

Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα Ώψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης

Γιάννης Καμαριανός
*Αναπληρωτής Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Αργύρης Κυρίδης
*Καθηγητής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Νίκος Φωτόπουλος
*Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

Δημήτρης Χαλκιώτης
*Σύμβουλος,
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Αθήνα 2019



**Διδασκαλική
Ομοσπονδία Ελλάδας
Greek Primary Teachers'
Federation**



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale



**ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Greek Federation of
Secondary Education
State School Teachers

Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα

Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης

Γιάννης Καμαριανός
*Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πατρών*

Αργύρης Κυρίδης
*Καθηγητής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Νίκος Φωτόπουλος
*Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

Δημήτρης Χαλκιώτης
*Σύμβουλος
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*



Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Greek Primary Teachers' Federation



**ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Greek Federation of
Secondary Education
State School Teachers**



**Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale**

Αθήνα 2019

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
Σκοπός της μελέτης	5
Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση - Μια θεωρητική προσέγγιση	7
Εισαγωγικά	7
Η εκπαίδευση ως ανθρώπινο και κοινωνικό δικαίωμα	9
Το ιδεολογικό πλαίσιο της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης	16
Το κοινωνικό πλαίσιο της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης	19
Μορφές και πρακτικές της ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης	24
Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών	28
Οι οικονομικές πτυχές της σκιάδους και της ιδιωτικής εκπαίδευσης	29
Εισαγωγή	29
Η αναγκαιότητα για δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης	30
Δημόσια δαπάνη στο σύνολο της εκπαίδευσης	32
Δαπάνη εκπαίδευσης ανά βαθμίδα	33
Ιδιωτική Δαπάνη Εκπαίδευσης	39
Η «σκιάδης εκπαίδευση» ως μέρος της ιδιωτικής εκπαίδευσης	49
Σύγκριση δημόσιας και ιδιωτικής κατά κεφαλήν δαπάνης	51
Δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή	52
Ιδιωτική εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή	53
Συμπεράσματα	56
Όψεις και εκφάνσεις της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα της κρίσης	59
Εισαγωγή	59



Η εκπαιδευτική πολιτική την εποχή της κρίσης	60
Οι δαπάνες των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης	67
Η κατάργηση βασικών ειδικοτήτων της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης	72
Η στρατηγική απορρύθμισης του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης	73
Ο θεσμός των «vouchers» και το ιδεολόγημα της «ελεύθερης επιλογής»	75
Οι ανερχόμενες «βιομηχανίες πιστοποίησης προσόντων»	76
«Κέντρα Μελέτης»: η φροντιστηριοποίηση του δημοτικού σχολείου	78
Επιλογικό Σημείωμα	81
Η μεθοδολογία της έρευνας	83
Μεθοδολογικά ζητήματα της σύλληψης του δημόσιου και του ιδιωτικού ως ζητημάτων βιοτικής τροχιάς	83
Ερωτηματολόγιο: τα θετικά και τα αρνητικά της τεχνικής	88
Η ανάλυση περιεχομένου (κειμένου). Τα θετικά και τα αρνητικά της τεχνικής	90
Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της μελέτης	94
Η ιδιωτικοποίηση στον σύγχρονο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.)	97
Αντί εισαγωγής: η σημασία του λόγου τής ΔΟΕ ως κοινός διεπιστημονικός τόπος	97
Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο και το θεωρητικό πλαίσιο	98
Μεθοδολογία: ανάλυση περιεχομένου	100
Ο λόγος τής ΔΟΕ στην κρίση: ανάλυση κειμένων	101
Αντί συμπεράσματος	109

Η ιδιωτικοποίηση στον σύγχρονο λόγο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.)	111
Αντί εισαγωγής: η σημασία του λόγου τής ΟΛΜΕ ως κοινός διεπιστημονικός τόπος	111
Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο και το θεωρητικό πλάνο	112
Ο λόγος πριν από την κρίση	112
Ο λόγος τής ΟΛΜΕ στην κρίση	113
Ο λόγος τής ΟΛΜΕ στην κρίση: η συζήτηση για την ιδιωτικοποίηση	115
Αντί συμπεράσματος	123
Προς το Δημόσιο ή το Ιδιωτικό; ζητήματα βιοτικής τροχιάς. Μια ποδυπρισματική προσέγγιση	125
Το πλαίσιο της μελέτης	125
Σκοπός της μελέτης	125
Μεθοδολογία, ερευνητικά εργαλεία και ερωτήματα	126
Η παρουσίαση των ευρημάτων	127
Συμπεράσματα: από την επιλογή στη ρύθμιση	137
Αποτελέσματα της έρευνας. Η παρουσίαση των ευρημάτων	139
Αντί εισαγωγής	139
Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές	158
Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	163
Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	168
Συσχετίσεις	175
Αντί συμπεράσματος: μια πρώτη συζήτηση των ευρημάτων	176
Ακροτελεύτιοι στοχασμοί	181
Ερωτηματολόγιο	185
Βιβλιογραφικές Αναφορές	193

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός, ως κοινωνικό οργανωτικό σχήμα, ως πλαίσιο ανάπτυξης και αναπαραγωγής ενός κοινωνικού σχηματισμού, αλλά και ως θεμελιώδης ανθρωπιστική αξία, υπήρξε ανέκαθεν ένα πεδίο ιδεολογικών, πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αντιπαραθέσεων. Είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρο τον κόσμο και οι ιστορικές διαδρομές που ακολούθησαν αντικατοπτρίζουν τις ιδεολογικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε κάθε γωνιά της γης στο πέρασμα του χρόνου.

Τα οργανωτικά σχήματα που αποκτούν τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι στην ουσία οι συμβολικές αναπαραστάσεις της οικονομικής και της πολιτικής οργάνωσης των κοινωνικών σχηματισμών που υπηρετούν. Στον τρόπο που οργανώνονται και λειτουργούν, από τις γενικές ακαδημαϊκές και διοικητικές δομές τους μέχρι ακόμα και τις αξιολογήσεις των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, μπορεί ένας έμπειρος μελετητής να διακρίνει όλα αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που είναι δυνατόν να παρουσιάζει ο συγκεκριμένος κοινωνικός σχηματισμός, την κυρίαρχη κοινωνική ιδεολογία και το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα. Στην εκπαίδευση μπορεί να δει κανείς το καθρεφτίζον είδωλο της κοινωνίας. Από την άποψη αυτή, η διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών από το πολιτικό σύστημα στην ουσία δεν κάνει τίποτε άλλο από το να οργανώνει και να σχηματοποιεί τις λειτουργίες της εκπαίδευσης σύμφωνα με τα ιδεολογικά και τα οικονομικά προτάγματα που το πολιτικό σύστημα υπηρετεί. Και είναι, πολλές φορές, αυτές οι πολλές μικρές ή μεγαλύτερες λεπτομέρειες που χαρακτηρίζουν τις εκπαιδευτικές δομές και λειτουργίες οι οποίες δείχνουν τελικά ποιο είναι το ιδεολογικό πλαίσιο τόσο της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνίας συνολικότερα.

Θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η παιδεία γενικότερα και η εκπαίδευση ειδικότερα υπήρξαν ανέκαθεν το ιερό τοτέμ. Ήταν, και μοιάζει να συνεχίζει να είναι, ο κοινωνικός χώρος τον οποίο όλοι σέβονται, όλοι αγαπούν, όλοι προστατεύουν. Όλοι επιθυμούν να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για τους μαθητές, για τους γονείς, για τους εκπαιδευτικούς, για την κοινωνία και την ανάπτυξή της. Όλοι προσπαθούν να προασπίσουν όσα κέρδισαν για την εκπαίδευση οι κοινωνικοί αγώνες, αλλά και όλοι προσπαθούν να βάλουν το «δικό» τους ιδεολογικό λιθαράκι ώστε η εκπαίδευση, παραμένοντας κυρίαρχο δικαίωμα των πολιτών και κυρίαρχη υποχρέωση



της πολιτείας, να υπηρετεί με προσφορότερο τρόπο τις υφιστάμενες κοινωνικές ανάγκες. Και αν δεχτούμε ότι οι κοινωνικές ανάγκες συνιστούν το κεντρικό ζητούμενο κάθε κοινωνικής οργάνωσης, τότε εύκολα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι κάθε φορά ιδεολογικό το ζήτημα του πώς ένας κοινωνικός σχηματισμός μέσω των θεσμών του ικανοποιεί τις ανάγκες του με τον καλύτερο τρόπο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση, όπως και οι υπόλοιποι κοινωνικοί θεσμοί, μπαίνει στο κέντρο της πολιτικής κόνιστρας, «έρμαιο» ιδεολογικών προταγμάτων και πολιτικών πρακτικών. Έτσι, τα ιδεολογικά κινήματα και οι «εφαρμοσμένες» ιδεολογίες αποζητούν τους τρόπους έκφρασής τους μέσα στους κοινωνικούς θεσμούς και, κατ' επέκταση, και μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Στις μέρες μας η επέλαση της φιλελεύθερης, αλλά και της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, έρχεται να «μεταρρυθμίσει», να «εκσυγχρονίσει» και να «εξορθολογίσει» τα εκπαιδευτικά συστήματα, προφανώς μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και ρυθμίσεις οι οποίες έχουν συγκεκριμένα ιδεολογικά πρόσημα προσαρτημένα στο άρμα της κυρίαρχης μητρικής ιδεολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, μια από τις πολλές όψεις των πρακτικών αυτών είναι σαφώς η ιδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Και είναι γνωστό ότι η αλλαγή ενός «καθεστώτος» μπορεί να γίνει είτε με βίαιο είτε με απότομο τρόπο, ή με τον «μαλακό» τρόπο της σταδιακής ιδιωτικοποίησης.

Θεωρούμε ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα είδος «κοινωνικού φετίχ», ειδικά σε κοινωνίες όπως η ελληνική. Κατά συνέπεια, η κάθε προσπάθεια ιδιωτικοποίησής της είναι σίγουρο ότι θα συναντήσει πλείστες όσες αντιδράσεις από ολόκληρο σχεδόν το κοινωνικό σώμα, αλλά ακόμα περισσότερο από το «ενδιαφερόμενο» κοινωνικό σώμα. Και μάλιστα θα είναι το ίδιο κοινωνικό σώμα που τα παλαιότερα χρόνια αγωνίστηκε για τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αγωνίστηκε για την καθιέρωση της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, ενώ ακόμα και σήμερα αγωνίζεται για την προάσπισή της. Ωστόσο, εδώ και μερικά χρόνια, αυτό το ίδιο ενδιαφερόμενο κοινωνικό σώμα αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες έχουν ήδη δημιουργήσει έναν πολιορκητικό κριό ο οποίος προσπαθεί να δημιουργήσει συνθήκες ιδιωτικοποίησης όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας και τα συνδικαλιστικά τους όργανα, οι οικογένειες και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, έχουν αρχίσει να έρχονται αντιμέτωποι με όλο και περισσότερα φαινόμενα μια ανερχόμενης τάσης ιδιωτικοποίησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί, ως επιστήμονες, ως επαγγελματίες, ως λειτουργοί, αλλά και ως μέλη οικογενειών, βιώνουν καθημερινά πολλές εκφάνσεις των φαινομένων αυτών. Στο ίδιο πλαίσιο, οι οικογένειες, εκτός από το βιωματικό στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών, βλέπουν μεγάλα τμήματα του εισοδήματός τους να δαπανώνται για εκπαιδευτικές παροχές σε ιδιωτικούς φορείς. Και εύλογα διερωτάται κα-

νείς ποιο είναι το όριο της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Είναι ο νόμος που την ιδιωτικοποιεί ή οι καθημερινές εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές που βιώνει το ενδιαφερόμενο κοινωνικό σώμα;

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, που καλύπτουν το σύνολο του σχολικού συστήματος της χώρας, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), αντιλαμβανόμενες την επικαιρότητα τόσο του χρονικού σημείου όσο και του κοινωνικοϊστορικού και πολιτικού πλαισίου, θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει ευθέως μια ανερχόμενη τάση ιδιωτικοποίησης, φτάνοντας σχεδόν στο όριο όπου μια πιο οργανωμένη και ίσως και πιο «βίαιη» ιδιωτικοποίηση βρίσκεται προ των πυλών.

Η εν λόγω παρέμβαση, πέρα από την ανάδειξη του ζητήματος μέσα από θεωρητικά, ερευνητικά και ερμηνευτικά εργαλεία, αποσκοπεί ευθέως σε μια ευρύτερη ανασύνθεση και αναδιάταξη δυνάμεων με έναν και μοναδικό σκοπό: **τη θωράκιση και την περαιτέρω αναβάθμιση του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος ως της πλέον κατάλληλης στρατηγικής για ουσιαστική ανάπτυξη, ευημερία, κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή.**

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να μελετήσει το φαινόμενο της ιδιωτικοποίησης της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για τον λόγο αυτόν αποφασίστηκε να περιληφθούν στη μελέτη πολλαπλές προσεγγίσεις του φαινομένου, ώστε να δοθεί μια ολιστική διάσταση. Ως εκ τούτου, η μελέτη περιλαμβάνει τα εξής πεδία εστίασης:

- **θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης,**
- **μελέτη των οικονομικών πτυχών της ιδιωτικής και της σκιάδους εκπαίδευσης,**
- **μελέτη νομοθετικών ρυθμίσεων και υιοθετημένων πρακτικών που οδηγούν ολόένα και περισσότερο στην ιδιωτικοποίηση,**
- **ανάλυση κειμένων τής ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, τα οποία αναφέρονται στην ιδιωτικοποίηση του ελληνικού σχολείου,**
- **έρευνα στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην ιδιωτική και τη δημόσια εκπαίδευση, στην ιδιωτικοποίηση της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς και στους παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα,**
- **έρευνα αντιλήψεων φοιτητριών και φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, καθώς και πανεπιστημιακών τμημάτων που οδηγούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχετικά με τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση.**

Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.¹

Μια θεωρητική προσέγγιση

Εισαγωγικά

Στις μέρες μας η συζήτηση για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς ως συστατικό πλαίσιο κάθε κοινωνίας, αλλά και ως ένα παγκόσμιο πεδίο ενδιαφέροντος, έχει επανέλθει στο επίκεντρο του κοινωνικού και του πολιτικού προβληματισμού. Οι συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και των επιπέδων αποτελεσματικότητάς τους, καθώς και μεταξύ των δομικών και των λειτουργικών τους συνιστωσών, αλλά και οι «παγκόσμιες συνταγές» υπερεθνικών φορέων όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), αναμοχλεύουν το διεθνές εκπαιδευτικό τοπίο και αρχίζουν να διαταράσσουν με συστηματικό τρόπο τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αφενός συγκεκριμένες ιδεολογικές επιλογές οι οποίες πολλές φορές προτάσσονται ως εκπαιδευτική και κοινωνική πανάκεια, αφετέρου στατιστικά δεδομένα και εκπαιδευτικές πρακτικές, έρχονται άλλοτε να συγκρουστούν και άλλοτε να συμβαδίσουν στην πολιτική και ιδεολογική κόνιστρα μιας «επικαιροποιημένης» συζήτησης για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό αγαθό το οποίο θα πρέπει να παρέχεται από τη συντεταγμένη κοινωνία προς όλα τα μέλη της ανεξάρτητα από τα βιολογικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Και η αλήθεια είναι ότι στις περισσότερες χώρες του κόσμου η εκπαίδευση παρέχεται με συστηματικό τρόπο προς όλους τους πολίτες, τις περισσότερες φορές ανεξάρτητα από την ηλικία και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους, χωρίς τυπικούς αποκλεισμούς. Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις σύγχρονες κοινωνίες δημιουργούνται, μεταρρυθμίζονται και λειτουργούν σύμφωνα με την κοινή λογική ότι η εκπαίδευση είναι προς όφελος κάθε κοινωνικού υποκειμένου και της κοινωνίας συνολικότερα. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν υπηρετούν μόνο το ατομικό και το κοινωνικό καλό, αλλά και τους στόχους που κάθε κοινωνία και κάθε κοινωνικό υποκείμενο επιθυμεί να εκπληρώσει μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, μάλιστα, θεωρείται τόσο σημαντικό αγαθό, που στις περισσότερες χώρες του «ανα-

¹ Πρόκειται για μια επανημένη, εμπλουτισμένη και ανασχεδιασμένη μορφή σχετικού κεφαλαίου από το Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

πτυγμένου κόσμου» είναι υποχρεωτική μέχρι κάποια βαθμίδα ή τάξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ακολουθώντας τη συγκεκριμένη προοπτική, οργανώνονται και λειτουργούν κάτω από την επίβλεψη της συντεταγμένης κοινωνίας, δηλαδή κάτω από την επίβλεψη του κράτους, το οποίο και φέρει την ευθύνη της οργάνωσης, της λειτουργίας, της πιστοποίησης και της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση καθίσταται δημόσια. Με άλλα λόγια, η πολιτειακή επίνευση αποδίδει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα τον δημόσιο χαρακτήρα του, αφού η πολιτεία αναλαμβάνει να θέτει ένα δομημένο εξαρχής και κατ' αρχήν πλαίσιο εκπαιδευτικής λειτουργίας, ελέγχει και αξιολογεί τους φορείς παροχής εκπαιδευτικού έργου, και πιστοποιεί κάθε είδους βεβαιώσεις που οι εκπαιδευτικοί φορείς χορηγούν. Από την άλλη, η πολιτεία μπορεί να αναλαμβάνει αποκλειστικά την παροχή εκπαιδευτικού έργου αναλαμβάνοντας και συγκεντρωτικά τη σχετική ευθύνη. Πρόκειται για την κρατική εκπαίδευση. Ακόμα, είναι δυνατόν να αναλαμβάνει την παροχή εκπαιδευτικού έργου επιτρέποντας συγχρόνως την παροχή αυτή και από ιδιωτικούς φορείς, τους οποίους ελέγχει και πιστοποιεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση σε μια χώρα αποκτά κρατικό και ταυτόχρονα δημόσιο χαρακτήρα. Εύκολα καταλαβαίνει κανείς ότι όσο μεγαλύτερο τμήμα της χρηματοδότησης αναλαμβάνει η πολιτεία τόσο μικρότερο τμήμα αυτής αναλογεί στις κοινωνικές μονάδες, δηλαδή στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Άρα, ακολουθώντας τη συγκεκριμένη λογική, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, όταν η εκπαίδευση παρέχεται σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας από το κράτος ή φορείς του, τότε αναφερόμαστε σε μια δημόσια εκπαίδευση. Εάν δε αποκλειστικός φορέας παροχής εκπαίδευσης σε μια κοινωνία είναι το κράτος, τότε πρόκειται για κρατική εκπαίδευση, ενώ, όταν το κράτος αναλαμβάνει το σύνολο των εξόδων για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τότε αναφερόμαστε σε δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση (Ascher, Fruchter & Berne, 1996; Ball, 2007; Cohen & Gelbrich, 1999; Gillborn & Youdell, 2000; Hess, 2004a; Hess, 2004b; Hill, Pierce & Guthrie, 1997; Hoxby, 1994; Katz, 1976; Molnar, 2005).

Το ζήτημα της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης ως πεδίο συζήτησης σε επιστημονικό, ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο έχει μια μακρά ιστορία την οποία αντλεί τόσο από τη φιλοσοφία όσο και από την κλασική κοινωνική θεωρία, και ιδιαίτερα από το ιδεολογικό δίπολο της μαρξικής και των συγκρουσιακών θεωριών έναντι της δομολειτουργικής θεωρίας και του φιλελευθερισμού. Η συζήτηση αυτή παραμένει πάντα στην επικαιρότητα γιατί η εκπαίδευση αποτελεί για κάθε κοινωνία έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς της, επιτελεί σημαντικότερες κοινωνικές λειτουργίες και σκοπούς, και φυσικά αποτελεί τον σημαντικότερο, κατά τη γνώμη μας, μοχλό οικονομικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, η συζήτηση αυτή εμποτίζεται με ξεκάθαρο

τρόπο από την «αντιπαλότητα» των ιδεολογικών πλαισίων που ενυπάρχουν σε κάθε κοινωνία και που «παλεύουν» για την κυριαρχία στον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό ιστό της.

Εύκολα αντιλαμβανόμαστε ότι η αντίπαλη ιδεολογική και πρακτική επιλογή έναντι της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης είναι η παροχή εκπαιδευτικού έργου από ιδιωτικούς φορείς. Αναφερόμαστε, με άλλα λόγια, στην ιδιωτική εκπαίδευση ή την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να είναι ολική, μερική ή και σταδιακή.

Η εκπαίδευση, στο πέρασμα των χρόνων, μετασχηματίστηκε από μια επιλογή πολυτελείας των ολίγων σε ένα κοινωνικό αγαθό το οποίο κάθε κοινωνικός ιστός οφείλει να εξασφαλίζει στα μέλη του για το καλό της κοινωνίας συλλογικά, για το καλό των μελών της ατομικά, αλλά και για να μπορεί η κοινωνία και τα μέλη της να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται. Ακόμα, η εκπαίδευση είναι ο κοινωνικός μηχανισμός που υποβοηθά τον καταμερισμό της εργασίας και την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Δεν υπάρχει κοινωνικός ιστός, από την οικογένεια μέχρι τα κράτη και τους υπερεθνικούς οργανισμούς, που να μην αναγνωρίζει την αξία και τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και του οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Για τους λόγους αυτούς, η εκπαίδευση περιβλήθηκε με τη δυναμική του κοινωνικού θεσμού, δηλαδή με τη συμβολική και οργανωτική θωράκιση που η θεσμοποίηση κάθε οργανωμένου κοινωνικού σκοπού προσφέρει. Ταυτόχρονα, με την κοινωνική και τυπική θωράκιση των σκοπών επιτυγχάνεται και η θωράκιση των μέσων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Στη λογική αυτή, οι κοινωνίες αναλαμβάνουν να σχηματοποιήσουν δομικά και λειτουργικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Ωστόσο, ένα σημαντικό πρόβλημα, κυρίως ιδεολογικό, που οι κοινωνίες καλούνται να χειριστούν και να επιλύσουν είναι το ποιος αναλαμβάνει την ευθύνη (και το κόστος) για την εκπαίδευση των κοινωνιών: η κοινωνική συλλογικότητα ή τα μέλη της κοινωνίας ως άτομα ή ως μικρές οργανωτικές μονάδες (βλ. οικογένεια). Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται το ιδεολογικό και πρακτικό δίλημμα που συμπυκνώνεται στη δυαδική επιλογή: δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, τα εκπαιδευτικά αγαθά θα πρέπει να προσφέρονται από τη συντεταγμένη κοινωνία και να φέρουν την εγγυητική της αρμοδιότητα, ή να προσφέρονται από ιδιωτικούς φορείς, έστω υπό την εγγύηση της συντεταγμένης κοινωνίας; Πρόκειται για ένα δίλημμα το οποίο έχει ταυτόχρονα ιδεολογικές και πρακτικές διαστάσεις.

Η εκπαίδευση ως ανθρώπινο και κοινωνικό δικαίωμα

Διακηρύξεις, αγώνες, επαναστάσεις, κινήματα και νομοθεσίες στο πέρασμα του χρόνου σε κάθε γωνιά της γης έχουν θέσει την εκπαίδευση στο



«πάνθεν» των κοινωνικών δικαιωμάτων. Για κάθε ιδεολογική, κοινωνική και πολιτισμική σκοπιά η εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητα ένα από τα στοιχεία του σκληρού πυρήνα των δικαιωμάτων του ανθρώπου και γενικά των κοινωνικών δικαιωμάτων. Με άλλα λόγια, συνιστά ατομικό και συλλογικό δικαίωμα το οποίο, προφανώς, συνδέεται με τις ατομικές και κοινωνικές ελευθερίες. Και από την άποψη αυτή, προστατεύεται ή θα πρέπει να προστατεύεται από το κράτος, τη συντεταγμένη δηλαδή έκφραση κάθε κοινωνίας. Το κράτος, λοιπόν, θα πρέπει να υλοποιήσει όλα όσα χρειάζονται ώστε οι πολίτες μιας χώρας να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που το κράτος προβλέπει. Την ίδια στιγμή, κάθε πολίτης της χώρας θα πρέπει να είναι σε θέση να συμμετέχει απρόσκοπτα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επιλέγει την εκπαίδευση που επιθυμεί να λάβει, από ένα επίπεδο και μετά.

Έτσι, η εκπαίδευση σε κάθε χώρα, για να συνεχίσει να αποτελεί ατομικό και κοινωνικό δικαίωμα και συνάμα κρατική υποχρέωση, θα πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Coomans & Hallo de Wolf, 2005, p. 231):

1. Διαθεσιμότητα: Λειτουργικά εκπαιδευτικά ιδρύματα κάθε βαθμίδας και αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να είναι διαθέσιμα σε επαρκή ποσότητα και ποιότητα σε ένα κράτος. Η διαθεσιμότητα της εκπαίδευσης σχετίζεται με την υποχρέωση του κράτους να προσφέρει εκπαιδευτικό έργο για κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που μπορεί να έχει κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα, κάθε παιδί που έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση θα πρέπει να έχει πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με έναν εύλογο τρόπο, ο οποίος να μην είναι σε θέση να αναστείλει, να δυσκολέψει ή να καταργήσει το συγκεκριμένο δικαίωμα. Και μάλιστα ο τρόπος αυτός θα πρέπει να είναι διευκολυντικός ανεξάρτητα από το κόστος που μπορεί να επιφέρει στο κράτος.

2. Προσβασιμότητα: Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα προγράμματά τους πρέπει να είναι προσβάσιμα σε όλους, χωρίς διακρίσεις. Η έννοια της προσβασιμότητας περιλαμβάνει δύο βασικές διαστάσεις: Από τη μια, προσβασιμότητα στην εκπαίδευση σημαίνει ότι κάθε κοινωνικό υποκείμενο που ζει σε μια χώρα θα πρέπει να έχει το δικαίωμα να εκπαιδεύεται στους δημόσιους φορείς παροχής εκπαιδευτικού έργου· από την άλλη, θα πρέπει το κράτος να εξασφαλίζει την πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά για κάθε κοινωνικό υποκείμενο, ανεξάρτητα από τα φυσικά ή τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Έτσι, το φύλο, η φυλή, η κοινωνική τάξη, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών υποκειμένων, δεν μπορούν να αποτελούν κριτήρια πρόσβασης στην εκπαίδευση. Τέλος, στοιχείο της προσβασιμότητας αποτελεί και η παροχή εκπαιδευτικού έργου ίδιας ποιότητας προς κάθε κοινωνικό υποκείμενο, ανεξαρτήτως προέλευσης και χαρακτηριστικών.

3. Αποδοτικότητα: Η δομή και η μορφή της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας,

πρέπει να είναι σχετικές, πολιτιστικά κατάλληλες και καλής ποιότητας. Με άλλα λόγια, η υποχρέωση του κράτους να παράσχει εκπαίδευση σε κάθε πολίτη του δεν εξαντλείται στην τυπική του αρμοδιότητα να δημιουργεί και να συντηρεί εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά προχωρά ακόμα παραπέρα, στην υποχρέωσή του να συστηματοποιεί τις εκπαιδευτικές λειτουργίες κατά τέτοιον τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικές παροχές να είναι γνωστικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά επικαιροποιημένες, να αντιστοιχούν στις ηλικίες των εκπαιδευομένων και να είναι υψηλής ποιότητας.

4. Προσαρμοστικότητα: Η εκπαίδευση πρέπει να είναι ευέλικτη ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μεταβαλλόμενων κοινωνιών και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μελών της κοινωνίας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κοινωνικού και πολιτιστικού τους περιβάλλοντος, με σημαντικότερο στόχο, φυσικά, το συμφέρον των παιδιών, όπως προβλέπεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική διαδικασία η οποία οφείλει να προσαρμόζεται στη δυναμική που αναπτύσσεται στην κοινωνία αυτή καθαυτή. Βέβαια, εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δυναμική μιας κοινωνίας δεν είναι πάντα ξεκάθαρη, αλλά μπορεί να παρουσιάζεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τις κυρίαρχες ιδεολογικές προσεγγίσεις. Κατά κανόνα, τα εκπαιδευτικά συστήματα όχι μόνο ακολουθούν, αλλά και αναλαμβάνουν να εξωραϊσουν και να διαδώσουν τα κυρίαρχα ιδεολογικά ρεύματα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται ξεκάθαρο ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση για κάθε κοινωνικό υποκείμενο και η αντίστοιχη υποχρέωση κάθε συντεταγμένης πολιτείας να υπηρετήσει και να προστατέψει το συγκεκριμένο δικαίωμα και ατομική και κοινωνική ελευθερία διέρχονται μέσα από τη δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Η δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση, η οποία αποτέλεσε το σύμβολο και το διακύβευμα κοινωνικών αγώνων, αποτελεί την τυπική και την ουσιαστική εγγύηση της προστασίας του δικαιώματος στην εκπαίδευση στα πλαίσια της δημοκρατικής και ελεύθερης πολιτείας των ίσων πολιτών. Είναι ξεκάθαρο, επίσης, ότι η στροφή προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, είτε είναι άμεση είτε είναι έμμεση, αποτελεί έναν συστημικό κίνδυνο για το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Κάθε πόρος τον οποίο αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν τα νοικοκυριά για να έχουν πρόσβαση σε «φυσικά τους δικαιώματα» συνιστά, εν τοις πράγμασι, παραβίαση των ατομικών τους ελευθεριών και δικαιωμάτων. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλές από τις ανισότητες που υπάρχουν στις κοινωνίες οφείλονται σε ανισότητες στις λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, ειδικά δε εκεί όπου η εκπαίδευση έχει αποκοπεί από τον δημόσιο έλεγχο ή έχει οδηγηθεί σε φανερή ή λανθάνουσα ιδιωτικοποίηση. Και η διαπίστωση αυτή δεν σχετίζεται μόνο με τις τρομακτικές ανισότητες που αφορούν στους οικονομικούς πόρους, την υγεία και την ασφάλεια. Σχετίζεται και με ανισότητες που αφορούν στην πρόσβαση στην εξουσία, πολιτική ή πολιτισμική.



Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, όπως και κάθε άλλη μορφή αναστολής ή περιστολής κοινωνικών δικαιωμάτων, μπορεί να συμβεί άμεσα ή έμμεσα, με τον ίδιο δηλαδή τρόπο που επισυνέβη και η κατάκτηση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση και τόσων άλλων. Κινήματα, αιματηρές επαναστάσεις, βίαιες ανατροπές και κοινωνικές δράσεις μπορούν να ανατρέψουν την καθεστηκυία τάξη με αρνητικό ή θετικό τρόπο. Η ιστορία των ανθρώπινων και των κοινωνικών δικαιωμάτων βρίθει τέτοιων περιπτώσεων και περιστατικών. Καθένας από εμάς μπορεί εύκολα να ανακαλέσει τέτοιες περιπτώσεις. Μπορεί, όμως, να ανακαλέσει και περιπτώσεις όπου η εμπέδωση συγκεκριμένων ιδεολογικών προταγμάτων οδήγησε σε σταδιακή περιστολή ατομικών ελευθεριών και κοινωνικών δικαιωμάτων ως φυσικό επακόλουθο μιας σταθμισμένης και συστηματικής ιδεολογικής επίθεσης. Έτσι, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στο φιλελεύθερο ιδεολογικό πρόταγμα, σύμφωνα με το οποίο: **(α)** Τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα είναι αναποτελεσματικά, **(β)** Το δικαίωμα της επιλογής εκπαιδευτικού φορέα δεν τυγχάνει ικανοποιητικής προστασίας και, το πιο σημαντικό, **(γ)** Η ιδιωτική εκπαίδευση, λειτουργώντας στο φιλελεύθερο πλαίσιο της αγοράς, θα οδηγήσει στη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών συνολικά, κυρίως όμως στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρει το κράτος (Carnoy, 1998b; Chubb & Moe, 1988; Friedman, 1962; Klitgaard, 2007).

Είναι ξεκάθαρο ότι η συζήτηση για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι ένα τμήμα της ευρύτερης συζήτησης που αφορά στην ιδιωτικοποίηση του συνόλου των άλλοτε καθηγιασμένων «δημόσιων αγαθών». Των αγαθών που οι ίδιοι οι πιονέροι του φιλελευθερισμού δόξασαν ως δημόσια και που τα διεκδίκησαν με σθένος από τα δεσποτικά καθεστώτα του 18ου και 19ου αιώνα, προστατεύοντάς τα συστηματικά. Εδώ και μερικά χρόνια, αλλά κυρίως στις μέρες μας, οι μετασχηματισμοί της φιλελεύθερης ιδεολογίας, οι οποίοι προήλθαν κυρίως από πρώιμες πρακτικές εφαρμογές, δίνουν διαφορετική ώθηση σε επιμέρους ιδεολογικά προτάγματα τα οποία, κατά κανόνα, δεν αποτελούσαν μέρος της ατζέντας του φιλελευθερισμού.

Ιστορικά, η διακήρυξη «Εκπαίδευση για Όλους» προήλθε από χώρες που ήταν και είναι τα βασικά προπύργια του φιλελευθερισμού (βλ. Η.Π.Α.) και από τους Διεθνείς Οργανισμούς που σε γενικές γραμμές, με φανερό ή λανθάνοντα τρόπο, εκφράζουν τη φιλελεύθερη ιδεολογία και τις πολιτικές της [βλ. τα προγράμματα EFA (Education For All) του Ο.Η.Ε. και της UNESCO]. Θα πρέπει να σημειώσουμε, μάλιστα, ότι οι οργανισμοί αυτοί άσκησαν σημαντικές πιέσεις στα κράτη μέλη τους προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση (Bray, 2004; Chandani, Balan, Smith & Donahue, 2007), με αποτέλεσμα τη σημαντική ενδυνάμωση της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης ως μοχλού για την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σύνολο των

παιδιών. Στο πέρασμα του χρόνου, οι προσπάθειες των αναπτυσσόμενων χωρών να δημιουργήσουν δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση για τους πολίτες τους συνάντησαν το βασικό εμπόδιο της χρηματοδότησης και της «ποιότητας» των προσφερόμενων υπηρεσιών. Έτσι, όπως συμβαίνει πάντα σε αυτές της περιπτώσεις, αναδύθηκε η λύση της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης ως πανάκεια στις συγκεκριμένες δυσανεξίες· μια πανάκεια η οποία γρήγορα εξαπλώθηκε και στις ανεπτυγμένες χώρες, όπου, σύμφωνα με κάποιες αμφίβολες αναλογιστικές μελέτες, θα μείωνε το κόστος της εκπαίδευσης για τα κράτη (Davidson-Harden & Majhanovich, 2006; Glewwe, 2002; Ka-Ho Mok 2005; Kingdom, 1996).

Πάντως, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι έρευνα της Παγκόσμιας Τράπεζας σε 93 χώρες έδειξε ότι μόνο 16 από αυτές (17,2%) δεν απαιτούσαν δίδακτρα ή οποιαδήποτε άλλη τυπική χρέωση (στολές, βιβλία, μεταφορές) για τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα, μάλιστα, με την Bentaouet Kattan (2016), είναι χαρακτηριστικό ότι το 62% των χωρών που επέβαλλαν χρεώσεις δεν σκόπευαν να τις μειώσουν. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι χώρες που ερευνήθηκαν ήταν κυρίως αφρικανικές και ασιατικές (Νοτιοανατολική Ασία). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για αναπτυσσόμενες χώρες οι οποίες υποφέρουν από φτώχεια και άλλες κοινωνικές παθολογίες. Μάλιστα, η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα δίδακτρα που πληρώνουν οι φτωχές οικογένειες για να φοιτήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο φτάνουν μέχρι και το 40% του εισοδήματός τους, ενώ για τις αστικές οικογένειες το αντίστοιχο ποσοστό δεν ξεπερνά το 12% (Bentaouet Kattan, 2016, pp. 17-18).

Τελικά, η δωρεάν εκπαίδευση ως κοινωνικό δικαίωμα και κρατική υποχρέωση —σύμφωνα με τη διακήρυξη του Ο.Η.Ε.— μοιάζει να αποτελεί έναν αστικό μύθο, αφού δεν είναι δωρεάν σε πολλές χώρες του κόσμου, ενώ, σε κάποιες άλλες, πίσω από τον τυπικά δωρεάν χαρακτήρα της υποκρύπτονται σημαντικές επιβαρύνσεις για τις οικογένειες των μαθητών. Φαίνεται ότι, σε πείσμα των κοινωνικών δικαιωμάτων, η καπιταλιστική ανάπτυξη και ο φιλελευθερισμός συνεχίζουν να κυριαρχούν στο πρακτικό - καθημερινό επίπεδο εξακολουθώντας, όπου μπορούν και με όποιον τρόπο μπορούν, να επιβάλλουν τις ιδεολογικές επιλογές τους. Αυτό που τα σύγχρονα φιλελεύθερα κράτη έχουν καταφέρει είναι να εισαγάγουν, όπου η εκπαίδευση δεν είναι δημόσια και δωρεάν, έναν τύπο εξωγενούς ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, ενώ η δημόσια εκπαίδευση δεν καταργείται με τυπικό τρόπο, διάφορες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και αγαθά μεταβιβάζονται προς εκμετάλλευση και πώληση σε ιδιωτικούς κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Τα συγκεκριμένα αγαθά και υπηρεσίες είτε είναι συμπληρωματικά εκπαιδευτικά εφόδια είτε παραπληρωματικά. Για παράδειγμα, τα φροντιστήρια σε γενικά μαθήματα είναι παραπληρωματικά των παροχών του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος γιατί, αν και αναγνωρίζονται



θεσμικά από το κράτος, έρχονται να προστεθούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθητών που θα έπρεπε να ολοκληρώνονται στο σχολείο και εντός του σχολικού προγράμματος. Το ίδιο περίπου συμβαίνει και με τα φροντιστηριακά μαθήματα των ξένων γλωσσών. Από την άλλη, η μουσική, η καλλιτεχνική και η αθλητική εκπαίδευση θεωρούνται συμπληρωματικά εκπαιδευτικά αγαθά τα οποία δεν παρέχονται επαρκώς —κακώς— από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και επιβαρύνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Παράλληλα με την εξωγενή ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης εφαρμόζεται και το μοντέλο της ενδογενούς ιδιωτικοποίησης. Με άλλα λόγια, πρακτικές και επιλογές που εφαρμόζονται στη δημόσια εκπαίδευση οδηγούν σε ιδιωτικοποίησή της εκ των έσω. Για παράδειγμα, ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται μεταξύ σχολικών μονάδων, διάφορες μορφές αξιολογήσεων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, η καταβολή ποσών εκ μέρους των γονέων για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών του σχολείου (βλ. φύλαξη), η αναζήτηση δωρεών κ.λπ., παρά το γεγονός ότι δεν οδηγούν σε μια απευθείας ιδιωτικοποίηση, εισάγουν ιδιωτικο-οικονομικά κριτήρια λειτουργίας στο δημόσιο σχολείο. Πρόκειται, λοιπόν, για μια ιδεολογική εν τη πράξει διείσδυση της αγοράς στη δημόσια εκπαιδευτική σφαίρα, και από την άποψη αυτή μοιάζει με έναν πολιορκητικό κριό ή έναν δούρειο ίππο που στο πέρασμα του χρόνου θα αλώσει ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά δικαιώματα (Tooley & Dixon, 2006). Ακόμα, και η ίδια η φιλοσοφία ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο βασίζεται στον ανταγωνισμό και την επιλογή δεν είναι τίποτε άλλο παρά η επιβολή της φιλελεύθερης ιδεολογίας σε έναν τομέα της κοινωνικής ζωής που από τη φύση του —δικαίωμα και υποχρέωση— δεν θα έπρεπε να είναι ανταγωνιστικός και επιλεκτικός. Ωστόσο, ακόμα κι αν υιοθετείται η συγκεκριμένη ιδεολογική προσέγγιση, δύσκολα θα μπορούσε κάποιος να σταθεί κριτικά απέναντί της, από τη στιγμή που αποτελεί και πολιτική επιλογή άρα και λαϊκή εντολή, εάν δεν δημιουργούσε πρόσθετες οικονομικές υποχρεώσεις στις οικογένειες και δεν κατέλυε τον ουσιαστικό χαρακτήρα της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης.

Το ενδιαφέρον είναι ότι ακόμα και οι φανατικοί θιασώτες της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, οι οποίοι εμμένουν —και πολύ σωστά κάνουν— στην προάσπιση των τυπικών για την εκπαίδευση αυτή γνωρισμάτων, αφήνουν να διεισδύουν στη δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση ιδιωτικο-οικονομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και να την «κατατρώγουν» εκ των έσω. Η κυρίαρχη ιδεολογία, αργά και σταθερά, καταφέρνει να αλλοιώνει βασικές κοινωνικές πολιτικές μέσω της εισαγωγής στον δημόσιο λόγο και διάλογο «αδιαμφισβήτητων» απόψεων τις οποίες ακόμα και αυτοί που στέκονται στον ιδεολογικό αντίποδα εύκολα υιοθετούν, πιστεύοντας ότι δεν βλέπουν τον βασικό ιδεολογικό, συστημικό και λειτουργικό κορμό

της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ή δεν διακρίνουν ότι μπορεί να τον βλάψουν μακροπρόθεσμα (Burch, 2006; Crump & See, 2005; Saltman, 2000). Η βασική στρατηγική της κυρίαρχης ιδεολογίας είναι να αφήνει αναλλοίωτη τη γενική μορφή της εκπαίδευσης ώστε να μην ενοχλεί τους υπερασπιστές της, εισάγοντας παράλληλα και σταδιακά επιλογές και πολιτικές που αλλοιώνουν και τελικά καταργούν τα βασικά συστατικά του δημόσιου και δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές ή εκπαιδευτικές δομές αποκόπτονται από τη δημόσια σφαίρα και μεταπηδούν με βίαιο τρόπο στην ιδιωτική². Κατ' αυτόν τον τρόπο, οξύνονται ακόμα περισσότερο οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, αφού εντείνεται ο ανταγωνισμός μέσω ιδιωτικών «εργαλείων» υπερίσχυσης στον κοινωνικό στίβο. Η σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση βρίθει τέτοιων περιπτώσεων και πρακτικών που υφίστανται εδώ και πολλά χρόνια στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό προσκήνιο. Ωστόσο, είναι οξύμωρο το σχήμα που κυριαρχεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όλα είναι δημόσια και δωρεάν, και ως προς το τυπικό τους μέρος κανείς δεν μπορεί να το αρνηθεί. Την ίδια στιγμή φαίνεται ότι η σχολική επιτυχία μοιάζει να εξαρτάται από τα χρήματα που μπορεί να δαπανήσει μια οικογένεια ώστε να αγοράσει εκπαιδευτικά αγαθά από ιδιωτικούς φορείς. Και ακόμα περισσότερο, πολλά από τα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά που η ελληνική κοινωνία και το ελληνικό δημόσιο θεωρούν ως σημαντικά και απαιτητά αποκτώνται έξω από το επίσημο και δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. πιστοποιητικά γλωσσομάθειας, υπολογιστών, μουσικής κ.λπ.). Πρόκειται, επομένως, για μια διττή προσέγγιση της εκπαίδευσης και των πιστοποιητικών που παρέχει.

Εδώ θα χρειαστεί να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις αναφορικά με τη λεγόμενη «αναποτελεσματικότητα» της δημόσιας εκπαίδευσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι στην ουσία πρόκειται για ένα καλά επεξεργασμένο μύθευμα το οποίο υποστηρίζεται από συγκεκριμένες προσεγγίσεις που λειτουργούν, κατά κανόνα, ως προς την κατεύθυνση της δυσφήμισης της δημόσιας εκπαίδευσης και των φορέων της. Στην ουσία πρόκειται για δι-ακηρυκτικού τύπου θέσεις δημοσιογραφικού λόγου, χωρίς επιστημονική βάση. Για παράδειγμα, πώς και με ποια στοιχεία στοιχειοθετείται ότι το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναποτελεσματικό; Γιατί η δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική; Γιατί η δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι αποτελεσματική; Γιατί δεν

2 Κάτι τέτοιο, για παράδειγμα, συνέβη τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά δημόσια πανεπιστήμια. Χωρίς κανείς να αναφέρεται στην κατάργηση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα τους, εισήχθησαν, μέσω επιλεγμένων νομοθετημάτων και μέσω του πλαισίου για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ρυθμίσεις και πολιτικές που φαλκιδεύουν την υπόσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης των πανεπιστημίων σε κάθε επίπεδο (δαπάνες για μισθούς και υλικοτεχνική υποστήριξη), γεγονός που τα εξωθεί στην αναζήτηση ιδιωτικών πόρων ή στην ποιοτική απομείωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών τους, η επιβολή διδάκτρων στον δεύτερο κύκλο σπουδών, η ανάπτυξη της πανεπιστημιακής επιχειρηματικότητας (spin-off) κ.ά. Ακόμα και η αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων των αποφοίτων των ιδιωτικών κολλεγίων λειτουργεί ενισχυτικά προς την ίδια κατεύθυνση.

είναι αποτελεσματική η ελληνική δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση; Ποιους συγκεκριμένους στόχους δεν επιτυγχάνουν; Και πώς αποδεικνύεται ότι δεν επιτυγχάνονται κάποιοι στόχοι; Αντ' αυτών, η συζήτηση έχει μεταφερθεί στην αδυναμία της δημόσιας εκπαίδευσης να στελεχώσει εγκαίρως τις σχολικές μονάδες, πρόβλημα το οποίο φαίνεται ότι συχνά αίρεται, στο πόσες διδακτικές ώρες χάνονται, αλλά και σε κάποια παρεμφερή θέματα τα οποία, κατά τη γνώμη μας, δεν επηρεάζουν ούτε με συστηματικό ούτε με καταλυτικό τρόπο την αποτελεσματικότητα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Ακόμα και το υπέρτατο κριτήριο της ελληνικής κοινωνίας, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, λειτουργεί υπέρ της δημόσιας εκπαίδευσης. Τέλος, κατά την άποψή μας, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης θα προκαλέσει σημαντική διατάραξη στις υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανισότητες, και μάλιστα προς την κατεύθυνση της όξυνσής τους (Coleman & Kilgore, 1982; Hsieh & Urquiola, 2003; Nambissam, 2012; Plank & Sykes, 2003; Weiß, 1986; Witte, 1992). Πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υφίστανται ακόμα πλούσια ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν είτε την αύξηση της εκπαιδευτικής ανισότητας είτε τη βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω της διασποράς της ιδιωτικής.

Το ιδεολογικό πλαίσιο της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Είναι σαφές ότι το δίπολο δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση συνιστά ένα ιδεολογικό δίπολο το οποίο, αν και φαίνεται να έχει τις βάσεις του στα βάθη της παγκόσμιας, της ευρωπαϊκής και της ελληνικής κοινωνικής και πολιτικής ιστορίας, ουσιαστικά αποτελεί ένα ιδεολογικό ζήτημα που εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα στην κοινωνική και πολιτική συζήτηση, αφού αποτέλεσε διακύβευμα επαναστατικών, κινηματικών και ιδεολογικών διακηρύξεων από τα τέλη του 18ου αιώνα και εφεξής. Αποτέλεσε, επίσης, τη συνθηματική, ιδεολογική, διακηρυκτική και διεκδικητική βάση κινημάτων και απελευθερωτικών, ταξικών και «πολιτιστικών» επαναστάσεων. Φαίνεται, εξάλλου, από τη μακρά ιστορία των διεκδικήσεων για καθολική, δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση ότι η δημοκρατική και δημόσια εκπαίδευση αποτέλεσε την αιχμή του δόρατος για τη διεκδίκηση της εθνικής, πολιτικής και κοινωνικής ελευθερίας. Και φαίνεται επίσης ότι οι ιστορικές διεκδικήσεις για την εκπαίδευση έχουν στη βάση τους ένα βασικό ιδεολογικό δίπολο το οποίο μπορεί να εκφραστεί, έστω και απλοποιητικά, ως εξής: *εκπαίδευση για τους λίγους ή εκπαίδευση για όλους*. Αναμφίβολα, όπως η ιστορία έχει δείξει με ξεκάθαρο τρόπο, η λειτουργία της εκπαίδευσης ως κοινωνικό διακύβευμα βρίσκεται στον πυρήνα της κοινωνικής θεωρίας, της πολιτικής ιδεολογίας, και των αποτυπώσεών τους στην κοινωνική και πολιτική συγκρότηση. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά τη δεκαετία του '60 η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης αποτέλεσε και

αίτημα του φιλελευθερισμού. Έτσι, η θεωρία του Theodore Schultz οδήγησε σε μια εκπαιδευτική έκρηξη. Ο Schultz (1963) διατύπωσε την άποψη ότι η συνεχώς αυξανόμενη προσφορά εργαζομένων με υψηλά μορφωτικά προσόντα (πτυχιούχοι πανεπιστημίων) —αποτέλεσμα της αύξησης των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της μείωσης του αναλφαβητισμού— αποτελεί προϋπόθεση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, επομένως οι εκπαιδευτικές δαπάνες συνιστούν ζωτική επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό. Αδρομερώς, παρόμοια άποψη διατύπωσε και ο Peter Blau (1974), ο οποίος υποστήριξε ότι η οικονομική ανάπτυξη μιας κοινωνίας, όπως αποτυπώνεται στο ακαθάριστο κατά κεφαλήν εισόδημα και από την κατά κεφαλήν κατανάλωση ενέργειας, συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού, το επίπεδο της επαγγελματικής διαφοροποίησης και το εξειδικευμένο σε πνευματικές εργασίες εργατικό δυναμικό.

Οι εκφράσεις του ιδεολογικού δίπολου για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών σε μια κοινωνία συμπυκνώνονται σε μια σειρά από πρακτικές, οι οποίες παίρνουν τη μορφή διλημμάτων:

- (α)** εκπαίδευση για όλους τους κοινωνούς vs εκπαίδευσης για κάποιους κοινωνούς με ειδικά χαρακτηριστικά (βλ. χαρακτηριστικά όπως φυλή, φύλο, εθνότητα, θέση στην κοινωνία, άλλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κ.λπ., τα οποία οδηγούν σε πολλαπλούς κοινωνικούς αποκλεισμούς),
- (β)** ενιαία vs μη ενιαίας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές επιλογές,
- (γ)** δημόσια vs ιδιωτικής εκπαίδευσης,
- (δ)** δωρεάν vs μη δωρεάν εκπαίδευσης,
- (ε)** κρατικής vs δημόσιας vs ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να οριστεί ως η μεταφορά στον ιδιωτικό τομέα περιουσιακών στοιχείων, διοίκησης, λειτουργιών και ευθυνών που αφορούν στην εκπαίδευση και τα οποία προηγουμένως διαχειριζόταν το κράτος (Belfield & Levin, 2002; Coomans & Hallo de Wolf, 2005).

Είναι χαρακτηριστικό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως πράξη και ως ιδεολογική αποτύπωση, από την απαρχή του ακόμα, χαρακτηρίζεται από τον δημόσιο και καθολικό χαρακτήρα του και από σημαντικά στοιχεία δημοκρατικότητας τα οποία άργησαν αρκετά να εμφανιστούν στα εκπαιδευτικά συστήματα της «πολιτισμένης Ευρώπης». Κοινό χαρακτηριστικό όλων των νομοθετικών ρυθμίσεων από την απαρχή του ελληνικού κράτους αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαίδευση των Ελλήνων είναι δωρεάν. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά το πρώτο επαναστατικό κείμενο, που είναι η Διακήρυξη της Πελοποννησιακής Γερουσίας (16/4/1822). Έκτοτε δεν υπήρξε νομοθετικό κείμενο (βλ. από τα επαναστατικά συντάγματα μέχρι



και το Σύνταγμα του 1975/1986) που να μην τόνιζε τον δωρεάν χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Γαλλία θεσμοθετήθηκε με τις μεταρρυθμίσεις του Jules Ferry το 1881 και η δωρεάν δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1930. Στην Αγγλία η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε μετά το 1906, και στις Η.Π.Α. το 1850-1860.

Οι ειδικές κοινωνικές, εθνικές και οικονομικές συνθήκες που αντιμετώπισε το ελληνικό κράτος από την απαρχή του ακόμα το οδήγησαν σε μια νόθα αστικοποίηση, η οποία στην ουσία δεν επέτρεψε ποτέ σε βασικά στοιχεία του καπιταλισμού να αναδιπλωθούν και να αποκτήσουν χώρο, χρόνο και ταυτότητα στην ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση, ο χαρακτήρας και οι λειτουργίες της ήταν ένα από αυτά. Η εκπαίδευση αποτελούσε ανέκαθεν το ιερό τοτέμ της ελληνικής κοινωνίας, και στο πέρασμα του χρόνου φαίνεται σαν να μην επιδίωξε ποτέ κανείς, καμία κυβέρνηση και κανένα κόμμα, να αναφερθεί σε χαρακτηριστικά και λειτουργίες που έκρινε ότι έπρεπε να μεταρρυθμιστούν. Είναι σαφές ότι ένα από αυτά είναι και η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι ούτε στοιχεία ιδιωτικοποίησης υπήρξαν ή δεν υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ούτε ότι δεν έγιναν απόπειρες για πιο ξεκάθαρες μορφές ιδιωτικοποίησής του από αυτές που υπάρχουν ήδη. Φαίνεται όμως ότι, ανεξάρτητα από ιδεολογίες και κομματικές τοποθετήσεις, η ιδιωτικοποίηση παραμένει ο απαγορευμένος καρπός του εκπαιδευτικού συστήματος, και, κατά τη γνώμη μας, έτσι θα πρέπει να είναι.

Το παραπάνω δίλημμα, το οποίο εκ πρώτης όψεως θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ιδεολογικό, έχει και σημαντικές πρακτικές διαστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν επίσης ιδεολογική βάση. Η εκπαίδευση προσφέρεται από τη συντεταγμένη πολιτεία προς κάθε πολίτη, προς κάθε παιδί, αλλά μπορεί να προκαλεί ή να μην προκαλεί κόστος στην οικογένεια. Για παράδειγμα, μπορεί να προσφέρεται από δημόσια σχολεία, όπου όμως οι μαθητές μπορεί να καταβάλλουν και δίδακτρα ή άλλα ποσά για κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών. Εάν η εκπαίδευση προσφέρεται από ιδιωτικούς φορείς, αναγκαστικά θα αποτελεί επιχειρηματική δραστηριότητα και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να είναι δωρεάν. Με άλλα λόγια, η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να είναι ή και να μην είναι δωρεάν, ενώ η ιδιωτική προφανώς και δεν είναι δωρεάν. Οποιοδήποτε αγαθό που δεν προσφέρεται δωρεάν μπορεί να το αποκτήσει όποιος μπορεί να το πληρώσει. Η παροχή, επομένως, εκπαιδευτικών υπηρεσιών, εφόσον δεν είναι δωρεάν, δεν μπορεί να απευθύνεται προς όλο το ενδιαφερόμενο κοινωνικό σώμα αλλά μόνο στο τμήμα του κοινωνικού σώματος που είναι σε θέση να αναλάβει το σχετικό κόστος. Από τη στιγμή που κάποια μέλη της κοινωνίας δεν έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν το συγκεκριμένο κόστος η εκπαίδευση παύει να είναι ουσιαστικά υποχρεωτική και κοινωνικό δικαίωμα,

καθώς ο τρόπος λειτουργίας της εξαιρεί αναγκαστικά κάποια μέλη της κοινωνίας. Φυσικά, παρόμοια λειτουργεί και η ιδιωτική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η ιδιωτική εκπαίδευση δεν συνιστά μια απλή ιδεολογική θέση η οποία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο, αλλά μια κοινωνική και πολιτική επιλογή η οποία παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα στον κοινωνικό ιστό, τα οποία με τη σειρά τους «ανασυγκροτούν» την κοινωνία σε κάθε της επίπεδο, όπως η οικονομική συγκρότηση και ανάπτυξή της, η κοινωνική διαστρωμάτωση, το ολικό πολιτισμικό και μορφωτικό της κεφάλαιο και, φυσικά, οι κοινωνικές σχέσεις.

Το κοινωνικό πλαίσιο της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Οι κοινωνικοί αγώνες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και η ίδια η καπιταλιστική οικονομία, οδήγησαν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου το οποίο, σε γενικές γραμμές, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: **(α)** Όλα τα κοινωνικά υποκείμενα τα οποία βρίσκονται εντός ενός συγκεκριμένου ηλικιακού πλαισίου έχουν δικαίωμα και ταυτόχρονα υποχρέωση να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα πρέπει να παρέχονται με οργανωμένο τρόπο, **(β)** Οι συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένες και να παρέχονται σε όλα τα κοινωνικά υποκείμενα που κατοικούν σε μια χώρα, **(γ)** Το κράτος αναλαμβάνει την εγγύηση (και τα χρειώδη έξοδα, κατά κανόνα) για την ομαλή λειτουργία των δύο πρώτων χαρακτηριστικών, **(δ)** Το κράτος δεν αποκομίζει οικονομικά οφέλη από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και **(ε)** Η εκπαίδευση απευθύνεται προς όλα τα μέλη της κοινωνίας χωρίς καμία διάκριση. Στα παραπάνω χαρακτηριστικά θα πρέπει να προστεθεί ακόμα μία παράμετρος η οποία επιβάλλεται να χαρακτηρίζει ένα δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα: το ευρύτερο ιδεολογικό πλέγμα, που κατά κανόνα έχει τη μορφή του σκοπού και των στόχων που θέτει κάθε κοινωνία και εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα, και το οποίο επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα ιδεολογικά, εθνικά, πολιτισμικά και άλλα πρότυπα. Στο επίπεδο αυτό εντάσσονται και η κοινωνικοποιητική και η μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Φαίνεται λοιπόν ότι, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα θωρακίζονται μέσω του δημόσιου ελέγχου τους, κυρίως σε επίπεδο διακήρυξης αρχών, αξιών, σκοπών και στόχων (βλ. προγράμματα σπουδών, ή ακόμα και συνταγματικές ή και άλλες νομοθετικές ρυθμίσεις).

Η Δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση μπορεί να ενταχθεί στο ευρύτερο πλέγμα του κράτους πρόνοιας, δηλαδή στο πλέγμα που δημιουργούν οι συντεταγμένες κοινωνίες για να προστατέψουν τους πολίτες τους και να τους παράσχουν αγαθά που θεωρούνται χρειώδη για την επιβίωση αλλά και ανάπτυξή τους (υγεία, τροφή, στέγη, ιατροφαρμακευτική φροντίδα, προστασία της παιδικής ηλικίας, προστασία της τρίτης ηλικίας κ.ά.). Η εκπαί-

δευση είναι αδιαμφισβήτητα ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο θα πρέπει να έχει πρόσβαση κάθε πολίτης (θα προσθέταμε και κάθε ηλικίας). Είναι ένα αγαθό το οποίο όχι μόνο εξασφαλίζει την επιβίωση των πολιτών, αλλά συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό και στην ανάπτυξη και ευημερία τους. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση υπηρετεί και τους δύο σημαντικούς στόχους του κράτους πρόνοιας: την επιβίωση και την ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, αποτελεί, ή θα έπρεπε να αποτελεί, βασικό πυλώνα του. Ταυτόχρονα, η δημόσια εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Katznelson και Weir (1985), θα πρέπει να λειτουργεί εξίσου αποτελεσματικά για όλους τους πολίτες προ-άγοντας την ισότητα, την ισονομία και την ελευθερία.

Το ζήτημα της δωρεάν εκπαίδευσης έχει, κατά κανόνα, δύο όψεις: Από τη μια έχουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ισχυρίζεται, μέσω των κρατικών θεσμών, ότι παρέχει τα εκπαιδευτικά αγαθά χωρίς οι πολίτες να επιβαρύνονται στο ελάχιστο οικονομικά. Ισχυρίζεται, μάλιστα, ότι κάθε έξοδο που προκύπτει για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος το αναλαμβάνει το κράτος. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι, για να παρέχεται μια πλήρους εκπαίδευση³ στους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας, οι οικογένειες αναλαμβάνουν ένα σημαντικό κόστος το οποίο καταβάλλουν σε ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς (βλ. φροντιστήρια ξένων γλωσσών, μουσική εκπαίδευση, αθλητισμός κ.λπ.). Από την άλλη, το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει ζητήματα αξιολόγησης και πιστοποίησης στους μαθητές και τις μαθήτρές του τα οποία το ίδιο είτε δεν μπορεί είτε δεν θέλει να υποστηρίξει, όπως για παράδειγμα η σχεδόν υποχρεωτική παρακολούθηση φροντιστηρίων και ιδιαίτερων φροντιστηριακών μαθημάτων με σκοπό τη σχολική επιτυχία ή ακόμα και την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας⁴. Η σχολική επιτυχία, από το να έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο οι μαθητές και οι μαθήτρες μέχρι τον απώτατο σκοπό, την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, συνδέεται με την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, ιδιαίτερων ή ομαδικών. Το γεγονός αυτό αποτελεί κοινή συνείδηση σε πολλές κοινωνίες και φυσικά και στην ελληνική. Η σχολική επιτυχία, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και η συνακόλουθη «κοινωνική καταξίωση» του παιδιού και της οικογένειας έχει αδιάρρηκτα συνδεθεί με τα φροντιστηριακά μαθήματα, τα οποία αποτελούν πλέον, εδώ και πολλά χρόνια, ένα εκ των ων ουκ άνευ έξοδο για την ελληνική οικογένεια, όμοιο με τα έξοδα για τη διατρο-

3 Με την έννοια της πλήρους εκπαίδευσης εννοούμε την απόκτηση εκπαιδευτικών προσόντων την πιστοποίηση των οποίων ζητά το ίδιο το δημόσιο ώστε να χρησιμοποιηθούν για τη μετουσίωσή τους σε εργασιακά προσόντα (βλ. ξένες γλώσσες), ή ακόμα και την απόκτηση βασικής παιδείας την οποία το ίδιο το δημόσιο αναγνωρίζει ως τέτοια (βλ. μουσική, αθλητισμός, άλλες τέχνες κ.λπ.), αλλά τα οποία απουσιάζουν ή υποεκπροσωπούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

4 Είναι χαρακτηριστικό ότι το 2008 οι δαπάνες των νοικοκυριών για αγαθά εκπαίδευσης ήταν 5.242,2 εκατομμύρια ευρώ, ποσό που αντιπροσώπευε το 5,02% των συνολικών δαπανών των νοικοκυριών (βλ. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2012). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης – 2011. Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση (έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών 2004 & 2008)*. Αθήνα ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ). Το ποσοστό είναι πολύ υψηλό για ένα αγαθό που παρέχεται δωρεάν, και μάλιστα βρίσκεται στο επίκεντρο της φοροδιαφυγής, με την έννοια ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, κατά εκτίμηση, των σχετικών πληρωμών δεν δηλώνεται φορολογικά.

φή και την ένδυση. Θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί σε πολλούς λόγους που οδήγησαν στην κυριαρχία των φροντιστηρίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο. Θα μπορούσε, επίσης, κάποιος να ασχοληθεί συστηματικά με αυτούς τους λόγους σε ερευνητικό επίπεδο. Εύκολα, πάντως, θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε ένα γενικευμένο συμπέρασμα: τα φροντιστήρια υπάρχουν και κυριαρχούν γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να παράσχει με ολοκληρωμένο τρόπο τα εκπαιδευτικά αγαθά που πρέπει να πιστοποιηθούν σε κρίσιμες φάσεις της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών. Η εμπειρία δείχνει ότι τα φροντιστηριακά μαθήματα δεν υπάρχουν απλώς μόνο για να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών· στόχος τους είναι και να τη διατηρήσουν σε υψηλά επίπεδα προετοιμάζοντας όσο πιο εντατικά γίνεται τους μαθητές για τη μεγάλη δοκιμασία των πανελλαδικών εξετάσεων — ή, εν πάση περιπτώσει, για την όποια δοκιμασία κληθούν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές ώστε να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, αλλά και προκειμένου να αποκτήσουν και άλλα βασικά μορφωτικά πιστοποιητικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συλλογική ευθύνη της πολιτείας απέναντι στην οικογένεια εξαντλείται σε ένα τυπικό επίπεδο, ενώ η ευθύνη σε ουσιαστικό επίπεδο μεταβιβάζεται στην οικογένεια. Με άλλα λόγια, υπάρχουν εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία, αν και αυτοαποκαλούνται δωρεάν, σε τελική ανάλυση δεν είναι, αφού οι οικογενειακοί προϋπολογισμοί επιβαρύνονται, και μάλιστα δυσβάσταχτα, για την κάλυψη αναγκών, όπως τελικά αποδεικνύεται, εκπαιδευτικών αναγκών (Blomquist & Christiansen, 1999; Bray, 1999; Crump & See, 2005; Gillborn & Youdell, 2000; Molnar, 2005; Schniedewind & Sapon-Shevin, 2012).

Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία δείχνει, κυρίως, ότι η βασική κρατική μέριμνα για τον δημόσιο και τον δωρεάν χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων εξαντλείται στις τυπικές του προδιαγραφές, δηλαδή στο τυπικό πλαίσιο των ρυθμίσεων που εξασφαλίζουν τον δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα. Ειδικά ως προς τον δωρεάν χαρακτήρα, οι τυπικές ρυθμίσεις που τον αφορούν είναι η ανυπαρξία διδάκτρων ή πάσης φύσεως χρεώσεων που να αφορούν στην παρακολούθηση του σχολείου ή και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η κάλυψη των αμοιβών (μισθοδοσία) των εκπαιδευτικών, και η δωρεάν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά υλικά (βιβλία, λογισμικά και άλλο εκπαιδευτικό υλικό) και υλικοτεχνικές υποδομές, όπως εργαστήρια, υπολογιστές, αθλητικό εξοπλισμό κ.λπ. Βεβαίως, οφείλουμε να υπενθυμίσουμε ότι η δωρεάν εκπαίδευση παρέχεται μέσα από την κάλυψη του κόστους της μέσω της φορολογίας των πολιτών, και μάλιστα χωρίς κάποιου είδους ανταποδοτικότητα. Με άλλα λόγια, δεν πρόκειται για μια γενναία κοινωνική παροχή εκ μέρους του κράτους αλλά για μια παροχή την οποία οι πολίτες πληρώνουν μέσω της φορολογίας τους. Ωστόσο, φαίνεται ότι η εξάντληση των απολύτως τυπικών προϋποθέσεων για τη δωρεάν εκπαίδευση ικανοποιεί την πολιτεία, η οποία νιώθει ότι επιτελεί το καθήκον της στο ακέραιο. Δυστυχώς, δεν λαμβάνει υπόψη ότι, για να παρέχεται



δωρεάν η εκπαίδευση στους πολίτες, θα πρέπει να είναι έτσι δομημένη και ρυθμισμένη λειτουργικά, ώστε να μην τους δημιουργεί τελικά κανένα κόστος. Η εμπειρία και όσα αναφέρθηκαν παραπάνω δείχνουν ότι η δωρεάν εκπαίδευση δεν είναι καθόλου δωρεάν, αφού οι οικογένειες καταβάλλουν ένα σημαντικό τμήμα του εισοδήματός τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους αγοράζοντας εκπαιδευτικά αγαθά που είτε δεν τους παρέχει με πληρότητα το εκπαιδευτικό σύστημα είτε συμπληρώνουν την τυπική σχολική εκπαίδευση, καθώς ζητούνται μεν από το σχολείο κατά την αξιολόγηση αλλά το ίδιο δεν τα προσφέρει στον βαθμό που θα όφειλε. Η τελευταία περίπτωση αφορά στη φροντιστηριακή εκπαίδευση, η οποία στην Ελλάδα ονομάζεται «παραπαιδεία» ενώ στο εξωτερικό έχουν κυριαρχήσει οι όροι «private tutoring» ή «shadow education» (Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman, 2001; Bray, 1999; Bray, 2006; Bray & Lykins, 2012; Dang & Rogers, 2008; Dawson, 2010; Gordon & Gordon, 1990; Han, Sung & Gil, 2001; Hussein, 1987; Jacob & Lefgren, 2004; Kim & Lee, 2010; Kong, Han, Jang & Huh, 2001; Kramer & Werner, 1998). Τελικά, φαίνεται ότι όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και σε αρκετές άλλες χώρες στον κόσμο η σχολική επιτυχία έχει κόστος, ακόμα και σε ένα δημόσιο και δωρεάν εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης έχει μια διττή μορφή: ως επιχειρηματική δομή αναλαμβάνει αφενός να παράσχει με πληρότητα εκπαιδευτικά αγαθά ως δομικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. ιδιωτικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, Ι.Ε.Κ.), αφετέρου να «συμπληρώσει» την κρατική δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση όπου το ενδιαφερόμενο κοινωνικό σώμα θεωρεί ότι η τελευταία είναι αναποτελεσματική ή ανεπαρκής, ή ότι δεν επιτελεί τον σκοπό και τους στόχους της, παραμένοντας όμως εκτός του βασικού εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. φροντιστήρια πάσης φύσεως, πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, ξένες γλώσσες, ομάδες μελέτης, δημιουργικής απασχόλησης κ.λπ.).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε κάθε τους μορφή, αποτελούν υποχρεωτικές, κατά ένα μέρος, διαδρομές που ακολουθούν ή θα ακολουθήσουν οι νεότερες γενιές κάθε κοινωνικού σχηματισμού. Μοιάζει με ένα κοινωνικό χρέος που τα παιδιά αναλαμβάνουν έναντι της κοινωνίας των «μεγαλυτέρων» ώστε να εφοδιαστούν κατάλληλα με γνώσεις, δεξιότητες και πιστοποιήσεις, να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν, σε τελική ανάλυση, ομαλά και παραγωγικά στον κοινωνικό σχηματισμό όπου προορίζονται να ζήσουν. Υπό την έννοια αυτή, η εκπαίδευση, ως δικαίωμα και ταυτόχρονα υποχρέωση των κοινωνιών, αλλά και ως υποχρέωση παροχής εκ μέρους του κράτους, συνιστά ένα πλαίσιο κοινωνικής ζύμωσης όπου τα μέλη μιας κοινωνίας διαμορφώνουν αυτή καθαυτή την κοινωνία μέσα από μια συστηματική αλληλεπίδραση κατά την οποία η κοινωνία επιδρά μονοσήμαντα στα νεότερα μέλη της⁵. Στο ίδιο πλαίσιο, κάθε κοινωνία αποτιμά αξία-

5 Η έννοια της μονοσήμαντης αλληλεπίδρασης έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά που εντάσσονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και ακολουθούν τις διαδρομές τους έχουν ελάχιστες ή και ανύπαρκτες δυνατότητες να τα συν-

κά τα εκπαιδευτικά προσόντα και τις πιστοποιήσεις τους ως τελικά προϊόντα των εκπαιδευτικών διαδρομών που ακολουθούν οι μαθητές, αποδίδει κοινωνικά αξιακά πρότυπα στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και ανταμείβει με πολλαπλούς τρόπους την επιτυχία, π.χ. ηθική ανταμοιβή, αναγνώριση, έπαινος, ή και υλική ανταμοιβή, όπως η μετατροπή των προσόντων σε πρόσοδο μέσω της αμοιβής στο επάγγελμα.

Τα παιδιά και οι οικογένειές τους ζουν σε κοινωνικούς σχηματισμούς όπου τα εκπαιδευτικά προσόντα, είτε ως πιστοποιητικά είτε ως αποτελέσματα αξιολογήσεων (βλ. την περίφημη αριστεία), θεωρούνται σημαντικές κοινωνικές αξίες και επιτεύγματα και ως τέτοια αντιμετωπίζονται από το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Με άλλα λόγια, ζουν και κοινωνικοποιούνται σε κοινωνικά συστήματα όπου η μόρφωση δεν αποτελεί μια αυτοτελή κοινωνική αξία, αλλά έχει μετατραπεί, όπως τονίζει και ο Zeng (1999), σε αποτιμώμενο αξιακό σύστημα με επίπεδα, διαβαθμίσεις και αξιολογήσεις που σε τελική ανάλυση «χαρίζουν» κοινωνικό γόητρο, κοινωνική κινητικότητα και ταξική ταυτότητα και ένταξη. Άρα, τα παιδιά και οι οικογένειές τους, προκειμένου να επιβιώσουν σε κοινωνικούς σχηματισμούς όπως ο ελληνικός, όπου η «μορφωσιολατρία» και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα αποτελούν κοινωνικούς και οικογενειακούς στόχους μέσα σε ένα απολύτως ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, καταφεύγουν αναγκαστικά σε εκπαιδευτικές επιλογές που υπάρχουν μεν έξω από το επίσημο και τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά έχουν ενσωματωθεί με πλάγιο τρόπο στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μάλιστα, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι έχουν «συσσωματωθεί», από τη στιγμή που εννοούνται και αντιμετωπίζονται από την κοινωνία ως ικανές και αναγκαίες συνθήκες για την «επιβίωση» και την επιτυχία των μαθητών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, και μάλιστα με έναν τρόπο που δεν φαίνεται συζητήσιμος.

Από τη δική του πλευρά το κράτος, το οποίο επιδιώκει την ανάπτυξη του σχολικού ανταγωνισμού και την κεφαλαιοποίηση της σχολικής επιτυχίας, δημιουργεί και συντηρεί λειτουργικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα τυπικά για όλους τους πολίτες του —έστω μέχρι να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο της εκπαιδευτικής πυραμίδας— μετατρέποντας την εκπαιδευτική επιτυχία και τη συνεπαγόμενη διάκριση σε ιδιωτική υπόθεση — σε αγαθό προς πώληση από μη κρατικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το κόστος αυτό το αναλαμβάνουν ιδιωτικά οι οικογένειες των μαθητών. Με άλλα λόγια, το κράτος εξαντλεί τον δωρεάν χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στην απλή συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις διαδικασίες του, μεταφέροντας τις δυνατότητες σχολικής επιτυχίας, διάκρισης και απόκτησης σημαντικών εκπαιδευτικών πιστοποιητικών στην

διαμορφώσουν. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι κοινωνίες των «μεγάλων» έχουν ήδη αποφασίσει τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τι δεν θα πρέπει να μάθουν, πώς θα το μάθουν, ποια θα είναι η κυρίαρχη ιδεολογία που θα διαποτίσει το συνολικό πλαίσιο της μαθησιακής τους πορείας, ακόμα και πώς θα αξιοποιήσουν τα εκπαιδευτικά προσόντα και τις πιστοποιήσεις που θα αποκτήσουν όταν τελικά μεγαλώσουν.

ιδιωτική σφαίρα, όπου η εκπαίδευση κοστίζει και πληρώνεται ιδιωτικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το κόστος της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης συγκρατείται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ το πιθανό επιπλέον κόστος μεταφέρεται στους ιδιώτες ενδιαφερόμενους⁶. Στην ουσία έχουμε μια μορφή αποεπένδυσης στη δημόσια εκπαίδευση και μεταφορά του συγκεκριμένου κόστους στους πολίτες. Πολλές φορές η μελέτη των πολιτικών για τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση δείχνει μια «τάση» προσπάθειας του δημοσίου να «αποποιηθεί» την ευθύνη της λειτουργίας των σχολείων ψάχνοντας τρόπους μεταβίβασής της σε ιδιώτες με το μικρότερο δυνατό κόστος (De Rynck, 2005; De Rynck & Dezeure, 2006; Karsten, 1999). Την προσπάθεια αυτή έρχονται να συνδράμουν εισηγήσεις επιτροπών, «think tanks» (Olmedo & Santa Cruz, 2013) και κάποιες έρευνες συγκεκριμένης στόχευσης (Belfield & Levin, 2005; Goldie, Linick, Jabbar & Lubieniski, 2014; Lubieniski, Scott & DeBray, 2014; Lubieniski, C., Weitzel & Lubieniski, S., 2009). Ταυτόχρονα, πολλά από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) αναλαμβάνουν να προωθήσουν ιδέες και επιστημονικές έρευνες που έρχονται να ανατρέψουν βασικές αξίες της εκπαίδευσης και του κοινωνικού κράτους γενικότερα. Συνήθως καταφέρονται ενάντια στους λειτουργούς της εκπαίδευσης, αναδεικνύουν προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή, και γενικά προσπαθούν να θέσουν σε λειτουργία την κοινωνική μηχανική (Cave & Rowell, 2014; Connell, 2013; Olmedo, 2013).

Μορφές και πρακτικές της ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης

Τελικά, είναι ο στόχος της σχολικής επιτυχίας και της κοινωνικής καταξίωσης αυτός που αυξάνει το κόστος της εκπαίδευσης για τις οικογένειες των μαθητών; Η εύκολη απάντηση είναι πως ναι. Αν θέλει κάποιος να ενισχύσει τις πιθανότητες επιτυχίας του παιδιού του, θα πρέπει να το βοηθήσει προσφέροντας περισσότερες εκπαιδευτικές παροχές από αυτές που του προσφέρει το σχολείο. Εξάλλου, δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια ούτε έχουν τις ίδιες δυνατότητες⁷. Ας παραδεχθούμε ότι ισχύει κάτι τέτοιο. Επομένως, αν οι γονείς θέλουν να ενισχύσουν τα «αδύναμα» παιδιά τους, επιβάλλεται να τα στείλουν στα φροντιστήρια. Η λύση φαντάζει κάτι παραπάνω

6 Αξίζει να αναφερθεί ότι την περίοδο 2003–2013 η αύξηση των δημόσιων δαπανών για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν στο ύψος του 9,4%. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως απολύτως θετικό, αλλά στην Ευρώπη των 28 μόνο δύο χώρες παρουσίασαν μείωση, η Πορτογαλία (– 27,1%) και η Ιρλανδία (– 4,2%) ενώ μόνο μία χώρα παρουσίασε αύξηση μικρότερη από αυτήν της Ελλάδας (η Ουγγαρία, με ποσοστό 6,6%). Η θέση της Ελλάδας στην Ευρώπη των 28 είναι η 4η αναφορικά με τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση. Για το διάστημα 2009–2013 η Ελλάδα επέδειξε μια μείωση του ύψους του 15% ως προς τις δημόσιες δαπάνες της ανά μαθητή/φοιτητή (βλέπε ΚΑΝΕΠ – Γ.Σ.Ε.Ε. (2016). Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α : το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002–2013). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, σσ. 254–255.

7 Το ζήτημα αυτό πραγματεύονται οι βασικές θεωρητικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές ανισότητες. Από τη μια είναι οι ατομικές διαφορές που διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους και από την άλλη οι κοινωνικές – ταξικές διαφορές.

από απλή. Πώς είναι δυνατόν, όμως, το 97% περίπου των μαθητριών και των μαθητών που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να έχουν παρακολουθήσει φροντιστηριακά μαθήματα τουλάχιστον σε δύο τάξεις του λυκείου; Αυτό σημαίνει ότι, ακόμα και αν εξετάσουμε τη σχολική επιτυχία σε επίπεδο μέσων όρων, το 97% των μαθητών νιώθουν ότι δεν μπορούν να είναι ανταγωνιστικά στην προσπάθειά τους για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξωτερική βοήθεια. Εξάλλου, τα δεδομένα έρευνας που διεξήγαγε ο Κυρίδης (2016β) δείχνουν ότι το 85% περίπου των μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δέχεται φροντιστηριακή υποστήριξη σε σχολικά μαθήματα (γενικά μαθήματα και ξένες γλώσσες). Λογικά, λοιπόν, το σχολείο είναι φτιαγμένο δομικά, λειτουργικά και γνωστικά για μαθητές που δεν υπάρχουν στο κοινωνικό σώμα αλλά μόνο στη φαντασία των διαχειριστών του συστήματος. Προφανώς αυτό δεν είναι κάτι που γίνεται ακούσια, αλλά είναι σχεδιασμένο να λειτουργεί κατ' αυτόν τον τρόπο, αφού όλοι γνωρίζουν τι συμβαίνει στη σφαίρα της ιδιωτικής εκπαίδευσης⁸. Γιατί, λοιπόν, το σχολείο δεν ανασχεδιάζεται έτσι ώστε να είναι όντως ανοιχτό για όλα τα παιδιά;

Έρευνες σε χώρες όπου λειτουργούν συστηματικά φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα έχουν δείξει ότι η ένταξη των παιδιών στο σύστημα της παραπαιδείας αυξάνει σχετικά τις σχολικές τους επιδόσεις και τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα (Kang, 2007; Katsillis & Robinson, 1990; Kim, 2004; Lavy & Schlosser, 2005; Lee, Kim & Yoon, 2004; Lee, 2007; Mischo & Haag, 2002). Προφανώς είναι εξαιρετικά δύσκολο σε έναν τόσο μεγάλο πληθυσμό όπως αυτός του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού που παρακολουθεί φροντιστηριακά μαθήματα να βρούμε, τελικά, ποιες είναι οι μεταβλητές που επιδρούν καθοριστικά στην επιτυχία των παιδιών (Berberoğlu & Tansel, 2014; Ireson, 2004; Mischo & Haag, 2002; Silova, Budiene & Bray, 2006; Sujatha, 2006; Wolf, 2002). Ωστόσο, στις σχετικές έρευνες φαίνεται ότι η μεταβλητή «παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων» παραμένει σταθερά συνδεδεμένη με τη σχολική επιτυχία και την επιτυχία σε ανταγωνιστικές εξετάσεις (Baker et. al., 2001; Bray, 2003; Buchmann, 2002; Cheo & Quah, 2005). Συγκεκριμένα, φαίνεται, όπως συμπεραίνει ο Bray (1999, p. 50), ότι η σύνδεση της σχολικής επιτυχίας με την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων εξαρτάται από:

- **«το περιεχόμενο και τον τρόπο συγκρότησης των φροντιστηριακών μαθημάτων,**
- **τα κίνητρα των φροντιστών και των μαθητών,**

8 Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την περίοδο 2005–2009 ο Δείκτης Τιμών Καταναλωτή για φροντιστήρια γενικών μαθημάτων αυξήθηκε κατά 16,2%, ενώ την περίοδο 2010–2013 μειώθηκε κατά 13,1%. Συνολικά, κατά την περίοδο 2004–2013 καταγράφεται αύξηση των δαπανών των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης κατά 3,6% (88,8 εκ.€, από 2.460,1 εκ.€ το 2004 σε 2.549,0 εκ.€ το 2013). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τον μοναδικό τομέα της ελληνικής οικονομίας που δεν επηρεάστηκε σημαντικά και πτωτικά από την κρίση (βλέπε ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ (2016). *Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002–2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, σσ. 109–112).

- **την ένταση, τη διάρκεια και το χρονοδιάγραμμα των φροντιστηριακών μαθημάτων και**
- **τους τύπους των μαθητών που παρακολουθούν φροντιστηριακά μαθήματα».**

Ωστόσο, έρευνες επίσης δείχνουν ότι η παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων δημιουργεί σημαντικές επιπτώσεις όπως κούραση των μαθητών, απαξίωση του σχολείου, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες κ.ά. Η μεγαλύτερη επίπτωση όμως είναι η αύξηση του ιδιωτικού κόστους για την εκπαίδευση και η έμμεση κατάργηση του δωρεάν και του δημόσιου χαρακτήρα της (Bray, 1999; Falzon & Busuttil, 1988; Foondun, 1992; Foondun, 1998; Gibson, 1992; Gunawardena, 1994; Hargreaves, 1997; Hussein, 1987; Lee, 1996; Nassor & Mohammed, 1998; Wijetunge, 1994).

Γενικά, κάθε εκπαιδευτικό φαινόμενο, εκπαιδευτική πρακτική ή πολιτική κρίνεται τόσο στην ουσία του όσο και στα επιμέρους συνθετικά του στοιχεία. Κανείς δεν περιμένει ότι όλα όσα συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα κρίνονται πάντα θετικά από το ενδιαφερόμενο ή και μη ενδιαφερόμενο κοινωνικό σώμα. Αρνητικές κριτικές έχουν εκφραστεί ακόμα και ενάντια σε σημαντικές δημοκρατικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές. Ωστόσο, μοιάζει οξύμωρο ένα εκπαιδευτικό σύστημα να αυτοαποκαλείται δωρεάν και να «ζητά» εμμέσως από τις οικογένειες των μαθητών να αναλαμβάνουν δυσβάσταχτα κόστη για την «αγορά» εκπαιδευτικών αγαθών από τον ιδιωτικό τομέα. Και το πιθανό επιχείρημα-απάντηση ότι το κράτος ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις υποχρεώσεις του προς τους μαθητές αλλά αποτελεί ευθύνη και επιλογή των οικογενειών να εφοδιάσουν με επιπλέον προσόντα τα παιδιά τους είναι έωλο, αφού όλοι γνωρίζουμε ότι ο τρόπος που λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί επιλογή του διαχειριστή και συντηρητή του. Επομένως, οι κρατικές επιλογές, ή αλλιώς οι επιλογές της κυρίαρχης τάξης, είναι αυτές που δίνουν την ποιότητα και τις κατευθύνσεις στις πολιτικές τους. Έτσι, αν το εκπαιδευτικό, αλλά και το κοινωνικό, σύστημα «ζητά» περισσότερα από τους μαθητές από αυτά που μπορεί να τους προσφέρει, τότε τους οδηγεί σε επιλογές με κόστος, και τελικά δεν είναι δωρεάν. Πάντως, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η συντεταγμένη κοινωνία, η πολιτεία και το κράτος δεν είναι ουδέτεροι μηχανισμοί οι οποίοι λειτουργούν κρατώντας ίσες αποστάσεις από τους κοινωνικούς φορείς που τους συγκροτούν, αλλά λειτουργούν με «προσεγγιστικό» τρόπο σύμφωνα με τις πολιτικές και τις ιδεολογικές συνθήκες συγκρότησης του κοινωνικού γίνεσθαι. Με άλλα λόγια, το κράτος, ως ο «μέγας διαχειριστής» των κοινωνικών θεσμών —οι οποίοι συνεχώς «από-κοινωνικοποιούνται» και τείνουν να «πολιτικοποιούνται»—, φροντίζει να κάνει πράξη τις βουλές της πολιτικής εξουσίας, των «elites», των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και των ομάδων συμφερόντων (Carroll & Carson, 2003; Dale, 1989; Dale, 1999; Dale,

2000; Fourcade-Gourinchas & Babb, 2002; Robertson, 2005; Robertson, 2012; Verger, Novelli & Altinyelken, 2012). Εξάλλου, οι Pollitt και Bouckaert (2004, π. 6) περιγράφουν με εύγλωττο τρόπο τη γνωστή, παλαιά και άκρως αποτελεσματική συνταγή: «διακηρύσσοντας μεταρρυθμίσεις, κριτικάροντας τη γραφειοκρατία, ανακοινώνοντας νέους τρόπους διαχείρισης προβλημάτων και διοίκησης και δίνοντας υποσχέσεις για βελτιωμένες υπηρεσίες . . . βοηθάει στο να προσελκύσεις την προσοχή στους πολιτικούς που τις ανακοινώνουν». Κλασικά παραδείγματα αποτελούν οι ιδιωτικοποιήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων της Χιλή και της Μ. Βρετανίας. Ειδικότερα στη Χιλή η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης επέφερε τις ακόλουθες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας (Cox & Avalos, 1999):

- **Εισήχθη το σύστημα του voucher και η αναλογική χρηματοδότηση σύμφωνα με τους αριθμούς των μαθητών.**
- **Η διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης μεταφέρθηκε στην τοπική αυτοδιοίκηση.**
- **Εισήχθη ένα σύστημα διαρκούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των μαθητών.**
- **Απορρυθμίστηκε το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.**

Παρόμοια περίπτωση αποτελεί και η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία, η οποία υιοθέτησε ακόμα πιο νεοφιλελεύθερες πρακτικές (Fitz & Hafid, 2007), όπως:

- **Επιχειρηματικοί κύκλοι απέκτησαν πρόσβαση στη δημιουργία του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος με τη δικαιολογία ότι επιβάλλεται να συγχρονιστεί η εκπαίδευση με την αγορά εργασίας.**
- **Η διοίκηση και η χρηματοδότηση των σχολείων συνδέθηκε με τον ανταγωνισμό των σχολικών μονάδων.**
- **Ο επιχειρηματικός τομέας απέκτησε πρόσβαση και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης.**
- **Οι τοπικές αυτοδιοικήσεις απέκτησαν, μέσω της εισαγωγής του συστήματος C.C.T. (Compulsory Competitive Tendering), τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν και εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε όλες τις συμφωνίες που μπορούσαν να συνάψουν.**
- **Η κεντρική κυβέρνηση ανέλαβε την απευθείας χρηματοδότηση των σχολείων που παρέμειναν εκτός της ευθύνης των τοπικών αυτοδιοικήσεων, τα οποία διαθέτουν υψηλό επίπεδο αυτονομίας και μπορούν να κάνουν επιλογή μαθητών.**

Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία φαίνεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα πολλαπλών συμφερόντων, ιδεολογικών προταγμάτων, οικονομικών

πολιτικών και πιέσεων. Έτσι, στους περισσότερους κοινωνικούς σχηματισμούς, ο συνδυασμός των παραπάνω μεταβλητών εδράζεται σε μια σαφή πολιτική βούληση που επικαλείται το κύρος μιας ιδεολογικά φορτισμένης «επιστημονικής νομιμοποίησης» οδηγώντας σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε τύπου. Ανάμεσα σ' αυτές «ελλοχεύει» και η ιδιωτικοποίηση, η οποία εδώ και δεκαετίες εμφανίζεται ως ανερχόμενη τάση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες τις βαθμίδες και εκφάνσεις του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική ιδεολογία, η χάραξη πολιτικής και οι πολιτικές φαντασιώσεις συναντιούνται στα σχήματα «μεταρρύθμιση – αντιμεταρρύθμιση», τα οποία χρόνια ταλανίζουν όχι μόνο την ελληνική εκπαίδευση αλλά και την εκπαίδευση άλλων κρατών (Carney, 2009; Robertson, 2005; Schriewer, 2004). Είναι όμως ξεκάθαρο ότι και η διαμόρφωση της κοινής γνώμης παίζει συστηματικό ρόλο στην εμπέδωση όλων αυτών των διαλεκτικών σχημάτων.

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ανέκαθεν αποτελούσε μια πολιτική και κοινωνική επιλογή, η οποία αρκετές φορές εφαρμόστηκε ή, τουλάχιστον, επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί σε πολλές περιοχές του κόσμου. Αναμφισβήτητα, μία ομάδα φορέων που πολύ συχνά στάθηκε απέναντι στις πολιτικές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης είναι οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετέβησαν διάφορες στρατηγικές ώστε να αντισταθούν ή να «διαχειριστούν» τις επερχόμενες ιδιωτικοποιήσεις. Οι Carter, Stevenson and Passy (2010), αλλά και οι Bascia (2013) και Bascia και Osmond (2013), προσπάθησαν να ταξινομήσουν τους τρόπους αντίδρασης των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών παγκοσμίως σε τρεις (3) γενικές προσεγγίσεις: (α) **Αντίσταση**: Είναι οι περιπτώσεις όπου οι συνομοσπονδίες στάθηκαν κάθετα αντίθετες σε πιθανές ιδιωτικοποιήσεις της εκπαίδευσης και τις πολέμησαν με σθένος, (β) **Προσέγγιση**: Οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν εκδήλωσαν αντιθέσεις ενάντια στις ιδιωτικοποιήσεις, καταφέροντας να κερδίσουν συνδικαλιστικά προνόμια από τις κυβερνήσεις, (γ): **Μεταρρύθμιση – Ανανέωση**: Στην περίπτωση αυτή οι κυβερνήσεις προσπάθησαν να περάσουν πολιτικές οι οποίες φάνηκαν αρχικά ως θετικές για τις συνομοσπονδίες, όπως η μείωση της γραφειοκρατίας ή η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, αργότερα όμως αποδείχθηκαν επιζήμιες για τις συνδικαλιστικές οργανώσεις (Fairbrother, 1996). Σε γενικές γραμμές, οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών ακολούθησαν δύο βασικές στρατηγικές ενάντια στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης: (α) νομικές ενέργειες μέσω της δικαστικής οδού και (β) απεργίες και διαδηλώσεις (Bonal, 2000; Verger, 2012; Young, 2011).

Οι οικονομικές πτυχές της σκιάδους και της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντική διαδικασία η οποία βασίζεται, μεταξύ άλλων, στη συσσώρευση και ανάπτυξη γνώσεων, στις ικανότητες και την αντίληψη που τα άτομα, και επομένως και η κοινωνία ως σύνολο, διαθέτουν. Αναμφίβολα, αυτή η δυναμική διαδικασία στηρίζεται, κατά κύριο λόγο, σε μια αμοιβαία σχέση μεταξύ των χρηστών, δηλαδή των μαθητών και των προμηθευτών (που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί), και γι' αυτόν τον λόγο η διαδικασία επηρεάζεται από τις επιλογές του κάθε φορέα ή ατόμου. Σύμφωνα με την ειδική βιβλιογραφία, ο τρόπος με τον οποίο χρηματοδοτείται η εκπαίδευση έχει σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ackaert & Verhaeghe, 2000; Mace, 1999; Neumann & Guthrie, 2002; Windham, 1990).

Κατά κανόνα, οι κυβερνήσεις διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την UNESCO (2010), οι εκπαιδευτικές δαπάνες αποτελούν συνήθως μία ιδιαίτερα υπολογίσιμη και σημαντική κατηγορία δαπανών στον κρατικό προϋπολογισμό, ενώ αυξημένη είναι και η βαρύτητα των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση. Παρά τη συνύπαρξη δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων (της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης), στις περισσότερες χώρες η κυβέρνηση είναι ο κύριος πάροχος της εκπαίδευσης. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η κρατική παρέμβαση στην παροχή της εκπαίδευσης οφείλεται στην ύπαρξη θετικών εξωτερικοτήτων ή/και στην αποτυχία της αγοράς. Στην περίπτωση της θετικιστικής προσέγγισης, τόσο το επίπεδο της χρηματοδότησης όσο και η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των δυνάμεων της αγοράς και των πολιτικών αποφάσεων που αφορούν στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, εάν η παροχή της δημόσιας εκπαίδευσης ιδωθεί ως μια μορφή αναδιανομής εισοδημάτων μεταξύ ομάδων συμφερόντων (π.χ. μεταξύ πλουσίων και φτωχών, μεταξύ ηλικιωμένων και νέων), οι πολιτικές αποφάσεις αντανακλούν το σύνολο των συγκρουόμενων προτιμήσεων αναφορικά με τη φορολογία, την αναδιανομή και την εισοδηματική ανισότητα (Γιαννακόπουλος & Ντεμούσης, 2015).

Η αναγκαιότητα για δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως συνδεδεμένης με οφέλη που διαχέονται και στα άλλα μέλη της κοινωνίας, δηλαδή με τις θετικές εξωτερικότητες (externalities ή external benefits of education), είναι πολύ σημαντική για τις αναλύσεις, και κυρίως για ζητήματα που αφορούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον η ύπαρξη των θετικών εξωτερικοτήτων επιβάλλει την κρατική-κοινωνική χρηματοδότηση των σπουδών. Οι ονομαζόμενες εξωτερικότητες μπορούν να μελετηθούν από ερευνητές ποικίλων επιστημονικών πεδίων, και συνήθως επηρεάζουν ένα μεγάλο φάσμα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Μια κατηγοριοποίηση των αναμενόμενων εξωτερικοτήτων, κατά τους Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλο (2006), είναι η ακόλουθη:

- **Μεγαλύτερη ισότητα και δικαιοσύνη σε ζητήματα που αφορούν στην κατανομή του εισοδήματος.**
- **Αύξηση του αριθμού των ερευνών και των εφευρέσεων καθώς και διεύρυνση της ποικιλίας των τρόπων αξιοποίησης της τεχνολογίας από όλο και περισσότερα μέλη της κοινωνίας. Η έρευνα και τεχνολογία μεταποιούνται σε δημόσια αγαθά εφόσον χρησιμοποιούνται για την ικανοποίηση βασικών αναγκών όλων των ατόμων και των κοινωνιών. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση των Η/Υ από όλους ώστε να μην υπάρχει τεχνολογικός αναφαβητισμός με τις συνεπαγόμενες κοινωνικές ανισότητες.**
- **Διαγενεαλογικά οφέλη εφόσον όσο βελτιώνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο μιας γενιάς τόσο η γενιά αυτή επιδιώκει περισσότερη εκπαίδευση για τα νεότερα μέλη της και υποστηρίζει τη μάθησή τους.**
- **Βελτίωση της υγείας και ευημερίας του ίδιου του ατόμου αλλά και των ατόμων που το άτομο επηρεάζει. Αυτό, λ.χ., μπορεί να επιτευχθεί χάρη στην καλύτερη πληροφόρηση στα θέματα διατροφής,ωματικής άσκησης και μετάδοσης ασθενειών.**
- **Ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και καλλιέργεια του σεβασμού προς το περιβάλλον λόγω της μεγαλύτερης κατανόησης της έννοιας του οικοσυστήματος και της αλληλεπίδρασης ανθρώπου – περιβάλλοντος.**
- **Πρωώθηση της κοινωνικής συνοχής και άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.**
- **Αντιμετώπιση της ανεξέλεγκτης πληθυσμιακής ανάπτυξης, θέμα ύψιστης σημασίας για χώρες χαμηλού κατά κεφαλήν εισοδήματος.**
- **Βελτίωση των ενδοσυζυγικών σχέσεων εφόσον τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν αυξημένες πιθανότητες επιλογής κατάλ-**

ληλων συντρόφων και δημιουργίας σταθερών και δημιουργικών σχέσεων.

- **Ανάπτυξη της καταναλωτικής συνείδησης των ατόμων μέσα από τη σχετική ενημέρωση και αποτελεσματική άσκηση των δικαιωμάτων τους, όπως, λ.χ., αποφυγή αγοράς επιβλαβών προϊόντων, ή ικανότητα διάκρισης των γνήσιων προϊόντων από τις απομιμήσεις τους.**
- **Αύξηση της τάσης για αποταμίευση και ανάπτυξη της ικανότητας για ορθολογική χρήση και αξιοποίηση των ατομικών χρηματικών ή μη πόρων.**
- **Ενίσχυση του δημοκρατικού πολιτεύματος, καθώς το υψηλό μορφωτικό επίπεδο οδηγεί αφενός σε αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της δημοκρατίας αφετέρου σε υπεύθυνη και με δημοκρατικά συμμετοχικό τρόπο άσκηση των δικαιωμάτων των ατόμων.**
- **Ανάπτυξη της ατομικής ευθύνης και αυτονόμηση των ατόμων σε ζητήματα που μπορούν να διαχειριστούν τα ίδια, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, αντί να αξιώνουν μόνο την παρέμβαση του κράτους.**
- **Αύξηση της αποτελεσματικότητας κατά την εύρεση εργασίας με συνακόλουθη μείωση των διάφορων τύπων ανεργίας.**

Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση αφορούν, μεταξύ άλλων, και σε γνωστικούς μηχανισμούς ή σε μηχανισμούς ανάπτυξης στάσεων και καλλιέργειας ικανοτήτων. Οι γνωστικοί μηχανισμοί επένδυσης αναγνωρίζονται, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, όταν η γνώση που χρησιμοποιούν τα άτομα στη δουλειά τους είναι αυτή που αποκτήθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας ή στα κέντρα/εργαστήρια κατάρτισης. Βάση αυτής της άποψης αποτελεί η παραδοχή της ύπαρξης μιας απευθείας συσχέτισης ανάμεσα στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αγορά εργασίας, καθώς τα άτομα, μέσα από την εκπαίδευση, αποκτούν δεξιότητες χρήσιμες για την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών στον επαγγελματικό χώρο. Η άποψη που αφορά στους μηχανισμούς δημιουργίας στάσεων και καλλιέργειας ικανοτήτων υποστηρίζει ότι μέσα από την εκπαίδευση τα άτομα αποκτούν συγκεκριμένες μεταγνωστικές δεξιότητες ορθολογικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάλυσης, σύνθεσης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων εκ μέρους των εργαζομένων αναδεικνύεται και στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής που παράγονται από εθνικά και υπερεθνικά πολιτικά σχήματα (Alahiotis & Karatzia-Stavlioti 2006).

Δημόσια δαπάνη στο σύνολο της εκπαίδευσης

Εκπαιδευτική Δαπάνη Γενικής Κυβέρνησης ανά κατηγορία δαπάνης

Πριν από την παρουσίαση των στοιχείων της δαπάνης για την εκπαίδευση γενικά και τις επιμέρους βαθμίδες της ειδικότερα, ας δούμε πώς κατανέμεται η συνολική εκπαιδευτική δαπάνη σε σχέση με τις υπόλοιπες βασικές κατηγορίες COFOG⁹ από το 2000 έως το 2016 σε Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Η δαπάνη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, κατά την εξεταζόμενη περίοδο, αποτελεί την τέταρτη ή πέμπτη κατά σειρά κατηγορία δαπάνης σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες δαπανών, με πρώτη τη δαπάνη για Κοινωνική Προστασία (41,5% το 2016), δεύτερη τις Δημόσιες Υπηρεσίες (18,5% το 2016) και τρίτη την Υγεία (9,9% το 2016). Ψηλά στην κατάταξη βρίσκεται και η δαπάνη για τις Οικονομικές Διευθετήσεις, η οποία όμως παρουσιάζει έντονη μεταβλητότητα, κυρίως επειδή περιλαμβάνει δαπάνες που αφορούν στις ανακεφαλαιοποιήσεις των τραπεζών και τα τοκοχρεολύσια (Πίν. 1).

Πίνακας 1. Κατανομή συνολικής δαπάνης στις βασικές κατηγορίες COFOG, Ελλάδα

Ελλάδα	Δημόσιες υπηρεσίες	Άμυνα	Δημόσια τάξη και ασφάλεια	Οικονομικές διευθετήσεις	Προστασία περιβάλλοντος	Στέγαση και κοινωνικές παροχές	Υγεία	Αναψυχή, πολιτισμός και θρησκεία	Εκπαίδευση	Κοινωνική προστασία
2000	26,0	5,2	2,3	14,2	1,0	0,8	12,1	1,0	8,3	29,2
2001	25,1	5,6	3,2	11,7	1,0	0,9	13,7	1,2	8,1	29,5
2002	24,1	6,3	3,3	11,6	1,1	0,8	13,0	1,2	8,5	30,0
2003	21,6	7,8	3,2	11,8	0,9	0,8	12,8	1,2	9,1	30,7
2004	24,2	6,2	3,3	13,3	1,1	0,8	11,8	1,2	8,6	29,5
2005	21,9	5,9	3,4	9,9	1,3	0,7	13,6	1,4	9,2	32,7
2006	24,5	5,7	3,2	8,3	1,7	0,5	13,1	1,4	8,1	33,5
2007	24,7	5,9	3,2	9,0	1,7	0,5	12,8	1,3	7,6	33,4
2008	22,5	5,9	3,1	11,2	1,8	0,5	12,7	1,4	7,4	33,5
2009	22,4	6,1	3,3	10,0	1,6	0,7	12,6	1,2	7,6	34,5
2010	23,4	5,1	3,4	8,5	1,5	0,4	13,1	1,1	7,8	35,8
2011	23,8	4,4	3,2	8,0	1,6	0,3	12,0	1,1	8,2	37,4
2012	19,8	4,4	3,3	12,7	2,0	0,4	10,5	1,2	8,2	37,6
2013	15,9	3,5	3,0	6,5	2,7	0,5	8,3	1,1	7,4	31,2
2014	19,9	5,3	4,2	7,8	2,9	0,5	9,3	1,4	8,7	40,0
2015	18,7	4,7	3,9	13,9	2,7	0,4	8,7	1,3	8,0	37,7
2016	18,5	4,3	4,4	7,6	3,2	0,5	9,9	1,5	8,6	41,5

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

⁹ Classification of Functions of Government – Ταξινόμηση Λειτουργιών της Κυβέρνησης.

Πίνακας 2. Κατανομή συνολικής δαπάνης στις βασικές κατηγορίες COFOG, Ε.Ε.-28

ΕΕ-28	Δημόσιες υπηρεσίες	Άμυνα	Δημόσια τάξη και ασφάλεια	Οικονομικές διευθετήσεις	Προστασία περιβάλλοντος	Στέγαση και κοινωνικές παροχές	Υγεία	Αναψυχή, πολιτισμός και θρησκεία	Εκπαίδευση	Κοινωνική προστασία
2001	15,5	3,3	3,8	9,1	1,6	1,9	13,4	2,2	10,9	38,3
2002	14,9	3,3	3,9	9,0	1,6	1,8	13,7	2,3	11,1	38,4
2003	14,4	3,3	3,9	9,0	1,6	2,0	13,8	2,3	11,0	38,7
2004	14,2	3,3	3,9	9,1	1,6	1,9	14,0	2,3	10,9	38,8
2005	14,1	3,2	3,9	9,1	1,9	1,9	14,2	2,3	10,9	38,5
2006	13,9	3,2	3,9	9,2	1,7	1,9	14,5	2,3	11,0	38,3
2007	14,1	3,2	3,9	9,0	1,7	1,9	14,5	2,4	10,9	38,2
2008	14,1	3,2	3,8	9,9	1,7	1,9	14,5	2,4	10,7	37,8
2009	13,3	3,1	3,8	9,8	1,8	1,9	14,7	2,4	10,5	38,8
2010	13,4	3,0	3,8	10,2	1,7	1,6	14,6	2,3	10,5	38,8
2011	14,1	3,0	3,8	9,9	1,7	1,5	14,7	2,3	10,5	39,2
2012	14,1	2,9	3,7	9,5	1,7	1,4	14,6	2,2	10,2	39,6
2013	14,1	2,9	3,7	8,9	1,7	1,4	14,8	2,3	10,1	40,1
2014	13,9	2,8	3,6	8,9	1,7	1,4	15,0	2,2	10,2	40,3
2015	13,2	2,9	3,7	9,0	1,7					40,6
2016	12,9	2,9	3,7	8,6	1,6	1,3	15,3	2,2	10,2	41,2

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

Στην Ε.Ε. η αντίστοιχη δαπάνη για την εκπαίδευση είναι, διαχρονικά, υψηλότερη στο σύνολο των δαπανών της Γενικής Κυβέρνησης και κυμαίνεται στο 10,5% κατά μέσο όρο, φτάνοντας στο 10,2% το 2016 (Πίν. 2).

Δαπάνη εκπαίδευσης ανά βαθμίδα

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται η κατανομή και εξέλιξη της εκπαιδευτικής δαπάνης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και κατηγορία. Συγκεκριμένα, στους πίνακες που ακολουθούν (Πίν. 3, 4) παρουσιάζεται ο αναλυτικός επιμερισμός των δαπανών της εκπαίδευσης ανά βαθμίδα όχι μόνο ως προς τις τρεις βασικές βαθμίδες, αλλά και ως προς τις υπόλοιπες κατηγορίες τις οποίες αποτελούν οι υποστηρικτικές στην εκπαίδευση υπηρεσίες, η έρευνα και τεχνολογία στην εκπαίδευση, καθώς και οι μη επιμερισμένες σε κατηγορία δαπάνες.

Οι τρεις τελευταίες κατηγορίες αποτελούν ένα σχετικά μικρό ποσοστό επί του συνόλου της εκπαιδευτικής δαπάνης ανά βαθμίδα. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά το 28%–32% του συνόλου της δημόσιας εκπαιδευτικής δαπάνης, ενώ η δευτεροβάθμια το 29%–38%, παρουσιάζοντας μεγαλύτερες διακυμάνσεις ως ποσοστό της συνολικής εκπαιδευτικής δαπάνης, ενώ από το 2012 και μετά μειώνεται.

Πίνακας 3. Επιμερισμός δαπανών εκπαίδευσης ανά βαθμίδα (ονομαστικές τιμές σε εκ.€)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	:	1.617	1.804	2.098	2.264	2.457
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	:	1.936	2.178	2.487	2.631	2.942
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	:	1.043	1.179	1.410	1.484	1.574
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ	:	0	0	0	0	0
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	:	54	83	70	109	105
Ε&Α ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	:	339	378	417	428	480
ΜΗ ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΕΣ	:	654	773	1.130	1.038	831
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	5.508	5.643	6.395	7.612	7.954	8.389

	2006	2007	2008	2009	2010
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	2.452	2.640	2.895	3.027	2.789
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	2.922	3.158	3.488	3.653	3.348
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	2.134	2.120	2.198	2.120	1.935
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ	0	0	0	0	0
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	133	148	166	182	275
Ε&Α ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	73	72	82	622	542
ΜΗ ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΕΣ	233	219	301	206	391
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	7.947	8.357	9.130	9.810	9.280

	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	2.878	2.675	2.485	2.467	2.359	2.376
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	3.280	2.940	2.610	2.366	2.244	2.259
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	1.912	1.869	1.634	1.602	1.657	1.450
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΒΑΘΜΙΔΑ	5	5	4	3	4	5
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	257	323	448	346	333	372
Ε&Α ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	574	551	620	629	698	703
ΜΗ ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΕΣ	276	294	473	345	322	325
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	9.182	8.657	8.274	7.758	7.617	7.490

Σημείωση: Για την κατηγορία Μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμιου επιπέδου εκπαίδευση δεν υπάρχουν στοιχεία.

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

Πίνακας 4. Ποσοστά επιμέρους δαπανών (κατανομή δαπάνης) εκπαίδευσης ανά βαθμίδα

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	29%	28%	28%	28%	29%	31%	32%	32%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	34%	34%	33%	33%	35%	37%	38%	38%
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	18%	18%	19%	19%	19%	27%	25%	24%
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1%	1%	1%	1%	1%	2%	2%	2%
Ε&Α ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6%	6%	5%	5%	6%	1%	1%	1%
ΜΗ ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΕΣ	12%	12%	15%	13%	10%	3%	3%	3%
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	31%	30%	31%	31%	30%	32%	31%	32%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	37%	36%	36%	34%	32%	30%	29%	30%
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ	22%	21%	21%	22%	20%	21%	22%	19%
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	2%	3%	3%	4%	5%	4%	4%	5%
Ε&Α ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6%	6%	6%	6%	7%	8%	9%	9%
ΜΗ ΕΠΙΜΕΡΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΔΑΠΑΝΕΣ	2%	4%	3%	3%	6%	4%	4%	4%
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι δαπάνες το 2016 φτάνουν σε ονομαστικές τιμές τα €2.376 εκατ. (Πίν. 3) και σε πραγματικές τιμές τα €2.739 εκατ., τιμές που βρίσκονται πολύ κοντά στις τιμές του 2004.

Από τις επιμέρους κατηγορίες που αποτελούν τη δαπάνη για την εκπαίδευση, η αποζημίωση των εργαζομένων φτάνει το 2016 στα €2.338 εκατ. (Πίν. 5) και η ενδιάμεση ανάλωση (η αξία αγαθών και υπηρεσιών που καταναλώνονται από την κυβέρνηση, όπως τα ενοίκια κτηρίων, τα αναλώσιμα γραφείου, η ενέργεια, οι υπηρεσίες παροχής συμβουλών, οι ιατρικές συσκευές και ο εξοπλισμός, οι στρατιωτικές προμήθειες) στα €35 εκατ. Η αποζημίωση των εργαζομένων αποτελεί διαχρονικά την κύρια δαπάνη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συνιστά το 2016 το συντριπτικό 98,4% του συνόλου της δαπάνης (Πίν. 6). Το ποσοστό αυτό δεν μεταβάλλεται σημαντικά από έτος σε έτος κατά το υπό εξέταση διάστημα, αλλά έχει αυξηθεί ελαφρά από το 2001, όταν και βρισκόταν στο 96,5%. Η ενδιάμεση ανάλωση συνιστά διαχρονικά ένα ποσοστό της τάξης του 1,5–3,5% του

συνόλου, το οποίο μειώνεται από το 2010 και μετά (με εξαίρεση τα έτη 2011-2012) ως ποσοστό του συνόλου της δαπάνης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 5. Δαπάνη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ονομαστικές τιμές, εκ.€)

Έτος	Ενδιάμεση ανάλωση	Αποζημίωση εργαζομένων	Ακαθάριστος σχηματισμός κεφαλαίου	Σύνολο δαπάνης
2001	56,0	1.561,0	0,0	1.617,0
2002	60,0	1.744,0	0,0	1.804,0
2003	66,0	2.032,0	0,0	2.098,0
2004	75,0	2.189,0	0,0	2.264,0
2005	88,0	2.369,0	0,0	2.457,0
2006	92,0	2.360,0	0,0	2.452,0
2007	86,0	2.554,0	0,0	2.640,0
2008	86,0	2.809,0	0,0	2.895,0
2009	88,0	2.939,0	0,0	3.027,0
2010	48,0	2.741,0	0,0	2.789,0
2011	68,0	2.809,0	1,0	2.878,0
2012	55,0	2.619,0	1,0	2.675,0
2013	41,0	2.443,0	1,0	2.485,0
2014	29,0	2.436,0	2,0	2.467,0
2015	28,0	2.327,0	4,0	2.359,0
2016	35,0	2.338,0	3,0	2.376,0

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

Στη συνολική δαπάνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση καταγράφονται κυρίως πτωτικές τάσεις στις ετήσιες ποσοστιαίες μεταβολές από το 2009 και μετά. Οι αρνητικές μεταβολές την τελευταία δεκαετία σημειώνονται σε όλα τα έτη, με εξαίρεση το 2011 (+7%) και το 2016 (+1%), όπου καταγράφονται θετικές ετήσιες μεταβολές στο σύνολο της δαπάνης. Το 2012 σημειώνεται αρνητική μεταβολή της τάξης τού - 5% (Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών, [ΙΟΒΕ] 2019).

Πίνακας 6. Ποσοστά των βασικών κατηγοριών δαπανών ως προς το σύνολο της δαπάνης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Έτος	Ενδιάμεση ανάλωση	Αποζημίωση εργαζομένων	Συνολική δαπάνη
2001	3,5%	96,5%	100,0%
2002	3,3%	96,7%	100,0%
2003	3,1%	96,9%	100,0%
2004	3,3%	96,7%	100,0%
2005	3,6%	96,4%	100,0%
2006	3,8%	96,2%	100,0%
2007	3,3%	96,7%	100,0%
2008	3,0%	97,0%	100,0%
2009	2,9%	97,1%	100,0%
2010	1,7%	98,3%	100,0%
2011	2,4%	97,6%	100,0%
2012	2,1%	97,9%	100,0%
2013	1,6%	98,3%	100,0%
2014	1,2%	98,7%	100,0%
2015	1,2%	98,6%	100,0%
2016	1,5%	98,4%	100,0%

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι δαπάνες το 2016 φτάνουν σε ονομαστικές τιμές τα €2.259 εκατ. (κοντά στα επίπεδα του 2002) και σε πραγματικές τιμές τα €2.605 εκατ. Από τις επιμέρους κατηγορίες που αποτελούν τη δαπάνη για την εκπαίδευση η αποζημίωση των εργαζομένων φτάνει το 2016 στα €2.256 εκατ. και η ενδιάμεση ανάλωση μόλις στα €3 εκατ. (Πίν. 3, 7). Η αποζημίωση των εργαζομένων αποτελεί διαχρονικά την κύρια δαπάνη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία συνιστά σχεδόν το σύνολο της δαπάνης. Το ποσοστό αυτό δεν μεταβάλλεται σημαντικά από έτος σε έτος κατά το υπό εξέταση διάστημα, αλλά έχει αυξηθεί από το 2006 και μετά, όταν και βρισκόταν στο 96,8% (Πίν. 8). Η ενδιάμεση ανάλωση συνιστά από το 2012 και έπειτα ένα οριακό ποσοστό της τάξης τού 0,1% του συνόλου, το οποίο είχε αρχίσει να μειώνεται από το 2007 και μετά, με μέγιστη τιμή το 3,2% το 2006. Στη συνολική δαπάνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καταγράφονται κυρίως πτωτικές τάσεις στις ετήσιες ποσοστιαίες μεταβολές από το 2009 και εφεξής. Οι αρνητικές μεταβολές την τελευταία δεκαετία σημειώνονται σε όλα τα έτη, με εξαίρεση το 2011 (+1,4%) και το 2016 (+1,2%), όπου καταγράφονται θετικές ετήσιες μεταβολές στο σύνολο της δαπάνης,

όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2012 σημειώνεται αρνητική μεταβολή της τάξης του – 8,6%, και το 2014 η μείωση αγγίζει το 9%.

Πίνακας 7. Δαπάνες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ονομαστικές τιμές, εκ.€)

Έτος	Ενδιάμεση ανάλωση	Αποζημίωση εργαζομένων	Σύνολο δαπάνης
2001	57,0	1.879,0	1.936,0
2002	61,0	2.117,0	2.178,0
2003	60,0	2.427,0	2.487,0
2004	75,0	2.556,0	2.631,0
2005	90,0	2.852,0	2.942,0
2006	94,0	2.828,0	2.922,0
2007	86,0	3.072,0	3.158,0
2008	85,0	3.403,0	3.488,0
2009	90,0	3.563,0	3.653,0
2010	48,0	3.300,0	3.348,0
2011	50,0	3.230,0	3.280,0
2012	1,0	2.939,0	2.940,0
2013	1,0	2.609,0	2.610,0
2014	0,0	2.366,0	2.366,0
2015	3,0	2.241,0	2.244,0
2016	3,0	2.256,0	2.259,0

Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Πίνακας 8. Ποσοστά βασικών κατηγοριών δαπανών ως προς το σύνολο της δαπάνης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Έτος	Ενδιάμεση ανάλωση	Αποζημίωση εργαζομένων	Συνολική δαπάνη
2001	2,9%	97,1%	100,0%
2002	2,8%	97,2%	100,0%
2003	2,4%	97,6%	100,0%
2004	2,9%	97,1%	100,0%
2005	3,1%	96,9%	100,0%
2006	3,2%	96,8%	100,0%
2007	2,7%	97,3%	100,0%
2008	2,4%	97,6%	100,0%
2009	2,5%	97,5%	100,0%
2010	1,4%	98,6%	100,0%
2011	1,5%	98,5%	100,0%
2012	0,0%	100,0%	100,0%
2013	0,0%	100,0%	100,0%

Έτος	Ενδιάμεση ανάλωση	Αποζημίωση εργαζομένων	Συνολική δαπάνη
2014	0,0%	100,0%	100,0%
2015	0,1%	99,9%	100,0%
2016	0,1%	99,9%	100,0%

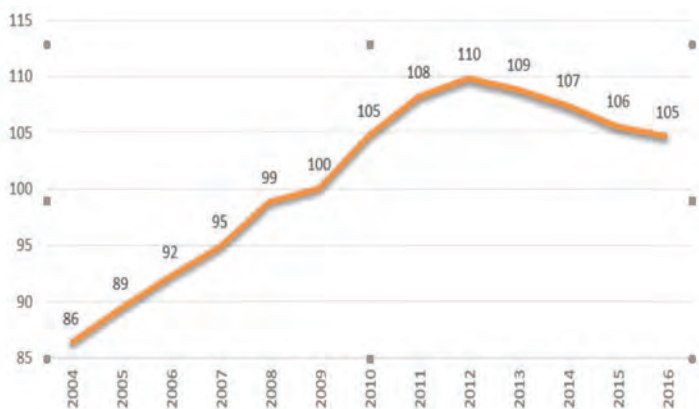
Πηγή: Eurostat, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Η δαπάνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2016 αποτελεί το 30% της συνολικής εκπαιδευτικής δαπάνης (Πίν. 4). Το ποσοστό αυτό μειώνεται σταθερά από το 2008 και μετά, όταν και είχε φτάσει στο ανώτατο σημείο του για την υπό εξέταση περίοδο (38%).

Ιδιωτική Δαπάνη Εκπαίδευσης

Στην παρούσα ενότητα αναλύεται η εξέλιξη της ιδιωτικής δαπάνης για την εκπαίδευση με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία. Αρχικά παρουσιάζεται η εξέλιξη της δαπάνης σε αποπληθωρισμένα μεγέθη με βάση τον Γενικό Δείκτη Τιμών Καταναλωτή (ΓΔΤΚ), και μετά παρατίθενται οι ετήσιες ποσοστιαίες μεταβολές τους και η κατανομή των επιμέρους κατηγοριών στο σύνολο (Διαγρ. 1, 2, 3).

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα έχουν ληφθεί από την Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών (ΕΟΠ) της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) και έχουν υπολογισθεί σε πραγματικές τιμές βάσει τού ΓΔΤΚ με έτος βάσης το 2009. Τα μεγέθη αφορούν στο σύνολο των νοικοκυριών σε ετήσια βάση. Στο διάγραμμα 1 παρουσιάζεται ο αποπληθωριστής τού ΓΔΤΚ που χρησιμοποιήθηκε για την απόδοση των μεγεθών στις πραγματικές τους τιμές. Τα στοιχεία έχουν αποπληθωριστεί με βάση τον ΓΔΤΚ και έχουν ληφθεί για την περίοδο 2004 και 2008–2016. Να σημειωθεί ότι η ΕΟΠ πριν από το 2008 γινόταν κάθε τέσσερα (4) ή πέντε (5) χρόνια, και η τελευταία πριν από το 2004, δηλαδή αυτή του 1999, χρησιμοποίησε διαφορετική κωδικοποίηση. Ως εκ τούτου, ελήφθησαν στοιχεία για το 2004 και για την περίοδο 2008–2016, έτη για τα οποία υπήρχε διαθεσιμότητα. Υπάρχει, επομένως, μια ασυνέχεια αναφορικά με τα έτη 2005–2007, ενώ η ετήσια ποσοστιαία μεταβολή για το 2004 υπολογίζεται σε σχέση με το 2008.

Διάγραμμα 1: Εξέλιξη Γενικού Δείκτη Τιμών Καταναλωτή (έτος βάσης 2009)

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

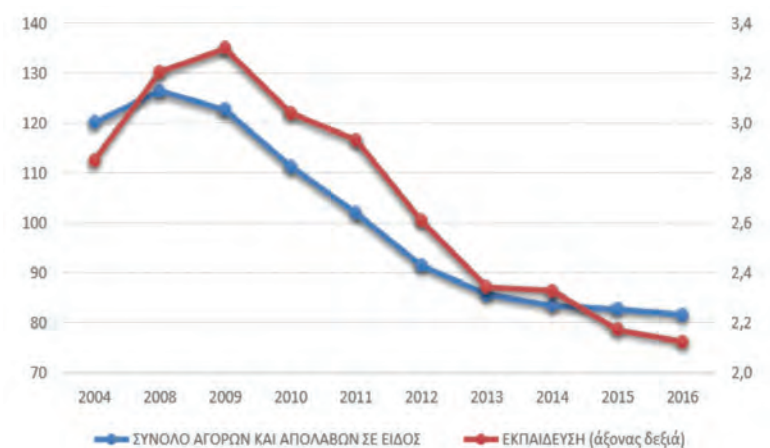
Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι τα αρχικά στοιχεία τής ΕΟΠ τής ΕΛΣΤΑΤ δίνονται σε τιμές ανά νοικοκυριό και ανά μήνα. Ως εκ τούτου, υπολογίστηκαν αφενός οι ετήσιες ανά νοικοκυριό δαπάνες και αφετέρου οι συνολικές, για το σύνολο δηλαδή των νοικοκυριών ανά έτος. Η δαπάνη αυτή κατόπιν αποπληθωρίστηκε σε τιμές 2009 με βάση τον ΓΔΤΚ, όπως περιγράψαμε παραπάνω.

Σύμφωνα με τα στοιχεία τής ΕΟΠ, λοιπόν, η ιδιωτική δαπάνη των νοικοκυριών για την εκπαίδευση σε πραγματικές τιμές έχει μειωθεί κατακόρυφα από το 2009 και μετά, ακολουθώντας σε γενικές γραμμές την εξέλιξη της συνολικής ιδιωτικής δαπάνης, η οποία είχε ήδη ξεκινήσει την πτωτική της πορεία το 2009 (Διάγρ. 2). Το 2008 όμως καταγράφεται σημαντική άνοδος στη σχετική δαπάνη σε σχέση με το 2004. Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα, το 2004 η ιδιωτική δαπάνη των νοικοκυριών για την εκπαίδευση (σε τιμές 2009) βρισκόταν στα €2,8 δις, ενώ το 2008 έφτασε στα €3,2 δις. Το 2009 η δαπάνη αυτή αυξήθηκε στα €3,3 δις, φτάνοντας να αποτελεί περίπου το 3% της συνολικής ιδιωτικής δαπάνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 2009 η ιδιωτική δαπάνη για την εκπαίδευση αυξήθηκε κατά 3%, όταν η συνολική ιδιωτική δαπάνη μειώθηκε κατά ένα αντίστοιχο ποσοστό, όπως φαίνεται και από το διάγραμμα. Ωστόσο, από το 2010 και μετά αρχίζει η πτώση της ιδιωτικής δαπάνης για την εκπαίδευση, η οποία είναι μάλιστα αρκετά μεγάλη. Συγκεκριμένα, το 2010 η ιδιωτική δαπάνη για την εκπαίδευση μειώνεται κατά 8%, περίπου κατά το ίδιο ποσοστό όσο και η συνολική ιδιωτική δαπάνη, ενώ το 2011 και το 2012 κατά - 11% και - 10% αντίστοιχα. Το 2016 η μείωση έχει εξομαλυνθεί στο - 2% σε σχέση με το 2015, ενώ μικρή παρουσιάζεται και η πτώση το 2014 (- 1%).

Ως προς την κατανομή του οικογενειακού προϋπολογισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Διάγρ. 3), διαχρονικά κυρίαρχο είναι το μερίδιο της δευτε-

ροβάθμιας εκπαίδευσης, που όμως έχει μειωθεί ως ποσοστό επί του συνόλου, συγκεκριμένα από 55% το 2004 και το 2008 σε 49% το 2016. Αντ' αυτού, έχει αυξηθεί σημαντικά ως ποσοστό επί του συνόλου η ιδιωτική δαπάνη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, φτάνοντας από το 4% προ κρίσης (2004 και 2008) στο 9% από το 2014 και μετά. Το μερίδιο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μειώθηκε επίσης μετά την οικονομική κρίση, από 19% το 2004 και το 2008 στο 15% το 2014, ενώ τη διετία 2015-2016 αυξήθηκε, φτάνοντας στο 17%. Επιπρόσθετα, το ποσοστό της προσχολικής εκπαίδευσης καταγράφει άνοδο την περίοδο 2010-2012 κινούμενο στο 8% του συνόλου, ενώ το 2015-2016 μειώνεται στο 5%. Συνεπώς, από το σύνολο της οικογενειακής δαπάνης για την εκπαίδευση το 2016 μόνο το 5% αφορά στην προσχολική βαθμίδα (IOBE, 2019).

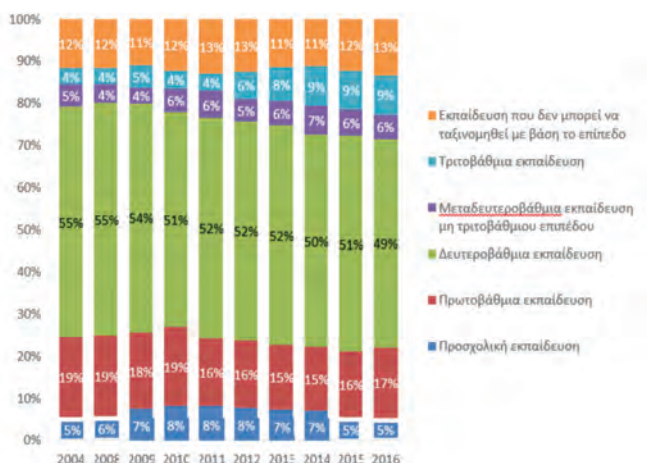
Διάγραμμα 2. Ετήσια δαπάνη νοικοκυριών: σύνολο αγορών και υπηρεσιών και εκπαιδευτική δαπάνη, δις ευρώ (σε πραγματικές τιμές)*



* Υπάρχει συνέχεια στη σειρά των στοιχείων από το 2004 μέχρι το 2008, λόγω της έλλειψης στοιχείων για ΕΟΠ. Η έρευνα γινόταν ανά 3 έτη πριν το 2008.

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ. Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Διάγραμμα 3. Κατανομή οικογενειακού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ. Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Στον πίνακα 9 παρατίθενται στοιχεία που αφορούν στη μέση μηνιαία δαπάνη των νοικοκυριών για την εκπαίδευση σε χώρες της Ε.Ε., συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Διαπιστώνουμε ότι η χώρα μας κατέχει τη δεύτερη θέση, αμέσως μετά την Κύπρο, με ποσοστό 3,2%, πολύ υψηλό συγκριτικά με τα ποσοστά των άλλων χωρών της Ε.Ε.

Πίνακας 9. Μέση ιδιωτική δαπάνη για εκπαίδευση ως % της συνολικής δαπάνης σε χώρες της Ε.Ε.

	Μέση μηνιαία δαπάνη (αγορές) για εκπαίδευση ως ποσοστό της συνολικής δαπάνης των νοικοκυριών	Χρονολογία Έρευνας Οικογενειακών Προϋπολογισμών
Αυστρία	1,0	2009
Γαλλία	0,9	2009
Γερμανία	0,7	2013
Δανία	0,5	2013
Ελλάδα	3,2	2016
Εσθονία	0,7	2013
Ηνωμένο Βασίλειο	1,0	2016
Ισπανία	1,4	2016
Ιταλία	0,6	2015
Κύπρος	3,4	2009
Λετονία	1,7	2013
Λιθουανία	1,9	2009
Νορβηγία	0,2	2016
Σλοβενία	1,0	2015

Πηγή: Συλλογή στοιχείων από αποτελέσματα της Έρευνας Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΛΣΤΑΤ.

Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά οι πραγματικές δαπάνες ανά βαθμίδα εκπαίδευσης καθώς και οι επιμέρους κατηγορίες τους σε κάθε βαθμίδα. Αρχικά, στον πίνακα 10 αποτυπώνεται η εξέλιξη τόσο της ιδιωτικής όσο και της δημόσιας δαπάνης στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες και η κατανομή της στο σύνολο της δαπάνης για την εκπαίδευση. Με βάση τα στοιχεία, λοιπόν, το 2004, στο σύνολο της δαπάνης για την εκπαίδευση (δημόσια και ιδιωτική δαπάνη), η ιδιωτική δαπάνη αποτελούσε το 23% του συνόλου, με το υπόλοιπο 77% να προέρχεται από τη δημόσια δαπάνη. Το 2008 και το 2009 το ποσοστό της ιδιωτικής δαπάνης στο σύνολο της εκπαιδευτικής δαπάνης αυξάνεται, ενώ μετά την οικονομική κρίση βαίνει μειούμενο, φτάνοντας το 2016 στο 20%. Αναφορικά με τις επιμέρους βαθμίδες, το μερίδιο της προσχολικής και πρωτοβάθμιας ιδιωτικής δαπάνης έχει μειωθεί σημαντικά, στη διάρκεια της κρίσης, στο σύνολο της δαπάνης για τη συγκεκριμένη βαθμίδα, φτάνοντας το 2016 στο 15% (από 23% το 2009). Την ίδια εξέλιξη εμφανίζει και η ιδιωτική δαπάνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (συνολικά, σχολείο, φροντιστήρια κ.λπ.), η οποία το 2016 περιορίζεται στο 29% (από 34% το 2009).

Πίνακας 10. Εξέλιξη ιδιωτικής και δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση και κατανομή της στο σύνολο της δαπάνης για την εκπαίδευση (σε πραγματικές τιμές 2009)

	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΔΑΠΑΝΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2.851.107.109	3.205.829.702	3.297.902.640	3.039.949.287	2.931.508.932	2.607.925.997	2.342.084.025	2.327.978.380	2.170.529.679	2.122.501.815
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	697.504.973	794.286.100	843.729.882	815.261.279	710.445.737	620.479.864	531.265.568	515.524.014	455.867.513	464.973.790
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1.559.945.436	1.772.553.788	1.791.136.344	1.552.878.627	1.530.403.187	1.351.499.762	1.216.888.434	1.169.789.415	1.112.466.811	1.048.544.134
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	113.289.024	123.643.540	177.237.582	125.461.231	118.254.245	165.582.603	191.218.743	217.160.431	200.731.785	200.014.029
	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΑΠΑΝΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	9.614.873.196	9.346.559.790	9.279.228.150	9.280.000.000	9.499.767.213	9.136.193.341	9.195.478.945	8.667.478.521	8.704.347.031	8.637.191.817
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	2.736.745.400	2.963.668.192	2.863.223.610	2.789.000.000	2.977.600.745	2.823.070.023	2.761.755.521	2.756.209.012	2.695.753.531	2.739.915.588
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3.180.378.599	3.570.733.905	3.455.353.765	3.393.513.010	3.393.513.010	3.102.738.642	2.900.676.825	2.643.368.675	2.564.336.975	2.604.995.503
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1.793.873.752	2.250.135.643	2.005.297.011	1.935.000.000	1.978.169.779	1.972.455.279	1.815.979.284	1.789.804.149	1.893.541.162	1.672.086.533
	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΣΥΝΟΛΟ ΔΑΠΑΝΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12.465.980.305	12.552.389.492	12.577.130.790	12.319.949.287	12.431.276.145	11.744.119.337	11.537.562.970	10.995.456.901	10.874.876.710	10.759.693.632
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3.434.250.373	3.575.954.292	3.706.953.492	3.604.261.279	3.688.046.482	3.443.549.887	3.293.021.089	3.271.733.026	3.151.621.044	3.204.889.378
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	4.740.324.035	5.343.287.692	5.246.490.109	4.900.878.627	4.923.916.198	4.454.238.404	4.117.565.259	3.813.158.090	3.676.803.785	3.653.539.636
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1.907.162.776	2.373.779.183	2.182.534.593	2.060.461.231	2.096.424.024	2.138.037.882	2.007.198.027	2.006.964.580	2.094.272.947	1.872.100.562
ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΔΑΠΑΝΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	23%	26%	26%	25%	24%	22%	20%	21%	20%	20%
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20%	21%	23%	23%	19%	18%	16%	16%	14%	15%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	33%	33%	34%	32%	31%	30%	30%	31%	30%	29%
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	6%	5%	8%	6%	6%	8%	10%	11%	10%	11%
ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΑΠΑΝΗ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	77%	74%	74%	75%	76%	78%	80%	79%	80%	80%
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	80%	79%	77%	81%	81%	82%	84%	84%	86%	85%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	67%	67%	66%	69%	69%	70%	70%	69%	70%	71%
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	94%	95%	92%	94%	94%	92%	90%	89%	90%	89%

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πραγματική, αποπληθωρισμένη ετήσια ιδιωτική δαπάνη για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση έφτανε, πριν από την οικονομική κρίση, στα €697,5 εκατ. και €794,3 εκατ. το 2004 και 2008 αντίστοιχα για το σύνολο των οικογενειών της χώρας. Από το 2010 όμως ακολούθησε καθοδική πορεία, και μέχρι το 2016, όπου και έφτασε στα €465 εκατ. περίπου, είχε μειωθεί κατά €330 εκατ. (Πίν. 10).

Το 2008 τα €185 εκατ. της συγκεκριμένης δαπάνης διατέθηκαν για προσχολική εκπαίδευση, δηλαδή για παιδικούς σταθμούς για παιδιά ηλικίας άνω των τριών (3) ετών και για το νηπιαγωγείο. Το υπόλοιπο ποσό, δηλαδή τα €609,3 εκατ. (ήτοι το 77% περίπου του συνόλου της δαπάνης για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση), διοχετεύτηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή στο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, στα φροντιστήρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα ιδιαίτερα μαθήματα, στις ξένες γλώσσες και στις εκπαιδευτικές εκδρομές (Πίν. 11).

Πίνακας 11: Ετήσια δαπάνη νοικοκυριών: Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (σε πραγματικές τιμές, εκ.€)

ΒΑΘΜΙΔΑ	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Σύνολο	697,5	794,3	843,7	815,3	710,4	620,5	531,3	515,5	455,9	465,0
Προσχολική εκπαίδευση	156,6	185,0	244,4	248,1	237,0	203,3	171,9	162,4	116,8	111,1
Παιδικός σταθμός*	95,5	119,7	178,7	183,2	164,3	139,2	122,1	111,4	78,8	76,2
Νηπιαγωγείο	61,1	65,3	65,7	64,9	72,7	64,1	49,8	51,0	37,5	35,3
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	540,3	609,3	599,8	567,2	473,9	417,6	359,9	353,6	339,1	353,9
Δημοτικό	194,4	254,7	249,3	241,0	226,8	187,4	159,0	147,6	139,8	122,8
Φροντιστήρια										
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	16,1	3,0	2,0	1,9	3,2	3,6	5,1	6,0	4,7	11,3
Ιδιαίτερα μαθήματα	33,3	48,0	44,4	43,1	23,9	17,7	7,4	9,3	18,8	22,6
Ξένες γλώσσες	288,2	294,3	297,7	274,6	211,2	201,5	182,0	184,2	172,6	188,2
Εκπαιδευτικές εκδρομές**	8,3	9,4	6,4	6,6	8,7	7,3	6,5	6,5	3,3	9,4

*Παιδιά ηλικίας άνω των 3 ετών.

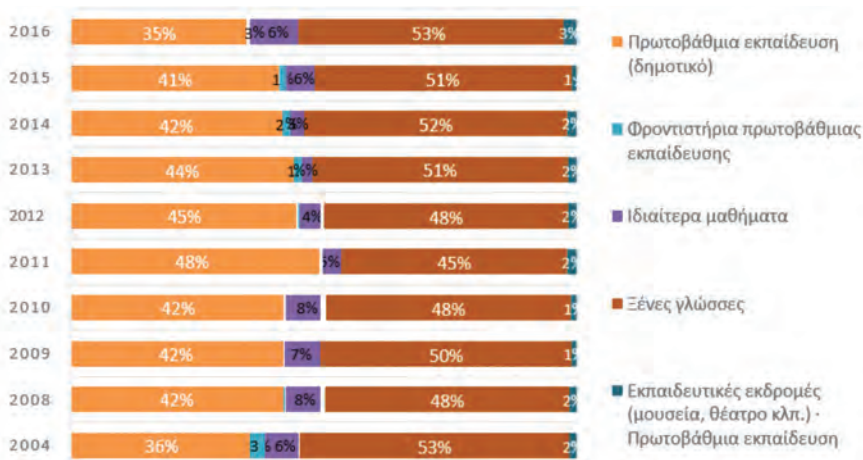
** Μουσεία, θέατρο κλπ.

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

Όσον αφορά στην προσχολική εκπαίδευση, ο παιδικός σταθμός για παιδιά ηλικίας άνω των τριών (3) ετών αποτελεί τη βασική ετήσια δαπάνη της συγκεκριμένης κατηγορίας, αφήνοντας το υπόλοιπο στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, το 2016 το 69% του συνόλου της δαπάνης για προσχολική εκπαίδευση αφορά στον παιδικό σταθμό (από 65% το 2008 και 61% το 2004), ενώ το υπόλοιπο 32% ανήκει στο νηπιαγωγείο (από 35% το 2008 και 39% το 2004). Το 2004 η δαπάνη για τον παιδικό σταθμό ανερχόταν στα €95,5 εκατ., ενώ το 2008 παρουσίασε αύξηση φτάνοντας στα €120 εκατ. Στη συνέχεια, τη διετία 2012-2013 κατέγραψε μεγάλη μείωση (- 12% και - 22% αντίστοιχα), όπως και τη διετία 2015-2016 (- 26% και - 6% αντίστοιχα), φτάνοντας, έτσι, το 2016, στα €76 εκατ. (Πίν. 11).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 2008 η ετήσια ιδιωτική δαπάνη των νοικοκυριών κατανέμεται ως εξής ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες: το 42% της συγκεκριμένης δαπάνης αφορά στο ιδιωτικό δημοτικό σχολείο (€254,7 εκατ.) και το 48% στις ξένες γλώσσες (€294,3 εκατ.) (Διάγρ. 4, Πίν. 11). Τα ιδιαίτερα μαθήματα συγκεντρώνουν το 8% της δαπάνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το ποσοστό της δαπάνης για τα φροντιστήρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζεται σχεδόν μηδενικό. Τα ποσοστά αυτά μεταβάλλονται με τον χρόνο, και έτσι το 2016 το ιδιωτικό δημοτικό σχολείο συγκεντρώνει το μειωμένο 35% της δαπάνης και οι ξένες γλώσσες το 53%. Οι αναλογίες αυτές είναι παρόμοιες με τις αντίστοιχες του 2004. Οι δύο αυτές κύριες δαπάνες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν μείωση κατά τη διάρκεια της κρίσης στη χώρα, αλλά τη σημαντικότερη την παρουσιάζει η δαπάνη για το ιδιωτικό δημοτικό σχολείο, η οποία και μειώνεται διαρκώς από το 2009 και μετά. Το 2016, μάλιστα, καταγράφει πτώση 12%, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη δαπάνη πλέον να κυμαίνεται στα €122,8 εκατ. Απ' την άλλη, η δαπάνη για τις ξένες γλώσσες καταγράφει μεν μείωση από το 2010 έως το 2013, καθώς και το 2015 (- 6%), αλλά το 2016 παρουσιάζει αύξηση κατά 9%, φτάνοντας πλέον στα €188,2 εκατ., λιγότερη, ωστόσο, κατά €106 εκατ. συγκριτικά με την αντίστοιχη του 2008. Αντίθετα, η δαπάνη για τα φροντιστήρια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνεται κατακόρυφα το 2016 σε σχέση με το 2008, από €3 εκατ. το 2008 στα €11,3 εκατ. το 2016, συγκεντρώνοντας πλέον το 3% της συνολικής ιδιωτικής δαπάνης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη δαπάνη το 2004 ήταν κατά πολύ μεγαλύτερη, αφού έφτανε τα €16,1 εκατ. Σημαντική πτώση, αντίθετα, παρουσιάζει η δαπάνη για τα ιδιαίτερα μαθήματα, η οποία από €48 εκατ. το 2008 μειώθηκε στα €7,4 εκατ. το 2013, παρουσίασε όμως αύξηση από το 2014 και μετά, φτάνοντας στα €22,6 εκατ. το 2016. Αύξηση επίσης της τάξης του 44% παρουσίασε η συγκεκριμένη δαπάνη τα έτη ανάμεσα στο 2004 και το 2008.

Διάγραμμα 4. Κατανομή της ετήσιας δαπάνης νοικοκυριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανά επιμέρους κατηγορία



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων IOBE

Δευτεροβάθμια και Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η ετήσια ιδιωτική δαπάνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πριν από την οικονομική κρίση έφτανε τα €1.560 εκατ. το 2004 και τα €1.773 εκατ. το 2008 για το σύνολο των οικογενειών της χώρας (Πίν. 12). Τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης όμως, την περίοδο 2010–2013, η δαπάνη αυτή μειώνεται διαδοχικά κατά – 21%, – 15%, – 25% και – 9%. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 12, το 2008 τα €135 εκατ. της συγκεκριμένης δαπάνης διατέθηκαν για ιδιωτικό γυμνάσιο και τα €132 εκατ. για ιδιωτικό λύκειο, αποτελώντας μόλις το 8% και 7% αντίστοιχα της ετήσιας συνολικής ιδιωτικής δαπάνης, δηλαδή το 15% συνολικά, ποσοστό που κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο με το αντίστοιχο του 2004, όχι όμως και με του 2016 που έχει μειωθεί στο 12%. Το μεγαλύτερο ποσό της ιδιωτικής δαπάνης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διοχετεύεται στα φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και το 2004 αποτελούσε το 37% του συνόλου, ενώ το 2008 δεν παρουσίασε σημαντική βελτίωση (€651 εκατ.). Για ιδιαίτερα μαθήματα, το 2008, διατέθηκαν, σύμφωνα με τον πίνακα 12, €357 εκατ. και για ξένες γλώσσες €469 εκατ. (20% και 26% αντίστοιχα του συνόλου της ιδιωτικής δαπάνης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Το 2016 η ιδιωτική δαπάνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει συνολική μείωση πάνω από €730 εκατ., φτάνοντας στα €1.049 εκατ. Πιο συγκεκριμένα, η δαπάνη για το ιδιωτικό γυμνάσιο καταγράφει από το 2010 συνεχή μείωση, με μόνη εξαίρεση το 2014 όταν και αυξήθηκε οριακά κατά 1%. Το 2008, συγκριτικά με το 2004, καταγράφει μεγάλη αύξηση, φτάνοντας στα €135 εκατ., ενώ το 2009

η αύξηση είναι μεγαλύτερη. Το 2015 και 2016 σημειώνεται μείωση της συγκεκριμένης δαπάνης κατά – 20% και – 11% αντίστοιχα, φτάνοντας στα €67 εκατ. το 2016. Αντίστοιχα, η δαπάνη για το ιδιωτικό λύκειο παρουσιάζει μικρή μείωση από το 2004 στο 2008, της τάξης μόλις του 3%, φτάνοντας στα €132 εκατ., ενώ η μείωση συνεχίζεται μέχρι το 2016, παρά την άνοδο κατά 17% που σημείωσε τη χρονιά αυτή φτάνοντας στο ποσό των €64 εκατ.

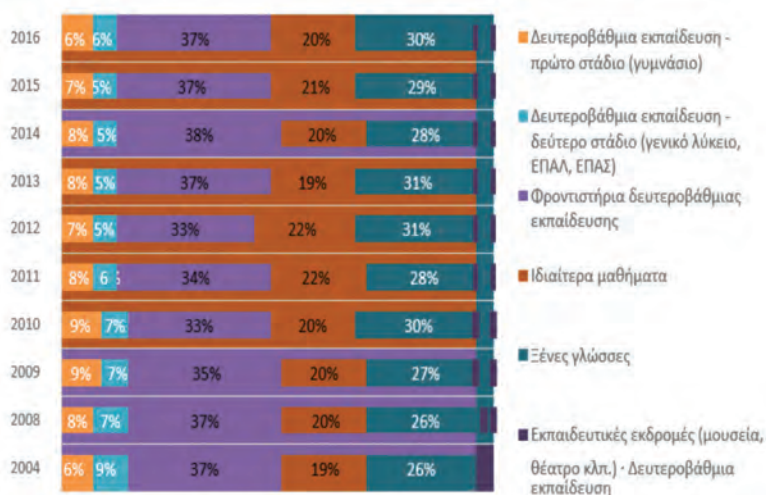
Πίνακας 12. Ετήσια δαπάνη νοικοκυριών: δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση μη τριτοβάθμιου επιπέδου (σε πραγματικές τιμές, εκ.€)

ΒΑΘΜΙΔΑ	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	1.560	1.773	1.791	1.553	1.530	1.352	1.217	1.170	1.113	1.049
Γυμνάσιο	92	135	166	140	128	101	93	94	75	67
Λύκειο*	136	132	131	104	88	66	60	60	55	64
Φροντιστήρια	584	651	620	509	524	443	446	440	414	390
Ιδιαίτερα μαθήματα	300	357	366	316	339	302	229	239	233	207
Ξένες γλώσσες	402	469	477	458	433	425	376	323	324	310
Εκπαιδευτικές εκδρομές**	46	29	31	26	18	16	14	15	11	11
ΜΕΤΑΔΕΥΤΕΡΟ-ΒΑΘΜΙΑ	151	140	121	171	190	142	136	165	135	123
Σχολές***	147	139	120	170	188	140	134	164	133	122
Εκπαιδευτικές εκδρομές**	1.560	1	2	1	1	2	1	1	2	1

* Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ, ** Μουσεία, θέατρο κλ.π. *** Επαγγελματικές και τεχνικές σχολές κάθε είδους, ΙΕΚ

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

Διάγραμμα 5 Κατανομή ετήσιας δαπάνης νοικοκυριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανά επιμέρους κατηγορία

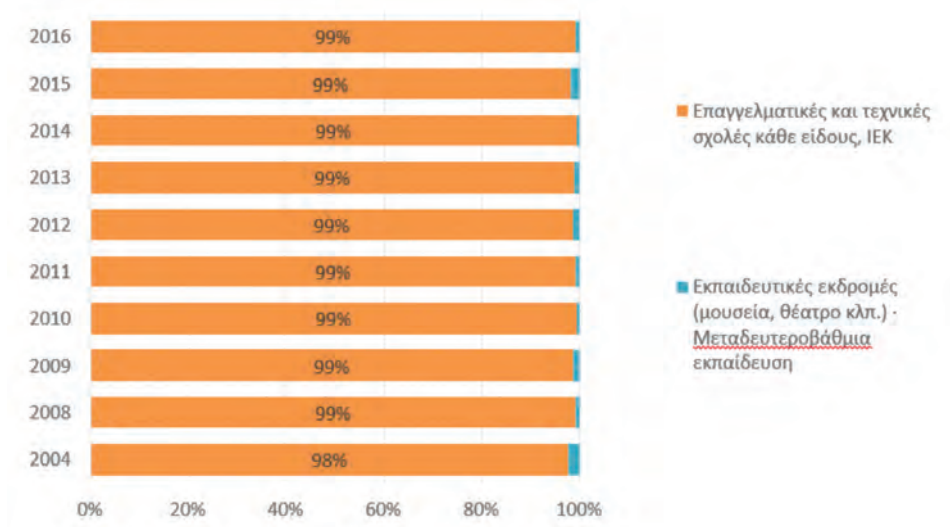


Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

Όσον αφορά στη μεγαλύτερη κατηγορία δαπάνης των νοικοκυριών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα φροντιστήρια, αυτή έχει σημειώσει πολύ μικρότερη μείωση, υποδηλώνοντας ότι η ζήτηση για τη συγκεκριμένη κατηγορία είναι λιγότερο ελαστική από τη ζήτηση για το ιδιωτικό γυμνάσιο και το λύκειο. Συγκεκριμένα, η δαπάνη για φροντιστήρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει μειωθεί, όπως φαίνεται από τον πίνακα 12, από τα €651 εκατ. το 2008 στα €390 εκατ. το 2016, σε αντίθεση με τη σημαντική αύξηση του 12% που είχε παρουσιάσει από το 2004 στο 2008. Το 2015 και το 2016 παρουσιάζεται μείωση της τάξης του 6%. Μείωση, εξάλλου, καταγράφει και η ιδιωτική δαπάνη για τις ξένες γλώσσες, η οποία παρουσιάζεται εντονότερη το 2013 και το 2014 (– 12% και – 14% αντίστοιχα). Το 2016 η συγκεκριμένη δαπάνη κατέγραψε πτώση της τάξης του – 4%, φτάνοντας έτσι στα €310 εκατ., έχοντας αυξήσει όμως το ποσοστό της στην κατανομή των δαπανών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από 26% το 2008 σε 30% το 2016 (Διάγρ. 5).

Ως προς την ετήσια ιδιωτική δαπάνη για τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 99% προέρχεται διαχρονικά από επαγγελματικές και τεχνικές σχολές κάθε είδους, ΙΕΚ, και το 1% από εκπαιδευτικές εκδρομές και τα συναφή (Διάγρ. 6).

Διάγραμμα 6. Κατανομή ετήσιας δαπάνης νοικοκυριών στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση ανά επιμέρους κατηγορία



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ-ΕΟΠ, Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

Η «σκιώδης εκπαίδευση» ως μέρος της ιδιωτικής εκπαίδευσης

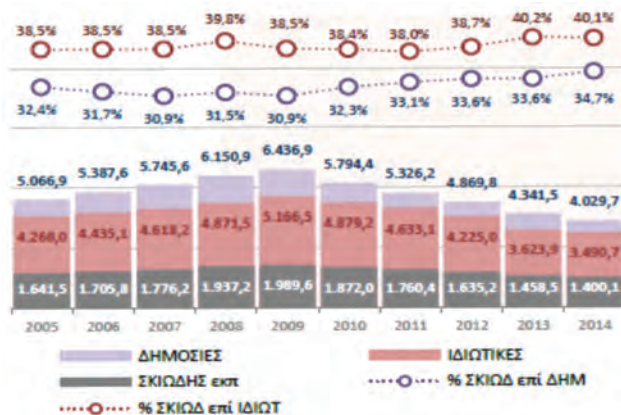
Το ζήτημα των ιδιωτικών δαπανών για την αγορά υπηρεσιών και αγαθών που σχετίζονται με την εκπαίδευση είναι σαφές πως δεν αποτελεί μονομερώς ελληνικό πρόβλημα. Αντιθέτως, γίνεται αισθητό εδώ και χρόνια και φαίνεται να απασχολεί και άλλες χώρες στην ευρωπαϊκή περιοχή. Ειδικότερα, όπως αναφέρει και έκθεση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΚΑΝΕΠ] Γ.Σ.Ε.Ε. (2014) και όπως καταγράφεται και στον πρόλογο της μελέτης *The Challenge of Shadow Education* (2011):

Κάθε χρόνο νοικοκυριά σε όλη την Ευρώπη ξοδεύουν δισεκατομμύρια ευρώ προκειμένου να υποστηρίξουν —με εξωσχολική υποστήριξη— την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο, ευελπιστώντας τα παιδιά τους να ανταποκριθούν με επάρκεια στις εξετάσεις, δουλειά ωστόσο που αποτελεί βασική ευθύνη του σχολείου . . . Αυτή η ενισχυτική υποστήριξη των μαθητών είναι ευρύτατα γνωστή ως **σκιώδης εκπαίδευση** (*shadow education*)¹⁰ και η μεταφορά αυτή χρησιμοποιείται ακριβώς επειδή οι μηχανισμοί εξωσχολικής υποστήριξης μιμούνται την εκπαίδευση. Έτσι, αν κάποια καινούρια δραστηριότητα ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, τότε λίαν συντόμως εμφανίζεται και στη σκιώδη εκπαίδευση. Όσο αναπτύσσεται, επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα τόσο αναπτύσσεται και το σύστημα εξωσχολικής υποστήριξης . . . Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες η εξωσχολική υποστήριξη αποτελεί πλέον έναν σημαντικό τομέα επιχειρηματικής δραστηριότητας. (σ. 17)

Θεωρώντας τις συγκεκριμένες παρατηρήσεις ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάγνωση των συνολικών δαπανών για την εκπαίδευση, στα επόμενα διαγράμματα (Διαγρ. 7, 8, 9) αποδίδονται οι δαπάνες που καταβάλλουν τα νοικοκυριά για τη «σκιώδη εκπαίδευση», συνολικά και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, τόσο σε πραγματικές τιμές, εκφρασμένες σε εκατομμύρια € (εκ.€), όσο και ως ποσοστό επί της συνολικής δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης για την εκπαίδευση κατά την περίοδο 2005–2014. Από τις επιμέρους κατηγορίες δαπανών των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης, όπως αυτές καταγράφονται στην Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών (ΕΟΠ) της ΕΛΣΤΑΤ, στην κατηγορία της «σκιώδους εκπαίδευσης» περιελήφθησαν οι εξής κατηγορίες δαπάνης: υπηρεσίες φροντιστηρίων, ιδιαίτερων μαθημάτων και ξένων γλωσσών, καθώς και οι υπηρεσίες παιδαγωγών, παιδοκόμων και μπέμπι-σίτερς.

¹⁰ Σχετικά με αυτό βλ. την έκθεση Nesse (2011) *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Brussels: European Commission. Διαθέσιμο στο: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports> (Τελευταία πρόσβαση 19.09.2019).

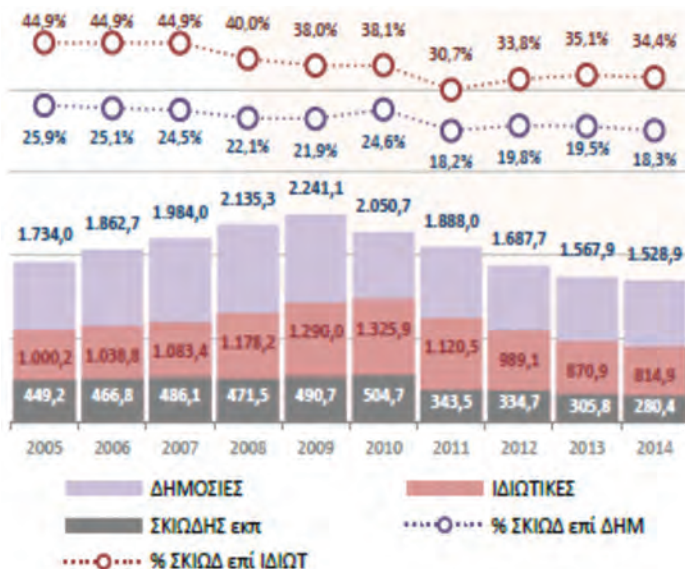
Διάγραμμα 7. Συνολική δαπάνη για τη «σκιώδη εκπαίδευση» στο σύνολο της εκπαίδευσης (σε εκ.€) και ποσοστιαία αναλογία της επί των συνολικών δημοσίων και ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση την περίοδο 2005-2014



Πηγή: (1) Υπουργείο Οικονομικών – Γενικό Λογιστήριο του Κράτους – Κρατικοί Προϋπολογισμοί και Απολογισμοί των ετών 2007 έως και 2016, (2) Ελληνική Στατιστική Αρχή – Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2014

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

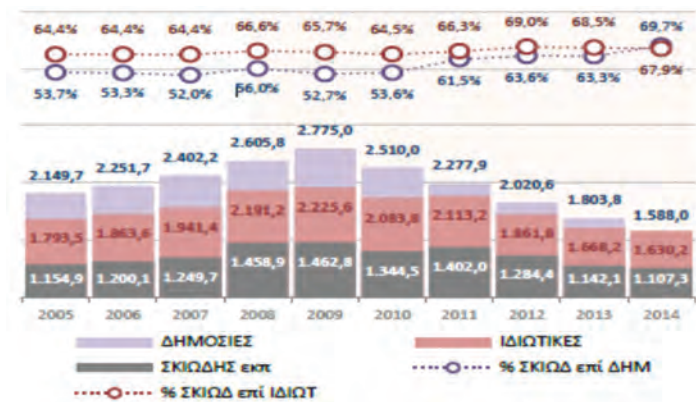
Διάγραμμα 8. Συνολική δαπάνη για τη «σκιώδη εκπαίδευση» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σε εκ.€) και ποσοστιαία αναλογία της επί των δημοσίων και ιδιωτικών δαπανών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση την περίοδο 2005-2014



Πηγή: (1) Υπουργείο Οικονομικών – Γενικό Λογιστήριο του Κράτους – Κρατικοί Προϋπολογισμοί και Απολογισμοί των ετών 2007 έως και 2016, (2) Ελληνική Στατιστική Αρχή – Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2014

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Διάγραμμα 9. Συνολική Δαπάνη για τη «σκιάδη εκπαίδευση» στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σε εκ.€) και ποσοστιαία αναλογία της επί των δημοσίων και ιδιωτικών δαπανών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την περίοδο 2005–2014



Πηγή: (1) Υπουργείο Οικονομικών – Γενικό Λογιστήριο του Κράτους – Κρατικοί Προϋπολογισμοί και Απολογισμοί των ετών 2007 έως και 2016, (2) Ελληνική Στατιστική Αρχή – Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2014

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Η «σκιάδης εκπαίδευση» είναι διαδεδομένη σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, κυρίως στην Ανατολική Ασία και σε μικρότερο βαθμό στην Ευρωπαϊκή Ένωση, περισσότερο στη Νοτιοανατολική, Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, και λιγότερο στη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη (Bukowski, 2017).

Η συμμετοχή στη «σκιάδη εκπαίδευση» συνήθως ακολουθεί το ίδιο μοτίβο: Αυξάνεται όσο μεγαλώνει η βαθμίδα της εκπαίδευσης (λύκειο), με το υψηλότερο ποσοστό να παρουσιάζεται στην τελευταία τάξη του λυκείου, και φυσικά αναλόγως αυξάνεται και η δαπάνη των νοικοκυριών. Όσο μικρότερη είναι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερη είναι η «σκιάδης εκπαίδευση», ενώ η άνιση πρόσβαση σ' αυτήν αυξάνει την ανισότητα των ευκαιριών ανάμεσα στους μαθητές, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και για την Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία που ήδη παρατέθηκαν.

Σύγκριση δημόσιας και ιδιωτικής κατά κεφαλήν δαπάνης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα στοιχεία της δαπάνης ανά μαθητή στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση. Στόχος είναι να πραγματοποιηθεί η σύγκριση μεταξύ της κατά κεφαλήν δαπάνης για το δημόσιο σχολείο και της κατά κεφαλήν ιδιωτικής δαπάνης για το ιδιωτικό σχολείο. Η κατά

κεφαλήν δημόσια δαπάνη δηλώνει πόσο κοστίζει για το κράτος κάθε μαθητής, ενώ η ιδιωτική κατά κεφαλήν δαπάνη πόσο κοστίζει για το νοικοκυριό η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου για ένα παιδί.

Παρακάτω παρουσιάζονται πίνακες με τους μαθητές της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης για κάθε έτος, με βάση τα υπάρχοντα διαθέσιμα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (Πίν. 13, 14, 15, 16). Να σημειωθεί ότι καλύπτονται τα έτη 2004 και 2008–2016, διότι για τα έτη αυτά υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, ενώ τα έτη για τα οποία δεν έχουμε στοιχεία παραλείπονται. Προκειμένου να βρεθούν οι κατά κεφαλήν δαπάνες χρησιμοποιήθηκαν τα πραγματικά, αποπληθωρισμένα ποσά της δημόσιας και της ιδιωτικής δαπάνης για την εκπαίδευση ανά έτος, τα οποία κατόπιν διαιρέθηκαν με τον αντίστοιχο αριθμό των μαθητών σε κάθε βαθμίδα στα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία για κάθε έτος.

Δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Γενικά, τα έτη 2004 και 2008–2016 ο αριθμός των μαθητών στα δημόσια σχολεία παρουσιάζει ορισμένες διακυμάνσεις, αν και μικρές (Πίν. 13). Συγκεκριμένα, στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές ως προς τον αριθμό τους παραμένουν στο σύνολό τους περίπου οι ίδιοι μεταξύ των ετών 2004 και 2008, ενώ αυξάνονται κατά 1% το 2010, στις 744 χιλιάδες περίπου. Τα επόμενα έτη καταγράφεται σταθερότητα στη συγκεκριμένη βαθμίδα, ενώ το 2014 παρατηρείται πτώση κατά 1%, η οποία ακολουθείται από ανάλογη άνοδο το 2015 και σταθερότητα το 2016. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, γενικό λύκειο και επαγγελματικό λύκειο) καταγράφεται μείωση στον αριθμό των μαθητών από το 2004 στο 2008 (– 2%), αλλά και το 2013, το 2014 και το 2016 (κατά – 2%, – 3% και – 2% αντίστοιχα). Έτσι, το 2016 ο αριθμός των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φτάνει στους 6234 χιλιάδες.

Πίνακας 13. Αριθμός μαθητών στα δημόσια σχολεία

	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	739	736	734	744	744	744	745	740	750	751
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ**	667	652	659	657	659	658	642	622	635	624

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, www.MySchool.gr. Επεξεργασία IOBE

Στον πίνακα 14 παρουσιάζεται η δημόσια εκπαιδευτική κατά κεφαλήν δαπάνη ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως ήδη έχει σημειωθεί, για τον υπολογισμό της κατά κεφαλήν δαπάνης για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ελήφθη υπόψη

η πραγματική (αποπληθωρισμένη) δημόσια δαπάνη (Πίν. 1, 3, 4), η οποία κατόπιν διαιρέθηκε με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στις διάφορες βαθμίδες του δημόσιου σχολείου (Πίν. 13).

Πίνακας 14. Δαπάνη ανά μαθητή στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	3.705	4.025	3.903	3.748	4.004	3.797	3.708	3.725	3.588	3.625
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	4.767	5.480	5.245	5.093	5.150	4.715	4.517	4.248	4.029	4.151

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ. www.My.School.gr. Επεξεργασία IOBE

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή η δαπάνη σε πραγματικές τιμές της δημόσιας προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαιρεμένη με τον αριθμό των μαθητών στα δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά, βρισκόταν το 2004 στα €3.705. Το 2008 η κατά κεφαλήν δαπάνη για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχε φτάσει στα €4.025 περίπου, ενώ το 2009 και το 2010 παρουσίασε μείωση. Το 2011 κατέγραψε άνοδο, φτάνοντας στα €4.004, ενώ από το 2012 μειώνεται, με εξαίρεση το 2016, όπου σημειώνει αύξηση και διαμορφώνεται στα €3.625. Ως προς τη δημόσια δευτεροβάθμια κατά κεφαλήν εκπαίδευση, αυτή έφτανε τις €4.767 το 2004, και το 2008 παρουσίασε αύξηση κατά 15%. Η πορεία της έκτοτε είναι κυρίως πτωτική, καταγράφοντας μεγάλη μείωση το 2012 (κατά - 8%), ενώ το 2016 αυξάνεται κατά 3% σε σχέση με το 2015 και διαμορφώνεται στα €4.151.

Ιδιωτική εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Σε ό,τι αφορά τον αριθμό των μαθητών στην ιδιωτική εκπαίδευση τα έτη 2004 και 2008–2016, οι ετήσιες μεταβολές είναι εντονότερες σε σχέση με τις αντίστοιχες στα δημόσια σχολεία, γεγονός το οποίο αφενός οφείλεται στον σημαντικά μικρότερο αριθμό τους, αφετέρου στο κόστος της εκπαίδευσης το οποίο, εν μέσω οικονομικής κρίσης, πολλά νοικοκυριά απέφυγαν να επωμισθούν (Πίν. 15). Συγκεκριμένα, στην προσχολική και πρωτοβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση, την ιδιωτική δαπάνη της οποίας περιορίζουμε στο κόστος των διδάκτρων στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό, οι μαθητές έχουν μειωθεί σημαντικά το 2016 σε σχέση με παλαιότερα έτη φτάνοντας στους 40 χιλιάδες, δηλαδή μόλις στο 5% του συνόλου των μαθητών της συγκεκριμένης βαθμίδας. Πρόκειται για ισχυρή μείωση της τάξης τού - 17%, ενώ τα προηγούμενα έτη παρατηρούνται αυξομειώσεις.

Από το 2010 ο αριθμός των μαθητών στη συγκεκριμένη βαθμίδα παρουσιάζει μείωση κάθε χρόνο, ενώ αυξάνεται μόνο το 2014 (4%).

Πίνακας 15. Αριθμός μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία

	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ* ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	49.317	56.094	57.681	56.955	54.804	51.176	49.527	51.416	48.398	40.113
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ**	39.133	35.928	35.670	33.822	31.958	29.563	27.383	28.685	22.333	28.668

* Νηπιαγωγείο. ** Γυμνάσιο, γενικό λύκειο, επαγγελματικό λύκειο

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ. Επεξεργασία IOBE

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, λύκειο) καταγράφονται επίσης έντονες διακυμάνσεις στον αριθμό των μαθητών από το 2004 στο 2008 (– 8%), αλλά και το 2015 και 2016, έτη κατά τα οποία μειώθηκε και κατόπιν αυξήθηκε αξιοσημείωτα ο αριθμός των μαθητών (κατά – 22% και 28% αντίστοιχα). Έτσι, το 2016 ο αριθμός των μαθητών στη δευτεροβάθμια ιδιωτική εκπαίδευση φτάνει στους 28,6 χιλιάδες, δηλαδή μόλις στο 4% του συνόλου των μαθητών της συγκεκριμένης βαθμίδας (Πίν. 15).

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται η ιδιωτική εκπαιδευτική κατά κεφαλήν δαπάνη ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή για την ιδιωτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τον υπολογισμό της κατά κεφαλήν δαπάνης για κάθε βαθμίδα ελήφθη υπόψη, όπως έχει ήδη σημειωθεί, η πραγματική ιδιωτική δαπάνη η οποία κατόπιν διαιρέθηκε με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στις διάφορες βαθμίδες του ιδιωτικού σχολείου.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κατά κεφαλήν ιδιωτική δαπάνη για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή η δαπάνη σε πραγματικές τιμές της ιδιωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικό) και της προσχολικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο) διαιρεμένη με τον αριθμό των μαθητών στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά, βρισκόταν στα €5.180 το 2004, υψηλότερα δηλαδή κατά €1.475 σε σχέση με την κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη για την αντίστοιχη βαθμίδα κατά το ίδιο έτος. Το 2008 η κατά κεφαλήν δαπάνη για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση είχε φτάσει στα €5.705, ενώ το 2009 στα €5.461. Η μείωση συνεχίστηκε μέχρι το 2015, με εξαίρεση το 2011 όταν και αυξήθηκε κατά 2%, ενώ το 2016 αυξήθηκε κατά 8% φτάνοντας στα €3.942, μόνο κατά 317 υψηλότερη σε σχέση με την αντίστοιχη δημόσια κατά κεφαλήν δαπάνη.

Στην ιδιωτική δευτεροβάθμια κατά κεφαλήν δαπάνη (ιδιωτικό σχολείο, γυμνάσιο και λύκειο) καταγράφονται επίσης σημαντικές διακυμάνσεις στο υπό εξέταση διάστημα. Η συγκεκριμένη δαπάνη βρισκόταν το 2004 στα €5.833, ενώ το 2008 και το 2009 κατέγραψε άνοδο της τάξης του 27% και 12% αντίστοιχα, φτάνοντας, το 2009, στα €8.332, δηλαδή €3.087 πάνω

από την αντίστοιχη κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη. Έκτοτε ξεκίνησε μια πτωτική πορεία, η οποία ανακόπηκε το 2015 (άνοδος 8%), για να συνεχιστεί εκ νέου το 2016 (μείωση κατά 22%), φτάνοντας έτσι στα €4.564, ήτοι €413 πάνω από την αντίστοιχη κατά κεφαλήν δημόσια δαπάνη (Πίν. 16).

Πίνακας 16. Δαπάνη ανά μαθητή στην ιδιωτική εκπαίδευση

	2004	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ*	5.180	5.705	5.461	5.370	5.466	4.916	4.214	3.863	3.663	3.942
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ**	5.833	7.433	8.332	7.195	6.753	5.632	5.586	5.371	5.817	4.564

Σημειώσεις: * Νηπιαγωγείο και δημοτικό, ** Γυμνάσιο και λύκειο

Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ-ΕΟΠ. Επεξεργασία στοιχείων ΙΟΒΕ

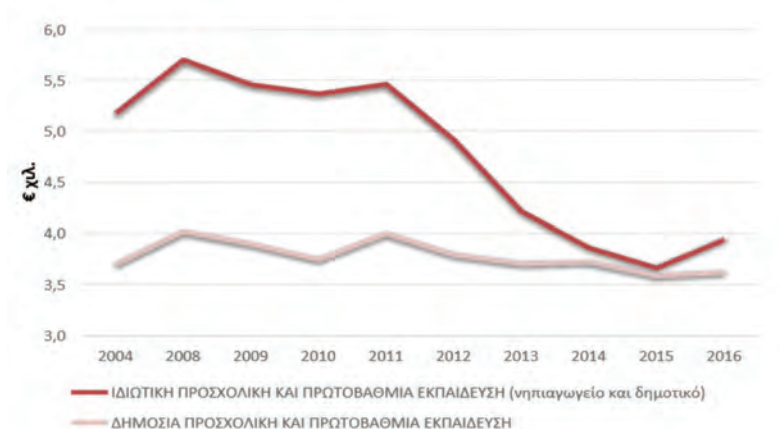
Στα διαγράμματα 10 και 11 απεικονίζεται η εξέλιξη της δημόσιας και της ιδιωτικής κατά κεφαλήν δαπάνης ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, έτσι όπως αποτυπώθηκε παραπάνω. Είναι προφανές, ιδιαίτερα μετά το 2011, η σύγκλιση ιδιωτικής και δημόσιας κατά κεφαλήν δαπάνης, γεγονός το οποίο οφείλεται περισσότερο στη μείωση της οικογενειακής δαπάνης για ιδιωτική εκπαίδευση, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κατόπιν παρουσιάζεται η εικόνα της μέσης δαπάνης ανά μαθητή όσον αφορά στο σύνολο της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαιδευτικής δαπάνης σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται δύο διαφορετικές απεικονίσεις της δαπάνης: Η μία αφορά στη μέση δαπάνη ανά εκπαιδευτική βαθμίδα στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, η οποία όμως περιορίζεται στα έξοδα για το σχολείο, δηλαδή για το νηπιαγωγείο, το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο, διαιρεμένη με τον αριθμό των μαθητών· η άλλη είναι η διευρυμένη μέση δαπάνη η οποία συμπεριλαμβάνει και τις υπόλοιπες κατηγορίες COFOG αλλά και τις συνολικές δαπάνες του νοικοκυριού για την εκπαίδευση, δηλαδή τα φροντιστήρια, τα ιδιαίτερα μαθήματα, τις ξένες γλώσσες, τις εκπαιδευτικές εκδρομές κ.λπ.¹¹ Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούμε να υπολογίσουμε πόσο κοστίζει η συνολική μέση δαπάνη ανά μαθητή σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο στο κράτος όσο και στο νοικοκυριό. Έτσι, από τα επεξεργασμένα στοιχεία για τη μέση ιδιωτική και δημόσια δαπάνη ανά μαθητή προκύπτει ότι αυτή κυμαίνεται στα €3.641 το 2016 για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση (από €3.797 το 2004 και €4.144 το

11 Η μέση διευρυμένη δαπάνη περιλαμβάνει τη δημόσια δαπάνη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη μη κατηγοριοποιημένη ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης και τις μη επιμερισμένες σε κατηγορία δαπάνες εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, για την ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση η μέση διευρυμένη δαπάνη περιλαμβάνει και τα φροντιστήρια, τις ξένες γλώσσες, τα ιδιαίτερα μαθήματα κ.λπ.

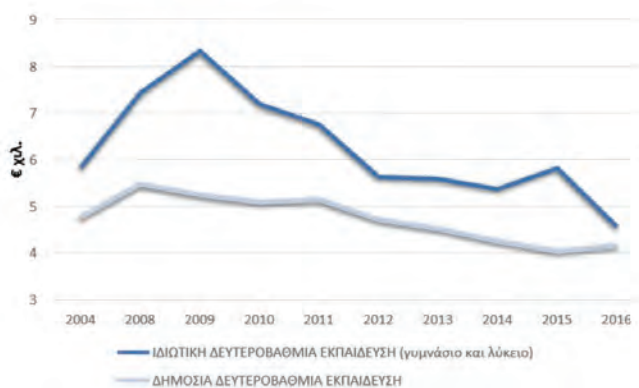
2008) και στα €4.169 για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από €4.826 το 2004 και €5.582 το 2008).

Διάγραμμα 10. Εξέλιξη κατά κεφαλήν δαπάνης στη δημόσια και ιδιωτική προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση



Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ. Επεξεργασία ΙΟΒΕ

Διάγραμμα 11. Εξέλιξη κατά κεφαλήν δαπάνης στη δημόσια και ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση



Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ. Επεξεργασία ΙΟΒΕ

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στοιχεία και την ανάλυσή τους, εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- α. Η δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι διαχρονικά χαμηλότερη (κατά Μ.Ο. 20% περίπου) από την αντίστοιχη άλλων χωρών τής Ε.Ε.
- β. Η ιδιωτική δαπάνη για την εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι κατά πολύ υψηλότερη (σχεδόν τριπλάσια) από την αντίστοιχη άλλων χωρών τής Ε.Ε.
- γ. Η δαπάνη για τη «σκιάδη εκπαίδευση» ως ποσοστό της εκπαιδευτικής δαπάνης ανέρχεται στο 34,7% για τη δημόσια εκπαίδευση και στο 40,1% για την ιδιωτική εκπαίδευση (2014). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά ανέρχονται σε 18,3% και 34,4% αντίστοιχα, ενώ είναι πολύ υψηλότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού ανέρχονται σε 67,9% και 69,7% αντίστοιχα (2014). Αυτό σημαίνει ένα δυσβάσταχτο κόστος για την ελληνική οικογένεια.
- δ. Η δημόσια εκπαιδευτική δαπάνη για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημείωσε αύξηση την περίοδο 2000–2010, αλλά, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, το 2016 επανήλθε στα επίπεδα της αρχής της δεκαετίας του 2000, ως ποσοστό του ΑΕΠ και ως ποσοστό της συνολικής δαπάνης της Γενικής Κυβέρνησης.
- ε. Η δημόσια δαπάνη μετατοπίστηκε, κατά τη διάρκεια της κρίσης, από τη δευτεροβάθμια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ενώ, δηλαδή, το 2009 στον επιμερισμό των δαπανών στη συνολική δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση το μερίδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 37% έναντι του 31% της πρωτοβάθμιας, το 2016 έπεσε στο 30% έναντι του αντίστοιχου 32% της πρωτοβάθμιας.
- στ. Αναφορικά με την εσωτερική κατανομή των δαπανών για τη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό που κατανέμεται στην αποζημίωση των εργαζομένων είναι συντριπτικά υψηλό σε σχέση με το ποσοστό που κατανέμεται στην ενδιάμεση ανάλωση (υποδομές, εξοπλισμός κ.ά.), και κατά την περίοδο της κρίσης αυξήθηκε, με αποτέλεσμα τη συνεχή υποβάθμιση των υποδομών, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το 2009 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά για την αποζημίωση των εργαζομένων και την ενδιάμεση ανάλωση ήταν 97,1% και 2,9% αντίστοιχα, το 2016 τα ποσοστά ήταν 98,4% και 1,5% αντίστοιχα. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ποσοστά για το 2009 ανέρχονταν σε 97,5% και 2,5% αντίστοιχα, ενώ το 2016 σε 99,9% και 0,1% αντίστοιχα.
- ζ. Η δαπάνη για την ιδιωτική εκπαίδευση παρουσίασε αξιοσημείωτη μείωση. Συγκεκριμένα, το 2009 η δαπάνη για την ιδιωτική εκπαίδευση ανερχόταν σε €3,3 δις, ενώ το 2016 έπεσε στα €2,1 δις, ποσοστιαία δηλαδή μείωση 33,3%.



Όψεις και εκφάνσεις της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα της κρίσης

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ανάδειξη των επιμέρους όψεων και εκφάνσεων της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα μέσα από τις διαστάσεις αυτού που αποκαλούμε «σκιάδης πλευρά της εκπαίδευσης» (Bray, 1999, σ. 17), αλλά και της γενικευμένης τάσης για εμπορευματοποίηση. Αναμφίβολα, η περίοδος της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης διαμόρφωσε αρνητικούς όρους για το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, με συνέπεια να επαναπροσδιοριστούν πλευρές της ιδιωτικοποίησης και να δρομολογήσουν νέες εξελίξεις στο τοπίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην παρούσα αναφορά αναδεικνύονται ζητήματα όπως:

- οι δαπάνες των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης, προκειμένου να κατανοηθεί η δυναμική και διαχρονική τους εξέλιξη που επιβεβαιώνει ευθέως το γεγονός ότι η ελληνική οικογένεια, ακόμα και υπό συνθήκες κρίσης, συνέχισε να καταβάλλει σημαντικά ποσά στην ιδιωτική σφαίρα για τη μορφωτική ενίσχυση των μελών της.
- οι στοχευμένες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στο πεδίο της δημόσιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίες επιχείρησαν να αναδιατάξουν τις συντεταγμένες ανάμεσα στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα προς όφελος της δεύτερης.
- η απορρύθμιση του τοπίου στην ιδιωτική εκπαίδευση μέσα από μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα τα οποία ανέτρεψαν εξ ολοκλήρου τις συλλογικές διευθετήσεις αλλά και τη «θεσμική ισορροπία» δεκαετιών. Βασική παραδοχή στην εν λόγω περίπτωση αποτελεί το γεγονός ότι η εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων απορρύθμισης στον ιδιωτικό χώρο της εκπαίδευσης ενεργεί ως προάγγελος αρνητικών εξελίξεων στο πεδίο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.
- ο θεσμός των «vouchers», ο οποίος εντάσσεται σε μια ευρύτερη στρατηγική μεταρρυθμίσεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδέεται γενικότερα με το πρόταγμα του «νεοφιλελεύθε-

ρου παραδείγματος» στο πλαίσιο της διεθνούς πραγματικότητας. Η εφαρμογή των vouchers στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και στο πεδίο της κατάρτισης αναζωπύρωσε τη ρητορική αλλά και τις αντεγκλήσεις γύρω από το εν λόγω μέτρο.

- η ανάδυση των λεγόμενων «βιομηχανιών πιστοποίησης προσόντων», συνθήκη σύμφωνα με την οποία, άλλοτε με το πρόσχημα της επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού κι άλλοτε με όχημα τις πραγματικές ανάγκες για απόκτηση δεξιοτήτων με έγκριτα και διαφανή χαρακτηριστικά, διαμορφώνεται μια ευθέως ψυχαναγκαστική πραγματικότητα όπου οι νέοι απευθύνονται —έναντι αδρής αμοιβής— σε «ιδιωτικές βιομηχανίες» προκειμένου να πιστοποιήσουν «μαθησιακά αποτελέσματα».
- η περίπτωση των «Κέντρων Μελέτης», τα οποία ενισχύουν και διευρύνουν την τάση φροντιστηριοποίησης του δημοτικού σχολείου εισάγοντας τους μαθητές από πολύ μικρή ηλικία στον ρυθμό της εντατικοποίησης, της τυποποίησης και της μηχανιστικής μάθησης.

Είναι σαφές πως οι πλευρές αυτές σε καμία περίπτωση δεν καλύπτουν το εύρος και το βάθος της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα. Συμβάλλουν, ωστόσο, στην ανάδειξη του φαινομένου, επιχειρώντας ταυτόχρονα να επικαιροποιήσουν επιμέρους διαστάσεις του στην Ελλάδα της κρίσης, σε μια προσπάθεια να ενεργοποιηθούν και, το κυριότερο, να ενισχυθούν οι δυνάμεις που οφείλουν να ενισχύουν και να θωρακίζουν διαρκώς τον δημόσιο χώρο της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική πολιτική την εποχή της κρίσης

Στην εποχή της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, το ζήτημα του ρόλου και της δυναμικής της δημόσιας εκπαίδευσης (Olssen, 2004) επανέρχεται με σθένος σε μια συγκυρία που το πολιτικό και ιδεολογικό πρόταγμα της ιδιωτικοποίησης κερδίζει διαρκώς έδαφος (Carnoy, 1998a). Κι αυτό γιατί το ηγεμονικό οικονομικό αφήγημα της λιτότητας και των περικοπών των δημόσιων δαπανών συσχετίζεται ευθέως με τις πολιτικές αμφισβήτησης του ρόλου και της αποτελεσματικότητας των δημόσιων πολιτικών σε όλο το κοινωνικό φάσμα, με συνέπεια οι «σκιδάδες» πλευρές της ιδιωτικοποίησης να μετασχηματίζουν ολόένα και περισσότερο τον ρόλο και την αποστολή του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Bray, 1999). Επιπροσθέτως, οι κυρίαρχες πολιτικές εμφανίζονται να ενισχύουν δραστικά το χάσμα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, εντείνοντας τις μορφές περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων που καθίστανται ακόμα

περισσότερο ευπαθείς απέναντι στις νέες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις (Ball, 2010).

Αναμφίβολα, την περίοδο επιβολής των μνημονιακών μέτρων ο χώρος της εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα από τα κατεξοχήν «πρόσφορα πεδία» για την εφαρμογή των πολιτικών λιτότητας, με συνέπεια την προώθηση μιας σειράς νομοθετημάτων και ρυθμιστικών ενεργειών οι οποίες προώθησαν στρατηγικά το αφήγημα μιας μεταρρυθμιστικής προσέγγισης που, με πρόσχημα τη δημοσιονομική προσαρμογή, αποσκοπούσε όχι μόνο στη μετάλλαξη του τοπίου της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη μετουσίωση του μείγματος των ενεργειών αυτών σε νομοτελειακή και μεταφυσική αρχή, σύμφωνα με την οποία οι «χρεωμένες δημοκρατίες» θα όφειλαν να προσαρμοστούν.

Υπό την έννοια αυτή, η εκπαιδευτική πολιτική συνδέθηκε ευθέως με τις αλλαγές στην οικονομία και την αγορά εργασίας, σε μια συντονισμένη προσπάθεια να δομηθεί εκ βάθρων το αίτημα μιας δομικού τύπου διαρθρωτικής αναπροσαρμογής του δημόσιου αλλά και του ιδιωτικού τομέα στην ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, αυτό που ακόμα και σήμερα παραμένει ζήτημα «ανοιχτό» σχετίζεται με το κατά πόσο τα μέτρα που ελήφθησαν αναμόρφωσαν θετικά τον χάρτη της εκπαίδευσης και διαμόρφωσαν εντέλει ευνοϊκές συνθήκες για τη δημιουργία μιας υγιούς προοπτικής στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σαφές πως η αποτίμηση και η γενικότερη αξιολόγηση των όσων επιβλήθηκαν, πέρα από τις εμπειρικές και διαισθητικές εκτιμήσεις, θα πρέπει να αποτελέσει έργο μιας συστηματικής και ουσιαστικής μελέτης με σκοπό τη βαθιά οικονομική, πολιτική, αλλά και κοινωνιολογική ανάλυση και ερμηνεία των μεταβολών και γενικότερα των μετασχηματισμών που επήλθαν.

Στην Ελλάδα, την τελευταία δεκαετία, το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής δέχτηκε μια πρωτοφανή άσκηση πίεσης για προσαρμογές και μεταλλάξεις δομικού χαρακτήρα, με συνέπεια τη βίαιη αποδόμηση σημαντικών κατακτήσεων αλλά και διαχρονικών συλλογικών διευθετήσεων πάνω στις οποίες αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό μας σύστημα μεταπολιτευτικά. Είναι σημαντικό όμως να επισημάνουμε πως θα ήταν άτοπο να ισχυριστούμε ότι μέχρι την περίοδο αυτή η λειτουργία των εκπαιδευτικών μηχανισμών υπήρξε απόλυτα ορθή και μη παθογενής. Απεναντίας· στην Ελλάδα η εκπαίδευση για πολλές δεκαετίες λειτούργησε ως ο αδιαμφισβήτητος μηχανισμός επαγγελματικής και κοινωνικής κινητικότητας, με συνέπεια την καταξίωση των εκπαιδευτικών μηχανισμών στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας ως εκείνων των θεσμικών εργαλείων που μπορούσαν να αμβλύνουν τις ταξικές και κοινωνικές ανισότητες. Πάνω σε αυτή τη συλλογική

διευθέτηση δομήθηκε ουσιαστικά το κυρίαρχο αφήγημα των «ίσων ευκαιριών» και της «αξιοκρατίας», αφού μόνο μέσω της εκπαιδευτικής ανέλιξης τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα μπορούσαν να αλλάξουν τη ρότα της κοινωνικής τους τροχιάς, δίνοντας ουσιαστικά το έναυσμα για τη διεκδίκηση μιας καλύτερης ζωής.

Ωστόσο, παράλληλα με το πρόταγμα της «δημόσιας και δωρεάν παιδείας», το οποίο εδραιώθηκε σταδιακά μέσα από πολλές μεταλλάξεις και μεταβολές, αναπτύχθηκε διαχρονικά μια σειρά από παθογένειες και δυσλειτουργίες γύρω από τις οποίες συντηρήθηκαν και αναπαράχθηκαν μια σειρά από εγγενή φαινόμενα ανορθολογισμού, δεδομένο πάνω στο οποίο οφείλουμε να αναπτύξουμε την προβληματική μας και, το κυριότερο, να το αξιοποιήσουμε αναστοχαστικά με γνώμονα την υπέρβαση και τη δρομολόγηση εξελίξεων με κοινωνικό πρόσημο. Ενδεικτικά και μόνο, χαρακτηριστικά παραδείγματα των παθογενειών και των διαχρονικών προβλημάτων που ταλανίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελούν:

- **το συστημικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων το οποίο συνεχίζει όχι μόνο να υφίσταται, αλλά και να βαθαίνει, αφού εμφανίζεται να αντανakλάται στις δαπάνες των νοικοκυριών για φροντιστηριακή εκπαίδευση ή για ιδιαίτερα μαθήματα, γεγονός που σηματοδοτεί την οικονομική αφαίμαξη της ελληνικής οικογένειας (ΚΑΝΕΠ, 2017). Πρόκειται ουσιαστικά για μια παγιωμένη πρακτική μιας καταστροφικής παιδαγωγικά νοοτροπίας που συντηρεί τον αγχογόνο φορμαλισμό και την τυποποίηση, λειτουργώντας, χωρίς αμφιβολία, σε βάρος της δημιουργικής μάθησης, της ανάπτυξης κριτικής σκέψης, της διαμόρφωσης δομημένων και ελεύθερα σκεπτόμενων πολιτών.**
- **ο διαχρονικός ανορθολογισμός που διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και που εμφανίζεται στην εικόνα της συστηματικής υποτίμησης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία, ακόμα και σήμερα, παρά τις προσπάθειες αναδιάρθρωσης, δεν μπορεί να ανατρέψει το αρνητικό στερεότυπο που τη συνοδεύει, συνιστώντας ουσιαστικά το «μεγάλο κενό» του εκπαιδευτικού μας συστήματος, σε μια χώρα όπου η ανεργία των νέων (15-24), παρότι εμφανίζει μείωση, εξακολουθεί να διατηρεί ένα από τα υψηλότερα ποσοστά στην Ε.Ε.¹²**
- **το ανερχόμενο πρόβλημα της μετανάστευσης των υπερ-εκπαιδευόμενων νέων μας (brain drain), το οποίο υπολογίζεται πως την περίοδο 1998-2007 έχει στρέψει περισσότερους από 500.000 νέους στην αναζήτηση καριέρας στο εξωτερικό (Ρομπόλης, 2007), με συνέπεια**

12 Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, η ανεργία των νέων 15-24 είναι 39,9%, με την Ελλάδα να καταλαμβάνει την 1η θέση το 2018. Δες σχετικά με αυτό <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tipslm80&language=en> (Ανακτήθηκε 21.05.2019).

την απώλεια σημαντικού τμήματος των δημόσιων και ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση, το οποίο δεν επιστρέφει ποτέ στο εσωτερικό (Theodoropoulos et al., 2014). Επιπροσθέτως, την ίδια στιγμή που οι νέοι και, κατά κανόνα, οι «έχοντες προσόντα» μεταναστεύουν σε όλη την ευρωπαϊκή επικράτεια, εμφανίζεται το πρόβλημα της αναντιστοιχίας των προσόντων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Mc Guinness, Pouliakas & Redmond, 2018), όπως και του επαναπροσδιορισμού των τίτλων σπουδών και των διπλωμάτων (Liagouras, Protogerou & Caloghirou, 2003) σε σχέση με τις αμοιβές (Bárcena-Martín, Budría & Moro-Egido, 2012). Επιβεβαιώνεται, έτσι, η ζοφερή πραγματικότητα της υποτίμησης των πτυχίων και των δεξιοτήτων στο πλαίσιο της αγοράς εργασίας, με συνέπεια τους εξευτελιστικά χαμηλούς μισθούς, την υποαπασχόληση, την ετεροαπασχόληση, την ελαστική κακοπληρωμένη ή και απλήρωτη εργασία, σημεία δηλαδή της εποχής που χαρακτηρίζεται από την απορρύθμιση εννοιών και αρχών δικαίου και κοινωνικής προστασίας ως απόρροια της κρίσης (Gallie, Paugam & Jacobs, 2003). Επιπλέον, η τάση αυτή ματαιώνει σε ψυχολογικό επίπεδο το ηθικό, τους κόπους και τα όνειρα μιας γενιάς νέων ανθρώπων, οι οποίοι βλέπουν τη ζωή τους να εγκλωβίζεται αφενός στη διελκυστίνδα της ανεργίας, της φτώχειας και της απαξίωσης, και αφετέρου στη νομοτέλεια της μετανάστευσης και της αναζήτησης μιας βιώσιμης λύσης σε χώρες του εξωτερικού.

Τα προαναφερθέντα, σε συνδυασμό με φαινόμενα όπως η μείωση των μισθών και των συντάξεων ή η δημογραφική κρίση, η οποία ενδυναμώνεται διαρκώς, διαμορφώνουν ένα εξαιρετικά δυσμενές περιβάλλον για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς κανέναν να μπορεί πια να εγγυηθεί με σιγουριά την έκβαση της πραγματικότητας. Πέρα, λοιπόν, από τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα και τις παθογένειες, αυτό που γίνεται ολοένα και περισσότερο αισθητό σχετίζεται με την ένταση των πιέσεων προς μια μορφή είτε φανεράς είτε αφανούς προσπάθειας ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, με σαφή προσανατολισμό την εμπορευματοποίηση και την εκχώρηση μέρους των λειτουργιών της δημόσιας εκπαίδευσης στην ελεύθερη αγορά. Η εκχώρηση αυτή γίνεται είτε άμεσα και με εμφανή τρόπο είτε έμμεσα και με μη έκδηλες διαδικασίες, οι οποίες, ακόμα και αν εμφανίζονται ως ανεκτές, δεν παύουν να πλήττουν ευθέως την ποιότητα αλλά και την ουσία της δημοκρατίας και του κράτος δικαίου (Ball, 2016). Επιπροσθέτως, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ως ενδεδειγμένη πρακτική η εδραίωση μιας σειράς παρεμβάσεων, πρακτικών και μεταρρυθμιστικών ενεργειών που είτε λειτουργούν με «πιλοτικό χαρακτήρα» είτε με «αφανή τρόπο», αποβλέποντας σε μια γενικευμένη διάβρωση του δημόσιου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που συμβάλλει στην περαιτέρω ιδιωτικοποίησή του (Burch, 2009).

Στην εποχή μας καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες της ανάπτυξης μιας εξαιρετικά ιδιάζουσας αγοράς εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών από ιδιώτες, οι οποίοι, στο πλαίσιο μιας ευκαιριακής λογικής, επιχειρούν να επωφεληθούν συγκυριακά και, το κυριότερο, να ενισχύσουν τα συμφέροντά τους αξιοποιώντας εγγενείς αδυναμίες του δημόσιου χώρου. Η εν λόγω στρατηγική αναμφίβολα ευνοείται διαχρονικά από τις πολιτικές απορρύθμισης και αποδόμησης που κατά καιρούς επιχειρούνται, με συνέπεια τη δίχως ποιότητα και μακροπρόθεσμη επιχειρηματική στρατηγική, γεγονός που υπονομεύει την ποιότητα αλλά και την ουσία των εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών που προσφέρονται.

Αναμφισβήτητα, η στρατηγική αυτή, σύμφωνα και με το ΚΑΝΕΠ (2014), εδράζεται σε συγκεκριμένους πυλώνες και αποτυπώνεται:

- στις πολιτικές περιστολής και συρρίκνωσης του ρόλου της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω της συστηματικής υποχρηματοδότησής της,
- στη μείωση των μισθών και των συντάξεων τόσο στο γενικό εργατικό δυναμικό όσο και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπέστησαν σημαντικές απώλειες των εισοδημάτων τους την περίοδο της κρίσης,
- στη συγχώνευση ή στο κλείσιμο σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών δομών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- στην κατάργηση δημοφιλών ειδικοτήτων της τεχνικής εκπαίδευσης προκειμένου αυτές να εκχωρηθούν εξ ολοκλήρου σε γνωστά επιχειρηματικά συμφέροντα, με συνέπεια τη διαθεσιμότητα και τη βίαιη κινητικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και απολύσεις,
- στην αποδυνάμωση κάθε είδους κρατικής εποπτείας στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης (τυπικής και μη τυπικής),
- στην εξάπλωση της ιδιωτικοποίησης της αρχικής κατάρτισης μέσω των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ.,
- στη διαιώνιση της παραπαιδείας, που, πέρα από την παραδοσιακή φροντιστηριακή εκπαίδευση σε γυμνάσιο και λύκειο, εξαπλώθηκε ακόμα και στο δημοτικό μέσω των «Κέντρων Μελέτης»,
- στην ισχυροποίηση και εδραίωση διαδικασιών πιστοποίησης προσόντων μέσα από την εδραίωση «βιομηχανιών πιστοποίησης» σε «οριζόντιες δεξιότητες», όπως οι ξένες γλώσσες και τα αγγλικά, με σκοπό την επέκταση και σε προσόντα νέου τύπου τα οποία καθίστανται εκ των πραγμάτων αναγκαία για την αγορά εργασίας και τη μετάβαση των νέων στην απασχόληση.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, πέρα από τις παραδοσιακές του παθογένειες τη μνημονιακή περίοδο, εμφανίζεται ακόμα περισσότερο

ανίσχυρο και αδύναμο απέναντι στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις των καιρών. Συγκεκριμένα, κρίνεται αναποτελεσματικό λόγω των εγγενών αδυναμιών του να ανταποκριθεί με επάρκεια και αξιοπιστία στις προσδοκίες μιας κοινωνίας που, ενώ καταφανώς εμπιστεύεται τις δομές της δημόσιας εκπαίδευσης, την ίδια στιγμή καταβάλλει σημαντικό τμήμα των ιδιωτικών οικογενειακών προϋπολογισμών για την αντιμετώπιση αναγκών που το δημόσιο σύστημα, λόγω κυρίως της σταθερής υποχρηματοδότησης, αδυνατεί να καλύψει (ΚΑΝΕΠ, 2017). Επιπροσθέτως, το σύστημα αυτό υποβοηθείται σταθερά από μια σειρά εξωσχολικών δραστηριοτήτων οι οποίες αγοράζονται εξ ολοκλήρου από την ελεύθερη αγορά προϊόντων και υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποδεικνύοντας πως στην Ελλάδα έχει πια θεσμοποιηθεί ένα «παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα» το οποίο λειτουργεί στη βάση της επιπρόσθετης χρηματοδότησης από τους ιδιωτικούς οικογενειακούς προϋπολογισμούς. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τον δραματικό ανορθολογισμό που διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αφού εμφανίζεται επίσης εξαιρετικά αδύναμο και ανήμπορο να αντιμετωπίσει τις τρέχουσες προκλήσεις, με συνέπεια οι γονείς και οι μαθητές να καταφεύγουν σε ιδιωτικές υπηρεσίες προκειμένου να καλύψουν είτε τα «ελλείμματα ποιότητας» είτε ειδικές απαιτήσεις που η σύγχρονη αγορά εργασίας επιβάλλει στα νοικοκυριά (φύλαξη και δημιουργική απασχόληση παιδιών, ασφαλή μετακίνηση, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες, νέες δεξιότητες κ.λπ.) (ΚΑΝΕΠ, 2017).

Τα τελευταία χρόνια είμαστε μάρτυρες μιας βίαιης πίεσης την οποία δέχθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα, με συνέπεια τόσο τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων όσο και την ένταση φαινομένων την άμβλυνση των οποίων, οριακή έστω, η ελληνική κοινωνία είχε κατορθώσει σε άλλες περιόδους. Είναι πέρα από κάθε αμφιβολία πως η ένταση των φαινομένων απορρύθμισης αλλά και ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης δεν επήλθε ως «ιστορική ρήξη» ούτε ως «θεσμική τομή» σε σχέση με το παρελθόν. Αντίθετα, διαμορφώθηκε σταδιακά μέσα στο πλαίσιο μιας ιδιότυπης και πολιτικά αθόρυβης ανοχής που η ελληνική κοινωνία επέδειξε σε καίρια και θεμελιώδη ζητήματα, με συνέπεια την κορύφωση του δράματος την περίοδο εφαρμογής των μνημονιακών μέτρων. Όπως προαναφέρθηκε, ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες τεκμηριώνονται σε ταξικές, εθνοπολιτισμικές, γεωγραφικές κ.λπ., οι διαμεσολαβήσεις, η «παραπαιδεία», η χαμηλή συμμετοχή στη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση κ.ά. αποτελούν φαινόμενα μιας διαχρονικής παθογένειας που η ζοφερή πραγματικότητα των μνημονίων όξυνε περαιτέρω. Σαφής μας στόχος είναι η επισήμανση επιμέρους όψεων και εκφάνσεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος την επίμαχη και ταραχώδη περίοδο των μνημονίων, σε μια προσπάθεια να αναδειχθεί ο καμβάς των πολιτικών κατευθύνσεων που ακολουθήθηκαν και, το κυριότερο, να κατανοηθούν με τρόπο ψύχραιμο, ορθολογικό και δομημένο.

Παράλληλα με τα πλήγματα τα οποία δέχθηκε το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε, για καθαρά σημειολογικούς λόγους, και ορισμένες εμφανείς παρεμβάσεις στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί τα μεταρρυθμιστικά τεχνάσματα και οι πολιτικές αλλαγές, που εφαρμόζονται κατά κανόνα αρχικά στην ιδιωτική εκπαίδευση σε πολλές περιπτώσεις, όπως ήδη αναφέραμε, λειτουργούν ως «πilotός» για τη γενίκευση της εφαρμογής τους και στη δημόσια, διαπίστωση που η ίδια η ιστορία δυστυχώς έχει επαληθεύσει.

Εκτός των άλλων, σε μια εποχή που η ουσία και το περιεχόμενο των δημόσιων και κοινωνικών αγαθών αμφισβητείται, είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε πως το αγαθό της εκπαίδευσης, είτε προσφέρεται από δημόσιους είτε από ιδιωτικούς φορείς, σε καμία περίπτωση δεν χάνει τον δημόσιο και κοινωνικό χαρακτήρα της φύσης και της αποστολής του. Η συντριπτική, ωστόσο, συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού εδράζεται και τοποθετείται στον δημόσιο χώρο, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι δημόσια ή κάτω από τον έλεγχο της δημόσιας σφαίρας με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Χαρακτηριστικά είναι και τα στοιχεία που αφορούν στην κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στην Ε.Ε. αναφορικά με το δίπολο «δημόσιο – ιδιωτικό», αποδεικνύοντας πως η παροχή της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πρώτης τάξεως μελήματα κάθε οργανωμένης πολιτείας που προσβλέπει στη διασφάλιση του δημόσιου συμφέροντος. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, όπως αναδημοσιεύονται και από το Ινστιτούτο Εργασίας και την Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ) για το έτος 2012-2013, στο σύνολο της Ε.Ε.-28 πιστοποιείται ότι:

- *Το 89,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσε σε δημόσια ιδρύματα, το 7,8% σε ιδρύματα επιδοτούμενα από το κράτος και το 2,6% σε ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα.*
- *Το 84,9% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Κατώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσε σε δημόσια ιδρύματα, το 13,1% σε ιδρύματα επιδοτούμενα από το κράτος και το 2,0% σε ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα.*
- *Το 76,0% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσε σε δημόσια ιδρύματα, το 19,8% σε ιδρύματα επιδοτούμενα από το κράτος και το 4,2% σε ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα. (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ, 2016, σ. 3)*

Υπό την έννοια αυτή, ακόμα και αν ο χώρος της ιδιωτικής εκπαίδευσης παραμένει θεσμικά προστατευόμενος από τις επιταγές του κράτους και του Συντάγματος, δεν παύει να αποτελεί δημόσια λειτουργία η οποία θα πρέπει να ρυθμίζεται σύμφωνα με το γράμμα και το πνεύμα του κράτους δικαίου. Κατά συνέπεια, κάθε ενέργεια που απορρυθμίζει και στρεβλώνει την ουσία, τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής λειτουργί-

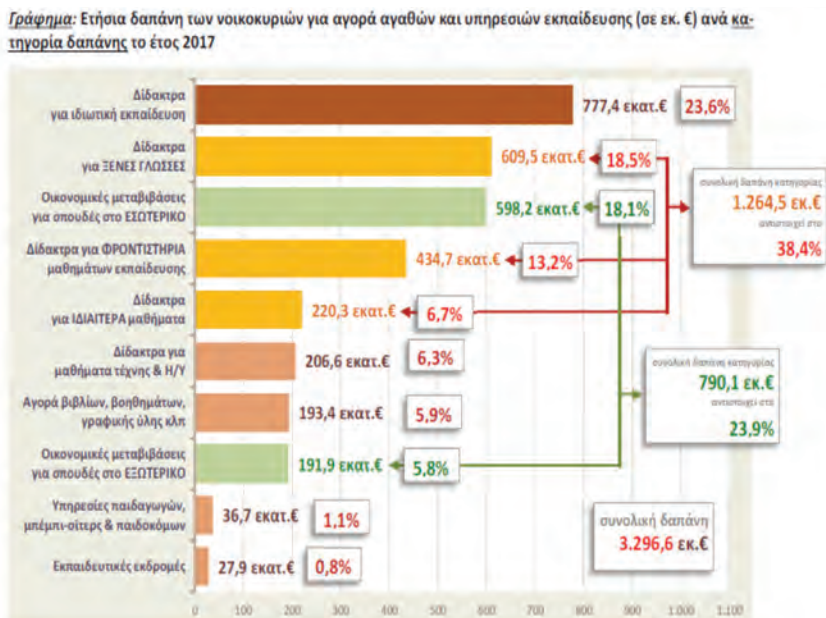
ας συμβάλλει ευθέως στην αποδιοργάνωση του τοπίου, με βασική στρατηγική την περαιτέρω απορρύθμιση σε βάρος των εκπαιδευτικών, των οικογενειακών προϋπολογισμών και, εντέλει, της ίδιας της κοινωνίας.

Ωστόσο κρίνεται σκόπιμο, παράλληλα με τις γενικές τάσεις και τις κατευθύνσεις που επικράτησαν στη δημόσια εκπαίδευση, να αναφερθεί ενδεικτικά μια σειρά «ρυθμιστικών εργαλείων» σύμφωνα με τα οποία επιχειρήθηκε η διαμόρφωση ενός ιδιότυπου σχεδίου αποπλαισίωσης του θεσμικού χώρου της ιδιωτικής εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε στην ενίσχυση είτε φανερών είτε αφανών όψεων της ιδιωτικοποίησης και της εμπορευματοποίησης του αγαθού της γνώσης.

Οι δαπάνες των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης

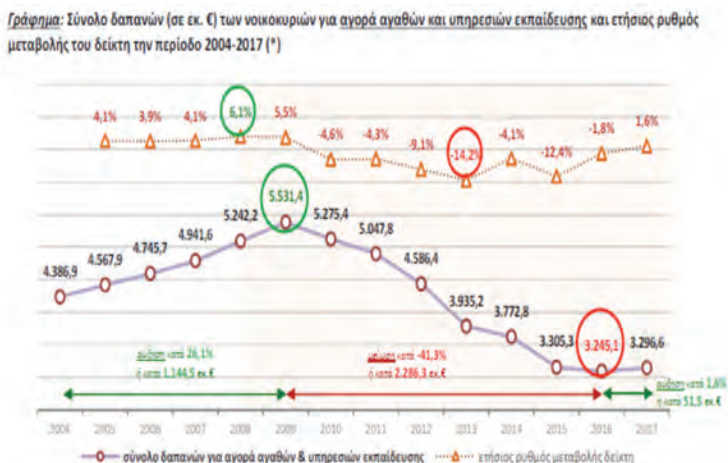
Αναμφίβολα, η εποχή της κρίσης επηρέασε με τον δικό της τρόπο τις δαπάνες για αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Ωστόσο, το πρόβλημα της καταβολής σημαντικών δαπανών από πλευράς ιδιωτικών οικογενειακών προϋπολογισμών για αγαθά και υπηρεσίες από την ελεύθερη αγορά δεν αποτελεί αποκλειστικό γνώρισμα της μνημονιακής περιόδου. Όπως προαναφέρθηκε, εξαιτίας της διαχρονικής παθογένειας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια παγιωμένη κατάσταση ως προς το φαινόμενο αυτό, γεγονός που δημιουργεί εύλογους προβληματισμούς. Σύμφωνα με πρόσφατα, δημοσιεύτα και επικαιροποιημένα στοιχεία του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ με βάση την Ετήσια Έκθεση για την Παιδεία (2019), ειδικότερα για την περίοδο 2004–2017 το σύνολο των δαπανών των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών το 2009 αγγίζει τα 5,3 δις ευρώ. Στη συνέχεια, και για προφανείς λόγους που σχετίζονται με την οικονομική κρίση, εμφανίζεται πτωτική τάση η οποία καταλήγει στα 3,2 δις το 2016 (Γράφ. 1).

Γράφημα 1: Δαπάνες νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης σε εκ.€.
Πηγή: ΚΑΝΕΠ, 2019.



Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή – Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2017.
 Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2019)

Γράφημα 2: Ετήσια δαπάνη νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης σε εκ.€ ανά κατηγορία δαπάνης. Πηγή: ΚΑΝΕΠ, 2019.



(*) Σημειώνεται ότι τα στοιχεία βασίζονται στις αντίστοιχες Έρευνες Οικογενειακών Προϋπολογισμών της ΕΛ.ΣΤΑΤ των ετών 2004, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 και 2017, ενώ για τα έτη του μεσοδιαστήματος 2005, 2006 και 2007 έχει γίνει αναγωγή των δαπανών με βάση την ετήσια συνολική μεταβολή του Υποδείκτη Τιμών Καταναλωτή για εκπαίδευση.

Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή – Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2017
 Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2019)

Την ίδια στιγμή, σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες εκτιμήσεις του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (Γράφ. 2), η ετήσια δαπάνη των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης το 2017 εμφανίζει, κατά κατηγορία, τα εξής μέγεθη:

- δίδακτρα για ιδιωτική εκπαίδευση 777, 4 εκ.€,
- δίδακτρα για ξένες γλώσσες 609,5 εκ.€,
- οικονομικές μεταβιβάσεις για σπουδές στο εσωτερικό 598,2 εκ.€,
- δίδακτρα για φροντιστήρια των μαθημάτων της εκπαίδευσης 434,7 εκ.€,
- δίδακτρα για ιδιαίτερα μαθήματα 220,3 εκ.€,
- δίδακτρα για μαθήματα τέχνης και ηλεκτρονικούς υπολογιστές 206,6 εκ.€,
- δαπάνες για αγορά βιβλίων, βοηθημάτων, γραφικής ύλης κ.λπ. 193,4 εκ.€,
- οικονομικές μεταβιβάσεις για σπουδές στο εξωτερικό 191,9 εκ.€,
- δαπάνες για υπηρεσίες παιδαγωγών, μπίμπι-σίτερς και παιδοκόμων 36,7 εκ.€,
- δαπάνες για εκπαιδευτικές εκδρομές 27,9 εκ.€.

Γράφημα 3: Κατανομή των ετήσιων συνολικών δαπανών των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης ανά κατηγορία δαπάνης και αντίστοιχος ετήσιος ρυθμός μεταβολής του δείκτη την περίοδο 2004–2017. Πηγή: ΚΑΝΕΠ, 2019.

Γράφημα: Κατανομή των ετήσιων συνολικών δαπανών των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης ανά κατηγορία δαπάνης και αντίστοιχος ετήσιος ρυθμός μεταβολής του δείκτη την περίοδο 2004–2017



Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθεί επαρκώς η αναλυτική εικόνα των δαπανών για αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών όπως αυτή αποτυπώνεται στις δέκα (10) συγκεκριμένες κατηγορίες οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους κωδικούς δαπανών στους εθνικούς λογαριασμούς. Κι αυτό γιατί μέσα από την αποτύπωση της κυρίαρχης τάσης που ακολουθούν οι δαπάνες στην «ελεύθερη» αγορά της εκπαίδευσης διαφαίνεται η ροπή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την ιδιωτικοποίηση και την αποψίλωση του «δωρεάν» χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης. Εντούτοις, παρά την οικονομική κρίση και τη φαινομενικά «πτωτική τάση», οι ιδιωτικές δαπάνες των νοικοκυριών εμφανίζονται ως μόνιμο χαρακτηριστικό και βασική έγνοια των οικογενειών, ενώ, σταδιακά από το 2015, το 2016 και το 2017, επανεμφανίζεται μια ανοδική πορεία (Γράφ. 3). Σύμφωνα με τα στοιχεία τα οποία είναι αποκαλυπτικά της πραγματικότητας, η κρίση επηρέασε ευθέως τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά τον τρόπο με τον οποίο οι δαπάνες αυξομειώθηκαν, αφού, ακόμα και μέσα στο πλαίσιο της διαχρονικής παθογένειας, αποτυπώνεται εύγλωττα ο τρόπος με τον οποίο η κρίση διαμόρφωσε τα μεγέθη αυτά. Είναι σαφές πως από τα προαναφερθέντα αντιλαμβανόμαστε το μέγεθος μιας παράλληλης ιδιωτικής —σε εθνικό επίπεδο— δαπάνης για εκπαίδευση και απόκτηση μορφωτικού κεφαλαίου, η οποία αναιρεί και αποφλοιώνει τόσο σημειολογικά όσο και πραγματολογικά το περιεχόμενο του προτάγματος περί «δημόσιας και δωρεάν παιδείας». Είναι προφανές πως η παιδεία, ακόμα και αν παραμένει δημόσια, στην πράξη αποδομείται ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της, με συνέπεια η ελληνική οικογένεια να προσφεύγει στην ιδιωτική σφαίρα προκειμένου να καλύψει τα κενά που η ίδια εντοπίζει. Αν αναλογιστούμε και τη συστηματική επικοινωνιακή προπαγάνδα που συντελείται κατά της δημόσιας εκπαίδευσης τόσο από μερίδα των συστημικών Μ.Μ.Ε. όσο και από διάφορες ομάδες «οργανωμένων συμφερόντων» στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα κατανοήσουμε εύκολα το γιατί η ιδιωτικοποίηση προβάλλεται και αναδεικνύεται διαρκώς ως μονόδρομος απέναντι σε υπαρκτά και αντικειμενικά αδιέξοδα. Ωστόσο, είναι επίσης σαφές πως η τάση αυτή δεν αποτελεί μονομερώς μια ιδεολογική επιλογή ή μια ιδιότυπη νοοτροπία που η ελληνική κοινωνία προβάλλει και ενστερνίζεται. Αντίθετα, πρόκειται για «επιλογή» που υποδαυλίζεται ευθέως τόσο από την έλλειψη χρηματοδότησης από την οποία η δημόσια εκπαίδευση υποφέρει όσο και από άλυτα προβλήματα (διορισμοί, υποδομές, εξετασιομανία, μαθησιακός ψιττακισμός κ.ά.) που η πολιτική εξουσία διαχρονικά και σκόπιμα συντηρεί και αναπαράγει μη δίνοντας δραστικές λύσεις στο υφιστάμενο αδιέξοδο.

Ωστόσο, σύμφωνα πάλι με τα στοιχεία του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, ακόμα και σε συνθήκες κρίσης, οικονομικής ύφεσης και δημοσιονομικής πειθαρχίας,

τα ισχυρά και οργανωμένα συμφέροντα στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης εμφανίζονται να έχουν καταφέρει να αυξήσουν τα κέρδη τους. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να ενισχύσει την πεποίθηση πως, εκτός από το διαχρονικό φαινόμενο της οικονομικής αφάιμαξης των νοικοκυριών αναφορικά με τις δαπάνες για εκπαίδευση, ακόμα και τη δύσκολη εποχή της λιτότητας και της «σκληρής δημοσιονομικής πειθαρχίας» η αγορά εκπαιδευτικών αγαθών συνέχισε να λειτουργεί με μια εντυπωσιακά εσωτερική δυναμική, αποδεικνύοντας πως οι θυσίες των οικογενειών υπήρξαν πολύ μεγάλες.

Η κατάργηση βασικών ειδικοτήτων της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης

Αξιοσημείωτη είναι η βίαιη θεσμική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε το 2013 στο πεδίο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με τον ν. 4172/13 και τον ν. 4186/13. Σύμφωνα με τους νόμους αυτούς καταργήθηκαν περίπου 50 ειδικότητες εκπαιδευτικών, βασικοί τομείς σπουδών σε ΕΠΑΛ (Υγείας – Πρόνοιας και Εφαρμοσμένων Τεχνών), καθώς και 14 ειδικότητες στις επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) (κομμωτικής, αισθητικής, βοηθών οδοντοτεχνιτών, βοηθών φυσικοθεραπευτών, βοηθών ακτινολογικών εργαστηρίων, βοηθών φαρμακείου, αργυροχρυσοχοΐας κ.ά.), αρκετά δημοφιλείς στις προτιμήσεις των μαθητών αλλά και στην τρέχουσα αγορά εργασίας. Επιπροσθέτως, καταργήθηκαν 103 επαγγελματικές σχολές χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει ρεαλιστική πρόβλεψη για αντικατάσταση ή αναπλήρωση από τη δημόσια σφαίρα. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε διαθεσιμότητα, ανασφάλεια και, επί της ουσίας, σε απόλυση περισσότερους από 2.500 εκπαιδευτικούς. Είναι εύκολα αντιληπτό πως μετά την εφαρμογή των συγκεκριμένων μέτρων, μέσω του «εκπαιδευτικού κενού» που αναπτύχθηκε, διαμορφώθηκαν ιδιαίτερα ευνοϊκοί όροι για την κερδοφορία συγκεκριμένων ιδιωτικών συμφερόντων που δραστηριοποιούνται σε συγκεκριμένες ειδικότητες και στους αντίστοιχους τομείς τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε μια, χωρίς ιστορικό προηγούμενο, απροκάλυπτη παρέμβαση στο δημόσιο πεδίο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκαλώντας ένα γενικευμένο κλίμα

ανασφάλειας, ασάφειας και αβεβαιότητας σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, προσφέροντας ταυτόχρονα σημαντικές επιχειρηματικές ευκαιρίες σε οργανωμένα ιδιωτικά συμφέροντα σε βάρος, προφανώς, της δημόσιας σφαίρας.

Η στρατηγική απορρύθμισης του πεδίου της ιδιωτικής εκπαίδευσης

Η ψήφιση του ν. 4046/2012, καθώς και μιας σειράς άλλων μέτρων και διαταγμάτων όπως η ρυθμιστική ΠΥΣ 6/28.2.2012 ή η Φ.18/ 93893 /Δ5/12-07-2013 κ.ά¹³, άλλαξαν άρδην το τοπίο στην ιδιωτική εκπαίδευση. Τα κυριότερα αποτελέσματα των ενεργειών αυτών ήταν η κατάργηση της Διεύθυνσης της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας (επανήλθε με το άρθρο 15 του ν. 4452/2017), η οποία ασκούσε ουσιαστικά παραδοσιακά τον απαιτούμενο θεσμικό και διοικητικό έλεγχο σε κάθε τομέα της ιδιωτικής εκπαίδευσης (βρεφονηπιακού/παιδικού σταθμοί, νηπιαγωγεία – δημοτικά – γυμνάσια – λύκεια – ιδιωτικά Ι.Ε.Κ., κολέγια, φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης, κέντρα ξένων γλωσσών).

Ταυτόχρονα με αυτές και άλλες ρυθμίσεις, η εποπτεία των ιδιωτικών σχολείων πέρασε από αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας σε αντίστοιχη του Υπουργείου Εργασίας, σηματοδοτώντας μια σαφή μεταστροφή στο πεδίο της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσω της σημειολογικής του μετάθεσης από το εκπαιδευτικό λειτουργήμα στην υπαλληλική σχέση της κοινής εξαρτημένης μισθωτής εργασίας που διέπει τον αμιγή ιδιωτικό τομέα.

Ειδικότερα, οι απολύσεις των εκπαιδευτικών έγιναν καταφανώς ευκολότερες¹⁴, ενώ οι αποζημιώσεις συρρικνώθηκαν κατ' εφαρμογήν τής ΠΥΣ 6/28-02-2012¹⁵. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία του Κλαδικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ (2013α, 2016α):

- **Οι αποζημιώσεις των εκπαιδευτικών που απολύονται μειώθηκαν αισθητά, με συνέπεια να προωθείται η, με κάθε τρόπο, έξοδος των «αρχαιότερων» και έμπειρων εκπαιδευτικών με μοναδικό στόχο την πρόσληψη νεότερων, μισθολογικά φθηνότερων και ευέλικτα απασχολούμενων.**

13 Βλ. σχετικά εγκύκλιο Φ.18/93893/Δ5/12-7-2013 της Δ/σης Ιδιωτικής Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ. που, κατ' εφαρμογήν τής ΠΥΣ 6/28-2-2012, μεταφέρει ουσιαστικά την εποπτεία των ιδιωτικών εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας στο Υπουργείο Εργασίας και καταργεί, κατ' ουσίαν, την κρατική εποπτεία στην ιδιωτική εκπαίδευση. Βλ. επίσης την παράγραφο Ζ (άρθρο 1, κεφάλαιο Α') του ν. 4254/2014, που επικυρώνει το καθεστώς των ελεύθερων απολύσεων των ιδιωτικών εκπαιδευτικών χωρίς κανέναν έλεγχο της πολιτείας, καθώς και την παράγραφο 16 του άρθρου 47 του ν. 3848/2010, που εισήγαγε στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης την έννοια της ανατιολόγητης καταγγελίας σύμβασης.

14 Βλ. παράγραφος Ζ του άρθρου 1 του κεφαλαίου Α' του ν. 4254/2014.

15 Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου – Πράξη 6 της 28.2.2012 (ΦΕΚ Α' 38/28.2.2012) Ρύθμιση θεμάτων για την εφαρμογή τής παρ. 6 του άρθρου 1 του ν. 4046/2012.

- Παρατηρείται η γενίκευση ενός κλίματος εργασιακής τρομοκρατίας που δημιουργείται από τη μη τήρηση της νομοθεσίας σε θεσμικά και οικονομικά ζητήματα (παρατυπίες στην έκδοση τίτλων, αλλοίωση βαθμολογιών, παραχάραξη ωρολόγιων προγραμμάτων), κάτι που μέχρι τότε γινόταν σε σχετικά περιορισμένη κλίμακα, λόγω ακριβώς και των αντιδράσεων των ιδιωτικών εκπαιδευτικών που κατήγγειλαν τις συγκεκριμένες πρακτικές επειδή μετέτρεπαν τα σχολεία τους από πνευματικά/εκπαιδευτικά ιδρύματα σε αγοράια «πρατήρια γνώσεων» και απολυτηρίων.
- Τόσο η μείωση των αποζημιώσεων λόγω απολύσεων όσο και η μείωση του εργατικού κόστους ευνόησε σθεναρά την κερδοφορία των επιχειρηματικών συμφερόντων στον χώρο της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η επιβολή αύξησης του δώρου στο ωράριο των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, με ρύθμιση που άλλαξε την τελευταία στιγμή μετά από πιέσεις, σύμφωνα με στοιχεία της ΟΙΕΛΕ, συσώρευσε περίπου 12 εκατομμύρια ετησίως στα ταμεία των ιδιοκτητών.

Ειδικότερα, και σύμφωνα επίσης με τα ίδια στοιχεία όπως κατατέθηκαν στα πρακτικά του 36ου Συνεδρίου της ΟΙΕΛΕ (2016)¹⁶, επιχειρήθηκε η ένταξη των ιδιωτικών εκπαιδευτικών στο ενιαίο μισθολόγιο-βαθμολόγιο, με συνέπεια τη μεγαλύτερη αναδιανομή πλούτου, αφού, σύμφωνα με υπολογισμούς, οι επιχειρηματίες των ιδιωτικών σχολείων αύξησαν τα κέρδη τους κατά 30 περίπου εκατομμύρια ευρώ ετησίως, ενώ, αντίθετα, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί και τα ασφαλιστικά ταμεία υπέστησαν ζημιά 28 και 20 εκατομμυρίων ευρώ αντιστοίχως τον χρόνο.

Επιπροσθέτως, την ίδια περίοδο, τον Απρίλιο του 2013, έρευνα που διεξήγαγε το Κλαδικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ σε μεγάλο δείγμα 478 εκπαιδευτικών (περίπου το 15% των ιδιωτικών εκπαιδευτικών σε Αθήνα - Πειραιά) κατέδειξε ότι «οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί πληρώνονται για λιγότερο από το 5% των πρόσθετων δραστηριοτήτων και συνολικά μόλις για το 60% περίπου όσων υπηρεσιών προσφέρουν στα ιδιωτικά σχολεία». Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας, το στοιχείο αυτό «είναι ενδεικτικό της υπερεκμετάλλευσης που υφίστανται [οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί] από τους εργοδότες τους και του πλούτου που ως υπεραξία αυτοί καρπώνονται» (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ, 2013β, σ. 12).

Είναι σαφές πως, σε έναν ορυμαγδό πολιτικών διακηρύξεων και ρητορικών σχημάτων περί ανάγκης δημοσιονομικής πειθαρχίας και μείωσης των ελλειμμάτων του δημοσίου και των φορέων που αυτό ελέγχει, ρυθμίσεις τέτοιας λογικής το μόνο που επιδεικνύουν είναι ο πολιτικός κυνισμός καθώς και η απροκάλυπτη αδιαφορία για το κοινό συμφέρον, διαμορφώνοντας δυσμενείς όρους για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

¹⁶ Αρχεία της ΟΙΕΛΕ.

Ο θεσμός των «vouchers» και το ιδεολόγημα της «ελεύθερης επιλογής»

Ο θεσμός των «vouchers» στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικά κουπόνια) τα τελευταία χρόνια προβάλλεται ολοένα και περισσότερο ως η ενδεδειγμένη λύση απέναντι στο ζήτημα της «αγοράς υπηρεσιών» εκπαίδευσης/κατάρτισης, με τρόπο που να διασφαλίζεται η ελευθερία επιλογής και η «ανοικτή εγγραφή» σε εκπαιδευτικές δομές χωρίς την υποχρεωτικότητα και τους περιορισμούς που οι κρατικές πολιτικές επιβάλλουν. Πρόκειται για μέτρο που έχει εφαρμοστεί ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80 σε Αγγλία και σε Αμερική, αλλά πρόσφατα και σε σκανδιναβικές χώρες, με αμφιλεγόμενα και αμφίσημα αποτελέσματα (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Σύμφωνα με τη ρητορική τεκμηρίωση που συνοδεύει το εν λόγω μέτρο, το οποίο κατά κανόνα εδράζεται στο νεοφιλελεύθερο ιδεολογικό πλαίσιο θεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, η «ανοικτή εγγραφή» προτάσσει το δικαίωμα της ελευθερίας των γονέων να επιλέγουν την εκπαίδευση των παιδιών τους ελεύθερα και ανεμπόδιστα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για έναν φενακισμένο τρόπο θεώρησης της ελευθερίας, αφού, σε πολλές περιπτώσεις, αποδείχθηκε πως δεν είναι οι γονείς τελικά που διαλέγουν σχολεία αλλά τα σχολεία που διαλέγουν μαθητές και γονείς, επιζητώντας ουσιαστικά το κουπόνι τους προκειμένου να διασφαλίζουν έτσι τη χρηματοδότηση, άρα και την επιβίωσή τους (Θεριανός & Φωτόπουλος, 2011). Είναι σαφές πως, με το πρόσχημα του ανταγωνισμού, της ποιότητας και της παροχής ακόμα καλύτερης εκπαίδευσης, η αύξηση των διδάκτρων (κυρίως στα ιδιωτικά) αλλά και το *κυνήγι των vouchers* θα ενταθούν, με συνέπεια την επέκταση της κερδοσκοπίας, του νοσηρού ανταγωνισμού και την εδραίωση μιας αγοραίας κουλτούρας η οποία συμπίεζει συνειδήσεις και αντιμετωπίζει μαθητές και γονείς ως «πελάτες».

Είναι φανερό πως στο πλαίσιο μιας τέτοιας κατάστασης είναι αμφίβολο αν θα μπορέσουν να διατηρηθούν οι παιδαγωγικές αρχές ενός ελεύθερου και χωρίς δεσμεύσεις εκπαιδευτικού χώρου. Το διαρκές άγχος της εξεύρεσης χρηματοδότησης μέσω κουπονιών θα τείνει να αποτελεί μια μόνιμη απειλή χειραγώγησης και εκβιασμών των εκπαιδευτικών, συνεχών πιέσεων και καταναγκασμών, με στόχο την εξασφάλιση πελατείας αλλά και της θέσης σε ένα σχολείο του οποίου η επιβίωση θα εξαρτάται, προφανώς, από την προσέλκυση και την εξαργύρωση των εκπαιδευτικών κουπονιών. Στην Ελλάδα, με τους νόμους 3848/2010 και 4254/2014, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα δέχθηκε ισχυρές πιέσεις μέσα από την υποχρηματοδότησή του, τις συγχωνεύσεις, την κινητικότητα, το κλείσιμο σχολείων, τη διαθεσιμότητα κ.ά. Απέναντι στα υπαρκτά προβλήματα της εκπαίδευσης οι θιασώτες των νεοφιλελεύθερων ιδεολογημάτων επανέφεραν με σθένος τα ζητήματα της «αποκέντρωσης», «της αλλαγής του τρόπου χρηματοδότησης του σχολείου», το ζήτημα «της επιλογής σχολείου», καθώς και μια σειρά προ-

παγανδιστικών ρητορικών σχημάτων εναντίον των εκπαιδευτικών και εν γένει όλων των «τεμπέληδων της εύφορης κοιλάδας»¹⁷ του δημοσίου.

Τα πρώτα κυρίως χρόνια της εφαρμογής των μνημονιακών μέτρων επιχειρήθηκε μια άνευ προηγουμένου συκοφάντηση και ηθική απαξίωση του ρόλου του δημόσιου σχολείου, με τη μονομερή πρόταση των πολιτικών λιτότητας, των περικοπών, των συγχωνεύσεων και των απολύσεων ως ενδεδειγμένων λύσεων για την εξυγίανση και τον εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής παθογένειας. Στην εξέλιξη αυτής της περιόδου, το *voucher*, το οποίο προβάλλεται κατά κανόνα ως μέτρο θεραπείας απέναντι στο αδιέξοδο της υποχρηματοδότησης και της αδυναμίας «οριζόντιων» πολιτικών στήριξης των δημόσιων πολιτικών, εισάγεται και εφαρμόζεται στους παιδικούς σταθμούς αλλά και στην επαγγελματική κατάρτιση.

Αναμφίβολα, η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μέτρου στις εν λόγω περιπτώσεις σαφώς και ξεπερνά τη σκοποθεσία της παρούσας αναφοράς. Ωστόσο, η γενίκευση του συγκεκριμένου μέτρου στην υποχρεωτική εκπαίδευση εγκυμονεί σημαντικούς κινδύνους και εγείρει σοβαρές επιφυλάξεις, στοιχεία που θα πρέπει να εκτιμηθούν και, το κυριότερο, να αναδειχθούν με στόχο όχι την πρόκληση εντυπώσεων, αλλά τη δημιουργία ενός ισχυρού και παιδαγωγικά ορθολογικού σχεδίου ανάπτυξης και υπεράσπισης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι σαφές πως η ερμηνεία της διεθνούς εμπειρίας αλλά και η ενδελεχής διάγνωση των δικών μας αναγκών απαιτούν τα στοιχεία αυτά να ληφθούν σοβαρά υπόψη σε οποιαδήποτε θεσμική ενέργεια επιχειρηθεί στο άμεσο μέλλον.

Οι ανερχόμενες «βιομηχανίες πιστοποίησης προσόντων»

Η οικονομική κρίση και η παρατεταμένη ύφεση στην Ελλάδα διαμόρφωσε συνθήκες αβεβαιότητας και ανασφάλειας σε χιλιάδες εργαζόμενους και οικογένειες. Επιπροσθέτως, δημιούργησε εξαιρετικά δυσμενείς όρους στο πεδίο της αγοράς εργασίας καθώς και στις διαδικασίες πρόσβασης στην απασχόληση. Μέσα στα πολλά προβλήματα και τις αντιξοότητες που η χώρα αντιμετώπισε, το ζήτημα της ανεργίας των νέων αλλά και η μετανάστευση των υπερεκπαιδευμένων αναδείχθηκαν σε μείζονα και επείγοντα θέματα πολιτικής αντιμετώπισης. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων συνθηκών, εντάθηκε η αύξηση για αναζήτηση και πιστοποίηση προσόντων με στόχο την εύρεση και την κατάκτηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, γεγονός που ενίσχυσε εξαιρετικά το πεδίο της μη τυπικής εκπαίδευσης αλλά και τις ιδιωτικές δαπάνες για απόκτηση, αναγνώριση και πιστοποίηση «οριζόντιων» δεξιοτήτων όπως τα αγγλικά, οι υπολογιστές κ.ά. Η πί-

17 Δάνεια έκφραση από τον τίτλο της βραβευμένης ταινίας του Ν. Παναγιωτόπουλου: «Οι τεμπέληδες της εύφορης κοιλάδας» (1978).

ηση για προσόντα και δεξιότητες σε συγκεκριμένους κλάδους και τομείς εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλη, όπως και το επενδυτικό ενδιαφέρον όλων όσοι δραστηριοποιούνται επιχειρηματικά στα εν λόγω πεδία, αφού, κατά κανόνα, τα προσόντα αυτά πιστοποιούνται από φορείς που ανήκουν — στην πλειοψηφία τους— στον ιδιωτικό τομέα. Το 2014 εκδίδεται η υπ' αριθμ. 4204/13.5.2014 Κ.Υ.Α. η οποία τιτλοφορείται: «*Διαδικασία πιστοποίησης και εποπτείας Φορέων χορήγησης Πιστοποιητικών γνώσης πληροφορικής ή χειρισμού Η/Υ της ημεδαπής - Αναγνώριση φορέων και αντιστοίχιση τίτλων γνώσης πληροφορικής ή χειρισμού Η/Υ της αλλοδαπής*». Η εν λόγω απόφαση υπογράφηκε χωρίς ουσιαστικά καμία κοινωνική διαβούλευση και, το κυριότερο, χωρίς την ανάπτυξη ενός διευρυμένου δημόσιου και κοινωνικού διαλόγου. Παράλληλα, η Κ.Υ.Α. περιείχε δύο ρυθμίσεις που προφανώς αξίζει να επισημάνουμε, κυρίως για να τις αξιοποιήσουμε ερευνητικά στο ερμηνευτικό μας πλαίσιο γύρω από τη δομή και το περιεχόμενο του δημόσιου και κοινωνικού διαλόγου για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα:

- α)** Το παρεχόμενο προσόν (πιστοποίηση πληροφορικής) είχε διάρκεια μόλις τρία (3) χρόνια, καθώς έδινε τη δυνατότητα στους διαπιστευμένους φορείς να επαναπιστοποιούν το ίδιο προσόν¹⁸.
- β)** Οι εξετάσεις πιστοποίησης γίνονταν με τον αποκλειστικό έλεγχο των φορέων, χωρίς την παρουσία επιθεωρητή του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Στην ουσία η Κ.Υ.Α. άφηνε ως εγγυητή της διαδικασίας μόνο τον διαπιστευμένο φορέα, ο οποίος, κατά κανόνα, είναι ιδιώτης¹⁹.

Παρόλο που το ζήτημα της επαναπιστοποίησης αποσύρθηκε μετά από έντονες αντιδράσεις και καταγγελίες, το ζήτημα της επιθεώρησης με συμμετοχή ελεγκτή παρέμεινε αμετάβλητο. Η αναφορά μας, λοιπόν, σε αυτό το ζήτημα επιχειρεί ουσιαστικά να αναδείξει το πρόβλημα της ανάδυσης των βιομηχανιών της πιστοποίησης και των πρακτικών που μεθοδεύονται προκειμένου να δημιουργούνται διαρκώς πηγές οικονομικής αφαίμαξης των νέων και των οικογενειών τους. Όπως αντιλαμβανόμαστε, το ζήτημα της απόκτησης και της πιστοποίησης προσόντων αποτελεί ένα ευαίσθητο δεδομένο το οποίο συνδέεται ευθέως με τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνι-

18 Άρθρο 13 παράγραφος 7: Η διάρκεια ισχύος των Πιστοποιητικών γνώσης πληροφορικής ή χειρισμού Η/Υ ανέρχεται σε τρία (3) έτη από την ημερομηνία έκδοσης ή ανανέωσής τους.

19 Άρθρο 19, Συμμετέχοντες στη διενέργεια των εξετάσεων: 1. Η εύρυθμη λειτουργία των ηλεκτρονικών συστημάτων που υποστηρίζουν το εξεταστικό σύστημα και η έγκαιρη προετοιμασία τους ανήκει στην αρμοδιότητα του Εξεταστικού Κέντρου και του ορισμένου για αυτόν τον σκοπό Υπευθύνου Τεχνικής Υποστήριξης, ο οποίος δεν μπορεί να είναι και εκπαιδευτής των εξεταζομένων. 2. Ο Υπεύθυνος Τεχνικής Υποστήριξης είναι άμεσα διαθέσιμος, ώστε να επιλαμβάνεται των τεχνικών προβλημάτων που, τυχόν, διαπιστώνονται κατά τη διάρκεια της εξέτασης. 3. Κάθε φορά που πραγματοποιούνται εξετάσεις πιστοποίησης ο Φορέας χορήγησης Πιστοποιητικών γνώσης πληροφορικής ή χειρισμού Η/Υ ορίζει έναν (1) Επιτηρητή σε κάθε αίθουσα εξέτασης για κάθε είκοσι (20) εξεταζόμενους σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο άρθρο 23 της παρούσας απόφασης. Η αμοιβή του Επιτηρητή βαρύνει τους Φορείς χορήγησης Πιστοποιητικών γνώσης πληροφορικής ή χειρισμού Η/Υ.

κές ανισότητες που διέπουν συνολικότερα τη δομή και τις λειτουργίες της κοινωνίας. Ταυτόχρονα, είναι σαφές πως οι μη προνομιούχοι πλήττονται περισσότερο από τη συνεχή καταβολή οικονομικών τιμημάτων αναφορικά με την πρόσβαση σε διαδικασίες όχι μόνο εκπαίδευσης (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, κατάρτιση κ.λπ.), αλλά και πιστοποίησης. Είναι φανερό πως οι κοινωνικά ευπαθείς αισθάνονται ανυπέρβλητο τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό που υψώνεται μπροστά τους, αφού η κρίση ενέτεινε το ήδη υπαρκτό αδιέξοδο και διαμόρφωσε εξαιρετικά δυσμενείς όρους σε διαδικασίες πρόσβασης στο κοινωνικό αγαθό της γνώσης. Την ίδια στιγμή καθίσταται απόλυτα εμφανές πως σε συνθήκες κρίσης και κοινωνικής πίεσης αναδύονται δυνάμεις και «οργανωμένα συμφέροντα» τα οποία επιχειρούν να επωφεληθούν οικονομικά από τις αδυναμίες ή τις ανεπάρκειες του δημόσιου χώρου προσφέροντας ουσιαστικά υπηρεσίες και προϊόντα πάνω στα ρήγματα και τις ρωγμές της δημόσιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι σαφές πως κάθε θεσμική πρακτική και πολιτικό εγχείρημα τεκμηριώνεται σε ένα λογικοφανές επιχείρημα το οποίο νομιμοποιεί και προβάλλει ως «φυσιολογική» την υφιστάμενη (ανορθολογική και κοινωνικά άδικη) πραγματικότητα. Είναι προφανές πως στην εν λόγω περίπτωση αυτόν τον ρόλο έπαιξε το εγχείρημα περί επικαιροποίησης των γνώσεων της πληροφορικής, σε μια εποχή που η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας εμφανίζεται αμείωτη. Ωστόσο, παρόλο που αυτό μεταφράζεται ως λογικό, η λύση δεν βρίσκεται στη μεταφορά του κόστους στους οικογενειακούς προϋπολογισμούς αλλά στη διαμόρφωση πολιτικών ενίσχυσης της πρόσβασης όλων στις διαδικασίες της πιστοποίησης, χωρίς αποκλεισμούς, δίδακτρα και επιπρόσθετες δαπάνες. Και προφανώς οι διαδικασίες αυτές θα πρέπει να διέπονται από τις αρχές του δημόσιου και κοινωνικού ελέγχου, διασφαλίζοντας το κεκτημένο της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της απόλυτης διαφάνειας. Αυτό που επιχειρήθηκε όμως και συνεχίζει να υφίσταται είναι πως οι βιομηχανίες πιστοποίησης προσόντων γίνονται ολοένα και πιο ισχυρές, με άμεση συνέπεια την καταβαράθρωση των κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αδύναμων.

«Κέντρα Μελέτης»: η φροντιστηριοποίηση του δημοτικού σχολείου

Ένας σχετικά καινούργιος «εκπαιδευτικός θεσμός» ο οποίος έκανε την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια είναι τα «Κέντρα Μελέτης» (ή «Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης») για μαθητές δημοτικού, τα οποία εμφανίζονται να λειτουργούν αυτόνομα σε δικές τους εγκαταστάσεις, ή αντίστοιχα σε φροντιστήρια ή κέντρα ξένων γλωσσών. Ανάλογοι εκπαιδευτικοί χώροι εμφανίζονται να λειτουργούν ακόμα και σε «παιδότοπους» οι οποίοι επιχειρούν να συνδυάσουν τη δημιουργική απασχόληση με την ασφαλή φύλαξη των μικρών μαθητών. Στην πλειοψηφία τους τα «Κέντρα Μελέτης»

λειτουργούν τις εργάσιμες ημέρες έως και τις 21:00, ενώ σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιούν εκδηλώσεις και εξωσχολικές δραστηριότητες τα Σάββατα και τις Κυριακές. Τα «Κέντρα Μελέτης» δεν εντάσσονται στις κλασικές περιπτώσεις των φροντιστηρίων που προσφέρουν υπηρεσίες μαθησιακής υποστήριξης και πρόσθετης διδακτικής στήριξης για τις τάξεις του γυμνασίου ή του λυκείου, ή για την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Προσφέρουν, ωστόσο, υποστήριξη τόσο για την προετοιμασία της επόμενης μέρας στο σχολείο όσο και σε επίπεδο δημιουργικής απασχόλησης (κυρίως για μικρότερους μαθητές), με σκοπό την ομαδική και, ενίοτε, την εξατομικευμένη υποστήριξη των μικρών μαθητών. Αντιλαμβανόμαστε πως ο «θεσμός» αυτός αποτελεί ένα εκπαιδευτικό «υβρίδιο» το οποίο διαφέρει αισθητά από τον θεσμοθετημένο παραδοσιακό θεσμό των φροντιστηρίων, καθώς εισάγει μια νέα «παιδαγωγική νοοτροπία» στην ελληνική κοινωνία προωθώντας από πολύ μικρή ηλικία την εξωσχολική υποστήριξη μέσω της καταβολής μιας δαπάνης η οποία αφορά εξ ολοκλήρου την ελληνική οικογένεια. Ωστόσο είναι απόλυτα προφανές πως οι υπηρεσίες που παρέχουν τα «Κέντρα Μελέτης» εδράζονται σε τεκμηριωμένες ανάγκες (γι' αυτό άλλωστε και επιζητούνται) και έρχονται να καλύψουν υπαρκτά προβλήματα που αφορούν είτε στην ασφαλή φύλαξη των μικρών παιδιών, είτε στην παροχή πρόσθετης διδακτικής στήριξης, είτε στη μαθησιακή ενίσχυση των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι, επίσης, αναγκαίο να αναφέρουμε πως, πέρα από τις συγκεκριμένες ανάγκες, η αναζήτηση βοήθειας στις δομές αυτές σχετίζεται και με την παγίωση μιας γενικευμένης νοοτροπίας περί εξωσχολικής υποστήριξης η οποία έχει εδραιωθεί στην ελληνική κοινωνία.

Η νοοτροπία αυτή, βέβαια, δεν αφορά μονομερώς το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού βλέπουμε να ακολουθούνται οι ίδιες πρακτικές και από οικογένειες τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Μαθητές, δηλαδή, που, ενώ φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, επιλέγουν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες από φροντιστήρια, καθηγητές που παρέχουν κατ' οίκον διδασκαλία, ωδεία, γυμναστήρια, σχολές πληροφορικής κ.ο.κ. Παρότι το κόστος για τα «Κέντρα Μελέτης» εμφανίζεται χαμηλότερο από το κόστος για την κατ' οίκον διδασκαλία αλλά και τα ιδιαίτερα μαθήματα, δεν παύει να αποτελεί μια πρόσθετη δαπάνη για τους γονείς, από την πολύ μικρή κιόλας ηλικία των παιδιών, φαινόμενο που εδραιώνει μια ιδιότυπη νοοτροπία με συγκεκριμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως τα «Κέντρα Μελέτης» εντάσσονται σε αυτή την αλυσίδα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πεδίο της «ελεύθερης αγοράς», με επιπρόσθετο χαρακτηριστικό αυτό της πρώιμης εισαγωγής των μικρών μαθητών σε αυτή την εξαιρετικά προβληματική παιδαγωγική αντίληψη.

Σε μια προσπάθεια να δούμε τον εν λόγω «εκπαιδευτικό θεσμό» στην ολότητά του, οφείλουμε να επισημάνουμε τη θεσμική ασάφεια που διέπει τη λειτουργία και το περιεχόμενό του. Δεν είναι, άλλωστε, λίγες οι φορές που η ΟΙΕΛΕ έχει αναδείξει το θεσμικό κενό αλλά και την ασάφεια που διέπει στοιχεία όπως το κτηριολογικό ζήτημα, οι εργασιακές σχέσεις, τα προγράμματα σπουδών, η υγιεινή και ασφάλεια των χώρων, η μετακίνηση των μαθητών, τα δικαιώματα των εργαζομένων, οι ασφαλιστικές εισφορές, το παιδαγωγικό σκέλος της φοίτησης κ.ο.κ. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με τα ιδιωτικά σχολεία, τα φροντιστήρια, τα κέντρα ξένων γλωσσών και τα ιδιωτικά Ι.Ε.Κ, δομές δηλαδή που διέπονται από ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο, τα «Κέντρα Μελέτης», σύμφωνα με τα στοιχεία τής ΟΙΕΛΕ, φτάνουν γύρω στις 5.000 και παραμένουν, ακόμα και σήμερα, σε πολλά σημεία ασαφή και αδιευκρίνιστα (ΟΙΕΛΕ, 2017). Πέρα, ωστόσο, από τις θεσμικές εκκρεμότητες, οι οποίες πιθανόν και να ρυθμιστούν στο άμεσο μέλλον, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τον προβληματικό χαρακτήρα μιας στρεβλής αντίληψης που διέπει συνολικότερα την ελληνική κοινωνία. Κι αυτό γιατί η ανάπτυξη μιας γενικευμένης φροντιστηριακής αντίληψης για τις τάξεις του δημοτικού δίνει ένα λάθος παιδαγωγικό μήνυμα, αφού εντάσσει τους μαθητές σε μια εντατικοποιημένη και ανταγωνιστική κουλτούρα περί σχολείου και μάθησης. Ταυτόχρονα, τους στερεί τη χαρά και τη ξενοιασιά που η ηλικία τους προϋποθέτει, εισάγοντάς τους σε μια στείρα και παθητική εκπαιδευτική διαδικασία η οποία λειτουργεί σε βάρος του ελεύθερου χρόνου, της δημιουργικής τους απασχόλησης, της παιδικής ηλικίας συνολικότερα.

Ωστόσο, οι ανάγκες για διεύρυνση και ανάπτυξη του «μορφωτικού κεφαλαίου» σε μικρούς μαθητές οδηγεί τους γονείς σε αναζήτηση ανάλογων αγαθών και υπηρεσιών. Είναι σαφές πως οι υπηρεσίες αυτές (δημιουργική απασχόληση, εικαστικά, μουσική, θεατρικό παιχνίδι, τέχνες, μουσικοκινητική αγωγή κ.λπ.) θα πρέπει να προσφέρονται και να καλύπτονται δωρεάν από το δημόσιο ολοήμερο σχολείο, το οποίο η πολιτεία οφείλει να στηρίζει διαρκώς και απαρεγκλίτως. Εντούτοις, για τις περιπτώσεις που οι υπηρεσίες αυτές επιλέγεται να αποκτούνται σε ιδιωτικές δομές, αυτές θα πρέπει να φέρουν τις παιδαγωγικές προδιαγραφές χώρων αμιγούς δημιουργικής απασχόλησης οι οποίοι να τηρούν απαρέγκλιτα τις νομικές αλλά και θεσμικές προϋποθέσεις που απαιτούνται, και όχι να λειτουργούν ως φροντιστηριακές μονάδες μαθητών δημοτικού (κάτι που απαγορεύεται ήδη από τον ν. 682/77) μέσα στα ήδη υπάρχοντα φροντιστήρια ή νεόδμητες βιομηχανίες παροχής τεχνικών ψιττακισμού, τυποποίησης και εντατικής εκπαίδευσης, οι οποίες, εκτός από το ότι προωθούν την αισχροκέρδεια και την οικονομική αφαίμαξη της ελληνικής οικογένειας, αναπαράγουν μια νοσηρή «παιδαγωγική» κουλτούρα. Υπό την έννοια αυτή, είναι απολύτως αντιπαιδαγωγικό μικροί μαθητές 6-12 ετών να εισέρχονται σε μια εντατική διαδικασία συνεχούς παραμονής στην τάξη μακριά από τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του παιχνιδιού, του ελεύθερου χρόνου, της ανά-

πτυξης της δημιουργικότητας και της παιδικής φαντασίας. Επιπροσθέτως, οι γονείς, εξαιτίας των αναγκών που αντιμετωπίζουν, επιφορτίζονται με ακόμα περισσότερες ιδιωτικές δαπάνες και εγκλωβίζονται σε μια διαχρονική στρατηγική πληρωμής διδασκτρων, η οποία, επί της ουσίας, χρηματοδοτεί και εδραιώνει την απόλυτη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Επιλογικό Σημείωμα

Αναμφίβολα, οι συνέπειες της εφαρμογής των πολιτικών των τελευταίων χρόνων υπήρξαν δραματικές, επηρεάζοντας ευθέως την ποιότητα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενέτειναν, επίσης, τον βαθμό και την ένταση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, αφού η κρίση διαμόρφωσε εξαιρετικά δυσμενείς όρους για τους μη προνομιούχους και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες που πλήττονται από τον εκπαιδευτικό και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αναμφισβήτητα το πρόβλημα της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης ανέπτυξε τη δική του δυναμική στα χρόνια της κρίσης, με συνέπεια οι ήδη κοινωνικά αδύναμοι να βρεθούν σε ακόμα δυσμενέστερη θέση. Η συνολική μείωση των δαπανών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης επήλθε λόγω της μείωσης της αγοραστικής δύναμης σημαντικών τμημάτων του πληθυσμού εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Ωστόσο, η μείωση αυτή δεν συνδέθηκε με μείωση της κερδοφορίας των οργανωμένων ιδιωτικών συμφερόντων στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού η ελληνική οικογένεια, ακόμα και σε μνημονιακές συνθήκες, συνέχισε να δαπανά τεράστια ποσά για την απόκτηση πρόσθετων αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Αναμφίβολα, τα στοιχεία δείχνουν πως, ακόμα και στη μνημονιακή περίοδο, οι «σκιώδεις» πλευρές της εκπαίδευσης εντάθηκαν και διευρύνθηκαν, με συνέπεια την πρόκληση σημαντικών απωλειών εισοδημάτων σε συνθήκες λιτότητας και βίαιης δημοσιονομικής πειθαρχίας. Ταυτόχρονα, διενεργήθηκε σειρά μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων και ενεργειών οι οποίες ενέτειναν το πρόβλημα και λειτούργησαν ως ο «Δούρειος Ίππος» για την περαιτέρω απαξίωση του δημόσιου χώρου της εκπαίδευσης καθώς και τη συνακόλουθη απορρύθμιση των πολιτικών που τον πλαισιώνουν.

Είναι σαφές πως οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε ακόμα πιο δραστικά το υπαρκτό ζήτημα της ιδιωτικοποίησης, μέσα από την ενδυνάμωση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, τη βελτίωση της ποιότητας των αγαθών και των υπηρεσιών που αυτό προσφέρει, καθώς και την ενίσχυση της θέσης και του ρόλου των εκπαιδευτικών λειτουργιών που το υπηρετούν.

Η απόφαση, άλλωστε, της 29ης συνεδρίασης του Συμβουλίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων της 1ης Ιουλίου 2015, μεταξύ άλλων, αυτό ακριβώς ήρθε να μας υπενθυμίσει με τον πιο emphaticό και εύγλωττο τρόπο: τη



θωράκιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση μέσα από αταλάντευτες πολιτικές αποφάσεις και θεσμικές ενέργειες όπως:

- *Η θέσπιση ενός κανονιστικού πλαισίου με γνώμονα τις διεθνείς υποχρεώσεις περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τους παρόχους εκπαίδευσης...*
- *Η διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους χωρίς διακρίσεις, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στα κορίτσια, στα περιθωριοποιημένα παιδιά και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, μέσω, μεταξύ άλλων, της αναγνώρισης της ιδιαίτερης σημασίας των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση, στο μέγιστο των διαθέσιμων πόρων, καθώς και της ενίσχυσης της δέσμευσης με τις κοινότητες, τους τοπικούς φορείς και της κοινωνίας των πολιτών ώστε να συμβάλουν στην εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό . . .*
- *Η εποπτεία των ιδιωτικών φορέων παροχής εκπαίδευσης και απόδοση ευθυνών σε εκείνους των οποίων οι πρακτικές έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση...*
- *Η ενίσχυση των δραστηριοτήτων έρευνας και ευαισθητοποίησης για την καλύτερη κατανόηση των επιπτώσεων ευρέος φάσματος της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης στην απόλαυση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. (ΟΙΕΛΕ, 2015, σσ. 1-2)*

Η μεθοδολογία της έρευνας

Μεθοδολογικά ζητήματα της σύλληψης του δημόσιου και του ιδιωτικού ως ζητημάτων βιοτικής τροχιάς

Ήδη από τη δεκαετία τού 1970 ο μεθοδολογικός προβληματισμός στο πλαίσιο διερεύνησης κοινωνικών φαινομένων περιλαμβάνει διαδικασίες όπως οι «νοηματοδοτήσεις» και οι «ερμηνευτικές προσεγγίσεις» περιπτώσεων «βιοτικής τροχιάς». Ο συγκεκριμένος μεθοδολογικός σχεδιασμός αναγνωρίζει το ζήτημα της «ρευστότητας» (liquidity), στοιχείο το οποίο είναι αναγκαίο για την ερμηνεία της έντονης διαφοροποίησης που εμφανίζεται ανάμεσα στα υποκειμενικά βιώματα και τις δομικές επιταγές (Denzin, 1970; Taylor, 2010). Η τυπολογία του συγκεκριμένου σχεδιασμού οδηγεί τον ερευνητή στην ικανοποίηση της ανάγκης μιας «κατανοούσας» ερευνητικής προσπάθειας με εργαλεία και τεχνικές που μπορούν να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα και αποδοτικά σε συνθήκες ρευστότητας.

Έτσι, μελετητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία επιχειρούν να μελετήσουν και να κατανοήσουν ατομικές, συλλογικές ή δομικές συλλήψεις και νοηματοδοτήσεις (όπως για παράδειγμα νοηματοδοτήσεις της ετερότητας ή, στην περίπτωσή μας, νοηματοδοτήσεις της σχέσης δημόσιου και ιδιωτικού) σε περιβάλλον μεταβλητότητας, αξιοποιώντας τη δυνατότητα που προσφέρει ο συγκερασμός ποιοτικού και ποσοτικού ως ερευνητική θέση.

Με αφετηρία τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την πολυμεθοδική προσέγγιση (mixed methods approach) ως την προσέγγιση κατά την οποία ο ερευνητής συλλέγει, αναλύει και καταγράφει δεδομένα αλλά και συμπεράσματα υιοθετώντας έναν συγκερασμό ποσοτικού και ποιοτικού σχεδιασμού. Κατά την ερευνητική διαδικασία, η πολυπρισματική πολυμεθοδική θεώρηση επιτρέπει τη συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων σε συνδυασμό ως απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις, καθώς και την οργάνωση συγκεκριμένων ερευνητικών σχεδίων τα οποία προμηθεύουν τη λογική και συγχρόνως τις διαδικασίες διεξαγωγής της μελέτης, πλαισιώνοντάς τες με το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο. Ειδικότερα το τελευταίο αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ στην έρευνα προκειμένου ο ερευνητής να σημασιοδοτήσει ερμηνευτικά τα δεδομένα του (Creswell & Clark, 2018; Καλαματιανού, Παναγόπουλος & Καμαρινός, 2019).

Είναι χαρακτηριστική η ευρύτερη συζήτηση για την ανάγκη και τη σημασία του μεθοδολογικού συγκερασμού ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές όπως η Omidian (2000, pp. 41-43), τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική προσέγγιση είναι ικανές και αναγκαίες για την ανάδειξη, από διαφορετικές οπτικές, πτυχών των σύγχρονων φαινομένων υπό τη συνθήκη ρευστότητας. Ταυτόχρονα, καμία από τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις δεν είναι ούτε πιο έγκυρη ούτε πιο αληθινή, και οποιαδήποτε προσπάθεια να προταχθεί η μία έναντι της άλλης στερείται νοήματος καθώς η αξιοπιστία της έρευνας παράγεται από την ίδια την πολυπρισματικότητα της ερευνητικής οπτικής και όχι από το είδος της μεθοδολογικής προσέγγισης. Ενδιαφέρουσα είναι όμως και η άποψη της Lawson, η οποία, στη μελέτη της με τίτλο *Examining Quantitative/Qualitative Dualism in Post-Structuralist Feminist Research* (1995), θεωρεί πως «η μεθοδολογική επιλογή αποτελεί τελικά ζήτημα όχι μόνο ερευνητικής επιλογής ή κοινωνικού συγκείμενου συνθήκης, αλλά τεκμήριο ακαδημαϊκής ταυτότητας και επιστημονικότητας» (p. 449).

Η σημασία και η αξία της πολυμεθοδικής προσέγγισης ουσιαστικά έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρει η συγκεκριμένη μεθοδολογική ερευνητική θεώρηση στον μελετητή να διερευνήσει το φαινόμενο σε μια αποστασιοποιημένη συνολικότητα καθώς εμπεριέχει διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων εντός της ίδιας έρευνας. Προσφέρει, δηλαδή, στον ερευνητή την προοπτική του φαινομένου όπως αυτό καταγράφεται, κατανοείται και εσωτερικεύεται ως μια διωποκειμενική κατασκευή τόσο από τον ίδιο όσο και από τους συμμετέχοντες. Είναι χαρακτηριστικό πως, κατά τον Robson (2010), η αξιοποίηση των πολλαπλών μεθόδων επιτρέπει τον έλεγχο των ποσοτικών δεδομένων μέσω των ποιοτικών στοιχείων. Ο συγκεκριασμός ποιοτικού και ποσοτικού ερευνητικού σχεδιασμού και η χρήση μεικτών μεθόδων προσφέρει ακόμη πληρέστερη σύλληψη του ερευνητικού προβλήματος, έλεγχο και αλληλοσυμπλήρωση των αποτελεσμάτων που συλλέχθηκαν μέσω της ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης, ενώ, όπως ήδη ειπώθηκε, τονώνεται και η αξιοπιστία και η ακρίβεια της έρευνας (Creswell, 2009; Robson, 2010).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το τελικό εξαγόμενο αποτελεί διωποκειμενικό παράγωγο όπου το δεδομένο είναι αποτέλεσμα πολυπρισματικού ελέγχου εσωτερικής και εξωτερικής αξιοπιστίας των διαδικασιών, καθώς η τελική ανάδειξη των ερευνητικών δεδομένων είναι μια κοινή κατασκευή ερευνητή και ερευνώμενου σε μια ρευστότητα μετατοπίσεων και τελικών κατανοήσεων. Η πολυμετοχική θεώρηση παρέχει, επίσης, μεγαλύτερη εγκυρότητα, σε αντίθεση με τη μονοπρισματική, μονομεθοδική θεώρηση, η οποία καθιστά την έρευνα περισσότερο εκτεθειμένη σε σφάλματα. Κι αυτό γιατί μέσω της πολυμεθοδικής προσέγγισης γίνεται έλεγχος των δεδομένων μέσα από τη διασταύρωσή τους με διαφορετικές μεθόδους ή άλλα δεδομένα της ίδιας έρευνας προερχόμενα από διαφορετικές πηγές. Επιβάλλεται να τονιστεί, όμως, ότι τόσο κατά την ποιοτική όσο και κατά την ποσοτική προσέγγιση,

και ιδιαίτερα στον συνδυασμό αυτών των δύο, η σαφήνεια και η ακρίβεια των ερευνητικών ερωτημάτων είναι μείζονος σημασίας (Creswell, 2009; Patton, 1999). Η αξιοπιστία και η ευελιξία, επομένως, αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά του συνδυασμού ποσοτικού και ποιοτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού καθώς αξιοποιείται η σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης στον χώρο και τον χρόνο (Omidian, 2000).

Η μελέτη των συλλήψεων και νοηματοδοτήσεων της σχέσης της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού με την αγορά και τις ιδιωτικοποιήσεις στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα προϋποθέτει τη δυνατότητα ευελιξίας καθώς υλοποιείται υπό το βάρος ζητημάτων που προκύπτουν από την κρίση του κοινωνικού κράτους και τη διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, υπό το βάρος της εφαρμογής των πολιτικών λιτότητας και συρρίκνωσης του κοινωνικού κράτους, οι επιπτώσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο δεν είναι μόνο οικονομικές αλλά ευρύτερα κοινωνικοπολιτικές. Ο σχετικός προβληματισμός δεν είναι καινοφανής. Υπό ανάλογες συνθήκες, η σημασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολιτικής για την κοινωνική πολιτική και την κοινωνική συνοχή αποτελούν κοινό τόπο για τη διεθνή και ευρωπαϊκή επιστημονική κοινότητα από τη δεκαετία του '70 (Barton & Walker, 1984).

Όσον αφορά στην ελληνική περίπτωση, συγκεκριμένα, άξιος λόγου είναι ο σύγχρονος προβληματισμός των ειδικών σχετικά με το πώς οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα αποτυγχάνουν τελικά να ερμηνεύσουν με περισσότερη σαφήνεια τη σχέση συνάρθρωσης του εκπαιδευτικού αγαθού με την ανισότητα και τη φτώχεια, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που εμπλέκονται είτε μέσα είτε έξω από την τάξη (Shaffer, 2013). Είναι πάντως γεγονός ότι η κρίση φαίνεται να επέδρασε στις υποκειμενικές στρατηγικές, ενώ οι οικονομικές επιλογές των υποκειμένων (για παράδειγμα των εκπαιδευτικών) επιβάλλονται ως ντετερμινιστικά περιορισμένες, η κοινωνική κινητικότητα παρουσιάζει αιφνίδια και δραστική μείωση και οι προοπτικές καριέρας περιορίζονται σημαντικά. Έτσι, η απόκτηση ενός «πολύ καλού διαπιστευτηρίου» δεν επιδιώκεται πια στα πλαίσια μιας δομικής διαδικασίας, αλλά αποτελεί μια εξατομικευμένη πορεία που «επιλέγει» το απομονωμένο υποκείμενο λαμβάνοντας υπόψη την αξία της επένδυσης σε οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο στην αγορά εργασίας (Μπουζάκης κ.ά., 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο ντετερμινισμός του λόγου της αγοράς και της οικονομικής αποδοτικότητας καθίσταται σύλληψη ρυθμιστική για τα κοινωνικά υποκείμενα, ενώ η αμφισβήτηση της αξίας της εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα έλλειψης πόρων ή/και αδυναμίας εξασφάλισης των αναγκών για την επιβίωση οδηγεί στην αύξηση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, ή στην αντικατάστασή της από την εξειδικευμένη



κατάρτιση και τη μαθητεία Στο πλαίσιο αυτό, επομένως, η αξία της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό διακύβευμα των οικογενειακών στρατηγικών.

Από τα παραπάνω θεωρούμε πως καταδεικνύεται η σημασία της πολυπρισματικής μεθοδολογικής προσέγγισης για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως η ιδιωτικοποίηση, με όρους κοινωνικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 2016α). Η αποδοχή της σύνδεσης εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και η επακόλουθη νοηματοδότηση των συλλήψεων διαχείρισης του εκπαιδευτικού αγαθού ως ζητήματος ανισότητας υποδεικνύει την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης, αναγνωρίζοντας την αδυναμία της μονομερούς —ποσοτικής ή ποιοτικής— αποτύπωσης των νοηματοδοτήσεων στο πλαίσιο της μεταβλητότητας των κοινωνικών γεγονότων.

Επαληθεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν και η μεθοδολογική θέση της Lawson, καθώς η επιλογή του ερευνητή να λάβει υπόψη του στην έρευνα για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τη σχέση τους με τις κοινωνικές ανισότητες αναδεικνύει τις αξίες και τις απόψεις του, καθώς και το γεγονός ότι δεν είναι αποκομμένος από το κοινωνικό γίγνεσθαι (Creswell, 2009; Denzin, 1970; Lawson, 1995; Mason, 2002; Maxwell, 2005; Robson & McCartan, 2016). Μελετητές, εξάλλου, όπως οι Robson και McCartan (2016) και Mason (2002) θεωρούν πως η πολυμεθοδική προσέγγιση επιτρέπει και διευκολύνει την εξωτερική αξιοπιστία του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς συνδέει με άμεσο τρόπο τη μελέτη και τον ερευνητικό σχεδιασμό με τον πραγματικό κόσμο, όπου είναι πιθανό να δημιουργηθούν πρακτικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα τα οποία θα επιφέρουν ορισμένους περιορισμούς και θα θέσουν άλλα πλαίσια διαδικασιών. Έτσι, ο ερευνητής, στο πλαίσιο της πολυπρισματικής προσέγγισης, θα χρησιμοποιήσει κάθε εργαλείο συλλογής δεδομένων, αποφεύγοντας τους περιορισμούς που θέτει η αποκλειστική χρήση εργαλείων που σχετίζονται είτε μόνο με την ποσοτική είτε μόνο με την ποιοτική προσέγγιση, αφουγκραζόμενος την πραγματικότητα και προσανατολιζόμενος από το κοινωνικό φαινόμενο. Καθίσταται έτσι ευκολότερη η εύρεση απαντήσεων οι οποίες δεν θα μπορούσαν να δοθούν εάν χρησιμοποιούνταν μία μόνο προσέγγιση.

Συμπερασματικά, η ιδιαίτερη αναφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της κρίσης επιβεβαιώνει όσα θετικά χαρακτηριστικά της πολυπρισματικής μεθόδου αναφέραμε, με κυρίαρχο αυτό της δυνατότητας για ανοιχτότητα στη μεταβλητότητα ως τρόπου προσέγγισης του «εκπαιδευτικού» και κυρίως του «κοινωνικού γίγνεσθαι». Η σύλληψη, καταγραφή και αποτύπωση των επιλογών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η χαρτογράφηση του προφίλ των επιλογών ουσιαστικά παραπέμπει και αναδεικνύει ερευνητικά ζητήματα που αφορούν στη συζήτηση της μετεξέλιξης του κοινωνικού κράτους και της συνεπαγόμενης διασφάλισης του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης. Συνεπώς, τόσο ο σκοπός όσο και οι επιμέρους στοχεύσεις της με-

λέτης οδηγούν τη μεθοδολογική μας προσπάθεια σε μια πολυμεθοδική προσέγγιση με συνδυασμό χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων αλλά και τεχνικών, καθώς από τη μια εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των διαδικασιών και από την άλλη δύνανται να αντισταθμιστούν οι περιορισμοί της μιας μεθόδου από τα πλεονεκτήματα της άλλης. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων παρέχει μια πληρέστερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος συγκριτικά με την καθεμία εκ των δύο ξεχωριστά, χαρακτηριστικό της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης και ένα από τα βασικά πλεονεκτήματά της (Creswell & Clark, 2009; Creswell, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, ο μεθοδολογικός μας σχεδιασμός περιλαμβάνει τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου στα πλαίσια της ποσοτικής προσέγγισης και την ανάλυση περιεχομένου (κειμένου) στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης. Η εξοικείωση με το πεδίο μάς επέτρεψε να προσανατολισούμε εξειδικευμένα τα εργαλεία (ερωτηματολόγιο, ανάλυση περιεχομένου) και τις τεχνικές ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης στη διερεύνηση μιας σειράς από παραμέτρους των επιλογών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των νοσηματοδοτήσεών τους. Σαν πρώτο βήμα προσεγγίσαμε το δείγμα μας, το οποίο, με την τεχνική και ουσιαστική υποστήριξη της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, ταυτίζεται με τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών που λειτουργούν στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Κατόπιν, και υπό το πρίσμα της ποιοτικής προσέγγισης, έγινε ανάλυση κειμένων της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ με ερωτήματα και άξονες που αφορούν στη διερεύνηση της αποτύπωσης των απόψεων για την ιδιωτικοποίηση στα επίσημα κείμενα των δύο ομοσπονδιών. Στην περίπτωση αυτή εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία από κείμενα που έχουν δημοσιευθεί και αποτελούν θεσμικές θέσεις των δύο ομοσπονδιών όσον αφορά στα ζητήματα της δημόσιας εκπαίδευσης και της ιδιωτικοποίησης του εκπαιδευτικού αγαθού (Creswell, 2012). Υπό το πρίσμα αυτό, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, από τα οποία δομήθηκαν και οι ανάλογες σχάρες ανάλυσης, αφορούν σε ζητήματα όπως η πρόσληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους ερωτώμενους, οι απόψεις τους για το κοινωνικό κράτος και τις δομές του και οι βασικές συνιστώσες της πολιτικής συμπεριφοράς και της εμπιστοσύνης στο ιδιωτικό ή στο δημόσιο σε επίπεδο εξατομικευμένων επιλογών ή δομικών επιταγών.

Οι επιμέρους κατηγορίες που προέκυψαν αφορούν στη δομική επιταγή και στην υποκειμενική δράση, στην πολιτειότητα²⁰, στη διαχείριση των ανισοτήτων, στην προάσπιση της πρόσβασης στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης, στην εργαλειακότητα²¹, στην εξατομίκευση, στην επικοινωνία

20 Η ιδιότητα του να είναι κάποιος πολίτης και να συμμετέχει ενεργά στον δημόσιο βίο.

21 Ο όρος «εργαλειακότητα» εδώ δεν παραπέμπει στην τεχνολογία ως εργαλείο αλλά σε έναν τρόπο τού «σκέπτεσθαι» ο οποίος συνίσταται στην επιλογή των πιο αποδοτικών μέσων για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών - στόχων. Υπό την έννοια αυτή, τα «μέσα», αυτονομούνται, κυριαρχούν και επιβάλλονται στον τρόπο σκέψης αλλά



νιακή κατασκευή, στην ταξική κατασκευή, στις γονεϊκές στρατηγικές και, τέλος, στην κοινωνικοϊδεολογική αντίθεση και τις στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις.

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο Ιανουαρίου–Ιουνίου 2019. Κατά το διάστημα αυτό, και ιδιαίτερα κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, τεχνική ποσοτικής προσέγγισης η οποία, κατά τον Creswell (2009), θεωρείται κατάλληλη για την αποτύπωση συλλήψεων και πρακτικών σε μεγάλο μέγεθος δείγματος. Ακόμη, υιοθετώντας την προσέγγιση αυτή επιχειρούμε την οικοδόμηση δεδομένων με τη γενίκευση των οποίων καθίσταται δυνατή η συγκριτική θεώρηση με πρότερες έρευνες. Είναι σημαντικό, επίσης, πως η κριτική-συγκριτική χρήση του ποσοτικού σχεδιασμού επιτρέπει και μια προσέγγιση ελέγχου θεωριών με σκοπό τον προσδιορισμό, με την κατάλληλη στατιστική ανάλυση, των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε την παρουσίαση των δύο (2) εργαλείων που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή δεδομένων κατά τον πολυμεθοδικό μεθοδολογικό σχεδιασμό, το *ερωτηματολόγιο* (ποσοτική προσέγγιση) και την *ανάλυση περιεχομένου* (κειμένου) (ποιοτική προσέγγιση).

Ερωτηματολόγιο: τα θετικά και τα αρνητικά της τεχνικής

Τα *ερωτηματολόγια* αποτελούν, ίσως, τα συνηθέστερα εργαλεία στην ποσοτική προσέγγιση όταν πρόκειται για την άντληση και συλλογή δεδομένων ευρείας κλίμακας. Όπως ήδη έχει τονιστεί, για τους σκοπούς της έρευνας και σε συνεργασία με τη ΔΟΕ και την ΟΛΜΕ, δομήθηκε ερωτηματολόγιο ως εργαλείο ποσοτικής διερεύνησης των συλλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση σχετικά με τις νοηματοδοτήσεις και πρακτικές τους όσον αφορά στην ιδιωτικοποίηση και τον δημόσιο χαρακτήρα του αγαθού της εκπαίδευσης. Η βοήθεια των ομοσπονδιών στη διαμόρφωση και τον έλεγχο του ερωτηματολογίου υπήρξε ουσιαστική, καθώς με τη συνεργασία αυτή διασφαλίσθηκε σημαντικά η ακρίβεια των πληροφοριών. Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν κλίμακες τύπου Likert²² ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, επίσης, όπως αποδεικνύει και η διεθνής πρακτική, ήταν σημαντικό να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε αφενός να

και κοινωνικής δράσης.

22 Η κλίμακα Likert αποτελεί μια κλίμακα εκτίμησης απόψεων ή συμπεριφοράς. Πρόκειται για υποκατηγορία της τακτικής κλίμακας. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται όταν ο εξεταζόμενος αξιολογείται με διατύπωση του βαθμού (πόσο καλά) ικανοποίησης του αξιολογητή από τον τρόπο με τον οποίο ο εξεταζόμενος έφερε σε πέρας ένα καθήκον που του ζητήθηκε να εκτελέσει. (Από την ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=118>). (Ανακτήθηκε 12.09.19).

κατανοεί ο ερωτώμενος πλήρως την ερώτηση, για να προδιατίθεται ευνοϊκά, αφετέρου να απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και να μην υπάρχει απόκλιση από τον ερευνητικό σκοπό. Γι' αυτόν τον λόγο, η γλώσσα των ερωτήσεων έπρεπε να είναι σαφής και κατανοητή, και οι ερωτήσεις να εξετάζουν διαφορετικές μορφές ενός φαινομένου και υπό διαφορετικές περιστάσεις. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Robson και McCartan (2016), εκ των ων ουκ άνευ ενός ερωτηματολογίου είναι η ευστοχία, η αναλυτικότητα, η εκλεκτικότητα και, τέλος, η ομοιογενής προσέγγιση των ερωτήσεων και, συνακόλουθα, των πιθανών απαντήσεων σε διαβαθμιστική κλίμακα (πχ «ικανό», «πολύ ικανό», «λίγο ικανό»). Επίσης, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε να είναι «κλειστού τύπου» με προκαθορισμένες απαντήσεις, προκειμένου να αποφευχθούν, στο μέτρο του δυνατού, οι «ανοικτού τύπου» ερωτήσεις καθώς και οι πολύωρες αναλύσεις που αυτές προϋποθέτουν.

Το επόμενο βήμα ήταν η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων, μέσω των ομοσπονδιών, σε όλους τους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης. Όπως προαναφέρθηκε, η βοήθεια των εκπαιδευτικών και των ομοσπονδιών τους υπήρξε σημαντική για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ζήτημα καθοριστικής σημασίας, καθώς η διαμόρφωση των ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση κάποιου αρχικού ερευνητικού ερωτήματος, ανοίγοντας στον ερευνητή οπτικές τις οποίες δεν είχε αντιληφθεί ή δεν είχε κρίνει χρήσιμες για την έρευνά του (Robson & McCartan, 2016).

Το ερωτηματολόγιο, επομένως, παρέχει μια σχετικά απλή και στοχευμένη προσέγγιση στη μελέτη των απόψεων, των αξιών, των πεποιθήσεων και των κινήτρων των υποκειμένων, με την κατάλληλη προσαρμογή των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί συλλογή πολλών τυποποιημένων δεδομένων από σχεδόν οποιοδήποτε πληθυσμό κοινωνικών υποκειμένων. Γι' αυτόν τον λόγο το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο σύνηθες εργαλείο και τεχνική συλλογής δεδομένων όταν πρόκειται για ένα μεγάλο σύνολο ατόμων. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο, ιδιαίτερα με την ηλεκτρονική μορφή του, είναι εξαιρετικά χαμηλού κόστους και κόπου, όσον αφορά στη συλλογή πολυπληθών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ επιτρέπει την ανωνυμία του ερωτώμενου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ευαίσθητα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα όπως αυτά που έχουμε εντάξει και στην παρούσα μελέτη.

Από την άλλη, το συγκεκριμένο εργαλείο αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο επιρροής των δεδομένων από τα χαρακτηριστικά (βιολογικά ή κοινωνικοοικονομικά) των ερωτώμενων, από τη μνήμη ή την υποκειμενικότητα του βιώματος κ.ά. Ο ερευνητής, λοιπόν, οφείλει να έχει υπόψη του πως οι ερωτώμενοι είναι πιθανό να αποφύγουν να απαντήσουν με ακρίβεια σε ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους. Επίσης, ιδίως

τα ηλεκτρονικού τύπου ερωτηματολόγια, διακρίνονται συνήθως από χαμηλό ποσοστό απόκρισης, με άμεση συνέπεια την υποαντιπροσώπηση του δείγματος. Τέλος, μπορεί να είναι δύσκολο για τον ερευνητή να διαχειριστεί την έλλειψη εμπιστοσύνης των ερωτώμενων στη διαδικασία ή/και το εργαλείο, την έλλειψη αξιοπιστίας των απαντήσεων, αλλά και την πιθανή αμφισημία/πολυσημία/παρερμηνεία των απαντήσεων των ερωτώμενων (Robson, 2010).

Η ανάλυση περιεχομένου (κειμένου). Τα θετικά και τα αρνητικά της τεχνικής

Η ποιοτικής προσέγγιση *ανάλυση περιεχομένου* στο πλαίσιο του μεθοδολογικού μας σχεδιασμού έχει ως σκοπό να συμβάλει στην εις βάθος διερεύνηση και σκιαγράφηση των απόψεων των ομοσπονδιών, όσον αφορά στην ιδιωτικοποίηση και τον δημόσιο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού αγαθού, όπως αυτές καταγράφονται στα επίσημα κείμενά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται μια πλήρης προσέγγιση του φαινομένου, ενώ η ανάλυση των δεδομένων γίνεται επαγωγικά (Robson, 2010).

Η *ανάλυση περιεχομένου* είναι μια μέθοδος έρευνας και ανάλυσης της κοινωνικής επικοινωνίας, αλλά κυρίως των κοινωνικών της προεκτάσεων και συνεπειών. Πρόκειται για τεχνική κυρίως της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγισης. Η παρατήρηση, ως γνωστόν, των κοινωνικών φαινομένων μπορεί να διαιρεθεί σε *άμεση* και σε *έμμεση* (μέσω των διάφορων πολιτισμικών τεκμηρίων). Σύμφωνα με τη Λαμπίρη-Δημάκη (1990), «*η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί τη βασική μέθοδο της έμμεσης παρατήρησης*» (σ. 21). Ως μέθοδος έρευνας, η ανάλυση περιεχομένου αναπτύχθηκε στις αρχές του 20ου αιώνα. Οι πρώτοι που τη χρησιμοποίησαν ήταν Αμερικανοί φοιτητές της δημοσιογραφίας για τη μελέτη του περιεχομένου των αμερικανικών εφημερίδων (Berelson, 1970, pp. 22-24), ενώ τελειοποιήθηκε από τον Lasswell (1927) κατά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, όταν ο Αμερικανός πολιτικός επιστήμονας μελετούσε τη γερμανική προπαγάνδα μέσω του πολιτικού Τύπου της εποχής. Ο Berelson (1970), ένας από τους πρωτοπόρους της μεθόδου, ορίζει την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου ως «*μια ερευνητική μέθοδο για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου της επικοινωνίας, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία*» (p 12.), ενώ ο Krippendorff (1980) ως «*μια ερευνητική μέθοδο για τη συναγωγή επαληθεύσιμων και έγκυρων συμπερασμάτων από δεδομένα για το περιβάλλον τους*» (p. 14). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Hsieh και Shannon (2005) τονίζουν πως η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια συστηματική και αντικειμενική περιγραφή και ποσοτικοποίηση κοινωνικών φαινομένων. Η

Neuendorf, επίσης, χαρακτηρίζει την ανάλυση περιεχομένου ως την «κύρια μηνυματο-κεντρική μεθοδολογία» (2002, p. 1), ενώ σειρά ερευνητών την έχουν χαρακτηρίσει ως την πλέον εξελισσόμενη μέθοδο των τελευταίων δεκαετιών (Riffe & Freitag, 1997). Στην προσπάθειά του να οριοθετήσει την ανάλυση περιεχομένου, ο Berger (1991) σημειώνει πως «είναι μια τεχνική καταμέτρησης του πλήθους των στοιχείων κάποιου δεδομένου σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα γραπτών μηνυμάτων» (p. 25), ενώ ο Neuman (1997, pp. 272-273) ορίζει ελλειπτικά την ανάλυση περιεχομένου ως μια τεχνική συγκέντρωσης και ανάλυσης του περιεχομένου κειμένων. Το «περιεχόμενο», σύμφωνα με τον Neuman, αναφέρεται σε λέξεις, νοήματα, εικόνες, σύμβολα, άρθρα, ιδέες, θέματα, και σε κάθε μήνυμα επικοινωνιακής φύσης, ενώ ως «κείμενο» λογίζεται κάθε γραπτό, οπτικό ή προφορικό μήνυμα που χρησιμοποιείται στην επικοινωνιακή διαδικασία. Επιγραμματικά, η ανάλυση περιεχομένου αποσκοπεί στη μελέτη των ανθρώπινων επικοινωνιών με μαρτυρίες (recorded communications) και αποτελεί την πλέον κατάλληλη μέθοδο για επιστημονική έρευνα με περιγραφικούς σκοπούς (Πορφυριάδης, 2009). Από την πλευρά του, ο Μπονίδης (1998) σημειώνει πως «ανάλυση περιεχομένου είναι η ερευνητική μέθοδος η οποία —με αφετηρία μια συγκεκριμένη θεωρία, σαφείς στόχους και κατεύθυνση ανάλυσης, και μέσω συστηματικών τεχνικών και υποδειγμάτων ανάλυσης που διασφαλίζουν τη διυποκειμενικότητα— ανιχνεύει, ερμηνεύει και αξιολογεί τόσο το έκδηλο όσο και το λανθάνον περιεχόμενο του μηνύματος της επικοινωνίας» (σ. 115). Ο Weber, τέλος, γράφει ότι «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων. Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε στον αποστολέα είτε στο ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος» (1990, p. 9).

Η ανάλυση περιεχομένου, λοιπόν, αφορά σε ένα σύνολο από τεχνικές που αποσκοπούν στην ανάλυση των διάφορων μέσων επικοινωνίας. Θέτει σε ένα κείμενο οποιασδήποτε μορφής ερωτήματα με σκοπό την ποσοτική ταξινόμηση του περιεχομένου του σε ένα σύστημα κατηγοριών που σχεδιάστηκαν για να δώσουν στοιχεία σχετικά με ειδικές υποθέσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου (Φραγκουδάκη, 1978, σ. 11). Η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται, εν προκειμένω, για τον προσδιορισμό: α) των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, β) των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας και γ) των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 2010). Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου, σύμφωνα με τον Robson (2002), μεταξύ άλλων, είναι: α) η σταθερή και μόνιμη μορφή των δεδομένων, η οποία και επιτρέπει επαναλαμβανόμενες αναλύσεις και εφαρμογή ελέγχων αξιοπιστίας και εγκυρότητας, β) η δυνατότητα συνδυαστικής εφαρμογής και ποσοτικών στατιστικών μεθόδων ανάλυσης, γ) το χαμηλό κόστος διεξαγωγής επα-

ναλαμβανόμενων ερευνών και ε) η δυνατότητα χρήσης δεδομένων από πολλαπλές πηγές. Συνοψίζοντας, η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια ερευνητική τεχνική που επιτρέπει την επαναληπτικότητα και την έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων για το περιεχόμενο των υπό μελέτη στοιχείων, και η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των συμβολικών εννοιών που κρύβονται μέσα στα μηνύματα, είτε αυτά προέρχονται από τον γραπτό είτε από τον προφορικό λόγο (Σαπουντζή-Κρέπια, 2005).

Σε πρακτικό εφαρμοσμένο επίπεδο, ποσοτική ανάλυση περιεχομένου είναι η συστηματική κατηγοριοποίηση επικοινωνιακού περιεχομένου σύμφωνα με ορισμένους κανόνες και η ανάλυση των σχέσεων που προκύπτουν από τις κατηγοριοποιήσεις αυτές με τη χρήση στατιστικών μεθόδων (Riffle, Lacy & Figo, 1998; Ζάγκος, 2011). Περιεκτικός είναι ο ορισμός της Bardin, σύμφωνα με τον οποίο η ανάλυση περιεχομένου είναι «ένα σύνολο από τεχνικές ανάλυσης της επικοινωνίας μέσα από συστηματικές και αντικειμενικές διαδικασίες περιγραφής του περιεχομένου των μηνυμάτων, που αναδεικνύουν τις ενδείξεις εκείνες (ποσοτικές ή μη) που θα επιτρέψουν τη συναγωγή γνώσεων που σχετίζονται με τις συνθήκες παραγωγής/υποδοχής αυτών των μηνυμάτων» (1977, p. 21).

Μια διαφορετική διάσταση στην ανάλυση περιεχομένου δίνει ο De SolaPool (1959), παρατηρώντας ότι είναι ιδανική για τη μελέτη νοημάτων και σημειωτικών σχέσεων που περιέχονται σε γραπτό ή προφορικό λόγο. Στην κλασική της μορφή, η ανάλυση περιεχομένου φαίνεται ότι αποκλείει από το πεδίο του ερευνητικού ενδιαφέροντος την ποιοτική ανάλυση. Επιμένει στην αυστηρή ποσοτική μέτρηση λεκτικών συμβόλων. Στην κριτική του για την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και την ταυτόχρονη ανάδειξη της ποιοτικής ανάλυσης ως πληρέστερου μεθοδολογικού εργαλείου ο Kracauer (1952) εστίαζε στην ανάγκη αναδόμησης των συμπραζομένων των κειμένων και ανάδειξης των πολλαπλών δυνατοτήτων ερμηνείας των δεδομένων, κάτι που θεωρούνταν ανέφικτο με την επιφανειακή ανάλυση στην οποία οδηγούσε η μέθοδος της «απλουστευτικής και διαστρεβλωτικής ποσοτικοποίησης» (σ. 631). Οι σύγχρονες, όμως, μορφές της μεθόδου επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της ποιοτικής ανάλυσης όχι μόνο του προδηλού, αλλά και του λανθάνοντος ή υπονοούμενου περιεχομένου (Πάλλας, 1992). Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται ένα ευέλικτο ερευνητικό εργαλείο για τους κοινωνικούς επιστήμονες, ικανό να αξιοποιηθεί σε ένα ευρύ πεδίο εφαρμογών στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών και να καλύψει όλη την ερευνητική διαδικασία, από την εννοιολογική επεξεργασία των όρων έως την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους (Βάμβουκας, 2010). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιεί λιγότερο τυποποιημένες κατηγορίες και κριτήρια ανάλυσης. Έτσι, η σχέση μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι συμπληρωματική και κυκλική (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Βέβαια, κάθε έρευνα ανάλυσης

περιεχομένου είναι λιγότερο ή περισσότερο ποιοτική ή ποσοτική ανάλογα με το συγκεκριμένο πρόβλημα που εξετάζεται (Άχλης, 1983, σ. 21). Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν την υπεροχή της ποιοτικής σε σχέση με την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (Neuendorf, 2002; Shoemaker & Reese, 1992, p. 52). Κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν πως είναι ιδιαιτέρως απλουστευτική η προσπάθεια μέτρησης της επιρροής των μηνυμάτων της επικοινωνίας μέσα από στατιστικές μεθόδους, και σημειώνουν πως δεν είναι δυνατή η κατανόηση των μηνυμάτων μέσω της ποσοτικής ανάλυσης (Newbold, Boyd-Barrett & Van De Bulck, 2002, p. 90).

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, προσπαθώντας να περιγράψει το περιεχόμενο των μηνυμάτων της επικοινωνίας με συστηματικές και αντικειμενικές διαδικασίες (Holsti, 1969, pp. 3-5), αποβλέπει στην επίτευξη ποσοτικών και ποιοτικών ενδείξεων και μας επιτρέπει να γνωρίσουμε: α) τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, β) τις αιτίες του περιεχομένου και γ) τις συνέπειες του περιεχομένου (Φίλιας, 1998, σσ. 197-204). Μπορούμε, έτσι, να διερευνήσουμε τους όρους παραγωγής ή αποδοχής των μηνυμάτων — συγκεκριμένα τις συνθήκες και τα αίτια που πρωτοστατούν στο εκάστοτε περιεχόμενό τους και τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενό τους γίνεται κατανοητό. Βασική αρχή αυτής της ανάλυσης είναι ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των εννοιών τού προς επεξεργασία υλικού που συνιστούν ένα μήνυμα (Moscovici, 1970; Mucchieli, 1988). Με άλλα λόγια, η ανάλυση αυτή ομαδοποιεί στοιχεία του υλικού σε θεματικές κατηγορίες ανάλογα με τη σημασία τους, και οι θεματικές αυτές κατηγορίες στη συνέχεια καταμετρούνται και αναλύονται ανάλογα με την περίπτωση (Ζάγκος, 2011). Ενδιαφέρον, πολλές φορές, παρουσιάζει και η διερεύνηση της απουσίας κάποιων θεμάτων, αφού αυτή μπορεί να είναι δηλωτική των στοιχείων που διερευνώνται, πάντοτε σε σχέση με τους στόχους της έρευνας (Ghiglione, 1980). Απώτερος στόχος είναι να συναχθούν μεταβλητές και να διευκολυνθεί η πρόσβαση του αναγνώστη στο υλικό ώστε να επιτύχει τη μέγιστη πληροφορία (ποσοτικά στοιχεία) και τη μέγιστη σημασία (ποιοτική ανάλυση). Τα θεωρητικά στάδια εφαρμογής της μεθόδου είναι τα ακόλουθα:

- α.** Ο καθορισμός του θέματος, όπου αναζητούνται και εντοπίζονται οι πηγές ανάλυσης. Αν δεν είναι εφικτό να μελετηθούν όλες οι πηγές, σχεδιάζεται μεθοδικά η επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος.
- β.** Η αποδελτίωση του υλικού, για την οποία απαιτείται ο καθορισμός της μονάδας ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιείται η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, η σελίδα, το άρθρο, το θέμα κ.ά. (Duvenger, 1978, pp. 78-79).

- γ. Η κωδικοποίηση, δηλαδή η ταξινόμηση του υλικού σε μονάδες ανάλυσης ώστε να καταστεί ευχερής η συστηματική περιγραφή του. Ο ορισμός και η επιλογή των κατηγοριών ανάλυσης είναι κεντρικό πρόβλημα σε κάθε έρευνα ανάλυσης περιεχομένου. Η μέθοδος στηρίζεται στη σωστή, κατάλληλη και ειδικά προσαρμοσμένη στο πρόβλημα επιλογή κατηγοριών (Berelson, 1971, p. 147).
- δ. Η ποσοτική και ποιοτική περιγραφή και σχολιασμός του περιεχομένου, με προοπτική την επαλήθευση ή διάψευση των αρχικών υποθέσεων.

Συμπερασματικά, καθώς η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου επιτρέπει, με συστηματικές και αντικειμενικές διαδικασίες, την περιγραφή του περιεχομένου των μηνυμάτων της επικοινωνίας, θα επιχειρήσουμε τη χρήση αυτής της τεχνικής σε κείμενα της ΔΟΕ που αφορούν στην ιδιωτικοποίηση. Απώτερος στόχος, όπως προαναφέρθηκε, είναι να διευκολυνθεί η πρόσβαση του αναγνώστη στο υλικό ώστε να επιτύχει τη μέγιστη πληροφορία και τη μέγιστη σημασία. Θα πρέπει ακόμα να επισημάνουμε πως ως μονάδα ανάλυσης λαμβάνεται το κείμενο. Το κείμενο-μονάδα είναι αυτοδύναμο ως προς το νοηματικό περιεχόμενο (Berelson, 1971, pp. 26-37). Ως μονάδα καταγραφής θα χρησιμοποιήσουμε το θέμα. Το θέμα εκλαμβάνεται, στην προσέγγισή μας, ως το μικρότερο τμήμα του κειμένου που έχει σαφές νόημα, εντάσσεται σε περισσότερες θεματικές κατηγορίες, και αποτελεί συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης.

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της μελέτης

Είναι κοινός τόπος μεταξύ των ερευνητών πως η διερεύνηση θεμάτων όπως αυτό της παρούσας μελέτης θέτει ζητήματα ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, εξαιτίας των βιωμάτων που προκλήθηκαν κατά την περίοδο της χρηματοοικονομικής κρίσης (όπως η διαθεσιμότητα συναδέλφων) αλλά και της συνολικότερης κοινωνικοοικονομικής δυσπραγίας, τέτοιου είδους έρευνες ενδέχεται να ανακαλέσουν μνήμες από δυσάρεστα βιώματα οι συνέπειες των οποίων είναι ακόμη υπαρκτές, και να προκαλέσουν στους ερωτώμενους δυσάρεστες συμπεριφορές, όπως π.χ. νευρικότητα κ.λπ. Η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να είναι ακόμη ευάλωτοι είναι σε ισχύ. Έτσι, η ερευνητική ομάδα φρόντισε ώστε οι ερευνητικοί στόχοι να είναι διαφανείς για να μπορούν οι ερευνώμενοι να αποχωρήσουν αν το θελήσουν και το επιθυμούν. Ενστερνιζόμενη τις θέσεις της επιστημονικής κοινότητας περί υπευθυνότητας και ηθικής συνειδητοποίησης της ερευνητικής διεξαγωγής (Robson & McCartan, 2016), η ερευνητική ομάδα επέδειξε την απαιτούμενη σε τέτοιου είδους κοινωνικά θέματα ευαισθησία αποφεύγοντας την παραβίαση ηθικών αρχών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ηθική και η δεοντολογία δεν εκλαμβάνονται μόνο ως δεσμευτικές κανονιστικές αρχές διεξαγωγής αλλά και ως δυναμικές διαδι-

κασίες που επιβάλλεται να υλοποιούνται στην εφαρμογή των τεχνικών και των μεθοδολογικών σχεδιασμών της ερευνητικής ομάδας, καθώς ο ερευνητής βρίσκεται σε έναν διαρκή αυτοέλεγχο ηθικής ερευνητικής διαδικασίας ενταγμένης στη συνολική διαδικασία διυποκειμενικής αλλόδρασης και συλλογικού. Βασική αρχή του σχεδιασμού, λοιπόν, υπήρξε ο σεβασμός των προσωπικοτήτων των συμμετεχόντων. (Robson & McCartan, 2016). Όπως ήδη έχει τονιστεί, οι συμμετέχοντες, μέσα από τα συλλογικά τους όργανα, έλαβαν μέρος στον σχεδιασμό και τον έλεγχο της διαδικασίας, ενώ βασική αρχή της συνεργασίας υπήρξε η επιστημονική αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη. Έτσι, θέτοντας τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στον έλεγχο των ομοσπονδιών επιχειρήσαμε την κατασκευή ενός εργαλείου κατανοητού και ικανού, ακριβούς και λειτουργικού (Creswell, 2009).

Η ιδιαίτερη ευαισθησία που επέδειξε η ερευνητική ομάδα οφείλεται αφενός στο εκπαιδευτικό της κεφάλαιο όσον αφορά σε ζητήματα προκαταλήψεων και σε στερεότυπα σχετικά με το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή, την εθνικότητα, την ηλικία ή οποιαδήποτε ειδική ανάγκη, αφετέρου στη συνειδητοποίηση, λόγω και της φύσης της μελέτης, της πιθανής χρησιμοποίησής της για πολιτικούς σκοπούς. Γι' αυτό και η μελέτη περιορίζεται αυστηρά στο επιστημονικό πεδίο, αφού η ερευνητική ομάδα αναγνωρίζει τις πιθανές επιπτώσεις από τον τρόπο διατύπωσης των ευρημάτων της έρευνας, καθώς αυτά ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν για την απόδοση ωφελιμιστικών ερμηνειών αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο από τις εμπλεκόμενες στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι ομάδες.

Ακόμη, καθώς ο ερευνητής οφείλει να σέβεται τους αποδέκτες των μελετών του και συγχρόνως και τους άλλους ερευνητές που πιθανό να χρησιμοποιήσουν ευρήματα της έρευνάς του, η ερευνητική ομάδα θεωρεί την παρούσα μελέτη αφετηριακή άλλων σχεδιασμών. Έτσι, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται χωρίς παραποιήσεις, ενώ απορρίπτεται η εργαλειακή πρακτική της εξυπηρέτησης συμφερόντων ή της επιβεβαίωσης ερευνητικών υποθέσεων. Σημαντική είναι, επίσης, η βούληση της ερευνητικής ομάδας να δημοσιεύσει τη μελέτη και να μοιραστεί τα ευρήματά της, συμβάλλοντας στην προάσπιση των δικαιωμάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της ελληνικής κοινωνίας.

Έτσι, λοιπόν, αποφεύχθηκε, κατά τη διάρκεια της έρευνας, η αλλοίωση των πληροφοριών σχετικά με τον πραγματικό σκοπό της έρευνας, η συμμετοχή των υποκειμένων χωρίς να έχουν ενημερωθεί προηγουμένως για την έρευνα, ο εξαναγκασμός των υποκειμένων για συμμετοχή, η έκθεση των συμμετεχόντων σε αγχωτικές καταστάσεις, αλλά και οποιαδήποτε παραβίαση της προσωπικής τους ζωής (Robson & McCartan, 2016). Συνεπώς, η ερευνητική ομάδα θεωρεί πως οι πρακτικές σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας χαρακτηρίζονται από ηθική και τήρηση της διεθνούς πρακτικής όσον αφορά στην επιστημονική ερευνητική δεοντολογία.



Η ιδιωτικοποίηση στον σύγχρονο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.)

Αντί εισαγωγής: η σημασία του λόγου τής ΔΟΕ ως κοινός διεπιστημονικός τόπος

Αποτελεί διεπιστημονικό κοινό τόπο των ερευνητών το ενδιαφέρον για τον λόγο και τη δράση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ). Από το 1922 που ιδρύεται η ομοσπονδία, αλλά και νωρίτερα, ο λόγος του συλλογικού συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων προσέλκυε το ενδιαφέρον των ερευνητών.

Από τη Διδασκαλική Αδελφότητα και τον Σύνδεσμο Ελλήνων Δημοδιδασκάλων έως τη Γενική Πανελλήνια Ένωση Δασκάλων και, τελικά, την ίδρυση, το 1922, της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, η επίδραση του λόγου και της δράσης της συλλογικότητας υπήρξε σημαντική για τη συνολική πορεία της χώρας²³. Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστικό πως τόσο οι μελετητές της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και οι μελετητές της συνδικαλιστικής δράσης επικεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον τους στη σημασία τής ΔΟΕ από την ίδρυσή της.

Ενδεικτικά είναι τα όσα σημειώνει για τη σχέση πολιτικής, συνδικαλιστικού κινήματος και σημασίας της δράσης τής ΔΟΕ ο δάσκαλος και πρωτεργάτης της ίδρυσης της ΓΣΣΕ Αβραάμ Μπεναρόγια (1986): «*Η είσοδος των δημοδιδασκάλων εις το Εργ. Κέντρον . . . εξεδήλωνε ταυτοχρόνως την ανάγκην που ησθάνετο το Ε.Κ.Α. [Εργατικό Κέντρο Αθηνών] για διανοούμενους*» (σ. 107). Ανάλογα είναι και όσα καταθέτουν στις μελέτες τους οι Χρήστου (2009) και Τουλούπης (2001)²⁴, καθώς και οι Λιάσκου (1992) και Μπάκας (2001). Βέβαια, πέρα από όσα συνοπτικά καταγράψαμε για τη συνδικαλιστική και θεσμική σημασία του λόγου τής ΔΟΕ, αυτό που επιβάλλεται να τονιστεί είναι πως, πέραν του θεσμικού της λόγου, η ΔΟΕ αποτελεί τον λόγο των

23 Η ίδρυση της ΔΟΕ θα ακολουθήσει την ίδρυση της ΓΣΕΕ και αργότερα θα ακολουθήσει και η ίδρυση της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.).

24 Οι Τουλούπης και Χρήστου διετέλεσαν δάσκαλοι και πρόεδροι της ΔΟΕ. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα για τη σχέση ΔΟΕ και ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος είναι η μελέτη του Χ. Αθανασιάδη, και ιδιαίτερα η τριπλή τυπολογία δράσεων την οποία διακρίνει. Αθανασιάδης, Χ. (1999). *Η διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

δασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης τους οποίους εκπροσωπεί. Λόγος πολύ σημαντικός διότι, αποτελώντας έκφραση των θέσεων των δασκάλων διά των εκλεγμένων αντιπροσώπων τους, προσπαθεί να αναδείξει, να προβάλει και να προωθήσει τις θέσεις τής ΔΟΕ σε θέματα εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, οργάνωσης και διοίκησης, και να ασκήσει επιρροή όχι μόνο στον δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο, αλλά, κυρίως, και στη νομοθετική και εκτελεστική ρύθμιση.

Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο και το θεωρητικό πλαίσιο

Ο λόγος πριν από την κρίση

Κατά τις δεκαετίες που προηγήθηκαν της κρίσης τού 2012 στην Ελλάδα στόχος τής ΔΟΕ, όπως και ευρύτερος στόχος των συνδικάτων, αποτέλεσε η συμμετοχή στη συγκρότηση ενός ομόλογου ευρωπαϊκού κινήματος μιας κοινωνικής Ευρώπης με κοινή και ανάλογη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Πιο συγκεκριμένα, μετά τη δεκαετία τού 1980 η δυναμική των τεχνολογικών εξελίξεων, η κινητικότητα των αγορών με επιφαινόμενο τις υπερεθνικές συμφωνίες εμπορίου στο πλαίσιο της Γενικής Συμφωνίας Δασμών και Εμπορίου (ΓΕΣΔΕ/GATT), η παγκοσμιοποίηση του 1990 και, ιδιαίτερα για την ελληνική περίπτωση, οι εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση συνέθεσαν ένα πλαίσιο συνδικαλιστικής δράσης με σημαντικές πτυχές για τη διαμόρφωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασιάδης, 2001). Υπό το πρίσμα αυτό, ο λόγος τής ΔΟΕ κινήθηκε ανάμεσα στον κοινωνικό κινηματικό συνδικαλισμό και στον κορπορατισμό (Ζαμπέτα, 1995· Μπάκας, 2001· Μπουζάκης, 2003· Αποστολόπουλος, 2010· Μπουζάκης, 2006· Παπαδούρης, 2004).

Ο λόγος στην κρίση: συγκείμενο και σκοπός της μελέτης

Ο λόγος τής ΔΟΕ υπό το βάρος της κρίσης διαφοροποιείται ανάλογα με τη συνολική μεταλλαγή των θεμάτων και των αναλύσεων στη δημόσια σφαίρα, διατηρώντας, ωστόσο, ακόμη τα χαρακτηριστικά του κορπορατισμού. Επομένως, σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η ανάλυση του λόγου —συνδικαλιστικού και εκπαιδευτικού— της ΔΟΕ πάνω σε ζητήματα εκπαιδευτικής και, συνεπώς, κοινωνικής πολιτικής σε συγκείμενο πολιτικών ρύθμισης των επιπτώσεων της ευρωπαϊκής και ελληνικής χρηματοοικονομικής κρίσης.

Η μεταλλαγή του λόγου κατά την περίοδο αυτή συνοδεύτηκε από τη συνολική κάμψη της διεθνούς και ευρωπαϊκής οικονομίας, ενώ, με την κρίση, στο οικοδόμημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναδύθηκε μια σειρά αντινομιών. Καθώς όμως η ευρωπαϊκή συνοχή απειλείται όλο και περισσότερο από

την κρίση χρέους, η ισχύς της ευρωπαϊκής οικονομίας γίνεται το κυρίαρχο μέλημα. Ήδη τα δεδομένα της Eurostat του 2008 (Eurostat, 2010) είχαν καταδείξει τη δυσκολία των ευρωπαϊκών μηχανισμών, κυρίως του ευρωπαϊκού Νότου όπως η Ελλάδα, να αντιμετωπίσουν ζητήματα σημαντικά για την κοινωνική και πολιτική συνοχή των δυτικών δημοκρατιών, όπως η φτώχεια, η ανισότητα αναδιανομής εισοδήματος, ή ακόμα και η χαμηλή αγοραστική δύναμη (Petmesidou, 1996).

Υπό το πρίσμα της κρίσης, η ανάλυση του λόγου της ΔΟΕ αποτελεί συνεισφορά στη συζήτηση για τον ρόλο και τη σημασία της υποχώρησης του κοινωνικού κράτους σε κρίσιμους τομείς όπως η Εκπαίδευση και η Υγεία. Αναμφίβολα, η υποχώρηση αυτή αποτελεί ζήτημα ζωτικής σημασίας για την πολιτική και κοινωνική συνοχή, και ιδιαίτερα για τη μελλοντική σχηματοποίηση των μορφών της δυτικής πολιτειότητας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η προώθηση της κοινωνικής προστασίας αποτέλεσε σημαντικό πυρήνα των κοινωνικών και συνδικαλιστικών δράσεων σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο οι οποίες επιδίωκαν και αποσκοπούσαν στην ολοκλήρωση της ευρωπαϊκής ενότητας. Η παρατηρούμενη όμως κυριαρχία του οικονομικού φιλελευθερισμού επί του προνοιακού καπιταλισμού, όπως με τον καλύτερο τρόπο αναδύθηκε υπό το βάρος της ευρωπαϊκής κρίσης χρέους, ανέδειξε με τον πιο emphaticό τρόπο και τις αντινομίες που δεν επέτρεψαν την επικράτηση του *πολιτικού* και τη ζητούμενη θωράκιση του *κοινωνικού* (Βενιέρης, 2011, σσ. 158-159).

Για τις χώρες του ευρωπαϊκού Νότου όπως η Ελλάδα, από τη στιγμή που εντάχθηκαν στο Μηχανισμό Στήριξης, οι εξελίξεις και οι κοινωνικοοικονομικές διαδρομές ήταν ήδη δεδομένες, αφού οι εφαρμογή των «συνταγών» του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ/IMF) είχαν δοκιμαστεί σε χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και της Λατινικής Αμερικής όπως η Αργεντινή κ.ά. Αποκαλυπτική είναι η διεθνής βιβλιογραφία για τις επιπτώσεις των πολιτικών του ΔΝΤ, ιδιαίτερα στα πεδία της Υγείας και της Παιδείας (Armijo & Faucher, 2002).

Οι προωθούμενες πολιτικές απορρύθμισης προϋπέθεταν και προϋποθέτουν την εισαγωγή της αγοράς και του λόγου της αγοράς στην κοινωνική λειτουργία, με άμεση επίπτωση τη μείωση των χρηματοδοτήσεων και την ουσιαστική υποχώρηση του κράτους. Καθώς το κράτος υποχωρεί ως προς τον κοινωνικό του ρόλο, νέα πολιτοπολικά περιβάλλοντα και συνεργασίες δημιουργούνται και αποκτούν θεσμικές υποστάσεις στα πλαίσια των υπηρεσιών Υγείας και Παιδείας. Σε επίπεδο εκπαίδευσης, για παράδειγμα, και με τη νομιμοποίηση των αναγκών της αγοράς, το *management* παρεισφρεί σε περισσότερο ευέλικτες ημικρατικές θεσμικές δομήσεις συνεργασίας του δημόσιου και του ιδιωτικού, ενώ οι υποκειμενικές επιλογές σχεδιασμού σπουδών συνδέονται με την εργαλειακότητα της επαγγελμα-

τικής αποκατάστασης και τον λόγο των αναγκών της αγοράς (Kiprianos et al., 2011). Η εξέλιξη αυτή αποτελεί τη συνέχεια μιας πορείας που εδώ και δεκαετίες παρακολουθούμε να εξελίσσεται με συνέπεια. Αυτήν ακριβώς την εξέλιξη συλλαμβάνει η ΔΟΕ και αρθρώνει λόγο αντιδραστικό.

Τη συγκεκριμένη, λοιπόν, θέση απέναντι στην αγορά επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τα κείμενα κατά της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και αυτήν ακριβώς την επιχειρηματολογία θα επιχειρήσουμε να επισημάνουμε στα κείμενα της ΔΟΕ. Για τον σκοπό αυτόν θα χρησιμοποιήσουμε τη μεθοδολογική τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης.

Συμπερασματικά, και υπό το πρίσμα των παραπάνω θέσεων, το ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μορφοποιείται ως εξής:

Η θέση τής ΔΟΕ ως προς την ιδιωτικοποίηση όπως προκύπτει από τα σχετικά κείμενα της ομοσπονδίας.

Μεθοδολογία: ανάλυση περιεχομένου

Στην ανάλυση του λόγου τής ΔΟΕ όσον αφορά στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Συνοπτικά, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

- **καθορισμός του θέματος,**
- **αποδελτίωση του υλικού και καθορισμός των μονάδων ανάλυσης,**
- **ομαδοποίηση του υλικού σε θεματικές κατηγορίες ανάλογα με τη σημασία τους και ανάλυσή τους,**
- **ποσοτική και ποιοτική περιγραφή και σχολιασμός του περιεχομένου.**

Υπενθυμίζεται ότι ως μονάδα ανάλυσης λαμβάνεται το κείμενο, ενώ ως μονάδα καταγραφής το θέμα.

Στη συνέχεια, και υπό το πρίσμα των θεωρητικών και μεθοδολογικών μας παρατηρήσεων, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε σχετικά κείμενα της ΔΟΕ που αναδεικνύουν τη θέση της σχετικά με την υποχώρηση του κοινωνικού κράτους και την ανάδυση νέων θεσμικών λόγων νοηματοδότησης δράσεων των εμπλεκόμενων κοινωνικών υποκειμένων.

Ο λόγος τής ΔΟΕ στην κρίση: ανάληψη κειμένων

Η συζήτηση για την ιδιωτικοποίηση δεν είναι νέα. Κατά τον Parton (1996), η κρίση των τελευταίων ετών της δεκαετίας τού '70 δρομολόγησε μια παγίωση η οποία οδήγησε αρκετούς αναλυτές να αναρωτηθούν για το είδος των κρατικών μορφών που επρόκειτο να επικρατήσουν. Ήδη η μεταβλητότητα της αγοράς, η απορρύθμιση και η ιδιωτικοποίηση αποτελούσαν νέες χαρακτηριστικές διαδικασίες αποδόμησης του δεδομένου. Οι πολιτικές που άσκησε η βρετανική κυβέρνηση τη συγκεκριμένη συγκυρία αποτέλεσαν τον προάγγελο της σημερινής πορείας των σχετικών ευρωπαϊκών πολιτικών: συρρίκνωση του κράτους, μείωση του κόστους και διαμόρφωση ενός αρνητικού κλίματος σε ό,τι αφορά την παρέμβαση του κράτους. Ουσιαστικά, η διαφοροποίηση έγκειται στη μετάβαση από το κράτος προς έναν χώρο ανεξάρτητο όπου θα υλοποιούνται ελεύθερα ημικρατικές, ιδιωτικές και εθελοντικές δράσεις και συμβάσεις. Το πεδίο αυτό και οι σχετικές δράσεις είναι ανάλογες προς τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς.

Υπό το πρίσμα της μεταβλητότητας και της υποχώρησης του κοινωνικού κράτους, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τις σχετικές ανακοινώσεις τής ΔΟΕ στις οποίες αποτυπώνεται η θέση της όσον αφορά στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα ενδεικτική των παραπάνω είναι η ανακοίνωση, με ημερομηνία 22 Ιουνίου 2018 και με θέμα: *Όχι στις δράσεις ιδιωτικών φορέων που προάγουν την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση του δημόσιου σχολείου* (κείμενο 1), προς τους Συλλόγους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ε.), η οποία αφορά στη συμμετοχή δημόσιων σχολείων σε ιδιωτικό διαγωνισμό. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

Πρόσφατη περίπτωση τέτοιας προσπάθειας [εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης] αποτελεί η συμμετοχή αρκετών δημόσιων σχολείων στον ιδιωτικό διαγωνισμό Education Leaders Awards, που πραγματοποιεί, για τρίτη χρονιά, επ' αμοιβή (κατά περίπτωση), αξιολόγηση της δουλειάς δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων από επιτροπή που αποτελείται, ως επί το πλείστον, από θεσμικούς εκπροσώπους της ιδιωτικής εκπαίδευσης (των εργοδοτικών οργανώσεων που έχουν εκφραστεί δημόσια κατά της επίβλεψης των ιδιωτικών σχολείων από το κράτος και υπέρ των voucher στην εκπαίδευση), ξένους προς τη δημόσια εκπαίδευση, εμπλεκόμενους επιστημονικά ή/και πρακτικά με το μάρκετινγκ και την επιχειρηματική δραστηριότητα.

Στις 27 Αυγούστου 2008, επίσης, στην ανακοίνωση προς του Συλλόγους τής Π.Ε. με θέμα: *Με αφορμή την περικοπή κατά 25% των μόνιμων διορισμών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την επόμενη διετία (2009-2011)*, η ΔΟΕ διαμαρτύρεται και καταγγέλλει τη μείωση των διορισμών κατά 25% και καλεί την κυβέρνηση να ανακαλέσει αυξάνοντας τον αριθμό των μόνιμων διορι-

σμών (κείμενο 2). Τέσσερα (4) χρόνια αργότερα, τον Δεκέμβριο του 2012, το Δ.Σ. της ΔΟΕ απαιτεί, με επιστολή του προς τον Υπουργό και τον Υφυπουργό Παιδείας, την απόσυρση του άρθρου 39 του Νομοσχεδίου με τίτλο «Οργάνωση και Λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις», το οποίο έδινε τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής εκπαίδευσης να επιλεγούν σε θέσεις Σχολικών Συμβούλων στη δημόσια εκπαίδευση, θεωρώντας πως ανάλογες ρυθμίσεις οδηγούν σε ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (κείμενο 3).

Ανάλογη διαμαρτυρία καταγράφεται και στην ανακοίνωση της ΔΟΕ της 10ης Φεβρουαρίου 2015, με αφετηρία, αυτή τη φορά, την εμπλοκή ιδιωτικής εταιρείας στην αξιολόγηση λειτουργίας σχολείων «Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος» (ΕΑΕΠ) (κείμενο 4). Στο τέταρτο αυτό κείμενο, η αναφορά στη μνημονιακή πολιτική και τις επιταγές της ως κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική είναι στοχευμένη και επικεντρώνεται από τη μια στην καταγγελία εισαγωγής εξωθεσμικών (επιχειρηματικών) λογικών και πρακτικών στην αξιολόγηση των σχολείων ΕΑΕΠ, και από την άλλη στο έργο και την προσφορά του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών (ΙΠΕΜ) της ΔΟΕ.

Ανάλογη εμπλοκή ιδιωτικών εταιρειών στην αξιολόγηση προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από σχολικές μονάδες καταγγέλλει με μία ακόμα ανακοίνωσή του το Δ.Σ. της ΔΟΕ στις 18 Ιουνίου 2015 (κείμενο 5). Είναι χαρακτηριστικό πως καλούνται οι συνάδελφοι, στους οποίους απευθύνονται τα ερωτηματολόγια της αξιολόγησης, *να μην τα συμπληρώσουν, να μην τα μοιράσουν στους γονείς και να μη συνεργαστούν με οποιονδήποτε τρόπο (π.χ. συνεντεύξεις δια ζώσης ή/και τηλεφωνικά). Το ίδιο ισχύει για κάθε ανάλογο ερωτηματολόγιο ή «έρευνα» ιδιωτικών φορέων ή και Πανεπιστημίων μέσα από τα οποία επιχειρείται έμμεσα ή άμεσα ο αποπροσανατολισμός εκπαιδευτικών και γονέων από τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης και υποδεικνύονται, ουσιαστικά, ως υπαίτιοι για κάθε κακοδαιμονία οι εκπαιδευτικοί.*

Τέλος, τον Σεπτέμβριο του 2011, με ανακοίνωσή του το Δ.Σ. της ΔΟΕ καταγγέλλει Σχολική Σύμβουλο της 55ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Αν. Αττικής η οποία, σύμφωνα με καταγγελίες των Συλλόγων Π.Ε. Αν. Αττικής, «πραγματοποίησε παιδαγωγική συνάντηση σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια και σε ώρα (18:00–20:00) έξω από κάθε όριο διδακτικού ή εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών». Η ανακοίνωση καλεί τη Σύμβουλο να υλοποιήσει το σεμινάριο εντός του εργασιακού ωραρίου και σε χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης (κείμενο 6).

Την εκχώρηση έργου της δημόσιας εκπαίδευσης καταγγέλλει με απόφασή της και η 86η Γενική Συνέλευση του κλάδου τον Ιούνιο του 2017 (κείμενο 7), όπως και οι Γ.Σ. της 78ης και της 82ης πριν από αυτήν. Πιο συγκεκριμένα,

σύμφωνα με τη δημοσίευση της απόφασης, η ΔΟΕ θεωρεί ότι η μη θεσμοθέτηση της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης ανοίγει τον δρόμο «για την εκχώρηση της δημόσιας εκπαίδευσης στην τοπική αυτοδιοίκηση» και στην ιδιωτική επιχειρηματική δράση.

Όσον αφορά στην επιλογή της μεθόδου, τόσο η κοινωνικοοικονομική συνθήκη όσο και το θεωρητικό πλαίσιο προέκριναν την επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης και την εφαρμογή της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Η προσέγγιση των κειμένων, με κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα «Η θέση της ΔΟΕ ως προς την ιδιωτικοποίηση, όπως προκύπτει από τα σχετικά κείμενα της ομοσπονδίας» μάς οδήγησε, όπως προαναφέρθηκε, σε ανάλογες σχάρες ανάλυσης που αφορούν σε ζητήματα όπως η πρόσληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό κράτος και τις δομές του, οι βασικές συνιστώσες της πολιτικής συμπεριφοράς στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο χώρο σε επίπεδο εξατομικευμένων επιλογών ή γονεϊκών στρατηγικών.

Κατασκευάστηκαν, έτσι, τέσσερις (4) ερευνητικά εδραιωμένες διακριτές υποκατηγορίες, οι οποίες μορφοποιήθηκαν στους εξής άξονες:

1. Η ανάδυση νέων μορφών διαχείρισης του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης
2. Η σημασία της δράσης της ΔΟΕ
3. Οι γονεϊκές στρατηγικές
4. Η κοινωνικό-ιδεολογική αντίθεση.

Άξονας 1ος: Η ανάδυση νέων μορφών διαχείρισης του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης

Μέσα από τα κείμενα της ΔΟΕ προβάλλεται έντονα η θέση πως η ομοσπονδία θεωρεί μείζον θέμα την υποχώρηση του κοινωνικού κράτους και της εκπαίδευσης, με βασικό και κυρίαρχο πρόβλημα την εκχώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην αγορά και την ανάδυση μη κρατικών μορφών διαχείρισης της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενο 1, η καταγγελία των φορέων που προάγουν την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση του δημόσιου σχολείου αποτελεί και την κυρίαρχη θέση του κειμένου. Όπως καταγράφεται, βασικός άξονας της ιδιωτικοποίησης είναι: «η κατεύθυνση της εκπαίδευσης σε ένα αγοραίο, ανταγωνιστικό και καταναλωτικό προσανατολισμό, η λειτουργία των σχολείων με όρους επιχείρησης», φορέας της λογικής αυτής «οι εργοδοτικές οργανώσεις που έχουν εκφραστεί δημόσια κατά της επίβλεψης των ιδιωτικών σχολείων από το κράτος», ενώ εργαλείο της επίτευξης αυτής της πολιτικής το «voucher».

Σύμφωνα με το κείμενο 2, η πολιτική της μείωσης των προσλήψεων αποτελεί μέρος των συνολικών αναδιαρθρώσεων στο πλαίσιο της νεοφιλελεύ-

θερης πολιτικής, ενώ γίνεται λόγος: «για αποδόμηση της Δημόσιας Εκπαίδευσης, για παραπέρα ιδιωτικοποίησή της, για υποχρηματοδότηση και χτύπημα των κοινωνικών δικαιωμάτων . . . Είναι σίγουρο ότι η πολιτική αυτή λειτουργεί, τελικά, υπέρ της ιδιωτικής εκπαίδευσης . . .».

Σύμφωνα με το κείμενο 3, με το οποίο ασκείται κριτική στο άρθρο 39 του επίμαχου νομοσχεδίου που αφορά στη δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης για θέσεις Σχολικών Συμβούλων στη δημόσια εκπαίδευση, η συγκεκριμένη ρύθμιση αποτελεί κερκόπορτα για την ιδιωτικοποίηση. Κατά την άποψη της ΔΟΕ, η απόφαση αυτή θα επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής και διοικητικής δομής της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης αποκτούν το δικαίωμα να διεκδικήσουν θέσεις στελεχών σε όλο το εύρος της δομής, επιτείνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τα χαρακτηριστικά μιας ιδιωτικοποίησης.

Η αναφορά και η καταγγελία ενάντια στη μνημονιακή πολιτική και τις επιταγές της ως κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική είναι το κεντρικό μήνυμα του κειμένου 4. Στο κείμενο αυτό η ΔΟΕ επισημαίνει και καταγγέλλει την ανάδυση εξωθεσμικών (επιχειρηματικών) λογικών και πρακτικών μέσα από την αξιολόγηση των σχολείων ΕΑΕΠ:

Αποτελεί, όμως, πραγματική πρόκληση το να απευθύνεται στους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και γονείς μια ιδιωτική εταιρεία η οποία, όπως αναφέρει στην επιστολή της, έχει συνάψει σύμβαση με το Υπουργείο Παιδείας για την αποτίμηση της λειτουργίας των σχολείων ΕΑΕΠ και να τους δίνει οδηγίες για το πώς να καταχωρίσουν σε συγκεκριμένο ιστοχώρο στοιχεία που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου.

Γνωρίζουμε ότι η πιθανότερη απάντηση που θα πάρουμε είναι ότι αυτό προβλέπεται από τη διαδικασία απορρόφησης του κοινοτικού κονδυλίου που έχει εγκριθεί για το σχετικό έργο. Αυτό όμως που θα πρέπει να κατανοήσουν οι ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική είναι ότι αυτή δεν μπορεί να εκχωρείται σε εξωθεσμικούς, άσχετους με την εκπαίδευση φορείς (πόσο μάλλον ιδιωτικούς), αλλά πρέπει να ασκείται υπεύθυνα από αυτούς που είναι επιφορτισμένοι με αυτό το σημαντικό έργο.

Στο κείμενο 5, που αφορά στην εμπλοκή ιδιωτικών εταιρειών στην αξιολόγηση προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από σχολικές μονάδες, το Δ.Σ. της ΔΟΕ αναρωτιέται για τη νομιμοποίηση δομών όπως οι επιχειρήσεις και το πανεπιστήμιο να συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία μέσα από την αξιολόγηση προγραμμάτων:

Το Δ.Σ. της ΔΟΕ έχει και στο παρελθόν τονίσει το απαράδεκτο της εμπλοκής ιδιωτικών εταιρειών στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, κάτι που αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα όταν σχετίζεται με διαδικασίες αξιολόγησης . . . Το ίδιο ισχύει για κάθε

ανάλογο ερωτηματολόγιο ή «έρευνα» ιδιωτικών φορέων ή και Πανεπιστημίων μέσα από τα οποία επιχειρείται έμμεσα ή άμεσα ο αποπροσανατολισμός εκπαιδευτικών

...

Στο κείμενο 6, το οποίο έχει ως θέμα του την καταγγελία εναντίον Σχολικής Συμβούλου η οποία πραγματοποίησε παιδαγωγική συνάντηση σε χώρο ιδιωτικού σχολείου και εκτός ωραρίου, το Δ.Σ. της ΔΟΕ, ανησυχώντας για την ανάδυση παρόμοιων φαινομένων, καλεί τη «... Σχολική Σύμβουλο της 55ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Αττικής να πραγματοποιήσει το παραπάνω σεμινάριο σε Δημόσιο χώρο και σε χρόνο εντός του ωραρίου των εκπαιδευτικών. . .».

Ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη μας κρίνεται η 86η απόφαση της Γ.Σ. του κλάδου τον Ιούνιο του 2017 (κείμενο 7). Αφορμή της απόφασης αυτής αποτέλεσε η φοίτηση των προνήπιων, ελλείψει δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε δομές των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών (βρεφονηπιακοί σταθμοί) μέσω voucher, ή σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Με την πρακτική αυτή αναδεικνύονται νέες δομικές μορφές που αποκτούν σημαντικό ρόλο, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία και με τα όσα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την ανάδυση νέων οργανωτικών μορφών της αγοράς και της τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και της κοινωνίας των πολιτών, εκεί όπου υποχωρεί το κοινωνικό κράτος Συγκεκριμένα, στο κείμενο 7, μεταξύ άλλων, αναφέρεται:

Ανοίγει, έτσι, ο δρόμος (με πολιορκητικό κριό το Νηπιαγωγείο) για την εκχώρηση της δημόσιας εκπαίδευσης στην τοπική αυτοδιοίκηση (κάτι που επιχειρήθηκε και στο παρελθόν και απειράπη από τη σθεναρή αντίσταση του κλάδου) καθώς και για την είσοδο των κουπονιών (vouchers), των διδάκτρων-τροφείων, καθώς και των ελαστικών ωραρίων και εργασιακών σχέσεων στην υποχρεωτική εκπαίδευση (στο πλαίσιο μιας έντεχνα προωθημένης «ενιαίας» λειτουργίας της εκπαίδευσης).

Άξονας 2ος: Η σημασία της δράσης τής ΔΟΕ

Όπως προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων της ΔΟΕ, η ομοσπονδία θεωρεί μείζονος σημασίας την προάσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη διατήρησή της υπό συνεχή κρατικό έλεγχο. Απευθύνεται, επομένως στο κράτος και στο Υπουργείο Παιδείας καταγγέλλοντας κάθε μορφή απόκλισης που θέτει το αγαθό της εκπαίδευσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σχέση με το μαθητή υπό διακινδύνευση.

Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο 1 αναφέρεται σε «*κουλτούρα ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης*» που επιδιώκει «... ριζικές περικοπές των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών», ενώ καταγγέλλει την κουλτούρα αυτή ως πολιτική των διεθνών οργανισμών με την οποία συντάσσεται και το Υπουργείο Παιδείας

ας: «Σε αυτή την προοπτική κινούνται οι βασικές κατευθύνσεις που χαράσσουν υπερεθνικοί οργανισμοί (βλ. και τελευταία έκθεση ΟΟΣΑ) και, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, αποτελούν βασική συνιστώσα στην εκπαιδευτική πολιτική όλων των κυβερνήσεων στη χώρα μας». Στη συμμαχία αυτή, την οποία η ΔΟΕ καταγγέλλει, σημαντικός είναι και ο ρόλος των εργοδοτικών οργανώσεων, μέρος των οποίων αποτελούν και οι θεσμικοί εκπρόσωποι της ιδιωτικής εκπαίδευσης: «Το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. έχει εναντιωθεί και συνεχίζει να αγωνίζεται ενάντια στις νεοφιλελεύθερες, αντιεκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση, που οδηγούν στην εμπορευματοποίηση και ιδιωτικοποίηση του δημόσιου σχολείου».

Η ΔΟΕ βρίσκεται στον αντίποδα τέτοιων λογικών και θεωρεί πως πρόκειται για ζήτημα συνταγματικής υποχρέωσης:

Γι' αυτό και τους καλούμε [την πολιτεία] με κάθε αγωνιστική και επιστημονική δράση μας να δυναμώσουμε τον αγώνα για ένα δημόσιο σχολείο αντάξιο των αναγκών των μαθητών μας που θα αγκαλιάζει την γνήσια εκπαιδευτική αγωνία τους, μακριά από διαγωνισμούς και δράσεις που προωθούν φανερά ή κρυφά τα σχέδια υποβάθμισης της δημόσιας, δωρεάν εκπαίδευσης ως βασικής, συνταγματικής υποχρέωσης της πολιτείας.

Υπό το ίδιο πρίσμα, στο κείμενο 4 αναφέρεται: «μόνο η ΔΟΕ με μεγάλη πανελλαδική έρευνα-μελέτη που υλοποίησε το ΙΠΕΜ-ΔΟΕ απεικόνισε την πραγματικότητα σχετικά με τα σχολεία αυτά [ΕΑΕΠ] και έθιξε το σύνολο των προβλημάτων που έχουν δημιουργήσει σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς».

Στο κείμενο 2, και με αφετηρία τη μείωση των προσλήψεων, η ΔΟΕ διαπιστώνει πως το Υπουργείο Παιδείας κινείται σε νεοφιλελεύθερες διαδρομές και καλεί «την κυβέρνηση και την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να αναθεωρήσουν την απόφασή τους αυτή και να προχωρήσουν άμεσα σε συνολική αύξηση του αριθμού των μόνιμων διορισμών». Τη βάση της συνολικής τοποθέτησης της ΔΟΕ αποτελεί η θέση πως η μείωση των διορισμών αποτελεί ζήτημα υποβάθμισης και τελικά στέρησης κοινωνικών δικαιωμάτων.

Στο ίδιο ύφος, στο κείμενο 5 η ΔΟΕ, καταγγέλλοντας την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης μέσω της εμπλοκής ιδιωτικών εταιρειών στην αξιολόγηση, καλεί τους δασκάλους να αρνηθούν συγκεκριμένες δράσεις, ακόμα και αν προέρχονται από πανεπιστημιακούς φορείς, καθώς θεωρεί πως αυτό οδηγεί στο να επιρρίπτονται οι ευθύνες για την όποια κακοδαιμονία του εκπαιδευτικού συστήματος αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς:

Καλούμε τους συναδέλφους στους οποίους απευθύνονται τα ερωτηματολόγια να μην τα συμπληρώσουν, να μην τα μοιράσουν στους γονείς και να μην συνεργαστούν με οποιονδήποτε τρόπο (π.χ. συνεντεύξεις δια ζώσης ή/και τηλεφωνικά). Το ίδιο ισχύει για κάθε ανάλογο ερωτηματολόγιο ή «έρευνα» ιδιωτικών φορέων ή και Πανεπιστημίων μέσα από τα οποία επιχειρείται έμμεσα ή άμεσα ο αποπροσανατολισμός εκπαιδευτικών και γονέων από τα πραγματικά

προβλήματα της εκπαίδευσης και υποδεικνύονται, ουσιαστικά, ως υπαίτιοι για κάθε κακοδαιμονία οι εκπαιδευτικοί.

Άξονας 3ος: Οι γονεϊκές στρατηγικές

Η ΔΟΕ αναγνωρίζει ως εξέχουσας σημασίας τον ρόλο των γονεϊκών στρατηγικών, οι οποίες, ωστόσο, κατευθυνόμενες από την αγορά και την κουλτούρα της ιδιωτικοποίησης, αποδίδουν στην εκπαίδευση χαρακτηριστικά καταναλωτικού αγαθού (κείμενο 1): *«Βασικοί άξονες αυτής της αντίληψης είναι η κατεύθυνση της εκπαίδευσης σε ένα αγοραίο, ανταγωνιστικό και καταναλωτικό προσανατολισμό, η λειτουργία των σχολείων με όρους επιχείρησης, η γονεϊκή επιλογή σχολείων, οι ριζικές περικοπές των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών».*

Έτσι, οι γονείς και, κατ' επέκταση, οι γονεϊκές στρατηγικές είναι δυνατό να «ξεγελαστούν» από διάφορες δομές της εκπαίδευσης, όπως οι επιχειρήσεις ή το πανεπιστήμιο. Ο αποπροσανατολισμός των γονεϊκών στρατηγικών που απασχολεί κυρίως τη ΔΟΕ αφορά στον ρόλο και τις ευθύνες του εκπαιδευτικού: *«Το ίδιο ισχύει για κάθε ανάλογο ερωτηματολόγιο ή “έρευνα” ιδιωτικών φορέων ή και Πανεπιστημίων μέσα από τα οποία επιχειρείται έμμεσα ή άμεσα ο αποπροσανατολισμός εκπαιδευτικών και γονέων από τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης»* (κείμενο 5).

Σύμφωνα, εξάλλου, με τις αποφάσεις και τις διεκδικήσεις της 86ης Γ.Σ. της ΔΟΕ, οι γονεϊκές στρατηγικές είναι ζωτικής σημασίας όσον αφορά στη θεσμοθέτηση ή μη της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς το «επιχείρημα» είναι ότι η θεσμοθέτηση αυτή καταστρατηγεί το δικαίωμα των γονιών στην επιλογή μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου νηπιαγωγείου, ή στη δυνατότητα χρήσης voucher:

Η, υποτιθέμενη, θεσμοθέτηση της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε βάθος τριετίας (σύμφωνα με τις δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας) συνδέεται με τη δυνατότητα επιλογής των γονέων μεταξύ ιδιωτικών και δημοτικών παιδικών σταθμών και Δημόσιου Νηπιαγωγείου. . . Οι μεθοδεύσεις αυτές οδηγούν στην πλήρη «ιδιωτικοποίηση» της προσχολικής αγωγής, όπου ιδιωτικοί φορείς ή φορείς με ιδιωτικοοικονομική λειτουργία (δημοτικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί) θα ανταγωνίζονται για την εξασφάλιση της δημόσιας χρηματοδότησης (κείμενο 7).

Άξονας 4ος: Κοινωνικοϊδεολογική αντίθεση

Οι ντετερμινιστικές επιταγές των μεγάλων πολιτικοοικονομικών συμφερόντων συνιστούν, σύμφωνα με την ανάλυση του κειμένου 1, την αιτία εισαγωγής της ιδιωτικοποίησης στη δημόσια εκπαίδευση. Σε αυτή την πολιτική συγκρότηση η ΔΟΕ αντιπροτείνει *«σοβαρό και εμπειριστατωμένο διάλογο*

με τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία για το μέλλον του σχολείου όπως το έχουν ανάγκη τα παιδιά μας».

Στο κείμενο 2 η ΔΟΕ συνδέει τη μείωση των διορισμών με τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογική επιλογή: «Η μείωση αυτή δεν αποτελεί αποσπασματικό μέτρο, αλλά εντάσσεται στο σύνολο των αναδιαρθρώσεων που προωθεί η νεοφιλελεύθερη πολιτική για αποδόμηση της Δημόσιας Εκπαίδευσης». Η σύνδεση αυτή αντιδιαστέλλεται με την προάσπιση, από την πλευρά της ΔΟΕ, των κοινωνικών δικαιωμάτων, κάνοντας την ιδεολογική επιλογή της ΔΟΕ ακόμα πιο ξεκάθαρη.

Γίνεται αντιληπτό ότι οι θέσεις της ΔΟΕ, όπως αποτυπώνονται στα επίσημα κείμενα για την ιδιωτικοποίηση, περιστρέφονται γύρω από τον κεντρικό άξονα του αντι-νεοφιλελευθερισμού. Απόδειξη αποτελεί η χαρακτηριστική συνήθης πρώτη διεκδίκηση στις αποφάσεις της ΔΟΕ: «Ενιαία δημόσια δωρεάν δεκατετράχρονη εκπαίδευση (ενιαίο δωδεκάχρονο δημόσιο δωρεάν υποχρεωτικό σχολείο και δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση για όλα τα παιδιά 4 έως 6 στο δημόσιο Νηπιαγωγείο)» (κείμενο 7).

Αντί συμπεράσματος

Η κρίση των τελευταίων ετών της δεκαετίας του '70 δρομολόγησε μια παγίωση η οποία οδήγησε αρκετούς αναλυτές να αναρωτηθούν για τη μορφή των επικείμενων κρατικών μορφών. Οι πολιτικές που άσκησε η βρετανική κυβέρνηση κατά τη συγκεκριμένη συγκυρία αποτέλεσαν τον προάγγελο της σημερινής πορείας των σχετικών ευρωπαϊκών κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών.

Αυτές ακριβώς είναι και οι συλλήψεις της ΔΟΕ, όπως προκύπτουν από τις αναλύσεις των κειμένων της που αφορούν στην ιδιωτικοποίηση: συρρίκνωση του κράτους, μείωση του κόστους και διαμόρφωση ενός αρνητικού κλίματος σε ό,τι αφορά την παρέμβαση του κράτους, μετάβαση δηλαδή από την έννοια του κράτους προς έναν ανεξάρτητο χώρο όπου θα βρίσκουν ελεύθερο πεδίο έκφρασης ημικρατικές, ιδιωτικές και εθελοντικές δράσεις και πρωτοβουλίες: αγορά (επιχείρηση), πανεπιστήμιο, τοπική αυτοδιοίκηση κ.ά. Το πεδίο αυτό και οι σχετικές δράσεις είναι ανάλογες προς τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς, που παράγουν και παράγονται σε πλέγματα ευελιξίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, σύμφωνα με τη θέση της ΔΟΕ, οι γονεϊκές στρατηγικές χαρακτηρίζονται από διαφοροποίηση, αβεβαιότητα, αμφισημία και, κυρίως, συνεχή αλλαγή και μεταβολή. Το δρών υποκείμενο καθίσταται πελάτης/καταναλωτής, ενώ το δυναμικό management αναδεικνύει με επίταση τα ζητήματα της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας. Έτσι, σε

τομείς όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και με κριτήριο τη λογική της αγοράς, το κόστος και η ευθύνη «παρεισφρέουν» στη «σύμβαση» ως επιλογή του «καταναλωτή».

Στον ιδεολογικό της λόγο, λοιπόν, η ΔΟΕ καταγράφει τη σύλληψή της για την κυριαρχία του λόγου της αγοράς. Η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους, η μεταλλαγή του προνοιακού καπιταλισμού σε μια φιλελεύθερη καπιταλιστική σύλληψη της αγοράς, η αναίρεση της ασφάλειας, και, το σημαντικότερο, η συνείδηση της διακινδύνευσης του μέλλοντος των κοινωνιών αποτελούν, κατά τη ΔΟΕ, το στίγμα πολιτικών στις οποίες αντιτάσσεται έχοντας βασικό μέλημα την προστασία των μελών της. Ως θεσμική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα των «κοινωνιών της διακινδύνευσης» το μέλλον των οποίων διαγράφεται ζοφερό, η ΔΟΕ αντιτάσσει το πλαίσιο ασφαλείας που δημιουργείται από τη συνύπαρξη, σε μια κοινωνία, τριών (3) παραγόντων: της πληρότητας των υποδομών, της ικανότητας των δημόσιων θεσμών και της εργασιακής ασφάλειας.

Εν κατακλείδι, δεν υπάρχει αμφιβολία πως ο πολιτικός λόγος της ΔΟΕ και οι εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικές διεκδικήσεις της, όπως αυτές αποτυπώνονται στα κείμενα για την ιδιωτικοποίηση, έχουν ως απώτερο στόχο την προστασία των κοινωνικών δικαιωμάτων και, κατ' επέκταση, της κοινωνικής συνοχής, μέσω της θεώρησης και συνεχούς διεκδίκησης της εκπαίδευσης ως αδιαμφισβήτητου δημόσιου αγαθού.

Η ιδιωτικοποίηση στον σύγχρονο λόγο της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.)

Αντί εισαγωγής: η σημασία του λόγου τής ΟΛΜΕ ως κοινός διεπιστημονικός τόπος

Συνολικά οι συνθήκες και οι όροι υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα αποτέλεσαν πεδίο διεπιστημονικής προσέγγισης. Έτσι όπως και στην περίπτωση της ΔΟΕ, από το 1924 που ιδρύεται η ομοσπονδία ο λόγος του συλλογικού συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσέλκυε το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η επίδραση του λόγου τής ΟΛΜΕ υπήρξε ανάλογα σημαντική όχι μόνο στη διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών ζητημάτων της χώρας, αλλά και των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων.

Η παραπάνω στοχοθεσία αναφορικά με «τη συμβολή της στη βελτίωση της όλης παιδείας του ελληνικού λαού» καταγράφεται και στο καταστατικό της αλλά και στο πρώτο «Δελτίο» τής ΟΛΜΕ. Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστική η καταγγελία της για την αύξηση των διδάκτρων (1931), αλλά και η σθεναρή εναντίωσή της στην πρόθεση κατάργησης της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης.

Μεταπολεμικά, η δράση του κλάδου κινείται στο ίδιο πνεύμα, με την επανασύσταση της ομοσπονδίας το 1949²⁵. Η έκδοση του επιστημονικού περιοδικού *Λόγος και Πράξη* (1975) αλλά και η οργάνωση επιστημονικών συνεδρίων (1981) θα σηματοδοτήσουν τη σύγχρονη μεταπολιτευτική μετεξέλιξη της ΟΛΜΕ, η οποία ολοκληρώνεται επιστημονικά με την ίδρυση (1994) του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (ΚΕΜΕΤΕ). Η λιτότητα ως οικονομική πολιτική και οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση αποτέλεσαν από την αρχή για την ΟΛΜΕ την αιτία επιστημονικών και κοινωνικοπολιτικών παρεμβάσεων αλλά και συγκρούσεων. Το 1989 στην ΟΛΜΕ θα ενταχθούν και οι καθηγητές της τεχνικής και επαγγελματικής μέσης εκπαίδευσης (ΟΛΤΤΕ).

25 Το καθεστώς της 4ης Αυγούστου κατήργησε την ομοσπονδία το 1936.



Λίγο αργότερα, το 1991, η ΟΛΜΕ θα υποστηρίξει τις αντιδράσεις των μαθητών απέναντι στις ρυθμίσεις των Π.Δ. 392/90 και 393/90, θεωρώντας τις αντιδράσεις αυτές γόνιμο και κοινό έδαφος του αγώνα για τη δημοκρατία²⁶ (Κάτσικας & Θεριανός, 2007· Κάτσικας & Θεριανός, 2009), ενώ επτά (7) χρόνια αργότερα, σε ανοιχτή επιστολή της κατά τη διάρκεια μιας από τις μαχητικότερες κινητοποιήσεις της ομοσπονδίας, τονίζει χαρακτηριστικά: «... Η έννοια της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης μέρα με τη μέρα χάνει κάτι από το συστατικό της περιεχόμενο, καθώς η ελληνική οικογένεια υφίσταται συνεχή οικονομική αφαίμαξη από την παρασχολική δραστηριότητα» (ΟΛΜΕ, 2014).

Η παραπάνω επιλογή γεγονότων και αντίστοιχων δράσεων της ομοσπονδίας δεν αποσκοπεί σε μια πλήρη καταγραφή και ανάλυσή τους αλλά σε μια ενδεικτικά χαρακτηριστική αποτύπωση της σημασίας του δημόσιου λόγου του οργάνου και της συμμετοχής του στη διαπραγμάτευση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου. Ωστόσο, ταυτόχρονα με τον θεσμικό λόγο της ΟΛΜΕ, ο οποίος κινείται στο μακροεπίπεδο, συνυπάρχει, στο μεσοεπίπεδο, και ο λόγος των κατά τόπους Ενώσεων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΛΜΕ), αλλά και ο εξατομικευμένος λόγος των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης.

Όπως και στην περίπτωση της ΔΟΕ, ο λόγος της ΟΛΜΕ αποτελεί έκφραση των θέσεων των εκπαιδευτικών διά των εκλεγμένων αντιπροσώπων τους, και προσπαθεί να αναδείξει, να προβάλει και να προωθήσει τις θέσεις της ΟΛΜΕ σε θέματα εκπαίδευσης. Ο λόγος αυτός, λοιπόν, έχει βαρύνουσα σημασία, αφού ασκεί επιρροή στον δημόσιο λόγο και, μέσω της νομοθετικής και εκτελεστικής ρύθμισης, στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πολιτικών.

Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο και το θεωρητικό πλαίσιο

Ο λόγος πριν από την κρίση

Στα τέλη της δεκαετίας τού 1980 και στις αρχές της δεκαετίας τού 1990 η μεταλλαγή του ελληνικού κοινωνικοοικονομικού συγκείμενου εξαιτίας της δυναμικής των τεχνολογικών εξελίξεων και της κινητικότητας των αγορών διαμορφώνει ένα νέο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο συλλογικών δρώντων. Γι' αυτόν τον λόγο, μελέτες του ελληνικού εκπαιδευτικού πεδίου εστιάζουν στις διαφοροποιήσεις που φαίνεται να επιφέρουν σ' αυτό οι προτά-

²⁶ Σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της ομοσπονδίας αποτέλεσε η δολοφονία του καθηγητή Νίκου Τεμπονέρα στην Πάτρα ως αποτέλεσμα των συγκρούσεων που έλαβαν χώρα μέσα και έξω από τα σχολεία (8/1/1991). Ανάλογη ήταν η στάση της ΟΛΜΕ στις κινητοποιήσεις των μαθητών για την κατάργηση των ν.2525/97 και 2640/98.

σεις των υπερεθνικών οργανισμών (όπως ο ΟΟΣΑ, 1997) ή οι υπερεθνικές συμφωνίες εμπορίου (GATT). Σημαντικότερο ρόλο, ωστόσο, στη διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού τοπίου φαίνεται ότι διαδραμάτισαν οι εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίες συνέθεσαν ένα πλαίσιο συνδικαλιστικής δράσης με σημαντικές πτυχές προκειμένου για τη διαμόρφωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (Αθανασιάδης, 2001· Βασιλόπουλος & Σταμέλος, 2004).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η ΟΛΜΕ συλλειτουργεί με ευρωπαϊκές και διεθνείς συνδικαλιστικές οργανώσεις όπως η Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Εκπαιδευτικών (ETUCE) και η Παγκόσμια Συνομοσπονδία Εκπαιδευτικών (Education International), συμμετέχοντας ενεργά στις δράσεις τους με στόχο την ανάπτυξη του λόγου της σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο²⁷. Η ETUCE, συγκεκριμένα, ο κοινωνικός εταίρος της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο, αποτελεί το Ευρωπαϊκό Τμήμα της Εκπαιδευτικής Διεθνούς Ομοσπονδίας (Education International) και αντιπροσωπεύει 132 εκπαιδευτικές ομοσπονδίες από 51 ευρωπαϊκές χώρες.

Γίνεται φανερό, επομένως, ότι ήδη πριν από τη χρηματοοικονομική κρίση, και στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών και διεθνών συνεργειών της, η ΟΛΜΕ, όπως και η ΔΟΕ, αναπτύσσει προσανατολισμούς δράσης ανάλογους με τους ευρωπαϊκούς, που κινούνται από τον κοινωνικό κινηματικό συνδικαλισμό έως τον κορπορατισμό (Μπουζάκης, 2003· Αποστολόπουλος, 2010).

Ο Ρόλος τής ΟΛΜΕ στην κρίση

Τον Νοέμβριο του 2018 η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ οργάνωσαν και φιλοξένησαν από κοινού στην Αθήνα το Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Εκπαιδευτικών Συνδικάτων τής ETUCE με θέμα «Διαμορφώνοντας το Μέλλον της Ευρώπης: Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Συνδικάτων», στο οποίο συμμετείχαν περίπου 300 σύνεδροι, μέλη και αντιπρόσωποι των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συνδικάτων. Χαρακτηριστικός είναι ο εναρκτήριο λόγος του Προέδρου τής ΟΛΜΕ (κείμενο 1).

Η απόφαση της ETUCE να πραγματοποιήσει το συνέδριο αυτό στην Ελλάδα ήταν μια κίνηση συμπαράστασης προς τα ελληνικά εκπαιδευτικά συνδικάτα. Την θεωρούμε επίσης και μια πράξη αλληλεγγύης προς τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που έχουν πληγεί τόσο σκληρά από τα δημοσιονομικά προγράμματα εξυγίανσης, όπως και οι περισσότεροι Έλληνες τα τελευταία 8 χρόνια. Είναι γεγονός ότι οι Έλληνες

27 Βλ. ενδεικτικά το Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας της Εκπαίδευσης (European Trade Union Committee for Education, ETUCE) που οργανώθηκε στην Αθήνα από 26 έως 28 Νοεμβρίου 2018, με θέμα «Διαμορφώνοντας το Μέλλον της Ευρώπης: Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Συνδικάτων». Ακόμη, ενδεικτικά αναφέρουμε τις ερευνητικές δράσεις που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της συνέργειας από το ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ με θέμα: «Διαμορφώνοντας το Μέλλον της Ευρώπης: Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Συνδικάτων».



εκπαιδευτικοί σήμερα βιώνουν τις δραματικές συνέπειες των προϋπολογισμών λιτότητας μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας.

Πραγματικά, οι συνέπειες της ευρωπαϊκής και της ελληνικής χρηματοοικονομικής κρίσης έγιναν ιδιαίτερα αισθητές στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Η κρίση σήμαινε για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς απώλεια έως 45% στις βασικές αποδοχές (ΚΕΜΕΤΕ τής ΟΛΜΕ 2012β). Σήμαινε ακόμη συγχωνεύσεις/καταργήσεις σχολικών μονάδων, υποχρεωτικές μετατάξεις, αύξηση ωραρίου, σύνδεση αξιολόγησης και μισθολογικής εξέλιξης (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015, σ. 161).

Παρά τα έντονα ζητήματα που η ομοσπονδία αλλά και το συνέδριο είχαν να διαπραγματευτούν και να αντιμετωπίσουν, η σύνδεση κοινωνικής και εκπαιδευτικής διάστασης τονίζει τη σημασία του σεβασμού των δικαιωμάτων και την ανάγκη για κοινωνική συμμετοχή, στοιχεία που βρίσκονται στο επίκεντρο της ομιλίας του προέδρου της ομοσπονδίας, αλλά και του πνεύματος του συνεδρίου γενικότερα:

... Η αύξηση στις ελαστικές μορφές εργασίας και η όλο και μεγαλύτερη υποβάθμιση των εργασιακών συνθηκών δεν συμβαδίζει με τον Ευρωπαϊκό Πυλώνα των Κοινωνικών Δικαιωμάτων που υιοθέτησαν οι Ευρωπαίοι ηγέτες τον Νοέμβριο του 2017 ... Πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην Εκπαίδευση και στους εκπαιδευτικούς πάνω και πέρα από οποιουδήποτε οικονομικούς υπολογισμούς εάν θέλουμε να έχουμε ανάκαμψη και να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη ...

Ήδη, βέβαια, ήταν γνωστά τα αποτελέσματα έρευνας που είχε διεξαγάγει το ΚΕΜΕΤΕ τής ΟΛΜΕ (2012α) σε συνεργασία με την ETUCE σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση την περίοδο 2008–2012 και τα οποία έδειξαν μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών της τάξης του 30% τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Συγκεκριμένα, στην έρευνα απάντησαν 55 συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και της τριτοβάθμιας, από 26 χώρες τής Ε.Ε. και 14 χώρες εκτός Ε.Ε.²⁸ Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης υπήρξαν επώδυνες για το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό οικοδόμημα, καθώς σε 16 χώρες είχαν ήδη γίνει απολύσεις εκπαιδευτικών, σε 23 χώρες είχαν γίνει συγχωνεύσεις σχολείων (1.993 σχολεία στην Ελλάδα), ενώ σε 22 χώρες είχαν γίνει καταργήσεις σχολείων (1.053 στην Ελλάδα).

Ενδεικτικός των προβλημάτων που κατέγραψε η έρευνα είναι ο παρακάτω πίνακας:

²⁸ Η έρευνα, με θέμα «Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα», διεξήχθη από 17 Φεβρουαρίου έως 23 Μαρτίου 2012.

ΧΩΡΕΣ	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΟΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥΣ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΤΗ ΧΩΡΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΡΓΑΣΤΟΥΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΤΗ ΧΩΡΑ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΕΡΓΑΣΤΟΥΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΣΕ ΆΛΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
ΑΛΒΑΝΙΑ		X		
ΑΥΣΤΡΙΑ				
ΒΕΛΓΙΟ	X	X		X
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ				
ΚΡΟΑΤΙΑ				
ΚΥΠΡΟΣ		X		
ΒΟΡΕΙΟ ΤΜΗΜΑ ΚΥΠΡΟΥ				
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ ΤΣΕΧΙΑΣ		X		
ΔΑΝΙΑ				
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	X		X	
ΓΑΛΛΙΑ	X	X		X
ΓΕΡΜΑΝΙΑ				
ΕΛΛΑΔΑ	X	X	X	X
ΟΥΓΓΑΡΙΑ	X	X		X
ΙΣΛΑΝΔΙΑ				
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	X	X		X
Πηγή : ΚΕΜΕΤΕ 2012				

Στην αντιμετώπιση των ζητημάτων που κατέγραψε η προαναφερθείσα έρευνα, η ΟΛΜΕ, από την αρχή της κρίσης, υπήρξε μία από τις πιο δραστήριες ομοσπονδίες συμμετέχοντας ενεργά στον διάλογο, αντιδρώντας στη λιτότητα, επικοινωνώντας με την κοινωνία, ανοίγοντας την ατζέντα κοινής αντιμετώπισης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, διοργανώνοντας απεργίες. Προέβη ακόμη σε διάλογο με το υπουργείο, οργάνωσε εκστρατείες ηλεκτρονικά αλλά και διανομή ενημερωτικού υλικού, ευαισθητοποίησε την επιστημονική κοινότητα με σεμινάρια και στρογγυλές τράπεζες, και απηύθυνε κάλεσμα στους κοινωνικούς εταίρους για επικοινωνία και συνεργασίες χρησιμοποιώντας τα Μ.Μ.Ε. (ΚΕΜΕΤΕ, 2012α).

Ο ρόλος της ΟΛΜΕ στην κρίση: η συζήτηση για την ιδιωτικοποίηση

Όπως είδαμε, η μεταβολή του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου είχε ως αφετηρία την παγκοσμιοποιημένη μεταβλητότητα της αγοράς και τη δυναμική των τεχνολογικών εξελίξεων, παράγοντες που διαμορφώνουν ένα

νέο παγκοσμιοποιημένο ρυθμιστικό ή απορρυθμιστικό πλαίσιο δρώντων όπως ο ΟΟΣΑ ή το ΔΝΤ.

Οι αναδυόμενες πολιτικές όπως αυτές που το ΔΝΤ εισάγει στις υπό δανειακή ανάγκη χώρες έχουν στο επίκεντρό τους τη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους, τη μείωση του κόστους των υπηρεσιών υγείας και εκπαίδευσης και την ιδιωτικοποίησή τους, οδηγώντας ουσιαστικά σε πιο ελεύθερες ημικρατικές, ιδιωτικές και εθελοντικές δράσεις και συμβάσεις (Parton, 1996).

Στο πλαίσιο της μεταβλητότητας αυτής και της υποχώρησης του κοινωνικού κράτους, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε, μέσα από ενδεικτικά κείμενα, τον λόγο τής ΟΛΜΕ σχετικά με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να τονιστεί ότι, όπως ήδη έχει σημειωθεί στην ενότητα για τον λόγο τής ΔΟΕ, τόσο η κοινωνικοοικονομική συνθήκη όσο και το θεωρητικό πλαίσιο οδήγησαν στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης και την εφαρμογή της τεχνικής τής ανάλυσης περιεχομένου.

Η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας με τη χρήση του εργαλείου της ανάλυσης περιεχομένου είναι ένα είδος προσέγγισης που αποσκοπεί στην ανάλυση της επικοινωνιακής σχέσης αλλά και των κοινωνικών της προεκτάσεων και συνεπειών. Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη επιλέχθηκε, όπως ήδη έχει τονιστεί, η ποιοτική μεθοδολογική ανάλυση περιεχομένου διότι εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας όχι μόνο στο πρόδηλο, αλλά και στο λανθάνον περιεχόμενο. Η ευελιξία του ερευνητικού αυτού εργαλείου επιτρέπει, όπως ήδη έχει αναφερθεί, τη χρήση λιγότερο τυποποιημένων κατηγοριών και κριτηρίων ανάλυσης. Ωστόσο, στα πλαίσια της μελέτης αυτής θεωρούμε πως η σχέση μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης δεν μπορεί παρά να είναι συμπληρωματική.

Και στην ανάλυση του λόγου τής ΟΛΜΕ για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως και στην ανάλυση του λόγου τής ΔΟΕ:

- **καθορισμός του θέματος,**
- **αποδελτίωση του υλικού και καθορισμός των μονάδων ανάλυσης,**
- **ομαδοποίηση του υλικού σε θεματικές κατηγορίες ανάλογα με τη σημασία τους και ανάλυσή τους,**
- **ποσοτική και ποιοτική περιγραφή και σχολιασμός του περιεχομένου.**

Ως μονάδα ανάλυσης λαμβάνεται, όπως και στον λόγο τής ΔΟΕ, το *κείμενο*, ενώ ως μονάδα καταγραφής το *θέμα*.

Η προσέγγιση των κειμένων, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια, με κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα τη θέση της ΟΛΜΕ ως προς την ιδιωτικοποίηση όπως προκύπτει από τα σχετικά κείμενα της ομοσπονδίας, οδήγησε στον σχεδιασμό, όπως και με τον λόγο της ΔΟΕ, ανάλογων σχαρών ανάλυσης: η πρόσληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, οι απόψεις των ερωτώμενων για το κοινωνικό κράτος και τις δομές του και οι βασικές συνιστώσες της πολιτικής συμπεριφοράς στο ιδιωτικό ή το δημόσιο σε επίπεδο εξατομικευμένων επιλογών ή γονεϊκών στρατηγικών.

Κατά τον ίδιο τρόπο όπως και με τα κείμενα της ΔΟΕ, κατασκευάστηκαν τέσσερις (4) ερευνητικά εδραιωμένες διακριτές υποκατηγορίες, οι οποίες είναι:

1. Η ανάδυση νέων μορφών διαχείρισης του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης,
2. Η σημασία της δράσης της ΟΛΜΕ,
3. Οι γονεϊκές στρατηγικές,
4. Η κοινωνικοϊδεολογική αντίθεση.

Άξονας 1ος: Η ανάδυση νέων μορφών διαχείρισης του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης

Όπως προκύπτει από τα κείμενα που εξετάσαμε, η υποχώρηση του άξονα του κοινωνικού κράτους που αφορά στην εκπαίδευση απασχόλησε έντονα την ομοσπονδία, όπως άλλωστε καταγράφεται και από τις δράσεις της κατά τη διάρκεια της κρίσης αλλά και πριν από αυτή.

Είναι χαρακτηριστικές οι θέσεις του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ όπως προκύπτουν από την εισήγησή του στο 12ο Συνέδριο το 2005 (κείμενο 8):

Η φιλελευθεροποίηση που προωθείται στην οικονομική βάση των σύγχρονων κοινωνιών και η διαρκώς εντεινόμενη ιδιωτικοποίηση, που αγγίζουν ακόμη και το θεμελιακό πυρήνα του κοινωνικού κράτους, απειλούν ολοένα και περισσότερο τη δημόσια εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό και υποχρέωση της πολιτείας, και δημιουργούν ακόμη περισσότερα εμπόδια στην επίτευξη του βασικού στόχου για επαρκή μόρφωση σε όλους τους νέους χωρίς φραγμούς και διακρίσεις.

Η σύνδεση, εξάλλου, της καθημερινής ζωής με το υπερεθνικό, την ευρωπαϊκή πολιτική και τις διεθνείς εμπορικές συμφωνίες και τη σημασία τους για την επικυριαρχία του λόγου της αγοράς αποτελεί κομβικό μέρος της εισήγησης:

Σε μια πορεία σύμπλευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας με αρνητικές

διεθνείς τάσεις και εξελίξεις (συμφωνία GATS, αποφάσεις συνόδου Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη Μπολόνια) επιχειρείται να εδραιωθεί και στην Ελλάδα η αντίληψη ότι το κύριο ζήτημα σήμερα είναι να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στις απαιτήσεις της «αγοράς» και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των επιχειρήσεων. Η λαίλαπα των ιδιωτικοποιήσεων απειλεί δικαιώματα και κατακτήσεις των εργαζομένων που διασφαλίστηκαν με πολύχρονους αγώνες και συχνά με θυσίες, και ανάμεσα σε αυτές και τη δημόσια παιδεία. Προτείνονται ως «λύση» στα αδιέξοδα της εκπαίδευσης πρακτικές που δοκιμάστηκαν σε άλλες χώρες και απέτυχαν, όπως το «εκπαιδευτικό κουπόνι», η ιδιωτικοποίηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η μεταφορά στην εκπαίδευση επιχειρηματικών πρακτικών οργάνωσης και διοίκησης που εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν στους χώρους της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων.

Η διαπίστωση της ιδιωτικοποίησης των δημόσιων αγαθών αποτελεί επίσης κομβικό επιχείρημα στην ανάλυση του κειμένου 2 που έχει τίτλο *Απόφαση της Γ.Σ. των προέδρων των ΕΛΜΕ (25/1/2014). Αιτήματα αιχμής των κινητοποιήσεων της περιόδου*. Η διαπίστωση αυτή δεν αφορά μόνο στην ανάδυση νέων μορφών διαχείρισης του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά συνολικά στη διακινδύνευση της καθημερινής ζωής, στο δικαίωμα σε συντάξεις και στην απολαβή τους, στο δικαίωμα σε δημόσιο ρεύμα και νερό. Αφορά, επομένως, στην αναγκαιότητα της υπεράσπισης των πολιτών, τα δικαιώματα των οποίων τίθενται σε διακινδύνευση.

Στις 30 Αυγούστου 2016 η ΔΟΕ, η ΟΛΜΕ και η ΟΙΕΛΕ, σε κοινή συνάντηση με αφορμή τη συζήτηση και την ψήφιση από τη Βουλή των νομοθετικών ρυθμίσεων για την ιδιωτική εκπαίδευση, επισήμαναν για άλλη μια φορά τον κίνδυνο εμπορευματοποίησης της παιδείας (κείμενο 6)²⁹:

Η σημερινή, κοινή συνάντηση των τριών εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, με αφορμή τη συζήτηση και ψήφιση, από τη Βουλή, των νομοθετικών ρυθμίσεων για την ιδιωτική εκπαίδευση, έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση όλων ώστε να αποφευχθεί κάθε κίνδυνος εμπορευματοποίησης της Παιδείας.

Σύμφωνα με τη θεμελιώδη απόφαση του Συμβουλίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. τα κράτη-μέλη του Οργανισμού οφείλουν να προβούν σε άμεσες νομοθετικές ενέργειες εποπτείας και ρύθμισης της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ώστε να καταπολεμηθούν οι καταστροφικές συνέπειες της χωρίς όριο ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησης του εκπαιδευτικού αγαθού και να αποτραπεί η περαιτέρω όξυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

²⁹ Πρόκειται για ανακοίνωση που εξέδωσαν οι τρεις ομοσπονδίες με αφορμή τη συζήτηση νομοσχεδίου στη Βουλή με τίτλο: «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Το νομοσχέδιο, σύμφωνα με τις δηλώσεις του Υπουργού Παιδείας Νίκου Φίλη, είχε ως σκοπό τη ρύθμιση των εργασιακών σχέσεων στην ιδιωτική εκπαίδευση και την καταπολέμηση της μαύρης εργασίας.

Ενόψει της ψήφισης, από τη Βουλή, των νομοθετικών ρυθμίσεων για την ιδιωτική εκπαίδευση, οι τρεις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες τονίζουν ότι είναι απόλυτη ανάγκη οι ρυθμίσεις αυτές». . . *Να προστατεύουν το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό της Παιδείας από φαινόμενα ανομίας στα ιδιωτικά σχολεία* . . .».

Είναι ακόμη χαρακτηριστικό πως στις *Προτάσεις που κατατέθηκαν στο 18ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ και εγκρίθηκαν από το Δ.Σ. τής ΟΛΜΕ (2017)* η ΟΛΜΕ υποστηρίζει την παροχή δημόσιων δωρεάν μεταπτυχιακών προγραμμάτων και αντιδρά στη θεώρηση της ιδιωτικής ανώτατης εκπαίδευσης ως καταναλωτικό αγαθό: «*Δωρεάν μεταπτυχιακά προγράμματα και ποιοτική επιμόρφωση από δημόσια Πανεπιστήμια και φορείς για τους εκπαιδευτικούς*» (κείμενο 3).

Η αντίσταση στη «φροντιστηριοποίηση» της τρίτης λυκείου ως μορφή υποβάθμισης του αγαθού της δημόσιας εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα τελευταίο πεδίο παρέμβασης της ΟΛΜΕ προς τον Υπουργό Παιδείας στα πλαίσια της διαβούλευσης για τη νέα δομή της τρίτης λυκείου. Τελικά η ΟΛΜΕ, τον Απρίλιο του 2019, με πρόταγμα τον άμεσο κίνδυνο της φροντιστηριοποίησης αυτής, πρότεινε τη μη ψήφιση του νομοσχεδίου και κάλεσε σε απεργία (κείμενο 9).

Πρέπει να σημειωθεί ότι συχνά η ομοσπονδία καλεί τα μέλη της, αλλά και τους κοινωνικούς εταίρους, σε συμπράξεις για την υπεράσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της κοινωνικής συνοχής. Αναμφίβολα, η δράση της είναι σημαντική και συνεχής.

Άξονας 2ος: Η σημασία της δράσης τής ΟΛΜΕ

Όπως προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων τής ΟΛΜΕ, η αδιάλειπτη προστασία του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης θεωρείται *conditio sine qua non* (κείμενο 1):

. . . Οι εξαιρετικά χαμηλοί προϋπολογισμοί για την παιδεία υποσκάπτουν το μέλλον της κοινωνίας μας. Οι χαμηλόμισθοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν σίγουρα να είναι αποτελεσματικοί στην απαιτητική τους δουλειά στα σχολεία. Ελλιπέστατα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης. Η αύξηση στις ελαστικές μορφές εργασίας και η όλο και μεγαλύτερη υποβάθμιση των εργασιακών συνθηκών δεν συμβαδίζει με τον Ευρωπαϊκό Πυλώνα Κοινωνικών Δικαιωμάτων που υιοθέτησαν οι Ευρωπαίοι ηγέτες τον Νοέμβριο του 2017.

Η οικονομική αποκατάσταση των περικοπών των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται επίσης σε μείζον θέμα από τις ΕΛΜΕ, οι οποίες απαιτούν ακόμη και τα εξής: «*Κατοχύρωση των δημοκρατικών και συνδικαλιστικών ελευθερι-*



ών και δικαιωμάτων. Κατάργηση του θεσμικού πλαισίου για την επιστράτευση απεργών και εργαζομένων. Να σταματήσει άμεσα κάθε δίωξη για συνδικαλιστική και πολιτική δράση, να απαλλαγούν οι διωκόμενοι συνάδελφοι» (κείμενο 2).

Σύμφωνα, εξάλλου, με τη διακήρυξη της ΟΛΜΕ για την Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού (5 Οκτωβρίου) με ημερομηνία 4/10/2018, ο εκπαιδευτικός υπηρετεί καθημερινά την υπεράσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης (κείμενο 4):

Την ίδια στιγμή, ο λοιδορούμενος αυτός εκπαιδευτικός στήριξε και στηρίζει με αυταπάρνηση όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως γλώσσας, θρησκείας και καταγωγής, γίνεται ανάχωμα στο ρατσισμό και τον εκφοβισμό και στέκεται στο ύψος του, παιδαγωγός, εμψυχωτής και στήριγμα του δημόσιου σχολείου, σε μια περίοδο σκληρής οικονομικής κρίσης, με ισχυρές τις ασκούμενες πιέσεις για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, ποσοτικοποίηση της μάθησης, εντατικοποίηση της εργασίας του και συρρίκνωση των εργασιακών του δικαιωμάτων.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός και η δράση του νοσηματοδοτούνται πολιτικά από την άρνηση του λόγου της αγοράς και από την υπεράσπιση του δικαιώματος της δημόσιας εκπαίδευσης (κείμενο 4):

Ο εκπαιδευτικός ως πολιτικό υποκείμενο, με πλούσια την παρακαταθήκη αγώνων και με ενεργό ρόλο στο σωματείο του, θα συνεχίσει να αγωνίζεται για την αποτροπή των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, υπερασπιζόμενος το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης ως δικαίωμα των όλων και των ίσων, διεκδικώντας ένα πραγματικά 12χρονο δημοκρατικό, δημιουργικό δημόσιο και δωρεάν σχολείο, όπου κανένας εκπαιδευτικός, κανένας μαθητής/τρια δεν περισσεύει.

Σε ανοιχτή επιστολή προς τους μαθητές και τους γονείς για την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2012–2013, η ΟΛΜΕ, αναφερόμενη στις μνημονιακές περικοπές, δηλώνει αποφασισμένη να υπερασπιστεί τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να αντιπαλέψει τους «δαίμονες της αγοράς» μέσα από κοινωνικές συμμαχίες (κείμενο 5):

Η παιδεία είναι αγαθό κι όχι εμπόρευμα. Τα σχολεία είναι τόπος κοινωνικοποίησης, γνώσης, αλληλεγγύης, κι όχι μπακάλικο. Αν αφήσουμε τα σχολεία στα νύχια της αγοράς και των ιδιωτών δε θα φτωχύνει μόνο ο εκπαιδευτικός, θα φτωχύνει ο νους μας κι η χώρα. Όταν κλείνει ένα σχολείο ανοίγει μια φυλακή, κι όταν παίρνεις το βιβλίο και την εργασία από τη νέα γενιά την οδηγείς στον κοινωνικό Καιάδα.

Δε θα το επιτρέψουμε! Δεν πρέπει να το επιτρέψουμε, ακόμα κι αν θέλουν να το επιβάλουν όλοι «οι διάβολοι των αγορών».

Αναλύοντας τον λόγο της ΟΛΜΕ δεν μπορούμε παρά να αναγνωρίσουμε ότι, στη σύγκρουση με τις αγορές, εκπαιδευτικό, εθνικό και κοινωνικό συναντώνται. Στο πνεύμα αυτό, στις θέσεις του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ στο 12ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ το 2005 σημειώνεται με έμφαση (κείμενο 8):

Η ΟΛΜΕ, μαζί με όλες τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, με κοινή μας διακήρυξη το Φλεβάρη του 2003, έχουμε εκφράσει τη συλλογική μας βούληση να αντιδράσουμε απέναντι στη συνεχή και εντεινόμενη υποβάθμιση της εκπαίδευσης που παρέχεται σήμερα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να υπερασπιστούμε με κάθε τρόπο τη δημόσια και δωρεάν Παιδεία. Έχουμε διακηρύξει τη ριζική αντίθεσή μας στην ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική της «αγοράς», που προωθείται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πολιτική που υπονομεύει το μέλλον της κοινωνίας που οραματιζόμαστε, πολιτική που, ωστόσο, δεν μπορεί να υπονομεύσει τη βούλησή μας να ακυρώσουμε αυτή την ίδια.

Για μας η παιδεία είναι δικαίωμα όλων, όχι προνόμιο των λίγων . . .

Άξονας 3ος: Οι γονεϊκές στρατηγικές

Η ΟΛΜΕ, αποδεχόμενη τις θέσεις των ΕΛΜΕ, αναγνωρίζει ως ιδιαίτερης σημασίας τον ρόλο των γονεϊκών στρατηγικών. Αναγνωρίζει, με άλλα λόγια, πως η συρρίκνωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και συνεπώς η κυριαρχία του λόγου της αγοράς και η κουλτούρα της ιδιωτικοποίησης, θέτει σε διακινδύνευση την ύπαρξη του δικαιώματος της δωρεάν εκπαίδευσης και οδηγεί τους γονείς στην αντιμετώπιση του αγαθού της εκπαίδευσης ως καταναλωτικού αγαθού τα οφέλη από την παροχή του οποίου, λόγω της οικονομικής κρίσης, στερούνται. Θεωρεί, λοιπόν, η ΟΛΜΕ γονείς και μαθητές ως εταίρους στην εναντίωση και τον αγώνα για την αποκατάσταση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και καλεί (κείμενο 2) για:

. . . την κλιμάκωση των αγωνιστικών κινητοποιήσεων με ένταση και διάρκεια, από κοινού με άλλους κλάδους εργαζομένων σε δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, με γονείς και μαθητές.

Οι ΕΛΜΕ σε συντονισμό με τα σωματεία εργαζομένων στα νοσοκομεία να οργανώσουν παρεμβάσεις σε κεντρικά νοσοκομεία των νομών για τη δωρεάν ιατρική περίθαλψη των μαθητών και των οικογενειών τους μέχρι τις 7/2/14. Κανείς μαθητής και η οικογένειά του χωρίς στέγη, φαγητό, ρεύμα και περίθαλψη.

Η αναγνώριση της σημασίας των γονεϊκών στρατηγικών καταδεικνύεται και από την ανοιχτή επιστολή του Σεπτεμβρίου του 2012 για την οποία έγινε ήδη λόγος. Στην εν λόγω επιστολή αναγνωρίζεται, ουσιαστικά, η κατανόηση της αδυναμίας πολλών οικογενειών για εξασφάλιση των απαραίτητων για την επιβίωσή τους, η συνακόλουθη, πολλές φορές, «απομάκρυνσή» τους από το αγαθό της δημόσιας εκπαίδευσης, το μεγάλο διακύβευμα των γονεϊκών στρατηγικών, αλλά και η συμπαράσταση της ΟΛΜΕ στους μαθητές και την οικογένεια (κείμενο 5):

Η νέα σχολική χρονιά ξεκινά με τους χειρότερους καιρούς. Αντί κάθε οικογένεια και



κάθε μαθητής/τρια – εκπαιδευτικός να καταστρώσει τον κατάλογο των υποχρεώσεων, των ονείρων και των προσδοκιών του, ασχολείται με τη «λίστα» των περικοπών, την οποία σκέφτηκε η Τρόικα και υλοποιεί η κυβέρνηση. Λιγότερα και χειρότερα, αυτό είναι το γενικό πλαίσιο. . . .

. . . Όταν οι μαθητές μας διπλώνονται από την πείνα στην τάξη ή στην αυλή, όταν η άνεργη μάνα μιλάει «για το άδειο ψυγείο», καμία γραμματική δε μπορεί να αποδώσει τον ανθρώπινο πόνο . . .

Άξονας 4ος: Κοινωνικοϊδεολογική αντίθεση

Σύμφωνα με τον τέταρτο άξονα, τα μεγάλα πολιτικοοικονομικά συμφέροντα αποτελούν, όπως είδαμε και στην ανάλυση του λόγου τής ΔΟΕ, την αιτία της υποβάθμισης του δημόσιου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού αγαθού και της εισαγωγής της ιδιωτικοποίησης στη δημόσια εκπαίδευση. Στην ιδεολογική αυτή σύγκρουση η ΟΛΜΕ αντιπαραθέτει την αντίσταση στην πολιτική του ΔΝΤ και των οικονομικών επιταγών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπως γίνεται φανερό και από το κείμενο 2 (Απόφαση της Γ.Σ. των προέδρων των ΕΛΜΕ (25/1/2014). Αιτήματα αιχμής των κινητοποιήσεων της περιόδου).

Η αντίθεση στις πολιτικές αυτές καταγράφεται με ενάργεια και στη διακήρυξη της ΟΛΜΕ για την Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού, όπου καθίσταται σαφές ότι το εκπαιδευτικό κίνημα ως κοινωνικό κίνημα αποτελεί οδηγό σε αυτή τη σύγκρουση (κείμενο 4):

. . . Η απαξίωση, ο ευτελισμός του εκπαιδευτικού έργου, ακόμα και η αμφισβήτηση της ίδιας της φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτικού, μετατρέπονται από τους υπέρμαχους της ιδιωτικοποίησης και των επιταγών του ΟΟΣΑ σε ιδεολογήματα και γίνονται πράξη, πλήττοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, υποβαθμίζοντας τα μορφωτικά δικαιώματα των μαθητών και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το «Προσοντολόγιο Γαβρόγλου» αποτέλεσε ακόμη μια σημαντική αιτία απεργίας ως μοχλού αντίθεσης-αντίστασης στη μνημονιακή ρύθμιση που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Έτσι, σε κάλεσμά τους οι ομοσπονδίες τής ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ από κοινού παρακινούν τα μέλη τους σε νέες κινητοποιήσεις και συμμετοχή στη δημοσιοϋπαλληλική απεργία τής 17 Ιανουαρίου 2018. Σύμφωνα με την ανακοίνωση του Δ.Σ. του Συλλόγου Δασκάλων Νάξου, Αμοργού και Μικρών Κυκλάδων (κείμενο 7):

Σε όλα τα μήκη και πλάτη της Ελλάδας, από τον Έβρο μέχρι την Κρήτη κι από την Καστοριά μέχρι τη Ρόδο, με συγκινητικές περιπτώσεις τα νησιά της Πάτμου και της Ηρακλείας, όπου δεν λειτούργησε κανένα σχολείο και νηπιαγωγείο, εκφράστηκε η ανάγκη για απόσυρση του νομοσχεδίου, που βάζει ένα ακόμη λιθαράκι στην

διαδικασία ιδιωτικοποίησης και διάλυσης της Εκπαίδευσης.

Στην αντίκρουση της ιδιωτικοποίησης η συνδικαλιστική δράση αντιπαράβλλει τη σύμπραξη με τους κοινωνικούς εταίρους με στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού κοινωνικού κινήματος, όπως γίνεται εμφανές και από την εισήγηση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για το 12ο Συνέδριο, όπου, μεταξύ άλλων, διεκδικείται (κείμενο 8):

. . . να στηριχθεί ουσιαστικά και αποφασιστικά η αναβάθμιση της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, να μην εφαρμοστούν οι πολιτικές της αγοράς που προωθούν το «πανεπιστήμιο-επιχείρηση» και το «σχολείο-επιχείρηση» και να μην εφαρμοστεί η νεοφιλελεύθερη στρατηγική στο χώρο της παιδείας, όπως αυτή εκφράστηκε στη Σύνοδο της Μπολόνια.

Μέσα σε ένα τέτοιο δυσμενές περιβάλλον απαιτείται η ευρύτερη συσπείρωση των κοινωνικών δυνάμεων στην κατεύθυνση ανάπτυξης ενός ισχυρού εκπαιδευτικού, μορφωτικού, δημοκρατικού κινήματος.

Αντί συμπεράσματος

Με την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων τής ΟΛΜΕ που αφορούν στη δράση και τις αποφάσεις της επιχειρήθηκε η ανάδειξη σημαντικών σημείων στον λόγο της ομοσπονδίας τα οποία αναφέρονται στην υποχώρηση του κοινωνικού κράτους, την ιδιωτικοποίηση και την επικυριαρχία του λόγου της αγοράς στο πλαίσιο της ελληνικής κρίσης χρέους και των σχετικών ευρωπαϊκών κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η ανάλυση των κειμένων, η οποία έγινε στη βάση τεσσάρων (4) αξόνων, καταδεικνύει τη διαπίστωση της ΟΛΜΕ, η οποία βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με την αντίστοιχη της ΔΟΕ, για τη διακινδύνευση, τη συνεχή μεταβολή και συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους, τη μείωση του κόστους της εκπαίδευσης και, γενικά, την κυριαρχία αρνητικού κλίματος σε ό,τι αφορά στην ποιότητα της καθημερινής ζωής στο σχολείο. Επισημαίνεται ακόμη η ανάδυση, υπό το βάρος του οικονομικού ντετερμινισμού, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών ανάλογων με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς, οι οποίες παράγουν και παράγονται σε πλέγματα ευελιξίας πολιτικών υπερεθνικών δρώντων όπως το ΔΝΤ ή ο ΟΟΣΑ.

Σε αυτό το πλαίσιο, και υπό το πρίσμα τής ΟΛΜΕ, οι γονεϊκές στρατηγικές χαρακτηρίζονται από αδυναμία και αβεβαιότητα, ενώ απαιτείται άμεση σύμπραξη στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Στον ιδεολογικό λόγο τής ΟΛΜΕ καταγράφεται η σύλληψη για την κυριαρχία του λόγου της αγοράς ως αποτέλεσμα των νεοφιλελεύθερων πολι-



τικών καπιταλιστικής αντίληψης για την αγορά, ενώ επιδιώκεται η αναίρεση, μέσω του ομοσπονδιακού κινήματος, της επικρατούσας ανασφάλειας αλλά και, το κυριότερο, η ανάπτυξη της συνείδησης ότι διακυβεύονται ύψιστα κοινωνικά συμφέροντα. Η ΟΛΜΕ, όπως και η ΔΟΕ, αντιτάσσεται σθεναρά στις πολιτικές αυτές, έχοντας βασική της μέριμνα την προστασία των μελών της και την κοινωνική συνοχή. Έτσι, ως θεσμική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα των «κοινωνιών της διακινδύνευσης», η ομοσπονδία αντιτάσσει, σε πνεύμα αगाστής σύμπνοιας με τη ΔΟΕ, τη διεκδίκηση μιας σχολικής καθημερινότητας που θα χαρακτηρίζεται από την πληρότητα των υποδομών, την ικανότητα των δημόσιων θεσμών, την εργασιακή ασφάλεια, και, κυρίως, την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού, η απολαβή των οποίων μπορεί να διασφαλιστεί μόνο με την κοινωνική συνέργεια.

Συμπερασματικά, ο λόγος και οι πρακτικές τής ΟΛΜΕ, όπως εκφράζονται από τα κείμενα που εξετάστηκαν, έχουν ως απώτερο στόχο την προστασία των κοινωνικών δικαιωμάτων και, συνακόλουθα, της κοινωνικής συνοχής των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών.

Προς το Δημόσιο ή το Ιδιωτικό; ζητήματα βιοτικής τροχιάς. Μια πολυπρισματική προσέγγιση

Το πλαίσιο της μελέτης

Η συζήτηση για το δημόσιο και το ιδιωτικό ως επιλογή του υποκειμένου στην καθημερινή ζωή, και ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές της πτυχές, αποτελεί διεπιστημονικό τόπο μελέτης. Δεν είναι, ωστόσο, από κοινωνιολογικής πλευράς καινούργια, αλλά έχει την αφετηρία της στη σκέψη των κλασικών. Η μελέτη που παρουσιάζεται στην παρούσα ενότητα προσεγγίζει την εν λόγω συζήτηση υπό το πρίσμα της χρηματοοικονομικής κρίσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην κρίση του κοινωνικού κράτους. Έχουμε την πεποίθηση πως, στο πλαίσιο της κρίσης αυτής, το ερώτημα των εκπαιδευτικών επιλογών αναδύεται και πάλι με ιδιαίτερη έμφαση και σημασία, προκαλώντας έντονο διεπιστημονικό ενδιαφέρον τόσο στον εθνικό όσο και στον διεθνή χώρο.

Σκοπός της μελέτης

Η χρηματοοικονομική κρίση και η από καιρό εξελισσόμενη σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο υποχώρηση του κοινωνικού κράτους αποτελεί ένα ιδιαίτερο πλαίσιο πολιτικοκοινωνικών και συνεπώς εκπαιδευτικών επιλογών για τα κοινωνικά υποκείμενα. Με το σκεπτικό αυτό, σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η επικεντρωμένη αποτύπωση των επιλογών των κοινωνικών υποκειμένων στο πλαίσιο της κρίσης, ώστε, μετά την καταγραφή, την κατανόηση και την ανάλυση των αναγκών και των νοσηματοδοτήσεων, να καταστεί, σε ένα δεύτερο επίπεδο, εφικτή η συζήτηση της μετεξέλιξης του κοινωνικού κράτους και της συνεπαγόμενης διασφάλισης του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης.

Αρχικός στόχος, λοιπόν, της μελέτης είναι μια πρώτη ερευνητική χαρτογράφηση της σχέσης των φοιτητών με τη δημόσια και την ιδιωτική δομή της εκπαίδευσης, καθώς και η κατανόηση του προφίλ των επιλογών τους μέσω ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης.

Μεθοδολογία, ερευνητικά εργαλεία και ερωτήματα

Καθώς σκοπό της μελέτης αποτελεί η σύλληψη, ανάλυση και κατανόηση του προφίλ των επιλογών των κοινωνικών υποκειμένων, επιλέξαμε τη μέθοδο της πολυπρισματικής θεώρησης για να προσεγγίσουμε το πεδίο των φοιτητικών συλλήψεων και επιλογών — πεδίο με αυξημένο βαθμό εξοικείωσης για τον ερευνητή.

Πιο συγκεκριμένα, η εξοικείωση με το πεδίο μάς επέτρεψε να προσανατολίσουμε εξειδικευμένα το εργαλείο (ανάλυση περιεχομένου) και τις τεχνικές ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης στη διερεύνηση μιας σειράς από παραμέτρους των επιλογών των φοιτητών και των νοηματοδοτήσεών τους. Το δείγμα μας αποτέλεσαν, στο πλαίσιο της δειγματοληψίας ευκολίας (ή βολικής δειγματοληψίας/convenience sampling), 254 φοιτητές/τριες σχολών ανθρωπιστικών σπουδών, συμπεριλαμβανομένων παιδαγωγικών και κοινωνικών επιστημών, αλλά και σχολών θετικών σπουδών.

Υπό το πρίσμα αυτό, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, από τα οποία δομήθηκαν και οι ανάλογες σχάρες ανάλυσης, αφορούν σε ζητήματα όπως η πρόσληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους ερωτώμενους, οι απόψεις τους για το κοινωνικό κράτος και τις δομές του, αλλά και οι βασικές συνιστώσες της πολιτικής συμπεριφοράς και της εμπιστοσύνης στον ιδιωτικό ή δημόσιο χώρο στα επίπεδα εξατομικευμένων επιλογών ή γονεϊκών στρατηγικών.

Η μεικτή προσέγγιση που επιλέξαμε (ποιοτική και ποσοτική) με κριτήριο την πολυπρισματική θεώρηση μας οδήγησε σε πέντε (5) ερευνητικά εδραιωμένες διακριτές υποκατηγορίες, οι οποίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

- 1. Δημόσιο και Ιδιωτικό**
- 2. Η σημασία του δημόσιου σχολείου**
- 3. Η σημασία του ιδιωτικού σχολείου**
- 4. Γονεϊκές στρατηγικές**
- 5. Κοινωνικοϊδεολογική αντίθεση /Στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις**

Επιμέρους κατηγορίες που προέκυψαν αφορούν στη δομική επιταγή και στην υποκειμενική δράση, στην πολιτειότητα, στη διαχείριση ανισοτήτων, στην προάσπιση της πρόσβασης στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης, στην εργαλειακότητα, στην εξατομίκευση, στην επικοινωνιακή κατασκευή, στην ταξική κατασκευή, στις γονεϊκές στρατηγικές και, τέλος, στην κοινωνικοϊδεολογική αντίθεση και τις στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις.

Η παρουσίαση των ευρημάτων

Παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος

Ως προς το φύλο, οι γυναίκες αποτέλεσαν το 74,8% του δείγματος και οι άνδρες το 25,2%, ενώ η ηλικία τους κυμάνθηκε κυρίως (το 82,3%) μεταξύ 18 και 22 ετών (Πίν. 1). Οι γονείς, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, φαίνεται να είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Πιο συγκεκριμένα, 74 από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως ο πατέρας τους εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος (29,1%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες φτάνει στο 22,8% (n= 58). Το ποσοστό των ερωτηθέντων με πατέρα και μητέρα ιδιωτικό υπάλληλο είναι 14,6% (n= 37) και 19,3% (n= 49) αντίστοιχα. Σύμφωνα με τον πίνακα 1, η πλειοψηφία των γονέων είναι απόφοιτοι λυκείου και πτυχιούχοι ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ δεν λείπουν και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (4% συνολικά).

Σημαντικό όμως είναι και το ποσοστό των συμμετεχόντων με γονείς απόφοιτους δημοτικού, το οποίο φτάνει στο 17,7% (n= 45) με πατέρα απόφοιτο δημοτικού και στο 20,5% (n= 52) με μητέρα με το ίδιο μορφωτικό επίπεδο. Αξιοσημείωτα είναι ακόμη και τα δεδομένα που αφορούν στον τόπο κατοικίας. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος προέρχεται από την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και σημαντικά αστικά κέντρα. Έτσι, 221 υποκείμενα δήλωσαν πως η κατοικία τους είναι στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη ή σε άλλο αστικό κέντρο (52,2%), ενώ μόλις το 47% κατοικεί σε κωμόπολη ή αγροτική περιοχή (24,3%, n= 98).

Τέλος, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του δείγματος προέρχονται από ένα εύρος σχολών που περιλαμβάνει τις σχολές ανθρωπιστικών σπουδών (17,7%), τις παιδαγωγικές (49,2%), τις σχολές θετικών επιστημών (11,4%) και τις κοινωνικές επιστήμες (21, 7%).

Πίνακας 1. Το δείγμα

Φύλο	f	%	Ηλικία	f	%
Άντρας	64	25,2	18–22 ετών	209	82,3
Γυναίκα	190	74,8	>22 ετών	45	17,7
Επάγγελμα πατέρα	f	%	Επάγγελμα μητέρας	f	%
Ελεύθερος επαγγελματίας – Επιστήμονας	29	11,4	Ελεύθερος επαγγελματίας – Επιστήμονας	11	4,3
Δημόσιος Υπάλληλος	74	29,1	Δημόσιος Υπάλληλος	58	22,8
Ιδιωτικός Υπάλληλος	37	14,6	Ιδιωτικός Υπάλληλος	49	19,3
Ελεύθερος επαγγελματίας – τεχνίτης	47	18,5	Ελεύθερος επαγγελματίας – τεχνίτης	12	4,7
Έμπορος	17	6,7	Έμπορος	7	2,8
Εργάτης/εργάτρια	22	8,7	Εργάτης/εργάτρια	20	7,9
Αγρότης/αγρότισσα	27	10,6	Αγρότης/αγρότισσα	14	5,5
Οικιακά			Οικιακά	82	32,3
Εκπαίδευση Πατέρα		%	Εκπαίδευση μητέρας	f	%
Αναλφάβητος	3	1,2	Αναλφάβητη	2	0,8
Απόφοιτος δημοτικού	45	17,7	Απόφοιτη δημοτικού	52	20,5
Απόφοιτος β/θμιας εκπαίδευσης	101	39,8	Απόφοιτη β/θμιας εκπαίδευσης	94	37,0
Απόφοιτος ανώτερης εκπαίδευσης	64	25,2	Απόφοιτη ανώτερης εκπαίδευσης	52	20,5
Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης	34	13,4	Απόφοιτη ανώτατης εκπαίδευσης	48	18,9
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	6	2,4	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	4	1,6
Πεδίο Σπουδών	f	%	Κατοικία	f	%
Ανθρωπιστικές σπουδές	45	17,7	Αθήνα – Θεσσαλονίκη	87	34,2
Παιδαγωγικά	125	49,2	Αστικό κέντρο	85	33,5
Θετικές επιστήμες	29	11,4	Κωμόπολη	39	15,3
Κοινωνικές επιστήμες	55	21,7	Αγροτική περιοχή	43	16,9

Προς το Δημόσιο ή το Ιδιωτικό; Ζητήματα βιοτικής τροχιάς όπως προκύπτουν από την ποσοτική ανάλυση

Οι 254 ερωτηθέντες που αποτελούν το δείγμα της έρευνάς μας, αναφερόμενοι στην επιλογή δημόσιου ή ιδιωτικού με επίκεντρο το σχολείο και την εκπαίδευση, ουσιαστικά αποκάλυψαν, ποσοτικά και ποιοτικά, ένα πλέγμα νοηματοδοτήσεων και ιδεών που αναδεικνύουν όχι μόνο τους λόγους της επιλογής τους, αλλά και ευρύτερα τον προσανατολισμό και τις πρακτικές τους απέναντι στην αγορά και το κοινωνικό κράτος. Οι συλλήψεις αυτές κωδικοποιήθηκαν σε 404 αναφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα 2.

Είναι χαρακτηριστικό πως 311 αναφορές προέρχονται από γυναίκες (77%), ενώ μόλις 93 από άντρες (23%). Ακόμη, 216 αναφορές προέρχονται από φοιτητές/τριες με γονείς δημόσιους υπαλλήλους, ενώ μόνο 60 από συμμετέχοντες με γονείς εργάτες και 63 με γονείς αγρότες .

Ενδιαφέρουσα είναι και η κατανομή των αναφορών ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αφού μόνο πέντε (5) αναφορές προέρχονται από φοιτητές/τριες με γονείς αναλφάβητους, ενώ, αντίθετα, 300 περίπου από φοιτητές/τριες με γονείς απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, σημαντική είναι η και διαφορά της κατανομής ανάμεσα στους φοιτητές/τριες που φοιτούν σε σχολές θετικών επιστημών (n= 46) και σ' αυτούς που φοιτούν σε παιδαγωγικά τμήματα (n= 213), ή σε σχολές ανθρωπιστικών σπουδών (n= 69) ή κοινωνικών επιστημών (n= 76).

Πίνακας 2. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	f	%	Ηλικία	f	%
Άντρας	93	23,0	18-22 ετών	335	82,9
Γυναίκα	311	77,0	>22 ετών	69	17,1
Επάγγελμα πατέρα	f	%	Επάγγελμα μητέρας	f	%
Ελεύθερος επαγγελματίας – Επιστήμονας	46	11,4	Ελεύθερος επαγγελματίας – Επιστήμονας	19	4,7
Δημόσιος Υπάλληλος	126	31,2	Δημόσιος Υπάλληλος	90	22,3
Ιδιωτικός Υπάλληλος	61	15,1	Ιδιωτικός Υπάλληλος	70	17,3
Ελεύθερος επαγγελματίας - τεχνίτης	68	16,8	Ελεύθερος επαγγελματίας - τεχνίτης	21	5,2
Έμπορος	30	7,4	Έμπορος	11	2,7
Εργάτης/εργάτρια	30	7,4	Εργάτης/εργάτρια	30	7,4
Αγρότης/αγρότισσα	42	10,4	Αγρότης/αγρότισσα	21	5,2
Οικιακά			Οικιακά	139	34,4
Εκπαίδευση Πατέρα		%	Εκπαίδευση μητέρας	f	%
Αναλφάβητος	3	0,7	Αναλφάβητη	2	0,5
Απόφοιτος δημοτικού	72	17,8	Απόφοιτος δημοτικού	85	21,0
Απόφοιτος β/θμιας εκπαίδευσης	147	36,4	Απόφοιτος β/θμιας εκπαίδευσης	147	36,4
Απόφοιτος ανώτερης εκπαίδευσης	105	26,0	Απόφοιτος ανώτερης εκπαίδευσης	81	20,0
Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης	65	16,1	Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης	77	19,1
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	10	2,5	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	7	1,7
Πεδίο Σπουδών	f	%	Κατοικία	f	%
Ανθρωπιστικές σπουδές	69	17,1	Αθήνα – Θεσσαλονίκη	101	25,0
Παιδαγωγικά	213	52,7	Αστικό κέντρο	110	27,2
Θετικές επιστήμες	46	11,4	Κωμόπολη	95	23,5
Κοινωνικές επιστήμες	76	18,8	Αγροτική περιοχή	98	24,3

Επιχειρώντας την κατανομή των αναφορών ($n = 404$), μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες 233 αναφορές (57,7%) που τοποθετήθηκαν αρνητικά ως προς τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και το δημόσιο σχολείο. Υπέρ του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου, αντίθετα, τοποθετήθηκε το 25% του δείγματος, δηλαδή 101 άτομα (Πίν. 3, Γράφ. 1).

Πίνακας 3. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με την κατεύθυνσή τους σχετικά με το δημόσιο σχολείο

Κατεύθυνση αναφοράς	f	%
Θετική	101	25,0
Αρνητική	233	57,7
Ουδέτερη	70	17,3
Σύνολο	404	100

Γράφημα 1. Κατεύθυνση αναφορών σχετικά με το δημόσιο σχολείο



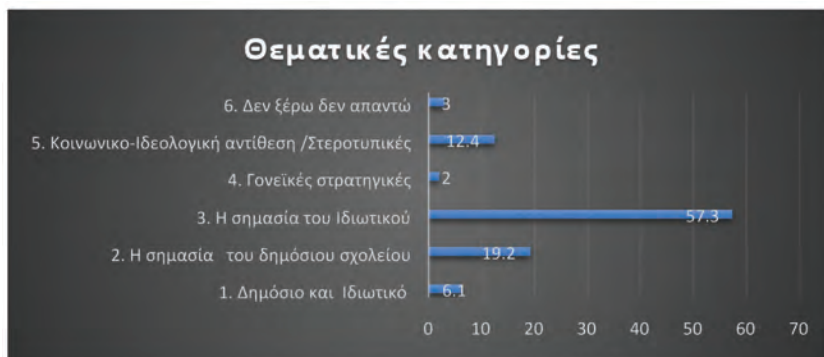
Είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι στη σημασία της ιδιωτικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται περισσότερες από τις μισές αναφορές (57,3%, $n = 227$) σε σύνολο 404 (Πίν. 4, Γράφ. 2). Αντίθετα, στη σημασία του δημόσιου σχολείου επικεντρώθηκε μόλις το 19,2%, ($n = 76$).

Αναλυτικότερα, η επιλογή του ιδιωτικού σχολείου ως εργαλειακή επιλογή συγκέντρωσε το 27,4% των αναφορών, ενώ ως ταξική κατασκευή οικονομικά ισχυρών ή υποκειμένων που φέρουν και επιδιώκουν κύρος το 19,1% των απαντήσεων. Απεναντίας, η υπεράσπιση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού αποτέλεσε τον νοηματοδοτικό πυρήνα επιλογής 50 αναφορών (15,4%). Είναι επίσης αξιοσημείωτο πως μόλις το 6,1% των αναφορών φέρεται να κατανοεί μια κοινή λειτουργικότητα δημόσιου και ιδιωτικού, την οποία είδαμε να αναδύεται την περασμένη δεκαετία με τη μορφή Συμπράξεων Δημόσιου – Ιδιωτικού Τομέα (ΣΔΙΤ), οι οποίες βρήκαν εφαρμογή και στην εκπαίδευση.

Πίνακας 4. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τη θεματική κατηγορία

Θεματικές κατηγορίες	f	%
1. Δημόσιο και Ιδιωτικό	24	6,1
1.1. Δομή	16	4,9
1.2. Υποκειμενική δράση	8	2,5
2. Η σημασία του δημόσιου σχολείου	76	19,2
2.1. Citizenship	7	1,8
2.2. Διαχείριση ανισοτήτων	19	5,8
2.3. Προάσπιση του δημόσιου αγαθού της παιδείας	50	15,4
3. Η σημασία του ιδιωτικού σχολείου	227	57,3
3.1. Εργαλειακότητα, απόδοση, επίδοση (χρήμα, υποδομή κ.ά)	89	27,4
3.2. Γνώση και εξατομίκευση	8	2,5
3.3. Επικοινωνιακή κατασκευή	7	2,2
3.4. Ταξική κατασκευή (κύρος)	62	19,1
3.5. Αδυναμία του δημόσιου σχολείου (κοινωνικό κράτος)	60	18,5
4. Γονεϊκές στρατηγικές	8	2,0
5. Κοινωνικο-ιδεολογική αντίθεση /Στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις	49	12,4
6. Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	12	3,0

Γράφημα 2. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με τη θεματική κατηγορία

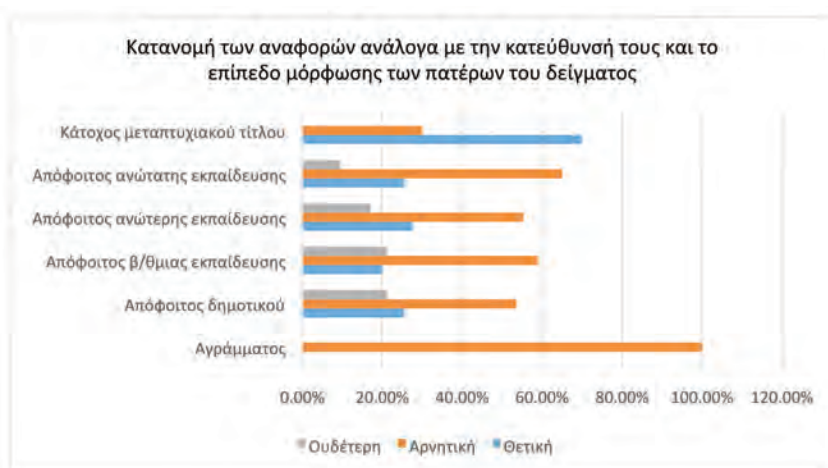


Κατά την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει στατιστικά σημαντική ($p=0,028$) σχέση μεταξύ του επαγγέλματος της μητέρας και της επιλογής των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις που η μητέρα ασκεί το επάγγελμα του εμπόρου η επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης και της σύγχρονης κριτικής στη δημόσια αγγίζει το 72,7%, ενώ στην περίπτωση που η μητέρα ασχολείται με αγροτικές εργασίες το αντίστοιχο ποσοστό είναι 81%. Αντίθετα, οι ερωτώμενοι με μητέρα αγρότισσα νοηματοδοτούν θετικά τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε ποσοστό μόλις 4,8%, ενώ οι έχοντες μητέρα που ασκεί το επάγγελμα του ιδιωτικού υπαλλήλου

αναφέρουν θετική νοηματοδότηση των λειτουργιών και των δομών του δημόσιου σχολείου σε ποσοστό 39,1%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους έχοντες μητέρα που ασκεί το επάγγελμα του δημόσιου υπαλλήλου είναι 24,4%.

Στην παρουσίαση, τέλος, της ποσοτικής ανάλυσης θα πρέπει να τονίσουμε και τη στατιστικά σημαντική σχέση ($p=0,028$) του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της επιλογής των ερωτώμενων ($\chi^2=20,198$, $df=10$, $p=0,027$) (Γράφ. 3).

Γράφημα 3. Κατανομή των αναφορών ανάλογα με την κατεύθυνσή τους σχετικά με το δημόσιο σχολείο και σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα



Προς το Δημόσιο ή το Ιδιωτικό; Ζητήματα βιοτικής τροχιάς και επιλογές επιβίωσης όπως προκύπτουν από την ποιοτική προσέγγιση

Εφαρμόζοντας την ποιοτική προσέγγιση, οι 404 απαντήσεις των υποκειμένων αναλύθηκαν με βάση τη σχάρα ανάλυσης που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας και περιλάμβανε κατηγορίες και υποκατηγορίες, και η οποία δομήθηκε στη βάση της διπολικής αντίθεσης Δημόσιου – Ιδιωτικού. Η εμβάθυνση στις νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση με μονάδα τη φράση, επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση των επιλογών τους, σε συνδυασμό πάντα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση.

Αναλυτικότερα, φάνηκε ότι οι ερωτώμενοι, επιχειρώντας να επιλέξουν σχολείο, αναζητούν τη διαφορά, η οποία όμως δεν είναι πάντα ευδιάκριτη:

«Τα ιδιωτικά σχολεία στην Ελλάδα θεωρώ ότι δεν διαφέρουν και πολύ από τα δημόσια»

ή

«Η διαφορά μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα δεν είναι μεγάλη».

Οι απαντήσεις τονίζουν την ομοιότητα στη δράση των κοινωνικών υποκειμένων, και ειδικότερα την ικανότητα του διδακτικού προσωπικού, η οποία θεωρείται ότι δεν διαφέρει ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων:

«Δεν είναι απαραίτητο να φοιτήσεις σε ιδιωτικό σχολείο και να πληρώνεις, από τη στιγμή που η διδασκαλία είναι ίδια με το δημόσιο»

«Πιστεύω πως δεν έχουν κάποια διαφορά αφού τα ίδια μαθήματα διδάσκονται»

«Δεν είναι απαραίτητα [τα ιδιωτικά σχολεία], γιατί η διδασκαλία στα δημόσια είναι πιο εύκολη και ίδια με αυτή του ιδιωτικού»

ή, τέλος,

«Οι καθηγητές έχουν τις ίδιες γνώσεις».

Οι απαντήσεις αναφέρονται και στον λόγο λειτουργίας, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται μια λεπτή διάκριση που παραπέμπει στη συζήτηση περί αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των δύο δομών. Τα χαρακτηριστικά αυτά φαίνεται να συνδέονται αφενός με τη δομή και τις υποδομές (δομικό χαρακτηριστικό), αφετέρου με το σχήμα απόδοσης-επίδοσης-ενδιαφέρον-συνέπεια-πειθαρχία (δράση υποκειμένων):

«Τα ιδιωτικά αυξάνονται σε πλήθος στην Ελλάδα λόγω του εκπαιδευτικού συστήματος»

«Η μάθηση γίνεται καθόλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε σχέση με τα δημόσια που τη μισή χρονιά είναι κλειστά λόγω απεργιών και καταλήψεων των μαθητών (πειθαρχία)»

«Είμαι υπέρ γιατί τα ιδιωτικά είναι καλύτερα από τα δημόσια από θέμα εγκαταστάσεων, από εκπαιδευτικούς κ.ά.».

Είναι αξιοσημείωτο δε πως αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά συνδέουν τη συζήτηση για το δημόσιο και το ιδιωτικό στην εκπαίδευση με την ευρύτερη συζήτηση για το δημόσιο και το ιδιωτικό στην ελληνική κοινωνία, όπου το ιδιωτικό επιλέγεται ως πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό:

«Τα ιδιωτικά είναι πλήρως εξοπλισμένα σε σύγκριση με τα δημόσια, και οι καθηγητές των ιδιωτικών δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον στα παιδιά»

«Είναι καλύτερα [τα ιδιωτικά], καθώς οι καθηγητές είναι πιο συνεπείς στη δουλειά τους και πιο αποδοτικοί».

Έχει ήδη τονιστεί ότι η πρόσφατη χρηματοοικονομική κρίση είχε ως άμεσο παρεπόμενο τη συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους στην Ευρώπη και τη χώρα μας, το οποίο, σημειωτέον, υποχωρούσε ήδη από τη δεκαετία του 1970. Αποτέλεσμα αυτής της υποχώρησης ήταν η ανάδυση νέων οργανωτικών μορφών, με σημαντικότερη την κυριαρχία της νομιμοποίησης των δράσεων των υποκειμένων από τον λόγο της αγοράς.

Στο πλαίσιο αυτό, τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα υπογραμμίζουν τις αδυναμίες του κοινωνικού κράτους και του στρατηγικού πυλώνα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τις αδυναμίες της δημόσιας δομής για να τονίσουν την ανάγκη της επιλογής ιδιωτικού σχολείου. Αντίθετα, στα ισχυρά δομικά χαρακτηριστικά και λειτουργίες της δημόσιας εκπαίδευσης συγκαταλέγεται η προσφορά στο κοινωνικό και στο πολιτικό γίνεσθαι, με τη δημιουργία πολιτών:

«... έτσι δεν βοηθούν [τα ιδιωτικά σχολεία] με κάποιο άμεσο ή έμμεσο τρόπο στην κοινωνία, καθώς οι μαθητές που φοιτούν εκεί έχουν μια τελείως ουτοπική εικόνα στο μυαλό τους για τη λειτουργία του κράτους».

Ως άλλο ένα σημαντικό θετικό στοιχείο της δημόσιας εκπαίδευσης προβάλλεται και η διαχείριση και αντιμετώπιση των ανισοτήτων:

Δεν συμφωνώ με την ύπαρξη των ι.σ. [ιδιωτικών σχολείων], θεωρώ πως όλοι θα πρέπει να έχουν ίδιες δυνατότητες στον τομέα της εκπαίδευσης, και να διακρίνονται σ' αυτή όσοι πραγματικά τα αξίζουν, διαβάζουν κ.τ.λ. Και όχι όσοι πληρώνουν προκειμένου να αποκτήσουν ένα ή και παραπάνω πτυχία, με αποτέλεσμα να έχουν και περισσότερες επιλογές και προοπτικές στον επαγγελματικό τομέα.

Τέλος, το δημόσιο σχολείο αναγνωρίζεται ως ο σημαντικός θεματοφύλακας του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης και της δυνατότητας του κοινωνικού υποκειμένου, και ιδίως των οικονομικά αδύναμων, να έχουν πρόσβαση σε αυτό:

... αλλά πιστεύω ότι η εκπαίδευση και η παιδεία είναι αγαθά τα οποία πρέπει το κράτος να παρέχει δωρεάν στους πολίτες του. Ελπίζω ότι κάποια στιγμή το κράτος θα ενδιαφερθεί πραγματικά για την παιδεία, έτσι ώστε να μην υπάρχει λόγος ύπαρξης για τα ιδιωτικά σχολεία (ι.σ.) καλυτερεύοντας τις συνθήκες στα δημόσια.

Από την άλλη, τα χαρακτηριστικά της εξατομίκευσης ως αποκομμένης αφήγησης του μετανεωτερικού είναι εμφανή στις επιλογές, καθώς η διαδικασία εκπαίδευσης και απόκτησης γνώσης συλλαμβάνεται από τους ερωτώμενους ως μια καθαρά εξατομικευμένη διαδικασία αποκομμένη από την ιστορική της πορεία αλλά και τη συλλογικότητα

της σχολικής κοινότητας. Έτσι, η ιδιωτική εκπαίδευση συλλαμβάνεται ως μια εξατομικευμένη επιλογή στρατηγικής επιβίωσης:

«Ο κάθε ένας από μας είναι σε θέση να διαλέξει σε ποιο [σχολείο] θα πάει, την μόρφωσή μας την επιλέγουμε εμείς»

ή

«Η φοίτηση σε ιδιωτικό είναι προσωπική επιλογή κάθε μαθητή».

Η επιλογή αυτή έχει και την ταξική της πλευρά, καθώς στα κείμενα των απαντήσεων περιλαμβάνεται από τη μια το υποκειμενικό και από την άλλη η συνείδηση πως το σχολείο κατέχει σημαντικό μερίδιο στους μηχανισμούς κοινωνικής κινητικότητας, αφού η φοίτηση σε ένα ιδιωτικό σχολείο προσδίδει κύρος τόσο στην ίδια τη φοίτηση όσο και στον μαθητή:

*Παρόλο που ο ρόλος των ιδιωτικών και των άλλων σχολείων είναι ίδιος (να προετοιμάσει σωστά τον μαθητή και να βγάλει ένα σωστό πολίτη στην κοινωνία), πιστεύω πως ένας άνθρωπος που τελειώνει ιδιωτικό με έναν αντίστοιχο που τελειώνει δημόσιο έχει μεγαλύτερο **κύρος**.*

Σύμφωνα με τα υποκείμενα, το επικοινωνιακό κενό στη δημόσια σφαίρα καθίσταται σημαντικό καθώς κατασκευάζει την ανωτερότητα του ιδιωτικού απέναντι στο δημόσιο, ενώ τα ΜΜΕ φαίνεται να παίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στη διάχυση του λόγου της αγοράς:

«... το ότι τα ιδιωτικά σχολεία είναι καλύτερα είναι μια πεποίθηση λανθασμένη που έχει δημιουργηθεί στον κόσμο (**επικοινωνιακό κενό**)»

«Δεν είναι ανάγκη να τα κατηγορούμε [τα ιδιωτικά σχολεία] αδίκως, γιατί ίσως τα μέσα ενημέρωσης τα έχουν διαφημίσει τόσο που φαίνονται στα μάτια όλων ότι έρχονται να καλύψουν τα κενά μάθησης των δημοσίων»

«... Τους έχουν δώσει μεγάλη αξία [τα ιδιωτικά σχολεία] και πολλοί θεωρούν ότι είναι καλύτερα από τα δημόσια».

Η σημαντικότερη όμως υποκατηγορία που αναδεικνύεται μέσα από την ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων είναι η εργαλειακότητα. Η φοίτηση στα ιδιωτικά σχολεία, σύμφωνα με τις απαντήσεις, γίνεται εξαιτίας της οικονομικής άνεσης και με σκοπό την απόκτηση οικονομικής δύναμης:

«Δεν μπορούν να πάνε [στα ιδιωτικά σχολεία] τα παιδιά όλων των οικογενειών παρά μόνο αυτά των πλουσίων»

«Αν και δεν έχω φοιτήσει σε ιδιωτικό σχολείο, θεωρώ πως ο ρόλος τους πλέον έχει αλλοιωθεί εξαιτίας της χρησιμοθηρικής εκμετάλλευσης των εκπαιδευτικών και γενικά των υπεύθυνων από τους γονείς των παιδιών που φοιτούν ώστε οι βαθμοί τους να είναι πλασματικοί».



Η ιδιωτική εκπαίδευση θεωρείται από τα υποκείμενα εξειδικευμένη, με κύριο στόχο και κριτήριο την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα στις όποιες εξετάσεις, οι οποίες θα οδηγήσουν, τελικά, σε μια επιτυχή διαδρομή στην αγορά εργασίας:

«Κατά τη γνώμη μου, ο ρόλος των ιδιωτικών στην Ελλάδα είναι ότι προσφέρουν μια ανώτατη και εξειδικευμένη εκπαίδευση»

«Είναι κάτι σαν τα ιδιαίτερα και τα φροντιστήρια που πάνε τα παιδιά που φοιτούν σε δημόσια σχολεία. Δηλαδή δημόσια σχολεία + φροντιστήρια= ιδιωτικά σχολεία»

«Είμαι υπέρ των ιδιωτικών γιατί λειτουργούν καλύτερα και αποδοτικότερα από τα δημόσια».

Στην επιλογή ιδιωτικού σχολείου οι γονεϊκές στρατηγικές εμφανίζονται ισχυρές. Η εκπαιδευτική επιλογή σχεδιάζεται ανάλογα με τους πόρους και τις οικογενειακές προσδοκίες, οι οποίες, ωστόσο, επηρεάζονται και από το πλαίσιο της οικονομικής κρίσης:

«Απλά υπάρχουν κάποιοι γονείς που τα θεωρούν καλύτερα, γι' αυτό στέλνουν τα παιδιά τους εκεί».

Τελικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η επιλογή των υποκειμένων αποτελεί, κατά δήλωσή τους, πολιτικοϊδεολογική επιλογή. Συνδέεται δηλαδή άμεσα με την ευρύτερη πολιτική και κοινωνική συζήτηση για το δημόσιο και το ιδιωτικό με όρους ιδεολογικούς:

«Είμαι αντίθετος με την ύπαρξη ιδιωτικών στην Ελλάδα»

«Η ύπαρξη ιδιωτικών δεν είναι απαραίτητη»

«Διαφωνώ, γιατί το μόνο που κάνουν είναι να τρώνε τα λεφτά των ανθρώπων»

«Πρέπει να κλείσουν και να ενισχυθούν τα δημόσια και να γίνει ένα καλύτερο σύστημα παιδείας και εκπαίδευσης».

Οι παραπάνω φράσεις νοηματοδοτούν ιδεολογικές επιλογές οι οποίες, στο σύνολό τους, είναι θετικές για το δημόσιο σχολείο και το κοινωνικό κράτος. Από την άλλη, ο λόγος της αγοράς αρθρώνεται νομιμοποιημένος κυρίως στο εργαλειακό (υποδομές), στα κριτήρια αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας και παραγωγικότητας, αλλά και στην ελευθερία επιλογής, οι νοηματοδοτήσεις των οποίων φαίνεται να βρίσκονται πέρα από την κριτική των υποκειμένων που τα ασπάζονται.

Δεν λείπουν, βέβαια, και τα υποκείμενα που απορρίπτουν συλλήβδην τον θεσμό του σχολείου και τη σημασία του, υποκείμενα με, κατά πάσα πιθανότητα, αποδομημένες υπό το βάρος των κοινωνικών συνθηκών και υποκειμενικών επιλογών ταυτότητες:

«Τα σχολεία στην Ελλάδα είναι για κλείσιμο, τζάμπα χάνουμε τον χρόνο μας, δεν μας προσφέρουν τίποτα, απλά μας τρώνε χρόνο από τη ζωή».

Συμπεράσματα: από την επιλογή στη ρύθμιση

Με την παρούσα μελέτη επιχειρήσαμε να συμβάλουμε στην ευρύτερη συζήτηση σχετικά με την ποιότητα των κοινωνικών υποκειμένων μέσα από τη σύλληψη των επιλογών τους όσον αφορά στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Όπως τονίστηκε αρχικά, η συζήτηση δεν είναι καινούργια, αλλά είναι ιδιαίτερα επίκαιρη υπό το πρίσμα της εξέλιξης της κοινωνικοοικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και ευρύτερα στην Ευρώπη. Στο πλαίσιο αυτό, το δίλημμα δημόσιο ή ιδιωτικό γίνεται ιδιαίτερα αιχμηρό και αποκαλύπτει ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις αλλά και συλλήψεις. Ο χώρος της εκπαίδευσης αποδεικνύεται, επομένως, προνομιακός για τον μελετητή που επιδιώκει τη διερεύνηση του φαινομένου.

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η καταγραφή και ανάλυση τόσο των δομικών συνθηκών όσο και των επιλογών των κοινωνικών υποκειμένων. Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός πως η μελέτη υλοποιήθηκε μέσα στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής κρίσης. Ο ποιοτικός αυτός προσδιορισμός θεωρούμε πως θα επιτρέψει σε ένα δεύτερο επίπεδο όχι μόνο τη συγκριτική αξιοποίηση των δεδομένων και των συμπερασμάτων, ποσοτικά και ποιοτικά, αλλά και έναν ευρύτερο προβληματισμό για τη μετεξέλιξη του κοινωνικού κράτους και τη συνεπαγόμενη διασφάλιση του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης.

Από την επεξεργασία —ποσοτική και ποιοτική— των δεδομένων προκύπτει μια σειρά διαπιστώσεων με κυρίαρχο τον ντετερμινιστικό χαρακτήρα των οικονομικών επιλογών, όπου η έννοια της επένδυσης και της οικονομικής αποδοτικότητας στην οικονομική σφαίρα καθίσταται σύλληψη ρυθμιστική για τα κοινωνικά υποκείμενα. Υπό το πρίσμα αυτό, θεωρούμε πως η νοηματοδότηση της επιλογής ανάμεσα στο δημόσιο και το ιδιωτικό μπορεί να ερμηνευτεί στο πλαίσιο των κοινωνικών ανισοτήτων, κι αυτό αποδεικνύει τη σύνδεση της παρούσας έρευνας με τις έρευνες που αφορούν στη διερεύνηση των ανισοτήτων αυτών. Εν συνεχεία, η εν λόγω σύνδεση, η μεταβλητότητα των κοινωνικών γεγονότων, καθώς και η αναγνώριση της εγγενούς αδυναμίας της μονομερούς —ποσοτικής ή ποιοτικής— διερεύνησης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φαινομένων καθόρισαν και την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας. Προκρίθηκε, λοιπόν, η πολυπρισματική προσέγγιση, ενώ δεν υποτιμήθηκε και η σχετική επίδραση των αξιών και των απόψεων του ερευνητή, αφού δεν είναι αποκομμένος από το κοινωνικό γίγνεσθαι.



Συμπερασματικά, η επιλογή δημόσιου ή ιδιωτικού ως ιδιαίτερη αναφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα της κρίσης καταδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω μελέτης της σημασίας των νοηματοδοτήσεων των εκπαιδευτικών επιλογών όχι ως αποκομμένου κοινωνικού πεδίου, αλλά ως κυρίαρχου τρόπου προσέγγισης των ιδεολογικών κατασκευών και κυρίως των κοινωνικοπολιτικών πρακτικών.

Αποτελέσματα της έρευνας. Η παρουσίαση των ευρημάτων

Αντί εισαγωγής

Σκοπό της έρευνας που παρουσιάζεται στην παρούσα ενότητα αποτέλεσε η επικεντρωμένη αποτύπωση των επιλογών των εκπαιδευτικών ως κοινωνικών υποκειμένων στο πλαίσιο της χρηματοοικονομικής κρίσης. Με την καταγραφή και ανάλυση των αναγκών και του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοηματοδοτούν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στη συζήτηση, με επίκεντρο την ιδιωτικοποίηση, σχετικά με την κατάσταση και τα προβλήματα στο πεδίο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, αλλά και στην ευρύτερη ευρωπαϊκή συζήτηση σχετικά με τη μετεξέλιξη του κοινωνικού κράτους, τις επιπτώσεις του λόγου της αγοράς, καθώς και την ανάδυση νέων δομικών μορφωμάτων μεταξύ κράτους και αγοράς με τελικό διακύβευμα τη συνεπαγόμενη διασφάλιση του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης.

Οι κύριοι άξονες της έρευνας που αφορούν στο νόημα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην ιδιωτικοποίηση συγκροτήθηκαν γύρω από το δίπολο κράτος – αγορά, το οποίο καθόρισε και την επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης και των μεθοδολογικών εργαλείων. Σε αυτό το μεθοδολογικό πλαίσιο, η συγκρότηση του ερωτηματολογίου έγινε με βάση άξονες ερωτημάτων όπως η ιδιωτικοποίηση και η πρόσληψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους ερωτώμενους, οι απόψεις των υποκειμένων για το κοινωνικό κράτος και τις δομές του, αλλά και οι βασικές συνιστώσες της πολιτικής συμπεριφοράς και της εμπιστοσύνης στο ιδιωτικό ή το δημόσιο σε επίπεδο εξατομικευμένων επιλογών ή γονεϊκών στρατηγικών.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι επιμέρους κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

- **δομική επιταγή και υποκειμενική δράση,**
- **πολιτεϊότητα,**
- **διαχείριση ανισοτήτων,**

- προάσπιση της απρόσκοπτης πρόσβασης στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης,
- εργαλειακότητα,
- εξατομίκευση,
- επικοινωνιακή κατασκευή,
- ταξική κατασκευή,
- γονεϊκές στρατηγικές,
- κοινωνικοϊδεολογική αντίθεση και στερεοτυπικές νοηματοδοτήσεις.

Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν επίσης και τρεις (3) κλίμακες με αρκετά υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας α , και οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Έλεγχος αξιοπιστίας των τριών (3) υποκλιμάκων και της ολικής κλίμακας

Κλίμακα	Cronbach's alpha
A. Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές	0,884
B. Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	0,780
Γ. Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	0,884
Ολική κλίμακα	0,898

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα με τη βοήθεια των συνδικαλιστικών οργανώσεων της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ, οι οποίες είχαν και την εποπτεία της όλης διαδικασίας διακίνησης του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν, μετά την ανάλυση των χαρακτηριστικών του δείγματος, τα ερευνητικά ευρήματα όπως πρόέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

Παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος

Ως προς το φύλο, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 45,2% άνδρες και 54,8% γυναίκες (Πίν. 2, Γράφ. 1), ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3. Συγκεκριμένα, ποσοστό περίπου 66% διαθέτει προϋπηρεσία 11 έως 30 ετών στη δημόσια εκπαίδευση, και από αυτό το ποσοστό ένα 39,1% προ-

ΰπηρεσία 21 έως 30 ετών. Ποσοστό, επίσης, 21,4% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαθέτει εκπαιδευτική προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 31 ετών (Πίν. 3, Γράφ. 2).

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο

Φύλο	%
Άνδρας	45,2
Γυναίκα	54,8
Σύνολο	100

Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο

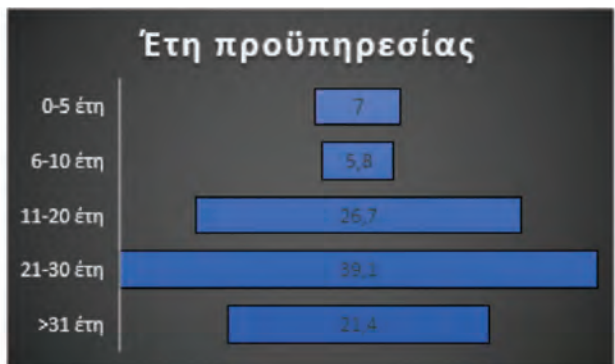
Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο



Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση

Έτη προϋπηρεσίας	%
0-5 έτη	7,0
6-10 έτη	5,8
11-20 έτη	26,7
21-30 έτη	39,1
>31 έτη	21,4
Σύνολο	100,0

Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση



Η σχέση εργασίας θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική ως παράγοντας καθορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας του δείγματος, γι' αυτό και συμπεριλήφθηκε στις μεταβλητές της έρευνας. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 4 και το γράφημα 3, λοιπόν, το 87,1% του δείγματος είναι μόνιμο προσωπικό, ενώ μόλις 12,9% απάντησαν πως βρίσκονται σε μια μη μόνιμη σχέση εργασίας.

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας	%
Μόνιμο προσωπικό	87,1
Μη σταθερή σχέση εργασίας	12,9
Σύνολο	100,0

Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας



Στη διεθνή βιβλιογραφία, εξάλλου, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός και ο τύπος της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Στην παρούσα έρευνα, συγκεκριμένα, το 13,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετεί σε νηπιαγωγεία, 5% περίπου σε ολιγοθέσια δημο-

τικά σχολεία, ενώ ένα μεγάλο μέρος του δείγματος, ποσοστό 67%, υπηρετεί σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία. Ακόμη, ποσοστό 3,7% του δείγματος υπηρετεί σε γυμνάσια, 4,3% σε γενικά λύκεια, 2,6% σε επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ), 0,6% σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), 0,6% σε νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, 1,1% σε δημοτικά ειδικής αγωγής, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό υπηρετεί σε άλλες μορφές σχολικής μονάδας (Πίν. 5).

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το είδος της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί

Είδος σχολικής μονάδας	%
Νηπιαγωγείο	13,1
Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο	4,8
Πολυθέσιο Δημοτικό σχολείο (από 6/θέσιο και πάνω)	67,0
Γυμνάσιο	3,7
Γενικό Λύκειο	4,3%
ΣΔΕ	0,6
ΕΠΑΛ	2,6
Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής	0,6
Δημοτικό Ειδικής Αγωγής	1,1
Διάφορα	2,2
Σύνολο	100,0

Ως προς τον τόπο εργασίας, η πλειοψηφία του δείγματος συγκεντρώνεται στα αστικά κέντρα, και ιδίως στα δύο μεγαλύτερα, την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, όπως ήταν αναμενόμενο (Πίν. 6, Γράφ. 4). Πιο συγκεκριμένα, σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη εργάζεται το 28,8% του δείγματος, ενώ σε άλλα αστικά κέντρα το 31,4%. Ένα ποσοστό 19,9% φαίνεται να εργάζεται σε ημιαστικές περιοχές, και το υπόλοιπο 19,9% σε αγροτικές περιοχές.

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας

Τόπος εργασίας	%
Αθήνα/Θεσσαλονίκη	28,8
Αστικό κέντρο	31,4
Ημιαστική περιοχή	19,9
Αγροτική περιοχή	19,9
Σύνολο	100,0

Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας

Ως προς το είδος των σπουδών, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 7 και, περισσότερο παραστατικά, από το γράφημα 5, το 25,5% του δείγματος της έρευνας διαθέτει πτυχίο ΑΕΙ, το 71,9% πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ πτυχίο ΑΤΕΙ έχει μόλις ένα 2,6%.

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το είδος σπουδών των συμμετεχόντων

Είδος σπουδών	%
ΑΕΙ	25,5
Παιδαγωγική Ακαδημία	71,9
ΑΤΕΙ	2,6
Σύνολο	100,0

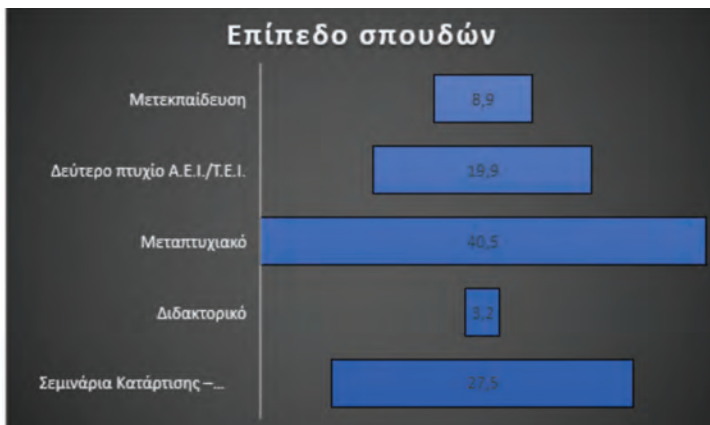
Γράφημα 5. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το είδος σπουδών των συμμετεχόντων

Ως προς το επίπεδο των σπουδών, 40,5% του δείγματος της έρευνας έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 3,2% διδακτορικό τίτλο. Ακόμη, ποσοστό σχεδόν 20% έχει δεύτερο πτυχίο, 27,5% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια κατάρτισης και επιμόρφωσης, ενώ ένα ποσοστό 8,9% έχει μετεκπαιδευτεί (Πίν. 8, Γράφ. 6).



Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών

Επίπεδο σπουδών	%
Μετεκπαίδευση	8,9
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	19,9
Μεταπτυχιακό	40,5
Διδακτορικό	3,2
Σεμινάρια Κατάρτισης – Επιμορφώσεις	27,5
Σύνολο	100,0

Γράφημα 6. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο των σπουδών

Το οικογενειακό μορφωτικό κεφάλαιο είναι ακόμη ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ταυτότητας του δείγματός μας (Πίν. 9, Γράφ. 7). Πιο συγκεκριμένα, 42,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν μητέρα απόφοιτη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 41,8% πατέρα ίδιου μορφωτικού επιπέδου. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους γονείς απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι 37,6% για τη μητέρα και 28,4% για τον πατέρα των συμμετεχόντων. Τριτοβάθμιο επίπεδο σπουδών (ΑΕΙ/ΤΕΙ) φαίνεται να διαθέτουν οι μητέρες του 8,9% των ερωτώμενων, ενώ το ποσοστό των πατέρων με το ίδιο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζεται ελαφρώς υψηλότερο (10,7%). Τέλος, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κατέχουν οι μητέρες ενός ποσοστού 10,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα και σχεδόν διπλάσιο (19,2%) οι πατέρες τους.

Πίνακας 9. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Μητέρα	Πατέρας
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	42,6	41,8
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	37,6	28,4
ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	8,9	10,7
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	10,9	19,2
Σύνολο	100,0	100

Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Αναφορικά με την οικία διαμονής, τα δεδομένα δείχνουν ότι δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις ιδιόκτητη. Συγκεκριμένα, ποσοστό 20,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι υποχρεωμένοι να επιβαρύνονται με ενοίκιο για τη διαμονή τους. Αντίθετα, ποσοστό 71,5% διαμένουν σε ιδιόκτητη οικία, ενώ ποσοστό 8,2% κατοικεί στο οικογενειακό σπίτι (Πίν. 10, Γράφ. 8).

Πίνακας 10. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ιδιοκτησία ή μη της κατοικίας διαμονής

Διαμονή	%
Σε οικογενειακή κατοικία	8,2
Σε ιδιόκτητη κατοικία	71,5
Σε μη ιδιόκτητη κατοικία (ενοίκιο)	20,3
Σύνολο	100,0

Γράφημα 8. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ιδιοκτησία ή μη της κατοικίας διαμονής



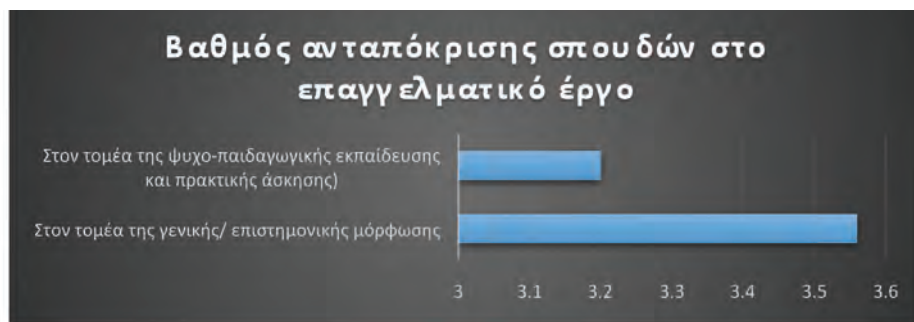
Ως προς την ικανοποίηση από το επίπεδο των προπτυχιακών τους σπουδών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν μέτρια και αρκετά ικανοποιημένοι (31% και 40,3% αντίστοιχα) όσον αφορά στον τομέα της γενικής και επιστημονικής μόρφωσης. Παρόμοιο επίπεδο ικανοποίησης φανερώνουν τα ευρήματα και για τον τομέα της ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης, όπου οι περισσότεροι δηλώνουν επίσης μέτρια και αρκετά ικανοποιημένοι (ίδιο ποσοστό 34,3% και για τα δύο επίπεδα ικανοποίησης). Αντίθετα, περίπου 13% των εκπαιδευτικών δηλώνουν χαμηλή ικανοποίηση από το γενικό και επιστημονικό επίπεδο των προπτυχιακών τους σπουδών, ενώ το ποσοστό αυτών που δηλώνουν το ίδιο χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης από την ψυχοπαιδαγωγική τους εκπαίδευση φτάνει περίπου στο 23%. Συνολικά και για τους δύο τομείς (γενική/επιστημονική μόρφωση και ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποίηση σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών (μέση τιμή 3,56 και 3,20 αντίστοιχα) (Πίν. 11, Γράφ. 9).

Πίνακας 11. Κατανομή, μέση τιμή και τυπική απόκλιση του βαθμού ανταπόκρισης του περιεχομένου των προπτυχιακών σπουδών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου

	1	2	3	4	5	M.T.	T.A.
Στον τομέα της γενικής/επιστημονικής μόρφωσης	3,1	9,7	31,0	40,3	15,9	3,56	0,973
Στον τομέα της ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης)	8,0	15,1	34,3	34,3	8,3	3,20	1,054

1= Καθόλου ικανοποιητικά, 2= Ελάχιστα ικανοποιητικά, 3= Μέτρια ικανοποιητικά, 4= Αρκετά ικανοποιητικά, 5= Απολύτως ικανοποιητικά

Γράφημα 9. Κατανομή, μέση τιμή και τυπική απόκλιση του βαθμού ανταπόκρισης του περιεχομένου των προπτυχιακών σπουδών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου



Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, σχεδόν οι μισοί (41,4%) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατέχουν θέση ευθύνης στην εκπαιδευτική διοικητική δομή (Πίν. 12). Αναλυτικότερα, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με θέση ευθύνης ένα ποσοστό 20,3% είναι διευθυντές/-ντριες σχολικής μονάδας, το 11,9% προϊστάμενοι και το 7,1% υποδιευθυντές/-ντριες, ενώ οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αποτελούν ένα ποσοστό της τάξης του 1,4% και οι Διευθυντές/-ντριες Εκπαίδευσης μόλις το 0,3% (Πίν. 13).

Πίνακας 12. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την κατοχή θέσης ευθύνης στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης

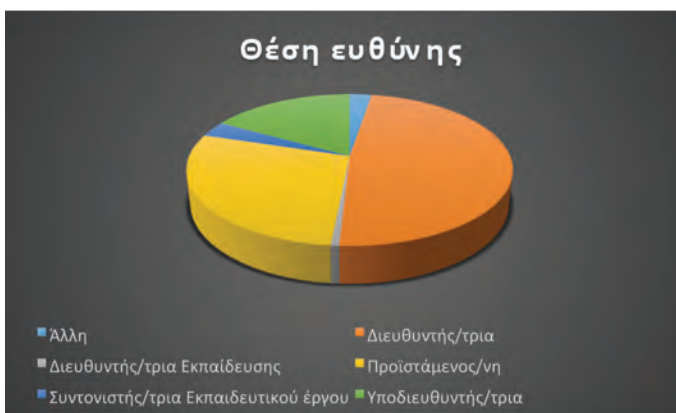
Θέση ευθύνης	%
Ναι	41,4
Όχι	58,6
Σύνολο	100,0

Γράφημα 10. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την κατοχή θέσης ευθύνης στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης



Πίνακας 13. Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Θέση ευθύνης	%
Υποδιευθυντής/-ντρια	7,1
Διευθυντής/-ντρια	20,3
Διευθυντής/-ντρια Εκπαίδευσης	0,3
Προϊστάμενος/-νη	11,9
Συντονιστής/-ντρια Εκπαιδευτικού Έργου	1,4
Άλλη	1,1

Γράφημα 11. Κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση ευθύνης που κατέχουν

Παρά τη μεγάλη τους εμπειρία, το εκπαιδευτικό κεφάλαιο και τις θέσεις ευθύνης που αναλαμβάνουν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι αποδοχές από την εργασία τους δεν αποτελούν στοιχείο που ενισχύει την επαγγελματική τους δραστηριότητα, αλλά αντίθετα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι αποδοχές τους μάλλον τους απογοητεύουν (μέση τιμή= 2,22, τυπική απόκλιση= 0,963) (Πίν. 14).

Πίνακας 14. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αντιστοιχία των αποδοχών τους με την παραγόμενη εργασία

Ερώτηση	M.T.	T.A.
Θεωρείτε ότι οι αποδοχές από την εργασία σας αποτελούν στοιχείο που, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική σας δραστηριότητα:	2,22	0,963
1. Απογοητεύει, 2. Μάλλον απογοητεύει, 3. Ούτε απογοητεύει, ούτε ενισχύει 4. Μάλλον ενισχύει, 5. Ενισχύει		

Συγκεκριμένα, από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον πίνακα 15 και αφορούν στον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από την αντιστοιχία των αποδοχών τους με την παραγόμενη εργασία μό-

λιν ένα πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι οι αποδοχές από την εργασία τους αποτελούν στοιχείο που ενισχύει (2%) ή μάλλον ενισχύει (3,7%) την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Αντίθετα, ένα ποσοστό 28% δηλώνει ότι οι αποδοχές αποτελούν στοιχείο απογοήτευσης, το 29,7% δηλώνει ότι μάλλον οι αποδοχές απογοητεύουν, ενώ ένα ποσοστό 36,5% του δείγματος δηλώνει πως οι αποδοχές από την εργασία τους ούτε απογοητεύουν αλλά ούτε και ενισχύουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα.

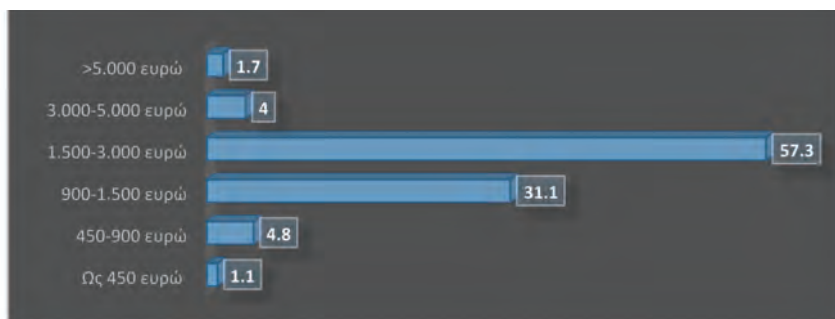
Πίνακας 15. Κατανομή των απαντήσεων ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αντιστοιχία των αποδοχών τους με την παραγόμενη εργασία

Ερώτηση	1	2	3	4	5
Θεωρείτε ότι οι αποδοχές από την εργασία σας αποτελούν στοιχείο που, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική σας δραστηριότητα:	28,0	29,7	36,5	3,7	2,0
1. Απογοητεύει, 2. Μάλλον απογοητεύει, 3. Ούτε απογοητεύει ούτε ενισχύει, 4. Μάλλον ενισχύει, 5. Ενισχύει					

Αναφορικά με το οικογενειακό μηνιαίο εισόδημα, ποσοστό 57,3% του δείγματος δήλωσε πως αυτό διαμορφώνεται από 1.500 έως 3.000 ευρώ, ενώ το 31,1% δήλωσε συνολικό μηνιαίο εισόδημα από 900 έως 1.500 ευρώ. Οικογενειακό μηνιαίο εισόδημα από 3.000 έως 5.000 ευρώ δήλωσε το 4% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με μόλις ένα 1,7% να ξεπερνά τις 5.000 ευρώ. Ιδιαίτερα χαμηλό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (από 450 έως 900 ευρώ) δήλωσε πως διαθέτει το 4,8% του δείγματος και πολύ χαμηλό (κάτω από 450 ευρώ) το 1,1% (Πίν. 16, Γράφ. 12).

Πίνακας 16. Κατανομή του συνολικού μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος

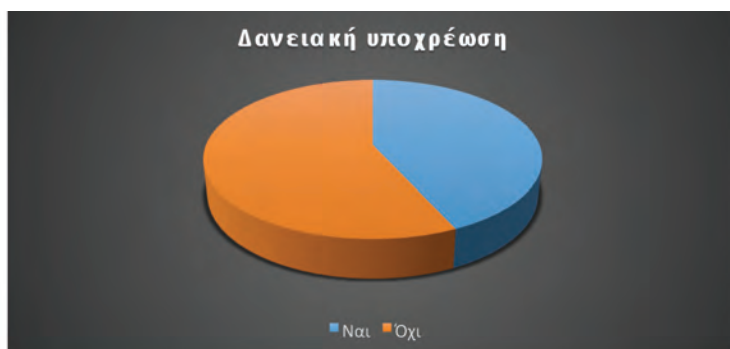
Συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας	%
Ως 450 ευρώ	1,1
450-900 ευρώ	4,8
900-1.500 ευρώ	31,1
1.500-3.000 ευρώ	57,3
3.000-5.000 ευρώ	4,0
>5.000 ευρώ	1,7
Σύνολο	100,0

Γράφημα 12. Κατανομή του συνολικού μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος

Όπως όμως φαίνεται από τον πίνακα 17 και, περισσότερο παραστατικά, από το γράφημα 13, ανεξάρτητα από το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα 43,2% του δείγματος δήλωσε πως έχει να καλύψει δανειακές υποχρεώσεις. Ο συνδυασμός, επομένως, βιοτικών αναγκών και δανειακών υποχρεώσεων οδηγούν ένα ποσοστό 20,4% του δείγματος να ασκεί και άλλη εργασία (Πίν. 18, Γράφ. 14).

Πίνακας 17. Κατανομή του δείγματος με βάση τις δανειακές υποχρεώσεις

Δάνειο	%
Ναι	43,2
Όχι	56,8
Σύνολο	100,0

Γράφημα 13. Κατανομή του δείγματος με βάση τις δανειακές υποχρεώσεις**Πίνακας 18.** Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το εάν ασκεί και συμπληρωματική εργασία

Άλλη εργασία	%
Ναι	20,4
Όχι	79,6
Σύνολο	100,0

Γράφημα 14. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το εάν ασκεί και συμπληρωματική εργασία



Ως προς την ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς με επίκεντρο το εκπαιδευτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τη χαρακτηρίζουν μέτρια ικανοποιητική (μέση τιμή= 3,92, τυπική απόκλιση= 0,751). Αντίθετα, ελάχιστα ικανοποιητική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία τους με την τοπική αυτοδιοίκηση (μέση τιμή= 2,66, τυπική απόκλιση= 1,040) (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς και τους κηδεμόνες και από και την εμπλοκή των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου

Ερώτηση	Μ.Τ.	Τ.Α.
Θεωρείτε τις σχέσεις σας με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/-τριών: 1.Καθόλου ικανοποιητική, 2. Ελάχιστα ικανοποιητική, 3. Μέτρια ικανοποιητική, 4. Αρκετά Ικανοποιητική, 5. Απολύτως ικανοποιητική	3,92	0,751
Πώς κρίνετε την εμπλοκή των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου σας: 1.Καθόλου ικανοποιητική, 2. Ελάχιστα ικανοποιητική, 3. Μέτρια ικανοποιητική, 4. Αρκετά Ικανοποιητική, 5. Απολύτως ικανοποιητική	2,66	1,040

Αναλυτικότερα, ποσοστό 56,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς κινούνται σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο, ποσοστό 19,5% σε απολύτως ικανοποιητικό, ενώ το 19,8% χαρακτηρίζει τη συνεργασία τους με τους γονείς ως μέτρια ικανοποιητική. Αντίθετα, μόλις ένα 0,6% θεωρεί τη συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες ως καθόλου ικανοποιητική, ενώ ένα ποσοστό 3,1% τη χαρακτηρίζει ελάχιστα ικανοποιητική (Πίν. 20).

Ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την τοπική αυτοδιοίκηση για τα ζητήματα του σχολείου, τα ποσοστά ικανοποίησης είναι χαμηλά. Πιο συγκεκριμένα, η εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης στα θέματα του σχολείου θεωρείται ελάχιστα ικανοποιητική από το 31,% του δείγματος,

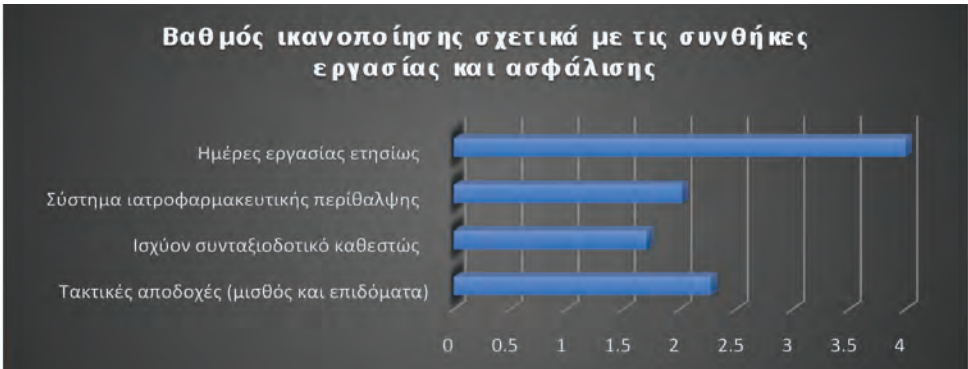
ενώ το 14,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση ως μη ικανοποιητική. Μέτρια ικανοποιητική κρίνεται η συνεργασία αυτή από το 33,2%, αρκετά ικανοποιητική από το 18,2%, ενώ μόλις το 3,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, όσον αφορά στα σχολικά ζητήματα, απολύτως ικανοποιητική (Πίν. 20).

Πίνακας 20. Κατανομή των απαντήσεων αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς και τους κηδεμόνες και από την εμπλοκή των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου

Ερώτηση	1	2	3	4	5
Θεωρείτε τη συνεργασία σας με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/-τριών: 1. Καθόλου ικανοποιητική, 2. Ελάχιστα ικανοποιητική, 3. Μέτρια ικανοποιητική, 4. Αρκετά Ικανοποιητική, 5. Απολύτως ικανοποιητική	0,6	3,1	19,8	56,9	19,5
Πώς κρίνετε την εμπλοκή των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου σας; 1. Καθόλου ικανοποιητική, 2. Ελάχιστα ικανοποιητική, 3. Μέτρια ικανοποιητική, 4. Αρκετά Ικανοποιητική, 5. Απολύτως ικανοποιητική	14,2	31,0	33,2	18,2	3,4

Οι ικανές αποδοχές, η επάρκεια της συνταξιοδοτικής κάλυψης, η παροχή ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και η διάρκεια της εργασίας στο σχολείο αποτελούν τους τέσσερις (4) άξονες της σύλληψης των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην καθημερινότητά τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους τέσσερις (4) αυτούς άξονες συνθέτει ένα ατομικό αλλά και δομικό πλαίσιο αναφοράς για τη σύλληψη του συνόλου της δημόσιας εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, της λειτουργίας του κοινωνικού κράτους (Γράφ. 15).

Γράφημα 15. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τους τέσσερις (4) άξονες σύλληψης της δημόσιας εκπαίδευσης



Αναλυτικά, όπως φανερώνουν και τα δεδομένα του πίνακα 21, όσον αφορά στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος από το ύψος των αποδοχών τους, το 22,1% δηλώνουν καθόλου ικανοποιημένοι, το 37,7% ελάχιστα ικανοποιημένοι, το 32,6% μέτρια ικανοποιημένοι και το 5,7% αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ μόνο ένα ποσοστό 2% των εκπαιδευτικών δηλώνουν απολύτως ικανοποιημένοι από τις τακτικές αποδοχές τους (M.T.= 2,28 και T.A.= 0,937).

Σε ό,τι αφορά το συνταξιοδοτικό καθεστώς, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό 47,3%, ελάχιστα ικανοποιημένοι 37,0%, μέτρια ικανοποιημένοι 13,7%, ποσοστό 1,7% δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ μόλις ένα ποσοστό 0,3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν απολύτως ικανοποιημένοι από το ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς (M.T.= 1,71 και T.A.= 0,787)..

Ανάλογες εμφανίζονται και οι απαντήσεις για την περίθαλψη. Έτσι, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό 35,6%, ελάχιστα ικανοποιημένοι σε ποσοστό 35,3% και μέτρια ικανοποιημένοι σε ποσοστό 21,4%. Στον αντίποδα, το 6,6% δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, ενώ μόλις ένα ποσοστό 1,1% είναι απολύτως ικανοποιημένοι από το καθεστώς της ισχύουσας ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης (M.T.= 2,02 και T.A.= 0,968).

Απεναντίας, αυξημένη παρουσιάζεται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ζήτημα του εργασιακού χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν καθόλου ικανοποιημένοι είναι μόνο 2%, ελάχιστα ικανοποιημένοι 3,2%, μέτρια ικανοποιημένοι 18,1%, ενώ αρκετά ικανοποιημένοι και απολύτως ικανοποιημένοι από τη διάρκεια του εργασιακού τους χρόνου δηλώνει το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, 46,4% και 30,4% αντίστοιχα (M.T.= 4 και T.A.= 0,891).

Πίνακας 21. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους από τους τέσσερις (4) άξονες σύλληψης της δημόσιας εκπαίδευσης

	1	2	3	4	5	M.T.	T.A.
Τακτικές αποδοχές (μισθός και επιδόματα)	22,1	37,7	32,6	5,7	2,0	2,28	0,937
Ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς	47,3	37,0	13,7	1,7	0,3	1,71	0,787
Σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης	35,6	35,3	21,4	6,6	1,1	2,02	0,968
Ημέρες εργασίας ετησίως	2,0	3,2	18,1	46,4	30,4	4,00	0,891

1. Καθόλου ικανοποιητική, 2. Ελάχιστα ικανοποιητική, 3. Μέτρια ικανοποιητική, 4. Αρκετά ικανοποιητική, 5. Απολύτως ικανοποιητική

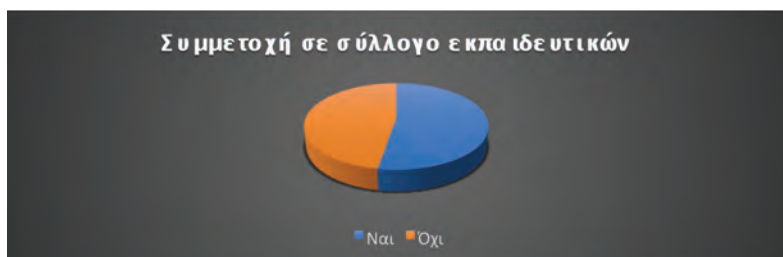
Στην έρευνα συμπεριλήφθησαν επίσης και δεδομένα για τη συνδικαλιστική δράση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα

ευρήματα, τα οποία παρατίθενται στον πίνακα 22 και πιο παραστατικά στο γράφημα 16, μέλη του συλλογικού συνδικαλιστικού οργάνου είναι το 52,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος .

Πίνακας 22. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ιδιότητα μέλους σε συνδικαλιστικό όργανο

Συμμετοχή σε σύλλογο εκπαιδευτικών	%
Ναι	52,7
Όχι	47,3
Σύνολο	100,0

Γράφημα 16. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ιδιότητα μέλους σε συνδικαλιστικό όργανο



Πέρα όμως από την ιδιότητα του απλού μέλους στο συνδικαλιστικό όργανο, πολύ σημαντική κρίνεται και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διεργασίες και κινητοποιήσεις του συνδικαλιστικού τους οργάνου. Έτσι, όπως φανερώνουν τα δεδομένα της έρευνας που παρατίθενται στον πίνακα 23 αλλά και στο γράφημα 17, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στις γενικές συνελεύσεις του πρωτοβάθμιου οργάνου τους (Ένωση Δασκάλων / ΕΛΜΕ) πολύ συχνά ή αρκετά συχνά φτάνει στο 26,6% και 22,9% αντίστοιχα. Καμία συμμετοχή στις συνελεύσεις δηλώνει το 12%, ενώ ποσοστό 18,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμμετέχει ελάχιστα. Το 20,3% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών βρίσκεται κάπου στη μέση (Μ.Τ.= 3,34 και Τ.Α.= 1,359).

Η συχνότητα συμμετοχής στις κινητοποιήσεις είναι ανάλογη. Συγκεκριμένα, ποσοστό 12,9% και 18% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν πολύ ενεργή ή αρκετά ενεργή αντίστοιχα συμμετοχή στις κινητοποιήσεις των πρωτοβάθμιων ή δευτεροβάθμιων οργάνων (συλλαλητήρια, διαμαρτυρίες, συγκεντρώσεις). Αντίθετα, το 18,9% των εκπαιδευτικών δηλώνει μηδενική συμμετοχή, ενώ ένα 26,3% συμμετέχει ελάχιστα. Το υπόλοιπο ποσοστό (24%) φαίνεται να βρίσκεται κάπου στη μέση (Μ.Τ.= 2,80 και Τ.Α.= 1,294).

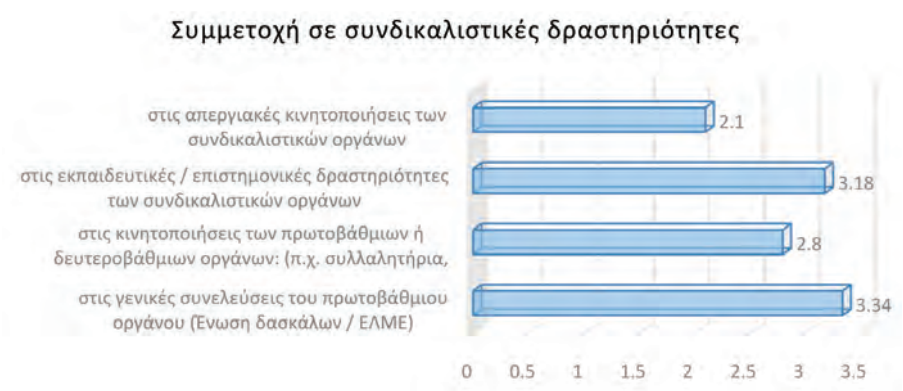
Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές/επιστημονικές δραστηριότητες των συνδικαλιστικών οργάνων, ποσοστό 28,2% των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμμετέχει σε αρκετό βαθμό, ενώ ούτε λίγο ούτε πολύ δηλώνει πως συμμετέχει ένα ποσοστό 26,5%. Ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή δηλώνει το 15,6%, ενώ ποσοστό 17,9% δηλώνει ελάχιστη συμμετοχή και το υπόλοιπο 11,8% καθόλου (Μ.Τ.= 3,18 και Τ.Α.= 1,236).

Συγκριτικά με τα παραπάνω, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις απεργιακές κινητοποιήσεις των συνδικαλιστικών οργάνων είναι ισχνή (Μ.Τ.= 2,1 και Τ.Α. = 0,675). Πιο συγκεκριμένα, το 43,9% του δείγματος απάντησε πως δεν συμμετέχει καθόλου στις απεργιακές κινητοποιήσεις, το 33,3% πως συμμετέχει ελάχιστα, ενώ το 18,85% του δείγματος δήλωσε μέτρια συμμετοχή. Αντίθετα, πολύ μεγάλη και αρκετά μεγάλη συμμετοχή στις απεργιακές κινητοποιήσεις δήλωσε αντίστοιχα το 0,3% και το 3,7% των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 23. Κατανομή της συχνότητας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συνδικαλιστικές δραστηριότητες

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών:	Καθόλου	Ελάχιστα	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Αρκετά	Πάρα πολύ	Μ.Τ.	Τ.Α.
στις γενικές συνελεύσεις του πρωτοβάθμιου οργάνου (Ένωση Δασκάλων / ΕΛΜΕ)	12,0	18,3	20,3	22,9	26,6	3,34	1,359
στις κινητοποιήσεις των πρωτοβάθμιων ή δευτεροβάθμιων οργάνων: (π.χ. συλλαλητήρια, διαμαρτυρίες, συγκεντρώσεις κ.λπ.)	18,9	26,3	24,0	18,0	12,9	2,80	1,294
στις εκπαιδευτικές/επιστημονικές δραστηριότητες των συνδικαλιστικών οργάνων	11,8	17,9	26,5	28,2	15,6	3,18	1,236
στις απεργιακές κινητοποιήσεις των συνδικαλιστικών οργάνων	43,9	33,3	18,8	3,7	0,3	2,1	0,675

Γράφημα 17. Κατανομή της συχνότητας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε συνδικαλιστικές δραστηριότητες



Οι αναδυόμενες μη σταθερές αλλά ευέλικτες και ελαστικές μορφές απασχόλησης, ιδιαίτερα όταν αυτές υλοποιούνται και αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο, επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική πραγματικότητα σύμφωνα με το 77% των εκπαιδευτικών του δείγματος (Μ.Τ.= 1,83 και Τ.Α.= 0,880). Πιο συγκεκριμένα, το 43,9% θεωρεί την ελαστικότητα στην εκπαίδευση πολύ αρνητική εργασιακή σχέση, ενώ το 33,3% μάλλον αρνητική. Αντίθετα, μόλις το 0,3% τη θεωρεί πολύ θετική και μάλλον θετική το 3,7% του δείγματος. Το υπόλοιπο ποσοστό (18,8%) δεν αξιολογεί την ελαστικότητα των μορφών απασχόλησης στην εκπαίδευση ούτε θετικά ούτε αρνητικά (Πίν. 24).

Πίνακας 24. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τρόπο επίδρασης των ελαστικών μορφών απασχόλησης στο εκπαιδευτικό τους έργο

Ερώτηση	Πολύ αρνητικά	Μάλλον αρνητικά	Ούτε θετικά, ούτε αρνητικά	Μάλλον θετικά	Πολύ θετικά	Μ.Τ.	Τ.Α.
Πώς επηρεάζουν, κατά τη γνώμη σας, οι ελαστικές μορφές απασχόλησης το εκπαιδευτικό έργο	43,9	33,3	18,8	3,7	0,3	1,83	0,880

Στο εργαλείο που κατασκευάστηκε και διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενσωματώθηκαν τρεις (3) κλίμακες: η πρώτη, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,884$, αφορά στις γενικές αρχές της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η δεύτερη, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,780$, αφορά στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση συγκεκριμένα στην Ελλάδα, ενώ η τρίτη, με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,884$, στη διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της

εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συνολικά, η κλίμακα μετρήθηκε με δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,898$ (Πίν. 25).

Πίνακας 25. Έλεγχος της αξιοπιστίας των τριών (3) υποκλιμάκων και της ολικής κλίμακας

Κλίμακα	Cronbach's alpha
A. Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές	0,884
B. Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	0,780
Γ. Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	0,884
Ολική κλίμακα	0,898

Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές

Όσον αφορά στη σχέση δημόσιου – ιδιωτικού στην εκπαίδευση, ποσοστό 20,6% των εκπαιδευτικών της έρευνας διαφωνούν απόλυτα με τη θέση πως η εκπαίδευση σε μια κοινωνία μπορεί να προσφέρεται ισοδύναμα από τους δημόσιους και τους ιδιωτικούς φορείς, ενώ το 25,7% διαφωνεί απλώς (Πίν. 26). Αντίθετα, το 20,6% δηλώνει πως απλώς συμφωνεί, ενώ ποσοστό 14,5% δηλώνει πως συμφωνεί απόλυτα και θεωρεί πως η εκπαίδευση σε μια κοινωνία μπορεί να προσφέρεται ισοδύναμα από τους δημόσιους και τους ιδιωτικούς φορείς. Τέλος, ένα ποσοστό της τάξης του 18,8% δεν παίρνει θέση (Μ.Τ.= 2,82 και Τ.Α.= 1,353, πίν. 27).

Η θέση πως η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί απόλυτη υποχρέωση κάθε πολιτείας βρίσκει, κατά μέσο όρο, σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς με μέση τιμή 4,74 και τυπική απόκλιση 0,699 (Πίν. 27). Αναλυτικά, από τα δεδομένα του πίνακα 26 προκύπτει πως ποσοστό 83,5% του δείγματος συμφωνεί απολύτως με τη θέση αυτή και 11,6% απλώς συμφωνεί, με μόλις 1,1% να διαφωνεί απολύτως και 2% να διαφωνεί απλώς. Ουδέτερο φαίνεται να είναι το 2% των εκπαιδευτικών, που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα όσον αφορά στη θέση πως η έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης πρέπει να ταυτίζεται με την έννοια της δωρεάν εκπαίδευσης (Μ.Τ.= 4,53 και Τ.Α.= 0,948, πίν. 27). Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 73,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί απολύτως, ποσοστό 16,2% συμφωνεί, ποσοστό 3,4% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ποσοστό 4,5% διαφωνεί, ενώ το 2,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν την απόλυτη διαφωνία τους με την παραπάνω θέση (Πίν. 26).

Η θέση πως η ιδιωτική εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί δυνατότητα επιλογής για κάθε πολίτη μιας χώρας στο πλαίσιο της αυτοδιάθεσής του βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με μέση τιμή 3,78

και τυπική απόκλιση 1,188, πίν. 27). Πιο αναλυτικά, το 34,8% συμφωνούν απόλυτα, το 29,7% συμφωνούν απλώς, ενώ το 19,3% δήλωσαν πως ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν. Αντίθετα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφωνούν απλώς και διαφωνούν απολύτως με την παραπάνω θέση είναι 10,8% και 5,4% αντίστοιχα (Πίν. 26).

Η επιβεβλημένη θεσμική προστασία της δημόσιας εκπαίδευσης βρίσκει επίσης απόλυτα σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.= 4,78 και Τ.Α.= 0,630, πίν. 27). Συγκεκριμένα, ποσοστό 85,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφώνησε απόλυτα, ενώ ποσοστό 10% δήλωσαν απλώς σύμφωνοι. Το 2,6% δήλωσαν ουδέτεροι, το 1,1 % πως διαφωνούν, ενώ μόλις το 0,9% δήλωσαν πως διαφωνούν απολύτως (Πίν. 26).

Το ίδιο απόλυτα σύμφωνους βρίσκει τους εκπαιδευτικούς η θέση πως η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να προστατεύεται με ουσιαστικό τρόπο (Μ.Τ.= 4,81 και Τ.Α.= 0,553, πίν. 27). Αναλυτικά, ποσοστό 86,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν απόλυτα σύμφωνοι με τη θέση αυτή, ποσοστό 9,8% δήλωσαν απλώς σύμφωνοι, ενώ το 3,2% δήλωσαν ουδέτεροι. Στον αντίποδα, ποσοστό 0,3% δήλωσαν πως διαφωνούν και 0,6% δήλωσαν πως διαφωνούν απολύτως (Πίν. 26).

Το δικαίωμα κάθε πολίτη μιας χώρας να επιλέγει τον φορέα παροχής εκπαίδευσης που επιθυμεί (ιδιωτικό ή δημόσιο) βρίσκει απόλυτα σύμφωνους το 41,2% των εκπαιδευτικών, και σύμφωνους το 27,8%. Αντίθετα,, ποσοστό 8% δήλωσαν πως διαφωνούν, ενώ ποσοστό 5,7% δήλωσαν πως διαφωνούν απολύτως. Το υπόλοιπο ποσοστό (17,3%) δήλωσαν ουδέτεροι (ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν) (Πίν. 26). Η μέση τιμή της συμφωνίας στη δήλωση είναι 3,91 με τυπική απόκλιση 1,188 (Πίν. 27).

Η άποψη πως η δημόσια εκπαίδευση προστατεύει την αρχή της ισότητας σε μια κοινωνία βρίσκει επίσης απόλυτα σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς, με μέση τιμή 4,44 και τυπική απόκλιση 0,900 (Πίν. 27). Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 26, ποσοστό 64,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί απόλυτα με τη θέση, το 20,9% δήλωσαν σύμφωνοι απλώς, ενώ το 9,2% βρίσκεται στη μέση (ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν). Από το υπόλοιπο ποσοστό, το 4,0% δήλωσαν πως διαφωνούν ενώ ποσοστό 1,1 % δήλωσαν πως διαφωνούν απολύτως.

Η μη ταύτιση δημοσίου και κρατικού αποτέλεσε σημείο συζητήσεων των ειδικών, ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Με τη θέση πως η δημόσια εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητο να ταυτίζεται με την κρατική εκπαίδευση διαφώνησε απόλυτα το 22,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ το 17,8% διαφώνησε απλώς. Ένα ποσοστό της τάξης του 20,7% δήλωσε πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ενώ απλή συμφωνία και απόλυτη συμφωνία, όσον αφορά στην ταύτιση δημόσιας και κρατικής εκ-

παίδευσης, δήλωσε το 21,3% και το 17,5% αντίστοιχα (Πίν. 26) (Μ.Τ.= 2,93 και Τ.Α.= 1,415, πίν. 27).

Υπέρ του ελέγχου της ιδιωτικής εκπαίδευσης από την πολιτεία τάσσονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, με μέση τιμή των απαντήσεων 4,69 και τυπική απόκλιση 0,597 (Πίν. 27). Έτσι, απόλυτα σύμφωνοι με τη θέση πως η πολιτεία οφείλει να ελέγχει συστηματικά τους φορείς παροχής ιδιωτικής εκπαίδευσης δήλωσε ποσοστό 74,1%, με το 22,4% να δηλώνει απλή συμφωνία. Ποσοστό 2% δήλωσε πως δεν παίρνουν θέση, ενώ το 1,1% και το 0,3% δήλωσαν αντίστοιχα πως διαφωνούν απλώς και διαφωνούν απόλυτα με την άσκηση ελέγχου της πολιτείας στην ιδιωτική εκπαίδευση (Πίν. 26).

Ανάλογες απαντήσεις έδωσαν τα υποκείμενα και αναφορικά με τη θέση πως η πολιτεία οφείλει να εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία των φορέων παροχής δημόσιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη θέση, με μέση τιμή 4,78 και τυπική απόκλιση 0,458 (Πίν. 27), βρήκε απόλυτα σύμφωνους το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 26, λοιπόν, ποσοστό 79,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί απόλυτα με τη θέση, ενώ το 19,3% δηλώνουν σύμφωνοι. Το 0,3% παραμένουν ουδέτεροι, ενώ ποσοστό 0,6 % των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως διαφωνούν. Αξιοσημείωτο είναι πως κανένας εκπαιδευτικός δεν εξέφρασε πλήρη διαφωνία με την εν λόγω θέση (0,0%).

Με τη θέση να αποτελεί η ιδιωτική εκπαίδευση αναπόσπαστο πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος δήλωσε απόλυτη διαφωνία το 18,2% και απλή διαφωνία το 22,2% των εκπαιδευτικών (Πίν. 26). Δεν εκφράζει άποψη το 31,5% των ερωτηθέντων, ενώ, αντίθετα, διαφωνεί το 15,5% και το 32,3% διαφωνεί απολύτως. Οι απαντήσεις στη δήλωση αυτή έχουν μέση τιμή 2,82 και τυπική απόκλιση 1,256 (Πίν. 27).

Είναι, εξάλλου, σημαντική η συμφωνία των εκπαιδευτικών για την ιδεολογική βάση της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης (Μ.Τ.= 3,51 και Τ.Α.= 1,360, πίν. 27). Οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 32,3%, συμφωνούν απολύτως πως η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης έχει, κατ' αρχήν, ιδεολογική βάση. Με τη θέση αυτή συμφωνεί και το 22%, ενώ ουδέτεροι παραμένουν το 22,3% των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ποσοστό 11,4% και 12% των εκπαιδευτικών διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα (Πίν. 26).

Όσον αφορά στη θέση πως η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι μια διεθνής τάση στο πλαίσιο του φιλελευθερισμού, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν συμφωνία, με μέση τιμή 3,79 και τυπική απόκλιση 1,193 (Πίν. 27). Συγκεκριμένα, η εν λόγω θέση βρίσκει τους εκπαιδευτικούς απόλυτα σύμφωνους σε ποσοστό 35%. Ακόμη, ποσοστό 30,8% δήλωσαν ότι συμφωνούν απλώς, το 18,5% δήλωσαν ουδέτεροι, ενώ από το υπόλοιπο ποσοστό το 9,7% των εκπαιδευτικών διαφωνούν απλώς και το 6% διαφωνούν απόλυτα (Πίν. 26).

Υπέρ του κρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, με μέση τιμή των απαντήσεων 3,92 και τυπική απόκλιση 1,245 (Πίν. 27). Αναλυτικά, ποσοστό 44,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, ενώ με τη θέση αυτή εκφράζει απλή συμφωνία και το 24,9% του δείγματος. Ποσοστό 16,3% δήλωσαν πως δεν παίρνουν θέση. Αντίθετα, το 6,9% και το 7,4% των ερωτηθέντων αντίστοιχα διαφωνούν απλώς και διαφωνούν απόλυτα με την παροχή της εκπαίδευσης από το κράτος (Πίν. 26).

Στο ίδιο πλαίσιο, ποσοστό 62,1% του δείγματος συμφωνεί απολύτως και το 23,9% συμφωνεί απλώς πως η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί τον θεματοφύλακα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Δεν παίρνει θέση το 8,5%, ενώ διαφωνεί ποσοστό 2,6% και διαφωνεί απολύτως ποσοστό μόλις 2,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίν. 26). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 4,40 και η τυπική απόκλιση 0,953 (Πίν. 27).

Στη θέση πως η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να χρηματοδοτείται αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό και όχι από προγράμματα ΕΣΠΑ οι απαντήσεις έχουν μέση τιμή 3,79 και τυπική απόκλιση 1,252 (Πίν. 27). Με τη θέση αυτή συμφωνεί απολύτως το 37,7% του δείγματος, με το 28,6% να εκφράζει απλή συμφωνία. Ουδετερότητα δηλώνει το 21,9% των εκπαιδευτικών, ενώ, αντίθετα, διαφωνεί απλώς και διαφωνεί απόλυτα το 9,3% και το 7,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αντίστοιχα (Πίν. 26).

Η άποψη ότι η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χορηγίες βρίσκει απόλυτα σύμφωνους ποσοστό 19,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, με ένα ακόμη ποσοστό 25,3% να δηλώνουν σύμφωνοι (Πίν. 26). Το 21,9% δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, ποσοστό 12,5% δήλωσαν πως διαφωνούν, ενώ ένα ποσοστό 20,5% δήλωσαν πως διαφωνούν απολύτως ($M.T = 3,12$ και $T.A. = 1,408$, πίν. 27).

Τέλος, η θέση πως οι σχολικές μονάδες νομιμοποιούνται στην αναζήτηση πόρων βρίσκει απόλυτα σύμφωνους μόλις το 10,3% των εκπαιδευτικών, ενώ απλώς σύμφωνους το 12,3% (Πίν. 26). Δεν δηλώνει άποψη το 16%, ενώ διαφωνούν απλώς το 20,9% και απόλυτα το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (40,6%). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 2,31 και η τυπική απόκλιση 1,376 (Πίν. 27).

Πίνακας 26. Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στην κλίμακα Α. Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές

A	Δηλώσεις	1	2	3	4	5
A1	Θεωρώ ότι η εκπαίδευση σε μια κοινωνία μπορεί να προσφέρεται ισοδύναμα από τους δημόσιους και τους ιδιωτικούς φορείς	20,6	25,7	18,9	20,6	14,3
A2	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί απόλυτη υποχρέωση κάθε πολιτείας	1,1	2,0	2,0	11,6	83,3
A3	Η έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης θα πρέπει να ταυτίζεται με την έννοια της δωρεάν εκπαίδευσης	2,6	4,5	3,4	16,2	73,3
A4	Η ιδιωτική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί δυνατότητα επιλογής για κάθε πολίτη μιας χώρας στο πλαίσιο της αυτοδιάθεσής του	5,4	10,8	19,3	29,7	34,8
A5	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να προστατεύεται θεσμικά	0,9	1,1	2,6	10,0	85,4
A6	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να προστατεύεται με ουσιαστικό τρόπο	0,6	0,3	3,2	9,8	86,2
A7	Είναι δικαίωμα κάθε πολίτη μιας χώρας να επιλέγει τον φορέα παροχής εκπαίδευσης που επιθυμεί (ιδιωτικό ή δημόσιο)	5,7	8,0	17,3	27,8	41,2
A8	Η δημόσια εκπαίδευση προστατεύει την αρχή της ισότητας σε μια κοινωνία	1,1	4,0	9,2	20,9	64,8
A9	Η δημόσια εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητο να ταυτίζεται με την κρατική εκπαίδευση	22,7	17,8	20,7	21,3	17,5
A10	Η πολιτεία οφείλει να ελέγχει συστηματικά τους φορείς παροχής ιδιωτικής εκπαίδευσης	0,3	1,1	2,0	22,4	74,1
A11	Η πολιτεία οφείλει να εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία των φορέων παροχής δημόσιας εκπαίδευσης	0,0	0,6	0,3	19,3	79,9
A12	Η ιδιωτική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο πυλώνα ενός εκπαιδευτικού συστήματος	18,2	22,2	31,5	15,6	12,5
A13	Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης έχει κατ' αρχήν ιδεολογική βάση	12,0	11,4	22,3	22,0	32,3
A14	Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι μια διεθνής τάση στο πλαίσιο του φιλελευθερισμού	6,0	9,7	18,5	30,8	35,0
A15	Η παροχή εκπαίδευσης σε μια χώρα πρέπει να έχει κρατικό χαρακτήρα	7,4	6,9	16,3	24,9	44,4
A16	Η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί τον θεματοφύλακα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση	2,8	2,6	8,5	23,9	62,1
A17	Η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να χρηματοδοτείται αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό και όχι από προγράμματα ΕΣΠΑ	7,6	9,3	16,7	28,6	37,7
A18	Η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χορηγίες	20,5	12,5	21,9	25,3	19,9
A19	Πρέπει να γίνεται αναζήτηση πόρων από τις σχολικές μονάδες	40,6	20,9	16,0	12,3	10,3

1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Πίνακας 27. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις **A. Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές**

A	Δηλώσεις	M.T.	T.A.
A1	Θεωρώ ότι η εκπαίδευση σε μια κοινωνία μπορεί να προσφέρεται ισοδύναμα από δημόσιους και από ιδιωτικούς φορείς	2,82	1,353
A2	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί απόλυτη υποχρέωση κάθε πολίτηας	4,74	0,699
A3	Η έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης θα πρέπει να ταυτίζεται με την έννοια της δωρεάν εκπαίδευσης	4,53	0,948
A4	Η ιδιωτική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί δυνατότητα επιλογής για κάθε πολίτη μιας χώρας στο πλαίσιο της αυτοδιάθεσής του	3,78	1,188
A5	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να προστατεύεται θεσμικά	4,78	0,630
A6	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να προστατεύεται με ουσιαστικό τρόπο	4,81	0,553
A7	Είναι δικαίωμα κάθε πολίτη μιας χώρας να επιλέγει τον φορέα παροχής εκπαίδευσης που επιθυμεί (ιδιωτικό ή δημόσιο)	3,91	1,188
A8	Η δημόσια εκπαίδευση προστατεύει την αρχή της ισότητας σε μια κοινωνία	4,44	0,900
A9	Η δημόσια εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητο να ταυτίζεται με την κρατική εκπαίδευση	2,93	1,415
A10	Η πολιτεία οφείλει να ελέγχει συστηματικά τους φορείς παροχής ιδιωτικής εκπαίδευσης	4,69	0,597
A11	Η πολιτεία οφείλει να εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία των φορέων παροχής δημόσιας εκπαίδευσης	4,78	0,458
A12	Η ιδιωτική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο πυλώνα ενός εκπαιδευτικού συστήματος	2,82	1,256
A13	Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης έχει κατ' αρχήν ιδεολογική βάση	3,51	1,360
A14	Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι μια διεθνής τάση στο πλαίσιο του φιλελευθερισμού	3,79	1,193
A15	Η παροχή εκπαίδευσης σε μια χώρα πρέπει να έχει κρατικό χαρακτήρα	3,92	1,245
A16	Η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί τον θεματοφύλακα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση	4,40	0,953
A17	Η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να χρηματοδοτείται αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό και όχι από προγράμματα ΕΣΠΑ	3,79	1,252
A18	Η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χορηγίες	3,12	1,408
A19	Πρέπει να γίνεται αναζήτηση πόρων από τις σχολικές μονάδες	2,31	1,376

Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι αλλαγές του νομικού πλαισίου για την εκπαίδευση στην Ελλάδα —πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια— συχνά έθεταν στο επίκεντρο των συζητήσεων τη σχέση δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ενώ σημαντικές ήταν και οι σχετικές διεπιστημονικές συζητήσεις για τις επιπτώσεις της ιδιωτικοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης. Σημαντικές, συνεπώς, είναι και οι θέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για το ίδιο θέμα,

όπως αυτό μετρήθηκε με τη χρήση υποκλίμακας (δείκτης αξιοπιστίας $\alpha = 0,780$, πίν. 25).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τη συμφωνία τους με τη θέση ότι στο πέρασμα του χρόνου αυξάνεται το ποσοστό ιδιωτικοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης. Η μέση τιμή των σχετικών με τη θέση απαντήσεων είναι 3,50 και η τυπική απόκλιση 0,990 (Πίν. 29). Πιο αναλυτικά, ποσοστό μόλις 2,6% και 13,1% των εκπαιδευτικών διαφωνεί απόλυτα και διαφωνεί με τη θέση. Ποσοστό 32,1% των ερωτηθέντων δεν έχει άποψη, ενώ το 36,6% συμφωνεί και το 15,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί απόλυτα (Πίν. 28).

Όσον αφορά στη θέση πως στη σημερινή ελληνική εκπαίδευση υποκρύπτονται στοιχεία ιδιωτικοποίησης, φαίνεται πως αυτή βρίσκει απόλυτα σύμφωνους το 17,9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, και απλώς σύμφωνους ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (41,6%). Ποσοστό 24,5% δεν εκφράζει άποψη, ενώ, αντίθετα, το 12,8% του δείγματος διαφωνεί και το 3,1% διαφωνεί απολύτως και δεν αποδέχεται τη θέση (Πίν. 28). Η μέση τιμή των σχετικών απαντήσεων είναι 3,58 με τυπική απόκλιση 1,024 (Πίν. 29).

Η άποψη ότι η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα λειτουργεί καλύτερα από τη δημόσια δεν βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με μέση τιμή 2,50 και τυπική απόκλιση 1,226 (Πίν. 29). Συγκεκριμένα, με την παραπάνω θέση συμφωνεί απόλυτα μόλις το 7,7%, ενώ το 14,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απλώς. Αντίθετα, δεν συμφωνεί ποσοστό 31,2%, ενώ το 24,6% των εκπαιδευτικών διαφωνεί απόλυτα. Το 21,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα παραμένουν ουδέτεροι (Πίν. 28).

Υψηλό είναι, αντίθετα, το ποσοστό συμφωνίας για τις υψηλές εκπαιδευτικές δαπάνες της ελληνικής οικογένειας (Μ.Τ.= 4,26 με Τ.Α.= 0,896, πίν. 29). Έτσι, με τη θέση ότι οι ελληνικές οικογένειες επωμίζονται πολύ υψηλό κόστος για την εκπαίδευση των παιδιών τους συμφωνούν απόλυτα οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 49,7%, ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 32,1%. Δεν παίρνει θέση το 13,4% των ερωτηθέντων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 4%, ενώ διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 0,9% (Πίν. 28).

Είναι κοινός τόπος των ελληνικών και διεθνών ερευνών η υστέρηση των ελληνικών δημόσιων σχολείων σε υλικοτεχνική υποδομή. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι συμφωνούν απόλυτα όσον αφορά στην υπεροχή της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έναντι της δημόσιας σε ποσοστό 24,7%, ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 35,3%. Ποσοστό 25,3% των ερωτηθέντων δεν παίρνουν θέση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 9,7% και διαφωνούν απολύτως σε ποσοστό 4,8% με τη θέση αυτή (Πίν. 28). Η μέση τιμή των απαντήσεων στη σχετική θέση είναι 3,66 με τυπική απόκλιση 1,098 (Πίν. 29).

Η θέση πως η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης βρίσκει απόλυτα σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 49,9%. Σύμφωνοι είναι επίσης ένα ποσοστό 35,2%. Το 10,3% των εκπαιδευτικών δεν παίρνει θέση, ενώ ποσοστό 3,4% διαφωνεί. Τέλος, ένα ποσοστό 1,1% των ερωτηθέντων διαφωνεί απόλυτα (Πίν. 28). Έτσι, η μέση τιμή διαμορφώνεται σε 4,29 με τυπική απόκλιση 0,871 (Πίν. 29).

Η συμφωνία των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη και ως προς τη θέση ότι η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δωρεάν χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης, με μέση τιμή 4,42 και τυπική απόκλιση 0,817 (Πίν. 29). Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απολύτως σε ποσοστό 57,3%, ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 32,2%. Δεν εκφέρει ή δεν έχει άποψη ποσοστό 6,6%. Αντίθετα, διαφωνούν με τη θέση ποσοστό 3,1% των εκπαιδευτικών, ενώ απόλυτα συμφωνεί το 0,9% (Πίν. 28).

Καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο δείγμα φαίνεται να κατανοούν τις γονεϊκές στρατηγικές, συμφωνούν με τη θέση πως οι θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας στρέφουν τις οικογένειες προς την ιδιωτική εκπαίδευση. Ενδεικτικά, η επεξεργασία των απαντήσεων μας δίνει μέση τιμή 3,49 με τυπική απόκλιση 1,054 (Πίν. 29). Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απολύτως σε ποσοστό 17,9%, ενώ επίσης συμφωνούν σε ποσοστό 33,7%. Ένα ποσοστό 33,7% δεν έχει άποψη, ποσοστό 9,7% διαφωνεί και ένα 5,1% διαφωνεί απολύτως (Πίν. 28).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο συμφωνούν πως η αύξηση της παρουσίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης οφείλεται στην αδυναμία της πολιτείας να προστατεύσει τη δημόσια εκπαίδευση (Μ.Τ.= 3,81 και Τ.Α.= 1,064, πίν. 29). Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 28,1% των εκπαιδευτικών συμφωνούν απολύτως, ενώ ποσοστό 42% δηλώνουν πως συμφωνούν. Δεν παίρνει θέση ποσοστό 16,5%, ενώ διαφωνεί ποσοστό 9,7%. Τέλος, ποσοστό 3,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν πως δεν συμφωνούν καθόλου (Πίν. 28).

Εξάλλου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί και συμφωνεί απολύτως (40,6% και 17,9% αντίστοιχα) πως οι θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης (Πίν. 28). Με τη θέση αυτή διαφωνεί και διαφωνεί απολύτως το 8,8% και το 2,8% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενώ το 29,8% δεν καταθέτει άποψη (Μ.Τ.= 3,62 και Τ.Α.= 0,971, πίν. 29).

Με την άποψη ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν απολύτως σε ποσοστό 26,5%, ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 42,7%. «Δεν γνωρίζω» δηλώνει το 19,9%. Αντίθετα, οι ερωτηθέντες διαφωνούν σε ποσοστό 8,8%, ενώ ποσοστό 2% διαφωνεί απολύτως (Πίν. 28). Η

μέση τιμή των απαντήσεων σε αυτή τη θέση είναι 3,83 ενώ η τυπική απόκλιση 0,985 (Πίν. 29).

Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, συμφωνούν πως ο τρόπος λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης της έχει αφαιρέσει τον δωρεάν χαρακτήρα, με μέση τιμή των απαντήσεων 3,70 και τυπική απόκλιση 1,001 (Πίν. 29). Αναλυτικά, ποσοστό 24,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απολύτως, ενώ ποσοστό 35,5% συμφωνεί. Αντίθετα, διαφωνούν οι ερωτηθέντες σε ποσοστό 8,6% και διαφωνούν πολύ σε ποσοστό 2,3%. Ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί ποσοστό 29,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίν. 28).

Είναι ακόμη ενδιαφέρον πως περίπου το 40% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί πως συντελείται μια βίαιη ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης (M.T.= 3,22 με T.A.= 1,117, πίν. 29). Πιο συγκεκριμένα, ποσοστό 15,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνεί απολύτως με την άποψη αυτή, ενώ συμφωνεί και ποσοστό 23,5% των εκπαιδευτικών. Δεν έχει άποψη το 35% του δείγματος. Αντίθετα, διαφωνεί ποσοστό 20,1%, ενώ ποσοστό 6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφωνούν απολύτως (Πίν. 28).

Η θέση πως η Ελλάδα αντιστέκεται ακόμα στη θεσμική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (M.T.= 3,56 και T.A.= 0,913, πίν. 29). Με την παραπάνω θέση διαφωνεί απολύτως ποσοστό μόλις 2,6%, ενώ διαφωνεί ποσοστό 8,3%. Δεν έχει άποψη το 32,7%, ενώ συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα το 43,3% και το 13,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος αντίστοιχα (Πίν. 28).

Ανάλογη είναι και η συμφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη θέση ότι η διεθνής τάση για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης θα επηρεάσει σίγουρα και την Ελλάδα. Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 3,74 με τυπική απόκλιση 0,872 (Πίν. 29). Με την παραπάνω άποψη διαφωνεί απολύτως μόλις το 2,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Διαφωνεί ακόμη ποσοστό 4,5%, ενώ ένα ποσοστό 26,7% των ερωτηθέντων δεν έχει άποψη. Από την άλλη, συμφωνεί το 49,4%, ενώ απολύτως συμφωνεί το 17% των συμμετεχόντων (Πίν. 28).

Η τελευταία κατηγορία της συγκεκριμένης υποκλίμακας της έρευνας εξετάζει το ζήτημα αν το οικονομικό κόστος αποτελεί τον βασικό αποτρεπτικό παράγοντα για τη μη επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης από τις οικογένειες. Είναι αποκαλυπτικό πως μόνο το 22% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι θα προτιμούσε την ιδιωτική εκπαίδευση εάν την οικονομική επιβάρυνση του πολίτη αναλάμβανε το κράτος, με μέση τιμή των απαντήσεων 2,44 και τυπική απόκλιση 1,328 (Πίν. 29). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν απολύτως θετικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο σε ποσοστό 10,9% και θετικοί σε ποσοστό 11,2%.

Αντίθετα, δηλώνουν αρνητικοί σε ποσοστό 24,9% και εντελώς αρνητικοί σε ποσοστό 31,8%. Τέλος, ποσοστό 21,2% των ερωτηθέντων δεν απαντούν ούτε θετικά ούτε αρνητικά (Πίν. 28).

Πίνακας 28. Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στην κλίμακα Β. Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

B	Δηλώσεις	1	2	3	4	5
B1	Θεωρώ ότι στο πέρασμα του χρόνου αυξάνεται το ποσοστό ιδιωτικοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης	2,6	13,1	32,1	36,6	15,6
B2	Στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα υποκρύπτονται στοιχεία ιδιωτικοποίησης	3,1	12,8	24,5	41,6	17,9
B3	Στην Ελλάδα η ιδιωτική εκπαίδευση λειτουργεί καλύτερα από τη δημόσια	24,6	31,2	21,8	14,6	7,7
B4	Οι ελληνικές οικογένειες επιωρίζονται πολύ υψηλό κόστος για την εκπαίδευση των παιδιών τους	0,9	4,0	13,4	32,1	49,7
B5	Η ιδιωτική εκπαίδευση διαθέτει καλύτερες υποδομές και υλικοτεχνική υποδομή από τη δημόσια εκπαίδευση	4,8	9,7	25,3	35,5	24,7
B6	Η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης	1,1	3,4	10,3	35,2	49,9
B7	Η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δωρεάν χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης	0,9	3,1	6,6	32,2	57,3
B8	Θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας στρέφουν τις οικογένειες προς την ιδιωτική εκπαίδευση	5,1	9,7	33,7	33,7	17,7
B9	Η αύξηση της παρουσίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης οφείλεται στην αδυναμία της πολιτείας να προστατεύσει τη δημόσια εκπαίδευση	3,7	9,7	16,5	42,0	28,1
B10	Θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης	2,8	8,8	29,8	40,6	17,9
B11	Η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης	2,0	8,8	19,9	42,7	26,5
B12	Ο τρόπος λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης της έχει αφαιρέσει τον δωρεάν χαρακτήρα	2,3	8,6	29,5	35,5	24,1
B13	Θεωρώ ότι συντελείται μια βίαιη ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης	6,0	20,1	35,0	23,5	15,5
B14	Η Ελλάδα αντιστέκεται ακόμα στη θεσμική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης	2,6	8,3	32,7	43,3	13,2
B15	Η διεθνής τάση για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης θα επηρεάσει σίγουρα και την Ελλάδα	2,3	4,5	26,7	49,4	17,0
B16	Θα προτιμούσα την ιδιωτική εκπαίδευση εάν την οικονομική επιβάρυνση του πολίτη αναλάμβανε το κράτος	31,8	24,9	21,2	11,2	10,9

1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Πίνακας 29. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις Β. Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

B	Δηλώσεις	M.T.	T.A.
B1	Θεωρώ ότι στο πέρασμα του χρόνου αυξάνεται το ποσοστό ιδιωτικοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης	3,50	0,990
B2	Στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα υποκρύπτονται στοιχεία ιδιωτικοποίησης	3,58	1,024
B3	Στην Ελλάδα η ιδιωτική εκπαίδευση λειτουργεί καλύτερα από τη δημόσια	2,50	1,226
B4	Οι ελληνικές οικογένειες επωμίζονται πολύ υψηλό κόστος για την εκπαίδευση των παιδιών τους	4,26	0,896
B5	Η ιδιωτική εκπαίδευση διαθέτει καλύτερες υποδομές και υλικοτεχνική υποδομή από τη δημόσια εκπαίδευση	3,66	1,098
B6	Η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης	4,29	0,871
B7	Η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δωρεάν χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης	4,42	0,817
B8	Θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας στρέφουν τις οικογένειες προς την ιδιωτική εκπαίδευση	3,49	1,054
B9	Η αύξηση της παρουσίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης οφείλεται στην αδυναμία της πολιτείας να προστατεύσει τη δημόσια εκπαίδευση	3,81	1,064
B10	Θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης	3,62	0,971
B11	Η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης	3,83	0,985
B12	Ο τρόπος λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης της έχει αφαιρέσει τον δωρεάν χαρακτήρα	3,70	1,001
B13	Θεωρώ ότι συντελείται μια βίαιη ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης	3,22	1,117
B14	Η Ελλάδα αντιστέκεται ακόμα στη θεσμική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης	3,56	0,913
B15	Η διεθνής τάση για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης θα επηρεάσει σίγουρα και την Ελλάδα	3,74	0,872
B16	Θα προτιμούσα την ιδιωτική εκπαίδευση εάν την οικονομική επιβάρυνση του πολίτη αναλάμβανε το κράτος;	2,44	1,328

Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η τρίτη υποκλίμακα εντάχθηκε στο ερωτηματολόγιο με σκοπό να συμβάλει στη διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αποτελείται από 17 ερωτήματα-δηλώσεις που στοχεύουν στην επικεντρωμένη διερεύνηση των παραγόντων ιδιωτικοποίησης (βαθμός αξιοπιστίας $\alpha = 0,884$, Πίν. 25).

Αρχικά, «η ποσότητα της διδακτέας ύλης» και «η δυσκολία της διδακτέας ύλης» δεν φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα μας. Συγκεκριμένα, η θέση ότι η ποσότητα της διδακτέας ύλης στα Προγράμματα Σπουδών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ιδιωτικοποίησης βρίσκει απόλυτα σύμφωνους μόνο το 8,5% των εκπαιδευτικών. Συμφω-

νεί ακόμη το 27,6%, ενώ δεν παίρνει θέση το 22,8% των συμμετεχόντων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 23,4%, ενώ διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 17,7% (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων στη συγκεκριμένη θέση είναι 2,86 και η τυπική απόκλιση 1,242 (Πίν. 31).

Ανάλογες είναι και οι απαντήσεις αναφορικά με τη θέση ότι η δυσκολία της διδακτέας ύλης στα Προγράμματα Σπουδών αποτελεί παράγοντα που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η μέση τιμή των απαντήσεων που δόθηκαν είναι 2,85 με τυπική απόκλιση 1,235 (Πίν. 31). Από τις απαντήσεις που λάβαμε, ποσοστό 8,3% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως συμφωνούν απόλυτα, ενώ ποσοστό 28,2 δήλωσε ότι συμφωνεί. Διαφωνεί ποσοστό 25,6%, ενώ ποσοστό 16,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως διαφωνεί απολύτως. Δεν είχε άποψη σχετική ποσοστό 21,1% (Πίν. 30).

Η ανεπάρκεια σε διδακτικό προσωπικό είναι ένα από τα σημαντικά προβλήματα τα οποία οξύνθηκαν κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, εξαιτίας των απολύσεων, των συνταξιοδοτήσεων και ταυτόχρονα του περιορισμού των νέων προσλήψεων. Ποσοστό 31,5% συμφωνεί και ποσοστό 17,9% συμφωνεί απόλυτα πως ο παράγοντας «ανεπάρκεια σε διδακτικό προσωπικό» οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση. Με την άποψη αυτή διαφωνεί ποσοστό 18,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ενώ ποσοστό 9,7% διαφωνεί απολύτως. Ποσοστό 22,2% δεν εκφέρει σχετική άποψη (Πίν. 30). Οι απαντήσεις έχουν μέση τιμή 3,29 και τυπική απόκλιση 1,234 (Πίν. 31).

Η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, εξάλλου, είναι κοινός τόπος για όσους ασχολούνται και συμμετέχουν στη δημόσια εκπαίδευση. Είναι ενδεικτικό πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα έχουν μέση τιμή 3,73 και τυπική απόκλιση 1,068 (Πίν. 31). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν με τη δήλωση σε ποσοστό 41,3%, ενώ ποσοστό 25,1% συμφωνεί απόλυτα. Διαφωνεί, αντίθετα, το 11,7%, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 3,4%. Δεν γνωρίζει ποσοστό 18,5% (Πίν. 30).

Στη δήλωση για τη σημασία της λειτουργίας των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑ) ως παράγοντα που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση, ποσοστό 12,6% απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα και ποσοστό 20,9% πως διαφωνεί. Αντίθετα, ποσοστό 21,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως συμφωνεί, ενώ ποσοστό 5,2% απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 2,86 με τυπική απόκλιση 1,059 (Πίν. 31).

Ο θεσμός των πανελλαδικών εξετάσεων αποτελεί ένα από τα σημαντικά λειτουργικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Στη δήλωση για τη σημασία της λειτουργίας των πανελλαδικών εξετάσεων ως παράγοντα που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση ποσοστό 27,36% απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα και ποσοστό 33% πως συμφω-

νεί. Αντίθετα, ποσοστό 13,1% δήλωσε πως διαφωνεί, ενώ ποσοστό 6% διαφωνεί απόλυτα με τη θέση πως η λειτουργία των πανελλαδικών εξετάσεων αποτελεί παράγοντα που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων για τον παράγοντα των πανελλαδικών εξετάσεων είναι 3,63 με τυπική απόκλιση 1,185 (Πίν. 31).

Η σχέση με τους γονείς αποτελεί, όπως ήδη έχει αναφερθεί, έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα της ιδιωτικοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης Σε αυτό συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στον βαθμό που η μέση τιμή των απαντήσεών τους είναι 3,50 με τυπική απόκλιση 1,160 (Πίν. 31). Ποσοστό 36,9% και 20,5% συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα πως η έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων στα δημόσια σχολεία ανήκει στους παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αντίθετα, με την παραπάνω θέση διαφωνεί το 14,5%, ενώ το 6,5% διαφωνεί απολύτως. Ποσοστό 21,6% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Πίν. 30).

Φαίνεται πως οι γονεϊκές στρατηγικές στην Ελλάδα έχουν ως τελικό διακύβευμα την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Η «φетиχοποίηση» της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (M.T.= 3,95 και T.A.= 1,023, πίν. 31), έναν σημαντικό παράγοντα που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, λοιπόν, σε ποσοστό 35,1%, απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα με την παραπάνω θέση. Ομοίως απάντησε πως συμφωνεί ποσοστό 37,6% των ερωτηθέντων. Αντίθετα, ποσοστό 7,2% δήλωσε πως διαφωνεί, ενώ ποσοστό 2,6% απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα. Το υπόλοιπο 17,5% των εκπαιδευτικών παρέμειναν ουδέτεροι (Πίν. 30).

Η αδυναμία της πολιτείας να καλύψει με αποτελεσματικό τρόπο τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα ιδιωτικοποίησης, θέση με την οποία συμφωνεί ποσοστό 42,7% των εκπαιδευτικών, ενώ ποσοστό 36,7% δήλωσε πως συμφωνεί με τη θέση απολύτως (Πίν. 30). Στην απέναντι πλευρά, 1,7% και 7,4% των ερωτηθέντων αντίστοιχα φαίνεται να διαφωνεί και να διαφωνεί κάθετα. Ένα 11,5 ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Συνολικά, οι απαντήσεις αυτές έχουν μέση τιμή 4,05 με τυπική απόκλιση 0,966 (Πίν. 31).

Υψηλή συμφωνία υπήρξε και στη θέση πως η υποχρηματοδότηση αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να παρουσιάζουν μέση τιμή 4,27 και τυπική απόκλιση 0,918 (Πίν. 31). Αναλυτικότερα, για τη σημασία της υποχρηματοδότησης συμφώνησε απολύτως ποσοστό 50,9% των ερωτηθέντων, ενώ ποσοστό 33% συμφώνησε. Αντίθετα, διαφώνησε απολύτως το 5,1%, ενώ το 1,1% διαφώνησε. Ποσοστό 9,9% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Πίν. 30).

Η θέση πως σημαντικό παράγοντα ιδιωτικοποίησης αποτελεί η έλλειψη καθορισμένων ορίων και κανόνων στη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης βρίσκει απολύτως σύμφωνους το 21,7% των εκπαιδευτικών, ενώ το 30,2% επίσης συμφωνεί. Αντίθετα, διαφωνεί απολύτως ποσοστό 8,5%, ενώ ποσοστό 14,5% διαφωνεί. Ποσοστό 25,1% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 3,42 με τυπική απόκλιση 1,218 (Πίν. 31).

Η σχέση των κοινωνικών ανισοτήτων με την εκπαίδευση αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο πυρήνα των διεπιστημονικών μελετών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν απολύτως με την παραπάνω θέση σε ποσοστό 21,3%, ενώ ποσοστό 32,2 % συμφώνησε επίσης με τη θέση πως οι ανισωτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν παράγοντα που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση. Αντίθετα, διαφώνησε απολύτως ποσοστό 4,6%, ενώ ποσοστό 10,9% διαφώνησε. Ποσοστό 31% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 3,55 με τυπική απόκλιση 1,082 (Πίν. 31).

Η θέση πως η αποδυνάμωση της ενισχυτικής διδασκαλίας και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης αποτελεί παράγοντα προς την ιδιωτικοποίηση βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 39,7%. Με τη θέση αυτή συμφωνεί απόλυτα και το 26,7%. Αντίθετα, διαφωνούν ποσοστό 9,5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ενώ ποσοστό 4% δηλώνει πως διαφωνεί απολύτως. Τέλος, το 20,1% δεν εκφράζει κάποια άποψη (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 3,76 με τυπική απόκλιση 1,074 (Πίν. 31).

Ανάλογες εμφανίζονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην ανάπτυξη των Κέντρων Μελέτης. Ποσοστό 10% συμφωνεί απολύτως με τη θέση πως η ανάπτυξη των εν λόγω κέντρων είναι παράγοντας που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της ελληνικής εκπαίδευσης. Με αυτό συμφωνεί και το 23,9%. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 22,5%, ενώ το 5,7% δηλώνει πως διαφωνεί απολύτως (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 3,10 με τυπική απόκλιση 1,041 (Πίν. 31).

Οι ξένες γλώσσες και η πληροφορική αποτέλεσαν ανέκαθεν βασικά εφόδια γνώσης και δεξιότητας, αλλά και σημαντική φροντίδα της οικογένειας ώστε να αποτελέσουν μέρος του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή. Οι γονεϊκές στρατηγικές επιχειρούν την απόκτηση του εφοδίου-διαπιστευτηρίου αυτού στο πλαίσιο είτε του δημόσιου σχολείου είτε του φροντιστηρίου. Άρα, κάθε πιθανή *«ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, της πληροφορικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων»* μπορεί να αποτελέσει παράγοντα προς την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφώνησαν απολύτως με την παραπάνω θέση σε ποσοστό 33,1%, ενώ ποσοστό 30,3% συμφώνησε επίσης. Αντίθετα, διαφώνησε ποσοστό 12,9% των ερωτηθέντων, ενώ ποσοστό 3,7% διαφώνησε απολύτως. Ποσοστό



20% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 3,76 με τυπική απόκλιση 1,152 (Πίν. 31).

Η ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει ένα δυναμικό πλαίσιο αθλητικών δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελέσει οδηγό προς την ιδιωτικοποίηση, θέση που αποτέλεσε άξονα απόλυτης συμφωνίας για ποσοστό 25,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ συμφώνησε επίσης και ποσοστό 30% των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, διαφώνησαν απολύτως οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5,7%, ενώ διαφώνησε και το 13,1%. Ποσοστό 25,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν (Πίν. 30). Οι απαντήσεις παρουσιάζουν μέση τιμή 3,57 και τυπική απόκλιση 1,170 (Πίν. 31).

Τέλος, ανάλογες ήταν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην τοποθέτηση πως η ανάπτυξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε πλεονεκτική βάση λειτουργίας αποτελεί παράγοντα που οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση στην Ελλάδα. Η θέση αυτή βρήκε απολύτως σύμφωνους ποσοστό 28,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ ποσοστό 38,9% συμφώνησαν. Αντίθετα, διαφώνησε απολύτως το 3,4%, ενώ ποσοστό 9,7% διαφώνησε. Ποσοστό 19,1% δήλωσε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί (Πίν. 30). Η μέση τιμή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στη θέση αυτή είναι 3,80 με τυπική απόκλιση 1,068 (Πίν. 31).

Πίνακας 30. Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στην κλίμακα Γ. Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Γ	Δηλώσεις	1	2	3	4	5
Γ1	Η ποσότητα της διδακτέας ύλης	17,7	23,4	22,8	27,6	8,5
Γ2	Η δυσκολία της διδακτέας ύλης στα Προγράμματα Σπουδών	16,8	25,6	21,1	28,2	8,3
Γ3	Η ανεπάρκεια σε διδακτικό προσωπικό	9,7	18,8	22,2	31,5	17,9
Γ4	Η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής στα δημόσια σχολεία	3,4	11,7	18,5	41,3	25,1
Γ5	Η λειτουργία των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑ)	12,6	20,9	39,5	21,8	5,2
Γ6	Η δυσκολία των πανελλαδικών εξετάσεων	6,0	13,1	20,7	33,0	27,3
Γ7	Η έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων στα δημόσια σχολεία	6,5	14,5	21,6	36,9	20,5
Γ8	Η «φρετιχοποίηση» της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	2,6	7,2	17,5	37,6	35,1
Γ9	Η αδυναμία της πολιτείας να καλύψει με αποτελεσματικότητα τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης	1,7	7,4	11,5	42,7	36,7
Γ10	Η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης	1,1	5,1	9,9	33,0	50,9
Γ11	Η έλλειψη καθορισμένων ορίων και κανόνων στη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης	8,5	14,5	25,1	30,2	21,7
Γ12	Οι ανισωτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος	4,6	10,9	31,0	32,2	21,3
Γ13	Η αποδυνάμωση της ενισχυτικής διδασκαλίας και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης	4,0	9,5	20,1	39,7	26,7
Γ14	Η ανάπτυξη των Κέντρων Μελέτης	5,7	22,5	37,9	23,9	10,0
Γ15	Η ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, της πληροφορικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων	3,7	12,9	20,0	30,3	33,1
Γ16	Η ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει ένα δυναμικό πλαίσιο αθλητικών δραστηριοτήτων	5,7	13,1	25,4	30,0	25,7
Γ17	Η ανάπτυξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε πλεονεκτική βάση λειτουργίας	3,4	9,7	19,1	38,9	28,9

1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

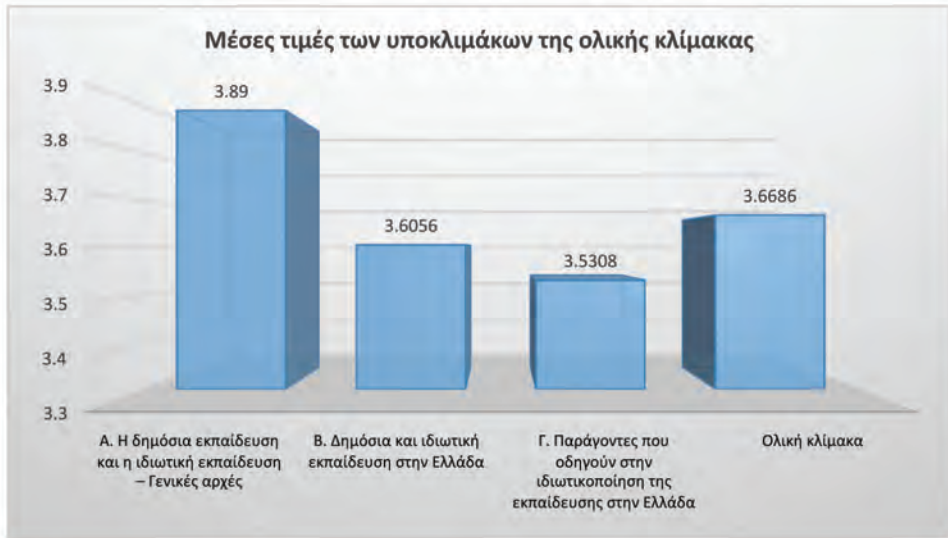
Πίνακας 31. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις Γ. Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Γ	Δηλώσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Γ1	Η ποσότητα της διδακτέας ύλης στα Προγράμματα Σπουδών	2,86	1,242
Γ2	Η δυσκολία της διδακτέας ύλης στα Προγράμματα Σπουδών	2,85	1,235
Γ3	Η ανεπάρκεια σε διδακτικό προσωπικό	3,29	1,234
Γ4	Η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής στα δημόσια σχολεία	3,73	1,068
Γ5	Η λειτουργία των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑ)	2,86	1,059
Γ6	Η δυσκολία των πανελλαδικών εξετάσεων	3,63	1,185
Γ7	Η έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων στα δημόσια σχολεία	3,50	1,160
Γ8	Η «φρετιχοποίηση» της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	3,95	1,023
Γ9	Η αδυναμία της πολιτείας να καλύψει με αποτελεσματικότητα τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης	4,05	0,966
Γ10	Η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης	4,27	0,918
Γ11	Η έλλειψη καθορισμένων ορίων και κανόνων στη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης	3,42	1,218
Γ12	Οι ανισωτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος	3,55	1,082
Γ13	Η αποδυνάμωση της ενισχυτικής διδασκαλίας και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης	3,76	1,074
Γ14	Η ανάπτυξη των Κέντρων Μελέτης	3,10	1,041
Γ15	Η ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, της πληροφορικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων	3,76	1,152
Γ16	Η ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει ένα δυναμικό πλαίσιο αθλητικών δραστηριοτήτων	3,57	1,170
Γ17	Η ανάπτυξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε πλεονεκτική βάση λειτουργίας	3,80	1,068

Τέλος, από τη συνολική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά υποκλίμακα προέκυψαν οι παρακάτω μέσες τιμές συμφωνίας και οι αντίστοιχες τυπικές αποκλίσεις, όπως καταγράφονται στον πίνακα 32 και στο σχετικό γράφημα:

Πίνακας 32. Ολικές Μ.Τ. και Τ.Α. ανά υποκλίμακα

Κλίμακα	Μ.Τ.	Τ.Α.
Α. Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές	3,89	0,32
Β. Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα	3,6056	0,49370
Γ. Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	3,5308	0,66108
Ολική κλίμακα	3,6686	0,37747



Συσχετίσεις

Παρακάτω παρουσιάζονται οι συσχετίσεις για τις οποίες οι έλεγχοι t-test και ANOVA έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές³⁰:

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οι στάσεις των αντρών και των γυναικών διαφέρουν μεταξύ τους στην κλίμακα B (Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα), με τις γυναίκες να δείχνουν μεγαλύτερο M.O. συμφωνίας. Συνολικά, οι γυναίκες εκφράζουν μεγαλύτερο M.O. συμφωνίας και στην ολική κλίμακα.

Ο έλεγχος ANOVA και τα αντίστοιχα post hoc tests έδειξαν ότι τα υποκείμενα με τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (0–5 και 6–10 έτη) τείνουν να εκφράζουν μεγαλύτερη συμφωνία στην κλίμακα B (Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα).

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι το μη μόνιμο προσωπικό εκφράζει μεγαλύτερο M.O. συμφωνίας στην κλίμακα B (Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα).

Ο έλεγχος ANOVA και τα αντίστοιχα post hoc tests έδειξαν ότι τα υποκείμενα με πτυχίο ΑΤΕΙ τείνουν να εκφράζουν μικρότερη συμφωνία στην κλίμακα B (Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα).

³⁰ Για τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους βλ. CD.

Ο έλεγχος ANOVA και τα αντίστοιχα post hoc tests έδειξαν ότι τα υποκείμενα με διδακτορικό και μετεκπαίδευση εκφράζουν μεγαλύτερη συμφωνία στην κλίμακα A (Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές).

Ο έλεγχος ANOVA και τα αντίστοιχα post hoc tests έδειξαν ότι τα υποκείμενα που δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένα από τις αποδοχές τους δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στην κλίμακα A (Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές).

Ο έλεγχος ANOVA και τα αντίστοιχα post hoc tests έδειξαν ότι τα υποκείμενα που δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένα από το ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στην κλίμακα B (Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα).

Ο έλεγχος ANOVA και τα αντίστοιχα post hoc tests έδειξαν ότι τα υποκείμενα που δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένα από τις ημέρες εργασίας ετησίως δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στην κλίμακα A (Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές).

Ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οι στάσεις μεταξύ των υποκειμένων του δείγματος που συμμετέχουν ή που δεν συμμετέχουν στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ τους στην κλίμακα A (Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές), με τα άτομα που συμμετέχουν να έχουν μικρότερο M.O. συμφωνίας.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών στις υποκλίμακες και στην ολική κλίμακα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις ορισθείσες ανεξάρτητες μεταβλητές. Καταλήγουμε, λοιπόν, στη διαπίστωση της συλλήβδην υιοθέτησης της ίδιας στάσης από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς απέναντι στη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση, αλλά και απέναντι στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αντί συμπεράσματος: μια πρώτη συζήτηση των ευρημάτων

Σκοπό της ποσοτικής ερευνητικής μας προσπάθειας αποτέλεσε η αποτύπωση των νοηματοδοτήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως κοινωνικών υποκειμένων υπό το πρίσμα των εξελίξεων και των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, με επίκεντρο των αναζητήσεων νοηματοδοτήσεις και πρακτικές που αφορούν στην ίδια την κρίση. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης, η έρευνα εντάσσεται στην ευρύτερη ευρωπαϊκή συζήτηση σχετικά με τη μετεξέλιξη του κοινωνικού κράτους, τις επιπτώσεις του λόγου της αγοράς, καθώς και της ανάδυσης νέων δο-

μικρών μορφωμάτων μεταξύ κράτους και αγοράς, με τελικό διακύβευμα τη συνεπαγόμενη διασφάλιση του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης. Ο λόγος των εκπαιδευτικών, ατομικός ή συλλογικός, διαφοροποιείται υπό το βάρος της κρίσης, αλλά οι βασικές κατηγορίες που τον δομούν παραμένουν σταθερές: κοινωνική Ευρώπη, ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και κορπορατισμός. Καθώς η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους επιταχύνθηκε εξαιτίας της χρηματοοικονομικής κρίσης και των μακροπολιτικών που υιοθετήθηκαν, στο εκπαιδευτικό πεδίο αναδείχθηκε σειρά αντινομιών με κυρίαρχη την ανάπτυξη δράσης και πρακτικών στο κράτος – αγορά, όπου οι νοηματοδοτήσεις ιδιωτικό και δημόσιο, δημόσιο και κρατικό, συμπράξεις δημοσίου και ιδιωτικού, ρύθμιση – απορρύθμιση, έγιναν πιο ρευστές και πολυσυλλεκτικές περιλαμβάνοντας και νέες ερμηνείες. Οι προωθούμενες πολιτικές απορρύθμισης βασίζονται στην εισαγωγή της αγοράς και του λόγου της αγοράς στην κοινωνική λειτουργία, με άμεση επίπτωση τη μείωση των χρηματοδοτήσεων και την ουσιαστική υποχώρηση του κράτους. Καθώς το κράτος υποχωρεί ως προς τον κοινωνικό του ρόλο, νέα πολυπολικά περιβάλλοντα και συνεργασίες δημιουργούνται αποκτώντας θεσμικές υποστάσεις στα πλαίσια των υπηρεσιών Υγείας και Παιδείας. Σε επίπεδο εκπαίδευσης, για παράδειγμα, και με τη νομιμοποίηση των αναγκών της αγοράς, το management παρεισφρεί σε περισσότερο ευέλικτες ημικρατικές θεσμικές δομήσεις συνεργασίας του δημόσιου και του ιδιωτικού, ενώ οι υποκειμενικές επιλογές σχεδιασμού σπουδών συνδέονται με την εργαλειακότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης και τον λόγο των αναγκών της αγοράς. Η εξέλιξη αυτή αποτελεί τη συνέχεια μιας πορείας που εδώ και δεκαετίες παρακολουθούμε να εξελίσσεται με συνέπεια. Στη σύλληψη ακριβώς αυτών των εξελίξεων επιχειρεί να συμβάλει και η παρούσα μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση του εργαλείου και της τεχνικής του ερωτηματολογίου, τις 27 ερωτήσεις και τις τρεις (3) κλίμακες που αυτό εμπεριέχει επιχειρήσαμε να συλλάβουμε τις εκπαιδευτικές νοηματοδοτήσεις και πρακτικές σε σχέση με την ιδιωτικοποίηση.

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στο σύνολο των συναδέλφων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ευθύνη, συνεργασία, βοήθεια και εποπτεία των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Το δείγμα μας, άνδρες και γυναίκες (Πίν. 1), αποτελούνταν από έμπειρους εκπαιδευτικούς, με καλές προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές. Υπηρετούν σε νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια, πολυθέσια και μονοθέσια, ειδικά ή επαγγελματικά. Πολλοί δε από αυτούς βρίσκονται σε θέση ευθύνης, ενώ περισσότεροι από 12% εργάζονται με ελαστικές μορφές εργασίας. Στην πλειοψηφία τους εργάζονται σε αστικό κέντρο και διαμένουν σε ιδιόκτητη κατοικία, ενώ το 20% μένουν σε ενοίκιο και το 8,2% στο οικογενειακό σπίτι. Μόνο το 6% περίπου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα μεγαλύτερο των 3.000 ευρώ, ενώ σχεδόν οι μισοί καλούνται να εξυπηρετήσουν δανειακές υποχρεώ-

σεις. Ταυτόχρονα, δηλώνουν απογοητευμένοι από τις αποδοχές τους σε σχέση με τις απαιτήσεις της εργασίας τους (M.T.= 2,22 και T.A.= 0,963). Η δεύτερη εργασία είναι πραγματικότητα για ποσοστό μεγαλύτερο του 20%. Τα δεδομένα αυτά είναι ήδη γνωστά από ερευνητικές προσπάθειες που διεξήχθησαν πριν από την κρίση, κατά τη διάρκεια της κρίσης όμως, και εξαιτίας αυτής, τα προβλήματα τόσο αυτά που αναφέρθηκαν όσο και αυτά που θα καταγραφούν στη συνέχεια οξύνθηκαν. Συνολικά, το πλέγμα των εργασιακών συνθηκών που παρέχει ασφάλεια και κίνητρα στον εργαζόμενο καταγράφεται ως μη ικανοποιητικό από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν είναι ικανοποιημένοι από τις τακτικές αποδοχές τους (M.T.= 2,28 και T.A.= 0,937), από τις συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις (M.T.= 1,71 και T.A.= 0,787) και από την ιατροφαρμακευτική τους κάλυψη (M.T.= 2,02 και T.A.= 0,968). Μόνο η διάρκεια του χρόνου εργασίας ανά έτος φαίνεται να ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, όπως δείχνουν οι απαντήσεις τους (M.T.= 4 και T.A.= 0,891), κάτι που φαίνεται να μην ισχύει, ωστόσο, για όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε ελαστικές μορφές και σχέσεις εργασίας.

Εντούτοις, παρά τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους (85%) θεωρούν πως η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί απόλυτη υποχρέωση κάθε πολιτείας (M.T.= 4,74 και T.A.= 1,353). Ανάλογη είναι και η συμφωνία των εκπαιδευτικών με τη θέση πως η έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης πρέπει να ταυτίζεται με την έννοια της δωρεάν εκπαίδευσης (M.T.= 3,78 και T.A.= 1,188). Στο ίδιο υψηλό επίπεδο κυμάνθηκε και η συμφωνία με τη θέση πως η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να προστατεύεται με ουσιαστικό τρόπο (M.T.= 4,81 και T.A.= 0,553). Επίσης, η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως δικαιώματος και αγαθού είναι κομβικής σημασίας στον εννοιολογικό χάρτη που σχηματίζεται. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί θεματοφύλακα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (M.T.= 4,40 και T.A.= 0,953), είναι, συνεπώς, βασικός παράγοντας της κοινωνικής συνοχής (M.T.= 4,44 και T.A.= 0,900). Την ευθύνη δε του ελέγχου της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φέρει η πολιτεία (M.T.= 4,69 και T.A.= 0,597). Τέλος, η επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης αποκτά ιδεολογική χροιά (M.T.= 3,51 και T.A.= 1,360) μέσα στο ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο του φιλελευθερισμού (M.T.= 3,79 και T.A.= 1,193).

Οι εκπαιδευτικοί, βέβαια, συμφωνούν πως προϊόντος του χρόνου αυξάνεται το ποσοστό ιδιωτικοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης (M.T.= 3,50 με T.A.= 0,990, πίν. 29), ενώ τα στοιχεία της ιδιωτικοποίησης υποκρύπτονται και στη δημόσια εκπαίδευση (M.T.= 3,58 με T.A.= 1,024). Συμφωνούν, επίσης, πως οι ελληνικές οικογένειες επωμίζονται πολύ υψηλό κόστος για την

εκπαίδευση των παιδιών τους (M.T.= 4,26 με T.A.= 0,896), ενώ οι οικογενειακές δαπάνες τέτοιου είδους παρουσιάζουν συνεχή αύξηση. Πρόκειται για γονεϊκή πρακτική που στα χρόνια της κρίσης έχει αποδυναμωθεί μεν, αλλά παραμένει κομβικής σημασίας στο πλαίσιο των γονεϊκών στρατηγικών και των βιοτικών τροχιών των μαθητών. Επιπλέον, η θέση πως η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης βρίσκει απόλυτα σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς σε ποσοστό σχεδόν 50% (M.T.= 4,42 με T.A.= 0,871). Σύμφωνα, εξάλλου, με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, η αιτία της αυξανόμενης τάσης ιδιωτικοποίησης στην Ελλάδα οφείλεται στην αδυναμία της πολιτείας να προστατεύσει τη δημόσια εκπαίδευση (M.T.= 3,81 και T.A.= 1,064). Αξιοσημείωτη είναι, τέλος, και η συμφωνία των εκπαιδευτικών για βίαιη ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης (M.T.= 3,22 με T.A.= 1,117, πίν. 29).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν πως ένας από τους παράγοντες που ευθύνονται για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι οι ελλείψεις προσωπικού στη δημόσια εκπαίδευση (M.T.= 2,39 με T.A.= 1,234, πίν. 31). Ακόμη, σημαντικό παράγοντα θεωρούν την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή (M.T.= 3,73 και T.A.= 1,068), κάτι που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά, αφού αποτελεί κοινό τόπο μελετών που διερευνούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, συμφωνούν πως σημαντικός παράγοντας αναπαραγωγής των εργαλειακών λογικών της ιδιωτικοποίησης είναι οι πανελλαδικές εξετάσεις, θεσμός που αποτελεί λειτουργικό και δομικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (M.T.= 3,63 με T.A.= 1,185), με αποτέλεσμα οι εν λόγω εξετάσεις να «φρετιχοποιούνται», να «ιεροποιούνται» στο πλαίσιο της απόκτησης του απαραίτητου τίτλου σπουδών (M.T.= 3,95 με T.A.= 1,023). Σημαντική είναι, επίσης, και η συμφωνία των εκπαιδευτικών πως η έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων στα δημόσια σχολεία ανήκει στους παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (M.T.= 3,50 με T.A.= 1,160). Η αδυναμία, εξάλλου, της πολιτείας (M.T.= 4,05 με T.A.= 0,966) και η υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης (M.T.= 4,27 με T.A.= 0,918) συνδέονται επίσης αιτιακά με την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και αποτελούν ερμηνευτικούς άξονες του φαινομένου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τέλος, συμφωνούν πως η ανάπτυξη σε πλεονεκτική βάση λειτουργίας της φροντιστηριακής εκπαίδευσης αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την ιδιωτικοποίηση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης (M.T.= 3,80 με T.A.= 1,068).

Στο πλαίσιο αυτό, και έχοντας υπόψη τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν, δεν μπορούμε παρά να καταλήξουμε στη διαπίστωση ότι με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαμορφώνεται ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον αιτιακό ερμηνευτικό πλαίσιο νοημάτων, ιδεών και πράξεων μέσα και έξω από τη σύγχρονη σχολική τάξη.

Ακροτελεύτιοι στοχασμοί

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα ιδιαίτερα ακανθώδες ζήτημα σε μια εποχή που οι δημόσιες πολιτικές και τα δημόσια αγαθά εν γένει αμφισβητούνται ολοένα και περισσότερο. Η διεθνής πραγματικότητα στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, σε συνάρτηση με τις κρίσεις χρέους και τις πολιτικές λιτότητας που διεθνώς επιβλήθηκαν, επηρέασε ευθέως το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, γεγονός που, στην περίπτωση της Ελλάδας, έγινε άμεσα αντιληπτό από το 2008 και έπειτα με πολλαπλές συνέπειες.

Αναμφίβολα, η περίοδος της παρατεταμένης κρίσης διαμόρφωσε αρνητικούς όρους για το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, με συνέπεια πλευρές της ιδιωτικοποίησης να επαναπροσδιοριστούν και, επιπροσθέτως, να αναδυθούν νέες προκλήσεις στο τοπίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στοιχεία όπως οι δαπάνες των νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης, η απορρύθμιση του τοπίου στην ιδιωτική εκπαίδευση, η τάση για επέκταση του θεσμού των «vouchers», η ενίσχυση των βιομηχανιών πιστοποίησης, η διαρκής φροντιστηριοποίηση της εκπαίδευσης κ.ά. συνθέτουν το σκηνικό μιας νέας πραγματικότητας επηρεάζοντας ευθέως τη φύση, τον ρόλο και την αποστολή του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι σαφές πως οι διαστάσεις αυτές σε καμία περίπτωση δεν καλύπτουν το εύρος και το βάθος της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελλάδα. Διαμορφώνουν, ωστόσο, το περίγραμμα μιας ανερχόμενης τάσης η οποία πλήττει ευθέως την εκπαίδευση ως δημόσιο και κοινωνικό αγαθό σε μια εποχή που ακόμα και διεθνείς οργανισμοί, ενώσεις και συνδικάτα κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για την περαιτέρω ανάγκη προστασίας της δημόσιας εκπαίδευσης ως αναφαίρετου ανθρώπινου δικαιώματος.

Αναμφίβολα, η εποχή της κρίσης όξυνε και μεγέθυνε ακόμα περισσότερο ήδη υπάρχουσες και προβληματικές διαστάσεις του φαινομένου της ιδιωτικοποίησης, με συνέπεια την ένταση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, τη διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα σε «προνομιούχους» και «μη», την αύξηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Είναι σαφές πως, περισσότερο από ποτέ, η θωράκιση του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης συνδέεται ευθέως με τις αξιακές παρακαταθήκες της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης, της



κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπροσθέτως, η θωράκιση αυτή απαιτείται να ιδωθεί ως θεμελιώδης στρατηγική του δημοκρατικού μας πολιτεύματος ενισχύοντας, με τον τρόπο αυτόν, κάθε εγχείρημα που συμβάλλει στην ανάπτυξη, στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή του τόπου.

Οι κυβερνήσεις διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, κυρίως μέσα από την κατανομή των οικονομικών πόρων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών δαπανών. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες αποτελούν συνήθως μια ιδιαίτερα υπολογίσιμη και σημαντική κατηγορία δαπανών στον κρατικό προϋπολογισμό, ενώ αυξημένα είναι και η βαρύτητα των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση.

Η αναγκαιότητα για κρατική παρέμβαση στην παροχή της εκπαίδευσης οφείλεται στην ύπαρξη των λεγόμενων θετικών εξωτερικοτήτων ή/και στην αποτυχία της αγοράς. Στην περίπτωση της θετικιστικής προσέγγισης τόσο το επίπεδο της χρηματοδότησης όσο και η ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των δυνάμεων της αγοράς και των πολιτικών αποφάσεων που αφορούν στην εκπαίδευση.

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως συνδεδεμένης με οφέλη που διαχέονται και στα άλλα μέλη της κοινωνίας, δηλαδή με τις θετικές εξωτερικότητες (externalities ή external benefits of education), είναι πολύ σημαντική για τις αναλύσεις και κυρίως για ζητήματα που αφορούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Κι αυτό γιατί η ύπαρξη των θετικών εξωτερικοτήτων, όπως η μεγαλύτερη ισότητα και δικαιοσύνη σε ζητήματα που αφορούν στην κατανομή του εισοδήματος, η αύξηση του αριθμού των ερευνών και των εφευρέσεων καθώς και η διεύρυνση της ποικιλίας των τρόπων αξιοποίησης της τεχνολογίας για όλο και περισσότερα μέλη της κοινωνίας, τα διαγενεακά οφέλη, η βελτίωση της υγείας και ευημερίας του πληθυσμού, η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, επιβάλλει την κρατική-κοινωνική χρηματοδότηση των σπουδών.

Στην Ελλάδα η δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση είναι διαχρονικά χαμηλότερη (κατά Μ.Ο. 20% περίπου) από την αντίστοιχη άλλων χωρών της Ε.Ε. Είναι σαφές πως το χαμηλό επίπεδο δημόσιας δαπάνης προκαλεί υψηλότερο επίπεδο ιδιωτικών δαπανών. Πράγματι, στην Ελλάδα η ιδιωτική δαπάνη για την εκπαίδευση είναι κατά πολύ υψηλότερη (σχεδόν τριπλάσια) από την αντίστοιχη άλλων χωρών της Ε.Ε.

Η δαπάνη για τη σκιάδη εκπαίδευση ως ποσοστό της δαπάνης για τη δημόσια εκπαίδευση ανέρχεται στο 34,7% και για την ιδιωτική εκπαίδευση στο 40,1% (2014). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά ανέρχονται σε 18,3% και 34,4% αντίστοιχα, ενώ είναι πολύ υψηλότερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού ανέρχονται σε 67,9% και 69,7% αντίστοιχα

(2014). Αυτό σημαίνει ένα δυσβάσταχτο οικονομικό κόστος για την ελληνική οικογένεια.

Σε ό,τι αφορά την εξέλιξη της δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία, κατά την περίοδο 2000–2010 παρουσιάστηκε αύξηση της εν λόγω δαπάνης για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά, εξαιτίας της κρίσης, το 2016 επανήλθε στα επίπεδα της αρχής της δεκαετίας του 2000 ως ποσοστό του ΑΕΠ και ως ποσοστό της συνολικής δαπάνης της Γενικής Κυβέρνησης.

Αξιοσημείωτο είναι πως κατά τη διάρκεια της κρίσης έγινε μετατόπιση της δημόσιας δαπάνης από τη δευτεροβάθμια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ενώ, δηλαδή, το 2009 στον επιμερισμό των δαπανών ως προς τη συνολική δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση το μερίδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 37% έναντι του 31% της πρωτοβάθμιας, το 2016 έπεσε στο 30% έναντι του 32% της πρωτοβάθμιας.

Σε ό,τι αφορά την εσωτερική κατανομή των δαπανών για τη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό που κατανέμεται στην αποζημίωση των εργαζομένων είναι συντριπτικά υψηλό σε σχέση με το ποσοστό που κατανέμεται στην ενδιάμεση ανάλωση (υποδομές, εξοπλισμός κ.ά.), ενώ αυξήθηκε κατά την περίοδο της κρίσης, με αποτέλεσμα τη συνεχή υποβάθμιση των υποδομών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε τα πράγματα είναι ακόμα χειρότερα σε σχέση με την πρωτοβάθμια. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το 2009 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα ποσοστά για την αποζημίωση των εργαζομένων και την ενδιάμεση ανάλωση ήταν 97,1% και 2,9% αντίστοιχα, το 2016 τα ποσοστά ήταν 98,4% και 1,5% αντίστοιχα. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ποσοστά για το 2009 ανέρχονταν σε 97,5% και 2,5% αντίστοιχα, ενώ το 2016 σε 99,9% και 0,1% αντίστοιχα. Τέλος, σε ό,τι αφορά την εξέλιξη της δαπάνης για την ιδιωτική εκπαίδευση, εδώ σημειώθηκε μεγάλη μείωση, αφού για το 2009 η εν λόγω δαπάνη ανερχόταν σε €3,3 δις, ενώ το 2016 έπεσε στα €2,1 δις, ποσοστό μείωσης δηλαδή 33,3%.

Με σκοπό να απαντήσουμε στα ερωτήματα της μελέτης, εντάξαμε στην προσπάθειά μας τη διενέργεια ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης η οποία είχε ως στόχο την αποτύπωση των νοσηματοδοτήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως κοινωνικών υποκειμένων υπό το πρίσμα των εξελίξεων και των επιπτώσεων που η οικονομική κρίση έχει επιφέρει. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης, η έρευνα εντάσσεται στην ευρύτερη ευρωπαϊκή συζήτηση για την ενίσχυση του κοινωνικού κράτους απέναντι στην κυνική ηγεμονία της αγοράς, με τελικό διακύβευμα τη θωράκιση της εκπαίδευσης **ως δημόσιας πολιτικής και τη διασφάλιση της παιδείας ως κοινωνικού και δημόσιου αγαθού που θα παρέχεται ελεύθερα και ανεμπόδιστα χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.**



Ερωτηματολόγιο

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό, και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια των αναγκών της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου δέκα (10) λεπτά.

Σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας.

01.	Φύλο:	Ανδρας		Γυναίκα		02.	Ηλικία				
03.	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία στην Α/θμια Εκπ/ση	0-5		6-10		11-20		21-30		>31 έτη	
04. Εργασιακή σχέση:											
Σημειώστε ένα μόνο τετράγωνο.											
1.	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός										
2.	Μη μόνιμο προσωπικό (Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός, Ωρομίσθιος/α κ.λπ.)										
05. Σχολική μονάδα:											
Σημειώστε ένα μόνο τετράγωνο.											
1.	Νηπιαγωγείο										
2.	Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο										
3.	Πολυθέσιο Δημοτικό σχολείο (από 6/θεσιο και πάνω)										
4.	Γυμνάσιο										
5.	ΣΔΕ										
6.	ΕΠΑΛ										
7.	Λύκειο										
8.	Διοικητική θέση (π.χ. Δ/ση Εκπαίδευσης, Υπουργείο κ.λπ.)										
9.	Στη Διάθεση										
10.	Νηπιαγωγείο Ειδικής Αγωγής										
11.	Δημοτικό Ειδικής Αγωγής										
12.	Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής										
13.	Επαγγελματικό Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής										
14.	Λύκειο Ειδικής Αγωγής										
15.	Επαγγελματικό Λύκειο Ειδικής Αγωγής										

**06. Τόπος Εργασίας:**Σημειώστε ένα μόνο τετράγωνο.

1.	Αθήνα/Θεσσαλονίκη	
2.	Αστικό κέντρο	
3.	Ημιαστική περιοχή	
4.	Αγροτική περιοχή	

07. Βασικές σπουδές:Σημειώστε ένα μόνο τετράγωνο.

1.	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	
2.	Παιδαγωγική Ακαδημία	
3.	Πτυχίο Α.Τ.Ε.Ι.	

08. Επιπλέον σπουδές:Σημειώστε όλα όσα ισχύουν.

1.	Μετεκπαίδευση	
2.	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	
3.	Μεταπτυχιακό	
4.	Διδακτορικό	
5.	Σεμινάρια Κατάρτισης	
6.	Επιμόρφωση Υπολογιστών Α επιπέδου	
7.	Επιμόρφωση Υπολογιστών Β επιπέδου	
8.	Διδασκαλείο	
9.	Άλλο	

09. Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης στο οποίο έφτασαν ο πατέρας σας και η μητέρα σας;Σημειώστε ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη.

		Μητέρα	Πατέρας
1.	Δημοτικό		
2.	Απόφοιτος Δημοτικού		
3.	Απόφοιτος Γυμνασίου		
4.	Απόφοιτος Λυκείου		
5.	Αποφοίτησε από επαγγελματική ή τεχνική σχολή μετά το γυμνάσιο ή το λύκειο		
6.	Αποφοίτησε από κάποια Ανώτερη σχολή (Α.Τ.Ε.Ι.)		
7.	Αποφοίτησε από το Πανεπιστήμιο		
8.	Κάτοχος Μεταπτυχιακού		
9.	Κάτοχος Διδακτορικού		

10. Ποιο είναι τώρα ή ήταν στο παρελθόν (αν τώρα δεν εργάζεται) το επάγγελμα του πατέρα σας;

Να περιγράψετε με όση περισσότερη λεπτομέρεια μπορείτε ποια είναι ακριβώς η δουλειά του.

11. Ποιο είναι τώρα ή ήταν στο παρελθόν (αν τώρα δεν εργάζεται) το επάγγελμα της μητέρας σας;

Να περιγράψετε με όση περισσότερη λεπτομέρεια μπορείτε ποια είναι ακριβώς η δουλειά της

12. Διαμένετε στο: (Σημειώστε ένα μόνο τετράγωνο)

1. Στο οικογενειακό σας σπίτι

2. Σε δικό σας σπίτι

3. Σε σπίτι που ενοικιάζετε

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το περιεχόμενο των προπτυχιακών σπουδών σας ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου, όσον αφορά:

(α) στον τομέα της γενικής/επιστημονικής μόρφωσης

1. Καθόλου ικανοποιητικά ☐ 2. Ελάχιστα ικανοποιητικά ☐ 3. Μέτρια ικανοποιητικά ☐

4. Αρκετά ικανοποιητικά ☐ 5. Απολύτως Ικανοποιητικά ☐

(β) στον τομέα της ψυχοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης

1. Καθόλου ικανοποιητικά ☐ 2. Ελάχιστα ικανοποιητικά ☐ 3. Μέτρια ικανοποιητικά ☐

4. Αρκετά ικανοποιητικά ☐ 5. Απολύτως Ικανοποιητικά ☐

14. Συνολικά, πόσα έτη υπηρετείτε στο σχολείο όπου εργάζεστε σήμερα; |__|

15. Έτη προϋπηρεσίας

1. Ως ωρομίσθιος/-α |__|__|

2. Ως αναπληρωτής/-τρια |__|__|

3. Ως μόνιμος/-η εκπαιδευτικός |__|__|

16. Έχετε κάποια θέση στην ιεραρχία του σχολείου;

α. Όχι ☐

β. Ναι ☐

(Υποδιευθυντής/-ντρια, Διευθυντής/-ντρια, Διευθυντής/-ντρια Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος/-η, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Άλλη)

16α. Εάν Ναι σημειώστε τη θέση:.....

17. Θεωρείτε ότι οι αποδοχές από την εργασία σας αποτελούν στοιχείο που, σε ό,τι αφορά την επαγγελματική σας δραστηριότητα:

1. Απογοητεύει ☐ 2. Μάλλον απογοητεύει ☐ 3. Ούτε απογοητεύει ούτε ενισχύει ☐

4. Μάλλον ενισχύει ☐ 5. Ενισχύει ☐

18. Ποιο είναι περίπου το συνολικό (από κάθε πηγή) μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σας:

α. Έως 450 ευρώ ☐

β. 450-900 ☐

γ. 900-1.500 ☐

δ. 1.500-3.000 ☐



ε. 3.000-5.000..... ☐

στ. 5.000 και άνω..... ☐

19. Έχετε να αποπληρώσετε δάνειο:

α. Στεγαστικό..... ☐

β. ΤΕΑΔΥ..... ☐

γ. Μετοχικού Ταμείου..... ☐

δ. Πιστωτικές κάρτες..... ☐

ε. Άλλο (τι;).....

20. Κάνετε κάποια δεύτερη εργασία για να μπορέσετε να αντεπεξέλθετε οικονομικά;

1. Ναι ☐

2. Όχι ☐

21. Όσον αφορά στις σχέσεις σας με τους γονείς / κηδεμόνες των μαθητών/-τριών σας, θεωρείτε ότι είστε:

1. Απολύτως δυσαρεστημένος/η ☐ 2. Δυσαρεστημένος/η ☐ 3= Ούτε δυσαρεστημένος/η ούτε ικανοποιημένος/η ☐ 4= Ικανοποιημένος/η, 5= Απολύτως ικανοποιημένος/η

22. Πώς κρίνετε την εμπλοκή των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ζητήματα του σχολείου σας:

1. Καθόλου ικανοποιητική ☐ 2. Ελάχιστα ικανοποιητική ☐ 3. Μέτρια ικανοποιητική ☐

4. Αρκετά Ικανοποιητική ☐ 5. Απολύτως ικανοποιητική ☐

23. Σε ποιο βαθμό είσαστε ικανοποιημένος/-η από την κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης ως προς τους εξής τομείς:

23.1	Τακτικές αποδοχές (μισθός και επιδόματα)	1	2	3	4	5
23.2	Ισχύον συνταξιοδοτικό καθεστώς	1	2	3	4	5
23.3	Σύστημα ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης	1	2	3	4	5
23.4	Ημέρες εργασίας ετησίως	1	2	3	4	5
23.5	Ωρολόγιο Πρόγραμμα	1	2	3	4	5

1= Απολύτως δυσαρεστημένος/η, 2= Δυσαρεστημένος/η, 3= Ούτε δυσαρεστημένος/η ούτε ικανοποιημένος/η 4= Ικανοποιημένος/η, 5= Απολύτως ικανοποιημένος/η

24. Είστε την τρέχουσα περίοδο μέλος του Συλλόγου (εκπαιδευτικών): Ναι ☐ Όχι ☐

25. Πόσο συχνά συμμετέχετε:

25.1	στις γενικές συνελεύσεις του πρωτοβάθμιου οργάνου (Ένωση δασκάλων / ΕΛΜΕ)	1	2	3	4	5
25.2	στις κινητοποιήσεις των πρωτοβάθμιων ή δευτεροβάθμιων οργάνων: (π.χ. συλλαλητήρια, διαμαρτυρίες, συγκεντρώσεις κ.λπ.)	1	2	3	4	5
25.3	στις εκπαιδευτικές/επιστημονικές δραστηριότητες των συνδικαλιστικών οργάνων	1	2	3	4	5
25.4	στις απεργιακές κινητοποιήσεις των συνδικαλιστικών οργάνων	1	2	3	4	5

1. Καθόλου, 2. Ελάχιστα, 3. Ούτε λίγο ούτε πολύ, 4. Αρκετά, 5. Πάρα πολύ

26. Πώς επηρεάζουν, κατά τη γνώμη σας, οι ελαστικές μορφές απασχόλησης (ωρομισθία) το εκπαιδευτικό έργο;

1. Πολύ αρνητικά ☐ 2. Μάλλον αρνητικά ☐ 3. Ούτε θετικά ούτε αρνητικά ☐ 4. Μάλλον θετικά ☐ 5. Πολύ θετικά ☐

27. Παρακαλούμε θερμά δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας στις παρακάτω φράσεις, σημειώνοντας το αντίστοιχο κελί.

- 1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Α. Η δημόσια εκπαίδευση και η ιδιωτική εκπαίδευση – Γενικές αρχές						
A1	Θεωρώ ότι η εκπαίδευση σε μια κοινωνία μπορεί να προσφέρεται ισοδύναμα τόσο από δημόσιους όσο και από ιδιωτικούς φορείς	1	2	3	4	5
A2	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί απόλυτη υποχρέωση κάθε πολιτείας	1	2	3	4	5
A3	Η έννοια της δημόσιας εκπαίδευσης θα πρέπει να ταυτίζεται με την έννοια της δωρεάν εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
A4	Η ιδιωτική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί δυνατότητα επιλογής για κάθε πολίτη μιας χώρας στο πλαίσιο της αυτοδιάθεσής του	1	2	3	4	5
A5	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να προστατεύεται θεσμικά	1	2	3	4	5
A6	Η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να προστατεύεται με ουσιαστικό τρόπο	1	2	3	4	5
A7	Είναι δικαίωμα κάθε πολίτη μιας χώρας να επιλέγει τον φορέα παροχής εκπαίδευσης που επιθυμεί (ιδιωτικό ή δημόσιο)	1	2	3	4	5
A8	Η δημόσια εκπαίδευση προστατεύει την αρχή της ισότητας σε μια κοινωνία	1	2	3	4	5
A9	Η δημόσια εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητο να ταυτίζεται με την κρατική εκπαίδευση	1	2	3	4	5
A10	Η πολιτεία οφείλει να ελέγχει συστηματικά τους φορείς παροχής ιδιωτικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
A11	Η πολιτεία οφείλει να εξασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία των φορέων παροχής δημόσιας εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
A12	Η ιδιωτική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο πυλώνα ενός εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5
A13	Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης έχει κατ' αρχήν ιδεολογική βάση	1	2	3	4	5
A14	Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης είναι μια διεθνής τάση στο πλαίσιο του φιλελευθερισμού	1	2	3	4	5
A15	Η παροχή εκπαίδευσης σε μια χώρα πρέπει να έχει κρατικό χαρακτήρα	1	2	3	4	5
A16	Η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί τον θεματοφύλακα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση	1	2	3	4	5
A17	Η δημόσια εκπαίδευση πρέπει να χρηματοδοτείται αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό και όχι από προγράμματα ΕΣΠΑ	1	2	3	4	5
A18	Η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει χορηγίες	1	2	3	4	5
A19	Πρέπει να γίνεται αναζήτηση πόρων από τις σχολικές μονάδες	1	2	3	4	5

**28. Παρακαλούμε θερμά δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας στις παρακάτω φράσεις, σημειώνοντας το αντίστοιχο κελί.**

1= Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Β. Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα						
B1	Θεωρώ ότι στο πέρασμα του χρόνου αυξάνεται το ποσοστό ιδιωτικοποίησης της ελληνικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
B2	Στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα υποκρύπτονται στοιχεία ιδιωτικοποίησης	1	2	3	4	5
B3	Στην Ελλάδα η ιδιωτική εκπαίδευση λειτουργεί καλύτερα από τη δημόσια	1	2	3	4	5
B4	Οι ελληνικές οικογένειες επιωρίζονται πολύ υψηλό κόστος για την εκπαίδευση των παιδιών τους	1	2	3	4	5
B5	Η ιδιωτική εκπαίδευση διαθέτει καλύτερες υποδομές και υλικοτεχνική υποδομή από τη δημόσια εκπαίδευση	1	2	3	4	5
B6	Η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
B7	Η ανάγκη για φροντιστηριακή εκπαίδευση υποβαθμίζει τον δωρεάν χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
B8	Θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας στρέφουν τις οικογένειες προς την ιδιωτική εκπαίδευση	1	2	3	4	5
B9	Η αύξηση της παρουσίας της ιδιωτικής εκπαίδευσης οφείλεται στην αδυναμία της πολιτείας να προστατεύσει τη δημόσια εκπαίδευση	1	2	3	4	5
B10	Θεσμικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
B11	Η φροντιστηριακή εκπαίδευση αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
B12	Ο τρόπος λειτουργίας της δημόσιας εκπαίδευσης της έχει αφαιρέσει τον δωρεάν χαρακτήρα	1	2	3	4	5
B13	Θεωρώ ότι συντελείται μια βίαιη ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
B14	Η Ελλάδα αντιστέκεται ακόμα στη θεσμική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
B15	Η διεθνής τάση για ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης θα επηρεάσει σίγουρα και την Ελλάδα	1	2	3	4	5
B16	Θα προτιμούσα την ιδιωτική εκπαίδευση εάν την οικονομική επιβάρυνση του πολίτη αναλάμβανε το κράτος	1	2	3	4	5

29. Παρακαλούμε θερμά δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας στις παρακάτω φράσεις, σημειώνοντας το αντίστοιχο κελί.

1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Γ. Παράγοντες που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα						
Γ1	Η ποσότητα της διδακτέας ύλης	1	2	3	4	5
Γ2	Η δυσκολία της διδακτέας ύλης στα Προγράμματα Σπουδών	1	2	3	4	5
Γ3	Η ανεπάρκεια σε διδακτικό προσωπικό	1	2	3	4	5
Γ4	Η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής στα δημόσια σχολεία	1	2	3	4	5
Γ5	Η λειτουργία των Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑ)	1	2	3	4	5
Γ6	Η δυσκολία των πανελλαδικών εξετάσεων	1	2	3	4	5
Γ7	Η έλλειψη εμπιστοσύνης των γονέων στα δημόσια σχολεία	1	2	3	4	5
Γ8	Η «φρετιχοποίηση» της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	1	2	3	4	5
Γ9	Η αδυναμία της πολιτείας να καλύψει με αποτελεσματικότητα τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Γ10	Η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Γ11	Η έλλειψη καθορισμένων ορίων και κανόνων στην λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Γ12	Οι ανισωτικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5
Γ13	Η αποδυνάμωση της ενισχυτικής διδασκαλίας και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης	1	2	3	4	5
Γ14	Η ανάπτυξη των Κέντρων Μελέτης	1	2	3	4	5
Γ15	Η ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, της πληροφορικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων	1	2	3	4	5
Γ16	Η ανεπάρκεια της δημόσιας εκπαίδευσης να δημιουργήσει ένα δυναμικό πλαίσιο αθλητικών δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
Γ17	Η ανάπτυξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης σε πλεονεκτική βάση λειτουργίας	1	2	3	4	5

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασιάδης, Χ. (1999). *Η διδασκαλική ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 1982–2000). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασιάδης, Χ. (2011). *Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική: Όψεις του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αποστολόπουλος, Α. (2010). *Η συνδικαλιστική οργάνωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η σχέση της με τις τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις των δημοσίων υπαλλήλων* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Αρσένης, Γ. (2007). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1996–2000. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση & εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλόπουλος, Α. & Σταμέλος, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1990). *Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βενιέρης, Δ. (2011). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Συμβούλιο της Ευρώπης: Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική και Ευρωπαϊκά Κοινωνικά Δικαιώματα*. Στο Θ. Σακελλαρόπουλος (Επιμ.), *Η κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.
- Γιαννακόπουλος, Ν. & Ντεμούσης, Μ. (2015). *Οικονομική της Εκπαίδευσης* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3522>
- Γρόλλιος, Γ. & Κάσκαρης, Γ. (2005). *Η συμβολή του ΠΑΣΟΚ στην προώθηση και υλοποίηση της νεοσυντηρητικής και νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου, 2019, από <http://www.antitetrada.gr>
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2008, Αύγουστος 27). *Με αφορμή την περικοπή κατά 25% των μόνιμων διορισμών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την επόμενη διετία (2009-2011)*. (Από το αρχείο του συγγραφέα).



- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2009). *Ανακοίνωση του Δ.Σ. της ΔΟΕ για την 78η Γ.Σ.* (Από το αρχείο του συγγραφέα).
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2011, Σεπτέμβριος). *Καταγγελία για Σχολική Σύμβουλο της 55ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Αν. Αττικής.* (Από το αρχείο του συγγραφέα).
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2012, Δεκέμβριος 12). *Διαμαρτυρία για διορισμούς εκπαιδευτικών σε θέσεις σχολικών συμβούλων.* (Από το αρχείο του συγγραφέα).
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2013). *Ανακοίνωση του Δ.Σ. της ΔΟΕ για την 82η Γ.Σ.* (Από το αρχείο του συγγραφέα).
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2015, Φεβρουάριος 10). *Εμπλοκή ιδιωτικής εταιρείας στην αξιολόγηση λειτουργίας σχολείων ΕΑΕΠ.* (Από το αρχείο του συγγραφέα).
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2015, Ιούνιος 18). *Εμπλοκή ιδιωτικών εταιρειών στην αξιολόγηση προγραμμάτων που υλοποίησαν σχολικές μονάδες.* (Από το αρχείο του συγγραφέα).
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2017, Ιούνιος). *Ανακοίνωση του Δ.Σ. της ΔΟΕ για τη Δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από http://doe.gr/wp-content/uploads/2018/03/T.1168_p.4-7.pdf
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2018, Ιούνιος 22). *Όχι στις δράσεις ιδιωτικών φορέων που προάγουν την ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση του δημόσιου σχολείου.* Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από <http://www.doe.gr>
- Ζάγκος, Χ. (2011). *Πολιτική, Τύπος και Τόπος. Οι κοινοβουλευτικές εκλογές στη Φλώρινα (1926–2009).* Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ζαμπέτα, Ε. (2004). *Ελληνική εκπαίδευση 1980–2000: Από το αίτημα του εκδημοκρατισμού στην προώθηση της επιχειρηματικότητας. Στο Κοινωνική αλλαγή στη σύγχρονη Ελλάδα 1980–2001: 9ο Επιστημονικό Συνέδριο: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 9–12 Απριλίου 2003.* Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Ζαμπέτα, Ε. (1995). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974–1989.* Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν. (2011). *Επιλογή σχολείου και στρατηγικές των κοινωνικών τάξεων. Θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική διερεύνηση. Στο Σ. Κονιόρδος & Μ. Αντωνοπούλου (Επιμ.), 3ο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας – Πρακτικά. Ελληνική Κοινωνία 1975–2010: Μετασχηματισμοί, Ανακατατάξεις, Προκλήσεις, 3–5 Νοεμβρίου 2011 (σσ. 101–112).* Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου, 2019, από http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/eke_praktika_2011.pdf
- Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (2019). *Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Κρίση και εξέλιξη της δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης.* Αθήνα: IOBE.
- Καλαματιανού, Α., Παναγόπουλος, Ν. & Καμαριανός, Ι. (2019). *Ετερότητα και ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση: Ανακαλύπτοντας τον «Άλλο».* (Από το αρχείο του συγγραφέα).
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χρ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Σαββάλας.

- Κάτσικας, Χρ. & Θεριανός, Κ. (2004). Σύντομη ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικός Όμιλος – Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 70, 31-34. Διαθέσιμο στο: http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=54&Itemid=102&limitstart=9
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2011). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2011 – Δαπάνες για την εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2012). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης – 2011. Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση (έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών 2004 & 2008)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2014). *Δημόσιες και Ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση σε περιβάλλον κρίσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2015). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2015*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2016). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002–2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2017). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2016. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β: το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001–2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2019). *Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Υπό έκδοση δημοσίευτη έκθεση με βάση επικαιροποιημένα στοιχεία για τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης). Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2012α, Ιούνιος 5). *Έρευνα της ETUCE με θέμα: Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα*. Διαθέσιμο στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=3024> [Πρόσβαση 9 Απριλίου, 2019].
- Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ο.Λ.Μ.Ε. (2012β). *Οι μισθοί των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στις χώρες της Ευρώπης για το 2011–2012*. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/12/misthoikemete171212.pdf>
- Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ (2011). *Μισθολόγιο ιδιωτικών εκπαιδευτικών. Τεκμηρίωση της καταγγελίας της ΟΙΕΛΕ περί της πρότασης/πρόκλησης του ΣΙΕΙΕ περί μείωσης των αποδοχών των ιδιωτικών εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου, 2019, από https://www.oiele.gr/wp-content/uploads/2015/09/EREYNA_KANEP2.pdf
- Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ (2013α, Απρίλιος 28). *Έρευνα ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ: Η διάταξη για την αύξηση του ωραρίου οδηγεί το 11% των ιδιωτικών εκπαιδευτικών στην ανεργία και επιφέρει επιπλέον κέρδη 10 εκ. ευρώ το χρόνο στους ιδιοκτήτες των ιδιωτικών σχολείων*. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/ereyna-kanep-gsee-i-diataxi-gia-tin-ayxisi-toy-orarioy-odigei-11-ton-idiotikon-ekpaideytikon-stin/> [Πρόσβαση 25 Μαΐου, 2019].
- Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ (2013β, Απρίλιος 26). *Ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός ξανά στο μάτι του κυκλώνα (Το άμισθο εξωδιδασκτικό του ωράριο και οι συναφείς δραστηριότητες)*. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/sigklonistika-ta-stichia-tis-erevna-tou-ine-gseeiele-i-idiotiki->



[ekpedevtiki-plirononte-molis-gia-to-60-tis-doulias-pou-prosferoun-sta-idiotika-scholia-entini-tin-iperekmetallefsi-tous-i/](#) [Πρόσβαση 25 Μαΐου, 2019].

Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ (2016). *Το Τοπίο της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Έρευνα ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ): Περίπου 2,5% το ποσοστό των ανεξάρτητων Ιδ. Σχολείων – Αμφιλεγόμενος οργανισμός-φάντασμα το ECNAIS, εκπροσωπεί λιγότερο από το 1% του συνόλου των σχολείων στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ / ΟΙΕΛΕ. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/ine-gseeiele-i-idiotiki-ekpedefsi-stin-efropi-simera-molis-to-25-ton-scholion-ine-amigos-idiotika/> [Πρόσβαση 25 Μαΐου 2019].

Κυρίδης, Α. (2016α). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α. (2016β). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Έρευνα). Θεσσαλονίκη.

Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ. & Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Λιάσκου, Γ. (1992). *Η ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος των δημοσίων υπαλλήλων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπάκας, Θ. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974. Η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1974–2000*(Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μπεναρόγια, Α. (1986). *Η πρώτη σταδιοδρομία του ελληνικού προληταριάτου*(2η έκδ.). Αθήνα: Κομμούνα.

Μπεναρόγια, Α. (1989). *Ελπίδες και πλάνες*. Εισαγωγή-επιμέλεια: Θεόδωρος Μπενάκης. Αθήνα: Στοχαστής.

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου – Ρέθυμνο, 3-5 Νοεμβρίου 2005* (σσ. 188-224). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπουζάκης, Σ. (2000). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1974–2000) σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, Προοπτικές*. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2019, από <http://www.alba.acg.edu/media/2665/bouzakis-presentation-2007.pdf>

Μπουζάκης, Σ. (2001, Νοέμβριος). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις*. Εισήγηση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, με θέμα Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση, Ναύπλιο. Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2019, από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm

Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821–1998)*. Ε΄ έκδοση συμπληρωμένη. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821–1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π. & Φιλιποπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (2015, Ιούλιος 8). Ανακοινώσεις. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/ds-tis-oiele-paredose-stin-politiki-igesia-toy-yp-paideias-themeliodi-apofasi-toy-oie-gia-epeigoysa/> (Πρόσβαση 25 Μαΐου 2019).
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (2016α). *Απολογισμός πεπραγμένων ΔΣ ΟΙΕΛΕ για την τριετία 2013–2016*. Πρακτικά 36ου Συνεδρίου ΟΙΕΛΕ. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2019, από http://www.oiele.gr/wp-content/uploads/2016/01/APOLOGISMOS_2013-2016.pdf
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (2016β). *Σχέδιο χάραξης πορείας της ΟΙΕΛΕ. Η πολιτική των μνημονίων που καταργεί δικαιώματα και διευρύνει τις ανισότητες συνεχίζεται*. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου, 2019, από http://www.oiele.gr/wp-content/uploads/2016/01/XARAKSI_POREIAS.pdf
- Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας (2017, Ιούλιος 10). Ανακοινώσεις. Διαθέσιμο στο: <https://www.oiele.gr/category/anakinosis/page/52/> [Πρόσβαση 17 Απριλίου, 2019].
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2005, Οκτώβριος). *Πολιτική Συνδικαλιστική απόφαση – Πορίσματα 12ου Συνεδρίου τής ΟΛΜΕ*. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου, 2019, από [olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/12oapofasi\[1\].pdf](http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/12oapofasi[1].pdf)
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2012, Σεπτέμβριος 9). *Ανοιχτό γράμμα σε μαθητές-γονείς-εκπαιδευτικούς*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=3379>
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2014, Ιανουάριος 27). *Απόφαση της Συνέλευσης Προέδρων ΕΛΜΕ (25.01.14.)*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=6951>
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2014). *90 χρόνια ΟΛΜΕ: Συνοπτική ιστορική αναδρομή*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από <https://olmesch.files.wordpress.com/2014/12/istoriaolme.pdf>
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2016, Αύγουστος 30). *Κοινή ανακοίνωση ΔΟΕ-ΟΛΜΕ-ΟΙΕΛΕ*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=10268>
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2017, Ιούλιος 31). *Προτάσεις που κατατέθηκαν στο 18ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ και εγκρίθηκαν από το ΔΣ της ΟΛΜΕ*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2011/09/protaseisds18o.pdf>
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2018, Οκτώβριος 4). *Διακήρυξη για την Παγκόσμια Ημέρα του Εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε 29 Απριλίου, 2019, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=11542>
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2018, Δεκέμβριος 12). *Αναφορά από το Ευρωπαϊκό Συνέδριο εκπαιδευτικών που φιλοξένησαν η ΟΛΜΕ και η ΔΟΕ στην Αθήνα – Ομιλία προέδρου ΟΛΜΕ*. Διαθέσιμο στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=11699> [Πρόσβαση 20 Αυγούστου, 2019].
- Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (2019, Απρίλιος 3). *Απόφαση της Γ.Σ. των Προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας (30/3) – Πρόγρ. δράσης*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2019, από http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=1280
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (1997). *Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α*. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2019, από <http://www.hri.org/docs/OECD.html>
- Πάλλας, Π. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. *Φιλολόγος*, 67, 45-54.



- Παπαδούρης, Π. (2004). *Η επίδραση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως ομάδας συμφερόντων στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο κατά την περίοδο 1946–1967* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε. & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 158-175.
- Πορφυριάδης, Ν. (2009). *Μελέτη για την ανάλυση περιεχομένου ως ερευνητική μεθοδολογία στην ακαδημαϊκή έρευνα της διαφήμισης από το 1970 έως σήμερα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πυρπυρή, Π. (2010). *Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) και εκπαιδευτική πολιτική, 1949–1967* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ρομπόλης, Σ. (2007). *Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Απολογισμοί και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ρουκούδη, Χ. (2016). *Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην ελληνική γενική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1982–2004. Οι προθέσεις του Κράτους και οι θέσεις των Εκπαιδευτικών* (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (2001). *Η Ελλάδα στη Μεταπολίτευση. Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις 1974–1988*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Σαλτερής, Ν. (1998). *Εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και εκπαιδευτική ιδεολογία: Ελλάδα 1974–1989* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Σαπουντζή-Κρέπια, Δ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.
- Τουλούπης, Φ. (2001). *Οι αγώνες των δασκάλων κατά τον 20ό αιώνα και η προσφορά τους*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Χρήστου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση και συνδικαλιστική πορεία των δασκάλων Από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους μέχρι το 1922*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσσες – Μεταφρασμένες

- Ackaert, L. & Verhaeghe, J. (2000, September). *The Influence of Financial Factors on Participation in Higher Education*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh.
- Alahiotis, S. N. & Karatzia-Stavlioti, E. (2006). Effective curriculum policy and cross-curricularity: analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.
- Armijo, L. E. & Faucher, P. (2002). We have a consensus: Explaining Political Support for market reforms in Latin America. *Latin American Politics and Society*, 44(2), 1-40.

- Ascher, C., Fruchter, N. & Berne, R. (1996). *Hard Lessons: Public Schools and Privatization*. New York: Twentieth Century Fund Press.
- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc. Private Sector Involvement in Public Sector Education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166.
- Ball, S. J. (2016). Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. In A. Montgomery & Kehoe (Eds), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations* (pp. 189-205). Cham: Springer.
- Bárcena-Martín, E., Budría, S. & Moro-Egido, A. I. (2012). Skill mismatches and wages among European university graduates. *Applied Economics Letters*, 19(15), 1471-1475.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barton, L. & Walker, S. (Eds) (1984). *Social Crisis and Educational Research*. London: Croom Helm.
- Bascia, N. (2014, March). *Privatisation and teacher union-governmental relations*. Paper presented at the annual conference of the Comparative & International Education Society (CIES), Toronto, Ontario, Canada.
- Bascia, N. & Osmond, P. (2013). *Teacher union governmental relations in the context of educational reform*. Brussels, Belgium: Education International. Retrieved from download.ei-ie.org/Docs/Web_Depot/Teacher_Union_Study.pdf
- Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2002). *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris: UNESCO.
- Belfield, C. & Levin, H. M. (2005). Vouchers and public policy: When ideology trumps evidence. *American Journal of Education*, 111(4), 548-567.
- Bentaouet Kattan, R. (2016). *Implementation of Free Basic Education Policy*. Education Working Papers Series No. 7. Washington D.C.: World Bank.
- Berberoglu, G. & Tansel, A. (2014). *Does Private Tutoring Increase Students' Academic performance? Evidence from Turkey*. Discussion Paper No. 8343. Bonn: IZA.
- Berelson, B. (1970). *Analysis Research*. Folcroft, Pa.: Folcroft Press.
- Berelson, B. (1971). Population policy: personal notes. *Population Studies*, 25(2), 173-182.
- Berger, A. (1991). *Media Research techniques*. Newbury Park: Sage.
- Blau, P. M. (1974). Parameters of Social Structure. *American Sociological Review*, XXXIX, 627-629.
- Blomquist, S. & Christiansen, V. (1999). The political economy of publicly provided private goods. *Journal of Public Economics*, 73(1), 31-54.
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the state in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15(2), 201-216.



- Bray, M. (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Bray, M. (2003). *Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, implications, and government responses*. (Ethics and Corruption in Education series). Paris: IIEP-UNESCO.
- Bray, M. (2004). Sharing the burden of financing: government and household partnerships for basic education. *Economic Affairs*, 24(4), 22-26.
- Bray, M. (2006). Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implications. *Compare*, 36(4), 515-530.
- Bray, M. & Lykins, C. (2012). *Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia*. Asian Development Bank.
- Buchmann, C. (2002). Getting ahead in Kenya: social capital, shadow education, and achievement. In: B. Fuller & E. Hannum (Eds), *Schooling and social capital in diverse cultures* (pp. 133-159). Amsterdam: JAI Press.
- Burch, P. E. (2006). The New Educational Privatization: Educational Contracting and High Stakes Accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2582-2610.
- Burch, P. (2009). *Hidden markets: The new education privatization*. New York: Routledge.
- Carney, S. (2009). Negotiating policy in an age of globalization: Exploring educational “policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.
- Carnoy, M. (1998a). Globalisation and educational restructuring. *Critical studies in education*, 39(2), 21-40.
- Carnoy, M. (1998b). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Carroll, W. K. & Carson, C. (2003). The network of global corporations and elite policy groups: a structure for transnational capitalist class formation? *Global Networks*, 3(1), 29-57.
- Carter, B., Stevenson, H. & Passy, R. (2010). *Industrial relations in education*. New York, NY: Routledge.
- Cave, T. & Rowell, A. (2014). *A quiet word: Lobbying, crony capitalism, and broken politics in Britain*. London, UK: The Bodley Head-Vintage.
- Chandani, T., Balan, J., Smith, M. & Donahue, M. (2007). *Strengthening the Private Basic Education Sector*. USAID, Banyan Global, Inc.
- Cheo, R. & Quah, E. (2005). Mothers, maids and tutors: an empirical evaluation of their effect on children's academic grades in Singapore. *Education Economics*, 13(3), 269-285.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1988). Politics, markets, and the organization of schools. *American Political Science Review*, 82(4), 1065-1087.
- Cohen, L. M. & Gelbrich, J. (1999). *History and Philosophy of Education*. Retrieved from <http://oregon-state.edu/instruct/ed416/module1.html>
- Coleman, J. S. & Kilgore, S. (1982). Public and private schools. *Society*, 19(2), 4-9.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112.

- Coomans, F. & Hallo de Wolf, A. (2005). Privatization of Education and the Right to Education. In K. de Feyter & F. Gomez (Eds), *Privatization and Human Rights in the Age of Globalization*. Antwerp – Oxford: Intersentia.
- Cox, C. & Avalos, B. (1999). Educational change programmes and international co-operation: The case of Chile. In K. King & L. Buchert (Eds), *Changing international aid to education: Global patterns and national contexts* (pp. 280-297). Paris, France: UNESCO Publishing/Norrag.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crump, S. & See, R. (2005). Robbing public to pay private? Two cases of refinancing education infrastructure in Australia. *Journal of Education Policy*, 20(2), 243-258.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Dale, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Dale, R. (2000). Globalisation and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Dang, H. & Rogers, F. H. (2008). *How to Interpret the Growing Phenomenon of Private Tutoring: Human Capital Deepening, Inequality Increasing, or Waste of Resources?* (World Bank Policy Research Working Paper 4530). Washington, DC: World Bank Group. Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=1098628>
- Davidson-Harden, A. & Majhanovich, S. (2006). Privatization in Education in Canada: A Survey of Trends. *Humanities, Social Sciences and Law*, 1(1), 31-55.
- Dawson, W. (2010). Private Tutoring and Mass Schooling in East Asia: Reflections of Inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 14-24.
- De Rynck, S. (2005). Regional autonomy and education policy in Belgium. *Regional & Federal Studies*, 15(4), 485-500.
- De Rynck, S. & Dezeure, K. (2006). Policy convergence and divergence in Belgium: Education and health care. *West European Politics*, 29(5), 1018-1033.
- De Sola Pool, I. (1959). *Trends in Content Analysis*. Urbana: University of Illinois Press.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. London: Butterworth.
- Duvenger, M. (1978). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Fairbrother, P. (1996). Workplace trade unionism in the state sector. In P. Ackers, C. Smith & P. Smith (Eds), *The new workplace trade unionism* (pp. 110-148). London: Routledge.
- Falzon, P. A. & Busuttil, J. (1988). *Private tuition in Malta: a hidden educational phenomenon revealed*. B.Ed. (Hons) dissertation, University of Malta.
- Fitz, J. & Hafid, T. (2007). Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales. *Educational Policy*, 21(1), 273-296.



- Foondun, A. R. (1992). *Private tuition in Mauritius: the mad race for a place in a 'five-star' secondary school* (IIEP research and studies programme, monograph No. 8). Paris: IIEP-UNESCO.
- Foondun, A. R. (1998). *Private tuition: a comparison of tutoring practice in Mauritius and some Southeast Asian countries*. Bangkok: UNICEF East Asia & Pacific Regional Office.
- Fourcade-Gourinchas, M. & Babb, S. L. (2002). The rebirth of the liberal creed: Paths to neoliberalism in four countries. *American Journal of Sociology*, 108(3), 533-579.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gallie, D., Paugam, S. & Jacobs, S. (2003). Unemployment, poverty and social isolation: Is there a vicious circle of social exclusion? *European Societies*, 5(1), 1-32.
- Ghiglione, R. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.
- Gibson, S. (1992). *Non-government expenditure on education*. Working Paper No. 4.3, Education Sector Study Project. Yangon: Myanmar Education Research Bureau.
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Glewwe, P. (2002). Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes. *Journal of Economic Literature*, 40(2), 436-482.
- Goldie, D., Linick, M., Jabbar, H. & Lubienski, C. (2014). Using bibliometric and social media analyses to explore the "echo chamber" hypothesis. *Educational Policy*, 28(2), 281-305.
- Gordon, E. E., & Gordon, E. H. (1990). *Centuries of tutoring – a history of alternative education in America and Western Europe*. MD: University Press of America.
- Gunawardena, C. (1994). The emergence of private tuition in Sri Lanka. *Economic Review*, 20(2-3), 8-10.
- Han, D., Sung, B. & Gil, I. (2001). A study on the comparison between the effects of private tutoring versus in-school education on academic achievement of high school students. *The Korean Journal of Sociology of Education*, 11(1), 33-54.
- Hargreaves, E. (1997). The diploma disease in Egypt: learning, teaching and the monster of the secondary leaving certificate. *Assessment in education: principles, policy and practice*, 4(1), 161-176.
- Hess, F. (2004). Debating principles for public schooling in a new century. *Phi Delta Kappan*, 85(6), 451-454.
- Hess, F. (2004). What is a "public school"? Principles for a new century. *Phi Delta Kappan*, 85(6), 433-439.
- Hill, P. T., Pierce, L. & Guthrie, J. W. (1997). *Reinventing Public Education: How Contracting Can Transform America's Schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Science and the humanities*. Mass: Addison – Wesley.
- Hoxby, C. M. (1994). *Do Private Schools Provide Competition for Public Schools?* Working Paper 4978. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hsieh, C. T. & Urquiola, M. (2003). *When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 14(9), 1277-1288.

- Hussein, M. G. A. (1987). Private Tutoring: a Hidden Educational Problem. *Educational Studies in Mathematics*, 18(1), 91-96.
- Ireson, J. (2004). Private tutoring: How prevalent and effective is it? *London Review of Education*, 2(2), 109-122.
- Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2004). Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 226-244.
- Ka-Ho Mok, J. (2005). Globalisation and Governance: Educational Policy Instruments and Regulatory Arrangements. *International Review of Education*, 51(4), 289-311.
- Kang, C. (2007). *Does money matter? the effect of private educational expenditures on academic performance: Evidence from exogenous variation in birth order*. (Working Paper No. 0704). National University of Singapore. Retrieved from <http://www.fas.nus.edu.sg/ecs/pub/wp/wp0704.pdf>
- Karsten, S. (1999). Neoliberal education reform in the Netherlands. *Comparative Education*, 35(3), 303-317.
- Katsillis, J. & Robinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270-279.
- Katz, M. B. (1976). The Origins of Public Education: A Reassessment. *History of Education Quarterly*, 16(4), 381-407.
- Katznelson, I. & Weir, M. (1985). *Schooling for all: Class, race, and the decline of the democratic ideal*. New York: Basic Books.
- Kim, H. (2004). Analyzing the structure of variables affecting on private tutoring expense. *The Journal of Educational Administration*, 22(1), 27-45.
- Kim, S. & Lee, J. (2010). Private Tutoring and Demand for Education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 58(2), 259-296.
- Kingdon, G. (1996). The quality and efficiency of private and public education: a case-study of urban India. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 58(1), 57-82.
- Kiprianos, P., Kamarianos, I., Stamelos, G. & Balias, St. (2011). Market and the higher european educational policies: when the markets fail - the case of Greece. *Revista Educação Skepsis*, n. 2, São Paulo, Ιούλιος: skepsis.org: 61-89, [on line] Available: <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>
- Klitgaard, M. B. (2007). Do welfare state regimes determine public sector reforms? Choice reforms in American, Swedish and German schools. *Scandinavian Political Studies*, 30(4), 444-468.
- Kong, E., Han, Y., Jang, S. M. & Huh, S. Y. (2001). *A study of the reality of private tutoring expense*. Seoul: Korean Educational Development Institutes.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4), 631-642.
- Kramer, W. & Werner, P. (1998). *Parental and paid tutoring*. Germany: Deutscher-Instituts Verlag.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Lasswell, H. D. (1927). *Propaganda technique in the World War*. New York: Knopf.
- Lavy, V. & Schlosser, A. (2005). Targeted Remedial Education for Underperforming Teenagers: Costs and Benefits. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 839-874.



- Lawson, V. (1995). The Politics of Difference: Examining the Quantitative/Qualitative Dualism in Post-Structuralist Feminist Research. *The Professional Geographer*, 47(4), 449-457.
- Lee, C. (1996). *Children and private tuition*. (Youth Poll Series No. 34). Hong Kong: Hong Kong Federation of Youth Groups.
- Lee, J., Kim, Y. & Yoon, C. (2004). The Effects of Pre-class Tutoring on Student Achievement, Challenges and Implications for Public Education in Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*, 1(1), 25-42.
- Lee, J. (2007). Two Worlds of Private Tutoring: The Prevalence and Causes of After-school Mathematics Tutoring in Korea and the United States. *Teachers College Record*, 109(5), 1207-1234.
- Liagouras, G., Protogerou, A. & Caloghirou, Y. (2003). Exploring mismatches between higher education and the labour market in Greece. *European Journal of Education*, 38(4), 413-426.
- Lubienski, C., Weitzel, P. & Lubienski, S. T. (2009). Is there a "consensus" on school choice and achievement? Advocacy research and the emerging political economy of knowledge production. *Educational Policy*, 23(1), 161-193.
- Lubienski, C., Scott, J. & DeBray, E. (2014). The politics of research production, promotion, and utilization in educational policy. *Educational Policy*, 28(2), 131-144.
- Mace, J. (1999). Why Funding Higher Education Matters: The Experience of Great Britain. *Μέντορας*, vol. I, 29-52. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Park, CA: Sage.
- McGuinness, S., Pouliakas, K. & Redmond, P. (2018). Skills mismatch: concepts, measurement and policy approaches. *Journal of Economic Surveys*, 32(4), 985-1015.
- Mischo, C. & Haag, L. (2002). Expansion and Effectiveness of Private Tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 263-273.
- Molnar, A. (2005). *School Commercialism: From Democratic Ideal to Market Commodity*. New York: Routledge.
- Moscovici, S. (1970). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Mucchieli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- Nambissam, G. B. (2012). Private Schools for the Poor: Business as Usual? *Economic and Political Weekly*, 47(41), 51-58.
- Nassor, S. & Mohammed, K. A. (1998). *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools in Zanzibar*. SACMEQ Policy Research Report No. 4. Paris: IIEP-UNESCO.
- Neuendorf, K. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Neuman, W. (1997). *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Neumann, R. T. & Guthrie, J. (2001, May). *The corporatization of Research in Australian Higher Education*. Paper presented at the 9th World Congress of Accounting Educators, 14-16 November 2002, Hong Kong. Retrieved from <https://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/services/Download/mq:10349/SOURCE2?view=true>
- Newbold, C., Boyd-Barrett, O. & Van De Bulck, H. (2002). *The media book*. London: Arnold.

- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates, and edu-businesses: New and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28(1), 55-76.
- Olmedo, A. & Santa Cruz, E. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks, and think tanks in the Spanish educational arena: The case of FAES. *Education Inquiry*, 4(3), 473-496.
- Olssen, M. (2004). Neoliberalism, globalisation, democracy: challenges for education. *Globalisation, societies and education*, 2(2), 231-275.
- Omidian P. A. (2000) The Case of Afgan Refugees. In F. L. Ahearn, Jr. (Ed.), *The Psychosocial Wellness of Refugees: Issues in Qualitative and Quantitative Research* (pp. 41-66). N.Y: Berghahn Books.
- Parton, N. (Ed.) (1996). *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. (1999). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Petmesidou, M. (1996). Social protection in Greece: A Brief Glimpse of a Welfare State, *Social Policy and Administration*, 30(4), 324-347.
- Plank, D. N. & Sykes, G. (2003). *Choosing choice: School choice in international perspective*. New York: Teachers College Press.
- Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2004). *Public management reform: A comparative analysis*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Riffe, D. & Freitag, A. (1997). A content analysis of content analyses: twenty-five years of Journalism Quarterly. *Journalism and Mass communication Quarterly*, 74, 873-882.
- Riffe, D., Lacy, S. & Figo, F. G. (1998). *Analyzing media messages: Using Quantitative Content Analysis in Research*. New Jersey: LEA, 2.
- Robertson, S. L. (2005). Re-imagining and restriping the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), 151-170.
- Robertson, S. L. (2012). The Strange Non-Death of Neoliberal Privatization in the World Bank's Education Strategy 2020. In S. Klees, N. Stromquist & J. Samoff (Eds), *A Critical Review of The World Banks Education Strategy 2020* (pp. 189-206). Rotterdam: Sense Publishers.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.
- Saltman, K. J. (2000). *Collateral Damage: Corporatizing public schools – A threat to democracy*. Lanham: Maryland, Rowan and Littlefield.
- Schniedewind, N. & Sapon-Shevin, M. (2012). *Educational courage: Resisting the ambush of public education*. Beacon, MA: Beacon.
- Schriewer, J. (2004). Multiple internationalities: The emergence of a world-level ideology and the persistence of idiosyncratic world-views. In J. Schriewer, C. Charle & P. Wagner (Eds), *Transnational intellectual networks: Forms of academic knowledge and the search for cultural identities* (pp. 473-533). Frankfurt, Germany/New York, NY: Campus Verlag.
- Schultz, Th. (1963). *The economic value of Education*. Columbia: Columbia University Press.



- Shaffer, P. (2013). *Q-Squared. Combining Qualitative and Quantitative approaches in Poverty analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Shoemaker, P. & Reese, S. (1992). *Mediating the message: theories of influences on mass media content*. White Plains, NY: Longman.
- Silova, I., Budiene, V. & Bray, M. (Eds) (2006). *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. New York: Open Society Institute.
- Sujatha, K. (2006). *Private tuition among secondary students in four states*. New Delhi: National Institute of Educational Planning and Administration.
- Taylor, G. (2010). *The New Political Sociology Power, Ideology and Identity in an Age of Complexity*. London: Palgrave-Macmillan.
- Theodoropoulos, D., Kyridis, A., Zagkos, C. & Konstantinidou, Z. (2014). "Brain Drain" Phenomenon in Greece: Young Greek scientists on their Way to Immigration, in an era of "crisis". Attitudes, Opinions and Beliefs towards the Prospect of Migration. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 229-248.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2006). 'De facto' privatisation of education and the poor: implications of a study from sub-Saharan Africa and India. *Compare*, 36(4), 443-462.
- Tracy, Sh., MacDonald, R., Webster, R. & Garthwaite, K. (2012). *Povetry and Insecurity. Life in low-pay, no-pay Britain*. London: Policy Press.
- UNESCO (2010). *Institute for Statistics Data Centre*. Montreal, Canada.
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: The promotion of public – private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130.
- Verger, A., Novelli, M. & Altinyelken, H. K. (Eds) (2012). *Global education policy and international development: New agendas, issues, and policies*. London, UK/New York, NY: Bloomsbury Academic.
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Weiß, M. (1986). The financing of private schools in the Federal Republic of Germany. *Compare. Journal of Comparative Education*, 16(2), 149-165.
- Wijetunge, S. (1994). Some psychological aspects of the private tuition system. *Economic Review*, 20(2-3), 15-17.
- Windham, D. (1990). *Improving the efficiency of educational systems: indicators of educational effectiveness and efficiency*, IEES, State Florida University.
- Witte, J. F. (1992). Private school versus public school achievement: Are there findings that should affect the educational choice debate? *Economics of Education Review*, 11(4), 371-394.
- Wolf, R. M. (2002). Extra-school instruction in mathematics and science. In: D. F Robitaille & A. E. Beaton (Eds), *Secondary analysis of the TIMSS data* (pp. 331-341). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Young, T. V. (2011). Teachers unions in turbulent times: Maintaining their niche. *Peabody Journal of Education*, 86(3), 338-351.
- Zeng, K. (1999). *Dragon gate: competitive examinations and their consequences*. London: Cassell.



**Διδασκαλική
Ομοσπονδία Ελλάδας
Greek Primary Teachers'
Federation**



**ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ
ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Greek Federation of
Secondary Education
State School Teachers**



**Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale**