

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

ΟΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΙ ΠΩΣ ΕΧΕΙ ΕΠΗΡΕΑΣΤΕΙ Η
ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟ
ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ 1990-2020

ΣΟΦΙΑ ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS OF EDUCATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL
INSTITUTIONS

THE FINANCIAL RESOURCES IN HIGH SCHOOLS AND HOW THE ENTRY OF
STUDENTS TO TERTIARY EDUCATION HAS BEEN AFFECTED IN THE TIME PERIOD
1990-2020

SOFIA ANDREADAKI

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics of Education and Management of Educational Institutions

Piraeus, Greece, October 2022

Σε όλους όσους με στηρίζουν

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον καθηγητή μου τον κ. Μιχελακάκη για την στήριξη, την καθοδήγηση και την συνεχή ενημέρωση που μου παρείχε καθώς οπότε τον χρειάστηκα ήταν παρών για να με βοηθήσει και την οικογένειά μου που με στηρίζει και βοηθά να εξελίσομαι.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η σχέση μεταξύ παιδείας και οικονομίας καθώς και τα αποτελέσματα των επενδύσεων στην εκπαίδευση. Διερευνώνται και εξετάζονται οι οικονομικές επιλογές στο ζήτημα της χρηματοδότησης της παιδείας και κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλύονται τόσο οι παθογένειες της Ελληνικής οικονομίας, όσο και η αστάθεια του πολιτικού συστήματος σε σχέση με τις αρνητικές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους στη χρηματοδότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και το πώς επιδεινώθηκε η κατάσταση της παιδείας στη χώρα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Παρουσιάζονται και αναλύονται οι δαπάνες και η εκπαιδευτική οικονομική πολιτική των τελευταίων ετών ενώ παρουσιάζονται και σχετικά στοιχεία που έχουν δημοσιευθεί από την Ελληνική στατιστική αρχή.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική δαπάνη, οικονομική της εκπαίδευσης

Abstract

This paper examines the relationship between education and the economy as well as the results of investments in education. Financial options are explored and examined in the issue of financing education and especially secondary education. Both the pathologies of the Greek economy and the instability of the political system are analyzed in relation to their negative long-term effects on the financing of the Greek education system as well as how the state of education in the country worsened due to the economic crisis. Expenditures and the educational financial policy of recent years are presented and analyzed, while relevant data published by the Greek statistical authority are also presented.

Key words: Secondary education, educational expenditure, educational finance

Περιεχόμενα

Περίληψη	viii
Abstract	viii
Περιεχόμενα	ix
Εισαγωγή	1
1. Η οικονομία της Ελλάδας την περίοδο 1990-2020	4
1. 1 Πολιτικές που προηγήθηκαν της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης	4
1. 2 Η ένταξη στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ΟΝΕ)	4
1. 3 Η ελληνική οικονομία από το 2000 μέχρι την οικονομική κρίση: Πορεία και παθογένειες	5
1. 3. 1 Οι εξελίξεις μέχρι την οικονομική κρίση	5
1. 3. 2 Οι παθογένειες της Ελληνικής οικονομίας, η κρίση και οι επιδράσεις τους στην εκπαιδευτική πολιτική.	7
2. Πηγές χρηματοδότησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	12
2. 1 Η χρηματοδότηση και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου	12
2. 2 Χρηματοδότηση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	15
3. Κόστος που σχετίζεται με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	21
3. 1 Οι δαπάνες του δημόσιου τομέα για την εκπαίδευση	21
3. 1. 1 Η έννοια της εκπαιδευτικής δαπάνης	21
3. 1. 2 Δαπάνες στο Υπουργείο Παιδείας	21
3. 1. 3 Τρεις δαπάνες στο πλαίσιο του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (ΠΔΕ)	22
3. 1. 4 Δαπάνες της δημοτικής αυτοδιοίκησης	23
3. 1. 5 Κόστος από συγχρηματοδοτούμενες πρωτοβουλίες	24
3. 2 Δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή	24
3. 2. 1 Καθορισμός δημοσίων δαπανών ανά μαθητή	25
3. 2. 2 Τακτικός προϋπολογισμός δημοσίων δαπανών ανά μαθητή	26
3. 2. 3 Δαπάνες Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων ανά μαθητή	26
3. 2. 4 Δαπάνες Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης ανά Μαθητή	26
3. 2. 5 Δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή για συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα	27
3. 2. 6 Συνολικές δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή	27
3. 2. 7 Η αποτελεσματικότητα των δαπανών της δημόσιας εκπαίδευσης	28
4. Ο αντίκτυπος της ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	30
4. 1 Προοπτικές για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	30
4. 2 Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	31
4. 3. Η σημασία του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	33

4. 4 Η εκπαίδευση ως σύστημα κοινωνικής εξόδου	34
4. 5 Το κύρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πύλης στην ελληνική αγορά εργασίας	35
4. 6 Η φθίνουσα παιδαγωγική αξία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	38
4. 7. Οι διακριτοί στόχοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του ιδιωτικού φροντιστηρίου	39
5. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οικονομικά δεδομένα	41
5. 1 Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο των ιστορικών αναγκών	42
5. 2 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος	44
5. 3 Το όφελος από την επένδυση στην εκπαίδευση	45
5. 4 Η έννοια του κόστους στην εκπαίδευση	50
5. 5 Βασικές έννοιες και ζητήματα της οικονομίας της εκπαίδευσης	51
6. Παρουσίαση οικονομικών στοιχείων για την Ελληνική εκπαίδευση	54
Συμπεράσματα συζήτηση	63
Βιβλιογραφικές αναφορές	68

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση θεωρείται ένα σημαντικό στοιχείο συμβολής στην πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη, επομένως αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που διερευνώνται στην οικονομική ανάλυση. Η σχολική εκπαίδευση είναι ένας από τους τυπικούς τρόπους μέτρησης του επιπέδου του ανθρώπινου κεφαλαίου, τόσο για τα άτομα όσο και για τα μεγέθη που σχετίζονται με την οικονομία. Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση δημιουργούν ατομικά και κοινωνικά οφέλη, θετικές εξωτερικές επιδράσεις και αποτελούν ένα κεντρικό επιχείρημα της οικονομικής πολιτικής (shchenko-Padukova, Kazachanskaya, Monchan, & Nawrot, 2017). Η εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους παράγοντες που μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στη γενικότερη ευημερία του ατόμου. Το γεγονός της φοίτησης από μόνο του δεν μπορεί να εγγυηθεί προφανώς την επιτυχία στο χώρο της αγοράς εργασίας. Το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, η γεωγραφικές συνθήκες, το εκπαιδευτικό ίδρυμα και η οικονομική ανάπτυξη μεταξύ άλλων, επηρεάζουν άμεσα την αναμενόμενη απόδοση (Todorescu, Popescu-Mitroi, & Greculescu, 2015). Από την άλλη πλευρά βέβαια, η υπερπροσφορά εκπαιδευμένων ανθρώπων χωρίς την αντίστοιχη ζήτησή τους, θα αναγκάσει την κοινωνία να απομακρυνθεί από τον στόχο της εκπαίδευσης (Glomm, Ravikumar, & Schioru, 2011). Ακόμα και άτομα που θεωρούν ότι η μόρφωση αποτελεί ένα ιδανικό που δεν συνδέεται απαραίτητα με την επαγγελματική αποκατάσταση, θα επιθυμούσαν έναν εργασιακό χώρο που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν, έστω και εν μέρει, όσα έχουν διδαχθεί. Παρόλα αυτά, η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου, συμβάλλει στην αύξηση του αξιοποιήσιμου ταλέντου και στην βελτίωση των δεξιοτήτων σε μία κοινωνία, γεγονός που μπορεί να επιτρέψει στην κοινωνία να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις οικονομικές επιπτώσεις της έλλειψης και της αφθονίας, τόσο σε οικονομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού (van der Zanden, Denessen, Cillessen, & Meijer, 2020).

Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η γέφυρα που χρησιμεύει ως σύνδεσμος μεταξύ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλληλοσυμπληρώνονται με πολλούς τρόπους, λειτουργώντας σε μία σχέση που φαίνεται περισσότερο σχέση αλληλεπίδρασης παρά μία γραμμική πορεία. Πρώτον, τα ποσοστά ολοκλήρωσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση της ζήτησης και της ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (van der Zanden, et al., 2020).

Η μέση οικογένεια θεωρεί σημαντικά χαρακτηριστικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την ποιότητά της και τις προοπτικές που σχετίζονται με την πρόσβαση και την εξέλιξη των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε περίπτωση που αυτά τα στοιχεία αξιολογούνται θετικά, αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για να υποστηρίξουν οι γονείς τις προσπάθειες των παιδιών τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εάν υπάρχει μια ρεαλιστική ευκαιρία να συνεχίσει το παιδί τις σπουδές του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτό μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα της οικογένειας, κινητοποιώντας την οικογένεια, τους πόρους της, αλλά και μία ομαδική οικογενειακή προσπάθεια προκειμένου να εξασφαλιστεί στο παιδί κάθε δυνατή βοήθεια. Αυτό το σύνολο κοινωνικών προσδοκιών και φιλοδοξιών θα μπορούσε ίσως να εξηγήσει τουλάχιστον εν μέρει, γιατί καμία χώρα δεν έχει ξεπεράσει το 90% των εγγραφών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς να έχει φτάσει παράλληλα τουλάχιστον στο 35% των εγγραφών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Clemens, 2004). Επιπλέον, σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα σε διάφορες χώρες, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνεχίζουν να εκπαιδεύονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επομένως η επέκταση και η βελτίωση της ποιότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει το πρόσθετο όφελος της παροχής περισσότερων και καλύτερων δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Roser, & Ortiz-Ospina, 2013).

Η αμφίδρομη σχέση μπορεί επίσης να επεκταθεί στη σχέση μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κατάλληλες πολιτικές που αποτρέπουν τους μαθητές από το να εγκαταλείψουν την μαθησιακή τους προσπάθεια, μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση του αριθμού των καταρτισμένων αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ίδια η δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (η ισορροπία μεταξύ ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης) και οι αντίστοιχες επιλογές σπουδών και εναλλακτικές διαδρομές για τους μαθητές, έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη ζήτηση και τα πρότυπα εγγραφής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στην κατανομή των φοιτητών που εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά τομείς γνώσης (Clemens, 2004). Με άλλα λόγια, η γνώση που αποκτάται και θεμελιώνεται στο γυμνάσιο και στο λύκειο, μπορεί να είναι ο κύριος και καθοριστικός παράγοντας των προοπτικών και των επιλογών του μαθητή σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό όταν μια χώρα θέλει να αυξήσει το ποσοστό των εγγραφών στα πανεπιστήμια. Σε πολλές περιπτώσεις, μία μεταρρυθμιστική προσπάθεια που αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να ξεκινήσει από την εξέταση του προγράμματος σπουδών και της δομής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η διευκόλυνση της πρόσβασης στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και μία ουσιαστική διασύνδεση της δευτεροβάθμιας αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

με την αγορά εργασίας, θα μπορούσε να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στην επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και την ποιότητα της εκπαίδευσης σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Todorescu, et al., 2015).

Η εκπαίδευση, όπως και κάθε άλλος τομέας οικονομικής επένδυσης, χαρακτηρίζεται από αναμενόμενη απόδοση. Το μέγεθος του ιδιωτικού ή κοινωνικού ποσοστού απόδοσης μπορεί να υπολογιστεί με βάση τη βασική αρχή κόστους-οφέλους. Η εκπαίδευση στην εργασία, την εργασιακή εμπειρία, την ιατρική περίθαλψη, την τεχνολογία, αλλά και κάθε είδους εκπαίδευση ή επιμόρφωση που βελτιώνουν τις δεξιότητες, την παραγωγικότητα, και τη αρμονική πολιτιστική συνύπαρξη, θεωρούνται ουσιαστικές εκπαιδευτικές επενδύσεις, και συστατικά στοιχεία της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (shchenko-Padukova, et al., 2017).

Η ανάλυση της εκπαίδευσης σε οικονομικό επίπεδο, συμπληρώνεται από συναφή επαγγέλματα και κλάδους. Οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την πρακτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στην τάξη, παράλληλα με την εφαρμογή ενός παιδαγωγικού μοντέλου, συμβάλλουν στην ενίσχυση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Glomm, Ravikumar, & Schiöru, 2011). Στο πρώτο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστεί η γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας την περίοδο μεταξύ 1990 και 2020 καθώς και ο αντίκτυπος των επενδύσεων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θα διερευνηθούν οι πηγές χρηματοδότησης και οι δαπάνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα γίνει μία εκτίμηση για τον αντίκτυπο της ποιότητας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη ζήτηση για συνέχιση των σπουδών στην τριτοβάθμια. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και τα συμπεράσματα.

1. Η οικονομία της Ελλάδας την περίοδο 1990-2020

1. 1 Πολιτικές που προηγήθηκαν της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης

Τα προβλήματα που δημιούργησε στη χώρα η διόγκωση του δημόσιου χρέους έχουν τη ρίζα τους στη δεκαετία του 1980. Μέσα σε μία πενταετία, δηλαδή μέχρι το 1985 το δημόσιο χρέος εκτινάχθηκε από 28,6% στο 54,7% του ΑΕΠ, ενώ την ίδια χρονική περίοδο οι δαπάνες πληρωμής του τόκου ανεβαίνουν από το 2% στο 4,9% του ΑΕΠ. Μία απόπειρα που έγινε να περιοριστεί η διόγκωση του χρέους κράτησε μόνο μέχρι το 1989, με το δημόσιο χρέος να εκτινάσσεται στο 80,7% του ΑΕΠ το 1990. Τα δεδομένα αυτά, είναι το αποτέλεσμα μιας οικονομικής πολιτικής που στόχευσε να αναθερμάνει και να αναζωογονήσει την εγχώρια οικονομία, η οποία είχε υποχωρήσει σημαντικά ύστερα από τις δύο πετρελαϊκές κρίσεις που προηγήθηκαν. Επιλέχθηκε μία στρατηγική εισοδηματικής ενίσχυσης μιας αρκετά αόριστης κοινωνικής ομάδας που ονομάστηκε γενικώς με τον όρο μη προνομιούχοι. Ενώ ο όρος δεν φαίνεται να είχε κάποιο συγκεκριμένο οικονομικό και κοινωνικό περιεχόμενο, αξιοποιήθηκε για τη διαμόρφωση μιας πελατειακής σχέσης κράτους-πολίτη με διευρυμένο χαρακτήρα. Η πρακτική αυτή αξιοποίησε το δανεισμό της χώρας για να υποστηρίξει μία κρατικοδίαιτη οικονομία, επιχειρώντας με ανορθόδοξο τρόπο να μειώσει τις μισθολογικές διαφορές, εξισώνοντας δηλαδή μισθολογικά τους παραγωγικούς με τους μη παραγωγικούς εργαζόμενους (Σωτηρόπουλος, 2014).

1. 2 Η ένταξη στην Οικονομική και Νομισματική Ένωση (ONE)

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1990 η ελληνική οικονομία εισέρχεται σε μία περίοδο διαρθρωτικών προσαρμογών. Με την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992, τα κράτη μέλη της ευρωπαϊκής Ένωσης κάνουν το επόμενο βήμα προς τη δημιουργία της οικονομικής και νομισματικής Ένωσης. Πρόκειται για συμφωνία κεφαλαϊώδους σημασίας για την εξέλιξη της Ελληνικής οικονομίας. Τα Ευρωπαϊκά κράτη αποφασίζουν να διευρύνουν και να συμπληρώσουν τις αποφάσεις της ενιαίας ευρωπαϊκής πράξης του 1987, αναθεωρώντας τους όρους του θεσμικού περιβάλλοντος της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής. Πρόκειται

για μία νέα προσέγγιση που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες στρατηγικές μακροοικονομικής πολιτικής (Garrett, 2018).

Σύμφωνα με τον νέο κοινό σχεδιασμό της οικονομικής πολιτικής, ο οποίος πρέπει να υιοθετηθεί από οποιοδήποτε κράτος μέλος επιθυμεί να ενταχθεί στην ένωση, η σχετική ελευθερία στο σχεδιασμό της οικονομικής πολιτικής που απολάμβαναν τα κράτη-μέλη μέχρι το 1992 σταδιακά περιορίζεται μέσω της παραχώρησης στην κοινότητα της δυνατότητας να παρεμβαίνει με θεσμικό πλέον τρόπο στο σχεδιασμό της μακροοικονομικής πολιτικής των κρατών μελών. Η απώλεια της σχετικής ελευθερίας κινήσεων που απολάμβαναν τα κρατημένα μέχρι το 1992 θεσμοθετείται και με την επικύρωση ενός μακροπρόθεσμου προγράμματος σύγκλισης το οποίο αναφέρεται στη χρονική περίοδο από το 1993 μέχρι το 1999. Βασικός άξονας του προγράμματος σύγκλισης είναι η στόχευση της ευρωπαϊκής οικονομίας σε αντιπληθωριστικές πολιτικές. Για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι το πρόγραμμα επιβάλλει μία σειρά αυστηρών περιορισμών στη λήψη δημοσιονομικών αποφάσεων. Ο στόχος της προενταξιακής περιόδου είναι η μείωση του ελλείμματος του δημόσιου τομέα στο 3% του ΑΕΠ και η σταδιακή αποκλιμάκωση του δημόσιου χρέους στο 60% του ΑΕΠ (Coccia, 2017).

Η ελληνική οικονομία σταθεροποιήθηκε παρουσιάζοντας ρυθμούς ανάπτυξης αισθητά υψηλότερους από εκείνους της ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1996 και μετά, παρά το γεγονός ότι ο μέσος ευρωπαϊκός όρος δεν έδειχνε σημεία ανάκαμψης. Η περίοδος που ακολουθεί μετά το 1996 σηματοδοτεί για την Ελλάδα μία πραγματική περίοδο σύγκλισης κατά τη διάρκεια της οποίας η Ελλάδα καλύπτει την αναπτυξιακή διαφορά ανάμεσα στην ελληνική οικονομία και τις πιο ανεπτυγμένες Ευρωπαϊκές οικονομίες (Garrett, 2018).

1. 3 Η ελληνική οικονομία από το 2000 μέχρι την οικονομική κρίση: Πορεία και παθογένειες

1. 3. 1 Οι εξελίξεις μέχρι την οικονομική κρίση

Η ελληνική οικονομία κινήθηκε στην αρχή της δεκαετίας στην ίδια λογική των τελευταίων ετών του 1990. Το μεταρρυθμιστικό έργο συνεχίστηκε αν και αντιμετώπισε σημαντικά προβλήματα εξαιτίας των δύσκολων τεχνοκρατικών χαρακτηριστικών του εκσυγχρονισμού, αλλά και μιας βαθιά ριζωμένης πελατειακής νοοτροπίας που είχε θεμελιωθεί στη χώρα από το

1980 και μετά. Κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης που θα ευνοούσε την οικονομική δραστηριότητα της χώρας στο σύνολο της συναντούσε αντιδράσεις από κοινωνικές ομάδες που θα υποχρεώνονταν να δεχθούν απώλειες προνομίων, επιρροής και ευημερίας (Τάσης, 2015).

Στον αντίποδα, η εισαγωγή της ευρώ, παρέχει στον κρατικό μηχανισμό τα εργαλεία για να αποφύγει τον ανεξέλεγκτο δανεισμό και τα κερδοσκοπικά φαινόμενα. Επιπλέον το ευρώ λειτούργησε αποτρεπτικά σε σχέση με συγκεκριμένες οικονομικές πρακτικές, οι οποίες αποτελούσαν μία εύκολη λύση για τη διαχείριση της οικονομίας, αλλά δεν ήταν πλέον διαθέσιμες, όπως για παράδειγμα η υποτίμηση του Εθνικού νομίσματος, η δυνατότητα εκτύπωσης χρήματος ή η ανεξέλεγκτη ελλειμματική δημοσιονομική πολιτική. Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί και η δρομολόγηση μιας σειράς ιδιωτικοποιήσεων πρωτοφανούς κλίμακας για τα δεδομένα της Ελληνικής οικονομίας. Ωστόσο ο χαρακτήρας των ιδιωτικοποιήσεων αυτών είχε κυρίως εισπρακτικά και όχι επενδυτικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται δηλαδή για έσοδα τα οποία βοήθησαν να καλυφθούν τα ελλείμματα του προϋπολογισμού αλλά όχι στη προσπάθειά της χώρας να μειώσει το χρέος μακροπρόθεσμα. Συντελούνται λοιπόν σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για τη μεταβολή μιας οικονομίας κρατικών μονοπωλίων και κεντρικής εποπτείας σε μία οικονομία ανταγωνιστική, με τις επιχειρήσεις ιδιωτικοποιημένες και ανεξάρτητες αρχές (Κορρές, & Κοκκίνου, 2011).

Η χώρα παράλληλα εκμεταλλεύεται τα πακέτα των κοινοτικών πλαισίων στήριξης για να προωθήσει έργα υποδομής αλλά φαίνεται ότι η χώρα αδυνατεί να υλοποιήσει έγκαιρα και αποτελεσματικά τα προγραμματισθέντα έργα, ενώ παράλληλα απορροφά και αξιοποιεί πόρους σε εύκολα έργα και όχι σε δύσκολες δομές ουσίας. Παράλληλα η πολιτεία απέτυχε να υλοποιήσει τη δέσμευσή της για δημιουργία νέων θέσεων εργασίας, αφού δεν μπόρεσε να απορροφήσει με ικανοποιητικούς ρυθμούς και να αξιοποιήσει τα ευρωπαϊκά πακέτα στήριξης, με αποτέλεσμα η ανεργία στη χώρα να φτάσει τη δεύτερη υψηλότερη θέση στην Ευρώπη. Τέλος φανερώνονται εκείνη την εποχή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελληνικής δημοσιονομικής διαχείρισης, με την ελληνική κυβέρνηση να αναγκάζεται να αναθεωρήσει πλεονάσματα σε ελλείμματα, αλλά και τον λόγο του χρέους προς το ΑΕΠ προς τα πάνω, ύστερα από το σκεπτικισμό που εξέφρασε η eurostat σχετικά με την ακρίβεια των οικονομικών στοιχείων που κοινοποίησε η κυβέρνηση στις οικονομικές υπηρεσίες της κοινότητας (Τάσης, 2015).

Με το έλλειμμα και το χρέος να ανεβαίνουν σταθερά και σε υψηλότερα επίπεδα από τις προβλέψεις της πολιτείας, η κυβέρνηση προχώρησε σε σειρά μέτρων που οδήγησαν στην άρση το 2007 της εποπτείας που είχε επιβληθεί στην χώρα ως αδυναμία συμμόρφωσης με τις

συστάσεις του ευρωπαϊκού συμβουλίου το 2004. Οι αποκρατικοποιήσεις συνεχίστηκαν, εξακολουθώντας να διατηρούν εισπρακτικό και όχι επενδυτικό χαρακτήρα ενώ το χρέος της χώρας συνέχισε να διογκώνεται. Με τους κλυδωνισμούς της επερχόμενης κρίσης να διαφαίνονται ήδη το 2007, η χώρα βρίσκεται σε μία περίοδο ακαταστασίας στα δημοσιονομικά της και σοβαρού ελλείμματος τρεχουσών συναλλαγών, ενώ η οικονομία χαρακτηρίζεται από εξαιρετικά χαμηλή ανταγωνιστικότητα. Οι αντιδράσεις της πολιτείας καθώς και οι προσπάθειες να αυξηθούν τα έσοδα φανέρωσαν μία οικονομική στρατηγική χωρίς μακροπρόθεσμους στόχους, οδηγώντας τη χώρα το 2009 σε εκλογές, με την είσοδο στην ύφεση και την οικονομική κρίση να φαίνεται αναπόφευκτη (Τάσσης, 2015).

1. 3. 2 Οι παθογένειες της Ελληνικής οικονομίας, η κρίση και οι επιδράσεις τους στην εκπαιδευτική πολιτική.

Η εξέλιξη της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα φανέρωσε μία σειρά από ιδιαίτερες παθογένειες του συστήματος που επέτρεψαν σε μία χρηματοπιστωτική κρίση να εξελιχθεί σε κρίση χρέους. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κρίσης στην Ελλάδα δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσω της ανάλυσης των μακροοικονομικών μεγεθών. Η κρίση συντελέστηκε μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό και θεσμικό πλαίσιο, που επέτρεψε την διατήρηση συγκεκριμένων παθογενειών και πρακτικών, βαθιά ριζωμένο μάλλον στη δομή και στις πρακτικές της Ελληνικής οικονομίας για δεκαετίες. Επιπλέον, φάνηκε ότι ο ευρωπαϊκός οικονομικός σχεδιασμός ήταν ελλιπής.

Σε κάποιο βαθμό η ελληνική δημοσιονομική κρίση μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα ενός ανεπαρκούς σχεδιασμού της Ένωσης. Η ενσωμάτωση είχε τυπικά οικονομικά χαρακτηριστικά και δεν απέκτησε ποτέ χαρακτηριστικά σύγκλησης οικονομικής αντίληψης και κουλτούρας. Η ετερογένεια της οικονομίας των χωρών-μελών ήταν μεγάλη, τόσο διαρθρωτικά, όσον αφορά τις δυνατότητες και την παραγωγικότητα, όσο και μακροοικονομικά. Δεν θεσμοθετήθηκε τραπεζική και χρηματοοικονομική ενσωμάτωση και ρύθμιση για το σύνολο της νομισματικής Ένωσης. Δεν θεσμοθετήθηκαν μηχανισμοί που να ρυθμίζουν τις δημοσιονομικές σχέσεις μεταξύ των χωρών. Ως μεμονωμένες χώρες, τα μέλη της ένωσης είχαν χάσει την ικανότητα να ασκούν προσαρμοσμένη νομισματική και συναλλαγματική πολιτική, αφού αυτό μπορούσε να γίνει μόνο σε συλλογικό επίπεδο (Chen, Milesi-Ferretti, & Tressel, 2012).

Ωστόσο, είναι γνωστό ότι μια ενιαία νομισματική πολιτική καθώς και μια ενιαία συναλλαγματική ισοτιμία, μπορεί να είναι επιζήμια για για συγκεκριμένες οικονομίες μιας νομισματικής ένωσης, εφόσον συνυπάρχουν οικονομίες που λειτουργούν με διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης. Από την άλλη, ως Νομισματική Ένωση, αυτή η Οικονομική Ένωση δεν είχε την ικανότητα να ασκήσει δημοσιονομική πολιτική και δεν είχε δημιουργήσει μηχανισμούς για ένα ενιαίο τραπεζικό και χρηματοπιστωτικό σύστημα. Σε μια ανοικτή οικονομία, χωρίς παρέμβαση της Κεντρικής Τράπεζας στην αγορά συναλλάγματος, οι ανισορροπίες του ισοζυγίου τρεχουσών συναλλαγών προκαλούν αναπροσαρμογές στη συναλλαγματική ισοτιμία. Οι αναπροσαρμογές αυτές τείνουν να διορθώσουν τις ανισορροπίες. Τα διατηρούμενα ελλείμματα αναμένεται να προκαλέσουν υποτίμηση του νομίσματος ενώ τα πλεονάσματα αναμένεται να προκαλέσουν την ανατίμησή του. Όταν υπάρχουν, όπως στην Ευρώπη, διαφορετικές ουσιαστικά οικονομίες, μερικές με μεγάλα ελλείμματα τρεχουσών συναλλαγών, ενώ άλλες έχουν μεγάλα πλεονάσματα, και όλες μοιράζονται ένα ενιαίο νόμισμα, δεν υπάρχει αυτόματη προσαρμογή του νομίσματος που να αποκαθιστά την ισορροπία (Chen, Milesi-Ferretti, & Tressel, 2012).

Για να διατηρηθούν οι συναλλαγματικές ισοτιμίες, οι οικονομίες που παρουσίαζαν ελλείμματα έπρεπε να ακολουθήσουν μία διαδικασία εσωτερικού αποπληθωρισμού, ενισχυμένη μέσω της δράσης των κεντρικών τους τραπεζών και της εφαρμογής αυστηρών νομισματικών πολιτικών. Από την πλευρά τους, οι οικονομίες που παρουσιάζουν πλεονάσματα, θα πρέπει να αναπτύξουν επεκτατικές νομισματικές πολιτικές, υποστηριζόμενες μέσω της δράσης των κεντρικών τραπεζών και υποστηρίζοντας παράλληλα τις ελλειμματικές οικονομίες. Με αυτές τις ενέργειες μπορεί να αποκατασταθεί η ισορροπία μέσω της μετακίνησης κεφαλαίων από τις πλεονασματικές προς τις ελλειμματικές χώρες. Αν όμως οι πλεονασματικές οικονομίες δεν αποδέχονται αυτόν τον μηχανισμό, ολόκληρο το βάρος της προσαρμογής βαρύνει στις ελλειμματικές οικονομίες (Waysand, Ross, & De Guzman, 2010).

Η ευρωπαϊκή νομισματική Ένωση έχει ένα ενιαίο νόμισμα, έτσι ώστε οι χώρες, συμπεριλαμβανομένης της «περιφέρειάς» της, να μην μπορούν να προβούν σε υποτίμηση. Αντιμέτωπες μεμονωμένα με μια κρίση του ισοζυγίου πληρωμών, οι ελλειμματικές οικονομίες βρέθηκαν στην ανάγκη να διαχειριστούν την κρίση χωρίς βοήθεια και συνεργασία από τις πλεονασματικές οικονομίες, μέσω μιας εξαιρετικά δύσκολης διαδικασίας εσωτερικού αποπληθωρισμού. Τα ελλείμματα στην Ελλάδα, την Ιρλανδία και την Ισπανία έτειναν να βαθαίνουν ενώ τα πλεονάσματα στη Γερμανία αυξάνονταν. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα γερμανικά πλεονάσματα αντιστοιχούσαν μόνο στις εξαγωγές της προς τις ελλειμματικές χώρες, αλλά μάλλον ότι η Γερμανία στην εμπορική της σχέση με τον κόσμο απολάμβανε ένα

υποτιμημένο νόμισμα και απέκτησε πλεονάσματα σε τρέχοντα απολογισμό. Κάτι αντίστοιχο, αν και με αρνητικό πρόσημο, συνέβη με τις ελλειμματικές χώρες της Νομισματικής Ένωσης και συγκεκριμένα την Ελλάδα (Chen, et al., 2012).

Λόγω των χαρακτηριστικών της ελληνικής οικονομίας, ιδιαίτερα της χαμηλής παραγωγικότητας και της διαφοροποίησής της, η οικονομική ανάπτυξη οδηγήθηκε από την αυξημένη εγχώρια κατανάλωση και τις εγχώριες επενδύσεις, καθώς οι άμεσες ξένες επενδύσεις (ΑΞΕ) ήταν πολύ μικρές (Waysand, et al., 2010). Μεταξύ 2000-2008, η εγχώρια ζήτηση αντιπροσωπεύει το 70% της συνολικής ζήτησης, ακόμη και σε έναν εξωστρεφή τομέα όπως ο τουρισμός. Μέσα σε μια οικονομική δομή με κυριαρχία των μικρών επιχειρήσεων και της παρατυπίας, οι τομείς που αναπτύχθηκαν περισσότερο ήταν αυτοί που παράγουν υπηρεσίες. Επιπλέον μία σειρά από χαρακτηριστικά επιδείνωσαν την κατάσταση της οικονομίας στην χώρα. Η συγκέντρωση του πληθυσμού σε δύο μεγάλα αστικά κέντρα είχε δυσμενείς επιπτώσεις στην οικονομική ανάπτυξη και δραστηριότητα. Η μη ισορροπημένη κατανομή των εισοδημάτων δημιούργησε σημαντικά προβλήματα στις προσπάθειες ανάπτυξης. Η ανάπτυξη των επενδύσεων δεν συνοδεύτηκε από διεύρυνση τους σε κοινωνικά αποδεκτές περιοχές και δραστηριότητες. Οι περιοχές της επαρχίας δεν αξιοποιήθηκαν και δεν αναπτύχθηκαν επαρκώς. Η μεγέθυνση του δημόσιου τομέα σε συνδυασμό με την κακή δημοσιονομική διαχείριση δημιούργησαν τεράστια ελλείμματα που οδήγησαν σε υπέρμετρο δανεισμό, ενώ ο κρατικός μηχανισμός αποδείχθηκε άκαμπτος και δυσκίνητος, αδυνατώντας να προσαρμοστεί. Ο συνεχώς αυξανόμενος μέσος όρος ηλικίας και η συνεπαγόμενη γήρανση του πληθυσμού επέτεινε ακόμα περισσότερο το πρόβλημα προκαλώντας αυξημένες δαπάνες στην υγειονομική περίθαλψη και στο συνταξιοδοτικό (Κορρές, & Κοκκίνου, 2011).

Παρά τις εκτιμήσεις για την κρίση της Ελληνικής οικονομίας που βασίζονται σε οικονομικά δεδομένα, η συγκεκριμένη κρίση δεν έχει αμιγώς νομισματικό χαρακτήρα. Σε γενικές γραμμές η ελληνική οικονομία δεν είναι ούτε ανταγωνιστική ούτε επαρκώς διαφοροποιημένη και θα έπρεπε να είναι. Εάν ήταν εκτός Ευρωπαϊκής νομισματικής πολιτικής, μια υποτίμηση του εθνικού νομίσματος θα ξεκινούσε μία διαδικασία που θα μπορούσε να οδηγήσει σε βελτίωση της ανταγωνιστικότητας, αλλά ακόμα και αυτή η στρατηγική δεν θα εμπόδιζε ούτε την επιδείνωση του βιοτικού επιπέδου του πληθυσμού, ούτε την πολυετή αναπροσαρμογή. Εντός όμως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Η χώρα έπρεπε να συνεχίσει μέσω της διαδικασίας του εσωτερικού αποπληθωρισμού, που σημαίνει μείωση του κόστους παραγωγής, προκειμένου να ενσωματωθεί εκ νέου στην ευρωπαϊκή, αλλά και την παγκόσμια αγορά. Πρόκειται για μία επιλογή που κατέστησε την μείωση των μισθών αναπόφευκτη (Krugman, 2013).

Ωστόσο τα πιο σημαντικά στοιχεία που οδήγησαν σε επιδείνωση τους δείκτες της ελληνικής οικονομίας, ενώ παράλληλα ευθύνονται για μία αδυναμία ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας που απέκτησε διαχρονικά χαρακτηριστικά, σχετίζονται με τη διαφθορά και την αξιοποίηση πρακτικών παραοικονομίας. Η διαφθορά προκύπτει όταν παράγοντες της εξουσίας επιδιώκουν, αξιοποιώντας την πολιτική τους ισχύ, αποκομίσουν προσωπικό όφελος σε βάρος του δημοσίου συμφέροντος. Πρόκειται για ένα φαινόμενο το οποίο είναι ιδιαίτερα συχνό στις υποανάπτυκτες αλλά και στις αναπτυσσόμενες χώρες όπως η Ελλάδα. Σειρά έργων και επενδύσεων στην Ελλάδα αποφασίστηκαν με γνώμονα όχι την πραγματική τους προσφορά με βάση τις ανάγκες της χώρας αλλά με τη δυνατότητα που έδιναν για οικονομικά οφέλη σε άτομα που κρατούσαν θέσεις-κλειδιά στη διακυβέρνηση της χώρας. Οι δημόσιες λοιπόν επενδύσεις και η δυσκολία της αποπεράτωσης των έργων αυξήθηκαν σημαντικά. Παράλληλα, ο Έλληνας πολίτης, πλήρωνε τα έργα αυτά υπερκοστολογημένα τουλάχιστον κατά 25% εξαιτίας της διαφθοράς. Η διαφθορά όμως σημαίνει την ύπαρξη συνολικά ενός συστήματος που δεν είναι ικανό να ελέγξει την οικονομική δραστηριότητα (Nelson, Belkin, & Mix, 2010).

Επακόλουθο ενός τέτοιου συστήματος είναι και η πρακτική της εκτεταμένης φοροδιαφυγής, η οποία είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση της φορολογίας για την κάλυψη των ελλειμμάτων των δημοσίων εσόδων, μειώνοντας την παραγωγικότητα και την αναπτυξιακή προοπτική της οικονομίας. Το φαινόμενο της φοροδιαφυγής οδηγεί αναγκαστικά σε αύξηση του εσωτερικού ή του εξωτερικού δανεισμού προκειμένου να καλυφθούν τα έξοδα του κράτους, ζημιώνοντας σε βάθος χρόνου την οικονομία και μειώνοντας την ανταγωνιστικότητά της. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον όπως είναι λογικό που βρίσκει πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθεί η παραοικονομία, η οποία εκτός από την φοροδιαφυγή περιλαμβάνει κάθε είδους οικονομική δραστηριότητα που αποκρύπτεται και στερεί από το κράτος έσοδα. Σημαντικό χαρακτηριστικό παραοικονομίας που συμβάλλει στη συρρίκνωση της οικονομίας είναι και η αδήλωτη εργασία, πρακτική που κατατάσσει την χώρα στις πρώτες Ευρωπαϊκές θέσεις μεταξύ των χωρών που παρουσιάζουν το φαινόμενο. Πρόκειται για μία παράνομη οικονομική πρακτική που υποβαθμίζει συστηματικά την αγορά εργασίας, ενώ προσθέτει στα οικονομικά βάρη που δημιουργούν στο κράτος οι διάφορες μορφές της παραοικονομίας (Nelson, Belkin, & Mix, 2010).

Η εκπαιδευτική πολιτική, οφείλει να υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες, αφού η εκπαίδευση αποτελεί μία επένδυση για τη χώρα, καθώς και κεφάλαιο ανάπτυξης της οικονομίας της επιστήμης του πολιτισμού και της κοινωνίας. Ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο πιο ισχυρός συντελεστής ανάπτυξης και ευημερίας μιας πολιτισμένης κοινωνίας. Στην Ελλάδα οι επενδύσεις στην εκπαίδευση δεν

ήταν ποτέ ένα από τα δυνατά σημεία της χώρας. Η κρίση όμως δημιούργησε μία κατάσταση καινοφανή για τα ελληνικά δεδομένα, με τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν έντονα τις επιπτώσεις των δυσμενών αλλαγών. Δημιουργήθηκε ένα έντονο κλίμα αβεβαιότητας και μία έντονη αίσθηση ανασφάλειας, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της κρίσης, γεγονός που επηρέασε την ψυχολογία των εκπαιδευτικών και τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Η κρίση του 2008 υπήρξε μία παγκόσμια κρίση που επηρέασε την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο (Χάλαρη, 2008).

Τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, η δημόσια εκπαίδευση επηρεάστηκε δυσμενώς και σε βάθος από τις οικονομικές εξελίξεις που οδήγησαν σε περικοπές, γεγονός που οδήγησε σε αύξηση της ζήτησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ιδιωτικού τομέα. Αυτό συνέβη γιατί υπήρξαν μεγάλοι περιορισμοί στη διαχείριση των οικονομικών πόρων, γεγονός που επηρέασε σε μεγαλύτερο βαθμό την δημόσια παιδεία, αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική ανισότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ακόμα και χώρες με ισχυρή οικονομία και παράδοση στην φροντίδα της εκπαίδευσης, όπως η Ιταλία και η Γαλλία, διαπίστωσαν τεράστια αρνητικά αποτελέσματα εξαιτίας της μείωσης των δαπανών για την παιδεία (Χάλαρη, 2017).

Η οικονομική κρίση επηρέασε το σύνολο του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Η οικονομική κρίση δεν έπληξε με τον ίδιο τρόπο όλες τις χώρες, ωστόσο ακόμα και αυτές που δεν επλήγησαν σοβαρά, αναγκάστηκαν να εφαρμόσουν έστω και σε μικρότερο βαθμό, πολιτικές λιτότητας. Στο σύνολο λοιπόν των ευρωπαϊκών χωρών, οι περικοπές στο χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσαν μία κοινή πρακτική προσαρμογής για να αντιμετωπιστεί η οικονομική κρίση. Με την οικονομική κρίση σταδιακά να βαθαίνει, επηρεάστηκε σημαντικά το συνολικό επίπεδο παροχής υπηρεσιών δημοσίου χαρακτήρα, ενώ αποδυναμώθηκαν σε βάθος οι κοινωνικές πολιτικές. Με την επιδείνωση του κοινωνικού κράτους, αυξήθηκαν τα φαινόμενα κοινωνικής ανισότητας, επηρεάστηκε αρνητικά η κοινωνική συνοχή, ενώ ανέβηκαν σημαντικά τα ποσοστά των ατόμων που ζούσαν κάτω από το όριο της φτώχειας.

Σχετικά στοιχεία που προκύπτουν από έρευνα της ευρωπαϊκής συνομοσπονδίας εκπαιδευτικών είναι ενδεικτικά για την εξέλιξη της κατάστασης στην Ευρώπη. Σε ένα σύνολο 40 χωρών που διερευνήθηκαν, τόσο εντός όσο και εκτός ευρωπαϊκής Ένωσης, σε 22 χώρες μειώθηκαν οι δαπάνες για την εκπαίδευση, ενώ σε 12 από τις 40 χώρες μειώθηκαν οι μισθοί των εκπαιδευτικών. Σε 16 από τις χώρες αυτές, πάγωσαν οι μισθοί, ενώ σε 16 χώρες εφαρμόστηκε περικοπή σε μισθούς, δώρα και επιδόματα των εκπαιδευτικών. Σε 23 χώρες καταγράφηκαν συγχωνεύσεις και καταργήσεις εκπαιδευτικών μονάδων ενώ σε 12 χώρες

παρατηρήθηκε αύξηση των ωρών εργασίας των εκπαιδευτικών (European Trade Union Committee for Education, 2013).

Η οικονομική κρίση όπως ήταν φυσικό επηρέασε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, αφού οι οικονομικές δυνατότητες ενός κράτους επιδρούν σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Ωστόσο, ιδιαίτερα μεγάλο πλήγμα δέχτηκαν η πρόνοια και γενικότερα οι κοινωνικοί τομείς. Σε γενικές γραμμές, οι δύο τομείς τους οποίους έπληξε περισσότερο η οικονομική κρίση, ήταν ο τομέας της υγείας και ο τομέας της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, σε γενικές γραμμές δεν εφαρμόστηκε ποτέ μία μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική στρατηγική με όραμα, με τις αλλαγές στο πολιτικό πεδίο να σηματοδοτούν συνήθως και αλλαγές στην εκπαιδευτική κατάσταση, δηλαδή παρεμβάσεις κυρίως βραχυπρόθεσμου χαρακτήρα και χωρίς μεγάλες επενδυτικές βάσεις. Η αναποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών απλά επιδεινώθηκε με την οικονομική κρίση με την οποία επιβλήθηκαν κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και προέκυψε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας, με συνεχείς πολιτικές ανακατατάξεις σε ένα πλαίσιο περικοπών και λιτότητας. Ξεκινώντας από μία μείωση της τάξεως του 10% στις γενικότερες δαπάνες για την παιδεία το 2010, οι δαπάνες για την παιδεία μέχρι το 2013 μειώθηκαν κατά 33% με επιπλέον περικοπές της τάξης του 14% να εφαρμόζονται στα αμέσως επόμενα χρόνια, ενώ το μεγαλύτερο πλήγμα το δέχτηκε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία μέχρι το 2016 δέχτηκε συνολικές μειώσεις της τάξης του 22,7% (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2017).

2. Πηγές χρηματοδότησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

2.1 Η χρηματοδότηση και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Είναι γεγονός ότι στην παγκόσμια ερευνητική κοινότητα το ζήτημα της χρηματοδότησης της παιδείας έχει πυροδοτήσει ζωνρές συζητήσεις γύρω από το αν και πως η χρηματοδότηση ευνοεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Κανείς δεν αμφισβητεί το γεγονός ότι η παιδεία δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς πόρους, ωστόσο η βελτίωση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών, είναι μία συζήτηση που ξεκινάει από την δεκαετία του 1960. Ωστόσο, ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1960, εμφανίζονται τα πρώτα στοιχεία που συνδέουν άμεσα τις εκπαιδευτικές δαπάνες με τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ φαίνεται ότι η

σχετική επίδραση δεν σχετίζεται με το οικογενειακό και το οικονομικό υπόβαθρο του μαθητή (Coleman, 1968).

Στις επόμενες δεκαετίες η έρευνα επικεντρώθηκε, αν και με μικρή σχετικά συναίνεση, στη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και μαθητικής απόδοσης (Kueger, 2003). Η σχετική έλλειψη συναίνεσης οδήγησε και στην ανάπτυξη ερευνητικού ενδιαφέροντος σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των πόρων, με την ανάπτυξη σχετικής βιβλιογραφίας γύρω από το πώς μπορούν να λειτουργήσουν τα κίνητρα, οι πολιτικές λογοδοσίας, αλλά και μία ποσοτική διερεύνηση των χαρακτηριστικών του μαθήματος μέσα στην τάξη, μέσω της αξιοποίησης των διαγωνισμάτων για τον έλεγχο της πορείας των δεξιοτήτων των μαθητών, παράγοντας που μπορεί να συσχετιστεί και με την βελτίωση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών (Hanushek, 2011, Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014).

Το γεγονός ότι δεν επετεύχθη μία συναίνεση στα αρχικά στάδια διερεύνησης της σχέσης χρηματοδότησης και αποτελέσματος στην παιδεία, οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στη δυσκολία να προσδιοριστεί με σαφήνεια η αιτία και το αποτέλεσμα στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μία μελέτη της σχολικής χρηματοδότησης. Οι οικονομικοί πόροι επιδρούν στην εκπαίδευση μέσα από μία σύνθετη διεργασία με πολλά δυναμικά χαρακτηριστικά που εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, την τοπική κοινωνία, τις γενικότερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, αλλά και τις πεποιθήσεις σχετικά με το επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ανάλογα με το ιστορικό πλαίσιο. Παρά το γεγονός ότι στα πρώιμα στάδια της έρευνας δεν ήταν εύκολο να διακριθεί και να αξιολογηθεί ο ρόλος όλων αυτών των στοιχείων, σε επόμενα χρόνια προέκυψε ισχυρή συναίνεση στην παγκόσμια έρευνα σχετικά με το ότι η αύξηση της εκπαιδευτικής δαπάνης επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Jackson, 2020).

Επιπλέον μέσα από μία διαχρονική ανάλυση σημαντικού και αυξανόμενου όγκου βιβλιογραφίας, προέκυψαν δύο ακόμη σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την χρηματοδότηση στην εκπαίδευση. Το πρώτο είναι ότι τα θετικά αποτελέσματα της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση εξακολουθούν να επιδρούν με την πάροδο των ετών, αφού σχετίζονται σημαντικά τόσο με αυξημένη ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και ανταγωνιστικά εργασιακά πλεονεκτήματα που ωφελούν οικονομικά και μακροπρόθεσμα την ευημερία του ατόμου. Παρόμοια στοιχεία προκύπτουν και από πιο σύγχρονες έρευνες οι οποίες παρακολουθούν την εξέλιξη των επιπτώσεων της χρηματοδότησης σε βάθος χρόνου (Jackson, & Mackevicius, 2021).

Επιπλέον ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα είναι το γεγονός ότι η αύξηση της χρηματοδότησης συνδέεται με πολύ καλύτερα αποτελέσματα όταν απευθύνεται κυρίως σε μαθητές από οικογένειες ή περιοχές με χαμηλότερα εισοδήματα. Οι μαθητές αυτοί εμφάνισαν συγκριτικά, σημαντικά μεγαλύτερη άνοδο στο βιοτικό τους επίπεδο στην ενήλικη ζωή τους από τους αντίστοιχους μαθητές υψηλότερου εισοδήματος. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι από την άποψη της επένδυσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, η χρηματοδότηση των ασθενέστερων οικονομικά μαθητών αποδίδει μεγαλύτερα αποτελέσματα ανά μονάδα οικονομικής επένδυσης, από ότι μία αντίστοιχη επένδυση και δαπάνη σε μαθητές υψηλότερων εισοδημάτων (Jackson, & Mackevicius, 2021).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που διερευνήθηκε είναι οι επιπτώσεις της χρηματοδότησης υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Σε αυτή την περίπτωση οι έρευνες κατέληξαν σε μεικτά αποτελέσματα, παρά το γεγονός ότι και εδώ εμφανίζονται κάποια επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Για παράδειγμα η χρηματοδότηση τεχνολογικού εξοπλισμού αιχμής και σχετικών επενδυτικών προγραμμάτων, συσχετίζεται σημαντικά με την άνοδο της ποιότητας της ακαδημαϊκής δραστηριότητας (Beshiri, Krrabaj, & Beshiri, 2020). Από την άλλη πλευρά η χρηματοδότηση κτιριακών παρεμβάσεων, όπως η ανακατασκευή και η ανακαίνιση, παρουσιάζει ποικιλία αποτελεσμάτων που σχετίζονται με πολλές παραμέτρους όπως χαρακτηριστικά της κτιριακής δομής, ηλικία των μαθητών, περιβαλλοντική κατάσταση της περιοχής κτλ. (Gunter, & Shao, 2016). Δεν φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με ποιοτικά αποτελέσματα μετρήσιμα σε βραχυπρόθεσμο και μεσοπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα, αν και φαίνεται να επιδρά μακροπρόθεσμα (Jackson, & Mackevicius, 2021). Παρόλα αυτά, ένας συγκεκριμένος τομέας που έχει σχετιστεί σημαντικά με την άνοδο της μαθητικής απόδοσης είναι η χρηματοδότηση που σχετίζεται με τον έλεγχο της θερμοκρασίας και οι επενδύσεις σε κλιματιστικά και συστήματα κεντρικής θέρμανσης (Park, Goodman, Hurwitz, & Smith, 2020).

Τέλος, μεγάλη ερευνητική προσπάθεια έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση των επιπτώσεων στην εκπαίδευση μιας οικονομικής μεταρρύθμισης που προωθείται θεσμικά σε πολιτειακό επίπεδο. Αυτού του είδους οι παρεμβάσεις οδηγούν σε σημαντικές επενδύσεις που συνήθως έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τις λιγότερο ευνοημένες μαθητικές ομάδες, αξιοποιώντας τις οικονομικές μεταρρυθμίσεις για να διορθώσουν την κοινωνική και την οικονομική ανισότητα. Τέτοιου είδους οικονομικές μεταρρυθμίσεις επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, ενώ οι θετικές κατά κανόνα επιπτώσεις τους, έχουν διάχυση σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Οι μαθητές παρουσιάζουν βελτίωση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις η οποία διαρκεί και η οποία συνοδεύεται από αύξηση των ποσοστών αποφοίτησης και συνέχειας

των σπουδών σε υψηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο. Τα παραπάνω συνοδεύονται και από βελτιωμένους μισθούς, σε βάθος χρόνου, όταν οι μαθητές ενηλικιωθούν (Bayer, Blair, & Whaley, 2020, Candelaria, & Shores, 2019, Card, & Payne, 2002, Rothstein, & Schanzenbach, 2022). Σε σχετική έρευνα η οποία αναζήτησε τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των χρηματοδοτήσεων που προέρχονται από τις οικονομικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνεται ότι η αύξηση κατά 10% της χρηματοδότησης στο εκπαιδευτικό σύστημα για 12 χρόνια, οδηγεί τους μαθητές, όταν ενηλικιωθούν, να απολαμβάνουν ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, υψηλότερα μισθολογικά οφέλη σε επίπεδο 7,7% και μία συνολική αύξηση των οικογενειακών εσόδων που φτάνει το 9,8%. Οι σχετικές χρηματοδοτήσεις σχετίστηκαν σημαντικά με υψηλά ποσοστά επιτυχημένης φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιτυχημένη συνέχεια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μείωση των ποσοστών χαμηλού εισοδήματος και φτώχειας στους ενήλικες (Jackson, Rucker, Johnson, & Persico, 2016).

2. 2 Χρηματοδότηση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η χρηματοδότηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορά τη χρηματοδότηση και των δύο επιπέδων, δηλαδή της κατώτερης και της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γυμνάσιο αποτελεί την κατώτερη μορφή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία διαρκεί τρία χρόνια και αποτελεί το τελευταίο υποχρεωτικό στάδιο της εκπαίδευσης. Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική, διαρκεί επίσης τρία χρόνια και διακρίνεται σε γενική και επαγγελματική, αφού υπάρχει η δυνατότητα να παρακολουθήσει κάποιος μαθήματα σε γενικό ή σε επαγγελματικό λύκειο. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία η εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί ένα δημόσιο αγαθό που προσφέρεται δωρεάν από το κράτος σε κάθε επίπεδο. Η ζήτηση στην Ελλάδα για ανώτερη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, άρχισε να αυξάνεται συστηματικά μετά το 1980, εποχή κατά την οποία παρατηρείται και μεγάλη αύξηση τόσο των εκπαιδευτικών δομών όσο και των εκπαιδευτικών οργανισμών (Tsamadias, & Pegkas, 2012).

Η χρηματοδότηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζεται με ένα ποσοστό που αντιπροσωπεύει ένα τμήμα της συνολικής δαπάνης του κράτους για την παιδεία. Η χρηματοδότηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έφτασε το υψηλότερο ποσοστό που έχει καταγράψει ποτέ στην Ελλάδα το 1991, όταν άγγιξε ένα ποσοστό της τάξης του 43,62% επί

του συνόλου της δαπάνης για το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνη τη χρονιά, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό που έχει καταγραφεί ποτέ ήταν ένα ποσοστό της τάξης του 27,2% το 1975 (Indexmundi, 2007).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε σε γενικές γραμμές συγκεντρωτικό στη φύση του και γενικά προσανατολισμένο προς την γενική εκπαίδευση. Με μία σημαντική μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα το 1964, καθιερώθηκε δωρεάν χαρακτήρας στην παιδεία σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η δεύτερη μεγάλη τομή στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινά το 1975, όταν η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεμελιώνεται συνταγματικά ως υποχρεωτική. Από εκείνη την εποχή και μετά δεν έλειψαν οι προσπάθειες για την υλοποίηση καινοτόμων και εκσυγχρονιστικών αλλαγών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να σημειωθεί σε κάποια χρονική στιγμή μία θεαματική πρόοδος.

Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση παρουσίαζε συστηματικά προβλήματα και αδυναμίες, θεωρήθηκε στην Ελληνική κουλτούρα ως συνώνυμο της επαγγελματικής αποκατάστασης, κυρίως στο δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα, γεγονός που ώθησε σε μία σταδιακή διεύρυνση της γενικότερης ζήτησης για παιδεία, ιδιαίτερα τα τελευταία 40 χρόνια. Τα ζητήματα που μονοπώλησαν το ενδιαφέρον σχετικά με τα οικονομικά ζητήματα της εκπαίδευσης μετά το 1964 αφορούν τις έντονες συζητήσεις για την παραπαιδεία, το κόστος της οποίας, με τα δεδομένα εκείνης της εποχής, υπολογίστηκε στα 6 εκατομμύρια δραχμές, στο οποίο δεν συμπεριλαμβάνεται η παρακολούθηση ιδιωτικών μαθημάτων, ενώ το ποσό εξαγόμενου συναλλάγματος από την χώρα για την οικονομική στήριξη της φοίτησης σε ξένα πανεπιστήμια, άγγιζε τα 70 εκατομμύρια δολάρια (Tsamadias, & Pegkas, 2012).

Η περίοδος μεταξύ 1980 και 2009, χαρακτηρίζεται από μεγάλες προσπάθειες για λειτουργικές και διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις στο σύνολο της εκπαιδευτικής δομής, σειρά ενεργειών η οποία έχει σαφώς τη βάση της στην προσχώρηση της χώρας στην Ευρωπαϊκή οικονομική κοινότητα και αργότερα στην Ευρωπαϊκή νομισματική ένωση. Η εμφανής σύνδεση της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά της γενικότερης εκπαίδευσης της χώρας με έναν πιο γενικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό, φάνηκε στην πορεία των τελευταίων ετών με διάφορους τρόπους αλλά κυρίως με μία διαφαινόμενη αποσύνδεση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας. Το φαινόμενο αυτό γίνεται αντιληπτό αν αναλογιστεί κανείς τις διαφορές που παρουσιάζει η Ελλάδα σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες στον τομέα της απόκτησης ικανοτήτων που προσανατολίζονται στην επαγγελματική αποκατάσταση. Παράλληλα, η αποσύνδεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας, ευθύνεται και για ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της χώρας, το γεγονός δηλαδή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπόρεσε να προσφέρει ουσιαστικά στην ανάκαμψη

και την ανάπτυξη της οικονομίας ύστερα από την οικονομική κρίση. Η σχέση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα με μία κοινωνική και θεσμική αντίληψη άμεσης διασύνδεσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχει γίνει συχνά αντικείμενο αναφοράς σε έρευνες που τονίζουν την αποσύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας και τη γενικότερη οικονομία. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που επηρεάζει τη σχέση της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας μέχρι και σήμερα, όπως κατέδειξε και έρευνα του οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών και της Ernst & Young (Endeavor Greece, 2017).

Τα παραπάνω οδηγούν βέβαια σε μία δυσκολία απορρόφησης των αποφοίτων τόσο της δευτεροβάθμιας όσο και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας. Επιπλέον τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρήθηκε το φαινόμενο ότι παρά την μεγάλη αύξηση εγγραφών στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, η δημόσια δαπάνη παρέμεινε σχετικά σταθερή, ενώ παράλληλα η ιδιωτική δαπάνη για την εκπαίδευση η οποία μπορεί να σχετίζεται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών ή την προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ άλλων, συνέχισε να αυξάνεται διαρκώς. Έχει υπολογιστεί μάλιστα, ότι από το 1974 μέχρι το 1999, η ετήσια δαπάνη για την εκπαίδευση στον οικογενειακό προϋπολογισμό της Ελλάδας υπερδιπλασιάστηκε, ξεκινώντας από ένα ποσοστό του οικογενειακού προϋπολογισμού από 2,15% και φτάνοντας στο 4,41%, ποσοστό που είναι εξαιρετικά υψηλότερο από οποιοδήποτε αντίστοιχο ποσοστό παρουσιάζεται στις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες (Κανελλόπουλος, Μαυρομαράς, & Μητράκος, 2003).

Για παράδειγμα το 2004 η δαπάνη της Ελληνικής οικογένειας για αγαθά και υπηρεσίες εκπαιδευτικού χαρακτήρα ανήλθε συνολικά στο ποσό των 4,4 δισεκατομμυρίων ευρώ, με το ποσό αυτό να επιμερίζεται κυρίως σε δύο κατηγορίες. Ένα ποσοστό 34% της σχετικής δαπάνης, αφορά ιδιαίτερα μαθήματα, φροντιστήριο και κάθε τύπου εξωσχολική υποστήριξη, ενώ άλλο ένα ποσοστό που φτάνει το 32% της δαπάνης, αφορά σε έξοδα που σχετίζονται με την κάλυψη των εξόδων των φοιτητών που κατοικούν μακριά από το σπίτι τους, είτε εντός της επικράτειας είτε και στο εξωτερικό. (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ, 2014).

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της επόμενης δεκαετίας και παρά την είσοδο της χώρας στην οικονομική κρίση, παρατηρείται μία σχεδόν σταθερή αύξηση της ετήσιας δαπάνης της μέσης οικογένειας για την εκπαίδευση, αύξηση η οποία κυμαίνεται γύρω στο 4,5%. Έτσι λοιπόν, μέχρι το 2013, η δαπάνη που αντιστοιχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φτάνει το 1,7 δισεκατομμύρια ευρώ, με το 15% να αφορά δαπάνες ιδιωτικής εκπαίδευσης, το 57% υποστηρικτική εκπαίδευση διάφορων τύπων, το 26,5% δαπάνη για την εκμάθηση ξένων

γλωσσών ενώ το 1,6% αφορά σε έξοδα που σχετίζονται με δραστηριότητες εκτός σχολείου, δηλαδή εκδρομές, επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους κτλ. Επιπλέον ο ιδιωτικός τομέας ισχυροποιήθηκε από τις θεσμικές πρωτοβουλίες της πολιτείας και εκμεταλλεύτηκε στο έπακρο τη μείωση του μισθολογικού κόστους, προκειμένου να αξιοποιήσει την αυξημένη ζήτηση υποστηρικτικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα για τους μαθητές που επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εν μέσω αποδυνάμωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την οικογένεια να επωμίζεται τις σχετικές δαπάνες. Παρουσιάστηκε λοιπόν ένα σύνθετο πρόβλημα: Οι οικογένειες έπρεπε να επωμιστούν ένα σημαντικό κόστος προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές, αξιοποιώντας εξωσχολική διδασκαλία, εξαιτίας της αποδυνάμωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όλα αυτά γίνονταν με σκοπό να πετύχει ο μαθητής την εισαγωγή του σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω του οποίου προσδοκούσε ότι θα μπορούσε να απορροφηθεί από την αγορά εργασίας, έστω και με μειωμένες απολαβές, εν μέσω οικονομικής κρίσης και μάλιστα αξιοποιώντας ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο σε γενικές γραμμές είναι αποσυνδεδεμένο από την αγορά εργασίας (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ, 2014).

Ολόκληρη αυτή η προσπάθεια φαίνεται παράλογη αν αναλογιστεί κανείς τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες επιδεινώθηκαν εξαιτίας της ελλιπούς χρηματοδότησης. Κάθε συζήτηση που μπορεί να γίνει για την ποιότητα της εκπαίδευσης, τη διασφάλιση της ποιότητας και την συνεχή άνοδό της, ξεκινά από τη δυναμική που μπορούν να προσφέρουν οι σχετικές δαπάνες. Άσχετα από το αν η χώρα βρισκόταν η όχι σε οικονομική κρίση, για πολλά χρόνια, ακόμα και σε χρόνια ανάπτυξης, η δημόσια δαπάνη της χώρας για την εκπαίδευση δεν ξεπέρασε ποτέ το ποσοστό του 3,5% του ΑΕΠ. Η οικονομική κρίση απλώς έκανε τα πράγματα χειρότερα, αφού οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μειώθηκαν σημαντικά, γεγονός που φαίνεται τόσο από τις συγκρίσεις στα απόλυτα νούμερα των δαπανών, όσο και από την πτώση των σχετικών ποσοστών δαπάνης επί του ΑΕΠ.. Μεταξύ των ετών 2009 και 2015, η μείωση των συνολικών δαπανών για το εκπαιδευτικό σύστημα φτάνει το 35,4%. Πρόκειται για ένα σοβαρό πλήγμα το οποίο χειροτέρεψε την κατάσταση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ήταν ήδη υποχρηματοδοτούμενο και προβληματικό. Σαν αποτέλεσμα, ο αριθμός των εκπαιδευτικών μειώθηκε στο σύνολο της επικράτειας, οι ώρες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν, η κρατική χρηματοδότηση μειώθηκε και πάνω από 2.000 σχολεία καταργήθηκαν ή συγχωνεύθηκαν (Καραμανίδης, 2017, Σγάγια, 2019).

Η κατάσταση αυτή ανατράπηκε όταν με τον προϋπολογισμό του 2016, σταμάτησε η συνεχής μείωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Από το 2016 και μετά παρατηρείται

μία σταδιακή άνοδος κάθε χρόνο στις δαπάνες για την παιδεία. Η αλλαγή της πολιτικής κατάστασης στη χώρα το 2015, άλλαξε στην ουσία και την σχεδιασμένη μέχρι τότε πορεία για την εκπαίδευση, καταργώντας τον σχεδιασμό του μεσοπρόθεσμου προγράμματος 2014-2018, το οποίο προέβλεπε γενικές δαπάνες για την εκπαίδευση λιγότερες κατά 1,2 εκατομμύρια ευρώ από αυτές που τελικά διατέθηκαν το 2019. Με τους καινούργιους προϋπολογισμούς, η δαπάνη για την παιδεία έφτασε το 2019, από το 2% που προέβλεπε το μεσοπρόθεσμο πρόγραμμα, στο 3% του ΑΕΠ. (Σγάγια, 2019).

Ένας παράγοντας που βοήθησε ουσιαστικά την αναβάθμιση των υποδομών της εκπαίδευσης όχι μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν τα διαρθρωτικά ταμεία της ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, η οικονομική κρίση παρά τους ρυθμούς μετανάστευσης επηρέασε έντονα το δημογραφικό πρόβλημα, με αποτέλεσμα να υπάρξει σημαντική μείωση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρά το γεγονός ότι δεν ήταν τόσο μεγάλη όσο για παράδειγμα στην πρωτοβάθμια. Οι παραπάνω παράγοντες οδήγησαν σε μία σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών που αντιστοιχούσε στον κάθε εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα η σχέση μαθητών προς εκπαιδευτικούς να παρουσιάζει μία τιμή που εμφανίζεται να είναι χαμηλά σε σχέση με τους μέσους όρους του ΟΟΣΑ (Κανελλόπουλος και συν., 2003).

Μία σειρά παραγόντων που σχετίζονται με την οικονομική κρίση επηρέασαν και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης. Οι προσλήψεις στο χώρο της εκπαίδευσης ακολούθησαν την γενικότερη τάση, των ελάχιστων δηλαδή όσο το δυνατόν προσλήψεων, ενώ για την κάλυψη κάποιων κενών, προτιμήθηκαν και προσλήφθηκαν νέοι εκπαιδευτικοί με συμβάσεις μικρής χρονικής διάρκειας. Όπως είναι φυσικό, οι συγκεκριμένες επιλογές επηρέασαν σημαντικά την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία αναδύθηκε σειρά σημαντικών προβλημάτων που προέκυψαν από την οικονομική κρίση και σχετίζονται με την άνοδο του επιπέδου της φτώχειας στο γενικό πληθυσμό, αλλά και τη σταδιακά αυξανόμενη παρουσία σημαντικού αριθμού μεταναστών και προσφύγων στις σχολικές αίθουσες. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν σε μία σταδιακή μείωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης, γεγονός που οδήγησε στην αύξηση της ζήτησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ιδιωτικού τομέα, αυξάνοντας σταδιακά και τις οικογενειακές δαπάνες για την εκπαίδευση. (Σγάγια, 2019).

Παραμένει γεγονός ότι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης είναι ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες που συντελεί σε μία επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια στην πρόοδο και στην ακαδημαϊκή ολοκλήρωση των μαθητών. Ωστόσο, ένα σχέδιο που μπορεί να προσφέρει επενδύσεις στην εκπαίδευση, επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός

συστήματος βασισμένου στην ισοτιμία και στην αποφυγή των αποκλεισμών, εμφανίζει μεγαλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων. Δεν προκύπτει πούθενά στην παγκόσμια βιβλιογραφία ότι η μειωμένη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει κάποιο καλό σε οποιαδήποτε κοινωνία. Είναι δεδομένο ότι τα εκπαιδευτικά αγαθά δεν είναι προσβάσιμα με την ίδια ευκολία από όλους. Η επένδυση στην εκπαίδευση μπορεί να κάνει μία σειρά από υπηρεσίες και αγαθά συστηματικά διαθέσιμα σε μαθητές που ζουν με χαμηλότερα εισοδήματα, παρέχοντας τους πρόσβαση σε καλύτερη εκπαιδευτική ποιότητα και εξισώνοντας μέσω της εκπαίδευσης τις οικονομικές διαφορές (Baker, Luhm, Farrie, & Sciarra, 2016).

Ένα σύστημα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης που θα σκοπεύσει στην αντιμετώπιση των εγγενών προβλημάτων της παιδείας, ειδικά μετά από μία περίοδο λιτότητας και ύφεσης, οφείλει πρώτα από όλα να αντιμετωπίσει την ανισότητα της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Μέρος της χρηματοδότησης θα πρέπει να διατεθεί προκειμένου να δημιουργηθούν οι δομές που θα επιτρέψουν την αύξηση της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές παροχές υψηλής ποιότητας που μπορεί να σχετίζονται για παράδειγμα με τεχνολογία αιχμής. Φαίνεται ότι μία τέτοια συζήτηση δεν μπορεί να γίνει χωρίς να συμπεριληφθεί η ανάγκη της διάθεσης συγκεκριμένων πόρων για τις ομάδες των μαθητών των χαμηλότερων εισοδημάτων. Η τεράστια ανάγκη που υπάρχει να ενισχυθούν οι μαθητές των χαμηλότερων εισοδημάτων, επιβεβαιώνεται από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τα σχετικά δεδομένα φανερώνουν ότι αυτοί οι μαθητές δέχονται τις πιο βαριές συνέπειες σε περιόδους δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν έχουν τα μέσα και τη δυνατότητα να προσφύγουν σε εναλλακτική εκπαιδευτική βοήθεια. Φαίνεται ότι η στοχευμένη ενίσχυση των συγκεκριμένων μαθητικών ομάδων, θα μπορούσε να έχει εξαιρετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή πορεία σημαντικού αριθμού μαθητών (Jackson, Johnson, & Persico, 2015).

Βέβαια είναι σημαντικό να υπάρχει και μία γενικότερη διασύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας, ξεκινώντας από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει σημαντικά την επαγγελματική διέξοδο μεγάλου αριθμού μαθητών αλλά και την έλλειψη που υπάρχει σε επαγγέλματα τα οποία ενώ παρουσιάζουν μεγάλη ανάπτυξη (τεχνικός ηλεκτρονικών υπολογιστών), δεν προτιμούνται εξαιτίας μιας παραδοσιακής αντίληψης για την επαγγελματική αποκατάσταση μέσω συγκεκριμένων σπουδών. Και βέβαια φαίνεται ότι η χρηματοδότηση της παιδείας σε παγκόσμιο επίπεδο θα πρέπει να γυρίσει σε επίπεδα που αντιστοιχούν τουλάχιστον στις χρηματοδοτήσεις πριν από την κρίση (Cornman, Ampadu, Wheeler, & Zhou, 2018).

3. Κόστος που σχετίζεται με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

3. 1 Οι δαπάνες του δημόσιου τομέα για την εκπαίδευση

3. 1. 1 Η έννοια της εκπαιδευτικής δαπάνης

Στην Ελλάδα, οι δημόσιες δαπάνες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χρηματοδοτούνται από τρεις πηγές, οι οποίες είναι:

- Ο ετήσιος προϋπολογισμός του Υπουργείου Παιδείας
- Η πρωτοβουλία Δημοσίων Επενδύσεων (βασικά του Υπουργείου Παιδείας, αλλά σε μικρότερο βαθμό άλλων υπουργείων όταν αφορούν την εκπαίδευση)
- Τα ποσά των Κεντρικών Αυτόνομων Πόρων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, δηλαδή των Δήμων και των Περιφερειών (τα οποία εγγράφονται στον Τακτικό Προϋπολογισμό του Υπουργείου Εσωτερικών).

Ο Τακτικός Προϋπολογισμός του Υπουργείου Παιδείας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τεκμηριώνεται από τις Κεντρικές Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, του τακτικού προϋπολογισμού του Υπουργείου Παιδείας, στον οποίο το 99,3% των σχετικών αντιστοιχούν δαπάνες του τακτικού προϋπολογισμού, και οι Περιφερειακές Υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες ανήκει το 0,7% των σχετικών δαπανών του τακτικού προϋπολογισμού. Το Γενικό Λογιστήριο του Κράτους δημοσιεύει τις ετήσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στις Ετήσιες Εκθέσεις. Εκτός από τις εθνικές δημόσιες δαπάνες, ευρωπαϊκοί πόροι θα πρέπει επίσης να ενσωματωθούν στη συνολική χρηματοδότηση του συστήματος (π.χ. ΕΚ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013»).

3. 1. 2 Δαπάνες στο Υπουργείο Παιδείας

Αυτή είναι η πιο σημαντική πηγή χρηματοδότησης για το εκπαιδευτικό σύστημα. Περίπου το 71% του συνόλου της χρηματοδότησης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

προέρχεται από αυτή την πηγή. Οι πληρωμές του τακτικού προϋπολογισμού των Κεντρικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, που αποτελούν το 99,3% των συνολικών δαπανών του τακτικού προϋπολογισμού, κατανέμονται σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα διαθέσιμα στοιχεία για το 2015 ως εξής: Α) Πληρωμές για υπηρεσίες (κωδικός ΚΑ0000, που αντιστοιχεί κυρίως σε μισθούς προσωπικού) σε ποσοστό 89,8%. Β) Πληρωμές εμπορευμάτων (κωδικός ΚΑ0000, που αντιστοιχεί κυρίως σε άλλα αγαθά) σε ποσοστό 8,9%. Γ) Β) Πληρωμές προϊόντων και Κεφαλαιουχικού Εξοπλισμού (κωδ. ΚΑ1.000, που αναφέρεται κυρίως σε αγορές σχολικού εξοπλισμού) σε ποσοστό 1,12%. Γ) Μεταβιβάσεις (κωδικός ΚΑ2000, που αντιστοιχεί σε επιχορηγήσεις όλων των ΝΠΔΔ και ΝΠΔ που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας) σε ποσοστό 8,74%. Δ) Πληρωμή ληξιπρόθεσμων υποχρεώσεων προηγούμενων χρήσεων (κωδ. ΚΑ9000) σε ποσοστό 0,34 τοις εκατό.

Ομοίως, οι πληρωμές του τακτικού προϋπολογισμού των Περιφερειακών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας αντιστοιχούν, όπως προαναφέρθηκε, στο 0,7% των συνολικών δαπανών του τακτικού προϋπολογισμού σύμφωνα με τα στοιχεία του 2015 και αντιστοιχούν στις δαπάνες λειτουργίας των περιφερειακών δομών του Υπουργείου όπως οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης κ.λπ.

3. 1. 3 Τρεις δαπάνες στο πλαίσιο του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (ΠΔΕ)

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία του προϋπολογισμού για το 2015, οι δαπάνες του ΠΔΕ αντιπροσωπεύουν περίπου το 9,5% των συνολικών δημόσιων δαπανών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο προϋπολογισμός των δημοσίων επενδύσεων περιλαμβάνει αγορές - απαλλοτριώσεις ακινήτων, κατασκευές - επισκευές κατασκευών και υποδομών και αποκτήσεις εξοπλισμού και συνεργείων.

Το 2015, σύμφωνα με την πιο πρόσφατη ετήσια έκθεση για την Εκπαίδευση της ΚΑΝΑΠ/ΓΣΕΕ (2017), οι πληρωμές που πραγματοποιήθηκαν από το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων στον τομέα της εκπαίδευσης/κατάρτισης/έρευνας & τεχνολογίας χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) στις πληρωμές για έργα που χρηματοδοτούνται από εθνικά κονδύλια (ΚΑ 8200), τα οποία αντιστοιχούν στο 7,8% (ή 95,4 εκατ. €) των συνολικών αντίστοιχων πληρωμών και (β) σε πληρωμές για έργα που χρηματοδοτούνται από κοινοτικά

κονδύλια. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι σε αυτή την κατηγορία δαπανών περιλαμβάνονται τόσο οι ΠΔΕ του Υπουργείου Παιδείας όσο και οι ΠΔΕ άλλων φορέων και υπουργείων που συνδέονται με την Παιδεία.

3. 1. 4 Δαπάνες της δημοτικής αυτοδιοίκησης

Οι Κεντρικοί Αυτόνομοι Πόροι των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης διατίθενται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω του τμήματος Χορηγιών Τοπικής Αυτοδιοίκησης του Υπουργείου Εσωτερικών. Οι εισφορές αυτές καλύπτουν τα ακόλουθα έξοδα: μεταφορά μαθητών, φαγητό μαθητών μουσικού σχολείου, ενοίκιο σχολείου, επισκευή και συντήρηση σχολείων, μισθούς σχολικών τροχονόμων, μισθούς σχολικών φυλάκων, μισθούς καθαριστριών, λειτουργικά έξοδα σχολείου και έξοδα στέγασης μαθητών.

Οι εν λόγω πόροι διατίθενται από το Υπουργείο Εσωτερικών στους ΟΤΑ, οι οποίοι στη συνέχεια τους διανέμουν στα δημοτικά σχολεία μέσω των Σχολικών Επιτροπών. Αντιπροσωπεύουν μια σταθερή πηγή εσόδων για τις τοπικές κυβερνήσεις που δεν μπορούν να μεταφερθούν σε άλλους σκοπούς. Η κατανομή τους καθορίζεται από το 30% του αριθμού των σχολικών τμημάτων και το 70% του αριθμού των μαθητών σε κάθε σχολείο. Εάν οι προηγούμενες πηγές χρηματοδότησης είναι ανεπαρκείς ή εάν ο ΟΤΑ επιθυμεί να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό των σχολείων του, είναι επίσης δυνατό οι ΟΤΑ να υποστηρίζουν τα σχολεία (μέσω των σχολικών επιτροπών) με τις κανονικές τους αποδοχές ή να πληρώνουν δαπάνες για λογαριασμό τους.

Τέλος, οι ΟΤΑ παρέχουν φορολογικά έσοδα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη χρηματοδότηση σχολικών περιφερειών (λειτουργικά έξοδα και έργα). Πρόκειται για τον φόρο ηλεκτροδοτούμενων χώρων, ο συντελεστής του οποίου μπορεί να αυξηθεί έως και 25 τοις εκατό, ώστε τα πρόσθετα αυτά έσοδα να χρησιμοποιηθούν μόνο για τη χρηματοδότηση λειτουργικών εξόδων και συντήρησης του σχολείου (άρθρο 13, παράγραφος 6β Ν. 1892/1990).

Η συνεισφορά των δύο τελευταίων πηγών (ειδική επιχορήγηση και φόρος ηλεκτροκίνησης χώρων) στη δημόσια χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να προσδιοριστεί λόγω έλλειψης κεντρικά προσβάσιμων δεδομένων. Ωστόσο, με βάση ένα περιορισμένο δείγμα διαδικτυακής έρευνας σχετικά με τις κατάλληλες επιλογές λίγων αντιπροσωπευτικών Δήμων της ΔΙΑΥΓΕΙΑΣ, φαίνεται ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα λαμβάνει, κατά μέσο όρο, περίπου 3.500 € από το ΦΗΧ (Φόρος Ηλεκτρισμένων Περιοχών). Σε κάθε περίπτωση, είναι βέβαιο ότι οι πόροι από το ΦΗΧ και τα έκτακτα βραβεία

από τους Δήμους αντιπροσωπεύουν αμελητέο μέρος της σχετικής χρηματοδότησης, επομένως ο αποκλεισμός τους δεν επηρεάζει ουσιαστικά τη συνολική αξιολόγηση.

3. 1. 5 Κόστος από συγχρηματοδοτούμενες πρωτοβουλίες

Σε παράταση κατά δύο χρόνια, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» χρηματοδότησε, από το 2007 έως το 2015, την εκτέλεση σημαντικών έργων για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο συνολικός προϋπολογισμός αυτού του προγράμματος αντιπροσωπεύει περίπου το 12,5% των συνολικών δημόσιων δαπανών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο άξονας βασικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου είναι:

- Το Νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών
- Αξιοποίηση της τεχνολογίας στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Νέα ακαδημαϊκά προγράμματα
- Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών
- Αυτοαξιολόγηση/αξιολόγηση εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας
- Η προώθηση της γλωσσικής διδασκαλίας
- Άλλα εκπαιδευτικά δίκτυα και προγράμματα και
- Εξαιρετική εκπαίδευση

Ομοίως, οι διαθέσιμοι πόροι από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ) θα πρέπει να τοποθετηθούν στην ίδια κατηγορία προκειμένου να συγχρηματοδοτηθούν μέσω των Περιφερειακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (ΠΕΠ) πρωτοβουλιών όπως:

- Κατασκευή στέγης σχολείου (κατασκευή νέων σχολείων και προσθήκες-βελτιώσεις υφιστάμενων)
- Εξειδικευμένα σχολικά είδη για άτομα με αναπηρία.

3. 2 Δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή

3. 2. 1 Καθορισμός δημοσίων δαπανών ανά μαθητή

Εκτιμήσεις της δημόσιας δαπάνης ανά μαθητή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από διάφορους φορείς, όπως η Ελληνική Στατιστική Αρχή, ο ΟΟΣΑ, η Γενική Διεύθυνση Παιδείας και Πολιτισμού της ΕΕ, το Δίκτυο ΕΥΡΩΔΙΚΗ, το οποίο παρέχεται με στοιχεία από το Εθνικό Υπουργείο Παιδείας κ.λπ. ποικίλλουν και ενδέχεται να κυμαίνονται από 15% έως 20%. Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μεθοδολογικές τεχνικές από κάθε αρχή για τον υπολογισμό/εκτίμηση του συγκεκριμένου δείκτη, ο οποίος αντιπροσωπεύει αυτές τις ανισότητες. Οι πιο θεμελιώδεις διακρίσεις μεταξύ των δύο μεθοδολογικών μεθόδων είναι οι εξής:

- Διαφορετικές βάσεις σύγκρισης χρόνου
- Συσσώρευση πολλών κατηγοριών δαπανών που οδηγούν στη δημιουργία δεικτών (π.χ. υπολογισμός μόνο των δαπανών του τακτικού προϋπολογισμού και παράβλεψη όλων των άλλων κατηγοριών δαπανών)
- Η εμφάνιση δεδομένων από όλες τις πηγές χρηματοδότησης δεν είναι συγκρίσιμη. Για παράδειγμα, στον κρατικό προϋπολογισμό, η προσχολική εκπαίδευση, η μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση και η επαγγελματική εκπαίδευση δεν αναγνωρίζονται ως Ειδικό Φορείς, αλλά η χρηματοδότησή τους συγχωνεύεται στις πληρωμές του Τακτικού Προϋπολογισμού για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- Αφανής διάταξη διαφόρων κατηγοριών δαπανών ανά βαθμίδα. Οι δαπάνες της ΠΔΕ, για παράδειγμα, δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό εκπαίδευσης.
- Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στα συστήματα χρηματοδότησης, γεγονός που καθιστά δύσκολη την πραγματοποίηση έγκυρων συγκρίσεων.

Στα γενικά σχόλια της έκθεσης του Δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice, 2013), αναφέρεται ότι «σε ορισμένες χώρες, όπως η Ελλάδα, η Γαλλία, η Ουγγαρία και η Πολωνία, δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία για τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση. Μέρος του προβλήματος οφείλεται στις διαφορετικές πηγές καταγραφής των συγκεκριμένων δαπανών, όπως μεταξύ υπουργείων που εμπλέκονται στον προϋπολογισμό της δημόσιας εκπαίδευσης».

Η εκτίμηση της δημόσιας δαπάνης ανά μαθητή είναι μια εξαιρετικά επίπονη διαδικασία με αρκετές εγγενείς ασάφειες στον υπολογισμό της. Ωστόσο, συνδυάζοντας δεδομένα από διαφορετικές πηγές, μπορεί κανείς να φτάσει σε μια τιμή όσο το δυνατόν πλησιέστερη στην

πραγματικότητα για τον συγκεκριμένο δείκτη. Στην περίπτωση αυτή, η δημόσια δαπάνη ανά μαθητή θα εκτιμηθεί συνδυάζοντας τα στοιχεία από όσο το δυνατόν περισσότερες διαθέσιμες πηγές και πάντα με αναφορά στα πιο πρόσφατα διαθέσιμα στοιχεία.

3. 2. 2 Τακτικός προϋπολογισμός δημοσίων δαπανών ανά μαθητή

Το 2015, η μέση δημόσια δαπάνη ανά μαθητή από πόρους του τακτικού προϋπολογισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν 2.486,6 ευρώ. Η σύγκριση αυτών των ποσών με τα αντίστοιχα ποσά πριν από την κρίση (έτος αναφοράς 2009, όπου εμφανίζεται η μέγιστη δημόσια δαπάνη) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δημόσια δαπάνη ανά μαθητή με βάση τους διαθέσιμους πόρους του κρατικού προϋπολογισμού έχει μειωθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά 1.872 ευρώ ή 43%. .

3. 2. 3 Δαπάνες Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων ανά μαθητή

Οι δαπάνες για την εκπαίδευση στο ΠΔΕ δεν κατανέμονται ανά βαθμό, ωστόσο η δημόσια δαπάνη ανά μαθητή από αυτήν την πηγή μπορεί να εκτιμηθεί με βάση δύο υποθέσεις:

- Η αναλογία των πόρων του τακτικού προϋπολογισμού που διατίθεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το σύνολο του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση διατηρείται ουσιαστικά στην κατανομή των πόρων του ΠΔΕ. Αυτή η πηγή κατανέμει τους πόρους της ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που είναι εγγεγραμμένοι σε κάθε τάξη.

- Σύμφωνα με τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας για το 2015 από το ΠΔΕ, διατίθενται συνολικά 588,6 εκατ. ευρώ για την εκπαίδευση. Αν υποθεθεί ότι το ποσό αυτό κατανέμεται ισόποσα ανά μαθητή και βαθμίδα εκπαίδευσης, η χρηματοδότηση από το ΠΔΕ ανά μαθητή και βαθμίδα εκπαίδευσης είναι 303,9 ευρώ.

3. 2. 4 Δαπάνες Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης ανά Μαθητή

Οι συνολικοί πόροι που διατέθηκαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους Κεντρικούς Αυτόνομους Πόρους των ΟΤΑ το 2018 ανέρχονται σε 313,8 εκατ. ευρώ, που δεν διαφέρουν σημαντικά από τα τελευταία χρόνια. Κατά μέσο όρο, κάθε σχολική μονάδα εισπράττει περίπου 3.500 € από την επιστροφή μέρους του Φόρου Ηλεκτρισμένων Περιοχών που καταβλήθηκε στους ΟΤΑ, άρα το ύψος της χρηματοδότησης σχολικής μονάδας από αυτή την πηγή ανέρχεται σε 7,8 εκ. € περίπου.

3. 2. 5 Δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή για συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα

Η συγκεκριμένη πηγή χωρίζεται σε δύο κύριες κατηγορίες, δηλαδή τους πόρους από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και τους πόρους από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ), προκειμένου να συγχρηματοδοτηθούν μέσω των Περιφερειακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (ΠΕΠ).) έργα που αφορούν τις υποδομές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι δημόσιες δαπάνες για συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα είναι πολύ δύσκολο να υπολογιστούν με ακρίβεια, διότι η χρηματοδότηση ανά κατηγορία δεν είναι αναλογική. Οι πόροι από την «εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» απορροφώνται περισσότερο από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι πόροι από τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα υποδομής μέσω των Περιφερειακών Επιχειρησιακών Προγραμμάτων απορροφώνται περισσότερο από συγκεκριμένα εργαστήρια, τεχνικές και επαγγελματικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί οι συγκεκριμένες υποδομές απαιτούν περισσότερη υποστήριξη σε εξειδικευμένο εργαστηριακό και κτιριακό εξοπλισμό. Η μέση σχετική δαπάνη ανά μαθητή ανά έτος είναι 374,6 €.

3. 2. 6 Συνολικές δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή

Με βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η μέση ετήσια δημόσια δαπάνη ανά μαθητή τα τελευταία χρόνια κυμαίνονταν στα 3.200 ευρώ. Το ποσό αυτό, όπου είναι δυνατόν να γίνει σύγκριση τιμών πριν από το 2009, εμφανίζεται μειωμένο κατά 30% περίπου, μείωση μεγαλύτερη από την ποσοστιαία μείωση του ΑΕΠ της χώρας, που έφτασε στο 21,3% την ίδια χρονική περίοδο.

3. 2. 7 Η αποτελεσματικότητα των δαπανών της δημόσιας εκπαίδευσης

Η αποτελεσματικότητα των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση καθορίζεται από το πόσο καλά οι εκπαιδευτικές εισροές (όπως χρήματα, πόροι και χρόνος) μετατρέπονται σε εκπαιδευτικά προϊόντα (όπως τα επιτεύγματα και η γνώση των μαθητών). Ο ορισμός των εκπαιδευτικών εισροών και εκροών ποικίλλει ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους και τη διαθεσιμότητα δεδομένων κάθε μελέτης. Ένας λογικός τρόπος για τη μέτρηση των εκροών είναι η εξέταση των δεικτών δαπανών. Αυτό μπορεί να σας δώσει μια ιδέα για το πόσα χρήματα δαπανώνται για ένα συγκεκριμένο αγαθό ή υπηρεσία. Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, είτε ανά μαθητή είτε ως ποσοστό του ΑΕΠ, χρησιμοποιούνται συχνά ως δείκτης εισροών σε μελέτες για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Εν τω μεταξύ, τα αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Φοιτητών (PISA) χρησιμοποιούνται συνήθως ως δείκτες εξόδου (Agasisti, 2014). Το γενικό συμπέρασμα από την έρευνα είναι ότι υπάρχουν τρόποι βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων χωρίς να αυξάνονται απαραίτητα οι δημόσιες δαπάνες, πράγμα που σημαίνει ότι οι φορολογούμενοι δεν θα πρέπει να φέρουν αυξημένο φορολογικό βάρος (Dutu, & Sicari, 2020, Canton, Thum-Thysen, & Voigt, 2018).

Στην πρόσφατη μελέτη τους για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι Canton et al., (2018), αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς τρεις διαστάσεις: (i) την ποσοτική διάσταση (η οποία αξιολογείται στην μελέτη κατά ποσοστό αποφοίτων στον πληθυσμό), (ii) την ποιοτική διάσταση (η οποία αξιολογείται μέσω των αποτελεσμάτων PISA) και (iii) ένταξη/συμμετοχή (η οποία αξιολογείται με τον δείκτη NEET2). Η μελέτη διαπίστωσε ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των δημόσιων δαπανών στα περισσότερα κράτη μέλη της ΕΕ, ιδίως στους τομείς της ποιότητας και της ένταξης/συμμετοχής.

Υπάρχει σημαντικό περιθώριο βελτίωσης στην Ελλάδα όσον αφορά την ποιότητα (όπως αξιολογείται από τα αποτελέσματα του PISA) και την ένταξη/συμμετοχή. Στο ίδιο πλαίσιο, αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετά χαμηλές επιδόσεις (ιδίως όσον αφορά τη διάσταση της ποιότητας) σημειώνει και η Κύπρος, μια χώρα με εκπαιδευτικό σύστημα που παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. ο συγκεντρωτισμός της διοίκησης μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη αυτονομίας για μεμονωμένα σχολεία και έλλειψη διαφορετικότητας στις σχολικές κουλτούρες. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι το πορτογαλικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει γίνει πολύ πιο αποτελεσματικό τα τελευταία χρόνια,

χάρη σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων που αποκέντρωσαν το σύστημα και το έκαναν πιο υπεύθυνο.

4. Ο αντίκτυπος της ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

4. 1 Προοπτικές για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κρίσιμη για τους μαθητές σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο. Αυτή η μετάβαση μπορεί να είναι δύσκολη και απαιτητική, αλλά είναι επίσης μια σημαντική στιγμή για τους μαθητές να αναπτυχθούν και να αναπτυχθούν ακαδημαϊκά. Με τη σωστή υποστήριξη και τους πόρους, οι μαθητές μπορούν να κάνουν μια επιτυχημένη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να προετοιμαστούν για την επιτυχία στο μέλλον. Ένα από τα κύρια ζητήματα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι το εξεταστικό σύστημα που πρέπει να περάσουν οι μαθητές για να μπουν στο πανεπιστήμιο (Georgiadis, 2005). Ο όρος «πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» περιλαμβάνει όχι μόνο τη μετάβαση από το λύκειο στο κολέγιο, αλλά και τη συμμετοχή οποιουδήποτε επιθυμεί να επωφεληθεί από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρουν τα κολέγια και τα πανεπιστήμια. Αυτή η έννοια αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς, επηρεασμένη από την κοινωνικοοικονομική, τεχνολογική και εκπαιδευτική πρόοδο (Κασωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιούρη, 2009). Το Συμβούλιο της Ευρώπης, στη σύστασή του προς την Επιτροπή Υπουργών των κρατών μελών για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 1998, περιέγραψε την πολιτική πρόσβασης ως το σύνολο των διαδικασιών που στοχεύουν στη διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για όλα τα τμήματα της κοινωνίας και στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας αυτής της συμμετοχής (Vassilopoulos, 2015).

Υπάρχουν τρία σημαντικά ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη όταν πρόκειται για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία. Κάθε πολιτική άποψη βασίζεται σε διαφορετικές ιδεολογικές έννοιες, αλλά υπάρχουν και κάποια κοινά σημεία μεταξύ τους. Σε πρώτη φάση, η πρόσβαση συνδέεται με το δικαίωμα του καθενός στην γνώση. Αυτό σημαίνει ότι όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και ότι αυτό το δικαίωμα πρέπει να γίνεται σεβαστό. Η ισότητα ευκαιριών, η κοινωνική συνοχή και δικαιοσύνη, η διαμόρφωση ενός πολίτη με κριτική σκέψη, η εκπαίδευση και η πνευματική

καλλιέργεια είναι όλα σημαντικά επιχειρήματα υπέρ της σημασίας του πανεπιστημίου (Ματθαίου, 2010).

Ο Κλάδης (2010) υποστηρίζει ότι σε μια πολιτική ελεύθερης πρόσβασης, ο αριθμός των διαθέσιμων θέσεων θα καθορίζεται από το επίπεδο ζήτησης. Δεν υπάρχουν περιορισμοί για την εισαγωγή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα σε αυτή την περίπτωση και γίνονται δεκτοί όλοι οι υποψήφιοι που διαθέτουν πιστοποιητικό επιτυχούς ολοκλήρωσης της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ισοδύναμο πτυχίο. (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2004).

Η τρίτη άποψη σχετικά με την πρόσβαση θεωρεί ότι είναι μια διαδικασία που αναγνωρίζει τις ικανότητες ενός ατόμου. Έτσι, η αξιοκρατία και η ικανότητα μάθησης είναι οι πιο σημαντικές δεξιότητες που προωθούνται για την επίτευξη επιτυχίας (Ματθαίου, 2010). Προτείνονται αυστηρές και αξιοκρατικές εξετάσεις ως μέσο για τον έλεγχο αυτών των ικανοτήτων. Ένας κλειστός αριθμός εισακτέων, γνωστός και ως *numerus clausus*, ορίζεται σε εθνικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των μαθητών που μπορούν να γίνουν δεκτοί σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ή σχολείο είναι περιορισμένος. Η κυβέρνηση θέτει όρια στον αριθμό των προσφερόμενων θέσεων και ελέγχει άμεσα τη διαδικασία επιλογής επειδή η προσφορά θέσεων δεν επαρκεί για να καλύψει τη ζήτηση ((Κλάδης, 2010).

4. 2 Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι διαδικασίες για την επιλογή των υποψηφίων εισακτέων στα Πανεπιστήμια από το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησαν το 1964. Από τότε ισχύει «σύστημα συγκέντρωσης» για την είσοδο των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι υποψήφιοι με απολυτήριο γυμνασίου λαμβάνουν μέρος σε διαγωνιστικές εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο με εξεταστικό σύστημα που περιλαμβάνει μαθήματα γενικής αξιολόγησης που διδάσκονται στο τελευταίο έτος του Λυκείου και οδηγούν στα αντίστοιχα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, 2015). Οι περιορισμοί και οι μέθοδοι επιλογής για το εθνικό επίπεδο αποφασίζονται από το ίδιο το εθνικό επίπεδο (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015). Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας είναι υπεύθυνη για την έναρξη όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών. Συνήθως συγκροτούνται ειδικές επιτροπές για να μελετήσουν συγκεκριμένα προβλήματα και να προτείνουν λύσεις στην πολιτική ηγεσία. Αυτό επιτρέπει τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση δυσλειτουργικών φαινομένων που μπορεί να παρατηρηθούν (Μάρκου, 2010).

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες μεταρρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης όλα αυτά τα χρόνια, αλλά οι περισσότερες απέτυχαν. Ορισμένες αλλαγές αργότερα αντιστράφηκαν ή ακυρώθηκαν πλήρως, ενώ άλλες εφαρμόστηκαν μόνο εν μέρει. Πολλά συστήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν υποστεί αλλαγές που έχουν επηρεάσει τη φιλοσοφία και τη δομή τους (Λίτινας, 2006). Οι αλλαγές στο Λύκειο συνδέθηκαν με αρκετές άλλες αλλαγές.

Παρά τις πολλές αλλαγές που έχουν γίνει, δεν έχει ακόμη επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2010). Σύμφωνα με το Κλάδη (2014), μια μεταρρύθμιση αναγνωρίζεται ως τέτοια μόνο εκ των υστέρων, με βάση τη διάρκειά της και τον βαθύ αντίκτυπο του συστήματος. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις μετά το 1974, οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν δεν ήταν μακροχρόνιες και δεν είχαν βαθύ αντίκτυπο στο σύστημα. Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνονται ως αποτέλεσμα της ισχυρής επιρροής της κυβέρνησης, καθώς και της στενής σχέσης εκπαίδευσης και κράτους (Μπουζάκης, 2012).

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το έτος 1963 γινόταν με εξετάσεις που διενεργούσε κάθε Εκπαιδευτικό Ίδρυμα χωριστά. Αυτό το σύστημα αντικαταστάθηκε από ένα κεντρικό σύστημα στο οποίο οι μαθητές έδιναν μια ενιαία εξέταση που διοικείται από την κυβέρνηση. Οι διαδικασίες για την επιλογή των υποψηφίων για εισαγωγή στα Πανεπιστήμια από το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησαν το 1964. Οι διαδικασίες επιλογής υποψηφίων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια, λόγω παρέμβασης εξωτερικών παραγόντων και δημόσιας αμφισβήτησης της δικαιοσύνης της διαδικασίας. Αυτές οι αλλαγές έχουν κάνει το σύστημα πιο αξιόπιστο και αντικειμενικό (Κασσωτάκης, Παπαγγελής & Βουλιούρη, 2009).

Οι δηλώσεις των αρχών για το σχετικό θέμα επικεντρώθηκαν κυρίως στα ακόλουθα θέματα: η αναλλοίωτη και δίκαιη διαδικασία επιλογής, ο καθορισμός των προς εξέταση θεμάτων, το προς εξέταση υλικό, η μορφή των θεμάτων, ο τρόπος αξιολόγησης, η συμμετοχή ή όχι του απολυτηρίου Λυκείου στη βαθμολογία των εξετάσεων, ο καθορισμός του αριθμού των εισακτέων, η απελευθέρωση του τρόπου εισαγωγής στα Σχολεία από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, 2015) ο περιορισμός της παραεκπαίδευσης, η λεκτική καταδίκη του τρόπου μάθησης μέσω της αποστήθισης (Κασσωτάκης, Παπαγγελής-Βουλιούρη, 2009).

Ο Ματθαίου (2005) υποστηρίζει ότι, μετά από κάθε αποτυχημένη προσπάθεια μεταρρύθμισης, τα ίδια προβλήματα παραμένουν: το Λύκειο παραμένει ελεγχόμενο από τις Πανελλήνιες και Γενικές εξετάσεις, οι εξωσχολικές δραστηριότητες υπερισχύουν της πραγματικής μάθησης και οι οικογένειες εξαντλούνται οικονομικά. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια

διαμαρτύρονται για την κακή ποιότητα των γνωστικών δεξιοτήτων των φοιτητών και την έλλειψη επιλογής σε ποιον μπορούν να εισαχθούν στα προγράμματά τους.

4.3. Η σημασία του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό ζήτημα, αλλά και κοινωνικό και οικονομικό. Πρόκειται για ένα πρόβλημα που έχει τόσο σημαντικές οικονομικές όσο και κοινωνικές διαστάσεις (Κασσωτάκης, 2010). Το θέμα των εισαγωγικών εξετάσεων αποτελεί πηγή διαμάχης εδώ και πολλά χρόνια, με διάφορους κοινωνικούς παράγοντες να έχουν αντίθετες πλευρές στο θέμα. Η εκδήλωση λαμβάνει χώρα κάθε χρόνο, περιλαμβάνει πολλούς ανθρώπους και θεσμούς και επηρεάζει το πολιτικό σύστημα και τα μέσα ενημέρωσης (Λαλιώτου, 2016). Η ελληνική κοινωνία πίστευε ότι η εκπαίδευση των παιδιών της και η δυνατότητα φοίτησής τους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ένας βασικός τρόπος για να τα βοηθήσουν να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση. Αυτό σημαίνει ότι οποιεσδήποτε αλλαγές σε αυτό το επίπεδο σχετίζονται συνήθως με τις βαθύτερες ανησυχίες και ανασφάλειες για το μέλλον των παιδιών και συχνά δημιουργεί πολύ μεγάλη κοινωνική πίεση. Η αλλαγή στο σύστημα του ελληνικού Λυκείου είναι ένα καυτό θέμα στη χώρα, με όλους από τα ΜΜΕ μέχρι το ευρύ κοινό να δίνουν μεγάλη προσοχή. Αυτό δείχνει πόσο σημαντικό είναι το θέμα (Υπουργείο Παιδείας, 2012). Ο Τύπος συχνά μιλά για τις αρνητικές επιπτώσεις του στρες στο ηθικό των ανθρώπων, υποδηλώνοντας ότι μπορεί να προκαλέσει παράταση της αγωνίας, πόλεμο ή σπασμένα νεύρα και ότι οι συνδικαλιστές και οι φοιτητές είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στις επιπτώσεις του (Κυρίδης, 1997).

Η κυβέρνηση βλέπει την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως το τελευταίο βήμα για τη διαμόρφωση της ελίτ, των ανώτερων στελεχών και των αποφοίτων δημοσίων υπηρεσιών της χώρας. Ο αντίκτυπος της παγκοσμιοποίησης μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος και μπορεί να επηρεάσει την οικονομική ανάπτυξη μιας κοινωνίας και τους όρους με τους οποίους οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί είτε να βοηθήσει τις οικογένειες να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση είτε να τους προσφέρει μια ευκαιρία να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει πρότυπο γενεών και για τους υποψηφίους μπορεί να είναι ένας χώρος προσωπικής

χειραφέτησης, επιτρέποντάς τους να πραγματοποιήσουν τα επαγγελματικά και κοινωνικά τους σχέδια (Stamelos & Paivandi, 2015). Η εισαγωγή νέων στο πανεπιστήμιο προσφέρει τη δυνατότητα βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους προοπτικών. Τα πολιτικά κόμματα υπόσχονται αλλαγές που θα διευκολύνουν τους γονείς να πάνε τα παιδιά τους στο κολέγιο ή ακόμα και να απαλλαγούν από τις εξετάσεις εντελώς. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί είτε να βοηθήσει τις οικογένειες να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση είτε να τους προσφέρει μια ευκαιρία να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει γίνει πρότυπο γενεών και για τους υποψηφίους μπορεί να είναι ένας χώρος προσωπικής χειραφέτησης, επιτρέποντάς τους να πραγματοποιήσουν τα επαγγελματικά και κοινωνικά τους σχέδια. (Κυρίδης, 1997).

4. 4 Η εκπαίδευση ως σύστημα κοινωνικής εξόδου

Το σχολείο της σύγχρονης εποχής έχει αποκτήσει και μια επιλεκτική ή διανεμητική λειτουργία, η οποία –ειδικά στην ελληνική περίπτωση– τείνει να επισκιάσει πλήρως τις άλλες λειτουργίες. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο για την επιλογή ή τη διανομή των μαθητών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση τις ικανότητες ή τα ενδιαφέροντά τους. Η επιλεκτική ή διανεμητική λειτουργία του σχολείου σχετίζεται με το γεγονός ότι η πρόσβαση του ατόμου στο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα διαμεσολαβείται από τις αποφάσεις και τα αποτελέσματα των λειτουργιών του σχολείου, ιδίως το σημείο εξόδου του ατόμου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και το σχολείο. τίτλο με τον οποίο είναι εφοδιασμένος.

Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είτε ιδρύουν σχολές υψηλότερων προδιαγραφών για ειδικές κατηγορίες μαθητών που θεωρούνται «χαρισματικοί» όσον αφορά την ετοιμότητα και το ενδιαφέρον για μάθηση, είτε διαφοροποιούν το σχολείο σε επιμέρους τύπους, ανάλογα με τα ακαδημαϊκά προσόντα των μαθητών. ποιος θα τους παρακολουθήσει. Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είτε ιδρύουν σχολές υψηλότερων προδιαγραφών για ειδικές κατηγορίες μαθητών που θεωρούνται «χαρισματικοί» όσον αφορά την ετοιμότητα και το ενδιαφέρον για μάθηση, είτε διαφοροποιούν το σχολείο σε επιμέρους τύπους, ανάλογα με τα ακαδημαϊκά προσόντα των μαθητών. ποιος θα τους παρακολουθήσει. Η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά περιορισμένη, και μάλιστα παλαιότερα, καθώς δεν παρέχουν όλοι οι τίτλοι των εν λόγω σχολών δικαίωμα πρόσβασης στα ιδρύματά

τους. Ο πρώτος περιορισμός της ζήτησης για σχολεία που οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταφέρει τον ανταγωνισμό στα χαμηλότερα επίπεδα και σχετίζεται με εναλλακτικές λύσεις πρόσβασης στην αγορά εργασίας, όπως π.χ. Ένα καλά ανεπτυγμένο σύστημα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο για την προετοιμασία των ανθρώπων για το εργατικό δυναμικό. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους ανθρώπους τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να έχουν επιτυχία σε μια ποικιλία σταδιοδρομιών.

Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει μακροχρόνια «συγκατοίκηση» μέσα στο ίδιο σχολείο μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες και ενδιαφέροντα, ενώ το πρόβλημα του αυξημένου στην περίπτωση αυτή ανταγωνισμού για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λύνεται μέσω της ενθάρρυνσης όλων να συμμετάσχουν σε ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι («διαγωνισμό»), από το αποτέλεσμα του οποίου θα προκύψει μια σειρά προτεραιότητας ως προς το δικαίωμα ουσιαστικής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν γένει στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Με βάση αυτά, το σημείο εξόδου των μελών της νέας γενιάς από τον εκπαιδευτικό οργανισμό στην πρώτη περίπτωση εξαρτάται από την έγκαιρη διάγνωση και έγκαιρη φροντίδα του συστήματος για επιλεγμένους μαθητές, ενώ στη δεύτερη από την απόδοση του μαθητή στο πλαίσιο της κοινής διεκδίκησης περιορισμένων «αγαθών» – στην περίπτωσή μας φοιτητικών θέσεων. Και στις δύο περιπτώσεις, η υπόθεση είναι ότι η μετάβαση στην αγορά εργασίας για ένα άτομο με τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά προνομαϊκή σε σύγκριση με άλλες εναλλακτικές λύσεις. Η σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας αμφισβητείται πλέον άμεσα στην Ελλάδα, λόγω της υπόθεσης ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται όλο και περισσότερο αφαιρετική.

4. 5 Το κύρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πύλης στην ελληνική αγορά εργασίας

Η αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για το εργατικό δυναμικό και να διεξάγει έρευνα που μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της κοινωνίας. Η μεταβλητή «ετοιμότητα για μελέτη» παίζει σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες αναλύσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανοιχτές κοινωνίες. Αυτή η μεταβλητή εκφράζει την επιθυμία της νέας γενιάς που δικαιούται να σπουδάσει σε ανώτατο

εκπαιδευτικό ίδρυμα να πραγματοποιήσει επιτέλους αυτή την ευκαιρία. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και τη δομή των ίδιων των ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται από τα διάφορα τμήματα. Η ετοιμότητα των μαθητών να σπουδάσουν και να επιτύχουν σε ακαδημαϊκές επιδιώξεις ποικίλλει τόσο μεταξύ διαφορετικών χωρών όσο και εντός της ίδιας χώρας με την πάροδο του χρόνου. Ακόμη και όταν προβλέπεται πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για κατηγορίες πολιτών (π. Υπάρχει πολύ μικρή ζήτηση για αυτό το είδος ευκαιρίας σπουδών μεταξύ ενηλίκων με διαφορετικό επαγγελματικό και μορφωτικό υπόβαθρο σε σύγκριση με εκείνους που είναι συνήθως κάτοχοι απολυτηρίου γυμνασίου στην Ελλάδα. Υπάρχει κίνδυνος να υποθέσουμε ότι όλοι όσοι έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα κάνουν χρήση αυτής της ευκαιρίας.

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που φαίνεται να ευθύνονται για την τρέχουσα εξέλιξη στην ακαδημαϊκή αγορά εργασίας, ο σημαντικότερος από τους οποίους είναι η αστάθεια στην αγορά εργασίας για τα ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Η σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας έχει δύο όψεις. Το ένα είναι ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγικότητα. Ένας άλλος ρόλος της εκπαίδευσης στο να παρέχει στους ανθρώπους τις δεξιότητες που χρειάζονται για να βρουν καλές δουλειές. Η εκπαίδευση είναι σημαντική για τη διασφάλιση ότι οι άνθρωποι έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για τη σωστή λειτουργία της οικονομίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για ορισμένους τομείς της οικονομίας όπου η παραγωγή είναι καίριας σημασίας. Αυτό είναι ένα πρόβλημα για κοινωνίες και οικονομίες όπου η εξερχόμενη γενιά έχει πολλές γνώσεις και εμπειρία που δεν μπορούν να μεταφερθούν στη νέα γενιά χωρίς ειδικά προγράμματα μάθησης και μαθητείας. Αυτό δυσκολεύει τη νέα γενιά να είναι παραγωγική. Για να δημιουργηθεί μια νέα οικονομία, πρέπει να καλλιεργηθούν νέες τεχνικές, τεχνολογίες, δεξιότητες και συμπεριφορές μέσω των εκπαιδευτικών μας ιδρυμάτων. Το σχολείο διαδραματίζει ζωτικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς βοηθά στον καθορισμό του είδους των εργαζομένων και των παραγωγών που θα έχουμε στο μέλλον.

Εκτός από τον οριζόντιο καταμερισμό εργασίας, υπάρχει και κάθετος καταμερισμός εργασίας. Οι διαφορετικοί οικονομικοί ρόλοι έχουν διαφορετικά επίπεδα κύρους και ανταμοιβής. Στη σύγχρονη εποχή της «ισότητας δημοκρατίας», όπου τα εμπόδια της προηγούμενης εποχής στο δικαίωμα πρόσβασης του ατόμου σε κοινωνικές θέσεις - συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών θέσεων - παραμερίζονται σταδιακά, η κατανομή αυτών των θέσεων στους «δικαιούχους» περνάει από το εκπαιδευτικό σύστημα της κοινωνίας. Οι σύνθετοι και κατακερματισμένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τείνουν να διαφοροποιούν τους

μαθητές ως προς την απόδοσή τους. Τα διαφορετικά σχολεία έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και οδηγούν τους μαθητές στην αγορά εργασίας μέσω διαφορετικών σημείων εξόδου και με διαφορετικά προσόντα. Η αρχή της αξιοκρατίας εφαρμόζεται στην απόδοση προκειμένου να καθοριστεί η σχετική θέση του μαθητή μέσα στο σχολείο. Αυτή η αρχή χρησιμοποιείται αργότερα για να βοηθήσει τον μαθητή να ενσωματωθεί στην κοινωνία και να βρει δουλειά. Αυτή η θέση απαιτεί ορισμένα εκπαιδευτικά προσόντα, όπως απολυτήριο γυμνασίου ή ισοδύναμο. που με τη σειρά τους «εγγυώνται» δικαιώματα και προτεραιότητες ως προς την πρόσβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να μπει στο εργατικό δυναμικό μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαίδευσης και ο καθένας προσφέρει διαφορετικές ευκαιρίες για την εξασφάλιση ορισμένων τύπων θέσεων εργασίας. Ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών υποβάθρων αντιπροσωπεύεται μεταξύ εκείνων που αναζητούν ή αποκτούν πρόσβαση στην οικονομική σφαίρα, από εκείνους που δεν έχουν πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως τις μεταπτυχιακές σπουδές. Αν και η τάση της φθίνουσας «ετοιμότητας για σπουδές» δεν είναι πλέον η ίδια όπως στο παρελθόν, ο εκπαιδευτικός οργανισμός που αφήνει ένα άτομο και οι «πιστοποιήσεις» του για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχει εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό εργαλείο διαπραγμάτευσης όταν επιχειρεί να ενταχθεί σε συγκεκριμένο τομέα του εργατικού δυναμικού.

Υπάρχει μια ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση στην Ελλάδα ότι ορισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν σε επιτυχημένες ευκαιρίες απασχόλησης. Αυτό οφείλεται σε συνδυασμό ιστορικών παραγόντων και του τρέχοντος πολιτικού και οικονομικού τοπίου. Παρά τη σημαντική διεύρυνση της δεξαμενής των πιθανών υποψηφίων για επαγγελματικές θέσεις υψηλού κοινωνικού κύρους, ο αριθμός των διαθέσιμων θέσεων δεν έχει αυξηθεί, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο ανταγωνισμός για αυτούς τους ρόλους. Αυτή η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την κοινωνική κινητικότητα μοιράζονται άτομα από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις που θέλουν να βελτιώσουν τη ζωή τους, καθώς και άτομα από μεσαία τάξη που θέλουν να διατηρήσουν την κοινωνικοοικονομική τους θέση. Στην Ελλάδα, αυτό οδήγησε σε αυξημένο ανταγωνισμό για θέσεις σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά σε τομείς όπως ο στρατός, η αστυνομία, η ιατρική, η διδασκαλία και η μηχανική.

Ο μεγάλος αριθμός φοιτητών που διεκδικούν θέσεις σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει δημιουργήσει μια κατάσταση όπου οι γνωστικές δεξιότητες (όπως μετρώνται με εξετάσεις) έχουν γίνει ο πρωταρχικός καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας. Αυτό οδήγησε σε μια κατάσταση όπου οι μαθητές που μπορεί να έχουν διαφορετικά προσόντα αναγκάζονται

να ανταγωνιστούν μεταξύ τους σε έναν αγώνα για την κορυφή. Η αντίφαση μεταξύ του μεγάλου αριθμού υποψηφίων που δικαιούνται να διαγωνιστούν για περιορισμένο αριθμό φοιτητικών θέσεων έχει δημιουργήσει ένα πολύ δύσκολο πρόβλημα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα εδώ και περίπου τρεις δεκαετίες.

4. 6 Η φθίνουσα παιδαγωγική αξία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το ερώτημα πώς το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει τον εκπαιδευτικό ρόλο του Λυκείου συζητείται εδώ και πολλά χρόνια, χωρίς σαφή απάντηση. Το υπάρχον σύστημα πρόσβασης δεν υποστηρίζει ούτε ενθαρρύνει τη μαθησιακή διαδικασία στο Λύκειο, το οποίο δεν λειτουργεί σωστά (Γκότοβος, 2010). Ο ρόλος του στην εισαγωγή φοιτητών στα πανεπιστήμια έχει απαξιωθεί από ορισμένους (Χαραλαμπίκης, 2005). Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του Λυκείου έχει υπονομευτεί, σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007). Το μαθησιακό και διδακτικό κλίμα στο σχολείο έχει διαταραχθεί και το ενδιαφέρον των μαθητών έχει στραφεί μόνο στα εξωσχολικά. Αυτό είχε αρνητικό αντίκτυπο στη συνολική ατμόσφαιρα του σχολείου και δυσκόλεψε τους μαθητές να επικεντρωθούν στις σπουδές τους. Το σχολείο δεν καταβάλλει καμία προσπάθεια για τα μαθήματα που δεν εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο και οι μαθητές επιτρέπεται να λείπουν συχνά και νόμιμα από το σχολείο προκειμένου να προετοιμαστούν για τις υποχρεώσεις του φροντιστηρίου. Αυτό δείχνει πώς το σχολείο δεν συνεισφέρει όσο θα έπρεπε.

Ο ρόλος του Λυκείου στην εκπαίδευση μειώθηκε επειδή ταυτίστηκε με την διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Λειτουργούσε ως προθάλαμος για την εκπαίδευση των φοιτητών για την εισαγωγή τους στα ανώτατα ιδρύματα και όχι ως επισφράγιση μιας μακράς και αυτόνομης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Λύκειο, υποτάσσοντας ολοκληρωτικά τον ρόλο του στην εξυπηρέτηση του σκοπού των εισαγωγικών εξετάσεων έχασε την παιδαγωγική του αυτονομία ως ξεχωριστό εκπαιδευτικό επίπεδο. Το απολυτήριο είναι το απαραίτητο πιστοποιητικό συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η απόκτησή του καθιστά την παρακολούθηση μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντελώς τυπική.

4. 7. Οι διακριτοί στόχοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του ιδιωτικού φροντιστηρίου

Η παραπαιδεία είναι μια μακροχρόνια και βαθιά ριζωμένη κοινωνική πραγματικότητα στην Ελλάδα. Παίρνει πολλές μορφές, νόμιμες και παράνομες, και παίζει σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας (Δήμου, 1999). Η σκιώδης εκπαίδευση είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διάφορες ανεπίσημες μεθόδους κατάρτισης και εκπαίδευσης που υπάρχουν εκτός του επίσημου σχολικού συστήματος. Η σκιώδης εκπαίδευση έχει μακρά ιστορία και είναι βαθιά ριζωμένη σε πολλούς πολιτισμούς, ειδικά στην Ελλάδα όπου θεωρείται ένας τρόπος διασφάλισης της ατομικής και οικογενειακής αναγνώρισης μέσω των ευκαιριών που παρέχει για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πολυχρονάκη, 2004). Η αντίληψη ότι τα φροντιστήρια είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις, ιδιαίτερα στις εισαγωγικές εξετάσεις, έχει αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η πρακτική είχε ως αποτέλεσμα να ταυτιστεί η διδασκαλία με τη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας του μαθητή ή να διατηρηθεί σε υψηλό επίπεδο. Οδήγησε επίσης στην αποδοχή της συνύπαρξης της τυπικής εκπαίδευσης με το ιδιωτικό παραεκπαιδευτικό δίκτυο (Πολυχρονάκη, 2004).

Ο αυξημένος ανταγωνισμός για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει οδηγήσει σε αντίστοιχη αύξηση του φαινομένου της παραεκπαίδευσης. Ο μεγάλος αριθμός των υποψηφίων και ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ τους έχει κάνει το φαινόμενο αυτό ακόμη πιο έντονο. Έγινε ένα ανεπίσημο αλλά σοβαρό σχολείο που έπαιξε σημαντικό ρόλο στη ζωή των πανεπιστημιακών που ετοιμάζονταν για εξετάσεις. Παρά το γεγονός ότι υπήρχαν περισσότερες διαθέσιμες θέσεις φοιτητών με την ίδρυση νέων πανεπιστημίων, και παρόλο που ορισμένοι φοιτητές επέλεξαν να σπουδάσουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, η ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση ήταν ακόμη μεγαλύτερη από την προσφορά. Αυτό δημιούργησε μια κατάσταση όπου οι υποψήφιοι ήταν περισσότεροι από τις διαθέσιμες θέσεις και ο ανταγωνισμός για θέσεις ήταν επομένως πολύ υψηλός (Πυργιωτάκης, 2010).. Ο διαγωνισμός για θέσεις σε μετα-υποχρεωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα οδήγησε σε ένα κλίμα αβεβαιότητας, το οποίο με τη σειρά του είχε ως αποτέλεσμα περισσότεροι μαθητές να στρέφονται στα φροντιστήρια για να αυξήσουν τις πιθανότητές τους να εισαχθούν. Το 1964, 27.000 υποψήφιοι έκαναν αίτηση για 350 θέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1975, αυτός ο αριθμός είχε εκτιναχθεί σε 65.000 υποψήφιους που υποβάλλουν αίτηση για 18.750 θέσεις. Οι αριθμοί κρίνονται ενδεικτικοί των λόγων για τους οποίους έχει αυξηθεί ο αριθμός των φροντιστηρίων

προετοιμασίας (Πολυχρονάκη, 2004). Υπολογίζεται ότι σήμερα στην Αθήνα λειτουργούν 3.000 φροντιστήρια, έναντι μόλις 1.000 στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Αυτή η αλλαγή πιθανότατα οφείλεται στην αυξημένη σημασία που δίνεται στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Παρά τη συνεχή αύξηση του αριθμού των ιδιωτικών σχολείων και το κόστος φοίτησης σε αυτά, οι ελληνικές οικογένειες συνεχίζουν να εγγράφουν τα παιδιά τους σε αυτά (Μπουγελέκας, 2013).

Οι οικογένειες στη χώρα μας καταφεύγουν όλο και περισσότερο σε φροντιστήρια και (Κυρίδης, 1997) για να εξασφαλίσουν την επιτυχία των παιδιών τους στις εξετάσεις, προκαλώντας οικονομική πίεση και καθιστώντας τη δημόσια εκπαίδευση κάθε άλλο παρά δωρεάν (Παπάζογλου, 2010). Η έλλειψη βασικών γνώσεων που προέρχεται από τη μη φοίτηση σε παραδοσιακό λύκειο δεν αναπληρώνεται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προσφέρουν τα εξωσχολικά ιδρύματα. Ωστόσο, αυτά τα ιδρύματα παρέχουν στους υποψηφίους δεξιότητες που σχετίζονται με τις απαιτήσεις εισόδου (Βερέμης, 2010), όπως τεχνικές απομνημόνευσης και συνεχής μηχανική επανάληψη (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009).

Το σύστημα των φροντιστηρίων στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Σήμερα, τα φροντιστήρια είναι πολύ διαφορετικά από ό,τι στο παρελθόν, τόσο από πλευράς λειτουργίας όσο και εκπαιδευτικών προσφορών. Η κύρια διαφορά είναι ότι στο παρελθόν, τα φροντιστήρια ήταν για μαθητές που δυσκολεύονταν ακαδημαϊκά και χρειάζονταν επιπλέον βοήθεια για να συμβαδίσουν με τις σχολικές τους εργασίες. Αυτό το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για να σας βοηθήσει να βελτιώσετε τις δεξιότητές σας στη γραφή. Σας παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη γραφή σας και σας βοηθά να εντοπίσετε τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Η αναγκαιότητα και η αξία του φροντιστηρίου κρίνεται με βάση το σχολικό πρόγραμμα. Οι καλοί μαθητές δεν αναζήτησαν ιδιωτικά σχολεία ή προγράμματα φροντιστηρίου γιατί ένιωθαν ότι το σημερινό τους σχολείο ήδη ικανοποιούσε τις ανάγκες τους.

Το σχολείο έχει υποστεί πολλές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες. Το σχολείο είναι πλέον ανοιχτό σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Το επίκεντρο του φροντιστηρίου δεν είναι πλέον το σχολικό πρόγραμμα, αλλά η προετοιμασία για εξετάσεις που θα δώσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος του φροντιστηρίου είναι να δώσει λύσεις για την ένταση μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης των θέσεων των μαθητών εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτή η σύγκρουση επιλύεται στην Ελλάδα μέσω εξετάσεων κατάταξης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αυτές τις εξετάσεις.

Στόχος του Λυκείου είναι να παρέχει ένα υψηλότερο επίπεδο γενικής εκπαίδευσης που χρειάζεται κάθε πολίτης για να συμμετέχει στη σύγχρονη κοινωνία. Αυτή η εκπαίδευση αποφασίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και γίνεται αποδεκτή από το κράτος. Αν οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι μαθαίνουν στο Λύκειο, μάλλον θα αναζητήσουν φροντιστήριο. Σε αυτή την περίπτωση, ο μαθητής θα μάθαινε στο φροντιστήριο αυτό που αναμένεται να μάθει στο Λύκειο, αλλά επειδή ο μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει την ύλη, δεν μπορεί να τη μάθει στο Λύκειο. Τώρα, αντί να ψάχνει για δουλειά, ψάχνει για δάσκαλο για να τον βοηθήσει να πετύχει τους ακαδημαϊκούς του στόχους. Πολλές συζητήσεις έχουν γίνει πρόσφατα για την αποσύνδεση του Λυκείου και του εξεταστικού μηχανισμού, με πολλούς να αναμένουν ότι αυτό θα επαναφέρει το Λύκειο στην κανονική του εκπαιδευτική τροχιά. Ωστόσο, αυτό έχει ήδη συμβεί και είχε στην πραγματικότητα τα αντίθετα αποτελέσματα.

5. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οικονομικά δεδομένα

5. 1 Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο των ιστορικών αναγκών

Η ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στον απόηχο του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου οφείλεται σε αλλαγές στις οικονομικές και κοινωνικές δομές της χώρας. Με την ανάπτυξη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, έγινε σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να ευθυγραμμιστεί με τις ανάγκες της οικονομίας. Ως αποτέλεσμα, ξεκίνησε μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Το 1957 ιδρύθηκε η Επιτροπή Παιδείας με σκοπό να μελετήσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης και να υποβάλει προτάσεις πολιτικής για τη χώρα (Μπουζάκης, 1995).

Η μεταρρύθμιση που ξεκίνησε με την ψήφιση του Ν. 3971/1959 βασίστηκε στο πόρισμα της Επιτροπής Παιδείας. Στο συμπέρασμα, μεταξύ άλλων, αναφερόταν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμόζεται στις πρακτικές ανάγκες της ζωής και επομένως να στραφεί προς την τεχνική εκπαίδευση (Ζολώτας, 1959). Την ίδια περίοδο, το Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (γνωστό σήμερα και ως Κ.Ε.Π.Ε.) ιδρύθηκε με σκοπό την εκπόνηση μελετών για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Καζαμιάς, 1983).

Στις 8 Ιουνίου 1959 η Ελλάδα υπέβαλε αίτημα ένταξης στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.). Η υπαγωγή του τέθηκε σε ισχύ από την 1η Νοεμβρίου 1962. Η ελληνική οικονομία γνώρισε υψηλούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης τη δεκαετία του 1960, λόγω παραγόντων όπως η εισροή ξένων κεφαλαίων, η ανασυγκρότηση τομέων όπως οι κατασκευές και η βιομηχανία μετά την καταστροφή του πολέμου και η ένταξη της ελληνικής οικονομίας στη διεθνή αγορά. Προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της νέας οικονομίας, έγινε προτεραιότητα η διαμόρφωση ενός παραγωγικού εργατικού δυναμικού που να είναι εξειδικευμένο στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Αυτό σήμαινε επένδυση στην εκπαίδευση και αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση από το κράτος (Δημαράς, 1998).

Ο νόμος 4379/1964 καθιέρωσε τη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους, την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ρ. Ιμβριώτη, 1983).

Η ανατροπή του δημοκρατικού πολιτεύματος το 1967 και η επακόλουθη επιβολή στρατιωτικής δικτατορίας οδήγησαν στην ακύρωση της εφαρμογής του Ν. 4379/1964 (Μπουζάκης, 1991). Η ίδρυση κέντρων τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.) είχε

ως στόχο τη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τους τεχνικούς τομείς της βιομηχανίας και της γεωργίας, αλλά οι προσπάθειες αυτές είχαν ανάμεικτα αποτελέσματα (Karmas, 1986).

Μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974 επανήλθαν στο επίκεντρο οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έθεσε ο Ν. 4379/1964. Το 1975 ψηφίστηκε το νέο Σύνταγμα της χώρας που συνέδεε την εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια παραγωγική επένδυση, υιοθετήθηκε (Φραγκουδάκη, 1997). Το Σύνταγμα επαναβεβαίωσε τη δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα και την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ως θεμελιώδεις έννοιες του ελληνικού κράτους (Άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1975).

Το 1977, με την ψήφιση του Ν. 576/1977, έγινε μια μεγάλη μεταρρύθμιση στο χώρο της δευτεροβάθμιας και ανώτερης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτή η μεταρρύθμιση δημιούργησε ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για την τριτοβάθμια τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Βασική πτυχή αυτής της μεταρρύθμισης ήταν η εξέλιξη του Κ.Α.Τ. Ε., που μετονομάστηκαν σε Κ.Α.Τ.Ε.Ε. (Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως) (Τσαμαδιάς, 2000).

Στη δεκαετία του 1980, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας παρουσίασε διακυμάνσεις ως απάντηση στις αλλαγές σε διεθνές επίπεδο. Το 1981 η Ελλάδα έγινε πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) και ως απάντηση, τα ΚΑΤΕΕ της χώρας εξελίχθηκαν σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 σημειώθηκαν σημαντικές πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις διεθνώς και η Ελλάδα έπρεπε να προσαρμοστεί στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της οικονομικής ανάπτυξης, η χώρα έδωσε προτεραιότητα στις αυξανόμενες επενδύσεις στην εκπαίδευση και το ανθρώπινο κεφάλαιο. Για την υποστήριξη αυτής της προσπάθειας, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) ιδρύθηκαν με τον Ν. 2327/1995.

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, οι πρωταρχικοί στόχοι για την εκπαίδευση ήταν να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της, να την καταστήσει πιο ευθυγραμμισμένη με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και να καθιερώσει τη δια βίου μάθηση ως πεδίο σπουδών (De la Fuente, 2003). Ο νόμος 2269/2005 βοήθησε στον καθορισμό της δια βίου μάθησης και στην ανάπτυξη αντίστοιχων δομών και προγραμμάτων. Επιπρόσθετα, ο Ν. 3549/2007 εισήγαγε την αξιολόγηση των Α.Ε.Ι. (είδος εκπαιδευτικού ιδρύματος στην Ελλάδα).

5. 2 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα: Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όλα τα παιδιά ηλικίας 6-15 ετών πρέπει να παρακολουθούν την Πρωτοβάθμια και Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η ζωή των μαθητών στα σχολεία μπορεί να ξεκινήσει από την ηλικία των 2,5 ετών, με την προσχολική εκπαίδευση σε ιδρύματα όπως ιδιωτικά και δημόσια νηπιαγωγεία. Υπάρχουν παιδικοί σταθμοί με τμήματα που λειτουργούν παράλληλα με τα νηπιαγωγεία.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται σε δύο κύκλους: την υποχρεωτική (κατώτερη) Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που γίνεται στο Γυμνάσιο και τη μετα-υποχρεωτική (ανώτερη) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται στο Λύκειο. Η φοίτηση στο Λύκειο διαρκεί τρία χρόνια και απευθύνεται σε μαθητές 12-15 ετών. Στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η προώθηση της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, με βάση τις δυνατότητές τους και τις απαιτήσεις που αναμένεται να αντιμετωπίσουν στη ζωή.

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών Γυμνασίου βασίζεται στην καθημερινή προφορικές εξετάσεις, σύντομες γραπτές δοκιμασίες, ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες και γραπτές αθροιστικές δοκιμασίες στο τέλος του έτους. Οι μαθητές που δεν συμπληρώνουν βαθμό προαγωγής σε ορισμένα μαθήματα παραπέμπονται σε συμπληρωματική εξέταση τον Σεπτέμβριο. Οι απόφοιτοι Γυμνασίου λαμβάνουν Απολυτήριο Τίτλο, ο οποίος τους παρέχει τη δυνατότητα ένταξης στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο).

Σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του 1997, η μετα-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: Ενιαία Λύκεια και Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΕ). Η διάρκεια φοίτησης στα Ενιαία Λύκεια είναι τριετής, ενώ η διάρκεια φοίτησης στις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές είναι διετής για τον πρώτο κύκλο σπουδών ή τριετής για τον δεύτερο κύκλο σπουδών. Είναι επίσης δυνατή η μεταφορά από ένα είδος σχολείου σε άλλο. Εκτός από τα ημερήσια σχολεία, διατίθενται και απογευματινά σχολεία.

Τα προγράμματα αναπτύσσονται και εγκρίνονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, το οποίο εποπτεύει τα περισσότερα από αυτά. Ορισμένα ΤΕΕ εποπτεύονται από τα Υπουργεία Υγείας, Γεωργίας και Ανάπτυξης και παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση σε ειδικότητες που αντιστοιχούν στα συγκεκριμένα Υπουργεία. Στην Ελλάδα λειτουργούν και ιδιωτικά ΤΕΕ.

Υπάρχει μια ποικιλία εξειδικευμένων σχολείων εκτός από τα τυπικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων εκείνων για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, μαθητές μειονοτήτων και παιδιά με ειδικές

ανάγκες. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν και «πειραματικά» σχολεία σε συνεργασία με πανεπιστήμια, καθώς και σχολεία με επίκεντρο τη μουσική, τη θρησκευτική εκπαίδευση και τον αθλητισμό.

Στα δημόσια σχολεία η φοίτηση είναι δωρεάν και τα βιβλία διανέμονται δωρεάν από το κράτος. Αυτό περιλαμβάνει τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία προσφέρουν επίσημη αλλά μη διαβαθμισμένη εκπαίδευση. Τα ιδρύματα αυτά χαρακτηρίζονται ως αβαθμολόγητα γιατί δέχονται αποφοίτους τόσο του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου, ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν.

Σε σύγκριση με τα μαθήματα ΤΕΕ, τα μαθήματα ΙΕΚ επικεντρώνονται περισσότερο στην προετοιμασία των φοιτητών για την αγορά εργασίας και σχεδιάζονται σε συνεργασία με το κράτος και τις επιχειρήσεις. Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης, το οποίο τους επιτρέπει να δώσουν τις τελικές εξετάσεις πιστοποίησης και να αποκτήσουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

5. 3 Το όφελος από την επένδυση στην εκπαίδευση

Ο οικονομικός αντίκτυπος μιας πολιτικής, προγράμματος, έργου, δραστηριότητας ή εκδήλωσης μπορεί να αναλυθεί χρησιμοποιώντας την Ανάλυση Οικονομικών Επιπτώσεων (ΕΙΑ). Αυτό περιλαμβάνει την εξέταση της επίδρασης της πολιτικής στην οικονομία μιας δεδομένης περιοχής. Η περιοχή μπορεί να είναι οτιδήποτε, από μια γειτονιά μέχρι ολόκληρο τον κόσμο. Οι οικονομικές επιπτώσεις συνήθως εκφράζονται με όρους μεταβολών στην οικονομική ανάπτυξη, την παραγωγή, την απασχόληση, το εισόδημα κ.λπ. (Τσουκαλάς, 2011).

Η ΕΙΑ συνήθως εκτιμά το επίπεδο οικονομικής δραστηριότητας που θα προέκυπτε εάν εφαρμοστεί ένα δεδομένο πρόγραμμα ή πολιτική και το συγκρίνει με το επίπεδο δραστηριότητας που θα συνέβαινε χωρίς το πρόγραμμα ή την πολιτική. Αυτή η ανάλυση μπορεί να γίνει είτε πριν είτε μετά την εφαρμογή της πολιτικής. Επιπλέον, η ΕΙΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του οικονομικού αντίκτυπου μιας δεδομένης δραστηριότητας ή κλάδου σε μια τοπική οικονομία.

Η ΕΙΑ είναι βασικό συστατικό των μελετών περιβαλλοντικών επιπτώσεων, που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των πιθανών επιπτώσεων ενός προτεινόμενου αναπτυξιακού έργου. Χρησιμοποιείται επίσης συνήθως όταν εγείρονται ζητήματα σχετικά με τις πιθανές οικονομικές συνέπειες μιας προτεινόμενης πολιτικής ή έργου. (Τσουκαλάς, 2011).

Η ΕΙΑ είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των οικονομικών επιπτώσεων μιας προτεινόμενης αλλαγής, όπως η μετεγκατάσταση μιας επιχείρησης και

διαφέρει από την Ανάλυση Κόστους Οφέλους (CBA). Η ΕΙΑ λαμβάνει υπόψη τον πολλαπλασιαστική δαπανών σε μια συγκεκριμένη περιοχή, ενώ η Ανάλυση Κόστους Οφέλους (CBA) δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη περιοχή και επομένως δεν λαμβάνει υπόψη τις τοπικές οικονομικές επιπτώσεις. Ωστόσο, η CBA έχει τη δυνατότητα να συμπεριλάβει μη οικονομικούς παράγοντες στην ανάλυσή της.

Τα οφέλη της εκπαίδευσης μπορούν να χωριστούν σε οφέλη της αγοράς (αυτά που μπορούν να αποτιμηθούν σε χρηματικούς όρους) και μη αγοραία οφέλη (αυτά που δεν μπορούν να αποτιμηθούν με χρηματικούς όρους). Τα αγοραία οφέλη της εκπαίδευσης προέρχονται από άτομα, νοικοκυριά, επιχειρήσεις και το κράτος, ενώ τα μη εμπορικά οφέλη προκύπτουν από την κοινωνία και την πολιτική στο σύνολό της (Duncan, 1976).

Τα οφέλη που αποκομίζει κάθε υποκείμενο της οικονομίας δημιουργούν θετικές εξωτερικές επιδράσεις που μεταδίδονται στην υπόλοιπη οικονομία, σύμφωνα με τους Bauer και Vorell (2010) και Grossman (2006). Ο Lucas (1988) θεωρεί ότι η συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου σε μια οικονομία αυξάνει τη συνολική παραγωγικότητα των συντελεστών παραγωγής, οδηγώντας σε ανάπτυξη. Επιπλέον, η συσσώρευση ανθρώπινου κεφαλαίου αυξάνει την καινοτόμο δύναμη και τη διάχυση της γνώσης, με αποτέλεσμα επίσης την οικονομική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους Τσαμαδιάς και Χάνη (2011), υπάρχουν πολλά οφέλη στην εκπαίδευση, όχι μόνο για τα άτομα, αλλά και για τα νοικοκυριά και την κοινωνία συνολικά. Αυτά τα οφέλη περιλαμβάνουν βελτιωμένη υγεία, αυξημένο προσδόκιμο ζωής και μεγαλύτερη παραγωγικότητα και επιτυχία στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον OECD (2010), η ανάθεση οικιακών εργασιών σε επαγγελματικές υπηρεσίες μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική οργάνωση και οικονομική διαχείριση του νοικοκυριού, καθώς και σε βελτιωμένη συμπεριφορά κατανάλωσης και αποταμίευσης από το άτομο. Αυτό μπορεί με τη σειρά του να αυξήσει την παραγωγικότητα του ατόμου και να βελτιώσει τις πιθανότητές του να βρει μια πιο αμειβόμενη εργασία, καθώς και να αυξήσει τα μη μισθολογικά οφέλη από την εργασία (Lucas, 1988).

Τα οφέλη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εργαζομένων για τις επιχειρήσεις είναι πολυάριθμα και καλά τεκμηριωμένα. Οι εκπαιδευμένοι υπάλληλοι όχι μόνο αυξάνουν την παραγωγικότητά τους, αλλά συμβάλλουν και στην παραγωγικότητα των συναδέλφων τους, οδηγώντας σε αυξημένη αποδοτικότητα και ανταγωνιστικότητα για την επιχείρηση στο σύνολό της. Επιπλέον, η εκπαίδευση συμβάλλει στην προώθηση της καινοτομίας και της ανάπτυξης στην οικονομία, καθώς και στην πιο δίκαιη κατανομή του εισοδήματος και στον μετριασμό των κοινωνικών ανισοτήτων (Τσαμαδιάς και Χανής, 2011).

Η σημασία της εκπαίδευσης για την κοινωνία και την πολιτική δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Η εκπαίδευση οδηγεί σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης για τους πολίτες, κοινωνική συνοχή, ανάπτυξη συναισθημάτων αλληλεγγύης, πολιτική σταθερότητα, δημοκρατία και κοινωνική ειρήνη. Πιο αναλυτικά, η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της δημόσιας υγείας, στη μείωση της εξάπλωσης των μολυσματικών ασθενειών και στη μείωση της εγκληματικότητας (Lochner and Moretti, 2004).

Έχει αποδειχθεί ότι η διατήρηση του περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσει σε πιο κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς, μειωμένο κοινωνικό αποκλεισμό και βελτιωμένη περιβαλλοντική βιωσιμότητα. Επιπλέον, η διατήρηση του περιβάλλοντος μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές δημόσιες οικονομικές λειτουργίες, λόγω της πιθανής μείωσης των κρατικών δαπανών, των αυξημένων εσόδων και της αποτελεσματικότερης και καλύτερης ποιότητας παραγωγής και διανομής δημόσιων αγαθών. Τέλος, η προστασία του περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της πολιτικής γνώσης και της συμμετοχής στα κοινά, ενισχύοντας έτσι τη δημοκρατία, τους πολιτικούς θεσμούς, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου (Milligan, Moretti, & Oreopoulos, 2004).

Είναι σαφές ότι η κρατική παροχή εκπαίδευσης έχει πολλά οφέλη για τα άτομα και το κοινωνικό σύνολο. Αυτά τα οφέλη περιλαμβάνουν αυξημένη οικονομική παραγωγικότητα, θετικές εξωτερικές επιδράσεις και δευτερογενείς επιπτώσεις. Δεδομένης της σημασίας αυτών των παροχών, δικαιολογείται η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από το κράτος (Ψυχάρopoulos 1999).

Προηγούμενες έρευνες για τη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης στην Ελλάδα (Πεσμαζόγλου, 1987) υιοθέτησαν μια διαφορετική προσέγγιση από αυτή που παρατηρήθηκε χαρακτηριστικά στον τομέα της οικονομικής εκπαίδευσης. Η στάση του συγγραφέα απέναντι στην παραγωγικότητα του «τριτογενούς» τομέα χαρακτηριζόταν από αμφισβήτηση της ίδιας της ύπαρξης ενός τέτοιου τομέα, σε αντίθεση με την προσέγγιση των νεοκλασικών οικονομολόγων να βρουν στατιστικούς τρόπους μέτρησής του.

Ο τριτογενής τομέας αποτελείται από τον κλάδο των υπηρεσιών και περιλαμβάνει κλάδους όπως το εμπόριο, ο τουρισμός, οι μεταφορές, η υγεία, η εκπαίδευση, οι τραπεζικές υπηρεσίες και οι επικοινωνίες.

Όπως σημειώνει ο Πεσμαζόγλου, «η ανάγκη συγκρότησης του «τριτογενούς τομέα» ως στατιστικής κατηγορίας υπαγορεύτηκε όχι μόνο από την ανάγκη ταξινόμησης των δραστηριοτήτων, αλλά κυρίως από ιδεολογικούς και πολιτικούς λόγους για να αμβλυνθεί και τελικά να ξεπεραστεί το διπολικό εργατικό-αστικό σχήμα». «Η ανάδειξη ενός τομέα ως τρίτη

δύναμη κατέστησε δυνατή την υποστήριξη ενός τρίτου δρόμου, ενδιάμεσα, ώστε να καταστήσει άχρηστη την έννοια της ταξικής πάλης» (Πεσμαζόγλου, 1987).

Δεν γίνεται, δηλαδή, να μετρηθεί η παραγωγικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, γιατί το τελικό προϊόν είναι άυλο. Επομένως, δεν είναι επίσης δυνατό να χρησιμοποιηθούν κριτήρια παραγωγικότητας για τον έλεγχο ή τη διαχείριση της εργασίας σε αυτόν τον τομέα. Αυτό είναι σύμφωνο με αυτό που λέει η κλασική πολιτική οικονομία και ο μαρξισμός για τη μη παραγωγική φύση της εργασίας σε αυτόν τον τομέα (Πεσμαζόγλου, 1987).

Η έρευνα αυτή βασίζεται στη θεωρία της πολιτικής οικονομίας, η οποία διακρίνει την παραγωγική και τη μη παραγωγική εργασία. Ο χαρακτηρισμός «μη παραγωγικός» δεν αναφέρεται στην ποιότητα ή τη σημασία του έργου, αλλά στο αν παράγει άμεση υπεραξία. Η μη παραγωγική εργασία είναι πολύ σημαντική, καθώς παράγει υπηρεσίες απαραίτητες για την κυκλοφορία αγαθών και υπηρεσιών. Οι υπηρεσίες αυτές καταλήγουν σε «αγαθά» με μη υλική, ποσοτική φύση.

Η προαναφερθείσα μελέτη του Πεσμαζόγλου (1987) προσφέρει μια κριτική παρουσίαση των μοντέλων συσχέτισης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής οικονομίας που είχαν παραχθεί μέχρι εκείνο το σημείο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αυτά τα μοντέλα είναι απόπειρες εφαρμογής διαφόρων στατιστικών ή οικονομετρικών τεχνικών σε αμφισβητήσιμες ή αναξιόπιστες στατιστικές σειρές, αντί να αναπαραστήσουν με ακρίβεια την πραγματικότητα (Πεσμαζόγλου, 1987).

Ο Leibenstein (1967) υποστηρίζει ότι οι δαπάνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να μειωθούν, ενώ ο Ψαχαρόπουλος (μέχρι το 1980) τονίζει την ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η τελευταία προσέγγιση βασίζεται στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων και σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και προτείνει αύξηση της χρηματοδότησης για τον πολυτεχνικό και νομικό κύκλο, ενώ συρρικνώνεται η χρηματοδότηση για τις λεγόμενες σχολές διδασκαλίας. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιεί οικονομικά κριτήρια και μέτρηση απόδοσης ως μοναδικά κριτήρια για τη δρομολόγηση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση.

Στην πράξη, η έννοια της μεταρρύθμισης ή της αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος προσλαμβάνει το συγκεκριμένο περιεχόμενο προσαρμογής στο δεδομένο οικονομικό και ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία και η διευρυμένη αναπαραγωγή του (Πεσμαζόγλου, 1987). Όπως είναι αναμενόμενο, η νεοκλασική οικονομία αποτελεί τη βάση αυτής της εργασίας. Από την άλλη, η έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση συντονίζεται επακριβώς με τις απαιτήσεις και τις προθέσεις της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για τους νεοκλασικούς, η εκπαίδευση είναι ένα ημιδημόσιο αγαθό που δημιουργεί εξωτερικές οικονομίες και παρουσιάζει αδιαίρετο στην κατανάλωση. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές δαπάνες αντιμετωπίζονται μόνο ως αποκλειστικά κατανάλωση. Στα μαρξιστικά μοντέλα ανάλυσης, αντίθετα, τα εκπαιδευτικά έξοδα εντάσσονται στην προβληματική της διάκρισης των δαπανών σε παραγωγικά ή έμμεσα παραγωγικά ή αναπαραγωγικά και μη παραγωγικά ή μη. Αυτό είναι απολύτως λογικό, αφού η ανάλυση του καπιταλισμού ως τρόπου παραγωγής βρίσκεται στο επίκεντρο της μαρξιστικής θεωρίας. Επομένως, η αναπαραγωγή του κεφαλαίου και της εργασίας είναι κρίσιμη για την κατανόηση της μεταξύ τους σχέσης (Leibenstein, 1967).

Η εισαγωγή θεωρητικών εργαλείων οδηγεί τον Πεσμαζόγλου στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα κοινωνικής πολιτικής, αλλά δεν μπορεί να το αντικαταστήσει. Η αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση (ή η παράταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια ή η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων) δεν σημαίνει αυτομάτως άσκηση ισότητας κοινωνικής πολιτικής. Μπορεί απλώς να αναβάλει τη φάση της διαφοροποίησης ή να τροποποιήσει τα κριτήρια κοινωνικής επιλογής. Επικαλείται λοιπόν επιδοκιμαστικά την άποψη του κοινωνιολόγου Robinson ότι η εκπαίδευση είναι ένα ανίσχυρο όργανο κοινωνικής πολιτικής και αλλαγής από μόνη της. Στο βαθμό που η βάση της κοινωνικής ανισότητας είναι οικονομική, οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να είναι κυρίως οικονομικές και όχι μόνο εκπαιδευτικές.

Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι η εκπαίδευση και η οικονομία στην Ελλάδα ακολούθησαν σχετικά άναρχες διαδρομές, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ελληνική εκπαίδευση είχε μικρή επίδραση στον τεχνικό καταμερισμό της εργασίας σε αναπτυξιακή κατεύθυνση. Ο ρόλος του ήταν πρωτίστως ιδεολογικός και χρησίμευε κυρίως για την υποστήριξη ιδεολογικών στόχων.

Είναι κοινή παραδοχή ότι ο στόχος της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη έχει μελετηθεί από οικονομολόγους τόσο σε μικροοικονομικό όσο και σε μακροοικονομικό επίπεδο. Οι περισσότερες μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μιας κοινωνίας σχετίζεται θετικά με την οικονομική ανάπτυξη, ειδικά σε χώρες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ή χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω ενός προηγμένου, σύγχρονου και οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Στη σύγχρονη εποχή, έχει μεγάλη σημασία η συνεχής εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικές δαπάνες έχουν αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια,

καταλαμβάνοντας σχετικά μεγάλο μερίδιο του δημόσιου προϋπολογισμού. Αυτό αντανακλά τη σημασία που αποδίδουν στην εκπαίδευση οι πολιτικοί, οι κοινωνικοί επιστήμονες και οι απλοί πολίτες.

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου γίνεται πρωτίστως στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Με τα δεδομένα της σύγχρονης τεχνολογίας, υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σημαίνει καλύτερες συνθήκες υποδοχής και απορρόφησης της τεχνολογίας και άρα μεγαλύτερες δυνατότητες οικονομικής ανάπτυξης.

Αναφερόμαστε πάντα σε πιθανές καταστάσεις όσον αφορά τις δυνατότητες που υπάρχουν για την εκπαίδευση να βελτιώσει την οικονομική ανάπτυξη, παρά το αποτέλεσμα της ίδιας της οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η σύνδεση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομικής ανάπτυξης δεν είναι πάντα εγγυημένη και εξαρτάται από πολλούς άλλους παράγοντες. Για παράδειγμα, σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι δείκτες ανάπτυξης και ανάπτυξης τείνουν να μειώνονται λόγω διεθνών παραγόντων, δημόσιου χρέους και άλλων διαρθρωτικών προβλημάτων σε κάθε οικονομία. Αυτό οδηγεί συχνά στην απαξίωση των μορφωμένων ανθρώπων και στην εγκατάλειψη της χώρας αναζητώντας ευκαιρίες αλλού.

5. 4 Η έννοια του κόστους στην εκπαίδευση

Το κόστος της εκπαίδευσης συνήθως αναλύεται είτε ως ιδιωτικό κόστος (που επιβαρύνει τα άτομα) είτε ως κοινωνικό κόστος (που επιβαρύνει το κράτος). Επιπλέον, το κόστος της εκπαίδευσης μπορεί να χαρακτηριστεί είτε άμεσο είτε έμμεσο. Το άμεσο κόστος είναι εκείνο που σχετίζεται με δίδακτρα, βιβλία κ.λπ., ενώ το έμμεσο κόστος είναι εκείνο που σχετίζεται με κόστος ευκαιρίας (π.χ. απώλεια εισοδήματος κατά τη διάρκεια των ετών σπουδών). Το κοινωνικό κόστος μπορεί επίσης να είναι άμεσο ή έμμεσο, με το άμεσο κοινωνικό κόστος να περιλαμβάνει το κόστος των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και το έμμεσο κοινωνικό κόστος συμπεριλαμβανομένων των επενδύσεων στην εκπαίδευση.

Τα στοιχεία των δαπανών για την εκπαίδευση μπορούν να υπολογιστούν από κρατικούς προϋπολογισμούς, λογιστικά στοιχεία προϋπολογισμού και δεδομένα Εθνικών Λογαριασμών. Ωστόσο, τα κονδύλια για την εκπαίδευση που περιλαμβάνονται στους κρατικούς προϋπολογισμούς δεν αντιπροσωπεύουν το πλήρες ποσό των δαπανών, καθώς συχνά υπάρχει διαφορά μεταξύ των προϋπολογισμένων και των πραγματικών δαπανών. Επιπλέον, διαφορετικοί ΚΑΕ (λογαριασμοί) έχουν διαφορετικά ποσοστά πληρωμής και η οικονομική πολιτική είναι να μην δίνονται μέγιστα ποσοστά πληρωμής.

Τα κεφάλαια εκπαίδευσης των Εθνικών Λογαριασμών περιλαμβάνουν τόσο ιδιωτικές δαπάνες (όπως μισθοί εργαζομένων σε ιδιωτικά Εκπαιδευτικά ιδρύματα) όσο και κέρδη ιδιωτικών σχολείων, ενώ δεν περιλαμβάνουν έμμεσες κοινωνικές δαπάνες (όπως επενδύσεις στην εκπαίδευση).

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν, είναι πιο λογικό να χρησιμοποιούνται λογιστικά δεδομένα όταν προσπαθούμε να εκτιμήσουμε την έννοια της ιδιωτικής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Αφού συζητηθεί το κόστος της εκπαίδευσης, μπορεί στη συνέχεια να υπολογιστεί την αποδοτικότητα της επένδυσης, τις λειτουργίες του ανθρώπινου δυναμικού και μια κατά προσέγγιση μέθοδο.

5. 5 Βασικές έννοιες και ζητήματα της οικονομίας της εκπαίδευσης

Το ΑΕΠ καθορίζεται από τις ποσότητες του κεφαλαίου κίνησης (K), της εργασίας (L) και της γης (R) που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή. Η σχέση μεταξύ του ΑΕΠ (Y) και των ποσοτήτων των συντελεστών παραγωγής (K, L, R) είναι μια αθροιστική συνάρτηση ($Y=F(K,L,R)$), όπου οι μεταβλητές K, L, R είναι συναρτήσεις του χρόνου t.

Ένα σημαντικό μέρος της αύξησης του ΑΕΠ (Y) δεν μπορεί να εξηγηθεί από την αύξηση των ποσοτήτων των τριών τυπικών συντελεστών παραγωγής: υλικό κεφάλαιο (K), αδιαφοροποίητη εργασία (L) και γη (R).

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν ως συντελεστές στην αύξηση της παραγωγής ήταν: η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου του εργατικού δυναμικού, η αλλαγή στην κατανομή του εργατικού δυναμικού ανά ηλικία, φύλο και εμπειρία, βελτίωση των μεθόδων παραγωγής, εκσυγχρονισμός της οργάνωσης παραγωγής, οικονομίες κλίμακας και ενδοεπιχειρησιακές, ενδοκλαδικές και διακλαδικές αλλαγές στο εργατικό δυναμικό.

Υπάρχουν δύο τρόποι υπολογισμού της επίδρασης της τεχνολογικής ανάπτυξης στην αύξηση του ΑΕΠ. Ο πρώτος τρόπος είναι να δούμε πόσο συμβάλλει κάθε παράγοντας στην αύξηση του ΑΕΠ. Ο δεύτερος τρόπος είναι να δούμε πόσο επηρεάζεται η αύξηση του ΑΕΠ από όλους τους παράγοντες μαζί.

- Έμμεσα: Ο τρόπος με τον οποίο υπολογίζεται τυπικά η τεχνολογική πρόοδος εξετάζεται η συμβολή των τριών παραγόντων παραγωγής στην αύξηση του ΑΕΠ και αφαιρείται από τον πραγματικό ρυθμό αύξησης του ΑΕΠ. Ωστόσο, αυτή η μέθοδος δεν είναι πολύ ακριβής, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη άλλους σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την αύξηση του ΑΕΠ.

- Άμεσα: Η συμβολή των παραγόντων τεχνολογικής ανάπτυξης στην αύξηση της παραγωγής υπολογίστηκε άμεσα όπου ήταν δυνατόν, με έμφαση στο πώς η κατανομή του εργατικού δυναμικού σε τέσσερα εκπαιδευτικά επίπεδα και οι αντίστοιχοι σχετικοί μισθοί καθορίζουν έναν δείκτη ποιότητας εργασίας. Διαπιστώθηκε ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του αντίστοιχου δείκτη ποιότητας εργασίας και κατά συνέπεια στην ερμηνεία σημαντικού μέρους της ανερμήνευτης ισορροπίας, ως συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη.

Οι οικονομικές πτυχές της εκπαίδευσης μπορούν να μελετηθούν με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος διερευνά πώς σχετίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα με το οικονομικό σύστημα και στόχος του είναι να βελτιστοποιήσει τα οικονομικά αποτελέσματα προσδιορίζοντας πόσα χρήματα πρέπει να δαπανηθούν για την εκπαίδευση και σε ποια χρήματα πρέπει να δαπανηθούν.

Η δεύτερη κατεύθυνση έρευνας διερευνά τις εσωτερικές σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση της εσωτερικής του αποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα των επενδύσεων σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης διαφορετικών ειδικοτήτων εργαζομένων στην αγορά εργασίας, καθώς και τον βαθμό ευελιξίας του εκπαιδευτικού συστήματος στην παραγωγή πτυχιούχων που μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων.

Στη δεύτερη κατεύθυνση, οι ερευνητές μελετούν τις σχέσεις των επιμέρους στοιχείων με το συνολικό σύστημα. Αυτό περιλαμβάνει τη διερεύνηση της δομής των δαπανών για επιμέρους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος και πώς σχετίζονται με τις συνολικές δαπάνες για την εκπαίδευση. Επιπλέον, οι ερευνητές εξετάζουν τη μέση διάρκεια της μελέτης, καθώς και οποιαδήποτε παράταση ή διακοπή της μελέτης. Για να γίνει αυτό, αναπτύχθηκαν μαθηματικά μοντέλα εκπαιδευτικού προγραμματισμού με σκοπό τον ορθολογικό προσδιορισμό των επιμέρους εκπαιδευτικών διαστάσεων με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ελληνική έρευνα για τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας ήταν εξαρχής προβληματική. Δεν είναι τυχαίο ότι οι πρώτες αξιολογικές έρευνες έγιναν από ξένους επιστήμονες. Το 1971, ο γνωστός Αμερικανός ερευνητής Samuel Bowles, χρησιμοποιώντας μια από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται συνήθως για τη μέτρηση της

οικονομικής ανάπτυξης, διαπίστωσε ότι η εκπαίδευση είχε συμβάλει στην ελληνική ανάπτυξη κατά περίπου 3% (Bowles, 1972).

Πριν από λίγα χρόνια, ο Harvey Leibenstein πραγματοποίησε την πρώτη μελέτη για την ιδιωτική και κοινωνική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διαπίστωσε ότι η ιδιωτική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ήταν 7,2% για τη Β' τάξη και 14% για την Γ' τάξη. Ωστόσο, η κοινωνική αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ήταν μόλις 6,3% για τη δευτεροβάθμια και 13,7% για τη τριτοβάθμια. Αυτή η υστέρηση δεν οφείλεται μόνο στην έλλειψη εμπειρικής έρευνας, αλλά και στην έλλειψη προσπάθειας εισαγωγής θεωρητικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται εκτενώς στις ΗΠΑ και την Ευρώπη (Leibenstein, 1967).

Η αλλαγή που παρατηρείται σε αυτή την κατάσταση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο έργο των Ελλήνων επιστημόνων, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990, με τον Γιώργο Ψυχαρόπουλο να αποτελεί βασικό πρόσωπο στον τομέα αυτό. Ο Ψυχαρόπουλος έχει συμβάλει σημαντικά στη μελέτη της οικονομίας της εκπαίδευσης και οι πολλές δημοσιεύσεις του σχετικά με το θέμα χαίρουν μεγάλης διεθνούς εκτίμησης. Έχει επίσης συμβουλέψει αρκετές κυβερνήσεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ακολουθώντας μια φιλελεύθερη προσέγγιση βασισμένη στην έρευνά του για την οικονομία και την εκπαίδευση και την ανάγκη για στενή σχέση μεταξύ των δύο.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ο κεντρικός πυλώνας στην ανάπτυξη της οικονομικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Blaug (1970), η διαμόρφωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου οδήγησε στη δημιουργία ενός ειδικού κλάδου της οικονομικής επιστήμης αφιερωμένου στην οικονομική εκπαίδευση. Αυτή η θεωρία έχει επίσης επηρεάσει σημαντικά άλλους κλάδους της οικονομικής ανάλυσης, όπως τα οικονομικά της εργασίας, τα οικονομικά της υγείας και τα οικονομικά της ανάπτυξης. Επιπλέον, είχε σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα οικονομικά της εκπαίδευσης μπορούν να είναι χρήσιμα για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής που λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική. Μπορούν να βοηθήσουν στην ανάλυση του κόστους της εκπαίδευσης, καθώς και των οικονομικών οφελών που προκύπτουν από την εκπαίδευση. Επιπλέον, μπορούν να παρέχουν σημαντικές μεθόδους για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων και των πολιτικών στην εκπαίδευση. Η αποδοτικότητα είναι ένας σημαντικός δείκτης που μπορεί να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων προκειμένου να επιτευχθεί πιο αποτελεσματική κατανομή των πόρων.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή είναι καλά τεκμηριωμένος. Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο της

εκπαίδευσης στην κατανομή του εισοδήματος, τις κοινωνικές ανισότητες και την ισότητα ευκαιριών (Galor and Tsiddon, 1997).

Η έρευνα για την οικονομική εκπαίδευση εξετάζει τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομικής συμπεριφοράς των ατόμων, συμπεριλαμβανομένης της κατανάλωσης, της αποταμίευσης και των επενδύσεων (Wolfe and Haveman, 2000). Αξιολογεί επίσης την αποτελεσματικότητα της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και τον αντίκτυπό της στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, η έρευνα για την οικονομική εκπαίδευση ερευνά την εκπαίδευση ως σύστημα παραγωγής, αξιολογώντας την αποτελεσματικότητα και την ποιότητά της. Αυτό το πεδίο έρευνας είναι ανοιχτό και συνεχώς εξελίσσεται.

6. Παρουσίαση οικονομικών στοιχείων για την Ελληνική εκπαίδευση

Η Ελληνική Στατιστική Αρχή έδωσε στη δημοσιότητα, για πρώτη φορά, στατιστικά στοιχεία που αναφέρονται σε ιδιωτικές και κρατικές δαπάνες για κάθε επίπεδο εκπαίδευσης στην Ελλάδα, για την περίοδο 2012-2016. Τα στοιχεία αφορούν και τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης και δείχνουν ότι οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση το 2016 σε σχέση με το 2015 μειώθηκαν κατά 3,71%, ενώ σε σύγκριση με το 2012 η πτώση ήταν μεγαλύτερη (10,0%). Οι δαπάνες των νοικοκυριών για την εκπαίδευση το 2016 σε σχέση με το 2015 μειώθηκαν κατά 4,4%, ενώ σε σύγκριση με το 2012 μειώθηκαν κατά 14,7%. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι υπήρξε μείωση τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών επενδύσεων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα τα τελευταία τέσσερα χρόνια.

Από τα στοιχεία προκύπτει ότι οι συνολικές δαπάνες για την αμοιβή του διδακτικού προσωπικού στη δημόσια εκπαίδευση αυξήθηκαν κατά 1,22% το 2016. Σημαντικότερη μεταβολή παρατηρήθηκε στα ΕΠΑ.Λ και ΓΕ.Λ, που αυξήθηκαν κατά 7,0% και 3,82% αντίστοιχα. Μείωση παρατηρήθηκε στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία μειώθηκε κατά 4,66%. Συγκρίνοντας την πενταετία από το 2012 έως το 2016, παρατηρούμε συνολική μείωση των δαπανών κατά 14,44%. Πιο αισθητή μείωση παρατηρήθηκε στο ΕΠΑ.Λ που μειώθηκε κατά 29,2% και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που μειώθηκε κατά 20,7%. Οι συνολικές δαπάνες για τις αμοιβές Εκπαιδευτικού Προσωπικού Ιδιωτικής Εκπαίδευσης το 2016 σε σύγκριση με το 2015 αυξήθηκαν κατά 5,8%. Ωστόσο, σε σύγκριση με το 2012, μειώθηκαν κατά 22,3%.

Ο Πίνακας 6.5 παρουσιάζει τις συνολικές δαπάνες για τη δημόσια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των δαπανών για μισθούς διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού, λειτουργικές δαπάνες και κεφαλαιουχικές δαπάνες. Οι μεγαλύτερες μειώσεις μεταξύ των ετών 2012 και 2016 σημειώθηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λύκεια, γενικά λύκεια, επαγγελματικά λύκεια) και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (πανεπιστήμια και τεχνολογικός τομέας), ενώ η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία) παρουσίασε σταθερότητα (ΕΛΣΤΑΤ, 2019).

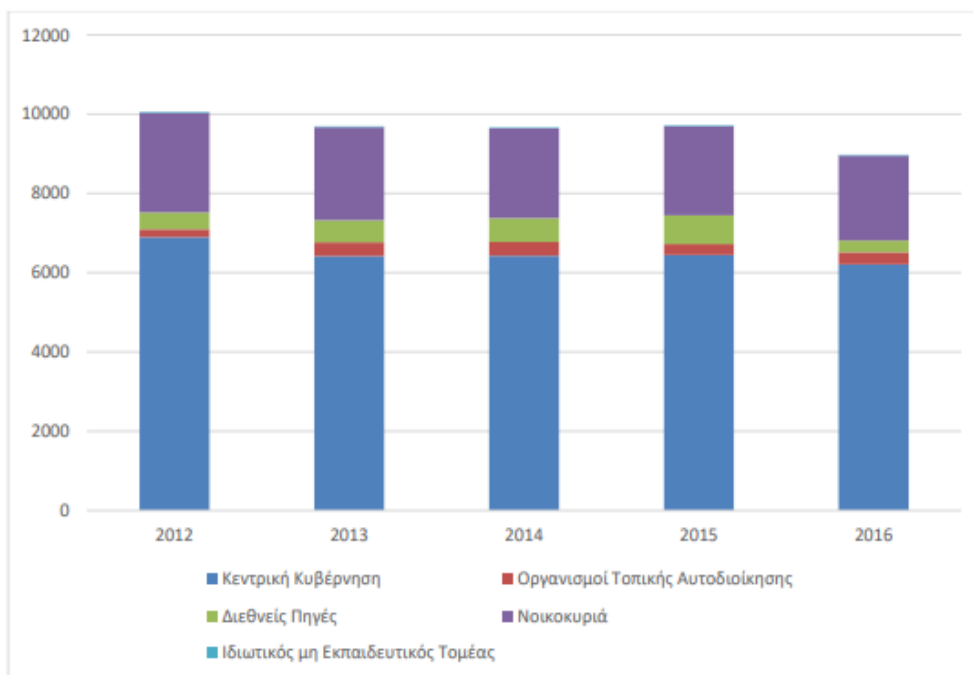
Πίνακας 6.1 Δαπάνη δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης ανά πηγή χρηματοδότησης σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
1. Κεντρική Κυβέρνηση	6.900,4	6.420,5	6.428,3	6.445,2	6.208,8
		-7,0%	0,1%	0,3%	-3,7%
2. Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης	195,2	344,3	343,8	278	312,5
		76,4%	-0,1%	-19,1%	12,4%
3. Διεθνείς Πηγές	426	557,3	607,9	728,6	292,1
		30,8%	9,1%	19,9%	-59,9%
A. Σύνολο (1+2+3)	7.521,6	7.322,1	7.380,0	7.451,8	6.813,4
		-2,7%	0,8%	1,0%	-8,6%
4. Νοικοκυριά	2.512,7	2.346,9	2.267,5	2.242,7	2.144,1
		-6,6%	-3,4%	-1,1%	-4,4%
5. Ιδιωτικός μη Εκπαιδευτικός Τομέας	25,7	23,7	18,7	25,8	17,2
		-7,8%	-21,1%	38,0%	-33,3%
B. Σύνολο (4+5)	2.538,4	2.370,6	2.286,2	2.268,5	2.161,3
		-6,6%	-3,6%	-0,8%	-4,7%
Γενικό Σύνολο (A+B)	10.060,0	9.692,7	9.666,2	9.720,3	8.974,7
		-3,7%	-0,3%	0,6%	-7,7%

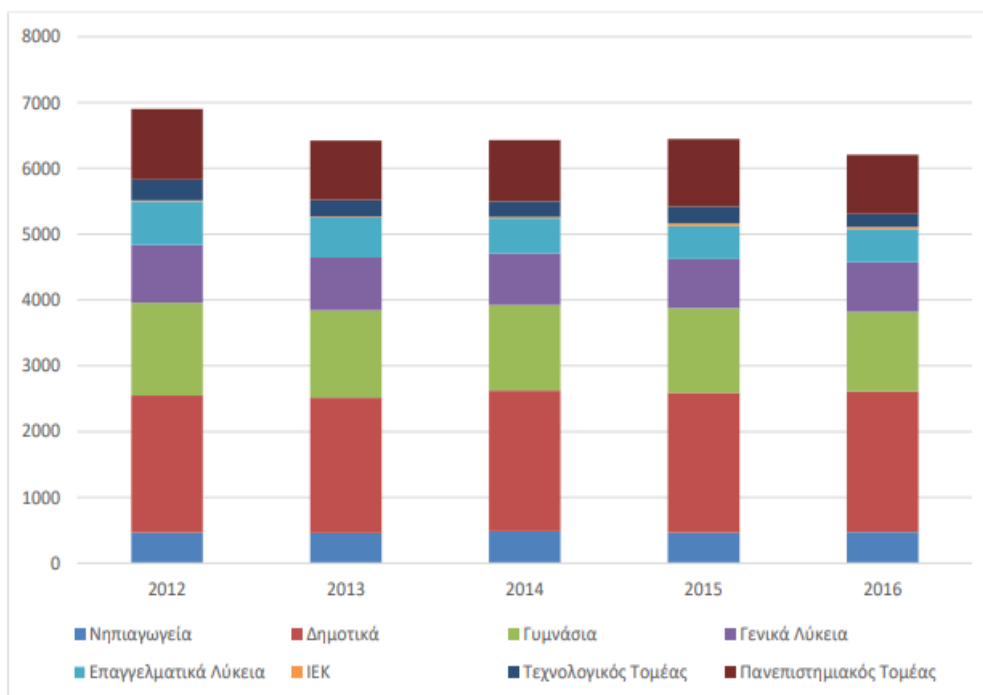
Πίνακας 6.2 Δαπάνη Κυβέρνησης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία	459,5	456,3	479,7	460,9	472,9
		-0,7%	5,1%	-3,9%	2,6%
Δημοτικά	2.089,2	2.060,3	2.144,6	2.130,2	2.137,9
		-1,4%	4,1%	-0,7%	0,4%
Γυμνάσια	1.407,4	1.325,6	1.296,9	1.286,6	1.208,0
		-5,8%	-2,2%	-0,8%	-6,1%
Γενικά Λύκεια	876,7	803,3	787,3	745,2	752,5
		-8,4%	-2,0%	-5,3%	1,0%
Επαγγελματικά Λύκεια	668,1	604,9	532,2	498,7	504,7
		-9,5%	-12,0%	-6,3%	1,2%
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης	12,4	14,5	23,4	41,3	33,2
		16,9%	61,4%	76,5%	-19,6%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Τεχνολογικός Τομέας	317,2	254,6	235,5	255,6	197,5
		-19,7%	-7,5%	8,5%	-22,7%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Πανεπιστημιακός Τομέας	1.069,9	901,0	928,7	1.026,7	902,1
		-15,8%	3,1%	10,6%	-12,1%
Σύνολο	6.900,4	6.420,5	6.428,3	6.445,2	6.208,8
		-7,0%	0,1%	0,3%	-3,7%

Γράφημα 6.1 δαπάνη δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης ανά πηγή χρηματοδότησης σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)



Γράφημα 6.2 Δαπάνη Κυβέρνησης για την εκπαίδευση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)



Πίνακας 6.3 Ευρωπαϊκοί και διεθνείς πόροι ανά εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία*	:	:	:	31,5	31,8
					1,0%
Δημοτικά	76,0	89,1	114,5	68,9	44,5
		17,2%	28,5%	-39,8%	-35,4%
Γυμνάσια	34,8	46,1	49,0	39,4	22,1
		32,5%	6,3%	-19,6%	-43,9%
Γενικά Λύκεια	31,3	27,3	43,4	34,7	21,2
		-12,8%	59,0%	-20,0%	-38,9%
Επαγγελματικά Λύκεια	21,7	31,5	34,2	41,0	19,2
		45,2%	8,6%	19,9%	-53,2%
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης	3,7	7,9	4,7	15,2	0,0
		113,5%	-40,5%	223,4%	-
Ανώτατη Εκπαίδευση: Τεχνολογικός Τομέας	55	76,1	63,8	83,0	12,7
		38,4%	-16,2%	30,1%	-84,7%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Πανεπιστημιακός Τομέας	203,5	279,3	298,3	414,9	140,6
		37,2%	6,8%	39,1%	-66,1%
Σύνολο	426,0	557,3	607,9	728,6	292,1
		30,8%	9,1%	19,9%	-59,9%

*Τα στοιχεία δεν είναι διαθέσιμα για τα έτη 2012, 2013 και 2014.

Πίνακας 6.4 Δαπάνη νοικοκυριών ανά εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία*	:	:	:	72,3	66,4
					-8,2%
Δημοτικά	566,0	513,8	481,5	490,7	511,7
		-9,2%	-6,3%	1,9%	4,3%
Γυμνάσια	598,1	561,0	505,4	478,5	445,1
		-6,2%	-9,9%	-5,3%	-7,0%
Γενικά Λύκεια	898,3	840,4	794,8	753,8	704,6
		-6,4%	-5,4%	-5,2%	-6,5%
Επαγγελματικά Λύκεια	140,4	138,7	137,7	112,8	107,8
		-1,2%	-0,7%	-18,1%	-4,4%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Τεχνολογικός Τομέας	55,4	47,6	68,0	56,9	59,5
		-14,1%	42,9%	-16,3%	4,6%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Πανεπιστημιακός Τομέας	254,5	245,4	280,1	277,7	249,0
		-3,6%	14,1%	-0,9%	-10,3%
Σύνολο	2.512,7	2.346,9	2.267,5	2.242,7	2.144,1
		-6,6%	-3,4%	-1,1%	-4,4%

*Τα στοιχεία δεν είναι διαθέσιμα για τα έτη 2012, 2013 και 2014.

Πίνακας 6.5 συνολική δαπάνη δημόσιας εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία	459,5	456,3	479,7	460,9	472,9
		-0,7%	5,1%	-3,9%	2,6%
Δημοτικά	2.089,3	2.060,4	2.144,7	2.130,4	2.138,0
		-1,4%	4,1%	-0,7%	0,4%
Γυμνάσια	1.407,5	1.325,6	1.296,9	1.285,4	1.208,1
		-5,8%	-2,2%	-0,9%	-6,0%
Γενικά Λύκεια	876,7	803,4	787,3	744,0	751,6
		-8,4%	-2,0%	-5,5%	1,0%
Επαγγελματικά Λύκεια	656,4	592,7	518,0	486,1	492,8
		-9,7%	-12,6%	-6,2%	1,4%
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης	27,5	18,0	23,4	41,3	33,2
		-34,5%	30,0%	76,5%	-19,6%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Τεχνολογικός Τομέας	330,1	299,2	285,5	252,5	226,4
		-9,4%	-4,6%	-11,6%	-10,3%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Πανεπιστημιακός Τομέας	1.341,9	1.243,2	1.295,9	1.256,0	1.200,0
		-7,4%	4,2%	-3,1%	-4,5%
Σύνολο	7.188,9	6.798,8	6.831,4	6.656,6	6.523,0
		-5,4%	0,5%	-2,6%	-2,0%

Πίνακας 6.6 σύνολο δαπανών ιδιωτικής εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία*	:	:	:	:	51
Δημοτικά	199,9	171,1	143,8	158,9	177,8
		-14,4%	-16,0%	10,5%	11,9%
Γυμνάσια	115,4	110	86,1	86,9	87,5
		-4,7%	-21,7%	0,9%	0,7%
Γενικά Λύκεια	119,1	100,4	78,7	86,2	96
		-15,7%	-21,6%	9,5%	11,4%
Επαγγελματικά Λύκεια	15,9	14,9	16,1	14,2	12,7
		-6,3%	8,1%	-11,8%	-10,6%
Σύνολο	450,3	396,4	324,7	346,2	374,0
		-12,0%	-18,1%	6,6%	8,0%

* Στοιχεία για τις Συνολικές δαπάνες για τα νηπιαγωγεία δεν είναι διαθέσιμα για τα έτη 2012 έως 2015, ως εκ τούτου, για λόγους συγκρισιμότητας, τα στοιχεία του 2016 δεν περιλαμβάνονται στο Σύνολο.

Πίνακας 6.7 αμοιβές εκπαιδευτικών στο δημόσιο ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία	292,5	273,7	271,4	263,3	272,5
		-6,4%	-0,8%	-3,0%	3,5%
Δημοτικά	1.333,6	1.257,7	1.231,7	1.266,6	1.295,4
		-5,7%	-2,1%	2,8%	2,3%
Γυμνάσια	922,3	848,2	781,2	779,2	743,1
		-8,0%	-7,9%	-0,3%	-4,6%
Γενικά Λύκεια	564,7	505,6	458,1	436,8	453,4
		-10,5%	-9,4%	-4,6%	3,8%
Επαγγελματικά Λύκεια	430,4	375,7	307,6	285,6	305,5
		-12,7%	-18,1%	-7,2%	7,0%
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης	16,5	7,3	13,4	17,7	18,1
		-55,8%	83,6%	32,1%	2,3%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Τεχνολογικός Τομέας	117,6	97,3	97,2	93,2	95,1
		-17,3%	-0,1%	-4,1%	2,0%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Πανεπιστημιακός Τομέας	530,8	431,5	430,9	419,8	420,7
		-18,7%	-0,1%	-2,6%	0,2%
Σύνολο	4.208,4	3.797,0	3.591,5	3.562,2	3.603,8
		-9,8%	-5,4%	-0,8%	1,2%

Πίνακας 6.8 Αμοιβές εκπαιδευτικών ιδιωτικής εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία¹	:	:	:	:	16,4
Δημοτικά	84,0	78,9	59,0	59,3	61,9
		-6,1%	-25,2%	0,5%	4,4%
Γυμνάσια	53,8	52,5	47,1	42,4	43,9
		-2,4%	-10,3%	-10,0%	3,5%
Γενικά Λύκεια	60,0	51,6	42,2	43,5	47,8
		-14,0%	-18,2%	3,1%	9,9%
Σύνολο	197,8	183,0	148,3	145,2	153,6
		-7,5%	-19,0%	-2,1%	5,8%

1. Στοιχεία αμοιβών εκπαιδευτικού προσωπικού για τα νηπιαγωγεία δεν είναι διαθέσιμα για τα έτη 2012 έως 2015, ως εκ τούτου, για λόγους συγκρισιμότητας, τα στοιχεία του 2016 δεν περιλαμβάνονται στο Σύνολο.

Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ), το συνολικό κόστος της ιδιωτικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των μισθών διδακτικού και μη

διδασκτικού προσωπικού, των λειτουργικών δαπανών και των κεφαλαιουχικών δαπανών, μειώθηκε μεταξύ 2012 και 2014 και στη συνέχεια αυξήθηκε ξανά το 2015 και το 2016. Στη δημόσια εκπαίδευση, οι μισθοί των εκπαιδευτικών μειώθηκαν επίσης μεταξύ 2012 και 2015 πριν αυξηθούν κατά 1,2% το 2016. Για την ιδιωτική εκπαίδευση, οι μισθοί των εκπαιδευτικών μειώθηκαν μεταξύ 2012 και 2015 πριν αυξηθούν κατά 5,8% το 2016. Τέλος, οι λειτουργικές δαπάνες για τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα μειώθηκαν από 309,7 εκατ. ευρώ το 2012 σε 410,0 εκατ. το 2016, ενώ τα λειτουργικά έξοδα για τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα αυξήθηκαν από 86,0 εκατ. ευρώ το 2012 σε 99,0 εκατ. το 2016 (ΕΛΣΤΑΤ, 2019).

Πίνακας 6.9 Λειτουργικές δαπάνες δημοσίων εκπαιδευτικών οργανισμών ανεκτική βαθμίδα σε εκατομμύρια ευρώ (2012-2016, πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	2012	2013	2014	2015	2016
Νηπιαγωγεία	20,3	36,9	36,3	27,8	30,4
		81,8%	-1,6%	-23,4%	9,4%
Δημοτικά	77,0	143,8	147,6	117,1	133,2
		86,8%	2,6%	-20,7%	13,7%
Γυμνάσια	48,9	79,8	80,4	65,0	70,1
		63,2%	0,8%	-19,2%	7,8%
Γενικά Λύκεια	34,1	59,4	58,0	47,1	49,8
		74,2%	-2,4%	-18,8%	5,7%
Επαγγελματικά Λύκεια	27,6	39,5	36,2	26,6	28,7
		43,1%	-8,4%	-26,5%	7,9%
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης	5,0	2,5	2,8	5,5	10,7
		-50,0%	12,0%	96,4%	94,5%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Τεχνολογικός Τομέας	38,8	32,7	32,1	33,1	31,4
		-15,7%	-1,8%	3,1%	-5,1%
Ανώτατη Εκπαίδευση: Πανεπιστημιακός Τομέας	58,0	52,2	58,8	55,6	55,7
		-10,0%	12,6%	-5,4%	0,2%
Σύνολο	309,7	446,8	452,2	377,8	410,0
		44,3%	1,2%	-16,5%	8,5%

Οι εκπαιδευτικές δαπάνες του νοικοκυριού για το έτος 2019 σε σχέση με το έτος 2018 παρουσιάζουν αύξηση 1,41%, ενώ σε σύγκριση με το έτος 2015 σημειώνεται πτώση 2,63%. Η Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) δημοσίευσε πορίσματα για τις δαπάνες για τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες στην Ελλάδα για την τριετία 2017-2019. Τα αποτελέσματα της

έρευνας για τα οικονομικά της εκπαίδευσης ενσωματώνουν τόσο τη δημόσια όσο και την ιδιωτική εκπαίδευση (ΕΛΣΤΑΤ, 2021). Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση το έτος 2019 σε σύγκριση με το έτος 2018 παρουσίασαν αύξηση 1,82%, ενώ σε σύγκριση με το έτος 2015 αυξήθηκαν περίπου στο ίδιο. Τα αποτελέσματα αυτά αναφέρονται αναλυτικότερα στην Έκθεση που δημοσιεύτηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με πρόσθετα στοιχεία που αντλήθηκαν από άλλες κυβερνητικές πηγές, όπως τα διάφορα υπουργεία που έχουν αρμοδιότητες για την παροχή εκπαίδευσης (Υπουργείο Ναυτιλίας, Τουρισμού, Εργασίας & Κοινωνικής Υποθέσεων και Αγροτικής Ανάπτυξης & Τροφίμων).

Τα οικιακά εκπαιδευτικά έξοδα περιλαμβάνουν πράγματα όπως σχολικό εξοπλισμό και δίδακτρα. Το 2019 οι συνολικές δαπάνες για αμοιβές εκπαιδευτικών αυξήθηκαν κατά 4,72% σε σχέση με το 2018. Οι μεγαλύτερες αυξήσεις σημειώθηκαν στα δημόσια Ι.Ε.Κ. (20,64%) και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (13,2%). Η μεγαλύτερη μείωση σημειώθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (σχεδόν 38%), η οποία οφείλεται στη σταδιακή ένταξη των Τ.Ε.Ι. σε υφιστάμενα ή νεοσύστατα Α.Ε.Ι. το 2019. Σε σύγκριση με το 2019 με το 2015, οι δαπάνες εκπαίδευσης αυξήθηκαν κατά 9,53%. Οι μεγαλύτερες αυξήσεις σημειώθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (21,54%) και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (20,51%). Οι συνολικές δαπάνες για πληρωμές διδακτικού προσωπικού στην ιδιωτική εκπαίδευση μειώθηκαν κατά 1,6% το 2019 σε σύγκριση με το προηγούμενο έτος.

Στον Πίνακα 6.5 παρουσιάζονται οι συνολικές δαπάνες για τη Δημόσια Εκπαίδευση. Πρόκειται για δαπάνες που περιλαμβάνουν μισθούς διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού, λειτουργικές και κεφαλαιουχικές δαπάνες. Οι μεγαλύτερες μειώσεις μεταξύ των ετών 2015 και 2019 σημειώνονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Κλάδος Τεχνολογίας) κατά 55,2% και στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης κατά 34,4%, ενώ η Ανώτατη Εκπαίδευση (Πανεπιστημιακός Τομέας) παρουσιάζει αύξηση 27,0%. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να οφείλονται σε πολλούς διαφορετικούς παράγοντες, όπως αλλαγές στην κρατική χρηματοδότηση ή αλλαγές στον αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών σε κάθε τύπο ιδρύματος.(ΕΛΣΤΑΤ, 2021).

Οι συνολικές δαπάνες για την ιδιωτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των μισθών του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού, των λειτουργικών και κεφαλαιουχικών δαπανών, παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.6. Τάση αύξησης του κόστους παρατηρείται για τα λύκεια μεταξύ 2016 και 2018, ενώ σημειώνεται μείωση 19,2% το 2019. Για τα γενικά λύκεια παρατηρείται τάση μείωσης του κόστους από το 2017 και μετά, ενώ τα επαγγελματικά λύκεια παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα.(ΕΛΣΤΑΤ, 2021).

Ο πίνακας 6.7 δείχνει τους μισθούς των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρέμειναν σχετικά σταθεροί μεταξύ 2015 και 2017. Αυξήθηκαν κατά 3,8% το 2018 και 4,7% το 2019. Ο πίνακας 6.8 δείχνει τους μισθούς των εκπαιδευτικών στην ιδιωτική εκπαίδευση, οι οποίοι μετά την αύξηση μεταξύ 2016 και 2018, μειώθηκε κατά 1,6% το 2019. Στον πίνακα 6.9 παρουσιάζονται τα λειτουργικά έξοδα των δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αυξήθηκαν κατά 8,5% το 2016 και 11,3% το 2018, πριν σταθεροποιηθούν το 2019. Οι αντίστοιχες λειτουργικές δαπάνες των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παρουσίασαν σχετική σταθερότητα μεταξύ 2015 και 2017, πριν αυξηθούν κατά 34,4% το 2018 και στη συνέχεια μειωθούν κατά 6,2% το 2019 (ΕΛΣΤΑΤ, 2021).

Πίνακας 6.10 σύγκριση μέσης ιδιωτικής δαπάνης για την εκπαίδευση σε ποσοστό % σε χώρες της ευρωπαϊκής Ένωσης (πηγή ΕΛΣΤΑΤ)

	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

Συμπεράσματα συζήτηση

Ο Πίνακας 6.10, με βάση τα δημοσιευμένα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, παραθέτει τη μέση μηνιαία δαπάνη (αγορές) για την εκπαίδευση ως ποσοστό της συνολικής δαπάνης των νοικοκυριών για διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αν και οι ημερομηνίες των εκτιμήσεων διαφέρουν ελαφρώς ανά χώρα, το μερίδιο των δαπανών για την εκπαίδευση στο σύνολο των δαπανών είναι μια ποσότητα που δεν υπόκειται σε μεγάλη μεταβλητότητα. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα το σχετικό μερίδιο ήταν 3,2% το 2009, 3,4% το 2013 και 3,2% το 2016. Σύμφωνα με τα στοιχεία, η Ελλάδα και η Κύπρος παρουσιάζουν τα υψηλότερα μερίδια ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση μεταξύ των χωρών του δείγματος (3,2% και 3,4% αντίστοιχα). Σχετικά υψηλά μερίδια εμφανίζονται επίσης στη Λιθουανία (1,9%), τη Λετονία (1,7%) και την Ισπανία (1,4%), ενώ αντίθετα πολύ χαμηλά παρατηρούνται στη Δανία και τη Νορβηγία (0,2%).

Αυτό σημαίνει ότι το υψηλό επίπεδο ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση στη χώρα μας δεν οφείλεται στην τυπική ιδιωτική εκπαίδευση, η οποία είναι σχετικά περιορισμένη σε σύγκριση με άλλες χώρες, αλλά στο γεγονός ότι τα νοικοκυριά ξοδεύουν πολλά για πρόσθετη εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (σεμινάρια, ιδιαίτερα ξένες γλώσσες). Σύμφωνα με τη μελέτη του Bray (2012), αυτό είναι αρκετά κοινό σε χώρες γύρω από τη Μεσόγειο Θάλασσα, την πρώην ΕΣΣΔ και τη Δυτική Ευρώπη, και λιγότερο συνηθισμένο στη Βόρεια Ευρώπη.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας χαρακτηρίζεται από οικογένειες που ξοδεύουν μεγάλα χρηματικά ποσά για να προετοιμαστούν για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια. Όσοι αποτυγχάνουν στις εξετάσεις ξοδεύουν συχνά ακόμη περισσότερα χρήματα για δίδακτρα σε πανεπιστήμια του εξωτερικού. Το δωρεάν σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας είναι σημείο υπερηφάνειας, αλλά δεν καλύπτει τις ανάγκες όλων των φοιτητών. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος, ο προϋπολογισμός του κρατικού πανεπιστημίου θα μπορούσε να διατεθεί διαφορετικά για την υποστήριξη φοιτητών από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο να ξεπεραστεί η πολιτική ρητορική της «δωρεάν» τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένα από τα ζητήματα που αντιμετωπίζει η Ελλάδα είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης. Η Ελλάδα κατατάσσεται τελευταία στις έρευνες για τις επιδόσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ένας από τους λόγους είναι ότι τα λύκεια εστιάζουν στην προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις και όχι στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Εάν διοχετεύονταν πόροι για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα απαιτούσε μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση για να καταστεί το

σύστημα πιο ανταγωνιστικό και να ανταποκρίνεται στα κίνητρα. Ωστόσο, μια τέτοια μεταρρύθμιση δεν φαίνεται πιθανή στο εγγύς μέλλον.

Καταγράφεται απότομη μείωση των δαπανών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταξύ 2012 και 2014, ως αποτέλεσμα της επιδείνωσης της τεχνικής εκπαίδευσης λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικών και της απομάκρυνσης 20.000 μαθητών από το σύστημα. Ο νόμος 4172/2013 κατήγγησε τρεις σημαντικούς τομείς των δημόσιων επαγγελματικών λυκείων και σχολείων, δηλαδή την υγεία και την πρόνοια, τις εφαρμοσμένες τέχνες και την αισθητική και την κομμωτική. Με άλλα λόγια, το 40% των ειδικοτήτων στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ανατέθηκε στον ιδιωτικό τομέα, με αποτέλεσμα χιλιάδες μαθητές να μην μπορούν να σπουδάσουν την ειδίκευση που είχαν επιλέξει κατά την εγγραφή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές αυτοί έπρεπε στη συνέχεια να επιλέξουν συγκεκριμένες ειδικότητες μέσω ιδιωτικών σχολείων. Περαιτέρω, το εκπαιδευτικό προσωπικό των καταργούμενων ειδικοτήτων είχε ήδη απολυθεί με τον νόμο 4093/2012, δηλαδή πριν από την ψήφιση του νόμου 4172.

Ο νόμος 4186/2013 του 2013 ολοκλήρωσε τις αλλαγές που ξεκίνησαν με τον νόμο 4172/2013, συμπεριλαμβανομένης της προσθήκης και αφαίρεσης μαθημάτων σε ειδικότητες ΕΠΑΛ. Η αλλαγή αυτή έγινε χωρίς την ύπαρξη επιστημονικής επιτροπής για την αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης των ΕΠΑΛ και την ανάληψη ευθύνης για το νέο πρόγραμμα. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1329/26, το 2014 επρόκειτο να συγχωνευθούν 16 γυμνάσια και λύκεια και 12 ΕΠΑΛ, με ένα γυμνάσιο και τρία ΕΠΑΛ να καταργηθούν.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει μια σειρά από διαρθρωτικές προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένου ενός υψηλού ποσοστού αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ενός εξαιρετικά συγκεντρωτικού σχολικού συστήματος, της ανάγκης για καλύτερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, των επιπτώσεων της εκτεταμένης σκιάδους εκπαίδευσης και των αδυναμιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2018). Οι μεταρρυθμίσεις πρέπει παροχέχουν στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη σταθερότητα και νέα εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης, στην παροχή ισχυρότερων ρόλων στους διευθυντές σχολείων, στην ανάπτυξη ενός συνόλου στρατηγικών αρχών για τη χάραξη πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην αύξηση της ποιότητας των μαθημάτων κατάρτισης σχολικών συμβουλίων.

Η ελληνική κυβέρνηση θα πρέπει να λάβει μέτρα για τη βελτίωση της διακυβέρνησης και της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση στην παροχή στα σχολεία με τους πόρους που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν. Αυτό θα απαιτούσε την ανάπτυξη ενός συνολικού οράματος για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, τη δημιουργία ενός πιο σταθερού

εργατικού δυναμικού των εκπαιδευτικών και τη μέτρηση της προόδου στη σχολική επίδοση με τη χρήση μεθόδων που βασίζονται σε στοιχεία. Επιπλέον, η αύξηση των προτύπων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα συμβάλει στη μείωση των αναντιστοιχιών μεταξύ των δεξιοτήτων των αποφοίτων και των αναγκών των εργοδοτών, καθώς και στη μείωση των υψηλών επιπέδων ανεργίας μεταπτυχιακών σπουδών.

Το ζήτημα της ελληνικής παιδείας παρέμεινε έντονα αμφισβητούμενο και πολιτικοποιημένο ακόμη και μετά τη μετάβαση της χώρας στη μεταπολίτευση. Η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από γραφειοκρατικό έλεγχο από το κράτος, ανταγωνισμό για πολιτικό κεφάλαιο αντί για πολιτιστικό κεφάλαιο και εσωστρέφεια από τον ευρύτερο κόσμο.

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει γνωρίσει σημαντικές αλλαγές όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δαπάνες. Η οικονομική κρίση ανάγκασε τις περισσότερες χώρες να μειώσουν τους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση και η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση. Η υποχρηματοδότηση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα είναι ένα μακροχρόνιο ζήτημα που επιδεινώθηκε από την πρόσφατη κρίση. Εκτός από την υποχρηματοδότηση, η εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει προβλήματα με την άναρχη ανάπτυξη, την απαξίωση των εκπαιδευτικών στελεχών και την απορρόφηση κονδυλίων χωρίς ενιαίο σχεδιασμό.

Η Ελλάδα αναγνωρίζει τη σημασία της επένδυσης στην εκπαίδευση προκειμένου να τονωθεί η οικονομική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, δεσμεύεται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει πολιτικές που θα βελτιώσουν την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να γνωρίζουν ότι η αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση είναι απαραίτητη και δεν πρέπει να αφήνεται να λήξει σε κανένα σημείο. Ωστόσο, είναι επίσης απαραίτητο να δημιουργηθούν προϋποθέσεις για την καλύτερη δυνατή κατανομή των υφιστάμενων κονδυλίων, λαμβάνοντας υπόψη τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής, που πρέπει να διαμορφωθούν με σαφείς στόχους.

Η κατανομή των κονδυλίων που διατίθενται στα ελληνικά σχολεία για λειτουργικές δαπάνες θα πρέπει να βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη παράγοντες όπως τα σχολικά κτίρια και υποδομές, το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού, το είδος του σχολείου και άλλες σχετικές παραμέτρους. Τελικά, οι δαπάνες θα πρέπει να εξορθολογιστούν με βάση τα παιδαγωγικά δεδομένα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και όχι καθαρά οικονομικές και χρηστικές έννοιες, που θα υπονόμωσαν τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Αν και τα δημόσια σχολεία στην Ελλάδα είναι τεχνικά ελεύθερα, τα τελευταία χρόνια δυσκολεύονται λόγω περικοπών δαπανών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να πρέπει να

πληρώσουν δίδακτρα για να περάσουν εξετάσεις και να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο. Ωστόσο, με την ανεργία να αυξάνεται και τους μισθούς να μειώνονται, πολλές οικογένειες αγωνίζονται να αντέξουν οικονομικά αυτό το επιπλέον κόστος. Αυτή η έλλειψη χρηματοδότησης επηρεάζει την ποιότητα της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης, με τα πανεπιστήμια να αντιμετωπίζουν έντονη πίεση από ιδιωτικά συμφέροντα που θεωρούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μια κερδοφόρα επενδυτική ευκαιρία.

Η ελληνική κυβέρνηση πρέπει να εφαρμόσει ένα ισχυρότερο, πιο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που θα επικεντρώνεται στους μαθητές και θα επωάζει νέες ιδέες. Για να γίνει αυτό, πρέπει να βελτιστοποιήσουν τη χρήση των διαθέσιμων πόρων, συμπεριλαμβανομένων των υποδομών και των ανθρώπινων πόρων. Αυτό θα απαιτήσει όχι μόνο περισσότερη χρηματοδότηση, αλλά και πιο προσεκτικό σχεδιασμό και επίβλεψη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agasisti, T. (2014). The efficiency of public spending on education: An empirical comparison of EU countries. *European Journal of Education, 49*(4), 543-557.
- Baker, B., Luhm, T., Farrie, D., & Sciarra, D. G. (2016). Is school funding fair? America's most fiscally disadvantaged school districts. *Education Law Center*. Retrieved from http://www.schoolfundingfairness.org/Americas_Most_Fiscally_Disadvantaged_School_Districts.pdf.
- Bauer, T. K., & Vorell, M. (2010). External effects of education: Human capital spillovers in regions and firms. *Ruhr Economic Paper, (195)*.
- Bayer, P. J., Blair, P. Q., & Whaley, K. (2020). Are We Spending Enough on Teachers in the US?. *NBER Working Paper, (w28255)*.
- Beshiri, A., Krrabaj, S., & Beshiri, D. (2020). Funding Sources for Research and Education Projects, ICT and Science Researchers in Europe and USA. *Open Access Library Journal, 7*(3), 1-37.
- Blaug, M. (1970). *An introduction to the economics of education* (pp. 16-22). London: Allen Lane.
- Bowles, S. (1971). Growth Effects of Changes in Labor Quality and Quantity, Greece 1951-1961. *Studies in Development Planning, Harvard University Press, Cambridge*.
- Bray, T. M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission.
- Candelaria, C. A., & Shores, K. A. (2019). Court-ordered finance reforms in the adequacy era: Heterogeneous causal effects and sensitivity. *Education Finance and Policy, 14*(1), 31-60.
- Canton, E., Thum-Thysen, A., & Voigt, P. (2018). *Economists' musings on human capital investment: How efficient is public spending on education in EU member states?* (No. 081). Directorate General Economic and Financial Affairs (DG ECFIN), European Commission.

- Card, D., & Payne, A. A. (2002). School finance reform, the distribution of school spending, and the distribution of student test scores. *Journal of public economics*, 83(1), 49-82.
- Chen, M. R., Milesi-Ferretti, M. G., & Tressel, M. T. (2012). *External imbalances in the euro area*. International Monetary Fund.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American economic review*, 104(9), 2633-79.
- Clemens, M. A. (2004). The Long Walk to School: International education goals in historical perspective. *Center for Global Development Working Paper*, (37).
- Coccia, M. (2017). Asymmetric paths of public debts and of general government deficits across countries within and outside the European monetary unification and economic policy of debt dissolution. *The Journal of Economic Asymmetries*, 15, 17-31.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.
- Cornman, S. Q., Ampadu, O., Wheeler, S., & Zhou, L. (2018). Revenues and Expenditures for Public Elementary and Secondary School Districts: School Year 2014-15 (Fiscal Year 2015). First Look. NCES 2018-303. *National Center for Education Statistics*.
- De la Fuente, A. (2003). *Human capital in a global and knowledge-based economy, part II: assessment at the EU country level* (No. 98).
- Duncan, G. J. (1976). Earnings functions and nonpecuniary benefits. *Journal of Human Resources*, 462-483.
- Dutu, R., & Sicari, P. (2020). Public spending efficiency in the OECD: Benchmarking health care, education, and general administration. *Review of Economic Perspectives*, 20(3), 253-280.
- Endeavor Greece, (2017) *Εκπαίδευση, επιχειρηματικότητα και απασχόληση: Ζητείται προσέγγιση*
- European Commission (1995). White Paper on education and training. Teaching and learning, Towards the learning society.
- European Commission/Eurydice (2014). Financing schools in Europe: Mechanisms, and

Criteria for Public Funding. Brussels

- European Trade Union Committee for Education (E.T.U.C.E.), (2013). *Survey - the continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels. (<http://etuce.homestead.com>).
- Eurydice (2013), National Sheets on Education Budgets in Europe 2013, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/National_Budgets.pdf.
- Galor, O., & Tsiddon, D. (1997). The distribution of human capital and economic growth. *Journal of Economic Growth*, 2(1), 93-124.
- Garrett, G. (2018). The politics of Maastricht. In *The political economy of European monetary unification* (pp. 111-130). Routledge.
- Glomm, G., Ravikumar, B., & Schiopu, I. C. (2011). The political economy of education funding. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 615-680). Elsevier.
- Grossman, M. (2006). Education and nonmarket outcomes. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 577-633.
- Gunter, T., & Shao, J. (2016). Synthesizing the effect of building condition quality on academic performance. *Education Finance and Policy*, 11(1), 97-123.
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, 30(3), 466-479.
- Ishchenko-Padukova, O., Kazachanskaya, E., Movchan, I., & Nawrot, L. (2017). Economy of education: National and global aspects. *Journal of International Studies*, 10(4).
- Jackson, C. K. (2020). *Does school spending matter? The new literature on an old question*. American Psychological Association.
- Jackson, C. K., & Mackevicius, C. (2021). *The distribution of school spending impacts* (No. w28517). National Bureau of Economic Research.
- Jackson, C. K., Rucker, C., Johnson, R., & Persico, C. (2016). The Effects of School Spending on Educational and Economic Outcomes: Evidence from School Finance Reforms. *Quarterly Journal of Economics* 131 (1): 157–218.

- Karmas, K. A. (1986). The educational planning in the frameworks of economic and social development plans in Greece. *The educational reforms in Greece. Attempts, impasses, perspectives*, 218-234.
- Krueger, A. B. (2003). Economic considerations and class size. *The economic journal*, 113(485), F34-F63.
- Krugman, P. (2013). Revenge of the optimum currency area. *NBER macroeconomics annual*, 27(1), 439-448.
- Leibenstein, H. (1967). *Rates of Return to Education in Greece: a discussion of results and policy implications*. Development Advisory Service, Center for International Affairs, Harvard University.
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American economic review*, 94(1), 155-189.
- Lucas Jr, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of monetary economics*, 22(1), 3-42.
- Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of public Economics*, 88(9-10), 1667-1695.
- Nelson, R. M., Belkin, P., & Mix, D. E. (2010, April). Greece's debt crisis: Overview, policy responses, and implications. Library of Congress Washington DC Congressional Research Service.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Park, R. J., Goodman, J., Hurwitz, M., & Smith, J. (2020). Heat and learning. *American Economic Journal: Economic Policy*, 12(2), 306-39.
- Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2013). Primary and secondary education. *Our World in Data*.
- Rothstein, J., & Schanzenbach, D. W. (2022). Does money still matter? Attainment and earnings effects of post-1990 school finance reforms. *Journal of Labor Economics*, 40(S1), S141-S178.

- Stamelos, G. & Paivandi, S. (2015). Access to higher education in Southern Europe. *Academia*, 5, (No1), 1-16.
- Todorescu, L. L., Popescu-Mitroi, M. M., & Greculescu, A. (2015). Changes in students' expectations from teachers' roles in secondary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 190-196.
- Tsamadias, C., & Pegkas, P. (2012). The effect of education on economic growth in Greece over the 1981–2009 period. Does the proxy of human capital affect the estimation?. *International Journal of Education Economics and Development*, 3(3), 237-251.
- van der Zanden, P. J., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2020). Fostering critical thinking skills in secondary education to prepare students for university: teacher perceptions and practices. *Research in Post-Compulsory Education*, 25(4), 394-419.
- Waysand, C., Ross, K., & De Guzman, J. C. (2010). European financial linkages: a new look at imbalances. *Available at SSRN 1751408*.
- Wolfe, B. L., & Haveman, R. H. (2002). Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy. In *Conference series-federal reserve bank of Boston* (Vol. 47, pp. 97-131). Federal Reserve Bank of Boston; 1998.
- Indexmundi (2007). Greece - Public spending on education. Source: UNESCO Institute for Statistics
- Βερέμης, Θ. (2010). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο *Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές*. Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ.
- Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου* Αθήνα: Gutenberg.

- Δημαράς, Α. (1998). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας (1895-1967)*.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή, (ΕΛΣΤΑΤ), (2019). Έρευνα Οικονομικών Δημόσιας και ιδιωτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τα Έτη 2012, 2013, 2014, 2015 και 2016
- Ελληνική Στατιστική Αρχή, (ΕΛΣΤΑΤ), (2021). Έρευνα Οικονομικών Δημόσιας και ιδιωτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τα Έτη 2012, 2017, 2018 και 2020
- Ζολώτας Ξ. (1959). *Οικονομική Ανάπτυξης και Τεχνική Εκπαίδευση*. Εκδ. Τράπεζα της Ελλάδος (Αρχείο Μελετών και Ομιλιών), Αθήνα.
- Ιμβριώτη Ρ. (1983). *Παιδεία και κοινωνία. Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΓΣΕΕ (2014). *Δημόσιες & Ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση σε περιβάλλον κρίσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Καζαμιάς Α. (1983). *Εκπαιδευτική Κρίση στην Ελλάδα και οι Ιδιαιτερότητες της: Μια Ιστορική Συγκριτική Προσέγγιση*. Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, τ. 58. (415- 467).
- Κανελλόπουλος, Κ.Ν., Μαυρομαράς, Κ.Ο., & Μητράκος, Τ. (2003) Εκπαίδευση και αγορά εργασίας, *Κέντρο Σχεδιασμού και Οικονομικής Έρευνας, Επιστημονικές Μελέτες*, 50, 23- 27.
- ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2017). 2017-18: Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Αθήνα.
- ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ. (2017). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2016. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η Ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση- Μέρος Β. Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*.
- Καραμανίδης, Β. (2017). *Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης (Doctoral dissertation, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας)*.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Αθήνα: Κριτική*.
- Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγελή – Βουλιουρή, Δ. (2009). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές*, Β΄ έκδοση αναθεωρημένη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

- Κασσωτάκης, Μ., (2010) Οι μέχρι σήμερα προσπάθειες αναμόρφωσης του Λυκείου και του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Επισήμανση αδυναμιών και λανθασμένων προσεγγίσεων στο *Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές*. Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ.
- Κορρές, Γ., & Κοκκίνου, Α. (2011). Ελληνική Οικονομία: Δομή-Διάρθρωση, Δημόσιο Χρέος και Προοπτικές Ανάπτυξης. In *διαθέσιμο στο http://www.prd.uth.gr/sites/GS/RS/CONFERENCE_MAY_2011_SITE/PAPERS_MAY_2011_PDF_CD/KORRES_G_TSOBANOGLOU_G_KOKKINOY_E (Vol. 29)*.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαλιώτου, Ι. (2016, Αύγουστος 28). Οι νέες προκλήσεις για την Παιδεία, Το Βήμα On line. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=824238>.
- Ματθαίου, Δ. (2005) Το Λύκειο ως πρόδρομος του πανεπιστημίου ή οπισθόδρομος της γενικής παιδείας; Ζητήματα εκπαιδευτικής αρχιτεκτονικής σε παρατεταμένη εκκρεμότητα. Πρακτικά Συνεδρίου «*Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*», Βόλος, 18 - 20 Μαρτίου 2005.
- Μπουγελέκας, Γ. (2013). Σχολείο, φροντιστήριο, ιδιαίτερο: μία τριγωνική σχέση ανισοτιμίας. Ανακτήθηκε στις: 15/02/2015, από: <http://www.avgi.gr/article/1127531/sxoleio-frontistirio-idiaitero-mia-trigonikisxesi-anisotimias>
- Μπουζάκης Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, 1913-1929*. Gutenberg.
- Παπάζογλου, Β. (2010). Σκέψεις για την αναβάθμιση του Λυκείου και του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο *Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές*. Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ.

- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948–1985. *Athens, Greece: Themelio.*
- Πολυχρονάκη, Μ. (2004). Φροντιστήριο : ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.htm>
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010). Το φροντιστήριο και οι στρατηγικές επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση *Ενδείκτης τ.20*, 42-47.
- Σγάγια, Σ. (2019). *Μελέτη των οικονομικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά τη μεταπολίτευση* (Master's thesis).
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2014). Νικόλας Σεβαστάκης & Γιάννης Σταυρακάκης, Λαϊκισμός, αντιλαϊκισμός και κρίση, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 2012, 111 σελ. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 31, 233-240.
- Τάσσης Χ. Δ. (2015). Πάνος Καζάκος, Από τον ατελή εκσυγχρονισμό στην κρίση. Μεταρρυθμίσεις, χρέη και αδράνειες στην Ελλάδα (1993-2010). *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 27, 198–204.
- Τσαμαδιάς Κ. (2000). *Η Αποδοτικότητα των Επενδύσεων στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Τσαμαδιάς, Κ., & Χανής, Σ. (2011). Τα οφέλη από την εκπαίδευση: Επισκόπηση υπό την οπτική της οικονομικής. *Επιστημονικό Περιοδικό Μέντορας, Τεύχος*, 13, 5-21.
- Τσουκαλάς, Σ. Π. (2011). Ο ρόλος της εκπαίδευσης σε θέματα τεχνολογίας για την ενσωμάτωση των μεταναστών στην οικονομική ζωή: η περίπτωση της Ελλάδας.
- Υπουργείο Παιδείας. (2012). *Η πρόταση για το Νέο Λύκειο Το νέο σύστημα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α. (1997). *Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μια Επιστήμη που ακόμη διαμορφώνεται*. στο: Μυλωνάς, Θ. (1997), Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα.

Χάλαρη Μ. (2017). *Κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα και οι νέες προκλήσεις που προκύπτουν για την εκπαίδευση: Εμπειρίες, Νοσηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο των εκπαιδευτικών*. 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών «Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία». 3ο Συνέδριο ΙΑΚΕ-2017-Γ-Τόμος.

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