

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Δια βίου περιήγηση και αναζήτηση πιστοποιήσεων σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Η περίπτωση των συμβασιούχων εκπαιδευτικών στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μουσιάδου Δήμητρα

Αθήνα, 2021

Τριμελής επιτροπή

Οικονόμου Χαράλαμπος, καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Βασιλόπουλος Ανδρέας, ΕΕΠ Παντείου Πανεπιστημίου

Αγγελάκη Μαρίνα, ΕΕΠ Παντείου Πανεπιστημίου

,



Copyright © Μωυσιάδου Δήμητρα, 2021

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας αποτελεί το επιστέγασμα μιας διετούς διαδικασίας γεμάτης ενδιαφέρουσες διαλέξεις, δημιουργικές συζητήσεις, μελέτη και προβληματισμό. Για όλο αυτό το όμορφο ταξίδι ευχαριστώ όλους τους Πανεπιστημιακούς Δασκάλους του μεταπτυχιακού προγράμματος της κοινωνιολογίας 2018-2020, όπως και όλους τους συμμαθητές μου. Οφείλω ιδιαίτερες, θερμές ευχαριστίες στους κ. Οικονόμου Χαράλαμπο, την κ. Αγγελάκη Μαρίνα και τον κ. Βασιλόπουλο Ανδρέα για την σημαντική συμβολή τους στην ευόδωση του παρόντος.

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Πίνακες | 6 |
| Γραφήματα | 7 |
| Περίληψη | 8 |
| Abstract | 9 |
| Εισαγωγή | 10 |
| Πρώτη Ενότητα: Το θεωρητικό υπόβαθρο της «νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας» | 15 |
| Κεφάλαιο 1.«Παγκοσμιοποίηση», «Κοινωνία της Γνώσης» και «Δια Βίου Μάθηση»: εισαγωγικές εννοιολογικές αναφορές | 15 |
| 1.1.Η «Παγκοσμιοποίηση»..... | 15 |
| 1.2. Η « Κοινωνία της Γνώσης»: η πολυσημία του όρου | 17 |
| 1.3.Η «Δια Βίου Μάθηση» | 20 |
| Κεφάλαιο 2.Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη νέα παγκόσμια κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα | 24 |
| Δεύτερη Ενότητα: Εκπαιδευτικές Πολιτικές..... | 30 |
| Κεφάλαιο 3.Η εκπαιδευτική πολιτική στη νέα πραγματικότητα..... | 30 |
| 3.1.Εκπαιδευτικές πολιτικές: εισαγωγικές επισημάνσεις | 30 |
| 3.2.Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και «Δια Βίου Μάθηση»..... | 33 |
| 3.3.Η ελληνική Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της «Δια Βίου Μάθησης» | 37 |
| Τρίτη Ενότητα: Οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί | 44 |
| Κεφάλαιο 4.Οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί , γνωστοί ως «αναπληρωτές». Μια ιστορική αναδρομή του θεσμού..... | 44 |
| 4.1.Η περίοδος από το 1929 μέχρι το 1982 | 45 |
| 4.2. Η περίοδος από το 1982 μέχρι το 1997 | 46 |
| 4.3. Το 1997:η κατάργηση της επετηρίδας και ο γραπτός διαγωνισμός του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) | 49 |
| 4.3.1.Η αντιπαράθεση που προηγήθηκε πριν την κατάργηση της επετηρίδας..... | 49 |
| 4.3.2.Ηκατάργηση της επετηρίδας και άλλες διατάξεις του Ν.2525/1997..... | 53 |
| 4.3.3.Τα παρεπόμενα του Ν.2525/1997..... | 55 |
| 4.4.Η περίοδος 2010 μέχρι πριν το 2018..... | 58 |
| 4.5.Η περίοδος από το 2018μέχρι το σήμερα | 65 |
| Τέταρτη Ενότητα: Ερευνητικό Μέρος | 73 |
| Κεφάλαιο 5.Μεθοδολογία της έρευνας | 73 |

| | |
|---|-----|
| 5.1. Εισαγωγικές αναφορές κι επισημάνσεις | 73 |
| 5.2. Επιλογή πηγών και δείγματος | 75 |
| 5.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων | 77 |
| 5.4. Ανάλυση | 79 |
| 5.5. Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας | 80 |
| 5.6. Περιορισμοί της έρευνας | 80 |
| Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας | 82 |
| 6.1. Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)..... | 82 |
| 6.2. ΠΜΣ των ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων (Π.Ι)..... | 84 |
| 6.2.1. Κατανομή των ΠΜΣ ανά Πανεπιστήμιο | 85 |
| 6.2.2. ΠΜΣ στην Αττική | 85 |
| 6.2.3. ΠΜΣ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΑ.ΜΑΚ)..... | 87 |
| 6.2.4. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πάτρας | 88 |
| 6.2.5. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων..... | 88 |
| 6.2.6. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θράκης..... | 89 |
| 6.2.7. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης..... | 91 |
| 6.2.8. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας..... | 91 |
| 6.2.9. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας | 92 |
| 6.2.10. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου | 93 |
| 6.2.11. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου | 94 |
| 6.2.12. ΠΜΣ του Ιόνιου Πανεπιστημίου | 95 |
| 6.2.13. ΠΜΣ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ)..... | 96 |
| 6.3. Συγκριτική –ανά Πανεπιστήμιο- αποτύπωση των ΠΜΣ..... | 98 |
| 6.3.1. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) και τα Τμήματα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ)..... | 99 |
| 6.3.2. Τα Τμήματα Φυσικής Αγωγής (ΤΕΦΑΑ), Εικαστικών, Μουσικών και Θεατρικών Σπουδών και τα Τμήματα Ξένων Γλωσσών..... | 101 |
| 6.4. ΠΜΣ των Πανεπιστημίων της Κύπρου..... | 103 |
| 6.5. Σύνοψη των ευρημάτων αναφορικά των ΠΜΣ | 104 |
| 6.5.1. Σύνολο των προσφερόμενων των ΠΜΣ με αντικείμενο την Εκπαίδευση..... | 105 |
| 6.5.2. Προσφορά ΠΜΣ με δίδακτρα και των δωρεάν..... | 107 |
| 6.5.3. Διάρκεια των προσφερόμενων ΠΜΣ..... | 109 |
| 6.5.4. Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων στα εν λόγω ΠΜΣ..... | 111 |

| | |
|--|-----|
| 6.6. Προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ)..... | 112 |
| 6.6.1. Προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.... | 112 |
| 6.6.2. Περιεχόμενο των Προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Π.Ι. | 115 |
| 6.6.3.Σύνοψη ευρημάτων αναφορικά των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ..... | 117 |
| Επίλογος- Συμπεράσματα..... | 121 |
| Βιβλιογραφία-Πηγές..... | 133 |

Πίνακες

| | |
|---|---------|
| Πίνακας 6.1.Σύνολο ΠΜΣ των ελληνικών Π.Ι..... | 84 |
| Πίνακας 6.2. ΠΜΣ στην Αττική ανά Πανεπιστημιακό Ίδρυμα (Π.Ι)..... | 86 |
| Πίνακας 6.3. ΠΜΣ στο ΑΠΘ και στο ΠΑΜΑΚ..... | 87 |
| Πίνακας 6.4.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πάτρας..... | 88 |
| Πίνακας 6.5.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων..... | 89 |
| Πίνακας 6.6.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θράκης..... | 90 |
| Πίνακας 6.7.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης..... | 91 |
| Πίνακας 6.8.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας..... | 92 |
| Πίνακας 6.9.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας..... | 93 |
| Πίνακας 6.10.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου..... | 94 |
| Πίνακας 6.11.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου..... | 95 |
| Πίνακας 6.12. ΠΜΣ του Ιόνιου Πανεπιστημίου | 96 |
| Πίνακας 6.13.ΠΜΣ του ΕΑΠ..... | 97 |
| Πίνακας 6.14.Σύνολο των ΠΜΣ ανά Πανεπιστήμιο..... | 98 |
| Πίνακας 6.15. ΠΜΣ των ΠΤΔΕ και ΤΕΑΠΗ..... | 100 |
| Πίνακας 6.16. ΠΜΣ των Π. Τμημάτων Φυσικής Αγωγής/Εικαστικών, Μουσικών και Θεατρικών Σπουδών /Ξένων Γλωσσών/Πληροφορικής..... | 101-102 |
| Πίνακας 6.17. ΠΜΣ τριών (3) Πανεπιστημίων της Κύπρου..... | 104 |
| Πίνακας 6.18.Προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ των Π.Ι της Ελλάδας..... | 113-114 |
| Πίνακας 6.19.Περιεχόμενο των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ..... | 115 |
| Πίνακας 6.20.Περιεχόμενο των είκοσι τριών (23) νέων προγραμμάτων επιμόρφωσης του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ | 116 |

Γραφήματα

| | |
|---|-----|
| Γράφημα 4.1.Κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών..... | 69 |
| Γράφημα 4.2.Κάτοχοι μοριοδοτούμενων επιμορφωτικών σεμιναρίων..... | 70 |
| Γράφημα 6.1. Φθίνουσα κατάταξη των ελληνικών Π.Ι. με βάση τα ΠΜΣ που προσφέρουν..... | 105 |
| Γράφημα 6.2. Συγκριτική παρουσίαση των προσφερόμενων ΠΜΣ ανά ομάδα Τμημάτων των ελληνικών Π.Ι. | 106 |
| Γράφημα 6.3. Συγκριτική Παρουσίαση των δωρεάν ΠΜΣ και αυτών που προβλέπουν δίδακτρα | 107 |
| Γράφημα 6.4. Αναλογία δωρεάν έναντι των επί διδάκτρων ΠΜΣ ανά Π.Ι. | 108 |
| Γράφημα 6.5.Διάρκεια σπουδών των προσφερόμενων ΠΜΣ | 110 |
| Γράφημα 6.6.Κατανομή του ανώτατου αριθμού συμμετεχόντων στα ΠΜΣ όλων των ελληνικών Π.Ι. | 111 |
| Γράφημα 6.7. Αριθμός συμμετεχόντων στα ΠΜΣ των ελληνικών Π.Ι. | 111 |
| Γράφημα 6.8.Αναλογία παλαιών και νέων προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Π.Ι. | 118 |
| Γράφημα 6.9.Κατανομή των προγραμμάτων ανά ΚΕΔΙΒΙΜ κατά φθίνουσα σειρά..... | 119 |
| Γράφημα 6.10,Περιεχόμενο των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ | 120 |

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να αναδειχθούν οι διαστάσεις, της πανεπιστημιακής αγοράς τίτλων σπουδών που απευθύνεται κυρίως στους συμβασιούχους και υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εφαρμόζοντας στην πράξη τη «δια βίου μάθηση», επιδίδονται σε μια «δια βίου» προσπάθεια αναβάθμισης των εργασιακού τους προφίλ. Θα επιδιώξουμε ταυτόχρονα μέσω της μελέτης και παρουσίασης του θεσμικού πλαισίου που αφορά τις Μεταπτυχιακές Σπουδές, τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης και τον ορισμό του νέου συστήματος διορισμών στην δημόσια Εκπαίδευση (με έμφαση στην Α/θμια), να αναδειχθεί η συμβολή του (θεσμικού πλαισίου) στη σταδιακή εμπορευματοποίηση των εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών. Ο σκοπός μας θα εξυπηρετηθεί μέσω της ερευνητικής μας προσπάθειας η οποία έχει ως στόχο την αποτύπωση των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της εν λόγω αγοράς.

Η εργασία δομείται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο των παγκόσμιων τάσεων αναφορικά του ρόλου και της λειτουργίας της εκπαίδευσης, με έμφαση στην εμπορευματοποίηση της. Το δεύτερο αφορά τις ευρωπαϊκές πολιτικές με έμφαση στη δια βίου μάθηση και στη συνέχεια τις αντίστοιχες ελληνικές. Το τρίτο μέρος είναι αφιερωμένο στους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς. Το τέταρτο μέρος αφορά την μεθοδολογία και τα ευρήματα της έρευνας. Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως και κάποιες τελικές σκέψεις .

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι: α) η πανεπιστημιακή αγορά τίτλων σπουδών υπάρχει αλλά δεν έχει ενιαία χαρακτηριστικά ανά ΑΕΙ και μεταξύ των ΑΕΙ, β) αναφορικά της αγοράς των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) έχουμε την «επιθετική» δραστηριότητα των κυπριακών Πανεπιστημίων ενώ μεταξύ των ελληνικών ΑΕΙ υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό της διαμόρφωσής της, γ) η αγορά των προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ θα χαρακτηριζόταν ως μια νέα, δυναμική αγορά, με καθολικά στοιχεία εμπορευματοποίησης.

Λέξεις-Κλειδιά: συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί, δια βίου μάθηση, πιστοποιήσεις, Κέντρα Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ), εμπορευματοποίηση

**Lifelong moving and in search of certifications in a competitive environment.
The case of contract teachers in Greek Primary Education.**

Moisiadou Dimitra

Abstract

The purpose of this master's thesis is to highlight the dimensions of the university market for academic titles that aimed mainly at contracted and prospective primary school teachers who, apply in practice the "lifelong learning", engage in a "lifelong" effort to upgrade their job profiles. At the same time, we will seek, through the study and presentation of the institutional framework concerning Postgraduate Studies, Centers for Training and Lifelong Learning (KEDIVIM) and the definition of the new system of appointments in public Education (with emphasis on Primary Education), to highlight its contribution (institutional framework) in the gradual commercialization of educational products and services.

The work is structured in four parts. The first concerns the theoretical background of global trends regarding the role and function of education, with emphasis on its commercialization. The second concerns European policies with emphasis on lifelong learning and then the corresponding Greek ones. The third part is dedicated to contract teachers. The fourth part concerns the research methodology and findings. Finally, the conclusions of the research are presented, as well as some final thoughts.

The main conclusions that emerge are: a) the university market of academic diplomas exists but does not have uniform characteristics among University Schools and Departments in the same HEI and among HEIs, b) regarding the market of Postgraduate Programs (MSc) we have the "aggressive" activity of the Cypriot Universities while between the Greek HEIs there is a difference in the degree of its formation, c) the market of KEDIVIM programs would be characterized as a dynamic market with universal elements of commercialization.

Key words: contracted teachers, life long learning, certifications, Centers for Training and Long Life Learning (KEDIVIM), commercialization

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να αναδειχθούν οι διαστάσεις, της πανεπιστημιακής αγοράς τίτλων σπουδών που απευθύνεται κυρίως στους συμβασιούχους και υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εφαρμόζοντας στην πράξη τη δια βίου μάθηση, επιδίδονται σε μια «δια βίου» προσπάθεια αναβάθμισης του εργασιακού τους προφίλ. Παράλληλα θα επιδιωχθεί να διερευνηθεί αν και πώς η δημιουργία του σχετικού με το θέμα μας θεσμικού πλαισίου διαμορφώνει «εύφορο έδαφος» για την ανάπτυξη μιας αλληλοτροφοδοτούμενης σχέσης «παρόχου - πελάτη», που πηγάζει και ενισχύεται από: α) την αυξανόμενη ανασφάλεια και τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών και β) από την υπάρχουσα τάση εμπορευματοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο σκοπός μας θα εξυπηρετηθεί μέσω της ερευνητικής μας προσπάθειας η οποία έχει ως στόχο την αποτύπωση των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της εν λόγω αγοράς.

Το έναυσμα για την επιλογή του θέματος του παρόντος πονήματος αποτέλεσαν προσωπικά βιώματα που σχετίζονται με τον εργασιακό μας χώρο, το χώρο της εκπαίδευσης. Τα βιώματα αυτά σχετίζονται με την ιδιαίτερα ευαίσθητη μερίδα εργαζομένων στην εκπαίδευση, τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς, γνωστούς ως «αναπληρωτές». Αν και η ύπαρξη τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ένα καινούργιο φαινόμενο, τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται κάποιες ποιοτικές αλλαγές, με νέες κοινωνικές προεκτάσεις τις οποίες θελήσαμε να μελετήσουμε. Σε αδρές γραμμές, η εικόνα της νέας κατάστασης που αφορά αυτή τη μερίδα των εργαζομένων στην εκπαίδευση, συντίθεται από τα εξής στοιχεία:

- Το πρώτο αφορά την πολιτική των μη διορισμών η οποία έχει ως προεκτάσεις α) τον πολύ μεγάλο αριθμό συμβασιούχων εκπαιδευτικών¹, β) την ανάγκη πολιτικής διαχείρισης του προβλήματος μέσω της συνεχούς αλλαγής των κριτηρίων διορισμού/ τοποθέτησης². Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης ήταν αφ ενός η

¹Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σταθερά συνεχιζόμενη αύξηση της αναλογίας των συμβασιούχων έναντι των μόνιμων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα με βάση τα τελευταία στοιχεία των υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, στην Α/θμια εκπαίδευση και σε σύνολο 88.238 εκπαιδευτικών, η αναλογία των μόνιμων έναντι των συμβασιούχων φτάνει στο ποσοστό 74,93%(66.117) και 25,07% (22.121) αντίστοιχα (Παληγιάννης, Β, 2020).

² Μέχρι το 2018 το βασικό κριτήριο διορισμού –εκτός των τυπικών προσόντων και δεδομένου ότι ο γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ δεν γινόταν για πάνω από μία δεκαετία - ήταν κυρίως η προϋπηρεσία. Από το 2018, αλλάζουν τα κριτήρια διορισμού και εκτός της προϋπηρεσίας προσμετρούνται σε

δημιουργία αντιμαχόμενων σε επιχειρήματα «στρατών³» συμβασιούχων/υποψήφια εκπαιδευτικών και αφ' ετέρου η ώθηση τους σε αναζήτηση ατομικής λύσης, η οποία θα πρέπει να προσαρμόζεται κάθε φορά στις νομοθετικές παρεμβάσεις της πολιτικής εξουσίας. Στο κομμάτι της πολιτικής διαχείρισης να συμπεριλάβουμε και την επικοινωνιακή, πολιτική εκμετάλλευση των συμβασιούχων και υποψήφια εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι έχουμε την αναγγελία/υπόσχεση, επί σειρά ετών και επί σειρά κυβερνήσεων, επικείμενων διορισμών που όμως συνεχώς αναβαλλόταν⁴.

- Ένα δεύτερο στοιχείο που σχετίζεται με το εργασιακό μέλλον των συμβασιούχων εκπαιδευτικών έχει να κάνει με την ελπίδα μιας μόνιμης (δια βίου) εργασίας, που στο πλαίσιο μιας απορυθμισμένης αγοράς εργασίας όπου έχει εμπεδωθεί ότι το εργασιακό μέλλον είναι ταυτόσημο με τη «δια βίου ανασφάλεια», φαντάζει ανέλπιστο λιμάνι σιγουριάς⁵. Προς επίτευξη αυτού του στόχου, επιστρατεύεται κάθε δυνατότητα, όπου υπάρχει και στο βαθμό που υπάρχει⁶, προκειμένου να αποκτηθούν οι αναγκαίοι τίτλοι σπουδών και πιστοποιήσεων που θα εξασφαλίσουν μια καλή θέση στους περιβόητους πίνακες κατάταξης του διαγωνισμού του Ανώτατου, Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Σήμερα, αυτό που ισχύει για όλους τους υποψήφιους εργαζόμενους στην εκπαίδευση είναι η αναμονή σε μια πραγματική ουρά αναμονής προς εύρεση εργασίας (πίνακες κατάταξης) –ένα είδος

ισότιμη βάση και τα «ακαδημαϊκά» κριτήρια. Επί του παρόντος χρόνου (2021) συζητείται να αλλάξουν εκ νέου τα κριτήρια διορισμού εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση.

³ Οι αντιμαχόμενες ομάδες επιχειρημάτων εξέφραζαν από τη μία τους συμβασιούχους οι οποίοι για πάνω από μία δεκαετία συνέλλεγαν μόρια προϋπηρεσίας (το βασικό κριτήριο διορισμού/τοποθέτησης μέχρι το 2018) διδάσκοντας στα πιο απομακρυσμένα σχολεία της Ελλάδας και στηρίζοντας την δημόσια εκπαίδευση και από την άλλη τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχτιζαν το επαγγελματικό τους προφίλ επενδύοντας στο προσωπικό τους «κεφάλαιο» με την συλλογή ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών και διαφόρων πιστοποιήσεων (μεταπτυχιακά, διδακτορικά, σεμινάρια κ.ά). Σήμερα, συζητείται να αλλάξουν εκ νέου τα κριτήρια διορισμού/τοποθέτησης στην εκπαίδευση (θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια) γεγονός που τυροδοτεί επιπρόσθετη, στην ήδη υπάρχουσα, ανασφάλεια.

⁴ Μόλις το 2020 έγιναν οι πρώτοι από τους, εδώ και χρόνια, αναγγελλόμενους 15.000 διορισμούς στην Α/θμια και Β/θμια και με τους υπόλοιπους να προγραμματίζονται μέχρι το 2021 το οποίο σημειωτέον, κοντεύει να παρέλθει. Να σημειώσουμε επίσης, για να υπάρχει ένα μέγεθος της αναντιστοιχίας διορισμών-αναγκών, ότι για το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 και διανύοντας το τρίτο εξάμηνό του, οι τοποθετήσεις αναπληρωτών φτάνουν στην Α/θμια εκπαίδευση, τις 27.236 χιλιάδες (Παληγιάννης, 2021).

⁵ Το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια τα Παιδαγωγικά Τμήματα, προηγουμένως χαμηλού κοινωνικού κύρους, συναγωνίζονται πλέον – σε επίπεδο βάσεων εισαγωγής- τα υψηλόβαθμα τμήματα, όπως αυτά των Ιατρικών σχολών, δεν είναι ανεξάρτητο από τις εργασιακές προοπτικές που δύνανται να προσφέρουν στους αποφοίτους τους, και ιδιαίτερα αυτές που αφορούν την προοπτική μιας μόνιμης εργασιακής σχέσης (Σταμέλος, 2010).

⁶ Διατίθενται οικογενειακές οικονομίες, στέρηση προκειμένου να συλλεχθεί το ποσό των απαιτούμενων διδάκτρων, ρύθμιση της προσωπικής ζωής με βάση τις υποχρεώσεις των σπουδών (ελεύθερος χρόνος/γάμος/παιδιά). Έχοντας μάλιστα υπόψη εμπειρικά δεδομένα ερευνών που αναφέρουν ότι, παρά τις μερικές διαφοροποιήσεις των τελευταίων ετών (2007-2009), οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων προέρχονται κυρίως από λαϊκά και μικρομεσαία στρώματα πληθυσμού, μπορούμε να υποθέσουμε το μέγεθος των θυσιών που απαιτεί το οικονομικό κόστος των περαιτέρω σπουδών (Θάνος, 2015).

«labour queue⁷»- όπου ο κάθε ένας υποψήφιος ανταγωνιζόμενος τον άλλο, επιδίδεται σε ένα κυνήγι πιστοποιήσεων και ακαδημαϊκών τίτλων, προκειμένου να προωθηθεί σε μια καλύτερη θέση.

Παρατηρείται δηλαδή ότι στο «πρόσωπο» του συμβασιούχου εκπαιδευτικού ενσαρκώνεται η εικόνα ενός εργαζόμενου του οποίου τα χαρακτηριστικά είναι: α) εργασιακή ανασφάλεια, β) μια «δια βίου» προσαρμοστικότητα, μια ικανότητα χαμαιλεοντισμού θα λέγαμε, προκειμένου να κερδίσει την απασχολησιμότητά του γ) καλλιεργούμενη ανταγωνιστική διάθεση, υιοθέτηση ατομικών λύσεων (στο πλαίσιο της ατομικής ευθύνης) και ώθηση σε απομάκρυνση από κάθε πρακτική που συνδέεται με την έννοια που συνθέτει την «κοινωνικότητα της ανθρώπινης ζωής» σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (συλλογική έκφραση και διεκδίκηση στους χώρους δουλειάς, κοινωνική δράση, έλλειψη διάθεσης χρόνου σε φίλους, οικογένεια κ.ά).

Παράλληλα, άρχισε να παρατηρείται, ως και μία προέκταση της πραγματικότητας που μόλις περιγράφηκε, μία έντονη δραστηριότητα από ελληνικά και κυπριακά πανεπιστήμια, που αφορά την προσφορά μεταπτυχιακών και μοριοδοτούμενων προγραμμάτων των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) των Πανεπιστημίων. Η δραστηριότητα αυτή αποτυπώνεται, με πολύ εμφανή τρόπο, στον καταϊγισμό διαφημίσεων - σε όλες τις ιστοσελίδες που ασχολούνται με εκπαιδευτικά θέματα (π.χ alpha vita.gr)- που απευθύνονται κυρίως στους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς και αφορούν μεταπτυχιακά και προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ τα οποία μοριοδοτούνται στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται η ύπαρξη μιας αγοράς πιστοποιήσεων στο πλαίσιο των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων που κυρίως απευθύνεται στους και τροφοδοτείται από τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς σε μία σχέση «πελάτη – παρόχου». Η ύπαρξή της αποτελεί ένα σχετικά νέο φαινόμενο κι ως εκ τούτου δεν έχει ακόμα μελετηθεί επαρκώς. Αυτό το κενό θα προσπαθήσουμε να καλύψουμε μέσω της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας.

Σε μία αφαιρετική προσέγγιση θα μπορούσαμε να πούμε ότι το φαινόμενο που επιχειρούμε να μελετήσουμε συντίθεται από δύο μέρη: το ένα αφορά τις εξελίξεις στο

⁷ Η «labour queue theory» (Thorow,1975),περιγράφεται ως μια διαδικασία ανταγωνισμού στην προσφορά εργασίας και στο πλαίσιο αντιστοίχισης προσόντων – εργασίας, σύμφωνα με την οποία οι εργοδότες κατατάσσουν τους διαθέσιμους προς εργασία ενδιαφερόμενους σε μια νοητή σειρά-ουρά, επιλέγουν αυτούς που η κατάταξή τους είναι στις πρώτες θέσεις. Η θέση κατάταξης εξαρτάται από τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια του καθενός σε σχέση με τους «ανταγωνιστές» του. Θεωρείται ότι επακόλουθο αυτής της θεωρίας είναι το φαινόμενο της υπερ-εκπαίδευσης (overeducation), δεδομένου ότι ο ανταγωνισμός ωθεί τους υποψήφιους προς εργασία στην κατάκτηση όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών επιτευγμάτων (educational attainment) (Di Stasio, Bol & Van de Werfhorst ,2015).

πανεπιστήμιο και το δεύτερο σχετίζεται με το εργασιακό μέλλον των συμβασιούχων εκπαιδευτικών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Κοινά στοιχεία και των δύο είναι α) η εφαρμογή στην πράξη της «δια βίου» προσέγγισης της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η παράμετρος που αντιλαμβάνεται την «Δια Βίου Μάθηση» (ΔΒΜ) ως ατομική ευθύνη, β) η εφαρμογή στην πράξη της αντίληψης της εκπαίδευσης ως μία υπηρεσία και η εμπορευματοποίηση κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τα δύο παραπάνω στοιχεία αποτελούν δύο κομβικής σημασίας κομμάτια της γενικότερη εικόνας που συνθέτει τη λειτουργία και το ρόλο της εκπαίδευσης στην εποχή της «Παγκοσμιοποίησης» και της επονομαζόμενης «Κοινωνίας της Γνώσης». Η προσέγγισή μας λοιπόν θα επιχειρήσει μέσω μιας «πανοραμικής θέασης» της γενικής εικόνας του παζλ (θεωρητικό υπόβαθρο), να γίνει αντιληπτός ο ρόλος και η θέση του κάθε επί μέρους κομματιού που το συνθέτει (συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές).

Η παρούσα εργασία –βάση των παραπάνω- θα δομηθεί σε τέσσερις ενότητες οι οποίες θα αφορούν: η πρώτη ενότητα - το θεωρητικό πλαίσιο - θα περιλαμβάνει αρχικά μία εισαγωγική εννοιολόγηση των όρων της «παγκοσμιοποίησης», της «κοινωνίας της γνώσης», και της «δια βίου μάθησης» προκειμένου να σκιαγραφηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομούνται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και να αποτελέσει ταυτόχρονα ερμηνευτικό εργαλείο κατανόησης τους. Στη συνέχεια θα γίνει μια στοχευμένη αναφορά στα νέα δεδομένα της σύγχρονης καπιταλιστικής οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας στο πλαίσιο της «Παγκοσμιοποίησης», της «Κοινωνίας της Γνώσης» και της ανάγκης για «Δια Βίου Μάθηση» που συνοψίζονται στο τρίπτυχο ανταγωνιστικότητα / απορρύθμιση της εργασίας / μετασχηματισμός του ρόλου του κράτους⁸. Ταυτόχρονα θα δούμε κάποια βασικά στοιχεία που αφορούν στην επίδρασή της νέας αυτής πραγματικότητας στη διαμόρφωση παγκόσμιων τάσεων στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τη μέχρι τώρα υλοποίησή τους όπως και των συνεπειών τους.

Στη δεύτερη ενότητα θα παρουσιάσουμε σε συντομία τις εκπαιδευτικές πολιτικές και κατευθύνσεις της Ε.Ε με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές που αφορούν τη «δια βίου μάθηση». Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις αντίστοιχες ελληνικές

⁸ Φυσικά δεν επιδιώκεται μια εις βάθος ανάλυση- δεν θα ήταν εξάλλου εφικτό στο πλαίσιο της παρούσας προσπάθειας- ούτε καλύπτονται όλες οι συνιστώσες της νέας αυτής πραγματικότητας. Επιλέγουμε να εστιάσουμε στο προαναφερθέν τρίπτυχο επειδή θεωρούμε ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα βασικό επεξηγηματικό πλαίσιο των συντελούμενων όπως και των μελλοντικών αλλαγών που αφορούν την εκπαίδευση.

εκπαιδευτικές πολιτικές, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση και στους πρόσφατους νόμους που αφορούν και τα πανεπιστήμια σε μία κατεύθυνση σκιαγράφησης των, σχετικών του θέματός μας, εξελίξεων σε αυτά.

Η τρίτη ενότητα είναι αφιερωμένη αποκλειστικά στους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξάλλου αποτελούν το κέντρο αναφοράς ή την ομάδα εστίασης γύρω από την οποία οργανώσαμε την ερευνητική μας προσπάθεια. Θα παρουσιάσουμε την διαφοροποίηση του θεσμού των «αναπληρωτών»/ συμβασιούχων εκπαιδευτικών μέσω μιας στοχευμένης αναφοράς στην πορεία των νομοθετήσεων που στην ουσία διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν άμεσα ή έμμεσα το εργασιακό παρόν και μέλλον όλων όσων επιδιώκουν να ενταχθούν ως εκπαιδευτικοί στο ελληνικό, δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην παρουσίαση θα συμπεριληφθούν καταληκτικά και κάποια διαφωτιστικά στοιχεία⁹ από τη μελέτη μας αναφορικά των «ακαδημαϊκών» προσόντων των συμβασιούχων εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται στους τελευταίους (2019) πίνακες κατάταξης του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ.

Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει την μεθοδολογία της έρευνας μας και στην συνέχεια την παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων.

Τέλος, κλείνουμε με τα συμπεράσματα που αντλούνται από τα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνας μας, όπως επίσης και με κάποιες γενικότερες σκέψεις και προβληματισμούς.

⁹ Συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά μας πληροφορούν για το ποσοστό των υποψήφιων εκπαιδευτικών – αυτών που περιλαμβάνονται στους πίνακες κατάταξης του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ του 2019 -που κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλων σπουδών και πιστοποιήσεων προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ.

Πρώτη Ενότητα: Το θεωρητικό υπόβαθρο της «νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας»

Κεφάλαιο 1.«Παγκοσμιοποίηση», «Κοινωνία της Γνώσης» και «Δια Βίου Μάθηση» εισαγωγικές εννοιολογικές αναφορές

Αποτελεί πλέον κοινό τόπο ο κυρίαρχος ρόλος της γνώσης – και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης – στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία.

Η οποιαδήποτε συζήτηση περί της εκπαίδευσης εμπεριέχει τη χρήση σύνθετων και πολύσημων όρων όπως αυτός της «παγκοσμιοποίησης», της «κοινωνίας της γνώσης» και της «δια βίου μάθησης». Το θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο εκκινούν και ταυτόχρονα αντλούν ή αναζητούν νομιμοποίηση οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι η επίτευξη της «Κοινωνίας της Γνώσης» με εργαλείο τη «δια βίου μάθηση» στο πλαίσιο της «Παγκοσμιοποίησης». Πριν προχωρήσουμε λοιπόν στην παρουσίαση των οικονομικών και πολιτικών αλληλοδιαπλεκόμενων παραγόντων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις προοπτικές απασχόλησης, θα επιχειρήσουμε αρχικά να παρουσιάσουμε την εννοιολόγηση των όρων της «παγκοσμιοποίησης», της «κοινωνία της γνώσης» και της «δια βίου μάθησης», όπως επίσης κι ορισμένα ενδεικτικά σημεία ενός αντίστοιχου αντίλογου, προκειμένου να εξοπλιστούμε με τα ερμηνευτικά εργαλεία που θα μας επιτρέψουν μία κριτική προσέγγιση του θέματος που μας απασχολεί στην παρούσα προσπάθεια¹⁰.

1.1.Η «Παγκοσμιοποίηση»

Γύρω από τον όρο «παγκοσμιοποίηση» αναπτύσσεται ένα ευρύτατο πεδίο φιλοσοφικών και οικονομικών αντιλήψεων και πολιτικών προσεγγίσεων. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολο να υιοθετηθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Αντί ορισμού λοιπόν θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε βασικά σημεία που αποδίδουν το περιεχόμενο της έννοιας του όρου και τα οποία θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής (Κήπας, 2016),(Κυριάκης, 2013):

- εκλαμβάνεται ως μία διαδικασία η οποία εκτυλίσσεται σε τρεις διαστάσεις , την πολιτική, την οικονομική και την πολιτιστική.

¹⁰ Οι περιορισμοί στην έκταση της παρούσας εργασίας δεν μας επιτρέπει να μπούμε σε μια εκτενή και αναλυτική παρουσίαση όλων των πτυχών και συνιστωσών των συγκεκριμένων υπό εξέταση θεμάτων.

- Περιγράφει ένα παγκόσμιο σύστημα το οποίο αποτελεί μια νέα «ποιότητα» όπου οι εθνικές οικονομίες εντάσσονται και επαναδιατυπώνονται σε αυτό μέσω διεθνών διεργασιών και συναλλαγών. Αυτή η παγκόσμια οικονομία χαρακτηρίζεται από μία διαδικασία επιτάχυνσης των ρυθμών που οδηγούν στην ολοκλήρωση ή στην ενοποίησή της. Χαρακτηριστικό της νέας αυτής κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας αποτελεί η «ρευστότητα» και μια «έκρηξη κινητικότητας».
- Βασικότερη αιτία των νέων εξελίξεων θεωρείται η αλματώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών¹¹ που κατά μία εκδοχή οδηγούν στην όξυνση των αντιθέσεων ενώ κατά μια άλλη, οι νέες τεχνολογίες αποτελούν παράγοντα που θα μικρύνει το χάσμα των αντιθέσεων.
- Το έθνος κράτος «υποχωρεί» ή «ξεπερνιέται» και για άλλους «μετασχηματίζεται».
- Σε μακροεπίπεδο, οι διεθνικές οργανώσεις και τα καθεστώτα (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ), Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Παγκόσμια Τράπεζα (Π.Τ), ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ), ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (ΔΟΕ)) καθιερώνουν κανόνες και νόρμες για την παγκόσμια κοινότητα.
- Προωθεί την ομογενοποίηση, ασκώντας «τυποποιητικές πιέσεις» στις τοπικές κοινωνίες.
- Θεωρείται ότι η έννοια της «παγκοσμιοποίησης» σε αντίθεση με την έννοια της «διεθνοποίησης»¹² πρέπει να εννοείται ως μια διαδικασία ανεξάρτητη, που διατηρεί την αυτονομία της ακόμη κι ως προς τα ισχυρά κράτη. Η «παγκοσμιοποίηση» επομένως δεν αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της «διεθνοποίησης» και «τα κράτη-τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν- δεν είναι πλέον οι μοναδικοί δρώντες στο παγκόσμιο επίπεδο». (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακαλής, 2010, σ.28)

Θα πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι υπάρχουν και απόψεις που αμφισβητούν τις θεωρίες περί «παγκοσμιοποίησης». Ενδεικτικά υποστηρίζεται ότι,

¹¹Αναφορικά ιδιαίτερα των επικοινωνιακών συστημάτων (ψηφιακή τεχνολογία και διαδίκτυο) θεωρείται ότι διαμορφώνουν ένα τελείως νέο περιβάλλον το «οποίο υπερ-καθορίζει το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας, μετασχηματίζοντας άρδην την αντίληψη του χώρου και του χρόνου» (Green, 2006,σ. 21 & (Waters, 2001,σ. 61 – 67 στο Κυριάκης, 2013). Από την άλλη υποστηρίζεται ότι αν και πολλές από τις αλλαγές είναι πράγματι ραγδαίες, θα πρέπει να σημειωθεί ότι α) αυτό δεν αφορά όλους τους τομείς, β) οι ρυθμοί της αλλαγής δεν παραμένουν σταθεροί μέσα στο χρόνο (οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, μετά από μια εντυπωσιακή κούρσα ανάπτυξης, περνούν ήδη σε μια φάση «επώασης») και γ) δεν αφορούν όλον τον κόσμο στον ίδιο βαθμό (Ματθαίου,χχ). Επίσης υποστηρίζεται ότι αν και οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής συμβάλλουν σημαντικά στην καπιταλιστική αναδιάρθρωση, ωστόσο - παρά τα φραστικά πυροτεχνήματα των οπαδών της λεγόμενης «νέας οικονομίας» - οι βασικές επιπτώσεις τους δεν είναι τόσο στον σκληρό πυρήνα της παραγωγής (θεαματική αύξηση της παραγωγικότητας), αλλά «στον τομέα του καπιταλιστικού ελέγχου της εργασίας και των υπηρεσιών» (Μαυρουδέας,2005, σ.47).

¹² Η «διεθνοποίηση» έχει πυρήνα της το Κράτος του οποίου η ισχύς, το μέγεθος, η παράδοση και η διεθνής δράση του, το τοποθετούν σε μία παγκόσμια ιεραρχία κρατών.

σε αντίθεση με αυτό που πρεσβεύουν οι διάφορες θεωρίες της «παγκοσμιοποίησης», ο σύγχρονος κόσμος κάθε άλλο παρά ενιαίος έχει γίνει. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι «η προϊούσα διεθνοποίηση του κεφαλαίου έχει εντείνει τους ανταγωνισμούς και έχει κάνει ισχυρότερες τις διαιρέσεις. Στα πλαίσια αυτά ο ρόλος των κρατών αλλά και των διακρατικών ολοκληρώσεων έχει μετασηματισθεί αλλά κάθε άλλο παρά έχει εξασθενήσει» (Μαυρουδέας, 2005, σ. 5).

Άλλες απόψεις που επίσης αμφισβητούν¹³ την αντίληψη περί «παγκοσμιοποίησης», τη θεωρούν ένα αστικό ιδεολόγημα σύμφωνα με το οποίο η γνώση/επιστήμη/τεχνολογία προβάλλονται ως η αυτοτελής κινητήρια δύναμη αλλαγής των κοινωνικοοικονομικών σχέσεων και ο ανταγωνισμός (των κεφαλαίων) ως στοιχείο της κοινωνικής προόδου, ως διαχρονική νομοτέλεια των διασυνδέσεων και εξαρτήσεων των κοινωνιών του σύγχρονου κόσμου (Παπαδόπουλος, 2016). Ως συνέπεια και σε αυτή τη λογική, τεκμηριώνονται και επικοινωνούνται¹⁴ σε μια κατεύθυνση χειραγώγησης - οι σύγχρονες εθνικές και διακρατικές πολιτικές ως μονόδρομος και ταυτόχρονα συσκοτίζονται οι πραγματικές αιτίες των κοινωνικών αντιθέσεων. (Μπέλλου, 2001). Επισημαίνεται επιπροσθέτως ότι όλη η ιστορία της ανθρώπινης εξέλιξης διέπεται από την τάση των κοινωνιών να διαμορφώνουν σχέσεις μεταξύ τους. Τα όρια αυτής της τάσης καθορίζονται βεβαίως από το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, οι όροι όμως ενσάρκωσης αυτής της τάσης, καθορίζονται από το εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό σύστημα (Μπέλλου, 2001).

1.2.Η «Κοινωνία της Γνώσης»: η πολυσημία του όρου

Οι όροι «Κοινωνία της Γνώσης», «Οικονομία της Γνώσης», «Οικονομία της Μάθησης» και «Κοινωνία της πληροφορίας» αποτελούν μεταφαινόμενα (metaphenomena) που προέκυψαν στο πλαίσιο μιας πολυετούς συζήτησης η οποία είχε ως κοινό θεωρητικό σημείο εκκίνησης τη «Θεωρία του Ανθρώπινου

¹³ Αμφισβητούν την ιδέα ενός νέου ιστορικού σταδίου του καπιταλισμού, σε σχέση με την περίοδο του ιμπεριαλισμού. Υποστηρίζεται ότι η τάση διεθνοποίησης της παραγωγής/επενδύσεων/κίνησης κεφαλαίων στα πλαίσια της παγκόσμιας καπιταλιστικής αγοράς, «δεν μπορεί να αναιρέσει την επίδραση του νόμου της ανισόμετρης ανάπτυξης, ούτε μπορεί να ανατρέψει το γεγονός ότι το βασικό μέρος της αναπαραγωγής του κοινωνικού κεφαλαίου διενεργείται στο πλαίσιο της εθνοκρατικής συγκρότησης της καπιταλιστικής οικονομίας. Πάνω σ' αυτήν την αντιφατική αντικειμενική κίνηση της καπιταλιστικής οικονομίας οξύνονται οι ενδοϊμπεριαλιστικές αντιθέσεις» (Παπαδόπουλος, 2016).

¹⁴ Προβάλλεται ότι η «παγκοσμιοποίηση» διαμορφώνει υποχρεωτικά δεδομένα για τις εθνικές πολιτικές επιλογές. Ως εκ τούτου, αν ένα κράτος θέλει να διεκδικήσει μια θέση στην «παγκοσμιοποιημένη» οικονομία, οφείλει να ακολουθήσει το μονόδρομο «που δείχνει η μηχανή που σέρνει την αμαξοστοιχία» (Μπέλλου, 2001).

Κεφαλαίου»¹⁵ (O'Dowd,2013). Αντανακλούν επίσης μέρος της θεώρησης του Bell¹⁶ (1973) αναφορικά των χαρακτηριστικών της «ερχόμενης μεταβιομηχανικής κοινωνίας» όπου η γνώση αποκτά πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στη δομή, την οργάνωση και την ευημερία της νέας κοινωνίας. Στην « Κοινωνία της Γνώσης» η βάση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης βρίσκεται στην επένδυση στη γνώση. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα και το ανθρώπινο κεφάλαιο αναδεικνύονται στους δύο ουσιαστικούς παράγοντες που "υπόσχονται" την οικονομική μεγέθυνση και ευρύτερα την προσωπική και κοινωνική ευημερία (Κυριάκης, 2013).

Στην «Κοινωνία της Γνώσης»:

- «Οι άνθρωποι έχουν τις ικανότητες όχι μόνο να αποκτούν πληροφορίες αλλά και να τις μετατρέπουν σε γνώση και κατανόηση η οποία θα τους κινητοποιεί προκειμένου να βελτιώσουν τα μέσα επιβίωσης τους και να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας τους» (UNESCO,2016, σ.32)
- η ανάπτυξη προέρχεται από ένα ολόκληρο σύμπλεγμα παραγόντων, και όχι μόνο από τη συγκέντρωση κεφαλαίων. Εξαρτάται πολύ πιο άμεσα από ποτέ άλλοτε από τη γνώση (Tourain, 1974, στο Κυριάκης,2013) και
- η παλιά σχέση «κεφάλαιο- εργασία» αντικαθίσταται από τη σχέση «κεφάλαιο- γνώση - εργασία» με την ικανότητα και τις δεξιότητες να παίζουν έναν όλο και πιο σημαντικό ρόλο (Πρόκου, 2020, σελ. 19).
- Η γνώση από αυταξία έχει αναχθεί σε μέσο, σε ικανότητα και σε προσόν. Επίσης η γνώση δεν εκφράζει τόσο την έννοια της σάφρευσης πληροφοριών όσο την έννοια της άσκησης και της κατάκτησης μιας ικανότητας αντιμετώπισης και επίλυσης συγκεκριμένων τύπων ή καινοφανών μορφών προβλημάτων. Ως εκ τούτου, «η

¹⁵ Πατέρας της θεωρίας είναι ο αμερικανός οικονομολόγος Schultz Theodor ο οποίος ονόμασε τις διανοητικές ικανότητες του ατόμου «κεφάλαιο» και συνέδεσε τον θετικό ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση. (Συργιάννης,2018) Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι όσο πιο εκπαιδευμένος είναι ο άνθρωπος τόσο πιο παραγωγικός γίνεται, με αποτέλεσμα να κερδίζει και ο ίδιος και η οικονομία (Σταμέλος,2018). Τα τελευταία είκοσι χρόνια, η ανάπτυξη της έννοιας της «Οικονομίας της γνώσης» η οποία προέβαλλε τον ισχυρό ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη προσέδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου » (Gillies, 2015,σ.1).

¹⁶ Η «Ερχόμενη μετα-βιομηχανική κοινωνία» όπως περιγράφεται στο ομώνυμο βιβλίο του Bell (1973), είναι η κοινωνία όπου α) η «γνώση» θα αντικαταστήσει το «κεφάλαιο», β) οι τεχνολογίες νοημοσύνης θα σχεδιαστούν για το δημόσιο γενικό καλό (public good) και γ) τα πανεπιστήμια θα διαδεχθούν τις βιομηχανικές επιχειρήσεις ως κυρίαρχου τύπου στην κοινωνική οργάνωση. Αν και αρχικά οι προβλέψεις του Bell έτυχαν μεγάλης αποδοχής , η προηγούμενη και η προϊούσα οικονομοποίηση» (economization) όλων των πλευρών της κοινωνικής ζωής, όπως και η σταθερή τάση των σύγχρονων πανεπιστημίων να δρουν ως αντίπαλες επιχειρήσεις που επιδιώκουν την μεγιστοποίηση της επιρροής και των κερδών τους , οδήγησαν στην μετέπειτα αμφισβήτηση τους. (Jessop,2017, σ.2).

γνώση εκφράζει το αποτέλεσμα μιας ικανότητας αναζήτησης, συνδυασμού και δημιουργίας¹⁷» (Τσαούσης, 2007,σ.285, στο Κυριάκης, 2013).

- Η έρευνα και η γνώση, ιδιαίτερα αυτή που δίνει έμφαση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποκτούν κεντρικό ρόλο στην κοινωνική και οικονομική ζωή από τη στιγμή που « η τεχνολογία και η πληροφορική τόσο σε επίπεδο εργασιακής εφαρμογής όσο και σε επίπεδο καθημερινής χρήσης, δηλαδή κατανάλωσης, ανατρέπουν τη δομή της συγκρότησης της ανθρώπινης ζωής» (Σταμέλος, 2002, στο Κυριάκης,2013).

Σε μια κριτική προσέγγιση της «Κοινωνίας της Γνώσης» προβάλλονται απόψεις που υποστηρίζουν ότι:

- Η «Κοινωνία της Γνώσης» είναι ένα ιδεολογικό υποκατάστατο της «κοινωνίας της οργανωμένης εργασίας» στο πλαίσιο του κοινωνικού κράτους¹⁸ και πίσω από την πολυσημία του όρου προβάλλει μία αντίληψη τεχνολογικής αιτιοκρατίας, που συνοδεύεται από σκληρό οικονομισμό και τεχνοκρατική προσέγγιση της πραγματικότητας. Επισημαίνουν ότι η περίφημη «Κοινωνία της Γνώσης» παραμένει καπιταλιστική¹⁹, συντηρεί και ενισχύει τις σχέσεις κυριαρχίας και δεν σχετίζεται με την «αυθεντική κοινωνία της γνώσης» η οποία χρησιμοποιεί τη γνώση και τα τεχνικά μέσα για να προαγάγει « την ασφαλή κοινωνική αναπαραγωγή της ανθρωπότητας, με αξιοπρέπεια για όλα τα μέλη της, παρόντα και μέλλοντα, με δικαιοσύνη, ειρήνη και οικολογική ασφάλεια» (Σταμάτης, 2005). Στην «Κοινωνία της Γνώσης» η «γνώση» δεν αντιστοιχεί πια σε μια πλατιά παιδεία αλλά σε μια εργαλειακή και χρησιμοθηρική εξειδίκευση. Η γνώση ταυτίζεται με την πληροφορία, προβάλλεται στη χρησιμότητά της στο πλαίσιο μιας αγοράς εργασίας η οποία την καθιστά εφόδιο απασχόλησης ή και μέσο οικονομικής μεγέθυνσης. Η γνώση τελικά υποβαθμίζεται, μετατρέπεται σε αναλώσιμο προϊόν και εργαλειοποιείται (Ματθαίου, 2001, στο Κυριάκης,2013).

¹⁷ Δεν αποτελεί ωστόσο μία καθολική και κριτική γνώση που «μπορεί δυνητικά να δράσει απελευθερωτικά ενισχύοντας την εργασία στο να αναλάβει μόνη της την οργάνωση της διαδικασίας παραγωγής» (Μαυρουδέας,2005 ,σ.44).

¹⁸ Στην «Κοινωνία της Γνώσης» ο ρόλος του κράτους –σύμφωνα με την UNESCO- θα πρέπει να είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός στην κατασκευή και διατήρηση των «κοινωνιών της γνώσης». Το κράτος θα πρέπει επίσης να ενισχύει και να επιτρέπει «τις επιχειρήσεις, τις μη κερδοσκοπικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις, την ακαδημαϊκή κοινότητα και όλους τους βιομηχανικούς τομείς, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στη βιωσιμότητα των εθνικών ή τοπικών κοινωνιών»(UNESCO,2015,σ. 32).

¹⁹ Υπονοείται ότι «η κεφαλαιοκρατία αδυνατεί, νομοτελώς, να εξελιχθεί σε κοινωνία της αυθεντικής γνώσης και κατανόησης του κόσμου» (Παυλίδης, ,2012, σ.109) και ως εκ τούτου η «προσφυγή στην κριτική της πολιτικής οικονομίας εξακολουθεί να είναι επιβεβλημένη» στη συζήτηση περί της «Κοινωνίας της Γνώσης» (Σταμάτης, 2005).

- οι αισιόδοξες προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η «Κοινωνία της Γνώσης» σηματοδοτεί μια νέα μορφή οργάνωσης της κοινωνίας όπου οι ανάγκες της οικονομίας σε υψηλά ειδικευμένο εργατικό δυναμικό θα οδηγήσει σε υψηλές δεξιότητες (με αντίστοιχα υψηλές αποδοχές για όλους), είναι μύθος. (Πρόκου, 2020) Είναι μάλιστα ένας μύθος που δεν στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα. Αντίθετα, στατιστικά στοιχεία²⁰ που αφορούν αναπτυσσόμενες χώρες αναφέρουν ότι ταυτόχρονα με την μεγάλη αύξηση (σε ποσοστό) της ζήτησης υψηλά ειδικευμένων εργαζόμενων, παρουσιάζεται και μία αυξητική τάση -σε απόλυτους αριθμούς- επαγγελματιών χαμηλών ή καθόλου προσόντων. Η τάση αυτή έρχεται σε αντίθεση με ότι παρατηρούνταν τις δεκαετίες του '50, του '60 και των αρχών του '70 όπου υπήρχε μια γενική ανάγκη στην αγορά εργασίας εργαζομένων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης(Hirtt,2005).

1.3.Η «Δια Βίου Μάθηση»

Ο «γενέθλιος χρόνος» της δια βίου προσέγγισης στην εκπαίδευση θεωρείται η δεκαετία του '50²¹.Αποτέλεσε μία προσπάθεια «σύνθεσης των θεωριών του ανθρώπινου κεφαλαίου και της πρόθεσης ευρείας αναδιανομής του κοινωνικού αγαθού της παιδείας (αντισταθμιστική προοπτική) ». Η αντισταθμιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, παραπέμπει στο κοινωνικό κράτος που οργανώθηκε και θεσμοθετήθηκε στην Σκανδιναβική χερσόνησο και το οποίο κατοχύρωνε συνταγματικά τα κοινωνικά δικαιώματα. (Παπαδάκης,2008,σ.4).

Στη 19η σύνοδο της UNESCO, που έγινε στο Ναϊρόμπι το 1976, υιοθετήθηκε ένας ορισμός ο οποίος αν και σταδιακά –όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια- διαφοροποιήθηκε²², σε επικοινωνιακό επίπεδο η χρήση του λειτούργησε θετικά

²⁰ Σύμφωνα με τη μελέτη (Fast II) που εκδόθηκε στην Αμερικάνικη Επιθεώρηση Εργασίας και που αφορούσε στη διερεύνηση της «ανάπτυξης των επαγγελμάτων» (job growth) τα επόμενα 10 χρόνια (περίοδος 1998-2008), τα επαγγέλματα με την μεγαλύτερη αύξηση ήταν εκείνα που δεν απαιτούσαν υψηλή ειδίκευση. Μπορεί τα επαγγέλματα που συνδέονται με τις Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) να σημείωναν την πιο μεγάλη αύξηση σε ποσοστό αλλά όχι σε όγκο. Συγκεκριμένα η μελέτη έδειξε ότι το 56% των ταχύτερα αυξανόμενων επαγγελμάτων (σε αριθμό, όχι σε ποσοστό), ήταν αυτά για τα οποία απαιτούνταν «βραχυπρόθεσμη –επί της εργασίας- κατάρτιση» (short- term, on-the- job, training)». (Hirtt, 2001).

²¹ Η δια βίου εκπαίδευση και μάθηση συναντάται ως εκπαίδευση ενηλίκων από τις πρώτες δεκαετίες του 18ου αιώνα όταν εμφανίστηκαν τα πρώτα υποτυπώδη εκπαιδευτικά προγράμματα που στόχο είχαν την εκμάθηση γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής. Ωστόσο οργανωμένες δομές στην εκπαίδευση ενηλίκων συναντάμε στην Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη στα τέλη του 19ου αιώνα, ως απόρροια της ανάγκης προσαρμογής στα νέα δεδομένα που δημιουργήσαν οι πρωτόγνωρες αλλαγές στα πρότυπα παραγωγής, που ήταν αποτέλεσμα των τεχνολογικών εξελίξεων (Φωτόπουλος, Ζάγκος,2016).

²² Σύμφωνα με τον Bourdieu (1998), η προετοιμασία ιδεών, προκειμένου να γίνουν κυρίαρχες, απαιτεί τη συχνή χρήση τους στο δημόσιο λόγο για πολλά χρόνια, ίσως και δεκαετίες. Αναφέρει αυτή την τακτική στην περίπτωση της υιοθέτησης του «μύθου-όπως χαρακτηρίζει- της παγκοσμιοποίησης»,

δεδομένου ότι συνδέθηκε με την αρχική, επίσης, επικοινωνήση της «Κοινωνία της Γνώσης» ως κοινωνία της ευημερίας για όλους. Έτσι λοιπόν :

Ο όρος «δια βίου εκπαίδευση και μάθηση» δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω από αυτό. Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, αλλά πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες, στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους, σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως ένα σύνολο.

Στον παραπάνω ορισμό παρατηρείται ότι α) διαφοροποιείται ο θεσμός (εκπαίδευση) από το σκοπό (μάθηση) ωστόσο αποδίδεται η ίδια βαρύτητα και στους δύο όρους , β) αναφέρεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας ως ένας υψηλά ιεραρχημένος στόχος της «δια βίου μάθησης» όπως και στις ευκαιρίες σε όλους για την επίτευξη αυτού του στόχου και γ) δεν γίνεται άμεση σύνδεση με την απασχόληση²³.

Στη συνέχεια σύμφωνα με τον ορισμό της Commission το 2001 η Δ.Β.Μ είναι «η κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής ή/και μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» ενώ το 2004 το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP) δίνει έναν εναλλακτικό ορισμό στον οποίο δίνεται περισσότερη έμφαση στα αποτελέσματα της μαθησιακής δραστηριότητας (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Μπαρτζακλή, 2013, σελ. 9).

όπως και το παράδειγμα των ιδεών του «Θατσερισμού», οι οποίες προετοιμάστηκαν από ομάδες διανοουμένων -οι περισσότεροι των οποίων κατείχαν βήμα σε μεγάλες εφημερίδες- καιρό πριν την εφαρμογή τους από τη Θάτσερ (Bourdieu, 1998, σελ. 47- 48).

²³ Οι διαφοροποιήσεις στη χρήση των όρων (από την «εκπαίδευση και μάθηση», μόνο στη «μάθηση», μετατόπιση της έμφασης από την ανάπτυξη της προσωπικότητας με την ταυτόχρονη διάθεση ευκαιριών σε όλους, έμφαση κυρίως στην απασχόληση ως ατομική ευθύνη) που παρατηρούνται στους μετέπειτα ορισμούς συμβαδίζουν με τις σταδιακές μετατοπίσεις του κυρίαρχου λόγου (πολιτικού, ακαδημαϊκού, ατόμων/ομάδων συμφερόντων κι άλλων που έχουν πρόσβαση στο δημόσιο λόγο) και στα άλλα πεδία της κοινωνικής ζωής (εργασία, υγεία, ασφάλιση κ.ά).

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η εννοιολόγηση της «Δια Βίου Μάθησης», διαφοροποιήθηκε σταδιακά (ρητά ή υπόρρητα). Με βάση τα επίσημα έγγραφα της ΕΕ και άλλων οργανισμών και μορφωμάτων παρατηρείται πλέον:

1. Η στενή σύνδεση της «Δια Βίου Μάθησης» με την οικονομία και την απασχόληση.
2. Η χρήση του όρου «Δια Βίου Μάθηση» σε όλα τα επίσημα έγγραφα πολιτικής της ΕΕ μετά το 2000²⁴ είναι ένα γεγονός που έχει πολιτικές προεκτάσεις. Πιο συγκεκριμένα η «Δια Βίου Εκπαίδευση» αναφέρεται κυρίως στο δημόσιο αγαθό της παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ η «Δια Βίου Μάθηση» (το αποτέλεσμα δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας) παραπέμπει στο άτομο το οποίο είναι υπεύθυνο για τις γνώσεις που έχει ή δεν έχει και κατά συνέπεια υπεύθυνο επίσης για το αν είναι εκπαιδευμένο-καταρτισμένο και άρα απασχολήσιμο. Υπονοείται δηλαδή ότι η ευθύνη για τη «δια βίου μάθηση» είναι προσωπική υπόθεση και όχι του κράτους (Βεργίδης, 2001 στο Καράλης). Επομένως έχουμε μετατόπιση της εστίασης από τις συνέπειες των πολιτικών για τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε αυτές που αφορούν στον εργαζόμενο και την απασχολησιμότητά του (Σταμέλος, 2009).
3. Στο ίδιο πνεύμα, η μετάθεση της έμφασης στα αποτελέσματα της δια βίου μάθησης επιτρέπει τη δημιουργία μιας κοινής "γλώσσας" που διευκολύνει την κινητικότητα μεταξύ των διαφόρων δομών της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης που υπάρχουν σε μία χώρα και γίνεται ταυτόχρονα "εργαλείο" διεθνών συνεργασιών (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015, σ.70).
4. Η «Δια Βίου Μάθηση» δεν έχει ηλικιακά όρια - from the cradle to the grave - από την κούνια στο μνήμα (Delors, 1996 στο Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015) και αφορά όλους τους τύπους μάθησης²⁵. Η φιλοσοφία της Δ.Β.Μ διαπερνά κάθετα όλη την τυπική εκπαίδευση - με την έννοια ότι ο νέος θα πρέπει από μικρός

²⁴ Ο Βασιλόπουλος (σε αδημοσίευτες σημειώσεις μαθήματος) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στα επίσημα κείμενα πολιτικής της Ε.Ε., ειδικά μετά το 2000, δεν γίνεται πουθενά αναφορά στον όρο «δια βίου εκπαίδευση».

²⁵ Αυτοί αφορούν: α) Την τυπική μάθηση «που συντελείται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και η οποία πιστοποιείται με την απόκτηση αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο τίτλων σπουδών στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος» (Σταμέλος, Καβασακάλης, Βασιλόπουλος, 2015:78), β) Την τυπική μάθηση «που λαμβάνει χώρα σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Συνήθως, όχι όμως αποκλειστικά, συνδέεται με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, πχ πρακτική άσκηση σε ένα χώρο εργασίας» (Σταμέλος, Καβασακάλης, Βασιλόπουλος, 2015:78), γ) Την άτυπη μάθηση η οποία « συντελείται εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου (e-learning) ή με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία» (Σταμέλος, Καβασακάλης, Βασιλόπουλος, 2015:78).

να αναπτύξει τέτοιες ικανότητες²⁶ έτσι ώστε να μπορεί να είναι στο μέλλον καταρτισμένος και απασχολήσιμος.

Σύμφωνα με την Πρόκου (2011) το γεγονός ότι η «Δια Βίου Εκπαίδευση» συνδέθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων η οποία αναφερόταν σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση σε ανθρωπιστική βάση που σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά/ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου τα οποία χρησιμοποιούνται για την κινητοποίηση και εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργούσε παρανοήσεις. Ως εκ τούτου η υιοθέτηση του όρου « Δια βίου Μάθηση» “ξεκαθάριζε” θα λέγαμε το εννοιολογικό τοπίο αφού απέδιδε καλύτερα « α) την ανάγκη για συνεχιζόμενη κατάρτιση εξαιτίας της συνεχούς ανανέωσης της γνώσης στα πλαίσια της «Κοινωνίας της Γνώσης», β) την συνεχή αύξηση των ευέλικτων μορφών απόκτησης γνώσεων σε ατομική βάση (ο καθένας με το δικό του ρυθμό, στο δικό του χώρο και χρόνο), όπως τα προγράμματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας, και κυρίως γ) την τάση μείωσης των κρατικών δαπανών, σε ένα πλαίσιο παγκόσμιου οξυμένου ανταγωνισμού και μεταφοράς κατ’ επέκταση, του οικονομικού κόστους της δια βίου μάθησης, στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (Πρόκου,2011, σ.205).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία υποδηλώνουν – σε αντίθεση με την, πολλές φορές, επικοινωνιακή - παραπαιστική χρήση του εν λόγω όρου στον δημόσιο/πολιτικό λόγο- ότι το περιεχόμενο της έννοιας της ΔΒΜ αποσυνδέεται οριστικά από κάθε έννοια που παραπέμπει στη γνωστή ρήση του Σωκράτη «γηράσκω αεί διδασκόμενος» και σε μια λογική που στοχεύει στην αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου.

²⁶ Σύμφωνα με τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, οι 8 ικανότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι νέοι μέχρι το τέλος της αρχικής τους εκπαίδευσης (Συμβούλιο,2006) είναι: η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα , η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, χρηστικά μαθηματικά, ορισμένες βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, ψηφιακή ικανότητα (χειρισμός υπολογιστών), επιχειρηματικότητα, αγωγή του πολίτη και μεθοδολογία μάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) (Σταμέλος, Βασιλόπουλος,Μπαρτζακλή,2013).Επίσης σύμφωνα και με τις οδηγίες του ΟΟΣΑ οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο νέος άνθρωπος/εργαζόμενος επεκτείνονται πέρα του «γνωστικού» επίπεδου και αφορούν τις λεγόμενες «ήπιες» δεξιότητες οι οποίες περιγράφονται ως: ικανότητες ευρηματικότητας, προσαρμοστικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα συνεργασίας, επικοινωνίας,κ.ά(Ματθαίου,2001), (Baptiste, 2001).

Κεφάλαιο 2. Η ρόλος της εκπαίδευσης στη νέα παγκόσμια κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα

Η εκπαίδευση, συνυφασμένη με όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, δεν μπορούσε ασφαλώς να μείνει έξω από την προτεινόμενη ατζέντα προσαρμογών και αναθεωρήσεων.

Η οικονομική κρίση που ξέσπασε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 διαμόρφωσε σταδιακά το νέο οικονομικό περιβάλλον το οποίο θα πυροδοτήσει με τη σειρά του έναν έντονο προβληματισμό για το περιεχόμενο και το ρόλο της εκπαίδευσης. Το νέο αυτό οικονομικό-πολιτικό-ιδεολογικό περιβάλλον αποκρυσταλλώνεται περισσότερο τη δεκαετία του '80 η οποία «φαίνεται να αποτέλεσε το τέλος μιας εποχής και την αρχή μιας άλλης²⁷» (Σταμέλος, Καβασακάλης, Βασιλόπουλος, 2015,σελ.25).

Σύμφωνα με τον Hirtt (2001) και (2005) τα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του νέου περιβάλλοντος εντοπίζονται στα παρακάτω:

1. Η μεγάλη αστάθεια αυτού του περιβάλλοντος. Η συσσώρευση επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων επιφέρει ένα επιταχυνόμενο ρυθμό τεχνικών και βιομηχανικών καινοτομιών. Οι εισαγωγή των καινοτομιών συνεπάγονται νέες μεθόδους παραγωγής, νέα επαγγέλματα, νέες αγορές. Οι συνέπειες της «παγκοσμιοποίησης» και του έντονου ανταγωνισμού οδηγούν σε ένα απρόβλεπτο, ασταθές, διεθνοποιημένο και άνισα ανεπτυγμένο οικονομικό περιβάλλον.
2. Το δεύτερο χαρακτηριστικό της «νέας οικονομίας» είναι οι μεταβολές στην αγορά εργασίας. Οι αλλαγές αυτές αφορούν α) την εργασιακή επισφάλεια, β) εμμένοντα υψηλά επίπεδα ανεργίας στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο, γ) • τη ζήτηση υψηλά ειδικευμένης εργατικής δύναμης αλλά παράλληλα και την λιγότερο ίσως προβεβλημένη, •εντυπωσιακή αύξηση του αριθμού των χαμηλών δεξιοτήτων εργαζομένων (low skilled workforce) (Hirtt, 2005).Στη «νέα οικονομία» έχουμε εργαζόμενους δύο ταχυτήτων (dualised workforce).Έχουμε «λίγους εργάτες της γνώσης και πολλούς χαμηλόμισθους εργάτες χαμηλών δεξιοτήτων»(Πρόκου,2020,

²⁷ Οι εντεινόμενοι οικονομικοί ανταγωνισμοί, η ανάδυση νέων οικονομιών και η επικράτηση της λογικής του "there is no alternative" (δεν υπάρχει εναλλακτική λύση στον καπιταλισμό) εξαιτίας και της έλλειψης του "αντίπαλου δέους" της ΕΣΣΔ, δημιούργησε νέα δεδομένα στην παγκόσμια πολιτική και οικονομική σκηνή. Σε ιδεολογικό επίπεδο οι θεωρίες όπως «το Τέλος της Ιστορίας» του Φουκουγιάμα , το «Τέλος της Εργασίας» του Ρίφκιν ή «η Νέα Τάξη» του Τσόμσκι, και η «μετα-νεωτερικότητα» του Λυοτάρ που ορίζει το τέλος των «μεγάλων αφηγήσεων» αποτελούν ίσως χαρακτηριστικές προσπάθειες χάραξης μιας διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα σε μια ιστορική περίοδο που κλείνει και μια καινούρια που ανοίγει (Ματθαίου, 2005) και παράλληλα μια προσπάθεια να προκαταληφθεί –σε ιδεολογικό και σε πολιτικό επίπεδο κατ' επέκταση - ο χαρακτήρας αυτής της καινούργιας περιόδου.

σ.20). Για το Μαυρουδέα (2005) το χαρακτηριστικό της «νέας εκδοχής της καπιταλιστικής διαδικασίας εργασίας» είναι ότι εμφανίζει μία σύνθετη και αντιφατική τάση αποειδίκευσης, επανειδίκευσης, υπερειδίκευσης και πολυ-ειδίκευσης. Δεν υπάρχει με άλλα λόγια μία ενιαία κυρίαρχη τάση αλλά αντίθετα άλλοι τύποι εργασίας «αποειδικεύονται και τυποποιούνται καταλυτικά αλλά και άλλοι επανειδικεύονται, υπερειδικεύονται ή πολυ-ειδικεύονται» (Μαυρουδέας, 2005, σ. 43).

Οι μεταβολές στην αγορά εργασίας αποτυπώνονται και στη εκφορά του λόγου. Παρατηρείται χαρακτηριστικά μια σταδιακή υποκατάσταση όρων όπως: από το «επάγγελμα» (που παραπέμπει στην μονιμότητα της εργασιακής σχέσης και του είδους της εργασίας/ «life time job») περνάμε στην «απασχόληση» (που παραπέμπει αντίστοιχα στην άρση της μονιμότητας της σχέσης και του είδους της εργασίας²⁸ / (different careers in one's lifetime) και στη συνέχεια στην «απασχολησιμότητα» (που αποτυπώνει το στοιχείο της παροδικότητας της εργασίας, δηλαδή «του τρόπου και του είδους της απασχόλησης στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης»)(Σταμέλος,2010 σ. 3).

3. Το τρίτο χαρακτηριστικό αφορά το ρόλο του κράτους. Παρατηρείται ότι - σε αντίθεση με τα νεο-φιλελεύθερα κηρύγματα περί «λιγότερου κράτους»- δεν υπάρχει μία απόσυρση του κράτους από την οικονομία αλλά ένας νέος πιο «ενεργός ρόλος του» – υποστηρικτικός της «ανταγωνιστικότητας της οικονομίας» (Μαυρουδέας,2005). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης το τρίπτυχο της «απορρύθμισης, της ανταγωνιστικότητας και της ιδιωτικοποίησης²⁹» σε μία προσπάθεια απόδοσης του περιεχομένου των κυρίαρχων νεοφιλελεύθερων κρατικών πολιτικών (Μαυρογιώργος, 2015).Σημαντική παράμετρος που αφορά την οικονομική δράση του κράτους και που συνδέεται με τη ανταγωνιστικότητα είναι αυτή που αφορά τις δημόσιες δαπάνες. Παρατηρείται – και με άλλοθι τις οικονομικές κρίσεις παρατηρείται εντονότερα - μια μείωση των δημόσιων δαπανών σε όλους τους τομείς και ανακατεύθυνση τους με κριτήριο τις ανάγκες των επιχειρήσεων στο πλαίσιο του παγκόσμιου ανταγωνισμού³⁰.Το Ευρωπαϊκό Στρογγυλό Τραπέζι των Βιομηχάνων

²⁸ Οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να προειδοποιούν (warn) τους μαθητές τους ,από μικρή ηλικία , ότι μπορεί να έχουν διαφορετικές καριέρες στη διάρκεια της ζωής τους) σε μια κατεύθυνση εμπέδωσης του ασταθούς και αβέβαιου εργασιακού μέλλοντος τους (Funway 3. English Teacher's book, 2009 σελ.62).

²⁹ Με το όρο «απορρύθμιση» εννοείται « η απόσυρση του κράτους από κάθε ουσιαστικό ρόλο στην οικονομία, εκτός από εκείνον του εγγυητή της ελεύθερης κίνησης κεφαλαίων και κερδών», η «ανταγωνιστικότητα» δικαιολογεί την «αποσυναρμολόγηση» μιας σειράς λειτουργιών πρόνοιας και ο όρος «ιδιωτικοποίηση» αναφέρεται στην πώληση κρατικών επιχειρήσεων, ιδρυμάτων ή υπηρεσιών σε ιδιώτες(Μαυρογιώργος,2015,σ.40)

³⁰ Αναφορικά της χαμηλής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης-σύμφωνα με την ανάλυση του Hirtt (2005)- θεωρείται ότι αυτή είναι η έμμεση συνέπεια της χαμηλής φορολόγησης των εθνικών ή

(ERT)³¹ σχολιάζει χαρακτηριστικά: «Χρειάζεται να χρησιμοποιηθεί το περιορισμένο ποσό των δημοσίων δαπανών ως καταλύτης για τη διατήρηση και ώθηση της δραστηριότητας του ιδιωτικού τομέα» (We have to use the limited amount of public money as a catalyst to sustain and stimulate the activity of the private sector)(ERT,1994, στο Hirtt, 2001 σελ.3).Αναφορικά της εκπαίδευσης, η UNESCO στο « Εγχειρίδιο Πολιτικής στις Κοινωνίες της Γνώσης» (Knowledge Societies policy Handbook) θεωρεί το ρόλο του κράτους ως «καθοδηγητικό» και «υποστηρικτικό» στην προώθηση της «κοινωνίας της γνώσης». Υποστηρικτικός στην ενεργή συμμετοχή μη κρατικών παραγόντων (non state actors)(ο βιομηχανικός τομέας, μη κερδοσκοπικές-κυβερνητικές οργανώσεις, κλπ) στη διαμόρφωση και υλοποίηση αυτών των πολιτικών, σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (UNESCO,2016, σελ.32).

Οι παραπάνω παράγοντες - έμμεσα ή άμεσα συνδεδεμένοι με τις εξελίξεις στο οικονομικό επίπεδο - καθορίζουν μια θεμελιακή αναθεώρηση της θεώρησης της εκπαίδευσης, του χαρακτήρα και των στόχων των εκπαιδευτικών πολιτικών³². Η ενίσχυση της σημασίας της γνώσης στην παραγωγική σφαίρα, το έντονο ανταγωνιστικό περιβάλλον της διεθνοποιημένης αγοράς, η ανάγκη προετοιμασίας ευέλικτου, καταρτήσιμου και απασχολήσιμου εργατικού δυναμικού καθιστά εξαιρετικά κρίσιμο το χώρο παραγωγής, μετάδοσης της γνώσης-κατάρτισης και προετοιμασίας των μελλοντικών απασχολήσιμων, δηλαδή όλες τις βαθμίδες και

ντόπιων βιομηχανιών προκειμένου να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητά τους. Η μείωση των φόρων συνεπάγεται μείωση της χρηματοδότησης των δημόσιων υπηρεσιών και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης που είναι ιδιαίτερα κοστοβόρα. Σημειώνει επίσης το φαινομενικά οξύμωρο γεγονός οι περισσότερες οργανώσεις των επιχειρήσεων και του κεφαλαίου όχι μόνο να μην απαιτούν μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση αλλά, σε κάποιες περιπτώσεις, να ζητάνε και την αύξηση τους. Την ίδια στιγμή όμως ζητάνε από τις εθνικές κυβερνήσεις να μειωθούν οι φόροι τους. Αυτή, όπως σχολιάζει, είναι μια χαρακτηριστική αντίθεση ανάμεσα στα διεθνοποιημένα και τα ατομικά συμφέροντα των καπιταλιστών(Hirtt,2005).

³¹ Το European Round Table of Industrialists (ERT) είναι ένα forum όπου συναντιούνται περίπου 50 ανώτερα στελέχη και πρόεδροι των μεγαλύτερων πολυεθνικών εταιριών-ευρωπαϊκής "καταγωγής"-που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα του βιομηχανικού και τεχνολογικού τομέα. Οι εταιρείες των μελών του ERT δραστηριοποιούνται σε όλη την Ευρώπη και τα συνολικά τους έσοδα ξεπερνούν τα 2.135 δις. Ευρώ και διατηρούν 6,8 εκ. θέσεις εργασίας .Επενδύουν πάνω από 55 δις. ευρώ ετησίως στην Έρευνα και Ανάπτυξη (Research & Development) (Linkedin).

³² Η σχέση οικονομίας-εκπαίδευσης έχει αποτελέσει διαχρονικά ένα πεδίο αντιπαράθετων απόψεων. Ο Μαυρουδέας (2005) ορίζει τέσσερις τις βασικές θεωρήσεις συσχέτισης της οικονομίας με την εκπαίδευση. Σχηματικά θα λέγαμε ότι σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση θεωρείται ότι η οικονομία καθορίζει μονοσήμαντα την εκπαίδευση (έντονα τα σημάδια του Δομισμού), σύμφωνα με τη δεύτερη ο ρόλος της οικονομίας εξισώνεται με αυτόν της εκπαίδευσης (απηχεί μετα- δομιστικές απόψεις), σύμφωνα με τις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της τρίτης άποψης καταργείται στην ουσία κάθε αντικειμενική βάση ανάλυσης της σχέσης εκπαίδευσης-οικονομίας και τέλος σύμφωνα με την τέταρτη θεώρηση η οικονομία προσανατολίζει την εκπαίδευση αλλά «διαμέσου πολλαπλών επιπέδων διαμεσολάβησης, που εισάγουν στοιχεία ανάδρασης μεταξύ προσδιορίζοντος και προσδιοριζόμενου» χωρίς βέβαια να αναιρείται η προσδιοριστική σχέση, αλλά απλώς να γίνεται πιο σύνθετη» (Μαυρουδέας,2005, σελ.13)

χώρους Εκπαίδευσης και Μάθησης (τυπικής και μη-τυπικής). Ιδιαίτερα ο ρόλος του πανεπιστημίου έχει καταστεί ιδιαίτερα κρίσιμος στον ανταγωνισμό καθώς οι γνώσεις και η παραγωγή τεχνολογίας αλλά και έμπειρου ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους του. Ως εκ τούτου η θεραπεία που προτάθηκε σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο είναι η στενή σύνδεση του με την αγορά (ανταγωνιστικότητα-καινοτομία)³³, σε αντίθεση με την προηγούμενη «(θεωρούμενη) θεωρητική-διανοουμενίστικη απομόνωση του» (alleged ivory towered intellectual isolation)(Jessop,2017, σ.4). Προτείνεται μάλιστα το ίδιο το πανεπιστήμιο να διέπεται από τον ανταγωνισμό ως προϋπόθεση διασφάλισης της ποιότητας απέναντι στους «καταναλωτές» του. Συνοπτικά, η επιχειρηματοποίηση και η, μερική ή ολική, ιδιωτικοποίηση του πανεπιστημίου ήταν και είναι η κυρίαρχη προτεινόμενη θεραπεία στην αναντιστοιχία πανεπιστημίου και κοινωνίας» (Μαυρουδέας, 2005). Σήμερα μετά από αρκετές δεκαετίες σταδιακής εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών που εκφράζουν το παραπάνω πνεύμα, έχει διαμορφωθεί μία πραγματικότητα εντός των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που δηλώνεται με τον όρο «ακαδημαϊκός καπιταλισμός³⁴»(Καντζάρα,2020).Κατά τον Μαυρουδέα (2005) η παραπάνω πραγματικότητα αντιστοιχεί με την εποχή του «επιχειρηματικού πανεπιστημίου»³⁵ στο οποίο η επιστήμη, η εκπαίδευση και η έρευνα υπάγονται πλέον άμεσα στις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής κερδοφορίας³⁶.(σ.50).Ως συνέπεια το πανεπιστήμιο, ιδιαίτερα των πιο αναπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών,

διαπλέκεται με τις επιχειρήσεις, γίνεται το ίδιο επιχειρηματίας, δίνει υπεργολαβίες στον ιδιωτικό τομέα και γίνεται και αυτό υπεργολάβος του και ακόμη δημιουργεί στους χώρους του αγορές καταναλωτικών προϊόντων (και

³³ Στην έκθεση του ΟΟΣΑ για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΟΟΣΑ, 2008) επισημαίνεται σχετικά η σημασία της Ανώτατης Εκπαίδευσης για την ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, καθώς και της ανάγκης να συνδέεται η διδασκαλία με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. (Παυλίδης,2019).

³⁴ Σύμφωνα με τους Slaughter και Leslie(2001,σ.154),όπως αναφέρει η Καντζάρα (2020), το φαινόμενο του ακαδημαϊκού καπιταλισμού ορίζεται ως εξής: «Ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός συνδέεται με την αγορά και με συμπεριφορές των πανεπιστημίων και των ακαδημαϊκών, που είναι παρόμοιες με αυτή των αγορών. Οι συμπεριφορές που είναι παρόμοιες των αγορών αναφέρονται στον ανταγωνισμό των ιδρυμάτων και των ακαδημαϊκών για χρήματα, είτε είναι από εξωτερική χρηματοδότηση και συμβάσεις, καταπιστεύματα(endowment funds), συνέργειες πανεπιστημίων- βιομηχανίας, επένδυση των ιδρυμάτων σε εταιρείες των καθηγητών (spin off companies),δίδακτρα ή τέλη φοίτησης, είτε από κάποια δραστηριότητα που αποδίδει κέρδος». (Καντζάρα, 2020, σ.144)

³⁵ Έχοντας ως κριτήριο περιοδολόγησης του πανεπιστημίου τον « τύπο της υπαγωγής της επιστήμης (πανεπιστήμιο) στο κεφάλαιο» αναφέρει άλλες δύο προηγούμενες εποχές-φάσεις του Πανεπιστημίου -την εποχή του «Ερασμιακού» και την εποχή του «Δημόσιου-Κρατικού»- όπου η εν λόγω υπαγωγή ήταν έμμεση και τυπική . (Μαυρουδέας, 2005,σ.53-54)

³⁶ Ωστόσο, όπως επισημαίνεται δεν πρέπει αυτή η άμεση σύνδεση με τις ανάγκες και τις επιταγές της καπιταλιστικής παραγωγής και συσσώρευσης, να εκλαμβάνεται ως κατάργηση της διάστασης του πανεπιστημίου που αφορά την «κοινωνική παραγωγή» γιατί κάτι τέτοιο θα σηματοδοτούσε την ουσιαστική κατάργηση του(Μαυρουδέας,2005,σ. 55).

κατά συνέπεια ανοίγεται σε στενά εμπορικές δραστηριότητες). Αυτή η εξωτερική και εσωτερική επιχειρηματοποίηση έχει κάνει μεγάλα βήματα στην έρευνα, στην εκπαίδευση, στην διοίκηση και στο ιδιοκτησιακό καθεστώς του πανεπιστημίου. Σε όλα αυτά τα πεδία – και ενδεχομένως να έπονται και άλλα – το πανεπιστήμιο διαπλέκεται με τις επιχειρήσεις, άλλοτε υπηρετώντας τις τελευταίες, άλλοτε υπηρετούμενο από αυτές και πολλές φορές και τα δύο (Μαυρουδέας,2005,σ.59-60).

Συνοψίζοντας³⁷ θα πρέπει να αναφερθεί ότι το φαινόμενο της ιδιωτικοποίησης δεν αφορά μόνο την ανώτατη εκπαίδευση αλλά το σύνολο της δημόσιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Ball, (2016) διακρίνονται δύο βασικά είδη ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης: α) την «ενδογενή» και την «εξωγενή». Το πρώτο είδος αναφέρεται στην υιοθέτηση επιχειρηματικού τύπου πρακτικών, αντιλήψεων και τεχνικών στη λειτουργία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Το δεύτερο αντίστοιχα αναφέρεται στο άνοιγμα της δημόσιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή των ιδιωτών οι οποίοι-με σκοπό το κέρδος-αναλαμβάνουν την παροχή διαφόρων υπηρεσιών (σ. 14). Δηλαδή, όπως επισημαίνεται -σε αντίθεση με την επικρατούσα στην κοινή γνώμη άποψη περί της ιδιωτικοποίησης που τη συνδέει αποκλειστικά με το ιδιοκτησιακό καθεστώς- η αναφορά στον όρο «ιδιωτικοποίηση» περιλαμβάνει και την αυξανόμενη παρείσδυση του ιδιωτικού τομέα στο δημόσιο και όχι μόνο τη μεταφορά του ελέγχου των δημόσιων δομών στον ιδιωτικό τομέα (ιδιωτικά σχολεία και Πανεπιστήμια)(Κατζάρα,2020).Ανεξάρτητα ωστόσο της μορφής και της έκτασης της σε κάθε χώρα (άμεσης ή έμμεσης), είναι γεγονός ότι υπάρχει μια παγκόσμια σύγκλιση στην ιδέα της ιδιωτικοποίησης όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης (Verges, 2016).

Αναφορικά των συνεπειών της νέας οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (μάθηση καθ όλη τη διάρκεια της ζωής) και στην αγορά εργασίας (δια βίου επισφάλεια, μερική και ελαστική εργασία) κατασκευάζεται ο νέος άνθρωπος. Παραφράζοντας τον Lazaratto (2014) θα λέγαμε ότι ο φόβος της ανεργίας και η γενικευμένη εργασιακή επισφάλεια «ντρεσάρει, εξημερώνει κατασκευάζει, προσαρμόζει και μορφοποιεί την υποκειμενικότητα» (σ.61). Αυτή η νέα υποκειμενικότητα απαιτεί «εργασία επί του εαυτού» που μεταφράζεται σε :

³⁷Το φαινόμενο της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την «κοινωνία /οικονομία της γνώσης» είναι εξαιρετικά σύνθετο και είναι αδύνατο να αναλυθεί επαρκώς στα πλαίσια του παρόντος πονήματος.

- Επένδυση στο ανθρώπινο-ατομικό κεφάλαιο³⁸ που μεταφράζεται σε διαρκή εκπαίδευση με ατομικά έξοδα³⁹ και με το ρίσκο της απόσβεσης αυτής της –ιδιωτικής- επένδυσης να είναι πολύ υψηλό.(Σταμέλος,2010, σελ. 19)
- Τεράστια ατομική προσπάθεια και προσωπικές θυσίες (οικογένεια, ελεύθερος χρόνος, φίλοι) η αναγκαιότητα των οποίων ενισχύεται από
- την εργασιακή επισφάλεια ή «μερική ανεργία⁴⁰»(Σταμάτης,2005) η οποία με τη σειρά της ωθεί τους εργαζόμενους σε κάθε είδους συμβιβασμό και απεμπόληση κάθε κεκτημένου δικαιώματος.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα θα λέγαμε συνοψίζοντας ότι το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο διαμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι αντίστοιχες κριτικές τους, συνοψίζονται σε γενικές γραμμές στα δίπολα: αυταξία ή χρηστικότητα της γνώσης, γνώση στην υπηρεσία των λίγων ή στην υπηρεσία των πολλών, δημόσιο ή εμπορευματικό αγαθό η εκπαίδευση, γενική παιδεία ή κατάρτιση, εργασία ή απασχόληση, διεθνής συνεργασία ή ανταγωνισμός⁴¹.

³⁸Οι δαπάνες (χρήμα χρόνος κ.ά) που διατίθενται για τη δημιουργία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» αποτελεί την «επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο» (Becker,1962, σ. 9, στο Baptiste,2001)

³⁹Το ποιος θα επωμισθεί τα έξοδα είναι μία παράμετρος που αποσιωπάται στα επίσημα κείμενα που αφορούν τη «Δια Δίου Μάθηση» αλλά στη συζήτηση που αφορά τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως ιδιωτικό αγαθό θεωρείται λογικό επακόλουθο το κόστος αυτό να το επωμισθεί ο καταναλωτής του προϊόντος(Σταμέλος,2010).Ο Baptiste αντίστοιχα, και στην ίδια λογική, παραθέτει το επιχείρημα/ερώτημα που διατύπωσε ο ΟΟΣΑ(1990) σύμφωνα με το οποίο το κόστος της εκπαίδευσης θα πρέπει να αφορά το άτομο και να μην επιμερίζεται στην κοινότητα (βλέπε υποτροφίες) για τον εξής απλό λόγο: από τη στιγμή που τα οφέλη από την εκπαίδευση (σε επίπεδο ανεύρεσης απασχόλησης και σε επίπεδο αμοιβών) είναι ατομικά, γιατί το κόστος να είναι συλλογικό; Η μόνη κατ' επέκταση ανεκτή μορφή υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους είναι αυτή των δάνειων (Baptiste,2001).

⁴⁰ Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005) η εισαγωγή των ευέλικτων μορφών μερικής και προσωρινής απασχόλησης, ενώ αρχικά –σε επίπεδο διακηρύξεων – είχε στόχο την ίση της ανεργίας, εντέλει καταλήγει στη διαχείριση της μέσω της ανακύκλωσης της (κατανομή των ήδη υπάρχουσών θέσεων εργασίας σε περισσότερους κατόχους) και με αποτέλεσμα «η μερική απασχόληση να καταντήσει συνώνυμη της μερικής ανεργίας»(Σταμάτης,2005, σελ 34-35).

⁴¹ Η χρήση από πλευρά μας των παραπάνω βασικών δίπολων σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί τη συνθετότητα των επιχειρημάτων, αλλά και τη δυναμική όλης αυτής της συζήτησης που έχει αναπτυχθεί σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο.

Δεύτερη Ενότητα: Εκπαιδευτικές Πολιτικές

Κεφάλαιο 3. Η εκπαιδευτική πολιτική στην νέα πραγματικότητα

Στη νέα «παγκοσμιοποιημένη» πραγματικότητα της «Κοινωνίας της Γνώσης» και της «Δια Βίου Μάθησης» συντελούνται ραγδαίες αλλαγές αναφορικά της θεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε κέντρο αναφοράς το εθνικό κράτος. Θεωρείται ότι, μέσα στο «παγκοσμιοποιημένο» ή «παγκοσμιούμενο» περιβάλλον, πρέπει να μιλάμε πλέον για «εκπαιδευτικές πολιτικές»⁴².

3.1. Εκπαιδευτικές πολιτικές: εισαγωγικές επισημάνσεις

Στην προαναφερθείσα νέα πραγματικότητα λοιπόν αναπτύσσεται μια πανσπερμία εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες μπορεί να οριστούν ως « α) υπερεθνικές (διακρατικές όσο και πολυκρατικές)⁴³, εθνικές και ενδοεθνικές όσον αφορά την εξουσία, β) εθνικές, περιφερειακές, τοπικές όσον αφορά τον χώρο⁴⁴, γ) κρατικές, δημόσιες, ιδιωτικές όσον αφορά τη χρηματοδότηση και δ) επιμέρους κι εξειδικευμένων στοχεύσεων όσον αφορά το αντικείμενό τους.» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2013, σ. 22-23). Αυτές οι πολιτικές - όπως είναι αναμενόμενο λόγω της συνθετότητας τους αλλά και των πολλών παραγόντων που υπεισέρχονται και επηρεάζουν την τελική εφαρμογή τους - μπορεί άλλες φορές να συντονίζονται και άλλες όχι (Σταμέλος, 2018).

Ένα σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τις συντελούμενες ριζικές μεταβολές στη θεώρηση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών πολιτικών σχετίζεται με την έντονη δραστηριότητα και την επιρροή των διεθνών οργανισμών-

⁴² Ο προβληματισμός και η αντιπαράθεση που αναπτύχθηκε (παρουσιάστηκε συνοπτικά στην προηγούμενη ενότητα) αναφορικά του περιεχομένου της «παγκοσμιοποίησης», της «Κοινωνίας της Γνώσης» και της «Δια Βίου Μάθησης» έχουν και τις αντίστοιχες πολιτικές προεκτάσεις τους στη χάραξη αλλά και στην κριτική των εθνικών και υπερεθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Στην παρακάτω ενότητα που θα αφορά τις εφαρμοζόμενες ή τις προωθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, δεν θα συμπεριληφθεί ο σχετικός αντίλογος.

⁴³ Σύμφωνα με τον Σταμέλο, Βασιλόπουλο & Καβασακαλή (2015) στις διεθνοποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές (όπου τα κράτη είναι «απόλυτοι κυρίαρχοι αυτών των πολιτικών») τα κράτη ταξινομούνται ως εξής: α) στα κράτη με «ενεργητική ή επιθετική διεθνοποίηση» που είναι συνήθως τα μεγάλα κι αναπτυσσόμενα κράτη τα οποία ουσιαστικά αποτελούν παράγοντα πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επιρροής, β) σε αυτά που είναι «παθητικοί δέκτες» αυτών των πολιτικών και γ) στα «περιθωριοποιημένα κράτη» τα οποία δεν είναι καν στόχος των εν λόγω πολιτικών (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακαλής, 2015, σ. 27-28).

⁴⁴ Προτείνεται μάλιστα ο νέος όρος «glonacal» (global –national- local) για να περιγραφεί αυτή τη διασπορά (Marginson, 2016).

των λεγόμενων «διεθνών καθεστώτων»⁴⁵ - όπως του ΟΟΣΑ, της Παγκόσμιας Τράπεζας (Π.Τ) και της GATS (αφορά τις υπηρεσίες στα πλαίσια του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου) της UNESCO και της Ε.Ε στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εν λόγω δραστηριότητα επηρεάζει τη διαμόρφωση των εθνικών και των υπερεθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών μέσω κυρίως της χρηματοδότησης και της εκπόνησης διαφόρων προγραμμάτων⁴⁶ («τεχνική του καρότου») αλλά και μέσω «της ιδεολογικής καθοδήγησης, της διαμόρφωσης ενός συγκεκριμένου κλίματος και τάσεων πολιτικής που σχετίζονται με την εκπαίδευση» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακαλής, 2015, σ.55). Υποστηρίζεται επίσης ότι δικαίως θα μπορούσε να υιοθετηθεί η άποψη ότι αποτελούν όλα ένα ενιαίο διεθνές καθεστώς από τη στιγμή που μοιράζονται τους ίδιους στόχους και λειτουργούν από κοινού και σε συνεργασία μεταξύ τους. (O'Dowd, 2013). Αναφερόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση δεν θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε ότι αποτελεί ένα χώρο έντονης διεθνοποίησης. Ωστόσο, ένα σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης της συντελούμενης διεθνοποίησης σε σχέση με την προγενέστερη –διότι η διεθνοποίηση στον ένα ή στο άλλο βαθμό πάντοτε υφίστατο – αφορά το γεγονός ότι βασίζεται στον ανταγωνισμό ενώ η προγενέστερη βασιζόταν στη συνεργασία (Σταμέλος, 2013).

Συγκεκριμένα, το κυρίαρχο στοιχείο που διαπερνά τις διεθνοποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές και στο οποίο εστιάζεται η ριζική μεταβολή που έχει συντελεστεί, είναι το γεγονός ότι «η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται πια ως εθνικό διακύβευμα υπό την έννοια του συστατικού στοιχείου της εθνικής συγκρότησης και της κοινωνικής συνοχής, αλλά αντίθετα ως ένα προϊόν προς πώληση (ή, πιο κομψά, ως προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών), όπως είναι όλα τα άλλα» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακαλής, 2015, σ.29). Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως υπηρεσία, και όχι κοινωνικό αγαθό, αυτομάτως δικαιοδοτεί τον GATS να παρέμβει «σε

⁴⁵ Τα διεθνή καθεστάτα, σύμφωνα με τον ορισμό Krasner (1983, σ. 2), «ορίζονται ως δέσμες από άρρητες ή ρητές αρχές, νόρμες, κανόνες και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, γύρω από τις οποίες συγκλίνουν οι προσδοκίες των δρώντων σε μία δεδομένη περιοχή Διεθνών Σχέσεων» (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακαλής, 2015, σ. 50)

⁴⁶ Το γνωστό πρόγραμμα PISA (Program for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ βάση του οποίου αξιολογούνται και κατατάσσονται οι επιδόσεις των μαθητών, όπως και οι διεθνείς «αναδυόμενοι οίκοι αξιολόγησης και κατάταξης» των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων θεωρείται ότι προωθούν την συμμόρφωση και τον κομφορμισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων όπως και την νομιμοποίηση των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Κατζάρα, 2020, σ.126) και χαρακτηρίζονται ως «το αόρατο χέρι της αγοράς» στην εκπαίδευση (Μαυροριώργος, 2015, σ.34)

οτιδήποτε αφορά την εκπαίδευση και δεν προσφέρεται μόνο από τον δημόσιο τομέα⁴⁷» (Σταμέλος, 2013, σ.6).

Στην παραπάνω πραγματικότητα τα στοιχεία που εν δυνάμει μπορεί να καταλύσουν ό,τι είναι γνωστό ως εκπαίδευση, είναι η ανοικτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e learning) και η πιστοποίηση της όπως επίσης και η πιστοποίηση των άτυπων αποκτηθέντων γνώσεων⁴⁸. Αναφορικά της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαπιστώνεται πλέον ότι αποτελεί μια παγκόσμια, εξελισσόμενη δραστηριότητα, σε ιδιαίτερα ανταγωνιστικό, άνισο και άναρχο περιβάλλον διάθεσης εκπαιδευτικών υπηρεσιών / προϊόντων /πιστοποιήσεων /διαφήμισης, στο οποίο δραστηριοποιούνται ιδιωτικές επιχειρήσεις⁴⁹ αλλά και κρατικοί οργανισμοί (Barker, 2007). Η συζήτηση λοιπόν που έχει ανοίξει και που αφορά την εξέλιξη αυτής της δραστηριότητας, το πώς και με ποια κριτήρια⁵⁰ θα διασφαλίζεται κάθε φορά η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών /προϊόντων, φαίνεται ότι θα έχει πολύ μέλλον. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές στα «Μαζικά Ελεύθερα Διαδικτυακά Μαθήματα» (MOOCs) τα οποία ως εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έδωσαν το στίγμα των δυνητικών εξελίξεων. Αναφορικά των MOOCs, υποστηρίζεται ότι, όπως η κατάταξη-κατηγοριοποίηση των Πανεπιστημίων (ranking), διευρύνουν την «νέο- ιμπεριαλιστική» δράση των αμερικάνικων Πανεπιστημίων και ταυτόχρονα ανοίγουν νέα πεδία (μέσω νέων διεθνών πλατφορμών) εμπορικής δραστηριότητας που αφορά την διαφήμιση και την πιστοποίηση των υπηρεσιών(Marginson,2016,σ.307). Μια επίσης σημαντική δυνητικά εξέλιξη που μπορεί να αλλάξει τελείως αυτό που θεωρούμε εκπαίδευση αφορά τη δυνατότητα

⁴⁷ Η διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης σύμφωνα με της GATS διενεργείται με τέσσερις τρόπους οι οποίοι αφορούν αντίστοιχα: 1)την υπερσυνοριακή παροχή εκπαίδευσης από απόσταση και το franchising, 2)την κατανάλωση στο εξωτερικό με την μετακίνηση των φοιτητών προς άλλες χώρες, 3)την εμπορική παρουσία που αφορά, εξωχώριες εγκαταστάσεις, κοινές επιχειρήσεις και επενδύσεις και 4)την μετακίνηση καθηγητών και ερευνητών σε άλλη χώρα. (Σταμέλος, 2013, σελ. 6)

⁴⁸ Ως ένα αρχετυπικό παράδειγμα αυτής της εξέλιξης θα μπορούσε να θεωρηθεί η περίπτωση στην οποία κάποιος μπορεί να "μαθαίνει" ένα επάγγελμα. εμπειρικά (πχ τη δικηγορία δίπλα στο δικηγόρο πατέρα του) και στη συνέχεια να το πιστοποιεί μέσω οργανισμών που θα αναλαμβάνουν μόνο την έκδοση πιστοποιήσεων (Σταμέλος, Καβασακάλης, Βασιλόπουλος, 2015).

⁴⁹ Για να υπάρξει ένα μέτρο του μεγέθους αυτής της δραστηριότητας παρουσιάζουμε ενδεικτικά στοιχεία που υπολογίζουν (τα δεδομένα αφορούν στοιχεία μέχρι το 2007)ότι πάνω από 5.000 επιχειρήσεις δραστηριοποιούνται στον τομέα της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα μάλιστα με την έρευνα της εταιρείας Brandon-Hall υπολογίζεται ότι αυτή η βιομηχανία θα φτάσει στις ΗΠΑ σε τζίρο 83,1 δισεκατομμυρίων δολαρίων μέχρι το 2006 ενώ για τον Καναδά αναφέρεται ότι το 2002 οι φοιτητές είχαν πρόσβαση σε 66.107 μαθήματα/ σεμινάρια 1.952 Ιδρυμάτων, που βρίσκονται σε 36 χώρες (Barker,2007).

⁵⁰ Τα κριτήρια για παράδειγμα του Open e-Quality Learning Standards, του e-Portfolio Quality Standards(τυγχάνουν παγκόσμιας αναγνώρισης) είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες της αγοράς(Barker,2007).

πιστοποίησης των άτυπων αποκτημένων γνώσεων⁵¹ (ας μην ξεχνάμε το ιδιαίτερο βάρος που δίνεται στις «ήπιες δεξιότητες» ως αναγκαίο χαρακτηριστικό του νέου απασχολήσιμου νέου) (Σταμέλος, Καβασακάλης & Βασιλόπουλος, 2015).

3.2.Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και ΔΒΜ

Από τη δεκαετία του '80 η εκπαίδευση έχει δεχτεί τα ομαδικά πυρά υπερεθνικών μορφωμάτων και επιχειρηματικών οργανώσεων. Η UNESCO, ο ΟΟΣΑ, η GATS, η Παγκόσμια Τράπεζα, αλλά και οργανώσεις βιομηχάνων όπως το ERT φαίνεται να μοιράζονται παρόμοιους στόχους και προσδοκίες. Κοινό έρεισμα τους δεν είναι άλλο από την ανάγκη προσαρμογής της Εκπαίδευσης στις ανάγκες της σύγχρονης καπιταλιστικής αγοράς⁵². Η προσαρμογή αυτή δεν αφορά μόνο το περιεχόμενο, τις μεθόδους (παιδαγωγικές πρακτικές και διαχείριση), τη δομή της Εκπαίδευσης αλλά και τη βαθύτερη εμπορευματοποίηση- ιδιωτικοποίηση της.

Σε αυτό το πλαίσιο παραδοχών και στο ίδιο πνεύμα κινήθηκε και η συζήτηση περί των εκπαιδευτικών θεμάτων και στην ΕΕ. Παρακάτω, θα γίνει μια σύντομη αναφορά των πολιτικών αποφάσεων στα πλαίσια της ΕΕ, που αποτέλεσαν ορόσημο στη συμπερίληψη των εκπαιδευτικών θεμάτων στη γενική ευρωπαϊκή στοχοθεσία ως αναπόσπαστο στοιχείο της οικονομικής της ανάπτυξης. Η αναφορά αυτή κρίνεται σκόπιμη για να γίνει κατανοητό πώς και σε ποιο βαθμό οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές –της Ελλάδας στην προκειμένη περίπτωση η οποία είναι μέλος της ΕΕ από το 1981 -επηρεάζονται από τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και παρεμβάσεις.

Να θυμίσουμε σε αυτό το σημείο ότι η εκπαιδευτική πολιτική των Κρατών Μελών της ΕΕ αφορά τα εθνικά κράτη. Θεωρείται μάλιστα ένας ιδιαίτερα ευαίσθητος

⁵¹Ως ένα αρχετυπικό παράδειγμα αυτής της εξέλιξης θα μπορούσε να θεωρηθεί η περίπτωση στην οποία κάποιος μπορεί να "μαθαίνει" ένα επάγγελμα. εμπειρικά (πχ τη δικηγορία δίπλα στο δικηγόρο πατέρα του) και στη συνέχεια να το πιστοποιεί μέσω οργανισμών που θα αναλαμβάνουν μόνο την έκδοση πιστοποιήσεων (Σταμέλος, Καβασακάλης, Βασιλόπουλος, 2015).

⁵² Ενδεικτικά η Κεντρική Τράπεζα αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μέσο απόκτησης από το εργατικό δυναμικό ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την οικονομική ανάπτυξη και την επέκταση της γνώσης. Ο ΟΟΣΑ προωθεί μια χρηστική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργία. Η GATS (General Agreement on Trade Services) προωθεί την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι μια εμπορεύσιμη δραστηριότητα όπως όλες οι υπόλοιπες εμπορικές δραστηριότητες, ένα καταναλωτικό αγαθό. Η προσέγγιση βεβαίως όλων των υπερεθνικών μορφωμάτων και οργανώσεων αναφορικά της Εκπαίδευσης και του ρόλου της, πρέπει να κατανοείται στη βάση των σκοπιμοτήτων που απορρέουν από τις πηγές χρηματοδότησής τους. (Σταμέλος, Καβασακάλης, Βασιλόπουλος, 2015, σελ 56,57)Το ERT θεωρεί ότι: α) η εκπαίδευση αποτελεί το «βασικό όπλο της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας», β) επιδιώκει να έχει λόγο στα -επιδιωκόμενα κοινά- ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών και επίσης γ) υιοθετεί την αναγκαιότητα της «Δια Βίου Μάθησης» (Hirtt,2001).

χώρος γιατί συνδέθηκε και συνδέεται με την διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Στα πλαίσια αυτά ο ρόλος της ΕΕ στα θέματα της εκπαίδευσης ήταν υποστηρικτικός και ενισχυτικός. Μπορούσε να εφαρμόζει πολιτικές μόνο σε θέματα που αφορούσαν την επαγγελματική κατάρτιση (άρθρο 128 στην ιδρυτική συνθήκη της Ρώμης το 1957). Στη συνέχεια σε δύο κομβικής σημασίας αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου (Gravier,1986 και Blaizot,1988), δόθηκε ένας διασταλτικός ορισμός της επαγγελματικής κατάρτισης που την έντασε στο εξής σε όλο το φάσμα της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ακόμα κι αυτού του Λυκείου και του Πανεπιστημίου. Αυτά τα γεγονότα σηματοδότησαν δύο εξελίξεις. Αφενός το εθνικό μονοπώλιο της ανάπτυξης πολιτικών πάνω στη Επαγγελματική Εκπαίδευση χάνεται κι αφετέρου, έχουμε σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την απασχόληση, στην λογική της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο που αναφέρθηκε προηγουμένως. Η εξέλιξη αυτή, η ένταξη δηλαδή της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια επηρεάζει τη φιλοσοφική και δομική ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών τους τα οποία πλέον δεν κρίνονται με βάση την επιστημονική τους επάρκεια, αλλά με βάση την αποτελεσματικότητά τους στην ανάπτυξη συγκεκριμένων χρηστικών προσόντων στους φοιτητές τους, πλήρως προσαρμοσμένων στις ανάγκες της αγοράς (Σταμέλος, Καβασακάλης & Βασιλόπουλος 2015, σ. 61 & Σταμέλος, 2018,σ.340).

Αναφορικά των ορόσημων που σηματοδότησαν την ενεργή συμμετοχή της Ε.Ε. στα θέματα εκπαίδευσης, την υιοθέτηση της δια βίου προσέγγισης της εκπαίδευσης και της σύνδεσης της με την απασχόληση, συνοπτικά θα μπορούσαν να παρατεθούν τα παρακάτω:

- Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 όπου η Ε.Ο.Κ μετατρέπεται σε Ε.Ε.. Στα πλαίσια της, για πρώτη φορά ένα άρθρο της (126) αναφέρεται στην εκπαίδευση και ένα άλλο (127) αναφέρεται στην επαγγελματική εκπαίδευση Συγκεκριμένα με βάση το άρθρο 126 η Ε.Ε. μπορεί να «συνεισφέρει στην ανάπτυξη εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου» ενώ με το άρθρο 127 «εφαρμόζει πολιτικές»(Σταμέλος, Καβασακάλης & Βασιλόπουλος 2015,σ.64). Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί δύο στοιχεία: α) το ενδιαφέρον της Ε.Ε για την εκπαίδευση, η οποία θεωρείται ως κομβικής σημασίας πυλώνας για την διαμόρφωση εκείνων των εργαζομένων -που στα πλαίσια της ελεύθερης διακίνησης στον ενιαίο ευρωπαϊκό εργασιακό χώρο - θα διαθέτουν εκείνο το προφίλ και εκείνα τα προσόντα που θα εγγυώνται την επιτυχία του στόχου της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας και β) το γεγονός ότι η Ε.Ε. μπορεί και να εφαρμόζει πολιτικές στον διευρυμένο - βάση των αποφάσεων του

Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου που αναφέρθηκαν προηγουμένως - χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης που "ακουμπά" όμως και τα τυπικά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και στοχεύσεις αποτυπώνονται σε δύο κείμενα - βίβλους.

Στο πρώτο κείμενο γνωστό ως «Λευκή Βίβλος» με τον τίτλο «Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα» (Επιτροπή Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1993) η εκπαίδευση συνδέεται με την απασχόληση και η ΔΒΜ θεωρείται μια «αναγκαία οικονομική και κοινωνική επένδυση». (Καβασακάλης, 2018, σελ.336).

Στο δεύτερο κείμενο - Λευκή Βίβλος (Ε.Ε 1995) –με τίτλο « Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης», θεωρείται παρωχημένο το διαδοχικό τρίπτυχο «εκπαίδευση - εργασία – σύνταξη» εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών στο πεδίο των επιστημών και την ανάγκη συνεχούς επικαιροποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ως προϋπόθεση για την απασχόληση.

- Η Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999) δημιουργεί έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) με στόχο το συντονισμό των επιμέρους εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης προς επίτευξη του προβαδίσματος της Ευρώπης έναντι των ανταγωνιστών της. Έχουμε δηλαδή σαφή σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά, με ότι αυτό συνεπάγεται στον προσανατολισμό της επιστημονικής έρευνας, των προγραμμάτων σπουδών και εν γένει, τους στόχους της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης
- Η Στρατηγική της Λισσαβόνας (2000) - μέσα στο πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί - επιδιώκει να κάνει την ευρωπαϊκή οικονομία την πιο ανταγωνιστική οικονομία στον κόσμο με "όπλο" την εντατική παραγωγή γνώσης - βλέπε εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία - και την επένδυση σε αυτό που θεωρείται το μεγάλο πλεονέκτημα της Ε.Ε., δηλαδή στο έμφυλο δυναμικό της (Σταμέλος,2018). Επιπλέον υιοθετείται η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (Α.Μ.Σ⁵³) η οποία θα αποτελέσει το "εργαλείο" για την σύγκλιση των εθνικών πολιτικών στις κεντρικές κατευθύνσεις της Ε.Ε.
- Στη Διαδικασία της Κοπεγχάγης λίγο αργότερα (2002) υιοθετείται ένα ψήφισμα βάση του οποίου προάγεται η ενισχυμένη συνεργασία των Κρατών Μελών στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και στην ουσία δημιουργείται ένας ευρωπαϊκός χώρος για τις πολιτικές ΕΕΚ, συμπληρωματικός

⁵³ Η Α.Μ.Σ αποτελεί ένα ήπιο μέσο διακυβέρνησης που δεν έχει νομοθετική ισχύ κι αποτελεί τη γέφυρα για την υιοθέτηση των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων από τις εθνικές πολιτικές, κυρίως σε τομείς που θεωρούνται "ευαίσθητοι", όπως πχ η εκπαίδευση. Η ισχύ της βασίζεται κυρίως στην πολιτική δέσμευση. Θεωρείται με άλλα λόγια μια ενδιάμεση διαδικασία μεταξύ της διακυβερνητικής συνεργασίας και της κοινοτικής νομοθεσίας. Σύμφωνα με τους Ekengren and Jacobsson (2000) η ΑΜΣ «εντάσσεται στη λογική της διακυβέρνησης με στόχους (governance by objectives) παρά στη λογική της διακυβέρνησης με το νόμο(management by law)». (Σακελλαρόπουλος,Θ. 2003, σ.50)

αυτού του EXAE. Η διαδικασία της Κοπεγχάγης έδωσε λοιπόν το έναυσμα και δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να αναπτυχθούν στη συνέχεια, μια σειρά εργαλείων όπως:

- α) το Ευρωπαϊκό Βιβλιάριο Κατάρτισης (EUROPASS) ,
- β) το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) με την παράλληλη ανάπτυξη εθνικών επαγγελματικών προσόντων (NQF),
- γ) το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων για την ΕΕΚ (ECVET) και
- δ) το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας της ΕΕΚ.

Η θέσπιση όλων αυτών των μέσων άρει τα εμπόδια σχετικά με την επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα και διευκολύνει την πρόσβαση στη ΔΒΜ. Σημαντικό στοιχείο και των δύο διαδικασιών (Μπολόνια, Κοπεγχάγη), είναι ότι δίνεται έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης (learning outcomes) και όχι στον τρόπο προέλευσής της (για τη σημαντικότητα αυτής της έμφασης έγινε προηγούμενη αναφορά). (Καβασακάλης, 2018).

Στη συνέχεια ακολουθούν άλλες συναντήσεις (όπως π.χ. στην Μπριζ) μεταξύ των αρμόδιων υπουργών της κάθε εθνικής κυβέρνησης, της Κομισιόν αλλά και «κοινωνικών εταίρων» όπου επικαιροποιούνται οι στόχοι της Ε.Ε. έτσι όπως εκφράστηκαν στις προαναφερθείσες διαδικασίες, εμπλουτίζονται με νέα εργαλεία και αποφασίζεται να δοθεί περαιτέρω ώθηση στην ευρωπαϊκή στρατηγική για την ΔΒΜ. Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα ήταν το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013 που περιλάμβανε τέσσερα τομεακά προγράμματα. Αυτά ήταν το α) Comenius για τη σχολική εκπαίδευση, β) το Erasmus που αφορά όλα τα είδη εκπαίδευσης σε ανώτατο επίπεδο, γ) το Leonardo Da Vinci για την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και δ) το Grundtvig για την εκπαίδευση ενηλίκων.(Σταμέλος, Καβασακάλης& Βασιλόπουλος 2015, σ.82) και το εν ενεργεία πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής επιτροπής « Erasmus + » 2021- 2027 σε συνέχεια του προηγούμενου που αφορούσε την περίοδο 2014-2020 το οποίο προέβλεπε, σύμφωνα με τον Καβασακάλη (2018) στην « α) αύξηση της συνοχής και ενίσχυση της προσέγγισης ΔΒΜ, β) διεύρυνση των δυνατοτήτων ανάπτυξης συγκροτημένων σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των τομέων εκπαίδευσης όσο και των επιχειρήσεων ή και άλλων εμπλεκόμενων παραγόντων, και γ) προσφορά ευελιξίας και κίνητρων στην κατανομή των κονδυλίων» (Καβασακαλής, 2018,σ.366).

Καταληκτικά , υποστηρίζεται ότι η Ευρωπαϊκή πολιτική προώθησε ένα μοντέλο ΔΒΜ που ήταν «κατευθυνόμενο από την αγορά», με βασικό στόχο την

απασχολησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Ο στόχος αυτός συνοδεύτηκε –σε επίπεδο ρητορικής-από το στόχο της κοινωνικής ένταξης/ενσωμάτωσης των ευπαθών κοινωνικά ομάδων και ιδιαίτερα των ανέργων⁵⁴ (Πρόκου, 2020, σελ 188). Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε ότι ο στόχος της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικής συνοχής αποτελούσε πάντοτε έναν από τους πυλώνες των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ωστόσο στη νέα θεώρηση, ο στόχος της κοινωνικής συνοχής δεν εστιάζει - όπως παλιότερα - μόνο στην υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά επεκτείνεται πλέον σε όλο το φάσμα της ΔΒΜ επειδή ακριβώς ο φόβος να διαρραγεί ο κοινωνικός ιστός και να υπάρξει κοινωνική έκρηξη είναι συνεχώς υπαρκτός εξαιτίας της δια βίου εργασιακής ανασφάλειας και των κοινωνικών προβλημάτων που αυτή επιφέρει.

Επιχειρήθηκε η παραπάνω στοχευμένη αναφορά στις αποφάσεις που πάρθηκαν στο πλαίσιο της Ε.Ε. όπως και στα προγράμματα που εκπονήθηκαν - με απόλυτη συνείδηση της αδυναμίας μιας αναλυτικής παρουσίασής τους - για να αποτυπωθεί, έστω και ενδεικτικά, πώς οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και πολιτικές επηρεάζουν και διαπλέκονται με αυτό που θεωρούσαμε εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Σταμέλος, 2018).

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια επίσης στοχευμένη παρουσίαση των βασικών ελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών που αντικατοπτρίζουν την υιοθέτηση και εφαρμογή των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων αναφορικά της εκπαίδευσης και της θεώρησης της ως μίας δια βίου διαδικασίας.

3.3.Η Ελληνική Εκπαίδευση υπό το πρίσμα της «Δια Βίου Μάθησης».

Οι "ρίζες" της ΔΒΜ στην Ελλάδα εντοπίζονται στα τέλη του 19ου αιώνα. Επρόκειτο για διάφορα μαθήματα αλφαριθμητισμού και γενικής παιδείας που στόχο είχαν την εκπαίδευση ενηλίκων. Στη συνέχεια, στις αρχές του 20ου αιώνα, ενώσεις εργατών, στα πλαίσια της οργάνωσης και ενίσχυσης του εργατικού κινήματος, οργάνωναν μαθήματα επιμόρφωσης των μελών τους, για να φτάσουμε στη δεκαετία το '50 όπου αναλαμβάνονται, από το επίσημο κράτος πλέον, πρωτοβουλίες που αφορούσαν στην εκπαίδευση ενηλίκων. (Φωτόπουλος & Ζάγκος, 2016).

⁵⁴Ανησυχητικό θεωρείται το γεγονός του μεγάλου αριθμού των ανέργων, ιδιαίτερα των ηλικιών 55 ετών και άνω, όπως επίσης και το φαινόμενο των NEETS (No Education Employment and Training - αυτοί δηλαδή που δεν βρίσκονται σε καμία εκπαιδευτική δομή ούτε εργάζονται κι ούτε είναι σε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης). Η μη ένταξή τους σε κάποιο πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης, τους καθιστά εν δυνάμει υποψήφιους "ταραχοποιούς" και επικίνδυνους για τη διάρρηξη του «κοινωνικού ιστού» (Σταμέλος, 2018).

Μετά την περίοδο της Χούντας - κατά τη διάρκεια της οποίας η «δια βίου εκπαίδευση» (ΔΒΕ) συνδέθηκε με τα ιδεώδη της Χούντας, με αποτέλεσμα να απαξιωθούν οι φορείς της στην συνείδηση του λαού - το 1983 έχουμε την επανίδρυση της ΔΒΕ με τη δημιουργία των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) υπό την εποπτεία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ). Οι ΝΕΛΕ συνδέθηκαν με τις εξαγγελίες του ΠΑΣΟΚ περί του «τρίτου δρόμου για το σοσιαλισμό» και θεωρήθηκαν οι δομές που συνέδεαν αμφίδρομα την κεντρική εξουσία με την κοινωνία και τις ανάγκες της. Έτσι στην αρχή αγκαλιάστηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό, ωστόσο στην πορεία εντοπίστηκαν προβλήματα που σχετίζονταν με την χρηματοδότηση τους (θεωρούνταν αμιγώς δημόσιες υπηρεσίες κι έτσι δεν μπορούσαν να χρηματοδοτηθούν από τους μηχανισμούς της ΕΟΚ τότε), τις υποδομές και την έλλειψη μη αναβαθμισμένης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Εκθεση της Γενικής Γραμματείας ΔΒΜ και Νέας Γενιάς 2015-2017).

Στην κατεύθυνση λοιπόν άρσης των τεχνικών δυσκολιών χρηματοδότησης από τα ευρωπαϊκά ταμεία, αρχίζουν να εμπλέκονται ιδιωτικοί φορείς στον χώρο παροχής μη τυπικής εκπαίδευσης. Έτσι α) το 1989-1990 έχουμε τη θεσμοθέτηση και την ίδρυση δημόσιων και ιδιωτικών Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) και β) το 1993 αρχίζουν να λειτουργούν τα ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) που μαζί με επαγγελματικούς φορείς, τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις, πανεπιστήμια κ.α. παρέχουν επίσης μη τυπική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα συνεχίζουν τη λειτουργία τους και κρατικοί φορείς που προϋπήρχαν σε αυτό το χώρο εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά τη σχετική ανάπτυξη των φορέων παροχής μη τυπικής εκπαίδευσης - που υλοποιήθηκε και προωθήθηκε σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας των «ευρωπαϊκών πακέτων», κάτι το οποίο χαρακτηρίζει και τις σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές – τομές στην διαμόρφωση μιας ενιαίας εθνικής στρατηγικής ΔΒΜ αποτελούν η ψήφιση του νόμου 3879/2010 βάσει του οποίου συγκροτείται για πρώτη φορά ένα Εθνικό Δίκτυο ΔΒΜ (ΕΔΔΒΜ), το οποίο απαρτίζεται από το σύνολο των φορέων διοίκησης και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ. Σε αυτόν τον νόμο η προσέγγιση της ΔΒΜ ταυτίζεται με αυτή της Ε.Ε. γεγονός που σηματοδοτεί ότι η Ελλάδα συνδέοντας τις πολιτικές της και τους στόχους της με αυτούς της Ε.Ε. ανάγει τη ΔΒΜ στην Ελλάδα σε εθνική πολιτική προτεραιότητα. Η χρηματοδότηση της ΔΒΜ γίνεται από κρατικούς, κοινοτικούς και ιδιωτικούς πόρους. Θεωρείται δε ότι συνδέεται με

την οικονομική ανάπτυξη και ευημερία και συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή. Οι στόχοι που τίθενται είναι οι ακόλουθοι (Eurydice 2020):

- Η σύνδεση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών των ενηλίκων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ανάπτυξης.
- α) Προγραμματισμός και αποκέντρωση των δράσεων της ΔΒΜ, β) Η υποστήριξη των φορέων του ΕΔΔΒΜ και γ) η προγραμματική συνεργασία των φορέων διοίκησης με τους φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ.
- Η ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων ως δύο ισότιμων πυλώνων της ΔΒΜ.
- Η αναβάθμιση της ΔΒΜ μέσω της θεσμοθέτησης διαφόρων μέσων και προτύπων.
- Η διασφάλιση της δυνατότητας πρόσβασης σε όλες τις δράσεις κατάρτισης και εκπαίδευσης όλων των ατόμων και ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.
- Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων οι οποίοι πρέπει να είναι συνεχής .
- Η ίδρυση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (ΕΟΠΠ) και η δημιουργία ενός συνεκτικού Εθνικού Πλαισίου Αξιολόγησης και Πιστοποίησης για όλες τις μορφές κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης.
- Η συγκρότηση ενός ενιαίου εθνικού πλαισίου αναγνώρισης προσόντων και πιστοποίησης γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων σε αντιστοίχιση με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων) .

Ωστόσο στη συνέχεια εκτιμήθηκε ότι παρά τις θεσμικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του νόμου του 2010, δεν «κατορθώθηκε να συγκροτηθεί ένα νέο και κυρίως ενιαίο πανεθνικό επαρκές δίκτυο ΔΒΜ, με προϋποθέσεις και επάρκεια συνολικού σχεδιασμού για την άσκηση ενιαίας πολιτικής στο πεδίο της ΔΒΜ». (Έκθεση της Γενικής Γραμματείας ΔΒΜ και Νέας Γενιάς 2015-2017,σ.4) Στην ίδια έκθεση οι αιτίες των προβλημάτων της ΔΒΜ εντοπίστηκαν κυρίως στην έλλειψη χρηματοδότησης - μεσούσης και της οικονομικής κρίσης που έπληττε τη χώρα - στην έλλειψη ειδικευμένου διοικητικού προσωπικού, και στην έλλειψη συντονισμού μεταξύ των διαφόρων διοικητικών επιπέδων που εμπλέκονται στο χώρο της ΔΒΜ. Εκτιμάτε γενικά ότι υπάρχουν πολλά ακόμη να γίνουν στο κομμάτι της οργάνωσης και της συστηματοποίησης της ΔΒΜ (Eurydice, 2020).

Στους νόμους (όπως στον Ν.4009/2011⁵⁵) που ακολούθησαν επιχειρείται –με μεγαλύτερη ένταση- μια «δομική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης» στην οποία όμως

⁵⁵ Ο νόμος Ν.4009/2011 αφορά τα Α.Ε.Ι «Νόμος για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα» και ψηφίστηκε με συντριπτική πλειοψηφία από τη βουλή παρά την έντονη κριτική που του ασκήθηκε από

η ιδιωτικοποίηση υπεισέρχεται έμμεσα, μέσω οργανωτικών αλλαγών (διοίκηση και διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος) και μέσω της μετακύλησης της ευθύνης της χρηματοδότησης από το κράτος στα ιδρύματα (βλέπε αυτονομία, αξιολόγηση) και αυτά με τη σειρά τους, και εκ των πραγμάτων⁵⁶, στους φοιτητές/ εκπαιδευόμενους (Καντζάρα, 2020,σ.155).

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, στοχευμένα, τις πιο πρόσφατες, και σε συνέχεια των προηγούμενων, νομοθετικές παρεμβάσεις που ενισχύουν την παραπάνω θέση και που αφορούν στο θέμα με το οποίο ασχολούμαστε. Αναφορικά λοιπόν του χώρου της ΔΒΜ παρακολουθούμε μια σημαντική ποιοτική εξέλιξη που εγκαινιάζει μια ιδιότυπη αλληλοεξαρτώμενη σχέση (και οικονομική) μεταξύ των ΑΕΙ και των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) και που εμπεριέχει ένα είδος εμπορικής δραστηριότητας. Η εξέλιξη αυτή αφορά την ίδρυση ΚΕΔΙΒΙΜ σε κάθε ΑΕΙ. Συγκεκριμένα:

- ❖ Η ψήφιση του Ν.4485/2017 αρ.48 προβλέπει την ίδρυση των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) σε κάθε ΑΕΙ⁵⁷, ύστερα από πρόταση της Συγκλήτου του αντίστοιχου ΑΕΙ. Η πρόταση της Συγκλήτου αναγράφει το ευρύτερο πλαίσιο στρατηγικής και δραστηριοτήτων εντός του οποίου διοργανώνονται τα εκπαιδευτικά ή επιμορφωτικά προγράμματα του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Πρόεδρος του Κέντρου είναι ο αντιπρύτανης του Ιδρύματος(παρ.4,5,6). Σημαντικό στοιχείο του παρόντος νόμου αποτελεί και το γεγονός ότι:
- Σύμφωνα με το άρθρο 48, παρ.11.δ. οι πόροι των Κέντρων –εκτός των χρηματοδοτήσεων από προγράμματα της Ε.Ε, φορέων του δημοσίου κ.α.- προέρχονται και από τέλη/δίδακτρα (παρ. 11,γ).
- Στην παρ.11.δ στους πόρους των Κέντρων περιλαμβάνονται και τα «έσοδα από την ανάπτυξη, παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικού και άλλου υλικού, από την

τις περισσότερες Πρυτανείες και μεγάλης μερίδας φοιτητών, αναδιαμορφώνει [ενδεικτικά παραθέτουμε: οργάνωση και λειτουργία, διαφοροποιημένα (διετή π.χ) προγράμματα σπουδών στον πρώτο κύκλο σπουδών, διεθνοποίηση των ΑΕΙ (όπως ίδρυση τμημάτων μόνο για αλλοδαπούς με δίδακτρα, παραρτήματα των ΑΕΙ σε άλλες χώρες), λειτουργία και διοίκηση της σχολής ΔΒΜ κατ' αναλογία της σχολής των ΠΜΣ κ.ά] το χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο και τις κατευθύνσεις της Ε.Ε (Ν.4009/2011, άρθρα 7,12,30,38)

⁵⁶Ο Ματθαίου (2005) αναφέρει ότι οι «νέο- φιλελεύθεροι αναθεωρητές» θεωρούν ότι η "ασθένεια" του Πανεπιστημίου προέρχεται από την «παραλυτική θαλπωρή της κρατικής αγκαλιάς». Η θεραπεία που προτείνεται λοιπόν είναι η περικοπή της κρατικής χρηματοδότησης και η δημιουργία συνθηκών «δημιουργικής ανασφάλειας», η οποία θα τα οδηγήσει στην αναζήτηση νέων πηγών εσόδων(Ματθαίου,2005, σελ.299).

⁵⁷ Περισσότερες πληροφορίες που αφορούν τη λειτουργία των ΚΕΔΙΒΙΜ περιλαμβάνονται στο σχετικό των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ ερευνητικό μέρος του παρόντος πονήματος.

- εκπόνηση μελετών, από την παροχή υπηρεσιών και από την εκτέλεση επιμορφωτικών έργων που αφορούν στη δια βίου μάθηση» (άρθρο 48, παρ.11.δ). και
- Στο ίδιο άρθρο στην παράγραφο 11.ε. προβλέπεται «η Επιτροπή Ερευνών του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.) του Ιδρύματος να διαχειρίζεται τους πόρους του Κέντρου και για το σκοπό αυτό, να παρακρατεί έως είκοσι τοις εκατό (20%) επί των εσόδων των έργων του Κέντρου» (άρθρο 48, παρ.11.ε).

Πριν αναφερθούμε στις πρόσφατες εξελίξεις, σε θεσμικό επίπεδο, που αφορούν τον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (μεταπτυχιακά προγράμματα) και που συνδέεται με την ΔΒΜ (ανάγκη εμπλουτισμού των προσόντων μέσω της πιστοποίησης και τυπικών, εκτός των μη τυπικών προσόντων) και αφορά αλληλοσυμπληρώμενες και αλληλοεπηρεαζόμενες συνιστώσες του θέματος που μας απασχολεί, να θυμίσουμε ότι καμιά ρύθμιση από αυτές που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, και αφορά στοιχεία που παραπέμπουν στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, δεν αποτελεί κεραυνό εν αιθρία. Αποτελούν ενδιάμεσα βήματα –ίσως ταχύτερα- σε μία διαδρομή που ξεκίνησε εδώ και πολλά χρόνια και βάσιμα εικάζεται ότι δεν είναι τα τελευταία. Θα θυμίσουμε ενδεικτικά την προηγούμενη τομή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - πλήρως εναρμονισμένη στη λογική της ΔΒΜ – που αφορά την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το 1992 (με το νόμο 2552/1997 ορίζεται η λειτουργία του ως Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου υπό την εποπτεία του κράτους) το οποίο για πρώτη φορά - δημιουργώντας νέα δεδομένα- παρέχει εξ αποστάσεως προπτυχιακή και μεταπτυχιακή εκπαίδευση της οποίας το κόστος αναλαμβάνουν οι φοιτητές. Σε συνέχεια λοιπόν των προηγούμενων νόμων προστίθενται και οι παρακάτω, διαμορφώνοντας ένα ασφυκτικό πλαίσιο που στόχο έχει την περαιτέρω διολίσθηση προς την εμπορευματοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η σχετική θεσμική αυτή δραστηριότητα που αφορά ο διάστημα από το 2015 μέχρι και σήμερα περιλαμβάνει:

- Το νόμο 4485/17⁵⁸ ο οποίος στο άρθρο 37, παρ. 2 κατοχυρώνει νομικά την ύπαρξη τελών (διδάκτρων) στα Μεταπτυχιακά. Αναφέρεται συγκεκριμένα -σε ξεχωριστή παράγραφο (παρ.2)-ότι «σε αιτιολογημένες περιπτώσεις, κατά τις οποίες τα λειτουργικά έξοδα ενός Π.Μ.Σ. δεν καλύπτονται εξ ολοκλήρου από τις ως ανωτέρω

⁵⁸ Στον νόμο 4485/2017 αναφερθήκαμε προηγουμένως (ίδρυση ΚΕΔΙΒΙΜ). Ωστόσο θέλοντας να τονίσουμε τη σημασία των ρυθμίσεων του αναφορικά των ΠΜΣ, ξανακάνουμε ξεχωριστή αναφορά και σε αυτό το σημείο.

πηγές χρηματοδότησης, μέρος των λειτουργικών του εξόδων μπορεί να καλύπτεται από τέλη φοίτησης».

- Το Νόμο 4653/2020 ο οποίος στο άρθρο 16, παρ.2,β προβλέπει «το είκοσι τοις εκατό (20%) από την τακτική κρατική επιχορήγηση των Α.Ε.Ι. να χορηγείται μόνο ύστερα από επιτυχή αξιολόγηση του Ιδρύματος. Η αξιολόγηση βασίζεται σε συγκεκριμένους δείκτες «ποιότητας και επιτευγμάτων» που συνδέονται με την σε όλα τα επίπεδα «δραστηριότητα» και «διεθνοποίηση» των ΑΕΙ⁵⁹.
- Έχουμε την ψήφιση του νόμου 4653/2020 (άρθρο 50) όπου τροποποιείται το άρθρο 54(διακρίβωση των προσόντων του προσωπικού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), παρ.,5.α, του Νόμο 4589/2019.Με βάση την παραπάνω τροποποίηση, προβλέπεται εκτός από την αναγνώριση των πτυχίων που χορηγούνται από εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής και εφόσον έχουν αναγνώριση ακαδημαϊκής ισοτιμίας και αντιστοιχίας από τον Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.), σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 3328/2005 (Α'80) και η αναγνώριση επαγγελματικών προσόντων βάσει του π.δ. 38/2010 (Α'78) και η αναγνώριση επαγγελματικής ισοδυναμίας τίτλου σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με συναφή τίτλο σπουδών για κλάδο εκπαιδευτικού. Η παραπάνω ρύθμιση εξομοιώνει επαγγελματικά τα πτυχία των ΑΕΙ με αυτά των ιδιωτικών κολλεγίων και επιτρέπει κατά συνέπεια στους απόφοιτους τους να διεκδικούν εργασία στη δημόσια Α' /θμια και Β' /θμια Εκπαίδευση.

Θα αναφερθούμε κλείνοντας την παρουσίαση του νομικού πλαισίου που αφορά τα ΑΕΙ και σε δύο ακόμα νόμους που αφορούν στο θέμα της παρούσας εργασίας. Σε αυτή την περίοδο λοιπόν έχουμε την ψήφιση του νόμου 4547/2018 ο οποίος πρώτος έφερε στο προσκήνιο μια πληθώρα μοριοδοτούμενων ακαδημαϊκών προσόντων ως κριτήρια επιλογής στελεχών (άρθρο 23). Στη συνέχεια ο νόμος 4589/2019 εισάγει ένα νέο σύστημα προσλήψεων στην εκπαίδευση το οποίο καθιερώνει ένα σύστημα μοριοδότησης ακαδημαϊκών προσόντων – εκτός της προϋπηρεσίας και των κοινωνικών κριτηρίων- το οποίο εκ των πραγμάτων δημιουργεί την ανάγκη πιστοποιήσεων και τίτλων σπουδών τα οποία οι

⁵⁹ Η αντιπαράθεση που έχει ξεσπάσει εδώ και χρόνια, αναφορικά του περιεχομένου και των στόχων που εξυπηρετεί η αξιολόγηση, συνεχίζει να είναι έντονη. Το περιεχόμενο αυτής της αντιπαράθεσης παρουσιάστηκε ενδεικτικά στις προηγούμενες ενότητες .

προηγούμενοι νόμοι που αναφέραμε φροντίζουν να διατίθενται από τα ΑΕΙ και τα ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ έναντι «τελών φοίτησης»⁶⁰.

Συνοψίζοντας λοιπόν θα λέγαμε ότι παρατηρείται η «ενεργή» δράση του κράτους στο επίπεδο της νομοθεσίας όπου σταδιακά, συνειδητά και στοχευμένα, αποσύρεται από την παροχή δημόσιας παιδείας, μετακυλίωντας το κόστος εκπαιδευτικών παροχών στους εκπαιδευόμενους ή στους «ωφελομένους» κατά τη λογική του ΟΟΣΑ. Η συνολική εκτίμηση άλλωστε που αφορά γενικότερα τη ΔΒΜ και εκπαίδευση ενηλίκων, κάνει λόγο για ισχυρή κρατική ρύθμιση που ωστόσο όμως, δεν εμπόδισε την «τάση ιδιωτικοποίησης του συστήματος και την εξατομίκευση της ευθύνης στη μάθηση»(Πρόκου,2020, σ. 148).

⁶⁰ Θα κάνουμε εκτενέστερη αναφορά στους νόμους και στα γενικότερα ζητήματα που θίγονται υπαινικτικά στην παρούσα παράγραφο, στην αμέσως επόμενη ενότητα που αφορά στους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς.

Τρίτη Ενότητα: Οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί

Κεφάλαιο 4. Οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί, γνωστοί ως «αναπληρωτές». Μια ιστορική αναδρομή του θεσμού

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρηθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή της διαφοροποίησης του θεσμού του αναπληρωτή⁶¹ εκπαιδευτικού. Αυτή η σύντομη αναδρομή θα γίνει μέσω μιας στοχευμένης αναφοράς στην πορεία των νομοθετήσεων που αφορούν την εκπαίδευση, αυτών των νομοθετήσεων που στην ουσία διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν άμεσα ή έμμεσα το εργασιακό παρόν και μέλλον όσων επιδιώκουν να ενταχθούν ως εκπαιδευτικοί στο ελληνικό, δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Η επισκόπηση αυτή δεν φιλοδοξεί σε καμία περίπτωση να εξαντλήσει, σε βάθος και εύρος, ούτε τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του σύγχρονου ελληνικού κράτους, ούτε και όλων των νομοθετικών διατάξεων που τις συνοδεύουν. Οι αναφορές εστιάζουν κυρίως στις αλλαγές στον τρόπο και στα κριτήρια διορισμού⁶² των εκπαιδευτικών στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα επιχειρήματα –υπέρ και κατά– που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του δημόσιου διαλόγου, όπως επίσης και στις άμεσες και έμμεσες συνέπειες τους για τους αναπληρωτές/συμβασιούχους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, δεδομένου ότι οι νόμοι γενικά αποτελούν την έκφραση των διεργασιών που συμβαίνουν κάθε φορά στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο, δεν θα μπορούσε να λείπουν αναφορές στους λόγους και στις αιτίες υιοθέτησης των συγκεκριμένων νόμων ως μέρος της εκάστοτε γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπροσθέτως, η εφαρμογή των νόμων ή και οι επιπτώσεις

⁶¹ Οι αναπληρωτές είναι οι μη διορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναπληρώνουν προσωρινά όσους μόνιμους εκπαιδευτικούς απουσιάζουν αιτιολογημένα από την οργανική τους θέση ή κι ακόμα αυτοί που καλύπτουν έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δερβίσης, 1984 στο Μπέλλου, 2017).

⁶² Ο διορισμός σύμφωνα με τον Παπαχατζή (1983) είναι « η μονομερής συστατική διοικητική πράξη δημόσιας εξουσίας που ιδρύει τη δημοσιοϋπαλληλική σχέση και πραγματοποιείται σύμφωνα με τις προϋποθέσεις και τους τύπους που ορίζουν το Σύνταγμα και οι νόμοι.»(σ.388) Επίσης βασική προϋπόθεση του νόμιμου διορισμού είναι «η ύπαρξη νομοθετημένης οργανική θέσης, δηλαδή θέσης που εξυπηρετεί πάγιες και διαρκείς οργανικές ανάγκες.» (Τσουντας & Χρονοπούλου 1996, σ.62) Στην Ελλάδα το σύστημα διορισμών στη Δημόσια Εκπαίδευση είναι συγκεντρωτικό. Συγκεκριμένα η αρμοδιότητα του καθορισμού του συστήματος διορισμού, όπως και του αριθμού των προσφερόμενων εκπαιδευτικών θέσεων ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας. Να σημειωθεί ότι ο καθορισμός του αριθμού των προσφερόμενων θέσεων διορισμού, εκτός της ανάγκης κάλυψης πάγιων και διαρκών αναγκών, προϋποθέτει και την εξασφάλιση των αναγκαίων πιστώσεων που αφορούν τη μισθοδοσία αυτών που θα διοριστούν.

τους καθορίζονται επίσης από την οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα⁶³, όπως επίσης και από την αλληλοεπίδραση τους με το υπόλοιπο νομικό καθεστώς. Ως εκ τούτου, επιμέρους αναφορές στην εφαρμογή των νόμων όπως και στις επιπτώσεις τους, επίσης κρίθηκε ότι αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση μιας καλύτερης κατανόησης της, επί του θέματος, ιστορικής πραγματικότητας και της δυναμικής της.

Για την παρουσίαση αυτών των νομοθετικών παρεμβάσεων που συνδέθηκαν επίσης με σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες δημιούργησαν νέα δεδομένα στην ελληνική εκπαίδευση, επιλέχθηκε η παρακάτω περιοδολόγηση:

- Από το 1929 μέχρι το 1982
- Από το 1982 μέχρι το 1997
- Ιδιαίτερη αναφορά στο 1997, έτος κατάργησης της επετηρίδας.
- Το 2010 μέχρι το 2018
- Το 2018 μέχρι και σήμερα

4.1.Η περίοδος από το 1929 μέχρι το 1982

Ο θεσμός του αναπληρωτή δεν αποτελεί ένα νέο δεδομένο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τον συναντάμε από τις αρχές σχεδόν του 20^{ου} αιώνα. Η εκπαιδευτική «Μεταρρύθμιση του 1929⁶⁴» η οποία «βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου» (Φραγκουδάκη,1977 σ.59) προσδιόρισε-εκτός των άλλων-και το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκαν οι νομοθετικές παρεμβάσεις που αφορούν τον διορισμό των δασκάλων στα σχολεία μέχρι και το 1997. Συγκεκριμένα στο νόμο 4373/1929 μπορεί να μην διατυπώνεται ξεκάθαρα ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών, ωστόσο αναφέρονται για πρώτη φορά όροι όπως «μητρώο» και «χρονολογική σειρά υποβολής του», όροι που παραπέμπουν σε κάποιου είδους επετηρίδα (Λίκα,Μ.2014,σ.56).

Επίσης οι περισσότερες ρυθμίσεις της περιόδου 1929/1930 αφορούν στοιχεία που σχετίζονται με την αναγνώριση των χρόνων προϋπηρεσίας των αναπληρωτών, όταν πια διορίζονται και λιγότερο με το εργασιακό καθεστώς τους ως αναπληρωτές, επειδή ακριβώς, εξαιτίας του σύντομου χρόνου παραμονής τους στη θέση του αναπληρωτή και του μικρού αριθμού τους, δεν προέκυπτε η ανάγκη ιδιαίτερων ρυθμίσεων (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

⁶³ Η αναφορά αφορά π.χ την χρηματοδότηση των νέων δομών που θεσπίζονται ή τη μη εφαρμογή των νομικών διατάξεων εξαιτίας κοινωνικών αντιδράσεων όπως και την αλληλοεπίδραση νόμων που αφορούν την δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση.

⁶⁴ Αν και η μεταρρύθμιση αναφέρεται στο 1929, στην πραγματικότητα, εννοούνται όλα τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια της περιόδου 1929-1930.

Αναφερόμενοι στην περίοδο των αρχών της δεκαετίας του 1950, σε συντομία θα λέγαμε ότι υπάρχουν διατάξεις που βάζουν, για πρώτη φορά, θέματα που αφορούν τον τρόπο και τα κριτήρια διορισμού. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται σε μελέτη του ΚΕΜΕΤΕ, υπάρχουν διατάξεις όπως στο νόμο 1811/1951, άρθρα 13-35, σύμφωνα με τις οποίες οι διορισμοί των εκπαιδευτικών της «Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαίδευσης», αντίθετα με όσα ισχύουν για τους υπόλοιπους Δημόσιους Υπαλλήλους, γίνονται χωρίς εξετάσεις. Η εξαίρεση αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι σχολών οι οποίες τους προετοιμάζουν επιστημονικά για την σωστή επιτέλεση των καθηκόντων τους, που αφορούν την εκπαίδευση των νέων (ΚΕΜΕΤΕ, 2010). Προβλέπεται επίσης, οι εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένα «κοινωνικά» κριτήρια, εκτός των «ακαδημαϊκών», να προηγούνται στη σειρά⁶⁵ κατάταξής των, ως προς διορισμό, εκπαιδευτικών. Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι οι παραπάνω διατάξεις του νόμου 1811/1951, εγκαινιάζουν την εισαγωγή κριτηρίων διορισμού, εκτός της ημερομηνίας λήψης του πτυχίου, γεγονός που στο μέλλον-από τη δεκαετία του '90 έως και σήμερα- θα αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης και αντιπαράθεσης⁶⁶ στον επιστημονικό, στον πολιτικό και στον συνδικαλιστικό χώρο που εμπλέκεται στα της εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Κλείνοντας την σύντομη αναφορά μας σε αυτή την περίοδο, να επισημάνουμε ότι –σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία που παραθέτουν οι Ανδρέου και Κουτούζης (2002)- ο αριθμός των αναπληρωτών, καθ' όλη τη διάρκεια μέχρι το 1965, ήταν μικρός⁶⁷ και κατ' επέκταση, το χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε από το πέρας των σπουδών ως τον τακτικό διορισμό ήταν επίσης μικρό (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

4.2.Η περίοδος από το 1982 μέχρι το 1997

Το ξεκίνημα της δεκαετίας σηματοδοτείται με την άνοδο του Πανελλήνιου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ) στην κυβερνητική εξουσία, γεγονός που, στο χώρο της εκπαίδευσης, γεννά προσδοκίες εκδημοκρατισμού της και άρσης των

⁶⁵ Η θέση στη σειρά κατάταξης διαμορφώνεται με βάση τα «ακαδημαϊκά» (βαθμός πτυχίου) και τα «κοινωνικά» κριτήρια (α. τέκνο θύματος/ανάπηρου πολέμου, β. πολύτεκνου /τέκνου πολύτεκνης οικογένειας και γ. το κριτήριο της εντοπιότητας για τις περιοχές της Ηπείρου, Μακεδονίας και Θράκης).

⁶⁶ Η συζήτηση αυτή αφορά τη σχέση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων, ζητήματα αξιοκρατίας και αναγκαιότητας αναγνώρισης επιπρόσθετων –εκτός των βασικών- ακαδημαϊκών προσόντων, συζήτηση για τη σκοπιμότητα των κοινωνικών κριτηρίων κ.ά.

⁶⁷ Το ποσοστό των αναπληρωτών έναντι των μόνιμων εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ του 1,99% και 3,17%.

κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών. Στην πρώτη περίοδο διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (1981 - 1985) εντοπίζονται οι σημαντικότερες νομοθετικές παρεμβάσεις που αποτέλεσαν τις σημαντικότερες κυβερνητικές πρωτοβουλίες εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στην Ελληνική κοινωνία⁶⁸. Οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές δομές διαμορφώνουν ένα νέο τοπίο στο οποίο η ανάγκη για εκπαιδευτικό προσωπικό μεταφράζεται και με τη σταδιακή αύξηση του αριθμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ανδρέου και Κουτούζη (2002), αιτίες αυτής της αύξησης του αριθμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι • η αύξηση των σχολικών μονάδων και οι ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό που δεν καλύπτεται με μαζικούς διορισμούς, • η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που καλύπτει θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης ή υπηρετεί σε θέσεις θεσμών υποστήριξης της εκπαίδευσης⁶⁹, • η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν εκπαιδευτική άδεια εξαιτίας της συμμετοχής τους σε μακράς διάρκειας επιμορφωτικά και μετεκπαιδευτικά προγράμματα⁷⁰, • η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που αποσπώνται σε υπηρεσίες και οργανισμούς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ή εποπτευόμενες από αυτό ή σε άλλες υπηρεσίες και οργανισμούς του Δημοσίου τομέα και • η αύξηση των λειτουργικών αναγκών των σχολικών μονάδων.

Ταυτόχρονα, προκύπτει η ανάγκη των αντίστοιχων νομοθετικών προβλέψεων αναφορικά του καθεστώτος προσλήψεων και εργασίας των εργαζομένων στην εκπαίδευση. Τα νέα στοιχεία λοιπόν που εισάγονται αυτή την

⁶⁸ Γενικά – σύμφωνα με την Κουλούρη -το θέμα της εκπαίδευσης αποτέλεσε πεδίο αντιπαραθέσεων όλη τη μεταπολεμική περίοδο. Αν και η εκπαίδευση, μετά το τέλος του 2ου Παγκόσμιου πολέμου, αναδείχθηκε ως ένας βασικός πυλώνας της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής και ενώ αυτή την περίοδο στην υπόλοιπη Ευρώπη σε πνεύμα αισιοδοξίας και καινοτομίας γίνεται προσπάθεια μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, στην Ελλάδα μια αντίστοιχη προσπάθεια σκοντάφτει στον συντηρητισμό που βιώνει η εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της μετεμφυλιακής περιόδου και της δικτατορίας των συνταγματαρχών. Μόνο μετά το 1981 γίνεται μια αντίστοιχη της Ευρώπης εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία συνδέεται με την κοινωνική αλλαγή την οποία ευαγγελίζεται η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ.(Κουλούρη,Χ.2014).

⁶⁹ Στα άρθρα 4 και 24 του Ν.1304/1982 προβλέπεται η ίδρυση Διευθύνσεων Δημοτικής Εκπαίδευσης σε έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος όπως επίσης και η απόσπαση σε ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές του εξωτερικού, Συμβούλων Εκπαίδευσης, οι οποίοι αναλαμβάνουν την άσκηση διοικητικών, συμβουλευτικών και εποπτικών καθηκόντων σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία και το προσωπικό των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους (Ν.1304/1982,άρθρο 4 και 24).

⁷⁰ Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι παρέχεται από το κράτος η δυνατότητα επιμόρφωσης στους μόνιμους εκπαιδευτικούς, με απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Ν.1566/1985, άρθρο 30 η μετεκπαίδευση των μόνιμων εκπαιδευτικών παρέχεται α) από το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, β) σε συνεργασία με τα ΑΕΙ και ΤΕΙ στα πλαίσια των Μεταπτυχιακών τους Σπουδών. Τα ΑΕΙ και ΤΕΙ μάλιστα γνωμοδοτούν για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που μπορούν να δεχτούν, και ακόμη γ) σε Πανεπιστήμια της αλλοδαπής για τη μελέτη ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων (Ν.1566/1985, άρθρο 30).

περίοδο στην εκπαιδευτική νομοθεσία αναφορικά των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται στους νόμους της περιόδου ως εξής:

- στο νόμο 1304/1982 εκτός της πρόβλεψης πρόσληψης αναπληρωτών/τριών στην περίπτωση απουσίας μόνιμων εκπαιδευτικών που ίσχυε μέχρι τότε (Ν.309/1976, άρθρο 48), προστίθεται η πρόβλεψη πρόσληψης αναπληρωτών και για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών λειτουργίας των σχολείων της Γενικής Α' /θμιας και Β' /θμιας εκπαίδευσης, που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Η πρόσληψη γίνεται •με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου •ύστερα από πράξη των αρμόδιων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και •με βάση τη σειρά υποβολής των αιτήσεων διορισμού σε θέσεις μόνιμων εκπαιδευτικών οι οποίες γίνονται σε ετήσια βάση (Ν.1304/1982).
- στο νόμο 1566/1985 στο άρθρο 17§2 προβλέπεται η πρόσληψη- για πρώτη φορά - ωρομίσθιων εκπαιδευτικών⁷¹ με ωράριο διδασκαλίας που αντιστοιχεί τουλάχιστον στο μισό του υποχρεωτικού ωραρίου του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού.

Επίσης στον ίδιο νόμο, στο άρθρο 15 και σε ξεχωριστή παράγραφο (παρ.3) περιλαμβάνεται ως κριτήριο που καθορίζει την σειρά κατάταξης στους ετήσιους πίνακες διοριστέων - επιπροσθέτως των «κοινωνικών κριτηρίων»-και ανεξαρτήτως βαθμού πτυχίου, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Παρατηρείται έτσι μια προσπάθεια διεύρυνσης των «ακαδημαϊκών κριτηρίων» ως κριτήρια διορισμού.

Κλείνοντας αυτή τη σύντομη αναφορά σε αυτή την περίοδο θα λέγαμε ότι οι παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις που διεύρυναν τις περιπτώσεις για τις οποίες μπορούσε να γίνει η πρόσληψη ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού, οι νέες δομές και γενικότερα οι αυξημένες λειτουργικές ανάγκες των σχολείων θα έχουν ως συνέπεια την σταδιακή αύξηση του αριθμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αυτή η αύξηση των αναπληρωτών –φτάνοντας πλέον στη δεκαετία του '90- είχε ως επακόλουθο τη ραγδαία αύξηση του χρονικού διαστήματος αναμονής μέχρι τον διορισμό, γεγονός που γεννά έντονη δυσαρέσκεια από την πλευρά των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως η λειτουργία σε μεγάλο βαθμό του εκπαιδευτικού συστήματος, με την "αξιοποίηση" περιφερόμενων αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, δυσχεραίνει την λειτουργία των σχολείων⁷², αλλά και την ίδια την

⁷¹ Με τις διατάξεις των νόμων 1304/1982 και 1566/1985 εισάγεται πλέον και νομικά η ελαστική εργασία στην εκπαίδευση. Σήμερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχει μια πανσπερμία συμβασιούχων εκπαιδευτικών (άλλοι επιτυχόντες με ΑΣΕΠ άλλοι όχι, με προϋπηρεσία ή μη, με πλήρες ωράριο ή με μειωμένο, διαφορετικά αμειβόμενοι, άλλοι από ΕΣΠΑ κι άλλοι από τον κρατικό προϋπολογισμό κλπ) δημιουργώντας ένα χάος που ομοιάζει κατά πολύ με αυτό που επικρατεί στον ιδιωτικό τομέα όπου οι συμβάσεις είναι ατομικές, ελαστικές και επισφαλείς (Ντούλας, 2019).

⁷²Το ξεκίνημα του ακαδημαϊκού έτους βρίσκει τα σχολεία με ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

εκπαιδευτική διαδικασία⁷³. Αυτά τα δύο στοιχεία διαμορφώνουν σταδιακά μια κατάσταση που αφενός δρα επιβαρυντικά των γενικότερων προβλημάτων που συνεχίζει να αντιμετωπίζει το «σχολείο» και αφετέρου, γεννά δυσарέσκεια και αντιδράσεις από το σύνολο των εκπαιδευτικών και των γονιών των μαθητών. Η ανάγκη διαχείρισης αυτής της κατάστασης και διασκέδασης των αντιδράσεων, αποτέλεσε το κύριο επικοινωνιακό άλλοθι - με την συνοδευόμενη επιχειρηματολογία - όλων των κυβερνήσεων της περιόδου μέχρι και το 1997, για την ανάγκη ενός νέου συστήματος διορισμού στην εκπαίδευση (ΚΕΜΕΤΕ, 2010).

4.3. Το 1997: η κατάργηση της επετηρίδας και ο γραπτός διαγωνισμός του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ)⁷⁴

Το σύστημα του διορισμού με βάση την χρονολογία λήψης του πτυχίου -το σύστημα της επετηρίδας- θεωρείται ότι λειτούργησε ικανοποιητικά για αρκετές δεκαετίες και καταγράφηκε στην συνείδηση του κόσμου της εκπαίδευσης ως ένα αδιάβλητο, αντικειμενικό και δίκαιο σύστημα. Ωστόσο, από τις αρχές της δεκαετίας του '90 αρχίζει να συζητείται η ανάγκη ενός νέου συστήματος διορισμού (Αγγελάκος, 2007).

4.3.1. Η αντιπαράθεση που προηγήθηκε πριν την κατάργηση της επετηρίδας και της θέσπισης του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ

Τα κύρια επιχειρήματα υπέρ και κατά ενός ριζικά διαφορετικού συστήματος διορισμού κινούνται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά επιχειρήματα που σχετίζονται με την ανάγκη διαχείρισης του προβλήματος του υπερπληθυσμού της επετηρίδας και της πολιτικής μόνιμων διορισμών και το δεύτερο αφορά θέματα αξιοκρατίας και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης .

Αναφορικά του προβλήματος του υπερπληθυσμού, μελέτες (που καταλήγουν να τάσσονται υπέρ της κατάργησης της επετηρίδας και αναζήτησης ενός ευέλικτου συστήματος διορισμού εκπαιδευτικών) υποστηρίζουν ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση και τις προοπτικές διορισμών στην εκπαίδευση δεν επιτρέπουν αισιοδοξία επειδή α) τα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν τις γεννήσεις δεν είναι αισιόδοξα, γεγονός που παραπέμπει σε μείωση του μαθητικού πληθυσμού, β) το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής παραμένει, και γ) η αναλογία

⁷³ Η συχνή εναλλαγή εκπαιδευτικών-κυρίως στο Α/θμια εκπαίδευση- αποτελεί μειονέκτημα στην ανάπτυξη σταθερής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, όπως επίσης και κουλτούρα δέσμευσης και συλλογικότητας από πλευράς εκπαιδευτικών. Επιπλέον αποδυναμώνεται ο ρόλος και η αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων (Μουζέλης , 2012).

⁷⁴ Το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), ιδρύθηκε ως ανεξάρτητη αρχή το 1994(N.2190/1994) με στόχο την πάταξη του «πελατειακού κράτους» και την εφαρμογή της διαφάνειας και της αξιοκρατίας στη στελέχωση των φορέων του δημόσιου τομέα (www.asep.gr).

μαθητών/εκπαιδευτικών βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο με βάση τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Λαϊνάς,Θ.1990). Επομένως, όπως τεκμαίρεται, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα – όπως ζητούν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών - δεν είναι αναγκαία.

Ως ενδεικτικός αντίλογος στην παραπάνω επιχειρηματολογία, παρουσιάζονται στη μελέτη του ΚΕΜΕΤΕ τα συμπεράσματα της έρευνας του Patramanis (2010) τα οποία συνοψίζονται στα εξής: α) ο υπερπληθυσμός της επετηρίδας είναι αποτέλεσμα της μείωσης των διορισμών στα πλαίσια της γενικότερης μείωσης των δαπανών για την Εκπαίδευση. Η μείωση των μόνιμων διορισμών συνοδεύεται και εξηγεί την αύξηση του αριθμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, β) υπάρχει χαμηλό επίπεδο συμμετοχής παιδιών στην προσχολική αγωγή, γ) υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικής πρόνοιας για υποβαθμισμένες ομάδες πληθυσμού, δ) η αναλογία μαθητών /εκπαιδευτικών (1:30-35) είναι υψηλή⁷⁵(Patramanis στο ΚΕΜΕΤΕ, 2010).

Αναφορικά τώρα των επιχειρημάτων που κάνουν επίκληση της αξιοκρατίας και της αναβάθμισης της εκπαίδευσης μέσω ενός νέου συστήματος διορισμών τα κύρια επιχειρήματα έχουν ως εξής: α) αφού η προσφορά των εκπαιδευτικών είναι τόσο μεγάλη γιατί να μην υπάρξει ένα σύστημα βάση του οποίου θα επιλέγονται οι ικανότεροι; Τα κριτήρια θα μπορούσαν να είναι ο βαθμός πτυχίου, η αξιολόγηση μέσω συνέντευξης ή/και γραπτού διαγωνισμού. Σύμφωνα με το Λαϊνά (1990), τα κοινωνικά κριτήρια δεν πρέπει να περιλαμβάνονται στα κριτήρια διορισμού επειδή η ύπαρξή τους καταστρατηγεί την αρχή της αξιοκρατίας, β) η κριτική στο σύστημα της επετηρίδας αναφορικά της μεγάλης ηλικίας των εκπαιδευτικών όταν πια φτάνουν στο διορισμό ή του μεγάλου χρονικού διαστήματος από την λήψη του πτυχίου και της μη επαφής τους με την εκπαίδευση, υπονοεί ότι ένα άλλο σύστημα θα μπορούσε να λύσει τέτοιου είδους προβλήματα. Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνας του Αγγελάκου (2007) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα διορισμένων εκπαιδευτικών κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2002-2003 και 2003-2004, ύστερα από επιτυχία τους στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ, δεν συντείνουν σε αυτή την άποψη⁷⁶ (Αγγελάκος,2007, Λαϊνάς, 1990).

⁷⁵ Ο Patramanis υποστηρίζει ότι η μικρή αναλογία που αναφέρεται από άλλους ερευνητές (βλ. Λαϊνάς), είναι αποτέλεσμα ενός μαθηματικού μέσου όρου που δεν παίρνει υπόψη τις αυξημένες ανάγκες που προκύπτουν εξαιτίας του ιδιαίτερου ανάγλυφου της ελληνικής επικράτειας και της ύπαρξης μικρών σχολείων στις νησιώτικες και δυσπρόσιτες περιοχές της χώρας.

⁷⁶ Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας αναφέρουν ότι η ηλικία α) του 54% των νεοδιοριστών του δείγματος κυμαινόταν στα 31-40 έτη, β) του 10,8% στα 41-50 έτη, γ) του 28,6% στα 26-30 έτη και μόλις δ) του 4,7% στα 26-30 έτη, γεγονός που ακυρώνει— όσο αφορά τουλάχιστον την συγκεκριμένη έρευνα— την επιχειρηματολογία που υποστηρίζει ότι ένα άλλο σύστημα θα εξασφάλιζε την ηλικιακή ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Επίσης, στην έρευνα του ΚΕΜΕΤΕ παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τις ηλικίες των διορισμένων μέσω διαγωνισμού ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών, τα οποία, όπως υποστηρίζεται, καταρρίπτουν το επιχείρημα ότι με τον διαγωνισμό θα διοριστούν «νέοι συνάδελφοι με όρεξη για δουλειά». Συγκεκριμένα οι ηλικίες των διορισθέντων μέσω των τεσσάρων τελευταίων διαγωνισμών του ΑΣΕΠ, είναι αντίστοιχες με τις ηλικίες διορισμού επί εποχής επετηρίδας (ΚΕΜΕΤΕ, 2010).

Σύμφωνα τέλος με τα πορίσματα της μελέτης του Patramanis και την κριτική επιχειρηματολογία της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) (ΚΕΜΕΤΕ, 2010,σ.11-14) - η επιχειρηματολογία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) κινείται, λίγο ως πολύ στην ίδια κατεύθυνση- η κατάργηση της επετηρίδας σημαίνει - σε αντίθεση με την επικοινωνιακή προσπάθεια της κυβέρνησης να νομιμοποιήσει την επιλογή της μέσω της επίκλησης της ποιότητας και του δημοσίου συμφέροντος - τα παρακάτω :

- την «άρνηση και θεσμικά» του κράτους να εγγυηθεί τη μόνιμη και σταθερή εργασία. Η «ευθύνη του κράτους» να διορίσει τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων μετακυλύεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρέπει να αποδείξουν ότι είναι «αρκετά ανταγωνιστικοί και άρα δικαιούνται να διοριστούν».
- την υιοθέτηση και εισαγωγή ελαστικών εργασιακών σχέσεων και στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης.
- την αποσύνδεση του πτυχίου από την εργασία.
- την περικοπή των εκπαιδευτικών δαπανών.
- τη διαχείριση της δυσaréσκειας των χιλιάδων αδιόριστων εκπαιδευτικών μέσω της καλλιέργειας της ψευδαίσθησης διορισμού τους.

Αντίθετα, σύμφωνα πάλι με ΟΛΜΕ και ΔΟΕ, η ύπαρξη της επετηρίδας διασφαλίζει:

- την αξία του πτυχίου από τη στιγμή που εκλαμβάνεται ως μοναδικό κριτήριο διορισμού.
- Διασφαλίζει επίσης, την ενότητα των εκπαιδευτικών, την ενιαία συλλογική έκφρασή τους και κατά συνέπεια την διαπραγματευτική τους ισχύ (γεγονός που ευνοεί και τους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα).

Οι παραπάνω εκτιμήσεις συνοδεύονται από προτάσεις που θα αντιμετωπίσουν και το πρόβλημα της χρόνιας αδιοριστίας (υποχρεωτική, δίχρονη προσχολική αγωγή, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, διεύρυνση των εκπαιδευτικών δομών όπως επίσης και των δομών υποστήριξης, μείωση του ορίου συνταξιοδότησης,

μαζικοί μόνιμοι διορισμοί για τις θέσεις που θα προκύψουν, κ.ά) και την επιστημονική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού (περιοδική δωρεάν επιμόρφωση πάνω στις νέες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης και διδακτικής, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης) (KEMETE,2010).

Επίσης, στο πλαίσιο των ευρύτερων διεθνών και ευρωπαϊκών διεργασιών και παρεμβάσεων που επηρεάζουν καθοριστικά τις εθνικές πολιτικές, να σημειώσουμε – αναφορικά του θέματός μας- την παρέμβαση του ΟΟΣΑ(1995) ο οποίος στην «Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» επισημαίνει ότι η «επετηρίδα είναι ελληνική ιδιαιτερότητα και δεν υπάρχει στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες» (Αγγελάκος, Κ. 2007, σ. 1) Χαρακτηριστικά, στην έρευνα του KEMETE σχετικά των συστημάτων επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ε.Ε, αναφέρεται ότι στην πλειοψηφία των χωρών μελών της δεν υπάρχει κεντρικό σύστημα προσλήψεων, ενώ υπάρχει αντίθετα ένα αποκεντρωμένο σύστημα προσλήψεων όπου η «έννοια της μόνιμης απασχόλησης είναι λιγότερο δεδομένηκαι επιτρέπει στις εκπαιδευτικές αρχές μια πιο ευέλικτη ανταπόκριση στις διακυμάνσεις της ζήτησης» (KEMETE,2010,σ.50).

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη εναρμόνισης του ελληνικού συστήματος επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών με τα ευρωπαϊκά δεδομένα. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Koutsourakis (2011), αυτή η εναρμόνιση δεν βρίσκει πολιτικό-ιδεολογικό αντίλογο στα ελληνικά κόμματα εξουσίας της περιόδου. Τα δύο κόμματα (ΠΑ.ΣΟΚ και Ν.Δ), που εναλλάσσονται στην κυβερνητική εξουσία, έχουν υιοθετήσει και αναπαράγουν τις βασικές ευρωπαϊκές θεωρητικές παραδοχές και κατευθύνσεις που αφορούν στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα τα ευρήματα της έρευνας του Koutsourakis (2011) που αφορά τη μελέτη της επιρροής της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου» στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997-1998(στην οποία περιλαμβάνεται και η ρύθμιση σύμφωνα με την οποία καταργείται η επετηρίδα και αντικαθίσταται από τον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ) έτσι όπως αποτυπώνεται στην εκφορά του πολιτικού λόγου⁷⁷, συντείνουν σε αυτή την άποψη (Koutsourakis, 2011,σ.2141-2176).

⁷⁷ Στην εν λόγω έρευνα διαπιστώνεται μια σύμπτωση απόψεων , ανάμεσα στους εκπροσώπους των δύο κομμάτων που εναλλάσσονται στην κυβερνητική εξουσία (ΠΑ.ΣΟΚ και Ν.Δ), στις στρατηγικού χαρακτήρα βασικές επιλογές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (αξιολόγηση, σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, ΔΒΜ, εκπαιδευτικές δαπάνες). Σύμφωνα με τον ερευνητή, το γεγονός της συνέχισης της εφαρμογής της ίδιας-στις βασικές κατευθύνσεις- εκπαιδευτικής πολιτικής όλα τα επόμενα χρόνια και παρά την ενδιάμεση κυβερνητική αλλαγή το 2004 (κυβέρνηση της Ν.Δ), μπορεί να αποδοθεί σε αυτή την ιδεολογική σύγκλιση (σ.2168).

4.3.2. Η κατάργηση της επετηρίδας και άλλες διατάξεις του Ν.2525/1997

Η κατάργηση της επετηρίδας λοιπόν και η αντικατάστασή της με τον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ως σύστημα διορισμού στην Α΄/θμια και Β΄/θμια εκπαίδευση, αποτελεί πολιτική επιλογή των κομμάτων της κυβέρνησης (ΠΑ.ΣΟΚ) και της αντιπολίτευσης (Ν.Δ). Περιλαμβάνεται σε ένα νόμο (το Ν.2525/1997 στο άρθρο 6) ο οποίος εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης αντίληψης για το ρόλο της εκπαίδευσης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Ο νόμος 2525/1997 γνωστός κι ως «μεταρρύθμιση Αρσένη» (ο τότε υπουργός Παιδείας) εισήγαγε αλλαγές στη δομή και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, πολλές των οποίων, αποτέλεσαν τη βάση των δομών που ισχύουν μέχρι και σήμερα.

Συγκεκριμένα εισήγαγε τα εξής (τα οποία έχουν άμεση ή έμμεση αναφορά στους αναπληρωτές):

- Το γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Συγκεκριμένα στο άρθρο 6 § 1,2,3 προβλέπεται ότι:
 - α) το ΑΣΕΠ «προκηρύσσει και διενεργεί ανά διετία, με αφετηρία το 1998 διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών στα σχολεία της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης, κατά κλάδο και ειδικότητα που ισχύει για μια διετία». Η τελική κατάταξη των επιτυχόντων στο γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ διαμορφώνεται με βάση 1) τη συνολική βαθμολογία στο διαγωνισμό, 2) το βαθμό πτυχίου, 3) το μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 4) το διδακτορικό δίπλωμα και 5) την εκπαιδευτική προϋπηρεσία.
 - β) από την 31/12/1997 κλείνουν οι ως τότε πίνακες διοριστέων και όσοι έχουν ή θα υποβάλλουν αίτηση διορισμού μέχρι την προαναφερθείσα ημερομηνία θα εγγράφονται στους πίνακες διοριστέων. Για τις προσλήψεις κατά τα έτη 1998- (και) 2002 ισχύει μία μεταβατική περίοδος κατά την οποία οι διορισμοί θα γίνονται –με διαβαθμισμένη ποσοστώς⁷⁸ –από τους εγγεγραμμένους στους «πίνακες διοριστέων» με βάση την σειρά εγγραφής τους και από τους μετέχοντες επιτυχώς⁷⁹ στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Από το 2003 και μετά οι διορισμοί θα γίνονται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται ύστερα από διαγωνισμό. Ωστόσο παρά

⁷⁸ Το ποσοστό διορισμών από τους "παλιούς" πίνακες , με έτος αφετηρίας το 1998, ακολουθεί φθίνουσα πορεία (ξεκινά με 80% για να φτάσει στο 10% το 2002), ενώ αντίθετα ακολουθεί αύξουσα από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό (ξεκινά με 20% για να φτάσει στο 90%).

⁷⁹ Επιτυχόντες στο διαγωνισμό θεωρούνται εκείνοι «των οποίων ο βαθμός σε κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανώτατης βαθμολογίας» (άρθρο 6§5). Ο ορισμός του/της επιτυχόντα/ούσας τροποποιείται στη συνέχεια και διαμορφώνεται ως εξής: «...πρέπει α) να συγκεντρώνει μέσο όρο βαθμολογίας πενήντα πέντε (55) τουλάχιστον μονάδες με άριστα το εκατό (100) και β) να έχει λάβει σε κάθε θεματική ενότητα πενήντα (50) τουλάχιστο μονάδες» (Ν.3475/2006, άρθρο 22).

τον διακηρυγμένα μεταβατικό χαρακτήρα αυτού του "διπλού", θα μπορούσαμε να πούμε, συστήματος διορισμών (μέχρι το 2002), στην ουσία εγκαινιάζεται μια πρακτική "διπλών" διορισμών η οποία συναντάται- με διαφοροποιήσεις βεβαίως- μέχρι και μετά το 2010.

- Θεσμοθετείται το ολόημερο δημοτικό⁸⁰ και νηπιαγωγείο⁸¹. Στα ολόημερα δημοτικά και νηπιαγωγεία «προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου διδασκαλίας ή ανατίθεται υπερωριακή εργασία σε τακτικούς εκπαιδευτικούς του ίδιου ή γειτονικού σχολείου ...και σε κάθε νηπιαγωγείο εργάζονται δύο νηπιαγωγοί, τακτικοί ή αναπληρωτές» (άρθρα 3§2 και 4§4).
- στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας⁸² προσλαμβάνονται επίσης «εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απόσπαση ολική ή μερική ή και με ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας..... όπως και προσωρινοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί» (άρθρο 5§4).

Να προσθέσουμε ότι στον παραπάνω νόμο εισάγεται η αξιολόγηση⁸³ του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού στην Α'/θμια και Β'/μια Εκπαίδευση σε μια πλέον οργανωμένη βάση και με ιεραρχική δομή (στην κορυφή της δομής το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και στη βάση ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα), κάνοντας έκδηλη την έμφαση που δίνεται από το κράτος, στην υιοθέτηση από το σύνολο του κόσμου της εκπαίδευσης μιας «κουλτούρας αξιολόγησης». Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο, μέσω των εκπροσώπων τους, αντιτίθενται στην εφαρμογή της αξιολόγησης θεωρώντας ότι θα χρησιμοποιηθεί με τιμωρητικό και όχι ενισχυτικό-διορθωτικό τρόπο, αμφισβητώντας έτσι τις κυβερνητικές εξαγγελίες.(Koutsourakis 2011) Σε αυτό το σημείο να θυμίσουμε ότι η «αξιολόγηση» έχει ταυτιστεί στη

⁸⁰ Σκοπός του ολόημερου σχολείου είναι: α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων, β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα προγράμματα που προβλέπονται στο (β) και (γ) είναι προαιρετικά και τα παρακολουθούν κατά προτίμηση μαθητές, των οποίων οι γονείς εργάζονται (άρθρο 4 §1,2).

⁸¹ Επέκταση του ωραρίου λειτουργίας των νηπιαγωγείων «επί οκτώ (8) ώρες τουλάχιστον ημερησίως» με σκοπό «την αναβάθμιση της προσχολικής αγωγής και την ολοκληρωμένη προετοιμασία των νηπίων για το Δημοτικό Σχολείο, την ενίσχυση του ρόλου της κρατικής μέριμνας με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων» (άρθρο 3§1).

⁸² Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας μπορούν να εγγράφονται και να φοιτούν « νέοι που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση». Λειτουργούν με τη συνεργασία των Ο.Τ.Α προς «εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας αυτών» (άρθρο 5 § 1,2).

⁸³ Στόχος της αξιολόγησης είναι η « αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία» (άρθρο 8§1).

συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου με τον «επιθεωρητισμό⁸⁴» και την προσπάθεια των κυβερνήσεων διαχρονικά να ελέγξουν τις απόψεις και τη δράση των εκπαιδευτικών⁸⁵, με την πιο ακραία και απροσχημάτιστη έκφραση της βεβαίως, αυτή του Ν.Δ. της 20ής Αυγούστου του 1935⁸⁶ (κυβέρνηση Παναγή Τσαλδάρη) και του αναγκαστικού νόμου 692/1937⁸⁷ (Δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά).(Μπέλλου,2017, σ.57).

4.3.3.Τα παρεπόμενα του Ν.2525/1997

Η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται με τις διατάξεις του Ν.2525/1997 –εκτός των άλλων- επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Σε μία προσπάθεια κωδικοποίησής της αναφορικά και των συνεπειών της στη ζωή και την επαγγελματική προοπτική των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, θα λέγαμε τα εξής:

- Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων όπως και των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, εκτός των αυξημένων αναγκών σε υλικοτεχνική υποδομή, δημιούργησαν επίσης μεγάλη ανάγκη στελέχωσής τους με εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο, το γεγονός της χρηματοδότησης αυτού του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος από «προσωρινούς ευρωπαϊκούς πόρους» κατά 75% και μόνο κατά το υπόλοιπο 25% από εθνικούς πόρους, γέννησε προβληματισμό για το μέλλον των νέων δομών και της στελέχωσής τους με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι προβληματισμοί ενισχύθηκαν άμεσα από το γεγονός ότι ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 ο αριθμός των προσλήψεων αναπληρωτών είναι σχεδόν τριπλάσιος αυτού των μόνιμων διορισμών. (ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ, 2002) Μάλιστα το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002 ο αριθμός των αναπληρωτών στην Α΄/θμια εκπαίδευση είναι 6.571 (σχεδόν 16%) στο σύνολο των αντίστοιχων 41.309⁸⁸ χιλιάδων, μόνιμων και με πλήρες ωράριο,

⁸⁴ Ο θεσμός των επιθεωρητών εκ των πραγμάτων και ανεξαρτήτως προσώπων εξυπηρετούσε κυρίως την γραφειοκρατία, την άσκηση πίεσης και ελέγχου των εκπαιδευτικών, με συχνά τα φαινόμενα του παραγοντισμού και της αυθαιρεσίας (Μαυρογιώργος, Γ.1993).

⁸⁵ Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (2011), οι πολιτικές που αφορούν τον εκπαιδευτικό, δεν είναι ουδέτερες ιδεολογικά. Αντίθετα, επειδή ακριβώς σχετίζονται με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου αποτελούν πεδίο αντιπαράθεσης και συγκρούσεων –σε ευρύτερο κοινωνικό πεδίο- που ωστόσο δεν μπορεί να αφήνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αδιάφορους και αμέτοχους. Σε αυτό το πλαίσιο η αξιολόγηση αποδεικνύεται εργαλείο συμμόρφωσης και ενσωμάτωσης τους στους «σκοπούς και στους στόχους της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Μαυρογιώργος, 2011).

⁸⁶ Στο εν λόγω διάταγμα ορίζεται (άρθρο 1) ως αναγκαία προϋπόθεση διορισμού στην εκπαίδευση «το πιστοποιητικόν της Ειδικής Ασφάλειας, βεβαιούν ότι δεν εμφορείται (ο εκπαιδευτικός) υπό κομμουνιστικών αρχών» (Μπέλλου, 2017).

⁸⁷ Τα «ανατρεπτικά φρονήματα» και η «ανηθικότητα» θεωρούνται στοιχεία ακαταλληλότητας ασκήσεως του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και επομένως συνιστούν λόγο «μη εγγραφής» ή και «διαγραφής» από τις λίστες διορισμών (Μπέλλου,2017).

⁸⁸ Για την ίδια περίοδο τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ αναφέρουν και την ύπαρξη 803 εκπαιδευτικών με μη πλήρες ωράριο.

εκπαιδευτικών της ίδιας περιόδου (INE-ΓΣΕΕ και ΕΛΣΤΑΤ, πίνακας 4, 2001-2002).

Ενδεικτικό της παραπάνω πραγματικότητας είναι και τα στοιχεία που αφορούν σχολεία της Θεσσαλονίκης για το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Σύμφωνα με αυτά τα στοιχεία, σε 866 τμήματα 259 ολοήμερων σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης, οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (αφορά κυρίως εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) που εργάζονται σε αυτά είναι περίπου όσοι και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί⁸⁹. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ολοήμερο, απασχολούνται σε αυτό είτε αποκλειστικά με πλήρες ωράριο είτε απλά συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριό τους (Κουρμούλης, 2003).

- Ο διορισμός μέσω του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, πρακτικά, απευθύνεται σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς και όχι στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς⁹⁰ που δοκιμάζονται μέσα στην τάξη, υπηρετώντας και στηρίζοντας για χρόνια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπροσθέτως η επετηρίδα ως σύστημα διορισμού (έγινε προηγούμενη αναφορά στις θετικές και αρνητικές απόψεις που εκφράστηκαν) μπορεί να είχε μεγάλο χρόνο αναμονής μέχρι το διορισμό, ωστόσο είχε μια σχεδόν σίγουρη, όχι άμεση βέβαια, επαγγελματική προοπτική. Το γεγονός αυτό σήμαινε ότι οι αναπληρωτές μπορούσαν να προγραμματίσουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη ζωή τους (τόπο διαμονής, οικογένεια) από τη στιγμή που η προοπτική ενός μόνιμου διορισμού στην εκπαίδευση, ήταν ένα ρεαλιστικό σενάριο.

Τα δύο αυτά νέα στοιχεία εξηγούν σε μεγάλο βαθμό τις έντονες διαμαρτυρίες που εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια της διενέργειας του πρώτου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ το 1999 από τη πλευρά των αναπληρωτών αλλά και μεγάλου ποσοστού μόνιμων εκπαιδευτικών (Μάστορας, Νεσφυγέ & Ράπτη, 1998). Οι διαμαρτυρίες οδήγησαν στη δέσμευση του Γεράσιμου Αρσένη (Υπουργού Παιδείας) που αφορούσε την αναγνώριση της προϋπηρεσίας στο 42,5 % των αναπληρωτών (αυτών που είχαν 16 μήνες προϋπηρεσία μέχρι το 1998) ως προσόν στον κατά προτεραιότητα διορισμό σε θέση αναπληρωτή αλλά και υπόσχεση για μελλοντική μονιμοποίησή τους (Ν.2725/1999) (INE-ΓΣΕΕ, 2002).

⁸⁹ Σε αριθμούς η αναλογία είναι 505 αναπληρωτές έναντι 528 μόνιμων εκπαιδευτικών.

⁹⁰ Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θεωρούνται και οι αναπληρωτές των οποίων μέσω του νέου συστήματος διορισμού (ΑΣΕΠ), ουσιαστικά –όπως υποστηρίζει μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, μόνιμων και αναπληρωτών-αμφισβητείται η ικανότητά να ασκούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρά το γεγονός της άσκησης του επί χρόνια, σε διάφορα σχολεία της χώρας. Την άποψη αυτή (μεταξύ άλλων) συμμερίζεται ακόμη και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των ίδιων των νεοδιοριστών –βάση της έρευνας του Αγγελάκου (2007) – το οποίο, παρά την επιτυχημένη συμμετοχή του σε αυτόν (ΑΣΕΠ), εκφράζεται αρνητικά για το γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ κατά 43,6% ενώ ένα 37,6% εκφράζεται θετικά.

Η ανάγκη διαχείρισης της κατάστασης και άμβλυνσης των αντιδράσεων έκανε την κατά καιρούς νομοθέτηση⁹¹ -όπου επανακαθορίζονται τα κριτήρια και οι ποσοστάσεις (μεταξύ των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία και αυτών που είναι επιτυχόντες στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ) για το διορισμό σε θέσεις μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών- μια συνήθη πρακτική που θα εφαρμοστεί όλο το επόμενο διάστημα μέχρι και τις αρχές του 2010. Η σχετική "νομοπαράγωγή" είναι δαιδαλώδης και δεν θα την παρακολουθήσουμε στην παρούσα επισκόπηση, ωστόσο είναι ενδεικτική της ανάγκης διαχείρισης, από την πλευρά της πολιτείας, των νέων προβλημάτων που προέκυψαν εξαιτίας των αυξημένων αναγκών σε εκπαιδευτικό προσωπικό από τη μία και της πολιτικής των μη μαζικών⁹² και μόνιμων διορισμών από την άλλη.

- Μία επίσης αρνητική, για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς, παρενέργεια της καθιέρωσης του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ είναι και το επιπρόσθετο οικονομικό κόστος που γέννησε η ανάγκη προετοιμασίας για την επιτυχημένη συμμετοχή τους σε αυτόν. Πρακτικά η επιλογή των «ικανότερων» και «αξιότερων» εκ των υποψηφίων εκπαιδευτικών γινόταν, ως επί το πλείστον, μεταξύ αυτών που είχαν τη δυνατότητα να διαθέσουν το χρόνο και τα χρήματα (δίδακτρα φροντιστηρίων, όπως επίσης και ένα αναγκαίο ποσό διαβίωσης καθ' όλη τη διάρκεια προετοιμασίας) για να φοιτήσουν σε ένα "κέντρο προετοιμασίας" για τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά και προς επίρρωση των παραπάνω, η λίστα -παρατίθεται στη σχετική μελέτη του ΚΕΜΕΤΕ με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες- των έντεκα (11) τέτοιων Κέντρων σε όλες τις περιοχές της Αττικής που διαφημίζονται ως «Φροντιστήρια Διαγωνισμών Δημοσίου»⁹³ είναι άκρως διαφωτιστική (ΚΕΜΕΤΕ,2010).

⁹¹ Οι σχετικοί νόμοι που ακολούθησαν είναι, εκτός του Ν.2725/1999, ο Ν.2834/2000 (απόπειρα βελτίωσης της διαδικασίας του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ), ο Ν.3027/2002, άρθρο 7§1 (αφορά ποσοστάσεις 75% /25% υπέρ των επιτυχόντων στο διαγωνισμό ΑΣΕΠ. Επίσης γίνεται αναφορά σε μοριοδότηση κάθε μήνα προϋπηρεσίας), ο Ν.3255/2004 (αφορά πάλι ποσοστάσεις 60%/40% υπέρ των επιτυχόντων στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ) και ο Ν.3687/2008 (υπάρχουν, εκτός των ποσοστάσεων, ρυθμίσεις που αναφέρουν τον συνυπολογισμό της προϋπηρεσίας και της βαθμολόγησης με τη βάση στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ). Ως αποτέλεσμα ,το 2010 υπάρχουν οκτώ διαφορετικοί πίνακες κατάταξης των υπό διορισμό εκπαιδευτικών.

⁹² Παρά το γεγονός ότι τα έτη 2006-2009 οι μόνιμοι διορισμοί ήταν περισσότεροι από τις αποχωρήσεις λόγω συνταξιοδότησης, δεν ήταν αρκετές για να καλύψουν τις νέες ανάγκες που προέκυψαν. Να σημειωθεί ότι το 2006, με υπουργική απόφαση (Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006) άλλαξε η αναλογία μαθητών/ δασκάλων από 1:25 σε 1:15 (ένας εκπαιδευτικός για δεκαπέντε μαθητές) στα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια Δημοτικά Σχολεία, γεγονός που δημιούργησε πρόσθετες ανάγκες σε εκπαιδευτικούς (Αλέφαντος, 2020).

⁹³ Τα αναφερόμενα φροντιστήρια λειτουργούν κατά παράβαση του Ν.2190/1994 (άρθρο 15§8), σύμφωνα με τον οποίο «απαγορεύεται η λειτουργία ιδιωτικών φροντιστηρίων ή οργάνωση προγραμμάτων ή μαθημάτων από ιδιωτικά φροντιστήρια ή «ινστιτούτα» ή σχολές,..... για προετοιμασία συμμετοχής σε διαγωνισμούς καθιερωμένους ή προβλεπόμενους από τον παρόντα νόμο» (ΚΕΜΕΤΕ, 2010,σ.27).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η εξέλιξη που μόλις περιγράφηκε εγείρει –εκτός των άλλων- και θέματα κοινωνικής αδικίας και άνισης πρόσβασης στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης.

- Η θέσπιση του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ για τον διορισμό στην εκπαίδευση, όπως και η εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, με την αντίστοιχη επιχειρηματολογία με την οποία συνοδεύτηκαν, καλλιέργησαν σε μεγάλο βαθμό ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον μεταξύ του συνόλου των εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών).

Η περίοδος λοιπόν που ακολουθεί, βρίσκει τους αναπληρωτές κατακερματισμένους και με δυσκολία εύρεσης ενός κοινού βηματισμού και συλλογικής έκφρασης. Όπως εκτιμάται εξάλλου στη σχετική μελέτη του ΚΕΜΕΤΕ, «η δωδεκάχρονη εμπειρία από την εφαρμογή του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνει, κατά τη γνώμη μας, τις αρχικές επιφυλάξεις του εκπαιδευτικού κινήματος» (ΚΕΜΕΤΕ,2010,σ.26). Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούν κυρίως την ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων, την ενίσχυση της επισφάλειας, την αποσύνδεση πτυχίου –εργασίας και την μετακύληση της ευθύνης διορισμού στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με ότι αυτό συνεπάγεται σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Από την άλλη, ο στόχος της ποιοτικής αναβάθμισης του σχολείου και της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί το ζητούμενο και στους νόμους που έπονται.

4.4.Η περίοδος 2010 μέχρι πριν το 2018

Η αρχή αυτής της δεκαετίας στιγματίζεται από τις συνέπειες της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης που ξέσπασε στις Η.Π.Α το 2008 και συμπαρέσυρε την παγκόσμια οικονομία, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής. Τα μέτρα για την «εφαρμογή στήριξης από τα κράτη-μέλη της Ζώνης του ευρώ και το διεθνές Νομισματικό ταμείο» (Ν.3845/2010)- το γνωστό ως «μνημόνιο»- εγκαινίασαν μια “σφικτή” δημοσιονομική πολιτική με άμεσες συνέπειες και στο χώρο της εκπαίδευσης. Εκτός βεβαίως των δημοσιονομικών μέτρων έγιναν και νομοθετικές παρεμβάσεις με στόχο την καλύτερη προσαρμογή της ελληνικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις. Έγιναν νομοθετήσεις που το προηγούμενο διάστημα συναντούσαν αντίσταση σε κοινωνικό και, εν μέρει, σε πολιτικό επίπεδο. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι -σύμφωνα με την άποψη πολλών μελετητών - η κρίση αποτέλεσε το άλλοθι για την ταχύτερη- ως «θεραπεία σοκ»

αρκετές φορές- εφαρμογή δρομολογημένων, εδώ και δεκαετίες, μέτρων που αφορούν την προσπάθεια «κατεδάφισης» ή «προσαρμογής του στα νέα δεδομένα» του «νεωτερικού κοινωνικού κράτους», αυτού που όπως περιγράφει ο Μπάουμαν αποτέλεσε ένα είδος «συλλογικού ασφαλιστήριου συμβολαίου που εξέδιδε το κράτος⁹⁴» (Μπάουμαν, 2011,σ.31) και συγκεκριμένα την απορύθμιση της εργασίας⁹⁵ (Κουζής, Γ. 2010), τις ανατροπές στην εκπαίδευση , στην υγεία και στην κοινωνική ασφάλιση. Υποστηρίζεται επίσης ότι κατά την περίοδο κρίσεων οι δρώντες πολιτικοί είναι γενικά πιο “ανοιχτοί” στην υιοθέτηση και τολμηροί στην υλοποίηση πολιτικών που εμπεριέχουν μεταβολές ή τολμούν ρήξεις. Το γεγονός αυτό ισχύει πολύ περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης επειδή ακριβώς τα αφηγήματα της κρίσης εντοπίζουν σε αυτή (την εκπαίδευση) μέρος του προβλήματος και /ή της λύσης (Verger, 2016).

Από την αρχή λοιπόν της κρίσης και εισαγωγής της χώρας σε καθεστώς «μνημονίων», οι νόμοι 3879/2010⁹⁶, 4009/2011⁹⁷(έγινε αναφορά σε προηγούμενο σημείο) εκτός του νόμου Ν.3848/2010(αφορά «την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση» και θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, έδωσαν το στίγμα της βούλησης, του μεγαλύτερου μέρους του πολιτικού συστήματος, για την βαθύτερη προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις αντίστοιχες ευρωπαϊκές κατευθύνσεις.

⁹⁴ Ο Μπάουμαν χαρακτηρίζει επίσης το «κοινωνικό κράτος» ως « μια ρύθμιση που επινοήθηκε και προωθήθηκε σαν να ήθελε ακριβώς να αποτρέψει την σημερινή ροπή προς την «ιδιώτευση» (ένας περιληπτικός όρος για την προώθηση των ουσιαστικών αντικοινωνικών, εξατομικευτικών προτύπων της καταναλωτικής αγοράς, προτύπων που θέτουν τα άτομα σε ανταγωνισμό μεταξύ τους)(Μπάουμαν,2011, σ.30).

⁹⁵ Στο κείμενό του με τίτλο «η πορεία της νεοφιλελεύθερης απορρύθμισης της εργασίας και το άλλοθι της κρίσης» κάνει μια επισκόπηση των θεσμικών παρεμβάσεων που αφορούν την απορύθμιση της εργασίας, θεσμικές παρεμβάσεις που δρομολογήθηκαν μία εικοσαετία πριν την κρίση και επιταχύνθηκαν κατά τη διάρκεια της. Διαμορφώνεται έτσι και στην Ελλάδα, ένα εργασιακό περιβάλλον όπου η επισφαλής, προσωρινή και ελαστική απασχόληση ενισχύεται και μάλιστα κάτω από το βάρος της προοπτικής της ανεργίας οι αντιδράσεις από την πλευρά των εργαζομένων είναι πολύ χαμηλότερες των περιστάσεων. Σε αυτό το περιβάλλον της γενικευμένης εργασιακής ανασφάλειας και με έντονη την προοπτική της ανεργίας, οι προσωρινές συμβάσεις εργασίας (όπως και αυτές των αναπληρωτών) αποτελούν μία διέξοδο για χιλιάδες άνεργους –και άνεργους εκπαιδευτικούς- στη λογική του «μη χειρόν βέλτιστον».

⁹⁶ Ο νόμος Ν.3879/2010 αφορά την «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης»

⁹⁷ Ο νόμος Ν.4009/2011 αφορά τα Α.Ε.Ι «Νόμος για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα» και ψηφίστηκε με συντριπτική πλειοψηφία από τη βουλή παρά την έντονη κριτική που του ασκήθηκε από τις περισσότερες Πρυτανείες και μεγάλης μερίδας φοιτητών.

Αναφορικά των εκπαιδευτικών, οι διατάξεις του νόμου Ν 3848/2010 στοχεύουν – εκτός αυτών⁹⁸ που αφορούν στην υλοποίηση του διακηρυγμένου στόχου της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ για « Δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας παιδεία για όλους» - στην εξασφάλιση ενός «ενδυναμωμένου, κατάλληλα εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού, που δημιουργεί σταθερή σχέση με την τάξη και τους μαθητές» (Αιτιολογική έκθεση του Ν.3848/2010,σ.1). Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο του νόμου προβλέπεται:

- Οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών θα γίνονται στο εξής ύστερα από επιτυχή (να συγκεντρώνουν βαθμολογία πάνω από τη βάση) συμμετοχή τους στον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, που διενεργείται κάθε τρία (3) χρόνια, με βάση τη σειρά κατάταξης τους στους τελικούς Πίνακες Επιλογής Εκπαιδευτικών για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Π.Ε.Ε.Π.Δ.Ε.). Η σειρά κατάταξης των μετεχόντων στον τελικό πίνακα προσδιορίζεται από τις μονάδες που συγκεντρώνουν στο διαγωνισμό ή σε έναν τουλάχιστον από τους δύο προηγούμενους διαγωνισμούς, από ακαδημαϊκά κριτήρια⁹⁹, από την προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικών και από κοινωνικά κριτήρια. Με βάση τους ίδιους πίνακες γίνονται και οι προσλήψεις των προσωρινών αναπληρωτών¹⁰⁰- πλήρους και μειωμένου ωραρίου- όπως και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών (άρθρο 5). Να σημειωθεί ότι στο άρθρο 5Α προβλέπεται επιπλέον μοριοδότηση¹⁰¹ των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες. Δίνονται με αυτό τον τρόπο κίνητρα στους αναπληρωτές οι οποίοι,

⁹⁸ Ο Ν.3848/2010 προβλέπει στα πέντε κεφάλαιά του ρυθμίσεις που αφορούν α) την κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης, β) την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, γ) την αξιολόγηση και υπηρεσιακές μεταβολές, δ) βελτιωτικές παρεμβάσεις στη λειτουργία των Α.Ε.Ι, ε) θέματα που αφορούν ην εκκλησιαστική εκπαίδευση και στ) θέματα που αφορούν τα Κέντρα Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης.

⁹⁹ Τα ακαδημαϊκά κριτήρια –εμπλουτίζονται περισσότερο σε σχέση με αυτά που προβλέπονται σε προηγούμενους νόμους - αφορούν την α) πιστοποίηση της γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών, β) πιστοποίηση της γνώσης ξένων γλωσσών, γ) κατοχή Μεταπτυχιακών Τίτλων Σπουδών, δ) κατοχή Διδακτορικού διπλώματος, ε) κατοχή δεύτερου πτυχίου.

¹⁰⁰ Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με βάση το ωράριο διδασκαλίας τους χωρίζονται σε α) αναπληρωτές πλήρους ωραρίου. Διδάσκουν μέχρι 23 ώρες την εβδομάδα με 25 ένησημα το μήνα, β) αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου με 5 έως 15 ώρες την εβδομάδα .Ο μισθός τους προκύπτει από τις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας προς το πλήρες ωράριο (π.χ 13/23)και παίρνουν ένα ένησημα την ημέρα, ανεξαρτήτως ημερήσιων ωρών διδασκαλίας (21 έως 23 ένησημα ανάλογα με το μήνα, αν δουλεύουν πέντε μέρες την εβδομάδα) , γ) ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί με 1 έως 4 ώρες την εβδομάδα. Πληρώνονται με βάση την οριζόμενη ωριαία αντιμισθία (9-11ευρώ) και τα ένησημα είναι τόσα, όσα οι ημέρες εργασίας τους (1 ημέρα την εβδομάδα, 4 ένησημα το μήνα) (newsbeast.gr).

¹⁰¹ Να επισημάνουμε ότι η διάταξη που αφορά την επιπλέον μοριοδότηση ίσχυε και σε παλαιότερους νόμους όπως στο νόμο Ν.3391/2005 (Αλέφαντος, 2020).

προκειμένου να βελτιώσουν την κατάταξή τους στους πίνακες διοριστέων, “αναγκάζονται” να περιδιαβαίνουν κάθε χρόνο τις πιο απομακρυσμένες περιοχές της χώρας.

- Ωστόσο - και σε αυτό το νόμο - προκειμένου να διασφαλισθεί η ομαλή προσαρμογή από το υφιστάμενο σύστημα διορισμών και προσλήψεων στο νέο, προβλέπονται μεταβατικές διατάξεις¹⁰² οι οποίες –όπως επισημαίνεται - μπορεί να παρατείνονται έως τη διενέργεια νέου γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ.
- Ενεργοποιείται ο θεσμός του «δόκιμου εκπαιδευτικού». Αφορά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τοποθετούνται προσωρινά για τα δύο πρώτα χρόνια στη λογική αξιολόγησης τους.
- Καθιέρωση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας¹⁰³ (Π.Π.Δ.Ε) ως προϋπόθεση συμμετοχής στο γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Το Π.Π.Δ.Ε χορηγείται από «Τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων Τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι.¹⁰⁴ σε αποφοίτους, ύστερα από παρακολούθηση ομάδας μαθημάτων

¹⁰² Στο άρθρο 9 του παρόντος νόμου προβλέπεται ότι «Κατά την περίοδο έως και το σχολικό έτος 2011–2012 οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνονται σε ποσοστό 60% από τους ισχύοντες πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. και σε ποσοστό 40% από τους κατά την παράγραφο 2 ενιαίους πίνακες προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών με πραγματική προϋπηρεσία. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να παρατείνεται η μεταβατική περίοδος του προηγούμενου εδαφίου έως τη διενέργεια του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου».

¹⁰³ Να αναφερθεί ότι οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής, Προσχολικής και Ειδικής Αγωγής, όπως και οι απόφοιτοι των καθηγητικών σχολών, αποκτούν την Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια με τη λήψη του πτυχίου τους, γεγονός που ισχύει ακόμη, εν έτη 2020. Ωστόσο, ήδη από το 2016 έχει ανοίξει μια συζήτηση για την αποσύνδεση των βασικών πτυχίων (ακόμη και των παιδαγωγικών/καθηγητικών σχολών) από την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια. Συγκεκριμένα, το 2016, ο τότε υπουργός παιδείας, κ.Γαβρόγλου, κατέθεσε πρόταση στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής σύμφωνα με την οποία πρότεινε το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας να λαμβάνεται μετά την ολοκλήρωση του βασικού πτυχίου και όχι κατά την διάρκεια των σπουδών, έτσι ώστε να αποτελεί μια συνειδητή επιλογή για όσους θέλουν πραγματικά να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί (irpaideia.gr).

¹⁰⁴ Στο νόμο 2525/1997 το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Π.Π.Τ.Ε) χορηγείται γενικά από « τα Α.Ε.Ι.» και για μία πενταετία από την ισχύ του νόμου, δεν θεωρείται υποχρεωτική η κατοχή του για το δικαίωμα συμμετοχής στο διαγωνισμό.(παρ.6 και 8) Σήμερα, ισχύει ότι προβλέπει ο Ν 4589/2019 σύμφωνα με τον οποίο η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια δεν αποτελεί προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης διορισμού, ωστόσο, αποτελεί πρόσθετο τυπικό προσόν πλήρωσης των κενών θέσεων εκπαιδευτικών και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.), η οποία πιστοποιείται είτε πριν από τον διορισμό, είτε μετά τον διορισμό, μέσω επιτυχούς παρακολούθησης ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι υποψήφιοι οι οποίοι διαθέτουν πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια κατά τη λήξη της προθεσμίας υποβολής των αιτήσεων υποψηφιότητας, προτάσσονται των υποψηφίων που δεν τη διαθέτουν στους αξιολογικούς πίνακες κατάταξης. Στον ίδιο νόμο προβλέπεται ότι η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια

που προσφέρονται στο πλαίσιο ειδικού προγράμματος σπουδών ή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου ή και συνδυαστικά¹⁰⁵.»

- Σαφής είναι η κατεύθυνση εκσυγχρονισμού μέσω της μηχανογράφησης του πληροφοριακού συστήματος που αφορά την καταγραφή και ενημέρωση των στοιχείων που αφορούν την Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα στο άρθρο 7 §1-10 του παρόντος νόμου, διατυπώνεται με σαφήνεια η διαδικασία βάση της οποίας προσδιορίζονται οι κενές θέσεις των εκπαιδευτικών στην Α΄/θμια και Β΄/θμια Εκπαίδευση, των λειτουργικών αναγκών και των τυχόν υπεραριθμιών με σκοπό τον διορισμό μόνιμων ή την πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Επίσης, όπως αναφέρεται και στην αιτιολογική έκθεση του σχετικού νόμου, μέσω του ηλεκτρονικού συστήματος και της σωστής χρήσης των δικτύων προσδιορίζεται και ο τρόπος κάλυψης των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό, έτσι ώστε « να αποτρέπεται κάθε υποκειμενική παρέμβαση στις επιλογές που αποτελούν την μάλιστα κατά της αξιοκρατίας και της αντικειμενικότητας, σε βάρος μαθητών και εκπαιδευτικών». (σ.2) Όλα τα στοιχεία που αφορούν το μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό των σχολείων καταγράφονται, εισάγονται και επικαιροποιούνται σε ένα πανελλήνιο ηλεκτρονικό σύστημα¹⁰⁶. Στο εξής λοιπόν, η αξιοποίηση των

πιστοποιείται με την απόκτηση/κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής (Ν.4589/2019, αρ.54 § 3,4).

¹⁰⁵ Σήμερα –παρά το γεγονός ότι στους μετέπειτα νόμους (Ν.4547/2018,Ν4589/2019) προστίθεται η “διευκρίνιση” ότι «τα μαθήματα (για την απόκτηση της παιδαγωγικής επάρκειας) προσφέρονται δωρεάν» - τα προγράμματα για την απόκτηση του Π.Π.Δ.Ε που προσφέρονται δωρεάν είναι με περιορισμένο αριθμό θέσεων (ενδεικτικά, στο ΕΚΠΑ για το 2019 οι προσφερόμενες θέσεις για το εν λόγω πρόγραμμα είναι είκοσι (20), ενώ οι αντίστοιχες αιτήσεις είναι πολλαπλάσιες ενώ το πρόγραμμα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο–Τμήμα Κοινωνιολογίας, ο αριθμός των νεοεισερχόμενων αποφοίτων φοιτητών δεν μπορεί να υπερβαίνει τα 25 άτομα και ο αριθμός των ενεργών φοιτητών δεν μπορεί να υπερβαίνει τα 30 άτομα) και η συμμετοχή τους σε αυτά γίνεται κατόπιν δημόσιας κλήρωσης ή βάση βαθμού πτυχίου. (ΕΚΠΑ/ΦΛΣ και Πάντειο/Τμήμα Κοινωνιολογίας) Παράλληλα των δωρεάν προγραμμάτων, υπάρχουν και αυτά που προβλέπουν δίδακτρα. Ενδεικτικά, για το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε) προσφέρει προγράμματα για την απόκτηση του Π.Τ.Ε διάρκειας δύο εξαμήνων, με δίδακτρα που φτάνουν το ποσό των 600€(επιπροσθέτως, οι αιτούντες φοιτητές πρέπει να καταβάλουν το ποσό των 30€ για να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στην ηλεκτρονική κλήρωση για την κάλυψη των προσφερόμενων θέσεων)(aspete.gr). Αντίστοιχα, στο ΕΑΠ (απόφαση454/06-12-2019) τα δίδακτρα για τις δύο θεματικές ενότητες που προβλέπονται για την απόκτηση του Π.Τ.Ε απαιτούνται συνολικά 900€ (450€ για κάθε θεματική ενότητα) (eap.gr).

¹⁰⁶ Ένα χρόνο αργότερα, το 2011 με το νόμο 3666/2011 το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών μετονομάζεται σε Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων “Διόφαντος” (Ι.Τ.Υ.Ε) και αναλαμβάνει – μεταξύ άλλων- τη σχεδίαση, ανάπτυξη, λειτουργία και εποπτεία των πληροφοριακών συστημάτων και υποδομών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλα της τα επίπεδα. Να αναφερθεί ότι το Ι.Τ.Υ.Ε έχει διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. Είναι ερευνητικός και τεχνολογικός φορέας με σκοπό και αρμοδιότητα –μεταξύ άλλων – τη διοίκηση και

δεδομένων των πληροφοριακών συστημάτων και υποδομών μπορεί να υποστηρίξει τη λήψη αποφάσεων που αφορούν και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ωστόσο, παρά την δυνατότητα σχεδιασμού που παρέχει η ηλεκτρονική καταγραφή όλων των δεδομένων που αφορούν την εκπαίδευση, τα σχολεία όλων των βαθμίδων διαχρονικά - κανενός έτους εξαιρουμένου- ξεκινούν με ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Μία πολύ σημαντική εξέλιξη της περιόδου είναι η κατάργηση των Διδασκαλείων¹⁰⁷ (από το Φλεβάρη 2011 ανακοινώθηκε η οριστική αναστολή των εξετάσεων εισαγωγής μετεκπαιδευόμενων στα διδασκαλεία). Τα Διδασκαλεία λειτούργησαν ως θεσμοί μετεκπαίδευσης των εν ενεργεία δασκάλων και νηπιαγωγών στη Γενική και Ειδική Αγωγή. Η κατάργηση τους –σύμφωνα με τον πρόεδρο του συλλόγου των Μετεκπαιδευόμενων του Διδασκαλείου «Δημήτρης Γληνός» είχε τους εξής στόχους: α) εξοικονόμηση πόρων και β) την «ένταξη της επιμόρφωσης σε ευέλικτα προγράμματα όπως τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ)». Επίσης, εκφράστηκαν από τον ίδιο φόβοι ότι στο μέλλον «υπό την πίεση της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί θα εξωθούνται να αγοράζουν οι ίδιοι προγράμματα επιμόρφωσης στην αγορά, εκτός σχολικού ωραρίου και με αντίτιμο»¹⁰⁸ (alterthess.gr).

Αναφορικά της δημοσιονομικής πολιτικής της περιόδου να αναφερθεί ότι για την περίοδο 2008-2015 οι δημόσιες δαπάνες (αφορούν τον Τακτικό Προϋπολογισμό του Κράτους και το Πρόγραμμα των Δημοσίων Επενδύσεων (Π.Δ.Ε.)) για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ καταγράφουν μείωση της τάξης του 7,6% η οποία οφείλεται στην αντίστοιχη μείωση την ίδια περίοδο του ΑΕΠ κατά 27,4%. Ωστόσο η μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση ήταν την ίδια περίοδο εντονότερη φτάνοντας στο 32,9%.(ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ,σ.64) Οι μειώσεις αυτές είχαν άμεση

διαχείριση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (Π.Σ.Δ)καθώς και την υποστήριξη της οργάνωσης και λειτουργίας των ηλεκτρονικών υποδομών του Υπουργείου Παιδείας.

¹⁰⁷ Μέχρι το 1996 λειτουργούσε μόνο το Μαράσλειο Διδασκαλείο στην Αθήνα και στη συνέχεια με το νόμο 2327/1995 ιδρύονται άλλα εννέα Διδασκαλεία σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η εισαγωγή σε αυτά γινόταν ύστερα από εξετάσεις, ήταν διάρκειας δύο ετών και όπως προαναφέρθηκε, προβλεπόταν για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτά, απαλλαγή των διδακτικών καθηκόντων τους για όλη τη διάρκεια σπουδών.

¹⁰⁸ Στο εν λόγω άρθρο περιλαμβάνεται η συζήτηση που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της Γενικής Συνέλευσης Ειδικής Σύθεσης του Διδασκαλείου «Δ. Γληνός» του Παιδαγωγικού Τμήματος στο ΑΠΘ στις 11 Φεβρουαρίου 2011, καθώς και το σχετικό ψήφισμα της συνέλευσης. Επίσης περιλαμβάνεται και το ψήφισμα της Συνόδου Προέδρων των Πανεπιστημίων στο οποίο όχι μόνο αντιτίθενται στην κατάργηση των Διδασκαλείων αλλά αντιθέτως, αιτούνται την αναβάθμισή τους.

έκφραση- εκτός των μειώσεων των μισθών¹⁰⁹ των εκπαιδευτικών, των συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολικών μονάδων σε μια προσπάθεια εξοικονόμησης πόρων, του εξορθολογισμού του σχολικού δικτύου και της προσαρμογής του στη νέα «Καλλικρατική» δομή- στο σταμάτημα των διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών. Μετά το 2008 δεν έχει γίνει κανένας διαγωνισμός ΑΣΕΠ για μόνιμους διορισμούς στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα να καλύπτονται και τα οργανικά κενά των σχολείων από αναπληρωτές. Χαρακτηριστικά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 το ποσοστό των αναπληρωτών επί των μόνιμων εκπαιδευτικών ήταν 8% για να φτάσουμε το 2015-2016 στο 14,1%.(Κορδής, 2018) Έτσι, ενάντια των διακηρυγμένων στόχων για εκπαιδευτικούς που « θα δημιουργούν σταθερή σχέση με την τάξη και τους μαθητές» (Αιτιολογική Έκθεση του Ν3848/2010) ή με δημόσια εκφρασμένες θέσεις τέως υπουργών παιδείας (Ν. Φίλης) που αναφέρουν ότι «το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην αποστολή του χωρίς μόνιμους δασκάλους, δηλαδή χωρίς σταθερή σχέση των παιδιών με το δάσκαλο» (Κάτσικας, 2015), η πολιτική μαζικών, μόνιμων διορισμών παραμένει «πολιτική δέσμευση» που «σχεδιάζεται» αλλά δεν υλοποιείται. Ενδεικτικά, για την περίοδο 2010-2015 έγιναν 1.651 διορισμοί δασκάλων και νηπιαγωγών και 12.190 συνταξιοδοτήσεις –μάλιστα, τα έτη 2013-2015 δεν έγινε κανένας διορισμός, ενώ την ίδια περίοδο έγιναν 3.065 συνταξιοδοτήσεις. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν απόδειξη ότι στο χώρο της εκπαίδευσης δεν τηρήθηκε ούτε η μνημονιακή δέσμευση που αφορούσε την αναλογία προσλήψεων / συνταξιοδοτήσεων, που με σειρά νόμων έφτασε το 2014 στις 10:1 (στις δέκα συνταξιοδοτήσεις μπορεί να γίνει μία πρόσληψη) (Κάτσικας , 2015). Η μείωση επομένως του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων της Α΄θμιας εκπαίδευσης το διάστημα 2010-2015 κατά 10.539 δασκάλους και νηπιαγωγούς καλύπτεται από αναπληρωτές. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί λοιπόν καλούνται να συμβάλλουν ουσιαστικά στην λειτουργία των σχολείων σε όλες τις γωνιές της Ελλάδας και μάλιστα, εκφράστηκαν σκέψεις να τους ζητηθεί ακόμη και εθελοντική εργασία, η οποία –αντί για μισθό - θα αμείβεται με μόρια¹¹⁰.

¹⁰⁹ Σύμφωνα με τον Ντούλα (2019), το ποσοστό μείωσης των μισθών των εκπαιδευτικών σε τρέχουσες πραγματικές τιμές του 2019, που συνυπολογίζουν τον πληθωρισμό, κυμαίνονται σε -28% για όσους έχουν 40 χρόνια υπηρεσίας και φτάνει στα -47% για αυτούς που υπηρετούν για πρώτη φορά στην εκπαίδευση (Ντούλας 2019).

¹¹⁰ Όπως αναφέρεται στην εφημερίδα «Το Βήμα» ο υπουργός Ανδρέας Λοβέρδος μελετά –αναφορά στο 2014- να ζητήσει από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονται , την εθελούσια συνεισφοράς τους προκειμένου να καλυφθούν οι περίπου 1.100 κενές θέσεις στα σχολεία της χώρας, με αντάλλαγμα μια μοριοδότηση που θα τους βοηθήσει να ανέβουν θέσεις στους πίνακες κατάταξης όταν γίνουν προσλήψεις (tovima.gr,2014).

Το γεγονός λοιπόν της έλλειψης μόνιμων διορισμών όπως και της μη διενέργειας νέου γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ είχαν ως συνέπεια –εκτός του αυξανόμενου αριθμού των αναπληρωτών εκπαιδευτικών- την επιμήκυνση της μεταβατικής περιόδου κατά την οποία οι προσλήψεις γίνονται με βάση το διπλό σύστημα στο οποίο αναφερθήκαμε αναλυτικότερα προηγουμένως (επιτυχόντες στο διαγωνισμό ΑΣΕΠ και πίνακες αυτών με προϋπηρεσία). Ακολουθούν μια σειρά νομοθετικές ρυθμίσεις¹¹¹ που αλλάζουν τις μοριοδοτήσεις και την προσμέτρηση προϋπηρεσίας επιδεινώνοντας το ήδη περίπλοκο καθεστώς προσλήψεων. Σε αυτό το χάος των νομοθετικών ρυθμίσεων επενέβη και το ΣτΕ –ύστερα από προσφυγή σε αυτό των επιτυχόντων στους τελευταίους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, οι οποίοι και δικαιώθηκαν - οι γνωμοδοτήσεις του οποίου φάνηκε να προσδιορίζουν ακριβέστερα το καθεστώς των προσλήψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Αυτές οι γνωμοδοτήσεις και οι νομοθετικές ρυθμίσεις οδήγησαν, αναφορικά της Α/θμια εκπαίδευσης, στην διαμόρφωση δύο πινάκων κατάταξης αναπληρωτών εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους οποίους στον Α πίνακα κατατάσσονται οι αναπληρωτές της γενικής εκπαίδευσης με μοριοδότηση πτυχίου ή /και επιτυχία στους τελευταίους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ(2006 και 2008) ή/ και προϋπηρεσίας με ανώτατο όριο τους 60 μήνες ή/ και κοινωνικών κριτηρίων. Στο Β πίνακα κατατάσσονται σε υποκατηγορίες Β1 οι αναπληρωτές δάσκαλοι και νηπιαγωγοί με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε), Β2 οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων με ειδίκευση στην Ε.Α.Ε και Β3 το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π) και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Το ΑΣΕΠ έχει την ευθύνη ελέγχου και έγκρισης των τελικών αξιολογικών πινάκων των επί διορισμό/πρόσληψη εκπαιδευτικών¹¹².

4.5.Η περίοδος από το 2018 μέχρι σήμερα

Η περίοδος αυτή ανοίγει με το νόμο 4547/2018 ο οποίος αφορά στην αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Συγκεκριμένα, ιδρύονται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και

¹¹¹ Με το Ν.4283/2014, άρθρα 4 και 5, προβλέπεται επιπλέον μοριοδότηση στους υπηρετούντες σε απομακρυσμένες περιοχές. Στο Ν.4301/2014, στο άρθρο 36 προβλέπεται η παράταση της δυνατότητας διορισμού σε αυτούς με 30/μηνη προϋπηρεσία, μέχρι το σχολικό έτος 2015- 2016.

¹¹²Θυμίζουμε ότι με βάση τη Συνταγματική Αναθεώρηση του 2001, άρθρο 103 § 7, οι προσλήψεις των δημοσίων υπαλλήλων γίνονται αποκλειστικά με δύο τρόπους: α) διαγωνισμό , β) με επιλογή βάσει προκαθορισμένων και αντικειμενικών κριτηρίων. Η όλη διαδικασία υπάγεται οπωσδήποτε στον έλεγχο ανεξάρτητης αρχής (ΑΣΕΠ), έτσι ώστε να διασφαλίζεται η αρχή της ισότητας και της αξιοκρατίας (άρθρο 4§ 1). (Αλέφαντος, 2020)

συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ)¹¹³, όπως και τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.). Σε κάθε σχολείο που ανήκει σε κάθε δίκτυο συγκροτούνται Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) ως αρμόδια όργανα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.(άρθρο10§2) Η αναδιοργάνωση και ενίσχυση αυτών των δομών υποστήριξης, δημιουργούν επιπρόσθετες ανάγκες σε εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση¹¹⁴ (Ε.Α.Ε.) όπως και σε Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π). Χαρακτηριστικό των αυξημένων αναγκών σε εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, και για κάθε χρόνο, δημιουργούνται και επικουρικοί πίνακες Ε.Α.Ε¹¹⁵ επειδή ακριβώς οι εκπαιδευτικοί που κατατάσσονται στους κύριους πίνακες Ε.Α.Ε δεν επαρκούν για να καλύψουν όλα τα διαθέσιμα κενά.

Επιπροσθέτως, ο νόμος 4547/2018 έφερε στο προσκήνιο πληθώρα μοριοδοτούμενων ακαδημαϊκών προσόντων ως κριτήρια επιλογής στελεχών¹¹⁶ (άρθρο 23) και ως κριτήρια κάλυψης θέσεων των νεοϊδρυθέντων δομών (για τις θέσεις ευθύνης καταβάλλονται και τα αντίστοιχα επιδόματα).

Την ίδια περίοδο γίνονται από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας εξαγγελίες που αφορούν 15.000 μόνιμους διορισμούς (4.500 το 2019 στην Ειδική Αγωγή, 5.250 το 2020 και 5.250 το 2021 για τις ανάγκες και των δύο βαθμίδων

¹¹³ Αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ. είναι « η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των εργαστηριακών κέντρων (Ε.Κ) της περιοχής αρμοδιότητάς τους, για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου», μέσω της διερεύνησης « των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών , της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων ή των Ε.Κ., της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου» (Ν. 4547/2018, άρθρα 6, 7).

¹¹⁴ Εκπαιδευτικοί με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) θεωρούνται α) οι απόφοιτοι του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με έδρα το Βόλο και το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (για όσους επιλέξουν την κατεύθυνση ειδικής αγωγής, β) όσοι έχουν Διδακτορικό δίπλωμα στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία, β) μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ ή στη Σχολική Ψυχολογία (Τα παραπάνω αποτελούν κριτήρια ένταξης στους κύριους πίνακες διοριστέων στην Ειδική Αγωγή) .Σε περίπτωση έκτακτων αναγκών (για το σκοπό αυτό υπάρχουν οι επικουρικοί πίνακες Ειδικής Αγωγής), μπορούν να εργαστούν -μόνο προσωρινά ως αναπληρωτές-στην Ειδική Αγωγή και εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει αναγνωρισμένα μοριοδοτούμενα σεμινάρια 400 ωρών και διάρκειας επτά μηνών ή -σε περίπτωση που δεν υπάρχει διαθέσιμος εκπαιδευτικός των παραπάνω κατηγοριών- όσοι έχουν προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός διδακτικού έτους (10 μήνες) σε δομές και προγράμματα ΕΑΕ ή είναι γονείς παιδιών με ποσοστό αναπηρίας 67% και άνω (alphavita.gr,2018).

¹¹⁵ Για τα κριτήρια ένταξης στους επικουρικούς πίνακες βλ. την παραπάνω αναφορά (114).

¹¹⁶ Να σημειωθεί ότι η συνέντευξη παραμένει ως μέσω εκτίμησης της προσωπικότητας και της συνολικής συγκρότησης του υποψήφιου προς θέση στελέχους εκπαίδευσης.

Εκπαίδευσης συνολικά). Ακολούθως, έρχεται προς δημόσια διαβούλευση η τελική πρόταση του Υπουργικού Συμβουλίου (19/12/2018 επί κυβερνήσεως ΣΥΡΙΖΑ με υπουργό Παιδείας τον Κ. Γαβρόγλου) αναφορικά ενός νέου –δίκαιου και αξιοκρατικού όπως υποστηρίζεται- συστήματος διορισμών η οποία υποστηρίζεται ότι παίρνει υπόψη •τη δεκαετή αδιοριστία (2008-2018),• τις αποφάσεις του ΣτΕ και • τις πάγιες θέσεις των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την κατάργηση του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Η πρόταση αυτή περιλαμβάνει ένα σύστημα διορισμού που στηρίζεται σε δύο, ίσης βαρύτητας, πυλώνες οι οποίοι συνεκτιμούν: α) τα ακαδημαϊκά προσόντα¹¹⁷ και β) την προϋπηρεσία¹¹⁸. Συμπληρωματικά προβλέπονται και κοινωνικά κριτήρια (gov.gr, 2018).

Επιστέγασμα αυτής της δημόσιας διαβούλευσης αποτελεί ο νόμος 4589/2019 ο οποίος στις νομοθετικές του διατάξεις ορίζει με σαφήνεια τους όρους και τα κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών, εισάγοντας ένα νέο σύστημα προσλήψεων το οποίο καταργεί την υποχρεωτική προηγούμενη συμμετοχή στον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών και εγκαινιάζει ένα σύστημα μοριοδότησης ακαδημαϊκών προσόντων, προϋπηρεσίας και κοινωνικών κριτηρίων. Με βάση τις διατάξεις του εν λόγω νόμου διαμορφώνονται τρεις αξιολογικοί πίνακες κατάταξης οι οποίοι έχουν ως εξής:

α) Πίνακας Α΄ (Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης), β) Πίνακας Β΄ (Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ε.Α.Ε.) και γ) Πίνακας Γ΄ (Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π.) που αναλύεται περαιτέρω σε: αα) Πίνακα Γ1΄ (Ε.Ε.Π.), ββ) Πίνακα Γ2΄ (Ε.Β.Π.) (άρθρο 56).

Ο κάθε πίνακας (με εξαίρεση τον αξιολογικό πίνακα των μελών Ε.Β.Π.) καταρτίζεται με βάση προκαθορισμένα και αντικειμενικά κριτήρια τα οποία καθορίζονται ως εξής: α) Ακαδημαϊκά Προσόντα: εκατόν είκοσι (120) μονάδες κατ' ανώτατο όριο¹¹⁹ β) Εκπαιδευτική προϋπηρεσία ανά κλάδο: εκατόν είκοσι (120)

¹¹⁷ Για να «μην αποκλείονται από ουσιαστική διεκδίκηση των προκηρυσσόμενων θέσεων νέοι εκπαιδευτικοί με μικρή ή χωρίς προϋπηρεσία αλλά με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα» (gov.gr,2018).

¹¹⁸ Για να «να αξιοποιηθεί η πολύτιμη εκπαιδευτική εμπειρία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών με στόχο την απορρόφηση μεγάλου μέρους όσων για χρόνια στηρίζουν το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα» (gov.g, 2018).

¹¹⁹ Τα ακαδημαϊκά κριτήρια έχουν ως εξής: (α) Διδακτορικό δίπλωμα: σαράντα (40) μονάδες. β) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών διάρκειας ενός (1) τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους: είκοσι (20) μονάδες. γ) Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών διάρκειας ενός (1) τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους: οκτώ (8) μονάδες. δ) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.: επτά (7) μονάδες. ε) Ο βαθμός του πτυχίου: για

μονάδες κατ' ανώτατο όριο (ένα (1) μόριο για κάθε μήνα προϋπηρεσίας και δύο(2) για κάθε μήνα υπηρεσίας σε δυσπρόσιτες περιοχές) γ) Κοινωνικά κριτήρια (αριθμός τέκνων και αναπηρία άνω του 50%) (άρθρα 57&58&59).

Όλο το προηγούμενο διάστημα - αρχής γενομένης με το Ν.3848/2010 οποίος αναβαθμίζει το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού – εξαιτίας της επικείμενης αξιολόγησης¹²⁰ και σε συνδυασμό με την αυξημένη ζήτηση εκπαιδευτικών με ειδικευση στην Ε.Α.Ε, ενισχύθηκε μια τάση απόκτησης πρόσθετων ακαδημαϊκών προσόντων τα οποία εξασφαλίζουν επιπρόσθετη μοριοδότηση στις κατά καιρούς αξιολογήσεις για ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης αφενός ή εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις ένταξης στους κύριους και επικουρικούς πίνακες για διορισμό ή πρόσληψη στις δομές της Ε.Α.Ε αφετέρου. Συγκεκριμένα, η αυξημένη πιθανότητα διορισμού ή και πρόσληψης σε θέσεις στην Ε.Α.Ε έστρεψε πολλούς εκπαιδευτικούς (αναπληρωτές κυρίως αλλά όχι μόνο) στην απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών με ειδικευση στη ειδική αγωγή ή στην απόκτηση των αντίστοιχων μοριοδοτούμενων σεμιναρίων των 400 ωρών /επτά μηνών προκειμένου να ενταχθούν αντίστοιχα, στους κύριους ή στους επικουρικούς πίνακες της Ε.Α.Ε.

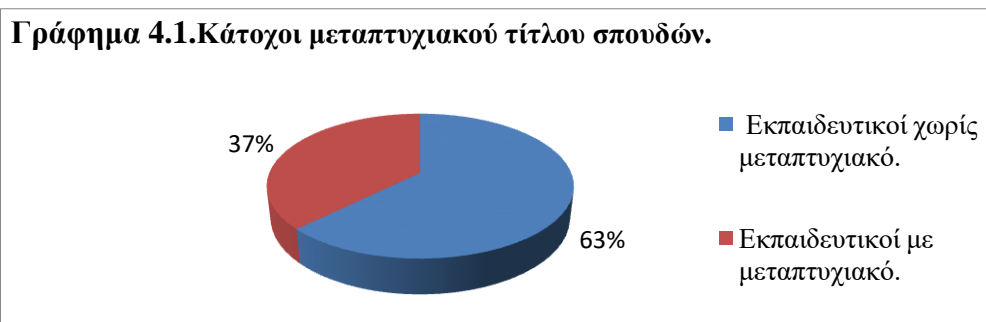
Ενδεικτικό αυτής της τάσης συλλογής ακαδημαϊκών μοριοδοτούμενων προσόντων– η οποία τάση είναι εμφανέστατη σε όσους κινούνται στους χώρους της εκπαίδευσης – είναι η σημερινή κατάσταση όπως προκύπτει από τους τελικούς Πίνακες κατάταξης¹²¹ των δασκάλων ΠΕ70 του 2019 (esos.gr,2020) βάση των οποίων έχουμε:

πτυχία με βαθμολογική κλίμακα από ένα (1) έως δέκα (10), το γινόμενο των μονάδων που προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό του βαθμού του πτυχίου, με στρωγγυλοποίηση στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο, με συντελεστή δύο μονάδων και πέντε δεκάτων της μονάδας (2,5) και με ανώτατο όριο τις είκοσι πέντε (25) μονάδες. Σε περίπτωση που η κλίμακα είναι διαφορετική, ο βαθμός υπολογίζεται με αναγωγή στην κλίμακα αυτή. στ) Άριστη γνώση έως δύο (2) ξένων γλωσσών: επτά (7) μονάδες για καθεμία (1) εξ αυτών. ζ) Πολύ καλή γνώση έως δύο (2) ξένων γλωσσών: πέντε (5) μονάδες για καθεμία (1) εξ αυτών. η) Καλή γνώση έως δύο (2) ξένων γλωσσών: τρεις (3) μονάδες για καθεμία (1) εξ αυτών. θ) Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή Α' επιπέδου): τέσσερις (4) μονάδες.ι) Επιμόρφωση Α.Ε.Ι. ή άλλου φορέα του δημόσιου τομέα που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, διάρκειας τουλάχιστον τριακοσίων (300 ή 400 ωρών και για δικαίωμα ένταξης στους επικουρικούς πίνακες της Ε.Α.Ε) ωρών που πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα τουλάχιστον επτά (7) μηνών: δύο (2) μονάδες.

¹²⁰ Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου –εκπαιδευτικής μονάδας και εκπαιδευτικών- αν και προβλέπεται νομικά εδώ και πολλά χρόνια, δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη.

¹²¹ Θυμίζουμε ότι η κατάταξη του κάθε υποψηφίου- σύμφωνα με τα κριτήρια του αξιολογικού πίνακα εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και εφόσον κατέχει τα γενικά και απαιτούμενα προσόντα διορισμού/πρόσληψης- γίνεται κατά φθίνουσα σειρά της συνολικής βαθμολογίας, όπως αυτή προκύπτει από την αθροιστική βαθμολόγηση των Ακαδημαϊκών, των Κοινωνικών Κριτηρίων και της

- Στο σύνολο των 18.194 δασκάλων που είναι εγγεγραμμένοι στους εν λόγω πίνακες διοριστέων, το 37,36% (6.798) εξ αυτών έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών)¹²² ενώ οι 477(2,62%) έχουν και δεύτερο μεταπτυχιακό, ενώ πενήντα έξι (56) ή το 0,3% είναι κάτοχοι διδακτορικού¹²³. (Επεξεργασία δεδομένων του πίνακα διοριστέων ΠΕ70, 2019)



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων του πίνακα διοριστέων ΠΕ70 (2019).

Πιο αναλυτικά:

- Στους 1.000 πρώτους το αντίστοιχο ποσοστό αυτών που κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο Σπουδών φτάνει το ποσοστό του 83,3% (833) (εκ των οποίων οι εξήντα πέντε (65) έχουν και δεύτερο μεταπτυχιακό.

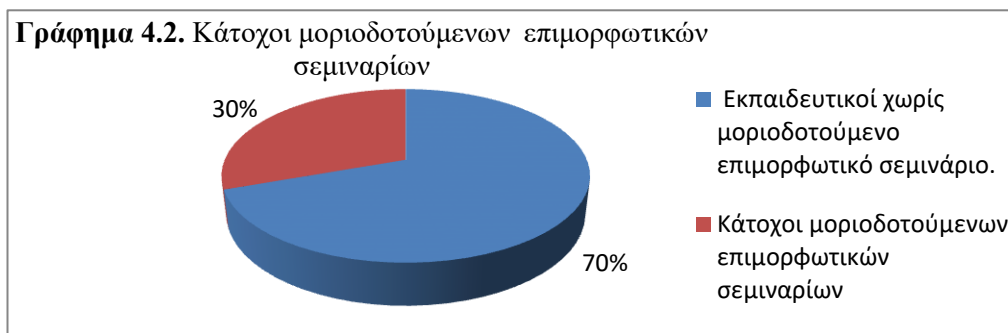
Αναφορικά των κατόχων πιστοποιήσεων παρακολούθησης σεμιναρίων τουλάχιστον επτά (7) μηνών ή τουλάχιστον τριακοσίων (300) ωρών έχουμε:

- Στους 18.194 το 30,4% (5.535) έχουν πιστοποίηση παρακολούθησης μοριοδοτούμενων σεμιναρίων.

Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας (άρθρο 57 σε συνδυασμό με την παρ 4 του άρθρου 61 του ν.4589/2019).

¹²² Ενδεικτικά και συγκριτικά με αντίστοιχα στοιχεία του παρελθόντος, παραθέτουμε τα στοιχεία της έρευνας του Αγγελάκου (2007) σύμφωνα με την οποία το ποσοστό όσων κατείχαν μεταπτυχιακό ανάμεσα σε 319 εκπαιδευτικούς επιτυγχόντες στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και διορισθέντες τα σχολικά έτη 2002-2003και 2003-2004 , ήταν 8,6% (πίνακας 5, σ.6).Επίσης με βάση τα ευρήματα μιας πιο πρόσφατης έρευνας (2010) που πραγματοποιήθηκε από την επιστημονική επιτροπή της ΑΔΕΔΥ (αφορά 1632 εκπαιδευτικούς, 682 της Α'/θμιας και 950 της Β'/θμιας εκπαίδευσης) το 9,7% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και το 16,2%της Β'/θμιας εκπαίδευσης ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή/και Διδακτορικού τίτλου (Μπουζάκης, Κάσης, Εμβαλωτής, Καμαριανός, Χαραμής, Φιλιπούλου. ΑΔΕΔΥ:Κοινωνικό Πολυκέντρο, 2011, σ.287).

¹²³ Διαθέτουν δηλαδή τα τυπικά προσόντα τα οποία απαιτούνται για τη διεκδίκηση μίας θέσης διδακτικού ερευνητικού προσωπικού (ΔΕΠ) σε κάποιο ελληνικό ή ξένο Α.Ε.Ι.



Πηγή: Επεξεργασία δεδομένων του πίνακα διοριστέων ΠΕ70(2019).

Πιο συγκεκριμένα:

- Στους πρώτους χίλιους (1000) του πίνακα κατάταξης οι κάτοχοι πιστοποίησης παρακολούθησης μοριοδοτούμενων σεμιναρίων είναι το 28,3% (283).

Αναφορικά της προϋπηρεσίας θα μπορούσαμε να σχολιάσουμε ότι το γεγονός της έλλειψης μαζικών διορισμών για πάνω από μία δεκαετία, είχε σαν αποτέλεσμα το ποσοστό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών¹²⁴ με πολλά χρόνια προϋπηρεσία (πάνω από δέκα χρόνια για αρκετούς από αυτούς) να είναι πολύ μεγάλο. Ενδεικτικά οι 944 στους 1000 πρώτους του τελικού πίνακα διορισθέντων ΠΕ70 του 2019 έχουν πάνω από 80 μόρια προϋπηρεσίας¹²⁵. Να σημειωθεί επίσης ότι, όλα αυτά τα χρόνια της προσωρινής εργασίας στην εκπαίδευση, καλλιεργούνταν η ελπίδα στον κόσμο της «αναπλήρωσης και της ελαστικής εργασίας» ότι η προϋπηρεσία θα συνέχιζε να αποτελεί το βασικό κριτήριο διορισμού (Ψωίνου, 2016).

Με βάση λοιπόν τη νέα κατάσταση, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί επί του παρόντος χρόνου, θα λέγαμε ότι προκύπτουν νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αφορούν τους εν ενεργεία ή τους εν δυνάμει εργαζόμενους στην εκπαίδευση.

Αναφορικά λοιπόν των συμβασιούχων εκπαιδευτικών, αν πριν μερικά χρόνια ο χαρακτηρισμός τους ως «οι νομάδες της εκπαίδευσης» (Μαυρογιώργος,2018) θα περιέγραφε με γλαφυρό τρόπο την κατάσταση που βιώνει αυτή η μερίδα των μονίμως προσωρινών εκπαιδευτικών, σήμερα, αυτός ο χαρακτηρισμός από πολλούς θα θεωρούνταν, τουλάχιστον, ελλιπής. Στην εργασιακή ανασφάλεια, στον βίαιο και

¹²⁴ Το ποσοστό των αναπληρωτών το 2019 αποτελεί το 23% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, όπως σχολιάζει ο Ντούλας (2019) σε άρθρο του, το ¼ των εργαζομένων στην εκπαίδευση είναι με ελαστική εργασία. Σε κάποια σχολεία μάλιστα-κυρίως στην Ειδική Αγωγή και σε σχολεία σε παραμεθόριες περιοχές- οι σύλλογοι διδασκόντων απαρτίζονται αποκλειστικά από αναπληρωτές (Ντούλας,2019).

¹²⁵ Θυμίζουμε ότι ένα (1) μόριο αντιστοιχεί σε κάθε μήνα προϋπηρεσίας, με ανώτατο όριο τα 120μόρια (120 μήνες). Τα ογδόντα μόρια λοιπόν αντιστοιχούν στην καλύτερη των περιπτώσεων σε δέκα (10) ακαδημαϊκά έτη.(Επεξεργασία δεδομένων του πίνακα διοριστέων ΠΕ70 (2019).

επαναλαμβανόμενο για χρόνια αποχωρισμό από τους μαθητές, στην εξ ορισμού κατάργηση αυτού που είναι απαραίτητο συστατικό της επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, της σταθερής, δηλαδή, επαφής-σχέσης και παρέμβασης, προστίθεται και η βάρβαρη, άκρως ανταγωνιστική (ο θάνατος σου η ζωή μου) αναζήτηση απόκτησης προσόντων και πιστοποιήσεων για μια θέση υψηλότερης κατάταξης στους περίφημους « πίνακες διοριστέων». Κι ενώ η κατάργηση της επετηρίδας το 1997, και η προκήρυξη και διενέργεια γραπτού διαγωνισμού από τον Α.Σ.Ε.Π , επικέντρωνε επικοινωνιακά στην αντιμετώπιση της χρόνιας αναμονής διορισμού, στα περι αξιοκρατίας και του εξασφαλισμένου διορισμού των «άξιων», τελικά μάλλον αποδεικνύεται ότι στην ουσία αποτέλεσε το «κουτί της Πανδώρας των εκπαιδευτικών», που ακόμα και η «ελπίδα» που καλλιεργεί φαίνεται να αποτελεί φενάκη- εξαιτίας της χρόνιας αδιοριστίας- και αυτοπαγίδευση σε ένα φαύλο κύκλο¹²⁶ συνεχούς απόκτησης μοριοδοτούμενων πιστοποιήσεων. Υποστηρίζεται επίσης ότι η κατάσταση επιτείνεται μιας και οι πίνακες και η μοριοδότησή τους γίνεται χώρος πολιτικών παιχνιδιών, ανοίγοντας μια αποπροσανατολιστική άκρως αποκαρδιωτική και ανταγωνιστική (με στοιχεία κοινωνικού αυτοματισμού) συζήτηση περί δίκαιης ή άδικης μοριοδότησης¹²⁷ (Μαυρογιώργος,2018).

Κλείνοντας αυτή την περίοδο να σημειώσουμε ότι η συζήτηση για τον τρόπο διορισμού των εκπαιδευτικών στην Α'/θμια και Β'/θμια εκπαίδευση δεν έχει κλείσει. Μάλιστα, στην τρέχουσα περίοδο, διενεργείται νέα δημόσια διαβούλευση αναφορικά των κριτηρίων και του τρόπου διεξαγωγής του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ –γίνεται αναφορά σε διεξαγωγή πανελλήνιων εξετάσεων και ψυχομετρικών τεστ για όλες τις

¹²⁶ Στον τελευταίο νόμο 4589/2019 στον οποίο ορίζονται τα κριτήρια (ακαδημαϊκά προσόντα, προϋπηρεσία και κοινωνικά κριτήρια) διορισμού στην Α'/θμια και Β'/θμια εκπαίδευση προβλέπεται επίσης ότι οι τελικοί πίνακες κατάταξης των υποψήφιων εκπαιδευτικών - για μόνιμο διορισμό ή για πρόσληψη ως αναπληρωτών- παραμένουν κλειστοί προσωρινά, για ένα διάστημα δύο ετών. Ως εκ τούτου, μία "καλή θέση" κατάταξης είναι επισφαλής, εφόσον μπορεί να ανατραπεί στη νέα τροφοδότηση των πινάκων με νέους, ίσως περισσότερους προσοντούχους, υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου δεν είναι ασυνήθιστα τέτοια παραδείγματα ανατροπών. Συγκεκριμένα υπάρχει το πρόσφατο παράδειγμα στο οποίο οι παλιοί πίνακες κατάταξης με βάση την προϋπηρεσία ανατρέπονται και με τα νέα κριτήρια του αξιολογικού πίνακα όπως προβλέπονται στο Νόμο 4589/2019 στα άρθρα 57 και 61§4 δημιουργούνται νέα δεδομένα. Ενδεικτικό αυτού είναι ότι για παράδειγμα οι τρεις πρώτοι του πίνακα διοριστέων ΠΕ70 2018-2019(η κατάταξη γινόταν με βάση την προϋπηρεσία) , στους νέους πίνακες ΠΕ70 του 2019(η κατάταξη γίνεται με βάση συνυπολογισμό των ακαδημαϊκών προσόντων και προϋπηρεσίας) πέφτουν αντίστοιχα : η πρώτη (Στεργίου Σοφία του Κωνσταντίνου) με τη νέα μοριοδότηση έπεσε στην 1.278η θέση. Η δεύτερη (Βασιλείου Βασιλική) με 89,9 μόρια πέφτει στην 791η θέση και ο τρίτος (Μιχούδης Δημήτριος) με 82,9 μόρια στη 1373η θέση. (Επεξεργασία δεδομένων πινάκων ΠΕ70 2018-2019 και ΠΕ70 2019)

¹²⁷ Ένα από τα επιχειρήματα των αναπληρωτών ενάντια στο νόμο 4735/2019 ήταν ότι επέβαλλε μια συλλογή ακαδημαϊκών προσόντων τα οποία δεν θα μπορούσαν να αποκτηθούν από τους κινούμενους ανά την Ελλάδα αναπληρωτές εκπαιδευτικούς .

προσλήψεις στο δημόσιο. Αν και από το υπουργείο εσωτερικών λέχθηκε ότι οι εξετάσεις δεν θα αφορούν τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, ο Γενικός Γραμματέας της ΑΔΕΔΥ Δημήτρης Μπράτης θεωρεί ότι ο γραπτός διαγωνισμός ενδέχεται τελικά να αφορά και την εκπαίδευση.(Μπράτης,2020) Επίσης σε σχέδιο νόμου για την επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνεται και άρθρο (άρθρο 114¹²⁸), που δίνει τη δυνατότητα ύπαρξης ενός νέου, πιο ευέλικτου-αποκεντρωμένου συστήματος πρόσληψης αναπληρωτών, ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Ο δοκιμαζόμενος χώρος των συμβασιούχων εκπαιδευτικών¹²⁹ βρίσκεται εν αναμονή-για μία ακόμη φορά- πιθανών νέων ανατροπών.

¹²⁸ Στο Κεφάλαιο Δ', στο άρθρο 114 με τίτλο «Τοπική πρόκληση πρόσληψης ωρομισθίων – Τροποποίηση του άρθρου 63 του Ν.4589/2019» προβλέπεται ότι «σε περίπτωση έλλειψης υποψήφιων ωρομίσθιων για πρόσληψη ...ο οικείος Διευθυντής εκπαίδευσης εκδίδει τοπική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για πρόσληψη ωρομίσθιων με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου διάρκειας έως ενός (1) διδακτικού έτους» (<https://www.hellenicparliament.gr>).

¹²⁹ Κλείνοντας αυτή την ενότητα θα πρέπει να διασαφηνίσουμε ότι ο όρος «αναπληρωτής» - μετά από πολύχρονη κάλυψη από μέρους τους «πάγιων και διαρκών αναγκών» στην εκπαίδευση - δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αυτής της ομάδας των εργαζομένων στην εκπαίδευση και χρησιμοποιείται πλέον μόνο κατ' ευφημισμό.

Τέταρτη Ενότητα: Ερευνητικό Μέρος

Κεφάλαιο 5.Μεθοδολογία της έρευνας

5.1.Εισαγωγικές αναφορές κι επισημάνσεις

Σύμφωνα με την Λυδάκη (2001) «η μεθοδολογία είναι η στρατηγική, το σχέδιο δράσης, η διαδικασία που κείται πίσω από την επιλογή και τη χρήση των ειδικών μεθόδων για την εξαγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων» ενώ η μέθοδος είναι οι «τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιούμε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα ή τις υποθέσεις μας» (Λυδάκη, 2001, σελ 24).

Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να παρουσιάσουμε όλο το σχέδιο δράσης της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας όπως επίσης και των τεχνικών συλλογής των δεδομένων μας προκειμένου ο κάθε ενδιαφερόμενος να αποκτήσει πληρέστερη αντίληψη του όλου εγχειρήματος και κατ' επέκταση να μπορέσει να το αξιολογήσει. Εισαγωγικά να αναφέρουμε ότι υιοθετήσαμε τις κατευθύνσεις της ποιοτικής ερευνητικής παράδοσης και χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης τεκμηρίων (document analysis).

Η παρουσίαση μας θα εξελιχθεί όπως περιγράφεται παρακάτω και θα περιλαμβάνει:

- την επιλογή των πηγών και του δείγματος
- τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε
- την ανάλυση των δεδομένων
- την αναφορά σε ζητήματα που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας μας.
- Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Πριν προχωρήσουμε, θυμίζουμε ότι σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να αναδειχθούν οι διαστάσεις, της πανεπιστημιακής αγοράς τίτλων σπουδών που απευθύνεται κυρίως στους συμβασιούχους και υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εφαρμόζοντας στην πράξη τη δια βίου μάθηση, επιδίδονται σε μια «δια βίου» προσπάθεια αναβάθμισης του εργασιακού τους προφίλ. Παράλληλα θα επιδιωχθεί να διερευνηθεί αν και πώς η δημιουργία του σχετικού με το θέμα μας θεσμικού πλαισίου διαμορφώνει «εύφορο έδαφος» για την ανάπτυξη μιας αλληλοτροφοδοτούμενης σχέσης «παρόχου - πελάτη», που πηγάζει και ενισχύεται από:

- την αυξανόμενη ανασφάλεια και τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών¹³⁰ αφ ενός
- και την τάση περαιτέρω εμπορευματοποίηση- ιδιωτικοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης αφ ετέρου¹³¹.

Με βάση τα παραπάνω, ο ερευνητικός στόχος διαμορφώθηκε ως εξής: η αποτύπωση της πανεπιστημιακής αγοράς εκπαιδευτικών προϊόντων που έχει ως κύριο πληθυσμό στόχο, τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αποτύπωση αυτής της αγοράς θα γίνει με αναφορά σε αυτή τη μερίδα εργαζομένων (τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Πιο συγκεκριμένα, το κριτήριο επιλογής των προγραμμάτων που θα παρουσιάσουμε, θα είναι η μοριοδότηση τους στο Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ που αφορά στο διορισμό ή την προσωρινή πρόσληψη εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέσω αυτής της αποτύπωσης επιδιώκεται να καταγραφούν, και να αξιολογηθούν στη συνέχεια τα εξής θέματα:

- Ποιο είναι το μέγεθος αυτής της πανεπιστημιακής αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων;
- Ποιοι είναι οι πάροχοι;
- Πώς κατανέμεται στα πλαίσια της ελληνικής επικράτειας; Απλώνεται και σε άλλες χώρες;
- Υπάρχουν εμφανή εμπειρικά στοιχεία που συνηγορούν σε τάσεις διεύρυνσης της;
- Οι πολιτικές αποφάσεις (χρηματοδότηση, ψήφιση νόμων) επηρέασαν ή και συνέβαλλαν στη διεύρυνσή της εν λόγω αγοράς;
- Ποιο είναι το κόστος των διαφόρων πανεπιστημιακών προϊόντων και υπηρεσιών; Το κόστος σχετίζεται με τη ζήτηση;
- Ποιο είναι το περιεχόμενό τους; Οι εξειδικεύσεις που προσφέρουν συσχετίζεται με την αγορά εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο ανώτατος αριθμός αυτών που μπορούν να συμμετάσχουν στα εν λόγω εκπαιδευτικά προγράμματα;
- Ποια είναι η διάρκειά τους;

¹³⁰ Στην προηγούμενη ενότητα γίνεται εκτενής αναφορά στην σταδιακή επιδείνωση της εργασιακής κατάστασης και προοπτικής των συμβασιούχων εκπαιδευτικών όπως και στην μεταξύ τους ανταγωνιστική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια.

¹³¹ Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011), η οποιαδήποτε προσπάθεια κοινωνιολογικής έρευνας – ακόμη και μιας περιορισμένης κλίμακας – αποτελεί μια προσπάθεια «αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας με την εφαρμογή συστηματικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών στοιχείων με βασικό στόχο τη σύνδεση αυτού του εμπειρικού υλικού με τις θεωρητικές ιδέες για το κοινωνικό γίγνεσθαι.» (Κυριαζή, 2011, σελ. 19)

5.2.Επιλογή πηγών και δείγματος

Στην τελική επιλογή του δείγματος βάρυνε κυρίως ο στόχος της έρευνας όπως και οι εναλλακτικές δυνατότητες που υπήρχαν την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας¹³². Δεδομένων των περιορισμών, θεωρήσαμε ότι ο ερευνητικός μας στόχος θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί καλύτερα μέσω της προσέγγισης της αγοράς των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών προϊόντων και πιστοποιήσεων από την πλευρά των παρόχων. Οι πάροχοι¹³³ αυτής της αγοράς είναι τα Α.Ε.Ι και τα αντίστοιχα ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ που λειτουργούν σε αυτά. Οι πηγές άντλησης των δεδομένων για τα υπό έρευνα προϊόντα αποτέλεσαν οι ιστοσελίδες των Α.Ε.Ι.

Επόμενο βήμα στο σχεδιασμό μας ήταν η περιχαράκωση των εν λόγω προϊόντων (ποια τα κριτήρια επιλογής των ακαδημαϊκών τίτλων και πιστοποιήσεων;), την ακριβή περιχαράκωση των πηγών (ποια Α.Ε.Ι, ποια Πανεπιστημιακά Τμήματα, ποια ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ;) και τέλος το καθορισμό του/των έτους/ετών αναφοράς στο/α οποίο/α θα εκτείνεται η αναζήτηση των δεδομένων της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα κινηθήκαμε ως εξής:

1. Αναφορικά της περιχαράκωσης των ακαδημαϊκών τίτλων και πιστοποιήσεων, επιλέχτηκε να αποτυπωθεί η αγορά που αφορά τα ΠΜΣ που πληρούν τα κριτήρια μοριοδότησης στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για το διορισμό ή την προσωρινή πρόσληψη (βλέπε συμβασιούχους εκπαιδευτικούς) των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα συμπεριλάβαμε όλα τα ΠΜΣ που πληρούσαν α) το κριτήριο της επιστημονικής συνάφειας, δηλαδή όλα τα ΠΜΣ που το περιεχόμενό τους έχει εκπαιδευτική και παιδαγωγική εφαρμογή στην Γενική και Ειδική¹³⁴ Αγωγή στο επίπεδο της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης και είναι στην ελληνική γλώσσα (με εξαίρεση τα ΠΜΣ των Ξένων Φιλολογιών), β) να είναι τουλάχιστον δύο εξαμήνων η 60 ECTS

¹³² Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περίοδο αυτοπεριορισμού -λόγω πανδημίας εξαιτίας του covid 19- και με κλειστά τα σχολεία, γεγονός που δεν μας επέτρεπε να προσεγγίσουμε τον ερευνητικό μας στόχο μέσω μιας έρευνας που θα προϋπέθετε την φυσική επαφή (για παράδειγμα, ημιδομημένων συνεντεύξεων από συμβασιούχους εκπαιδευτικούς της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης).

¹³³ Οι καταναλωτές αντίστοιχα είναι, ως επί το πλείστον, οι νυν και οι υποψήφιοι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί

¹³⁴ Παραθέτουμε τον παρακάτω ορισμό που αφορά την Ειδική Αγωγή για να γίνει καλύτερα αντιληπτό το περιεχόμενο της έννοιας της συνάφειας όταν αναφερόμαστε στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ο επικρατέστερος λοιπόν ορισμός της Ειδικής Αγωγής που ισχύει σήμερα στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη είναι ο εξής: «η Ειδική Αγωγή είναι επιστήμη μελέτης, έρευνας και εφαρμογής ολιστικών εκπαιδευτικών μεθόδων, προγραμμάτων και υπηρεσιών που στοχεύουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη (εκπαιδευτική και κοινωνική) του ανάπηρου ατόμου» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2015,σελ.4).Με βάση λοιπόν τον παραπάνω ορισμό, η ειδικευση στην Ειδική Αγωγή αφορά και όλους τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο τους δασκάλους.

και γ) να έχουν αποκτηθεί από ελληνικά ΑΕΙ ή από Πανεπιστημία της αλλοδαπής, των οποίων όμως τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών αναγνωρίζονται –ως ισότιμα των ελληνικών- από τον Διεπιστημονικό Οργανισμό Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (ΔΟΑΤΑΠ). Αναφορικά των προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ η περιχαράκωση στηρίχθηκε στα ίδια κριτήρια (της μοριοδότησης στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών). Συγκεκριμένα εκτός του κριτηρίου της συνάφειας, τα προγράμματα πρέπει να είναι άνω των 300 ωρών και διάρκειας τουλάχιστον επτά (7) μηνών (τα κριτήρια περιγράφονται στο Φύλλο της κυβέρνησης Αρ.45, 2019, σ. 9 και έγινε προηγούμενη αναλυτική αναφορά).

2. Αναφορικά των πηγών στις οποίες ανατρέξαμε για την αναζήτηση των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών των εν λόγω ακαδημαϊκών προϊόντων, αποτέλεσαν οι ιστοσελίδες¹³⁵ όλων των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που σχετίζονται με όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Α΄/θμια Εκπαίδευση. Αποφασίσαμε επίσης να αποτυπωθεί η δραστηριότητα όλων των εν λόγω Τμημάτων, όλων των ΑΕΙ- κι όχι επιλεκτικά κάποιων εξ αυτών- επειδή θεωρήσαμε ότι α) μόνο με την συμπερίληψη όλων θα είχαμε μια πληρέστερη εικόνα της υπό διερεύνηση αγοράς, β) θα θέλαμε να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση αυτής της αγοράς στο πλαίσιο των Πανεπιστημιακών Τμημάτων και στο πλαίσιο των Πανεπιστημίων Ιδρυμάτων. Επίσης επιλέχθηκε να μελετηθεί και μέρος της αντίστοιχης αγοράς (αφορά μόνο τα ΠΜΣ) των Πανεπιστημίων της Κύπρου εξαιτίας δύο πλεονεκτημάτων τους (● η πραγματοποίηση των μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα και ● η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) που τα διαφοροποιεί σε σχέση με άλλα πανεπιστήμια της αλλοδαπής και την μετατρέπουν σε μια προνομιακή και ανταγωνιστική της ελληνικής αγοράς εκπαιδευτικών προϊόντων. Επιπροσθέτως, αναφορικά των Κυπριακών Πανεπιστημίων στόχος μας είναι η αποτύπωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών αυτής της αγοράς (αυτών που την κάνουν ανταγωνιστική της ελληνικής όπως το ύψος των διδάκτρων και η διάρκεια των σπουδών) και

¹³⁵ Όταν αναφερόμαστε στις ιστοσελίδες των ΑΕΙ εννοούμε (και θα εννοούμε από εδώ και στο εξής) συγκεκριμένα: τους κανονισμούς λειτουργίας των ΠΜΣ όπως και τα Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ) των σχετικών με την ίδρυση ή επανίδρυση των ΠΜΣ, τις ανακοινώσεις και τις περιγραφές των προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ όπως και τις αρχικές σελίδες που αφορούν τους σκοπούς ίδρυσης των ΠΜΣ και ΚΕΔΙΒΙΜ. Εν ολίγοις αναφερόμαστε σε οποιαδήποτε πηγή των ιστοσελίδων των ΑΕΙ που διαθέτετε πληροφορίες σχετικές με την έρευνά μας.

όχι το εύρος της και επομένως επιλέχτηκε να παρουσιαστεί η δραστηριότητα τριών¹³⁶ μόνο Κυπριακών Πανεπιστημίων.

Συγκεκριμένα, για τα ΠΜΣ αντλήσαμε στοιχεία από τις ιστοσελίδες εξήντα οκτώ (68) Τμημάτων που ανήκουν σε δέκα εννέα (19) Πανεπιστήμια (16 ελληνικά και 3 κυπριακά) και για τα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ από τις αντίστοιχες ιστοσελίδες δέκα έξι (16) Πανεπιστημίων¹³⁷.

3. Τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις ιστοσελίδες των ΑΕΙ αφορούν σε ΠΜΣ και προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ που υλοποιούνται ή θα υλοποιηθούν μέσα στο 2020. Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι η επιλογή του ημερολογιακού έτους και όχι του ακαδημαϊκού-όπως σκοπεύαμε αρχικά- προέκυψε στην πορεία της έρευνας, επειδή κατά την περίοδο πραγματοποίησης του κύριου όγκου της ερευνητικής μας δουλειάς(5-6/2020), διαπιστώσαμε ότι πολλά νέα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ¹³⁸ βρισκόταν στη φάση των εγγραφών και η έναρξη μαθημάτων προγραμματιζόταν στην αρχή του επόμενου ακαδημαϊκού έτους (2020-2021). Προκειμένου λοιπόν να τα συμπεριλάβουμε-ο αριθμός των νέων προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ ήταν συγκριτικά μεγάλος και θεωρήσαμε ότι θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον η αποτύπωσή τους- ορίσαμε το έτος αναφοράς να είναι το 2020.

5.3. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Η επιλογή των μεθόδων και εργαλείων προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας σχετίζεται και επηρεάζεται από τις γενικότερες θεωρητικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις του ερευνητή αναφορικά αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 2011), ωστόσο και αντικειμενικοί παράγοντες (οικονομικοί, χρονικοί, προσβασιμότητας) μπορεί να επηρεάσουν την επιλογή και τον σχεδιασμό μιας έρευνας.

¹³⁶ Παρακάτω, στη σχετική παρουσίαση γίνεται εκτενέστερη αναφορά σε πληροφορίες που αφορούν αυτά τα πανεπιστήμια.

¹³⁷ Να διευκρινίσουμε ότι στα αναφερόμενα 16 Πανεπιστήμια δεν περιλαμβάνεται το ΕΑΠ. Περιλαμβάνεται όμως το Μεσογειακό Πανεπιστήμιο το οποίο ενώ προσφέρει συναφή προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ, δεν προσφέρει συναφή ΠΜΣ και επομένως δεν περιλαμβάνεται στον προαναφερόμενο αριθμό των 19 Πανεπιστημίων.

¹³⁸ Τα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ οργανώνονται σε κύκλους σπουδών που μπορεί να υλοποιούνται και να επαναλαμβάνονται –ανάλογα με την εκδήλωση ενδιαφέροντος συμμετοχής σ' αυτά - καθ' όλη τη διάρκεια -και ενδιάμεσα- του ακαδημαϊκού έτους.

Αναφορικά λοιπόν της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας και παρά τον αρχικό σχεδιασμό και την θεώρησή μας ότι οι «μικτές¹³⁹» μέθοδοι κοινωνιολογικής έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά και ενισχυτικά στο ερευνητικό μας εγχείρημα, οι αντικειμενικοί περιορισμοί που αναφέρθηκαν προηγουμένως (συνθήκες αυτοπεριορισμού λόγω covid19) περιόρισαν τις επιλογές μας.

Δεδομένων των περιορισμών και αφού ως πηγές άντλησης των δεδομένων μας επιλέξαμε -από τα δύο μέρη της εν λόγω αγοράς-το μέρος που αφορά τους παρόχους, θεωρήσαμε ότι ο ερευνητικό μας στόχος θα εξυπηρετούνταν καλύτερα μέσω μιας έρευνας ανάλυσης τεκμηρίων¹⁴⁰ και δη αυτής ηλεκτρονικών πηγών. Τα πλεονεκτήματα της ανάλυσης τεκμηρίων που έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι α) αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο διότι απαιτεί επιλογή δεδομένων (data selection) και όχι συλλογή τους (data collection),β) μπορεί να υπάρξει άμεση διαθεσιμότητα των ντοκουμέντων, ιδιαίτερα των ηλεκτρονικών, γ) το γεγονός ότι τα ντοκουμέντα απλά υπάρχουν, δεν παρεμβαίνουν ούτε επηρεάζονται καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας (άρα ο ερευνητής μπορεί να επανέλθει για επανεξέταση ή αναπροσαρμογή της έρευνας όποτε χρειαστεί) και δ) η δυνατότητα ακρίβειας των δεδομένων που συλλέγονται (και άρα δυνατότητα ελέγχου τους) (Bowen, 2009), επηρέασαν στην επιλογή αυτής της μεθόδου όπως και στην εκτίμηση αναφορικά της καταλληλότητάς της.

Στην μελέτη των τεκμηρίων της έρευνας μας (ιστοσελίδες Πανεπιστημίων) χρησιμοποιήσαμε την «interview technique¹⁴¹» στην προσπάθειά μας να «εξορύξουμε» τα δεδομένα μας («mining data») (O' Leary,2017,σελ.603).

¹³⁹ Οι όροι «μικτές μέθοδοι» / «συνδυαστική προσέγγιση»/ «μεθοδολογικός τριγωνισμός»/ «πολλαπλές μέθοδοι» / «υβριδική έρευνα» χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν την ενσωμάτωση στην ίδια έρευνα το συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας (Κυριαζή,2011).

¹⁴⁰ Η ανάλυση τεκμηρίων (document analysis) αποτελεί μια συστηματική διαδικασία ανάλυσης ή αξιολόγησης τεκμηρίων –έντυπων ή ηλεκτρονικών. Όπως και σε άλλες αναλυτικές μεθόδους της ποιοτικής έρευνας ο στόχος της ανάλυσης τεκμηρίων είναι το κάθε είδους τεκμήριο να αποκτήσει “φωνή” και νόημα μέσω της ερμηνευτικής ματιάς του ερευνητή συμβάλλοντας στην εξέλιξη της γνώσης αναφορικά του, υπό μελέτη, φαινομένου. Χρησιμοποιείται συχνά σε συνδυασμό με άλλες ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους ως μέσω «τριγωνισμού», του συνδυασμού δηλαδή μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου (Benzin, 1970 στο Bowen, 2009, σ. 291).Επίσης παρά το γεγονός ότι η ανάλυση τεκμηρίων έχει ταυτιστεί με την ανάλυση του προφορικού ή του γραπτού λόγου, μπορεί να εφαρμοστεί και «σε οποιοδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα σε όποια μορφή κι αν εμφανίζεται (Κυριαζή, 2011, σ.281).

¹⁴¹ Η «interview technique» αφορά μία τεχνική διερεύνησης του περιεχομένου των υπό έρευνα τεκμηρίων σύμφωνα με την οποία το τεκμήριο αντιμετωπίζεται ως πληροφοριοδότης ο οποίος παρέχει απαντήσεις στις ερωτήσεις που τίθενται από τον ερευνητή (O'Leary, 2017).

5.4.Ανάλυση

Στην ανάλυση των δεδομένων μας προσπαθήσαμε να τηρήσουμε τις πειθαρχίες της ανάλυσης περιεχομένου τεκμηρίων σύμφωνα με τις οποίες, όπως περιγράφεται από τον Κορρέ (2017), • Οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια έτσι ώστε να είναι δυνατός ο έλεγχος ή η επανάληψή τους και από άλλους ερευνητές και • τα ευρήματα της ανάλυσης ποσοτικοποιούνται και μέσω της «στατιστικής επεξεργασίας τους μελετώνται και ανακαλύπτονται στατιστικές συσχετίσεις βάσει των οποίων ελέγχονται οι θεωρητικές υποθέσεις της έρευνας (Κορρές, 2017,σ.29).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2011) η σαφής και κατάλληλη - του ερευνητικού ζητούμενου- διαμόρφωση των κατηγοριών καθορίζουν την επιτυχία μιας έρευνας περιεχομένου. Επιπροσθέτως, στη διαδικασία διαμόρφωσης των κατηγοριών, τα δεδομένα «αντιπαραβάλλονται με αρχικές, δοκιμαστικές κατηγορίες και, αναλόγως με το πόσο κατάλληλες αποδεικνύονται αυτές στην πράξη, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται»(Κυριαζή,2011, σελ.290) Βεβαίως οι ισχύουσες γνώσεις του ερευνητή για το θέμα της έρευνας του συντελούν στη διαμόρφωση των κατηγοριών αρχικά, ωστόσο η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα ενός «συνεχούς διαλόγου» μεταξύ θεωρίας και δεδομένων (Κυριαζή,2011).

Με βάση τα παραπάνω, στον καθορισμό των κατηγοριών μας καθοδήγησε ο σκοπός της έρευνάς μας και το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο, αλλά η τελική διαμόρφωσή τους ήταν αποτέλεσμα της διάδρασης μεταξύ της θεωρίας και των ευρημάτων. Αποτέλεσμα αυτής της διάδρασης αποτέλεσε το γεγονός ότι ενώ αρχικά είχαμε κατά νου κάποιες κατηγορίες-με βάση βεβαίως το σχετικό του θέματος θεωρητικό υπόβαθρο- ωστόσο η μελέτη των τεκμηρίων και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δημιούργησαν την ανάγκη-και παρείχαν την δυνατότητα- διαμόρφωσης νέων κατηγοριών. Φυσικά και οι αρχικοί μας σχεδιασμοί αναφορικά των πιθανών κατηγοριών ευοδώθηκαν μιας και τα τεκμήρια μας "αντάμειψαν" με πληθώρα στοιχείων που "απαντούσαν" στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Τέλος αφού συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν όλα τα ευρήματα της έρευνας μας, ακολούθησε η ταξινόμησή τους ανά κατηγορία έτσι ώστε, μέσω της κριτικής μελέτης τους, να έλθουν στην επιφάνεια δεδομένα και συσχετίσεις που αφορούν το υπό έρευνα θέμα μας.

5.5.Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας έρευνας αφορά το ζήτημα της παρουσίασης με ειλικρίνεια και διαφάνεια της όλης διαδικασίας της έρευνας (παραδοχές, ερευνητικό σχεδιασμό, θεωρητική προσέγγιση και αποτελέσματα) έτσι ώστε «η επαλήθευση της ερευνητικής διαδικασίας από άλλους ερευνητές να είναι εφικτή» (Κυριαζή, 2011,σελ.360).Αναφορικά της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας, για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνά μας ασχοληθήκαμε με «το έκδηλο περιεχόμενο των κειμένων και όχι το λανθάνον¹⁴²» (Κυριαζή, 2011,σελ 290) και επομένως όλα τα ευρήματα μπορούν να ελεγχθούν και να αξιολογηθούν. Συμπληρωματικά θα λέγαμε ότι το στοιχείο της «υποκειμενικότητας των τεκμηρίων» ή η «υποκειμενική ανάγνωση» των δεδομένων από την πλευρά του ερευνητή -στοιχεία που αμφισβητούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας έρευνας ανάλυσης περιεχομένου(Bowen, 2009)- δεν υφίστανται στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, δεδομένου ότι τα υπό μελέτη τεκμήρια είναι επίσημες ιστοσελίδες των δημόσιων ΑΕΙ της χώρας, προσβάσιμες σε κάθε ενδιαφερόμενο. Το περιεχόμενό τους δε, δεν μπορεί παρά να χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, ακρίβεια και εγκυρότητα.

5.6.Περιορισμοί της έρευνας

Η παντελής έλλειψη κάποιων στοιχείων ή ο ανεπαρκής διαθέσιμος αριθμός τους - «insufficient detail» (Bowen 2009)- είναι κάποια από τα μειονεκτήματα της ανάλυσης του περιεχομένου τεκμηρίων που αντιμετωπίσαμε κι εμείς στην δικιά μας προσπάθεια. Σύμφωνα με τον Bowen (2009), ο ερευνητής πρέπει να έχει συνείδηση του ότι η δημιουργία του κάθε είδους ντοκουμέντου εξυπηρετεί συγκεκριμένες ανάγκες, διαφορετικές από τις ανάγκες διαφόρων ερευνητικών προσπαθειών. Γι αυτό εξάλλου –όπως αναφέρεται- απαιτείται και διερευνητική ικανότητα από τη πλευρά του ερευνητή (Bowen,2009, σ.31).

¹⁴² Στα πλαίσια των αντίθετων απόψεων που έχουν εκφραστεί αναφορικά του ερωτήματος αν ο ερευνητής πρέπει να ασχολείται με το έκδηλο ή το λανθάνον περιεχόμενο ενός τεκμηρίου, υποστηρίζεται ότι η «αντικειμενικότητα» της ερευνητικής διαδικασίας απειλείται, όταν ο ερευνητής επικεντρώνει το ερευνητικό του ενδιαφέρον κυρίως στα έμμεσα, στα βαθύτερα νοήματα που κρύβονται στο περιεχόμενο των υπό μελέτη τεκμηρίων (Κυριαζή, 2011, σελ.291).

Οι περιορισμοί που συναντήσαμε αφορούν την παντελή έλλειψη κάποιων στοιχείων¹⁴³ ή την μη διάθεσή τους από τους υπεύθυνους των προγραμμάτων¹⁴⁴. Το γεγονός αυτό μας υποχρέωσε να παραλείψουμε κάποιες κατηγορίες που περιλαμβάνονταν στον αρχικό μας σχεδιασμό.

Επίσης μία δυσκολία που προέκυψε και δυσχέρανε-απαιτήθηκε πολύ περισσότερος χρόνος- σε μεγάλο βαθμό την προσπάθειά μας, έγκειται στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και το περιεχόμενο της κάθε ιστοσελίδας πανεπιστημίου ήταν διαφορετικός. Μάλιστα, προκειμένου να υπάρξουν κάποιες διευκρινίσεις αναφορικά του περιεχομένου, της διάρκειας και των συμμετεχόντων σε αρκετά ΠΜΣ και προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ, χρειάστηκε να επικοινωνήσουμε με τους αντίστοιχους υπεύθυνους για επεξηγήσεις, διευκρινίσεις, επιβεβαιώσεις ή σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκε να επανέλθουμε ξανά και ξανά στις περιγραφές των προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ, στους κανονισμούς σπουδών και στα ΦΕΚ ίδρυσης των ΠΜΣ για επανέλεγχο, επικαιροποίηση και συμπερίληψη νέων δεδομένων.

¹⁴³ Αρχικά φιλοδοξούσαμε να συλλέξουμε στοιχεία που θα μας επέτρεπαν να κάνουμε μία διαχρονική συγκριτική μελέτη αναφορικά του αριθμού των συμμετεχόντων στα προγράμματα των ΚΕΔΙΒΙΜ από το 2018 μέχρι και το 2020. Ωστόσο, λόγω έλλειψης σχετικών διαθέσιμων στοιχείων από τα περισσότερα ΚΕΔΙΒΙΜ, αναδιαμορφώσαμε τα ερευνητικά ζητούμενα και επιδιώξαμε να καταγράψουμε τους συμμετέχοντες σε αυτά μόνο κατά το 2020. Δυστυχώς όμως ούτε αυτή η προσπάθεια ευοδώθηκε τελικά επειδή δεν ανταποκρίθηκαν θετικά όλα τα ΚΕΔΙΒΙΜ με αποτέλεσμα να μην συγκεντρώσουμε πλήρη στοιχεία.

¹⁴⁴ Ενώ ακολουθήθηκε από μέρος μας το πρωτόκολλο αναφορικά της διαδικασίας διάθεσης στοιχείων για ερευνητικούς σκοπούς, από κάποια (λίγα) ΚΕΔΙΒΙΜ Πανεπιστημίων αντιμετωπιστήκαμε με καχυποψία. Μάλιστα, έγινε αναφορά στο ανταγωνιστικό περιβάλλον αναφορικά της προσφοράς προγραμμάτων, το οποίο δεν τους επέτρεπε τη διάθεση στοιχείων που αφορά στον αριθμό συμμετεχόντων σε αυτά.

Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας θα θέλαμε να κάνουμε μια διευκρίνιση αναφορικά της δομής αυτής της παρουσίασης. Επιλέξαμε εισαγωγικά της κάθε παρουσίασης (ΠΜΣ-προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ)- και όχι στο θεωρητικό πλαίσιο όπου γίνεται αναφορά στις πολιτικές που αφορούν τη λειτουργία των ΑΕΙ και των ΚΕΔΙΒΙΜ-να συμπεριλάβουμε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το νομικό καθεστώς λειτουργίας των ΠΜΣ και των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ προκειμένου ο αναγνώστης να κατανοεί καλύτερα τα υπό παρουσίαση ερευνητικά δεδομένα.

6.1. Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)

Τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών –όπως ορίζεται στις γενικές διατάξεις του Νόμου 4485/2017- εντάσσονται στο στρατηγικό σχεδιασμό των Α.Ε.Ι. Διέπονται από επιστημονική συνοχή και αποσκοπούν εκτός της προαγωγής της γνώσης, της ανάπτυξης της έρευνας και των τεχνών και στην ικανοποίηση των «εκπαιδευτικών, ερευνητικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και αναπτυξιακών αναγκών της χώρας» (Ν.4485/2017 άρθρο 30 παρ.1).

Στο ίδιο άρθρο (άρθρο 30 §2 και §3) αναφέρεται ότι τα Α.Ε.Ι. έχουν την ευθύνη για την ίδρυση, τη λειτουργία και την οικονομική διαχείριση των Π.Μ.Σ –με βάση την κείμενη νομοθεσία και την εποπτεία του κράτους, μέσω του υπουργείου Παιδείας - όπως επίσης και ότι απαγορεύεται η διδασκαλία μαθημάτων με μέσα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ποσοστό μεγαλύτερο του τριάντα πέντε τοις εκατό (35%). Αυτός ο περιορισμός δεν ισχύει για το Ιόνιο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, καθώς με βάση το νόμο 4559/2018 προστέθηκε, στον παλιό νόμο (Ν.4485/2017), εδάφιο που προβλέπει ότι «ειδικά για το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Ιόνιο Πανεπιστήμιο το ποσοστό του προηγούμενου εδαφίου δεν υπερβαίνει το πενήντα τοις εκατό (50%)» (Ν.4559/2018).

Βάση αυτών των δεδομένων, στην οργάνωση και παρουσίαση των πληροφοριών αναφορικά των πανελλαδικά προσφερόμενων ΠΜΣ με αντικείμενο την εκπαίδευση, δεν γίνεται περεταίρω αναφορά στα μέσα και στους τρόπους εκπαίδευσης. Ισχύει ο γενικός κανόνας λειτουργίας τους που ορίζει υποχρεωτικές, διαζώσης παρακολούθησεις με δυνατότητα, κατά 35% ή 50% μόνο για τα Πανεπιστήμια Αιγαίου και Ιόνιο, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, σαν γενικό σχόλιο, θα

μπορούσαμε να πούμε ότι με βάση την διερεύνηση που έγινε στους κανονισμούς λειτουργίας των ΠΜΣ, αρκετά εξ αυτών –κυρίως ΠΜΣ των περιφερειακών Πανεπιστημίων –τονίζουν τη δυνατότητα μικτής εκπαίδευσης (μέχρι 35% ή 50%) - άρα εξαντλούν τις δυνατότητες που τους παρέχει ο νόμος- και επιπροσθέτως αναφέρουν ότι οι δια ζώσης παραδόσεις πραγματοποιούνται σε ώρες και μέρες που διευκολύνει τους εργαζόμενους φοιτητές (μαθήματα Παρασκευή απόγευμα, Σάββατο πρωί ακόμη και Κυριακή).

Η διάρκεια φοίτησης όπως ορίζεται στο άρθρο 33§1 του ίδιου νόμου είναι, κατ' ελάχιστο όριο¹⁴⁵, τα δύο (2) εξάμηνα-που ισοδυναμούν τις 60 ECTS¹⁴⁶- στα οποία περιλαμβάνεται και ο χρόνος που απαιτείται για την τυχόν εκπόνηση και υποβολή προς κρίση διπλωματικής εργασίας. Ο ανώτατος χρόνος ολοκλήρωσης των Σπουδών ορίζεται από τον κανονισμό του κάθε Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Στον Κανονισμό Μεταπτυχιακών Σπουδών μπορεί να παρέχεται και η δυνατότητα • προσωρινής αναστολής των σπουδών, που δεν υπερβαίνει τα δύο (2) συνεχόμενα εξάμηνα , • δυνατότητα παράτασης, η οποία δεν υπερβαίνει το ήμισυ της κανονικής διάρκειας φοίτησης του Π.Μ.Σ και επίσης • δυνατότητα μερικής φοίτησης¹⁴⁷ σε φοιτητές που εργάζονται ή και σε εξαιρετικές περιπτώσεις και σε μη εργαζόμενους φοιτητές (Ν.4485/2017 άρθρο 33§1§2 & Ν.4521/2018 άρθρο 42§2).

Αναφορικά των πόρων και της χρηματοδότησης των ΠΜΣ στο άρθρο 37§1 προβλέπονται τα εξής: τα ΠΜΣ χρηματοδοτούνται μεταξύ άλλων¹⁴⁸ και από φοιτητικά τέλη τα οποία καλούνται να καλύψουν μέρος των λειτουργικών τους εξόδων. Επίσης στο άρθρο 35§2, προβλέπεται απαλλαγή των τελών φοίτησης σε φοιτητές –βάση εισοδηματικών κριτηρίων¹⁴⁹-οι οποίοι όμως δεν πρέπει να ξεπερνούν

¹⁴⁵ Το ανώτατο όριο μπορεί να είναι τεσσάρων εξαμήνων (120 ECTS).

¹⁴⁶ ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System-Ευρωπαϊκό Σύστημα Συσσώρευσης και Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων).

¹⁴⁷ Να σημειώσουμε ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές μερικής φοίτησης δεν επιτρέπεται να υπερβαίνουν το διπλάσιο της κανονικής διάρκειας σπουδών των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων.

¹⁴⁸ Άλλες πηγές χρηματοδότησης των ΠΜΣ είναι από α) τον προϋπολογισμό των ΑΕΙ, β) του προϋπολογισμού τους κράτους, γ) δωρεών, δ) πόρων από ερευνητικά προγράμματα, ε) από πόρους ευρωπαϊκών προγραμμάτων, στ) από μέρος των εσόδων των Ειδικών Λογαριασμών Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.) των Α.Ε.Ι και ζ) κάθε άλλη νόμιμη αιτία (Νόμος 4485/2017 άρθρο 37§1), η) επιπρόσθετοι πόροι του ΠΜΣ μπορεί να προέρχονται από τη διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης, σεμιναρίων, οργάνωση συνεδρίων και εκδόσεων. (Αρ. Φύλλου 1057, 5 Ιουνίου 2015, Εφημερίδα της Κυβέρνησης).

¹⁴⁹ Συγκεκριμένα ο νόμος 4485/2017 στο άρθρο 35§2 προβλέπει απαλλαγή από τα τέλη φοίτησης σε φοιτητές Π.Μ.Σ., των οποίων το ατομικό εισόδημα, εφόσον διαθέτουν ίδιο εισόδημα, και το οικογενειακό διαθέσιμο ισοδύναμο εισόδημα δεν υπερβαίνουν αυτοτελώς, το μεν ατομικό το εκατό τοις εκατό (100%), το δε οικογενειακό το εβδομήντα τοις εκατό (70%) του εθνικού διάμεσου διαθέσιμου ισοδύναμου εισοδήματος, σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα κάθε φορά δημοσιευμένα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) (Νόμος 4485/2017 άρθρο 35§2).

το 30% του συνολικού αριθμού των φοιτητών που εισάγονται στο Π.Μ.Σ. (Ν.4485/2017 άρθρο 35§2& 37§1).

Σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε η χρήση του όρου «δίδακτρα¹⁵⁰» αντί του όρου «φοιτητικά τέλη», διότι νομίζουμε ότι αποτυπώνει καλύτερα την πραγματικότητα, χωρίς να παραπλανά και να συσκοτίζει. Εξάλλου στους προηγούμενους νόμους που αφορούν στη λειτουργία των ΠΜΣ και αναφορικά των πηγών χρηματοδότησής τους, χρησιμοποιείται ο όρος «δίδακτρα».

Επίσης σε σχέση με τον αριθμό των συμμετεχόντων σε ένα ΠΜΣ υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες ο μέγιστος αριθμός μεταπτυχιακών φοιτητών ανά διδάσκοντα, καθώς και ο μέγιστος αριθμός μεταπτυχιακών φοιτητών στα Π.Μ.Σ. του Τμήματος καθορίζεται σε σχέση και με τον αριθμό των φοιτητών του πρώτου κύκλου σπουδών και των διδασκόντων, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα όλων των κύκλων σπουδών (Ν.4485/2017 άρθρο 45§1 εδάφιο β').

Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της ερευνάς μας.

5.2. ΠΜΣ των ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων (Π.Ι)

Στο παρακάτω πίνακα (πίνακας 6.1) αποτυπώνεται το σύνολο των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων που οργανώνονται και υλοποιούνται ή θα υλοποιηθούν από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ελλάδας το 2020. Το περιεχόμενό αυτών των ΠΜΣ αφορά την Εκπαίδευση και κατά συνέπεια απευθύνονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στην ομάδα εργαζομένων με την οποία ασχολείται το παρόν πόνημα, αυτή των συμβασιούχων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 6.1.Σύνολο ΠΜΣ των ελληνικών Π.Ι

| ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με Δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|-----|--------|--------|---------|------------|--------------|--------------------------------|
| | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| 150 | 4 | 59 | 87 | 37(24,66%) | 113 (75,33%) | 8.704 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των Π.Ι (2020).

¹⁵⁰ Το χρηματικό ποσό που καταβάλλει κάποιος σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ώστε να μπορεί να παρακολουθεί μαθήματα σ' αυτό. (Βικιλεξικό).

Με βάση τα ευρήματα που απεικονίζονται στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 5.1), διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν εκατόν πενήντα ΠΜΣ (150) που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Συγκεκριμένα παρατηρούμε:

- Η πλειοψηφία τους, που φτάνει το 75,33%, είναι με δίδακτρα (φοιτητικά τέλη) ενώ δωρεάν είναι μόνο το 24,66% εξ αυτών.
- Από το σύνολο των 150 ΠΜΣ τα περισσότερα (87 ή 58%) είναι τεσσάρων (4) εξαμήνων (ισοδυναμούν με 120 ect), ενώ αρκετά (59 ή 39,3%) είναι τριών εξαμήνων (ισοδυναμούν με 90 ect) και τέσσερα (4 ή 2,6%) είναι δύο εξαμήνων (60 ect).
- Ο ανώτατος αριθμός ενδιαφερόμενων που μπορεί να φοιτήσει στα εν λόγω ΠΜΣ ανέρχεται στους πάνω από 8.704¹⁵¹ φοιτητές/ριες.

6.2.1.Κατανομή των ΠΜΣ ανά Πανεπιστήμιο

Στους παρακάτω πίνακες επιχειρείται μια πιο αναλυτική αποτύπωση της δραστηριότητας των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων αναφορικά της οργάνωσης και υλοποίησης ΠΜΣ που το περιεχόμενό τους αφορά την Εκπαίδευση

Οι εν λόγω πίνακες οργανώθηκαν, κατά βάση, ανά Πανεπιστήμιο εκτός των Πανεπιστημίων της Αττικής και της Θεσσαλονίκης που οργανώθηκαν και παρουσιάζονται ανά αντίστοιχο νομό.

6.2.2. ΠΜΣ στην Αττική

Τα Πανεπιστήμια της Αττικής που προσφέρουν ΠΜΣ με αντικείμενο τους θέματα της Εκπαίδευσης είναι • το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ) με οκτώ (8) Σχολές και τριάντα τέσσερα (34) Τμήματα. Στο ΕΚΠΑ –σύμφωνα με στοιχεία που αφορούν τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 φοιτούν 89.138 χιλιάδες προπτυχιακοί και 13.185 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές¹⁵² • το Πάντειο Πανεπιστήμιο με τέσσερις (4) Σχολές και εννέα (9) Τμήματα. Στο Πάντειο Πανεπιστήμιο φοιτούν 18.619 χιλιάδες προπτυχιακοί και 1.211 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές¹⁵³ • το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής με έξι (6) Σχολές και είκοσι επτά (27) Τμήματα και φοιτούν σε αυτό 54.800 χιλιάδες προπτυχιακοί και

¹⁵¹ Ο αριθμός αυτός προκύπτει από το σύνολο των 3.900 συμμετεχόντων στα ΠΜΣ του ΕΑΠ και των 4804 (μέχρι του χρόνου συγγραφής της παρούσας εργασίας, δεν είχε ανακοινωθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων τριών ΠΜΣ) συμμετεχόντων στα ΠΜΣ των υπολοίπων Π.Ι. της Ελλάδας. Να σημειωθεί ότι αναφερόμαστε στον ανώτατο αριθμό συμμετεχόντων ο οποίος ωστόσο, μπορεί να μην καλύπτεται.

¹⁵² Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

¹⁵³ Ο.π.

3.300 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές¹⁵⁴ • το Πανεπιστήμιο Πειραιά (ΠΑ.ΠΕΙ.) με τέσσερις (4) Σχολές και δέκα (10) Τμήματα. Στο ΠΑ.ΠΕΙ φοιτούν 23.208 χιλιάδες προπτυχιακοί και 2.938 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁵⁵

Πίνακας 6.2. ΠΜΣ στην Αττική ανά Πανεπιστημιακό Ίδρυμα (Π.Ι)

| Π.Ι | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|--------------------|-----|--------|---------|---------|-------------|-------------|--------------------------------|
| | | 60ects | 90 ects | 120ects | | | |
| ΕΚΠΑ | 35 | 1 | 8 | 26 | 7 (20%) | 28 (80%) | 1078 |
| Πάντειο | 6 | - | 2 | 4 | 6 | - | 170 |
| Π. Δυτικής Αττικής | 2 | - | 1 | 1 | - | 2 | 150 |
| Π. Πειραιά | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 60 |
| Σύνολο | 44 | 2 | 11 | 31 | 13 (29,54%) | 31 (70,45%) | 1458 ¹⁵⁶ |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις Ιστοσελίδες των Π.Ι. της Αττικής (2020).

Με βάση τα ευρήματα που αποτυπώνονται στον πίνακα (6.2) παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Τα ΠΜΣ των Πανεπιστημίων της Αττικής αποτελούν το 29,33% του συνόλου των ΠΜΣ των Ελληνικών Πανεπιστημίων.
- Συνολικά στην Αττική το 70,45% των ΠΜΣ που διατίθενται είναι με δίδακτρα ενώ το 29,54% διατίθενται δωρεάν.
- Το ΕΚΠΑ είναι το πανεπιστήμιο με τη μεγαλύτερη προσφορά ΠΜΣ τα οποία στη συντριπτική τους πλειοψηφία (80%) είναι με δίδακτρα, ενώ μόνο 20% είναι δωρεάν.
- Αντίθετα, το Πάντειο Πανεπιστήμιο προσφέρει όλα τα ΠΜΣ δωρεάν.
- Τα τρία (3) ΠΜΣ που προσφέρουν το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και το Πανεπιστήμιο είναι όλα με δίδακτρα.
- Αναφορικά της διάρκειας των ΠΜΣ τα τριάντα ένα (31) είναι τεσσάρων εξαμήνων (120ects), έντεκα (11) τριών εξαμήνων (90ects) και δύο (2) είναι δύο εξαμήνων (60ects).
- Ο ανώτατος αριθμός των συμμετεχόντων ξεπερνά τους 1.458 χιλ. φοιτητές /ριες.

¹⁵⁴ Το Πανεπιστήμιο Πειραιά ιδρύθηκε το 2018 ως αποτέλεσμα της συγχώνευσης του ΤΕΙ Αθήνας και του ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ. Ως εκ τούτου στο προαναφερθέν δελτίο τύπου της ΕΛ.ΣΤΑΤ δεν περιλαμβάνονται τα αντίστοιχα στοιχεία. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται προέρχονται από την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου και αφορούν τον αριθμό των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών κατά το έτος ίδρυσης του.

¹⁵⁵ Στοιχεία από την ΕΛ.ΣΤΑΤ.(ό.π.)

¹⁵⁶ Σε δύο (2) ΠΜΣ οι αριθμοί συμμετεχόντων είναι σε εκκρεμότητα.

6.2.3. ΠΜΣ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΠΑ.ΜΑΚ)

Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) είναι ένα από τα παλαιότερα και μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της Ελλάδας, με έντεκα (11) σχολές και σαράντα ένα (41) Τμήματα. Στο ΑΠΘ φοιτούν 72.737 χιλιάδες προπτυχιακοί και 5.366 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁵⁷ Το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας αντίθετα είναι ένα σχετικά νέο Πανεπιστήμιο (ιδρύθηκε το 2003) και έχει τέσσερις (4) Σχολές και οκτώ (8) Τμήματα. Στο ΠΑΜΑΚ φοιτούν 16.121 χιλιάδες προπτυχιακοί και 2.872 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁵⁸ Τα ΠΜΣ που προσφέρουν τα δύο Πανεπιστήμια και που αφορούν την Εκπαίδευση, παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6.3. ΠΜΣ στο ΑΠΘ και στο ΠΑΜΑΚ

| Π.Ι | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|--------|-----|--------|---------|---------|-----------|-------------|--------------------------------|
| | | 60ects | 90 ects | 120ects | | | |
| ΑΠΘ | 22 | 1 | 8 | 13 | 7 | 15 | 702 |
| ΠΑ.ΜΑΚ | 8 | - | - | 8 | 1 | 7 | 322 |
| Σύνολο | 30 | 1 | 8 | 21 | 8 (26,6%) | 22 (73,3%) | 1024 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες ΑΠΘ και του ΠΑ.ΜΑΚ. (2020).

Με βάση τα ευρήματα του πίνακα (πίνακας 6.3) που απεικονίζουν την προσφορά των ΠΜΣ των Πανεπιστημιακών Τμημάτων του ΑΠΘ και του ΕΚΠΑ θα λέγαμε τα εξής:

- Ο αριθμός των ΠΜΣ που προσφέρονται από το ΑΠΘ και το ΠΑ.ΜΑΚ είναι αρκετά μεγάλος (αποτελούν το 20% του συνόλου των ΠΜΣ στην Ελλάδα).
- Το 73,3% εξ αυτών είναι με δίδακτρα και το 26,6% είναι δωρεάν.
- Ο ανώτατος αριθμός των συμμετεχόντων ξεπερνά τους χίλιους είκοσι τέσσερις (1.024) φοιτητές /ριες.
- Τα περισσότερα ΠΜΣ (21) διαρκούν τέσσερα εξάμηνα(120ects) ενώ, εκτός των οκτώ(8) που είναι τριών εξαμήνων (90 ects), υπάρχει κι ένα (1) Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα που διαρκεί δύο εξάμηνα (60ects).

¹⁵⁷ Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

¹⁵⁸ Ό.π.

6.2.4. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου της Πάτρας

Το Πανεπιστήμιο Πάτρας (Π.Π) είναι ένα από τα παλαιότερα (ιδρύθηκε το 1964) και μεγαλύτερα περιφερειακά Πανεπιστήμια με εννέα (9) Σχολές και τριάντα οχτώ (38) Τμήματα. Στο Πανεπιστήμιο Πάτρας φοιτούν 32.510 χιλιάδες προπτυχιακοί και 1.943 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁵⁹

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ανά Τμήμα, στοιχεία για τα ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πάτρας.

Πίνακας 6.4.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πάτρας

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|--|-----|--------|--------|---------|--------|----------------|--------------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε ¹⁶⁰ | 2 | - | 2 | - | - | 2 | 60 |
| Τ.ΕΠ.Ε.Α.Π.Η ¹⁶¹ | 1 | - | - | 1 | 1 | - | 60 |
| Τμήμα φιλολογίας | 1 | - | - | 1 | 1 | - | 18 |
| Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας | 1 | - | 1 | - | - | 1 | 40 |
| Σύνολο | 5 | - | 3 | 2 | 2 | 3 | 178 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του Π.Π.(2020).

Αναφορικά των ΠΜΣ του Πανεπιστημίου της Πάτρας παρατηρούμε (πίνακας 6.4) ότι:

- Τα ΠΜΣ που προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Πάτρας είναι πέντε(5) και αποτελούν το 3,3% του συνόλου των ΠΜΣ στην Ελλάδα.
- Εξ αυτών το 60% είναι με δίδακτρα ενώ το 40% είναι δωρεάν.
- Η διάρκεια των σπουδών των περισσότερων (60%) είναι τριών εξαμήνων(90 ects) και τεσσάρων (90 ects) το 40%.
- Ο ανώτερος αριθμός θέσεων φοίτησης είναι για 178 φοιτητές /ριες.

6.2.5.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι ένα από τα παλαιότερα (ακαδημαϊκό έτος ίδρυσης είναι το 1964-1965) και μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της Ελλάδας με έντεκα Σχολές

¹⁵⁹ Ο.π.

¹⁶⁰ Το Τ.ΕΠ.Ε.Κ.Ε (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας), προέκυψε από τη μετονομασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και τη συγχώνευσή του με το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.4610/2019, (άρθρο 36, §2, εδάφιο 2.α.)(Ιστοσελίδα Π.Πατρών).

¹⁶¹ Τ.ΕΠ.Ε.Α.Π.Η (Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία)

και είκοσι έξι (26) Τμήματα. Στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων φοιτούν 19.852 χιλιάδες προπτυχιακοί και 1.404 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁶²

Τα στοιχεία που αφορούν τα ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων παρατίθενται ανά Τμήμα.

Πίνακας 6.5. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|-------------|--------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης | 3 | - | 1 | 2 | 3 | - | 50 |
| Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών | 2 | - | 1 | 1 | 2 | - | 65 |
| Εικαστικών Τεχνών | 1 | - | - | 1 | 1 | - | 27 |
| Σύνολο | 6 | - | 3 | 3 | 6 | - | 142¹⁶³ |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του Π.Ι.(2020).

Με βάση τα ευρήματα που αποτυπώνονται στον πίνακα (πίνακας 6.5), το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων προσφέρει:

- Όλα τα ΠΜΣ (6) είναι δωρεάν(100%).
- Τα ΠΜΣ που προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αποτελούν το 4% του συνόλου των ΠΜΣ στην Ελλάδα.
- Τα τρία (3) ΠΜΣ είναι τεσσάρων εξαμήνων (120ects) και τρία (3) τριών εξαμήνων (90 ects)
- Ο ανώτατος αριθμός των συμμετεχόντων ξεπερνά τους 142 φοιτητές/ριες.

6.2.6. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θράκης

Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ) ιδρύθηκε το 1973 και ανήκουν σε αυτό οκτώ (8) Σχολές και δεκαοκτώ (18) Τμήματα. Στο ΔΠΘ φοιτούν 21.878 χιλιάδες προπτυχιακοί και 3.202 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁶⁴

¹⁶² Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

¹⁶³ Σε ένα (1) ΠΜΣ ο αριθμός συμμετεχόντων είναι σε εκκρεμότητα.

¹⁶⁴ Ό.π.

Στο πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται, ανά Τμήμα, τα ΠΜΣ που προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Θράκης.

Πίνακας 6.6.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θράκης

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|----------------------------------|-------------------|--------|--------|---------|--------------|----------------|--------------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Π.Τ.Δ.Ε ¹⁶⁵ | 4 | - | 2 | 2 | 1 | 3 | 130 |
| Τμήμα Νηπιαγωγών | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 30 |
| Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας | 1 | - | 1 | - | - | 1 | 30 |
| Τμήμα Δασολογίας | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 10 |
| ΤΕΦΑΑ | 5 | - | 5 | - | - | 5 | 178 |
| Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ. ¹⁶⁶ | 1 (Διακρατικό) | - | - | 1 | - | 1 | 60 |
| Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 25 |
| Τμήμα Φιλολογίας | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 100 |
| Σύνολο | 15 | - | 9 | 6 | 2 (13,3%) | 13 (86,6%) | 563 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του ΔΠΘ (2020).

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα (πίνακας 6.6) παρατηρούμε:

- Το ΔΠΘ προσφέρει 15 ΠΜΣ. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 10% των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων που προσφέρονται στην Ελλάδα.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θράκης –που φτάνει το ποσοστό του 86.6% - είναι με δίδακτρα, ενώ μόλις το 13,3% είναι δωρεάν.
- Τα περισσότερα (9) είναι τριών εξαμήνων (90 ects) ενώ τεσσάρων εξαμήνων (120 ects) είναι έξι (6).
- Να σημειωθεί ότι το Διακρατικό ΠΜΣ γίνεται σε συνεργασία με ένα ιδιωτικό Πανεπιστήμιο της Ιταλίας (Suor Orsola Benincasa University of Naples).
- Οκτώ (8) Τμήματα του ΔΠΘ δραστηριοποιούνται αναφορικά της προσφοράς ΠΜΣ που έχουν σχέση με την Εκπαίδευση.

¹⁶⁵ ΠΤΔΕ (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

¹⁶⁶ Τ.Γ.Φ.Π.Π.Χ (Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνων Χωρών)

6.2.7. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης

Το Πανεπιστήμιο Κρήτης (Π.Κ) μετρά σαράντα χρόνια λειτουργίας και ανήκουν σε αυτό πέντε (5) Σχολές και δέκα τέσσερα (14) Τμήματα. Στο Π.Κ φοιτούν 18.975 χιλιάδες προπτυχιακοί και 1739 μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁶⁷

Τα ΠΜΣ που προσφέρει το Πανεπιστήμιο Κρήτης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα ανά Τμήμα.

Πίνακας 6.7.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Κρήτης

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|------------------------|-----|--------|--------|---------|--------|-------------|--------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Π.Τ.Δ.Ε ¹⁶⁸ | 4 | - | 2 | 2 | 1 | 3 | 144 |
| Π.Τ.Π.Ε ¹⁶⁹ | 3 | - | - | 3 | - | 3 | 80 |
| Σύνολο | 7 | - | 2 | 5 | 1 | 6 | 224 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από το Π.Κ. (2020).

Μελετώντας τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.7) παρατηρούμε τα εξής:

- Το Πανεπιστήμιο Κρήτης προσφέρει επτά (7) ΠΜΣ που μεταφράζεται στο 4,66% των συνολικών προσφερόμενων ΠΜΣ .
- Μόνο ένα είναι δωρεάν ενώ τα έξι (6 ή 85,7%) είναι με δίδακτρα .
- Τα πέντε (5) είναι τεσσάρων εξαμήνων (120ects) ενώ τα δύο (2) είναι τριών (90ects).

6.2.8.ΠΜΣ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Π.Θ) -έτος ίδρυσης το 1984)- έχει οκτώ (8) Σχολές και τριάντα πέντε (35) Τμήματα. Στο Π.Θ φοιτούν 13.074 χιλιάδες προπτυχιακοί και 2.347 μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁷⁰

Τα προσφερόμενα ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας παρουσιάζονται στο πίνακα που ακολουθεί ανά Τμήμα.

¹⁶⁷ Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

¹⁶⁸ ΠΤΔΕ (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

¹⁶⁹ Π.Τ.Π.Ε (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης)

¹⁷⁰ Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

Πίνακας 6.8. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|---|-----------|----------|----------|----------|----------|----------------|--------------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Π.Τ.Δ.Ε ¹⁷¹ | 2 | - | 2 | - | 1 | 1 | 53 |
| Π.Τ.Π.Ε ¹⁷² | 1 | - | - | 1 | 1 | - | 26 |
| Τμήμα Ειδικής Αγωγής | 2 | - | - | 2 | - | 2 | 110 |
| Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών Υπολογιστών | 1 | - | - | 1 | - | 1 | 80 |
| ΤΕΦΑΑ | 2 | - | 2 | - | - | 2 | 30 |
| Τμήμα Γεωπονίας/Ειδικής Αγωγής ¹⁷³ | 1 | - | 1 | - | - | 1 | 40 |
| Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας | 1 | - | 1 | - | - | 1 | 35 |
| Σύνολο | 10 | - | 6 | 4 | 2 | 8 | 374 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του Π.Θ. (2020).

Στα ευρήματα που αποτυπώνονται στον παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.8) παρατηρούμε ότι:

- Τα προσφερόμενα ΠΜΣ του πανεπιστημίου Θεσσαλίας είναι δέκα (10) και αποτελούν το 6,66% των συνολικά προσφερόμενων ΠΜΣ από τα Π.Ι της Ελλάδας.
- Από τα δέκα (10) προσφερόμενα ΠΜΣ τα οκτώ (8 ή 80%) είναι με δίδακτρα ενώ μόνο δύο (2 ή 20%) είναι δωρεάν.
- Τα έξι (6) εξ αυτών είναι διάρκειας τριών εξαμήνων (90 ects) και τέσσερα (4) είναι διάρκειας τεσσάρων (120 ects) εξαμήνων.
- Ο ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων φτάνει τους 374 φοιτητές/ριες.

6.2.9. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (με έδρα την πόλη της Φλώρινας) είναι ένα από τα νεότερα Πανεπιστήμια (ιδρύθηκε το 2003) και ανήκουν σε αυτό επτά (7)

¹⁷¹ ΠΤΔΕ (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

¹⁷² Π.Τ.Π.Ε (Παιδαγωγικό Τμήμα προσχολικής Εκπαίδευσης)

¹⁷³ Το αντικείμενο του ΔΠΜΣ αφορά στην « Εκπαίδευση για την Αειφορία και το Περιβάλλον».

Σχολές και είκοσι δύο (22) Τμήματα. Στο εν λόγω Πανεπιστήμιο φοιτούν 3.135 χιλιάδες προπτυχιακοί και 1.180 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁷⁴

Τα ΠΜΣ που οργανώνονται από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ή σε συνεργασία με αυτό, παρουσιάζονται ανά τμήμα.

Πίνακας 6.9. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|---------------------------|---------|--------|--------|---------|--------|----------------|--------------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Π.Τ.Δ.Ε ¹⁷⁵ | 4 | - | 3 | 1 | 1 | 3 | 120 |
| Π.Τ.Π.Ε ¹⁷⁶ | 2(ΔΠΜΣ) | - | 1 | 1 | - | 2 | 115 |
| Σύνολο | 6 | - | 4 | 2 | 1 | 5 | 244 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του Π. Δυτικής Μακεδονίας (2020).

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.9) παρατηρούμε ότι:

- Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας προσφέρει έξι (6) ΠΜΣ δηλαδή το 4% του συνολικού αριθμού των προσφερόμενων μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα.
- Τα πέντε (5 ή το 83,3%) εξ αυτών είναι με δίδακτρα.
- Τα δύο ΠΜΣ του Π.Τ.Π.Ε (Τμήμα Νηπιαγωγών) είναι Διαπανεπιστημιακά¹⁷⁷. Οργανώθηκαν και υλοποιούνται σε συνεργασία με το ΑΠΘ και το Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ο ανώτερος αριθμός συμμετεχόντων φτάνει τους 244 φοιτητές /ριες.

6.2.10. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου είναι ένα από τα νεότερα περιφερειακά Πανεπιστήμια (ιδρύθηκε το 2002) με εννέα (9) Σχολές και είκοσι δύο (22) Τμήματα. Στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου φοιτούν 6.501 χιλιάδες προπτυχιακοί και 1.504 μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁷⁸

¹⁷⁴ Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

¹⁷⁵ Π.Τ.Δ.Ε (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης)

¹⁷⁶ Π.Τ.Π.Ε (Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης)

¹⁷⁷ Τα διευκρινίσουμε ότι τα Διαπανεπιστημιακά ΠΜΣ καταγράφονται μία φορά και αυτή στο πανεπιστήμιο στο οποίο έχουν την έδρα τους.

¹⁷⁸ Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

Τα ΠΜΣ που προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα ανά Τμήμα.

Πίνακας 6.10. ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--|--------------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Σύνολο | 1 2 3 | - - - | 1 2 3 | - - - | - - - | 1 2 ¹⁷⁹ (και με εξετάσεις) | 40 77 117 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του Π. Πελοποννήσου (2020).

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα (πίνακας 6.10) παρατηρούμε ότι:

- Τα ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς είναι τρία (3) αριθμός που αντιστοιχεί με το 2% του συνόλου των ΠΜΣ.
- Όλα τα Μεταπτυχιακά προγράμματα είναι με δίδακτρα (100%).
- Είναι διάρκειας τριών εξαμήνων (90ects) .
- Ο ανώτερος αριθμός συμμετεχόντων φτάνει τους 117 φοιτητές /ριες.

6.2.11. ΠΜΣ του Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου είναι ένα «νησιώτικο» Πανεπιστήμιο που ιδρύθηκε το 1984 και έχει έξι (6) Σχολές και δέκα οκτώ (18) Τμήματα. Έχει έδρα το νησί της Λέσβου, ωστόσο έχει τις Σχολές και τα Τμήματά του και σε άλλα νησιά του Αιγαίου όπως αυτά της Ρόδου, της Σάμου, της Λήμνου, της Σύρου και της Χίου. Στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου φοιτούν 15.632 χιλιάδες προπτυχιακοί και 1.794 χιλιάδες μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁸⁰

Τα ΠΜΣ που προσφέρει και που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί ανά Τμήμα.

¹⁷⁹ Τα συγκεκριμένα ΠΜΣ αν και είναι με δίδακτρα προβλέπουν και εισαγωγικές εξετάσεις .

¹⁸⁰ Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

Πίνακας 6.11.ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|--|-----|--------|--------|---------|--------|----------------|--------------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| Π.Τ.Δ.Ε | 2 | - | 1 | 1 | - | 2 | 80 |
| Π.Τ.Δ.Ε & Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών | 1 | - | 1 | - | - | 1 | 40 |
| Τμήμα Προσχολικής Αγωγής | 5 | - | 4 | 1 | - | 5 | 200 |
| Σύνολο | 8 | - | 6 | 2 | - | 8 | 320 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του Π. Αιγαίου (2020).

Με βάση τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.11) θα λέγαμε τα εξής:

- Τα ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου είναι οκτώ (8) και αντιστοιχούν στο 5,33% του συνόλου των εκατό πενήντα (150) αντίστοιχων Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων των Ελληνικών Πανεπιστημίων.
- Όλα τα ΠΜΣ είναι με δίδακτρα.
- Έξι (6) ΠΜΣ είναι τεσσάρων εξαμήνων (120ects) και δύο (2) είναι τριών (90ects).
- Ο ανώτερος αριθμός συμμετεχόντων είναι 320 φοιτητές/ριες.

6.2.12.ΠΜΣ του Ιόνιου Πανεπιστήμιου

Το Ιόνιο Πανεπιστήμιο είναι ένα Πανεπιστήμιο που αριθμεί αρκετά χρόνια λειτουργίας (από το 1984). Έχει έδρα του την Κέρκυρα και αρκετές πανεπιστημιακές μονάδες του βρίσκονται στην Λευκάδα, στην Κεφαλονιά και στη Ζάκυνθο. Το Ιόνιο Πανεπιστήμιο έχει πέντε (5) σχολές και δώδεκα (12) τμήματα. Στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο φοιτούν 4.978 χιλιάδες προπτυχιακοί και 580 μεταπτυχιακοί φοιτητές.¹⁸¹

Τα ΠΜΣ που προσφέρονται από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο και που απευθύνονται και σε εκπαιδευτικούς, αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα ανά τμήμα.

¹⁸¹ Ο.π.

Πίνακας 6.12. ΠΜΣ του Ιόνιου Πανεπιστήμιου

| Πανεπιστημιακά Τμήματα | ΠΜΣ | ECTS | | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|--------------------------------|-----|--------|--------|---------|--------|----------------|--------------------------------------|
| | | 60ects | 90ects | 120ects | | | |
| ΤΞΓΜΔ ¹⁸² | 2 | - | 2 | - | 2 | - | 40 |
| Τμήμα Μουσικών Σπουδών | 2 | - | 1 | 1 | - | 2 | 45 |
| Τμήμα Τεχνών Ήχου & Εικόνας | 1 | | 1 | | - | 1 | 35 |
| Τμήμα Πληροφορικής | 1 | 1 | - | - | - | 1 | 40 |
| Σύνολο | 6 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 160 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του Ιόνιου Πανεπιστήμιου (2020).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα (Πίνακας 6.12) θα λέγαμε τα εξής:

- Το Ιόνιο Πανεπιστήμιο προσφέρει έξι (6) ΠΜΣ αριθμός που αντιστοιχεί στο 4% του συνόλου των εκατό πενήντα (150) αντίστοιχων Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων των Ελληνικών Πανεπιστημίων.
- Τα περισσότερα(4) εξ αυτών είναι τριών (90ects) εξαμήνων. Υπάρχει και ένα (1) με δύο εξάμηνα (60ects).
- Τα περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα είναι με δίδακτρα(4 ή 66,6%) ενώ δύο (2 ή 33.3%) προσφέρονται δωρεάν.
- Ο ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων φτάνει τους 160 φοιτητές/ριες.

6.2.13.ΠΜΣ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ)

Το ΕΑΠ , το οποίο ιδρύθηκε από το άρθρ.27 παρ.1 εδάφιο. Α΄ Ν.2083/1992 και η λειτουργία του ορίστηκε με το Νόμο 2552 που ψηφίστηκε το 1997 (ΦΕΚ 266/24-12-1997),αποτελεί ένα αυτοτελές και πλήρως αυτοδιοικούμενο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, που έχει τη μορφή νομικού προσώπου δημόσιου δικαίου και που τελεί υπό την εποπτεία του Κράτους. Στη λογική του ανοικτού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης παρέχει ευέλικτα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 προσφέρει οκτώ (8) προπτυχιακά, τριάντα οκτώ (38) μεταπτυχιακά και ένα ειδικό πρόγραμμα¹⁸³. Ενδεικτικά οι φοιτούντες

¹⁸² ΤΞΓΜΔ (Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας της Σχολής Ιστορίας και Μετάφρασης - Διερμηνείας).

προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 – σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ- είναι 16.941 και 23.804 χιλιάδες φοιτητές αντίστοιχα.¹⁸⁴ Σε όλα τα προγράμματα (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά) υπάρχουν δίδακτρα. Πρέπει να αναφερθεί επίσης ότι τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα του ΕΑΠ οργανώνονται και παρέχονται με θεματικές ενότητες, η διάρκειά των οποίων έχει μόνο ελάχιστο χρόνο φοίτησης, ο οποίος δεν μπορεί να είναι λιγότερος από τα δύο (2) έτη. Η κάθε θεματική ενότητα κοστίζει 650€, συν της διπλωματικής εργασίας και της πρακτικής άσκησης –όπου προβλέπεται- οι οποίες στοιχίζουν επίσης 650€ αντίστοιχα. Μερικά προγράμματα προσφέρουν τη δυνατότητα των δύο επιπλέον θεματικών ενοτήτων αντί της διπλωματικής εργασίας.

Επομένως, εξαιτίας της διαφορετικής τους οργάνωσης, ο παρακάτω πίνακας, που αφορά τα ΠΜΣ του ΕΑΠ που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, σχεδιάστηκε με ελαφρώς διαφορετικό τρόπο. Να σημειώσουμε ότι –όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 5.13)- στον αριθμό των θεματικών ενοτήτων (Θ.Ε) περιλαμβάνεται και η διπλωματική ή και η πρακτική άσκηση-όπου προβλέπεται. Κάθε Θ.Ε στοιχίζει 650 €/το ίδιο και η Διπλωματική όπως και η πρακτική άσκηση.

Πίνακας 6.13.ΠΜΣ του ΕΑΠ

| | ΠΜΣ | 5 Θ.Ε | 7 Θ.Ε | 9 Θ.Ε | 10 Θ.Ε | 11 Θ.Ε | Δίδακτρα | Προσφερόμενες Θέσεις |
|-----|-----|-------|-------|-------|--------|--------|--------------|----------------------|
| ΕΑΠ | 10 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3.250€-7150€ | 3.900 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του ΕΑΠ (2020).

Με βάση τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.13) παρατηρούμε τα εξής:

- Το ΕΑΠ προσφέρει δέκα (10) ΠΜΣ, τα οποία αποτελούν το 6,66% του συνόλου των ΠΜΣ που προσφέρονται από τα ελληνικά Πανεπιστήμια.
- Όλα τα ΠΜΣ του ΕΑΠ είναι με δίδακτρα. Τα περισσότερα (4) ΠΜΣ είναι επτά θεματικών ενοτήτων.
- Οι προσφερόμενες θέσεις είναι για 3.900 ενδιαφερόμενους /ες.

¹⁸³ Το ειδικό πρόγραμμα αφορά την απόκτηση της «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας». Είναι ενός έτους και σκοπός του είναι να αποκτήσουν οι απόφοιτοι του, τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες για να σχεδιάζουν και να υλοποιούν με επιτυχία εκπαιδευτικό έργο.

¹⁸⁴ Τα στοιχεία προέρχονται από το πιο πρόσφατο διαθέσιμο δελτίο τύπου της ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) και αφορούν στις στατιστικές Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακός Τομέας), λήξης του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018.

6.3.Συγκριτική- ανά Πανεπιστήμιο- αποτύπωση των ΠΜΣ

Ο πίνακας που ακολουθεί συγκεντρώνει συνολικά στοιχεία που αφορούν στη διάθεση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων από τα Πανεπιστήμια της Ελλάδας (το ΕΑΠ δεν περιλαμβάνεται δεδομένου της ιδιαιτερότητά του).

Πίνακας 6.14.Σύνολο των ΠΜΣ ανά Πανεπιστήμιο

| Πανεπιστήμιο | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|-----------------|-----|--------|-------------|-----------------------------|--------------------------------|
| ΕΚΠΑ | 35 | 7 | 28 | 2.400€-5.125€ | 1078 (22,4%) |
| Πάντειο | 6 | 6 | - | - | 170 (3,5%) |
| Δυτ.Αττικής | 2 | - | 2 | 3.000€-3.500€ | 150 (3,1%) |
| ΠΑ.ΠΕΙ. | 1 | - | 1 | 3.500€ | 60 (1,2%) |
| ΑΠΘ | 22 | 7 | 15 | 800 ¹⁸⁵ €-4.900€ | 702 (14,6%) |
| ΠΑ.ΜΑΚ | 8 | 1 | 7 | 3.000€-5.600 | 322 (6,7%) |
| Πάτρας | 5 | 2 | 3 | 2.000€-3.400€ | 178 (3,7%) |
| Ιωαννίνων | 6 | 6 | - | - | 142 (2,9%) |
| Θράκης | 15 | 2 | 13 | 1.700€-3.900€ | 563 (11,7%) |
| Κρήτης | 7 | 1 | 6 | 1.800€-3.000€ | 224 (4,6%) |
| Θεσσαλίας | 10 | 2 | 8 | 2.350€-7.500€ | 374 (7,8%) |
| Δυτ. Μακεδονίας | 6 | 1 | 5 | 2.400€-3.200€ | 244 (5,1%) |
| Πελοποννήσου | 3 | - | 3 | 2.600€-3.000€ | 117 (2,4%) |
| Αιγαίου | 8 | - | 8 | 2.400€-2.800€ | 320 (6,6%) |
| Ιόνιου | 6 | 2 | 4 | 3.000€-4.000€ | 160 (3,3%) |
| Σύνολο | 140 | 37 | 103 | 800€-7.500€ | 4804 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των αντίστοιχων Π.Ι.(2020).

Με βάση τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.14) παρατηρούμε τα εξής:

- Η σειρά κατάταξης των Πανεπιστημίων με βάση το πλήθος των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων τους - των σχετικών με την Εκπαίδευση -έχει ως εξής: 1ο)το ΕΚΠΑ, 2ο) το ΑΠΘ, 3ο) της Θράκης, 4ο) της Θεσσαλίας, 5α)το ΠΑ.ΜΑΚ. και του Αιγαίου, 6ο)της Κρήτης, 7α) του Παντείου, των Ιωαννίνων, της Δυτ. Μακεδονίας και του Ιόνιου, 8α) της Πάτρας και της Πελοποννήσου , 9ο)της Δυτ. Αττικής και 10ο) το ΠΑ.ΠΕΙ.
- Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας έχει το ακριβότερο ΠΜΣ που φτάνει τα 7500€, με το ΠΑ.ΜΑΚ. να ακολουθεί με δύο προγράμματα με 5.600€ και 5.400€. Το ΕΚΠΑ, το τρίτο στη σειρά των Π.Ι με τα ακριβότερα ΠΜΣ, με ένα πρόγραμμα που φτάνει στα 5.125€. Τέταρτο το ΑΠΘ με ΠΜΣ των 4.900€.

¹⁸⁵ Αφορά ένα παράβολο 200 ευρώ για κάθε ένα από τα τέσσερα εξάμηνα που προβλέπονται για το συγκεκριμένο το διατμηματικό ΠΜΣ του Τ.Ε.Π.Α.Ε σε συνεργασία με το τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών & του τμήματος Ιατρικής του ΑΠΘ.

- Το ΑΠΘ έχει το φτηνότερο ΠΜΣ με 800€ και το Πανεπιστήμιο Θράκης ακολουθεί με πρόγραμμα των 1.700€. Το Πανεπιστήμιο Κρήτης έχει το τρίτο φτηνότερο ΠΜΣ με 1.800€.
- Τα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων και Παντείου είναι τα δύο Πανεπιστήμια που προσφέρουν όλα τα ΠΜΣ δωρεάν.
- Τα Πανεπιστήμια που δεν έχουν κανένα ΠΜΣ δωρεάν είναι της Δυτικής Αττικής, το ΠΑ.ΠΕΙ, της Πελοποννήσου και του Αιγαίου.

Συμπληρωματικά των παραπάνω θα θέλαμε να παραθέσουμε μερικές πληροφορίες αναφορικά του αντικειμένου των ακριβότερων ΠΜΣ –αυτών πάνω από 4.500€. Τα ακριβότερα προγράμματα λοιπόν είναι: • «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την εκπαίδευση και την Υγεία» (7.500€) • «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» (5.125€) • «Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας» (5.600€) • «Νευροεπιστήμη της εκπαίδευσης» (5.400€) και • «Ευρωπαϊκό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στα Δικαιώματα του Ανθρώπου» (4.900€).

6.3.1. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) και τα Τμήματα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ)

Ακολουθεί μια επισκόπηση της δραστηριότητας των ΠΤΔΕ και των ΤΕΑΠΗ των Πανεπιστημίων της Ελλάδας. Τα ΠΜΣ αυτών των Τμημάτων απευθύνονται εξ αντικειμένου στη μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (των δασκάλων, των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής) και επομένως έχει ενδιαφέρον να αποτυπωθεί η δραστηριότητά τους. Να σημειώσουμε ότι σε αυτή την επισκόπηση συμπεριλαμβάνονται και τα Τμήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΑ.ΜΑΚ όπως και το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Βόλου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Πίνακας 6.15. ΠΜΣ των ΠΤΔΕ και ΤΕΑΠΗ

| ΠΤΔΕ/ΤΕΑΠΗ | ΠΜΣ | ECTS | | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων |
|--------------------------|-----|------|-----|--------|-------------|-----------------|--------------------------------|
| | | 90 | 120 | | | | |
| ΕΚΠΑ | 15 | 1 | 14 | 4 | 11 | 2.400€-5.125€ | 574 |
| ΑΠΘ | 6 | 1 | 5 | 3 | 3 | 800€-2.400€ | 180 |
| ΠΑ.ΜΑΚ | 4 | - | 4 | 1 | 3 | 3.000€-5.600€ | 270 |
| Πάτρας | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2.000€-3.000€ | 70 |
| Ιωαννίνων | 5 | 2 | 3 | 5 | - | - | 115 |
| Θράκης | 5 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2.500€-3.000€ | 160 |
| Κρήτης | 7 | 2 | 5 | 1 | 6 | 1.800€-3.000€ | 224 |
| Θεσσαλίας ¹⁸⁶ | 5 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2350€-7.500€ | 209 |
| Δυτ.Μακεδονίας | 6 | 4 | 2 | 1 | 5 | 2.300€-3.200€ | 244 |
| Αιγαίου | 8 | 6 | 2 | - | 8 | 2.400€-2.800€ | 320 |
| Σύνολο | 64 | 22 | 42 | 19 | 45 | 800€-7.500€ | 2.366 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι.(2020).

Με βάση τα στοιχεία που παρατίθενται στον παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.15) θα λέγαμε τα εξής:

- Τα Παιδαγωγικά τμήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Ειδικής Αγωγής όπως και τα Τμήματα της Προσχολικής Αγωγής συγκεντρώνουν σχεδόν τα μισά (42,66%) των πανελλαδικά προσφερόμενων ΠΜΣ που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς.
- Τα εν λόγω Τμήματα διαθέτουν θέσεις για 2.366 φοιτητές/ριες, αριθμός που αντιστοιχεί στο 27,22% του ανώτατου διαθέσιμου αριθμού θέσεων των ΠΜΣ πανελλαδικά.
- τα ΠΤΔΕ και ΤΕΑΠΗ με την μεγαλύτερη προσφορά ΠΜΣ είναι του ΕΚΠΑ και με τη μικρότερη του Παν. Πάτρας.
- Τα αντίστοιχα τμήματα που προσφέρουν αποκλειστικά δωρεάν ΠΜΣ είναι αυτά του Παν. Ιωαννίνων.
- Τα αντίστοιχα τμήματα με τα χαμηλότερα τέλη φοίτησης(δίδακτρα) και σε αναλογία της διάρκειας σπουδών (τα περισσότερα είναι τεσσάρων εξαμήνων) είναι αυτά του ΕΚΠΑ και του ΑΠΘ. Στην ομάδα με τα φτηνότερα δίδακτρα στα ΠΜΣ είναι και τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Πάτρας, ωστόσο είναι μικρότερης διάρκειας (τριών εξαμήνων).

¹⁸⁶ Στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας τα τρία (3) ΠΜΣ που προβλέπουν δίδακτρα οργανώνονται και υλοποιούνται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

- Τα αντίστοιχα τμήματα με τα υψηλότερα τέλη φοίτησης είναι αυτά του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, του ΠΑ.ΜΑΚ. και του ΕΚΠΑ με 7.500€, 5.600€ και 5.125 € αντίστοιχα.
- Το 65,6% των ΠΜΣ των Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι τεσσάρων εξαμήνων (120ects) ενώ το 34,3% εξ αυτών είναι τριών εξαμήνων(90 ects). Να σημειωθεί ότι τα περισσότερα σε αναλογία ΠΜΣ τριών εξαμήνων τα έχει το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, της Δυτικής Μακεδονίας και της Πάτρας.

Συμπληρωματικά των παραπάνω στοιχείων να επισημάνουμε ότι τα μεταπτυχιακά προγράμματα με τα υψηλότερα δίδακτρα αφορούν την «Συμβουλευτική Ψυχολογία», τη «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή» και την «Ειδική Αγωγή».

6.3.2. Τα Τμήματα Φυσικής Αγωγής, Εικαστικών, Μουσικών και Θεατρικών Σπουδών και τα Τμήματα Ξένων Γλωσσών

Η δραστηριότητα των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών τους απευθύνονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς Ειδικοτήτων έχει επίσης ενδιαφέρον να αποτυπωθεί μιας και αποτελούν την κύρια δίοδο αναβάθμισης των ακαδημαϊκών προσόντων αυτής της μερίδας των εκπαιδευτικών.

Ακολουθεί μια προσπάθεια –δεδομένου της δυσκολίας ομαδοποίησης και παρουσίασης τους ανά πανεπιστήμιο - αποτύπωσης αυτής της δραστηριότητας.

Πίνακας 6.16. ΠΜΣ των Π. Τμημάτων Φυσικής Αγωγής/Εικαστικών, Μουσικών και Θεατρικών Σπουδών /Ξένων Γλωσσών/Πληροφορικής

| ΕΚΠΑ | | | | | |
|------------------------------|------------------|--------|-------------|-----------------|------------------|
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Συμμετέχοντες |
| ΤΕΦΑΑ | 2 | 2 | - | - | 33 |
| Μουσικών & Θεατρικών Σπουδών | 5 ¹⁸⁷ | - | 5 | 1000€-2.100€ | 99(ένα εκκρεμεί) |
| Ξένων Γλωσσών | 5 | 4 | 1 | 2400€ | 105 |
| Πληροφορικής | 2 | - | 2 | 3.200€ -3.600€ | 67 |
| ΑΠΘ | | | | | |
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Συμμετέχοντες |
| ΤΕΦΑΑ | 4 | 1 | 3 | 2.500€ | 140 |
| Θεατρικών Σπουδών | 1 | 1 | - | - | 20 |
| Ξένων Γλωσσών | 6 | 1 | 5 | 1.500€-3.000€ | 174 |

¹⁸⁷ Από το σύνολο των πέντε (5) ΠΜΣ, τα τέσσερα (4) είναι του Τμήματος Μουσικών Σπουδών και το ένα (1) του τμήματος Θεατρικών Σπουδών.

| ΠΑΜΑΚ | | | | | |
|---------------------------------|-----|--------|-------------|-----------------|----------------------|
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Συμμετέχοντες |
| Μουσικών Σπουδών | 2 | - | 2 | 4.000€ | 40(ένα εκκρεμεί) |
| Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων | | | | | |
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Συμμετέχοντες |
| Εικαστικών Σπουδών | 1 | 1 | - | - | Εκκρεμεί |
| ΔΠΘ | | | | | |
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Συμμετέχοντες |
| ΤΕΦΑΑ | 5 | - | 5 | 2.400€-2.600€ | 178 |
| Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας | | | | | |
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Με δίδακτρα | Συμμετέχοντες |
| ΤΕΦΑΑ | 2 | - | 2 | 3.600€-4.000€ | 50 |
| Πληροφορικής | 1 | - | 1 | 3.600€ | 80 |
| Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου | | | | | |
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Συμμετέχοντες |
| Θεατρικών Σπουδών | 2 | - | 2 | 2.600€- 3.000€ | 77 |
| Ιόνιο Πανεπιστήμιο | | | | | |
| Τμήμα | ΠΜΣ | Δωρεάν | Με δίδακτρα | Εύρος διδάκτρων | Συμμετέχοντες |
| Ξένων Γλωσσών | 2 | 2 | - | - | 40 |
| Πληροφορικής | 1 | - | 1 | 3.000€ | 40 |
| Μουσικών Σπουδών ¹⁸⁸ | 3 | 1 | 2 | 3.000€-4.000€ | 80 |
| Σύνολο | 44 | 13 | 31 | 500€-4.000€ | 1.223 ¹⁸⁹ |

Σημείωση: Τα αναφερόμενα Τμήματα δεν έχουν τον ίδιο τίτλο σε όλα τα Πανεπιστήμια. Για την ομαδοποίησή τους και για πρακτικούς λόγους, υιοθετήθηκε για κάθε ομάδα κατεύθυνσης, μια κοινή ονομασία, που αποδίδει ωστόσο απόλυτα την ουσία του περιεχομένου σπουδών τους.

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των αντίστοιχων Π.Ι. (2020).

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα (πίνακας 6.16) θα λέγαμε τα εξής:

- Από τα εν λόγω Τμήματα αυτά των ΤΕΕΦΑ και των Ξένων γλωσσών προσφέρουν τα περισσότερα ΠΜΣ (από 13 ΠΜΣ το καθένα).
- Τα Τμήματα Ξένων Γλωσσών- από το σύνολο των δεκατριών (13) ΠΜΣ- προσφέρουν επτά (7) δωρεάν ΠΜΣ, ενώ τα τμήματα των ΤΕΦΑΑ¹⁹⁰ -με τον ίδιο προσφερόμενο αριθμό ΠΜΣ- προσφέρουν αντίστοιχα τρία (3) δωρεάν ΠΜΣ.
- Τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών του ΠΑ.ΜΑΚ και του Ιονίου Πανεπιστημίου¹⁹¹ , όπως και το ΤΕΦΑΑ¹⁹² του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας, συγκριτικά έχουν τα ακριβότερα δίδακτρα (3.000€- 4.000€).

¹⁸⁸ Τα ΠΜΣ των Μουσικών Τμημάτων- ακόμη κι αυτών με δίδακτρα –έχουν όλα και εισαγωγικές εξετάσεις.

¹⁸⁹ Στο αυτό το συνολικό αριθμό δεν συμπεριλαμβάνεται ο αριθμός συμμετεχόντων σε τρία ΠΜΣ επειδή η αντίστοιχη πληροφορία ήταν σε εκκρεμότητα.

¹⁹⁰ Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι το ΤΕΦΑΑ του ΔΠΘ προσφέρει πέντε (5) ΠΜΣ με τον ανώτατο αριθμό συμμετεχόντων να φτάνει τους εκατόν εβδομήντα οκτώ (178) φοιτητές/ριες.

- Συνολικά τα εν λόγω τμήματα προσφέρουν σαράντα τέσσερα (44) ΠΜΣ, αριθμός που ισοδυναμεί στο 29,3% του συνόλου των προσφερόμενων Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων πανελλαδικά.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων που αφορούν την προσφορά ΠΜΣ των ελληνικών Π.Ι και πριν περάσουμε σε μια συνόψιση των ευρημάτων, θα κάνουμε μια εμβόλιμη αναφορά στη αντίστοιχη προσφορά ΠΜΣ τριών Π.Ι της Κύπρου. Η αναφορά αυτή εξυπηρετεί την ανάγκη συμπερίληψης στη σύνοψη, μιας αντιπαραβολής των δύο "ανταγωνιστικών αγορών".

6.4. ΠΜΣ των Πανεπιστημίων της Κύπρου

Ακολουθούν πίνακες που απεικονίζουν ένα ενδεικτικό μέρος¹⁹³ της προσφοράς εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών των Πανεπιστημίων της Κύπρου που απευθύνονται και σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Η λόγος που κρίθηκε σκόπιμη αυτή η απεικόνιση έγκειται στο γεγονός ότι εξαιτίας δύο σημαντικών πλεονεκτημάτων τους (• η πραγματοποίηση των μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα και • η δυνατότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) τα εν λόγω Πανεπιστήμια αποτελούν μια προνομιακή αγορά για τους ενδιαφερόμενους Έλληνες Εκπαιδευτικούς που αναζητούν την αναβάθμιση των ακαδημαϊκών τους προσόντων. Πρέπει να αναφερθεί ότι τα ΠΜΣ στην Κύπρο είναι όλα με δίδακτρα, ακόμα και του δημόσιου Πανεπιστημίου Κύπρου (ελάχιστα δίδακτρα 5.125€). (Πανεπιστήμιο Κύπρου)

Πιο συγκεκριμένα η απεικόνιση θα αφορά τρία Κυπριακά Πανεπιστήμια • το δημόσιο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Κύπρου (ΑΠΚΥ) το οποίο ιδρύθηκε το 2002 (Ν.234(1)/2002) και η οργάνωση και η λειτουργία του έγινε κατά τα πρότυπα του ΕΑΠ , το • Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ιδιωτικό) και το • Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (ιδιωτικό). Όλα τα εν λόγω Πανεπιστήμια, εκτός της δυνατότητας που

¹⁹¹ Χαρακτηριστικά το ΠΜΣ με τίτλο «Μουσική Παιδαγωγική» (απευθύνεται επομένως και σε εκπαιδευτικούς άλλων κατευθύνσεων) υλοποιείται κατά 50% εξ αποστάσεως και στοιχίζει 4000€

¹⁹² Το ένα εξ αυτών (3.600€) είναι Ευρωπαϊκό ΠΜΣ και η διδασκαλία γίνεται στην Αγγλική γλώσσα, ωστόσο οι εργασίες μπορεί να υποβάλλονται είτε στην ελληνική είτε στην αγγλική γλώσσα. Στο δεύτερο ΠΜΣ (4000€), στον κανονισμό λειτουργίας, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο γεγονός ότι οι διδάσκοντες δεν αμείβονται.

¹⁹³ Στην Κύπρο λειτουργούν τρία (3) δημόσια και έξι (6) ιδιωτικά Πανεπιστήμια. (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου) Στην παρουσίαση της προσφοράς ΠΜΣ περιλαμβάνεται η δραστηριότητα των τριών εξ αυτών.

προσφέρουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση - αναφέρθηκε προηγουμένως- εφαρμόζουν και μία, ευρείας γκάμας, πολιτική εκπτώσεων¹⁹⁴ .

Πίνακας 6.17. ΠΜΣ τριών (3) Πανεπιστημίων της Κύπρου.

| Πανεπιστήμια Κύπρου (Π.Κ) | ΠΜΣ | 120 ECTS | 90 ECTS | Δίδακτρα |
|------------------------------|-----|----------|---------|------------------------------|
| Ευρωπαϊκό Π.Κ | 6 | 1 | 5 | 9.120€(με έκπτωση 6.384€) |
| Πανεπιστήμιο Λευκωσίας | 13 | 1 | 12 | 6.300€ (ένα με 5.500€) |
| ΑΠΚΥ | 3 | 3 | - | 5.400€ |
| Σύνολο | 22 | 5 | 17 | 5.400€-9.120 € |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τα αντίστοιχα Π.Κ. (2020).

Με βάση τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 6.17) θα λέγαμε τα εξής:

- Το σύνολο των ΠΜΣ των συγκεκριμένων Πανεπιστημίων είναι είκοσι δύο (22) εκ των οποίων τα περισσότερα (13 ή 59%) προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερη δραστηριότητα σε αυτόν τον τομέα.
- Τα δίδακτρα κυμαίνονται στα ποσά των 5.400€ τα φτηνότερα και 9.120€ τα ακριβότερα.
- Τα περισσότερα ΠΜΣ (17) είναι τριών εξαμήνων (90 ects) και μόνο πέντε (5) είναι τεσσάρων εξαμήνων (120 ects) εκ των οποίων τα τρία (3) είναι του ΑΠΚ.

6.5. Σύνοψη των ευρημάτων αναφορικά των ΠΜΣ

Η σύνοψη των ευρημάτων θα γίνει σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος θα αφορά το πλήθος και την κατανομή των ΠΜΣ ανά Πανεπιστήμιο. Ο δεύτερος άξονας θα αφορά τα ευρήματα αναφορικά του ποσοστού των ΠΜΣ που προβλέπουν δίδακτρα και την κατανομή τους ανά Πανεπιστήμιο. Ταυτόχρονα θα παρατεθούν στοιχεία που αφορούν το εύρος των διδάκτρων. Ο τρίτος άξονας θα περιλαμβάνει τα ευρήματα που σχετίζονται με τη διάρκεια (εξάμηνα) των προσφερόμενων ΠΜΣ.Ο τέταρτος άξονας θα αφορά τα ευρήματα που σχετίζονται με τον ανώτατο αριθμό συμμετεχόντων στα εν λόγω ΠΜΣ. Να σημειώσουμε ότι και στους τέσσερις άξονες θα υπάρχει μια αντιπαραβολή των επί παρουσίαση ευρημάτων με τα αντίστοιχα των Κυπριακών

¹⁹⁴ Ενδεικτικά, στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου τα εγκεκριμένα δίδακτρα είναι 9.120€, τα μειωμένα δίδακτρα είναι 6.300€ και με Early Bird Discount(οι πρώτες εγγραφές) τα δίδακτρα πέφτουν στα 5.928€.

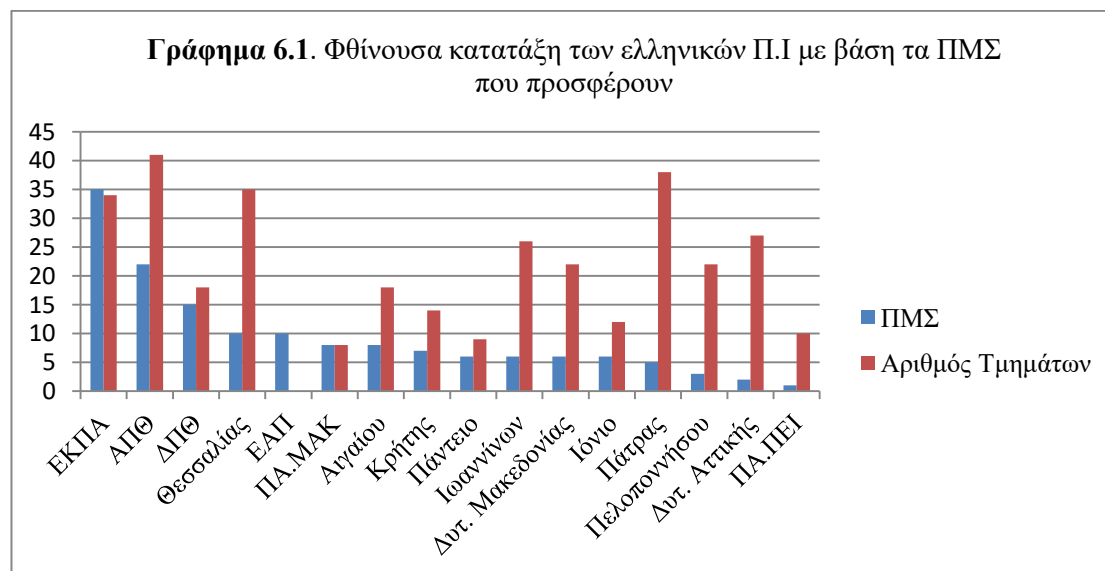
Πανεπιστημίων που περιλαμβάνονται στην έρευνα μας. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω έχουμε:

6.5.1.Σύνολο των προσφερόμενων ΠΜΣ με αντικείμενο την εκπαίδευση

Αναφορικά της προσφοράς ΠΜΣ που αφορούν την εκπαίδευση από τα ελληνικά Πανεπιστήμια θα συνοψίζαμε λέγοντας:

- ❖ Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ΠΜΣ (150) που οργανώνονται και υλοποιούνται από τα ελληνικά Πανεπιστήμια συμπεριλαμβανομένου και του ΕΑΠ. (πίνακες 6.14 και 6.13)
- ❖ Η σειρά κατάταξης των Πανεπιστημίων με βάση το πλήθος των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων τους έχει ως εξής: 1ο)το ΕΚΠΑ που καταλαμβάνει το 23,3% της συνολικής προσφοράς, 2ο) το ΑΠΘ με 14,6% , 3ο) της Θράκης με 10%, 4α) της Θεσσαλίας και του ΕΑΠ με 6,6%, 5α)το ΠΑ.ΜΑΚ. και του Αιγαίου με 5,3% , 6ο)της Κρήτης με 4,6% , 7α) του Παντείου, των Ιωαννίνων, της Δυτ. Μακεδονίας και του Ιόνιου με 4%, 8α) της Πάτρας και της Πελοποννήσου με 3,3% , 9ο)της Δυτικής Αττικής με 1,3% και 10^ο) του Πανεπιστημίου Πειραιά με μόλις 0,6% αντίστοιχα .

Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 6.1) παρουσιάζεται η προσφορά των ΠΜΣ ανά Πανεπιστήμιο σε σύγκριση με το «μεγέθος» τους (αναφορικά του συνολικού αριθμού των τμημάτων που υπάρχουν σε κάθε Πανεπιστήμιο), για να υπάρχει μια πιο συνολική εκτίμηση της, σχετικής του θέματος, δραστηριότητάς τους.



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι (2020).

Συμπληρωματικά θα λέγαμε ότι το ΕΚΠΑ, το ΔΠΘ, το ΠΑΜΑΚ και το Πάντειο Πανεπιστήμιο παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δραστηριότητα αναφορικά των

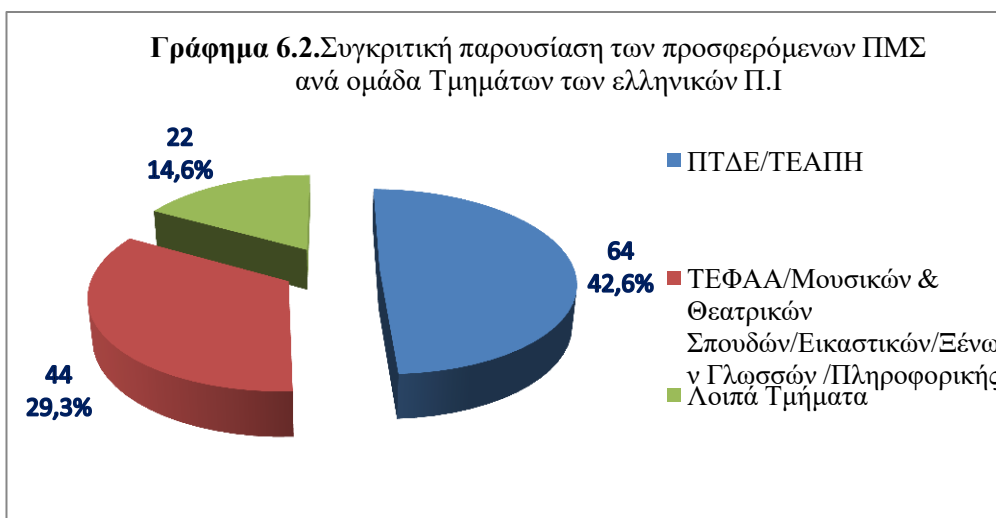
προσφερόμενων ΠΜΣ, σε σχέση με τον αριθμό των Τμημάτων που ανήκουν σε αυτά (Γράφημα 6.1).

Να σημειώσουμε επίσης ότι το ΔΠΘ και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας παρουσιάζει τη μεγαλύτερη (εκτός του ΕΚΠΑ και του ΑΠΘ) διασπορά των προσφερόμενων ΠΜΣ, σε οκτώ και επτά Τμήματα αντίστοιχα. (Πίνακας 6.6 και 6.8)

- ❖ Τα Πανεπιστημιακά Τμήματα με τη μεγαλύτερη δραστηριότητα, αναφορικά της προσφοράς των σχετικών με την εκπαίδευση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων, είναι τα Παιδαγωγικά Τμήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα Παιδαγωγικά της Προσχολικής Αγωγής και αυτά της Ειδικής Αγωγής. Συγκεντρώνουν το 49% των πανελλαδικά προσφερόμενων ΠΜΣ που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς (Γράφημα 6.2).

Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου έρχονται δεύτερα –μετά τα αντίστοιχα του ΕΚΠΑ τα οποία καταλαμβάνουν την πρώτη θέση- στην προσφορά των εν λόγω ΠΜΣ και αμέσως μετά, στην τρίτη θέση, τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης (Πίνακας 6.15).

- ❖ Τα Πανεπιστημιακά Τμήματα των Ξένων Γλωσσών, των ΤΕΦΑΑ, των Μουσικών και Θεατρικών Σπουδών, των Εικαστικών και της Πληροφορικής παρουσιάζουν αρκετά μεγάλη δραστηριότητα-παίρνοντας υπόψη και το γεγονός ότι τα εν λόγω Τμήματα δεν υπάρχουν σε όλα τα Πανεπιστήμια- προσφέροντας συνολικά σαράντα τέσσερα (44) ΠΜΣ. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 34% του συνολικού αριθμού των πανελλαδικά προσφερόμενων ΠΜΣ¹⁹⁵. (Γράφημα 6.2).



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι (2020).

Να σημειώσουμε επίσης ότι τα τμήματα των Ξένων Γλωσσών όπως κι αυτά των ΤΕΦΑΑ παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δραστηριότητα προσφέροντας είκοσι

¹⁹⁵ Στα «Λοιπά Τμήματα» περιλαμβάνονται τα ΠΜΣ του ΕΑΠ, των Τμημάτων του Παντείου Πανεπιστημίου, κάποιων εκ των Τμημάτων των Φιλοσοφικών Σχολών και άλλων.

τέσσερα (24) ΠΜΣ από τα σαράντα τέσσερα (44) που περιλαμβάνονται στην παραπάνω ομαδοποίηση.

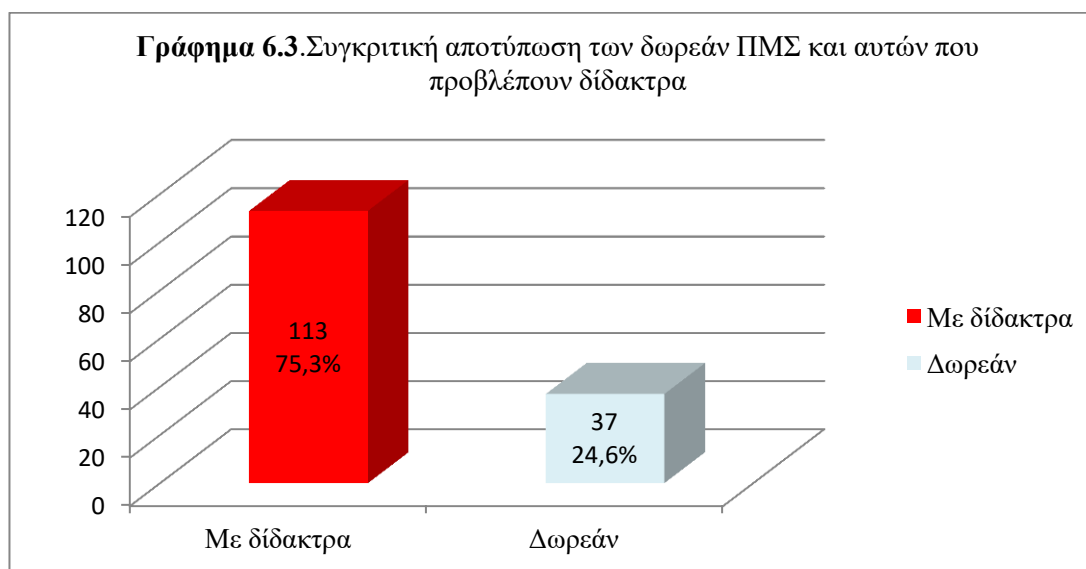
Αναφορικά τώρα των τριών Πανεπιστημίων της Κύπρου (πίνακας 6.17), θα λέγαμε συμπληρωματικά και συγκριτικά των δεδομένων που ισχύουν στα ελληνικά Πανεπιστήμια ότι:

- ❖ Προσφέρουν ένα μεγάλο - δεδομένου του πληθυσμού της Κύπρου (1,17 εκατομμύρια) και του αριθμού των Πανεπιστημίων στον οποία αναφερόμαστε - αριθμό ΠΜΣ (22 συνολικά) όμοιο με αυτόν του ΑΠΘ (22 ΠΜΣ επίσης)
- ❖ Το Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας είναι αυτό με τη μεγαλύτερη δραστηριότητα, προσφέροντας δεκατρία (13) από το σύνολο των είκοσι δύο (22) ΠΜΣ .

6.5.2. Προσφορά ΠΜΣ με δίδακτρα και των δωρεάν

Βάση των ευρημάτων της έρευνάς μας αναφορικά των δωρεάν προσφερόμενων ΠΜΣ και αυτών που προβλέπουν δίδακτρα, θα συνοψίζαμε ως εξής:

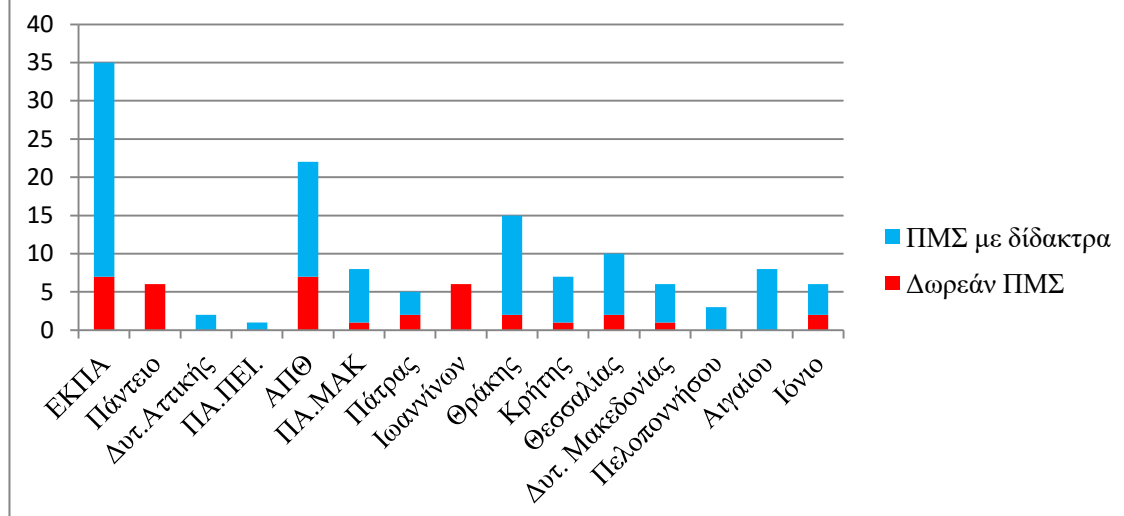
- ❖ Η μεγάλη πλειοψηφία των ΠΜΣ των ελληνικών Πανεπιστημίων τη δεδομένη χρονική περίοδο προβλέπουν δίδακτρα. Συγκεκριμένα το 75,3% (113 στα 150) εξ αυτών είναι με δίδακτρα και μόνο το 24,6% (37 στα 150) προσφέρονται δωρεάν. (Γράφημα 6.3)



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι (2020).

- ❖ Η συντριπτική πλειοψηφία των Πανεπιστημίων ξεπερνά τον ανώτερο γενικό μέσο όρο του 75,3% αναφορικά της αναλογίας των ΠΜΣ με δίδακτρα και αυτών που είναι δωρεάν. (Γράφημα 6.4)

Γράφημα 6.4. Αναλογία των δωρεάν έναντι των επί διδάκτρων ΠΜΣ ανά Π.Ι



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι (2020).

- ❖ Εξάιρεση αποτελούν το Πάντειο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων τα οποία προσφέρουν όλα τα εν λόγω ΠΜΣ δωρεάν. (Γράφημα 6.4)
- ❖ Αντίθετα τα Πανεπιστήμια που δεν έχουν κανένα ΠΜΣ δωρεάν είναι της Δυτικής Αττικής, το ΠΑ.ΠΕΙ, της Πελοποννήσου και του Αιγαίου (Γράφημα 6.4).
- ❖ Η κατάταξη των ελληνικών Πανεπιστημίων σε φθίνουσα σειρά, με βάση την προσφορά των ακριβότερων ΠΜΣ είναι η ακόλουθη: ●1^ο. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ●2^ο. ΕΑΠ ●3^ο. ΠΑ.ΜΑΚ ●4^ο. ΕΚΠΑ ●5^ο. Ιόνιο Πανεπιστήμιο ●6^ο. ΑΠΘ ●7^ο. Πανεπιστήμιο Θράκης ●8^ο. ΠΑ.ΠΕΙ και Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής ●10^ο. Πανεπιστήμιο Πάτρας ●11^ο. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ●12^ο. Πανεπιστήμια Κρήτης και Πελοποννήσου ●13^ο. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Να σημειώσουμε ότι το Πανεπιστήμιο με το φτηνότερο (800€) ΠΜΣ είναι αυτό του ΑΠΘ (προβλέπεται για την ακρίβεια παράβολο των 200€ ανά εξάμηνο). Επίσης το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, αν και προσφέρει αρκετά (8) ΠΜΣ, τα δίδακτρα τους κυμαίνονται μεταξύ των 2.400€ και 2.800€. (Πίνακας 6.14)

- ❖ Από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης και τα Τμήματα της Ειδικής αγωγής, αυτά που έχουν τα ακριβότερα ΠΜΣ είναι του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας¹⁹⁶ (2.350€-7.500€), του ΠΑ.ΜΑΚ¹⁹⁷ (3.000€-5.600€)

¹⁹⁶ Το κόστος του ΠΜΣ με τίτλο «Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία» είναι συνολικά 7.500 € και περιλαμβάνει όλα τα προαπαιτούμενα, δηλαδή -πέραν των μαθημάτων & σεμιναρίων- την ατομική συμβουλευτική του πρώτου έτους, την ομαδική συμβουλευτική του δευτέρου έτους, την εποπτεία πρακτικής κ.ο.κ. Το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι διετές, η προκήρυξή του βγαίνει ανά διετία και προβλέπονται εισαγωγικές εξετάσεις (γραφτά και συνέντευξη).

¹⁹⁷ Το ΔΠΜΣ με τίτλο «Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας» πραγματοποιείται από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του ΠΑ.ΜΑΚ σε συνεργασία με τα Τμήματα

και του ΕΚΠΑ (2.400€-5.125€). Αντίθετα, τα εν λόγω Τμήματα με τα χαμηλότερα δίδακτρα είναι αυτά του ΑΠΘ (800€-2400€) (Πίνακας 6.14).

- ❖ Από τα Τμήματα Φυσικής Αγωγής, Εικαστικών, Μουσικών και Θεατρικών Σπουδών και τα Τμήματα Ξένων Γλωσσών, αυτά που έχουν τα ακριβότερα δίδακτρα είναι τα ΠΜΣ του ΠΑ.ΜΑΚ (4,000€), του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (3.600€-4.000€) και του Ιόνιου Πανεπιστημίου (3.000€-4.000€). Αντίθετα τα χαμηλότερα δίδακτρα έχουν τα ΠΜΣ των ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θράκης (2.400€-2.600€). Να σημειωθεί επίσης ότι δεν υπάρχει κανένα Πανεπιστήμιο που να προσφέρει δωρεάν ΠΜΣ με αντικείμενο τις Νέες Τεχνολογίες και την Εκπαίδευση. Τα δίδακτρα τους μάλιστα ξεκινούν όλα από το ποσό των 3.000€ και άνω. (πίνακας 6.16)
- ❖ Τα ακριβότερα ΠΜΣ αφορούν το αντικείμενο της «Ψυχολογικής Συμβουλευτικής και Καθοδήγησης» και το φάσμα της «Ειδικής Αγωγής» (7.500€- 5.125€).

Αναφορικά των τριών Πανεπιστημίων της Κύπρου θα λέγαμε, συμπληρωματικά και συγκριτικά των σχετικών με τα δίδακτρα δεδομένων που ισχύουν στα ελληνικά Πανεπιστήμια, ότι:

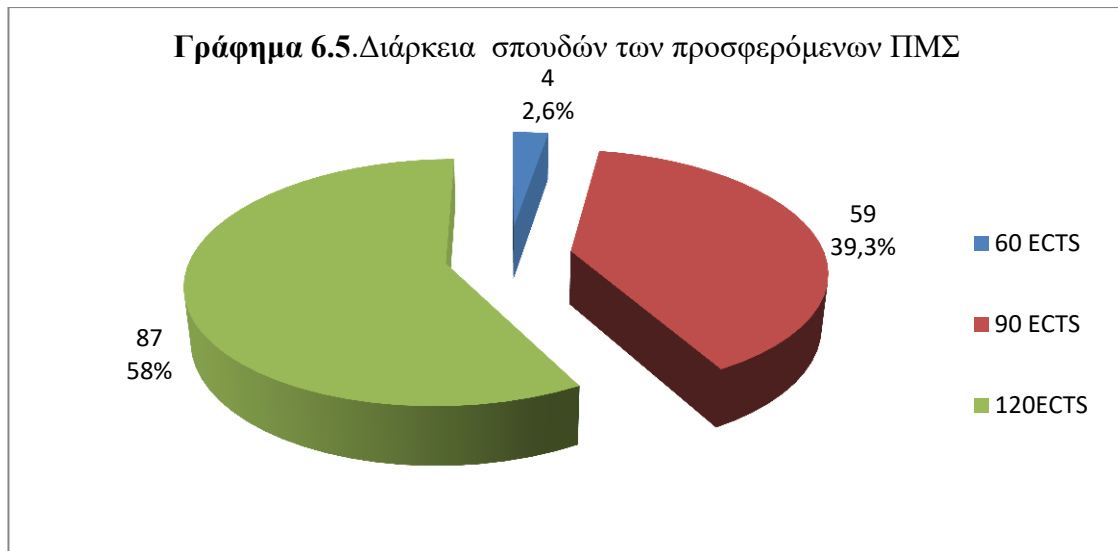
- ❖ Με βάση το εύρος των διδάκτρων των ΠΜΣ των πανεπιστημίων της Ελλάδας και αυτών της Κύπρου, όπως αποτυπώνονται στους πίνακες 5.14 και 5.17 αντίστοιχα, παρατηρούμε ότι τα εξ αποστάσεως προσφερόμενα ΠΜΣ από τα πανεπιστήμια της Κύπρου είναι πολύ υψηλότερα. Κυμαίνονται στα ποσά των 9120€-5.400€, ενώ των αντίστοιχων Ελληνικών Πανεπιστημίων, κυμαίνονται στα ποσά των 800€-7500€ (πίνακας 6.14 και πίνακας 6.17).
- ❖ Όλα τα ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Λευκωσίας είναι με δίδακτρα που φτάνουν τα 6.300€ εκτός ενός, τα δίδακτρα του οποίου είναι 5.500€. Να σημειώσουμε εδώ ότι το εν λόγω ΠΜΣ αφορά την «Ειδική Αγωγή» και οργανώθηκε και υλοποιείται σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πάτρας (πίνακας 6.4).

6.5.3. Διάρκεια των προσφερόμενων ΠΜΣ

Αναφορικά της διάρκειας σπουδών των ελληνικών Πανεπιστημίων θα λέγαμε τα εξής:

- ❖ Στο σύνολο των ΠΜΣ το μεγαλύτερο ποσοστό τους (62,1%) είναι τεσσάρων εξαμήνων (120ects) ενώ το 42,1% είναι τριών εξαμήνων (90ects) και μόνο ένα 2,8% είναι δύο εξαμήνων (60ects). (πίνακας 6.1)

Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας και Ιατρικής ΑΠΘ, είναι διάρκειας τεσσάρων εξαμήνων και στοιχίζει 5.600€.



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι. (2020).

- ❖ Ωστόσο σε αντίθεση με τον παραπάνω μέσω όρο τα Πανεπιστήμια της Θράκης, της Θεσσαλίας, της Δυτικής Μακεδονίας, του Αιγαίου, της Πελοποννήσου και το Ιόνιο Πανεπιστήμιο, τα ΠΜΣ των τριών εξαμήνων είναι περισσότερα. Το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου μάλιστα δεν έχει κανένα ΠΜΣ με τέσσερα εξάμηνα. (πίνακες 6.14)
- ❖ Αξιοπρόσεκτο στοιχείο είναι τα τέσσερα ΠΜΣ των δύο εξαμήνων. Προσφέρονται από το ΕΚΠΑ, το ΠΑ.ΠΕΙ, το ΑΠΘ και το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. (πίνακες 6.2, 6.3 και 6.12)

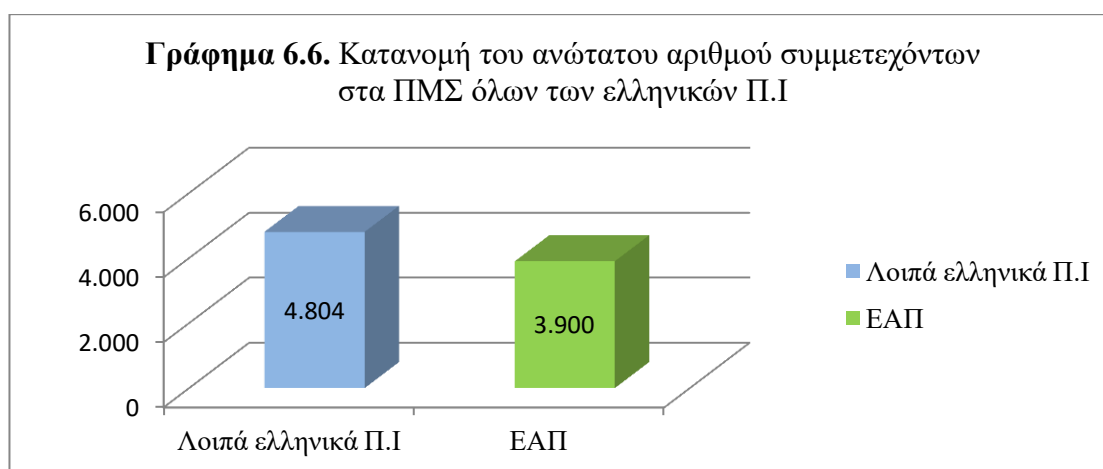
Αναφορικά πάλι των τριών Πανεπιστημίων της Κύπρου θα λέγαμε, συμπληρωματικά και συγκριτικά των δεδομένων που ισχύουν στα ελληνικά Πανεπιστήμια σε σχέση με τη διάρκεια σπουδών, ότι:

- ❖ Η πλειοψηφία (17 ή 77,2%) των ΠΜΣ των τριών Κυπριακών Πανεπιστημίων είναι τριών εξαμήνων (90 ECTS) ενώ τα 5 ή το 22,7% εξ αυτών είναι τεσσάρων εξαμήνων. Αν μάλιστα από τον υπολογισμό των παραπάνω ποσοστών εξαιρούσαμε τα τρία (3) ΠΜΣ του ΑΠΚΥ-το οποίο λειτουργεί με διαφορετική οργάνωση στα ΠΜΣ - τα νέα ποσοστά που θα προέκυπταν θα είχαν ως εξής: 89,4% τα ΠΜΣ των τριών εξαμήνων και 10,5% τα ΠΜΣ των τεσσάρων εξαμήνων. (πίνακας 6.17)
- ❖ Αξιοπρόσεκτο στοιχείο αποτελεί επίσης το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας προσφέρει μόνο ένα (1) ΠΜΣ με τέσσερα εξάμηνα ενώ τα υπόλοιπα δώδεκα ΠΜΣ (12) είναι όλα τριών εξαμήνων. (πίνακας 6.17)

6.5.4.Ανώτατος αριθμός συμμετεχόντων στα εν λόγω ΠΜΣ

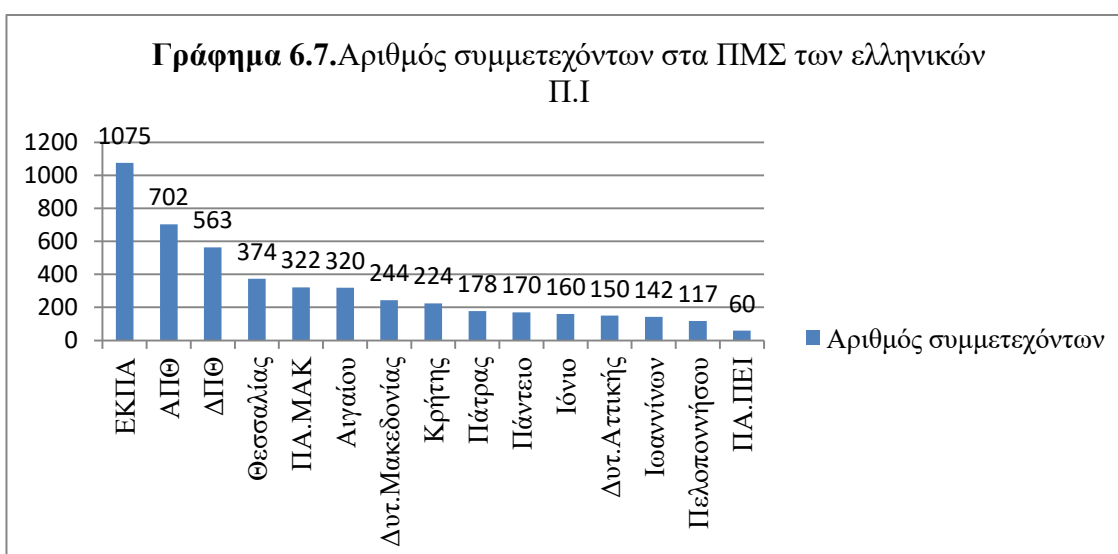
Αναφορικά του ανώτατου αριθμού προσφερόμενων θέσεων στα εν λόγω ΠΜΣ θα λέγαμε τα εξής:

- ❖ Το σύνολο των συνολικά προσφερόμενων θέσεων από τα ελληνικά Πανεπιστήμια είναι 8.704 θέσεις, εκ των οποίων οι 3.900 (44,8%) θέσεις προσφέρονται από το ΕΑΠ ενώ οι υπόλοιπες 4.804 (54%) θέσεις προσφέρονται από όλα τα υπόλοιπα Π.Ι. Στο παραπάνω δεδομένο αξίζει να σημειωθεί η αναντιστοιχία προσφερόμενων ΠΜΣ σε σχέση με τις αντίστοιχες προσφερόμενες θέσεις. Το ΕΑΠ με δέκα ΠΜΣ καλύπτει σχεδόν το μισό ποσοστό του ανώτατου αριθμού συμμετεχόντων, ενώ τα υπόλοιπα Π.Ι με 140 ΠΜΣ καλύπτουν το 54% του αριθμού αυτού. (Γράφημα 6.6)



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι (2020).

- ❖ Η κατανομή του ανώτατου αριθμού συμμετεχόντων στα ΠΜΣ των ελληνικών Π.Ι – εκτός του ΕΑΠ- ανά πανεπιστήμιο παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα. (γράφημα 6.7)



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ελληνικών Π.Ι. (2020).

Να παρατηρήσουμε ότι η παραπάνω φθίνουσα σειρά των Π.Ι με βάση του αριθμού συμμετεχόντων στα ΠΜΣ ,όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω γράφημα (γράφημα 6.7), σχεδόν ταυτίζεται με την σειρά των Π.Ι με βάση του πλήθους των ΠΜΣ που προσφέρουν. Σημαντική απόκλιση παρουσιάζει μόνο στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής το οποίο με δύο μόνο ΠΜΣ¹⁹⁸ προσφέρει εκατόν πενήντα (150) θέσεις και καταλαμβάνει την δωδέκατη θέση στην παραπάνω κατάταξη.

6.6. Προγράμματα των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ)

6.6.1. Προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Π.Ι

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα Προγράμματα Επιμόρφωσης που προσφέρονται από τα ΚΕΔΙΒΙΜ των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων (Π.Ι) στην Ελλάδα κατά το 2020 και που αφορούν την εκπαίδευση. Πριν προχωρήσουμε ωστόσο στην παρουσίαση των ερευνητικών μας αποτελεσμάτων, θα παραθέσουμε κάποιες πληροφορίες αναφορικά των ΚΕΔΙΒΙΜ.

Ο νόμος Ν. 4485/2017 (άρθρο 48) ορίζει ότι τα Κ.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ. αποτελούν ανεξάρτητες ακαδημαϊκές μονάδες των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων που εξασφαλίζουν το συντονισμό και τη διεπιστημονική συνεργασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, κατάρτισης και εν γένει δια βίου μάθησης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των εν λόγω προγραμμάτων στηρίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους. Έτσι λοιπόν περιλαμβάνουν –εκτός της δια ζώσης ή της μεικτής εκπαίδευσης - την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (αποκλειστικά ή και εναλλακτικά της δια ζώσης διδασκαλίας). Συγκεκριμένα στο ίδιο άρθρο (άρθρο 48) στην παράγραφο 14 ορίζεται ότι τα ΚΕΔΙΒΙΜ μπορούν «να οργανώνουν τα προγράμματα δια βίου μάθησης και με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εξασφαλίζοντας την ηλεκτρονική προσβασιμότητα των προγραμμάτων και στα άτομα αυτά»(4485/2017).

¹⁹⁸ Το ένα εξ αυτών αγορά τη «Διοίκηση Σχολικών Μονάδων» (3000€ και με 60 θέσεις) της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών .Το δεύτερο με τίτλο « Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» με τρεις(3) κατευθύνσεις:1. Κατεύθυνση Προσχολικής Αγωγής,2. Κατεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης και η 3. Κατεύθυνση Β/θμιας Εκπαίδευσης (3.500€ και με 90 θέσεις). Υλοποιείται σε συνεργασία του Πανεπιστημίου Δυτ. Αττικής με το Παιδαγωγικό Τμήμα της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

Αναφορικά των πόρων των ΚΕΔΙΒΙΜ εκτός των άλλων (συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα με την Ε.Ε, επιχειρησιακά προγράμματα, χρηματοδοτήσεις από φορείς του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα, της Ε.Ε και άλλων διεθνών Οργανισμών, χορηγίες, έσοδα από την αξιοποίηση εκπαιδευτικού και άλλου υλικού, ακόμα και από πόρους του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.) ή και οι προσόδους από περιουσιακά στοιχεία του αντίστοιχου Πανεπιστημιακού Ιδρύματος), προβλέπονται και έσοδα (δίδακτρα) από τους εκπαιδευόμενους όταν δεν υπάρχουν άλλες, από τις προαναφερόμενες, πηγές εσόδων. Τους πόρους των ΚΕΔΙΒΙΜ διαχειρίζεται η Επιτροπή Ερευνών του Ε.Λ.Κ.Ε. του Ιδρύματος η οποία παρακρατεί για το σκοπό αυτόν, έως το είκοσι τοις εκατό (20%) επί των εσόδων των έργων του Κέντρου. Ένα άλλο ποσοστό, πάλι έως είκοσι τοις εκατό (20%) διατίθεται για την κάλυψη των γενικών εξόδων λειτουργίας του ΚΕΔΙΒΙΜ (Ν. 4485/2017, άρθρο 48).

Θυμίζουμε ότι στην παρουσίαση των προγραμμάτων επιμόρφωσης που ακολουθεί περιλαμβάνονται πληροφορίες που αφορούν • τον αριθμό τους - με ξεχωριστή αναφορά στον αριθμό των προγραμμάτων που προσφέρονται για πρώτη φορά • τη διάρκειά τους σε ώρες • τα δίδακτρα που ορίζουν και • το περιεχόμενο σπουδών τους. Να σημειώσουμε ότι όλα τα εν λόγω προγράμματα υλοποιούνται με ή και με μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι πίνακες που ακολουθούν οργανώθηκαν και μορφοποιήθηκαν με βάση τα παραπάνω δεδομένα και ζητούμενα.

Ο πρώτος πίνακας που αφορά το σύνολο των ευρημάτων αναφορικά των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων (Π.Ι) της Ελλάδας.

Πίνακας 6.18. Προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ των Π.Ι της Ελλάδας

| ΚΕΔΙΒΙΜ | Προγράμματα | | Διάρκεια (ώρες) | | Δίδακτρα | |
|-----------------|-------------|--------------------|-----------------|-------|----------|-------|
| | Σύνολο | Νέα ¹⁹⁹ | Από | Μέχρι | Από | Μέχρι |
| ΕΚΠΑ | 39(42,8%) | 23(58,9%) | 300 | 500 | 350€ | 935€ |
| Πάντειου | 5 | 5 | 450 | 600 | 590€ | 900€ |
| Δυτικής Αττικής | 4 | | 300 | 410 | 450€ | 750€ |
| Παν. Πειραιά | - | - | - | - | - | - |
| Α.Π.Θ | 2 | | 400 | 450 | 600€ | 685€ |
| ΠΑ.ΜΑΚ | 7 | | 400 | 500 | 200€ | 590€ |
| Πάτρας | 1 | - | - | 450 | - | 700€ |
| Ιωαννίνων | 1 | | - | 450 | - | 450 |

¹⁹⁹ «Νέα» θεωρούνται τα προγράμματα που δεν έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον ένα (1) κύκλο ή αναμένεται η έναρξη τους προσεχώς-βρίσκονται σε περίοδο εγγραφών..

| | | | | | | | |
|---|-------------------|-----------|-----|-----|------|--------|---|
| Θράκης | 3 | 3 | 300 | 450 | 330€ | 475€ | — |
| Κρήτης | 3 | | 420 | 500 | 330€ | 490€ | |
| Μεσογειακού Πανεπιστημίου ²⁰⁰ | 1 | 1 | - | 420 | - | 770€ | |
| Θεσσαλίας | 11 | 4 | 340 | 900 | 400€ | 1.250€ | |
| Δυτ. Μακεδονίας | 2 | 2 | 400 | 600 | - | 600€ | |
| Πελοποννήσου | 4 | 4 | 325 | 475 | 468€ | 700€ | |
| Αιγαίου | 7 | | 400 | 440 | 540€ | 650€ | |
| Ιόνιο | 2 | 2 | 432 | 480 | 600€ | 650€ | |
| Σύνολο | 92 ²⁰¹ | 44(47,8%) | 300 | 900 | 200€ | 1.250€ | |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Π.Ι.(2020).

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα μας αναφορικά των διαθέσιμων προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων (Π.Ι) (πίνακας 6.18) έχουν ως εξής:

- Σε όλα τα ΚΕΔΙΒΙΜ των Π.Ι της Ελλάδας κατά το 2020 προσφέρονται 92 προγράμματα επιμόρφωσης εκ των οποίων τα 44(47,8%) αφορούν προγράμματα νέα.
- Από το ΕΚΠΑ προσφέρονται τα τριάντα εννιά (39 ή 42,8%) εκ του συνόλου των ενενήντα δύο (92) πανελλαδικά προσφερόμενων προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ. Να σημειώσουμε ότι τα είκοσι τρία (23 ή 58,9%)εξ αυτών λειτουργούν για πρώτη φορά.
- Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ακολουθεί, στη σειρά των Π.Ι με τα περισσότερα προγράμματα, με έντεκα (11) προγράμματα και ακολουθούν με επτά (7) το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (ΠΑ.ΜΑΚ) και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου .
- Τη μικρότερη προσφορά προγραμμάτων την έχουν τα ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Πανεπιστημίου Πάτρας, με μόλις ένα (1)πρόγραμμα αντίστοιχα.
- Το Πάντειο Πανεπιστήμιο προσφέρει πέντε (5) νέα προγράμματα (ξεκίνησαν το Μάιο του 2020).
- Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) συγκριτικά με το ΠΑΜΑΚ –έδρα και των δύο η πόλη της Θεσσαλονίκης-προσφέρει πολύ λιγότερα προγράμματα (δύο (2) με επτά (7) αντίστοιχα).

²⁰⁰ Το Μεσογειακό Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε στις 25/04//2019 (Ν.4610/2019) μετά την πανεπιστημιοποίηση του Τ.Ε.Ι Κρήτης. Έχει έδρα το Ηράκλειο Κρήτης

²⁰¹ Τα εν λόγω Προγράμματα αφορούν είτε προγράμματα που τελειώνουν στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020, είτε αφορούν προγράμματα που είναι σε περίοδο εγγραφών (πολλά από αυτά υλοποιούνται για πρώτη φορά) και η έναρξη των μαθημάτων θα γίνει στις αρχές του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021.

- Το ΚΕΔΙΒΙΜ με τα ποιο ακριβά προγράμματα είναι του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας, με δίδακτρα που φτάνουν τα χίλια διακόσια πενήντα ευρώ (1250€/900€ +350€ το πακέτο των ψυχομετρικών τεστ)και ακολουθούν τα ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ και του Παντείου με εννιακόσια τριάντα πέντε ευρώ (935€) και εννιακόσια ευρώ (900€) αντίστοιχα.
- Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης το γεγονός ότι το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας προσφέρει πρόγραμμα²⁰² 900 ωρών (ετήσιο,60 ECTS)που ισοδυναμεί με ετήσιο ΠΜΣ από άποψη ECTS

6.6.2. Περιεχόμενο των προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Π.Ι

Ο παρακάτω πίνακας αφορά την αποτύπωση του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ που το περιεχόμενό τους αφορά την •Ειδική Αγωγή •Ψυχολογία •Διαπολιτισμική Εκπαίδευση •Νέες τεχνολογίες & Εκπαίδευση • Διοίκηση & Εκπαίδευση.

Πίνακας 6.19.Περιεχόμενο των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ

| ΚΕΔΙΒΙΜ | Ειδική Αγωγή | Ψυχολογία | Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | Νέες Τεχνολογίες & Εκπαίδευση | Διοίκηση & Εκπαίδευση |
|------------------------------------|--------------|-----------|---------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| ΕΚΠΑ | 12 | 2 | 7 | 2 | 6 |
| Πάντειου | 1 | 2 | 1 | | 1 |
| Δυτ. Αττικής | - | - | 1 | 3 | - |
| Παν. Πειραιά | - | - | - | - | - |
| ΑΠΘ | 1 | - | - | - | - |
| ΠΑ.ΜΑΚ. | 3 | - | 1 | - | - |
| Πάτρας | - | - | 1 | - | - |
| Ιωαννίνων | 1 | - | - | - | - |
| Θράκης | - | - | 1 | - | - |
| Κρήτης | - | - | 1 | 1 | 1 |
| Μεσογειακού Πανεπιστημίου Θεσσαλία | 5 | 1 | 2 | - | - |
| Δυτ.Μακεδονίας | - | - | 1 | | 1 |
| Πελοποννήσου | | | | 2 | - |
| Αιγαίου | 4 | 1 | 1 | - | 1 |
| Ιόνιο | 1 | - | - | - | - |
| Σύνολο | 28 (30,4%) | 5 (5,4%) | 17 (18,4%) | 8 (8,6%) | 10 (10,8%) |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από τις ιστοσελίδες των ΚΕΔΙΒΙΜ των Π.Ι.(2020).

²⁰² Το πρόγραμμα έχει τίτλο «Ειδική Αγωγή- Μαθησιακές δυσκολίες: εξειδίκευση σε σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων»

Τα ευρήματα αναφορικά του περιεχομένου-με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια- των προγραμμάτων επιμόρφωσης των ΚΕΔΙΒΙΜ των Π.Ι της Ελλάδας έχουν ως εξής:

- Τα προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν την Ειδική Αγωγή καλύπτουν το 30,4% των προσφερόμενων προγραμμάτων.
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν την Ψυχολογία καλύπτουν το 5,4% των προσφερόμενων προγραμμάτων. Ένα από αυτά αφορά τη Σχολική Ψυχολογία και προσφέρεται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καλύπτουν το 18,4% των προσφερόμενων προγραμμάτων.
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση καλύπτουν το 8,6% των προσφερόμενων προγραμμάτων.

Τα ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής προσφέρει τα τρία (3) εκ των οκτώ (8) προγραμμάτων που αφορούν πιο συγκεκριμένα τη Ρομποτική και την STEM(Science,Technology,Engineering,Mathematics) Education.

- Τα προγράμματα που αφορούν την Διοίκηση & Εκπαίδευση καλύπτουν το 10,8% των προσφερόμενων προγραμμάτων.
- Τα ΚΕΔΙΒΙΜ με τη μεγαλύτερη προσφορά σε προγράμματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή είναι του ΕΚΠΑ (12 προγράμματα) και των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας (5 προγράμματα), Αιγαίου (4 προγράμματα) και ΠΑ.ΜΑΚ. (3 προγράμματα).

Ταυτόχρονα το περιεχομένου των είκοσι τριών (23) νέων προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ.

Πίνακας 6.20. Περιεχόμενο των είκοσι τριών (23) νέων προγραμμάτων επιμόρφωσης του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ

| | Ειδική Αγωγή | Τέχνες & Εκπαίδευση | Διοίκηση & Εκπαίδευση | Περιβαλλοντική Εκπαίδευση | Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | Νέες τεχνολογίες | Άλλο ²⁰³ |
|--------|--------------|---------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|------------------|---------------------|
| Σύνολο | 6 | 5 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3 |

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από την ιστοσελίδα του ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ (2020).

Τα ευρήματα αναφορικά του περιεχομένου των νέων προγραμμάτων επιμόρφωσης που ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ έχουν ως εξής (πίνακας6.20):

²⁰³ Έχουν θεματολογία που αναφέρεται στα «Δικαιώματα παιδιού», τη «Μουσειακή Εκπαίδευση» και το «Παραμύθι και Εκπαίδευση».

- Τα προγράμματα που αφορούν την ειδική αγωγή συνεχίζουν να είναι τα περισσότερα, φτάνοντας τα έξι (6) στο σύνολο των είκοσι τριών (23) νέων προγραμμάτων που προσφέρονται.
- Σημαντικός είναι ο αριθμός (5) των σεμιναρίων που προσεγγίζουν την εκπαίδευση μέσω της Τέχνης (θέατρο, εικαστικά κ.α).
- Τα νέα προγράμματα που αφορούν την διοίκηση - με έμφαση όμως τη συμβουλευτική σε σύνδεση με την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών- είναι τέσσερα (4).
- Ακολουθούν τα προγράμματα που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με την προσφορά τριών (3) νέων προγραμμάτων.
- Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και οι Νέες Τεχνολογίες αφορούν δύο προσφερόμενα νέα προγράμματα. Να σημειωθεί ωστόσο ότι το νέο πρόγραμμα στην κατηγορία των Νέων Τεχνολογιών , με τίτλο «Digital Education»-όπως περιγράφεται στην ιστοσελίδα του ΚΕΔΙΒΙΜ/ΕΚΠΑ- αφορά τη διαδικτυακή εκπαίδευση/την οργάνωση της ψηφιακής τάξης /την παιχνιδιοποίηση της μάθησης(gamification)/τη χρήση εργαλείων τηλεκπαίδευσης/τηλεσυνεδριάσεων κι άλλα.
- Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η θεματολογία των τριών σεμιναρίων στην κατηγορία "Άλλο" που αφορά στη «Μουσικακή Εκπαίδευση» το ένα, τις « Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού και την Παιδική Ηλικία» το άλλο και το τρίτο το «Παραμύθι στην Εκπαίδευση. Δημιουργική ανάγνωση και αξιοποίηση».

6.6.3.Σύνοψη ευρημάτων αναφορικά των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνάς μας θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής:

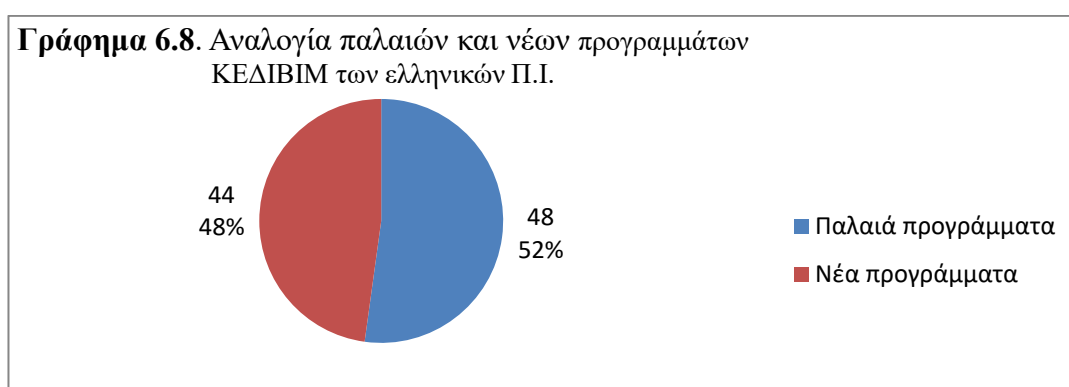
- ❖ Υπάρχει πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώνονται και υλοποιούνται στα πλαίσια της λειτουργίας των ΚΕΔΙΒΙΜ των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων της Ελλάδας. Τα συγκεκριμένα προγράμματα ανέρχονται στο σύνολο τους στα ενενήντα δύο (92).

Υπάρχει επίσης μια σαφή τάση διεύρυνσης (44 νέα προγράμματα) και εμπλουτισμού (από άποψη περιεχομένου) αυτής της προσφοράς. Ενδεικτικό αυτής της τάσης είναι το γεγονός ότι το 48% των προγραμμάτων που προσφέρονται είναι νέα • είτε δεν έχουν ολοκληρώσει έναν κύκλο • είτε είναι στο στάδιο των εγγραφών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι έξι περιφερειακά ΚΕΔΙΒΙΜ (του Πάντειου Πανεπιστημίου, του ΔΠΘ, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, του Πανεπιστημίου

Δυτικής Μακεδονίας του Μεσογειακού Πανεπιστημίου και του Ιόνιου Πανεπιστημίου) μπαίνουν στην αγορά των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ που απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε εκπαιδευτικούς, διευρύνοντάς την κατά είκοσι ένα (21) νέα προγράμματα.

Στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 6.8) απεικονίζεται η αναλογία των παλαιών (52%) (προγράμματα που έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον έναν κύκλο σπουδών) έναντι των νέων (44%) (προγράμματα που δεν έχουν ολοκληρώσει ακόμα έναν κύκλο σπουδών ή ξεκινούν την λειτουργία τους το άμεσο διάστημα) προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ.



Πηγή: ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Πανεπιστημίων (2020).

- ❖ Τη μεγαλύτερη δραστηριότητα –αναφορικά της προσφοράς προγραμμάτων- παρουσιάζει το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ που αποτυπώνεται και στο σύνολο των προγραμμάτων (το 42,8% των προγραμμάτων σε όλη την Ελλάδα διατίθεται από το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ) αλλά και στην προσφορά των νέων προγραμμάτων (το 52,27% των νέων προγραμμάτων διατίθεται επίσης από το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ).

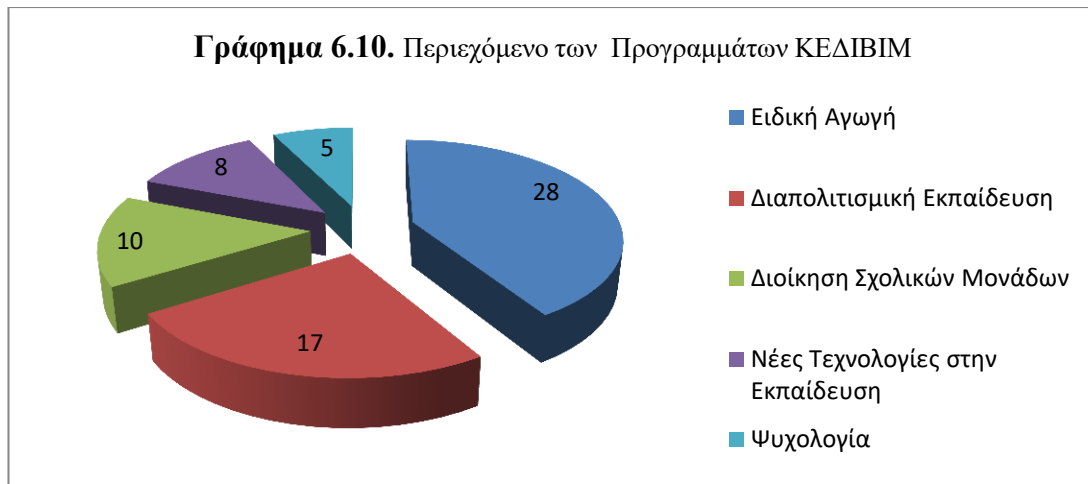
Σημαντική είναι και η δραστηριότητα των περιφερειακών ΚΕΔΙΒΙΜ των Πανεπιστημίων της Θεσσαλίας με την προσφορά δέκα (11 ή 11,9%) προγραμμάτων, του Αιγαίου και του ΠΑ.ΜΑΚ. με την προσφορά επτά (7 ή 7,6%) προγραμμάτων αντίστοιχα.

Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η δραστηριότητα των ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Π.Ι. αναφορικά της οργάνωσης και λειτουργίας προγραμμάτων που απευθύνονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς.



Πηγή: ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Πανεπιστημίων (2020).

- ❖ Αναφορικά των διδασκτρων που απαιτούνται για τη συμμετοχή στα εν λόγω προγράμματα παρατηρούμε ότι οι τιμές κυμαίνονται μεταξύ των 330€ -935€ (τα 200€ και τα 1250€, που αποτυπώνονται στον πίνακα 1, εκλαμβάνονται ως αποκλίνουσες τιμές επειδή αφορούν μόνο ένα (1) και δύο (2) προγράμματα αντίστοιχα. Ο ενδεικτικός "μέσος όρος" των 630€ εκφράζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό την τιμή γύρω από την οποία κυμαίνονται τα διδάκτρα με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Επαναλαμβάνουμε ότι κανένα εξ αυτών δεν είναι δωρεάν.
- ❖ Αναφορικά του περιεχομένου, αισθητή είναι η πρόκριση των προγραμμάτων που σχετίζονται με την
 - Ειδική Αγωγή (αποτελούν το 30,4% στο σύνολο των προγραμμάτων)
 - τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (18,4%)
 - τη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (10,8%)
 - τις Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση (8,6%)
 - και
 - την Ψυχολογία (5,4%) να ακολουθούν.



²⁰⁴ Πηγή: ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών Πανεπιστημίων (2020).

Την ίδια περίπου αναλογία παρατηρούμε και στα νέα προγράμματα που προσφέρονται από το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ τα οποία –όπως προαναφέρθηκε- επειδή ακριβώς αποτελούν το 54,7% των συνολικών νέων προγραμμάτων, εκλαμβάνονται ως ενδεικτικά της τάσης που μπορεί να λάβει το περιεχόμενο των προγραμμάτων που θα προτείνονται στο άμεσο μέλλον κι από τα άλλα ΚΕΔΙΒΙΜ. Για το λόγο που μόλις αναφέρθηκε, τα ευρήματα που αφορούν • τα πέντε (5) νέα προγράμματα που προτείνουν μια προσέγγιση της Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης • τα προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν (ή έχουν) στελεχικές θέσεις με περιεχόμενο που σχετίζεται με την αξιολόγηση (συμβουλευτική με βάση τις αρχές του ανθρωπιστικού –πλουραλιστικού μοντέλου) των εκπαιδευτικών και • τα προγράμματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και που εισάγουν νέα στοιχεία αναφορικά της χρήσης της, κρίνεται ότι αξίζει να επιστήσουν της προσοχής μας.

Στη συνέχεια αξιολογώντας τα ευρήματα της έρευνάς μας, σε συνάρτηση με το σχετικό θεσμικό όπως και το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο, η ανάλυση του οποίου προηγήθηκε, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας προσπάθειας και να εκθέσουμε ταυτόχρονα και κάποιες γενικότερες σκέψεις.

²⁰⁴ Στο γράφημα (5.10) δεν περιλαμβάνεται το περιεχόμενο του συνόλου των ερευνώμενων προγραμμάτων. Περιλάβαμε μόνο αυτά που μπορούσαν να ομαδοποιηθούν κι ανήκαν στις μεγαλύτερες θεματικές ενότητες.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Θυμίζουμε ότι σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να αναδειχθούν οι διαστάσεις της πανεπιστημιακής αγοράς τίτλων σπουδών που απευθύνεται κυρίως στους συμβασιούχους και υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα αναφέραμε ότι θα επιδιωχθεί να διερευνηθεί αν η δημιουργία του σχετικού με το θέμα μας θεσμικού πλαισίου διαμορφώνει «εύφορο έδαφος» για την ανάπτυξη μιας αλληλοτροφοδοτούμενης σχέσης «παρόχου - πελάτη», που πηγάζει και ενισχύεται από: α) την αυξανόμενη ανασφάλεια και τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών και β) από την υπάρχουσα τάση περαιτέρω εμπορευματοποίησης- ιδιωτικοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της εμπειρικής μας προσπάθειας, αφού ορίσαμε το πεδίο στο οποίο θα κινηθεί η έρευνά μας (διάθεση ΠΜΣ των ελληνικών και κυπριακών Πανεπιστημίων και προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ των ελληνικών ΑΕΙ που μοριοδοτούνται στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών) και θέσαμε συγκεκριμένους ερευνητικούς στόχους, προσπαθήσαμε να δώσουμε απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το μέγεθος αυτής της πανεπιστημιακής αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων; Ποιοι είναι οι πάροχοι ; Πώς κατανέμεται στα πλαίσια της ελληνικής επικράτειας; Απλώνεται και σε άλλες χώρες; Ποιος είναι ο ανώτατος αριθμός αυτών που μπορούν να συμμετάσχουν στα εν λόγω εκπαιδευτικά προγράμματα;
2. Ποιο είναι το κόστος των διαφόρων πανεπιστημιακών προϊόντων και υπηρεσιών; Το κόστος σχετίζεται με τη ζήτηση;
3. Ποιο είναι το περιεχόμενό τους; Οι εξειδικεύσεις που προσφέρουν συσχετίζεται με την αγορά εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης;
4. Υπάρχουν εμφανή εμπειρικά στοιχεία που συνηγορούν σε τάσεις διεύρυνσης της; Οι πολιτικές αποφάσεις (χρηματοδότηση, ψήφιση νόμων) επηρέασαν ή και συνέβαλλαν στη διεύρυνσή της εν λόγω αγοράς;

Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι:

- ❖ η πανεπιστημιακή αγορά πιστοποιήσεων και τίτλων σπουδών υπάρχει αλλά δεν έχει ενιαία χαρακτηριστικά ανά ΑΕΙ και μεταξύ των ΑΕΙ,
- ❖ αναφορικά της «αγοράς» που αφορά τα ΠΜΣ παρατηρούμε ότι, μεταξύ των ελληνικών ΑΕΙ, υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό της διαμόρφωσής της, ενώ ταυτόχρονα έχουμε την «επιθετική» εμπορευματική δραστηριότητα των κυπριακών Πανεπιστημίων,
- ❖ η «αγορά» των προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ θα χαρακτηριζόταν ως μια νέα, δυναμική αγορά, με καθολικά στοιχεία εμπορευματοποίησης.

Πριν παραθέσουμε στην συνέχεια, μία πιο αναλυτική κριτική αποτύπωση των ερευνητικών δεδομένων και των συμπερασμάτων που προέκυψαν, να διευκρινίσουμε ότι η παρουσίαση-σχολιασμός θα δομηθεί σε δύο άξονες. Ο πρώτος θα αφορά τα ΠΜΣ και ο δεύτερος τα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ²⁰⁵. Ταυτόχρονα θα παρατίθεται κι ένας κριτικός απολογισμός των σχετικών ξεχωριστών νομοθετήσεων που, στο σύνολό τους, διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο που επέτρεψε ή και ενίσχυσε τη δημιουργία και ανάπτυξη της πανεπιστημιακής αγοράς που εξετάζουμε.

Ξεκινώντας λοιπόν με την «αγορά» των ΠΜΣ να θυμίσουμε αρχικά ότι στην έρευνά μας συμπεριλάβαμε το σύνολο (16²⁰⁶ Π.Ι) των ελληνικών ΑΕΙ όπως και τριών κυπριακών Πανεπιστημίων²⁰⁷. Επιχειρώντας να απαντήσουμε στην πρώτη ερώτηση που αφορά την έκταση (σε πόσα ΑΕΙ της χώρας και πόσα συνολικά ΠΜΣ), το εύρος (πόσα τμήματα δραστηριοποιούνται) , όπως και τον αριθμό των ενδιαφερομένων που μπορεί να καλύψει η εν λόγω αγορά, θα λέγαμε τα παρακάτω.

Αναφορικά των δεκαέξι ελληνικών ΑΕΙ που ερευνήσαμε διαπιστώσαμε τη διάθεση εκατόν πενήντα (150) ΠΜΣ τα οποία μοριοδοτούνται στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών. Η αναλογία των ΠΜΣ «με δίδακτρα» έναντι των «δωρεάν» είναι 75,3% και 24,6% αντίστοιχα. Η εμπορευματική δραστηριότητα αναφορικά της διάθεσης των ΠΜΣ δεν είναι ίδια σε όλα τα Πανεπιστήμια, ούτε ενιαία ανά Σχολή και Τμήμα. Συγκεκριμένα στο πλαίσιο της παρουσίασης της εν λόγω δραστηριότητας ανά πανεπιστήμιο θα λέγαμε: α) το 87.5% (14) των Πανεπιστημίων προσφέρουν ΠΜΣ με δίδακτρα, ενώ το 12,5% (2²⁰⁸) προσφέρουν τα αντίστοιχα ΠΜΣ δωρεάν, γεγονός που σημαίνει ότι στη μεγάλη πλειοψηφία των ελληνικών ΑΕΙ υφίσταται «αγορά» που αφορά τα ΠΜΣ. Ωστόσο, μεταξύ των δεκατεσσάρων Πανεπιστημίων που αναφέρθηκαν προηγουμένως - αυτών που συμμετέχουν στην σχετική «αγορά» των ΠΜΣ - υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσο αφορά το μέγεθος της εμπλοκής τους.

²⁰⁵ Να διευκρινίσουμε, για μία ακόμη φορά, ότι όταν αναφερόμαστε στα ΠΜΣ και στα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ, θα πρέπει να εννοούνται μόνο αυτά που μοριοδοτούνται στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών και όχι το σύνολο των ΠΜΣ και προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ των ΑΕΙ.

²⁰⁶ Το Μεσογειακό Πανεπιστήμιο δεν προσφέρει κανένα σχετικό με το θέμα μας ΠΜΣ παρά μόνο προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ.

²⁰⁷ Αναφορικά των Πανεπιστημίων της Κύπρου δεν θα παραθέσουμε στοιχεία παρόμοια με αυτά που αφορούν τα ελληνικά Πανεπιστήμια επειδή ως ιδιωτικά (τα δύο και ΑΠΚΥ το τρίτο) λειτουργούν με διαφορετικό καθεστώς. Θυμίζουμε εξάλλου ότι όλα τα ΠΜΣ της Κύπρου προβλέπουν δίδακτρα, ακόμη και αυτά του Δημόσιου Πανεπιστημίου της Κύπρου. Θα αναφερθούμε σε αυτά στη συνέχεια μόνο όσο αφορά τις τιμές των ΠΜΣ που προσφέρουν όπως και τη διάρκεια τους για να τα συγκρίνουμε με τα αντίστοιχα των ελληνικών ΑΕΙ.

²⁰⁸ Αναφερόμαστε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Συγκεκριμένα: α) αμιγής «αγορά» υφίσταται σε τέσσερα(4) ΑΕΙ²⁰⁹, δεδομένου ότι κανένα ΠΜΣ σε αυτά δεν είναι δωρεάν, β) στα υπόλοιπα δέκα (10) ΑΕΙ, η εν λόγω αγορά δεν θα χαρακτηριζόταν αμιγής δεδομένου ότι υπάρχουν μερικά ΠΜΣ που προσφέρονται δωρεάν. Ωστόσο η αναλογία είναι σημαντικά ετεροβαρής υπέρ των ΠΜΣ που προβλέπουν δίδακτρα. Η αναλογία τους θα λέγαμε ότι είναι αντίστοιχη με την γενική αναλογία του συνόλου της προσφοράς των ΠΜΣ που αναφέρθηκε προηγουμένως, 75,3% (με δίδακτρα) προς 24,6% (δωρεάν).

Εξετάζοντας τη δραστηριότητα των ΑΕΙ σε συνάρτηση με το μέγεθός τους (αριθμός Σχολών και Τμημάτων) θα λέγαμε ότι η δραστηριότητα τους αναφορικά της προσφοράς ΠΜΣ κινείται γενικά σε αναλογία με το μέγεθός τους. Ωστόσο κάποια πανεπιστήμια (ΕΚΠΑ, ΔΠΘ, ΠΑ.ΜΑΚ., ΠΑΝΤΕΙΟ) παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσφορά αναλογικά των τμημάτων τους²¹⁰. Τα Τμήματα που προσφέρουν τα περισσότερα ΠΜΣ είναι αυτά των Παιδαγωγικών Σχολών (42,6%). Ωστόσο και τα τμήματα των άλλων ειδικοτήτων που συναντάμε στην Α΄θμια εκπαίδευση (ΤΕΦΑΑ, Μουσικών/ Θεατρικών/ Εικαστικών Σπουδών και Ξένων Γλωσσών) παρουσιάζουν μία δραστηριότητα που αντιστοιχεί με το 29,3% των συνολικά προσφερόμενων ΠΜΣ.

Ο αριθμός των προσφερόμενων θέσεων στα ΠΜΣ πανελλαδικά φτάνει τις 8.700 χιλιάδες θέσεις. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι το ΕΑΠ με 10 προγράμματα μεταπτυχιακών καλύπτει το 44,8% (3.900) των προσφερόμενων θέσεων. Το στοιχείο αυτό είναι ενδεικτικό των δυνατοτήτων που ανοίγει η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι οι δυνατότητες αυτές, προσεγγίζονται ως ένας καινούργιος χώρος εμπορευματικής δράσης και νέο πεδίο κερδών²¹¹ ενώ αντίθετα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ακόμη μέσο για την πλατιά, ελεύθερη και χωρίς μεγάλο κόστος διάδοση της γνώσης, στην υπηρεσία των

²⁰⁹ Αναφερόμαστε στα Πανεπιστήμια: Δυτ. Αττικής, ΠΑ.ΠΕΙ., Πελοποννήσου και Αιγαίου.

²¹⁰ Αντίστοιχα, τα τέσσερα μεγαλύτερα πανεπιστήμια αναφορικά των τμημάτων τους είναι, σε φθίνουσα σειρά, το ΑΠΘ, το Π. Πάτρας, το Π. Θεσσαλίας και το ΕΚΠΑ.

²¹¹ Παρατηρούμε ότι όλα τα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ και τα εξ αποστάσεως ΠΜΣ, είναι όλα με δίδακτρα. Επιπροσθέτως, ενώ για παράδειγμα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, βλέπουμε ότι πληρώνουν οι ίδιοι για την επιμόρφωσή τους. Ένα ακόμη πρόσφατο χαρακτηριστικό παράδειγμα της έλλειψης «ενεργητικότητας» του κράτους – σε αντίθεση με την «ενεργητικότητα» του σε άλλους τομείς-αφορά την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυψαν αναφορικά της λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας του covid 19. Συγκεκριμένα, ενώ θα μπορούσε να υπάρξει γρήγορη και αποτελεσματική υποστήριξη - εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο νέο πεδίο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω ταχύρρυθμων εξ αποστάσεως σύντομων επιμορφώσεων, δεν έγινε απολύτως τίποτα. Οι εκπαιδευτικοί αφέθηκαν κυριολεκτικά στη μοίρα τους. Ανακοινώθηκε ένα ετεροχρονισμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, ένα χρόνο μετά, όταν δεν υπήρχε πια λόγος εκπόνησης του, αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη επιμορφωθεί από μόνοι τους.

πραγματικών αναγκών της κοινωνίας. Για την αγορά της Κύπρου δεν έχουμε αντίστοιχα στοιχεία κυρίως επειδή όλα τα προγράμματα είναι εξ αποστάσεως και αφορούν σε ιδιωτικά Πανεπιστήμια. Συμπερασματικά, αν πάρουμε υπόψη ότι μόνο στους πίνακες των δασκάλων Γενικής Αγωγής (ΠΕ70) του ΑΣΕΠ του 2019 ήταν καταγεγραμμένοι α) 18.194 υποψήφιοι, β) οι 6.798 εξ αυτών έχουν μεταπτυχιακό, στοιχείο που δείχνει μια προϋπάρχουσα των νόμων 4589/2019 και 4589/2019, τάση απόκτησης μεταπτυχιακών τίτλων και γ) με το στοιχείο της αυξανόμενης ζήτησης ακαδημαϊκών προσόντων, τότε θα μπορούσαμε ίσως να εκτιμήσουμε ότι οι διαθέσιμες θέσεις στα ΠΜΣ μάλλον δεν είναι αρκετές.

Επιχειρώντας στη συνέχεια να απαντήσουμε στην ερώτηση που αφορά στο κόστος/στις τιμές των διδάκτρων των ΠΜΣ²¹² θα λέγαμε ότι αναφορικά των ελληνικών ΑΕΙ, η συντριπτική πλειοψηφία τους φαίνεται να κινείται σε «μέτρια επίπεδα» τιμών συγκρινόμενα τουλάχιστον με τις πολιτικές τιμών των αντίστοιχων κυπριακών Πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα το κόστος των ΠΜΣ που προσφέρονται από τα ελληνικά ΑΕΙ κυμαίνονται στο ποσό των 800²¹³ -7.500€²¹⁴, με τις χαμηλότερες και τις υψηλότερες να αποτελούν αποκλίνουσες τιμές, ενώ τα περισσότερα να κυμαίνονται σε ενδιάμεσες τιμές. Να σημειώσουμε ότι στο σύνολό τους, τα ακριβότερα ΠΜΣ(3250€-7.150€) στην ελληνική επικράτεια προσφέρονται από το ΕΑΠ και συναγωνίζονται, σε τιμές, επάξια τα μεταπτυχιακά που προσφέρονται από τα Πανεπιστήμια της Κύπρου. Να σχολιάσουμε σε αυτό το σημείο ότι σε ό,τι αφορά την αγορά των ΠΜΣ στην Κύπρο - σε αντίθεση με την άποψη που υποστηρίζει ότι η συνύπαρξη των ιδιωτικών και των δημόσιων Πανεπιστημίων θα αναβαθμίσει την ποιότητα των δημόσιων Πανεπιστημίων και ταυτόχρονα θα δρα εξισορορητικά των τιμών στην αγορά των ΠΜΣ – παρατηρούμε αναφορικά των τιμών τουλάχιστον, ότι αφ' ενός οι τιμές των διδάκτρων των ΠΜΣ διατηρούνται σταθερές προς τα πάνω, αφ' ετέρου έχουμε γενίκευση της πολιτικής διδάκτρων και στα δημόσια ΑΕΙ²¹⁵.

Αναφορικά του καθορισμού των τιμών των ΠΜΣ με κριτήριο τη ζήτηση τους, δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ένας θετικός συσχετισμός. Αυτό που

²¹² Θυμίζουμε ότι δεν προσεγγίζουμε το ζήτημα του «ύψους» των τιμών σε σχέση με την ποιότητά τους –δεν αφορά την παρούσα εργασία. Το παραθέτουμε απλώς ως γεγονός και η προέκταση που του δίνουμε αφορά τη διάσταση «ύψους διδάκτρων» σε σχέση με την «οικονομική δυνατότητα πρόσβασης».

²¹³ Προσφέρεται από το ΑΠΘ και αφορά ένα διατμηματικό ΠΜΣ του Τ.Ε.Π.Α.Ε., του Τμήματος Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών & του τμήματος Ιατρικής του ΑΠΘ.

²¹⁴ Προσφέρεται από το Π. Θεσσαλίας και προσφέρεται από το τμήμα Ειδικής Αγωγής του Π.Βόλου.

²¹⁵ Τα ελάχιστα διδάκτρα στα ΠΜΣ του δημόσιου Πανεπιστημίου Κύπρου είναι 5.125€ (Πανεπιστήμιο Κύπρου).

μπορούμε ωστόσο να πούμε είναι ότι υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που θα μπορούσαν να εκληφθούν ως συσχετιζόμενες. Συγκεκριμένα παρατηρούμε με βάση τα στοιχεία που διαθέτουμε²¹⁶ ότι τα ακριβότερα ΠΜΣ, είναι αυτά που αφορούν την Ειδική Αγωγή²¹⁷ και την Ψυχολογία, ενώ το κόστος όλων των ΠΜΣ που αφορούν τις Νέες Τεχνολογίες, ξεκινά από 3.000€ και άνω. Πρόκειται για κατευθύνσεις που όπως αναφέρθηκε αναλυτικά προηγουμένως, σχετίζονται με τις αυξημένες πιθανότητες διορισμού²¹⁸ και την επιπλέον μοριοδότηση²¹⁹ στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ αλλά και στη διαδικασία κρίσης για ανάληψη στελεχικής θέσης στην Εκπαίδευση.

Αναφορικά του περιεχομένου των ΠΜΣ και σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέξαμε θα λέγαμε ότι καλύπτεται μία ευρεία γκάμα ειδικεύσεων που αφορούν την Ειδική Αγωγή, τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, την ψυχολογία και συμβουλευτική στην εκπαίδευση, τη διοίκηση σχολικών μονάδων, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη περιβαλλοντική αγωγή και εκπαίδευση, την προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσω της τέχνης, την άθληση στην εκπαίδευση, τη μουσειακή εκπαίδευση κ.ά. Γενικά δεν διαπιστώσαμε κάποια αισθητά μεγαλύτερη συχνότητα κάποιων ειδικεύσεων στα ΠΜΣ ανά την Ελλάδα, έτσι ώστε να παρακινηθούμε σε περαιτέρω διερεύνηση. Η συσχέτιση που εντοπίζεται αφορά τις γενικότερες κατευθύνσεις αναφορικά του περιεχομένου των εκπαιδευτικών πολιτικών

²¹⁶ Τα στοιχεία που διαθέτουμε αναγνωρίζουμε ότι είναι ελλιπέστατα και γι αυτό ακριβώς το λόγω αναφερόμαστε σε απλές ενδείξεις.

²¹⁷ Να αναφέρουμε επίσης ότι το ακριβότερο ΠΜΣ (7500€) του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Βόλου εκτός των διδάκτρων, προβλέπει και εισαγωγικές εξετάσεις που συνοδεύονται κι από προσωπική συνέντευξη.

²¹⁸ Θυμίζουμε συνοπτικά ότι ένα μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή δίνει τη δυνατότητα διορισμού ή και προσωρινής τοποθέτησης σε θέσης που ανήκουν στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (Ειδικά σχολεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης). Το γεγονός επίσης ότι στην Ειδική Αγωγή ανακοινώθηκαν και τελικά έγιναν οι πρώτοι διορισμοί, αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο ως προς την απόκτηση ενός τέτοιου "εισιτηρίου" προς εργασία. Να θυμίσουμε επίσης ότι αν ένας δάσκαλος της Γενικής Αγωγής έχει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, κατευθείαν αποκτά τη δυνατότητα ταυτόχρονης εγγραφής και στους δύο πίνακες κατάταξης του ΑΣΕΠ (πίνακες Γενικής και πίνακες Ειδικής Αγωγής).

²¹⁹ Θυμίζουμε ότι ένα μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή δίνει τη δυνατότητα διορισμού ή και προσωρινής τοποθέτησης σε θέσης που ανήκουν στο χώρο της Ειδικής Αγωγής (Ειδικά σχολεία, Τμήματα Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης). Το γεγονός επίσης ότι στην Ειδική Αγωγή ανακοινώθηκαν και τελικά έγιναν οι πρώτοι διορισμοί, αποτέλεσε σημαντικό κίνητρο ως προς την απόκτηση ενός τέτοιου "εισιτηρίου" προς εργασία. Να θυμίσουμε επίσης ότι αν ένας δάσκαλος της Γενικής Αγωγής έχει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, κατευθείαν αποκτά τη δυνατότητα ταυτόχρονης εγγραφής και στους δύο πίνακες κατάταξης του ΑΣΕΠ (πίνακες Γενικής και πίνακες Ειδικής Αγωγής). Επίσης, η πιστοποιημένη γνώση χειρισμού Η/Υ μοριοδοτείται με τέσσερα μόρια στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και αποτελεί ταυτόχρονα μοριοδοτούμενο προσόν για τις θέσεις στελέχους. Εκτός αυτών, οι εφαρμογές της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι ένα πεδίο πολύ ευρύ και με πολύ μέλλον, γεγονός που η ισχύς του αναβαθμίστηκε για μη αναμενόμενους λόγους όμως αυτούς της δημόσιας υγείας (covid 19).

(ευρωπαϊκά προγράμματα, πολυπολιτισμικότητα, αλλαγές στη δομή και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εισαγωγή νέων τεχνολογιών στα σχολεία κ.ά).

Ένα στοιχείο που κέντρισε την προσοχή μας αφορά τη διάρκεια σπουδών των ΠΜΣ των Πανεπιστημίων της Κύπρου. Συγκεκριμένα παρατηρήσαμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία τους (89,4%)²²⁰ είναι διάρκειας τριών εξαμήνων (90ects) ενώ τα ΠΜΣ των τεσσάρων εξαμήνων είναι μόλις το 10,5%. Αντίστοιχα, αναφορικά των ΠΜΣ των ελληνικών Πανεπιστημίων, το 58% είναι διάρκειας τεσσάρων εξαμήνων (120 ects), ενώ το 39,3% είναι τριών εξαμήνων (90 ects). Εικάζουμε ότι το στοιχείο της διάρκειας των ΠΜΣ μπορεί να αποτελέσει στο μέλλον κομβικό κριτήριο προτίμησης στην αγορά των ΠΜΣ και του ανταγωνισμού μεταξύ των ελληνικών και κυπριακών ΑΕΙ²²¹ δεδομένου ότι ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών θα γίνεται κάθε δύο έτη. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι σαφώς θα προτιμούνται τα πιο σύντομα προγράμματα για να μπορεί να προσμετρούνται τα είκοσι μόρια ενός νέου μεταπτυχιακού από διαγωνισμό σε διαγωνισμό.

Πριν διατυπώσουμε κάποια καταληκτικά συμπεράσματα και κάποιες σκέψεις αναφορικά της «αγοράς των ΠΜΣ», θα επιχειρήσουμε να εμπλουτίσουμε τα δεδομένα μας παραθέτοντας κάποια επιπρόσθετα στοιχεία που αφορούν τα ΠΜΣ των ελληνικών Πανεπιστημίων προηγούμενων ετών, προκειμένου να υπάρξει μια επί μέρους και υπό προϋποθέσεις σύγκριση²²². Συγκεκριμένα βάση στοιχείων που έδωσε στη δημοσιότητα το Υπουργείο Παιδείας που αφορούν το συνολικό αριθμό των ΠΜΣ των ελληνικών Πανεπιστημίων κατά τα έτη 2015 και 2018 (μετά την ψήφιση του νόμου 4485/2017), έχουμε τα εξής δεδομένα: η αναλογία των ΠΜΣ²²³ που προέβλεπαν δίδακτρα και αυτών που ήταν δωρεάν ήταν, το 2015 ►66,3% με δίδακτρα και 33,6% δωρεάν, ενώ το 2018►73,9% με δίδακτρα και 26,4% δωρεάν(eduguide.gr). Το σύνολο των διαθέσιμων ΠΜΣ το 2015 και το 2018 -μετά τις

²²⁰ Στα ποσοστά που παραθέτουμε δεν υπολογίζεται το ΑΠΚΥ επειδή λειτουργεί με διαφορετική οργάνωση στα ΠΜΣ (θεματικές ενότητες).

²²¹ Η πρακτική των τριών εξαμήνων διάρκειας ΠΜΣ των κυπριακών ΑΕΙ, πιέζει εκ των πραγμάτων – πρακτικά και σε επίπεδο επιχειρημάτων- στην υιοθέτηση παρόμοιων πρακτικών από τη πλευρά των ελληνικών ΑΕΙ.

²²² Η σύγκριση γίνεται στη λογική της δειγματοληπτικής μελέτης βάση της οποίας εξετάζοντας το δείγμα (δεδομένα που αφορούν τα ΠΜΣ που εξετάζουμε στην παρούσα έρευνα) βγάζουμε συμπεράσματα για το σύνολο (δεδομένα που αφορούν το σύνολο των ΠΜΣ). Δεδομένου βέβαια ότι το δείγμα μας δεν πληροί τις πειθαρχίες της αντιπροσωπευτικότητας, τα όποια συμπεράσματα τα παραθέτουμε ως ενδεικτικά μιας τάσης.

²²³ Τα συνολικά στοιχεία που είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του eduguide.gr, τα επεξεργαστήκαμε περαιτέρω και στα ποσοστά που παραθέτουμε δεν υπολογίζουμε τα ΠΜΣ των ΤΕΙ (το σύνολο των οποίων είναι με δίδακτρα), παρά μόνο αυτά των ΑΕΙ.

αλλαγές που επέφερε η ψήφιση του νόμου 4485/2017- ήταν 627 και 904 αντίστοιχα. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία θα μπορούσαμε να πούμε ότι α) έχουμε αύξηση του αριθμού των ΠΜΣ και ταυτόχρονη αύξηση αυτών που προβλέπουν δίδακτρα. Αν το ποσοστό των ΠΜΣ που εξετάζουμε - που αφορά μέρος της συνολικής αγοράς- που είναι 75,3% με δίδακτρα και 24,6% δωρεάν, αντιστοιχεί με το ποσοστό που ισχύει στο σύνολο των ΠΜΣ, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η τάση γενίκευσης των διδασκτρων στα ΠΜΣ συνεχίζεται και β) η ψήφιση του νόμου 4485/2017, παρά την περί του αντιθέτου κυβερνητική ρητορική, δεν εμπόδισε- και μάλλον ενίσχυσε-την τάση γενίκευσης των διδασκτρων.

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι τα νέα στοιχεία στην «αγορά» των ΠΜΣ που απευθύνονται στους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς και αφορούν 1)την επιθετική εισβολή των κυπριακών Πανεπιστημίων²²⁴ και 2)τη διαμόρφωση του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου(•N.4485/2017 λειτουργία ΠΜΣ, •του N. 4653/2020 αξιολόγηση των ΑΕΙ²²⁵) θα δώσουν περαιτέρω ώθηση στην ήδη υπάρχουσα εμπορευματοποίησή της σε ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο²²⁶. Επίσης θεωρούμε ότι ένα στοιχείο που θα αναδειχθεί σε κρίσιμο στοιχείο αναφορικά της λειτουργίας των ΠΜΣ είναι η δυνατότητα εξ αποστάσεως παρακολούθησης των μαθημάτων²²⁷ τους. Ιδιαίτερα στην αγορά των ΠΜΣ που μελετάμε, η παραπάνω δυνατότητα (εξ αποστάσεως διδασκαλίας), θα αποτελέσει συγκριτικό πλεονέκτημα για τα ΠΜΣ που θα την εφαρμόσουν, δεδομένου του αβέβαιου της διαμονής και της εργασίας των συμβασιούχων εκπαιδευτικών²²⁸.

Περνώντας τώρα στον δεύτερο άξονα παρουσίασης που αφορά τα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα. Όλα τα ευρήματα της έρευνας μας παραπέμπουν στην ύπαρξη μιας δυναμικής αγοράς που αναπτύσσεται γύρω από την πιστοποίηση προγραμμάτων που μοριοδοτούνται στον διαγωνισμό του

²²⁴ Αναζωπύρωση της συζήτησης περί δαπανών που χάνονται, περί ρεαλιστικών πολιτικών κ.λ.π.

²²⁵ Σύνδεση της αξιολόγησης με το 20% της κρατικής χρηματοδότησης. Τελεσίγραφο στα Πανεπιστήμια του τύπου: «όσα τμήματα δεν εκπληρώνουν την αποστολή τους και δεν μετεξελιχθούν θα κλείσουν»(esos.gr, 2020)

²²⁶ Η ποσοτική παράμετρος αφορά την γενίκευση των διδασκτρων σε όλα τα ΠΜΣ και την αύξηση του αριθμού τους και αντίστοιχα η ποιοτική παράμετρος αφορά την υιοθέτηση των κριτηρίων της αγοράς στην επιλογή του περιεχομένου και της συνολικής λειτουργίας των ΠΜΣ.

²²⁷ Εικάζουμε ότι το ζήτημα που θα αποτελέσει ένα από τα επόμενα αντικείμενα νομοθέτησης είναι η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου αναφορικά της δυνατότητας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο των ΠΜΣ (σήμερα δίνεται μόνο η δυνατότητα μεικτής εκπαίδευσης (35%ή 50%)).Η τεχνολογία που αποκτήθηκε εξαιτίας των συνθηκών που επέβαλε η πανδημία (covid 19) θεωρούμε ότι θα διευκολύνει την υιοθέτησή των εξ αποστάσεως πρακτικών.

²²⁸ Όταν ρωτήσαμε έναν συνάδελφο συμβασιούχο εκπαιδευτικό γιατί δεν επέλεξε ένα δωρεάν ΠΜΣ, μας απάντησε ότι από τη στιγμή που δεν γνώριζε που θα εργάζεται την επόμενη χρονιά, δεν θα μπορούσε να επιλέξει ένα ΠΜΣ που προέβλεπε υποχρεωτικές παρακολουθήσεις.

ΑΣΕΠ. Συγκεκριμένα το 2020 λειτουργούν ή οργανώθηκαν και βρίσκονται σε φάση εγγραφών²²⁹ ενενήντα δύο (92) προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ εκ των οποίων σχεδόν τα μισά είναι νέα προγράμματα(48%), γεγονός που αποδεικνύει το δυναμισμό της εν λόγω αγοράς. Ενισχυτικό αυτής της διαπίστωσης αποτελεί το δεδομένο σύμφωνα με το οποίο έχουμε τη δραστηριοποίηση έξι νέων ΚΕΔΙΒΙΜ (του Πάντειου Πανεπιστημίου, του ΔΠΘ, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας του Μεσογειακού Πανεπιστημίου και του Ιόνιου Πανεπιστημίου) που μπαίνουν στην αγορά των προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ που μοριοδοτούνται στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών. Το παραπάνω γεγονός σημαίνει ότι όλα τα ΚΕΔΙΒΙΜ, όλων των ΑΕΙ (16) της χώρας, προσφέρουν μοριοδοτούμενα προγράμματα. Τη μεγαλύτερη εμπορευματική δραστηριότητα την παρουσιάζει το ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ το οποίο προσφέρει το 42,8% του συνόλου των σχετικών προγραμμάτων και ταυτόχρονα το 54,7% των νέων προγραμμάτων, στοιχείο που αποδεικνύει την κυριαρχία του στην εξεταζόμενη αγορά πιστοποιήσεων προγραμμάτων ΚΕΔΙΒΙΜ. Ακολουθούν τα ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας (11,2%), του Αιγαίου και του ΠΑΜΑΚ (7,8%). Μεγάλο δυναμισμό παρουσιάζει επίσης το ΚΕΔΙΒΙΜ του Παντείου που μπαίνει στην εν λόγω αγορά προσφέροντας 5 νέα προγράμματα.

Όλα τα προγράμματα που εμπίπτουν στο ερευνητικό μας πεδίο είναι με δίδακτρα και κυμαίνονται μεταξύ των 330€ - 935€²³⁰. Τα πιο ακριβά προγράμματα προσφέρονται σε φθίνουσα σειρά από το ΚΕΔΙΒΙΜ του Π. Θεσσαλίας (1250€²³¹), του ΕΚΠΑ (935€) και του Παντείου (900€).

Στο ερώτημα αν το περιεχόμενο των προγραμμάτων συνδέεται με τη ζήτηση, τα δεδομένα μας απαντούν καταφατικά. Ναι, φαίνεται να υπάρχει σύνδεση προσφοράς-ζήτησης, δεδομένου ότι τα προγράμματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή είναι πρώτα στην προσφορά (30,4%) ενώ ακολουθούν τα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (18,4%), τη διοίκηση Σχολικών Μονάδων (10,8%), τις Νέες Τεχνολογίες (8,6%) και την ψυχολογία (5,4%). Την «πρωτιά» κατέχει η Ειδική

²²⁹ Σε αυτό το σημείο εξηγώντας τον ετεροχρονισμό των αναφορών, να θυμίσουμε ότι το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Απριλίου-Ιουλίου του 2020, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται τον Μάρτη του 2021.

²³⁰ Υπάρχουν δύο προγράμματα με δίδακτρα 200 και 1250 αντίστοιχα τα οποία δεν τα συμπεριλάβαμε γιατί θεωρούμε ότι αποκλίνουν τιμές.

²³¹ Ένα ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι ετήσιο (60ects) που θυμίζουμε ότι ισοδυναμεί με ετήσιο ΠΜΣ. Το ένα μοριοδοτείται με δύο μόρια ενώ το δεύτερο με είκοσι.

Αγωγή και στην προσφορά των νέων προγραμμάτων (26,08%). Ωστόσο παρατηρούμε ότι δεύτερα στην προσφορά των νέων προγραμμάτων (άρα δίνουν και τις τάσεις στο μέλλον) είναι τα προγράμματα που αφορούν την «Εκπαίδευση και Τέχνη», μια θεματολογία που τη συναντήσαμε και στο περιεχόμενο των ΠΜΣ. Το γεγονός αυτό μας δείχνει ότι και τα προγράμματα ΚΕΔΙΒΙΜ μπορεί και να κατευθύνουν τη ζήτηση, στα πλαίσια διαμόρφωσης τάσεων στη εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία εκτός φυσικά της ανάγκης να προσφέρουν προγράμματα που θα καλύπτουν όλα τα «γούστα» των υποψήφιων πελατών.

Στην περίπτωση των προγραμμάτων των ΚΕΔΙΒΙΜ παρατηρούμε ότι η άνθιση τους ξεκίνησε και "περπάτησε" εξαιτίας συγκεκριμένων νόμων οι οποίοι λειτούργησαν ενισχυτικά αυτής της άνθισης. Αναφερόμαστε στο νόμο που ενέταξε τα ΚΕΔΙΒΙΜ στα ΑΕΙ (Ν.4485/2017) και των νόμων 4547/2018 και του 4589/2019 οι οποίοι καθιέρωσαν το σύστημα της μοριοδότησης των ακαδημαϊκών προσόντων προκειμένου να εργαστεί κάποιος στην εκπαίδευση²³² οι οποίοι από τη μία δημιούργησαν την ανάγκη πιστοποίησης ακαδημαϊκών προσόντων και από την άλλη διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο στα ΑΕΙ ώστε να διασφαλιστεί, εκ των πραγμάτων, (βλέπε •Ν. 4485/2017 που προβλέπει το 20% των εσόδων των ΚΕΔΙΒΙΜ να πηγαίνουν στο λογαριασμό των ΕΛΚΕ των ΑΕΙ²³³, •δημοσιονομική πολιτική και •νόμο 4653/2020 για την αξιολόγηση των ΑΕΙ) ότι οι διάθεσή τους θα είναι «επί διδάκτρων».

Κάνοντας έναν απολογισμό των νομοθετήσεων, των σχετικών του θέματος μας και αναφερόμενοι στους πρόσφατους νόμους που διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει σήμερα, παρατηρούμε, εκ του αποτελέσματος, ότι η ρητορική που χρησιμοποιήθηκε στον κυρίαρχο πολιτικό λόγο διαχρονικά, προκειμένου να νομιμοποιηθούν οι κατά καιρούς νομοθετικές παρεμβάσεις, ήταν παραπαιστικός. Δεν θα επεκτείνουμε την αναφορά μας σε πολλούς νόμους, αν και υπάρχουν πολλά παραδείγματα. Θα αναφέρουμε το πιο χαρακτηριστικό τελευταίο παράδειγμα που

²³² Θυμίζουμε ότι-όπως αναφέρθηκε αναλυτικά σε προηγούμενες ενότητες - κάθε δύο χρόνια θα διενεργείται ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών όπου με βάση την κατάταξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών στους αντίστοιχους πίνακες κατάταξης, θα γίνεται ο διορισμός ή και η απλή προσωρινή τοποθέτηση τους.

²³³ Το κάθε πανεπιστήμιο επομένως, έχει άμεσο οικονομικό συμφέρον να «πάνε καλά» τα προγράμματα των οικείων ΚΕΔΙΒΙΜ προκειμένου να ανασάνουν οικονομικά, όπως και να «πάνε επίσης καλά» στην αξιολόγηση και να μη στερηθούν και το 20% της κρατικής χρηματοδότησης. Οι θεωρητικές σχολές κυρίως – όπως αυτές που εξετάζουμε – δέχονται περισσότερη πίεση δεδομένου ότι δεν έχουν πολλές δυνατότητες εξεύρεσης πόρων από «άλλες νόμιμες πηγές»(πόρους από ερευνητικά προγράμματα κλπ) .

αποτελεί ο νόμος Ν.4589/2019, ο οποίος αναβαθμίζει ραγδαία τα ακαδημαϊκά κριτήρια στην επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού για το Δημόσιο Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το κύριο επιχείρημα διαχρονικά (δες κατάργηση επετηρίδας) ήταν και είναι η επιλογή των άριστων υποψηφίων προκειμένου να αναβαθμιστεί η παρεχόμενη εκπαίδευση. Κι ενώ ο δημόσιος λόγος κατακλύζεται από επιχειρήματα περί αυτού α) έχουμε με τον Ν. 4653/2020(άρθρο 50) την τροποποίηση του άρθρο 54 (διακρίβωση των προσόντων του προσωπικού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), παρ.,5.α, του Νόμο 4589/2019 και την αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση στους απόφοιτους των κολλεγίων, παρόλο του ότι το πτυχίο τους δεν έχει ακαδημαϊκή ισοτιμία με το αντίστοιχο των ΑΕΙ, και άρα είναι υποδεέστερο και β) δίνεται το δικαίωμα (άρθρο 114 τροποποίηση του άρθρου 63 του Ν.4589/2019)στον κατά τόπου Διευθυντή Εκπαίδευσης να προσλαμβάνει έκτακτα αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Δίκαια λοιπόν εξάγεται το συμπέρασμα ότι το επιχείρημα περί «του θέλουμε τους καλύτερους²³⁴», χρησιμοποιείται επιλεκτικά και για επικοινωνιακούς λόγους προκειμένου να εξυπηρετηθούν άλλες σκοπιμότητες. Ένας αντίστοιχος απολογισμός αναφορικά της κατάστασης στην οποία έχουν περιέλθει οι συμβασιούχοι της εκπαίδευσης, νομίζουμε ότι θα οδηγούσε στην υιοθέτηση της άποψης ότι σταδιακά βαίνει επιδεινούμενη. Ενώ η κατάργηση της επετηρίδας και η θέσπιση του γραπτού διαγωνισμού του ΑΣΕΠ θα έλυνε προβλήματα, ουσιαστικά δημιούργησε και μας κληρονόμησε νέα. Φτάνοντας στο σήμερα θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος: που θα οδηγήσει αυτή η κούρσα πιστοποιήσεων; Πόσες επιτέλους πιστοποιήσεις θα πρέπει να έχει κάποιος για να εργαστεί στη Α΄/θμια Εκπαίδευση...; Τι θα γίνει αν φτάσει ένα σημείο που όλοι θα έχουν τίτλους μεταπτυχιακών, διάφορες πιστοποιήσεις κλπ, θα έχουμε δηλαδή ένα κυριολεκτικό «πληθωρισμό πτυχίων» αντίστοιχο του «πληθωριστικού χρήματος»; Ποια θα είναι η επόμενη διαχειριστική τακτική της πολιτικής ηγεσίας; Θα εφευρεθεί καινούργιος “επικοινωνιακός κόφτης” -όπως και ένας γραπτός διαγωνισμός για παράδειγμα (εκτός των ακαδημαϊκών προσόντων) - που θα επιλέγει τους καλύτερους των καλύτερων, προκειμένου να γίνει διαχείριση των συνεπειών της ανεργίας των εκπαιδευτικών; Το εύλογο επόμενο ερώτημα νομίζουμε ότι προκύπτει αβίαστα: ποιος θα είναι διατεθειμένος και πολύ περισσότερο θα μπορεί να επενδύει για χρόνια σε χρήμα, χρόνο και προσωπική προσπάθεια για μια θέση αβέβαιης ανταπόδοσης

²³⁴ Το τι ορίζει τον καλό εκπαιδευτικό είναι μια πολύ μεγάλη συζήτηση που δεν μπορεί να γίνει στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

τελικά²³⁵; Η μήπως –όπως βλέπουμε να συμβαίνει σε άλλες χώρες²³⁶ – θα έχουμε έλλειψη σε εκπαιδευτικούς εξαιτίας του γεγονότος ότι κανένας δεν θα μπορεί να αντέξει να εργάζεται στα σχολεία και κυρίως στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών όπου τα προβλήματα μιας κοινωνίας που δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματα της πλειοψηφίας των πολιτών της θα αντικατοπτρίζονται στη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών - μαθητών;

Συμπερασματικά θα λέγαμε σαν γενική παρατήρηση αναφορικά των νόμων που αφορούν την εκπαίδευση, στο κομμάτι τουλάχιστον που εξετάσαμε, ότι όλοι κινούνται στις γενικές κατευθύνσεις της Ε.Ε και των διεθνών οργανισμών και μορφωμάτων. Μπορεί στην «επικοινωνιακή» τακτική του πολιτικού λόγου ο κάθε νόμος να αποτελούσε την αναγκαία προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας, στην πράξη όμως, αυτό που διαπιστώνεται είναι η περαιτέρω εμπορευματοποίηση της. Εκ του παραπάνω λοιπόν αποτελέσματος, αυτού της εμπορευματοποίησης, και όχι εκ των ασαφών και γενικόλογων διακηρύξεων, οι ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας ταυτίζονται και εξυπηρετούνται με την εμπορευματοποίηση; Εμπορευματοποίηση όμως στην εκπαίδευση σημαίνει ότι όποιος πληρώνει μαθαίνει και κατ' επέκταση όποιος δεν πληρώνει μένει στο περιθώριο. Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πολλά. Θα εκθέσουμε το πιο απλοϊκό. Άραγε, πώς εξυπηρετούνται οι ανάγκες της κοινωνίας όταν: α) ενώ υπάρχουν εκατοντάδες χιλιάδων παιδιών, νέων ή και μεγαλύτερων που επιθυμούν να μορφωθούν, β) ενώ υπάρχουν χιλιάδες νέων ή και μεγαλύτερων δασκάλων που έχουν γνώσεις και όρεξη να διδάξουν, γ) ενώ υπάρχουν χιλιάδες σύγχρονα μέσα για να υπάρξει πιο αποτελεσματική εκπαίδευση και το βασικότερο δ) ενώ υπάρχει τεράστιος πλούτος γνώσεων, αποτέλεσμα του ανθρώπινου πολιτισμού που ανήκει σε όλους και όχι σε αυτούς που έχουν να την αγοράσουν, συμβαίνει α) τα παιδιά, οι νέοι οι μεγαλύτεροι να στερούνται τη γνώση, β) οι δάσκαλοι να μένουν άνεργοι, γ) τα μέσα για την προώθηση της γνώσης να μετατρέπονται σε εργαλεία ελέγχου της, και το βασικότερο δ) αντί η γνώση να

²³⁵ Η πιθανή άρση της μονιμότητας, η «δημιουργική ανασφάλεια» εξαιτίας της αξιολόγησης, οι δύσκολες συνθήκες εργασίας, οι αβέβαιοι ύψους αμοιβές και η αύξηση του ωραρίου μάλλον θα κάνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τα λιγότερο ελκυστικά.

²³⁶ Το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 για τα σχολεία της Γερμανίας ξεκίνησαν με 40.000 θέσεις εκπαιδευτικών κενές. Είναι ένα πρόβλημα που όπως υποστηρίζεται από τον πρόεδρο της γερμανικής Διδακταλικής Ομοσπονδίας Χάιντς Πέτερ θα επιδεινωθεί τα επόμενα χρόνια. Προκειμένου να καλυφθούν προσωρινά κάποιες από αυτές επιστρατεύονται και άτομα που δεν διαθέτουν κατάλληλη κατάρτιση (ούτε καν πτυχίο), συνταξιούχοι ή ακόμη και φοιτητές(alfavita.gr, 2018).

γίνεται η δύναμη της απελευθέρωσης του ανθρώπου –«η νιότη του κόσμου» - γίνεται το μέσο, στα χέρια κάποιων, της υποδούλωσής του;

Βιβλιογραφία – Πηγές

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος,Κ.(2007).*Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το νέο σύστημα πρόσληψης τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ιόνιος Λόγος-Τμήμα Ιστορίας-Ιόνιο Πανεπιστήμιο, τόμος Α. Κέρκυρα :Επιστημονική Περιοδική Έκδοση.

Αλέφαντος, Κ. (2020).*Το καθεστώς εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε από:repository.library.teimes.gr

Ανδρέου,Α. Κουτούζης,Μ. (2002). *Ο θεσμός των αναπληρωτών Εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης*.ΙΝΕ ΓΣΕΕ-Α.Δ.Ε.Δ.Υ, τεύχος 87.

Βεργίδης,Δ.,Γκλαβάς,Σ.,Κουτούζης,Μ.,Φωτόπουλος,Ν.(2012).*Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και βασικά μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη προ μνημονίου εποχή*. Μουζέλης, Ν. (επιμ.). ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Δεμερδεσλής,Γ.(2015).*Εννέα συστήματα διορισμού εκπαιδευτικών από το 1985 έως και το 2015*.Άρθρο σε ηλεκτρονική ιστοσελίδα. Ανακτήθηκε από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/157745_9-systimata-diorismoy-ekpaideytikon-aro-1985-eos-kai-2010

Θάνος, Θ. (2015). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*,5,31-59.Ανακτήθηκε από:<https://www.researchgate.net/publication/304241594>

Καβασακάλης, Α. (2018). Πολιτικές Μετεκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης. Στο Σακελλαρόπουλος, Θ., Οικονόμου, Χ., Σκαμνάκης, Χ., Αγγελάκη ,Μ., *Κοινωνική Πολιτική* (σσ.357-372)Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ: *Ετήσια έκθεση 2017-2018 για την εκπαίδευση. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: [https://www.kanep – gsee .gr](https://www.kanep-gsee.gr)

Καντζάρα, Β. (2020).*Η εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης στην Ελλάδα(2009-2014).Επιπτώσεις και πολιτικές. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα:Gutenberg

Καραλής, Θ. (χωρίς ημερομηνία). *Δια βίου Μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, προκλήσεις και προοπτικές*. Ανακτήθηκε από: <http://eclass.upatras.gr>

ΚΕΜΕΤΕ,(2010). *Σύστημα διορισμού στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση-Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ*. Ανακτήθηκε από: <http://kemete.sch.gr>

Κήπας,Μ.(2016). *Κοινωνιολογία της ανάπτυξης και της υπανάπτυξης*. Αθήνα:Ηρόδοτος.

Κορδής,Ν.(2018).*Πώς η κρίση επηρεάζει και την εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: www.tovima.gr

Κουλούρη, Χ. (2014).*Η Ελλάδα της νεωτερικότητας. Κοινωνικές κρίσεις και ιδεολογικά διλήμματα (19ος-20ος αιώνας). Κείμενα για την Ρένα Σταυρίδη- Πατρικίου*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουρμούλης, Π.(2003).*Δεν ανταποκρίνονται στο ρόλο τους. Το αποκαλυπτικό παράδειγμα του Νομού Θεσσαλονίκης*. Άρθρο εφημερίδας. Ανακτήθηκε από: <https://www.rizospastis.gr>

Κουζής, Γ.(2010). Η πορεία της νεοφιλελεύθερης απορρύθμισης της εργασίας και το άλλοθι της κρίσης. Στο συλλογικό έργο, *Ο Χάρτης της κρίσης. Το τέλος της αυταπάτης*. (σ.191-219).Αθήνα:ΤΟΠΟΣ.

Κουλούρη, Χ. (2014).*Η Ελλάδα της νεωτερικότητας. Κοινωνικές κρίσεις και ιδεολογικά διλήμματα (19ος-20ος αιώνας)*. Κείμενα για την Ρένα Σταυρίδη- Πατρικίου.σελ.207-222 Αθήνα: Παπαζήση.

Κυριαζή, Ν. (2011).*Η κοινωνιολογική έρευνα .Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριάκης, Κ.(2013). Το Εκπαιδευτικό Υποσύστημα στην Κοινωνία της Γνώσης και η Δία Βίου Μάθηση. *Περιοδικό ΕΔΕΕΚ*. Τεύχος 11.(30/10/2013).Ανακτήθηκε από: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=679>

Λαϊνάς,Θ.(1990).*Η επιλογή των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Προβλήματα και προοπτικές*, Νέα Παιδεία, τ.56 σ.110-125.

Λίκα, Μ. (2014). *Το σύστημα πρόσληψης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα υπο το πρίσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα: Το παράδειγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135212/files/GRI-2014-13203.pdf>

Λυδάκη, Α.(2001).*Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ματθαίου, Δ.(2005). Το πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κωδικός της Νέας Δεξιάς και η μάχη των λέξεων. Στο Γράβαρης, Δ & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ.292-317).Αθήνα:Σαββάλας.

Ματθαίου, Δ (χ.χ). *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας και η Προσπάθεια Χειραγώγησης της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του*. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0302.pdf>

Ματθαίου, Δ. (2005). Οι προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας και ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών αξιών. Στο ΚΕΕΠΕΚ, *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, σελ.422-430. Πρακτικά του Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα 26-28/11/2004, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0401.pdf>

Μαυρογιώργος, Γ. (2018). *Αναπληρωτές νομάδες εκπαιδευτικοί: Η επινόηση του βασανιστηρίου*. Ανακτήθηκε από : <https://www.alfavita.gr>

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σελ. 608-621). Αθήνα: Πεδίο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2015). *Οίκοι αξιολόγησης στην εκπαίδευση και το «Αόρατο χέρι» της Αγοράς. Η περίπτωση του PISA (Ελλάδα – Κύπρος)*. Γιάννενα: Οσελότος.

Μαυρουδέας, Σ. (2005). *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο στον καπιταλισμό*. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu>

Μπουζάκης, Σ., Κάτσης, Α., Εμβλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π., Μάστορας, Ν., Νεσφυγέ, Λ. & Ράπτη, Σ. (1998). *Καθηγητές, ΜΑΤ, εισαγγελείς σε... εξετάσεις νέων*. Ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr>

Μπούμαν, Ζ. (2011) *Παράπλευρες απώλειες. Κοινωνικές ανισότητες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού Αιώνα.

Μπέλλου, Ε. (2001). «Παγκοσμιοποίηση»: Μύθος ή συγκάλυψη ης καπιταλιστικής φύσης του σύγχρονου κόσμου; ΚΟΜΕΠ, τεύχος 3. Ανακτήθηκε από: <https://www.komep.gr/m-article/ee30f3d7-ff2c-11e9-95d7-3ed1504937da/>

Μπέλλου, Σ. (2017). *Ο διορισμός των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27873>

Μπράτης, Δ. (2020). *Γραπτός Διαγωνισμός Για Προσλήψεις Στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 8/12/2020, 23:38 από: <https://www.anapliotes.gr/>

Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2015). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Ενότητα 1 Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της Ειδικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε από: <https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD1>

Ντούλας, Π. (2018). *Εκτενή στατιστικά στοιχεία για τους αναπληρωτές-Στοιχεία ανά κλάδο. Πάνω από 7550 προσλήψεις στη ΔΕ*. Ανακτήθηκε από: <https://www.alfavita.gr>

Ντούλας, Π. (2019). *Ποσοστό μείωσης μισθού εκπαιδευτικού 2009-2019*. Ανακτήθηκε από: <https://www.alphavita.gr>

Ντούλας, Π. (2019). *Ένας αναπληρωτής αντιστοιχεί σε τρεις μόνιμους καθηγητές*. Ανακτήθηκε από: <https://www.alphavita.gr> (8/12/2020, 19:55)

ΟΥΝΕΣΚΟ (1976). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Επιμορφώσεως Ενηλίκων.

Παληγιάννης, Β. (2020). *Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Υπηρετούντες εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές*. Ανακτήθηκε από: <https://www.especial.gr/prwtovathmia-ekpaidefsh-uphretountes-ekpaideftikoi-monimoi-anaplhwrtes-pinakes/> (3/3/2021)

Παληγιάννης, Β. (2021). *49.000 οι προσλήψεις αναπληρωτών έως σήμερα-27.236 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/arthra/71339/49000-oi-proslipseis-anapliroton-eos-simera-27236-stin-protovathmia-ekpaideysi>

Παπαδάκης, Ν. (2008). *Μέλι στο ζυράφι... Σημειώσεις για την διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανθρωπίνων πόρων (HRD) στην Ευρώπη και τις «εστίες» μιας ανέκκλητης κρίσης*. Περιοδικό Κοινωνικό Κέντρο, τεύχος 2-3, Μάιος 2008 σσ.169-194.

Παπαδόπουλος, Μ. (2016). *Η επικαιρότητα της λενινιστικής θεωρίας του ιμπεριαλισμού*. ΚΟΜΕΠ, τεύχος 4. Ανακτήθηκε από: <https://www.komep.gr/m-article/I-ΕΡΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ-ΤΙΣ-ΛΕΝΙΝΙΣΤΙΚΙΣ-ΤΙΕΟΡΙΑΣ-ΤΟΥ-ΙΜΠΕΡΙΑΛΙΣΜΟΥ/>

Παπαντώνης, Β. (2003). *Ο εκπαιδευτικός στο διάσελο*. Επιστημονικό βήμα. Τεύχος 2. Ανακτήθηκε από: <http://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2018/12/may2003.pdf>

Παπαχατζής, Γ. (1983). *Σύστημα του ισχύοντος στην Ελλάδα Διοικητικού Δικαίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα Α.Ε.

Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Παυλίδης, Π. (2019). *Το πανεπιστήμιο σε καθεστώς ακαδημαϊκού καπιταλισμού*. Σελιδοδείκτες για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Περιοδική έκδοση, τεύχος 7. Άνοιξη 2019.

Πρόκου, Ε. (2020). *Πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Σακελλαρόπουλος, Θ. (2003). *Ζητήματα κοινωνικής πολιτικής (Τόμος Α')*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Σταμάτης, Κ. (2005). *Η αβέβαιη «Κοινωνία της Γνώσης»*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα : Εκδόσεις Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ. (2010). *Κοινωνία της Γνώσης και δια βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη*. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/285926544>
- Σταμέλος, Γ.(2013). *Η εμπορευματοποίηση της Ανώτατης εκπαίδευσης και η GATS*. Ανακτήθηκε από : http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti7.pdf
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Μπαρτζακλή ,Μ.(2013). *Greek Primary Education in the Context of the European Life Long Learning Area*. Ανακτήθηκε από: [www.researchgate.net > publication](http://www.researchgate.net/publication)
- Σταμέλος, Γ., Καβασακαλής, Α.& Βασιλόπουλος, Α.(2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ανακτήθηκε από:<https://researchgate.net/publication>
- Σταμέλος, Γ. (2018). Η εκπαιδευτική πολιτική. Στο Σακελλαρόπουλος, Θ., Οικονόμου, Χ., Σκαμνάκης, Χ., Αγγελάκη , Μ., *Κοινωνική Πολιτική* (σσ.337-357) Αθήνα : Εκδόσεις Διόνικος.
- Συργιάννης, Χ.(2018). *Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Human Capital Theory) και η σχέση με την αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu>
- Τσουντας, Κ.Σ., & Χρονοπούλου, Μ.Γ. (1996). *Οργάνωση και Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βικιλεξικό. Σημασία της λέξης «Δίδακτρα». Ανακτήθηκε από:<https://el.wiktionary.org>
- Φιλιπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. ΑΔΕΔΥ:ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/>
- Φραγκουδάκη, Α.(1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα : Κέρδος.
- Φωτόπουλος, Ν & Ζάγκος, Χ. (2016). *Δια βίου μάθηση, πιστοποίηση προσόντων και διασφάλιση ποιότητας*. (σσ. 17-24). Ανακτήθηκε από: <https://www.inegsee.gr>
- Ψαχαρόπουλος, Γ.(2005). Το κοινωνικό κόστος ενός απαρχαιωμένου νόμου : το άρθρο 16 του ελληνικού συντάγματος. Στο Γράβαρης, Δ & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ.208- 228). Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενόγλωσση

Ball, S & Youdell, D. (2016). *Κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/403851-I-kryfi-idiotikopoiisi-sti-dimosia-ekpaideysi-ekthesi-toy-stephen-ball-kai-tis-deborah-youdell-institoyto-tis-ekpaideysis-panepistimio-toy-londinoy.html>

Baptiste, I. (2001). *Educating Lone Wolves: Pedagogical Implications of human Capital Theory*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/249699044_Educating_Lone_Wolves_Pedagogical_Implications_of_Human_Capital_Theory

Barker, C.K. (2007). *E-learning Quality Standards for Consumer Protection and Consumer Confidence: A Canadian Case Study in E-learning Quality Assurance*. Ανακτήθηκε από: https://www.ds.unipi.gr/et&s/journals/10_2/10.pdf

Bourdieu, P. (1998). *Αντεπίθεση πυρών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/240807798_Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method

Di Stasio, V., Thijs Bol, T. & Van de Werfhorst, H. (2015). *What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs*. Ανακτήθηκε από: <http://hermanvandewerfhorst.socsci.uva.nl/RSSM2015.pdf>

Gillies, D. (2015). *Human Capital Theory in Education*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/314689697_Human_Capital_Theory_in_Education

Hirtt, N. (2001). *From Brussels to Lisbon: The European Round Table Education-Agenda put into Practice by the European Commission*. Ανακτήθηκε από: <https://www.yumpu.com/en/document/view/28998662/from-brussels-to-lisbon-the-european-round-table-education->

Hirtt, N. (2005). *Marketisation of Education in the Globalised Economy*. Ανακτήθηκε από: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143294.htm> (10/2/2021, 8:58)

Jessop, B. (2017). *Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities: On past research and three thought experiments*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/313480932_Varieties_of_academic_capitalism_and_entrepreneurial_universities_On_past_research_and_three_thought_experiments

Jessop, B. (2017). *On academic capitalism*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/321237839_On_academic_capitalism

Koutsourakis,G.(2011). *The use of the human capital theory argumentation to the institution of the greek educational reform of 1997-1998 in general and technical-vocational education*. Revista Educação Skepsis, n. 2 – Formação Profissional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 2141-2176.Ανακτήθηκε από:<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>

Lazaratto, M. (2014). *Η κατασκευή του χρεωμένου ανθρώπου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Marginson, S. (2016). The Global Construction of Higher Education Reform. *The Handbook of Global Education Policy*. Mundy,K., Green, A., Lingard,B., Verger,A.(291-311) Oxford:WILEYBlackwell.Ανακτήθηκε από:https://www.academia.edu/36580815/The_Handbook_of_Global_Education_Policy

Muysken, J., Weel, B.(1999).*Overeducation, Job Competition and Unemployment*. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/4769777>

O' Dowd, M. (2013).*Education Reform and Philosophy of Education: Taking a closer look at the Regime re-defining education, knowledge and human beings*. Ανακτήθηκε από:https://www.academia.edu/15793710/Education_Reform_and_Philosophy_of_Education_Taking_a_closer_look_at_the_Regime_re_defining_education_knowledge_and_human_beings

O' Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project* (3rd ed.)SAGE publications Ltd. Ανακτήθηκε από: http://www.ru.ac.bd/wp-content/uploads/sites/25/2019/03/402_06_00_O%E2%80%99Leary-The-Essential-Guide-to-Doing-Your-Research-Project-2017.pdf

Prokou, E. (2011). The aims of employability and social inclusion / active citizenship in lifelong learning policies in Greece. In Psimmenos I., (ed.), *Contemporary Social Inequalities. The Greek Review of Social Research*, pp. 203-223.Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/5362179/>

UNESCO, (2016).*Knowledge Societies Policy Handbook*.Ανακτήθηκε από: https://en.unesco.org/sites/default/files/knowledge_socities_policy_handbook.pdf

Verger,A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption.(pp 64-81) *The Handbook of Global Education Policy*. Mundy,K., Green, A., Lingard,B., Verger,A. Oxford: WILEYBlackwell.Ανακτήθηκε από:https://www.academia.edu/36580815/The_Handbook_of_Global_Education_Policy

Ιστοσελίδες

<https://www.uoa.gr/> : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

<https://www.uniwa.gr/> :Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

<https://www.unipi.gr/unipi/el/> :Πανεπιστήμιο Πειραιά.

<https://www.panteion.gr/> : Πάντειο Πανεπιστήμιο.

<https://www.auth.gr/> : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

<https://www.uom.gr/> : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

<https://www.uoi.gr/> :Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

<https://www.upatras.gr/el> :Πανεπιστήμιο Πατρών.

<https://duth.gr/> :Πανεπιστήμιο Θράκης.

<https://www.uoc.gr/> :Πανεπιστήμιο Κρήτης.

<https://www.uth.gr/> :Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

<https://www.uowm.gr/> :Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

<https://www.uop.gr/> :Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

<https://www.aegean.gr/> :Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

<https://ionio.gr/> : Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

<https://www.hmu.gr/> : Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.

<https://www.eap.gr/> :Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

<https://www.aspete.gr> : Ανώτατη Σχολή ΠΑΙδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)

<http://marasleio.uoa.gr/istoria.html> : ΕΚΠΑ- Μαράσλειο Διδασκαλείο -Ιστορία.

<https://euc.ac.cy/el/> : Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

<https://www.unic.ac.cy/el/> : Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

<https://www.ucy.ac.cy/el/> : Πανεπιστήμιο Κύπρου.

<https://www.ouc.ac.cy/index.php/el/> : Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

<http://www.highereducation.ac.cy/gr/private-universities.html> : Υπουργείο Παιδείας Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, Κύπρου. Διεύθυνση Ανώτατης Εκπαίδευσης.

<https://www.statistics.gr>: Στατιστικές Τριτοβάθμιας Ανώτατης Εκπαίδευσης. Φοιτητές, Ιδρύματα και Εκπαιδευτικό Προσωπικό - Λήξη (2017).

<https://www.minedu.gov.gr> :Γενική Γραμματεία ΔΒΜ και Νέας Γενιάς. Έκθεση 2015-2017. *Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα: Προτάσεις και λειτουργικές παρεμβάσεις. Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Προσπελάστηκε τον 7/2020

<https://www.statistics.gr> : ΕΛΣΤΑΤ. *Στοιχεία για Διδακτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1017-2018*. Προσπελάστηκε τον 7/2020

<https://www.asep.gr> : Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Προσπελάστηκε τον 6 /2020

<http://dide-a-ath.att.sch.gr/1/images/data/anaplhwrwtes/20200110-1634-1%CE%93%CE%95-2019.pdf>:Εφημερίδα της Κυβέρνησης Αρ.45,2019. Προσπελάστηκε τον 7/2020

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/second-cycle-programmes-33_el : Eurydice,2020. *Ελλάδα: Προγράμματα Δεύτερου Κύκλου Σπουδών (Μεταπτυχιακά)*. Προσπελάστηκε τον 8/2020

<https://www.esos.gr> : ΑΣΕΠ: Προσωρινοί Πίνακες κατάταξης προκήρυξης ΙΓΕ/2019 εκπαιδευτικών ΠΕ60, ΠΕ70, ΠΕ73 και Β/θμιας ΠΕ79.Άρθρο σε ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε τον 7/2020

<https://www.alphavita.gr>: *Κύριοι και Επικουρικοί Πίνακες Ειδικής Αγωγής: Ποια είναι τα κριτήρια ένταξης και τι μοριοδοτεί*.(2018) Άρθρο σε ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε τον 10/2020.

<https://government.gov.gr> : *Το Σύστημα Μόνιμων Διορισμών 15000 Εκπαιδευτικών* (2018). Προσπελάστηκε τον 6/2020

<https://xenesglosses.eu>: *Κατακόρυφη αύξηση εκπαιδευτικών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών* (2017).Άρθρο σε ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε τον 11/2020.

<https://www.alterthess.gr>:*Καταργούνται τα διδασκαλεία*.(2011)Άρθρο σε ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε τον 6/20.

<https://www.newsbeast.gr/greece/ekpaideusi/arthro/568980>: *Οδηγίες για τους αναπληρωτές* (2013) Άρθρο σε ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε τον 9/2020

<https://www.hellenicparliament.gr>: Αιτιολογική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Προσπελάστηκε τον 9/2020

<https://www.ipaidia.gr> : *Γαβρόγλου: Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς μετά το πτυχίο*.(2016) Άρθρο σε ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε τον 10-2020.

<https://www.tovima.gr> : Μόρια αντί για μισθό σε εθελοντές εκπαιδευτικούς μελετά ο Λοβέρδος.(2014) Άρθρο σε ηλεκτρονική εφημερίδα.Προσπελέστηκε τον 10/2020.

<https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/11459959.pdf> : Σχέδιο νόμου για το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, και Διά Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις.(2020) Προσπελάστηκε τον 12/2020.

<https://fr.linkedin.com/company/european-round-table-of-industrialists---ert>: *European Round Table for Industry*. ERT. LinkedIn.Προσπελάστηκε τον 2/2021

<https://www.eduguide.gr/nea/posa-metaptyxiaka-8a-leitoyrghsoyn-fetos-sta-aei-ay3anetai-o-ari/> . Πόσα μεταπτυχιακά θα λειτουργήσουν φέτος στα ΑΕΙ. Αυξάνεται ο αριθμός των δωρεάν προγραμμάτων.(2018).Προσπελάστηκε τον 3/2021.

<https://www.esos.gr/arthra/69256/telesigrafo-sta-panepistimia-ta-tmimata-poy-den-ekplironoun-tin-apostoli-tous-tha-klisoun-η-tha-metezeliχθούν> . “Τελεσίγραφο” στα Πανεπιστήμια: Τα τμήματα που δεν εκπληρώνουν την αποστολή τους θα κλείσουν ή θα μετεξελιχθούν. (2020).Προσπελέστηκε τον 3/2021.

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/265625_proto-koydoyni-tis-hronias-horis-daskaloys-gia-polloys-mathites-sti-Γερμανία : Πρώτο κουδούνι της χρονιάς χωρίς ...δασκάλους για πολλούς μαθητές στη Γερμανία.(2018).Προσπέλαση τον 3/2021.

NOMOI

N.4485/2017. Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.

N. 2525/1997. Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

N.4484/2017. Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας στις διατάξεις της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/881 και άλλες διατάξεις.

N.2083/1992. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

N.4559/2018. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.

N.309/1976. Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδευσεως.

N.1304/1982. Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

N.1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

N.2525/1997: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

N.3845/2010. Μέτρα για την εφαρμογή του μηχανισμού στήριξης της ελληνικής οικονομίας από τα κράτη-μέλη της Ζώνης του ευρώ και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο.

N.4009/2011: Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

N.4283/2014: Ίδρυση και οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις.

N.4301/2014: Οργάνωση της νομικής μορφής των θρησκευτικών κοινοτήτων και των ενώσεών τους στην Ελλάδα και άλλες διατάξεις αρμοδιότητας Γενικής Γραμματείας Θρησκευμάτων και λοιπές διατάξεις.

N.4589/2019: Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.

N.4653/2020: Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις.