



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΣΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ**

της

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΚΥΡΙΑΖΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Παναγιώτης Τζιώνας

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

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος, 2018



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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

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

Υπεύθυνη Δήλωση

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

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

Θεσσαλονίκη, 14/04/2018

Η Δηλούσα: Όνομα και Επώνυμο

Αικατερίνη Κυριαζή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται από τον τρόπο λειτουργίας του κράτους σε πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται από πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η επίδραση των οικονομικών μοντέλων κάθε κυβέρνησης έχει σημαντική επιρροή στον τρόπο διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ένα συχνό φαινόμενο σε πολλά σημεία είναι η αποκέντρωση συγκεκριμένων πλευρών της εκπαίδευσης σε θεσμικό πλαίσιο. Τα κύρια πολιτικο-οικονομικά μοντέλα που συναντιούνται στην Ευρώπη και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική είναι το φιλελεύθερο και το σοσιαλδημοκρατικό (Kumar & Sarangarani, 2004). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα βρίσκονται σε ένα περίπλοκο κοινωνικό και οργανωτικό χώρο όπου διάφοροι εξωτερικοί παράγοντες κατευθύνουν τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Στην Ελλάδα, η ιστορία της εκπαίδευσης έχει δείξει πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές συμβαδίζουν με την ιδεολογική και οικονομική πολιτική που ακολουθεί η εκάστοτε κυβέρνηση. Η εκπαίδευση βρίσκεται στην υπηρεσία του έθνους-κράτους, ενώ διαμορφώνεται από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που επιλέγει η κρατική εξουσία (Cooper et al., 2009). Η Ελλάδα ως μελέτη περίπτωση αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα χώρας, όπου η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της κυβέρνησης της χώρας. Αυτό συμβαίνει λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο διαμορφώνεται από το Υπουργείο παιδείας και δεν αφήνει περιθώρια επιλογών στο εκπαιδευτικό προσωπικό ή την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πεδίο όπου ασκείται πολιτική η οποία αντηχεί την πολιτικο-οικονομική ταυτότητα της κυβέρνησης. Σημαντική είναι και η συμβολή της οικονομικής προσέγγισης που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι συγγέεται καθοριστικά με τη μορφή και την ποιότητα των παρεχόμενων πόρων που προσφέρονται από το κράτος.

ABSTRACT

The educational system is formed by the way the state functions in a political and financial level. The educational policy is affected by political, financial and socio-cultural factors. According to the existing bibliography, the impact of the financial models of every government has a major influence in the way the educational policies are formed. A frequent phenomenon which occurs is the decentralization of specific aspects of education in an institutional frame. The major political-financial models that are found in Europe and shape the educational policy are the liberal and the social-democratic (Kumar & Sarangapani, 2004). The educational institutions are found in a complicated social and organizational setting where many external factors direct the teaching and educational procedures. In Greece, the history of education has shown that the educational policies conform to the ideological and financial policy that is followed by the respective government. Education is in service of the nation-state, as it is shaped by the educational policies selected by the national government (Cooper et al., 2009). Greece as a case study consists a typical example of a country, where the educational policy is formed according to the directions of the country's government. That happens due to the centralist character of the educational system that is formed by the Ministry of Education and does not leave any room for the choices of the educational staff or the leadership of the school units. In Greece, the educational system consists a field where they practise a policy that echoes the political-financial identity of the government. The contribution of the financial approach that the educational system follows is also important, because it is significantly intermingled with the form and the quality of the available means which are offered by the state.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	12
2.1. Ορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής.....	12
2.2.Βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών	13
2.2.1. Επίδραση οικονομικών μοντέλων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής	13
2.2.2. Επίδραση πολιτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	29
2.2.3 Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη	46
3. Σκοπός & Ερευνητικά Ερωτήματα.....	61
4. Μελέτη Περίπτωσης.....	62
4.1 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	62
4.1.1 Βασικά Χαρακτηριστικά του Συστήματος.....	62
4.2 Εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού και της εργατικής δύναμης	67
4.3 Συμμετοχή στην Εκπαίδευση	67
4.4 Ποσοστά συμμετοχής.....	68
4.5 Εκπαιδευτικά μοντέλα & η σχέση τους με τις εκάστοτε κυβερνήσεις.....	70
4.6 Η σχέση των εκπαιδευτικών πολιτικών με την πολιτική & κοινωνική σταθερότητα	72
4.7 Η αντιμετώπιση της ανισότητας, των διακρίσεων & η προσιτότητα στην εκπαίδευση	73
5. Συμπεράσματα.....	75
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές εξαρτώνται από τη διαμόρφωση των πολιτικών συστημάτων της κάθε χώρας. Οι κυβερνήσεις υιοθετούν σύμφωνα με τις αρχές τους, την εξωτερική πολιτική και τους ψηφοφόρους τους, ορισμένα πολιτικά και οικονομικά μοντέλα τα οποία διαμορφώνουν ανάλογα την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πεδίο που ασκείται πολιτική και αντηχεί η πολιτική ταυτότητα της κυβέρνησης. Ιδιαίτερως σημαντική είναι και η οικονομική προσέγγιση που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα διότι συγγέεται καθοριστικά με το είδος και την ποιότητα των παρεχόμενων πόρων που προσφέρονται από την κρατική μηχανή. Τα πολιτικά και οικονομικά μοντέλα σχετίζονται τόσο με τις προσεγγίσεις που ακολουθούνται στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών όσο και με το είδος των εκπαιδευτικών παροχών. Σε πολλές περιπτώσεις με την αλλαγή κυβέρνησης, γίνονται μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και αλλάζουν οι πολιτικές που ακολουθούνται σε πάγιες πρακτικές που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Ανάλογης σημασίας είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την πολιτική, αφού η πολιτική διατηρεί μία συμβιωτική σχέση με την εκπαίδευση κατά την οποία επηρεάζει η μία την άλλη (Kumar & Sarangapani, 2004). Η φύση της αλληλεπίδρασης της εκπαίδευσης με την πολιτική ποικίλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα τις συνθήκες. Σε μερικά έθνη αφού οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο πώς να είναι πατριώτες, πρόθυμα εντάσσονται στις ένοπλες δυνάμεις για να προστατεύσουν το έθνος τους από άλλες δυνάμεις που αντικρούονται στο πολιτικό σύστημα. Διαφορετική είναι και η αλληλεπίδραση πολιτικής- εκπαίδευσης όταν μία περιοχή μίας χώρας παρέχει καλύτερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καλύτερες και περισσότερες σχολικές δομές, καλύτερους και περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει κυρίως στις πρωτεύουσες των χωρών επειδή εκεί βρίσκεται η πολιτική εξουσία με αποτέλεσμα να υπάρχει περισσότερη εκπαιδευτική υποστήριξη. Οι πολιτικές επιρροές στην εκπαίδευση αφορούν την υποστήριξη και την πρόσβαση στην εκπαίδευση, επηρεάζουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις διαδικασίες, τις κοινωνικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Green, 2010).

Παρομοίως, η οικονομία τείνει να συμβαδίζει με τα οικονομικά μοντέλα που υιοθετεί το πολιτικό σύστημα αλλά και τα οικονομικά μοντέλα που επιβάλλει η

εξωτερική πολιτική. Σύμφωνα με τους παγκόσμιους οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank) & UNESCO, ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το οικονομικό. Σύμφωνα με το οικονομικό μοντέλο, η εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται με τις εισερχόμενες και εξερχόμενες πληροφορίες και αποτελεί μία οικονομολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα για να αξιολογήσει την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με το οικονομικό μοντέλο που ακολουθεί η κρατική μηχανή αξιολογείται σε επίπεδα επιστροφής της επένδυσης στην εκπαίδευση (Barrett et al., 2006, p. 2). Η εξάρτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο οικονομικό μοντέλο συνδέεται φιλοσοφικά με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα σημαντικό παράγοντα που οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη.

Παρόλο αυτά στις περισσότερες περιπτώσεις η διασύνδεση της πολιτικής και οικονομίας με το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε ότι αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής στο μαθητικό πληθυσμό, διότι οι πολιτικές που υιοθετούνται τείνουν να εξυπηρετούν την εκάστοτε κυβέρνηση και την πολιτική της φιλοσοφία, χωρίς να προσμετρούν τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας οι οποίες πρέπει να είναι το επίκεντρο διαμόρφωσης και σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών (Green, 2010).

Τα σύγχρονα σχολεία στην Ελλάδα θα μπορούσαν να θεωρηθούν αποτελεσματικά στη δεκαετία του 60', διότι παραμένουν προσκολλημένα στη φιλοσοφία και δομή εκείνης της εποχής. Οι εξελίξεις που έχουν λάβει χώρα στον κοινωνικό, επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα έχουν οδηγήσει στην ανάγκη επανεξέτασης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καθώς και των πολιτικών που το περιστοιχίζουν τροποποιώντας τις μη λειτουργικές εκπαιδευτικές πολιτικές, επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους που το αφορούν και τις επιμέρους λειτουργίες που εξυπηρετεί (Cooper et al., 2009). Η αλλαγή της πραγματικότητας στη σημερινή κοινωνία απαιτεί το σχολείο να αλλάξει και να βελτιωθεί με σκοπό την κάλυψη των μαθητικών αναγκών, εξοπλίζοντας τα παιδιά με τα απαραίτητα εφόδια για να βγουν αργότερα σε μία ιδιαίτερα ανταγωνιστική κοινωνία όπου θα πρέπει να επιβιώσουν (Reynolds, et al. 2011).

Η εκπαίδευση είναι η συνταγματικά καθορισμένη ευθύνη του κράτους και παρέχεται δωρεάν σε όλα τα επίπεδα του συστήματος από το προσχολικό επίπεδο έως το πανεπιστήμιο. Μόνο τα κρατικά πανεπιστήμια και ιδρύματα παρέχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση και χορηγούν βαθμούς (Παμούτσογλου, 2011). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό τόσο από την άποψη της οργάνωσης όσο και της διοίκησης του. Όσον αφορά τις αρχές και τις πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης, υπάρχει ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών, ομοιόμορφα σχολικά ωράρια και εγκεκριμένα εγχειρίδια που είναι υποχρεωτικά και στον ιδιωτικό τομέα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένο με το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είναι υπεύθυνο για το πρόγραμμα σπουδών, το σχολικό χρονοδιάγραμμα και τη διανομή των τάξεων, το υλικό και τα εγχειρίδια και την απασχόληση των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποφέρει από χρόνια υπό-χρηματοδότηση και περιγράφεται ως ιστορικό «εκπαιδευτικού συντηρητισμού», λόγω της χώρας στην οικοδόμηση εθνικής προσπάθειας και του πρωταρχικού ρόλου της εκπαίδευσης στην πολιτική κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση μιας σταθερής, κοινής ταυτότητας (Σαΐτη, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Ορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων πολιτών...». Από τα παραπάνω συνάγεται πως η Παιδεία αποτελεί ένα κοινωνικό αγαθό και κάθε Έλληνας πολίτης έχει δικαίωμα σε αυτή, οπότε η Πολιτεία οφείλει, μέσω του Υπουργείου Παιδείας που αποτελεί την εκτελεστική λειτουργία στον τομέα της εκπαίδευσης να κάνει τις απαραίτητες ενέργειες για να αντιμετωπίσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα που υπάρχουν και να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η Πολιτεία είναι αυτή που χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική.

Με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική εννοείται το σύνολο από τις ενέργειες, τις επιλογές και τα μέσα που χρησιμοποιεί το κράτος για να πετύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Με την εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται η γενική κατεύθυνση και προσανατολίζονται συγκεκριμένες ενέργειες που θα γίνουν έτσι ώστε να επιτευχθούν καθορισμένοι στόχοι. Όταν το κράτος διατυπώνει μια σαφή εκπαιδευτική πολιτική, τότε έχει μια σταθερή βάση πάνω στην οποία στηρίζεται όλη η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ενός κράτους μεταξύ των οποίων:

- Πολιτικοί παράγοντες. Η εκπαιδευτική πολιτική εφόσον σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από την εκάστοτε κυβέρνηση, σημαίνει πως ο πολιτικός παράγοντας παίζει καθοριστικό ρόλο στο πώς διαμορφώνεται και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

- Οικονομικοί παράγοντες. Η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και την οικονομική ανάπτυξη ενός κράτους και με τις πιστώσεις που δίνει το κράτος για την παιδεία.
- Κοινωνικο – πολιτιστικοί παράγοντες. Η ελληνική κοινωνία έχει τη δική της δομή και παράδοση, τη δική της κουλτούρα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία για να μπορέσουν να διατηρηθούν από γενιά σε γενιά θα πρέπει να διδαχθούν και να αφομοιωθούν εντός των σχολείων.

Γενικότερα, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να περιέχει συγκεκριμένα αντικειμενικά κριτήρια, να έχουν μελετηθεί προηγουμένως τα προβλήματα που υπάρχουν, να συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή της, οπότε να υπάρχει μια συναινετική πολιτική, να υπάρχει ευελιξία στο πώς εφαρμόζεται, να μπορεί να εφαρμοστεί και να καθορίζονται συγκεκριμένα πλαίσια εντός των οποίων θα γίνεται οποιαδήποτε μελλοντική ενέργεια (Ματθαίου, 1997:171).

2.2.Βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών

2.2.1. Επίδραση οικονομικών και κοινωνικών μοντέλων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι Francis et al. (2017) στη μελέτη τους στηρίζονται σε προηγούμενα επιχειρήματα πως η έρευνα όσον αφορά θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση συχνά δεν έχουν να κάνουν άμεσα με τη χάραξη πολιτικής στην εκπαίδευση και ότι αυτό οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη σαφήνειας σχετικά με το τι μπορεί να μοιάζει με ένα κοινωνικά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο άρθρο τους υποστηρίζουν ότι αυτή η έλλειψη σαφήνειας διαιωνίζεται από μια σειρά αντιφάσεων και διλημάτων, που στηρίζουν την «προοδευτική» συζήτηση στην εκπαίδευση, που δεν έχουν αντιμετωπιστεί επαρκώς. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν κάποιες υποδειγματικές περιπτώσεις από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική σπουδών, για να απεικονίσουν αυτά τα διλήματα. Ένα βασικό θέμα που θίγουν οι συγγραφείς είναι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και αναφέρουν εκπαιδευτικούς της έρευνας που ασχολούνται με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και

οι οποίοι αναλύουν την εκπαιδευτική πολιτική μέσω διαφορετικών οπτικών, αντικατοπτρίζοντας διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη (και την επακόλουθη ιεράρχηση διαφορετικών στοιχείων) (Fraser 1997, 2009, Young 2004, Olson, 2008, Sen 2011). Από την εκπαιδευτική εμπειρία οι ανισότητες παραμένουν σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και μια ποικιλία άλλων δεικτών.

Οι βρετανικές κυβερνήσεις από το 1997 έως το 2010 υιοθέτησαν μια προσέγγιση βασισμένη στη βελτίωση του κεντρικού σχολείου (συμπεριλαμβανομένου του κλεισίματος των «αποτυχημένων» σχολείων σε μειονεκτούσες περιοχές και της αντικατάστασής τους με Ακαδημίες και κεντρικά επιλεγμένες πρωτοβουλίες αναλυτικού προγράμματος), πρόσθετη χρηματοδότηση για σχολεία σε μειονεκτικές περιοχές, πρωτοβουλίες βάσει περιοχής και εισαγωγή ενός ευρύτερου φάσματος επαγγελματικών προσόντων για την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής και των προσόντων (Lupton and Obolenskaya 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο πολιτικής, όσοι εργάζονται στους τομείς της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι μια προσέγγιση που επικεντρώνεται αποκλειστικά στην κατανομή των ευκαιριών, δε θα είναι ποτέ αρκετά ριζοσπαστική ή περιεκτική για την αντιμετώπιση, είτε των ανισοτήτων που αποδεικνύονται μέσω της βιβλιογραφίας ή για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ανισότητας. Οι προσεγγίσεις για την κοινωνική κινητικότητα έχουν επικριθεί επειδή αποδέχονται την ανισότητα (Beach, 2015).

Οι ερευνητές αναφέρουν πως από τη βιβλιογραφική μελέτη που έκαναν προκύπτει, πως οι μεμονωμένοι ακαδημαϊκοί κατανοούν και αναγνωρίζουν αυτά τα διλήμματα και θεωρούν πως η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο Sabe (2017) στη μελέτη του επικεντρώθηκε στη εξέταση της εκπόνησης των νεοφιλελεύθερων σχολικών πολιτικών στην Καταλονία και την επίπτωση που έχουν στην πρακτική των δασκάλων, την υποκειμενικότητα και την ταυτότητα. Σκοπός τους άρθρου του είναι να διασαφηνίσει πώς ένα νέο σύστημα σχολείου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Καταλονία της Ισπανίας μετασχηματίζει τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και την ταυτότητα των διευθυντών, ιδίως των νεότερων. Ο

ερευνητής ξεκινά λαμβάνοντας υπόψη τον αντίκτυπο των παγκόσμιων νεοφιλελεύθερων πολιτικών στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Στη συνέχεια εξετάζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο της Καταλονίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 ετών, με έμφαση στο μεταβαλλόμενο ρόλο των διευθυντών και τον αντίκτυπο της νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης. Ακολουθεί ένας απολογισμός και ανάλυση σε βάθος των συνεντεύξεων με τέσσερις επικεφαλές με ιδιαίτερη έμφαση στο πώς οι στόχοι, οι πρακτικές του διευθυντή και οι ταυτότητες μετατρέπονται ή παράγονται ως αποτέλεσμα του νέου νεοφιλελεύθερου «καθεστώτος αξιολόγησης». Τελειώνει με μια συζήτηση για τη σημασία της άρνησης και της αντίστασης σε αυτή τη διαδικασία και την ανάγκη επανεξέτασης των βασικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ζητημάτων.

Αρχικά αναφέρεται στην επίπτωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών διακυβέρνησης, ιδίως τις τεχνικές με τις οποίες οι διευθυντές αξιολογούνται βάσει «αριθμών», σε απόσταση και μέσω των τεχνολογιών του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ, όπως είναι η αγορά, ο ανταγωνισμός, η γραφειοκρατία κλπ. Ο συγγραφέας εξετάζει ορισμένα στοιχεία της καταλονικής εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία 30 έτη, εστιάζοντας κυρίως στις μεταβολές που έχουν γίνει στο μοντέλο του διευθυντή. Αναφέρει πως από την επιστροφή του συντηρητικού κόμματος στην εξουσία το 2012 έχουν αναπτυχθεί διάφορα μικρά και προοδευτικά μέσα αξιολόγησης, όπως το 2014 που εισήχθη το σύστημα σχολικών δεικτών προκειμένου να αξιολογούνται οι στόχοι, οι ενέργειες και οι δείκτες που όλα τα σχολεία εισάγουν ελεύθερα κάθε έτος στην «ετήσια έκθεση της σχολής». Με αυτούς τους δείκτες για πρώτη φορά στην Καταλονία γίνεται αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων των σχολείων και την πρόοδό τους.

Ο Sabe (2017) στην έρευνά του επέλεξε τέσσερις διευθυντές σχολείων με βάση διάφορα κριτήρια. Πρώτον, επιλέχθηκαν σχολεία που συνδέονται με το πανεπιστήμιό του, όπου οι σπουδαστές που φοιτούν ως καθηγητές δημοτικών σχολείων κάνουν τις πρακτικές τους. Επέλεξε δύο άνδρες και δύο γυναίκες, έτσι ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των φύλων και διαφορετικής ηλικίας: δύο περίπου 40 ετών και δύο περίπου 60 ετών και είχαν διαφορετική εμπειρία ως διευθυντές:

κάποιοι σχετικά μικρή (λιγότερο από τέσσερα χρόνια), άλλοι σχετικά μεγάλη

(περισσότερα από δέκα). Ακόμη, στην έρευνα επέλεξε διευθυντές από δημόσια σχολεία (3 συνολικά) και ιδιωτικά σχολεία (1) και σχολεία των οποίων οι μαθητές και γονείς προέρχονταν από διαφορετικά υπόβαθρα και διευθυντές με τους οποίους ο ερευνητής είχε προηγούμενη επαφή, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Η επαφή με τους διευθυντές έγινε μέσω e-mail και μέσω συνεντεύξεων στα γραφεία των διευθυντών και διήρκεσαν 1 ώρα και ένα τέταρτο έως μιάμιση ώρα.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν κυρίως το κόστος των δεικτών αξιολόγησης για τους δασκάλους, τους μαθητές και τις οικογένειές τους, το είδος της συμπεριφοράς και των αλλαγών που εισάγονται με αυτούς τους δείκτες όσον αφορά την οργάνωση του σχολείου και την επαγγελματική ταυτότητα, καθώς και τις εκπαιδευτικές σχέσεις που αποκλείονται και περιορίζονται από το σύστημα αξιολόγησης και ποιες άλλες θα μπορούσαν να θεωρηθούν και να ασκηθούν και, τέλος, τι είδους άλλες γνώσεις, μορφές (αυτο) συμπεριφοράς και (αυτο) διακυβέρνησης και μορφές ζωής μπορούν να βοηθήσουν τους διευθυντές να ασκήσουν και να διαμορφώσουν άλλα είδη εκπαίδευσης, σχέσεων ή επαγγελματικής ταυτότητας.

Κυρίαρχο στις απαντήσεις των διευθυντών είναι το θέμα της ενόχλησης, της αντίστασης και των εναλλακτικών που ήταν αρκετά σημαντικές, κάτι που συνάδει με την άποψη του Ball (2013), ο οποίος θεωρεί την αντίσταση και την άρνηση ως καθοριστικής σημασίας. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές των σχολείων δείχνουν την αντίσταση και την άρνησή τους απέναντι στους δείκτες αξιολόγησης ως μια νέα πολιτική που εφαρμόζεται στα σχολεία.

Οι James et. al. (2011) έκαναν την έρευνά τους σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία των φορέων διοίκησης του σχολείου σε διαφορετικό κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο και επιδόσεις. Η έρευνα ανέλυσε τις 5000 απαντήσεις από ένα ερωτηματολόγιο και ανέλαβε 30 περιπτωσιολογικές μελέτες σχετικά με τη σχολική διακυβέρνηση. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η διακυβέρνηση των σχολείων στην Αγγλία είναι μια πολύπλοκη ευθύνη, που θέτει τους κυβερνητικούς φορείς υπό σημαντικές πιέσεις. Τα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και οι επιδόσεις μπορούν να απαιτούν ιδιαίτερα πρόσθετες πιέσεις. Τα διοικητικά όργανα αλληλεπιδρούν με αυτά τα πλαίσια με σύνθετο τρόπο που εξηγούνται από τους συγγραφείς χρησιμοποιώντας

τις έννοιες του κεφαλαίου διακυβέρνησης και της υπηρεσίας διακυβέρνησης. Το κεφάλαιο διακυβέρνησης είναι το δίκτυο των ατόμων και οι δυνατότητές τους, οι σχέσεις και τα κίνητρά τους που διατίθενται για τη διοίκηση ενός σχολείου. Είναι πιθανό να είναι μεγαλύτερο για τα σχολεία τα οποία θεωρούνται ως καλά, βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και έχουν μαθητές υψηλού επιπέδου.

Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν να προσθέσουν και να ενισχύσουν αμοιβαία τη δημιουργία ενός «αποτελέσματος ενίσχυσης», το οποίο μπορεί να έχει σημαντική επίπτωση στη διοίκηση ενός σχολείου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η υπηρεσία διακυβέρνησης είναι η ικανότητα των εμπλεκομένων στη διοίκηση ενός σχολείου να ενεργούν. Είναι σημαντική καθώς μπορεί να βελτιώσει τις επιπτώσεις του χαμηλού κεφαλαίου διακυβέρνησης και περιπλέκει τη σχέση μεταξύ διακυβέρνησης, επιδόσεων και κοινωνικοοικονομικού περιεχομένου.

Οι ερευνητές στηριζόμενοι στην άποψη των Balarin et. al., (2008) που ανέλυσαν την κατάσταση της σχολικής διακυβέρνησης στην Αγγλία και ανέφεραν πως η σχολική διακυβέρνηση ήταν μια πολύπλοκη και ουσιαστική επιχείρηση που ήταν σε μεγάλο βαθμό κρυμμένη από τη θέα του κοινού, εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της σχολικής διακυβέρνησης, της σχολικής επίδοσης και του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου θεωρώντας τη ως πολύπλοκη και αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους. Συνοψίζουν τη μεθοδολογία της ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων των Balarin et al.(2008), σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο των σχολείων, περιγράφουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν το 2008 από μια εθνική ηλεκτρονική έρευνα με βάση ερωτηματολόγια των διοικητών των σχολείων.

Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν μια σειρά από πτυχές της σχολικής διοίκησης, όπως είναι η κατάρτιση, τα χαρακτηριστικά που ζητούν οι κυβερνήσεις, τα καθήκοντα της διοίκησης και η λειτουργία των διοικητικών οργάνων. Χρησιμοποίησαν την εθνική βάση δεδομένων της έκθεσης ελέγχου Ofsted για την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και λήφθηκαν συνολικά 731 απαντήσεις. Το σύστημα Ofsted έχει την ευθύνη για να επιθεωρεί άνω από 20.000 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των ειδικών σχολείων. Στις αρμοδιότητές του είναι η προνηπιακή, νηπιακή, υποχρεωτική

εκπαίδευση, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, της νεολαίας και η εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία χρηματοδοτείται από περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές.

Ένα εύρημα είναι ότι η συμμετοχή στη σχολική διακυβέρνηση μπορεί να μην αποτελεί προτεραιότητα. Τα πολιτιστικά πρότυπα μπορούν να αποτρέψουν τους δυνητικούς κυβερνήτες και μπορεί να υπάρχουν υψηλά επίπεδα κινητικότητας, τα οποία ενδέχεται να απειλήσουν τη συμμετοχή. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να μετριαστεί με προσπάθειες, για να εξασφαλιστεί ότι θα υπάρξουν πιθανές προσλήψεις. Τέτοιες δραστηριότητες πρόσληψης είναι μέρος του «φορέα διακυβέρνησης».

Οι James et. al. (2011) ακόμη χρησιμοποίησαν ως μελέτη περίπτωσης 16 δημοτικά και 14 δευτεροβάθμια σχολεία μελετώντας τη διοίκησή τους ως μεμονωμένες περιπτώσεις. Χρησιμοποιώντας τη βάση δεδομένων Ofsted επιλέχθηκαν τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν γεωγραφικά κατανεμημένα και περιλάμβαναν τις μεταβλητές: υψηλή και χαμηλή αποτελεσματικότητα του οργάνου διοίκησης και υψηλές και χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Σε όλες τις κατηγορίες, εκτός από μία, μελετήθηκαν ένα ή περισσότερα σχολεία. Επιπλέον, εντοπίστηκαν και άλλα σχολεία τα οποία ήταν «στα άκρα των μεταβλητών» που εξετάζονται στην έρευνα, όπως η ποιότητα, η σχολική απόδοση και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως αν το σχολείο είναι επιτυχές όσον αφορά την απόδοση των μαθητών, το κεφάλαιο διακυβέρνησής του είναι πιθανόν να είναι σχετικά υψηλό. Ομοίως, ένα σχολείο που βρίσκεται σε μεγάλη εκτίμηση ή περιβάλλεται με αγάπη πιθανό να έχει υψηλό επίπεδο διακυβέρνησης. Το κεφάλαιο διακυβέρνησης είναι πιθανό να είναι χαμηλότερο σε χαμηλά επίπεδα κοινωνικοοικονομικού συστήματος, ιδίως εκείνα με ευρεία ενωτική ποικιλομορφία ή / και υψηλό επίπεδο κινητικότητας των οικογενειών. Τα στοιχεία έδειξαν ότι ο διευθυντής ειδικότερα, αλλά και άλλα μέλη της διοίκησης καθώς και το σύνολο των εκπαιδευτών έχουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση κεφαλαίων διακυβέρνησης.

Η Gerrard (2015) στο άρθρο της αντικατοπτρίζει την επιθυμία να υπερασπιστεί και να διεκδικήσει τη δημόσια εκπαίδευση εν μέσω των

αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης πολιτικής. Η άμυνα της δημόσιας εκπαίδευσης, από τα σχολεία μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρέχει αναμφισβήτητα ένα ισχυρό αντίθετο βάρος για τη νεοφιλελεύθερη πολιτική λογική της εκπαίδευσης. Σε μια εποχή έντονης μεταρρύθμισης της παγκόσμιας πολιτικής που είναι επικεντρωμένη στο μάρκετινγκ της εκπαίδευσης, τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα του μεταπολεμικού κράτους ευημερίας χαρακτηρίζονται συχνά σαν να έχουν χαθεί ως προς το σκοπό τους και να είναι αποσυναρμολογημένα.

Η ερευνήτρια αναφέρει πως η έννοια, η πρακτική, η φαντασία και η επιθυμία για το «κοινό» έχουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, με τις σύγχρονες πρακτικές ιδιωτικοποίησης και μάρκετινγκ στην εκπαίδευση, η «δημόσια εκπαίδευση» έχει γίνει ένα ισχυρό σύμβολο: οι έννοιες της δημόσιας εκπαίδευσης προσφέρονται ως εναλλακτικές λύσεις για τη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές αφορούν πρωτίστως το ατομικό κέρδος και την κινητικότητα.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, αναμφισβήτητα ο ακτιβισμός της δεκαετίας του '70 και της δεκαετίας του '80 ήταν γεμάτος με μια πραγματική αίσθηση της δυνατότητας μεταρρύθμισης, και από την οποία υπήρξαν σημαντικά προοδευτικά οφέλη. Η δωρεάν τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αναγνώριση και η απόπειρα επανόρθωσης σεξιστικών και ρατσιστικών προγραμμάτων σπουδών και πρακτικών διδασκαλίας και υποστήριξης για ολοκληρωμένα σχολεία γειτονιάς χωρίς αποκλεισμούς, όλα επεκτάθηκαν, αυξήθηκαν, αμφισβητήθηκαν και προσαρμόστηκαν στις προηγούμενες πρακτικές και την κατανόηση της «δημόσιας» εκπαίδευσης.

Ομοίως, παρατηρούνται κρίσεις στην επαγγελματική εξουσία εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών από πολλές απόψεις, συμπεριλαμβανομένης της πρόκλησης για θεσμοθετημένο ελιτισμό, ρατσισμό και της συντηρητικής πρόκλησης στον υποτιθέμενο «ενσωματωμένο προοδευτισμό», των σχολείων και των πανεπιστημίων (Gerrard 2013). Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση ήταν πάντα ένα ελλιπές και αμφισβητούμενο έργο, πάντα στο στάδιο της εκπόνησης. Αναμφισβήτητα, η έννοια του κοινού είναι αμφισβητήσιμη και ισχυρή έννοια.

Η γλώσσα και η φαντασία του «κοινού» προκαλεί μια διαφορετική πρακτική και όραμα στην εκπαίδευση. Η επιθυμία για «δημόσια» εκπαίδευση είναι μια ισχυρή συσπειρωτική άμυνα. Ωστόσο, η αμυντική θέση μπορεί να απλοποιήσει τόσο τις πρακτικές του νεοφιλελευθερισμού, όσο και την κατανόησή του κοινού. Οι προηγούμενοι διακανονισμοί πολιτικής, οι ρυθμίσεις χρηματοδότησης, τα προγράμματα σπουδών, οι πρακτικές των αρχών και οι υποθέσεις γνώσης της κρατικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανακτηθούν. Αντιθέτως, μπορούν να θεωρηθούν ως αποτελέσματα της μεταρρύθμισης και των ιστορικών ενδεχόμενων πολιτικών πλαισίων, τα οποία ποτέ δεν κατάλαβαν πλήρως το δυναμικό ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Bush (2016) αναφέρει πως η ηγεσία και η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών θεωρούνται συνήθως ως εσωτερικές λειτουργίες. Οι διευθυντές, άλλοι ανώτεροι ηγέτες και μεσαίοι ηγέτες αναλαμβάνουν μια σειρά από επαγγελματικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ευημερία των σπουδαστών, με τη στήριξη και της επιχειρησιακής διαχείρισης των πόρων, ιδίως της χρηματοδότησης και του προσωπικού. Ωστόσο, η φύση και το πεδίο της εσωτερικής ηγεσίας εξαρτώνται από το νομοθετικό και το πολιτικό πλαίσιο και αυτές διαφέρουν σύμφωνα με το εθνικό πλαίσιο και επίσης εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Το πλαίσιο πολιτικής είναι αναπόφευκτο να επηρεάζεται από ευρύτερους οικονομικούς και πολιτικούς προβληματισμούς.

Ο συγγραφέας στη μελέτη του κάνει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις μακροοικονομικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των οικονομικών, της πολιτικής και της ηγεσίας. Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα σε πολλά πλαίσια είναι η αποκέντρωση ορισμένων πτυχών της εκπαίδευσης στο θεσμικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην επιθυμία να μοιραστεί το κόστος της εκπαίδευσης με τους γονείς και τις τοπικές κοινότητες και να ενημερώνονται από την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση, ότι η αποκέντρωση είναι πιθανό να οδηγήσει σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς λαμβάνονται περισσότερες αποφάσεις «κοντά στη δράση».

Η αποκέντρωση σε αυτά τα πλαίσια περιλαμβάνει την ευθύνη να προσλαμβάνει και να αναπτύσσει προσωπικό και να ορίζει τους προϋπολογισμούς. Επιπλέον, υπάρχει πολιτική αποκέντρωσης, με τη μορφή «σχολικών διασκέψεων», στις οποίες περιλαμβάνονται τα μέλη της κοινότητας, οι γονείς και οι δάσκαλοι. Σε

συνέντευξη οι διευθυντές από 15 επαγγελματικές σχολές σημειώνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι υπεύθυνοι, ώστε να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των ενδιαφερομένων μερών, διαμαρτυρόμενοι ότι οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για τα δικά τους παιδιά και ότι οι μαθητές είναι «παθητικοί». Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι στόχοι και οι κανόνες της πολιτικής αποκέντρωσης πρέπει να είναι σαφείς για να μειώσουν την αβεβαιότητα και τις παρεξηγήσεις (Bush, 2011).

Ο συγγραφέας αναφέρεται στη μελέτη της Ehren et al. που επικεντρώνεται επίσης σε πτυχές της αποκέντρωσης στα σχολεία. Μελετούν τον αντίκτυπο του ελέγχου στην εποπτεία των διοικητικών συμβουλίων, δημοτικών σχολείων στις Κάτω Χώρες, οι οποίες έχουν θεσμική ευθύνη για την ποιότητα. Σχολιάζουν την ευρέως διαδεδομένη υπόθεση ότι η επιθεώρηση οδηγεί σε βελτίωση του σχολείου και σημειώνουν τις αλλαγές στις μεθόδους εργασίας της Ολλανδικής Επιθεώρησης Εκπαίδευσης από το 2003. Διενήργησαν διαδικτυακή έρευνα για όλα τα διοικητικά συμβούλια δημοτικών σχολείων στην οποία συμμετείχαν 244 τέτοιες επιτροπές (20%). Σημειώνουν ότι τα διοικητικά συμβούλια των σχολείων δέχονται γενικά την ανατροφοδότηση της επιθεώρησης, αλλά τα αποτελέσματα δείχνουν μικρή αλλαγή στη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών πτυχών αυτών των σχολείων μετά από επιθεωρήσεις.

Ακόμη, ο Bush (2016) αναφέρεται σε μια άλλη έρευνα των Martensson και Roxa, οι οποίες συζήτησαν το ρόλο της ηγεσίας στην ανώτερη εκπαίδευση της Σουηδίας. Επικεντρώθηκαν σε ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα όπου οι ηγέτες διεξάγουν επιστημονικά έργα σχετικά με την εκσυγχρονισμένη εκπαιδευτική ανάπτυξη. Οι συγγραφείς εξέτασαν 25 τέτοιες εκθέσεις για την καθιέρωση των στόχων τους και τον τρόπο διεξαγωγής τους. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι η ηγεσία σε τοπικό επίπεδο συμβάλλει στην εκπαιδευτική ανάπτυξη και οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι το πρόγραμμα πέτυχε στην ανάπτυξη μιας κοινότητας πρακτικής. Τέλος, αναφέρεται σε έρευνα των McCarley και συν. (2011) σε 399 δασκάλους από πέντε σχολεία και βρέθηκε ότι υπήρξε μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των περισσότερων πτυχών του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, δείχνουν τη θετική σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και των αφοσιωμένων εκπαιδευτικών ή των «οπαδών».

Ο Hartley (2016) στην έρευνά του εξετάζει κατά πόσο η οικονομική κρίση του 2008 έχει συνέπειες για τη διοίκηση της εκπαίδευσης και ιδίως για την καταναμημένη ηγεσία. Υποστήριξε ότι το 2008 σηματοδότησε το τέλος της περιόδου εγκατάστασης μιας σημαντικής τεχνολογικής καινοτομίας, δηλαδή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Θα απαιτηθεί μια νέα θεσμική υποδομή, στην οποία αποτελεί μέρος και η εκπαίδευση, η οποία είναι συμβατή με την τεχνολογία που είχε εγκατασταθεί από τη δεκαετία του '80. Βάσει της ιστορίας της θεωρίας της διοίκησης, σημειώνεται επίσης ότι προς το τέλος μιας οικονομικής ανάκαμψης (όπως μετά το 2000), οι «ορθολογικές» ρητορείες διοικητικού ελέγχου που οδήγησαν την ανάκαμψη από το τέλος της δεκαετίας του 1970 άρχισαν να χάνουν τη νομιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Μετά το 2000, μια πιο ήπια «κανονιστική» ρητορική, συμπληρώνει επικρατούσες ορθολογικές ρητορείες, και αυτό παραμένει με το πρόσχημα, για παράδειγμα, της καταναμημένης ηγεσίας και συναισθηματικής διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εισέρχονται στη φάση μετά την κρίση του τρέχοντος οικονομικού κύκλου, όταν αναπτύσσονται ευρύτερα οι ψηφιακές τεχνολογίες.

Τα αμέσως προηγούμενα χρόνια πριν από τις οικονομικές κρίσεις του 1929 και του 2008, οι κανονιστικές ή δεσμευτικές διοικητικές ρητορείες και πρακτικές είχαν αρχίσει να αναδύονται. Η ηγεσία και άλλες συναισθηματικές προσφυγές αποτελούν μέρος αυτού του κανονιστικού ή δεσμευτικού λόγου.

Μετά την τρέχουσα οικονομική κρίση, το κράτος μπορεί να παρεμβαίνει για την «επανάταξη» της αγοράς, να περιορίσει τη χρηματοδότηση, προκειμένου να μειωθεί η πόλωση του πλούτου και να προωθηθεί περαιτέρω η παραγωγή υποδομών - τόσο υλικών όσο και κοινωνικών - για την ανάπτυξη των ΤΠΕ. Τώρα, μετά από το 2008, η κυβέρνηση μπορεί να παρέμβει για να καθορίσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ΤΠΕ, επιτρέποντας - ακόμη και απαιτώντας - μια νέα θεσμική και οργανωτική υποδομή συμβατή με αυτές. Η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί μέρος της υποδομής.

Στη φάση μετάβασης από το τέλος του τρέχοντος οικονομικού κύκλου έως τον ερχόμενο, η καταναμημένη ηγεσία μπορεί να είναι πολύ μικρότερη από αυτή που συνέβη κατά την προηγούμενη οικονομική ανάκαμψη. Δηλαδή, σε όλο τον εικοστό αιώνα οι μετατοπίσεις της έμφασης μεταξύ του κανονιστικού και του ορθολογικού

ήταν εύκολα διακριτές. Στο μέλλον, ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ των δύο μπορεί να μην είναι τόσο προφανείς (Bates, 2013).

Ο Ruffini (2015) έχοντας αναγνωρίσει ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό που δημιουργεί θετικές εξωτερικές επιδράσεις και εξυπηρετεί το δημόσιο συμφέρον, το επόμενο βήμα είναι να καταλάβουμε γιατί αυτό συνεπάγεται κρατική χρηματοδότηση και στήριξη. Ο κύριος λόγος για τον οποίο εξηγείται γιατί η ανώτατη εκπαίδευση είναι θέμα των κυβερνήσεων είναι, ότι τα κοινωνικά οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλότερα από τα μεμονωμένα οφέλη. Σε περίπτωση απουσίας του κράτους (καθαρή κατάσταση στην αγορά), η ανώτατη εκπαίδευση θα υπο-παράγεται και θα υπο-απορροφάται.

Ο συγγραφέας θεωρεί πως σε μια καθαρή κατάσταση της αγοράς, θα υπάρξει υπο-απόδοση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πανεπιστήμια θα είναι ιδιωτικές εταιρίες που θα λαμβάνουν υπόψη μόνο τα ιδιωτικά οφέλη της δραστηριότητάς τους, ανεξάρτητα από τα εξωτερικά οφέλη που προκύπτουν για την κοινωνία, για τα οποία δεν θα λάβουν καμία νομισματική απόδοση. Σε μια καθαρή κατάσταση στην αγορά, οι ιδιωτικοί φορείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα στερούνταν κίνητρα για να ωθήσουν την παραγωγή τους στο κοινωνικά βέλτιστο επίπεδο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο, ως δημόσιο αγαθό, η τριτοβάθμια εκπαίδευση, τουλάχιστον για ένα μέρος της, πρέπει να χρηματοδοτηθεί από το κράτος.

Σύμφωνα με τους οικονομικούς όρους η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια "καλή αξία", σύμφωνα με την ονομασία που εισήγαγε ο Richard Musgrave. Ένα καλό αγαθό παράγει κοινωνικά οφέλη υψηλότερα από τα ιδιωτικά οφέλη. Κατά την κατανάλωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι σπουδαστές (και οι οικογένειές τους) λαμβάνουν μόνο υπόψη τα ιδιωτικά οφέλη που περιμένουν από αυτή. Αλλά δε λαμβάνουν υπόψη (ή υποτιμούν) τα εξωτερικά οφέλη που προκύπτουν για την κοινωνία. Με άλλα λόγια, η αυθόρμητη κατανάλωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα φθάσει σε ένα επίπεδο κατώτερο του βέλτιστου, στερώντας την κοινωνία από μια άφθονη συγκομιδή κοινωνικών παροχών.

Εν ολίγοις, η απόκλιση μεταξύ ατομικών και κοινωνικών πλεονεκτημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξηγεί γιατί δεν μπορεί να παρασχεθεί στις αγορές από μεμονωμένους φορείς που αναζητούν κέρδος με τρόπο που ικανοποιεί την

κοινωνική ζήτηση. Προσθέτοντας αυτό το βασικό επιχείρημα που προκύπτει από την οικονομική ανάλυση, οι παράγοντες ισότητας διαδραματίζουν κάποιο ρόλο: χωρίς μια ισχυρή δημόσια πολιτική που να αφαιρεί τα κοινωνικά μειονεκτήματα, οι σπουδαστές με χαμηλότερο κοινωνικό υπόβαθρο ενδέχεται να μην μπορούν να εισέλθουν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Προκειμένου ο Ruffini (2015) να πραγματοποιήσει αυτή τη συγκριτική ανάλυση, άντλησε στοιχεία που συγκέντρωσε ο ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2014) στο πλαίσιο του προγράμματος INES (Δείκτες εκπαιδευτικών συστημάτων). Η μεγάλη γεωγραφική τους κάλυψη δίνει μια ακριβή εικόνα των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ανεπτυγμένων χωρών. Επιλέχθηκαν στοιχεία σχετικά με την τριτοβάθμια (ανώτερη) εκπαίδευση, τα οποία παρέχονται από τα πανεπιστήμια.

Με βάση το εκτεταμένο εμπειρικό έργο του ΟΟΣΑ, ο ερευνητής διαπίστωσε ότι οι χώρες του ΟΟΣΑ μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις ομάδες: χώρες με χαμηλά δίδακτρα και γενναιόδωρα συστήματα στήριξης σπουδαστών. Χώρες με χαμηλά δίδακτρα και λιγότερο ανεπτυγμένα συστήματα υποστήριξης σπουδαστών, χώρες με υψηλά δίδακτρα και καλά ανεπτυγμένα συστήματα υποστήριξης σπουδαστών και χώρες με υψηλά δίδακτρα και λιγότερο ανεπτυγμένα συστήματα υποστήριξης. Η Ελλάδα ανήκει στην κατηγορία των χωρών με χαμηλά δίδακτρα και γενναιόδωρα συστήματα στήριξης σπουδαστών.

Οι ομάδες 1 και 2 συγκεντρώνουν χώρες που δεν έχουν ή έχουν χαμηλά δίδακτρα. Ανήκουν στο «σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο», ενώ οι ομάδες 3 και 4 συγκεντρώνουν χώρες που ανήκουν στο «νεοφιλελεύθερο μοντέλο». Υπενθυμίζοντας ότι ο ερευνητής αποσκοπούσε να μελετήσει την οργάνωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την άποψη της πολιτείας έναντι της αγοράς, μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ή παραμένει προσανατολισμένη προς το κράτος στο «σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο» και είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην αγορά στο «νεοφιλελεύθερο μοντέλο».

Το επίπεδο των διδάκτρων που χρεώνουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το επίπεδο και ο τύπος των χωρών χρηματοδοτικής βοήθειας που παρέχονται μέσω των συστημάτων στήριξης σπουδαστών, μπορούν να

επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση και την ισότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε κάθε χώρα, τα δίδακτρα είναι ένας δείκτης που αντικατοπτρίζει τις βασικές αξίες στις οποίες στηρίζεται η κοινωνία. Τα δίδακτρα είναι σημαντικά ή υψηλά και αν και απέχουν πολύ από την κάλυψη του πραγματικού κόστους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να θεωρούνται ως τιμή σε μια αγορά, την οποία ο σπουδαστής-καταναλωτής πρέπει να πληρώσει για την αγορά μιας υπηρεσίας. Ή τα δίδακτρα είναι χαμηλά ή ανύπαρκτα και η λογική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εμπορεύσιμης υπηρεσίας είναι αδύναμη ή απουσιάζει. Αγορά στην πρώτη περίπτωση και κατάσταση στο δεύτερο είναι οι πολιτικές δυνάμεις που διαμορφώνουν το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, οι χώρες χρησιμοποιούν διαφορετικά μονοπάτια για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους και ο τρόπος με τον οποίο συνδυάζουν τη δημόσια και ιδιωτική χρηματοδότηση διαφέρει σημαντικά μεταξύ τους, γεγονός που δημιουργεί τα δύο οικονομικά μοντέλα που έχουν εντοπιστεί. Η άποψη του Ruffini (2015) είναι ότι οι βασικές διαφορές μεταξύ των δύο μοντέλων δε βασίζονται κυρίως σε οικονομικούς λόγους, αλλά έχουν ρίζες στην εθνική ιστορία και τον πολιτισμό και σε συγκεκριμένες αξίες της κοινωνικής φιλοσοφίας.

Στο νεοφιλελεύθερο μοντέλο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται κυρίως ως ιδιωτικό αγαθό που ωφελεί τον άνθρωπο. Αυτό εξηγεί γιατί οι ιδιώτες θεωρούνται βασικά υπεύθυνοι για την επιλογή τους να ακολουθήσουν ένα τριτοβάθμιο πρόγραμμα σπουδών και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκύπτουσες δαπάνες. Όπως και οι τιμές σε μια ελεύθερη οικονομία της αγοράς, το επίπεδο των διδάκτρων ενεργεί ως οικονομικό σήμα και ως εισροή στον υπολογισμό κόστους-οφέλους του φοιτητή.

Στο σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο, αντίθετα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται κυρίως ως δημόσιο αγαθό. Σε ένα τέτοιο μοντέλο, τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα άτομα δεν υποτιμούνται, αλλά δίδεται μεγάλη έμφαση στα κοινωνικά οφέλη, με στόχο να διασφαλιστεί ότι ικανοποιούνται οι βασικές αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών.

Θα πρέπει να γίνει κατανοητή η μη καταβολή τελών καθόλου, ενώ δεν έχουν κάποια επιχορήγηση ή δάνειο. Σε κάθε μια από αυτές τις καταστάσεις, το δημόσιο

χρήμα διοχετεύεται αρκετά διαφορετικά από το κράτος στα πανεπιστήμια. Στο σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο, το δημόσιο χρήμα πηγαίνει κατευθείαν στα πανεπιστήμια μέσω δημόσιων επιχορηγήσεων, τις οποίες οι σπουδαστές ίσως δεν γνωρίζουν καλά, ενώ στο νεοφιλελεύθερο μοντέλο, το μεγαλύτερο μέρος του δημόσιου χρήματος ρέει από το κράτος στα πανεπιστήμια μέσω των ατόμων.

Οι Koch και συν. (2014) στη μελέτη τους αναγνωρίζουν ότι την τελευταία δεκαετία, η γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία έχει ενισχύσει τον τομέα της οικονομίας της εκπαίδευσης. Μέχρι τώρα, η έρευνα αναγνωρίζει τις γνωστικές δεξιότητες (όπως μετράται από τα τεστ επίτευξης) και τις ευαίσθητες δεξιότητες (τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που δε μετρώνται με τα τεστ επίτευξης), ως εξίσου σημαντικές κινητήριες δυνάμεις των μεταγενέστερων οικονομικών αποτελεσμάτων και οι δεξιότητες θεωρούνται πολυδιάστατες παρά μονοδιάστατες. Η αυθεντικότητα που έχει να κάνει με τις μαλακές δεξιότητες, συχνά συνεπάγεται απομάκρυνση από το τυποποιημένο οικονομικό μοντέλο με την ενσωμάτωση εννοιών που μελετήθηκαν σε συμπεριφορικά και πειραματικά οικονομικά, όπως ο αυτοέλεγχος, η προθυμία να ανταγωνίζονται, να δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα και αυτοπεποίθηση. Εξετάζεται ο τρόπος προσέγγισης από τα οικονομικά της συμπεριφοράς, ώστε να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων και τα αποτελέσματα και συζητώνται ποιες ιδέες μπορούν να αντληθούν από τέτοιες έννοιες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Τα οικονομικά της συμπεριφοράς ενσωματώνουν στοιχεία από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία σε συνήθη οικονομική θεωρία για καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Συχνά συμπληρώνεται από πειραματικά στοιχεία σχετικά με την πραγματική συμπεριφορά. Μαζί αυτά τα δύο πεδία υποδηλώνουν ότι οι άνθρωποι έχουν μη τυποποιημένες προτιμήσεις (όπως οι προτιμήσεις για δικαιοσύνη, οι ασυνεπείς προτιμήσεις), έχουν μη τυποποιημένες πεποιθήσεις (π.χ., έχουν υπερβολικά υψηλή αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους) και συμμετέχουν σε μη τυποποιημένες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ανταποκρινόμενοι στη διαμόρφωση των επιλογών.

Οι συγγραφείς με την ανασκόπηση των επιλεγμένων θεωρητικών και πειραματικών μελετών και σε συνδυασμό με εμπειρικά στοιχεία προσπαθούν να

κατανοήσουν, πώς η ενσωμάτωση της συμπεριφοριστικής οικονομίας με την εκπαιδευτική οικονομία βοηθά τους ακαδημαϊκούς και την πρακτική. Χρειάζεται η οικονομία της συμπεριφορικής εκπαίδευσης για να κατανοηθεί περαιτέρω η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών αποφάσεων. Πρέπει όμως να διαμορφωθεί η εκπαιδευτική πολιτική και να επεκταθούν οι γνώσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που ενδεχομένως θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ή όχι. Εξετάζεται, για παράδειγμα, το ερώτημα πώς πρέπει να σχεδιάζονται τα συστήματα ανταμοιβής για φοιτητές ή εκπαιδευτικούς. Τα κίνητρα κινδυνεύουν καθόλου και είναι οικονομικά αποδοτικά; Εάν οι ανταμοιβές λειτουργούν, ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές (ταξινόμηση, οικονομικές, μη οικονομικές) και πώς πρέπει να σχεδιάζονται τα κίνητρα; Τα ρητά κίνητρα οδηγούν στον αποκλεισμό από τα εγγενή κίνητρα και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ταξινομούνται στα σχολεία; Συζητείται στην έρευνά τους πώς η συμπεριφορική οικονομία μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση ορισμένων από αυτών των ερωτήσεων. Για παράδειγμα, αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στον ανταγωνισμό και ποιες ανησυχίες για τη θέση τους μπορούν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό καλύτερων συστημάτων διαβάθμισης (Jalava et al., 2014). Η κατανόηση των μη τυποποιημένων προτιμήσεων, όπως η αποφυγή παρενεργειών, οι χρονοβόρες προτιμήσεις ή οι κοινωνικές προτιμήσεις, μπορούν να βοηθήσουν να σκεφτεί κανείς πώς να σχεδιάσει αποτελεσματικά πλαίσια κινήτρων.

Ένα άλλο παράδειγμα όπου τα οικονομικά συμπεριφοράς μπορούν να ενημερώσουν τους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα προβλήματα αυτοέλεγχου επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τον τρόπο σχεδιασμού προγραμμάτων για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Για παράδειγμα, οι διανοητικές αντιθέσεις και οι πρακτικές εφαρμογές μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (βλ. μελέτη παρέμβασης από τους Duckworth et al., 2011). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα "KIDS-WIN" λήφθηκε από την ερευνητική ομάδα των Daniel Schunk και Ernst Fehr στα πανεπιστήμια του Mainz και της Ζυρίχης για να διερευνηθεί πόσο επιτυχημένα είναι αυτά τα εργαλεία σε μεγαλύτερο χρονικό ορίζοντα. Οι εμπειρίες μπορούν επίσης να αποκαλύψουν πώς οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν τον αυτοέλεγχο. Για παράδειγμα, οι Buccioli et al. (2011) διεξήγαγαν ένα πείραμα με παιδιά ηλικίας 6-13 ετών στην Ιταλία για να διερευνήσουν την επίδραση του

πειρασμού (δουλεύοντας ενόψει του αγαπημένου σνακ) για την παραγωγικότητα των παιδιών (να αρχειοθετούν χαρτιά και να σημειώνουν στοιχεία με ένα στυλό). Όταν συγκεντρώνονται όλες οι ηλικιακές ομάδες μαζί Bucciol et al. (2011) δεν βρίσκουν σημαντική επίδραση από τον πειρασμό στην παραγωγικότητα. Ωστόσο, διαπιστώνουν ότι η παραγωγικότητα των μικρών παιδιών επηρεάζεται αρνητικά από τον πειρασμό, παρόλο που τα άτομα δεν ενέδωσαν στον πειρασμό. Ένα άλλο παράδειγμα είναι ένα πείραμα των Houser et al. (2012), οι οποίοι θεωρούν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι καλύτερα σε θέση να αντισταθούν σε έναν πειρασμό όταν η απόφασή τους να αντισταθούν παρατηρείται δημοσίως από τους συμμαθητές τους παρά ιδιωτικά. Ωστόσο, για τα μικρότερα παιδιά δεν υπάρχει τέτοιο αποτέλεσμα. Επιπλέον, ζητήματα όπως τα φαινόμενα πλαισίωσης, τα φαινόμενα προεπιλογής και οι ωθήσεις ως επιλογή και υπερφόρτωση πληροφοριών μπορεί να διαδραματίσουν ρόλο κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών. Για παράδειγμα, Bettinger et al. (2012) αναφέρουν τα αποτελέσματα από ένα πείραμα πεδίου στο οποίο οι φοιτητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος έλαβαν μια ειδική ώθηση, συγκεκριμένα την προσωπική βοήθεια με τη συμπλήρωση της πολύπλοκης φόρμας «Ελεύθερης Αίτησης για Ομοσπονδιακή Βοήθεια των Φοιτητών» και παρατήρησαν ότι η βοήθεια αυτή αύξησε τις υποβολές για βοήθεια των φοιτητών και στη συνέχεια και την παρακολούθηση στα κολέγια. Αντίθετα, η παροχή πληροφοριών μόνο δεν είχε αποτέλεσμα. Το άρθρο ανασκόπησης από τους Lavecchia et al. (2014) αναλύει λεπτομερέστερα τις μελέτες παρέμβασης που έχουν εμπνευστεί από τη συμπεριφορική οικονομία, συμπεριλαμβανομένων των παρεμβάσεων που επηρεάζουν τον αυτοέλεγχο, μειώνουν την αδράνεια, αλλάζουν προεπιλογή, ενισχύουν τις θετικές ταυτότητες ή απλοποιούν τις επιλογές.

Ο Angus (2013) στη μελέτη του εξετάζει τον προβληματικό χαρακτήρα της επιλογής σχολείων στο πλαίσιο του ισχυρού πολιτικού πλαισίου του νεοφιλελευθερισμού. Επεξηγεί πώς βασικά στοιχεία της νεοφιλελεύθερης κοσμοθεωρίας που εξομαλύνονται καθημερινά από τις πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης και τον ορισμό ορισμένων κανόνων και αξιών που χαρακτηρίζουν το νεοφιλελευθερισμό διαμορφώνονται και ενισχύονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το «Choice» είναι το βασικό στοιχείο του νεοφιλελεύθερου πολιτικού συγκροτήματος, ένα σημείο που έχει ενισχυθεί στην Αυστραλία με την πρόσφατη

εισαγωγή του από το εργατικό κόμμα στην ιστοσελίδα «το σχολείου μου». Ο ιστότοπος επιτρέπει συγκρίσεις των επιδόσεων των σχολείων σε τυποποιημένη εθνική αξιολόγηση όσον αφορά το πρόγραμμα, τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά (NAPLAN) μέσα από τεστ και εμφανίζει τη σχετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών σε ένα σχολείο, όπως μετράται από τον Δείκτη του κοινωνικοεκπαιδευτικού πλεονεκτήματος της κοινότητας.

Η μελέτη έχει σκοπό να απεικονίσει ότι η επιλογή του σχολείου δεν είναι απλώς ένα θέμα ορθολογικής απόφασης των γονέων και των παιδιών που σκέφτονται ήρεμα για τα σχολεία που προσφέρονται. Στο νεοφιλελεύθερο κόσμο, οι επιλογές διαμορφώνονται όχι μόνο από το μάρκετινγκ των ίδιων των σχολείων, αλλά και μέσω της διαδόσεως της νεοφιλελεύθερης κοινωνίας στην εκπαίδευση και σε όλη τη σύγχρονη κοινωνία. Με αυτό ο συγγραφέας εννοεί την ενοποίηση των διαφόρων στοιχείων του νεοφιλελευθερισμού σε μια σειρά από συζητήσεις και πρακτικές, όπως φαίνεται από την προβολή που δόθηκε στην ιστοσελίδα «Το σχολείο μου» στην Αυστραλία, που συνθέτουν γύρω από τις έννοιες του ανταγωνισμού, της αγοράς, της λογοδοσίας και της επιλογής.

[2.2.2. Επίδραση πολιτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής](#)

Ο Sexton (2012) προκειμένου να προσδιορίσει οποιαδήποτε ποσοτική διαφορά μεταξύ των ρεπουμπλικάνων και των δημοκρατικών, εξετάζει τη σχέση μεταξύ του πολιτικού κόμματος ενός κράτους, του κυβερνήτη του και των αποτελεσμάτων της δοκιμασίας για την εισαγωγή στα κολλέγια του κράτους. Το μοντέλο που χρησιμοποίησε περιστρέφεται γύρω από δύο διαφορετικές εικονικές μεταβλητές, μία για το πολιτικό κόμμα του κυβερνήτη και μία για το πολιτικό κόμμα του κράτους, με την ανεξάρτητη μεταβλητή να είναι τα κρατικά αποτελέσματα στην παραπάνω δοκιμασία από το 2001-2010. Ορισμένες μεταβλητές βασικής επίδρασης επηρεαζόμενες από το μοντέλο αυτό επέτρεψαν στον ερευνητή να μελετήσει μέσω του συντελεστή στα πολιτικά κόμματα, την επιρροή που έχει ένα συγκεκριμένο πολιτικό κόμμα στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Κάνει δύο υποθέσεις στη μελέτη του. Η πρώτη είναι ότι οι κυβερνήτες που εκλέγονται είτε από τους Δημοκρατικούς είτε από Ρεπουμπλικάνους, θα εφαρμόσουν γενικά σχετικά παρόμοιες και σταθερές πολιτικές και πρωτοβουλίες δαπανών, που είναι σύμφωνες με τα ιδανικά του κάθε κόμματος. Δεύτερον, υποθέτει ότι τα αποτελέσματα της δοκιμασίας εισαγωγής στα

κολλέγια συμβάλλουν στην εύρεση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε αυτή την πολιτεία των ΗΠΑ.

Ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γενική ρητορική και η θεωρία συχνά υποδηλώνουν ότι το Δημοκρατικό Κόμμα είναι καλύτερο για το εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω της προθυμίας του να δαπανήσει σε σχολεία, καθώς και σε σχετικά κοινωνικά προγράμματα. Τα αποτελέσματα παλινδρόμησης που παρουσιάζονται στο άρθρο υποδηλώνουν ότι οι Δημοκρατικοί και οι σχετικές πολιτικές τους επιβάλλουν στην πράξη μια θετική επίδραση στην ποιότητα της εκπαίδευσης σε κρατικό επίπεδο. Ωστόσο, οι παραπάνω παλινδρομήσεις δείχνουν ότι το πολιτικό περιβάλλον ενός κράτους μπορεί να ασκήσει μεγαλύτερη επιρροή στην ποιότητα της εκπαίδευσης από το πολιτικό κόμμα του κυβερνήτη. Αυτό είναι προφανές, όταν στη συνέχεια επιβεβαιώθηκε από την τρίτη προδιαγραφή, όπου υπήρχαν πολύ μεγαλύτερες διαφορές στο μέγεθος των συντελεστών μεταξύ των ίδιων κυβερνητικών πολιτικών κομμάτων σε κράτη με διαφορετικές πολιτικές υποθέσεις, απ' ότι μεταξύ διοικητών με διαφορετικά πολιτικά κόμματα κρατών με το ίδιο πολιτικό κόμμα.

Τέλος, ο Sexton στη μελέτη του αναφέρει ότι πολλοί άλλοι γεωγραφικοί παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική παράδοση και ιστορία, οι σχετικές βιομηχανίες και πιέσεις και πολλά άλλα, επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης σε ένα δεδομένο κράτος για να κάνουν μια τέτοια μονοσήμαντη δήλωση. Ωστόσο, δεν είναι παράλογο να υποτεθεί ότι για να μπορέσουν οι Ηνωμένες Πολιτείες στο σύνολό τους να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να υπάρξει συνεχής επένδυση σε κρατικό επίπεδο κεφαλαίων που δεσμεύονται ειδικά για δαπάνες εκπαίδευσης. Αυτό που πραγματικά λένε οι παλινδρομήσεις που έγιναν από τον ερευνητή είναι ότι αυτή η δέσμευση για δαπάνες για την εκπαίδευση είναι πιο σταθερή και εφαρμόζεται σε δημοκρατικά κράτη και δημοκρατικούς διοικητές.

Ο Borah (2012) εξέτασε την επίδραση της πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ινδίας. Η εκπαίδευση έχει καταστεί απαραίτητο μέτρο για κάθε χώρα για να βοηθήσει την ύπαρξή της και την οικονομική της ανάπτυξη. Η Ινδία είναι μία από αυτές, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στην επέκταση της εκπαίδευσης σε όλα τα κράτη εντός αυτής. Σε αυτό υπάρχουν πολλά εμπόδια που αντιμετωπίζει η κυβέρνηση για να καταστήσει αυτό το εγχείρημα επιτυχημένο.

Η πραγματικά κρίσιμη πτυχή του ινδικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος είναι η χαμηλή του ποιότητα. Η πραγματική ποσότητα σχολικής εκπαίδευσης που έχουν τα παιδιά και η ποιότητα της διδασκαλίας τους είναι εξαιρετικά ανεπαρκείς στα κυβερνητικά σχολεία. Ένα κοινό χαρακτηριστικό σε όλα τα κυβερνητικά σχολεία είναι η κακή ποιότητα της εκπαίδευσης, η αδύναμη υποδομή και η ανεπαρκής παιδαγωγική προσοχή. Αυτό που η κυβέρνηση δε συνειδητοποιεί αυτή τη στιγμή είναι ότι η εκπαίδευση είναι πηγή ανθρώπινου κεφαλαίου και μπορεί να δημιουργήσει μεγάλες εισοδηματικές ανισότητες. Είναι ενδιαφέρον να δει κανείς πώς οι εισοδηματικές ανισότητες δημιουργούνται μέσα στην ίδια ομάδα εκπαιδευμένων ανθρώπων. Εάν η κυβέρνηση δεν βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές οι πλούσιοι θα γίνουν πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι.

Ο Borah (2012) αναφέρει πως θα πρέπει να ληφθούν από την κυβέρνηση ορισμένα μέτρα πολιτικής. Η βασική ώθηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση σήμερα πρέπει σίγουρα να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε κρατικά σχολεία και την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία αυτά. Ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της κακής ποιότητας της εκπαίδευσης είναι μέσω της κοινής εκπαίδευσης. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει την ανταλλαγή πόρων μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων. Το σύστημα «Μετάβαση» (Shift) είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η κοινή σχολική φοίτηση. Το ιδιωτικό σχολείο μπορεί να χρησιμοποιήσει τους πόρους κατά τη διάρκεια του πρώτου μισού της ημέρας και το κυβερνητικό σχολείο μπορεί να το χρησιμοποιήσει κατά το δεύτερο μισό. Είναι σημαντικό να θυμάται κανείς ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τους πόρους που είναι διαθέσιμοι και είναι σημαντικό για την κυβέρνηση να βελτιώσει την κατανομή των πόρων, ώστε να επιφέρει ποιοτικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. Η κοινή σχολική φοίτηση είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους η κυβέρνηση μπορεί να χρησιμοποιήσει περιορισμένους πόρους με αποτελεσματικό τρόπο και έτσι να βελτιώσει την κατανομή των πόρων.

Ένας άλλος τομέας ανάπτυξης στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ινδία είναι η φθίνουσα ζήτηση για το επάγγελμα του δασκάλου. Δεδομένου ότι τα κριτήρια πληρωμής για τους εκπαιδευτικούς μειώθηκαν αυτό ωθεί πολλούς από αυτούς να

στραφούν σε άλλο πεδίο εργασίας. Αυτό επίσης αναγκάζει τους επερχόμενους φοιτητές να επικεντρωθούν σε άλλους τομείς, όπως το να γίνουν μηχανικοί ή γιατροί. Αυτό αποτελεί τεράστια απειλή για τη μελλοντική γενιά καταλήγοντας στην έλλειψη εκπαίδευσης και γνώσης. Κατά τον Borah (2012) η κυβέρνηση πρέπει να αποφασίσει, να καθορίσει την αξία των εκπαιδευτικών και να τους ανταμείψει καλά.

Οι Adam και συν. (2013) στη μελέτη τους έχουν ως σκοπό να παράσχουν μια προκαταρκτική ανάλυση για την αξιολόγηση των επιπτώσεων της πολιτικής σταθερότητας για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Διενεργήθηκαν δευτερογενείς αναλύσεις για δεδομένα που αντλήθηκαν από την Έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας, την Έκθεση των Ηνωμένων Εθνών και τον ΟΟΣΑ, χρησιμοποιώντας ένα δείγμα που περιλαμβάνει 47 χώρες, 26 πολιτικά σταθερές και 21 πολιτικά ασταθείς κατά τη διάρκεια δεκαετούς χρονικού διαστήματος (1998-2008). Η μελέτη αποκαλύπτει ότι η πολιτική σταθερότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξήγηση του ποσοστού επιβίωσης στην εκπαίδευση όταν χρησιμοποιείται ως ενιαία πρόβλεψη ή όταν εισάγεται στην ανάλυση με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Ακολουθώντας προηγούμενα αναφερόμενα ευρήματα που υποδηλώνουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ υψηλής οικονομικής ανάπτυξης και σταθερότητας του καθεστώτος, οι αναλύσεις των συγγραφέων δείχνουν ότι όσον αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης, η πολιτική σταθερότητα διαδραματίζει πολύ σημαντικότερο ρόλο σε σχέση με τις οικονομικές συνθήκες των χωρών κάτι που είναι εμφανές στο κατά κεφαλήν ΑΕΠ. Αυτά τα αρχικά ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι οικονομικές συνθήκες δημιουργούν ένα ουσιαστικό στοιχείο υποδομής, η οποία από μόνη της δεν επαρκεί. Η πολιτική σταθερότητα που ενθαρρύνει τη συνέχεια φαίνεται να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορούν οι επαγγελματικοί λόγοι να κυριαρχούν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διεξάγουν παιδαγωγικά προγράμματα από την αρχή μέχρι το τέλος.

Τα ευρήματα που προέκυψαν μαρτυρούν τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο θεμάτων, υποδεικνύοντας ότι η πολιτική σταθερότητα είναι ένας χρήσιμος παράγοντας πρόβλεψης (52%) της εκπαιδευτικής ποιότητας που μετρήθηκε με το ρυθμό επιβίωσης που χαρακτηρίζει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Λαμβάνοντας μια θεωρητική προοπτική, αυτά τα προκαταρκτικά ευρήματα παρέχουν υποστήριξη προς την αρχική παραδοχή των συγγραφέων, υποστηρίζοντας ότι τα

σταθερά πολιτικά πλαίσια είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν τη σταθερότητα που απαιτείται για τις ποιοτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα των δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ως εκ τούτου, ενώ οι ισχυρότερες οικονομίες δημιουργούν πιο σταθερές συνθήκες, επιτρέποντας μεγαλύτερες επενδύσεις στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια μιας δεδομένης χρονικής περιόδου, η οποία με τη σειρά της προωθεί την εκπαιδευτική ποιότητα, τα ευρήματά των Adam και συν. (2013) δείχνουν ότι οι οικονομικές συνθήκες δημιουργούν μια απαραίτητη υποδομή η οποία από μόνη της δεν αρκεί.

Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και το σχολικό σύστημα έχουν περιορισμένο αντίκτυπο στο πολιτικό σύστημα μέσω της προώθησης της ατομικής πολιτικής ταυτότητας και συμμετοχής (Anderson, 2003). Τα συμπεράσματα των ερευνητών συνεπάγονται από μια σειρά πρακτικών θεωρήσεων που μπορούν να αυξήσουν τη σταθερότητα και τη συνέχεια που εξετάζονται ως απαραίτητες για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Ένα μέτρο που προσδιορίζεται στη βιβλιογραφία ως μέσο για την αύξηση της σταθερότητας και, ως εκ τούτου, για να καταστεί δυνατή η πλήρης εφαρμογή των σχεδίων πολιτικής είναι η θέσπιση κανόνων και κανονισμών που θα διασφαλίζουν νόμιμα τη συνέχεια, εάν αλλάξουν οι πολιτικές συνθήκες (Richter, 2010). Η παροχή νομικής βάσης για σχέδια πολιτικής μπορεί να εξασφαλίσει καλύτερη συνέχεια, δεδομένου ότι οι νόμοι είναι πιο δύσκολο να ανατραπούν όταν αλλάζουν οι πολιτικές συνθήκες. Παρόλα αυτά, αυτό σχεδόν σίγουρα θα είναι πιο δύσκολο να γίνει σε ένα περιβάλλον πολιτικής αστάθειας. Ως εκ τούτου, θεσπίζοντας κανόνες που προορίζονται για να εξασφαλιστεί η σταθερότητα και η συνέχεια της εφαρμογής πρέπει να ενσωματωθούν στην πολιτική διαδικασία προγραμματισμού.

Παρά το γεγονός ότι οι πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τα εθνικά πλαίσια είναι πέραν του ελέγχου των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα συμπεράσματα των Adam και συν. (2013) δείχνουν ότι σχεδιαστές και οι πολιτικοί παραγωγοί σε πολιτικά ασταθή περιβάλλοντα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το ενδεχόμενο συμφραζομένων αλλαγών που ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τη σταθερότητα και τη συνέχεια. Η εξασφάλιση νομικής

υποδομής για κάθε σχέδιο πολιτικής μπορεί να αποδειχθεί επωφελής για τη συνέχεια και είναι πιθανό να αυξήσει τις πιθανότητες ότι τα σχέδια θα εφαρμοστούν πλήρως και η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θα αυξηθεί. Ενώ, η τρέχουσα μελέτη ρίχνει κάποιο φως στην υποτιθέμενη σχέση μεταξύ της πολιτικής σταθερότητας και της εκπαιδευτικής ποιότητας σε επίπεδο χώρας, το μειονέκτημα αυτής της μελέτης είναι η κλίση της σε διάφορες πηγές δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Οι Ramakrishnan και Marks (2015) διερευνούν δύο συναφή ερωτήματα σχετικά με τις ρίζες της αυξανόμενης ανισότητας στην προσιτότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με προοπτικές πιθανών λύσεων. Εξετάζουν πώς οι κρατικές πολιτικές χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν τις στρατηγικές τιμολόγησης των δημοσίων πανεπιστημίων και δεύτερον, πώς διαφέρουν οι στρατηγικές τιμολόγησης μεταξύ των ιδρυμάτων. Τα στοιχεία μέχρι σήμερα δείχνουν ότι, στο πλαίσιο των μειωμένων κρατικών πιστώσεων, τα δημόσια πανεπιστήμια έχουν εντατικοποιήσει τη στρατηγική χρήση των πόρων θεσμικής βοήθειας, ευνοώντας τους πιο πλούσιους και υψηλού επιπέδου σπουδαστές, έναντι των φοιτητών με χαμηλό εισόδημα ως μέσο να μεγιστοποιηθεί το κύρος και να δημιουργηθούν έσοδα. Οι προσπάθειες των κρατών να μετριάσουν αυτές τις επιπτώσεις είναι εν μέρει επιτυχείς. Πράγματι, οι αυξήσεις στις κρατικές δαπάνες για φοιτητικές ενισχύσεις συνδέονται με αυξήσεις στο κόστος που πληρώνουν οι φοιτητές στα δημόσια τετραετούς φοίτησης πανεπιστημιακά ιδρύματα. Τέλος, οι αυξήσεις στις κρατικές δαπάνες για φοιτητική βοήθεια συσχετίζονται επίσης με μειώσεις της μέσης θεσμικής ενίσχυσης που χορηγούνται σε φοιτητές στο κράτος.

Τα πορίσματα της έρευνας που παρουσιάζονται σε αυτό το σύντομο υπόβαθρο δείχνουν ότι οι λύσεις στο ζήτημα της προσιτότητας του κολλεγίου απαιτεί καλύτερο συντονισμό μεταξύ του ομοσπονδιακού κράτους, του κράτους και των κρατικών θεσμικών χρηματοδοτικών πολιτικών. Ειδικότερα, υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης πολιτικών ώστε να αντιμετωπιστεί η υπάρχουσα έλλειψη ευθυγράμμισης μεταξύ των προτεραιοτήτων των κυβερνήσεων των κρατών και των κρατών σε μεμονωμένα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με επιπτώσεις που ποικίλλουν ανάλογα με τις αλλαγές στις κρατικές θεσμικές πιστώσεις προς τα πανεπιστήμια και στην κρατική οικονομική βοήθεια προς τους σπουδαστές.

Οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι επιπτώσεις της δημόσιας πολιτικής μπορούν να αλλάξουν όταν τα οικονομικά, κοινωνικά ή τα πολιτικά περιβάλλοντα αλλάζουν και υπάρχει μικρή βούληση ή ικανότητα από υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για την προσαρμογή. Η αυξανόμενη χρήση πρακτικών προεξόφλησης από τα δημόσια ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το αποτέλεσμα της μείωσης της δημόσιας επιδότησης και των ανταγωνιστικότερων υψηλότερων αγορών εκπαίδευσης. Ενώ οι κρατικές κυβερνήσεις προσπάθησαν ενεργά να δώσουν κίνητρα στα ιδρύματα, να περιορίζουν το κόστος και να αυξάνουν την παραγωγικότητα και τα ποσοστά αποφοίτησης των σπουδαστών, έχει καταβληθεί πολύ μικρή προσπάθεια στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συντονισμού που τώρα διαχέονται στα υψηλότερα επίπεδα πολιτική χρηματοδότησης της εκπαίδευσης (Fethke and Policano, 2012).

Καθώς οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής προσπαθούν να αυξήσουν τη μεταδευτεροβάθμια αποφοίτηση και να ελαχιστοποιήσουν τις ανισότητες πρόσβασης, ψάχνουν να βρουν λύσεις στο ζήτημα της προσιτότητας του κολλεγίου και απαιτούν καλύτερο συντονισμό μεταξύ των ομοσπονδιακών, κρατικών και θεσμικών χρηματοδοτικών πολιτικών. Ειδικότερα, υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος της υπάρχουσας έλλειψης ευθυγράμμισης, μεταξύ των προτεραιοτήτων των κρατικών και θεσμικών οργάνων. Χωρίς μια τέτοια ολοκληρωμένη προσέγγιση, οι προσπάθειες για τη βελτίωση της προσιτότητας στα κολέγια θα παραμείνουν απλά σαν λύσεις που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σπουδαστών, των οικογενειών και των φορολογουμένων.

Οι Ijaduola και συν. (2012) αναφέρουν στη μελέτη τους πως κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ξεφύγει από την πολιτική κοινότητα στην οποία λειτουργεί. Το σύστημα πρέπει να αντικατοπτρίζει αυτό που θέλει να κάνει η πολιτική κοινότητα. Το σύστημα μπορεί να ρυθμίσει επίσημα την αλλαγή της κοινότητας μόνο εάν η κοινότητα περιλαμβάνει μια τέτοια αλλαγή μεταξύ των στόχων της. Ασφαλώς κάθε εκπαιδευτικό σύστημα περιέχει κάποια φύλλα αληθινής εκπαίδευσης και συνεπώς είναι πιθανό να έχει ανεπιθύμητες παρενέργειες και ανεπιθύμητους χορηγούς. Για το σκοπό αυτό, η μελέτη τους εξετάζει με κριτικό πνεύμα την επιρροή της πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα στη Νιγηρία. Αναλύουν τι καλό προέκυψε από την υποτιθέμενη συμβιωτική σχέση μεταξύ

εκπαίδευσης και πολιτικής και τι κακό έκανε η πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση, καθώς και τι μέτρα πρέπει να ληφθούν για την εξισορρόπηση των ζητημάτων.

Οι συγγραφείς αναφέρουν πως η μεγαλύτερη συμμετοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ της πολιτικής και της εκπαίδευσης στην ζωή οποιουδήποτε έθνους αποτελεί τον κύριο στόχο της κοινοτικής ανάπτυξης. Η τεχνολογία ανεξάρτητα από το βαθμό ανάπτυξής της, δεν μπορεί από μόνη της να λύσει προβλήματα αλλά ούτε να δημιουργήσει φίλους. Οι άνθρωποι οφείλουν να έχουν κάποια φωνή και να κατανοούν σε κάθε στάδιο τι γίνεται. Αυτή είναι η βάση του αμοιβαίου οφέλους σε όλο τον κόσμο. Η συνυπογραφική σχέση ανάμεσα στην πολιτική και στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει το ότι οι άνθρωποι που σχεδιάζουν την κατεύθυνση των αξιών τους, προσδιορίζοντας τον τρόπο προσέγγισης, εργάζονται σχολαστικά για την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Αυτό συνεπάγεται, ότι η αμοιβαία σχέση μεταξύ της πολιτικής και της εκπαίδευσης, προϋποθέτει ότι οι ίδιοι οι άνθρωποι αποζημιώνονται για τις δικές τους προσπάθειες και λειτουργούν μαζί με την κυβέρνηση για να βελτιώσουν τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές τους συνθήκες. Πρέπει να περιλαμβάνει ολόκληρη τη συμμετοχή της κοινότητας στη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι είναι σαφές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν καλά προσαρμοσμένο στις ανάγκες της Νιγηρίας και της γενικότερης ανάπτυξής της. Στην παρούσα φάση το σχολικό σύστημα της Νιγηρίας έχει παρόμοιους στόχους με αυτούς των μητροπολιτικών χωρών. Με μερικές τροποποιήσεις για τη δομή του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό σύστημα της Νιγηρίας ακολουθεί στενά τα συστήματα των ανεπτυγμένων εθνών του κόσμου, παρά τις σημαντικές πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές διαφορές που υπάρχουν.

Οι Portelli και Konecny (2013) στην έρευνά τους στοχεύουν να αντιμετωπίσουν περαιτέρω την επιζήμια επίδραση που είχε ο νεοφιλελευθερισμός έναντι των δημοκρατικών ιδανικών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το επιχείρημα είναι απλά ότι ένας ισχυρός πλουραλισμός και κοσμοπολιτισμός στην εκπαιδευτική θεωρία βρίσκεται σε αντίθεση με τον νεοφιλελευθερισμό της σύγχρονης δυτικής μαζικής κοινωνίας. Το επιχείρημα των ερευνητών εστιάζει σε δύο μέρη. Πρώτον, υποστηρίζουν ότι η νεοφιλελεύθερη ηγεμονία της σύγχρονης βορειοαμερικανικής σχολικής εκπαίδευσης είναι καταπιεστική, καθότι ανατρέπει και καταπνίγει κάθε

προσπάθεια να θεσπιστούν δημοκρατικές πρακτικές μέσα στις τάξεις, ενώ παράλληλα παράγονται συστηματικές ανισότητες. Στη συνέχεια, υποστηρίζεται μια εκπαιδευτική ηθική ανατροπής, μια ηθική που θεωρείται δικαιολογημένη και συχνά απαραίτητη ενόψει συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης που οργανώνονται σύμφωνα με τη λογική του νεοφιλελευθερισμού.

Υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, η οποία συνεπάγεται μια μονοκατευθυντική σχέση μεταξύ της διδασκαλίας, της μάθησης και της αναπαραγωγής μιας δημοκρατικής κοινωνίας και της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, η οποία αναγκαστικά συνεπάγεται τη θέσπιση δημοκρατικών αρχών στην τάξη. Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία αποσκοπεί ρητώς στη διευκόλυνση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία, αλλά δεν μπορεί να διεξαχθεί με δημοκρατικό τρόπο. Η δημοκρατία στην εκπαίδευση, από την άλλη πλευρά, θεσπίζει δημοκρατικές πρακτικές στην τάξη, καθιστώντας την εκπαίδευση μια δημοκρατική διαδικασία και όχι ένα μέσο προς μια μελλοντική δημοκρατία. Δεν υπάρχει καμία εγγύηση ότι η δημοκρατία στην εκπαίδευση θα οδηγήσει σε πολίτες που υποστηρίζουν δημοκρατικά σχήματα κοινωνικής διακυβέρνησης.

Με βάση τα στοιχεία από ερευνητικά έργα που διεξάγονται στον Καναδά, οι ερευνητές αναφέρουν πως το γενικό δημοκρατικό πνεύμα στην εκπαίδευση έχει διαβρωθεί. Ωστόσο, έχουν συναντήσει θαρραλέους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων, που είναι πρόθυμοι να αγωνιστούν για το δημοκρατικό πνεύμα στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να επωφελούνται οι φοιτητές οι οποίοι παραδοσιακά έχουν περιθωριοποιηθεί, ιδίως ως αποτέλεσμα μιας νοοτροπίας έλλειψης σε όλο το σύστημα.

Η δημοκρατία στην εκπαίδευση απαιτεί ένα πρόγραμμα σπουδών που να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη ζωή, όχι μόνο εκείνες τις πτυχές που εξακολουθούν να προνοούν ορισμένες ομάδες. Ανεξάρτητα από το ποια συγκεκριμένη προοδευτική αντίληψη της δημοκρατικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει, η κριτική και δημοκρατική παιδαγωγική στις «αμέτρητες παραλλαγές της αντανάκλα τόσο την κοινή πεποίθηση στην εκπαίδευση ως ηθική και πολιτική πρακτική όσο και την αναγνώριση ότι η αξία της πρέπει να κρίνεται ως προς τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζει τους μαθητές να

συμμετάσχουν σε έναν κοινό αγώνα για την εμβάθυνση των δυνατοτήτων αυτονομίας, κριτικής σκέψης και ουσιαστικής δημοκρατίας.

Οι Wales και συν. (2016) αντιμετωπίζουν αυτό το κενό της έρευνας σχετικά με το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αλληλεπιδρούν με τα πολιτικά πλαίσια στα οποία λειτουργούν αξιοποιώντας στοιχεία από οκτώ περιπτώσιολογικές μελέτες με επίκεντρο την εκπαίδευση που διεξήχθη από το πρόγραμμα Development Progress, όπου σκοπό είχε να διερευνήσει πώς το πολιτικό πλαίσιο μπορεί να διαμορφώσει ευκαιρίες και εμπόδια για την επίτευξη προόδου στην πρόσβαση και τα αποτελέσματα της μάθησης στην εκπαίδευση και παρουσιάζει ένα βασικό μοντέλο για την εφαρμογή του στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια ταξινομεί τις χώρες της περιπτώσιολογικής μελέτης σε γενικές ομάδες και διερευνά τα κοινά χαρακτηριστικά και διαφορές στις ιστορίες προόδου τους.

Κάποια βασικά στοιχεία που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη ανάλυση είναι:

- Βελτιώσεις στην πρόσβαση τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθούν και σε πολιτικούς τύπους, σε βαθμό που επιτρέπεται η βιώσιμη και σχεδόν καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση.
- Οι προοπτικές για τη βελτίωση (ή τη διατήρηση) της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ισχυρότερη στις αναπτυσσόμενες χώρες. Βελτιώσεις σημειώθηκαν επίσης, με βραδύτερο ρυθμό, το 2006 σε μικτές υβριδικές καταστάσεις, αλλά οι προοπτικές εμφανίζονται φτωχές και καταστρεπτικές στις υβριδικές καταστάσεις.
- Περίοδοι μετάβασης, η εμφάνιση νέων ελίτ, οι αλλαγές στη σχετική ισχύ των κοινωνικών ομάδων και η μετάβαση στον πολιτικό συμβιβασμό δημιουργούν ευκαιρίες για μεταρρύθμιση και πρόοδο.
- Η βελτίωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης δεν επαρκεί για την επίτευξη προόδου, αλλά μπορεί να είναι η απαραίτητη δυνατότητα όταν οι πόροι ήταν πιο χαμηλοί προηγουμένως. Δυνητικές πηγές περιλαμβάνουν την οικονομική ανάπτυξη, την ελάφρυνση του χρέους, τη βελτίωση, τη συλλογή εσόδων, την ανακατανομή και την εξωτερική βοήθεια.

Στόχος της παρούσας έκθεσης είναι πρώτα απ' όλα να καταδείξει ότι η εφαρμογή της πολιτικής ανάλυσης μπορεί να βοηθήσει, ώστε να εξηγηθούν τα πρότυπα της προόδου στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και την ποιότητα και να προσδιοριστούν τα υποκείμενα πολιτικά κίνητρά τους. Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες για την ανάπτυξη του τομέα των εκπαιδευτικών συστημάτων, αποδεικνύοντας ότι η μορφή και η λειτουργία τους δεν μπορούν να κατανοηθούν μεμονωμένα από το πολιτικό τους πλαίσιο. Δεύτερον, αποδεικνύει τα οφέλη της προσαρμογής δωρητών και διεθνών προσεγγίσεων στον προγραμματισμό της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολιτικής διευθέτησης. Ο προσδιορισμός μιας σειράς δυνητικών σημείων για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης παρέχει σαφείς ιδέες για τον τρόπο που μπορεί να επιτευχθεί για τις τρεις γενικές ομάδες που αναλύονται.

Οι άμεσες προτεραιότητες για το μέλλον πρέπει να περιλαμβάνουν μια κίνηση από τη θεωρία στην πράξη. Τα υποθετικά σημεία εισόδου για μεταρρύθμιση απαιτούν δοκιμές και εξερεύνηση από εκείνους που εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η Galey (2015) εξέτασε τις πιο πρόσφατες έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική K-12 και την πολιτική στις ΗΠΑ. Άρχισε με την εξέταση των τρεχουσών μεταρρυθμιστικών τάσεων και των αναδυόμενων θεσμικών ρυθμίσεων που διέπουν τα σύγχρονα σχολικά συστήματα των ΗΠΑ, σε σχέση με τα πρότυπα αυξανόμενης ομοσπονδιακής και κρατικής συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς χώρους. Στη συνέχεια εξέτασε και συνέθεσε μελέτες από τέσσερις βασικούς τομείς της έρευνας σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και λογοδοσία και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των μεταρρυθμίσεων με βάση την αγορά, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας και την ανάπτυξη τοπικών και κρατικών ικανοτήτων.

Η ερευνήτρια αναφέρει πως οι μελετητές έχουν παρατηρήσει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διανομής εξουσίας σε διάφορους εκπαιδευτικούς χώρους (Conley, 2003). Τα τελευταία 30 χρόνια έχει σημειωθεί μια αυξανόμενη και σταθερή αύξηση της συμμετοχής της ομοσπονδιακής κυβέρνησης και της πολιτείας στα σχολεία των ΗΠΑ, δημιουργώντας μια νέα τάξη και εποχή στην αμερικανική εκπαίδευση. Ενώ διατηρείται τεχνικά η συνταγματική εξουσία σε σχέση με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ο αυξανόμενος ομοσπονδιακός ρόλος έχει ενισχυθεί από τη «δύναμη του

δανεισμού», κατά την οποία η εθνική κυβέρνηση προωθεί την ατζέντα της με την πρόσβαση και την αξιοποίηση των υφιστάμενων κρατικών και τοπικών πολιτικών.

Τα σχολεία υπάρχουν σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό και οργανωσιακό περιβάλλον, όπου μια σειρά εξωτερικών παραγόντων επηρεάζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των σπουδαστών, όπου η φυλή / εθνικότητα, επίπεδο εισοδήματος, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και τα χαρακτηριστικά ομότιμων και / ή των γειτόνων, όλα σχετίζονται στενά με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα περισσότερα σχολεία, υψηλής ή χαμηλής απόδοσης, αντικατοπτρίζουν τη σύνθεση των μαθητών τους.

Παρά την πρόθεση να επιβραβευθούν τα σχολεία που εργάζονται ενάντια στη συσχέτιση μεταξύ του επιτεύγματος και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, πολλοί ανησυχούν ότι τα συστήματα που βασίζονται στην απόδοση, στην πραγματικότητα ανταμείβουν τα σχολεία υψηλής απόδοσης για το υπάρχον κοινωνικό κεφάλαιο των μαθητών τους και των οικογενειών τους, ενώ τα σχολεία χαμηλής απόδοσης αφήνονται να βασίζονται στην οργανωσιακή τους ικανότητα, επομένως, χωρίς να επενδύουν στην ικανότητα, τα χαμηλής απόδοσης σχολεία μπορεί να χειροτερεύουν σε σχέση με τα σχολεία υψηλής απόδοσης.

Στο πλαίσιο αυτό, ο διαχωρισμός ανά φυλή / εθνικότητα και τάξη εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ταξινόμηση των μαθητών σε δημόσια σχολεία που οδηγούν σε πολύ διαφορετικά σχολικά πλαίσια. Δεν είναι ασυνήθιστο οι σπουδαστές να φοιτούν σε σχολεία που είναι φυλετικά και οικονομικά απομονωμένα με ελάχιστη ή μηδενική ποικιλομορφία στον πληθυσμό των μαθητών σε κάθε διάσταση. Ωστόσο, ο διαχωρισμός είναι ένα δύσκολο ζήτημα, διότι, για τους περισσότερους εν μέρει, ο σχολικός διαχωρισμός αντικατοπτρίζει πολύ ευρύτερες τάσεις που σχετίζονται με το εισόδημα των νοικοκυριών και, ως εκ τούτου, πολύ πέρα από τον άμεσο έλεγχο των εκπαιδευτικών αρχών. Η ερευνήτρια αναφέρει ότι τα κράτη διατηρούν την πρωταρχική συνταγματική εξουσία μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς έχουν και το μεγαλύτερο μέρος της οικονομικής ευθύνης για τη χρηματοδότηση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Έτσι, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην ποιότητα του σχολείου μεταξύ των κρατών και ακόμη και εντός της ίδιας περιοχής.

Η Galey (2015) κοιτάζοντας τις διάφορες πολιτικές εκπαίδευσης που εξετάζονται σε αυτήν την ανασκόπηση και τις σχετικές πρόσφατες έρευνες, εμφανίζει ορισμένα βασικά θέματα. Ένα από τα σημαντικότερα θέματα είναι η συμμετοχή πολλών νέων και σημαντικών παραγόντων, δημοσίων και ιδιωτικών, στην αρένα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τρέχουσα έρευνα αποτελεί ουσιαστική αρχή για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο έχουν οι εν λόγω οντότητες ενσωματωθεί στην υπάρχουσα εκπαιδευτική υποδομή, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει πολλή δουλειά για να γίνει σε αυτό τον τομέα.

Υποστηρίζει ότι συμμετοχή του ιδρύματος στην εκπαιδευτική επιχείρηση είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτη. Πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι τα ιδρύματα και άλλοι ιδιωτικοί μη κερδοσκοπικοί και κερδοσκοπικοί οργανισμοί, όπως οι ομάδες προβληματισμού, έχουν σημαντικές επιπτώσεις που επηρεάζουν την ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα ως μεσίτες πληροφοριών πολιτικής και έρευνας.

Ο Moutsios (2009) εστιάζει στην Παγκόσμια Τράπεζα, το ΔΝΤ (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο), τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) και τον ΠΟΕ (Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου) ως φορείς διακρατικής χάραξης πολιτικής. Όλοι επί του παρόντος δημιουργούν εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνουν αποφασιστικά τις τρέχουσες κατευθύνσεις και εξελίξεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η μελέτη εξετάζει τον ενισχυμένο ρόλο αυτών των ιδρυμάτων στην παραγωγή εκπαιδευτικών πολιτικών και διερευνά την ιδεολογική βάση καθώς και τις διαδικασίες μέσω των οποίων γίνονται αυτές οι πολιτικές. Υποστηρίζεται ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται κατά κύριο λόγο μέσω ασύμμετρων, μη δημοκρατικών και αδιαφανών διαδικασιών. Υποστήριξε ότι οι προτεινόμενες πολιτικές αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση των αρχών του αμείλικτου οικονομικού ανταγωνισμού. Λαμβάνοντας υπόψη παρόμοιες πολιτικές και πρωτοβουλίες, η μελέτη καταλήγει ότι βιώνουμε όχι μόνο τη διακρατικοποίηση της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και την πλήρη υποβολή της εκπαίδευσης στις επιδιώξεις της παγκόσμιας οικονομίας.

Σύμφωνα με το συγγραφέα, η εκπόνηση πολιτικής για την εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον αποκλειστική υπόθεση του εθνικού κράτους. Τα διακρατικά θεσμικά όργανα, στα οποία ανήκουν τα περισσότερα εθνικά κράτη, είναι πλέον τα βασικά πλαίσια που καθορίζουν τους κύριους εκπαιδευτικούς στόχους. Μέσα από

ασύμμετρες, μη δημοκρατικές και αδιαφανείς διαδικασίες λήψης αποφάσεων οι διεθνής και εθνικοί οργανισμοί σχεδιάζουν πολιτικές που προέρχονται από το ανθρώπινο κεφάλαιο και τις νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες. Οι προτεινόμενες πολιτικές αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση των αρχών του αμείλικτου οικονομικού ανταγωνισμού, ο οποίος είναι τώρα παγκοσμιοποιημένος και βασισμένος στη γνώση. Πράγματι, η κινητικότητα των κεφαλαίων δε συναντά ουσιαστικά σύνορα και οι κυρίαρχες οικονομικές δραστηριότητες είναι αυτές που είναι ικανές να παράγουν και να χρησιμοποιούν τη γνώση. Η γνώση είναι αυτή που βρίσκεται στο επίκεντρο του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού και κατ' επέκταση η μετάδοση, η απόκτηση και η πιστοποίηση, δηλαδή η εκπαίδευση.

Υπό αυτές τις συνθήκες, ο «εκπαιδευτικός δανεισμός» ως ένας αμφίθυμος όρος παραμένει πλέον ως μέθοδος χάραξης πολιτικής και, ως εκ τούτου, ως αναλυτική έννοια στις συγκριτικές εκπαιδευτικές σπουδές. Ο «δανεισμός» της πολιτικής για την εκπαίδευση συνδέεται ιδιαίτερα με την οικοδόμηση και την ανάπτυξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όταν (κυρίως στη δεκαετία του 19ου και του εικοστού αιώνα) αξιωματούχοι και παρατηρητές απεστάλησαν στο εξωτερικό για να μελετήσουν τις ξένες εκπαιδευτικές δομές, τους κανονισμούς, τις κατευθύνσεις πολιτικής και τις πρακτικές. Βεβαίως, χώρες όπως η Φινλανδία εξακολουθούν να δέχονται δεκάδες ξένες αντιπροσωπείες κάθε μήνα προσπαθώντας να μάθουν τι είναι το μυστικό για την επιτυχία, αλλά το ίδιο το νόημα της επιτυχίας (π.χ. των επιδόσεων και των δεξιοτήτων που έχουν οι μαθητές στην αξιολόγηση για το αν μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους) καθορίζεται σε διακρατικά πλαίσια πολιτικής (π.χ. στον ΟΟΣΑ), όπου συμμετέχουν οι κυβερνήσεις των «δανειοληπτών» και των «δανειστών». Ο «δανεισμός» αναζητά τώρα τις «βέλτιστες πρακτικές» που απαιτούνται για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Αλλά το τί είναι αυτοί οι στόχοι και, το πιο σημαντικό, ποιες είναι οι κύριες κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τις οποίες πρέπει να κινούνται πρόκειται περισσότερο για θέματα διακρατικής χάραξης πολιτικής. Αυτό θα βοηθούσε την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική να βελτιωθεί μέσω της συνεργασίας των ίδιων των σχολείων και της κυβέρνησης, την προώθηση της αξιολόγησης, την ευρύτερη συνεργασία του σχολείου με το κοινωνικό σύνολο κλπ.

Αυτό αποδεικνύεται από τις λειτουργίες των θεσμών που εξετάζονται εδώ καθώς και από πολλές άλλες διακρατικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται σήμερα, οι οποίες φέρνουν σε επαφή οργανισμούς και κυβερνήσεις ώστε να ακολουθήσουν μια ευρέως κοινή πολιτική για την εκπαίδευση. Αυτή η ατζέντα, όπως έδειξε η ανάλυση του Moutsiou (2009), ορίζει την εκπαίδευση κυρίως από την άποψη της οικονομικής της αξίας και οι εκπαιδευόμενοι ως ανθρώπινοι πόροι, που απαιτούνται από το παγκόσμιο σύστημα παραγωγής.

Πολλές από τις ενέργειες των δασκάλων αλλά και τα σχολικά αποτελέσματα για τα οποία είναι υπεύθυνα τα σχολεία, επηρεάζονται από κίνητρα και περιορισμούς που λειτουργούν εκτός του συστήματος εκπαίδευσης. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζουν διάφορες πτυχές της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για σχεδιασμό πολιτικής, χρηματοδότηση, εφαρμογή ή αξιολόγηση. Δεδομένης της σημασίας αυτών των σχέσεων εξουσίας που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, υπάρχει εκπληκτικά λίγη βιβλιογραφία που μας οδηγεί στην παραγωγή σχετικών αποφάσεων πολιτικής. Ένας λόγος είναι ότι η εξέταση αυτών των ζητημάτων στην περίπτωση της εκπαίδευσης μπορεί να εξυπηρετείται καλύτερα μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης. Μια βασική συμβολή της μελέτης έχει να κάνει με την αναθεώρηση της απαραίτητης βιβλιογραφίας από διάφορες πειθαρχικές και διεπιστημονικές παραδόσεις και να παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο θα τοποθετηθεί η ανάλυση των προβλημάτων της πολιτικής οικονομίας στην έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης.

Οι συγγραφείς στη μελέτη τους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η δυσμενής πολιτική οικονομία εμποδίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αυτή η επανεξέταση επιβεβαιώνει ότι η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα υπό συνθήκες που σε πολλές περιπτώσεις είναι πολιτικά καθοδηγούμενες και διαμορφωμένες από τα συμφέροντα και τα κίνητρα που αντιμετωπίζουν διάφοροι ενδιαφερόμενοι, καθώς και από επίσημους και άτυπους θεσμούς. Τα στοιχεία από τη βιβλιογραφία απαιτούν την εξέταση των συμφερόντων, των δράσεων και των επιλογών ενός ευρέος φάσματος φορέων, που εργάζονται σε ένα ευρύ φάσμα σε διάφορα στάδια αλληλεπίδρασης, στη διαδικασία της μεταρρύθμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής από το σχεδιασμό της ατζέντας, στο σχεδιασμό του προγράμματος, στην υιοθέτηση, στην υλοποίηση της θεσμοθέτησης και της βιωσιμότητας.

Οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα κεκτημένα συμφέροντα είναι πιθανό να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την πολιτική της αλλαγής για τρεις κύριους λόγους. Πρώτον, έχουν ισχυρά κίνητρα για να αντισταθούν σε οποιοσδήποτε μεταρρυθμίσεις που θα αλλάξουν, θα μειώσουν ή θα εξαλείψουν τα οφέλη τους ή θα τα καταστήσουν αβέβαια. Δεύτερον, έχουν ισχυρά κίνητρα για να οργανωθούν πολιτικά και να επενδύσουν στην πολιτική εξουσία, προκειμένου να προστατεύσουν τα θεσμικά τους όργανα από την αλλαγή. Και τρίτον, συνήθως έχουν κίνητρα για να κάνουν αυτά τα πράγματα ακόμα και αν τα υπάρχοντα ιδρύματα τα εκτελούν άσχημα, κι έτσι βρίσκονται σε απελπιστική ανάγκη μεταρρύθμισης επειδή, ως κάτοχοι θέσεων εργασίας τα οφέλη των διευθυντών ή των εργολάβων εξαρτώνται από τη συνέχιση των υπάρχοντων ρυθμίσεων και όχι της απόδοσης. Όταν προτείνονται σημαντικές μεταρρυθμίσεις σε οποιοδήποτε έθνος, σε κάθε σφαίρα της πολιτικής, τα κεκτημένα συμφέροντα είναι πιθανό να είναι η κύρια πηγή αντίστασης.

Οι πολιτικοί είναι περίπλοκοι, ωστόσο, ανάλογα με το μεγαλύτερο πολιτικό σύστημα και τα θεσμικά του όργανα μπορεί επίσης να έχουν κίνητρα για να είναι καλοί, δημοφιλείς ηγέτες και, συνεπώς, να επιδιώξουν μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων και στην αποτελεσματική χρηματική δαπάνη των σχολείων. Μπορεί να φαίνεται ότι αυτός ο ρόλος του «καλού ηγέτη» και συνεπώς ο ρόλος της πολιτικής βούλησης για την προώθηση της ποιοτικής μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης είναι πιθανότερο να προωθήσει τα πιο δημοκρατικά θεσμικά όργανα ενός συστήματος, αλλά αυτό δεν είναι απαραίτητο. Οι δημοκρατικοί πολιτικοί οδηγούνται συχνά να εμπλακούν σε πελατειακές σχέσεις, να χρησιμοποιήσουν το δημόσιο χρήμα για τις πληρωμές ισχυρών ομάδων συμφερόντων και ούτω καθεξής, προκειμένου να αγοράσουν ψήφους και να παραμείνουν στην εξουσία, και αυτά τα κίνητρα μπορεί να τους ωθήσουν να λεηλατούν εκπαιδευτικούς πόρους και να αρνηθούν να συμμετάσχουν στην παραγωγική μεταρρύθμιση. Η δημοκρατία μπορεί επίσης να ωθήσει τους ηγέτες να υποστηρίξουν μεταρρυθμίσεις που επεκτείνονται στις εκπαιδευτικές δαπάνες, ευχαριστώντας έτσι τους απλούς ανθρώπους και τα συμφέροντα του κοινού την ίδια στιγμή, ενώ αρνούνται να πραγματοποιήσουν διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις που είναι απαραίτητες (αλλά σε αντίθεση με τα κατοχυρωμένα συμφέροντα) για να εξασφαλιστεί ότι τα σχολεία είναι πράγματι αποτελεσματικά και ότι τα χρήματα ξοδεύτηκαν αποτελεσματικά (Kingdom et. al., 2014).

Η ποικιλία των ομάδων επηρεάζει τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων και την εκπαιδευτική αλλαγή. Η βιβλιογραφία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα υποτιθέμενα οφέλη της αποκέντρωσης δε συσσωρεύονται στην πράξη, επειδή στις φτωχές αγροτικές περιοχές οι τοπικές ελίτ συγκεντρώνουν τις σχολικές υποθέσεις. Σε μακροοικονομικό επίπεδο, οι διεθνείς οργανισμοί χορηγών και τα παγκόσμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ασκούν περισσότερο επιρροή στη λήψη αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες. Υπάρχουν ορισμένες αποδείξεις ότι οι διεθνείς διαφορές στην απόδοση των μαθητών είναι που σχετίζονται σημαντικά με τις θεσμικές, σε αντίθεση με αυτές που έχουν να κάνουν με τους πόρους μεταξύ των χωρών (Kingdom et. al., 2014).

Ο Gil (2013) αναφέρει το γεγονός ότι η προσέγγιση σχετικά με τις μελέτες σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές ή την πολιτική της εκπαίδευσης (η δεύτερη έννοια χρησιμοποιείται ευρύτερα στις κοινωνικές επιστήμες) έχουν βασιστεί μέχρι στιγμής στη στάση που προτάθηκε από τον J.A. Magavall, μία κατηγορία αποτελούμενη από ιδέες, θεμέλια, νοοτροπία, ιδεολογία κ.λπ., με άλλα λόγια, την πολιτική ως ιδέα. Μια δεύτερη αναλυτική κατηγορία εκφράζεται από κανόνες, νομοθεσία, ενέργειες, πρακτικές κ.λπ., οι οποίες αντιπροσωπεύουν την πολιτική ως ρύθμιση (Dutercq, 2005). Η εστίαση του ερευνητή είναι πιο συγκεκριμένη στη δεύτερη ερμηνεία.

Ασχολείται με τη διαδικασία αποκέντρωσης και τις συνέπειές της, τη «θεσμική αυτονομία», το «κοινοτικό δίλημμα» και τη διακυβέρνηση, όπου υπάρχει ζήτηση για τα σχολεία ώστε να έχουν περισσότερη κοινωνική διάσταση, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει μια δυσπιστία και κριτική των σχέσεων μεταξύ των σχολείων και κοινότητας. Επίσης, παρακολουθεί διαδικασίες με υψηλότερο επίπεδο «ιδιωτικοποίησης», τόσο όσον αφορά την εξατομίκευση όσο και σε όρους της κατανομής των υπηρεσιών για την κοινωνική πρωτοβουλία και το μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών χώρων. Η αποκέντρωση οδηγεί σε μεγαλύτερο έλεγχο, που ασκείται από τις διαδικασίες αξιολόγησης των συστημάτων, των σχολείων και της διδασκαλίας.

Ο Gil (2013) αναφέρει πως οι παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές εκφράζονται σε μακροοικονομική κλίμακα και σε μικρό επίπεδο. Σε μακροοικονομικό επίπεδο, τα εκπαιδευτικά συστήματα μοιράζονται όλο και περισσότερο τις μορφές οργάνωσης,

το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, τις ακαδημαϊκές δομές και τις μορφές διακυβέρνησης. Μορφολογικά όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι βασικά «τα ίδια». Αλλά σε ένα μικρό επίπεδο, και η συμπεριφορά των θεσμικών φορέων (διοικητές, καθηγητές και διευθυντικά στελέχη) εμφανίζει όλο και πιο κοινές πρακτικές και διαδικασίες (διδασκτικές μεθοδολογίες, συστήματα αξιολόγησης, συστήματα επίλυσης συγκρούσεων κ.λπ.). Μία από τις αμφιλεγόμενες και αντιπροσωπευτικές εκφράσεις της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αξιολόγηση σύμφωνα με τυποποιημένα κριτήρια που ορίζονται από διεθνή προγράμματα αξιολόγησης δεξιοτήτων. Μια αξιολόγηση που ενεργεί σε διάφορα επίπεδα, όπως τα συστήματα (λογοδοσία), τα σχολεία (προσαρμογή στο μέσο όρο), τους διευθυντές (αυτονομία), τους εκπαιδευτικούς (απόδοση) και τους μαθητές (δεξιότητες).

Ωστόσο, η αξιολόγηση είναι μία πολιτική και παιδαγωγική πρακτική που μετρά την απόκτηση γνώσεων. Αλλά εγείρεται στην κατηγορία της διακυβέρνησης (κοινωνική και εμπορική χρήση) και όταν υπερβαίνει την τάξη και το σχολείο τότε αυτή γίνεται το εργαλείο για την κοινωνική νομιμοποίηση της επιλογής του σχολείου, την ποιότητα, το διαχωρισμό, τη διοίκηση και την υπεροχή. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιείται προς την ανταγωνιστικότητα και την ιδιωτικοποίηση των πολιτικών και των πρακτικών, στην εσωτερική δυναμική της δημόσιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (και με μια μεγαλύτερη έμφαση στα ιδιωτικά σχολεία).

2.2.3 Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, ο πρωταρχικός ρόλος της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει τους πολίτες ώστε να μπορούν συμβάλλουν στην κοινότητα (Longworth & Osborne 2010). Θεωρείται επίσης ότι η εκπαίδευση είναι αυτό που αποτελεί τη βάση μιας οικονομίας μιας δεδομένης περιοχής και καθορίζει την ευημερία των ατόμων που ζουν σε αυτό (Weber, Marre, Fischer, Gibbs, & Cromartie 2007). Τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες, υπήρξαν όλο και περισσότερα εμπειρικά δεδομένα που συνδέουν την εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη (Οργανισμός για την Οικονομική και Συνεργατική Ανάπτυξη, 2016). Η βιβλιογραφία από την τελευταία δεκαετία δίνει έμφαση στη χρήση της εκπαίδευσης για την οικονομική ανταγωνιστικότητα, την επένδυση στην εκπαίδευση για την οικονομική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων μέσω της εκπαίδευσης, συνδέοντας την

εκπαίδευση με μια μεταβαλλόμενη οικονομία και αξιοποιώντας τις στρατηγικές στην εκπαίδευση για να αυξηθεί η οικονομική ανάπτυξη.

Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση

Ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης στην
οικονομική ανάπτυξη.

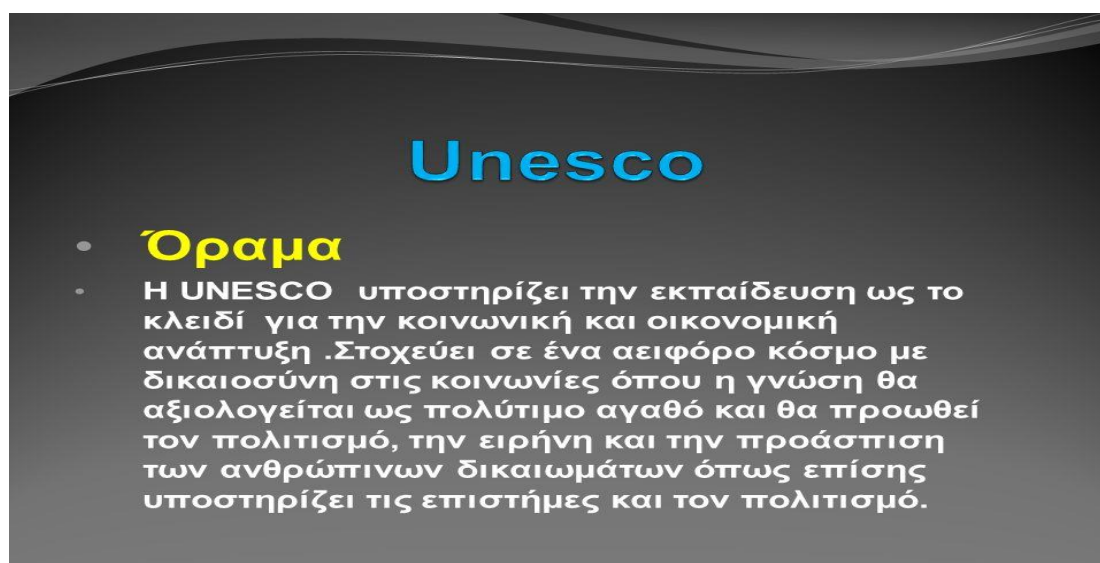
- Ο στόχος της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση.
- Ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην οικονομία υπάρχει μια διαδικασία συνεχών προσαρμογών και έντονης αλληλεξάρτησης.

Όσο πιο σύνθετη είναι η εκπαίδευση, τόσο περισσότερο μπορεί να ταξινομηθεί σε τύπους και επίπεδα. Σύμφωνα με τον Αγκάμπι (2009), προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες επενδύσεις και στόχοι στην εκπαίδευση, πρέπει πρώτα να ορίζεται η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση καθορίζεται συνήθως από τρία επίπεδα, τύπους προγραμμάτων και μεθόδους. Τα επίπεδα είναι τα εξής: πρωτοβάθμια (δηλαδή η εκπαίδευση παρέχεται σε άτομα ηλικίας μεταξύ πέντε και δώδεκα ετών), δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δηλαδή, εκπαίδευση που παρέχεται μετά το βασικό επίπεδο για την προετοιμασία των σπουδαστών για το χώρο εργασίας ή για την τριτοβάθμια εκπαίδευση) και τριτοβάθμια (δηλαδή, εκπαίδευση που αποκτάται στο υψηλότερο θεσμικό επίπεδο). Τα τρία προγράμματα είναι ειδικά προγράμματα (π.χ. προγράμματα για διαφορετικές ανάγκες στην εκπαίδευση), επαγγελματικά προγράμματα (εστιασμένα σε συγκεκριμένους τομείς εργασίας) και καλλιτεχνικά ή επιστημονικά και τεχνολογικά προγράμματα. Οι τρεις μέθοδοι εκπαίδευσης είναι επίσημες, στις οποίες ένας εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός διευκολύνει τη μάθηση. Η

επίσημη εκπαίδευση παρέχεται από ιδρύματα με εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, η άτυπη εκπαίδευση και η διαπροσωπική, μη εκούσια μάθηση και η μη τυπική εκπαίδευση προσφέρονται μέσω εμπειριών όπως η κατάρτιση στην εργασία (Agabi 2009).

Σύμφωνα με το αμερικανικό Συμβούλιο Οικονομικής Ανάπτυξης (2014), η ανάπτυξη είναι «η διαδικασία δημιουργίας κεφαλαίου και φυσικών πόρων για τη δημιουργία των εμπορεύσιμων αγαθών» (American Economic Development Council, 2014). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (2011), η οικονομική ανάπτυξη περιλαμβάνει προσεγγίσεις για τη βελτίωση της τοπικής οικονομίας μέσω της αύξησης της ανταγωνιστικότητας στην προσέλκυση επιχειρήσεων. Μερικά παραδείγματα αυτών των στρατηγικών είναι:

η ανταγωνιστικότητα στην οικονομική ανάπτυξη περιλαμβάνει επενδύσεις σε επιχειρήσεις, υποδομές και ανάπτυξη της εργατικής δύναμης (Παγκόσμια Τράπεζα, 2011).



Η επιτυχία της οικονομικής ανάπτυξης μπορεί να μετρηθεί από την αύξηση της απασχόλησης, τη βελτίωση της ποιότητας των θέσεων εργασίας, τη μείωση του ποσοστού της φτώχειας και συνολική αύξηση του επιπέδου εισοδήματος ή πλούτου (Leigh & Blakely 2013).

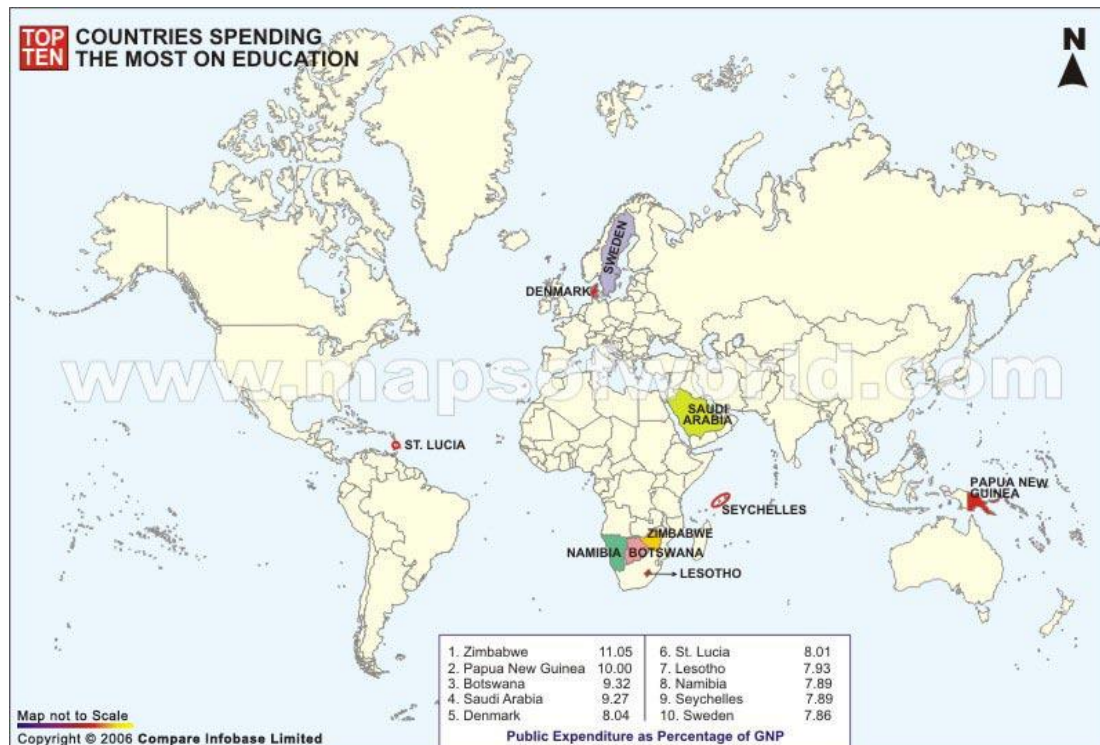
Λόγω της αύξησης της παγκόσμιας οικονομικής ανταγωνιστικότητας, οι χώρες έχουν ωθήσει βελτιώσεις και δράσεις στα σχολεία τους (Hanushek, Jamison

&Woessman,2008). Αυτή η ώθηση για βελτίωση άρχισε με την επιθυμία να χρησιμοποιηθεί η εκπαίδευση, ως εργαλείο για την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού της χώρας και να μειώσει τα κενά της ανισότητας μεταξύ των πολιτών της, σύμφωνα με τον Οργανισμό για την Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD) (2010). Απαντώντας σε αυτή την ώθηση, διάφορες οργανώσεις προσπάθησαν να μετρήσουν τον αντίκτυπο αυτής της πίεσης για βελτιωμένη εκπαίδευση. Πολλές από αυτές τις μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικές βελτιώσεις έχουν αποφέρει κέρδη στην ανάπτυξη της οικονομίας μιας χώρας (Mamoon&Murshed, 2009). Το 1997, ο ΟΟΣΑ προώθησε την PISA (το διαγωνισμό που εστιάζει στον βαθμό που οι μαθητές μπορούν να αξιοποιούν τις γνώσεις τους στις προκλήσεις της καθημερινής ζωής) , το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης μαθητών (OECD 2010), προκειμένου να συγκριθεί το επίπεδο στις γνωστικές δεξιότητες των χωρών μέσω δοκιμών στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες (Hanushek, Jamison &Woessman 2008). Το 1992, η Διεθνής Ένωση Εκπαιδευτικών Πόλεων (IAEC) φιλοξένησε στο Γκέτεμποργκ Συνέδριο (Gothenberg), στο οποίο τετρακόσιες πόλεις αφιερώθηκαν στην ενίσχυση της σύνδεσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης της κοινότητας μέσω στρατηγικών, όπως το ιδιωτικό κοινό και οι συνεργασίες (Longworth & Osborne 2010). Εν τω μεταξύ, εργάζονται οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στις Ηνωμένες Πολιτείες για να καθορίσουν ποιες δεξιότητες απαιτούνται για να είναι οι άνθρωποι έτοιμοι στο χώρο εργασίας (Lippman, Atienza, Rivers & Keith, 2008).

Το επίκεντρο των σπουδών αυτών κυμαίνεται από την παιδική εκπαίδευση, μέχρι την αύξηση της οικονομικής παραγωγικότητας μέσω προγραμμάτων κατάρτισης εργατικού δυναμικού .Μερικές κοινοτικές σπουδές, όπως από το Ινστιτούτο Έρευνας Πολιτικής του Wisconsin(2012), έχουν δείξει ότι είναι καλύτερο για τις κοινότητες να επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών μικρής ηλικίας σε προγράμματα, επειδή το κόστος της μη επένδυσης είναι πολύ μεγαλύτερο από το κόστος της πραγματικής επένδυσης στην εκπαίδευση προσχολικής ηλικίας. Μια μελέτη των Rolnick και Grunewald (2013) τονίζει τη σημασία της παιδικής εκπαίδευσης και συσχετίζει τα χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης μιας περιοχής, με το γεγονός ότι δεν υπάρχουν προγράμματα έγκαιρης παιδικής μέριμνας. Επίσης, υπήρξαν προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας που σχετίζονται με χαμηλότερα

επίπεδα δαπανών για κοινωνικά προγράμματα προς εγκληματική δραστηριότητα (Rolnick & Grunewald, 2003). Τα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας προτείνουν να αυξήσουν τις δεξιότητες ενός ατόμου και να δείξουν τις ιδιωτικές και δημόσιες αποδόσεις του (Leigh & Blakely, 2013).

Λίγα χρόνια πέρα από αυτή την εστίαση της πρώιμης παιδικής ηλικίας, βρίσκεται σε εξέλιξη «η επανάσταση K-12». Αυτό είναι μια επανάσταση των K-12 σχολείων που δημιουργούν μια νέα εστίαση στην εκπαίδευση, στις προσπάθειες για την αύξηση στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες που κερδίζουν οι μαθητές σε όλο το γυμνάσιο (Wheeler & Byrnes, 2003). Η εκπαίδευση πιστεύεται ότι είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των ανθρώπων, ώστε να μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην οικονομία (Agabi 2009). Αυτή η σημαντική συμβολή συμβαίνει όταν η εκπαίδευση παρέχει δεξιότητες σε άτομα σε μια κοινότητα, η οποία, γενικά, οδηγεί στο στόχος της «παραγωγικής ικανότητας», στην οποία οι εργαζόμενοι μιας οικονομίας αυξάνουν τα επίπεδα οικονομικής παραγωγικότητας (Tatlah, Naz & Iqbal 2011).



Οι σημερινές εθνικές πολιτικές δείχνουν τη σημασία μιας χώρας στην οποία αναπτύσσονται οι πολίτες της, ως το μεγαλύτερο ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά φαίνεται ότι οι πολιτικές βασίζονται στις άμεσες ανάγκες του επιχειρηματικού κύκλου(ΟΟΣΑ, 2010). Αυτοί οι τύποι προγραμμάτων κατάρτισης είναι συγκεκριμένοι και έχουν τις δεξιότητες να γίνουν κοινοί στην ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού (Bencini, 2013). Μια πρωταρχική εστίαση σε αυτούς τους τύπους στα προγράμματα είναι προγράμματα τεχνικής κατάρτισης άμεσης εμπειρίας, στα οποία τα άτομα μπορούν να ασχοληθούν άμεσα και με εμπειρία σε έναν τομέα. Αυτό έχει κάνει τα σχολεία και τα σχολεία επαγγελματικής τεχνολογίας όλο και πιο σημαντικά (Leigh & Blakely, 2013). Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της ετοιμότητας στο χώρο εργασίας και στο πανεπιστήμιο, επειδή υπάρχουν διαφορετικά είδη δεξιοτήτων που απαιτούνται για ένα συγκεκριμένο τομέα εργασίας (Lippman, Atienza, Rivers & Keith, 2008).

Προκειμένου να αναπτυχθούν αυτές οι ποικίλες δεξιότητες, είναι διαφορετικοί οι τύποι εκπαιδευτικών επενδύσεων για την υποστήριξη των διαφόρων τύπων και επιπέδων εκπαίδευσης (Longworth & Osborne, 2010). Δυστυχώς, για ορισμένους τομείς που έχουν επενδύσει στην εκπαίδευση, έχουν αποτύχει να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση για την επίλυση οικονομικών ζητημάτων (Hanushek, Jamison & Woessman, 2008). Αποδεικνύεται ότι η εκπαίδευση επηρεάζεται από το είδος των επενδυτικών αποφάσεων, όχι μόνο από το χρηματικό ποσό που ξόδεψε. Αυτό σημαίνει ότι τα χρήματα δεν μπορούν απλά να ριχτούν σε θέματα εκπαίδευσης: οι επενδυτές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθορίσουν πώς να δαπανήσουν και πού να τοποθετήσουν τους πόρους τους με τις ελπίδες τους για ένα υψηλό αποτέλεσμα (Hanushek, Jamison & Woessman 2008). Αυτό είναι γνωστό ως κόστος αποτελέσματος με δημόσιους πόρους, προκειμένου να παράγει δεξιότητες που σχετίζονται με την οικονομία. Αυτές οι στοχοθετημένες επενδύσεις είναι ζωτικής σημασίας, επειδή τα ιδρύματα εκπαίδευσης είναι «προαπαιτούμενα» για την οικονομική ανάπτυξη (Mamoon&Murshed 2009). Η Αμερικανική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών (AFT) προωθεί επίσης τις σωστές επενδύσεις στην εκπαίδευση, μέσω των ημερήσιων προγραμμάτων τους. Το AFT υποστηρίζει ενδιαφέροντα όπως:

1. η βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας,
2. η βελτίωση της συλλογής δεδομένων για την έρευνα,

3. η αύξηση των επιλογών και του επιπέδου στην υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και τη δημιουργία εταιρικών σχέσεων εντός της κοινότητας (American Teachers, 2012).

Ορισμένες ομάδες παρόμοιες με την AFT ζητούν εκπαίδευση για την αειφορία, στην οποία εκπαιδεύονται τα σχολεία σχετικά με τον τρόπο, με τον οποίο θα συνεισφέρουν οι πολίτες και οι μελλοντικοί εργαζόμενοι σε μια ευαίσθητη από περιβαλλοντικής άποψης επένδυση (Wheeler & Byrne, 2003). Εάν η παιδεία επενδύσει σωστά, η «κοινή ευημερία» και το θεμέλιο για μια ισχυρή χώρα μπορεί να προκύψουν με την σωστή οικονομία (Berger & Fischer, 2013). Το κόστος-αποτελεσματικότητα είναι αυτό που θα κάνει αυτές τις επενδύσεις να αξίζουν τον κόπο (Agabi 2009). Συνολικά, ο σκοπός αυτών των επενδύσεων είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου ή του εργατικού δυναμικού, σε μια συγκεκριμένη κοινότητα. Σύμφωνα με τον Agabi (2009), η δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου συμβαίνει όταν η εκπαίδευση οδηγεί σε ένα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό των οποίων οι δεξιότητες συμβάλλουν άμεσα στην οικονομία. Οι βελτιώσεις στην εκπαίδευση θα δημιουργήσουν ένα πιο παραγωγικό ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο θα συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου αυτού στην οικονομία και επιτρέπει στην κοινότητα να επενδύει περισσότερο στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Agabi 2009). Ωστόσο, προκειμένου η εκπαίδευση να συμβάλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, πρέπει να καταλάβουν πώς να κάνουν αυτή τη σύνδεση πραγματικότητα (Longworth & Osborne 2010).

Αναλυτικά προγράμματα

- Οι μαθητές θα διαθέτουν τις γνώσεις για τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας και της οικονομίας, θα έχουν δεξιότητες επικοινωνίας και δικτύωσης, θα αποκτήσουν ένα παγκόσμιο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον για όλους
- Η αναθεώρηση αυτή θα πρέπει να λάβει υπόψη της τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας (αλληλεγγύη, ολιγάρκεια, ακεραιότητα, δικαιοσύνη, ανεκτικότητα, δημοκρατία κα)

Σήμερα, πολλές επιχειρήσεις, αν το προσεγγίσουμε σε μικρή κλίμακα αλλά και χώρες, αν το προσεγγίσουμε σε μεγαλύτερη κλίμακα, είναι της άποψης ότι οι ήδη υπάρχοντες εργαζόμενοι δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να συμβάλλουν άμεσα στον εργασιακό χώρο (Bencini 2013).

Αυτή η ανησυχία των επιχειρήσεων μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη ποικιλομορφίας δεξιοτήτων που λαμβάνουν τα άτομα μέσω του παραδοσιακού τρόπου στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Η σημερινή «Χίλιετηρίδα», ειδικότερα, έχει επισημανθεί ως όχι έτοιμη για το χώρο εργασίας (Walsh 2013).

Ανεξάρτητα από τις ανησυχίες των επιχειρήσεων, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων για την εργασία που μπορεί να επιτύχει ένα άτομο μέσω της εκπαίδευσης. Οι γνωστικές δεξιότητες φαίνεται να είναι πρωταρχικές. Η γνωστική ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και συλλογιστικής και συμβάλλει στη δημιουργικότητα και τις προσδοκίες της δια βίου μάθησης ενός ατόμου (Lippman, Atienza, Rivers & Keith 2008). Ομάδες όπως η PISA χρησιμοποιούν τυποποιημένες δοκιμές για τον προσδιορισμό των γνωστικών επιπέδων σε σύγκριση με τα επίπεδα παραγωγικότητας σε εθνικό επίπεδο και οι χώρες που συμμετέχουν στην PISA πιστεύουν ότι οι γνωστικές δεξιότητες σχετίζονται με το ακαθάριστο εγχώριο προϊόν των οικονομιών τους (ΟΟΣΑ, 2010).

Σύμφωνα με τον Hanushek (2008), η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων θεωρείται ως ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης, αλλά βεβαίως δεν αποτελεί τη μοναδική ικανότητα που αποκτάται μέσω της εκπαίδευσης. Τα συστατικά της ανάπτυξης είναι φυσικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, γνωστικά και πνευματικά (Lippman, Atienza, Rivers & Keith 2008).

Προκειμένου η εκπαίδευση να συμβάλει στην εξειδίκευση και στην ανάπτυξη των ατόμων, είναι σημαντικό να καθορίσουμε, ποιους τομείς δεξιοτήτων θα πρέπει να κατέχει ένα άτομο πριν από την είσοδό του στο χώρο εργασίας αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής, ως συμπληρωματική εκπαίδευση, με σκοπό την συνεχόμενη βελτίωση και απόδοσή του.

Υπάρχει ένας συνδυασμός παραγόντων που επηρεάζουν, όπως είναι φυσικό, τη συμβολή ενός ατόμου στην κοινωνία. Αυτοί είναι οι πολιτικοί, οι οικονομικοί, οι περιβαλλοντικοί και οι πολιτιστικοί παράγοντες (Longworth & Osborne, 2010).

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι επίσης σημαντική. Αυτές οι δεξιότητες καθορίζουν την αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ των ανθρώπων κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε μια οικονομία (Lippman, Atienza, Rivers &

Keith, 2008). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι σημαντική σε όλους τους τομείς και αυτό γιατί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και παίζουν σημαντικό ρόλο όσον αφορά το επίπεδο της επιτυχίας αλλά και της γενικότερης συμβολής ενός ατόμου στην κοινωνία (Heckman 2008). Ακόμη και με την ιδιαιτερότητα των διαφόρων τομέων ανάπτυξης, υπάρχει ανάγκη για βασικό σύνολο δεξιοτήτων από όλους τους εργαζόμενους και τους εκπαιδευόμενους και θα πρέπει να βασίζονται στις ανάγκες της οικονομίας (Leigh & Blakely 2013).

Μια οικονομία οφείλει να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη προηγμένων πτυχών του ανθρώπου, αντιμετωπίζοντάς το ως κεφάλαιο που στοχεύει στις τεχνολογικές εξελίξεις (π.χ. μηχανικοί). Πέραν, όμως, της ανάπτυξης αυτών των πτυχών, εξίσου σημαντικό ρόλο κατέχει και το εργατικό δυναμικό, το οποίο θα πρέπει να διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων, στοχεύοντας με τη σειρά τους σε μία σωστή και αποτελεσματική συμβολή προς την οικονομία.

Οι δεξιότητες αποτελούν τις εισροές, οι οποίες διαμορφώνουν τα αποτελέσματα στην οικονομία ενός έθνους (Tatlah 2011). Η εκπαίδευση πρέπει να είναι η βάση όλων. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι για παράδειγμα η σωματική και η ψυχική υγεία ενός ατόμου, καθώς και η κατοχή του σε ιδιότητες, όπως είναι η επιμονή, τα κίνητρα και η αυτοπεποίθηση, συμβάλλουν στην απόδοση που θα έχει κάθε εργαζόμενος τόσο στο χώρο εργασίας όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Heckman 2008).

Στο παρελθόν, οι οικονομικοί αναλυτές επικεντρώθηκαν στο πώς τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης των ανθρώπων της κοινωνίας, επηρεάζουν γενικότερα την οικονομία (Leigh & Blakely 2013). Σύμφωνα με τους Longworth & Osborne 2010, υποδηλώνεται ότι η μάθηση θα πρέπει να καλλιεργείται σε όλες τις ηλικίες.

Υπάρχουν αρκετά επιχειρηματικά σχέδια που έχουν κάνει βήματα προς την κατεύθυνση μιας καλύτερης οικονομίας. Αυτά τα είδη των επενδύσεων, που αναφέρονται ως αναπτυξιακά προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας (ECDP), αναφέρονται στο εργατικό δυναμικό με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και γενικότερα στην ύπαρξη καλύτερων σχολείων (Rolnick & Grunewald 2003).

Ο αλφαριθμητισμός και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και η ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, έχει αποδειχτεί, πως έχει επιπτώσεις στις συνεισφορές που θα δώσει το άτομο στην κοινωνία, στην μετέπειτα ζωή του

(Rolnick & Grunewald 2003). Λόγω αυτής της σύνδεσης, οι ερευνητές προτείνουν ότι τα σχολεία και γενικότερα οι κοινότητες, οφείλουν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων προς την νεολαία της εκάστοτε κοινωνίας (Lippman, Atienza, Rivers & Keith 2008).

Για να γίνει αυτό, βέβαια, θα πρέπει η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, να είναι ελεύθερη και διαθέσιμη σε όλους τους μαθητές (Tatlah, 2011). Είναι επίσης σημαντικό να επεκταθεί η διαθεσιμότητα των ΕΠΑΛ, λόγω ότι έχουν ληφθεί υπόψη αρκετά αποτελεσματικότερες, από άλλες, τακτικές (Heckman 2008). Οι δεξιότητες και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στα προγράμματα της παιδικής ηλικίας, είναι εφικτό να μεταφερθούν στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης (Lippman, Atienza, Rivers & Keith 2008). Κατά μία έννοια θα επιφέρει στους μαθητές μεγαλύτερη επιτυχία μακροπρόθεσμα.

Θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου

Ο άνθρωπος: πηγή πλούτου για μια χώρα, όπως ο φυσικός πλούτος.

Η επένδυση στον άνθρωπο (υγεία, εκπαίδευση) είναι η σημαντικότερη επένδυση με στόχο την οικονομική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους Lippman, Atienza, Rivers, και Keith (2008), η έρευνα δείχνει, επίσης, ότι η ανάπτυξη των παιδιών που μεγαλώνουν σε λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα, θα πρέπει να παρακολουθείται στενότερα εκτός των άλλων και για ανθρωπιστικούς λόγους. Τα ECDP προγράμματα, πιστεύεται ότι αντισταθμίζουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές που μειονεκτούν για το λόγο που μόλις αναφέραμε. Αντισταθμίζονται οι δυσκολίες λόγω της ύπαρξης των μεντόρων που βοηθούν σε ό,τι χρειάζονται την κάθε στιγμή αυτά τα άτομα.

Αρκετές φορές υφίσταται σημαντικό χάσμα μεταξύ των δεξιοτήτων, τόσο στο γνωστικό όσο και στο μη γνωστικό επίπεδο μεταξύ των ευνοημένων και μη ευνοημένων ομάδων. Σε αυτό το στάδιο έρχεται η εκπαίδευση με σκοπό να κλείσει τα κενά μεταξύ των διαφορετικών αυτών ομάδων.

Μέσω της εκπαίδευσης, δημιουργούνται κοινωνίες με πιο σταθερές και γερές οικονομίες. Οι κοινωνίες αυτές έχουν μικρότερα επίπεδα ανισότητας. (Leigh & Blakely, 2013) συγχρόνως, αυξάνεται το βιοτικό επίπεδο σε αυτές τις κοινωνίες. Ένα παράδειγμα που θα μπορούσαμε να δώσουμε είναι αυτό των Η.Π.Α. Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής προσπαθούν να χορηγήσουν χρηματοδότηση σε μαθητές με αναπηρίες και να καταδείξουν, με αυτόν τον τρόπο, τις προσπάθειες που καταβάλλονται για μετριασμό στα εκπαιδευτικά κενά μεταξύ των άνισων ομάδων (Goodwin 2011).

Η εκπαίδευση εμπεριέχει ακόμα έναν σημαντικό παράγοντα στην έννοιά της, τον γραμματισμό. Αυτός είναι ένας άλλος βασικός παράγοντας για πολλούς λόγους. Σύμφωνα με τους Cree, Kay και Steward (2012), όταν ένα άτομο είναι αναλφάβητο, αυτός ή αυτή δυνητικά χάνει την ευκαιρία να αποκτήσει πλούτο στο μέλλον και να διατηρήσει μια οικογένεια. Δεν μπορεί να δώσει όσα πρέπει στη χώρα του.

Αυτά τα άτομα είναι επίσης πιο πιθανό να βιώσουν ανεργία και να εξαρτώνται από τα κοινωνικά προγράμματα, να έχουν χαμηλότερη ποιότητα υγείας και να έχουν περισσότερες πιθανότητες για συμμετοχή σε εγκληματική δραστηριότητα. Οι οικογένειες διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και στην έκβαση των παιδιών τους από την ανήλικη στην ενήλικη ζωή τους.

Οι επαγγελματίες, για αυτό το λόγο, ενθαρρύνουν τους γονείς να αναλάβουν την ευθύνη που αρμόζει όσον αφορά την προετοιμασία των παιδιών τους στα εκπαιδευτικά θέματα αλλά και γενικότερα να επικεντρωθούν στις νεώτερες γενιές και στις ανάγκες που έχουν αυτές (Cohen 2013).

Σύμφωνα με τους Richard Florida και Enrico Moretti, στα ξεχωριστά βιβλία τους, η οικονομία διαμορφώνεται με έναν εντελώς νέο τρόπο. Ο Moretti (2013), συγγραφέας του βιβλίου “*Θέσεις εργασίας*”, αντιμετωπίζει την ίδια ιδέα με όρους καινοτομίας. Τονίζει, λοιπόν, ότι θα υπάρξει μια νέα οικονομία λόγω της μετάβασης

της κοινωνίας από το εργοστάσιο και τις πρακτικές εργασίες σε πιο δημιουργικές θέσεις εργασίας που οδηγούν στην καινοτομία.

Η έννοια αυτή για μια νέα οικονομία που βασίζεται στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα απαιτεί βελτίωση της εκπαίδευσης, όμως, ωστόσο, υπάρχει ένα μειονέκτημα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ένα φαινόμενο γνωστό ως «διαρροή εγκεφάλων», όπου τα μορφωμένα άτομα θα μετακινηθούν από εκεί που έλαβαν την εκπαίδευσή τους σε μια νέα περιοχή. Εργάζονται ενάντια στην εκπαιδευτική-οικονομική ανάπτυξη που συνδέεται με την αρχική τους κοινότητα.

Η αποστράγγιση του εγκεφάλου έρχεται σε αντίθεση με τις βελτιώσεις της εκπαίδευσης, διότι σε ορισμένες περιπτώσεις, ένα άτομο με τριτοβάθμια εκπαίδευση θέλει καλύτερες ευκαιρίες από εκείνες της χώρας στην οποία έχει εκπαιδευτεί και πρέπει να προσφέρει. Επομένως, σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι πιο πιθανό για αυτό το άτομο να μετακινηθεί μακριά από την κοινότητα που έλαβε την εκπαίδευσή του, με σκοπό να έχει πιο ελκυστικές και διαθέσιμες ευκαιρίες. Εξαιτίας αυτού, είναι πιθανό ότι θα προκύψουν οικονομικές επιπτώσεις από την εκπαίδευση που έλαβε το άτομο στην αρχική του χώρα, επειδή ως μορφωμένο επιθυμεί καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και θα την εγκαταλείψει για ένα καλύτερο μέλλον.

Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Εκπαίδευση: Θεωρία και αποτελέσματα

- Schultz, 1971: Η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση σε γνώση - δεξιότητες και κατά επέκταση οδηγεί στην βελτίωση της παραγωγικότητας των εργαζομένων.
- Beker, 1962: Αποδοτικότερες οι οικονομίες με εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό.
- Romer, 1994: Η επένδυση σε τεχνολογική έρευνα, εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, ενισχύει ενδογενώς το ρυθμό ανάπτυξης, αυξάνοντας το βαθμό αξιοποίησης του εργατικού δυναμικού και το ρυθμό ανόδου της παραγωγικότητας.
- Psacharopoulos, 2004: Η εκπαίδευση και η ικανότητα για μάθηση στο επιχειρησιακό περιβάλλον συχνά γεννά νέα γνώση και βελτίωση της υπάρχουσας παραγωγικής διαδικασίας, επιτρέποντας στις επιχειρήσεις να ανταποκρίνονται καλύτερα στον αυξανόμενο παγκόσμιο ανταγωνισμό.

Οι Weber, Marre, Fischer, Gibbs & Cromartie (2007) δηλώνουν ότι η εκπαίδευση επηρεάζει την μετανάστευση των ανθρώπων σε μεγάλη κλίμακα, και ανάλογα με την κοινότητα, στα υψηλότερα επίπεδα η εκπαίδευση οδηγεί συνήθως στη μετανάστευση περισσότερων ανθρώπων. Το επίσημο για αυτή τη μετανάστευση, η διαρροή δηλαδή εγκεφάλων, είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο έχει

συνδεθεί με τη μείωση της φτώχειας σε μια χώρα. Άρα μία χώρα έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι οικονομικά καλά όταν τα άτομα που έχει μορφώσει έχουν παραμείνει σε αυτήν. Προκειμένου να μειωθεί αυτό το αρνητικό φαινόμενο, οι χώρες μπορούν να προωθήσουν τα επίπεδα εκπαίδευσής τους για να προσελκύσουν υψηλότερα εισοδήματα ώστε να ικανοποιηθεί η ζήτηση θέσεων εργασίας για άτομα με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης σε μια χώρα (Tatlah 2011).

Ένα άλλο εμπόδιο στη σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας είναι η ανάπτυξη και επιλογή στα σχολεία. Με την αύξηση των ιδιωτικών σχολείων, οι οικογένειες έχουν περισσότερες επιλογές ως προς το που να στείλουν τα παιδιά τους, σε ποιο σχολείο δηλαδή (King, 2005), ιδιωτικό ή δημόσιο. Και αν είναι ιδιωτικό, ποιο θα ήταν η καλύτερη επιλογή για αυτά.

Μπορεί να είναι, εξίσου, επίσημο όταν οι κορυφαίοι επαγγελματίες-επιχειρηματίες μιας πόλης επιλέγουν να στείλουν το δικό τους παιδί σε ιδιωτικά σχολεία αντί να επιλέξουν να στηρίξουν δημόσια σχολεία της περιοχής. Αν όλοι οι πιο μορφωμένοι γονείς μιας πόλης ενέτασσαν στα δημόσια σχολεία τα παιδιά τους και ήταν ικανοποιημένοι από το τοπικό σχολικό σύστημα, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια εξαιρετικά ισχυρή ομάδα με σκοπό να δημιουργήσουν θετικές αλλαγές σε αυτό το σχολικό σύστημα.

Αν η πλειοψηφία των ανώτερων εκπαιδευόμενων γονέων στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία, τα δημόσια σχολεία χάνουν πιθανά οφέλη από αυτούς τους ανώτερους εκπαιδευμένους γονείς.

Όταν τα σχολεία αδυνατούν να δημιουργήσουν μια θετική ιδέα για το περιβάλλον μάθησης, όπως περιγράφεται απλά, η επιλογή σχολείου γίνεται σημαντική για την οικονομική ανάπτυξη. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία ιδιωτικών σχολείων, τα οποία μπορεί να είναι πιο ανεξάρτητα, χωρίς τη «γραφειοκρατία» που υπάρχει στα δημόσια σχολεία (King 2005).

Ανεξάρτητα από το γιατί ή το πώς η οικονομία αλλάζει, οι χώρες πρέπει να ανταποκριθούν. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα για εκπαιδευτικούς και βελτιώσεις μέσω της δημιουργίας μιας νέας σειράς προτύπων προγραμμάτων σπουδών. Τα πρότυπα αυτά έχουν υιοθετηθεί από αρκετά σχολεία (Ένωση για Εποπτεία και Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2016). Το κύριο τμήμα των προτύπων εστιάζει στο να κάνει τους μαθητές κατόχους σε γνώσεις, χρησιμοποιώντας τόσο τη λογοτεχνία όσο και τα ενημερωτικά κείμενα.

Τα πρότυπα αυτά σκιαγραφούν επίσης το πώς θα αποκτήσουν οι μαθητές όλων των επιπέδων δεξιότητες επικοινωνίας μέσα από τα γραπτά και προφορικά και να ακολουθούν τα πρότυπα. Τα πρότυπα αυτά συνδέουν τις διάφορες περιοχές της ανάπτυξης που θα βοηθήσουν τα άτομα να είναι ένα μέρος της οικονομίας και της κοινωνίας. Τα πρότυπα δεν είναι το μόνο στοιχείο που συνδυάζει την εκπαίδευση με τις ανάγκες της για μια νέα οικονομία. Οι δάσκαλοι πρέπει να εκπαιδεύουν σωστά και να αλληλοϋποστηρίζονται σε εργασιακά θέματα.

Κατάλληλες πολιτικές θα πρέπει να δημιουργηθούν για προσπάθειες υποστήριξης στα σχολεία. Εάν η εκπαίδευση πραγματικά συνδέεται με την οικονομική ανάπτυξη, η παραγωγικότητα θα αυξηθεί παράλληλα με τη βελτίωση στις δημόσιες υποδομές και την τεχνολογική καινοτομία (Berger & Fischer 2013). Αυτό, θα δώσει βοήθεια στη χώρα να προσαρμοστεί στη νέα οικονομία. Ωστόσο, όσοι ασχολούνται με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας πρέπει πρώτα να καθορίσουν τον τρόπο, για να έχουν επιτυχή εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο που θα υποστηρίξει μια μεταβαλλόμενη οικονομία (Lucey 2003). Συμπράξεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα, οι οποίες καλούνται να προωθήσουν την εκπαίδευση είναι σε άνοδο (Παγκόσμια Τράπεζα, 2012).

Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι σχολικές περιοχές συνεργάζονται με επιχειρήσεις, θρησκευτικές οργανώσεις, ομάδες πολιτών, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και ενώσεις, ακόμη και δημόσιους οργανισμούς, όπως είναι οι στρατιωτικές σχολές.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (2016), οι εκπρόσωποι του ιδιωτικού τομέα των επιχειρήσεων πρέπει, επίσης, να επισκεφτούν τα σχολεία για την ενθάρρυνση της μάθησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι επιχειρήσεις ακόμη και τα σχολεία πρέπει να έχουν υποστήριξη, έτσι ώστε να μπορούν να καλύψουν το συγκεκριμένο εργατικό δυναμικό και τις απαιτήσεις της οικονομίας.

Σύμφωνα με τον Bencini(2013), γίνεται όλο και πιο συχνό για τους μαθητές Λυκείου να κοιτάζουν πιο μελλοντικά τον εαυτό τους όσον αφορά την σταδιοδρομία τους. Ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν ενεργά στην οικονομία της κοινωνίας τους. Αυτοί οι μαθητές είναι που στρέφονται σε λιγότερο ακριβές ευκαιρίες κατάρτισης, όπως τα κοινοτικά ΙΕΚ ή η κατάρτιση του εργατικού δυναμικού από προγράμματα για να πάρουν τα σύνολα ικανότητας που χρειάζονται για ένα συγκεκριμένο τομέα της εργασίας. Αυτή η αλλαγή στην εστίαση οφείλεται στην επέκταση των γνώσεων για την εκμάθηση στις ευκαιρίες που λαμβάνουν. Αυτή η ευρεία συνειδητοποίηση των ευκαιριών δίνει στα άτομα τη δυνατότητα επιλογής για

το πώς θέλουν να συνεισφέρουν στην οικονομία (Longworth & Osborne 2010). Ενώ υπάρχει χρηματικό κόστος για την επένδυση στην εκπαίδευση, το κόστος της μη επένδυσης είναι πολύ μεγαλύτερο λόγω της πιθανότητας των σχολείων στην αποτυχία (Schweke, 2004). Φυσικά, οι επενδύσεις αυτές απαιτούν χρόνο και πόρους (Αγκάμπι 2009).

Εν κατακλείδι, οι οικονομίες αναπτύσσονται και αλλάζουν (OECD 2010), και η επένδυση στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη σε όλους τους τύπους και τα επίπεδα. Ο κατάλληλος προγραμματισμός για την εκπαίδευση θα πρέπει να είναι το κλειδί σε αυτή τη διαδικασία. Μπορεί να διευρύνει το δρόμο προς την επιτυχία για τους μαθητές μέσω της εκπαίδευσης με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και το μέλλον μπορεί να είναι πιο ασφαλές και πιο ευήμερο με το σωστό σχεδιασμό στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ο 21ος αιώνας απαιτεί ειλικρινείς συζητήσεις και σοβαρή επίλυση των ζητημάτων στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, να εργάζονται από κοινού οι αρμόδιοι στις χώρες τους, δείχνοντας το δρόμο προς το μέλλον στους νεότερους τους πολίτες (Longworth & Osborne 2010).

3. Σκοπός & Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής των πολιτικών και οικονομικών μοντέλων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών γενικότερα σε παγκόσμιο επίπεδο και ειδικότερα στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται η έρευνα να απαντήσει είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η συμβολή της πολιτικής στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών σε κάθε στάδιο της ελληνικής ιστορίας;
2. Σε ποιο βαθμό οι οικονομικές συνθήκες επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική που έχει διαμορφωθεί σε κάθε στάδιο της ελληνικής ιστορίας;
3. Ποιες είναι οι συνέπειες τη στενής σύνδεσης της εκπαιδευτική πολιτικής με το πολιτικό και οικονομικό σύστημα σε παγκόσμιο επίπεδο και στην Ελλάδα ;
4. Ποια ήταν τα κύρια εκπαιδευτικά μοντέλα και ποια η σχέση τους με τις εκάστοτε κυβερνητικές πολιτικές;
5. Πως επηρεάστηκαν από την πολιτική και κοινωνική σταθερότητα, πως αντιμετώπισαν την ανισότητα, την προσιτότητα και τις διακρίσεις ;

4. Μελέτη Περίπτωσης

4.1 Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

4.1.1 Βασικά Χαρακτηριστικά του Συστήματος

Η εκπαίδευση βάσει συντάγματος είναι υπό την ευθύνη του κράτους και παρέχεται δωρεάν σε όλες τις βαθμίδες. Από το προσχολικό επίπεδο έως το επίπεδο του πανεπιστημίου. Τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση μπορούν να προσφέρουν αποκλειστικά τα κρατικά πανεπιστήμια και ιδρύματα. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι πολύ συγκεντρωτικό, τόσο σε οργανωτικό, όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Όσον αφορά τις αρχές και τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν στην σχολική εκπαίδευση, υπάρχει ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών με ομοιόμορφα σχολικά ωράρια και εγκεκριμένα εγχειρίδια, τα οποία είναι υποχρεωτικά να ακολουθηθούν και στον ιδιωτικό τομέα. Πριν εξετάσουμε εκτενέστερα τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης την δεδομένη στιγμή, θα παρουσιάσουμε πρώτα με μια σύντομη περιγραφή κάποιες από τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις και τις διαρθρωτικές αλλαγές που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ελληνική εκπαίδευση (Σταμέλος, 2015).

1. Εξελίξεις κατά το τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα

Στη δεκαετία του 1950, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από ένα εξαετές υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο, ένα εξαετούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή *Γυμνάσιο* που είχε βαθύ ανθρωπιστικό προσανατολισμό και το τριτοβάθμιο επίπεδο που περιελάμβανε τα πανεπιστήμια και πολύ λίγες τριτοβάθμιες σχολές γενικού χαρακτήρα εκπαίδευσης, όπως η Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και οι Ακαδημίες Φυσικής Αγωγής. Προς το τέλος αυτής της δεκαετίας (1950), έμφαση δόθηκε στον εκσυγχρονισμό και στην οικονομική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα να συνταχθεί μια συνολική έκθεση σχετικά με την κατάσταση της εκπαίδευσης και αρκετές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούσαν στην επέκταση του τεχνικό-επαγγελματικού τομέα της εκπαίδευσης(Τζωρτζάκη και συν, 1999).

Το επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίστηκε σε δύο στάδια τριών ετών. Οι τρεις πρώτες τάξεις αποτέλεσαν το κατώτερο στάδιο και τόνισαν τη γενική

και ανθρωπιστική εκπαίδευση. Το ανώτερο στάδιο διαφοροποιήθηκε και χωρίστηκε σε ξεχωριστούς τύπους κατευθύνσεων. Οι δύο κύριοι τύποι ήταν:

1. η Πρακτική (επιστημονική) και
2. η Κλασική (λογοτεχνική),

οι οποίες ήταν ακαδημαϊκά ρεύματα, προετοιμάζοντας κυρίως τους μαθητές για την είσοδο τους στο ανώτερο σύστημα του πανεπιστημίου. Δημιουργήθηκαν τεχνικές-επαγγελματικές σχολές στο πλαίσιο του Υπουργείου Παιδείας, καλύπτοντας τόσο το ανώτερο, όσο και το κατώτερο Στάδιο. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1964 (μια μεταρρύθμιση ορόσημο, αλλά βραχύβια), ανέπτυξαν περαιτέρω τα παραπάνω και επέκτειναν το πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων σε θεμελιώδεις και συνολικές αλλαγές στο σύστημα που θα προωθήσουν την ισότητα και την οικονομική ανάπτυξη στην εκπαίδευση.

2. Δωρεάν εκπαίδευση

Επεκτάθηκε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι εξετάσεις εισόδου στο δευτεροβάθμια καταργήθηκαν και έγιναν βασικές αλλαγές στο σύστημα εξέτασης για την είσοδο στο πανεπιστήμιο, με ένα ενιαίο εθνικό σύστημα εξέτασης που αντικαθιστά τις ξεχωριστές εξετάσεις σε κάθε σχολή. Τα δύο προηγούμενα στάδια της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετατράπηκαν σε δύο ξεχωριστά σχολεία:

1. το μη επιλεκτικό κατώτερο δευτεροβάθμιο Γυμνάσιο που υπάρχει σήμερα και
2. την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Λύκειο.

Το νέο Λύκειο αποτελείται από την πρακτική και την κλασική κατεύθυνση και δεν χωρίζεται πλέον σε ξεχωριστούς τύπους σχολείων. Μία από τις πιο σημαντικές αλλαγές αυτής της περιόδου, η οποία προκάλεσε μεγάλη συζήτηση και δημιούργησε έντονα αμφισβητούμενα ζητήματα ήταν η «δημοτική» γλώσσα, η οποία αντικατέστησε επισήμως τη μορφή της *καθαρεύουσας* ως μέσο διδασκαλίας. Μια άλλη πτυχή αυτής της αλλαγής ήταν ότι η κλασική ελληνική λογοτεχνία έπρεπε να διδάσκεται μέσω της σύγχρονης μετάφρασης στο γυμνάσιο και η συστηματική μελέτη αρχαίων ελληνικών θα ξεκινούσε να διδάσκεται στο Λύκειο. Με την έλευση της στρατιωτικής χούντας το 1967 σχεδόν όλα αυτά τα μέτρα αποσύρθηκαν, και το

θέμα της γλώσσας βρισκόταν στην πρώτη γραμμή της ημερήσιας διάταξης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ψηφίστηκε επίσης νομοθεσία που δημιούργησε ένα νέο τριτοβάθμιο επίπεδο τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο, αφενός παρέχει ζωτικής σημασίας τεχνικού ανώτερου επιπέδου και, αφετέρου, ενεργεί ως κυματοθραύστης στο συνεχώς αυξανόμενο επίπεδο ζήτησης για είσοδο στο πανεπιστήμιο Πέντε τέτοια κέντρα (KATEE) ιδρύθηκαν το 1974.

Το έτος 1974 σηματοδοτεί την επιστροφή στη δημοκρατική κυβέρνηση. Η εκπαιδευτική νομοθεσία ουσιαστικά αποκατέστησε τις περισσότερες από τις μεταρρυθμίσεις της περιόδου του 1964. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, στόχος ήταν η δευτεροβάθμια (γενική) και η δευτεροβάθμια (επαγγελματική) εκπαίδευση να αναδιοργανωθούν προκειμένου να προωθηθεί μεγαλύτερη ισοτιμία εκτίμησης μεταξύ των δύο τομέων. Ειδικά τα μέτρα περιλαμβάνουν:

1. Την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 έτη
2. Την ίδρυση του κατώτερου δευτεροβάθμιου γυμνασίου ως κοινής σχολής της γενικής εκπαίδευσης, πράγμα που σημαίνει ότι τα σχολεία δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης καταργήθηκαν και ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις από το πρωτοβάθμιο έως το κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο καταργήθηκαν επίσης.
3. Την αναδιοργάνωση της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δύο επίπεδα ρεύματα, το Γενικό Λύκειο και το Τεχνικό- Επαγγελματικό Λύκειο. Οι γενικοί πτυχιούχοι του Λυκείου μπορούν να δώσουν εξετάσεις εισόδου σε όλα τα είδη των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ, του Τεχνικού- Επαγγελματικού Λυκείου οι απόφοιτοι δεν μπορούσαν να διεκδικήσουν την είσοδό τους στα Πανεπιστήμια.
4. Την επανεισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα, και τη κλασική μοντέρνα μετάφραση, που διδάσκεται ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από το 1981, όταν η σοσιαλιστική κυβέρνηση άρχισε για πρώτη φορά την εξουσία στην Ελλάδα, οι μεταρρυθμίσεις επικεντρώθηκαν περισσότερο στις

εσωτερικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, στοχεύοντας περισσότερο στον εκδημοκρατισμό παρά σε μεγάλα διαρθρωτικά ζητήματα. Κάποιες σημαντικές αλλαγές που δημιουργήθηκαν στο σύστημα κατά τη δεκαετία του 1980 ήταν:

- 1.η αυτόματη προώθηση σε όλο το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- 2.η διακοπή των εισαγωγικών εξετάσεων από το γυμνάσιο στο λύκειο
3. το τελευταίο έτος γενικού λυκείου, οι μαθητές είχαν να επιλέξουν τώρα ανάμεσα σε τέσσερις δέσμες έναντι των δύο που ίσχυαν μέχρι εκείνη την στιγμή.
- 4.στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, ένας νέος τύπος ολοκληρωμένου λυκείου ιδρύθηκε το 1984, το πειραματικό *Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ΕΠΑ)*, ή Ολοκληρωμένο Λύκειο, το οποίο προσπάθησε να γεφυρώσει το κενό μεταξύ γενικών και τεχνικών Λυκείων. Το ΕΠΑΛ συνεχίζει σήμερα να εγγράφει ένα σχετικά μικρό ποσοστό από τον μαθητικό πληθυσμό παρά την κοινωνική ζήτηση και πίεση.
- 5.διάφορα μέτρα για την αύξηση της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο, όπως η σύσταση μαθητικών συμβουλίων και η περαιτέρω ανάπτυξη των αρμοδιοτήτων από τα συμβούλια των δασκάλων (Σταμέλος, 2015).

Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ενώ ο νόμος 1566/85 επέτρεψε την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων, λίγα από αυτά τα μέτρα εφαρμόστηκαν ποτέ με συνοδευτικά διατάγματα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου δόθηκε προτεραιότητα στη μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ΚΑΤΕΕ, τα οποία παρουσίαζαν σοβαρά προβλήματα που σχετιζόνταν με την ταχεία ανάπτυξή τους, αναδιοργανώθηκαν στη δική τους τρέχουσα μορφή των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) και για πρώτη φορά, τα πανεπιστήμια κατέστησαν αντικείμενο μεταρρύθμισης του συνολικού νόμου πλαισίου του 1982 (1268/82). Αυτός ο νόμος επεδίωκε να επεκτείνει τη βάση λήψης αποφάσεων στα πανεπιστήμια και να εισαγάγουν νέα τμήματα, όπως οι μεταπτυχιακές σπουδές. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, στην εκπαίδευση (στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ιδρύθηκαν τα πανεπιστήμια και οι Ακαδημίες Εκπαίδευσης Καθηγητών καταργήθηκαν σταδιακά. Στα μισά της δεκαετίας του 1990, εφαρμόστηκε ένα νέο σύστημα μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης που καθιέρωσε την ευελιξία και τη συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους. Αυτό το σύστημα ενσωματώνει τα ιδιωτικά κέντρα ελεύθερων σπουδών που δεν είχαν

ρυθμιστεί προηγουμένως και δεν είχαν τα απαραίτητα προσόντα για την λειτουργία τους. Τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης (IEK), προσφέρουν σχετικά βραχυπρόθεσμες σειρές μαθημάτων κατάρτισης και επιδιώκουν να παρέχουν μια βιώσιμη έξοδο για χιλιάδες αποφοίτους λυκείου που δεν εισέρχονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρά τις μετατοπίσεις μεταξύ της έμφασης και της αποδοτικότητας, δίλημμα για τους διαμορφωτές πολιτικής, καθ'όλη τη διάρκεια αυτής της ιστορικής ανασκόπησης, υπήρξε ο τρόπος ανταπόκρισης στο υψηλό επίπεδο ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η δεκαετία του '90, ωστόσο, έφερε στο προσκήνιο μια άλλη σημαντική ανησυχία για την εκπαίδευση και την πολιτική. Η ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα έχει γίνει ένα κρίσιμο θέμα και το αντικείμενο για συνεχή συζήτηση. Επιπλέον, στη δεκαετία του 1990, οι λιγότερες και πιο περιορισμένες περιπτώσεις μεταρρυθμίσεων υλοποιούνται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις (Κασσωτάκης και Λαμπράκης-Παγανός, 2004: 102), στις οποίες υπάρχει μεγαλύτερη σύγκλιση για τον ορισμό των προβλημάτων εκπαίδευσης (αν και οι προτεραιότητες και οι προσεγγίσεις στη λύση τους ποικίλλουν) όπως:

1. τα σχολεία που δεν διαθέτουν επαρκείς πόρους σε ένα γενικό πλαίσιο οικονομικών περιορισμών στο κοινό Τομέα
2. ένα υπερβολικά επιβαρυνμένο και συχνά ξεπερασμένο πρόγραμμα σπουδών στο οποίο δίδεται έμφαση στη μνήμη παρά στην κριτική σκέψη. ο αριθμός των εκπαιδευτικών που περιμένουν την τοποθέτηση
3. ένα γενικό λύκειο που δεν λειτουργεί πλέον ως ανεξάρτητο και αυτόνομο σχολείο, αλλά έχει μετατραπεί σε προπαρασκευαστικό επίπεδο, όπως ένας προθάλαμος αναμονής για τα πανεπιστήμια, ο μεγάλος αριθμός των ιδιωτικών σχολείων και ιδιωτικών μαθημάτων που προετοιμάζουν τους υποψηφίους για τριτοβάθμιες εξετάσεις, η συνεχής αύξηση των φοιτητών στα πανεπιστήμια καθυστερώντας την αποφοίτηση τους, και τέλος το υψηλό επίπεδο ανεργίας που υπάρχει μεταξύ αυτών που αποφοιτούν (Σαΐτης, 2006).

Αυτά τα ζητήματα και τα προβλήματα αποτελούν θέμα τεράστιας σημασίας για τη σημερινή πολιτική.

4.2 Εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού και της εργατικής δύναμης

Επί του παρόντος, πάνω από το ένα δέκατο του πληθυσμού ηλικίας 25 έως 64 ετών είναι κάτοχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, περίπου το ένα τέταρτο είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περίπου το ήμισυ τουλάχιστον είναι απόφοιτοι δημοτικών σχολείων. Εκείνοι που δεν έχουν εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια, δηλαδή, λιγότερο από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν περίπου το υπόλοιπο δέκατο του πληθυσμού. Περισσότεροι άνδρες από γυναίκες κατέχουν πτυχία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (69 γυναίκες για κάθε 100 άνδρες), αλλά οι αναλογίες είναι μάλλον ίσες για άλλα επίπεδα. Η σημαντική εξαίρεση είναι η κατηγορία, «Λιγότερο από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση», όπου οι γυναίκες ξεπερνούν κατά πολύ τους άνδρες (174 γυναίκες για κάθε 100 άνδρες). Συνολικά, ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο του γενικού πληθυσμού έχει αυξηθεί σημαντικά σε σύγκριση με την περίοδο που καλύφθηκε από την τελευταία επανεξέταση της χώρας. Το ποσοστό των απόφοιτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τετραπλασιαστεί από το 1971, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διπλασιάστηκαν από 37% το 1971 σε 13% το 1991. Τα ποσοστά αναλφαριθμητισμού μειώθηκαν επίσης απότομα. Ενώ το 1971, το 14% του πληθυσμού άνω των 10 ετών ήταν αναλφάβητοι, το 1991 το ποσοστό ήταν 7%. Και ενώ μόνο το 1% των ηλικιωμένων αυτοαποκαλούνται το 1991 ως αναλφάβητοι. Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό μεταφράζεται σε περίπου 60.000 άτομα. Οι συμμετέχοντες στο εργατικό δυναμικό αποτελούσαν το 56% του πληθυσμού ηλικίας 14 έως 64 ετών, το ποσοστό για τους άνδρες ήταν 78% και για τις γυναίκες το 35%. Η συμμετοχή των γυναικών φτάνει τα 55% για εκείνες της ηλικίας 25 έως 29 ετών το 1991. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιστοιχούσαν στο 5,4% όλων των εργαζομένων γυναικών. Η επίσημη ανεργία το 1991 ήταν 8%, αλλά ήταν υψηλότερη στις γυναίκες και υψηλότερη μεταξύ των νέων ηλικίας 15 έως 19 ετών (33%) και 20 έως 24 ετών (23%)(Pashiardis, 2014).

4.3 Συμμετοχή στην Εκπαίδευση

Η παραπάνω βελτίωση στο επίπεδο της εκπαιδευτικής επίτευξης του πληθυσμού σχετίζεται στη σημαντική ανάπτυξη της εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης εγγράφεται κατά την περίοδο από το 1970 έως το 1994. Τα στοιχεία εγγραφής καλύπτουν τόσο τις δημόσιες, όσο και τις ιδιωτικές εγγραφές στα σχολεία. Το ποσοστό των ιδιωτικών μαθητών το 1992 ήταν περίπου 5% για τα περισσότερα επίπεδα εκπαίδευσης (4% προσχολική, 7%

πρωτοβάθμια, 4% για δευτεροβάθμια γενική), αλλά έφθασε το 16% για την ανώτερη δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Στη δεκαετία του 1980 και του 1990, οι προσλήψεις για προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση συρρικνώθηκαν. Αυτή η αρνητική τάση επιταχύνθηκε από το 1989 έως το 1994, μειώνοντας συνεχώς το ποσοστό γεννήσεων (Κανελλόπουλος, 1995).

Οι εγγραφές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αυξηθεί και δείχνουν τα υψηλότερα ποσοστά όλων, ειδικά κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Η τάση αυτή, ωστόσο, δεν αντανακλά απλώς την επέκταση των νεοεισερχομένων στην ανώτερη εκπαίδευση. Από το 1984, σημειώθηκε αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων. Η εικόνα της επέκτασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δεκαετία του '80 είναι κάπως παραπλανητική, δεδομένου ότι είναι προφανές ότι υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός και οι τριτοβάθμιοι φοιτητές καθυστερούν την αποφοίτηση. Μια ποικιλία θεσμικών παραγόντων μπορεί να είναι υπεύθυνη για αυτήν την καθυστέρηση. Ωστόσο, υπάρχει το «φαινόμενο αποθήκευσης» με τους νέους να παραμένουν στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο, διότι οι πιθανότητες ανεργίας τους είναι υψηλές (Σαΐτης, 2008).

4.4 Ποσοστά συμμετοχής

Οι νέοι που φοιτούν από τα δημόσια νηπιαγωγεία (δηλαδή, εκείνοι που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας) αποτελούσαν το 57,8% του πληθυσμού ηλικίας 4 και 5 ετών στο σχολικό έτος. Τα ποσοστά συμμετοχής στο δημοτικό σχολείο ήταν 97% για παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών, ενώ ακολουθούν τα ποσοστά εγγραφής μαθητών στο σχολείο ηλικίας 12 έως 17 τα οποία αντιπροσώπευαν το 93%. Τα ποσοστά συμμετοχής για αγόρια και κορίτσια είναι ίσα σε προσχολικά και πρωτοβάθμια επίπεδα. Στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, ωστόσο, το ποσοστό συμμετοχής είναι 95% για τα αγόρια και 91% για τα κορίτσια. Τα ποσοστά συμμετοχής στο δευτεροβάθμιο επίπεδο μπορεί στην πραγματικότητα να είναι κάπως χαμηλότερα αφού αυτοί που επαναλαμβάνουν την τάξη, θα είναι ηλικίας άνω των 17 ετών, αλλά τους μετράνε στα στοιχεία εγγραφής. Οι ρυθμοί επαναλήψεως στο πρωτογενές επίπεδο είναι εξαιρετικά χαμηλοί και δεν θα επηρεάσουν τις εκτιμήσεις ηλικιακών ομάδων 4-5 ετών, 6-11 ετών και 12-17 ετών. Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό των νεοεισερχομένων (42.187) στην ηλικιακή ομάδα των 18 χρονών ανερχόταν σε 28,1% το 2012, ενώ τα ποσοστά εγγραφής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχούσαν στο 47,4% του πληθυσμού στην ηλικιακή

ομάδα 18 έως 21 ετών. Έτσι φαίνεται ότι, σε γενικές γραμμές, η Ελλάδα έχει σήμερα αρκετά υψηλά ποσοστά συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και ότι τα ποσοστά αυτά είναι ίσα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ωστόσο, οι ακριβείς διαστάσεις της κατάστασης θολώνουν τη φύση των δεδομένων που δεν εντοπίζουν αυτούς που επαναλαμβάνουν την τάξη μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρεται επίσης σε εθνικό επίπεδο, ότι οι διαφορές στα ποσοστά συμμετοχής της περιφέρειας δεν είναι εμφανείς, σε σχέση με τις διαφορές που εξετάζουν τις πτυχές της ισότητας, όσον αφορά την διανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών στην ανώτερη εκπαίδευση. Τα στοιχεία για το Γενικό Λύκειο περιλαμβάνουν την εγγραφή σε Λύκεια. Το πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων ήταν αρκετά πλήρες και επεκτάθηκε στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές της ανώτερης εκπαίδευσης. Ωστόσο, η κυβέρνηση με επικεφαλής τον Γιώργο Παπανδρέου ήταν βραχύβια και μόνο το νομοσχέδιο για την αναδιοργάνωση της γενικής εκπαίδευσης είχε χρόνο να περάσει. Επιπλέον, οι γυναίκες άνω των 50 ετών αποτελούν το 56% της ομάδας με λιγότερη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτοί οι αριθμοί αναφέρονται στο πληθυσμό άνω των 10 ετών, ενώ εστιάζουμε στην ομάδα των 25 έως 64 ετών. Ωστόσο, οι ίδιες τάσεις διατηρούν αυτή την ευρύτερη προδιαγραφή. Σύμφωνα με την απογραφή του 2011, οι τριτοβάθμιοι απόφοιτοι είναι το 9% του συνολικού πληθυσμού και εκείνοι που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 17% του συνόλου (Tsiakkios & Pashiardis, 2002).

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι υπεύθυνο για το εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοίκησή του και τις πολιτικές του. Αυτό συμπληρώνεται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Περιφερειακό Επίπεδο και Γραφεία στο Επίπεδο Νομαρχίας. Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και η πολιτική καθορίστηκαν με την εκπαιδευτική πολιτική του 1976 που εισήχθη με το νέο Σύνταγμα και με μια σειρά μεταρρυθμίσεων κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 που αποσκοπούσαν, μεταξύ άλλων προτεραιοτήτων, στον εκσυγχρονισμό στα προγράμματα σπουδών, στα βιβλία και την εισαγωγή μαθημάτων ξένων γλωσσών από το επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συνδεδεμένο με το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είναι υπεύθυνο για το πρόγραμμα σπουδών, το σχολικό χρονοδιάγραμμα, τη διανομή των τάξεων, το υλικό, τα εγχειρίδια και την απασχόληση των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποφέρει από

χρόνια υπό-χρηματοδότηση και περιγράφεται ως ιστορικό «εκπαιδευτικού συντηρητισμού» λόγω της προσπάθειας της χώρας για έναν πρωταρχικό ρόλο της εκπαίδευσης στην πολιτική κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση μιας σταθερής και κοινής ταυτότητας (Δημητρακόπουλος 2004: 11). Η δεκαετία του '80 υπήρξε εκτενής τόσο μέσω συζητήσεων στο κοινό και των πολιτικών (κοινοβουλευτικών συζητήσεων και στο Υπουργείο Παιδείας) σφαιρών, όσο και στην ανάγκη για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συζητήσεις έχουν συγκεντρωθεί όχι μόνο για την ανάγκη μεταρρύθμισης του θεσμικού πλαισίου και της σχετικής νομοθεσίας, αλλά και να επανεξετάσει και να αναθεωρήσει την κυρίαρχη προσέγγιση της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του '90, ο λόγος διατυπώθηκε ως προς την ανάγκη αλλαγής της «Εκπαιδευτικής φιλοσοφίας» προκειμένου οι Έλληνες μαθητές

(α) να είναι σε θέση να αγωνιστούν σε ένα όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο και ανταγωνιστικό περιβάλλον και

(β) να είναι σε θέση να ενταχθούν επιτυχώς στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Αυτά τα επιχειρήματα εκφράζονται από εκπροσώπους και πολιτικούς από όλο το πολιτικό φάσμα, υποδεικνύοντας συναίνεση ως προς την ανάγκη μεταρρύθμισης, ώστε να επωφεληθούν την πρόσβαση στην Ε.Ε. και των κοινοτικών κονδυλίων για την οικονομική στήριξη του κόστους που συνδέεται με τη μεταρρύθμιση. Εξάλλου, οι ακαδημαϊκοί και οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν υποστηρίξει εκτενώς τις τρέχουσες εξομοιωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές, που πρέπει να αντικατασταθούν από ένα καταλληλότερο εκπαιδευτικό σύστημα και καλύτερα προσαρμοσμένο στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

4.5 Εκπαιδευτικά μοντέλα & η σχέση τους με τις εκάστοτε κυβερνήσεις

Στην Ελλάδα, η ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει ακολουθηθεί αντικατοπτρίζει τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε πολιτικοοικονομικό επίπεδο. Αρχίζοντας από τη δεκαετία του 50, όταν ψηφίστηκαν διάφορες μεταρρυθμίσεις με σκοπό την αύξηση των ποσοστών συμμετοχής στην εκπαίδευση αλλά και της κατάρτισης των πολιτών. Σε επόμενες φάσεις της ελληνικής ιστορίας την επόμενη

δεκαετία, οι μεταρρυθμίσεις εστίασαν στην παροχή ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση η οποία συνδέεται παράλληλα και με την οικονομική κατάσταση. Η ισότητα στην εκπαίδευση προωθήθηκε σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό με την εγκατάσταση της δημοτικής γλώσσας στη διδασκαλία, την κατάτμηση του γυμνασίου σε δύο σχολεία και την εγκατάσταση ενός ενιαίου συστήματος εξέτασης για την είσοδο στα πανεπιστήμια. Την δεκαετία του εβδομήντα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση επεκτάθηκε και στα τεχνικά επαγγέλματα, με σκοπό να μην υπάρχουν διακρίσεις που να σχετίζονται με τα επαγγέλματα. Με την αναδιοργάνωση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης προωθείται η ισοτιμία μεταξύ των γνωστικών τομέων και επεκτείνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση στα 9 χρόνια οδηγώντας σε μεγαλύτερη συμμετοχή των νέων στη μαθησιακή διαδικασία(Σταμέλος,2015).

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 με την άνοδο στην εξουσία της σοσιαλιστικής κυβέρνησης στόχος έγινε η ακόμα περισσότερο εκδημοκρατικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, προωθώντας την αυτόματη προώθηση των μαθητών στα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς εξετάσεις και με επιλογή δέσμης με εξειδικευμένα μαθήματα στο Λύκειο. Γενικότερα, υπήρξαν πολλά μέτρα τα οποία σκόπευαν να αυξήσουν τα επίπεδα συμμετοχής στη σχολική διαδικασία. Μέσα στη δεκαετία αυτή υπήρχε έντονη η επιρροή του σοσιαλδημοκρατικού μοντέλου. Αυτό προωθούσε την εκδημοκρατικοποίηση του συστήματος και είχε οράματα για κοινωνική αλλαγή. Σύντομα όμως καταρρίφθηκαν με αποτέλεσμα την επιστροφή των φιλελεύθερων μοντέλων τη δεκαετία του '90 (Σαΐτη, 2006)

Συνεπώς, την επόμενη δεκαετία οι πολιτικές και οικονομικές αλλαγές δεν μπορούν να διαχειριστούν σε εθνικό επίπεδο την εκπαιδευτική πολιτική γι' αυτό και ενσωματώνονται στοιχεία από την υπερεθνική σφαίρα. Η έννοια της παγκοσμιοποίησης εμφανίζεται και εισχωρεί στην εκπαιδευτική πολιτική, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα ιδανικά της ευρωπαϊκοποίησης. Οι φιλελεύθερες κυβερνήσεις εστιάζουν στον καπιταλιστικό τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης, το οποίο δομικά πηγαίνει ενάντια στις δημόσιες δομές και πολιτικές. Η βασική σκέψη πίσω από αυτές τις αλλαγές στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πως το κεφάλαιο δεν χρειάζεται να στηριχθεί στο κράτος και το δημόσιο (Σταμέλος, 2015).

4.6 Η σχέση των εκπαιδευτικών πολιτικών με την πολιτική & κοινωνική σταθερότητα

Οι τάσεις που δημιουργούνται από τις διακρατικές συμφωνίες αυτή την περίοδο εστιάζουν στη κυρίαρχη θέση της κρατικής εξουσίας και στη διαμόρφωση των πολιτικών. Το οικονομικό όφελος είναι το κέντρο του ενδιαφέροντος και η εκπαίδευση γίνεται καταναλωτικό αγαθό. Στην καπιταλιστική κοινωνία, η εκπαίδευση είναι προϊόν προς πώληση με αποτέλεσμα να τίθενται ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη έχει διατυπωθεί και στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου από τον Denison, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ορίζει την ποιότητα της εργασίας που θα βρουν οι νέοι στο μέλλον. Ακόμη σύμφωνα με την ίδια θεωρία η εκπαίδευση αυξάνει την πιθανότητα συμβολής του ατόμου σε παραγωγικές διαδικασίες και στην απόκτηση εισοδήματος. Πολλές έρευνες έχουν συνδέσει την εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Psacharopoulos & Patrinos (2002), κάθε επιπλέον έτος εκπαίδευσης αυξάνει το εισόδημα του ατόμου σε ποσοστό 10% σε αναπτυγμένες χώρες και 20% σε αναπτυσσόμενες. Σε άλλη έρευνα από τους Hanushek & Wobmann (2007) η ποιότητα της εκπαίδευσης όπως μετράται σε γνωστικές δεξιότητες του πληθυσμού έχει καθοριστικές συνέπειες στο εισόδημα του ατόμου και την οικονομική ανάπτυξη.

Οι αλλαγές που έχουν λάβει χώρα σε πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό επίπεδο είναι πρόσφατες και έχουν αλλάξει τον κόσμο τα τελευταία χρόνια αλλάζοντας τη σημασία του πολίτη και την ύπαρξη μία πολιτείας. Στη σημερινή εποχή υπάρχουν αντιτιθέμενες κοινωνικές διαδικασίες. Υπάρχει πίεση για τον κατακερματισμό των πολιτικών δυναμικών. Υπάρχει μία τάση για τοπική αυτονομία και μία άνοδο του εθνικισμού, ενώ παράλληλα υπάρχει τάση για παγκοσμιοποίηση και ένωση. Η επίσημη εκπαίδευση που λαμβάνεται από το σχολείο έχει διάφορες μορφές, οι οποίες μπορεί να διαρκούν διά βίου και να αλλάζουν, με σκοπό να εξοπλίζουν τους πολίτες με τα κατάλληλα εφόδια έτσι ώστε να μπορούν να πάρουν μέρος στα κοινά (Sallis, 2002).

Σύμφωνα με το πόρισμα του διαλόγου του ΥΠΕΠΘ (2016), οι μεταρρυθμίσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές εφάπτονται των εξελίξεων που έχουν λάβει χώρα στην κοινωνία, όπως τον κατακλυσμό της από τον ψηφιακό κόσμο, αλλά και την κατάσταση που βιώνει η χώρα την εκάστοτε χρονική περίοδο. Στη σύγχρονη

εποχή, η Ελλάδα προσπαθεί να βγει από μία από τις μεγαλύτερες κρίσεις της ιστορίας της, κατά την οποία η εκπαίδευση επηρεάζεται σε αντίστοιχο βαθμό με άλλους σημαντικούς τομείς του κράτους, όπως η υγεία. Η παγκοσμιοποίηση, η απελευθέρωση του κεφαλαίου και οι εξελίξεις στην τεχνολογία και επιστήμη έχουν παίξει καθοριστικό ρόλο στην αποσταθεροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στην Ελλάδα είναι η αλλαγή των πρακτικών που υπήρξαν με σκοπό να απελευθερωθεί από το συγκεντρωτικό τρόπο εφαρμογής της πολιτικής (ΥΠΕΠΘ, 2016).

Η οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα την τελευταία οχταετία έχει ως συνέπεια τη δραματική μείωση του εισοδήματος του ελληνικού πληθυσμού και παράλληλα την αντίστοιχη μείωση της χρηματοδότησης στην εκπαίδευση και άλλους τομείς. Οι δαπάνες για όλους τους τομείς και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής έρευνας μειώθηκαν δραματικά. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση και η υγεία είναι οι δύο τομείς που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη μείωση χρηματοδότησης, με τις ανάλογες συνέπειες για τις εκπαιδευτικές παροχές προς το μαθητικό πληθυσμό, καθώς και την ποιότητα αυτών (ΓΣΕΕ, 2015).

4.7 Η αντιμετώπιση της ανισότητας, των διακρίσεων & η προσιότητα στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μία χώρας. Η βασική εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να μπορεί να διαβάσει, να γράψει και να μπορέσει να εισαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όμως, τη δεκαετία του '90 υπήρξε ιδιαίτερα μεγάλη ζήτηση για δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία επιλύθηκε εν μέρει στην Ελλάδα με την ίδρυση επαγγελματικών σχολών για όσους δεν μπορούσαν να εισέλθουν στα πανεπιστήμια.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένου και της τεχνικής εκπαίδευσης μπορεί να καλλιεργήσει συγκεκριμένες δεξιότητες, συμπεριφορές και στάσεις μαζί με την αίσθηση της συνεργασίας και της κοινωνικής ευθύνης, οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο να συμμετέχει στην οικονομική γνώση και να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή και την υπευθυνότητα του πολίτη. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να εξοπλίσει τους ανθρώπους με την ικανότητα ως προς την καινοτομία αλλά και την ικανότητα ως προς την εφαρμογή της γνώσης σε οικονομικά θέματα. Συνεπώς, πολλές προηγμένες οικονομίες βίωσαν αυτή την περίοδο μία άνοδο της παραγωγικότητας και της οικονομικής ευμάρειας, λόγω των

στρατηγικών επέκτασης της εκπαίδευσης σε δευτερογενή επίπεδο συμπεριλαμβανομένου της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης(Τζωρτζάκη και συν., 1999).

Παρόλο αυτά, στην Ελλάδα υπάρχουν σοβαρά προβλήματα που δεν αντιμετωπίζονται επαρκώς λόγω της δυσκαμψίας του πολιτικού συστήματος, το οποίο δεν παρέχει αρκετούς πόρους στο εκπαιδευτικό σύστημα, διατηρεί ένα πρόγραμμα σπουδών που δεν συμπίπτει με τις ανάγκες της εποχής, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζονται προβλήματα ακόμα και στην τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Τα ζητήματα που παραμένουν χωρίς επίλυση από τη δεκαετία του '90 είναι επίσης, η λειτουργία του γενικού λυκείου ως ένα προσπαρασκευαστικό στάδιο αναμονής για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το φαινόμενων των αιώνιων φοιτητών και το υψηλό επίπεδο ανεργίας των αποφοίτων.

Οι βασικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας συμβαδίζουν με τους γενικότερους σκοπούς της «ενιαίας» Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που στοχεύει στο να προετοιμάσει την κοινωνία στον τομέα της πληροφορίας αλλά και στον τομέα της Έρευνας και Ανάπτυξης και να επενδύσει στον άνθρωπο, έτσι ώστε να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός με το να επιτευχθεί η πλήρης απασχόληση. Θα πρέπει να αυξηθούν ετησίως οι κατά κεφαλήν επενδύσεις σε ανθρώπινο δυναμικό και να επεκταθεί η υποδομή του διαδικτύου στα σχολεία, καθώς και η δια βίου μάθηση. Για να επιτευχθούν οι προαναφερόμενες στρατηγικές, θα πρέπει να υπάρξει αύξηση των δαπανών στην εκπαίδευση και να συνοδεύεται από υποστηρικτικές αλλαγές σε τομείς, όπως είναι οι εργασιακές σχέσεις, η βιομηχανική πολιτική κλπ (Λαμπρόπουλος & Σταυλιώτη, 2006).

Η ελαχιστοποίηση των ανισοτήτων είναι ένας σκοπός που το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να επιτύχει διαμέσου της ενίσχυσης του αδύναμου μαθητή. Συνεπώς, η δημόσια εκπαίδευση ισούται με μία εκπαίδευση για όλους, η οποία χαρακτηρίζεται από δημοκρατικά στοιχεία και διευρύνει την πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση. Στην Ελλάδα η πρόσβαση στην εκπαίδευση δεν έχει κριτήρια και ισχύει για όλους, ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, γλωσσικών χαρακτηριστικών, φύλου, εμφάνισης και εισοδήματος (ΥΠΕΠΘ, 2016).

5. Συμπεράσματα

Η μελλοντική οικονομία και η ποιότητα ζωής στην Ελλάδα θα εξαρτηθεί από τη βελτίωση της ποιότητας και της απόδοσης της εκπαίδευσης, διατηρώντας παράλληλα δεσμεύσεις για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Όταν η οικονομία ανακάμψει, η Ελλάδα πρέπει να επενδύσει στην εκπαίδευση. Αλλά στην τρέχουσα οικονομική κρίση, η Ελλάδα μπορεί να βελτιώσει την εκπαίδευση αντιμετωπίζοντας τις ανεπάρκειες του συστήματος. Το ζήτημα στην Ελλάδα δεν είναι μόνο ότι τα προβλήματα είναι άγνωστα ή ότι λείπουν λύσεις. Ίσως το πιο σημαντικό, είναι ότι οι προτάσεις για αλλαγές και η νομοθεσία από διαδοχικές κυβερνήσεις δεν έχουν εφαρμοστεί ή δεν έχουν εφαρμοστεί αποτελεσματικά.

Το σχολικό δίκτυο αποτελείται από χιλιάδες συγκριτικά μικρά σχολεία, πολλά από τα οποία έχουν χαμηλά ποσοστά μαθητών-εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα όχι μόνο ένα αναποτελεσματικό σύστημα, αλλά ένα σύστημα που δε διαθέτει την ικανότητα να εξασφαλίζει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους νέους ανθρώπους. Η Ελλάδα έχει πολλές μικρές και απομονωμένες κοινότητες και μάλιστα σε ορεινές περιοχές και σε μικρά νησιά. Αυτό παρουσιάζει μία σημαντική πρόκληση όσον αφορά τις προσπάθειες που γίνονται με σκοπό την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού και υψηλής απόδοσης εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, η εμπειρία από άλλες χώρες του ΟΟΣΑ δείχνει ότι αυτή η πρόκληση μπορεί να αντιμετωπιστεί επιτυχώς.

Η Ελλάδα είναι μία από τις ελάχιστες χώρες στην Ευρώπη χωρίς εξωτερική αξιολόγηση της μάθησης ή της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων και της διδασκαλίας ή άλλου συγκριτικού μηχανισμού διασφάλισης της ποιότητας (εκτός από τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα πανεπιστήμια). Δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες που να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος.

Τα τελευταία χρόνια, οι ελληνικές κυβερνήσεις προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν ορισμένα από αυτά τα θέματα μέσω μεταρρυθμίσεων. Ωστόσο, όπου οι μεταρρυθμίσεις έχουν εισαχθεί, συχνά δεν έχουν αποδώσει πραγματικό αντίκτυπο στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος και στην παραγωγή

των σημαντικότερων παγκόσμιων αποτελεσμάτων όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Νέοι νόμοι μπορεί συχνά να έχουν τεθεί σε ισχύ, αλλά δεν έχουν τεθεί πλήρως σε εφαρμογή.

Η κυβέρνηση επιδιώκει σημαντικές αλλαγές που περιλαμβάνουν ολοκληρωμένες μεταρρυθμίσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διοικητική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο. Επιπλέον και ένα προτεινόμενο νέο νομοπλαίσιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των μεταρρυθμίσεων στην εσωτερική διακυβέρνηση και τη διαχείριση των πανεπιστημίων και τους ενισχυμένους μηχανισμούς χρηματοδότησης και λογοδοσίας.

Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αντικατοπτρίζουν πολλές από τις βέλτιστες πρακτικές στις χώρες του ΟΟΣΑ. Λαμβάνοντας υπόψη τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες οικονομικές πιέσεις για τη χώρα, η Ελλάδα πρέπει να λάβει ακόμα πιο δραματικές δράσεις για να αντιμετωπίσει τη μη βιώσιμη διάρθρωση του κόστους του συστήματος και τις ανεπάρκειες που είναι εγγενείς σε ένα ξεπερασμένο, αναποτελεσματικό κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές πρέπει να περιλαμβάνουν: μετασχηματισμό των δομών διακυβέρνησης και διαχείρισης, εξάλειψη, ενοποίηση ή συγχώνευση μικρών αναποτελεσματικών μονάδων, κάνοντας σημαντικά καλύτερη χρήση ανθρώπινων πόρων, βελτίωση της διασφάλισης της ποιότητας και των συστημάτων πληροφορίας και τέλος την καθιέρωση πολύ περισσότερης αποτελεσματικής ικανότητας στο να ηγηθεί και να διατηρήσει την εφαρμογή των αλλαγών.

Η μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της χρηματοδότησης βρίσκονται στο επίκεντρο έντονων συζητήσεων σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης, που οφείλονται εν μέρει στην αναγνώριση του κεντρικού ρόλου που παίζει η παιδεία στην οικονομία. Η εκπαίδευση επηρεάζει την παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού, τη διανομή του εισοδήματος, την οικονομική ανάπτυξη και τα κέρδη των ατόμων και την ποιότητα ζωής. Η οικονομική θεωρία κάνει κάποιες υποθέσεις σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, προκειμένου να προβεί σε προβλέψεις σχετικά με τις επιδράσεις των αλλαγών πολιτικής. Το σημείο εκκίνησης της οικονομικής ανάλυσης είναι ότι τα άτομα και τα ιδρύματα είναι λογικοί πράκτορες

(συχνά αποκαλούμενοι ομο-οικονομικοί), που λειτουργούν με αυτοεξουσιοδότηση, καθώς λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την παροχή ή τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Τα άτομα θέτουν ως στόχο να μεγιστοποιήσουν τη δική τους ευημερία (ή χρησιμότητα), λαμβάνοντας υπόψη τις σταθερές προτιμήσεις ή τα γούστα της εκπαίδευσης και έναν σαφώς καθορισμένο περιορισμό των χρημάτων (ΟΟΣΑ, 2011).

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν είναι αποκλειστική για τα γραφεία ή τις υψηλές θέσεις. Αντίθετα, θα πρέπει να κατανέμεται σε έναν αριθμό ατόμων σε ένα σχολείο. Οι διευθυντές, οι ακαδημαϊκοί ηγέτες, οι διευθύνσεις των τμημάτων και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν ως ηγέτες στο στόχο της μαθησιακής εκπαίδευσης. Τέτοιες πτυχές όπως η δομή διακυβέρνησης και διοίκησης, το ύψος της αυτονομίας που παρέχεται στο σχολικό επίπεδο, η λογοδοσία, οι προδιαγραφές, το μέγεθος και η πολυπλοκότητα του σχολείου, και τα επίπεδα των επιδόσεων των μαθητών μπορούν να διαμορφώσουν τα είδη και τα πρότυπα της ηγεσίας του σχολείου. Έτσι, οι διευθυντές πρέπει όχι μόνο να είναι διευθυντές αλλά και οι ηγέτες του σχολείου ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Αυτοί αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς για να δημιουργήσουν μια παραγωγική, συνεκτική μαθησιακή κοινότητα (Σαΐτης, 2005).

Γενικότερα, οι εξελίξεις που έχουν λάβει χώρα στον κοινωνικό, επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα έχουν οδηγήσει στην ανάγκη επανεξέτασης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δίνοντας του επιπλέον ρόλους, επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους που το αφορούν και τις επιμέρους λειτουργίες που εξυπηρετεί. Η αλλαγή της πραγματικότητας στη σημερινή κοινωνία απαιτεί το εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάξει και να βελτιωθεί με σκοπό την κάλυψη των μαθητικών αναγκών, εξοπλίζοντας τα παιδιά με τα απαραίτητα εφόδια για να βγουν αργότερα σε μία ιδιαίτερα ανταγωνιστική κοινωνία όπου θα πρέπει να επιβιώσουν. Τα σύγχρονα ελληνικά σχολεία θα μπορούσαν να θεωρηθούν αποτελεσματικά στη δεκαετία του 60', διότι παραμένουν προσκολλημένα στη φιλοσοφία και δομή εκείνης της εποχής. Το σχολείο ακολουθεί μεθόδους και πρακτικές μάθησης από ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα που επιβάλλεται από το Υπουργείο Παιδείας. Συνεπώς, επιδιώκει να προσφέρει δημιουργική διαπαιδαγώγηση, έτσι ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία ως υπεύθυνοι πολίτες, να εξειδικευτούν σε κάποιο τομέα, να αποκτήσουν τεχνολογικές δεξιότητες και να γίνουν ανταγωνιστικοί

επαγγελματίες, σύμφωνα πάντα με το τι θεωρεί η εκάστοτε κυβέρνηση ιδεολογικά σωστό και τι εξυπηρετούν τα πολιτικά της συμφέροντα (Σαΐτη, 2006). Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν αρκείται στην εγκατάσταση βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού, αλλά επιδιώκει την επίτευξη πολυδιάστατων στόχων οι οποίοι δεν σχετίζονται μόνο με την εδραίωση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά εστιάζουν στην επίτευξη κοινωνικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων επίσης (Πασιαρδή, 2001). Αυτές είναι οι τάσεις που είναι κυρίαρχες σε υπερεθνικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια, αλλά το ελληνικό σύστημα δεν έχει καταφέρει να τις αφομοιώσει λόγω της έλλειψης ευελιξίας, αντιδράσεων στις ριζικές μεταρρυθμίσεις και προσκόλλησης σε πολιτικές που εξυπηρετούν τα συμφέροντα της κρατικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με την « Έκθεση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων» που έχει τίτλο « Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων» , επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίο η αξιοποίηση του προϋπολογισμού να στοχεύει στην κάλυψη των πραγματικών αναγκών. Συνεπώς, οι φορείς της εξουσίας που είναι υπεύθυνοι θα πρέπει να μπορούν να διακρίνουν ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές είναι αποτελεσματικές και ποιες όχι, με σκοπό να προσδιορίσουν την σωστή κατανομή των πόρων. Συμπερασματικά, οι Ευρωπαϊκές αρχές όρισαν ένα τρόπο μέτρησης της σχολικής επιτυχίας διαμέσου μίας έκθεσης με τίτλο « Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης» η οποία εμπεριείχε 16 δείκτες που μετρούν την ποιότητα των σχολικών μονάδων που παρέχουν το εκπαιδευτικό έργο. Οι δείκτες αυτοί χωρίζονται σε 4 άξονες οι οποίοι είναι : η επίδοση των μαθητών σε βασικά μαθήματα, η σχολική επιτυχία και μετάβαση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου και οι πόροι και εκπαιδευτικές δομές .

Ωστόσο, ο απρόβλεπτος χαρακτήρας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και οι μη σταθμισμένες διαστάσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος καθιστούν απαραίτητη διαδικασία τη συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών, τόσο από το εξωτερικό όσο και από το εσωτερικό περιβάλλον των σχολικών μονάδων. Στην Ελλάδα, υπάρχουν παρόμοιες μελέτες από τον ΟΟΣΑ και τη Λευκή Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παιδεία που εξετάζουν πιθανούς δείκτες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, όπως τη διαχείριση των πόρων, τις σχέσεις και τη κουλτούρα της σχολικής μονάδας όπως και το σχολικό κλίμα (Σαΐτης, 2005).

Στη σημερινή εποχή, στην Ελλάδα, ο σχεδιασμός- προγραμματισμός σε εθνικό επίπεδο έχει χαρακτήρα στρατηγικό με μακροπρόθεσμους στόχους που ορίζουν την πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος και τους στόχους, οι οποίοι θα καλύψουν τις ανάγκες του συστήματος στο μέλλον. Το Υπουργείο παιδείας είναι υπεύθυνο για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την «υλικοτεχνική υποδομή», την αξιοποίηση των πόρων, τις δραστηριότητες καινοτομικού χαρακτήρα των σχολείων, την επιπλέον εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού κ.α. Παρόλο αυτά, το Υπουργείο παιδείας δεν έχει μονάχα την ευθύνη της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τη λειτουργία της διοίκησης όπως τις προσλήψεις, μεταθέσεις και αποσπάσεις εκπαιδευτικών (Κώτσης, 1996). Συνεπώς διαφαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την πολιτική, ενώ οι μεταρρυθμίσεις που ψηφίζονται σε κάθε αλλαγή κυβέρνησης εστιάζουν στην δημιουργία ενός είδους αποτυπώματος της κάθε κυβέρνησης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συμβολή των πολιτικών και οικονομικών μοντέλων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως είναι ιδιαίτερα καθοριστική, διότι τόσο η ιδεολογία των πολιτικών κομμάτων που κυβερνούν, όσο και οι οικονομικές συνθήκες και τα οικονομικά μοντέλα που υιοθετούνται από τις κυβερνήσεις έχουν ανάλογες συνέπειες στη μορφή και ποιότητα των εκπαιδευτικών παροχών. Στην Ελλάδα το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης αφήνει λίγη ευελιξία στον τρόπο διοίκησης, ο οποίος παραμένει ο ίδιος για δεκαετίες με μικρές αλλαγές μέσω μεταρρυθμίσεων που κάθε κυβέρνηση έχει επιχειρήσει με σκοπό να δώσει το πολιτικό της στίγμα στην εκπαιδευτική πολιτική.

Κάποιες προτάσεις για το μέλλον, είναι η κυβέρνηση να σκεφτεί τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν δίνοντας κάποιο βαθμό συμμετοχής στην διοίκηση των σχολείων. Θα ήταν σημαντικό στα πανεπιστήμια και στα σχολεία να δοθούν κάποιας μορφής ελευθερία κινήσεων που θα ενέκρινε το Υπουργείο Παιδείας, και θα τους έδινε την δυνατότητα ελευθερίας στη διοίκηση τους, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη λειτουργία τους και την ποιότητα των παροχών και υπηρεσιών που θα προσέφεραν στους μαθητές και φοιτητές τους.

Σε ότι αφορά τις οικονομικές συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική, προτείνεται να γίνει καλύτερη διαχείριση των

διαθέσιμων κονδυλίων με συμμετοχή της διοίκησης των σχολείων σε ότι αφορά τη διάθεση αυτών, με σκοπό να καλύπτονται οι ανάγκες των σχολείων πιο αποτελεσματικά και σε όσο το δυνατό πιο στοχευμένα.

Επειδή οι οικονομικές συνθήκες είναι τόσο στενά συνδεδεμένες με την καλή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, θα ήταν χρήσιμο να γίνει κάποιας μορφής επένδυση που θα μπορούσε να αρχίσει από τα πανεπιστήμια, όπως η ύπαρξη της δυνατότητας να φοιτούν με αντίστοιχα δίδακτρα σε αυτά φοιτητές του εξωτερικού. Τα χρήματα από τα δίδακτρα θα μπορούσαν να διοχετευτούν στην εκπαίδευση γενικότερα αλλά και στα ίδια τα πανεπιστήμια.

Σε ότι αφορά τη δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει αυτό να είναι ανοικτό για όλους και να παρέχει ισάξιες δυνατότητες σε παιδιά από άλλες χώρες ή παιδιά με ειδικές ανάγκες ή παιδιά με οικονομικές δυσκολίες. Με αυτό τον τρόπο προωθείται η ισότητα για όλους και κυρίως για τα παιδιά που το έχουν ανάγκη να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες υπάρχουν ήδη τα τμήματα ένταξης τα οποία θα πρέπει να αναβαθμιστούν έτσι ώστε να παρέχουν τις καλύτερες δυνατές παροχές στα παιδιά αυτά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1. ΓΣΕΕ, (2015), Εκθεση
2. Κανελλόπουλος, Χ., (1995), Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση, Αθήνα
3. Κώτσης, Κ., (1996), Εκπαίδευση και Νομοθεσία, Εκδόσεις Δ.Κλείδας, Αθήνα
4. Λαμπρόπουλος, Χ. & Σταυλιώτη, Ε., (2006), Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
5. Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
6. ΟΟΣΑ, (2011), Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση- Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, ΟΟΣΑ.
7. Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
8. Παμουκτσόγλου, Α., (2001), Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5, σελ. 81-90.
9. Σαΐτη, Α., (2006), "Όψεις του Οργανωτικού Σχεδιασμού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του ΥΠΕΠΘ", Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, Τεύχος 1, σελ. 104-116.
10. Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
11. Στάμελος et al. (2015) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα : ΣΕΑΒ.
12. Τζωρτζάκη, Κ. και Τζωρτζάκη, Α. (1999), Οργάνωση και Διοίκηση, Αθήνα.
13. Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2015). Στρατηγική ανάλυση I- Το εξωτερικό και ανταγωνιστικό περιβάλλον των οργανισμών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα 9 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας Πρακτικά Εργασιών synedrio.eepk.gr και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος II: Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση (σσ. 98- 122). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

14. ΥΠΕΠΦ (2016), Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία Πορίσματα.

ΞΕΝΗ

1. Adam E. Nir B., Kafle,σ. (2013). The effect of political stability on public education quality,*International Journal of Educational Management*, Vol. 27 Iss 2 pp. 110 – 126
2. Angus, L. (2013).School choice: neoliberal education policy and imagined futures, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.36 (3), pp. 395-413.
3. Agabi, Chinyere O. 2009. Education as an Economic Investment.*International Journal of Scientific Research in Education*. 5(1): 1-11.
4. American Economic Development Council (AEDC). 1984. *Economic Development Today: A Report to the Profession*. Retrieved from
5. http://www.economicdevelopment.net/ad_n/about.htm#ou-edi
6. American Teachers. 2012. Education Systems Abroad Have Lessons We Can Learn.
7. Ball, S. J. (2013). *Foucault, Power and Education*. London: Routledge
8. Bates R (2013) Educational administration and the management of knowledge: 1980 revisited. *Journal of Educational Administration and History* 45(2): 189–200.
9. Beach, D. (2015). Education and Justice: An Analysis from the Nordic Countries. *The 5th International Conference on Critical Education*, Wroclaw, Poland, June 15–18.
10. Bettinger, E., (2012). Paying to learn: the effect of financial incentives on elementary school test scores. *Rev. Econ. Stat.* 94 (3), 686–698
11. Borah, R. (2012). Impact of politics and concerns with the Indian Education System, *International Journal of Educational Planning and Administration*, Vol. 2, Number 2, pp. 91-96.
12. Buccioli, A., Houser, D., Piovesan, M., (2011). Temptation and productivity: a field experiment with children. *J. Econ. Behav. Organ.* 78, 126–136.
13. Bush T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management: Fourth Edition*, London: Sage

14. Bush, T. (2016). Economics, politics and leadership: macro-level influences on education, *Education Management Administration and Leadership*, Vol. 44 (2), 171-172
15. Cooper A, Levin B and Campbell C, (2009), ‘The Growing (but Still Limited) Importance of Evidence in Education Policy and Practice’ *Journal of Educational Change* 159
16. Duckworth, A.L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., Gollwitzer, P.M., (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educ. Psychol.* 31 (1), 17–26.
17. Fethke, G. C., Policano, A.J. (2012). *Public No More: A New Path for Excellence for America’s Public Universities* Palo Alto, CA: Stanford University Press
18. Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the “postsocialist” Condition*. New York: Routledge.
19. Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York : Columbia University Press. Florida, Richard. 2011. Where the Brains Are Going. 69729/
20. Francis. B., Mills, M., Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas, *Journal of Education Policy*, Vol. 32, No. 414-431
21. Gerrard, J. (2015) Public education in neoliberal times: memory and desire, *Journal of Education Policy*, 30:6, 855-868
22. Gil, L. (2013). Global politics and education systems: towards education markets? *New Approaches in educational research*, Vol. 2, No 2, pp.95-101
23. Green, A., (2010), *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους*, Gutenberg: Αθήνα, σελ. 150-194.
24. Hanushek EA and Woessmann L, *The Role Of Education Quality For Economic Growth* (The World Bank 2007) <<http://elibrary.worldbank.org/doi/book/10.1596/1813-9450-4122>> accessed 22 February 2018
25. Hartley, D. (2016). Economic crisis, technology and the management of education: the case of distributed leadership, *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 44(2), 173-183.

26. Houser, D., Montinari, N., Piovesan, M., (2012). Private and public decisions in social dilemmas: evidence from children's behavior. *PloS One* 7 (8), e4156
27. Ijaduola, K., O., Oluwafemi, O., Ajayi, V. (2012). The interplay between politics and education in Nigeria: Anny symbiotic relationship? *Journal of Education and Practice*, Vol. 3, No. 9
28. 22. James, C. ,Brammer, S., Connolly, M., Fertig, M., James, J., Jones, J. (2011). School governing bodies in England under pressure: the effects od socio-economic context and school performance, *Educational Management Administration and Leadership*, 39(4), 414-433.
29. 23. Kingdon, G., et.al. (2014). A rigorous review of the political economy of education systems in developing countries.*Education Rigorous Literature Review*.Department for International Development
30. Kumar K and Sarangapani PM, (2004) 'History of the Quality Debate' 2 *Contemporary Education Dialogue* 30
31. Koch, A., Nafziger, J., Nielsen, H. (2014). Behavioral economics of education, *Journal of Economic behavior & organization*, Vol. 115, 3-17
32. Lavecchia, A., Liu, H., Oreopoulos, P., (2014). Behavioral economics of education: progress and possibilities. Unpublished manuscript
33. Moretti, Enrico. 2013. *The New Geography of Jobs*. New York: Mariner Books.MS Report Card 2012. Hattiesburg Public School District Report Card. Retrieved from <http://www.msreportcard.com/rc2012/?dist=1820>
34. Pashiardis, P. (2014). Modeling school leadership across Europe: in search of new frontiers. Netherlands: Springer.
35. Young, I. (2004). "Five Faces of Oppression." In *Oppression, Privilege, and Resistance: Theoretical Perspectives on Racism, Sexism, and Heterosexism*, edited by Lisa Maree, Heldke and Peg O'Conor, 37–63. New York: McGraw-Hill.
36. Olson, K. (2008). "Adding Insult to Injury: An Introduction." In *Adding Insult to Injury: Nancy Fraser Debates Her Critics*, edited by K. Olson, 1–8. London: Verso
37. Psacharopoulos G and Patrinos H.,(2002) 'Returns to Investment in Education: A Further Update' World Bank Policy Research Working Paper <<http://econ.worldbank.org>.> accessed 22 February 2018

38. Portelli, J., Konecny, C. (2013). Neoliberalism, subversion and democracy in education, *Encounters*, Vol. 14, pp. 87-97
39. Ramakrishnan, K., Marks, M. (2015). The politics of higher education finance: The role of states and institutions, *Policy Matters*, Vol. 6 (2), Winter
40. Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. & Van Dammw, J. (2011). Educational effectiveness research (EER). A state of the art review. 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Cyprus, January, 2011.
41. Ruffini, P. (2015). Economic Models of higher education: an international perspective, *International Dialogues on education: past and present*, Sept. 13
42. Sallis E, (2002) 'Total Quality Management in Education' <https://herearmenia.files.wordpress.com/2011/09/ebooksclub-org__total_quality_management_in_education.pdf> accessed 22 February 2018
43. Sabe, J.C. (2017). I do not like what I am becoming but...”: transforming the identity of head teachers in Catalonia, *Journal of Education Policy*, 32:2, 141-158.
44. Sen, A. (2011). *The Idea of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Sexton, D. (2012). The impact of political parties on education quality, *Issues in Political Economy*, Vol. 21, 46-67
46. Wales, J., Magee, A., Nicolai, S. (2016). How does political context shape education reforms and their success?, *ODI Development Progress*, August.
47. Walsh, Michele. 2013. Are Millennials Ready for the 21st-Century Workforce? Retrieved from <http://www.bentley.edu/newsroom/latest-headlines/are-millennials-ready-21st-century-workforce>
48. Weber, B., Marre, A., Fischer, M., Gibbs, R., Cromartie, J. 2007. Education's Effect on Poverty: The Role of Migration. *Review of Agricultural Economics* 29 (3): 437-445.
49. Wheeler, Keith A. & Byrne, John M. 2003. K-12 Sustainability Education: Its Status and Where Higher Education Should Intervene. *Planning for Higher Education*. March-May (2003): 23-29

