



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

**Η υπερεθνική διακυβέρνηση και εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο: Η
επιλεκτική χρήση της σύγκρισης και των αριθμών αναφορικά με την κρίση
για την Παιδεία το 2018.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σεργίου Χάρης (Α.Τ 1034354)

ΜΑΙΟΣ 2021

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αδιαμφισβήτητα, τα τελευταία χρόνια στη Ευρώπη, νέοι τρόποι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάστηκαν. Αυτοί οι τρόποι μέχρι πρόσφατα καθορίζονταν από το κάθε κράτος, όμως πλέον οι διεθνείς οργανισμοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργώντας μια υπερεθνική διακυβέρνηση.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την επιλεκτική χρήση συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε από τους φορείς του κράτους με στόχο τη νομιμοποίηση της οικονομικής περισυλλογής του προϋπολογισμού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Ακόμα, παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους έγινε η χρήση των συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων μέσω των επιχειρημάτων των φορέων του κράτους.

Τα επιχειρήματα του κράτους αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Με βάση τη βιβλιογραφία σχετικά με την ανάλυση λόγου (discourse analysis) δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες οι οποίες είναι η α) παράλειψη-αποσιώπηση δεδομένων, β) γενίκευση δεδομένων, γ) η ασάφεια στα λεγόμενα και δ) η απλοποίηση-υπεραπλούστευση των δεδομένων.

Μέσα από την ανάλυση εμφανίστηκε η κατηγοριοποίηση που αναφέρθηκε αλλά επίσης και συνδυασμός μεθόδων επιλεκτικότητας των συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων από το κράτος με απώτερο σκοπό την νομιμοποίηση των καινούργιων μεταρρυθμίσεων σε σχέση με την μείωση δαπανών στην εκπαίδευση.

ABSTRACT

Over the last years in Europe, undoubtedly, new ways of shaping education policy have emerged. Until recently, these ways were determined by each country exercising national governance but now international organizations have a crucial part in shaping educational policy by creating the use of global models.

This project presents the selective use of comparative numerical data used by stake holders in order to legitimize the financial politics of the Ministry of Education and Culture of Cyprus. It also presents the ways in which comparative figures were used to support through the arguments of the stake holders.

The stake holders' arguments were analysed through the method of content analysis. Based on the literature of the subject and discourse analysis, four categories were created which are; absence-silencing, generalization, ambiguity and simplification of data.

Through the analysis, it became apparent that apart from the four categories of data were created, there was also the use of a combination of methods used to select the comparative statistics by the stake holders with the ultimate goal of legitimizing the new reforms in order to reduce expenses in the education system.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	iv
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	vi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Η κατασκευή της κρίσης στην παιδεία	2
1.3 Υποθέσεις Εργασίας	6
1.4 Η σημαντικότητα της πρότασης αυτής- Τι θα προσφέρει στην ερευνητική κοινότητα	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	7
2.1 Εκπαιδευτικός δανεισμός και συγκριτικό επιχείρημα	7
2.1.1 Εκπαιδευτικός δανεισμός	7
2.1.2 Συγκριτικό επιχείρημα.....	10
2.2 Διεθνείς αξιολογήσεις- Παγκόσμιες Πολιτικές- Ευρωπαϊκή Ένωση.....	13
2.2.1 Διεθνείς αξιολογήσεις - οι λόγοι συμμετοχής.....	13
2.2.2 Εστίαση στην υιοθέτηση πολιτικών	18
2.2.3 Ο ρόλος του συγκείμενου στη υιοθέτηση πολιτικών από διεθνείς αξιολογήσεις.....	22
2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και οι αριθμοί	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	29
3.1 Σκοπός – Στόχοι	29
3.2 Πηγές.....	29
3.2 Κριτική Ανάλυση λόγου	30
3.3 Ανάλυση Περιεχομένου	31
3.4 Μέθοδος ανάλυσης	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	33
4.1 Παράλειψη-αποσιώπηση δεδομένων	34
4.1.1 Αναλογία μαθητών ανά τμήμα διδασκαλίας	34
4.1.2 Απαλλαγές εκπαιδευτικών	36
4.1.3 Σχολικές μέρες	47
4.1.4 Αναφορές στη διεθνή αξιολόγηση PISA	51
4.1.5 Θεσμός Υπευθύνου τμήματος.....	51

4.2 Γενίκευση δεδομένων	53
4.2.1 Ετήσια έκθεση ελεγκτικής υπηρεσίας.....	53
4.3 Ασάφεια στη παρουσίαση των δεδομένων	54
4.3.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	54
4.4 Συνδυασμός των τεχνικών επιλεκτικότητας	55
4.4.1 Διδακτικός χρόνος.....	55
4.4.2 Μισθοδοσία εκπαιδευτικών	64
4.4.3 Αναφορές στα αποτελέσματα της διεθνούς αξιολόγησης PISA.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	77
5.1 Συμπεράσματα.....	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	90

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΔΕ	Διυπουργική Επιτροπή
ΔΗΚΟ	Δημοκρατικό Κόμμα
ΔΝΤ	Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΜΕΠΕΥ	Μικτή Επιτροπή Προσωπικού Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΟΕΛΜΕΚ	Οργάνωση Ελλήνων Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΛΤΕΚ	Οργάνωση Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΔ	Πρόεδρος της Δημοκρατίας
ΠΟΕΔ	Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων
ΣΕΚ	Συνομοσπονδία Εργαζομένων Κύπρου
ΣΠ	Συγκριτική Παιδαγωγική
ΥΠΠ	Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
PISA	Program for International Student Assessment
PISA-D	Program for International Student Assessment for Development
PPS	Purchasing Power Standard
TIMSS	The Trends in International Mathematics and Science Study

ΧΑΡΗΚΣ ΖΕΡΠΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε όλο τον κόσμο δημιουργήθηκε ένας καινούργιος μηχανισμός εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου υπερεθνικοί οργανισμοί παράγουν συγκριτικά δεδομένα. Αυτή η ευρεία χρήση αριθμητικών συγκριτικών δεδομένων από τα κράτη τους δίνει την δυνατότητα να χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με τον Verger (2014) η παγκοσμιοποίηση διαφοροποίησε το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και αναδεικνύει νέα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ακολούθως αρκετοί ερευνητές, όπως Novoa & Yariv-Mashal (2003) τονίζουν ότι πλέον η συγκριτική έρευνα ανεξάρτητα από τα συμπεράσματα της είναι από τους πιο ισχυρούς τρόπους διακυβέρνησης στην Ευρώπη αλλά και παγκοσμίως.

Η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζουν οι χώρες ανά το παγκόσμιο σήμερα έχει άμεση σχέση με τη οικονομική πολιτική της χώρας τους, αλλά έχει και έμμεση σχέση με αποτελέσματα διεθνών αξιολογήσεων που θα συνδράμουν στην οικονομική πολιτική που χρειάζονται να εφαρμόσουν. Με λίγα λόγια οι χώρες χρησιμοποιούν τα στατιστικά αριθμητικά δεδομένα για να κατασκευάσουν ένα πρόβλημα, μία κρίση, με σκοπό να δώσουν λύσεις με μεταρρυθμίσεις που έχουν ανάγκη να γίνουν. Ένας από τους κύριους λόγους που χρησιμοποιούνται σήμερα συγκριτικά δεδομένα υπό τη μορφή στατιστικών ή αριθμητικών στοιχείων οφείλεται στην ιστορικότητα των αριθμών (κέντρο ανάπτυξης κοινωνιών) και επιπλέον θεωρούνται «αντικειμενικοί» και «ουδέτεροι» (Porter, 1995).

Στη περίπτωση της Κύπρου, μέσω της χρήσης επιλεκτικών αριθμητικών δεδομένων, κατασκευάστηκε από τους φορείς του κράτους μια κρίση όπου οι ίδιοι φορείς πρότειναν την λύση μέσω της ομπρέλας του «εξορθολογισμού». Υπό το πρίσμα του εξορθολογισμού το κράτος

προσπαθούσε να καλύψει την πολιτική της οικονομικής περισυλλογής που προωθούσε τα τελευταία χρόνια. Η πολιτική αυτή προσπάθησε να νομιμοποιηθεί μέσω της επιλεκτικής σύγκρισης διαφόρων θεμάτων της παιδείας-εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας αντίστοιχα δεδομένα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τον ΟΟΣΑ (διεθνής αξιολόγηση PISA) και έκθεση από διεθνή οίκο (Ernst & Young).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στους τρόπους χρήσης της επιλεκτικότητας από τους εμπλεκόμενους φορείς. Συγκεκριμένα θα αναλυθούν κείμενα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συνεντεύξεις των εμπλεκόμενων στην τηλεόραση, καθώς και σχετικό υλικό στον τύπο. Τα κείμενα αυτά επιλέχθηκαν λόγω του σκοπού ύπαρξής τους: να πειστεί η κοινή γνώμη για τον εξορθολογισμό της παιδείας και να μην υπάρχει αντίσταση στις νέες μεταρρυθμίσεις. Μέσω της ανάλυσης των κειμένων θα αναδειχθεί η χρήση της επιλεκτικότητας των δεδομένων. Τέλος, μέσω της βιβλιογραφίας αναμένεται να αναδειχθούν και συγκεκριμένοι τρόποι χρήσης της επιλεκτικότητας από τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως η παράλειψη-αποσιώπηση δεδομένων, η ασάφεια, η απλοποίηση-υπεραπλούστευση και η γενίκευση.

1.2 Η κατασκευή της κρίσης στην παιδεία

Όλα ξεκίνησαν όταν ο γενικός ελεγκτής της Δημοκρατίας Οδυσσέας Μιχαηλίδης απέστειλε στον Υπουργό Παιδείας Κώστα Χαμπιαούρη επιστολή με την έκθεση του, όπου ζητούσε να εξεταστεί και να ετοιμαστεί ο προϋπολογισμός για το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) για το έτος 2018, σε σχέση με τις διδακτικές περιόδους εκπαιδευτικών, τις απαλλαγές από διδακτικό χρόνο, αλλά και τη μείωση του διδακτικού χρόνου σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας. Αυτή ήταν η

αφορμή για να ξεσπάσει ο «πόλεμος» μεταξύ του κράτους (ΥΠΠ, Γενικός Ελεγκτής) και των Συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών της χώρας (ΠΟΕΔ, ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ).

Ο γενικός ελεγκτής μετά από τη σύναψη μνημονίου της Κυβέρνησης με την Τρόικα το 2013 και την εμπλοκή της Παγκόσμιας Τράπεζας στα ενδότερα της χώρας, έλαβε την εντολή να μελετήσει, μέσα σε πολλά άλλα, και να κάνει ενδελεχή έρευνα με σκοπό τη μείωση του προϋπολογισμού του ΥΠΠ. Οπότε ο γενικός εκλεκτής έπρεπε να βρει τρόπο να πείσει την κοινή γνώμη για αυτά που θα πρότεινε στο ΥΠΠ. Έτσι, για τον σκοπό αυτό επέλεξε να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της σύγκρισης μέσω όρων διδασκαλίας (διδασκτικός χρόνος) της Κύπρου με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Ακόμα για να οξύνει περισσότερο το κλίμα αναφέρθηκε και σε επιδόσεις μαθητών από άλλες χώρες, χρησιμοποιώντας αποτελέσματα διεθνών αξιολογήσεων, όπως PISA και TIMSS, για να καταλήξει στο ότι η Κύπρος είναι στις τελευταίες θέσεις, παρόλο που η χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ίδια ή/και μεγαλύτερη από άλλες χώρες της ΕΕ που έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Από όλα αυτά, τόνισε, απορρέει η ανάγκη για μια αλλαγή στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Το ΥΠΠ απέστειλε τα μέτρα εξορθολογισμού για ψήφιση, στις 26 Ιουνίου 2018, και το Υπουργικό συμβούλιο τα ενέκρινε στις 4 Ιουλίου 2018. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα μέτρα αυτά δεν συζητήθηκαν με τις εκπαιδευτικές οργανώσεις. Ακολούθως υπήρξε μια έντονη διαμαρτυρία των εκπαιδευτικών που οδήγησε στις 13 Ιουλίου 2018, σε μια πολυπληθής πορεία διαμαρτυρίας κατά των νέων μέτρων εξορθολογισμού στην εκπαίδευση. Το όλο κλίμα ήταν έντονο με ανακοινώσεις και δηλώσεις απ' όλους τους εμπλεκόμενους. Οι συζητήσεις, διαβουλεύσεις και έντονες διαμάχες συνεχίστηκαν τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο του 2018. Αυτή την περίοδο οι εκπαιδευτικές οργανώσεις έκαναν τις δικές τους προτάσεις, με τις οποίες διαφώνησε το ΥΠΠ. Μετά την εμπλοκή του Προέδρου της Δημοκρατίας (ΠΔ) Νίκου Αναστασιάδη οι δυο πλευρές παρακάθισαν και πάλι

στο τραπέζι των διαβουλεύσεων. Άσπρος καπνός δεν έβγαине και έτσι οι συναντήσεις συνεχίστηκαν στο προεδρικό μέγαρο με την παρουσία του ΠΔ. Η απάντηση των εκπαιδευτικών οργανώσεων ήταν και πάλι αρνητική στις νέες προτάσεις της κυβέρνησης και έτσι οδήγησε σε νέα ρήξη μεταξύ των δυο πλευρών. Το όλο θέμα πυροδότησε νέα πορεία διαμαρτυρίας, με χιλιάδες εκπαιδευτικούς έξω από το προεδρικό μέγαρο στις 18 Αυγούστου 2018, όπου η προσέλευση ξεπέρασε κάθε προηγούμενο. Πέρα των δέκα χιλιάδων εκπαιδευτικών διαδήλωσαν με κεντρικό σύνθημα «ένα μεγάλο όχι στη διάλυση του Δημοσίου Σχολείου».

Η καινούργια σχολική χρονιά (3 Σεπτεμβρίου) 2018-2019 στιγματίστηκε την πρώτη μέρα με λευκή απεργία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ψήφισαν μέτρα αντίδρασης με τις εκπαιδευτικές τους οργανώσεις. Στις 6 Σεπτεμβρίου 2018 γνωστοποιείται άτυπη συνάντηση που είχαν οι εκπαιδευτικές οργανώσεις και η Διυπουργική Επιτροπή (ΔΕ) για την παιδεία, με τη συμμετοχή του πρώην ΥΠΠ, Κώστα Καδή και της υπουργού εργασίας, Ζέτας Αιμιλιανίδου. Οι δύο πλευρές κατέληξαν σε κείμενο συμφωνίας. Αυτό όμως απορρίφθηκε από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις με αντιπρόταση η οποία δεν έγινε αποδεκτή από το ΥΠΠ. Σε συνέχεια των μέτρων οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν με 48ωρη απεργία, όπου οι σχολικές μονάδες έμειναν κλειστές στις 18 και 19 Σεπτεμβρίου.

Για εκτόνωση της κρίσης η συντεχνία της ΣΕΚ (Συνομοσπονδία Εργαζομένων Κύπρου) παρουσίασε πρόταση εφικτής συμφωνίας ενώπιον των εκπαιδευτικών και της κυβέρνησης. Ακολούθως καταθέτουν πρόταση οι οργανωμένοι γονείς, καθώς και το ΔΗΚΟ (Δημοκρατικό Κόμμα), στις 23 και 24 Σεπτεμβρίου αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί μέσω επιστολής ζήτησαν αξιοποίηση των τριών προτάσεων, αλλά και συνάντηση με την ΔΕ η οποία ορίστηκε την επόμενη μέρα, στις 25 Σεπτεμβρίου. Η συνάντηση δεν πραγματοποιήθηκε γιατί τη συγκεκριμένη μέρα έγινε η απαγωγή δύο 11χρονων αγοριών, ενώ βρίσκονταν σε σχολικό χώρο, η οποία συγκλόνισε

όλη τη χώρα. Αυτό το θλιβερό συμβάν έδωσε τέλος στην κρίση της παιδείας. Το όλο θέμα «επιλύθηκε» το απόγευμα της 26^{ης} Σεπτεμβρίου όπου οι δυο πλευρές τα βρήκαν. Η κοινή φόρμουλα βρέθηκε με ένα συγκερασμό προτάσεων της ΣΕΚ και των οργανωμένων γονέων. Οι δύο πλευρές συμφώνησαν να συνεχίσουν το διάλογο στο πλαίσιο της ΜΕΠΕΥ, η οποία αποτελεί το θεσμοθετημένο μηχανισμό ρύθμισης θεμάτων στη Δημόσια Εκπαιδευτική Υπηρεσία.

Το ΥΠΠ γνώριζε ότι θα βρει εναντίον του τις εκπαιδευτικές οργανώσεις του τόπου και με τη σύγκριση των μέσων ορών στο υπόμνημα που ετοίμασε αποσκοπούσε στο να πείσει την κοινή γνώμη, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, για τις αλλαγές που προτείνει. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινή γνώμη πείστηκε και ήθελε αύξηση του διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών, αλλά ακολούθως και οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν έντονα με πορεία διαμαρτυρίας, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΠ τα μέτρα ισοδυναμούν με εξοικονόμηση 214,7 εκπαιδευτικών (σε όλες τις βαθμίδες) οι οποίοι δεν θα εργοδοτούνταν τη νέα σχολική χρονιά. Τα στοιχεία αυτά έδωσαν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να αντιδράσουν.

1.3 Υποθέσεις Εργασίας

Υπό το πιο πάνω πρίσμα η παρούσα εργασία υποθέτει τα εξής:

1. Το ΥΠΠ, ο Γενικός Ελεγκτής και άλλοι φορείς του κράτους χρησιμοποίησαν επιλεκτικά συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα με τις τεχνικές της παράλειψης-αποσιώπησης δεδομένων, ασάφειας, υπεραπλούστευσης και γενίκευσης.
2. Η χρήση των επιλεκτικών συγκριτικών δεδομένων γίνεται με σκοπό την νομιμοποίηση της οικονομικής περισυλλογής του κράτους.
3. Το κράτος οδηγήθηκε σε αυτή την πολιτική της οικονομικής περισυλλογής (πτώχευση) λόγω πίεσης από τους δανειστές (εμπλοκή Τρόικας , Παγκόσμιας Τράπεζας).

1.4 Η σημαντικότητα της πρότασης αυτής- Τι θα προσφέρει στην ερευνητική κοινότητα

Η πρόταση αυτή είναι σημαντική γιατί: α) θα ρίξει φως στον τρόπο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο , β) Θα αναδείξει τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκε η επιλεκτικότητα στα επιχειρήματα των εμπλεκόμενων με στόχο την νομιμοποίηση της οικονομικής περισυλλογής του προϋπολογισμού του ΥΠΠ, και γ) θα αναδείξει συνδυασμό τεχνικών χρήσης της επιλεκτικότητας των δεδομένων κάτι το οποίο δεν εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία που μελέτησε ο γραφών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Εκπαιδευτικός δανεισμός και συγκριτικό επιχείρημα

2.1.1 Εκπαιδευτικός δανεισμός

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξηγηθεί η αρχή του εκπαιδευτικού δανεισμού και πώς οδήγησε την υπερεθνική διακυβέρνηση στη χρήση του συγκριτικού επιχειρήματος με στόχο τη νομιμοποίηση πολιτικών. Θα αναλυθεί εκτενώς το συγκριτικό επιχείρημα και τα χαρακτηριστικά του, καθώς και τους τρόπους που παράγεται από τους χαρακτες της εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας με οδηγό τις «τάσεις τους».

Εκπαιδευτικός δανεισμός ορίζεται ως η μετακίνηση εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών ιδεών, θεσμών, πολιτικών ή πρακτικών από ένα «συγκείμενο» σε κάποιο άλλο. Ο Marc Antoine Jullien και η θεώρησή του είναι σταθμός για το τι είναι η Συγκριτική Παιδαγωγική και ο εκπαιδευτικός δανεισμός. Η μελέτη αυτή γράφτηκε το 1817 στο Παρίσι και αποτέλεσε το έναυσμα για όλη την υπόλοιπη βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε για το συγκεκριμένο θέμα. Ο Marc Antoine Jullien με τη μελέτη του: *'Esquisse et Vues Preliminaires sur un ouvrage sur l' Education Comparee'* (Paris, 1817) ασχολήθηκε με τη συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με την Καλογιαννάκη, Π. (1998) το έργο αυτό προτείνει μια «αναλυτική» μελέτη της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες με στόχο να τελειοποιήσουν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσής τους, όποτε χρειάζεται. Αυτή η μελέτη προτείνει τρία στάδια υλοποίησης (τρεις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο ερευνητής). Την παρατήρηση όπου γίνεται η συλλογή δεδομένων σε μια χώρα, τη σύγκριση με σκοπό να βρεθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των χωρών και την κριτική σκέψη, στην οποία υπάρχει ο αναστοχασμός και η επιχειρηματολογία για τις ομοιότητες και διαφορές που

εντοπίστηκαν. Οι ερευνητές αυτοί ταξίδευαν σε άλλες χώρες και καταγράφανε πρακτικές και τελικά συντάσσαν μια έκθεση. Εδώ συναντάμε την έννοια του δανεισμού στη μελέτη του Jullien.

Επίσης, στη μελέτη του διασαφηνίζει την έννοια του δανεισμού, αφού δεν μιλάει για αυτούσια μεταφορά και αντιγραφή κάποιων εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά τονίζει ότι μερικά πράγματα μπορούν να μεταφερθούν και να δανειστούν, ώστε να βελτιωθεί μια συγκεκριμένη κατάσταση. Σύμφωνα με τους Κληρίδη και Ρουσσάκη (2016), οι ιδέες του Jullien πηγάζουν από τον Διαφωτισμό, καθώς προβάλλεται η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός ανεξάρτητος από το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο και έτσι μπορούν να εφαρμοστούν πολιτικές και πρακτικές με επιτυχία. Αυτή όμως η μεταφορά πρέπει να γίνεται με κατάλληλη τροποποίηση, προσαρμοσμένη στις περιστάσεις και στις κατά τόπους συνθήκες (Καλογιαννάκη, 1998). Μέσα στη μελέτη του Γάλλου συγγραφέα κυριαρχεί η έννοια της βελτίωσης/καλυτέρευσης της εκπαίδευσης, δηλαδή αυτή που ονομάζουμε Μελιωριστική Συγκριτική Παιδαγωγική (βελτιωτική ΣΠ).

Η ανάγκη για σύγκριση και κατανόηση των διάφορων εκπαιδευτικών συστημάτων ανά το παγκόσμιο, καθώς και η πολυπλοκότητά τους, ώθησε αρκετούς ερευνητές να τα μελετήσουν, ιδιαίτερα μετά την έκθεση του Jullien. Αυτή η ανάγκη καθώς και το ενδιαφέρον του για την ιστορία (επιστήμη) οδήγησε τον Άγγλο Michael Ernest Sadler να αφιερώσει την επαγγελματική του καριέρα στην κατανόηση των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς και την σημαντικότητα της αναγνώρισης των διαφορών ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών. Ο Sadler θεωρείται ο ιδρυτής της ερμηνευτικής ΣΠ γιατί με το έργο του *'How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?'* (1900) κάνει

εκτενή αναφορά στο συγκεκριμένο κάθε χώρας και τον τεράστιο ρόλο που διαδραματίζει στην πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης. Αξίζει να αναφέρουμε ένα τμήμα από το κείμενο του Sadler (1900) που αποτυπώνει την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού δανεισμού: «Δεν μπορούμε να περιφερόμαστε όπως θέλουμε ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, σαν ένα παιδί που κάνει βόλτα στον κήπο και να κόβουμε ένα άνθος από το ένα δέντρο και μερικά φύλλα από κάποιο άλλο, και μετά να περιμένουμε ότι αν τα φυτέψουμε μαζί θα δούμε ένα ζωντανό φυτό...». Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Nicholas Hans (1958), το θέμα γίνεται στρυφνό και τεράστιο αφού τονίζει τους παράγοντες που αλληλοεπιδρούν με το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτοί είναι η γλώσσα, η φυλή, η οικονομία της κάθε χώρας, καθώς και οι θρησκευτικοί παράγοντες, αφού το είδος της θρησκείας επηρεάζει την εκπαίδευση μιας χώρας, όπως και οι κοσμικοί-λαϊκοί παράγοντες, εννοώντας πολιτικές ιδέες και κινήματα.

Σύμφωνα με τους Beech (2006), Κληρίδη και Ρουσσάκη (2016), σήμερα υπάρχουν τρία αλληλένδετα στάδια για να επιτευχθεί ο εκπαιδευτικός δανεισμός. Αρχικά είναι ο εντοπισμός ενός προβλήματος από εσωτερικούς ή και εξωτερικούς φορείς, συχνά σε μια περίοδο μετασχηματισμού ή κρίσης. Αυτή η κρίση, αναφέρουν, μπορεί να είναι πραγματική ή φανταστική. Ακολούθως, το δεύτερο στάδιο είναι η αναζήτηση της λύσης στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Το τρίτο στάδιο είναι ο δανεισμός και η υιοθέτηση ενός επιτυχημένου μοντέλου, καλής πρακτικής, παγκόσμιας νόρμας ή διεθνούς τάσης, αφού προσαρμοστεί στο νέο συγκεκριμένο. Οι λόγοι όμως για να εφαρμοστούν αυτά τα τρία στάδια ποικίλουν. Σύμφωνα με τον Morris (2012) μια προοπτική είναι ότι ο εκπαιδευτικός δανεισμός χρησιμοποιείται ως στρατηγική για τη νομιμοποίηση μιας ιδεολογικής προδιάθεσης και για τη νομιμοποίηση πολιτικών κατευθύνσεων που έχουν επιλεγεί.

Με βάση το υποκεφάλαιο της παρούσας εργασίας «Η κατασκευή της κρίσης στη παιδεία» μπορούμε να διακρίνουμε τα στάδια που αναφέρονται πιο πάνω. Το κράτος αρχικά δημιουργεί το πρόβλημα με την επιλεκτική σύγκριση δεδομένων με άλλες χώρες. Στη συνέχεια αναφέρει ότι η λύση υπάρχει στις άλλες χώρες μέλη του ΟΟΣΑ και με τις συγκρίσεις νομιμοποιεί την οικονομική πολιτική που θέλει να εφαρμόσει στον τομέα της παιδείας.

Έχοντας υπόψη την κατασκευή της κρίσης είναι αρκετά σημαντικό να αναφερθεί το πώς διαμορφώνονται όλες οι πολιτικές. Σύμφωνα με τη Stone (2002) πολλές πολιτικές προέρχονται από ανάλυση των συνεπειών τους. Με αυτό όμως εννοούμε ότι μια έρευνα έχει γίνει και έχει αποκαλύψει τα πλεονεκτήματα των διάφορων πιθανών ενεργειών για την επιλογή συγκεκριμένης πολιτικής έναντι μιας άλλης. Συνεπώς η Stone οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η φύση της χάραξης πολιτικής περιλαμβάνει αποφάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν κάποια στοιχεία ενώ αποκλείουν κάποια άλλα εξυπηρετώντας τις ιδέες των χαρακτών πολιτικής.

2.1.2 Συγκριτικό επιχείρημα

Στην καθημερινή μας ζωή πολύ συχνά χρησιμοποιούμε τη σύγκριση, από το πιο απλό οικονομικό θέμα μέχρι κάτι πολύ πιο σύνθετο, όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα. Όπως αναλύθηκε στο κομμάτι του εκπαιδευτικού δανεισμού, οι χώρες θέλοντας να βελτιωθούν δίνουν και παίρνουν πρακτικές χωρίς να υπολογίζουν τις συνέπειες. Όλα αυτά για να συμβούν χρειάζονται ένα μέσο, το οποίο θα βάλει τους χαρακτες εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέση να παρουσιάσουν καινούργιες μεταρρυθμίσεις. Αυτό το μέσο ονομάζεται συγκριτικό επιχείρημα. Μέσω αυτού παραλείπονται και χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα στοιχεία με βάση τη θεώρηση της Stone (2002). Ως συγκριτικό επιχείρημα θεωρεί ο Μπουζάκης (2010) τις συγχρονικές ή διαχρονικές αναφορές που γίνονται από συγκεκριμένες προσωπικότητες (επιστήμονες, διανοούμενους, πολιτικούς) για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών με στόχο τη νομιμοποίηση και ισχυροποίηση των

απόψεων τους. Ο Μπουζάκης αναφέροντας ότι αυτή η πρακτική θεωρήθηκε σαν αποτελεσματικό μέσο πειθούς που θα μπορούσε να συμβάλει στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών και στον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Μια πιο εξειδικευμένη θεώρηση του συγκριτικού επιχειρήματος γράφτηκε από τον Πασιά (2014). Συγκεκριμένα αναφέρει το συγκριτικό επιχείρημα ως «τόπος συνάντησης» του «καθεστώτος αλήθειας», του «συστήματος γνώσης» και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το «Καθεστώς αλήθειας» ορίζεται από τον Πασιά, ως συγκεκριμένες αιτιάσεις του ευρωπαϊκού και διεθνούς συγκειμένου (έννοιες, όπως παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊσμός) οι οποίες μέσω του επιστημονικού λόγου χρησιμοποιούνται για νομιμοποίηση μεταρρυθμίσεων, καθώς και το «σύστημα γνώσης» ως τις πρακτικές των λόγων που θα πρέπει να εφαρμοστούν (policies). Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται από τον Πασιά ότι εκφέρεται σε ένα διττό επίπεδο, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου (educational discourse/politics) και στις πρακτικές παραγωγής του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (educational practices/policies). Επίσης ο ερευνητής αναφέρει ότι οι πολιτικές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων συνδέονται άμεσα με τον οικονομικό εκσυγχρονισμό καθώς και με τον πολιτικό, ιδεολογικό και θεσμικό συγκείμενο της ιστορικής περιόδου που ανήκουν. Τέλος οι πολιτικές αυτές εκφράζουν τις υφιστάμενες σχέσεις γνώσης - εξουσίας που καθορίζουν τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Ένα πολύ καλό παράδειγμα της σύγκρισης και του συγκριτικού επιχειρήματος που εφαρμόζουν τα κράτη αποτελεί το «PISA shock» που προκλήθηκε στη Γερμανία μετά τα αποτελέσματα της PISA τη χρονιά 2000. Η κατάταξη της χώρας δημιούργησε ένα σοκ στους χαρακτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτό επέφερε πάρα πολλές αλυσιδωτές αλλαγές (Grek, 2009). Ένα επίσης καλό παράδειγμα ήταν ότι για πρώτη φορά στη Γερμανία διεξάχθηκαν εθνικές εξετάσεις στα βασικά μαθήματα. Σύμφωνα με την Grek (2009), αυτό που συνέβη στη Γερμανία είναι ένα

σύνηθες φαινόμενο όπου με βάση τα αποτελέσματα της PISA υπάρχει μια αρχική κριτική των στατιστικών στοιχείων και αμφισβήτηση της εγκυρότητάς τους. Όμως στη συνέχεια υπάρχει μια αποδοχή των δεδομένων και κατάλληλες «πρακτικές» απάντησης σε αυτά τα δεδομένα.

Η χρήση του συγκριτικού επιχειρήματος παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Πασιά (2014) τα πιο συνηθισμένα είναι: α) η αποσπασματικότητα του υλικού που χρησιμοποιεί, β) η ανενδοίαστη εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, γ) η ευκαιριακή συλλογή του χρησιμοποιούμενου συγκριτικού υλικού, δ) η αδυναμία εξήγησης των αιτιωδώς σχέσεων, ε) η έλλειψη συστηματικής διερεύνησης του θέματος στο οποίο αναφέρεται, στ) η αξιωματική παρουσία απόψεων και παραπομπών σε πηγές των οποίων η εγκυρότητα δεν μπορεί να ελεγχθεί, ζ) η συχνή προσφυγή σε γενικεύσεις που δεν μπορούν αντικειμενικά να στοιχειοθετηθούν.

Η πηγή του συγκριτικού επιχειρήματος είναι οι εκάστοτε «τάσεις». Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007), «οι τάσεις είναι νοητική κατασκευή όπου ο επινοητής και ο χρήστης τους τις θεμελιώνει σε συγκεκριμένες παραδοχές και τις αξιοποιεί για συγκεκριμένο επίσης σκοπό». Με βάση τον ορισμό αυτό οι τάσεις έχουν υποκειμενικό και όχι αντικειμενικό χαρακτήρα. Οι τάσεις χρησιμοποιούνται ως αναλυτικό εργαλείο στη συγκριτική παιδαγωγική υπό τη σκοπιά του ιδεολογικού, επιστημολογικού και μεθοδολογικού χαρακτήρα (Ματθαίου, 2007). Αυτές οι τάσεις σήμερα επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα αυτές οι τάσεις επηρεάζονται από τις οικονομικές, πολιτικές συγκυρίες και την πολυπολιτισμικότητα της κάθε κοινωνίας (Ματθαίου, 2007). Οι τάσεις όμως χρησιμοποιούνται και ως εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής. Με βάση τα δεδομένα της εκάστοτε χώρας αλλά και τις πολιτικές που πρέπει να εφαρμοστούν αυτές οι τάσεις αλλάζουν. Ο Ματθαίου καταλήγει σε ένα άκρως ενδιαφέρον συμπέρασμα όπου : «Από τη στιγμή που βασικό κίνητρο εντοπισμού και προβολής των πολιτικών τάσεων είναι από τη μια η εκ μέρους των πολιτικών

διαβεβαίωση της κοινής γνώμης για τη διασφαλισμένη προοπτική επιτυχίας των επιλογών τους και από την άλλη η παραγωγή άμεσων και απτών αποτελεσμάτων, όλες οι αναφορές στα διεθνή δρώμενα δεν μπορεί παρά να είναι επιλεκτικές, αποσπασματικές, πολλές φορές μεροληπτικές και διαστρεβλωμένες, συχνότατα στηριγμένες στο σαθρό δεκανίκι της αυθεντίας και του δογματικού λόγου των διεθνών οργανισμών». Είναι αξιοσημείωτο το συμπέρασμα του Ματθαίου ότι οι τάσεις από εργαλείο ανάλυσης της συγκριτικής παιδαγωγικής, μεταλλάχθηκαν σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ανακεφαλαιώνοντας, από αυτό το κεφάλαιο αποκομίσαμε ότι η αρχή της υπερεθνικής διακυβέρνησης προέρχεται από τον εκπαιδευτικό δανεισμό και γίνεται πράξη στις διάφορες χώρες μέσω του συγκριτικού επιχειρήματος. Είναι σημαντικό ότι κατασκευάζονται κρίσεις μετά από ανάλυση των πιθανών ενεργειών εφαρμογής τους και αυτό οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένης πολιτικής. Ακόμα οι πολιτικές τάσεις είναι επιλεκτικές, αποσπασματικές και συχνά διαστρεβλωμένες με στόχο την πλήρωση της πολιτικής που επιλέχθηκε από το εκάστοτε κράτος. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι λόγοι που οι χώρες χρησιμοποιούν παγκόσμιες πολιτικές.

2.2 Διεθνείς αξιολογήσεις- Παγκόσμιες Πολιτικές- Ευρωπαϊκή Ένωση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθούν οι λόγοι που οδηγούν διάφορες χώρες να συμμετέχουν στις διεθνείς αξιολογήσεις, καθώς και οι σκοποί που υιοθετούν παγκόσμιες πολιτικές. Ακόμα θα εξηγηθεί και ο ρόλος που διαδραματίζει η διεθνής αξιολόγηση του ΟΟΣΑ (PISA) σε αυτή την υιοθέτηση πολιτικών με την παραγωγή πολλών δεδομένων.

2.2.1 Διεθνείς αξιολογήσεις - οι λόγοι συμμετοχής

Οι διεθνείς αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας είναι ένα καινούργιο φαινόμενο που έχει σημαντική επίδραση στο ποια εκπαίδευση είναι διεθνώς κατανοητή. Ακόμα μας δείχνουν τι έχει αξία στη εκπαίδευση, καθώς και πως η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική ενημερώνεται και αξιολογείται. Η συμμετοχή στις διεθνείς αξιολογήσεις μπορεί να κατανοηθεί μέσα από τα νέα μοντέλα της παγκόσμιας διακυβέρνησης, όπου σχηματίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται την εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Addey και Sellar 2018). Η επιστημολογική διακυβέρνηση περιγράφει τις διαδικασίες που σχηματίζουν ιδέες και αξίες. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την ενσάρκωση μιας κοινωνίας από χώρες όπου μοιράζονται γενικές τιμές στην εκπαίδευση καθώς και γνώσεις και ιδέες από έρευνες που επιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική.

Τα δεδομένα από τις διεθνείς αξιολογήσεις συχνά διαφημίζονται ως αποδείξεις στο τι δουλεύει και τι δεν δουλεύει στην εκπαίδευση (Addey και Sellar 2018). Οι ερευνητές συνεχίζουν λέγοντας ότι οι διεθνείς αξιολογήσεις έγιναν ανάγκη για χώρες με χαμηλά και μεσαία εισοδήματα για να παρακολουθούν την αποτελεσματικότητα εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, τις δαπάνες για την εκπαιδευτική βοήθεια καθώς και την επίδραση στο ανθρώπινο δυναμικό στην οικονομική ανάπτυξη. Ακόμα προσθέτουν, ότι οι χώρες υιοθετούν διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές για να επιδείξουν ότι η χώρα τους είναι διεθνής καθώς και να παρουσιαστούν στην διεθνή κοινότητα ως μοντέρνοι και υπεύθυνοι. Για παράδειγμα, οι χώρες θέλουν να συγκρίνουν τα αποτελέσματα τους με άλλες χώρες, όπως γίνεται με τις αξιολογήσεις του ΟΟΣΑ, και για να γίνει γνωστή η χώρα τους (Grek , 2009). Ακόμα ο Kamens (2013) στο Addey και Sellar (2018), προτείνει ότι οι χώρες που συμμετέχουν το κάνουν για να κερδίσουν κύρος από τη σύγκριση με τις πλούσιες χώρες που λαμβάνουν μέρος στις αξιολογήσεις του ΟΟΣΑ καθώς επίσης κάνει καλό σε υπουργούς και Υπουργεία η επιδίωξη των σύγχρονων αξιών. Ακόμα, συμμετέχοντας μαζί με χώρες που

νοιάζονται για τη δημόσια εκπαίδευση, νιώθουν επίσης ότι κερδίζουν νομιμότητα καθώς και αξιοπιστία.

Οι δείκτες των διεθνών αξιολογήσεων προωθούνται ως ένας τρόπος όπου διασφαλίζει την αμοιβαία λογοδοσία και διαφάνεια (Novoa & Yariv-Mashal, 2003). Ακόμα χρησιμοποιούν τα δεδομένα των διεθνών αξιολογήσεων για να υποστηρίξουν προκαθορισμένες μεταρρυθμίσεις χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το τι πραγματικά δείχνουν τα δεδομένα (Addey και Sellar, 2018). Αυτή η λογική οδηγεί στον εκπαιδευτικό δανεισμό από τις χώρες που λαμβάνουν τις πρώτες θέσεις στους πίνακες αποτελεσμάτων των διεθνών ερευνών χωρίς να υπολογίζουν την κουλτούρα και την ιστορία της χώρας τους.

Σύμφωνα με τους Addey και Sellar (2018), επτά παράγοντες κυριαρχούν στις ατζέντες των χωρών και δικαιολογούν την συμμετοχή τους στις διεθνείς αξιολογήσεις. Αυτοί είναι:

1) Αποδείξεις για χάραξη πολιτικής

Ο βασικός λόγος που οι χώρες συμμετέχουν στις διεθνείς αξιολογήσεις είναι για να νομιμοποιήσουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Addey και Sellar 2018). Αυτό εξηγείται με το ότι οι υπουργοί θέλουν αποδείξεις για νέες μεταρρυθμίσεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τα αποτελέσματα χρησιμοποιούν τη σύγκριση για χάραξη πολιτικής και βελτίωσης των αποτελεσμάτων. Κάποιες χώρες ανασχηματίζουν τα αναλυτικά τους προγράμματα για να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην PISA. Για να γίνουν αλλαγές χρειάζονται δεδομένα για να τις υποστηρίξουν.

2) Δημιουργία τεχνικής ικανότητας (technical capacity building)

Η συμμετοχή στις διεθνείς αξιολογήσεις μπορεί να δώσει την ευκαιρία για καινοτόμο, σοφιστική και στατιστική μεθοδολογία, καθώς και να ενθαρρύνει να τροχοδρομηθούν οι υποδομές για

εθνικές αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας. Η ανάπτυξη ικανοτήτων για συμμετοχή στις διεθνείς αξιολογήσεις εξαρτάται από θέματα χάραξης πολιτικής, αλλά και πολιτικής σταθερότητας της κάθε χώρας. Από την PISA δεν κτίζεις μόνο τις βάσεις, αλλά μαθαίνεις κιόλας από άλλους. Ακόμα είναι ένα μέσο νομιμοποίησης των εθνικών εξετάσεων μια χώρας, αφού προσπαθούν να ακολουθήσουν τη δομή των διεθνών αξιολογήσεων. Ακόμα, ο ΟΟΣΑ με την αξιολόγηση της PISA προωθεί τον εμπλουτισμό των εθνικών αξιολογήσεων για κάθε χώρα. Μερικές επιρροές από την PISA αποτελούν το χτίσιμο υποδομών, η ευθυγράμμιση του αναλυτικού προγράμματος και η δημιουργία συστημάτων για καταγραφή δεδομένων.

3) Βοήθεια και χρηματοδότηση

Η συμμετοχή χωρών με χαμηλά και μεσαία εισοδήματα είναι συχνά συνδεδεμένη με τη βοήθεια και τη χρηματοδότηση. Τα έξοδα συμμετοχής συνήθως καλύπτονται από διεθνείς δωρητές. Προκειμένου οι δωρητές να συνεχίσουν τη χρηματοδότηση, χρειάζονται δεδομένα και πρόοδο. Η χρηματοδότηση και η βοήθεια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή μιας χώρας για συμμετοχή στις διεθνείς αξιολογήσεις αλλά δεν είναι ο καθοριστικός ρόλος. Οι αρθρογράφοι υποστηρίζουν ότι είναι πολλοί οι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την συμμετοχή τους.

4) Διεθνείς σχέσεις

Αρχικά, οι λόγοι μια χώρας για συμμετοχή είναι εσωτερικοί και εξωτερικοί. Πιο συγκεκριμένα αποσκοπούν στις διεθνείς σχέσεις, αλλά είναι και συνδεδεμένοι με εθνικές πολιτικές. Οι χώρες συμμετέχουν για να κάνουν μια δήλωση για την πολιτική ή οικονομική τους κατάσταση, για να ευθυγραμμίσουν τις αξίες τους με τη διεθνή κοινότητα. Ακόμα ασκείται πίεση από εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν τις παγκόσμιες δεσμεύσεις. Αρκετές χώρες

συμμετέχουν γιατί το θεωρούν ως καθήκον ή υπευθυνότητα παρόλο που τα δεδομένα μπορεί να μην ταιριάζουν με την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Παράδειγμα το 2016 το Μεξικό δήλωσε ως μέλος του ΟΟΣΑ ότι δεν μπορεί να αποχωρήσει από την PISA παρόλο που η αξία της εφαρμογής της έχει αμφισβητηθεί. Ακόμα ένα τρανταχτό παράδειγμα είναι αυτό της Παραγουάης, όπου η μη συμμετοχή της χώρας στη PISA – D δεν ήταν επιλογή, εκτός και αν ήθελαν να εξαιρεθούν από την παγκόσμια κοινότητα. Η συμμετοχή στις διεθνείς αξιολογήσεις έγινε μια πολύ δυνατή παγκόσμια πολιτική τεχνολογία όπου οι χώρες νιώθουν υποχρεωμένες να εμπλακούν. Στόχος είναι η πολιτική διάδοση και η επιστημολογική διακυβέρνηση.

5) Εθνικές πολιτικές

Αρκετοί πολιτικοί χρησιμοποιούν τις διεθνείς αξιολογήσεις για διάφορους λόγους, όπως για σκοπούς εκλογής, έχοντας ως σλόγκαν ότι με τη συμμετοχή στις διεθνείς αξιολογήσεις θα φέρουν την αλλαγή στην εκπαίδευση. Ακόμα αυτές οι διεθνείς αξιολογήσεις έγιναν ένα είδος αξιολόγησης ποιότητας της υπουργικής απόδοσης στο τομέα της εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα οι υπουργοί κρίνονται αν πήγαν καλά οι μαθητές ή όχι στις αξιολογήσεις.

6) Οικονομική λογική

Οι διεθνείς αξιολογήσεις είναι ένα βασικό μέτρο του ανθρώπινου κεφαλαίου καθώς και μια ένδειξη μεσολάβησης για παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό και αυτή αποτελεί την οπτική που στηρίζει ο ΟΟΣΑ. Οι χώρες επηρεασμένες από την παγκοσμιοποίηση νιώθουν την ανάγκη να συγκριθούν με άλλες χώρες σε διάφορους τομείς, όπως για παράδειγμα την παιδεία που τους προσφέρει η αξιολόγηση της PISA. Ακόμα δέχονται πιέσεις από διάφορους επιχειρηματικούς οργανισμούς που θέλουν να δουν τις αποδόσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου και να γνωρίζουν που

θα επενδύσουν. Δημιουργείται ένα τεράστιος ανταγωνισμός για το ποιος θα πάρει το καλύτερο ανθρώπινο δυναμικό.

7) Αναλυτικό πρόγραμμα και παιδαγωγική

Η λογική της βελτίωσης του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής είναι η βασική ιδέα μέσα από τα δεδομένα των διεθνών αξιολογήσεων. Αυτή η συμμετοχή οδήγησε χώρες όπως για παράδειγμα το Μεξικό και τον Καναδά, οι οποίες ενσωμάτωσαν στις διδασκαλίες τους έννοιες που εξετάζονται στην αξιολόγηση της PISA και κατά κάποιο τρόπο υπάρχει εναρμόνιση του αναλυτικού προγράμματος με τους στόχους της διεθνούς αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει γιατί οι χώρες θέλουν να βελτιώσουν τα αποτελέσματα τους αλλά και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πολιτικές βασισμένες στα δεδομένα των αξιολογήσεων.

Αξίζει να σημειωθεί σύμφωνα με τους ερευνητές, οι χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα συνήθως συμμετέχουν για νομιμοποίηση πολιτικών, παρά για δεδομένα απόδοσης από τις αξιολογήσεις. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτές οι χώρες δεν πετυχαίνουν λόγω της φτωχής σύνδεσης που έχει το αναλυτικό τους πρόγραμμα, αλλά και οι πολιτικές τους σε σχέση με τις διεθνείς αξιολογήσεις (Addey και Sellar 2018).

2.2.2 Εστίαση στην υιοθέτηση πολιτικών

Οι μελετητές που εστιάζουν στην υιοθέτηση πολιτικής τους ενδιαφέρει λιγότερο το πως μεταμορφώνονται οι πολιτικές παρά γιατί εντάσσονται στο τοπικό τους περιβάλλον. Η κατανόηση της υιοθέτησης πολιτικής είναι σημαντική διότι είναι το κλειδί για να ληφθούν υπόψη οι πολιτικές αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται για την υιοθέτηση της πολιτικής. Σύμφωνα με τον Verger (2014) τα κράτη υιοθετούν πολιτικές για να πάρουν χρηματική βοήθεια ή για να κλείσουν διεθνείς

συμφωνίες, όμως πιο συχνά υιοθετούνται πολιτικές με ένα εθελοντικό τρόπο και αυτό αλλάζει την θεωρία πίσω του, η οποία πρέπει να μελετηθεί πιο συστηματικά και θεωρητικά.

Οι κυβερνήσεις συμμετέχουν σε διαδικασίες της Παγκόσμιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως ένας τρόπος να προσελκύσουν πολιτικά κεφάλαια αλλά και να σταματήσουν την εσωτερική αντιπαράθεση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Με λίγα λόγια να νομιμοποιήσουν τις πολιτικές που προτείνουν (Verger, 2014) . Αυτή είναι η περίπτωση των χωρών που υιοθετούν συστάσεις των διεθνών οργανισμών ως τρόπο για να αποκτήσουν πλεονέκτημα στις συζητήσεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε εγχώριο επίπεδο και για να προωθήσουν ορισμένες αλλαγές που διαφορετικά θα αμφισβητούσαν οι αντιπολιτευτικές ομάδες. Ο Verger αναφέρει ότι οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούν την εισαγωγή νέων πολιτικών από αλλού ως απαραίτητη προϋπόθεση όταν τα προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι κρίσιμα ή θεωρούνται κρίσιμα.

Επίσης σύμφωνα με την Grek (2009) η PISA, μέσω της άμεσης επίδρασης της στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, καθώς και σε όλο το κόσμο, έγινε ένα άμεσο εργαλείο με επιρροή της νέας πολιτικής τεχνολογίας που κυβερνά την Ευρωπαϊκή εκπαίδευση μέσω των αριθμών. Η PISA και οι επιδράσεις της μπορούν να θεωρηθούν ως ένα χρήσιμο εργαλείο στο έργο της οικοδόμησης του νέου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου της ανταγωνιστικότητας και της συνοχής. Μαζί με άλλους διεθνείς οργανισμούς, ο ΟΟΣΑ έγινε μέρος της διεθνοποίησης, της παγκοσμιοποίησης και ως επακόλουθο της σύγκλισης των διαδικασιών της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τον Martens (2007) η συγκριτική στροφή όπως και η επιστημονική προσέγγιση στη λήψη πολιτικών αποφάσεων, υπήρξε ο κύριος μοχλός επιτυχίας του ΟΟΣΑ. Μέσω των στατιστικών, των εκθέσεων και των μελετών του έχει επιτύχει ένα εμπορικό σήμα όπου για τους

περισσότερους είναι αδιαμφισβήτητο. Αυτό όμως που ανησυχεί τη Grek (2009) είναι ότι οι συστημένες πολιτικές του ΟΟΣΑ γίνονται δεκτές ως έγκυρες από πολιτικούς και μελετητές, χωρίς να ψάξει κανείς από που προήλθαν και ποιο σκοπό έχουν. Όπως ισχυρίστηκε ο Novoa (2002:144) στο Grek (2009) η σύγκριση δεν πρέπει να θεωρείται μέθοδος αλλά ως πολιτική. Αυτός ο λόγος χτίζει τις προτάσεις του μέσω «συγκριτικών» στρατηγικών που τείνουν να επιβάλλονται «φυσικά» και να προσφέρουν απαντήσεις στα προβλήματα διάφορων εθνικών προβλημάτων.

Με βάση αυτά ο ΟΟΣΑ στο ρόλο του ως παράγοντας πολιτικής δημιούργησε μια θέση πολύ ικανή για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δεικτών και συγκριτικών δεδομένων της εκπαιδευτικής απόδοσης. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που ορίζονται από τον ΟΟΣΑ και συλλέγονται για τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη διασταυρώνονται με τα δεδομένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ελεγχόμενου χώρου σύγκρισης και αντιστάθμισης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Σύμφωνα με τους Rizvi and Lingard (2006) στο Grek (2009), η PISA είναι η πλατφόρμα που χρησιμοποιεί ο ΟΟΣΑ για να χαράξει πολιτική, να διαμεσολαβήσει και να διαδώσει σε εθνικό, διεθνές και παγκόσμιο επίπεδο τις πολιτικές του. Η PISA αντί να αξιολογεί τις γνώσεις με βάση το πρόγραμμα σπουδών του κράτους τους ή τις πολιτιστικές και εμπειρίες που έχουν οι 15χρονοι, παρέχει διεθνείς συγκρίσεις της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με ισχυρά, διαπολιτισμικά και έγκυρα μέτρα ικανοτήτων που σχετίζονται με την καθημερινότητα της ενήλικης ζωής (Grek, 2009).

Η ουσία της PISA βρίσκεται στις έννοιες της σύγκρισης και της διεθνοποίησης. Ακόμα η επιτυχία της στηρίζεται στην αποσυγκριμενοποίηση, στην ισομετρία (commensurability) και στην πολιτική κατεύθυνση. Σύμφωνα με τους Novoa and Yariv-Mashal Grek (2009) η αξιολόγηση του συγκριτικού συστήματος απόδοσης έχει άμεσες επιδράσεις στη διαμόρφωση των μελλοντικών

κατευθύνσεων πολιτικής και η αναφορά των αποτελεσμάτων της PISA. Αυτές οι έρευνες παράγουν ένα σύνολο συμπερασμάτων και ορισμών για «καλά» ή «κακά» εκπαιδευτικά συστήματα και λύσεις που πρέπει να γίνουν πράξη. Σημαντικό ρόλο στο χαρακτήρα της επείγουσας απάντησης στη PISA δίνουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) όπου διαδίδουν τα αποτελέσματα αυτά με τρόπο που δεν υπάρχει αύριο. Ένα παράδειγμα στην Κύπρο το 2016, όπου ο υπουργός παιδείας κ. Καδής σχολίασε τα αποτελέσματα της PISA και μεταξύ άλλων ανέφερε: «Τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν σημαντικά εργαλεία για προβληματισμό και ενδυναμώνουν τις προσπάθειες μας για ουσιαστικό εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος», για να προσθέσει ότι «τα τελευταία χρόνια οι προσπάθειες αυτές έχουν συστηματοποιηθεί προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις» (Εφημερίδα Ρεπόρτερ, 2016). Αυτό συνεπάγει πολιτικές, εναρμονισμένες με τον ΟΟΣΑ με στόχο καλύτερα αποτελέσματα στη διεθνή αξιολόγηση. Σύμφωνα με τη Grek (2009) αυτοί οι εναρμονισμοί με τις πολιτικές του ΟΟΣΑ και τα καλύτερα αποτελέσματα στη PISA βελτιώνουν τη θέση κάθε κράτους στην προσέλκυση οικονομικής και ανθρώπινης επένδυσης κεφαλαίου. Η PISA έχει μια αποστολή αξιολόγησης, χαρακτηρίζοντάς την ως «καλή» ή «κακή» απόδοση, η οποία στερείται συγκριμενοποίησης αλλά και χρησιμοποίησης περισσότερων ευρωπαϊκών μεθόδων όπως τα ευρωπαϊκά δίκτυα και τους ειδικούς σε θέματα πολιτικής. Ακόμα η επιρροή της PISA στην Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζεται στο ότι οι χώρες της Ευρώπης θέλουν να δίνουν τα πόρους τους σε ένα οργανισμό δικό τους και όχι σε έναν εκτός, π.χ. της Αμερικής.

Στην περίπτωση της Κύπρου, τα προβλήματα μέσω της σύγκρισης των δικών μας στοιχείων της εκπαίδευσης, κυρίως με τον μέσο όρο άλλων χωρών που συμμετέχουν στη διεθνή αξιολόγηση PISA, διατυπώθηκαν ως κρίσιμα με σκοπό την άμεση επίλυση τους. Η κατασκευασμένη κρίση παιδείας στη Κύπρο το καλοκαίρι του 2018 επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία σε αυτό το σημείο.

2.2.3 Ο ρόλος του συγκείμενου στη υιοθέτηση πολιτικών από διεθνείς αξιολογήσεις

Το συγκείμενο διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη σύγκριση αποτελεσμάτων διεθνών αξιολογήσεων. Είναι πολύ περίπλοκο να γίνεται σύγκριση με βάση κάποιους αριθμούς και με βάση αυτούς να γίνονται μεταρρυθμίσεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι μια επιστολή που έστειλαν αρκετοί ερευνητές στον ΟΟΣΑ. Σύμφωνα με την αγγλική εφημερίδα ‘The guardian’ (2014), η επιστολή που συνέγραψαν και έστειλαν πάρα πολλοί ερευνητές (περίπου 80 στο σύνολο, οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί) σχετικοί με το θέμα των διεθνών αξιολογήσεων, στον γενικό διευθυντή της PISA, Dr. Andrea Schleicher, αναφερόταν στο ότι ο ΟΟΣΑ και η PISA ζημιώνουν την παγκόσμια εκπαίδευση και ζητούσαν παύση της αξιολόγησης. Στην επιστολή αναγράφονται κάποιοι πολύ σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι δεν λαμβάνονται υπόψη από τις εκάστοτε κυβερνήσεις των χωρών που ενδιαφέρονται για τα θετικά που περιλαμβάνουν οι λόγοι συμμετοχής σε διεθνείς αξιολογήσεις. Ακόμα επισήμαναν ότι όλα τα δεδομένα από τον ΟΟΣΑ τους εξυπηρετούν για να προτείνουν πολιτικές οι οποίες έχουν άλλα κίνητρα και όχι το καλό της παιδείας. Συγκεκριμένα στην επιστολή των ερευνητών αναφέρεται ότι τα αποτελέσματα οδηγούν τις χώρες σε κάποιου είδους κρίσεις οι οποίες χρειάζονται γρήγορα διόρθωση. Αυτό οδηγεί σε μεταρρυθμίσεις οι οποίες δεν μελετώνται αρκετά, με στόχο η κάθε χώρα να αναρριχηθεί στην κατάταξη της διεθνούς αξιολόγησης. Η μέτρηση της εκπαίδευσης μόνο σε μαθήματα γλώσσας, μαθηματικών και επιστήμης δίνει έμφαση σε ένα στενό φάσμα μετρήσιμων πτυχών της εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο μένουν εκτός άλλοι εκπαιδευτικοί στόχοι οι οποίοι είναι δύσκολο να μετρηθούν, όπως η ηθική, η πολιτική και η καλλιτεχνική εξέλιξη.

Στη συγκεκριμένη επιστολή οι ερευνητές προτείνουν και λύσεις στο γενικό διευθυντή της PISA σχετικά με τα θέματα που δημιουργεί η διεθνής αξιολόγηση. Κάποιες από αυτές είναι να βρεθεί καλύτερος τρόπος δημοσίευσης των συγκριτικών δεδομένων των χωρών. Πιο συγκεκριμένα να

μην γίνεται σύγκριση μεταξύ αναπτυσσόμενων και υποανάπτυκτων χωρών. Ακόμα προτείνουν να συμμετέχουν στον ΟΟΣΑ και άλλοι ειδικοί, όπως εκπαιδευτικοί, γονείς μαθητές αλλά και ειδικοί από άλλους κλάδους, όπως κοινωνιολογία, ιστορία, φιλοσοφία και όχι μόνοι οικονομολόγοι και στατιστικοί. Τονίζουν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει διαφάνεια και να δημοσιεύουν το άμεσο και έμμεσο κόστος διαχείρισης της PISA, έτσι ώστε οι φορολογούμενοι στα κράτη μέλη να μπορούν να εκτιμήσουν εναλλακτικές χρήσεις των εκατομμυρίων που ξοδεύονται και να αποφασίζουν αν θέλουν να συμμετέχει η χώρα τους.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν οι λόγοι συμμετοχής των χωρών στις διεθνείς αξιολογήσεις. Είναι αξιοσημείωτο το πως ο ΟΟΣΑ με την παραγωγή πολλών δεδομένων και με την συμβολή της ΕΕ αποτελεί ένα βασικό γρανάζι στη χάραξη ευρωπαϊκής, αλλά και παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμα με το παράδειγμα της επιστολής ερευνητών για τις ανησυχίες τους που δημιουργούν οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων των χωρών επιβεβαιώνεται η υπερεθνική διακυβέρνηση χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το συγκεκριμένο της κάθε χώρας. Με βάση τα όσα ειπώθηκαν, ένας σημαντικός λόγος συμμετοχής στις διεθνείς αξιολογήσεις από τα κράτη είναι οι αποδείξεις για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι αυτός που θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα στη παρούσα εργασία.

2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και οι αριθμοί

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι αριθμοί θα εξηγηθεί σε αυτό το κεφάλαιο. Θα γίνει μια μικρή ιστορική αναδρομή στο πώς οι αριθμοί έγιναν μια τεχνολογία αντικειμενικότητας και πως αυτό εξελίχθηκε με την παραγωγή πολλών δεδομένων από τις διεθνείς αξιολογήσεις. Επίσης θα εξηγηθεί το πως οι χαρακτες πολιτικής χρησιμοποιούν τους αριθμούς για νομιμοποίηση πολιτικών.

Η διακυβέρνηση των χωρών με βάση τους αριθμούς είναι η νέα τάξη πραγμάτων. Μετά τη συγκρότηση των κρατών τον 19^ο αιώνα ο έλεγχος του κάθε κράτους γίνονταν με τους αριθμούς: απογραφή πληθυσμού, επιδημιολογικά στοιχεία (θάνατοι). Ο Ball (2015) μας εξηγεί πως αυτά ήταν τα κρίσιμα εργαλεία για τη διαχείριση του πληθυσμού. Ως συνέχεια αυτού οι αριθμοί ήταν επίσης θεμελιώδεις για την συγκρότησή του σύγχρονου σχολείου με τη μορφή του τεστ ή της εξέτασης, ένα τρόπο (μια τεχνολογία) με τον οποίο ταξινομούν, διαιρούν και αποκλείουν μαθητές. Αναφέρει ακόμα ότι ως νεοφιλελεύθεροι είμαστε διαρκώς υποκινούμενοι να επενδύουμε στον εαυτό μας, αυξάνοντας τους αριθμούς μας, την απόδοση μας και τα αποτελέσματα μας τόσο στην προσωπική μας, όσο και στην επαγγελματική μας ζωή.

Οι αριθμοί σύμφωνα με τον Hacking (1983) στο Petterson , Popkewitz και Lindblad (2016) είναι μέρη ενός συστήματος επικοινωνίας όπου η τεχνολογία τους δημιουργεί απόσταση από φαινόμενα καθώς συμπύσσει περίπλοκα γεγονότα και συναλλαγές. Ακόμα οι αριθμοί αποκλείουν την κρίση καθώς πολλοί επιστήμονες προσπαθούν για χρόνια εναντίον της υποκειμενικότητας. Η μηχανική αντικειμενικότητα των αριθμών προκαλεί προσωπικό περιορισμό ακολουθώντας κανόνες που προβάλλουν δικαιοσύνη και αμεροληψία.

Οι φαινομενικά τεχνικές εμφανίσεις των αριθμών εισέρχονται σε πολιτισμικές σφαίρες που δεν είναι ποτέ ως αριθμοί αλλά κωδικοποιήσεις και τυποποίηση αυτού που πρόκειται να αποτελέσουν πραγματικότητα και σχεδιασμό (Novoa, Yariv-Mashal, 2003). Οι αριθμοί λειτουργούν ως οδικοί χάρτες και «αυτοκινητόδρομοι» προς το επιθυμητό μέλλον που είναι ταυτόχρονα για το ποιος είναι επιθυμητός, όχι μόνο του σχολείου αλλά της οικογένειας και της κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Petterson , Popkewitz και Lindblad (2016) οι δύο προβληματικές καταστάσεις στα κράτη

είναι η σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και μιας συγκεκριμένης τεχνολογίας, που δομείται από ιδεολογίες για τον εκσυγχρονισμό και την αξιοκρατία και νοείται ως επιλογή σε διαφορετικές και ιεραρχικές θέσεις στην κοινωνία μέσω των εκπαιδευτικών επιδόσεων. Μέσω αυτή της άποψης μπορεί να δοθεί αξιοκρατική έννοια στο ότι οι αριθμοί γίνονται ένας τρόπος αξιολόγησης και μέτρησης της εκπαιδευτικής απόδοσης. Ακόμα η ανάπτυξη και επέκταση των εθνικών και διεθνών αξιολογήσεων, καθώς και η αυξημένη χρήση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής, πολιτικής και γραφειοκρατίας επιβεβαιώνει την αξιοκρατική έννοια.

Με βάση όλα αυτά ο ΟΟΣΑ επεκτείνει το πρόγραμμα PISA διευρύνοντας το πεδίο των μετρήσεων του, με αύξηση της κλίμακας της αξιολόγησης για να καλύψει περισσότερες χώρες, συστήματα και σχολεία και να ενισχύσει την επεξηγηματική του δύναμη για σκοπούς χάραξης πολιτικής, δηλαδή να παρέχει πιο καλές πληροφορίες. Ακόμα ανέπτυξε και πρόγραμμα διεθνούς αξιολόγησης ενήλικων με βάση το PISA για να επεκταθούν και σε καινούργιους χώρους. Το αξιοσημείωτο είναι ότι πλέον σήμερα η κατασκευή και διάδοση αυτών των αξιολογήσεων παγκόσμια γίνεται και επαγγελματικά στον εμπορικό και ακαδημαϊκό τομέα. Υπάρχει μια ακαδημαϊκή επιστημονική κοινότητα που δουλειά της είναι να σχεδιάζει αξιολογήσεις για διάφορους σκοπούς. Ο Ball (2015) αναφέρεται σε αυτό που συμβαίνει ως μια τυραννία που δημιουργεί η χρήση των αριθμών με αυτό τον τρόπο.

Οι στατιστικές, αυτές καθαυτές ήταν μια ακαδημαϊκή πειθαρχία αλλά και μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η σχέση ισχύος και αποτελεσματικότητας στις στατιστικές προκάλεσε πίστη στη μέτρηση αλλά και στις μετρήσεις (Smyers, Depaeoe 2010; Porter 1995, στο Petterson, Popkewitz και Lindblad 2016). Η ανάπτυξη των επιστημονικών στατιστικών ως ενός κυρίαρχου

συλλογισμού δημιουργεί πεποιθήσεις στο ότι όσο περισσότερα δεδομένα συλλέγουμε και όσο περισσότερες συγκρίσεις κάνουμε, τόσο περισσότερα θα γνωρίζουμε. Αυτή όμως η χρήση συγκρίσεων και δεδομένων στα στατιστικά στοιχεία έχει την προϋπόθεση ότι η πραγματικότητα μπορεί να αναπαρασταθεί σε αριθμούς και ότι μπορεί να ελέγχει και να αντιμετωπιστεί ο κίνδυνος. Οι στατιστικές συγκρίσεις δημιουργούν επίσης αναγνώριση των διαφορών μεταξύ των ονοματολογιών ως πρόβλημα που πρέπει να εξαλειφθεί. Σύμφωνα με τον Porter (1995) τέτοιοι αριθμοί μπορούν να θεωρηθούν ως μια τεχνολογία απόστασης που χρησιμοποιείται σαν αξίωση αντικειμενικότητας που βασίζεται σε ηθικούς και πολιτικούς λόγους. Συνεχίζοντας, ιστορικά οι αριθμοί έγιναν ορατοί ως κοινωνικά γεγονότα των οποίων η αντικειμενικότητα τους ήταν σημαντική για τη δημιουργία των πολιτών τον 19^ο αιώνα. Έτσι οι Petterson , Porkewitz και Lindblad (2016) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι αριθμοί θεωρούνται κοινωνική τεχνολογία που δημιουργεί συναίνεση και αρμονία στον κόσμο. Ωστόσο ο Rose (1999, p. 199) στο Petterson, Porkewitz και Lindblad (2016) αναφέρει ότι ενώ τα πράγματα των αριθμών ενεργούν ως αληθινά, ενσωματώνουν σιωπηρές επιλογές σχετικά με το «τι να μετρήσουν, πως να το μετρήσουν, πόσο συχνά να το μετρήσουν και πως να παρουσιάσουν και να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα».

Οι αριθμοί φαίνονται τεχνικοί, αντικειμενικοί, υπολογίσιμοι και ενσωματώνουν την ιδέα να δοθεί η ισότητα ευκαιριών και η αναπαράσταση. Ακόμα οι αριθμοί τυποποίησαν το αντικείμενο της μέτρησης και της αξιολόγησης, αλλά και την πράξη της ανταλλαγής έτσι ώστε να μην θεωρούνται πλέον εξαρτώμενοι από τις προσωπικότητες ή τις καταστάσεις εκείνων που έκαναν τις μετρήσεις ή τις αξιολογήσεις. Το θέμα των αριθμών ενσωματώθηκε και στη δημοκρατία. Οι πολιτικοί για να κυβερνούν με διαφάνεια χρησιμοποιούν τους αριθμούς με στατιστικά διαγράμματα και γραφήματα, έτσι διασφαλίζουν ότι όλοι γνωρίζουν πως λαμβάνονται οι υποθέσεις. Με αυτό τον

τρόπο οι αριθμοί έχουν γίνει μέρος των συζητήσεων για εγγύηση της δημοκρατίας. Οι εκπαιδευτικοί αριθμοί έγιναν τέτοιο όπου από αναπαραστάσεις της εκπαίδευσης, έγιναν οι ίδιοι εκπαίδευση. Ο Porter (1995) επιχειρηματολογεί λέγοντας ότι οι αριθμοί χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο γιατί οι αριθμοί ήταν το κέντρο ανάπτυξης των κοινωνιών καθώς και γιατί θεωρούνταν «αντικειμενικοί» και «ουδέτεροι». Τονίζει όμως ότι αυτό είναι λανθασμένο και αντιφατικό. Συνεχίζει ο ερευνητής, λέγοντας ότι οι αριθμοί πρέπει να γίνουν αντιληπτοί ως τεχνολογία καθοδήγησης και διαχείρισης της κοινωνίας και του κράτους, μια τεχνολογία που βασίζεται σε υποδηλώσεις αντικειμενικότητας, αλλά και ως τεχνολογία απόστασης και ουδετερότητας.

Μια σημαντική διαπίστωση από τη Stone (2002) είναι ότι η αρίθμηση είναι πολιτική. Αρχικά αναφέρει ότι χρειάζεται αποφάσεις σε σχέση με την κατηγοριοποίηση καθώς και τι ή ποιος θα συμπεριληφθεί ή θα αποκλειστεί. Οι αριθμοί μπορεί να είναι διαφορούμενοι και αυτό αφήνει περιθώρια στους πολιτικούς να ελέγχουν την ερμηνεία τους. Ακόμα οι αριθμοί χρησιμοποιούνται για την αφήγηση ιστοριών, όπως την προετοιμασία για μια κρίση που πλησιάζει. Όλα αυτά τα στοιχεία μας βοηθούν να κατανοήσουμε την κατασκευή της κρίσης, η οποία διαδραματίστηκε στη Κύπρο κάτω από την ομπρέλα του εξορθολογισμού.

Σε αυτό το κεφάλαιο διατυπώθηκαν οι λόγοι που οι χαρακτες εκπαιδευτικής πολιτικής χρησιμοποιούν τους αριθμούς και τα στατιστικά δεδομένα στις εξηγήσεις που δίνουν για νομιμοποίηση πολιτικών. Οι αριθμοί πάντα λένε την «αλήθεια» και είναι ουδέτεροι. Ακόμα δίνουν περιθώρια στους πολιτικούς να τους χρησιμοποιήσουν όπως αρμόζει σε σχέση με τις ιδέες τους. Αυτό το κεφάλαιο, ως συνέχεια των άλλων δυο, έρχεται να ολοκληρώσει το θεωρητικό πλαίσιο

της νομιμοποίησης πολιτικών και της υπερεθνικής διακυβέρνησης με μέσο τη σύγκριση στατιστικών αριθμητικών δεδομένων που παράγονται εκτενώς από τους διεθνείς οργανισμούς.

ΧΑΡΗΣ ΣΕΡΓΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξηγηθεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την εργασία. Συγκεκριμένα θα αναλυθούν ο σκοπός και στόχοι καθώς και η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση των αποτελεσμάτων.

3.1 Σκοπός – Στόχοι

Η παρούσα διατριβή έχει σαν κύριο σκοπό να αναδείξει σημαντικά προβλήματα/αδυναμίες στο τρόπο με τον οποίο χαράζεται εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο. Ειδικότερα έχει στόχο να αναδείξει πως τα συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα κυρίως από διεθνείς αξιολογήσεις και εκθέσεις της ευρωπαϊκής επιτροπής χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με τρόπο επιλεκτικό, τέτοιο που να δικαιολογεί την οικονομική πολιτική του κράτους, πείθοντας τους εκπαιδευτικούς για τις μεταρρυθμίσεις που προτείνονται.

3.2 Πηγές

Για να διερευνηθούν οι δηλωθέντες ερευνητικοί στόχοι και οι υποθέσεις της παρούσας εργασίας θα αναλυθούν τα παρακάτω:

1. Συνεκτικό Υπόμνημα του ΥΠΠ «Τα δεδομένα στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ανάγκη εξορθολογισμού του διδακτικού χρόνου, μέσα από διάλογο και σε συνδυασμό με ένα νέο σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2018).
2. Η έκθεση «Έκθεση συμμόρφωσης και εφαρμογής των παρατηρήσεων του Γενικού ελεγκτή της Δημοκρατίας ενόψει της ετοιμασίας και εξέτασης του Προϋπολογισμού του

Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για το έτος 2018 από το Υπουργείο Οικονομικών- Διδακτικές περιόδοι εκπαιδευτικών, απαλλαγές από διδακτικό χρόνο και μείωση από διδακτικό χρόνο και μείωση του διδακτικού χρόνου με τα χρόνια υπηρεσίας.» (Ελεγκτική Υπηρεσία, 2018).

3. Δηλώσεις Κυβερνητικού εκπροσώπου Πρόδρομου Προδρόμου και Γενικού ελεγκτή της δημοκρατίας Οδυσσέα Μιχαηλίδη σε τηλεοπτικές εκπομπές σχετικά με το θέμα. (Τηλεοπτικό Κανάλι Αντένα, 2018 και Τηλεοπτικό Κανάλι Σίγμα, 2018)
4. Δηλώσεις Γενικού Ελεγκτή στα Μέσα Κοινωνικής δικτύωσης.
5. Συσχετισμός πολλών πηγών των δρώντων μέσα από μελέτες και άρθρα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

3.2 Κριτική Ανάλυση λόγου

Για το σκοπό εύρεσης των κατηγοριών μέσω της βιβλιογραφίας η κριτική ανάλυση λόγου από τον Fairclough μας βοηθά σε σχέση με το πως χρησιμοποιείται ο λόγος. Στο πλαίσιο μιας νέας πολιτικής-οικονομικής τάξης χρησιμοποιούνται διάφορες στρατηγικές μέσω του λόγου. Οι λόγοι που χρησιμοποιούνται από τους δρώντες σύμφωνα με τον Fairclough (2001) αποτελούν επιλεκτικές αναπαραστάσεις, απλοποιήσεις (simplifications) και συμπυκνώσεις (condensations) περίπλοκων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών πραγματικοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν ορισμένες πτυχές τους ενώ παραλείπουν άλλες. Άλλοι ερευνητές όπως οι Leitch & Davenport (2007) αναφέρουν την ασάφεια (ambiguity) ως μια στρατηγική λόγου. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου η ασαφής επικοινωνία είναι πιο

βοηθητική σε περιόδους γρήγορων αλλαγών και αβεβαιότητας (Eisenberg στο Leitch & Davenport 2007). Ακόμα σύμφωνα με τον Van Dijk στο Leitch & Davenport (2007) η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται για επίτευξη στόχων διαμέσου του λόγου.

3.3 Ανάλυση Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ποιοτική μέθοδος ανάλυσης όπου σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015) εστιάζει στους τρόπους όπου τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης όπως επίσης τη συχνότητα εμφάνισης τους σε αυτά. Τονίζει (Τσιώλης, 2015) ότι η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων η συστήματος κατηγοριών.

Η μέθοδος η οποία θα χρησιμοποιηθεί στη παρούσα εργασία είναι η ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με τους Τζανή και Κεχαγιά (2005) η μέθοδος αυτή αφορά τις εκφραζόμενες ιδέες. Η ανάλυση του περιεχομένου χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις αλλά έννοιες (Τζανή και Κεχαγιάς, 2005). Στην παρούσα εργασία είναι έννοιες που παράγονται από τη χρήση συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων. Στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι «η ανακάλυψη αναγνωρίσιμων ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν τις νοηματικές ορίζουσες του υλικού με σκοπό την εξαγωγή ειδικών και έγκυρων συμπερασμάτων» (Τζανή και Κεχαγιάς, 2005). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, των χαρακτηριστικών του πομπού επικοινωνίας καθώς και των χαρακτηριστικών αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεων της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας Μ., στο Τζανή και Κεχαγιάς, 2005). Με βάση το υλικό που επιλέχθηκε να αναλυθεί ο λόγος των δρώντων αναμένεται να χρησιμοποιήσει κάποιες τεχνικές επιλεκτικότητας των δεδομένων. Οι κατηγορίες αυτών των τεχνικών με βάση

όσα εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία είναι η παράλειψη-αποσιώπηση δεδομένων, η ασάφεια, η γενίκευση και η απλοποίηση -υπεραπλούστευση.

3.4 Μέθοδος ανάλυσης

Με βάση τα δεδομένα που θα αναλυθούν, η ανάλυση θα γίνει με την εύρεση της πηγής των δεδομένων που χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα στο λόγο των εμπλεκόμενων. Τα δεδομένα προέρχονται από εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καθώς και αποτελέσματα της διεθνούς αξιολόγησης (PISA). Όλες οι πηγές των δεδομένων θα μελετηθούν με προσοχή και θα αναγνωριστούν οι κατηγορίες επιλεκτικής χρήσης δεδομένων που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων θα παρουσιάζεται το επιχείρημα του κράτους και ακολούθως η αιτιολόγηση για την κατηγοριοποίηση του. Όλα τα ευρήματα θα επιβεβαιώνονται από τις αρχικές πηγές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση του υπομνήματος του ΥΠΠ σχετικά με τον εξορθολογισμό για την παιδεία, η έκθεση του γενικού ελεγκτή και οι δηλώσεις του Κυβερνητικού εκπροσώπου σχετικά με το θέμα επιβεβαιώνουν τη χρήση συγκρίσεων υπό την μορφή αριθμητικών δεδομένων ως μέσο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τις εξοικονομήσεις που έπρεπε να γίνουν στην παιδεία. Αυτή η οπτικοποίηση των αριθμητικών δεδομένων γίνεται με την χρήση πινάκων. Όπως αναπτύχθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αυτής της εργασίας οι χώρες συμμετέχουν για πολλούς λόγους σε διεθνείς αξιολογήσεις. Ένας από αυτούς είναι για να κερδίσουν νομιμότητα και αξιοπιστία αφού η συμμετοχή αντικατοπτρίζει ότι νοιάζονται για την δημόσια εκπαίδευση. Οι δείκτες από τις αξιολογήσεις προωθούνται ως τρόπος διασφάλισης της λογοδοσίας και της διαφάνειας. Όμως οι χώρες χρησιμοποιούν αυτά τα δεδομένα για να υποστηρίξουν προκαθορισμένες μεταρρυθμίσεις χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το συγκείμενο της χώρας τους. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο η Ελεγκτική Υπηρεσία και η κυβέρνηση της Κύπρου προσπαθεί να πείσει την κοινή γνώμη για τις οικονομικές πολιτικές που θέλησε να επιβάλει. Με βάση τα ευρήματα της παρούσας εργασίας τα αποτελέσματα κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες χρήσης της επιλεκτικότητας οι οποίες είναι: παράλειψη-αποσιώπηση δεδομένων, ασάφεια, γενίκευση, υπεραπλούστευση-απλοποίηση και συνδυασμός των τεχνικών.

Στη ανάλυση θα χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από τηλεφωνικές συμμετοχές των δρώντων σε τηλεοπτικές ενημερωτικές εκπομπές. Συγκεκριμένα θα χρησιμοποιηθεί η τηλεφωνική συμμετοχή του γενικού ελεγκτή του κράτους στην εκπομπή του Σίγμα «Μεσημέρι και κάτω», η οποία πραγματοποιήθηκε στις 12 Ιουλίου 2018. Η παρουσιάστρια της εκπομπής κάλεσε τον κ. Μιχαηλίδη για να συζητήσουν σύμφωνα με την ίδια, σχετικά με την έκθεση του για εξορθολογισμό των δαπανών του ΥΠΠ. Επίσης θα χρησιμοποιηθούν και αποσπάσματα

τηλεφωνικής συμμετοχής του κυβερνητικού εκπροσώπου κ. Προδρόμου σε μεσημβρινή εκπομπή του Αντέννα (13 Ιουλίου 2018).

4.1 Παράλειψη-αποσιώπηση δεδομένων

4.1.1 Αναλογία μαθητών ανά τμήμα διδασκαλίας

Ας αρχίσουμε με τη σύγκριση του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τμήμα στην Εσθονία και Σλοβενία, όπου σύμφωνα με την έκθεση του γενικού ελεγκτή οι επιδόσεις των μαθητών στο πρόγραμμα PISA (2015) είναι πολύ καλύτερες από αυτές των κυπρίων μαθητών ο οποίος ανέρχεται σε 36 μαθητές στην Εσθονία και 28 στη Σλοβενία σε σύγκριση με την Κύπρο που ο αριθμός ανέρχεται σε 25 μαθητές ανά τμήμα.

Πίνακας 3: Αναλογία μαθητών ανά τμήμα διδασκαλίας

Χώρα	Προδημοτική/δημοτική	Γυμνάσιο/λύκειο
ΚΥΠΡΟΣ	19	15
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΕΕ (22)	20	21

Πηγή: Υπόμνημα ΥΠΠ σελ. 2.

Πέραν τούτου, αξιοσημείωτο είναι ότι στην Μελέτη αυτή έγινε επίσης σύγκριση του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τμήμα στην Εσθονία και τη Σλοβενία, των οποίων οι επιδόσεις των μαθητών (PISA 2015) είναι πολύ καλύτερες από αυτές των κύπριων μαθητών, ο οποίος ανέρχεται σε 36 και 28 μαθητές αντίστοιχα, σε σύγκριση με την Κύπρο που είναι 25 μαθητές ανά τμήμα.

Πηγή: Έκθεση Γενικού ελεγκτή (2018) Προϋπολογισμός ΥΠΠ σελ. 7.

Αρχικά η ελεγκτική υπηρεσία στην έκθεση της συγκρίνει τους μέγιστους αριθμούς ανά τμήμα που ορίζει το κράτος και όχι το μέσο όρο. Συγκρίνοντας τους μέσους όρους σύμφωνα με τον πίνακα από το υπόμνημα του ΥΠΠ ο μέσος όρος είναι 19 και 15 σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια αντίστοιχα. Το ΥΠΠ όμως παράλειψε σε αυτή την σύγκριση ένα σημαντικό παράγοντα και αυτός είναι το συγκείμενο. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία από τον ΟΟΣΑ από το 1990 η εκπαίδευση στην Εσθονία «αποκεντρώθηκε» και κάθε σχολείο έχει την ευχέρεια να προσλάβει προσωπικό

που θέλει, να αποφασίσει δηλαδή ποιοι ταιριάζουν στο σχολείο τους. Επιπλέον στη χώρα μας υπάρχουν και τα μικτά τμήματα (συμπλέγματα) κυρίως σε χωριά, κάτι το οποίο επηρεάζει την εκπαίδευση αφού υπάρχουν μαθητές διαφορετικών ηλικιών σε μια τάξη. Αυτό είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου που παραβλέπει το ΥΠΠ και ο γενικός ελεγκτής όταν συγκρίνονται αριθμοί για διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Επίσης στοιχεία του ΟΟΣΑ αναφέρουν ότι το 2015 η αναλογία μαθητών εκπαιδευτικών σε σχέση με όλη την εκπαίδευση στην Εσθονία (Ιδιωτικά και Δημόσια σχολεία) ανέρχεται στους 19 ενώ της Σλοβενίας στους 20. Εδώ βλέπουμε την επιλεκτική αναφορά στην έκθεση του γενικού ελεγκτή για αυτούς τους αριθμούς. Ιδιαίτερη σημασία σε αυτό το θέμα διαδραματίζει η αναλογία μαθητών εκπαιδευτικών και όχι ο μέγιστος αριθμός ανά τμήμα που ορίζει το κράτος. Είναι ξεκάθαρη η παράλειψη αναφοράς στη αναλογία αυτή η οποία φαίνεται στο πιο κάτω πίνακα (Δημοτική εκπαίδευση):

Pupil-teacher ratios in early childhood and primary education, 2018
(number of pupils per teacher)

	Early childhood educational development	Pre-primary education	Primary education
EU-27 (*)	:	12.7	13.6
Belgium	:	14.5	12.8
Bulgaria	—	12.3	13.7
Czechia	—	13.1	19.2
Denmark	3.4	6.8	11.9
Germany	4.9	9.4	15.3
Estonia (*)	:	8.4	13.1
Ireland	:	:	:
Greece	:	10.2	9.2
Spain	9.4	14.2	13.6
France (*)	—	23.3	19.2
Croatia	8.3	11.1	13.7
Italy	—	12.2	11.5
Cyprus	11.4	14.3	12.6
Latvia	7.3	9.4	12.0
Lithuania	10.2	10.3	11.2
Luxembourg	—	12.1	9.0
Hungary	13.9	12.4	10.2
Malta	:	12.4	13.4
Netherlands	—	16.2	16.4
Austria	9.2	13.6	11.5
Poland	—	14.9	9.6
Portugal	:	15.9	12.4
Romania	27.8	15.1	19.5
Slovenia (*)	5.7	9.3	10.3
Slovakia	—	11.8	17.5
Finland	:	9.4	13.6
Sweden	5.1	6.3	13.6
United Kingdom	31.4	40.6	19.9
Iceland	3.0	5.1	11.0
Liechtenstein	:	11.4	10.5
Norway	8.0	13.9	10.1
North Macedonia (*)	:	7.4	15.0
Serbia	10.7	11.7	15.1
Turkey	:	17.8	17.2

(*) Pre-primary education: excluding Estonia and Ireland.

Primary education: excluding Ireland; excluding independent private institutions for France; including lower secondary education for Slovenia.

(*) Pre-primary education: including early childhood educational development.

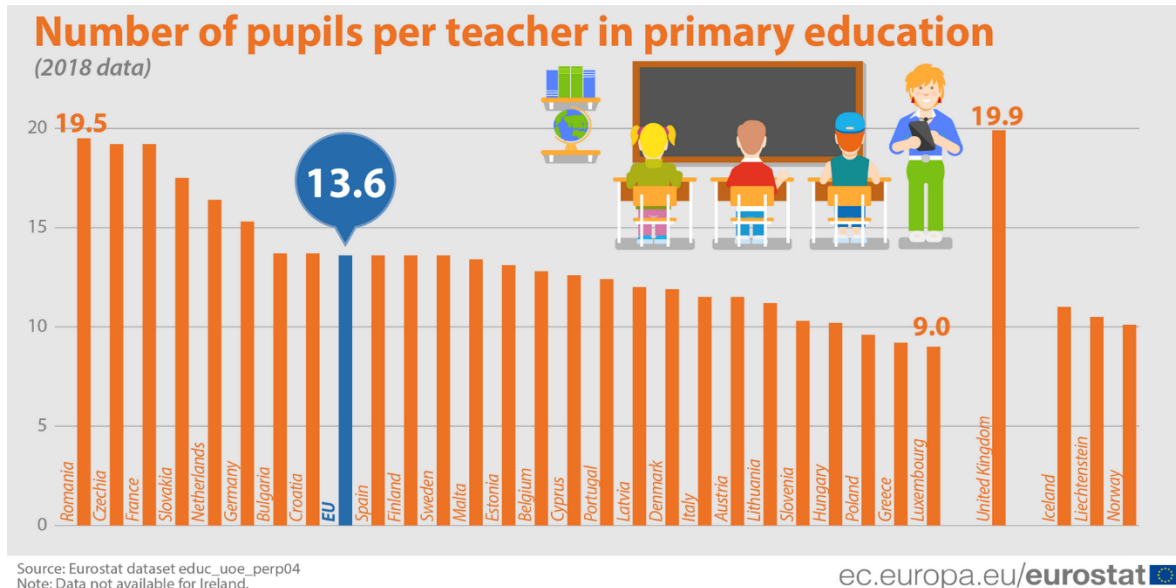
(*) Primary education: excluding independent private institutions.

(*) Primary education: including lower secondary education.

(:) not available.

(—) not applicable.

Source: Eurostat (online data code: educ_uoe_perp04)



Πηγή: Eurostat (2020). Number of pupils per teacher in primary education.

Σύμφωνα με τα στοιχεία των πιο πάνω πινάκων στη δημοτική εκπαίδευση το 2018 η Κύπρος είχε μέσο όρο 12,6 (13) μαθητές ανά εκπαιδευτικό, η Εσθονία 13,1 (13) και η Σλοβενία 10.3 (10) η οποία σε αυτό τον μέσο όρο περιλαμβάνονται και οι τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Με βάση αυτούς τους αριθμούς είναι εμφανής η επιλεκτική χρήση των μεγίστων αριθμών ανά τμήμα και όχι ο μέσος όρος μαθητών ανά εκπαιδευτικό από τον κ. Μιχαηλίδη. Αυτό επιβεβαιώνει την χρήση της τεχνικής παράλειψης-αποσιώπησης δεδομένων από την κοινή γνώμη.

4.1.2 Απαλλαγές εκπαιδευτικών

Σημαντικό θέμα του εξορθολογισμού στο οποίο γίνεται μεγάλη συζήτηση στη Κύπρο είναι το θέμα της απαλλαγής διδακτικού χρόνου που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Το συγκεκριμένο θέμα διατυπώθηκε στις εκθέσεις του γενικού ελεγκτή σε σχέση με τους προϋπολογισμούς του ΥΠΠ. Αναφέρθηκε εκτενώς στο υπόμνημα του ΥΠΠ για εξορθολογισμό του διδακτικού χρόνου αλλά και σε δηλώσεις και δημοσιεύσεις του γενικού ελεγκτή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παραδείγματα:

(Πίνακες 12, 13: Μείωση ωρών των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας)

Δημοτική Εκπαίδευση

Υπηρεσία	Διδακτικές περιόδοι
1 - 14 χρόνια	29
15 - 20 χρόνια	27
21 χρόνια και άνω ή με τη συμπλήρωση του 50 ^{ου} έτους της ηλικίας τους	25

Μέση και Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση

Υπηρεσία	Διδακτικές περιόδοι
0 - 7 9/12 χρόνια	24
7 10/12 - 15 9/12 χρόνια	22
15 10/12 - 19 9/12 χρόνια	20
19 10/12 χρόνια και άνω	18

Πηγή: Υπόμνημα ΥΠΠ σελ. 12.

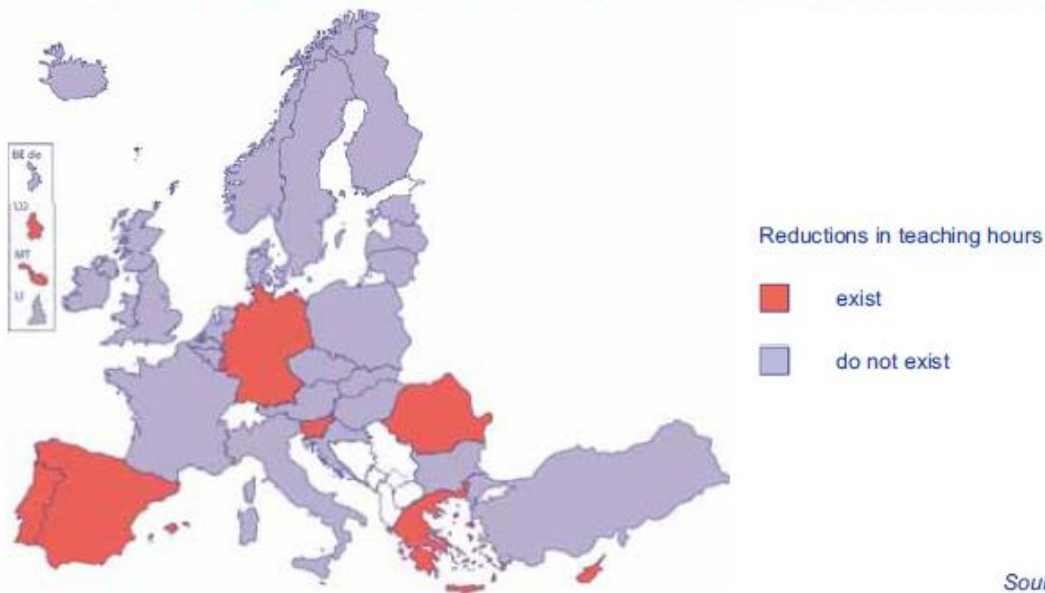
Ακολούθως σε αυτή την περίπτωση ο κ. Μιχαηλίδης παράθεσε επίσης στο προσωπικό του λογαριασμό στο facebook και τις επεξηγήσεις σχετικά με τις απαλλαγές των εκπαιδευτικών:

**REDUCTION OF TEACHING HOURS AT THE END OF TEACHERS' CAREERS
NOT VERY WIDESPREAD**

Working hours may also vary depending on the years of service or the age of the teacher. However, this is not a very widespread practice in Europe. Only nine countries reduce teachers' workload according to their length of service and/or their age. In Germany, teachers of a certain age can benefit from reduced teaching hours. Regulations of the *Länder* vary but in most cases, teachers get a one-lesson-reduction per week from their 55th birthday and a two-lesson-reduction per week from their 60th birthday onwards. But in other *Länder*, the reduction starts at their 58th birthday or their 60th birthday and remains the same up to their retirement. The situation is similar in Portugal where teaching hours are reduced gradually as of 50 years of age. In the remaining countries, reductions are linked to the length of service. Regulations on reductions always refer to teaching hours.

Πηγή: Facebook, προφίλ Γενικού Ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαηλίδη.

■ **Figure D5b: Reductions in teaching hours depending on the length of service for teachers in pre-primary, primary and general (lower and upper) secondary education (ISCED 0, 1, 2 and 3), 2011/12**



Source: Eurydice.

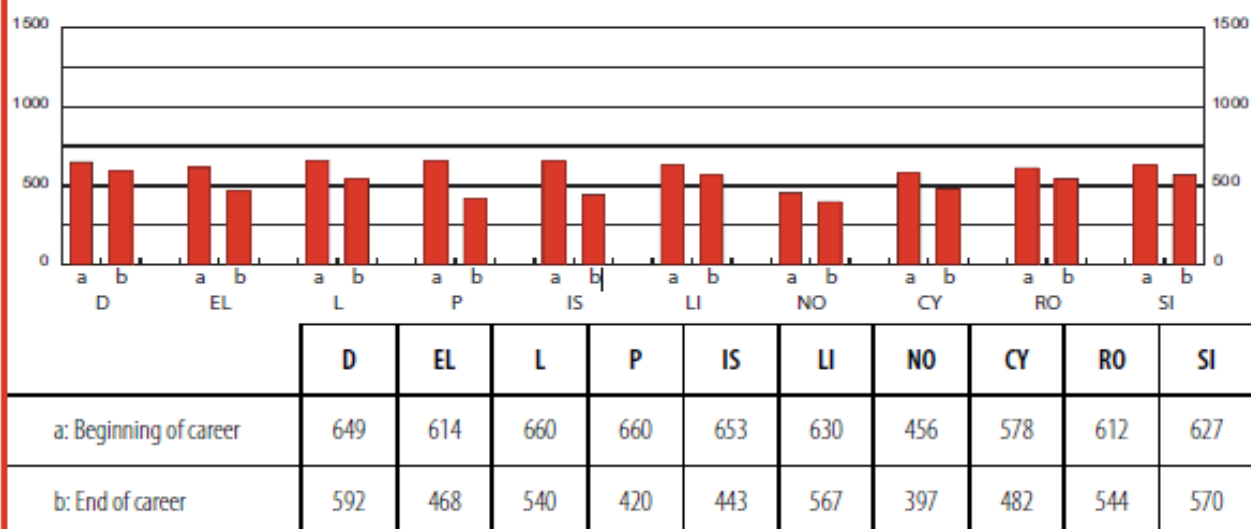
Πηγή: Facebook, προφίλ Γενικού Ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαηλίδη.

Αυτό που θέλει ο κ. Μιχαηλίδης να τονίσει είναι ότι η πρακτική μείωσης των διδακτικών περιόδων των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετά διαδομένη στην Ευρώπη και με αυτό τον τρόπο να νομιμοποιήσει την ανάγκη για κατάργηση αυτής της πρακτικής με οικονομικό όφελος και όχι προς όφελος της παιδείας. Δεν υπήρξε καμία αιτιολόγηση για κατάργηση αυτής της πρακτικής, ενώ το επιχείρημα του κ. Μιχαηλίδη είναι ότι δεν είναι διαδεδομένη πρακτική στην Ευρώπη. Με τον ίδιο τρόπο συνέχισε να υποστηρίζει την διακοπή αυτή της πρακτικής στην εκπομπή της κ. Χριστοφίδου στο κανάλι Σίγμα. Το συγκεκριμένο απόσπασμα (10:02) Γενικός ελεγκτής : «Ένα παράδειγμα προτεραιότητας είναι αυτό που είπα, είναι το θέμα των απαλλαγών με την μείωση των χρόνων υπηρεσίας» Κ. Χριστοφίδου: «Πέρασε αυτό από το Υπουργικό.» Γενικός ελεγκτής « Επέρασε...Τι έχει περάσει κ. Χριστοφίδου; Έχει περάσει ενώ σήμερα στα οκτώ χρόνια μειώνονται κατά 2 ώρες στα δεκαέξι χρόνια ακόμα 2 στα.. σύνολο 20 ακόμη 2, στα 24 ακόμα 2 δηλαδή φτάνουμε στις 18 διδακτικές ώρες Η μείωση στα πρώτα οκτώ χρόνια αντί 2 περιόδους θα

μειώνεται κατά 1 και τα επόμενα οκτώ αντί 2 και πάλι κατά 1. Αυτό που λέμε εμείς είναι ότι αυτός ο θεσμός πρέπει να καταργηθεί παντελώς. Ότι ακόμα και στη Γερμανία που είναι απ' τις πολύ λίγες χώρες που έχουν αυτόν τον θεσμό της μείωσης των διδακτικών ωρών, εκεί λέει ότι στα 55 χρόνια του εκπαιδευτικού μειώνεται κατά μία ώρα διδακτική και στα 60 ακόμα μία».

Η πηγή του Κ. Μιχαηλίδη είναι η έκθεση 'Key Data on Teachers and School Leaders in Europe' (2013) σελίδες 77-78. Μετά από μελέτη της έκθεσης αυτής για την μείωση του διδακτικού χρόνου σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας αναφέρεται μόνο για τις χώρες της Γερμανίας και Πορτογαλίας. Στην σελίδα 77 της έκθεσης η πρόταση 'In the remaining countries, reductions are linked to the length of service' δείχνει ότι και σε άλλες χώρες γίνονται μειώσεις, αλλά η πιο πάνω έκθεση δεν τις αναφέρει. Ψάχνοντας την προηγούμενη έρευνα που κάνει λόγο για το ίδιο θέμα, βρέθηκε η έκθεση 'Key topics in education in Europe – Volume 3: Report III' (2003). Συγκεκριμένα στη σελίδα 55 στο 2^ο κεφάλαιο παρατίθεται ο πιο κάτω πίνακας που είναι πολύ διαφωτιστικός σε σχέση με το θέμα. Συγκεκριμένα αναφέρονται και άλλες χώρες με μειώσεις σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας όπως την Ελλάδα, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ρουμανία και Σλοβενία. Επίσης στην επόμενη σελίδα της έκθεσης αυτής (σελ. 52) αναφέρεται ότι διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας σχετικά με το αντικείμενο διδασκαλίας γίνονται σε τέσσερις χώρες (Φινλανδία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Σλοβενία). Ακόμα στη Γερμανία, Γαλλία, Λουξεμβούργο και Ρουμανία έχουμε και παραλλαγές στις ώρες διδασκαλίας σε σχέση με την κατάσταση απασχόλησης ή τα πτυχία (π.χ. μεταπτυχιακό) σε συνδυασμό με τα χρόνια υπηρεσίας. Όμως ο κ. Μιχαηλίδης αναφέρεται μόνο στην Γερμανία και θέλει να πείσει την κοινή γνώμη ότι αυτή η πρακτική πραγματοποιείται σε «πολύ λίγες χώρες», αόριστα αναφέρει τις υπόλοιπες χώρες, με σκοπό την κατάργησή της. Αναλύοντας τον πιο κάτω πίνακα:

FIGURE 2.8: STATUTORY VARIATIONS IN THE NUMBER OF TEACHING HOURS IN ACCORDANCE WITH AGE/LENGTH OF SERVICE. TEACHERS IN GENERAL LOWER SECONDARY EDUCATION (ISCED 2A), 2000/01



Source: Eurydice.

Additional notes

Germany: One or two fewer lessons a week from the age of 55. The Figure illustrates the situation of teachers with a minimum standard teaching load (23 teaching periods a week).

Greece: In the first six years of service, teachers give 21 hours of lessons a week. This teaching load is reduced to 19 hours a week until they have completed 12 years of service and then 18 hours a week after that. Since 1997, the load has been reduced to 16 hours on completion of 20 years in service.

Luxembourg: Public servants only: 22 hours a week with one hour less after 10 years in service, and two, three and four hours less after the ages of 45, 50 and 55, respectively.

Netherlands: Teachers may ask their employers for a reduction in their teaching load from the ages of 52 (three fewer class periods a week) and then 56 (six fewer periods a week). This request for a reduced teaching load is made on the understanding that the salary will also be lower.

Portugal: A reduction by two hours once every five years from the age of 40 and 10 years in service up to a maximum of eight fewer hours. All teachers who have completed 27 years of service are entitled to this maximum reduction.

Iceland: From 2 to 15 years in service, 28 lessons; from 15 to 54 years, 27 lessons; from 55 to 59 years, 24 lessons; after 60 years, 19 lessons.

Liechtenstein: Two lessons fewer from the age of 55.

Norway: 6 % reduction of teaching load from the age of 55 and 13 % reduction from the age of 60. The figure illustrates the situation of teachers with a minimum teaching load (16 teaching periods a week).

Cyprus: 24 lessons when newly qualified, then 22 lessons after 7 years in service, and 20 lessons after 15 years in service.

Romania: Teachers with a first degree who have completed over 25 years in service have two teaching hours fewer a week. The Figure illustrates the situation of the majority of teachers.

Slovenia: Teachers aged over 50 have 2 fewer lessons.

Πηγή: European Commission (2003). Eurydice: Key topics in education in Europe p.51.

Μειώσεις αναλυτικά από τον πιο πάνω πίνακα:

Χώρα	Μειώσεις σε ώρες (Αρχή της καριέρας – τέλος)
Γερμανία (D)	649-592 = 57
Ελλάδα (EL)	614-468= 146
Λουξεμβούργο (L)	660-540= 120
Πορτογαλία (P)	660-420= 240
Λιχτενστάιν (LI)	630-567= 63
Κύπρος (CY)	578-482= 96
Ρουμανία (RO)	612-544= 68
Σλοβενία (SI)	627-570= 57
Νορβηγία (NO)	456-397= 59

Παρατηρούμε ότι οι διακυμάνσεις των μειώσεων από την αρχή της καριέρας των εκπαιδευτικών μέχρι το τέλος στις πιο πάνω χώρες κυμαίνονται από 57 μέχρι 240. Η Κύπρος είναι κάπου στο μέσο των μειώσεων με 96. Με την μείωση που ψήφισε το Υπουργικό Συμβούλιο στις 04 Ιουλίου 2018, η οποία προϋποθέτει μείωση σε μια περίοδο λόγω χρόνων υπηρεσίας και κατάργηση της για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, η Κύπρος είναι η χώρα με τις λιγότερες μειώσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες που το εφαρμόζουν. Ο κ. Μιχαηλίδης απέκρυψε αυτά τα σημαντικά στοιχεία από την κοινή γνώμη και αναφέρθηκε μόνο στη Γερμανία, ένα παράδειγμα το οποίο σίγουρα θα το λάμβαναν υπόψη οι Κύπριοι. Σε αυτό βοήθησε σίγουρα και η τελευταία έκθεση του 2013 ('Key Data on Teachers and School Leaders in Europe'), όπου μόνο οι δυο χώρες αναφέρονται. Ακόμα μια επιβεβαίωση της αποσιώπησης δεδομένων προς την κοινή γνώμη σε σχέση με ποιες χώρες έχουν μειώσεις στο διδακτικό χρόνο.

Είναι άξιο αναφοράς το πως η ελεγκτική υπηρεσία προσπάθησε και με διαφορετικό τρόπο να πείσει για την κατάργηση αυτή της πρακτικής. Συγκεκριμένα η ελεγκτική υπηρεσία με την έκθεση

της που απέστειλε στο ΥΠΠ για συμμόρφωση σε σχέση με τις εισηγήσεις της για εξορθολογισμό της παιδείας επιχειρηματολογεί λέγοντας ότι είναι απαράδεκτη η μείωση των ωρών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας αφού αυτό δεν ισχύει σε πιο απαιτητικούς τομείς υπηρεσίας στο δημόσιο και όχι στον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης.

(β) Μείωση του διδακτικού χρόνου με τα χρόνια υπηρεσίας. Πέραν των πιο πάνω, σε σχέση με τις διδακτικές ώρες, όπως αναφέρθηκε επανειλημμένα στις ετήσιες εκθέσεις της Υπηρεσίας μας, θεωρούμε απαράδεκτη τη μείωση των ωρών των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους, ενώ αυτό δεν ισχύει σε άλλους ομολογουμένως πιο απαιτητικούς τομείς υπηρεσίας στο δημόσιο, και οπωσδήποτε όχι στον ιδιωτικό τομέα εκπαίδευσης.

Πηγή: Έκθεση Γενικού ελεγκτή (2018) Προϋπολογισμός ΥΠΠ σελ. 3.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το γεγονός ότι οι διδακτικές περίοδοι μειώνονται αντιστρόφως ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, το Υπουργείο σας μάς ανέφερε ότι η μείωση στις διδακτικές περιόδους οφείλεται, μεταξύ άλλων, στον βιολογικό παράγοντα, την κόπωση και τη συνακόλουθη μείωση των αντοχών που επέρχεται με την πάροδο του χρόνου. Προς τούτο, η Υπηρεσία μας θεωρεί ότι ο βιολογικός παράγοντας επηρεάζει όλο τον εργαζόμενο πληθυσμό σε κάποιο βαθμό, χωρίς ωστόσο, στις περιπτώσεις αυτές να μειώνονται οι ώρες εργασίας του και ως εκ τούτου η πρακτική αυτή για μια μόνο ομάδα εργαζομένων, ουδόλως δικαιολογείται. Αν δε ο λόγος είναι η βιολογική κόπωση, είναι άξιο απορίας γιατί θα πρέπει να μειώνεται ο διδακτικός χρόνος ενός 40-χρονου εκπαιδευτικού που διορίζεται στα 25 του χρόνια και όχι ενός 55χρονου που έχει διοριστεί στα 45 του χρόνια.

Πηγή: Έκθεση Γενικού ελεγκτή (2018) Προϋπολογισμός ΥΠΠ σελ. 4.

Το επιχείρημα της ελεγκτικής υπηρεσίας και του κ. Μιχαηλίδη είναι παραπλανητικό και τελείως άτοπο όταν συγκρίνονται διαφορετικά επαγγέλματα. Ωστόσο η μείωση των ωρών εργασίας δεν είναι μια πρακτική που συμβαίνει μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά για όλους τους δημόσιους υπαλλήλους του κράτους. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την επίσημη εφημερίδα της δημοκρατίας, Παράρτημα 3^ο (14^{ης} Απριλίου 1995) Κανονιστικές Διοικητικές Πράξεις (Κ.Δ.Π. 101/95) όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι τυγχάνουν μειώσεις στην εργασίας τους με αύξηση των ημερών ανάπαυσης. Η διαφορά των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους δημόσιους υπαλλήλους είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολείο εκτελώντας άλλα καθήκοντα ενώ οι υπόλοιποι δημόσιοι

υπάλληλοι απέχουν από τα καθήκοντα τους και την εργασία τους. Με βάση τα πιο κάτω είναι ξεκάθαρη η επιλεκτική χρήση πληροφοριών από την ελεγκτική υπηρεσία με στόχο να

(2) Οι υπάλληλοι που διορίζονται μετά τη 15η Απριλίου 1988 δικαιούνται άδεια ανάπαυσης ως ακολούθως:

(α) Για συνεχή υπηρεσία μέχρι 6 χρόνια από την ημερομηνία διορισμού τους—

(i) 19 εργάσιμες ημέρες σε κάθε έτος, σε περίπτωση πενθήμερης εβδομάδας εργασίας και

(ii) 23 εργάσιμες ημέρες σε κάθε έτος, σε περίπτωση εξαήμερης εβδομάδας εργασίας:

Νοείται ότι, ωρομίσθιοι κυβερνητικοί υπάλληλοι, που διορίζονται σε δημόσιες θέσεις και πριν το διορισμό τους εδικαιούντο μεγαλύτερο αριθμό ημερών άδειας ανάπαυσης, θα διατηρούν το δικαίωμα αυτό μέχρις ότου με τα χρόνια υπηρεσίας δικαιούνται άδεια ανάπαυσης με βάση την επόμενη κατηγορία.

(β) Για συνεχή υπηρεσία πάνω από 6 χρόνια και μέχρι 14 συμπληρωμένα χρόνια από την ημερομηνία διορισμού τους—

(i) 24 εργάσιμες ημέρες σε κάθε έτος, σε περίπτωση πενθήμερης εβδομάδας εργασίας και

(ii) 29 εργάσιμες ημέρες σε κάθε έτος, σε περίπτωση εξαήμερης εβδομάδας εργασίας.

(γ) Για συνεχή υπηρεσία πάνω από 14 συμπληρωμένα χρόνια από την ημερομηνία διορισμού τους—

(i) 29 εργάσιμες ημέρες σε κάθε έτος σε περίπτωση πενθήμερης εβδομάδας εργασίας και

(ii) 35 εργάσιμες ημέρες σε κάθε έτος, σε περίπτωση εξαήμερης εβδομάδας εργασίας.

νομιμοποιήσει την κατάργηση της πρακτικής μείωσης διδακτικών ωρών με βάση τα έτη υπηρεσίας.

Πηγή: Επίσημη εφημερίδα του κράτους Κ.Δ.Π. 101/95.

Για το συγκεκριμένο θέμα της μείωσης των διδακτικών περιόδων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας το ΥΠΠ αναφέρεται στην μελέτη από το διεθνή ελεγκτικό οίκο Ernst & Young.

Στο υπόμνημα του ΥΠΠ γίνεται λόγος ότι η πρόταση των εμπειρογνομώνων είναι η αύξηση των

διδασκικών ωρών περιορίζοντας τις ανάγκες εκπαιδευτικών. Όμως ο ελεγκτικός οίκος Ernst & Young σε σχέση με την μείωση των ωρών σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας δεν προτείνει να καταργηθεί η πρακτική όπως θέλει η ελεγκτική υπηρεσία αλλά συνιστά να διασαφηνιστούν και να θεσμοθετηθούν τα επιπλέον καθήκοντα των εκπαιδευτικών και να συνδυαστούν με τις μειώσεις που γίνονται με τα έτη υπηρεσίας έτσι ώστε να υπάρχουν πιο λίγες μειώσεις για άλλα καθήκοντα και να γίνει εξορθολογισμός. Το ΥΠΠ και ο γενικός ελεγκτής μελέτησαν αρκετά την έκθεση του ελεγκτικού οίκου και την επικαλούνται όταν χρειάζεται. Σε σχέση με το θέμα των αλλαγών διδακτικού χρόνου δεν αναφέρεται από τον κ. Μιχαηλίδη και το ΥΠΠ ότι δεν προτείνεται η κατάργηση της πρακτικής. Παρατηρείται αποσιώπηση δεδομένων προς την κοινή γνώμη για να μπορεί να αναπτύξει την δική της κρίση σχετικά με το θέμα. Παρατίθενται οι συγκεκριμένες σελίδες από την μελέτη του ελεγκτικού οίκου Ernst & Young(2017):

Δημοτική Εκπαίδευση:

Δραστηριότητα 7 Μείωση διδακτικού χρόνου λόγω ετών υπηρεσίας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Μείωση διδακτικού χρόνου λόγω ετών υπηρεσίας (αφορά μόνιμους εκπαιδευτικούς της απλής βαθμίδας)
Μείωση του διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.

ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ /ΕΥΘΥΝΕΣ ΟΠΩΣ ΑΥΤΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΝΤΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Ο μη διδακτικός χρόνος αναλώνεται στα εξής καθήκοντα:

1. Συναντήσεις με διάφορους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. 2. Συνέδρια/σεμινάρια. 3. Ενισχυτική διδασκαλία. 4. Διοικητικά καθήκοντα. 5. Μέντορισμα σε νεότερους εκπαιδευτικούς. 6. Συντονιστής μαθημάτων. 7. Προετοιμασία/Βαθμολόγηση. 8. Επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων. 9. Έλεγχος σχολικού κυλικείου. 10. Σχολικές επισκέψεις και εκδρομές. 11. Γιορτές. 12. Εξωσχολικές δραστηριότητες. 13. Σχολικός κήπος. 14. Σχολικό ταμειούχιο. 15. Άλλα.

ΜΕΙΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ

15 μέχρι 20 χρόνια υπηρεσίας: 2 δ.π., 21 χρόνια υπηρεσίας και άνω ή 50 ετών και άνω: 4 δ.π.

ΣΧΕΤΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡΙΟΔΩΝ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ
Υπουργικό Συμβούλιο και συμφωνία μεταξύ Υπηρεσίας Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού, ΥΠΠ και ΠΟΕΔ, με ημερομηνίες 2/10/1987, 2/5/1991, 9/9/1994, 29/11/1994, 22/6/1998.	196,07 εκπαιδευτικοί	5.686 δ.π.	€ 6.622.656,39

Δεν δόθηκαν επαρκείς εξηγήσεις για τους λόγους που μειώνεται ο διδακτικός χρόνος των εκπαιδευτικών λόγω των ετών υπηρεσίας. Επίσης δεν υπάρχει διασαφήνιση και θεσμοθέτηση των επιπλέον καθηκόντων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της μείωσης αυτής. Προτείνεται όπως διασαφηνιστούν και θεσμοθετηθούν τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω αυτής της μείωσης. Θα επιτευχθεί, έτσι, εξορθολογισμός των δαπανών, αφού μειώσεις χρόνου που δίνονται για άλλες δραστηριότητες θα μπορούσαν να θεσμοθετηθούν ως επιπλέον καθήκοντα λόγω της μείωσης που δίνεται για τα έτη υπηρεσίας.

Δραστηριότητα 46 Μείωση διδακτικού χρόνου λόγω ετών υπηρεσίας

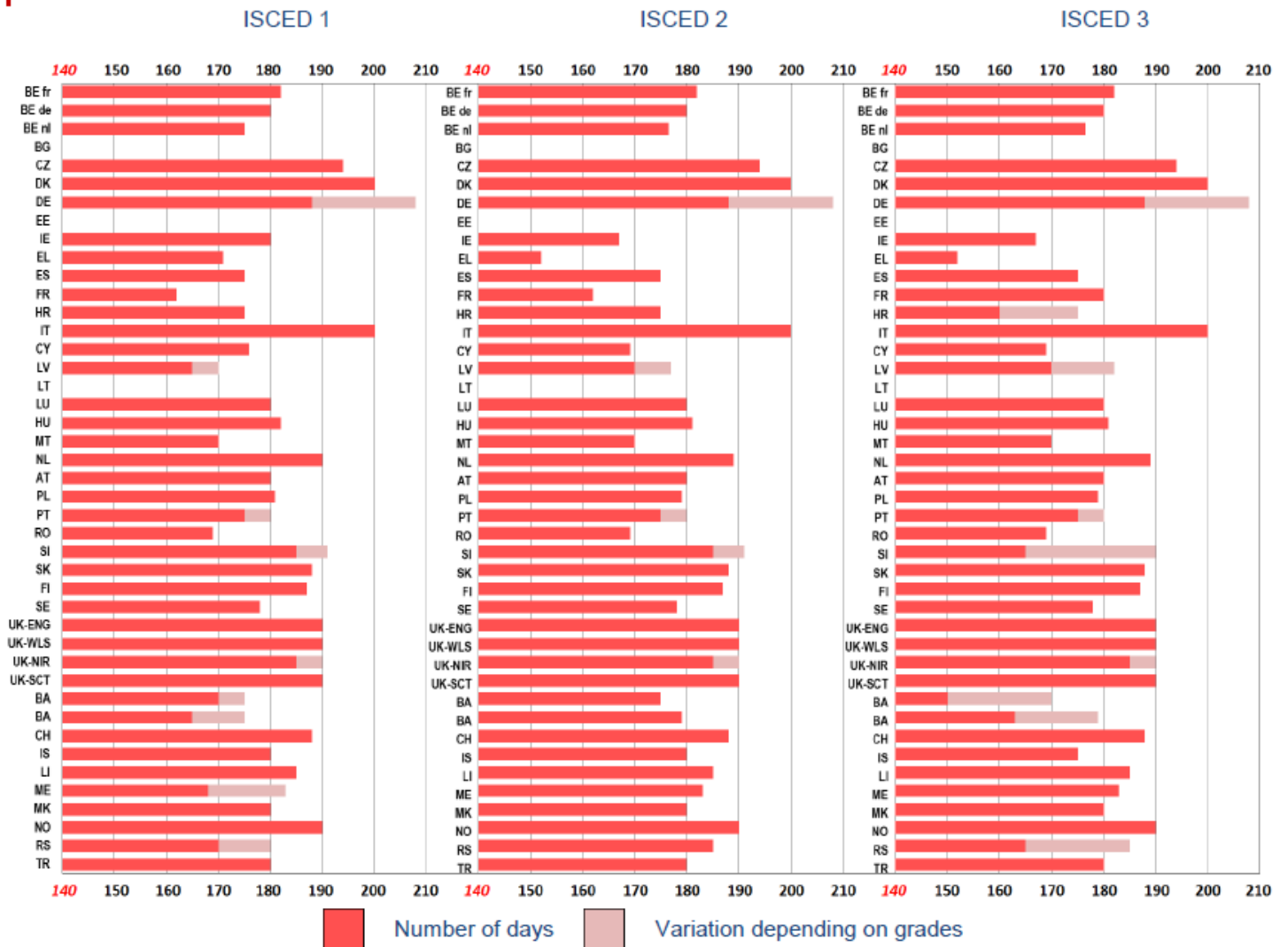
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Μείωση διδακτικών περιόδων εκπαιδευτικών			
Μείωση του διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους.			
ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ /ΕΥΘΥΝΕΣ ΟΠΩΣ ΑΥΤΑ ΚΑΘΟΡΙΖΟΝΤΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ			
ΔΕΔΟΜΕΝΑ	<ul style="list-style-type: none"> Αποτελεί διεθνή πρακτική που σποντάται στο 1/3 των χωρών της ΕΕ (βλ. Key Data on Teachers and School Leaders, 2013 p. 74) Οι διευθύνσεις των σχολείων οφείλουν να αξιοποιούν τους εκπαιδευτικούς με μείωση διδακτικού έργου σε αντίστοιχο διοικητικό έργο, όπως για παράδειγμα η λειτουργία ειδικών επιτροπών: Πρόνοιας, Πολιτικής άμυνας και ασφάλειας, Εκδρομών και επισκέψεων, Μαθητικών ομίλων, Εκπαιδευτικών συνεδρίων, Εράνων, Αιμοδοσίας κ.ά. Η αξιοποίηση του χρόνου που απελευθερώνεται λόγω των διδακτικών μειώσεων από τις σχολικές διευθύνσεις είναι αναγκαία για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων λόγω έλλειψης άλλων θεσμικών μορφών, όπως είναι ο ανώτερος εκπαιδευτικός, ο βοηθός εκπαιδευτικού, ο επιμελητής εργαστηρίων, ο παιδονόμος, ο υπεύθυνος πρόνοιας, μέντορες νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών κ.ά. 		
	ΜΕΙΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ		
8 μέχρι 16 χρόνια υπηρεσίας: 2 δ.π., 16 μέχρι 20 χρόνια: 4 δ.π., 20 χρόνια και άνω: 6 δ.π., ΒΔ με 5 μέχρι 10 χρόνια: 2 δ.π., ΒΔ με 16 χρόνια και άνω : 4 δ.π., ΒΔ Α' με 6 χρόνια και άνω ή 12 χρόνια σε θέσεις ΒΔ και ΒΔ Α': 2 δ.π.			
ΣΧΕΤΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΗΡΕΑΖΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡΙΟΔΩΝ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ
Απόφαση ΥΣ 35.513 με ημερομηνία 09/05/1992.	527,08 εκπαιδευτικοί	12.650 δ.π.	€ 17.803.293,75
<p>Δεν δόθηκαν επαρκείς εξηγήσεις για τους λόγους που μειώνεται ο διδακτικός χρόνος των εκπαιδευτικών λόγω των ετών υπηρεσίας. Επίσης δεν υπάρχει διασαφήνιση και θεσμοθέτηση των επιπλέον καθηκόντων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της μείωσης αυτής.</p> <p>Προτείνεται όπως διασαφηνιστούν και θεσμοθετηθούν τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω αυτής της μείωσης. Θα επιτευχθεί, έτσι, εξορθολογισμός των δαπανών, αφού μειώσεις χρόνου που δίνονται για άλλες δραστηριότητες θα μπορούσαν να θεσμοθετηθούν ως επιπλέον καθήκοντα λόγω της μείωσης που δίνεται για τα έτη υπηρεσίας.</p>			

4.1.3 Σχολικές μέρες

Συνεχίζοντας ο γενικός ελεγκτής σχετικά με το πόσο δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου παράθεσε τους παρακάτω πίνακες με τις σχολικές μέρες γράφοντας στους λογαριασμούς του στο facebook και twitter:



Figure 3: Number of school days, 2016/17



Πηγή: Facebook, προφίλ Γενικού Ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαλίδη. (23 Ιουλίου 2018)



Odysseas Michaelides

@OMichaelides

Φρέσκα- φρέσκα στοιχεία του Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ της ΕΕ δεικνύουν ότι η Κύπρος εξακολουθεί να είναι από τις χώρες με τις λιγότερες σχολικές μέρες. Το λίπος είναι απίστευτο.

Translate Tweet

Figure 2: Number of school days in primary and general secondary education, 2018/19



Country-specific notes

Belgium (BE nl): Flanders has changed the methodology used to calculate the number of instruction days: a week now counts 4.5 days of instruction instead of 5 days – most schools do not have classes on Wednesday afternoon.

Bulgaria: The number of school days for secondary education is 183, except for the last grade (year XII) where the number is 156 because the end of this last students' school year is earlier – on 15 May.

Croatia: Legally prescribed minimum number of teaching days for ISCED 1-3 is 175, except for the final grades of upper secondary education for which minimum of 160 teaching days is prescribed.

Latvia: 166 days for grade 1; 181 days for grade 9; 186 days for grade 12.

Lithuania: 185 days for secondary education, except for the last grade (IV gymnasium grade), where it is 165 because of the examinations.

Hungary: Primary and lower secondary education: *Általános iskola*; upper secondary education: *Gimnázium*.

Portugal: The total number of instruction days varies between 175 and 180 days due to the fact that some grades have national exams between June and the end of July.

Slovenia: Primary and lower secondary: 181 days in the final grade; upper secondary education: 165 days in the final grade.

Bosnia and Herzegovina: Federation of B&H: Primary education: 170 days for the first and final grades; secondary education:

Πηγή: Twitter , Προφίλ Γενικού ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαηλίδη.

Ο κ. Μιχαηλίδης χωρίς να διευκρινίσει δείχνει με αυτό τον πίνακα ότι οι σχολικές μέρες στην χώρα μας είναι πολύ λιγότερες σε σχέση με άλλες χώρες. Αυτό φαίνεται οπτικά όταν βρεις την Κύπρο στο πίνακα. Το θέμα γίνεται πιο ξεκάθαρο με τα αναλυτικά στοιχεία από την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (The Organization of School Time in Europe, 2018/19) όπου δίνονται αναλυτικά οι σχολικές μέρες κάθε χώρας. Στην πρώτη σελίδα αναφέρεται ότι το κοινό εύρος των σχολικών ημερών στην Ευρώπη είναι μεταξύ 170-190. Στη σελίδα 20 της έκθεσης (ανάλυση Κύπρου) στη δημοτική εκπαίδευση αναφέρεται ότι οι σχολικές μέρες είναι 181 (3 Σεπτεμβρίου 2018-21 Ιουνίου 2019). Με βάση αυτά τα στοιχεία τουλάχιστον στη δημοτική εκπαίδευση οι σχολικές μέρες εντάσσονται στο μέσο όρο των Ευρωπαϊκών χωρών. Υπήρξε αποσιώπηση δεδομένων από το γενικό ελεγκτή όπου και σε αυτό το θέμα επιβεβαιώνεται η επιλεκτικότητα με τη μορφή της αποσιώπησης δεδομένων. Με την ανάρτηση του πίνακα ο κ. Μιχαηλίδης ήθελε να πείσει την κοινή γνώμη ότι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου δουλεύουν λιγότερες μέρες και με αυτό τον τρόπο να νομιμοποιήσει τις εκθέσεις της ελεγκτικής υπηρεσίας περί σπατάλης στη εκπαίδευση. Παρατίθεται ο πίνακας με τις πληροφορίες:

CYPRUS

Organisation of school time in primary and general secondary education – 2018/19

	Primary education	General secondary education
Starting date of students' school year*	10 September 2018	7 September 2018 (see Additional notes)
End of students' school year*	19 June 2019	(see Additional notes)
Christmas/New Year	2 weeks 24 December 2018 – 4 January 2019	2 weeks 24 December 2018 – 4 January 2019
Spring/Easter	2 weeks 22 April – 3 May 2019	2 weeks 22 April – 3 May 2019
Summer	11 weeks 20 June – 6 September 2019	9 weeks 1 July – 31 August 2019
Public/religious holidays	1 October 2018 13 November 2018 30 January 2019 11 March 2019 25 March 2019 1 April 2019 6 June 2019 11 June 2019 17 June 2019	1 October 2018 13 November 2018 30 January 2019 11 March 2019 25 March 2019 1 April 2019 11 June 2019 17 June 2019
Starting date of teachers' school year**	3 September 2018	3 September 2018
End of teachers' school year**	21 June 2019	28 June 2019

Source: Eurydice.

Additional notes

Primary education

***Students:** In primary education, lessons begin on the second Monday of September and end on the Wednesday before the penultimate Friday of June. The total number of school days for the school year 2018/19 is 174 and for the holidays 86.

****Teachers:** Teachers in primary education need to be at school from the first Monday of September until the penultimate Friday of June. The official teachers' school year is longer than student's school year in primary education as it includes preparation of the school timetable, sorting out of classes and lessons, and a two-day teachers' professional learning programme. The total number of school days for the school year 2018/19 is 181 and for the holidays 79. In primary education, according to the Regulations for the Functioning of Primary Education Schools, the official school year is from 1 September each year until the 31 August next year (1 September 2018 – 31 August 2019).

Secondary Education

***Students:** In secondary education, lessons begin on the 5th working day of September. In lower secondary education, lessons end during the last week of May. A two-week examination period follows. In upper secondary education, lessons for students at the C' form (3rd grade of Lyceum) terminated during the first ten days of May and for those at A' & B' form (1st and 2nd grade of Lyceum), between 11 May and 20 May. Graduate or final examinations follow which last about 3 weeks. The Minister is granted the authority, under certain circumstances to set different days for lessons termination of the school year.

****Teachers:** The official teachers' school year is longer than students' school year in secondary education. In secondary general education, according to the law (Regulations for the Functioning of Secondary Education Schools), the official school year is from 1 September each year until 31 August next year (1 September 2018 – 31 August 2019).

Πηγή: European Commission (2018). The Organization of School Time in Europe, 2018/19 p.20

4.1.4 Αναφορές στη διεθνή αξιολόγηση PISA

Συνεχίζεται η επιλεκτική χρήση δεδομένων με την τεχνική της αποσιώπησης από πλευράς ΥΠΠ και γενικού ελεγκτή με τα αποτελέσματα της διεθνούς αξιολόγησης μαθηματικών και επιστήμης (TIMSS) το 2015. Αυτή τη χρονιά ήταν η 3^η συμμετοχή της Κύπρου στο πρόγραμμα (1995,2003,2015). Μέσα από 49 συμμετέχουσες χώρες η Κύπρος πήρε μέση επίδοση 523, σχετικά με μαθητές Δ' δημοτικού, όπου η κεντρική τιμή της κλίμακας είναι 500 που είναι λίγο πιο πάνω από τον μέσο όρο. Αυτή ήταν η καλύτερη επίδοση της Κύπρου σε σχέση με τις άλλες δυο προσπάθειες αλλά και μια επίδοση που ξεπέρασε χώρες για παράδειγμα Γερμανία, Σλοβενία και Σουηδία. Ο γενικός ελεγκτής κάνει επιλεκτική χρήση των αποτελεσμάτων της PISA στα οποία οι μαθητές είχαν αποτελέσματα κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ και των υπόλοιπων Ευρωπαϊκών χωρών και παράλειψε να αναφερθεί στα αποτελέσματα της TIMSS. Το ΥΠΠ αναφέρει στο Υπόμνημα σελ. 4 ότι τα αποτελέσματα (της TIMSS) δείχνουν μια διαχρονική βελτίωση και παρέλειψε να αναφέρει τα θετικά στοιχεία και τις χώρες που ξεπέρασε στην τελευταία αξιολόγηση ενώ δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της PISA με στόχο να νομιμοποιήσει τον εξορθολογισμό που προτείνει.

4.1.5 Θεσμός Υπευθύνου τμήματος

Σχετικά με τις μειώσεις διδακτικού χρόνου, σύμφωνα με την έκθεση για εξορθολογισμό της παιδείας από τον οίκο Ernst & Young (2017) στην σελίδα 17 σχετικά με θεσμούς με διασαφηνισμένα καθήκοντα αναφέρεται κατά γράμμα «Παρατηρήθηκε ότι κάποιοι θεσμοί/δραστηριότητες για τους/τις οποίες δίδονται μειώσεις διδακτικών περιόδων επί του παρόντος δεν εφαρμόζονται πλήρως (όπως ο Υπεύθυνος τμήματος στη Δημοτική εκπαίδευση, η

Επαγγελματική Μάθηση, οι θεσμοί των Αθλητικών και Μουσικών Σχολείων και ο θεσμός του Ολοήμερου Ενιαίου Σχολείου). Εάν το ΥΠΠ αποφασίσει να υλοποιήσει πλήρως αυτούς τους θεσμούς, τότε θα δημιουργηθούν επιπρόσθετες ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι επιπρόσθετες ανάγκες θα δημιουργήσουν μεγαλύτερη απόκλιση από τις οροφές που έχουν καθοριστεί από το Υπουργικό Συμβούλιο, εάν δεν προκύψουν εξοικονομήσεις μέσω ανάλογων ενεργειών». Με βάση αυτή την επισήμανση καταλαβαίνουμε ότι ο θεσμός του Υπεύθυνου τμήματος δεν εφαρμόζεται πλήρως, ενώ αυτό παραλείπεται στις δηλώσεις του γενικού ελεγκτή και του κυβερνητικού εκπροσώπου όταν συζητάνε μειώσεις διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών.

Επίσης ο διεθνής οίκος Ernst & Young (2017) αναφέρει στα μέτρα που προτείνει στο ΥΠΠ για εξορθολογισμό είναι η πλήρης εφαρμογή του θεσμού του Υπεύθυνου τμήματος (σελ.18) αλλά να γίνει αξιολόγηση και θεσμοθέτηση καθηκόντων τα οποία θα πρέπει να εκτελούν λόγω αρχικής μείωσης διδακτικού χρόνου και για τη μείωση που λαμβάνουν από τα έτη υπηρεσίας. Με λίγα λόγια προτείνεται να γίνει μια διασαφήνιση των καθηκόντων όπου μπορεί να εξοικονομηθούν διδακτικές περιόδους αλλά ο θεσμός του Υπεύθυνου τμήματος προτείνεται να εφαρμοστεί πλήρως για τον λόγο ότι πιθανό να είναι σημαντικός για την ποιότητα της παιδείας. Όμως παρόλο που το ΥΠΠ είχε αυτή την έκθεση στα χέρια του, πρότεινε στο Υπουργικό Συμβούλιο τη μείωση των περιόδων του θεσμού του Υπεύθυνου τμήματος από δυο σε μια και το ίδιο με τα χρόνια υπηρεσίας σε κάθε μείωση που ήταν δυο διδακτικές περιόδους σε μια. Αυτές οι προτάσεις ψηφίστηκαν από το Υπουργικό Συμβούλιο στις 4 Ιουλίου του 2018. Αυτή η ψήφιση των μεταρρυθμίσεων έρχεται να τεκμηριώσει τις υποθέσεις της έρευνας ότι το κράτος προσπαθούσε να εξορθολογήσει τις δαπάνες του ΥΠΠ μέσα στο πλαίσιο της οικονομικής περισυλλογής.

4.2 Γενίκευση δεδομένων

Σε αυτή την κατηγορία δεν παρατηρήθηκαν πολλά παραδείγματα με τη χρήση μόνο της γενίκευσης δεδομένων. Αυτή η τεχνική επιλεκτικότητας παρατηρήθηκε σε συνδυασμό με τις άλλες κατηγορίες.

4.2.1 Ετήσια έκθεση ελεγκτικής υπηρεσίας

Στην ετήσια έκθεση της ελεγκτικής υπηρεσίας το 2016 για το έτος 2015 στην σελίδα 376 αναφέρεται «Επίσης, σύμφωνα με πρόσφατη Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη, ο διδακτικός χρόνος των εκπαιδευτικών στην Κύπρο κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα του ευρωπαϊκού μέσου όρου. Ωστόσο, όπως μας διευκρίνισε το ΥΠΠ, στα στοιχεία της πιο πάνω έκθεσης δεν συμπεριλαμβάνονται όλες οι απαλλαγές των εκπαιδευτικών από τον διδακτικό τους χρόνο». Με αυτό αποδεικνύεται ότι η ελεγκτική υπηρεσία και ο γενικός ελεγκτής γνωρίζουν ότι τουλάχιστον ο χρόνος των εκπαιδευτικών δημοτικής είναι περίπου ο ίδιος με τον ευρωπαϊκό αντίστοιχο αλλά ποτέ δεν αναφέρθηκε και υπάρχει μια πλήρης γενίκευση χωρίς τεκμηρίωση με απώτερο σκοπό την μείωση δαπανών. Συνεχίζοντας στη σελίδα 376 της έκθεσης της ελεγκτικής υπηρεσίας γίνεται αναφορά σε έκθεση του ΔΝΤ τον Απρίλιο του 2013 όπου αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί στη Κύπρο έχουν λίγο διδακτικό χρόνο συγκρινόμενοι με άλλες χώρες της ΕΕ. Η συγκεκριμένη αναφορά επιλεκτικά χρησιμοποιείται στο υπόμνημα του ΥΠΠ. Όπως αναλύθηκε σε άλλο σημείο ο διδακτικός χρόνος των εκπαιδευτικών στη Δημοτική εκπαίδευση είναι περίπου στα ίδια επίπεδα με τον ευρωπαϊκό διδακτικό χρόνο. Με την αναφορά στην ετήσια έκθεση της ελεγκτικής υπηρεσίας υπάρχει μια γενίκευση και δεν αναφέρεται συγκεκριμένα ότι το θέμα με το διδακτικό

χρόνο είναι στη μέση εκπαίδευση. Η τεχνική της γενίκευσης του προβλήματος του διδακτικού χρόνου νομιμοποιεί τις αλλαγές στη δημοτική και μέση εκπαίδευση.

4.3 Ασάφεια στη παρουσίαση των δεδομένων

4.3.1 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Για το θέμα της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ανέφερε κάποιες απόψεις ο κ. Μιχαηλίδης στην εκπομπή του Σίγμα «Μεσημέρι και κάτι» που αναφέρθηκε πιο πάνω. Συγκεκριμένα για το θέμα ανέφερε : 09:01: «Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι αργίες στην Κύπρο, φαίνεται ότι και σ' αυτόν τον τομέα είναι πολύ περισσότερες από τις άλλες χώρες, και δε μιλώ τώρα για τις αργίες των μαθητών, αλλά για τον χρόνο εργασίας των καθηγητών και των δασκάλων, λέμε ότι αφ' ης στιγμής υπάρχουν και ανάγκες για παράδειγμα για εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της χρονιάς, θα μπορούσε κάλλιστα η εκπαίδευση να γίνεται τέλος του Αυγούστου, ώστε να μην υπάρχει ανάγκη να κλείνουν τα σχολεία για εκπαίδευση των καθηγητών»

Στη πιο πάνω επισήμανση ο κ. Μιχαηλίδης καταπιάστηκε με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με την εκπαίδευση των καθηγητών. Η ασάφεια επικρατεί στα λόγια του κ. Μιχαηλίδη, λέγοντας ότι τα σχολεία κλείνουν για εκπαίδευση των καθηγητών χωρίς να διευκρινίζει τι ισχύει. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την επίσημη εφημερίδα της δημοκρατίας, Παράρτημα 3^ο (24^η Φεβρουαρίου 2017) Κανονιστικές Διοικητικές Πράξεις (Περί κοινοτικών σχολείων μέσης εκπαίδευσης νόμος) μια ημέρα κάθε τετράμηνο, ορίζεται ως «Ημέρα Εκπαιδευτικού» και αξιοποιείται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύνολο δυο μέρες, τις οποίες οι μαθητές δεν προσέρχονται στα σχολεία. Ο κ. Μιχαηλίδης δεν διευκρίνισέ ότι η επιμόρφωση είναι δυο μέρες. Από την άλλη επιλεκτικά χρησιμοποίησε τους καθηγητές διότι στη δημοτική εκπαίδευση η επιμόρφωση αυτή συμβαίνει την πρώτη εβδομάδα Σεπτεμβρίου, όταν

προσέρχονται στα σχολεία οι εκπαιδευτικοί πριν την επάνοδο των μαθητών μετά τις καλοκαιρινές διακοπές. Είναι ορθό να αναφερθεί ότι στη έκθεση του διεθνή οίκου Ernst & Young (2017) για εξορθολογισμό δεν γίνεται λόγος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δεν υπάρχει πρόταση για εξορθολογισμό σε αυτό το θέμα. Ο γενικός ελεγκτής αφήνοντας ασάφειες σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λέγοντας ότι κλείνουν τα σχολεία για τους καθηγητές προσπαθεί να κερδίσει την κοινή γνώμη σε σχέση με τις καινούργιες αλλαγές που συζητά. Ακόμα μια επιβεβαίωση των υποθέσεων της εργασίας σχετικά με την τεχνική της ασάφειας στα επιχειρήματα του γενικού ελεγκτή.

4.4 Συνδυασμός των τεχνικών επιλεκτικότητας

Σε αυτή την κατηγορία υπήρξε συνδυασμός και των τεσσάρων κατηγοριών. Οι δρώντες συνδυάζοντας τις τεχνικές μέσω των τηλεφωνικών παρεμβάσεων σε εκπομπές στην τηλεόραση και χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσπάθησαν να πείσουν την κοινή γνώμη για τις επερχόμενες μεταρρυθμίσεις.

4.4.1 Διδακτικός χρόνος

Αρχικά το ΥΠΠ και ο γενικός ελεγκτής παραλείπουν να αναφέρουν ότι οι παρακάτω πίνακες δεν αναφέρουν το μέσο ετήσιο διδακτικό χρόνο.

Πίνακας 6: Μέσος ετήσιος διδακτικός χρόνος σε ώρες

Χώρα	Προδημοτική	Δημοτική	Γυμνάσιο	Λύκειο
ΚΥΠΡΟΣ	610*	615*	511	511
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΕΕ(22)	~1010**	~780**	~650**	~610**
ΜΕΛΗ ΟΟΣΑ	1001**	794**	712**	662**

* Δεν υπολογίζονται απαλλαγές λόγω εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων

** Στοιχεία απευθείας από τον ΟΟΣΑ στην έκδοση Education at a Glance 2017: OECD Indicators

Πηγή: Υπόμνημα ΥΠΠ σελ. 3 .



Odysseas Michaelides
@OMichaelides

Ασύστολα εψεύδετο σήμερα στον ΑΛΦΑ ο Π. Νικολαΐδης ότι ο διδακτικός χρόνος στην Κύπρο είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της ΕΕ. Το ψεύδεσθαι είναι από τα μαθήματα που οι καθηγητές παραδίδουν στα παιδιά μας?

Πηγή: Twitter , Προφίλ Γενικού ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαηλίδη.

4.3. ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ EDUCATION AT A GLANCE OECD INDICATORS (2014)

Η μελέτη του **Education at a Glance OECD Indicators (2014)** για τον χρόνο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει τον μέσο όρο στις 700 ώρες ετήσια, ενώ στην Κύπρο (όπως και στην Ελλάδα) το αντίστοιχο μέγεθος υπολογίζεται σε περίπου 450-500 ώρες, εξαιρουμένων μάλιστα των όποιων απαλλαγών.

Πηγή: Υπόμνημα ΥΠΠ σελ. 13.

(ii) Προς κατάδειξη του μεγέθους του προβλήματος, στη μέση εκπαίδευση, παραπέμπουμε σχετικά, στη μελέτη του **Education at a Glance OECD Indicators (2014)** για τον χρόνο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η οποία παρουσιάζει τον μέσο όρο στις 700 ώρες ετήσια, ενώ στην Κύπρο (όπως και στην Ελλάδα) το αντίστοιχο μέγεθος υπολογίζεται σε περίπου 450-500 ώρες, εξαιρουμένων μάλιστα των όποιων απαλλαγών.

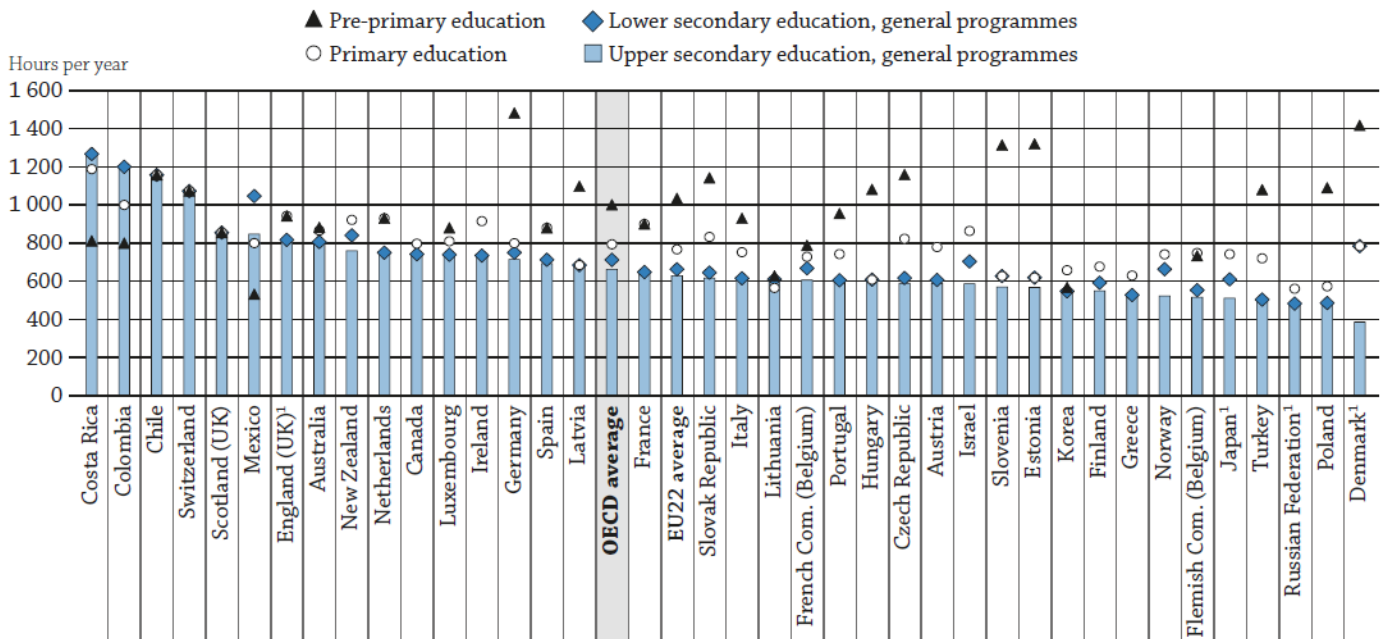
Πηγή: Έκθεση Γενικού ελεγκτή (2018) Προϋπολογισμός ΥΠΠ σελ. 5.

Ο πίνακας από τον οποίο πάρθηκαν τα πιο πάνω στοιχεία υπάρχει πιο κάτω. Σημειώνεται ότι οι μέσοι ετήσιοι χρόνοι αναφέρονται σε 'Net statutory contact time in public institutions'. Σύμφωνα με τις σημειώσεις του πίνακα από τον ΟΟΣΑ αυτός ο χρόνος περιέχει εκτός από το διδακτικό χρόνο και όλες τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες που κάνει ένας εκπαιδευτικός όπως:

προετοιμασία για τα μαθήματα, διόρθωση εργασιών και διαγωνισμάτων, επιμόρφωση, συναντήσεις με γονείς, συναντήσεις προσωπικού και άλλα γενικά θέματα του σχολείου.

Figure D4.2. Number of teaching hours per year, by level of education (2015)

Net statutory contact time in public institutions



Πηγή: OECD(2017): Education at a glance 2017 p. 381.

Total statutory working time refers to the number of hours that a full-time teacher is expected to work as set by policy. It can be defined on a weekly or annual basis. It does not include paid overtime. According to a country's formal policy, working time can refer to:

- The time directly associated with teaching and other curricular activities for students, such as assignments and tests.
- The time directly associated with teaching and other activities related to teaching, such as preparing lessons, counselling students, correcting assignments and tests, professional development, meetings with parents, staff meetings and general school tasks.

Working time required at school refers to the time teachers are required to spend working at school, including teaching and non-teaching time.

Πηγή: OECD(2017): Education at a glance 2017 p. 386.

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι η Κύπρος απουσιάζει απ' αυτό τον πίνακα, άρα δεν γνωρίζουμε πως το ΥΠΠ υπολόγισε το μέσο διδακτικό χρόνο. Ακόμα, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ ο πίνακας δεν δίνει την εικόνα του πραγματικού διδακτικού χρόνο. Στην ανάλυση του πίνακα αναφέρεται συγκεκριμένα το παράδειγμα της Λετονίας. Στον πίνακα πιο πάνω που παρατίθεται, η Λετονία η οποία έχει μέσο όρο του χρόνου που ορίζει το κάθε κράτος (net statutory time) στο Γυμνάσιο 685 ώρες ετησίως. Όμως σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Λετονίας διδάσκουν 63% περισσότερο από το χρόνο που δηλώθηκε και εμφανίζεται στο πίνακα (Education at a glance 2017 page: 382). Από την άλλη μεριά η Ελβετία έχει 'net statutory time' 1073 ώρες ετησίως. Σύμφωνα με τις σημειώσεις του πίνακα ο πραγματικός διδακτικός χρόνος είναι 10% λιγότερος από τις ώρες αυτές. Με βάση αυτά τα στοιχεία ο γενικός ελεγκτής και το ΥΠΠ έκαναν χρήση στοιχείων χωρίς να αναφέρονται ότι αυτός ο χρόνος δεν είναι μέσος διδακτικός χρόνος. Επίσης παραλείψαν να αναφέρουν πώς υπολογίστηκε ο μέσος διδακτικός χρόνος της Κύπρου και τι περιλαμβάνει. Πιο πάνω υπάρχει η δήλωση του γενικού ελεγκτή που συνόδευε τον πίνακα του ΟΟΣΑ σε σχέση με το διδακτικό χρόνο. Προφανώς χρησιμοποιώντας τον πίνακα προσπάθησε να ενισχύσει την πεποίθηση για ανάγκη εφαρμογής αμφιλεγόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς όμως να υπάρχει εξήγηση σχετικά με τα δεδομένα που κοινοποίησε. Ακόμα το ΥΠΠ σε άλλη παράγραφο επισημαίνει ότι με βάση την μελέτη του Education at a Glance OECD Indicators (2014) αναφέρεται ότι ο μέσος όρος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην Κύπρο ανέρχεται στις 450-500 ώρες ετησίως. Κοιτάζοντας στις σημειώσεις κάτω από τον πίνακα και πάλι η Κύπρος απουσιάζει και δεν γνωρίζουμε πως υπολογίστηκε ο μέσος ετήσιος διδακτικός χρόνος. Επίσης ο πίνακας

αναφέρεται και πάλι σε ‘net statutory time’ και όχι σε πραγματικό διδακτικό χρόνο. Το ΥΠΠ χρησιμοποιεί αυτή την παράγραφο από την έκθεση του γενικού ελεγκτή όπως φαίνεται εδώ:

Το μέγεθος αυτό για την Κύπρο προκύπτει λαμβάνοντας υπόψη ότι τα γυμνάσια και λύκεια αρχίζουν μαθήματα περί τις 10 Σεπτεμβρίου, τα οποία τερματίζονται για τα γυμνάσια τέλος Μαΐου, για τις Α΄ και Β΄ Λυκείου περί τις 13 Μαΐου και για τη Γ΄ Λυκείου περί τις 10 Μαΐου. Τα σχολεία παραμένουν επίσης κλειστά για 2 εβδομάδες τα Χριστούγεννα και 2 εβδομάδες το Πάσχα, όπως και κατά τις επίσημες αργίες. Λαμβάνεται υπόψη μέσος όρος περιόδων διδασκαλίας οι 20 περίοδοι εβδομαδιαίως, δηλαδή 15 ώρες.

Πηγή: Έκθεση Γενικού ελεγκτή (2018) Προϋπολογισμός ΥΠΠ σ. 5.

Στην έκθεση της ελεγκτικής υπηρεσίας διευκρινίζεται πως υπολογίζεται ο μέσος ετήσιος διδακτικός χρόνος ο οποίος συγκεκριμένα γίνεται για την μέση εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται στους δείκτες του ΟΟΣΑ η μέση εκπαίδευση έχει το λιγότερο διδακτικό χρόνο στην Ευρώπη. Με βάση αυτά τα στοιχεία το ΥΠΠ, η έκθεση του γενικού ελεγκτή και ο ίδιος επιλεκτικά αναφέρουν την μέση εκπαίδευση. Είναι ξεκάθαρο από τον υπολογισμό του μέσου διδακτικού χρόνου της Κύπρου ότι συγκρίνονται ανόμοια δεδομένα όπου για την Κύπρο είναι ο πραγματικός χρόνος διδασκαλίας (actual teaching time) ενώ οι συγκρίσεις που γίνονται είναι με το χρόνο που ορίζεται από το κράτος (net statutory time). Με βάση αυτά τα ευρήματα υπήρξε ένας συνδυασμός τεχνικών της γενίκευσης του διδακτικού χρόνου δημοτικής μέσης αλλά και ασάφεια στο τι είναι πραγματικός χρόνος διδακτικός χρόνος και καθορισμένος διδακτικός χρόνος.

Χρησιμοποιώντας τα ίδια επιλεκτικά συγκριτικά δεδομένα ο γενικός ελεγκτής του κράτους προσπαθούσε να πείσει την κοινή γνώμη για την ανάγκη εξορθολογισμού μέσω της συμμετοχής του στην εκπομπή του Σίγμα «Μεσημέρι και κάτι» που αναφέρθηκε πιο πάνω.

06:37: «Αυτό ισχύει κυρία Χριστοφίδου και στο δημόσιο. Και στο δημόσιο πρέπει να πούμε ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός υπαλλήλων, οι οποίοι από ευσυνειδησία, οι ίδιοι αποφασίζουν να μείνουν στη δουλειά τους περισσότερο από το ελάχιστο ωράριο που καθορίζει η νομοθεσία. Αυτό

δεν σημαίνει ότι πρέπει να μην χτυπούν κάρτα (οι εκπαιδευτικοί) [...] και κάρτα χτυπάει όλο το δημόσιο και υπάρχουν δημόσιοι υπάλληλοι που μένουν και πέραν του καθορισμένου ωραρίου και δεν παίρνουν υπερωρίες».

Είναι αρκετά σημαντικό να ασχοληθούμε με τις αναφορές του γενικού ελεγκτή στην εκπομπή σχετικά με το ελάχιστο ωράριο των εκπαιδευτικών. Μέσα από τα λεγόμενα του είναι ξεκάθαρη η πρόταση για ένταξη καρτών εισόδου και εξόδου των εκπαιδευτικών από τα σχολεία ενώ την ίδια στιγμή δεν λαμβάνει υπόψη τον επιπλέον χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για προετοιμασία, διόρθωμα κτλ., εκτός σχολικού χώρου. Ο χρόνος αυτός όμως σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Improved support for new teachers in the EU, 2013) που ξοδεύουν οι εκπαιδευτικοί στο σπίτι τους αποτελεί μέρος του ολικού εργάσιμου τους χρόνου και κατ' επέκταση του μηνιαίου τους μισθού. Το συγκεκριμένο στοιχείο παραλείπεται από τον γενικό ελεγκτή σε σχέση με την μισθοδοσία των εκπαιδευτικών και τις μεταρρυθμίσεις που προωθεί.

Συνεχίζοντας στην εκπομπή 07:34: «Αν δείτε το τι συμβαίνει σε άλλες χώρες, οι καθηγητές είναι στα σχολεία μεταξύ 35 και 40 ωρών τη βδομάδα, όχι 30 όπως είναι οι δικοί μας [...] αυτό που λέω είναι δύο πράγματα. Πρώτα απ' όλα όταν κάνουμε σύγκριση δεν πιστεύω κάποιος να μπορεί να πει αν κοιτάξουμε τον κατάλογο όλων των χωρών της ΕΕ, σε όλες τις χώρες οι καταστάσεις είναι τέλειες, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι τέλειος, οι συνθήκες είναι όλες τέλειες και η μόνη διαφορά είναι οι ώρες που είναι στο σχολείο. Αυτό, όμως, που λέμε εμείς είναι ένα βήμα παρακάτω, ότι ας διορθώσουμε αυτό το θέμα του διδακτικού χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο και με τα δεκάδες εκατομμύρια ευρώ που θα εξοικονομήσουμε κάθε χρόνο, ακριβώς αυτό είναι που λέμε μπορούμε να δούμε οποιαδήποτε άλλη δράση που είναι αναγκαία, ώστε να υπάρξει ακριβώς μια καλύτερη αξιοποίηση όλων αυτών των κονδυλίων που σήμερα καταλήγουν στην παιδεία»

Αρχικά ο κ. Μιχαηλίδης στηρίζει το επιχείρημα του στη σύγκριση με άλλες χώρες στην οποία επικρατεί μια ασάφεια αφού δεν μας αναφέρει για ποιες άλλες χώρες συζητά. Συνεχίζοντας αναφέρει ότι οι δικοί μας εκπαιδευτικοί παραμένουν 30 ώρες στο σχολείο την βδομάδα. Ο γενικός ελεγκτής όμως όχι μόνο αποκρύπτει σημαντικές πληροφορίες από τους τηλεθεατές αλλά επίσης αφαιρεί από τον χρόνο των εκπαιδευτικών την προετοιμασία και τη διόρθωση αφού σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Improved support for new teachers in the EU, 2013) παράγραφο 4 (μετάφραση): «Οι πλείστοι από τους 5 εκατομμύρια δασκάλους στην Ευρώπη είναι υποχρεωμένοι με συμβόλαιο να δουλεύουν τουλάχιστον 35 – 40 ώρες εβδομαδιαία, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ο διδακτικός χρόνος, η διαθεσιμότητα στις σχολικές εγκαταστάσεις και ο χρόνος για προετοιμασία και διόρθωση». Πιο συγκεκριμένα σε αυτές τις 35-40 ώρες που παραμένουν στο σχολείο οι πλείστοι εκπαιδευτικοί της Ευρώπης, συμπεριλαμβάνονται η προετοιμασία και η διόρθωση ενώ στους εκπαιδευτικούς της Κύπρου δεν συμπεριλήφθηκε αφού υπολογίζεται ως ο χρόνος παραμονής στο σχολείο (6 ώρες ημερησίως). Είναι άξιο αναφοράς ότι σύμφωνα με την τελευταία έκθεση για εξορθολογισμό της παιδείας από διεθνή ελεγκτικό οίκο (Ernst & Young, 2017) σελίδα 43 « Λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών (σε όλες τις βαθμίδες), η Κύπρος έχει χαμηλότερο μέσο εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο (σε ώρες) από το μέσο όρο άλλων Ευρωπαϊκών χωρών EU(22), καθώς και των χωρών που ανήκουν στον ΟΟΣΑ με μόνη εξαίρεση τη Δημοτική εκπαίδευση». Σε καμία περίπτωση ο κ. Μιχαηλίδης δεν αναφέρθηκε σε αυτό ενώ με τις τοποθετήσεις του αποκρύπτει σημαντικά στοιχεία από την κοινή γνώμη. Με τη γενίκευση που χρησιμοποιεί για όλες τις βαθμίδες προσπαθεί να πείσει το κοινό για τις οικονομικές πολιτικές που πρέπει να περάσουν στην παιδεία.

Επιπρόσθετα ο κ. Μιχαηλίδης αναφέρεται σε κάτι αρκετά σημαντικό το οποίο, γενικά στις τοποθετήσεις του, δεν το λαμβάνει υπόψη. Είναι οι καταστάσεις και οι συνθήκες σε άλλες χώρες,

όπου λέχθηκε ότι δεν είναι τέλειες και ότι έχουν μειονεκτήματα σε αυτό τον τομέα(παιδεία) και άλλες χώρες τις Ευρώπης. Έμμεσα και αυθαίρετα παραδέχθηκε ότι συγκρίνουμε ανόμοια πράγματα αφού κάθε χώρα είναι μοναδική και στηρίζεται στο συγκείμενο της. Τέλος αναφέρεται ότι δεν αξιοποιούνται σωστά τα κονδύλια στη παιδεία αφήνοντας να νοηθεί ότι σπαταλούνται στην μισθοδοσία των εκπαιδευτικών ενώ συνεχίζει να εξηγεί την κατά τον ίδιο ιδανική κατάσταση στην παιδεία γενικά και αόριστα.

Με τα ίδια δεδομένα το κράτος προσπαθούσε να ενισχύσει την προσπάθεια του ΥΠΠ και του γενικού ελεγκτή με αρκετές δηλώσεις σε ραδιοφωνικούς σταθμούς και ενημερωτικές εκπομπές. Ένα παράδειγμα αυτών των δηλώσεων είναι αυτές που παραχώρησε ο κυβερνητικός εκπρόσωπος Πρόδρομος Προδρόμου σε μεσημβρινή εκπομπή του Αντέννα (13 Ιουλίου 2018):

0:45 «...Έχουμε ένα καθεστώς στην Κύπρο, όπου με τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί εργάζονται... το σχολείο λειτουργεί από τις 07:30 μέχρι τις 13:30 περίπου και μέσα σε αυτή την διάρκεια οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μόνο μερικές περιόδους, μερικά σαράντα πέντε λεπτά, συγκεκριμένα ένας πρωτο-διοριζόμενος, από αυτούς που τώρα μπορούν και με την νέα διαγωνιστική διαδικασία μπορούν και νέοι άνθρωποι να κερδίσουν θέση στην εκπαίδευση, προβλέπεται ότι στη μέση εκπαίδευση διδάσκουν στη αρχή 24 περιόδους και αυτό σημαίνει 24 45λεπτα δηλαδή, 18 ώρες την βδομάδα ενώ στην δημοτική εκπαίδευση 28 περιόδους. Έχει συσσωρευτεί με τα χρόνια ένα καθεστώς που λέει στα 7 χρόνια με την αρχαιότητα μειώνονται οι ώρες, αν αναλάβουν άλλα καθήκοντα στο σχολείο όπως υπεύθυνος τμήματος παίρνουν απαλλαγή 2 περιόδους και τελικά καταλήγουμε στο να έχουμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι να διδάσκουν μόνο μερικές ώρες, αυτό είναι μια σπατάλη».

Ακολουθεί ερώτηση από τον δημοσιογράφο Νικήτα Κυριάκου 02:03 «Πως θα λυθεί το πρόβλημα είναι το θέμα γιατί και οι δυο πλευρές εμμένουν στις θέσεις τους»

Πρόδρομος Προδρόμου: 02:13 «Αγαπητέ κύριε Νικήτα για να καταλάβω , οι θέσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν πρέπει να διδάσκουν από τις 35 εργάσιμες ώρες που εργάζεται κατά μέσο όρο ο κόσμος δηλαδή δεν θα πρέπει να δουλεύουν ούτε 20 ώρες; »

Στο τέλος της συζήτησης ο κυβερνητικός εκπρόσωπος τονίζει ότι στόχος της κυβέρνησης είναι ο εξορθολογισμός βάση των συστάσεων της Διεθνούς Παγκόσμιας Τράπεζας του 2013 η οποία πρέπει να αξιοποιηθεί και καινούργια έκθεση που ανατέθηκε σε εξειδικευμένο οίκο (Ernst & Young). Τόνισε ότι τα χρήματα θα παραμείνουν στην παιδεία. 04:23 «Όποιες εξοικονομήσεις γίνει είναι θα είναι προς όφελος του σχολείου της λειτουργίας, του των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, μπορεί να ενισχύσουμε προγράμματα σχετικά με την ασφάλεια και την υγεία...»

Με την τεχνική της υπεραπλούστευσης-απλοποίησης των δεδομένων επεδίωξε ο κυβερνητικός εκπρόσωπος να προσπαθούσε να πείσει την κοινή γνώμη για τις αποφάσεις του Υπουργικού Συμβουλίου. Τα δεδομένα που εξήγησε πηγάζουν από το υπόμνημα του ΥΠΠ. Προσθέτοντας τις περιόδους που διδάσκει ο εκπαιδευτικός δεν μπορείς να υπολογίσεις τον πραγματικό χρόνο που αφιερώνει στην καθημερινή εργασία του. Αυτό αναλύθηκε και πιο πάνω όπου εξηγήθηκε ο πίνακας που λαμβάνει υπόψη τον χρόνο που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός όπως: προετοιμασία για τα μαθήματα, διόρθωση εργασιών και διαγωνισμάτων, επιμόρφωση, συναντήσεις με γονείς, συναντήσεις προσωπικού και άλλα γενικά θέματα του σχολείου. Επίσης με απλά μαθηματικά όπως αναφέρεται από τον κ. Προδρόμου το σχολείο λειτουργεί από τις 07:30 μέχρι τις 13:30 οι εκπαιδευτικοί είναι στην εργασία για τουλάχιστον έξι ώρες την μέρα. Ακόμα μια χρήση επιλεκτικών και μεμονωμένων στατιστικών αριθμητικών δεδομένων από εκπρόσωπο του κράτους χωρίς διευκρινήσεις με στόχο να πείσει την κοινή γνώμη για την εξοικονόμηση δαπανών. Ο κ. Προδρόμου γενικεύει και αναφέρει περιόδους διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού ως χρόνο εργασίας ενώ την ίδια στιγμή παραλείπει να αναφέρει το χρόνο παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο

έχοντας άλλα καθήκοντα. Με βάση τις υποθέσεις της έρευνας το κράτος οδηγήθηκε σε αυτή την πολιτική λόγω της πίεσης να εφαρμοστούν μέτρα που προτάθηκαν από τους δανειστές και αυτό επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα του κ. Προδρόμου ότι η χρήση της έκθεσης από την Παγκόσμια Τράπεζα είναι επιβεβλημένη.

4.4.2 Μισθοδοσία εκπαιδευτικών

Σε σχέση με την μισθοδοσία των εκπαιδευτικών ο γενικός ελεγκτής δημοσίευσε τον παρακάτω πίνακα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης:

ΧΑΡΗΚΣΖΕΡΠΙΟΥ

Figure 5a: Minimum and maximum statutory salaries and actual salaries of teachers (in PPS) of teachers in primary and secondary schools, 2015/16



Source: Eurydice.


Οδυσσέας Φ. Μιχαηλίδης - Odysseas Ph. Michaelides
 13 July 2018 · 🌐

Αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα στοιχεία των μισθών τους είναι σήμερα χειρότερα από το 2012, ιδού και οι συγκρίσεις για το 2016. Οι συγκρίσεις γίνονται σε ισοτιμία αγοραστικής δύναμης (pps). Καλύτερα αμειβόμενοι από τους κύπριους καθηγητές λυκείου, οι εκπαιδευτικοί του Λιχτενστάιν, του Λουξεμβούργου, της Ολλανδίας και της Δανίας. Στα γυμνάσια και δημοτικά οι κύπριοι παίρνουν λιγότερα μόνο από το Λιχτενστάιν και Λουξεμβούργο.


 Author
Οδυσσέας Φ. Μιχαηλίδης - Odysseas Ph. Michaelides
 Οι αποκοπές λόγω κρίσης που είναι της τάξης του 15% πρώτον δεν αλλάζουν την εικόνα και δεύτερο είναι προσωρινές αφού ξεκίνησε ήδη η άρση τους.

Like · Reply · 2 y

Πηγή: Facebook, προφίλ Γενικού Ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαηλίδη.

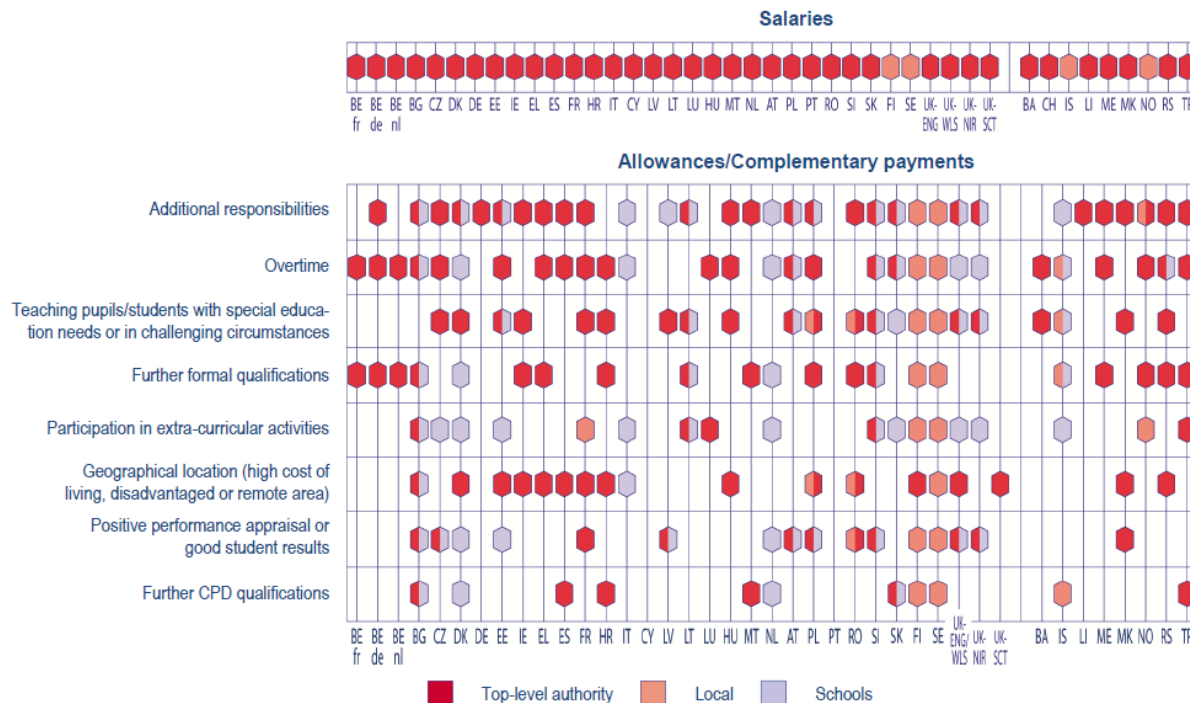
Όπως αναφέρει ο γενικός ελεγκτής, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είναι από τους πιο υψηλά αμειβόμενους στην Ευρώπη. Διαβάζοντας τις επεξηγήσεις του πίνακα από την πηγή του κ.

Μιχαηλίδη, Eurydice (2016): Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2015/16, αρχικά αναφέρεται ότι ο βασικός νόμιμος μισθός 'Basic statutory salary' που αναφέρεται στο πίνακα είναι ένα στοιχείο του συνόλου των αποδοχών που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους. Δεν περιλαμβάνει επιδόματα μισθού ή άλλες οικονομικές παροχές, δεν λαμβάνει υπόψη τους φόρους και τις εισφορές κοινωνικής ασφάλισης, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών (Eurydice 2016 p.8). Παρόλο που ο πίνακας δίνεται για σύγκριση δεν είναι σωστό να γίνεται διότι συγκρίνουμε ακαθάριστα ποσά που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ο κ. Μιχαηλίδης αναφέρει ότι λόγω κρίσης οι μισθοί είναι κατά 15% μειωμένοι(σχόλιο στη προηγούμενη σελίδα) λόγω κρίσης (μνημόνιο Τρόικα) αν και βάση τα επίσημα στοιχεία το ποσοστό είναι μεγαλύτερο , η σύγκριση με βάση τον πίνακα δεν είναι σωστή αλλά περισσότερο παραπλανητική. Άξιο αναφοράς είναι ότι στα στοιχεία του δικτύου Ευρυδική αναφέρεται ότι «Σε επτά περιπτώσεις, οι πραγματικοί μισθοί είναι πιο κοντά στο ελάχιστο παρά στο μέγιστο του νόμιμου μισθού Γαλλία (Δημοτική εκπαίδευση), Κροατία, Κύπρος, Ουγγαρία, Μάλτα, Πορτογαλία και Σουηδία (Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances 2015/16 p.26). Αυτή η συγκεκριμένη αναφορά είναι πολύ σημαντική και δείχνει ότι τα στοιχεία χρησιμοποιούνται από τον γενικό ελεγκτή επιδημικά τα οποία δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα.

Συνεχίζοντας διαβάζοντας τις επεξηγήσεις στην έκθεση που αναφέρεται ότι το πάγωμα των μισθών στο δημόσιο τομέα το οποίο ξεκίνησε το 2013 και αναμένεται να τελειώσει το 2017, είχε ως στόχο την μείωση των δημοσίων δαπανών με οπτική τον ισολογισμό του προϋπολογισμού (Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances 2015/16 p. 10) αυτό μας δίνει και απαντήσεις σε μια από τις υποθέσεις αυτής της εργασίας ότι το κράτος οδηγήθηκε σε αυτή την πολιτική με βάση την οικονομική κατάσταση της χώρας από τους δανειστές.

Η επιλεκτική χρήση πινάκων με αριθμητικά δεδομένα είναι φανερή όταν στην πηγή που αναφέρεται ο κ. Μιχαηλίδης Eurydice (2015/16), παρέλειψε να αναφέρει ότι υπάρχει και άλλος πίνακας με επιδόματα που παίρνουν εκπαιδευτικοί σε όλη την Ευρώπη τα οποία είναι επιπρόσθετα από το βασικό νόμιμο μισθό.

Figure 7: Decision-making levels responsible for setting teachers' salaries, allowances and complementary payments in public schools (ISCED 0, 1, 2 and 3), 2015/16



Source: Eurydice.

Explanatory note

The top-level authority for education in most countries is the central government. In federal or similar types of government structure, however, the top level corresponds to the governments of the Communities in Belgium, the *Länder* in Germany, the governments of the Autonomous Communities in addition to the central government in Spain, and the education ministries in England, Wales, Northern Ireland and Scotland for the United Kingdom.

This figure only shows the authority levels which have some decision-making powers regarding the basic statutory salary and allowances. Lower level authorities using salary scales or criteria defined by higher levels to set teachers' basic statutory salaries are not regarded as having decision-making powers, as they only apply the rules established by other bodies.

For the definitions of each type of allowance, see Part III: Definitions.

Πηγή: European Commission (2016): Eurydice: Teachers' and School Heads' Allowances and Salaries in Europe 2015/16 p. 29.

Στο πιο πάνω πίνακα φαίνονται ξεκάθαρα οι λόγοι για τους οποίους παίρνουν επιδόματα οι εκπαιδευτικοί σε όλη την Ευρώπη. Οι σημειώσεις του πιο πάνω πίνακα αναφέρουν « Όλες οι Ευρωπαϊκές χώρες εκτός από την Γαλλία, Βέλγιο (Flemish Countries of Belgium), Κροατία,

Κύπρος, Λουξεμβούργο, Πορτογαλία, Σκωτία και η Βοσνία Ερζεγοβίνη δίνουν επιδόματα στους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη ευθυνών πέρα των βασικών τους καθηκόντων που καθορίζονται στη σύμβαση εργασίας ». Σε αυτή την περίπτωση ο γενικός ελεγκτής επιλεκτικά δημοσίευσε τον πίνακα με τα ακαθάριστα εισοδήματα των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη τα οποία όπως αναφέρθηκε δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αλλά επίσης απέκρυψε από την κοινή γνώμη ότι οι εκπαιδευτικοί πολλών ευρωπαϊκών χωρών παίρνουν επιπρόσθετα επιδόματα για άλλα καθήκοντα που εκτελούν. Αυτό είχε σαν συνέπεια την παραπληροφόρηση της κοινής γνώμης ότι οι εκπαιδευτικοί υπέρ-αμείβονται και σε αυτό να μπορεί να επιχειρηματολογήσει για την αμφιλεγόμενη οικονομική εξορθολογιστική πολιτική που θέλει να χαράξει το ΥΠΠ. Παρατηρήθηκε ακόμα μια φορά η τεχνική της αποσιώπησης δεδομένων από την κοινή γνώμη.

Σχετικό με το θέμα της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών είναι το απόσπασμα από την εκπομπή Σίγμα «Μεσημέρι και κάτω» που αναφέρθηκε πιο πάνω:

05:52 κ. Μιχαηλίδης: «Αν υπάρχει κάποιος που βλέποντας τη σύγκριση μισθών των εκπαιδευτικών της Κύπρου με τον μισθό των εκπαιδευτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πιστεύει ότι υπάρχουν περιθώρια όταν οι μισθοί στην Κύπρο είναι ασύγκριτα ψηλότεροι απ' την ΕΕ να πληρώνουμε και υπερωρίες γιατί προετοιμάζονται στο σπίτι, πραγματικά διερωτώμαι αν θα το ακούσουμε και αυτό.»

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω ο γενικός ελεγκτής χρησιμοποιεί τα δεδομένα επιλεκτικά λέγοντας ότι οι μισθοί των εκπαιδευτικών στην Κύπρο είναι ασύγκριτα ψηλότεροι χωρίς να διευκρινίζει τις χώρες και να παραλείπει να αναφερθεί στα επιδόματα εκπαιδευτικών στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης συνεχίζει να μην αναφέρεται σε σχέση με ποιο παράγοντα είναι οι μισθοί από τους υψηλότερους στην Ευρώπη. Μια ματιά στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances 2015/16 p.14) θα κατανοηθεί ότι οι μισθοί

στην Κύπρο είναι σχετικά ψηλότεροι από τον μέσο ευρωπαϊκό μέσο όρο σε σχέση με το ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν) το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης της οικονομίας της χώρας. Επίσης οι μισθοί των εκπαιδευτικών της Κύπρου είναι ακόμα ψηλότεροι σε σχέση με ισοτιμία αγοραστικής δύναμης (pps) γι' αυτό τον λόγο, χρησιμοποιήθηκε ο συγκεκριμένος πίνακας από τον κ. Μιχαηλίδη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αφού οπτικά δείχνει μεγαλύτερη διαφορά στη μισθοδοσία. Ξεκαθαρίζοντας όλα τα πιο πάνω ο γενικός ελεγκτής μιλάει με ασάφειες, γενικεύει και δεν δίνει την πραγματική εικόνα στους τηλεθεατές σε σχέση με τα συγκριτικά δεδομένα που αναφέρει.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το υπόμνημα του ΥΠΠ σελ.14 κατά γράμμα « Σημειώνεται επίσης ότι στα προσχέδια των Μνημονίων με την Τρόικα ημερομηνίας 7.11.2012 και 27.3.2013 υπήρχε πρόνοια για αύξηση των διδακτικών περιόδων κατά μία. Με δεδομένο το γεγονός ότι αυτό θα συνεπαγόταν τη μη ανανέωση των συμβάσεων 500 περίπου εκπαιδευτικών, στο Μνημόνιο που τελικά υπογράφηκε στις 3.4.2013, η συγκεκριμένη πρόνοια αφαιρέθηκε και εφαρμόστηκε, αντισταθμιστικά, πρόσθετη μόνιμη αποκοπή ύψους 0,8-1,5% στους υπαλλήλους του ευρύτερου δημόσιου τομέα (περιλαμβάνεται στις αποκοπές που θα αρθούν εντός της επόμενης πενταετίας) » Ακόμα μια επιβεβαίωση της υπόθεσης της παρούσας έρευνας σχετικά με την πολιτική του εξορθολογισμού, η οποία προέρχεται από τους δανειστές. Επίσης είναι ξεκάθαρη η επιπλέον μείωση των μισθών όλου του δημοσίου κάτι το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη ο κ. Μιχαηλίδης στις δηλώσεις του σχετικά με την μισθοδοσία των εκπαιδευτικών και κάνει λόγο για ακαθάριστους μισθούς, οι οποίοι, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

4.4.3 Αναφορές στα αποτελέσματα της διεθνούς αξιολόγησης PISA

Το ΥΠΠ επιχειρηματολογεί στο υπόμνημα που σύνταξε λέγοντας ότι πρέπει να γίνει μια σύγκριση της δημόσιας δαπάνης με τα αποτελέσματα (επιδόσεις) του εκπαιδευτικού συστήματος της

Πίνακας 7: Ποσοστό προσώπων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές επιστήμες

ΜΑΘΗΜΑ	ΚΥΠΡΟΣ	ΚΥΠΡΟΣ	Μέσος όρος ΕΕ
	2013	2016	2016
Ανάγνωση	32,8%	35,6%	19,7%
Μαθηματικά	42,0%	42,6%	22,2%
Θετικές επιστήμες	38,0%	42,1%	20,6%

Ας σημειωθεί ότι σε σχετική κατάταξη η Κύπρος κατατάσσεται στην τελευταία θέση της ΕΕ ως προς τις επιδόσεις στα μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες.

Την ίδια ώρα που η Κύπρος έχει κατά κεφαλή δαπάνη ανά μαθητή ανάλογη με άλλα κράτη-μέλη της ΕΕ, κατατάσσεται στη δεύτερη χειρότερη θέση ως προς τις επιδόσεις (ενώ η τελευταία χώρα -Βουλγαρία- είχε δαπάνη ίση με περίπου το ένα τέταρτο της κατά κεφαλή μαθητή δαπάνης της Κύπρου!).

Κύπρου με άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα συγκρίνει τα αποτελέσματα της διεθνούς αξιολόγησης PISA.

Πηγή: Υπόμνημα ΥΠΠ σ. 4

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα διεθνών αξιολογήσεων δεν είναι αντιπροσωπευτικά της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το ΥΠΠ προχωρά σε μια υπεραπλούστευση και συγκρίνει εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία είναι πολυσύνθετα και περιέχουν πολλά ποιοτικά στοιχεία (στέρξη συγκεκριμενοποίησης) που δεν λαμβάνονται υπόψη στην στείρα ποσοτική σύγκριση. Η αναφορά της Βουλγαρίας είναι επιλεκτική και αριθμητική αφού το ΥΠΠ απέκρυψε ότι στον πίνακα με τα αποτελέσματα σχετικά με το μπούλινγκ (OECD, 2017, Bullying p.136), 13,8% (percentage of frequently bullied students) των Βούλγαρων μαθητών συχνά δέχονται μπούλινγκ και αυτό το ποσοστό είναι από τα μεγαλύτερα μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν στη διεθνή αξιολόγηση PISA του ΟΟΣΑ. Το θέμα αυτό είναι πολύ

σημαντικό και επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών στην αξιολόγηση. Στην Κύπρο ένα θέμα το οποίο αναφέρεται στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2017) είναι οι αυξανόμενοι αριθμοί μεταναστών. Το 2015 περίπου το 20% των κατοίκων της χώρας γεννήθηκαν στο εξωτερικό με 13% από κράτη μέλη και 7% από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα παιδιά με προσφυγικό ή προστατευόμενο καθεστώς δεν καταγράφονται ξεχωριστά, στο ερωτηματολόγιο απλά επιλέγουν αν οι γονείς τους είναι κύπριοι και στις σημειώσεις της χώρας γράφεται το ποσοστό των ξένων μαθητών. Με αυτούς τους αριθμούς και τους μαθητές να συμμετέχουν κανονικά στην διαδικασία αξιολόγησης η οποία διεξάγεται στα ελληνικά είναι λογικό να μην μπορούν να πετύχουν. Επίσης σύμφωνα με στοιχεία από την PISA (OECD, 2019 p.249) το 14.6% των κυπρίων 15-χρονων μαθητών δήλωσαν ότι συχνά δέχονταν μούλινγκ από άλλους μαθητές. Το ΥΠΠ παραβλέπει αυτά τα δεδομένα, τα οποία σκοπίμως παραλείπει για να πείσει την κοινή γνώμη ότι τα φτωγά αποτελέσματα οφείλονται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς.

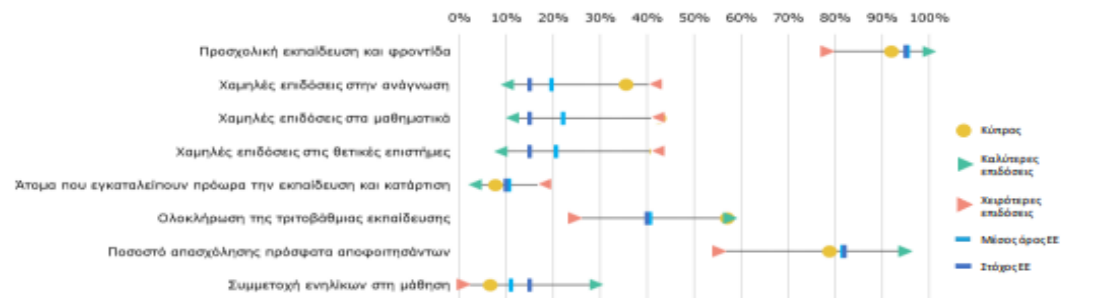
Ο κ. Μιχαηλίδης συνεχίζοντας και προσπαθώντας να πείσει την κοινή γνώμη για τις νέες οικονομικές πολιτικές προσπαθούσε εκείνο το διάστημα με διάφορους τρόπους να το πράξει. Δημοσιεύσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αλλά και σε δηλώσεις του σε εκπομπές. Στην εκπομπή που αναλύθηκαν αρκετές του δηλώσεις πιο πάνω (κανάλι Σίγμα «Μεσημέρι και κάτω») συγκεκριμένα ανέφερε: 03:36 «.. να ανεβάσουμε το επίπεδο εκπαίδευσης στην Κύπρο και να μην έχουμε αυτά τα αποτελέσματα που έχουμε στη βάση και πάλι διεθνών αξιολογήσεων.»

1. Βασικοί δείκτες

	Κύπρος		Μέσος όρος ΕΕ			
	2009	2018	2009	2018		
Σημεία αναφοράς εκπαίδευσης και κατάρτισης για το 2020						
Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση (ηλικίας 18-24 ετών)	11,7%	7,8%	14,2%	10,6%		
Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 30-34 ετών)	45,0%	57,1%	32,3%	40,7%		
Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (από την ηλικία των 4 ετών μέχρι την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης)	84,7%	92,0% ¹⁷	90,8%	95,4% ^{17,4}		
Ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις σε:	Ανάγνωση	32,8% ¹²	35,6% ¹⁵	19,5% ^{EU27}	19,7% ¹⁵	
	Μαθηματικά	42,0% ¹²	42,6% ¹⁵	22,3% ^{EU27}	22,2% ¹⁵	
	Θετικές επιστήμες	38,0% ¹²	42,1% ¹⁵	17,7% ^{EU27}	20,6% ¹⁵	
Ποσοστό απασχόλησης σπουδαστών που έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα κατά επίπεδο ολοκλήρωσης εκπαίδευσης (ηλικίας 20-34 ετών που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση 1-3 έτη πριν από το έτος αναφοράς)	ISCED 3-8 (σύνολο)	81,1%	78,9%	78,3%	81,6%	
	ISCED 0-8 (σύνολο)	8,3%	6,7%	9,5%	11,1%	
Συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση (ηλικίας 25-64 ετών)	ISCED 5-8	:	35,1% ¹⁷	:	3,6% ¹⁷	
Μαθησιακή κινητικότητα	Πτυχιούχοι με πτυχίο από το εξωτερικό (ISCED 5-8)	:	1,7% ¹⁷	:	8,0% ¹⁷	
	Πτυχιούχοι με ακαδημαϊκές μονάδες από το εξωτερικό (ISCED 5-8)	:	:	:	:	
Άλλοι συναφείς δείκτες						
Επενδύσεις στην εκπαίδευση	Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ	ISCED 0	6,7%	5,7% ¹⁷	5,2%	4,6% ¹⁷
	Δαπάνες για δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα ανά σπουδαστή σε ευρώ ΜΑΔ	ISCED 1	€4 282 ¹²	€3 751 ¹⁶	:	€6 111 ^{15,4}
		ISCED 2	€8 228 ¹²	€8 326 ¹⁶	€5 812 ^{12,4}	€6 248 ^{15,4}
		ISCED 3-4	€9 767 ¹²	€10 849 ¹⁶	€6 937 ^{12,4}	€7 243 ^{15,4}
		ISCED 5-8	€10 055 ¹²	€11 298 ¹⁶	:	€7 730 ^{14,4}
ISCED 5-8	€9 866 ¹²	€9 164 ¹⁶	€10 549 ^{12,4}	€11 413 ^{15,4}		
Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση (ηλικίας 18-24 ετών)	Γηγενείς	7,8%	6,2%	13,1%	9,5%	
	Γεννημένοι στο εξωτερικό	23,0%	13,9%	26,1%	20,2%	
Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 30-34 ετών)	Γηγενείς	49,4%	64,1%	33,1%	41,3%	
	Γεννημένοι στο εξωτερικό	36,5%	43,8%	27,7%	37,8%	
Ποσοστό απασχόλησης σπουδαστών που έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα κατά επίπεδο ολοκλήρωσης εκπαίδευσης (ηλικίας 20-34 ετών που έχουν ολοκληρώσει την	ISCED 3-4	73,8%	68,4%	72,5%	76,8%	
	ISCED 5-8	82,9%	81,3%	83,8%	85,5%	

Πηγές: Eurostat- ΟΟΣΑ (PISA). Τα αριθμητικά στοιχεία σχετικά με τη μαθησιακή κινητικότητα υπολογίζονται από το Κοινό Κέντρο Ερευνών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής βάσει στοιχείων του ερωτηματολογίου UOE. Περισσότερες πληροφορίες διατίθενται στο παράρτημα I και στον τόμο 1 (https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_el). Σημειώσεις: Οι μέσοι όροι του διεθνούς προγράμματος αξιολόγησης μαθητών PISA 2009 για την ΕΕ δεν καλύπτουν την Κύπρο· d = ο ορισμός διαφέρει, u = χαμηλή αξιοπιστία, 12 = 2012, 15 = 2015, 17 = 2017.

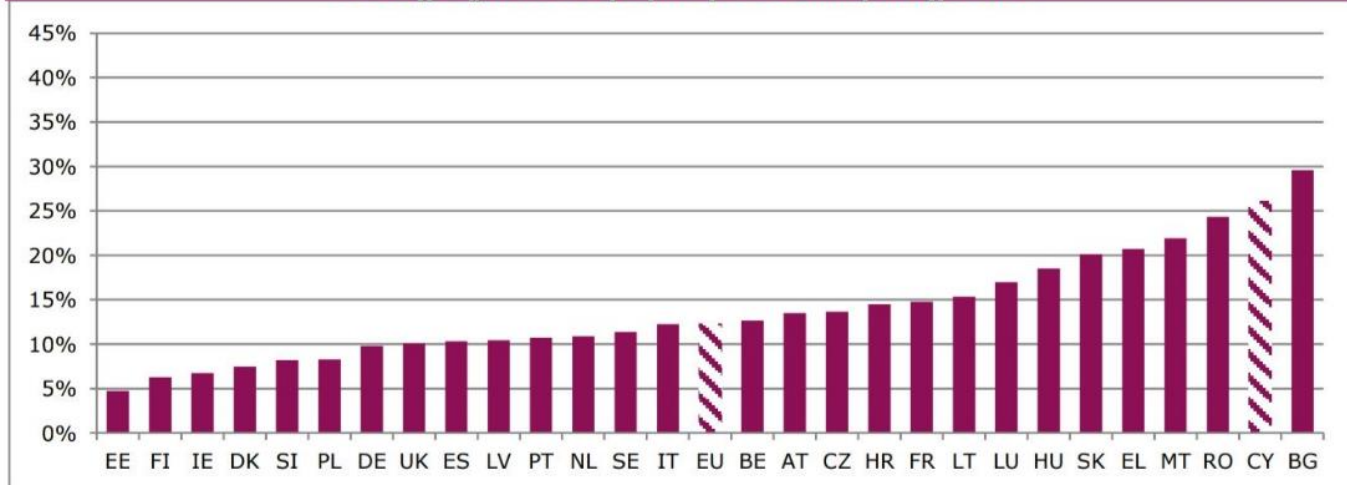
Εικόνα 1 Θέση σε σχέση με τις υψηλότερες και τις χαμηλότερες επιδόσεις



Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Υπολογισμοί της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού (ΓΔ ΕΑΚ) βάσει στοιχείων της Eurostat (LFS 2018, UOE 2017) και του ΟΟΣΑ (PISA 2015).
Education and Training Monitor 2017 November 2017

Πηγή: Twitter , Προφίλ Γενικού ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαηλίδη.

Διάγραμμα 2. Ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και στους τρεις τομείς: φυσικές επιστήμες, κατανόηση κειμένου και μαθηματικά



Σημείωση: Οι χώρες κατατάσσονται κατά σειρά από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο ποσοστό ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες, στην κατανόηση κειμένου και στα μαθηματικά.

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ EAC (2016). «PISA 2015: EU performance and initial conclusions regarding education policies in Europe», βάσει του προγράμματος PISA 2015 του ΟΟΣΑ, διεύθυνση URL:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/pisa-2015-eu-policy-note_en.pdf.

¹ <http://www.paideia-news.com/index.php?id=109&hid=25760>

² Στοιχεία της Eurostat για το 2015.

³ Στοιχεία του ΥΠΠ.

Πηγή: Twitter , Προφίλ Γενικού ελεγκτή Οδυσσέα Μιχαηλίδη.

Με βάση τις δηλώσεις και τις δημοσιεύσεις του γενικού ελεγκτή γίνεται μια σύγκριση των μαθητών της Κύπρου με μαθητές άλλων χωρών. Η σύγκριση αυτή αποσκοπεί στο να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει τις προτάσεις της ελεγκτικής υπηρεσίας εννοώντας έμμεσα ότι ευθύνη για αυτά τα αποτελέσματα έχουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό όμως δεν επαληθεύτηκε με κανένα επιστημονικό τρόπο. Υπάρχει ένας σφετερισμός των αποτελεσμάτων των άλλων χωρών όπου σύμφωνα με τον κ. Μιχαηλίδη οι μισθοί των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν με τον διδακτικό τους χρόνο. Ο γενικός ελεγκτής δεν είναι σαφής και αφήνει να νοηθεί ότι τα για τα «φτωχά» αποτελέσματα των μαθητών ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Ρίχνοντας μια ματιά στο πίνακα με τους βασικούς δείκτες της χώρας ένας σημαντικός παράγοντας είναι η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης από γηγενείς, όπου το ποσοστό είναι αρκετά πιο ψηλό το 2018 (64.1%) σε σχέση με το μέσο όρο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (41.3%). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή επιτροπή (2019 σ.11), η Κύπρος κατέχει το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση ακολουθώντας τη Λιθουανία. Το ερώτημα που δημιουργείται είναι, αφού οι 15 χρόνοι μαθητές της Κύπρου έχουν «φτωχά» αποτελέσματα σύμφωνα με τον κ. Μιχαηλίδη, πως κατορθώνουν και ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση το 64,1% (2018) των Κύπριων και το 43,8% (2018) των Κυπρίων που είναι γεννημένοι στο εξωτερικό; Ακόμα μια παράλειψη από τον κ. Μιχαηλίδη προς την κοινή γνώμη. Όμως αυτό αποδεικνύει εν μέρη και το πόσο περίπλοκη είναι η έκφραση της αποτελεσματικότητας με αριθμούς. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος οι αριθμοί δείχνουν μια αλήθεια και είναι αντικειμενικοί, ουδέτεροι και χρησιμοποιούνται για χάραξη πολιτικής.

Παρόλο που όλα αυτά τα δεδομένα που παράγονται από τον ΟΟΣΑ και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι πολύ εύκολα προσβάσιμα και κάνουν το έργο των κυβερνήσεων για μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση πολύ πιο εύκολο πρέπει όλοι να είμαστε σε θέση να φιλτράρουμε αυτά τα δεδομένα. Η σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν είναι κάτι απλό. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα πηγάζουν από την διεθνή αξιολόγηση PISA όπου οι μαθητές εξετάζονται σε συγκεκριμένα μαθήματα όπως φυσικές επιστήμες, κατανόηση κειμένου και μαθηματικά. Αυτή η έρευνα δεν λαμβάνει υπόψη το συγκείμενο της κάθε χώρας, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ιδιαιτερότητες της αλλά και την ιστορία της. Ένα παράδειγμα είναι αυτό της Φιλανδίας όπου οι Φιλανδοί ερευνητές θέλοντας να εξηγήσουν πως οι μαθητές τους επιτυγχάνουν στην αξιολόγηση της PISA, αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων, στο αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Kurriainen, Hautamaki, και Karjalainen T. (2009), ένα σημαντικό στοιχείο είναι η εναρμόνιση των διδακτικών στόχων της χώρας με αυτούς που εξετάζει η PISA. Συγκεκριμένα στη μελέτη

περιγράφεται από τους ερευνητές ότι κρατώντας στο ένα χέρι την δομή των στόχων της PISA και στο άλλο χέρι το αναλυτικό πρόγραμμα της Φιλανδίας και τα σχολικά βιβλία, αυτά ταιριάζουν. Αυτό είναι ένα πολύ καλό παράδειγμα όπου φαίνεται πόσο σημαντική είναι η εναρμόνιση του αναλυτικού προγράμματος με τους στόχους του ΟΟΣΑ. Αυτό δικαιολογεί τον λόγο που αρκετές χώρες αλλάζουν βιβλία και αναθεωρούν αναλυτικά προγράμματα με στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα στην αξιολόγηση της PISA. Αυτό όμως δεν τεκμηριώνεται επιστημονικά ότι η εναρμόνιση και η καλύτερη κατάταξη στη διεθνή αξιολόγηση θα βελτιώσει και την παιδεία στην εκάστοτε χώρα. Όλα αυτά τα στοιχεία παραλείπονται από τους δρώντες όταν επικαλούνται αποτελέσματα από διεθνείς αξιολογήσεις.

Αναφέροντας κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά ως παράδειγμα, ένα απ' αυτά είναι της Ιαπωνίας, η οποία στην διεθνή αξιολόγηση της PISA κατατάσσεται σε υψηλές θέσεις. Όμως κατέχει σαν χώρα ένα αρκετά δυσάρεστο στατιστικό, είναι μια χώρα με μεγάλο αριθμό αυτοκτονιών σε μαθητές και εφήβους. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα *statista* τα παιδιά φαίνεται να αγωνίζονται με διαπροσωπικά προβλήματα και ακαδημαϊκή πίεση 'Children seem to struggle primarily with interpersonal problems and academic pressure'. Συγκεκριμένα σε ποσοστά αναφέρεται ότι η ακαδημαϊκή επίτευξη είναι στο 5,7% ενώ το μπούλινγκ στο 3,2% (Παράρτημα) σχετικά με τις αυτοκτονίες. Επίσης σύμφωνα με την εφημερίδα *The national news* (2017) αναφέρει ότι για κάποια παιδιά η σκέψη για επιστροφή στο σχολείο ανεβάζει τα επίπεδα άγχους αφού σκέφτονται το μπούλινγκ που συμβαίνει στα σχολεία αλλά και τα κακά αποτελέσματα των εξετάσεων. Αυτά είναι σημαντικά στοιχεία που αντικατοπτρίζουν την ψυχική υγεία των μαθητών, όπου στη προσπάθεια της χώρας για κατάταξη στις υψηλές θέσεις αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγούνται στην αυτοκτονία λόγω της πίεσης στο σχολείο. Όλα αυτά τα στοιχεία πρέπει να αναφέρονται όταν συγκρίνουμε απλά αριθμούς επιλεκτικά αγνοώντας το συγκείμενο της κάθε

χώρας. Στις αναφορές όλων των δρώντων τα στοιχεία του συγκριμένου κάθε χώρας δεν λήφθηκαν υπόψη. Συνοψίζοντας ο γενικός ελεγκτής και το ΥΠΠ χρησιμοποίησαν ασάφειες στα λεγόμενα τους σχετικά με την επίκληση στα αποτελέσματα της διεθνής αξιολόγησης της PISA αλλά και παραλείψεις σχετικά με ποιοτικά στοιχεία της κάθε χώρας που συγκρίνουν.

ΧΑΡΗΚΣ ΣΕΡΓΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιδιώχθηκε να αναδειχθεί η εκτενής χρήση συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων από φορείς του κράτους με σκοπό τη νομιμοποίηση του εξορθολογισμού στη εκπαίδευση. Ειδικότερα το κράτος με κύριο εκπρόσωπο τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού και την ελεγκτική υπηρεσία προσπάθησε να πείσει την κοινή γνώμη για την οικονομική περισυλλογή που έπρεπε να συμβεί στο προϋπολογισμό του ΥΠΠ. Συγκεκριμένα με βάση την ανάλυση των κειμένων και δηλώσεων των εμπλεκομένων η κύρια συνιστώσα της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής που αναδείχτηκε είναι:

Η επιλεκτική χρήση συγκριτικών αριθμητικών δεδομένων και επιχειρημάτων με τη χρησιμοποίηση των τεχνικών της παράλειψης-αποσιώπησης, ασάφειας, γενίκευσης και υπεραπλούστευσης. Η βιβλιογραφία σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνεται, όπου οι αποδείξεις για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν κάτι αναγκαίο στην κρίση που κατασκευάστηκε υπό το πρίσμα του εξορθολογισμού. Επιβεβαιώνεται και η χρήση του συγκριτικού επιχειρήματος αφού παρατηρήθηκαν τα χαρακτηριστικά του μέσω των τεχνικών επιλεκτικότητας. Αυτά ήταν η αποσπασματικότητα του υλικού, γενικεύσεις που δεν μπορούσαν να στοιχειοθετηθούν και η ευκαιριακή συλλογή του συγκριτικού υλικού. Συγκεκριμένα στην περίπτωση που εξετάστηκε, το κράτος συσχετίζοντας τις δαπάνες στη εκπαίδευση με τα αποτελέσματα των διεθνών αξιολογήσεων αλλά και την ταυτόχρονη σύγκριση με άλλα κράτη, με ίδιες δαπάνες, και διαφορετικά αποτελέσματα, προσπάθησε να νομιμοποιήσει οικονομικές μεταρρυθμίσεις κάτω από την ομπρέλα του εξορθολογισμού. Η κοινή γνώμη όμως, με την τεχνική της παράλειψης παρουσίασης δεδομένων πείστηκε ότι υπήρχε σύγκριση ισοδύναμων δαπανών κάτι όμως που δεν

ισχύει με βάση την ανάλυση της παρούσας εργασίας αφού δεν μπορούν να συγκριθούν με αυτό το τρόπο εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα στόχος ήταν η αύξηση των ωρών εργασίας των εκπαιδευτικών, μείωσης αναγκών και μείωσης δαπανών στη εκπαίδευση. Ουσιαστικά τα αποτελέσματα των διεθνών αξιολογήσεων και τα διάφορα αριθμητικά δεδομένα από χώρες μέλη του ΟΟΣΑ λειτούργησαν ως μέσο πειθούς για μείωση δαπανών. Δεν υπήρξε καμία επιστημονική τεκμηρίωση που να επιβεβαιώνουν ότι οι καινούργιες μεταρρυθμίσεις θα συμβάλλουν σε ποιοτικότερη παιδεία. Καθ' όλη τη διάρκεια του δημόσιου διαλόγου, το συγκείμενο της κάθε χώρας δεν λήφθηκε υπόψη.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το εύρημα της παρούσας εργασίας ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς χρησιμοποίησαν όχι μόνο τις τεχνικές επιλεκτικότητας απομονωμένα αλλά και σε συνδυασμό. Για παράδειγμα όπως φάνηκε στη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η ασάφεια, η παράλειψη αναφοράς όλων των στοιχείων, η γενίκευση και η υπεραπλούστευση. Δεν είχαμε και τις τέσσερις τεχνικές από ένα συγκεκριμένο δρώντα αλλά τουλάχιστον οι τρεις τεχνικές παρουσιάστηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες όπως ο χρόνος διδασκαλίας και οι απαλλαγές των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο θέμα της απαλλαγής διδακτικού χρόνου για τους εκπαιδευτικούς παρουσιάστηκε και η τεχνική της παραπλάνησης της κοινής γνώμης κάτι το οποίο δεν εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων αυτής της εργασίας σε πολύ μεγάλο βαθμό επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις. Το ΥΠΠ, ο Γενικός Ελεγκτής και άλλοι φορείς του κράτους χρησιμοποίησαν επιλεκτικά συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα, μέσω τεχνικών επιλεκτικότητας με σκοπό την νομιμοποίηση της εξοικονόμησης πόρων στη εκπαίδευση. Η υπόθεση της εργασίας που χρειάζεται περισσότερη έρευνα είναι σχετικά με την επιβολή της οικονομικής πολιτικής του κράτους από την Παγκόσμια Τράπεζα και την Τρόικα. Ο κυβερνητικός εκπρόσωπος δήλωσε ότι

οι εκθέσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας πρέπει να χρησιμοποιηθούν (Τηλεοπτικό Κανάλι Αντένα, 2018). Συγκεκριμένα από τις πολιτικές που προωθήθηκαν είναι ξεκάθαρη η μείωση δαπανών, όμως από τους κύριους φορείς του κράτους λέχθηκε ότι οι πόροι που θα εξοικονομηθούν θα παραμείνουν στο προϋπολογισμό του ΥΠΠ. Αυτό που λέχθηκε ιδιαίτερα από τον ΥΠΠ και τον Κυβερνητικό εκπρόσωπο είναι ότι οι δαπάνες που προϋπολογίστηκαν θα δοθούν σε άλλα προγράμματα του ΥΠΠ για στήριξης της παιδείας. Στο υπόμνημα του ΥΠΠ γράφτηκαν συγκεκριμένες δράσεις και τομείς για ενίσχυση. Αρχικά δεν υπάρχει οποιαδήποτε δέσμευση ότι αυτό θα συμβεί. Επίσης σύμφωνα το διεθνή οίκο Ernst & Young (2017), όπου αναφέρονται συγκεκριμένες προτάσεις για πλήρη εφαρμογή συγκεκριμένων θεσμών, αυτές αγνοήθηκαν από το κράτος.

Με βάση αυτές τις επιφυλάξεις ο γραφών κρίνει σκόπιμο στο μέλλον να συνεχιστεί η έρευνα του θέματος με την εμπλοκή ποιοτικών χαρακτηριστικών. Η διεκπεραίωση προσωπικών συνεντεύξεων με τους άμεσα εμπλεκόμενους θα φωτίσει το σκεπτικό των αποφάσεων τους. Κάποια σημαντικά ερωτήματα είναι αν θελημένα είχαμε την χρήση των τεχνικών επιλεκτικότητας από τους δρώντες ή αν οδηγήθηκαν εκεί μέσω των δεδομένων που είχαν να διαχειριστούν. Ποια ήταν η δική τους «ανάγνωση» όλων αυτών των δεδομένων; Μπορούν να συμπεριλάβουν το θέμα του συγκεκριμένου στις αποφάσεις τους; Επίσης η επιλογή των δρώντων είναι πολύ σημαντική. Για παράδειγμα η συγγραφή του υπομνήματος του ΥΠΠ δείχνει τρόπο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και είναι σημαντικό να γίνουν συγκεκριμένες ερωτήσεις στη συγγραφική ομάδα. Η εμπλοκή του γενικού ελεγκτή με την δημιουργία εκθέσεων για σειρά ετών και η εφαρμογή τους μόνο από τον κ. Χαμπιαούρη είναι ένα θέμα που χρειάζεται έρευνα. Σε αυτό το σημείο να υπενθυμίσω ότι ο κ. Μιχαηλίδης ήρθε σε ρήξη με τον πρώην ΥΠΠ κ. Καδή σχετικά με τις εκθέσεις του. Αυτά τα θέματα είναι εξαιρετικά σημαντικά και θα προσφέρουν στην επιστημονική

κοινότητα αρκετά σε σχέση με την χάραξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο.

Ένα άλλο θέμα το οποίο δεν λήχθηκε είναι και οι εκπαιδευτικές οργανώσεις οι οποίες εμπλέκονται άμεσα με το θέμα. Για μια πιο ολοκληρωμένη έρευνα στο μέλλον προτείνεται και η μελέτη των θέσεων των εκπαιδευτικών οργανώσεων και ειδικότερα, να παρθούν προσωπικές συνεντεύξεις των άμεσα εμπλεκομένων. Έχοντας μια πιο ολοκληρωμένη έρευνα θα αναδειχθούν οι αληθινοί δρώντες, τα πλέγματα εξουσίας, οι σχέσεις μεταξύ τους, ο τρόπος που συνδέονται καθώς και πως όλα αυτά μαζί συνθέτουν την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Addey, C. & Sellar, S. (2018). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale assessments in global education policy. *In, Global Education Policy and International Development*. Edited by A. Verger, M. Novelli and H. K. Altinyelken. London: Bloomsbury. Second Edition. Pages 97 – 117. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/337768911> [Accessed 20 Feb. 2021].

Beech J. (2006), The theme of educational transfer in comparative education: *A view over time, Research in Comparative and International Education*, 1 (1), 2-13. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.1.2>

Clerides, E. (2016). *(De)constructing modalities of thinking about comparative education through video-use*. Cyprus. Sage. <https://doi.org/10.1177/1745499915581083>

Ernst & Young (2017). Μελέτη που αφορά τον εξορθολογισμό των δαπανών για το εκπαιδευτικό προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

European Commission (2013). Improved support for new Teachers in the EU. [online] Available at: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_13_357 [Accessed 20 Feb. 2021].

European Commission (2003). Eurydice: Key topics in education in Europe. Vol 3. Belgium. [online] Available at: https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2003_eurydice_-_teaching_profession_in_europe_report_iii_working_conditions_and_pay.pdf [Accessed 20 Feb. 2021].

European Commission (2016). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances 2015/16. Eurydice Facts and Figures. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b7fc491-9aea-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en> [Accessed 20 Feb. 2021].

European Commission (2018). The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2018/19. Eurydice Facts and Figures. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6dc42e3e-c139-11e8-9893-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search> [Accessed 20 Feb. 2021].

European Commission (2019). Education and Training Monitor 2019. Cyprus. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Available at: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-2019-cyprus-report_en [Accessed 20 Feb. 2021].

Eurostat (2021). Early Childhood and primary education statistics. [online] Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/46845.pdf> [Accessed 20 Feb. 2021].

Eurostat (2020). Number of pupils per teacher in primary education. [online] Available at: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200909-1> [Accessed 20 Feb. 2021].

Fairclough, N. (2001). Critical Discourse Analysis. *Int. Adv. Eng. Technol.* 7. 452-487. [online] Available at: <https://www.researchgate.net/publication/281506450> [Critical Discourse Analysis](https://www.researchgate.net/publication/281506450)

Kupiainen S. Hautamaki J. Karjalainen T. (2009). The Finish Education System and PISA. *Ministry of Education Publications, Finland*. [online] Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/198190106.pdf> [Accessed 20 Feb. 2021].

Leitch, S. R. and Davenport, S. (2007). Strategic ambiguity as a discourse practice: the role of keywords in the discourse on 'sustainable' biotechnology. *University of Wollongong*. [online] Available at: <https://ro.uow.edu.au/commpapers/527/> [Accessed 20 Mar. 2021].

Lingard B. (2019) Numbers, nations, globalization and education policy. *International Journal for the Historiography of Education 2-2019*, 24:1, 264-267.

OECD (2016). PISA 2015 - High Performers, Estonia. [online] Available at: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-estonia.pdf> [Accessed 20 Jan. 2021].

OECD (2014). Education at a Glance 2014: *OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [Accessed 20 Jan. 2021].

OECD (2017). Education at a Glance 2017: *OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> [Accessed 20 Jan. 2021].

OECD (2017). "Bullying", in *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-12-en> [Accessed 20 Jan. 2021].

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en> [Accessed 20 Jan. 2021].

Paul Morris (2012) Pick 'n' mix, select and project; policy borrowing and the quest for 'world class' schooling: an analysis of the 2010 schools White Paper, *Journal of Education Policy*, 27:1, 89-107, DOI: [10.1080/02680939.2011.596226](https://doi.org/10.1080/02680939.2011.596226).

Petterson, D., Popkewitz, T. S., Lindblad, S. (2016). On the Use of Educational Numbers: Comparative Constructions of Hierarchies by Means of Large-Scale Assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 177-202. DOI: [10.14516/ete.2016.003.001.10](https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.10)

Piattoeva N., Trohler D. (2019) Nations and numbers. The banal nationalism of education performance data. *International Journal for the Historiography of Education 2-2019*, 245-248.

Porter, T. M. (1995). *Trust in Numbers: The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Statista (2019). Main reasons for committing suicide among students in Japan in 2019. [online] Available at: <https://www.statista.com/statistics/1068645/japan-reason-committing-suicide-among-students/> [Accessed 20 Feb. 2021].

Sotiria G. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24:1, 23-37, DOI: 10.1080/02680930802412669.

Stephen J. B. (2015) Education, governance and the tyranny of numbers, *Journal of Education Policy*, 30:3, 299-301, DOI: [10.1080/02680939.2015.1013271](https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271)

Stone, D. (2002). *Policy paradox. The art of political decision making*. New York: W.W. Norton and Company, 36,183-195, 379-380.

The Guardian (2014). OECD and Pisa Tests are damaging education worldwide-academics. [online] Available at: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> [Accessed 20 Feb. 2021].

The national world news (2017). Japan on suicide watch as children go back to school. [online] Available at: <https://www.thenationalnews.com/world/asia/japan-on-suicide-watch-as-children-go-back-to-school-1.624874?videoId=5603829842001> [Accessed 20 Feb. 2021].

Verger, A. (2014). Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform. *Current Issues in Comparative Education*. 16. 14-29. Available at: https://www.researchgate.net/publication/310439887_Why_do_policy-makers_adopt_global_education_policies_Toward_a_research_framework_on_the_varying_role_of_ideas_in_education_reform [Accessed 20 Feb. 2021].

Ελληνική

Ελεγκτική Υπηρεσία (2016) . Ετήσια έκθεση Γενικού Ελεγκτή της Δημοκρατίας για το 2015. Λευκωσία. Διαθέσιμο στο:

[http://www.audit.gov.cy/audit/audit.nsf/53E5854E06EEA90EC2258393003F88B2/\\$file/%CE%95%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%95%CE%BB%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%84%CE%AE%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%20%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82%202015.pdf](http://www.audit.gov.cy/audit/audit.nsf/53E5854E06EEA90EC2258393003F88B2/$file/%CE%95%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%95%CE%BB%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%84%CE%AE%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%20%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82%202015.pdf) [20 Φεβ. 2021].

Ελεγκτική Υπηρεσία (2018). Έκθεση συμμόρφωσης και εφαρμογής των παρατηρήσεων του Γενικού Ελεγκτή της Δημοκρατίας ενόψει της ετοιμασίας και εξέτασης του Προϋπολογισμού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για το έτος 2018 από το Υπουργείο Οικονομικών- Διδακτικές περιόδοι εκπαιδευτικών, απαλλαγές από διδακτικό χρόνο και μείωση του διδακτικού χρόνου με τα χρόνια υπηρεσίας. Λευκωσία. Διαθέσιμο στο: [http://www.audit.gov.cy/audit/audit.nsf/53E5854E06EEA90EC2258393003F88B2/\\$file/%CE%95%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%95%CE%BB%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%84%CE%AE%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%20%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82%202015.pdf](http://www.audit.gov.cy/audit/audit.nsf/53E5854E06EEA90EC2258393003F88B2/$file/%CE%95%CF%84%CE%AE%CF%83%CE%B9%CE%B1%20%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%95%CE%BB%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%84%CE%AE%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%20%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82%202015.pdf) [20 Φεβ. 2021]

Επίσημη εφημερίδα της δημοκρατίας (1995). Κανονιστικές Διοικητικές Πράξεις (Κ.Δ.Π. 101/95).

Επίσημη εφημερίδα της δημοκρατίας (2017). Ο Περί λειτουργίας των δημοσίων σχολείων μέσης εκπαίδευσης κανονισμοί.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019). Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, Κύπρος. Διαθέσιμο στο: http://europedirect.cut.ac.cy/wp-content/uploads/sites/4/2019/09/et-monitor-report-2019-cyprus_el.pdf [20 Φεβ. 2021]

Εφημερίδα Ρεπόρτερ (2016). Κ. Καδής: Το ΥΠΠ δραστηριοποιείται ενεργά σε σοβαρά ερευνητικά προγράμματα. Διαθέσιμο στο: <https://www.reporter.com.cy/local-news/article/145734/> [20 Μαρ. 2021].

Καλογιαννάκη, Π., (1998) M. Sadler – I. Kandel – N. Hans και η συγκριτική παιδαγωγική. Athens: Gutenberg. [In Greek.]

Κληρίδης, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. 2016. Ο εκπαιδευτικός δανεισμός ως πολιτική πράξη: Μια γενεαλογία των διεθνών σχέσεων στην εκπαίδευση, στο Κ. Φασούλης, Ε. Φυριππής, Γ. Πασιάς, Ι. Ρουσσάκης & Α. Σαμαρά (Επ.), *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό πεδίο: Τιμητικός Τόμος για τον Καθηγητή Δημήτρη Ματθαίου*. Αθήνα: Παπαζήσης. (σελ. 577-604)*

Ματθαίου, Δ., (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 8, Απρίλιος 2007, σ. 61-72 Διαθέσιμο στο: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0702.pdf> [20 Μαρ. 2021]

Μπουζάκης, Σ. (2010). Το ιστορικο-συγκριτικό επιχείρημα στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα κατά τον 20^ο αιώνα. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Πασιάς, Γ. (2014). Συγκριτική εκπαίδευση, θεωρήσεις, προβληματισμοί, προοπτικές, σημειώσεις του μαθήματος. *Πανεπιστήμιο Αθηνών*.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., 2015. *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/228/1/02_chapter_2_StamelosVasilopoulosKavaskalis-1.pdf [20 Μαρ. 2021]

Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/328319019_Tzane_M_Kechagias_CH_2005_Methodologia_Ereunas_Koinonikon_Epistemon_Athena_Ethniko_Kapodistriako_Panepistemio_Athenon [20 Μαρ. 2021]

Γ. Τσιώλης, Γ., (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο. Σελ. 473-498. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/296014223_Analyse_poiotikon_dedomenon_dilemmata_dynatotetes_diadikasies/link/57336cc108aea45ee838f602/download [20 Φεβ. 2021].

Τηλεοπτικό Κανάλι Αντένα (2018). Ο Κυβερνητικός Εκπρόσωπος σχολιάζει τον εξορθολογισμό του ΥΠΠ. Διαθέσιμο στο: https://www.youtube.com/watch?v=AJgkheev8BA&feature=emb_rel_end [20 Φεβ. 2021].

Τηλεοπτικό Κανάλι Σίγμα (2018). Ο γενικός ελεγκτής σχολιάζει τον εξορθολογισμό του ΥΠΠ. Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=TsQmTh1b26Y&pjreload=10> [20 Φεβ. 2021].

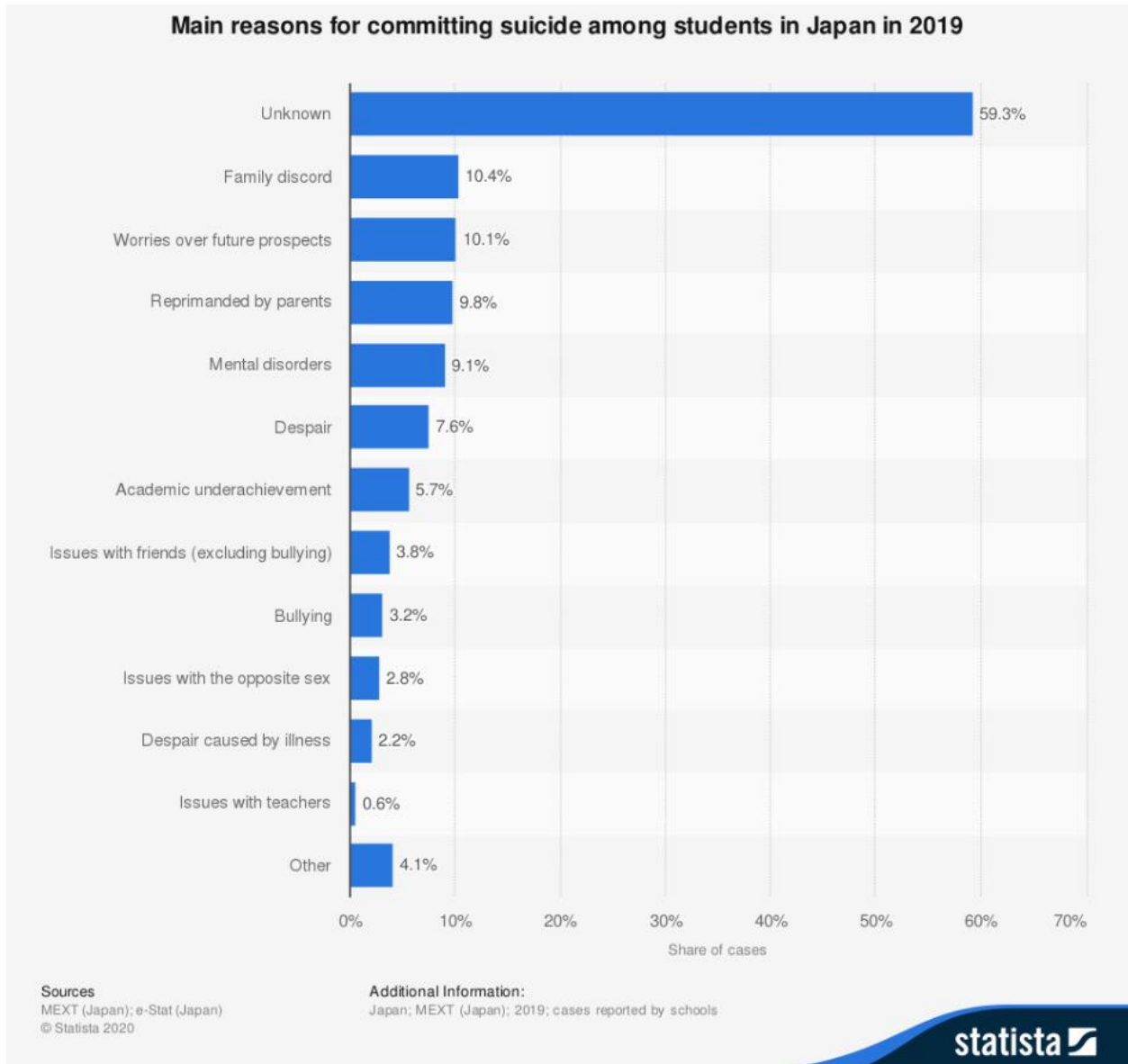
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2018). Συνεκτικό Υπόμνημα: Τα δεδομένα στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ανάγκη εξορθολογισμού του διδακτικού χρόνου, μέσα από διάλογο και σε συνδυασμό με ένα νέο σύγχρονο σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο. Διαθέσιμο στο: <https://media.philenews.com/PDF/ipomnima.pdf> [20 Φεβ. 2021].

Μιχαηλίδης, Οδυσσέας(2018). Προφίλ στο Facebook. Διαθέσιμο στο: https://www.facebook.com/%CE%9F%CE%B4%CF%85%CF%83%CF%83%CE%AD%CE%B1%CF%82-%CE%A6-%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%B1%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82-Odysseas-Ph-Michaelides-788907851300743/photos/?ref=page_internal [20 Φεβ. 2021].

Μιχαηλίδης, Οδυσσέας(2018). Προφίλ στο Twitter. Διαθέσιμο στο:
<https://twitter.com/OMichaelides>[20 Φεβ. 2021].

ΧΑΡΗΣ ΣΕΡΓΙΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Πηγή: <https://www.statista.com/statistics/1068645/japan-reason-committing-suicide-among-students/>