

ΕΚΘΕΣΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΙΤΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΠΕΡΓΙΑΚΩΝ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΟΛΜΕ

Αθήνα, 29 Οκτωβρίου 2003

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι απεργιακές κινητοποιήσεις της ΟΛΜΕ ανοίγουν μια νέα σελίδα στην ιστορία των αγώνων της. Με αυτές τις κινητοποιήσεις ο οργανωμένος κλάδος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διεκδικεί τα αυτονόητα:

- την υπεράσπιση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης,
- την άμβλυνση, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, των κοινωνικών ανισοτήτων που αναπαράγει και προάγει το εκπαιδευτικό σύστημα,
- την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων από το δημόσιο σχολείο υπηρεσιών,
- τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και του εξοπλισμού των σχολείων,
- τη διασφάλιση της παιδαγωγικής ελευθερίας, και
- αξιοπρεπείς συνθήκες εργασίας και αμοιβές για το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Είναι πλέον σαφές ότι στο χώρο της Εκπαίδευσης, και των τριών βαθμίδων, έχει διαμορφωθεί ένα ισχυρό μορφωτικό, συνδικαλιστικό και κοινωνικό ρεύμα, που μπορεί να διεκδικήσει τέτοια αιτήματα στο πλαίσιο της επιδίωξης μιας συνολικότερης αλλαγής πλεύσης στην εκπαιδευτική πολιτική.

Όπως φαίνεται από το γενικό πλαίσιο των στόχων που εκτέθηκε προηγουμένως, η ΟΛΜΕ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Άλλωστε, βάσει του Καταστατικού της (άρθρο 2), πρωταρχική της επιδίωξη είναι «η συμβολή της στη βελτίωση της όλης Παιδείας του Ελληνικού Λαού». Η ουσιαστική βελτίωση της δημόσιας εκπαίδευσης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη συνολική ανάπτυξη της χώρας, με βασική επιδίωξη τη θεμελίωση της κοινωνικής προόδου και ευημερίας. Αποτελεί, επίσης, αναγκαία προϋπόθεση για την καταξίωση του έργου και της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών, και συνιστά τη βάση για την εξασφάλιση ενός εργασιακού πλαισίου δημοκρατικού και αποτελεσματικού, που θα παρέχει τις αναγκαίες συνθήκες για την προσφορά ποιοτικά αναβαθμισμένου εκπαιδευτικού έργου.

Παράλληλα, όμως, όπως και κάθε άλλη συνδικαλιστική οργάνωση εργαζομένων, η ΟΛΜΕ έχει ως αυτονόητη επιδίωξή της, βάσει και του Καταστατικού της (άρθρο 2), «την προάσπιση και προαγωγή των επαγγελματικών και οικονομικών συμφερόντων του Κλάδου», όπως και την «πνευματική εξύψωση» και την «κοινωνική αναγνώριση της προσφοράς και του έργου του εκπαιδευτικού». Οι δύο αυτοί στόχοι, που αφορούν την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, δεν διαχωρίζονται. Αντίθετα, η επιδίωξη του ενός αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη του άλλου. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να δοθεί ουσιαστικό περιεχόμενο στο συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα (άρθρο 16 του Σ) για δημόσια και δωρεάν παιδεία σε όλους τους Έλληνες. Η διάκριση αυτών των δύο στόχων στην επιχειρηματολογία που ακολουθεί είναι μάλλον σχηματική και γίνεται για πρακτικούς λόγους.

Είναι αυτονόητο ότι στο διεκδικητικό πλαίσιο της απεργιακής κινητοποίησης ενός κλάδου δεν είναι δυνατόν να τεθούν το σύνολο των αιτημάτων των οποίων η ικανοποίηση θα συνιστά την πραγμάτωση των δύο αυτών στόχων. Άλλωστε, η πείρα έχει δείξει ότι βαθιές τομές στην εκπαιδευτική πολιτική είναι δυνατές μόνο όταν τις διεκδικούν ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις, που ενδιαφέρονται για μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προς το συμφέρον του λαού. Είναι εφικτές, επίσης, όταν συμβαδίζουν με ευρύτερες

μεταρρυθμιστικές αλλαγές στους βασικούς τομείς της δομής και της οργάνωσης των κοινωνιών, δεδομένου ότι, όπως έχει λεχθεί, *το σχολείο δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο το σχολείο*, όπως και η κοινωνία δεν αλλάζει αλλάζοντας μόνο το σχολείο. Ωστόσο, η οξύτητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα ο κόσμος της εκπαίδευσης καθιστά επιτακτική την ανάγκη να αναπτυχθούν αγώνες με στόχο τη διεκδίκηση άμεσων λύσεων σε επείγοντα ζητήματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Αγώνες που ταυτόχρονα θα ανοίγουν το δρόμο για τη διεκδίκηση των πιο μακροπρόθεσμων στόχων μέσα από ευρύτερες αγωνιστικές κοινωνικές συσπειρώσεις. Στη βάση αυτής της λογικής το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναπτύσσει τους διεκδικητικούς αγώνες του τη φετινή σχολική χρονιά.

Η τελευταία Γενική Συνέλευση των προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας, που πραγματοποιήθηκε το Σάββατο 11/10/2003 στην Αθήνα, προσδιόρισε με μεγαλύτερη ακρίβεια τα αιτήματα που διεκδικεί με τις απεργιακές κινητοποιήσεις του κλάδου. Τα αιτήματα αυτά έχουν ως εξής:

1. 5% του ΑΕΠ για την παιδεία για το 2004.
2. 25% αυξήσεις στις αποδοχές των εκπαιδευτικών και ενσωμάτωση των επιδομάτων στους βασικούς μισθούς. [Στο πλαίσιο διεκδίκησης των οικονομικών αιτημάτων, και πέραν αυτών, η Γ.Σ. των Προέδρων θεωρεί αυτονόητο αίτημα τη χορήγηση του ποσού των 176 €, που δόθηκε στις περισσότερες κατηγορίες Δημόσιων Υπαλλήλων ως επίδομα, αναδρομικά από 1/1/2002 και στους καθηγητές, ως στοιχειώδες μέτρο στην κατεύθυνση της άρσης της αδικίας που συνεχίζεται σε βάρος του κλάδου.]
3. Ακώλυτη μισθολογική εξέλιξη· μη σύνδεση του μισθού με την απόδοση- αξιολόγηση.
4. Όχι στο νέο μισθολόγιο της λιτότητας και του επισφαλούς μισθού.
5. Πλήρη σύνταξη στα 30 χρόνια υπηρεσίας.
6. Πλήρη εργασιακά, ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά δικαιώματα για τους αναπληρωτές· 12μηνη σύμβαση εργασίας· να μην απολυθεί κανείς αναπληρωτής· διορισμό όλων των αναπληρωτών μετά από τρεις συμβάσεις (ανώτατο όριο), με βάση την προϋπηρεσία τους.
7. Σεβασμό στα εργασιακά μας δικαιώματα και πλήρη παιδαγωγική ελευθερία και δημοκρατία στο σχολείο με κατάργηση όλου του πλαισίου (νόμος 2986, καθηκοντολόγιο) με το οποίο επιχειρείται να χειραγωγηθεί ο εκπαιδευτικός. Όχι στην αξιολόγηση – χειραγώγηση. Όχι στην κοινωνική κατηγοριοποίηση των σχολείων μέσω της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.
8. Ετήσια επιμόρφωση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα
9. Καθιέρωση ανώτατου ορίου 25 μαθητών ανά τμήμα σε Γυμνάσιο-Λύκειο, 20 μαθητών στις κατευθύνσεις του Λυκείου και στα ΤΕΕ και 10 μαθητών ανά καθηγητή στα εργαστήρια των ΤΕΕ, των Γυμνασίων και των Λυκείων.
10. Κατάργηση των νόμων 2525/97 και 2640/98.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η αποσαφήνιση και η τεκμηρίωση των αιτημάτων των απεργιακών κινητοποιήσεων του κλάδου. Για το σκοπό αυτό συγκεντρώθηκαν καταρχήν και καταγράφηκαν πιο συστηματικά τα στοιχεία που έχουν αξιοποιηθεί μέχρι σήμερα προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η συγκέντρωση και αξιοποίηση και άλλων στοιχείων, που παρέχονται από τη γηγενή και τη διεθνή βιβλιογραφία, όπως και από άλλες συναφείς ερευνητικές εργασίες. Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της εργασίας είναι ευχή μας να αποτελέσει ένα χρήσιμο βοήθημα για τους συναδέλφους, τους ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης και το ευρύτερο κοινό. Καθώς το σχετικό υλικό είναι, σε κάθε περίπτωση, ανεξάντλητο, θα είναι ευχαρίστησή μας να αξιοποιήσουμε σε μια επόμενη αναμόρφωση της παρούσας μελέτης και άλλα στοιχεία που θα μας υποδειχθούν από τους αναγνώστες της, που θα την εμπλουτίσουν και θα την τεκμηριώσουν περαιτέρω. Για το σκοπό αυτό το ΚΕΜΕΤΕ αποφάσισε να συγκροτήσει ομάδες εργασίας, που είναι ανοιχτές σε όλους και όλες τους/τις συναδέλφους, αλλά και στους πανεπιστημιακούς και άλλους ειδικευμένους επιστήμονες που θα ήθελαν να

συμβάλουν σε αυτή την προσπάθειά μας.

Και μια τελευταία παρατήρηση: Το μεγαλύτερο μέρος αυτής της εργασίας απαρτίστηκε από υλικό που συγκέντρωσαν και κατέγραψαν τα μέλη του Δ.Σ. του ΚΕΜΕΤΕ. Ωστόσο, το υλικό αυτό συμπληρώθηκε και τροποποιήθηκε με αξιόλογες συνεισφορές του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, το οποίο έχει και την τελική ευθύνη για την αξιοποίηση των μελετών του ΚΕΜΕΤΕ. Επίσης, σημαντική ήταν η συμβολή και άλλων συναδέλφων, τους οποίους σε κάθε περίπτωση ευχαριστούμε θερμά.

Σε κάθε περίπτωση, η προσπάθειά μας συνεχίζεται. Το ΚΕΜΕΤΕ σκοπεύει να οργανώσει ομάδες εργασίας για τα θέματα που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη όπως και για άλλα θέματα που απασχολούν τον κλάδο και την ελληνική εκπαίδευση. Η συμμετοχή των συναδέλφων σε αυτές τις ομάδες εργασίας είναι ελεύθερη και ευπρόσδεκτη.

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΩΝ ΑΙΤΗΜΑΤΩΝ

1. ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 Αύξηση των δαπανών για την παιδεία στο 5% του ΑΕΠ για το 2004.

Το αίτημα της ΟΛΜΕ να αυξηθούν οι δαπάνες για την παιδεία σε ποσοστό 5% επί του ΑΕΠ αποτελεί προϋπόθεση για τη διατήρηση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Προαποφασισμένη Πολιτική: Η υποχρηματοδότηση

Σήμερα η ιδιωτικοποίηση της παιδείας δεν εκφράζεται με επίσημες πολιτικές που αναθέτουν στον ιδιωτικό τομέα την ευθύνη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Εκφράζεται, κυρίως, μέσα από πολιτικές που υποβαθμίζουν το δημόσιο σχολείο και πανεπιστήμιο, ώστε οι πολίτες να επιβαρύνονται οι ίδιοι για τη μόρφωση των παιδιών τους. Το γεγονός αυτό, ότι δηλαδή η υποβάθμιση και η υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί πολιτική επιλογή, ομολογεί με κυνικό τρόπο έκθεση του ΟΟΣΑ, ενός οργανισμού που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην χάραξη των πολιτικών των κυβερνήσεων στα πλαίσια της διεθνούς κοινότητας. Στην έκθεσή του αυτή ο ΟΟΣΑ συμβουλεύει τις κυβερνήσεις-μέλη του με τον εξής τρόπο:

«Εάν μειωθούν οι δαπάνες λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα να μην μειωθεί η ποσότητα των παρεχομένων υπηρεσιών, έστω και αν πρόκειται να μειωθεί η ποιότητα. Για παράδειγμα, μπορούν να μειωθούν οι πιστώσεις που διατίθενται για τη λειτουργία των σχολείων ή των πανεπιστημίων αλλά θα ήταν επικίνδυνο να μειωθεί ο αριθμός των φοιτητών. Οι οικογένειες θα αντιδράσουν με βίαιο τρόπο στην περίπτωση που βρεθούν αντιμέτωπες με την άρνηση εγγραφής των παιδιών τους σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Όμως, δεν θα υπάρξει η ίδια αντίδραση από την πλευρά τους εάν μειωθεί βαθμιαία η ποιότητα της παιδείας: το σχολείο μπορεί να ζητήσει σταδιακά να λάβει την οικονομική συνδρομή των οικογενειών ή να καταργήσει κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Αυτό γίνεται σταδιακά και αποσπασματικά, σε ένα σχολείο, αλλά όχι και στο διπλανό, έτσι ώστε να αποφευχθεί η γενικευμένη δυσαρέσκεια του πληθυσμού!»

(Le Monde Diplomatique/ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 19.10.2003)

Στόχος: Η συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους

Για ποιο λόγο όμως ο ΟΟΣΑ μπαίνει στον κόπο να συμβουλεύσει τα κράτη-μέλη του πώς θα καταφέρουν να μειώσουν τις δαπάνες για την παιδεία χωρίς να προκαλέσουν λαϊκή κατακραυγή και μαζικές κινητοποιήσεις των πολιτών, οι οποίοι θα μπορούσαν με τις κινητοποιήσεις τους να ακυρώσουν στην πράξη αυτή την πολιτική; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό ερμηνεύεται εύκολα από τη διακηρυγμένη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία με τις συνθήκες του Μάαστριχτ και του Άμστερνταμ έχει αποφασίσει να εφαρμόσει μία πολιτική συρρίκνωσης του Δημόσιου Τομέα της οικονομίας προκειμένου να εξοικονομήσει πόρους για να χρηματοδοτήσει περισσότερο τον ιδιωτικό τομέα. Παντού, σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θύμα αυτής της πολιτικής είναι το κοινωνικό κράτος που οικοδομήθηκε μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, δηλαδή ο σημαντικός περιορισμός των κρατικών δαπανών για την παιδεία και την υγεία με αποτέλεσμα να προκαλούνται μεγάλες και δυναμικές κινητοποιήσεις των εργαζομένων.

Εφαρμογή στη χώρα μας: διεθνής σύγκριση

Πώς, όμως, εφαρμόζει η κυβέρνηση στη χώρα μας αυτή την πολιτική; Σύμφωνα με μελέτη που *εκπόνησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή* (βλ., π.χ., Εφημερίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ» 19-10-2003) η χώρα μας ξοδεύει τα λιγότερα χρήματα από όλες τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής

Ένωσης για την παιδεία. Τούτο συμβαίνει τόσο σε απόλυτους αριθμούς όσο και σε ποσοστό επί του ΑΕΠ. Έτσι, σύμφωνα πάντα με τη μελέτη αυτή, οι μαθητές ανά τάξη είναι πάρα πολλοί, πιο πολλοί από κάθε άλλο κράτος: φιλοξενεί 28 μαθητές κατά μέσο όρο έναντι μόνο 10 παιδιών στη Σουηδία. Οι δημόσιες δαπάνες είναι οι πιο χαμηλές μεταξύ των 18 κρατών που εξετάζονται. Φτάνουν στα 1.950 δολάρια ανά μαθητή ετησίως έναντι 7.601 στην Ελβετία και 3.395 στην Ιρλανδία, η οποία είναι η χώρα με τις αμέσως μικρότερες δημόσιες δαπάνες για την παιδεία. Οι δαπάνες αυτές αντιστοιχούν για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόλις στο 1,5% του ΑΕΠ. Τούτο δε δεν οφείλεται στο σχετικά χαμηλό ΑΕΠ της χώρας, αφού η δημόσια δαπάνη για κάθε μαθητή είναι ίση με το 16% του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, όταν φθάνει στο 29% στη Δανία και στο 28% στη Νορβηγία. Ο μισθός του καθηγητή στη χώρα μας σε δολάρια και μονάδες αγοραστικής δύναμης είναι 16.420 το χρόνο, όταν στο Βέλγιο είναι 28.420, στην Ιρλανδία 33.840, στην Πορτογαλία 24.560 και στη Σουηδία 20.310. Η χρηματοδότηση αυτή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όχι μόνο δεν επαρκεί προκειμένου να βελτιωθούν οι μεγάλες ελλείψεις του σε υποδομές και γενικότερα σε ό,τι αφορά την ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, αλλά δεν επαρκεί ούτε για την κάλυψη των ανελαστικών δαπανών για τη συντήρησή του, αφού το σχολικό έτος 2003-2004 και περί το τέλος του μηνός Οκτωβρίου μένουν ακόμα ακάλυπτα 3.000 οργανικά κενά εκπαιδευτικού προσωπικού, με αποτέλεσμα πολλά σχολεία – ιδιαίτερα ΤΕΕ- να υπολειπούνται. Μήπως με τον τρόπο αυτό υλοποιούνται στο ακέραιο οι συμβουλές του ΟΟΣΑ για σταδιακή κατάργηση σχολείων με το να πιέζονται οι γονείς να στραφούν σε ιδιωτικές λύσεις (φροντιστήρια κ.λπ.), αφού η δημόσια είναι τόσο τραγικά ανεπαρκής; Άλλωστε, σε μια περίοδο που το εισόδημα των εργαζομένων παρουσιάζει στασιμότητα και η αγοραστική τους δύναμη μειώνεται, η παραπαιδεία των φροντιστηρίων ανθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι η καθήλωση των δαπανών για την παιδεία στο 3,4%, που προβλέπει ο προϋπολογισμός που κατατέθηκε, διαψεύδει στην πράξη τις εξαγγελίες για σταδιακή αύξηση των δαπανών στο 5% μέχρι το 2000. Χωρίς την ουσιαστική αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση μένουν ουσιαστικά μετέωρες οι εξαγγελίες του Υπ. Παιδείας για εισαγωγή ή διεύρυνση καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση (π.χ. ολόημερο σχολείο, σχολικές βιβλιοθήκες σε κάθε σχολείο κ.λπ).

Κοινωνικές ανισότητες

Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων, που παρουσιάζει στην εφημερίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ στις 10-12-2000» ο καθηγητής Γ. Παπακωνσταντίνου, η ελληνική οικογένεια δαπανά τέσσερις φορές περισσότερα από ό,τι δαπανά το κράτος ανά μαθητή. Έτσι, το σύστημα δημιουργεί τρομερές ανισότητες και φαλκιδεύεται, αν δεν καταργείται στην πράξη, ο δωρεάν χαρακτήρας της Δημόσιας Εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ότι μια αγροτική οικογένεια επιβαρύνεται με το 47% του εισοδήματός της, για να δώσει στα παιδιά της καλύτερη μόρφωση, ενώ η οικογένεια του δημόσιου υπαλλήλου ξοδεύει αντίστοιχα το 30%.

Παιδεία: κρίκος δημιουργίας κοινωνικών συμμαχιών

Είναι φανερό από τα παραπάνω στοιχεία ότι ο αγώνας των εκπαιδευτικών για τη γενναία αύξηση της χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, για άμεσους διορισμούς εκπαιδευτικών και κάλυψη όλων των οργανικών κενών που υπάρχουν σήμερα στα σχολεία, αλλά και ο αγώνας τους για αύξηση των αποδοχών τους σε βαθμό που να μπορούν να ασκούν ακώλυτα το λειτούργημά τους και να ζουν με αξιοπρέπεια από αυτό, αποτελεί προϋπόθεση για τη διατήρηση και ενίσχυση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν είναι, επομένως, αυτός ο αγώνας υπόθεση μόνον των εκπαιδευτικών. Είναι αγώνας για την προάσπιση του κοινωνικού δικαιώματος για δημόσια

και δωρεάν εκπαίδευση όλων των Ελλήνων πολιτών, που είναι μάλιστα και συνταγματικά κατοχυρωμένο. Επομένως, η επιτυχία αυτού του αγώνα αφορά το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας και, κατά συνέπεια, οι κοινωνικές συμμαχίες που θα πρέπει να οικοδομηθούν στα πλαίσια αυτού του αγώνα θα πρέπει να προτάσσουν και να αναδεικνύουν αυτή την πραγματικότητα.

1.2 Παιδαγωγική ελευθερία και δημοκρατία στο σχολείο. Κατάργηση των νόμων 2525/97 και 2640/98. Κατάργηση του πλαισίου (νόμος 2986, καθηκοντολόγιο) με το οποίο επιχειρείται να χειραγωγηθεί ο εκπαιδευτικός. Όχι στην αξιολόγηση – χειραγωγήση. Όχι στην κοινωνική κατηγοριοποίηση των σχολείων μέσω της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

1.2.1. Η παιδαγωγική ελευθερία και το περιεχόμενό της

«Παιδαγωγική είναι η συστηματική καλλιέργεια εκείνων των ανθρώπινων ενστίκτων και ικανοτήτων, σωματικών και ψυχικών, που η ως τώρα εξέλιξη μας έδειξε πως συνεργούν στην προσωπική τελειότητα και ευτυχία του ανθρώπου.»

(Δ. Γληνός, 1983, σ. 490)

Αναζητώντας, ως εκπαιδευτικοί, το περιεχόμενο της παιδαγωγικής μας ελευθερίας οφείλουμε από την αρχή να αποσαφηνίσουμε ότι δεν αναζητάμε το «τέλειο» σχολείο, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που δεν προωθεί τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης. Προσπαθούμε απλά, όπως έχουμε υποχρέωση να κάνουμε, να διεκδικήσουμε εκείνες τις θεσμικές αλλαγές που θα υλοποιούν σε ένα μικρό ή μεγάλο βαθμό τις επιταγές της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, καθώς και το περιεχόμενο του καταστατικού χάρτη της πολιτείας, δηλαδή του ελληνικού Συντάγματος.

Σύμφωνα με το άρθρο 16 παρ. 1 του Συντάγματος «η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες, η ανάπτυξη και προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον υπακοής στο Σύνταγμα» (οι υπογραμμίσεις είναι δικές μας).

Τι υπονοεί, όμως, ο συνταγματικός νομοθέτης με τον όρο «ελευθερία της διδασκαλίας»; Στο ερώτημα αυτό έρχεται με αυθεντικό τρόπο να δώσει απάντηση η ίδια η Βουλή των Ελλήνων με το νόμο 1532/85, που αφορά την κύρωση του διεθνούς συμφώνου για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα. Συγκεκριμένα, το άρθρο 13 παρ. 1 του παραπάνω συμφώνου προβλέπει τα εξής: « Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου. Συμφωνούν ότι η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες.» (οι υπογραμμίσεις δικές μας). Κατά συνέπεια, από τα παραπάνω προκύπτει αβίαστα ότι ο εκπαιδευτικός έχει νόμιμη και συνταγματική υποχρέωση, στα πλαίσια της ελευθερίας της διδασκαλίας που επιτάσσει το Σύνταγμα, να ασκεί με τέτοιο τρόπο το λειτούργημά του, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν το δικαίωμα της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους στην προσπάθεια να κατακτήσουν όχι μόνο τη γνώση, αλλά και το αγαθό της μόρφωσης. Και τούτο, εκτός από αυτονόητη κατάκτηση του σύγχρονου μορφωτικού μας πολιτισμού, αποτελεί και δέσμευση νομική για την πολιτεία αφού ο συνταγματικός νομοθέτης προβλέπει ότι «όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της στα κρατικά εκπαιδευτήρια» (παρ. 4 του άρθρου 16 του Συντάγματος) Το ερώτημα, λοιπόν, που αβίαστα προκύπτει από τα παραπάνω είναι εάν μπορεί ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της παιδαγωγικής του ελευθερίας και του συνταγματικά κατοχυρωμένου δικαιώματος στη διδασκαλία, να ασκήσει τα καθήκοντά του με τον τρόπο αυτό. Με άλλα λόγια, μπορεί ο καθηγητής του ελληνικού Λυκείου να διαφοροποιεί και να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του, ώστε να αντιμετωπίσει τις οξυμένες ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα με οξυμένα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά προβλήματα; Είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός με 30 μαθητές στην τάξη του, που δεν μπορούν να πληρώσουν ιδιωτικά φροντιστηριακά μαθήματα και δεν έχουν καμία μορφωτική συνδρομή από τις οικογένειές τους, να διδάσκει την ίδια εκπαιδευτική ύλη και να

αξιολογεί με τον ίδιο τρόπο και στα ίδια θέματα μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με 15 μαθητές ανά τμήμα και έχουν τις οικονομικές και άλλες δυνατότητες να μην αντιμετωπίζουν κανένα από τα παραπάνω προβλήματα; Είναι δυνατόν την ίδια στιγμή αυτοί οι μαθητές να κατακτήσουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο με τους μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, όπως θα έπρεπε να είναι ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με το Σύνταγμα; Πως μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιχειρήσει να καλύψει τα μαθησιακά κενά των μαθητών του, όταν του ζητούν να παραδώσει και όχι να διδάξει την ύλη που προβλέπεται από τα αναλυτικά προγράμματα, ανεξάρτητα από την αδυναμία ορισμένων παιδιών να αντιμετωπίσουν σοβαρά οικονομικά και άλλα κοινωνικής προέλευσης μειονεκτήματα; Είναι δυνατόν ο μαθητής που έχει την δυνατότητα να πληρώσει την παροχή εκπαίδευσης σε ιδιωτικά σχολεία-επιχειρήσεις, που συνήθως διαθέτουν καλή υποδομή και εξοπλισμό, να ανταγωνιστεί ισότιμα, όπως το Σύνταγμα προβλέπει, με μαθητές που αναζητούν την επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση σε δημόσια σχολεία που η κυβερνητική πολιτική κρατά υποβαθμισμένα, συχνά με σχεδόν ανύπαρκτες υποδομές, με αριθμό μαθητών ανά τάξη διπλάσιο και τριπλάσιο και με τους εκπαιδευτικούς να στελεχώνουν πλήρως τα σχολεία αυτά στο μέσον της σχολικής χρονιάς; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης να ασκήσουν με τις συνθήκες αυτές με επιτυχία το έργο τους, όταν μάλιστα οι ίδιοι αμείβονται με μισθούς πείνας και δεν μπορούν να ζουν με αξιοπρέπεια από τη δουλειά τους; Πώς μπορούν να επιχειρήσουν να γεφυρώσουν και να απαλύνουν υφιστάμενες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, όπως έχουν με βάση το Σύνταγμα υποχρέωση να κάνουν, όταν ελέγχονται διαρκώς εάν ολοκλήρωσαν συγκεκριμένη διδακτική ύλη σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών τους; Όταν πρέπει να αξιολογηθούν από το Σχολικό Σύμβουλο- με κριτήρια την τυπική τους συμμόρφωση στις ανάγκες των πανελληνίων εξετάσεων, που αποτελούν, πλέον, το βασικό εκπαιδευτικό στόχο της λυκειακής μορφωτικής βαθμίδας; Όταν το νέο «καθηκοντολόγιο» περιορίζει τις αρμοδιότητες του Συλλόγου των Εκπαιδευτικών και αυξάνει αντίστοιχα τις αρμοδιότητες του διευθυντή, ο οποίος μπορεί πλέον να θέσει σε ομηρία όσους εκπαιδευτικούς έχουν αντιρρήσεις στην πολιτική που περιορίζει ασφυκτικά την παιδαγωγική ελευθερία του καθηγητή και τους ζητάει να μεταβληθούν σε απλά όργανα εφαρμογής της; Όταν η συλλογική προσπάθεια εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι μόνον δεν ευνοείται αλλά και αποθαρρύνεται; Τι περιθώρια παιδαγωγικής ελευθερίας απομένουν στον εκπαιδευτικό σ' αυτές τις συνθήκες προκειμένου να ασκήσει τα καθήκοντά του, όπως του επιβάλλει η επιστημονική του συνείδηση και το Σύνταγμα; Μήπως το έργο αυτό από ιδιαίτερα δύσκολο γίνεται πρακτικά αδύνατο, όταν η ίδια η πολιτεία ούτε χρηματοδοτεί ούτε θεσμοθετεί την παιδαγωγική του επιμόρφωση;

Επειδή η απάντηση σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα είναι αρνητική, έχουμε σήμερα, σαν αποτέλεσμα της κυβερνητικής πολιτικής στην παιδεία, ένα μνημονικό, ένα ελεγκτικό, ένα στατικό σχολείο, που προάγει τη γνωσιθηρία και τη βαθμοθηρία, που καθλώνει αντί να απελευθερώνει το μαθητή. Η παιδεία αυτή δεν παράγει γνώση και μόρφωση. Αποτελεί προσπάθεια να συσσωρευτούν στους εγκεφάλους των μαθητών πληροφορίες, απαραίτητες για την «επιτυχία» τους στις πανελλήνιες εξετάσεις. Την ίδια στιγμή το σχολείο αδιαφορεί αν με τον τρόπο αυτό δεν είναι δυνατή η ουσιαστική καλλιέργεια της ψυχής και του πνεύματος των μαθητών, καθώς και της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν τις όποιες γνώσεις τους δημιουργικά, προς όφελος της κοινωνίας και του εαυτού τους. Κατά συνέπεια, οι νέοι που αποφοιτούν σήμερα από το σχολείο ενδιαφέρονται κυρίως για τα τυπικά προσόντα, που τους προσφέρει ή δεν τους προσφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία, και όχι για την ουσιαστική μόρφωση που μπορούν να αποκομίσουν από αυτήν. Ποιος είναι, όμως, ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου μέσα στο οποίο μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασκήσει τα συνταγματικά του καθήκοντα και την παιδαγωγική του ελευθερία; Η απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης είναι στο ζήτημα αυτό ξεκάθαρη: Καθοριστική μορφή για τη λειτουργία της σχολικής ζωής είναι κατά πόσο αυτή θα ετεροκαθορίζεται ή θα αυτοκαθορίζεται. Η ελευθερία και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρεμβαίνει με τη διδασκαλία του και να προσαρμόζει τις μεθόδους του στα μαθησιακά κενά, τα προβλήματα και γενικά στις

ανάγκες των μαθητών του, εξαρτάται από τα όρια της αυτονομίας του στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι μόνον ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να συμβάλλει στην προσπάθεια να μετασχηματιστεί το σχολείο σε φορέα δημιουργό, ανακάλυψης, διαχείρισης και εφαρμογής της γνώσης και της δεξιότητας, με απώτερο στόχο να επιτύχουμε, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές να αποφοιτούν από το σχολείο ως πολίτες ικανοί να προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και να αντιπαρατίθενται δυναμικά και κριτικά σε ένα σύγχρονο κόσμο ταχύτατα μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο και όχι να επιλέγουν τις σπουδές τους με αποκλειστικό κριτήριο τη δυνατότητα να επιβιώσουν επαγγελματικά στα πλαίσια της αγοράς εργασίας.

Για τους λόγους αυτούς το εκπαιδευτικό κίνημα προβάλλει, μαζί με τα δίκαια εργασιακά αιτήματα των εκπαιδευτικών, την απαίτηση για την τήρηση της συνταγματικής επιταγής να γίνει σεβαστή από το εκπαιδευτικό σύστημα η παιδαγωγική ελευθερία των εκπαιδευτικών και –κατά συνέπεια- να καταργηθούν οι αντικειμενικοί νόμοι 2525 και 2640. Γνωρίζουμε ότι η ενσωμάτωση αυτού του αιτήματος-απαίτησης των εκπαιδευτικών γονιμοποιεί την κοινωνική εμβέλεια του αγώνα μας. Εμείς, απευθυνόμενοι στην ελληνική κοινωνία, διακηρύσσουμε ότι η προσπάθειά μας για αναπροσανατολισμό της σχολικής-διδασκτικής πράξης πρέπει να είναι συλλογική, διαφορετικά δεν θα υπάρξει.

1.2.2. Κατάργηση όλου του πλαισίου με το οποίο επιχειρείται να χειραγωγηθεί ο εκπαιδευτικός

Μέσω της αξιολόγησης και των σχετικών νόμων, ΠΔ, ΥΑ και διοικητικών μέτρων εφαρμογής τους επιχειρείται η χειραγωγή των εκπαιδευτικών, αλλά συνακόλουθα και των μαθητών. Ακόμη επιχειρείται να ενισχυθεί περαιτέρω ο ταξικός χαρακτήρας του σχολείου.

- Είναι φανερό η προσπάθεια να υποβαθμιστεί ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Ισχυροποιείται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, προβλέπει συμμετοχή ενός σχολικού συμβούλου στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, περιορίζονται τα προς συζήτηση θέματα. Από την άλλη, ανατίθεται προσχηματικά στο σύλλογο διδασκόντων η αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τη στιγμή που οι ενέργειες και προτάσεις των συλλόγων κάθε σχολείου που αφορούν ελλείψεις στην υποδομή και γενικά λειτουργικά προβλήματα αγνοούνται από την πολιτεία και δεν προβλέπεται ως μέρος των καθηκόντων του σχολείου η ανάδειξη των προβλημάτων αυτών και η προώθηση λύσεων με βάση προτάσεις που ο σύλλογος διδασκόντων θα υποβάλλει. Ακόμη, δεν προβλέπεται η ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του συλλόγου διδασκόντων μέσα από τη δυνατότητά του να επισημαίνει εκπαιδευτικά προβλήματα που δημιουργούνται είτε από αδυναμίες του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων είτε από κοινωνικές ανάγκες και ελλείψεις που οφείλονται στην ιδιαιτερότητα της θέσης του σχολείου ή στα ιδιαίτερα προβλήματα συγκεκριμένων μαθητών που οφείλονται σε κοινωνικούς ή άλλους λόγους.
- Η διαφαινόμενη αξιολόγηση μέσω «αντικειμενικών» δεικτών αγνοεί ότι πέρα από τους αριθμούς υπάρχουν οι άνθρωποι. Η εκπαιδευτική πράξη είναι πάνω απ' όλα ανθρώπινη επικοινωνία. Οι κανόνες της ανθρώπινης επικοινωνίας και της μέσω αυτής διοχέτευσης γνώσης και ανάπτυξης της κρίσης των μαθητών υποβοηθούνται από την επιστήμη της παιδαγωγικής, της γνωστικής ψυχολογίας και άλλων ανθρωπιστικών επιστημών. Αν, συνεπώς, στόχος της πολιτείας είναι η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, οφείλει, αντί να βαθμολογεί (γιατί στην πραγματικότητα κακώς αναφέρεται ως αξιολόγηση ή βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών), να επιμορφώσει.
- Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα αναλάβουν την «προτυποποίηση δεικτών και κριτηρίων». Πρόκειται για μια τεχνοκρατική και ακραία νεοφιλελεύθερη θεώρηση, σύμφωνα με την οποία οι λειτουργίες του σχολείου μπορούν να «ποσοτικοποιηθούν» και να «αξιολογηθούν» «αξιοκρατικά» και «αντικειμενικά». Μια τέτοια θεώρηση για το σχολείο που λειτουργεί ως επιχείρηση και τον εκπαιδευτικό ως

εργαζόμενο παραγωγό αγαθών που η αποδοτικότητά του μπορεί να μετρηθεί με το κομμάτι εγκυμονεί κινδύνους για το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Για τους τεχνοκράτες του ελαύνοντος εκσυγχρονισμού η ποσότητα είναι πάνω από την ποιότητα. Οι δείκτες πάνω από το εκπαιδευτικό έργο και τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών. Η «αποδοτικότητα» είναι μετρήσιμη, προκειμένου το σχολείο να υπηρετεί την «ανταγωνιστικότητα» και την ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι από την αξιολόγησή τους παραλείπουν τους αμέτρητους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το εκπαιδευτικό έργο. «Αγνοούνται» οι κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες που διαμορφώνουν αντίξοες συνθήκες για τη μόρφωση των παιδιών των λαϊκών τάξεων και στρωμάτων, όπως κι όλοι εκείνοι οι παράγοντες που οδηγούν στον Καιάδα της εγκατάλειψης του σχολείου και του αναλφαριθμητισμού. Τα αντιεπιστημονικά και ιδεολογικά κατευθυνόμενα Αναλυτικά Προγράμματα, οι αναχρονιστικές γνώσεις, τα βιβλία που γράφονται με ρυθμούς «Fast Food», οι ξεπερασμένες μέθοδοι διδασκαλίας, τα σχολεία - φυλακές με τη διπλή και τριπλή βάρδια και εντέλει η εκπαιδευτική πολιτική που εντείνει τους ταξικούς φραγμούς και απορυθμίζει τη δημόσια εκπαίδευση, πώς θα «ποσοτικοποιηθούν» και θα «αξιολογηθούν» και από ποιους;

- Η λειτουργία του σχολείου ως επιχείρησης, με αυστηρή ιεραρχία και διαρκή έλεγχο της πειθάρχησης σε άκαμπτα σχήματα (απλή διεκπεραίωση της ύλης, πιστή συμμόρφωση στις οδηγίες, έλεγχος και της μη διδακτικής πράξης) ακυρώνει τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μετεξέλιξη της ζωντανής διδασκαλίας σε γραφειοκρατική διεκπεραίωση έχει αρνητικότερες συνέπειες στο εκπαιδευτικό έργο. Μια τάξη είναι μια μικρή κοινωνία ανθρώπων και όχι ένας στρατός. Η γνώση είναι αποτέλεσμα αντίθεσης και όχι συμφωνίας. Η προσθήκη μιας νέας γνώσης ανατρέπει συμπληρώνοντας την υπάρχουσα γνώση. Αν ο μαθητής δεν αντιδράσει, δεν πρόκειται να μάθει, αλλά να καταπιεί. Πώς είναι δυνατό λοιπόν να συμβεί αυτό από εκπαιδευτικό που δεν έχει ο ίδιος το δικαίωμα της αντίθεσης και συνεπώς της γνώσης; Πώς μέσα από άκαμπτα μοντέλα θα φτάσει στην κορυφή της ιεραρχίας η ανάγκη να αλλάξουν ή να διορθωθούν τα εγχειρίδια, οι προτεινόμενες οδηγίες διδασκαλίας, το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, όταν αυτοί που σχεδιάζουν επιβάλλουν την τήρηση των κανόνων με όπλο το διοικητικό έλεγχο; Πώς, τέλος, θα υπηρετηθεί ο διακηρυγμένος στόχος της δημιουργίας ελεύθερων προσωπικοτήτων από υποταγμένους, χειραγωγημένους εκπαιδευτικούς;
- Μέσα από ένα αποσυγκεντρωμένο - αποσυμπυκνωμένο, πυραμιδωτό, αυστηρά ιεραρχικό και γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης επιδιώκεται να επιβληθεί ο ασφυκτικός και καταθλιπτικός έλεγχος του κράτους στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με απώτερο σκοπό την πλήρη συμμόρφωσή τους και τη διασφάλιση του ταξικού ρόλου της εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος πυραμιδωτός, ιεραρχικός και αποσυγκεντρωμένος διοικητικός μηχανισμός μπορεί να ελέγξει και να χειραγωγήσει πιο αποτελεσματικά και τον... τελευταίο εκπαιδευτικό, ακόμα και στην πιο απομακρυσμένη σχολική μονάδα, σε αντίθεση με τη δυσκαμψία του σημερινού κεντρικού μηχανισμού. Εξάλλου, το ΥΠΕΠΘ θα έχει τον κεντρικό έλεγχο μέσω του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), που είναι κρατικά και άμεσα ελεγχόμενα όργανα. Σε συνδυασμό με τους «αντικειμενικούς» δείκτες, το μοντέλο που προωθούν οι σχετικοί νόμοι και διατάξεις επιδιώκει την ακόμη πιο έντονα ταξική επιλογή ενός σχολείου για λίγους.

«Όχι στην αξιολόγηση – χειραγώγηση»

Μένοντας στο σημερινό πλαίσιο και τους σχεδιασμούς που προωθούνται, επισημαίνουμε ότι:

- Η αξιολόγηση, τουλάχιστον όπως υλοποιείται, μεταβάλλει τους σκοπούς της

εκπαίδευσης. Είναι γνωστό ότι η αξιολόγηση καθορίζει έμμεσα, αλλά αποτελεσματικά, τους σκοπούς μιας διαδικασίας αλλοιώνοντας τους διακηρυσσόμενους στις γενικές διατάξεις της νομοθεσίας στόχους.

- Μέσω του νομοσχεδίου Χριστοδουλάκη για το «νέο μισθολόγιο» επιχειρείται η άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με τους μισθούς. Αποτελεί επομένως ένα πλέγμα χειραγώγησης του εκπαιδευτικού με το ανήθικο μέσο της άσκησης και οικονομικής πίεσης, πέρα από τη διοικητική πίεση για την αποδοχή της αυθαιρεσίας.
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν έρχεται μόνη της. Συνοδεύεται από διατάξεις που, όπως αναπτύξαμε στην προηγούμενη ενότητα, επιδιώκουν να μετατρέψουν τον εκπαιδευτικό σε πειθήνιο όργανο άσκησης συγκεκριμένης πολιτικής. Εμποδίζει κάθε προσπάθεια ανατροπής του ταξικού χαρακτήρα του σχολείου. Επιβάλλει την άνευ όρων συμμόρφωση με τους κανόνες που επιβάλλουν τα συμφέροντα της αγοράς, όπως συνηθίζεται να αποκαλείται το συμφέρον του μεγάλου κεφαλαίου.
- Η αξιολόγηση, όπως τουλάχιστον προωθείται, στερεί δημοκρατικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών και έμμεσα της κοινωνίας, επιδιώκει να ισοπεδώσει αποκλείοντας το διαφορετικό, επιδιώκει να καταπνίξει το μη σύμφωνο με τις σημερινές κατεστημένες αντιλήψεις, κάτι που είναι βαθιά αντιδημοκρατικό, αφού η δημοκρατία οφείλει να εξασφαλίζει σε κάθε μειοψηφούσα άποψη το δικαίωμα της προβολής της, ώστε να κριθεί από το λαό, που όμως πρέπει να γνωρίζει κάτι για να το επιλέξει ή να το απορρίψει.
- Τέλος, η χειραγώγηση δε συνάδει με τις σύγχρονες θεωρίες για την εκπαίδευση. Είναι έννοιες αντίθετες και αλληλοσυγκρουόμενες, γι' αυτό ο κλάδος απορρίπτει τη χειραγώγηση μέσω της αξιολόγησης ή οποιουδήποτε άλλου μέτρου.

Όχι στην κοινωνική κατηγοριοποίηση των σχολείων μέσω της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Το αίτημα αυτό φρόντισε να το ενδυναμώσει ο κ. Χριστοδουλάκης στη συνέντευξή του στην ΚΕ της 5/10/03: *«Για παράδειγμα, στη μέση εκπαίδευση. Μπορούμε να χαρτογραφήσουμε ένα σύστημα ζήτησης του κάθε σχολείου, ανάλογα με την ποιότητά του. Υπάρχουν πολλά δημόσια σχολεία τα οποία είναι όχι εφάμιλλα, αλλά πολύ καλύτερα των καλών ιδιωτικών. Το ξέρει αυτό η κοινωνία, το μαθαίνει από τους μαθητές που βγάζει, από το όνομα το οποίο αποκτά. Αυτό, για παράδειγμα, είναι ένα κριτήριο που θα μπορούσε να μας οδηγήσει σε μια καλύτερη αμοιβή των εκπαιδευτικών που δούλεψαν για να χτίσουν τη φήμη αυτή».*

Η «καινοτομία», θατσερικής έμπνευσης, για αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με βάση ποσοτικούς δείκτες επιδιώκει, εκτός των άλλων, την ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη δήθεν «αυτό-αξιολόγηση» που θα γίνεται και από το Σύλλογο Διδασκόντων. Για τις κάθε είδους ελλείψεις και αδυναμίες καθώς και για συγκεκριμένα μέτρα αντιμετώπισής τους δε θα αποφασίζει, βέβαια, ο Σύλλογος αλλά οι «ειδικοί αξιολογητές», οι εντεταλμένοι του ΥΠΕΠΘ. Αυτοί οι εντολοδόχοι της εξουσίας θα παραπέμπουν τις όποιες προτάσεις και λύσεις στις ελληνικές καλένδες στηρίζοντας την πολιτική της «εμπλουτισμένης» λιτότητας για τη δημόσια εκπαίδευση. Παράλληλα επιδιώκεται η σύνδεση των επιδόσεων των μαθητών, ειδικότερα στις πανελλήνιες εξετάσεις, με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κοντολογίς η «αξιοσύνη» και η «ικανότητα» των εκπαιδευτικών θα καθορίζεται εν πολλοίς από τις μαθητικές επιδόσεις. Κοινή, βέβαια, τύχη των «αποτυγχανόντων» η έξοδος από το σχολείο, εφόσον οι συνθήκες «ωριμάσουν». Ούτως ή άλλως, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα οδηγήσει στον ανταγωνισμό και την κοινωνική κατηγοριοποίηση των σχολείων, στη συμπίεση των δημοσίων δαπανών και ίσως στην έμμεση χρηματοδότηση τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία γκρίζων μορφωτικών ζωνών στις ήδη γκρίζες κοινωνικές περιοχές.

«Οργανώνουμε συλλογικές αντιστάσεις στην πράξη, ώστε να μη δεχτούμε κανένα αξιολογητή στην τάξη»

Η παράγραφος αυτή ψηφίστηκε από τη ΓΣ των προέδρων των ΕΛΜΕ της 29/9/03 ως τμήμα του διεκδικητικού πλαισίου. Επειδή όμως δεν αποτελεί διεκδίκηση από την πολιτεία, αλλά μέσο το οποίο καλείται να υλοποιήσει ο κλάδος για την επίτευξη των αντίστοιχων διεκδικήσεων, εντάχθηκε στο κείμενο της εισήγησης, αλλά είναι ουσιαστικά τμήμα του διεκδικητικού πλαισίου.

- Κανένας νόμος δεν μπορεί να υλοποιηθεί σε μια δημοκρατική πολιτεία, αν βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με τη συλλογική αντίθεση αυτών τους οποίους αφορά.
- Η ακύρωση στην πράξη νόμων δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στη ζωή της χώρας μας και ειδικότερα στην εκπαίδευση.
- Δεν είναι επομένως διεκδίκηση, αλλά καθήκον των εκπαιδευτικών, μέχρι την απόσυρση των νόμων περί αξιολόγησης, να διασφαλίσουν με τη συλλογική τους δράση την ακύρωση του νομικού πλαισίου που επιχειρεί να χειραγωγήσει τους εκπαιδευτικούς, να περιορίσει τις παιδαγωγικές ελευθερίες, να επιτείνει τις ταξικές διακρίσεις στο σχολείο και να μετατρέψει το σχολείο σε βιομηχανία παραγωγής υποταγμένων και φτηνών εργατικών χεριών.

1.3 Ετήσια επιμόρφωση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

Η σημασία της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβάλλει σήμερα ως μια βασική αναγκαιότητα για τους εξής λόγους:

- Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών.
- Οι εξελίξεις και η ανανέωση των γνώσεων σε όλους τους τομείς του επιστητού ακολουθούν επιταχυνόμενο ρυθμό.
- Στους τομείς της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας πραγματοποιούνται διαρκώς νέες έρευνες, δοκιμάζονται νέοι τρόποι διδασκαλίας και εμπλουτίζεται διαρκώς η σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία.
- Η επιμόρφωση μπορεί να παίξει στρατηγικό ρόλο στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στην εφαρμογή καινοτομιών.
- Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν παρακολουθήσει ελάχιστα μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, γεγονός που τους οδηγεί όχι ολόπλευρα προετοιμασμένους στο διδακτικό επάγγελμα και ενισχύει τον εμπειρισμό και την αναπαραγωγή ξεπερασμένων διδακτικών μεθόδων.
- Γενικότερα ο θεσμός της «συνεχιζόμενης εκπαίδευσης» έχει καταστεί πλέον ζωτικός για την εποχή μας και είναι ακόμη περισσότερο αναγκαίος για το διδακτικό προσωπικό όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης
- Οι σκοποί των θεσμών και προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να απαντούν στις παραπάνω ανάγκες και ταυτόχρονα να καλύπτουν και τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τις καινοτομίες που αφορούν την εκπαίδευση (νέα προγράμματα και βιβλία, νέες παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές κλπ)

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Το 1985 σηματοδοτεί κάποιες αλλαγές στον τομέα της επιμόρφωσης. Με την ψήφιση του Ν. 1566/83 ως σκοποί της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ορίζονται: (α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με βασικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και (β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (άρθρο 28).

Ως προς τις μορφές και τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το νομοσχέδιο προβλέπει (α) την εισαγωγική επιμόρφωση, που είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα, (β) την ετήσια επιμόρφωση, για τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας, που παρέχεται παράλληλα με την άσκηση και διδακτικού έργου που απαιτείται για την εκπλήρωση των στόχων της επιμόρφωσης, και (γ) περιοδικές επιμορφώσεις, που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή πανελλαδική κλίμακα και αφορούν την υποστήριξη αλλαγών στην εκπαίδευση.

Με τον ίδιο νόμο (άρθρο 29) θεσμοθετούνται τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), που ορίζονται ως φορείς επιμόρφωσης μαζί με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σύμφωνα με τις διατάξεις αυτού του άρθρου, τα ΠΕΚ λειτουργούν σε μεγάλες πόλεις της χώρας, ενώ μπορούν να λειτουργούν και με παραρτήματα σε μικρότερα αστικά κέντρα. Ωστόσο, η διευθέτηση των περισσότερων ζητημάτων σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία των ΠΕΚ παραπέμπεται στην έκδοση αντίστοιχων Π.Δ.

Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ειδικότητες που αφορούν κυρίως τη Τεχνική –Επαγγελματική Εκπαίδευση ανατίθεται στην ΠΑΤΕΣ της ΣΕΛΕΤΕ.

Με τον ίδιο νόμο (άρθρο 30) προβλέπεται μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα προβλέπεται και

μετεκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πτυχιούχων ΑΕΙ ή ΤΕΙ) στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών των ΑΕΙ και των ΤΕΙ.

Ωστόσο, μόλις το 1992, το Υπ. Παιδείας έθεσε σε εφαρμογή τις διατάξεις του νόμου για την ίδρυση των ΠΕΚ και αξιοποιώντας πόρους του Ε.Κ.Τ. ίδρυσε και έθεσε σε λειτουργία τα πρώτα ΠΕΚ. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των πρώτων ΠΕΚ ακολούθησαν τα σχολικά πρότυπα. Η τρίμηνη παρακολούθησή τους σε τρεις κύκλους κατά τη διάρκεια του έτους ήταν υποχρεωτική. Ο πρώτος κύκλος αφορούσε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενώ οι άλλοι δύο ενδοϋπηρεσιακής.

Τα πιο σημαντικά μειονεκτήματα αυτού του προτύπου ήταν τα εξής:

1. Ο αυταρχικός σχολειοποιημένος τρόπος δομής, οργάνωσης και λειτουργίας, που δεν επέτρεπε ουσιαστική συμμετοχή των επιμορφωνόμενων και αξιοποίηση των εμπειριών τους.
2. Η απουσία της συμμετοχής των ίδιων των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες οργάνωσης και λειτουργίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
3. Το αυταρχικό και αναχρονιστικό σύστημα αξιολόγησης των επιμορφωνόμενων.
4. Η αναστάτωση της λειτουργίας των σχολείων κατά τη διάρκεια του έτους, καθώς η ένταξη των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα των ΠΕΚ σήμαινε αποσπάσεις και αντικαταστάσεις μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών.
5. Η υποχρέωση των εκπαιδευτικών να μετακινούνται σε μεγάλες αποσπάσεις, συχνά χωρίς να το επιθυμούν, για να παρακολουθήσουν τα επιμορφωτικά προγράμματα.
6. Η συχνά χαμηλού επιπέδου διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ιδίως στα περιφερειακά ΠΕΚ.
7. Οι σοβαρές ελλείψεις σε υποδομή και εξοπλισμό των ΠΕΚ (π.χ. βιβλιοθήκες και εργαστήρια).

Οι αδυναμίες αυτές προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις τόσο ανάμεσα στους επιμορφωνόμενους εκπαιδευτικούς στα ΠΕΚ όσο και στα αντίστοιχα συνδικαλιστικά όργανα, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Μακροπρόθεσμα η λειτουργία των ΠΕΚ ατόνησε, καθώς μετά το 1995 σταμάτησαν τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Σήμερα ο ρόλος τους στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επουσιώδης.

Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ επιχειρήθηκε να εφαρμοστούν, παράλληλα με τη λειτουργία των ΠΕΚ, ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ευρείας ή περιορισμένης εμβέλειας. Στόχος τους υπήρξε η κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών που προέκυπταν από την προώθηση καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι υπερβολή να λεχθεί ότι σχεδόν κάθε ενέργεια στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ που αφορούσε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα προέβλεπε και μια επιμορφωτική διάσταση στο πλαίσιο της. Παράλληλα, τα τρίμηνης διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ αντικαταστάθηκαν από ευέλικτα επιμορφωτικά προγράμματα μέσης διάρκειας (περίπου 40 ωρών), ανάμεσα στα οποία μπορούσε να επιλέξει κάθε εκπαιδευτικός εκείνα που τον ενδιέφεραν. Το πρότυπο αυτό υπήρξε επίσης προβληματικό, καθώς οι επικαλύψεις ανάμεσα στα ποικίλα προγράμματα ήταν συνεχείς, ενώ σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών παρέμεναν ακάλυπτες.

Για να συμπληρωθεί η ιστορική διάσταση της επιμορφωτικής πολιτικής των τελευταίων χρόνων στην Ελλάδα, αναφέρουμε συνοπτικά τα βασικά νομοθετικά κείμενα που πρέπει να ληφθούν υπόψη:

1. Τα Πορίσματα των Διαδοχικών Ομάδων Εργασίας που κατά καιρούς συγκροτήθηκαν στο πλαίσιο του ΥΠΕΠΘ.
2. Οι θέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση.

3. Οι εμπειρίες και οι εκτιμήσεις από την εφαρμογή δοκιμαστικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ, καθώς και οι αποφάσεις της Επιτροπής Παρακολούθησης του ΕΠΕΑΕΚ.
4. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την επιμόρφωση (νόμοι 1566/1985, 1824/1988, 2009/1992, 2986/02, ΠΔ 250/1992 και άλλες σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις).

Η σημερινή κατάσταση

Η πολυτυπία και η έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης χαρακτηρίζει την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στον τομέα της επιμόρφωσης. Έτσι, η επιμόρφωση παρέχεται είτε από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς φορείς (ΠΕΚ και Διδασκαλεία για τους εκπαιδευτικούς της ΠΕ) και από μια ποικιλία φορέων και προγραμμάτων στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ή άλλων χρηματοδοτούμενων και μη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αντίστοιχα και η διάρκεια της επιμόρφωσης ποικίλλει, καθώς μπορεί να είναι μικρής (π.χ. προγράμματα 40 ωρών των ΠΕΚ), μέσης (π.χ. το πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας») ή μεγάλης διάρκειας (π.χ. η διετής φοίτηση στα Διδασκαλεία). Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη σημερινή κατάσταση και πρέπει να συζητηθούν διεξοδικά είναι:

1. Η ουσιαστική απουσία γενικευμένου προγράμματος περιοδικής επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας που να αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών και να καλύπτει τις βασικές επιμορφωτικές ανάγκες τους.
2. Η ασυμμετρία που παρατηρείται στον τομέα της μετεκπαίδευσης ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς ο θεσμός των Διδασκαλείων καλύπτει μόνο τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό δημιουργεί εύλογα το συναίσθημα της αδικίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων.
3. Η σταδιακή υποβάθμιση και εγκατάλειψη των ΠΕΚ, τα οποία κατά βάση περιορίζονται στον τομέα της «εισαγωγικής» επιμόρφωσης.
4. Η περιορισμένη, σχετικά, παρουσία των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στον τομέα της παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσης και μεγάλης διάρκειας. Εξαιρεση αποτελεί, ίσως, η ευκαιριακή (;) δραστηριοποίηση της ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΣΕΛΕΤΕ) στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ.
5. Η ενίσχυση της παρουσίας των λεγόμενων «ειδικών» επιμορφωτικών προγραμμάτων, που κατά βάση πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ. Τα προγράμματα αυτά παρέχονται ευκαιριακά, ασυντόνιστα και ανοργάνωτα, με αποτέλεσμα να μην αποφεύγονται επικαλύψεις και να καλύπτονται πλημμελώς οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
6. Η σχετική ενίσχυση της επιμορφωτικής δραστηριότητας των συνδικαλιστικών και επιστημονικών ενώσεων των εκπαιδευτικών, που παρέχεται κατά βάση μέσω σεμιναρίων ή άλλου τύπου εκδηλώσεων, προσανατολισμένων κατά βάση στις εξειδικευμένες απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου.
7. Η σχετική ενίσχυση των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Και εδώ όμως ήταν λίγες οι φορές που αυτή η μορφή επιμόρφωσης εφαρμόστηκε σωστά, ώστε να επιτρέψει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην οργάνωση και την εφαρμογή της.
8. Η ανάπτυξη (ευκαιριακού χαρακτήρα, ωστόσο) επιμορφωτικών προγραμμάτων και τη στήριξη της ένταξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνήθεις τάξεις.
9. Η ανάπτυξη, αλλά σε περιορισμένο βαθμό και με μεγάλες ελλείψεις, επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση.
10. Η ελλιπής κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου.
11. Η απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αποσπώνται σε ελληνικά

σχολεία του εξωτερικού. Κατά κανόνα οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρακολουθούν ολιγοήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο πρόχειρα οργανωμένο, που δεν καλύπτει τις πολλαπλές ανάγκες τους.

12. Η υποβάθμιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ.
13. Η ανάληψη επιμορφωτικής δραστηριότητας από φορείς της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη κ.λπ.), γεγονός που συχνά συνεπάγεται αντίστοιχη επιβάρυνση των επιμορφουμένων.

Κριτική στις μορφές επιμόρφωσης που έχουν προταθεί ή εφαρμοστεί

1. Το πρότυπο επιμόρφωσης για τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) που εφαρμόστηκε την περίοδο 1992-1993 είναι ενδεικτικό παρωχημένης νοοτροπίας και συγκεντρωτικών αντιλήψεων. Λειτουργήσε ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό δίκτυο ΠΕΚ, όπου τα πάντα ελέγχονταν και ρυθμίζονταν απευθείας από τον Υπουργό Παιδείας, ενώ τα ΠΕΚ εκτελούσαν ομοιόμορφα και ισοπεδωτικά σε όλη την επικράτεια. Ασφαλώς η κατάσταση στα ΠΕΚ επιδεινώθηκε αυτή την περίοδο από την προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν τα ΠΕΚ ως «πεδίο δοκιμής» για την καθιέρωση αυταρχικών μεθόδων ελέγχου των εκπαιδευτικών, την επαναφορά των τρόπων αξιολόγησης του παρελθόντος κ.λπ.
2. Τα αλληπάλληλα κείμενα θέσεων για την επιμόρφωση που δόθηκαν την περίοδο Απρίλης 1994 - Σεπτέμβρης 1994 εκφράζουν την αδυναμία της τότε κυβέρνησης να διαμορφώσει μια σταθερή και μακρόχρονη πολιτική στο ζήτημα αυτό. Επιβεβαίωση αυτού αποτελεί και η ξαφνική και αδικαιολόγητη αναστολή της λειτουργίας των ΠΕΚ το Δεκέμβρη του 1994 με το πρόσχημα της μελέτης και αναθεώρησης του θεσμού. Το φερόμενο ως «πιλοτικό» πρόγραμμα επιμόρφωσης, που οργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στο διάστημα Απρίλιος - Ιούνιος 1995 με αποσπασματικό τρόπο και απαράδεκτη προχειρότητα, δεν τήρησε στοιχειώδεις διαδικασίες που απαιτεί κάθε αξιόπιστη προκαταρκτική (πιλοτική) έρευνα, με αποτέλεσμα τα όποια συμπεράσματα προέκυψαν να είναι αναξιόπιστα. Ωστόσο, σ' αυτό το πρόγραμμα στηρίχθηκε το σύστημα επιμόρφωσης που εφαρμόστηκε μετέπειτα.

Το πρότυπο για την εισαγωγική επιμόρφωση, που πρότεινε το ΥΠΕΠΘ να πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις (προτάσεις Σεπτέμβρη 1994) δεν έλαβε υπόψη του τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που καθιστούν την εφαρμογή του από προβληματική έως αδύνατη.

Ιδιαίτερα τονίστηκαν τα εξής σημεία:

- οι αυξημένες δυσκολίες και ελλείψεις που παρατηρούνται στα σχολεία πρώτου διορισμού των εκπαιδευτικών στην επαρχία
- η έλλειψη εμπειρίας σε μορφές επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα
- οι πελατειακές σχέσεις που διέπουν την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης
- το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης
- η απουσία θεσμών στήριξης των εκπαιδευτικών στο έργο τους και οι ανεπάρκειες του θεσμού των σχολικών συμβούλων

Οι προτάσεις για την *ευέλικτη περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον ελεύθερο χρόνο τους* και με προαιρετική συμμετοχή οδηγούσαν σε μια επιμόρφωση «για λίγους», που δεν θα μπορούσε να καλύψει βασικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η πρόσφατη πολιτική της κυβέρνησης στον τομέα της επιμόρφωσης είναι χαρακτηριστικό δείγμα μιας απαρχαιωμένης και αρνητικής για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα νοοτροπίας. Η ουσιαστική κατάργηση, το τελευταίο διάστημα (μετά το 1995), της μακράς διάρκειας επιμόρφωσης και η υποκατάστασή της από ανοργάνωτα μικρής διάρκειας σεμινάρια αμφίβολης αποτελεσματικότητας, χωρίς συνοχή, ειρμό και σχεδιασμό, υπήρξε ένα από τα πιο αρνητικά στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης. Επίσης, έχουμε επιστημάνει τη συνεχή και σταδιακή υποβάθμιση του θεσμού των ΠΕΚ, καθώς και την απεμπόληση των βασικών αρχών που διεκδίκησε το εκπαιδευτικό κίνημα για τη

συγκρότηση και λειτουργία τους, όπως είναι οι αρχές της συμμετοχικότητας, της αποκέντρωσης, της διαφάνειας και της αξιοκρατίας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας τους.

Παράλληλα, σε μια περίοδο που οι πάντες επικαλούνται την ανάγκη της μορφωτικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, η κυβέρνηση επιχείρησε και επιχειρεί να τη στερήσει από εκατοντάδες εκπαιδευτικούς που έχουν υποτροφίες ή έχουν γίνει δεκτοί από το Πανεπιστήμιο για μεταπτυχιακές σπουδές, μη εγκρίνοντας τις εκπαιδευτικές τους άδειες. Σε άλλες περιπτώσεις, που αφορούν κυρίως «ευέλικτα», μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα, η επιλογή ανάμεσα σε όσους επιθυμούν να επιμορφωθούν γίνεται με διαβλητά κριτήρια, προκειμένου να ευνοηθεί η επαγγελματική ανέλιξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, πέρα από κάθε έννοια αξιοκρατίας και δικαίου.

Σοβαρή είναι, επίσης, η έλλειψη φορέων μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην κάλυψη της ζήτησης για υψηλότερου επιπέδου μορφωτικά εφόδια από τους συναδέλφους.

Μια άλλη σημαντική διάσταση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησής τους. Όλα τα επιμορφωτικά προγράμματα, είτε παρέχονταν από τα ΠΕΚ είτε εκτός των ΠΕΚ, «αξιολογήθηκαν» με «αντικειμενικές» διαδικασίες και κρίθηκαν «επαρκή» και «αποτελεσματικά». Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση που επιχειρήθηκαν αλλαγές στον τομέα της επιμόρφωσης υπήρξαν εκθέσεις που τόνιζαν την αναποτελεσματικότητα και την ανεπάρκεια των προηγούμενων επιμορφωτικών θεσμών και πρακτικών. Αυτό συνέβαινε γιατί δεν εφαρμόστηκε ποτέ κάποια ουσιαστική και συνολική διαδικασία αποτίμησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων από ανεξάρτητη, αντιπροσωπευτική ομάδα αξιολόγησης με συμμετοχή και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να αναφερθούν κάποια στοιχεία και για τον Οργανισμό Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, που έχει συστήσει η Κυβέρνηση.

Ένας Οργανισμός Επιμόρφωσης εξαρτημένος από την εκάστοτε ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτός που προτείνει η κυβέρνηση, δεν μπορεί να παρακολουθεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες και εξελίξεις και ο ρόλος του θα ακυρώνεται καθώς θα μεταβάλλεται σε ένα γραφειοκρατικό οργανισμό που θα επισωρεύει αντί να επιλύει τα προβλήματα.

Εξάλλου, λειτουργίες όπως αυτές που πρόκειται να ανατεθούν στον Ο.Ε. πρέπει να ανατεθούν σε ένα ουσιαστικά αναβαθμισμένο, δημοκρατικής δομής και λειτουργίας Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες μπορεί να αναλάβει ένα τέτοιο ρόλο, όπως και μπορεί να ενοποιήσει το σύνολο των λειτουργιών παρακολούθησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου σε όλους τους επιμέρους τομείς.

Ακόμη, δεν είναι δυνατόν να αποδεχθούμε έναν οργανισμό αυτού του χαρακτήρα, ο οποίος θα επιδιώκει να διασφαλίσει την «οικονομική του αυτάρκεια μέσω προσφοράς αμειβομένου έργου». Μια τέτοια προοπτική θα μπορούσε να δημιουργήσει πολύ σοβαρά προβλήματα σε ό,τι αφορά τη φυσιογνωμία και τη λειτουργία του.

Τέλος, δεν αποδεχόμαστε σε καμιά περίπτωση την ανάληψη επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς του δημοσίου από ιδιωτικούς φορείς.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να θεωρείται απλώς η συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας, αλλά αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της πρέπει να συνδέεται με τη συνολική διαδικασία ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

Τόσο η μία όσο και η άλλη διαδικασία, για να έχουν επιτυχή έκβαση, προϋποθέτουν την οργάνωση και πραγματοποίηση μελετών με στόχο τη σαφή γνώση και αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης σε ό,τι αφορά τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών ανά επίπεδο και ειδικότητα, ταυτόχρονα όμως και σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις που επιβάλλει η οργάνωση ενός σύγχρονου, αποτελεσματικού, δημοκρατικού και ευαίσθητου στις κοινωνικές ανάγκες εκπαιδευτικού συστήματος.

1.3 Καθιέρωση ανώτατου ορίου 25 μαθητών ανά τμήμα σε Γυμνάσιο-Λύκειο, 20 μαθητών στις κατευθύνσεις του Λυκείου και στα ΤΕΕ και 10 μαθητών ανά καθηγητή στα εργαστήρια των ΤΕΕ, των Γυμνασίων και των Λυκείων.

Παιδαγωγική τεκμηρίωση του αιτήματος

Το ζήτημα του μεγέθους της σχολικής τάξης και των παιδαγωγικών συνεπειών του έχει διερευνηθεί διεξοδικά στη διεθνή βιβλιογραφία. Έχουν γίνει μελέτες που αφορούν τη συσχέτιση του μεγέθους της σχολικής τάξης τόσο με τις επιδόσεις των μαθητών στα σχολικά μαθήματα όσο και με τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού σε όλους τους τομείς (συναισθηματικό, κοινωνικό κ.λπ.) Γενικά, τεκμηριώνεται ότι το μεγάλο μέγεθος των σχολικών τάξεων (τμημάτων) έχει αρνητικές επιπτώσεις σε όλους αυτούς τους τομείς.

Στον τομέα των επιδόσεων έχουν γίνει πολλές τέτοιες έρευνες. Παρουσιάζοντας τα πορίσματα πρόσφατης διεξοδικής έρευνάς του ο P. Batchford (Πανεπιστήμιο Λονδίνου) συμπεραίνει: «... το μέγεθος της τάξης παίζει σημαντικό ρόλο. Υπάρχουν μετρήσιμα ακαδημαϊκά οφέλη από τις μικρές τάξεις, ιδιαίτερα την πρώτη χρονιά στο σχολείο, και κυρίως για τα παιδιά που αρχίζουν το σχολείο ήδη με μειονέκτημα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα είναι σύνθετα και πολλά και υπάρχει ακόμα πολλή δουλειά να γίνει στα δεδομένα μας.»

Πιο αναλυτικά, σημειώνει ότι στα γλωσσικά μαθήματα «...οι επιδόσεις μειώνονταν καθώς αυξανόταν το μέγεθος της τάξης από 15 περίπου στα 30, αλλά στα μαθηματικά υπήρχε μικρή αλλαγή σε τάξεις μεγαλύτερες από 25 μαθητές».

Επίσης, στις ολιγομελείς τάξεις τα παιδιά ήταν πιθανό να έχουν μεγαλύτερη επαφή με τους δασκάλους, μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μαζί τους και με τους συμμαθητές/συμμαθήτριες, και να έχουν πιο ενεργό ρόλο στην επαφή τους με το δάσκαλο και την τάξη. Σημειώνουμε εδώ ότι ο πιο ενεργός ρόλος των μαθητών/μαθητριών είναι αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να υλοποιηθούν οι λεγόμενες «ενεργητικές μέθοδοι μάθησης», όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η μέθοδος project, που το ΥΠΕΠΘ ισχυρίζεται ότι θέλει να προωθήσει.

Επίσης, προσθέτουμε ότι τα ολιγομελή τμήματα βοηθούν και στην καλύτερη αξιοποίηση των εργαστηρίων, στην καλύτερη οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, επισκέψεων σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.λπ.

Τέλος, τα ολιγομελή τμήματα αφαιρούν ένα σημαντικό επιχείρημα από τα φροντιστήρια, που ισχυρίζονται ότι πλεονεκτούν ως προς αυτό το σημείο. Αυτό το επιχείρημα έχει ιδιαίτερη σημασία για την τεκμηρίωση της πρότασής μας σε σχέση με την ιδιαιτερότητα των τμημάτων των κατευθύνσεων του Λυκείου και των ΤΕΕ, όπου διεκδικούμε μέγιστο αριθμό μαθητών τους 20. Φυσικά, δεν είναι αυτό το μόνο επιχείρημα. Η προετοιμασία των υποψηφίων για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις είναι απαιτητική και θεωρούμε ότι η καθιέρωση μικρότερου αριθμού μαθητών/μαθητριών στα τμήματα αυτά θα διευκολύνει την κατάλληλη προετοιμασία τους για τις εξετάσεις και θα μειώσει το άγχος μαθητών/μαθητριών και γονέων. Φυσικά, αυτές οι προτάσεις μας αφορούν το μεταβατικό διάστημα κατά το οποίο θα ισχύει το σημερινό εξεταστικό σύστημα, το οποίο ο κλάδος μας θεωρεί ότι πρέπει να αλλάξει. Τέλος, προσθέτουμε ότι σε ό,τι αφορά τα ΤΕΕ, η μείωση του αριθμού των μαθητών/μαθητριών είναι αναγκαία και για ένα άλλο λόγο: τα ΤΕΕ έχουν παραμεληθεί σε μεγάλο βαθμό από την πολιτεία και από τη σύστασή τους το ενδιαφέρον του ΥΠΕΠΘ περιορίστηκε σχεδόν αποκλειστικά στη Γενική Εκπαίδευση (Ενιαίο Λύκειο). Είναι, συνεπώς, αναγκαία κάποια άμεσα αντισταθμιστικά μέτρα, που θα σηματοδοτήσουν μια άλλη μεταχείριση των ΤΕΕ, όσο αυτά θα λειτουργούν.

Τέλος, θεωρούμε ότι η πρότασή μας για 10 μαθητές/μαθήτριες ανά καθηγητή στα εργαστήρια όλων των τύπων σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αναγκαία για δύο τουλάχιστον λόγους. Πρώτο, γιατί η οργάνωση πειραμάτων και άλλων δραστηριοτήτων στο χώρο του εργαστηρίου είναι μια επίπονη και απαιτητική διαδικασία, που προϋποθέτει μικρή αναλογία διδασκόντων διδασκομένων, ώστε να εξασφαλίζονται ο συντονισμός των δραστηριοτήτων και η μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα των διδακτικών/μαθησιακών

στρατηγικών. Δεύτερο, η μικρή αναλογία επιβάλλεται για λόγους ασφάλειας. Τόσο στα εργαστήρια φυσικής και χημείας, υπολογιστών και τεχνολογίας, όσο και –πολύ περισσότερο– στα εργαστήρια των διάφορων ειδικοτήσεων των ΤΕΕ οι κίνδυνοι είναι πολλοί και συχνά απρόβλεπτοι, και τα μέτρα προφύλαξης πρέπει να είναι αυξημένα. Οι στατιστικές, στην Ελλάδα και αλλού, έχουν δείξει ότι τα εργαστήρια των σχολείων είναι συνήθεις χώροι σχολικών ατυχημάτων με σοβαρές βλαπτικές συνέπειες.

Πέρα από τις αρνητικές επιπτώσεις του μεγάλου μεγέθους των σχολικών τάξεων στις επιδόσεις και στην υγεία των παιδιών, σοβαρές είναι και οι αντίστοιχες επιπτώσεις τους στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Το μεγάλο πλήθος μαθητών στην τάξη δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη ουσιαστικών και θετικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, παρεμποδίζει την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών παρακολούθησης, ψυχολογικής και συναισθηματικής ενίσχυσης και συμβουλευτικής στήριξης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς.

Φυσικά, σε καμιά περίπτωση δεν υποστηρίζουμε ότι η ικανοποίηση αυτού του αιτήματος είναι πανάκεια, που θα λύσει όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Αυτά που πρέπει να γίνουν για να υπάρξει μια ουσιαστική αλλαγή στην εκπαίδευσή μας είναι πολλά και απαιτούν μακρόχρονο σχεδιασμό. Είναι όμως ένα θετικό μέτρο, που η υλοποίησή του θα βελτιώσει την εκπαιδευτική κατάσταση στη χώρα μας.

Στατιστική τεκμηρίωση του εφικτού της πραγμάτωσης του αιτήματος

Σύμφωνα με στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, που αναφέρονται στη σχολική περίοδο 1999-2000, η κατάσταση που διαμορφώνεται σε σχέση με το μέγεθος των τμημάτων έχει ως εξής:

Γυμνάσιο

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας ισχυρίζεται ότι το 1999-2000 η συντριπτική πλειονότητα των τμημάτων (81,87%) είχε ως 29 μαθητές/μαθήτριες, με μέσο όρο 23,66. Ένα σχετικά μικρό ποσοστό (18,05%) κάλυπτε από 30-39 μαθήτριες/μαθητές, ενώ υπήρχαν και ελάχιστα τμήματα (ποσοστό 0,08%) με 40 μαθητές.

Σε σύγκριση με τα ιδιωτικά σχολεία, τα δημόσια –σύμφωνα με τα στοιχεία του ΚΕΕ– εμφανίζουν σχετικά πιο ολιγομελή τμήματα. Κατά τη γνώμη μας, η διαφορά αυτή πρέπει να συσχετιστεί και με τις συνθήκες κατανομής των δημόσιων σχολείων στην περιφέρεια, όπου εμφανίζονται πιο συχνά ολιγομελή σχολεία και τμήματα.

(Πηγή: ΚΕΕ, 2002, σελ. 68-69)

Λύκειο

Στο σύνολο των δημόσιων Λυκείων το ΚΕΕ εμφανίζει μέσο όρο μαθητών/μαθητριών ανά τμήμα 24,19 %. Αναλυτικότερα, το 85,47 των τμημάτων είχε ως 29 μαθήτριες/μαθητές, με μέσο όρο 22,98 μαθήτριες/μαθητές, ενώ το υπόλοιπο 14,53 κάλυπτε την κατηγορία 30-39 μαθήτριες/μαθητές, με μέσο όρο 31,31. Δεν εμφανίζονται τμήματα πιο πολυπληθή. Επίσης, δεν αναφέρεται η διαφοροποίηση δημόσιων από ιδιωτικά σχολεία.

(Πηγή: ΚΕΕ, 2002, σ. 71)

Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια

Ελλείπουν σχετικά στοιχεία στη μελέτη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Αν τα παραπάνω στοιχεία που προβάλλει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας είναι ακριβή, τότε η καθιέρωση του ορίου των 25 μαθητών ανά τάξη είναι άμεσα εφικτή χωρίς υπερβολικό κόστος και δεν δικαιολογείται σε καμιά περίπτωση άρνηση υλοποίησής της από μέρος του ΥΠΕΠΘ. Πέρα από τα παραπάνω, όμως, πιστεύουμε ότι κάποια στιγμή πρέπει, επιτέλους, να απαγκιστρωθεί η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ από τη λογική του «ήσσονος κόστους» και να θεωρήσει ότι η επένδυση στην παιδεία του ελληνικού λαού είναι ζήτημα πρώτης προτεραιότητας για το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας.

Καθώς η υλοποίηση του μέτρου συχνά εμποδίζεται από την ανεπάρκεια των σχολικών κτιρίων ή από τις σοβαρές ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, θεωρούμε ότι η εφαρμογή του μέτρου που προτείνουμε θα επιταχύνει τις διαδικασίες και τις πιέσεις για την επίλυση και αυτών των προβλημάτων.

Το ΚΕΜΕΤΕ θεωρεί, επίσης, ότι μείωση του ορίου στους 15-20 μαθητές/μαθήτριες πρέπει να ισχύσει και για τα εσπερινά σχολεία, γιατί η διδασκαλία σε αυτά γίνεται κάτω από ειδικές συνθήκες, που απαιτούν αυξημένη προσπάθεια από μέρους των διδασκόντων.

Σημειώνουμε, τέλος, ότι σύμφωνα με στοιχεία μελέτης που παρουσίασε πρόσφατα η Ευρωπαϊκή Ένωση (βλ. Ελευθεροτυπία 19-10-2003) ο αριθμός μαθητών ανά τάξη στην Ελλάδα είναι υπερβολικά μεγάλος (28 ανά τμήμα, τη στιγμή που στη Σουηδία, π.χ., είναι μόνο 10). Συνεπώς, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για αποφασιστικές τομές στην ακολουθούμενη πολιτική.

Βιβλιογραφία

Blatchford, P.: «Νέα στοιχεία για το μέγεθος της τάξης» (Περίληψη του Συμποσίου που παρουσιάστηκε στην ετήσια συνδιάσκεψη του Βρετανικού Συνδέσμου Εκπαιδευτικών ερευνών στο Cardiff το έτος 2000), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Πανεπιστήμιο Λονδίνου (δακτυλογραφημένο κείμενο, χ.χ.)

Σταμέλος, Γ. (επ.): *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και Δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Κέντρο Εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα 2002.

2. ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1 Οικονομικά αιτήματα (Αυξήσεις στις αποδοχές των εκπαιδευτικών κατά 25% και ενσωμάτωση των επιδομάτων στους βασικούς μισθούς. Χορήγηση του επιδόματος των 176 €. Ακώλυτη μισθολογική εξέλιξη· μη σύνδεση του μισθού με την απόδοση- αξιολόγηση. Όχι στο νέο μισθολόγιο της λιτότητας και του επισφαλούς μισθού).

Γενικά για το νέο μισθολόγιο μετά την κατάθεση του σχεδίου νόμου

Με μεγάλη καθυστέρηση δόθηκε στη δημοσιότητα το σχέδιο νόμου για το «νέο μισθολόγιο», το οποίο προωθείται στην εθνική αντιπροσωπία προς ψήφιση. Όλο αυτό το διάστημα γινόταν «συζήτηση» με την ΑΔΕΔΥ επί της προτάσεως Χριστοδουλάκη. Η ΑΔΕΔΥ είχε απορρίψει την πρόταση Χριστοδουλάκη, η οποία είχε δεχτεί σφοδρή επίθεση και από άλλες ομοσπονδίες και από την ΟΛΜΕ.

Για την ΟΛΜΕ η πρόταση Χριστοδουλάκη έδωσε το έναυσμα των κινητοποιήσεων, του διαλόγου στις Γενικές Συνελεύσεις του κλάδου και εντέλει, μετά την ουσιαστική άρνηση της κυβέρνησης να συζητήσει με την Ομοσπονδία επί του μισθολογίου, των απεργιακών κινητοποιήσεων.

Σύμφωνα με το σχέδιο νόμου ο μισθός αποτελείται από:

1. Το βασικό μισθό, στον οποίο έχουν ενσωματωθεί το χρονεπίδομα, το επίδομα εξομάλυνσης και μικρό τμήμα του κινήτρου απόδοσης
2. Κλαδικά επιδόματα, όπως το επίδομα εξωδιδακτικής απασχόλησης των εκπαιδευτικών.
3. Το κίνητρο απόδοσης 150€
4. Τις ειδικές αμοιβές θέσης, τις υπερωρίες και τις αποζημιώσεις για συμμετοχή σε συλλογικά όργανα.

Αυτή η δομή έχει σκοπό να μη συνδέονται τα τμήματα αυτά, αλλά να μπορεί η κυβέρνηση να τα μεταβάλλει ανεξάρτητα, ώστε να διαφοροποιεί τις αμοιβές των ΔΥ είτε ατομικά είτε κατά ομάδες εργαζομένων, καθώς επίσης οι αυξήσεις λόγω πληθωρισμού, τα δώρα και η σύνταξη να μην υπολογίζονται με βάση το σύνολο των αποδοχών.

Σαφής στόχος είναι η προσπάθεια σταδιακής υλοποίησης των στόχων για την ελαστικότητα της εργασίας στο δημόσιο τομέα και του σκληρού πυραμιδικού ελέγχου των εργαζομένων, σύμφωνα και με τις προτάσεις των προγραμμάτων ΠΟΛΙΤΕΙΑ, που αποσκοπούν μακροπρόθεσμα ακόμη και στην άρση της μονιμότητας.

Βασική μέριμνα της κυβέρνησης, και στο μισθολογικό, όπως και σε όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης, είναι η επικοινωνιακή υποστήριξη του μισθολογίου και όχι η ουσιαστική βελτίωσή του προς όφελος των εργαζομένων. Το νέο μισθολόγιο αποτελεί, ως κυβερνητική πρόθεση τουλάχιστον, τη βάση των μελλοντικών εξελίξεων του μισθού. Κάθε προσπάθεια για αυξήσεις θα προσκρούει στο επιχείρημα ότι δεν μπορεί έτσι εύκολα να

αλλάξει ένας νόμος. Επομένως, με το νέο μισθολόγιο θα παγιωθούν ^[1] οι όποιοι μισθοί θα αναφέρονται σ' αυτό. Είναι βέβαια σίγουρο ότι οι αρχές του σχετικά με την ενοποίηση των αμοιβών δεν πρόκειται να τηρηθούν. Για να μπορεί η μελλοντική κυβέρνηση να παίζει το γνωστό παιχνίδι της χορήγησης επιδομάτων με στόχο αφενός να εξασφαλίζει ένα βαθμό κοινωνικής συναίνεσης, αφετέρου να διαιρεί τους διάφορους κλάδους των ΔΥ, γιατί ενωμένους δεν μπορεί να τους αντιμετωπίσει, υπάρχουν, ως όχημα για τη συνέχιση άσκησης επιδοματικής πολιτικής, αφενός οι εξαιρέσεις του άρθρου 1 παρ. 2, που διατηρούν τα ειδικά μισθολόγια, αφετέρου τα επιδόματα που αναφέρονται στο άρθρο 8, στα οποία θα εξακολουθήσουν να στηρίζονται οι διαφοροποιήσεις.

Η καθυστέρηση της κατάθεσης του σχεδίου νόμου: είναι προφανές ότι έγινε για τους εξής λόγους:

α) Μέσω του τύπου ασκούσαν πιέσεις από γνωστά δημοσιογραφικά συγκροτήματα και τους συνήθεις συντάκτες-επικοινωνιακούς ενδιάμεσους της κυβέρνησης, με προτροπές προς τους καθηγητές της μορφής: «Αν δε σταματήσουν οι κινητοποιήσεις, δεν προχωράει η κυβέρνηση στην κατάθεση του νομοσχεδίου, οπότε και οι παροχές που έχει εξαγγείλει παραπέμπονται στο μέλλον».

β) Παράλληλα, με ελλιπή στοιχεία, όπως η αύξηση των κρατήσεων του ΤΕΑΔΥ και η αύξηση του παρακρατούμενου φόρου, με λογιστικές αλχημείες που ανέβαζαν τις αυξήσεις σε ποσοστά που καμιά σχέση δεν έχουν με την πραγματικότητα και με σκληρές δηλώσεις του τύπου «δε δίνουμε ευρώ παραπάνω», δημιουργούνταν στην κοινή γνώμη η εσφαλμένη εντύπωση ότι η κυβέρνηση προσφέρει στους καθηγητές σημαντικές προνομιακές αυξήσεις. Ταυτόχρονα η κυβέρνηση επιδίωκε να πείσει τους καθηγητές ότι ο αγώνας τους είναι μάταιος, επιδίωξη όμως που δεν επιτεύχθηκε, παρά την τεράστια επικοινωνιακή ισχύ της κυβερνητικής προπαγάνδας.

γ) Η καθυστέρηση της κατάθεσης του σχεδίου νόμου ήταν προσπάθεια αιφνιδιασμού. Καθώς όλη η συζήτηση διεξήχθη με τα χαρτιά του Υπουργείου ουσιαστικά κλειστά, στο λίγο χρόνο που θα μεσολαβήσει μέχρι την ψήφισή του μισθολογίου, οι αντιδράσεις δε θα γίνει δυνατό να συντονιστούν και να είναι ανάλογες με την αντίθεση των ΔΥ, ενώ από την άλλη, η κυβέρνηση θα ισχυρίζεται ότι έγινε ευρύτατος διάλογος^[2].

δ) Τέλος, όπως αποδείχτηκε και από την μικρή, έστω υποχώρηση των προτάσεων της κυβέρνησης στους απεργούς Πανεπιστημιακούς, υπάρχουν ακόμη διαπραγματεύσιμα μεγέθη, ώστε η ικανοποίηση μέρους των αιτημάτων για αυξήσεις να διευκολύνει την προώθηση όλου του πακέτου^[3].

Οι «αυξήσεις»

Το νέο μισθολόγιο παρουσιαζόταν τα τελευταία χρόνια σαν το μέσο για την άρση των αδικιών και την αναπλήρωση του εισοδήματος που απωλέστηκε.

Μάλιστα, το επίδομα των 176€ δόθηκε -σε όσους ΔΥ δόθηκε- επειδή δεν είχε ψηφιστεί νέο μισθολόγιο, εξ ου και η κατάργηση του επιδόματος σύμφωνα με το σχέδιο νόμου. Επομένως η κριτική πρέπει να γίνει εντονότατα στο κατά πόσο πράγματι αποκαθιστά τις αδικίες και αίρει τις συνέπειες της απώλειας εισοδήματος.

Κάτι τέτοιο δε γίνεται. Οι αυξήσεις στον καθαρό μισθό μόλις καλύπτουν την απώλεια της αγοραστικής αξίας του μισθού της τελευταίας χρονιάς^[4]. Η κυβέρνηση αρνείται να αντιπαραθέσει στοιχεία σχετικά με τον καθαρό μισθό ο οποίος, λόγω της αύξησης του παρακρατούμενου φόρου και των ασφαλιστικών εισφορών ελαχιστοποιεί τις όποιες αυξήσεις στον ακαθάριστο μισθό.

	1 έτος υπηρεσίας Μ.Κ. 17		33 έτη υπηρεσίας Μ.Κ. 1	
Αποδοχές	2003	2004	2003	2004
Βασικός Μισθός	602,81	842,29	774,97	1390,93
Χρονοεπίδομα	24,11	0,00	464,98	0,00
Επίδ. Εξομάλυνσης	114,00	0,00	0,00	0,00
Επίδ. Εξωδιδακτικής Απασχόλησης	228,38	301,38	228,38	301,38
Κίνητρο απόδοσης	208,36	150,00	208,36	150,00
Σύνολο Αποδοχών:	1177,66	1293,67	1676,69	1842,31
Διαφορά		116,01		165,62
Κρατήσεις				
Υγειονομική Περίθαλψη	24,72	29,16	37,44	43,15

Μ.Τ.Π.Υ.	35,86	38,21	59,25	60,15
Τ.Π.Δ.Υ.	25,08	33,69	49,60	55,64
Τ.Ε.Α.Δ.Υ.	18,81	25,27	37,20	41,73
Σύνταξης 0824	53,55	56,18	94,44	92,78
Φόρος ^[5]	53,80	80,57	164,69	208,60
Σύνολο Κρατήσεων:	211,82	263,08	442,62	502,05
Καθαρά στο χέρι:	965,84	1030,59	1234,07	1340,26
Διαφορά	64,75		106,19	
Από τα ποσά που προκύπτουν πρέπει να αφαιρεθούν 6€ λόγω της αύξησης των κρατήσεων για το ΤΕΑΔΥ, ώστε η συνολική καθαρή αύξηση κυμαίνεται από 55 έως 97 €.				
Διαφορά	58,75		100,19	

Τα επιδόματα

Ο βασικός μισθός έχει απορροφήσει μερικά από τα επιδόματα, δίνοντας έτσι την ψευδή εικόνα ότι ανταποκρίνεται στο σχετικό αίτημα της ενσωμάτωσης των επιδομάτων. Όμως, ενώ μένουν έξω από το τμήμα αυτό του μισθού που μεταβάλλεται το ίδιο για όλους του ΔΥ το «κίνητρο απόδοσης», τα επιδόματα ειδικών συνθηκών και το επίδομα εξωδιδακτικής απασχόλησης, ενσωματώνεται το χρονεπίδομα, που είναι το μόνο που θα ήταν επιθυμητό να μένει εκτός ενσωμάτωσης^[6]. Ας σημειωθεί ότι, ενώ στο νόμο 2470 προβλέπεται για το επίδομα εξωδιδακτικής απασχόλησης ότι αναπροσαρμόζεται ετησίως με τις αυξήσεις λόγω πληθωρισμού, κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται από το σχέδιο νόμου.

Δεδομένου ότι το χρονεπίδομα και το επίδομα εξομάλυνσης αυξάνονταν με βάση τον πληθωρισμό, αν υπολογίσουμε το κέρδος από τις ενσωματώσεις βλέπουμε ότι:

Το μέρος του μισθού στο οποίο δίνονται κατ' έτος αυξήσεις λόγω πληθωρισμού γίνεται με το νέο μισθολόγιο μικρότερο. Στην πραγματικότητα, η μόνη θετικής κατεύθυνσης ενσωμάτωση είναι το τμήμα 58€ του κινήτρου απόδοσης. Η μη σύνδεση του επιδόματος 302€ εξωδιδακτικής απασχόλησης με τις αυξήσεις λόγω πληθωρισμού δημιουργεί αρνητική διαφορά 244€ του μέρους του μισθού που αυξάνεται τιμαριθμικά! Οι αυξήσεις λόγω πληθωρισμού με το νέο μισθολόγιο σε σχέση με το παλιό θα είναι μειωμένες κατά το ποσοστό των αυξήσεων που αντιστοιχεί σε 244€. Για παράδειγμα, σε αύξηση 3% θα λαμβάνεται 7,32€ μικρότερη αύξηση «χάρη» στις «ενσωματώσεις» του νέου μισθολογίου! Εντέλει, η μερική ενσωμάτωση, όχι μόνο δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνεται στο σχετικό αίτημα της ΟΛΜΕ, αλλά λειτουργεί προς την αντίθετη κατεύθυνση.

Όμως το «νέο μισθολόγιο» έχει και τις πλευρές που εκφράζουν την προσπάθεια προσαρμογής στις αποφάσεις του διευθυντηρίου της ΕΕ, που επιβάλλουν τη λειτουργία του δημόσιου τομέα με συνθήκες αντίστοιχες προς τον ιδιωτικό, δηλαδή με προοπτική την άρση της μονιμότητας, τις ελαστικές εργασιακές σχέσεις και τη διεύρυνση του θεσμού της μη πλήρους απασχόλησης, τη σύνδεση αμοιβών και «αποδοτικότητα», την «ευελιξία» των μετακινήσεων των ΔΥ και τη δημιουργία πυραμίδας με μεγάλες αμοιβές των κορυφαίων στελεχών και πολλές μισθολογικές κλίμακες, ώστε κάθε μεμονωμένος εργαζόμενος ή μικρή ομάδα εργαζομένων να διαπραγματεύονται ξεχωριστά τους μισθούς και τις εργασιακές τους συνθήκες με το κράτος-εργοδότη. Το μισθολόγιο δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί ξεχωριστά από το σύνολο των θεσμών που εισάγονται και την πρακτική που ακολουθείται. Η παρατηρούμενη φέτος προσπάθεια να καλυφθούν κενά στην εκπαίδευση με τοποθέτηση ωρομισθίων βρίσκεται στην προηγούμενη κατεύθυνση της ελαστικοποίησης των εργασιακών σχέσεων.

Το κίνητρο απόδοσης

Το κίνητρο απόδοσης, ανεξάρτητο τμήμα του μισθού, είναι η πιο προκλητική «καινοτομία», η οποία δικαιολογεί την κριτική για προσπάθεια σύνδεσης του μισθού με την αξιολόγηση. Το τμήμα αυτό του μισθού δίνει τη θεσμική δυνατότητα στην κυβέρνηση να πραγματοποιήσει τη σύνδεση μισθού αξιολόγησης.

Η ύπαρξη του κινήτρου απόδοσης ως ειδικού επιδόματος του μισθού δίνει τη δυνατότητα το ποσό αυτό να διαμορφώνεται όχι γενικά, αλλά ατομικά ή κατά ομάδες. Η αντιμετώπιση μέρους του μισθού σε συνάρτηση με την «απόδοση» είναι ένα κίνητρο που αφορά την ατομική συμπεριφορά του κάθε εργαζομένου, εντάσσεται επομένως στη λογική της διάλυσης της έννοιας της συλλογικότητας. *Το τμήμα αυτό του μισθού είναι επομένως επισφαλές. Δίνεται η θεσμική δυνατότητα να κοπεί από τον καθηγητή που δεν «επιτυγχάνει τους στόχους», ώστε στην πραγματικότητα, μπορεί να οδηγήσει σε μείωση μισθού!*

Δίνει ακόμη την πολύ πιο ρεαλιστική προοπτική, μελλοντικές αυξήσεις να δίνονται σ' αυτό το τμήμα του μισθού, αλλά μόνο σε όσους έχουν αξιολογηθεί, και ανάλογα με το «αποτέλεσμα» της αξιολόγησης. Έτσι, ακόμη κι αν δε μειωθεί το ποσό του κινήτρου απόδοσης,, μπορεί να κρατήσει σε μισθολογική στασιμότητα τους μη αρεστούς στη διοίκηση καθηγητές ή όσους αρνηθούν να αξιολογηθούν.

Είναι βάσιμος ο φόβος να χρησιμοποιηθεί το τμήμα αυτό του μισθού για τη μισθολογική διαφοροποίηση ανάλογα με το σχολείο και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Προορίζεται έτσι να παίξει το ρόλο της διάσπασης κάθε έννοιας συλλογικότητας μέσω του εκμαυλισμού διά των αυξήσεων και της εξαθλίωσης διά της κατηγοριοποίησης. Η εμφύτευση στους εργαζομένους της ιδέας του προσωπικού «βολέματος» μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για τη διάσπαση του κλάδου. Σε συνέντευξή του στην Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία την Κυριακή 5/10/03 ο κ. Χριστοδουλάκης δήλωσε: «υπάρχουν και πολλοί οι οποίοι δεν δικαιούνται τις αμοιβές αυτές διότι δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους», και παρακάτω: «Για παράδειγμα, στη μέση εκπαίδευση. Μπορούμε να χαρτογραφήσουμε ένα σύστημα ζήτησης κάθε σχολείου, ανάλογα με την ποιότητά του. Υπάρχουν πολλά δημόσια σχολεία τα οποία είναι όχι εφάμιλλα, αλλά πολύ καλύτερα των καλών ιδιωτικών. ... Αυτό, για παράδειγμα, είναι ένα κριτήριο που θα μπορούσε να μας οδηγήσει σε μια καλύτερη αμοιβή των εκπαιδευτικών που δούλεψαν για να χτίσουν τη φήμη αυτή». Και δεδομένου ότι το λέει αυτό ο υπουργός του «δεν έχει άλλα ταμεία», όχι μόνο προωθείται με την εισαγωγή τέτοιων αντιλήψεων η λογική του ανταγωνισμού και της ατομικής κατηγοριοποίησης, αλλά προετοιμάζεται η μείωση αποδοχών μέσω της μη αύξησης, καθώς την αύξηση θα δικαιούνται οι «εκλεκτοί» του κυβερνητικού και διοικητικού αυταρχισμού.

Δεν είναι τυχαίο που στη συνέντευξή του αυτή ο κ. Χριστοδουλάκης αναφέρθηκε ειδικά στους καθηγητές ΜΕ. *Στο μισθολόγιο του Ν. 2470 οι εκπαιδευτικοί εξαιρούνταν ρητά από τις διατάξεις για σύνδεση του κινήτρου απόδοσης με το μισθό. Στο σχέδιο νόμου, αντίθετα, προδιορίζεται και ο τρόπος με τον οποίο θα περικόπεται το κίνητρο απόδοσης.*

Πέρα όμως από τις προβλεπόμενες δύο δίμηνες περικοπές του επιδόματος, που αναφέρει το σχέδιο νόμου στο άρθρο 12, η θεσμική κάλυψη της σύνδεσης μισθού – αξιολόγησης είναι εκείνη που το εκπαιδευτικό σώμα αρνείται απολύτως να αποδεχτεί.

Τέλος, με το τμήμα του μισθού που αφορά τα επιδόματα θέσης επιχειρείται κυρίως η οικοδόμηση της μισθολογικής πυραμίδας με τάση μεγαλύτερων διαχωρισμών. Στόχος είναι να αποκοπούν τα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη από τη μεγάλη πλειονότητα των καθηγητών, ώστε να ενταχθούν στο σύστημα επιβολής και αυταρχικότητας με το οποίο θα επιχειρηθεί η στροφή της εκπαιδευτικής εργασίας ακόμη περισσότερο στην υπηρετήση «μετρήσιμων» αποτελεσμάτων για την εξυπηρέτηση των αναγκών της «αγοράς».

Οι λόγοι για τους οποίους απορρίπτουμε το μισθολογίο συνοπτικά

- i. **Παγιώνει αμοιβές που δεν αποκαθιστούν την απώλεια του εισοδήματος των καθηγητών.**
- ii. **Κρύβει μεγάλες παγίδες για το συμφέρον των εργαζομένων, άμεσες και μελλοντικές.**
- iii. **Αποδεικνύει ασυνέπεια διακηρύξεων – πράξεων, όπως αυτές περί**

εξομάλυνσης των ανισοτήτων και άρσης των αδικιών.

- iv. **Εισάγει τη σύνδεση μισθού – αξιολόγησης.**
- v. **Ανοίγει το δρόμο για την κοινωνική κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και το χωρισμό των καθηγητών σε κατηγορίες, οι οποίες θα αμείβονται διαφορετικά.**

Αυξήσεις 25% - Ενσωμάτωση των επιδομάτων στο βασικό μισθό.**Αυξήσεις και ενσωμάτωση είναι ενιαίο αίτημα**

Αρχικά θα πρέπει να τονιστεί ότι πρόκειται για ένα και όχι για δύο αιτήματα. Αν, για παράδειγμα, δεν ενσωματωθούν τα επιδόματα και δοθεί αύξηση κατά 25% μόνο στο βασικό μισθό, τότε η αύξηση του πρωτοδιόριστου θα είναι κάτι λιγότερο από 13%, ενώ τα δώρα θα υστερούν, όπως σήμερα, από το μηνιαίο μισθό. Εκτός αυτού, το αίτημα για ενσωμάτωση ειδικά του κινήτρου απόδοσης έχει και αμυντικό χαρακτήρα έναντι της σύνδεσης μισθού – αξιολόγησης.

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, τα επιδόματα εξωδιδακτικής απασχόλησης και το κίνητρο απόδοσης δεν προβλέπεται να αυξάνονται με βάση τον πληθωρισμό. Ακόμη, δεν περιλαμβάνεται στα δώρα και ειδικά το κίνητρο απόδοσης δε δίνεται στον καθηγητή που μένει εκτός υπηρεσίας για διάφορους λόγους.

Συνεπώς, οποιαδήποτε αύξηση δε συνοδεύεται από την ενσωμάτωση των επιδομάτων, είναι παραπλανητική.

Το ερώτημα είναι αν η αύξηση κατά 25% είναι ρεαλιστική και δίκαιη.

Το αίτημα για αύξηση κατά 25% είναι δίκαιο

Σχετικό με το δίκαιο της αύξησης, αρκεί να υπολογιστούν οι απώλειες εισοδήματος λόγω της διαρκώς επιδεινούμενης σχέσης ανάμεσα στο μισθό και το κόστος ζωής. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην πραγματικότητα δεν ζητάμε αυξήσεις, αλλά επιστροφή μικρού μέρους των «κλεμμένων». Διάφορες μελέτες της ΕΕ και του ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ έχουν εκτιμήσει τη μείωση της αγοραστικής αξίας του μισθού κατά τα τελευταία 20 χρόνια σε 30%. Οι μελέτες αυτές στηρίζονται στα επίσημα κυβερνητικά στοιχεία, τα οποία όμως δεν απεικονίζουν την πραγματική απώλεια εισοδήματος που προκύπτει από την τεράστια αύξηση στις τιμές αγαθών ανελαστικής ζήτησης. Πολλοί αναλυτές υπολογίζουν την πραγματική απώλεια της αγοραστικής δύναμης του μισθού σε 20% μόνο για τα τελευταία τρία χρόνια. Αν δεχτούμε πάντως τα επίσημα στοιχεία, ακόμη και μια αύξηση κατά 30% δε θα αποκαθιστούσε την αδικία. Κι αυτό, γιατί θα επανερχόμασταν σε μισθούς αντίστοιχους αγοραστικά με παλιότερους, αλλά θα είχαμε οριστικά χάσει ποσό ίσο με τις μειώσεις της αγοραστικής αξίας.

Η πολιτική λιτότητας παρουσιάστηκε περίπου ως δάνειο προς το κράτος για να αντεπεξέλθει σε έκτακτες ανάγκες. Αν η κυβέρνηση δεν μπορεί σήμερα να μας επιστρέψει όσα δανείσαμε, οφείλει να το ομολογήσει, και ταυτόχρονα να κάνει πλήρη απολογισμό πού πήγαν τα χρήματα που με τις θυσίες των εργαζόμενων εξοικονομήθηκαν. Αντ' αυτού, παρακολουθούμε μια προσπάθεια να θεωρηθεί ότι πρέπει να είμαστε ικανοποιημένοι από «αυξήσεις» που μετά βίας φέρνουν τις μηνιαίες απώλειες στα επίπεδα τα προ διετίας.

Η κυβέρνηση ουσιαστικά μας λέει: «Ό,τι χάθηκε, χάθηκε. Ξεχάστε τι σας λέγαμε για φως στο τούνελ». Και παραλείπει τη συνέχεια: «Βγαίνουμε από το τούνελ, αλλά δε βρισκόμαστε ούτε καν εκεί που είχαμε φτάσει πριν μπούμε». Το ΚΕΜΕΤΕ βρίσκεται στη διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας των στοιχείων που αποδεικνύουν με πληρότητα τις προηγούμενες θέσεις. Όμως ήδη η εικόνα από τα στοιχεία που έχουμε επεξεργαστεί είναι αυτή ακριβώς που περιγράψαμε.

Σχετικά με την αγοραστική αξία του μισθού, τα στοιχεία της κυβέρνησης είναι φαλκιδευμένα εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο υπολογίζεται ο Δείκτης Τιμών Καταναλωτή

και ο πληθωρισμός. Πέρα από αυτό που ο κάθε εργαζόμενος βιώνει στην καθημερινή του ζωή, το οποίο ουδείς μπορεί να το διαψεύσει όσα οικονομικά μεγέθη κι αν αναφέρει, υπάρχουν και επιστημονικές μελέτες που, παρά το ότι η γνώση των μεγεθών δεν είναι εύκολη, επισημαίνουν τη διαφορά ανάμεσα στην πραγματικότητα και τους αριθμούς, που μπορεί να ευημερούν, ενώ οι άνθρωποι υποφέρουν. Για παράδειγμα, στην έκθεση Τσερκέζου επισημαίνεται:

Αναφερόμαστε στον πληθωρισμό χωρίς να του προσδώσουμε κανένα ιδεολογικό πρόσημο, ακριβώς όπως κάνουμε και με τα επιτόκια. Τόσο στη μία περίπτωση, όσο και στην άλλη αυτό είναι λανθασμένο. Εξηγούμαστε:

Η βιβλιογραφία περί τα οικονομικά χωρίζει τις αιτίες του πληθωρισμού στη σύγχρονη οικονομία σε δύο ομάδες. Οι αιτίες της πρώτης ομάδας προϋποθέτουν πλήρη απασχόληση των παραγωγικών συντελεστών ή υπέρμετρο καταναλωτισμό και έγκεινται στην υπερβολική αύξηση της ζήτησης των αγαθών. Είναι φανερό για τα δεδομένα μας ότι οι προϋποθέσεις της πρώτης ομάδας δεν πληρούνται, απλούστατα διότι ούτε πλήρης απασχόληση των παραγωγικών συντελεστών υφίσταται (αντίθετα μάλιστα συνυπάρχουν ανεργία με υποαπασχόληση των παγίων κεφαλαίων) ούτε όμως υπέρμετρος καταναλωτισμός. Μια δεύτερη αιτία πληθωρισμού είναι η αύξηση του κόστους παραγωγής (πληθωρισμός κόστους). Οι αιτίες του πληθωρισμού κόστους, σύμφωνα με την οικονομική επιστήμη, είναι:

1. Αύξηση τιμών πρώτων υλών.
2. Αύξηση αμοιβών πάνω από την παραγωγικότητα της εργασίας.
3. Υπερβολική αύξηση κερδών (πληθωρισμός κερδών)
4. Αύξηση τιμών εισαγομένων.
5. Αύξηση εμμέσων φόρων.

Τα 1) & 4) προφανώς δεν υφίστανται, διότι αφενός μεν (υπό ομαλές συνθήκες) οι τιμές των πρώτων υλών βρίσκονται σε φυσιολογικά επίπεδα, αφετέρου δε οι τιμές των εισαγομένων μειώνονται συνεχώς λόγω μείωσης του ευρωπαϊκού και αμερικανικού πληθωρισμού. Η δεύτερη προϋπόθεση προφανώς δεν πληρούται. Το χάσμα μεταξύ της παραγωγικότητας της εργασίας και των πραγματικών μισθών αυξάνει, ενώ παρατηρούμε την συνεχώς αυξανόμενη παραγωγικότητα της εργασίας. Άρα έχουμε να κάνουμε με διεύρυνση του χάσματος μεταξύ της αυξανόμενης παραγωγικότητας και των οριακά αυξανόμενων πραγματικών μισθών. Μένουν έτσι οι αιτίες (3) και (5), που όμως δεν έχουν να κάνουν με τους εργαζομένους, αλλά με τους καπιταλιστές και το κράτος. Στην πραγματικότητα μάλιστα μόνον με τους καπιταλιστές, διότι οι έμμεσοι φόροι καίτοι υψηλοί βαίνουν μειούμενοι. Πράγματι ο λόγος λ άμεσων προς έμμεσους φόρους έχει ως εξής λ(1992)= άμεσοι / έμμεσοι = 40,6% ποσοστό σαφώς μειωμένο το 01.

Το αίτημα είναι ρεαλιστικό

Μένει να δούμε και το δεύτερο σκέλος, της δυνατότητα ικανοποίησης του αιτήματος για αύξηση του ακαθάριστου εισοδήματός μας κατά 25%.

Δε μας ικανοποιεί η ατεκμηρίωτη δήλωση: «Δεν αντέχει η οικονομία». Δεν είδαμε όλα αυτά τα χρόνια της λιτότητας δίκαιο καταμερισμό των θυσιών. Το μεγαλύτερο μέρος των χρημάτων που έχασαν οι εργαζόμενοι πήγε στο μεγάλο κεφαλαίο, στους τραπεζικούς οργανισμούς και μεγάλο μέρος του διασπαθίστηκε υπέρ κάποιων άλλων, και δεν επενδύθηκε ανταποδοτικά για τους εργαζομένους. Η «ανταγωνιστικότητα» των επιχειρήσεων επιτεύχθηκε σχεδόν αποκλειστικά από τη μείωση του κόστους μέσω της μείωσης των μισθών, ενώ τα κέρδη αυξάνουν και μάλιστα τα κέρδη αυτά, όταν δεν αποσύρονται σε ατομικές καταθέσεις ή κερδοσκοπικές επενδύσεις, επενδύονται στο εξωτερικό διογκώνοντας την εγχώρια ανεργία^[7]. Η μείωση του ρυθμού του πληθωρισμού στηρίζεται μόνο στην αδυναμία των εργαζόμενων να εξασφαλίσουν τα καταναλωτικά αγαθά που χρειάζονται. Η Ολυμπιακή φέεστα απομυζά πενταπλάσια από τα προϋπολογισθέντα ποσά, τα οποία νέμονται επιχειρηματικοί κύκλοι και χρυσοπληρωμένοι τεχνοκράτες, που καλούν σε εθελοντική προσφορά αυτούς που πλήρωσαν τους δικούς τους μισθούς.

Εξάλλου, η πολιτική λιτότητας δημιούργησε εντυπωσιακή αύξηση του τζίρου των

τραπεζικών πιστώσεων, οι οποίες κέρδισαν εντέλει τη μερίδα του λέοντος. Καθώς το μοντέλο ανάπτυξης δεν έπαψε να στηρίζεται στην αύξηση ή τουλάχιστον τη διατήρηση της κατανάλωσης, οι διαφημίσεις προϊόντων που κυρίως διογκώνουν την τιμή τους οδήγησε στο να μη μειωθεί ο πληθωρισμός σημαντικά, ώστε να συνεχίζει να ψαλλιδίζει την αγοραστική αξία του μισθού. Οι παραπλανητικές διαφημίσεις των τραπεζικών υπηρεσιών, εκτός του ότι προσέφεραν σ' αυτές υπερκέρδη, συνέβαλαν στην περαιτέρω επιδείνωση της οικονομικής θέσης των εργαζομένων. Όλα αυτά συνιστούν στην πραγματικότητα το οικονομικό αποτέλεσμα της αναδιανομής του πλούτου υπέρ των μεγάλων επιχειρήσεων και των τραπεζικών οργανισμών και σε βάρος των μισθωτών. Να ποια οικονομία δεν αντέχει: Η οικονομία που σχεδιάζεται έτσι, ώστε να κερδίζουν πάντα οι ίδιοι και να χάνουν οι εργαζόμενοι.

Αυτό το οικονομικό μοντέλο επιδιώκουμε να ανατρέψουμε με το αίτημά μας για αυξήσεις 25%, αίτημα που, εκτός από πέραν πάσης αμφισβητήσεως δίκαιο, είναι και απολύτως εφικτό, αν δε συνεχιστεί η ίδια πολιτική.

Ποιοι κέρδισαν από τη λιτότητα

Σύμφωνα με το Υπουργείο Οικονομικών, το κατά κεφαλήν εισόδημα στην Ελλάδα αντιστοιχεί στο 71% του Μέσου Όρου της ΕΕ. Όμως οι μισθοί των καθηγητών Λυκείου στην Ελλάδα αντιστοιχούν στο 54% για το εισαγωγικό και στο 45% για το καταληκτικό κλιμάκιο σύμφωνα με τον πίνακα που παρατίθεται:

ΟΙ ΜΙΣΘΟΙ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΗΝ Ε.Ε.		
ΣΕ ΕΥΡΩ	ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟΣ ΜΙΣΘΟΣ	ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΟΣ ΜΙΣΘΟΣ
ΒΕΛΓΙΟ	24.384	43.672
ΔΑΝΙΑ	30.312	41.593
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	37.350	45.374
ΕΛΛΑΔΑ	12.556	18.429
ΙΣΠΑΝΙΑ	22.270	39.803
ΓΑΛΛΙΑ	17.463	33.205
ΙΡΛΑΝΔΙΑ	18.338	35.644
ΙΤΑΛΙΑ	17.528	27.495
ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ	48.948	98.221
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	24.135	48.662
ΑΥΣΤΡΙΑ	22.941	55.778
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	12.276	33.966
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	21.291	31.947
ΣΟΥΗΔΙΑ	18.188	20.885
ΒΡΕΤΑΝΙΑ	19.401	35.065
Μ.Ο. Ε.Ε.	23.159	40.649
ΕΛΛΑΔΑ/Ε.Ε.	54%	45%

Βλέπουμε επομένως ότι η σύγκλιση που επιτεύχθηκε χάρη στις δικές μας οικονομικές θυσίες δεν είναι προς όφελός μας.

Παρατίθενται ακόμη στοιχεία από την έκθεση του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ που αναφέρεται στο χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών

Διεύρυνση του χάσματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών

Την εικοσαετία 81-01 είχαμε μείωση κατά 27% του πραγματικού κόστους εργασίας ανά μονάδα προϊόντος.

Τεράστια αύξηση επιχειρηματικών κερδών που ξεπέρασαν τη χρυσή εποχή της κερδοφορίας δηλαδή τη 10ετία του 60.

Οριακή αύξηση του μέσου μισθού με μείωση του κατώτερου μισθού.

Μεγάλα προβλήματα στο εμπορικό ισοζύγιο.

Σημαντική αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας που σε συνδυασμό με τη μείωση του μεριδίου

των μισθών συνεπάγεται έκρηξη των κερδών. Τα επενδυμένα κέρδη αφορούσαν μηχανολογικό

εξοπλισμό οπότε διεύρυναν τις εισαγωγές μεγαλώνοντας το εμπορικό έλλειμμα.

Η αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας που προέκυψε από την αύξηση της τεχνικής σύνθεσης

του κεφαλαίου (αύξηση μηχανολογικού εξοπλισμού) οδήγησε σε μείωση της απασχόλησης.

Ο ρυθμός αύξησης του ΑΕΠ και η τόνωση της παραγωγής την περίοδο 95-02 συνοδεύεται από αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας (85% της μέσης ευρωπαϊκής παραγωγικότητας) Κινητήρια δύναμη της μεγέθυνσης του ΑΕΠ ήταν η ενγχωρία ζήτηση που την περίοδο 95-02 αυξήθηκε κατά 3,8% και αναμένεται επιτάχυνση το 02 κατά 4,1% και το 03 κατά 4,3%

Την περίοδο 95-02 οι ακαθάριστες αποδοχές των μισθωτών αυξήθηκαν κατά 20% και καλύφθηκε μέρος της απώλειας της περιόδου 90-94, κατά δε τη 12ετία 90-01 ο μέσος πραγματικός μισθός αυξήθηκε κατά 7,9% ήτοι 0,64% ετησίως. Κατά την ίδια περίοδο οι κατώτατοι μισθοί (ασφαλείας) μειώθηκαν κατά 6,67% ήτοι 0,58% ετησίως.

Το κύριο βάρος της μεγέθυνσης εξακολουθούν να φέρουν οι δημόσιες επενδύσεις. Αυτές έχουν όπως παρακάτω:

ΕΤΟΣ	98	99	00	01	02	03
ΑΥΞΗΣΗ ΕΠΕΝΔΥΣΕΩΝ	3,7%	6,9%	4,7%	7,4%	9%	7%

Κερδοφορία α λα 1960]

Το 01 η κερδοφορία ήταν στο μέσο όρο της περιόδου 60-73 (χρυσή εποχή)

Το 2003 προβλέπονται αυξημένα κέρδη κατά 6%.

Ο ισχνός κοινωνικός μισθός διευρύνει το χάσμα πλουσίων και φτωχών.

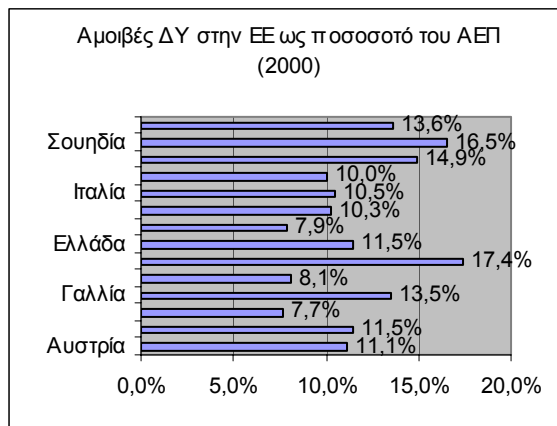
Το εισόδημα των 20% πλουσιότερων ήταν το 1998 6,5 φορές πάνω απ' το εισόδημα του 20% των φτωχότερων Ελλήνων. Μόνο στην Πορτογαλία το πηλίκο πλούσιοι προς φτωχούς είναι 7. Στην Ελλάδα είναι, όπως είδαμε, 6,5 ενώ ενδεικτικά αναφέρεται η Δανία με 2,5 και η Φινλανδία 3.

Είναι ψέμα εξάλλου ότι ο δημόσιος τομέας στην Ελλάδα είναι τόσο διευρυμένος και γι' αυτό είναι δύσκολο να δοθούν αυξήσεις. Στον πίνακα του ΟΟΣΑ βλέπουμε ότι το έτος 1998, για το οποίο υπάρχουν στοιχεία, η Ελλάδα, που έκτοτε προχώρησε και σε άλλες ιδιωτικοποιήσεις, δε βρίσκεται στις υψηλές θέσεις στον τομέα αυτό.

	1985	1990	1997	1998	1999
Canada	20,2	20,3	18,5	17,9	17,5
Czech Republic			15,3	15,3	15,4
Finland	25,3	23,2	25,0	24,3	
France	20,5	20,4	21,3		
Germany	15,5	15,1	12,9	12,6	12,3
Greece			7,2	6,9	
Hungary			22,8	22,7	21,4
Ireland	20,2	17,4	15,9	14,6	

Iceland		14,6			
Italy			15,5	15,4	15,2
Korea	4,5	4,5	4,4	4,5	
Luxembourg		8,0			
Netherlands	15,1	12,9	12,6	12,4	12,2
Portugal	12,1		15,5	15,2	
Spain	13,8	14,0	15,7	15,5	15,2
Turkey	7,7	7,9	9,3	9,1	
United Kingdom	21,6	19,5	12,9	12,7	12,6
United States	14,8	14,9	14,6	14,5	14,6

Σε αντίστοιχη μοίρα βρίσκονται οι δαπάνες για αμοιβές όπως δείχνουν τα πιο κάτω διαγράμματα (Πηγή Eurostat)



Για να κλείσουμε την ενότητα αυτή, σημειώνουμε επιπροσθέτως ότι:

Το συνολικό καθαρό προϊόν δίνεται από τον τύπο: $Y = \mu + \kappa + \varphi_{\mu} + \varphi_{\kappa}$, όπου μ οι μισθοί, κ τα κέρδη, και φ_{μ} , φ_{κ} οι φορολογήσεις των μισθών και των κερδών αντίστοιχα. Αν διαιρέσουμε

διά του Y βρίσκουμε την ταυτότητα $1 = \frac{\mu}{Y} + \frac{\kappa}{Y} + \frac{\varphi_{\mu}}{Y} + \frac{\varphi_{\kappa}}{Y}$

Τα δύο πρώτα μεγέθη λειτουργούν το ένα εναντίον του άλλου, όπως και τα δύο τελευταία.

Αν λάβουμε υπόψη ότι το μέγεθος $\frac{\kappa}{Y}$ βαίνει συνεχώς αυξανόμενο, ενώ το μέγεθος $\frac{\varphi_{\kappa}}{Y}$ συνεχώς μειούμενο, αντιλαμβανόμαστε γιατί αντίστοιχα ο λόγος των μισθών ως μέρος του

συνολικού καθαρού προϊόντος $\frac{\mu}{Y}$ βαίνει συνεχώς μειούμενος, ενώ ο λόγος της

φορολόγησης των μισθών προς το καθαρό προϊόν $\frac{\varphi_{\mu}}{Y}$ βαίνει συνεχώς αυξανόμενος.

Συνεπώς:

Το αίτημα για αυξήσεις κατά 25% και η ενσωμάτωση των επιδομάτων στο βασικό μισθό είναι και δίκαιο και ρεαλιστικό και εφικτή η ικανοποίησή του.

Το αίτημα της μη σύνδεσης του μισθού με την αξιολόγηση είναι επίκαιρο και

σημαντικό.

Το σχέδιο νόμου για το νέο μισθολόγιο απορρίπτεται στην ολότητά του, ως μισθολόγιο λιτότητας και επισφαλούς μισθού.

Από την ανάπτυξη που έγινε είναι φανερό ότι τα μισθολογικά αιτήματα του κλάδου δεν είναι ανταγωνιστικά προς άλλες τάξεις εργαζομένων. Τα επιχειρήματα της ΟΛΜΕ που αναφέρονται σε άλλες ομάδες εργαζομένων έχουν ως μόνο σκοπό την αποκάλυψη των ψευδών ισχυρισμών της κυβέρνησης για τις πραγματικές αυξήσεις και τον προνομιακό τάχα τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι καθηγητές και τη διαρκή αναπαραγωγή των ισχυρισμών αυτών από τα ΜΜΕ. Αντίθετα, η επιτυχία του αγώνα των εκπαιδευτικών θα είναι επιτυχία για όλους του ΔΥ και για τη δημόσια εκπαίδευση.

Συνταξιοδοτικά αιτήματα (πλήρη σύνταξη στα 30 χρόνια υπηρεσίας κ.λπ.)

Η ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών

Ο κλάδος μας έχει δώσει μακροχρόνιους αγώνες για την υπεράσπιση των ασφαλιστικών και συνταξιοδοτικών δικαιωμάτων μας

Το 1992 αντιταχθήκαμε στην ψήφιση του συνταξιοδοτικού νόμου που επιδείνωνε σοβαρά τη θέση όλων των εκπαιδευτικών. Προβάλαμε τα αιτήματά μας μαζί με ολόκληρο το δημοσιοϋπαλληλικό κίνημα και ταυτόχρονα αναδείξαμε την ιδιαιτερότητα του κλάδου μας σε σχέση με το συνταξιοδοτικό καθεστώς.

Συγκεκριμένα, το διδακτικό έργο είναι απαιτητική και επίπονη διαδικασία. Ωστόσο, ο διορισμός εκπαιδευτικών σε μεγάλη ηλικία δημιουργεί μια σειρά από προβληματικές καταστάσεις, καθώς υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να παραμένουν σε μεγάλη ηλικία στην εκπαίδευση, προκειμένου να συμπληρώσουν το απαιτούμενο όριο συνταξιοδότησης. Όμως είναι φανερό ότι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας δεν είναι σε θέση εύκολα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου, να παρακολουθούν με επάρκεια και πληρότητα τις εξελίξεις στον επιστημονικό και παιδαγωγικό τομέα και να καλύπτουν τις πολύπλοκες απαιτήσεις της νεολαίας. Αλλά και εκείνοι που διορίζονται σε σχετικά νεότερη ηλικία αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, που αυξάνονται προϊόντος του χρόνου. Αυτό οφείλεται σε πολλούς λόγους. Από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί δεν διεκπεραιώνουν συνήθη εργασία, αλλά έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά ένα έμψυχο δυναμικό απαιτητικό. Από την άλλη, έχει διαπιστωθεί από πολλές έρευνες ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα κατατάσσεται ανάμεσα στα πιο ψυχοφθόρα επαγγέλματα διεθνώς. Ειδικότερα, έρευνες σχετικές με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξάντλησης ή εξουθένωσης (burnout) έχουν επιβεβαιώσει το στρεσογόνο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.^[8]

Αποτέλεσμα των αγώνων μας ήταν να συμπεριληφθεί διάταξη στο νόμο 2084/92 με αντίστοιχη θετική για μας εισηγητική έκθεση που αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητά μας. Συγκεκριμένα, στην εισηγητική έκθεση αναγράφεται:

"Με το καθεστώς διορισμού των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης αρκετοί από αυτούς παραμένουν αδιόριστοι για πολλά χρόνια, με συνέπεια όχι μόνο να μην συμπληρώνουν 35ετία αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις ούτε και 25ετία.

Οι προτεινόμενες διατάξεις σκοπούν να καλύψουν τους ανωτέρω εκπ/κούς οι οποίοι, χωρίς υπαιτιότητά τους, δεν συμπληρώνουν τον κατά περίπτωση συντάξιμο χρόνο".

Η διάταξη που ψηφίστηκε έχει ως εξής:

"Προκειμένου για εκπαιδευτικούς λειτουργούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποχωρούν της υπηρεσίας και δε συμπληρώνουν τριακονταπενταετή πραγματική συντάξιμη υπηρεσία, συμπληρώνουν όμως τα κατά περίπτωση όρια ηλικίας συνταξιοδότησης που προβλέπονται για όσους θεμελιώνουν δικαίωμα σύνταξης μετά την 1^η Ιανουαρίου 1998, αναγνωρίζεται ως συντάξιμος από το Δημόσιο πέραν της πρώτης τριετίας χρόνος αναμονής τους στην Επετηρίδα. Ο χρόνος που αναγνωρίζεται ως συντάξιμος κατά το προηγούμενο εδάφιο, ορίζεται σε ένα έτος για κάθε τριετία αναμονής στην Επετηρίδα..".

Το 1997στη διάρκεια της δίμηνης απεργίας του κλάδου διεκδικούσαμε να προωθηθούν οι αναγκαίες ρυθμίσεις, ώστε αυτό που όλες οι πτέρυγες της βουλής αναγνώρισαν το 1992, η ιδιαιτερότητα, δηλαδή, του κλάδου μας, να εκφραστεί με συγκεκριμένα μέτρα. Η απάντηση της κυβέρνησης ήταν: "αναγνωρίζουμε ότι υφίσταται θέμα και θα το εξετάσουμε στα πλαίσια των ρυθμίσεων που θα φέρει το Υπ. Οικονομικών".

Συμπλήρωση με τις ρυθμίσεις του ν. 3075/2002

«Ειδικά, για εκπαιδευτικούς λειτουργούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμπληρώνουν τριάντα (30) έτη υπηρεσίας και αποχωρούν από την υπηρεσία για οποιονδήποτε λόγο και δεν εμπίπτουν στις προαναφερόμενες περιπτώσεις του άρθρου αυτού, η καταβολή της σύνταξης αρχίζει με τη συμπλήρωση του 55ου έτους της ηλικίας για όσους έχουν προσληφθεί μέχρι 31 Δεκεμβρίου 1982 και με τη συμπλήρωση του 60ού έτους της ηλικίας για όσους προσλαμβάνονται από 1ης Ιανουαρίου 1983 και μετά.»

Αιτήματα

Πεποίθησή μας είναι ότι πρέπει αμέσως να υλοποιηθεί ολοκληρωμένα η κυβερνητική υπόσχεση για αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του κλάδου μας, με την ικανοποίηση του κεντρικού μας αιτήματος για πλήρη σύνταξη στα 30 χρόνια υπηρεσίας, χωρίς όριο ηλικίας και σταδιακή επέκταση των ειδικών ρυθμίσεων και στα ταμεία επικουρικής ασφάλισης (ΤΕΑΔΥ, ΜΤΠΥ και ΤΠΔΥ) με την ταυτόχρονη λήψη μέτρων ώστε να μην υπάρχουν δυσμενείς επιπτώσεις στα αποθεματικά των ταμείων.

"Στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν 30 χρόνια υπηρεσίας αναγνωρίζονται μέχρι και 5 έτη ως συντάξιμη πραγματική δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία. Για την αναγνώρισή τους καταβάλλεται από τους ίδιους το ήμισυ των ασφαλιστικών εισφορών του εισαγωγικού μισθολογικού κλιμακίου και μόνο του ασφαλισμένου, που προβλέπονται από τις διατάξεις του άρθρου 59 του κώδικα Πολιτικών και Στρατιωτικών συντάξεων".

1.1 Αιτήματα αναπληρωτών (Πλήρη εργασιακά, ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά δικαιώματα για τους αναπληρωτές· 12μηνη σύμβαση εργασίας· να μην απολυθεί κανείς αναπληρωτής· διορισμό όλων των αναπληρωτών μετά από τρεις συμβάσεις (ανώτατο όριο), με βάση την προϋπηρεσία τους).

Τα αιτήματα αυτά του διεκδικητικού πλαισίου έχουν αποκτήσει δραματική επικαιρότητα με όσα κωμικοτραγικά συμβαίνουν στον τρόπο κάλυψης των κενών της φετινής χρονιάς, της «καλύτερης από κάθε άλλη» σύμφωνα με τις θριαμβολογίες της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ.

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων με την επέκταση του θεσμού του αναπληρωτή και του ωρομίσθιου καθηγητή. Η μόνιμη εργασία τίθεται υπό αίρεση και οι «γκρίζες ζώνες» της εργασιακής αβεβαιότητας και της περιπλάνησης στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης αυξάνονται.

Μετά την κατάργηση της επετηρίδας ο θεσμός των αναπληρωτών και πολύ περισσότερο των ωρομισθίων εφαρμόζεται με τρόπο που εισάγει νέα ήθη στην αντιμετώπιση του δικαιώματος στην εργασία και των ίδιων των εργαζομένων. Ήθη κάθε άλλο παρά χρηστά, αφού τίποτε δεν είναι δεδομένο, η έλλειψη σταθερής προοπτικής καταδικάζει νέους ανθρώπους σε διαρκή ανασφάλεια, ενώ η αδήριτη ανάγκη για εργασία τους αναγκάζει να αποδέχονται δυσβάστακτους εργασιακούς όρους. Η περιγραφή αυτή δε φαντάζεται κανείς ότι είναι το καλύτερο υπόβαθρο για έναν άνθρωπο που καλείται να διδάξει, να εμπνεύσει, να δημιουργήσει.

Κάθε χρόνο χιλιάδες αναπληρωτές καλύπτουν τις ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης μετακινούμενοι από τη μια άκρη της Ελλάδας στην άλλη. Μάλιστα, είναι αδύνατο να προγραμματίσουν τη διαμονή τους έγκαιρα, αφού ποτέ δεν ξέρουν τι τύχη θα έχουν, καθώς τα δεδομένα συνεχώς αλλάζουν.

Κάθε χρόνο χιλιάδες εκπαιδευτικοί, πολλοί από τους οποίους εργάζονται στο δημόσιο πέντε και περισσότερα χρόνια, κοιτούν με αγωνία τους πίνακες στους οποίους περιλαμβάνονται, με κατάταξη που για χίλιους λόγους διαρκώς μεταβάλλεται. Παιδαγωγική κατάρτιση, προϋπηρεσία και είδος προϋπηρεσίας (πολλοί υποψήφιοι αναπληρωτές έχουν κατοχυρώσει προϋπηρεσία σε σχολές που δεν αναγνωρίζονται από τη νομοθεσία, όπως ΙΕΚ, ΟΑΕΔ κ.τ.λ.) αλλάζουν συνεχώς τη σύνθεση των πινάκων διορισμού. Άλλοι πήραν μόρια προϋπηρεσίας διπλά, γιατί είχαν την «τύχη» να κληθούν σε δυσπρόσιτη περιοχή, άλλοι παρεμβάλλονται στους πίνακες των αναπληρωτών ως απολυμένοι ιδιωτικών σχολείων «κλέβοντας» πολλές θέσεις στη σειρά διορισμού από τους άτυχους που δεν είχαν το μέσο να προσληφθούν στη δημόσια εκπαίδευση κι ένα σωρό άλλες αλλαγές έρχονται κάθε χρόνο να μεταβάλλουν τα δεδομένα.

Με την ελπίδα είτε του μόνιμου διορισμού είτε μακρόχρονης εξασφάλισης του δικαιώματος έστω στην αναπλήρωση, ώστε να μη βρίσκονται σε συνεχή κατάσταση ανεργίας, αλλά να δουλεύουν και να πληρώνονται για 8 περίπου μήνες το χρόνο, κάθε χρόνο μελετούν για να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, αποκτούν τη διδακτική και διοικητική εμπειρία της εκπαίδευσης γνωρίζοντας ότι πιθανώς κάποτε δε θα τους χρειάζεται.

Είναι φανερό ότι η ανάγκη σε μόνιμο προσωπικό στη Μέση Εκπαίδευση είναι διαρκής και δεν καλύπτεται από τον αριθμό των κατ' έτος διοριζομένων. Δεν είναι δυνατόν 5.000 περίπου αναπληρωτές που προσλαμβάνονται ετησίως να μην αντιστοιχούν σε πραγματικό αριθμό κενών τουλάχιστον κατά το ήμισυ. Το ΥΠΕΠΘ συγκαλύπτει τον πραγματικό αριθμό κενών με μεθοδεύσεις όπως προφορικές πιέσεις στις κατά τόπους διευθύνσεις και απ' αυτές στις σχολικές μονάδες να μη δίνονται όλα τα κενά. Για παράδειγμα, μόνο όταν η ΕΛΜΕ ΠΕΙΡΑΙΑ απαίτησε να καταγραφούν και να ενημερωθεί για τα κενά στα ΤΕΕ της περιοχής, στάλθηκε ο αριθμός των κενών, στον οποίο συμπεριλήφθηκαν και κενά σε θέσεις ΤΕ-ΔΕ που δεν είχαν δοθεί μέχρι τότε. Ας σημειωθεί ότι δόθηκαν 24 οργανικά κενά κλάδου ΔΕ01, από τα οποία μέχρι σήμερα έχουν καλυφθεί μόνο τα δύο^[9].

Η μη κάλυψη των κενών με διορισμούς μόνιμου προσωπικού έχει τις εξής συνέπειες:

- Την καθυστέρηση στην πλήρη λειτουργία των σχολείων σε κάθε αρχή σχολικής χρονιάς. Ειδικότερα φέτος έχουν χαθεί περί τις 300.000 διδακτικές ώρες στις πέντε μόλις πρώτες εβδομάδες για τις οποίες έχουμε στοιχεία, εξαιτίας της έλλειψης άνω των 4.000 εκπαιδευτικών.
- Το μεγάλο αριθμό μεταβολών στη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολείου, που δεν ευνοούν τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και το σωστό προγραμματισμό.
- Η ποιότητα του διδακτικού έργου βλάπτεται καίρια και από τις αρνητικές συνθήκες εργασίας και προοπτικής του διδάσκοντος, αλλά και από την αδυναμία του να προγραμματίσει τη μελέτη του, αφού δεν ξέρει αν θα διδάξει σε Λύκειο, Γυμνάσιο ή ΤΕΕ ούτε τι μάθημα θα κληθεί να διδάξει.
- Αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να υποβάλλονται σε ιδιαίτερα αυξημένες γραφειοκρατικές διαδικασίες και περισπασμούς, που έχουν αναπόφευκτα αρνητικές συνέπειες σε ό,τι αφορά την ανταπόκρισή τους στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις.
- Δημιουργεί δύο κατηγορίες εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να ενισχύει την αίσθηση της αδικίας και της υποβάθμισης.
- Καθιστά τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς έρμαιοι του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να εντείνονται οι παρεμβάσεις και πιέσεις, και να αναπτύσσονται πελατειακές σχέσεις που υπονομεύουν, τελικά, το παιδαγωγικό κλίμα και τις συναδελφικές σχέσεις στο επίπεδο του σχολείου.
- Πέρα από τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση, η αναίρεση, εν τοις πράγμασι, της μόνιμης, σταθερής και αξιοπρεπούς εργασίας υπονομεύει βασικές κατακτήσεις των εργαζομένων στο χώρο του Δημοσίου, αλλά και ευρύτερα, και αποτελεί στίγμα για μια σύγχρονη κοινωνία.
- Η πλήρης αβεβαιότητα των αναπληρωτών καθηγητών και η ένταξή τους στους ανέργους κάθε καλοκαίρι έχει εκτός από οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές επιδράσεις. Όπως επισημαίνουν όλα τα συγγράμματα για τις ψυχασθένειες, οι πλέον επιρρεπείς στην κατάθλιψη ομάδες του πληθυσμού είναι οι άνεργοι, οι έχοντες επισφαλή εργασιακή θέση, οι ηλικιωμένοι και οι μητέρες βρεφών, οι οποίες αναγκάζονται να μένουν στο σπίτι συνεχώς^[10].

Το αίτημα της ΟΛΜΕ, επομένως, αποσκοπεί και στην καλύτερη λειτουργία των σχολείων προς το συμφέρον της εκπαίδευσης, αλλά και τον τερματισμό αυτής της απαράδεκτης ομηρίας των συναδέλφων αναπληρωτών.

Η περικοπή των δαπανών για προσωπικό που γίνονται με αυτό τον τρόπο είναι σε βάρος της εκπαίδευσης και των εργαζομένων καθηγητών. Η παραχώρηση πλήρων εργασιακών, ασφαλιστικών και συνταξιοδοτικών δικαιωμάτων στους αναπληρωτές θα στερήσει από την εκάστοτε κυβέρνηση το «κίνητρο» να μη διορίζει μόνιμους καθηγητές που να καλύπτουν όλα τα πραγματικά κενά και θα αποκαταστήσει τη στοιχειώδη εργασιακή ηθική, ενώ θα αναβαθμίσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και θα αποκαταστήσει την εύρυθμη λειτουργία των περισσότερων σχολείων. Η καταγγελία της ΟΛΜΕ στην Ε.Ε. κατά της ελληνικής κυβέρνησης για μη ορθή ενσωμάτωση στο εθνικό δίκαιο της Κοινοτικής Οδηγίας που προβλέπει την μονιμοποίηση των εκτάκτων υπαλλήλων του δημοσίου πήρε το δρόμο της εξέτασής της από τα αρμόδια κοινοτικά όργανα.

Ήδη, η ΟΛΜΕ έλαβε την απάντηση στις 8/7/03 από την Γενική Γραμματεία της Ε.Ε. Μεταξύ των άλλων στην απαντητική επιστολή της Γενικής Γραμματείας της Ε.Ε. αναφέρεται:

"Η καταγγελία σας πρόκειται να εξεταστεί από την υπηρεσία της Επιτροπής που είναι αρμόδια για τον συγκεκριμένο τομέα του κοινοτικού δικαίου. Η υπηρεσία αυτή θα σας ενημερώσει απευθείας για τα αποτελέσματα της εξέτασης και για την εξέλιξη της ενδεχόμενης διαδικασίας λόγω παράβασης"... "Δεν πρόκειται να σας ζητηθεί συμμετοχή στα έξοδα της

διαδικασίας, ακόμα και στην περίπτωση που η Επιτροπή αποφασίσει να κινήσει διαδικασία λόγω παράβασης.

Τέλος, είναι προς το συμφέρον σας να χρησιμοποιήσετε εξίσου τα ένδικα μέσα που διατίθενται σε εθνικό επίπεδο, τα οποία μπορούν γενικά να σας επιτρέψουν να επικαλεσθείτε τα δικαιώματά σας κατά τρόπο πλέον άμεσο και προσωπικό. Τοιουτοτρόπως, σε περίπτωση ζημιών, αποζημίωση κατά του εν λόγω κράτους μέλους μπορεί να ζητηθεί μόνο ενώπιον των εθνικών δικαστηρίων".

Παράλληλα, στις 9/1/2004 εκδικάζεται στο Συμβούλιο της Επικρατείας (Σ.τ.Ε.) η προσφυγή η οποία κατατέθηκε με πρωτοβουλία του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ σε σχέση με το Π.Δ. το οποίο προβλέπει τη μονιμοποίηση των εκτάκτων δημοσίων υπαλλήλων υλοποιώντας σχετική οδηγία της Ε.Ε.

Την αίτηση υπογράφουν 1.400 συνάδελφοι αναπληρωτές, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στη σχετική πρόσκληση της ΟΛΜΕ.

Η αίτηση ακύρωσης κατατέθηκε από το νομικό σύμβουλο της ΟΛΜΕ

τ. Πρόεδρο του Δικηγορικού Συλλόγου Αθηνών κ. Αντώνη Ρουπακιώτη.

Όμως φέτος έχουμε ένα ακόμη χειρότερο φαινόμενο: Οι περικοπές των δαπανών για την παιδεία επιβάλλουν να μην προσληφθεί ο απαραίτητος και με νόμο θεσμοθετημένος αριθμός αναπληρωτών και προωθείται η παράνομη πρόσληψη ωρομισθίων με σπάσιμο των κενών. Όλα αυτά σε αντίθεση με την κείμενη νομοθεσία:

«Αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από τα σχολεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και αν υπάρχουν άλλες έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, οι οποίες δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται, με αίτησή τους, προσωρινοί αναπληρωτές...» (ν.1566/85, άρθρο 17)

«Αν στο ίδιο σχολείο ή στα σχολεία της ίδιας ή γειτονικής πόλης ή κωμόπολης οι προβλεπόμενες από το πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας και ασκήσεων δεν δικαιολογούν το διορισμό μόνιμου εκπαιδευτικού ή αν οι ώρες αυτές δεν καλύπτονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, μπορεί να ανατεθεί η διδασκαλία μαθημάτων ή η διεξαγωγή πρακτικών ασκήσεων με ωριαία αντιμισθία... σε...ιδιώτες» (κοινώς ωρομίσθιους). (ν.1566/85, άρθρο 14, παρ. 17).

Ο νόμος καταπατείται ασύστολα από το ΥΠΕΠΘ, ενώ η πολιτική ηγεσία ψεύδεται ανερευθιάστα. Το «αποφασίζομεν και διατάσσομεν» ξαναζεί με την παραλλαγή: «Αποφασίζομεν να μην ονομάζονται κενά αναπληρωτών τα κενά αναπληρωτών και να τοποθετούνται ωρομίσθιοι».

Το ότι τα κενά που έχουν αρχίσει να καλύπτονται με ωρομισθίους είναι κενά αναπληρωτών είναι γνωστό τοις πάσιν. Σε ερώτηση μέλους του ΔΣ του ΚΕΜΕΤΕ προς το Γενικό Διευθυντή διοίκησης του ΥΠΕΠΘ αν «οι πίνακες των κενών που η υπηρεσία του έδωσε στον αρμόδιο Υφυπουργό καλύφθηκαν με τις τοποθετήσεις αναπληρωτών», ο ατυχής ανώτερος διοικητικός υπάλληλος, μην μπορώντας ούτε ψέματα να απαντήσει ούτε να εκθέσει τον πολιτικό του προϊστάμενο απάντησε: «Εγώ μπορώ μόνο να σας διαβεβαιώσω ότι έδωσα το πραγματικά κενά. Το πόσοι αναπληρωτές θα τοποθετηθούν δεν είναι της αρμοδιότητάς μου, σχετίζεται με τις διατιθέμενες πιστώσεις». Η εύγλωττη άρνηση απάντησης είναι αρκετή απόδειξη. Εξάλλου καταγγελίες για κατακερματισμό των κενών για να προσληφθούν ωρομίσθιοι φτάνουν διαρκώς από τους αιρετούς εκπροσώπους στα Υπηρεσιακά Συμβούλια.

Όμως, γιατί η κυβέρνηση δεν εφαρμόζει το νόμο και τοποθετεί ωρομισθίους σε θέσεις αναπληρωτών;

Πρόκειται για έναν ακόμη τρόπο να κλαπούν χρήματα του ελληνικού λαού που έπρεπε να διατεθούν για την παιδεία, για να διασπαθιστούν από τους αδηφάγους εργολάβους και την ελίτ των επιτροπών για τα ολυμπιακά έργα.

Οι αναπληρωτές πληρώνονται από πιστώσεις του κρατικού προϋπολογισμού. Αντίθετα,

οι ωρομίσθιοι πληρώνονται από άλλα κονδύλια και κυρίως από χρήματα που προέρχονται από τα πακέτα της ΕΕ για την εκπαίδευση. Τα χρήματα αυτά δεν είναι πλεονάζοντα ποσά που δίνει η ΕΕ, αλλά είναι ποσά που αφαιρούνται από άλλες εκπαιδευτικές δαπάνες! Έτσι, έχουμε μια μετακύλιση των δαπανών για τους μισθούς των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Οικονομίας στο Υπουργείο Παιδείας.

Επιπλέον, οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί πληρώνονται λιγότερο, δεν αμείβονται για τις αργίες, δεν παίρνουν όλα τα δώρα και επιδόματα, οι αμοιβές τους δεν έχουν αυξηθεί από το 1996, «η σύμβαση εργασίας των ωρομισθίων εκπαιδευτικών λύεται αυτοδικαίως: ..γ) με τη λήξη της διδασκαλίας μαθημάτων, εφόσον ο ωρομίσθιος εκπαιδευτικός δεν διδάσκει εξεταζόμενο μάθημα» (Δ2/35557 ΦΕΚ 465 τ.Β/17-4-03 Υπ. απόφαση): είναι συνεπώς οι «παρίες» της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Όμως ούτε καλύπτουν τις ανάγκες των σχολείων, καθώς « Σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, βάσει των οποίων προσλαμβάνονται οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (παρ 17 του αρ. 14 του ν.1566/85), οι εκπαιδευτικοί αυτοί περιορίζονται στις ώρες διδασκαλίας ή διεξαγωγής πρακτικών ασκήσεων, τις οποίες ώρες και καλούνται να καλύψουν... Στις περιπτώσεις όμως που ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας των ωρών για τις οποίες προσλήφθηκαν, απασχοληθούν και σε άλλα καθήκοντα, παρότι αυτό απαγορεύεται από την κείμενη νομοθεσία, τότε δικαιούνται αποζημίωση, κατά τις διατάξεις περί αδικαιολόγητου πλουτισμού, η οποία καθορίζεται κάθε φορά και για κάθε συγκεκριμένη περίπτωση από τα τακτικά δικαστήρια.» (34936/23.4.86 εγκύκλιος Γ.Λ.Κ.)

Έτσι, βρισκόμαστε μπροστά σε ένα νέο δεδομένο, που τείνει να παγιώσει μια νέα αντίληψη για την εργασία στο Δημόσιο. Μια αντίληψη πρόδρομο του ελαστικού ωραρίου για όλους τους εκπαιδευτικούς και για όλο το δημόσιο τομέα σύμφωνα με το πρόγραμμα ΠΟΛΙΤΕΙΑ. Αντίληψη έξω από το νόμο και σαφώς έξω από κάθε έννοια του δικαιώματος στην εργασία, όπως μέχρι σήμερα υπάρχει στις πολιτισμένες κοινωνίες. Ταυτόχρονα, αντίληψη ιδιαίτερα αρνητική για την εκπαίδευση και την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων.

Ακόμη, δεδομένου ότι τα περισσότερα κενά παρουσιάζονται στα ΤΕΕ και κυρίως στα εργαστήριά τους (για παράδειγμα στο 3^ο ΤΕΕ Ταύρου σε σύνολο 52 οργανικών θέσεων υπάρχουν σήμερα 22 κενά, τα περισσότερα των οποίων αφορούν μαθήματα ειδικότητας, ενώ, όπως προαναφέραμε, μόνο δύο από τα 24 κενά βοηθών εργαστηρίων ΔΕ έχουν καλυφθεί, με αποτέλεσμα τα αντίστοιχα εργαστήρια ή να μη λειτουργούν ή να υπολειτουργούν και χωρίς τις απαραίτητες προϋποθέσεις ασφάλειας των μαθητών), δημιουργείται η βάσιμη υπόνοια ότι επιχειρείται η πλήρης απαξίωση της ΤΕΕ με στόχο να εξυπηρετηθεί η ιδιωτική τεχνική εκπαίδευση, χωρίς τις αντιδράσεις που θα προκαλούσε κάτι τέτοιο αν αποφασιζόταν θεσμικά.

Διεκδικούμε:

- ✓ Άμεση κάλυψη όλων των κενών εκπαιδευτικού προσωπικού με προσλήψεις μόνιμων και αναπληρωτών καθηγητών.
- ✓ Κανείς αναπληρωτής να μην απολυθεί ως την οριστική μονιμοποίησή του.
- ✓ Πλήρη εργασιακά, ασφαλιστικά και συνταξιοδοτικά δικαιώματα στους αναπληρωτές.
- ✓ Εξασφάλιση πλήρους ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης.
- ✓ Μονιμοποίηση όλων των αναπληρωτών μετά από τρεις το πολύ συμβάσεις και με βάση την προϋπηρεσία τους.

- [1] Η παγίωση βέβαια είναι στόχος της κυβέρνησης και δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να ανατραπεί από το συνδικαλιστικό κίνημα, αλλά ο αγώνας θα είναι πολύ πιο δύσκολος.
- [2] Διάλογος στον οποίο πάντως οι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν χωριστά, αλλά μέσω της ΑΔΕΔΥ.
- [3] Προφανώς η κυβέρνηση έχει προβλέψει, εν όψει εκλογών, να μπορεί να διαθέσει ένα κομμάτι της πίτας, με τρόπο τέτοιο που να της αποφέρει το μέγιστο εκλογικό κέρδος. Έτσι, η συνέχιση και η κλιμάκωση του αγώνα των εκπαιδευτικών, μπορεί να έχει και σ' αυτό να προσδοκά.
- [4] Βλέπε πίνακες ΟΛΜΕ, στους οποίους μάλιστα δεν περιλαμβάνεται η αύξηση των κρατήσεων ΤΕΑΔΥ
- [5] Ο φόρος έχει υπολογιστεί σύμφωνα με την αρ.1102339/2093/Α0012/20-12-20303 εγκύκλιο του Υπουργείου Οικονομικών, με βάση την οποία μας γίνεται η παρακράτηση φόρου.
- [6] Το χρονεπίδομα είναι το κυριότερο εργαλείο για μεταβολή της σχέσης εισαγωγικού – καταληκτικού μισθού. Αν τα υπόλοιπα επιδόματα εντάσσονταν στο βασικό μισθό, 4% χρονεπίδομα ανά διετία στο βασικό, χωρίς καμιά αύξηση λόγω αλλαγής κλιμακίου, θα έδινε στα 30 χρόνια λόγο 1/1,8. Με οποιαδήποτε αύξηση λόγω αλλαγής κλιμακίου ο λόγος εισαγωγικού – καταληκτικού αυξάνεται δραματικά. Πέραν αυτού είναι ένας τρόπος ωρίμανσης του μισθού που δεν εξαρτάται από κανένα άλλο κριτήριο εκτός του χρόνου υπηρεσίας.
- [7] Κάτι βέβαια που απορρέει ως κρατική υποχρέωση από διεθνείς συνθήκες, όπως εκείνη του Μάαστριχ.
- [8] Βλ., π.χ., **Αργυροπούλου, Κ.**: «Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 106/1999. **Κιούσης, Γ.**: «Η ψυχική ένταση των εκπαιδευτικών», Τα Εκπαιδευτικά, 11/1987-88. **Cole, M. – Walker, S. (eds)**: Teaching and stress, Open University Press, Philadelphia 1989. **Huberman, M.**: “Burnout in teaching careers”, European Education, 25, 3, 1993, pp. 47-69. **Capel, S.**: “Stress and burnout in teachers”, European Journal of Teacher Education, 15, 3, 1992, pp. 197-212.
- [9] Αρ. Πρωτ. ΔΕ./35592 Γραφείο Τεχνικής & Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Πειραιά 3/2/2003
- [10] Βλέπε, π.χ., «Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής» Ν. Μάνου εκδ. Un.Press, και «Ξεπερνώντας την κατάθλιψη» Ρ. Gilbert, εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.