Πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση: η περίπτωση της Ιταλίας*

Roberto Albarea - Francesco Russo

1. Το σύγχρονο πολιτικό, θεσμικό, δημογραφικό και νομικό πλαίσιο

Όπως σημειώνουν οι Bratti et al. (2008), το δημόσιο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ιταλία βρισκόταν κατά το τέλος της δεκαετίας του 1980 σε δεινή θέση. Το ποσοστό αποφοίτησης ήταν ένα από τα χαμηλότερα στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, καθώς μόνο το 30% των εγγραφόμενων φοιτητών κατόρθωνε τελικά να πάρει πτυχίο, ενώ ο μέσος όρος των ετών που απαιτούνταν για να γίνει αυτό ήταν διπλάσιος από τον θεσμικά προβλεπόμενο χρόνο σπουδών. Στα πανεπιστήμια των μεγάλων μητροπολιτικών κέντρων επικρατούσε συνωστισμός.

Όλη αυτή η κατάσταση πραγμάτων οδήγησε τελικά σε σημαντική μεταρρύθμιση του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης. Τα σημαντικότερα μέτρα περιλάμβαναν: Πρώτον, την ψήφιση νόμου που υποχρέωνε τα μεγαλύτερα πανεπιστήμια, εκείνα του Μιλάνου, της Ρώμης και της Νάπολης, σε καθένα από τα οποία φοιτούσαν τότε περισσότεροι από 40.000 φοιτητές, να διασπαστούν σε μικρότερες μονάδες. Δεύτερον, την αύξηση της δημόσιας χρηματοδότησης προκειμένου να αναπτυχθούν οι υποδομές της ανώτατης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο Νότο όπου τα πανεπιστήμια ήταν λίγα. Τρίτον, και πιο σημαντικό, την ψήφιση από την ιταλική βουλή νόμων με τους οποίους παρεχόταν στα ιταλικά πανεπιστήμια πρωτόγνωρη αυτοτέλεια. Με δεδομένα όμως τα περιορισμένα περιθώρια της δημόσιας χρηματοδότησης, η αυτοτέλεια αυτή παρέπεμπε τα πανεπιστήμια στην υιοθέτηση μέτρων με τα οποία θα έπρεπε τα ίδια να αυξήσουν τα έσοδά τους. Για να το πετύχουν, τα ιταλικά

* Μετάφραση από την Αγγλική γλώσσα: Αντωνία Σαμαρά, MEd, Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών.

πανεπιστήμια άρχισαν να ιδρύουν παραρτήματα σε γειτονικές πόλεις και να προσφέρουν μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων σπουδών και πτυχίων. Οι φοιτητές και οι οικογένειές τους βρέθηκαν έτσι απέναντι σε μια μεταβαλλόμενη αλλά και διευρυνόμενη προσφορά, η οποία είχε δυνάμει δύο τουλάχιστον αποτελέσματα:

— Την εξοικονόμηση χρημάτων, αφού οι φοιτητές θα είχαν πλέον τη δυνατότητα να εγγραφούν σε ένα τοπικό πανεπιστήμιο χωρίς να χρειαστεί να μετοικήσουν σε άλλη πόλη και
— Την καλύτερη προοπτική απορρόφησής τους από την αγορά εργασίας, αφού οι φοιτητές είχαν πλέον τη δυνατότητα να επιλέξουν προγράμματα σπουδών που ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Στην πράξη, εντούτοις, περισσότερο ενδιαφέρουσα είναι μια άλλη διαπίστωση. Μπορεί η επέκταση της προσφοράς να αύξησε την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση για τα άτομα με χαμηλό ή μέσο κοινωνικό (με ταξικούς και πολιτισμικούς όρους) επίπεδο, δεν αύξησε όμως τις πιθανότητες των ατόμων αυτών να πάρουν πτυχίο πριν από την ηλικία των 31 (Bratti et al. 2008).

Ενδιαφέρουσες παρουσιάζονται επίσης οι σχετικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων και από δημογραφική σκοπιά. Τα τελευταία χρόνια η χώρα γνώρισε μια εντυπωσιακή μείωση του ποσοστού των νέων στο συνολικό πληθυσμό, μια αξιόλογη αύξηση της συμμετοχής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μια σταθεροποίηση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει εν προκειμένω να σημειωθεί ότι λόγω της δημογραφικής συρρίκνωσης ο αριθμός των δεκαεννιάχρονων Ιταλών μειώθηκε από το 1984 έως το 2007 κατά 40% (δηλαδή περίπου 400.000 άτομα). Την ίδια στιγμή το ποσοστό συμμετοχής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε εντυπωσιακά: το 2005 περίπου το 78% των δεκαεννιάχρονων ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ποσοστό διπλάσιο από εκείνο του 1980. Παρόλα αυτά, η αύξηση αυτή δεν συνοδεύτηκε από αντίστοιχη αύξηση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο παρέμεινε αμετάβλητη και υποστηρίζεται ότι αν η τάση αυτή παγιωθεί, τότε ο αριθμός των φοιτητών θα μειωθεί δραματικά. Ο πίνακας που ακολουθεί απεικονίζει το ποσοστό μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και τις σημαντικές διακυμάνσεις που παρατηρούνται στο ποσοστό αυτό ανάλογα με τον τύπο σχολείου της προέλευσης των φοιτητών.

Πίνακας 1
Ποσοστά μετάβασης στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τον τύπο δευτεροβάθμιου σχολείου – σταθμισμένη έρευνα του ιταλικού ISTAT 1995

	Εκτός πανεπιστημίου	**Στο πανεπιστήμιο**
Επαγγελματικά σχολεία (*ist.profess.*)	82.35	17.65
Τεχνικά σχολεία (*ist.tecnico*)	63.23	36.77
Παιδαγωγικές σχολές (*ist.magistrale*)	50.63	49.37
Λύκειο (*licei*)	8.73	91.27
Καλλιτεχνικό σχολείο (*ist.artistici*)	68.19	31.81
Δημόσιο	50.76	49.24
Ιδιωτικό	43.23	56.77
Σύνολο	49.75	50.25

Από τον πίνακα προκύπτει ότι, ενώ το ποσοστό των αποφοίτων του λυκείου (του ακαδημαϊκού τύπου δευτεροβάθμιου σχολείου) που αποφασίζει να εγγραφεί σε ένα πρόγραμμα σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά υψηλό (91%), το ποσοστό αυτό μειώνεται δραματικά στις περιπτώσεις υποψηφίων που προέρχονται από παιδαγωγικές σχολές (49%), τεχνικά σχολεία (37%), σχολεία τεχνών (32%) ή επαγγελματικά σχολεία (18%).

Αντίθετα, η διαφορά στα ποσοστά πρόσβασης στην τριτοβάθμια μεταξύ αποφοίτων δημόσιων (50%) και ιδιωτικών σχολείων (57%) δεν είναι σημαντικη. Μια πρόσφατη έρευνα (Alma Diploma 2007: IV) παρέχει μερικά ακόμη ενδιαφέροντα στοιχεία: στην Ιταλία, το 56% των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποφασίζουν να ακολουθήσουν προγράμματα σπουδών που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης. Από αυτούς το 44% επιλέγουν σπουδές πλήρους φοίτησης, το 12% είναι φοιτητές που εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές τους, ενώ το 31% αποφασίζει να ενταχθεί στην αγορά εργασίας[1].

Το ποσοστό των φοιτητών που με απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν να παρακολουθήσουν προγράμματα πλήρους φοίτησης στο πανεπιστήμιο είναι υψηλότερο μεταξύ των αποφοίτων του λυκείου (liceali) (72%) σε σύγριση με τους απόφοιτους των τεχνικών σχολείων (39,5%) ή των

επαγγελματικών σχολείων (16%). Αντίθετα, λίγοι μόνο απόφοιτοι λυκείου (μόλις το 5%) επιλέγουν να ψάξουν για δουλειά αμέσως μετά την αποφοίτησή τους, σε σύγκριση με τα ποσοστά των αποφοίτων των τεχνικών ή των επαγγελματικών σχολείων που φτάνουν αντίστοιχα στο 37% και 60%. Επιπροσθέτως, ο αριθμός των κοριτσιών που συνεχίζουν τις σπουδές τους είναι υψηλότερος (63%) από αυτόν των αγοριών (51%).

Το τελευταίο διάστημα, το ιταλικό πανεπιστήμιο βρέθηκε στο επίκεντρο δημόσιας κριτικής που αφορούσε όλες σχεδόν τις πτυχές της λειτουργίας του: τον πληθωρικό φοιτητικό πληθυσμό, τα χαμηλά ποσοστά αποφοίτησης σε σχέση με τους εγγραφόμενους φοιτητές («αιώνιοι φοιτητές»), τους φοιτητές που δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στον προβλεπόμενο χρόνο, τη φοιτητική διαρροή, την ποιότητα της διδασκαλίας, την επάρκεια των προσφερόμενων υπηρεσιών, τους χώρους και τις υποδομές, την παράλογη και συχνά αδικαιολόγητη εξάπλωση κέντρων και προγραμμάτων σπουδών, το αναποτελεσματικό μάνατζμεντ κλπ.

Αυτή η πολύπλευρη και πολυσχιδής κριτική διαμορφώνει ένα κλίμα γενικευμένης δυσαρέσκειας, η οποία επηρεάζει πάνω απ' όλα τις προσδοκίες των φοιτητών από τις σπουδές τους και την επίδοσή τους, ενώ σε επίπεδο κοινωνίας, υπονομεύει την εμπιστοσύνη του κοινωνικού συνόλου απέναντι στην προοπτική να αναπτύξει η νέα γενιά τις πολιτισμικές και επαγγελματικές ικανότητές της και γενικότερα να συνεισφέρει στην επιστημονική έρευνα και στην οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη της χώρας (Andreani, Dentici & Amoretti 2000). Υπό το πρίσμα αυτό η καρδιά του όλου προβλήματος εντοπίζεται στο δίλημμα: διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση ως μια επιλογή με γενικότερα οφέλη ή ως μια επιλογή που ενέχει όλους τους κινδύνους ενός μαζικοποιημένου πανεπιστημίου. Ενός πανεπιστημίου δηλαδή το οποίο όχι μόνο παρέχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές, αλλά και που στην ουσία περιθωριοποιεί πολλούς φοιτητές, αυτούς που κατά βάση προέρχονται από τις μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, την ίδια στιγμή που πολλοί απόφοιτοί του δεν είναι έτσι κι αλλιώς σε θέση να βρουν δουλειά, καθώς πολλοί τομείς της αγοράς εργασίας είναι ήδη κορεσμένοι.

Με όρους εκπαιδευτικής πολιτικής το δίλημμα αυτό αποτελεί έκφραση μιας εγγενούς αντινομίας. Της αντινομίας ανάμεσα στην ανάγκη για σεβασμό του ατομικού δικαιώματος πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και στην ανάγκη ικανοποίησης των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις οικονομικές ανάγκες και τις προοπτικές της χώρας στο πλαίσιο ιδιαίτερα της Ευρώπης, οι οποίες σε τελευταία ανάλυση είναι εκείνες που προσδιορίζουν τις θέσεις εργασίας που μπορούν να απορροφήσουν τους πτυχιούχους της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα είναι ελλιπή και δεν επιτρέπουν τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων ή την υιο-

θέτηση μέτρων που θα επέτρεπαν την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα αντιμετώπιζαν το ζήτημα συνολικά.

Αν και οι στρατηγικές τις οποίες έχουν υιοθετήσει τα διάφορα πανεπιστήμια για να εξισορροπήσουν τη ζήτηση για εκπαίδευση, η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν, αλλά και οι μέχρι σήμερα επιδόσεις τους ποικίλλουν, μπορεί εντούτοις να εντοπίσει κανείς ορισμένες γενικότερες τάσεις. Οι εν λόγω στρατηγικές περιλαμβάνουν: 1) την καθιέρωση μιας σαφούς διαδικασίας επιλογής των υποψηφίων, που είναι αποτέλεσμα του καθορισμού περιορισμένου αριθμού θέσεων εισακτέων στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, 2) τη θεσμοθέτηση μιας υπόρρητης διαδικασίας επιλογής, με την καθιέρωση ειδικών τεστ, η επιτυχία στα οποία δεν είναι μεν προαπαιτούμενο για την εγγραφή στην ανώτατη εκπαίδευση, αφού υποτίθεται ότι αυτά παρέχουν απλώς καθοδήγηση στους υποψηφίους, αλλά τα οποία στην πράξη λειτουργούν αποτρεπτικά στην πρόσβαση και 3) την εισαγωγή ενός απεριόριστου αριθμού πρωτοετών φοιτητών, ο οποίος πιθανότατα θα μειωθεί σημαντικά στη συνέχεια, είτε γιατί ένα μεγάλο μέρος τους θα υπερβεί τον προκαθορισμένο χρόνο σπουδών είτε γιατί θα έχει εν τω μεταξύ εγκαταλείψει τις σπουδές του.

Πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα συνολικά σε μέσο-μακροπρόθεσμο ορίζοντα. Οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις, που είχαν ως αφετηρία τη δημόσια διαβούλευση για τη Δια Βίου Μάθηση, συνιστούν στην ουσία μια σειρά συστάσεων που επιχειρούν να αντιμετωπίσουν την παραδοσιακή αντινομία ανάμεσα στο «δικαίωμα όλων στη μάθηση» και τις «ίσες ευκαιρίες» από τη μια και τις έννοιες της «αξιοκρατίας», της «πρόσβασης με εξετάσεις», της «αποτελεσματικότητας» και της «απόδοσης λόγου» από την άλλη (Albarea 2004· Albarea & Paolone 2007). Το άρθρο 2 του Νόμου 1 της 11ης Ιανουαρίου 2007, απαιτεί από την κυβέρνηση να εκδόσει, μέσα σε περίοδο δώδεκα μηνών και ύστερα από εισήγηση του Υπουργού Εκπαίδευσης και του Υπουργού Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας, ένα ή περισσότερα διατάγματα που θα στοχεύουν α) στην ανάπτυξη *ad hoc* συμβουλευτικής υπηρεσίας που θα βοηθά τους μαθητές στην επιλογή των κατάλληλων πεδίων σπουδών, ακαδημαϊκής ή τεχνικής-επαγγελματικής κατεύθυνσης, αλλά και γενικότερα στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, β) στην ενίσχυση της σχέσης σχολείου και ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε να παρέχεται στους φοιτητές καλύτερη προετοιμασία στο γνωστικό πεδίο του προγράμματος σπουδών που έχουν επιλέξει, γ) στην αύξηση της συμβολής της σχολικής βαθμολογίας κατά τον προσδιορισμό της βαθμολογίας εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και δ) στην ενθάρρυνση της αριστείας των φοιτητών στα πεδία που επέλεξαν να σπουδάσουν. Αξίζει ίσως στο σημείο αυτό να γίνει ιδιαίτερη αναφορά πρώτον στη θέσπιση οικονομικών κινήτρων

προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι φοιτητές να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτερη τεχνική εκπαίδευση, και δεύτερον στον καθορισμό κριτηρίων για την πιστοποίηση της αριστείας.

Θα πρέπει εντούτοις να τονιστεί ότι οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις είναι δεσμευτικές μόνο σε γενικές γραμμές: στην πραγματικότητα τα πανεπιστήμια απολαμβάνουν μεγάλο βαθμό αυτοτέλειας σε ό,τι αφορά την υποχρέωση και τους τρόπους επίτευξης των στόχων τους, γι' αυτό και οι μεταξύ τους διαφορές εξακολουθούν να είναι σημαντικές. Ο νόμος απαιτεί από τον υπουργό Παιδείας να υποβάλει κάθε τρία χρόνια στη Βουλή μια έκθεση για τις τάσεις που παρατηρούνται στις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της έκθεσης αυτής είναι να διαπιστωθεί η συνέχεια και ο βαθμός σύνδεσης σχολείου και πανεπιστημίου. Νεότερη ρύθμιση (Διάταγμα 21/ 14-1-2008) ορίζει τις συνθήκες υλοποίησης των παραπάνω νομοθετικών ρυθμίσεων.

2. Συμβουλευτική

Σκοπός της συμβουλευτικής υπηρεσίας στα σχολεία είναι να ενημερώνει τους μαθητές α) για το γνωστικό περιεχόμενο, τη θεματική και τα χαρακτηριστικά των διαφόρων γνωστικών πεδίων, ώστε να μπορούν αυτοί να αναγνωρίζουν και να συγκεκριμενοποιούν τα ενδιαφέροντα και τις φυσικές κλίσεις τους αλλά και να προχωρούν σε συνειδητές επιλογές για το τι θέλουν να σπουδάσουν, β) για τη σχέση των διαφόρων προγραμμάτων σπουδών με την αγορά εργασίας και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτή, γ) για τα γνωστικά πεδία, τους αναδυόμενους κλάδους εργασίας και τους επαγγελματικούς τομείς οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου ή δεν είναι ευρέως γνωστοί, δ) για τις υφιστάμενες εναλλακτικές ευκαιρίες πρόσβασης σε κέντρα σπουδών και σε υπηρεσίες που προσφέρονται σε σπουδαστές της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ε) για τον τρόπο αυτοαξιολόγησης, ελέγχου και αναγνώρισης του βαθμού στον οποίο οι γνώσεις τους συνδέονται με τις ικανότητες που απαιτούνται από τα διαφορετικά προγράμματα σπουδών (το όλο εγχείρημα πρέπει να ξεκινά τουλάχιστον κατά τον τελευταίο χρόνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), στ) για τη δυνατότητα συμμετοχής σε ομάδες εργασίας οι οποίες, μέσα από δραστηριότητες πεδίου, συμβάλλουν στη διερεύνηση και κατανόηση τεχνολογικών και επιστημονικών κλάδων, και ζ) για τους τρόπους απόκτησης εμπειριών σχετικών με την πανεπιστημιακή ζωή και διερεύνησης των δυνατοτήτων κάθε μαθητή να λειτουργήσει σε διαφορετικά περιβάλλοντα σπουδών και ερ-

γασίας, μέσω προγραμμάτων τόσο στα ιταλικά όσο και σε άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.

Σε γενικές γραμμές, η συμβουλευτική προσφέρεται στους μαθητές της τελευταίας τάξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από ειδικές συνεργασίες μεταξύ σχολείων με ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δυνατόν να εμπλακούν στην προετοιμασία θεμάτων εισαγωγικών εξετάσεων, τα οποία σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν διάφορες εκδηλώσεις συμβουλευτικής στις οποίες συμμετέχουν καθηγητές πανεπιστημίων, ερευνητές και διδάκτορες, αλλά και μέλη του διδακτικού προσωπικού άλλων μεταδευτεροβάθμιων ιδρυμάτων, με στόχο οι μαθητές να διαμορφώνουν με τρόπο συνειδητό τις επιλογές τους και να ενημερώνονται σχετικά με τις προσωπικές τους κλίσεις, τις συνθήκες των σπουδών τους, τις ικανότητες που θα αναπτύξουν μέσα από τις σπουδές και τις επαγγελματικές προοπτικές που θα έχουν μετά την αποφοίτησή τους.

Οι πανεπιστημιακοί κανόνες και κανονισμοί ορίζουν τη γνώση που προαπαιτείται για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και καθορίζουν τις διαδικασίες εισαγωγής καθώς και κάθε άλλη προεισαγωγική δραστηριότητα, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να πραγματοποιείται σε συνεργασία με τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Άρθρο 6 της Υπουργικής Απόφασης υπ. Αρίθμ. 270 της 22ας Νοεμβρίου 2004). Αν τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων είναι αρνητικά, τότε καθορίζονται πρόσθετες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, τις οποίες ο φοιτητής πρέπει να ικανοποιήσει στη διάρκεια του πρώτου χρόνου σπουδών του (είναι γνωστές και σαν «εκπαιδευτικό υπόλοιπο»). Αυτές οι πρόσθετες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται και από τους φοιτητές, οι οποίοι έχουν μεν εισαχθεί στο πανεπιστήμιο ως επιτυχόντες, χωρίς όμως οι βαθμοί τους να φτάνουν το προκαθορισμένο όριο.

Για να αξιοποιήσει τα στοιχεία που συγκεντρώνονται στη βάση δεδομένων κάθε πανεπιστημίου το Υπουργείο Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Έρευνας, σε συνεργασία με την Εθνική Επιτροπή για την Αξιολόγηση των Πανεπιστημίων, έχει θεσμοθετήσει το Εθνικό Κέντρο Παρακολούθησης εγγραφών σε προγράμματα σπουδών. Το κέντρο υποστηρίζει τα σχολεία και τη σχολική διοίκηση, διαχειρίζεται την πρόσβαση των περιφερειακών και τοπικών αρχών στα συνολικά στοιχεία σχετικά με τις επιλογές των μαθητών για τις σπουδές τους, με τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων και με τις οδούς πρόσβασης, και υποβάλλει τελικά μια συνολική έκθεση για τις μαθητικές ροές.

3. Εισαγωγικές εξετάσεις

Για την εισαγωγή σε ένα πρόγραμμα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτείται απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή κάποιο άλλο ισότιμο και αναγνωρισμένο πιστοποιητικό από το εξωτερικό. Κατά κανόνα, εισαγωγικές εξετάσεις μπορούν να δώσουν και όσοι έχουν αποφοιτήσει από το σχολείο έπειτα από δέκα με έντεκα χρόνια φοίτησης, και με βάση συγκεκριμένους όρους και κανόνες. Όσοι έχουν σχολικό απολυτήριο και έχουν επίσης φοιτήσει σε πανεπιστήμια του εξωτερικού για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο μπορούν να συμπληρώσουν μια «αίτηση για μειωμένο χρόνο σπουδών», καθώς οι εξετάσεις που έχουν περάσει στο εξωτερικό είναι δυνατό να αναγνωριστούν, σύμφωνα με τον κανονισμό κάθε πανεπιστημίου. Κοντολογίς, οι κανόνες που διέπουν τη φοίτηση σε κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης είναι εκείνοι που καθορίζουν το ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης το οποίου πρέπει να διαθέτουν ή να αποκτήσουν οι φοιτητές, κάτι το οποίο μπορεί να αποτιμηθεί μέσω εξετάσεων. Οι εξετάσεις αυτές μπορούν να γίνουν με τη συμπλήρωση ορισμένων προπαρασκευαστικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό θέτει το ζήτημα των εισαγωγικών διαδικασιών και των εισαγωγικών εξετάσεων. Η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή και στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση καθορίζεται από τα άρθρα 1 και 4 του νόμου 264.

Η πρόσβαση σε συγκεκριμένους κλάδους σπουδών σχεδιάζεται σε εθνικό επίπεδο. Τέτοια είναι η περίπτωση των κλάδων της ιατρικής και της χειρουργικής, της κτηνιατρικής, της οδοντιατρικής, της αρχιτεκτονικής και των επαγγελμάτων υγείας (π.χ. φυσιοθεραπευτές, νοσηλευτές κλπ), οι σπουδές για εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της προσχολικής βαθμίδας, οι εξειδικευμένες σπουδές για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τους γιατρούς, τους δικηγόρους και για ορισμένα ακόμη νεότερα προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, κάθε πανεπιστήμιο έχει τη δυνατότητα να καθορίζει τους όρους εισαγωγής εκείνων των φοιτητών, οι οποίοι, σύμφωνα με το σχετικό κανονισμό φοίτησης είναι υποχρεωμένοι να ασκούνται σε εργαστήρια, να χειρίζονται συστήματα πληροφορικής, να κάνουν πρακτική άσκηση και κατά περίπτωση να συμμετέχουν σε εξατομικευμένα προγράμματα. Στην πράξη, η εισαγωγή στα περισσότερα πανεπιστήμια και μεταδευτεροβάθμια ιδρύματα γίνεται μέσω εισαγωγικών εξετάσεων. Η μέγιστη βαθμολογία που μπορεί να επιτύχουν οι υποψήφιοι φοιτητές στις εξετάσεις αυτές είναι 105 μόρια. Από τα 105 μόρια τα 80 αποκτώνται με βάση τις εισαγωγικές εξετάσεις ενώ τα υπόλοιπα 25 αντιστοιχούν στο μέγιστο της σχολικής βαθμολογίας. Το αποτέλεσμα αυτό πιστοποιείται από το διευθυντή του δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου

στο οποίο φοίτησε ο μαθητής στη βάση του βαθμού που αυτός πέτυχε στις τελικές εθνικές εξετάσεις καθώς και των τελικών βαθμών των τριών τελευταίων τάξεων του δευτεροβάθμιου σχολείου.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις μπορεί να είναι δύο ειδών: εξετάσεις βασικών ικανοτήτων, όπως είναι η λογική αιτιολόγηση, η κατανόηση κειμένου, οι γλωσσικές δεξιότητες κλπ και οι εξετάσεις αποτίμησης γνώσεων σε γνωστικές περιοχές που θεωρούνται προαπαιτούμενα για τις σπουδές των πρώτων χρόνων, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν και οι εξετάσεις αποτίμησης γενικών γνώσεων. Τόσο οι εισαγωγικές εξετάσεις όσο και οι επιδόσεις των προηγούμενων σπουδών είναι κατά κανόνα τα μόνα προαπαιτούμενα για την εισαγωγή στη Ανώτατη Εκπαίδευση. Εξετάσεις αποτίμησης των ιδιαίτερων κλίσεων των υποψήφιων φοιτητών που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για ορισμένους τουλάχιστον κλάδους σπουδών σχεδόν δεν υπάρχουν, παρότι ο τομέας αυτός υποτίθεται ότι αποτελεί μέρος της συμβουλευτικής διαδικασίας.

4. Η ζήτηση ανώτατης εκπαίδευσης και το ζήτημα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, τα κύρια κοινωνικά κριτήρια διαφοροποίησης είναι η κοινωνική τάξη, η φυλή ή η εθνοτική ομάδα και το φύλο (Brint 1998). Άλλες διαφοροποιήσεις μπορεί επίσης να σχετίζονται με τη κοινωνική κατανομή των αγαθών, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, τη δομή και το μέγεθος της οικογένειας, τη μητρική γλώσσα, τη μειονοτική ομάδα στην οποία ενδεχομένως ανήκει ένας μαθητής κλπ. Εδώ πρόκειται να εξετάσουμε επιλεκτικά ορισμένους από τους παράγοντες που λίγο πολύ επηρεάζουν την επιτυχή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως είναι για παράδειγμα η ηλικία εγγραφής των φοιτητών, η κινητικότητά τους μεταξύ περιοχών, και πάνω απ' όλα το διαθέσιμο για σπουδές οικογενειακό εισόδημα, το πολιτισμικό υπόβαθρο των υποψηφίων, καθώς και το αν πρόκειται για φοιτητές πλήρους ή μερικής φοίτησης.

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, τα τελευταία τέσσερα χρόνια ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών στα πανεπιστήμια έχει σταθεροποιηθεί λίγο πάνω από το 1.800.000 (ακαδημαϊκό έτος 2006/07). Τα τελευταία χρόνια ένα νέο φαινόμενο έχει κάνει την εμφάνισή του: ένας ορισμένος αριθμός φοιτητών εγγράφεται για πρώτη φορά στην ανώτατη εκπαίδευση ένα ή δύο χρόνια μετά την αποφοίτησή του από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφού πρώτα έχει κάνει διάφορες δουλειές. Το ακαδημαϊκό έτος 2002/03 περίπου

το 24% των φοιτητών που γράφτηκαν για πρώτη φορά είχαν αποκτήσει το απολυτήριό τους τουλάχιστον τρία χρόνια νωρίτερα. Τα τελευταία εντούτοις χρόνια το φαινόμενο αυτό έχει περιοριστεί, καθώς το ποσοστό των φοιτητών αυτών έπεσε κατά εννέα ποσοστιαίες μονάδες το ακαδημαϊκό έτος 2006/07. Σε κάθε περίπτωση, είναι ενδιαφέρον να αναλύσει κανείς το πώς θα μεταβάλλεται το ηλικιακό προφίλ (και μαζί του και ο πραγματικός χρόνος σπουδών) των φοιτητών κατά τα επόμενα χρόνια, ως αποτέλεσμα της εισαγωγής νέων μορφών ευέλικτης φοίτησης στα προγράμματα σπουδών, όπως έχει ήδη συμβεί σε άλλες χώρες.

Όσον αφορά την περιφερειακή κινητικότητα των φοιτητών, τα ποσοστά στην Ιταλία είναι κατά παράδοση χαμηλά. Για παράδειγμα, το ακαδημαϊκό έτος 2006/07 το 79,6% των φοιτητών (στο ποσοστό δεν συμπεριλαμβάνονται όσοι σπουδάζουν στο εξωτερικό) επέλεξε να σπουδάσει στον τόπο διαμονής του. Τα τελευταία χρόνια το ποσοστό αυτό έχει παραμείνει σταθερό γύρω στο 80% με μικρές μόνο διακυμάνσεις.

Αλλά και οι εγγραφές αλλοδαπών φοιτητών έχουν παραμείνει σε σχετικά χαμηλά επίπεδα: το ακαδημαϊκό έτος 2006/07 οι αλλοδαποί φοιτητές ανέρχονταν 10.543, αριθμός που αντιστοιχεί στο 3,4% του συνόλου των φοιτητών της χώρας· ένα ποσοστό που επιβεβαιώνει ότι το ιταλικό πανεπιστημιακό σύστημα δεν είναι αρκετά ανταγωνιστικό σε διεθνές επίπεδο. Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε προβλήματα που σχετίζονται με τη γνώση της ιταλικής γλώσσας, καθώς η διδασκαλία στα πανεπιστήμια της χώρας γίνεται αποκλειστικά στα ιταλικά. Το ποσοστό αυτό είναι πάντως χαμηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (6,3%) και βέβαια από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ (7,6%).

Αντίθετα, μια τάση που φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο σχετίζεται με την κοινωνική και οικογενειακή προέλευση των φοιτητών. Πολλοί ερευνητές (Checchi & Zollino 2001, Gasperoni1996) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η δομή του ιταλικού συστήματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να έχει σημαντική συμβολή στην διαιώνιση των υπαρχουσών διαφορών στην επίδοση των μαθητών, παρά το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές έχουν φαινομενικά τις ίδιες ευκαιρίες. Τρεις φαίνεται να είναι εν προκειμένω οι καθοριστικοί παράγοντες. Πρώτον, στην Ιταλία το υποχρεωτικό σχολείο δεν αντισταθμίζει τις πολιτισμικές διαφορές των οικογενειών των μαθητών παρά μόνο σε ένα πολύ περιορισμένο βαθμό. Όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τόσο υψηλότερη είναι σε μέσες τιμές και η βαθμολογία των μαθητών κατά την αποφοίτησή τους. Από την άλλη, το πολιτισμικό υπόβαθρο των γονιών επηρεάζει επίσης και την επιλογή του τύπου δευτεροβάθμιου σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής.

Ο δεύτερος παράγοντας συνδέεται με την ύπαρξη διαφορετικών τύπων σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Καθώς το υποχρεωτικό σχολείο

δεν είναι σε θέση να αντισταθμίσει τις διαφορές που οφείλονται στην οικογένεια, οι μαθητές υποβάλλουν τον εαυτό τους σε ένα είδος αυτο-επιλογής, με βάση τις μέχρι τότε επιδόσεις τους αλλά και το επάγγελμα των γονιών τους, που οδηγεί στην εγγραφή τους σε διαφορετικούς τύπους δευτεροβάθμιων σχολείων (ή ακόμη και στην εγκατάλειψη του σχολείου). Από τη στιγμή που επιλέξουν το αντίστοιχο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αρχική αυτο-επιλογή ενισχύεται περαιτέρω από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον.

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας που εγγράφονται στα licei (οι μαθητές δηλαδή που πέτυχαν υψηλή βαθμολογία κατά την αποφοίτησή τους από την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά κανόνα δηλαδή οι μαθητές με γονείς πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης[2]) βρίσκονται σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου όλοι οι συμμαθητές τους έχουν παραπλήσια χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα, πράγμα που ενισχύει τη θέληση και την ικανότητά τους για μάθηση.

Ο τρίτος παράγοντας αφορά τη συνύπαρξη δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Όσοι μαθητές προέρχονται από εύπορες οικογένειες, έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν σε ιδιωτικά σχολεία και να επωφεληθούν από ένα εξωσχολικό περιβάλλον προνομιούχο με όρους εισοδήματος αλλά και επαγγελματικής απασχόλησης των γονέων. Οι γονείς αυτοί είναι σε θέση να τους παρέχουν παντοειδή στήριξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Στην Ιταλία, παράγοντες όπως οι παραπάνω οδηγούν στη διαμόρφωση συνθηκών που με τη σειρά τους διευρύνουν το κοινωνικό χάσμα σε ανθρώπινο κεφάλαιο και κατ' επέκταση στην άνιση παραγωγή πλούτου, μια κατάσταση πραγμάτων που διαιωνίζεται. Χαρακτηριστική έκφραση του φαινομένου αυτού αποτελούν τα στοιχεία της έρευνας του Survey of Household and Wealth – SHIW, η οποία διενεργήθηκε για λογαριασμό της Τράπεζας της Ιταλίας το 1998 και η οποία μελέτησε τις αλλαγές του μορφωτικού κεφαλαίου των οικογενειών μέσα σε δύο διαδοχικές γενιές (γονείς – παιδιά). Από την έρευνα προέκυψαν δύο πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Το πρώτο ότι το επίπεδο φοίτησης στην εκπαίδευση αυξήθηκε σημαντικά τα τελευταία τριάντα χρόνια. Ενώ δηλαδή το ένα τρίτο των γονιών δεν είχε κανένα τίτλο σπουδών και οι μισοί σχεδόν δεν είχαν απολυτήριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περίπου το ένα τρίτο των παιδιών τους έχει σήμερα απολυτήριο από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δεύτερο πιστοποιεί την εξαιρετικά στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών προσόντων των δύο γενιών της ίδιας οικογένειας: αν ο πατέρας είναι πτυχιούχος, τα παιδιά του έχουν πιθανότητα περίπου 65% να πάρουν και αυτά πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα, για τα παιδιά ενός πατέρα χαμηλής εκπαίδευσης η πιθανότητα αυτή πέφτει στο 1,5%.

Πίνακας 2
Σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης του πατέρα και των παιδιών (Ιταλία 1998).
Οι τιμές είναι επί τοις εκατό σε δείγμα 6784 ατόμων

Παιδιά / Πατέρας	Κανένα προσόν	α/θμια εκπαιδευση	Κατώτερη β/θμια εκπαίδευση	Ανώτερη β/θμια εκπαίδευση	Πτυχίο ή άλλο πιστοποιητικό γ/θμιας	Σύνολο παιδιών
Κανένα προσόν	19.22	48.20	21.02	10.05	1.50	30.37
α/θμια εκπαιδευση	1.34	23.97	35.90	33.04	5.75	48.45
Κατώτερη β/θμια εκπαίδευση	0.40	5.31	21.65	57.24	15.41	11.10
Ανώτερη β/θμια εκπαίδευση	0.00	2.39	11.35	54.38	31.87	7.40
Πτυχίο ή άλλο πιστοποιητικό γ/θμιας	0.55	0.55	3.30	31.32	64.29	2.68
Σύνολο πατεράδων	6.54	27.03	27.11	30.28	9.04	100.00

Πηγή: δική μας επεξεργασία των στοιχείων της Τράπεζας της Ιταλίας (2000)

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι ακόμη κι αν το οικογενειακό εισόδημα δεν αποτελεί εμπόδιο για φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών αποτελεί. Από όλα τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι στην Ιταλία η κοινωνική διαστρωμάτωση ενισχύεται μέσω της εκπαίδευσης με την εξής διαδικασία: Οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρέχουν στα παιδιά τους ένα περιβάλλον πλούσιο σε πολιτισμικά ερεθίσματα και τα βοηθούν στα μαθήματά τους. Στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (στην ηλικία των δεκατριών ετών) τα παιδιά τους επιτυγχάνουν υψηλή βαθμολογία και ενθαρρύνονται να συνεχίσουν στα ακαδημαϊκού προσανατολισμού ανώτερα δευτεροβάθμια σχολεία. Αντίθετα, τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο είναι πολύ πιθανό να χάσουν χρονιές, να τελειώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με χαμηλή βαθμολογία και να ακολουθήσουν τελικά τις συμβουλές των δασκάλων τους να εγγραφούν σε επαγγελματικές ή τεχνικές σχολές. Αυτή η πρώιμη επιλογή τύπου σχολείου καθορίζει και την μελλοντική πορεία των παιδιών: όσον αφορά τα ακαδημαϊκού χαρακτήρα σχολεία (licei), η πιθανότητα να επαναλάβει ένας μαθητής μια τάξη ή να αλλάξει τύπο σχολείου είναι σχετικά μικρή, γι' αυτό και το ποσοστό που

συνεχίζει στο πανεπιστήμιο είναι αρκετά υψηλό. Στο άλλο άκρο, στις επαγγελματικές σχολές, φοιτούν μαθητές που δε βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον στο σχολικό πρόγραμμα. Οι μαθητές αυτοί συχνά επαναλαμβάνουν μια τάξη και τελικά έχουν ελάχιστα κίνητρα να συνεχίσουν σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όταν τελειώσουν το σχολείο (Checchi 2003: 24)

Παράλληλα (και σε αντιστοιχία με τις διεθνείς τάσεις), στην Ιταλία σημειώνεται επίσης αύξηση στον αριθμό των φοιτητών που εργάζονται στη διάρκεια των σπουδών τους, τόσο εξ αιτίας οικονομικών δυσχεριών (ο αριθμός των υποτροφιών που παρέχεται είναι πολύ μικρός για να καλύψει το σύνολο της ζήτησης) όσο και κοινωνικών συνθηκών, καθώς στην παρούσα συγκυρία καλλιεργείται ένα κλίμα ανασφάλειας που ωθεί τους φοιτητές να ξεκινούν να εργάζονται προτού αποφοιτήσουν. Σε γενικές γραμμές, οι εργαζόμενοι φοιτητές, ο οποίοι είναι σημειωτέον το ίδιο αποτελεσματικοί στις σπουδές τους όπως και οι πλήρους φοίτησης συμφοιτητές τους, εμφανίζονται να είναι πιο ικανοποιημένοι με τον εαυτό τους – παρά τις πολλές αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν – περισσότερο ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον πολιτισμό και την επιστήμη. Αντίθετα, οι φοιτητές πλήρους φοίτησης εμφανίζονται να είναι πιο αναποφάσιστοι και λιγότερο ικανοποιημένοι από τη γνώση που αποκτούν στο πανεπιστήμιο (Boncori et alii, 2007; CENSIS 2007).

Αξίζει ίσως να αναφέρουμε εν προκειμένω ότι οι γνωστικού χαρακτήρα παράγοντες δεν αποτελούν επαρκείς δείκτες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής προοπτικής των φοιτητών. Όπως άλλωστε δείχνουν και οι διεθνείς έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα αυτό (Boncori & alii, 2007; Boekaerts, 1995: De Raad & Schouwenburg, 1996; Fjortoft, 1995; Watts, 2002), η επίδραση των παραγόντων αυτών στις σπουδές περιορίζεται όσο πηγαίνουμε από ένα κατώτερο σε ένα ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης,. Αντίθετα, η προσωπικότητα φαίνεται να είναι ένας πιο αξιόπιστος δείκτης. Σε γενικές γραμμές ο φοιτητής που έχει εξαιρετικές επιδόσεις είναι εκείνος που έχει περισσότερη επαφή με την πραγματικότητα και βιώνει μεγαλύτερο άγχος και προσωπικές δυσκολίες.

Από την άλλη, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, το στάτους του μετανάστη κ.λ.π.) επιβεβαιωμένα σχετίζονται με τις μεγαλύτερες δυσκολίες που συναντούν στις σπουδές τους οι φοιτητές που προέρχονται από μειονεκτούντα στρώματα του πληθυσμού. Στη θετική δράση των ίδιων παραγόντων καταγράφεται το γεγονός ότι αυτοί αποτελούν περισσότερο αξιόπιστους δείκτες πρόβλεψης της πορείας και των προοπτικών των εργαζόμενων φοιτητών. Αντίθετα, οι παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα φαίνεται ότι παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην περίπτωση των φοιτητών πλήρους φοίτησης, ενώ τα αποτελέσματα των γνωστικών τεστ δεν έχουν την ίδια προγνωστική αξία.

5. Εκπαιδευτικές διαστάσεις της πρόσβασης

Δύο ακανθώδη εκπαιδευτικά προβλήματα φαίνεται να περιπλέκουν το ζήτημα της πρόσβασης. Το πρώτο αφορά τη συμβουλευτική. Το δεύτερο την προγνωστική αξιοπιστία των δεικτών.

Η λογική της συμβουλευτικής έχει στην πραγματικότητα δευρυνθεί: από την πληροφόρηση για ζητήματα που αφορούν το χώρο εργασίας έχει επεκταθεί στην υπογράμμιση της σημασίας ορισμένων ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων, όπως είναι η έννοια της αυτοεκτίμησης, η σχέση μεταξύ προσωπικών προσδοκιών και εκπαιδευτικού συγκειμένου, η αποδοχή ατομικής ευθύνης για τις προσωπικές επιλογές, η αυτό-αξιολόγηση, η διαχείριση της αποτυχίας κ.λ.π. (Capone & Ferretti, 1999). Η συμβουλευτική δεν αφορά μόνο την καθοδήγηση στο σχολείο ή στον εργασιακό χώρο, αλλά αποτελεί μια συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά συνέπεια, η συμβουλευτική αναδεικνύεται σε μέθοδο συνεχιζόμενης κατάρτισης, η οποία βοηθάει το άτομο να κάνει σωστές επιλογές σε ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων (Albarea, 2000), και υπό την έννοια αυτή συνδέεται με τη διαδικασία της δια βίου μάθησης (Bélanger, 1994; Garcia Garrido, 2002). Η συμβουλευτική μπορεί να έχει τη μορφή μιας καθοδηγούμενης αυτό-εκπαίδευσης που περιλαμβάνει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την ανάπτυξη σχέσεων με άλλους και με το περιβάλλον, την αυτονομία, την αναζήτηση σκοπού στη ζωή και την προσωπική ωρίμανση. Η ανάπτυξή όμως αυτής της μορφής συμβουλευτικής δεν αποτελεί μια αυτόματη διαδικασία. Χρειάζεται υποστήριξη, κάτι που προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης συμβουλευτικής διαδικασίας, μιας εκπαιδευτικής ή/και υποστηρικτικής δηλαδή παρέμβασης που καλύπτει τη δυναμική της επιλογής, της λήψης αποφάσεων και του επαναπροσανατολισμού.

Η προγνωστική δυνατότητα των δεικτών από την άλλη είναι ένα ζήτημα που επηρεάζει τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Κατ' αρχάς, η αξιοπιστία της βαθμολογίας στις εθνικές απολυτήριες εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προγνωστικού δείκτη επιτυχίας φαίνεται ότι υποχωρεί καθώς τα άτομα προχωρούν στις σπουδές τους. Αντίθετα, τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων αποτελούν έναν μακροπρόθεσμα περισσότερο αξιόπιστο δείκτη (η τάση αυτή είναι περισσότερο εμφανής στην περίπτωση ορισμένων προπτυχιακών σπουδών, όπως για παράδειγμα η Ιατρική). Αυτό μπορεί εν μέρει να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα πρώτα δύο χρόνια στο πανεπιστήμιο είναι προπαρασκευαστικά για τα επόμενα και οι σπουδές σε αυτά απαιτούν από το φοιτητή επιμέλεια και καλή γνωστική υποδομή, που είναι αρκετά για να τον βοηθήσουν να περάσει με ευκολία τα δύο πρώτα χρόνια. Από εκεί και έπειτα όμως, διαφορετικές ικανότητες, όπως

οι οργανωτικές δεξιότητες, η τακτική παρακολούθηση, καθώς και προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η αποφασιστικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών και πιθανών αποτυχιών, αποκτούν μεγαλύτερη προγνωστική αξία. Κατά δεύτερο λόγο ο βαθμός συνάφειας μεταξύ των τεστ γενικών ικανοτήτων και των τεστ γνώσεων μοιάζει να αποτελεί έναν πιο αξιόπιστο δείκτη. Γι' αυτό πρέπει να συνεκτιμώνται και οι δύο τύποι τεστ, αφού ο ένας δε συμπίπτει τον άλλο.

Τρίτον, φαίνεται ότι τα τεστ που χρησιμοποιούνται για την επιλογή των φοιτητών επιτρέπουν μια μερικώς αντιφατική ανάγνωσή τους. Από τη μια, αν τα θεωρήσουμε αυτοτελώς, τα τεστ αυτά μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν αξιόπιστους προγνωστικούς δείκτες σε κάποιο βαθμό. Από την άλλη, όλες οι Σχολές αναφέρουν ότι σημειώνεται μια βελτίωση στην ποιότητα των φοιτητών τόσο του πρώτου όσο και μεγαλύτερων ετών. Μπορούμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι οι δυσκολίες στη φοίτηση παρατηρούνται κυρίως στην αρχή. Οι φοιτητές που σημειώνουν καλή επίδοση στα δύο πρώτα χρόνια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο είναι πιο πιθανό να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, εκτός και αν προκύψει κάποιο απρόβλεπτο προσωπικό, οικογενειακό ή οικονομικό πρόβλημα. Η διαπίστωση αυτή πρέπει να κάνει τα πανεπιστήμια και το διδακτικό τους προσωπικό να ξανασκεφτεί τους κανονισμούς φοίτησης, όπως και την κατ' εξαίρεση χρηματοδότηση προγραμμάτων που διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλους.

Τέταρτον, αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαδικασίες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο χαρακτηρίζονται από σχετική ετερογένεια. Οι εξετάσεις τείνουν να σκιαγραφούν το γενικό προφίλ του υποψηφίου μάλλον, παρά τις προσωπικές του γνώσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, παρότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τόσο στην πανεπιστημιακή διδασκαλία, όσο και στην αντιμετώπιση τυχόν γνωστικών αδυναμιών. Παρά ταύτα, υπάρχουν ενδείξεις που οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μετά τα πρώτα έτη φοίτησης άλλοι παράγοντες παίζουν σημαντικότερο ρόλο. Τέτοιοι παράγοντες είναι: η ικανότητα του φοιτητή να επεξεργάζεται δεδομένα, η πρωτοβουλία του, η ικανότητα λήψης αποφάσεων σε συνθήκες αβεβαιότητας κ.λ.π. Από την άλλη, τα τεστ ανίχνευσης κλίσεων πρέπει να βασίζονται σε προηγούμενη έρευνα, η οποία να καθορίζει ποιες κλίσεις είναι χρήσιμες για την επιτυχή φοίτηση στις διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών.

Το πιθανότερο είναι ότι οι κλίσεις αυτές είναι ένας συνδυασμός α) γνωστικών ικανοτήτων οι οποίες απαιτούνται σε όλους τους κλάδους σπουδών (π.χ. η κατανόηση κειμένου είναι ένας καλός δείκτης επιτυχίας, αλλά μπορεί να ποικίλει ο βαθμός αξιοπιστίας του ανάλογα με το αν πρόκειται για οικονομικά, λογοτεχνικά ή επιστημονικά κείμενα, τα οποία απαιτούν γνώση συγκεκριμένων θεωριών και όρων) και β) γνώσεων του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου.

Είναι επίσης ένας συνδυασμός μη γνωστικών μεταβλητών, όπως η προσωπικότητα (π.χ. τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές συνήθειες κάποιου).

Τέλος, μια άλλη πηγή σημαντικών διαφορών για την αποτίμηση της αξιοπιστίας των εισαγωγικών εξετάσεων να προβλέψουν την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών αποτελούν η μορφή των ερωτήσεων, η συσχέτιση των λανθασμένων απαντήσεων με την πιθανότητα να έχει απαντήσει ο υποψήφιος στην τύχη και η ταχύτητα απάντησης. Για το λόγο αυτό, τα θέματα των εξετάσεων θα πρέπει να διαθέτουν δομική εγκυρότητα, θα πρέπει δηλαδή να καθορίζουν το τι ακριβώς θα μετρηθεί, ποια είναι τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των δυσκολιών, να διαθέτουν υψηλού βαθμού διακριτική ικανότητα και αξιοπιστία. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι εισαγωγικές εξετάσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται 1) από μια μεικτή ομάδα πανεπιστημιακών που θα προέρχονται από διαφορετικές σχολές, οι οποίοι και θα καθορίζουν τις απαραίτητες ικανότητες και 2) από ειδικούς σε ψυχομετρικές τεχνικές οι οποίοι θα καθορίζουν τα εργαλεία που θα χρησιμοποιούνται. Προφανώς, δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθούν τέστ ειδικά για κάθε κλάδο σπουδών. Είναι όμως δυνατόν να καθοριστούν οι δεξιότητες τις οποίες απαιτούν οι διαφορετικοί κλάδοι σπουδών, οι ειδικές γνώσεις αλλά και οι γνώσεις που απαιτούνται για περισσότερα από ένα προγράμματα σπουδών, και να καθοριστεί επίσης η βαρύτητα των γνώσεων αυτών ανάλογα με το τμήμα.

Η συμβουλευτική και η προγνωστική αξιοπιστία των παραπάνω δεικτών είναι απόλυτα συνδεδεμένες. Για το σκοπό αυτό βρίσκεται σε εξέλιξη η ανάπτυξη μιας πειραματικής διαδικασίας συμβουλευτικής με τη χρήση δικτύου πληροφορικής και τερματικά στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Σημειώσεις

[1] Οι υπόλοιποι είτε βρίσκονται στη φάση αναζήτησης εργασίας, είτε για προσωπικούς λόγους ή για λόγους που σχετίζονται με τις εξω ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τους επιλέγουν να μην εργαστούν.

[2] ISTAT, Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati – Indagine 1998, Roma.

Βιβλιογραφία

Albarea, R. (2000). *Aspetti della complessità in educazione. Politiche educative, diversità linguistica, giochi di identità*. Udine: Kappa Vu, pages 13-101.

Albarea, R. (2004). "*Knowledge Society* e *Lifelong Learning*: prospettive e dilemmi", *Metis* 1, 17-38.

Albarea, R. & Paolone, A.R. (2007). *European Universities 'in-between': The Role of a Sustainable Partnership*. In: H.G. Kotthof & S. Moutsios (Eds.), *Education Policies in Europe*. Münster: Waxmann, pages 75-97.

AlmaDiploma (2007). *Le scelte dei diplomati. Condizione occupazionale e/o formativa a un anno dal diploma. Indagine 2006*. Firenze: Associazione AlmaDiploma

Andreani, Dentici O. & Amoretti, G. (2000). *Gli accessi all'università: selezione e orientamento*. Milano: FrancoAngeli.

Bélanger, P. (1994). "Lifelong Learning: The Dialectics of lifelong Education". *International Review of Education*, 40, 3-5, 353-381.

Boekaerts, M. (1995), "Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories", *Educational Psychologist*, 4, 195-200.

Boncori, L. & alii (2007). "Studenti universitari a tempo pieno e studenti lavoratori: successo accademico, soddisfazione e predittività di interventi di orientamento". *Orientamenti pedagogici*, 54, 5, 877-896.

Bratti, M, & alii (2008). "Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy",

Banca d'Italia, *Temi di discussione*, N. 679.

Brint, S. 1998. *School and Societies*, Thousands Oaks, Calif.: Pine Forge Press.

Capone, V., & Ferretti, F. (1999). *L'orientamento nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.

Censis (2007). *XLI Rapporto sulla situazione sociale del Paese*. Milano: Angeli.

Checchi, D. & Zollino F. (2001). "Struttura del sistema scolastico e selezione sociale". *Rivista di Politica Economica* 7-8/2001: 43-84.

Checchi, D. (2003). *The Italian educational system: family background and social stratification*, Working Paper #01.2003, Dipartimento di Economia Politica e Aziendale, Università di Milano.

Ciccone, F. & alii (2006). "The private and social return to schooling in Italy". *Temi di discussione*, Roma: Banca d'Italia.

CNVSU - Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (2008). *Nono Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*, Roma.

de Raad B., Schouwenburg H.C. (1996), "Personality in learning and education: a review", *European Journal of personality*, 10, 303-336.

Fjortoft N. (1995), *College Student Employment: Opportunity or Deterrent?*, Database Eric (*Education Resources Information Center*)

Garcia Garrido, J.L. (2002). The European University Ahead Towards the Future. In: J.A. Ibañez Martin & G. Jover (Eds.), Education in Europe: Policies and Politics. The Netherlands, Kluwer Academic Publ., pages 141-165.

Gasperoni, G. 1996. *Diplomati e istruiti*. Il Mulino, Bologna.

ISTAT, Percorsi di studio e di lavoro dei diplomati – Indagine 1998, Roma.

Moscati, R. & Luzzatto, G. (2005). *University reform in Italy: fears, expectations and contradictions*. In: Gornitzka, A., Kogan, M., Amaral.

A. (eds.), *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*, Dordrecht: Springer, pp. 153-168.
Legislative Decree no. 21 of 14 January 2008, Official Gazette no. 32 of 7 Febrary 2008.
Ministerial Decree no. 270 of 22 November 2004, Official Gazette no. 26 of 12 December 2004.
Law no. 1 of 11 January 2007, Official Gazette no. 10 of 13 January 2007.
Law no. 264 of August 1999, Official Gazette no. 183 of 6 August 1999.
Watts C. (2002), "The effects of term-time employment on academic performance" *Education and Training*, 44, 67-75.