ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΤΕΥΧΗ 18 & 19 / ΑΝΟΙΞΗ-ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2012

ΤΙΜΗ 20€

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ

Ανδρέας Μ. Καζαμίας, *University of Wisconsin-Madison*
Δημήτρης Μ. Ματθαίου, *Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Σήφης Μπουζάκης, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Robert Cowen, *University of London*
Πέλλα Καλογιαννάκη, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Παναγιώτης Περσιάνης, *Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου*
Σταύρος Μούτσιος, *Danish Pedagogical University*

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Patricia Broadfoot, *University of Bristol*
Maria de Figueiredo, *University of London, Brazilian Ministry of Foreign Affairs*
Jose Luis Garcia Garrido, *National University of Distance Education, Spain*
Andy Green, *University of London*
Jagdish Gundara, *University of London*
Ruth Hayhoe, *University of Toronto*
Antonio Novoa, *University of Lisbon*
Donatella Palomba, *University of Rome*
Λουκάς Πετρονικολός, *University of Wisconsin-Oshkosh*
David Phillips, *University of Oxford*
Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin-Madison*
Juergen Schriewer, *Humbold University, Berlin*
Simon Schwartzman, *Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade in Rio de Janeiro*
Gita Steiner-Khamsi, *Columbia University*
Anthony Welch, *University of Sydney*
Geoff Whitty, *University of London*
Lennart Wikander, *University of Uppsala*
Thyge Winther-Jensen, *Danish Pedagogical University*

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION REVIEW

A BIANNUAL JOURNAL OF THE GREEK COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY

No 18 & 19 / SPRING-AUTUMN 2012

PRICE 20€

EDITORS

Andreas M. Kazamias, *University of Athens and University of Wisconsin-Madison*
Dimitris M. Mattheou, *University of Athens*

ADVISORY BOARD

Sifis Bouzakis, *University of Patras*
Robert Cowen, *University of London*
Pella Kalogiannaki, *University of Crete*
Panaghiotis Persianis, *Technological University of Cyprus*
Stavros Moutsios, *Danish Pedagogical University*

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Patricia Broadfoot, *University of Bristol*
Maria de Figueiro, *University of London, Brazilian Ministry of Foreign Affairs*
Jose Luis Garcia Garrido, *National University of Distance Education, Spain*
Andy Green, *University of London*
Jagdish Gundara, *University of London*
Ruth Hayhoe, *University of Toronto*
Antonio Novoa, *University of Lisbon*
Donatella Palomba, *University of Rome*
Loukas Petronikolos, *University of Wisconsin-Oshkosh*
David Phillips, *University of Oxford*
Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin- Madison*
Juergen Schriewer, *Humboldt University, Berlin*
Simon Schwartzman, *Instituto de Estudios de Trabalho e Sociedade in Rio de Janeiro*
Gita Steiner-Khamsi, *Columbia University*
Anthony Welch, *University of Sydney*
Geoff Whitty, *University of London*
Lennard Wikander, *University of Uppsala*
Thyge Winther-Jensen, *Danish Pedagogical University*

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ταχυδρομική διεύθυνση: Ιπποκράτους 20, 10680 Αθήνα
Ηλεκτρονική διεύθυνση: **ciedrev@primedu.uoa.gr**
Τ*ηλέφωνα:* 210-3688478, 210-3688479
Fax: 210-3688482

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΩΝ

Δημήτρης Ματθαίου, Γιάννης Ρουσσάκης

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΥΛΗΣ - ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

Αντωνία Σαμαρά, τηλ. 210-3688479

Διεύθυνση αποστολής βιβλίων για βιβλιοκρισία και βιβλιοπαρουσίαση:
Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα

Η **Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση** εκδίδεται δύο φορές το χρόνο από την *Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης* (ΕΛΕΣΔΕ) και το *Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας* (ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ). Στο περιοδικό φιλοξενούνται στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες Ελλήνων και ξένων ερευνητών, οι οποίες παρουσιάζουν και αναλύουν κριτικά και συγκριτικά σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, πολιτικές και τάσεις στην Ευρώπη και τον κόσμο. Γενικότερα δημοσιεύονται εργασίες οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων και της σχέσης τους με την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό.

EDITORIAL CORRESPONDENCE

Postal address: 20 Ippokratous Street, 10680 Athens
E-mail address: **ciedrev@primedu.uoa.gr**, **dmatth@primedu.uoa.gr**
Telephone numbers: +30210-3688478, +30210-3688479
Fax: +30210-3688482

BOOK REVIEW EDITOR

Dimitris M. Mattheou

ASSISTANT BOOK REVIEW EDITOR

Yiannis Roussakis

ASSISTANT BOOK PRESENTATION EDITOR

Antonia Samara

Books for review should be addressed to Book Review Editor,
20 Ippokratous Street, 106 80 Athens, Greece

Comparative and International Education Review is published twice a year by the *Greek Comparative and International Education Society* (ELESDE) and the *Centre of Comparative Education, International Education Policy and Communication* (ESPAIDEPE). The journal publishes (in Greek and in English) original papers by Greek and foreign researchers, which present and analyze critically and comparatively contemporary educational issues, policies and trends in Europe and the world. Thus, it welcomes papers which contribute to the understanding and interpretation of educational phenomena and their relationships with the social, economic, political and cultural context.

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται από τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Κανένα τμήμα βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Εκδόσεις Παπαζήση ◎ *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* Τεύχη 18 & 19, Άνοιξη-Φθινόπωρο 2012 ◎ Φωτοστοιχειοθεσία, Αναπαραγωγές, Φιλμς, Montáž: Γραφικές Τέχνες «Γράμμα», Ζωοδόχου Πηγής 31, τηλ.: 210-38.07.703 ◎ Copyright© Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας & Εκδόσεις Παπαζήση, 2012 ◎ ISSN 1109-8678

Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ ΑΕΒΕ, Νικηταρά 2 & Εμμ. Μπενάκη, 106 78 Αθήνα, Τηλ.: 210-38.22.496, 210-38.38.020, Fax: 210-38.09.150, site: www.papazisi.gr, e-mail: papazisi@otenet.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Editorial: Η τελετουργία της πρόσβασης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση 11

ΜΕΡΟΣ Ι
Όψεις του ζητήματος της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Αθανάσιος Γκότοβος
Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: συστημικοί περιορισμοί και μορφωτικές στρατηγικές 17

Δημήτρης Μπουρίκος - Δημήτρης Σωτηρόπουλος
Η πρόσβαση στα ΑΕΙ: Κοινωνικές διαστάσεις και «ποιότητες πρόσβασης» στην Ελλάδα, 2002-2006 35

Μιχάλης Κασσωτάκης
Όροι και προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση..... 55

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη
Εισαγωγικές εξετάσεις και οι μαθητές ως μελλοντικοί φοιτητές..... 68

Γιώργος Παπακωνσταντίνου
Οικονομικές συνιστώσες των εισαγωγικών εξετάσεων 80

Ιωάννης Πυργιωτάκης
Η δωρεάν παιδεία, το φροντιστήριο και οι στρατηγικές επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: μια σχέση αμοιβαίας εξάρτησης 98

Μαρία Τζουριάδου
Η πρόσβαση αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 111

Γιάννης Πανούσης
Κουλτούρα αγωγής ή συστήματα εισαγωγής; Η συγκυρία του 2009 και όχι μόνον 121

ΜΕΡΟΣ ΙΙ
Η διεθνής διάσταση του ζητήματος της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Michael Tomlinson
Access and Participation in Higher Education in England..... 127

Risto Rinne
Access to higher education - The case of Finland..... 143

Walburga Katharina Freitag
Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία: εισαγωγή, φοίτηση, προοπτικές..... 164

Roberto Albarea - Francesco Russo
Πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση: η περίπτωση της Ιταλίας 182

Παναγιώτης Περσιάνης
Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση: η περίπτωση της Κύπρου 200

Λουκάς Πετρονικολός
Η συμβολή των παιδαγωγικών σχολών και των κοινοτικών κολεγίων στην ελεύθερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στις ΗΠΑ 215

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
Παράρτημα

Απόσπασμα Παραρτήματος Πρακτικών 3ης (9ης) Συνεδρίασης Ολομέλειας του Σ.Π.Δ.Ε. «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών του λυκείου και ο τρόπος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» 227

62η Σύνοδος Πρυτάνεων & Προέδρων Δ.Ε. των Ελληνικών Πανεπιστημίων (11&12/12/2009) «Εισήγηση για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» 241

Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Επιτροπή για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (10/3/2009) 257

Απόφαση Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (21/11/2009) «Για την αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» 271

Προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας, Δια βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων κ. Άννα Διαμαντοπούλου (20/11/2009) (απόσπασμα) 276

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ 282

CONTENTS

Editorial : The ritual of access of access in higher education in Greece 11

PART I
Aspects of access to higher education in Greece

Athanassios Gotovos
Access to higher education: systemic restrictions and education strategies 17

Dimitris Bourikos - Dimitris Sotiropoulos
Access to higher education: social dimensions and 'qualities of access' in Greece, 2002-2006 35

Michael Kassotakis
Conditions and terms that a system of access to higher education should fulfil 55

Gitsa Kontogiannopoulou-Polydorides
University entrance examinations and pupils as prospective students 68

George Papakonstantinou
The economic dimensions of university entrance examinations 80

Ioannis Pyrgiotakis
Free education, coaching schools and strategies of selection in higher education: a relationship of mutual dependence 98

Maria Tzouriadou
Access of the disabled in higher education 111

Giannis Panousis
A culture of education vs systems of access 121

PART II
The international dimension of access to higher education

Michael Tomlinson
Access and Participation in Higher Education in England 127

Risto Rinne
Access to higher education - The case of Finland 143

Walburga Katharina Freitag
Getting in, getting through, and getting on: Access to Higher Education in Germany 164

Roberto Albarea - Francesco Russo
Higher Education access policies:the Italian case 182

Panagiotis Persianis
Access to higher education: the case of Cyprus 200

Loucas Petronicolos
The contribution of pedagogical schools and community colleges to open access in American higher education 215

PART III
Annex

"Evaluation of high school students and the system of access to higher education", 3rd (9th) meeting of the Council of Primary and Secondary Education 227

"Proposal on the system of access to higher education" 62nd Hellenic Universities Rectors' Synod (11&12/12/2009) 241

National Council of Education. Committee for the system of access to higher education (10/3/2009) 257

"On the upgrading of Lyceion and the systems of access to higher education" Hellenic Foundation of University Teachers' Associations 271

Proposals of the Council of Primary and Secondary Education to the Minister of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, Anna Diamantopoulou (20/11/2009) 276

BOOK PRESENTATION 282

Οι Συγγραφείς

Ο **Αθανάσιος Γκότοβος** είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ο Δημήτρης Μπουρίκος είναι Υπ. Διδάκτορας Πολιτικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ο **Δημήτρης Σωτηρόπουλος** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ο **Μιχάλης Κασσωτάκης** είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η **Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη** είναι Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ο **Γιώργος Παπακωνσταντίνου** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ο **Ιωάννης Πυργιωτάκης** είναι Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης

Η **Μαρία Τζουριάδου** είναι Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ο **Michael Tomlinson** είναι Καθηγητής στο School of Education, University of Southampton

Ο **Risto Rinne** είναι καθηγητής στο University of Turku της Φινλανδίας

Η **Walburga Katharina Freitag** είναι ερευνήτρια στο Institut für Hochschulforschung στη Γερμανία

Ο **Roberto Albarea** είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Udine

Ο **Francesco Russo** είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Udine

Ο **Παναγιώτης Περσιάνης** είναι πρώην Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ο **Λουκάς Πετρονικολός** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο University of Wisconsin-Oshkosh

Contributors

Athanassios Gotovos is Professor at the University of Ioannina

Dimitris Bourikos is PhD Candidate at the University of Athens είναι Υποψήφιος

Dimitris Sotiropoulos is Associate Professor at the University of Athens

Michael Kassotakis is Professor at the University of Athens

Gitsa Kontogiannopoulou-Polydorides is Professor at the University of Athens

George Papakonstantinou is Assistant Professor at the University of Athens

Ioannis Pyrgiotakis is Emeritus Professor at the University of Crete

Maria Tzouriadou is Professor at the Aristotelian University of Thessaloniki

Michael Tomlinson is Professor at the School of Education, University of Southampton

Risto Rinne is Professor at the University of Turku, Finland

Walburga Katharina Freitag works at the Institut für Hochschulforschung, Germany

Roberto Albarea is Professor at the University of Udine

Francesco Russo is Professor at the University of Udine

Panagiotis Persianis is a former Associate Professor at the University of Cyprus

Loucas Petronicolos is Associate Professor in the University of Wisconsin-Oshkosh

Editorial

Η τελετουργία της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Κάθε χρονιά, εκεί κατά το Μάιο με Ιούνιο, μια εντυπωσιακή τελετουργία έρχεται θαρρείς να σηματοδοτήσει τη μετάβαση από την άνοιξη της εφηβείας στο θέρος της πρώιμης νεότητας. Είναι η εποχή που χιλιάδες απόφοιτοι λυκείου συγκεντρώνονται με χτυποκάρδι στις αίθουσες των εξεταστικών κέντρων, αφήνοντας τους γονείς έξω, κρεμασμένους στα κάγκελα των σχολικών προαυλίων ή στα τηλέφωνα των χώρων εργασίας τους να αγωνιούν για το αποτέλεσμα. Αυτοί είναι οι πρωταγωνιστές ενός δράματος που έχει ξεκινήσει αρκετούς μήνες, συχνά και χρόνια, πριν και που τώρα έχει φτάσει στην κορύφωσή του. Για όλους αυτούς είναι η στιγμή που παίζεται το μέλλον· που τα όνειρα και οι προσδοκίες θα γίνουν πραγματικότητα ή θα διαψευστούν· είναι η ώρα που κυοφορεί τη χαρά, τη δικαίωση, την αισιοδοξία ή αντίθετα την απογοήτευση και τον προβληματισμό για την επόμενη μέρα, για το επόμενο βήμα. Μαζί τους και ένας χορός πολυπληθής και λαλίστατος διεκτραγωδεί τα πάθη τους, οδύρεται για την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος που τους έχει φέρει σ' αυτή τη δύσκολη θέση, ξιφουλκεί κατά των υπευθύνων που χρόνια τώρα αμέλησαν, παρέβλεψαν, αστόχησαν. Είναι τα μέσα ενημέρωσης, οι φροντιστές, οι κάθε λογής αυτεπάγγελτοι κήνσορες και αυτόκλητοι ειδικοί που βρίσκουν την ευκαιρία να κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Μαζί τους και οι πολιτικοί που έρχονται, ουδέτεροι παρατηρητές αυτοί και αμέτοχοι του δράματος, να παρηγορήσουν, να καθησυχάσουν, να διαβεβαιώσουν ότι τίποτε δεν τελειώνει σήμερα, ότι η ζωή συνεχίζεται και ότι είναι ωραία. Οι ίδιες σκηνές, τα ίδια χορικά κάθε χρονιά: η αναγγελία των εξετάσεων· οι οδηγίες προς τους υποψήφιους·

τα ρεπορτάζ έξω από τα εξεταστικά κέντρα με τις ίδιες τυποποιημένες ερωτήσεις για το «πώς ήταν τα θέματα; - ήταν βατά;»· οι σωστές απαντήσεις και λύσεις από «επιλεγμένους» φροντιστές, διανθισμένες με σχόλια και παρατηρήσεις που αφήνουν να εννοηθεί ότι αυτοί είχαν διδάξει το θέμα ή εναλλακτικά ότι οι θεματοδότες είχαν αστοχήσει στην επιλογή τους· η καθημερινή ενημέρωση για το πρόγραμμα της αυριανής ημέρας από τα δελτία ειδήσεων και η ανακουφιστική εξαγγελία του τέλους της εξεταστικής περιόδου· τα βαρυσήμαντα ρεπορτάζ για το αν ο υποψήφιος νοιώθει ανακουφισμένος που τελείωσαν οι εξετάσεις και για το πού θα περάσει τις διακοπές του· οι προβλέψεις για το πώς έγραψαν οι υποψήφιοι και για το πού θα κινηθούν οι βάσεις· οι εικόνες με τους αναρτημένους πίνακες των αποτελεσμάτων και τα χαρούμενα ή λυπημένα πρόσωπα των υποψηφίων· οι πρώτοι των πρώτων να εξηγούν πώς τα κατάφεραν, ποια ήταν η μαγική συνταγή της επιτυχίας τους, σε ποιες θυσίες του ελεύθερου χρόνου τους υποβλήθηκαν.

Η αδιάλειπτη για χρόνια επανάληψη του εν λόγω τελετουργικού και κυρίως η απήχηση του όλου δράματος στην ελληνική κοινή γνώμη, όταν στις περισσότερες χώρες του κόσμου η σχετική διαδικασία περνά σχεδόν απαρατήρητη, δεν είναι ασφαλώς τυχαία. Εκφράζει στοιχεία του συλλογικού θυμικού που διαμορφώθηκαν κατά το παρελθόν ως ορθολογικές επιλογές και που ενισχύονται έκτοτε από την αδράνεια που παρουσιάζουν πάντοτε οι κατεστημένες νοοτροπίες αλλά και από βολικές πρακτικές. Σε σημαντικό βαθμό, οι ίδιοι αυτοί παράγοντες εξηγούν και την μακροχρόνια αδυναμία να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που έχουν επανειλημμένως καταβληθεί κατά το παρελθόν.

Οι παροικούντες την Ιερουσαλήμ γνωρίζουν ότι από την πρώτη στιγμή της καθιέρωσής του το ελληνικό πανεπιστήμιο υπήρξε το όχημα κοινωνικής ανάδειξης και επαγγελματικής προκοπής. Οι απόφοιτοί του διεκδικούσαν με επιτυχία μια επίζηλη θέση στο δημόσιο τομέα ή στα ελευθέρια επαγγέλματα, κάτι που σήμαινε κοινωνική άνοδο, αναγνώριση και κύρος. Για τους κατοίκους της επαρχίας ιδιαίτερα και των λιγότερο προνομιούχων στρωμάτων των αστικών περιοχών, το πτυχίο αποτελούσε το διαβατήριο για μια καλύτερη ζωή, όχι μόνο για τους ίδιους τους κατόχους του αλλά και τα άλλα μέλη της οικογένειας, τα οποία προσδοκούσαν να συμμεριστούν μέρος των προνομίων του σπουδαγμένου αδελφού, στον οποίο είχαν συχνά επενδύσει το σύνολο της πατρι-

κής περιουσίας. Άλλωστε, με την εξαίρεση ίσως του εμπορίου και της ναυτιλίας, δραστηριότητες που έτσι κι αλλιώς εκτείνονταν κατά κανόνα πέραν των συνόρων του μικρού ελληνικού κράτους του 19ου αιώνα, η εκπαίδευση γενικά και η ανώτατη εκπαίδευση ειδικότερα αποτελούσαν μονόδρομο κοινωνικής κινητικότητας για τους κατοίκους της χώρας. Επιπλέον, και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η ελληνική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της ανώτατης, αντιμετωπίστηκε από την επίσημη πολιτεία αλλά και από τον πληθυσμό όχι ως δικαίωμα των προνομιούχων μόνον ομάδων αλλά του συνόλου της κοινωνίας. Στη συνείδηση μάλιστα πολλών, γρήγορα αναπτύχθηκε το στερεότυπο/μύθος του φτωχού νέου, που χάρη στην ευφυΐα και τη σκληρή δουλειά κατόρθωσε να ξεπεράσει σε αξιοσύνη τους γόνους των εύπορων οικογενειών και να αναδειχτεί σε κορυφαίες θέσεις του δημόσιου βίου. Παρά τις συνήθεις στην πράξη διαψεύσεις του, το στερεότυπο αυτό εξακολούθησε να λειτουργεί έκτοτε ως μια ισχυρή προωθητική δύναμη οικογενειακών φιλοδοξιών για σπουδές των αξιότερων τουλάχιστον αγοριών στην ανώτατη εκπαίδευση. Με τη σταδιακή άνοδο του βιοτικού επιπέδου κατά τη μεταπολεμική περίοδο, τη χειραφέτηση της γυναίκας και τη διεύρυνση των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας σε στελεχιακό δυναμικό υψηλού επιπέδου, το στερεότυπο αυτό εκλογικεύτηκε και η ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε σημαντικά. Έτσι, σε αντίθεση με πολλές από τις ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες καταβαλλόταν προσπάθεια αύξησης της ζήτησης ανώτατης εκπαίδευσης μεταξύ των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην Ελλάδα το φαινόμενο εμφανίστηκε αντεστραμμένο. Στο σύνολό τους οι απόφοιτοι του γενικού κυρίως λυκείου διεκδικούσαν θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συναφής για την κατανόηση του θορύβου που συνοδεύει τη διεξαγωγή των εισαγωγικών εξετάσεων είναι επίσης η εμπλοκή των γονέων στη διαμόρφωση της ζήτησης: η εμπλοκή αυτή ξεκινά, καθώς προαναφέρθηκε, από το παρελθόν και έχει τις ρίζες της στον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας της ελληνικής οικογένειας. Σε αντίθεση λοιπόν με άλλες κοινωνίες, στις οποίες οι δεκαοχτάχρονοι μαθητές θεωρούνται ενήλικες, ικανοί και υπεύθυνοι για τις αποφάσεις που αφορούν το μέλλον τους, με τη συνδρομή κατά περίπτωση των εκπαιδευτικών, η ελληνική οικογένεια εξακολουθεί να συμβάλει ουσιαστικά, όταν δεν τις υπαγορεύει κιόλας με πιεστικές υποδείξεις, στη διαμόρφωση των

εκπαιδευτικών επιλογών των νεαρών μελών της. Οι γονείς που έχουν επενδύσει όνειρα, φιλοδοξίες και προσωπικά απωθημένα στη μόρφωση των παιδιών τους και έχουν καταβάλει πρόθυμα το υψηλό οικονομικό και ψυχικό τίμημα της προετοιμασίας για την ανώτατη εκπαίδευση, είναι φυσικό να ενδιαφέρονται και να αγωνιούν δίνοντας στην τελετουργία των εισαγωγικών τόνους δραματικούς.

Πάνω σε αυτό το υπόστρωμα του συλλογικού θυμικού αλλά και στο θεσμικό και εξωθεσμικό πλαίσιο το οποίο αυτό αιμοδοτεί, έχουν διαμορφωθεί μηχανισμοί που ενισχύουν το ενδιαφέρον και το θόρυβο για τις διαδικασίες πρόσβασης. Η επιτυχία στις εξετάσεις, ακόμη και όταν αυτές δεν παίρνουν τη μορφή ανταγωνισμού, όπως συμβαίνει με τις εισαγωγικές εξετάσεις, δημιουργεί πάντοτε την ανάγκη ειδικής προετοιμασίας, υπό την έννοια ότι αυτή στοχεύει αποκλειστικά στο βραχυπρόθεσμο αποτέλεσμα, χωρίς να θέτει μακροπρόθεσμους και σοβαρότερους μαθησιακούς στόχους. Και επειδή το λύκειο έχει *de jure* πιστωθεί με αυτούς ακριβώς τους μακροπρόθεσμους στόχους και συνεπώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί παράλληλα στις ειδικές απαιτήσεις της προετοιμασίας για τις εισαγωγικές, εγκαλείται για αναποτελεσματικότητα, προκαλώντας την αδιαφορία των μαθητών του λυκείου που στρέφονται δικαιολογημένα προς τα φροντιστήρια, τους οργανισμούς που είναι κατ' εξοχήν αρμόδιοι για την προετοιμασία. Με δεδομένη λοιπόν την εγγενή αδυναμία του λυκείου να παίξει το ρόλο του προπονητή-φροντιστή και με αυξημένη τη ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες γνωστικές πειθαρχίες, να διαμορφώνει ένα κλίμα έντονου ανταγωνισμού, η αγορά των φροντιστηρίων έχει μεγεθυνθεί και μαζί της τα οικονομικά συμφέροντα των ιδιοκτητών αλλά και των εργαζομένων. Ως επιχειρηματίες λοιπόν ή / και ως αυτοαπασχολούμενοι, οι φροντιστές έχουν κάθε λόγο να συντηρούν το θόρυβο: να εμφανίζονται ως προμηθείς στην προσπάθεια των υποψηφίων να προετοιμαστούν κατάλληλα· ως εμπειρογνώμονες της θεματολογίας και των ορθών απαντήσεων, αφήνοντας τεχνηέντως υποσχέσεις ότι αυτοί θα «πιάσουν» τα θέματα· ως επαΐοντες, όταν δίνουν εξηγήσεις από τηλεοράσεως ή από τις στήλες εφημερίδων· ως τιμητές, όταν τα θέματα δεν είναι αρκούντως βατά – σπανίως ομολογούντες ότι δεν ήταν απλώς συμβατά με όσα αυτοί ανέμεναν, δίδαξαν και συνιστούσαν – ή ως κομπορρημονούντες για τις επιτυχίες των μαθητών τους.

Ο θόρυβος περί τις διαδικασίες πρόσβασης εξυπηρετεί επίσης τα ΜΜΕ. Σε μια περίοδο, όπως το καλοκαίρι, που οι σημαντικές ειδήσεις σπανίζουν, τα δελτία ειδήσεων και οι ποικίλες ενημερωτικές εκπομπές αναζητούν δημοσιογραφική ύλη στις εισαγωγικές εξετάσεις. Όπως ακριβώς συμβαίνει με την τιμή των αμνοεριφίων και της ντομάτας τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, οι δαιμόνιοι ρεπόρτερ ξαμολιούνται έξω από τα εξεταστικά κέντρα με τα μικρόφωνα προκλητικά προτεταμένα στα στόματα των υποψηφίων να ρωτούν πώς τα πήγαν, πώς αισθάνονται, αν τα θέματα ήταν βατά κ.ο.κ. και αργότερα να σχολιάζουν σε πάνελ με ειδικούς αναλυτές – πάντα πρόθυμους για παρουσία τους στο γυαλί – για το πού θα κυμανθούν οι βάσεις, πώς θα αντιμετωπίσουν τις υψηλές δαπάνες οι νέοι φοιτητές κλπ. Πενία ειδήσεων τέχνας υποκατάστασής τους κατεργάζεται και ο θόρυβος περί τις εισαγωγικές εξυπηρετεί τα μάλα.

Μικρότερη συμμετοχή στην τελετουργία έχει τέλος η πολιτική ηγεσία του υπουργείου και οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρώτη, εκτός από τις πατρικές παραινέσεις της, για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως, δράττεται της ευκαιρίας να υπογραμμίσει με πόσο αδιάβλητο και προσεκτικό τρόπο διεξήχθησαν οι εξετάσεις, πόσο έγκαιρα είχαν ειδοποιηθεί οι υποψήφιοι για τη διδακτέα ύλη και πόσο γρήγορα θα βγουν τα αποτελέσματα, και να υποσχεθεί ότι το υπουργείο εξετάζει με προσοχή το θέμα της αναθεώρησης των εισαγωγικών εξετάσεων, ώστε να δοθούν οι αρμόζουσες λύσεις σε ένα χρονίζον πρόβλημα. Από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί, με την ευκαιρία των εισαγωγικών εξετάσεων, αναδεικνύουν το δικό τους καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση, διεκτραγωδώντας παράλληλα παντοειδώς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους.

Όλος αυτός ο θόρυβος μοιάζει να εκτονώνεται από το Σεπτέμβριο και μετά, όταν τα αποτελέσματα έχουν εκδοθεί, όταν οι επιτυχόντες πανηγυρίζουν, όταν το σπίτι στην επαρχία (για όσους πέτυχαν εκτός τόπου κατοικίας) έχει βρεθεί, όταν η επικαιρότητα έχει αφήσει πίσω της το θέμα της πρόσβασης, όταν η νέα φουρνιά υποψήφιων, μαζί με όσους παλιούς δεν ευτύχησαν, έχουν ξεκινήσει για την τελική προσπάθεια. Όμως ο κουρνιαχτός απλώς κατακάθεται. Και η συσσώρευσή του χρόνο με το χρόνο τροφοδοτεί τον προβληματισμό και την πίεση για αλλαγές. Είναι τότε που φουντώνει και πάλι ο δημόσιος διάλογος για το πρακτέο. Είναι τότε που το ζήτημα της πρόσβασης στην τριτοβάθ-

μια εκπαίδευση έρχεται ορμητικά για μια ακόμη φορά στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος. Τότε που, μέσα σε ένα κλίμα σύγχυσης και πανικού, η συζήτηση για το ίδιο το πρόβλημα γίνεται ως εκ τούτου περιθωριακή, μονοδιάστατη και εν πολλοίς ανεπιθύμητη και περιττή, αφού για τους επειγόμενους και τους ορθοτομούντες τον λόγο της αληθείας το μόνο που κατορθώνει είναι να σπέρνει ανεπιτρέπτως την αμφιβολία για τη σοφία των μεγαλόσχημων εισηγητών της σωτήριας πολιτικής. Είναι το σκηνικό μιας πανικόβλητης προσέγγισης ενός θέματος που ως γνήσιοι επιμυθείς το αφήσαμε να κακοφορμίσει.

Το ειδικό τεύχος της *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης*, προοίμιο της μεγάλης έρευνας (2012-2015) με τίτλο «Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μια συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση» που εγκρίθηκε και θα χρηματοδοτηθεί από το ΕΣΠΑ στο πλαίσιο του προγράμματος ΘΑΛΗΣ, φιλοδοξεί να αποτελέσει μια πρώτη συμβολή σε έναν ψύχραιμο προβληματισμό για το θέμα. Τα άρθρα που περιλαμβάνει, αν και τα περισσότερα προετοιμάστηκαν το 2010, αναδεικνύουν μερικές από τις πολλές πτυχές του ζητήματος της πρόσβασης, ενώ οι εργασίες των ξένων μελετητών αποκαλύπτουν τη συγκριτική του διάσταση.

Δημήτρης Ματθαίου
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

ΜΕΡΟΣ Ι

ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: συστημικοί περιορισμοί και μορφωτικές στρατηγικές

Αθανάσιος Γκότοβος

1. Περιγραφή του προβλήματος

Σε μια κοινωνία όπου η διαδικασία πρόσβασης των αποφοίτων του Λυκείου στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ αποτελεί σημαντικό κοινωνικό και πολιτικό γεγονός, γύρω από το οποίο υπάρχει κάθε χρόνο όχι μόνον εκτεταμένη δημοσιογραφική κάλυψη, αλλά και δημόσιες αντιπαραθέσεις ανάμεσα στην κυβέρνηση και την αντιπολίτευση και εν γένει στο πολιτικό πεδίο, είναι αναμενόμενο να δημιουργούνται δοξασίες γύρω από την ανατρεπτική δύναμη που υποτίθεται ότι κρύβουν «μέτρα» εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη ρύθμιση της πρόσβασης των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι δοξασίες αυτές αφορούν σχεδόν όλες τις πτυχές του γεγονότος: τις επίσημες ρυθμίσεις (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι και οδηγίες) οι οποίες διέπουν τη διαδικασία, την εφαρμογή τους και τις παρενέργειες που έχει για τη λειτουργία της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της βαθμίδας του Λυκείου, η θεσμοθετημένη διαδικασία πρόσβασης, τις ψυχολογικές και άλλες επιπτώσεις στη ζωή των υποψηφίων και των περιβαλλόντων τους για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό

διάστημα που υπερβαίνει κατά πολύ εκείνο των εξετάσεων, τις οικονομικές επιπτώσεις που έχει για τον οικογενειακό προϋπολογισμό η προετοιμασία για τις τελικές εξετάσεις, τα διλήμματα που προκύπτουν για τον υποψήφιο και την οικογένειά του από την ενδεχόμενη αποτυχία να εισαχθεί στο Τμήμα της πρώτης προτίμησης, την απόφαση να μεταναστεύσει ο αποτυχών υποψήφιος προκειμένου να φοιτήσει σε πανεπιστήμιο άλλης χώρας κ.α. Ιδιαίτερα στην πρόσφατη αρθρογραφία γύρω από το ζήτημα της σύνδεσης του Λυκείου με την τριτοβάθμια εκπαίδευση[1] έχουν δημοσιοποιηθεί υποθέσεις – που κάθε άλλο παρά ως υποθέσεις εμφανίζονται από τους δημιουργούς τους – οι οποίες συνδέουν αιτιακά τις απαραίτητες για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξετάσεις των μαθητών της τρίτης τάξης του Λυκείου με φαινόμενα, όπως η χαλάρωση ή ακύρωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του Λυκείου, οι επαναλαμβανόμενες καταλήψεις σχολείων πριν από τα Χριστούγεννα, οι συμφωνίες ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για εικονικές εξετάσεις και εικονικές επιδόσεις στα λεγόμενα δευτερεύοντα μαθήματα, η ένταση και η έκταση της οικοδιδασκαλίας και του φροντιστηρίου. Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η αποσύνδεση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ μπορεί να επαναφέρει τη βαθμίδα αυτή στην κανονική της εκπαιδευτική τροχιά και να της προσδώσει ξανά τη χαμένη από καιρό παιδευτική λειτουργία.

Ανεξάρτητα από το πόσο βάσιμες είναι οι υποθέσεις αυτές και οι συνδέσεις τις οποίες περιέχουν, γεγονός παραμένει ότι υπάρχει γενικευμένη δυσαρέσκεια στην ελληνική οικογένεια τόσο από τη λειτουργία του Λυκείου, όσο και από την ποιότητα του μηχανισμού επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή δε δημιουργεί μόνον οικονομικό κόστος αλλά και απογοητεύσεις σε ένα μεγάλο μέρος των υποψηφίων, οι οποίες μεταφέρονται στην οικογένεια και στην ευρύτερη κοινωνική και πολιτική σφαίρα. Οι απογοητεύσεις αυτές και η δυσαρέσκεια μεταφράζονται σε κοινωνική πίεση για βελτιώσεις του συστήματος, για κινήσεις στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες να μειώνουν τις δυσάρεστες πτυχές αυτού του γεγονότος. Η προσδοκία ότι πολιτικές αποφάσεις μπορούν να εξορθολογίσουν το σύστημα πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε τελικά να εξαλειφθεί η πίεση που βιώνουν οι υποψήφιοι και οι συγγενείς τους ή να μειωθεί δραστικά, είναι μεν θεμιτή, αλλά μόνον ως ένα βαθμό ρεαλιστική. Γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για λόγους ιστορικούς έχει επιλέξει να μην κατανέμει μέσα στο χρόνο την πίεση που βιώνει ο μαθητής για υψηλή επίδοση προκειμένου να εισαχθεί στα ΑΕΙ ή ΤΕΙ της χώρας, αλλά να την συμπυκνώνει σε ένα χρονικό διάστημα ορισμένων ημερών, μέσα στις οποίες κρίνεται τόσο η απόφαση αν το άτομο αποκτήσει ή όχι τη φοιτητική ή σπουδαστική ιδιότητα, όσο κυρίως αν μπορέσει να φοιτήσει στο Τμήμα της προτίμησής του. Ποιο είναι λοιπόν σήμε-

ρα το πρόβλημα με την πρόσβαση των αποφοίτων του Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Το γενικό πρόβλημα της πρόσβασης των αποφοίτων του Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος – και κατ' επέκταση του πολιτικού και κοινωνικού συστήματος – να διαμορφώσει μια κοινωνικά αποδεκτή και συστημικά ορθολογική ισορροπία ανάμεσα στην προσφορά φοιτητικών θέσεων από τα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας (ΑΕΙ και ΤΕΙ) αφ' ενός, και τη ζήτηση για φοιτητικές θέσεις εκ μέρους των υποψηφίων, αφετέρου υπό τον όρο μιας δυναμικής αγοράς εργασίας, η οποία επηρεάζεται με δυσανάγνωστο τρόπο τόσο από το εσωτερικό όσο και από το ευρωπαϊκό και διεθνές οικονομικό περιβάλλον. Πιο απλά, το πρόβλημα της πρόσβασης σχετίζεται με την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: τι μπορούν να προσφέρουν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τι επιθυμούν να πετύχουν οι υποψήφιοι και τι είναι σε θέση να απορροφήσει η διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Ο πιο απρόβλεπτος και ο πιο αστάθμητος από τους τρεις αυτούς παράγοντες κάτω από τις σημερινές συνθήκες είναι ο τρίτος. Ασυμμετρίες ανάμεσα στον πρώτο και τον δεύτερο, αλλά και ανάμεσα στον δεύτερο και τον τρίτο, όπως επίσης ανάμεσα στον πρώτο και τον τρίτο παράγοντα δημιουργούν τριβές στο σύστημα, εντείνουν κάτω από ορισμένες συνθήκες τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους διεκδικητές της φοιτητικής ιδιότητας σε ορισμένους κλάδους και προκαλούν ορατές παρενέργειες στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία.

Πέρα από αυτή τη συστημική πηγή αβεβαιότητας για τον υποψήφιο, ο οποίος αποφασίζει να διεκδικήσει μια συγκεκριμένη φοιτητική θέση, υπάρχουν και άλλες, πρόσθετες πηγές αβεβαιότητας, άλλοι άγνωστοι σε μια δύσκολη εξίσωση, οι οποίοι σχετίζονται με τα συστήματα διαχείρισης της προσφοράς και της ζήτησης φοιτητικών θέσεων εκ μέρους της κοινωνίας μέσα από το πολιτικό της σύστημα και το αντίστοιχο προσωπικό. Ας αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες:

— Κάτω από ποιες προϋποθέσεις δικαιούται το μέλος της νέας γενιάς (ο μαθητής) να επιχειρήσει να αποκτήσει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Είναι τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ ανοιχτά σε όλους τους νέους, ανεξαρτήτως γνωστικών προϋποθέσεων και της πιστοποίησής τους;
— Ποιο ρόλο θα παίξουν για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι γνώσεις και οι ικανότητες του υποψηφίου, πότε και πώς θα διαπιστωθούν;
— Σε ποιο βαθμό εμπιστεύεται η κοινωνία και το εκπαιδευτικό της σύστημα την κρίση των εκπαιδευτικών του Λυκείου αναφορικά με τις

γνώσεις και τις ικανότητες (δηλαδή την καταλληλότητα για σπουδές) του υποψηφίου;

— Έχουν ουσιαστικό λόγο τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον αριθμό των εισακτέων και αναφορικά με τη διαμόρφωση ορισμένων από τους όρους πρόσβασης των υποψηφίων σε αυτά;
— Αν το σύστημα απαιτεί, πέρα από τις εσωτερικές, πρόσθετες «αντικειμενικοποιημένες» και ανώνυμες εξετάσεις (π.χ. πανελλήνιες, πανελλαδικές, εισαγωγικές κ.α.), τι σχέση έχουν τα ζητούμενα στις εξετάσεις αυτές με τα ζητούμενα για την απόκτηση του απολυτηρίου του Λυκείου;
— Προβλέπονται μηχανισμοί ελέγχου της εφαρμογής των προδιαγραφών σε σχέση με τα ζητούμενα των «αντικειμενικοποιημένων» εξετάσεων και αν ναι ποιος εγγυάται και με ποιους τρόπους την καλή τους λειτουργία;
— Ποιες ευκαιρίες δίνει το σύστημα επιλογής στους υποψηφίους, που αποτυγχάνουν να αποκτήσουν πρόσβαση στο Τμήμα επιλογής τους, να προσπαθήσουν ξανά στο μέλλον;
— Υπάρχουν προβλέψεις για οριζόντια κινητικότητα ανάμεσα στα Τμήματα, έτσι ώστε να μπορούν να διορθώνονται λανθασμένες εκτιμήσεις που οδήγησαν κάποιον υποψήφιο να σπουδάσει σε Τμήμα που τελικά δεν τον ενδιαφέρει;

Αν προσπαθήσουμε να δούμε τις λύσεις που έχει δώσει μέχρι τώρα η ελληνική κοινωνία και η εκπαιδευτική της πολιτική σε ορισμένα από τα ενδεικτικά προβλήματα που αναφέρθηκαν πιο πάνω, θα διαπιστώσουμε ότι οι λύσεις αυτές επιτείνουν το ήδη υφιστάμενο εξ αιτίας της αρχικής τριάδας γενικών παραγόντων συστημικό στρες, που προσλαμβάνεται από τον υποψήφιο και το στενό του περιβάλλον ως αβεβαιότητα πρόσβασης όχι τόσο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο στον επιθυμητό τομέα αυτής (ίδρυμα, Τμήμα, Σχολή).

Εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες είτε έχουν καταργηθεί, είτε έχουν ατονήσει οι μηχανισμοί ελέγχου της ροής του μαθητικού δυναμικού από την κατώτερη στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα όσοι συνεχίζουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν διαρρέουν για άλλους λόγους[2] να αποτελούν δυνητικά υποψηφίους για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η φιλελεύθερη αυτή πολιτική ακώλυτης ουσιαστικά προαγωγής μέχρι και την τρίτη τάξη του Λυκείου ανατρέπεται μετά το Λύκειο με μια θεσμοθετημένη διαδικασία «διαπίστωσης» της ωριμότητας των υποψηφίων να παρακολουθήσουν σπουδές

σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην πράξη, όμως, δεν πρόκειται για διαπίστωση ωριμότητας, αλλά για κατάταξη ατόμων σε μια σειρά προτεραιότητας με βάση τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις σε επιλεγμένα μαθήματα. Η κατάταξη αυτή προσφέρει μια διοικητικού τύπου νομιμοποίηση της προτεραιότητας που προκύπτει από τις σειρές κατάταξης, χωρίς να θεμελιώνει συσχέτιση της επίδοσης στις εξετάσεις με την ικανότητα σπουδών. Ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο, άλλωστε, έχουν δείξει ότι η επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και η επίδοση κατά τη διάρκεια των σπουδών δεν παρουσιάζουν την αναμενόμενη, με βάση την υπόθεση πως οι εισαγωγικές εξετάσεις διαπιστώνουν προϋποθέσεις για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συσχέτιση[3].

Η απουσία συσχέτισης ανάμεσα στην επίδοση στις εν λόγω εξετάσεις και στην επίδοση κατά τη διάρκεια των σπουδών παραπέμπει στην καθιέρωση και αναπαραγωγή ενός συστήματος επιλογής (εξετάσεις), το οποίο έχει ήδη αυτονομηθεί τόσο σε σχέση με την προβλεπόμενη μάθηση στο Λύκειο όσο και σε σχέση με την αναγκαία μάθηση ως προϋπόθεση για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο πυρήνας αυτού του μη-διαπιστωτικού εν τέλει συστήματος επιλογής είναι οι απαιτήσεις προς τους υποψηφίους (τα θέματα των εξετάσεων) και ο μηχανισμός επιλογής και εποπτείας των θεματοδοτών. Οι αυξομοιώσεις των επιδόσεων των υποψηφίων από έτος σε έτος στο ίδιο μάθημα δηλοί ότι ο τρόπος ελέγχου των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών απέχει πολύ από του να είναι ο κλασικός, αντιπροσωπευτικός τρόπος ελέγχου ποιότητας της μάθησης με σταθμισμένα, κλιμακούμενα σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας, αξιόπιστα και έγκυρα διαγωνίσματα. Για αρκετά μάλιστα μαθήματα, αυτό που ελέγχεται είναι η ικανότητα απομνημόνευσης και αναπαραγωγής μέσα σε περιορισμένο χρόνο ανούσιων λεπτομερειών.

Τόσο η πολιτεία, όσο και η κοινωνία τρέφει μεγάλη καχυποψία απέναντι στους μόνους παράγοντες που κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις είναι σε θέση να αξιολογήσουν αξιόπιστα και έγκυρα την ποιότητα και τη μάθηση του υποψηφίου, δηλαδή απέναντι στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η γενικευμένη έλλειψη εμπιστοσύνης όχι μόνο θεωρείται αυτονόητη, αλλά θεωρείται και πρέπον να μην την αντιλαμβάνεται κανείς ως πρόβλημα: η πολιτεία όχι μόνον δεν εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς της, αλλά ούτε καν ασχολείται με τη θεραπεία του προβλήματος, σαν να ήταν η καχυποψία απέναντί τους ένα από τα φυσικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη μεριά, το σώμα των εκπαιδευτικών δεν δείχνει να ενοχλείται ιδιαίτερα από το ότι η κοινωνία δεν το εμπιστεύεται, σαν να μην ήταν η έλλειψη αυτή εμπιστοσύνης δείκτης μιας κατεστραμμένης σχέσης γονέων-σχολείου.

Μέχρι σήμερα τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν ουσιαστικό λόγο ούτε στον προσδιορισμό της προσφοράς φοιτητικών θέσεων, ούτε στον προσδιορισμό πρόσθετων όρων για την πρόσβαση σε ένα συγκεκριμένο Τμήμα ή Σχολή. Οι συντελεστές βαρύτητας που υπάρχουν για τα εξεταζόμενα μαθήματα είναι ενιαίοι και δεν αφορούν συγκεκριμένο ίδρυμα, Τμήμα ή Σχολή, ούτε άλλωστε έχουν προκύψει ύστερα από αποφάσεις ή προτάσεις συλλογικών οργάνων ιδρύματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εκτός από το ότι οι «αντικειμενικοποιημένες», εξωτερικές και ενιαίες για όλους τους υποψηφίους της ίδιας κατεύθυνσης εξετάσεις ως μέθοδος «διαπίστωσης» συντελεσμένης μάθησης έχουν αυτονομηθεί στην πράξη από τις αντίστοιχες του Λυκείου, ακόμη και όταν το υπουργείο ανακοινώνει κάθε χρόνο την «εξεταστέα ύλη» των μαθημάτων, ούτε προβλέπονται ούτε λειτουργούν μηχανισμοί προσαρμογής των ζητουμένων στις εξετάσεις αυτές με τα ζητούμενα είτε στο Λύκειο, είτε στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ. Η ενημέρωση γύρω από την «εξεταστέα ύλη» έχει πολύ περιορισμένη πληροφοριακή αξία για τον υποψήφιο που δεν έχει ασκηθεί πριν τις εξετάσεις σε θέματα παρόμοια με αυτά που είναι πιθανόν να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκειά τους. Την ουσιαστική βοήθεια για να αντιμετωπίσει κάποιος αυτές τις εξετάσεις δεν την δίνει το Λύκειο, το οποίο έχει διαφορετικό κώδικα μάθησης, αλλά η οικοδιδασκαλία και το φροντιστήριο, εφόσον συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις εξειδίκευσης των φροντιστών στις τεχνικές επίλυσης των θεμάτων των εξωτερικών εξετάσεων. Πέρα από αυτά, με τον τρόπο που λειτουργεί το σύστημα σήμερα, ουδείς είναι σε θέση να προλάβει ή να αποτρέψει θέματα εντελώς δυσανάλογα από πλευράς δυσκολίας με όσα προσφέρει, υποτίθεται, το Λύκειο. Διορθωτικές παρεμβάσεις δεν μπορούν να γίνουν ούτε μεσοπρόθεσμα. Αξιολόγηση αυτής της πτυχής του συστήματος επιλογής δεν έχει γίνει μέχρι τώρα – ούτε άλλωστε κάποιας άλλης.

Το σύστημα επιλογής δίνει ευκαιρίες σε αποτυχόντες υποψηφίους να δοκιμάσουν ξανά, είτε με την παλιά επίδοση κάτω από τους νέους όρους του ανταγωνισμού στην επόμενη εξέταση, είτε με πλήρη συμμετοχή στις νέες εξετάσεις. Όλοι οι υπόλοιποι όροι παραμένουν οι ίδιοι, πράγμα που σημαίνει ότι ο υποψήφιος δεν είναι ούτε τη δεύτερη φορά σε θέση να σταθμίσει τι ακριβώς ζητά το σύστημα, ώστε να προσπαθήσει να ανταποκριθεί σ' αυτά. Η αβεβαιότητα ως κεντρική συνθήκη του ισχύοντος συστήματος επιλογής παραμένει και τη δεύτερη ή τρίτη φορά.

Επίσης, υπάρχουν δυνατότητες αλλαγής του Τμήματος στο οποίο αποκτά κάποιος αρχική πρόσβαση, αλλά τόσο ο χρόνος πραγματοποίησης της αλλαγής προσανατολισμού, όσο και η διαδικασία πρόσβασης σε άλλο Τμήμα (κατατακτήριες εξετάσεις) είναι αποτρεπτικοί παράγοντες για μια πραγματική αλλαγή προσανατολισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών.

2. Η εκπαίδευση ως διανεμητικός μηχανισμός: εκπαιδευτικοί οργανισμοί και αγορά εργασίας

Πέρα από τις δύο παραδοσιακές λειτουργίες του (μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων ή ιδεολογική λειτουργία/ μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων ή μαθησιακή λειτουργία) το σχολείο της νεωτερικής εποχής έχει αποκτήσει και μια τρίτη λειτουργία, την επιλεκτική ή διανεμητική, η οποία – ειδικά στην ελληνική περίπτωση – τείνει να επισκιάσει εντελώς τις δύο πρώτες[4]. Η επιλεκτική ή διανεμητική λειτουργία σχετίζεται με το γεγονός ότι η πρόσβαση του ατόμου στο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα διαμεσολαβείται από αποφάσεις και αποτελέσματα της λειτουργίας του σχολείου, ειδικότερα του σημείου εξόδου του ατόμου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και του σχολικού τίτλου με τον οποίο είναι εφοδιασμένο κατά την έξοδό του από αυτό.

Ως προς το είδος αυτής της διαμεσολάβησης υπάρχουν εν γένει δύο στρατηγικές των εκπαιδευτικών οργανισμών να διαφοροποιούν τη νέα γενιά με βάση εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά: η στρατηγική της «ειδικής μέριμνας» για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (sponsored mobility) και η στρατηγική της συμμετοχής σε ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι (contest mobility)[5]. Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είτε ιδρύουν σχολεία αυξημένων προδιαγραφών για ειδικές κατηγορίες μαθητών που θεωρούνται «προικισμένοι» ως προς την ετοιμότητα και το ενδιαφέρον μάθησης, είτε προβαίνουν στη διαφοροποίηση του σχολείου σε επί μέρους σχολικούς τύπους, ανάλογα με τα ακαδημαϊκά προσόντα των μαθητών που θα φοιτήσουν σε αυτά. Και στις δύο περιπτώσεις περιορίζεται σχετικά η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, και μάλιστα πρώιμα, καθώς δεν κατοχυρώνουν όλοι οι τίτλοι των εν λόγω σχολείων δικαίωμα πρόσβασης στα ιδρύματά της. Ο πρώιμος περιορισμός της ζήτησης για σχολεία που οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταφέρει τον ανταγωνισμό στις χαμηλότερες βαθμίδες και σχετίζεται με εναλλακτικές λύσεις για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, όπως π.χ. ένα ανεπτυγμένο σύστημα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει μακροχρόνια «συγκατοίκηση» μέσα στο ίδιο σχολείο μαθητών με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες και ενδιαφέροντα, ενώ το πρόβλημα του αυξημένου στην περίπτωση αυτή ανταγωνισμού για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λύνεται μέσω της ενθάρρυνσης όλων να συμμετάσχουν σε ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι («διαγωνισμό»), από το αποτέλεσμα του οποίου θα προκύψει μια σειρά προτεραιότητας ως προς το δικαίωμα ουσιαστικής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν γένει στην ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Με βάση αυτά, το σημείο εξόδου των μελών της νέας γενιάς από τον εκπαιδευτικό οργανισμό στην μεν πρώτη περίπτωση εξαρτάται από πρώιμη διάγνωση και πρώιμη φροντίδα του συστήματος για επιλεγμένους μαθητές, ενώ στη δεύτερη από την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια της από κοινού διεκδίκησης περιορισμένων «αγαθών» – στην περίπτωσή μας φοιτητικών θέσεων. Τόσο στην πρώτη, όσο και στη δεύτερη περίπτωση ισχύει η παραδοχή ότι η μετάβαση στην αγορά εργασίας ενός ατόμου που έχει σημείο εξόδου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά προνομιακή σε σύγκριση με άλλες εναλλακτικές λύσεις. Όπως θα δούμε, η «αλήθεια» αυτή έχει πλέον σχετικοποιηθεί τόσο πολύ τα τελευταία είκοσι χρόνια στην Ελλάδα, ώστε να αμφισβητείται πλέον ευθέως η σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας.

3. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση ως γέφυρα κοινωνικής ανέλιξης

Ως αποστολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα ορίζεται εν γένει η συμβολή της στην τόνωση της αγοράς εργασίας με την εξασφάλιση εξειδικευμένου προσωπικού υψηλών προσόντων, αλλά και η τροφοδότηση της ίδιας της ανώτατης εκπαίδευσης ως οργανισμού με νέο στελεχιακό δυναμικό (ερευνητές, διδάσκοντες)[6]. Σημαντικό ρόλο στις σύγχρονες αναλύσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ανοιχτές κοινωνίες – δηλαδή σε κοινωνίες χωρίς κεντρικό σχεδιασμό της οικονομίας και των θέσεων εργασίας – φαίνεται να παίζει η μεταβλητή «ετοιμότητα σπουδών», μέσα από την οποία εκφράζεται η επιθυμία της νέας γενιάς που δικαιούται να σπουδάσει σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, να πραγματώσει τελικά αυτή την ευκαιρία. Από την επιθυμία αυτή εξαρτώνται παράμετροι που αφορούν τόσο τη διαδικασία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, όσο και της δομής των ίδιων των ιδρυμάτων και των προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων τους[7]. Η «ετοιμότητα σπουδών» εμφανίζει διακυμάνσεις τόσο ανάμεσα στις διάφορες χώρες, όσο και μέσα στην ίδια χώρα κατά τη διάρκεια του χρόνου. Έτσι π.χ. στη Γερμανία παρατηρείται μείωση της «ετοιμότητας σπουδών» διαχρονικά στο διάστημα 1980-2004[8], παρά την αύξηση του απόλυτου αριθμού των πρωτοετών φοιτητών στα πανεπιστήμια της χώρας κατά το ίδιο χρονικό διάστημα[9]. Η μείωση αυτή, η οποία δεν οφείλεται σε περιοριστικές πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση στη συγκεκριμένη χώρα, αλλά σε άλλους παράγοντες που δεν είναι ευχερές να καθοδηγηθούν κεντρικά, είναι μεγαλύτερη στα κορίτσια, όπως επίσης και στους νέους που δεν προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα με ακαδημαϊκή παιδεία[10]. Ακόμη και όταν υπάρχει πρόνοια για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση κατηγοριών πολιτών (π.χ. ενηλίκων) με πολύ διαφο-

ρετικό επαγγελματικό και εκπαιδευτικό προφίλ σε σχέση με τον τυπικό κάτοχο σχολικού τίτλου που για τα ελληνικά δεδομένα θα ήταν το απολυτήριο του Λυκείου, δεν παρατηρείται θεαματική χρήση αυτής της δυνατότητας για σπουδές[11]. Η υπόθεση, συνεπώς, ότι το σύνολο των ατόμων μιας κοινωνίας που έχουν κατοχυρώσει δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όντως πρόκειται να εξαργυρώσουν αυτό το δικαίωμα, είναι παρακινδυνευμένη.

Γιατί δεν μεταφράζεται το δικαίωμα σπουδών σε πραγματικές σπουδές; Τι συγκρατεί το άτομο που δικαιούται πλέον πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να πραγματώσει αυτή την ευκαιρία; Και γιατί να συμβαίνει αυτό σε χώρες, όπως για παράδειγμα η Γερμανία, η οποία δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά «δικαιούχων» για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση[12];

Μια σειρά από παράγοντες φαίνεται ότι ευθύνονται γι αυτή την εξέλιξη, σημαντικότερος από τους οποίους είναι η αστάθεια στην αγορά εργασίας για ακαδημαϊκά επαγγέλματα[13]. Αυτό μας επιβάλλει να ξανασκεφτούμε τη σχέση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης-αγοράς εργασίας.

Αν δει κανείς ιστορικά τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία θα διαπιστώσει ότι η σχέση αυτή έχει δύο πτυχές. Πρώτον, την παραγωγική (ή αναπαραγωγική) πτυχή, όπου η εκπαίδευση εξασφαλίζει γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις λειτουργικές για την οικονομία, και ειδικότερα για συγκεκριμένους τομείς της οικονομίας και της παραγωγής. Αυτό αφορά κοινωνίες και οικονομίες όπου η πατροπαράδοτη εμπειρία της απερχόμενης γενιάς δεν μπορεί να μεταβιβαστεί χωρίς ειδικά περιβάλλοντα μάθησης και μαθητείας στη νέα, ώστε αυτή να καταστεί λειτουργική ως προς την παραγωγική της ικανότητα. Νέες τεχνικές και τεχνολογίες, νέες δεξιότητες και στάσεις πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω του σχολείου, το οποίο αποτελεί εργαλείο στήριξης μιας νέας οικονομίας: η παραγωγή εξαρτάται από το αποτέλεσμα της σχολικής μάθησης.

Δεύτερον, ο καταμερισμός εργασίας παρουσιάζει εκτός από την οριζόντια και μια κάθετη διαφοροποίηση. Οι οικονομικοί ρόλοι – οι επαγγελματικές ιδιότητες και θέσεις – δεν έχουν όλες ούτε την ίδια αξία (κύρος, γόητρο), ούτε τις ίδιες απολαβές. Στη νεωτερική εποχή της «εξισωτικής δημοκρατίας», όπου οι θρησκευτικοί, κοινωνικοί, γεωγραφικοί και φυλετικοί φραγμοί της προηγούμενης εποχής στο δικαίωμα πρόσβασης του ατόμου σε κοινωνικές θέσεις – συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών θέσεων – παραμερίζονται σταδιακά, η «διανομή» των θέσεων αυτών στους «δικαιούχους» – αλλιώς: η κατανομή των υποκειμένων στις κοινωνικές θέσεις – περνά μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα της κοινωνίας. Πολύπλοκοι και διαμερισματοποιημένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφοροποιούν εσωτερικά τους μαθητές με όρους επίδοσης, δηλαδή ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις του σχολείου, και τους οδηγούν προς την αγορά εργασίας μέσα από διαφορετικά σημεία εξόδου και με δια-

φοροποιημένους σχολικούς τίτλους. Η εφαρμογή της αρχής της αξιοκρατίας στις επιδόσεις ορίζει τη σχετική θέση του μαθητή (και αργότερα υποψηφίου για κοινωνικο-επαγγελματική ένταξη) μέσα στο σχολείο. Η θέση αυτή συνδέεται με σχολικούς τίτλους (ενδεικτικά, απολυτήρια, πτυχία κ.α.) οι οποίοι με τη σειρά τους «κατοχυρώνουν» δικαιώματα και προτεραιότητες σε ό,τι αφορά την πρόσβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας.

Σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, δυτικά, ανατολικά και άλλα, υπάρχουν διαφορετικά σημεία εξόδου προς την αγορά εργασίας με διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης σε συγκεκριμένες θέσεις. Μια πρόχειρη αποτύπωση ενός περιορισμένου δείγματος προσώπων που αναζητούν ή έχουν ήδη αποκτήσει πρόσβαση στην οικονομική σφαίρα θα έδειχνε ότι οι υποψήφιοι προς ένταξη ή οι ήδη ενταγμένοι εμφανίζουν μια ευρεία κλίμακα σημείων εξόδου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό: από παντελή απουσία φοίτησης στο Δημοτικό μέχρι μεταπτυχιακές σπουδές. Αν και η τάση αυτή, όπως είδαμε ήδη με την υποχώρηση της «ετοιμότητας σπουδών», δεν είναι πλέον σήμερα η ίδια με αυτή που γνωρίζαμε στο παρελθόν, το σημείο εξόδου του ατόμου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό και οι «πιστοποιήσεις» του για τις γνώσεις και δεξιότητες που ως εκ τούτου διαθέτει, αποτελεί ένα σημαντικό διαπραγματευτικό κεφάλαιο στην προσπάθειά του να ενταχθεί σε συγκεκριμένο τομέα της αγοράς εργασίας.

Για ιστορικούς λόγους αλλά και για λόγους που σχετίζονται με την πολιτική και οικονομική δομή και κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας, συνεχίζει να επικρατεί στο ευρύτερο κοινό η άποψη ότι συγκεκριμένα σημεία εξόδου από τον εκπαιδευτικό οργανισμό συνδέονται με ευνοϊκές εντάξεις στην αγορά εργασίας, δηλαδή με επαγγελματικές θέσεις υψηλού κοινωνικού γοήτρου, παρά τη μεγάλη διεύρυνση των «δικαιούχων» και την μείωση των θέσεων και των ευκαιριών πρόσβασης σε αυτές. Η πεποίθηση αυτή εναρμονίζεται τόσο με τις προσδοκίες ατόμων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα για ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσω του μοναδικού σχεδόν όπλου που διαθέτουν – τους εκπαιδευτικούς τίτλους – όσο και με την επιθυμία των περιβαλλόντων των μαθητών από τα μεσαία στρώματα για διατήρηση της κοινωνικο-οικονομικής τους θέσης και για αποτροπή μιας καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Στην Ελλάδα αυτό είχε και συνεχίζει να έχει ως συνέπεια την αύξηση της ζήτησης για σπουδές σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως φαίνεται από τον πολύ ισχυρό ανταγωνισμό που υφίσταται κυρίως στις στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές, στην ιατρική, στις παιδαγωγικές σχολές, στο πολυτεχνείο και στο χώρο των νομικών επιστημών.

Η απουσία πειστικών εναλλακτικών λύσεων τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης έξω από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η σταδιακή κατάργηση των φραγμών ελέγχου της ροής του μαθητικού πληθυσμού από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο και, τέλος, η πεποίθηση ότι το παιχνίδι της πρόσβασης

μπορεί να κερδηθεί από τον οποιονδήποτε, ανεξάρτητα από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική τροχιά, αρκεί να προπονηθεί για τις εξετάσεις σε ένα πολύ καλό φροντιστήριο, δημιούργησε αναπόφευκτα εδώ και δεκαετίες ένα νέο σκηνικό: πλήθος υποψηφίων που αφ' ενός δικαιούνται να προσδοκούν πρόσβαση σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στα Τμήματα που σύμφωνα με την εκτίμησή τους θα τους εξασφαλίσουν ευνοϊκή πρόσβαση στην αγορά εργασίας, και που αφ' ετέρου είναι αναγκασμένοι να συγκριθούν μεταξύ τους ως προς τις επιδόσεις τους σε γνωστικού τύπου απαιτήσεις (εξετάσεις), ώστε ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισης σε αυτές να εξασφαλίσουν μια καλή σειρά στην κατάταξη. Αυτή η αντινομία ανάμεσα σε πλήθη υποψηφίων που δικαιούνται να διαγωνισθούν προκειμένου να αποκτήσουν την επιθυμητή πρόσβαση και σε περιορισμένο αριθμό φοιτητικών θέσεων – ειδικά στα Τμήματα υψηλής ζήτησης – έχει δημιουργήσει εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες ένα από τα πιο δυσεπίλυτα προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

4. Το κανονικό σχολείο και το φροντιστήριο: διπλή μάθηση για διαφορετικές στοχεύσεις

Η Ελλάδα δεν είναι η μόνη χώρα στην οποία υφίσταται ένα εκτεταμένο δίκτυο προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών πέρα από το κανονικό σχολείο, δημόσιο ή ιδιωτικό. Χώρες με υψηλή βιομηχανική ανάπτυξη, όπως π.χ. η Ιαπωνία[14], και χώρες με παραδοσιακές κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, όπως η Τουρκία[15], παρουσιάζουν το ίδιο φαινόμενο, πράγμα που μας κάνει να είμαστε κατ' αρχήν προσεκτικοί στην ερμηνεία του φαινομένου με αμιγώς οικονομικούς ή με αμιγώς πολιτισμικούς όρους. Μάλλον πρόκειται για μια συγκυρία εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών που είναι κοινή ανάμεσα στις τρεις αυτές χώρες – δυνητικά και σε άλλες – και που «παράγει» εκπαιδευτικά φαινόμενα όπως το φροντιστήριο.

Το φροντιστήριο (και η οικοδιδασκαλία) έτσι όπως λειτουργεί στην Ελλάδα σήμερα είναι αρκετά διαφορετικό ως εκπαιδευτικό φαινόμενο σε σύγκριση με το φροντιστήριο πριν από τέσσερις ή πέντε δεκαετίες. Η κεντρική διαφορά έγκειται στο εξής: το φροντιστήριο – όπως και το λαϊκό ιδιωτικό σχολείο εκείνης της εποχής – προοριζόταν παλιότερα για τους «αδύνατους» μαθητές, για όσους παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις στο κανονικό σχολείο και χρειαζόταν πρόσθετη στήριξη για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, το σύστημα αναφοράς με βάση το οποίο κρινόταν η αναγκαιότητα αλλά και η αξία του φροντιστηρίου ήταν το πρόγραμμα του σχολείου. Οι καλοί μαθητές δεν αναζητούσαν ούτε ιδιω-

τικό σχολείο, ούτε φροντιστήριο, με την έννοια ότι ανταποκρινόταν ήδη στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος και χωρίς αυτά.

Εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες το φροντιστήριο έχει αλλάξει ταυτότητα[16]. Δεν φιλοξενεί πλέον μόνον μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αλλά όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των αρίστων. Το σύστημα αναφοράς της φροντιστηριακής μάθησης δεν είναι πλέον το σχολικό πρόγραμμα, αλλά οι (επικείμενες ή μελλοντικές) εξετάσεις για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια ο «κώδικας» του φροντιστηρίου πηγάζει από τις «λύσεις» που προβλέπει ο εκπαιδευτικός οργανισμός για την ένταση ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση φοιτητικών θέσεων. Όπως τονίσαμε ήδη, η σύγκρουση αυτή λύνεται στην Ελλάδα μέσω εξετάσεων κατάταξης – ασχέτως αν αυτές εμφανίζονται ως διαδικασίες διάγνωσης ποιότητας – και ο «κώδικας» του φροντιστηρίου δομείται πάνω στην ανάγκη αντιμετώπισης αυτών ειδικά των εξετάσεων.

Από την άλλη μεριά, ο «κώδικας» του Λυκείου αφορά το πρόγραμμα του σχολείου, παραπέμπει σε μάθηση που έχει αποφασιστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και έχει γίνει αποδεκτή από την πολιτεία ως ανωτέρου επιπέδου γενική παιδεία, την οποία υποτίθεται ότι έχει ανάγκη κάθε πολίτης προκειμένου να συμμετέχει στα δρώμενα μιας σύγχρονης κοινωνίας. Το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών του Λυκείου δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον «κώδικα» του Λυκείου[17] σημαίνει ότι η μάθηση στο Λύκειο έρχεται γι αυτούς σε δεύτερη μοίρα μπροστά στην κρίσιμη μάχη των εξετάσεων. Διαφορετικά θα ήταν τα πράγματα αν ο «κώδικας» του Λυκείου συνδεόταν με τις εξετάσεις. Τότε οι μαθητές θα αναζητούσαν πιθανώς το φροντιστήριο μόνον σε μία περίπτωση: όταν η προβλεπόμενη μάθηση στο Λύκειο δεν λαμβάνει χώρα. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής θα μάθαινε στο φροντιστήριο αυτά που προβλέπεται να μάθει στο Λύκειο και δεν μπορεί να τα μάθει λόγω δυσλειτουργίας της συγκεκριμένης βαθμίδας. Τώρα, αντίθετα, αναζητά το φροντιστήριο προκειμένου να μάθει τον «κώδικα» των εξετάσεων. Η αποσύνδεση Λυκείου και εξεταστικού μηχανισμού, για την οποία γίνεται πολύς λόγος τελευταία και στη οποία φορτώνονται τόσες προσδοκίες για την επαναφορά του Λυκείου στην κανονική παιδευτική του τροχιά, έχει ήδη συντελεστεί και προφανώς έχει οδηγήσει στα αντίθετα αποτελέσματα.

5. «Ελεύθερη πρόσβαση»: η ανάγκη αποτίμησης ποιοτήτων στην εκπαίδευση

Η φράση «ελεύθερη πρόσβαση» των αποφοίτων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας χρησιμοποιείται μέχρι τώρα με μια από τις ακόλουθες νοηματοδοτήσεις:

— πρόσβαση στα πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ χωρίς πρόσθετες εισαγωγικές εξετάσεις («ελεύθερα»), με βάση επιδόσεις που έχουν κριθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Λύκειο·
— πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με προϋπόθεση τον τίτλο του Λυκείου (ή άλλου ισότιμου σχολείου), ο οποίος έχει αποκτηθεί μέσα από τις συμβατικές ενδοσχολικές εξετάσεις και τελική επιλογή στα ιδρύματα με δική τους ευθύνη, ύστερα από εξετάσεις ή άλλες εσωτερικές διαπιστωτικές διαδικασίες·
— γενικευμένη πρόσβαση στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης – τουλάχιστον σε ορισμένα Τμήματα – με μόνη προϋπόθεση το απολυτήριο σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ελεύθερη πρόσβαση των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την έννοια της απομάκρυνσης (απενεργοποίησης) των πρόσθετων διαδικασιών διαπίστωσης ποιοτήτων (γνώσεων, ικανοτήτων), πέραν εκείνων που διαπιστώνονται ή μπορούν να διαπιστώνονται στο Λύκειο, είναι μεν εφικτή, αλλά δεν είναι ακριβώς «ελεύθερη», με την έννοια ότι οι ευκαιρίες πρόσβασης δεσμεύονται και περιορίζονται από το ύψος της επίδοσης στο Λύκειο, δηλαδή από το αποτέλεσμα των διαδικασιών ανίχνευσης των ποιοτήτων των υποψηφίων. Το ίδιο ισχύει και για το δεύτερο σενάριο, όπου για την αρχική πρόσβαση θεωρείται επαρκής η επίδοση στο Λύκειο, ενώ για την ουσιαστική παρακολούθηση απαιτείται μια δεύτερη διαπιστωτική διαδικασία εντός των πανεπιστημίων ή ΤΕΙ. Ένας τέτοιος τύπος πρόσβασης εγείρει τεχνικά αλλά και πολιτικά ζητήματα. Από τεχνικής πλευράς τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται να είναι σε θέση να αναλάβουν μια τέτοια ευθύνη. Από πολιτικής πλευράς, η πρόσβαση στα ΑΕΙ και ΤΕΙ δεν μπορεί να είναι ζήτημα μόνον των ιδρυμάτων αυτών, καθώς αυτή σχετίζεται με τη λειτουργία της οικονομίας και της κοινωνίας ευρύτερα, συνεπώς αποτελεί γενικό πολιτικό ζήτημα για το οποίο πρέπει να έχει γνώμη ο πολίτης εν γένει και όχι μόνον ο ακαδημαϊκός πολίτης. Είναι σαφές ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους τα Τμήματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ δεν αποτελούν χώρους γενικής παιδείας, αλλά είναι χώροι τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είτε με τη στενή έννοια (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνείο, Παιδαγωγικά Τμήματα), είτε με την χαλαρή έννοια (π.χ. Φιλοσοφική Σχολή, Πολιτικές Επιστήμες, Φυσικομαθηματικές Σχολές). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνεπώς, είναι ταυτόχρονα και πρόσβαση σε χώρους επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ανεξάρτητα από το αν οι ευκαιρίες απασχόλησης των πτυχιούχων είναι ευοίωνες ή δυσοίωνες μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Οι επιδόσεις των μαθητών εν γένει και ειδικά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυπώνουν – όταν προκύπτουν μέσα από έγκυρες μετρήσεις – διαφορές ποιότητας των μαθητών, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να

αγνοούνται κατά τη διαδικασία πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως κάθε προσπάθεια ή πρόταση αποσύνδεσης των επιδόσεων των μαθητών στο Λύκειο από τη διαδικασία πρόσβασης στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ στρέφεται κατ' ανάγκην εναντίον της βασικής αρχής της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και την κοινωνία, προκειμένου να ρυθμιστεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο η προτεραιότητα μεταξύ των διεκδικητών περιορισμένων «αγαθών».

6. Τελικές παρατηρήσεις

Σε μια εποχή όπου οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές «εγγυήσεις» για ευνοϊκή επαγγελματική ένταξη τείνουν να ακυρωθούν, το πρόβλημα που θα έπρεπε κανονικά να απασχολεί την ελληνική κοινωνία είναι το εναλλακτικό σύστημα που θα ρυθμίζει στο εξής την πρόσβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας και ο κοινωνικός του χαρακτήρας. Με αυτό δεν εννοώ μόνον ή κυρίως τις πολιτικές επανεκπαίδευσης ή επανακατάρτισης ατόμων που κατέχουν εκπαιδευτικούς τίτλους και εκπαιδευτικό κεφάλαιο, το οποίο κατά τη χρονική περίοδο της απόκτησής του έχει χάσει ήδη μέρος της ανταλλακτικής του αξίας σε σχέση με την οικονομική σφαίρα, αλλά την εμφάνιση στο προσκήνιο νέων μηχανισμών διανομής του ανθρώπινου δυναμικού στο πεδίο της οικονομίας, οι οποίοι συγκροτούνται με τη βοήθεια άλλων «κωδίκων», πολύ διαφορετικών από εκείνους της αριστείας. Τα νέα, εν πολλοίς πελατειακά, συστήματα προώθησης των κατόχων εκπαιδευτικών τίτλων στην αγορά εργασίας συνιστούν κοινωνική παλινδρόμηση σε δύο επίπεδα: πρώτον, ενδέχεται να ακυρώνουν τη διαφορά ανάμεσα στους διεκδικητές, έτσι όπως αυτή προκύπτει από την εκπαιδευτική τους βιογραφία, εξισώνοντας άνισες ποιότητες, και δεύτερον δημιουργούν αξεπέραστες πιέσεις στα συστήματα διαμόρφωσης προσόντων (σχολείο, πανεπιστήμιο) να γίνουν ελαστικά σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις τους, αφού η ποιότητα στο τέλος δεν αμείβεται και συνεπώς ακυρώνονται τα κίνητρα καταβολής προσπάθειας για την επίτευξή της. Έτσι δημιουργείται μια νέα, πιο εκρηκτική σε σχέση με εκείνη που περιγράψαμε ήδη, αντινομία ανάμεσα στην εκπαίδευση και την απασχόληση: μέχρι τη φάση της εξόδου από το εκπαιδευτικό σύστημα η κοινωνία στέλνει στους νέους το μήνυμα ότι η μόνη άνιση μεταχείριση που αναγνωρίζει ανάμεσά τους είναι η ανισότητα της αριστείας, ενώ μετά την έξοδο και κατά την πρόσβαση στην επαγγελματική σφαίρα αναιρεί τον κώδικα της αριστείας και υιοθετεί εκείνον της κοινωνικής, κομματικής ή άλλης συναφούς «εγγύτητας» - σε κάθε περίπτωση ένα κώδικα βασισμένον σε *σχέση*, και όχι σε *ικανότητα*.

Παρόλα αυτά η ελληνική κοινωνία ασχολείται πιο πολύ με το σύστημα πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υποθέτοντας ότι αλλαγές στο διαχειριστικό σύστημα εξισορρόπησης της ζήτησης για σπουδές και της προσφοράς φοιτητικών θέσεων θα ανακουφίσει το Λύκειο, και κυρίως τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Βελτιωτικές κινήσεις στο σύστημα διαχείρισης της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν όντως να γίνουν, κυρίως σε τρεις τομείς: (α) στην μετατροπή του συστήματος κατάταξης – που είναι μέχρι τώρα οι εξετάσεις – σε σύστημα διάγνωσης ποιοτήτων, πράγμα που παραπέμπει σε στενότερη επί της ουσίας συσχέτιση της λυκειακής μάθησης και των ζητουμένων στις εξετάσεις αυτές, (β) στο σύστημα καθορισμού των προτεραιοτήτων σχετικά με την πρόσβαση, το οποίο μέχρι σήμερα είναι μονομερώς προσανατολισμένο στις επιδόσεις των τελευταίων εξετάσεων, και (γ) στον συνυπολογισμό της επίδοσης του μαθητή στο Λύκειο ως παράγοντα που θα συμπροσδιορίζει σε ικανό ποσοστό το αποτέλεσμα.

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχουν ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες αναμένεται στο εγγύς μέλλον χαλάρωση της ζήτησης για σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στρατηγικές επαγγελματικής επιτυχίας και κοινωνικής ανοδικής κινητικότητας, σε συνδυασμό με στρατηγικές κοινωνικής καταξίωσης μέσω των σπουδών εκ μέρους των υποψηφίων και των περιβαλλόντων τους, αλλά και ισχυρά κίνητρα των εφήβων για «πολιτισμική εξομοίωση» με τις ομάδες αναφοράς (ομάδες συνομηλίκων που έχουν γίνει, γίνονται ή πρόκειται να γίνουν φοιτητές) φαίνεται ότι θα κρατήσουν σε υψηλά επίπεδα τη ζήτηση για σπουδές, παρά τις σοβαρές δυσκολίες επαγγελματικής ένταξης των πτυχιούχων και τις αρνητικές εξελίξεις σε μεγάλο τμήμα της αγοράς για τα ακαδημαϊκά επαγγέλματα. Με αυτή την έννοια, ακόμη και αν οι προσδοκίες από μια ενδεχόμενη βελτίωση των όρων διαχείρισης αυτής της ζήτησης είναι συχνά εξωπραγματικές, η πίεση της κοινωνίας για βελτίωση των όρων πρόσβασης προς την κατεύθυνση ενός παιδαγωγικού εξορθολογισμού πρέπει να γίνει ισχυρότερη.

Σημειώσεις

[1] Ανάμεσα στις εκατοντάδες συμβολές στον πιο πρόσφατο δημόσιο διάλογο για τη σύνδεση δευτεροβάθμιας-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βλ. ενδεικτικά Νέδος 2008, Γιαννάκου 2009, Λακασάς 2009, Βαρίνου 2009, Ανδριτσάκη 2009, Μάστορας 2009, Κάτσικας 2009.

[2] Η διαρροή στα πλαίσια της μετάβασης από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια είναι ιδιαίτερα μεγάλη σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες που ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας και κάτω από ιδιάζουσες, οικονομικοκοινωνικές συνθήκες (π.χ. Ρομά, βλ. Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ 2004). Στις ομάδες αυτές η διαρροή στο Γυμνάσιο ή κατά τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο είναι ιδιαίτερα υψηλή.

[3] Βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1993: 347.
[4] Γκότοβος 1990: 179 κ.ε.
[5] Turner 1974
[6] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:101.
[7] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:102
[8] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:103
[9] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:105
[10] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:103
[11] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:104
[12] Το ποσοστό των φοιτώντων μιας χρονολογικής σειράς (γενιάς, κοόρτης) στη Γερμανία κυμαίνεται το 2003 γύρω στο 50%, ενώ στη Σουηδία το αντίστοιχο ποσοστό ξεπερνά το 80%, στη Φιλανδία κυμάινεται γύρω στο 70% και στις ΗΠΑ γύρω στο 60%. Βλ. Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:106.
[13] Konsortium Bildungsberichtertattung 2006:104
[14] Nemoto 1999: 94 κ.ε.
[15] Tansel/Bircan 2004
[16] Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών διαφοροποιούνται σε σχέση με τα υπόλοιπα, καθαρά εξετασιοκεντρικά, φροντιστήρια, καθώς η μάθηση που προσφέρουν δεν έχει κατ' ανάγκην – και κατά κανόνα δεν έχει - σχέση με τις εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσα και με την προετοιμασία των μαθητών για τη διαδικασία πιστοποίησης της συγκεκριμένης μάθησης.
[17] Η προσπάθεια των μαθητών της τρίτης τάξης του Λυκείου να εξαντλήσουν το όριο των προβλεπόμενων απουσιών και η γενικότερη ανοχή που δείχνουν απέναντι στις καταλήψεις, όταν αυτές εκδηλώνονται στο σχολείο για άσχετους με τις εξετάσεις λόγους, είναι δύο εύγλωττοι δείκτες της χαμηλής αξίας που έχει για τους μαθητές αυτής της βαθμίδας ο «κώδικας» του Λυκείου λόγω της χαμηλής του λειτουργικότητας για την αντιμετώπιση των κρίσιμων για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξωτερικών εξετάσεων.

Βιβλιογραφία

Ανδριτσάκη, Α. (2009). *Πρώτα βήματα για «διάλογο».* Εφ. «Ελευθεροτυπία», 19.1.2009.
Βαρίνου, Ε. (2009). *Επιχείρηση διάλογος…* Εφ. «Ελευθεροτυπία», 13.1.2009.
Γιαννάκου, Μ. (2009). *Η παιδεία σε συνεχή εξέλιξη.* Εφ. «Καθημερινή», 18.1.2009
Γκότοβος, Α. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου.* Αθήνα: Gutenberg.
Λακασάς, Α. (2009). *Στόχος η επιστροφή στο Λύκειο…* Εφ. «Καθημερινή», 28.1.2009
Κάτσικας, Χ. (2009). *Ο Ιανός των εξετάσεων.* Εφ. «Τα Νέα», 13.1.2009
Μάστορας, Ν. (2009). *Βλέπε…Μπαμπινιώτη για τον διάλογο.* Εφ. «Τα Νέα», 29.1.2009
Konsortium Bildungsberichtertattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bundesministerium für Bildung und Forschung.*
Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1993). *Τα κύρια χαρακτηριστικά των εισαγωγικών εξετάσεων και η πρόταση για ένα νέο σύστημα επιλογής.* Στο Χιωτάκης, Σ. (επ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης, σελ. 345-350.
Νέδος, Β. (2009). *Πρόταση για την αποσύνδεση Λυκείου-ΑΕΙ.* Εφ. «Καθημερινή», 7.8.2008.

Nemoto, Y. (1999). *The Japanese Education System.* Parkland., Fla.: Universal Publishers.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Μ. Βασιλειάδου, Μ. Παυλή-Κορρέ (2004). *Οικονομική, πολιτική και πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* http://pep.uoi.gr/eekaae/ROMA/EPIMORFOTIKO_YLIKO/epim_yliko_1.htm

Tansel, A., F. Bircan (2004). *Private tutoring expenditures in Turkey.* Bonn: IZA.

Turner, R. (1974). *Modes of social ascent through education.* Στο Bendix, R., S. M. Lipset (eds) Class, Status and Power. Social stratification in comparative perspective. London: Routledge and Kegan Paul, 449-458.

Η πρόσβαση στα ΑΕΙ: Κοινωνικές διαστάσεις και «ποιότητες πρόσβασης» στην Ελλάδα, 2002-2006

Δημήτρης Μπουρίκος & Δημήτρης Α. Σωτηρόπουλος

Εισαγωγικά

Η διαμάχη για τη μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (που κατέληξε στον νόμο 3546/2007)[1] αφορούσε, μεταξύ άλλων, σε κομβικά ζητήματα αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και λογοδοσίας των πανεπιστημίων. Η θέσπιση από την πολιτεία των κατάλληλων προσαρμογών στη λειτουργία των πανεπιστημίων στηρίχθηκε στο αίτημα και την ιδεολογία για υψηλότερο βαθμό ανταγωνιστικότητας των πανεπιστημίων. Επισήμως η πρόσφατη ελληνική μεταρρύθμιση αποσκοπούσε δηλαδή στην επίτευξη μεγαλύτερης ανταπόκρισης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στη σύγκλιση των ελληνικών με τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και – σε μικρότερο βαθμό - στην προσαρμογή στις απαιτήσεις του παρατηρούμενου διεθνώς ανταγωνισμού μεταξύ πανεπιστημίων για την προσέλκυση χρηματοδοτήσεων (πχ. ανταγωνιστικά προγράμματα για την εκμαίευση κονδυλίων για έρευνα, ίδρυση του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας για την προσέλκυση αλλοδαπών φοιτητών). Συνοπτικά, η όλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια επιδίωκε τον τεχνικό εξορθολογισμό της οργάνωσης και λειτουργίας των πανεπιστημίων, θεωρώντας ότι η σκοποθεσία ήταν σε μεγάλο βαθμό δεδομένη (ανταγωνιστικότητα των ΑΕΙ – προσαρμογή τους στην αγορά εργασίας).

Η κυριαρχία της λογικής του τεχνικού (ή «εργαλειακού») εξορθολογισμού είχε ως αποτέλεσμα να υποβαθμιστεί η μέριμνα για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε όχι μόνο η γενικότερη ιδεολογική επικράτηση του τεχνικού ορθολογισμού σε θέματα παιδείας, αλλά και η υπονοούμενη – αν όχι σαφώς διατυπωμένη – τάση για εκδημοκρατισμό της

πρόσβασης στα ΑΕΙ. Η τάση αυτή εκφράστηκε με τη θεαματική αύξηση του αριθμού των εισακτέων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο διάστημα της τελευταίας δεκαπενταετίας. Άλλωστε, κάποιες χρονιές οι διαθέσιμες θέσεις ήταν όσες και οι υποψηφιότητες.

Η διευρεύνηση των κοινωνικών διαστάσεων της πρόσβασης στα πανεπιστήμια οφείλει να υιοθετήσει μια συστημική προσέγγιση. Η πρόσβαση στα πανεπιστήμια αποτελεί ένα συγκεκριμένο στάδιο του ευρύτερου συστήματος πρόσβασης στα δημόσια εκπαιδευτικά αγαθά. Η πρόσβαση προετοιμάζεται και προεξοφλείται ήδη από την προσχολική ηλικία, εμπεδώνεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κα επικυρώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ιδιαίτερα στο Λύκειο) μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων.[2] Ουσιαστικά αναφερόμαστε σε ένα σύστημα πρόσβασης που ενσωματώνει όλα τα προγενέστερα στάδια της εκπαιδευτικής διαδρομής μέχρι τις πανελλαδικές εξετάσεις και λαμβάνει συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά με την είσοδο των υποψηφίων σε διαφορετικά Πανεπιστήμια, Σχολές και Τμήματα. Τα τελευταία δεν προσφέρουν την ίδια «ποιότητα πρόσβασης». Αντιθέτως, διαφοροποιούνται ως προς την ποιότητα πρόσβασης γιατί οι προσφερόμενες ή υποσχόμενες στους φοιτητές κοινωνικές, οικονομικές και επαγγελματικές προοπτικές αποκλίνουν μεταξύ τους.

Στο κεφάλαιο αυτό θα θέλαμε να αναδείξουμε ορισμένες από τις κοινωνικές διαστάσεις του συστήματος πρόσβασης στα πανεπιστήμια, λαμβάνοντας υπόψη το συνολικό σύστημα πρόσβασης στα δημόσια εκπαιδευτικά αγαθά και τις διαντιδράσεις του με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο (πχ. όξυνση κοινωνικών ανισοτήτων). Ειδικότερα, στη συνέχεια του κεφαλαίου, θα αναφερθούμε στη σχολική διαρροή και την εγκατάλειψη του σχολείου από συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, καθώς και στις κοινωνικές διαστάσεις της πρόσβασης σε διαφορετικές πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα (ειδικά των ΑΕΙ, όχι των ΑΤΕΙ, για τα οποία απαιτείται ξεχωριστή μελέτη). Η τεκμηρίωση των απόψεων που εκφράζουμε στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, για παράδειγμα, στατιστικά στοιχεία για το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα των πρωτοετών φοιτητών και το ποσοστό εργαζόμενων φοιτητών στο σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών.

Το κύριο επιχείρημά μας είναι το εξής: α) παρά την ύπαρξη εκτενούς επιστημονικής βιβλιογραφίας, η κοινωνική διάσταση της πρόσβασης στα πανεπιστήμια εξακολουθεί να υποεκτιμάται και να παραμελείται από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός ιδιαίτερα προβληματικό εν όψει των ενδείξεων για όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και των αυξημένων προσδοκιών σε ευρύτατα στρώματα του πληθυσμού σε ό,τι αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και β) όσοι καταφέρνουν να εισαχθούν σε κάποιο πανεπιστημιακό

τμήμα αντιμετωπίζουν διαφοροποιημένες «ποιότητες πρόσβασης» (επαγγελματική κατοχύρωση και προοπτικές, κοινωνικό status, υποστήριξη).

Εργαλειακή θεώρηση της πρόσβασης στα ΑΕΙ και ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες

Η κυριαρχία της τεχνικής ή εργαλειακής θεώρησης του ζητήματος της πρόσβασης στο στάδιο διαμόρφωσης μέτρων πολιτικής ασκεί έναν ιδιόμορφο «ενδοθεσμικό αυταρχισμό» στο συνολικό διάλογο για το εκπαιδευτικό σύστημα. Όλα τείνουν να ερμηνεύονται και να αντιμετωπίζονται ως απόρροια ή σύμπτωμα των τεχνικών όψεων της πρόσβασης («ηγεμονία της εργαλειακής θεώρησης»). Για παράδειγμα, υπερτονίζεται η άποψη ότι το ισχύον σύστημα πρόσβασης στα πανεπιστήμια υπονομεύει το μορφωτικό και ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο του Λυκείου και συμβάλει στη μετατροπή του τελευταίου σε «αναγκαίο κακό» ή «φροντιστηριακό σεμινάριο». Η συγκεκριμένη άποψη, αν και αληθής, καθώς αποτυπώνει ορισμένες συνέπειες του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στα ΑΕΙ, εντούτοις αδυνατεί να θέσει και μάλιστα επισκιάζει τη διερεύνηση άλλων επιπτώσεων. Τέτοιες είναι η μορφωτική κατεύθυνση (ή ο προσανατολισμός) του ίδιου του Λυκείου, η διάρθρωση του προγράμματός του, η «πίεση» ανταγωνιστικών πόλων επιρροής και μάθησης (πχ. διαδίκτυο, τηλεόραση), ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις (βλ. Ματθαίου, 2008: 222-223).[3]

Η εργαλειακή θεώρηση έχει αποκτήσει μια ηγεμονία, καθιστώντας την σκοποθεσία του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος στο οποίο αναφερθήκαμε αυτόματα ως δεδομένη και ως τη μόνη ορθολογική.[4] Πιο συγκεκριμένα, η σκοποθεσία έχει να κάνει με την κινητοποίηση όλων των πόρων μιας κοινωνίας για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της εθνικής οικονομίας, καθώς και των ιδιωτικών και δημόσιων φορέων (π.χ. ιδιωτικές επιχειρήσεις, αλλά και ΑΕΙ) Το «όραμα της ανταγωνιστικότητας», στο οποίο οφείλει να υπακούει και η εκπαίδευση – πολλώ δε μάλλον η πανεπιστημιακή – αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής προϊόντων που θεωρούνται «χρήσιμα» από την αγορά εργασίας και την ευρύτερη κοινωνία. Για να εκτιμηθεί η παραγωγή του «προϊόντος», που στην περίπτωσή μας δεν είναι άλλο από τους αποφοίτους ΑΕΙ, γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν το μέγεθος και οι ειδικότητές τους με τα ποσοστά ανεργίας και ετεροαπασχόλησης των αποφοίτων, την παρατεταμένη ή μη διάρκεια των σπουδών τους μέχρι τη λήψη του πτυχίου, την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, την παραγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων, τη μεγάλη αναλογία θεωρητικών γνωστικών αντικειμένων και πεδίων στα ΑΕΙ σε σχέση με τα τεχνολογικά κ.ά.[5]

Ακόμα και αν παραλείψουμε τη συστηματική αδυναμία των παραπάνω προσπαθειών και συσχετίσεων (πχ. σε ποιο βαθμό η ανεργία αντανακλά αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι της ίδιας της αγοράς εργασίας;), δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε την κοινωνική διάσταση που καταστατικά η Πολιτεία μας αποδίδει στην εκπαίδευση. Το ίδιο το Σύνταγμα της χώρας και ο νέος νόμος για το θεσμικό πλαίσιο των ΑΕΙ κάνουν λόγο για «δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία» και «ενίσχυση του Κράτους προς τους σπουδαστές που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία» (άρθρο 24 παράγρ. 4 του ισχύοντος Συντάγματος). Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο-πλαίσιο, «τα ΑΕΙ έχουν ως αποστολή, μεταξύ άλλων, να συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών..με σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της αλληλεγγύης», «να ανταποκρίνονται στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτιστικών, μορφωτικών και αναπτυξιακών αναγκών της κοινωνίας με προσήλωση στις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής» και «να συμβάλλουν στην εμπέδωση της ισότητας των φύλων και της ισοπολιτείας μεταξύ ανδρών και γυναικών» (άρθρο 1 παράγρ. 2 του Ν. 3549/2007)

Αυτές οι διακηρύξεις δεν αρκούν να εξισορροπήσουν την ηγεμονία του δόγματος της ανταγωνιστικότητας (και των απαιτήσεων για αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα).[6] Η «φιλοσοφία» των διακηρύξεων που διαβάζει κανείς σε προοίμια ή πρώτα άρθρα νόμων διαφέρει από εκείνην που αποπνέουν οι υπόλοιπες ρυθμίσεις. Στην πράξη δηλαδή η κυρίαρχη τάση της νομοθεσίας φαίνεται να υπακούει σε μια τεχνική εργαλειακότητα παρά σε μια πιο σφαιρική θεώρηση του κοινωνικού και χειραφετητικού ρόλου της εκπαίδευσης. Γι' αυτό παραμένουν αναποτελεσματικές και άλλες ανάλογες προσεγγίσεις της αποστολής της εκπαίδευσης, σε διεθνές πια επίπεδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Διακήρυξη της UNESCO του 1998 για την ανώτατη εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Η Διακήρυξη αυτή υιοθετεί μια πιο συστηματική / σφαιρική προσέγγιση της εκπαίδευσης σε στενή διασύνδεση με την κοινωνία και την οικονομία. Στη Διακήρυξη γίνεται λόγος για την ανάγκη διευκόλυνσης ειδικών ομάδων του πληθυσμού (πχ. μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες), τη συνεργασία των εκπαιδευτικών συστημάτων με τον κόσμο της εργασίας και με στόχο την ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών κ.ά.[7]

Η απόσταση των καταστατικών προβλέψεων σχετικά με τις κοινωνικές διαστάσεις της πρόσβασης στην εκπαίδευση αναδεικνύεται και από τη μελέτη εμπειρικών στοιχείων για τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες. Αυτές είναι συχνά επιβαρυντικές για συγκεκριμένες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες του πληθυσμού, δημιουργώντας για αυτές ένα πλαίσιο δυσμενές σε ό,τι αφορά την πρόσβασή τους στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, στην Ελλάδα εμφανίζεται ποσοστό σχετικής φτώχειας που αναλογεί στο 20% του πληθυσμού. Το ποσοστό αυτό, παρά τα κατά καιρούς μέτρα αντιμετώπισης της φτώχειας, παραμένει σχεδόν σταθερό την τελευταία δεκαετία και κατατάσσει την Ελλάδα μεταξύ των χειρότερων κρατών-μελών της ΕΕ27 (μαζί με την Ισπανία, τη Ιταλία και τη Λετονία) ως προς την έκταση της φτώχειας.[8] Επομένως, ένα σημαντικό επομένως τμήμα του πληθυσμού απολαμβάνει πολύ περιορισμένους οικονομικούς πόρους, στοιχείο δηλωτικό μιας εν δυνάμει δυσχέρειας για δημιουργία μορφωτικού κεφαλαίου που θα διευκόλυνε την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα.[9] Αποθαρρυντικό είναι επίσης το γεγονός ότι η χώρα μας εμφανίζει και έναν από τα υψηλότερα ποσοστά παιδικής φτώχειας: 23% του πληθυσμού ηλικίας μέχρι 17 ετών κατατάσσονται στο φτωχό πληθυσμό στη χώρα μας (δεδομένα 2007). Αυτό είναι το χειρότερο ποσοστό μετά από τα αντίστοιχα της Ρουμανίας (25%), της Ιταλίας (25%) και της Ισπανίας (24%).[10]

Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές και χωρικές ανισότητες στη χώρα μας παραμένουν υψηλές (συγκριτικά με την υπόλοιπη ΕΕ) και με τάση όξυνσης την τελευταία δεκαετία. Ο δείκτης της αναλογίας εισοδήματος μεταξύ του πλουσιότερου 20% και του φτωχότερου 20% του ελληνικού πληθυσμού βρίσκεται στο 6:1 (προσωρινά στοιχεία 2007), με αποτέλεσμα η Ελλάδα να κατατάσσεται στην τρίτη χειρότερη θέση στην ΕΕ27 όσον αφορά την ανισότητα στη διανομή του εισοδήματος, αμέσως μετά την Πορτογαλία (6,5:1) και τη Λετονία (6,3:1). Αυτή η πραγματικότητα των διευρυμένων κοινωνικών ανισοτήτων αντανακλάται και στις έρευνες για τη συνολική ποιότητα ζωής στα κράτη μέλη της ΕΕ: στη χώρα μας αναφέρονται υψηλά ποσοστά συνολικής αποστέρησης (πχ. ποσότητα και ποιότητα πρόσβασης σε υγειονομική περίθαλψη) και χαμηλά ποσοστά ικανοποίησης από τη ζωή ('life satisfaction').[11]

Οι ανισότητες είναι ακόμα πιο έντονες σε χωρικό επίπεδο και συνθέτουν μαζί με τις προηγούμενες κοινωνικές ανισότητες το βασικό μηχανισμό διαιώνισης ενός φαύλου κύκλου περιθωριοποίησης ορισμένων κατηγοριών του πληθυσμού. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι σε επίπεδο περιφερειών και νομών, η Ελλάδα εμφανίζει έναν από τους υψηλότερους δείκτες αποκλίσεων (κατά κεφαλήν ΑΕΠ με πληθυσμιακή στάθμιση, στοιχεία περιόδου 2000-2005) στην ΕΕ27. Οι χωρικές ανισότητες έχουν επίμονο διαρθρωτικό χαρακτήρα και είναι ακόμα πιο έντονες εντός των μεγάλων αστικών συγκεντρώσεων της χώρας (πχ. απόκλιση Δήμων Δυτικής Αθήνας και Δυτικής Αττικής από το υπόλοιπο τμήμα της Περιφέρειας Αττικής).[12] Αυτές οι αποκλίσεις αντανακλώνται και στις ευκαιρίες πρόσβασης των μαθητών από τις συγκεκριμένες χωρικές και κοινωνικές ομάδες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπως θα δείξουμε αμέσως παρακάτω.

Οι όροι της πρόσβασης «χτίζονται» από τη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Το σύνολο των ευρύτερων κοινωνικών και χωρικών ανισοτήτων, που περιγράψαμε συνοπτικά παραπάνω, διαμορφώνει τους όρους πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και ειδικά στη μελλοντική πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού συγκεκριμένης κοινωνικής και χωρικής/γεωγραφικής προέλευσης έχει «αποτύχει» ή έχει «εγκαταλείψει» το σύστημα, πριν ακόμα φτάσει στο στάδιο της πρόσβασης στα πανεπιστήμια.

Στο ελληνικό παράδειγμα (όπως και σε άλλες χώρες της Ευρώπης), πληθυσμιακές ομάδες με μειονοτικά χαρακτηριστικά (πχ. Ρομά, παιδιά μουσουλμάνων) αντιμετωπίζουν διαρθρωτικό / δομικό αποκλεισμό και στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.[13] Ένα μικρό μόνο τμήμα αυτών των παιδιών εγγράφεται στο σχολείο, ένα μηδαμινό τμήμα συνεχίζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα ελάχιστο τμήμα καταφέρνει να έχει πρόσβαση σε μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως εύστοχα έχει διατυπωθεί (Παπακωνσταντίνου, 2007: 12) για την περίπτωση της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων, «…τοπικές αρχές, σύλλογοι ή ομάδες γονέων και εκπαιδευτικών, κάθε είδους 'κοινωνικοί παράγοντες', διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικοί (ατομικά) ενεργοποιούνται και αντιστέκονται 'με τον τρόπο τους', μέσα και έξω από το σχολείο, ώστε οι πόρτες των σχολείων να είναι και να παραμείνουν κλειστές ή μ' άλλα λόγια να μην αλλοιωθούν από τους 'διαφορετικούς'…».[14]

Εκτός των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με βάση το πολιτισμικό κριτήριο, δυσχέρειες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφονται και για συγκεκριμένες χωρικές ενότητες της χώρας μας. Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία των ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου[15] για την εξέλιξη της μαθητικής διαρροής από τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας, διαπιστώνουμε συστηματικά υψηλή διαρροή σε περιοχές με συγκέντρωση εργατικών και υπαλληλικών στρωμάτων, καθώς και ιδιαίτερο κοινωνικό στιγματισμό. Όλα αυτά συνδέονται με τοπικές εστίες υποβάθμισης, εγκληματικότητας και περιθωρίου.

Το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στην Περιφέρεια της Αττικής, όπου η μαθητική διαρροή είναι εξαιρετικά υψηλή και διαχρονικά επιμένουσα στη Δυτική Αττική[16] και σε περιοχές της Δυτικής Αθήνας.[17] Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο (γενιές μαθητών 1987-1988, 1989-1990, 1991-1992, 1997-1998, 2000-2001, 2003-2004) αυξήθηκε στη Δυτική Αττική από 11,35% (γενιά 1987-1988) στο 15,1% (γενιά 2003-

2004), όταν τα αντίστοιχα ποσοστά στο σύνολο της χώρας μειώθηκαν αντίστοιχα από το 12,6% στο 6,5%. Τάση αύξησης της μαθητικής διαρροής καταγράφεται και στην περίπτωση της Δυτικής Αθήνας: από 6,9% (γενιά 1997-1998) στο 7,14% (γενιά 2003-2004). Η τάση αυτή καταγράφεται και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, καθώς Γυμνάσια των Άνω Λιοσίων, του Ζεφυρίου, της Αγίας Βαρβάρας, του Ασπροπύργου και του Περιστερίου κατατάσσονται μεταξύ των σχολείων με τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής (πχ. 36,3% στο Γυμνάσιο Ζεφυρίου, γενιά μαθητών 2003-2004).

Η τάση της αυξημένης μαθητικής διαρροής στη Δυτική Αττική διαφαίνεται και στα Λύκεια. Μάλιστα και εδώ η τάση είναι αυξητική: από 3,77% (γενιά μαθητών 2000-2001) στο 4,93% (γενιά μαθητών 2003-2004), όταν τα αντίστοιχα ποσοστά στο σύνολο της χώρας ήταν 3,32% και 2,32% αντίστοιχα. Η τάση αυτή καταγράφεται και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, με ορισμένα Λύκεια των Άνω Λιοσίων, του Ιλίου, του Ασπροπύργου, της Νέας Περάμου και της Πετρούπολης να κατατάσσονται μεταξύ των σχολείων με τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής (πχ. 17,1% στο 7ο Ενιαίο Λύκειο Ιλίου, γενιά μαθητών 2003-2004).

Οι όποιες κοινωνικές, οικονομικές και θεσμικές δυσχέρειες που συναντούν συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού κατά την πρόσβαση και παραμονή (θητεία) στο εκπαιδευτικό σύστημα «μεταφράζονται» σε υψηλά επίπεδα σχολικής αποτυχίας και τελικά σε εγκατάλειψη του σχολείου. Από πολλούς, ωστόσο, οι εν λόγω «αποκλίσεις» αντιμετωπίζονται μάλλον ως αντανάκλαση προσωπικών ή ατομικών και οικογενειακών μειονεκτημάτων. Η έλλειψη μάλιστα υποστηρικτικών κοινωνικών υπηρεσιών εντός του σχολείου επιτείνει το πρόβλημα, αφού δημιουργεί επιπρόσθετο βάρος για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.[18] Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι μόλις το 0,1% του συνόλου των σχολικών μονάδων της χώρας (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ) διαθέτουν κοινωνικό λειτουργό και μόλις το 0,4% ψυχολόγο (στοιχεία 2005-2006).[19] Τέλος, η ύπαρξη έντονων κοινωνικών και χωρικών ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τεκμηριώνεται και από πρόσφατη έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (2007).

Αφού αναφερθήκαμε στις δυσχέρειες πρόσβασης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη συνέχεια του κεφαλαίου θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε ότι τελικά όσοι καταφέρνουν να εισαχθούν σε ένα Τμήμα ΑΕΙ αντιμετωπίζουν διαφορετικές «ποιότητες πρόσβασης» (πχ. Πανεπιστημιακά τμήματα με φοιτητές οι οποίοι στη συντριπτική πλειοψηφία τους έχουν πατέρα επιστήμονα σε αντίθεση με τμήματα με εντελώς διαφορετικό κοινωνικό «προφίλ»).

Πρόσβαση στα ΑΕΙ ή διαφορετικές «ποιότητες πρόσβασης»;

Η ποσοτική διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια χαιρετίστηκε και θεωρήθηκε ως ένδειξη «εκδημοκρατισμού» της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Ωστόσο, η ποσοτική συμμετοχή αφορά τελικά ένα μόνο ποσοστό των μαθητών που κατάφερε να φτάσει στο Λύκειο (βλ. σχετικά τα στοιχεία για τη μαθητική διαρροή στην προηγούμενη ενότητα, ενώ η πρόσβαση σε κάθε ΑΕΙ και σε κάθε επιμέρους Σχολή και Τμήμα χαρακτηρίζεται από διαφορετικές ποιότητες. Η πρόσβαση σε ένα Τμήμα Χ είναι αποτέλεσμα επιλογής ή ανάγκης; Σε ποιο βαθμό η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των εισακτέων στα ΑΕΙ παρουσιάζει ή δεν παρουσιάζει στοιχεία συγκέντρωσης συγκεκριμένων κατηγοριών (πχ. εισακτέοι με πατέρα επιστήμονα) ανά Τμήμα; Σε ποιο βαθμό η εισαγωγή σε ένα Τμήμα ΑΕΙ συνοδεύεται από ευρύτερη κοινωνική και οικονομική στήριξη ή ανάγκη παράλληλης εργασίας;

Τα στοιχεία που παρουσιάζουμε εδώ προέρχονται από δική μας επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΥΕ (έρευνα πρωτοετών φοιτητών των ΑΕΙ, ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006) και του ΥΠΕΠΘ (δεδομένα για τη διάκριση των εγγεγραμμένων φοιτητών σε ενεργούς φοιτητές και σε φοιτούντες πέραν των κανονικών εξαμήνων). Δεδομένων των περιορισμών της παρούσας εργασίας, θα περιοριστούμε σε ενδεικτικά- αντιπροσωπευτικά παραδείγματα.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα

Τα στοιχεία που διαθέτουμε για την κατανομή των πρωτοετών φοιτητών ανά εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (2001-2002 και 2005-2006) καταδεικνύουν δυο βασικές διαφοροποιήσεις. Η πρώτη αναφέρεται στη διάσταση μεταξύ των Πολυτεχνείων και των Πολυτεχνικών Σχολών με τα υπόλοιπα ΑΕΙ και Σχολές. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, η απόλυτη πλειοψηφία των πρωτοετών φοιτητών στα Πολυτεχνεία (ακαδημαϊκό έτος 2005-2006) προέρχεται από οικογένειες με πατέρα κάτοχο πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικά στο ΕΜΠ (Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο) αυτοί αποτελούν το 70,3% του συνόλου των φοιτητών, ενώ κατά μέσο όρο σε όλα τα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία δεν είναι παρά 46,7% του συνόλου των φοιτητών.

Πίνακας 1
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα των πρωτοετών φοιτητών ανά ΑΕΙ:
Ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	Πτυχιούχοι ΑΕΙ και ΤΕΙ		Απόφοιτοι Δημοτικού και κάτω	
	2001-2002	2005-2006	2001-2002	2005-2008
Γενικό Σύνολο ΑΕΙ & Πολυτεχνεία	**43,2**	**46,7**	**16,2**	**11,9**
ΕΜΠ	67,5	70,3	6,5	4,9
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΠΘ	57,2	64,1	12,1	7,7
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΠΘ	62,2	63,9	10,3	5,0
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΤΡΩΝ	57,7	62,3	9,4	7,3
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	49,4	58,7	12,0	6,6
ΟΠΑ	46,0	51,7	14,1	8,2
ΓΠΑ	44,2	50,2	15,7	12,4
ΑΠΘ	43,5	49,5	16,3	10,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	44,2	49,5	14,7	11,5
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	0,0	48,6	.....	15,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	44,3	48,6	16,6	11,1
ΕΚΠΑ	46,5	48,3	13,8	10,8
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΡΑΙΑ	40,3	44,8	14,9	9,3
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	43,2	43,5	18,5	14,0
ΠΑΝΤΕΙΟ	38,8	43,4	18,1	10,3
ΔΠΘ	41,7	42,3	18,3	14,1
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ	40,5	42,2	17,7	17,4
ΙΟΝΙΟ	29,8	42,0	23,7	15,9
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	37,6	40,8	18,8	15,3
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	0,0	40,7	.....	17,2
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	36,8	38,6	21,2	15,9
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	31,2	35,9	24,4	18,1

Πηγή: Ιδία επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΥΕ

Ακολουθούν οι Πολυτεχνικές Σχολές του Δημοκρίτειου (64,1%), του Αριστοτελείου (63,9%), των Πατρών (62,3%) και το Πολυτεχνείο Κρήτης (58,7%).

Αυτή η τάση φαίνεται μάλιστα να ενδυναμώνεται συγκριτικά με τα δεδομένα του ακαδημαϊκού έτους 2001-2002, στοιχείο δηλωτικό του αυξανόμενου ανταγωνισμού σε συνθήκες μείωσης του αριθμού εισακτέων στα πολυτεχνικά τμήματα. Η τάση αυτή προκύπτει και από τη μείωση των φοιτητών με πατέρα με αποφοίτηση μέχρι και Δημοτικό. Το μερίδιο αυτών των φοιτητών μειώθηκε σε όλες τις πολυτεχνικές σχολές μεταξύ του 2001-2002 και 2005-2006 (πχ. από 12,1% στο 7,7% στο Δημοκρίτειο και από 12% στο 6,6% στο Πολυτεχνείο Κρήτης). Στο άλλο άκρο της σχετικής κατανομής βρίσκονται περιφερειακά Πανεπιστήμια, όπως το Ιωαννίνων και Κρήτης, όπου το ποσοστό των φοιτητών με πατέρα πτυχιούχο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν ξεπερνά το 40%, ενώ οι φοιτητές με πατέρα με γνώσεις Δημοτικού ή απολυτήριο Δημοτικού αντιπροσωπεύουν το 16-19% των πρωτοετών (ακαδημαϊκό έτος 2005-2006).

Η δεύτερη διαφοροποίηση αναφέρεται στη διάσταση μεταξύ Τμημάτων εντός των πανεπιστημιακών σχολών (εκτός των Πολυτεχνείων). Σε αυτό το πλαίσιο, τα Τμήματα των Σχολών Επιστημών Υγείας (Ιατρική, Φαρμακευτική, Οδοντιατρική) και τα Τμήματα Νομικής συγκεντρώνουν πρωτοετείς φοιτητές με πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ-ΤΕΙ. Αντιθέτως, τα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών, των Σχολών Θεολογίας και των Σχολών Κοινωνικών Σπουδών (πχ. Τμήματα Κοινωνιολογίας) συγκεντρώνουν συγκριτικά μεγαλύτερα ποσοστά φοιτητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου ή χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Για παράδειγμα, στο Τμήμα Θεολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι πρωτοετείς φοιτητές με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ αντιπροσωπεύουν μερίδιο 16,8% (ακαδημαϊκό έτος 2005-2006) έναντι 64,4% στην στο Τμήμα της Ιατρικής και 54% στο Τμήμα Νομικής του ιδίου Πανεπιστημίου. Τέλος, μεταξύ των Τμημάτων με συγκριτικά μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των φοιτητών με πατέρα απόφοιτο μέσης εκπαίδευσης περιλαμβάνονται τα Τμήματα Παιδαγωγικών, Οικονομικών Επιστημών, Φιλολογίας, Κοινωνιολογίας, Γεωτεχνικών Επιστημών, Πολιτικής Επιστήμης και Μαθηματικών.

Το επάγγελμα του πατέρα

Τα στοιχεία και για το επάγγελμα του πατέρα επιβεβαιώνουν τη βασική διαπίστωσή μας ότι υπάρχει σαφής τάση διάκρισης μεταξύ Σχολών και Τμημάτων στο πεδίο της κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης των φοιτητών. Διακρίνοντας τις δέκα μεγάλες ομάδες επαγγελμάτων σε τέσσερις βασικές (υψηλότερα ή «ανώτερα» στρώματα, μεσαία στρώματα, εργάτες και αγρότες[20]), η κατανομή των πρωτοετών φοιτητών (δεδομένα ακαδημαϊκών ετών 2001-2002 και 2005-2006) φαίνεται να είναι συντριπτικά υπέρ των υψηλότερων στρωμάτων στα Πολυτεχνεία και τις Πολυτεχνικές Σχολές της χώρας. Σε αυτές τις Σχολές, τα υψηλότερα στρώματα αντιπροσωπεύονται με μερίδιο διπλάσιο από το αντίστοιχο σε όλα τα ΑΕΙ της χώρας και υπερτερούν συστηματικά έναντι της συμμετοχής των μεσαίων στρωμάτων (βλέπε και Πίνακα 2).

Πίνακας 2
Κατανομή πρωτοετών φοιτητών των ΑΕΙ κατά κοινωνικό στρώμα με βάση το επάγγελμα του πατέρα: Ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	Υψηλότερα		Μεσαία		Εργάτες		Αγρότες	
	2001-2002	2005-2006	2001-2002	2005-2008	2001-2002	2005-2006	2001-2002	2005-2006
Γενικό Σύνολο ΑΕΙ & Πολυτεχνεία	**29,1**	**28,1**	**39,0**	**39,4**	**22,1**	**20,6**	**2,0**	**4,8**
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΠΘ	45,1	52,1	31,9	29,9	5,9	12,5	5,0	1,7
ΕΜΠ	48,5	45,9	33,2	31,3	2,7	12,0	3,4	2,4
ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	36,0	44,4	36,5	32,6	2,3	16,2	1,7	3,1
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΠΘ	40,1	40,6	34,7	34,5	6,0	17,7	2,3	4,4
ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΤΡΩΝ	43,6	39,6	35,0	38,9	5,2	15,4	4,5	2,5
ΑΠΘ	29,6	34,3	37,8	36,6	22,4	19,1	2,6	4,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	28,5	32,6	34,7	34,5	25,1	21,2	5,5	7,0
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	32,0	31,1	38,1	41,9	20,6	18,8	5,9	4,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ		28,6		30,9		24,1	4,7	7,9
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	3,3	28,0	38,6	37,6	9,4	19,9		5,6
ΕΚΠΑ	3,6	27,7	39,9	38,9	2,6	21,2	4,8	2,8
ΓΠΑ	25,7	27,2	37,3	40,0	20,2	21,1	3,2	6,2
ΔΠΘ	27,2	25	38,8	39,9	2,5	21	5,9	6,8
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	2,6	25,0	42,7	39,0	26,7	22,4	7,3	6,6
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ		24,6		37,8		21,8	5,7	5,7
ΟΠΑ	30,9	23,9	41,0	50,1	8,1	16,1		3,2
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ	23,7	22,9	40,2	38,9	23,5	24,4	3,6	6,6
ΙΟΝΙΟ	2,6	22,7	34,4	42,8	32,8	19,7	8,1	5,7
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	23,7	19,7	46,4	45,9	2,8	22,9	6,9	3,2
ΠΑΝΤΕΙΟ	25,6	18,5	39,8	49,2	22,0	19,2	3,1	2,5
ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ	24,6	14,5	37,7	42,8	28,0	32,4	3,9	6,4

Πηγή: Ιδία επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΥΕ

Σημείωση: Τα ποσοστά δεν αθροίζουν στο 100% λόγω της ύπαρξης ενός ποσοστού «ΑΓΝΩΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ».

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι τα υψηλότερα στρώματα κατέχουν μερίδιο 52,1% στην Πολυτεχνική Σχολή του ΑΠΘ (2005-2006), έναντι 28,1% στο σύνολο της πανεπιστημιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθούν το ΕΜΠ (45,9%) και το Πολυτεχνείο Κρήτης (44,4%). Η εκπροσώπηση των μεσαίων στρωμάτων υπερτερεί σημαντικά στα πανεπιστήμια οικονομικών και κοινωνικών σπουδών (πχ. στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθήνας με 50,1% και Πάντειο με 49,2%)., καθώς και στα περισσότερα περιφερειακά πανεπιστήμια (πχ. Ιόνιο με 42,8%). Μεγαλύτερη του μέσου όρου (20,6%) εκπροσώπηση των εργατικών στρωμάτων παρατηρείται στο Χαροκόπειο (32,4%) και σε περιφερειακά πανεπιστήμια (πχ. Δυτικής Μακεδονίας με 24,1%). Η εκπροσώπηση των αγροτών, αν και σε χαμηλότερα επίπεδα (5-7%), είναι πιο σημαντική στα πανεπιστήμια με έντονη παρουσία και των εργατικών στρωμάτων («ταξική συνάφεια»).

Τα στοιχεία για συγκεκριμένα Τμήματα ακολουθούν το παράδειγμα της κατανομής ανά εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Έτσι τα Τμήματα πολυτεχνικών σπουδών, ιατρικής, νομικής και βιολογίας εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά φοιτητών με πατέρα που ανήκει στα υψηλότερα επαγγελματικά στρώματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι το αντίστοιχο ποσοστό στην Ιατρική Αθήνας είναι 55,8%, στη Νομική ΑΠΘ είναι 46,4% και στο Τμήμα Βιολογίας Πατρών είναι 45,1%. Μεγαλύτερα ποσοστά εκπροσώπησης των μεσαίων στρωμάτων παρατηρούνται στα Τμήματα Παιδαγωγικών, Θεολογίας, Οικονομικών Επιστημών, Θετικών Επιστημών (με εξαίρεση τη Βιολογία), Γεωπονίας και Δημόσιας Διοίκησης. Τέλος, αρκετά υψηλότερα ποσοστά (συγκριτικά με το μέσο όρο) εργατικών στρωμάτων παρατηρούνται στα Τμήματα Νοσηλευτικής, Θεολογίας, Παιδαγωγικών και Οικονομικών, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά αγροτικών στρωμάτων στα Τμήματα Παιδαγωγικών Επιστημών, Φιλολογίας και Οικονομικών.

Εργαζόμενοι φοιτητές

Στη δημόσια συζήτηση για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων γίνεται συχνά λόγος για το φαινόμενο των «αιώνιων» φοιτητών και των «φοιτητών που δεν έχουν καμία σχέση και επαφή με την αγορά εργασίας». Με βάση στοιχεία για τους φοιτητές που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές στον προβλεπόμενο χρόνο («κανονικά εξάμηνα σπουδών») και την υψηλή ανεργία των νέων αποφοίτων διατυπώνεται η άποψη ότι υπάρχει ανάγκη εντατικοποίησης των σπουδών (πχ. αυστηρότεροι όροι για την αποφοίτηση) και διασύνδεσης των σπουδών με την αγορά εργασίας (πχ. πρακτική άσκηση).

Η άποψη αυτή αδυνατεί να εξετάσει το φαινόμενο συστημικά, περιοριζόμενη στην απόδοση του φαινομένου σε ατομικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής οικογένειας και των παιδιών-φοιτητών της («επιζητούν την καλοπέραση», «είναι φυγόπονοι», «είναι τεμπέληδες και χαλαροί» κ. ά), συμβάλλοντας έτσι στη λανθασμένη και αποπροσανατολιστική απόδοση των κοινωνικών συμπεριφορών και φαινομένων σε ατομικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Με αυτό τον τρόπο δεν «θίγονται» ούτε οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική διαδικασία (πχ. κοινωνικές και χωρικές ανισότητες) ούτε οι ενδεχόμενες οργανωτικές-θεσμικές-εκπαιδευτικές ατέλειες των ίδιων των πανεπιστημιακών σχολών (π.χ. ποιότητα μαθησιακού περιβάλλοντος, εμμονή σε παραδόσεις ex cathedra).

Η επεξεργασία στοιχείων τόσο για το ποσοστό των εργαζόμενων πρωτοετών φοιτητών (ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006)[21] όσο και για το ποσοστό των «βραδυπορούντων» φοιτητών (φοιτητές πέρα των κανονικών εξαμήνων)[22] μας οδηγεί στη διατύπωση μιας υπόθεσης εργασίας για ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των φοιτητών, της ανάγκης για εργασία κατά την περίοδο των σπουδών τους, την καθυστέρηση στην αποφοίτηση και την εισαγωγή τους σε Σχολές και Τμήματα των οποίων οι απόφοιτοι παρουσιάζουν υψηλό δείκτης ανεργίας και ετεροαπασχόλησης. Καθώς δεν μπορούμε στο πλαίσιο αυτού του άρθρου να καλύψουμε όλα αυτά τα ζητήματα, επικεντρωνόμαστε στο θέμα των εργαζόμενων μεταξύ των πρωτοετών φοιτητών.

Αναλυτικότερα (βλ. Πίνακα 3), παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των εργαζόμενων φοιτητών κατά την περίοδο που ενδιαφέρει εδώ. Ήδη στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Αιγαίου και Θεσσαλίας, το 10-11% των πρωτοετών φοιτητών -το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006- δηλώνει ότι εργάζεται έναντι 6,5-7% το ακαδημαϊκό έτος 2001-2002. Στην πλειονότητα των Πανεπιστημίων, το ποσοστό των εργαζόμενων φοιτητών είναι πάνω από 5% (με εξαίρεση τα Πολυτεχνεία και τις Πολυτεχνικές Σχολές), ενώ παρατηρείται τάση αλματώδους αύξησης των εργαζόμενων φοιτητών στα περισσότερα Πανεπιστήμια και Τμήματα.

Πίνακας 3
Εργαζόμενοι φοιτητές (ως % συνόλου των πρωτοετών φοιτητών) στα Πανεπιστήμια: Ακαδημαϊκά έτη 2001-2002 και 2005-2006

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	Εργαζόμενοι φοιτητές ως % των πρωτοετών φοιτητών		Ποσοστιαία (%) Διαφορά 2005-2006/2001-2002
	2001-2002	2005-2006	
Πανεπιστήμιο Αθηνών	6,7	10,7	59,6
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	7,4	10,4	40,1
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	6,1	10	63,7
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)	5,9	9,3	56,9
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)	5,1	8,1	60,2
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	2,8	7,1	152,0
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	2,3	6,6	184,8
Πανεπιστήμιο Κρήτης	7,7	6,1	-20,6
Πνεπιστήμιο Πατρών	2,3	5,9	150,9
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	2,0	5,7	190,8
Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	3,4	5,6	63,7
Χαροκόπειο	2,9	5,4	87,8
Πολυτεχνική Σχολή Πατρών	2,8	4,8	72,5
Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ	2,7	4,0	44,8
Πολυτεχνείο Κρήτης	3,5	3,5	0,3
Πολυτεχνική Σχολή ΔΠΘ	2,2	3,2	45,1
Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ)	1,6	2,6	59,6

Πηγή: Ιδία επεξεργασία δεδομένων της ΕΣΥΕ

Οι διαφοροποιήσεις είναι ακόμα πιο έντονες σε επίπεδο Τμημάτων. Τα μεγαλύτερα ποσοστά εργαζόμενων πρωτοετών φοιτητών παρατηρούνται στα Τμήματα Πολιτικής Επιστήμης, Οικονομικών Επιστημών, Θεολογίας, Παιδαγωγικών και Φιλολογικών σπουδών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι το ποσοστό των εργαζόμενων φοιτητών (2005-2006) στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης (Πανεπιστήμιο Αθηνών) είναι στο 14,3% και στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ στο 17,1%. Η ύπαρξη εργαζόμενων φοιτητών σε συγκεκριμένα Τμήματα και Σχολές συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων,

όπως η κοινωνικο-οικονομική προέλευση, η ύπαρξη ευκαιριών μερικής απασχόλησης σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία (πχ. απασχόληση φοιτητών «καθηγητικών» σχολών στα φροντιστήρια), ο διαφορετικός βαθμός εντατικοποίησης των σπουδών (πχ. Τμήματα Επιστημών Υγείας), η εσωτερική μετανάστευση των φοιτητών (πχ. έξοδα ενοικίου).

Τα παραπάνω στοιχεία σε συνδυασμό με την ύπαρξη μεγάλου αριθμού φοιτητών πέρα των κανονικών εξαμήνων σε Τμήματα με χαμηλότερη κοινωνικο-οικονομική προέλευση και με αυξημένες εργασιακές αβεβαιότητες (πχ. Τμήματα Κοινωνιολογίας και Πολιτικής Επιστήμης) ενισχύουν την άποψη ότι το φαινόμενο των βραδυπορούντων φοιτητών είναι ένα δομικό / διαρθρωτικό πρόβλημα και όχι ένα άθροισμα περιπτώσεων «κακών» φοιτητών και «χαλαρών» Τμημάτων.

Συμπεράσματα

Η ποσοτική διεύρυνση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας, αν και θεωρήθηκε ως ένα βαθμό ένδειξη «εκδημοκρατισμού», δεν συνεπάγεται άρση δομικών εμποδίων συγκεκριμένων ομάδων του πληθυσμού όσον αφορά γενικά την πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα την πρόσβασή τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι έντονες και αυξανόμενες κοινωνικές και χωρικές ανισότητες στη χώρα μας διαμορφώνουν ένα άνισο πεδίο πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά, διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές διαδρομές και πολύ διαφοροποιημένες «ποιότητες πρόσβασης» στα πανεπιστήμια.

Οι φοιτητές των Πολυτεχνικών και Ιατρικών Σχολών, καθώς και των Τμημάτων Νομικής (σε μικρότερο βαθμό), στη συντριπτική πλειοψηφία τους, προέρχονται από υψηλότερα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά στρώματα, ενώ έχουν τη δυνατότητα να αφοσιωθούν πλήρως στη σπουδή. Αντιθέτως, στις Σχολές και τα Τμήματα με περιορισμένες επαγγελματικές προοπτικές και χαμηλό κοινωνικό γόητρο (πχ. Κοινωνιολογία, Πολιτική Επιστήμη, Θεολογία) υπερεκπροσωπούνται φοιτητές με χαμηλότερη κοινωνική και οικονομική προέλευση. Στα Τμήματα αυτά παρατηρείται και το φαινόμενο της ύπαρξης υψηλών ποσοστών εργαζόμενων φοιτητών και φοιτητών πέρα των κανονικών εξαμήνων («βραδυπορούντες»), στοιχείο δηλωτικό της ύπαρξης μιας συστηματικής / διαρθρωτικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Η συσχέτιση αυτή συνιστά τον πυρήνα ενός φαύλου κύκλου αναπαραγωγής των ανισοτήτων, αφού οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα συγκεντρώνονται σε Σχολές χαμηλών προσδοκιών με υψηλό ποσοστό ανεργίας, εργασιακής επισφάλειας, ετεροαπασχόλησης και καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των σπουδών.

Η ενσωμάτωση της κοινωνικής διάστασης στη συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν αντανακλά μόνο αξιολογικά, ηθικά και δεοντολογικά προαπαιτούμενα αλλά και οικονομικές σκοποθεσίες. Οι κοινωνικές ανισότητες και η διαιώνισή τους – σε πολλές περιπτώσεις –συντελούν στη μειωμένη αναπτυξιακή προσπάθεια, στην έλλειψη καινοτομίας, αλλά και στην έλλειψη κοινωνικής εμπιστοσύνης στους πολιτικούς θεσμούς με ποικίλες συνέπειες για την ποιότητα του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος (πχ. αύξηση πιέσεων για πελατειακές σχέσεις).

Τέλος, η όποια ενσωμάτωση της κοινωνικής διάστασης - ειδικά στο θεσμικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (πχ., ανταποδοτικές υποτροφίες, σπουδαστικά δάνεια) – οφείλει να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη στήριξης των φοιτητών σε προγενέστερα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού στη χώρα μας δεν έχει θεσμοθετηθεί ένα καθολικό σύστημα κοινωνικής προστασίας (πχ. ελάχιστο εγγυημένο εισόδημα). Η συμπερίληψη της κοινωνικής διάστασης δεν μπορεί να είναι αποσπασματική αλλά απαιτείται να είναι συστημική και συνολική προκειμένου να έχει επίδραση στις ποιότητες πρόσβασης συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων.

Σημειώσεις

[1] Η περίοδος προπαρασκευής, διαμόρφωσης και ψήφισης του νόμου 3549/2007 (ΦΕΚ 69Α/ 20-3-2007) με τίτλο «για τη μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» υπήρξε περίοδος διατύπωσης και αξιολόγησης ποικίλων προσεγγίσεων για το ρόλο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και την ανάγκη διαρθρωτικών αλλαγών. Μεταξύ των προτάσεων-πορισμάτων που κατατέθηκαν αναφέρουμε το πόρισμα της Επιτροπής του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, τις προτάσεις της ΠΟΣΔΕΠ, την έρευνα-μελέτη του ΕΛΙΑΜΕΠ, καθώς και τις προτάσεις κινήσεων πανεπιστημιακών δασκάλων και κομματικών φορέων. Βλ. την ποικιλία απόψεων που δημοσιεύθηκαν στο Βερέμης και Παπαζήσης, 2007.

[2] Η προσέγγιση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πορείας των σπουδαστών αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες για την ερμηνεία της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής επιτυχία ή αποτυχίας των ατόμων. Συνοπτικά, έχουν διατυπωθεί προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στις προσωπικές ικανότητες (πχ. νοημοσύνη), την πολιτισμική αποστέρηση, την υλική αποστέρηση, τη μεταβίβαση πολιτισμικού κεφαλαίου και την αλληλεπίδραση σχολικού περιβάλλοντος και μαθητή. Βλέπε αναλυτικά για σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl, 1996, Γώγου, Λ., 2002, Μυλωνάς, Θ., 2004, Φραγκουδάκη, Α., 1985. Για μια ιστορική προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Τσουκαλάς, Κ., 2006.

[3] Βλέπε, χαρακτηριστικά, για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2009 από την ιστοσελίδα www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php).

[4] Η προώθηση μιας άποψης, ερμηνείας ή ανάγνωσης της πραγματικότητας ως της μόνης ορθολογικής αποτελεί δομικό στοιχείο κάθε συστήματος που επιδιώκει να καταστεί ηγεμονικό. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σκοποί και τα σχήματα ερμηνείας του ηγεμονικού συστήματος (πχ. οικονομικού) αναβαπτίζονται ως de facto προαπαιτούμενα κάθε άλλου συστήματος (πχ. κοινωνική πρόνοια, εκπαίδευση). Πολύ εύστοχα επισημαίνεται (Καστοριάδης, 1996: 12, 19, 30-31) ότι «…ο καπιταλισμός είναι ένα κοινωνικό καθεστώς που παράγει μια ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία το ίδιο το καθεστώς είναι 'ορθολογικό'», «…το οικονομικό κίνητρο τείνει να υποκαταστήσει όλα τα άλλα…» και «…όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και όλες της οι συνέπειες καταλήγουν να θεωρούνται κατά το μάλλον ή ήττον ως ουσιωδώς, χαρακτηριζόμενες και αξιολογούμενες από την οικονομική τους διάσταση…».

[5] Η ηγεμονία του λόγου περί ανταγωνιστικότητας εντάσσεται σε μια γενικότερη προβληματική για την ιδεολογική και θεσμική μετάλλαξη του πανεπιστημίου με ιδεολογικές και ιστορικές διαστάσεις. Βλέπε ενδεικτικά Ματθαίου, 2001 και Berchem, 2006.

[6] Η παραμέληση του ζητήματος των ανισοτήτων (κοινωνική διάσταση) όσον αφορά την οικονομική ανάπτυξη δεν είναι αξιολογικά ουδέτερη. Ακόμα περισσότερο, δεν είναι και επιστημονικά δικαιολογημένη, αφού η σχέση ανισοτήτων και ανάπτυξης εξετάζεται υπό διάφορα πρίσματα και με ποικιλία ευρημάτων. Όσο εύλογη και τεκμηριωμένη είναι η άποψη περί θετικής συσχέτισης ανισοτήτων και ανάπτυξης («οι ανισότητες παρέχουν κίνητρο για μεγιστοποίηση της προσπάθειας»), άλλο τόσο εύλογη είναι και η υπόθεση της αρνητικής συσχέτισης («οι ανισότητες προκαλούν δυσανεξία, κοινωνικές συγκρούσεις, αποθάρρυνση και σπατάλη ανθρωπίνων πόρων»), Βλέπε αναλυτικά για μις συνοπτική επισκόπηση της σχετικής επιστημονικής συζήτησης στο Quintin και Saving, 2008. Ειδικότερα για την πραγμάτευση της σχέσης δικαιοσύνης και αποδοτικότητας / αποτελεσματικότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης, βλ. OECD, 2007, Commission of the European Communities, 2006 και World Bank, 2005. Εκτός από το καθαρά οικονομικό-κοινωνιολογικό κριτήριό μας, υπάρχει και ένα ηθικό στοιχείο στην έμφαση που οφείλουμε να αποδώσουμε στο ζήτημα των ανισοτήτων, καθώς η πλειοψηφία των Ελλήνων (αλλά και πολλών άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης) θεωρεί ότι η φτώχεια και οι ανισότητες είναι απόρροια κοινωνικών παραγόντων (αδικία, αποτέλεσμα οικονομικού εκσυγχρονισμού) και όχι προσωπικών ή ατομικών χαρακτηριστικών (πχ. ατυχία, τεμπελιά, έλλειψη θέλησης). Βλ. αναλυτικότερα Eurobarometer, 2007 και Eurobarometer, 2002.

[7] Βλ. για το παράδειγμα και το όραμα του ΟΗΕ/UNESCO συγκριτικά με το «οικονομίστικο» του ΟΟΣΑ τη μελέτη του Σταμάτη, 2005. Επίσης, για τη συστημική σύγκριση της θεώρησης του ΟΗΕ/ UNESCO έναντι της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, βλ. Μπουρίκος, 2006.

[8] Για τη μέτρηση της σχετικής φτώχειας χρησιμοποιείται ο δείκτης οικονομικής επισφάλειας της Eurostat (ποσοστό πληθυσμού με εισόδημα κάτω από το 60% του διάμεσου εισοδήματος). Βλέπε αναλυτικά: http://epp.eurostat.ec.europa.eu (social statistics), πρόσβαση 12.3.2009.

[9] Νομίζουμε ότι η παρατήρηση αυτή αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία - παρά τη θεσμοθετημένη δωρεάν παιδεία - λόγω του υπέρογκου οικονομικού βάρους που συνεπάγεται για τον οικογενειακό προϋπολογισμό η στήριξη της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών στο δημόσιο σχολείο. Βλ. σχετικά και μελέτες του ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ www.kanep-gsee.gr.).

[10] http://epp.eurostat.ec.europa.eu (social statistics), πρόσβαση 12.3.2009. Βλ. επίσης για την παιδική φτώχεια στην Ελλάδα και την υποβάθμιση του ζητήματος στο πεδίο της εγχώριας κοινωνικής πολιτικής, Ziomas, Bouzas και Ntontis, 2007.

[11] Βλ. Anderson et.al., 2009.

[12] Βλ. αναλυτικότερα Πετράκος και Ψυχάρης, 2004, για τις περιφερειακές εισοδηματικές αποκλίσεις στην Ελλάδα. Για τις αποκλίσεις μεταξύ Δήμων της Αττικής, βλ. Μαλούτας, 2000 και Μπουρίκος, 2008.

[13] Βλ. Συνήγορος του Πολίτη, 2006 και 2007.

[14] Βλ. Χατζηνικολάου, 2008 για συγκεκριμένες επιπτώσεις του θεσμικού ρατσισμού στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Για την περίπτωση των μουσουλμανοπαίδων (Θράκη), βλ. Μαυρομμάτης, 2005 και ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2005-2008» www.museduc.gr.).

[15] Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006 και 2008.

[16] Η Δυτική Αττική περιλαμβάνει τους Δήμους Άνω Λιοσίων, Ζεφυρίου, Φυλής, Ελευσίνας, Μαγούλας, Μάνδρας, Ασπροπύργου, Βιλίων, Νέας Περάμου, Μεγάρων και την Κοινότητα Ερυθρών.

[17] Η Δυτική Αθήνα (εκπαιδευτική περιφέρεια Γ΄ Αθήνας) περιλαμβάνει τους Δήμους Αιγάλεω, Αγίας Βαρβάρας, Χαϊδαρίου, Περιστερίου, Αγίων Αναργύρων, Καματερού, Ιλίου και Πετρούπολης.

[18] Η κατάταξη των σχολικών μονάδων σε «προβληματικές» και «μη προβληματικές» αντανακλάται και στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αποφύγουν μετάθεση σε περιοχές, όπως τα Άνω Λιόσια και το Ζεφύρι. Μια τέτοια μετάθεση, τους γεμίζει με άγχος και ένταση μπροστά στην εκδήλωση κοινωνικών προβλημάτων μέσα στις σχολικές μονάδες, δεδομένης άλλωστε της απουσίας υποστηρικτικών κοινωνικών υπηρεσιών. Βλ. και ανάλυση για τους μηχανισμούς στιγματισμού και αυτό-εκπληρούμενης προφητείας στο Κατσίλλης, 2005.

[19] ΚΕΕ, 2008.

[20] Η κατανομή των φοιτητών ανά επάγγελμα πατέρα ακολουθεί τη στατιστική ταξινόμηση των επαγγελμάτων (ΣΤΕΠ-92) που χρησιμοποιεί η ΕΣΥΕ για τη συλλογή και παράθεση των δεδομένων. Η κατανομή αυτή διακρίνει δέκα (10) μεγάλες ομάδες επαγγελμάτων: Μέλη των βουλευομένων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (ομάδα 1), πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα (ομάδα 2), τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα (ομάδα 3), υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα (ομάδα 4), απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές (ομάδα 5), ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς (ομάδα 6), ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα (ομάδα 7), χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (ομάδα 8), ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες (ομάδα 9) και ένοπλες δυνάμεις (ομάδα 0). Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, έχουμε κατηγοριοποιήσει τις 10 ομάδες ως εξής: υψηλότερα ή «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα (ομάδες 1 και 2), μεσαία κοινωνικά στρώματα (ομάδες 3, 4, 5 και 0), εργάτες (ομάδες 7, 8 και 9) και αγρότες (ομάδα 6).

[21] Τα στοιχεία για τη συμμετοχή των εργαζόμενων φοιτητών στο σύνολο των πρωτοετών φοιτητών παρέχονται από την ΕΣΥΕ (έρευνα ατομικού ερωτηματολογίου πρωτοετών φοιτητών).

[22] Τα στοιχεία παρέχονται από το ΥΠΕΠΘ (αδημοσίευτα στοιχεία, επιτόπια έρευνα ομάδας ΕΛΙΑΜΕΠ στο πλαίσιο της Έρευνας για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, 2006). Βλέπε γενικά για την έρευνα Τσούκαλης, 2006).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Anderson, R. et.al. (2009), *Second European Quality of Life Survey Overview,* Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Berchem, T. (2006), The University as an Agora-Based on Cultural and Academic Values, *Higher Education in Europe,* 31 (4), 395-398.

Brennan, J. (2008), Higher education and social change, *Higher Education,* 56, 381-393.

Brennan, J., Naidoo, R. (2008), Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice, *Higher education,* 56, 287-302.

Calboun, C. (2006), The University and the Public Good, *Thesis Eleven,* 84, 7-43.

Commission of the European Communities (2006), Efficiency and equity in European Education and Training Systems, *Communication SEC (2006) 1096,* Brussels, Commission.

Eurobarometer (2002), Social precarity and social integration, *Report for the European Commission.*

Eurobarometer (2007), Poverty and social exclusion, *Special Eurobarometer 279/ Wave 67.1.*

Hale, S. (2006), Widening participation, equalizing opportunity? Higher education's mission impossible, *Politics,* 26 (2), 93-100.

OECD (2007), *No more failures: Ten steps to equity in education,* Paris, OECD.

Quintin, E, Saving, J. (2008), Inequality and growth: Challenges to the old orthodoxy, *Economic Letters,* Federal Reserve Bank of Dallas.

Values, *Higher Education in Europe,* 31 (4), 395-398.

World Bank (2005), *World Development Report 2006: Equity and Development*, Washington-New York, World Bank.

Ziomas, D., Bouzas, N., Ntontis, D. (2007), *Tackling child poverty and promoting the social inclusion of children. A study of national policies* (ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2009, από την ιστοσελίδα: www.peer-review-social-inclusion.net).

Ελληνική

Βερέμης, Θ. και Β. Παπαζήσης (2007) επιμ., *Διάλογος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Παπαζήση, Αθήνα.

Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (1996), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα,* Αθήνα, Καρδαμίτσας.

Γώγου, Λ. (2002), Η σχολική επιτυχία ως σχέση με τη γνώση, *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕ,* 7-9.11.2002 (ανακτήθηκε 19 Ιανουαρίου 2009 από την ιστοσελίδα www.pee.gr).

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (2007), *Τα συνδικάτα με την τοπική κοινωνία μπροστά στις εκπαιδευτικές ανισότητες,* Αθήνα, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

Καστοριάδης, Κ. (1996), *Η «ορθολογικότητα» του καπιταλισμού,* Αθήνα, Ύψιλον.

Κατσίλλης, Μ. (2005), Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας,* 3, 131-138 (ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου 2008 από την ιστοσελίδα: www.elemedu.upatras.gr.).

ΚΕΕ (2008), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων,* Αθήνα, ΚΕΕ (http://www.kee.gr/html/appschoolmon_main.php).

Μαλούτας, Θ., επιμ. (2000), *Κοινωνικός και Οικονομικός Άτλας της Ελλάδας. Τόμος 1ος: Οι Πόλεις,* Αθήνα-Βόλος: ΕΚΚΕ- Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Ματθαίου, Δ. (2001), *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του,* Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2005), Το Πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κώδικας της νέας δεξιάς και η μάχη των λέξεων, στο Γράβαρης, Δ., Παπαδάκης, Δ., επιμ., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (292-317*),* Αθήνα, Σαββάλας

Ματθαίου, Δ. (2008), Πολιτικές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση: Αδικαιολόγητες βεβαιότητες και επικίνδυνες ψευδαισθήσεις, στο Χατζηδήμος, Δ. κ.ά. (επιμ.), *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (σελ. 221-226), Αθήνα: Ατραπός.

Μαυρομμάτης, Γ. (2005), *Τα παιδιά της Καλκάντζας,* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μπουρίκος, Δ. (2006), Το ζήτημα της πρόσβασης και το ελληνικό Πανεπιστήμιο: Ελλείμματα και προκλήσεις, στο ΕΛΙΑΜΕΠ, *Έρευνα για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα,* Αθήνα, ΕΛΙΑΜΕΠ (http://www.eliamep.gr/greek-university-education).

Μπουρίκος, Δ. (2008), Ενδοπεριφερειακές ανισότητες και περιφερειακή πολιτική. Το παράδειγμα της Αττικής, *Τελική Εργασία (αδημοσίευτη) / Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης* (επιβλέπων καθηγητής: Ν. Μαραβέγιας), Αθήνα, Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.

Μυλωνάς, Θ. (2004), *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς,* Αθήνα, Gutenberg (β΄ έκδοση).

Μυλωνάς, Θ. (2004), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές,* Αθήνα, Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ,* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2009 από την ιστοσελίδα www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php).

Πετράκος, Γ., Ψυχάρης, Γ. (2004), *Περιφερειακή Ανάπτυξη στην Ελλάδα,* Αθήνα, Κριτική.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004),* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σταμάτη, Κ. (2005), *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»,* Αθήνα, Σαββάλας.

Συνήγορος του Πολίτη (2006), *1η Ετήσια Έκθεση ως Εθνικός φορέας προώθησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης»,* Αθήνα.

Συνήγορος του Πολίτη (2007), *2η Ετήσια Έκθεση ως Εθνικός φορέας προώθησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης»,* Αθήνα.

Σωτηρόπουλος Α., Δ. (1994), Διαχρονικές τάσεις στην σπουδή των νομικών και το φαινόμενο της νομικής υπερεκπαίδευσης, στο Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., επιμ., *Νομικές σπουδές και νομικά επαγγέλματα στην Ελλάδα* (57-78), Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.

Τσουκαλάς, Κ. (2006), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922),* Αθήνα, Θεμέλιο (στ΄έκδοση).

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο,* Αθήνα, Παπαζήσης.

Τσούκαλης, Λ. , επιμ. (2006), *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον,* Αθήνα, ΕΛΙΑΜΕΠ.

Χατζηνικολάου, Α. (2008), Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους, *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων,* 14, 148-162 (ανάκτηση 2 Νοεμβρίου 2008 από την ιστοσελίδα: www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos14/index.php).

Όροι και προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Μιχάλης Κασσωτάκης

Abstract

Conditions and prerequisites that a system for access to higher education should satisfy

A long discussion about the change of the system for access to higher education has been carried out in Greece recently and a number of different proposals have been put forward by different associations and individuals to this end. In order to adopt one of those proposals it is imperative to assess them on the basis of specific criteria, which are widely accepted by both the Greek society and various educational and scientific associations. Such criteria could, in our opinion, form the conditions and prerequisites that a system for access to higher education should satisfy. The present paper aims to delineate these criteria, the most important of which are: a) equality as to participation in selection processes, moderation of the socio-economic inequalities, social consensus, validity and reliability of the examination processes, correspondence of the interests of the candidates to the type of studies they follow, upgrading of the Lyceum and others.

Πρόσφατα γίνεται μεγάλη συζήτηση στην Ελλάδα για την αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής κατατίθενται τόσο από συλλογικούς φορείς όσο και από μεμονωμένα άτομα ποικίλες προτάσεις. Για την επιλογή της καλύτερης από αυτές τις προτάσεις θεωρούμε αναγκαία την αξιολόγησή τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία είναι ευρύτερα αποδεκτά από την ελληνική κοινωνία και την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Τέτοιου είδους κριτήρια μπορούν κατά την άποψή μας να είναι οι όροι και οι προϋποθέσεις που το παραπάνω σύστημα πρέπει να πληροί. Η αποσαφήνιση των όρων αυτών που θεωρούνται ότι ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα αποτελεί το

στόχο του παρόντος κεφαλαίου. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται οι αρχές της ισότητας ως προς τη συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής, η άμβλυνση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, η κοινωική συναίνεση, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των εξεταστικών διαδικασιών, η αντιστοιχία μεταξύ ενδιαφερόντων των υποψηφίων και των κλάδων σπουδών στις οποίες κατατάσσονται, η συμβολή στην ανβάθμιση του Λυκείου και άλλα παρόμοια.

1. Εισαγωγή

Από τα τέλη του 2008 έχει αναθερμανθεί η συζήτηση για την αναμόρφωση του συστήματος πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία είχε αρχίσει από το 2004 μετά την άνοδο της Νέας Δημοκρατίας στην εξουσία. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής ποικίλοι εκπαιδευτικοί και άλλοι φορείς, αλλά και μεμονωμένα άτομα (πανεπιστημιακοί κυρίως) διατυπώνουν διάφορες προτάσεις για τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στον παραπάνω τομέα (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2005, Π.Ε.Ε. 2008, Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009, Ο.Κ.Ε., 2009).

Για την επιλογή της καταλληλότερης από τις προτάσεις αυτές θεωρούμε απαραίτητη την αξιολόγησή τους, μέσα από την οποία θα αναδειχθούν τα θετικά και αρνητικά σημεία της καθεμιάς. Η αξιολόγηση όμως αυτή πρέπει να βασίζεται σε κριτήρια αποδεκτά από την κοινωνία και ιδιαίτερα από την εκπαιδευτική κοινότητα και τους ειδικούς στο συγκεκριμένο τομέα. Τέτοιου είδους κριτήρια μπορούν, κατά τη γνώμη μας, να είναι οι όροι και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σύστημα πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως προκύπτουν από τη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Douglass, 2007, Eurydice/Eurostat, 2007, Santiago et al. 2008, Π.Ε.Ε. 2008, Κασσωτάκης, 2005).

Ξεκινώντας από τις σκέψεις αυτές, θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε στη συνέχεια τους σημαντικότερους από τους παραπάνω όρους. Ο προσδιορισμός τους έχει ως πλαίσιο αναφοράς την ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

2. Όροι και προϋποθέσεις

2.1. Ευρεία κοινωνικο-πολιτική αποδοχή

Για να έχει μακροβιότητα ένα σύστημα πρόσβασης στα τριτοβάθμια ιδρύματα, ο ρόλος του οποίου είναι καθοριστικός για τη λειτουργία όχι μόνο της εκπαίδευ-

σης αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, πρέπει να τυγχάνει της μεγαλύτερης δυνατής κοινωνικής αποδοχής και να είναι προϊόν πολιτικής συναίνεσης, ως προς γενικό του πλαίσιο τουλάχιστον και τις βασικές αρχές που το διέπουν. Αν δεν πληρούται ο όρος αυτός, το σύστημα θα μεταβάλλεται, ανάλογα με την εναλλαγή των πολιτικών κομμάτων στην εξουσία, κατάσταση που, όπως προκύπτει από την πρόσφατη αλλά και την παλαιότερη ελληνική εμπειρία, έχει σημαντικές αρνητικές εκπαιδευτικές και κοινωνικο-οικονομικές συνέπειες. Η επιδίωξη εξασφάλισης της προϋπόθεσης αυτής, δεν σημαίνει ότι το σύστημα που θα υιοθετηθεί δεν θα πρέπει να βελτιώνεται, ανάλογα με την εμπειρία που θα προκύπτει από την εφαρμογή του. Άλλο όμως είναι η βελτίωση ενός συστήματος και άλλο η εκ βάθρων αλλεπάλληλη ανατροπή και η συνεχής αλλαγή του.

Η κοινωνικο-πολιτική αποδοχή του υπό εξέταση συστήματος έχει άμεση σχέση και με τα βασικά χαρακτηριστικά του, τα κυριότερα από τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια ως επιμέρους όροι και προϋποθέσεις τις οποίες αυτό οφείλει να ικανοποιεί.

2.2. Αδιάβλητη και αξιοκρατική διαδικασία επιλογής

Κάθε σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει κάποια διαδικασία επιλογής, αφού δεν είναι δυνατόν να ικανοποιούνται πλήρως οι φιλοδοξίες όλων όσοι επιθυμούν να σπουδάσουν, ιδιαίτερα σε τομείς στους οποίους η προσφορά δεν συμβαδίζει με τη ζήτηση. Για να είναι όμως κοινωνικά αποδεκτή η επιλογή αυτή, πρέπει όχι μόνο να είναι αδιάβλητη και αξιοκρατική, αλλά και να πείθει γι' αυτό. Η παραπάνω προϋπόθεση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ελληνική κοινωνία, η οποία έχει υποφέρει για μεγάλο χρονικό διάστημα από την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων, λόγος για τον οποίο είναι συνήθως δύσπιστη απέναντι σε κάθε είδους επιλογή που αφήνει περιθώρια σε εξωτερικές παρεμβάσεις.

Η ίδια η ιστορία του συστήματος πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει να επιδείξει πολλές περιπτώσεις ανάκλησης ή αλλοίωσης μέτρων, παιδαγωγικά ορθών, λόγω των στρεβλώσεων που προκαλούσαν ή υπήρχε ο φόβος ότι θα προκαλούσαν εξωτερικές παρεμβάσεις.[1]

Για τον παραπάνω λόγο τα συστήματα εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που εφαρμόστηκαν από το 1964 μέχρι σήμερα, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην εξασφάλιση αμερόληπτων διαδικασιών επιλογής και πέτυχαν σε ικανοποιητικό βαθμό τον επιδιωκόμενο στόχο. Έπεισαν δηλαδή την ελληνική κοινωνία για το αδιάβλητο των σχετικών διαδικασιών. Η κοινωνική αυτή εμπιστοσύνη αποτελεί ίσως το σημαντικότερο πλεονέκτημά τους, το οποίο πρέπει να διατηρηθεί, όποια αλλαγή κι αν υπάρξει στον τρόπο με τον

οποίο θα γίνεται στο μέλλον η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιδίωξη αυτή οφείλει να αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν οι προτάσεις που διατυπώνονται για την αναμόρφωση των διαδικασιών πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας

2.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των αξιολογικών διαδικασιών

Εκτός από την προϋπόθεση που μνημονεύθηκε προηγουμένως, βασικοί όροι για την αποδοχή και την επιτυχία ενός συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να είναι η διασφάλιση της εγκυρότητας και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του. Ένα σύστημα επιλογής θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο, όταν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των πραγματικών γνώσεων και ικανοτήτων των υποψηφίων και της σειράς στην οποία αυτοί κατατάσσονται με βάση τα αποτελέσματα των σχετικών διαδικασιών (βλ. Κασσωτάκης, 2002, Δημητρόπουλος, 2003). Εξυπακούεται ότι στο πλαίσιο της εγκυρότητας αυτής περιλαμβάνεται και το στοιχείο της πρόγνωσης (προγνωστική εγκυρότητα), της πρόβλεψης δηλαδή της επιτυχούς πορείας των φοιτητών/ σπουδαστών στον τομέα των σπουδών για τον οποίο επιλέγονται. Με άλλα λόγια, αυτοί που εισάγονται σε κάποιο πανεπιστημιακό τμήμα πρέπει να έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που απαιτούνται για να μπορούν να παρακολουθήσουν ακώλυτα τις αντίστοιχες σπουδές. Οι μέχρι σήμερα έρευνες δεν έχουν δώσει ικανοποιητικά στοιχεία για την προγνωστική εγκυρότητα των συστημάτων επιλογής, τα οποία εφαρμόστηκαν στη χώρα μας[2]. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τις κριτικές οι οποίες ακούγονται συχνά από πανεπιστημιακούς για τις ελλείψεις των πρωτοετών φοιτητών.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των εξεταζομένων είναι μειωμένη, όταν αυτά στηρίζονται στο αποτέλεσμα λιγοστών αποσπασματικών εξεταστικών δοκιμασιών, όπως είναι για παράδειγμα οι μεταλυκειακές εξετάσεις σε μικρό αριθμό μαθημάτων. Η αδυναμία αυτή οφείλεται στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στη συγκεκριμένη περίπτωση τυχαίοι παράγοντες. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης αυξάνεται, όταν εκτιμώνται επιδόσεις των μαθητών που προκύπτουν από δοκιμασίες, οι οποίες καλύπτουν μεγάλα χρονικά διαστήματα (π.χ. και τις τρεις τάξεις του Λυκείου ή έστω τις δύο τελευταίες) και συνδυάζουν διαφορετικές εξεταστικές μεθόδους. Εξυπακούεται ότι αυτό ισχύει, εφόσον πληρούνται οι όροι που είναι αναγκαίοι και για την ανεπηρέαστη και αντικειμενική – στο βαθμό του δυνατού – αξιολογική κρίση των διδασκόντων, οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν με τρόπους που έχουμε αναλύσει σε άλλες εργασίες μας (βλ. Κασσωτάκης, 2002).

Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των εξετάσεων σχετίζεται ακόμη με το εύρος της ύλης στην οποία εξετάζονται οι υποψήφιοι για τα τριτοβάθμια ιδρύματα, καθώς και με τον τρόπο εξέτασής της. Η ύλη αυτή πρέπει να καλύπτει όλες τις βασικές γνώσεις που απαιτούνται για πανεπιστημιακές σπουδές σε συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, η δε εξέτασή της οφείλει να γίνεται με τρόπο που να αποδεικνύει αξιόπιστα την κατοχή της σε βάθος και όχι απλώς την απομνημόνευσή της. Εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που ελέγχουν περιορισμένη ύλη (π.χ. της τελευταίας μόνον τάξης) και εστιάζονται στην απομνημόνευση κυρίως δεν έχουν υψηλό δείκτη προγνωστικής εγκυρότητας.

2.4. Αντιστοιχία της τελικής επιλογής με τις επαγγελματικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των υποψηφίων

Το σύστημα εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει, επίσης, να επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή αντιστοιχία ανάμεσα στις επαγγελματικές και επιστημονικές προτιμήσεις των υποψηφίων και του είδους των σπουδών που τελικά ακολουθούν. Για το σκοπό αυτό ελήφθησαν κατά καιρούς διάφορα μέτρα στη χώρα μας (π.χ. ενημέρωση των μαθητών στο πλαίσιο του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), υποβολή των δηλώσεων προτίμησης των διαφόρων Τμημάτων από τους υποψηφίους μετά τη γνωστοποίηση των επιδόσεών τους κ.ά.). Δυστυχώς, ούτε στον τομέα αυτόν επιτεύχθηκαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όπως έχουμε άλλού σημειώσει (βλ. Κασσωτάκης & Παπαγγελή, 2009). Η αποτυχία οφείλεται σε πολλούς λόγους (αναποτελεσματικότητα του θεσμού του Σ.Ε.Π., ανεπάρκεια προσφερόμενων θέσεων στους τομείς των σπουδών υψηλής ζήτησης, μαζική στροφή των υποψηφίων προς ορισμένους επιστημονικούς κλάδους κτλ.). Τους λόγους αυτούς πρέπει να λάβει υπόψη οποιαδήποτε μελλοντική απόπειρα αναμόρφωσης του ισχύοντος συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο περιορισμός του εύρους των Τμημάτων των Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. που μπορούν να δηλώσουν οι υποψήφιοι δύναται να συμβάλει στην άμβλυνση του υπό εξέταση προβλήματος. Ενδέχεται όμως να δημιουργήσει άλλα, όπως είναι για παράδειγμα η παραμονή εκτός Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι. υποψηφίων με υψηλές επιδόσεις και η εισαγωγή σε αυτά άλλων με μικρότερους βαθμούς. Για τον παραπάνω λόγο, ο προτεινόμενος από πολλούς περιορισμός του εύρους των επιλογών των υποψηφίων δεν θα πρέπει να είναι πολύ μεγάλος. Το στοιχείο αυτό αποτελεί ένα άλλο κριτήριο αξιολόγησης των προτάσεων που διατυπώνονται σχετικά με την αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2.5. Διαμόρφωση ομοιογενών φοιτητικών πληθυσμών κατά Τμήματα

Από μελέτες που έχουν ασχοληθεί κατά το πρόσφατο παρελθόν με την ανάλυση των συστημάτων πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση που ίσχυσαν τις τελευταίες δεκαετίες[3] προκύπτει ότι αρκετά συστήματα παρείχαν τη δυνατότητα πρόσβασης στις ίδιες κατευθύνσεις σπουδών από διαφορετικές λυκειακές διαδρομές και με βάση τα αποτελέσματα εξετάσεων σε ανόμοια μαθήματα (π.χ. εισαγωγή σε ορισμένα τμήματα από διαφορετικές δέσμες πριν από το 2000, αντικατάσταση μαθημάτων αυξημένης βαρύτητας από μαθήματα γενικής παιδείας μετά το παραπάνω έτος). Η δυνατότητα αυτή παρείχε ευελιξία στο σύστημα και επέτρεπε τη διόρθωση, σε κάποιο βαθμό, λανθασμένων αρχικών προσανατολισμών των υποψηφίων. Οδηγούσε, όμως, στη δημιουργία ανομοιογενών από πλευράς βασικών γνώσεων φοιτητικών πληθυσμών, συνέπεια που δυσχέραινε την ποιοτική αναβάθμιση των οικείων τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τούτο σημαίνει ότι ο όρος της ευελιξίας του συστήματος είναι αναγκαίος στο βαθμό που δεν προκαλεί δυσλειτουργίες στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Η εύρεση της χρυσής τομής ανάμεσα στη δημιουργία ενός ευέλικτου συστήματος εισαγωγής στα τριτοβάθμια ιδρύματα και την εξασφάλιση ομοιογενών πληθυσμών από πλευράς βασικών αρχικών γνώσεων και δεξιοτήτων δεν είναι εύκολη. Η αναζήτησή της, πάντως, οφείλει να αποτελεί ένα άλλο κριτήριο για την αξιολόγηση των συστημάτων πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

2.6. Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους ενδιαφερομένους

Οι ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στο τριτοβάθμιο επίπεδό της πρέπει να είναι, στο βαθμό του δυνατού, ίδιες για όλους. Για λόγους παιδαγωγικής δεοντολογίας και κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες να συμμετάσχουν στις διαδικασίες επιλογής. Αυτό σημαίνει ότι στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν πρέπει να υπάρχουν κατευθύνσεις, οι οποίες δεν παρέχουν το παραπάνω δικαίωμα σε όσους τις ακολουθούν. Για τους ίδιους λόγους, δεν επιτρέπεται να τίθενται άλλου είδους εμπόδια (π.χ. οικονομικά), τα οποία περιορίζουν τη δυνατότητα που αναφέραμε προηγουμένως. Συνεπώς, η αναμόρφωση των διαδικασιών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να συνδυασθεί με τη λήψη μέτρων υποβοήθησης των οικονομικά ασθενέστερων, για να είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν τις σπουδές τις οποίες επιθυμούν (π.χ. χορήγηση υποτροφιών ή άτοκων δανείων, διαμονή κατά προτεραιότητα σε φοιτητικές εστίες, δωρεάν σίτιση κτλ.).

Υπό το πρίσμα της άμβλυνσης των ανισοτήτων πρόσβασης στα τριτοβάθμια ιδρύματα θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να εξετασθούν και ορισμένα

από τα μέτρα που ελήφθησαν πρόσφατα, τα οποία πλήττουν κυρίως τα μειονεκτούντα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, όπως είναι για παράδειγμα η βαθμολογική βάση του 10 (βλ. ανακοίνωση της Ο.Λ.Μ.Ε. στις 4/7/2006**).** Το φαινόμενο, ασφαλώς, της εισαγωγής αποφοίτων Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με επιδόσεις κάτω του 10 δεν είναι αποδεκτό. Η λύση όμως πρέπει, κατά την κρίση μας, να εστιασθεί στην εξάλειψη των παραγόντων εκείνων που οδηγούν αρκετούς μαθητές στη λήψη Απολυτηρίου Λυκείου χωρίς να κατέχουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούν οι εισαγωγικές εξετάσεις και όχι στη δημιουργία φραγμών στην πραγματοποίηση ανώτερων σπουδών. Αναφερόμαστε κυρίως στη βελτίωση της ενισχυτικής διδασκαλίας και της πρόσθετης διδακτικής στήριξης, στη συστηματική αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης, στην αναμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας, στην υποστήριξη των χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογενειών, στον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου και σε άλλα παρόμοια.

2.7. Άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων στο Λύκειο

Οι αρνητικές συνέπειες που έχουν στο Λύκειο οι διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αναλυθεί, τόσο από εμάς (Κασσωτάκης & Παπαγγελή, 2009) όσο και από άλλους μελετητές (Καψάλης, 1985, Σ.Α.Β., 1989, Μπουζάκης, 1995, Παπακωνσταντίνου, 2003) και είναι ευρύτατα γνωστές (στρέβλωση της μορφωτικής λειτουργίας του Λυκείου, αδιαφορία για τα μη εξεταζόμενα σε πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα, στροφή προς τα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, επιπτώσεις στη διδακτική διαδικασία κτλ.). Για την εξάλειψή τους πολλοί εισηγούνται να αποδεσμευθεί το Λύκειο από το σύστημα επιλογής όσων εισάγονται στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. Η αποδέσμευση αυτή φαίνεται ότι αποτελεί στην παρούσα φάση το κυρίαρχο αίτημα και το βασικότερο κριτήριο με βάση το οποίο αναζητείται λύση στα προβλήματα που δημιουργεί το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συχνά όμως δεν είναι σαφές το τι εννοούν όσοι κάνουν την πρόταση αυτή. Αν ως αποδέσμευση νοείται η πλήρης αποκοπή του Λυκείου από το σύστημα επιλογής, τότε η σχετική πρόταση δε φαίνεται ρεαλιστική. Η επίδοση στο Λύκειο είτε αυτή αφορά στο γενικό μέσο όρο του Απολυτηρίου είτε σε ορισμένα μαθήματα περιλαμβάνεται, κατά κανόνα, μεταξύ των κριτηρίων επιλογής για τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εξάλλου, η επίδοση που θα έχουν οι απόφοιτοι του Λυκείου σε όποιες εξετάσεις κι αν καθιερωθούν μετά το Λύκειο ως διαδικασία πρόσβασης στα Α.Ε.Ι./ Τ.Ε.Ι. (εξετάσεις σε προπαρασκευστικό έτος, μεταλυκειακές εξετάσεις κτλ.) θα προσδιορίζεται πρωτίστως από τα εφόδια που τους προσέφερε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως το Λύκειο.

Επιπρόσθετα, η πλήρης αποσύνδεση της λυκειακής βαθμίδας από την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. δεν μπορεί παρά να έχει μέσα στην ελληνική πραγματικότητα αρνητικές επιπτώσεις στο Λύκειο. Ποιος άραγε πιστεύει σοβαρά ότι, αν υπάρξουν π.χ. εισαγωγικές εξετάσεις σε 4-5 μαθήματα μετά τη λήψη του απολυτηρίου του Λυκείου, τα αποτελέσματα των οποίων θα αποτελούν το μοναδικό κριτήριο πρόσβασης στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι., το ενδιαφέρον των μαθητών για το σύνολο των μαθημάτων του Λυκείου θα ενισχυθεί, ιδιαίτερα δε όταν το βάρος της προετοιμασίας γι' αυτά θα το έχουν τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα; Ποιος πιστεύει πραγματικά ότι έτσι θα αναβαθμισθεί το Λύκειο; Ποιος πιστεύει ότι, αν η επιλογή θα γίνεται με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε κάποιο πανεπιστημιακό ή μη πανεπιστημιακό προπαρασκευαστικό έτος, χωρίς να λαμβάνεται πουθενά υπόψη η πορεία των υποψηφίων στο Λύκειο, αυτό θα οδηγήσει στην αναγέννηση της λυκειακής βαθμίδας;[4]

Το ζητούμενο, επομένως, δεν είναι η αποσύνδεση ή η αποδέσμευση του Λυκείου από τις διαδικασίες πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά η εύρεση ενός τρόπου σύνδεσής τους που να μην έχει τις αρνητικές παρενέργειες στη λειτουργία του Λυκείου, τις οποίες γνωρίσαμε μέχρι σήμερα. Προς τα εκεί πρέπει να στραφεί η προσπάθεια όλων.

Σκόπιμο θεωρούμε να τονίσουμε ότι, ανεξάρτητα από το σύστημα μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που θα εφαρμοσθεί, το Λύκειο πρέπει να ενισχυθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει στέρεη γενική παιδεία και επαρκή εφόδια για τη συμμετοχή στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή σε όλους τους νέους, όποια κατεύθυνση σπουδών κι αν ακολουθήσουν μετά την αποφοίτησή τους από αυτό.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, υποστηρίζουμε ότι η αναμόρφωση του συστήματος εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν μπορεί με κανένα τρόπο να αγνοήσει το τι γίνεται στο Λύκειο**.** Η συμβολή του συστήματος μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην αναβάθμιση της λυκειακής βαθμίδας και στην ισχυροποίηση του ρόλου της και της παιδευτικής προσφοράς οφείλει να ενταχθεί στους όρους που πρέπει να πληροί το παραπάνω σύστημα.

2.8. Συμμετοχή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων στις διαδικασίες επιλογής των φοιτητών/σπουδαστών

Σύμφωνα με τις αρχές της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της αυτονομίας των ανώτατων ιδρυμάτων, τα Πανεπιστήμια και τα Α.Τ.Ε.Ι. πρέπει να έχουν ουσιαστικό λόγο όχι μόνο στο πόσους αποφοίτους Λυκείου μπορούν να εκπαιδεύ-

σουν, αλλά και στο ποιες γνώσεις και ικανότητες οφείλουν αυτοί να διαθέτουν για να γίνονται δεκτοί ως φοιτητές/σπουδαστές. Θεωρητικά, ο όρος αυτός διασφαλίζεται πλήρως, όταν η επιλογή των φοιτητών/σπουδαστών πραγματοποιείται από τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται, για την ώρα τουλάχιστον, εφικτό στην ελληνική πραγματικότητα για ποικίλους λόγους (αδυναμία διενέργειας εξετάσεων επιλογής σε μεγάλο αριθμό υποψηφίων, δυσπιστία στον αδιάβλητο χαρακτήρα της επιλογής κτλ.). Το πιθανότερο είναι να εξακολουθήσει και το νέο σύστημα να ελέγχεται από τις υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ, καθεστώς που δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια στην εμπλοκή των Α.Ε.Ι.-Α.Τ.Ε.Ι. στις διαδικασίες επιλογής. Είναι ωστόσο αναγκαίο να υπάρξει κάποιου είδους συμμετοχή τους σε αυτές, η οποία δεν θα περιορίζεται μόνο στο καθορισμό του αριθμού εισακτέων και στην τυπική συμμετοχή τους στην Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων. Πρέπει να περιλάβει και τη σύμπραξή τους στον καθορισμό της εξεταστέας ύλης, στην καθιέρωση συντελεστών βαρύτητας των διαφόρων μαθημάτων (αν προβλέπεται κάτι τέτοιο), στην ένταξη των διαφόρων Τμημάτων σε επιστημονικά πεδία και σε άλλα παρόμοια ζητήματα. Όλα αυτά αποτελούν μια άλλη πτυχή των όρων που πρέπει να πληροί ένα σύστημα πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3. Πώς θα επιτευχθούν οι παραπάνω όροι

Η διασφάλιση των προϋποθέσεων που μνημονεύθηκαν δεν είναι, ασφαλώς, εύκολη. Στην επίτευξή τους μπορούν να συμβάλουν τα ακόλουθα:

1. Η αξιοποίηση των διαφόρων ερευνών και μελετών που έχουν ασχοληθεί με την ανάλυση των συστημάτων επιλογής των φοιτητών/σπουδαστών, τα οποία εφαρμόστηκαν κατά καιρούς στη χώρα μας, και ειδικότερα αυτών που πραγματεύθηκαν ζητήματα σχετικά με τα αίτια τα οποία δεν επέτρεψαν κατά το παρελθόν τη διαμόρφωση των όρων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορεί να συμβάλει θετικά στον τομέα αυτό. Στηριζόμενοι π.χ. στα πορίσματα των ερευνών που ασχολήθηκαν με την ανάλυση των παραγόντων που προκαλούν το φαινόμενο του βαθμολογικού πληθωρισμού στο Λύκειο, όταν οι αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών συμπεριλαμβάνονται στα κριτήρια επιλογής για τα τριτοβάθμια ιδρύματα, είναι δυνατόν να προσδιορίσουμε τρόπους εξάλειψης της επίδρασής τους. Έτσι, θα μπορέσουμε να μειώσουμε τις ενστάσεις που διατυπώνονται όσον αφορά στη συμμετοχή της σχολικής βαθμολογίας στα κριτήρια επιλογής των φοιτητών/ σπουδαστών, η οποία, από παιδαγωγική άποψη, θεωρείται επιβεβλημένη.

Κατ' ανάλογο τρόπο, η μελέτη των πορισμάτων άλλων ερευνών που είχαν ως αντικείμενο τις ανισότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τις χαμηλές επιδόσεις σημαντικής μερίδας αποφοίτων Λυκείου ή με άλλα ζητήματα σχετικά με τις εισαγωγικές εξετάσεις (π.χ. επιλογή θεμάτων, τρόπος διόρθωσης και βαθμολογίας των γραπτών κτλ.) μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση άλλων πτυχών του συστήματος εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Τέτοιου είδους έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές στη χώρα μας. Μερικές χρειάζεται ίσως να επικαιροποιηθούν, ενώ ενδέχεται να υπάρχουν και τομείς στους οποίους απαιτούνται συμπληρωματικές μελέτες. Όλα αυτά απαιτούν ασφαλώς χρόνο. Το κέρδος όμως που θα επιτευχθεί είναι σημαντικό. Ας μη μας διαφεύγει ότι η παραγνώριση της εκπαιδευτικής έρευνας συνιστά ένα από τα πολλά αίτια αποτυχίας των εκπαιδευτικών αλλαγών.

2. Από την άποψη αυτή, θα ήταν χρήσιμη και η συγκριτική μελέτη των συστημάτων εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλων χωρών και ιδιαίτερα των δυτικοευρωπαϊκών. Εξυπακούεται ότι κανένα από τα συστήματα αυτά δεν μπορεί αυτούσιο να μεταφερθεί στη χώρα μας, αφού το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αυτά εφαρμόζονται διαφέρει από εκείνο που ισχύει στην Ελλάδα. Η μελέτη τους όμως μπορεί να συνεισφέρει σε ιδέες και μεθοδολογίες που μπορούν να προσαρμοσθούν στις ιδιαιτερότητες της πατρίδας μας.
3. Για την επίτευξη της κοινωνικο-πολιτικής συναίνεσης που αποτελεί, όπως τονίστηκε ήδη, βασικό όρο της θεσμοθέτησης ενός συστήματος που φιλοδοξεί να έχει μακροβιότητα, είναι απαραίτητος ο διάλογος μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων. Για να αποδώσει ο διάλογος αυτός, πρέπει να είναι απροκατάληπτος, ειλικρινής, συστηματικά οργανωμένος και απαλλαγμένος από μικροπολιτικές σκοπιμότητες. Καλό είναι επίσης να έχουν οι συμμετέχοντες σε αυτόν ορισμένα βασικά στοιχεία σχετικά με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές υποδομές, το διδακτικό προσωπικό, τη χωροταξική κατανομή των σχολικών μονάδων, την εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού, τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού συστήματος και τις προβλέψεις για την εξέλιξή του στο προσεχές μέλλον. Ακόμη και μια σύνοψη των προτάσεων που κατατίθενται τόσο από συλλογικούς φορείς όσο και από μεμονωμένα άτομα θα ήταν χρήσιμη για το διάλογο, υπό τον όρο ότι καμία από αυτές δεν θα προβάλλεται εκ των προτέρων ως επικρατούσα, ούτε θα διαμορφώνονται συνθήκες που θα ευνοούν προκαταβολικά ορισμένη άποψη.

   Περιττεύει να τονισθεί ότι ο διάλογος αυτός πρέπει να διαρκέσει ικανό χρόνο, για να καταστεί δυνατή η έκφραση και η συζήτηση όλων των από-

ψεων. Ταυτόχρονα όμως οφείλει να έχει προκαθορισμένο χρονικό τέλος, για να μη χρησιμοποιηθεί ως πρόφαση για κωλυσιεργία.

Αυτονόητη θεωρούμε τη συμμετοχή στο διάλογο αυτό όχι μόνο των εκπροσώπων των αρμόδιων κρατικών φορέων, των κομμάτων, των οργανώσεων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των γονέων και των λοιπών κοινωνικών εταίρων, αλλά και ειδικών επιστημόνων. Η παρουσία των τελευταίων είναι αναγκαία για να υπάρξει αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας και επέκτασή της, αν χρειασθεί και εφόσον είναι δυνατή στο διαθέσιμο χρόνο.

Η απλή έκφραση απόψεων είναι αναγκαία αλλά δεν επαρκεί για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με τόσο σημαντικά ζητήματα. Χρειάζεται και η επιστημονική μελέτη τους. Πρέπει, επιτέλους, να γίνει αντιληπτό ότι η εκπαιδευτική λειτουργία είναι αντικείμενο συγκεκριμένων επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι συχνά αγνοούνται από τους πολιτικούς ιθύνοντες.

4. Όποιο σύστημα κι αν υιοθετηθεί θα πρέπει να εξαγγελθεί πολύ πριν αρχίσει η εφαρμογή του για να καταστεί εφικτή η αναγκαία προετοιμασία των συντελεστών του συστήματος και για να υπάρξει επαρκής ενημέρωση των μαθητών, των γονέων τους και των λοιπών ενδιαφερομένων.
5. Για τη διασφάλιση τέλος των προϋποθέσεων στις οποίες αναφερθήκαμε προηγουμένως, θεωρούμε απαραίτητο να καθορισθεί δοκιμαστική περίοδος δύο τουλάχιστον ετών, κατά την οποία θα είναι δυνατόν να γίνουν βελτιώσεις στο νέο σύστημα με βάση την εμπειρία που θα αποκτηθεί από την εφαρμογή του στην πράξη.

4. Αντί επιλόγου

Το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει όχι μόνο όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ιδιαίτερα το Λύκειο και τα τριτοβάθμια ιδρύματα, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα. Για το λόγο αυτό αξίζει να προσπαθήσουμε να το διαμορφώσουμε κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ο σαφής καθορισμός των κριτηρίων στα οποία αυτό οφείλει να ανταποκρίνεται αποτελεί σίγουρα το πρώτο βήμα της προσπάθειας αυτής. Έτσι, θα περιορισθούν στο ελάχιστο τα μειονεκτήματά του, αφού τέλειο σύστημα επιλογής δεν έχει μέχρι σήμερα επινοηθεί.

Σημειώσεις

[1] Αναφέρουμε δύο ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων: α) την κατάργηση, το 1988, της συνεκτίμησης των βαθμών των τριών τάξεων του Λυκείου, κατά 25%, στον υπολογισμό των μορίων των υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., η οποία ίσχυσε από το 1983 μέχρι το έτος αυτό, επειδή οι βαθμοί του Λυκείου θεωρήθηκαν αναξιόπιστοι, λόγω εξωτερικών πιέσεων στους καθηγητές β) την τροποποίηση της αρχικής πρότασης της «μεταρρύθμισης Αρσένη», η οποία αφορούσε στην πρόσβαση στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η πρόταση αυτή, η οποία είχε γίνει από μας, προέβλεπε τα εξής: Οι μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου θα εξετάζονταν σε περιφερειακό επίπεδο σε επτά μόνο μαθήματα, ενώ οι μαθητές της Γ΄ τάξης θα εξετάζονταν σε εθνικό επίπεδο σε ισάριθμα μαθήματα. Στα υπόλοιπα θα διενεργούνταν εξετάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ο βαθμός σ' αυτά θα συνυπολογιζόταν στην τελική επίδοση των μαθητών με μικρότερο συντελεστή. Η επιλογή για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα γινόταν με βάση τη συνολική επίδοση των υποψηφίων. Η κοινωνική πίεση που προήλθε από την καχυποψία ότι η παραπάνω πρόταση δεν θα εξασφάλιζε αδιάβλητες διαδικασίες επιλογής, αν και είχαν εξαγγελθεί αρκετά μέτρα για το σκοπό αυτό, οδήγησε την τότε πολιτική ηγεσία στην απόφαση να γενικεύσει τις πανελλαδικές εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα, μέτρο που προκάλεσε σφοδρές αντιδράσεις. Στα παραδείγματα αυτά μπορούν να προστεθούν και πολλά άλλα, στα οποία αδυνατούμε να αναφερθούμε λόγω των περιορισμών που τίθενται από τη φύση της παρούσας εργασίας.

[2] Σύμφωνα με έρευνα της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1989) ο δείκτης συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης στις εισαγωγικές εξετάσεις και της επίδοσης των φοιτητών στα τρία σημαντικότερα μαθήματα του Α΄ έτους των σπουδών τους ήταν μόλις 0,19. Σε μερικές, μάλιστα, περιπτώσεις ο δείκτης αυτός ήταν αρνητικός. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μεταγενέστερη δική μας έρευνα (βλ. Κασσωτάκης, 1992).

[3] Τέτοιου είδους στοιχεία αναφέρονται στο βιβλίο: Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009.

[4] Προς αποφυγή παρεξηγήσεων, δηλώνουμε ότι η αναβάθμιση του Λυκείου δεν θα γίνει μόνο μέσω των εξεταστικών μηχανισμών, αλλά και μέσα από την αναμόρφωση του περιεχομένου της παιδείας που παρέχει, των διδακτικών μεθόδων που ακολουθεί, τον υλικοτεχνικό του εκσυγχρονισμό και, πάνω από όλα, την ποιοτική βελτίωση εκείνων που το στελεχώνουν. Όλα όμως αυτά θα έχουν καλύτερα αποτελέσματα, αν το έργο που γίνεται στο Λύκειο θεωρείται σημαντικό και αξιόπιστο κριτήριο για την περαιτέρω εξέλιξη των αποφοίτων του. Αν, αντίθετα, περιφρονείται – και η παραγνώρισή του είναι μια μορφή περιφρόνησης – η απόδοση όλων των παραπάνω αλλαγών θα είναι περιορισμένη.

Βιβλιογραφία

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (Επιμέλεια). *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 266-294.

Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Σκέψεις και προβληματισμοί για την αναμόρφωση του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά. Βόλος, 18-20 Μαρτίου 2005*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σσ. 25-45.

Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγελή- Βουλιουρή, Δ. (2009). *Πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καψάλης, Α. (1985). Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 3, 93-114.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1989). Τα κύρια χαρακτηριστικά των εισαγωγικών εξετάσεων και πρόταση για ένα νέο σύστημα επιλογής. Στο: Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου. *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Πρακτικά ημερίδας που πραγματοποιήθηκε στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών τη 19η Μαρτίου 1988*. Αθήνα, σσ. 29-35.

Μπουζάκης, Σ. (1995), Σχέση Μέσης Εκπαίδευσης-Α.Ε.Ι. Μια σχέση δεσμών. Στο: Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. *Η ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα : Σείριος, σς. 242- 262

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Π.Ε.Ε.). (Επιμ. Χατζηδήμου Δ. και άλλοι). *Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. ΙΒ΄ Διεθνές Συνέδριο*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for knowledge society.* Paris: O.E.C.D.

Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου (1989). *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Πρακτικά ημερίδας που πραγματοποιήθηκε στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών την 19η Μαρτίου 1988*. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Π.Ι. *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 18-20 Μαρτίου 2005*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, σσ. 25-39.

Εισαγωγικές εξετάσεις και οι μαθητές ως μελλοντικοί φοιτητές

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη

Ο σκοπός μου στο κεφάλαιο αυτό είναι να συζητήσω το σύστημα επιλογής από τη σκοπιά των πιθανών φανερών και μη επιπτώσεων στη διαμόρφωση των μαθητών ως μελλοντικών φοιτητών και επιστημόνων. Για το σκοπό αυτό θα αναλύσω δύο ζητήματα, ή «στιγμές»-διαδικασίες του συστήματος επιλογής:

α) τον καθορισμό του τι θεωρείται νόμιμη (αποδεκτή) γνώση για την επιτυχία στις εξετάσεις,

και

β) τους όρους για την επιλογή επιστημονικού κλάδου (Τμήματος), δηλαδή της ενδεχόμενα τελεσίδικης διαδρομής για την επαγγελματική και επιστημονική διαμόρφωση των υποψηφίων φοιτητών και μελλοντικών επιστημόνων.

Η συζήτηση στηρίζεται σε τρεις άξονες, όχι εντελώς ανεξάρτητους μεταξύ τους, που αποτελούν γνωστές προσεγγίσεις για την ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών τα τελευταία χρόνια: τη 'διακυβέρνηση' (governmentality), τις διαδικασίες επιτέλεσης (performativities), καθώς και την προσωπική αυτονομία του υποκειμένου και τη δυνατότητα για ελευθερία σκέψης και επιλογής.

Στηρίζομαι, για το σκοπό αυτό, στη δουλειά του James Marshall (1996, και 1996b), του Foucault (1977, 1978, 1980, 1983, 1991), του M. Peters (1983), του R.S. Peters (1996), των Devine και Irwin (2005), και του Ball (2004).

Η ανάλυση περιλαμβάνει το πώς διαμορφώνεται και ταυτόχρονα περιορίζεται η αυτονομία του υποκειμένου με την ανάπτυξη κανόνων, θεσμών και πλαισίων για την κοινωνική συνύπαρξη και συμβίωση στα πλαίσια της σύγχρονης φιλελεύθερης καπιταλιστικής κοινωνίας.

Είναι γνωστό ότι ο φιλελευθερισμός έχει προωθήσει το βαθμό ατομικότητας που προϋποτίθεται για τις σύγχρονες δραστηριότητες διακυβέρνησης.

Είναι επίσης διαδεδομένο επιχείρημα ότι ο σύγχρονος λόγος, που αναφέρεται στην αυτονομία του κοινωνικού υποκειμένου, νομιμοποιεί ενώ φαινομενικά απορρίπτει την επιτήρηση του πληθυσμού, την εσωτερίκευση κανόνων, και την εξατομίκευση του τρόπου διαχείρισης των σχέσεων εξουσίας που «συντηρούν τη σύγχρονη παγκόσμια 'μηχανή'» (Devine και Irwin 2005, σελ 319).

Αν οι στόχοι της βασικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τη συγκρότηση ελεύθερων και ανεξάρτητων ανθρώπων, οι εισαγωγικές εξετάσεις, ως κορωνίδα της βασικής εκπαίδευσης, και, μάλιστα, ένα βήμα μετά την ολοκλήρωσή της, δεν μπορεί παρά να σέβονται, αν όχι να καλλιεργούν, να περιλαμβάνουν και να διέπονται από αρχές, περιεχόμενο και διαδικασίες που συμβάλουν στη συγκρότηση των μαθητών ως κοινωνικών υποκειμένων ελεύθερων και αυτόνομων. Κατά πόσον οι διαδικασίες, το περιεχόμενο και οι πρακτικές των εισαγωγικών εξετάσεων υπονομεύουν την (εξ ορισμού;) ελευθερία και αυτονομία των κοινωνικών υποκειμένων; Ο τρόπος με τον οποίο υπονομεύουν την ελεύθερη επιλογή του (υποτιθέμενου) ελεύθερου υποκειμένου διαγράφεται μέσα από την ανάλυση των τρόπων διακυβέρνησης και των τρόπων επιτέλεσης (Ball 2004, σελ 143).

Σημασία έχουν εδώ οι διεργασίες που έχουν συνάφεια με την ελευθερία και αυτονομία του υποκειμένου, δηλαδή τη σκέψη και τη δράση στις πρακτικές που διεκπεραιώνουν και στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές-υποψήφιοι στα πλαίσια των εξετάσεων. Μήπως ο ετεροκαθορισμός, η ελεγχόμενη, αλλά νομιμοποιημένη, επιλογή κυριαρχεί σε στοιχειώδη ζητήματα που αναφέρονται στη γνώση, στη συγκρότηση των μαθητών ως μελλοντικών φοιτητών και επιστημόνων; Το ζήτημα, όπως τίθεται εδώ, αναφέρεται στο σημαντικό για την εκπαίδευση και την κοινωνία ερώτημα: «πώς αντιλαμβανόμαστε το μαθητή ως πολίτη και σκεπτόμενο άνθρωπο;».

Στην ανάλυση αυτή αναδύονται στοιχεία που, στη δική μου αντίληψη τουλάχιστον, μπορεί να εκφράζονται από διαφορετικές θεωρητικές προκείμενες, ίσως, φαινομενικά όχι συμβατές μεταξύ τους. Η χρησιμότητά τους στην ανάλυση κρίνεται όχι με βάση τη συμβατότητα και τη σύμπλευση με κάποια θεωρητική ορθοδοξία, αλλά από τη δυνατότητα που παρέχουν να αναδειχθεί περαιτέρω το ζήτημα που απασχολεί.

Οι θεωρητικές προκείμενες, αναφέρονται:

α) στην αντίληψη για τη φιλελεύθερη εκπαίδευση με αναφορά στην (μη) αυτονομία του μαθητή ως υποκειμένου,
β) στις πρακτικές της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση που ανιχνεύονται ως διαδικασίες επιτήρησης, και,
γ) στις πρακτικές της διακυβέρνησης στην εκπαίδευση που ανιχνεύονται ως έλεγχος μέσω διαδικασιών επιτελεστικότητας.

Η αποτίμηση των στοιχείων των εισαγωγικών εξετάσεων που μας ενδιαφέρουν, (δηλαδή νόμιμη γνώση για την επιτυχία στις εξετάσεις, και όροι για την επιλογή επιστημονικού κλάδου) ανιχνεύεται ως προς τις παραπάνω θεωρητικές προκείμενες.

1. Η φιλελεύθερη εκπαίδευση και ο αυτόνομος μαθητής

Οι θεωρήσεις που έχουν κυριαρχήσει κατά τον 20ο αιώνα στην εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστούν ως φιλελεύθερες, αναπόσπαστα συνδεδεμένες με την έννοια του ελεύθερου ατόμου, προϋπόθεση και αποτέλεσμα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και του τύπου της διακυβέρνησης που έχουν αναπτύξει και επιβάλει. Η θεώρηση του υποκειμένου ως αυτόνομου οδηγεί στην αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού ως στοιχείων υποστηρικτικών. Η καθεαυτή παιδαγωγική προσπάθεια χάνει τη σημασία της, αφού το μόνο που χρειάζεται το αυτόνομο άτομο είναι να του γνωστοποιηθούν η επιθυμητή γνώση και οι δεξιότητες (Devine και Irwin 2005, σελ 320).

Αυτό δε σημαίνει ότι οι πολιτικές και πρακτικές της εκπαίδευσης είναι άκρως φιλελεύθερες, με την έννοια ότι διασφαλίζουν την ύπαρξη του ελεύθερου ανθρώπου. Αντίθετα, διαπιστώνεται από ερευνητές, ότι συχνά δεν επιτρέπουν την αυθύπαρκτη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική ζωή.

Ο Foucault αναλύει πώς ο άνθρωπος, που έχει μια διαδρομή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνεται ως κυβερνόμενος και ταυτόχρονα ως ελεύθερος.

Αν δεχθούμε το μαθητή ως αυτόνομο, τότε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρακτικών στην Ελλάδα είναι απόλυτα αντιφατικές με την αντίληψη αυτή: από την αποστήθιση ως τρόπο πρόσκτησης γνώσης, την αυτούσια μεταφορά της στο γραπτό ή προφορικό λόγο των μαθητών ως τρόπο απόδειξης για την απόκτηση γνώσης, μέχρι την (μη) επιλογή κατεύθυνσης (ή δέσμης) και της επακόλουθης φαινομενικά απεριόριστης δυνατότητας επιλογών–υποψηφιότητας σε κάποιο κλάδο (Τμήμα) της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, αν δεχθούμε το μαθητή ως μη ορθολογικό όν, τότε ο εκπαιδευτικός θεσμός επιχειρεί να τον μετατρέψει σε αυτόνομο και ορθολογικό όν μέσα από κυρίαρχες πρακτικές οι οποίες είναι εκ προοιμίου ανορθολογικές, ανελεύθερες και ελεγχόμενες.

Εδώ χρειάζεται να επισημάνουμε τη θέση αρκετών ερευνητών ότι το αυτόνομο υποκείμενο δεν νοείται ανεξάρτητα από τους κανόνες και τους νόμους της κοινωνίας, ακόμα και στην εκδοχή του ατόμου στη νεοφιλελεύθερη αντίληψη. Το πλαίσιο νόμων, κανόνων και ρυθμίσεων που θέτει η εκάστοτε εξου-

σία, στην περίπτωση αυτής της εργασίας, το επισημαίνω ως πρακτικές που βασίζονται στον έλεγχο μέσω της επιτήρησης και εκείνες που βασίζονται στον έλεγχο μέσω της αντίληψης της επιτελεστικότητας, που είναι σημαντικές για τα ζητήματα που μας απασχολούν.

2. Διακυβέρνηση, εκπαίδευση και το 'αυτόνομο' υποκείμενο

Ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση που διαχέεται σε όλες τις χώρες της ΕΕ τα τελευταία είκοσι χρόνια, βασίζεται σε συγκεκριμένη εκδοχή της αντίληψης για το ορθολογικό άτομο. Παράλληλα με την έμφαση στην αυτονομία αναπτύσσεται έμφαση στη νεοφιλελεύθερη αφοσίωση στους *περιορισμούς* της ρύθμισης και της επιτήρησης. Η αντίληψη του *homo economicus* ως ορθολογικού ατόμου που έχει την ικανότητα να ταξινομεί τις επιθυμίες του κατά ιεραρχημένη κλίμακα, όπως ακριβώς συμβαίνει στις εισαγωγικές εξετάσεις, αναδύεται στη βιβλιογραφία και, κυρίως, στις θεωρητικές επεξεργασίες της δημόσιας επιλογής (public choice) και της οικονομίας της αγοράς. Το άτομο δεν αποτελεί κυρίως το υποκείμενο της εκπαίδευσης, αλλά της αγοράς και μέσω των επιλογών του η αγορά έχει τη δυνατότητα να παίξει το ρυθμιστικό ρόλο της (Devine και Irwin 2005, σελ 324).

Το άτομο στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που είχε κυριαρχήσει τα τριάντα χρόνια που είχαν προηγηθεί, έχει διαφορετικό ρόλο. Στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου πρωταρχικό ρόλο έχει η εθνική οικονομία, και όχι τόσο η παγκόσμια αγορά. Το άτομο είναι πόρος προς ανάπτυξη σε ατομικό, αλλά, κυρίως στο επίπεδο της εθνικής οικονομίας. Δεν είναι ανεξάρτητος διαπραγματευτής αποφάσεων και επιλογών. Ως πόρος (αν και ίσως θεωρείται ως δρων προς ίδιον όφελος) συνήθως θεωρείται ως απόθεμα δυνατοτήτων για τις ανάγκες της οικονομίας. Κατά συνέπεια, το ζήτημα της ατομικής επιλογής στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου περιορίζεται σε επαγγελματικές, κυρίως, επιλογές που εντάσσονται σε ντετερμινιστικά προσδιορισμένες 'ανάγκες' της οικονομίας στο σύνολό της (Devine και Irwin 2005, σελ 325).

Στην περίπτωση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, και είχε πράγματι γίνει έτσι στις δεκαετίες 1950 και 1960, ότι υπάρχει το δημόσιο συμφέρον και ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι επωφελής για το άτομο αλλά και για την κοινωνία, αφού συμβάλλει στη συνολική οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη.

Ο Marshall επεξεργάστηκε τον τύπο της διακυβέρνησης που ασκείται στο άτομο προκειμένου να αυτονομηθεί ως προς το επιλέγειν και το καταναλώνειν

(Marshall, 1996). Ο τύπος αυτός της διακυβέρνησης είναι αυτός που κυριάρχησε στη δύση στο τέλος του 20ου αιώνα και που, όπως ισχυρίζονται ορισμένοι, συνετέλεσε στη σημερινή οικονομική κρίση. Η διακυβέρνηση αποτελεί τη σύγκλιση του οικονομικού, του κοινωνικού και των δραστηριοτήτων της Κυβέρνησης και το άτομο που επιλέγει 'αυτόνομα' στο πλαίσιό τους υλοποιεί αυτή τη σύγκλιση (Devine και Irwin 2005, σελ 325).

Όπως είναι αναμενόμενο, επισημαίνεται η αντίφαση ή το αδιέξοδο αφού η επιλογή αυτού του τύπου νοείται ως ελεύθερη επιλογή σε ένα σύστημα όπου η επιλογή καθορίζεται από την αγορά και η αγορά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ατομικές επιλογές. Η νεοφιλελεύθερη θεωρία και πρακτική, βέβαια, προωθεί το σχήμα που λέει ότι τέτοιες ορθολογικές ατομικές επιλογές, σε συνδυασμό μεταξύ τους, θα δώσουν αποτέλεσμα το οποίο θα είναι συμφέρον συνολικά, θα κινεί την αγορά και, εντέλει, την κοινωνία (Devine και Irwin 2005, σελ 325).

Ο Foucault, βέβαια, θεωρεί ότι αυτή η περί καθολικότητας αντίληψη κρύβει συγκεκριμένα πολιτικά συμφέροντα και οι πρακτικές που τη στηρίζουν δεν είναι παρά μια μορφή διακυβέρνησης. Ανέπτυξε την έννοια της διακυβέρνησης ως συνόλου θεσμών, διαδικασιών, αναλύσεων και στοχασμών, καθώς και υπολογισμών και τακτικών που επιτρέπουν την ύπαρξη αυτής της συγκεκριμένης αλλά και πολύπλοκης μορφής εξουσίας που έχει ως στόχο το σύνολο του πληθυσμού, ως κύρια μορφή γνώσης την πολιτική οικονομία, και ως τεχνικά μέσα τους μηχανισμούς ελέγχου (Foucault 1978/1991, σελ. 102).

Στη μελέτη *Πειθαρχία και Τιμωρία* ο Foucault (1977) περιγράφει τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μηχανισμό του κράτους, που επιβάλλει πειθαρχία στα σώματα των παιδιών. Η κανονικότητα είναι ο πρωταρχικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος και των παιδαγωγικών πρακτικών. Αυτές οι τεχνικές της διακυβέρνησης μελετώνται με σκοπό την απόσπασή τους από το χώρο του συνήθους και του οικείου, έτσι ώστε να αναδειχθεί ο χαρακτήρας τους και να γίνει αντιληπτός ο ρόλος τους. Έτσι μπορεί να γίνει εφικτή η αντίσταση στην προσαρμογή των ανθρώπων. Αυτές οι τεχνολογίες του εαυτού προκύπτουν από τη θεωρία του Foucault για τη γνώση και την εξουσία με σημαντικό άξονα την τριπλή επενέργεια στην υποκειμενικότητα: την ταξινόμηση της γνώσης σε γνωστικά αντικείμενα, σε επιστημονικές πειθαρχίες (επιστημονικές περιοχές, κλάδους) και τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας.

Η ανάλυση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα μέσω της οπτικής της διακυβέρνησης βοηθάει να μελετήσουμε τις σημαντικές πρακτικές της πρόσβασης και κατά προέκταση του συστήματος εξετάσεων και να επισημάνουμε τί διακυβεύεται μέσα από τις πρακτικές ελέγχου που αποτελούν την τρέχουσα μορφή διακυβέρνησης στους μηχανισμούς ελέγχου που εφαρμόζονται στην εκάστοτε εκδοχή των εισαγωγικών εξετάσεων.

3. Επιτελεστικότητα και εκπαίδευση

Εδώ αναλύω τις νέες εκφάνσεις ελέγχου στην εκπαίδευση που αναδύονται κυρίως στις δυτικές μεταβιομηχανικές κοινωνίες, όπου, όπως σημειώνουν κάποιοι κοινωνιολόγοι, επικρατούν διαδικασίες με κρίσεις, συγκρίσεις και εκθέσεις ως μέσα ελέγχου και αλλαγής. Στο σύστημα αυτό οι επιτελέσεις (performances) του ατόμου αποτελούν το μέτρο της παραγωγικότητας, ή του προϊόντος, ή εκθέσεις ποιότητας στο πλαίσιο της επιθεώρησης (του ελέγχου) ή της προαγωγής (και πάλι ελέγχου). Ο λόγος που αναδύεται είναι λόγος εξουσίας και συνοδεύεται από αντιστάσεις και προσαρμογές. Αποτελεί δε τη νέα μορφή νομιμοποίησης τόσο για την παραγωγή της γνώσης όσο και για τη μετάδοσή της μέσω της εκπαίδευσης (Ball 2004, σελ 143). Η επιτελεστικότητα (performativity) θέτει τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία νέων ταυτοτήτων σχετικά με το τί σημαίνει να μαθαίνεις στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού, τί σημαίνει να είσαι δάσκαλος ή ερευνητής (Ball 2004, σελ 143).

Τα υποκείμενα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνονται μέσα από τις πληροφορίες που παρέχουν και δομούν για τους εαυτούς. Συγκροτούν τους εαυτούς μέσω ανταγωνισμού, εντατικοποίησης και ποιότητας (Ball 2004, σελ 144).

Παράδειγμα οι προσπάθειες για απορρόφηση χρηματοδότησης και ερευνητικών κονδυλίων με την υιοθέτηση διδακτικού περιεχομένου και πρακτικών που προδιαγράφονται στο εκάστοτε πρόγραμμα-προκήρυξη. Άλλο παράδειγμα, η συγγραφή και παρουσίαση εργασιών (με στόχο την ολοκλήρωση του βιογραφικού) που απαντούν σε τεχνικές που φέρνουν την επιτελεστικότητα μέσα στην καθημερινή πρακτική, την καθημερινή ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται από το να κρίνουμε τον εαυτό και τους άλλους με βάση τη συνεισφορά στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού θεσμού (Ball 2004, σελ.147).

Φαίνεται ότι, μέσα σε τέτοιες διαδικασίες, (κάποια τουλάχιστον από) τα σχολεία αναπτύσσουν αντιλήψεις και πρακτικές που σχετίζονται με την (πρόσφατη) ευαισθητοποίησή τους για το πώς παρουσιάζονται στους γονείς και την κοινή γνώμη. Αναφέρονται και προβάλλουν, για παράδειγμα, τις δραστηριότητες τους, και την επιτυχία-αποτελέσματα των μαθητών τους στο πανεπιστήμιο και αλλού μέσω δημοσιευμάτων, ανακοινώσεων και λοιπών τρόπων επηρεασμού και διαχείρισης εντυπώσεων. Το ίδιο ισχύει για τον τρόπο με τον οποίο πανεπιστημιακοί και πανεπιστήμια στις χώρες της Δύσης παρουσιάζονται προκειμένου να προσελκύσουν χρηματοδότηση, κονδύλια και νέους φοιτητές. Οι πανεπιστημιακοί αγωνίζονται να αυξήσουν την αναγνωρισιμότητά τους μέσω δημοσιευμάτων και δημοσιεύσεων τις οποίες ενίοτε προβάλλουν επανειλημμένα σε διαφορετικές εκδοχές (Ball 2004, σελ.149).

Ο Ball ισχυρίζεται ότι αυτά τα 'σκαρφίσματα' αναπαράστασης υποκειμένων και θεσμών έχουν οργανωσιακές επιδράσεις γιατί δεν είναι απλοί δείκτες, αλλά συγκροτούν διαμορφωτικές παρεμβάσεις (2004, σελ.151). Για παράδειγμα η φροντίδα για την απόκτηση ικανών μαθητών φέρνει στα σχολεία περισσότερους και καλύτερους μαθητές κάτι που με τη σειρά του αυξάνει τη φήμη των σχολείων και τη δυνατότητα περαιτέρω εφαρμογής αυτής της πρακτικής. Η δυνατότητα ενός σχολείου να έχει επιτυχία, στις εισαγωγικές εξετάσεις για παράδειγμα, δεν σημαίνει ότι αυτό το σχολείο έχει καλές διδακτικές μεθόδους και πρακτικές, αλλά απλά ότι βελτιώνει την αξία του στην αγορά της εκπαίδευσης με το να αποκτά καλύτερους μαθητές (Ball 2004, σελ.151). Τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην Ελλάδα είχαν τη δυνατότητα αυτή αν, και μόνον αν, είχε γίνει εφικτό να διατηρηθούν και στο μέλλον οι διδακτικές πρακτικές και τα αναλυτικά προγράμματα που προωθούσαν (Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2002).

4. Εισαγωγικές εξετάσεις και έλεγχος μέσω πειθαρχίας και επιτήρησης ή έλεγχος μέσω επιτελεστικότητας;

Σχετικά με τα δύο ζητήματα (γνώση και επιλογή κλάδου σπουδών) της διαδικασίας του Ελληνικού συστήματος πρόσβασης, που επέλεξα να αναλύσω, δεν είναι δύσκολο να κάνουμε μια σειρά από διαπιστώσεις. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι ανάγλυφες στους εκάστοτε νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκυκλίους, και *de facto* πρακτικές οι οποίες διέπουν τις εισαγωγικές εξετάσεις τουλάχιστον από την αρχή της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα, δηλαδή ανελλιπώς επί τριάντα χρόνια (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995, σσ. 109-118). Έχουν δε συνάφεια με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά-επιλογές της ελληνικής πολιτείας για το σύστημα επιλογής, όπως:

α) η γνώση που θεωρείται απαραίτητη και οι τρόποι απόκτησης και αποτίμησης της γνώσης (που αποκτήθηκε από τους υποψήφιους), ως προϋπόθεση εισαγωγής στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης,
β) οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι μαθητές-υποψήφιοι επιλέγουν «ελεύθερα» τη δέσμη (ή κατεύθυνση) που φοιτούν στο δευτεροβάθμιο σχολείο,
γ) η αυστηρή αντιστοιχία μεταξύ της δέσμης φοίτησης στο δευτεροβάθμιο σχολείο και της συμμετοχής στις εξετάσεις αφενός, και του υποσυνόλου κλάδων σπουδής στο οποίο τίθεται υποψηφιότητα εκ μέρους των υποψηφίων αφετέρου,
δ) η αυξημένη ζήτηση για ανώτατες σπουδές,

ε) η δυνατότητα υποψηφιότητας σε πρακτικά απεριόριστο αριθμό τμημάτων εντός του υποσυνόλου κλάδων σπουδής (Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2009).

Όπως είναι φανερό, το πρώτο από τα ζητήματα που απασχολούν την εργασία αυτή αναφέρεται σε πολύ σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας, που είναι ο καθορισμός του τι θεωρείται νόμιμη (αποδεκτή) γνώση για την επιτυχία στις εξετάσεις.

Είναι ενδιαφέρον ότι, σχετικά με το ζήτημα αυτό, το εκάστοτε πλαίσιο, από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, παρά τις διαρκείς επικλήσεις για μεταρρύθμιση, παραμένει σταθερό (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995, σσ. 98, 109-118. Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2009). Διαπιστώνουμε πολύ εύκολα ότι οι θεσπίσεις για την εξεταστέα, τη διδακτέα και τη διδαχθείσα ύλη κατά δέσμη ή κατά κατεύθυνση επιτηρούν με ασφυκτικό τρόπο το τί νοείται χρήσιμη και νόμιμη γνώση των μαθητών ως υποκειμένων που, θεωρητικά τουλάχιστον, ολοκληρώνουν τη βασική εκπαίδευση και πορεύονται είτε προς την απασχόληση και τη ζωή, είτε προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακριβώς αυτή η αυταπόδεικτη επιβολή της απόλυτα ορισμένης εγκυκλίου ύλης, ταυτόσημης με την εξεταστέα ύλη, δημιουργεί τη συνθήκη επιτήρησης στο τί διδάσκεται και τί μαθαίνει η ελληνική νεολαία στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Δημιουργεί, επιπλέον, αλλά, και το σημαντικότερο, συνθήκη επιτήρησης πάνω στο τί γνωρίζει, και, δυστυχώς, στο τί δεν γνωρίζει η νεολαία που προσέρχεται για σπουδή στο πανεπιστήμιο.

Η επιβολή του τί συνιστά νόμιμη και χρήσιμη γνώση αποτρέπει οποιαδήποτε έμφαση στην αντίληψη της φιλελεύθερης εκδοχής για την αυτονομία του μαθητή και υποψηφίου, αφού από τις ίδιες τις πρακτικές διαχείρισης ζητημάτων προκύπτει ότι το σωστό και νόμιμο βρίσκεται στο περιεχόμενο που το ΥΠΕΠΘ προδιαγράφει και επιβάλλει με διοικητικές πρακτικές, αποτρέποντας την αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης από άλλες (επιστημονικές) πηγές. Αυτό γίνεται εμφανές όταν διαπιστώνεται κάποιο πρόβλημα στη διατύπωση των ερωτήσεων στις εξετάσεις. Στις περιπτώσεις αυτές, όπως έχουμε διαπιστώσει τα τελευταία 30 χρόνια, ο διοικητικά επιβαλλόμενος ορισμός της σωστής απάντησης ως του περιεχομένου συγκεκριμένης σελίδας και παραγράφου του αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου είναι η λύση στο εκάστοτε ζήτημα επιστημονικής γνώσης που προκύπτει.

Η συνθήκη επιτήρησης και ελέγχου είναι εδραιωμένη, αφού επιζητείται και από τα ίδια τα υπό έλεγχο υποκείμενα, δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μονίμως χρησιμοποιούν στις επιθέσεις τους, ή έστω στη διαπραγμάτευση του σωστού και του λάθους, τα μέσα ελέγχου που το ΥΠΕΠΘ επιβάλλει. Ακόμη και εγκαλώντας την εξουσία, στις περιπτώσεις που

έχει καθυστερήσει να τοποθετηθεί θεσμικά, εφαρμόζοντας τις αντίστοιχες διαδικασίες ελέγχου και επιτήρησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση να ορίσει επακριβώς και με καθαρά διοικητικά μέτρα αριθμό σελίδας και παράγραφο στο σχολικό βιβλίο και το βαθμό που αντιστοιχεί στην ερώτηση.

Είναι εύκολο να διαπιστώσουμε ότι η επιτελεστικότητα δεν αποτελεί αντίληψη ελέγχου που καθιερώνεται ως προς το ζήτημα της νόμιμης γνώσης. Αυτό θα σήμαινε ότι οι υποψήφιοι (και οι εκπαιδευτικοί, έστω και οι φροντιστές) θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις επιστημονικές πηγές που θα θεωρούσαν πρόσφορες για το υπο εξέταση γνωστικό αντικείμενο και η όποια επιτυχημένη προετοιμασία τους θα κρινόταν από το αποτέλεσμα της επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης των ερωτήσεων του διαγωνισμού. Όμως στον κυρίαρχο τρόπο καθορισμού και αποτίμησης της νόμιμης γνώσης αυτό δεν είναι εφικτό γιατί η οποιαδήποτε απόκλιση από το σχολικό εγχειρίδιο θα οδηγήσει ενδεχόμενα στην κατά τη βαθμολόγηση απόρριψη της γνώσης που παρουσιάζει ο εξεταζόμενος, και θα έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία. Ακόμα και αν ο υποψήφιος έχει τη δυνατότητα (την «τύχη» ή τη γνώση) να δώσει επιστημονικά ενδεδειγμένη απάντηση, θα ανακαλέσει τη γνώση που αποστήθισε στη ρουτίνα της προετοιμασίας για τις εξετάσεις και δεν θα πάρει το ρίσκο να εκτεθεί στο αποτέλεσμα της επιστημονικής αναζήτησης, αφού γνωρίζει εκ προοιμίου ότι θα επικρατήσει η μέσω διοικητικών μέτρων επίλυση του ζητήματος. Έτσι, ακόμα και αν η δυνατότητα του υποψηφίου να δώσει επιστημονικά ορθή απάντηση υφίσταται, ο ίδιος θα την αποφύγει λόγω του αμφιβόλου αποτελέσματος στην αξιολόγηση του γραπτού του από τους βαθμολογητές, και θα πάρει το σίγουρο δρόμο του περιεχομένου του βιβλίου.

Το δεύτερο ζήτημα που μας απασχολεί στην εργασία αυτή αναφέρεται στους όρους και διαδικασίες επιλογής επιστημονικού κλάδου (Τμήματος), δηλαδή της ενδεχόμενα τελεσίδικης διαδρομής-επιλογής για την επαγγελματική και επιστημονική συγκρότηση των μελλοντικών φοιτητών. Η διαδρομή των υποψηφίων έχει επί μέρους στάδια: τη δέσμη ή κατεύθυνση φοίτησης στο τέλος του λυκείου, τη σειρά προτίμησης, δηλαδή την ιεράρχηση των επιστημονικών κλάδων κατά τη φάση της αίτησης (εντύπων υποψηφιότητας), και την τελική επιτυχία σε συγκεκριμένο Τμήμα. Κάθε στάδιο της διαδρομής δεν μπορεί να θεωρείται ότι εκφράζει την επιλογή των μαθητών ως (σχετικά) αυτόνομων ατόμων, αφού στην πρακτική απόφασης προεξάρχουν αφενός μεν οι περιορισμοί που προκύπτουν από τις διοικητικές ρυθμίσεις του κράτους, και αφετέρου, οι εξ αυτών των ρυθμίσεων προκύπτουσες εκτιμήσεις των μαθητών για την έκβαση στα επόμενα στάδια.

Ποιες είναι οι δυνατότητες επιλογής λυκείου προκειμένου ο κάθε υποψήφιος να μεγιστοποιήσει τις πιθανότητες να επιτύχει την ένταξη στον επιστημονικό κλάδο που στοχεύει;

Εδώ έχουμε δύο υποσύνολα μαθητών:

1. Το 5-6% των μαθητών που έχουν την οικονομική δυνατότητα να φοιτήσουν σε ιδιωτικό σχολείο και, μάλιστα, σε εκείνα σχολεία τα οποία έχουν χαρακτηριστικά και πρακτικές μιας αντίληψης επιτελεστικότητας, και παρέχουν τις σχετικές πληροφορίες στους γονείς και μαθητές. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές και οι γονείς τους έχουν την πληροφόρηση για να επιλέγουν λύκειο το οποίο παρουσιάζεται ως 'κατάλληλο' ή, έστω, συμβατό με τους στόχους και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
2. Στα δημόσια σχολεία δεν υφίσταται δυνατότητα επιλογής σχολείου αφού κάθε μαθητής μπορεί να φοιτήσει στο δημόσιο λύκειο της γειτονιάς του. Με δεδομένο λοιπόν το σχολείο της δημόσιας εκπαίδευσης, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν κατεύθυνση (ή δέσμη) ανάλογα με τους στόχους και τα ενδιαφέροντά τους.

Και στα δύο είδη λυκείων οι περιορισμοί επιλογής και, αντίθετα, η επιβολή συγκεκριμένης κατεύθυνσης (ή δέσμης) έρχεται να γίνει μέσω της μονοσήμαντης ένταξης γνωστικών αντικειμένων του λυκείου σε συγκεκριμένη δέσμη (ή κατεύθυνση) με βάση μια λογική ομαδοποίησης των επιστημονικών κλάδων που βασίζεται σε διοικητικά κριτήρια, ή αποτελεί ομαδοποιήσεις επιστημονικών αντικειμένων που εκφράζουν άλλες εποχές, και ενίοτε παρωχημένες αντιλήψεις για τη γνώση και την επιστήμη. Έτσι η ένταξη σε δέσμη (ή κατεύθυνση) στο λύκειο και σε επιστημονικό κλάδο στο πανεπιστήμιο ενέχει πρακτικές ελέγχου και επιτήρησης.

Βέβαια, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων έχουν τη δυνατότητα να αποφύγουν αυτού του τύπου τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας, αν έχουν τις οικονομικές δυνατότητες να φοιτήσουν στα τμήματα λυκείου που υφίστανται μόνο σε κάποια ιδιωτικά λύκεια, και που απευθύνονται σε αυτούς που πρόκειται να κάνουν σπουδές στη δυτική Ευρώπη (ή ΗΠΑ) και φοιτούν στα τμήματα, για παράδειγμα του international baccalaureat (ή GCE, ή MCAT, GRE κ.α.). Στις περιπτώσεις αυτές οι πρακτικές μιας αντίληψης επιτελεστικότητας των σχολείων απευθύνονται και επιχειρούν να προσελκύσουν μαθητές και γονείς μέσω των πρακτικών της αγοράς: περιγραφές των επιτυχιών τους, ποσοστά επιτυχίας σε πανεπιστήμια του εσωτερικού και του εξωτερικού, φωτογραφίες των εγκαταστάσεων προκειμένου να παρουσιάσουν τις υποδομές τους κ.α.

Στην περίπτωση της φοίτησης στο λύκειο που προσανατολίζει στις εγχώριες εισαγωγικές εξετάσεις, οι μαθητές-υποψήφιοι υπόκεινται σε συνθήκες επιτήρησης και ελέγχου των επιλογών τους (σχεδόν ανεξάρτητα από το αν φοιτούν σε ιδιωτικό ή σε δημόσιο σχολείο). Ο έλεγχος των επιλογών και, επομένως, της όποιας διαδρομής σχεδιάζουν για το μέλλον τους εκφράζεται καταρχήν μέσω

του πώς το ΥΠΕΠΘ θεωρεί ότι νομιμοποιείται να ομαδοποιεί τις γνωστικές περιοχές. Έτσι, θεωρείται εντελώς 'φυσικό' σε όλη την επικράτεια, το ότι δεν μπορεί να είναι κανείς υποψήφιος στην ιατρική, στους υπολογιστές, στα οικονομικά και στην ψυχολογία ταυτόχρονα. Οι επιλογές λοιπόν των υποψηφίων διαμορφώνονται και ταξινομούνται με βάση τον έλεγχο του κράτους σχετικά με το τί θεωρεί ότι αποτελεί συμβατές επιλογές κλάδου, επαγγέλματος, καριέρας, ζωής και ονείρου για τον κάθε έλληνα πολίτη που δεν έχει τη δυνατότητα ή την επιθυμία να μεταναστεύσει στο εξωτερικό προκειμένου να σπουδάσει.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να επισημάνω τη φανερή 'απροθυμία' ή και 'άρνηση της Ελληνικής κοινωνίας για το μαζικό πέρασμα από την κουλτούρα της επιτήρησης, ως πρακτικής ελέγχου, στην κουλτούρα του ελέγχου μέσω της επιτελεστικότητας στην εκπαίδευση, που συμβαδίζει με την αμηχανία της κρατικής εξουσίας, και που οδηγεί στην απουσία της ανταπόκρισης στις πολιτικές και πρακτικές που προωθεί η ΕΕ. Είναι γνωστή η δυσκολία της όποιας εφαρμογής της αξιολόγησης στα πανεπιστήμια.

Περισσότερο ενδιαφέρον όμως έχουν κάποιες άλλες πτυχές της εκπαίδευσης που είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικές. Τέτοιες είναι οι επιτελεστικές αρχές των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που χρηματοδοτήθηκαν από την ΕΕ προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν το χαρακτήρα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τους ίδιους τους εαυτούς τους, ως επαγγελματίες και παιδαγωγούς, είτε διδάσκοντας νέα γνωστικά αντικείμενα, είτε εφαρμόζοντας εντελώς νέες διδακτικές μεθόδους. Σε διεθνή έρευνα που έγινε για την Ελλάδα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, με θέμα τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, μετά το τέλος του χρηματοδοτούμενου προγράμματος της ΕΕ, επανέρχονταν στο παλιό περιεχόμενο, στις παλιές μεθόδους και ακύρωναν τον καινοτόμο χαρακτήρα περιεχομένου και μεθόδων που οι ίδιοι είχαν αναπτύξει κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2002). Στην πλειοψηφία τους μάλλον δεν επιθυμούσαν εντέλει να προωθήσουν τη διαμόρφωση του επαγγελματία εαυτού και των διδακτικών πρακτικών μέσω της επιτελεστικότητας, την οποία προωθούσε εμμέσως πλην σαφώς το εκάστοτε πρόγραμμα.

Εκ πρώτης όψεως, η ανάλυση που παρουσίασα δείχνει ότι στην Ελλάδα έχουμε πολλά στοιχεία ελέγχου στην εκπαίδευση που εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά μιας δομής επιτήρησης και όχι μιας ροής επιτελεστικότητας. Μάλλον η όλη κατάσταση στην εκπαίδευση υπόκειται και εκφράζει έλεγχο μέσω επιτήρησης, εμπλέκοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς, στο βαθμό που την αναζητούν έως και διεκδικούν, όταν δεν επιβάλλεται ρητά από την κρατική εξουσία. Ταυτόχρονα όμως, οδηγούμαστε σε καταστάσεις που απαιτούν καταγραφή και αβεβαιότητα, δηλαδή επιτελεστικότητα, σε πολλές εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής αλλά και της εκπαίδευσης, κυρίως της ανώτατης και της έρευνας, συνή-

θως αυτές που έχουν συνάφεια με την ΕΕ και τις σπουδές σε (προηγμένες) δυτικές χώρες. Η με τη στενή έννοια δημόσια ελληνική εκπαίδευση λειτουργεί κυρίως στα πλαίσια της επιτήρησης, του ελέγχου και της βεβαιότητας, ενώ ο 'κόσμος' γύρω μας (και ίσως και κάποιο τμήμα της ιδιωτικής ελληνικής εκπαίδευσης) έχει περάσει σε συνθήκες καταγραφής και αβεβαιότητας, σε συνθήκες και πρακτικές επιτελεστικότητας. Και αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις ταξικές σχεδόν διαφορές που εμφανίζονται αναφορικά με τις δυνατότητες επιλογής στις εξετάσεις και στο επιστημονικό μέλλον των μαθητών και υποψηφίων.

Βιβλιογραφία

Ball, St. (2004) Performativities and Fabrications in the Education Economy, στο: Ball, St. (2004) (επ.), *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education* (London, RoutledgeFarmer).

Devine, N., Irwin, R. (2005) Autonomy, Agency and Education, *Philosophy of Education Society of Australasia*, σσ. 319-330.

Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish: The birth of the prison* (Harmondsworth, Penguin).

Foucault, M. (1978) Governmentality, στο: G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (επ.), *The Foucault Effect* (Chicago, University of Chicago Press, 1991).

Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977* (επ.) C. Gordon (Toronto, Harvester Press).

Foucault, M. (1983) The Subject and Power, στο: H. Dreyfus and P. Rabinow (επ.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (Chicago, Chicago Press).

Foucault, M. (1991) *The Foucault Reader*, (επ.) P. Rabinow (Harmondsworth, Penguin).

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, Τόμος Ι (Αθήνα, Gutenberg).

(Kontogiannopoulou-Polydorides κ.α. 2002).

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. κ.α. (2009) "Country case study- Greece". Στο: Vlaardingerbroek, B., Taylor, N. (eds) *Secondary school external examination system. Reliability, robustness and resilience*, (Cambria Press).

Marshall, J. (1996) The Autonomous Chooser and 'Reforms' in Education, *Studies in Philosophy and Education*, 15, σσ. 89–96.

Marshall, J. (1996b) *Michel Foucault: Personal autonomy and education* (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers).

Peters, M. (1996) Poststructuralism and the Philosophy of the Subject: The Games of the Will to Power against the Labor of the Dialectic, στο: *Poststructuralism, Politics and Education* (Connecticut, Bergin & Garvey) σσ. 21–45.

Peters, M. (1997) Neoliberalism, Welfare Dependency and the Moral Construction of Poverty in Aotearoa/ NZ, *NZ Sociology*, 12:1, σσ. 1–34.

Peters, R. S., Rabinow, P. & Dreyfus, H. O (1983) Afterword, The Subject and Power, στο: *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (Chicago, Chicago Press) σσ. 208–226.

Οικονομικές συνιστώσες των εισαγωγικών εξετάσεων

Γιώργος Παπακωνσταντίνου

Εισαγωγικά

Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν για περίπου μισό αιώνα την κρισιμότερη διαδικασία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η θεσμοθέτηση και η με διαφορετικές οργανωτικές διευθετήσεις καθιέρωσή τους έχει αναδειχτεί ως το «σημείο-κλειδί» στάθμισης των εκπαιδευτικών αρχών του εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού που καθόρισαν και το χαρακτήρα των επιχειρούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Καζαμίας- Κασσωτάκης).

Η σημασία των Εισαγωγικών/Γενικών Εξετάσεων αποδεικνύεται στην πράξη από την κριτική θεώρηση που αναπτύσσουν τόσο όσοι εξετάζουν τις σχετικές διαδικασίες από την οπτική της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και όσοι κρίνουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο τέλος ενός κύκλου, που άλλοτε συνιστούσε τις εγκύκλιες σπουδές (Αθανασίου, 2000).

Με την είσοδο του/της μαθητή/τριας στο Λύκειο τίθεται εκ των πραγμάτων και με διαφορετικό βαθμό έντασης, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τις ατομικές φιλοδοξίες, το ερώτημα της επιλογής των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, σχετικά με αυτό το θέμα τείνει να δημιουργηθεί μια **κουλτούρα** εισαγωγικών εξετάσεων, η οποία χαρακτηρίζει και καθορίζει προσωπικές στρατηγικές για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη φάση αυτή της εκπαιδευτικής τους διαδρομής οι νέοι/ες έρχονται αντιμέτωποι με τις μορφωτικές και επαγγελματικές τους προοπτικές και καλούνται να εξορθολογίσουν την επιλογή των σπουδών τους, αλλά και να αναγνωρίσουν - εκτιμήσουν την οικονομική αξία της εκπαίδευσης ως επένδυσης, καθώς και την «απόδοση» της όποιας επιλογής τους.

Έτσι, οι νέοι συνειδητοποιούν, κυρίως στην τελευταία τάξη του Λυκείου, ότι πρέπει να κάνουν μια εκπαιδευτική επιλογή, η οποία στη βάση της είναι οικονομική, αφού καθορίζει και σκιαγραφεί την επαγγελματική τους καριέρα. Με κριτήρια γι'αυτούς ασαφή, με μια υποτυπώδη έως ανύπαρκτη βοήθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος, η οικογένεια, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό της στάτους, αναλαμβάνει την ευθύνη και το κόστος της σχετικής επιλογής.

Κατά συνέπεια το ζήτημα της επιλογής των νέων που θα συνεχίσουν μεταλυκειακές σπουδές είναι ένα ζήτημα πολυδιάστατο, το οποίο πέρα από την παιδαγωγική διάσταση είναι κυρίαρχα και θέμα ρύθμισης των ροών (των αρχικών μαθητικών εισροών στη δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), καθώς επίσης και θέμα ***οργάνωσης, διαχείρισης και οικονομίας*** του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τις τελευταίες δυο με τρεις δεκαετίες η ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αυξηθεί εντυπωσιακά σε όλες τις αναπτυγμένες αλλά και τις αναπτυσσόμενες χώρες, με αποτέλεσμα να έχει αυξηθεί το ποσοστό των αρχικών εισροών μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση(OCDE, 2003).

Από την αρχή της δεκαετίας του 1960 οι Schultz, Becker και Mincer επεξεργάστηκαν ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο προσπαθεί να εξηγήσει, μέσω της νεοκλασικής θεωρίας, την ατομική συμπεριφορά σε σχέση με την επιλογή του επιπέδου σπουδών, διαπιστώνοντας αφενός ότι το επίπεδο των εισοδημάτων αυξάνεται αναλογικά με την αύξηση του επιπέδου σπουδών και αφετέρου, ότι η επιλογή συνέχισης των σπουδών έχει ένα κόστος το οποίο αναλαμβάνουν τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι με τις οικογένειές τους όσο και το κοινωνικό σύνολο, με κατανομή του βάρους ανάλογη με την αγορά και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού αγαθού, αν δηλαδή είναι δημόσιο, ιδιωτικό ή «μικτό» αγαθό. Διαπίστωσαν επίσης ότι πέρα από το κόστος, που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι, επιλέγουν να παραιτηθούν από εναλλακτικά άμεσα εισοδήματα που θα απέφερε μια εργασία αντί να σπουδάζουν, ελπίζοντας ότι οι σπουδές θα αποφέρουν μεγαλύτερα εισοδήματα τα οποία διαχρονικά θα υπερκαλύψουν το συνολικό κόστος των σπουδών. Οι διαπιστώσεις αυτές συνιστούν τη γνωστή θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» που αναπτύχθηκε σε αναλογία με τη θεωρία της επένδυσης σε φυσικό κεφάλαιο.

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου προσπαθεί να εξηγήσει τη ζήτηση για επιπλέον σπουδές στηριζόμενη σε οικονομικές παραμέτρους, με κεντρική ιδέα ότι η συσσώρευση γνώσεων και η βελτίωση των δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης κάνει τα άτομα περισσότερο παραγωγικά και έτσι κατ' ακολουθία προκύπτουν και υψηλότερα εισοδήματα (ανάλογη λειτουργία της συσσώρευσης γνώσης-επένδυσης στη γνώση, σε σχέση με την επένδυση σε φυσικό κεφάλαιο).

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου είναι αποδεκτή αλλά και δέχεται μεγάλη αμφισβήτηση από σημαντική μερίδα συγγραφέων, κυρίως κοινωνιολογικής προέλευσης, οι οποίοι έχουν εμπλουτίσει την αρχική θεωρία λαμβάνοντας υπόψη και ενσωματώνοντας στην ανάλυση νέες παραμέτρους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στη λειτουργία των προτιμήσεων των καταναλωτών (μαθητών, γονέων) εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση επίσης της λειτουργίας της αγοράς εργασίας και των αμοιβών, που επηρεάζουν άμεσα την απόδοση των σπουδών, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη εναλλακτικών (Bowles, Gintis and Osborne, 2001, Palacios- Huerta, 2003) θεωριών με διαφορετικές, κυρίως μη οικονομικές, αποχρώσεις, οι οποίες προσπαθούν να κάνουν περισσότερο ρεαλιστικό το αρχικό μοντέλο της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Η βασική οικονομική παράμετρος η οποία προστέθηκε και αμφισβήτησε την βασική υπόθεση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (της πλήρους ανταγωνιστικής αγοράς) ήταν αυτή της «ατέλειας της αγοράς», στην οποία κινούνται σήμερα οι περισσότερες αγορές.

Έτσι, το πρόβλημα της επένδυσης στην γνώση δεν είναι απλό, με την έννοια ότι αρκεί μια σύγκριση του κόστους σπουδών με την εκτίμηση των μελλοντικών εισοδημάτων για να επιλέξουν οι υποψήφιοι αν θα συνεχίσουν ή όχι τις σπουδές τους ή σε ποιόν κλάδο της επιστήμης πρέπει να επενδύσουν. ***Η διαδικασία επιλογής συνέχισης των σπουδών σε ανώτερο επίπεδο είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία θα πρέπει να αναλυθεί με βάση τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα της κάθε χώρας.***

Οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρητικά και εμπειρικά αποτελούν κατεξοχήν επένδυση για το άτομο το οποίο τις δέχεται, γιατί οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν «εμπορική αξία» κατά την επαγγελματική σταδιοδρομία των ατόμων και η απόδοση (Mincer, 1958, Psacharopoulos, 1994) των σπουδών προσδιορίζεται κυρίως από το ύψος της επένδυσης στη γνώση καθώς και από τις συνθήκες λειτουργίας της αγοράς εργασίας.

Με δεδομένο, μάλιστα, ότι η γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν εξασφαλίζει σήμερα την επαγγελματική καριέρα, η κρίσιμη καμπή για τους νέους είναι το πέρασμα από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην τριτοβάθμια, η οποία αποτελεί για την οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ουσιαστικά μονόδρομο, με στόχο ο/η νέος/α να αποκτήσει ειδικευμένες γνώσεις σε ένα ή περισσότερα επιστημονικά πεδία, προκειμένου να αποκτήσει επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και αυξημένες προοπτικές για επαγγελματική αποκατάσταση και εξέλιξη.

Πρακτικά, σε αυτή τη φάση της ζωής του το άτομο αποφασίζει (Eckstein and Wolpin, 1999), μαζί με την οικογένειά του, να αυξήσει τις γνώσεις του

και τις παραγωγικές ικανότητές του, αφιερώνοντας αντίστοιχους πόρους στη δραστηριότητα της εκπαίδευσης, αποκλείοντας από τον εαυτό του τις εναλλακτικές λύσεις, δηλαδή την απόφαση είτε να εργαστεί και να αποκτήσει εισοδήματα, είτε να καταναλώσει τους πόρους που αποφάσισε να αναλώσει για να συνεχίσει σε ανώτερες σπουδές, είτε και τα δυο μαζί. Η επιλογή αυτή του ατόμου, συνειδητή ή μιμητική, αναδεικνύει το γεγονός ότι το άτομο λειτουργεί, με οικονομικούς όρους, ως επενδυτής (Paul, 2007), υπολογίζοντας ταυτόχρονα ότι οι επιπλέον σπουδές θα του αποφέρουν μεγαλύτερα εισοδήματα αλλά και το επιστημονικό πεδίο θα του αποφέρει ακόμα μεγαλύτερα εισοδήματα, έχει δηλαδή μεγαλύτερη απόδοση κρίνοντας κυρίως από τα αντίστοιχα εισοδήματα του κοινωνικού δικτύου της οικογένειας.

Έτσι, η ανάλυση της ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει, προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη, να στηρίζεται σε τρεις σημαντικά διαφοροποιημένες αλλά αλληλεξαρτώμενες προσεγγίσεις:

1. Σε μια ***συστημική προσέγγιση*** η οποία αναλύει τον τρόπο ***οργάνωσης της πρόσβασης*** από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης, που αποδεικνύεται καθοριστικός σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό, ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο.
2. Σε μια προσέγγιση διερεύνησης των ***αιτίων*** τα οποία ***διαφοροποιούν την επιλογή*** επιπέδου σπουδών των ατόμων που καλούνται να αποφασίσουν τη συνέχιση των σπουδών σε ανώτερο επίπεδο ή τη διακοπή τους.
3. Σε μια τρίτη προσέγγιση, σε μικροεπίπεδο, ***της απόφασης των ατόμων να επιλέξουν,*** σε οικονομικό επίπεδο, το κόστος των επιπλέον σπουδών καθώς και τις μελλοντικές επιλογές που προκύπτουν στα πλαίσια του κινδύνου αλλά και της αβεβαιότητας των αποτελεσμάτων της επιλογής τους.

1. Η οργάνωση της πρόσβασης

Τα τελευταία 10-15 χρόνια, ερευνητές της οικονομίας της εκπαίδευσης έχουν μετακινήσει το ενδιαφέρον τους από τη μελέτη των οικονομικών παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάλυση της συνολικής λειτουργίας του προσπαθώντας να απαντήσουν στην απόδοση της εκπαίδευσης. Προσπαθούν δηλαδή να απαντήσουν στο ερώτημα ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων που για ένα δεδομένο κόστος συμβάλλουν στην επιτυχία των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων.

Έτσι τίθεται το θέμα της οικονομικής ανάλυσης της οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις οποίες εμπίπτει και η οργάνωση του συστήματος επιλογής των υποψηφίων για είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.Το

πρόβλημα της επιλογής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση απασχολεί την εσωτερική οργάνωση του συστήματος και έχει επιβάλει σε εθνικό και διεθνές επίπεδο την επιβολή κάποιας μορφής εξετάσεων, που είτε είναι ενσωματωμένες στην εσωτερική λειτουργία των τελευταίων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είτε αποτελούν ξεχωριστή δομή μετά το τέλος των σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λυκείου).

Από την οργάνωση αυτή προκύπτει, όπως είναι αυτονόητο, η διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου κόστους επιλογής των ποιοτικά καλύτερων, αυτών δηλαδή που κρίνονται ικανοί ποιοτικά να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω ποσοτικών κριτηρίων, δηλαδή με βάση τη βαθμολογία τους, όπως αυτή προκύπτει από τον εκάστοτε τύπο οργάνωσης των εξετάσεων.

Έτσι προβάλλει αναγκαστικά το θέμα της τυποποίησης των δεικτών (Orivel, 2005), οι οποίοι είναι τελικά ανεπαρκείς ή «φτωχοί» έναντι του στόχου που καλούνται να επιτύχουν, δηλαδή την αξιόπιστη καταγραφή των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των υποψηφίων. Διαχρονικά η τυποποίηση δεν έχει νόημα, αφού αφενός τόσο το περιεχόμενο των σπουδών όσο και των προγραμμάτων αλλάζουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, αφετέρου, οι παιδαγωγικοί στόχοι αλλάζουν σε βαθμό που οι εξετάσεις να μην έχουν την ίδια αντικειμενικότητα, λαμβανομένου υπόψη ότι και τα θέματα αλλάζουν και οι επιτροπές αλλά και ο βαθμός δυσκολίας των εξετάσεων. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την αλλαγή των αντικειμενικών στόχων της εκπαίδευσης οδηγεί πολλές φορές στη διαπίστωση ότι «το επίπεδο των σπουδών μειώνεται διαχρονικά», διαπίστωση η οποία δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αφού χρησιμοποιούνται κριτήρια σύγκρισης σε διαφορετικό χρονικό διάστημα με διαφορετικούς στόχους και διαδικασίες.

Η σύγκριση του επιπέδου των υποψηφίων μέσω των αποτελεσμάτων είναι δυνατή αλλά θα πρέπει να γίνει μέσα από αξιόπιστες διαδικασίες συνδυασμού παραμέτρων, οι οποίες μπορούν να αναδείξουν την πτώση ή την άνοδο του επιπέδου και οι οποίες θα πρέπει να βασίζονται σε πολυπαραγοντικές αναλύσεις και τεχνικές σύγκρισης τόσο των δομών όσο και των εκπαιδευτικών μονάδων για τις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών τους διαχρονικά.

Στην Ελλάδα, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία 45 χρόνια στηρίζεται σε μια δομή εκτός των σπουδών της δευτεροβάθμιας αλλά άμεσα συνδεδεμένων με τις λυκειακές σπουδές και χρησιμοποιεί ως αποκλειστικό μέσο επιλογής τις εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη, με διαφορετική βαρύτητα διαχρονικά, το βαθμό του απολυτηρίου του Λυκείου. Η οργάνωση του περιεχομένου των εξετάσεων, τόσο αυτή που αφορά την ύλη όσο και αυτή που αφορά τον αριθμό των μαθημάτων, έχει μεταβληθεί πολλές φορές με κατάληξη την τελευταία μεταρρύθμιση, που αφορά το Ενιαίο Λύκειο, όπου άρχισε με εξετάσεις σε 14 μαθήματα στην Β΄ και Γ΄ τάξη του Λυ-

κείου και σε διάστημα εννέα ετών μέχρι το 2009, με βάση κυρίως τις πολιτικές επιπτώσεις των αποτελεσμάτων, αναθεωρήθηκε επανειλημμένα τόσο ως προς τα μαθήματα όσο και ως προς την ύλη των εξετάσεων που γίνονται μόνο στο τέλος της Γ΄ Λυκείου και σε έξι μαθήματα, ανάλογα με την κατεύθυνση (από τις τέσσερις) που έχει επιλέξει ο μαθητής.

Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν ουσιαστικό λόγο τόσο στις διαδικασίες όσο και στον ορισμό του αριθμού των φοιτητών και σπουδαστών που θα δεχτούν.

2. Η διαφοροποίηση των επιλογών

Όλες οι διαδικασίες των Γενικών Εξετάσεων γίνονται μέσα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και προβλέπονται από το αντίστοιχο νομικό πλαίσιο. Παράπλευρα όμως έχουν δημιουργηθεί άτυπες εκπαιδευτικές δομές παροχής εκπαίδευσης που δεν έχουν εξάρτηση από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία στις εξετάσεις. Πρόκειται για τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα τα οποία ασχολούνται αποκλειστικά με την διδασκαλία της ύλης των εισαγωγικών και δημιουργούν ένα είδος αθέμιτου ανταγωνισμού που οξύνει την εκπαιδευτική ανισότητα με αντίστοιχα επαγωγικά αποτελέσματα στην αύξηση της κοινωνικής ανισότητας μέσω της εκπαίδευσης.

Η υποχώρηση των σπουδών της λυκειακής βαθμίδας, χάριν του στόχου των νέων να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχει δώσει μεγάλη δύναμη στις παραεκπαιδευτικές αυτές δομές, που συμβαίνει να έχουν πείσει τόσο τους νέους όσο και τις οικογένειές τους ότι αποτελούν το κλειδί για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια, ακριβώς γιατί παρέχουν τόσο την τεχνική όσο και τη στοχευμένη γνώση που είναι αναγκαία για την επιτυχία στις εξετάσεις.

Οι παραεκπαιδευτικές αυτές δομές έχουν από την πλευρά τους υπαγορεύσει και δημιουργήσει μια νοοτροπία ***εξάρτησης*** της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς των οικογενειών από αυτές και αδιάλειπτης τροφοδοσίας τους στην προσπάθειά τους να προσφέρουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βοήθεια στα παιδιά τους απαξιώνοντας την τυπική λυκειακή εκπαίδευση. Έτσι, η ύπαρξη επιλογής μέσω εξετάσεων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την προώθηση των παραεκπαιδευτικών δομών, παρά το γεγονός ότι η τυπική εκπαίδευση προσπάθησε να τις υποκαταστήσει δημιουργώντας αντίστοιχες δημόσιες δομές (Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη), οι οποίες διαχρονικά δεν έπεισαν τους «καταναλωτές» (μαθητές και οικογένειες), με αποτέλεσμα να απαξιωθούν στην συνείδηση των μαθητών και των οικογενειών τους, οι οποίοι εξακολουθούν «πειθήνια» να αγοράζουν την στοχευμένη γνώση από τις παραεκπαιδευτικές δομές.

Η οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, στο πλαίσιο της μεγιστοποίησης της αξίας του παραγόμενου ανθρωπίνου κεφαλαίου αλλά και της οργανωτικής και οικονομικής αποτελεσματικότητάς της, ακολουθεί δυο αλληλένδετες διαδικασίες παραγωγής, οι οποίες προκαλούν και την διαφοροποίηση των μαθητών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην μια κατεύθυνση παρέχει γενικές γνώσεις, κυρίως στην γενική – υποχρεωτική εκπαίδευση, και στην άλλη προσπαθεί να αναδείξει με εξειδικευμένα αντικείμενα το «ταλέντο» και τις δεξιότητες των μαθητών, κυρίως στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ακριβώς γιατί εκεί οι μαθητές μπορούν και τους παρέχεται η δυνατότητα να τις αναπτύξουν.

Έτσι, όταν οι μαθητές φτάνουν στη διαδικασία της επιλογής των επιπλέον σπουδών, όπου καλούνται να αξιοποιήσουν στο βέλτιστο βαθμό το ανθρώπινο κεφάλαιο, διαπιστώνουμε ότι έχει δημιουργηθεί ένα σύνολο ατόμων με ετερογενείς ικανότητες και ταλέντα, που καλούνται αφενός να αποδείξουν και αφετέρου να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το σημείο τίθεται οργανωτικά ***το πρόβλημα της αποτελεσματικότητας του συστήματος διαφοροποίησης και επιλογής***, που οφείλει να υιοθετήσει η οργάνωση, επικεντρωμένη σε τρεις βασικούς παράγοντες που είναι η ατομική διαφοροποίηση, οι γενικές ικανότητες και οι ειδικές δεξιότητες που έχει κάθε υποψήφιος και έχουν αναδειχτεί μέχρι το τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή στο Γενικό και στο Τεχνικό – Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΕ ή ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ, πρόσφατα).

Ο ρόλος των διαφοροποιημένων προγραμμάτων σπουδών, που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας, προκειμένου να αναδείξει τις γενικές ικανότητες και τις ειδικές δεξιότητες των μαθητών, βελτιώνει την παραγωγική αποτελεσματικότητα(Glomm, Ravikoumar, 1992) του εκπαιδευτικού συστήματος και την αξία του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Έτσι δημιουργείται μεγαλύτερη διαφοροποίηση και ετερογένεια, η οποία πηγάζει από την μεγάλη διαφορά στην οικονομική αξία των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αποκτώνται από τη συγκεκριμένη δομή παροχής γνώσης του συστήματος.

Η οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η επιλογή τους να δίνουν το βάρος της διαφοροποίησης των μαθητών στις γενικές ικανότητες ή στις δεξιότητες ή και στα δυο ταυτόχρονα τα οδηγεί να δημιουργούν στην πράξη ***φίλτρα επιλογής*** των μαθητών, οι οποίοι, φυσιολογικά, δεν έχουν γνώση των ικανοτήτων τους και δεξιοτήτων τους, οι οποίες αναπτύσσονται σταδιακά στην εκπαιδευτική τους πορεία κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και θέτουν επιτακτικά το δίλημμα στην επιλογή: α) Πρόωρη επιλογή των μαθητών με βάση τις γενικές τους ικανότητες ή β) επιλογή των μαθητών σε χρόνο που αυτοί έχουν αναπτύξει και τις δεξιότητές τους και μπορούν να αξιολογηθούν συνολικά αλλά και αντικειμενικά;

Ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, που έχουν δυαδικό χαρακτήρα και μπορούν σταδιακά να αξιολογούν και τις γενικές ικανότητες και τις ειδικές δεξιότητες των μαθητών στη διάρκεια των σπουδών, δηλαδή σε όσα η τεχνική εκπαίδευση είναι ουσιαστικά αναπτυγμένη, συναντούν μικρότερο πρόβλημα στην τελική επιλογή των φοιτητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση, η εμπλοκή των επιχειρήσεων, κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση, αυξάνει την αποτελεσματικότητα του συστήματος, μειώνει την ανισότητα, αλλά ταυτόχρονα η «υιοθέτησή της από τις οικονομίες της αγοράς προκαλεί μια σχετική επαγγελματοποίηση των σχολείων σε βάρος της γενικής εκπαίδευσης» (Damoiselet, Levy-Garboua, 2000:25). Ετσι, θα πρέπει να θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι οι γενικές ικανότητες, περισσότερο από τις ειδικές δεξιότητες ενός ατόμου, καθορίζουν το εύρος των ευκαιριών που θα έχει το άτομο στην αγορά εργασίας και κυρίως σε οικονομίες όπου ο καταμερισμός της εργασίας δεν απαιτεί προωθημένη εξειδίκευση.

Αναλύοντας τις διαδικασίες επιλογής των μαθητών διαπιστώνουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να έχει διαφορετικές συνθέσεις εισροών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που ενδιαφέρει άμεσα την προσφορά εκπαίδευσης από πλευράς αποτελεσματικότητας αλλά και από την πλευράς της ζήτησης τις οικογένειες και τους φοιτητές, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να μπορούν να επιλέξουν σπουδές που είναι περισσότερο αποδοτικές γι'αυτούς.

Σε μια έρευνα των Levy-Garboua και Damoiselet, όπου γίνεται μια συγκριτική οικονομική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων 16 βιομηχανικών χωρών του ΟΟΣΑ, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, πάνω στην αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης των προγραμμάτων σπουδών (που στηρίζονται τόσο στην παροχή γενικών γνώσεων, αναπτύσσοντας τις γενικές ικανότητες των ατόμων όσο και στις εξειδικευμένες γνώσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών) το ενδιαφέρον και η ανάλυση εστιάζεται στη σχολική επιλογή αλλά και στο επίπεδο της μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα διαπιστώνει, μέσα από μια οικονομετρική ανάλυση, τις σημαντικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των συστημάτων επιλογής των φοιτητών που στηρίζονται τόσο στις γενικές ικανότητες και δίνουν μια «κάθετη» διαφοροποίηση - γίνεται μέσω της χρήσης τριών τύπων επιλογής που είναι α) τα τυποποιημένα τεστς, β) οι βαθμοί, γ) η επιρροή του σχολείου - όσο και στις ειδικές δεξιότητες που οδηγούν σε «οριζόντια» διαφοροποίηση, η οποία μπορεί να διαπιστωθεί με τη χρήση δυο τύπων αξιολόγησης: α) μέσω των προτιμήσεων της οικογένειας και των φοιτητών και β) μέσω των επιλεγμένων θεματικών αντικειμένων (ύλης μαθημάτων).

Η Ελλάδα κατατάσσεται μεταξύ των χωρών με μεγάλη(forte) «οριζόντια» διαφοροποίηση. Διαφοροποίηση που στηρίζει δηλαδή την επιλογή στις ειδι-

κές δεξιότητες και πολύ λίγο (faible) στην κάθετη διαφοροποίηση δηλαδή στις γενικές ικανότητες(στην ίδια κατηγορία είναι η Μεγ Βρετανία, η Νορβηγία , η Αυστρία, η Πορτογαλία, η Ρωσία και η Ισπανία) (Damoiselet, Levy-Garboua, 2000:28).

Βασικός στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων με την επιλογή είναι να μπορέσουν, με βάση τις γενικές ικανότητες και τις ειδικές δεξιότητες τις οποίες οφείλει να αναδείξει η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να επιλέξουν αυτούς που θα αποτελέσουν την κατάλληλη εισροή (ποσοτικά και ποιοτικά) σε κάθε ειδικότητα (τμήμα) της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, βασική αρχή είναι οι μαθητές να επιλέγονται ταυτόχρονα τόσο με βάση τις ικανότητες όσο και με βάση τις δεξιότητες, μέσα από μηχανισμούς ή λειτουργίες της εκπαιδευτικής πράξης που τις αναδεικνύουν. Υπάρχουν ή πρέπει να δημιουργηθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μηχανισμοί ανταποκρινόμενοι σε αυτό το στόχο;

Αυτό θα αντικρούσει και τη σχεδόν γενική παραδοχή ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης «πέφτει», ενώ στην πραγματικότητα συμβαίνει το αντίθετο (Baudelot et Establet, 1989), καθώς η επιλογή των φοιτητών στο ανώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας στηρίζεται στις γενικές γνώσεις και στις ειδικές δεξιότητες των μαθητών, ακριβώς γιατί τα εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται στο στόχο της βελτίωσης της απόδοσής τους, δηλαδή προσβλέπουν στη μεγιστοποίηση της αξίας του ανθρώπινου κεφαλαίου σε δεδομένο κόστος εκπαίδευσης.

Επίσης, θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η επιλογή των προγραμμάτων σπουδών που δημιουργούν «μποτιλιαρίσματα» στην είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υποκρύπτουν έναν σαφή ανορθολογισμό και αναποτελεσματικότητα, πρώτιστα της διάρθρωσης και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς, και του συστήματος επιλογής από την μια βαθμίδα στην άλλη. Μια διαδικασία συνεχούς επιλογής, που μεταφράζεται σε εντατικοποίηση των σπουδών αλλά και σε αύξηση του συναγωνισμού στο σχολείο για την πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα, θα αποτελούσε ένα φίλτρο που στις χαμηλές βαθμίδες της εκπαίδευσης ελέγχει τις γενικές γνώσεις και στις ανώτερες σε ένα συνδυασμό των δύο επιδόσεων[1] των μαθητών ή φοιτητών, επιλύοντας σε μεγάλο βαθμό το πρόβλημα της αποτελεσματικότητας του συστήματος αλλά και της μεγιστοποίησης της αξίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Στην Ελλάδα, η διαδικασία της συνεχούς επιλογής, παρά τις θεσμικές προβλέψεις, φαίνεται ότι έχει ατονήσει και από όλες τις μεταρρυθμίσεις προτιμάται η στοχευμένη επιλογή στο επίπεδο μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και επιχειρήθηκε ο τύπος της συνεχόμενης επιλογής σε όλη την ανώτερη δευτεροβάθμια (Λύκειο) από την μεταρρύθμιση του Ενιαίου Λυκείου (ν.2525/97), αλλά εγκαταλείφτηκε από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της για «πολιτικούς» και, επίσημα, τεχνικούς λόγους.

Η οικονομετρική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών του ΟΟΣΑ, απαντώντας στην ερώτηση γιατί, αφού η επιλογή στην είσοδο του πανεπιστημίου είναι αποτελεσματική, δεν εφαρμόζεται σε όλες τις χώρες, έδειξε «ότι η επιλογή στην είσοδο των πανεπιστημίων προτιμάται εκεί που το πρόβλημα της επιλογής είναι περισσότερο οξύ, δηλαδή η ανώτερη δευτεροβάθμια είναι λιγότερο διαφοροποιημένη, όπου η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι χαμηλής ποιότητας (μετρημένη με βάση την χαμηλή δαπάνη ανά φοιτητή) και όπου η φυσιολογική διάρκεια των ανώτατων σπουδών είναι σύντομη» (Demoiselet 2000:35).

3. Η ιδιωτική επένδυση των εισαγωγικών

Η οικονομική διάσταση της λειτουργίας αυτών των δομών αλλά και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια αναλύονται στη συνέχεια τόσο σε ότι αφορά το δημόσιο όσο και τον οικογενειακό προϋπολογισμό.

Από οικονομικής άποψης, η μέθοδος επιλογής προσδιορίζει και το κόστος της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο στην συγκεκριμένη βαθμίδα.

Η εισαγωγή των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς επιλογή, που αποτελεί συνέχεια της ελεύθερης επιλογής των σπουδών και των εκπαιδευτικών μονάδων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μειώνει το κόστος της επένδυσης τόσο από την πλευρά του κράτους όσο και από την πλευρά των οικογενειών και των μαθητών. Και αυτό γιατί η εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι μια διαδικασία η οποία προκαλεί ροή πόρων από την πλευρά του κράτους αλλά και από την πλευρά των μαθητών και των οικογενειών τους, τροφοδοτώντας τους μηχανισμούς που συμμετέχουν και ενεργοποιούνται σε αυτή τη διαδικασία. Το κράτος από τη δική του πλευρά έχει δημιουργήσει τις κατάλληλες δομές για την διενέργεια της επιλογής σε ένα σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι το τέλος της τελευταίας τάξης του Λυκείου και αναλαμβάνει το κόστος των εισαγωγικών εξετάσεων.

Από την άλλη πλευρά, οι οικογένειες αλλά και οι μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της μιας ουσιαστικά ευκαιρίας που τους δίνεται να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων, προσπαθούν μέσω «ειδικών» εκπαιδευτικών μηχανισμών (φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων) να προσαρμόσουν τις ικανότητες τους στις ανάγκες και την τεχνική των εξετάσεων, ανεξάρτητα αν προέρχονται από ιδιωτικό ή από δημόσιο σχολείο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται στοιχεία κόστους εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που προκύπτουν από την εμπειρική έρευνα[2], που έγινε το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000, τελευταίο έτος εφαρμογής του θεσμού των δεσμών

και επαναλήφθηκε στοχευμένα εμπειρική έρευνα το έτος 2008-09 σε συγκεκριμένα τμήματα των πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Αθηνών, προκειμένου να διαπιστωθούν οι αλλαγές που επήλθαν με το θεσμό του Ενιαίου Λυκείου.

Στόχος της έρευνας ήταν και είναι να διερευνηθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επιτυχία στις εξετάσεις καθώς και το μέγεθος της επένδυσης των οικογενειών και των μαθητών στην εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία.

Υπάρχουν μαθητές της Β'θμιας εκπαίδευσης που προσφεύγουν σε ενισχυτική διδασκαλία από την Α΄ τάξη του Γυμνασίου. Όμως εμείς θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι η διαμόρφωση του ιδιωτικού κόστους των εισαγωγικών εξετάσεων αρχίζει από την πρώτη Λυκείου, όπου οι μαθητές και οι οικογένειες, διαβλέποντας την δυσκολία επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των εξετάσεων, προσφεύγουν, πιο συστηματικά πλέον, στην ενισχυτική διδασκαλία που παρέχεται μέσω των παραεκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Στην πρώτη τάξη του Λυκείου, η παρεχόμενη βοήθεια είναι μικρή και σταδιακά αυξάνεται για να κορυφωθεί στην Τρίτη Λυκείου, όπου ουσιαστικά το Λύκειο υπολειτουργεί υπέρ των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων χάνοντας τον βασικό του στόχο.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια προέρχονται από τρία διαφορετικά δείγματα πρωτοετών φοιτητών και προέκυψαν από την αξιοποίηση του ίδιου ερωτηματολογίου σε έρευνες που έγιναν με διαφορά 10 ετών το 1999-2000 και το 2008-09. Το πρώτο δείγμα είναι αυτό το οποίο δημιουργήθηκε το 1999-2000 και αφορά 3.057 πρωτοετείς φοιτητές που εισήχθησαν με την διαδικασία των «Δεσμών» και αποτυπώνει την συνολική συμπεριφορά των φοιτητών και των οικογενειών τους αυτήν την περίοδο. Τα άλλα δύο δείγματα αφορούν σε έρευνες που έγιναν την περίοδο 2008-09 σε πέντε (5) επιλεγμένα τμήματα των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Αθηνών των δύο ερευνών με στόχο να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις που τυχόν προέκυψαν από την αλλαγή του μοντέλου εισαγωγής[3] στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1

Φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα κατά είδος Λυκείου αποφοίτησης

Είδος Λυκείου	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα μαθήματα
Δημόσιο	90,3	61,1
Ιδιωτικό	80,3	72,4

Από τον πίνακα 1 διαπιστώνουμε ότι η ενίσχυση των μαθητών μέσω των φροντιστηρίων και των ιδιαιτέρων μαθημάτων αφορά όλους του μαθητές ανεξάρτητα από το είδος του εκπαιδευτικού οργανισμού που έχουν αποφοιτήσει. Δηλαδή φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα παρακολουθούν και οι μαθητές των δημοσίων και των ιδιωτικών Λυκείων με προτίμηση των αποφοίτων των ιδιωτικών στα ιδιαίτερα μαθήματα, που φαίνεται να ανταποκρίνεται στην διαπιστωμένη οικονομική ευχέρεια των οικογενειών των μαθητών που φοιτούν στα ιδιωτικά σχολεία. Επίσης, έμμεσα, διαπιστώνεται ότι η ποιότητα των προσφερομένων υπηρεσιών από τους ιδιωτικούς και δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ανεξάρτητη από την προσφυγή των μαθητών και των οικογενειών τους σε παραεκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Πίνακας 2
Κατανομή των φροντιστηρίων και των ιδιαιτέρων μαθημάτων στις έρευνες των ετών 1999, 2008

	Έρευνα 1999-2000	**Σύγκριση ίδιων τμημάτων**	
		Έρευνα 1999	**Έρευνα 2008**
Φροντιστήρια και Ιδιαίτερα	37,4%	35,9%	33,3%
Μόνο Φροντιστήρια	46,6%	49,2%	46,6%
Μόνο Ιδιαίτερα	12,9%	13,3%	14,6%
Καθόλου	3,1%	1,5%	5,5%
Σύνολο	100,0	100,0	100,0
N	3057	195	219

Στον πίνακα 2 φαίνεται η κατανομή των προτιμήσεων των μαθητών μεταξύ φροντιστηρίων και ιδιαιτέρων μαθημάτων καθώς και του συνδυασμού τους. Στο σύνολο των φοιτητών διαπιστώνουμε ότι μόνο το 3,1% των υποψηφίων εισέρχεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς να προσφύγει στους οργανισμούς της παραπαιδείας. Σε σχέση με τη διαχρονική εξέλιξη διαπιστώνουμε ότι αφενός αυξάνεται (υπερτριπλασιάζεται) ο αριθμός των υποψηφίων που δεν προσφεύγουν στην ενισχυτική διδασκαλία από 1,5% το 1999 σε 5,5% το 2008 που εν μέρει οφείλεται στην οικονομική κρίση που πλήττει

τις οικογένειες και προφανώς θα οδηγήσει σε αύξηση αυτού του ποσοστού τα επόμενα χρόνια και αφετέρου αυξάνεται το ποσοστό αυτών που κάνουν μόνο ιδιαίτερα μαθήματα.

Πίνακας 3
Ποσοστιαία κατανομή του χρόνου παρακολούθησης Φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων

Χρόνια	Έρευνα 1999-2000		Έρευνα 2008-09	
	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα	Φροντιστήριο	Ιδιαίτερα
1 χρόνο	25,8	40	18,5	49,5
2 χρόνια	36,8	43,3	48,0	26,7
3 χρόνια	30,7	13,3	21,4	15,2
4 χρόνια	3,1	3,3	6,9	4,8
> 4 χρόνια	3,7	0	5,2	3,8
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0
N	163	90	173	105

Η λειτουργία του Λυκείου ως βασικού συντελεστή προετοιμασίας για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να διαβρώνεται από την ανάγκη προσφυγής στην παραπαιδεία για την εξασφάλιση της επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις και αυτό σχετίζεται με την αύξηση του χρόνου προσφυγής στην παραπαιδεία σε βάθος σπουδών, γι'αυτό το σκοπό, στην προσφυγή στην παραπαιδεία. Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι αυξάνονται τα χρόνια προσφυγής στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα πέρα από το Λύκειο. Παρατηρείται, επίσης, ότι ενώ αυξάνονται τα χρόνια που οι μαθητές κάνουν φροντιστήρια και ιδιαίτερα αλλά παρατηρούμε ότι στα δυο τελευταία χρόνια γίνονται οι μεγάλες ανακατατάξεις. Οι περισσότεροι έλκονται από τα φροντιστήρια στα δυο τελευταία χρόνια του Λυκείου, ενώ αυξάνεται κατά σχεδόν 10% το ποσοστό των μαθητών που κάνουν ιδιαίτερα τον τελευταίο χρόνο. Ταυτόχρονα κάνουν περισσότερα ιδιαίτερα σε βάθος χρόνου, που σημαίνει και πέρα από τα τέσσερα χρόνια, εύρημα που δεν υπήρχε στην πρώτη έρευνα του έτους 1999. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν διευκρινίζεται αν τα ιδιαίτερα που έκαναν αφορούσαν αποκλειστικά μαθήματα των εισαγωγικών εξετάσεων στη διάρκεια των σπουδών στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 4
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας των φοιτητών

Εκπαιδευτικό επίπεδο	**Έρευνα 1999**		**Έρευνα 2008**	
	Πατέρας	**Μητέρα**	**Πατέρας**	**Μητέρα**
Δημοτικό	21,1	24,2	11,4	7,8
Γυμνάσιο	11,9	15,5	8,7	9,1
Λυκειο	16,0	29,4	22,8	36,1
Τεχνική σχολή	19,6	7,2	20,5	8,2
ΑΕΙ/ΤΕΙ	30,4	21,6	34,7	37,9
Άλλο	1,0	2,1	1,8	0,9
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0
Ν	194	194	219	219

Η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων είναι σαφής στην επιτυχία των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με μία σημαντική μετακίνηση μεταξύ των δύο περιόδων προς τους «μορφωμένους» γονείς. Το ποσοστό των φοιτητών που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ειδικά αυτών που έχουν τελειώσει μόνο το δημοτικό) υποχωρεί σημαντικά υπέρ των φοιτητών που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη αύξηση του ποσοστού των μητέρων αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου το ποσοστό μεγαλώνει κατά 13 μονάδες.

Πίνακας 5
Σειρά επιλογής του Τμήματος επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις

Σειρά επιλογής	**2008-09**	**1999-2000**
1η	44,0 (%)	20,7 (%)
2η	22,9	19,2
3η	13,7	11,9
4η – 10η	13,3	24,4
11η και πάνω	6,1	23,8
Σύνολο	100,0	100,0
Ν	219	195

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που έχει μια σχέση με την αύξηση των ετών παρακολούθησης μαθημάτων σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα είναι ο βαθμός επιτυχίας/εκπλήρωσης των επιλογών των υποψηφίων, οι οποίες προκύπτουν από τη σειρά προτίμησης των τμημάτων στο δελτίο και οι οποίες σε μεγάλο βαθμό καθορίζονται από την βαθμολογία που οι υποψήφιοι έχουν επιτύχει στις εξετάσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην δεύτερη έρευνα οι υποψήφιοι δήλωναν τις προτιμήσεις τους στα Πανεπιστημιακά τμήματα μετά την ανακοίνωση τα βαθμολογίας των γραπτών τους, πράγμα το οποίο δεν συνέβαινε στο μοντέλο των «Δεσμών». Στην περίπτωση αυτή είχαμε μια περισσότερο αυθεντική αποτύπωση των προτιμήσεων των υποψηφίων, ενώ στις πιο πρόσφατες έρευνες έχουμε μια «προσαρμοσμένη» κατάταξη των προτιμήσεων επηρεασμένη από την επίδοση στις εξετάσεις.

Η διαφοροποίηση αυτή αποτυπώνεται στον πίνακα 5 όπου παρατηρούμε μεγαλύτερο ποσοστό υποψηφίων να πετυχαίνει στην πρώτη του επιλογή και μάλιστα το ποσοστό αυτό να διπλασιάζεται μεταξύ των ετών 1999 και 2008, πράγμα το οποίο να οφείλεται τόσο στην αλλαγή του μοντέλου των εξετάσεων όσο και στην αύξηση των ιδιαιτέρων μαθημάτων, γεγονός που ερμηνεύει κατά 27% την διακύμανση αυτών των δύο μεταβλητών. Αντίθετα, υποδιπλασιάζεται το ποσοστό των υποψηφίων που πετυχαίνουν σε επιλογή τους πάνω από την τέταρτη και μειώνεται ακόμη περίσσοτερο το ποσοστό όσων πετυχαίνουν πάνω από την ενδέκατη επιλογή τους μέσα στην δεκαετία (23,8% το 1999 και 6,1% το 2008). Γίνεται βέβαια σαφές ότι η στρέβλωση της ελεύθερης επιλογής των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει σε υψηλό επίπεδο, αφού συνολικά ένας στους πέντε (5) υποψήφιους καταλήγει στην τέταρτη και πάνω επιλογή του, σπουδάζει δηλαδή κάποιο αντικείμενο από την ανάγκη να μην θεωρηθεί «αποτυχημένος» παρά από την πραγματική του βούληση και επιθυμία για το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών.

Όσον αφορά στο ύψος της επένδυσης που κάνουν οι υποψήφιοι και οι γονείς τους, διαπιστώνουμε ότι συνεχώς αυξάνεται, ενώ η απόδοση παραμένει αρκετά χαμηλή(Papakonstantinou & Arvanitie, 2008). Η πρόσφατη οικονομική κρίση έχει εμφανείς επιπτώσεις καθώς αυξάνει τον κίνδυνο της επένδυσης στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα φθίνει η απόδοσή της, αφού μειώνονται, όπως φαίνεται από τα πρώτα αποτελέσματα, τα εισοδήματα των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 6
Μέσοι Όροι Παραμέτρων των Εισαγωγικών Εξετάσεων

Παράμετροι	**2008-09**	**1999-2000**
Οικογενειακό εισόδημα (Μ.Ο./μήνα)	2.642,2 €	1.984,5 €
Χρόνια Ιδιαίτερα μαθήματα	1,9	1,8
Δίδακτρα σε Ιδιαίτερα (Μ.Ο./μήνα)	391,8 €	265,1 €
Χρόνια Φροντιστήριο (Μ.Ο)	2,3	2,2
Δίδακτρα για Φροντιστήριο (Μ.Ο./μήνα)	361 €	219,2 €
Κόστος εισαγωγικών (Μ.Ο/μήνα)	529,2 €	328,3 €
Δίδακτρα σε ιδιωτικό Λύκειο (Μ.Ο./μήνα)	652,8 €	352 €
Κόστος σπουδών στην πόλη του Πανεπιστημίου (Μ.Ο./μήνα)	674 €	413,2 €
Εισακτέοι από δημόσιο Λύκειο	94,9 %	95,4%
Εισακτέοι από Ιδιωτικά Λύκεια	5,1%	4,6%

Στον Πίνακα 6 διαπιστώνεται μικρή αύξηση του μέσου όρου παρακολούθησης φροντιστηρίων και ιδιαιτέρων μαθημάτων, μέσα στη δεκαετία, και σημειώνεται ότι οι δαπάνες των οικογενειών γι'αυτά έχουν αυξηθεί 44,3% και 47,8% αντίστοιχα. Συνολικά καταγράφεται ότι με την αλλαγή του συστήματος εισαγωγής ο μηνιαίος μέσος όρος των δαπανών προετοιμασίας αυξήθηκε μέσα στη δεκαετία κατά 61,2%, ενώ και το μέσο μηνιαίο κόστος σπουδών στην έδρα των πανεπιστημίων κατά 63,2%.

Πίνακας 7
Συνολικό ατομικό ιδιωτικό κόστος εισαγωγικών εξετάσεων

Έτος έρευνας	**Μέσος χρόνος Φροντιστήριο (μήνες)**	**Μέσο κόστος/ μήνα€**	**Μέσος χρόνος Ιδιαίτερα (μήνες)**	**Μέσο κόστος για ιδιαίτερα (κόστος/μήνα)€**	**Συνολικό ιδιωτικό κόστος Εισαγωγικών €**
1999-2000	24,2	219,2	19,8	265,1	10.553,6
2008-2009	25,3	361	20,9	391,8	17.321,9

Συγκεκριμένα το κόστος της ιδιωτικής επένδυσης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται κατά μέσο όρο σε 17.321,9 € έναντι 10.553,6 € το 1999, δηλαδή παρατηρείται μια αύξηση του κόστους της επένδυσης κατά 64,1% μέσα στην δεκαετία παρά την αλλαγή του συστήματος εισαγωγής.

Αντί επιλόγου

Τα μοντέλα εισαγωγικών εξετάσεων που ίσχυσαν διαχρονικά στην Ελλάδα έχουν δημιουργήσει μια ορισμένη κατάσταση που έχει τα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας, υπαγορεύοντας μια συγκεκριμένη συμπεριφορά των οικογενειών και φυσικά των υποψηφίων, οι οποίοι αναγνωρίζουν την ανάγκη προσφυγής σε παραεκπαιδευτικούς οργανισμούς και αποδέχονται τον τυπικό και μόνο ρόλο του Λυκείου για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνέπεια αυτής της επίγνωσης είναι η ανάπτυξη αντιλήψεων και στάσεων που πειθαναγκάζουν τους υποψήφιους και τις οικογένειές τους να επενδύσουν σε μια τέτοια εκροή-δαπάνη πόρων, η οποία κοστίζει ακριβά σε σχέση με αυτό που υπόσχεται και αυτό που πραγματικά αποδίδει.

Το τελευταίο μοντέλο εισαγωγής φαίνεται να μην επηρέασε την συμπεριφορά των επενδυτών για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού διαπιστώνεται εντατικοποίηση της προσφυγής σε παραεκπαιδευτικούς οργανισμούς των οποίων η έντονη ζήτηση οδήγησε σε αντίστοιχη αύξηση του κόστους.

Σημειώσεις

[1] Με την «κάθετη» και «οριζόντια» διαφοροποίηση που στηρίζονται αντίστοιχα στις γενικές γνώσεις και τις ειδικές δεξιότητες σύμφωνα με την συγκριτική μελέτη των Demoiselet & Levy-Garboua.

[2] Η έρευνα έγινε σε όλα τα τμήματα των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων, Πάτρας, Ε.Μ.Π., στα περισσότερα τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών και Θεσσαλονίκης και επιλεκτικά στο Πάντειο, Κρήτης, και Ιονίου. Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το ίδιο στην πρώτη και στην επαναληπτική διαδικασία με μια αναγκαία προσαρμογή λόγω της αλλαγής του τρόπου διεξαγωγής των εξετάσεων. Το δείγμα αποτελείται από το 20% των πρωτοετών φοιτητών του κάθε τμήματος, γεγονός που εξασφαλίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

[3] Το μοντέλο των «Δεσμών» το 1999 τελευταίο έτος εφαρμογής και το μοντέλο του «Ενιαίου Λυκείου» με τον περιορισμό του βαθμού 10 και με έξι μαθήματα.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου Λ., (2000) «Η μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Καινοτομίες και Παλινδρομήσεις (1964-2000)», *ΔΩΔΩΝΗ*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τ. ΚΘ' Μέρος Τρίτο, Ιωάννινα, Ανάτυπο.

Baudelot ,R. et Establet, G., (1989) *Le niveau monte*, Paris, Editions du Seuil.

Bowles S., Gintis H. and Osborne M.(2001), "The determinants of earnings: a behavioral approach", *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, p. 1137-1176.

Damoiselet N., Levy-Garboua L., (2000),"L'efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatifs", *Revue de l'Institut d'Economie Publique*, No 6, p.17- 39.

Eckstein Z., and WolpinK., (1999) "Why youth drop out of high school: the impact of preferences, opportunities and abilities", *Econometrica*, vol. 67, p.1295-1339.

Glomm G., Ravikoumar, B., (1992), "Puplic versus Private Investments in Human Capital: Endogenous Growth and Income Inequality", *Journal of Political Economy*, ,t .100, p. 818-834.

Κασσωτάκης Μ., Καζαμίας Α., (1986), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές,* Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Mincer J., (1958), "Investment in human capital and personal income distribution", *Journal of Political Economy*, Vol. 66, p.281-302.

OCDE, (2003), Régards sur l'éducation – *Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.

Orivel Fr., (2005) "Les économistes et l'éducation", in Beillerot J. et Mosconi N.,eds, *Traité des Sciences et des Pratiques de l' Education*, Dunod, Paris.

Palacios- Huerta I., (2003), "An empirical analysis of the risk properties of human capital", *American Economic Review*, vol. 93, p.948-964.

Papakonstantinou G., Arvanitie N., (2008) "The impact of tertiary education, in Greece", in 2nd International Conference on Educational Economics, Athens, 28-30 August.

Paul J.J., (2007), *Economie de l'éducation*, Paris, Arman Colin.

Psacharopoulos G., (1994), "Returns to investment in education. A global update", *World Development*, Vol. 22, p.1325-1343.

Η δωρεάν παιδεία, το φροντιστήριο και οι στρατηγικές επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: μια σχέση αμοιβαίας εξάρτησης

Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης

Περιληψη

Στην ανακοίνωση αυτή εξετάζονται τρία θέματα που εκ πρώτης όψεως μπορεί να φαίνονται ανεξάρτητα και ασύνδετα ή ακόμη και αντίθετα μεταξύ τους: η δωρεάν παιδεία, το φροντιστήριο και η στρατηγική (ευρύτερος τρόπος) επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο μέσα από την ανάλυση που ακολουθείται προκύπτει ότι τα τρία αυτά θέματα συνδέονται οργανικά μεταξύ τους. Το ένα παρεμβαίνει και επηρεάζει το άλλο ή όσο διατηρείται το ένα δεν είναι εύκολο να εκλείψει το άλλο. Αποδεικνύεται επίσης ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επειδή ακολουθεί μια κατ' εξοχήν δημοκρατική στρατηγική επιλογής για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες γι' αυτό ακριβώς επιτρέπει να αναπτυχθούν τα φροντιστήρια και να κινούνται παράλληλα προς αυτό.

Μέσα από την ανάλυση αυτή καταδεικνύεται ότι βασικός παράγοντας, από τον οποίο καθορίζεται η ύπαρξη ή όχι του φροντιστηρίου είναι η στρατηγική επιλογής που εφαρμόζεται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως αν δεν αλλάξει αυτός, τότε κάθε προσπάθεια για κατάργηση του φροντιστηρίου αποβαίνει περίπου μάταιη. Αν πάλι προβούμε στην αλλαγή της επιλεκτικής διαδικασίας η λύση αυτή αναμένεται να τελεσφορήσει, πλήττοντας όμως τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Στην περίπτωση αυτή εν ονόματι της οικονομικής ανακούφισης των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων από το οικονομικό βάρος των φροντιστηρίων θα επέλθει στα στρώματα αυτά ένα άλλο πλήγμα οδυνηρότερο του πρώτου: Θα καταστήσει την πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πολύ δύσκολη και τα ποσοστά πρόσβασης των στρωμάτων αυτών θα μειωθούν δραστικά.

Τα τρία αυτά θέματα, δωρεάν παιδεία, φροντιστήριο και στρατηγικές επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και το ένα τροφοδοτεί ή αποκλείει το άλλο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ακριβώς αυτός: Να αναδείξει την εσωτερική συνάφεια που διέπει τα τρία αυτά θέματα και να αποσαφηνίσει τις διόδους μέσα από τις οποίες καλλιεργείται η εκπαιδευτική ανισότητα. Για το σκοπό αυτό είναι απαραίτητο να προβούμε αρχικά στην ανάλυση των εννοιών δωρεάν παιδεία και φροντιστήριο και τον τρόπο με τον οποίο εμφανίστηκαν ιστορικά στην Ελλάδα.

1. Η Δωρεάν παιδεία

Συχνά η δωρεάν παιδεία ως εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό μέτρο χλευάζεται από μαθητές και γονείς και από πολλούς εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το νόημα της χλεύης συνίσταται στο γεγονός ότι πληρώνει κανείς σήμερα τόσο πολλά χρήματα στα φροντιστήρια ώσπου να εισαχθεί, αν εισαχθεί, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ώστε μοιάζει όντως με ειρωνεία ο ισχυρισμός ότι η παιδεία παρέχεται δωρεάν σήμερα.

Για να κατανοηθεί η σημασία του εκπαιδευτικού μέτρου που κωδικοποιήθηκε ως «δωρεάν παιδεία» για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, πρέπει να αναλυθούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες εφαρμόστηκε τότε (Κυρίδης Αργ. 2003). Η κατάσταση λοιπόν που επικρατούσε ως τότε ήταν περίπου η εξής (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2001α):

- Για την εγγραφή των μαθητών στο σχολείο, ανεξάρτητα από εκπαιδευτική βαθμίδα έπρεπε να καταβληθεί κάθε χρόνο και για κάθε τάξη η λεγόμενη μαθητική εισφορά, ποσό όχι ασήμαντο για τα δεδομένα της εποχής.
- Τα βιβλία και όλα τα σχολικά είδη αγοράζονταν από τους μαθητές. Από τον κανόνα αυτόν δεν εξαιρούνταν μάλιστα ούτε τα βιβλία του Οργανισμού Σχολικών Εκδόσεων, για τα οποία έπρεπε να πληρωθεί το λεγόμενο «βιβλιόσημο».
- Οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Πανεπιστήμια γίνονταν από τα ίδια τα ιδρύματα και ο υποψήφιος όφειλε να μεταβεί στην Αθήνα ή την Θεσσαλονίκη, όπου είχαν την έδρα τους τα μοναδικά ΑΕΙ της χώρας και να λάβει μέρος σε αυτές. Το υψηλό κόστος και ο δισταγμός που προκαλούσε το ταξίδι και η άγνωστη στον αγροτικό πληθυσμό πρωτεύουσα ή συμπρωτεύουσα δρούσαν αποθαρρυντικά για τους μαθητές της επαρχίας που προσέφευγαν αναγκαστικά στις πλησιέστερες Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

- Μετά την εισαγωγή του ο νέος φοιτητής για να εγγραφεί στη σχολή εισαγωγής πλήρωνε τέλη εγγραφής και όχι μόνον για το πρώτο αλλά για κάθε έτος.
- Τα κακοτυπωμένα συγγράμματα και οι πρόχειρες πολυγραφημένες σημειώσεις των καθηγητών πληρώνονταν από τους φοιτητές. Μάλιστα σε όλους τους δρόμους γύρω από το Πανεπιστήμιο είχαν στήσει τα ράφια τους οι παλαιοπώλες, όπου πουλούσαν και αγόραζαν συγγράμματα από δεύτερο χέρι. Οι φοιτητές πουλούσαν δηλ. τα συγγράμματα του ενός έτους για να αγοράσουν τα αντίστοιχα του επομένου.
- Εκτός αυτού οι φοιτητές για να έχουν δικαίωμα να προσέλθουν στις εξετάσεις όφειλαν να πληρώσουν εξέταστρα.
- Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους οι απόφοιτοι έπρεπε να πληρώσουν τέλη πτυχίου, ποσό σημαντικό, για να μπορούν να λάβουν το πτυχίο τους και να προσπαθήσουν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας.
- Διευκολύνσεις του κράτους, όπως φοιτητικά δάνεια κλπ. ήταν στοιχεία παντελώς άγνωστα.

Για να σχηματίσομε μια αμυδρή εικόνα των δαπανών αυτών, ικανή να θέσει το πρόβλημα στις πραγματικές του διαστάσεις παραθέτομε αυτούσια, κάποια αποσπάσματα από τον ημερήσιο τύπο της εποχής. Προέρχεται από την εφημερίδα «Αυγή» η οποία υψώνει τη διαμαρτυρία της για την αύξηση των εκπαιδευτικών εισφορών που είχε κάνει τότε η Κυβέρνηση. «*Οι μαθηταί των Γυμνασίων και των Εμπορικών Σχολών κατέβαλαν μέχρι σήμερα για εκπαιδευτικά τέλη, εισφορές κλπ. στις μεν τρεις πρώτες τάξεις 208 δρχ. ετησίως, στην τετάρτη τάξιν δρχ. 268 και στις δύο τελευταίες 288. Με την νέα αύξησιν (οι προηγούμενες εισφορές ενοποιούνται σε μία που ονομάζεται «εκπαιδευτική εισφορά») οι μαθηταί των τριών πρώτων τάξεων θα καταβάλουν συνολικά 463 δρχ., των δύο επομένων 643 δρχ. και της τελευταίας τάξεως 683 δρχ. Στα ποσά αυτά θα πρέπει να προστεθούν άλλες 300 δρχ. για την καθαρίστρια*». Συνεκτιμώντας άλλες πρόσθετες δαπάνες το δημοσίευμα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «*οι υποχρεώσεις των μαθητών φτάνουν τις 800 έως τις 1000 δρχ.*».[1] Ταυτόχρονα υπήρξε και αύξηση των τιμών στα βιβλία του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, η οποία δεν έχει συνυπολογιστεί στις παραπάνω δαπάνες. Την ίδια εποχή τα δίδακτρα των ιδιωτικών σχολείων ανέρχονταν στις 400 έως 500 δρχ. μηνιαίως.[2] Είναι προφανές λοιπόν ότι οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πλήρωναν δίδακτρα στα σχολεία του δημοσίου, έστω και αν αυτά ήταν χαμηλότερα σε σχέση με τα δίδακτρα των ιδιωτικών σχολείων.

Ως προς την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το δημοσίευμα αναφέρει: «Τ*α δίδακτρα και τα διάφορα τέλη αυξάνονται από 75% έως 200%. Οι νέοι φοιτηταί θα πληρώνουν για την εγγραφή τους 2.000 δρχ. ενώ πέρισυ κατέβαλλαν 1.450*

δρχ. Οι παλαιοί φοιτηταί για να ανανεώσουν τις εγγραφές τους θα χρειαστούν 2.000 δρχ. αντί των περισυνών 1.050 δρχ. Τα τέλη του πτυχίου από 1.270 δρχ. αυξάνονται σε 2.500 δρχ.».[3] Έτσι δικαιολογείται πλήρως ο τίτλος του δημοσιεύματος: «*Με την αύξηση των διδάκτρων η Κυβέρνηση υποχρεώνει τους νέους να μένουν αγράμματοι*». Μέσα σ' αυτό το κλίμα καθιερώθηκε η «δωρεάν παιδεία». Είναι χαρακτηριστικό το ακόλουθο απόσπασμα από την εισηγητική έκθεση του σχετικού νόμου: «*Καταργείται η επιβολή οποιουδήποτε τέλους εις τα δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων και απαγορεύεται πάσα (άμεσος ή έμμεσος) οικονομική επιβάρυνση των μαθητών και φοιτητών δια διδασκαλία, ασκήσεις, εξετάσεις, τίτλους σπουδών, κλπ. Το κράτος επωμίζεται του λοιπού όλας τας δια την δημόσιαν εκπαίδευσιν απαιτουμένας δαπάνας*». Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η καθιέρωση της δωρεάν παιδείας την περίοδο της εφαρμογής της αποτελούσε θείο δώρο για τις χαμηλότερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις και μέτρο που σε συνδυασμό με άλλα σημεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, άλλαξε τον εκπαιδευτικό χάρτη της εποχής.

Ως τα κυριότερα σημεία της εκπαιδευτικής εκείνης μεταρρύθμισης που συνέβαλαν στο «άνοιγμα» των πυλών και την επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορούν να θεωρηθούν επιγραμματικά τα ακόλουθα (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2001α):

- Η ίδρυση πολλών Γυμνασίων σε απομακρυσμένες και άγονες περιοχές.
- Η κατάργηση των εξετάσεων από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο, με πρόθεση μελλοντικά να καταστεί το δεύτερο σε σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης και να επεκταθεί η εκπαίδευση από έξι σε εννέα έτη.
- Η καθιέρωση του ακαδημαϊκού απολυτηρίου για την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Με τον τρόπο αυτό οι εξετάσεις γίνονταν πλέον σε επαρχιακά κέντρα και όχι μόνο στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.
- Αποκέντρωση και επέκταση του πανεπιστημιακού δικτύου με την ίδρυση νέων πανεπιστημίων στα Ιωάννινα και την Πάτρα και με προοπτική της ίδρυσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και Θράκης, σε πρώτο πλάνο, και την ίδρυση και άλλων ακόμη Πανεπιστημίων, όπως το Αττικό Πανεπιστήμιο στην Αθήνα, το Θεσσαλικό Πανεπιστήμιο στη Λάρισα και την Ιόνιο Ακαδημία στα Επτάνησα.

Πρόκειται για «άνοιγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος προς το ευρύ κοινό (Κυρίδης Αργ. 2003). Η πολιτική αυτή είναι πλήρως διαποτισμένη από τις αρχές και τις αντιλήψεις του Κράτους Πρόνοιας. Ο όρος μάλιστα «*ισότητα ευκαιριών*» που αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαιδευτικής του πολιτικής διατυπώνεται για πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα με το κείμενο αυτό, από ό,τι τουλάχιστο μπορέσαμε να διαπιστώσομε (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2001α).

Μολονότι η μεταρρύθμιση αυτή ανακόπηκε βίαια από την Δικτατορία, τα αποτελέσματά της υπήρξαν άμεσα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των Ελλήνων ανήλθε με γοργούς ρυθμούς. Η περίοδος εκείνη μάλιστα συνέπεσε με το μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας από αγροτική σε σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία. Μέσα από τον μετασχηματισμό αυτό οι θέσεις στα μεσαία κοινωνικά στρώματα διευρύνθηκαν και οι πτυχιούχοι της τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν άμεση πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Αυτή η διασύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το σύστημα απασχόλησης επιβεβαίωνε την ορθότητα της επένδυσης στις σπουδές και ενίσχυε την ήδη υπάρχουσα τάση των Ελλήνων γονέων προς αυτές. Η διεύρυνση και η εξάπλωση των σπουδών που επήλθε προκύπτει από τον επόμενο πίνακα (Βλ. πίν. 1).

Πίνακας 1
Το εκπαιδευτικό επίπεδο των Ελλήνων στην εξέλιξή του (1961-2001)

	1961		1971		1981		1991		2001	
	α α	%	α α	%	α α	%	α α	%	α α	%
Αγράμματοι	1.222.481	14,6	1.015.180	11,0	706.721	7,3	617.646	6,8	374.192	3,6
Μερικές τάξεις Δ.Σ.	1.996.409	23,8	2.382.884	27,2	11.281.839	13,2	960.720	10,6	647.054	6,3
Δημοτικό Σχολείο	2.981.598	35,5	3.594.648	40,1	3.604.317	37,0	3.583.297	39,6	3.152.144	30,5
Μέση εκπαίδευση	522.382	6,2	800.920	9,1	1.116.633	11,5	1.866.494	20,6	2.306.110	22,3
Πτυχιούχοι ΑΕΙ	124.068	1,5	210.104	2,4	329.489	3,4	564.011	6,2	858.562	8,3

2. Το φροντιστήριο

Αυτή ακριβώς η άρση των οικονομικών και άλλων ακόμη περιοριστικών φραγμών (κατάργηση των εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, επέκταση του εκπαιδευτικού δικτύου με την ίδρυση νέων Γυμνασίων και Πανεπιστημίων, κλπ.), με άλλα λόγια αυτή η στρατηγική επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην οποία θα επανέλθω παρακάτω, απελευθέρωσε τον μαθητικό πληθυσμό και τον έστρεψε σε ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Παρά την ίδρυση νέων Πανεπιστημίων και τον πολλαπλασιασμό των φοιτητικών θέσεων, παρατηρείται συσσώρευση των υποψηφίων προ των πανεπιστημιακών πυλών και ο ανταγωνισμός αυξάνεται. Αυτός ακριβώς ο ανταγωνισμός αποτε-

λεί τη γενεσιουργό αιτία του φροντιστηρίου. Για τη διασύνδεση μεταξύ ανταγωνισμού και φροντιστηρίου είναι αποκαλυπτικός ο χρόνος και τα γεγονότα με τα οποία συνδέεται η εμφάνιση του δεύτερου.

Με την ίδρυσή του πρώτου ελληνικού Πανεπιστημίου, του Πανεπιστημίου Αθηνών (1837) δεν υπήρχαν εισαγωγικές εξετάσεις. Έτσι, όταν το έτος 1837 δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως[4] το Β. Δ. «*Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου*», δεν προβλεπόταν κανενός είδους εισαγωγική εξέταση. Σε ό,τι αφορά στην εγγραφή των νέων φοιτητών ο νόμος όριζε απλά: «*Έκαστος μαθητής ιθαγενής χρεωστεί, προ της εισόδου του εις το πανεπιστήμιον, να εμφανίσει το απολυτήριον του από έν των εντός του κράτους γυμνασίων ...*» Η κατοχή λοιπόν του απολυτηρίου εξασφάλιζε το δικαίωμα εγγραφής στο πρώτο Πανεπιστήμιο της χώρας, χωρίς καμιά άλλη εξεταστική διαδικασία (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2001β).

Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι η εν γένει εκπαιδευτική κατάσταση τροφοδοτούσε τη χώρα με μικρό μόνο αριθμό αποφοίτων του Γυμνασίου και το Πανεπιστήμιο για να συγκεντρώσει ικανό αριθμό φοιτητών δεχόταν «*τακτικούς ακροατάς*». Ωστόσο με την είσοδο στην τρίτη δεκαετία του 20ου αιώνα, αρχίζουν να ακούγονται διαμαρτυρίες και να πυκνώνουν οι φωνές που απαιτούσαν τον έλεγχο των εισαγομένων στο Πανεπιστήμιο.

Είναι γνωστό ότι κατά τη δεκαετία 1920-1930 εμφανίζεται έντονη η τάση αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, η ολοκλήρωση της οποίας επιχειρείται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και τη δημιουργία παράλληλων σχολικών δικτύων, προκειμένου να αποφευχθεί ο μονόδρομος για το Πανεπιστήμιο. Ο περιορισμός του αριθμού εισακτέων με την καθιέρωση του συστήματος εισαγωγικών εξετάσεων συμπίπτει χρονικά και μπορεί να ερμηνευθεί στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας. Γι' αυτό και σε όλη τη δεκαετία του 1920 και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1930 το θέμα παραμένει συνεχώς στην επικαιρότητα. Τα σχετικά νομοθετικά κείμενα πυκνώνουν την εμφάνισή τους ως το 1932, όταν το σύστημα της επιλογής φαίνεται να οριστικοποιείται με τη μετατροπή των εισαγωγικών εξετάσεων σε διαγωνισμό με κλειστό αριθμό εισακτέων (numerus clausus).

Αποφεύγομε να επαναλάβομε εδώ όλες τις νομοθετικές προσπάθειες που έλαβαν χώρα κατά το χρονικό εκείνο διάστημα. Περιοριζόμαστε να τονίσομε ότι το 1932, ψηφίστηκε ο Νόμος *«Περί οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών»*[5], ο οποίος δεν παραλείπει να επαναλάβει την εμμονή του στις εισαγωγικές εξετάσεις[6] και στον «κλειστό αριθμό εισακτέων». Είναι προφανές ότι από τη στιγμή που τίθεται «κλειστός αριθμός εισακτέων» δεν πρόκειται για εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά για διαγωνισμό. Πολύ σύντομα ακολούθησε τροποποίηση του νόμου,[7] ο οποίος όμως ως προς το σημείο αυτό παρέμεινε ανέπαφος (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2001β).

Αυτή ακριβώς η θέσπιση του διαγωνισμού των υποψηφίων μπορεί να θεωρηθεί ως η γενεσιουργός αιτία για τη λειτουργία παράλληλων παραεκπαιδευτικών μηχανισμών, των φροντιστηρίων. Με την καθιέρωση δηλαδή του κλειστού αριθμού εισακτέων παρουσιάστηκε προφανώς άνοδος των φροντιστηρίων, με αποτέλεσμα λίγα χρόνια αργότερα, το 1940, να ψηφιστεί ειδικός νόμος[8] για να ρυθμίσει τα της λειτουργίας των φροντιστηρίων και των ιδιαιτέρων μαθημάτων. «*Ως φροντιστήριον λογίζεται η εν ταυτώ χώρω διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειώνων των πέντε εν συνόλω ή ασχέτως αριθμού ομάδων εις πλείονα των δέκα προσώπων εν συνόλω καθ' εβδομάδα, προς πλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαιδεύσεως ή προς εκμάθησιν ξένων γλωσσών κλπ.*»[9]

Υποθέτω ότι η ψήφιση ενός νόμου για τη ρύθμιση των σχετικών θεμάτων δε θα ήταν απαραίτητη αν το φροντιστήριο δεν είχε αρχίσει να παίρνει μεγάλες διαστάσεις (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2001β). Το φροντιστήριο έμελε να εξελιχθεί έκτοτε σε ένα είδος ανεπίσημου, αλλά σοβαρού παράλληλου σχολείου, το οποίο θα παρεμβαίνει ουσιαστικά στη ζωή των μαθητών και ιδιαιτέρως εκείνων που επιλέγουν πανεπιστημιακές σπουδές. Παρ' όλα αυτά, ο παραπάνω νόμος δεν έχει αναθεωρηθεί ποτέ και είναι περίεργο ότι καμιά κυβέρνηση έκτοτε δεν έχει καταπιαστεί με το θέμα.[10] Παράλληλα, παρακολουθεί κανείς ότι όσο σκληρότερος γίνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των υποψηφίων, τόσο περισσότερο δραστηριοποιούνται και πολλαπλασιάζονται τα φροντιστήρια και η πελατεία τους διευρύνεται.

Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι από τη στιγμή που τα φροντιστήριο ως ενισχυτικός μηχανισμός γενικεύθηκε, αναπτύχθηκε το «ιδιαίτερο». Από τη στιγμή δηλαδή που το φροντιστήριο γενικεύεται, παύει να λειτουργεί διαφοροποιητικά και για να διαφοροποιήσουν βελτιωτικά τη θέση τους, κάποιοι μαθητές προσφεύγουν στο ιδιαίτερο μάθημα, που αναμένεται να πάει με τους δικούς τους ρυθμούς μάθησης και άρα θα αποδώσει περισσότερο.

Φαινόμενο παράλληλο αποτελεί η φοιτητική μετανάστευση, προϊόν κι εκείνη του μαθητικού ανταγωνισμού. Έτσι, όσο περισσότερο περιορίζεται ο «κλειστός αριθμός» εισακτέων τόσο περισσότερο αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών που αναζητούν μια θέση στα Πανεπιστήμια της αλλοδαπής.

Είναι λοιπόν προφανές ότι η κοινή γνώμη έχει συνδέσει την επιτυχία στο Πανεπιστήμιο με την παρακολούθηση των φροντιστηρίων, γι' αυτό και είναι λίγοι οι μαθητές που δεν παρακολουθούν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα σήμερα.[11] Όταν μάλιστα οι εξετάσεις δεν αποτελούν ενδολυκειακή υπόθεση, αλλά διενεργούνται μετά από το Λύκειο, το τελευταίο περιέρχεται σε πλήρη ανυποληψία και εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως μια απλή τελετουργία, την οποία πρέπει να υποστούν προκειμένου να εξασφαλίσουν το δικαίωμα

συμμετοχής στις Γενικές Εξετάσεις. Το γεγονός αυτό αδικεί το Λύκειο και συμβάλλει στην υποβάθμισή του. Ακραία περίπτωση θεωρώ ότι αποτελούσε το σύστημα των τεσσάρων μαθημάτων με τις δέσμες. Το Λύκειο είχε εξελιχθεί, όπως έχω γράψει και άλλη φορά, «στο σχολείο των τεσσάρων μαθημάτων, που διδάσκονταν εκτός σχολείου».[12]

Η υποβάθμιση αυτή του Λυκείου οδηγεί μοιραία στην υπονόμευση του ρόλου των καθηγητών, στην εξασθένιση του αυτοσυναισθήματός τους και αυτό επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην εκπλήρωση του ρόλου τους. Πέραν όλων αυτών, το «παράλληλο σχολείο» αντιστρατεύεται την αρχή της «δωρεάν παιδείας» και επιβαρύνει τον οικογενειακό προϋπολογισμό με δυσβάσταχτες δαπάνες, γι' αυτό και κάθε Κυβέρνηση, κάθε Υπουργός Παιδείας φιλοδοξεί να το καταργήσει και εξαγγέλλει μέτρα, τα οποία πολύ σύντομα αποδεικνύονται αναποτελεσματικά και ατελέσφορα.

3. Οι στρατηγικές επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το φροντιστήριο εμφανίζεται με την θέσπιση του «numerus clausus» και την καθιέρωση του διαγωνισμού για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και διογκώνεται με την άρση των εκπαιδευτικών φραγμών και την αύξηση των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αποτελεί λοιπόν δομικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και προκύπτει ως απόρροια της στρατηγικής που εφαρμόζεται για την επιλογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακριβώς επειδή αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι εύκολο να εκλείψει, εάν δεν επέλθουν οι ανάλογες δομικές αλλαγές που εν προκειμένω αφορούν στον τρόπο επιλογής για τις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πιο συγκεκριμένα: Αν αναλύσει κανείς τα διεθνή εκπαιδευτικά δεδομένα διαπιστώνει ότι για την επιλογή στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες διαμορφώνονται δύο εκπαιδευτικές στρατηγικές: Η **στρατηγική του πρώιμου αποκλεισμού** και η **στρατηγική της ελεύθερης πρόσβασης** (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2008, σελ. 217).

- Η πρώτη προβαίνει σε οργανωτικά εκπαιδευτικά σχήματα, μέσω των οποίων η επιλογή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αρχίζει πολύ πρώιμα με αποκλεισμό μεγάλης μερίδας του μαθητικού πληθυσμού από την πορεία για το Πανεπιστήμιο. Με βάση τη σχολική τους επίδοση γίνεται δηλαδή από πολύ νωρίς (για το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα π.χ. γίνεται από την Τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου) διάκριση

των μαθητών που θα συνεχίσουν στο Πανεπιστήμιο και αυτών που θα αποκλεισθούν από την πορεία αυτή και θα στραφούν υποχρεωτικά προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Οι μαθητικοί αυτοί πληθυσμοί εντάσσονται κατόπιν σε διαφορετικά σχολεία ανάλογα με την βαθμολογία τους. Έτσι, από πολύ νωρίς, μειώνεται σημαντικά ο αριθμός των υποψηφίων για το Πανεπιστήμιο, ο ανταγωνισμός ελαχιστοποιείται και δεν προκύπτει έντονη η ανάγκη για το φροντιστήριο. Εννοείται ότι με τον τρόπο αυτόν πλήττονται τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Όσοι λοιπόν επικαλούνται το γερμανικό ή άλλο εκπαιδευτικό σύστημα ως πρότυπο για την απουσία φροντιστηρίου, θα πρέπει να καταλάβουν ότι με τη στρατηγική επιλογής που ακολουθείται πλήττονται κυρίως τα παιδιά των ασθενέστερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων.

- Σύμφωνα με τη δεύτερη στρατηγική η οποιαδήποτε διάκριση του μαθητικού πληθυσμού και η ταξινόμησή του σε διαφορετικά σχολεία πρέπει να αποφεύγεται όσο τον δυνατόν περισσότερο. Κατά τον ίδιο τρόπο αναβάλλεται συστηματικά η όποια επιλεκτική διαδικασία κατά τη μετάβαση από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και από το ένα σχολείο στο άλλο. Με τον τρόπο αυτό βοηθούνται και διευκολύνονται οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα να καλύψουν την ενδεχόμενη εξελικτική και πολιτισμική τους υστέρηση, να αναπληρώσουν τα μαθησιακά τους κενά και τις ελλείψεις εκείνες που προκύπτουν από το αποστερημένο συνήθως σε ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό προσφέρεται μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις αντισταθμιστική αγωγή και ενισχυτική διδασκαλία με μεθοδικό και συστηματικό τρόπο. Μέσα από την στρατηγική αυτή της απρόσκοπτης μετάβασης ενισχύονται τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, τα οποία με τον τρόπο αυτόν ανέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποφοιτούν τελικά από το Λύκειο. Έτσι όμως πολλαπλασιάζονται οι υποψήφιοι, συσσωρεύεται πολύς πληθυσμός προ των πυλών του Πανεπιστημίου και ο ανταγωνισμός αυτός οδηγεί αναπόφευκτα στους ακριβοπληρωμένους παρα-εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, τα φροντιστήρια. Αντ' αυτού ωστόσο, η στρατηγική αυτή επιτρέπει σε πολλά παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο και να ανέλθουν κοινωνικά μέσω της εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2008, σελ. 217).

Στην Ελλάδα δεν εφαρμόστηκε ποτέ η στρατηγική του πρώιμου αποκλεισμού. Πάντα δηλαδή υπήρχε ένα και μόνο σχολείο, το Δημοτικό, και μία και μόνη διέξοδος, το Γυμνάσιο. Βέβαια, για πολλές δεκαετίες η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο δεν ήταν απρόσκοπτη αφού υπήρχαν οι εισαγωγικές

εξετάσεις. Όμως με αφορμή την μεταρρύθμιση του 1964 ήρθησαν βαθμιαία οι εξεταστικοί φραγμοί τόσο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, όσο και από το Γυμνάσιο προς το Λύκειο και καθιερώθηκε με τον τρόπο αυτόν η απρόσκοπτη πρόσβαση. Αυτό, σε συνδυασμό με την «δωρεάν παιδεία» και την εξάπλωση της εκπαίδευσης που επιτεύχθηκε με διάφορα μέτρα, επέφερε τη μεγάλη εκπαιδευτική αλλαγή της χώρας και μαζί της την καθιέρωση του φροντιστηρίου. Μέσα από την παράθεση της μιας και της άλλης στρατηγικής προκύπτουν μερικές βασικές διαπιστώσεις, εξαιρετικά ενδιαφέρουσες για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής:

1. Διαπιστώνεται κατ' αρχήν ότι η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση καθίσταται αναπόφευκτη. Και εκεί δηλαδή όπου δεν υπάρχει η εσωτερική διαφοροποίηση από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τη διάκριση των μαθητών και την ταξινόμησή τους σε διαφορετικά σχολεία, η διαφοροποίηση συνεχίζεται με μια άλλη μορφή εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Καθώς δηλαδή δημιουργούνται πλεονάσματα υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εμφανίζεται ένας σκληρός ανταγωνισμός, στον οποίο για να επιβιώσει ο υποψήφιος προσφεύγει στη λύση των παρα-εκπαιδευτικών μηχανισμών, δηλαδή στα φροντιστήρια (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. 2008, σελ. 217).
2. Το φροντιστήριο λοιπόν δεν προκύπτει ως συνέπεια των ατελειών και των ελλείψεων του Λυκείου ή τουλάχιστον όχι μόνο εξαιτίας αυτών. Όπως φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση, η δημιουργία του φροντιστηρίου αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της στρατηγικής που ακολουθείται για την επιλογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γι' αυτό και οι πιθανότητες να καταργηθεί είναι ελάχιστες ή μηδενικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που επικυρώνει την άποψή μας αυτή αποτελεί τα εκπαιδευτικό σύστημα της Ιαπωνίας, που στην οργανωτική του δομή είναι ακριβώς ίδιο με το Ελληνικό. Ο αριθμός των ωρών φοίτησης και ο τρόπος της εσωτερικής του λειτουργίας είναι ο πλέον κατάλληλος για το θέμα που μας ενδιαφέρει εδώ. Αυτό εξάλλου το εκπαιδευτικό σύστημα επικαλούνται όλοι οι Υπουργοί Παιδείας του κόσμου, όταν θέλουν να προσθέσουν περισσότερη εργασία στα σχολεία τους και να τα αναβαθμίσουν ποιοτικά. Όμως, στη χώρα αυτή με ένα πολύ καλά οργανωμένο Λύκειο, το yuku όπως ονομάζεται στα ιαπωνικά το φροντιστήριο, βρίσκεται σε μεγαλύτερη ακόμη έξαρση από ό,τι στην Ελλάδα.
3. Το πρόβλημα λοιπόν είναι δομικό και η άρση του μπορεί να συμβεί μόνο με αλλαγή της στρατηγικής επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο η αλλαγή στρατηγικής και η εφαρμογή του πρώιμου αποκλεισμού θα πλήξει βαρύτατα τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, στα οποία η πρόσβαση για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα μειωθεί δραστικά. Έτσι,

κάθε προσπάθεια για την πολυσυζητημένη κατάργηση των φροντιστηρίων ή θα παραμείνει μάταια και ατελέσφορη ή αν προβεί στην αλλαγή της επιλεκτικής διαδικασίας θα τελεσφορήσει, πλήττοντας όμως τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Έτσι, εν ονόματι της οικονομικής ανακούφισης των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων από το οικονομικό βάρος των φροντιστηρίων θα επέλθει στα στρώματα αυτά ένα άλλο πλήγμα οδυνηρότερο του πρώτου: Θα καταστήσει την πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πολύ δύσκολη και τα ποσοστά πρόσβασης των στρωμάτων αυτών θα μειωθούν δραστικά.

4. Επίλογος

Το ερώτημα λοιπόν που ανακύπτει στο κλείσιμο της εργασίας αυτής είναι και τι μέλλει γενέσθαι; Δεν υπάρχει καμιά ελπίδα και καμιά δυνατότητα για την Πολιτεία να περιορίσει τουλάχιστον τις δαπάνες των φροντιστηρίων; Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ενδιαφέρεται όντως για την ενίσχυση των χαμηλών στρωμάτων έχει κατά την αντίληψή μας δύο δυνατότητες:

1. Να συμβάλει στην σοβαρή εσωτερική αναβάθμιση του Λυκείου, ώστε με την ποιοτική αυτή αναβάθμιση να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχίας για τα παιδιά εκείνα που δεν μπορούν να προσφύγουν στο φροντιστήριο. Στο σημείο αυτό έχει να μιμηθεί μερικά στοιχεία από το φροντιστήριο, όπως τα μικρά τμήματα, τους ειδικευμένους καθηγητές στα επιμέρους αντικείμενα (π.χ. μόνο Γεωμετρία, μόνο Άλγεβρα, κλπ.), πιο ουσιαστικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών κλπ.
2. Να δημιουργήσει ενισχυτικά τμήματα μέσα στα ίδια τα σχολεία του δημοσίου, ώστε να μπορούν να προσφεύγουν σε αυτά όσα παιδιά έχουν ανάγκη. Το γεγονός ότι τα μεταλυκειακά τμήματα που εφαρμόστηκαν κάποτε καθώς και η ενισχυτική διδασκαλία που εξακολουθεί να λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο δεν απέδωσαν, δεν αποτελεί λόγο να καταργηθούν. Αποτελεί κίνητρο για την αναβάθμισή τους.

Σημειώσεις

[1] Βλ. Πρωτοσέλιδο δημοσίευμα της Εφημερίδας «Αυγή» με τίτλο: «Με την αύξηση των διδάκτρων η Κυβέρνηση υποχρεώνει τους νέους να μένουν αγράμματοι», 4 Αυγούστου 1956.

[2] Βλ. όπ. παρ., σελ. 4.

[3] Βλ. όπ. παρ., σελ. 4.

[4] Β.Δ. «Περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθεισομένου Πανεπιστημίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως αριθ. 16, 14/26 Απριλίου 1837, σελ. 17-21.

[5] Ν.5343 ΦΕΚ 86/23.3.1932.

[6] Ν.5343 ΦΕΚ 86/23.3.1932, άρθρο 11.

[7] Ν. 5583 ΦΕΚ 188/31.8.32.

[8] Αναγκαστιός Νόμος 2545 <περί ιδιωτικών σχολείων φροντιστηρίων και οικοτροφείων» .... 1940. Στο άρθρο 63, παράγραφος 1 δίνεται ο ακούλοθος ορισμός του φροντιστηρίου: Ως φροντιστήριο λογίζεται η εν αυτώ χώρω διδασκαλία μαθημάτων εις ομάδα προσώπων πλειόνων των πέντε εν συνόλω καθ' εβδομάδα, προς πλήρωσιν και εμπέδωσιν γνώσεων αναγομένων εις τον κύκλον των μαθημάτων της στοιχειώδους, μέσης, ανωτέρας και ανωτάτης εκπαιδεύσεως ... εί τρεις το πολύ ώρας ημηρεσίως ως προς τας εκ των αυτών προσώπων αποτελουμένας ομάδας».

[9] Βλ. αναγκαστικός Νόμος της δικτατορίας του Μεταξά 2545/1940.

[10] Η μόνη τροποποίηση του νόμου έγινε πάλι με τον αναγκαστικό νόμο της επόμενης δικτατορίας. Νόμος 284/1968.

[11] Βλ. Μαρία Πολυχρονάκη.

[12] Βλ. άρθρο στην εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ».

Βιβλιογραφία

Δήμου, Γ. (1996). Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου, αυτοέκδοση Ιωάννινα.

Κυρίδης Αργ. (2003). Η ανίσοτητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985).

Ματθαίου, Δημ. (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Χαραλάμπους, Δημ. (Επιστ. Επιμέλεια) Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν-παρόν-μέλλον (σ. 301-311 Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκης Ν. (2004). Η παλίμψηστη εξουσία: Κράτος, πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα, Αθήνα Guteberg.

Παπαδάκης Ν. (2006). Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων; Αθήνα, εκδ. Σάκκουλα.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1999, 10 έκδ. 2008). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001α). Κράτος Πρόνοιας και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2007) Εκπαίδευση και πολιτική στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις (σ. 81-115), Αθήνα 2001.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001β). Το σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή και σημερινά προβλήματα ή «αεί τα αυτά επί τοις αυτοίς». Στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001) Εκπαίδευση και πολιτική στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις (σ. 259-281), Αθήνα 2001.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001γ). Η μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συμπόσιο της Συνόδου των Πρυτάνεων των Ελληνικών ΑΕΙ. –Τα πορίσματα του συνεδρίου. Στο Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001) Εκπαίδευση και πολιτική στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις (σ. 283-306), Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2007). Θετικές πλευρές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: η αμφισβήτηση, ο λόγος και ο αντίλογος. Στο Χαραλάμπους, Δημ. (Επιστ. Επιμέλεια) Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν-παρόν-μέλλον. (σ. 81-98) Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.

Η πρόσβαση αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Μαρία Τζουριάδου

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι πριν από 30 περίπου χρόνια αποτελούσε διεθνώς προνόμιο για μια μικρή ομάδα μαθητών που προέρχονταν από οικογένειες υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Προοδευτικά η συνειδητοποίηση ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές οδηγούν σε υψηλότερες αποδοχές στο μέλλον και γενικά μπορεί να προσφέρουν καλύτερες ευκαιρίες εργασίας, σε συνδυασμό με την εξάπλωση του ρεύματος της παγκοσμιοποίησης, είχε ως συνέπεια υποψήφιοι από διάφορες κοινωνικο-οικονομικές ομάδες να ανταγωνίζονται για να ενταχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, σήμερα διεθνώς η εξασφάλιση ευκολότερης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής των περισσοτέρων χωρών (Riddell et al., 2005).

Στις περισσότερες χώρες, τα τελευταία χρόνια, επιχειρείται να διευκολυνθεί η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μαθητών που δεν εισάγονταν παραδοσιακά, όπως μαθητές που προέρχονται από μειονότητες, χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, μαθητές μέσης ηλικίας και τέλος μαθητές με αναπηρίες. Η πολιτική αυτή των διευκολύνσεων στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, Βρετανία, Αυστραλία, Καναδάς κ.α., είχε ως συνέπεια ο φοιτητικός πληθυσμός να είναι σήμερα περισσότερο ετερογενής από ποτέ. Στις χώρες αυτές έχει διερευνηθεί διεξοδικά η συμμετοχή φοιτητών στα πανεπιστήμια ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το φύλο και την εθνότητα, τόσο όσον αφορά το ποσοστό συμμετοχής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και τις εμπειρίες τους ως φοιτητές. Δεν υπάρχουν όμως αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα για τους φοιτητές με αναπηρίες. Οι φοιτητές αυτοί αποτελούν μια ιδιαίτερη πρόκληση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο γιατί έχουν ανάγκες προσβασιμότητας στα κτήρια, αλλά γιατί κυρίως έχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις σε ό,τι αφορά τα προγράμματα σπουδών, τις

μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και τέλος την αξιολόγηση. Σήμερα, βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας που επιθυμεί να μετατραπεί σε κοινωνία της γνώσης αποτελεί η επάρκεια των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να δέχεται φοιτητές από ποικίλα περιβάλλοντα και κατά συνέπεια και φοιτητές με αναπηρίες.

Η εισδοχή των αναπήρων φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συναρτάται με τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετεί η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας σχετικά με την αναπηρία. Οι κυρίαρχες προσεγγίσεις διεθνώς σχετικά με την αναπηρία, είναι σήμερα η «παραδοσιακή», κατηγορική- ιατρική, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία ταυτίζεται με συγκεκριμένες κατηγορίες ανεπάρκειας ή δυσλειτουργίας και η «μαρξιστική», το κίνημα της αναπηρίας, σύμφωνα με την οποία η αναπηρία συνδέεται με τα κοινωνικά εμπόδια τα οποία τίθενται σε άτομα τα οποία παρουσιάζουν ανεπάρκειες.

Σε περιπτώσεις που η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας υιοθετεί την πρώτη προσέγγιση, η πρόσβαση των φοιτητών συναρτάται με τα φυσικά εμπόδια που θέτουν οι ανεπάρκειες. Σε περίπτωση που υιοθετεί τη δεύτερη, όλοι οι ανάπηροι φοιτητές μπορεί να εισαχθούν, με παράλληλη άρση των κοινωνικών διακρίσεων. Μια πιο σφαιρική προσέγγιση για την αναπηρία, βάση της οποίας θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ η εισδοχή ανάπηρων μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, βασίστηκε στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ως *«άτομο με αναπηρία ορίζεται εκείνο, που εμφανίζει κάποια σωματική ή νοητική ανεπάρκεια, η οποία θέτει εμπόδια σε σημαντικές δραστηριότητές του, ή που έχει ιστορικό τέτοιας ανεπάρκειας ή που θεωρείται από τους άλλους ότι εμφανίζει ανεπάρκεια» (USC, 1990:para 12102(2))*. Μετά το 1990 έγιναν στις ΗΠΑ ειδικές ρυθμίσεις και δόθηκαν οι απαραίτητοι πόροι για εισδοχή ανάπηρων φοιτητών σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά την υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής, οι παροχές αφορούσαν στη βελτίωση της φυσικής προσβασιμότητας στους χώρους. Δε δόθηκε η απαραίτητη έμφαση στην προσβασιμότητα των ανάπηρων φοιτητών στα προγράμματα διδασκαλίας καθώς και στην ενημέρωση του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των φοιτητών, όπως θα ήταν αναμενόμενο από τον ορισμό της αναπηρίας. Από το 1990 μέχρι σήμερα έχουν γίνει βελτιώσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των φοιτητών με αναπηρία κυρίως σε ό,τι αφορά τις προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και τα συστήματα αξιολόγησης. Οι διευκολύνσεις αυτές αύξησαν τη συμμετοχή των αναπήρων στην ανώτατη εκπαίδευση, ώστε σήμερα ένα 6% του συνόλου των φοιτητών των Πανεπιστημίων των ΗΠΑ να είναι ανάπηροι. Μπορεί λοιπόν πλέον να ισχυρισθεί κανείς ότι οι παροχές υπηρεσιών προς τους ανάπηρους φοιτητές στις ΗΠΑ είναι συστηματικές και αναπό-

σπαστο μέρος της πανεπιστημιακής οργάνωσης, σε αντίθεση με άλλες χώρες όπου η αναπηρία συνδέεται μόνο με την ανεπάρκεια.

Μετά τις ΗΠΑ και άλλες χώρες άρχισαν να διευκολύνουν την πρόσβαση των αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το είδος των παροχών προς τους ανάπηρους φοιτητές συναρτάται με το πώς ορίζει κάθε χώρα την αναπηρία. Στην Αυστραλία λόγου χάριν όπου η αναπηρία ταυτίζεται με την ανεπάρκεια, οι παροχές είναι προνοιακές και δεν εξασφαλίζονται «ενταξιακοί» πόροι, όπως προβλέπονται από το κοινωνικό μοντέλο, δηλαδή προσαρμογές προγραμμάτων, εκπαίδευση προσωπικού, κ.α. (Adams & Brown, 2001). Αντίστοιχα στη Ν. Ζηλανδία η ένταξη φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώθηκε κυρίως στα εμπόδια προσπελασιμότητας στο χώρο και όχι στην εμπειρία που θα αποκτούσαν οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Chard & Couch, 1998). Η φυσική προσπελασιμότητα στην οποία δόθηκε έμφαση δεν διευκόλυνε τους φοιτητές στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και γι' αυτό παρέμειναν περιθωριοποιημένοι (Aune, 1998). Επιπλέον, από το 1996 μέχρι το 1998 μειώθηκε ο συνολικός αριθμός των φοιτητών αυτών και περιορίστηκε σε όσους είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή κινητικές ανεπάρκειες, αφενός γιατί οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες κινούνται χωρίς δυσκολία στο χώρο και αφετέρου γιατί για τους κινητικά ανάπηρους υπήρχαν οι αντίστοιχες προβλέψεις. Αντίθετα, στην ίδια περίοδο (1996-1998) μειώθηκαν οι φοιτητές με προβλήματα ακοής, όρασης κ.α., γιατί τα πανεπιστήμια δεν είχαν αντίστοιχες παροχές (Neale, 2002). Γενικότερα όμως, η μείωση των φοιτητών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρχαν ότι δεν υπάρχουν προσαρμογές στις μεθόδους διδασκαλίας, στην αξιολόγηση και στην εκπαίδευση του προσωπικού (Neale, 2002). Τα ερευνητικά δεδομένα βέβαια είναι περιορισμένα για να μπορέσουν να εξαχθούν συμπεράσματα.

Στην Ευρώπη, παρόλο που στις περισσότερες χώρες υπάρχουν νόμοι κατά των διακρίσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία, μόνο λίγες έχουν ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο αντίστοιχο με αυτό των ΗΠΑ. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους νόμους αυτούς επικεντρώνονται στις διακρίσεις που αφορούν στην εργασία και όχι στην εκπαίδευση. Επίσης, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο σε όλη την Ε.Ε., όπως προβλεπόταν από τη Διακήρυξη της Μπολόνια για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και να εφαρμοσθεί ένα ενιαίο σύστημα υποστήριξης των φοιτητών αυτών, γιατί δεν υπάρχει σαφής ορισμός για την αναπηρία. Στις περισσότερες χώρες εξακολουθεί να υφίσταται το δίλημμα εάν η αναπηρία πρέπει να προσεγγίζεται ως ιατρική κατηγορία ή ως κοινωνικός περιορισμός. Το κίνημα της αναπηρίας που θεωρεί την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή αντιτίθεται στην ιδέα της σταθερής και μονοδιάστατης έννοιας της ανεπάρκειας. Αποτέλεσμα του διλήμματος αυτού είναι η μη σφαιρική προσέγγιση της αναπηρίας,

όπως γίνεται στο Αμερικανικό μοντέλο. Έτσι σε χώρες όπως οι Σκανδιναβικές, όπου η αναπηρία αντιμετωπίζεται σφαιρικά, σύμφωνα με το αμερικανικό πρότυπο, το 16% του συνόλου των φοιτητών είναι ανάπηροι. Στις χώρες αυτές, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνονται δεκτοί και φοιτούν ανάπηροι ανεξαρτήτως του είδους της ανεπάρκειας και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υποχρεωμένα από το νόμο να τους εξασφαλίζουν τις κατάλληλες παροχές. Σε άλλες χώρες που δίνουν έμφαση στην ανεπάρκεια, όπως η Πολωνία, μπορεί να εισάγονται ανάπηροι φοιτητές χωρίς όμως υποστήριξη. Στη Λετονία επίσης αποκλείονται κάποιες κατηγορίες φοιτητών, όπως οι τυφλοί, λόγω έλλειψης τεχνικής υποστήριξης. Στη Γερμανία η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στο κατά πόσο η ανεπάρκεια θέτει περιορισμούς στο άτομο και πόσο μόνιμη είναι. Ανάπηρος, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, θεωρείται μόνο όποιος εμφανίζει λειτουργικότητα κάτω του 50%. Παρότι η προσέγγιση της αναπηρίας βασίζεται στην κοινωνική κατασκευή, ποσοτικοποιείται (Riddell et al., 2005). Κατά συνέπεια και στη χώρα αυτή η υποστήριξη έχει τη μορφή κοινωνικής πρόνοιας.

Η Βρετανία ακολουθεί την προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής, συνδέει όμως την αναπηρία αποκλειστικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μετά το 1990 γίνεται μια προσπάθεια ένταξης των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που έχει ως στόχο να αποκτήσουν, εκτός από επαγγελματικά προσόντα, θετικές εμπειρίες και να αποφύγουν την περιθωριοποίηση. Τα ερευνητικά δεδομένα και στην περίπτωση αυτή είναι περιορισμένα, αφενός γιατί δεν υπάρχει συστηματική έρευνα, και αφετέρου γιατί οι παροχές προς τους φοιτητές διευθετούνται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση (Adams & Brown 2006). Ωστόσο, από τα υπάρχοντα ευρήματα προκύπτει ότι το ποσοστό φοιτητών με ειδικές ανάγκες αυξήθηκε μεταξύ των ετών 1995-96 και 1999-2000. Ενδεχομένως, η αύξηση του ποσοστού αυτού δεν οφείλεται μόνο στις παροχές προς τους ανάπηρους φοιτητές αλλά και στη διεύρυνση των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων με την ένταξη σε αυτά Τεχνολογικών Ιδρυμάτων μετά το 1992. Οι περισσότεροι φοιτητές με αναπηρία φοιτούν σε πρώην Τεχνολογικά Ιδρύματα, γιατί στα «παλιά Πανεπιστήμια» εξακολουθούν να φοιτούν κυρίως φοιτητές ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Παραταύτα, ένα 5% του συνόλου των φοιτητών στα Πανεπιστήμια της Βρετανίας είναι φοιτητές με αναπηρία. Επίσης, στα Ιδρύματα αυτά φοιτούν φοιτητές μειονοτήτων χωρίς αναπηρία ή φοιτητές με σοβαρές μαθησιακές ανεπάρκειες. Δεν υπάρχουν στοιχεία εάν μεταξύ των φοιτητών με αναπηρίες είναι φοιτητές μειονοτήτων ή χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Archer, 2003, Reay, 2003). Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι τα ποσοστά των φοιτητών αφορούν στους φοιτητές που δηλώνουν οι ίδιοι την αναπηρία τους, γιατί ένα ποσοστό τους, ιδιαίτερα με ψυχικές διαταραχές, δεν θέλουν να επωφεληθούν από αυτές τις

παροχές. Τα άτομα που πάσχουν από ψυχικές ασθένειες αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό όσων διεκδικούν επίδομα αναπηρίας ή παίρνει άδεια ασθένειας στη Βρετανία. Στο Πανεπιστημιακό πλαίσιο όμως, το να δηλώσει κάποιος φοιτητής ότι πάσχει από ψυχική διαταραχή δεν του δίνει πλεονεκτήματα, αντίθετα μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική του προοπτική.

Η αύξηση του ποσοστού φοιτητών με ειδικές ανάγκες στη Βρετανία μπορεί να οφείλεται και στα κίνητρα που δόθηκαν στους ίδιους τους υποψήφιους να δηλώνουν τις δυσκολίες τους και ιδιαίτερα τους φοιτητές με δυσλεξία. Σήμερα στη Βρετανία και τη Σκωτία, όσοι φοιτητές δηλώνουν ότι έχουν δυσλεξία, έχουν αυτόματα τη δυνατότητα να παίρνουν δωρεάν Η/Υ που θα τους διευκολύνει στη χρήση της γραμματικής και στην ορθογραφία, και επιπλέον τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν περισσότερο χρόνο στην εξέταση. Οι δυσλεκτικοί αυτοί φοιτητές τείνουν οι ίδιοι να επιλέγουν εικαστικές σχολές.

Στην Ελλάδα η πρόσβαση φοιτητών με ειδικές ανάγκες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε με το νόμο 1351/83. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, μεταξύ των υποψήφιων ειδικών κατηγοριών, όπως αλλογενών, παιδιών Ελλήνων του εξωτερικού κ.α., οι οποίοι εισάγονταν καθ' υπέρβαση χωρίς εξετάσεις σε Τμήματα και Σχολές της προτίμησής τους, στοιχειοθέτησαν δικαίωμα πρόσβασης και οι ανάπηροι υποψήφιοι. Μετά το 2002, με το νόμο 3027/02, υιοθετήθηκε και στη χώρα μας το κοινωνικό μοντέλο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως και στη Βρετανία. Τόσο στο νόμο αυτό όμως, όσο και στον πιο πρόσφατο 3687/2008, διατηρήθηκαν και οι περιπτώσεις ανεπαρκειών, όπως στο αρχικό κατηγορικό μοντέλο, με επικαιροποιημένους όρους (κωφάλαλοι: παλιά – κωφοί, βαρήκοοι: σήμερα), τέθηκε όμως επιπλέον και το ποσοστιαίο κριτήριο του 67% (ποσοστό αναπηρίας) κατά το γερμανικό πρότυπο του 50%. Ενώ δηλαδή επίσημα διακηρύσσεται το κοινωνικό μοντέλο, εντούτοις στην πραγματικότητα ισχύει το μοντέλο της ανεπάρκειας. Οι παροχές προς τους φοιτητές αυτούς περιορίζονται στη φυσική προσπελασιμότητα καθώς και σε τεχνολογική υποστήριξη, ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις των τυφλών φοιτητών. Δεν υπάρχουν επίσημα πρόνοιες για προσαρμογές μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και δεν έχει προβλεφθεί εκπαίδευση-επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Εκτός από τους υποψήφιους φοιτητές που υπάγονται στο νόμο περί αναπηρίας, υπάρχει και ιδιαίτερη πρόνοια για τους υποψήφιους με δυσλεξία (Προεδρ. Διάταγμα 1990) με υποκατάσταση γραπτών εξετάσεων από προφορικές. Για τους υποψήφιους αυτούς υπήρχαν πρόνοιες ήδη από το 1983. Ο ακριβής αριθμός των φοιτητών οι οποίοι πραγματικά φοιτούν σήμερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι ανεπάρκειές τους δεν έχουν επίσημα καταγραφεί. Επίσης, στις περισσότερες περιπτώσεις, πλην της προσπελασιμότητας των κτηρίων και σε κάποιες περιπτώσεις υποστηρικτικού λογισμικού για

τυφλούς, δεν υπάρχουν στοιχεία για άλλες παροχές από πλευράς πανεπιστημίων. Μεμονωμένα παραδείγματα χορήγησης ειδικών Η/Υ, διερμηνέων κωφών ή «διακριτικής επιείκειας» κατά την εξεταστική διαδικασία, υπάρχουν σε πολύ μικρό αριθμό Τμημάτων, χωρίς να υπάρχει επίσημη καταγραφή. Όπως στις περισσότερες χώρες και στην Ελλάδα δεν υπάρχει σχετική έρευνα, ούτε επίσημες καταγραφές σχετικά με το ποσοστό των φοιτητών με αναπηρίες,

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένας βασικός παράγοντας σχετικά με την πρόσβαση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί η οπτική την οποία υιοθετούν οι διάφορες χώρες σχετικά με αυτό που ορίζεται ως αναπηρία. Ένας ακόμη πιο σημαντικός παράγοντας είναι η πορεία των μαθητών από τα πρώτα σχολικά χρόνια μέχρι να φθάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καθοριστικός παράγοντας στην πορεία αυτή είναι η διαμόρφωση των φιλοδοξιών των μαθητών με αναπηρία μέσα από την πορεία τους στο σχολείο. Οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στο σχολείο μπορεί να διαμορφώσουν και τις προσδοκίες τους για το εκπαιδευτικό τους μέλλον (Adams & Brown, 2006). Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης των μαθητών στο σχολείο, να τους ενισχύουν την πεποίθηση ότι εκτός από αδυναμίες έχουν και ικανότητες, τις οποίες πρέπει να αναπτύξουν με την υποστήριξή τους. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση φιλοδοξιών των μαθητών με ειδικές ανάγκες παίζει το περιβάλλον στο οποίο έχουν φοιτήσει, δηλαδή αν η εκπαίδευσή τους έχει γίνει σε ειδικά σχολεία ή τμήματα ένταξης ή σε «κανονικά» σχολεία. Βέβαια, η έρευνα, έστω και περιορισμένη, έχει δείξει ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, ανεξαρτήτως πλαισίου φοίτησης, αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους και είναι απομονωμένοι (Polat et al., 2003, Slee, 1993). Υπάρχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με το πλαίσιο φοίτησης, γεγονός το οποίο επιτείνεται και από τα εμπλεκόμενα ιδεολογικά και πολιτικά συμφέροντα. Είναι πάντως γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, αλλά και γενικότερα το περιβάλλον των μαθητών με ειδικές ανάγκες, πρέπει να αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους και να καλλιεργούν φιλοδοξίες στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, γιατί είτε η υπερεκτίμηση είτε η υποεκτίμηση των μαθητών αυτών δημιουργεί προβλήματα στην μελλοντική τους πορεία και δυσχεραίνει τη μετάβασή τους από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν τέλει προς την ενήλικη ζωή.

Η ίδια η μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργεί δυσκολίες σε όλους τους φοιτητές. Ο φοιτητής, για παράδειγμα, πρέπει να προσαρμοστεί σε ένα νέο περιβάλλον μακριά από την οικογένειά του, να αυτονομηθεί και να διαχειριστεί τη ζωή μόνος. Η μετάβαση αυτή είναι πολύ πιο περίπλοκη στους φοιτητές με αναπηρία. Μια εκπαιδευτική εμπειρία δε σχετίζεται μόνο με τις σπουδές αλλά και με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και με το πέρασμα

προς την ανεξαρτησία. Υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι η συστηματική υποστήριξη πριν αλλά και κατά τη διάρκεια των σπουδών διευκολύνει τους φοιτητές με ειδικές ανάγκες (Oosterhoon, 2005). Η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο για τους φοιτητές αυτούς γίνεται πολλές φορές πιο δύσκολη, επειδή τα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα χειρίζονται διαφορετικά τους πόρους τους. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, τα κολέγια διαθέτουν υπηρεσίες στήριξης των φοιτητών, ενώ στα πανεπιστήμια χρηματοδοτείται ο ίδιος ο φοιτητής που χρειάζεται υποστηρικτικό υλικό ή υπηρεσίες.

Δυστυχώς δεν υπάρχουν αναφορές για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών με ειδικές ανάγκες σχετικά με το είδος των σπουδών που τους ταιριάζει, για τα εμπόδια που πιθανόν θα συναντήσουν αλλά και για τις επαγγελματικές τους διεξόδους. Όπου αυτό συμβαίνει, γίνεται μεμονωμένα, αποσπασματικά και κυρίως από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων μαθητών με ειδικές ανάγκες και όχι συγκροτημένα από την πολιτεία και το σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και στην Ελλάδα. Εκτός από ορισμένους περιορισμούς που τίθενται από τον ίδιο το νόμο για κάποιες περιπτώσεις ανεπαρκειών, όπως η περίπτωση των φοιτητών με κινητικές ανεπάρκειες που δεν μπορούν να εισαχθούν στα ΤΕΦΑΑ, οι μαθητές και οι υποψήφιοι φοιτητές δεν προετοιμάζονται για τις δυσκολίες ή για τη χρηστικότητα αλλά και τις επαγγελματικές διεξόδους που μπορεί να τους προσφέρουν οι σπουδές τους, αλλά και για το κατά πόσο αυτές μπορεί να συμβάλουν στην κοινωνική τους ένταξη και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σχετικά με τις Σχολές επιλογής των φοιτητών με αναπηρία δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία στις περισσότερες χώρες. Στη Βρετανία οι φοιτητές με αναπηρία, και κυρίως οι δυσλεκτικοί, είναι πιθανόν να επιλέγουν σχολές τεχνών, καθώς και κοινωνικών και οικονομικών επιστημών (Neale, 2002). Στην Ελλάδα, από διάσπαρτα στοιχεία, προκύπτει ότι οι φοιτητές επιλέγουν στην πλειονότητά τους σχολές ανάλογα με την επιείκεια που δείχνουν κατά την εξεταστική διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια, επειδή άτομα με ειδικές ανάγκες μπορεί να διορίζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις ΑΣΕΠ (νόμος 3027/2002), πολλοί φοιτητές επιλέγουν παιδαγωγικές και καθηγητικές σχολές. Επειδή όμως δεν προηγείται καμιά ενημέρωση πριν από την εισαγωγή τους, πολλές φορές είναι δύσκολο ή και αδύνατο να εργαστούν οι ίδιοι στην ειδική εκπαίδευση. Χωρίς άλλες ρυθμίσεις, το μοντέλο αυτό και η επιλογή των σπουδών όχι μόνο δε διευκολύνουν επαγγελματικά τα ανάπηρα άτομα, αλλά μπορεί να δημιουργήσουν και δευτερογενή προβλήματα στους ίδιους καθώς και προβλήματα στην ειδική εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, η πρόσβαση αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέεται διεθνώς με την προσέγγιση περί αναπηρίας που υιοθετούν οι διάφορες χώρες. Δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα διεθνώς για τις περιπτώ-

σεις αναπήρων που φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κυρίως για το αν οι σπουδές που επέλεξαν διευκολύνουν την κοινωνική τους ένταξη και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ένας από τους λόγους που δεν μπορεί να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα για τις περιπτώσεις αναπηρίας και για το ειδικό είδος των παροχών που θα τους διευκολύνουν οφείλεται, τουλάχιστον στις περισσότερες χώρες, στο γεγονός ότι η αναπηρία συνδέεται με την «ομπρέλα», κάτω από την οποία μπορεί να εντάσσονται ποικίλες περιπτώσεις, μεταξύ των οποίων και νοητικές ανεπάρκειες.

Οι ακαδημαϊκές σπουδές στην πλειονότητά τους απαιτούν από τους φοιτητές υψηλού επιπέδου γνωστικά χαρακτηριστικά. Από την ελληνική εμπειρία προκύπτει ότι πολλοί φοιτητές οι οποίοι έχουν εισαχθεί με το 3% ή λόγω δυσλεξίας, για διαφορετικούς λόγους, δεν τα διαθέτουν. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το κριτήριο εισαγωγής μπορεί να είναι ο βαθμός απολυτηρίου του Λυκείου, κριτήριο διαβλητό, καθώς και το είδος της ανεπάρκειας, το οποίο πιστοποιείται από δημόσια διαγνωστικά κέντρα (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα). Με την επικράτηση στην Ελλάδα του παιδαγωγικού μοντέλου, δίνεται έμφαση στα κέντρα αυτά κυρίως στην αξιολόγηση της επίδοσης και μόνο πρόσφατα απαιτείται διαφορική διάγνωση. Επίσης, στην Ελλάδα μετά το 2000 η επικράτηση του μοντέλου της πλήρους ένταξης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν αφήνει άλλες διεξόδους σε εκείνους τους μαθητές με ήπια νοητικά προβλήματα, οι οποίοι θα μπορούσαν να αποδώσουν σε πρακτικούς τομείς εργασίας, δεν μπορούν όμως να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Για το λόγο αυτό οι φοιτητές «ειδικών κατηγοριών» που φοιτούν σήμερα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στη χώρα μας, τις περισσότερες φορές, δεν αποκτούν τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να διευκολυνθούν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Το πρόβλημα βέβαια αυτό συνδέεται και με το γεγονός ότι η φοίτησή τους στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι προβληματική και με το ισχύον μοντέλο δεν μπορούν να αποκτήσουν μια πραγματική αυτοεικόνα, η οποία θα οδηγούσε τους ίδιους και τους γονείς τους στις κατάλληλες επιλογές. Επιπλέον, και οι γονείς των ανάπηρων μαθητών δε δέχονται από νωρίς στη ζωή την κατάλληλη στήριξη, έτσι ώστε με τη σειρά τους να διευκολύνουν τα παιδιά τους.

Εάν θέλουμε οι ανάπηροι μαθητές να εισαχθούν στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά κυρίως να επωφεληθούν από τις σπουδές τους για καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές και κυρίως για κοινωνική ένταξη, απαιτούνται ρυθμίσεις πριν από την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι είναι απαραίτητη η διαφορική διάγνωση από νωρίς στη ζωή, η στήριξη και η συντροφικότητα προς τους γονείς από τους επαγγελματίες, έτσι ώστε να αποκτήσουν εικόνα για τις επαγγελματικές δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους και να τα οδηγήσουν σε επαγγελματικές διεξό-

δους που πραγματικά θα έχουν αντίκρισμα γι' αυτούς. Επιπλέον, η πολιτεία θα έπρεπε να προσφέρει συστηματικό επαγγελματικό προσανατολισμό, πριν οι ανάπηροι μαθητές αποφασίσουν για τις επαγγελματικές εν γένει επιλογές τους και τέλος κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι παροχές δεν θα έπρεπε να στηρίζονται σε διευκολύνσεις εξεταστικές ή απλά υλικοτεχνικές. Απαιτείται αλλαγή στάσης της κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα. Η αλλαγή αυτή δε γίνεται με διακηρύξεις ή με αλλαγή «ταμπέλας» των ανεπαρκειών. Είναι μια διαδικασία που απαιτεί μακρόχρονες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που θα οδηγούσαν την κοινωνία σε πιο ανθρώπινο πρόσωπο.

Επειδή σήμερα η παγκοσμιοποίηση οδηγεί σε μια κοινωνία γνώσης και επικοινωνίας, η επικοινωνία αυτή δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στις νέες τεχνολογίες. Θα έπρεπε ίσως στο επίκεντρο να μπει ο άνθρωπος και το πρόσωπο, πράγμα που αποτελεί ευχή αλλά δεν είμαι σίγουρη ότι μπορεί και να υλοποιηθεί.

Βιβλιογραφία

Adams, M., & Brown, S., 2001*, Disability and higher education: the Australian experience-report to the funding councils*. Available at: http://www.natdisteam.ac.uk/documents/AUSTRALIA%20REPORT%20for%20wider%20dissemination.doc (accessed 07/2005).

Adams, M., & Brown, S., 2006, Towards Inclusive Learning *in Higher Education: Developing curricula for disabled students,* Routledge.

Archer, L., 2003*, Masculinity and Schooling: Muslim boys and education,* Berkshire: Open University Press.

Aune, B., 1998, Higher education and disability in the United States of America: the context, a comprehensive model, and current issues, in Hurst, A., (1998), (ed) *Higher Education and Disabilities: International Approaches*, 17 pp. 183-203 (Aldershot, Ashgate).

Chard, G. & Couch, R., 1998, Access to higher education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool, *Disability & Society* 13 (4), 603-623.

Hurst, A., 1998, *Higher Education and Disabilities: International Approaches* (Aldershot, Ashgate).

Ν1351/83: Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (44749).

Neale, J. 2002 "Is It So Different? The University Experience of Students with Disability", *Journal of Institutional Research*, 11, 2, pp. 105-117.

Oosterhoorn, B., 2005, Transitions Project: The experience of disabled students making transition between institutions to begin or continue their higher education, *Skill Journal,* Spring Edition: 1- 4.

Polat, F., Afroditi, K., Boyle, W.F. & Nelson, N., 2001, *Post – 16 Transitions of Pupils with Special Educational Needs, DfES Research Report RR315,* London: DfES.

Reay, D., 2003, A risky business?: Mature working class women students and access to higher education, *Gender and Education,* vol. 15, no 3, 301 – 318.

Riddell, Sh., Tinklin, T. & Wilson, A., 2005, *Disabled Students in Higher Education, Perspectives on widening access and changing policy,* Routledge.

Slee, R., 1993, *Is There a Desk with My Name on it? The Politics of Integration,* London, Falmer Press.

USC, 1990:para 12102 (2) The Americans with Disabilities Act of 1990, Pub. L. 101 – 336.

West, M., Kregel, J., Getzel, E., Zhu, M., Ipsen S., & Martin, E., 1993, Beyond Section 540: satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education, *Exceptional Children*, 59 (5): 456-467.

Ν3027/2002: Θέματα Οργαν. Σχολικών Κτιρίων, ΑΕΙ, ΔΙΚΑΤΣΑ κλπ. (312659).

Ν3627/2008, ΦΕΚ Α, 159/1.8.2008.

Κουλτούρα αγωγής ή συστήματα εισαγωγής; Η συγκυρία του 2009 και όχι μόνον

Γιάννης Πανούσης

1. Εισαγωγικά

Ο εθνικός διάλογος (Σπηλιωτόπουλος, 2009) αντιμετωπίζεται πάντοτε με επιφυλάξεις και αφορισμούς, άλλοτε δικαιολογημένα κι άλλοτε αδικαιολόγητα, άλλοτε με πολιτικά (Βαρίνου, 2009α), άλλοτε με συνδικαλιστικά κι άλλοτε με ακαδημαϊκά κριτήρια (Μυλόπουλος, 2009, Ραβάνης, 2009, Μανιάτης, 2009, Αγγελόπουλος, 2009). Ερωτήματα και προβληματισμοί σχετικά με τη σύνδεση (ιδεατή ή πραγματιστική) της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την αγορά εργασίας έρχονται και παρέρχονται αφήνοντας πάντοτε μια αίσθηση αοριστίας ή υπεκφυγής (Χρονόπουλος, 2008, Παναγόπουλος, 2009, Κουκιάδης, 2009). Σε κάθε περίπτωση ο διάλογος αυτός επειδή φαίνεται να μην εξαιρεί από τους προβληματισμούς και τις προτάσεις την –έστω μελλοντική– δυνατότητα λειτουργίας άρα και εγγραφής σε μη-κρατικά ΑΕΙ/ΤΕΙ ανοίγει και πάλι τις πόρτες στις (φρούδες;) ελπίδες ή σε (νέα;) ιδεοληπτικά κονταροκτυπήματα.

Η πνευματική καλλιέργεια της Παιδείας δεν πρέπει πάντως να συγχέεται με τις τυπικές διαδικασίες της εκπαίδευσης (Μαρωνίτης, 2009). Το ίδιο ισχύει και με την (εκ του πονηρού;) σύγχυση της διαδικασίας εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΤΕΙ και της ελεύθερης πρόσβασης σε όποιο ΑΕΙ/ΤΕΙ επιθυμεί ο κάθε υποψήφιος να εγγραφεί (Καραμάνος, 2009, Δεδουσόπουλος, 2009, Αλαχιώτης, 2009).

Η επίκληση της εποχής της γνώσης (Σταμάτης, 2005, Μασσαλάς, 2009) και η αναζήτηση (αξιόπιστων;) μηχανισμών αξιολόγησης των γνώσεων (Λακασάς, 2009γ) δεν αρκούν για να κρύψουν ενδογενή προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακόμα και οι ίσοι εκπαιδευτικοί όροι (Βαρουχάκης, 2009) δεν αίρουν ως γνωστόν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες (Πανούσης, 2001:333) ούτε εγγυώνται ίδιας ποιότητας επαγγελματική αποκατάσταση.

2. Αυτο-περιορισμοί

Δεν αισθάνομαι τόσο ειδικός ώστε να ελέγξω ιδεολογικά ή παιδαγωγικά (Γράβαρης και Παπαδάκης, 2005) ή να συγκρίνω τα ισχύοντα στον πλανήτη συστήματα εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΤΕΙ (Λακασάς, 2009α, Φωτόπουλος, 2009). Ούτε θέλω να εμπλακώ στις πρόσφατες (Χατζηδήμου, 2007) ή στις παλαιότερες «συνταγές» (Πρακτικά συμποσίου, 1995) ή ακόμα και στους ανακύψαντες καβγάδες (Παπαματθαίου, 2009, Λακασάς, 2009β).

Οι ανακυκλούμενες προτάσεις διεξόδου (Βαρίνου, 2009β, Καλημέρη, 2009, Νανούρης, 2009) σπρώχνουν κάτω από το χαλί παθογένειες της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που αν δεν λυθούν πριν τη «Μεγάλη Μεταρρύθμιση» θα υποθηκεύσουν κάθε θετική προσπάθεια.

1. Το ισχύον σύστημα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται αντι-παιδαγωγικό διότι ακυρώνει την «παιδαγωγική»(;) λειτουργία του Λυκείου ή και διότι καλλιεργεί την αποστήθιση/ απομνημόνευση (ενώ η παπαγαλία του σχολείου τι ακριβώς καλλιεργεί;). Το πρόβλημα δεν είναι λοιπόν μόνον η αποσύνδεση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Λύκειο αλλά και η αποσύνδεση του Λυκείου από τον «κακό εαυτό του».

   Για να συμβεί όμως αυτό χρειάζεται προηγουμένως ν' αυτοαξιολογηθεί και ν' αξιολογηθεί από εξωτερικούς κριτές η υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό – Γυμνάσιο) στο σύνολό της και ν' αναδιαρθρωθεί πλήρως η λυκειακή εκπαίδευση (Γαβρόγλου κ.ά., 2009).

   Κατά τη γνώμη μου δεν μπορεί ν' αρχίσει καν η συζήτηση για το νέο σύστημα αν δεν έχει επεκταθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση στα 12 χρόνια (ώστε να μπορούν «ν' απλωθούν» τα προγράμματα σε περισσότερο χρόνο) και αν δεν έχουν περιορισθεί τόσο η σχολική διαρροή όσο και ο αναλφαβητισμός. Το ερώτημα δεν είναι *πώς θα μπαίνουν* οι υποψήφιοι στα ΑΕΙ/ΤΕΙ αλλά *ποιοι και πόσοι* θα είναι οι (δυνάμει) υποψήφιοι.

   Αν με κοινωνικούς ή πολιτισμικούς ή οικονομικούς ή γεωγραφικούς όρους περιορίζουμε πολύ αυτούς που θα μπορούσαν και θα ήθελαν να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους τότε δεν πρέπει ν' αναφερόμαστε σε Γενικές Εισαγωγικές Εξετάσεις αλλά σε *Ειδικές Αποπεμπτικές Κατηγορίες*.

   Δεύτερο κρίσιμο ζήτημα είναι το αδιάβλητο των όποιων εξετάσεων. *Είτε* το νέο σύστημα αναθέσει στους Καθηγητές του Λυκείου τη διεξαγωγή

των σχετικών διαγωνισμών, *είτε* το αναθέσει στους Καθηγητές του Πανεπιστημιακού Τμήματος, *είτε* το αναλάβει ανεξάρτητη αρχή πρέπει σε κάθε περίπτωση να θωρακιστεί έτσι ώστε να μην υπάρχει η παραμικρή υποψία ή αμφιβολία (ιδίως σ' ένα λαό που δεν εμπιστεύεται τίποτα και κανένα) ότι μπορεί να υπάρξουν «διαρροές». Ας μην ξεχνάμε ότι σ' αυτή τη χώρα ο νεποτισμός, η ευνοιοκρατία και τα πελατειακά δίκτυα εξυπηρέτησης (Πανούσης, 2009:19) καλά κρατούν.

Τρίτο κρίσιμο ζήτημα είναι η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου ΑΕΙ/ΤΕΙ μετά βεβαίως από μια πρώτη αξιολόγηση του ισχύοντος. Βασική μεταρρύθμιση, προκειμένου η αλλαγή των Εισαγωγικών να «πατάξει» μια ακόμα στρέβλωση του πανεπιστημιακού συστήματος, δηλαδή τις αθρόες/ μαζικές κατατακτήριες εξετάσεις, είναι η εγγραφή του πρωτοετούς φοιτητή σε Σχολή και όχι σε Τμήμα.

Έτσι π.χ. ο επιτυχών στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών θα επιλέγει το Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πολιτικής Επιστήμης, Επικοινωνίας & ΜΜΕ κ.λπ. μετά από το τέταρτο εξάμηνο αφού στα δύο πρώτα χρόνια το πρόγραμμα θα είναι κοινό (Πανούσης, 2008:198).

2. Η εισαγωγή στα τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης από την ηλικία 4-5 ετών (Καλαντζής, 2009α), η ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα 11 χρόνια, η ολοκλήρωση του Γυμνασίου στα 13 χρόνια (διετής διάρκεια) και του Λυκείου στα 16 χρόνια (τριετής φοίτηση) θα επιτρέπει την είσοδο του νέου στην Ανώτατη Εκπαίδευση νωρίτερα (και λιγότερο «κουρασμένα»).

   Όσον αφορά στον αριθμό (και περιεχόμενο) των μαθημάτων τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αυτά πρέπει να μην υπερβαίνουν τα έξι (π.χ. Μαθηματικά/Τεχνολογίες – Γλώσσα/λογοτεχνία – Τέχνες/Πολιτισμός – Ιστορία/Γεωγραφία – Θεσμοί Δημοκρατίας – Ξένες Γλώσσες). Οι ενδιάμεσες εξετάσεις πρέπει να αφορούν τρία από τα παραπάνω μαθήματα συν δύο μαθήματα επιλογής (π.χ. Φυσική-Χημεία, Κοινωνιολογία-Οικονομικά, Αρχαιολογία-Φιλοσοφία κ.λπ.).

   Τέλος σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας πιστεύω ότι για να είναι το μάθημα ενδιαφέρον πρέπει να συνδυάζεται με έρευνες, προσομοιώσεις, διαλέξεις, επισκέψεις, διαλόγους, αλληλοδιδασκαλία, κ.λπ.

3. Οι μαθητές που συγκεντρώνουν «αξιόπιστη» βαθμολογία 13 και πάνω να μπορούν να γραφτούν σε όποια Σχολή (και όχι Τμήμα) ΑΕΙ υπάρχουν θέσεις. Όσοι έχουν πιάσει βαθμολογία 10-13 να μπορούν να γραφτούν σε Σχολές ΤΕΙ (Πανούσης, 2005, Πανούσης, 2006). Όσοι βαθμολογηθούν κάτω από τη βάση του 10 να έχουν *άπειρες* δυνατότητες και ευκαιρίες να βελτιώσουν τη βαθμολογία τους και να υπαχθούν στις παραπάνω ρυθμίσεις.

Πρέπει να προβλέπονται εναλλακτικοί δρόμοι πρόσβασης (σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τμήματα δια βίου εκπαίδευσης, μονάδες/credits από οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές πηγές. Δεν πρέπει ποτέ να κλείνουν οριστικά οι πόρτες της Ανώτατης Εκπαίδευσης). Έτσι ξεπερνιέται και ο ρόλος των φροντιστηρίων.
Μολονότι κατά τη γνώμη μου ανάμεσα στο Πιστοποιητικό Αποφοίτησης από το Λύκειο και την εισαγωγή σε ΑΕΙ/ΤΕΙ πρέπει να μεσολαβούν *Εξετάσεις Εθνικού Ακαδημαϊκού Τύπου* (την ευθύνη των οποίων θα έχει το ΥΠΕΠΘ, το ΕΣΥΠ, η Ακαδημία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.ά.) και μολονότι θεωρώ περισσότερο έγκυρο ο βαθμός πρόσβασης στο ΑΕΙ/ΤΕΙ να συγκροτείται από τρεις επιμέρους αξιολογήσεις (Πιστοποιητικό Λυκείου + Εθνικό Ακαδημαϊκό Σύστημα + Μαθήματα βαρύτητας της Σχολής ΑΕΙ/ΤΕΙ) (Πανούσης, 2008:198) δεν απορρίπτω το σύστημα των εισαγωγικών σ' ένα επιστημονικό πεδίο.
Δεν πρέπει πάντως να αποκλείεται η θέσπιση σταθερών αντικειμενικών κριτηρίων *διαφοροποίησης* ανά Πανεπιστήμιο (Κεντρικό, Περιφερειακό) ή ανά Σχολή (Υγείας, Κοινωνικών Επιστημών), *εγγραφής χωρίς εξετάσεις* σε εξαιρετικές περιπτώσεις ή και *οριζόντιες* μετακινήσεις (από ΑΕΙ/ΤΕΙ σε ΑΕΙ/ΤΕΙ).
Ειδικά δε ως προς την Ανώτατη Εκπαίδευση εξακολουθώ να υποστηρίζω την άποψή μου ότι πρέπει να θεσμοθετήσουμε το *συνολικό ίδρυμα της Περιφέρειας* (στο οποίο θα ενταχθούν διαφοροποιημένα ως προς τους στόχους τα Τμήματα, ΑΕΙ, οι Σχολές ΤΕΙ, τα ΚΕΚ, τα ΙΕΚ, τα Ερευνητικά Κέντρα κ.λπ.) (Πανούσης, 2008:199).

3. Επιμύθιο

Ούτε οι σχολικές χρονιές που διαρκούν πέντε μήνες (Καλαντζής, 2009β), ούτε η διδασκαλία κατ' οίκον (Μίχας, 2008) ή η «υπολογιστική διδασκαλία» (Κωνσταντίνου, 2009) συνιστούν παραδείγματα προς μίμηση.

Το ζητούμενο δεν είναι να μπαινοβγαίνουν στις αίθουσες αδιάφοροι μαθητές/ σπουδαστές/ φοιτητές. Ούτε να καλλιεργούμε το greek dream του πανεπιστημιακού πτυχίου εν είδει «τίτλου ευγενείας» (Τροβά, 2008).

Το κρίσιμο ζήτημα είναι οι μη-ενσωματωμένοι μαθητές (αποκλεισμένοι) αλλά και οι ενσωματωμένοι μη-ικανοποιημένοι, επικριτικοί ή και πολέμιοι (Fisher 2003:209) να θεωρούν την είσοδο στο Πανεπιστήμιο ως σημαντικό στάδιο επιστημονικής και πνευματικής καλλιέργειας και όχι ως τυπική προϋπόθεση διορισμού ή επαγγελματικής αποκατάστασης.

Όμως αυτές οι αντιλήψεις προϋποθέτουν αλλαγή κουλτούρας και όχι αλλαγή «συστημάτων».

Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλου, Β. (2009, Φεβρουάριος 9). Ποιός διάλογος για ποια παιδεία (ξανά;). *Ελευθεροτυπία*, σ. 10.

Αλαχιώτη, Στ. (2009, Ιανουάριος 25). Το ελληνικό εκκρεμές και η μεταρρύθμιση. *Το Βήμα Κυριακής,* σ. Α19.

Βαρίνου, Ε. (2009α, Ιανουάριος 23). Φοβούνται πυροτέχνημα αλά Μαριέττα…. *Ελευθεροτυπία*, σ. 22, 35.

Βαρίνου, Ε. (2009β, Ιανουάριος 31). «Αναμόρφωση του Λυκείου και… αποβολή των εξετάσεων» (συνέντευξη με Γ. Μπαμπινιώτη). *Ελευθεροτυπία*, σ. 6.

Βαρουχάκη, Ν. (2009, Φεβρουάριος 9). Για μια πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Ελευθεροτυπία*, σ. 53.

Γαβρόγλου, Κ., Θεοτοκά, Ν., Χαραμή, Π. (2009). Η ελεύθερη πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο συνδέεται με ουσιαστικές αλλαγές σε όλη την εκπαίδευση. *Παιδεία και Κοινωνία,* 41, 6-12.

Γράβαρη, Δ., Παπαδάκη, Ν. (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Σαββάλας.

Δεδουσόπουλου, Απ. (2009, Μάρτης 1). Η ελεύθερη πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο. *Κυριακάτικη Αυγή,* σ. 26-27.

Fisher, L. (2003). *Κοινωνιολογία του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλαντζή, Φ. (2009α, Φεβρουάριος 21-22). Σχολείο από τεσσάρων ετών. *Κόσμος του Επενδυτή*, σ. 41.

Καλαντζή, Φ. (2009β, Φεβρουάριος 28-Μάρτης 1). Σχολείο τέλος στις… 10 Απριλίου. *Κόσμος του Επενδυτή,* σ. 17.

Καλημέρη, Χ. (2009, Φεβρουάριος 21-22). Το σχέδιό μου για το «νέο Λύκειο» και την είσοδο στα ΑΕΙ (συνέντευξη με Γ. Μπαμπινιώτη). *Ημερησία*, σ. 36-37.

Καραμάνου, Α. (2009, Φεβρουάριος 25). Ο μύθος της «ελεύθερης πρόσβασης». *Ελευθεροτυπία*, σ. 42.

Κουκιάδη, Ι. (2009, Ιανουάριος 10). Σύνδεση εκπαίδευσης με αγορά εργασίας. *Ελευθεροτυπία*, σ. 35.

Κωνσταντίνου, Χ. (2009, Φεβρουάριος 28). Υπολογιστής και e-βιβλίο ως μέσα θεραπείας στην εκπαίδευση. *Ελευθεροτυπία*, σ. 34.

Λακασά, Απ. (2009α, Ιανουάριος 25). Στο επίκεντρο (πάλι) η εισαγωγή στα ΑΕΙ. *Καθημερινή Κυριακής,* σ. 6.

Λακασά, Απ. (2009β, Φεβρουάριος 1). Παιδεία: «ακροβασία μακράς διαρκείας». *Καθημερινή Κυριακής*, σ. 13.

Λακασά, Απ. (2009 γ, Φεβρουάριος 22). Επιβράβευση της σφαιρικής γνώσης. *Καθημερινή Κυριακής*, σ. 31.

Μανιάτη, Κ. (2009, Ιανουάριος 25). Διάλογος αποπροσανατολισμού. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία,* σ. 39.

Μαρωνίτη, Δ. (2009, Μάρτης 1). Παιδεία και εκπαίδευση. *Το Βήμα Κυριακής*, σ. Α56.

Μασσαλά, Χρ. (2009, Φεβρουάριος 19). Τί μπορεί να αλλάξει στο Λύκειο και στις εξετάσεις. *Το Βήμα*, σ. Α9.

Μίχα, Τ. (2008, Δεκέμβρης 29). "Homeschooling": Μια λύση για την Παιδεία;. *Ελευθεροτυπία,* σ. 16.

Μυλόπουλου, Γ. (2009, Ιανουάριος 25). Η παιδεία των εντυπώσεων. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, σ. 26.

Νανούρη, Δ. (2009, Φεβρουάριος 1). Με καινούριες προτάσεις και παλιά σκονάκια. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, σ. 44-47.

Παναγόπουλου, Γ. (2009, Ιανουάριος 10). Εκπαίδευση και απασχόληση. *Ελευθεροτυπία*, σ. 35.
Πανούση, Γ. (2001). Παιδεία και κοινωνία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ευρωπαϊκού Δικαίου,* 21, σ. 331-353.
Πανούση, Γ. (2005, Ιούνιος 7). Μια θέση για τον καθένα. *Τα Νέα,* σ. 6.
Πανούση, Γ. (2006, Αύγουστος 27). Να «τιμωρούνται» οι Υπουργοί. *Κυριακάτικη Αυγή,* σ. 5.
Πανούση, Γ. (2008). Τα τέσσερα πόδια του τραπεζιού. Στο Χατζηδήμου, Δ. κ.ά. (επιμ.) *Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 195-200). Αθήνα: Ατραπός.
Πανούση, Γ. (2009). Τί είναι ο διάλογος για την Παιδεία. *Δημόσιος Τομέας*, 58, σ. 19.
Παπαματθαίου, Μ. (2009, Φεβρουάριος 1). Διάλογος μετ' εμποδίων και καβγάδων. *Το Βήμα Κυριακής,* σ. Α40-41.
Πρακτικά Συμποσίου Πρυτάνεων (1995). *Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Ζάππειο 7-8/4, σ.1-25.
Ραβάνη, Κ. (2009, Ιανουάριος 25). Τί εκπαίδευση θέλουμε;. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, σ. 26, 39.
Σπηλιωτόπουλου, Άρη (2009, Φεβρουάριος 1). Ανοικτός και ειλικρινής διάλογος για όλα τα θέματα. *Το Καποδιστριακό,* σ. 13.
Σταμάτη, Κ. (2005). *Η αβέβαιη «κοινωνία της Γνώσης»*. Αθήνα: Σαββάλας.
Τροβά, Ελ. (2008). *Γνώση και αμφισβήτηση*. Θεσ/κη: Σάκκουλας.
Φωτόπουλου, Ν. (2009, Φεβρουάριος 21). Σαν βγεις στον πηγαιμό για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ελευθεροτυπία*, σ. 34-35.
Χατζηδήμου, Δ. και άλλοι (επιμ.) (2007). *Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
Χρονόπουλου, Αν. (2008, Νοέμβριος 8-9). Ο τρόπος εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. *Κόσμος του Επενδυτή,* σ. 41.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Access and Participation in higher education in England

Michael Tomlinson

Introduction

The evolution of widening access and participation in higher education in England must be seen in the context of broader social-economic, political and demographic shifts that have taken place over the course of the past century. It should also be contextualised in relation to the overall structural re-positioning of UK Higher Education Institutions (hereafter HEIs), in terms of their shifting relationship with the state and economy. The higher education system in the United Kingdom has dramatically evolved since the middle of the twentieth century, culminating in the development of mass higher education over the past two decades. In the previous elite system, under ten per cent of young people participated in higher education. The figure is now just over forty-five per cent.

However, the expansion of the higher education system has had differential impacts on institutions within the system, with some significantly more caught up in the wave of expansionism. At one level, this signals an expansion of opportunity, plurality and diversity in a hitherto exclusive system. At another, it also reflects social and educational divisions in the nature and composition of English universities. To this extent, elite and mass higher education co-exists

within an internally differentiated and stratified structure. This is evidenced mainly by the different student demographic within different English HEIs. Moreover, there are continued concerns that, while the absolute number of higher education participants has risen over time, there remain significant differences between social groups in their access to higher education.

The paper will first provide an overview of the development of access in higher education in the UK context, looking at the evolution of the system and various social and political influences that have influenced its development. It will also consider the wider social and economic framing of widening participation, and some of the dominant political and economic justifications behind this. The paper will then focus on some of the main trends and patterns of participation in the England, aiming to locate some of the social and demographic influences on participation, in terms of who is participating in HE, where and why. It will further relate the issue of widening participation to another salient higher education policy agenda, namely student tuition fees, and the potential impacts this has for the access agenda. It will finish by considering some of the actual policies recent governments have implemented for increasing access to higher education.

Historical overview of access to HE in England

During the eighteenth and nineteenth centuries, higher education in England existing in a strictly elite form, and essentially performed an aristocratic function of reproducing a noble class elite. At the end of the nineteenth century, fourteen universities were in existence, with the student population approaching 20,000 (DCSF, 2008). Social and economic developments brought upon by the shift towards advanced industrialism, technological developments and the gradual rise of the professional classes, meant that demand for higher education gradually grew during the first several decades of the twentieth century. This saw the establishment of new civic universities, mainly located in large urban sites, and the doubling of the student population towards the middle part of the twentieth century (Trow, 1989; Scott, 1995). However, the relationship between higher education and wider society was still essentially detached, and the function of higher education was largely that of maintaining social and economic divisions. English higher education continued to model itself on being a key mechanism for social exclusiveness.

For much of the twentieth century, therefore, access to higher education in England and Wales had been limited. At one level, this reflects entrenched pat-

terns of social reproduction and regulation, reinforced by a largely selective UK educational system that pooled off students according to ability and perceived aptitude. Higher education in England was seen as a key component in this wider pattern of reproduction. It also reflects limited overall social demand for higher education at this time. Social demand is somewhat separate from economic demand, in so far as it is determined by the perceived desirability, and feasibility, around participating in higher education by students and their families. For much of the twentieth century in the UK, social demand was typically driven by higher socio-economic groups who looked to use the credentials acquired from higher education to access higher paid and higher status employment. Moreover, such participation formed part of an established process of cultural reproduction with higher education confirming existing middle class status.

Over time, with the expansion of the middle classes and a growing social democratic political consensus that viewed higher education as an emancipatory vehicle towards social and economic transformation, higher education opened up its walls to new members. During the middle part of the twentieth century, English higher education became subject to various political interventions that reflected a wider policy agenda for positioning it towards wider social economic objectives. One of the first major political interventions on higher education was the Committee of Higher Education's (1963) policy framework in the early 1960s, more commonly referred to as the Robbins Report, and is seen as a key cornerstone towards the development of mass higher education (Trow, 1989). At the time of this report, only six per cent of young people participated in higher education.

The Robbins Report established four key objectives higher education in England: instruction in skills suitable for work; the promotion of the general powers of the mind; the advancement of learning; and the transmission of common culture and common standards of citizenry. Crucially, the report advocated the opening up of the system to wider groups of academically able students who could benefit from higher learning, but who had hitherto been denied access. Higher education thus gradually became re-framed as a public good. This heralded a gradual expansion of student numbers, along with the creation of new universities and polytechnic colleges throughout the UK.

A further significant shift occurred in the early 1990s with the unification of universities with polytechnic colleges. This resulted in the formal re-branding of polytechnics as 'universities' in their own right, as well as being given the power to award Degree qualifications. As the system expanded in the early and middle part of the 1990s there were renewed concerns about the continued relative under-representation of lower socio-economic groups. This coincided also with a concern about the financial sustainability of higher education, as

well as the need to strengthen links between universities and the economy. The Dearing Report (NCHIE, 1997), addressed further the issue of higher education funding and student access, as well as measures to enhance graduates' employability. The report emphasised HEIs' increasing financial burdens and the need for greater financial contributions from individual students. The previous New Labour administration was further committed to increasing participation in the UK, but towards the end of its office began placing less emphasis on meeting its fifty per cent target of 18-21 years olds participating. This perhaps reflected a decreasing emphasis on the expansion of higher education per se, and more an opening up of the system to traditionally under-represented social groups. The current coalition government have also made a commitment to capping student number in the context of diminished public funding, while also making official commitments to opening up access to elite universities for students from under-represented socio-economic backgrounds (DFE, 2011).

The economic and social cases for widening access in the UK

The case put forward for improving access to higher education has been framed largely in both social and economic terms. Since the Robbins Report, there has been continued emphasis on positioning higher education as an economic good, particularly in relation to the relative performance of other advanced international economies. This has been reflected in much UK-based policy on higher education, whether in relation to access and widening participation, student fees, and curricula developments. Such approaches are often underpinned by a strong human capital viewpoint that tends to posit a clear, direct and immediate link between higher education and economic output. This has certainly framed much of the policy discourse on widening participation (see DFES, 2003), and such discourses are often linked inextricably to discussions around the future knowledge-based economy and the role of higher education in meeting its changing demands. This has been subject to extensive debate, and there are competing views about the overall economic and individual benefits of higher education expansion. The debate is divided between those who point to an overall economic demand for graduates (DFES, 2003) and those who argue that the supply of graduates is gradually exceeding demand (Keep and Mayhew, 2004; Wolf et al, 2006). Critics of mass higher education argue that people's increasing investment in higher education, and the substantial costs that this generates, are not being matched by a stable and equitable return in the labour market.

These critics also question the actual economic demand for greater numbers of graduates in terms of the whether increased graduate labour actually stimulates economic growth, or actually meets the changing needs of the 'knowledge-based economy'. The very notion of the knowledge economy also needs to be scrutinised more rigorously in terms of its actual prevalence and scale; and, more significantly, whether graduates constitute a well-defined occupational category of 'knowledge worker' (Lauder, 2011). This problem is further heightened by the complexity and diversity of the actual UK graduate labour market and the difficulty in defining a 'graduate job' (Scott, 2005). Such problems lie mainly in the fact that graduates are increasingly undertaking non-graduate jobs, which itself brings into issue the extent to which they are capitalising on their participating in higher education (Brynin, 2002; Green & Zhu, 2010).

Nevertheless, recent UK governments have continued to argue the case for the economic demand for, and benefits of, higher education. Graduates, it is argued, comprise a large bulk of the elite end of the labour market and their contribution is invaluable for economic growth (DFES, 2003; DIUS, 2008) Moreover, the debate has been further couched in equity and social justice terms, with an emphasis on freeing-up access to social groups who had hitherto not benefited from higher education. To this extent, the gradual massificaiton of higher education has worked in tandem with a social democratic agenda that sees higher education as part of a broadening of opportunity structures. Massification of higher education is sometimes seen as synonymous with the democratisation of the UK university system, with the state playing an active role in facilitating this process. The New Labour government was particularly concerned with the need to marry economistic agendas around economic competitiveness and up-skiling the labour force, with wider social justice agendas around equality of opportunity. These themes have been carried through by the current Conservative-led Coalition administration, albeit with a strong emphasis on combining both a state rationalising of resource costs and a market liberalisation of the sector.

Current patterns and trends in participation in higher education

The evidence shows that successive UK governments' agenda for promoting increased access to higher education is off-set by some significant structural patterns in participation on the basis of a variety of social and demographic factors. Various reviews of widening participation (HEFCE, 2006; DFES,

2004) have made a range of conclusions about the current state of access to higher education in the UK. These included: 1) that despite the narrowing gap between socio-economic groups in overall participation, nearly twice as many people from higher socio-economic groups enter higher education than those form lower groups; 2) that traditional and higher-ranked universities still have a disproportionately low amount of traditionally under-represented groups and perform poorly in recruiting under-represented groups; 3) that universities, colleges and schools still need to do more work to incentivise potential students for entering higher education, and to take more proactive measures to make higher education both an attractive and viable future option.

There are, of course, a number of problems when analysing trends in participation in higher education. This partly reflects not only the accuracy, and completion, of national datasets on participation rates, but also with disaggregating segments of the student population. National data in England and Wales is mainly complied through the Higher Education Statistical Agency which carries out a comprehensive overview of rates of participation and which are typically fed back into the UK Department of Universities, Innovation and Skills (DIUS) (since re-named Department of Business, Innovation and Skills under the new Coalition government).

General participation rates nevertheless indicate that the overall pattern of participation has remained relatively stable over the past decade, increasing very slightly during the latter part of the previous decade (DIUS, 2006). This suggests that demand for higher education has remained relatively over the past decade, compared to the early stage of mass higher education in the early to middle part of the 1990s when student numbers significantly expanded. Gains in participation have been somewhat minimal since the time that the previous UK government took office despite numerous policy initiatives, and costs, geared towards widening participation (see next section for further discussion). There is further evidence of an overall higher proportion of female students participating in higher education, the most recent figures showing up to ten per cent difference in participation between male and female students (DIUS, 2006). Thus, female participation rose from forty one pent around forty five per cent in the years from 2000 to 2006, compared to a slight decline in male participation from just under forty per cent to thirty five per cent during the same period. This in part perhaps reflects the changing patterns of achievement of female students at earlier stages of the English educational system, as well as wider structural changes in the nature of employment; in particular, the overall wider integration of females' skills and opportunities in the labour force.

The impact of earlier educational attainment on participation is even more evident amongst different socio-economic groups of students. White and Black

Caribbean males within the lower socio-economic categories are significantly under-represented, particularly compared with Asian Indian and Asian Chinese students (DIUS, 2006). The former group of student are achieving lower attainment levels in formal qualifications, namely in the England and Wales' General Certification in Secondary Education at 16. This is not necessarily a sole determinant of entry to higher education, but attainment at this level is likely to have a significant impact on future participation. Up to two-thirds of student with 5 or more GCSEs are in higher education by the age of 19 than those without.

At one level there has been an absolute growth amongst students from lower socio-economic backgrounds over time, reflecting wider access to higher education since the development of mass higher education. However, for much of the earlier part of mass higher education from the 1990s to early part of the 2000s there was a significant relative growth of students from higher socio-economic groups compared to relatively small increase of the latter group over a wider period of time. Thus, from the period of 1991 to 2000 there was an absolute increase in participation by student from non-manual socio-economic groups (socio-economic group III) from thirty-five to forty-eight per cent, compared to a rise in lower socio-economic student participation (groups IV and V) from eleven to eighteen per cent (DFES, 2004). Over this period there is therefore a relative gap of thirty per cent in participation by socio-economic group.

However, it would appear that the past decade has seen an overall narrowing of the participation gap between socio-economic groups with the gap estimated to be around 21 per cent (DIUS, 2006). In 2006 the number of students from higher socio-economic groups was just under forty per cent, compared to around eighteen per cent for student from lower socio-economic groups, narrowing the relative gap by just over twenty per cent. However, it is difficult to infer from this narrowing of participation an increased latent demand for higher education amongst lower socio-economic groups. Nor should we necessarily infer success in successive governments' policy agenda for improving access. The data would indeed suggest that the growth in participation as been nominal for lower socio-economic groups. It would appear also that demand has dropped somewhat for higher socio-economic groups, partly as a possible response to increasing financial costs of participating in higher education. There is also likely to be significant economic variance within this broader socio-economic group, with some students perceiving the costs of participating more acutely than others.

Given the evidence for only minor increases in participation by lower socio-economic groups, there still therefore appears to be clear aspiration defi-

cits towards higher education for large proportions of young people; and again this might latently reflect a low demand for higher education within lower socio-economic groups. This may also be reinforced by these students' overall labour market orientations, which tend to be towards low and semi-skilled work and for which higher educational qualification are neither a requisite nor of any particular relevance. The influence of students' social class is therefore significant in terms of shaping attainment at earlier patterns of attainment, as well as the perceived social and economic value of higher education credentials. This is likely to crucially determine a student's propensity towards participation, irrespective of the perceived, or actual, accessibility for entering the system.

The relative difference in participation by socio-economic groups is perhaps further strongly reflected in the social composition of students in different universities. HEIs in the UK can be classed broadly into three main groups. The first are made up of older, more established and research-intensive institutions, including so-called 'Russell Group' universities. Over half the top research departments in the Research Assessment Exercise are located in these universities. Entry requirements to these institutions are high. The second comprise a range of universities that were established before the 1992 Act, including a number of 'new wave' institutions created after the Robbins Report. These tend to be middle-ranked universities with lower overall ranking in the UK's Research Assessment Exercise (now called the Research Evaluation Framework, REF) and somewhat lower entry requirements than the higher ranked universities. The third are the coalition of modern universities, formally polytechnic colleges before the 1992 Act gave them University status. The majority of these are not research-intensive, have lower entry requirement and also offer a greater range of less traditional and academically-based courses.

The evidence clearly points to disproportionately low levels of access to more prestigious and elite English HEIs by lower socio-economic group students. The evidence shows that there is an uneven in-take of students from different socio-economic groups to different universities, indicating a far higher proportion of students from higher socio-economic background in higher ranked, elite institutions (DFES, 2004). It is also clear that the new, post-1992 universities are more successful in attracting students from lower socio-economic groups. This is partly due to their lower entry requirements, but also due to these institutions offering less traditional, academic courses. Furthermore, many of these institutions are located in large inner city areas which allow for relatively easy access for students from lower socio-economic regions who may choose to study locally for the duration of their studies. What such evidence again highlights is the relative positional institutional differences of stu-

dents within the English higher education system in terms of what and where they are studying. Thus, by disaggregating students in terms student profile and institution, we can see disparities emerge in terms of access to different institutions. Such disparities may have significant bearings on these students' labour market opportunities and outcomes, and research in the UK clearly shows that graduates from different institutions have relative success in 'cashing in' on their studies on the basis of the type of institution they graduates from (Furlong and Cartmel, 2005; Power and Whitty, 2006).

Expansion of higher education and resource costs issues: student fees

One of the key contemporary challenges in UK higher education is around managing its own financial sustainability. This has been exacerbated by increasing student participation higher education and declining units of resource, stemming largely from the financial shortfall hitting all UK HEIs. A solution to this problem has been the introduction of student fees for students studying undergraduate courses in England and Wales. This is not a new development, as fee contributions were introduced in the UK in 1998 following the Dearing Report's recommendations a year after the present New Labour government came to power. The earlier reform was based on a flat rate of fee payment (£1,175), up-front at the point at which students entered higher education. That was increased following in 2004 Higher Education Act to a higher rate of fee of £3,225, and payable after graduate when the graduate is earning above an income threshold (£15,000).

The 2004 Act allowed individual institutions flexibility in terms of what fee payment to charge, although the majority of UK higher education institutions charged at the highest possible rate with just a very small minority of institutions lowering their fee rate to incentivise students from entering them. This policy also provided scope for universities to charge variable fee rates for different groups of student, depending on their needs, and with the potential effect of improving access for more vulnerable students. The current UK Coalition government commissioned a review into higher education (DES, 2010), a result of which has seen the raising of the existing fee cap and universities given discretionary flexibility to raise the fee limit to a maximum of £9,000 with effect from autumn of 2012. The majority of English universities have chosen to set their fee levels at this maximum competitive level (DES, 2011), although graduates again will not pay any upfront costs and the earnings threshold on which graduates repay their fees has been raised to £20,000.

The justification for introducing student fees is predicated on several main grounds. First, both policy-makers and senior managers in UK universities argue that there is an increasingly significant financial shortfall affecting universities. While the state remains the principle benefactor to UK higher education, the existing levels of public expenditure channelled into higher education needs to be complemented by additional sources of revenue if this shortfall is to be plugged. Compared to other countries, the level of public expenditure for higher education in the UK remains relatively high. However, this still remains inadequate to provide the appropriate level of resource infra-structure for mass higher education over the longer-term. Furthermore, higher education is just one area of the public service provision, including schools, further education institutions and hospitals, each of which are also under significant budgetary constraints. Continuing the status-quo option of full public expenditure for universities has been seen to be highly unsustainable for the sector in the longer-term.

Secondly, and as a response to above issue, there is a perceived need to maintain standards of excellence and first-class status in light of increasing global competition from other higher education institutions, and particularly for developing world-class knowledge and research. Compared to other countries, levels of private contribution from students are still relatively low, compared to countries such as US and Australia. At the time of legislating the first increase to the flat fee rate in 2004, the then Department for Education and Skills argued there is no alternative substantial funding revenue stream that can match state funding and private contributions from individual students. Thus, alternative revenue generated from graduate Alumni funds, commercial involvement and efficiency savings are insubstantial compared to the more sustained and guaranteed revenue from student fees.

The final main argument for student tuition fees is that participation in higher education generates both social and 'private' individual return, and should therefore be a 'shared investment' between individuals and the state. This last argument resonates strongly with human capital framework, and is premised upon the assumption that those who have participated in UK higher education will experience direct economic benefits when they enter the job market. This has often been referred to as the 'graduate premium'; that is, the relative pay differential between graduate and non-graduates over the course of paid employment, which has been estimated to be around £400,000 (DFES, 2003). Again, there has been much debate about the overall extent of this differential. Sceptics have argued that the UK government has exaggerated the overall extent of the graduate dividend, failing to breakdown differential returns *between* graduates on a range of factors including location of work, employment sector, subject of study, gender, social class and ethnicity (Brown et al, 2005).

The current policy on student financial contribution to their study is therefore likely to have some significant implications for access and widening participation in higher education. A number of potentially positive, as well as adverse, effects have been identified (Barr, 2003). The first potentially positive effect of variable fees is its scope for redistributive benefits flowing from student fee income and which allows higher education institutions to regulate access and widening participation more efficiently. As Barr argues, one of the common mis-understandings of student fees has centred on re-payment procedures, which in the UK is currently on a payment-after-graduation basis and not upfront on the point of entry. The income-contingent nature of fee re-payment allows some degree of flexibility, both for graduates and institutions. Students further have a range of other sources of support to cover their costs of participating in higher education, mainly in the form of state-sponsored loans, again re-payable on graduation. There are also a range of student support measures in place in both England and Wales, mainly in the form of additional maintenance grants, designed to assists students from low income families.

The additional revenue generated from fees therefore offers institutions the potential for releasing these funds back into providing additional support and subsidies for students who might have greater difficulties in accessing higher education. This allows scope for certain groups of students to potentially be targeted more strategically in terms of receiving fair and coherent additional support mechanisms. However, whether the differentials in financial assistance for different groups of student offers an adequate compensation for larger financial disparities between these different students, as well as for the longer-term earning potential of higher socio-economic students, is debatable. Concerns still abound that even the additional financial support packages that students from lower socio-economic backgrounds receive do not compensate in broader disparities in economic capital between students from different socio-economic backgrounds.

There may also be other some problematic downsides to raising student fees. Research by Callender & Jackson (2005, 2008) has concluded that growing financial pressures experienced by students, real or perceived, are likely to act as a disincentive for certain groups of student to enter higher education. There is an increasing body of students who fall outside the entitlement threshold for additional government or institutional-level support, but who also might not have sufficient familial financial support to cover the various immediate and day to day costs for participating in higher education. Such groups of student, mainly from low to mid income families, may not be the classic non-traditional student that the government is trying to encourage entering higher education, but may nevertheless form a significant minority of students who

are on the threshold of participation/non-participation. Callender & Jackson's research showed that, on entering higher education, a significant majority of students (just over half the student population) take-up part-time employment whilst at university, often to detriment of their university experience.

Other research in Wales by Fitz et al, (2005) shows that the effects of fees are relatively negligible on students' choices to participate in higher education: students' choices around entering higher education are based on a wider set of cultural and educational dimensions that frame their overall propensity towards participating in higher education. The imposition of fees forms one consideration out of a wider range of factors, most of which are linked to students' overall educational biography and trajectory, and which crucially shape the perceived appropriateness of higher education participation. It might be a case, therefore, that students who express concerns around fees simply do so to confirm or reinforce an existing ambivalence towards entering higher education in the first place. Familial and community attitudes towards participation are likely to play a hand in shaping students' disposition towards participation in higher education. Again, this reflects a differential social demand, relating back to deep-seated patterns of social reproduction and expectation that exist outside government policy on access or tuition fees. Such patterns have also been confirmed by other research on student decision-making (Fuller et al, 2008), particularly around the continued influence of peers, network groups and other family members. Ambivalent and indecisive groups may also be more prone to choosing not to enter higher education, and significant numbers still appear unaware of the details and potential implications of changing funding arrangements.

Policies on promoting fair access to higher education

In light of the on-going challenges around improving access for traditionally under-represented students, particularly in the context of increasing financial pressures for students, the British government has developed some specific policy measures to improve access to higher education. The Department of Education and Skills (now the Department for Universities, Innovation and Skills) set up The Office for Fair Access (OFFA) in 2004, aimed at promoting and safeguarding access to higher education for under-represented groups with the ensuing on-set of variable course fees from 2006-2007. A key function of the OFFA is to regulate the access procedures of HEIs, effectively approving access agreements set out individual institutions. All institutions charging tui-

tion fees must stipulate an 'access agreement' that is formally approved by OFFA, which can further refuse an agreement where performance targets are deemed to be inadequate. There are clear financial incentives for HEIs to improve their access arrangement, and the Higher Education Funding Council in England (HEFCE) who oversee OFFA are seeking to play a more significant role in influencing individual institutions' behaviours, principally through channelling additional funding to institutions based on their widening access initiatives and success rates. As part of the new fee arrangements established by the current UK government, if universities are to charge fees at or above than £6,000 they need to provide detailed access agreement to OFFA including specification as to how they are directing additional funds to target students from lower socio-economic groups.

The success of different UK universities in both establishing and meeting access agreements and targets varies and appears to be largely based on the status, rank and entry requirements of the institution. And there has been some further evidence that up to a quarter of all English universities are not meeting their own targets for widening participation (OFFA, 2011). The major, top-ranked, research-driven institutions (The Russell Group) tend to perform below the expected benchmarks stipulated by OFFA. This is compounded by the subject disciplines offered within such institutions, which tend to be of a more academic nature and appeal to students from more traditionally academic backgrounds. Conversely, new post-1992 universities are better at outreach activities, and have more robust links with community agents such as schools, further education colleges in promoting access. They tend also to have more flexible forms of provision, including more Foundation-level degrees, more part-time and work-based courses.

There have been a number of further individual initiatives designed to promote greater access for lower socio-economic students, one of these being the national 'Aimhigher' programme that was aimed at targeting individuals with the potential to progress to higher education. A core aim of this programme was to raise the aspiration of young people from areas where participation in higher education is low. Part of this initiative involved individual HEIs forging closer collaborations with their communities, in particular local schools, colleges and further education institutions. Such collaborations tend to involve visits to university campuses, residential summer schools, masterclasses, open days, mentoring schemes and student representative promoting university education to disadvantaged young people. All these were therefore designed to raise the awareness of, and aspiration towards, higher education amongst particular groups of under-represented student. This has since been removed by the current government who have placed a stronger emphasis on

institutions developing more institutionally-led schemes that are more specific to individual institutions and their own contexts.

There are a number of key additional factors at work which might further affect decisions around which educational institutions can intervene. A report by the Department of Education and Skills (2004) made a number of key recommendations around enhancing access. These included: raising the attainment level of pupils before they leave formal education; raising the overall aspiration levels of non-traditional, but nevertheless able, groups of students; broadening the range of application of able students to the top-ranked universities; and also improving the admission process, making it a fairer and more merit based. In short, it is argued that individual institutions need to do more to incentivise under-represented groups, largely through increasing knowledge and making themselves more accessible. This is, however, likely to be in some tension with the current government's drive towards granting institutions greater freedoms to recruit as many high-achieving students as they wish, the majority of whom will be from higher socio-economic backgrounds.

Conclusions

We have seen that access to higher education remains a dominant policy agenda in the UK higher education sector. At one level, increased access and widening participation is part of a wider socio-demographic shift that is itself closely linked to the evolution of the higher education system in the UK, as well as other socio-economic changes. The higher education system in the UK has evolved from an elite, largely socially and educationally selective one, to a mass system where just-under fifty per cent of young people are now participating.

The policy framework for expanding participation and widening access has been clearly laid out by the UK government. It resonates with that of other national governments, and partly reflects a social democratic commitment towards improving equality of opportunity and outcome. In the UK, there has also been a dominant economic framing of widening participation, predicated largely on human capital grounds: higher education is an investment that generates social and private returns. The UK, like other national economies and key economic competitors, needs a strong higher education system to maintain its position in the global knowledge-driven economy. However, the extent to which the goals of international excellence, economic competitiveness and democratic inclusiveness can be successfully married has not always been

fully scrutinised. Moreover, the supposed positive relationship between increased participation in higher education and overall economic gains may also need to be seriously questioned.

The overall social demand for higher education has increased in light of wider socio-economic changes, such as the expansion of the middle classes and gradual shift towards post-industrial employment. This has coincided with and, to some extent triggered, the exponential rise in student numbers over time. However, patterns of participation in the UK consistently show disparities in the level of participation by social group, reflecting both variable social demand for higher education and wider patterns of differential educational achievement. It still appears that higher education is part of an established learning trajectory for certain groups of students, patterns of which have been largely consistent over time.

References

Barr, N. (2003) 'Financing Higher Education: lessons from the UK debate', *Political Quarterly, 74, 3, 371-381.*

Brown, P (with other colleagues). (2005) *The changing graduate labour market: a review of the evidence, Report for the independent study into the devolution of student support systems*. Cardiff: National Assembly for Wales.

Brynin, M. (2002) 'Overqualification in employment', *Work, employment and society, 16, 4, 637- 654.*

Callender, C. & Jackson, J. (2005) Does the fear of debt deter students from entering higher education? *Journal of Social Policy, 34, 4, 509-540.*

Callender C. & Jackson, J. (2008) 'The Impact of Term-time Employment on Higher Education Students' Academic Attainment and Achievement' *Journal of Education Policy* Vol 23, 4 359–377.

Department for Education and Skills (2003) *The Future of Higher Education*. London: HMSO.

Department for Education and Skills (2004) *Widening Participation in Higher Education*. London: HMSO.

Department for Education (2010) *Securing a Sustainable Future for Higher Education (The Browne Review)*, London: HMSO.

Department for Education (2011) *Putting Students are the Heart of the Higher Education System (Higher Education White Paper)*. London: HMSO.

Department for Universities, Innovation and Skill (2006) Statistical Release: Participation Rates in Higher Education: Academic Years 1999/2000-2006/07. London: HMSO.

Department for Universities, Innovation and Skill (2008) *Innovation Nation*. London: HMSO.

Fitz, J., Taylor, C. & Pugsley, L (2005*) Attitudes towards participation in higher education in Wales, Report for the independent study into the devolution of student support systems*. Cardiff: National Assembly for Wales.

Fuller, A., Foskett, R., Paton, K & Maringe, F. (2008) Barriers to Participation in Higher Education: Depends on who you ask and why. *Journal of Widening Participation and Lifelong Learning, 10, 2, 6-17.*

Furlong, A. and Cartmel, F. (2005) *Graduates From Disadvantaged Backgrounds: Early Labour Market Experiences,* York: Joseph Rowntree Foundation.

Green, F. & Zhu, Y. (2010) 'Overqualifcation, job satisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education', *Oxford Economic Papers* 62(4): 740-763.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2006) *Widening Participation: a review*. Bristol: HEFCE.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE) (2010) 'Higher Education Funding For Academic Years 2009-10 and 2010-11 Including New Student Entrants', HEFCE: Bristol.

Keep, E & Mayhew, K. (2004) 'The economic and distributional implications of current policies on higher education', *Oxford Review of Economic Policy, 20, 2, 298-314.*

Lauder, H. (2011) Education, economic globalisation and national qualifications frameworks, *Journal of Education and Work, 24, 3-4, 213-223*.

National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997) *The Dearing Report: report for the National Committee of inquiry into higher education: Higher Education and the Learning Society*, London: HMSO.

Office of Fair Access (2011) *Access agreement and widening participation strategic assessment monitoring: outcomes for 2009/10*. OFFA: Bristol.

Power, S., Whitty, G & Edwards, T. (2006) 'Sustained Success? A follow up of the 'Destined for Success' cohort', *Research Papers in Education, 21, 3, 235-253.*

Robbins Report (1963) *A report of the committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 cmns 2154*, London: HMSO.

Scott, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Scott, P. (2005) 'Universities and the Knowledge Economy', *Minerva, 43, 3, 297-309*.

Trow, M. (1989) 'The Robbins Trap: British attitudes and the limits of expansion', *Higher Education Quarterly, 41, 3, 268-292.*

Wolf, A., Jenkins, A. and Vignoles, A. (2006) 'Certifying the workforce: economic imperative or failed social policy', *Journal of Education Policy, 21, 5, 535-565*.

Access to higher education- The case of Finland

Risto Rinne

1. Specialised Higher Education for Majority of Population[1]

Already in the 1930s, Abraham Flexner (1930) stated that development had brought more and more new departments and schools to universities. According to him, a gamut of educational schools, vocational schools, teacher training institutions, research centres, supplementary education and business operations was developing inside the walls of traditional science universities. As a result of *academic drift* (Burton Clark 1983), more and more new professions emerged within university education. This line of development may be tellingly called a change from traditional *university* to the *multiversity* of a new era.

The basic functions of a traditional research university were scientific research, education founded on the research as well as postgraduate education. The activities of today's multiversity cover nearly all potential activities, and most of them cannot be traced back to science, art or research. Therefore, in the 2000s, the third statutory basic function of the Finnish universities is now local service. In many cases, the concepts of science and even research have become more and more unclear. Nowadays, universities do not concentrate only in science, but in many kinds of research, innovation, business and school-like education, and, correspondingly, a great deal of research is conducted outside the walls of the universities. Public authorities and also many private businesses have established their own research, report and development institutions and the development and innovation of many kinds of consultant businesses have progressed in leaps and bounds. Different technologies and bio-centres combine the interests of universities, business and cities into a symbiosis. In the 1990s, polytechnics which are institutions of higher education were established in Finland. Initially, they did not provide basic research,

but now these institutions have also started research. The traditional barrier between the scientific research of science universities and activities of the rest of the world has broken down. (Rinne & Koivula 2005.)

Differentiation usually refers to the powers of social life that force different parts of society to separate directions and increase dissimilarity and specialisation. Differentiation is complemented by its opposing process, integration, in which social powers bring the society together by unifying and integrating it. Both of these power fields also permeate higher education (e.g. Välimaa 1997).

After the Second World War, the development of the university in Finland and abroad has been characterised by the basic logic of heavy expansion. Philip Altbach (1999, 97) has described today's mass higher education as a certain kind of "international norm", which will regulate the expansion of the higher education system of the new millennium even more powerfully beyond national borders. At the moment[2], there are 60 million students of higher education in the world. By 2020, the number of students is expected to rise to approximately 150 million. Simultaneously, the students' age structure is expected to distribute heavily.

It has been more than 30 years since Martin Trow (1974) launched the concept of mass higher education, and already a long time ago[3], the concept became reality everywhere in the world. A great deal of the growth is explained by the diversification of higher education and the constant generation of new higher education sectors. These include, for example, private institutions of higher education, business based institutions of higher education, institutions of higher education and open and virtual universities for distance learning. The higher education system has become a more and more significant social focus point because the children of larger population groups have participated in it, and its costs have multiplied. "Higher education has moved from the periphery of society to its centre", Altbach describes (1999, 110).

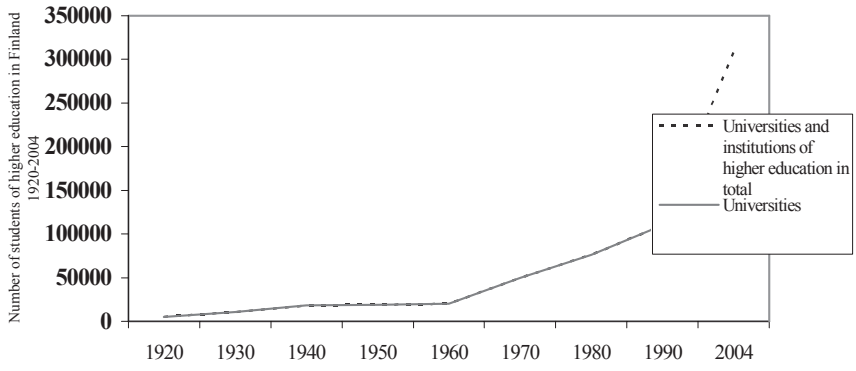
Burton Clark (1996; cf. 1983) believes that the basic logic of the global growth of higher education moves from simple to complex, and simultaneously, from integrated toward differentiated (see also Altbach 2002). The central element in this very contradictory development is the diversification and multiplication of subjects, the specification of old subjects into new ones, and the birth of new subjects. Elevating the education of new professions to the university level has added momentum to the development. According to Clark (1996, 22–23), in reality, the nominal and real politics of governments often go in opposite directions. In most countries, the decentralisation of guidance and the differentiation of financing have been strengthened simultaneously, which has inevitably led towards separating sources of finance and operational environments. Through this, the former common "universitas" or "the old nominal system of higher education of one, two or three sectors based on binary or ternary

model politics is more increasingly being replaced by new institutions, which are situated on the continuum between small and extremely large differences."

Clark (1996, 24) concludes sensibly that *"higher education is a separating society par excellence."* It adjusts to the growing investment needs and result demands by increasing the specialisation of its product units and programmes, exactly as is required by the surrounding society and its specialisation of work distribution.

With both the goals and reality of its higher education policies, Finland is at the top of higher education massification in the world as measured by age groups. During the past decade and in the future, the central role in this development is explained by the reform of institutions of higher education concluded in Finland.

In Finland, two visible acceleration stages in the growth of higher education can be detected: the heavy growth that began in the 1960s and even heavier growth that began in 1990s (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 100-104; Rinne 2002). In the beginning of the 1960s, the number of enrolled students in universities was only about 20,000; in the beginning of the 1970s, over 60,000 students; in the end of the 1980s as many as 100,000 students; and in the 2000s, after the reform of institutions of higher education, already nearly 300,000 students (Figure 1).



("SCHOLE")	CIVIL SERVANT SCHOOL	RESEARCH UNIVERSITY	SERVICE AND BUSINESS BASED UNIVERSITY
	Academic doctrine	***State-run development doctrine***	***Profitability doctrine***

Figure 1. The growth of higher education in Finland in 1920–2004, and the historical transformation of the university institution. (References: Williams 1978; Wittrock 1985; Flexner 1930; Clark 1983; Slaughter & Lesley 1997; Ritzer 1993; 1999; Kivinen, Rinne & Ketonen 1993; Kivinen & Rinne 1995b; Rinne & al. 2008; Tilastokeskus 2005a; Kota-database)

In the 1960s and the 1970s, the goal was still to direct the growing number of upper secondary school graduates to embark upon studies at universities. The network of higher education was expanded to the sparsely populated Eastern and Northern Finland, new professions were upgraded to be studied in higher education, and the number of study places was increased by thousands. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989.) Also during that period of time, the reform of secondary education and the increase of study places for upper secondary school graduates directed the flocks of graduates from upper secondary schools to professional institutions. However, in the 1980s, it became evident that these measures were not adequate either. Regardless of the education plans of the government, the youth finished upper secondary schools in greater numbers and wanted to continue to higher education, and the old higher education system was not able to provide study places for all of them, regardless of the expansion policies.

If the tens of thousands of students aspiring to universities were to enter them, the education system had to be radically changed. In Finland, the reform meant transformation from unitary university to the binary model of higher education. The goal of the new institutions of higher education was both to increase the appeal of a more vocational type of studying, and making the demand for the theoretical education provided by universities more reasonable. From the perspective of the university institution, and even from a wider perspective, the recent development of higher education may be described as a transition to "business-based universities", "service universities" or "McDonald's universities" (e.g. Rinne 1999; Rinne & Koivula 2005). All these concepts describe the heavy historical change of the social position of higher education, and the twisting of the purposes and methods of the entire higher education towards the direction of production and marketing.

2. Persistent Social Inequality of University Studies[4]

Even if universities in Finland have turned into mass higher education institutions, access into universities is still difficult in the 2000s. The scantiness of study places in relation to the number of applicants means heavy competition, as a result of which approximately four out of five applicants are annually left without the desired study place.

Historically, studying at the university was a natural privilege reserved for the few members of the upper class. It was only along with the baby boomers that the possibility of a higher education became available for the larger popu-

lation groups. When two out of three members of an age group are reserved a higher education study place, staying outside higher education has become a "sign of failing or character that needs to be specially explained, justified or excused", at least in middle class circles (Trow 1974, 63).

The massification of any level of education usually results in the specialization of the higher levels. When higher education degrees become more common, the value of basic education lessens and the focus of the competition moves to university post-graduate studies. The routes leading to the top-rated elite are transformed once and again, and only the chosen few are able to find them. The metaphor of David Riesman (1956) is excellent. He describes the higher education system as a snake-like creature, led by selected top-rated institutions as a head, followed by the struggle of trying to keep up with the head, and then the battle against hibernation in the tail. (cf. Kivinen & Rinne 1995a.)

As welfare states become stronger, it is generally believed that social mobility increases, the hereditary descent of professions decreases, and higher education opens to the children of all social classes. The effects of social origin are expected to decrease, because of the availability of university level education at such a price that the low social starting points do not prevent the participation. Plenty of research for and against this thesis of "industrialisation and the decreasing inequality" has been conducted. (Kivinen & Rinne 1995b.)

In the 1980s, when Finland was still enjoying economic growth, the nation could afford offering more resources for higher education, and not much of thought was given to the limitations of education expansion. The university politics of the Finnish welfare state continued the long tradition that had begun after the Second World War. The core of the tradition was social equality and cost-free and public education. However, at the end of the decade, some hesitations on the effects of education on social mobility and especially on the removal of social inequality began to arise. For example, according to the classical studies of Coleman et al. (1966), Jencks (1972), Boudon (1974) and Halsey (1977), it could be suspected that education policies aiming at equality could not eliminate the inequality anchored in other parts of society, for example, in the deep structures of economy and culture.

The deep economic depression of the 1990s, Finland's joining the European Union and the changing political situation at the latest whittled away the socio-politics characteristic to the Nordic welfare state and also the education politics that used to rely on equality.

When we examined the probabilities of the access of children of different social groups to higher education in the turn of the 1990s[5], we discovered that the children of academic fathers had more than 11 times greater chances of accessing higher education than the children of uneducated fathers. In respect to

children of vocationally trained fathers, the children of fathers with higher education are 7 to 8 times more likely to study in higher education institutions. In respect to the children of fathers with vocational college diploma, the relation is nearly tri-fold. (Kivinen & Rinne 1995b.)

The results of examining socio-economic background and the capital for education are similar, which is natural, as the socio-economic status and educational level of fathers overlap. The children of upper white-collar employee fathers had nearly 8 times greater chances of accessing higher education than the children of employees and 3 times greater than the children of lower white-collar employees. The likelihood of the children of lower white-collar employees to study in an institute of higher education is 2.5 times greater than that of the children of workers.

This examination has been lately continued also to cover years 1995 and 2000. The following figure presents the change in the likelihood of children's higher education studies in 1980, 1985, 1990, 1995, and 2000, when comparing the children of fathers with higher education to the children of workers (=1.00).

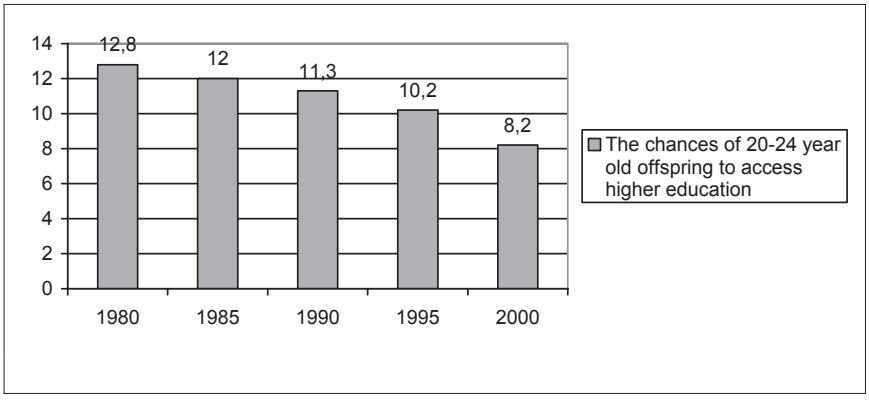


Figure 2. The likelihood of higher education of 20–24 year olds (odds ratio) in 1980, 1985 and 1990, if fathers have degrees in higher education (compared to fathers with only basic education =1.00), and 1995 and 2000, if one of the parents has a degree in higher education (compared to a family with parents who have no higher education degrees = 1.00) (References: Kivinen & Rinne 1995a; Kivinen, Ahola & Hedman 2001; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007; Rinne & al. 2008.)

The figure clearly shows that inequality has decreased slowly among the university students in Finland. Even in 1980, the children of parents with higher education were nearly 13 times more likely to study in university, whereas 20 years later, the similar probability was approximately eightfold. Therefore,

inequality has slowly decreased with the massification of higher education, but has not been eliminated entirely.

When the elite status of higher education institutions was examined in 1990, the Finnish higher education institutions differed clearly from each other. When measured by the socio-economic status of fathers, the capital's Helsinki University of Technology was clearly the most elite higher education institution. Over half of the students' fathers were upper white-collar employees. It was soon followed by the Helsinki School of Economics and the school of Swedish speaking entrepreneurs, the Swedish School of Economics and Business Administration, both in which nearly half of the fathers were upper white-collar employees. A considerable number of the fathers were entrepreneurs.

The students of art universities were also from homes with a relatively high social status. Nearly a half of the students of Sibelius Academy and slightly less of the students in Theatre Academy had a father with upper white-collar employee status. Sibelius Academy had the smallest number of children of employees. The elite institutions of art were followed from a short distance by the University of Helsinki, in which slightly over 40% of the students had upper white-collar employee fathers. The smallest number of children of upper white-collar employees (only 20%) and the highest number of children of blue-collar workers (21%) could be found among the students of the University of Joensuu. They were followed by the Universities of Jyväskylä and Lapland, the Universities of Oulu and Kuopio and the Lappeenranta University of Technology.

The higher education institutions were classified as elite schools (over 50% with father with higher education degree), comparatively elite schools (40–49%), comparatively popular in nature (30–39%) and popular in nature (less than 30%). The Helsinki University of Technology, Sibelius Academy, Theatre Academy and the Helsinki School of Economics were elite institutions of higher education. Eight of the schools that were classified as most elite schools were from the Helsinki metropolitan area. The only actual university among these schools was the University of Helsinki. Two universities of northernmost Finland (Oulu and Lapland), one from Northern Karelia (the University of Joensuu), and the University of Jyväskylä in Central Finland were classified popular in nature and at the lower end of the scale. The status of universities in Lapland and Joensuu is explained primarily by regional factors, the status of Jyväskylä on the other hand by the statuses of scientific fields.

The long historical tradition is that the doctors and lawyers in Finland are recruited from the class of highly educated experts. In 1990, roughly half of the students of medicine and law had a father with a higher education degree, and roughly one fourth of the students had a father with only basic education. In addition, sport sciences of the University of Jyväskylä were rated high in the comparison. Nearly 40% of the students' fathers had a higher education degree.

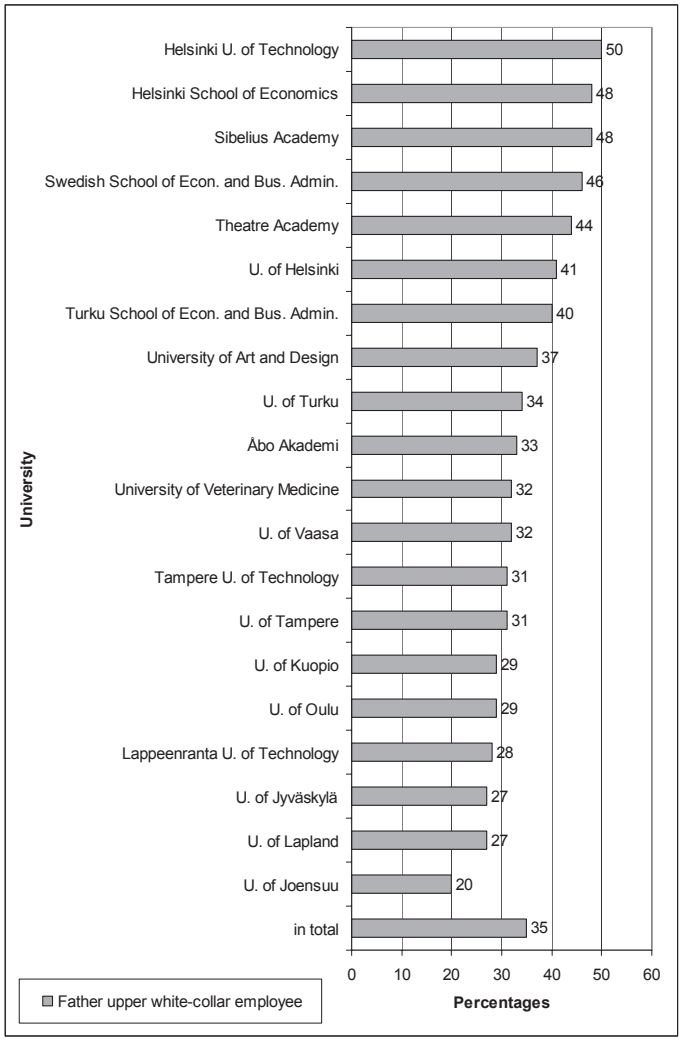


Figure 3. The percentage of all students between 20 and 24 years of age with upper white-collar employee fathers by universities in 1990. (Source: Kivinen & Rinne 1995b.)

Students of translation studies stood out as the extreme of low educational background. Only less than one fifth of them had a father with higher education and approximately half of them had a father with only basic education. Another distinctive group with low educational background were students studying to become class teachers. Under one fourth of them had a father with higher

education degree, and respectively, 40% with only basic education. Other students of education came also close to these groups, as only roughly one fourth of their fathers had a higher education degree.

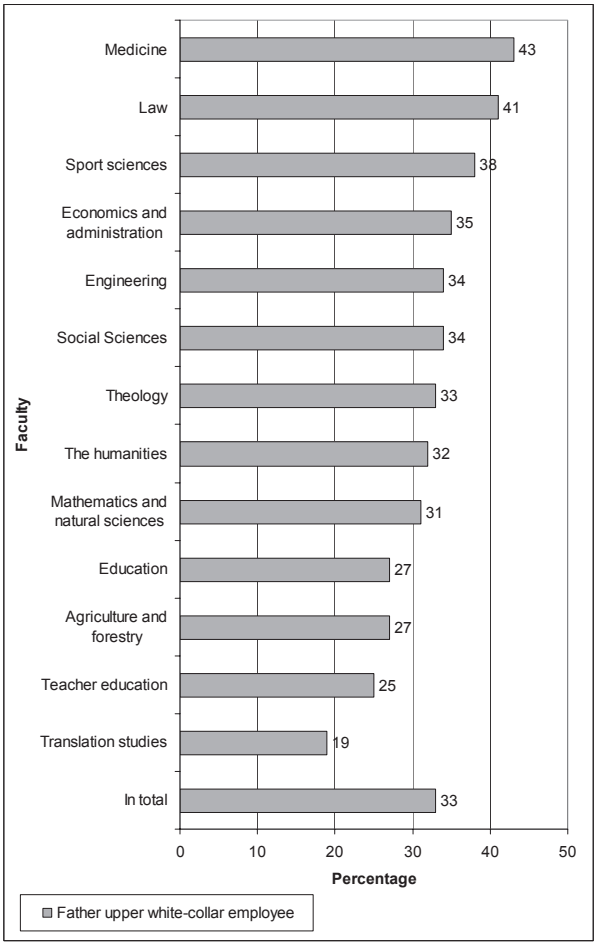


Figure 4. The percentage of all students between 20 and 24 years of age with upper white-collar employee fathers by faculties in 1990 (Kivinen & Rinne 1995b).

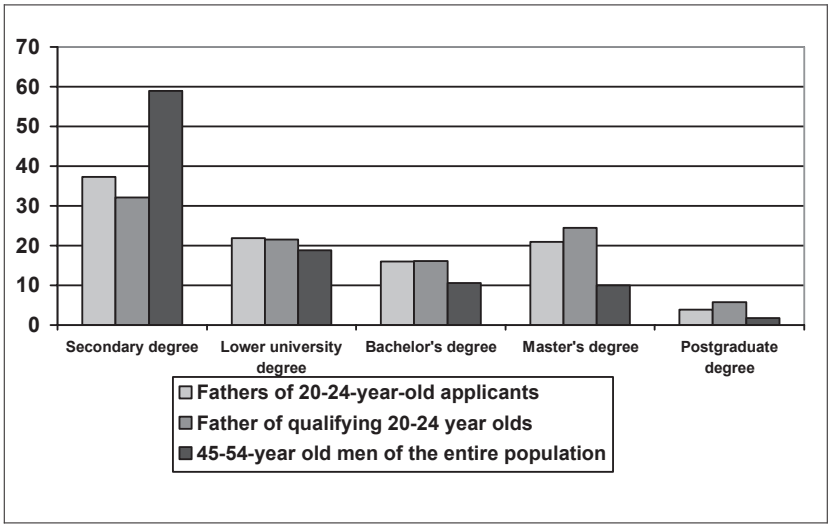
What is the situation of inequality and elitism in the beginning of the 21st century, as the university politics of Finland has taken a bigger step towards the politics of higher education of the European Union, and simultaneously, further from the desire for equality of the Nordic welfare state model?

3. Inclusion and Exclusion in University in the 2000s

When examining the people being recruited into universities in the 2000s, the education still seems to be passed on from one generation to the next. The social status, education level and wealth of a family are reflected in the future social status of the children. The general tendency still is: the higher educated a family the children are from, the higher education the children will have. The probability of being highly educated increases significantly with the level of parents' education. Both the education levels of father and mother have similar effect, but the effect of mother's education is slightly higher. (Myrskylä 2009).

In Finland, the education level of women is clearly higher than that of men.

The following figure shows applications and qualification to universities in Finland in the first half of the 2000s classified after the socio-economic background of parents. In the figure, applying and qualifying is compared to the demographics based on the expected age level of parents.

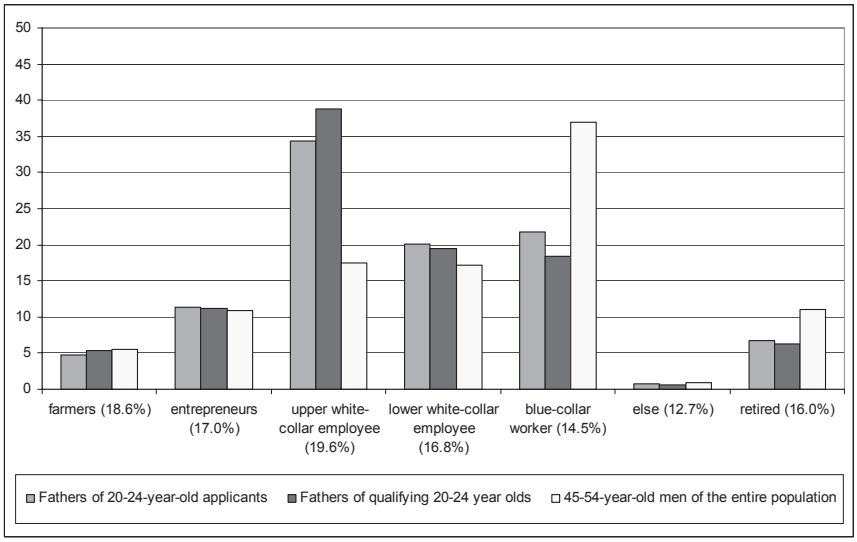


Qualifying to university classified after the education level of father: $\chi^2(5) = 155{,}290$; $p = 0{,}000$

Figure 5. The highest degree of fathers of the 20-24-year-olds who applied and qualified to universities[6], the acceptance percentage (in parentheses) in 2003, and the highest degree of all 45-54-year-old men in 2000 (source: Pajunen 2008). The results of the applying and qualifying are based on sample material (Rinne et al. 2008)

As Figure 5 shows, the differences between groups are significant. Approximately one fourth of accepted students and one fifth of applicants are children of fathers with master's degree, whereas they comprise only one tenth of the entire population. The situation is rather similar among children whose fathers have bachelor's or doctoral degrees. The overrepresentation of well-educated families in universities is evident. Correspondingly, the underrepresentation of children of fathers with maximum of secondary degree is equally evident, as their number is nearly 60% among the entire population, but under one third among candidates qualified to universities and roughly one third among university applicants.

The corresponding clear differences can also be seen when examining the socio-economic background of the candidates who have applied and qualified to universities.



Entrance qualification to universities by the socio-economic status of fathers:

$\chi^2(7) = 87{,}788;\ p = 0{,}000$

Figure 6. The socio-economic status of fathers of candidates between 20 and 24 years of age who applied or qualified to universities, and the qualification percentage (in parentheses) and the socio-economic status of men between 45 and 54 in 2000 (source: Tilastokeskus 2003). The results of the applied and qualified students are based on sample material.

Nearly 40% of the university qualifiers and over one third of the applicants were children of upper white-collar employees, whereas they constituted approximately one sixth of the entire population. Also the children of lower white-collar employees were somewhat overrepresented. The underrepresentation of children of blue-collar workers is extremely evident, since they constituted only one sixth of the qualifiers and only a bit over one fifth of the applicants, whereas they comprise nearly 40% of the entire population.

Figures 5 and 6 above also clearly show that the higher the family education level and socio-economic status, the easier it is for all applicants to enter universities. The following figures show how the father's education affected the success of the child in university entrance exams, *i.e.* the qualification of these children in respect to other applicants.

At first, we examine university qualifications by the fathers' level of education.

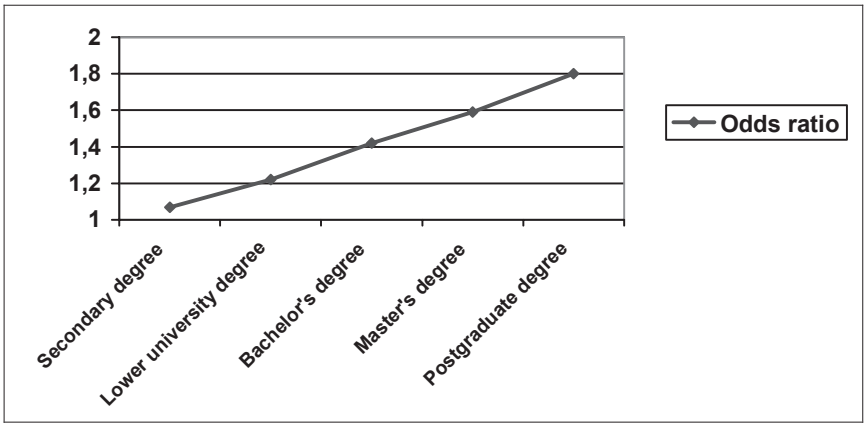


Figure 7. The likelihood of qualifying classified after father's education. Compared to father with basic education only = 1.00

The figure shows that the children of fathers with doctoral degrees are nearly twice more likely to pass university entrance exams than the children of fathers with basic education only. The figure clearly shows that the higher the fathers' education, the better the chances of qualifying. The children of fathers with higher education are 1.6 times more likely to be accepted into university than the children of fathers with basic education only.

Also the socio-economic status of the father has a clear, if not as clear a connection to the qualifying to university.

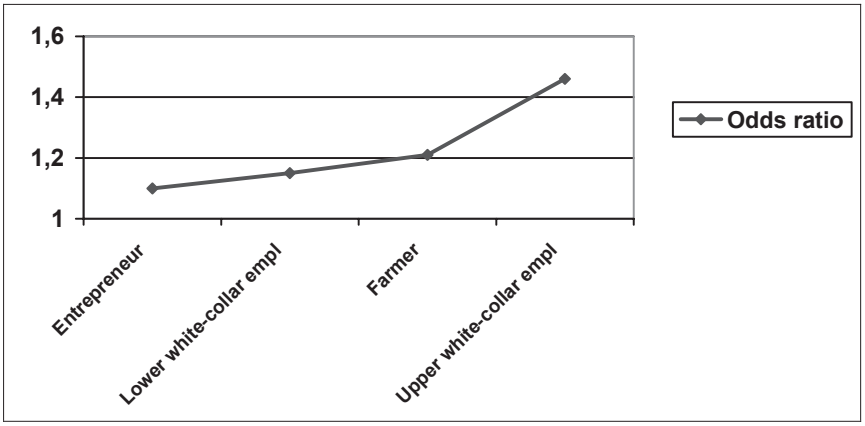


Figure 8. The effect of the father's socio-economic status on the likelihood of the applicant's qualification. Compared to candidates with worker status = 1.00

Among all applicants, qualifying to universities is easiest for the children of upper white-collar employees. Their likelihood to succeed is approximately 1.5 times higher than that of the blue-collar worker fathers' children.

In Finland, succeeding in university entrance exams is also connected to the family's place of residence and the applicant's gender. The probability of applicants living in cities is 1.14 times higher than the applicants living in remote areas. It is easier for men, on the other hand, to be accepted into universities than women, since the probability of their qualifying is 1.14 times higher than women's. If the applicant's father has finished upper secondary school, the probability is 1.3 times higher compared to those whose fathers do not have an upper secondary degree. (Nori 2009).

Even in the 2000s, also different scientific disciplines are unequal in respect to the socio-economic family background of applicants. The children of highly educated families strive and succeed in qualifying to study, above all, engineering, economics, arts, and agriculture and forestry. The children of well educated families are overrepresented also in sciences, law, and medicine. This is illustrated in Figure 9.

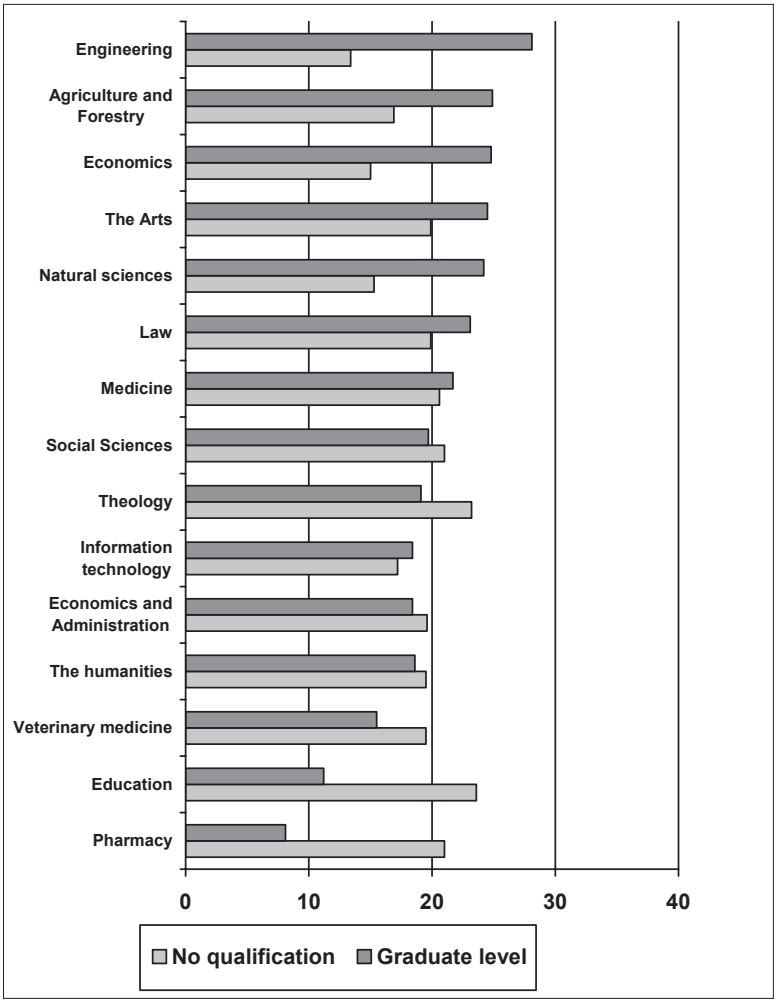


Figure 9. Level of vocational education of university applicant's fathers in 2003, by disciplines

Nearly one fourth of the engineering, agriculture and forestry, economics, arts, and sciences applicants are children of fathers with higher education degree. Despite the heavy expansion of higher education, these scientific fields can be still considered rather elite fields in Finland. Correspondingly, the children of highly educated families rarely apply to study education or pharmacy, because only one tenth of the applicants' fathers have master's degrees.

Still in the 2000s, the elitism or "popular nature" of scientific disciplines is detectable in the socio-economic background of applicants in each discipline. From this perspective, the differences are even clearer, as Figure 10 shows.

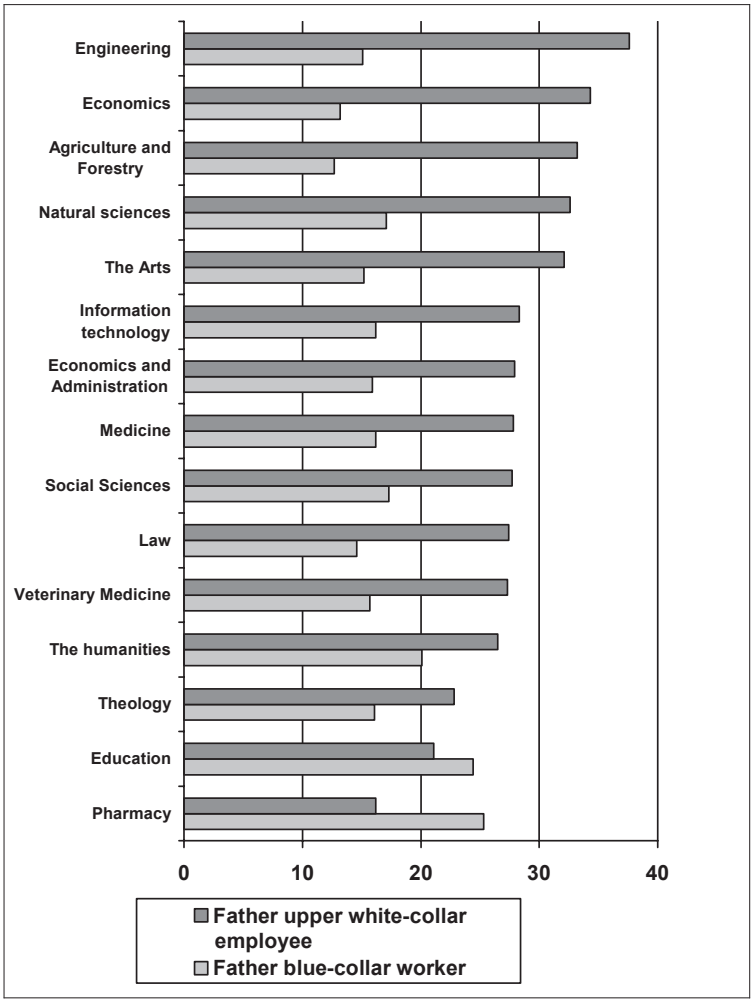


Figure 10 Socio-economic statuses of university applicant's fathers in 2003, by disciplines

The fathers of engineering applicants consist of nearly 40% of upper white-collar employees. Approximately one third of the applicants of economics, forestry and agriculture, sciences, and arts are children of upper white-collar

employee fathers. These disciplines also constitute the elitist top of the Finnish university institution. Again, the most popular in nature disciplines are education and pharmacy, in which the proportion of blue-collar worker fathers comprise approximately one fourth.

Also Finnish universities can be distinguished by their elite vs. popular nature. In this respect, the educational background of students' families is illustrated in Figure 11.

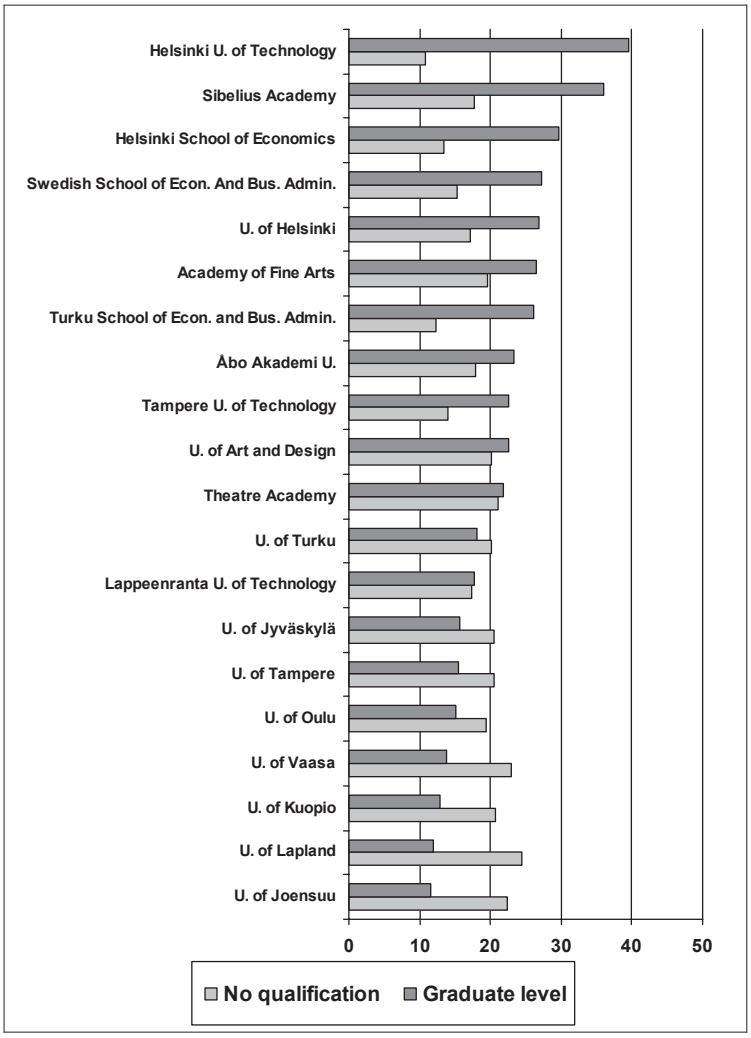


Figure 11 Level of vocational education of university applicant's fathers in 2003, by universities

The most elitist universities are the Helsinki University of Technology, and Sibelius Academy, which offers the highest education in music. In these universities, approximately 40% and 35% of the applicants fathers have a higher education degree. The children of highly educated families also applied to the Helsinki School of Economics (30%). They were followed by the following schools with slightly greater proportions than one fourth each: the Swedish School of Economics and Business, the University of Helsinki, the University of Art and Design Helsinki and the Turku School of Economics and Business Administration. Besides the Turku School of Economics and Business Administration, all of the seven most elite schools in Finland are located in the capital Helsinki, and correspondingly, all the more popular in nature universities are located in the sparsely populated remote areas. The University of Joensuu, situated in Eastern Finland, has the lowest status of educational background, and it is followed by the University of Lapland in Northern Finland, the University of Kuopio in Eastern Finland, the University of Vaasa on the eastern coast and the University of Oulu in Northern Finland. In all of them, only slightly below one third of the applicants' fathers have master's degree.

The following figure shows the socio-economic background of applicants to different universities (Figure 12).

As expected, the Helsinki University of Technology, Sibelius Academy, the Finnish and Swedish Schools of Economy in Helsinki are among the most elite schools. Slightly above or below 40% of the applicants' fathers are upper white-collar employees and only a little less than 10% are blue-collar workers. Correspondingly, the universities of sparsely populated remote areas are the most popular in nature. The students of the Universities of Lapland, Kuopio and Joensuu are even less frequently children of upper white-collar employees than children of blue-collar workers.

4. Conclusions

In Finland, like the rest of the world, embarking on academic studies in universities has always been easier for the children of upper social classes and higher educated families than other families. The differences, however, have narrowed down over the years. Three decades ago, in 1980, the likelihood of the children of highly educated families to end up in universities was approximately 13 times higher than that of the children of families with only basic education, whereas in the 2000s, it is only 8 times higher. Also among applicants, it is still evidently easier for the children of highly educated families to qualify to universities than the children of families with low education level.

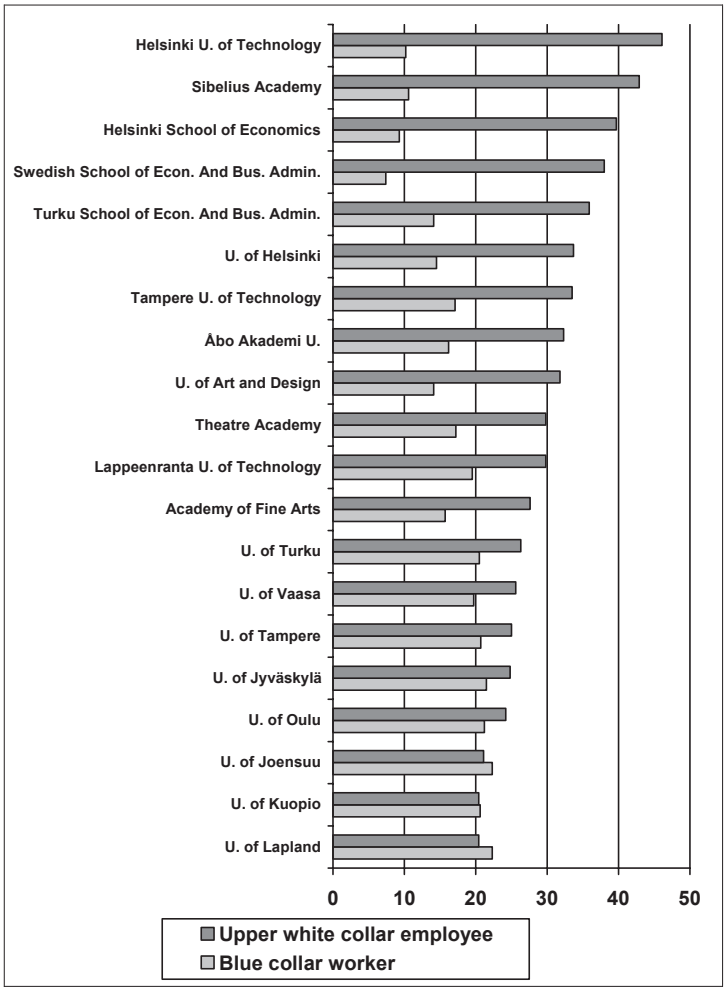


Figure 12 Socio-economic statuses of university applicant's fathers in 2003, by universities

In Finland, the university applicants have more increasingly been over 25-year-old adults. Both the young and adult applicants come from different backgrounds and situations in life, which also has a significant effect on being selected as a student. The acceptance procedures favour those fortunate. For adult applicants, previous degrees, greater income and higher professional status increase the likelihood of qualifying. In contrast, the fathers' higher education and socio-economic status clearly increases the young applicants'

likelihood of qualifying to universities. A great proportion of the adult applicants have the goal of increasing their already relatively high education level. The university selection favours men: over 25 year old men have the greatest and women under 25 years of age the smallest probability of qualification. (Rinne et al 2008).

In other words, the inequality of education opportunities has remained persistent even in Finland, since the children in families with higher education are, on the average, 8 times more likely to be accepted into universities than the children in families with secondary degrees or less. Even of all the university applicants, the similar ratio is 1.5. In addition, it is noteworthy that the university institution is not one common and undivided field of education, not even in Finland. Inequality is still clearly evident in the analysis of scientific disciplines, universities and training programmes, as the university as an institution segments more and more in fields of higher and lower statuses. These facts are not reversed by the research results that show that inequality has decreased during the past decades, for example, because of Nordic countries' and Finland's education policies that emphasise equality or many other factors associated with social changes.

From the perspective of social inequality of education, one central result is that after higher education has expanded considerably in Finland, the persistent social inequality of education manifests, above all, in the self selection absorbed in the population and its educational preferences. The number of children of academic families being selected into universities is manifold if compared with the children of non-academic families, whereas the ratio in the actual institutional process of university selection, the university entrance exams, is only 1.5. In this sense, the doors of university are not extremely tightly shut for the members of lower social classes in terms of the institutional selection if they find their way to knock on the door. The choice of whether to apply into university is based on tendencies adopted already during basic education – on natural tendencies that depend on the family background.

Σημειώσεις

[1] See: articles Rinne, R. (2002): Binaarimallista Bolognan tielle, and Rinne, R (2005): Ylipistopolitiikan muutos ja aikuisten opiskelumahdollisuudet.

[2] In the world's most populated countries, China and India, over five million people already attend higher education programmes.

[3] Originally, Trow classified universities as elite universities (below 5% of an age group), mass higher education institutions (20–30%) and universal higher education institutions (above 30%). In the beginning of the 1970s, he estimated that higher education would expand towards the universal stage.

[4] The Chapter is partly based on the following articles: Kivinen & Rinne (1995a): Korkeakoulutuksen kastijako, and Kivinen & Rinne (1995b): Koulutuserojen pysyvyys, and the report by Kivinen & Rinne (1995c): Koulutuksen periytyvyys.

[5] The calculations are based on a logical regression model, in which the explanation of the explaining factors is estimated in a so-called logarithm of odds. The odds could also be explained as the "betting ratio". They describe, for example, how many times higher the "likelihood" of the children of fathers with higher education degrees is to access higher education institutions compared to the corresponding "likelihood" of children of uneducated fathers.

[6] The group "basic education or unknown" are not included in this graph.

References:

Altbach, P. G. 2002. Differentiation Requires Definition. International Higher Education 26/2002, 2–3.

Altbach, P. G. 1999. The Logic of Mass Higher Education. In I.Fägerlind, I. Holmesland & G. Strömqvist (eds.) Higher Education at the Crossroads. Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education, Studies in Comparative and International Education 48.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Boudon, R. 1974. Education, Opportunity and Social Inequality. New York: Wiley.

Clark, B.R. 1996. Diversification of Higher Education: Viability and Change. In V. Lynn Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne (eds.) The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education. Issues in Higher Education. Oxford: Pergamon Press for International Association of Universities, 16-25.

Clark, B.R. 1983. The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley: University of California Press.

Coleman, J. et al. 1966. Equality of Educational Opportunity. Washington, C.D.: U.S. Government Printing Office.

Flexner, A. 1930. Universities. London: Oxford University Press.

Halsey, A.H. 1977. Heredity & Environment. London: Methuen.

Jencks, C. 1972. Inequality. New York: Basic Books.

Kivinen, O. Ahola, S. Hedman, J. 2001. Expanding Education and Improving odds. participation in Higher Education in Finland in the 1980s and 1990s. Acta Sociologica 44 (2), 171-181.

Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2007. From Elite Universalism to Mass Higher Education. Acta Sociologica 50 (3), 231-248.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995a. Korkeakoulutuksen kastijako. Janus 3 (2), 97-116.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995b. Koulutuserojen pysyvyys. Sosiologia 32 (2), 90-95.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995c. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Koulutus 1995: 4. Tilastokeskus.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.

Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Tampere: Hanki ja jää.

KOTA-database. KOTA-tietokanta. Opetusministeriö. (http://kotaplus.csc.fi:7777/online/Etusivu.do ->Tietokantahaku) (luettu 21.8.2007.)

Myrskylä, P. 2009 Koulutus periytyy edelleen. Hyvinvointikatsaus 1/2009, 24-29.

Pajunen 2008.

Rinne, R. 2005. Yliopistopolitiikan muutos ja aikuisten opiskelumahdollisuudet. Teoksessa L. Koski & M. Sabour (toim.) Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä – Searching for the Meaning of Education and Culture. Joensuu: Joensuu University Press, 193-213.

Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa J-P. Liljander (toim.) Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 80–106.

Rinne, R. 1999. The Rise of the McUniversity. In I.Fägerlind, I. Holmesland & G. Strömqvist (eds.) Higher Education at the Crossroads. Stockholm: Stockholm University, Institute of International Education, Studies in Comparative and International Education 48.

Rinne, R, Haltia, N., Nori, H. & jauhiainen, A. 2008 Yliopiston porteilla. Aikusite ja nuoret hakijat ja sisäänpääsеet 2000-luuvun alun Suomessa.

Rinne, R. & Koivula, J. 2005. The Changing Place of Higher Education and a Clash of Values. The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. Higher Education Management & Policy 17 (3), 91–124.

Ritzer, G. 1999. The McDonaldization Thesis. London: Sage.

Ritzer, G. 1993. The McDonaldization of Society. Thousand Oaks: Pine Forge Press.

Slaughter, S. & Lesley, L.L. 1997. Academic Capitalism. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Tilastokeskus 2003. Korkeakouluihin hakeneet ja hyväksytyt 2002. Koulutus 2003: 1.

Tilastokeskus 2005. Oppilaitostilastot 2005. Koulutus 2005:3.

Trow, M. 1974. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education. Paris: OECD, 51–104.

Välimaa, J. 1997. Integraatio, differentaatio ja Clarkin kolmio. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Korkeakoulutus kolmiossa: näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Williams, B. 1978. Systems of Higher Education. Australia. New York: International Council for Educational Development.

Wittrock, B. 1985. Dinosaurus or dolphins? In B. Wittrock & A. Elzinga (eds.) The university research system. University of Stockholm. Studies in higher education in Sweden 5. Stockholm.

Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία: εισαγωγή, φοίτηση, προοπτικές*

Walburga Katharina Freitag

1. Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί κανείς να προσεγγίσει το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η οπτική του παρόντος κεφαλαίου θέλει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση να συνδέεται στενά με τα ζητήματα εκείνα που διαμορφώνουν τη διαρθρωτική (structural) και την κοινωνική (social) κινητικότητα[1]. Οι κοινωνιολόγοι κάνουν συνήθως διάκριση ανάμεσα στην διαρθρωτική κινητικότητα, τις περιπτώσεις δηλαδή που οι πιο πολλές ομάδες του πληθυσμού τα καταφέρνουν σήμερα καλύτερα από ό,τι χτες ή από ό,τι οι γονείς τους μια γενιά πριν, και στην κοινωνική κινητικότητα στις περιπτώσεις δηλαδή που η κοινωνική θέση ορισμένων ομάδων αλλάζει σε σχέση με άλλες.

Κατά τα τελευταία πενήντα χρόνια, η διαρθρωτική κινητικότητα και η σχετική με αυτήν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία έχει αυξηθεί σημαντικά, αλλά σχεδόν καμιά διαφορά δεν παρατηρείται όσον αφορά την κοινωνική κινητικότητα. Μεταξύ των ετών 1993 και 2004 η πρόσβαση φοιτητών, των οποίων οι γονείς ήταν απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι οποίοι στην πλειονότητά τους προέρχονταν από την εργατική τάξη, μειώθηκε από 19% σε 8% στα παραδοσιακά Πανεπιστήμια και από 25% σε 12% στα Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών (UAS). Το 2004 το 45% των φοιτητών στα Πανεπιστήμια και το 30% των φοιτητών στις UAS προέρχονταν από οικογένειες με γονείς πτυχιούχους ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά της περιόδου 1993-94 ήταν 38% και 26% (Heine/Krawietz et al., 2008, για ανάλογα ευρήματα βλ Bargel, 2007). Θα έλεγε λοιπόν κανείς ότι παρατηρείται μια αναβίωση της έννοιας της «κοινωνικής κληρονομιάς» (Bargel, 2007), όπως αυτή

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

επιβεβαιώνεται από τα εν λόγω ερευνητικά δεδομένα, που δείχνουν ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό όσων προέρχονται από αδύναμα οικονομικά στρώματα βρίσκουν τελικά το δρόμο προς την ανώτατη εκπαίδευση.

Η εστίαση στο ζήτημα της διαρθρωτικής κινητικότητας, που ο Beck (1986) αποκάλεσε «φαινόμενο του ανελκυστήρα», συμβαδίζει με τη μετατόπιση που σημειώθηκε στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα στη Γερμανία από τις ταξικές θεωρήσεις σε εκείνες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον και τη διαφορετικότητα, καθώς και με τη μετάβαση από την ποσοτική στην ποιοτική έρευνα[2]. Τα χαμηλά, σε σύγκριση με άλλες χώρες, ποσοστά φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία και οι αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική κινητικότητα είχαν υπογραμμιστεί και κατά το παρελθόν και επαναφέρονται σήμερα στην ατζέντα εν μέρει μέσω των διεθνών συγκριτικών σπουδών (π.χ. OECD, 2003-2008). Τα χαμηλά αυτά ποσοστά, σε συνδυασμό με την εισαγωγή της διαδικασίας της Bologna οδήγησαν σε περαιτέρω αύξηση της πολιτικής πίεσης και ανέδειξαν το ζήτημα της διεύρυνσης της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση σε μείζον πολιτικό διακύβευμα.

Η εισαγωγή (getting in) στην τριτοβάθμια, η φοίτηση σε αυτήν (getting through) και η περαιτέρω πορεία μετά την αποφοίτηση (getting on) έγιναν τα τρία βασικά σημεία αναφοράς στο λόγο για την ανώτατη εκπαίδευση (Osborne/Gallacher et al., 2007: 11). Το κεφάλαιο αυτό θα εστιάσει πρωταρχικά στην περίοδο πριν από την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, στη διαδικασία εισαγωγής και στο ρόλο που μπορεί να παίξουν στην αύξηση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Διαδικασίας της Bologna που αφορούν τη δια βίου μάθηση και την «αναγνώριση της προηγηθείσας μάθησης». Αυτή η τελευταία βρίσκεται ψηλά στην πολιτική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αντιμετωπίζεται ως λύση όχι μόνο για την αύξηση των χαμηλών ποσοστών συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και για την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης. Οι δύο αυτές προτεραιότητες συνδέονται επίσης με το στόχο του Γερμανικού Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας (BMBF) να αυξήσει το ποσοστό συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση στο 40%, να ενισχύσει τη συμμετοχή των μη παραδοσιακών φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση, να βελτιώσει την προσβασιμότητα όλων των κοινωνικών ομάδων σε αυτή, και να ενθαρρύνει την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη[3] .

Σε κάθε περίπτωση, είναι ίσως απαραίτητο να παρουσιαστούν εδώ ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες και τα αποτελέσματα των σπουδών, καθώς η πρόσβαση μπορεί να συνδέεται και με το είδος των σπουδών που προσφέρονται. Για παράδειγμα, υψηλότερα ποσοστά πρόσβασης σε μια υποχρηματοδοτούμενη ανώτατη εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσουν τους φοιτητές σε χαμηλές επιδόσεις, αλλά και σε οικονομικά, κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα.

1.1 Διαφορετικοί δρόμοι προς την ανώτατη εκπαίδευση. Το τέλος των «αδιεξόδων»;

Η κύρια οδός πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα το αποκαλούμενο «σύστημα τίτλων σπουδών». Παρ' ό,τι από το 2004, μετά την 7η τροποποίηση του νόμου για την Ανώτατη Εκπαίδευση του 2004, ισχύει μια νέα πολιτική πρόσβασης, σύμφωνα με την οποία τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τους φοιτητές τους, οι βασικοί κανονισμοί πρόσβασης περιγράφονται στο Νόμο Πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση του 2007. Σύμφωνα με το νόμο αυτό η «επιτυχής ολοκλήρωση μιας σειράς μαθημάτων της σχολικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών για την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση» τους παρέχει το «δικαίωμα να ακολουθήσουν τον κύκλο ανώτερων σπουδών που επιθυμούν» (2007:11).

Γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αναμφίβολα, ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ο εξαιρετικά επιλεκτικός τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένη η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Γερμανία. Από τους υπάρχοντες πέντε διαφορετικούς τύπους σχολείων, ήτοι το σχολείο ειδικής αγωγής (Sonderschule), το επονομαζόμενο βασικό σχολείο (Hauptschule), το μέσο σχολείο (Realschule), το ενιαίο σχολείο (Gesamtschule) και το Γυμνάσιο (Gymnasium), οι τέσσερις παρέχουν απολυτήρια που είναι όμως διαφορετικά μεταξύ τους. Το 2004 οι συνολικά 1.256.381 απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατανέμονταν ως εξής: χωρίς απολυτήριο ήταν το 6,54% ή 82.212 μαθητές, με απολυτήριο του βασικού σχολείου 22,93% ή 288.124 μαθητές, με απολυτήριο του μέσου σχολείου 39,73% ή 499.140 μαθητές, με Απολυτήριο Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης το 9,82% ή 123.396 μαθητές και με Abitur, τον τίτλο που αποτελεί το διαβατήριο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, το 20,97% ή 263.509 μαθητές, (σε σύνολο 1.256.381 μαθητών) (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν μόνο οι απόφοιτοι του Γυμνασίου και του Ενιαίου σχολείου. Το Απολυτήριο Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αποκτάται κυρίως στα επαγγελματικά σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να χορηγείται και από το γυμνάσιο ή το ενιαίο σχολείο, αν ο μαθητής αποφασίσει να ολοκληρώσει την εκπαίδευσή του ένα χρόνο νωρίτερα από το κανονικό. Με βάση τους παραπάνω αριθμούς, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι μόνο το 30% του συνόλου των μαθητών έχει τελικά τη δυνατότητα πρόσβασης σε κάποιο από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Επαγγελματική δευτεροβάθμια και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παράλληλα με αυτό το πενταπλό σύστημα σχολείων υπάρχουν μερικής φοίτησης επαγγελματικά σχολεία καθώς και επαγγελματικά σχολεία που ανήκουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές που διαθέτουν ένα «μέσο επίπεδο εκπαίδευσης» (μετά από δέκα χρόνια σχολικής φοίτησης), και οι οποίοι έχουν πιστοποίηση στην επαγγελματική εκπαίδευση (στο δίκτυο φοίτησης-μαθητείας ή πλήρους φοίτησης), αν προσθέσουν ακόμη έναν χρόνο σπουδών (τον επονομαζόμενο δωδέκατο χρόνο) αποκτούν επίσης το Πιστοποιητικό Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ο αριθμός των μαθητών που αποφοιτούν με αυτό τον τύπο πιστοποίησης αυξήθηκε σύμφωνα με την Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία από 5,3% το 1980 σε 13,5% το 2007 (Statistisches Bundesamt, 2007: 109).

Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τους Allmendinger και Aisenbrey (2005) χαρακτηρίζεται για τον υψηλό βαθμό διαστρωμάτωσης και τυποποίησής του. Διαστρωμάτωσης γιατί κατά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια μόνο το ένα πέμπτο έως το ένα τρίτο περίπου των μαθητών είχε απευθείας πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Και τυποποίησης γιατί τα εξεταστικά στάνταρντς, οι σχολικοί πόροι και η ποιότητα παραδοσιακά θεωρούνται ότι είναι ομοιόμορφα για όλα τα σχολεία του ίδιου τύπου[4].

Το τέλος των αδιεξόδων;

Ο συνδυασμός «μέσου επιπέδου εκπαίδευσης» και μαθητείας, που αποτελεί το δυνατό σημείο των αποφοίτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, δε δίνει το δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Στα περισσότερα όμως κρατίδια από τη δεκαετία του 1990 και μετά, σύμφωνα με την απόφαση της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού (Kultusministerkonfer enz, KMK) το Μάρτιο του 2009, ο κάτοχος πιστοποιητικού επαγγελματικής εκπαίδευσης που έχει τρία χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, μπορεί να δώσει εξετάσεις για την εισαγωγή του στην ανώτατη εκπαίδευση. (Eignungsfestste llungsverfahren).

Ακόμη περισσότερο επαναστατικό είναι το γεγονός ότι η εν λόγω απόφαση δίνει στον κάτοχο του πιστοποιητικού υψηλής περαιτέρω εκπαίδευσης το δικαίωμα πρόσβασης σε όλους τους τύπους των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και σε όλα τα κρατίδια (allgemeine Hochschulzugangsberechtigung) (KMK, 2009). Από τη στιγμή όμως που το δικαίωμα αυτό καθορίζεται από τα κρατίδια[5], η νέα αυτή πολιτική πρέπει να ενσωματωθεί στους ομοσπονδιακούς νόμους για την ανώτατη εκπαίδευση. Η Κάτω Σαξονία και η Έσση είχαν εφαρμόσει μια παρόμοια πολιτική ήδη από το 2006, η οποία όμως οδήγησε σε έντονες διαμαρτυρίες, όπως από το Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης για

παράδειγμα. Στη Γερμανία ο προαναφερθείς τρόπος πρόσβασης αποτελεί τον «τρίτο δρόμο της εκπαίδευσης» (Wolter, 2000:49). Κατά τα τελευταία δέκα χρόνια, λιγότερο από 1% όλων των μαθητών εισήχθησαν σε κάποιο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης με αυτόν τον τρόπο.

Αν εξετάσουμε διαχρονικά το γενικό ποσοστό των μαθητών οι οποίοι αποκτούν το πιστοποιητικό που τους επιτρέπει πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, θα παρατηρήσουμε ότι αυτό[6] έχει αυξηθεί από 22,2% το 1980 σε 37,2% το 2000 και σε 44,5% το 2007 (Statistisches Bundesamt, 2007: 109).

1.2 Ποια είναι η ταυτότητα της ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία; Ποιοι είναι οι φοιτητές;

Το 89% των φοιτητών στα γερμανικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν γερμανικό διαβατήριο και το 11% διαβατήριο κάποιας άλλης χώρας του κόσμου. Όπως επισημάνθηκε και στην αρχή, ο φοιτητικός πληθυσμός φαίνεται ακόμη περισσότερο ομοιογενής σήμερα από ό,τι δέκα χρόνια πριν. Το Εθνικό Προφίλ της Γερμανίας (HIS, 2008) φανερώνει με εντυπωσιακό τρόπο ότι η εκπαίδευση των γονιών παίζει βασικό ρόλο στη σχολική επίδοση των παιδιών γενικά και στην πρόσβασή τους στην ανώτατη εκπαίδευση ειδικότερα. Το 2005, ένα παιδί του οποίου ο πατέρας ήταν ο ίδιος απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης είχε διπλάσιες πιθανότητες εισαγωγής σε ένα τύπο σχολείου που παρέχει στους αποφοίτους του το δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, από ό,τι ένα παιδί του οποίου ο πατέρας δεν ήταν πτυχιούχος ανώτατης εκπαίδευσης. Στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, η αρχική αυτή κοινωνική ανισορροπία επιδεινώνεται περαιτέρω. 83 από τα 100 παιδιά με πτυχιούχους γονείς και δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, επιλέγουν τελικά το δρόμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, μόνο 23 από τα 100 παιδιά μη πτυχιούχων γονιών κάνουν την ίδια επιλογή. (HIS, 2008: 47). Η αμφιταλάντευση κατά τη λήψη της σχετικής απόφασης – τα υπέρ και τα κατά της εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση – από τα παιδιά μη πτυχιούχων γονιών και ο επιλεκτικός τρόπος εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση επηρεάζουν καθοριστικά την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού και εξηγούν εν μέρει γιατί οι φοιτητές από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο υπερ-εκπροσωπούνται. Εξωγενείς παράγοντες όπως η χρηματοδότηση και οι προοπτικές που διασφαλίζει ένα πρόγραμμα σπουδών επηρεάζουν περισσότερο τους φοιτητές που προέρχονται από την εργατική τάξη παρά τους φοιτητές με πτυχιούχους γονείς. Οι τελευταίοι αποφασίζουν να στραφούν προς την ανώτατη εκπαίδευση πολύ νωρίτερα και εμμένουν στην απόφασή τους αυτή (Bargel, 2007: 5).

Ας ρίξουμε μια ματιά και σε μερικούς ακόμα σχετικούς δείκτες. Τη δεκαετία του 1960 την περιορισμένη γυναικεία συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση περιέγραφε με τρόπο συμβολικό το στερεότυπο των «καθολικών κοριτσιών από την επαρχία». Η κατάσταση αυτή έχει πλέον αλλάξει εντελώς. Τα κορίτσια που αποκτούν το δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σήμερα περισσότερα (53% κορίτσια, 47% αγόρια, Heine/Spangenberg et al., 2008). Το 49% του φοιτητικού πληθυσμού είναι γυναίκες. Ειδικότερα το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-07, η πλειονότητα των πρωτοετών φοιτητών στα πανεπιστήμια ήταν γυναίκες (σε ποσοστό 54%). Αντίθετα, οι πρωτοετείς στα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών ήταν στην πλειονότητά τους άνδρες (σε ποσοστό 63%). Παρόλα αυτά, το ζήτημα της σχέσης φύλου και πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση παραμένει ανοιχτό. Αν εξετάσουμε τα σημερινά ποσοστά πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση από αποφοίτους με πιστοποιητικό ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί παρά να αναγνωρίσουμε ότι δύο είναι οι θεμελιώδεις παράγοντες που διαμορφώνουν την απόφαση για συνέχιση ή μη σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση: ο τύπος ιδρύματος όπου αποκτήθηκε το πιστοποιητικό-διαβατήριο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και το φύλο. Και οι δύο παράγοντες συναρτώνται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα κορίτσια και τα αγόρια που έχουν αποκτήσει τον τίτλο εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση από το γενικό σχολείο είναι πιο πιθανό να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση από ό,τι οι μαθητές που σπούδασαν σε επαγγελματικά σχολεία πλήρους φοίτησης. Από τους αποφοίτους δε των πλήρους φοίτησης επαγγελματικών σχολείων, τα αγόρια είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν στην ανώτατη εκπαίδευση από ό,τι τα κορίτσια (62% και 42% αντίστοιχα) (Heine/Spangenberg etal., 2008). Από την άλλη, οι απόφοιτοι των πλήρους φοίτησης επαγγελματικών σχολείων με δικαίωμα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν το χαμηλότερο ποσοστό πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση (ό.π.). Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι απόφοιτοι αυτοί στοχεύουν κυρίως στο να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα τους επιτρέψει να μπουν στην αγορά εργασίας, κι όχι να αποκτήσουν δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Γερμανοί φοιτητές με επαγγελματική κατάρτιση[7] που αποκτήθηκε πριν από την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση

Το δίκτυο πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση στη Γερμανία έχει γίνει πλέον δαιδαλώδες. Ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών, που είναι συγκριτικά μεγαλύτερος από ό,τι σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προέρχεται από την επαγγελματική εκπαίδευση. Το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού

έτους 2005-06 περίπου 70.000 από τους νεοεισαχθέντες στην ανώτατη εκπαίδευση φοιτητές(σχεδόν το 25% δηλαδή όλων των Γερμανών πρωτοετών φοιτητών) ήταν κάτοχοι αναγνωρισμένων από το κράτος επαγγελματικών τίτλων σπουδών, που είχαν αποκτήσει ύστερα από φοίτηση είτε στο διμερές σχολικό σύστημα είτε στις επαγγελματικές σχολές υγείας. Αν μάλιστα εξετάσουμε τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ Πανεπιστημίων και Σχολών Εφαρμοσμένων Επιστημών σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εμπειρία των φοιτητών τους, θα διαπιστώσουμε ότι το 12% των πανεπιστημιακών φοιτητών και το 51% όσων φοιτούν στις σχολές εφαρμοσμένων επιστημών έχουν ολοκληρώσει τέτοιους κύκλους επαγγελματικής κατάρτισης. Από τη στιγμή βέβαια που γνωρίζουμε ότι η απόκτηση του πιστοποιητικού ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί τη συνήθη οδό πρόσβασης στις UAS, οι σχετικοί αριθμοί δεν μας ξαφνιάζουν. Μάλιστα, η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι περίπου 30.000 από τις 70.000 των φοιτητών αυτών ξεκίνησαν και ολοκλήρωσαν την επαγγελματική τους κατάρτιση αφού είχαν αποκτήσει προηγουμένως το απολυτήριο που τους δίνει το δικαίωμα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι 40.000 κάτοχοι πιστοποιητικού επαγγελματικής κατάρτισης το απέκτησαν πριν ή την ίδια περίπου περίοδο που απέκτησαν και το Abitur. Πολλοί φοιτητές ακόμη και στις UAS έχουν το απολυτήριο που τους επιτρέπει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και επιπλέον έχουν ολοκληρώσει τη μαθητεία τους στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Ποσοστό πρωτοετών φοιτητών που απέκτησαν πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο

Ακαδημαϊκό έτος	**Σύνολο %**	**Φύλο**		**Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης**	
		Γυναίκες	**Ανδρες**	**Πανεπιστήμιο**	**Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Επιστημών**
1985/86	25	20	28	16	48
1990/01	35	33	37	26	66
1993/04	38	31	42	24	70
1996/97	30	25	35	18	62
2003/04	28	25	30	16	54

Ο πίνακας δείχνει ότι ο αριθμός των φοιτητών με πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης ήταν ο υψηλότερος των τελευταίων χρόνων κατά το ακαδημαϊκό έτος 1993-94. Εξαιτίας μεταβολών στη στρατηγική προσλήψεων στις τράπεζες και τις χρηματοπιστωτικές επιχειρήσεις, ο αριθμός των φοιτητών που ακολουθούν σήμερα αυτό το δρόμο έχει μειωθεί σημαντικά. Υψηλό ενδιαφέρον όμως παρουσιάζει η μείωση του αριθμού των πρωτοετών φοιτητών στα πανεπιστήμια που διαθέτουν πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης. Η τελευταία μείωση, της τάξης του 4%, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι υπό τη νέα διάρθρωση των προπτυχιακών-μεταπτυχιακών σπουδών (BA-MA), η παραδοσιακή οδός Abitur-πιστοποίηση επαγγελματικής κατάρτισης-πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης δεν είναι πλέον τόσο ελκυστική. Από τη στιγμή πάντως που η αναδιοργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, είναι πολύ νωρίς για μια αξιόπιστη εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η ηλικία ως δείκτης υλοποίησης της δια βίου μάθησης

Η ηλικιακή σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού στη Γερμανία δείχνει ότι η δια βίου μάθηση κινείται σε κατεύθυνση αντίθετη από τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα αυτό. Το σώμα των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση είναι εξαιρετικά ομοιογενές και οι πρωτοετείς φοιτητές είναι σήμερα νεότεροι παρά ποτέ. Το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-2007 το 89,4% των πρωτοετών φοιτητών είχε ηλικία μικρότερη των 24 ετών, πράγμα που σημαίνει ότι μόνο 10,6% είχε ηλικία μεγαλύτερη των 25 ετών όταν άρχιζαν τις σπουδές τους. Αντίθετα, το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 1994-1995 το 16,5% των πρωτοετών φοιτητών ήταν άνω των 25 ετών. Η μείωση αυτή συνδέεται σε κάποιο βαθμό με τον μικρότερο αριθμό φοιτητών που τελειώνουν σήμερα τη μαθητεία τους πριν ξεκινήσουν ανώτερες σπουδές. Οι αριθμοί αυτοί μπορούν να εκληφθούν και ως δείκτες για το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της Γερμανίας.

Η εν λόγω μείωση εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντική στα παραδοσιακά πανεπιστήμια. Τα σχετικά στοιχεία για τους πρωτοετείς φοιτητές έχουν ως εξής:

— το ποσοστό των φοιτητών ηλικίας άνω των 24 ετών μειώθηκε από 12% το 1994-95 σε 6% το 2006-07
— το ποσοστό των φοιτητών ηλικίας από 25 έως 29 ετών μειώθηκε από 8,5% το 1994-95 σε 4,3% το 2006-07, και
— το ποσοστό των φοιτητών ηλικίας από 30 έως 38 ετών μειώθηκε από 3,3% το 1998-99 σε 1,4% το 2006-07

(Statistisches Bundesamt 1994 – 2008)

Με δεδομένο ότι η μείωση αυτή ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1990, το φαινόμενο δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στην εισαγωγή του διμερούς συστήματος BA / MA. Φαίνεται ότι οι ανώτερες σπουδές στη Γερμανία δεν είναι αρκούντως ελκυστικές για τους «δια βίου μανθάνοντες».

Πώς είναι διαρθρωμένο το σύστημα προσόντων στην γερμανική ανώτατη εκπαίδευση;

Στη Γερμανία μόνο τα προσόντα επιπέδου 5A και 6, σύμφωνα με το International Standard Classification of Education (ISCED), έχουν ενταχθεί σε αυτό που ονομάζεται τριτοβάθμια ή ανώτατη εκπαίδευση, ενώ τα προσόντα επιπέδου (ISCED) 5B (λ.χ. τεχνικοί κρατικής πιστοποίησης, επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης κρατικής πιστοποίησης, επαγγέλματα υγείας και διαιτολόγοι, κλπ) ανήκουν στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπάρχουν εδώ αυστηρές νόρμες διαχωρισμού για το τι συνιστά και τι όχι προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης, πράγμα που εξηγεί εν μέρει την πενιχρή συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το 2005 καθιερώθηκε το «πλαίσιο προσόντων για τη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση» (HPK, 2005), παρά το γεγονός ότι το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων είναι ακόμη υπό διαβούλευση. Το πλαίσιο αυτό καθορίζει ότι το βασικό πτυχίο εντάσσεται στο επίπεδο 6, το μάστερ στο επίπεδο 7 και το διδακτορικό στο επίπεδο 8. Τα παραδοσιακά πανεπιστήμια προσφέρουν προσόντα από το 6ο έως και το 8ο επίπεδο, ενώ τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών μόνο στα επίπεδα 6 και 7.

Η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της ανώτατης εκπαίδευσης, εμπίπτει στις αρμοδιότητες των 16 ομόσπονδων κρατιδίων. Μελετώντας προσεκτικά το (ISCED) επίπεδο 5A, διαπιστώνει κανείς ότι έχει αναπτυχθεί εδώ ένα διπλό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης. Από τη μια, συναντούμε περίπου 110 ή και περισσότερα παραδοσιακά πανεπιστήμια και άλλα συγγενή ιδρύματα όπως τα κολλέγια κατάρτισης εκπαιδευτικών, τις μουσικές ακαδημίες και τις σχολές καλών τεχνών, τις θεολογικές σχολές, που όλα προσφέρουν βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα και έχουν δικαίωμα να απονέμουν διδακτορικούς τίτλους. Από την άλλη, συναντάμε περίπου 190 Fachhochschulen (πανεπιστήμια δηλαδή εφαρμοσμένων επιστημών), τα οποία προσφέρουν σπουδές περισσότερο επαγγελματικού τύπου, πάλι σε επίπεδο βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών ιδρύθηκαν στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Η πράξη αυτή πρέπει να ερμηνευθεί ως μια πρώτη απάντηση στις προκλήσεις που έθετε η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι εντούτοις αξιοσημείωτο ότι ακόμη και σήμερα περισσότε-

ρο από τα 2/3 των 1,95 εκατομμυρίων φοιτητών εγγράφονται στα παραδοσιακά πανεπιστήμια και λιγότερο από 1/3 στα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών. (Heine/Kerst et al., 2007). Επισήμως, περίπου το 96% όλων των προγραμμάτων σπουδών προσφέρονται σε φοιτητές «πλήρους φοίτησης» και μόνο το 4% σε «μερικής φοίτησης». Περί το 3% όλων των προγραμμάτων είναι διαρθρωμένα ως διπλά προγράμματα σπουδών, υπό την έννοια ότι συνδυάζουν την επαγγελματική κατάρτιση με την ακαδημαϊκή γνώση.

Τα παραδοσιακά πανεπιστήμια είναι ιδρύματα με διπλή αποστολή, την έρευνα και τη διδασκαλία, ενώ τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών, ιδιαίτερα κατά το παρελθόν, επικεντρωνόταν κατά κύριο λόγο στη διδασκαλία, καθώς και στην ενθάρρυνση συνεργασιών με εταιρείες. Η εισαγωγή του μοντέλου Bachelor – Master οδήγησε σε μικρές αλλαγές, αφού σε ορισμένα κρατίδια τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών χρηματοδοτούνται πλέον για έρευνα, για την ανάπτυξη ερευνητικών κέντρων και για την προώθηση θεσμικών συνεργασιών με πανεπιστήμια που θα επιτρέπουν στους αποφοίτους των πανεπιστημίων εφαρμοσμένων επιστημών να έχουν πρόσβαση σε προγράμματα διδακτορικού επιπέδου. (βλ. για παράδειγμα τα Fachhochschulen στο NRW 2008).

Δημόσια, Ιδιωτικά και Εκκλησιαστικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης – η διοίκηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Γερμανία

Ιδιωτικά πανεπιστήμια – τα περισσότερα από αυτά πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών – ιδρύθηκαν στη Γερμανία τα τελευταία χρόνια. Μέσα σε διάστημα μόνο δέκα ετών ο αριθμός τους αυξήθηκε από 24 σε 63. Παρά τα συχνά υψηλά δίδακτρα – περίπου 1.800 έως 4.700 ευρώ το εξάμηνο – τα ιδιωτικά πανεπιστήμια αποτελούν πλέον μια εναλλακτική λύση για ολοένα και περισσότερους φοιτητές. Τα ιδιωτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα αποτελούν το 1/3 όλων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία, αλλά επειδή είναι μικρά, εξυπηρετούν μόνο το 5% των φοιτητών (σύμφωνα με υπολογισμούς της συγγραφέως βασισμένους στο HRK, 2004). Ιδιωτικά πανεπιστήμια ιδρύουν συχνά οι – τοπικές κυρίως – επιχειρήσεις (λ.χ. Διεθνής Σχολή Μανατζμεντ στο Ντορτμουντ), οι οποίες ενδιαφέρονται να εκπαιδεύσουν τα μελλοντικά στελέχη τους (πχ. Επιχειρηματική Σχολή της Κολωνίας). Υιοθετούν ένα εν μέρει ακαδημαϊκό προφίλ (π.χ. Ευρωπαϊκή Σχολή Ελευθέριων Τεχνών Βερολίνου) (DAAD, 2009). Τα περισσότερα ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ένα μίγμα διδακτικών προσεγγίσεων και προσφέρουν σπουδές μερικής φοίτησης. Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα ελκυστικά για τους μη παραδοσιακούς φοιτητές[8]. Παράλληλα με τα ιδιωτικά πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών, περίπου 41 ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, και αυτά πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών στην πλειονότητά τους, υπάγονται στην Εκκλησία.

Η περιγραφή του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης θα ήταν ελλιπής αν δεν αναφερθούν και τα πανεπιστημιακά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (UCE). Σε αντίθεση με τα συμβατικά προγράμματα σπουδών που οδηγούν στην απόκτηση πτυχίου, τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης παρέχουν κατά κύριο λόγο μόνο πιστοποιητικά σπουδών και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να δοθεί μια συνολική ποιοτική και ποσοτική εικόνα γι' αυτά. Το πεδίο αυτό, είτε προσδιοριστεί ως πεδίο δια βίου μάθησης είτε συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, βρίσκεται στο λεπτό όριο μεταξύ του τι ανήκει και τι όχι στην ανώτατη εκπαίδευση. Υπάρχουν αρκετά μη πανεπιστημιακά ερευνητικά ιδρύματα, όπως για παράδειγμα η τεχνολογική ακαδημία Fraunhofer, τα οποία προσφέρουν πιστοποιημένα προγράμματα σπουδών υψηλού επιπέδου και μερικής απασχόλησης μεταπτυχιακά προγράμματα. Έπειτα από μια εποχή φθίνουσας πορείας για τα εταιρικά πανεπιστήμια (corporate universities), ένα νέο κύμα φαίνεται να αποκτά δυναμική. Πρόκειται για τις πρώην ακαδημίες περαιτέρω επαγγελματικής κατάρτισης, οι οποίες είναι έτοιμες να συστήσουν ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Προς το παρόν, το ζήτημα αυτό φαίνεται να αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ δύο ασυμβίβαστων στρατοπέδων: των υποστηρικτών της επαγγελματικής και εκείνων της ακαδημαϊκής οδού.

Στο βαθμό που η ανώτατη εκπαίδευση ανήκει στην αρμοδιότητα των ομόσπονδων κρατιδίων, αυτά είναι υπεύθυνα και για την χρηματοδότηση των ιδρυμάτων τους. Η σταθερή αύξηση του αριθμού των φοιτητών δε συμβαδίζει όμως και με ανάλογη αύξηση της χρηματοδότησης. Όπως και σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στη Γερμανία χρονίως υποχρηματοδοτείται. Από το 2005, εναπόκειται στα κρατίδια να επιλέξουν αν θα επιβάλλουν ή όχι δίδακτρα. Ορισμένα επέβαλαν δίδακτρα έως 500 ευρώ το εξάμηνο για πρώτη φορά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-07. Νέα συστήματα δανείων ειδικά για την αποπληρωμή διδάκτρων έχουν ήδη εισαχθεί για να συμπληρώσουν το υπάρχον σύστημα δανείων για φοιτητές, το οποίο δεν εστιάζεται στα δίδακτρα. Τα αποτελέσματα της νέας αυτής εξέλιξης δεν είναι μέχρι σήμερα ξεκάθαρα.

2. Η διαδικασία της Bologna και οι επιπτώσεις της

Η διαδικασία της Bologna, η οποία εφαρμόζεται στη Γερμανία από το 2001 περίπου, παρά τις διαφωνίες των πανεπιστημιακών, δεν οδήγησε απλώς στην εισαγωγή των πτυχίων bachelor και master[9] στα παραδοσιακά πανεπιστήμια και στα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών, ή στην καθιέρωση του συστήματος πιστωτικών μονάδων ECTS και του παραρτήματος διπλώματος

(diploma supplement). Ανέδειξε επιπλέον τη σημασία της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση και την ανάγκη αναγνώρισης της προαποκτηθείσας γνώσης και ανάπτυξης ενός πλαισίου προσόντων για τη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση (KMK 2005).

2.1 Δια βίου Μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση και αναγνώριση της προαποκτηθείσας γνώσης

Οι πολιτικές της δια βίου μάθησης στηρίζονται στη λογική ότι η μάθηση και η εκπαίδευση δεν λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο ενός τυπικού συστήματος, όπως το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης ή το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και σε μη-τυπικά ή και σε άτυπα περιβάλλοντα, έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ότι στη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου θα υπάρχουν πιθανότατα περισσότερες της μιας περίοδοι μάθησης. Και ενώ φαίνεται ότι δεν υπάρχει αμφιβολία για την ανάγκη διεύρυνσης και βελτίωσης της δια βίου μάθησης στο γερμανικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, η εικόνα της προσφοράς των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στον τομέα αυτό εμφανίζεται ασαφής. Επιπλέον, για μια σειρά από λόγους – π.χ. χρηματοδότηση, στόχοι, προοπτικές – δε φαίνεται να υπάρχει επίσης συναντίληψη τόσο εντός όσο και εκτός της ανώτατης εκπαίδευσης σχετικά με το τι είναι δια βίου μάθηση και τι όχι. Ο ιδιαίτερα φιλόδοξος στόχος της βελτίωσης της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση συνοδεύεται από την επιταγή: «είναι απόλυτη ανάγκη να αναπτυχθούν υψηλής ποιότητας συστήματα Αναγνώρισης της Προϋπάρχουσας και της Εμπειρικής Μάθησης (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL), και να προωθηθεί η χρησιμοποίησή τους σε μια ευρεία γκάμα περιπτώσεων». Με το Μνημόνιο για τη Δια Βίου Μάθηση (2000) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέφρασε έντονο ενδιαφέρον για την αποτίμηση της προαποκτηθείσας γνώσης και για το πώς η συμμετοχή σε μαθησιακά περιβάλλοντα και τα εξ αυτής αποτελέσματα θα μπορούσαν να αναγνωριστούν. Στη Γερμανία, το 2002, η Σύνοδος των Υπουργών Εκπαίδευσης και Πολιτισμού (KMK) εξέδωσε την επονομαζόμενη «απόφαση του 50%», σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες μπορούν να καλύψουν μέχρι το 50% των πιστωτικών μονάδων ενός προγράμματος (Freitag 2007).

Στον απόηχο των προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της απόφασης του 50%, το Γερμανικό Ομοσπονδιακό Υπουργείο Εκπαίδευσης και Έρευνας (BMBF) ανακοίνωσε την πρωτοβουλία “Anrechnung beruflicher Kopetenzen auf Hochshulstudiengänge” (ANKOM) (Αναγνώριση στα προγράμματα σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης των δεξιοτήτων που αποκτήθη-

καν από την εργασιακή εμπειρία και την επαγγελματική κατάρτιση). Δώδεκα από αυτά, τα επονομαζόμενα «προγράμματα ανάπτυξης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης», και ένα πρόγραμμα επιστημονικού παρατηρητηρίου χρηματοδοτούνται από το Ομοσπονδιακό Υπουργείο[10]. Το σύστημα περαιτέρω εκπαίδευσης (further education) της Γερμανίας προσφέρει περί τα 80 κρατικά αναγνωρισμένα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης. Αυτά ακριβώς τα αναγνωρισμένα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης αποτέλεσαν τη βάση για την αναγνώριση και αποτίμηση της προαποκτηθείσας γνώσης και εμπειρίας.

Δύο προσεγγίσεις σχετικά με την αναγνώριση βρέθηκαν στο επίκεντρο των προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν[11], με τη μεγαλύτερη έμφαση να αποδίδεται στην πρώτη:

1. Η αναγνώριση της προαποκτηθείσας γνώσης ως *πιστοποιημένης* (APCL) στηρίζεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός «προγράμματος» επαγγελματικής κατάρτισης ή περαιτέρω εκπαίδευσης. Το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα των προγραμμάτων πιστοποιημένης περαιτέρω εκπαίδευσης είναι ισοδύναμα με τα προβλεπόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις δεξιότητες ή τα στάνταρντς των προσόντων που παρέχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Το κύριο χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι ότι ο κύκλος ή το πρόγραμμα μαθημάτων είναι αυτό που αξιολογείται ως προς την ισοδυναμία του και όχι ο φοιτητής. Η αναγνώριση της προαποκτηθείσας *πιστοποιημένης* γνώσης μπορεί λοιπόν να περιγραφεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας η προαποκτηθείσα και πιστοποιημένη γνώση αναγνωρίζεται για ακαδημαϊκούς σκοπούς.
2. Η αναγνώριση της προηγούμενης *(εμπειρικής)* γνώσης περιλαμβάνει μια αποτίμηση των γνώσεων του ατόμου, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του, οι οποίες μπορεί να έχουν αποκτηθεί μέσα από ένα ευρύ φάσμα μαθησιακής εμπειρίας, στο οποίο περιλαμβάνεται η μάθηση στο χώρο εργασίας, τη ζωή, την οικογένεια, την εθελοντική εργασία ή τη φροντίδα νηπίων και ηλικιωμένων. Το βασικό χαρακτηριστικό της εν λόγω προσέγγισης είναι ότι αποτιμά τις ικανότητες του ατόμου στη βάση λ.χ. ενός πορτφόλιο. Η αναγνώριση της προηγούμενης εμπειρικής γνώσης μπορεί να περιγραφεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσα και έξω από το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτιμάται και κατά περίπτωση αναγνωρίζεται για ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Κοινός στόχος και των δύο προσεγγίσεων είναι να αποδοθεί στις δεξιότητες που αποκτήθηκαν εκτός ανώτατης εκπαίδευσης αναγνώριση και ακαδημαϊκή αξία[12].

Η εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τα τελευταία τριάμισι χρόνια είναι εν προκειμένω σημαντική (Freitag 2009). Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών που οδηγούν σε πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης και σε εκείνα που οδηγούν σε πτυχία bachelor, σε έκταση που φτάνει κατά μέσο όρο τις 40 πιστωτικές μονάδες, η εφαρμογή του εν λόγω συστήματος στην ανώτατη εκπαίδευση προχωρά με αργούς ρυθμούς, χωρίς οι ενδιαφερόμενοι να σπεύδουν να το αξιοποιήσουν. Ορισμένες πρώτες ερμηνείες του φαινομένου εστιάζουν στον τύπο των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών, ο οποίος μπορεί να μην είναι κατάλληλος για τους σπουδαστές που ακολουθούν προγράμματα δια βίου μάθησης. Όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός των προγραμμάτων σπουδών μερικής φοίτησης στα πανεπιστήμια είναι πολύ περιορισμένος και ως επί το πλείστον τα προγράμματα αυτά αφορούν τη νοσηλευτική και την κατάρτιση κοινωνικών λειτουργών. Η εφαρμογή ενός προγράμματος υποτροφιών για τους αποφοίτους της επαγγελματικής κατάρτισης που θέλουν να μετακινηθούν προς την ανώτατη εκπαίδευση έδειξε ότι η πλειονότητα των υποψηφίων σχεδίαζε ή πραγματοποίησε σπουδές σε ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Τα προσφερόμενα από αυτά προγράμματα φαίνεται να ταιριάζουν καλύτερα στην ανάγκη των υποψηφίων να εξισορροπήσουν τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις τους με τη φοίτηση σε ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης.

Ένα άλλο πρόβλημα έχει τις ρίζες του στον τρόπο που είναι δομημένο το «πλαίσιο προσόντων για την γερμανική ανώτατη εκπαίδευση» (2005). Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει το πτυχίο bachelor (επίπεδο 6), το master (επίπεδο 7) και το διδακτορικό (επίπεδο 8). Παρά το γεγονός ότι οι προϋποθέσεις πρόσβασης περιλαμβάνουν τις διαδικασίες αναγνώρισης της προαποκτηθείσας πιστοποιημένης γνώσης και της προηγούμενης εμπειρικής γνώσης, το πλαίσιο δεν καλύπτει ούτε προγράμματα βραχείας διάρκειας ούτε προπτυχιακά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η πρόσβαση σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών μέσω των διαδικασιών πιστοποίησης της προηγούμενης γνώσης είναι αδύνατη. Από την άποψη αυτή το πλαίσιο προσόντων για την ανώτατη εκπαίδευση είναι ασύμβατο με το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων για την ανώτατη εκπαίδευση (Lassnig / Vogtenhuber et al. 2006:12).

Πέρα από όλα τα παραπάνω, παρατηρείται μια έντονη ανασφάλεια όσον αφορά την αξία και τους σκοπούς των νέων προσόντων στη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση. Οι κάτοχοι πιστοποιητικών περαιτέρω εκπαίδευσης δε γνωρίζουν αν η απόκτηση ενός πτυχίου bachelor θα ήταν καλή επιλογή για αυτούς και αν θα πρόσθετε κάτι ουσιαστικό στα προσόντα τους. Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από την πλευρά τους επιδεικνύουν ένα έντονο ενδια-

φέρον να αποτιμήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που κωδικοποιούν τα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης τα οποία επιτρέπουν τη μετάβαση σε προγράμματα bachelor.

3. Συμπεράσματα

3.1. Ανταγωνισμός μεταξύ των διαφορετικών τύπων ανώτατης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης

Οι διακριτοί δρόμοι που διέσχιζαν κατά το παρελθόν τη μεταδευτεροβάθμια και την ανώτατη εκπαίδευση έχουν αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Ο συνδυασμός διαφορετικών εκπαιδευτικών διαδρομών είναι σήμερα συχνός. Στη Γερμανία οι μαθητές που διαθέτουν όλα τα τυπικά προσόντα για να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση – ο αριθμός των οποίων αγγίζει το 70% του συνόλου των κατόχων απολυτηρίων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – έχουν τέσσερις εναλλακτικές επιλογές: μπορούν να σπουδάσουν σε ένα παραδοσιακό πανεπιστήμιο, να σπουδάσουν σε ένα πανεπιστήμιο εφαρμοσμένων επιστημών, να ξεκινήσουν μαθητεία στο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης ή να μην κάνουν τίποτα από τα παραπάνω (Reimer και Pollack 2005). Περί το 25 % των μαθητών που αποφοίτησαν από το σχολείο το 2006 με τη δυνατότητα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, ανέφεραν έξι μήνες μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο ότι ξεκίνησαν μαθητεία στο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης (με βάση υπολογισμούς της συγγραφέως, βασισμένους στους Heine/Spangenberg et al. 2008:1).

Παρά το γεγονός ότι κατά το ακαδημαϊκό έτος 2005-06 λιγότεροι απόφοιτοι με δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση μετακινήθηκαν προς το σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης σε σύγκριση με το 1995-06, η επαγγελματική κατάρτιση φαίνεται ότι εξακολουθεί να προσελκύει τους κατόχους διπλωμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, το ποσοστό των αποφοίτων περαιτέρω εκπαίδευσης με πιστοποιητικό πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση ανέβηκε από 13% το 1992-93 στο 23% το 2003-07. Μια μελέτη σχετικά με τους πολλαπλούς τρόπους πρόσβασης κατέληξε ότι τα νέα πιστοποιητικά περαιτέρω εκπαίδευσης είναι τόσο ελκυστικά ώστε μπορούν να ανταγωνιστούν το πιστοποιητικό πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση (Jacob 2004). Από την άλλη πλευρά, οι συγγραφείς της ίδιας μελέτης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «έπειτα από την ολοκλήρωση ενός κύκλου επαγγελματικής κατάρτισης, τα παιδιά γονιών που είναι οι ίδιοι απόφοιτοι πανεπιστημίου είναι πιο πιθανό να φοιτήσουν και αυτά στο πανεπιστήμιο από ό,τι

τα παιδιά γονιών χωρίς σπουδές ή με σπουδές επαγγελματικής κατάρτισης» (Jacob/Hillmert 2003: 12).

Ως αποτέλεσμα όλων αυτών αλλά και άλλων συναφών διαδικασιών, η κοινωνική ανισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται ότι αυξάνεται προϊόντος του χρόνου. Οι πολλαπλές οδοί πρόσβασης δεν μειώνουν την ανισότητα. Γιατί, μπορεί η αναγνώριση της προηγούμενης γνώσης να είναι ανοιχτή για όλους τους κατόχους πιστοποιητικών επαγγελματικής κατάρτισης, θα αποτελούσε εντούτοις έκπληξη επί του παρόντος αν οι διαδικασίες αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης ήταν σε θέση να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Είναι μάλλον πιθανότερο ότι η γενίκευση της εφαρμογής του συστήματος αναγνώρισης της προηγούμενης γνώσης θα λειτουργήσει ως εργαλείο αύξησης της κοινωνικής ανισότητας.

Η ελκυστικότητα των πανεπιστημίων εφαρμοσμένων επιστημών αυξάνεται για τους κατόχους πιστοποιητικού πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και είναι ενδιαφέρον ότι ένα τμήμα από αυτούς προέρχεται από οικογένειες με ακαδημαϊκό υπόβαθρο (Heine / Kerst et al. 2007). Στη δεκαετία του 1980 όταν τα πανεπιστήμια εφαρμοσμένων επιστημών ξεκινούσαν, το 80% των αποφοίτων διέθεταν μόνο το πιστοποιητικό περιορισμένης πρόσβασης και είχαν ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα μαθητείας. Το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2007-08 η πλειονότητα – 51% – των πρωτοετών φοιτητών των πανεπιστημίων εφαρμοσμένων επιστημών ήταν κάτοχοι του πιστοποιητικού πλήρους πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, και ορισμένοι από αυτούς είχαν επιπλέον ολοκληρώσει σπουδές μαθητείας, ενώ μόνο το 49% είχαν πιστοποιητικό περιορισμένης πρόσβασης (Heine / Kerst et al. 2007). Τα ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης φαίνεται τα προσελκύουν μη παραδοσιακούς φοιτητές, καθώς προσφέρουν προγράμματα σπουδών μερικής φοίτησης και μικτής μάθησης σχολικά προγράμματα.

Η νέα μορφή των προγραμμάτων πλήρους φοίτησης με 30 πιστωτικές μονάδες ανά εξάμηνο και 40 ώρες φόρτο εργασίας την εβδομάδα δε φαίνεται να ταιριάζει ούτε στους παραδοσιακούς ούτε στους μη παραδοσιακούς φοιτητές. Φαίνεται αντίθετα ότι υπάρχει περιορισμένο ενδιαφέρον για την παραδοσιακή μορφή πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και για τις παραδοσιακές μορφές πλήρους φοίτησης. Ακόμα και οι νέοι σε ηλικία φοιτητές ενδιαφέρονται για προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης που επιτρέπουν την ύπαρξη μιας ισόρροπης σχέσης ανάμεσα στις σπουδές, την εργασία και την οικογένεια. Ένας δείκτης για αυτή την υπόθεση είναι ο αυξανόμενος αριθμός φοιτητών – προς το παρόν περισσότεροι από το 20% όλων των εγγεγραμμένων φοιτητών – οι οποίοι χωρίς πιστοποιητικό επαγγελματικής κατάρτισης επιλέγουν να σπουδάσουν στο μοναδικό στη Γερμανία Πανεπιστήμιο εξ Αποστάσεως (Fernuniversität Hagen)[13].

3.2 Προτεραιότητα στην αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων ή ανισοτήτων φύλου;

Στα όσα προηγήθηκαν έγινε εκτενής αναφορά στις επιπτώσεις των διαφορετικών οδών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Πώς όμως δεσμεύεται το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων; Πολλές πλευρές της ακολουθούμενης πολιτικής αποβλέπουν πράγματι στη μείωση της ανισότητας, όπως για παράδειγμα η αναγνώριση των εμπειριών και της γνώσης που αποκτήθηκε εκτός ανώτατης εκπαίδευσης, η δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών κτλ.

Οι König / Krechel (2005:243), έχοντας αναλύσει τη σχετικά νέα μορφή συνεργασιών μεταξύ των ομοσπονδιακών κρατιδίων και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, υποστηρίζουν ότι τα κοινωνικά ζητήματα παίζουν δευτερεύοντα ρόλο, σε αντίθεση με τα ζητήματα φύλου που φαίνεται να συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τα «κλασικά» σημεία εστίασης της εκπαιδευτικής έρευνας σε ζητήματα ανισοτήτων, όπως η κοινωνική τάξη και η φτώχια. Μόνο μερικά από τα μεταξύ τους συμβόλαια αναφέρονται σε κοινωνικά ζητήματα, ενώ τα περισσότερα όχι. Η δική μας ανάλυση του Πλαισίου Δράσης για την Ανώτατη Εκπαίδευση, και ιδιαίτερα του άξονα 3 *Ίσα δικαιώματα για τις γυναίκες και τους άνδρες,* δείχνει ότι τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν σκοπό να προωθήσουν την επίτευξη ίσων δικαιωμάτων για άνδρες και γυναίκες και να εργαστούν προς εξάλειψη των υπαρχόντων μειονεκτημάτων, ενώ ο άξονας 4 καθορίζει και αυτός ότι «η πρόοδος προς την επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων θα αξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα». Η μόνη πρόταση που συνδέεται με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα εντάσσεται στον άξονα 2: «Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης θα έχουν ενεργό ρόλο στη βελτίωση της κοινωνικής κατάστασης των φοιτητών τους». Η κοινωνική κατάσταση των φοιτητών μπήκε στην ατζέντα της διαδικασίας της Bologna πολύ αργά. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών υποστηρίζει στη μαύρη βίβλο για τη διαδικασία της Bologna (ESIB 2005) ότι ενώ ο γενικός στόχος της πραγματοποίησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει γίνει γενικά αποδεκτός, η έλλειψη συστηματικής αναφοράς σε οικονομικές και κοινωνικές πτυχές της διαδικασίας της Bologna θα πρέπει να επικριθεί.

Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί ο παθητικός ρόλος που διαδραματίζουν πολλά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Πολλά από αυτά δεν «μιλούν» καν για το πώς μπορεί νομικά να αυξήσουν το ποσοστό πρόσβασης. Όμως, δεν αρκεί μόνο ο σχεδιασμός και η *de jure* παροχή διαφορετικών δρόμων προσπέλασης, συστημάτων πρόσβασης και πιστωτικών μονάδων. Θα πρέπει όλα αυτά να προωθούνται στην πράξη, ώστε να είναι ανοιχτά στις κοινωνικές ομάδες που υπο-εκπροσωπούνται στην ανώτατη εκπαίδευση. Η συμβουλευτική και

η πληροφόρηση είναι πλήρως υποτιμημένο ζήτημα στη γερμανική ανώτατη εκπαίδευση. Ένα άλλο ζήτημα που σχετίζεται με την ισότητα είναι τι είδους γνώση μετράει στην ανώτατη εκπαίδευση του μέλλοντος. Η ανάλυση αυτού του καυτού ζητήματος θα παραπεμφθεί στην επόμενη δεκαετία.

Σημειώσεις

[1] Ο όρος κινητικότητα είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο σχετικό με εκπαιδευτικές πολιτικές λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σημαντικοί στόχοι είναι λ.χ. η αύξηση της κινητικότητας φοιτητών και πτυχιούχων, η κινητικότητα πτυχιούχων μεταξύ διαφορετικών κλάδων του εκπαιδευτικού συστήματος (από την επαγγελματική ή περαιτέρω εκπαίδευση (further education) στην ανώτατη εκπαίδευση), και η μεταφορά πιστωτικών μονάδων. Αυτοί οι στόχοι μπορεί να σχετίζονται ή όχι με την κοινωνική κινητικότητα ή την κινητικότητα στις ανταλλαγές, όπως μπορεί να οδηγούν και σε μείωση της κοινωνικής κινητικότητας.

[2] Για τη συγκεκριμένη συζήτηση σχετικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την κοινωνική ανισότητα στη Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας (DDR) βλ. Miehe (2007).

[3] http://www.faz.net/print/Politik/OECD-Deutchland-muss-mehr-Akademiker-ausbilden

[4] Αυτό φαίνεται να αλλάζει κάπως τα τελευταία χρόνια, καθώς τα σχολεία των μεγάλων πόλεων, όπως του Βερολίνου, της Κολωνίας, του Αμβούργου ή της Φρανκφούρτης αντιμετωπίζουν πολύ μεγαλύτερη γλωσσική διαφορετικότητα από τα σχολεία της επαρχίας.

[5] «Τα επαγγελματικά προσόντα όσων υποβάλλουν αίτηση μπορούν επίσης να πιστοποιηθούν και με άλλο τρόπο, ο οποίος υπόκειται στη σχετική νομοθεσία των κρατιδίων» (Framework Act of Higher Education, BMBF 2007:11)

[6] Μέχρι το 1995 το ποσοστό αναφερόταν σε φοιτητές ηλικίας 18 έως 21, ενώ από το 1996 το ηλικιακό φάσμα αναφοράς είναι οι νέοι 18 έως 24 ετών. Η Ανατολική Γερμανία περιλαμβάνεται στα στατιστικά δεδομένα μετά το έτος 1990.

[7] Ο όρος επαγγελματική κατάρτιση νοείται με τη στενή έννοια που δηλώνει τις μαθησιακές διαδικασίες που οδηγούν σε ένα από τα περίπου 350 κρατικά αναγνωρισμένα προσόντα επαγγελματικής κατάρτισης.

[8] Ως μη παραδοσιακοί φοιτητές εννοούνται εδώ όσοι προέρχονται από οικογένειες χωρίς ακαδημαϊκό υπόβαθρο και είναι πάνω από 24 ετών όταν για πρώτη φορά εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση.

[9] Κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2006-07 το 64,5% των πρωτοετών φοιτητών εγγράφηκαν σε προγράμματα BA/MA. Συνολικά σε όλο τον φοιτητικό πληθυσμό, το 31% είχε εγγραφεί σε προγράμματα BA ή MA. (HRK Kompass 2009)

[10] Η συγγραφέας είναι μέλος του συμβουλίου του παρατηρητηρίου αυτού.

[11] Όλα τα προγράμματα ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ Ανώτατης και Περαιτέρω Εκπαίδευσης, Συνδικάτων, Εμπορικών και Βιομηχανικών Επιμελητηρίων, και άλλων αντίστοιχων φορέων.

[12] Πράγμα που κατ' αρχάς σημαίνει την αναγνώριση της εμπειρίας των φοιτητών και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

[13] http://de.wikipedia.org/wiki/Fernuniversit%C3%A4t_in_Hagen

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.

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου

Παναγιώτης Κ. Περσιάνης

Η ιστορία της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση στην περίπτωση της Κύπρου μπορεί να χωριστεί σε δυο περιόδους: α) από το 1837, όταν ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών, μέχρι το 1992, όταν άρχισε τη λειτουργία του το πρώτο πανεπιστήμιο στην Κύπρο, και β) από το 1992 μέχρι σήμερα.

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξεταστούν οι δυο περίοδοι χωριστά και στο τέλος θα αναζητηθούν τα βασικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την εξέλιξη του προβλήματος και θα επιχειρηθεί η ερμηνεία τους.

1. Πρώτη περίοδος (1837-1992)

1.1. Ιδιοτυπίες του πολιτικού και εκπαιδευτικού συγκειμένου της Κύπρου κατά τη χρονική αυτή περίοδο

Οι βασικές ιδιοτυπίες του πολιτικού και εκπαιδευτικού συγκειμένου της Κύπρου κατά τη χρονική αυτή περίοδο είναι οι εξής τέσσερις:

α) Μέχρι το 1960 η Κύπρος ήταν Βρετανική αποικία (1878-1960).

β) Μέχρι το 1992 η Κύπρος δεν είχε δικό της πανεπιστήμιο. Έτσι, οι Ελληνοκύπριοι σπούδαζαν, στη μεγάλη πλειονότητά τους, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

γ) Λόγω του γεγονότος ότι η Κύπρος εστερείτο πλούσιων φυσικών πόρων, δόθηκε από πολύ νωρίς από την ελληνοκυπριακή κοινωνία έμφαση στην αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως μέσου ανοδικής οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας.

Η τάση για ανώτερες και ανώτατες σπουδές ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο μετά το 1974, όταν, λόγω της Τουρκικής εισβολής, το ένα τρί-

το περίπου του ελληνικού πληθυσμού της Κύπρου έχασε τα υπάρχοντά του και βρέθηκε από τη μια μέρα στην άλλη χωρίς δουλειά και χωρίς εισόδημα. Ένιωσαν τότε όλοι οι Ελληνοκύπριοι ακόμα περισσότερο την αξία των πανεπιστημιακών σπουδών. Τις είδαν ως ένα απόκτημα το οποίο κανείς δε θα μπορούσε να τους αφαιρέσει και το οποίο θα είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν για να κερδίζουν τα προς το ζην δουλεύοντας όχι μόνο στην Κύπρο αλλά και στο εξωτερικό. Αυτός ήταν ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους ο αριθμός των Ελληνοκυπρίων που φοιτούν σε πανεπιστήμια και τις ανώτερες σχολές αυξήθηκε κατακόρυφα μετά το 1974 και συνέχισε να αυξάνεται μέχρι σήμερα, με αποτέλεσμα το ποσοστό αυτών που παρακολουθούν ανώτερες και ανώτατες σπουδές να ανέρχεται σήμερα στο 82% των αποφοίτων των σχολείων μέσης εκπαίδευσης[1].

δ) Για ιστορικούς πολιτικούς και πολιτιστικούς λόγους η ελληνική κοινότητα της Κύπρου ήταν από αρχαιότατους χρόνους πολιτιστικά προσανατολισμένη προς την Ελλάδα με αποτέλεσμα η μοίρα της να ταυτιστεί συχνά με εκείνη της Ελλάδας. Στη νεότερη εποχή, ήδη από το 1812, ταύτισε την εκπαίδευσή της προς την εκπαίδευση της Ελλάδας και φρόντισε ώστε τα σχολεία μέσης εκπαίδευσής της να αναγνωρίζονται από την Κυβέρνηση της Ελλάδας ως ισότιμα προς τα ελλαδικά εφαρμόζοντας τα ίδια αναλυτικά προγράμματα. Η αναγνώριση αυτή εξασφάλιζε στους αποφοίτους των εξατάξιων γυμνασίων της Κύπρου ελεύθερη εγγραφή (χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις) στα πανεπιστήμια της Ελλάδας.

1.2 Συνέπειες των ιδιοτυπιών αυτών τόσο στις προτιμώμενες σπουδές και χώρες σπουδών όσο και στους τρόπους πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Οι συνέπειες των ιδιοτυπιών αυτών ήταν καταλυτικές τόσο στις προτιμώμενες πανεπιστημιακές σπουδές και χώρες σπουδών όσο και στους τρόπους πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι βασικές χώρες σπουδών των Ελληνοκυπρίων ήταν η Ελλάδα, η οποία εθεωρείτο ως η μητρόπολή τους, επειδή ένιωθαν να ταυτίζονται μαζί της λόγω ιστορικής καταγωγής, γλώσσας και θρησκείας, και η Βρετανία, με την οποία η Κύπρος συνδεόταν κυρίως οικονομικά αλλά και πολιτικά και πολιτιστικά.

Στην Ελλάδα σπούδαζαν κυρίως οι λιγότερο εύποροι, ως επί το πλείστον όσοι ήθελαν να γίνουν καθηγητές μέσης εκπαίδευσης (φιλόλογοι και φυσικομαθηματικοί) αλλά και γόνοι πλούσιων οικογενειών που ήθελαν να γίνουν

γιατροί, ενώ στη Βρετανία σπούδαζαν κυρίως οι εύποροι και όσοι ήθελαν να ακολουθήσουν νομικές (από το 1936 και εξής η Αγγλική διοίκηση εφάρμοσε νόμο σύμφωνα με τον οποίο κανείς δεν μπορούσε να ασκήσει το επάγγελμα του νομικού στην Κύπρο, αν δεν είχε δίπλωμα ή πτυχίο από αγγλικό εκπαιδευτικό ίδρυμα) και οικονομικές και λογιστικές σπουδές (Chartered και Certified Accountant)[2].

Όσοι προτιμούσαν να σπουδάσουν στην Ελλάδα είχαν ελεύθερη πρόσβαση στα πανεπιστήμια της Ελλάδας ως «εκ Κύπρου ομογενείς». Οι διευθετήσεις στο θέμα αυτό τροποποιήθηκαν κατά καιρούς λόγω της συνεχούς αύξησης του αριθμού των Κυπρίων υποψηφίων σπουδαστών. Μέχρι το 1966 οι Κύπριοι σπουδαστές εγγράφονταν στα ελληνικά πανεπιστήμια χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις και χωρίς κανένα αριθμητικό περιορισμό, εκτός μόνο για το Τμήμα Φαρμακευτικής και το Πολυτεχνείο. Το 1966 αποφασίστηκε από τη μια να περιοριστεί ο αριθμός των εισακτέων σε 5% επί του συνολικού αριθμού εισακτέων για τον Πολυτεχνικό Κύκλο και σε 10% για τους Φυσικομαθηματικό, Γεωπονοδασοκομικό, Ιατρικό, Φαρμακευτικό και Τεχνικό Κύκλο και, από την άλλη, να εκχωρηθεί στο Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου το δικαίωμα επιλογής των υποψηφίων που θα κάλυπταν τα πιο πάνω ποσοστά με διενέργεια ξεχωριστών εισαγωγικών εξετάσεων στην Κύπρο. Οι εξετάσεις αυτές για κάποιο διάστημα αποκαλούνταν, λόγω σύγχυσης, προεισαγωγικές. Για τις υπόλοιπες σχολές (Φιλολογία, Νομική κ.ά.) η πρόσβαση συνέχισε, για μερικά χρόνια, να είναι ελεύθερη[3].

Το 1976 οι πρόνοιες τροποποιήθηκαν γιατί, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, από το 1974 είχαν αυξηθεί πολύ οι αριθμοί των εκ Κύπρου σπουδαστών. Για τον λόγο αυτό ο περιορισμός του 10% επεκτάθηκε και για τους υποψηφίους των υπόλοιπων Τμημάτων και Σχολών στις οποίες η πρόσβαση ήταν μέχρι τότε ελεύθερη. Αυτό σήμαινε ότι ο αριθμός των υποψηφίων που παρακάθονταν στις εισαγωγικές εξετάσεις που οργάνωνε το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου για να επιλέξει τους φοιτητές που θα φοιτούσαν στα πανεπιστήμια της Ελλάδας αυξήθηκε πάρα πολύ και επομένως ο ανταγωνισμός έγινε πολύ σκληρός.

Σχηματικά η κατάσταση σχετικά με την πρόσβαση Ελληνοκυπρίων στα πανεπιστήμια της Ελλάδας και της Βρετανίας κατά την πρώτη περίοδο διαμορφώθηκε ως εξής:

Χρόνος	Πανεπιστήμια Ελλάδας	Βρετανικά πανεπιστήμια
Μέχρι το 1878	Χωρίς εξετάσεις.	Με εξετάσεις που οργάνωναν τα οικεία πανεπιστήμια.
Μέχρι το 1966	Χωρίς εξετάσεις (εκτός μόνο για το Πολυτεχνείο και το Φαρμακευτικό τμήμα).	Με εξετάσεις που οργάνωνε η αρμόδια Επιτροπή Εξετάσεων.
Μέχρι το 1976	Με εξετάσεις για μερικά Τμήματα και Σχολές και χωρίς εξετάσεις για τις υπόλοιπες. Τις εξετάσεις διενεργούσε το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου.	Με εξετάσεις που οργάνωνε η αρμόδια Επιτροπή Εξετάσεων.
Μέχρι σήμερα	Με εξετάσεις για όλα τα Τμήματα και Σχολές.	Με εξετάσεις που οργάνωνε η αρμόδια Επιτροπή Εξετάσεων.

Βέβαια, εκτός από την Ελλάδα και τη Βρετανία, Ελληνοκύπριοι φοιτούσαν και σε πανεπιστήμια άλλων χωρών, ιδιαίτερα των ΗΠΑ, της Γαλλίας και της Γερμανίας. Συγκεκριμένα, το ακαδημαϊκό έτος 1966-7 4220 ελληνοκύπριοι σπουδαστές φοιτούσαν σε πανεπιστήμια 22 διαφορετικών χωρών. Η πλειοψηφία τους σπούδαζε στην Ελλάδα (2221, δηλ. 52.5%) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (1239, δηλ. 26.9%)[4].

Ο τρόπος πρόσβασης των φοιτητών στα πανεπιστήμια των διαφόρων αυτών χωρών ήταν θέμα που ρυθμιζόταν από τα πανεπιστήμια ή τις εκπαιδευτικές αρχές κάθε χώρας.

1.3 Συνέπειες των ιδιοτυπιών για τη χάραξη πολιτικής στο θέμα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Τα δεδομένα της πρώτης περιόδου, όπως ήταν φυσικό, δεν άφηναν περιθώρια αλλά ούτε και επέβαλλαν στο Υπουργείο Παιδείας τη Κύπρου να διαμορφώσει δική του πολιτική στο θέμα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ευθύνη του ήταν μόνο να διεξάγει κάθε χρόνο τις κατατακτήριες εξετάσεις με βάση τις οποίες θα κατάρτιζε τους πίνακες εισακτέων στα ελληνικά πανε-

πιστήμια Ελληνοκυπρίων απόφοιτων λυκείων. Τα κριτήρια για την κατάρτιση των πινάκων εισακτέων ήταν η δήλωση προτίμησης του υποψηφίου και ο βαθμός που θα πετύγχανε στις κατατακτήριες εξετάσεις. Επομένως, το μόνο που μπορούσε να κάνει το Υπουργείο ήταν να φροντίζει για την αδιάβλητη διεξαγωγή των εξετάσεων και για τη σωστή και ομαλή κατανομή των θέσεων. Για το σκοπό αυτό συνέστησε την **Υπηρεσία εξετάσεων**, στην οποία ανέθεσε το έργο της διεξαγωγής των εξετάσεων και της κατανομής των θέσεων. Η Υπηρεσία Εξετάσεων εξέδιδε κάθε χρόνο τον **Οδηγό Εξετάσεων**, στον οποίο περιλαμβάνονταν όλες οι αναγκαίες πληροφορίες για τη διαδικασία υποβολής αιτήσεων για συμμετοχή στις εξετάσεις, για τους διάφορους Κύκλους και Ομάδες ΑΑΕΙ για τις οποίες μπορούσαν να υποβληθούν αιτήσεις, και για τον τρόπο εξέτασης τόσο των κανονικών μαθημάτων όσο και των ειδικών μαθημάτων της Πρακτικής Δοκιμασίας (για τους υποψηφίους του Τμήματος Φυσικής Αγωγής και των Τμημάτων Καλών Τεχνών).

2. Δεύτερη περίοδος (1992-σήμερα)

2.1 Εκπαιδευτικές και πολιτικές εξελίξεις που συνέβηκαν κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης περιόδου συνέβηκαν οι εξής εξελίξεις:

α) το 1992 ξεκίνησε τη λειτουργία του, με βάση τον νόμο Ν144/1989, το πρώτο πανεπιστήμιο (Πανεπιστήμιο Κύπρου),

β) την 1η Μαΐου 2004 η Κύπρος έγινε πλήρες μέλος της Ε.Ε.,

γ) το 2006 άρχισε τη λειτουργία του το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου,

και

δ) το 2007 άρχισαν τη λειτουργία τους το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (δημόσιο) και τρία ιδιωτικά πανεπιστήμια (Λευκωσίας, Ευρωπαϊκό, και Φρειδερίκου).

Με τις εξελίξεις αυτές, από τη μια, άλλαξε πλήρως το τοπίο στην Ανώτατη Εκπαίδευση (σε διάστημα 15 χρόνων η Κύπρος προχώρησε από μια κατάσταση πλήρους απουσίας πανεπιστημιακών σπουδών σε μια κατάσταση πλουραλισμού). Από την άλλη, η ένταξή της στην Ε.Ε. σήμαινε πως διάφορες αποφάσεις της Κομισιόν ή στρατηγικές για θέματα εκπαίδευσης (όπως, για παράδειγμα, η στρατηγική της Λισαβόνας του 2000) θα επηρέαζαν την πολιτική της Κύπρου στα θέματα της ανώτατης εκπαίδευσης.

2.2 Συνέπειες των εξελίξεων αυτών στους αριθμούς των Ελληνοκύπριων φοιτητών στην Κύπρο και στο εξωτερικό και στους τρόπους πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Η πρώτη συνέπεια απ' αυτή την πλήρη αλλαγή του τοπίου ανώτατης εκπαίδευσης στην Κύπρο ήταν, όπως φαίνεται τον Πίνακα Ι, η μεγάλη αύξηση του αριθμού των ελληνοκυπρίων φοιτητών που σπουδάζουν στην Κύπρο.

Πίνακας 1
Αριθμός Κυπρίων φοιτητών σε κυπριακά πανεπιστήμια
κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008

Σε δημόσια πανεπιστήμια	5,212
Σε ιδιωτικά πανεπιστήμια	6,948
Σύνολο	**12,160**

Παράλληλα, παρόλη τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των Κυπρίων φοιτητών που σπουδάζουν στην Κύπρο, κατά το ίδιο ακαδημαϊκό έτος 22.489 Κύπριοι φοιτητές συνέχισαν να σπουδάζουν στο εξωτερικό. Απ' αυτούς 13.331 (ποσοστό 59.27%) σπούδαζαν στην Ελλάδα και 6.924 (ποσοστό 30.78%) σπούδαζαν στο Ηνωμένο Βασίλειο[5].

Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου δημιούργησε δυο βασικές ανάγκες:

α) να καθοριστεί η σχέση που θα είχε η πρόσβαση φοιτητών σ' αυτό με τις διευθετήσεις που ίσχυαν για επιλογή από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου των υποψηφίων για τα πανεπιστήμια της Ελλάδας, εφόσον τα ίδια άτομα είχαν το δικαίωμα να ήταν υποψήφια για τα πανεπιστήμια και των δυο χωρών.

Ο νόμος περί Πανεπιστημίου Κύπρου (Ν. 144/1989) προνόησε ότι το δικαίωμα να ρυθμίζει *«τα προσόντα για εισδοχή στο Πανεπιστήμιο και την επιλογή και εγγραφή φοιτητών», με την έκδοση κανονισμών, είχε το Συμβούλιο του Πανεπιστημίου ύστερα από συνεννόηση με τη Σύγκλητο»* (άρθρο 32 (1ε)). Χωρίς να απεκδυθεί του δικαιώματος αυτού το Πανεπιστήμιο Κύπρου άφησε τις τεχνικές διαδικασίες για την επιλογή των φοιτητών, με βάση την προτίμησή τους, στην υπάρχουσα ήδη Υπηρεσία Εξετάσεων του Υπουργείου Παιδείας. Όπως αναφέρουν οι Κανόνες Εισαγωγής φοιτητών (5.1.9) που εξέδωσε το Πανεπιστήμιο δεκαεπτά χρόνια αργότερα (στις 14 Απρ. 2006),

> *«το Πανεπιστήμιο Κύπρου αποφάσισε ότι η επιλογή των εισακτέων θα γίνεται με βάση τα αποτελέσματα των Εισαγωγικών Εξετάσεων για τα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που οργανώνει η Υπηρεσία Εξετάσεων του Τμήματος Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού* (παρ. 2)[6].

Οι διευθετήσεις αυτές, όπως ήταν φυσικό, υπογράμμισαν την ανάγκη, από τη μια, πληρέστερης στελέχωσης της Υπηρεσίας Εξετάσεων και, από την άλλη, θεσμικής θωράκισής της με την ψήφιση σχετικού νόμου. Μέχρι το 2000 η Υπηρεσία Εξετάσεων λειτουργούσε χωρίς τη στήριξη σχετικού νόμου και στις περιπτώσεις προσφυγών στο δικαστήριο εναντίον της προβαλλόταν το επιχείρημα ότι ο Οδηγός Εξετάσεων της Υπηρεσίας επείχε τη θέση νόμου. Αυτό όμως δεν μπορούσε να συνεχισθεί, όχι μόνο γιατί με την ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου το Υπουργείο Παιδείας δε θα εκτελούσε απλώς μια διαδικασία για κατανομή φοιτητών σε πανεπιστήμια άλλης χώρας αλλά αναλάμβανε και την κατανομή φοιτητών στα πανεπιστήμια της Κύπρου, αλλά και γιατί με τη διαρκή αύξηση του αριθμού των υποψηφίων τα προβλήματα πολλαπλασιάζονταν και περιπλέκονταν. Έτσι το 2000 η Βουλή των Αντιπροσώπων ψήφισε «τον περί Διεξαγωγής των Εισαγωγικών Εξετάσεων για τα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Κύπρου και Ελλάδας Νόμο» (Νόμος Ν180(1) 2000[7]).

Στη συνέχεια ωστόσο προέκυψε ένα σοβαρό πρόβλημα το οποίο δημιουργούσε νέα κατάσταση που έπρεπε να αντιμετωπισθεί επειγόντως. Με την ένταξη της Κύπρου στην Ε.Ε. την 1 Μαΐου 2004 η Ελλάδα δεν μπορούσε πλέον να παραχωρεί θέσεις αποκλειστικά για τους «εκ Κύπρου ομογενείς», όπως έκανε για πολλά χρόνια μέχρι τότε. Όπως αναφέρθηκε σε κοινό ανακοινωθέν των Υπουργών Παιδείας της Ελλάδας και της Κύπρου στις 7 Μαρτίου 2005,

> *«οι σχέσεις των δυο χωρών στα θέματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ειδικότερα στα θέματα εισαγωγής Κυπρίων και Ελλήνων φοιτητών στα ελληνικά και κυπριακά πανεπιστήμια αντίστοιχα θα ακολουθήσουν τις ίδιες διατάξεις οι οποίες ισχύουν για όλους τους αποφοίτους των κοινοτικών χωρών»*[8].

Η απόφαση αυτή σήμαινε ότι θα άλλαζε η βάση με την οποία θα γινόταν η εισαγωγή Κυπρίων φοιτητών στα πανεπιστήμια της Ελλάδας. Η εισαγωγή δεν θα γινόταν πλέον από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου, όπως μέχρι τότε, αλλά από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας με μοναδικό κριτήριο έναν γενικό βαθμό «πρόσβασης», όπως θα γινόταν για τους υποψήφιους από τις άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε. Αυτός ο βαθμός έπρεπε να ήταν ο γενικός βαθμός του απολυτηρίου ή, εάν αυτός εθεωρείτο αναξιόπιστος λόγω της απου-

σίας μηχανισμού συγκριτικής αναγωγής των βαθμών των διαφόρων σχολείων, έπρεπε να παραμερισθεί το απολυτήριο και να υιοθετηθεί ένας γενικός βαθμός πρόσβασης που θα εξαγόταν από τους βαθμούς των εισαγωγικών εξετάσεων[9].

Η εξέλιξη αυτή δημιούργησε ένα σοβαρό πρόβλημα: την ανάγκη κατάργησης του απολυτηρίου του σχολείου μέσης εκπαίδευσης, όπως αυτό ήταν γνωστό για έναν και πλέον αιώνα, ενός εκπαιδευτικού προσόντος που έχαιρε μεγάλης εκτίμησης και που χρησιμοποιήθηκε ευρέως όχι μόνο για την εισαγωγή σε πανεπιστήμια αλλά και στην αγορά εργασίας. Η εισήγηση για κατάργηση του απολυτηρίου ξεσήκωσε θύελλα διαμαρτυριών μεταξύ των καθηγητών και των πολιτικών κομμάτων. Πέραν της συναισθηματικής αξίας που είχε το απολυτήριο για την παλιά γενιά, υπήρχε και ο φόβος ότι χωρίς το απολυτήριο οι Κύπριοι μαθητές θα αποκλείονταν από τα πανεπιστήμια της Γερμανίας και Γαλλίας, στα οποία κατά παράδοση γίνονταν δεκτοί με την προσκόμιση αυτού του απολυτηρίου. Ούτε η σκέψη για καθιέρωση δυο γενικών βαθμών[10], ενός του απολυτηρίου και ενός για πρόσβαση, κρίθηκε ικανοποιητική, αφού θα προκαλούσε μεγάλη σύγχυση.

Ύστερα από μακρά συζήτηση και εμπλοκή των Συμβουλίων Δημοτικής και Μέσης και Ανωτέρας Εκπαίδευσης, το Συμβούλιο Παιδείας, στο οποίο αντιπροσωπεύονται όλα τα κόμματα, αποφάσισε τη διατήρηση του παλιού απολυτηρίου και έπεισε την Ελληνική Κυβέρνηση να δέχεται ως «βαθμό πρόσβασης» τον μέσο όρο των βαθμών που παίρνουν οι εξεταζόμενοι στα τέσσερα εξεταστέα μαθήματα κάθε Επιστημονικού Πεδίου.

Με την ίδια απόφαση καταργήθηκαν οι Εισαγωγικές εξετάσεις και αντί αυτών υιοθετήθηκε ένα νέο σύστημα ενιαίας εξεταστικής δοκιμασίας στην οποία θα παρακάθονταν όλοι οι τελειόφοιτοι είτε ήθελαν θέση στα πανεπιστήμια (κυπριακά και ελλαδικά) είτε όχι. Ο γενικός βαθμός πρόσβασης αποφασίστηκε να εξάγεται αποκλειστικά μέσω εξεταζόμενων μαθημάτων στη Γ΄ Λυκείου, δηλαδή να μην λαμβάνονται υπόψη οι βαθμοί τριμήνου. Αποφασίστηκε επίσης τα εξεταζόμενα μαθήματα να είναι το μάξιμουμ πέντε και η επίδοση των υπόλοιπων μαθημάτων να αναφέρεται στο απολυτήριο αλλά να μη συνυπολογίζεται στο γενικό βαθμό πρόσβασης.

Όλες αυτές οι ρυθμίσεις περιλήφθηκαν σ' έναν νέο νόμο που ψήφισε η Βουλή των Αντιπροσώπων το 2006, τον Νόμο περί Παγκύπριων Εξετάσεων.

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου αυτού,

> *«η αρμόδια αρχή» (δηλαδή ο Υπουργός Παιδείας), «αφού διαβουλευτεί με τις αρχές των ΑΑΕΙ της Κύπρου, καθορίζει και ανακοινώνει στον Οδηγό Εξετάσεων την ομαδοποίηση Τμημάτων, που είτε λειτουργούν είτε ενδέχεται να λειτουργήσουν στο μέλλον στα ΑΑΕΙ της Κύπρου, τα επιστημονικά πεδία, και τις προϋποθέσεις πρόσβασης».*

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 13, 3α, *«η αρμόδια αρχή αποφασίζει αν θα γίνει δεύτερη κατανομή των θέσεων»*.

Οι ρυθμίσεις αυτές δείχνουν καθαρά ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει, σε μεγάλο βαθμό, οικειοποιηθεί το δικαίωμα του Πανεπιστημίου Κύπρου να «ρυθμίζει τα προσόντα για εισδοχή στο πανεπιστήμιο». Το μόνο που απέμεινε από το παλιό δικαίωμα είναι, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η ανάγκη για διαβούλευση της αρμόδιας αρχής με τις αρχές των ΑΑΕΙ. Για να μην υπάρχει αντίθεση με την παλιά πρόνοια του νόμου για τα δικαιώματα του Πανεπιστημίου Κύπρου (άρθρο 32, 1ε), αυτή τροποποιήθηκε ώστε το Συμβούλιο του Πανεπιστημίου να μην έχει πλέον λόγο «για προσόντα για εισδοχή» αλλά για «τα κριτήρια για την εισαγωγή φοιτητών στο Πανεπιστήμιο, την εγγραφή καθώς και τη διαγραφή τους»[12].

Η αλλαγή αυτή ωστόσο, πιθανότατα από αβλεψία, δεν φρόντισαν να γίνει και στο Νόμο «για ίδρυση και λειτουργία Τεχνολογικού Πανεπιστημίου». Το άρθρο 38(1)στ προνοεί ακόμα ότι το Συμβούλιο του Πανεπιστημίου μπορεί να εκδίδει Κανονισμούς αναφορικά με «τα προσόντα για εισδοχή στο Πανεπιστήμιο και την επιλογή και εγγραφή φοιτητών, καθώς και τα προσόντα για εγγραφή σε μεταπτυχιακά προγράμματα»[13].

Προκειμένου για τα άλλα πανεπιστήμια, στο μεν Ανοικτό Πανεπιστήμιο η εγγραφή φοιτητών γίνεται «χωρίς εξετάσεις και προϋποθέτει την κατοχή απολυτηρίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (άρθρο 21(1) του «Νόμου που προνοεί για την Ίδρυση και Λειτουργία του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου»), στα δε Ιδιωτικά η εγγραφή «διενεργείται με βάση κριτήρια που καθορίζονται στον Καταστατικό Χάρτη, τα οποία αναλύονται και επεξηγούνται λεπτομερώς στον Οδηγό Σπουδών του πανεπιστημίου». Κατά κανόνα τα προσόντα που απαιτούνται για την εγγραφή στα ιδιωτικά πανεπιστήμια είναι απολυτήριο αναγνωρισμένου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βαθμό τουλάχιστο 15 από τα 20 ή άλλο ισοδύναμο προσόν καθώς και πιστοποιητικό γνώσης της Αγγλικής γλώσσας (GCSE ή IGCSE O Level με μίνιμουμ βαθμολογία C). Το πιστοποιητικό αυτό είναι απαραίτητο για όσους θα παρακολουθήσουν προγράμματα στην Αγγλική[14].

2.3 Συνέπειες των εξελίξεων για τη χάραξη πολιτικής στο θέμα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Όπως γίνεται φανερό από τα πιο πάνω, οι μετά το 1992 εκπαιδευτικές και πολιτικές εξελίξεις ανάγκασαν το Υπουργείο Παιδείας να εγκύψει σοβαρά στο πρόβλημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και να χαράξει δική του

πολιτική. Από ό,τι μπορεί να φανεί από τις αποφάσεις, τα βασικά στοιχεία αυτής της πολιτικής είναι η θεσμοποίηση, ο συγκεντρωτισμός, και η έμφαση στις νομοτεχνικές παρά στις εκπαιδευτικές πτυχές του προβλήματος.

Η θεσμοποίηση έγινε με την έγκριση δυο νόμων οι οποίοι ρύθμισαν με πολλή λεπτομέρεια τους τρόπους διεξαγωγής των εισαγωγικών εξετάσεων και τους τρόπους κατανομής των θέσεων στα πανεπιστήμια της Κύπρου και της Ελλάδας. Η θεσμοποίηση αυτή θεωρήθηκε απαραίτητη για τη νομική διασφάλιση όλων των διοικητικών πράξεων που σχετίζονταν με τις εξετάσεις και την κατανομή θέσεων. Η κατανομή θέσεων είναι μια πολύ σημαντική διοικητική πράξη για το μέλλον χιλιάδων παιδιών και γι' αυτό είναι συνεχώς κάτω από το μικροσκόπιο όχι μόνο των ενδιαφερόμενων υποψηφίων φοιτητών και των γονέων τους αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως κάθε γονιός που θεωρεί ότι αδικήθηκε το παιδί του, μπορεί να προσφύγει στο δικαστήριο και να ακυρώσει τη διαδικασία όχι μόνο για ουσιαστικούς αλλά και για τυπικούς λόγους.

Η δεύτερη συνέπεια είναι ο συγκεντρωτισμός και, συγκεκριμένα, η αφαίρεση από το Πανεπιστήμιο Κύπρου του δικαιώματος καθορισμού των προσόντων για την εγγραφή των φοιτητών του. Ο συγκεντρωτισμός αυτός οφείλεται στην επιθυμία του κράτους να προωθήσει μέτρα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής που θα βοηθούσαν στην αύξηση της νομιμοποίησής του.

Από το 1992 που άρχισε τη λειτουργία του το Πανεπιστήμιο Κύπρου μέχρι το 2006 που ουσιαστικά τού αφαιρέθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το δικαίωμα να καθορίζει τα προσόντα επιλογής των φοιτητών του υπήρξε μια διαρκής διαμάχη μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και των πανεπιστημιακών αρχών σχετικά με τα εξεταστέα μαθήματα στα οποία έπρεπε να παρακάθονται οι υποψήφιοι των διαφόρων επιστημονικών κλάδων.

Το Υπουργείο Παιδείας, στην προσπάθεια του να μην αφήσει να ανατραπεί η ισόρροπη κατανομή των μαθητών στους διαφόρους συνδυασμούς του Λυκείου Επιλογής Μαθημάτων (ΛΕΜ), που εισήχθη το 1980, και του Ενιαίου Λυκείου, που εισήχθη το 1993, επέμενε στη συμπερίληψη στα εξεταστέα μερικών μαθημάτων άσχετων με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν στα διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα. Για παράδειγμα, επέμενε να περιλαμβάνεται η Πολιτική Οικονομία, τα Μαθηματικά Κοινού Κορμού και η Ξένη γλώσσα στα εξεταστέα μαθήματα του Πρώτου Επιστημονικού Πεδίου (Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Σπουδών) και η Πολιτική Οικονομία, η Τεχνολογία, η Πληροφορική, και η Τεχνολογία Τεχνικών Σχολών στα εξεταστέα μαθήματα για τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στόχος του Υπουργείου Παιδείας ήταν να διασφαλίζει περισσότερες διεξόδους για πανεπιστημιακές σπουδές σε μαθητές που ακολουθούσαν συνδυασμούς μαθημάτων που από τη φύση τους οδηγούσαν σε περιορισμένες επιστημονικές επιλογές. Οι πανεπι-

στημιακές αρχές δυσφορούσαν γι' αυτές τις επιλογές, υπενθύμιζαν ότι ο καθορισμός των κριτηρίων ανήκε στο πανεπιστήμιο, αλλά το Υπουργείο Παιδείας παρέμεινε ανένδοτο.

Στην περίπτωση μάλιστα των Τεχνικών Σχολών το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε κάτι ακόμα πιο δραστικό: στην παραχώρηση θετικής διάκρισης. Στην προσπάθειά του να καταπολεμήσει την προκατάληψη των μαθητών και των γονιών τους εναντίον της τεχνικής εκπαίδευσης ενέταξε στο Νόμο περί Παγκύπριων Εξετάσεων του 2006 (άρθρο 13,5) ειδική πρόνοια για παραχώρηση υπεράριθμων θέσεων σε ποσοστό ίσο με το 10% του συνολικού αριθμού θέσεων σε αποφοίτους των δημόσιων Τεχνικών Σχολών που λειτουργούν σύμφωνα με τους περί Λειτουργίας των Δημοσίων σχολείων Μέσης εκπαίδευσης Κανονισμούς, και σε ποσοστό ίσο με το 3% στους αποφοίτους των δημοσίων Εσπερινών Γυμνασίων και Εσπερινών Τεχνικών Σχολών. Τα κριτήρια εισδοχής για τους υπεράριθμους είναι χαμηλότερα από εκείνα που απαιτούνται για τους αποφοίτους των λυκείων: μόλις «70% του γενικού βαθμού κατάταξης του τελευταίου υποψηφίου που εισήχθηκε στο τμήμα της προτίμησης των εν λόγω δικαιούχων». Ταυτόχρονα διασφάλισε ότι οι υπεράριθμες θέσεις δεν θα μειώνονται από τυχόν εξασφάλιση εκ μέρους των πιο πάνω υποψηφίων άλλης θέσης στο πλαίσια των Παγκύπριων εξετάσεων.

Υπεράριθμες θέσεις όμως δεν εγκρίθηκαν μόνο για τους αποφοίτους των τεχνικών σχολών και των εσπερινών γυμνασίων και τεχνικών σχολών. Προκειμένου η Κυβέρνηση να μπορέσει να ασκήσει κοινωνική πολιτική, συγκεκριμένα να βοηθήσει ομάδες αναξιοπαθούντων πολιτών, το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε ειδική πρόνοια (άρθρο 13, 7) η οποία επιτρέπει στα πανεπιστήμια την ψήφιση κανόνων για παραχώρηση υπεράριθμων θέσεων και σε άλλες κατηγορίες ατόμων. Πράγματι, τα δημόσια πανεπιστήμια προχώρησαν σε ψήφιση κανόνων με βάση τους οποίους παραχωρούν υπεράριθμες θέσεις σε ποσοστό:

- μέχρι 4% σε παιδιά αναπήρων πολέμου, αγνοουμένων, εγκλωβισμένων, πεσόντων στους αγώνες υπέρ της δημοκρατίας και ελευθερίας της Κύπρου, και δολοφονηθέντων από τις Τουρκικές κατοχικές δυνάμεις,
- μέχρι 5% σε υποψήφιους με σοβαρά προβλήματα υγείας, ορφανούς, και παιδιά οικογενειών που παίρνουν οικονομικό βοήθημα από το Τμήμα Υπηρεσιών Κοινωνικής Ευημερίας,
- μέχρι 3% σε υποψήφιους που προέρχονται από τις θρησκευτικές ομάδες των Αρμενίων, Μαρωνιτών και Λατίνων,
- μέχρι 3% σε επιτυχόντες σε διεθνείς εξετάσεις (International Baccalaureat ή τις Αγγλικές εξετάσεις GCE), και
- μέχρι 15% σε αποφοίτους των σχολείων μέσης εκπαίδευσης της Ελλάδας, περιλαμβανομένων και των Κυπρίων που διαμένουν μόνιμα στην

Ελλάδα, και αποφοίτων σχολείων μέσης εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.[15]

Το τρίτο χαρακτηριστικό της πολιτικής του Υπουργείου είναι η έμφαση στις νομοτεχνικές παρά στις εκπαιδευτικές πτυχές του θέματος. Αυτό έχει μεγάλη σημασία, αν λάβει κανείς υπόψη ότι το πρόβλημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχει πολλές αρνητικές εκπαιδευτικές πτυχές οι οποίες πιέζουν για άμεση αντιμετώπιση.

Η πρώτη απ' αυτές είναι ο μεγάλος ανταγωνισμός που προκαλεί η εξασφάλιση μιας θέσης σ' ένα πανεπιστήμιο, ιδιαίτερα σ' ένα δημόσιο πανεπιστήμιο, στο οποίο η φοίτηση είναι δωρεάν. Όπως αναφέρει η επιστημονική αντιπροσωπεία της Ουνέσκο που επισκέφθηκε την Κύπρο το 1997 και έγραψε αξιολογική έκθεση, «ο τρομερός ανταγωνισμός για την απόκτηση *[πανεπιστημιακών προσόντων] δημιούργησε μια εκπαιδευτική κάμινο που είναι δύσκολο να κατασβεσθεί»*[16].

Ο ανταγωνισμός αυτός οδηγεί στη δεύτερη αρνητική πτυχή, την παραπαιδεία. Σχεδόν όλοι οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου και η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών της Β΄, ακόμα και της Α΄ Λυκείου, παρακολουθούν φροντιστήρια είτε στα απογευματινά Κρατικά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης (ΚΙΕ) είτε σε ιδιωτικά φροντιστήρια είτε ιδιαίτερα μαθήματα τα απογεύματα, για να προετοιμασθούν για τις Παγκύπριες εξετάσεις. Υπολογίζεται ότι οι γονείς των μαθητών ξοδεύουν σ' αυτά 38 περίπου εκατομύρια ευρώ κάθε χρόνο[17]. Την περίοδο 2004-2005 το Υπουργείο Παιδείας κυνήγησε όλους τους καθηγητές που έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα τα απογεύματα καταγγέλλοντάς τους στην αστυνομία και προκαλώντας έτσι σύγκρουση με την συνδικαλιστική οργάνωση των καθηγητών η οποία έβλεπε τα μέλη της να εξευτελίζονται με αυτό τον τρόπο. Το μόνο ωστόσο που κατάφερε το Υπουργείο ήταν να πείσει έναν αριθμό καθηγητών να αναλάβουν να διδάσκουν φροντιστηριακά στα Κρατικά Ινστιτούτα αντί στο σπίτι τους. Αυτό στην πραγματικότητα σήμαινε έμμεση παραδοχή εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας πως η κανονική καθημερινή εργασία στο σχολείο δεν ήταν επαρκής και πως οι μαθητές χρειάζονταν επιπρόσθετη χωριστή διδασκαλία για να μπορούν να επιτύχουν στις εξετάσεις. Ο αριθμός των μαθητών ωστόσο που παρακολουθούσαν φροντιστήρια δεν μειώθηκε και το φαινόμενο της παραπαιδείας δεν περιορίστηκε .

Ένα τρίτο πρόβλημα είναι εκείνο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των εισαγωγικών εξετάσεων. Όπως γίνονται οι εξετάσεις και η βαθμολόγησή τους, η διαφορά μεταξύ των υποψηφίων, ιδιαίτερα όσων βρίσκονται στο μέσο της καμπύλης, είναι ελάχιστα εκατοστά, τα οποία θα μπορούσαν να ανατραπούν αν υπήρχε και τρίτος βαθμολογητής. Ποτέ όμως δεν διανοήθηκε το Υπουργείο Παιδείας να προσθέσει και ένα επιπρόσθετο κριτήριο επιλογής, για παράδειγμα, τη συνέντευξη, παρόλο που αυτή θα ήταν πολύ βοηθητική προκειμένου

ιδίως για υποψηφίους του διδασκαλικού κλάδου και παρόλο που για ένα χρονικό διάστημα, στη δεκαετία του 1960, η συνέντευξη εχρησιμοποιείτο κατά την επιλογή των υποψηφίων του διδασκαλικού κλάδου. Ο λόγος είναι ο φόβος κοινωνικής κατακραυγής. Ακόμα και νύξη εισαγωγής της συνέντευξης θα ξεσήκωνε θύελλα διαμαρτυριών όχι μόνο μεταξύ των υποψηφίων και των γονιών τους αλλά και μεταξύ των πολιτικών και των ΜΜΕ, γιατί αυτό θα εθεωρείτο ως εισαγωγή ενός καθαρά υποκειμενικού κριτηρίου που θα «μόλυνε την αντικειμενικότητα» των γραπτών εξετάσεων.

Το σοβαρότερο ωστόσο εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι η θυσία του παιδαγωγικού έργου που έπρεπε να κάνει το Λύκειο στο βωμό της προετοιμασίας για εισαγωγή στα πανεπιστήμια. Το πρόβλημα αυτό τέθηκε επανειλημμένα τόσο από Κύπριους όσο και από ξένους εκπαιδευτικούς. Τέθηκε επίσης έντονα σε όλες τις αξιολογικές εκθέσεις που γράφτηκαν για την Κυπριακή εκπαίδευση.

Το 1997 η Έκθεση της Ουνέσκο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου» επεσήμανε τα εξής:[18]

> *Η γνώμη ότι δίδεται πολλή σημασία σε ό,τι «εξετάζεται» ήταν σαφής. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους μαθητές για εξετάσεις αντί να εμπεδώσουν τη φιλοσοφία του μαθήματος... Από την πλευρά των μαθητών αυτός ο τρόπος διδασκαλίας είναι φροντιστήριο παρά εκπαίδευση και θυσιάζεται η χαρά της μάθησης. Αυτή η μέθοδος μπορεί να εξασφαλίσει εισαγωγή στο πανεπιστήμιο για τους καλύτερους μαθητές αλλά ... πιθανό να υπάρξουν συνέπειες μακροχρόνια.*

Το 2004 η Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης με τίτλο *«Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία»* εισηγήθηκε «την κατάργηση των εισαγωγικών κατατακτήριων εξετάσεων για εισδοχή στα ανώτατα δημόσια ιδρύματα της Κύπρου και της Ελλάδας και θεσμοθέτηση Εθνικού Απολυτηρίου από το 2008». Με την εισαγωγή του Εθνικού Απολυτηρίου η Επιτροπή πίστευε πως θα αποσυνδεθεί το θέμα «εισαγωγής φοιτητών στα πανεπιστήμια από τους ευρύτερους σκοπούς της λυκειακής μόρφωσης» και έτσι το Λύκειο θα παύσει «να έχει ως 'αυτοσκοπό', όπως συμβαίνει τώρα, την ετοιμασία των μαθητών για εισδοχή στο πανεπιστήμιο και θα ξαναγίνει ένα παιδαγωγικό σχολείο»[19].

Την ίδια ακριβώς εισήγηση, για κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων και εισαγωγή του «Πιστοποιητικού Εκπαίδευσης», έκανε το 2007 και ο τέως Υπουργός Παιδείας Άκης Κλεάνθους σε μια ολοκληρωμένη πρότασή του για αλλαγές στην κυπριακή εκπαίδευση με τίτλο «Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία»[20]. Η πρόταση αυτή όμως δεν εφαρμόστηκε, διότι δυο μήνες μετά τη δημοσιοποίησή της εξελέγη νέα κυβέρνηση.

Δεν είναι ακόμη γνωστό (2009) αν η νέα κυβέρνηση σκέφτεται να εισαγάγει αλλαγές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που σχετίζονται με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, αφού δεν έχει γίνει ακόμα καμιά σχετική ανακοίνωση έναν χρόνο μετά την εκλογή της.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα από τη μελέτη της ιστορίας της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση στην Κύπρο είναι βασικά τρία:

α) ο σημαντικός ρόλος του πολιτικού και εκπαιδευτικού συγκειμένου,
β) η αξιοποίηση από την πολιτική ηγεσία των δυσκολιών πρόσβασης για σκοπούς νομιμοποίησης, και
γ) η δυσκολία αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών δυσκολιών και η έμφαση στη λύση νομοτεχνικών προβλημάτων.

Ο ρόλος του πολιτικού και εκπαιδευτικού συγκειμένου φαίνεται καθαρά στη μεγάλη διαφορά του προβλήματος στις δυο περιόδους (ως το 1992, και από το 1992 μέχρι σήμερα).

Η αξιοποίηση του προβλήματος για σκοπούς νομιμοποίησης του κράτους φαίνεται από τη συνεχή αύξηση του αριθμού των εισακτέων στα δημόσια κυπριακά πανεπιστήμια, από την προσπάθεια να μη χαθεί καμιά από τις θέσεις που προσφέρει η Ελληνική Κυβέρνηση και από την παραχώρηση υπεράριθμων θέσεων σε στοχευμένες κοινωνικές ομάδες. Για να εξυπηρετηθεί αυτός ο στόχος η κυβέρνηση δε δίστασε να καταργήσει την πρόνοια για το δικαίωμα των Πανεπιστημίων να επιλέγουν τους δικούς τους φοιτητές.

Μέρος της προσπάθειας νομιμοποίησης είναι και η έμφαση στα νομοτεχνικά προβλήματα αντί στα εκπαιδευτικά. Η λύση των νομοτεχνικών προβλημάτων είναι εύκολη και δεν προκαλεί αντιδράσεις, αφού έχει σχέση με τη βελτίωση της διαδικασίας για διεξαγωγή αδιάβλητων εξετάσεων. Αντίθετα, η αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων όπως της αλλαγής των τρόπων πρόσβασης (αλλαγή των κριτηρίων, αλλαγή διαδικασίας) προκαλεί αντιδράσεις και δημιουργεί περιπλοκές. Επιπλέον, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων δεν αποφέρει πολιτικό κέρδος, όπως η δωρεάν παιδεία, η αύξηση του αριθμού των πανεπιστημιακών θέσεων και η παραχώρηση υπεράριθμων θέσεων. Οι ψηφοφόροι δεν ενδιαφέρονται πολύ αν το λύκειο έχει ασθενέστερο ή ισχυρότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα και ρόλο.

Σημειώσεις

[1] Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

[2] Persianis, P. (1996) "The British Colonial Education 'Lending' Policy in Cyprus (1878-1960): an intriguing example of an elusive `adapted education' policy", *Comparative Education*, 32, 1, March 1996, p. 58.

[3] *Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος*, αρ. φύλλου 138, τεύχος πρώτον, 24 Ιουνίου 1970, άρθρο 53.

[4] Persianis, P. (1981) *The Political and Economic Factors as the Main Determinants of Educational Policy in Independent Cyprus*, Nicosia: Paedagogical Institute, p. 219.

[5] Στατιστική Υπηρεσία, Υπουργείο Οικονομικών, *Στατιστικές της Εκπαίδευσης*, 2008.

[6] Αρχεία του Πανεπιστημίου Κύπρου.

[7] *Ο περί διεξαγωγής των Εισαγωγικών Εξετάσεων για τα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Κύπρου και της Ελλάδας Νόμος του 2000*, Ν. 180(1) 2000.

[8] Κοινό ανακοινωθέν των Υπουργών Παιδείας της Ελλάδας και της Κύπρου Μαριέττας Γιαννάκου και Πεύκιου Γεωργιάδη, 7 Μαρτίου 2005, *Νέο σύστημα εισαγωγής στα ελληνικά και κυπριακά ΑΕΙ.*

[9] *Έγγραφο του Συμβουλίου Ανώτερης Εκπαίδευσης*, 4 Μαρτίου 2005.

[10] *Φιλελεύθερος*, 29 Μαρτίου 2005, σ. 24.

[11] *Νόμος περί Παγκύπριων Εξετάσεων*, 2006.

[12] *Οι Περί Πανεπιστημίου της Κύπρου Νόμοι του 1989-2006*.

[13] *Νόμος περί Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου*. (Αρ. 3792 της 31ης Δεκ. 2003).

[14] *Ο περί ιδιωτικών πανεπιστημίων (ίδρυση, λειτουργία και έλεγχος) νόμος του 2005* (Αριθμός 109(1) του 2005.

[15] Κανόνες του Πανεπιστημίου Κύπρου.

[16] Ουνέσκο, Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Προγραμματισμό (ΙΙΕΡ) (1997) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου*, Παρίσι: ΙΙΕΡ.

[17] Στατιστική Υπηρεσία, *Οικονομικές Στατιστικές της Εκπαίδευσης* 2006-2007, Πίνακας 120. Φιλίππου Γ. (2005) *«Ενοποίηση των Ενιαίων και των Εισαγωγικών Εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παραπαιδεία». Φιλελεύθερος (Πολιτιστικά) 18 Σεπ. 2005, σ. 22*.

[18] Έκθεση Ουνέσκο, ο.π., παρ. 2.10.4 και 2.10.5.

[19] Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004) *Δημοκρατική και Ανθρωπιστική Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία. Η Έκθεση της Επιτροπής*, Λευκωσία, σσ. 202-203.

[20] Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007), *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία. Η Ολική Αναθεώρηση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος* σ. 48.

Abstract

The history of access to higher education institutions in Cyprus is the result of historical and political coincidences and junctures (British colony, independence, accession to EU) and the great delay in the establishment of a university in the island. The article explains the specific ways in which these junctures affected the characteristics of the process of access to higher education institutions in Cyprus (legislation, centralization, and emphasis on the legal and technical rather than on the educational aspects of the problem).

Η συμβολή των παιδαγωγικών σχολών και των κοινοτικών κολεγίων στην ελεύθερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στις ΗΠΑ

Λουκάς Πετρονικολός

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται κριτικά η πρόσβαση των κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχων ομάδων του πληθυσμού στο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ. Δεδομένου ότι το θέμα αυτό είναι πολύ ευρύ και συνεπώς δύσκολο, αν όχι αδύνατον, να εξεταστεί διεξοδικά μέσα σε λίγες σελίδες, θα εστιαστούμε εδώ στα «κοινοτικά κολέγια» διετούς φοίτησης (*community colleges*). Μαζί με τα αποκαλούμενα «*comprehensive universities*» (δημόσια πανεπιστήμια που εξελίχτηκαν από τις παιδαγωγικές σχολές, τα γνωστά *normal schools*) τα κοινοτικά κολέγια δημιούργησαν έναν θεσμό που κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970 ήταν ο ακρογωνιαίος λίθος της ελεύθερης πρόσβασης στα πανεπιστήμια της χώρας. Από το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, τα κοινοτικά κολέγια αποτέλεσαν για τις μειονότητες, τις γυναίκες και την εργατική τάξη ένα είδος γέφυρας μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Την συγκεκριμένη περίοδο η πανεπιστημιακή μόρφωση έπαψε να είναι προνόμιο των λίγων και έγινε μέρος του «Αμερικανικού ονείρου», στο οποίο όλοι θα έπρεπε να έχουν δικαίωμα συμμετοχής. Έτσι, ενώ το φθινόπωρο του 1949 στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσαν 2.659.021 άτομα, το 1959 φοιτούσαν 3.639.847 και το 1969 φοιτούσαν 8.004.660 άτομα.[1] Αυτές οι θεαματικές αλλαγές πραγματοποιήθηκαν μέσα στο ιδεολογικό κλίμα του Ψυχρού Πολέμου και σε στενή σχέση με την διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που απέβλεπε στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Στις επόμενες ενότητες θα γίνει πρώτα μια σύντομη περιγραφή του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ. Με αφορμή την περίπτωση των κοινοτικών κολεγίων θα διατυπωθούν στη συνέχεια ορισμένες παρατηρήσεις

και συμπεράσματα για το ρόλο τους στο θέμα της ελεύθερης πρόσβασης. Θα υποστηριχτεί ότι η ένταξη του παραπάνω θεσμού σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν έπαψαν να το χαρακτηρίζουν οι ανισότητες, σταδιακά οδήγησε τον θεσμό σε αποτυχία με αποτέλεσμα σήμερα να λειτουργεί σήμερα ως ένας μηχανισμός αποκλεισμού των ομάδων για την υποστήριξη των οποίων είχε αρχικά δημιουργηθεί. Θα πρέπει παρόλα αυτά να τονιστεί ότι ο συγκεκριμένος θεσμός συνέβαλε κατά το παρελθόν στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Εντούτοις, η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή μόρφωση δεν είναι θέμα μονοδιάστατο και επηρεάζεται, συχνά με τρόπο απρόβλεπτο, από τις κατά καιρούς ευρύτερες ιδεολογικές και κοινωνικές δυναμικές. Έτσι, το ότι κάποιες στρατηγικές σε μια δεδομένη στιγμή εφαρμόστηκαν με επιτυχία δε σημαίνει ότι θα συνεχίσουν και στο μέλλον να φέρνουν τα ίδια καλά αποτελέσματα. Τα κοινοτικά κολέγια στις ΗΠΑ και η λειτουργία τους ως θεσμού υποστήριξης των μη προνομιούχων αποτελεί μια χαρακτηριστική εν προκειμένω περίπτωση και προσφέρει παράλληλα μια καλή ευκαιρία για γόνιμο προβληματισμό πάνω στο ευρύτερο θέμα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

1. Μια σύντομη περιγραφή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει μια μακρά ιστορία που ξεκινά τον 17ο αιώνα, δηλαδή πριν ακόμα η χώρα κερδίσει την ανεξαρτησία της από τη Μεγάλη Βρετανία. Την περίοδο αυτή, ιδρύθηκαν ιδιωτικά πανεπιστήμια με κύριο σκοπό την προετοιμασία για το επάγγελμα του κληρικού. Ορισμένα από αυτά λειτουργούν μέχρι σήμερα, όπως τα υψηλού κύρους πανεπιστήμια του Harvard (ιδρύθηκε το 1636), του Yale (ιδρύθηκε το 1701), του Princeton (ιδρύθηκε το 1746), του Columbia (ιδρύθηκε το 1754), του University of Pennsylvania (ιδρύθηκε το 1755). Αρχικά, στα ιδρύματα αυτά δινόταν έμφαση στις κλασικές σπουδές (κλασική λογοτεχνία, Λατινικά και αρχαία Ελληνικά), στην θεολογία και στα μαθηματικά. Αργότερα, τον 18ο αιώνα, στα γνωστικά αντικείμενα προστέθηκαν οι θετικές επιστήμες και οι νομικές σπουδές.[2]

Μετά τη λήξη του Πολέμου της Ανεξαρτησίας, στο νεοσύστατο κράτος των Ηνωμένων Πολιτειών δημιουργήθηκαν δεκάδες άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος πολλών εξ αυτών ήταν η παγίωση του φιλελεύθερου πολιτεύματος. Στην εκπλήρωση αυτού του στόχου η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση συνέβαλε ενεργά πρώτα το 1862 με την ψήφιση του νόμου που είναι γνωστός ως *Morrill Act*, και αργότερα, το 1890, με την ψήφιση του *Second Morrill Act*. Ο πρώτος από τους νόμους αυτούς παραχώρησε μεγάλες εκτάσεις από την δημόσια γη για τη δημιουργία και συντήρηση πολιτειακών

(δημόσιων) πανεπιστημίων και κολεγίων (*land grant universities*) ενώ ο δεύτερος καθιέρωσε ετήσιο χρηματικό ποσό για την συντήρησή τους. Στο καταστατικό αυτών των ιδρυμάτων περιλαμβάνονταν ως κύριοι σκοποί η διδασκαλία των εφαρμοσμένων επιστημών – ειδικότερα η γεωπονική και η μηχανική – η αγωγή των πολιτών και η προώθηση των κοινωνικών αλλαγών.[3]

Παρά την αναγνώριση της πολιτικής και κοινωνικής σημασίας του ρόλου των δημόσιων και ιδιωτικών πανεπιστημίων, για πολύ καιρό ένα μικρό μόνο ποσοστό του πληθυσμού είχε πρόσβαση σε αυτά. Στις αρχές του 20ου αιώνα, μόλις το 4% των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούσαν πανεπιστημιακές σπουδές, στην πλειοψηφία τους λευκοί άνδρες από Προτεσταντικές οικογένειες. Αν και το ένα τρίτο εξ αυτών το αποτελούσαν γυναίκες, αυτές ήταν αναγκασμένες τις περισσότερες φορές να φοιτούν σε ιδρύματα θηλέων. Η εκπαίδευσή τους ήταν προσανατολισμένη κυρίως στο διδασκαλικό επάγγελμα ή στην προετοιμασία τους για παραεπαγγελματικούς ρόλους, όπως αυτός της γραμματέως.[4] Μετά τον εμφύλιο πόλεμο και την κατάργηση της δουλείας παρόμοια κατάσταση με αυτή των γυναικών δημιουργήθηκε για τους Αφρο-Αμερικανούς και αργότερα για τις άλλες μειονότητες. Ιδρύθηκαν δηλαδή αρκετά κολέγια αποκλειστικά για Μαύρους, όπου σπάνια η παιδεία ήταν κάτι περισσότερο από επαγγελματική κατάρτιση. Βέβαια, υπήρξαν και περιπτώσεις, όπως αυτές των *Antioch* και *Oberlin Universities* στο Ohio, τα οποία την δεκαετία του 1840 επέτρεψαν την είσοδο σε γυναίκες και σε μη λευκούς. Ή αυτή του *Vassar College,* το οποίο ιδρύθηκε το 1861 με κύριο στόχο να δοθούν στις γυναίκες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους άνδρες. Φαίνεται όμως ότι οι παραπάνω περιπτώσεις δεν ήταν τίποτε περισσότερο από εξαιρέσεις που επιβεβαίωναν τον κανόνα. Είναι εν προκειμένω ενδιαφέρον να αναφερθεί εδώ ότι μέχρι το 1947 οι γυναίκες δεν γινόντουσαν δεκτές στη νομική σχολή του Harvard, ένα ίδρυμα το οποίο ανέκαθεν θεωρείτο από τα πλέον προοδευτικά στη χώρα. Σε αντίθεση με την κατάσταση που επικρατούσε στις αρχές του εικοστού αιώνα, το 1993, το 41,3% των αποφοίτων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ακολουθούσαν πανεπιστημιακές σπουδές, εκ των οποίων οι μισές ήταν γυναίκες και το ένα τρίτο μειονότητες.[5]

Παράλληλα με τα ιδιωτικά και δημόσια πανεπιστήμια, τον 19ο αιώνα άρχισε να λειτουργεί και ο θεσμός των παιδαγωγικών σχολών (normal schools). Η δημιουργία τους αποσκοπούσε στην ταχύρυθμη εκπαίδευση δασκάλων, ένα επάγγελμα το οποίο τότε θεωρήθηκε αποκλειστικά γυναικείο. Αν και θεωρητικά ανήκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι τον 20ο αιώνα οι σπουδές στις παιδαγωγικές σχολές ήταν διετείς και το επίπεδο των περισσοτέρων μαθημάτων απείχε πολύ εκείνου των πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα, εκτός των μαθημάτων της διδακτικής μεθοδολογίας, το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών ήταν παρόμοιο με εκείνο των σχολείων στα οποία οι απόφοιτες θα δίδασκαν. Σταδι-

ακά, μέσα στον 20ο αιώνα οι σπουδές στις παιδαγωγικές σχολές αναβαθμίστηκαν και οι σχολές εξελίχτηκαν σε πανεπιστήμια τετραετούς φοίτησης. Σήμερα τα πανεπιστήμια αυτά, γνωστά στην Αγγλική ως *comprehensive universities*, εκτός των παιδαγωγικών προσφέρουν σπουδές που καλύπτουν όλα σχεδόν τα πεδία της τετραετούς πανεπιστημιακής μόρφωσης.

Οι παιδαγωγικές σχολές διαδραμάτισαν καταλυτικό ρόλο στο θέμα της ελεύθερης πρόσβασης των μη προνομιούχων ομάδων του πληθυσμού στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ου αιώνα, όταν η μόρφωση στα πανεπιστήμια υψηλού κύρους αποτελούσε προνόμιο μιας σχετικά μικρής ομάδα λευκών ανδρών, οι παιδαγωγικές σχολές επέτρεψαν σε μεγάλο αριθμό γυναικών να σπουδάσουν και έτσι να ξεφύγουν, έστω και προσωρινά, από την υποταγή στη βούληση των ανδρών. Επίσης, μετά το τέλος του Εμφύλιου Πολέμου και την χειραφέτηση των μαύρων, ιδρύθηκαν αρκετές παιδαγωγικές σχολές από σημαίνοντες Αφρο-Αμερικανούς με στόχο την γρήγορη στελέχωση των νέων σχολείων στις κοινότητές τους. Αυτό επέτρεψε σε πολλούς μαύρους να αποκτήσουν μόρφωση πέραν της βασικής και στη συνέχεια να μπορέσουν να βοηθήσουν τις κοινότητές τους εκπαιδεύοντας τα παιδιά τους και διεκδικώντας με πιο αποτελεσματικό τρόπο τα πολιτικά τους δικαιώματα. Τέλος, μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο τα *comprehensive universities* μαζί με τα κολέγια διετούς φοίτησης εξελίχτηκαν στον κορμό ενός συστήματος που δημιούργησε νέες ευκαιρίες για ένα μεγάλο αριθμό νέων ανθρώπων από όλες τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες της χώρας.

Η σύντομη ιστορική αναδρομή κλείνει με μια πρώτη αναφορά στις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στις ΗΠΑ, οι οποίες επηρέασαν, συχνά με αμφίδρομο τρόπο, το είδος των ευκαιριών που δημιούργησε η φοίτηση στις παιδαγωγικές σχολές. Οι φιλοσοφικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η δημιουργία των πρώτων παιδαγωγικών σχολών, ήταν βαθιά επηρεασμένες από την φιλοσοφία του Πρωσικού συστήματος μαζικής εκπαίδευσης. Το υπόδειγμα αυτό είχε μελετήσει από κοντά ο Horace Mann, ένας πρωτεργάτης της μαζικής δημοτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, σε μια επίσκεψή του στην Πρωσία το 1843. Ο Mann προώθησε στην πολιτεία της Μασαχουσέτης ένα πρότυπο οργάνωσης και στελέχωσης της δημόσιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο τις διευθυντικές θέσεις στα σχολεία κατελάμβαναν μόνο άνδρες, κάτοχοι πανεπιστημιακών τίτλων, ενώ το διδακτικό προσωπικό αποτελούσαν γυναίκες απόφοιτοι των παιδαγωγικών σχολών. Το πρότυπο αυτό σύντομα ακολούθησαν και όλες οι άλλες πολιτείες.[6] Ένα χαρακτηριστικό του μοντέλου που εφαρμόστηκε ήταν ότι οι παιδαγωγικές σχολές για ένα μεγάλο διάστημα δεν αποτελούσαν τμήματα παιδαγωγικών σπουδών μέσα σε πανεπιστημιακά ιδρύματα τετραετούς φοίτησης. Αρχικά, το καθεστώς αυτό αιτιολο-

γήθηκε στη βάση της αντίληψης ότι η διαπαιδαγώγηση των μικρών παιδιών ήταν μια δουλειά που απαιτούσε κυρίως την αγάπη των εκπαιδευτικών και όχι κάποιες επιστημονικές ικανότητες. Ως τα καταλληλότερα άτομα για την δουλειά αυτή κρίθηκαν οι γυναίκες, όχι μόνο επειδή η «φυσική» τους ροπή στον συναισθηματισμό θα τις έκανε αποτελεσματικότερες από τους άνδρες, αλλά και επειδή αποτελούσαν φτηνό εργατικό δυναμικό.[7] Το παραπάνω σκεπτικό, σε συνάρτηση και με το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης που στην αρχή της δημιουργίας τους παρείχαν οι παιδαγωγικές σχολές, συνέβαλλαν στην παγίωση πολλών στερεότυπων σχετικά με την πνευματική ικανότητα των αποφοίτων τους. Με άλλα λόγια, ότι οι παιδαγωγικές σχολές δημιούργησαν ευκαιρίες για τις γυναίκες και αργότερα και για τις άλλες μη προνομιούχες ομάδες (όταν οι σχολές εξελίχτηκαν σε πανεπιστήμια, γνωστά σήμερα ως comprehensive universities), ο θεσμός συνέβαλλε παράλληλα και στην παγίωση στερεοτύπων που νομιμοποιούσαν τον περιθωριακό ρόλο των γυναικών στην κοινωνία.

2. Οι μεταπολεμικές εξελίξεις και τα κολέγια διετούς φοίτησης

Οι θεαματικές αλλαγές που σημειώθηκαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο συνδέονται άμεσα με ποικίλους παράγοντες και γεγονότα. Ένας εξ αυτών θα μπορούσε να θεωρηθεί η υπογραφή το 1944 του ομοσπονδιακού νόμου που σήμερα είναι γνωστός ως «GI Bill of Rights». Ο νόμος αποσκοπούσε στην ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας των βετεράνων που επέστρεφαν από το μέτωπο, δίνοντάς τους υποτροφίες για να σπουδάσουν. Αν και κύριος στόχος του νόμου ήταν η κοινωνική σταθερότητα και όχι η πρόσβαση των οικονομικά ασθενέστερων στο πανεπιστήμιο, στην πράξη ο νόμος λειτούργησε καταλυτικά προς την κατεύθυνση αυτή, αφού έκανε την τριτοβάθμια εκπαίδευση προσβάσιμη σε πολλούς μη προνομιούχους. Σε λιγότερο από μια πενταετία, ο G.I. Bill βοήθησε να διπλασιαστεί ο αριθμός των φοιτητών στα Αμερικανικά πανεπιστήμια σε σύγκριση με εκείνο πριν από την είσοδο της Αμερικής στον πόλεμο.[8]

Λίγα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του 1960, κάτω από την πίεση των λαϊκών κινημάτων για ισότητα και ειρήνη, δημιουργήθηκε το κατάλληλο νομικό πλαίσιο που με τη σειρά του θα επέτρεπε παρόμοια πρόοδο να σημειωθεί και στην περίπτωση των μειονοτήτων και γυναικών. Προάγγελος των ραγδαίων εξελίξεων στην περίπτωση αυτή ήταν η απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου στην υπόθεση *Brown v. Board of Education* το 1954. Εδώ, το Δικαστήριο όχι μόνο κατάργησε τον δια νόμου φυλετικό διαχωρισμό στα σχολεία, αλλά και επεσήμανε με τρόπο που δημιουργούσε ένα ισχυρό νομικό προηγούμε-

νο το ανεξίτηλο τραύμα που είχε δημιουργήσει στην Αμερικανική κοινωνία η μακρόχρονη εμμονή στο ρατσισμό και τις κοινωνικές διακρίσεις. Η απόφαση του Δικαστηρίου, τέλος, δημιούργησε τα κατάλληλα νομικά και ηθικά ερείσματα, ώστε τη δεκαετία του 1960 να διευκολυνθεί η ψήφιση μιας σειράς ομοσπονδιακών νόμων και η έκδοση προεδρικών διαταγμάτων με στόχο την επανόρθωση των αδικιών του παρελθόντος. Πρόκειται για νόμους που βασίστηκαν στις ιδέες της αντισταθμιστικής δικαιοσύνης και στο σκεπτικό της πλεονεκτικής μεταχείρισης (affirmative action). Στη βάση αυτού του σκεπτικού, σχολές και πανεπιστήμια υψηλού κύρους κλήθηκαν να διαμορφώσουν εναλλακτικά κριτήρια εισόδου για υποψήφιους που ανήκαν σε μειονότητες και άλλες μη προνομιούχες κατηγορίες, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την περαιτέρω αύξηση του αριθμού των φοιτητών από όλες τις παραπάνω κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχες ομάδες.[9]

Προκειμένου να ανταποκριθούν στην υψηλή ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του 1960, οι πολιτείες στράφηκαν στα comprehensive universities, τη μετεξέλιξη των παιδαγωγικών σχολών. Τα προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια αυτά επεκτάθηκαν για να ικανοποιήσουν περισσότερους φοιτητές, ενώ παράλληλα αξιοποιήθηκαν και τα κοινοτικά κολέγια διετούς φοίτησης με κύριο σκοπό την αποσυμφόρηση των πανεπιστημίων. Τα κοινοτικά κολέγια πρωτοεμφανίστηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα και πολλαπλασιάστηκαν με γοργούς ρυθμούς μετά την ψήφιση του G.I. Bill. Ο ρόλος τους ήταν διπλός. Από τη μια έδιναν ευκαιρίες για τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση σε όσους το επιθυμούσαν και από την άλλη ένα εναλλακτικό είδος μόρφωσης σε εκείνους που δεν είχαν όλα τα απαραίτητα προσόντα για να φοιτήσουν απευθείας σε τετραετή πανεπιστημιακά προγράμματα. Η φοίτηση στα κολέγια ήταν και παραμένει ανοιχτή σε όλους και, τις περισσότερες φορές, δωρεάν ή έναντι συμβολικών διδάκτρων. Για όσους επιθυμούν να συνεχίσουν ανώτερες σπουδές, οι επιδόσεις τους στα κολλέγια αυτά χρησιμοποιούνται ως κριτήρια επιλογής από τα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης Με άλλα λόγια, τα κοινοτικά κολέγια έχουν λειτουργήσει, μεταξύ των άλλων, και ως εναλλακτικοί δρόμοι πρόσβασης στα πανεπιστήμια τετραετούς φοίτησης. Το 2007, 6.618.000 άτομα φοιτούσαν σε διετή κοινοτικά κολέγια σε σύγκριση με τα 8.986.000 που φοιτούσαν σε τετραετή πανεπιστημιακά ιδρύματα.[10]

Σε ένα πρόσφατο άρθρο της που δημοσιεύτηκε στο *Harvard Educational Review*, η Alicia Dowd αναλύει κριτικά το ρόλο που διαδραματίζουν σήμερα τα κοινοτικά κολέγια σε ό,τι αφορά τη διευκόλυνση της πρόσβασης των μη προνομιούχων ομάδων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια κύρια διαπίστωση που κάνει είναι ότι στο πλαίσιο των εξελίξεων των τελευταίων είκοσι ετών (πολιτικών, οικονομικών, ιδεολογικών, κλπ.) η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει οδηγηθεί σε μια ακραία μορφή κοινωνικής, οικονομικής και ακαδημαϊκής

διαστρωμάτωσης.[11] Σήμερα, τα κοινοτικά κολέγια διετούς φοίτησης αποτελούν μηχανισμό ο οποίος συντελεί στην αύξηση του φαινομένου αυτού, κάτι που αντιβαίνει στους παραδοσιακούς στόχους τους. Αν και οι παράγοντες που έχουν συντελέσει σε αυτή την μετάλλαξη είναι πολλαπλοί και σύνθετοι, εδώ θα αναφερθούν ορισμένοι από τους πλέον προφανείς. Με το να απορροφούν πάνω από το 40% των φοιτητών, τα κοινοτικά κολέγια έχουν απελευθερώσει τα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια τετραετούς φοίτησης από την υποχρέωσή τους να δημιουργήσουν νέες θέσεις και να καθιερώσουν πολιτικές και πρακτικές ενίσχυσης σε μακροπρόθεσμη βάση της πρόσβασης των νέων από τις μη προνομιούχες ομάδες του πληθυσμού. Μαζί με την επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση, η ευθύνη αυτή έχει μεταφερθεί στα κοινοτικά κολέγια, κάτι που επιτρέπει στα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης να επικεντρώνονται στην ποιοτική αναβάθμιση των προγραμμάτων τους και στην επιλογή φοιτητών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης και περικοπών των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση, μια τέτοια επιλογή φαίνεται σε πολλούς αρκετά λογική.

Ενταγμένα όμως σε ένα τέτοιο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα κοινοτικά κολέγια αναγκάζονται υπό τις παρούσες συνθήκες να αναλάβουν ρόλους οι οποίοι εκ των πραγμάτων αλληλοαναιρούνται. Σε γενικές γραμμές, ένας από τους κεντρικούς στόχους τους είναι να βοηθήσουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό ατόμων να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης. Ένας άλλος στόχος όμως είναι να παρέχουν ενισχυτική διδασκαλία στους ακαδημαϊκά αδύνατους και να τους αξιολογούν στη συνέχεια, εμποδίζοντας τους έτσι να συνεχίσουν τις σπουδές τους, αν δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των πανεπιστημίων. Με άλλα λόγια, από τη φύση του ο ρόλος των κοινοτικών κολεγίων στο θέμα της πρόσβασης είναι τόσο διευκολυντικός όσο και ανασταλτικός. Βέβαια, από μόνη της η ανασταλτική λειτουργία δε δικαιολογεί την άσκηση κριτικής στον τρόπο που ο μηχανισμός των διετών κολεγίων λειτουργεί και εντάσσεται στον θεσμό της ελεύθερης πρόσβασης. Εντούτοις, από τις μελέτες της Dowd και των συνεργατών της για τα άτομα που αποφοίτησαν το 1992 από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αμέσως μετά συνέχισαν τις σπουδές τους σε διετή κοινοτικά κολέγια, διαφαίνεται ότι τα κοινοτικά κολέγια ευεργετούν κατά κύριο λόγο τα άτομα από κοινωνικά και οικονομικά εύρωστες ομάδες. Ειδικότερα, οι μελέτες της Dowd βρήκαν ότι για όσους από την παραπάνω ομάδα μετέφεραν τις σπουδές τους σε επιλεκτικά και υψηλού κύρους τετραετή πανεπιστήμια και κολέγια μόνο το 7% ανήκε στις κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχες ομάδες. Αντίθετα, το 50% προερχόταν από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα ή κοινωνική θέση. Αλλά και στα λιγότερο επιλεκτικά ιδρύματα τετραετούς φοίτησης η κατάσταση δεν ήταν πολύ καλύτερη, αφού το ποσοστό των

μη προνομιούχων ανάμεσα σε αυτούς που μετέφεραν τις σπουδές τους από τα κοινοτικά κολέγια δεν ξεπερνούσε το 22%.[12]

Σε άλλες μελέτες γύρω από την συνεισφορά των κοινοτικών κολεγίων στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω της ενισχυτικής εκπαίδευσης (remedial education) που αυτά προσφέρουν, έχει βρεθεί ότι η ενισχυτική εκπαίδευση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για μια ομάδα φοιτητών ενώ για μια άλλη παρόμοιου ακαδημαϊκού επιπέδου να έχει αρνητικά (T. L. Parker & L. T. Bustillos, 2007 και P. Attewell, et.al. 2006). Ως θετικό κρίνεται το αποτέλεσμα, στην περίπτωση που οι φοιτητές ολοκληρώνουν με επιτυχία τον κύκλο της ενισχυτικής εκπαίδευσης και συνεχίζουν με κανονικές σπουδές. Αντίθετα, αρνητικό θεωρείται το αποτέλεσμα όταν οι φοιτητές παραμένουν επί μακρόν στα προγράμματα της ενισχυτικής εκπαίδευσης με κίνδυνο στο τέλος να εγκαταλείψουν και κάθε προσπάθεια για τη μόρφωσή τους. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τα αποτελέσματα – με άλλα λόγια την διάρκεια παραμονής στα προγράμματα ενισχυτικής εκπαίδευσης – βρέθηκε ότι εξαρτώνται από το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών. Στις παραπάνω μελέτες βρέθηκε ότι η ενισχυτική εκπαίδευση είχε θετικά αποτελέσματα για τους Λευκούς από οικονομικά εύρωστες τάξεις ενώ, αντίθετα, για τις μειονότητες και τους οικονομικά αδύνατους είχε αρνητικά. Οι τελευταίοι βρέθηκε ότι παραμένουν για περισσότερο, ή οδηγούνται συχνότερα, στην ενισχυτική εκπαίδευση σε σχέση με τους φοιτητές παρόμοιου ακαδημαϊκού επιπέδου αλλά υψηλότερου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Επιπλέον, για τις μη προνομιούχες ομάδες η ενισχυτική εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα δημιουργίας χαμηλής αυτοεκτίμησης, κάτι που βέβαια δεν είναι ανεξάρτητο από τις επικρατούσες ανισότητες και διακρίσεις στην ευρύτερη κοινωνία.

3. Συμπεράσματα

Τα στατιστικά στοιχεία και η έρευνα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι πολιτικές και νομοθετικές αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, συνέβαλαν θετικά στην διευκόλυνση των μη προνομιούχων ομάδων να αποκτήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις, το πρόβλημα των ανισοτήτων δεν έπαψε ούτε στιγμή να υπάρχει και να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους αναλυτές. Μάλιστα, το πρόβλημα σήμερα παρουσιάζεται εντονότερο για τις οικονομικά ασθενείς ομάδες μετά από την δραματική μείωση των δαπανών για την παιδεία και από μια σειρά αποφάσεων του Ανώτατου Δικαστηρίου, το οποίο την δεκαετία του 1990 περιόρισε, είτε ως αντισυνταγματικούς είτε ως ανεπίκαιρους, πολλούς από τους

νόμους που επέτρεπαν την προνομιακή μεταχείριση των μειονοτήτων.[13] Έτσι, η σημερινή δημογραφική κατάσταση των πανεπιστημίων θυμίζει σε πολλά σημεία όσα συνέβαιναν πριν από τη δεκαετία του 1960. Πιο συγκεκριμένα, αντίθετα με ό,τι συνέβαινε στο πρόσφατο παρελθόν, την τελευταία δεκαετία ο αριθμός των φοιτητών από μη προνομιούχες ομάδες που φοιτά στις σχολές και τα πανεπιστήμια υψηλού κύρους έχει μειωθεί αισθητά.[14]

Το θέμα της άνισης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν ανέκαθεν πολυδιάστατο και η σωστή αντιμετώπισή του εξαρτιόταν από τις εκάστοτε ιδεολογικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονταν στην κοινωνία. Αυτό ίσως να εξηγεί, εν μέρει τουλάχιστον, γιατί ορισμένες πρακτικές που σε μια δεδομένη στιγμή μπόρεσαν να αμβλύνουν τις ανισότητες, στη συνέχεια κατέληξαν να συμβάλουν στην αναπαραγωγή τους. Τα κοινοτικά κολέγια στις ΗΠΑ και η λειτουργία τους ως μηχανισμός υποστήριξης των κοινωνικά και οικονομικά μη προνομιούχων αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης. Θα ήταν όμως πεσιμιστικό, στην καλύτερη περίπτωση, να ισχυριστεί κάποιος ότι ο λόγος της σημερινής αποτυχίας είναι το άμεσο αποτέλεσμα όσων συμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία. Σίγουρα οι περικοπές των δαπανών, καθώς και η πολιτική που τις συνοδεύει, έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, το αποτέλεσμα της περικοπής των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση έχει οδηγήσει πολλά ιδρύματα σε κατάσταση χρεοκοπίας. Όλο και πιο συχνά τα δημόσια πανεπιστήμια αυξάνουν τα δίδακτρα σε ποσοστά πολλαπλάσια των δεικτών του πληθωρισμού. Την ίδια στιγμή, οι οικονομικά αδύνατες ομάδες οι οποίες σήμερα αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ανεργίας καταφεύγουν στον δανεισμό προκειμένου να καταβάλλουν τα υπέρογκα δίδακτρα που απαιτούνται για τις σπουδές τους στα ιδρύματα τετραετούς φοίτησης. Όμως, ότι το θέμα της ελεύθερης πρόσβασης δε φαίνεται να μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο μέσα από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, κάτι τέτοιο δεν θα πρέπει να εμποδίζει κάποιον να τις μελετά και να προσπαθεί να βρει τρόπους βελτίωσής τους.

Στις πρόσφατες μελέτες για την καλύτερη λειτουργία και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των κοινοτικών κολεγίων ως μέσων πρόσβασης στη ανώτατη εκπαίδευση, έχουν καταγραφεί θετικά αποτελέσματα από ορισμένες πιλοτικές πρακτικές. Οι πλέον αποτελεσματικές μελέτες φαίνεται να είναι εκείνες που διερευνούν τα προβλήματα σε τοπικό επίπεδο και κατόπιν προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα αντί να αναζητούν μια ενιαία λύση για όλα τα προβλήματα. Θα άξιζε λοιπόν να αναφερθεί εδώ επιγραμματικά, εν είδει παραδείγματος, το πιλοτικό έργο με τίτλο «California Benchmarking Project», το οποίο εφαρμόστηκε από το Center for Urban Education (CUE) του University of Southern California σε τρία κοινοτικά κολέγια του Los Angeles (Dowd, 2007: 413-414). Το συγκεκριμέ-

νο έργο απέβλεπε στο να εντοπιστούν με συστηματικό τρόπο, αλλά σε τοπικό επίπεδο, οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες των φοιτητών και στη συνέχεια να εφαρμοστούν με εξειδικευμένο τρόπο ορισμένες δοκιμασμένες πρακτικές. Στη διάρκεια των εργασιών, εντοπίστηκαν τρεις μεταβλητές οι οποίες μελετήθηκαν σε βάθος στο επίπεδο του κάθε κολεγίου και στη συνέχεια συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Η πρώτη από τις μεταβλητές αφορούσε τις επιδόσεις των φοιτητών αναφορικά με τη βελτίωση των επιδόσεων και την ισότητα των αποτελεσμάτων (performance benchmarking). Η δεύτερη διερευνούσε ένα ευρύ φάσμα πρακτικών – διδασκαλίας, διοίκησης, παροχής φοιτητικών υπηρεσιών, κλπ. – και στη συνέχεια αξιολογούσε την αποτελεσματικότητά τους στα συγκεκριμένα κολέγια (effective benchmarking). Η τρίτη μεταβλητή τοπικοποιούσε τα προβλήματα και τις πιθανές λύσεις τους (process benchmarking).

Στο βιβλίο του *Seeing Like a State*, ο γνωστός πολιτικός επιστήμων James Scott εξετάζει το πώς έργα μαζικής κλίμακας όχι μόνο απέτυχαν να βελτιώσουν την ζωή των ανθρώπων αλλά και συχνά την οδήγησαν σε καταστροφές – οικολογικές, οικονομικές και κοινωνικές. Ο Scott υποστηρίζει με πειστικά επιχειρήματα ότι η αποτυχία οφείλεται σε ορισμένες υπεραπλουστεύσεις που γίνονται στο επίπεδο λήψης των αποφάσεων στο όνομα της επιστήμης και στην αρνητική στάση που τηρεί η γραφειοκρατία απέναντι στην πρακτική γνώση. Ένα από τα συμπεράσματά του Scott είναι ότι η εφαρμογή της τεχνολογικής-επιστημονικής γνώσης στη λήψη αποφάσεων και στην υιοθέτηση μαζικών πρακτικών μπορεί να γίνει επικίνδυνη εάν η επιστημονική γνώση εκληφθεί ως καθολικό δόγμα στα χέρια εκπαιδευτικών αρχών που έχουν ως πρόθεση την απολυταρχική κοινωνική χειραγώγηση (Scott, 1998: 340). Από πολλές απόψεις η κριτική του Scott απευθύνεται στον ντετερμινισμό που διακρίνει τις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες και στην επιφανειακή χρήση των ποσοτικών στοιχείων στην ανάλυση και περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ίδια κριτική θα μπορούσε να ασκηθεί και ενάντια στην επιλογή και εφαρμογή μονοδιάστατων πρακτικών για την επίλυση ενός πολυδιάστατου προβλήματος όπως αυτό της ανισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας μονοδιάστατης πρακτικής είναι η εφαρμογή των γνωστών πολιτικών της λογοδότησης (accountability) στην εκπαίδευση. Στον αντίποδα αυτών των πρακτικών βρίσκονται εφαρμογές οι οποίες έχουν υποστεί την ανάλυση και έλεγχο της ποιοτικής έρευνας και προσαρμόζουν την πρακτική γνώση στις ανάγκες της κάθε κοινότητας.

Σημειώσεις

[1] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics-2008*. Washington, DC: U.S. Department of Education, table 187.

[2] Η έμφαση στις ελευθέριες τέχνες ήταν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των περισσοτέρων ιδιωτικών πανεπιστημίων μέχρι τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε αρκετές περιπτώσεις, όπως αυτές των τετραετών Κολεγίων (liberal arts colleges), η παράδοση αυτή συνεχίστηκε και στον 21ο αιώνα.

[3] Ένα κλασσικό εγχειρίδιο στην μελέτη της Αμερικανικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το Frederick A. Rudolph, *The American College and University: A History,* Random House, New York, 1962.

[4] Βλέπε John L. Rury, *Education and Women's Work*, State University of New York Press, Albany, 1991.

[5] *Digest of Education Statistics-2008*, tables 187 & 204.

[6] Για την συμβολή προσωπικοτήτων όπως αυτή του Horace Mann στην οργάνωση της μαζικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και την στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, βλέπε David Tyack and Elizabeth Hansot, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*, Basic Books, New York, 1982, part I.

[7] John L. Rury, *Education and Women's Work*.

[8] Βλέπε Keith W. Olson, *The G.I. Bill, the Veterans, and the Colleges*, University Press of Kentucky, Lexington, 1974.

[9] Για μια διεξοδική διερεύνηση των εγγράφων και αρχείων που σκιαγραφούν τα πολιτικά γεγονότα της περιόδου αυτής, βλέπε την εργασία των Thomas Bender and Wilson Smith, *American Higher Education Transformed, 1940-2005: Documenting the National Discourse*, Johns Hopkins University Press, 2008.

[10] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education-2009*. Washington, DC: U.S. Department of Education, page 147, table A-10-2.

[11] Alicia C. Dowd, "Community Colleges as Gateways and Gatekeepers: Moving Beyond the Access 'Saga' toward Outcome Equity," *Harvard Educational Review*, vol. 77, no. 4, 2007, pp. 407-419.

[12] Alicia C. Dowd, "Community Colleges as Gateways and Gatekeepers," p. 411.

[13] Οι έρευνες δείχνουν ότι νέοι από οικονομικά εύρωστες οικογένειες έχουν καλύτερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βλέπε, για παράδειγμα, Robert Haverman and Kathryn Wilson, "Economic inequality in college access, matriculation, and graduation in economic inequality and higher education: Access, persistence and success." In S. Dickert-Conlin & R. Rubenstein (eds.), *Economic Inequality and Higher Education,* Russell Sage Foundation, 2007, pp. 17-43. Όμως εξίσου ανησυχητικό είναι και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των νέων από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος φοιτούν σε comprehensive universities. Με άλλα λόγια, η πρόσβαση είναι σήμερα πιο άμεσα εξαρτώμενη από την οικονομική διαστρωμάτωση απ' ότι στο παρελθόν. Βλέπε την μελέτη Matthew P. Steinberg, Patrizio Piraino, and Robert Haveman, "Access to Higher Education: Exploring the Variation in Pell Grant Prevalence among U.S. Colleges and Universities," *The Review of Higher Education*, 32(2), 2009, pp. 235-270.

[14] Για τις ευρύτερες επιπτώσεις από αυτή τη μείωση βλέπε τη μελέτη των Alicia C. Dowd, John J. Cheslock, and Tatiana Melguizo, "Transfer Access from Community Colleges and the Distribution of Elite Higher Education," *The Journal of Higher Education*, 79(4), 2008, pp. 442-472.

Βιβλιογραφία

Attewell, P., Lavin, D., Domina, T., & Levey, T. (2006). "New Evidence on College Remediation." *The Journal of Higher Education*, 77(5): 887-924.

Dowd, A. C. (2007). "Community Colleges as Gateways and Gatekeepers: Moving Beyond the Access 'Saga' toward Outcome Equity," *Harvard Educational Review*, 77(4), 407-419.

Dowd, A. C., Cheslock, J. J., and Melguizo, T. (2008). "Transfer Access from Community Colleges and the Distribution of Elite Higher Education," *The Journal of Higher Education*, 79(4): 442-472.

Haveman, R., & Wilson, K. (2007). "Economic inequality in college access, matriculation, and graduation in economic inequality and higher education: Access, persistence and success." In S. Dickert-Conlin & R. Rubenstein (Eds). *Economic Inequality and Higher Education* (pp. 17–43). New York: Russell Sage Foundation.

Keith W. Olson, K. W. (1974). *The G.I. Bill, the Veterans, and the Colleges*. Lexington, Kentucky: University of Kentucky Press.

Rudolph, F. A. (1962). *The American College and University: A History.* New York: Random House.

Rury, J. L. (1991). *Education and Women's Work*. Albany, NY: State University of New York Press.

Scott, James C. (1998). *Seeing Like A State - How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed.* New Haven: Yale University Press.

Smith, W. and Bender, T. (eds.). (2008). *American Higher Education Transformed, 1940-2005: Documenting the National Discourse*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Tyack, D. and Hansot, E. (1982). *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*. New York: Basic Books.

U.S. Department of Education. (2008). *Digest of Education Statistics* (No. NCES 2008). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.

U.S. Department of Education. (2009). *The Condition of Education* (No. NCES 2009-081). Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΣΠΔΕ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 3ης (9ης) ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ ΤΟΥ Σ.Π.Δ.Ε.
ΠΕΜΠΤΗ 9 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2009
(Απόσπασμα)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι
Εισήγηση της Ομάδας Εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΠΡΟΕΔΡΟΣ: ΣΩΤΗΡΙΟΣ ΓΚΛΑΒΑΣ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2009
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΟΜΑΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΛΟΤΚΕΡΗΣ ΔΙΟΝΥΣΙΟΣ: Μόνιμος Πάρεδρος Π.Ι.
ΝΑΣΤΟΥΛΗΣ ΚΩΣΤΑΣ: Φιλόλογος, αποσπασμένος στο Π.Ι.
ΣΥΡΙΟΥ ΙΩΑΝΝΑ: Αγγλικής Φιλολογίας, αποσπασμένη στο Π.Ι.
ΚΑΨΑΛΗΣ ΘΑΝΟΣ: Βιολόγος, αποσπασμένος στο Π.Ι.
ΔΑΛΑΒΙΚΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης, αποσπασμένος στο Π.Ι ΓΑΒΡΑΣ ΚΩΣΤΑΣ: Μαθηματικός, αποσπασμένος στο Κ.Ε.Ε. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ: Θεολόγος, αποσπασμένος στο Κ.Ε.Ε.
ΤΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ: Γαλλικής Φιλολογίας, αποσπασμένη στη 2η Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Αθήνας
ΜΠΙΣΤΑ ΠΟΛΥΞΕΝΗ: Φιλόλογος, Διευθύντρια 1ου Λυκείου Παπάγου
Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Ι.

Ι. Ισχύον σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών Λυκείου και τρόπος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και έχει ως στόχο να προσδιορίσει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων των μαθημάτων και του προγράμματος σπουδών. Καταβάλλεται προσπάθεια εφαρμογής ποικίλων μορφών και τεχνικών αξιολόγησης, ώστε να επιτυγχάνεται έγκυρη, αξιόπιστη, αντικειμενική και αδιάβλητη αποτίμηση των γνώσεων, της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών, με τελικό σκοπό την αυτογνωσία τους, την πλήρη πληροφόρηση των ίδιων και των κηδεμόνων τους για την πορεία της μάθησής τους, την εξαγωγή συμπερασμάτων από τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα του έργου του και την ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης.

Η αξιολόγηση όμως συνδέεται άμεσα με το σύστημα πρόσβασης των αποφοίτων του Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία ισχύει εδώ και σαράντα πέντε περίπου χρόνια και γίνεται με το σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων - διαγωνισμών. Μέσω αυτών ένας προκαθορισμένος από το ΥΠΕΠΘ αριθμός μαθητών («numerus clausus»), ανάλογα με τη βαθμολογία -η οποία καθορίζεται με τον ισχύοντα κάθε φορά τρόπο εισαγωγής- επιτυγχάνει σ' αυτές και εγγράφεται σε κάποια σχολή.

Σύμφωνα με τον Ν.2525/97 οι μαθητές στην Α' Λυκείου διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας και Επιλογής. Στη Β' και Γ' τάξη τα μαθήματα διακρίνονται σε Γενικής Παιδείας, Επιλογής και Κατεύθυνσης. Από το σχολ. έτος 1998- 1999 λειτουργούν στη Β' τάξη και από το 1999-2000 στη Γ' τάξη τρεις κατευθύνσεις: Θεωρητική, Θετική, Τεχνολογική. Τα μαθήματα και στις τρεις τάξεις εξετάζονται γραπτώς (εκτός από την Αισθητική Αγωγή, τον ΣΕΠ, τη Φυσική Αγωγή και τους Υπολογιστές- Πολυμέσα).

Από το σχολ. έτος 1998-1999 έως και το 2003-2004 οι μαθητές της Β' Λυκείου εξετάζονταν γραπτώς σε εθνικό επίπεδο. Με το Ν. 3255/2004, από το σχολ. έτος 2005-2006 σε εθνικό επίπεδο εξετάζονται γραπτώς μόνο οι μαθητές της Γ' Λυκείου σε έξι (6) μαθήματα Κατεύθυνσης και Γενικής Παιδείας, ενώ οι μαθητές της Β' Λυκείου εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως και της Α' Λυκείου. Όλα τα μαθήματα της Γ' Λυκείου, τα οποία εξετάζονται γραπτώς είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε εθνικό επίπεδο, είναι ισοδύναμα και μετέχουν ισότιμα στη διαμόρφωση του Γενικού Μέσου Όρου του «Απολυτηρίου». Ωστόσο, για την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση λαμβάνονται υπ' όψη μόνο τα μαθήματα που εξετάζονται γραπτώς σε εθνικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, στους αποφοίτους του Γενικού Λυκείου,

εκτός από το «Απολυτήριο», χορηγείται και σχετική «Βεβαίωση» η οποία παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης του υποψηφίου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2006/07)[1]. Στη Βεβαίωση αυτή αναγράφεται ο Γενικός Βαθμός Πρόσβασης ο οποίος διαμορφώνεται από την επίδοση των μαθητών σε έξι (6) μαθήματα Γενικής Παιδείας και Κατευθύνσεων. Τα μαθήματα αυτά εξετάζονται γραπτώς σε εθνικό επίπεδο. (Ο τελικός μέσος όρος για καθένα από τα μαθήματα αυτά διαμορφώνεται από την προφορική βαθμολογία κατά 30% και τη γραπτή κατά 70%)[2].

Βασικά χαρακτηριστικά του ισχύοντος μέχρι σήμερα συστήματος, με τους περιορισμούς του Ν. 3404/2005, είναι: α) η δημιουργία πέντε επιστημονικών πεδίων στα οποία αναλογούν και οι τρεις κατευθύνσεις β) οι συντελεστές αυξημένης βαρύτητας που αντιστοιχούν σε δύο μαθήματα κατεύθυνσης (1,3 για το 1° μάθημα και 0,7 για το 2°) γ) η εκατοντάβαθμη κλίμακα βαθμολόγησης (0-100), δ) τα ειδικά μαθήματα και ε) η επιλογή των Σχολών ή Τμημάτων ΑΕΙ ή ΤΕΙ, μετά την έκδοση των τελικών βαθμών των έξι μαθημάτων.

Οι κάτοχοι της «Βεβαίωσης» μπορούν να δηλώνουν κατά σειρά προτεραιότητας τις προτιμήσεις τους για Σχολές και Τμήματα των ΑΕΙ ή ΤΕΙ που επιθυμούν να εισαχθούν και τα οποία μπορεί να ανήκουν σε δύο, κατ' ανώτατο όριο, «επιστημονικά πεδία». Προϋπόθεση συμμετοχής των υποψηφίων στη διαδικασία επιλογής για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ορίζεται η επίτευξη από τους υποψήφιους Γενικού Βαθμού Πρόσβασης τουλάχιστον ίσου με το μισό του μέγιστου δυνατού αριθμού μορίων για κάθε Σχολή ή Τμήμα (βάση του 10) (ΦΕΚ. 391/30-3-2006). Η επιτυχία των υποψηφίων και η εισαγωγή τους σε μία Σχολή ή ένα Τμήμα είναι αποτέλεσμα συνδυασμού: α) της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν β) της σειράς προτίμησης με την οποία δήλωσαν τα διάφορα Τμήματα και γ) του αριθμού των διαθέσιμων θέσεων σε κάθε Σχολή ή Τμήμα.

Για την εισαγωγή σε ορισμένες Σχολές και Τμήματα, των οποίων το γνωστικό αντικείμενο προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις ή δεξιότητες, απαιτούνται είτε ειδικές εισαγωγικές εξετάσεις σε ένα ή περισσότερα ειδικά μαθήματα (π.χ. σχέδιο, ξένες γλώσσες) είτε προκαταρκτικές (υγειονομικές, αθλητι-

1. Ευρυδίκη (2006/07). Ειδική έκθεση: Η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Οι εθνικές εξελίξεις στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνιας. Αντλήθηκε από http://www.eurydice.org.

2. Οι Νόμοι, τα Π.Δ. και οι Υ.Α. που ρυθμίζουν την εισαγωγή των αποφοίτων του Γ ενικού Λυκείου και των αποφοίτων Λυκείου ή άλλο σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφορετικού από αυτό του Ενιαίου Λυκείου στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι οι εξής: Ν. 2525/1997, Ν. 2909/2001, Ν. 3027/2002, Ν. 2986/2002, Ν. 3149/2003, Ν. 3255/2004, Ν. 3404/2005, Ν. 3475/2006, Ν. 1351/1983 (αριθμός εισακτέων), Π.Δ. 60/2006 (ΦΕΚ 65/30-3-2006), Τ.Λ. Φ253/28934/Β6 (ΦΕΚ 391/30-3-2006) και Φ253/120789/Β6 (ΦΕΚ 1581/16-11-2005)

κές, ψυχοτεχνικές) εξετάσεις (Στρατιωτικές Σχολές) είτε αθλητικές δοκιμασίες (Τμήματα Φυσικής Αγωγής). Από το έτος 2008-09 δικαίωμα συμμετοχής για πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση έχουν και οι απόφοιτοι των ΕΠΑ.Λ. (Ν. 3748/19 02 09, ΦΕΚ. Α'. 29/19-02-09).

ΙΙ. Κριτική και απόψεις για το ισχύον σύστημα αξιολόγησης και του τρόπου πρόσβασης των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Το ισχύον εξεταστικό σύστημα, αν και από όλους τους επιστημονικούς και θεσμικούς φορείς, τα κοινοβουλευτικά κόμματα, τους ερευνητές της εκπαίδευσης, τους απλούς πολίτες, τους γονείς αλλά και τους άμεσα ενδιαφερόμενους μαθητές είναι καθολικά αποδεκτό ως «αμερόληπτο και αδιάβλητο»[3], εντούτοις έχουν διατυπωθεί επικρίσεις σε σχέση με επιμέρους παραμέτρους που έχουν σχέση με τη λειτουργία του συστήματος αξιολόγησης και πρόσβασης των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η ασκούμενη κριτική συνίσταται, κατά κοινή ομολογία, στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στον χώρο του Λυκείου, η οποία εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία ποσοτικής, κυρίως, αποτίμησης της γνώσης των μαθητών, διαπιστωτικού χαρακτήρα, ενώ, ταυτόχρονα, συνιστά κριτήριο αξιολόγησής τους για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, η μορφή που έχει προσλάβει η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σήμερα οδηγεί σε ένα σταδιακό περιορισμό του παιδαγωγικού χαρακτήρα του Λυκείου. Περιορίζεται ως επί το πλείστον στην αποτίμηση του βαθμού απομνημόνευσης έτοιμων γνώσεων αποσπασματικού χαρακτήρα. Ο βαθμός - κριτήριο της επίδοσης του μαθητή δεν συνυπολογίζει ποιοτικές παραμέτρους της αξιολογικής διαδικασίας, όπως την καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, την ενίσχυση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων τους μέσα από βιωματικές εμπειρίες μάθησης και τον βαθμό ευαι- σθητοποίησής τους σχετικά με καίρια ζητήματα που αναφέρονται στη διασφάλιση της ποιότητας της ζωής και στην προαγωγή της βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτές οι διαπιστώσεις αποτελούν τη συνιστώσα των απόψεων και κρίσεων εκπροσώπων επιστημονικών και εκπαιδευτικών φορέων, όπως διατυπώθηκαν σε έρευνα που διενεργήθηκε από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής πολιτικής της ΓΣΕΕ, το κλαδικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης της ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΟΙΕΛΕ[4].

3. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, Κλαδικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΟΙΕΛΕ (2004-6).*Το ελληνικό σύστημα πρόσβασης. Απόψεις, κρίσεις και προτάσεις εκπροσώπων ερευνητικών και εκπαιδευτικών φορέων.* Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, τ.8.

4. Ό.π. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, τ.8

Επιπλέον, η ασκηθείσα κριτική έχει σχέση και με τον χαρακτήρα και τη λειτουργία του εξεταστικού συστήματος. Κατ' αρχάς, διατυπώθηκε η άποψη ότι το Λύκειο αποστασιοποιήθηκε από τον μορφωτικό σκοπό που πρέπει να υπηρετεί και μετατράπηκε σε ένα χώρο προετοιμασίας των μαθητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποκλειστικό στόχο την επιτυχία τους στις εξετάσεις. Γι' αυτό και πρέπει, για να ενισχυθεί ο ρόλος του, να αποδεσμευτεί από τις εξετάσεις. Επίσης, ως σύστημα χαρακτηρίζεται παιδαγωγικά άδικο, γιατί εξουδετερώνει μία σχολική βαθμίδα, αυτή του Λυκείου, και ασκεί πιέσεις προς τις κατώτερες, και βαθμοθηρικό, γιατί συντελεί στην κατάλυση της ποιοτικής αξιολόγησης, αφού οι βαθμοί ως επί το πλείστον μπορούν να θεωρηθούν πλασματικοί υπό την έννοια ότι αντανακλούν την ικανότητα των μαθητών για απομνημόνευση και αναπαραγωγή της γνώσης/ πληροφορίας και όχι το επίπεδο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης τους. Τέλος, η όλη δοκιμασία των εξετάσεων είναι πολυδάπανη και κατ' επέκταση δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες αλλά και παρενέργειες σε σχέση με τη μείωση των διδακτικών ωρών, αφού τα σχολεία αναγκάζονται να κλείσουν πιο νωρίς για τη διεξαγωγή των πάσης φύσης εξετάσεων, που είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας[5].

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε έκθεσή του (Απρίλιος 2005) προς το ΥΠΕΠΘ[6] επεσήμανε ότι η επιβάρυνση των μαθητών του Λυκείου από τη Β΄ Τάξη, λόγω της πληθώρας των εξετάσεων, οδηγεί στην παραπαιδεία και στην κατάργηση της παιδευτικής αυτοτέλειας του Λυκείου. Παράλληλα η απαξίωση των μαθημάτων Γενικής Παιδείας, που δεν εξυπηρετούν την σκοπιμότητα της επιτυχίας στις εισιτήριες εξετάσεις, έχει μετατρέψει το Λύκειο σε «Κέντρο Διεκπεραίωσης Εξεταστικών Διαδικασιών» παρά σε «Οργανισμό Μάθησης». Επίσης, ως προς την Τεχνική Εκπαίδευση επισημαίνεται ότι η μη κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων και το γεγονός ότι πολλές ειδικότητες δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς, την απαξιώνουν κοινωνικά.

Ακόμη, από τα Πανεπιστήμια ασκείται κριτική ότι δε ζητείται η άποψή τους για τους συντελεστές βαρύτητας συγκεκριμένων μαθημάτων τα οποία είναι βασικά για τη Τμήματά τους, με αποτέλεσμα πολλοί νέοι φοιτητές να αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων, αφού εισήχθησαν στα Τμήματα αυτά με βαθμούς που έλαβαν σε άλλα μαθήματα, άσχετα με τα διδασκόμενα στο Τμήμα.

Τέλος, σε κάθε αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μεταξύ των επιδιωκόμενων στόχων είναι και η εξάλειψη της παραπαιδείας. Όμως τούτο πρακτικά, μέχρι σήμερα, δεν έχει αντιμετωπιστεί· αντίθετα, υπάρχει αύξηση των φροντιστηρίων.

5. Ό.π. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, τ.8.

6. Εκθεση Π.Ι. προς το ΄ΥΠΕΠΘ για την καθιέρωση δυο κύριων τύπων Λυκείου, Αθήνα 2005.

III. Προτάσεις για τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί και επιστημονικοί φορείς και τα πολιτικά κόμματα -με μικρές διαφοροποιήσεις- προτείνουν την καθιέρωση ενός Απολυτηρίου, το οποίο να αποτυπώνει την ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών αναφορικά με τις τυπικές και ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες (ξένες γλώσσες, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας κ.λπ.), αλλά και να τις πιστοποιεί, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τα εχέγγυα ένταξης των σημερινών μαθητών και αυριανών πολιτών στην αγορά εργασίας.

Ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Σπηλιωτόπουλος στην εναρκτήρια συνεδρίαση του ΣΠΔΕ (9-3-2009), μεταξύ των άλλων ως στόχους για το εξεταστικό σύστημα έθεσε τους παρακάτω άξονες[7]:

1. Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, σαφή μείωση διδακτέας ύλης, λίγα υποχρεωτικά μαθήματα και περισσότερα επιλογής.
2. Εισαγωγή του πολλαπλού σχολικού βιβλίου με την αξιοποίηση των ΤΠΕ.
3. Μαζική πρόσβαση των αποφοίτων του Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
4. Ίσες ευκαιρίες πρόσβασης για όλους τους νέους και νέες.
5. Αξιόπιστο εξεταστικό σύστημα και εξεταστική αρχή χωρίς αμφισβητήσεις.
6. Εμπλοκή των Πανεπιστημίων στην επιλογή των φοιτητών τους.
7. Σταδιακός περιορισμός και, τελικά, εξάλειψη της παραπαιδείας.

Μέχρι σήμερα, κατά καιρούς οι διάφοροι φορείς αναφορικά με το Σύστημα επιλογής των υποψηφίων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση προτείνουν τα εξής:

Α. Επιστημονικοί φορείς και ενώσεις

Ι. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Π.Ι., ως ανώτατο γνωμοδοτικό όργανο του ΥΠΕΠΘ, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει κατά καιρούς διατυπώσεις προτάσεις μέσα από τα συλλογικά του όργανα. Συνδιοργάνωσε με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στον Βόλο (2005) Συνέδριο με θέμα «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Στις εργασίες του Συνεδρίου, πέραν από τις προτάσεις των προσκεκλημένων ομιλητών, κατατέθηκαν και οι απόψεις της Διατμηματικής Ομάδας Εργασίας, οι οποίες διατυπώθηκαν στην Έκθεση του Π.Ι. προς το ΥΠΕΠΘ[8]. Συνοπτικά οι προτάσεις αυτές είναι:

7. Δελτίο Τύπου ΥΠΕΠΘ, 11-3-2009. Αντληθηκε από www.ypepth.gr.
8. '0.π,Έκθεση Π.Ι. προςΥΠΕΠΘ.

1. Ενίσχυση της παιδευτικής αυτοτέλειας και του μορφωτικού χαρακτήρα του Λυκείου.
2. Αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
3. Αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.
4. Δημιουργία τριών γνωστικών κατευθύνσεων:
   - Ανθρωπιστικών Σπουδών
   - Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών
   - Θετικών και Τεχνολογικών Σπουδών

5. Εξέταση πανελλαδικώς σε έξι μαθήματα (τέσσερα μαθήματα κατεύθυνσης και δύο μαθήματα γενικής παιδείας)
6. Αναδιαμόρφωση των Προγραμμάτων σπουδών του Λυκείου και του εκπαιδευτικού υλικού, λαμβάνοντας υπόψη και τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.
7. Διδασκαλία στην Α΄ και Β΄ τάξη μόνο μαθημάτων Γενικής Παιδείας.
8. Αύξηση των εβδομαδιαίων διδακτικών ωρών στην Α΄ και Β΄ τάξη σε 35, από τις οποίες 31 ώρες για τα υποχρεωτικά μαθήματα Γενικής Παιδείας και 4 ώρες για δύο μαθήματα Επιλογής.
9. Στη Γ΄ τάξη οι ώρες διδασκαλίας να ανέρχονται σε 31, από τις οποίες 11 ώρες για έξι μαθήματα Γενικής Παιδείας, 18 ώρες για 4 υποχρεωτικά μαθήματα Κατεύθυνσης και 2 ώρες για ένα μάθημα Επιλογής.
10. Επιλογή των θεμάτων των ενδοσχολικά εξεταζόμενων μαθημάτων από τράπεζα θεμάτων.
11. Προσαρμογή, και στις τρεις τάξεις, του προφορικού βαθμού στον γραπτό με μέγιστη απόκλιση 3 μονάδες.
12. Ίση βαρύτητα όλων των μαθημάτων της Α΄ και Β΄ τάξης στη διαμόρφωση της βαθμολογίας.
13. Αναθεώρηση του τρόπου προαγωγής και απόλυσης των μαθητών με αντικειμενικότερη διαδικασία.

ΙΙ. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

1. Σχετική ελεύθερη πρόσβαση στα πανεπιστήμια με προϋποθέσεις, όπως συμβαίνει στην Ευρώπη.
2. Διαμόρφωση συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ανάλογου για τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

ΙΙΙ. Ένωση Ελλήνων Φυσικών[9]

1. Δημιουργία ενός τύπου Λυκείου.
2. Μαθήματα γενικής παιδείας μόνο σε Α΄ και Β΄ Λυκείου. Κατάργηση κατευθύνσεων στην Β'Λυκείου.
3. Χωρισμός σε τομείς σπουδών στην Γ΄ τάξη που μπορεί ενδεικτικά να είναι:
   - Ανθρωπιστικές επιστήμες (Νομική, Φιλοσοφία, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία)
   - Επιστήμες Υγείας- Φύσης (Ιατρική, Βιολογία, Φυσική, Χημεία, Γεωλογία, Γεωπονία, Δασολογία)
   - Επιστήμες Δ/νσης και Οικονομίας (Οικονομία, Διοίκηση Επιχειρήσεων, Μαθηματικές)
   - Τεχνολογικές σπουδές (Πολυτεχνικές Σχολές, Πληροφορική, Μαθηματικά)
4. Άμεσες αλλαγές σε Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα, ώστε το Λύκειο να γίνει σχολείο παροχής ουσιαστικής Σύγχρονης γνώσης.
5. Οι εξετάσεις της Γ΄ Λυκείου θα γίνονται σε Περιφερειακό επίπεδο από τράπεζα θεμάτων.
6. Μαθήματα κοινά Πανελλαδικά και ομάδα μαθημάτων και δραστηριοτήτων που ο Σύλλογος διδασκόντων κάθε Λυκείου θα προτείνει από έναν συγκεκριμένο κατάλογο, που θα είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, με παράλληλη διεύρυνση του ωραρίου του Λυκείου, γενναία χρηματοδότηση, βελτίωση υποδομών κτλ.
7. Αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης - δημιουργία αναβαθμισμένων Τεχνικών Επαγγελματικών σχολών με σύγχρονες ειδικότητες και κατοχυρωμένα επαγγελματικά δικαιώματα.
8. Ουσιαστική λειτουργία του ΣΕΠ με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία.
9. Ελεύθερη πρόσβαση μετά από ένα μεταβατικό στάδιο 5-6 ετών:
   - Ίδρυση φορέα Προετοιμασίας-αξιολόγησης για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
   - Υποχρεωτική φοίτηση στις δομές του νέου φορέα για τους μαθητές που θέλουν να συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
   - Ανάληψη της λειτουργία του νέου φορέα από μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
   - Η προέλευση του διδακτικού προσωπικού από μητρώο εκπαιδευτικών (με κριτήρια) από την Δευτεροβάθμια, την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και εργαζομένους στα φροντιστήρια.
   - Η διδασκαλία θα περιλαμβάνει κύκλους σπουδών ίδιους με αυτούς της Γ΄ Λυκείου.

9. Ιστοσελίδα Ένωσης Ελλήνων Φυσικών http://www.eef.gr/thenevs/view/223.

- Οι εξετάσεις προόδου θα είναι τριμηνιαίες σε περιφερειακό επίπεδο.
- Το Διοικητικό προσωπικό θα αποτελείται από υπαλλήλους του ΤΠ.ΕΠ.Ο. ή και άλλων Υπουργείων, αλλά και εκπ/κούς με προϋπηρεσία 30 ετών.
- Η εισαγωγή στη σχολή επιλογής θα προκύπτει από ένα ποσοστό του Απολυτηρίου και του τελικού βαθμού φοίτησης στον νέο φορέα.

IV. Σύνοδος Πρύτανεων (7-3-09)[10]

1. Διατήρηση του ισχύοντος συστήματος εξετάσεων.
2. Διατήρηση της βαθμολογικής βάσης του «10».
3. Εξέταση σε 4-6 μαθήματα, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο, μετά την αποφοίτηση από το Λύκειο.
4. Επιλογή Τμημάτων από ένα μόνο επιστημονικό πεδίο.
5. Επαναπροσδιορισμός των επιστημονικών πεδίων από Πανεπιστήμια.
6. Καθορισμός εξεταστέων μαθημάτων και ύλης κατά πεδίο.
7. Αποδέσμευση εξεταστέας ύλης από ύλη Γ΄ Λυκείου.
8. Διεύρυνση ύλης με βασικές γνώσεις από το σύνολο της ύλης του Λυκείου.
9. Καθορισμός εξεταστέας ύλης κάθε πεδίου με συνεργασία Π.Ι. και Πανεπιστημίων.
10. Εισαγωγή φοιτητών αρχικά σε Σχολές και μετά το πρώτο έτος, ανάλογα με την επίδοση, επιλογή Τμήματος.
11. Αύξηση των επιστημονικών πεδίων.

Β. Πολιτικά κόμματα

I. ΝΕΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ[11]

1. Καθιέρωση της 12χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
2. Καθιέρωση δύο κύριων τύπων Λυκείου: Γενικού και Επαγγελματικού.
3. Λειτουργία τριών Κατευθύνσεων στη Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου:
   - Θεωρητικών Σπουδών
   - Φυσικών και Τεχνολογικών Σπουδών
   - Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών.
4. Πρόγραμμα σπουδών Γενικής Παιδείας στην Α΄ και Β΄ τάξη.
5. Εξέταση ενδοσχολικά των μαθημάτων με θέματα από τράπεζα θεμάτων.

10. Σύνοδος Πρύτανεων Α.Ε.Ι., Καρπενήσι, 6-7/3/2009
11. Ιστοσελίδα Νέας Δημοκρατίας. www.nd.gr

6. Κατάργηση των πανελληνίων εξετάσεων στη Β΄ Λυκείου - ενδοσχολική εξέταση.
7. Εξέταση σε εθνικό επίπεδο στη Γ΄ τάξη 6 μαθημάτων με θέματα που επιλέγονται από Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων από τράπεζα θεμάτων.
8. Παρακολούθηση από τους μαθητές της Γ΄ τάξης πέραν των έξι (6) πανελληνίως εξεταζόμενων μαθημάτων και τεσσάρων (4) άλλων, το ένα κατ' επιλογήν, που εξετάζονται ενδοσχολικά.
9. Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών Α/βάθμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.
10. Συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων, τουλάχιστον δύο για κάθε γνωστικό αντικείμενο (πολλαπλό βιβλίο).
11. Πλήρης αξιοποίηση των νέων δυνατοτήτων που παρέχει η εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (ψηφιακό υλικό κ.ά.).

ΙΙ. ΠΑΣΟΚ[12]

1. Εθνικό Απολυτήριο μετά από γενικές και αντικειμενικές εξετάσεις σε επιλεγμένο αριθμό μαθημάτων, σε κεντρικό επίπεδο.
2. Θέματα από τράπεζα θεμάτων.
3. Εισαγωγή σε Σχολή, όχι σε Τμήμα.
4. Ορισμός μαθημάτων και συντελεστών βαρύτητας από τα ΑΕΙ/ΤΕΙ.
5. Αίτηση μαθητών για εισαγωγή σε όσα τμήματα επιθυμούν.
6. Γενίκευση ολοήμερου σχολείου-διεύρυνση ωραρίου Λυκείου.
7. Σταδιακή εφαρμογή των προτεινόμενων αλλαγών

ΙΙΙ. Κ.Κ.Ε[13]

1. Απεξάρτηση προγράμματος και λειτουργίας Λυκείου από τη διαδικασία επιλογής.
2. Κατάργηση των Κατευθύνσεων.
3. Θεσμοθέτηση μορφής μεταλυκειακών εξετάσεων σε 2-3 μαθήματα σχετικά με την επιστήμη επιλογής του υποψηφίου.
4. Απεριόριστη δυνατότητα επιλογών σχολών.
5. Κατοχύρωση βαθμολογίας.
6. Ευθύνη εξετάσεων στο ΥΠΕΠΘ, όχι στα ΑΕΙ/ΤΕΙ.
7. 12χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση

12. Ιστοσελίδα ΠΑΣΟΚ. http://tm.pasok.gr/paideia/p=561
13. Εφημερίδα: Ριζοσπάστης, 1-2-2009

IV. ΣΥΡΙΖΑ[14]

1. Ελεύθερη πρόσβαση στα ΑΕΙ/ΤΕΙ με κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων.
2. Αυτόνομη εκπαιδευτική λειτουργία Λυκείου.
3. 14χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

V. ΛΑΟΣ[15]

1. Αναθεώρηση προγράμματος σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με βάση τα ισχύοντα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
2. Βασική εκπαίδευση 12ετούς διάρκειας.
3. Αλλαγή του χαρακτήρα και της διεξαγωγής των πανελλήνιων εξετάσεων, με πανελλήνια συγκριτική βαθμολογία που θα οδηγεί σε εθνικό απολυτήριο, για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Γ. Συνδικαλιστικά Όργανα

I. ΟΛΜΕ (Αποφάσεις 13ου Συνεδρίου)[16]

1. Ελεύθερη πρόσβαση όλων των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση το απολυτήριο που θα αποκτάται με ενδοσχολικές εξετάσεις. Σταδιακή κατάργηση του κλειστού αριθμού εισακτέων.
2. Πανελλαδικές εξετάσεις σε περιορισμένο αριθμό μαθημάτων με ευθύνη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μεταβατικό χρονικό διάστημα.
3. Κατάργηση του μέτρου της βαθμολογικής βάσης του 10 ως ελάχιστου προαπαιτούμενου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
4. 12χρόνη υποχρεωτική εκπαίδευση με προοπτική το ενιαίο 12χρονο σχολείο.
5. Καθιέρωση του δικαιώματος και της δυνατότητας «οριζόντιας κινητικότητας» για όλους τους μαθητές.
6. Δημιουργία Μεταλυκειακού Έτους Ειδίκευσης, λειτουργικά συνδεδεμένο με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που θα αξιοποιεί την υποδομή και το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑΛ.
7. Παροχή πιστοποιητικού γλωσσομάθειας επιπέδου Α και χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή από το δημόσιο σχολείο μέσα από δημόσιες εξετάσεις.

---

14. Ανακοίνωση τύπου ΣΥΡΙΖΑ-Συνεντευξη τύπου, 9-3-2009.
15. ΛΑΟΣ, Εφημερίδα Αγγελιοφόρος, 8-2-09.
16. Αποφάσεις 13ου Συνεδρίου ΟΛΜΕ. http://olme-attik.att.sch.gr/confs.php?j=2.

ΙΙ. Δ.Ο.Ε[17]

1. Ενιαίος εκπαιδευτικός σχεδιασμός από Νηπιαγωγείο έως το Πανεπιστήμιο.
2. Αποσύνδεση Λυκείου από το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
3. Αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων.

ΙΙΙ. ΟΙΕΛΕ[18]

1. Αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων.
2. Ενιαίος σχεδιασμός Προγραμμάτων σπουδών ανά βαθμίδα.
3. Αποδέσμευση Λυκείου από το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
4. Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

ΙV. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ[19]

1. Ενίσχυση του μορφωτικού χαρακτήρα του Λυκείου.
2. Συνολική αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Α/θμια, Β/θμια, Ειδική και Τεχνική) και εκπαιδευτικός σχεδιασμός με συνοχή για όλες τις βαθμίδες.
3. Μείωση της παραπαιδείας και λήψη αντισταθμιστικών μέτρων εκπαίδευσης με στόχο την άμβλυνση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων των υποψηφίων.
4. Αξιοκρατικό τρόπο πρόσβασης ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και την γεωγραφική διασπορά.
5. Ποιοτική και ουσιαστική αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.
6. Διασφάλιση των αποφοίτων του Λυκείου που δεν έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με ένα αξιόπιστο Απολυτήριο Λυκείου που διασφαλίζει την πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας.
7. Μείωση της σχολικής διαρροής στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.

Δ. Άλλες προτάσεις

Εκτός όμως από τις ανωτέρω θέσεις-προτάσεις, έχουν διατυπωθεί προτάσεις και σε εκπαιδευτικά συνέδρια από διάφορους εισηγητές. Αλλά και ερευνητές

17. Τοποθέτηση στο Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 11-3-2009. Αντληθηκε από: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=18&p2 articleid=3288.

18. Ημερίδα ΟΙΕΛΕ: «Αποτύπωση απόψεων των ιδιωτικών εκπαιδευτικών για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση », 2-3-2009.

19. Δελτίο τύπου ΓΣΕΕ/6-4-2009

της εκπαίδευσης, μέλη Δ.Ε.Π. και απλοί πολίτες έχουν διατυπώσει κατά καιρούς απόψεις σχετικές με τον τρόπο πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είτε στα έντυπα (εφημερίδες, επιστημονικά περιοδικά) είτε στα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης (διαδίκτυο). Κεντρικός άξονας των προτάσεων αυτών είναι η κατάργηση των εξετάσεων με τη μορφή που διεξάγονται σήμερα και η αποδέσμευση του Λυκείου από τη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου τούτο να αποκτήσει τον μορφωτικό του χαρακτήρα και την παιδευτική του αυτοτέλεια.

Συγκεκριμένα, προτείνεται[20] να γίνονται εξετάσεις σε περιφερειακό επίπεδο στη Β΄ και στη Γ΄ τάξη σε κάποια μαθήματα με θέματα κλιμακούμενης δυσκολίας (λ.χ. σε τρεις κατηγορίες δυσκολίας Α, Β, Γ) τα οποία θα λαμβάνονται από κεντρική τράπεζα θεμάτων που θα λειτουργεί στο πλαίσιο ενός Ενιαίου φορέα εξετάσεων, ο οποίος θα οργανωθεί σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα. Εναλλακτικά μπορεί να εξετάζεται η Α΄ και η Β΄ τάξη σε περιφερειακό επίπεδο και η Γ΄ τάξη σε κεντρικό επίπεδο με θέματα, όπως προηγουμένως, από τράπεζα θεμάτων. Επίσης, προκειμένου να περιοριστεί ο αριθμός των εξεταζόμενων σε εθνικό επίπεδο μαθημάτων μπορεί να γίνουν ομάδες ομοειδών μαθημάτων (π.χ. Αρχαία - Νέα Ελληνικά, Φυσική-Χημεία- Βιολογία κτλ.) τα οποία θα εξετάζονται (ενδοσχολικά ή περιφερειακά) και με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Για τον βαθμό πρόσβασης θα συνυπολογίζεται, πέραν από τη βαθμολογία των μαθημάτων που θα εξετάζονται σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, και η βαθμολογία των μαθημάτων, για τις τρεις τάξεις, που θα εξετάζονται ενδοσχολικά. Ο προσδιορισμός της βαθμολογίας των μαθημάτων αυτών μπορεί να γίνει με ένα αλγοριθμικό τύπο, ώστε να μην απέχει πολύ από τον μέσο όρο της βαθμολογίας των μαθημάτων που θα εξετάζονται γραπτώς σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο.

Ακόμη προτείνεται και η λειτουργία προπαρασκευαστικού έτους εντός του Λυκείου με μαθήματα κατά τις απογευματινές ώρες ή εντός της πανεπιστημιακής σχολής προτίμησης του κάθε μαθητή, η οποία και θα επιλέγει, τελικώς, τους ικανούς να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Υπάρχουν όμως και τα ευρωπαϊκά δεδομένα. Σύμφωνα μ' αυτά σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών η απόκτηση Απολυτηρίου και η πιστοποίηση δεξιοτήτων σε ορισμένες χώρες βασίζονται σε προφορικές ή/και γραπτές εξετάσεις που διενεργούνται εντός της σχολικής μονάδας ή από εξωτερικό φορέα ή σε συνδυασμό εξωτερικού φορέα και αξιολόγησης που διενεργείται εντός της σχολικής μονάδας σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο. Επίσης,

20. Συνέδριο Π.Ι. και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος, 2005) με θέμα: Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

σε αρκετές περιπτώσεις η ολιστική αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται προαπαιτούμενες για την απόκτηση του Απολυτηρίου προκύπτει από συνδυασμό της γραπτής ή/και προφορικής εξέτασης με την αξιολόγηση συνθετικής εργασίας, που υλοποιείται κατά τη διάρκεια των σπουδών των μαθητών στο Λύκειο.

Ειδικότερα, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών το Απολυτήριο αποκτάται με βάση τα αποτελέσματα που λαμβάνουν οι μαθητές στην τελική εξέταση ή από την εργασία τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο. Σε άλλες περιπτώσεις (Τσεχία, Εσθονία, Ουγγαρία, Φιλανδία κλπ.) αποκτώνται δυο απολυτήρια/πιστοποιητικά στο τέλος της φοίτησής τους στο Λύκειο. Το πρώτο στηρίζεται αποκλειστικά στους βαθμούς για την εργασία του μαθητή κατά τη διάρκεια του τελευταίου σχολικού έτους, ενώ το δεύτερο αποκτάται βάσει μιας τελικής εξέτασης. Η τελική εξέταση ως επί το πλείστον χωρίζεται σε δυο μέρη, στο γραπτό μέρος που οργανώνεται συχνά από εξωτερικό φορέα ή εντός της σχολικής μονάδας και στο προφορικό μέρος που διενεργείται κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους σπουδών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών σε σχέση με την απόκτηση Απολυτηρίου είναι οι περιπτώσεις της Δανίας, της Γερμανίας και της Νορβηγίας, όπου, εκτός του βαθμού της τελικής εξέτασης, αποτυπώνεται και το αποτέλεσμα της συνθετικής εργασίας που εκπονεί ο μαθητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του.

Όσον αφορά τον τρόπο πρόσβασης των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που ισχύει στις ευρωπαϊκές χώρες, παρατίθεται η μελέτη του Συμβούλου του Π.Ι. κ. Χρίστου Δούκα με θέμα: «Επισκόπηση των τάσεων ως προς τους τρόπους πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στον Ευρωπαϊκό χώρο».

62η ΣΥΝΟΔΟΣ ΠΡΥΤΑΝΕΩΝ & ΠΡΟΕΔΡΩΝ Δ.Ε. ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΑΡΚΟ ΛΑΥΡΙΟΥ ΤΟΥ Ε.Μ.Π. 11 & 12 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2009, ΛΑΥΡΙΟ

ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παραδοχές

Α. Η Πολιτεία, με την προοπτική συνολικού μακροχρόνιου σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις απρόσκοπτης πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όσων νέων ανθρώπων επιθυμούν και μπορούν να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές.

Β. Η ποιότητα και ο αναπροσανατολισμός των σπουδών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση όλων των διαδικασιών της Παιδείας, συμπεριλαμβανομένου και του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Γ. Ειδικότερα, είναι απόλυτα απαραίτητες οι ριζικές αλλαγές στη δομή και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να ανασυγκροτηθεί και να λειτουργήσει ως αυτοτελής εκπαιδευτική οντότητα.

Δ. Σε κάθε περίπτωση, τα Πανεπιστήμια, ως Ιδρύματα υποδοχής, πρέπει να συγκαθορίζουν τα κριτήρια εισαγωγής που αυτά κρίνουν σκόπιμα και απαραίτητα για τη άριστη επιτέλεση της αποστολής τους, καθώς και τις απαραίτητες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζονται τα κριτήρια αυτά.

Ε. Σε ό,τι αφορά τις ειδικές εξαιρέσεις για τις χωρίς εξετάσεις εγγραφή στα Πανεπιστήμια, αυτές πρέπει να αναθεωρηθούν, τόσο από πλευράς σκοπιμότητας, όσον και από πλευράς δυνατότητας σύννομης και κανονικής παρακολούθησης.

Προτάσεις αλλαγών

Για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπό τις παρούσες συνθήκες, η παρακάτω πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, με σκοπό την σε πρώτη φάση αντιμετώπιση ορισμένων από τα σοβαρότερα προβλήματα που δυσχεραίνουν το ισχύον σύστημα.

Ι. Η Πολιτεία:

1. Οργανώνει και διεξάγει τις εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο:
   - Είτε με τη διαδικασία υλοποίησης του εξεταστικού συστήματος που ισχύει σήμερα, ή με διαδικασίες που θα προσδιοριστούν μέσω της δημιουργίας ειδικού οργανισμού εξετάσεων.
   - Με προσθήκη μαθημάτων, τα οποία τα επιμέρους ομοειδή τμήματα θεωρούν απαραίτητα.
   - Με θέματα εξετάσεων τα οποία θα αντλούνται από αντίστοιχη τράπεζα, η οποία συνεχώς θα διαμορφώνεται και θα εμπλουτίζεται με θέματα διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η τράπεζα θα οργανωθεί από ειδικό σώμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από εξειδικευμένα μέλη ΔΕΠ.
   - Με δημιουργία και αξιοποίηση ειδικώς επιμορφωμένου σώματος διορθωτών και βαθμολογητών.
   - Οι εξετάσεις αυτές μπορεί να διεξάγονται περισσότερες από μία φορά, μέσα στο ίδιο έτος.
2. Κατατάσσει σε Τμήματα κατά σειρά επιτυχίας αυτούς που έχουν επιτύχει τις προδιαγραφές των δηλωμένων τμημάτων επιλογής.

ΙΙ. Τα Πανεπιστημιακά Τμήματα

1. Προσδιορίζουν τις προδιαγραφές των υποψηφίων που θέλουν να υποδεχθούν, ώστε να διασφαλιστεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα ποιοτικής εκπαίδευσης, πάντα με τις υφιστάμενες αντικειμενικές συνθήκες. Καθορίζουν τον αριθμό των εισακτέων με βάση τεκμηριωμένη και δεσμευτική εισήγηση προς την Πολιτεία.
2. Ομοειδή τμήματα ΑΕΙ, με γνώμονα τα παραπάνω, προσδιορίζουν και δημοσιοποιούν ποιες είναι οι προδιαγραφές των γνώσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοί τους, και ειδικότερα:
   - Σε πόσα και ποια μαθήματα πρέπει να εξεταστούν.
   - Με βάση αυτό, τα επιμέρους Τμήματα ορίζουν τον συντελεστή βαρύτητας κάθε μαθήματος, καθώς και την ελάχιστη βαθμολογία που πρέπει να

επιτύχει ένας υποψήφιος σε κάθε ένα από τα μαθήματα αυτά, ώστε να εισαχθεί στο συγκεκριμένο Τμήμα.
- Σε περίπτωση ύπαρξης κενών θέσεων το Τμήμα, αν το επιθυμεί, μπορεί να εξετάσει αιτήσεις σε δεύτερο γύρο (κατά τον τύπο λειτουργίας των βρετανικών πανεπιστημίων).

ΙΙΙ. Ο Υποψήφιος:

1. Επιλέγει το αντικείμενο σπουδών που επιθυμεί με βάση τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις εκτιμώμενες δυνατότητές του.
2. Εξετάζει τα μαθήματα, τους επιμέρους συντελεστές βαρύτητας και τις βαθμολογίες που απαιτούνται για την κατηγορία των ομοειδών τμημάτων στην οποία κατά προτεραιότητα επιθυμεί να ενταχθεί.
3. Δηλώνει προτίμηση εισαγωγής σε συγκεκριμένο/περιορισμένο αριθμό ομοειδών Τμημάτων.
4. Δηλώνει συμμετοχή στην εξέταση, από το σύνολο των εξεταζομένων μαθημάτων, μόνο σ' αυτά που τα Τμήματα επιλογής απαιτούν.
5. Μπορεί να λάβει μέρος στις εξετάσεις περισσότερες από μία φορά, διατηρώντας την βαθμολογία σε όσα μαθήματα επιθυμεί (αλλά με αλγόριθμο που του μειώνει μόρια όσο περισσότερες φορές συμμετέχει στις εξετάσεις).

Ένα τέτοιο σύστημα έχει, στην παρούσα συγκυρία τουλάχιστον, τις ακόλουθες θετικές επιπτώσεις:

1. Σχετικά με την Πολιτεία:
- Διατηρεί τις εθνικού επιπέδου εξετάσεις, που θεωρούνται ακόμη το μόνο αδιάβλητο σύστημα, είτε με μια παραλλαγή της σημερινής μορφής, ή με τη μορφή του Εθνικού Απολυτηρίου.

2. Σχετικά με τους υποψηφίους:
- Εξασφαλίζει την ανταπόκριση του συστήματος εισαγωγής στις ανάγκες, προτιμήσεις και ικανότητες των υποψηφίων, και όχι σε μια (πολύ συχνά) τυχαία κατανομή σε τμήματα, με βάση τις επιδόσεις του συνόλου των πανελλαδικά εξεταζομένων.
- Συμβάλλει ουσιαστικά στην ελάφρυνση της πίεσης και του φόρτου προετοιμασίας των υποψηφίων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών τους (λιγότερα φροντιστήρια για πολλούς που δεν επιλέγουν Τμήματα υψηλής ζήτησης).
- Συμβάλλει ουσιαστικά στην ψυχολογική αποφόρτιση της πλειοψηφίας των παιδιών που δεν είναι αναγκασμένα να δώσουν εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα, εφόσον οι σπουδές που επιλέγουν δεν το απαιτούν.

- Συμβάλλει καθοριστικά στη συναισθηματική ωρίμανση και διαδικασίες αυτογνωσίας και αυτοπροσδιορισμού των εφήβων.

3. Σχετικά με τα Πανεπιστημιακά Τμήματα:

- Εξασφαλίζει τον προσδιορισμό κριτηρίων εκ μέρους των πανεπιστημιακών Τμημάτων, και όχι κάποιων, πολλές φορές τυχαίων, εξεταστικών αποτελεσμάτων.
- Ενισχύει τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των επιμέρους Τμημάτων, τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των επιλογών τους, αλλά και τον αυτοπροσδιορισμό τους σε σχέση με το σύνολο της ελληνικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης - και δη των ομοειδών Τμημάτων και Σχολών.

Τεχνολογικό Πολιτιστικό Πάρκο Λαυρίου του Ε.Μ.Π.
11 & 12 Δεκεμβρίου 2009, Λαύριο

ΨΗΦΙΣΜΑ 1
Παραίτηση Πρύτανη κ. Κίττα

Η ανακοίνωση της παραίτησης του συναδέλφου Χρήστου Κίττα, Πρύτανη του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, είναι κορυφαίο γεγονός για την 62η Σύνοδο Πρυτάνεων. Ο κ. Κίττας, εξέχουσα επιστημονική προσωπικότητα με αδιαμφισβήτητο ακαδημαϊκό ήθος και δημοκρατικό φρόνημα, δέχθηκε απρόκλητη επίθεση από μέλη των γνωστών βίαιων ομάδων, οι οποίες καταρρακώνουν τον θεσμό του ασύλου, λεηλατούν τη δημόσια περιουσία και βιαιοπραγούν εναντίον όσων, όπως ο παραιτηθείς Πρύτανης καθώς επίσης και ο Γ. Γραμματέας του ΕΚΠΑ κ. Κοντός, υπερασπίζονται την ελευθερία της σκέψης και εκτελούν την εντολή της κοινωνίας για την προάσπιση των πανεπιστημιακών υποδομών και για την οφειλόμενη διαρκή λειτουργία των ΑΕΙ.

Άπαντες, με πρώτη την υπεύθυνη Πολιτεία και τους λειτουργούς της, θα πρέπει όχι απλώς να προβληματισθούμε για μια ακόμη φορά, αλλά να εγείρουμε εμπράκτως τη μέγιστη δυνατή αντίσταση και να αναστρέψουμε τη στρέβλωση και τον εκφυλισμό των θεσμών, που απειλούν πλέον τόσο το Ακαδημαϊκό άσυλο, όσο και τη σωματική ακεραιότητα των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει τις συνέπειες αυτών των εξελίξεων στην αξιοπιστία και το αίσθημα ασφαλούς ύπαρξης και λειτουργίας, που οφείλει ένα κράτος δικαίου να εγγυάται και να παρέχει στους πολίτες του.

ΨΗΦΙΣΜΑ 2
Συνθήκες ακαδημαϊκής λειτουργίας Α.Ε.Ι.

Η 62η Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Διοικουσών Επιτροπών των Ελληνικών Πανεπιστημίων αποφάσισε ομόφωνα να συζητήσει εκτός ημερήσιας διάταξης το θέμα των συνθηκών της ακαδημαϊκής λειτουργίας των ΑΕΙ, λόγω της πρόσφατης επικαιρότητας και των θλιβερών γεγονότων, που συνέβησαν εκτός και εντός Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Επικεντρώθηκε στο θέμα του ακαδημαϊκού ασύλου και θεωρεί ότι την εποχή που αυτό θεσπίστηκε υπήρξε μια ιστορική αναγκαιότητα. Αποτέλεσε σημαντική δημοκρατική κατάκτηση της κοινωνίας μας για το Δημόσιο Πανεπιστήμιο, έφερε εξαιρετικής σημασίας συμβολισμούς και έκτοτε θεωρείται ότι συμβάλλει στη συλλογική αυτογνωσία μας και στην κατοχύρωση της πνευματικής ελευθερίας.

Διαπιστώνει ομόφωνα ότι η έννοια και η εφαρμογή του ακαδημαϊκού ασύλου έχει από πολλών ετών σε μεγάλο βαθμό στρεβλωθεί και εκφυλισθεί, με αποτέλεσμα το άσυλο να μην εξυπηρετεί πλέον την ελευθερία διακίνησης ιδεών όλων, καθώς και την κατά βούληση συμμετοχή τους στις ακαδημαϊκές δράσεις, αλλά να χρησιμοποιείται ως πρόφαση τελέσεως ποινικών αδικημάτων και ως μέσο βίαιης επιβολής απόψεων και απόπειρας ποδηγετήσεως των ακαδημαϊκών κοινοτήτων.

Αυτό που παρουσιάζεται σήμερα ως άσυλο και αυτό που πιστεύεται από την κοινωνία ότι αποτελεί άσυλο δεν έχει καμιά απολύτως σχέση με την ιστορική έννοια του ασύλου και με τη σχετική νομοθετική πρόβλεψη.

Διακηρύσσει ότι η κατάσταση αυτή δημιουργεί σοβαρά προβλήματα λειτουργίας, τα οποία στην ουσία καταργούν τον λόγο θεσμοθέτησής του, αποτελεί απειλή για τη σωματική ακεραιότητα των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και προσβάλλει κάθε έννοια ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Η Σύνοδος, με βάση την πολύχρονη εμπειρία από τις σταθερές προσπάθειες προάσπισης του ακαδημαϊκού ασύλου, έχοντας πλήρη αίσθηση της ευθύνης της προς την πανεπιστημιακή κοινότητα για την προάσπιση του δημόσιου πανεπιστημίου και τη διασφάλιση της κοινής περιουσίας του ελληνικού λαού, θεωρεί αναγκαίο να συζητηθεί εντός ευλόγου χρόνου ένα σαφές πλαίσιο συνεννόησης και γενικευμένης συναίνεσης, που αφορά τη διαχείριση και λειτουργία του ακαδημαϊκού ασύλου στις περιπτώσεις ιδιαίτερων συνθηκών.

Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να εξασφαλίζει την ευρύτατη συμφωνία όλων των συνιστωσών της πανεπιστημιακής κοινότητας (φοιτητών, μελών ΔΕΠ, εργαζόμενων, συλλογικών ακαδημαϊκών και διοικητικών οργάνων), καθώς

επίσης και τη μεγαλύτερη δυνατή συμφωνία των οργανώσεων νεολαίας και των πολιτικών κομμάτων και οργανώσεων της χώρας.

Ζητά από την Πολιτεία και τους λειτουργούς της την απροσχημάτιστη εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας και ενδεχομένως την προσαρμογή της, ώστε να αποκατασταθεί η πραγματική έννοια του ασύλου και η προστασία όλων στις ακαδημαϊκές τους δράσεις, κάνοντας παράλληλα έκκληση στην πανεπιστημιακή κοινότητα να μην αφίσταται των ευθυνών της για την ορθή λειτουργία και προσαρμογή του ακαδημαϊκού ασύλου.

ΨΗΦΙΣΜΑ 3
Σχέσεις Πανεπιστημίων με τα ερευνητικά κέντρα μετά την υπαγωγή τους στο ΥΠ.Δ.Μ.Θ.

Με την υπαγωγή της Γενικής Γραμματείας Έρευνας & Τεχνολογίας του πρώην Υπουργείου Ανάπτυξης στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, δημιουργούνται νέα δεδομένα ως προς τον συντονισμό της έρευνας κάτω από την ίδια κυβερνητική αρχή. Στο μέχρι πρότινος θεσμικό πλαίσιο υπήρχαν σίγουρα αρκετά θετικά, άλλα και πολλά αρνητικά στοιχεία, καθώς και πολλές τοπικές και περιφερειακές ιδιαιτερότητες και ανισότητες, οι οποίες οφείλονταν κυρίως στη δισυπόστατη διαχείριση της έρευνας, η οποία υπαγόταν κυρίως στην αρμοδιότητα δύο υπουργείων, της Παιδείας και της Ανάπτυξης, με επακόλουθο το έλλειμμα λειτουργικής συνεκτικότητας μεταξύ των ΑΕΙ και των Ερευνητικών Κέντρων.

Τα παραπάνω έχουν απασχολήσει πολλά μέλη της συνόδου, αλλά και διαδοχικές Συνόδους Πρυτάνεων, με πολυάριθμες συζητήσεις και προβληματισμούς. Η Σύνοδος των Πρυτάνεων κρίνει ότι με την παραπάνω ενιαία υπαγωγή, θα πρέπει η έλλειψη συνέργειας και συμπληρωματικότητας να δώσει χώρο στην παραγωγική συνεργασία με βασικό γνώμονα ότι η έρευνα αποτελεί μείζον αιτούμενο, "κοινό αγαθόν", μέλημα και κύριο στόχο όλων μας.

Κατόπιν τούτων ορίζει μια διαρκή επιτροπή από εκπροσώπους της Συνόδου, με στόχο να έρθει σε επαφή με το Υπουργείο Παιδείας και με τη Σύνοδο των Προέδρων των Ερευνητικών κέντρων, ώστε να συνδιαμορφωθούν σχετικές προτάσεις, από τις οποίες μπορεί να σχηματισθεί ενδεχομένως ένα νέο πλαίσιο εθνικής έρευνας, δεδομένου ότι ο νόμος για την έρευνα του 2008 βρίσκεται σε αδράνεια.

Η Σύνοδος προτείνει τη δημιουργία βασικής ομάδας, η οποία θα προετοιμάσει και θα εισηγηθεί στην Κυβέρνηση αυτό το πλαίσιο, αποτελούμενη από

τον Γενικό Γραμματέα Έρευνας Τεχνολογίας, από τον Ειδικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και από τα μέλη του κοινού οργάνου των Συνόδων των Πρυτάνεων και των Προέδρων των Ερευνητικών Κέντρων.

ΨΗΦΙΣΜΑ 4
Τετραετείς προγραμματισμοί 2009-2012

Στο ΦΕΚ 1844/3-9-2009 δημοσιεύθηκαν οι Τετραετείς Προγραμματισμοί 2009-2012 δεκατριών (13) Πανεπιστημίων. Σε αυτούς προβλέπεται η επιχορήγηση με 67.925.604€ εντός του 2009. Μέχρι σήμερα δεν έχει αποδοθεί παρά μόνον ένα μέρος ποσού.

Επειδή ήδη ο προγραμματισμός καταστρατηγήθηκε εξαρχής, με αποτέλεσμα να μην χρηματοδοτούνται έργα των Πανεπιστημίων, τα οποία ευρίσκονται σε εξέλιξη, θα πρέπει να γίνει επαναδιαπραγμάτευση σε πραγματιστική βάση μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και των Πανεπιστημίων. Η νέα διαπραγμάτευση θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί έως τις 31-12-2009, προκειμένου οι τροποποιημένοι Τετραετείς Προγραμματισμοί να ευρίσκονται σε ισχύ από την 1-1-2010.

Προς τούτο, προτείνονται τα ακόλουθα βήματα:

1. Τα Πανεπιστήμια θα πρέπει να καταγράψουν τις ανάγκες τους και να προτείνουν άμεσα τους τροποποιημένους Προγραμματισμούς 2010-2012, κατανέμοντας τα υπόλοιπα του 2009 στα επόμενα τρία έτη, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δεσμεύσεις κάθε Ιδρύματος.
2. Οι προτάσεις να αποσταλούν στο Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου αυτό να καταγράψει τις συνολικές και τροποποιημένες απαιτήσεις των Πανεπιστημίων, για τα έτη 2010, 2011 και 2012.
3. Το Υπουργείο Παιδείας να καλέσει τα Πανεπιστήμια και από κοινού να καταρτίσουν τους νέους Προγραμματισμούς 2010-2012. Ειδικά, όσον αφορά στο οικονομικό έτος 2010, θα πρέπει να εκδοθούν οι ΣΑΕ και ΣΑΜ εντός του Φεβρουαρίου 2010.

ΨΗΦΙΣΜΑ 5
Καθυστέρηση διαδικασιών δράσεων ΕΣΠΑ 2007-2013

Η Σύνοδος των Πρυτάνεων σε σχέση με τις δράσεις του ΕΣΠΑ 2007-2013 ανακοινώνει τα παρακάτω:

1. Διατυπώνει την ανησυχία της για την γενικευμένη καθυστέρηση των διαδικασιών των Δράσεων ΕΣΠΑ 2007-2013. Στη συγκεκριμένη χρονική και οικονομική συγκυρία, το Ελληνικό Πανεπιστήμιο έχει απόλυτη ανάγκη τις δράσεις αυτές.
2. Ζητά την επιτάχυνση των διαδικασιών ολοκλήρωσης των κρίσεων του προγράμματος «ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ», με τελικό ορίζοντα ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων τον Ιανουάριο του 2010.
3. Ζητά να μην αλλάζουν οι όροι μετά την προκήρυξη των σχετικών Δράσεων.
4. Οι οποιεσδήποτε αποφάσεις του Υπουργείου για μελλοντικές προκηρύξεις, να γίνονται μετά από ενημέρωση της Συνόδου και των αντίστοιχων επιτροπών που αυτή έχει συγκροτήσει γι' αυτό το σκοπό.

ΨΗΦΙΣΜΑ 6
Σίτιση φοιτητών

Η 62η Σύνοδος Πρυτάνεων και Προέδρων Δ.Ε. των Ελληνικών Πανεπιστημίων, ζητά από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων να αναθεωρηθεί **το σύστημα σίτισης** που ισχύει στα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

Από το καθεστώς της κάλυψης των δικαιούχων κάρτας σίτισης (με βάση το φορολογικό όριο που καθορίζει η Σύγκλητος) φοιτητών με σιτηρέσιο 1,85 έως 2,20 €, που στηρίζεται στην ελλιπή προσέλευση, **προτείνεται** η αύξηση του σιτηρεσίου σε πραγματικές τιμές και η κάλυψη όσων εκ των δικαιούχων προσέρχονται στη σίτιση.

Ζητείται η αναπροσαρμογή των κονδυλίων σίτισης ανά πανεπιστήμιο, μετά την ολοκλήρωση της περιόδου των μετεγγραφών.

Απαιτείται ρητή απόφαση περί συμμετοχής των μεταπτυχιακών φοιτητών στη σίτιση.

ΨΗΦΙΣΜΑ 7
Εργολαβίες συντήρησης, καθαριότητας και φύλαξης των πανεπιστημίων

Η Σύνοδος Πρυτάνεων εκφράζει την έντονη ανησυχία της για τις οικονομικές και λειτουργικές παρενέργειες των εργολαβιών συντήρησης, καθαριότητας και φύλαξης.

Για την κάλυψη των αναγκών συντήρησης, καθαριότητας και φύλαξης, τα Πανεπιστήμια σήμερα προσφεύγουν αποκλειστικά στις υπηρεσίες αντίστοιχων εταιρειών/εργολαβιών, δαπανώντας μεγάλο μέρος του τακτικού προϋ-

πολογισμού τους. Επιπλέον, το σύστημα ελέγχου της καλής λειτουργίας των εργολαβιών, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των διοικητικών και τεχνικών υπαλλήλων του κάθε Πανεπιστημίου, είναι εξαιρετικά χρονοβόρο, δυσλειτουργικό και επίπονο, χωρίς να είναι εξ ίσου αποτελεσματικό. Ταυτόχρονα, όπως έδειξε η καθημερινή εμπειρία, οι εργαζόμενοι αυτών των εταιρειών γίνονται συχνά αντικείμενο άδικης μεταχείρισης. Δαπανώνται εν ολίγοις πολλά χρήματα για υπηρεσίες που δεν είναι ανάλογης ποιότητας.

Το άρθρο 38 παρ. 3 του ν.3794/2009, προβλέπει τη δυνατότητα σύναψης συμβάσεων απευθείας με φυσικά πρόσωπα για υπηρεσίες καθαρισμού, συντήρησης και φύλαξης, με δαπάνη του Τακτικού Προϋπολογισμού του κάθε ιδρύματος, εφόσον πληρούνται οι υπόλοιπες δημοσιονομικές προϋποθέσεις. Η Σύνοδος Πρυτάνεων ζητά από το Υπουργείο Παιδείας να εκδώσει εγκύκλιο που να βεβαιώνει ότι δεν απαιτείται ΚΥΑ τριών Υπουργείων για την σύναψη τέτοιου είδους συμβάσεων, ώστε να αντιμετωπισθούν οι υφιστάμενες χρονοβόρες διαδικασίες.

Με την προτεινόμενη διαδικασία θα αυξηθεί η διαχειριστική ευελιξία των Πανεπιστημίων, προς όφελος της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της χρηστής διαχείρισης των πόρων του τακτικού προϋπολογισμού.

ΨΗΦΙΣΜΑ 8
Εργολαβικοί υπάλληλοι Α.Π.Θ.

Η Σύνοδος μετά από ενημέρωση για την υπάρχουσα κατάσταση των εργολαβικών υπαλλήλων στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, η οποία αποτελεί συνέχεια παρόμοιας ενημέρωσης που έγινε κατά την 61η Σύνοδο, επαναβεβαιώνει την πλήρη κατανόηση για το πρόβλημα, καθώς και τη συμπαράστασή της στην προσπάθεια ανευρέσεως τρόπων επιλύσεώς του.

Στηρίζει απόλυτα τις προτάσεις που έχουν υποβληθεί προς το Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων που έγιναν από το ΑΠΘ για τη νομοθετική ή τη διοικητική ρύθμιση του θέματος, και για την πλήρωση των κανονικών προβλεπομένων κενών οργανικών αντίστοιχων θέσεων του ΑΠΘ και της Φοιτητικής του Λέσχης.

ΨΗΦΙΣΜΑ 9
Ρύθμιση θεμάτων οικονομικής διαχείρισης ειδικών λογαριασμών κονδυλίων έρευνας ΑΕΙ

Ζητείται ομόφωνα η προσθήκη σε Νόμο των κατωτέρω Άρθρων και τροποποιήσεων:

ΑΡΘΡΟ ——

Ζητήματα οικονομικής διαχείρισης Ειδικών Λογαριασμών Κονδυλίων Έρευνας ΑΕΙ

1. *Το Ελεγκτικό Συνέδριο, κατά την εκδίκαση του ένδικου μέσου της έφεσης ενώπιον των τμημάτων του, καθώς και κατά την εκδίκαση του ένδικου μέσου της αίτησης αναίρεσης ενώπιον της Ολομέλειάς του, σε υποθέσεις από καταλογιστικές πράξεις, που εκδόθηκαν για οποιαδήποτε αιτία σε βάρος των συλλογικών οργάνων διοίκησης των ΕΛΚΕ, ή των υπευθύνων έργων, ή σε βάρος υπαλλήλων της οικονομικής διαχείρισης τούτων, μπορεί αυτεπαγγέλτως, ή ύστερα από αίτηση του βαρυνομένου με τον καταλογισμό, η οποία υποβάλλεται με το δικόγραφο του ένδικου μέσου ή των προσθέτων λόγων αυτού, να μειώσει το ποσό του καταλογισμού έως το ένα δέκατο του καταλογισθέντος ποσού, καθώς και να απαλλάξει τον υπαίτιο από τις προσαυξήσεις ή τόκους επί του καταλογισθέντος κεφαλαίου, ακόμη και αν υφίσταται ελαφρά αμέλειά του..*

   Για την πιο πάνω μείωση ή απαλλαγή το δικαστήριο συνεκτιμά τον βαθμό υπαιτιότητας στον καταλογισμό, την προσωπική και την οικογενειακή οικονομική του κατάσταση, την βαρύτητα της δημοσιονομικής παράβασης, τις συνθήκες τέλεσής της, και το επελθόν από αυτή αποτέλεσμα. Επίσης, το δικαστήριο μπορεί να απαλλάξει τον επιβαρυνόμενο με καταλογισμό από το συνολικό ποσό, αν κρίνει ότι συνέτρεχε στο πρόσωπό του συγγνωστή πλάνη.
2. *Οι ρυθμίσεις της προηγούμενης παραγράφου περιλαμβάνουν και τις καταλογιστικές πράξεις που έχουν εκδοθεί πριν από την ισχύ του άρθρου αυτού, καθώς και τις καταλογιστικές πράξεις που εκκρεμούν για εκδίκαση ενώπιον των Τμημάτων ή της Ολομέλειας του Ελεγκτικού Συνεδρίου, ή εκδικάσθηκαν αλλά δεν έγινε η διάσκεψη του Δικαστηρίου μέχρι την ισχύ του άρθρου αυτού.*

ΑΡΘΡΟ ——

Νομιμοποίηση δαπανών - Άρση καταλογισμών

Θεωρούνται νόμιμες οι δαπάνες που διενεργήθηκαν μετά την 10/9/1996 από τους Ειδικούς Λογαριασμούς των ΑΕΙ και ΤΕΙ, εφόσον αυτές αφορούσαν άσκηση αρμοδιοτήτων που δεν προβλέπονται ρητώς από την νομοθεσία, ή αν παρά την ρητή πρόβλεψή τους, συνέτρεξαν πλημμέλειες κατά τη διαδικασία ανάληψης της δαπάνης εις βάρος του προϋπολογισμού τους, υπό τις παρακάτω προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να συντρέχουν σωρευτικά:

α) να έχουν καταβληθεί οι οικείες δαπάνες ως την ημερομηνία κατάθεσης του παρόντος,

β) να έχει βεβαιωθεί από τις αρμόδιες επιτροπές και τα οικεία όργανα η εκτέλεση των έργων, εργασιών, προμηθειών και η απασχόληση των εργασθέντων, και

γ) να έχουν υπάρξει προηγουμένως οι προβλεπόμενες αποφάσεις των συλλογικών οργάνων για την έγκριση των δαπανών.

Β. Για τη διεύρυνση των σκοπών των Ειδικών Λογαριασμών Κονδυλίων Έρευνας ΑΕΙ

(Ζητείται τροποποίηση του Ν.3794/2009, Άρθρο 36 με το οποίο κυρώθηκε αναδρομικά η ΚΥΑ 679/96)

Άρθρο 1, § 2 (της ΚΥΑ, να τροποποιηθεί ως εξής)

Σκοπός του Λογαριασμού είναι η διάθεση και διαχείριση κονδυλίων που προέρχονται από οποιαδήποτε πηγή και προορίζονται για την κάλυψη δαπανών, οποιουδήποτε είδους, που είναι απαραίτητες για τις ανάγκες και την εξυπηρέτηση ερευνητικών, εκπαιδευτικών, επιμορφωτικών, αναπτυξιακών, πολιτιστικών, καθώς και έργων συνεχιζόμενης κατάρτισης, και έργων για την παροχή επιστημονικών, τεχνολογικών και καλλιτεχνικών υπηρεσιών, την εκπόνηση ειδικών μελετών, την εκτέλεση δοκιμών, μετρήσεων εργαστηριακών εξετάσεων και αναλύσεων, την παροχή γνωμοδοτήσεων, τη σύνταξη προδιαγραφών για λογαριασμό τρίτων, ως και άλλων σχετικών υπηρεσιών ή δραστηριοτήτων που συμβάλλουν (ι) στη σύνδεση της εκπαίδευσης και της έρευνας με την παραγωγή, και εκτελούνται ή παρέχονται από το επιστημονικό προσωπικό των ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ή και με την συνεργασία άλλων ειδικών επιστημόνων, (ιι) στη βελτίωση του παρεχόμενου επιπέδου σπουδών των Ιδρυμάτων και στην ενθάρρυνση της αριστείας.

Άρθρο 7 § 2 (της ΚΥΑ, να τροποποιηθεί ως εξής)

Σε κάθε ίδρυμα, ποσοστό μέχρι 25% του συνολικού προϋπολογισμού των έργων που χρηματοδοτούνται μέσω του λογαριασμού και ειδικότερα από οποιονδήποτε πόρο του, διατίθεται κατά προτεραιότητα για την ενδεχόμενη χρήση του προσωπικού, των εγκαταστάσεων και οργάνων, κατά την εκτέλεση του χρηματοδοτούμενου έργου, και για τα έξοδα λειτουργίας του Λογαριασμού. Το ποσοστό αυτό καθορίζεται με βάση την απόφαση ή τη σύμβαση χρηματοδότησης του έργου, στα πλαίσια που θέτουν οι φορείς χρηματοδότησης και ο Οδηγός Χρηματοδότησης του άρθρου 9 της απόφασης αυτής. Τυχόν πλεονάσματα του Λογαριασμού, μετά την αφαίρεση των ως άνω δαπανών, καθώς και γενικές επιχορηγήσεις ή έσοδα από τη διαχείριση των πόρων του Ε.Λ., κατανέμονται με προϋπολογισμό που συντάσσεται από την Επιτροπή με τη σύμφωνη γνώμη

του Πρυτανικού Συμβουλίου του ΑΕΙ ή του Διοικητικού Συμβουλίου του ΤΕΙ, και εγκρίνεται από τη Σύγκλητο του ΑΕΙ ή τη συνέλευση του ΤΕΙ για την επίτευξη των εκπαιδευτικών, ερευνητικών, αναπτυξιακών, πολιτιστικών στόχων του Ιδρύματος, ως και άλλων σχετικών υπηρεσιών ή δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στη σύνδεση της εκπαίδευσης και της έρευνας με την παραγωγή, στη βελτίωση του παρεχομένου επιπέδου σπουδών των Ιδρυμάτων και στην ενθάρρυνση της αριστείας. Η ενίσχυση της αριστείας σημαίνει ιδίως την α) διάθεση υποτροφιών, β) την παροχή βραβείων, γ) λοιπών ενισχύσεων σχετικών με την εκπαίδευση, την έρευνα και κάθε άλλη δράση η οποία ανταποκρίνεται στους σκοπούς των Ειδικών Λογαριασμών των ΑΕΙ (συμμετοχές σε συνέδρια και επιστημονικές συναντήσεις στη χώρα και στο εξωτερικό, έξοδα ταξιδιών, κλπ). Η ενίσχυση της αριστείας αφορά σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, δηλαδή τα μέλη ΔΕΠ και τους Ομότιμους Καθηγητές, τα μέλη ΕΤΕΠ, τα μέλη ΕΕΔΙΠ, τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, τους υποψήφιους διδάκτορες και τους συνεργαζόμενους επιστήμονες. Τη διαχείριση των συγκεκριμένων ποσών αναλαμβάνουν οι Ειδικοί Λογαριασμοί. Κατά τη διαχείριση των διαθεσίμων από τους Ειδικούς Λογαριασμούς εφαρμόζονται μόνο οι διατάξεις του Κώδικα Βιβλίων και Στοιχείων.

Άρθρο 7, § 5 (της ΚΥΑ, να προστεθεί)

Υπόλογοι εκτέλεσης των έργων που διαχειρίζεται ο Λογαριασμός είναι οι αντίστοιχοι υπεύθυνοι έργων.

ΨΗΦΙΣΜΑ 10
Τροποποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο των Πανεπιστημίων

Η Σύνοδος ομόφωνα προτείνει τις ακόλουθες τροποποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο του Ν. 3549/2007:

Ι. ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η ρύθμιση του πολλαπλού συγγράμματος και της δυνατότητας επιλογής του από τους φοιτητές αποτελεί θετική εξέλιξη. Προκειμένου να ρυθμιστούν τεχνικά προβλήματα, τα οποία έχουν ανακύψει, απαιτούνται (α) η διανομή σημειώσεων και πανεπιστημιακών παραδόσεων να εντάσσεται στο σύστημα επιλογής, (β) οι εκδοτικοί οίκοι να ορίζουν χώρους διανομής των συγγραμμάτων στις έδρες των Πανεπιστημίων, και (γ) τα διανεμόμενα συγγράμματα να καθορίζονται από τον αριθμό των μαθημάτων, στα οποία εγγράφεται για πρώτη φορά ο φοιτητής.

Ειδικότερα επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Άρθρο 1, παρ.2

Το δικαίωμα δωρεάν προμήθειας και διανομής συγγραμμάτων να επεκτείνεται και στα επιπλέον μαθήματα που επέλεξαν και εξετάστηκαν οι φοιτητές, εφόσον υπολογίζονται για τη λήψη του πτυχίου τους, σύμφωνα με τον κανονισμό σπουδών του κάθε Τμήματος. Σε περίπτωση που επιλεγόμενο μάθημα δεν διδάσκεται την επόμενη χρονιά με απόφαση Τμήματος, ο φοιτητής πρέπει να έχει το δικαίωμα επιλογής άλλου μαθήματος και προμήθειας του αντίστοιχου συγγράμματος.

Άρθρο 1, παρ.4

Η σύνταξη συνολικού καταλόγου συγγραμμάτων να συντάσσεται αφού προηγηθεί η αναθεώρηση του Προγράμματος Σπουδών και οι αναθέσεις μαθημάτων (έως τέλος Απριλίου).

Άρθρο 1, παρ.9

Η έγγραφη δήλωση αποδοχής από τους Εκδοτικούς Οίκους πρέπει να γίνεται σε διάστημα ενός μηνός (έως τέλος Μαΐου) και όχι δύο μηνών, όπως ισχύει μέχρι σήμερα, και ταυτόχρονα να δηλώνουν τον αποκλειστικό αντιπρόσωπο διανομής (Βιβλιοπωλείο).

Εγκύκλιος Φ12/32655/Β3/13-3-2008, Παράγραφος 8

Μετά την αποδοχή ή μη από τους Εκδοτικούς Οίκους η οριστικοποίηση του καταλόγου να γίνεται από τον Πρόεδρο του Τμήματος με κοινοποίηση στους Τομείς-διδάσκοντες (και όχι με απόφαση νέας Γ.Σ.).

Άρθρο 1, παρ.11

Η ταυτόχρονη δήλωση μαθήματος και συγγράμματος είναι η διαδικασία που κυρίως καθυστερεί την παραγγελία (αριθμός φοιτητών ανά σύγγραμμα), την προμήθεια και τη διανομή συγγραμμάτων.

Προτείνεται για τα υποχρεωτικά μαθήματα να αποστέλλεται στις αρχές Σεπτεμβρίου στους Εκδοτικούς Οίκους ο συνολικός αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών ανά έτος, για καθένα από τα προτεινόμενα συγγράμματα και η αποστολή αυτών στα βιβλιοπωλεία να γίνεται μέσα σε διάστημα ενός μηνός (συνυπολογίζοντας το απόθεμα της προηγούμενης χρονιάς), αποδεσμεύοντας τη διαδικασία διανομής από την κατάρτιση των ονομαστικών καταλόγων.

Άρθρο 1, παρ.12

Προτείνεται οι ονομαστικοί κατάλογοι των φοιτητών να αποστέλλονται απευθείας στα συνεργαζόμενα βιβλιοπωλεία (όχι στους Εκδοτικούς Οίκους). Αυτό

εξυπηρετεί ιδιαίτερα την περίπτωση της προηγούμενης πρότασης, καθώς τα βιβλιοπωλεία θα έχουν ήδη από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους επαρκή αριθμό αντιτύπων κάθε συγγράμματος.

Εγκύκλιος Φ12/161802/Β3/15-2-2008, Εισαγωγή

Για τους φοιτητές που έκαναν εγγραφή πριν το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, να δίνεται η δυνατότητα προμήθειας συγγράμματος, με την κατάθεση υπεύθυνης δήλωσης ότι δεν έχουν λάβει σύγγραμμα για το αντίστοιχο μάθημα.

Εγκύκλιος Φ12/32655/Β3/13-3-2008, Παράγραφο 10

Σε περίπτωση αλλαγής των προτεινόμενων συγγραμμάτων για συγκεκριμένο μάθημα, οι φοιτητές να μπορούν να επιλέξουν το νέο σύγγραμμα.

ΙΙ. ΕΚΛΕΚΤΟΡΙΚΑ ΣΩΜΑΤΑ ΜΕΛΩΝΔΕΠ
(Άρθρα 24, 25, 26 του Ν. 3549/08 και ΥΑ 38913/Β1/07)

α) Ο αριθμός των μελών του εκλεκτορικού σώματος για την εκλογή μέλους ΔΕΠ ανέρχεται σε 15 για τα Τμήματα που έχουν έως 100 μέλη ΔΕΠ και σε 21 για τα Τμήματα που έχουν άνω των 100, διατηρουμένου του ελαχίστου πλήθους στους 11, με το 1/3 εξ αυτών να είναι μέλη ΔΕΠ άλλων Τμημάτων ή άλλων Πανεπιστημίων.

β) Τα εξωτερικά μέλη ΔΕΠ ενός εκλεκτορικού σώματος για την εκλογή μέλους ΔΕΠ θα πρέπει να είναι του ιδίου γνωστικού αντικειμένου με αυτό της προκηρυχθείσας θέσης. Σε περίπτωση ανυπαρξίας επιλέγονται μέλη ΔΕΠ του πλησιέστερου γνωστικού αντικειμένου.

ΙΙΙ. ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΕΚΛΕΚΤΟΡΙΚΩΝ ΣΩΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΛΟΓΗ ΜΟΝΟΜΕΛΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ

Ο νόμος 3549/2007 ορίζει ότι οι ομάδες των ΔΕΠ, των ΕΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ και Υπαλλήλων και των Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Φοιτητών συμμετέχουν στα Εκλεκτορικά Σώματα ανάδειξης οργάνων (Πρυτανικών Αρχών, Κοσμητόρων και Προέδρων) με συγκεκριμένα ποσοστά, τα οποία παραμένουν αμετάβλητα, ασχέτως των ποσοστών συμμετοχής των μελών τους. Επειδή αυτό είναι αντιδεοντολογικό και παραβαίνει την αρχή της ισότητας της ψήφου, προτείνουμε να υιοθετηθεί η ομόφωνη εισήγηση της

Συνόδου Πρυτάνεων του Μαΐου 2006 στην Μυτιλήνη, καθώς και η εισήγηση του ΣΑΠΕ, σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει κάθε κατηγορία εκλεκτόρων να συμμετέχει στο αποτέλεσμα ανάλογα με το ποσοστό προσέλευσης στη διαδικασία. Σε περίπτωση μοναδικού υποψηφίου για την εκλογή του αρκεί να

συγκεντρώσει αριθμό ψήφων μεγαλύτερο του 1/3 των μελών ΔΕΠ που δικαιούνται ψήφου.

*Συγκεκριμένα, αν το πλήθος των μελών ΔΕΠ συμβολίζεται με Δ, τότε η συμμετοχή των μελών ΔΕΠ στην εκλογή είναι ίση με Π = 0,5 * (ν / Δ), όπου ν το πλήθος των ψηφισάντων μελών ΔΕΠ. Κατά συνέπεια, η συμβολή των φοιτητών στην εκλογή θα πρέπει να είναι ίση με Ρ = 0,4 * (μ / Φ), όπου Φ = πλήθος εγγεγραμμένων φοιτητών και μ = πλήθος ψηφισάντων φοιτητών. Αντίστοιχα, η συμμετοχή των υπαλλήλων, ΕΕΔΙΠ και ΕΤΕΠ στη διαμόρφωση του αποτελέσματος είναι ίση με Τ = 0,1 * (ξ / Υ), όπου ξ = πλήθος των ψηφισάντων, ενώ Υ = πλήθος των υπηρετούντων. Κατά συνέπεια, το σύνολο των ανηγμένων ψηφισάντων ανέρχεται σε*

$$Π + Ρ + Τ.$$

Στην συνέχεια, κανονικοποιούνται τα ποσοστά κάθε κατηγορίας ως εξής::

ΔΕΠ = Π / (Π + Ρ + Τ)

Φοιτητές = Φ / (Π + Ρ + Τ)

Λοιποί = Τ / (Π + Ρ + Τ)

Ο αριθμός δε των ανηγμένων ψήφων που έλαβε ο υποψήφιος Α1 ισούται με τον αριθμό που προκύπτει, αν στους ανωτέρω τύπους τα γράμματα ν, μ και ξ αντικατασταθούν με τους ψήφους που έλαβε ο κάθε υποψήφιος από τα μέλη ΔΕΠ, τους φοιτητές και τους υπαλλήλους, αντιστοίχως, ν1, μ1 και ξ1, δηλαδή

ΔΕΠ * ν1 + Φοιτητές * μ1 + Λοιποί * ξ1.

Παράδειγμα: *Αν σε ένα Πανεπιστήμιο ψήφισαν 100 ΔΕΠ από τους 120, 300 φοιτητές από τους 3000 και 100 λοιποί (ΕΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ και υπάλληλοι) από τους 150, τότε τα ποσοστά 0.5, 0.4 και 0.1 θα κανονικοποιηθούν ως ακολούθως:*

ΔΕΠ = 0.795 (79.5%)
Φοιτητές = 0.077 (7.7 %)
Λοιποί = 0.128 (12.8%)

IV. ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΣΥΓΚΛΗΤΟΥ

Στις θέσεις των Πρυτάνεων, Αντιπρυτάνεων, Κοσμητόρων και Προέδρων επιτρέπεται η εκλογή Καθηγητών και Αναπληρωτών Καθηγητών. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, ως εκπρόσωποι μελών ΔΕΠ των Τμημάτων εκλέγονται Αναπληρωτές Καθηγητές, Επίκουροι Καθηγητές και Λέκτορες. Κατά συνέπεια, είναι θεωρητικώς δυνατή η συγκρότηση Συγκλήτου χωρίς την παρουσία Καθηγητών, Προτείνεται, λοιπόν, η τροποποίηση του νόμου 2083/92, ως ακολούθως: Ως εκπρόσωποι μελών ΔΕΠ των Τμημάτων στην Σύγκλητο εκλέγονται

όλες οι βαθμίδες των μελών ΔΕΠ. Ο Πρύτανης μεριμνά έτσι ώστε στα τέσσερα έτη θητείας του να εκπροσωπούνται στη Σύγκλητο όλες οι βαθμίδες μελών ΔΕΠ. Η εκλογή γίνεται από όλα τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος, τα οποία καλούνται προς τούτο σε ειδική συνεδρίαση.

Επίσης ομόφωνα επιβεβαιώνει την Απόφαση της 61ης ΣΥΝΟΔΟΥ για διερεύνηση της νομοθετικής ρύθμισης χρόνου θητειών Πρυτανικών Αρχών ΑΕΙ, με μέλη της συσταθείσας Επιτροπής το τρέχον Προεδρείο της Συνόδου και τον Αντιπρύτανη του Δ.Π.Θ. Καθ. κ. Στ. Σταματόπουλο (βλ. ΘΕΜΑ Η.Δ ΤΗΣ 61ης ΣΥΝΟΔΟΥ Ν. *3443/2006 Τοπικά Συμβούλια Νέων - Διερεύνηση νέας νομοθετικής ρύθμισης χρόνου θητειών πρυτανικών αρχών ΑΕΙ).*

ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αθήνα, 10 Μαρτίου 2009

Με την κατάθεση της προκαταρκτικής έκδοσης του τελικού αυτού πορίσματος, η Επιτροπή του ΕΣΥΠ για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία προήδρευε ο Πρόεδρός της Καθηγητής Θάνος Βερέμης, ολοκληρώνει την πρώτη φάση του έργου της, το οποίο διεξήγαγε αμισθί ως ανεξάρτητη επιτροπή πανεπιστημιακών και εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ορίστηκε από τον Πρόεδρο του ΕΣΥΠ. Στην Επιτροπή έλαβε ενεργό μέρος ως τον θάνατό του (Νοέμβριος 2008) και ο Καθηγητής του ΕΜΠ Νίκος Σπυρέλλης, αρκετές δε από τις προτάσεις που περιέχονται στο παρόν πόρισμα αποτελούν δικές του ιδέες. Το περιεχόμενο του πορίσματος αποτελεί προϊόν του προβληματισμού των μελών της Επιτροπής, όπως διαμορφώθηκε μέσα από μελέτη εκπαιδευτικών συστημάτων Ευρωπαϊκών και όχι μόνο χωρών, πολλές επαφές με ενδιαφερόμενους, άτομα και φορείς, και μακρά διαδικασία συλλογικής επεξεργασίας, συγκερασμού και σύνθεσης διαφορετικών απόψεων. Το κείμενο εκφράζει τη συνισταμένη των ανεξάρτητων συνειδήσεων των μελών της Επιτροπής, και βεβαίως ούτε δεσμεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ούτε δεσμεύει το τελευταίο όσον αφορά στην εφαρμογή των προτάσεών της.

ΤΕΛΙΚΟ ΠΟΡΙΣΜΑ

(Προκαταρκτική Έκδοση)

Είναι πλέον παγκοσμίως αποδεκτό ότι η επένδυση στην παιδεία είναι η πλέον αποδοτική μακροπρόθεσμη επένδυση που ένα κράτος μπορεί να κάνει για το μέλλον του. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα παραδείγματα χωρών διαφορετικών μεγεθών και προσανατολισμών, όπως η Ιρλανδία, τα Σκανδιναβικά κράτη,

η Ινδία, κ.λπ. – που όλες έχουν το κοινό χαρακτηριστικό της γενναιόδωρης, σε σχέση με τις οικονομικές τους δυνατότητες, χρηματοδότησης της Παιδείας.

Η Επιτροπή μας έχει πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι ορισμένα από τα μέτρα και μεταρρυθμίσεις που προτείνει για το Λύκειο και το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απαιτούν σημαντικές κρατικές επιχορηγήσεις, ιδιαίτερα στην αρχική φάση εφαρμογής τους, σε μία περίοδο παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. Οι σημαντικές αυτές επιχορηγήσεις, όμως, θα μπορούσαν βραχυπρόθεσμα να αντληθούν μέσω ορθολογικής ανακατανομής των κονδυλίων που έχουν διατεθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΥΠΕΠΘ στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2007-2013. Πιστεύουμε ότι ήδη υπάρχει ισχυρή λαϊκή υποστήριξη προς την κατεύθυνση αυτή και ότι οι πολίτες αναμένουν από την πολιτεία και από όλα τα πολιτικά κόμματα να εγκύψουν επιτέλους χωρίς κομματικές παρωπίδες σε ένα πρόβλημα που κάθε άλλο παρά αρμόζει να υπάρχει σε μία αναπτυγμένη ευρωπαϊκή χώρα τον 21ο αιώνα.

Η Επιτροπή από τις πρώτες της συνεδριάσεις συμφώνησε ομόφωνα ότι δεν είναι εφικτή η μελέτη εναλλακτικών προτάσεων για το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ταυτόχρονα να διερευνηθούν και τα προβλήματα της προηγούμενης βαθμίδας, της δευτεροβάθμιας. Αποφασίστηκε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο Λύκειο, το οποίο από απλό, και μάλιστα υποβαθμισμένο, αν όχι απαξιωμένο σήμερα, εφαλτήριο για τα ΑΕΙ, θα πρέπει να μετεξελιχθεί σε αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα που προσφέρει πραγματική παιδεία στους μαθητές. Σε καμία περίπτωση αυτή η επιλογή δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει κάποια στιγμή στο εγγύς μέλλον να ανοίξει διάλογος με την κατάθεση εποικοδομητικών προτάσεων τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πριν προχωρήσει στις εναλλακτικές προτάσεις της η Επιτροπή θα ήθελε να επισημάνει ορισμένες σκέψεις και υποθέσεις:

— Η κατάκτηση της γνώσης είναι ένας δύσκολος, ανηφορικός δρόμος, κάθε βήμα του οποίου δεν μπορεί αναγκαστικά να είναι «ενδιαφέρον» για τους μαθητές. Η άποψη αυτή διαθέτει σημαντική ακαδημαϊκή ξενόγλωσση βιβλιογραφία, η οποία ωστόσο στη χώρα μας εμφανίζεται μονομερώς[1]. Και αυτό σε αντίθεση από μία σαφώς ρομαντική εκπαι-

1. Οι συμβουλές, για παράδειγμα, του William James προς τους εκπαιδευτικούς πέρασαν μάλλον απαρατήρητες στη χώρα μας: «Τελευταία ακούγονται πολλά για μια φιλοσοφία ευαισθησίας όσον αφορά στην εκπαίδευση: ότι θα πρέπει δηλαδή να προσπαθούμε επίμονα να αφυπνίσουμε το 'ενδιαφέρον' των μαθητών μας για τα πάντα και ότι θα πρέπει να προσπαθούμε να εξομαλύνουμε τις τυχόν δυσκολίες τους. Οι επιεικείς παιδαγωγικές μέθοδοι έχουν αντικαταστήσει τον παλιό, ανηφορικό και γεμάτο βρόχους μονοπάτι προς τη μάθηση. Απ' αυτόν τον χλιαρό αέρα λείπει, όμως, το αναζωογονητικό οξυγόνο της προσπάθειας. Συχνά θα πρέπει να προσφεύγουμε στην παρόρμηση των νέων για αγώνα. Κάντε τους μαθητές σας να νιώσουν ντροπή που φοβούνται τα κλάσματα, που τους έχει πάρει από κά-

δευτική φιλοσοφία (ρομαντική με την έννοια της αντίθεσης προς τον Διαφωτισμό), η οποία τείνει να επικρατήσει τελευταία στη χώρα μας και σύμφωνα με την οποία η γνώση προσλαμβάνεται και κατακτάται αυθορμήτως, με ανεπιτήδευτο και κυρίως αβασάνιστο τρόπο, δίχως πίκρες και δάκρυα, σχεδόν χαμογελαστά.

— Το Λύκειο αποτελεί αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα που οδηγεί στο αναβαθμισμένο Απολυτήριο Λυκείου. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι μόνο ως προς την ανεξαρτησία του Απολυτηρίου Λυκείου από τις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί κανείς να κάνει λόγο για ανεξαρτοποίηση του Λυκείου από το Πανεπιστήμιο ή το ΤΕΙ.

— Τα ΑΕΙ θα πρέπει να έχουν ενεργή συμμετοχή τόσο στον καθορισμό της ύλης και των τριών τάξεων του Λυκείου όσο και στον προσδιορισμό των απαραίτητων δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν αναπτυχθεί από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του Λυκείου. Το γεγονός ότι σήμερα τα ελληνικά ΑΕΙ δεν θέτουν συγκεκριμένα γνωστικά προαπαιτούμενα για την επιλογή των φοιτητών τους, εξηγεί εν πολλοίς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται κατά τη διδασκαλία των πρωτοετών, και όχι μόνον, φοιτητών.

— Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να εξακολουθήσει να γίνεται με αδιάβλητες διαδικασίες, παρόμοιες με τις σημερινές, μετά την απόκτηση όμως του Απολυτηρίου Λυκείου. Δεν έχει τόσο σημασία αν οι εξετάσεις διενεργούνται από το ΥπΕΠΘ, όπως γίνεται σήμερα, ή από κάποιον άλλο φορέα (ανεξάρτητη αρχή), όσο το γεγονός ότι δεν θα πρέπει με κανέναν τρόπο να απαξιωθεί μία διαδικασία που στη συνείδηση όλου του ελληνικού λαού είναι μία όαση διαφάνειας, παρά τις μικρές και ασήμαντες παρεκκλίσεις που έχουν παρουσιαστεί στο παρελθόν.

— Οι υποψήφιοι φοιτητές, μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υποβάλλουν τις αιτήσεις εγγραφής απευθείας στα Τμήματα των ΑΕΙ στα οποία επιθυμούν να σπουδάσουν. Με τον τρόπο αυτό εκτιμάται ότι θα μειωθεί στο ελάχιστο το φαινόμενο κάποιος μαθητής να εισάγεται σε Τμήμα πολύ χαμηλής για τον ίδιο προτεραιότητας, με αποτέλεσμα να μην δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις σπουδές του. Ίσως, βέβαια, θα ήταν

τω ο νόμος της πτώσης των σωμάτων. Αφυπνίστε την εριστικότητα και την υπερηφάνειά τους και θα ορμήσουν πάνω στις δυσκολίες με ένα είδος εσωτερικής οργής για τον εαυτό τους, κάτι άλλωστε που είναι μια από τις πιο αξιόλογες ηθικές ικανότητές τους. Μια νίκη που επιτεύχθηκε με αυτόν τον τρόπο αποτελεί ένα σημείο καμπής και μια αποφασιστική στιγμή για τον χαρακτήρα κάθε ατόμου.»

προτιμότερο ο υποψήφιος φοιτητής να υποβάλλει την αίτησή του όχι σε Τμήμα, αλλά σε Σχολή ΑΕΙ, όπου αυτή υπάρχει, η οποία περιλαμβάνει ομοειδή Τμήματα. Μετά το πέρας του 1ου έτους σπουδών θα μπορούσε να γίνεται η επιλογή σε ποιο Τμήμα τελικά θα φοιτήσει. Αυτή η τελευταία δυνατότητα, εφόσον επιλεγεί, θα πρέπει να εξεταστεί κατά πόσον είναι εφικτή από τα ΑΕΙ της χώρας, κυρίως ως προς την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών και των διατιθέμενων εγκαταστάσεων (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, κ.λπ.).

— Σε κάθε περίπτωση, η Επιτροπή πιστεύει ότι κάθε Τμήμα θα πρέπει να προσδιορίζει εκ των προτέρων, στο πλαίσιο της αυτοτέλειας των ΑΕΙ, τον αριθμό των φοιτητών που μπορεί να υποδεχθεί (numerus clausus).

1. Το νέο Λύκειο

Οι βασικές κατευθύνσεις του νέου Λυκείου προτείνεται να είναι οι ακόλουθες:

— **Το Λύκειο ανεξαρτοποιείται μεν από τις εξετάσεις πρόσβασης** στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν μπορεί, όμως, να γίνεται λόγος για «απεξάρτηση» από τα ΑΕΙ όσον αφορά στο γνωστικό περιεχόμενο. Αλίμονο αν δεν υπάρχει συνέχεια της γνώσης μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης.

— **Το Λύκειο μετασχηματίζεται σε ολοήμερο σχολείο**. Κατά τη διάρκεια των πρωινών ωρών διενεργούνται τα υποχρεωτικά και κατ' επιλογή μαθήματα, ενώ στις απογευματινές ώρες εντάσσονται τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών, καθώς και τα προπαρασκευαστικά προγράμματα των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου που προτείνονται στην παράγραφο 2.1.

— Γίνεται **δραστική μείωση του αριθμού μαθημάτων** και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Η σημερινή κατάσταση, σύμφωνα με την οποία σε κάθε τάξη διδάσκονται μέχρι και δεκατρία μαθήματα, θεωρείται διεθνώς αντιπαιδαγωγική και αναγκαστικά οδηγεί τους μαθητές σε αποστήθιση. Επιπλέον, τα μαθήματα που διδάσκονται σε μία ή δύο μόνο διδακτικές περιόδους εβδομαδιαίως υποφέρουν, δεδομένου ότι διασπάται χρονικά η φυσιολογική συνέχεια της ύλης, ιδιαίτερα μάλιστα όταν για διάφορους λόγους το μάθημα δεν διδάσκεται κάποιες εβδομάδες (λόγω αργιών, απεργιών, έκτακτων γεγονότων, κ.λπ.) Η διε-

θνής εμπειρία δείχνει ότι υπάρχει τάση για μείωση του αριθμού των διδασκόμενων μαθημάτων, με ταυτόχρονη αύξηση των διατιθέμενων διδακτικών περιόδων ανά εβδομάδα (χωρίς βέβαια αύξηση της ύλης τους) και προσπάθεια εμβάθυνσης της διδασκόμενης ύλης από τους μαθητές, γεγονός που οδηγεί σε αύξηση της κριτικής σκέψης. **Ενδεικτικά προτείνεται ο αριθμός των μαθημάτων να είναι γύρω στα έξι με οκτώ, εκ των οποίων ένας αριθμός υποχρεωτικά και τα υπόλοιπα κατ' επιλογή από κατάλογο προσφερομένων μαθημάτων**. Η πρόταση αυτή δεν αποκλείει τη δυνατότητα το ένα ετήσιο μάθημα να ισοδυναμηθεί με δύο εξαμηνιαία, για καθένα εκ των οποίων θα υπάρχουν ικανές ώρες διδασκαλίας κάθε εβδομάδα[2].

— Από την 1η Λυκείου πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον μελλοντικό **επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών** με όλα τα πρόσφορα μέσα (βιβλία, παρουσιάσεις ειδικών, ειδικά τεστ, κ.λπ.), προκειμένου αφενός να διαμορφώσουν άποψη για το τι θα ήθελαν να σπουδάσουν και αφετέρου να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και ταλέντα τους. Μία πιθανή μέθοδος για την επίτευξη του στόχου αυτού, η οποία έχει λειτουργήσει θετικά σε αρκετά σχολεία, είναι η οργάνωση ημερών καριέρας, κατά τη διάρκεια των οποίων επαγγελματίες από την τοπική κοινωνία θα παρουσιάζουν τις εμπειρίες τους και θα απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις μαθητών.

— Από τη 2α Λυκείου γίνεται χωρισμός του προγράμματος σε δύο κατευθύνσεις (**π.χ. θεωρητική και θετική**), με διαφορετικά υποχρεωτικά μαθήματα ανά κατεύθυνση. Το μόνο υποχρεωτικό μάθημα και για τις δύο κατευθύνσεις θα πρέπει να είναι το μάθημα της **Γλώσσας**[3]. Το μάθημα αυτό θεωρείται κλειδί τόσο για τη δυνατότητα που θα δοθεί στους μαθητές να καλλιεργήσουν τον γραπτό και προφορικό λόγο, όσο και για την εμπειρία ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων και ποίησης στην πλήρη τους μορφή (και όχι αποσπασμάτων όπως γίνεται σήμερα), με απώτερο στόχο τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών που θα θεωρούν την ανάγνωση αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητάς τους.

---

2. Ο αριθμός των υποχρεωτικών μαθημάτων θα βαίνει μειούμενος από την 1η προς την 3η Λυκείου, με ταυτόχρονη αύξηση του αριθμού των κατ' επιλογή μαθημάτων.

3. Στο σημείο αυτό, και με δεδομένο ότι η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να καλύψει τόσο την πρωτοβάθμια όσο και την πρώτη συνιστώσα της δευτεροβάθμιας, δηλαδή το Γυμνάσιο, δεν θα πρέπει να ξεχαστεί η υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να διδάξει στους μαθητές με επάρκεια μία ξένη γλώσσα (επιπέδου Β2 κατά το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας) και τον χειρισμό Η/Υ έως και το τέλος του Γυμνασίου, δηλαδή της σημερινής υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

— Προτείνεται, επίσης, να υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής κατεύθυνσης στην 3η Λυκείου, εφόσον ο μαθητής το επιθυμεί.
— Η εμπειρία αξιόλογων καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει δείξει ότι το σημερινό σύστημα των ωρολογίων προγραμμάτων, σύμφωνα με τα οποία για κάθε μάθημα διατίθεται μία μόνο διδακτική περίοδος κατά το ημερήσιο πρόγραμμα, δεν ικανοποιεί βασικούς στόχους της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν αφαιρέσει κανείς τη χρονική περίοδο προφορικής εξέτασης των μαθητών και τις τυχόν άλλες καθυστερήσεις, ο πραγματικός χρόνος παράδοσης της επόμενης διδακτικής ενότητας είναι τόσο μικρός, ώστε αναπόφευκτα ο καθηγητής παραδίδει το μάθημα επί τροχάδην με πολύ μικρή ανάδραση εκ μέρους των μαθητών. **Προτείνεται, επομένως, ως βάση του προγράμματος να είναι οι δύο συνεχόμενες διδακτικές περίοδοι** (καθαρής διάρκειας 2 Χ 40’ = 80’ με ενδιάμεσο διάλειμμα 10’). Με τον τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατή η εστίαση της διδακτικής στην αξιολόγηση και αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτούνται, με τη βοήθεια του διδάσκοντος. Ο προβληματισμός του δασκάλου θα είναι πώς να βοηθήσει τον κάθε μαθητή χωριστά. Προτείνεται, δηλαδή, ένα Λύκειο που δραστηριοποιεί τον μαθητή γύρω από τη γνώση, με σημαντική μείωση της εργασίας στο σπίτι (με εξαίρεση τα μαθήματα κατεύθυνσης, για τα οποία θα απαιτείται και εκτός σχολείου ενασχόληση και προετοιμασία, κυρίως σε εργασίες και ασκήσεις αξιοποίησης των γνώσεων).
— Ταυτόχρονα με την απόκτηση γνώσεων, οι μαθητές θα πρέπει να αποκτήσουν και σημαντικές για τον 21ο αιώνα δεξιότητες, όπως εύρεση και αξιολόγηση πηγών από την πληθώρα που υπάρχουν στο διαδίκτυο, αναλυτική και συνθετική σκέψη, κ.ά. Για τον σκοπό αυτό απαιτείται η **συγγραφή εργασιών** από τους μαθητές με χρήση πηγών τόσο της βιβλιοθήκης του κάθε σχολείου (ή της πλησιέστερης δημόσιας ή δημοτικής βιβλιοθήκης) όσο και του διαδικτύου.
— Ο καθορισμός της ύλης των μαθημάτων όλων των τάξεων του Λυκείου θα πρέπει να γίνει από τους αρμόδιους φορείς. Τα ΑΕΙ, όμως, θα πρέπει να έχουν σημαντικό λέγειν όχι τόσο στη λεπτομερή καταγραφή της ύλης όσο στα αποτελέσματα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας (learning outcomes).
— Μετά τον καθορισμό της ύλης θα πρέπει να αφεθεί ελεύθερη η εκπαιδευτική κοινότητα να συγγράψει τα κατάλληλα βιβλία ή να μεταφράσει αξιόλογα αντίστοιχα από το εξωτερικό. **Τα βιβλία θα εγκρίνονται από κάποιο κεντρικό φορέα, και ακολούθως θα εναπόκειται σε κάθε σχολική μονάδα η επιλογή του καταλληλότερου**. Η προμήθεια

από τους μαθητές θα γίνεται με ισόποσα κουπόνια που θα προμηθεύει η πολιτεία.

— Μακροπρόθεσμα, θα ήταν επιθυμητή η ελεύθερη ηλεκτρονική πρόσβαση σε όλα τα βιβλία αυτά από τους μαθητές και τους διδάσκοντες μέσω του διαδικτύου. Με τον τρόπο αυτό θα καταπολεμηθεί η δουλεία του ενός και μοναδικού βιβλίου που οδηγεί στη στείρα αποστήθιση.

— Προκειμένου να καταστεί δυνατή η μετάβαση στο προτεινόμενο σύστημα διδασκαλίας, θα απαιτηθεί **επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών** που διδάσκουν στο Λύκειο. Η επιμόρφωση αυτή για να είναι ουσιαστική θα πρέπει να έχει σημαντική διάρκεια και να περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και πρακτικές. Οι λεπτομέρειες θα υποδειχθούν από ακαδημαϊκούς και επιστήμονες με ειδίκευση στη διδακτική θεωρία και πράξη[4].

— Για την επιτυχία του όλου εγχειρήματος, είναι απαραίτητη η αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται σήμερα η όλη **εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου**. Κάποιες σκέψεις επί του αντικειμένου αυτού δίνονται στο Παράρτημα.

— Οι εξετάσεις για την απόκτηση του απολυτηρίου Λυκείου μπορεί να είναι ενδοσχολικές. Εναλλακτικά, **οι εξετάσεις αυτές, όπως και εκείνες των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου[5], θα μπορούσαν να γίνουν σε επίπεδο περιφέρειας με κοινά θέματα**, με τη βαθμολόγηση των γραπτών να γίνεται από διδάσκοντες του ιδίου μαθήματος, αλλά άλλου σχολείου της περιφέρειας από εκείνο στο οποίο φοιτά ο μαθητής. Ο δεύτερος αυτός τρόπος θα αποτελούσε και ένα στοιχείο αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας, εισάγοντας την άμιλλα μεταξύ σχολείων.

— Ο βαθμός του κάθε μαθήματος θα προκύπτει λαμβάνοντας υπόψη και τον προφορικό βαθμό του κάθε μαθητή. Θα ήταν σκόπιμο να υπάρξει και πρόβλεψη διόρθωσης στην περίπτωση μεγάλης διαφοράς μεταξύ του ενδοσχολικού προφορικού και του 'περιφερειακού' γραπτού βαθμού.

---

4. Ταυτόχρονα είναι επιθυμητός ο προσανατολισμός των λεγόμενων καθηγητικών Σχολών είτε στην ένταξη ικανού αριθμού μαθημάτων που αναφέρονται στη διδακτική θεωρία και πράξη στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών είτε στη δημιουργία κατάλληλων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, έτσι ώστε οι ενδιαφερόμενοι να διδάξουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να έχουν ήδη προετοιμαστεί κατάλληλα. Μετά την έναρξη λειτουργίας των παραπάνω αναφερόμενων προγραμμάτων, και μετά από την παρέλευση ικανού χρονικού διαστήματος, ουδείς θα μπορεί να διορίζεται ως διδάσκων στο Λύκειο χωρίς να τα έχει παρακολουθήσει επιτυχώς.

5. Η επέκταση των περιφερειακών εξετάσεων και στις τρεις τάξεις του Λυκείου θεωρείται απαραίτητη εφόσον τελικώς αποφασιστεί να λαμβάνονται υπόψη οι βαθμοί (σε όποια μαθήματα και με όποιο συντελεστή βαρύτητας αποφασιστεί) του Λυκείου για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2. Προετοιμασία για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Βασικές προϋποθέσεις για την προετοιμασία της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν, κατά τη γνώμη της Επιτροπής, τα παρακάτω:

— Οποιοδήποτε σύστημα πρόσβασης τελικώς επιλεγεί θα πρέπει να τείνει στη μείωση έως και κατάργηση της οικονομικής αιμορραγίας των ελληνικών οικογενειών (με εξωσχολικά φροντιστήρια και ιδιαίτερα) που κάθε άλλο παρά καθιστούν δωρεάν τη δημόσια εκπαίδευση στη χώρα μας. Άλλωστε, σε κανένα άλλο ευρωπαϊκό κράτος δεν υπάρχει ούτε καν ως έννοια το φροντιστήριο πέραν του σχολείου.
— Οι γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ικανές να τους οδηγήσουν στην τριτοβάθμια μέσω ενός αξιόπιστου συστήματος εξετάσεων.
— Οι όποιες εξετάσεις για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν θα πρέπει να λειτουργούν ως απλή επιβράβευση εκείνων των μαθητών που είναι ικανοί στο να απομνημονεύουν απλώς μεγάλο όγκο πληροφοριών, αλλά στο να ελέγχουν ταυτόχρονα και την κριτική και συνδυαστική τους σκέψη. Για τον λόγο αυτό η ύλη των όποιων εξετάσεων θα πρέπει να καλύπτει και τις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η Επιτροπή επεξεργάστηκε δύο εναλλακτικές προτάσεις, κάθε μία από τις οποίες έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της.

2.1 Εναλλακτική πρόταση 1
Ζώνη προπαρασκευαστικού προγράμματος στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου

Σύμφωνα με την εναλλακτική αυτή πρόταση, το προπαρασκευαστικό πρόγραμμα για τις εξετάσεις πρόσβασης διενεργείται κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, σε ώρες αμέσως μετά τις ώρες των μαθημάτων του κανονικού Λυκείου. Συγκεκριμένα, προβλέπονται τα ακόλουθα:

— Το κανονικό ημερήσιο πρόγραμμα του Λυκείου διαρκεί έξι διδακτικές περιόδους των 40΄ και ακολουθείται στη 2^{α} και 3^{η} Λυκείου από δύο έως τέσσερις διδακτικές περιόδους 40΄ η κάθε μία του προπαρασκευαστικού προγράμματος πρόσβασης.
— Οι δύο έως τέσσερις πρόσθετες διδακτικές περίοδοι, βέβαια, θα υπάρχουν και στην 1^{η} Λυκείου, όπου θα υλοποιούνται προγράμματα στήριξης μαθητών με ειδικές δυσκολίες, ενισχυτικής διδασκαλίας και ελεύ-

θερων δραστηριοτήτων (θέατρο, μουσική, περιβαλλοντικά προγράμματα, μαθητικές ομάδες κ.λ.π.). Στον κύκλο αυτό των μαθημάτων η συμμετοχή των μαθητών θα μπορούσε να είναι προαιρετική, αν και στο πλαίσιο του ολοήμερου Λυκείου θα ήταν προτιμότερη η υποχρεωτική παρουσία των μαθητών, οι οποίοι βέβαια θα επιλέγουν τις δραστηριότητες ή τα μαθήματα που επιθυμούν.

— Το προπαρασκευαστικό πρόγραμμα είναι χωρισμένο σε δύο (θεωρητική και θετική) ή περισσότερες κατευθύνσεις (π.χ. θεωρητική, θετική, ιατρική, τεχνολογική, καλλιτεχνική, κ.λ.π.). Ο κάθε μαθητής που επιθυμεί πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα ακολουθεί την κατάλληλη για αυτόν κατεύθυνση.
— Η παρακολούθηση του προπαρασκευαστικού προγράμματος είναι υποχρεωτική για τους μαθητές που επιθυμούν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
— Το απολυτήριο Λυκείου θα είναι απόρροια της αξιολόγησης μόνον του κανονικού προγράμματος.

2.2 Εναλλακτική πρόταση 2
Προπαρασκευαστικό έτος μετά το απολυτήριο Λυκείου

Μετά την απόκτηση του απολυτηρίου Λυκείου, οι μαθητές που επιθυμούν την εισαγωγή τους σε κάποιο ΑΕΙ, παρακολουθούν ένα πρόσθετο προπαρασκευαστικό έτος. Το πρόγραμμα του έτους αυτού διευθύνεται από τους Διευθυντές των Λυκείων. Για το έτος αυτό προβλέπονται τα ακόλουθα:

— Θα διδάσκονται μόνον τα μαθήματα των εξετάσεων για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
— Η ύλη των μαθημάτων θα καλύπτει ενότητες (κεφάλαια) της ύλης και των τριών τάξεων του Λυκείου, με επαναλήψεις και εμβάθυνση σε συγκεκριμένα αντικείμενα. Για το περιεχόμενο της ύλης, και κυρίως για τα αντικείμενα εμβάθυνσης, βαρύνοντα λόγο θα έχουν τα ΑΕΙ. Κάθε Ιούνιο θα ανακοινώνεται η ύλη της επόμενης χρονιάς, που σε τακτά χρονικά διαστήματα θα αλλάζει. Με τον τρόπο αυτό θα περιοριστεί η εξωσχολική προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις σε μικρότερες τάξεις.
— Προκειμένου ο τελικός βαθμός να μην εξαρτάται από τη μία και μοναδική τελική πανελλαδική εξέταση, προτείνεται η θεσμοθέτηση μίας ή δύο ενδιάμεσων εξετάσεων σε περιφερειακό επίπεδο, η βαθμολογία των οποίων θα συμμετέχει στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού κάθε μαθήματος.

— Ο μαθητής που θα επιλέγει να παρακολουθήσει το προπαρασκευαστικό αυτό έτος θα είναι υποχρεωμένος να παρακολουθήσει τα τέσσερα ή πέντε μαθήματα στα οποία και θα εξεταστεί, ανάλογα με τα Τμήματα ή Σχολές ΑΕΙ στις οποίες επιθυμεί να φοιτήσει.

Και για τις δύο εναλλακτικές λύσεις

— Οι διδάσκοντες και για τις δύο εναλλακτικές λύσεις θα επιλέγονται από τους καθηγητές Λυκείου με βάση αξιοκρατικά κριτήρια και θα πρέπει να αμείβονται διαφορετικά ή να έχουν μειωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας.

3. Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ανεξάρτητα από την πρόταση που θα υλοποιηθεί όσον αφορά στην προπαρασκευή των υποψηφίων για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θεωρείται απαραίτητη η διενέργεια κάποιου είδους εξετάσεων μετά το απολυτήριο Λυκείου. Αν και σε αρκετές χώρες της Ευρώπης η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με βάση μόνον κάποιο είδος απολυτηρίου Λυκείου (π.χ. στη Γαλλία και τη Γερμανία), εν τούτοις πιστεύεται ότι ένα τέτοιο σύστημα δεν μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα στη χώρα μας λόγω ιδιαιτεροτήτων (π.χ. στην Ελλάδα έχουμε το μεγαλύτερο στην Ευρώπη ποσοστό αποφοίτων Λυκείου που ζητούν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν μεγάλα ποσοστά ανεργίας πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υποβαθμισμένη μεταλυκειακή επαγγελματική εκπαίδευση, κ.λ.π.). Συγκεκριμένα, προτείνονται τα ακόλουθα:

— Οι εξετάσεις θα πρέπει να γίνονται μετά την απόκτηση του απολυτηρίου Λυκείου με τρόπο παρόμοιο με εκείνον που ισχύει σήμερα και που έχει γίνει αποδεκτό από όλους ότι είναι διαφανής και αμερόληπτος.

— Με τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους και αφορούν στην αναβάθμιση του Λυκείου, είναι δυνατόν να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνον οι βαθμοί των τελικών εξετάσεων πρόσβασης στα διάφορα μαθήματα, αλλά και των ενδιάμεσων σε επίπεδο περιφέρειας και εκείνων του απολυτηρίου Λυκείου, σε ποσοστά που θα καθοριστούν μέσα από διάλογο με όλους τους ενδιαφερόμενους.

— Ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων ανά ειδικότητα δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τα πέντε (κατά προτίμηση τέσσερα). Για όλες τις ειδικότητες υποχρεωτικώς εξεταζόμενο μάθημα θα είναι εκείνο της Δεξιότητας Γλώσσας.

— Όλα τα ΑΕΙ της χώρας θα καθορίζουν εκ των προτέρων τα κριτήρια βάσει των οποίων θα δέχονται για εισαγωγή φοιτητές στις διάφορες Σχολές ή Τμήματά τους (π.χ. μαθήματα, συντελεστές βαρύτητας σε κάθε μάθημα, ελάχιστη βαθμολογία, κ.λπ.). Τα κριτήρια αυτά θα είναι διαθέσιμα σε κάθε ενδιαφερόμενο μέσω, για παράδειγμα, των ιστοσελίδων των ΑΕΙ και των Τμημάτων τους.
— Θεωρείται αυτονόητο ότι κάθε μαθητής θα μπορεί να λάβει μέρος στις εξετάσεις πρόσβασης όσες φορές επιθυμεί, κάθε φορά όμως θα πρέπει να διαγωνίζεται σε όλα τα μαθήματα της ειδικότητας που έχει επιλέξει.
— Μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων, ο κάθε μαθητής θα μπορεί να κάνει αίτηση εγγραφής απευθείας στα Τμήματα (ή Σχολές, όπως αναπτύχθηκε προηγουμένως) της προτίμησής του. Εκτιμάται ότι ο αριθμός των αιτήσεων που μπορεί να κάνει κάθε μαθητής θα είναι περιορισμένος (π.χ. έως δέκα).
— Εάν μετά το πέρας της όλης διαδικασίας υπάρχουν κενές θέσεις σε Τμήματα ή Σχολές ΑΕΙ, τότε αυτά θα μπορούν να τις καλύψουν στο πλαίσιο ενός δεύτερου γύρου αιτήσεων (κατά τρόπο ανάλογο με το clearing των Πανεπιστημίων της Μ. Βρετανίας). Και στην περίπτωση αυτή τα κριτήρια εισαγωγής θα πρέπει να είναι δημοσιοποιημένα από πριν από τα αντίστοιχα Τμήματα ή Σχολές. Για τον δεύτερο αυτό γύρο θα μπορεί ως ένα από τα βασικά κριτήρια να είναι και αυτό της εντοπιότητας. Επίσης, στον γύρο αυτό θα μπορούν να λάβουν μέρος τόσο μαθητές που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις πρόσβασης (ακόμα και εκείνοι που στον πρώτο γύρο δεν κατάφεραν να εγγραφούν σε Τμήματα ή Σχολές της πρώτης επιλογής τους) όσο και μαθητές με μόνον απολυτήριο Λυκείου. Είναι, βέβαια, προφανές ότι όσοι καταφέρουν να εισαχθούν σε κάποιο Τμήμα μέσω του δεύτερου αυτού γύρου δεν θα έχουν τη δυνατότητα μετεγγραφής σε ομοειδές Τμήμα άλλου ΑΕΙ, ανεξάρτητα αν πληρούν τα κριτήρια μετεγγραφών που ισχύουν σήμερα[6].

6. Η Επιτροπή πιστεύει ότι θα πρέπει να αναθεωρηθεί η πρακτική των μετεγγραφών από ένα ΑΕΙ σε άλλο με βάση τα κριτήρια που ισχύουν σήμερα, ίσως μάλιστα να πρέπει να καταργηθεί ο θεσμός τελείως (δεδομένου ότι αυξάνει άκριτα τους φοιτητές των κεντρικών ΑΕΙ και στερεί φοιτητές από περιφερειακά ΑΕΙ). Αναγνωρίζεται, βέβαια, ότι τα τελευταία χρόνια η αύξηση του κόστους ζωής έχει επηρεάσει αρνητικά τους φοιτητές που δεν έχουν οικονομικές δυνατότητες. Οι φοιτητές που προέρχονται από τα ασθενέστερα εισοδηματικά στρώματα θα πρέπει, εναλλακτικά, να ενισχύονται με υποτροφίες (με την υποχρέωση, για παράδειγμα, των υποτρόφων φοιτητών για επιτυχή εξέταση σε σημαντικό αριθμό μαθημάτων κάθε έτους) ή με άτοκα δάνεια που θα αρχίσουν να αποπληρώνουν με την έναρξη του εργασιακού τους βίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Η εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου

Ως γνωστόν, κάθε εκπαιδευτική πράξη χαρακτηρίζεται από έναν ή περισσότερους διδακτικούς στόχους, τους οποίους θέτει ο διδάσκων σύμφωνα φυσικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμα και αν υποθέσουμε πάντως ότι οι διδακτικοί στόχοι επισημαίνονται σαφώς με τη δέουσα ακρίβεια για κάθε γνωστικό αντικείμενο (κάτι για το οποίο οφείλουμε απαραιτήτως να φροντίσουμε), ο έλεγχος για τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων συνιστά το σημαντικότερο κλειδί τόσο για τον ετήσιο σχολικό απολογισμό, όσο και κυρίως για την αποτίμηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων, ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να εξαντλείται με την περίφημη αξιολόγηση του μαθητή και μόνον. Δεν είναι δυνατόν, με άλλα λόγια, η προφορική ή/και η γραπτή βαθμολογία των μαθητών να συνιστά τον μοναδικό δείκτη για το αν λειτουργεί ορθά ή όχι το σχολικό μας σύστημα. Η επίδοση των μαθητών προφανώς αντικατοπτρίζει τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων. Οφείλουμε, όμως, παράλληλα να ελέγχουμε συνεχώς όλους τους καθοριστικούς παράγοντες που αποφασίζουν σε τελευταία ανάλυση για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, δηλαδή για τη μερική ή ολική επίδοση των μαθητών:

- **Πώς αναλύονται από τον διδάσκοντα οι βασικές έννοιες;**
- **Πώς εμπλουτίζονται οι βασικοί ορισμοί με πλήθος αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων;**
- **Πώς συναρτάται νοηματικά το μέρος με το όλον ενός ιδιαίτερου γνωστικού κεφαλαίου;**
- **Έχει, αλήθεια, διευκρινιστεί στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας ποιο γνωστικό αντικείμενο είναι προαπαιτούμενο τίνος;** Ας γίνουμε πιο συγκεκριμένοι: έχει, για παράδειγμα, επισημανθεί με έμφαση ότι δεν είναι δυνατόν να έχουμε αποτελεσματική διδασκαλία της γεωμετρικής οπτικής, χωρίς να έχει εξασφαλιστεί προηγουμένως το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο από την ευκλείδειο γεωμετρία;
- **Πώς ελέγχονται και επανελέγχονται τα εγχειρίδια μας (δεν είναι διεθνώς τυχαία η ανάγκη για ανανεωμένη επανέκδοση ενός εγχειριδίου) ή οι συμπληρωματικές σημειώσεις του διδάσκοντος;**
- **Με ποιους ιδιαίτερους τρόπους καλούνται οι μαθητές μας να αναπτύξουν τις ειδικές δεξιότητες σε κάθε ιδιαίτερο γνωστικό κεφάλαιο; Κατά πόσο λαμβάνονται υπόψη από τη σχολική μονάδα οι κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητικού της πληθυσμού;**
- **Εν τέλει, με τι είδους γραπτές δοκιμασίες αξιολογούνται οι μαθητές μας;**

Τα παραπάνω ερωτήματα συνιστούν μερικά μόνον από τα ερωτήματα που πρέπει να θέσουμε, και φυσικά να απαντήσουμε, προτού αναφερθούμε στις επιδόσεις των μαθητών μας με πρόθεση και διάθεση αξιολόγησης. Και στο σημείο αυτό αναδύεται το επίμαχο ερώτημα: ***Ποιος υπηρεσιακός παράγοντας του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι σήμερα επιφορτισμένος για να εποπτεύσει σε καθημερινή βάση τον βηματισμό του εκπαιδευτικού έργου με βάση τα παραπάνω αντιπροσωπευτικά ερωτήματα;*** Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής μια σχολικής μονάδας συνήθως αναλώνονται σε διοικητικές μέριμνες, οι οποίες στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι εντελώς περιφερειακές ως προς την ουσία της διδασκαλίας. Ο σημερινός **σχολικός σύμβουλος**, από την άλλη μεριά, όταν δεν απουσιάζει εντελώς από την αίθουσα διδασκαλίας, ουσιαστικά είναι αποδυναμωμένος, σχεδόν «διακοσμητικός», χωρίς ιδιαίτερες ευθύνες εποπτείας και παρέμβασης στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών.

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί αρέσκονται λοιπόν σήμερα να κάνουν λόγο για τον «αυτόματο πιλότο» με τον οποίο «οδηγείται» το διδακτικό τους έργο, την ίδια στιγμή που σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουμε ήδη αρχίσει να κάνουμε λόγο για την ανάγκη ανταλλαγής απόψεων, προκειμένου να οδηγηθούμε σε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Πεποίθηση μας είναι ότι **καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι δυνατόν να αποδώσει τους γόνιμους καρπούς, για τους οποίους σχεδιάστηκε, αν δεν συνοδεύεται από σοβαρή και αξιόπιστη εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου**. Αναφερόμαστε φυσικά σε μια εποπτεία η οποία θα είναι επιφορτισμένη με ευθύνες καταγραφής, καθώς και άμεσης και έμμεσης συμβουλευτικής παρέμβασης, με στόχο την καλύτερη δυνατή επίτευξη των διδακτικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Εξ άλλου, ο ίδιος ο σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και ο προσδιορισμός των συναφών διδακτικών στόχων, καλόν είναι να συνιστά μια διαδικασία στην οποία να συμμετέχουν οι επόπτες του διδακτικού έργου, καταθέτοντας τις δικές τους παρατηρήσεις και ιδιαίτερες προτάσεις, καθώς αυτές προκύπτουν από την εμπειρία της αναλυτικής και αποτελεσματικής τους εποπτείας.

Η αναβάθμιση του ρόλου και των ευθυνών των σημερινών σχολικών συμβούλων (ή ακόμα και η εκ νέου θέσπιση μιας σχετικής βαθμίδας) είναι, συμπερασματικά, προϋπόθεση εκ των ουκ άνευ για την όποια επιτυχή μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας (αλλά και της πρωτοβάθμιας) εκπαίδευσης.

(Εννοείται ότι ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων ευθυνών των εποπτών του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να είναι αλληλένδετος με τη διαδικασία της επιλογής τους: Δεν είναι, για παράδειγμα, δυνατόν να επιλέγεται για σχολικός σύμβουλος εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει διδάξει σχεδόν ποτέ σε Λύκειο μαθήματα της σχετικής κατεύθυνσης και κατά συνέπεια δεν έχει βαθμολογήσει ποτέ γραπτά πανελληνίων εξετάσεων!)

Τα μέλη της Επιτροπής

1. **Αθανάσιος Βερέμης**, Πρόεδρος Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, Καθηγητής Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης Πανεπιστημίου Αθηνών
2. **Δημήτρης Τσουγκαράκης**, Πρύτανης Ιονίου Πανεπιστημίου, Καθηγητής Τμήματος Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου
3. **Βασίλης Παπάζογλου**, Καθηγητής Σχολής Ναυπηγών Μηχανολόγων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
4. **Παρασκευάς Γιαλούρης**, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Αττικής
5. **Θεόδωρος Κρητικός**, Εκπαιδευτικός, Υποδιευθυντής Βαρβακείου Πειραματικού Γυμνασίου
6. **Σωκράτης Κουγέας**, Εκπαιδευτικός Κολλεγίου Αθηνών

Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων
Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού

Διεύθυνση: Ιπποκράτους 35, GR 106 80 Αθήνα, 6ος Όροφος
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: p0sdep@p0sdep.qr
Ιστοσελίδα: www.posdep.gr
Τηλέφωνο: 210 3688568
Fax: 210.3688501

ΔΙΟΙΚΟΥΣΑ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΡΕΘΥΜΝΟ, 21 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2009

Α Π Ο Φ Α Σ Η

ΘΕΜΑ: ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γενικές αρχές

Η ΠΟΣΔΕΠ θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξουν ουσιαστικές αλλαγές στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και του Λυκείου.

Οι αλλαγές αυτές αφορούν τόσο το περιεχόμενο/εσωτερική σχολική ζωή («εσωτερική μεταρρύθμιση») όσο και τη δομή, δηλαδή την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων («εξωτερική μεταρρύθμιση»).

Πρέπει να τονίσουμε ότι σε κάθε προσπάθεια αλλαγής πρέπει από την αρχή να είναι ξεκάθαρα το ***ΤΙ,*** το ***ΠΩΣ και*** το ***ΓΙΑΤΙ.***

Το ***ΤΙ*** αναφέρεται στους σκοπούς και τους στόχους της αλλαγής που προτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνεται η σχετική απόφαση. Αποτελεί αξίωμα της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται πρέπει να προκύπτουν από συγκεκριμένες έρευνες που πραγματοποιούνται γι' αυτόν το σκοπό.

Το ***ΠΩΣ*** αναφέρεται στη διαδικασία εφαρμογής της αλλαγής. Η έγκυρη, ακριβής και πλήρης συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων έχουν καίρια σημασία, όχι μόνο για τη διαμόρφωση των στόχων αλλά και για το σχεδιασμό της εφαρμογής, γιατί στη βάση των ερευνητικών δεδομένων οι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να σχεδιάσουν και τη διαδικασία εφαρμογής της. Η διαδικασία σχεδιασμού είναι ιδιαίτερα σημαντική και δεν διαχωρίζεται από τη διαμόρφωση των στόχων, αφού αναφέρεται στη διατύπωση συγκεκριμένων σχεδίων για την εφαρμογή εφικτών στόχων εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό και η διαμόρφωση των στόχων και ο σχεδιασμός της εφαρμογής αποτελούν ευθύνη και έργο των ίδιων φορέων. Ένα από τα μεγαλύτερα, λοιπόν, προβλήματα στο σχεδιασμό είναι η έλλειψη αξιόπιστων και ολοκληρωμένων στοιχείων για το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική, που θα καταστήσουν δυνατή τη διαμόρφωση εφικτών στόχων εκπαιδευτικής πολιτικής και το σχεδιασμό μιας διαδικασίας που καθιστά δυνατή την εφαρμογή τους.

Το ***ΓΙΑΤΙ*** αναφέρεται στο σκοπό που εξυπηρετεί και στα αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας της. Εδώ προσπαθούμε να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα για την καταλληλότητα των μέτρων που προτείνονται/λαμβάνονται αλλά και για τα αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας της μεταρρύθμισης. Για το σκοπό αυτό, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής χρειάζεται ένα σύστημα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

Με δεδομένο το γεγονός ότι η κατάσταση έχει φτάσει στο απροχώρητο, η ΠΟΣΔΕΠ εκφράζει κάποιες γενικές σκέψεις, οι οποίες χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη και εξειδίκευση από τα αρμόδια όργανα της Πολιτείας, καθώς και τεκμηρίωσή τους από στοχευμένες έρευνες και μελέτες.

Βασικές αρχές μιας συνολικής θεώρησης των ζητημάτων της Παιδείας θα πρέπει να είναι οι ακόλουθες:

- Αναβάθμιση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της γενικής ανθρωπιστικής παιδείας.
- Αναθεώρηση αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών μέσων στην κατεύθυνση της εσωτερικής παιδαγωγικής διαφοροποίησης.
- Βελτίωση της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην κατεύθυνση της διαπίστωσης αναγκών και της αυτοβελτίωσης.
- Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής.
- Αναμόρφωση της διοίκησης της εκπαίδευσης, τόσο στη δομή της όσο και στη στελέχωσή της, με βάση αποκλειστικά και μόνο αξιοκρατικά κριτήρια (σπουδές, επιμόρφωση κτλ.).

Είναι σαφές επίσης, πως για την υλοποίηση των στόχων αυτών απαιτούνται οικονομικοί πόροι, διότι σε διαφορετική περίπτωση και με δεδομένη τη μακρόχρονη υποχρηματοδότηση της παιδείας κάθε πρόταση είναι καταδικασμένη να αποτύχει.

Η αναδιάρθρωση του Λυκείου

Α. Θεωρούμε απαραίτητη, ώριμη και ουσιαστική την καθιέρωση ***ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης*** για όλες τις βαθμίδες, από την προσχολική αγωγή έως το Λύκειο. Αυτό θα διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο σε ζητήματα οργανωτικά, αλλά και ουσιαστικά, σχετιζόμενα με τη δομή της διδασκαλίας διάφορων μαθημάτων. Οι προτάσεις που παρουσιάζονται παρακάτω μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε περίπτωση, αλλά θεωρούμε ότι μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικές στην περίπτωση του ενιαίου σχολείου.

Β. Εισάγεται σε όλες τις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου «Ζώνη τέχνης και πολιτισμού», εντασσόμενη στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα και αναγνωριζόμενη ως ισότιμη στη διαδικασία αξιολόγησης.

Γ. Το Γυμνάσιο και το Λύκειο μετατρέπονται σε σχολεία ολοήμερης λειτουργίας. Η διδασκαλία των μαθημάτων, η εμπέδωση της νέας γνώσης και η αξιολόγηση οργανώνονται με νέο τρόπο, ώστε να πραγματοποιούνται εντός του σχολικού προγράμματος και να μην μεταφέρονται εκτός σχολείου.

Δ. Μειώνεται ο αριθμός των μαθημάτων σε κάθε τάξη. Η ύλη τους περιορίζεται σημαντικά και δίνεται έμφαση στην ποιοτική διάσταση της διδακτέας ύλης (κατανόηση βασικών εννοιών κτλ.). Αυτό συνεπάγεται άμεση και ριζική αλλαγή του υπάρχοντος ωρολόγιου προγράμματος. Κανένα μάθημα δεν διδάσκεται λιγότερο από 2 ώρες εβδομαδιαίως.

Ε. Προσφέρονται υποχρεωτικά και κατ' επιλογήν μαθήματα στο Λύκειο.

ΣΤ. Δεν καθορίζεται ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά επιστημονικές ενότητες σε κάθε μάθημα (π.χ. κεφάλαια και θέματα) και τίθενται διδακτικοί στόχοι, τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν καθηγητές και μαθητές χρησιμοποιώντας τις προσφορότερες μεθόδους και προσεγγίσεις και με αυξημένη τη δυνατότητα αυτενέργειας.

Ζ. Σημαντικό λόγο στη σύνταξη και διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος κάθε ενότητας έχουν α) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, β) οι αντίστοιχες επιστημονικές ενώσεις και γ) τα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά Τμήματα με την ισότιμη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων στις ομάδες σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων.

Η. Καταργείται χωρίς χρονοτριβή το ένα σχολικό εγχειρίδιο και εισάγεται το πολλαπλό/εναλλακτικό βιβλίο που επιλέγεται από τη σχολική μονάδα, η

οποία έχει παράλληλα τη δυνατότητα παραγωγής διδακτικού υλικού με βάση τα Αναλυτικά προγράμματα.

Θ. Η επιτυχής ολοκλήρωση του Λυκείου οδηγεί στην απόκτηση ***Εθνικού Απολυτηρίου,*** ο βαθμός του οποίου πρέπει να είναι αντικειμενικός και να συνεκτιμά τη συνολική επίδοση του μαθητή στις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Ι. Στο εσωτερικό του Γυμνασίου και του Λυκείου πρέπει να υπάρχει αξιόπιστο και εμπεριστατωμένο σύστημα Επαγγελματικού προσανατολισμού, που θα ενημερώνει πλήρως τους μαθητές για τις υπάρχουσες προοπτικές.

ΙΑ. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στην τεχνική εκπαίδευση, ώστε αυτή να αποτελέσει έναν εναλλακτικό δρόμο για τους νέους. Ταυτόχρονα όμως ο δρόμος που περνάει από την τεχνική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζει στο ελάχιστο τη δυνατότητα των αποφοίτων να ακολουθήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς.

Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η ΠΟΣΔΕΠ θεωρεί, πως η Ανώτατη Εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό. Επομένως η Πολιτεία οφείλει να εξασφαλίσει σε κάθε νέο άνθρωπο τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή.

Πολλές φορές αυτό το αναμφισβήτητο και κοινά αποδεκτό γεγονός ερμηνεύεται ως «ελεύθερη πρόσβαση» με διάφορες μορφές. Με δεδομένη τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα (δεν υπάρχουν, και ορθώς, φίλτρα σε κατώτερες ή ενδιάμεσες εκπαιδευτικές βαθμίδες), την ύπαρξη ειδικοτήτων υψηλής και χαμηλής ζήτησης, τις ανάγκες της κοινωνίας, αλλά και τις δυνατότητες των ΑΕΙ (που αποκλείεται να αλλάξουν ουσιαστικά, και δεν χρειάζεται), γίνεται σαφές πως απαιτείται πάντα η ύπαρξη ενός μηχανισμού επιλογής. Η θέση για την «ελεύθερη πρόσβαση» απλώς μετατοπίζει την επιλογή μετά το πρώτο έτος σπουδών, γεγονός που μπορεί να αποβεί σε βάρος τόσο του νέου, όσο και του επιπέδου των σπουδών.

Η ΠΟΣΔΕΠ δεν μπορεί και δεν πρέπει να υποδείξει συγκεκριμένο τρόπο πρόσβασης. Θέλει όμως να διατυπώσει μερικές γενικές αρχές.

- Το Λύκειο πρέπει να πάψει να αποτελεί τον προθάλαμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει να αποκτήσει τον αυτοτελή ρόλο που του αναλογεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό, πέραν των άλλων, σημαίνει ότι σε καμιά περίπτωση εξετάσεις και διαδικασίες που σχετίζονται με το Λύκειο δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται για την πρόσβαση, εκτός βέβαια από τις συνολικές επιδόσεις, όπως περιγράφεται παρακάτω.

- Ρόλο στην εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ πρέπει οπωσδήποτε να παίζει το Εθνικό Απολυτήριο, αν βέβαια διασφαλιστεί ότι η βαθμολογία του, η οποία θα αντανακλά τη συνολική αξιολόγηση του μαθητή τα τρία χρόνια, θα είναι εντελώς αντικειμενική. Το απολυτήριο αυτό αποτελεί την αναγκαία συνθήκη εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επομένως δεν υπάρχει νόημα στη λεγόμενη «βάση».
- Παίρνοντας υπόψη, ότι η φοίτηση στο Λύκειο είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εφηβεία και ότι δεν είναι δυνατό να βελτιωθεί ο βαθμός του Εθνικού Απολυτηρίου, παράλληλα ή σε συνδυασμό με αυτό, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και άλλα κριτήρια για την εισαγωγή, όπως εξετάσεις σε κάποια μαθήματα μετά το Λύκειο, εξετάσεις που θα πραγματοποιούνται πολλές φορές.
- Τα Τμήματα των ΑΕΙ θα πρέπει να έχουν βαρύνοντα λόγο στον αριθμό των εισακτέων, στα πιθανόν εξεταζόμενα μαθήματα, στους συντελεστές βαρύτητας (τόσο των μαθημάτων που συμπεριλαμβάνονται στο Εθνικό Απολυτήριο όσο και των εξεταζόμενων μετά το Λύκειο) και στη βάση. Θα πρέπει επίσης να συμμετέχουν τόσο στον καθορισμό της ύλης των Λυκείων και των τυχόν εξετάσεων, όσο και στη θεματοδότηση.
- Παράλληλα, παίρνοντας υπόψη τη μεγάλη ζήτηση για Ανώτατη Εκπαίδευση από εργαζόμενους διαφόρων ηλικιών, θα πρέπει να αξιοποιηθούν, πέρα από τη διά βίου εκπαίδευση, παράλληλα με τα παραπάνω και για ειδικές ηλικιακές ομάδες, και άλλες μορφές πρόσβασης. Αυτές θα μπορούν να είναι:
  - — Προπαρασκευαστικά έτη.
  - — Εκπαίδευση από απόσταση από τα ίδια τα Τμήματα (ή διεύρυνση του επιτυχημένου θεσμού του ΕΑΠ, χωρίς την ίδρυση άλλων μονάδων τύπου ΕΑΠ).

Ο Πρόεδρος		Η Γραμματέας
Νικόλαος Μ. Σταυρακάκης Καθηγητής Ε.Μ.Π.	ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΣΥΛΛΟΓΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ Α.Ε.Ι. ΠΟΣΔΕΠ 1989	Ευγενία Μπουρνόβα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α.

Προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας, Δια βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων
κ. Άννα Διαμαντοπούλου
20/11/2009

(απόσπασμα)

Πρόσβαση στα ΑΕΙ

Εισαγωγικά

Σε αυτό το στάδιο εργασιών τού Συμβουλίου διατυπώνονται, όπως είναι φυσικό, ορισμένες γενικές αρχές και προτάσεις αντιμετώπισης τού θέματος της πρόσβασης στα ΑΕΙ. Εξειδικευμένες επιχειρησιακές δράσεις και τρόποι εφαρμογής θα αντιμετωπιστούν από το Συμβούλιο σε δεύτερη φάση, η οποία πρέπει να ακολουθήσει.

Γενική εκτίμηση όλων των μελών τού Συμβουλίου και των εκπροσώπων των συμμετεχόντων στον Διάλογο φορέων είναι ότι αυτό που πρέπει να δεσπόζει κατά προτεραιότητα σε κάθε αλλαγή τού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αναβάθμιση τής ποιότητας σπουδών σε όλες τις βαθμίδες τής εκπαίδευσης. Αυτό είναι το κυρίως ζητούμενο και προϋπόθεση για κάθε άλλη αλλαγή. Με το πνεύμα αυτό, σε σχέση με κάθε διαδικασία πρόσβασης στα ΑΕΙ το Συμβούλιο εισηγείται ότι πρέπει να εξευρεθούν τρόποι, όπως αυτοί που προτείνονται από το Συμβούλιο, ώστε να υπάρξει στην πράξη μια απομυθοποίηση των εξετάσεων με μια διαδικασία πιο δίκαιη, πιο αξιόπιστη, πιο ανθρώπινη και πάντοτε αδιάβλητη.

Αναλυτικά οι απόψεις που διατυπώθηκαν στο Συμβούλιο από μέλη τού Συμβουλίου και εκπροσώπους φορέων περιλαμβάνονται στα Πρακτικά και τα συνοδευτικά κείμενα. Εδώ δίδονται τα κύρια σημεία συζήτησης τού θέματος με έμφαση σ' εκείνα στα οποία σημειώθηκε σύγκλιση απόψεων. Συγκεκριμένα:

1. Γενικότερη υπήρξε η εκτίμηση ότι δεν υπάρχει δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης των αποφοίτων Λυκείου στα ΑΕΙ χωρίς εξετάσεις, έστω κι αν απώτερος επιθυμητός στόχος είναι μια διαδικασία άμεσης πρόσβασης στα Πανεπιστήμια με διάφορους πρόσφορους τρόπους που θα καθοριστούν σε συνεργασία Πολιτείας και ΑΕΙ ώστε να εξυπηρετηθούν ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν αντιμετωπίζονται σήμερα (άρση εκπαιδευτικών ανισοτήτων, πανεπιστημιακή μόρφωση ατόμων που δεν συνέχισαν σπουδές μετά το λύκειο κ.λπ.).

Η Πολιτεία σε μια προοπτική συνολικού μακροχρόνιου σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις απρόσκοπτης πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσων νέων ανθρώπων επιθυμούν και μπορούν να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές. Ωστόσο σήμερα, αντικειμενικοί λόγοι δεν επιτρέπουν την ελεύθερη πρόσβαση. Επομένως, σε μια πορεία προς την επίτευξη αυτής απαιτείται το βέλτιστο σύστημα επιλογής, καθώς επίσης και η επανεξέταση της εισαγωγή στα ΑΕΙ/ΤΕΙ όχι μόνον των αποφοίτων Λυκείου άπαξ στη ζωή τους και μόνον αμέσως μετά την αποφοίτησή τους, αλλά και σε επόμενες φάσεις, μετά από απόκτηση εργασιακής ή άλλης εμπειρίας, δυνατότητα που μέχρι σήμερα υπάρχει μόνο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Η διεύρυνση ενός τέτοιου θεσμού εκτιμάται ότι θα ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες των εργαζομένων για πρόσβαση στην εξειδικευμένη και υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκή γνώση.

Διαφορετική άποψη διατύπωσε η εκπρόσωπος του "ΛΑΟΣ" που υποστηρίζει την ελεύθερη πρόσβαση των υποψηφίων στα ΑΕΙ:

> «Προτείνουμε να γίνεται η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς Πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά με εγγραφή των υποψηφίων στη σχολή που επιθυμούν, σύμφωνα με τις δυνατότητες των Ανωτάτων Ιδρυμάτων και με βάση το βαθμό Εθνικού Απολυτηρίου, ο οποίος θα προκύπτει από τη συγκριτική βαθμολόγηση των μαθητών. Τα πρώτα έτη μπορεί να γίνονται κριτήριο για την περαιτέρω συνέχεια των σπουδών.»

2. Υπήρξε γενικότερη συμφωνία ως προς την ανάγκη αποδέσμευσης του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Πανεπιστήμια, ώστε ν' αποκτήσει το Λύκειο μεγαλύτερη μορφωτική αξία και την αυτοδυναμία που χρειάζεται ως ανώτερη βαθμίδα τής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτιμάται ότι το σημερινό σύστημα με τις εξετάσεις στη Γ΄ Λυκείου έχει αποδιοργανώσει πλήρως τη λειτουργία και έχει αλλοιώσει τον μορφωτικό χαρακτήρα του Λυκείου.

Το Λύκειο οφείλει να μετασχηματιστεί σε μια αυτόνομη παιδευτική βαθμίδα με ισχυρή μορφωτική ταυτότητα. Το Απολυτήριό του θα πιστοποιεί αξιόπιστα τις δυνατότητες που έχει ο απόφοιτος στη γλωσσική εκπαίδευση και στην επικοινωνία, να κατακτά ευρύτερη κοινωνική και επιστημονική του μόρφωση στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και στις ξένες γλώσσες. Στο Λύκειο μεγάλη σημασία θα αποδίδεται στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, στην πολιτιστική καλλιέργεια, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας, στην εξοικείωση με τα σημαντικά θέματα που απασχολούν την κοινωνία και τον κόσμο μας. Από την άλλη πλευρά, το Απολυτήριο Λυκείου θα αποδεικνύει την ικανότητα και το πνευματικό υπόβαθρο του αποφοίτου να συμμετέχει με επιτυχία σε πιο εξελιγμένες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα το Λύκειο αποτελεί αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα. Η σχέση της με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και με το όποιο σύστημα πρόσβασης είναι αναπόφευκτη. Ωστόσο, ο γενικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να τείνει προς τη συγκρότηση και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αυτοτελούς εκπαιδευτικής οντότητας.

Διαφορετική άποψη διατυπώνει ο εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ:

> « Σχετικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στρατηγικός μας στόχος είναι κάθε νέος και νέα που παίρνει Εθνικό Απολυτήριο, να μπορεί να εισάγεται σε Πανεπιστήμια και ΤΕΙ. Επιπλέον, θα εισάγεται όχι σε Τμήμα, αλλά σε Σχολή, για να επιλέγει σε επόμενη φάση την επαγγελματική του κατεύθυνση. Με τον τρόπο θα έχει τη δυνατότητα να αποφασίζει για το επαγγελματικό του μέλλον ώριμα.

Επιπλέον:

1. Οι εξετάσεις για το εθνικό απολυτήριο διεξάγονται κεντρικά και με διαδικασίες αντίστοιχες των σημερινών ώστε να διασφαλίζεται το αδιάβλητο.
2. Τα θέματα επιλέγονται από σχετική τράπεζα στην οποία περιλαμβάνεται μεγάλη πληθώρα θεμάτων σταθμισμένης δυσκολίας.
3. Τα Ιδρύματα ορίζουν τα μαθήματα και τους συντελεστές βαρύτητας που λαμβάνονται υπόψη για την εισαγωγή φοιτητών στις Σχολές τους
4. Με βάση τις επιλογές τους οι μαθητές μπορούν να υποβάλλουν αίτηση για εισαγωγή σε όσες Σχολές επιθυμούν.»

Η εκπρόσωπος της Συνόδου των Πρυτάνεων διατυπώνει την άποψη:

> «Ως ένα μεταβατικό στάδιο προς τις προαναφερθείσες στρατηγικές επιλογές για εισαγωγή στην Γ΄ βάθμια εκπαίδευση, προτείνουμε την

παρακάτω πρόταση που μπορεί να εφαρμοστεί σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα υπό τις παρούσες συνθήκες και άρα με το ισχύον εξεταστικό σύστημα:

Ι. Η Πολιτεία:

1. Οργανώνει και διεξάγει τις εθνικού επιπέδου εξετάσεις:
   - Με τη διαδικασία υλοποίησης της εξεταστικής διαδικασίας που ισχύει σήμερα.
   - Με προσθήκη μαθημάτων που κατηγορίες επιμέρους ομοειδών τμημάτων θεωρούν απαραίτητα.
   - Τα θέματα των εξετάσεων θα αντλούνται από Τράπεζα θεμάτων, συνεχώς διαμορφούμενη και εμπλουτιζόμενη με θέματα διαβαθμισμένης δυσκολίας, η οποία Τράπεζα θεμάτων θα έχει διαμορφωθεί από Ειδικό Σώμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας και εξειδικευμένων μελών ΔΕΠ.
   - Και με τη δημιουργία και αξιοποίηση ειδικώς επιμορφωμένου σώματος διορθωτών και βαθμολογητών.

2. Κατατάσσει σε Τμήματα κατά σειρά επιτυχίας αυτούς που έχουν επιτύχει τις προδιαγραφές των δηλωμένων τμημάτων επιλογής.
3. Σε περίπτωση υπεράριθμων επιτυχόντων σε τμήματα, ακολουθεί δεύτερος κύκλος κατανομής με βάση τις ιεραρχημένες επιλογές των υποψηφίων κ.ο.κ..».
3. Κάθε μαθητής με απολυτήριο λυκείου έχει δικαίωμα πρόσβασης στα ΑΕΙ. Για την εισαγωγή σε ΑΕΙ διεξάγονται εξετάσεις μετά την ολοκλήρωση του λυκείου και τη λήψη του απολυτηρίου.

Η διεξαγωγή των εξετάσεων εισαγωγής στα ΑΕΙ, προκειμένου να διατηρήσουν τον αδιάβλητο χαρακτήρα τους αλλά και να αποκτήσουν επιστημονική εγκυρότητα και αξιολογική αξιοπιστία, προτείνεται να αναληφθεί από ειδικό κρατικό εξεταστικό φορέα ("Εθνικό Κέντρο Αξιολόγησης"), στελεχωμένο από ειδικούς στην αξιολόγηση (εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς), που θα συγκροτήσει Τράπεζα Θεμάτων, συνεχώς τροφοδοτούμενη και ανανεούμενη. Το Εθνικό Κέντρο Αξιολόγησης θα διεξάγει τις εξετάσεις περισσότερες φορές τον χρόνο. Έτσι θα πάψουν οι εξετάσεις να αποτελούν "εθνικό γεγονός", θα απομυθοποιηθεί ο ρόλος τους και η συγκέντρωση βαθμών για εισαγωγή στα ΑΕΙ θα αποτελεί ατομική υπόθεση κάθε υποψηφίου.

Διαφορετική άποψη διατυπώνει ο εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ :

« Σχετικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στρατηγικός μας στόχος είναι κάθε νέος και νέα που παίρνει Εθνικό Απο-

λυτήριο, να μπορεί να εισάγεται σε Πανεπιστήμια και ΤΕΙ. Επιπλέον, θα εισάγεται όχι σε Τμήμα, αλλά σε Σχολή, για να επιλέγει σε επόμενη φάση την επαγγελματική του κατεύθυνση. Με τον τρόπο θα έχει τη δυνατότητα να αποφασίζει για το επαγγελματικό του μέλλον ώριμα.

Επιπλέον:

1. Οι εξετάσεις για το εθνικό απολυτήριο διεξάγονται κεντρικά και με διαδικασίες αντίστοιχες των σημερινών ώστε να διασφαλίζεται το αδιάβλητο.
2. Τα θέματα επιλέγονται από σχετική τράπεζα στην οποία περιλαμβάνεται μεγάλη πληθώρα θεμάτων σταθμισμένης δυσκολίας.
3. Τα Ιδρύματα ορίζουν τα μαθήματα και τους συντελεστές βαρύτητας που λαμβάνονται υπόψη για την εισαγωγή φοιτητών στις Σχολές τους.
4. Με βάση τις επιλογές τους οι μαθητές μπορούν να υποβάλλουν αίτηση για εισαγωγή σε όσες Σχολές επιθυμούν.»
5. Προτείνεται δραστικός περιορισμός τής διδασκομένης και εξεταζομένης ύλης στα 3 έτη τού Λυκείου και, κατ' επέκταση, στην ύλη των εισαγωγικών εξετάσεων, ώστε να περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες του μαθήματος, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πραγματικά αξίζει να κατακτηθούν από τους μαθητές. Προτείνεται επίσης περιορισμός τού αριθμού των εξεταζομένων μαθημάτων για την εισαγωγή στα ΑΕΙ..
6. Κρίνεται σκόπιμο να συνυπολογίζεται για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια -σε ποσοστό που θα προσδιοριστεί- η επίδοση των μαθητών στις τρεις τάξεις τού Λυκείου μετά από έγκυρη, αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών από τους διδάσκοντες με τρόπους που θα εξειδικευτούν από το Συμβούλιο στη δεύτερη φάση της λειτουργίας του.
7. Υπογραμμίζεται η ανάγκη να δοθεί στους υποψηφίους για τα ΑΕΙ η δυνατότητα περισσοτέρων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο σε συνδυασμό και με τη διατήρηση κτηθείσης υψηλής βαθμολογίας από την προηγούμενη εξέταση με όρους που θα προσδιοριστούν ώστε να αποφευχθεί άνιση μεταχείριση των υποψηφίων.
8. Τονίστηκε από όλους η ανάγκη να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής τα οικεία Τμήματα των ΑΕΙ.

Αυτό μπορεί να γίνει:

- Με τον συμπροσδιορισμό της διδασκόμενης και της εξεταστέας ύλης,
- Με ειδικούς πανεπιστημιακούς στο Εθνικό Κέντρο Αξιολόγησης
- Με τον καθορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων του συντελεστή βαρύτητάς τους και την πιθανή βάση, που μπορούν και να διαφοροποιούνται κατά Τμήμα.

Οι ανωτέρω γενικές κατευθύνσεις αντιμετώπισης τού θέματος οδηγούν, κατά την εκτίμηση τής πλειονότητας των μελών τού Συμβουλίου και των εκπροσώπων των φορέων, σε μια διαφορετική δομή του Λυκείου που θα περιλαμβάνει το Γενικό και ένα πλήρως αναβαθμισμένο Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο. Η πλειονότητα των μελών τού Συμβουλίου κρίνει αναγκαία την κατάργηση της λειτουργίας τού Λυκείου ως προπαρασκευαστικής βαθμίδας για τα ΑΕΙ ("Λυκείου -Φροντιστηρίου"), με ανάδειξη εκ νέου του καθαρώς παιδευτικού χαρακτήρα τού Λυκείου. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, δεν πρέπει να υπάρχουν κατευθύνσεις και αυστηρά εξειδικευμένες σπουδές στο Λύκειο (στη Γ΄ ή τις δύο τελευταίες τάξεις), ενώ προτείνεται η καθιέρωση μαθημάτων επιλογής που θα προάγουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επί του θέματος αυτού διατυπώθηκαν και άλλες διαφορετικές απόψεις:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

Μεταβατικά, μέχρις ότου γίνουν οι προτεινόμενες αλλαγές στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η Β΄ Λυκείου θα πρέπει να περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών και η Γ΄ Λυκείου τρεις κύκλους σπουδών, που να βοηθούν και στην προετοιμασία των υποψηφίων για τα ΑΕΙ. Οι εξετάσεις πρόσβασης στην Γ/θμια Εκπαίδευση διεξάγονται μόνο στην τελευταία τάξη.

Εκπρόσωπος του ΛΑΟΣ:

«Δεχόμαστε ένα Ενιαίο Λύκειο με κατευθύνσεις και μεταλυκειακή βαθμίδα εξειδίκευσης, θεωρώντας ότι η γενικότερη και πληρέστερη γλωσσική και γνωστική κατάρτιση συμπληρώνεται μέσα σε αυτό.

Διαφοροποιούμαστε από τις θέσεις του ΣΠΔΕ, που προτείνει ξεχωριστό Λύκειο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, επειδή είμαστε αντίθετοι στην Παιδεία διαφορετικών ταχυτήτων.»

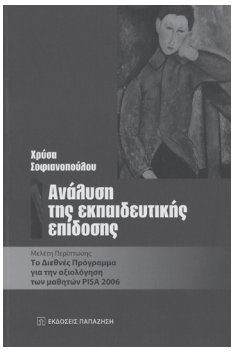
Επιτροπή Προέδρου τού ΕΣΥΠ:

Οι δύο τελευταίες τάξεις τού Λυκείου -παράλληλα προς το κανονικό πρόγραμμα και στο πλαίσιο ενός ολοήμερου Λυκείου- θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα προπαρασκευαστικό πρόγραμμα, υπογρεωτικό για όσους θα είναι υποψήφιοι για τα ΑΕΙ.

Εκπρόσωπος τής Συνόδου των Προέδρων των ΤΕΙ:

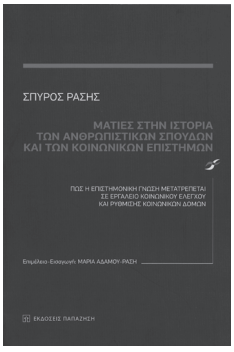
«Το σύστημα που προτείνεται αντιστοιχεί στο Foundation του Αγγλο- σαξωνικού συστήματος. Η Γ΄ Λυκείου, θα αποτελεί, εν άλλοις, ένα επίσημο «φροντιστήριο» που θα το αναλάβει το Δημόσιο, ώστε οι μαθητές να διδάσκονται ό,τι προαπαιτούν τα Προγράμματα Σπουδών μιας Σχολής Α.Ε.Ι. της επιλογής τους, για την εισαγωγή τους σε αυτήν».

Βιβλιοπαρουσίαση



Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης
ΧΡΥΣΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ
Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, 2011, 276 σ.

Η μελέτη στοχεύει στην ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης, όπως αυτή προκύπτει από τους διαγωνισμούς του προγράμματος PISA, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στο διαγωνισμό που διεξήχθη το 2006 και είχε ως αντικείμενο τις Φυσικές Επιστήμες. Στο βιβλίο υπάρχει επίσης μια εκτεταμένη αναφορά στη φιλοσοφία και τους στόχους του προγράμματος PISA, ενώ γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ εκπαιδευτικής επίδοσης και παιδείας. Κατά τη συγγραφέα, ο διαγωνισμός του προγράμματος PISA αποτελεί ένα από τα αρτιότερα μεθοδολογικά παραδείγματα της επιστημονικής έρευνας και για το λόγο αυτό δίνεται στο βιβλίο ιδιαίτερη έμφαση σε αυτή ακριβώς τη διάστασή του.



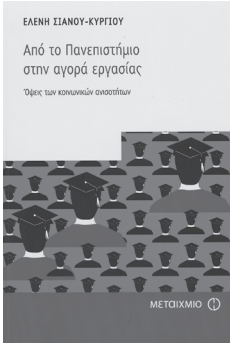
Ματιές στην ιστορία των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών. Πώς η επιστημονική γνώση μετατρέπεται σε εργαλείο κοινωνικού ελέγχου και ρύθμισης κοινωνικών δομών
ΣΠΥΡΟΣ ΡΑΣΗΣ
Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, 2011, 420 σ.

Στο βιβλίο συγκεντρώνονται κείμενα του συγγραφέα που κοινή τους συνισταμένη είναι η διερεύνηση της θέσης των κοινωνικών επιστημών σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, από τις ΗΠΑ της βιομηχανικής εποχής

και την εκπαίδευση των Αφροαμερικανών του Νότου ως τη γενιά του ’60 και το κίνημα της πολιτικής ριζοσπαστικοποίησης. Σε όλες αυτές τις μελέτες ο συγγραφέας διερευνά το πώς οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες εντάσσονται κατά καιρούς στην υπηρεσία του κοινωνικού ελέγχου και το πώς χρησιμοποιούνται προκειμένου να παγιώσουν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές δομές.

Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση
SHARON GEWIRTZ & ALAN CRIBB
Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, 248 σ.

Το βιβλίο φιλοδοξεί να παρουσιάσει τις πολλαπλές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως είναι ο δομο-λειτουργισμός, η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης, ο μαρξισμός, ο φεμινισμός κ.α. σε συνάρτηση με μείζονα ζητήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαίδευση. Έτσι, στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, για παράδειγμα, εξετάζεται το ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσα από την εκπαίδευση, η εκπαιδευτική γνώση, όπως αυτή προσφέρεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, το ζήτημα της ταυτότητας αλλά και της προσφοράς και αποτίμησης του έργου των εκπαιδευτικών.



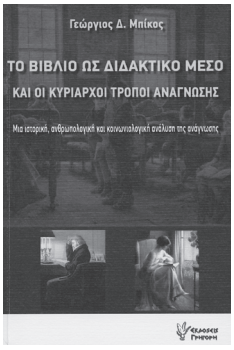
Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων
ΕΛΕΝΗ ΣΙΑΝΟΥ-ΚΥΡΓΙΟΥ
Αθήνα, Μεταίχμιο, 2010, 362 σ.

Αντικείμενο της μελέτης αυτής αποτελούν οι κοινωνικές ανισότητες και ο αντίκτυπός τους κατά την ολοκλήρωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και τη μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Η μελέτη στηρίζεται σε έρευνα της συγγραφέως, η οποία υποστηρίζει ότι σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, κατά την οποία αυξάνονται

οι δυσκολίες ένταξης των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας, οι κοινωνικές ανισότητες αποτελούν ζήτημα που δεν μπορεί να παραβλέπεται, και ότι αυτές οξύνονται περαιτέρω κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά.

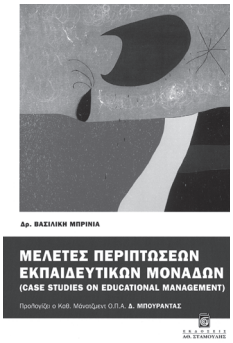
Η μοιραία πενταετία
ΓΙΑΝΝΗΣ ΒΟΥΛΓΑΡΗΣ
Αθήνα, Εκδόσεις Πόλις, 2011, 399 σ.

Το βιβλίο περιλαμβάνει κείμενα σχολιασμού της επικαιρότητας από τον συγγραφέα, κατά την πενταετία 2004-2009, την τελευταία ίσως ανέμελη αλλά και πολιτικά αδρανή περίοδο, όπως την χαρακτηρίζει ο ίδιος. Η αναβλητικότητα της περιόδου η οποία προσέκρουσε στην πρώτη παγκόσμια κρίση της παγκοσμιοποίησης δημιούργησε το σκηνικό των μετέπειτα ραγδαίων εξελίξεων που συνεχίζονται μέχρι σήμερα.



Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης. Μια ιστορική, ανθρωπολογική και κοινωνιολογική ανάλυση της ανάγνωσης
ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΜΠΙΚΟΣ
Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 2012, 302 σ.

Στο βιβλίο αναλύεται ιστορικά, ανθρωπολογικά και κοινωνιολογικά η ανάγνωση και οι αναγνωστικές πρακτικές που ήταν κυρίαρχες σε διαφορετικά ιστορικο-κοινωνικά πλαίσια. Ακόμη, εξετάζεται ιδιαίτερα ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τα σχολικά βιβλία, τι κατανοούν και τι μαθαίνουν από αυτά. Τέλος, ο συγγραφέας εξετάζει ιδιαίτερα το ρόλο του σχολικού εγχειριδίου ως κομβικού στοιχείου για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και τη διδακτική μεθοδολογία που αυτά αξιοποιούν.



Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων (Case studies on educational management)

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΠΡΙΝΙΑ

Αθήνα, Εκδόσεις Σταμούλης,2010, 359 σ.

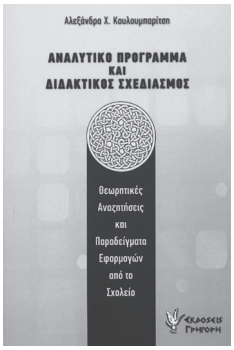
Το βιβλίο παρουσιάζει μέσα από τη μέθοδο των μελετών περίπτωσης διαφορετικές πτυχές της διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Η συγγραφέας χωρίζει τις μελέτες περίπτωσης που επεξεργάζεται σε δύο μέρη, ανάλογα με το περιεχόμενό τους: εκείνες που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και εκείνες που άπτονται αμιγώς διοικητικών θεμάτων. Το βιβλίο παρουσιάζει σε κάθε περίπτωση με τρόπο εύληπτο και ευχάριστο αλλά συνάμα πλήρη, διαφορετικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης.

Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης

GASTON MIALARET

Αθήνα, Gutenberg, 2011, 422 σ.

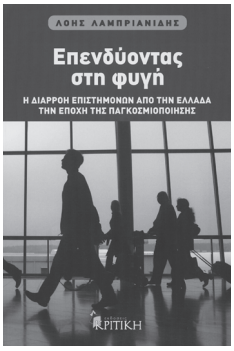
Ο τόμος αποτελεί μια ανθολογία κειμένων, μελετών, ομιλιών, διαλέξεων και σκέψεων του γνωστού γάλλου μελετητή που φιλοδοξούν να αναδείξουν τον οικουμενικό χαρακτήρα της παιδαγωγικής. Πρόκειται για μελέτες δημοσιευμένες κατά το παρελθόν, αλλά και αδημοσίευτες μέχρι τώρα, οι οποίες εκφράζουν την παιδαγωγική σκέψη και κριτική προσέγγιση της εκπαίδευσης διαχρονικά, με τρόπο ωστόσο επίκαιρο, και αποτελούν παρακαταθήκη για τους παιδαγωγούς και την παιδαγωγική επιστήμη.



Αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτικός σχεδιασμός

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ Χ. ΚΟΥΛΟΥΜΠΑΡΙΤΣΗ
Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 2011, 255 σ.

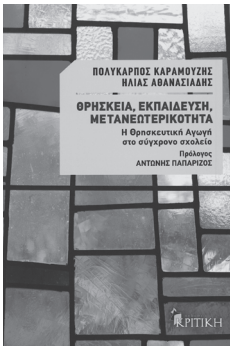
Το βιβλίο αποτελεί ένα εγχειρίδιο για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη Διδασκαλία που σχεδιάζονται με βάση το μοντέλο του Διδακτικού Σχεδιασμού. Στοχεύει να περιγράψει τι είναι το Αναλυτικό πρόγραμμα και πώς ως όρος αντιδιαστέλλεται από τον επικρατέστερο στη χώρα μας όρο Πρόγραμμα Σπουδών. Επίσης στοχεύει να αποσαφηνίσει βασικούς όρους και συστατικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος και να σταθεί σε δύο βασικές θεωρητικές σχολές: τη σχολή συστημικής ή τεχνικής κατεύθυνσης και την κριτική σχολή. Διερευνώνται επιπλέον ειδικές όψεις της κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων όπως είναι ο προσανατολισμός προς την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας ή ο σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος για τις κοινωνικές επιστήμες.



Επενδύοντας στη φυγή. Η διαρροή επιστημόνων από την Ελλάδα την εποχή της παγκοσμιοποίησης

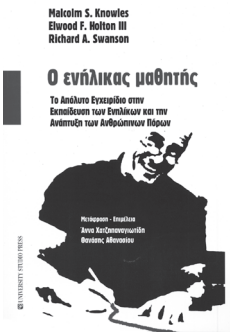
ΛΟΗΣ ΛΑΜΠΡΙΑΝΙΔΗΣ
Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, 2011, 415 σ.

Το βιβλίο εξετάζει ένα από τα πλέον επίκαιρα ζητήματα που απασχολούν σήμερα το δημόσιο λόγο: αυτό της διαρροής επιστημόνων από την Ελλάδα στο εξωτερικό. Ο συγγραφέας παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας σε υψηλά καταρτισμένους Έλληνες που ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό ή επέστρεψαν έπειτα από μακρόχρονη παραμονή και εργασία τους εκεί. Διερευνά τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν να φύγουν, τις συνθήκες υπό τις οποίες ζουν και εργάζονται στο εξωτερικό και τα κίνητρα επαναπατρισμού τους.



Θρησκεία, εκπαίδευση, μετανεωτερικότητα. Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο.
ΠΟΛΥΚΑΡΠΟΣ ΚΑΡΑΜΟΥΖΗΣ – ΗΛΙΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ
Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, 2011, 316 σ.

Πρόκειται για την παρουσίαση έρευνας σχετικά με τις μεταβολές που έχουν σημειωθεί στις αντιλήψεις των νέων υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με την πίστη και τη θρησκεία, οι οποίες αντανακλούν, σε μεγάλο βαθμό, τις επικρατούσες σχετικές αντιλήψεις στην ελληνική κοινωνία. Μέσα από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων από όλη την Ελλάδα, οι συγγραφείς μελετούν παραμέτρους όπως η θρησκευτικότητα, η πολυπολιτισμικότητα και το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής σε σχέση με το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η συμβολή της τελευταίας στην ενσωμάτωση της διαφορετικότητας.



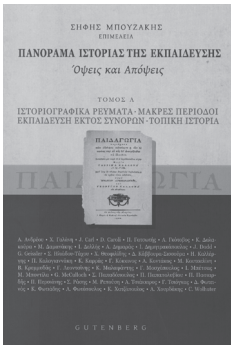
Ο ενήλικας μαθητής
MALCOLM S. KNOWLES, ELWOOD F. HOLTON III, RICHARD A. SWANSON
Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 2011, 434 s.

Το βιβλίο φιλοδοξεί να παράσχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των ζητημάτων της μαθησιακής διαδικασίας στους ενήλικες, τόσο στο διδακτικό-μαθησιακό πλαίσιο, όσο και στο εργασιακό τους περιβάλλον, και να αποτελέσει ένα εγχειρίδιο για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τους μαθητές και τους επαγγελματίες της ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων. Στο πρώτο μέρος περιγράφονται οι αρχές της Ανδραγωγικής, το δεύτερο εστιάζει στις εξελίξεις στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και το τρίτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει μια επιλογή θεμάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων.

Κοινωνίες και Νηπιαγωγεία

ROBERTA WOLLONS (επιμ.)
Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, 2012, 479 σ.

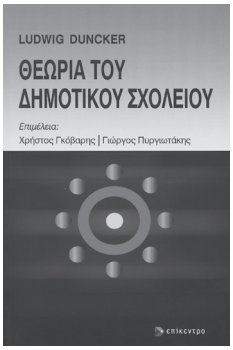
Το βιβλίο αποτελεί μια ιστορία της προσχολικής εκπαίδευσης, που την τοποθετεί σε εθνικά και παγκόσμια στάδια και δίνει σημασία στο πώς η πολιτική, η εκάστοτε εθνική κουλτούρα και οι διεθνείς συσχετισμοί δυνάμεων καθόρισαν αλλά και διαμόρφωσαν την υιοθέτηση και τη λειτουργία του θεσμού του νηπιαγωγείου. Περιλαμβάνει έντεκα μελέτες περίπτωσης που ακολουθούν την εξάπλωση του νηπιαγωγείου από τη Δύση στην Ανατολή και από το Βορρά στο Νότο, χαρτογραφώντας τη διάχυσή του στο χρόνο και στο χώρο και εξηγώντας τη λειτουργία του σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.



Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις.

ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ
Αθήνα, Gutenberg, 2011, τ.Α΄774 σ., τ.Β΄1059 σ.

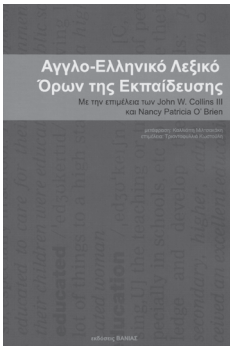
Το δίτομο αυτό έργο περιλαμβάνει κείμενα που σχετίζονται με την ιστορία της εκπαίδευσης και τις διαφορετικές πτυχές της όπως είναι, για παράδειγμα, τα ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας της ιστορίας της εκπαίδευσης, αλλά και η ιστοριογραφία της διεθνούς εκπαίδευσης, η διδακτική της ιστορίας, η τοπική ιστορία και η εκπαίδευση Ελληνοπαίδων που ζουν εκτός συνόρων. Ακόμη εξετάζει ειδικότερα μεγάλες περιόδους στην ιστορία της εκπαίδευσης, όπως η περίοδος του Βυζαντίου, της Ενετοκρατίας και της Τουρκοκρατίας, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του σύγχρονου ελληνικού κράτους, την ιστορία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης κ.λπ.



Θεωρία του Δημοτικού Σχολείου

LUDWIG DUNCKER
Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2011, 421 σ.

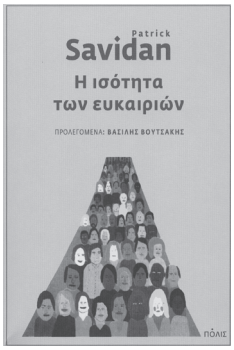
Στόχος του βιβλίου είναι η συμβολή στην εξέλιξη της παιδαγωγικής συζήτησης για το δημοτικό σχολείο, μέσα από την ανάλυση ζητημάτων, τα οποία είναι απαραίτητα για τη διεύρυνση των βάσεων της θεωρητικής ανάλυσης και θεμελίωσής του. Βασική παραδοχή του συγγραφέα είναι ότι ο πολιτισμικός ρόλος του σχολείου ενυπάρχει στη μορφωτική του αποστολή. Για να ανταπεξέλθει, όμως , σήμερα το δημοτικό σχολείο στην πολιτισμική και μορφωτική του αποστολή οφείλει να λάβει υπόψη τις παιδαγωγικές προκλήσεις των επίκαιρων πολιτισμικών ζητημάτων, να αναστοχαστεί πάνω στις σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και να διαμορφώσει τις πρακτικές του σύμφωνα με τα νέα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την παιδική ηλικία.



Αγγλο-Ελληνικό Λεξικό όρων της εκπαίδευσης

JOHN W. COLLINS III &
NANCY PATRICIA O'BRIEN
Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας, 2011, 593 σ.

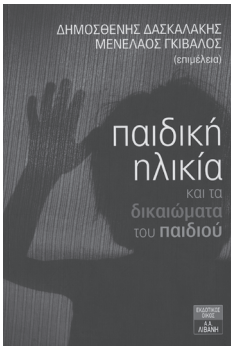
Το λεξικό περιέχει ορισμούς για περισσότερους από 2.600 όρους που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα, πρακτική και θεωρία. Περιλαμβάνονται όροι που ανήκουν σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, η Συγκριτική Εκπαίδευση και η Εκπαιδευτική Φιλοσοφία, ενώ υπάρχουν και αναφορές σε σημαντικά ιστορικά γεγονότα της εκπαίδευσης.



Η ισότητα των ευκαιριών

PATRICK SAVIDAN
Αθήνα, Εκδόσεις Πόλις, 2011, 403 σ.

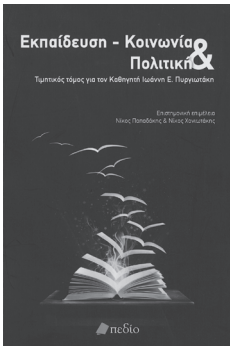
Το βιβλίο έχει στο επίκεντρό του την ισότητα ευκαιριών σε διαφορετικούς κοινωνικούς τομείς όπως είναι η εκπαίδευση, η επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και η φορολογία ή τα κληρονομικά δικαιώματα. Ωστόσο, υπό μια έννοια αμφισβητεί την ίδια την ισότητα ευκαιριών ως μηχανισμό ο οποίος, αν τοποθετείται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οι ιεραρχίες είναι ισχυρές και οι αποκλίσεις μεγάλες, δεν προσφέρει πραγματικές ευκαιρίες σε όλους, αλλά αναπαράγει την ίδια κοινωνική δομή. Υποστηρίζει δηλαδή ότι η ισότητα ευκαιριών σε μια κοινωνία μεγάλων αποκλίσεων συχνά λειτουργεί ως πρόσχημα για τους κοινωνικά ευνοημένους ώστε να ιδιοποιούνται σχεδόν όλους τους πόρους, εμβαθύνοντας με τον τρόπο αυτό το κοινωνικό χάσμα και υποστηρίζει τελικά ότι «η ισότητα των ευκαιριών δεν είναι ανεκτή παρά μόνο αν, στο άλλο άκρο του κοινωνικού φάσματος, δεν πλανάται ούτε ο κίνδυνος της φτώχειας ούτε ο κίνδυνος του αποκλεισμού».



Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού

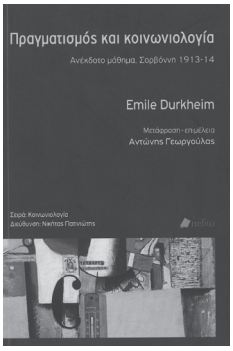
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ –
ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΓΚΙΒΑΛΟΣ (επιμ.)
Αθήνα, Εκδόσεις Λιβάνη, 2011, 258 σ.

Πρόκειται για συλλογικό τόμο που περιλαμβάνει κείμενα εισηγήσεων από την ημερίδα που πραγματοποίησε γύρω από το θέμα του τίτλου το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα κείμενα που απαρτίζουν τον τόμο σχετίζονται με διαφορετικές πτυχές των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως είναι, για παράδειγμα, η καταπολέμηση της παιδικής φτώχειας ή η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Το δεύτερο μέρος του τόμου περιλαμβάνει κείμενα νέων επιστημόνων σχετικά με την κοινωνική συγκρότηση της παιδικής ταυτότητας, την εκπαίδευση σε σχέση με την παιδική ηλικία και τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση.



Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη
ΝΙΚΟΣ ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ &
ΝΙΚΟΣ ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ (επιμ.)
Αθήνα, Πεδίο, 2011, 1183 σ.

Ο ογκώδης αυτός συλλογικός τόμος περιλαμβάνει κείμενα μιας σειράς πανεπιστημιακών από το χώρο της εκπαίδευσης. Ο τόμος χωρίζεται σε εννέα μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει κείμενα που αφορούν το έργο του Ι. Πυργιωτάκη, το δεύτερο σχετίζεται με την εκπαίδευση και την κοινωνία στο σύγχρονο κόσμο, το τρίτο αφορά το Ελληνικό πανεπιστήμιο και τις προσπάθειες μεταρρύθμισής του, το τέταρτο μέρος έχει να κάνει με ζητήματα της παιδαγωγικής επιστήμης, το πέμπτο με τα αναλυτικά προγράμματα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, το έκτο με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, το έβδομο με την εκπαιδευτική πολιτική και το όγδοο με το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή. Τέλος, το τελευταίο, ένατο, μέρος περιλαμβάνει κείμενα που σχετίζονται με την ενασχόληση του Ι. Πυργιωτάκη με τη λογοτεχνία, και κυρίως με τη λογοτεχνική παραγωγή του Παπαδιαμάντη. Με άλλα λόγια, πρόκειται για έναν τόμο που καλύπτει το σύνολο σχεδόν των θεματικών που απασχολούν σήμερα την ελληνική και τη διεθνή εκπαίδευση.



Πραγματισμός και κοινωνιολογία.
EMILE DURKHEIM
Αθήνα, Πεδίο, 2011, 246 σ.

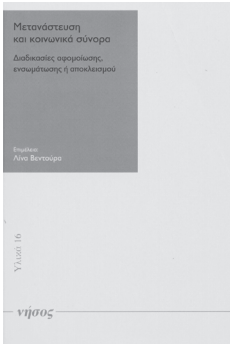
Πρόκειται για κείμενα μιας σειράς διαλέξεων από το τελευταίο μάθημα που έδωσε ο Dunkheim στη Σορβόνη το ακαδημαϊκό έτος 1913-14, ακριβώς πριν αναστα-λούν τα μαθήματα λόγω του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Διαπραγματεύεται το ζήτημα του πραγματισμού και το πώς επηρέασε την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας.

Στο κυνήγι του χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός.
ΠΑΝΤΕΛΗΣ Ν. ΓΑΛΙΤΗΣ
Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2011, 500 σ.

Το βιβλίο ασχολείται με τις πολιτικές αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού που πήραν τη μορφή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο αυτό διερευνά την υπόθεση ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα περιορίστηκε και περιορίζεται σημαντικά χάρη στη λειτουργία νυχτερινών σχολείων. Έτσι, παρουσιάζει διεξοδικά τη διαδρομή της εσπερινής εκπαίδευσης στη χώρα μας, αναλύοντας το σκοπό και την αποστολή της διαχρονικά, αλλά και τη θέση που αυτή καταλαμβάνει στο εκπαιδευτικό σύστημα.

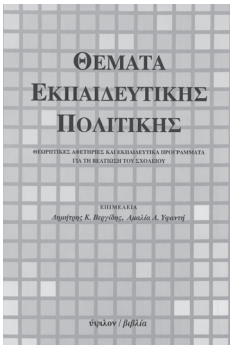
Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα
ΜΑΡΙΑ ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ (επιμ.)
Αθήνα, Εκδόσεις Σιδέρη, 2011, 541 σ.

Ο συλλογικός αυτός τόμος περιλαμβάνει κείμενα κριτικών παιδαγωγών και διανοητών σχετικά με τη σύγχρονη θέση της εκπαίδευσης στον κόσμο, την κριτική παιδαγωγική στην εποχή του νεοφιλελευθερισμού, τη σχέση εκπαίδευσης και δημοκρατίας, την κριτική παιδαγωγική στην τάξη αλλά και τη σχέση της με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο βιβλίο περιλαμβάνονται κείμενα των Henri Giroux, του Peter McLaren, του Paulo Freire, του Noam Chomsky, του Κορνήλιου Καστοριάδη κ.α.



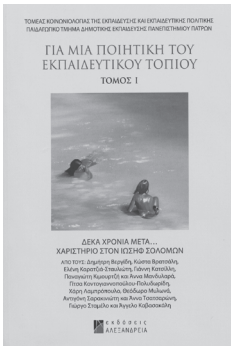
Μετανάστευση και κοινωνικά σύνορα. Διαδικασίες αφομοίωσης, ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού
ΛΙΝΑ ΒΕΝΤΟΥΡΑ (επιμ.)
Αθήνα, Νήσος, 2011, 376 σ.

Το βιβλίο πραγματεύεται όψεις του ζητήματος της μετανάστευσης, συγκεντρώνοντας κείμενα ξένων διανοητών, όπως ο E. Balibar, ο R. Brubaker και οι A. Portes και M. Zhou. Τα κείμενα του τόμου περιλαμβάνουν την εμπειρία της μετανάστευσης κυρίως από τη Γερμανία, τη Γαλλία, τις Ηνωμένες Πολιτείες, όσον αφορά τις μεταλλαγές που αυτή προκάλεσε σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο.



Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής
ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ. ΒΕΡΓΙΔΗΣ & ΑΜΑΛΙΑ Α. ΥΦΑΝΤΗ
Αθήνα, Ύψιλον, 2011, 195 σ.

Το βιβλίο αναφέρεται σε επιλεγμένα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με τη βελτίωση του σχολείου. Η βασική θεματολογία του συνδέεται με την ανίχνευση αφενός των κύριων παραμέτρων μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει στην ενδυνάμωση του σχολείου και αφετέρου των τρόπων με τους οποίους μπορούν να αναπτυχθούν ευέλικτες, καινοτομικές και ανανεωτικές για τη σχολική εκπαίδευση πολιτικές με στόχο την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης και την άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.



Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου. Δέκα χρόνια μετά … χαριστήριο στον Ιωσήφ Σολομών
ΤΟΜΕΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ Της ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΤΔΕ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ
Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 2011, Α΄ τόμος, 270 σ., Β΄ τόμος, 230 σ.

Το δίτομο αυτό συλλογικό έργο αποτελεί προσφορά στη μνήμη του Ιωσήφ Σολομών. Τα κείμενα που περιλαμβάνει ο πρώτος τόμος εστιάζονται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, στην αξιολόγηση. Τα περισσότερα μάλιστα από αυτά εξετάζουν το ζήτημα της αξιολόγησης στο πανεπιστήμιο, αναδεικνύοντας την σημασία της για τη θεώρηση του πανεπιστημιακού θεσμού. Στο δεύτερο τόμο γίνεται μια διττή προσπάθεια. Από τη μια παρουσιάζονται βασικά κείμενα της βιβλιογραφίας του Ι. Σολομών και από την άλλη επιχειρείται η κριτική προσέγγισή τους με στόχο να αναδειχθούν οι κύριες πτυχές του έργου του αλλά και η ευρύτερη θεωρητική του συμβολή.

Οδηγίες για τις αποστελλόμενες προς δημοσίευση εργασίες

Υποβολή εργασιών

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν δημοσιευθεί αυτοτελώς, εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή υποβληθεί προς δημοσίευση σε άλλο έντυπο και η έκταση των οποίων δεν υπερβαίνει (συμπεριλαμβανομένης της βιβλιογραφίας, των σημειώσεων κλπ) τις πέντε χιλιάδες (5.000) λέξεις. Οι εργασίες υποβάλλονται σε τρία (3) έντυπα αντίγραφα (δύο για τους κριτές και ένα για το αρχείο του περιοδικού) και μία δισκέτα (3,5'', IBM formatted) στο ΕΣΠΑΙΔΕ-ΠΕ, στη διεύθυνση Ιπποκράτους 20, Αθήνα 10680 (υπόψη κ. Δ. Ματθαίου).

Τεχνικά χαρακτηριστικά εργασιών

Προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές, τα στοιχεία του/των συγγραφέα/ων (ονοματεπώνυμο, επιστημονική- επαγγελματική ιδιότητα, ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνση, τηλέφωνο εργασίας και οικίας καθώς και σύντομο βιογραφικό σημείωμα ολίγων γραμμών) γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο. Σε ξεχωριστό φύλλο υποβάλλεται επίσης εκτεταμένη περίληψη στα αγγλικά (500-750 λέξεις) και σύντομη περίληψη στα ελληνικά (150 λέξεις). Η δακτυλογράφηση της ίδιας της εργασίας γίνεται σε φύλλα Α4, μόνο στη μία πλευρά, σε διάστιχο 1,5 με εύλογα περιθώρια και στις 4 πλευρές της σελίδας.

Πίνακες, διαγράμματα και σχήματα πρέπει να παρουσιάζονται σε ξεχωριστή σελίδα στο τέλος του κειμένου και να δηλώνεται η ακριβής θέση στην οποία πρέπει να τοποθετηθούν εντός του κειμένου.

Οι σημειώσεις παρατίθενται στο τέλος του κειμένου (endnotes) και όχι ως υποσημειώσεις (footnotes).

Οι βιβλιογραφικές παραπομπές παρατίθενται εντός παρενθέσεως στο κείμενο περιλαμβάνοντας κατά σειράν το επώνυμο του συγγραφέα, κόμμα, το έτος έκδοσης, και (όπου απαιτείται αριθμός σελίδας) άνω και κάτω τελεία, και ο αριθμός της σελίδας π.χ. (King, 1984) ή (King, 1984:12). Στο τέλος της εργασίας, και μετά τις σημειώσεις, ακολουθεί ο πίνακας της βιβλιογραφίας στο πρότυπο του παραδείγματος που ακολουθεί:

Βιβλία

— Hans, N. (1958), *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Keagan Paul.

Άρθρα σε βιβλία

— Hayhoe, R and Zhong, W. (1995), "Universities and Science in China: New Visibility in the World Community", στο Albert H. Yee (ed.) *East Asian Higher Education*, Oxford, Pergamon.

Άρθρα σε περιοδικά

— Kazamias, A. M. (1970), "Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education", *Comparative Education Review* 14, No3, Oct. 1970, σ. 255-261.

Κείμενα στο διαδίκτυο

— Williams, J. (2009). Is Online Learning a Solution for Crash-Strapped California Schools?, Newstechworld.com, 14/06/09. http://www.technewsworld.com/story/Is_Online_Learning_a_ Solution_for_Crash_Strapped_California_Schools_67316.html?wlc=1246358289. Προσπελάστηκε στις 15 Ιουνίου 2009

Κρίση των εργασιών

Η Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση εφαρμόζει για την επιλογή των εργασιών που θα δημοσιευτούν το «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως μετά την υποβολή τους, οι υποβαλλόμενες προς δημοσίευση εργασίες από τη Συντακτική Επιτροπή σε δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο της εργασίας. Σε περίπτωση θετικής κρίσης και από τους δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο της εργασίας. Σε περίπτωση θετικής κρίσης και από τους δύο κριτές, οι εργασίες δημοσιεύονται σε χρόνο ο οποίος εξαρτάται από τον προγραμματισμό της Συντακτικής Επιτροπής. Σε περίπτωση μεταξύ τους διαφωνίας, η Συντακτική Επιτροπή αποφασίζει για τον αν η εργασία θα παραπεμφθεί προς διόρθωση από το συγγραφέα, κατά τις υποδείξεις των κριτών. Υπό την προϋπόθεση ότι οι διορθώσεις ικανοποιούν τη Συντακτική Επιτροπή, αποφασίζεται η δημοσίευση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση, οι συγγραφείς ενημερώνονται σε εύλογο χρονικό διάστημα για την τύχη της εργασίας τους.

Υπογραμμίζεται ότι:

1. Η έγκριση ενός άρθρου από τη Συντακτική Επιτροπή δεν υποδηλώνει σε καμία περίπτωση την αποδοχή εκ μέρους της των απόψεων του συγγραφέα.
2. Τα ονόματα των κριτών δεν είναι ανακοινώσιμα στους συγγραφείς.
3. Τα κείμενα των εργασιών δεν επιστρέφονται.
4. Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο μερική ή ολική αναδημοσίευση και αναπαραγωγή κειμένων που δημοσιεύονται στο περιοδικό, χωρίς γραπτή άδεια των επιστημονικών υπευθύνων και του εκδότη. Τα εκδοτικά δικαιώματα (copyright) των δημοσιευμένων άρθρων, σχολίων κ.α., συμπεριλαμβανομένων των περιλήψεων , ανήκουν στην ΕΛΕΣΕ και στον εκδότη του περιοδικού.

Notes for Contributors

Submission procedure

Comparative and International Education Review publishes papers which have not been published, in part or in full, in other journals or publications. This policy also applies to material submitted elsewhere while the contribution to *Comparative and International Education Review* is under consideration. The entire typescript, including text, tables, notes and references, should not exceed 4.500 words. Contributors are requested to submit three hard copies of their manuscript (two for the referees and one for the journal's archives) and a floppy disk (3,5΄΄, IBM formatted), to ESPAIDEPE, 20 Ippokratous Street, 10680 Athens, Greece (to the attention of Prof. Dimitris M. Mattheou).

Manuscript format

To ensure the authors' anonymity, their identification (name, affiliation, postal and e-mail address, phone number – office and residence – and a short CV) are provided on a separate sheet. An abstract (of about 100 words) of the paper should also be submitted on a separate sheet.
The typescript should be printed on one side of the sheets (size: A4, spacing: 1.5 lines, with ample right and left-hand margins as well as ample spaces from the top and bottom of the page).
Tables, charts, graphs and figures should be presented on separate sheets at the end of the manuscript and not included as part of the text. Their exact position within the text should be indicated in the typescript.
Notes, if any, should be backnotes, not footnotes.
References, when cited in the text, should be indicated in parentheses by giving the author's name, a comma, the year of publication and, if the page number is needed, a colon followed by the page number. Example: (King, 1984) or (King, 1984:12). The references should be listed in full at the end of the paper in the following standard form:

For books

Hans, N. (1958), *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Keagan Paul.

For chapters within books
Hayhoe, R. and Zhong, W. (1995), "Universities a283-301nd Science in China: New Visibility in the World Community", in Albert H. Yee (ed.) *East Asian Higher Education*, Oxford, Pergamon.

For articles
Kazamias, A. M. (1970), "Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education", *Comparative Education Review*, 14, No 3, Oct. 1970, pp. 255-261.

References to *web-only journals* should give authors, article title and journal name as above, followed by URL in full and the year of publication in parentheses. References to *websites* should give authors if known, title of cited page, URL in full, and year of posting in parentheses.

Peer-review of papers

Comparative and International Education Review applies "blind peer-review". All contributions that are selected for peer-review are sent by the Editorial Board to two referees who specialize in the subject of the papers. Once approved by both referees, the publication date of the papers depends on the planning of the Editorial Board. In the event of disagreement between the referees, the Editorial Board reserves the right to decide whether the paper will be returned to the author for correction, as indicated by the referees. The paper is published, provided that the corrections meet the standards of the Editorial Board. In all cases, authors are informed of the referees' report in due time.

Please note the following:

1. Approval of a paper by the Editorial Board by no means implies acceptance of the author's views on the part of the Editorial Board.
2. The referees' names are not to be announced to the authors / It is the journal's policy to keep the referees' names confidential.
3. Typescripts are not returned to their authors.
4. No part of the publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the Editor. The copyright holder of published articles, commentary, etc, including the abstracts, is ELESE and the Editor.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΔΡΟΜΗΣ

Για να εγγραφείτε συνδρομητές στο Περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* συμπληρώστε το παρόν και στείλτε το στη διεύθυνση: Εκδόσεις Παπαζήση, Νικηταρά 2, 106 78 Αθήνα.

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 210-3822496 ή στο Fax: 210-3816476

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΔΡΟΜΗΤΗ
Παρακαλούμε να συμπληρώσετε όλα τα παρακάτω στοιχεία:

Επώνυμο: Όνομα:

Όνομα πατρός: e-mail:

Τηλ.: Επάγγελμα:

Το έντυπο αποστέλλεται στη διεύθυνση:

Οδός:

Αριθμός: Τ.Κ.:

Πόλη: Χώρα:

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΣΤΟΣ ΣΥΝΔΡΟΜΗΣ
Επιθυμείτε να εγγραφείτε συνδρομητής

Για 1 έτος (2 τεύχη) ☐ **για 2 έτη (4 τεύχη)** ☐

Η συνδρομή σας να ξεκινήσει από το τεύχος

Αρ. 20 (επόμενο) ☐ **Αρ.** ☐

Κόστος συνδρομής
(συμπεριλαμβανομένων των εξόδων συσκευασίας και αποστολής)

	1 έτος	**2 έτη**
Για την Ελλάδα	€ 20,00	€ 40,00
Για το εξωτερικό	€ 28,00	€ 55,00

ΤΡΟΠΟΣ ΠΛΗΡΩΜΗΣ

☐ Ταχυδρομική επιταγή

☐ Κατάθεση στο λογαριασμό των εκδόσεων Παπαζήση, 129/47078858 (Εθνική Τράπεζα) ή 500/014367002320001455 (Alpha Bank)

☐ Μετρητά