

Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τ.Τ.

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΒΙΤΖΗΛΛΙΟΣ ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ Α.Μ. : 14427
ΧΡΥΣΙΚΟΠΟΥΛΟΣ ΓΡΗΓΟΡΗΣ ΑΜ : 13233
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗ

ΣΧΟΛΗ :ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ :ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος ΧΡΥΣΙΚΟΠΟΥΛΟΣ ΓΡΗΓΟΡΗΣ, του ΑΝΤΩΝΙΟΥ, του φοιτητής του Τμήματος ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ του Α.Ε.Ι. Πειραιά Τ.Τ., πριν αναλάβω την εκπόνηση της Πτυχιακής Εργασίας μου, δηλώνω ότι ενημερώθηκα για τα παρακάτω :

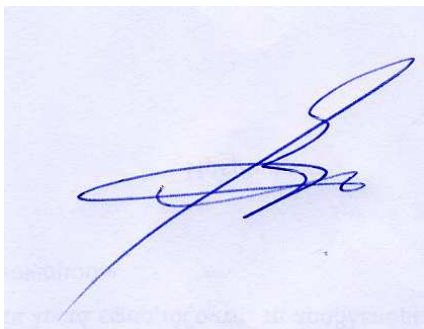
«Η Πτυχιακή Εργασία (Π.Ε) αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο του συγγραφέα, όσο και του Ιδρύματος και θα πρέπει να έχει μοναδικό χαρακτήρα και πρωτότυπο περιεχόμενο.

Απαγορεύεται αυστηρά οποιοδήποτε κομμάτι κειμένου της να εμφανίζεται αυτούσιο ή μεταφρασμένο από κάποια άλλη δημοσιευμένη πηγή. Κάθε τέτοια πράξη αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και εγείρει θέμα Ηθικής Τάξης για τα πνευματικά δικαιώματα του άλλου συγγραφέα. Αποκλειστικός υπεύθυνος είναι ο συγγραφέας της Π.Ε, ο οποίος φέρει και την ευθύνη των συνεπειών, ποινικών και άλλων, αυτής της πράξης.

Πέραν των όποιων ποινικών ευθυνών του συγγραφέα, σε περίπτωση που το Ίδρυμα του έχει απονείμει Πτυχίο, αυτό ανακαλείται με απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος. Η Συνέλευση του Τμήματος με νέα απόφασή της, μετά από αίτηση του ενδιαφερομένου, του αναθέτει εκ νέου την εκπόνηση Π.Ε με άλλο θέμα και διαφορετικό επιβλέποντα καθηγητή. Η εκπόνηση της εν λόγω Π.Ε πρέπει να ολοκληρωθεί εντός τουλάχιστον ενός ημερολογιακού βμήνου από την ημερομηνία ανάθεσής της. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται τα προβλεπόμενα στο άρθρου 18, παρ. 5 του ισχύοντος Εσωτερικού Κανονισμού.»

Ο Δηλών

Ημερομηνία 08/06/2016



ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος ΒΙΤΖΗΛΑΙΟΣ ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ , του ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, του φοιτητής του Τμήματος ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ του Α.Ε.Ι. Πειραιά Τ.Τ., πριν αναλάβω την εκπόνηση της Πτυχιακής Εργασίας μου, δηλώνω ότι ενημερώθηκα για τα παρακάτω :

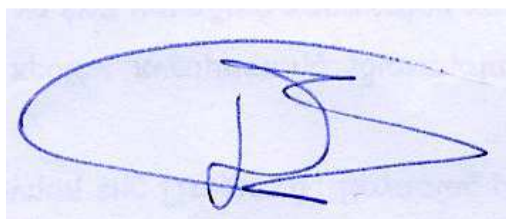
«Η Πτυχιακή Εργασία (Π.Ε) αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο του συγγραφέα, όσο και του Ιδρύματος και θα πρέπει να έχει μοναδικό χαρακτήρα και πρωτότυπο περιεχόμενο.

Απαγορεύεται αυστηρά οποιοδήποτε κομμάτι κειμένου της να εμφανίζεται αυτούσιο ή μεταφρασμένο από κάποια άλλη δημοσιευμένη πηγή. Κάθε τέτοια πράξη αποτελεί προϊόν λογοκλοπής και εγείρει θέμα Ηθικής Τάξης για τα πνευματικά δικαιώματα του άλλου συγγραφέα. Αποκλειστικός υπεύθυνος είναι ο συγγραφέας της Π.Ε, ο οποίος φέρει και την ευθύνη των συνεπειών, ποινικών και άλλων, αυτής της πράξης.

Πέραν των όποιων ποινικών ευθυνών του συγγραφέα, σε περίπτωση που το Ίδρυμα του έχει απονείμει Πτυχίο, αυτό ανακαλείται με απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος. Η Συνέλευση του Τμήματος με νέα απόφασή της, μετά από αίτηση του ενδιαφερομένου, του αναθέτει εκ νέου την εκπόνηση Π.Ε με άλλο θέμα και διαφορετικό επιβλέποντα καθηγητή. Η εκπόνηση της εν λόγω Π.Ε πρέπει να ολοκληρωθεί εντός τουλάχιστον ενός ημερολογιακού βμήνου από την ημερομηνία ανάθεσής της. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται τα προβλεπόμενα στο άρθρο 18, παρ. 5 του ισχύοντος Εσωτερικού Κανονισμού.»

Ο Δηλών

Ημερομηνία 08/06/2016



Περίληψη

Η οικονομική κρίση επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τα δημόσια οικονομικά και την αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα οφείλουν να αντιληφθούν τις επιδράσεις της οικονομικής κρίσης και να δημιουργήσουν τα κατάλληλα σχέδια, ώστε με την συμβολή τους να βοηθήσουν στην ανάκαμψη από την κρίση. Αλλά και στο θέμα προγραμματισμού για την περίοδο ανάκαμψης μετά την κρίση. Επίσης, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους στα πλαίσια υιοθέτησης της νέας τους στρατηγικής ότι οι σημερινοί απόφοιτοι βρίσκουν δυσκολότερα εργασία και αυτό μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις τόσο για τη μελλοντική τους εξέλιξη όσο και για το ίδιο το γεγονός του εάν αξίζει τον κόπο οι νέοι να αποκτούν ανώτερη εκπαίδευση. Ο δημόσιος τομέας μπορεί να προσφέρει λιγότερες θέσεις εργασίας αλλά θα εξακολουθεί να είναι ελκυστικός γιατί οι φοιτητές αναζητούν και θα αναζητήσουν περισσότερη εργασιακή ασφάλεια. Το επιχείρημα για υψηλότερη οικονομική συμμετοχή των φοιτητών στις σπουδές τους, έχει ως αντεπιχείρημα από την μία, τη δημιουργία μίας πολιτικής κουλτούρας αποφυγής χρεών εξαιτίας των περικοπών της κρατικής χρηματοδότησης και από την άλλη, τη δημιουργία μεγαλύτερης προσδοκίας για απόδοση στην επένδυση που γίνεται για τις ανώτατες σπουδές από πλευράς των φοιτητών και του οικογενειακού τους πλαισίου. Στη εργασία αυτή θα διαβάσετε για την συστηματική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ιδιαιτερότητα και σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύστημα. Επίσης θα ενημερωθείτε για το ποσό εύκολη είναι η προσβασιμότητα των μονάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πώς διαμορφώνεται στον ευρωπαϊκό αλλά και στον ελλαδικό χώρο. Στην συνέχεια θα αναλύσουμε τις μεθόδους και τα μοντέλα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και την χρηματοδότηση και την αποδοτικότητα που την επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα. Θα ταξινομήσουμε τα συστήματα χρηματοδότησης και θα τα αξιολογήσουμε και θα εξετάσουμε το πού και το πώς επηρέαζε την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στον ελλαδικό χώρο.

Πίνακας περιεχομένων

Κεφάλαιο 1 ^ο	6
1.1. Δομικά στοιχεία του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	6
1.2. Συστημική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος.....	8
1.3. Η ιδιαιτερότητα και η σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Σύστημα.....	12
1.4. Προσβασιμότητα των μονάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	144
1.5. Η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.....	188
1.6. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και η Ελλάδα.....	25
Κεφάλαιο 2 ^ο	29
2.1. Μέθοδοι και μοντέλα χρηματοδότησης της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	299
2.2. Μοντέλα χρηματοδότησης και αποδοτικότητας	30
2.3. Ταξινόμηση των συστημάτων χρηματοδότησης	388
2.4. Αξιολόγηση των συστημάτων χρηματοδότησης.....	43
Κεφάλαιο 3 ^ο	45
3.1. Εκπαίδευση στην Ελλάδα και οικονομική της εκπαίδευσης	45
3.1.1. Η Εκπαίδευση ως Επένδυση και Κατανάλωση	51
3.1.2. Μικροοικονομικές και Μακροοικονομικές Προσεγγίσεις.....	52
3.2. Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης.....	566
3.2.1. Οι κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης	566
3.2.2. Ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης.....	62
3.3. Εσωτερική απόδοση της εκπαίδευσης - Η ελληνική πραγματικότητα	65
Συμπεράσματα	70
Αναφορές - Πηγές.....	73

Κεφάλαιο 1^ο

1.1. Δομικά στοιχεία του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η παιδεία είναι μια σύνθετη λειτουργία που έχει ως σκοπό να εντάξει τα νεαρά άτομα της κοινωνία σε ένα ιστορικά καθορισμένο κοινωνικό - πολιτιστικό και οικονομικό σύστημα. Ο νέος άνθρωπος στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει ένα πλήθος αξιών, που είναι διάχυτες στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Η σημαντικότερη όμως πηγή παιδείας παραμένει το σχολείο, στο οποίο η μύηση του παιδιού γίνεται με μέθοδο και εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει μελετηθεί και οργανωθεί μέχρι και τις τελευταίες λεπτομέρειές του (Ball & Youdell, 2010).

Το σχολείο δηλαδή παρέχει την προγραμματισμένη και οργανωμένη μορφή παιδείας, την εκπαίδευση. Έτσι, εξηγείται γιατί συχνά η παιδεία ταυτίζεται με την εκπαίδευση, ενώ έχει στην πραγματικότητα ευρύτερο περιεχόμενο. Η εκπαίδευση αποτελεί τη βασική φροντίδα κάθε σύγχρονου κράτους· γι' αυτό οργανώνεται και πραγματοποιείται με τις γνωστές μεθόδους και τα παραδοσιακά μέσα της νομικής και της οργανωτικής επιστήμης (Κωτσίκης, 2013).

Όταν χρησιμοποιούμε τον όρο εκπαιδευτική νομοθεσία, εννοούμε τους κανόνες εκείνους που ρυθμίζουν την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και τις διάφορες φάσεις και τις εναλλακτικές μορφές της. Παρακάτω εξετάζουμε τους κανόνες αυτούς ξεκινώντας από το Θεμελιώδη Νόμο, το Σύνταγμα.

Σήμερα, η μόρφωση δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως δικαίωμα, αλλά συνιστά παράλληλα και θεμελιώδη συνταγματική υποχρέωση, επειδή η εκπαίδευση έχει πρωταρχική σημασία για την εξέλιξη και την ολοκλήρωση της ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με το Σύνταγμα, τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης είναι τουλάχιστον εννέα, και αυτό, επειδή ο συνταγματικός νομοθέτης δεν εμπιστεύεται την εκπαίδευση στην αγαθή πρόθεση των μαθητών και των γονέων τους, αλλά κρίνει απαραίτητο να θεσπίσει την υποχρεωτική φοίτηση. Είναι φυσικό, ότι η υποχρέωση αφορά βέβαια στους μαθητές, αλλά απευθύνεται κατά κύριο λόγο, στους γονείς και τους κηδεμόνες τους, οι οποίοι οφείλουν να συμμορφωθούν με τη συνταγματική επιταγή. Η εκπαίδευση απευθύνεται σε περισσότερες κατηγορίες ατόμων και προϋποθέτει τη συμμετοχή και τη συνεργασία τους (Κωτσίκης, 2013). Απευθύνεται αφ' ενός στους μαθητές, στους οποίους αναγνωρίζεται το δικαίωμα στη μόρφωση αλλά και τους επιρρίπτεται η αντίστοιχη υποχρέωση και αφετέρου στους γονείς των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να φροντίσουν για την ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών τους.

Αποφασιστικό ρόλο, στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζουν και όσοι έχουν ως αποστολή να μεταδίδουν τη γνώση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, «στους οποίους η αναγνώριση πλήρους και απόλυτης ελευθερίας της διδασκαλίας και φυσικά και ο καθορισμός τους περιεχομένου της, δε συμβιβάζεται με ένα σύστημα οργανωμένης παιδείας» (Κωτσίκης, 2013: 31).

1.2. Συστημική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος

Από τη μία πλευρά η Παιδεία λειτουργώντας ως βασικό κοινωνικό αγαθό, και από την άλλη η εκπαίδευση λειτουργώντας ως τη διαδικασία που το παράγει, είναι κύρια ποιοτικά γνωρίσματα της κοινωνικής λειτουργίας, εφόσον, και τα δύο, προσδίδουν κάποια συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά όχι μόνο στο μοντέλο ανάπτυξης της χώρας αλλά και στην στήριξη της κοινωνικής συνοχής των τοπικών περιφερειών και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής, ενεργά, του έλληνα πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα (Blaug, 1992).

Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος που συμβάλει στην υιοθέτηση των απαραίτητων κριτηρίων για την ποιότητα που σχετίζεται άμεσα με τις εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος ¹ οι οποίες δεν είναι απλές προϋποθέσεις αναφορικά με τη λειτουργία της παρεχόμενης υπηρεσίας, αλλά ουσιαστικές παράμετροι της αποτελεσματικότητας και δείκτες για τη διασφάλιση της ποιότητας. Αναφερόμενοι στους δείκτες για τη διασφάλιση της ποιότητας, αυτοί δεν αφορούν μόνο στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, αλλά στην ίδια την κοινωνική εκπαιδευτική, τεχνολογική, και πολιτιστική καινοτομία (De Fraja, 2002).

Η πολύπλευρη προσέγγιση που πραγματοποιείται στο εκπαιδευτικό σύστημα και έχει ως βάση της τα ενιαία κριτήρια ποιότητας, αναγνωρίζει εξ αρχής το συστημικό χαρακτήρα που μπορεί να χαρακτηρίζει την εκπαίδευση, λαμβάνει υπόψη της το συνεχή διάλογο του μέρους με το όλο, την οριζόντια επικοινωνία, αλλά και τους κάθετους άξονες, οι

¹ Βλ. τα προγράμματα σπουδών, η υλικοτεχνική υποδομή, η διοικητική επιστημονική υποστήριξη του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά υλικά, και κυρίως η βασική εκπαίδευση/κατάρτιση και η συνεχής μετεκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης

διατρέχουν τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, στο σύνολό τους, καθώς και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Κρίνεται απαραίτητο, το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπισθεί και να θεωρηθεί ως ένα σύστημα μερών, το οποίο αποτελείται από δυναμικά αλληλεξαρτώμενα υποσυστήματα κι όχι ως στατική διαδοχή κάποιων ανεξάρτητων μερών. Είναι απαραίτητο, οι κάθετες συνιστώσες του συστήματος, να δομούνται με σαφήνεια και στρατηγικό σχεδιασμό (Ball & Youdell, 2010). Οι κάθετες συνιστώσες του συστήματος θα πρέπει να είναι παραγνωρισμένες, όσο και οι οριζόντιες συνιστώσες του. Μόνο στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορούν πραγματικά να αναγνωριστούν οι παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στις πραγματικές τους διαστάσεις και μόνο τότε είναι δυνατός ο εντοπισμός των βαθύτερων αιτίων τους, και μπορεί να πραγματοποιηθεί η αναζήτηση των αποτελεσματικών χειρισμών των υπαρκτών αντιφάσεων του (Blaug, 1992).

Πιο συγκεκριμένα, και αναφορικά με τα προαναφερθέντα, ως κάθετοι άξονες, που διατρέχουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα, στο σύνολό του, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και τα κοινά χαρακτηριστικά των επιμέρους βαθμίδων μπορούν να θεωρηθούν (Ball & Youdell, 2010):

⊗ Η «προγραμματισμένη» σπατάλη του προσωπικού χρόνου. Το σύστημα λειτουργεί βάσει προκαθορισμένων ρυθμών από το ίδιο ρυθμούς. Δεν αναγνωρίζει την αξία του προσωπικού χρόνου και συνθλίβει, κινούμενο χωρίς σαφές όραμα, την αξία του συλλογισμού και της προσωπικής στάσης και απόφασης.

⊗ Η αδυναμία αναφορικά με τη διαδικασία αναπλήρωσης των όποιων απουσιών. Δεν προβλέπεται τέτοια διαδικασία σε

ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη δημιουργία χάσματος, ωστόσο, καθοριστική είναι και η συμβολή του όγκου, αλλά και του γρήγορου και πιεστικού ρυθμού ανάπτυξης της ύλης. Αυτό εξάλλου μεταλλάσσει μεγάλο αριθμό παρόντων σε λειτουργικά «απόντες». Μια αιτία για την υπέρμετρη ανάπτυξη της φροντιστηριακής υποστήριξης, από την πρώτη δημοτικού μέχρι και την Τριτοβάθμια, θα πρέπει να αναζητηθεί στο αντιμετωπίζονται τα χάσματα και τα μη αφομοιωμένα κενά της γνώσης και κυρίως στην λειτουργία της ενεργητικής (vs παθητικής) μάθησης.

- ⊗ Η απουσία σύνθεσης ανάμεσα σε διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα (επικρατεί η στατική παράθεση μαθησιακών αντικειμένων, με αποτέλεσμα η διαθεματικότητα να θεωρείται διδακτική καινοτομία και όχι η αυτονόητη ή/και βαθύτερη ουσία της μόρφωσης του ανθρώπου).
- ⊗ Η απουσία ενός συστήματος αναφορικά με την έγκυρη διαδικασία αξιολόγησης δομών διαδικασιών και παραγόμενων αποτελεσμάτων. Μόνο οι γνώσεις των εκπαιδευομένων αξιολογούνται (και στο Δημοτικό, και στο Γυμνάσιο, και στο Λύκειο, και στο Πανεπιστήμιο και στα Μεταπτυχιακά). Ποτέ η διαδικασία παροχής της γνώσης. Και πολύ περισσότερο δεν αξιολογείται ο στρατηγικός σχεδιασμός, το όραμα, τα μέτρα, οι διοικητικές και πολιτικές αποφάσεις και επιλογές.
- ⊗ Η έλλειψη ορισμένων βαθμών ελευθερίας (εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων). Ουσιαστικά το σύστημα εντέλλεται, δεν ακούει και δεν σχεδιάζει εκτιμώντας το ανθρώπινο δυναμικό στο οποίο απευθύνεται.

- ⊗ Η μέθοδος διδασκαλίας και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων (δασκαλοκεντρική βασισμένη στην μετάδοση και αξιολόγηση του βαθμού αφομοίωσης των προσφερομένων πληροφοριών).
- ⊗ Τα βασικότερα διδακτικά υλικά και μέσα.²
- ⊗ Το σύστημα προκρίνει την ομοιομορφία, έναντι της ιδιαιτερότητας και της πολυμορφίας. Κυριαρχεί η ψευδαίσθηση του μέσου εκπαιδευόμενου και του μέσου εκπαιδευτικού και επομένως το σύστημα αγνοεί την αξία και τη δυναμική της διαφορετικότητας και της ποικιλίας στην προσέγγιση και ερμηνεία των φαινομένων, παρότι σε αυτή τη δυναμική στηρίζεται και η επιστημονική ανακάλυψη αλλά και η καλλιτεχνική δημιουργία.

Αναφερόμενοι στο θέμα της συγκεκριμένης ενότητας, η συστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση της τον στρατηγικό σχεδιασμό ο οποίος χαρακτηρίζεται από μια ενιαία μεθοδολογία και στόχευση των δράσεων οι οποίες διαπερνούν κατακόρυφα το σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται με σκοπό τη διασφάλιση (όσο το δυνατό περισσότερο) της ποιότητας, της συνέχειας και της συνοχής των υποσυστημάτων και τελικά ολόκληρου του συστήματος (Σουμελής, 2010). Εκτός των άλλων, η διασφάλιση της ποιότητας κρίνει απαραίτητη την ύπαρξη συγκεκριμένων και μετρήσιμων δεικτών.

Η σταθερότητα στο χρόνο αλλά και η διαδικασία της εφαρμογής στο σύνολο των υποσυστημάτων ενός δείκτη, ακόμα και ελλιπούς στην κατασκευή του, δίνει μια διαφοροποίηση πραγματική. Παρ' όλο που η συγκεκριμένη μορφή διαφοροποίησης θεωρείται αποδεκτή από την

² Βλ. Πηγή πληροφόρησης αποτελεί κυρίως το σχολικό εγχειρίδιο/ πανεπιστημιακό σύγγραμμα, και δευτερογενώς η χρήση βοηθημάτων, σχετικής ποιότητας, με τη μορφή φωτοτυπημένων σημειώσεων

πλευρά του συστήματος, αποτελεί συνειδητή επιλογή, γνώρισμά του και μέρος της στρατηγικής του (Ball & Youdell, 2010). Από την άλλη πλευρά, σε περίπτωση που αποτελέσει «σκιώδη» όψη μιας διαφοροποιημένης πραγματικότητας ενός συστήματος το οποίο προβάλλεται ως ομοιογενές, τότε η όποια στρατηγική επιλογή είναι καταδικασμένη σε αποτυχία.

1.3. Η ιδιαιτερότητα και η σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Σύστημα

Η αποφοίτηση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την υψηλότερη βαθμίδα εξόδου προς την αγορά εργασίας, είναι και το σημείο καμπής όσον αφορά στην κοινωνική συνείδηση αλλά και την προσωπική επιτυχία του αποφοίτου. Παρ' όλα αυτά, αλλά δεν αποτελεί δείκτη αξιολόγησης της ποιότητας της βαθμίδας έναντι των υπολοίπων βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Ούτως ή άλλως, στα πλαίσια της κοινωνικής συνείδησης, τα χαρακτηριστικά της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τα κριτήρια απασχολησιμότητας και απολαβών τα οποία προβάλλονται από την αγορά εργασίας και υπακούουν άκριτα στον κανόνα της αγοράς και της ζήτησης, παράλληλα ευθυνόμενα για σημαντικές παθογένειες που χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σήμερα.

Ο βαθμός της ελκυστικότητας που παρουσιάζει η τριτοβάθμια εκπαίδευση, λειτουργώντας σαν επιθυμητή βαθμίδα εξόδου προς την αγορά εργασίας, είναι ίσως και το κοινωνικά κυρίαρχο χαρακτηριστικό της (Blaug, 1992). Παρ' όλα αυτά, από άποψη ποιότητας και συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρούνται αξιοσημείωτα και τα παρακάτω χαρακτηριστικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ball & Youdell, 2010):

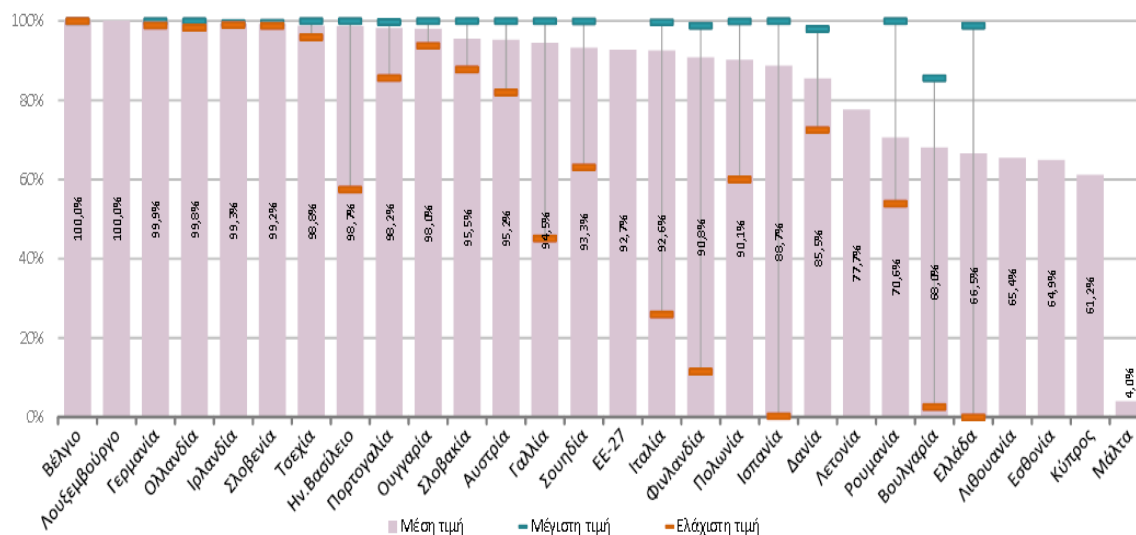
- ⊗ Είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης με το υψηλότερο ατομικό και κοινωνικό όφελος.
- ⊗ Είναι η βαθμίδα των παραγωγικών σχολών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.
- ⊗ Είναι η κατ' εξοχήν βαθμίδα προσέλκυσης εκπαιδευομένων από άλλες χώρες για φοίτηση.
- ⊗ Είναι η κύρια βαθμίδα παραγωγής και διάχυσης ερευνητικού έργου/ τεχνολογίας/ καινοτομίας προς την αγορά, αλλά και τις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης.
- ⊗ Είναι η μόνη βαθμίδα της εκπαίδευσης η κοινωνική κινητικότητα δυσχεραίνεται σημαντικά.
- ⊗ Είναι η μόνη βαθμίδα της εκπαίδευσης όπου αναγνωρίζονται βαθμοί ελευθερίας για τη χάραξη της προσωπικής διαδρομής των φοιτητών προς το πτυχίο (μαθήματα υποχρεωτικά, κατ' επιλογήν υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής).
- ⊗ Είναι η μόνη βαθμίδα της εκπαίδευσης όπου προβάλλεται έντονα ο ανταγωνισμός και η διάκριση μεταξύ ισότιμων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- ⊗ Είναι η μόνη βαθμίδα της εκπαίδευσης όπου τα ιδρύματα της χαρακτηρίζονται από διοικητική αυτονομία και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων.
- ⊗ Οι προτεραιότητες της επιδρούν στο σχεδιασμό και στις προτεραιότητες των άμεσα συνδεδεμένων με αυτήν προηγούμενων βαθμίδων (δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
- ⊗ Τα ιδρύματά της στην κοινωνική συνείδηση δεν αντιμετωπίζονται ως κατεξοχήν πνευματικά/ πολιτιστικά ιδρύματα, αλλά ως ανώτατου κύρους επαγγελματικές σχολές.

Κατά την διεκπεραίωση της διαδικασίας της αποτύπωση των στοιχείων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνείς αλλά και ευρωπαϊκές βάσεις δεδομένων, μια πληθώρα των χαρακτηριστικών αυτών, είτε υποτιμώνται, είτε δεν αποτυπώνονται. Η αξία τους, παρ' όλα αυτά, είναι σημαντική αναφορικά με την ανάπτυξη ενός δομημένου στρατηγικού σχεδιασμού που σχετίζεται άμεσα με την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Chew et al., 2006). Ο σχεδιασμός αυτός θα πρέπει να αναδεικνύει το συστημικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, μέσω της αξιοποίησης των συγκριτικών της πλεονεκτημάτων, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

1.4. Προσβασιμότητα των μονάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο βαθμός της προσβασιμότητας των μονάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξηγείται, στην παρούσα ενότητα, κάνοντας χρήση ενός διαγράμματος. Παρακάτω, διαγραμματικά, αποτυπώνεται ο δείκτης που χαρακτηρίζει τη γεωγραφική προσβασιμότητας των μονάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του έτους 2012. Ο δείκτης που εκφράζει την γεωγραφική προσβασιμότητα αποδίδει το ποσοστό του πληθυσμού του κάθε κράτους - μέλους που απέχει λιγότερο από 60 λεπτά από το πλησιέστερο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ο υπολογισμός του δείκτη, σε εθνικό επίπεδο, προκύπτει ως ο σταθμισμένος μέσος όρος των τιμών του δείκτη σε περιφερειακό επίπεδο NUTS 2. Σε κάθε κράτος - μέλος εκτός από τη μέση τιμή του δείκτη καταγράφεται και η αντίστοιχη ελάχιστη και η μέγιστη τιμή του.

Διάγραμμα 1.1.: Δείκτης γεωγραφικής προσβασιμότητας των μονάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα κράτη - μέλη της ΕΕ το έτος 2012



Πηγή: CHEPS (2012a) - Progress in higher education reform across Europe : Governance reform

Όπως μελετάται και στο παραπάνω διάγραμμα, τα στοιχεία που προκύπτουν είναι τα εξής:

- ⊗ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μέση τιμή του δείκτη προσβασιμότητας των χωρών top5 (99,8%) είναι σχεδόν διπλάσια (κατά 1,9 φορές υψηλότερη) της μέσης τιμής του δείκτη των χωρών bottom5 (52,4%).
- ⊗ Στον αντίποδα βρίσκεται η Μάλτα με το χαμηλότερο δείκτη γεωγραφικής προσβασιμότητας, όπου μόλις το 4% του πληθυσμού έχει πρόσβαση στο πλησιέστερο πανεπιστήμιο σε λιγότερο από 1 ώρα.

- ⊗ Το 92,7% του πληθυσμού της ΕΕ απέχει λιγότερο από 60 λεπτά από το πλησιέστερο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ⊗ Το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο διαθέτουν την υψηλότερη γεωγραφική προσβασιμότητα με το 100% του πληθυσμού τους να έχει πρόσβαση στο πλησιέστερο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα σε λιγότερο από 1 ώρα.

Αναφορικά με το δείκτη, οι τιμές του, σε εθνικό επίπεδο υποκρύπτουν τις σημαντικές διαφοροποιήσεις που καταγράφονται μέσα στα κράτη - μέλη. Βάσει έρευνας του δικτύου NESSE (Balletal., 2012), αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε επίπεδο περιφερειακό στα πλαίσια της ΕΕ, εντοπίζονται ιδιαίτερα σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις 113 περιφέρειες της ΕΕ. Ανάμεσα στις 10 περιφέρειες με τη χαμηλότερη «γεωγραφική προσβασιμότητα» βρίσκεται και η περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας, σε μονάδες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας, το 100% του πληθυσμού της διαμένει περισσότερο από 1 ώρα από το κοντινότερο ίδρυμα. Τελευταίες στη σειρά κατάταξης βρίσκονται περιφέρειες της νοτιοανατολικής Ευρώπης, των σκανδιναβικών χωρών και των χωρών της Βαλτικής, καθώς και της Ισπανίας και της Γαλλίας. Αντίθετα, οι περιφέρειες με την καλύτερη «γεωγραφική προσβασιμότητα» βρίσκονται στη Γερμανία, το Βέλγιο, την Ολλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα παραπάνω, το μεγαλύτερο εύρος (διαφορά μεταξύ μέγιστης και ελάχιστης τιμής) του δείκτη προσβασιμότητας καταγράφεται στην Ισπανία και στην Ελλάδα (κατά 99,7 και 98,8 ποσοστιαίες μονάδες αντίστοιχα). Κατά φθίνουσα σειρά εύρους ακολουθούν:

- ⊗ η Φινλανδία (87,3 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Βουλγαρία (83,0 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Ιταλία (73,8 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Γαλλία (54,9 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Ρουμανία (46,1 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ το Ηνωμένο Βασίλειο (42,5 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Πολωνία (39,9 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Σουηδία (25,5 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Αυστρία (18,0 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Πορτογαλία (14,1 ποσοστιαίες μονάδες) και
- ⊗ η Σλοβακία (12,2 ποσοστιαίες μονάδες).

Από την άλλη πλευρά, βρίσκεται το Βέλγιο, το οποίο σημειώνει μηδενικό εύρος του δείκτη προσβασιμότητας όσον αφορά σε επίπεδο περιφερειακό και παράλληλα την υψηλότερη τιμή του δείκτη (100,0%). Μικρό εύρος παρουσιάζουν:

- ⊗ η Ιρλανδία (0,4 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Σλοβενία (0,8 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Γερμανία (1,1 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Ολλανδία (1,7 ποσοστιαίες μονάδες),
- ⊗ η Τσεχία (4,0 ποσοστιαίες μονάδες) και
- ⊗ η Ουγγαρία (6,2 ποσοστιαίες μονάδες).

1.5. Η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης

Αν πραγματοποιήσουμε μια ιστορική αναδρομή στην διαμόρφωση του συστήματος της Ανώτατης εκπαίδευσης, βλέπουμε πως έχει περάσει από ποικίλα στάδια και ρυθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, το 1999 οι Υπουργοί Παιδείας των ευρωπαϊκών χωρών, υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια και με τη συγκεκριμένη συμφώνησαν στο συντονισμό των πολιτικών τους, με σκοπό την επίτευξη, μέσα στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, της διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (De Fraja, 2002). Ο χάρτης αυτός, ως κύριο στόχο του είχε την αύξηση του επιπέδου της ανταγωνιστικότητας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και το μεριδίου της στην παγκόσμια αγορά ανωτάτης εκπαίδευσης.

Ο κυριότερος άξονας αναφορικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στην Μπολόνια στηρίζεται σε διαρθρωτικές αλλαγές όσον αφορά στη λειτουργία των εθνικών συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια ενός συνεκτικού και αποδοτικού ευρωπαϊκού συστήματος (Chew et al., 2006). Το συγκεκριμένο σύστημα αυτό, ως στόχο του έχει, όχι τη σύγκλιση των εθνικών συστημάτων της ανωτάτης εκπαίδευσης, αλλά τη διασφάλιση μιας καλύτερης συμβατικότητας και πληρέστερης συγκρισιμότητας μέσα από τη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου διάρθρωσης και λειτουργίας (Κλάδης, 2000) επικεντρώνοντας στα ακόλουθα σημεία:

- ⊗ Στην υιοθέτηση δύο κύκλων σπουδών. Η πρόσβαση στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών θα προαπαιτεί την ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου, ο οποίος θα έχει ελαχίστη διάρκεια τα 3 έτη.

⊗ Στη γενίκευση του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων(ECTS) προκειμένου να διευκολυνθεί και να διευρυνθεί η κινητικότητα των φοιτητών. Επιπλέον, οι πιστωτικές μονάδες μπορούν να αποκτώνται και εκτός των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. από προγράμματα δια βίου μάθησης), ωστόσο η αναγνώρισή τους επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

⊗ Στη σύσκεψη της Μπολόνια την Ελλάδα εκπροσώπησαν ο τότε Υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης και ο Ειδικός Γραμματέας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.

Η Ελλάδα όπως και διάφορες άλλες μεσογειακές χώρες, έχει να αντιμετωπίσει προβλήματα αναφορικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών επιχειρήσεων οι οποίες λειτουργούν υπό ιδιωτικό καθεστώς, σε συνεργασία με ξένα πανεπιστήμια, τα οποία όμως δεν αναγνωρίζονται ως ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ελληνική πλευρά περιγράφει το πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει η χώρα αναφορικά με αυτό το ζήτημα και δήλωση ότι δεν δεσμεύεται από το συγκεκριμένο σημείο της Διακήρυξης, αφού κάτι τέτοιο θα επέτρεπε τη μεταφορά πιστωτικών μονάδων από ιδιωτικά ιδρύματα σε δημόσια ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης(Κλάδης, 2000).

⊗ Στη υιοθέτηση ενός συστήματος, το οποίο στηρίζεται στο Παράρτημα Διπλώματος (Diploma Supplement), που διευκολύνει την αναγνωσιμότητα και τη συγκρισιμότητα των τίτλων (πτυχίων), προκειμένου να διευκολυνθεί και να αυξηθεί η δυνατότητα απασχόλησης των αποφοίτων.

- ⊗ Στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, προγραμμάτων κινητικότητας, πρακτικών ασκήσεων και έρευνας.
- ⊗ Στην προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας με την υιοθέτηση συγκρίσιμων μεθόδων και κριτηρίων.
- ⊗ Στην προώθηση της κινητικότητας του φοιτητικού πληθυσμού, αλλά και του διδακτικού, ερευνητικού και διοικητικού προσωπικού, επιλύοντας υπαρκτά θεσμικά εμπόδια, όπως την αδυναμία αναγνώρισης τίτλων/περιόδων σπουδών ή/και διδακτικών ωρών.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως, η Διακήρυξη της Μπολόνια δεν είναι μια νομική δέσμευση όσον αφορά στο πλαίσιο λειτουργίας των εθνικών κυβερνήσεων, αλλά μια έκφραση της βούλησης των κυβερνήσεων αναφορικά με το συντονισμό και την ορθή επικοινωνία των χωρών τους, έχοντας ως απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης (Κλάδης, 2000). Οι μετέχουσες χώρες, λοιπόν, συμφωνούν στην εναρμόνιση των πολιτικών τους ως προς τα παραπάνω σημεία, χωρίς ωστόσο να θέτουν κάποιον συγκεκριμένο, μετρήσιμο στόχο, ώστε να αξιολογήσουν την πρόοδό τους προς αυτόν.

Ύστερα, με τη διακοίνωση της Πράγας, οι στόχοι της Διαδικασίας της Μπολόνια διευρύνθηκαν με τα ακόλουθα σημεία (Chew et al., 2006):

- ⊗ Την αναγνώριση της σημασίας της δια βίου μάθησης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της ανταγωνιστικότητας και την

ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, των ίσων ευκαιριών και της ποιότητας της ζωής.

⊗ Την ανάγκη για ενεργό συμμετοχή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του φοιτητικού πληθυσμού στη διαμόρφωση του EXAE

⊗ Την ενίσχυση της ελκυστικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Το 2003, στα πλαίσια της επόμενης συνάντησης των υπουργών των χωρών της Ε.Ε. η οποία έλαβε χώρα στο Βερολίνο αναγνωρίστηκαν οι επιμέρους στόχοι σε ορισμένους βασικούς στόχους οι οποίοι συμπεριλαμβάνονται στη Διακήρυξη της Μπολόνια. Ειδικότερα, οι υπουργοί κατέληξαν στη συμφωνία ότι, τα εθνικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας θα πρέπει, μέχρι το 2005, να έχουν με σαφήνεια ορίσει τις αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων μερών - φορέων, να έχουν διαμορφώσει σύστημα αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών ή των ιδρυμάτων και να έχουν προβεί σε διεθνείς συνεργασίες και δικτυώσεις.

Κατά τη διάρκεια της επόμενης συνάντησης που πραγματοποιήθηκε, το 2005 στο Μπέργκεν, διατυπώθηκαν οι πρώτες προτάσεις οι οποίες αποβλέπουν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αναλυτικότερα, οι υπουργοί των κρατών – μελών αναγνωρίζουν ότι η «κοινωνική διάσταση» της Διαδικασίας της Μπολόνια θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέρος του EXAE και απαραίτητη προϋπόθεση για την ανταγωνιστικότητά του, δηλώνοντας τη δέσμευσή τους (Κλάδης, 2000). Η δέσμευση των αντιπροσώπων πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταστήσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση προσβάσιμη σε όλους, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για την εξασφάλιση κατάλληλων

συνθηκών ώστε το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών να μην αποτελεί εμπόδιο για την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Το 2007, στο ανακοινωθέν του Λονδίνου, δόθηκε η πιο ξεκάθαρη διασύνδεση της έννοιας της «κοινωνικής διάστασης» με το ρόλο που διαδραματίζει η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι υπουργοί αναγνωρίζουν και υποστηρίζουν την άποψη πως, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητο να διαδραματίσει ισχυρό ρόλο αναφορικά με το πεδίο της ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, στη μείωση των ανισοτήτων και στην αύξηση του επιπέδου των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων της κοινωνίας(Κλάδης, 2000). Στη συγκεκριμένη σύνοδο των υπουργών αποτυπώνεται με σαφήνεια ότι «οι πολιτικές πρέπει να στοχεύσουν στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων όσον αφορά την προσωπική τους ανάπτυξη αλλά και τη συμβολή τους σε μια βιώσιμη, δημοκρατική και βασισμένη στη γνώση κοινωνία. Μοιραζόμαστε την κοινωνική φιλοδοξία ότι το σώμα των φοιτητών που εισέρχονται, μετέχουν και ολοκληρώνουν την ανώτατη εκπαίδευση, σε όλα τα επίπεδα, πρέπει να αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα του πληθυσμού. Επαναβεβαιώνουμε τη σημασία οι φοιτητές να μπορούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους χωρίς εμπόδια που να σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Επομένως, συνεχίζουμε τις προσπάθειές μας για παροχή κατάλληλων υπηρεσιών στους φοιτητές, για δημιουργία περισσότερο ευέλικτων τρόπων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για διεύρυνση της συμμετοχής σε όλα τα επίπεδα στη βάση της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών».

Εν συνεχεία, το 2009, στη Σύνοδο της Λουβαίν/Λουβαίν, για πρώτη φορά τα κράτη - μέλη καλούνται αναφορικά με τον καθορισμό στόχων

μετρήσιμων για τη διεύρυνση της συμμετοχής συνολικά, αλλά και την αύξηση του επιπέδου της συμμετοχής των υποεκπροσωπούμενων ομάδων στην ανώτερη εκπαίδευση, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν επιτευχθεί έως το 2020. Στη διακοίνωση σημειώνεται ότι οι προσπάθειες αναφορικά με την επίτευξη της ισότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητα συμπληρώνονται από δράσεις στο σύνολο των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος(Κλάδης, 2000).

Το 2010, και στη Σύνοδο των υπουργών που πραγματοποιήθηκε στη Βουδαπέστη και τη Βιέννη, πραγματοποιείται ο απολογισμός της πορείας που διανύθηκε την πρώτη δεκαετία της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η διακήρυξη της Βουδαπέστης - Βιέννης σήμανε την επίσημη έναρξη λειτουργίας του ΕΧΑΕ, όπως είχε προβλεφτεί από το κείμενο της Διακήρυξης της Μπολόνια το 1999. Οι υπουργοί δεσμευτήκαν στην πλήρη και ορθή εφαρμογή των στόχων που υιοθετήθηκαν κατά την προηγούμενη διάσκεψη (Leuven/ LouvainlaNeuve, 2009) για την επομένη δεκαετία (DeclarationoftheMinistersofEducationoftheBolognaProcess, 2010).

Εν τέλει, κατά τη διάρκεια της σχετικά πρόσφατης συνόδου η οποία πραγματοποιήθηκε στο Βουκουρέστι, στις 26 και 27 Απριλίου του 2012, οι υπουργοί ανέλαβαν τη δέσμευση αναφορικά με τη διασφάλιση του ανώτατου δυνατού επιπέδου επίπεδο χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στηρίζοντας το έργο των ιδρυμάτων στην παραγωγή δημιουργικών, καινοτόμων, κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων αποφοίτων που είναι απαραίτητοι για την οικονομική μεγέθυνση (economicgrowth) και τη βιώσιμη ανάπτυξη (sustainabledevelopment) των δημοκρατικών κοινωνιών, και συμφώνησαν στους ακόλουθους κοινούς στόχους(Κλάδης, 2000):

- ⊗ Την παροχή ενός υψηλού επιπέδου και με διασφαλισμένη ποιότητα τριτοβάθμια εκπαίδευση για όλους, διευρύνοντας την πρόσβαση σε αυτήν, αναπτύσσοντας την κοινωνική της διάσταση και προωθώντας την επικεντρωμένη στο φοιτητή μάθηση.
- ⊗ Την ενίσχυση της δυνατότητας απασχόλησης των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ εργοδοτικών φορέων, φοιτητών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προγραμμάτων σπουδών που θα ενισχύουν τις επιχειρηματικές και ερευνητικές ικανότητες των αποφοίτων και της προώθησης της δια βίου μάθησης για τη μεταφορά γνώσης και ενδυνάμωση της περιφερειακής ανάπτυξης.
- ⊗ Την ενίσχυση της κινητικότητας ως μέσο καλύτερης μάθησης, με επαρκή οικονομική στήριξη των φοιτητών που να διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, τόσο στην πρόσβαση, όσο και στην κινητικότητα, με δυνατότητα μεταφοράς εθνικών δανείων και υποτροφιών μεταξύ των χωρών του EXAE, την ανάπτυξη διαπανεπιστημιακών προγραμμάτων, και τη συνεργασία με άλλες χώρες εκτός της EXAE για τη διευκόλυνση του διεθνούς ανοίγματος της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, στη συγκεκριμένη διάσκεψη, οι υπουργοί των κρατών - μελών αναγνωρίζουν την ανάγκη αναφορικά με την έναρξη του διαλόγου για τη χρηματοδότηση αλλά και τη διακυβέρνηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα δύο αυτά ζητήματα, όπως περιγράφεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα, έχουν αποτελέσει από το 2006 βασικούς άξονες προτεραιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.6. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και η Ελλάδα

Η Ελλάδα αποτέλεσε μία από τις ευρωπαϊκές χώρες η οποία συμμετείχε στις διαβουλεύσεις αλλά και υπέγραψε το 1999 τη Διακήρυξη της Μπολόνια. Οι μετέχουσες χώρες της Ε.Ε., ανά δύο έτη, συντάσσουν ορισμένες εκθέσεις οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την πρόοδο που έχει σημειωθεί σε επίπεδο εθνικό, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα κεντρικά σημεία της Διαδικασίας της Μπολόνια. Οι συγκεκριμένες εκθέσεις παρέχουν το απαραίτητο υλικό με σκοπό τη σύνταξη των συνολικών απολογιστικών εκθέσεων της Διαδικασίας της Μπολόνια (stocktakingreports)(Ball & Youdell, 2010).

Αναφορικά με τις πιο πρόσφατες εκθέσεις της Ελλάδας, αυτές παρέχουν ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες οι οποίες περιγράφουν την πρόοδο της χώρας όσον αφορά στους βασικούς άξονες προτεραιότητας της πρωτοβουλίας της Μπολόνια.

Αναφορικά με την υιοθέτηση του συστήματος των κύκλων σπουδών στα πλαίσια της λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης, η Ελλάδα, βάσει της έκθεσης της περιόδου 2007 - 2009 (Κυριαζής, 2008) φαίνεται πως δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερα προβλήματα όσον αφορά στην εφαρμογή του μοντέλου της Μπολόνια, εφόσον η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο επίπεδα, ενώ η πρόσβαση στο 2ο κύκλο σπουδών προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση του 1ου κύκλου.

Σύμφωνα με την τελευταία έκθεση αναφορικά με το πεδίο της Ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, (Παπάζογλου, 2012), το ποσοστό του 84% των προγραμμάτων του 1ου κύκλου τηρούν τα πρότυπα της Διαδικασίας της Μπολόνια, δηλαδή αντιστοιχούν σε 60 120 πιστωτικές μονάδες

(ECTSEuropeanCreditTransferandAccumulationSystem). Το υπόλοιπο 16% των προγραμμάτων που δεν ακολουθούν τη δομή που περιγράφεται από τη Διαδικασία της Μπολόνια αφορά τους τομείς σπουδών της αρχιτεκτονικής, μηχανικής, ιατρικής, οδοντιατρικής, γεωργίας, καλών τεχνών, φαρμακευτικής, κτηνιατρικής, θεατρικών σπουδών, η ολοκλήρωση των οποίων αντιστοιχεί σε 300360 ECTS. Το 97% των προγραμμάτων του 2ου κύκλου σπουδών εφαρμόζουν το μοντέλο της Μπολόνια (60120 ECTS). Στα προγράμματα αυτά φοιτά το 97% του φοιτητικού πληθυσμού του δεύτερου κύκλου. Το υπόλοιπο 3% των προγραμμάτων που δεν ακολουθούν τη δομή που περιγράφεται από τη Διαδικασία της Μπολόνια αφορά τους τομείς σπουδών της ιατρικής και οδοντιατρικής, η ολοκλήρωση των οποίων αντιστοιχεί σε 180 ECTS(Ball & Youdell, 2010).

Σχετικά με το πεδίο της ενίσχυσης της απασχολησιμότητας των αποφοίτων της ανώτατης εκπαίδευσης, βάσει της Έκθεσης της Ελλάδας για την περίοδο 2007 - 2009 (Κυριαζής, 2008), οι παρακάτω πολιτικές/δράσεις συνέβαλαν σημαντικά στη μείωση των ποσοστών ανεργίας των αποφοίτων:

- ⊗ Τα Προεδρικά Διατάγματα που ρυθμίζουν τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων της τριτοβάθμιας.
- ⊗ Η ίδρυση Γραφείων Σταδιοδρομίας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, όπου προσφέρονται συμβουλευτικές υπηρεσίες, πληροφορίες για προγράμματα κινητικότητας και πρακτικής άσκησης και καθοδήγηση των νέων αποφοίτων προκειμένου να βοηθηθούν στην εύρεση εργασίας.
- ⊗ Η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, η οποία θεσμοθετήθηκε το 2005 προκειμένου να

αναπτυχθεί ένας διάλογος μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, των εργοδοτών και των εργαζομένων. Ανάμεσα στα θέματα διαλόγου ήταν η βιωσιμότητα των προγραμμάτων σπουδών της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά και τα επαγγελματικά προσόντα που αποκτώνται μέσα από αυτά.

φ Πληθώρα άλλων προγραμμάτων, στα πλαίσια των συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση επιχειρησιακών προγραμμάτων «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση», «Απασχόληση και Επαγγελματική Κατάρτιση», «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού».

Αναφορικά με τη διαδικασία της διασφάλισης της ποιότητας στα πλαίσια της ανώτατης εκπαίδευσης, με το νόμο 3374/2005 συστήνεται η Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.), η οποία, βάσει των δεδομένων της έκθεσης της Ελλάδας για την περίοδο 2007 - 2009 (Kyriazis, 2008) θεωρείται πλήρως εναρμονισμένη με τις ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας (εσωτερική, εξωτερική αξιολόγηση), ενώ είχε ήδη προγραμματιστεί η αξιολόγησή της αρχής προκειμένου να μπορέσει να αναγνωριστεί ως πλήρες μέλος της Ε.Ε. για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA). Η Α.ΔΙ.Π συμμετέχει στην ENQA ως συνεργάτης (affiliatemember) από το 2007, ενώ η αξιολόγησή της ως προς την τήρηση των ευρωπαϊκών προτύπων δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμη (Παπάζογλου, 2012).

Σχετικά με την πρόοδο που σημειώνει η χώρα αναφορικά με το πεδίο της προώθησης της δια βίου μάθησης, μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα δεν

υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος μηχανισμός για την αναγνώριση της πρότερης μάθησης που κατακτήθηκε εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρ' όλα αυτά, εξετάζονται μέτρα προκειμένου η αναγνώρισή της να καταστεί εφικτή (Κυριαζής, 2008). Οι απόφοιτοι Σχολών με διάρκεια σπουδών 2 και 3 ετών, οι οποίες δεν λειτουργούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, όπως είναι για παράδειγμα η Ανωτέρα Σχολή Τουριστικών Επαγγελματιών, έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού πρώτα δώσουν κατατακτήριες εξετάσεις. Σύμφωνα της τελευταίας απολογιστική έκθεσης της Διαδικασίας της Μπολόνια (EACEA, 2012: 144) η Ελλάδα ανήκει στο ποσοστό του 25,5% (12 από τις 47 μετέχουσες χώρες) των μετεχουσών χωρών στις οποίες δεν εφαρμόζεται καμία διαδικασία αναφορικά με το πεδίο της αναγνώρισης της πρότερης μάθησης ούτε σε εθνικό επίπεδο αλλά και ούτε σε επίπεδο ιδρύματος/προγράμματος.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1. Μέθοδοι και μοντέλα χρηματοδότησης της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο χώρος της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από τη βαθύτατη οικονομική κρίση η οποία φαίνεται να πλήττει τη χώρα εδώ και πολύ καιρό.

Πέρα από τη μείωση των εσόδων που προορίζονται για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, τον περιορισμό στις προσλήψεις εκπαιδευτικών, τις συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και τις δυσλειτουργίες της μεταφοράς μαθητών, που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα παιδιά, ως άμεσοι αποδέκτες προβλημάτων όπως η αύξηση της ανεργίας και η συνεχής μείωση των οικογενειακών εισοδημάτων, βιώνουν συναισθήματα αβεβαιότητας και τελικά θυμού, που ενισχύουν την εκδήλωση βίαιων και επιθετικών συμπεριφορών στα σχολεία (Σουμελής, 2010).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η προστασία των παιδιών από διοικητικές πρακτικές που ενδέχεται είτε να τα εκθέσουν είτε να δυσχεράνουν την εκ μέρους τους άσκηση νομοθετικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων καθίσταται πιο επιβεβλημένη από ποτέ. Παράλληλα, η ανάγκη διαφύλαξης του σχολικού χώρου από συσκευές και μέσα επεξεργασίας δεδομένων εικόνας και ήχου, πέραν των κινητών τηλεφώνων, αλλά και εν γένει από πρακτικές που υπονομεύουν την παιδαγωγική αποστολή του σχολείου και δύνανται να διαταράξουν την εύρυθμη λειτουργία του αναγνωρίζεται πλέον και από τους αρμόδιους διοικητικούς φορείς, οι οποίοι σταδιακά λαμβάνουν μέτρα

προς την κατεύθυνση αυτή. Προβλήματα πάντως εντοπίζονται και στο πεδίο διοικητικών διαδικασιών που διεξάγονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (εγγραφές αλλοδαπών στα σχολεία, τήρηση νόμιμων διαδικασιών μαθητικών εκλογών) και δεν φαίνεται να επηρεάζονται άμεσα από τη δημοσιονομική κρίση (Σουμελής, 2010).

Το μοντέλο χρηματοδότησης των ΑΕΙ στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ένα συνδυασμό στοιχείων «γραφειοκρατικού» και «κολεγιακού τύπου».

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει τα μοντέλα χρηματοδότησης, να αναλύσει τη σημασία τους για την αποδοτικότητα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, να προσδιορίσει τις βασικές πηγές και χρήσεις των εκπαιδευτικών πόρων, και τους πιθανούς τρόπους διανομής των κονδυλίων στους διάφορους φορείς απορρόφησης.

Αυτή η ανάλυση είναι σημαντική λόγω του γεγονότος ότι έχει μεγάλη σημασία για τη διερεύνηση των επιπτώσεων στην αποδοτικότητα των πανεπιστημίων που έχουν οι μηχανισμοί χρηματοδότησης και παρέχει το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή η μελέτη επιχειρεί να δώσει απάντηση στο βασικό ερώτημά της.

2.2. Μοντέλα χρηματοδότησης και αποδοτικότητας

Όπως υποστηρίζει ο Williams (1987), ο μηχανισμός χρηματοδότησης αποτελεί τόσο έναν τρόπο κατανομής των κονδυλίων έτσι ώστε να πραγματοποιείται η μάθηση, όσο και ένα μέσο ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των φορέων διάθεσης των κονδυλίων και των χρηστών αυτών. Σύμφωνα με την εννοιολογική και εμπειρική ανάλυση του Mace (1999), οι μέθοδοι χρηματοδότησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων οδηγούν σε προβλεπόμενα αλλά και μη προβλεπόμενα αποτελέσματα σε σχέση με

τη στοχοθεσία των σχεδιαστών, γεγονός που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Αναμφίβολα, η χρηματοδότηση αποτελεί το μέσο και όχι το σκοπό στον οποίο στοχεύουν τα πανεπιστήμια όσο και οι κυβερνήσεις.

Για να κατανοήσουμε το αποτέλεσμα των μηχανισμών χρηματοδότησης, είναι χρήσιμο να προσδιορίσουμε και να εξετάσουμε τα μοντέλα χρηματοδότησης δηλαδή τις μεθόδους διάθεσης των πόρων στα ιδρύματα. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό να εξετάσουμε τις μεθόδους διάθεσης των κονδυλίων μέσα στα ιδρύματα και τις επιπτώσεις τους στην αποδοτικότητα των ιδρυμάτων.

Αναφορικά με την εξωτερική διάθεση των κονδυλίων, ο Mace (1986, 1999), επηρεασμένος από τον Burton Clark (1983), υποστηρίζει ότι είναι δυνατό να βελτιώσουμε τα διάφορα μοντέλα χρηματοδότησης και να λάβουμε υπόψη μας τις επιπτώσεις τους στην αποδοτικότητα Σύμφωνα με την ανάλυσή του, υπάρχουν τρία διαφορετικά μοντέλα χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (De Fraja, 2002):

- ⊗ το «γραφειοκρατικό»,
- ⊗ το «κολεγιακό», και
- ⊗ το μοντέλο της «αγοράς».

Στα πλαίσια του «γραφειοκρατικού» μοντέλου, οι οικονομικές αποφάσεις λαμβάνονται σε πολιτικό επίπεδο, συνήθως από την κεντρική κυβέρνηση η κεντρική εξουσία αποφασίζει τόσο για τα διαθέσιμα κονδύλια στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και για τους όρους σύμφωνα με τους οποίους αυτά διατίθενται στα διάφορα ιδρύματα αλλά και κατανέμονται στο εσωτερικό των ιδρυμάτων. Η διαλλακτικότητα και η ευελιξία των όρων θα καθορίσει την «ελευθερία» δράσης των ιδρυμάτων,

των τμημάτων και των εκπαιδευτικών. Αυτή η «ελευθερία» όμως υπόκειται σε κεντρικό έλεγχο και υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να περιοριστεί από αυστηρότερους κανόνες.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος απαιτεί φυσικά γραφειοκρατικές ρυθμίσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί η προβλεπόμενη διάθεση των κονδυλίων. Το μέτρο ελέγχου, που ασκείται από την κυβέρνηση στα πλαίσια του γραφειοκρατικού μοντέλου, ποικίλει ανάλογα με το μέτρο ελευθερίας της διοίκησης και των εκπαιδευτικών στα διάφορα επίπεδα του συστήματος, καθώς επίσης ανάλογα με τη φύση της κεντρικής διοίκησης (De Fraja, 2002). Η πιθανή αξία ενός τέτοιου συστήματος κεντρικού ελέγχου θεωρείται ότι είναι αφενός «ποσοτική», στο βαθμό που η παροχή εκπαίδευσης μπορεί να προσαρμοστεί έτσι ώστε να ικανοποιεί τις ανθρώπινες ανάγκες, και αφετέρου «ποιοτική», στο βαθμό που τα εκπαιδευτικά δεδομένα μπορούν να προστατευθούν κατάλληλα.

Το «κολεγιακό» μοντέλο έρχεται σε έντονη αντίθεση με το «γραφειοκρατικό» μοντέλο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι οικονομικά ανεξάρτητα ως θεσμικοί αποδέκτες δωρεών και κληροδοτημάτων, είτε στο γεγονός ότι το ετήσιο εισόδημά τους είναι διασφαλισμένο και είναι επομένως ελεύθερα να διαχειριστούν τις υποθέσεις τους όπως κρίνουν οι εκπρόσωποί τους. Η αξία αυτού του συστήματος είναι η ακαδημαϊκή ελευθερία που επιτυγχάνεται ανεξάρτητα από εξωτερικές επιρροές.

Το «κολεγιακό» μοντέλο ωστόσο, παρά τα προτερήματά του, ενδέχεται ουσιαστικά να δημιουργεί παρενέργειες γιατί δημιουργείται μία τάση μετατροπής των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε «λέσχες» που

λειτουργούν σύμφωνα με το συμφέρον της ομάδας των καθηγητών (Mincer, 1974).

Όπως, σε όλα τα κοινωνικά συστήματα, υπάρχει η υποκείμενη υπόθεση ότι το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να επιδιώκει εσωτερικούς και εξωτερικούς στόχους. Οι εσωτερικοί στόχοι αναφέρονται στην επιβίωση, την ανάπτυξη και την ευημερία του. Οι εξωτερικοί στόχοι υποδηλώνουν την υποχρέωση του συστήματος να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανάγκες του περιβάλλοντος του. Πράγματι, σε αυτήν την περίπτωση τα ακαδημαϊκά κριτήρια επικρατούν στις αποφάσεις χορήγησης των κονδυλίων, παρά οι εξωγενείς οικονομικές ή κοινωνικές απαιτήσεις (Mincer, 1974). Θα μπορούσε συνεπώς να υποστηριχθεί ότι σύμφωνα με το «κολεγιακό» μοντέλο το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα λειτουργούσε όπως ένα «κλειστό» σύστημα, δηλαδή θα αποτύγγανε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του περιβάλλοντος του.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο δεν υπάρχουν κίνητρα για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να ικανοποιήσουν τη συνάρτηση κοινωνικής σκοποθεσίας (ανταλλακτική αποδοτικότητα) κάθε σύστημα χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω επιχορηγήσεων, οι οποίες είναι εγγυημένες κάθε χρόνο, είναι παρόμοιο με το «κολεγιακό» μοντέλο. Ας σημειωθεί ότι τόσο στο «κολεγιακό» όσο και στο «γραφειοκρατικό» μοντέλο, η εξουσία ανήκει σε ένα φορέα που αντιπροσωπεύει την κυβέρνηση ή το πανεπιστήμιο.

Υπάρχει ένα τρίτο μοντέλο διάθεσης κονδυλίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου ο έλεγχος είναι πολύ πιο διάχυτος και έμμεσος. Αυτό αποτελεί το ονομαζόμενο μοντέλο «αγοράς» και στα πλαίσια αυτού του

μοντέλου το εισόδημα ενός πανεπιστημίου αυξάνεται με την πώληση των υπηρεσιών του - διδασκαλία, έρευνα και συμβουλευτικό έργο - στον οποιονδήποτε επιθυμεί να τις αγοράσει.

Στα πλαίσια του μοντέλου «αγοράς» η εξουσία μετατίθεται στον καταναλωτή και στις μονάδες που παράγουν και πωλούν τις υπηρεσίες. Το χαρακτηριστικό ενός τέτοιου μοντέλου είναι ότι τα κονδύλια διατίθενται σύμφωνα με μια δομή που παρέχει κίνητρα. Αν είναι η ανταμοιβή για τη διδασκαλία υψηλότερη από αυτή για την έρευνα, οι εργαζόμενοι στο πανεπιστήμιο θα αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στη διδασκαλία ή αντίστοιχα στην έρευνα.

Η αξία του συστήματος χρηματοδότησης που βασίζεται στο μοντέλο της «αγοράς» είναι ότι αναγκάζει τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανταποκρίνονται πληρέστερα στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που συνεχώς αλλάζουν. Δηλαδή, αναγκάζει το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να προσαρμόζεται στις αισθητές «ανάγκες» της κοινωνίας και κατά συνέπεια να γίνεται πιο αποδοτικό εφόσον παρέχει τις εκροές που απαιτεί η οικονομία.

Ο Mace (1986) υποστηρίζει ότι είναι δυνατό να υπάρξει ένα μοντέλο που να συνδυάζει τις ρυθμίσεις της αγοράς με την κεντρική χρηματοδότηση, και συνεπώς να μειωθεί η πιθανή επικίνδυνη επίδραση της καταναλωτικής ισχύος (φοιτητές). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί αμείβοντας τους καθηγητές και τα ιδρύματα με ειδικές αυξήσεις και προαγωγές. Έτσι, θα μπορούσαν να αμειφθούν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα με επιπρόσθετους πόρους που θα προσέλκυαν κονδύλια για έρευνα ή περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν γίνει αρκετές προτάσεις για τη χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Όπως υποστηρίζει ο Johnes (1993), τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των προτάσεων είναι η εισαγωγή στοιχείων από το μοντέλο της «αγοράς», η αύξηση της δυνατότητας επιλογών και η παροχή αποδοτικότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Τα στοιχεία του μοντέλου της «αγοράς» μπορούν να περιγραφούν ως σχήματα που προσομοιάζουν με αυτά της λειτουργίας της αγοράς (quasi-market). Ένα από αυτά τα σχήματα είναι το ονομαζόμενο «εκπαιδευτικό πιστωτικό δελτίο» (education voucher). Αυτοί, που συνηγορούν σε ένα τέτοιο σχήμα.

Το θετικό του σχήματος προσομοίωσης με τη λειτουργία της αγοράς είναι ότι το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται πιο δίκαιο και περισσότερο αποδοτικό. Θεωρείται πιο δίκαιο από ένα σχήμα όπου όλες οι δαπάνες ικανοποιούνται από δημόσια χρηματοδότηση, διότι περιλαμβάνει τη μεταφορά των εσόδων από το μέσο φορολογούμενο σε εκείνον που στο μέλλον είναι πιθανό να έχει υψηλότερο από το μέσο εισόδημα ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής του (Psacharopoulos κ.ά.. 1985).

Αναφορικά με τα μοντέλα χρηματοδότησης, προτείνουμε την υπόθεση εργασίας ότι είναι πιθανό στην πράξη να υπάρχει ένας συνδυασμός περισσοτέρων από ένα μοντέλων. Προκειμένου να επεξεργαστούμε και να αναλύσουμε λεπτομερώς τους ποικίλους μηχανισμούς χρηματοδότησης, είναι χρήσιμο να προσδιορίσουμε τους βασικούς πόρους και διαχειριστές των οικονομικών της εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα να προσδιορίσουμε τις ακόλουθες κατηγορίες των

θεσμικών εκπροσώπων που λαμβάνουν τις αποφάσεις. Οι εκπρόσωποι αυτοί είναι (Mingat & Tan, 1996):

- ⊗ οι παρέχοντες τη χρηματοδότηση,
- ⊗ οι υπεύθυνοι για την κατανομή της,
- ⊗ οι φορείς απορρόφησης και κατανάλωσης,
- ⊗ οι αποδέκτες της χρηματοδότησης,
- ⊗ οι τελικοί διαχειριστές και
- ⊗ οι υπάρχοντες διοικητικοί και οικονομικοί δεσμοί μεταξύ των ενεργά ενδιαφερομένων (ΟΟΣΑ *Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης*, 1992)

Η δομή των συστημάτων χρηματοδότησης της εκπαίδευσης ποικίλει ανάλογα με τις σχέσεις μεταξύ βασικών παραγόντων (key factors). Σύμφωνα με ένα γενικό μοντέλο του ΟΟΣΑ (1992), υπάρχουν τρεις βασικοί χορηγοί χρηματοδότησης: τα νοικοκυριά, οι δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις και όλοι οι λοιποί πολίτες. Αυτοί οι χορηγοί μπορούν να διανέμουν τους πόρους στην εκπαίδευση είτε μέσω των οργάνων κατανομής, είτε άμεσα στους τελικούς χρήστες, δηλαδή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ή και με τους δύο τρόπους.

Στην περίπτωση των δημοσίων δαπανών με τις οποίες κατά κύριο λόγο ασχολείται αυτή η μελέτη, οι βασικοί χορηγοί της χρηματοδότησης μεταφέρουν τους πόρους τους, με τη μορφή φόρων, στις δημόσιες αρχές, οι οποίες με τη σειρά τους γίνονται οι βασικοί κατανεμητές (Mingat&Tan, 1996). Οι δημόσιοι κατανεμητές μεταφέρουν τους πόρους στους «αποδέκτες της χρηματοδότησης» ή στους «τελικούς διαχειριστές» που είναι τα διάφορα είδη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μέσω των φορέων απορρόφησης, συνήθως δημόσιων αλλά και μερικές φορές ιδιωτικών.

Οι ποικίλες πιθανές ροές πόρων, οι οποίες στην πραγματικότητα χαρακτηρίζουν ένα συγκεκριμένο σύστημα χρηματοδότησης, είναι το αποτέλεσμα διάφορων συνδυασμών ανάμεσα στα τέσσερα βασικά στοιχεία του συστήματος που έχει ήδη περιγράψει, σε συνδυασμό με τους διάφορους τύπους δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με τα διοικητικά επίπεδα της κυβέρνησης και με τους τύπους των επενδυτικών και λειτουργικών δαπανών, υπολογίζοντας ταυτόχρονα το ύψος των πόρων που απορροφώνται. Υπάρχουν δύο απλά μοντέλα που απεικονίζουν τις ακραίες περιπτώσεις (Δημάκος, 2004).

Το πρώτο είναι όταν τα νοικοκυριά ενεργούν ταυτόχρονα τόσο ως προμηθευτές, όσο και ως φορείς απορρόφησης για την εξασφάλιση της εκπαίδευσης από τα υπάρχοντα δημόσια ή ιδιωτικά ιδρύματα («μοντέλο της αγοράς»).

Το δεύτερο είναι όταν η κεντρική κυβέρνηση παίζει το διπλό ρόλο του καταναμητή και του φορέα απορρόφησης με το να μεταφέρει πόρους απευθείας στους «αποδέκτες της χρηματοδότησης», δηλαδή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση («γραφειοκρατικό» ή «κολεγιακό» μοντέλο, ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας που τα ιδρύματα έχουν για το πώς θα διαχειριστούν τους διαθέσιμους πόρους).

Η συγκεκριμένη ανάλυση, συνεπώς, υποστηρίζει ότι το πιο σημαντικό ερώτημα, όταν γίνεται ο σχεδιασμός ενός μοντέλου χρηματοδότησης, είναι με ποιο τρόπο κατανέμονται τα κονδύλια στους διάφορους φορείς απορρόφησης, καθώς και πώς γίνεται ο έλεγχος και πώς οι φορείς λογοδοτούν (accountability function).

2.3. Ταξινόμηση των συστημάτων χρηματοδότησης

Τα συστήματα χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τρία χαρακτηριστικά (Δημάκος, 2004):

- ⊗ τη βάση χρηματοδότησης,
- ⊗ τον τρόπο με τον οποίον καθορίζεται το ύψος των εκπαιδευτικών χορηγήσεων, και
- ⊗ τους όρους σύμφωνα με τους οποίους παρέχονται οι χορηγήσεις.

Με κριτήριο τη βάση χρηματοδότησης μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τρόπους χρηματοδότησης (Δημάκος, 2004):

- ⊗ Χρηματοδότηση εισροών, όταν οι οικονομικοί πόροι διατίθενται προκειμένου να καλυφθούν συγκεκριμένες δαπάνες (δαπάνες ιδρύματος και προσωπικού, λειτουργικές και επενδυτικές δαπάνες)
- ⊗ Χρηματοδότηση διαδικασίας (Throughput), όταν η κυβέρνηση παρέχει κονδύλια για την εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή, χρηματοδοτεί τις δράσεις που πραγματοποιεί το πανεπιστημιακό ίδρυμα για την υλοποίηση στόχων (π.χ. παραγωγή πτυχιούχων).
- ⊗ Χρηματοδότηση εκροών, όταν η χρηματοδότηση βασίζεται στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Όσον αφορά τον τρόπο χρηματοδότησης διακρίνουμε δύο βασικές παραλλαγές στον τρόπο καθορισμού του ύψους των επιχορηγήσεων (Ζήγος, 2010):

- ⊗ Το ύψος της επιχορήγησης καθορίζεται με βάση τα γενικά και αντικειμενικά κριτήρια τα οποία βασικά είναι εφαρμόσιμα σε όλα

τα εκπαιδευτικά ιδρύματα («κανονιστική» επιχορήγηση / «normative allowances»).

⊗ Το ύψος της επιχορήγησης καθορίζεται με βάση τον προτεινόμενο προϋπολογισμό που υποβάλλεται στην κυβέρνηση από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και εγκρίνεται από το αρμόδιο υπουργείο («επιχορήγηση αποζημιωτικού τύπου» / «allowances by reimbursement»).

Οι «κανονιστικές» επιχορηγήσεις στηρίζονται συνήθως σε γενικά αποδεκτούς κανόνες βάσει των οποίων καθορίζονται τα ποσά προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συνήθως, τα κονδύλια διανέμονται με βάση το μέσο όρο των δαπανών, είτε με τη μορφή μιας καθαρά κανονιστικής επιχορήγησης είτε με τη μορφή μιας μερικώς κανονιστικής επιχορήγησης.

Καθαρά κανονιστικές χορηγήσεις λαμβάνουν χώρα, όταν τυπικά έχουν καθοριστεί τόσο οι τιμές όσο και το ύψος της παραγωγής. Στην περίπτωση μιας κεφαλαιουχικής κανονιστικής επιχορήγησης, έχει καθοριστεί μόνο η τιμή για συγκεκριμένο ύψος παραγωγής. Βασικά, οι κανόνες προσδιορισμού του ύψους των δαπανών μπορούν να καθοριστούν με τρεις τρόπους (Δημάκος, 2004):

⊗ Βάσει αντικειμενικών και καλά θεμελιωμένων υπολογισμών

Σε αυτή την περίπτωση το σημείο εκκίνησης αποτελούν οι δαπάνες που ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να κάνει προκειμένου να επιτελέσει τη λειτουργία που έχει προκαθοριστεί υπό κανονικές συνθήκες.

⊗ Βάσει των πραγματικών δαπανών ενός περιορισμένου αριθμού ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες αυτών των ιδρυμάτων χρησιμεύουν ως πρότυπο για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

⊗ Βάσει των ιστορικών στοιχείων. Οι κανόνες διαμορφώνονται σύμφωνα με τις δαπάνες που έχουν γίνει στο πρόσφατο παρελθόν.

Αντίθετα με το «κανονιστικό σύστημα» (σύμφωνα με το οποίο καλύπτονται οι καθορισμένες δαπάνες), με το «αποζημιωτικό» καλύπτονται οι πραγματικές δαπάνες.

Συνήθως, ένα σύστημα που βασίζεται στην απόδοση δαπανών προκαλεί υψηλότερες τακτικές δαπάνες από ένα σύστημα κανονιστικών επιχορηγήσεων τόσο για το υπουργείο που παρέχει τα κονδύλια όσο και για το εκπαιδευτικό ίδρυμα που τα διαθέτει. Επιπλέον, ένα σύστημα αποζημιωτικού τύπου περιλαμβάνει ένα σχετικά υψηλό φορτίο ελέγχου (έλεγχος των αιτημάτων, έλεγχος για το αν πληρούνται όλοι οι όροι κ.τ.λ.) και γενικά οδηγεί σε όλο και πιο περίπλοκους κανόνες και διαδικασίες ελέγχου (Ζήγος, 2010). Ένα σύστημα κανονιστικών επιχορηγήσεων είναι προτιμότερο, γιατί προϋποθέτει ένα σύνολο κριτηρίων αναφορικά με την αποδοτική συμπεριφορά.

Το τρίτο χαρακτηριστικό των συστημάτων χρηματοδότησης αναφέρεται στους όρους σύμφωνα με τους οποίους παρέχονται οι επιχορηγήσεις. Το ζητούμενο είναι εάν, και αν ναι με ποιον τρόπο η κυβέρνηση επιβάλλει όρους στις δαπάνες των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό το ζητούμενο, όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια, σχετίζεται με τη βάση της χρηματοδότησης και με τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο καθορίζεται το μέγεθος της επιχορήγησης. Είναι πιθανό να υπάρχουν

τεράστιες διαφορές μεταξύ των διαφόρων συστημάτων χρηματοδότησης ως προς την έκταση της επιτρεπόμενης ελευθερίας διαχείρισης κονδυλίων.

Αναμφίβολα, σε κάθε σύστημα χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται κάποιοι γενικοί όροι. Για παράδειγμα, τα κονδύλια που διατίθενται για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς πρέπει να χρησιμοποιούνται ανάλογα. Πρέπει να λειτουργεί μια κατάλληλη οικονομική διοίκηση και (κατά κανόνα) πρέπει να εκδίδονται εγκεκριμένα πιστοποιητικά από ελεγκτές.

Με δεδομένο τους προαναφερθέντες όρους, ίσως εμφανιστούν τεράστιες διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων, ανάλογα με το αν τα κονδύλια που λαμβάνονται δαπανώνται κατά βούληση των ιδρυμάτων ή όχι, και αν δίδεται ή όχι μια επιπρόσθετη επιχορήγηση

Συνεπώς, σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να διακρίνουμε δύο «Ιδανικά τυπικά» συστήματα χρηματοδότησης (Ζήγος, 2010):

⊗ το σύστημα χρηματοδότησης με πλήρη ελευθερία διαχείρισης κονδυλίων και

⊗ το σύστημα χρηματοδότησης χωρίς ελευθερία διαχείρισης κονδυλίων.

Αυτός ο διαχωρισμός είναι φυσικά απόλυτος, ενώ στην πραγματικότητα εμφανίζονται πολλά είδη ενδιάμεσων μορφών.

Η περίπτωση μιας μεγάλης έκτασης ελευθερίας διαχείρισης συχνά αποκαλείται «εφάπαξ» χρηματοδότηση. Ολόκληρη η κρατική επιχορήγηση καταβάλλεται εφάπαξ και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα

καθορίζουν με ποιον τρόπο αυτό το ποσό θα δαπανηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στην περίπτωση αυτή τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν επίσης να διατηρήσουν ένα μέρος των κονδυλίων μια συγκεκριμένη χρονιά, καθώς τα κονδύλια που δε δαπανώνται δε χρειάζεται να επιστραφούν.

Επίσης, στην περίπτωση της «εφάπαξ» χρηματοδότησης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα από μόνα τους έχουν μεγάλη αυτονομία, καθώς σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν από μόνα τους την πολιτική τους μέσα από την εσωτερική κατανομή των πόρων που διαθέτουν.

Ο μηχανισμός χρηματοδότησης που χρησιμοποιείται από τις κυβερνήσεις προκειμένου να επιχορηγηθεί ένα σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει το επίπεδο της αποδοτικότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του στοιχείου, ο μηχανισμός χρηματοδότησης περιλαμβάνει έναν αριθμό θετικών ή αρνητικών κινήτρων που είναι σημαντικά για την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πιο συγκεκριμένα αυτά τα κίνητρα μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής (Ζήγος, 2010):

- ⊗ Η έκταση της ελευθερίας διαχείρισης πόρων από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- ⊗ Η δυνατότητα ή μη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να διατηρήσουν πλεονάζοντες πόρους, και επίσης, σαν αποτέλεσμα, η δυνατότητά τους ή μη να δημιουργήσουν οικονομικά αποθέματα.
- ⊗ Ο βαθμός κατακερματισμού των κονδυλίων ως αποτέλεσμα της ύπαρξης διαφόρων ροών κεφαλαίων
- ⊗ Η έκταση της χρηματοδότησης που λαμβάνει χώρα μέσω συγκεκριμένων επιχορηγήσεων (earmarked επιχορηγήσεις).

- ⊗ Ο βαθμός στον οποίο η χρηματοδότηση βασίζεται στις εκροές.
- ⊗ Ο βαθμός στον οποίο η χρηματοδότηση βασίζεται σε γενικούς κανόνες.

2.4. Αξιολόγηση των συστημάτων χρηματοδότησης

Τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι ακαδημαϊκά αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα, αλλά οικονομικά εξαρτώμενα από την κεντρική διοίκηση (ΥΠΕΠΘ/Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων). Το εισόδημά τους είναι εξασφαλισμένο (κολεγιακό μοντέλο), αλλά το ύψος, οι όροι και οι προϋποθέσεις καθορίζονται από το κράτος (γραφειοκρατικό μοντέλο).

Το «ελληνικό μοντέλο» χαρακτηρίζεται από τη χρηματοδότηση των εισροών με αποκλειστικό κριτήριο την κάλυψη δαπανών και είναι αποζημιωτικού τύπου, με ελάχιστη ελευθερία διαχείρισης από μέρους των ΑΕΙ, γεγονός που στην πράξη καταργεί την οικονομική τους αυτονομία.

Το ισχύον μοντέλο χρηματοδότησης δεν επιτρέπει διαδικασίες εσωτερικής αναδιανομής των κονδυλίων και δεν δίνει δυνατότητες δημιουργίας οικονομικών υπολοίπων, με αποτέλεσμα τη στέρηση ευελιξίας των ΑΕΙ σε ότι αφορά τη λήψη αποφάσεων και τη χάραξη πολιτικής (Δημάκος, 2004).

Τα προαναφερόμενα συντείνουν στην παντελή έλλειψη κινήτρων για την επιδίωξη ενός αποδοτικού τρόπου λειτουργίας των ΑΕΙ με αύξηση της αποδοτικότητας των πόρων που διατίθενται σ' αυτά. Τα ΑΕΙ υπό τις ισχύουσες συνθήκες δεν μπορούν να αναζητήσουν συνδυασμούς συντελεστών παραγωγής με χαμηλό κόστος, πρώτον γιατί η «αποδοτική

συμπεριφορά» δεν ανταμείβεται και δεύτερον γιατί δεν μπορούν να διαθέσουν τους πόρους τους κατά τη βούληση των εκπροσώπων τους (Σουμελής, 2010).

Οι προαναφερόμενες διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται πλήρως από τα ευρήματα της ανάλυσης των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Τρεις βασικές κατηγορίες αποδοτικότητας των ΑΕΙ μετρήθηκαν, η οικονομική, η τεχνική και η εσωτερική, από τις δε μετρήσεις διαπιστώθηκαν τα εξής (Δημάκος, 2004):

- ⊗ Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση των δεικτών της «οικονομικής αποδοτικότητας» (μοναδιαίο κόστος, εισροές προσωπικού, αναλογίες φοιτητών/προσωπικού, οικονομίες κλίμακας) που οφείλεται κατά κύριο λόγο στην έλλειψη στοιχειώδους οικονομικού ορθολογισμού ως κριτηρίου χρηματοδότησης.
- ⊗ Σε ότι αφορά τη τεχνική αποδοτικότητα υπάρχει και πάλι μεγάλη διαφοροποίηση, αφού μόνο δύο στο σύνολο των ΑΕΙ της χώρας παρουσιάζουν ισορροπία εισροών και εκροών, ενώ δέκα βρίσκονται κάτω του μέγιστου δυνατού της απόδοσής τους.
- ⊗ Αναφορικά με την «εσωτερική αποδοτικότητα» το τοπίο και πάλι είναι ίδιο. Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις που οφείλονται κυρίως στην έλλειψη σύνδεσης στόχων και αποτελεσμάτων, αφού απουσιάζει το κριτήριο της λογοδοσίας (accountability) των ΑΕΙ στον φορέα χρηματοδότησης και κατ' επέκταση στην κοινωνία.
- ⊗ Η ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων δείχνει πως υπάρχουν περιθώρια αύξησης των εκροών (άρα και της αποδοτικότητας) αφού η πλειονότητα των ερωτηθέντων μελών ΔΕΠ απάντησαν πως θα έπρεπε να αυξηθεί ο χρόνος διδασκαλίας και ο χρόνος που αφιερώνεται στην έρευνα. Και στο σημείο αυτό διαπιστώνεται η

έλλειψη σύνδεσης της χρηματοδότησης με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (έλλειψη κινήτρων και στοχοθεσίας, ανυπαρξία προτεραιοτήτων).

Κεφάλαιο 3^ο

3.1. Εκπαίδευση στην Ελλάδα και οικονομική της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα τελεί υπό την αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σύμφωνα με το Σύνταγμα του 1975 (άρθρο 16) και με την τελευταία αναθεώρησή του με το Ψήφισμα της 27η' Μαΐου 2008 (Η' Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων), η Εκπαίδευση αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα για δωρεάν παιδεία στα κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δομείται σε τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες:

Την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (primary education), η οποία περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο.

Η δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθιερώθηκε με το Νόμο Πλαίσιο 1566 του 1985, που ισχύει μέχρι σήμερα. Με το Νόμο αυτό, καθιερώθηκε επίσης η εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στη νεοελληνική γραφή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διαδικασία σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων και αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων, κ.ά. Με τα Π.Δ. 8/1995 και 121/1995 διαφοροποιείται η μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού, η οποία αντιμετωπίζεται πλέον ως συνεχής παιδαγωγική διαδικασία. Με το Π Δ 201/1998 ρυθμίζονται θέματα εκπαιδευτικής

και διοικητικής λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου σχολικός χρόνος, συλλογικά όργανα, κá (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2010)

Τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (secondary education), η οποία χωρίζεται σε:

- Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (lower secondary education), η οποία παρέχεται στο Γυμνάσιο και διαρκεί τρία χρόνια.
- Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (upper secondary education), η οποία παρέχεται στο Γενικό Λύκειο και διαρκεί τρία χρόνια.
- Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η οποία παρέχεται στα Επαγγελματικά Λύκεια- ΕΠΑΛ και διαρκεί τρία χρόνια, καθώς και στις Επαγγελματικές σχολές- ΕΠΑΣ και διαρκεί δύο χρόνια.

Από τις πιο αξιοσημείωτες μεταρρυθμίσεις που έγιναν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν εκείνη του 1959 (Νόμος 3971/1959). με τον οποίο θεσπίστηκε η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε) και ιδρύθηκαν τεχνικές σχολές σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Ακόμα, έγινε η διαίρεση των Γυμνασίων σε δύο κύκλους σπουδών διάρκειας τριών ετών, όπου στο πρώτο οι μαθητές λάμβαναν γενική μόρφωση και στο δεύτερο προετοιμάζονταν για τις ανώτατες σχολές.

Αργότερα, με τους δύο μεταρρυθμιστικούς Νόμους 376/1976 και 576/1977 αναδιοργανώθηκε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η

δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίστηκε σε δύο ανεξάρτητους - αυτοτελείς τριετείς κύκλους, το γυμνάσιο και το λύκειο και καθιερώθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λύκειο).

Επίσης έγινε διαχωρισμός της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε δύο βαθμίδες, τη μέση και την ανώτερη. Η μέση εκπαίδευση περιλάμβανε τις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ) και τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ), ενώ η ανώτερη εκπαίδευση περιλάμβανε τις ανώτερες τεχνικές και επαγγελματικές σχολές. Με το Γ.Ν. Δ. 297/1982 καθιερώθηκε το πολυτονικό σύστημα, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στα λύκεια (Νόμος 1304/1982) και η καθιέρωση του θεσμού ΤΟ.Ι.Υ. δεσμών για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Νόμος 1351/1983). Ακόμα ιδρύθηκαν τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ) (Νόμος 1566/1985).

Αξιοσημείωτη μεταρρυθμιστή ενέργεια ήταν η καθιέρωση του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τη δημιουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ) (Νόμος 2009/1992). Αργότερα, με το Νόμο 2525/1997 καταργήθηκαν τα γενικά και τεχνικά λύκεια και καθιερώθηκε το γενικό σχολείο (ενιαίο λύκειο). Θεσπίστηκαν εξετάσεις για την πρόσληψη δασκάλων και καθηγητών (Νόμος 2525/1997). Με τον ίδιο Νόμο άλλαξε το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και καταργήθηκε το σύστημα των δεσμών. Καταργήθηκαν τα Τ.Ε.Ε και θεσμοθετήθηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΓ.Λ.) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠ.Σ) (Νόμος 3475/2006). Η υποχρεωτική εκπαίδευση έγινε δεκαετής, συμπεριλαμβανομένων της πρωτοβάθμιας

(ένα έτος στο νηπιαγωγείο και έξι στο δημοτικό) και τρία χρόνια της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με το Νόμο 3518/2006 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2010)

Την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (higher education), η οποία περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια-Πολυτεχνεία και τα Τ.Ε.Ι

Το 2009 η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, ήταν δημόσια και παρέχονταν δωρεάν (εξαίρεση αποτελούν ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και το Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο). Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), κατά την έννοια του άρθρου 16, παράγραφος 5 του Συντάγματος, είναι τα ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από παράλληλους τομείς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2010):

- τον Πανεπιστημιακό Τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ) και
- τον Τεχνολογικό Τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Τ.Ε.Ι) και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.)

Η εισαγωγή των φοιτητών στα παραπάνω ιδρύματα εξαρτάται από την επίδοσή τους σε εξετάσεις πανελλαδικού επιπέδου που λαμβάνουν χώρα με το πέρας της Γ τάξης του Λυκείου. Λειτουργεί επίσης το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π), το οποίο έχει ως αποστολή την παροχή εξ αποστάσεως-προπτυχιακής και μεταπτυχιακής-εκπαίδευσης

Από τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σημειώνονται η κατάργηση των Κ.Α. Τ.Ε.Ε και η αντικατάστασή τους με τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ Ε Ι) με το Νόμο 1404/1983 και η ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου με το Νόμο 2083/1992. Ακόμα με το Νόμο 2083/1992 δόθηκε η δυνατότητα ίδρυσης και ανάπτυξης μεταπτυχιακών τμημάτων, με την ευχέρεια επιβολής διδάκτρων. Επίσης με το Νόμο 2916/2001 τα Τ.Ε.Ι εντάχθηκαν στην Ανώτατη Εκπαίδευση και ιδρύθηκαν νέα Πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι. Το 2005 ιδρύθηκε το Διεθνές Πανεπιστήμιο. Ακόμα σημειώνεται η εισαγωγή της αξιολόγησης στα Πανεπιστήμια και η καθιέρωση της οικονομικής τους αυτοτέλειας (Νόμος 3374/2005), (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2010).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί τη βάση και τον κεντρικό πυλώνα στη συγκρότηση και ανάπτυξη της Οικονομικής της Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Blaug (1970), η συγκρότηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου οδήγησε στην δημιουργία ενός ιδιαίτερου κλάδου της οικονομικής επιστήμης της Οικονομικής της Εκπαίδευσης (Economics of Education) Παράλληλα συνέβαλε στην ανάπτυξη και άλλων κλάδων οικονομικής ανάλυσης όπως η οικονομική της εργασίας (Labor Economics), η οικονομική της υγείας (Health Economics) και η αναπτυξιακή οικονομική (Growth Economics) Ταυτόχρονα έχει επηρεάσει σημαντικά τόσο την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όσο και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Parsons, 1959: 86)

Σε επίπεδο λήψης αποφάσεων και εφαρμοσμένης πολιτικής, τα οικονομικά της εκπαίδευσης έχουν μεγάλη χρησιμότητα για τους ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική. Η οικονομική της

εκπαίδευσης, αναλύει το κόστος, υποδεικνύει και αναλύει τα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από την εκπαίδευση. Παρέχει σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη μέτρηση της αποδοτικότητας των επενδύσεων, κοινωνικών και ιδιωτικών, και των πολιτικών στην εκπαίδευση.

Η αποδοτικότητα αποτελεί δείκτη κατεύθυνσης σε σχέση με εναλλακτικές κοινωνικές, επενδυτικές αποφάσεις, ώστε να επιτευχθεί μια αποτελεσματικότερη κατανομή του σε κάθε περίπτωση ανεπαρκών πόρων. Βοηθά στον εκπαιδευτικό σχεδίασμό. Διερευνά την εκπαίδευση/ανθρώπινο κεφάλαιο ως προσδιοριστικό παράγοντα του ρυθμού μεγέθυνσης της οικονομίας, προώθησης της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής. Επιπλέον, ερευνά την επίδραση της εκπαίδευσης/ανθρώπινου κεφαλαίου στη διανομή του εισοδήματος, τις κοινωνικές ανισότητες και την ισότητα των ευκαιριών (Galor and Tsiddon, 1997: 26).

Γενικότερα, μελετά τη σχέση της εκπαίδευσης/ανθρώπινου κεφαλαίου με την καταναλωτική, αποταμιευτική και επενδυτική συμπεριφορά των υποκειμένων της οικονομίας (Μελάς, 2011: 66). Επίσης μελετά την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και τη σχέση της με την αγορά εργασίας. Επιπλέον μελετά την εκπαίδευση ως σύστημα παραγωγής και εκτιμά την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των συστημάτων εκπαίδευσης. Το πεδίο έρευνας της οικονομικής της εκπαίδευσης είναι ανοικτό και ιδιαίτερα δυναμικό.

3.1.1. Η Εκπαίδευση ως Επένδυση και Κατανάλωση

Στο πλαίσιο της οικονομικής, είναι γνωστή η διάκριση ανάμεσα στην κατανάλωση (consumption) και στην επένδυση (investment), αν και ενίοτε η διάκριση είναι ασαφής. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί κατανάλωση, αλλά πρωτίστως αποτελεί επένδυση (Schultz, 1961: 56). Δεν υπάρχει εμφανής διάκριση και χαρακτηριστικά ο Schultz (1964) υποστηρίζει ότι, «σχετικά με την εκπαίδευση τα δύο συστατικά στοιχεία των δαπανών - το καταναλωτικό και το επενδυτικό - είναι οργανικά συνδεδεμένα και ο διαχωρισμός τους αδύνατος».

Η γενική χρήση του όρου «επένδυση» υπονοεί ότι το κύριο μέλημα της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία επαρκούς και καλά ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί πιο παραγωγικά στην παραγωγική διαδικασία (Τόλιος, 2012: 26). Η επένδυση σε εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει την οικονομική δραστηριότητα, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Σε ατομικό επίπεδο το κριτήριο της λήψης αποφάσεων για την κατανομή των διαθέσιμων πόρων είναι η των οικονομικών της εκπαίδευσης η ανάλυση εστιάζεται στην πτυχή της εκπαίδευσης ως επένδυση.

3.1.2. Μικροοικονομικές και Μακροοικονομικής Προσεγγίσεις

Στην οικονομική της εκπαίδευσης, διαχρονικά, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν μικρό και μακροπροσεγγίσεις για τη διερεύνηση των πολλαπλών πτυχών της σχέσης εκπαίδευσης και οικονομίας (Schutt, 2003: 89).

Σε μικροοικονομικό επίπεδο η γενικότερη παραδοχή είναι ότι συνήθως οι μισθοί αντικατοπτρίζουν τις οριακές παραγωγικότητες των ατόμων που εργάζονται. Σε μακροοικονομικό επίπεδο η γενικότερη παραδοχή είναι ότι η εκπαίδευση επιδρά θετικά στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Όμως ο βασικός στόχος και των δύο προσεγγίσεων είναι να ληφθούν οι εκτιμήσεις για την συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα. Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικός παράγοντας αξιολόγησης της απόδοσης των επενδύσεων στην εκπαίδευση (Domeneck and Ciccone, 2002: 21). Έτσι και στην μικροοικονομική και στην μακροοικονομική προσέγγιση η εκπαίδευση θεωρείται σχεδόν αποκλειστικά ως μια επενδυτική διαδικασία-απόφαση.

Η μικροοικονομική θεώρηση εστιάζει κατά κύριο λόγο στη σχέση ανάμεσα στα εισοδήματα από την εργασία και το επίπεδο σπουδών. Έτσι ασχολείται με την ιδιωτική αποδοτικότητα, δηλαδή με την απόδοση της επενδυτικής απόφασης του ατόμου προκειμένου να αναλάβει περαιτέρω εκπαίδευση, σε σύγκριση με αντίστοιχες εναλλακτικές επενδυτικές αποφάσεις (Ball & Youdel, 2010: 16). Τα άτομα επενδύουν κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους χρήματα, με σκοπό αυτή η επένδυση μελλοντικά, όταν εργαστούν, να τους αποφέρει υψηλότερα εισοδήματα (Blaug, 1992: 85). Αυτή η απόφαση

βασίζεται στη θεωρία ότι η εκπαίδευση βελτιώνει την παραγωγικότητα της εργασίας και η διαφοροποιημένη παραγωγικότητα διαμορφώνει τα διαφοροποιημένα εισοδήματα. Τα άτομα με καλύτερη εκπαίδευση αμείβονται με υψηλότερα εισοδήματα, διότι τα υψηλότερα αυτά εισοδήματα αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας της εργασίας. Ταυτόχρονα με την ιδιωτική αποδοτικότητα προσεγγίζεται και η κοινωνική αποδοτικότητα, μέσα από τη συνεκτίμηση του κοινοτικού κόστους και των κοινωνικών οφελών. Η κοινωνική αποδοτικότητα χρησιμοποιείται για την επιλογή προτεραιοτήτων σε επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, για αξιολόγηση δημόσιων πολιτικών και για σχεδιασμό στα πεδία της εκπαίδευσης (Mingat and Tan, 1996: 21).

Μια μακροοικονομική θεώρηση εστιάζει κυρίως στο ρόλο της εκπαίδευσης στο συνολικό εισόδημα. Το συνολικό εισόδημα αποτελεί το κύριο οικονομικό μέγεθος που δείχνει το επίπεδο διαβίωσης. Το καλύτερο μέτρο έκφρασης του συνολικού εισοδήματος μιας χώρας είναι το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ). Ο ρυθμός μεγέθυνσης του ΑΕΠ ή του κατά κεφαλήν ΑΕΠ, αποτελεί τον καλύτερο δείκτη εκτίμησης της οικονομικής μεγέθυνσης μιας χώρας (Mankiw, 2000 :20). Το εισόδημα και ο ρυθμός μεγέθυνσης θεωρούνται ενδεικτικά μεγέθη της συνολικής παραγωγής της οικονομίας.

Υψηλό ή χαμηλό εισόδημα σημαίνει ότι η οικονομία στο σύνολό της θεωρείται μεγάλη ή μικρή αντίστοιχα (για παράδειγμα, σε σχέση με το συνολικό παγκόσμιο εισόδημα). Ο υψηλός ή χαμηλός ρυθμός μεγέθυνσης του εισοδήματος δείχνει κατά πόσο η οικονομία αυτή γίνεται πλουσιότερη ή φτωχότερη σε σχέση με τις άλλες οικονομίες. Στην οικονομική υφίσταται διάκριση μεταξύ των εννοιών της

οικονομικής μεγέθυνσης (economic growth) και οικονομικής ανάπτυξης (economic development) Ως οικονομική μεγέθυνση νοείται η ποσοτική αύξηση του προϊόντος, η οποία προκαλείται από την αύξηση της ποσότητας των εισροών που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή και της μεγαλύτερης αποδοτικότητά τους.

Η οικονομική ανάπτυξη νοείται ως μια πολύπλευρη διαδικασία με καλύτερευση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών θεσμών και δομών και αναφέρεται σε διαρθρωτικές μεταβολές στη παραγωγή και γενικά στην οικονομία, στη διεύρυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης, στη πολιτιστική ανάπτυξη και στη δημιουργία ενός οικολογικά υγιούς περιβάλλοντος. Αρά μόνο μια συνεχής αύξηση του ΑΕΠ δεν' οδηγεί υποχρεωτικά σε περισσότερη ευημερία και ευτυχία της κοινωνίας (Gillis et al, 2001: 21).

Στη μακροοικονομική θεώρηση υπό την οπτική της οικονομικής της εκπαίδευσης, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση προσδιορίζεται με την επέκταση της θεωρίας μεγέθυνσης (Growth Theory), ενσωματώνοντας το ανθρώπινο κεφάλαιο, εξωγενώς ή ενδογενώς, στη τυπική συνάρτηση παραγωγής Ο σκοπός είναι να ερευνηθεί η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και συνακόλουθα του ανθρώπινου κεφαλαίου με την οικονομική μεγέθυνση. Έτσι υπολογίζεται και ερμηνεύεται η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης για το σύνολο της κοινωνίας Αυτή η απόδοση όπως αναφέρθηκε παραπάνω μετριέται με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση μιας χώρας και ειδικότερα στο ρυθμό οικονομικής μεγέθυνσης. Για τη κοινωνική αποδοτικότητα της εκπαίδευσης, τα οφέλη αντιπροσωπεύονται από τις διαφορές που παρατηρούνται στο συνολικό προϊόν (ΑΕΠ), μέσω των ακαθάριστων εισοδηματικών

διαφορών, που προκύπτουν για το σύνολο της κοινωνίας. Επιπλέον η εκπαίδευση θεωρείται ένα από τα κατεξοχήν αγαθά που προκαλούν θετικές εξωτερικότητες (positive externalities), δηλαδή εξωτερικά επιπρόσθετα οφέλη. Αυτά συνδέουν την εκπαίδευση με την τεχνολογική πρόοδο, την οικονομική ανάπτυξη, τη πολιτική σταθερότητα και τη κοινωνική συνοχή. Οι εξωτερικότητες αυτές δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στις μετρήσεις για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης στις μικροοικονομικές θεωρήσεις (Δημάκος, 2004: 21).

Οι συγκρίσεις μεταξύ των εκτιμήσεων των αποδόσεων της εκπαίδευσης σε μικροοικονομικό και μακροοικονομικό είναι πολύ χρήσιμες, διότι οι διαφορές μεταξύ τους μπορεί να προειδοποιεί για την ύπαρξη εξωτερικοτήτων, οι οποίες οδηγούν σε μια σύνδεση μεταξύ των ιδιωτικών και των δημόσιων αποδόσεων στην εκπαίδευση και μπορεί να απαιτούν διορθωτικά μέτρα πολιτικής (Domeneck and Ciccone, 2002: 58). Η διαπίστωση ότι οι αποδόσεις στην εκπαίδευση είναι υψηλότερες στο σύνολο παρά σε ατομικό επίπεδο μπορεί να ερμηνευθεί ως απόδειξη για την ύπαρξη θετικών εξωτερικοτήτων, οι οποίες μπορούν να δικαιολογήσουν τις δημόσιες δαπάνες με στόχο την αύξηση των επενδύσεων στην εκπαίδευση σε ένα κοινωνικά βέλτιστο επίπεδο. Αντιστρόφως, το αντίθετο εύρημα μπορεί να ερμηνευθεί ως κάποια υποστήριξη της θεωρίας (screening theory) ότι η εκπαίδευση αποτελεί μόνο ένα σήμα στους εργοδότες και δεν οδηγεί κατ' ανάγκη στην αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Groot and Hartog, 1995: 25)

3.2. Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης

Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης, ιδιωτικές και κοινωνικές, συχνά αναφέρονται χωρίς να έχουν εξετασθεί, απαριθμηθεί και αναλυθεί εις βάθος. Σε αυτό το κεφάλαιο θα μελετηθούν οι αποδόσεις της εκπαίδευσης.

Οι αποδόσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση διαφέρουν και περιλαμβάνουν τις ιδιωτικές, τις κοινωνικές άμεσες και έμμεσες αποδόσεις, καμία εκ των οποίων δεν αποκλείει τις άλλες. Η παραγωγή συγκεκριμένων αποδόσεων από τα διαθέσιμα δεδομένα είναι σύνθετη, αλλά ιδιαίτερα σημαντική για την ορθή κατανόηση της εκπαίδευσης και την κατάλληλη λήψη αποφάσεων σε πολιτικό και προσωπικό επίπεδο.

3.2.1. Οι κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης

Με τον όρο «κοινωνική απόδοση» στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, νοούνται τα καθαρά οφέλη προς την κοινωνία ως αποτέλεσμα του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού της. Γενικά, οι ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης είναι υψηλότερες από τις κοινωνικές, παρόλο που είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι πραγματικές κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης δεν μπορούν να εκτιμηθούν βραχυπρόθεσμα, αλλά έπειτα από ορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ οι ιδιωτικές αποδόσεις είναι ορατές σε μικρότερο χρονικό διάστημα: «η αύξηση του μέσου όρου φοίτησης έχει θετικό και στατιστικά σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομική ανάπτυξη, σε δεκαετείς ή εικοσαετείς περιόδους» (Krueger & Lindhal, 2001: 11 - 19).

Με απλά λόγια, οι ιδιωτικές αποδόσεις αποτελούν κίνητρο για τα περισσότερα άτομα στο να αποφασίσουν αν θα ακολουθήσουν ή όχι ανώτερες σπουδές. Ωστόσο, είναι ευρέως γνωστό ότι η αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης στον πληθυσμό έχει σημαντικές κοινωνικές αποδόσεις και αποτελεί, σαφώς, καθοριστικό παράγοντα για την κατανομή του δημοσίου χρήματος. Ήδη από το 1890, ο Marshall κατέδειξε ότι η μάθηση ενισχύει την παραγωγικότητα (1890) Συγκεκριμένες στατιστικές ως προς τον τρόπο λειτουργίας αυτής της σχέσης, το απαραίτητο εκπαιδευτικό επίπεδο και την ύπαρξη ή όχι άμεσης σχέσης μεταξύ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παραγωγικότητας, είναι δύσκολο να εξακριβωθούν και διαφέρουν ανάλογα με την περίπτωση. Η μεθοδολογία που ακολουθείται για τον καθορισμό της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας παρουσιάζει πολλές δυσκολίες: Ο Moretti (1998: 380- 400) παραθέτει τη μελέτη του Rauch, η οποία, βασιζόμενη σε παραδείγματα από τις ΗΠΑ, καταδεικνύει ότι τα ημερομίσθια - όλα τα ημερομίσθια, όχι μόνο των αποφοίτων ανώτερης εκπαίδευσης - είναι υψηλότερα σε πόλεις όπου υπάρχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Ωστόσο, τονίζει ότι ο Rauch παραμέλησε την ανάλυση της πιθανότητας ότι οι περιοχές που προσφέρουν υψηλότερα ημερομίσθια τείνουν να προσελκύουν εργαζόμενους με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Ο υπολογισμός των κοινωνικών αποδόσεων με καθαρά οικονομικούς όρους μπορεί να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι τα υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας και εισοδήματος συνεπάγονται υψηλότερα ποσοστά φορολογίας και, κατά συνέπεια, εισέρχονται περισσότερα χρήματα στο ταμείο του κράτους, τα οποία μπορούν να δαπανηθούν για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της κοινωνίας και των υποδομών της, για

την υγεία, την παιδεία κ.λπ. Αυτό αποτελεί σαφώς μία πολύ σημαντική κοινωνική απόδοση. Ωστόσο, η εξέταση μόνο των οικονομικών αποδόσεων, με αποκλεισμό όλων των κοινωνικών, αντικατοπτρίζει μία σαφώς περιορισμένη αντίληψη, καθώς οι κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης ξεπερνούν τις καθαρά οικονομικές.

Παρά τη στενή σχέση του πλούτου ενός κράτους και του επιπέδου εκπαίδευσης, θα πρέπει να είναι κανείς ιδιαίτερα προσεκτικός και να μην υποθέτει αυτομάτως ότι υπάρχει αιτιατή σχέση μεταξύ των δύο. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι περισσότερος πλούτος δημιουργεί το χρόνο και την ευκαιρία για την εξερεύνηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων, αντί να υποστηριχθεί ότι η εκπαίδευση δημιουργεί πλούτο. Το πιο πιθανό είναι ότι υπάρχει μία αμφίδρομη διαδικασία, όπου ο πλούτος και η εκπαίδευση αντιδρούν μεταξύ τους και αλληλοτροφοδοτούνται σε μόνιμη βάση.

Οι μελετητές του ανθρωπίνου κεφαλαίου υπογραμμίζουν το όφελος της εκπαίδευσης, όχι μόνο στις κυρίαρχες ομάδες μίας κοινωνίας, αλλά και στις εθνικές μειονότητες και στις γυναίκες, οι οποίες σε πολλές κοινωνίες εξακολουθούν να υστερούν σε ότι αφορά το ανθρώπινο κεφάλαιο και την παρουσία τους στον εργασιακό χώρο. Η πρόσφατη ιστορία προσφέρει ένα σαφές παράδειγμα για την αύξηση του ανθρωπίνου κεφαλαίου μέσω της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε πολλά μέρη του κόσμου, οι γυναίκες ξεκίνησαν να λαμβάνουν, μαζικά, πανεπιστημιακή εκπαίδευση από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα και εξής, και η μεγάλη αύξηση των γυναικών με πανεπιστημιακή εκπαίδευση στο χώρο εργασίας (γυναίκες ως ανθρώπινο κεφάλαιο) αποτελεί ξεκάθαρη ένδειξη του ρόλου που

διαδραματίζει η εκπαίδευση στη δημιουργία ανθρωπίνου κεφαλαίου. Το παραπάνω παράδειγμα έχει αναφερθεί από πολλούς οικονομολόγους, συμπεριλαμβανομένου και του Gary Becker (1964, 1993).

Ενώ μπορεί να διαπιστωθεί ότι υπάρχει ένας θετικός συσχετισμός μεταξύ των ανώτερων επιπέδων της επίσημης εκπαίδευσης και της αυξημένης δημιουργίας εισοδήματος και άλλων ωφελειών, δημοσιεύονται μελέτες από χώρες που υστερούν σε σχέση με τον ανεπτυγμένο κόσμο ως προς τις εκπαιδευτικές επιτυχίες, που αναφέρουν μία σχέση μεταξύ χαμηλών εκπαιδευτικών επιτευγμάτων και οικονομικής στασιμότητας. (Mizala και Romaguera, 2004 : 3).

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι πολλές από τις δευτερογενείς συνέπειες της εκπαίδευσης έχουν βαθιά και πολύ σημαντικά αποτελέσματα για την κοινωνία. Κάποιες από τις συνέπειες της εκπαίδευσης με ευρύ, θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, αναφέρονται παρακάτω (σύμφωνα με τους Wolfe και Zuvekas, 1995: 1):

- Φαίνεται ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης ενός ατόμου και της κατάστασης της υγείας του.
- Φαίνεται ότι υπάρχει ένας θετικός συσχετισμός μεταξύ εκπαίδευσης και υγείας στα μέλη μίας οικογένειας
- Φαίνεται ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης του ατόμου και εκπαίδευσης των τέκνων αυτού.
- Η εκπαίδευση φαίνεται ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των επιλογών, όπως οι επιλογές του καταναλωτή. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας που

συμβάλλει στην ευημερία της οικογένειας, που κατά κάποιον τρόπο συνδέεται με το αυξημένο οικογενειακό εισόδημα.

- Η εκπαίδευση φαίνεται ότι επηρεάζει τις επιλογές τεκνοποίησης. Ιδιαίτερα, φαίνεται ότι επηρεάζει τις αποφάσεις των θηλυκών τέκνων μιας οικογένειας ως προς τη γέννηση παιδιών εκτός γάμου κατά την εφηβεία.

Τα παραπάνω ευρήματα προκύπτουν, κατά γενικό κανόνα, από πολλές μελέτες που έγιναν σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι Cohn & Hughes (1994: 113) π.χ. όρισαν ότι:

«Εάν θεωρήσουμε τις άλλες παραμέτρους ισάξιες, τότε η μόρφωση των γονέων και η κοινωνική και οικονομική τους θέση έχει θετική επίδραση στην ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών - κολεγιακών σπουδών. Ο αριθμός των παιδιών σε μία οικογένεια έχει αρνητική επίδραση στην ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών - κολεγιακών σπουδών».

Ωστόσο, οι δευτερογενείς αποδόσεις της εκπαίδευσης στα άτομα είναι σαφώς ξεκάθαρες. Ποια είναι όμως η σημασία τους για την κοινωνία και την οικονομία γενικότερα; Προφανώς, άτομα και οικογένειες χωρίς προβλήματα υγείας συνεπάγονται λιγότερο κόστος για την οικονομία σε ότι αφορά τις χαμένες ημέρες εργασίας λόγω ασθένειας, ενώ και η ανάγκη εισαγωγής τους σε νοσοκομεία για τη λήψη ιατρικής φροντίδας παρουσιάζεται μειωμένη. Το ίδιο ισχύει και για τη χρηματοδότηση ασφάλειας υγείας.

Από την άλλη πλευρά, λιγότερα παιδιά σημαίνει λιγότερες άδειες μητρότητας για τις εργαζόμενες μητέρες και λιγότερες άδειες και για

τους δύο γονείς προκειμένου για τη φροντίδα των παιδιών τους. Η μείωση των γεννήσεων στις νεαρής ηλικίας γυναίκες σημαίνει ότι οι περισσότερες από αυτές θα αφιερώσουν τα τελευταία χρόνια της εφηβείας τους και τα πρώτα της ενήλικης ζωής τους στην παρακολούθηση σπουδών, αυξάνοντας έτσι την αξία τους στην αγορά εργασίας, καθώς και τις ατομικές τους πιθανότητες για απόκτηση υψηλότερου εισοδήματος, λιγότερες ασθένειες και μεγαλύτερο προσδόκιμο όρο ζωής, χωρίς να αναφέρει κανείς την ενίσχυση της πιθανότητας τα παιδιά τους να ακολουθήσουν επιτυχημένη επιστημονική καριέρα.

Ένα επιπλέον όφελος της εκπαίδευσης, με ιδιωτικές και κοινωνικές αποδόσεις, είναι η αυξημένη καταναλωτική αποδοτικότητα (Wolfe, 2000: 7). Το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης συνδέεται με την αύξηση της συμμετοχής στις εκλογές, στο πλαίσιο μίας δημοκρατικής κοινωνίας, και τις μεγαλύτερες δεσμεύσεις των νομοθετών (Wolfe, 2000: 8). Είναι δύσκολο να υπολογιστούν οι κοινωνικές αποδόσεις αυτής της φύσεως με οικονομικούς όρους, παρόλο που πολλές μελέτες προσπάθησαν να υπολογίσουν την αξία των μη ποσοτικοποιημένων ωφελειών της ανώτερης εκπαίδευσης. Η Wolfe (2000) θεώρησε ότι αν οι συμπεριληφθούν οι ωφέλειες αυτές θα διπλασιαστούν τα ποσοστά απόδοσης της ανώτερης εκπαίδευσης, που τυπικά βασίζονται στις αποδοχές. Οι έρευνες των Jorgenson & Fraumeni (1992) κατέληξαν σε ακόμη μεγαλύτερα ευρήματα. Συμπέραναν ότι τα μη ποσοτικοποιημένα οφέλη καθαυτά έχουν διπλάσια αξία από τα οφέλη της εκπαίδευσης στην αγορά για τους άνδρες και πενταπλάσια για τις γυναίκες.

Παρά τις πολλαπλές κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης (που δεν είναι εύκολο να εκφραστούν ποσοτικά), με τις θετικές τους συνέπειες για όλα τα μέλη μίας κοινωνίας, τα άτομα που σκέφτονται ποιους κύκλους σπουδών θα ακολουθήσουν πρέπει απαραίτητως να βασίσουν την επιλογή τους στις ιδιωτικές αποδόσεις που μπορούν, με βάση τη λογική, να αναμένουν από την επένδυση στην εκπαίδευσή τους. Όντως, το σημαντικό άμεσο και έμμεσο κόστος για το άτομο που ακολουθεί έναν κύκλο σπουδών μπορεί να δικαιολογηθεί-εξισορροπηθεί-απαλειφθεί με τα αναμενόμενα μελλοντικά εισοδήματα, καθώς και με τα πρωτογενή και δευτερογενή οφέλη της εκπαίδευσης.

3.2.2. Ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης

Είναι προφανές ότι τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης οδηγούν, γενικότερα, σε υψηλότερες ατομικές αποδόσεις, ωστόσο τίποτε δεν θα πρέπει να θεωρείται εκ προοιμίου δεδομένο.

Πολλές μελέτες δείχνουν ότι οι ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερες για τις γυναίκες παρά για τους άνδρες. Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα μπορούν, σε μεγάλο βαθμό, να εξαλείψουν τις διαφορές μεταξύ ατόμων με διαφορετική κοινωνική προέλευση, διευκολύνοντας την αύξηση του εισοδήματος και παρέχοντας όλα τα υπόλοιπα πρωτογενή και δευτερογενή οφέλη που προσφέρει η ανώτερη εκπαίδευση. Ο Psacharopoulos (2009: 13-26) συνοψίζει τα δύο βασικά μέσα καθορισμού των αποδόσεων της εκπαίδευσης ως εξής.

Η «εκτεταμένη» μέθοδος της συνάρτησης αποδοχών-μισθών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον υπολογισμό των αποδόσεων της

εκπαίδευσης σε διαφορετικά επίπεδα, μετατρέποντας τη μεταβλητή των συνεχόμενων ετών εκπαίδευσης σε μία σειρά ψευδομεταβλητών (dummy variables), που αναφέρονται στην ολοκλήρωση των βασικών εκπαιδευτικών κύκλων (...) στο πλαίσιο ενός δεδομένου εκπαιδευτικού επιπέδου».

Παρά τις κάποιες ατέλειες της μεθόδου αυτής, ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός οικονομολόγων καταφεύγει στην προσέγγιση του Mincer (Psacharopoulos, 2009: 13-26). Ο Mincer «προτείνει μία γραμμική σχέση μεταξύ του λογαρίθμου εισοδήματος και του αριθμού των ετών εκπαίδευσης». Με ορισμένες μεταβολές, αυτός ο βασικός λογάριθμος έχει εφαρμοστεί σε μεγάλο εύρος κοινωνικών και εθνικών πλαισίων.

Οι υψηλότερες ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης παρατηρούνται στις αναπτυσσόμενες χώρες, αντίθετα με τις ανεπτυγμένες, όπως π.χ. στην περίπτωση που αναφέρει ο Patrinos (1995: 171):

«Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης στη Γουατεμάλα είναι υψηλές όταν συγκριθούν με τα διεθνή αποτελέσματα, όπου η μέση απόδοση ενός επιπλέον έτους σπουδών σε μία αναπτυσσόμενη χώρα χαμηλού-μέσου εισοδήματος είναι 11.7%. Στη Γουατεμάλα, το 1989, η μέση προσωπική απόδοση της εκπαίδευσης ήταν 14.3%.. .».

Ομοίως, παρόλο που σε μερικές χώρες οι διά βίου αποδοχές των ανδρών παραμένουν σταθερά υψηλότερες από αυτές των γυναικών, η διαφορά μεταξύ αποδοχών ανδρών και γυναικών είναι λιγότερο αισθητή στα άτομα με τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταδεικνύοντας τη

χρησιμότητα της εκπαίδευσης για τις γυναίκες που αναζητούν την αύξηση των ιδιωτικών τους αποδόσεων (Serrano, 2003: 85)

Οι άμεσες προσωπικές αποδόσεις της εκπαίδευσης μπορούν, γενικά, να οριστούν εύκολα. Εν ολίγοις, η επένδυση χρόνου και χρήματος στην εκπαίδευση αποδίδει σε ατομικό επίπεδο. Ωστόσο, τα άμεσα ποσοστά απόδοσης διαφέρουν σε κάθε περίπτωση. Κατά γενικό κανόνα, το άτομο τείνει να κερδίζει περισσότερα σε ιδιωτικές αποδόσεις, όταν το γενικό επίπεδο εκπαίδευσης του περιβάλλοντος του είναι χαμηλό. Αντίθετα, τα ποσοστά ιδιωτικών αποδόσεων τείνουν να είναι χαμηλότερα όταν τα γενικά επίπεδα εκπαίδευσης είναι υψηλά.

Αναφορά θα πρέπει να γίνει στις έμμεσες αποδόσεις της εκπαίδευσης, εκτός των άλλων αποδεδειγμένων παραγόντων, όπως η αύξηση των οικονομικών αποδόσεων. Όπως αναφέρει και ο Gary Becker (1993: 58), πολλές μελέτες δείχνουν ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας, στη μείωση του πνευματικού τέλματος, στην ανάδειξη της ανάγκης για συμμετοχή στα κοινά, μέσα από τη δημοκρατική ψήφο, στην αύξηση της ενημέρωσης γύρω από την αντισύλληψη, στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για την κλασική μουσική, τη λογοτεχνία ή και για αθλήματα όπως το τένις. Επιπλέον, οι De Fraja & Romano (2002: 206) προσθέτουν ότι «οι διαφορές στα επιτεύγματα στον τομέα της εκπαίδευσης ενδέχεται να προκαλέσουν ή να ενισχύσουν τον κοινωνικό διαχωρισμό».

Παρόλο που οι άμεσες αποδόσεις της εκπαίδευσης είναι πιθανότατα ο καθοριστικός παράγοντας στη λήψη αποφάσεων για τα περισσότερα άτομα, οι έμμεσες αποδόσεις, όπως η ενίσχυση της κοινωνικής θέσης

και/ή της αυτοεκτίμησης ενδέχεται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων αυτών.

3.3. Εσωτερική απόδοση της εκπαίδευσης - Η ελληνική πραγματικότητα

Είναι γνωστό ότι από τις πλέον διαδεδομένες μεθόδους εκτίμησης των αποδόσεων της εκπαίδευσης είναι ο υπολογισμός της εσωτερικής αποδοτικότητάς της. Αυτή ισοδυναμεί με τον υπολογισμό του ποσοστού (με τη μορφή επιτοκίου), που εξισώνει τα διαχρονικά οφέλη από την επιπλέον εκπαίδευση σχετικά με το κόστος (άμεσο και έμμεσο) της εκπαίδευσης. Τα οφέλη από την επιπλέον εκπαίδευση υπολογίζονται λαμβάνοντας τη διαφορά των επιπλέον αμοιβών των εργαζομένων του κάθε επιπέδου εκπαίδευσης (λ.χ. πτυχιούχοι ΑΕΙ) από το αμέσως προηγούμενο (απόφοιτοι λυκείου) για όλα τα έτη που εργάζονται(Σουμελής, 2010).

Ως άμεσο κόστος της εκπαίδευσης νοούνται οι δαπάνες που πραγματοποιούν οι εκπαιδευόμενοι και οι οικογένειες τους για τις σπουδές τους. Ακόμη και σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, όπου η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων παρέχεται δωρεάν από το κράτος, οι δαπάνες είναι τέτοιες ώστε πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον υπολογισμό των αποδόσεων της εκπαίδευσης εκτίμηση των δαπανών αυτών έγινε εδώ από τα στοιχεία των Ερευνών Οικογενειακών Προϋπολογισμών (ΕΟΠ), που αντιπροσωπεύουν τα χρήματα τα οποία ξοδεύουν τα νοικοκυριά για εκπαίδευση (φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, βιβλία, χαρτικά, δίδακτρα) και κατατάχθηκαν ανά βαθμίδα εκπαίδευσης με βάση τον αριθμό μαθητών-σπουδαστών που είχαν τα αντίστοιχα νοικοκυριά.

Το έμμεσο κόστος, κόστος ευκαιρίας ή διαφυγόν κέρδος της εκπαίδευσης ισούται με τα χρήματα τα οποία θα κέρδιζε κάποιος που, αντί να συνεχίσει τις σπουδές του, θα εισερχόταν στην αγορά εργασίας και θα εργαζόταν(Σουμελής, 2010). Εδώ το συγκεκριμένο κόστος υπολογίστηκε κατά προσέγγιση με βάση το μισθό που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι της ίδιας ηλικίας, αλλά με το αμέσως χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Οι αποδόσεις της εκπαίδευσης των γυναικών εκτιμώνται ως συστηματικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των ανδρών. Ενώ το 1974 οι πτυχιούχοι εμφάνιζαν σχετικά υψηλότερες αποδόσεις από τις άλλες βαθμίδες, φαίνεται ότι τούτο έπαψε να ισχύει για κάποια χρόνια και αποτέλεσε πάλι πραγματικότητα το 1999. Για το συγκεκριμένο έτος, που είναι το πιο πρόσφατο με διαθέσιμα στοιχεία, προκύπτει ότι οι εσωτερικές αποδόσεις της εκπαίδευσης παραμένουν σημαντικές (από 5-8% για τους άνδρες και σχεδόν 4-8% για τις γυναίκες) και ακολουθούν γενικά αντίστροφη εξέλιξη σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο, όπως συμβαίνει σε πολλές άλλες χώρες. Ένα δυσερμήνευτο εύρημα είναι ότι οι αποδόσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σε σχέση με του δημοτικού) παρουσιάζουν ανάκαμψη μετά το 1982, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο και με την ανώτατη (έναντι του λυκείου(Σουμελής, 2010). Η δυσκολία ερμηνείας αυτών των εξελίξεων με μεταβολές στη σχετική προσφορά παραπέμπει σε μεταβολές της ζήτησης εργασίας των διάφορων εκπαιδευτικών επιπέδων εργαζομένων, όπου η μεγαλύτερη αύξηση της ζήτησης αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προσεγγίζεται από τον αριθμό των αντίστοιχων απασχολούμενων, μπορεί να ώθησε τις αμοιβές τους σε υψηλότερα σχετικά επίπεδα

Ένα συμπέρασμα που θα μπορούσε να εξαχθεί προκειμένου για την άσκηση πολιτικής είναι ότι οι εκτιμήσεις της εσωτερικής απόδοσης καταδεικνύουν ότι η μέση εκπαίδευση δεν υπολείπεται σε αποδόσεις από την ανώτατη. Επομένως, η κατανομή των περιορισμένων πόρων με αυτό το οικονομικό κριτήριο δεν οδηγεί σε μεταφορά πόρων από τη μέση προς την ανώτατη. Το αντίθετο μπορεί να αποδειχθεί πιο αποτελεσματικό για την ευημερία των ατόμων.

Στους μέχρι τώρα υπολογισμούς της απόδοσης της εκπαίδευσης λήφθηκε υπόψη, αναφορικά με το κόστος μόνο, το κόστος της εκπαίδευσης στον εκπαιδευόμενο και στην οικογένειά του (δαπάνες από ΕΟΠ), καθώς και οι απώλειες εισοδήματος λόγω του ότι σπουδάζει και δεν εργάζεται (κόστος ευκαιρίας). Από την άλλη πλευρά υπολογίστηκε το πόσο κερδίζει καθαρά μετά την αφαίρεση φόρων και εισφορών κοινωνικής ασφάλισης. Οι παραπάνω εκτιμήσεις αφορούν τις ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης, δηλαδή τι αποφέρει η εκπαίδευση στο εκπαιδευόμενο άτομο (Σουμελής, 2010).

Οι κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε, είναι πιθανόν να είναι υψηλότερες ή χαμηλότερες από τις ιδιωτικές. Υψηλότερες μπορεί να είναι λόγω των θετικών εξωτερικών επιδράσεων της εκπαίδευσης, οι οποίες εξελίσσονται, λ.χ., εάν η εκπαίδευση οδηγεί σε τεχνολογική πρόοδο, η οποία δεν καταγράφεται από τις ιδιωτικές αποδόσεις, ή εάν η περισσότερη εκπαίδευση δημιουργεί θετικές εξωτερικές επιδράσεις στη λειτουργία της κοινωνίας, συμβάλλοντας στη μείωση της εγκληματικότητας και της εξάρτησης των ατόμων από την κοινωνική πρόνοια, ή οδηγώντας σε πιο ολοκληρωμένες πολιτικές αποφάσεις. Είναι λογικό να υποθέσει κανείς ότι η πρώτη θετική επίδραση μπορεί να προέλθει από το

ανθρώπινο κεφάλαιο που σχηματίζεται στην ανώτερη εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη εφόσον η εκπαίδευση επεκταθεί στα σχετικά χαμηλότερα επίπεδα (Ball & Youdel, 2010: 46-50). Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές αποδόσεις της εκπαίδευσης, όπως έγινε υπαινιγμός παραπάνω, μπορεί να είναι μικρότερες από τις ιδιωτικές, εάν αυτή δεν αυξάνει την παραγωγικότητα των ατόμων, όπως, λ.χ., υποστηρίζει η θεωρία του φίλτρου.

Ο υπολογισμός της κοινωνικής απόδοσης της εκπαίδευσης είναι πρακτικά δυσχερές, λόγω απουσίας των απαραίτητων στατιστικών στοιχείων, ιδιαίτερα σχετικά με τυχόν θετικές εξωτερικές επιδράσεις της εκπαίδευσης. Συνήθως οι σχετικές εκτιμήσεις περιορίζονται στο να προσθέτουν στο κόστος τις δαπάνες του τακτικού κρατικού προϋπολογισμού κατά επίπεδο εκπαίδευσης. Έτσι, είναι βέβαιο ότι η κοινωνική απόδοση της εκπαίδευσης θα είναι μικρότερη από την ιδιωτική (Ball & Youdel, 2010: 46-50). Για να υπάρξει, ωστόσο, πιο ακριβής υπολογισμός της κοινωνικής απόδοσης απαιτείται να τεθεί ως βάση υπολογισμού η παραγωγικότητα του κάθε εργαζόμενου ή, ως πιο κοντινό υποκατάστατο, οι ακαθάριστες αποδοχές του, διότι αυτές θεωρείται ότι υπολογίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια το τι λαμβάνει η κοινωνία από την επιπλέον εκπαίδευση, με μορφή φόρων και άλλων, δημόσιου χαρακτήρα, κρατήσεων. Τούτο στην πράξη σημαίνει ότι, όταν πρόκειται για αμοιβές, πρέπει να γίνεται λόγος για αμοιβές προ φόρων (το κράτος κερδίζει λόγω της εκπαίδευσης παραπάνω φόρους εισοδήματος) και εισφορών στην κοινωνική ασφάλιση, ενώ στο κόστος να συνυπολογίζονται και οι εκπαιδευτικές δαπάνες του τακτικού κρατικού προϋπολογισμού.

Η σχετικά χαμηλότερη κοινωνική απόδοση της ανώτατης εκπαίδευσης συνδέεται χωρίς αμφιβολία με τις σχετικά υψηλότερες κρατικές δαπάνες για αυτή. Πάντως οι εκτιμήσεις που γίνονται εδώ, λαμβάνοντας υπόψη και το πραγματικό επιτόκιο μακροχρόνιου δανεισμού του Δημοσίου (κρατικά ομόλογα), δεν είναι τέτοιες που να αποθαρρύνουν επιπλέον κρατικές δαπάνες για εκπαίδευση, ακόμη και ανώτατη.

Συμπεράσματα

Με βάση την προηγηθείσα αξιολόγηση των επιπτώσεων που έχουν οι ισχύουσες μέθοδοι χρηματοδότησης για την αποδοτικότητα των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα, και με στόχο τη βελτίωση αυτής και την εξασφάλιση της οικονομικής αυτοτέλειας προτείνονται αλλαγές, η υλοποίηση των οποίων πρέπει να στηριχθεί στους άξονες που προτείνονται παρακάτω.

Σε ότι αφορά το μοντέλο χρηματοδότησης, θα πρέπει να γίνει μετατόπιση από τον μικτό τύπο «γραφειοκρατικού - κολεγιακού» στον μικτό τύπο «γραφειοκρατικού -αγοράς». Προτείνεται να διατηρηθεί κάποιος κεντρικός έλεγχος, έτσι ώστε από τη μια η παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης να ικανοποιεί τις ανθρώπινες ανάγκες και από την άλλη να μπορεί να προστατευθεί κατάλληλα η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Για να δημιουργηθούν όμως προϋποθέσεις βελτίωσης της αποδοτικότητας, πρέπει να εξασφαλισθεί η ευελιξία και η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των διοικητικών μηχανισμών.

Ο ισχύων συνδυασμός «γραφειοκρατικού-κολεγιακού μοντέλου» ναι μεν εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή ελευθερία την οποία προστατεύει από εξωτερικές επιρροές, αλλά τείνει να μετατρέψει τα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε «λέσχες» προστασίας των συμφερόντων των καθηγητών, ενώ δεν επιτρέπει την ανταπόκριση στις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας. Η λειτουργία αυτού του μοντέλου στηρίζεται αποκλειστικά στην εξουσία ενός φορέα που αντιπροσωπεύει την κυβέρνηση (ΥΠΕΠΘ).

Οι προτάσεις των αλλαγών που απαιτούνται αφορά τα ισχύοντα κριτήρια και τις μεθόδους χρηματοδότησης των πανεπιστημίων. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ταξινόμησης των συστημάτων χρηματοδότησης, το

ελληνικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως σύστημα χρηματοδότησης εισροών που βασίζεται στην κάλυψη δαπανών χωρίς περιθώρια ελευθερίας διαχείρισης, είναι δηλαδή «αποζημιωτικού τύπου».

Ο τελευταίος άξονας των απαιτούμενων αλλαγών πρέπει να είναι διαρθρωτικού χαρακτήρα και αποτελεί προϋπόθεση «εκ των ουκ άνευ» για την υλοποίηση των προαναφερόμενων αλλαγών. Η μετατόπιση από το «γραφειοκρατικό - κολεγιακό» στο προτεινόμενο «γραφειοκρατικό - αγοράς» προϋποθέτει ριζικά διαφορετικούς τρόπους σχεδιασμού πολιτικής και λήψης αποφάσεων στο Υπουργείο Παιδείας. Προϋποθέτει όμως και υψηλών προδιαγραφών οικονομική διοίκηση από πλευράς Πανεπιστημίων.

Πιο συγκεκριμένα, και σε ότι αφορά το ΥΠΕΠΘ, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός νέου θεσμού που να λειτουργεί με αυτονομία υπό την εποπτεία του Υπουργού, με αρμοδιότητα την κατανομή των πόρων σύμφωνα με τα προαναφερόμενα κριτήρια. Αυτός ο νέος θεσμός θα μπορούσε να είναι ένα «Συμβούλιο Χρηματοδότησης των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΣΧΙΤΕ). (Ας σημειωθεί πως ότι έχει υποστηριχθεί σ' αυτήν τη διατριβή για τα Πανεπιστήμια ισχύει και για τα ΤΕΙ). Το ΣΧΙΤΕ θα καθορίζει επακριβώς τα κριτήρια χρηματοδότησης με βάση την αξιολόγηση του διδακτικού και ερευνητικού έργου των Πανεπιστημίων . Εκτός από τους μέσους εθνικούς δείκτες για τις λειτουργικές δαπάνες (π.χ. δαπάνες καθαριότητας - έκταση ιδρύματος, δαπάνες ηλεκτρικού - αριθμός φοιτητών, δαπάνες τηλεφωνικών συνδιαλέξεων - αριθμός προσωπικού) , όλα τα κριτήρια οικονομικής, τεχνικής και εσωτερικής αποδοτικότητας θα συναποτελούν τη βάση καθορισμού των κριτηρίων χρηματοδότησης.

Τέλος, το ύψος της χρηματοδότησης θα έχει χρονικό ορίζοντα πέντε ετών, τα πανεπιστήμια δηλαδή θα γνωρίζουν τις πιστώσεις που δικαιούνται για μια πενταετία και θα έχουν πλήρη ελευθερία εσωτερικής διαχείρισής τους.

Σε ότι αφορά τα Πανεπιστήμια τα οποία θα λειτουργούν πλέον με πλήρη διοικητική (ακόμα και τις ανάγκες τους σε διδακτικό και λοιπό προσωπικό θα τις καλύπτουν χωρίς τον έλεγχο του ΥΠΕΠΘ) και οικονομική αυτοτέλεια, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία τους καθίστανται οι σωστές μακροπρόθεσμες οικονομικές εκτιμήσεις, οι μηχανισμοί ελέγχου εφαρμογής του προϋπολογισμού, και τα κατάλληλα συστήματα οικονομικής πληροφόρησης. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητη η λειτουργία των «Κέντρων Κόστους» στο εσωτερικό των Πανεπιστημίων με την αναλογία ένα Κέντρο - μία Σχολή, έτσι ώστε να αποτυπώνεται και να παρακολουθείται αναλυτικά η οικονομική κατάσταση (ροή χρηματοδότησης, δαπάνες, σύνταξη προϋπολογισμού, υλοποίηση προϋπολογισμού) όλων των Μονάδων που συναποτελούν τον συνολικό Πανεπιστημιακό Οργανισμό.

Ξένη Βιβλιογραφία - Αρθρογραφία

- ⊗ Ball, S.J. & Youdell, D. (2010) 'Hidden Privatisation in Public Education', Education International 5th World Congress Preliminary Report, July, London: Institute of Education
- ⊗ Blaug VL. (1992). The economic value of education Studies in the economics of education. Brookfield. VT: Ashgate Publishing.
- ⊗ Chew, E., Jones, N., Law, A. 2006. *Education for Social Change: The Education of Entrepreneurship in Wales*, FACE Annual Conference 2006, Swansea
- ⊗ De Fraja, Gianni & Romano, Richard E, 2002. "The Economics of Education: Editors Introduction," Bulletin of Economic Research, Wiley Blackwell, vol. 54(3), pages 205-08, July.
- ⊗ De la Fuente. A . and Ciccone. A . (2002). Human capital in a global and knowledge-based economy European Commission. Directorate-General for Employment and Social Affairs
- ⊗ De la Fuente. A., and Domenech. R.. (2000). Human Capital in Growth Regressions : How Much Difference Does Data Quality Make?, Universidad Autonoma de Barcelona, mimeo.
- ⊗ EACEA, Eurydice, Eurostat & Eurostudent (2012), The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, Brussels: Eurydice. European Commission (2013), Innovation Union Scoreboard 2013, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/ius-2013_en.pdf

- ⊗ Galor. O. and Tsiddon. D.. (1997). The distribution of human capital and economic growth. *Journal of Economic Growth*, vol.2. No. 1. pp. 93-124.
- ⊗ Gillis. Perkins. Roomer and Snodgrass. (2001). *Οικονομική της Ανάπτυξης*, εκδόσεις Τυποθύτω * Δαρδανός, Αθήνα.
- ⊗ Groot. W. and Hartog. J . (1995), Screening Models and Education' in Camoy, M (cd) *International Encyclopedia of Economics of Education*. Oxford Elsevier Science Ireland Ltd
- ⊗ Krueger, A. and Lindahl. \L. (2001). Education for Growth: Why and For Whom". *Journal of Economic Literature*. vol. 39 No.4. p p 1101-36
- ⊗ ΚυριαζήςΑ. (2009), National report regarding the Bologna Process implementation 2007-2009: Greece.
<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>
- ⊗ Mankiw. G.. (2000) Μακροοικονομική θεωρία. Εκδόσεις Gutenberg, μετ. Σταματάκης Ν.. 3αναθεωρημένηέκδοση
- ⊗ Mincer. J . (1974). *Schooling. Experience and Earnings*, Columbia University Press.
- ⊗ Mingat. A., and Tan. J . (1996). The full social returns to education Estimates based on countries economic growth performance. *WorldRank. Washington*.
- ⊗ Mizala, A., and P. Romaguera (2004) School and teacher performance incentives: The Latin American experience, *International Journal of Education Development*, 24, 739-754.
- ⊗ ΠαπάζογλουΒ. (2012), National report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012: Greece.
<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>

- ⊗ Psacharopoulos, G. (1988), “Efficiency and Equity in Greek Higher Education” *Minerva*. Vol.XXVI. No 2.
- ⊗ Schult. F.. (2003). The importance of human capital for economic growth. *Materialiendcs*
- ⊗ Schultz. T W.. (1961), Investment In Human Capital. *American Economic Review*. vol.51, pp. 1-17.
- ⊗ Serrano. L. (2003). Human Capital in OECD Countries: technical change, efficiency and productivity . *International Review of Applied Economics*. Vol 17. No 4
- ⊗ Wolfe. B . and Haveman. R . (2000). Accounting for the Social and Non-market Benefits of Education. Mimeo. OECD Workshop. Paris: OECD

Ελληνική Βιβλιογραφία - Αρθρογραφία

- ⊗ Δημάκος. Γ., (2004), *Οικονομικά τι/ς Εκπαίδευσης*, Έκδοση του Πανεπιστημίου Αθηνών
- ⊗ Ζήγος Σ., Ευρωπαϊκά συστήματα και ενιαίο σχολείο, Αθήνα, σελ. 55, και Ρήγας Α., Σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, Αθήνα 2010
- ⊗ Κλάδης, Δ. (2000), Η διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από τη Μπολόνια στην Πράγα, Αθήνα, Δεκέμβριος 2000.
- ⊗ Σουμελής Κ., Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Συστήματα στις Χώρες-Μέλη της Ε.Ο.Κ., Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα 2010.