



# ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ

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

*Γράφουν οι:*

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΑΤΘΑΙΟΥ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΓΚΟΤΟΒΟΣ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ &  
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΠΟΥΡΙΚΟΣ

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ

ΓΙΤΣΑ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ

ΓΙΩΡΓΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ

ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΝΟΥΣΗΣ

MICHAEL TOMLINSON

RISTO RINNE

WALBURGA KATHARINA FREITAG

ROBERTO ALBAREA &  
FRANCESCO RUSSO

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ

ΛΟΥΚΑΣ ΠΕΤΡΟΝΙΚΟΛΟΣ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΤΕΥΧΟΣ 180 - 190 / ΑΝΟΙΞΗ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2012

## ΕΙΔΙΚΟ ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ

Πρόσβαση στην  
τριτοβάθμια εκπαίδευση:  
όψεις της ελληνικής και  
της διεθνούς εμπειρίας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ  
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ & ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΔΙΕΘΝΟΥΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΠΑΠΑΖΗΣΗ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ  
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ & ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΔΙΕΘΝΟΥΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΠΑΠΑΖΗΣΗ

ΤΕΥΧΟΣ 180 - 190 / ΑΝΟΙΞΗ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2012

# Οικονομικές συνιστώσες των εισαγωγικών εξετάσεων

Γιώργος Παπακωνσταντίνου ■

## Εισαγωγικά

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 1. Η οργάνωση της πρόσβασης

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

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

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

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

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

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

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



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

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

## 2. Η διαφοροποίηση των επιλογών

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Η ιδιωτική επένδυση των εισαγωγικών

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Ερευνητικά αποτελέσματα*

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

#### **Πίνακας 1**

Φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα κατά είδος Λυκείου αποφοίτησης

| <b>Είδος Λυκείου</b> | <b>Φροντιστήριο</b> | <b>Ιδιαίτερα μαθήματα</b> |
|----------------------|---------------------|---------------------------|
| Δημόσιο              | 90,3                | 61,1                      |
| Ιδιωτικό             | 80,3                | 72,4                      |

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

### Πίνακας 2

Κατανομή των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στις έρευνες των ετών 1999, 2008

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

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

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

### Πίνακας 3

Ποσοστιαία κατανομή του χρόνου παρακολούθησης Φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων

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

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



Πίνακας 4  
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας των φοιτητών

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

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

Πίνακας 5  
Σειρά επιλογής του Τμήματος επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις

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

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

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

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

**Πίνακας 6**  
Μέσοι Όροι Παραμέτρων των Εισαγωγικών Εξετάσεων

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

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

**Πίνακας 7**  
Συνολικό ατομικό ιδιωτικό κόστος εισαγωγικών εξετάσεων

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

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

## Αντί επιλόγου

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

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

## Σημειώσεις

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

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

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

## **Βιβλιογραφία**

- Αθανασίου Λ., (2000) «Η μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Καινοτομίες και Παλινδρομήσεις (1964-2000)», *ΔΩΔΩΝΗ*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τ. ΚΘ' Μέρος Τρίτο, Ιωάννινα, Ανάτυπο.
- Baudelot ,R. et Establet, G., (1989) *Le niveau monte*, Paris, Editions du Seuil.
- Bowles S., Gintis H. and Osborne M.(2001), “The determinants of earnings: a behavioral approach”, *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, p. 1137-1176.
- Damoiselet N., Levy-Garboua L., (2000),”L’efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatifs”, *Revue de l’Institut d’Economie Publique*, No 6, p.17- 39.
- Eckstein Z., and WolpinK., (1999) “Why youth drop out of high school: the impact of preferences, opportunities and abilities”, *Econometrica*, vol. 67, p.1295-1339.
- Glomm G., Ravikoumar, B., (1992), “Public versus Private Investments in Human Capital: Endogenous Growth and Income Inequality”, *Journal of Political Economy*, t. 100, p. 818-834.
- Κασσωτάκης Μ., Καζαμιάς Α., (1986), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Mincer J., (1958), “Investment in human capital and personal income distribution”, *Journal of Political Economy*, Vol. 66, p.281-302.
- OCDE, (2003), *Régards sur l’éducation – Les indicateurs de l’OCDE*, OCDE, Paris.
- Orivel Fr., (2005) “Les économistes et l’éducation”, in Beillerot J. et Mosconi N.,eds, *Traité des Sciences et des Pratiques de l’Education*, Dunod, Paris.
- Palacios- Huerta I., (2003), “An empirical analysis of the risk properties of human capital”, *American Economic Review*, vol. 93, p.948-964.
- Papakonstantinou G., Arvanitie N., (2008) “The impact of tertiary education, in Greece”, in 2<sup>nd</sup> International Conference on Educational Economics, Athens, 28-30 August.
- Paul J.J., (2007), *Economie de l’éducation*, Paris, Arman Colin.
- Psacharopoulos G., (1994), “Returns to investment in education. A global update”, *World Development*, Vol. 22, p.1325-1343.