



Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012:

Έκθεση Εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια



Ευρωπαϊκή
Επιτροπή





Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012:

**Έκθεση Εφαρμογής της
Διαδικασίας της Μπολόνια**



Ευρωπαϊκή
Επιτροπή



Το παρόν έγγραφο δημοσιεύεται από τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (EACEA P9 Eurydice).

ISBN 978-92-9201-368-4
doi:10.2797/62213

Το παρόν έγγραφο υπάρχει επίσης στο Internet
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Το κείμενο ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο 2012

© Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού, 2012.

Το περιεχόμενο αυτής της δημοσίευσης μπορεί να τύχει εν μέρει αναπαραγωγής, αλλά όχι για εμπορικούς λόγους, υπό τον όρο ότι του αναπαραχθέντος αποσπάσματος θα προηγείται η αναφορά στο 'δίκτυο Ευρυδίκη' ακολουθούμενη από την ημερομηνία δημοσίευσης του εγγράφου.

Τα αιτήματα χορήγησης αδείας αναπαραγωγής ολόκληρου του εγγράφου θα απευθύνονται στον EACEA P9 Eurydice.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Website: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



Η ανά χείρας έκθεση έχει συνταχθεί για την Υπουργική Διάσκεψη του 2012 στο Βουκουρέστι – την πρώτη ανάλογη εκδήλωση μετά την έναρξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2010. Η διάσκεψη αυτή έρχεται σε μια δύσκολη συγκυρία για την Ευρώπη, με την ανεργία να έχει αγγίξει άνευ προηγουμένου επίπεδα σε πολλά μέρη της ηπείρου μας και με την ανεργία των νέων να αποτελεί ένα επιπλέον σημείο ιδιαίτερης ανησυχίας. Είναι λοιπόν αυτή η κατάλληλη στιγμή να αναρωτηθούμε για τον τρόπο με τον οποίο η Διαδικασία της Μπολόνια στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να συνδράμει στην εξεύρεση λύσεων διεξόδου από την κρίση, όπως επίσης και να αξιολογήσουμε την πρόοδο μετά από μια δεκαετία προσπαθειών στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων.

Κατ' αρχήν, όπως καταδεικνύεται στην έκθεση, η Διαδικασία της Μπολόνια είχε αξιοπρόσεκτα αποτελέσματα κατά την πρώτη δεκαετία εφαρμογής της, δημιουργώντας θετικές αλλαγές στην Ευρωπαϊκή Ανώτατη Εκπαίδευση. Τώρα πλέον έχουν τεθεί τα θεμέλια του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, επιτρέποντας καλύτερη ποιότητα στην εκπαίδευση με μεγαλύτερες ευκαιρίες κινητικότητας για όλους. Η Διαδικασία της Μπολόνια αποτελεί μια Ευρωπαϊκή ιστορία επιτυχίας για την οποία θα πρέπει να είμαστε υπερήφανοι.

Ωστόσο, πολλά είναι ακόμα αυτά που πρέπει να γίνουν. Ακριβώς εξαιτίας του ότι διανύουμε τη συγκεκριμένη περίοδο κρίσης, είμαι απόλυτα πεπεισμένη ότι τώρα είναι η στιγμή να επιταχύνουμε το βηματισμό μας και να κατευθυνθούμε άμεσα πλέον προς τις απαραίτητες αλλαγές.

Η Διαδικασία της Μπολόνια μας παρείχε ένα πλαίσιο κοινής προσπάθειας μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού των συστημάτων μας για την ανώτατη εκπαίδευση. Τώρα χρειάζεται να διασφαλίσουμε ότι οι προσπάθειες μας θα αποδώσουν πραγματικά οφέλη στην ανώτατη εκπαίδευση, στους φοιτητές, στο προσωπικό, στην οικονομία και στην κοινωνία υπό την ευρύτερη έννοια. Οφείλουμε να αγωνισθούμε για συνεχείς βελτιώσεις στην ποιότητα, για να προτρέψουμε την κινητικότητα, να εξασφαλίσουμε την καταλληλότητα και τη συνάφεια που πρέπει να έχει η παρεχόμενη ανώτατη εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και, πάνω απ' όλα, να δημιουργήσουμε τις ευκαιρίες για μεγαλύτερη και καλύτερη πρόσβαση των σπουδαστών στην ανώτατη εκπαίδευση.

Γιατί είναι τόσο σημαντικά όλα αυτά; Κατά πρώτο λόγο η Ευρώπη χρειάζεται περισσότερους πτυχιούχους. Οι μελλοντικές θέσεις εργασίας θα χρειαστούν άτομα με μεγαλύτερες και καλύτερες δεξιότητες, και εξάλλου, αν θέλουμε να είμαστε ανταγωνιστικοί σε παγκόσμια κλίμακα, θα πρέπει να διαθέτουμε κοινό πρόγραμμα για την εφαρμογή όλων εκείνων των μεταρρυθμίσεων που συμφωνήθηκαν ώστε να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητά μας στα πλαίσια μιας παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης. Αυτό ακριβώς είναι και το επίκεντρο της Στρατηγικής για την Ευρώπη 2020 της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ζωτικής σημασίας επίσης και για την οικονομική αναγέννηση της ηπείρου μας υπό την ευρύτερη έννοια. Η στρατηγική αυτή θα είναι κενή περιεχομένου αν δεν αντιμετωπίσουμε με τη δέουσα σοβαρότητα τα θέματα της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και ειδικά της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι πολίτες της Ευρώπης πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις ικανότητες τους για να μπορέσουν και οι χώρες μας να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων και των απαιτήσεων της σημερινής εποχής.

Η παρούσα έκθεση στέλνει σαφή και ξεκάθαρα μηνύματα για τις προκλήσεις που θα βρεθούν στο δρόμο μας. Αντλεί στοιχεία από έγκυρες ποιοτικές και ποσοτικές πληροφορίες από κάθε χώρα συνδυάζοντας τις συνεισφορές όλων των πρώην μεμονωμένα παρεμβαλλόντων στις συγκεκριμένες διαδικασίες οργανισμών (Ευρυδίκη, Eurostat, Eurostudent) σε μια ενιαία έκθεση υπό την αιγίδα της Ομάδας Παρακολούθησης της Μπολόνια. Θεωρώ ότι το αποτέλεσμα είναι μια μεγάλη επιτυχία. Η σαφής, συγκριτική εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι μεταρρυθμίσεις και ο εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκαν σε εθνικό επίπεδο μας παρέχει πολύτιμο υλικό που θα χρησιμοποιηθεί σε όλες τις συζητήσεις μας για την ανώτατη

εκπαίδευση σε ολόκληρη την Ευρώπη και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βάθος από την Υπουργική Διάσκεψη του Βουκουρεστίου.

Η Διάσκεψη έρχεται σε μια πολύ σημαντική στιγμή της Διαδικασίας της Μπολόνια – τη στιγμή της μετάβασης από τις διακυβερνητικές συμφωνίες, από τις βεβαιασμένες πολλές φορές προσαρμογές συστημάτων και τις αντιδράσεις, προς την κατεύθυνση μιας ορθολογικής και συγκρίσιμης εφαρμογής. Θα συνεχίσουμε να εργαζόμαστε από κοινού για την επίτευξη των κοινών μας στόχων.

Η ακολουθητέα πορεία η οποία αναφέρεται στο Ανακοινωθέν της Υπουργικής Διάσκεψης του Βουκουρεστίου πρέπει να είναι κοινή για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης στο σύνολο του. Μπορώ να εγγυηθώ ότι θα υπάρχει η αμέριστη υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε όλη τη διάρκεια αυτής της πορείας.



Ανδρούλα Βασιλείου
Επίτροπος υπεύθυνη για
την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, την
Πολυγλωσσία και την Νεολαία.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	3
Εκτελεστική Περίληψη	7
Εισαγωγή	15
1. Πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης	19
1.1. Φοιτητικός πληθυσμός	19
1.2. Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	22
1.3. Δημόσια Δαπάνη για την Ανώτατη Εκπαίδευση	23
Συμπεράσματα	28
2. Πτυχία και Προσόντα	29
2.1. Δομές Διαδικασίας της Μπολόνια	31
2.2. Εργαλεία Διαδικασίας της Μπολόνια	44
2.3. Αναγνώριση προσόντων	55
Συμπεράσματα	57
3. Διασφάλιση Ποιότητας	59
3.1. Εξωτερική διασφάλιση ποιότητας	60
3.2. Εσωτερική διασφάλιση ποιότητας	68
Συμπεράσματα	70
4. Η Κοινωνική Διάσταση στην Ανώτατη Εκπαίδευση	71
4.1. Στατιστικές πληροφορίες για τις επιπτώσεις του ιστορικού των φοιτητών στη συμμετοχή τους και την επιτυχία τους στην ανώτατη εκπαίδευση	72
4.2. Προσεγγίσεις πολιτικής για τη διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση	79
4.3. Ανοίγοντας διαδρομές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και παρέχοντας κατάλληλες υπηρεσίες στους φοιτητές	83
4.4. Δίδακτρα και χρηματοοικονομική υποστήριξη	90
Συμπεράσματα	100
5. Πραγματικά Αποτελέσματα και Απασχολησιμότητα	103
5.1. Το παραγόμενο προϊόν της Ανώτατης Εκπαίδευσης: επίπεδα επιτυχίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση	104
5.2. Ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών και πολιτικές βελτίωσης	105
5.3. Οι πτυχιούχοι στην αγορά εργασίας: ανεργία και μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία	112
5.4. Η προσωπική ανταμοιβή από τη φοίτηση στην εκπαίδευση: εισόδημα και εκπαιδευτικά επιτεύγματα	119
5.5. Προσόντα παρεχόμενα στην ανώτατη εκπαίδευση και ζήτηση στην αγορά εργασίας: οι αναντιστοιχίες προσόντων	121
Συμπεράσματα	125

6. Δια Βίου Μάθηση	127
6.1. Η εθνική κατανόηση του όρου της δια βίου μάθησης	128
6.2. Η Δια βίου μάθηση ως αναγνωρισμένη αποστολή των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης	130
6.3. Χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης	131
6.4. Προώθηση ευέλικτης παροχής των προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης	132
6.5. Αναγνώριση προγενέστερης μάθησης	142
6.6. Συμμετοχή των ώριμων φοιτητών και των φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης στην παροχή της τυπικής ανώτατης εκπαίδευσης	145
Συμπεράσματα	148
7. Κινητικότητα	151
7.1. Είδη κινητικότητας	153
7.2. Ροές κινητικότητας των φοιτητών	154
7.3. Μέτρα προώθησης και υποστήριξης της κινητικότητας των φοιτητών	164
7.4. Κινητικότητα προσωπικού	171
Συμπεράσματα	173
Βιβλιογραφία	173
Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις	181
I. Κωδικοί, Συντομογραφίες και αρκτικόλεξα	181
II. Γενικοί όροι	182
III. Στατιστικοί όροι	188
IV. Βάσεις δεδομένων	195
V. Σημειώσεις για τα στοιχεία Eurostat	200
Πίνακας Σχημάτων	211
Ευχαριστίες	215

Η Διαδικασία της Μπολόνια και οι στόχοι της για το 2020

Η Διαδικασία της Μπολόνια άλλαξε την όψη της Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Πράγματι, όλες οι χώρες επέφεραν σημαντικές αλλαγές οι οποίες κατέστησαν εφικτή την ανάδυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, ενώ έθεσαν τις βάσεις μιας ανώτατης εκπαίδευσης η οποία θα ανταποκρίνεται σε ευρύτερο φάσμα διαμορφωμένων κοινωνικών αιτημάτων. Οι δομές της ανώτατης εκπαίδευσης άλλαξαν, αναπτύχθηκαν συστήματα διασφάλισης ποιότητας, ενώ επισημάνθηκε και μια σειρά συνιστωσών της κοινωνικής διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι άνευ προηγουμένου η κλίμακα του συγκεκριμένου έργου, το οποίο λειτουργεί στη βάση εθελοντικής συνεργασίας και διαμορφώνει συναινέσεις και εφαρμογές κοινών στόχων για τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης 47 χωρών.

Οι αρμόδιοι υπουργοί ωστόσο, κατά τη συνεδρίαση τους στην Leuven/Louvain-la-Neuve του Βελγίου, έχοντας επίγνωση του ότι η δεύτερη δεκαετία της χιλιετηρίδας αυτής δημιούργησε νέες προκλήσεις, αναφέρθηκαν ευρέως στα θέματα τα οποία θα πρέπει να εξεταστούν στα πλαίσια ενός διαρκώς μεταλλασσόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ζήτησαν τη διαμόρφωση μιας ποιοτικής ανώτατης εκπαίδευσης και έθεσαν τους τέσσερις βασικούς στόχους για την παρούσα δεκαετία

- Ολοκλήρωση της δομικής αναδιάρθρωσης και εμβάθυνση της εφαρμογής της μέσω της πλήρους κατανόησης και χρησιμοποίησης των εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί
- Υιοθέτηση ποιοτικής ανώτατης εκπαίδευσης, συνδεδεμένης με την έρευνα και τη δια βίου μάθηση και προώθηση της απασχολησιμότητας
- Η κοινωνική διάσταση πρέπει να αποτελεί απτή πραγματικότητα εξασφαλίζοντας ότι η εικόνα του συνόλου των φοιτητών που εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση και αποπερατώνουν τις σπουδές τους θα είναι ανάλογη και της γενικότερης εικόνας του συνόλου των φοιτητών στις διάφορες χώρες της Ευρώπης
- Εξασφάλιση του ότι τουλάχιστον ποσοστό 20% από εκείνους που λαμβάνουν το πτυχίο τους στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) θα έχουν περάσει μια περίοδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης στο εξωτερικό ⁽¹⁾.

Η έκθεση

Η έκθεση, στο περιεχόμενο της οποίας αντικατοπτρίζεται το πλαίσιο του Ανακοινωθέντος της Leuven/Louvain-la-Neuve, αποτελεί καρπό της κοινής προσπάθειας της Eurostat, της μονάδας Ευρυδίκη και του οργανισμού Eurostudent υπό την επίβλεψη της Ομάδας Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια και πιο συγκεκριμένα της ομάδας εργασίας η οποία δημιουργήθηκε από την Ομάδα Παρακολούθησης. Σύμφωνα με την ειδική αποστολή και τη μεθοδολογία των ανωτέρω αναφερόμενων οργανισμών συλλογής δεδομένων, η έκθεση περιγράφει τις διάφορες όψεις της κατάστασης εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια το 2012 με δεδομένα του 2010 και του 2011 όπως επίσης και με δεδομένα προγενέστερων τάσεων για κάποια στατιστικά στοιχεία. Έτσι λοιπόν, η έκθεση παρέχει στατιστικά δεδομένα και συγκείμενες πληροφορίες συγκρίνοντας τα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα της ζωής των φοιτητών. Τα στατιστικά στοιχεία συμπληρώνονται από κανονιστικούς περιγραφείς συστήματος και από μια λειτουργική ανάλυση του συστήματος. Οι προγενέστεροι δείκτες του πίνακα αποτελεσμάτων έχουν αναθεωρηθεί πρόσφατα από την Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια και έχουν ενσωματωθεί στην έκθεση ως δείκτες της Μπολόνια.

Οι ως άνω προγενέστεροι δείκτες του πίνακα αποτελεσμάτων περιέχουν αξιολογήσεις που εκφράζονται με χρήση των χρωμάτων βαθύ πράσινο, ανοικτό πράσινο, κίτρινο, πορτοκαλί και κόκκινο. Σε σύγκριση με

⁽¹⁾ Η διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαϊκών Υπουργών των Αρμοδίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση Leuven /Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

προηγούμενες έρευνες διαπιστώνεται ότι το βαθύ πράσινο χρώμα είναι πλέον λιγότερο διαδεδομένο σε ορισμένες γραμμές δράσεων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για τη μέτρηση των γραμμών δράσης έχει χρησιμοποιηθεί μια κλίμακα βαθμολόγησης ελαφρά διαφοροποιημένη ή ότι η εμβέλεια του δείκτη έχει επεκταθεί.

Η έκθεση αποτελείται από επτά κεφάλαια:

1. Πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης
2. Πτυχία και Προσόντα
3. Διασφάλιση Ποιότητας
4. Κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση
5. Πραγματικά αποτελέσματα και απασχολησιμότητα
6. Δια Βίου Μάθηση
7. Κινητικότητα

Στα πλαίσια μιας συνδυασμένης ανάγνωσης τους, τα ως άνω κεφάλαια παρέχουν απαντήσεις σε τρεις ομάδες ερωτήσεων:

- Ποιος έχει πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και με ποιο τρόπο συμβαίνει αυτό;
- Πως είναι οργανωμένη η παροχή ανώτατης εκπαίδευσης και ποια είναι η ακολουθία μεταξύ των κύκλων αυτής; Ποια είναι η εμπειρία που αποκομίζει ο φοιτητής από τη φοιτητική του ζωή και την παρουσία του στο σύστημα;
- Πως αντλεί οφέλη ο φοιτητής από την ανώτατη εκπαίδευση; Ποια είναι τα αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης;

Οι επόμενες παράγραφοι θα προσπαθήσουν να απαντήσουν στις ανωτέρω ομάδες ερωτήσεων. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας έγινε, εκτός των άλλων, για να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνική διάσταση αποτελεί θεμελιώδες συστατικό των διαφόρων στόχων και γραμμών δράσης της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η κοινωνική διάσταση δεν συνιστά ειδική ή ξεχωριστή γραμμή δράσης.

Προκαταρκτική παρατήρηση: χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης

Η κατάρτιση της έκθεσης πραγματοποιείται μέσα σε περίοδο χρηματοοικονομικής κρίσης και το θέμα της χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης έχει πλέον καταστεί κεφαλαιώδους σημασίας ζήτημα. Τα επίπεδα δημόσιας δαπάνης διαφοροποιούνται σημαντικά στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και η ανταπόκριση ή η αντίδραση στην χρηματοοικονομική κρίση κάθε άλλο παρά ομοιόμορφη υπήρξε. Οι διάφορες χώρες μπορεί να παρουσιάσουν σε τρεις ομάδες: στην πρώτη ομάδα δεν καταγράφηκε μείωση – και σε ορισμένες χώρες ακόμα και αύξηση – της δημόσιας δαπάνης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην δεύτερη ομάδα χωρών υπήρξε μείωση όχι μεγαλύτερη του 5% και στην τρίτη ομάδα σημειώθηκε σημαντική μείωση της δημόσιας δαπάνης. Η συνδυασμένη και συγκεντρωτική εξέταση όλων των ως άνω ομάδων καθιστά προφανές το συμπέρασμα ότι συνολικά η δαπάνη για την ανώτατη εκπαίδευση υπέστη μείωση ⁽²⁾.

Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση

Ένας από τους στόχους της Διαδικασίας της Μπολόνια είναι η αύξηση του αριθμού και η ενδυνάμωση της διαφορετικότητας του φοιτητικού πληθυσμού. Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί για μια ακόμη φορά ότι η κοινωνική διάσταση έχει οριστεί ως η ισόρροπη πρόσβαση και επιτυχής αποπεράτωση των σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης από το σύνολο της πληθυσμιακής ποικιλομορφίας.

⁽²⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 1, τμήμα 1.3

Με όρους πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, οι εισαγωγές στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα αυξήθηκαν μεταξύ του 1999 και του 2009, παρά το γεγονός ότι η αύξηση αυτή δεν υπήρξε ομοιόμορφη ⁽³⁾. Επιπλέον, τα στοιχεία υποδεικνύουν ότι κατά την πρώτη δεκαετία της Διαδικασίας της Μπολόνια εισήχθησαν στην ανώτατη εκπαίδευση περισσότερες γυναίκες από άνδρες. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα ωστόσο χρήζει διευθέτησης και μιας προσεκτικότερης ματιάς στους τομείς σπουδών. Οι γυναίκες κυριαρχούν στον εκπαιδευτικό τομέα, στην κτηνιατρική επιστήμη, όπως επίσης και στον τομέα υγείας και πρόνοιας. Το ανδρικό φύλο, από την άλλη πλευρά, υπερτερεί στους τομείς ηλεκτρονικών υπολογιστών, των σπουδών μηχανικών και συναφών επαγγελμάτων και υπηρεσιών μεταφορών ⁽⁴⁾.

Η γενικότερη αυτή αύξηση στα ποσοστά συμμετοχής αντισταθμίζεται από το σχετικά χαμηλό ποσοστό συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση των μεταναστών πρώτης γενεάς σε ορισμένες χώρες. Εν τούτοις, το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με προβλήματα πρόσβασης και εισαγωγής. Η εξήγηση του πρέπει να αναζητηθεί στα προγενέστερα εκπαιδευτικά επίπεδα, από τη στιγμή που οι μαθητές με μεταναστευτικό ιστορικό έχουν περισσότερες πιθανότητες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ⁽⁵⁾. Πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης επισημαίνουν με οργανωμένο τρόπο τις υποεκπροσωπούμενες ομάδες και εστιάζουν σε αυτές με ένα φάσμα μέτρων πολιτικής (για παράδειγμα συστήματα χρηματοοικονομικής υποστήριξης, ειδικά καθεστώτα εισαγωγής και συμβουλευτικές υπηρεσίες). Οι εν λόγω ομάδες ορίζονται με βάση διάφορα κριτήρια, συμπεριλαμβανομένης της εθνότητας και/ή του καθεστώτος μετανάστη, του φύλου, της γεωγραφικής προέλευσης (περιοχές υπαίθρου έναντι αστικών περιφερειών και/ή πτωχές έναντι ευημερουσών περιοχών) ή της ηλικίας (ώριμης ηλικίας φοιτητές έναντι τυπικής ηλικίας ανώτατης εκπαίδευσης). Ωστόσο, ανεξάρτητα από την προσέγγιση των πολιτικών που υιοθετούνται, μόνο λίγες χώρες περιγράφουν ποσοτικούς προς επίτευξη στόχους ⁽⁶⁾.

Ο στόχος αύξησης του μεγέθους και της διαφορετικότητας του φοιτητικού πληθυσμού συνδέεται επίσης με εκείνο της επέκτασης των κριτηρίων εισαγωγής με τρόπο ώστε όλοι όσοι έχουν την ικανότητα να παρακολουθήσουν σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης να έχουν μια ευκαιρία να το πράξουν ανεξάρτητα μάλιστα από τα προγενέστερα μαθησιακά τους επιτεύγματα. Τούτο συνεπάγεται την δημιουργία εναλλακτικών δρόμων πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την αναγνώριση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί έξω από τα επίσημα πλαίσια μάθησης. Τα στοιχεία υποδεικνύουν ότι τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τις απαιτήσεις προσόντων εισαγωγής σε σύγκριση με άλλες χώρες του EXAE. Ακόμα και στις εν λόγω χώρες όμως, είναι σπάνιο να βρει κανείς αριθμούς μεγαλύτερους από τον ένα στους δέκα φοιτητές να έχουν ακολουθήσει εναλλακτικές ατραπούς εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα διαθέσιμα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι οι φοιτητές με καθυστερημένη μετάβαση στις ανώτατες σπουδές και εκείνοι οι οποίοι χαρακτηρίζονται από χαμηλού επιπέδου εκπαιδευτικό/κοινωνικό υπόβαθρο χρησιμοποιούν συχνά μη παραδοσιακές οδούς πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση ⁽⁷⁾.

Η διευκόλυνση της προόδου των σπουδών μέσω των δομών, των διεργασιών και των μέσων της Διαδικασίας της Μπολόνια

Η Διαδικασία της Μπολόνια έχει επιφέρει αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα μέσω της εφαρμογής εργαλείων οικοδόμησης εμπιστοσύνης τα οποία αποβλέπουν στη διαμόρφωση συνθηκών μεγαλύτερης διαφάνειας και σύγκλισης μεταξύ των εθνικών συστημάτων. Τα εν λόγω μέσα περιλαμβάνουν: το σύστημα τριών κύκλων και την επακόλουθη ανάπτυξη ενός υπεράνω αυτών συνολικού πλαισίου προσόντων, το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Πιστωτικών μονάδων (ECTS) με την έκδοση Παραρτήματος Διπλώματος και διασφάλισης της ποιότητας.

(3) Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 1, τμήμα 1.1

(4) Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 4, τμήμα 4.1

(5) Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 4, τμήμα 4.1

(6) Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 4, τμήμα 4.2.

(7) Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 4, τμήμα 4.3.

Η δέσμευση περί υιοθέτησης ευανάγνωστων και συγκρίσιμων πτυχίων και **δημιουργίας τριών κύκλων** εφαρμόζεται πλέον σε 47 χώρες. Σε 26 χώρες το ποσοστό φοιτητών οι οποίοι σπουδάζουν με βάση προγράμματα που αντιστοιχούν στο σύστημα δύο κύκλων της Μπολόνια είναι 90% και σε 13 άλλες χώρες το 70-89% σπουδάζουν με βάση προγράμματα αντιστοιχούντα στο σύστημα της Μπολόνια. Σε κάποιες χώρες, το ποσοστό φοιτητών ενταγμένων σε τέτοια προγράμματα είναι ακόμα μικρό λόγω της καθυστερημένης υιοθέτησης σχετικών νομοθετικών αλλαγών. Ωστόσο, σχεδόν όλες οι χώρες διαθέτουν ολοκληρωμένα προγράμματα σε εκείνους τους τομείς οι οποίοι προετοιμάζουν τους επαγγελματίες στα ρυθμισμένα επαγγέλματα για τα οποία η οδηγία της ΕΕ 2005/36/ΕΚ και/ή η εθνική νομοθεσία προβλέπουν 5-6 έτη σπουδών: ιατρική, φαρμακευτική, αρχιτεκτονική και κτηνιατρική και, σε μικρότερο βαθμό, σχολές μηχανικών, νομική, θεολογία και κατάρτιση εκπαιδευτικών ⁽⁸⁾.

Το ποσοστό κατόχων πτυχίων πρώτου κύκλου οι οποίοι συνεχίζουν τις σπουδές τους στον δεύτερο κύκλο υποδεικνύει σημαντικές διαφορές στα πλαίσια του ΕΧΑΕ. Ενώ στις περισσότερες χώρες ποσοστό 10-24% συνεχίζει τις σπουδές στον δεύτερο κύκλο, σε δεκατρία συστήματα το ποσοστό βρίσκεται μεταξύ 75-100%. Σε εκείνες τις χώρες, τα υψηλά επίπεδα άμεσης προόδου μεταξύ πρώτου και δεύτερου κύκλου θα μπορούσαν να αποτελούν ένδειξη του ότι ο πρώτος κύκλος πιθανόν να μην έχει ακόμα αναπτυχθεί ως παρέχων προσόντα που χορηγούν πρόσβαση στην αγορά εργασίας ⁽⁹⁾.

Σχετικά με τα **εθνικά πλαίσια προσόντων**, αυτά θα πρέπει να έχουν υλοποιηθεί και να είναι έτοιμα για αυτό-πιστοποίηση έναντι του ευρύτερου Πλαισίου Προσόντων για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης μέχρι το 2012. Εννέα χώρες ισχυρίζονται ότι έχουν εκπληρώσει και τα επτά στάδια όπως αυτά προβλέπονται από την Ομάδα Εργασίας του ΕΧΑΕ για τα πλαίσια Προσόντων, ενώ μια άλλη ομάδα χωρών έχει προχωρήσει επίσης αρκετά για να φθάσει στο επίπεδο των πρώτων εννέα. Εν τούτοις, τα πλαίσια προσόντων, τα οποία κατηγοριοποιούν τα μαθησιακά αποτελέσματα σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες (ή τι αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να μπορεί να πραγματοποιήσει ο φοιτητής), δεν εισαγάγουν διακρίσεις μεταξύ των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, όπως αυτά αναφέρονται στην περιγραφή του προγράμματος σπουδών, και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του εκπαιδευόμενου. Με άλλα λόγια, η εφαρμογή των πλαισίων προσόντων θα πρέπει να περιλαμβάνει τη σύνδεση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης του φοιτητή. Εξάλλου, τα πλαίσια προσόντων δεν είναι επίσημα συνδεδεμένα με διαδικασίες αναγνώρισης και αποφάσεις, ούτε για ακαδημαϊκούς και ούτε για επαγγελματικούς σκοπούς ⁽¹⁰⁾.

Η συμμετοχή και η επίδοση του φοιτητή στην ανώτατη εκπαίδευση είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Το σημαντικότερο θέμα είναι το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό είναι τα συστήματα σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των φοιτητών, εξασφαλίζοντας ότι η οικονομική κατάσταση των τελευταίων δεν θα αποτελεί φραγμό για την πρόσβαση και για την πρόοδο στις σπουδές τους, παρέχοντας σε αυτούς τις κατάλληλες υπηρεσίες υποστήριξης για όλη τη διάρκεια της φοίτησης. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι φοιτητές που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την οικονομική τους κατάσταση τείνουν να είναι εκείνοι που τυγχάνουν της μεγαλύτερης υποστήριξης μέσω των συνεισφορών των γονέων τους στο διαθέσιμο εισόδημα τους.

Αν κοιτάσουμε τον βαθμό εφαρμογής του **ECTS** ως συστήματος μεταφοράς και σώρευσης μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι έχει σχεδόν ολοκληρωθεί. Παρά ταύτα, η σύνδεση των πιστωτικών μονάδων με τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν έχει αποπερατωθεί και σε ορισμένες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται άλλα συστήματα συμβατών πιστωτικών μονάδων αντί του ECTS. Εκτός αυτού οι πιστωτικές μονάδες ECTS μπορούν να κατανέμονται για διαφορετικούς σκοπούς, καθιστώντας με τον τρόπο αυτό δυσχερή την κατανόηση των διπλωμάτων ⁽¹¹⁾.

Σχετικά με την **διασφάλιση ποιότητας** οι δείκτες έχουν σχεδιαστεί πρόσφατα και εστιάζονται στην εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, στο επίπεδο της συμμετοχής του φοιτητή στην εξωτερική διασφάλιση ποιότητας και στο επίπεδο διεθνούς συμμετοχής. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις εντυπωσιακές αλλαγές που έχουν συμβεί με την υιοθέτηση της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η ανάπτυξη της διασφάλισης ποιότητας υπήρξε ταχεία και αποτέλεσε αφορμή για σημαντικά επιτεύγματα στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής συνεργασίας. Ωστόσο, ως προς τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων

⁽⁸⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. κεφάλαιο 2, τμήμα 2.1.

⁽⁹⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 2, τμήμα 2.1

⁽¹⁰⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 2, τμήμα 2.2.1.

⁽¹¹⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 2, τμήμα 2.2.2.

φοιτητών στην εξωτερική διασφάλιση ποιότητας υπάρχουν ακόμα βήματα που θα πρέπει να γίνουν πριν τη συστηματική συμμετοχή των φοιτητών σε όλες τις σχετικές διαδικασίες. Εκτός αυτού, το επίπεδο διεθνούς συμμετοχής στην διασφάλιση ποιότητας χαρακτηρίζεται από μείζονες ανισότητες στα πλαίσια του ΕΧΑΕ. Επισημαίνεται εξάλλου ότι η διασφάλιση ποιότητας εστιάζεται κατά κύριο λόγο στα της διδασκαλίας/εκμάθησης, ενώ οι υπηρεσίες υποστήριξης των φοιτητών και η έρευνα δεν περιλαμβάνονται. Η συμμόρφωση των διαδικασιών θεσμικής αναγνώρισης με το νομικό πλαίσιο της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας βρίσκεται επίσης εκτός του ισχύοντος πεδίου εφαρμογής της διασφάλισης ποιότητας. Η έκθεση υποδεικνύει επίσης ότι παρά τη σημασία την οποία απέδωσαν οι υπουργοί στο ανακοινωθέν του Bergen 2005 στην ενδυνάμωση της αμοιβαίας αναγνώρισης ή στις αποφάσεις περί διασφάλισης ποιότητας πολλές χώρες διατηρούν τους δισταγμούς τους ως προς την ανάθεση ευθυνών διασφάλισης ποιότητας σε φορείς εκτός των εθνικών συνόρων ⁽¹²⁾.

Τα ανωτέρω αναφερόμενα σημεία επιβεβαιώνουν σε γενικές γραμμές τα μέχρι στιγμής επιτεύγματα της Διαδικασίας της Μπολόνια. Παρά τις διαφορετικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν για την σύνταξη της παρούσας έκθεσης, φαίνεται ότι τα εργαλεία, ως επί το πλείστον, υπάρχουν και βρίσκονται ήδη στη θέση τους. Εν τούτοις, για να είναι επιτυχής η εφαρμογή τους θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν με συστημικό τρόπο. Τα ευρήματα της έκθεσης μας δείχνουν ότι η εφαρμογή του ECTS, η μάθηση με επίκεντρο τον φοιτητή, τα πλαίσια προσόντων, η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας, είναι όλα συνάρτηση της επιτυχούς εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της σύνδεση των διαφόρων γραμμών δράσης. Εκτός αυτού, θα πρέπει επίσης να αποπερατωθεί η εγκαθίδρυση της δομής των τριών κύκλων.

Η συμμετοχή και η επίδοση του φοιτητή στην ανώτατη εκπαίδευση είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων. Το σημαντικότερο θέμα είναι το κατά πόσο και σε ποιο βαθμό είναι τα συστήματα σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των φοιτητών, εξασφαλίζοντας ότι η οικονομική κατάσταση των τελευταίων δεν θα αποτελεί φραγμό για την πρόσβαση και για την πρόοδο στις σπουδές τους, παρέχοντας σε αυτούς τις κατάλληλες υπηρεσίες υποστήριξης για όλη τη διάρκεια της φοίτησης. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι φοιτητές που βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση τείνουν να είναι εκείνοι που τυγχάνουν της καλύτερης υποστήριξης μέσω των συνεισφορών των γονέων τους στο διαθέσιμο εισόδημα τους ⁽¹³⁾.

Σχετικά με τα χρηματοοικονομικά θέματα, από την έκθεση προκύπτει μια αξιοσημείωτη ποικιλομορφία μεταξύ των ισχυόντων συστημάτων υποστήριξης και διδάκτρων στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι περιπτώσεις ποικίλουν από εκείνες όπου κανένας φοιτητής δεν καταβάλλει δίδακτρα, έως εκείνες όπου όλοι πληρώνουν δίδακτρα, και από καταστάσεις όπου όλοι οι φοιτητές τυγχάνουν υποστήριξης σε εκείνες όπου σε λίγους μόνο παρέχεται υποστήριξη. Εκτός αυτού, το σχετικό (εντός χώρας) και το απόλυτο (μεταξύ χωρών) επίπεδο διδάκτρων και υποστήριξης χαρακτηρίζονται από ακραίες διαφορές μεταξύ των χωρών. Έτσι λοιπόν οι φοιτητές στον ΕΧΑΕ σπουδάζουν κάτω από πολύ διαφορετικές οικονομικές συνθήκες, κάτι που πρέπει να ληφθεί δεόντως υπόψη στις συζητήσεις Ευρωπαϊκής πολιτικής για την με την αποπεράτωση των σπουδών και την κινητικότητα ⁽¹⁴⁾.

Πραγματικά αποτελέσματα και απασχολησιμότητα

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση δεν αρκεί. Για αυτόν ακριβώς το λόγο η παρούσα έκθεση ασχολείται και με τα αποτελέσματα των σπουδών. Τα διαθέσιμα στοιχεία, παρά τα παρατηρούμενα κενά, υποδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των χωρών του ΕΧΑΕ. Εξάλλου, δεν υπάρχει ακόμα μια κοινή κατανόηση και ο καθορισμός μιας στρατηγικής βελτίωσης των ποσοστών αποπεράτωσης των σπουδών εντός του ΕΧΑΕ. Μέχρι στιγμής, μόνο μια μικρή μειοψηφία χωρών έχει υιοθετήσει συνολικές εθνικές στρατηγικές σχετικές με την μη αποπεράτωση των σπουδών, ενώ σε ορισμένες χώρες δεν υπάρχουν συγκεκριμένα μέτρα αντιμετώπισης του προβλήματος.

Τα αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης μετρώνται στην παρούσα έκθεση με ποσοστά επιδόσεων αποπεράτωσης των σπουδών, όπως επίσης και με τις προοπτικές των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Τα ποσοστά αποπεράτωσης παρακολουθούνται σε εθνικό επίπεδο και/ή σε επίπεδο

⁽¹²⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 3.

⁽¹³⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 4, τμήμα 4.4.

⁽¹⁴⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 4, τμήμα 4.4

εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις περισσότερες χώρες. Τα εν λόγω δεδομένα χρησιμοποιούνται για την κατάρτιση ετήσιων στατιστικών, αναλύσεων αποδοτικότητας, σχεδιασμό εισαγωγών και διάλογο με τους εμπλεκόμενους στις συγκεκριμένες διαδικασίες. Υπάρχουν ωστόσο όρια στη δυνατότητα σύγκρισης των διαθέσιμων δεδομένων. Τα δεδομένα ολοκλήρωσης 22 χωρών του EXAE υποδεικνύουν ότι περίπου τρεις στους τέσσερις νεοεισερχόμενους στην ανώτατη εκπαίδευση αποπερατώνουν τις σπουδές τους με κτήση πτυχίου. Μπορεί να αναφερθεί ότι η εφαρμογή της δομής δυο κύκλων και η εισαγωγή του ECTS έχουν βελτιώσει την κατάσταση. Επιπλέον, η επανεισδοχή σε μεταγενέστερο χρόνο στην ανώτατη εκπαίδευση καθίσταται ευχερέστερη μέσω συστημάτων μεταφοράς πιστωτικών μονάδων.

Σε γενικές γραμμές, κατά την τελευταία δεκαετία ήταν λιγότερο πιθανόν για τους άνδρες να πετύχουν στην ανώτατη εκπαίδευση από ότι για τις γυναίκες. Εν τούτοις, οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται ακόμα στους κατόχους διδακτορικών.

Ένας ισχυρός δείκτης για την αμεροληψία ενός συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης είναι το μέχρι ποίου σημείου η εκπαιδευτική επιτυχία μεταβιβάζει τη σκυτάλη από γενεά σε γενεά. Έχει καταδειχθεί ότι το επίπεδο μόρφωσης των γονέων επηρεάζει αποφασιστικά την εκπαιδευτική επιτυχία, έστω και αν τα δεδομένα υποδεικνύουν επίσης ότι ο συγκεκριμένος συσχετισμός δεν είναι πλέον τόσο ισχυρός. Στις περισσότερες χώρες του EXAE πάντως, οι πιθανότητες φοιτητών με γονείς υψηλής μόρφωσης να πετύχουν στην ανώτατη εκπαίδευση είναι από δυο έως πέντε φορές μεγαλύτερες σε σχέση με άλλους φοιτητές των οποίων οι γονείς έχουν μέσο επίπεδο μόρφωσης. Πράγματι, το εκπαιδευτικό επίπεδο και υπόβαθρο των γονέων ασκεί ισχυρότερη επιρροή στις πιθανότητες επιτυχίας των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση σε σύγκριση με ένα αντίστοιχο μεταναστευτικό ιστορικό ⁽¹⁵⁾.

Σχετικά με την απασχόληση, ο μέσος όρος των στοιχείων για τα έτη 2006-2010 μας δείχνει ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο μόρφωσης, τόσο χαμηλότερη προκύπτει η ανεργία μεταξύ των νέων. Μια πιο προσεκτική ματιά ωστόσο, αποκαλύπτει ότι το ποσοστό ανεργίας των πρόσφατων πτυχιούχων είναι σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με εκείνο πιο έμπειρων νέων ατόμων σε πολλές χώρες. Εκτός αυτού, κατά μέσον όρο, περίπου το ένα πέμπτο των νέων ανθρώπων με προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης απασχολούνται σε θέσεις εργασίας για τις οποίες δεν απαιτούνται συνήθως προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης. Τα σημεία αυτά μπορεί να συνιστούν ένδειξη προβληματικής μετάβασης από την ανώτατη εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Θα πρέπει εν τούτοις να σημειωθεί ότι τα διαθέσιμα δεδομένα αφορούν τις εκπαιδευτικές βαθμίδες ISCED 5A και 5B και δεν επιτρέπουν την πλήρη διαφώτιση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δομής πτυχίων των τριών κύκλων ⁽¹⁶⁾. Έτσι λοιπόν, η σημασία του πρώτου κύκλου για την αγορά εργασίας και η επιρροή του στην κοινωνική προώθηση αποτελεί θέμα το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης στις επόμενες εκθέσεις.

Δια Βίου Μάθηση

Η ανώτατη εκπαίδευση δεν αποτελεί παρά μόνο ένα από τα στοιχεία της δια βίου μάθησης. Παρά το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση υπήρξε μια από τις κεντρικές θεματολογίες της Διαδικασίας της Μπολόνια, δεν υπάρχουν πολλά σχετικά έγγραφα πολιτικής. Μόνο λίγες χώρες, στα έγγραφα αναφοράς της ανώτατης εκπαίδευσης, έχουν συμπεριλάβει ορισμό της δια βίου μάθησης. Ακόμα και εκεί όπου υπάρχουν τα ως άνω έγγραφα, είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί ποιες είναι οι δραστηριότητες οι εμπίπτουσες στη συγκεκριμένη έννοια. Η Χάρτα Δια Βίου Μάθησης των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, την οποία συνέταξε η Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA) στην οποία αναφέρθηκαν οι υπουργοί στα πλαίσια του ανακοινωθέντος της Leuven/Louvain-la-Neuve, αναμένεται ότι θα συνδράμει στην εξειδίκευση του συγκεκριμένου ορισμού.

Με την απουσία μιας ολοκληρωμένης κατανόησης της έννοιας της δια βίου μάθησης, οι πλέον συνδεδεμένες με την δια βίου μάθηση παροχές συμπεριλαμβάνουν είτε τμήματα άτυπης διδασκαλίας που παρέχονται από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παράλληλα με τα τυπικά προγράμματα σπουδών, ή επίσης προγράμματα σπουδών υπό καθεστώς διαφορετικά από τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά και πλήρους φοίτησης συστήματα. Η έκθεση καταδεικνύει ότι υπάρχει καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μη παραδοσιακών φοιτητών σε ορισμένες χώρες του EXAE. Για

⁽¹⁵⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 4, τμήμα 4.1

⁽¹⁶⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 5.

παράδειγμα, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των χωρών έχουν δημιουργήσει ευέλικτες μορφές σπουδών με έμφαση στους μη παραδοσιακούς φοιτητές, σε πολλές χώρες οι εν λόγω ευέλικτες μορφές σπουδών απαιτούν μεγαλύτερες ιδιωτικές χρηματοοικονομικές επενδύσεις σε σχέση με τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών πλήρους απασχόλησης ⁽¹⁷⁾.

Εξάλλου, σε περίπου τα δυο τρίτα των χωρών υπάρχει ένα τυπικό καθεστώς φοιτητή εκτός του καθεστώτος πλήρους φοίτησης, με πλέον κοινή εναλλακτική εκείνη του φοιτητή μερικής φοίτησης. Η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην απόφαση των φοιτητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε καθεστώς μερικής φοίτησης, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία φοιτητές (από 30 ετών και άνω) να έχουν περισσότερες πιθανότητες σπουδών μερικής φοίτησης σε σχέση με τους νεώτερους. Τα διαθέσιμα δεδομένα υποδεικνύουν ότι σε περίπου τις μισές από τις χώρες της Διαδικασίας της Μπολόνια είναι δυνατόν για τους ώριμους σε ηλικία φοιτητές να αναγνωρίζεται η προγενέστερη εκπαίδευση για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ή για την πρόοδο τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος ⁽¹⁸⁾. Εν τούτοις, η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης υπόκειται πολλές φορές σε διάφορους περιορισμούς και σπάνια μπορεί να καταλήξει σε πλήρη προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης.

Ενίσχυση της κινητικότητας

Για πρώτη φορά στη Διαδικασία της Μπολόνια έχει τεθεί ένας ποσοτικός στόχος κινητικότητας των φοιτητών: μέχρι το 2020 τουλάχιστον το 20% των πτυχιούχων στον ΕΧΑΕ θα πρέπει να έχει περάσει μια περίοδο σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό. Εν τούτοις, τα στατιστικά δεδομένα δεν είναι ακόμα επαρκώς αξιόπιστα ώστε να μετρηθεί η πορεία επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου. Παρά το γεγονός αυτό, έχουν επέλθει σημαντικές μεθοδολογικές βελτιώσεις οι οποίες θα παράσχουν βελτιωμένα και πιο ολοκληρωμένα δεδομένα για την κινητικότητα, ειδικότερα στον τομέα της οριζόντιας κινητικότητας, ενώ μια πιο ξεκάθαρη εικόνα αναμένεται να προκύψει τα αμέσως επόμενα χρόνια ⁽¹⁹⁾.

Τα διαθέσιμα δεδομένα, με εστίαση στην κάθετη κυρίως κινητικότητα, καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των χωρών της Μπολόνια παρουσιάζουν ποσοστό εισερχόμενης και εξερχόμενης κινητικότητας εντός του ΕΧΑΕ μικρότερο του 10%, με τις περισσότερες από τις χώρες αυτές να εμφανίζουν ποσοστά κατώτερα του 5%. Ο συνδυασμός των δεδομένων που υπάρχουν με πιο περιεκτικά δεδομένα κινητικότητας θα διευκολύνει μια καλύτερη αξιολόγηση της γενικής επίδοσης σε σχέση με τα κριτήρια αναφοράς για το μέλλον ⁽²⁰⁾.

Η έκθεση περιγράφει επίσης το γεγονός ότι υπάρχουν αντικειμενικά και διαπιστωμένα εμπόδια στην κινητικότητα, θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν τα επρχόμενα χρόνια. Το σημείο αυτό είναι και το πιο σημαντικό, διότι η αντίληψη για τα εν λόγω εμπόδια και οι συνέπειες τους ποικίλουν ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση. Χωρίς έλεγχο, η αύξηση των ποσοστών κινητικότητας μπορεί να οδηγήσει σε μια νέα διάσταση κοινωνικής ανισότητας.

Οι χώρες εκφράζουν επίσης την επιθυμία μεγαλύτερης ισορροπίας στην κινητικότητα και είναι γεγονός ότι τα σημερινά δεδομένα εμφανίζουν ροές μη ισόρροπης κινητικότητας μεταξύ συγκεκριμένων χωρών και περιφερειών. Τα αίτια του φαινομένου αυτού είναι πολλαπλά και ορισμένα εξ' αυτών – όπως οι οικονομικές ανισότητες μεταξύ χωρών – δεν έχουν προφανή λύση. Ωστόσο, τα εμπόδια τα οποία αφορούν σε διοικητικά και νομικά θέματα, με ιδιαίτερη μνεία στην αναγνώριση των περιόδων σπουδών στο εξωτερικό, είναι σημεία που αναφέρονται πολλές φορές στις σχετικές εκθέσεις ⁽²¹⁾.

Τα κενά πληροφοριών και τα εμπόδια στην κινητικότητα των φοιτητών αναφέρονται συχνά σε συζητήσεις περί της κινητικότητας του προσωπικού. Γενικά υπάρχει έλλειψη σαφήνειας ως προς το ποιο προσωπικό θα λαμβάνεται υπόψη στη συλλογή των μελλοντικών στατιστικών δεδομένων και, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, οι μόνες αξιόπιστες διαθέσιμες στατιστικές πληροφορίες συλλέγονται από ανταλλαγές προσωπικού του

⁽¹⁷⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 6, τμήμα 6.4.2.

⁽¹⁸⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 6, Τμήμα 6.5.

⁽¹⁹⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 7.

⁽²⁰⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 7, τμήμα 7.2.

⁽²¹⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 7, τμήματα 7.2.4 & 7.3.4.

προγράμματος Erasmus. Τα βασικά εμπόδια στην κινητικότητα του προσωπικού τα οποία επικαλούνται οι χώρες είναι η γνώση της γλώσσας, τα νομικά ζητήματα και τα προσωπικά θέματα ⁽²²⁾.

Η έκθεση επισημαίνει ότι πολλές χώρες και εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν επεκτείνει δραστικά τα κοινά προγράμματα τους από την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια και μετά. Τα κοινά αυτά προγράμματα παρέχουν μια ξεκάθαρη δομή στα πλαίσια της οποίας οι περίοδοι κινητικότητας ενσωματώνονται και αναγνωρίζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια, ενώ παράλληλα η Ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση λαμβάνει πιο συγκεκριμένη μορφή στην εκάστοτε θεσμική πραγματικότητα. Ενώ όμως υπάρχουν πολλά κοινά προγράμματα, λίγα είναι ακόμα τα κοινά πτυχία, μια που παραμένουν τα νομοθετικά και τα διοικητικά εμπόδια. Εκτός αυτού, μόνο ένα μικρό ποσοστό φοιτητών έχει τη δυνατότητα συμμετοχής σε κοινά προγράμματα ⁽²³⁾.

⁽²²⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 7, τμήμα 7.4.

⁽²³⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Κεφάλαιο 2, τμήμα 2.1.4.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια

Η Διακήρυξη της Μπολόνια υπογράφηκε το 1999 από τους υπουργούς τους αρμόδιους για την ανώτατη εκπαίδευση 29 Ευρωπαϊκών χωρών. Το γεγονός αυτό δημιούργησε την πλέον σημαντική διαδικασία Ευρωπαϊκής συνεργασίας που υπήρξε ποτέ στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι σχετικές μεταρρυθμίσεις έχουν πλέον αγγίξει χώρες εντός και εκτός Ευρώπης και οι επίσημα συμμετέχουσες χώρες είναι πλέον 47 με πιο πρόσφατη ένταξη εκείνη του Καζακστάν ⁽²⁴⁾.

Η Διαδικασία της Μπολόνια: από τη Σορβόνη στην Leuven/Louvain-la-Neuve, 1998-2009

	Κινητικότητα φοιτητών, διδασκόντων, ερευνητών και διοικητικού προσωπικού	Κοινωνική διάσταση κινητικότητας	Δυνατότητα μεταφοράς δανείων και υποτροφιών Βελτίωση δεδομένων κινητικότητας	Προσοχή στις θεωρήσεις και άδειες εργασίας	Προκλήσεις για τις θεωρήσεις και άδειες εργασίας, συστήματα συνταξοδότησης και αναγνώριση	Ποσοστό αναφοράς 20% μέχρι το 2020 για την κινητικότητα των φοιτητών
Ένα κοινό σύστημα πτυχίων δυο κύκλων	Ευανάγνωστα και συγκρίσιμα πτυχία	Ορθολογική αναγνώριση Ανάπτυξη αναγνωρισμένων Κοινών πτυχίων	Συμπερίληψη του επιπέδου διδακτορικού ως τρίτου κύκλου	ΠΠ-ΕΧΑΕ υιοθέτηση και έναρξη λειτουργίας των Εθνικών Πλαισίων Προσόντων	Εθνικά Πλαίσια Προσόντων μέχρι το 2010	Εθνικά Πλαίσια Προσόντων μέχρι το 2012
		Κοινωνική διάσταση	Ίση πρόσβαση	Ενδυνάμωση της κοινωνικής διάστασης	Δέσμευση κατάρτισης εθνικών σχεδίων δράσης με αποτελεσματική παρακολούθηση	Εθνικοί στόχοι κοινωνικής διάστασης που θα μετρηθούν μέχρι το 2020
		Δια Βίου Μάθηση (LLL)	Ευθυγράμμιση εθνικών πολιτικών δια βίου μάθησης Αναγνώριση προγενέστερης Μάθησης (RPL)	Ευέλικτες διαδρομές μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση	Ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση Εταιρικές σχέσεις για βελτίωση της απασχολησιμότητας	Η δια βίου μάθηση ως ευθύνη του δημοσίου με απαίτηση ισχυρών εταιρικών σχέσεων Πρόσκληση εργασίας για την απασχολησιμότητα
Χρήση πιστωτικών μονάδων	Ένα σύστημα πιστωτικών μονάδων (ECTS)	ECTS και Παράρτημα Διπλώματος (DS)	Το ECTS για συσσωρεύση πιστωτικών μονάδων		Ανάγκη συνεπούς χρήσης εργαλείων και πρακτικών αναγνώρισης	Συνέχιση εφαρμογής των εργαλείων της Μπολόνια
	Ευρωπαϊκή συνεργασία στη διασφάλιση ποιότητας	Συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών διασφάλισης ποιότητας και αναγνώρισης	Διασφάλιση ποιότητας σε εκπαιδευτικό, εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο	Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθύνσεις για την υιοθετηθείσα διασφάλιση ποιότητας	Δημιουργία του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας (EQAR)	Η ποιότητα ως πρωταρχικό σημείο εστίασης του ΕΧΑΕ
Ευρώπη της Γνώσης	Ευρωπαϊκές διαστάσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση	Ελκυστικότητα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης	Σύνδεσμοι μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και ερευνητικών τομέων	Διεθνής συνεργασία με βάση τις αξίες και την αειφόρο ανάπτυξη	Υιοθέτηση στρατηγικών βελτίωσης της παγκόσμιας διάστασης της Διαδικασίας της Μπολόνια	Ενίσχυση διαλόγου πολιτικής μέσω των Φόρουμ Πολιτικής της Μπολόνια
1998 Διακήρυξη Σορβόνης	1999 Διακήρυξη Μπολόνια	2001 Ανακοινωθέν Πράγας	2003 Ανακοινωθέν Βερολίνου	2005 Ανακοινωθέν Bergen	2007 Ανακοινωθέν Λονδίνου	2009 Ανακοινωθέν Leuven/Louvain-la-Neuve

⁽²⁴⁾ Διακήρυξη Βουδαπέστης-Βιέννης για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, 12 Μαρτίου 2010.

Ο πίνακας περιέχει τα βασικά ορόσημα των υπουργικών διασκέψεων στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια μέχρι το 2009. Σε αυτόν επισημαίνονται τα βασικά θέματα τα οποία μπορούν να παρακολουθηθούν κατά την πρώτη δεκαετία. Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται το σύστημα κοινού πτυχίου, ένα Ευρωπαϊκό σύστημα πιστωτικών μονάδων, η κινητικότητα, η συνεργασία στον τομέα διασφάλισης ποιότητας, τα εθνικά πλαίσια προσόντων, η δια βίου μάθηση, η απασχολησιμότητα και η κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης.

Το ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve ⁽²⁵⁾ θέτει το πρόγραμμα για τη νέα δεκαετία, με ένα νέο στόχο κινητικότητας για το 2020 και σαφείς στόχους για τις άλλες βασικές γραμμές δράσης. Οι στόχοι αυτοί περιγράφονται στο σύνολο τους στην έκθεση, ενώ η συνδυασμένη δια μέσου των επτά κεφαλαίων ανάλυση έχει σκοπό να παρουσιάσει την εικόνα της τρέχουσας πραγματικότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης που ξεκίνησε με την Διακήρυξη Βουδαπέστης-Βιέννης τον Μάρτιο 2010 (βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις για τον κατάλογο των επίσημα συμμετεχουσών χωρών).

Συνοπτική περιγραφή της μελέτης

Η παρούσα ολοκληρωμένη έκθεση έχει συνταχθεί για την Ευρωπαϊκή Υπουργική Διάσκεψη του Βουκουρεστίου στη Ρουμανία με ημερομηνία 26-27 Απριλίου 2012.

Η έκθεση παρέχει μια εικόνα του βαθμού εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια στις διάφορες πτυχές της με χρήση δεδομένων τα οποία έχουν συγκεντρωθεί κατά το πρώτο εξάμηνο του 2011. Παρέχονται ποιοτικές πληροφορίες και στατιστικά δεδομένα τα οποία καλύπτουν όλες τις βασικές πτυχές των μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση με στόχο ένα λειτουργικό Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η έκθεση έρχεται μετά από τις Εκθέσεις Απολογισμού της Διαδικασίας της Μπολόνια και υλοποιήθηκε ως συνεργασία μεταξύ της Ομάδας Παρακολούθησης της Μπολόνια (BFUG) και των οργανισμών Eurostat, Eurostudent and Ευρυδίκη, οι οποίοι θα αναφέρονται από κοινού στην έκθεση ως οι 'φορείς συλλογής δεδομένων'.

Οι ποιοτικές πληροφορίες έχουν συγκεντρωθεί μέσω ερωτηματολογίου που απευθυνόταν στα μέλη της Ομάδας Παρακολούθησης της Μπολόνια το οποίο υποβλήθηκε, κατόπιν διαβούλευσης με όλους τους συναρμόδιους εθνικούς φορείς, από τους εκπροσώπους της Διαδικασίας της Μπολόνια σε 45 χώρες μεταξύ Ιανουαρίου και Μαΐου 2011. Οι πληροφορίες από την ΠΓΔΜ και τη Ρωσία είναι ελλιπείς λόγω μη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Για το Ηνωμένο Βασίλειο και το Βέλγιο, υποβλήθηκαν δυο απαντήσεις από την κάθε χώρα. Η Αγγλία, η Ουαλία και η Βόρεια Ιρλανδία θεωρείται συνεπώς ότι έχουν ξεχωριστά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με τη Σκωτία, ενώ η Φλαμανδική και η Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου υπολογίζονται επίσης ως έχουσες διακριτά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο κάλυπτε όλα τα θέματα τα οποία απασχολούν την παρούσα έκθεση με εξαίρεση την κινητικότητα. Οι πληροφορίες για την κινητικότητα έχουν συγκεντρωθεί από την ομάδα εργασίας για την κινητικότητα της Ομάδας Παρακολούθησης της Μπολόνια, σε συνεργασία με τους φορείς συλλογής δεδομένων, το φθινόπωρο 2010. Ο λόγος για την εν λόγω προγενέστερη συλλογή των δεδομένων είναι ότι οι πληροφορίες θα έπρεπε να επιτρέψουν στην ομάδα εργασίας για την κινητικότητα ώστε αυτή να επεξεργαστεί μια στρατηγική κινητικότητας στα πλαίσια του EXAE.

Η έκθεση βασίζεται κυρίως σε επίσημες πληροφορίες σχετικές με τη νομοθεσία, τους κανονισμούς και τις εθνικές πολιτικές, που συμπληρώνονται από στατιστικά δεδομένα που έχει συλλέξει η Eurostat και από δεδομένα έρευνας για τον φοιτητικό πληθυσμό της Ευρώπης παρεχόμενα από τον οργανισμό Eurostudent. Τα δεδομένα της Eurostat προέρχονται από τις συλλογές δεδομένων των UOE (UNESCO, ΟΟΣΑ, Eurostat), LFS (Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού) και EU-SILC (Στατιστικά δεδομένα ΕΕ για το Εισόδημα και τις Συνθήκες Διαβίωσης) ⁽²⁶⁾. Εκτός αυτού, η Eurostat ανέλαβε μια

⁽²⁵⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης κατά τη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Αρμοδίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/ Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

⁽²⁶⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις.

ειδική συλλογή δεδομένων για τις χώρες του EXAE που δεν συμμετέχουν στις τακτικές διαδικασίες συλλογής δεδομένων. Τα δεδομένα Eurostudent έχουν ληφθεί από τη βάση δεδομένων Eurostudent IV η οποία αναλύεται λεπτομερώς στην έκδοση Eurostudent, 2011: Κοινωνικές και Οικονομικές Προυποθέσεις της Φοιτητικής Ζωής στην Ευρώπη.

Την εργασία των φορέων συλλογής δεδομένων επέβλεπε η Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια και η ειδική ad hoc ομάδα εργασίας που δημιουργήθηκε για να κατευθύνει όλες τις πτυχές της συγκεκριμένης διαδικασίας. Στην ομάδα προήδρευσαν από κοινού οι Germain Dondelinger (Λουξεμβούργο) και Andrejs Rauhvargers (Λετονία). Υπήρξε επίσης στενή συνεργασία με τις ομάδες εργασίας της Ομάδας Παρακολούθησης για την κινητικότητα, την κοινωνική διάσταση, τη διεθνή διαφάνεια, τα πλαίσια προσόντων και την αναγνώριση. Δεν υπήρξαν επαφές με την ομάδα εργασίας για την παρακολούθηση των εργαλείων διαφάνειας διότι συμφωνήθηκε ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν εντασσόταν στο πεδίο της έκθεσης.

Η έκθεση αποτελείται από επτά θεματικά κεφάλαια, το κάθε ένα από τα οποία ξεκινά με μια εισαγωγή σχετική με τη σημασία του θέματος του κεφαλαίου στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια και των συμφωνημένων στόχων της, μια αναφορά στη συμβολή των ομάδων εργασίας της Ομάδας Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια στην έκθεση και μια σύντομη περιγραφή του περιεχομένου του εκάστοτε κεφαλαίου.

1. ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι 47 χώρες του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) έχουν αναλάβει την εφαρμογή πολιτικών σε ποικιλόμορφα πλαίσια. Το παρόν πρώτο κεφάλαιο της έκθεσης περιέχει τις βάσεις για την επερχόμενη σύγκριση μεταξύ χωρών συμμετεχουσών στον ΕΧΑΕ. Παρέχει τα στοιχεία κατανόησης των διαφόρων δομών, μεγεθών και προϋποθέσεων σύμφωνα με τις οποίες λειτουργούν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Συνοπτική περιγραφή κεφαλαίου

Η δομή του κεφαλαίου εξετάζει αρχικά το μέγεθος του φοιτητικού πληθυσμού στις χώρες ΕΧΑΕ και τις τάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα ηλικίας από 18-34 ετών. Εξετάζει επίσης το κατά πόσον έχουν ληφθεί υπόψη οι δημογραφικές προβολές στα έγγραφα αναφοράς για την ανώτατη εκπαίδευση. Κατόπιν αυτού, το κεφάλαιο κατηγοριοποιεί τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποδεικνύοντας τις διαφορές μεταξύ των συμμετεχουσών χωρών. Καταλήγοντας, στο κεφάλαιο συγκρίνονται τα επίπεδα δημοσίων δαπανών ανώτατης εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ, όπως επίσης και οι αλλαγές πριν και μετά την οικονομική κρίση.

1.1. Φοιτητικός πληθυσμός

Το μέγεθος του φοιτητικού πληθυσμού είναι πολύ διαφοροποιημένο μεταξύ των 47 χωρών του ΕΧΑΕ. Τα συνολικά αριθμητικά στοιχεία στο Σχήμα 1.1 ποικίλουν από 754 φοιτητές στο Λιχτενστάιν έως τα 9 909 160 στη Ρωσία (ακαδημαϊκό έτος 2008/09). Μόνο στη Ρωσία υπάρχει το 25% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού του ΕΧΑΕ, ενώ οι φοιτητές από τις πέντε χώρες με τον μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ρωσία, Τουρκία, Ουκρανία, Γερμανία και Ηνωμένο Βασίλειο) αντιπροσωπεύουν ποσοστό μεγαλύτερο του 50%. Η Γαλλία, η Πολωνία, η Ιταλία και η Ισπανία διαθέτουν επίσης περισσότερους από 1 500 000 φοιτητές, ενώ υπάρχουν λιγότεροι από 200 000 φοιτητές σε 14 χώρες (από εκείνες για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα). Αυτό περιγράφει με σαφήνεια την ποικιλομορφία που παρατηρείται μεταξύ των χωρών του ΕΧΑΕ.

Σχήμα 1.1: Αριθμός φοιτητών εισηγμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανά επίπεδο ISCED, 2008/09

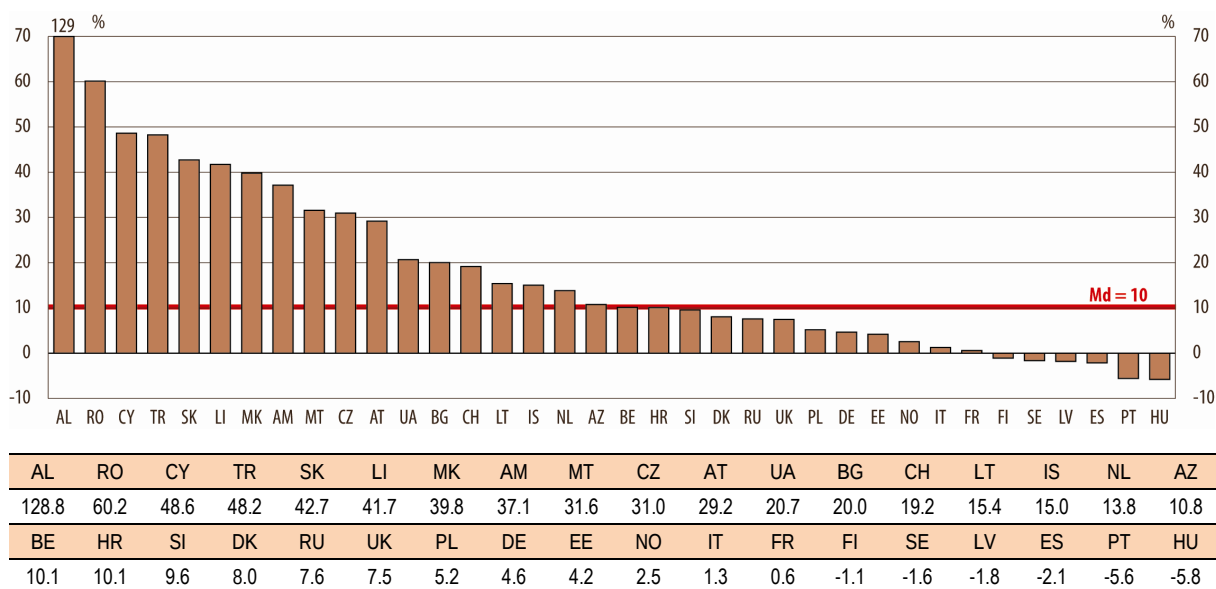
Αριθμός	RU	TR	UA	DE	UK	FR	PL	IT	ES	RO	NL	BE	SE
ΣΥΝΟΛΟ	9909160	2924281	2798693	2438600	2415222	2172855	2149998	2011713	1800834	1098188	618502	425219	422580
ISCED 5A	7513119	2013638	2364541	1998060	1806862	1548740	2096200	1966014	1472132	1069723	609868	205507	377191
ISCED 5B	2244125	874697	399332	440540	526667	552397	21304	6300	251491	573	885	207207	25478
ISCED 6	151916	35946	34820	:	81693	71718	32494	39399	77211	27892	7749	12505	19911
Αριθμός	CZ	HU	PT	AT	FI	BG	AL	SK	DK	CH	NO	LT	IE
ΣΥΝΟΛΟ	417573	397679	373002	308150	296691	274247	242590	234997	234574	233488	219282	210744	182609
ISCED 5A	360029	358445	357325	258519	275777	242574	223032	222519	198786	165680	211095	146422	126794
ISCED 5B	32638	32323	398	31160	122	27724	17450	2061	28725	48732	1258	61383	48494
ISCED 6	24906	6911	15279	18471	20792	3949	2108	10417	7063	19076	6929	2939	7321
Αριθμός	AZ	AM	HR	MD	LV	SI	EE	MK	CY	IS	MT	LI	
ΣΥΝΟΛΟ	180276	154639	139069	135147	125360	114391	68399	65200	30986	16919	10352	754	
ISCED 5A	142903	121444	92230	116084	102211	76318	42915	62836	17451	16312	9650	724	
ISCED 5B	35644	31803	43737	17205	21124	36079	23019	2135	13092	325	628	:	
ISCED 6	1729	1392	3102	1858	2025	1994	2465	229	443	282	74	30	

Σημειώσεις: Έτος αναφοράς για την Αλβανία είναι το 2009/10.

Πηγή: Eurostat, UOE και συμπληρωματική συλλογή δεδομένων για τις άλλες χώρες του ΕΧΑΕ.

Σχετικά με τις αλλαγές στο συνολικό φοιτητικό πληθυσμό μεταξύ των ακαδημαϊκών ετών 2003/04 και 2008/09, η εικόνα παραμένει μάλλον ανάμικτη (βλ. Σχήμα 1.2). παρατηρήθηκε μια μικρή μείωση στους αριθμούς των φοιτητών σε έξι χώρες κατά τα συγκεκριμένα πέντε έτη, ενώ ο αριθμός των φοιτητών αυξήθηκε σημαντικά στην Αλβανία. Στη Ρουμανία, στην Κύπρο, στην Τουρκία, στην Σλοβακία και στο Λιχτενστάιν σημειώθηκε επίσης αύξηση μεγαλύτερη του 40%. Σε γενικές γραμμές, ο φοιτητικός πληθυσμός αυξήθηκε κατά ποσοστό μεγαλύτερο του 10,4% στις μισές από τις χώρες του EXAE κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Σχήμα 1.2: Αλλαγές στο συνολικό αριθμό φοιτητών εισηγμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ 2003/04 και 2008/09

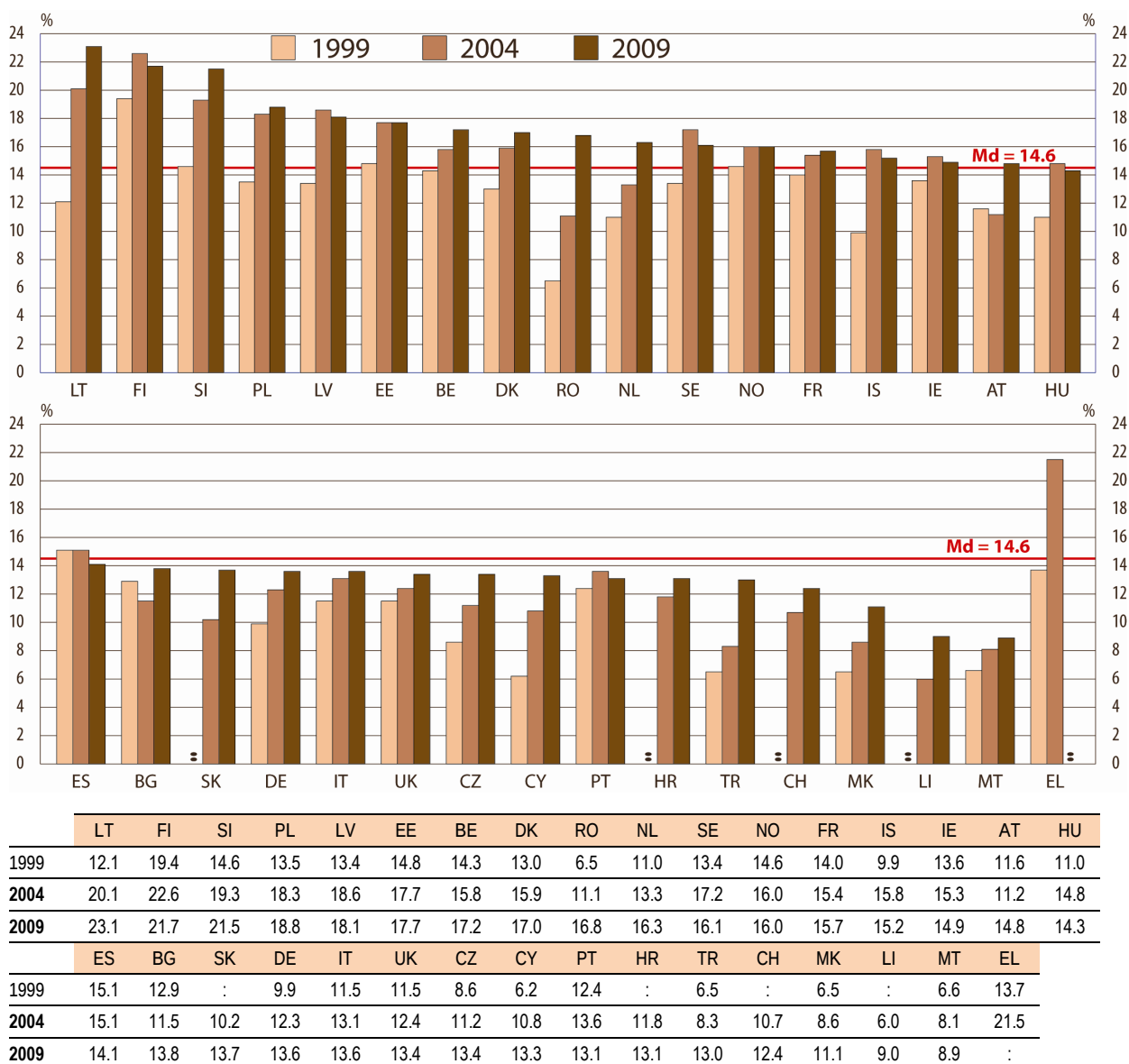


Σημειώσεις: Αλβανία: από 2003/04 έως 2009/10.

Πηγή: Eurostat, UOE και συμπληρωματική συλλογή δεδομένων για τις άλλες χώρες του EXAE.

Βεβαίως, οι αλλαγές στον φοιτητικό πληθυσμό είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, για παράδειγμα των δημογραφικών αλλαγών. Έτσι λοιπόν, οι τάσεις εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση – ο αριθμός των φοιτητών ως ποσοστό του λαμβανόμενου υπόψη πληθυσμού – είναι στοιχείο το οποίο πρέπει επίσης να εξετάζεται. Οι εν λόγω τάσεις επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω ευρήματα σχετικά με την αύξηση του αριθμού του φοιτητικού πληθυσμού. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.3, η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε κατά ένα τρίτο μεταξύ του 1999 και του 2009 σε όλες τις χώρες, αποδίδοντας την εικόνα της συνεχούς πορείας προς ‘μαζικοποίηση’ της ανώτατης εκπαίδευσης. Η αύξηση των ποσοστών συμμετοχής, ωστόσο, είναι άνιση μεταξύ των χωρών. Σε χώρες με την υψηλότερη απόλυτη αύξηση σε αριθμούς φοιτητών, τα ποσοστά συμμετοχής αυξήθηκαν επίσης μεταξύ της ομάδας ηλικίας 18-34 ετών πλέον του 50%. Σε ορισμένες άλλες χώρες παρατηρήθηκε μια ακόμη πιο άνιση ανάπτυξη, φθάνοντας σε μια κορύφωση στο μέσο της δεκαετίας του 2000 και μειώνοντας ελαφρά τα ποσοστά συμμετοχής έκτοτε. Μόνο η Ισπανία παρουσιάζει συνεχή μείωση στα ποσοστά συμμετοχής καθ’ όλη τη διάρκεια της δεκαετίας.

Σχήμα 1.3: Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για άτομα 18-34 ετών (% επί του συνολικού πληθυσμού), 1999-2009

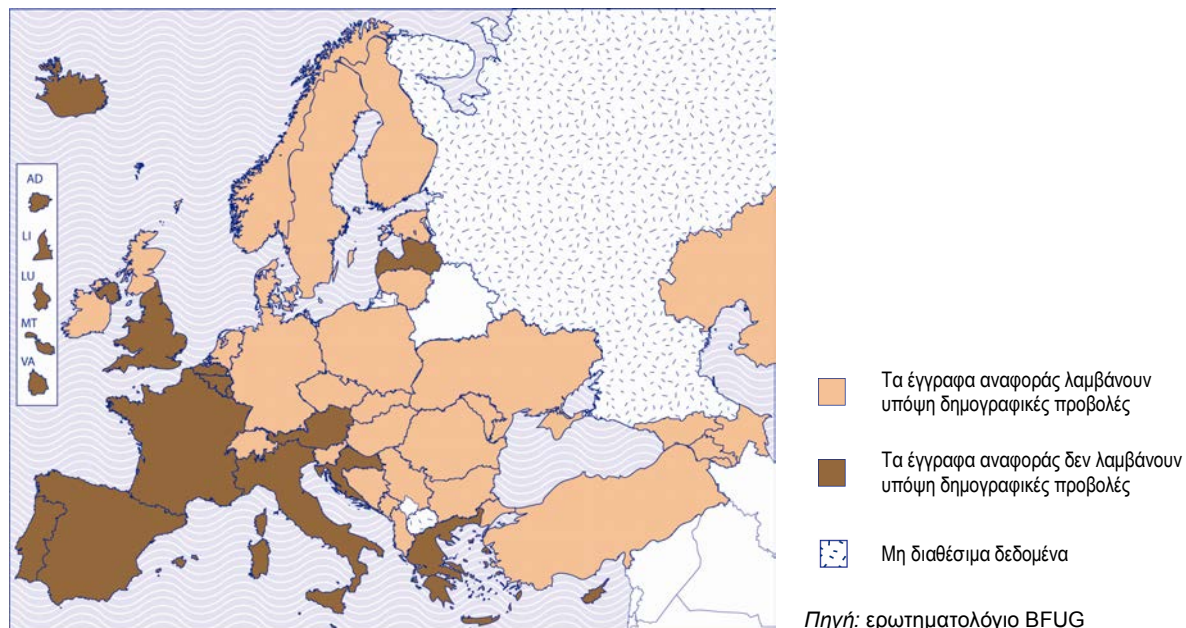


Σημειώσεις: Τα δεδομένα ταξινομούνται ανά εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2009.

Πηγή: Συλλογή δεδομένων Eurostat, UOE

Οι δημογραφικές αλλαγές και ο μεταβαλλόμενος αριθμός των φοιτητών πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των πολιτικών και των στόχων της ανώτατης εκπαίδευσης. Το Σχήμα 1.4 υποδεικνύει ότι σε περίπου το 60% των χωρών, στα έγγραφα αναφοράς για την ανώτατη εκπαίδευση, αναφέρονται ρητά οι δημογραφικές προβολές. Από τη μια πλευρά, πολλές χώρες ανησυχούν από τον φθίνοντα αριθμό των νέων ατόμων και για τον τρόπο με τον οποίο οι αλλαγές αυτές θα επηρεάσουν την ανώτατη εκπαίδευση και την χρηματοδότηση της. Από την άλλη πλευρά, πολλές χώρες προετοιμάζονται για τις ανάγκες αυξημένων δεξιοτήτων ενός γηράσκοντος πληθυσμού και την εισδοχή μη παραδοσιακών σπουδαστών στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σχήμα 1.4: Δημογραφικές προβολές στα έγγραφα αναφοράς για την πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης, 2010/11



1.2. Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

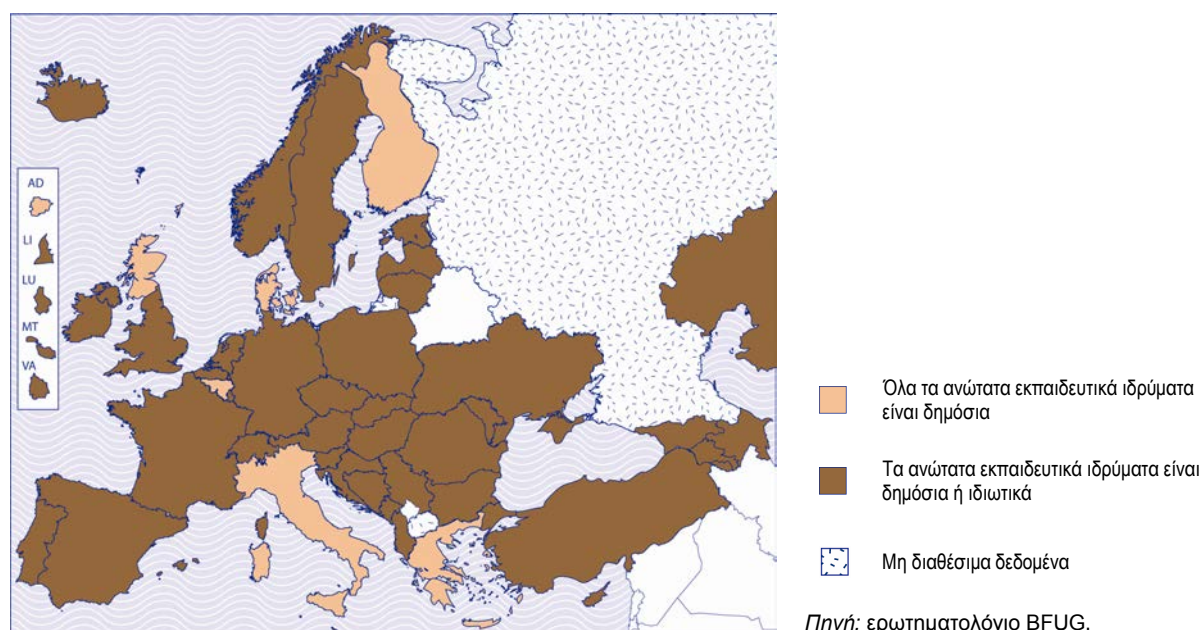
Το είδος και ο αριθμός των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ποικίλει επίσης μεταξύ των χωρών EXAE. Τα εν λόγω ιδρύματα μπορεί να έχουν ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό προσανατολισμό. Μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά και να χρηματοδοτούνται ή όχι από τον προϋπολογισμό του δημοσίου, ή μπορεί ακόμα να υπάρχουν και άλλες διαχωριστικές γραμμές ανάλογα με τα πλαίσια της εκάστοτε χώρας.

Κατ' αρχήν, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να έχουν ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό προσανατολισμό. Η διάκριση αυτή ωστόσο, καθίσταται συνεχώς λιγότερο σαφής. Σε πολλές χώρες, οι παλαιές διαφορές μεταξύ ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά προσανατολισμένων ιδρυμάτων υπάρχουν ακόμα επισήμως, αλλά – εν μέρει και εξαιτίας της Διαδικασίας της Μπολόνια - οι εν λόγω διαφορές απαλύνονται ή έχουν εκμηδενιστεί. Για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις και τα ακαδημαϊκά και τα επαγγελματικά προσανατολισμένα ιδρύματα μπορεί να παρέχουν ακαδημαϊκά και επαγγελματικά προγράμματα. Τούτο σημαίνει επίσης ότι ενώ μπορεί να υπάρχει κάποιος (τυπικός) διαχωρισμός μεταξύ των ιδρυμάτων, δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χορηγούμενων πτυχίων. Σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να μην υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των ιδρυμάτων, αλλά ίσως να υπάρχουν διαφορές ως προς τον προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών. Έτσι λοιπόν είναι πολύ δύσκολο να δημιουργηθεί μια τυπολογική αποτύπωση των χωρών ως προς τη συγκεκριμένη διάσταση. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη τυπολογία δεν περιλαμβάνεται στην έκθεση.

Ένας άλλος πιθανός διαχωρισμός που υπάρχει είναι εκείνος μεταξύ των δημόσιων και των ιδιωτικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ο διαχωρισμός αυτός αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην πηγή χρηματοδότησης, το κατά πόσο δηλαδή τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρηματοδοτούνται κυρίως από πηγές του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα (για λεπτομερή ορισμό συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Αυτό σημαίνει επίσης ότι τα ιδιωτικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία χρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από το κράτος ή από δημόσιες πηγές θα θεωρούνται ως δημόσια ιδρύματα στα πλαίσια της παρούσας έκθεσης.

Στο Σχήμα 1.5 αναφέρονται οι χώρες στις οποίες ισχύει η διάκριση μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται στο σχήμα, υπάρχουν και δημόσια και ιδιωτικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην μεγάλη πλειοψηφία των χωρών του EXAE. Εν τούτοις, το ειδικό βάρος των ιδιωτικών ιδρυμάτων μιας χώρας μπορεί να ποικίλει. Ενώ ορισμένες χώρες διαθέτουν περισσότερα ιδιωτικά πανεπιστήμια παρά δημόσια, σε πολλές άλλες ο αριθμός των ιδιωτικών ιδρυμάτων είναι πολύ μικρός σε σύγκριση με τα αντίστοιχα δημόσια. Όλα τα ιδρύματα θεωρούνται δημόσια σε έξι εκπαιδευτικά συστήματα (Ανδόρρα, Βέλγιο, (Γαλλόφωνη Κοινότητα), Δανία, Φινλανδία, Ελλάδα και Ιταλία).

Σχήμα 1.5: Είδη ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: δημόσια ή ιδιωτικά (πηγή χρηματοδότησης), 2010/11



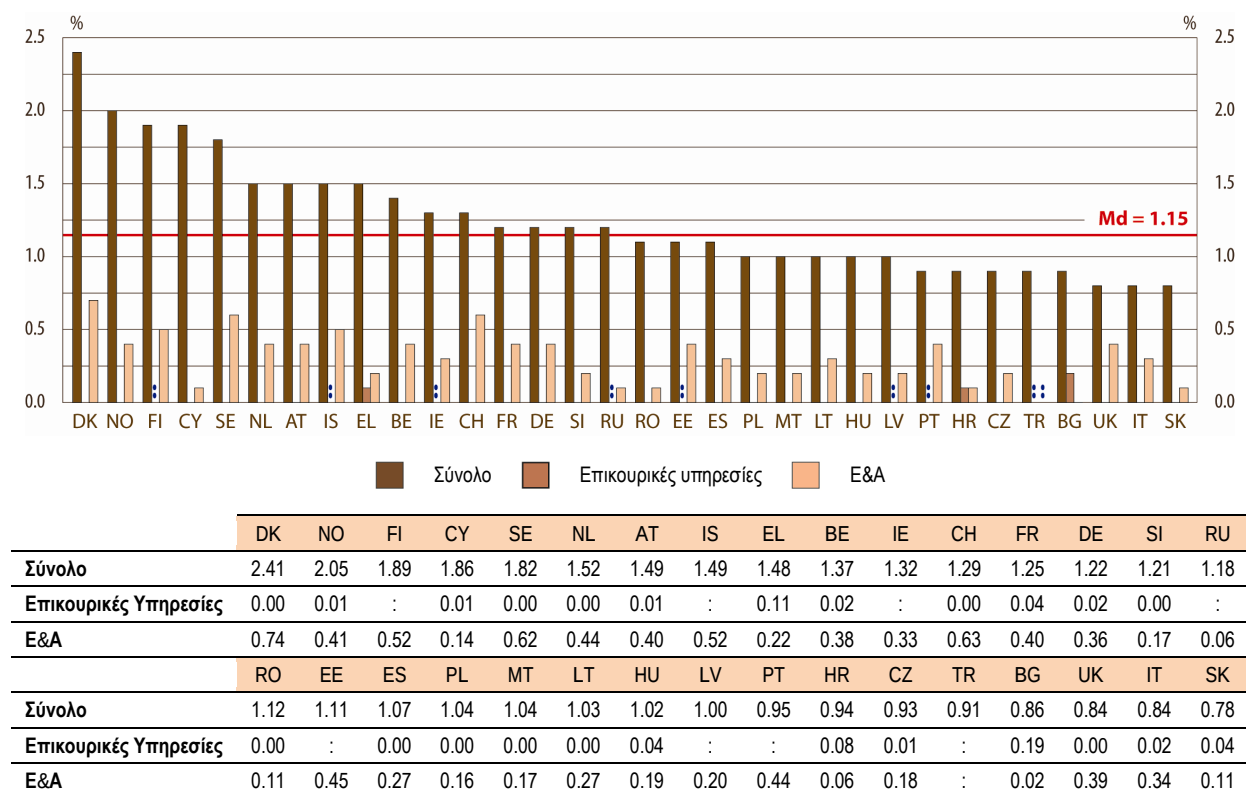
1.3. Δημόσια δαπάνη για την ανώτατη εκπαίδευση

Από τη στιγμή που τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης χρηματοδοτούνται κατά κύριο λόγο από πηγές του δημοσίου, είναι ενδιαφέρουσα η σύγκριση της δημόσιας δαπάνης ανώτατης εκπαίδευσης εντός του EXAE. Το παρόν τμήμα εξετάζει την εν λόγω σύγκριση λαμβάνοντας ως βάση τους δείκτες της Eurostat. Μεμονωμένα, κανείς από τους κατωτέρω δείκτες δεν μπορεί να αποτελέσει βάση σύγκρισης μεταξύ χωρών του EXAE, αλλά ο συνδυασμός όλων μαζί παρουσιάζει μια ευρεία επισκόπηση των ομοιοτήτων και των διαφορών. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί, ότι από τη στιγμή που τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία στη συλλογή δεδομένων UOE (UNESCO-UIS/OOZA/Eurostat) αφορούν στο 2008, οι εν λόγω δείκτες δεν περιλαμβάνουν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης, παρά το γεγονός ότι οι συνέπειες της στα επίπεδα της δημόσιας χρηματοδότησης ήταν σημαντικές (βλ.ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, 2011b). Για το λόγο αυτό, στο τέλος του παρόντος τμήματος, θα εξεταστούν συμπληρωματικά δεδομένα τα οποία έχουν συγκεντρωθεί σύμφωνα με την COFOG (Ταξινόμηση Κρατικών Λειτουργιών) (για διαφορές μεταξύ των δεδομένων UOE και COFOG συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις μεθοδολογικές σημειώσεις).

Ένας δείκτης δημόσιας δαπάνης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η δημόσια δαπάνη ως ποσοστό του ΑΕΠ. Ο δείκτης αυτός 'αποτελεί το ποσοστό διαθέσιμου εισοδήματος που δημιουργείται σε μια οικονομία και κατανέμεται στην ανώτατη εκπαίδευση' (Eurostat & Eurostudent 2009, σελ. 75). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1.6, το 2008, η υψηλότερη ετήσια δημόσια δαπάνη αφορούσε στη Δανία και στη Νορβηγία, σε σύγκριση με το ΑΕΠ των εν λόγω χωρών (ποσοστό μεγαλύτερο του 2%). Η χαμηλότερη ετήσια δαπάνη καταγράφηκε στη Σλοβακία (0.78% του ΑΕΠ). Η μέση δαπάνη ανώτατης εκπαίδευσης στον EXAE ανερχόταν σε ποσοστό 1,15% του ΑΕΠ.

Μαζί με την συνολική δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το Σχήμα 1.6 απεικονίζει επίσης την άμεση δαπάνη επικουρικών υπηρεσιών Έρευνας & Ανάπτυξης. Η άμεση δαπάνη επικουρικών υπηρεσιών αποτελεί μάλλον έλασσον τμήμα της συνολικής δαπάνης σε όλες τις χώρες, ενώ η δαπάνη έρευνας και ανάπτυξης μπορεί να ανέρχεται ακόμα και στο ήμισυ της συνολικής δαπάνης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως γίνεται στην Ελβετία (49%), στην Πορτογαλία (47%) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (46%). Σε χώρες όπου η δαπάνη Έρευνας & Ανάπτυξης είναι υψηλή, το ποσοστό της βασικής δαπάνης για την εκπαίδευση είναι χαμηλότερο (η βασική δαπάνη για την εκπαίδευση είναι το τμήμα της συνολικής δαπάνης το οποίο απομένει μετά την αφαίρεση της δαπάνης για επικουρικές υπηρεσίες και Έρευνα & Ανάπτυξη). Η βασική εκπαιδευτική δαπάνη περιλαμβάνει επίσης την υποστήριξη η οποία χορηγείται στους φοιτητές, που απεικονίζεται λεπτομερώς στο Σχήμα 4.20. Το ποσοστό της εν λόγω υποστήριξης επηρεάζει σε κάποιο βαθμό το επίπεδο της συνολικής δαπάνης. Για παράδειγμα, η υποστήριξη η χορηγούμενη στους φοιτητές αποτελεί υπολογίσιμο ποσοστό της εκπαιδευτικής δαπάνης στη Δανία και στη Νορβηγία.

Σχήμα 1.6: Ετήσια δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως % του ΑΕΠ, 2008

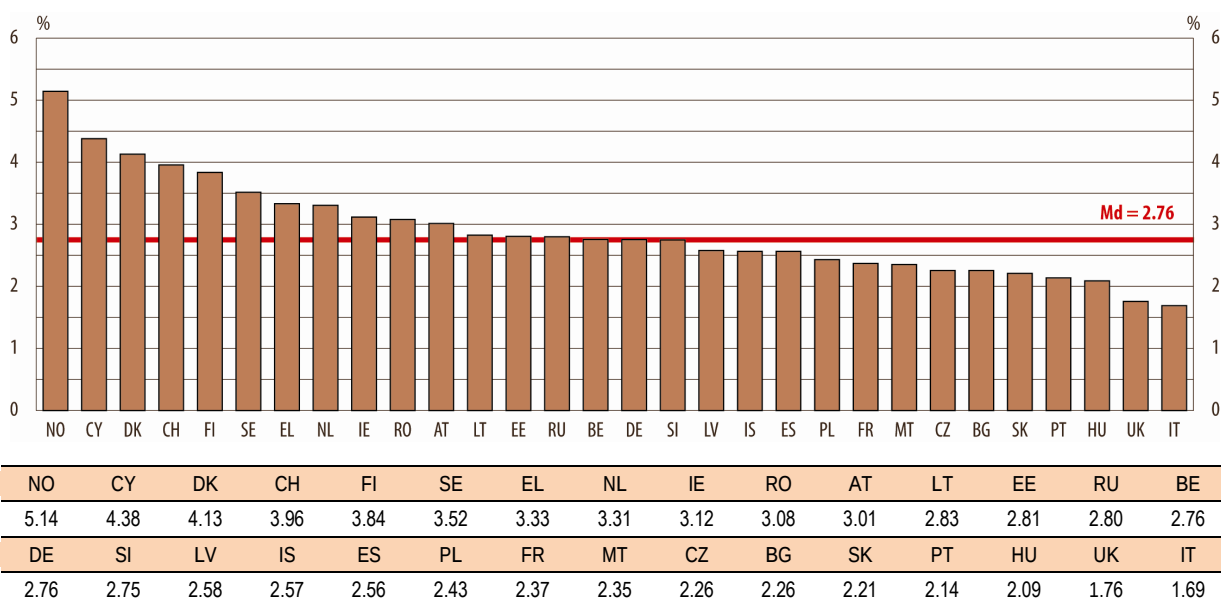


Σημειώσεις: Ρωσία: 2009, Ρουμανία: 2007, Τουρκία: 2006, Ελλάδα: 2005

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

Η δημόσια δαπάνη για την ανώτατη εκπαίδευση μπορεί επίσης να συγκριθεί με άλλες εθνικές δαπάνες. Στο Σχήμα 1.7 περιγράφεται η ετήσια δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ποσοστό των συνολικών δημόσιων δαπανών. Οι χώρες με το υψηλότερο ποσοστό δαπάνης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η Νορβηγία (5.14%), η Κύπρος (4.38%) και η Δανία (4.13%), ενώ οι χώρες στις οποίες αποδίδεται στην ανώτατη εκπαίδευση το χαμηλότερο ποσοστό του προϋπολογισμού σε σχέση με άλλες χώρες είναι η Ιταλία (1.69%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (1.76%). Η μέση δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ αντιστοιχεί σε ποσοστό 2.76% του προϋπολογισμού.

Σχήμα 1.7: Ετήσια δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως % των συνολικών δημοσίων δαπανών, 2008

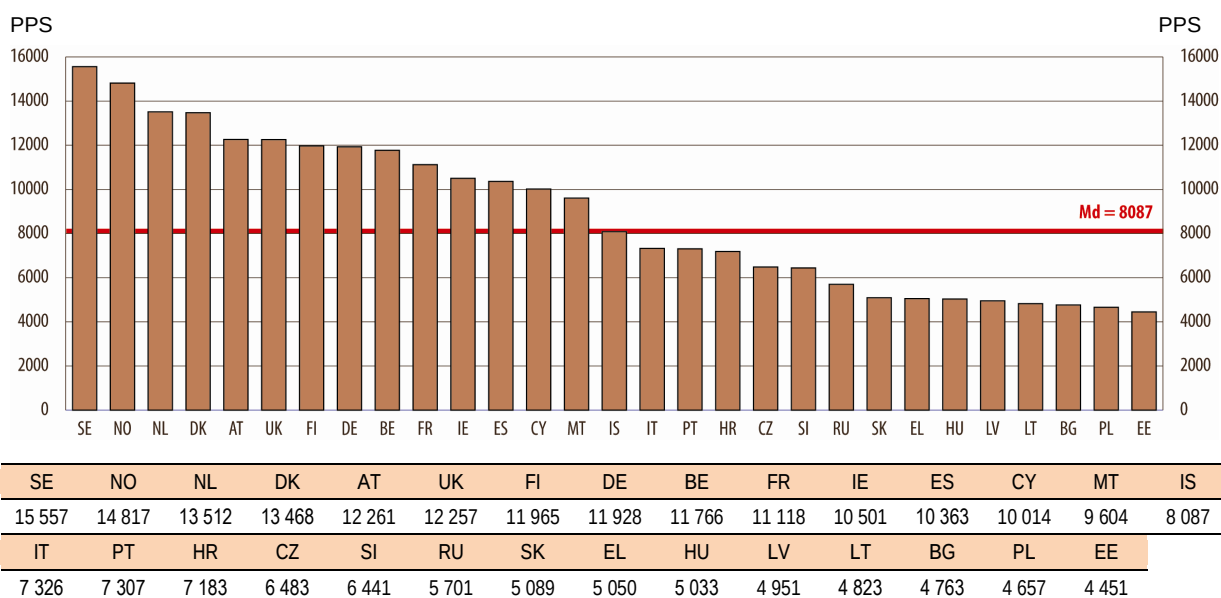


Σημειώσεις: Ρωσία: 2009, Ρουμανία: 2007, Ελλάδα: 2005

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

Ένας τρίτος δείκτης δημόσιας δαπάνης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η συνολική ετήσια δαπάνη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ισοδύναμο πλήρους φοίτησης φοιτητή (FTE). Ο δείκτης αυτός 'απεικονίζει τη χρηματοοικονομική επένδυση μιας χώρας σε σχέση με το μέγεθος του φοιτητικού πληθυσμού' (Eurostat & Eurostudent 2009, σελ. 77). Σύμφωνα με το Σχήμα 1.8, η ετήσια συνολική δαπάνη ανά ισοδύναμο πλήρους φοίτησης ενός φοιτητή είναι υψηλότερη στη Σουηδία, στη Νορβηγία, στις Κάτω Χώρες και στη Δανία (μεγαλύτερη από 13 000 Πρότυπα Αγοραστικής Δύναμης (ΜΑΔ Ευρώ), και χαμηλότερη στην Λετονία, στη Λιθουανία, στη Βουλγαρία, στην Πολωνία και στην Εσθονία (μικρότερη από 5 000 ΜΑΔ Ευρώ). Η μέση τιμή για τον ΕΧΑΕ είναι 8 087 ΜΑΔ Ευρώ.

Σχήμα 1.8: Ετήσια δημόσια δαπάνη για εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ισοδύναμο πλήρους φοίτησης φοιτητή σε Ευρώ ΜΑΔ, 2008

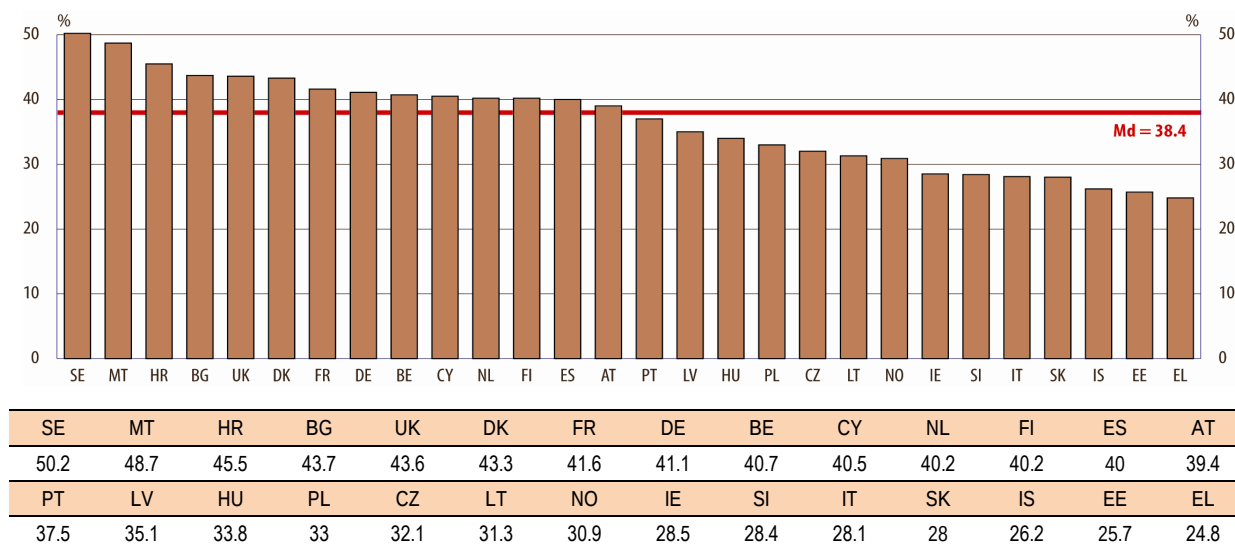


Σημειώσεις: Ρωσία: 2009, Ιρλανδία: 2007, Ουγγαρία: 2006, Ελλάδα: 2005.

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

Εν τούτοις, τα δεδομένα αυτά θα πρέπει να τύχουν προσεκτικής ερμηνείας. Οι πληροφορίες περιγράφουν μια θετική σχέση μεταξύ του ποσοστού δαπάνης ανά φοιτητή και του πλούτου που παράγεται στη χώρα (που μετράται ως κατά κεφαλήν ΑΕΠ). Ένας τρόπος ελέγχου των συγκεκριμένων διαφορών είναι η εξέταση του ποσοστού της δαπάνης ανά φοιτητή σε σχέση με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ (αμφότερα σε ΜΑΔ Ευρώ). Όπως αποκαλύπτει το Σχήμα 1.9, ενώ η εικόνα δεν μεταβάλλεται για ορισμένες χώρες (για παράδειγμα η Σουηδία εμφανίζεται ακόμα με την υψηλότερη δαπάνη ανά ισοδύναμο πλήρους φοίτησης), ορισμένες χώρες χαμηλού ΑΕΠ (όπως η Κροατία και η Βουλγαρία) καταβάλλουν μια πιο ουσιαστική οικονομική προσπάθεια, σε σύγκριση με τον πλούτο που παράγεται σε αυτές, σε σύγκριση με άλλες χώρες οι οποίες διαθέτουν μεγαλύτερο κατά κεφαλήν ΑΕΠ.

Σχήμα 1.9: Ετήσια δημόσια δαπάνη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ισοδύναμο φοιτητή πλήρους φοίτησης σε Ευρώ ΜΑΔ σε σχέση με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε Ευρώ ΜΑΔ, 2008



Σημειώσεις: Ιρλανδία: 2007, Ουγγαρία: 2006, Ελλάδα: 2005.

Πηγή: Eurostat.

Παρά ταύτα, οι δείκτες αυτοί υποδεικνύουν απλά και μόνο μια στατική σύγκριση μεταξύ χωρών για το 2008. Για τη διαμόρφωση μιας πιο συνολικής εικόνας της δημόσιας δαπάνης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να επίσης να εξετάσουμε τις διαχρονικές της μεταβολές στις διάφορες χώρες. Αυτό γίνεται ακόμα πιο επιτακτικό υπό το φως της οικονομικής κρίσης. Η έκθεση Ευρυδίκη για τον *Εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρώπη* επισημαίνει ότι πολλές χώρες έχουν πραγματοποιήσει περικοπές στους προϋπολογισμούς τους από το 2008/2009 ως το 2009/10. Οι περικοπές αυτές ήταν πιο δραστικές στην Ιρλανδία, στη Λετονία και στην Ισλανδία (EACEA/Ευρυδίκη 2011b, σελ. 41). Εν τούτοις, από το 2009/10 έως το 2010/11, οι δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση αυξήθηκαν στις περισσότερες χώρες, εν μέρει λόγω της υιοθέτησης δέσμης οικονομικών κινήτρων. Παρά ταύτα, ορισμένες χώρες και ιδίως η Ισλανδία, η Ιρλανδία και η Ελλάδα επέβαλαν δραστικές περικοπές στον προϋπολογισμό για το συγκεκριμένο έτος (EACEA/Ευρυδίκη 2011b, σελ. 42).

Πραγματοποιώντας μια σωρευτική προσέγγιση (αθροίζοντας όλες τις περικοπές από το 2008 και μετά), η Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA) αναφέρει σε έκθεση της ακόμα μεγαλύτερες περικοπές στους προϋπολογισμούς της ανώτατης εκπαίδευσης (EUA, 2011a). Σύμφωνα με την έκθεση και κατά τον δικτυακό τόπο της EUA, μείζονες περικοπές υπήρξαν στην Ουγγαρία, στην Ελλάδα, στην Ισλανδία, στην Ιταλία, στην Ιρλανδία, στη Λετονία και στο Ηνωμένο Βασίλειο ⁽²⁷⁾. Σε πολλές άλλες χώρες επίσης υπήρξαν τουλάχιστον μέτριες περικοπές (EUA 2011a, σελ. 2-4; EUA, 2011b).

Επισημαίνεται ωστόσο ότι οι περικοπές στους προϋπολογισμούς ανώτατης εκπαίδευσης δεν συνεπάγονται απαραίτητα και λιγότερα κονδύλια για την ανώτατη εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις (για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία)), η δημόσια δαπάνη αντικαθίσταται από ιδιωτικές

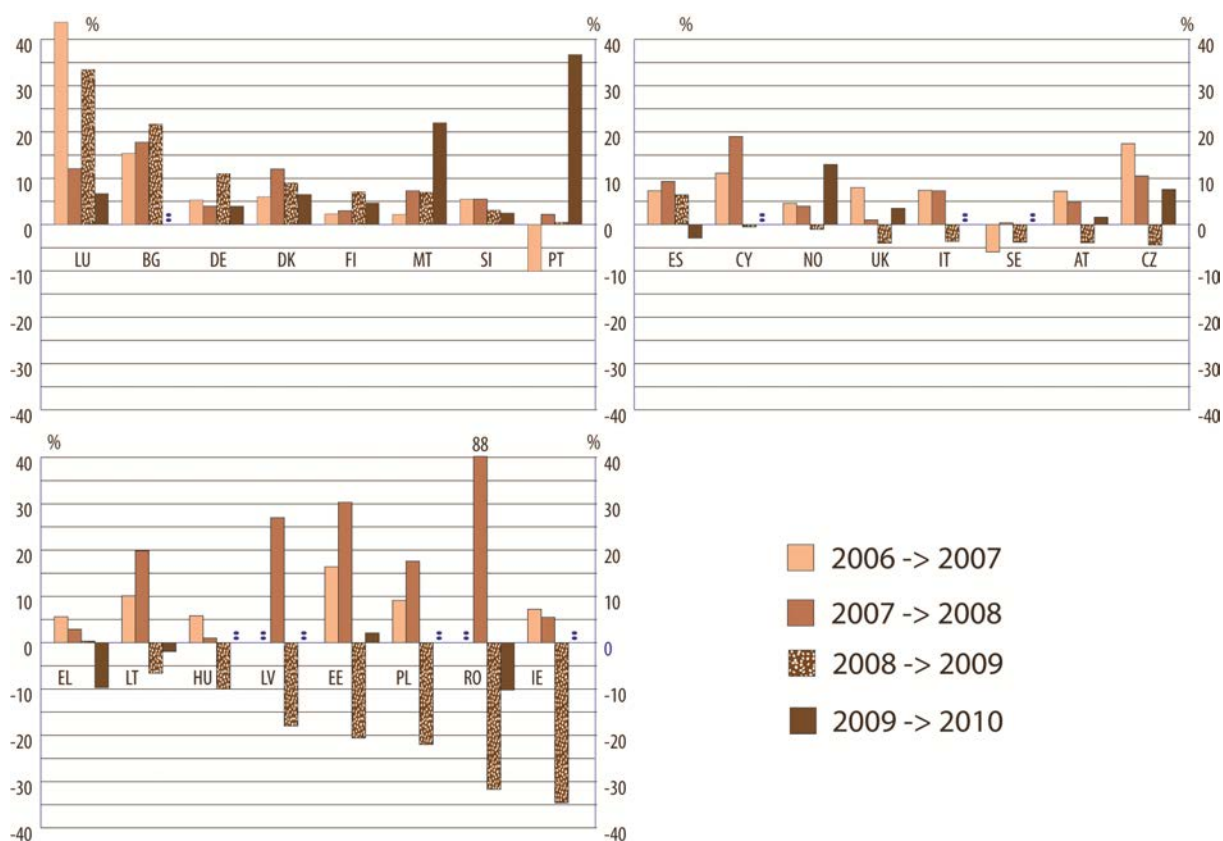
⁽²⁷⁾ Τα δεδομένα αφορούν στο σύνολο του Ηνωμένου Βασιλείου. Επισημαίνεται ωστόσο ότι στην Σκωτία δεν υπήρξαν περικοπές στον προϋπολογισμό.

συνεισφορές (για παράδειγμα δίδακτρα). Οι εν λόγω μειώσεις της δημόσιας δαπάνης διαφέρουν από περικοπές δαπανών οι οποίες δεν περιλαμβάνουν καθόλου νέες, αντισταθμιστικές χρηματοδοτικές πηγές.

Θα πρέπει εξάλλου να επισημανθεί ότι η εισαγωγή περικοπών στους προϋπολογισμούς ανώτατης εκπαίδευσης δεν αποτελεί μονοσήμαντη απάντηση στην κρίση που πλήττει την Ευρώπη. Για το λόγο αυτό, το Σχήμα 1.10 εξετάζει τις αλλαγές δημοσίων δαπανών σε τέσσερα ετήσια χρονικά διαστήματα (2006 ως 2007, 2007 ως 2008, 2008 ως 2009, και όπου υπάρχουν στοιχεία, 2009 ως 2010). Τη στιγμή που στην συλλογή δεδομένων ΟΕΔΕ δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα για το 2009 και 2010, για την συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα σύμφωνα με την ταξινόμηση COFOG. Ατυχώς, τα διαθέσιμα δεδομένα στην συγκεκριμένη βάση δεδομένων αφορούν σε λιγότερες χώρες.

Στο Σχήμα 1.10, οι χώρες παρουσιάζονται σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα χωρών, δεν υπήρξε μείωση στη δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά την κρίση (ούτε από το 2008 ως το 2009 ούτε από το 2009 ως το 2010). Αντίθετα, η δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε σημαντικά σε ορισμένες από αυτές σε τουλάχιστον ένα έτος από τα μετά την κρίση έτη, και ειδικότερα στο Λουξεμβούργο, στη Βουλγαρία, στη Μάλτα και στην Πορτογαλία (έστω και αν στην τελευταία περίπτωση, σημειώθηκε σχετικά μεγάλη μείωση πριν την κρίση, από το 2006 ως το 2007).

Σχήμα 1.10: Ετήσιες μεταβολές στη δημόσια δαπάνη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ 2006 και 2010



	LU	BG	DE	DK	FI	MT	SI	PT	ES	CY	NO	UK
2006-2007	43.7	15.4	5.3	5.8	2.3	2.2	5.5	-10.1	7.3	11.1	4.6	7.6
2007-2008	12.1	17.8	4.1	12.1	3.0	7.3	5.5	2.2	9.3	19.0	4.3	0.8
2008-2009	33.5	21.7	11.0	9.4	7.1	7.0	3.1	0.5	6.4	-0.5	-0.9	-3.5
2009-2010	6.7	:	3.7	6.5	4.7	22.0	2.5	36.7	-2.9	:	12.7	3.5
	IT	SE	AT	CZ	EL	LT	HU	LV	EE	PL	RO	IE
2006-2007	7.4	-5.9	7.2	17.5	5.6	10.1	5.8	:	16.4	9.1	:	7.2
2007-2008	7.3	0.4	4.8	10.5	2.9	19.8	1.0	27.1	30.3	17.6	88.3	5.5
2008-2009	-3.6	-3.8	-3.9	-4.4	0.3	-6.6	-10.0	-18.5	-20.6	-22.0	-31.7	-34.6
2009-2010	:	:	1.6	7.6	-9.7	-1.9	:	:	2.1	:	-10.2	:

Σημειώσεις: Σε κάθε ομάδα, τα δεδομένα ταξινομούνται ανάλογα με τον βαθμό της μεταβολής μεταξύ 2008 και 2009.

Πηγή: Eurostat (εθνικοί λογαριασμοί, κυβερνητικές οικονομικές στατιστικές, COFOG).

Στην δεύτερη ομάδα χωρών, ενώ η δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε μετά το 2008 (τουλάχιστον για ένα έτος), η μείωση δεν ήταν ωστόσο μεγαλύτερη του 5% και/ή αντισταθμίστηκε από μια αύξηση κατά το άλλο, μετά την κρίση, έτος.

Καταλήγοντας, στην τρίτη ομάδα χωρών, η δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μειώθηκε σημαντικά. Η μείωση αυτή ήταν πιο δραστική στην Ιρλανδία (34,6% από το 2008 ως το 2009) και στη Ρουμανία (31,7% από το 2008 ως το 2009 και 10,2% μεταξύ 2009 και 2010). Εν τούτοις, η δημόσια δαπάνη στη Ρουμανία αυξήθηκε σημαντικά πριν την κρίση (88,3% μεταξύ 2007 και 2008), γεγονός το οποίο μπορεί να ερμηνεύεται από την σημαντική αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού (βλ. Σχήμα 1.2). Ορισμένες χώρες της ομάδας αυτής παρουσίασαν επίσης μια σχετικά σημαντική αύξηση της δαπάνης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προ της κρίσης.

Από τα ως άνω δεδομένα προκύπτει σαφώς ότι οι χώρες αντέδρασαν με διαφορετικούς τρόπους στην κρίση και την ύφεση ως προς την δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μέση μεταβολή μεταξύ 2008 και 2009 είχε αρνητικό πρόσημο, με 2,2% μείωση της δημόσιας δαπάνης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Οι χώρες του EXAE πρέπει να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις σε διάφορα και πολύ διαφορετικά μεταξύ τους πλαίσια. Οι αριθμοί των φοιτητών παρουσιάζουν τεράστιες διαφορές. Εξάλλου, ενώ οι δημογραφικές αλλαγές αποτελούν πηγή ανησυχίας για πολλές χώρες, ορισμένες εξ' αυτών αντιμετωπίζουν σχετικά μεγάλες αυξήσεις φοιτητικού πληθυσμού, ενώ άλλες μπορούν να προεξοφλούν μειώσεις. Οι διαφορές αυτές μπορεί να έχουν συνέπειες στους βασικούς στόχους και την ταχύτητα μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης.

Διαφορές υπάρχουν επίσης ως προς τον προσανατολισμό και τη χρηματοδότηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ενώ όλα τα εν λόγω ιδρύματα χρηματοδοτούνται κυρίως από δημόσιες πηγές σε κάποιες χώρες, σε άλλες υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό ιδιωτικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επιπλέον, υπάρχουν και διάφορα επίπεδα δημόσιας δαπάνης στα πλαίσια του EXAE. Με τον ίδιο τρόπο, οι αντιδράσεις στην πρόσφατη οικονομική κρίση είναι επίσης διαφορετικές: ενώ η δημόσια δαπάνη αυξήθηκε σημαντικά σε κάποιες χώρες μετά το 2008, σε άλλες χώρες σημειώθηκαν δραστικές περικοπές στον προϋπολογισμό. Τελικά, το αποτέλεσμα της κρίσης οδήγησε γενικά σε μείωση της δημόσιας δαπάνης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

2. ΠΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΟΝΤΑ

Το πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια

Η υιοθέτηση ενός συστήματος ευανάγνωστων και συγκρίσιμων πτυχίων για την προώθηση της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών και τη διεθνή ανταγωνιστικότητα του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης βρίσκονται ανάμεσα στις βασικές δράσεις της ίδιας της Διακήρυξης της Μπολόνια. Η έκθεση Trends I (Τάσεις I) η οποία συντάχθηκε πριν την υιοθέτηση της Διακήρυξης της Μπολόνια το 1999, κατέδειξε τη μεγάλη ποικιλομορφία των πτυχίων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη: συστήματα Bachelor-Master σε ορισμένες χώρες, μεγάλης διάρκειας (τέσσερα – έξι χρόνια) προγράμματα καταλήγοντας σε ένα δίπλωμα περίπου ισοδύναμο με το πτυχίο Master σε άλλες χώρες. Ορισμένα συστήματα διαθέτουν διάφορα επίπεδα πτυχίων που δεν είναι συμβατά με τα συστήματα Bachelor-Master (EUA, 1999). Το βασικό συμπέρασμα της εν λόγω έκθεσης, με το οποίο συμφώνησαν οι συνυπογράψαντες τη Διακήρυξη της Μπολόνια, ήταν ότι είναι απαραίτητη μεγαλύτερη διαφάνεια και εμπιστοσύνη μεταξύ των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ευρώπη για την βελτίωση της παγκόσμιας ελκυστικότητας και ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης. Η έκθεση Trends I υποδεικνύει επίσης ότι υπάρχει το δυναμικό σύγκλισης των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε δυο κύκλους (Bachelor-Master) διάρκειας τριών-τεσσάρων ετών και ενός ή δυο ετών αντίστοιχα με ένα επίπεδο προπτυχιακού επιπέδου σε ορισμένες χώρες (EUA, 1999).

Η Διακήρυξη της Μπολόνια απηύθυνε συνεπώς πρόσκληση για την υιοθέτηση ενός συστήματος το οποίο θα βασίζεται σε δυο βασικούς κύκλους – προπτυχιακό και μεταπτυχιακό – και προέβλεπε τις προϋποθέσεις πρόσβασης στον δεύτερο κύκλο: 'Η πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο θα απαιτεί την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών του πρώτου κύκλου, διάρκειας τουλάχιστον τριών ετών' ⁽²⁸⁾. Ορισμένες χώρες είχαν ήδη υιοθετήσει την δομή δυο κύκλων από το 2001 ⁽²⁹⁾. Στην διάσκεψη τους στο Βερολίνο το 2003, οι υπουργοί κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπήρχαν σημαντικές αναδιαρθρώσεις που ελάμβαναν χώρα και δεσμεύτηκαν για την έναρξη της εφαρμογής τουλάχιστον του δεύτερου κύκλου από το 2005 ⁽³⁰⁾. Ένεκα της σπουδαιότητας του τομέα της έρευνας ως αναπόσπαστης συνιστώσας της ανώτατης εκπαίδευσης σε όλη την Ευρώπη, οι υπουργοί στο Βερολίνο θεώρησαν απαραίτητο να εστιάσουν την προσοχή τους πέρα και από τους δυο κύκλους της ανώτατης εκπαίδευσης και να συμπεριλάβουν και το επίπεδο διδακτορικού ως τρίτο κύκλο. Οι υπουργοί απεφάσισαν επίσης την επεξεργασία ενός περιεκτικού και συνολικού πλαισίου προσόντων για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) και ζήτησαν από την Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια (BFUG) να διερευνήσει το πως μπορεί να συνδεθεί η βραχύτερης διάρκειας ανώτατη εκπαίδευση με τον πρώτο κύκλο ενός πλαισίου προσόντων.

Το 2005, την εποχή της Υπουργικής διάσκεψης του Bergen, το σύστημα πτυχίων της Μπολόνια εφαρμοζόταν ήδη σε ευρεία κλίμακα και ποσοστό μεγαλύτερο του ήμισυ των φοιτητών παρακολουθούσαν σπουδές δυο κύκλων στις περισσότερες χώρες. Υπήρχαν ακόμα ωστόσο εμπόδια στην μετάβαση μεταξύ κύκλων. Ενώ κατά τα επόμενα χρόνια σημειώθηκε κάποια πρόοδος, η Έκθεση Απολογισμού του 2009 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι πολλοί πτυχιούχοι πρώτου κύκλου αντιμετώπισαν προβλήματα επιζητώντας την πρόσβαση τους στον δεύτερο κύκλο. Ορισμένα από τα εν λόγω προβλήματα είχαν σχέση με το γεγονός ότι η άμεση πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο δεν παρέχεται από όλα τα πτυχία πρώτου κύκλου, με αποτέλεσμα να υπάρξουν συστάσεις για μεγαλύτερη διαφάνεια.

Μετά τη Μπολόνια, στο Ευρωπαϊκό τοπίο της ανώτατης εκπαίδευσης έχουν διαμορφωθεί πλέον κοινά προγράμματα και πτυχία. Στο Ανακοινωθέν της Διάσκεψης της Πράγας, οι υπουργοί απηύθυναν πρόσκληση για περισσότερα προγράμματα πτυχίων παρεχόμενων από κοινού εκ μέρους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από διαφορετικές χώρες με κατάληξη σε κοινά αναγνωρισμένα πτυχία για την προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης ⁽³¹⁾. Η έναρξη του προγράμματος Erasmus Mundus

⁽²⁸⁾ Διακήρυξη της Μπολόνια της 19ης Ιουνίου 1999.

⁽²⁹⁾ Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Πράγα, 19 Μαΐου 2001.

⁽³⁰⁾ Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Βερολίνο, 19 Σεπτεμβρίου 2003.

⁽³¹⁾ Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Πράγα, 19 Μαΐου 2001.

από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προσέδωσε επιπλέον ώθηση στην ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων master, ως μέσων για μια ελκυστικότερη ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη, για την Ευρώπη και για ολόκληρο τον κόσμο.

Η πορεία προς περισσότερο συγκλίνουσες δομές πτυχίων κατέστη ευχερέστερη από συγκεκριμένα προϋπάρχοντα 'εργαλεία' τα οποία είχαν εισαχθεί στην διαδικασία της Μπολόνια για την ενίσχυση της διαφάνειας και την προώθηση της αμοιβαίας αναγνώρισης. Επρόκειτο κατά κύριο λόγο για το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) και το Παράρτημα Διπλώματος (DS) τα οποία διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων της Μπολόνια ήδη από την αρχή της διαδικασίας. Επιπλέον, τα εθνικά πλαίσια προσόντων έχουν προστεθεί ως τρίτο εργαλείο για την ανάπτυξη μεγαλύτερης διαφάνειας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Το ECTS αναφέρθηκε στην Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 στα πλαίσια της μεταφοράς πιστωτικών μονάδων 'ως κατάλληλο μέσο προώθησης μιας πιο διαδεδομένης κινητικότητας των φοιτητών' για την αναγνώριση πιστωτικών μονάδων σε ξένους φοιτητές⁽³²⁾. Πήγε όμως και πέρα από αυτό: 'οι πιστωτικές μονάδες θα μπορούν να λαμβάνονται και σε διδακτικά πλαίσια εκτός της ανώτατης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της δια βίου μάθησης, υπό τον όρο ότι τα εν λόγω πλαίσια θα αναγνωρίζονται από τα πανεπιστήμια υποδοχής'⁽³³⁾. Στο ανακοινωθέν της Πράγας, οι υπουργοί απέστειλαν ένα σαφές μήνυμα σύμφωνα με το οποίο 'είναι απαραίτητο ένα σύστημα πιστωτικών μονάδων όπως το ECTS ή κάποιο άλλο συμβατό με το ECTS, το οποίο θα παρέχει δυνατότητα μεταφοράς και λειτουργίες συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων'⁽³⁴⁾. Οι υπουργοί τόνισαν στο Βερολίνο ότι το ECTS δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο για μεταφορές πιστωτικών μονάδων αλλά και για συσσώρευση⁽³⁵⁾, ενώ στο Bergen το 2005 συμφώνησαν σε ενδεικτικά φάσματα πιστωτικών μονάδων για τους πρώτους δυο κύκλους.

Το Παράρτημα Διπλώματος, το οποίο αναπτύχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO στη δεκαετία του 1990, αποτελεί ένα τυποποιημένο σχεδιάγραμμα περιέχον περιγραφή του είδους, του επιπέδου, του πλαισίου και της κατάστασης των σπουδών του ατόμου που αναφέρεται στο αρχικό δίπλωμα. Το Ανακοινωθέν του Βερολίνου επισημαίνει ότι στόχους του Παραρτήματος Διπλώματος είναι η ενδυνάμωση της διαφάνειας στην εκπαίδευση για τη διασφάλιση της απασχόλησης και την ευχερέστερη αναγνώριση των περαιτέρω σπουδών. Στο Βερολίνο, οι υπουργοί συμφώνησαν ότι από το 2005 όλοι οι πτυχιούχοι θα πρέπει να λαμβάνουν αυτόματα και δωρεάν το Παράρτημα Διπλώματος.

Το τρίτο εργαλείο το οποίο έχει εισαχθεί και αναπτυχθεί στη Διαδικασία της Μπολόνια είναι το εθνικό πλαίσιο προσόντων (NQF). Είναι ένα εργαλείο δια του οποίου περιγράφονται και εκφράζονται με σαφή τρόπο οι διαφορές μεταξύ προσόντων σε όλους τους κύκλους και επίπεδα σπουδών. Κατά τη διάρκεια της διάσκεψης κορυφής του Bergen το 2005, οι υπουργοί υιοθέτησαν το Πλαίσιο Προσόντων για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και δεσμεύτηκαν για την ανάπτυξη εθνικών πλαισίων προσόντων τα οποία θα πρέπει να αναφέρονται στην δομή των τριών κύκλων και για τη χρήση γενικών περιγραφών με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις ικανότητες και τις πιστωτικές μονάδες. Η υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων Δια Βίου Μάθησης το 2008 από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης απέδωσε μεγαλύτερη έμφαση στον προσανατολισμό προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις πιστωτικές μονάδες και το προφίλ των προσόντων. Για καλύτερα αποτελέσματα τα εθνικά πλαίσια προσόντων θα πρέπει να συνδυάζονται απόλυτα με το ECTS και το Παράρτημα Διπλώματος.

Η αναγνώριση είναι θέμα το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο της Διαδικασίας της Μπολόνια ήδη από τη σύλληψη της και έχει τύχει μεγάλης προσοχής σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Η διασφάλιση ορθολογικής αναγνώρισης στην πράξη όπως συμβαίνει στη θεωρία αποτελεί *sine qua non* προϋπόθεση επιτυχούς λειτουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.

⁽³²⁾ Διακήρυξη της Μπολόνια της 19^{ης} Ιουνίου 1999.

⁽³³⁾ Ibid.

⁽³⁴⁾ Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Πράγα, 19 Μαΐου 2001.

⁽³⁵⁾ Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Βερολίνο, 19 Σεπτεμβρίου 2003.

Οι ομάδες εργασίας της BFUG για τα Πλαίσια Προσόντων και την Αναγνώριση

Η Ομάδα Εργασίας 2009-2012 για τα Πλαίσια Προσόντων έλαβε την εντολή να προωθήσει και να επεξεργαστεί τα βασικά θέματα πολιτικής υποβάλλοντας συστάσεις σχετικά με τα πλαίσια προσόντων. Εν τω μεταξύ η παρούσα έκθεση εστιάζεται στην πρόοδο που έχει επιτελεστεί στην δημιουργία των εθνικών πλαισίων προσόντων. Η στενή συνεργασία μεταξύ της Ομάδας Εργασίας για τις Εκθέσεις και της Ομάδας Εργασίας για τα Πλαίσια Προσόντων διασφάλισε ότι οι ως άνω επικουρικές εργασίες έχουν προωθηθεί με ξεκάθαρο και συνεπή τρόπο.

Η Ομάδα Εργασίας 2009-2012 για την Αναγνώριση ανέλαβε την παρακολούθηση των συστάσεων ανάλυσης των εθνικών σχεδίων δράσης για την αναγνώριση ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη συνέπεια στην αναγνώριση των προσόντων και των πιστωτικών μονάδων σε όλο τον EXAE, όπως επίσης και βελτίωση των όρων αναγνώρισης σε σχέση με άλλα μέρη του κόσμου. Η αποκατάσταση της συνεργασίας ήταν ιδιαίτερα εύκολη μια και ο Andrejs Rauhvargers, συμπρόεδρος της Ομάδας Εργασίας για τις Εκθέσεις είναι επίσης πρόεδρος της Ομάδας Εργασίας για την Αναγνώριση και εκ των συντακτών της παρούσας έκθεσης.

Συνοπτική περιγραφή του Κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στις βασικές δομές και στα εργαλεία της Διαδικασίας της Μπολόνια, καθώς και στα θέματα αναγνώρισης. Το πρώτο τμήμα περιγράφει τα της υλοποίησης της δομής τριών κύκλων. Το δεύτερο τμήμα καλύπτει τα εργαλεία της Μπολόνια – Εθνικά Πλαίσια Προσόντων, ECTS και Παράρτημα Διπλώματος. Το τρίτο τμήμα καλύπτει την εφαρμογή της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας ⁽³⁶⁾.

2.1. Δομές Διαδικασίας της Μπολόνια

2.1.1. Δομή και εφαρμογή του πρώτου και του δεύτερου κύκλου (BA και MA)

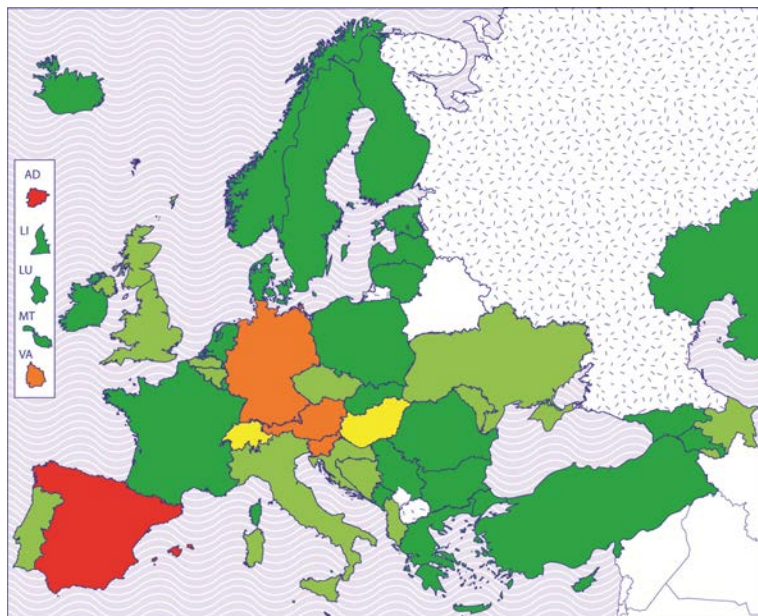
Η δέσμευση υιοθέτησης ευανάγνωστων και συγκρίσιμων πτυχίων και δημιουργίας ενός συστήματος δυο κύκλων περιγράφονται ως οι δυο πρώτες γραμμές δράσης στην Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999 η οποία αρχικά υπεγράφη από 29 χώρες και τώρα εφαρμόζεται σε 47 χώρες οι οποίες συναποτελούν τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η κατάσταση εφαρμογής των δυο κύκλων αποτέλεσε σημαντικό δείκτη σε όλες τις διαδικασίες Απολογισμού της Μπολόνια το 2005 (Ομάδα Εργασίας για τον Απολογισμό, 2005), το 2007 (Ομάδα Εργασίας για τον Απολογισμό, 2007) και το 2009 (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009) όπως επίσης και στην Ανεξάρτητη Αξιολόγηση της Διαδικασίας της Μπολόνια το 2010 (CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC, 2010). Το γενικό και συγκεντρωτικό πλαίσιο προσόντων για τον EXAE που υιοθετήθηκε το 2005 έχει θέσει συγκεκριμένα φάσματα τιμών πιστωτικών μονάδων: 180-240 μονάδες ECTS για τον πρώτο κύκλο και 90-120 μονάδες με τουλάχιστον 60 μονάδες για το επίπεδο δεύτερου κύκλου.

Το παρόν τμήμα εξετάζει το βαθμό επιτυχίας της εφαρμογής των δυο κύκλων, όπως επίσης και τα τυπικά πρότυπα του συστήματος δυο κύκλων τα οποία προέκυψαν. Αναλύεται επίσης η κατάσταση πρόσβασης μεταξύ των κύκλων της Μπολόνια, η εφαρμογή του τρίτου κύκλου και η σύνδεση σύντομων διαστημάτων σπουδών με τον πρώτο κύκλο της Μπολόνια.

Μια πρώτη ματιά στα αποτελέσματα του συγκεκριμένου δείκτη για το 2009 και το 2012 υποδεικνύει ότι η κατάσταση έχει ελάχιστα εξελιχθεί. Εν τούτοις, μια σημαντική ερμηνεία για το εν λόγω εύρημα είναι ότι το 2009 οι απαντήσεις των χωρών είχαν ως βάση την πρόοδο υιοθέτησης νομοθεσιών εισαγωγής του μοντέλου της Μπολόνια, ενώ το 2012 η κατανομή των χωρών βασίζεται σε στατιστικά δεδομένα τα οποία περιγράφουν το ποσοστό φοιτητών οι οποίοι πραγματοποιούν σπουδές που ακολουθούν τα προγράμματα του μοντέλου της Μπολόνια.

⁽³⁶⁾ Συνθήκη Αναγνώρισης των Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Λισαβόνα, 11 Απριλίου 1997.

Σχήμα 2.1: Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 1: Βαθμός εφαρμογής του πρώτου και δεύτερου κύκλου, 2010/11



	Έκθεση 2012 *	Έκθεση 2009**
■	26	31
■	13	10
■	2	3
■	4	3
■	2	1

* Πηγές: Ερωτηματολόγιο Eurostat και BFUG, 2011.

** Πηγή: Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009.

Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

- Τουλάχιστον το 90% όλων ⁽³⁷⁾ των φοιτητών έχουν ενταχθεί σε σύστημα πτυχίου δυο κύκλων το οποίο ακολουθεί τις αρχές της Μπολόνια
- Ποσοστό 70-89% όλων των φοιτητών έχει ενταχθεί σε σύστημα πτυχίου δυο κύκλων που ακολουθεί τις αρχές της Μπολόνια
- Ποσοστό 50-69% όλων των φοιτητών έχει ενταχθεί σε σύστημα πτυχίου δυο κύκλων που ακολουθεί τις αρχές της Μπολόνια
- 25-49% όλων των φοιτητών έχει ενταχθεί σε σύστημα πτυχίου δυο κύκλων που ακολουθεί τις αρχές της Μπολόνια
- Ποσοστό μικρότερο του 25% των φοιτητών έχει ενταχθεί σε σύστημα πτυχίου δυο κύκλων που ακολουθεί τις αρχές της Μπολόνια

Είτε

Η νομοθεσία για ένα σύστημα πτυχίων που ακολουθεί τις αρχές της Μπολόνια έχει υιοθετηθεί και αναμένεται η εφαρμογή της

Σημειώσεις: Ο δείκτης ορίζεται ως ποσοστό φοιτητών που σπουδάζουν με βάση προγράμματα που ανήκουν στο μοντέλο της Μπολόνια (σε %).

Τα δεδομένα Eurostat αφορούν στο 2009/10. Όπου δεν είναι διαθέσιμα τα δεδομένα Eurostat τα αποτελέσματα αφορούν σε εκτιμήσεις από την επισκόπηση της BFUG.

Η Eurostat παρέχει ενιαία τιμή για το Ηνωμένο Βασίλειο.

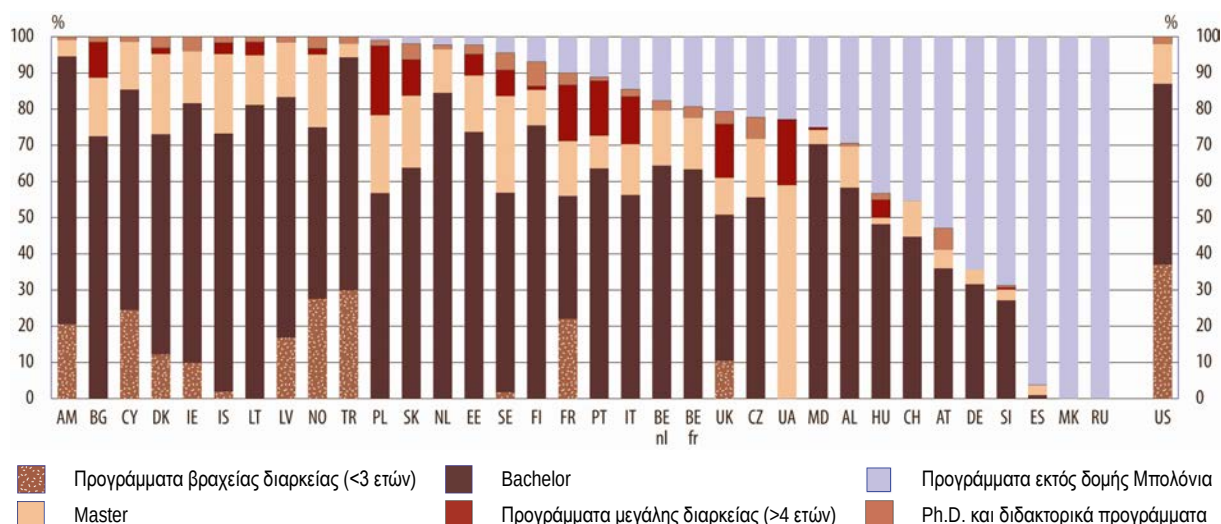
Σε λίγες περισσότερες από τις μισές χώρες, το ποσοστό φοιτητών που σπουδάζουν με προγράμματα αντιστοιχούντα στο σύστημα δυο κύκλων της Μπολόνια είναι μεγαλύτερο του 90%, και από 70-89% σε ένα άλλο τέταρτο των χωρών. Ταυτόχρονα σχεδόν όλες οι χώρες διαθέτουν ακόμα προγράμματα μεγάλης διάρκειας στους τομείς προπαρασκευής για ρυθμισμένα επαγγέλματα για τους οποίους η οδηγία της ΕΕ 2005/36/ΕΚ ⁽³⁸⁾ και/ή η εθνική νομοθεσία απαιτούν πέντε-έξι έτη σπουδών: ιατρική, οδοντιατρική, φαρμακευτική, αρχιτεκτονική και κτηνιατρική, και σε μικρότερο βαθμό σπουδές μηχανικών, νομική, θεολογία, ψυχολογία, κατάρτιση εκπαιδευτικών. Πιο σπάνια παραδείγματα αποτελούν οι τέχνες, οι φυσικές επιστήμες και άλλα. Παρά τη διατήρηση των μεγάλης διάρκειας προγραμμάτων σπουδών, υπάρχει και εδώ η επιρροή της Διαδικασίας της Μπολόνια, με την ανάπτυξη προσανατολισμών μαθησιακών αποτελεσμάτων και την εφαρμογή εργαλείων όπως το ECTS και το Παράρτημα Διπλώματος.

⁽³⁷⁾ 'Όλων' = Εννοούνται όλοι οι φοιτητές που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στο σύστημα των δυο κύκλων, δηλαδή ΟΧΙ εκείνοι που ακολουθούν προγράμματα διδακτορικού τίτλου και ΟΧΙ εκείνοι που ακολουθούν προγράμματα ανώτατων σπουδών μικρότερης διάρκειας. Λαμβάνονται υπόψη οι φοιτητές ΟΛΩΝ των τομέων σπουδών.

⁽³⁸⁾ Οδηγία 2005/36/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 7^{ης} Σεπτεμβρίου 2005 περί αναγνώρισης των επαγγελματικών προσόντων. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, L255/22, 30.9.2005.

Σε ορισμένες χώρες, ειδικά στην Ανδόρρα και την Ισπανία, αλλά και στην Αυστρία, τη Γερμανία, το Βατικανό και τη Σλοβενία, το ποσοστό των φοιτητών των ενταγμένων σε προγράμματα που ακολουθούν το σύστημα δυο κύκλων της Μπολόνια, είναι σχετικά χαμηλό. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι οι νομοθετικές αλλαγές οι οποίες προβλέπουν τη μετάβαση προς τις δομές της Μπολόνια υιοθετήθηκαν σχετικά καθυστερημένα, είτε ότι τα χρονοδιαγράμματα εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων υλοποιήθηκαν με σχετική καθυστέρηση. Σε αυτές τις χώρες, η εφαρμογή των πρακτικών μεταρρυθμίσεων έχει συνεπώς ξεκινήσει σχετικά πρόσφατα και θα χρειαστούν ορισμένα χρόνια ώστε οι φοιτητές οι οποίοι είχαν ενταχθεί στα προγενέστερα συστήματα να αποκτήσουν τα πτυχία τους.

Σχήμα 2.2: Ποσοστό φοιτητών ενταγμένων σε προγράμματα σπουδών που ακολουθούν τη δομή τριών κύκλων της Μπολόνια, ανά κύκλο, 2008/09



Πηγή: Eurostat.

Στο Σχήμα 2.2 εμφανίζεται ότι δέκα από τα 34 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης για τα οποία υπάρχουν δεδομένα είχαν όλους τους φοιτητές ενταγμένους σε προγράμματα που ακολουθούν τη δομή των κύκλων της Μπολόνια. Στο άλλο άκρο, σε τέσσερις χώρες, Αυστρία (47%), Γερμανία (36%), Σλοβενία (31%) και Ισπανία (4%), ποσοστό μικρότερο από το 50% των φοιτητών παρακολουθούσαν σπουδές με προγράμματα εντός των κύκλων της Μπολόνια. Σε δυο χώρες, την ΠΓΔΜ και στη Ρωσία – το 2008 τα προγράμματα σπουδών δεν ακολουθούσαν ακόμα τις δομές πτυχίου κατά τη Διαδικασία της Μπολόνια.

Μικρής διάρκειας (μικρότερης από τρία χρόνια) προγράμματα υπήρχαν σε 11 χώρες, με αριθμό φοιτητών που αποτελούσε ποσοστό μεταξύ 2% (στην Ισλανδία και τη Σουηδία) και 30% (στην Τουρκία) επί του συνολικού αριθμού φοιτητών. Το γεγονός αυτό αποτελεί μείζονα διαφορά μεταξύ των Ευρωπαϊκών συστημάτων και του συστήματος των ΗΠΑ, όπου ποσοστό 37% των φοιτητών είχαν ενταχθεί σε προγράμματα σπουδών μικρότερα των τριών ετών.

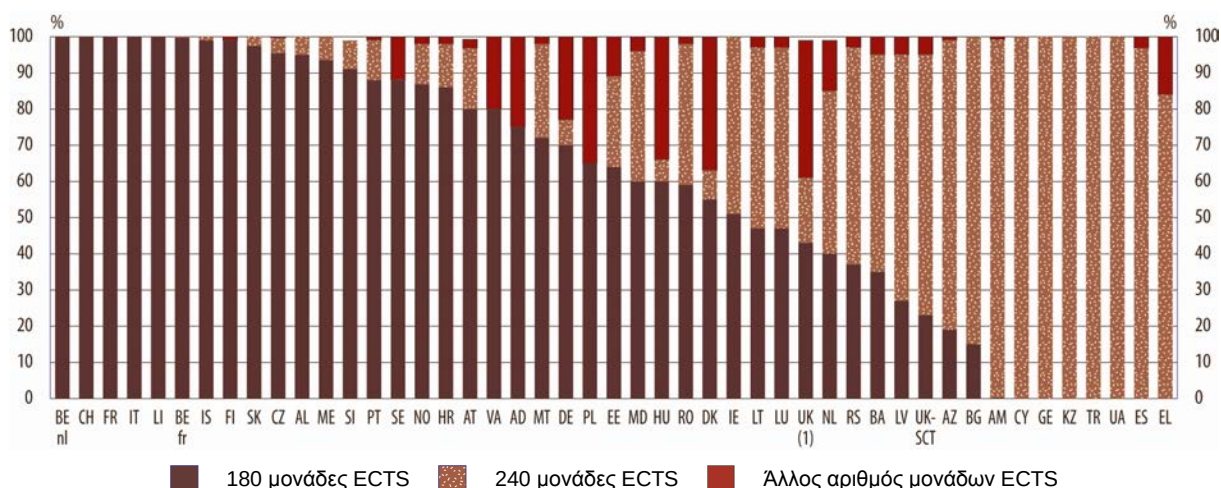
Σε ποσοστό μεγαλύτερο από τα τρία τέταρτα των χωρών υπάρχουν προγράμματα μεγάλης διάρκειας που καλύπτουν τους δυο πρώτους κύκλους. Το ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι παρακολουθούν αυτού του είδους τα προγράμματα κυμαίνεται από 1% στην Φινλανδία και στη Μολδαβία έως 19% στην Πορτογαλία.

Τα πλέον κοινά μοντέλα και τα τυπικά φάσματα τιμών πιστωτικών μονάδων ECTS στον πρώτο κύκλο

Το Σχήμα 2.3 περιέχει το ποσοστό προγραμμάτων με φόρτο εργασίας της τάξης των 180 ECTS, 240 μονάδων ECTS ή άλλου αριθμού μονάδων. Έχουν επίσης συγκεντρωθεί τα δεδομένα για τα ποσοστά των φοιτητών οι οποίοι παρακολουθούν αυτά τα προγράμματα, τα οποία επιβεβαιώνουν τις ίδιες τάσεις και για το λόγο αυτό δεν έχουν παρουσιαστεί ξεχωριστά.

Δεν υπάρχει ενιαίο μοντέλο για τα προγράμματα πρώτου κύκλου στον ΕΧΑΕ. Οι περισσότερες χώρες διαθέτουν συνδυασμό 180 ECTS και 240 ECTS και άλλης διάρκειας στον πρώτο κύκλο. Ένα ενιαίο μοντέλο 180 ECTS Bachelor υπάρχει μόνο στη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, στη Γαλλία, στην Ιταλία, στο Λιχτενστάιν και στην Ελβετία. Ενώ η Φινλανδία παρουσιάζει σημαντική υπεροχή του μοντέλου 180 ECTS, τα δεδομένα καλύπτουν μόνο την κατάσταση στα πανεπιστήμια χωρίς να περιλαμβάνεται η επαγγελματική ανώτατη εκπαίδευση. Το μοντέλο 180 ECTS είναι επίσης κυρίαρχο – με ποσοστό μεγαλύτερο του 75% των προγραμμάτων – σε 14 ακόμα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχήμα 2.3: Ποσοστό των προγραμμάτων πρώτου κύκλου με φόρτο εργασίας 180 μονάδων ECTS, 240 μονάδων ECTS ή άλλου αριθμού μονάδων, 2010/11



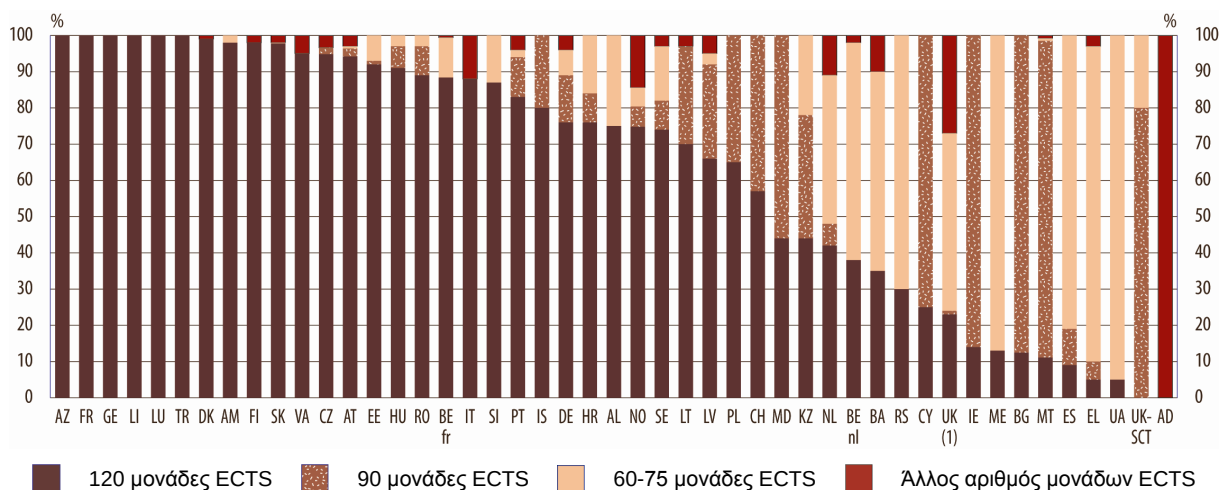
Πηγή: Ερωτηματολόγιο BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Ένα ενιαίο μοντέλο 240 ECTS υπάρχει στην Αρμενία, στην Κύπρο, στην Γεωργία, στο Καζακστάν, στην Τουρκία και στην Ουκρανία, ενώ υπερτερεί σε ποσοστό μεγαλύτερο του 75% των προγραμμάτων στο Αζερμπαϊτζάν, στη Βοσνία-Ερζεγοβίνη, στη Βουλγαρία, στην Ελλάδα, στην Ισπανία και στη Λετονία. Οι Κάτω Χώρες θα πρέπει επίσης να προστεθούν στην ομάδα αυτή, διότι ενώ το ποσοστό των προγραμμάτων 240 ECTS ανέρχεται περίπου στο 45%, το ποσοστό των φοιτητών σε αυτό το μοντέλο είναι 70%.

Τα πλέον κοινά μοντέλα και τα τυπικά φάσματα τιμών πιστωτικών μονάδων ECTS στον πρώτο κύκλο

Σχήμα 2.4: Ποσοστό προγραμμάτων δευτέρου κύκλου (master) με φόρτο εργασίας 60-75, 90, 120 ή άλλου αριθμού μονάδων ECTS, 2010/11



Πηγή: Ερωτηματολόγιο BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Στον δεύτερο κύκλο (Σχήμα 2.4), το μοντέλο 120 ECTS είναι μακράν το πλέον διαδεδομένο και εμφανίζεται σε 42 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Αποτελεί το μοναδικό μοντέλο στην Αλβανία, στην Αρμενία, στο Αζερμπαϊτζάν, στη Γαλλία, στην Γεωργία, στο Λιχτενστάιν, στου Λουξεμβούργου και στην Τουρκία, ενώ χρησιμοποιείται σε ποσοστό 75% των προγραμμάτων σε άλλα 18 συστήματα. Το μοντέλο 60-75 ECTS υπάρχει σε 27 χώρες και κυριαρχεί σε οκτώ συστήματα. Το μοντέλο 90 ECTS είναι λιγότερο διαδεδομένο: ενώ υπάρχει σε 21 συστήματα, μόνο σε έξι από αυτά – Βουλγαρία, Κύπρος Ιρλανδία, Μολδαβία, Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)) – αντιπροσωπεύει ποσοστό τουλάχιστον 50% των προγραμμάτων. Σε 17 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, υπάρχουν επίσης προγράμματα με φόρτο εργασίας εκτός των 60-75, 90 ή 120 μονάδων ECTS. Εν τούτοις, με την εξαίρεση της Ανδόρρας, τα εν λόγω προγράμματα δεν

υπερβαίνουν ποσοστό 10%. Οι κατά τα ανωτέρω τάσεις επιβεβαιώθηκαν επίσης από τα δεδομένα ποσοστών των φοιτητών που παρακολουθούν προγράμματα δευτέρου κύκλου.

Δεν υπάρχει ενιαίο μοντέλο για αμφότερα τα προγράμματα πρώτου και δευτέρου κύκλου στον EXAE: στον πρώτο κύκλο, οι περισσότερες χώρες διαθέτουν συνδυασμό 180 ECTS και 240 ECTS και/ή άλλης διάρκειας. Στον δεύτερο κύκλο, το πλέον κοινό μοντέλο είναι 120 ECTS. Το μοντέλο 180+120 μονάδων ECTS ("3+2") είναι συνεπώς το πιο διαδεδομένο, αλλά στον EXAE υπάρχει και ένας αριθμός άλλων συνδυασμών.

Προγράμματα εκτός των τυπικών μοντέλων της Μπολόνια

Από 31 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται η ύπαρξη προγραμμάτων πτυχίων εκτός του τυπικού μοντέλου πρώτου κύκλου 180-240 ECTS της Μπολόνια. Τυπικά, τα προγράμματα αυτά είναι ολοκληρωμένα/μακράς διάρκειας προγράμματα τα οποία οδηγούν σε πτυχία πρώτου ή δευτέρου κύκλου και τα οποία, σε ορισμένες χώρες, μπορούν να χαρακτηρίζονται καλύτερα από τη διάρκεια τους σε έτη παρά από τις πιστωτικές μονάδες. Στις περισσότερες από εκείνες τις χώρες, τα προγράμματα εκτός μοντέλου πρώτου κύκλου της Μπολόνια αφορούν στους τομείς της ιατρικής, της κτηνιατρικής, της οδοντιατρικής, της νοσηλευτικής και της μαιευτικής, ενώ σε αυτά συμμετέχει περίπου ποσοστό 1-8% του φοιτητικού πληθυσμού. Εκτός από τους ανωτέρω τομείς σπουδών, αναφέρονται κάποια ολοκληρωμένα προγράμματα από ένα μικρό αριθμό συστημάτων (μεταξύ δυο και επτά, ανάλογα με τον τομέα σπουδών) στον τομέα των μηχανικών, της αρχιτεκτονικής, της θεολογίας, της κατάρτισης εκπαιδευτικών, των τεχνών, της νομικής και της φαρμακευτικής.

Η τυπική διάρκεια των ολοκληρωμένων προγραμμάτων που οδηγούν σε ρυθμισμένα επαγγέλματα επιλέγεται σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που θέτει η εθνική νομοθεσία και η οδηγία της ΕΕ 2005/36/ΕΚ στις χώρες της ΕΕ και του EXAE. Σε γενικές γραμμές, πρόκειται για προγράμματα 300-360 ECTS/πέντε-έξι ετών ανάλογα με το εκάστοτε ρυθμισμένο επάγγελμα. Κάποιες χώρες αναφέρουν επίσης μικρότερης διάρκειας προγράμματα τα οποία είτε προετοιμάζουν για ορισμένα επαγγέλματα είτε αφορούν σε ενδιάμεσα προσόντα προγραμμάτων που οδηγούν σε πτυχίο πρώτου κύκλου. Η διάρκεια των εν λόγω προγραμμάτων μπορεί να ποικίλει από 60 ECTS (ένα έτος) έως 180 ECTS (τρία έτη). Η πιο συνήθης διάρκεια κύκλων μικρής διάρκειας φαίνεται ότι είναι 120 μονάδων ECTS (δυο έτη), όπως αναφέρει η Ανδόρρα, η Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, η Κροατία, η Δανία, η Νορβηγία και η Σουηδία.

Παραεκκλίσεις από τα τυπικά μοντέλα της Μπολόνια υπάρχουν επίσης σε μερικές περιπτώσεις όπου τα προγράμματα που καταλήγουν σε ρυθμισμένα επαγγέλματα αναδιευθετούνται σε πρώτο και δεύτερο κύκλο. Στις περιπτώσεις αυτές, η συνδυασμένη διάρκεια του πρώτου και του δεύτερου κύκλου επιλέγεται συνήθως ανάλογα με τις προϋποθέσεις των εκάστοτε επαγγελμάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ότι στο Βέλγιο, στη Βουλγαρία, στη Δανία, στη Φινλανδία, στην Ισλανδία, στις Κάτω Χώρες, στην Ουκρανία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, κάποια προγράμματα δευτέρου κύκλου διαρκούν περισσότερο από ότι συνήθως – μέχρι 180 μονάδες ECTS κυρίως για την ιατρική, την οδοντιατρική, τη φαρμακευτική, την κτηνιατρική, την αρχιτεκτονική, τη νομική ή τη θεολογία.

Πρόσβαση στον επόμενο κύκλο

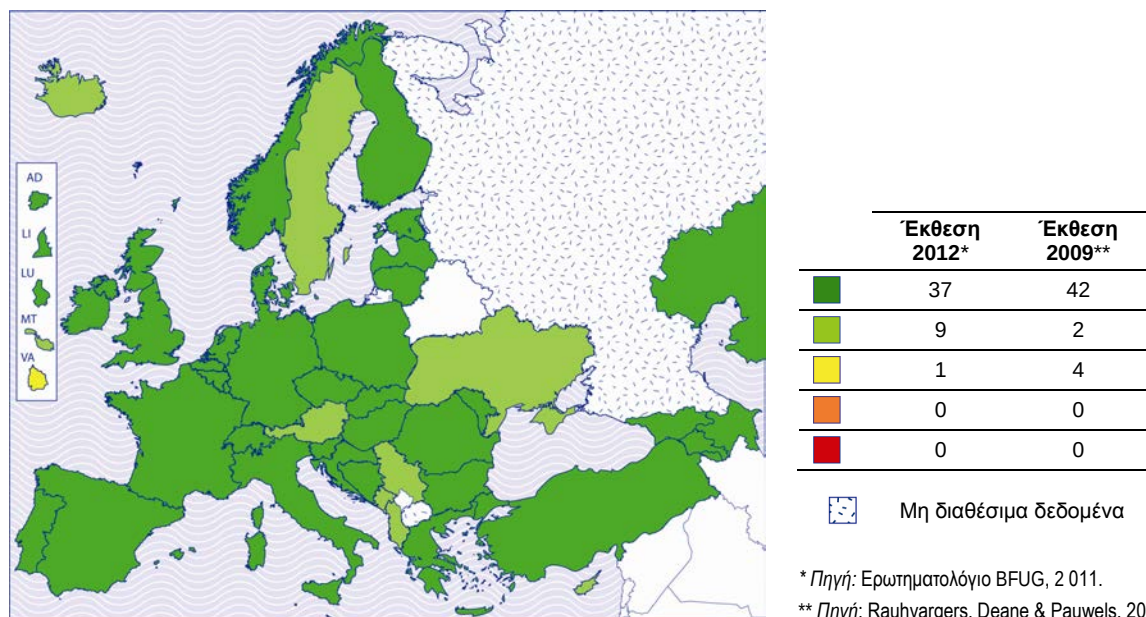
Στη Διακήρυξη της Μπολόνια επισημαίνεται ότι το πτυχίο πρώτου κύκλου αποτελεί προϋπόθεση πρόσβασης στον δεύτερο κύκλο. Στο Ανακοινωθέν του Βερολίνου το 2003, οι υπουργοί οι αρμόδιοι για την ανώτατη εκπαίδευση διευκρίνισαν ότι 'τα πτυχία πρώτου κύκλου πρέπει να χορηγούν πρόσβαση, υπό την έννοια της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας, σε προγράμματα δευτέρου κύκλου. Τα πτυχία δευτέρου κύκλου πρέπει να χορηγούν πρόσβαση σε διδακτορικές σπουδές' ⁽³⁹⁾. Εν τούτοις, δυο χρόνια αργότερα στο Bergen, οι υπουργοί δέχθηκαν ότι 'υπάρχουν ακόμα μερικά εμπόδια μετάβασης μεταξύ των κύκλων' ⁽⁴⁰⁾ και το 2007 στο Λονδίνο ότι, 'οι μελλοντικές προσπάθειες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην αφαίρεση των φραγμών στην πρόσβαση και την μετάβαση μεταξύ κύκλων' ⁽⁴¹⁾.

⁽³⁹⁾ Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Βερολίνο, 19 Σεπτεμβρίου 2003.

⁽⁴⁰⁾ Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης – Επιτυγχάνοντας τους στόχους. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση Bergen, 19-20 Μαΐου 2005.

⁽⁴¹⁾ Ανακοινωθέν Λονδίνου: Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης: απαντώντας στις προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο, 18 Μαΐου 2007.

Σχήμα 2.5: Δείκτης πίνακα επιδόσεων αρθ. 2: Μετάβαση στον επόμενο κύκλο, 2010/11*



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

- Όλα τα προσόντα πρώτου κύκλου παρέχουν πρόσβαση σε προγράμματα δευτέρου κύκλου και όλα τα προσόντα δευτέρου κύκλου παρέχουν πρόσβαση σε τουλάχιστον ένα πρόγραμμα τρίτου κύκλου χωρίς μείζονα προβλήματα μετάβασης ⁽⁴²⁾
- Υπάρχουν ορισμένα (ποσοστό μικρότερο του 25%) προσόντα πρώτου κύκλου που δεν παρέχουν πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο, ή ορισμένα προσόντα δευτέρου κύκλου που δεν παρέχουν πρόσβαση στον τρίτο κύκλο
- Υπάρχουν ορισμένα (ποσοστό μικρότερο του 25%) προσόντα πρώτου κύκλου που δεν παρέχουν πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο και ορισμένα προσόντα δευτέρου κύκλου που δεν παρέχουν πρόσβαση στον τρίτο κύκλο
- Ένας σημαντικός αριθμός (25-50%) προσόντων πρώτου και/ή δευτέρου κύκλου δεν παρέχουν πρόσβαση στον επόμενο κύκλο
- Το μεγαλύτερο ποσοστό (πάνω από 50%) προσόντων πρώτου και/ή δευτέρου κύκλου δεν παρέχουν πρόσβαση στον επόμενο κύκλο ή δεν υπάρχουν ρυθμίσεις πρόσβασης στον επόμενο κύκλο

Σημείωση: Η πρόσβαση στον επόμενο κύκλο ορίζεται ως το δικαίωμα των υποψηφίων που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα να υποβάλλουν αίτηση και να λαμβάνονται υπόψη για την εισαγωγή τους (ορισμός που χρησιμοποιείται στην Συνθήκη Αναγνώρισης της Λισαβόνας). Ο δείκτης μετρά το ποσοστό προγραμμάτων πρώτου κύκλου που παρέχουν πρόσβαση σε τουλάχιστον ένα πρόγραμμα δευτέρου κύκλου. Τα κριτήρια επιδόσεων παρέχονται στον παραπάνω πίνακα.

Στις περισσότερες χώρες, όλα τα προγράμματα πρώτου κύκλου παρέχουν θεωρητικά πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο. Ωστόσο, σε ορισμένες χώρες, είτε υπάρχουν κάποια (ποσοστό μικρότερο του 25%) προσόντα πρώτου κύκλου που δεν παρέχουν πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο (Αλβανία, Σουηδία και Ουκρανία) ή κάποια προσόντα δευτέρου κύκλου που δεν παρέχουν πρόσβαση στον τρίτο κύκλο (Αυστρία, Κύπρος, Ισλανδία, Μαυροβούνιο και Σερβία).

Όλα τα προγράμματα δευτέρου κύκλου παρέχουν στους πτυχιούχους το δικαίωμα άμεσης πρόσβασης σε σπουδές τρίτου κύκλου στη συντριπτική πλειοψηφία των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Σε 11 χώρες (Αυστρία, Βέλγιο (Γαλλόφωνη Κοινότητα), Κροατία, Κύπρος, Δανία, Βατικανό, Ισλανδία, Ιρλανδία, Μάλτα Μαυροβούνιο και Σερβία) αυτό δεν ισχύει για όλα τα προγράμματα δευτέρου κύκλου, αλλά για ποσοστό περίπου 75-100% εξ' αυτών. Εκτός από τους πτυχιούχους δευτέρου κύκλου με πτυχία Master, γίνονται επίσης δεκτοί και οι κάτοχοι προσόντων ολοκληρωμένων προγραμμάτων μακράς διάρκειας (300 και περισσότερες μονάδες ECTS).

⁽⁴²⁾ Αντισταθμιστικά μέτρα απαιτούμενα για φοιτητές προερχόμενους από άλλους τομείς σπουδών δεν θα υπολογίζονται ως 'μείζονα προβλήματα μετάβασης'.

Παρά το γεγονός ότι τα θέματα πρόσβασης προβλέπονται στη Συνθήκη Αναγνώρισης της Λισαβόνας, κάποιες χώρες αναφέρονται σε διάφορες αιτίες ένεκα των οποίων η άμεση πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο δεν παρέχεται από όλα τα προγράμματα πρώτου κύκλου, και αυτό σχετίζεται συχνά με μια διττή διαφοροποίηση μεταξύ ‘ακαδημαϊκών’ και ‘επαγγελματικών’ προγραμμάτων τα οποία καταλήγουν στην προϋπόθεση ότι οι κάτοχοι επαγγελματικών πτυχίων πρώτου κύκλου οφείλουν να παρακολουθήσουν προγράμματα αναπλήρωσης. Πράγματι, σε πολλές χώρες, μπορεί να υπάρχουν προγράμματα δεύτερου κύκλου στα οποία να μην παρέχεται άμεση πρόσβαση και συνέχιση των σπουδών από ορισμένα ή από όλα τα επαγγελματικά προγράμματα πρώτου κύκλου. Έτσι λοιπόν, ενώ θεωρητικά μπορεί να υπάρχει πρόσβαση σε προγράμματα δεύτερου κύκλου, στην πράξη οι φοιτητές βρίσκονται αντιμέτωποι με συμπληρωματικές προϋποθέσεις και όρους πρόσβασης στον δεύτερο κύκλο.

Η Ιρλανδία παρέχει ένα ακόμα παράδειγμα κατά το οποίο η θεωρητική πρόσβαση μπορεί να μην παρέχει άμεση πρακτική πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο με την ύπαρξη διαφόρων κατηγοριών προγραμμάτων bachelor - προγράμματα bachelor και προγράμματα bachelor με διάκριση. Μόνο τα τελευταία λαμβάνονται υπόψη για άμεση μετάβαση στον δεύτερο κύκλο ενώ οι κατέχοντες πτυχίο bachelor οφείλουν να παρακολουθούν ειδικές εκπαιδευτικές διαδικασίες για την πρόσβαση τους στον δεύτερο κύκλο.

Τα αποτελέσματα του δείκτη αυτού για την πρόσβαση υποδεικνύουν ότι εξακολουθούν να τίθενται ακόμα θέματα πρόσβασης. Υπάρχει σαφής διαφοροποίηση μεταξύ θεωρητικής πρόσβασης και πραγματικής εισδοχής στον επόμενο κύκλο και έτσι λοιπόν μπορεί να είναι απαραίτητη μια νέα συζήτηση επί των θεμάτων αυτών ώστε να διευκρινιστεί το κατά πόσο τα συμπληρωματικά μέτρα πρόσβασης στον δεύτερο κύκλο θα πρέπει να θεωρηθούν ως μέσα διεύρυνσης της πρόσβασης ή ως εμπόδια εισαγωγής στον εν λόγω κύκλο.

Ρύθμιση της προόδου μεταξύ πρώτου και δεύτερου κύκλου

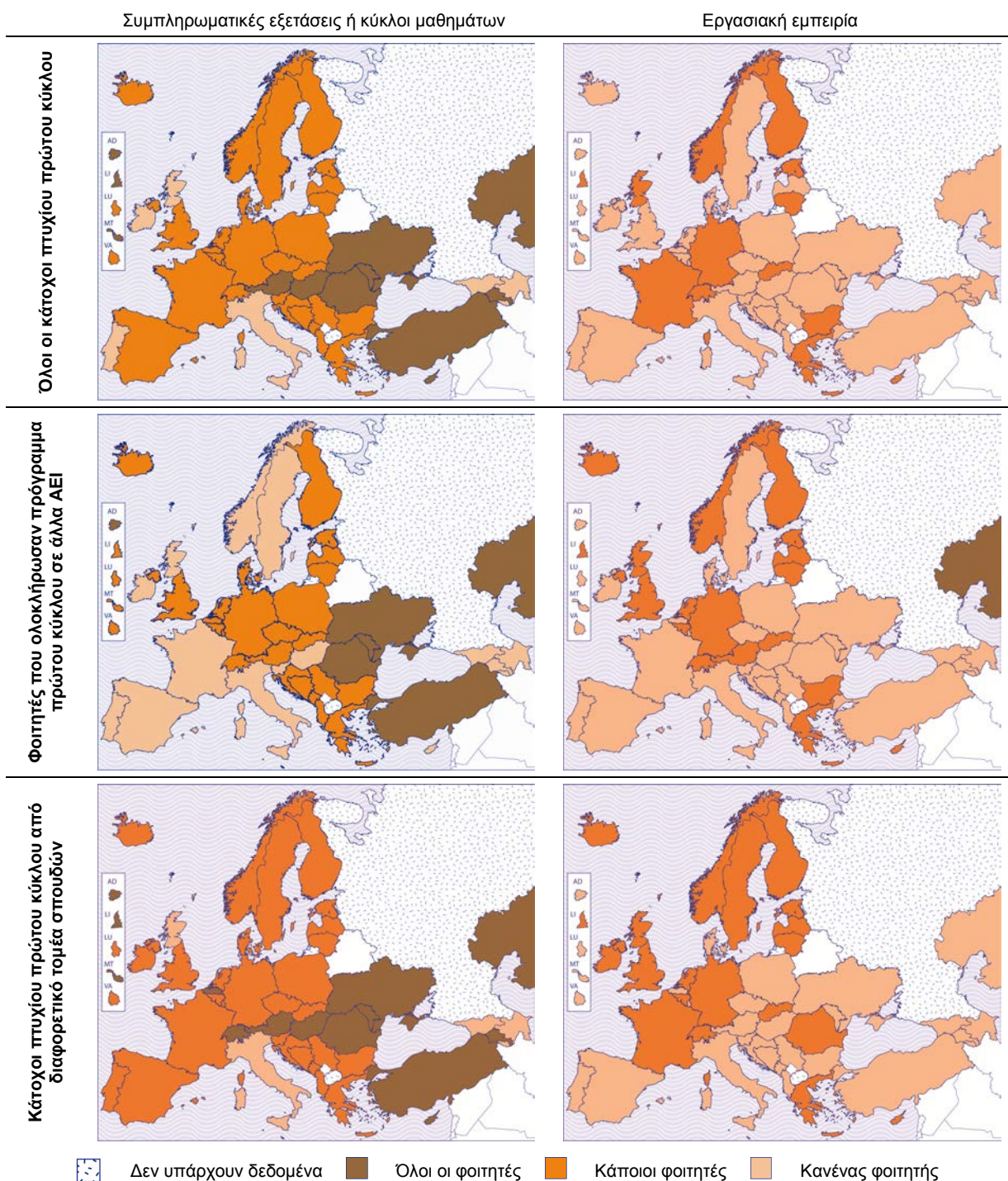
Όσον αφορά στις πρακτικές πτυχές, για την πρόσβαση στον επόμενο κύκλο μπορεί να χρειάζονται εξετάσεις, επιπλέον μαθήματα ή υποχρεωτική εργασιακή εμπειρία, βλ. Σχήμα 2.6.

Απαίτηση για επιπλέον εξετάσεις ή κύκλους μαθημάτων. Παρά τη γενική τάση ευχερέστερης πρόσβασης στον επόμενο κύκλο, αποτελεί γενικά κοινό τόπο η απαίτηση παρακολούθησης επιπλέον κύκλων μαθημάτων ή εξετάσεων από όλους ή από μερικούς φοιτητές. Σε έξι χώρες, όλοι οι φοιτητές πρέπει να υποστούν εισιτήριες εξετάσεις ή να παρακολουθήσουν επιπλέον μαθήματα, ακόμα και αν σπουδάζουν στον ίδιο τομέα σπουδών. Σε άλλες 27 χώρες, κάποιοι φοιτητές υποχρεούνται επίσης να πράξουν το ίδιο.

Όλοι ή μερικοί από τους κατόχους πτυχίου πρώτου κύκλου άλλου ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος από εκείνο στο οποίο προτίθενται να συνεχίσουν τις σπουδές τους και οι οποίοι επιθυμούν πρόσβαση σε σπουδές δεύτερου κύκλου πρέπει να υποστούν συμπληρωματικές εξετάσεις ή να παρακολουθήσουν συμπληρωματικά μαθήματα σε 21 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Στις περισσότερες χώρες εξάλλου, όλοι ή μερικοί από τους κατόχους πτυχίου πρώτου κύκλου σε διαφορετικό τομέα σπουδών μπορεί να χρειαστεί να υποστούν συμπληρωματικές εξετάσεις ή να παρακολουθήσουν συμπληρωματικά μαθήματα. Σε χώρες με δυαδικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης όπως το Βέλγιο, η Δανία, και οι Κάτω Χώρες, τα μαθήματα αναπλήρωσης ή οι εξετάσεις θεωρείται ότι διευρύνουν τους ορίζοντες πρόσβασης σε περαιτέρω σπουδές. Στα πλαίσια αυτά, τα μαθησιακά αποτελέσματα των πτυχίων πρώτου κύκλου μπορεί να μην επαρκούν για ένα πρόγραμμα δεύτερου κύκλου και έτσι λοιπόν ένα κάποιο σύστημα αναπλήρωσης ανοίγει ένα νέο δρόμο σπουδών στους συγκεκριμένους φοιτητές.

Απαίτηση εργασιακής εμπειρίας. Η απαίτηση εργασιακής εμπειρίας είναι λιγότερο διαδεδομένη σε σχέση με τα μέτρα αναπλήρωσης. Στις περισσότερες από τις μισές χώρες, δεν υπάρχει ουδεμία απαίτηση εργασιακής εμπειρίας για πρόσβαση σε σπουδές δεύτερου κύκλου. Σε περίπου τις μισές από τις χώρες σε ορισμένους κατόχους πτυχίου πρώτου κύκλου από άλλο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή από διαφορετικό τομέα σπουδών οι οποίοι υποβάλουν αίτηση πρόσβασης στον δεύτερο κύκλο μπορεί να ζητηθούν αποδεικτικά εργασιακής προϋπηρεσίας. Σε ποσοστό μεγαλύτερο από το ένα τέταρτο των χωρών τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί να απαιτήσουν εργασιακή εμπειρία για την ένταξη τους σε κάποια ειδικά προγράμματα. Η Κύπρος, η Δανία, η Γερμανία και η Ρουμανία επισημαίνουν ότι η εργασιακή εμπειρία απαιτείται μόνον εφόσον τα προγράμματα Master που έχουν επιλεγεί προϋποθέτουν εργασιακή εμπειρία (π.χ. MBA). Η Εσθονία και η Φινλανδία αναφέρουν ότι η εργασιακή εμπειρία απαιτείται κυρίως για πρόσβαση σε προγράμματα Master επαγγελματικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Σχήμα 2.6: Απαιτήση εξετάσεων ή συμπληρωματικών κύκλων μαθημάτων για κατόχους πτυχίου πρώτου κύκλου σχετικά με την αποδοχή τους σε πρόγραμμα σπουδών δευτέρου κύκλου, 2010/11



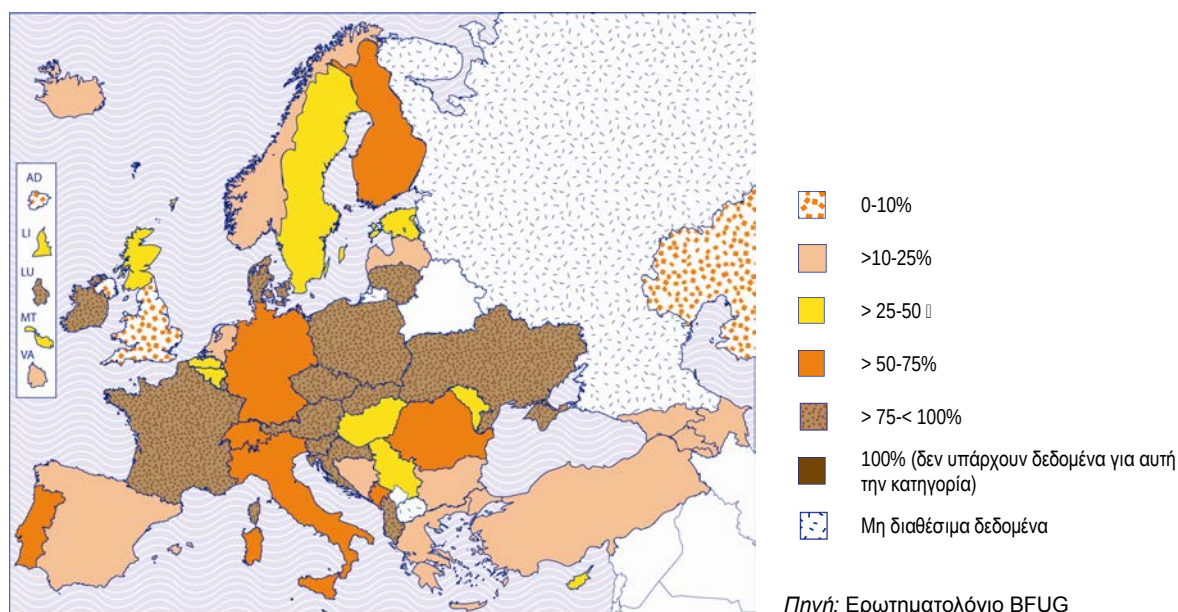
Πηγή: Ερωτηματολόγιο BFUG

Ποσοστό πτυχιούχων πρώτου κύκλου που συνεχίζουν πράγματι τις σπουδές τους στον δεύτερο κύκλο. Οι τυπικές δυνατότητες μετάβασης στον δεύτερο κύκλο σπουδών έχουν παρακολουθηθεί από την BFUG από την εποχή της πρώτης έκθεσης Απολογισμού το 2005. Για πρώτη φορά, η έκθεση αναφέρεται στους πραγματικούς αριθμούς φοιτητών οι οποίοι μεταβαίνουν από τον πρώτο στον δεύτερο κύκλο. Τα ποσοστά κατόχων πτυχίων πρώτου κύκλου οι οποίοι συνεχίζουν τις σπουδές στον δεύτερο κύκλο παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις (βλ. Σχήμα 2.7). Ενώ στην πλειοψηφία των χωρών είτε το 10-24% είτε το 25-50% συνεχίζει τις σπουδές του στον δεύτερο κύκλο, σε 13 συστήματα το ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 75-100%. Η Τσεχία αναφέρει ότι η συγκεκριμένη τάση έχει προχωρήσει πολύ μακριά, έτσι που κάθε σχεδόν φοιτητής συνεχίζει στον δεύτερο κύκλο.

Στο άλλο άκρο του φάσματος, η Ανδόρρα, το Καζακστάν και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία) αναφέρουν ότι ποσοστό 0-10% των φοιτητών συνεχίζει στον δεύτερο κύκλο.

Ορισμένα άλλα σχόλια των χωρών έχουν σημασία για την πληρέστερη κατανόηση της εικόνας. Στην Ανδόρρα και στην Κύπρο, μεγάλες ομάδες φοιτητών παρακολουθούν τον δεύτερο κύκλο σπουδών στο εξωτερικό. Η Αυστρία, η Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, η Εσθονία, η Φινλανδία, η Γερμανία και το Μαυροβούνιο αναφέρουν ότι οι πανεπιστημιακοί πτυχιούχοι πρώτου κύκλου επιλέγουν σπουδές δεύτερου κύκλου πιο συχνά από τους ομολόγους τους των ιδρυμάτων επαγγελματικής ανώτατης εκπαίδευσης οι οποίοι τείνουν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας με το πρώτο τους πτυχίο. Άλλες χώρες συνδέουν το υψηλό ποσοστό φοιτητών που συνεχίζουν τις σπουδές τους στο δεύτερο κύκλο με το γεγονός ότι η αγορά εργασίας δεν αποδέχεται όπως πρέπει τους πτυχιούχους Bachelor (Κροατία) ή λόγω μειωμένων δυνατοτήτων εργασιακής απασχόλησης εξαιτίας της οικονομικής κρίσης (Ιταλία).

Σχήμα 2.7: Ποσοστό φοιτητών πρώτου κύκλου που συνεχίζουν τις σπουδές σε πρόγραμμα δεύτερου κύκλου μετά την αποφοίτηση από τον πρώτο κύκλο (εντός διετίας), 2010/11



2.1.2. Προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης σύντομου κύκλου

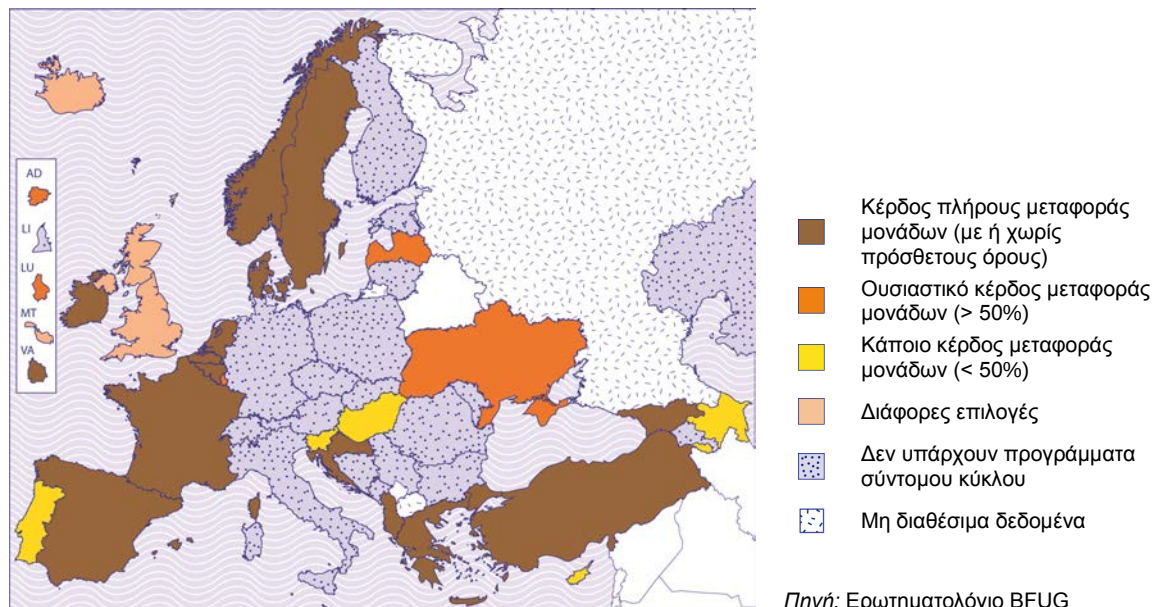
Στο Ανακοινωθέν του Βερολίνου το 2003, οι υπουργοί ζήτησαν να διερευνηθεί περισσότερο το 'κατά πόσο και με ποιο τρόπο η μικρότερης διάρκειας ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να συνδεθεί με τον πρώτο κύκλο ενός Πλαισίου Προσόντων για τον ΕΧΑΕ' ⁽⁴³⁾. Τα σύντομα προγράμματα περιελήφθησαν στο Πλαίσιο Προσόντων του ΕΧΑΕ μέσω συμπληρωματικής πρόβλεψης για ένα σύντομο κύκλο εντός του πρώτου κύκλου ή συνδεδεμένο με αυτόν. Γενικά, προγράμματα σύντομου κύκλου συνδεδεμένα με τον πρώτο κύκλο υπάρχουν σε περίπου τις μισές από τις χώρες. Οι περισσότερες από τις εν λόγω χώρες θεωρούν τα προγράμματα σύντομου κύκλου ως μέρος της παροχής ανώτατης εκπαίδευσης, με εξαίρεση το Αζερμπαϊτζάν, την Κύπρο, την Ελλάδα, την Πορτογαλία και τη Σλοβενία οι οποίες θεωρούν τα προγράμματα αυτά ως μέρος της τριτοβάθμιας αλλά όχι της ανώτατης εκπαίδευσης.

Συνεχίζοντας τις σπουδές τους σε ένα πρόγραμμα πρώτου κύκλου, οι πτυχιούχοι του σύντομου κύκλου μπορεί να αποκομίζουν πλήρεις μεταφορές πιστωτικών μονάδων για τις σπουδές τους (βλ. Σχήμα 2.8). Σε ορισμένες χώρες, παρέχεται συνολική μεταφορά πιστωτικών μονάδων αλλά μόνο για τη συνέχεια των σπουδών σε επαγγελματικά προγράμματα πρώτου κύκλου. Στη Νορβηγία και στη Σουηδία, όπως επίσης και σε επαγγελματικά προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης στη Δανία, ο σύντομος κύκλος σπουδών εντάσσεται εντός του πρώτου κύκλου ενώ στην Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, στην Ισλανδία, στη Λετονία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, η πλήρης μεταφορά μονάδων είναι εφικτή εφόσον υπάρχει συμφωνία

⁽⁴³⁾ Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Βερολίνο, 19 Σεπτεμβρίου 2003.

μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδρύματος του παρέχοντος τον σύντομο κύκλο σπουδών και εκείνου όπου διδάσκεται το πρόγραμμα Bachelor. Στην Ισλανδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχουν πολλά είδη προγραμμάτων σύντομου κύκλου με διάφορες δυνατότητες μεταφοράς πιστωτικών μονάδων σε προγράμματα πρώτου κύκλου σπουδών.

Σχήμα 2.8: Κέρδος πιστωτικών μονάδων προς προγράμματα bachelor στον ίδιο τομέα σπουδών από προγενέστερα προγράμματα σπουδών σύντομου κύκλου, 2010/11



2.1.3. Προγράμματα τρίτου κύκλου

Το εκτιμώμενο ποσοστό πτυχιούχων δευτέρου κύκλου που συνεχίζουν τις σπουδές τους στον τρίτο κύκλο βρίσκεται στις περισσότερες χώρες μεταξύ 5-10% ή από 10-15%. Τα μικρότερα ποσοστά είναι το 0,8% της Μάλτας και το 3% της Ουκρανίας, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά υπερβαίνουν το 20% (Μολδαβία, Σερβία και Ελβετία) και το 30% στις περιπτώσεις της Αυστρίας και της Γαλλίας.

Δέκα χώρες αναφέρουν ότι υπάρχουν επίσης πιθανότητες ώστε οι κάτοχοι πτυχίων πρώτου κύκλου να ενταχθούν σε προγράμματα τρίτου κύκλου. Η επιλογή βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια και απαιτείται απόφαση σε ατομικό επίπεδο. Στις περισσότερες περιπτώσεις μόνο ποσοστό 0-2,5% πτυχιούχων πρώτου κύκλου γίνονται τελικά δεκτοί σε προγράμματα τρίτου κύκλου. Οι διδακτορικές σπουδές για κατόχους πτυχίων πρώτου κύκλου έχουν συνήθως και μεγαλύτερη διάρκεια, ενώ η Δανία και η Φινλανδία αναφέρουν ότι η εν λόγω διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει την απόκτηση πτυχίου δευτέρου κύκλου κατά τη διάρκεια της.

Σε εννέα χώρες όλα ή τα περισσότερα προγράμματα διδακτορικού είναι δομημένα, ενώ 14 χώρες χαρακτηρίζουν την κατάσταση τους ως μια μεικτή οργάνωση δομημένου προγραμματισμού και παραδοσιακής ανεξάρτητης έρευνας με βάση την επίβλεψη. Το παραδοσιακό μοντέλο κυριαρχεί σε επιπλέον 11 συστήματα. Στη Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, οι διδακτορικές σπουδές περιλαμβάνουν 60 ECTS κατάρτισης στην έρευνα η οποία κυρώνεται με ένα πιστοποιητικό έρευνας επιπλέον της υπό επίβλεψη έρευνας, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) μια από τις δυνατότητες των φοιτητών είναι η ανάπτυξη του διδακτορικού προγράμματος μετά από ένα έτος διδασκαλίας μαθημάτων επιπέδου Master.

Οι σχολές διδακτορικών σπουδών φαίνεται ότι έχουν αναπτυχθεί ταχέως στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και υπάρχουν πλέον σε 30 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Σε πολλές περιπτώσεις οι σχολές διδακτορικών σπουδών έχουν οργανωθεί για την κατάρτιση των διδακτορικών φοιτητών σε ένα επιστημονικό κλάδο ή σε μια ομάδα συναφών επιστημονικών κλάδων. Με τον τρόπο αυτό, η ατομική εξειδίκευση των υποψηφίων διδακτορικών φοιτητών στα γνωστικά τους αντικείμενα συνοδεύεται από ένα διακλαδικό πρόγραμμα σπουδών που αποβλέπει στην ανάπτυξη γενικότερων ικανοτήτων. Στην Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου υπάρχουν δυο κατηγορίες αντίστοιχων σχολών: Κολλέγια Πτυχιούχων τα οποία εξειδικεύονται σε επιστημονικούς κλάδους και Σχολές Πτυχιούχων οι οποίες είναι θεματικά δομημένες.

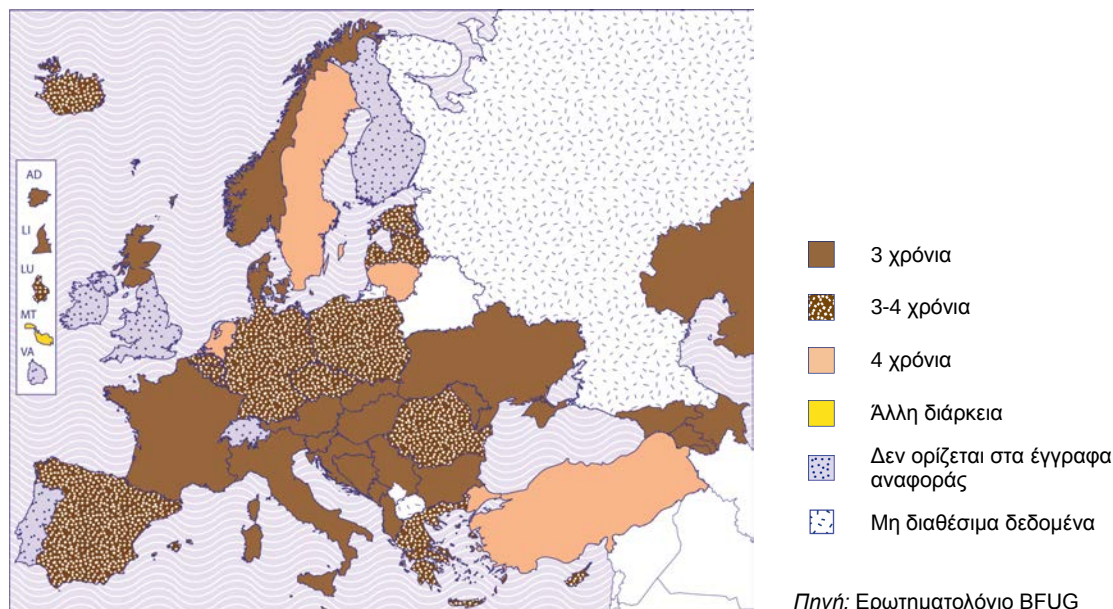
Στην Αυστρία, μια άλλη μορφή σχολών διδακτορικών σπουδών φιλοξενεί υποψήφιους διδάκτορες οι οποίοι αναλαμβάνουν έρευνα σε κάποια ειδική θεματολογία και καταρτίζονται από μια ομάδα επιστημόνων.

Οι Κάτω Χώρες και η Νορβηγία αποτελούν παραδείγματα χωρών όπου μεγάλες σχολές διδακτορικών σπουδών μπορεί να οργανώνονται σε εθνικό επίπεδο παράλληλα με την κατάρτιση υποψηφίων διδασκόντων σε μεμονωμένα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Σε άλλες χώρες, οι σχολές αυτές οργανώνονται από τα ίδια τα πανεπιστήμια. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), το βασικό μοντέλο λειτουργεί με βάση το εκπαιδευτικό ίδρυμα αλλά στη Σκωτία, ανάλογα με το μέγεθος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι διδακτορικές σπουδές μπορεί να λειτουργούν είτε ανά επιστημονικό κλάδο είτε να οργανώνονται ανά σχολή εκπαιδευτικού ιδρύματος ή και ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σε πολλές χώρες, τα προγράμματα τρίτου κύκλου μπορεί επίσης να οδηγούν σε βιομηχανικά ή σε επιχειρηματικά διδακτορικά πτυχία (Δανία), σε επαγγελματικά διδακτορικά πτυχία (Ιρλανδία, Ρουμανία και Ηνωμένο Βασίλειο) ή σε PhDs στις τέχνες (Σουηδία). Το Αζερμπαϊτζάν έχει διατηρήσει το διττό σύστημα χορήγησης διδακτορικών όπου ένα δεύτερο διδακτορικό πτυχίο μπορεί να αποκτήσει σε τέσσερα-πέντε χρόνια έρευνας μετά το PhD.

Υπάρχουν σημαντικές επικαλύψεις μεταξύ των όρων 'δομημένο πρόγραμμα' και 'σχολή διδακτορικών σπουδών', ενώ η ταξινόμηση εξελίσσεται ακόμα. Ωστόσο, είναι διαθέσιμα στοιχεία από το Συμβούλιο Διδακτορικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων τα οποία υποδεικνύουν ότι υπάρχει σημαντικός βαθμός κοινής κατανόησης του ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να ασχοληθούν ενεργά με την κατάρτιση προγραμμάτων οι δομές των οποίων θα υπερβαίνουν το παραδοσιακό μοντέλο 'δασκάλου-μαθητευόμενου' και του ότι χρειάζεται καλύτερος συντονισμός και στρατηγικές μονάδες συχνά εντασσόμενες στην έννοια των 'διδακτορικών σχολών'. Η εφαρμογή και οι έννοιες μπορεί να ποικίλουν, αλλά ο γενικός στόχος ανάληψης ευρύτερων ευθυνών εκ μέρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για τη διδακτορική εκπαίδευση είναι κάτι πάνω στο οποίο οι απόψεις είναι πλέον κοινές σε όλη την ήπειρο.

Όπως εμφανίζεται στο σχήμα 2.9, η πιο τυπική προβλεπόμενη διάρκεια των διδακτορικών προγραμμάτων πλήρους φοίτησης είναι τρία χρόνια, ενώ σε οκτώ χώρες είναι τρία-τέσσερα χρόνια. Τέσσερις χώρες δεν καταβάλλουν καμία προσπάθεια να ορίσουν ή να ρυθμίσουν τη διάρκεια των διδακτορικών σπουδών. Η παρούσα διάρκεια εκτιμάται ότι κυμαίνεται από τρία έως τέσσερα χρόνια στις περισσότερες χώρες.

Σχήμα 2.9: Η διάρκεια προγραμμάτων πλήρους φοίτησης τρίτου κύκλου όπως ορίζεται στα εθνικά έγγραφα αναφοράς, 2010/11

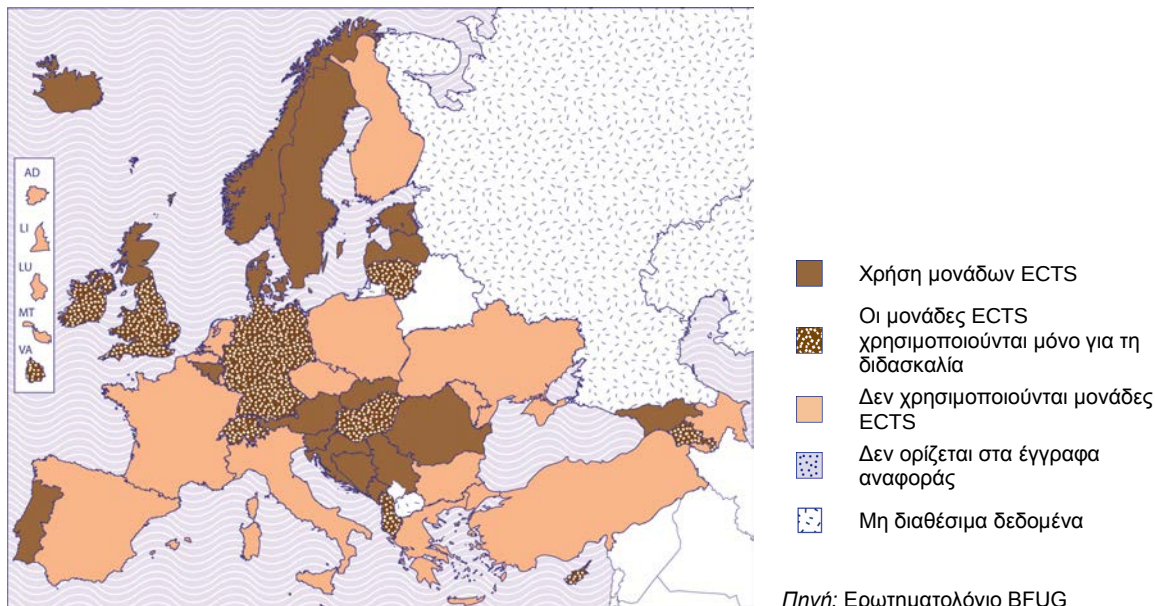


Όλες οι χώρες που διαθέτουν πλαίσιο προσόντων περιλαμβάνουν σε αυτό τις διδακτορικές σπουδές. Οι πληροφορίες που έχουν χορηγηθεί για την παρούσα έκθεση υποδεικνύουν επίσης ότι η χρήση ECTS στις διδακτορικές σπουδές αυξάνεται διαχρονικά. Επί του παρόντος, 18 συστήματα χρησιμοποιούν ECTS για το σύνολο των διδακτορικών σπουδών (βλ. Σχήμα 2.10) και άλλα 10 συστήματα μόνο για διδασκόμενα μαθήματα. Επίσης, 18 άλλες χώρες δεν απαιτούν χρήση ECTS στην διδακτορική εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη των διδακτορικών σπουδών ως τρίτου κύκλου σπουδών προωθείται συνεχώς περισσότερο. Υπάρχουν πολλές χώρες όπου οι δομημένες

διδασκαλίες αποτελούν το κυρίαρχο μοντέλο διδακτορικής κατάρτισης. Οι διδακτορικές σχολές δημιουργούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος και σε ορισμένες χώρες και σε εθνικό επίπεδο, χωρίς να ακολουθούν ένα ενιαίο μοντέλο. Οι εν λόγω σχολές μπορεί να είναι οργανωμένες περισσότερο ως δομές που εξασφαλίζουν ένα οργανωτικό πλαίσιο δομημένων διδακτορικών σπουδών. Εναλλακτικά, μπορεί επίσης να δημιουργούνται για τη διευκόλυνση πολυτομεακών σπουδών, παρέχοντας τις απαραίτητες για την εκάστοτε περίπτωση δεξιότητες και/ή μια πλατφόρμα συνεργασίας διδακτορικών φοιτητών. Μια τρίτη πιθανότητα είναι να παρέχουν μια επιβλέπουσα δομή διδασκαλίας μαθημάτων στα πλαίσια του τρίτου κύκλου.

Σχήμα 2.10: Χρήση μονάδων ECTS σε προγράμματα διδακτορικών σπουδών, 2010/11



2.1.4. Κοινά πτυχία και προγράμματα

Ήδη από το 2001, στο Ανακοινωθέν της Πράγας, οι υπουργοί απηύθυναν πρόσκληση για αύξηση των πτυχιικών αναλυτικών προγραμμάτων των παρεχόμενων με συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαφορετικών χωρών καταλήγοντας σε ένα αναγνωρισμένο κοινό πτυχίο με σκοπό την προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης της ανώτατης εκπαίδευσης ⁽⁴⁴⁾. Τα προγράμματα τα οποία αναπτύσσονται από κοινού από πολλά πανεπιστήμια διαφορετικών χωρών τα οποία χορηγούν κοινά πτυχία διαθέτουν το δυναμικό προώθησης εξελίξεων σε διάφορες γραμμές δράσης της Διαδικασίας της Μπολόνια. Για παράδειγμα, τα κοινά πτυχία προϋποθέτουν κοινά αναλυτικά προγράμματα, κοινή διασφάλιση ποιότητας και κοινές αποφάσεις ως προς την αμοιβαία αναγνώριση τμημάτων των προγραμμάτων των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για την επιτυχία των κοινών προγραμμάτων και πτυχίων, τα συνεργαζόμενα ιδρύματα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία της Μπολόνια, όπως ECTS, Παράρτημα Διπλώματος, πλαίσια προσόντων και προσανατολισμό μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό και την εφαρμογή των εν λόγω εργαλείων (Tauch & Rauhvargers, 2002)

Πολλές εκθέσεις θεωρούν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι ο τρόπος χορήγησης των κοινών πτυχίων. Ένα θέμα που τίθεται είναι ότι η εθνική νομοθεσία μπορεί να μην προβλέπει με κανένα τρόπο τα κοινά πτυχία. Σε αυτή την περίπτωση, τα κοινά προγράμματα και πτυχία πρέπει να πληρούν τις ίδιες προϋποθέσεις με τα τυπικά προγράμματα και προσόντα, με αποτέλεσμα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κοινών προγραμμάτων και πτυχίων να μην αναγνωρίζονται. Ενώ τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιζητούν αυτονομία για την ανάπτυξη καινοτομικών κοινών προγραμμάτων, οι διάφορες διαδικασίες οι απαιτούμενες για θέματα όπως η κατάρτιση των αναλυτικών προγραμμάτων και η διασφάλιση ποιότητας χρειάζονται να ληφθούν υπόψη και να υποστηριχθούν σε εθνικό επίπεδο.

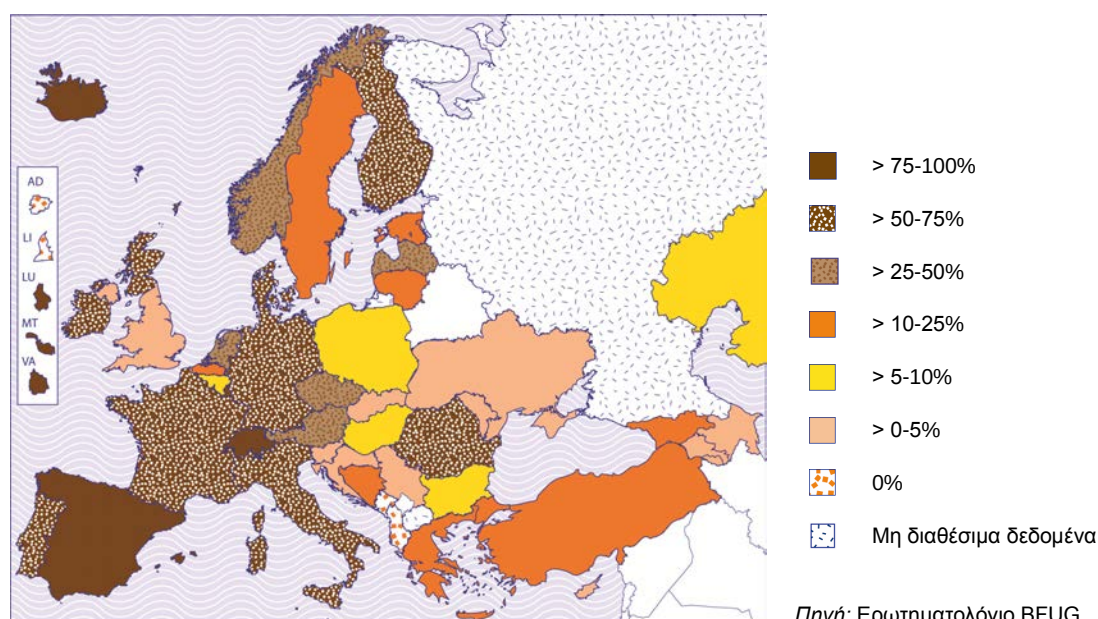
Για το λόγο αυτό, στην Διάσκεψη του Βερολίνου το 2003, οι υπουργοί οι αρμόδιοι για την ανώτατη εκπαίδευση δήλωσαν ότι συμφωνούν με την ανάληψη δέσμευσης σε εθνικό επίπεδο για την εξάλειψη των νομικών εμποδίων που ορθώνονται μπροστά στη δημιουργία και την αναγνώριση των πτυχίων αυτών, όπως επίσης και για την ενεργή υποστήριξη της ανάπτυξης και της κατάλληλης διασφάλισης ποιότητας

⁽⁴⁴⁾ Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της συνάντησης των Ευρωπαίων Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Πράγα, 19 Μαΐου 2001.

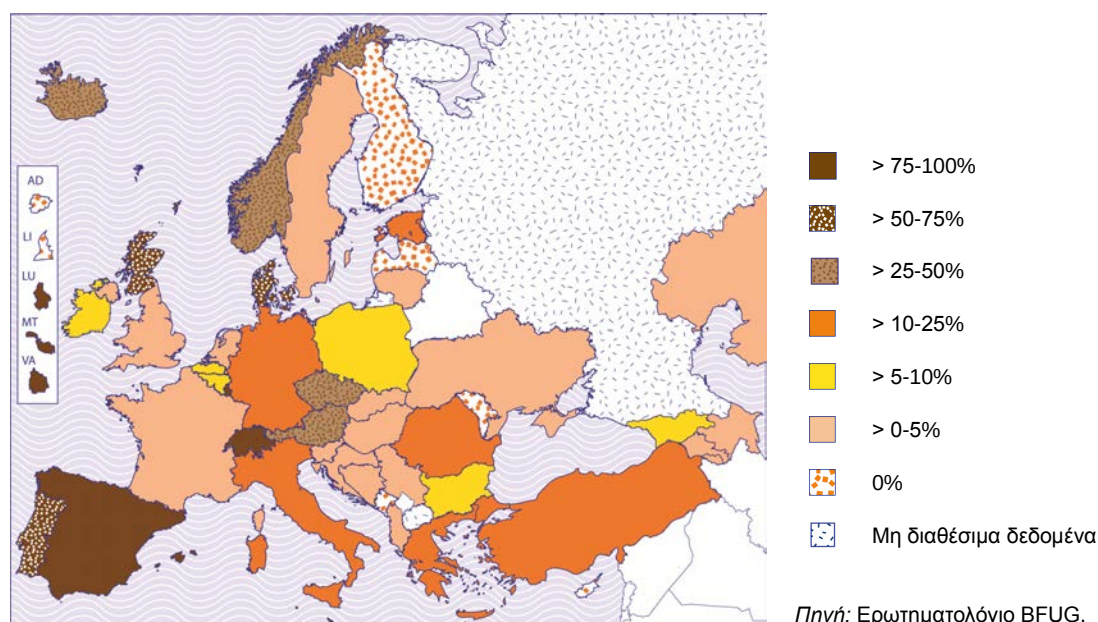
ολοκληρωμένων αναλυτικών προγραμμάτων που θα καταλήγουν σε κοινά πτυχία ⁽⁴⁵⁾. Επί του παρόντος, 35 χώρες αναφέρουν ότι η νομοθεσία τους επιτρέπει και την δημιουργία κοινών προγραμμάτων και την χορήγηση κοινών πτυχίων. Η Αρμενία, η Κροατία, η Κύπρος και το Βατικανό δηλώνουν ότι η νομοθεσία αναφορικά με τα κοινά πτυχία δεν είναι σαφής, επιτρέποντας μεν τη λειτουργία κοινών προγραμμάτων, αλλά χωρίς έγκριση χορήγησης κοινών πτυχίων. Σε οκτώ χώρες (Βουλγαρία, Φινλανδία, Ιρλανδία, Καζακστάν, Λιχτενστάιν, Μολδαβία, Ελβετία και Ουκρανία) η νομοθεσία δεν αναφέρεται καθόλου σε κοινά προγράμματα ή σε κοινά πτυχία και αυτό οδηγεί συχνά σε πρακτικές δυσχέρειες όχι μόνο στην κατάρτιση κοινών προγραμμάτων αλλά και στη χορήγηση κοινών πτυχίων (Tauch & Rauhvargers,

Οι εκτιμήσεις των χωρών ως προς το ποσοστό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που χορηγούν κοινά πτυχία και συμμετέχουν σε κοινά προγράμματα απεικονίζονται στα Σχήματα 2.11 και 2.12. Η κατάσταση στις διάφορες χώρες χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλομορφία. Σε πέντε χώρες το ποσοστό των ιδρυμάτων τα οποία εμπλέκονται σε κοινά προγράμματα και χορηγούν κοινά πτυχία τοποθετείται μεταξύ 75 και 100%.

Σχήμα 2.11: Εκτιμώμενο ποσοστό ιδρυμάτων συμμετεχόντων σε κοινά προγράμματα, 2010/11



Σχήμα 2.12: Εκτιμώμενο ποσοστό ιδρυμάτων χορηγούντων κοινά πτυχία, 2010/11



⁽⁴⁵⁾ Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Βερολίνο, 19 Σεπτεμβρίου 2003.

Στο άλλο άκρο της κλίμακας βρίσκονται η Αλβανία, η Ανδόρρα, το Λιχτενστάιν και το Μαυροβούνιο όπου δεν υπάρχουν κοινά προγράμματα. Σε δέκα άλλα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης το ποσοστό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συμμετεχόντων σε κοινά προγράμματα είναι μόνο 0-5%. Στην Ανδόρρα, στην Κύπρο, στην Φινλανδία, στη Λετονία και στη Μολδαβία, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συμμετέχουν σε κοινά προγράμματα αλλά δεν χορηγούν κοινά πτυχία, παρά το ότι στη Λετονία η κείμενη νομοθεσία επιτρέπει τη χορήγηση κοινών πτυχίων από τον Αύγουστο 2011.

Σε πολλές χώρες η συμμετοχή σε κοινά προγράμματα είναι πιο διαδεδομένη από την χορήγηση κοινών πτυχίων. Η τάση αυτή παρατηρείται ακόμα και σε χώρες όπου το ποσοστό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των εμπλεκομένων σε κοινά προγράμματα κυμαίνεται από 50-75%. Έξι χώρες αναφέρουν ότι δεν υπήρξαν πτυχιούχοι κοινών προγραμμάτων το 2009/10. Τα υψηλότερα εκτιμώμενα ποσοστά φοιτητών σε κοινά προγράμματα και εκείνων οι οποίοι λαμβάνουν κοινά πτυχία καταγράφονται στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και στο Βατικανό – πάνω από 10% - ενώ ακολουθούν η Αυστρία με 5-7.5%, και η Βοσνία Ερζεγοβίνη, το Λουξεμβούργο, το Καζακστάν και η Ισπανία με 2,5-5%.

Οι χώρες εκτιμούν ότι οι πλέον δημοφιλείς τομείς σπουδών για κοινά προγράμματα/πτυχία είναι τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, οι σχολές μηχανικών και τεχνολογιών, όπως επίσης και οι τομείς των οικονομικών και των επιχειρηματικών σπουδών. Ακολουθούν οι γεωπολιτικές σπουδές, η νομική, οι ανθρωπιστικές επιστήμες, οι σπουδές υγείας, οι εκπαιδευτικές σπουδές, και οι σπουδές πολιτισμού και τεχνών. Αναφέρονται επίσης οι γλωσσικές σπουδές, οι κοινωνικές επιστήμες, οι γεωπονικές σπουδές, όπως και άλλα διατομεακά προγράμματα.

Τα βασικά συμπεράσματα είναι ότι ακόμα περισσότερες χώρες έχουν επανεξετάσει τη νομοθεσία τους επιτρέποντας και ενθαρρύνοντας πλέον τα κοινά πτυχία και ότι επίσης υπάρχουν περισσότεροι φοιτητές συμμετέχοντες σε κοινά προγράμματα. Εν τούτοις, οι φοιτητές που συμμετέχουν σε κοινά προγράμματα δεν αποκτούν πάντα και κοινά πτυχία.

Παρά το ότι λείπουν αξιόπιστα δεδομένα αξιολόγησης της εφαρμογής κοινών προγραμμάτων και πτυχίων, φαίνεται ότι η εικόνα στα πλαίσια του EXAE είναι πολύ άنيση, μια που σε ορισμένες χώρες δεν υπάρχουν ή είναι ελάχιστα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που συμμετέχουν στις ως άνω κοινές δραστηριότητες, ενώ σε άλλες σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι σε θέση να παρουσιάσουν τουλάχιστον ένα κοινό πρόγραμμα.

2.2. Εργαλεία Διαδικασίας της Μπολόνια

2.2.1. Εθνικά πλαίσια προσόντων

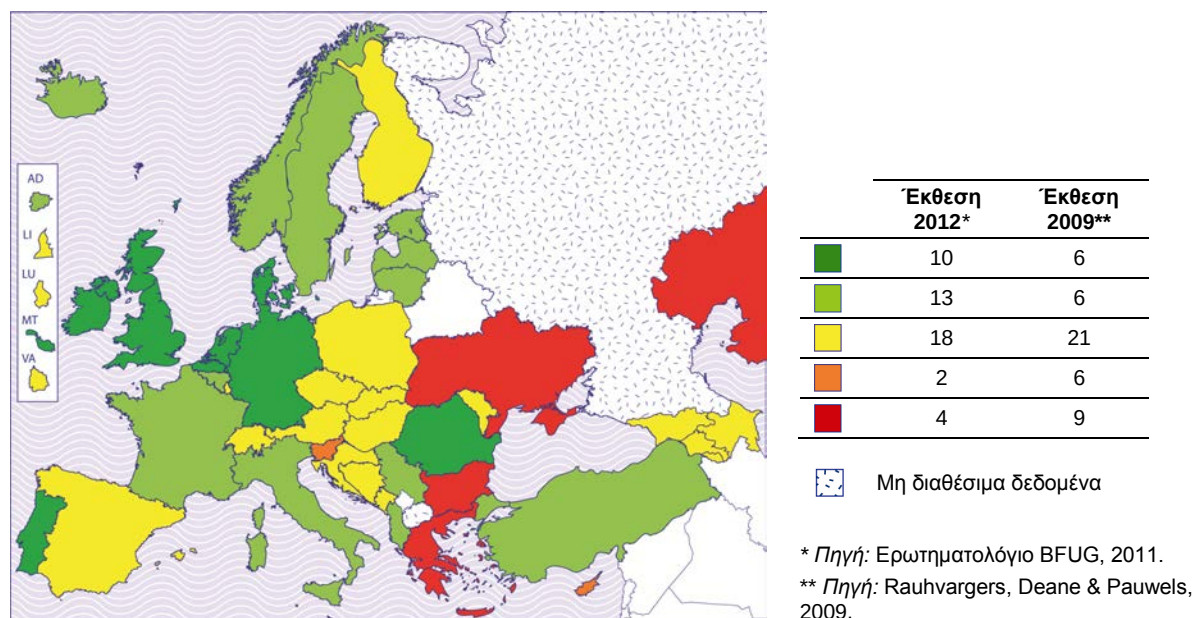
Τα πλαίσια προσόντων εμφανίζονται στην ημερήσια διάταξη της Διαδικασίας της Μπολόνια μεταξύ 2001 και 2003. Την εποχή εκείνη, στην Ευρώπη υπήρχαν ελάχιστα πλαίσια προσόντων – στην Ιρλανδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο και, σε πειραματικό στάδιο, στη Δανία. Μεταξύ του 2001 και 2003, οργανώθηκαν πολυάριθμα σεμινάρια για τις πολιτικές της Μπολόνια, από τα οποία βασικό συμπέρασμα ήταν ότι η κατάρτιση πλαισίων προσόντων στα οποία θα περιγράφονται τα προσόντα ως προς το επίπεδο, το φόρτο εργασίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και το προφίλ θα ήταν χρήσιμη όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο EXAE. Τα πλαίσια προσόντων είχαν τη δυνατότητα να καταστήσουν περισσότερο διαφανή τα εκπαιδευτικά συστήματα, παρέχοντας κοινά σημεία αναφοράς για τα επίπεδα προσόντων, ενδυναμώνοντας έτσι τους συσχετισμούς μεταξύ προσόντων και μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στο Βερολίνο το 2003, οι υπουργοί στο ανακοινωθέν τους ενθάρρυναν τα κράτη μέλη 'να επεξεργαστούν ένα πλαίσιο συγκρίσιμων και συμβατών προσόντων για τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία θα αποβλέπουν στην περιγραφή των προσόντων ως προς το φόρτο εργασίας, το επίπεδο, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις απαιτούμενες και προβλεπόμενες ικανότητες και το προφίλ' ⁽⁴⁶⁾. Οι υπουργοί ανέλαβαν επίσης την επεξεργασία ενός συγκεντρωτικού πλαισίου προσόντων για τον EXAE. Δυο χρόνια αργότερα στο Bergen, οι υπουργοί υιοθέτησαν του συγκεντρωτικό πλαίσιο προσόντων για τον EXAE και δεσμεύτηκαν ως προς την επεξεργασία εθνικών πλαισίων προσόντων συμβατών με το συγκεντρωτικό πλαίσιο

⁽⁴⁶⁾ Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Βερολίνο, 19 Σεπτεμβρίου 2003.

προσόντων στα πλαίσια του EXAE μέχρι το 2010 ⁽⁴⁷⁾. Ωστόσο, λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος του απαραίτητου για την μετάβαση προς προγράμματα και προσόντα βασιζόμενα στα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως επίσης για την διεξαγωγή των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης με την συμμετοχή ξένων εμπειρογνομόνων, τελικά η καταληκτική ημερομηνία του 2010 αποδείχθηκε μη ρεαλιστική. Οι υπουργοί στη Leuven/Louvain-la-Neuve το 2009 δήλωσαν: 'Στόχος μας είναι η υλοποίηση των εθνικών πλαισίων προσόντων (NQF) ώστε να είναι έτοιμα και για την αυτο-πιστοποίηση έναντι του συγκεντρωτικού Πλαισίου Προσόντων για τον EXAE μέχρι το 2012' ⁽⁴⁸⁾.

Σχήμα 2.13: Δείκτης πίνακα επιδόσεων αρθ. 3: Εφαρμογή των εθνικών πλαισίων προσόντων, 2010/11*



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

- Βήμα 10: Το Πλαίσιο έχει αυτό-πιστοποιήσει τη συμβατότητα του με το Πλαίσιο Προσόντων για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης
- Βήματα 7-9:
 - ο 9. Τα προσόντα έχουν συμπεριληφθεί στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (NQF)
 - ο 8. Τα προγράμματα σπουδών έχουν σχεδιαστεί εκ νέου με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα που περιλαμβάνονται στο NQF
 - ο 7. Έναρξη της εφαρμογής του NQF με συμφωνία για το ρόλο και τις ευθύνες των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, για τον φορέα (τους φορείς) διασφάλισης ποιότητας και άλλους φορείς
- Βήματα 5-6:
 - ο 6. Το NQF έχει υιοθετηθεί σε νομοθετικό ή σε άλλο πλαίσιο πολιτικής υψηλού επιπέδου
 - ο 5. Η διαβούλευση/εθνική συζήτηση έλαβε χώρα και ο σχεδιασμός του NQF έχει συμφωνηθεί από τους συναρμόδιους φορείς
- Βήμα 4: Η δομή επιπέδου, οι περιγραφείς επιπέδου (μαθησιακά αποτελέσματα) και τα φάσματα πιστωτικών μονάδων έχουν συμφωνηθεί
- Βήμα 3-1:
 - ο 3. Έχει ξεκινήσει η διαδικασία ανάπτυξης του NQF, έχουν καθοριστεί οι συναρμόδιοι φορείς και η επιτροπή (επιτροπές)
 - ο 2. Ο σκοπός (οι σκοποί) του NQF έχουν συμφωνηθεί και έχει γίνει η συνοπτική περιγραφή τους
 - ο 1. Έχει ληφθεί η απόφαση έναρξης της ανάπτυξης του NQF από τον εθνικό φορέα τον υπεύθυνο για την ανώτατη εκπαίδευση και/ή από τον υπουργό

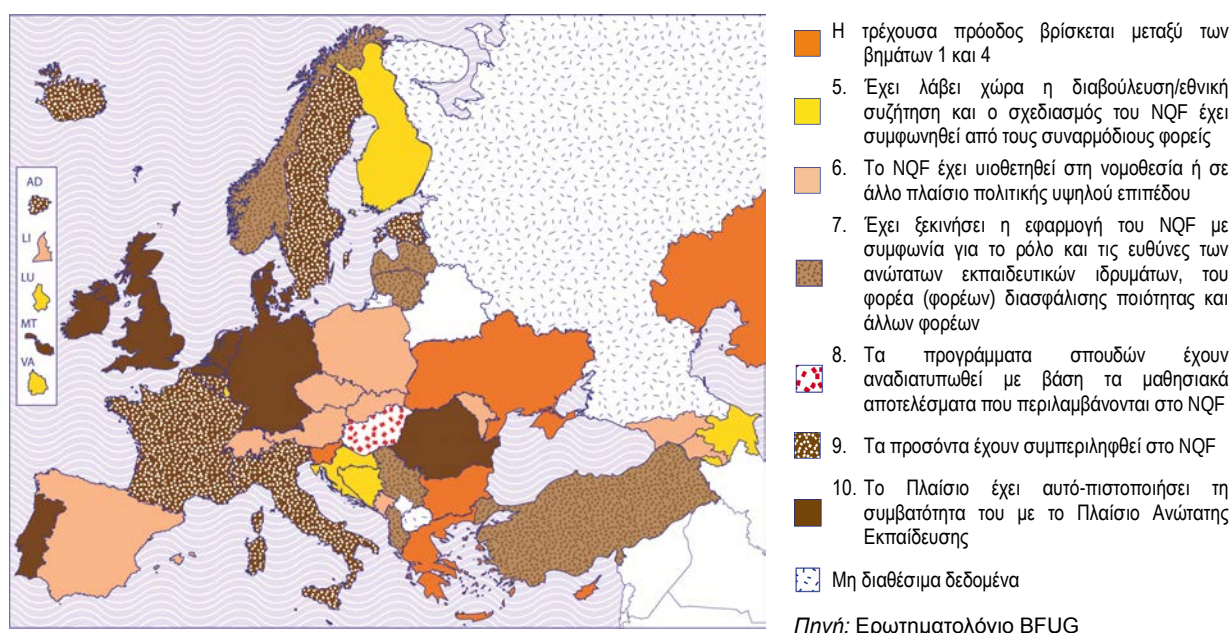
Σημείωση: Ο δείκτης ορίζεται ως η τρέχουσα κατάσταση εφαρμογής του εθνικού πλαισίου προσόντων. Ο βαθμός εφαρμογής μετρήθηκε έναντι των δέκα βημάτων υλοποίησης του NQF όπως αυτά ορίστηκαν από την ομάδα εργασίας του EXAE για τα πλαίσια προσόντων. Για να υπάρχουν ταυτόσημα κριτήρια επιδόσεων όπως το 2009 τα 10 βήματα εφαρμογής του NQF έχουν μετασχηματιστεί σε επιδόσεις απολογισμού όπως απεικονίζεται.

⁽⁴⁷⁾ Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης – Επιτυγχάνοντας τους στόχους. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση Bergen, 19-20 Μαΐου 2005.

⁽⁴⁸⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Αρμοδίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

Η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, η Δανία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, η Μάλτα, οι Κάτω Χώρες, η Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, Βόρεια Ιρλανδία και Σκωτία) έχουν υλοποιήσει και τα 10 βήματα τα οποία προβλέπονται για την εφαρμογή των πλαισίων προσόντων. Μια άλλη ομάδα συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης έχει πολλές πιθανότητες να αποπερατώσει τη σχετική διαδικασία εντός του 2012. Οι εν λόγω χώρες πρέπει να ολοκληρώσουν την διαδικασία αυτό-πιστοποίησης, ενώ μερικές από αυτές πρέπει ακόμα να συμπληρώσουν τον ανασχεδιασμό των προγραμμάτων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα – και αυτό είναι κάτι που θα χρειαστεί χρόνο και προσπάθεια. Η επόμενη ομάδα 18 χωρών που βρίσκονται στην κίτρινη ζώνη έχουν υιοθετήσει το NQF στην νομοθεσία τους ή σε άλλο πλαίσιο πολιτικής υψηλού επιπέδου ή, όπως ισχύει για το Αζερμπαϊτζάν, τη Βοσνία Ερζεγοβίνη, την Κροατία, την Φινλανδία, το Βατικανό και το Λουξεμβούργο, έχουν μέχρι στιγμής ολοκληρώσει τις αρχικές και θεμελιώδεις συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους φορείς. Η Κύπρος και η Σλοβενία έχουν ετοιμάσει την πρόταση δομής του επιπέδου, τους περιγραφείς επιπέδου και τα φάσματα πιστωτικών μονάδων, έχοντας συμφωνήσει σχετικά, κάτι που τοποθετεί τις χώρες αυτές στην πορτοκαλί ζώνη. Η Βουλγαρία, η Ελλάδα, το Καζακστάν και η Ουκρανία βρίσκονται στα αρχικά στάδια εφαρμογής και πρέπει ακόμα να συντάξουν την πρόταση μιας δομής εθνικού πλαισίου στήριξης και να συμφωνήσουν επί αυτής.

Σχήμα 2.14: Πρόοδος στην ανάπτυξη εθνικών πλαισίων προσόντων σύμφωνα με τα 10 βήματα, 2010/11



Η βασική έμφαση τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αφορά σαφώς στην ολοκλήρωση των βημάτων που απαιτούνται για την κατάρτιση του εθνικού πλαισίου προσόντων. Σε πολλές χώρες, πρέπει ακόμα να καταβληθεί σημαντική προσπάθεια και χρειάζεται πολλή εργασία για να υπάρξει πλήρης ανταπόκριση και τήρηση των δεσμεύσεων. Ο ανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών και η διασύνδεση τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα απαιτεί πολύ χρόνο και σημαντική προσπάθεια, όπως ακριβώς η συμπερίληψη των προσόντων στο πλαίσιο προσόντων και η πραγματοποίηση του τελικού βήματος της αυτό-πιστοποίησης. Εν τούτοις, ακόμα και όταν όλα αυτά ολοκληρωθούν, η εργασία δεν θεωρείται ολοκληρωμένη, διότι η πραγματική εφαρμογή των πλαισίων προσόντων εμπεριέχει ακόμα μεγαλύτερες προκλήσεις από την ανάπτυξη των δομών της. Αυτό, θα αποτελέσει ένα από τα μείζονα θέματα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι 47 χώρες του EXAE στο μέλλον.

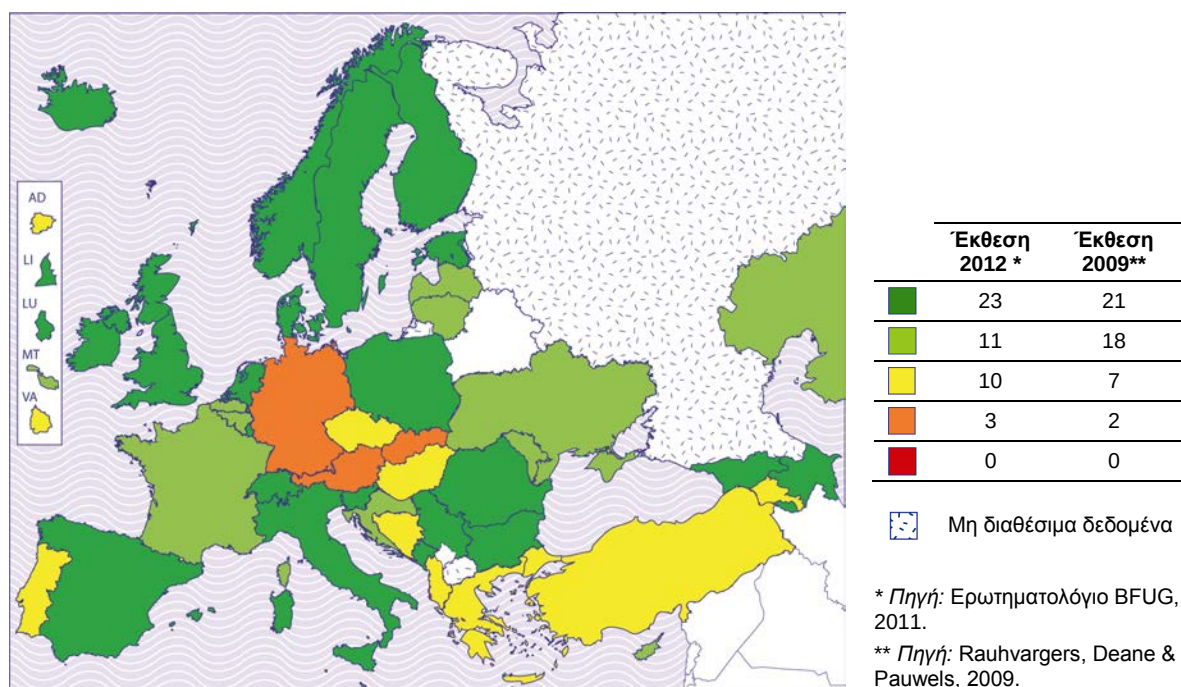
2.2.2. ECTS, μαθησιακά αποτελέσματα και μάθηση με επίκεντρο τον φοιτητή

Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) αποτελεί ένα σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων με επίκεντρο τον φοιτητή και λειτουργεί με βάση το φόρτο εργασίας που απαιτείται από τον φοιτητή για την επίτευξη εξειδικευμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το σύστημα δημιουργήθηκε αρχικά το 1989 ώστε να διευκολύνει την αναγνώριση περιόδων σπουδών στο εξωτερικό. Πιο πρόσφατα, εξελίχθηκε σε σύστημα συσσώρευσης για να εφαρμόζεται σε περιφερειακό, εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως επίσης και σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η συσσώρευση πιστωτικών μονάδων, δηλαδή ο καταμερισμός πιστωτικών μονάδων σε κάθε συνιστώσα ενός

προγράμματος σπουδών και ο καθορισμός του συνολικού αριθμού μονάδων που χρειάζονται για την ολοκλήρωση του προγράμματος, αποτελεί συνεχώς εξελισσόμενη πρακτική στα πλαίσια του EXAE.

Η κατάλληλη εφαρμογή του ECTS είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη των στόχων της Μπολόνια. Η χρήση του στη συσσώρευση προσδίδει μεγαλύτερη διαφάνεια στα προγράμματα και διευκολύνει την χρησιμοποίηση μαθησιακών αποτελεσμάτων επιτευχθέντων σε άλλα ιδρύματα της χώρας ή του εξωτερικού, αλλά και των αποτελεσμάτων που έχουν συντελεσθεί έξω από το επίσημο σύστημα εκπαίδευσης. Η κατάλληλη εφαρμογή του ECTS αποτελεί μια από τις γραμμές δράσης της Μπολόνια που χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια. Στα αρχικά στάδια υλοποίησης, βασική πρόκληση ήταν ο μετασχηματισμός του ECTS από ένα σύστημα μεταφοράς μονάδων σε σύστημα μεταφοράς και γνήσιας συσσώρευσης. Τώρα πλέον, το πιο απαιτητικό σημείο είναι η σύνδεση όλων των συνιστωσών του προγράμματος με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό απεικονίζεται επίσης στα αποτελέσματα του δείκτη του πίνακα αποτελεσμάτων για το ECTS.

Σχήμα 2.15: Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 8: Βαθμός εφαρμογής του συστήματος ECTS, 2010/11*



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

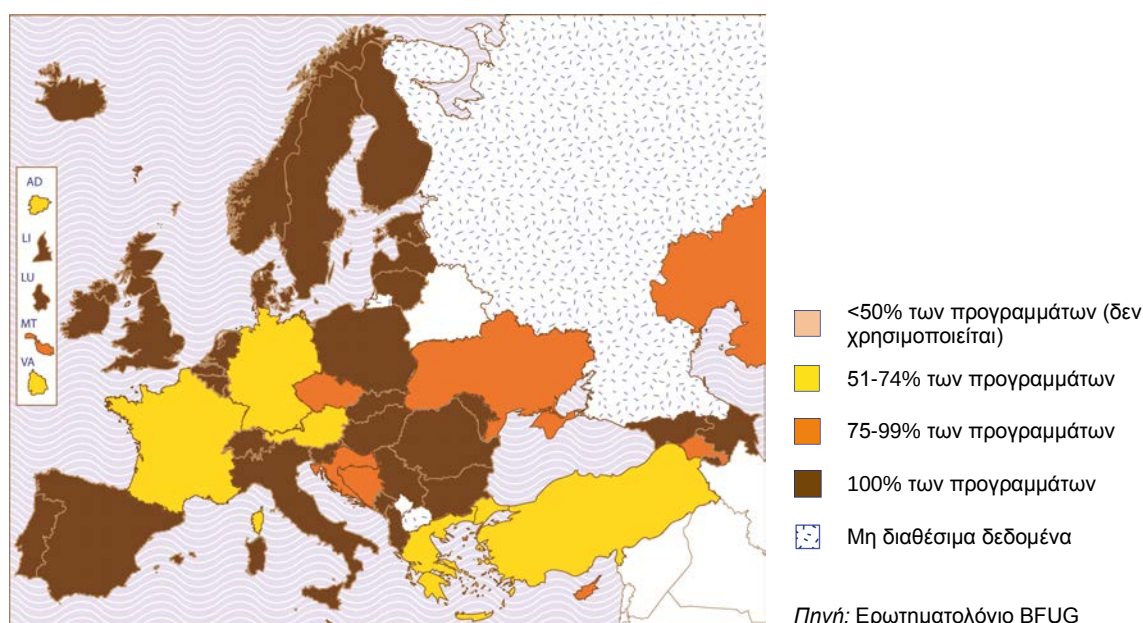
- Μονάδες ECTS κατανέμονται σε όλες τις συνιστώσες προγραμμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕ), επιτρέποντας την μεταφορά και τη συσσώρευση πιστωτικών μονάδων. Οι μονάδες ECTS είναι αποδεδειγμένα συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα
- Μονάδες ECTS κατανέμονται σε όλες τις συνιστώσες ποσοστού μεγαλύτερου του 75% των προγραμμάτων ΑΕ, επιτρέποντας τη μεταφορά και τη συσσώρευση πιστωτικών μονάδων ΚΑΙ οι μονάδες ECTS είναι αποδεδειγμένα συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα ή Οι μονάδες κατανέμονται σε όλες τις συνιστώσες προγραμμάτων ΑΕ που χρησιμοποιούν πλήρως συμβατό με το ECTS σύστημα μονάδων που επιτρέπει την μεταφορά και τη συσσώρευση ΚΑΙ οι μονάδες είναι αποδεδειγμένα συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα
- Μονάδες ECTS κατανέμονται στο 50-75% όλων των προγραμμάτων ΑΕ ΚΑΙ οι μονάδες ECTS είναι αποδεδειγμένα συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα ή Μονάδες ECTS κατανέμονται σε όλες τις συνιστώσες ποσοστού μεγαλύτερου του 75% των προγραμμάτων ΑΕ, επιτρέποντας τη μεταφορά και τη συσσώρευση πιστωτικών μονάδων αλλά οι μονάδες ECTS δεν είναι ακόμα συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα
- Μονάδες ECTS κατανέμονται σε τουλάχιστον το 49% των προγραμμάτων ΑΕ, ή χρησιμοποιείται ένα εθνικό σύστημα μονάδων το οποίο δεν είναι πλήρως συμβατό με το ECTS
- Μονάδες ECTS κατανέμονται σε ποσοστό μικρότερο του 49% των προγραμμάτων ΑΕ, ή το ECTS χρησιμοποιείται σε όλα τα προγράμματα αλλά μόνο για τη μεταφορά μονάδων

34 χώρες βρίσκονται στις κατηγορίες σκούρου ή ανοικτού πράσινου χρώματος, γεγονός που σημαίνει ότι σε αυτές υπάρχει ισχυρή εφαρμογή του ECTS. Επιπλέον, δεν υπάρχουν χώρες στις οποίες οι μονάδες ECTS κατανέμονται σε ποσοστό μικρότερο του 50% των προγραμμάτων, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν τρεις χώρες, Αυστρία, Γερμανία και Σλοβακία, όπου το εν λόγω ποσοστό βρίσκεται κοντά στο 50%. Δέκα χώρες βρίσκονται στην κίτρινη ζώνη όπου οι μονάδες ECTS κατανέμονται είτε σε ποσοστό 50-75% όλων των προγραμμάτων και είναι αποδεδειγμένα συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ή, το ECTS χρησιμοποιείται σε ποσοστό μεγαλύτερο του 75% των προγραμμάτων αλλά δεν έχει ακόμα συνδεθεί με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

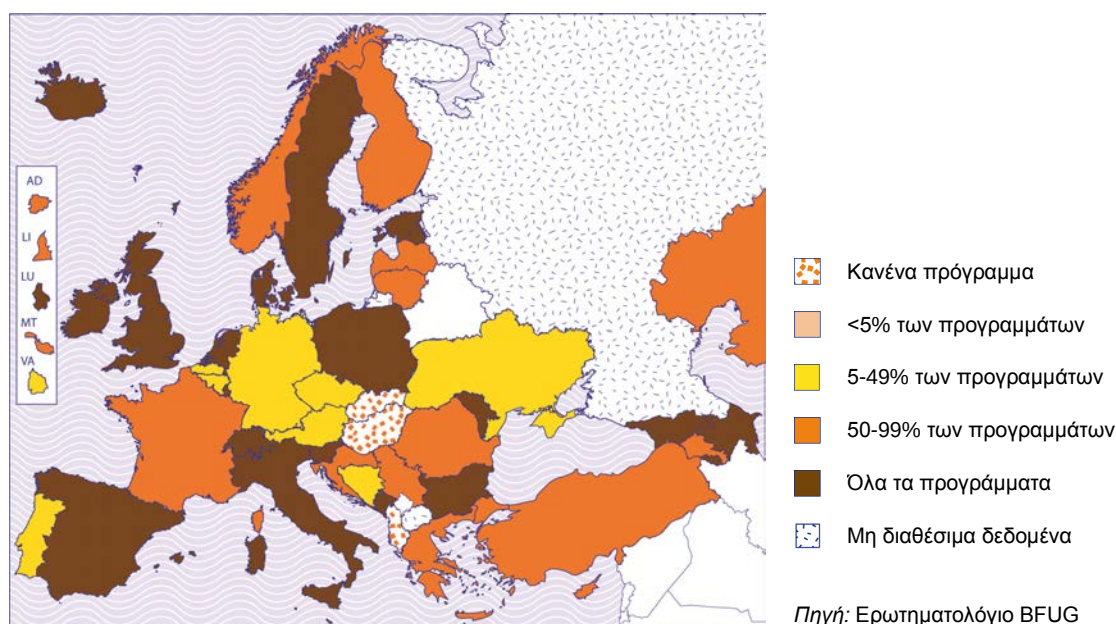
Γενικά, η εφαρμογή του ECTS ως συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης με την έννοια της ποσοτικής εκτίμησης της εργασίας των φοιτητών φαίνεται ότι έχει σχεδόν ολοκληρωθεί. Εν τούτοις σε επτά χώρες – Ανδόρρα, Αυστρία, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Βατικανό και Τουρκία – οι μονάδες ECTS χρησιμοποιούνται για μεταφορά και σώρευση σε ποσοστό 50-74% των προγραμμάτων (Σχήμα 2.16), το οποίο σημαίνει ότι η σχετική εργασία κάθε άλλο παρά ολοκληρωμένη μπορεί να θεωρηθεί.

Από τη σύγκριση των Σχημάτων 2.16 και 2.17 προκύπτει ότι η σύνδεση των μονάδων με τα μαθησιακά αποτελέσματα έχει υλοποιηθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό σε σχέση με τη χρήση του ECTS για μεταφορά και συσσώρευση μονάδων. Και πράγματι, είναι ακριβώς η σύνδεση των μονάδων με τα μαθησιακά αποτελέσματα που δημιουργεί προσκόμματα στην πλήρη εφαρμογή του ECTS. Μόνο σε 19 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (Σχήμα 2.17) όλα τα τμήματα των προγραμμάτων βρίσκονται σε πλήρη και συστηματική σύνδεση με τα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ υπάρχουν εννέα συστήματα – Αυστρία, Γαλλόφωνη και Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Τσεχία, Γερμανία, Βατικανό, Πορτογαλία και Ουκρανία – όπου όλα τα τμήματα των προγραμμάτων συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ποσοστό μικρότερο του 50% των προγραμμάτων. Σε τρεις χώρες – Αλβανία, Ουγγαρία και Σλοβακία – δεν υπάρχουν τμήματα των προγραμμάτων συνδεδεμένα με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σχήμα 2.16: Ποσοστό προγραμμάτων χρησιμοποιούντων μονάδες ECTS για συσσώρευση και μεταφορά για όλα τα στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών, 2010/11



Σχήμα 2.17: Βαθμός κατά τον οποίο οι μονάδες ECTS συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης, 2010/11



Η σύγκριση των Σχημάτων 2.16 και 2.17 υποδεικνύει ότι υπάρχουν ακόμα πολλά που πρέπει να γίνουν για τη σύνδεση όλων των προγραμμάτων με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η συγκεκριμένη σύνδεση έχει προχωρήσει σε πολύ μικρότερο βαθμό συγκρινόμενη με τη χρήση του ECTS για μεταφορά και συσσώρευση πιστωτικών μονάδων. Και πράγματι, είναι ακριβώς η σύνδεση των μονάδων με τα μαθησιακά αποτελέσματα που δημιουργεί προσκόμματα στην πλήρη εφαρμογή του ECTS. Μόνο σε 19 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (Σχήμα 2.17) αποτελούν τμήματα προγραμμάτων σε πλήρη και συστηματική σύνδεση με τα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ υπάρχουν εννέα συστήματα – Αυστρία, Γαλλόφωνη και Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Τσεχία, Γερμανία, Βατικανό, Πορτογαλία και Ουκρανία – όπου όλα τα τμήματα των προγραμμάτων συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ποσοστό μικρότερο του 50% των προγραμμάτων. Σε τρεις χώρες – Αλβανία, Ουγγαρία και Σλοβακία – δεν υπάρχουν τμήματα των προγραμμάτων συνδεδεμένα με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Κατανομή μονάδων. Τα συστήματα πιστωτικών μονάδων έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο τα τελευταία χρόνια. Τα βασικά στάδια υπήρξαν η κατανομή μονάδων με βάση τις ώρες επαφών φοιτητή-διδάσκοντος, η κατανομή με βάση το φόρτο εργασίας του φοιτητή και τώρα η τάση αφορά στην κατανομή μονάδων με βάση όχι μόνο το φόρτο εργασίας του φοιτητή αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η νέα προσέγγιση σημαίνει ότι οι μονάδες κατανέμονται υπό τον όρο ότι ο φοιτητής έχει ολοκληρώσει συγκεκριμένο κύκλο μάθησης και μπορεί να αποδείξει τα αναμενόμενα από αυτή αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι τα μισά από τα εκπαιδευτικά συστήματα (24) κατανέμουν μονάδες στους φοιτητές με βάση ένα συνδυασμό φόρτου εργασίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα συστήματα του Αζερμπαϊτζάν, της Μάλτας και του Ηνωμένου Βασιλείου (Αγγλία, Ουαλία, Βόρεια Ιρλανδία και Σκωτία) είναι συστήματα όπου οι μονάδες χορηγούνται μόνο με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εννέα συστήματα (Ανδόρρα, Αυστρία, Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Δανία, Γερμανία, Ελλάδα, Λιχτενστάιν, Σλοβακία και Ελβετία) κατανέμουν μονάδες αποκλειστικά με βάση το φόρτο εργασίας του φοιτητή. Το γεγονός ότι ορισμένες χώρες όπου οι συνιστώσες των προγραμμάτων είναι συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε όλα ή στα περισσότερα προγράμματα (Ανδόρρα, Δανία, Λιχτενστάιν και Ελβετία) κατανέμουν μονάδες αποκλειστικά με βάση το φόρτο εργασίας υποδεικνύει ότι η επίτευξη των προγραμματισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί όρο *sine qua non*, ενώ ο αριθμός μονάδων υπολογίζεται με βάση το φόρτο εργασίας.

Στις περισσότερες χώρες, υπάρχει μια κάποια μονάδα μέτρησης των ωρών εργασίας του φοιτητή ανά διδακτική μονάδα: σε γενικές γραμμές είναι ένα διάστημα μεταξύ 25 και 30 ωρών. Τέσσερις χώρες (Κροατία, Τσεχία, Νορβηγία και Ρουμανία) δεν έχουν προδιαγράψει αριθμό ωρών ανά μονάδα αλλά τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενθαρρύνονται στη χρήση του ECTS. Στη Βοσνία Ερζεγοβίνη, στη Λετονία, στο Μαυροβούνιο και στην Τουρκία, ο αριθμός ωρών επαφής, που ποικίλει από 10 ώρες (Βοσνία Ερζεγοβίνη) έως ένα μέγιστο 13 ωρών (Λετονία) καθορίζεται επιπλέον της τυπικής μέτρησης της εργασίας του φοιτητή. Πρέπει επίσης να αναγνωριστεί ότι ορισμένες χώρες οι οποίες έχουν μόλις πρόσφατα ξεκινήσει τη χρήση των πιστωτικών μονάδων έχουν δημιουργήσει συστήματα κατάλληλα για συσσώρευση μονάδων, αλλά η χρησιμοποίησή τους στη μεταφορά μονάδων αντιμετωπίζει ακόμα προβλήματα.

Τα βασικά συμπεράσματα για την κατανομή των μονάδων είναι τα εξής: είναι θετικό το γεγονός ότι καμία χώρα δεν κατανέμει μονάδες αποκλειστικά και μόνο στη βάση των ωρών επαφής. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες χώρες οι οποίες λαμβάνουν ως βάση κατανομής των μονάδων μόνο το φόρτο εργασίας των φοιτητών, κυρίως γιατί υπάρχουν λίγα προγράμματα των οποίων οι συνιστώσες είναι στο σύνολο τους συνδεδεμένες με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε γενικές γραμμές, η εφαρμογή του ECTS ως συστήματος μεταφοράς και σώρευσης έχει κερδίσει έδαφος, αλλά θα πρέπει το σύστημα να τοποθετηθεί στα πλαίσια μεγαλύτερης σύνδεσης μαθησιακών αποτελεσμάτων – προσανατολισμένης προσέγγισης, κάτι που για την ώρα αποτελεί ακόμα πρόκληση.

Κατανόηση και χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Ορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι περισσότερες χώρες ακολουθούν δυο ευρέως γνωστά και μη ανταγωνιστικά υποδείγματα ορισμών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο ένας προέρχεται από το συγκεντρωτικό πλαίσιο του EXAE: τα όσα που αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να πραγματοποιεί ο φοιτητής (Adam, 2006) (πχ Ανδόρρα, Αζερμπαϊτζάν, Γαλλόφωνη Κοινότητα Βελγίου, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Κύπρος, Φινλανδία, Μάλτα, Τουρκία, και Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία)). Ο άλλος ορισμός προέρχεται από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) για την Δια Βίου Μάθηση, 'γνώση,

δεξιότητες, ικανότητες' ⁽⁴⁹⁾ (π.χ. Δανία, Λετονία, Μαυροβούνιο, Νορβηγία και Σλοβενία). Σε ορισμένες χώρες οι ως άνω ορισμοί υποδιαιρούνται σε περαιτέρω κατηγορίες. Υπάρχουν εν τούτοις κάποιες χώρες στις οποίες δεν έχει επιτευχθεί ακόμα συμφωνία επί ενός εθνικού ορισμού των μαθησιακών αποτελεσμάτων (π.χ. Γερμανία, Λιχτενστάιν, Κάτω Χώρες και Ελβετία). Υπάρχουν επίσης και άλλοι ορισμοί οι οποίοι μοιάζουν συμβατοί με τα δυο πλέον κοινά υποδείγματα, όπως 'τα μαθησιακά αποτελέσματα εκφράζουν ρητά τη γνώση, τις δεξιότητες και άλλες ικανότητες' (Τσεχία), 'γνώση, δεξιότητες και στάση έναντι της μάθησης' (Εσθονία και Σερβία), 'τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι γνώση και δεξιότητες με την αντίστοιχη αυτονομία και υπευθυνότητα...' (Κροατία), 'δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να έχουν αποκτήσει οι φοιτητές' (Σουηδία), 'γνώση, δεξιότητες και κλίσεις' (Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)), 'δεξιότητες και ικανότητες' (Βατικανό).

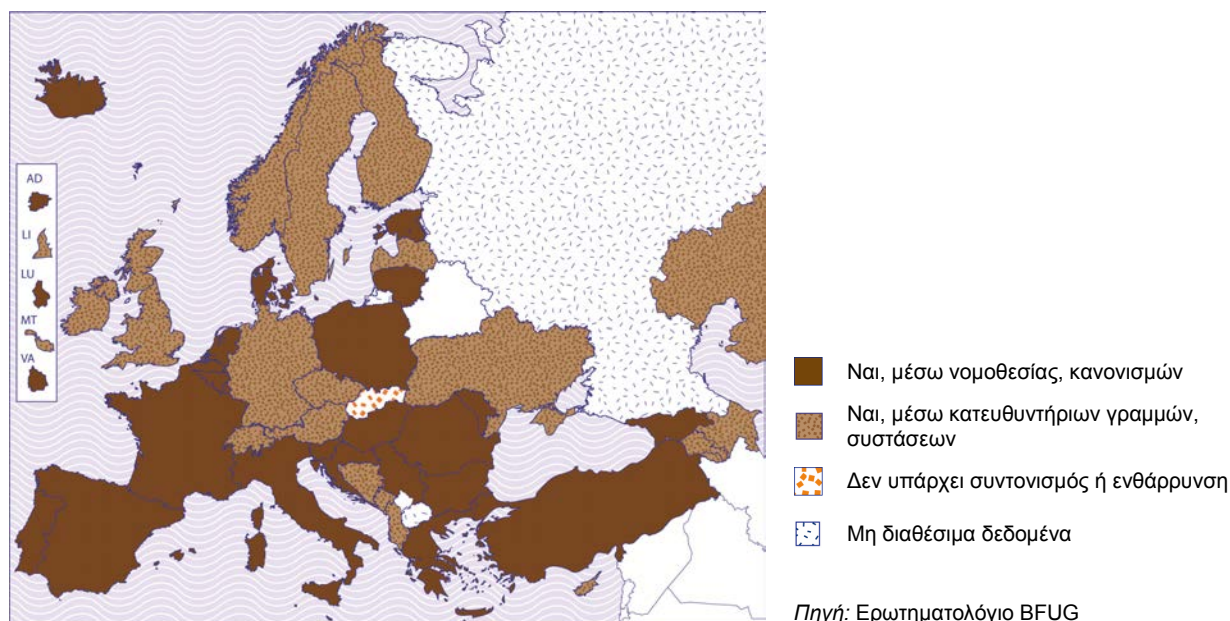
Σε ορισμένες χώρες ωστόσο, χρησιμοποιούνται ειδικοί εθνικοί ορισμοί οι οποίοι δεν είναι συμβατοί με τους άλλους, ευρύτερα χρησιμοποιούμενους ορισμούς. Για παράδειγμα, 'γενικά και μετρήσιμα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας τα οποία επιτρέπουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αξιολογούν το κατά πόσον οι φοιτητές έχουν αναπτύξει τις απαιτούμενες ικανότητες' (Αρμενία), 'ικανότητα απόδειξης γνώσεων και/ή δεξιοτήτων, προφορικής και γραπτής έκφρασης των πληροφοριών που περιέχονται στη διδασκαλία των μαθημάτων' (Βουλγαρία), 'Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι προσόντα αποκτώμενα μέσω της επιτυχούς ολοκλήρωσης του ακαδημαϊκού προγράμματος (Γεωργία) 'προβλεπόμενες βασικές ικανότητες σύμφωνα με [...] τις απαιτήσεις [...] επαγγελματικής ικανότητας' (Καζακστάν).

Εθνικός συντονισμός χρήσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και στην αξιολόγηση των φοιτητών. Η προώθηση ή η ενθάρρυνση της χρήσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω των εθνικών πολιτικών προβλέπεται στη νομοθεσία 25 συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ 21 άλλα ενθαρρύνουν τη χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω κατευθυντήριων γραμμών ή συστάσεων. Μόνο σε μια χώρα (Σλοβακία) δεν υπάρχει σχετική ενθάρρυνση από πλευράς κράτους. Η Κροατία και η Τσεχία αναφέρουν ότι βρίσκονται στο στάδιο προετοιμασίας μεριζόνων παρεμβάσεων για το συγκεκριμένο θέμα (βλ. Σχήμα 2.18)

Η εφαρμογή του ECTS, η φοιτητοκεντρική μάθηση, τα πλαίσια προσόντων, η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς και άλλες σημαντικές γραμμές δράσεων στα πλαίσια αυτών εξαρτώνται γενικότερα από την επιτυχή εφαρμογή των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εν λόγω γραμμές δράσεων χρειάζονται περισσότερο χρόνο υλοποίησης σε σύγκριση με τις διαρθρωτικές αλλαγές. Τα ανωτέρω ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι χώρες οι οποίες επιλέγουν να μην επιβάλουν υποχρεωτικά την προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων και κανονισμών θα πρέπει να επιταχύνουν τις διαδικασίες ενθάρρυνσης της εφαρμογής μιας προσέγγισης μαθησιακών αποτελεσμάτων.

⁽⁴⁹⁾ Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23^{ης} Απριλίου 2008 για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για τη δια βίου μάθηση. 2008/C 111/01. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 6.5.2008.

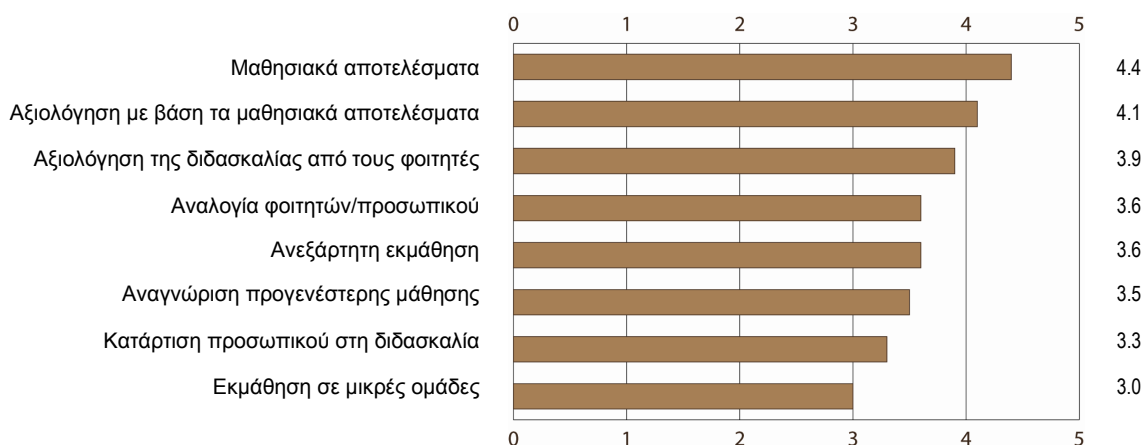
Σχήμα 2.18: Συντονισμός και/ή ενθάρρυνση χρήσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στις εθνικές πολιτικές, 2010/11



Η παρακολούθηση της χρήσης μαθησιακών αποτελεσμάτων και η αξιολόγηση των επιτευγμάτων των φοιτητών μέσω διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας προβλέπεται στα περισσότερα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, με τις εξαιρέσεις του Αζερμπαϊτζάν, της Σλοβακίας, της Ελβετίας και της Τουρκίας. Οι περισσότερες χώρες οι οποίες παρακολουθούν τη χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αναφέρονται αρχικά σε εξωτερική διασφάλιση ποιότητας και ειδικότερα σε διαδικασίες πιστοποίησης/έγκρισης προγραμμάτων. Από ότι φαίνεται, το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο μοντέλο είναι η άμεση αξιολόγηση εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων από εξωτερικούς εκτιμητές. Στο Βέλγιο, στην Τσεχία και στη Φινλανδία αναφέρεται η ύπαρξη εσωτερικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας με εξωτερική παρακολούθηση υπό την μορφή ελέγχου ενώ η Αρμενία χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση των πληροφοριών από τους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες.

Τα προγράμματα κατάρτισης για την φοιτητοκεντρική μάθηση/μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαθέσιμα σε πολλές χώρες. Τα σεμινάρια και οι διασκέψεις και/ή οι διαβουλεύσεις με το προσωπικό, όπως επίσης οι και δράσεις κατάρτισης προβλέπονται σε 21 χώρες. Κάποιες χώρες (Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Λετονία, Πολωνία, Σερβία και Ουκρανία) χρησιμοποιούν υλικό μεθοδολογικής κατεύθυνσης, ενώ άλλες (Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, Κροατία, Εσθονία, Φινλανδία, Λιθουανία, Ρουμανία, Ισπανία και Σουηδία) έχουν διαθέσιμα κονδύλια εθνικής χρηματοδότησης ή χρηματοδότησης ΕΕ για μείζονα προγράμματα. Τα μέτρα υποστήριξης οργανώνονται συχνά από τους εθνικούς εμπειρογνώμονες της Διαδικασίας της Μπολόνια, από υπουργεία, διασκέψεις πρυτανικών αρχών, φορείς διασφάλισης ποιότητας ή άλλους φορείς. Γενικά, η συμμετοχή στις δράσεις κατάρτισης για την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης είναι εθελοντική, παρά το γεγονός ότι σε 12 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (Αλβανία, Αυστρία, Γαλλόφωνη Κοινότητα Βελγίου, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Τσεχία, Ισλανδία, Ιρλανδία, Λετονία, Μολδαβία, Ρουμανία, Τουρκία και Ηνωμένο Βασίλειο – Αγγλία, Ουαλία, Βόρεια Ιρλανδία και Σκωτία) η συμμετοχή κάποιων ομάδων προσωπικού είναι υποχρεωτική. Το προσωπικό για το οποίο η κατάρτιση είναι υποχρεωτική ποικίλει από χώρα σε χώρα από επικεφαλής εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κοσμήτορες, διευθυντές μεταπτυχιακών σχολών μέχρι συντονιστές Διαδικασίας της Μπολόνια και υπεύθυνους ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Τουρκία), έως νέους λέκτορες, εκπαιδευτικό προσωπικό, μεταδιδακτορικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Ηνωμένο Βασίλειο). Στη Λετονία, οι συγκεκριμένες θεματολογίες περιλαμβάνονται στην υποχρεωτική κατάρτιση όλων των επιπέδων διδάσκοντος προσωπικού κατωτέρων του καθηγητικού επιπέδου. Η εθελοντική κατάρτιση διατίθεται σε όλο το προσωπικό 16 χωρών και σε ορισμένες ομάδες προσωπικού άλλων οκτώ χωρών. Εν τούτοις, στο ένα τρίτο των χωρών, δεν παρέχονται δράσεις κατάρτισης για τα μαθησιακά αποτελέσματα/τη φοιτητοκεντρική μάθηση ή οι δράσεις αυτές παρέχονται μόνο σε κάποιες ομάδες του προσωπικού. Αυτή μπορεί να είναι μια άλλη αιτία της βραδείας προόδου στις γραμμές δράσεις που είναι συνάρτηση της εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σχήμα 2.19: Σημασία στοιχείων φοιτητοκεντρικής μάθησης κατά την άποψη των χωρών EXAE (επί συνολικής επίδοσης 5), 2010/11



Πηγή: Ερωτηματολόγιο BFUG

Από τις χώρες ζητήθηκε η μέτρηση της επίδοσης διαφόρων στοιχείων της φοιτητοκεντρικής μάθησης σε μια κλίμακα από το 1 (ασήμαντο) έως το 5 (βλ. Σχήμα 2.19). Τα δυο στοιχεία με τη μεγαλύτερη επίδοση ήταν τα μαθησιακά αποτελέσματα και η αξιολόγηση με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακολουθούν η αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές και η ανεξάρτητη εκμάθηση. Το στοιχείο με τη χαμηλότερη επίδοση ήταν η εκμάθηση σε μικρές ομάδες. Επιπλέον, οι χώρες αναφέρθηκαν με έμφαση στη σημασία περισσότερων στοιχείων απαραίτητων για την δημιουργία πραγματικής φοιτητοκεντρικής μάθησης. Ως προς αυτά, επισημάνθηκαν η ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής σκέψης του φοιτητή και η ανεξάρτητη εμπάθυνση του προγράμματος σπουδών, όπως επίσης και ο στόχος πραγματικής συμμετοχής των φοιτητών σε όλες τις πτυχές της ακαδημαϊκής ζωής. Η συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα και ανάπτυξη υπήρξε ένα άλλο σημείο το οποίο επισημάνθηκε. Οι χώρες ανέφεραν επίσης ότι οι υπηρεσίες υποστήριξης, όπως η ακαδημαϊκή καθοδήγηση, η καθοδήγηση σε θέματα σταδιοδρομίας, η προγύμναση και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης παίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της φοιτητοκεντρικής μάθησης και ότι η συγκεκριμένη διαδικασία προϋποθέτει επίσης την επισήμανση των εμπλεκόμενων σε αυτή, όπως επίσης και τον (επανα)προσδιορισμό των ρόλων καθενός εξ' αυτών.

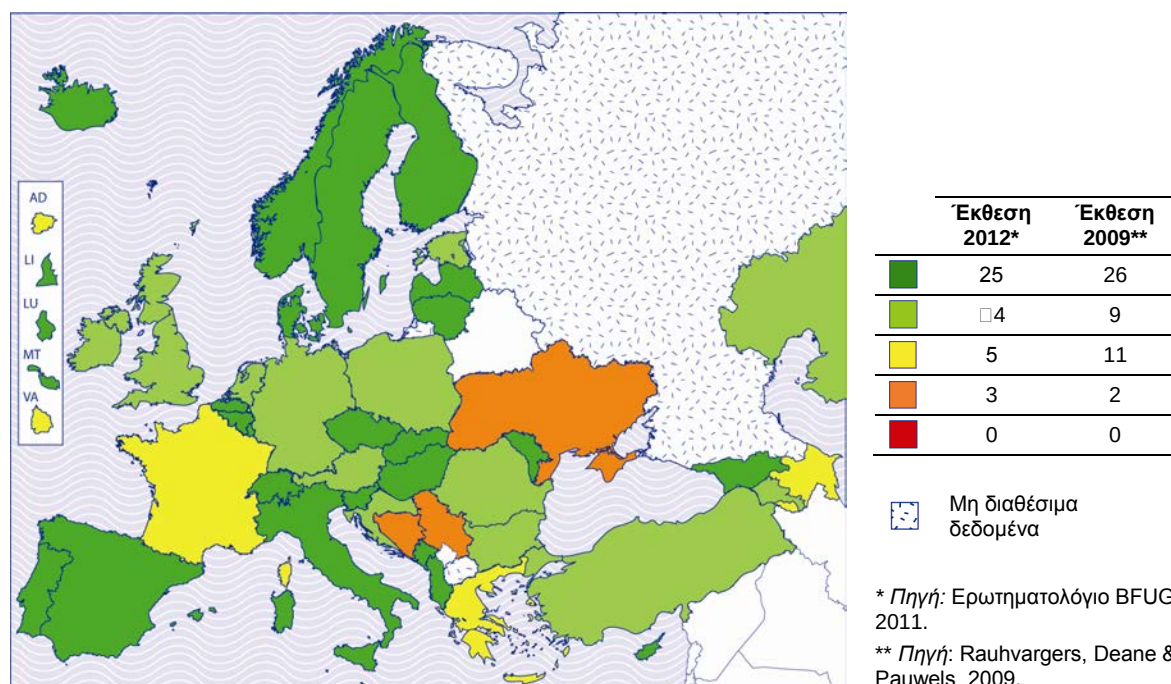
Εν κατακλείδι, η ευρεία πλειοψηφία των χωρών ακολουθεί, τουλάχιστον επισήμως, τους ορισμούς των μαθησιακών αποτελεσμάτων που χρησιμοποιούνται στο συγκεντρωτικό πλαίσιο προσόντων του EXAE ή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων για τη δια βίου μάθηση, ενώ η συμβατότητα ορισμένων εθνικών ορισμών των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τα δυο ως άνω σημεία αναφοράς θα μπορούσε να τεθεί υπό αίρεση. Παραμένει το θέμα του κατά πόσο είναι γνωστοί ή κατανοητοί οι εν λόγω ορισμοί όπως επίσης και το κατά πόσον εφαρμόζονται στην πράξη προκειμένου περί μελών του προσωπικού μεμονωμένων ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τα οποία πρέπει να τους εφαρμόζουν στα πλαίσια της διδασκαλίας την οποία παρέχουν. Στις περισσότερες χώρες η εισαγωγή μιας προσέγγισης μαθησιακών αποτελεσμάτων, ειδικά ως προς την αξιολόγηση των φοιτητών, ενθαρρύνεται μόνο μέσω συστάσεων σε εθελοντική βάση. Παρά λοιπόν το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες υπάρχει μακρά εμπειρία συντονισμού ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω συστάσεων και κατευθυντήριων γραμμών, σε άλλες χώρες η έκδοση μιας σύστασης δεν σημαίνει οπωσδήποτε σε άμεση εφαρμογή αυτής και αυτός θα μπορούσε να είναι ένας λόγος για τον οποίο η εφαρμογή των συγκεκριμένων θεμάτων χρειάζεται περισσότερο του αναμενομένου και του προσδοκώμενου χρόνο υλοποίησης. Στις περισσότερες χώρες, η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών παρακολουθείται άμεσα μέσω αξιολογήσεων των προγραμμάτων με εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, ενώ σε λιγότερες χώρες η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας αποτελεί πρώτη επιλογή και υπευθυνότητα.

Οι χώρες θεωρούν ότι τα πλέον σημαντικά στοιχεία στην πορεία προς μια πραγματική φοιτητοκεντρική μάθηση είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα και η αξιολόγηση των επιτευγμάτων των φοιτητών με βάση τα αποτελέσματα. Η πραγματική φοιτητοκεντρική μάθηση είναι περίπλοκο θέμα και κάθε άλλο παρά εύκολη είναι η ενσωμάτωση της στην καθημερινή πραγματικότητα της ανώτατης εκπαίδευσης. Πρέπει να εμπεριέχει δράσεις διασφαλίζουσες ότι οι φοιτητές θα διδαχθούν την κριτική σκέψη, θα συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις της ακαδημαϊκής ζωής και θα διαθέτουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και υπευθυνότητα.

2.2.3. Παράρτημα Διπλώματος

Το Παράρτημα Διπλώματος αναπτύχθηκε το 1998 από ομάδα εργασίας υπό την χορηγία του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της UNESCO-CEPES, προωθούμενο ως εργαλείο διαφάνειας στην Διαδικασία της Μπολόνια ήδη από το 1999.

Σχήμα 2.20: Σημασία στοιχείων φοιτητοκεντρικής μάθησης κατά την άποψη των χωρών EXAE (επί συνολικής επίδοσης 5), 2010/11



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

- Κάθε πτυχιούχος λαμβάνει ένα Παράρτημα Διπλώματος σε μορφή Παραρτήματος Διπλώματος EU/CoE/UNESCO διατυπωμένο σε μια Ευρωπαϊκή γλώσσα ευρείας χρήσης.
 - ο αυτόματα
 - ο δωρεάν
- Κάθε πτυχιούχος που το ζητά λαμβάνει ένα Παράρτημα Διπλώματος σε μορφή Παραρτήματος Διπλώματος EU/CoE/UNESCO διατυπωμένο σε μια Ευρωπαϊκή γλώσσα ευρείας χρήσης.
 - ο δωρεάν
- Το Παράρτημα Διπλώματος σε μορφή Παραρτήματος Διπλώματος EU/CoE/UNESCO διατυπωμένο σε μια Ευρωπαϊκή γλώσσα ευρείας χρήσης εκδίδεται δωρεάν για ορισμένους πτυχιούχους ή για ορισμένα προγράμματα σπουδών
- Ένα Παράρτημα Διπλώματος σε μορφή Παραρτήματος Διπλώματος EU/CoE/UNESCO διατυπωμένο σε μια Ευρωπαϊκή γλώσσα ευρείας χρήσης εκδίδεται για ορισμένους πτυχιούχους ή για ορισμένα προγράμματα σπουδών κατόπιν πληρωμής.
- Η συστηματική έκδοση ενός Παραρτήματος Διπλώματος σε μορφή Παραρτήματος Διπλώματος EU/CoE/UNESCO και διατυπωμένου σε μια Ευρωπαϊκή γλώσσα ευρείας χρήσης δεν έχει ακόμα ξεκινήσει

Σημείωση: Ο δείκτης μετρά την εφαρμογή του Παραρτήματος Διπλώματος έναντι τεσσάρων κριτηρίων:

- 1) Το Παράρτημα Διπλώματος πρέπει να εκδίδεται για κάθε πτυχιούχο
- 2) Το Παράρτημα Διπλώματος πρέπει να εκδίδεται αυτόματα
- 3) Το Παράρτημα Διπλώματος πρέπει να εκδίδεται σε μια Ευρωπαϊκή γλώσσα ευρείας χρήσης
- 4) Το Παράρτημα Διπλώματος πρέπει να εκδίδεται δωρεάν

Ποσοτικά δεδομένα για την έκδοση του Παραρτήματος Διπλώματος. Εκτός από τις επιδόσεις των χωρών στους δείκτες Παραρτήματος Διπλώματος (Σχήμα 2.20), από τα δεδομένα των χωρών προκύπτει επίσης ότι το Παράρτημα Διπλώματος εκδίδεται αυτόματα μόνο σε 25 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Στα υπόλοιπα 22 συστήματα είτε όλα τα Παραρτήματα Διπλώματος είτε τα εκδιδόμενα στη μη εθνική γλώσσα εκδίδονται μόνο κατόπιν σχετικού αιτήματος. Στην Ανδόρρα, στο Αζερμπαϊτζάν, στη Γαλλία, στην Ελλάδα και στο Βατικανό, δεν εκδίδονται παραρτήματα Διπλώματος για όλους τους πτυχιούχους, ενώ στη

Βοσνία Ερζεγοβίνη, στη Σερβία, στην Τουρκία και στην Ουκρανία, το Παράρτημα Διπλώματος εκδίδεται έναντι καταβολής τέλους το οποίο ποικίλει από 10 Ευρώ στην Ουκρανία έως 50-100 Ευρώ στην Σερβία. Σχεδόν σε όλες τις χώρες, το Παράρτημα Διπλώματος εκδίδεται στην εθνική γλώσσα (στις εθνικές γλώσσες) και στα Αγγλικά, την 'Ευρωπαϊκή γλώσσα ευρείας χρήσης'.

Εθνική παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του Παραρτήματος Διπλώματος. Μόνο επτά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (Γαλλόφωνη Κοινότητα Βελγίου, Γερμανία, Ιταλία, Μολδαβία, Μαυροβούνιο, Σλοβενία και Σουηδία) αναφέρουν ότι έχουν ξεκινήσει μελέτες για την παρακολούθηση του τρόπου χρήσης του Παραρτήματος Διπλώματος εκ μέρους των εργοδοτών, ενώ στη Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου και τη Γερμανία τα αποτελέσματα των εν λόγω μελετών δεν έχουν γίνει ακόμα γνωστά. Η Σλοβενία και η Σουηδία επιβεβαιώνουν ότι μόνο το 10% των εργοδοτών είναι ενήμερο για το Παράρτημα Διπλώματος και ότι δεν υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό. Εν τω μεταξύ, στη Μολδαβία οι εργοδότες επιθυμούν ένα πολύ πιο λεπτομερές Παράρτημα Διπλώματος παρά την θετική εκτίμηση την οποία εκφράζουν για την παρουσία μαθησιακών αποτελεσμάτων όπου απαριθμούνται γενικές και ειδικές ικανότητες. Σχετικά με την παρακολούθηση της χρήσης του Παραρτήματος Διπλώματος στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι λιγότερες από τις μισές οι χώρες που δηλώνουν ότι υπάρχει πράγματι η εν λόγω παρακολούθηση, ενώ μόνο η Κροατία, η Γαλλία, η Σερβία και το Βατικανό έχουν προσκομίσει αποτελέσματα της συγκεκριμένης διαδικασίας.

Μαθήματα από τα υποδείγματα Παραρτημάτων Διπλώματος. Όλες οι χώρες κλήθηκαν να υποβάλουν ένα υπόδειγμα Παραρτήματος Διπλώματος μαζί με τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν. Οι χώρες που υπέβαλαν το ζητούμενο Παράρτημα Διπλώματος είναι λιγότερες από τις μισές, ενώ δυο από αυτές απέστειλαν μη συμπληρωμένο Παράρτημα Διπλώματος συνοδευόμενο από μια περιγραφή του εθνικού τους εκπαιδευτικού συστήματος. Μεταξύ των υποδειγμάτων που υποβλήθηκαν, η μορφή όλων ήταν η εγκεκριμένη από το Συμβούλιο της Ευρώπης, την UNESCO και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Εν τούτοις, τα βασικά μειονεκτήματα ήταν τα εξής: ορισμένα εξ' αυτών δεν περιείχαν περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος ή περιείχαν μόνον ένα διάγραμμα χωρίς σχόλια, ή εναλλακτικά κάποια περιγραφή του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς διάγραμμα. Λιγότερα επίσης από τα μισά υποβληθέντα Παραρτήματα Διπλώματος περιείχαν την κατάσταση διασφάλισης ποιότητας του ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος το οποίο πιστοποίησε τα κτηθέντα προσόντα και/ή παρείχε το πρόγραμμα σπουδών. Μόνο το ένα τρίτο των Παραρτημάτων Διπλώματος μνημόνευε τα απαιτούμενα προσόντα πρόσβασης ως προϋπόθεση πρόσβασης στο ολοκληρωμένο πρόγραμμα. Στα δυο τρίτα των υποβληθέντων Παραρτημάτων Διπλωμάτων, όχι μόνο δεν υπήρχε περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά ούτε καν μνεία αυτών.

Ωστόσο, στο ένα τρίτο των υποδειγμάτων Παραρτήματος Διπλώματος καταγράφηκαν απόπειρες παροχής των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ολοκληρωθέντων προγραμμάτων. Στις περισσότερες όμως από αυτές τις περιπτώσεις το περιεχόμενο αφορούσε ουσιαστικά σε γενικούς στόχους παρά σε πραγματικά μαθησιακά αποτελέσματα υπό τη μορφή 'τι γνώσεις έχει ο πτυχιούχος, τι κατανοεί και τι είναι σε θέση να κάνει'.

Τα ως άνω προβλήματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα Παραρτήματα Διπλώματος δεν έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις τύχει της κατάλληλης προετοιμασίας και συνεπώς δεν παρέχουν την αναμενόμενη ενημέρωση στους χρήστες. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν ακολουθούν πάντα τις οδηγίες συμπλήρωσης των Παραρτημάτων Διπλώματος οι οποίες έχουν υιοθετηθεί από τη Διακυβερνητική Επιτροπή της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας το 2007⁽⁵⁰⁾ και έτσι λοιπόν είναι απαραίτητη μια ευρύτερη διάχυση των σχετικών επεξηγηματικών σημειώσεων και κατάλληλη κατάρτιση του προσωπικού. Τα αποτελέσματα επίσης ενδυναμώνουν το συμπέρασμα ότι η βραδεία εφαρμογή μιας προσέγγισης κατά τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελεί τροχοπέδη για την υλοποίηση κάποιων καθηκόντων και γραμμών δράσης προβλεπόμενων στη Διαδικασία της Μπολόνια.

⁽⁵⁰⁾ Βλ. επεξηγηματικές σημειώσεις Παραρτημάτων Διπλώματος στο http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ds/ds_en.pdf

2.3. Αναγνώριση προσόντων

Τα θέματα αναγνώρισης βρέθηκαν στο επίκεντρο της Διαδικασίας της Μπολόνια ήδη από την έναρξη αυτής στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Η αναγνώριση μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο ως κεντρικός και αυτόνομος λειτουργικός στόχος αλλά και ως μέσον πλήρους εφαρμογής του EXAE. Κατά τις τελευταίες δυο δεκαετίες, έχουν αναπτυχθεί, υιοθετηθεί και εφαρμοστεί διάφορα μέσα προώθησης σε Ευρωπαϊκό, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, όπως επίσης και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τα οποία αποβλέπουν σε ευχερέστερη και ορθολογικότερη αναγνώριση των προσόντων των κτηθέντων στο εξωτερικό και των περιόδων σπουδών στο εξωτερικό. Όπως βλέπουμε στην ανάλυση των Εθνικών Σχεδίων Δράσης για την Αναγνώριση του 2007 (NAPs) (Rauhvangers & Rusakova, 2008) και παρά την υπογραφή και/ή την επικύρωση της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας (LRC) από τις περισσότερες χώρες του EXAE (μέχρι το 2012 η Ελλάδα ήταν η μόνη χώρα που δεν είχε υπογράψει και επικυρώσει τη Συνθήκη), υπάρχουν ακόμα νομικά προβλήματα στην εφαρμογή των αρχών της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας και των συνημμένων σε αυτήν εγγράφων σε εκείνες τις χώρες οι οποίες δεν τροποποίησαν το δίκαιο τους για την υιοθέτηση των ως άνω αρχών. Οι αρμόδιοι για την Ανώτατη Εκπαίδευση υπουργοί, στο ανακοινωθέν τους της Leuven/Louvain-la-Neuve ζήτησαν από την BFUG, 'να παρακολουθήσει τα των συστάσεων ανάλυσης των εθνικών σχεδίων δράσης για την αναγνώριση' ⁽⁵¹⁾ οι οποίες υπεβλήθησαν από την ομάδα εργασίας του EXAE για την αναγνώριση, βλ. τελική έκθεση (Ομάδα Εργασίας EXAE για την αναγνώριση, 2012).

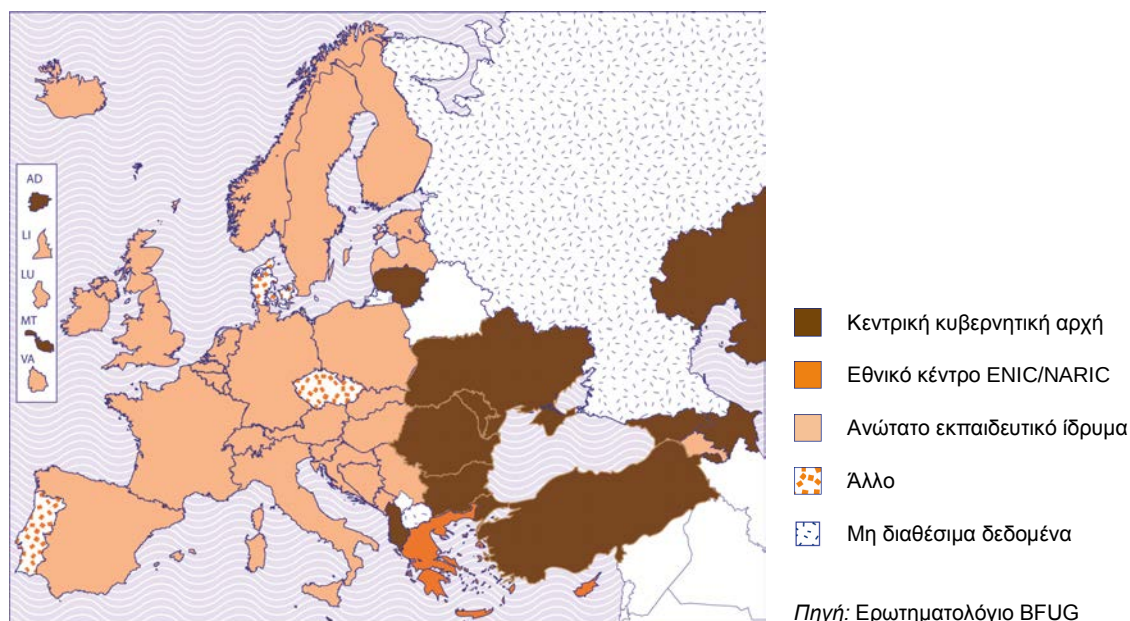
Το πόνημα της BFUG επισημαίνει ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα λαμβάνουν τις τελικές αποφάσεις αναγνώρισης προσόντων κτηθέντων στο εξωτερικό με σκοπό συνέχισης των σπουδών στην ευρεία πλειοψηφία (30) των χωρών. Μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα χωρών, οι αποφάσεις αναγνώρισης λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις 15 χώρες, ενώ στις περισσότερες άλλες χώρες αυτό αποτελεί αρμοδιότητα των επί μέρους σχολών και τμημάτων. Το γεγονός αυτό αυξάνει τον κίνδυνο ανεπάρκειας γνώσης του συγκεντρωτικού νομικού πλαισίου από το προσωπικό το επιφορτισμένο με τη διαδικασία αυτή, όπως επίσης και ανεπαρκούς εμπειρίας αξιολόγησης προσόντων και πιστωτικών μονάδων από το εξωτερικό.

Σε δυο χώρες (Τσεχία και Δανία) τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα φέρουν επίσης τη βασική ευθύνη της απόφασης αναγνώρισης. Στη Δανία ωστόσο, το κέντρο ENIC/NARIC μπορεί να αξιολογήσει και να πιστοποιήσει την συμμόρφωση των προσόντων με βάση το κατά πόσον αυτά ανταποκρίνονται σε γενικές προϋποθέσεις εισαγωγής. Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν μπορούν να απορρίπτουν προσόντα εισαγωγής κτηθέντα στο εξωτερικό εφόσον το Κέντρο ENIC/NARIC της Δανίας έχει εκτιμήσει ότι τα ως άνω προσόντα είναι ισοδύναμα με τα αντίστοιχα της Δανίας. Από την άλλη πλευρά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι ελεύθερα να ξετάζουν το ενδεχόμενο πρόσβασης και εισαγωγής σε αυτά φοιτητών τα προσόντα των οποίων το Κέντρο ENIC-NARIC της Δανίας έκρινε μη συγκρίσιμα με τα αντίστοιχα του εισαγωγικού συστήματος της Δανίας. Στην Τσεχία είναι το υπουργείο και όχι το εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο λαμβάνει την απόφαση αναγνώρισης προσόντων προερχομένων από χώρες με τις οποίες η Τσεχία έχει συνάψει διμερείς συμφωνίες αναγνώρισης. Στην Κύπρο και στην Ελλάδα, οι αποφάσεις ακαδημαϊκής αναγνώρισης είναι αρμοδιότητα του εθνικού ENIC/NARIC.

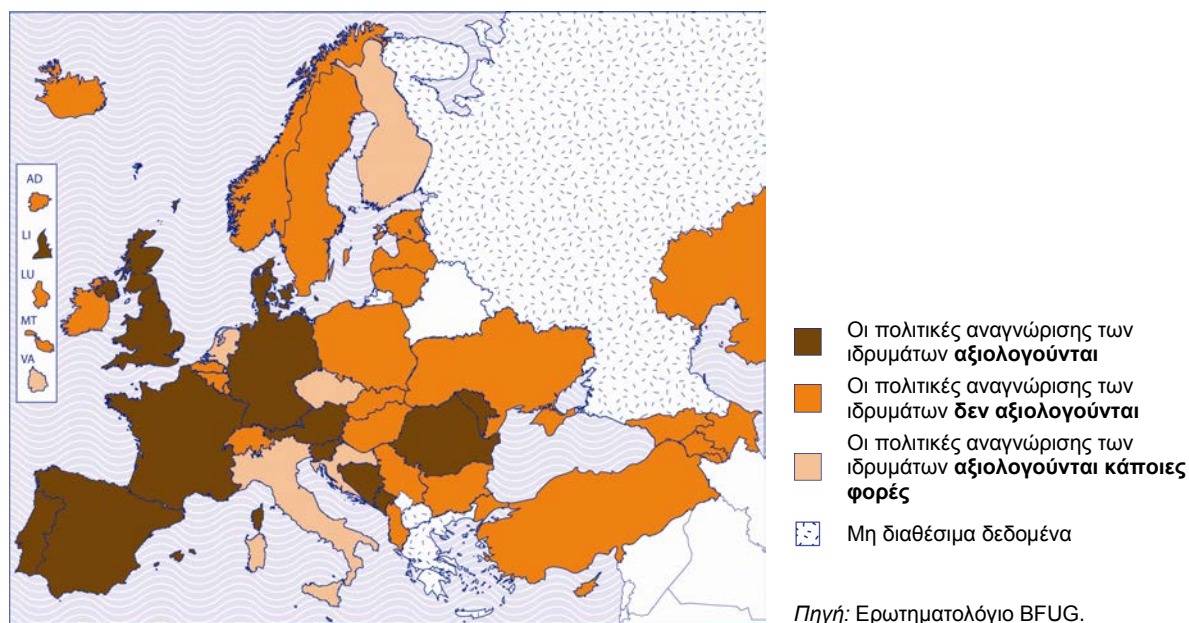
Σε 12 χώρες η λήψη απόφασης ακαδημαϊκής αναγνώρισης προσόντων από το εξωτερικό είναι αρμοδιότητα του υπουργείου ή άλλης κεντρικής κυβερνητικής αρχής (Σχήμα 2.21). Στην Τουρκία οι αποφάσεις αναγνώρισης λαμβάνονται από το Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης (YOK) χωρίς συμμετοχή των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τουλάχιστον σε τέσσερις χώρες, οι αποφάσεις αναγνώρισης λαμβάνονται ακόμα από τις εθνικές αρχές χωρίς μάλιστα την εμπλοκή των εθνικών κέντρων ENIC και NARIC και των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η εν λόγω πρακτική μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτονομία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, περιορίζοντας την δυνατότητα τους να δέχονται φοιτητές σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια εισαγωγής.

⁽⁵¹⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν των Ευρωπαϊκών Υπουργών των Αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

Σχήμα 2.21: Ιδρύματα τα οποία έχουν τον τελευταίο λόγο στην αναγνώριση προσόντων από το εξωτερικό για ακαδημαϊκούς λόγους, 2010/11



Σχήμα 2.22: Αξιολόγηση της πολιτικής των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την αναγνώριση σε διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, 2010/11



Η ανάλυση των Εθνικών Σχεδίων Δράσης για την Αναγνώριση του 2007 οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ορισμένες χώρες επισημαίνουν την ύπαρξη προβλημάτων στην εφαρμογή της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας τα οποία σχετίζονται με την αυτονομία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι εν λόγω χώρες αναφέρουν επίσης ότι δεν είναι σε θέση να εξασφαλίσουν ότι οι αρχές της ως άνω Συνθήκης θα γίνουν σεβαστές, μια που δεν μπορούν να γνωρίζουν ποιες είναι οι πρακτικές των αυτονόμων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Εκτός του ότι ο ισχυρισμός αυτός είναι νομικά απαράδεκτος, πρέπει επίσης να τονιστεί ότι 14 χρόνια μετά την υιοθέτηση της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας οι χώρες αυτές δεν έχουν πετύχει να διασφαλίσουν ότι οι διαδικασίες τους για την αναγνώριση πληρούν τις προϋποθέσεις της Συνθήκης.

Μια εν δυνάμει καλή λύση για το θέμα αυτό θα μπορούσε να προκύψει αν η αναγνώριση των προσόντων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα καταστεί τμήμα των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας. Η διασφάλιση ποιότητας θα μπορούσε τότε να αναλάβει την αρμοδιότητα αξιολόγησης του επιπέδου συμμόρφωσης με την Συνθήκη Αναγνώρισης της Λισαβόνας. Η εμπλοκή της διασφάλισης ποιότητας ως λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα είναι εύλογη διότι η ποιότητα των διαδικασιών αναγνώρισης μέσα σε ένα ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να καλύπτεται από το σύστημα εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας με τον ίδιο τρόπο όπως και οποιαδήποτε άλλη ακαδημαϊκή ή διοικητική διαδικασία. Κατά δεύτερο λόγο, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν αποδεχθεί την εξωτερική και εσωτερική διασφάλιση ποιότητας, και συνεπώς η εισαγωγή των αρχών της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας μέσω του συστήματος διασφάλισης ποιότητας, και ειδικότερα μέσω εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, θα πρέπει να είναι ευχερέστερη σε σχέση με την απλή παροχή συστημάτων καθοδήγησης. Παρά ταύτα, λίγες είναι οι χώρες οι οποίες έχουν λάβει μέχρι στιγμής μέτρα προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Το Σχήμα 2.22 υποδεικνύει ότι οι πολιτικές αναγνώρισης αξιολογούνται τακτικά με εξωτερική διασφάλιση ποιότητας μόνο σε 14 χώρες ενώ στην πλειοψηφία των χωρών η αναγνώριση στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν τυγχάνει καμίας αξιολόγησης.

Η ομάδα εργασίας του EXAE για την αναγνώριση επισημαίνει επίσης με έμφαση την ανάγκη ενδυνάμωσης του δεσμού μεταξύ διασφάλισης ποιότητας και αναγνώρισης, προτείνοντας να συμπεριληφθεί στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στις αρχές διασφάλισης ποιότητας η συμμόρφωση των διαδικασιών αναγνώρισης των ιδρυμάτων με το νομικό πλαίσιο της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας σε θέματα τα οποία καλύπτονται από αμφότερες τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας – εσωτερική και εξωτερική. Η ομάδα εργασίας προτείνει επίσης να ενθαρρύνονται οι χώρες προς την κατεύθυνση της εξέτασης και, όπου χρειάζεται, της τροποποίησης των εθνικών νομοθεσιών με τρόπον ώστε αυτές να συνάδουν με τις αρχές της Συνθήκης της Λισαβόνας και των συνημμένων σε αυτή νομικών κειμένων μέχρι το 2015. Οι υπουργοί θα πρέπει να ορίσουν την Υπουργική Διάσκεψη του 2015 ως το αργότερο όριο για την ολοκλήρωση της εν λόγω διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Το κεφάλαιο αυτό εξέτασε τις δομές και τα εργαλεία της Διαδικασίας της Μπολόνια, όπως επίσης και το επίπεδο εφαρμογής της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας (LRC).

Η ανάλυση κατέδειξε ότι ενώ η εισαγωγή της δομής τριών κύκλων στα περισσότερα ιδρύματα και προγράμματα υπήρξε μια από τις πλέον σημαντικές επιτυχίες της διαδικασίας, υπάρχουν ακόμα προγράμματα τα οποία βρίσκονται εκτός πεδίου δομής της Μπολόνια σε όλες τις χώρες. Το γεγονός αυτό ισχύει συχνά για σπουδές σχετιζόμενες με τα ρυθμισμένα επαγγέλματα (π.χ. ιατρική, φαρμακευτική και αρχιτεκτονική), αλλά αφορά και σε άλλους τομείς σπουδών. Το κεφάλαιο επισημαίνει επίσης ότι σε πολλές χώρες του EXAE, τα προγράμματα σύντομου κύκλου δεν έχουν ακόμα πλήρως συνδεθεί με προγράμματα πρώτου κύκλου, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν θεωρούνται καν τμήμα του συστήματος ανώτατων σπουδών.

Αντίθετα με την άποψη πολλών, δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο δομής τριών κύκλων ενώ τα μοντέλα διακρίνονται από την ποικιλομορφία τους όχι μόνο μεταξύ χωρών αλλά και εντός των συνόρων των ιδίων χωρών. Αυτό ισχύει όλως ιδιαίτερα για τις σπουδές πρώτου κύκλου, όπου σε πολλές χώρες του EXAE το μοντέλο πρώτου κύκλου 180 ECTS συνυπάρχει με προγράμματα 240 ECTS, όπως και με προγράμματα που ακολουθούν άλλες δομές. Η κατάσταση στον δεύτερο κύκλο είναι λίγο πιο ομοιογενής με τα περισσότερα προγράμματα να ακολουθούν τη δομή 120 ECTS.

Η παρακολούθηση διδακτορικών σπουδών ως σπουδών τρίτου κύκλου αναπτύσσεται σε σταθερή βάση. Οι διδακτορικές σπουδές χαρακτηρίζονται από σημαντική ποικιλομορφία είτε μεταξύ χωρών είτε μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ειδικότερα ως προς τη διάρκεια, τις διευθετήσεις των ιδρυμάτων και τη χρήση του ECTS. Το φάσμα των χαρακτηριστικών τους ποικίλει από σαφώς διαρθρωμένα

προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης στα πλαίσια διαφόρων μοντέλων διδακτορικών ή μεταπτυχιακών σχολών έως τα ανεξάρτητα προγράμματα έρευνας με βάση την επίβλεψη.

Παρά το γεγονός ότι τα ανακοινωθέντα στα πλαίσια της Μπολόνια τονίζουν την σημασία της ολοκλήρωσης κάθε κύκλου με πρόσβαση στον επόμενο κύκλο, το θέμα της αλληλουχίας μεταξύ κύκλων υπάρχει ακόμα με αμείωτη ένταση. Τα εμπόδια μπορεί να αναζητηθούν είτε μεταξύ πρώτου και δευτέρου κύκλου όπως και μεταξύ δευτέρου και τρίτου κύκλου. Σε ορισμένα πλαίσια ωστόσο, και ειδικά εκεί όπου υπάρχει ισχυρός δυαδικός διαχωρισμός στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, ένα 'εμπόδιο' όπως ένας κύκλος μαθημάτων προγύμνασης μπορεί να είναι κάτι πιο κατανοητό ως ένα χαρακτηριστικό του συστήματος το οποίο διευκολύνει τη διέλευση από τον ένα κύκλο στον άλλο. Μπορεί επίσης να επισημανθεί ότι το μέγεθος των ομάδων φοιτητών που μεταβαίνουν από τον ένα κύκλο στον άλλο παρουσιάζει σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών. Σε ορισμένες χώρες τα υψηλά επίπεδα προόδου μεταξύ πρώτου και δευτέρου κύκλου θα μπορούσαν να αποτελούν ένδειξη ότι ο πρώτος κύκλος δεν έχει αναπτυχθεί ως παρέχων προσόντα πρόσβασης στην αγορά εργασίας.

Παρά το γεγονός ότι στο κεφάλαιο αυτό αναγνωρίζεται η έλλειψη αξιόπιστων δεδομένων εφαρμογής των κοινών πτυχίων και προγραμμάτων, οι διαθέσιμες πληροφορίες υποδεικνύουν ότι η κατάσταση στα πλαίσια του EXAE παρουσιάζει σημαντικές ανισότητες. Ενώ σε ορισμένες χώρες, σχεδόν όλα τα ιδρύματα παρέχουν τουλάχιστον ένα κοινό πρόγραμμα, σε άλλες περιπτώσεις, στη συγκεκριμένη διαδικασία εμπλέκονται ελάχιστα ιδρύματα ή ακόμα και κανένα. Τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν επίσης ότι οι φοιτητές οι οποίοι φοιτούν σε κοινά προγράμματα σπάνια αποκτούν πτυχίο.

Ως προς την εφαρμογή των εργαλείων της Μπολόνια – ήτοι εθνικά πλαίσια προσόντων, Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσωρεύσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) και Παράρτημα Διπλώματος - η βέλτιστη λειτουργία των εν λόγω μέσων είναι συνάρτηση της κατανόησης της διαδικασίας και της εφαρμογής της προσέγγισης σύμφωνα με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό, κάθε άλλο παρά έχει επιτευχθεί και η πρόοδος στον συγκεκριμένο τομέα επιβραδύνεται από διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, η έννοια των μαθησιακών αποτελεσμάτων εξακολουθεί να υπόκειται σε διάφορες και διαφορετικές ερμηνείες και το προσωπικό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν διαθέτει πάντοτε την δέουσα πρόσβαση σε σχετικές δράσεις κατάρτισης.

Καταλήγοντας, η ανάλυση της εφαρμογής της Συνθήκης Αναγνώρισης της Λισαβόνας (LRC) οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρά την υπογραφή και/ή την επικύρωση της από τις περισσότερες των χωρών του EXAE, η εφαρμογή της στην πράξη χρειάζεται να ενδυναμωθεί. Η εν λόγω διαδικασία θα μπορούσε να καταστεί πιο ευχερής με τη συμπερίληψη της αναγνώρισης των προσόντων που έχουν αποκτηθεί στο εξωτερικό και/ή των περιόδων σπουδών στο εξωτερικό στα συστήματα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

3. ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Το πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια

Η Διακήρυξη της Μπολόνια ενθάρρυνε την Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, παρέχοντας την προοπτική ανάπτυξης συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών. Ήδη από την έναρξη της διαδικασίας υπήρχε σημαντική έμφαση στα θέματα ποιότητας. Όλα τα επακόλουθα υπουργικά ανακοινωθέντα απέδωσαν επίσης ιδιαίτερη προσοχή στη συνεχώς εξελισσόμενη προοπτική των προγραμμάτων διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη. Στην διάσκεψη κορυφής του Βερολίνου του 2003, οι υπουργοί αναγνώρισαν ότι η κύρια και πρωταρχική ευθύνη διασφάλισης της ποιότητας ανήκει στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και συμφώνησαν ως προς τα βασικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει να εμπεριέχουν τα εθνικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας μέχρι το 2005 στα οποία συμπεριλαμβάνονται: η κατανομή των ευθυνών μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων, η αξιολόγηση των προγραμμάτων ή των ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένης της εσωτερικής αξιολόγησης, η εξωτερική επισκόπηση των συστημάτων, η συμμετοχή των φοιτητών και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, όπως επίσης και ένα σύστημα διαπίστευσης, πιστοποίησης ή ανάλογων διαδικασιών, η διεθνής συμμετοχή, η συνεργασία και η διαδίκτυωση.

Δυο χρόνια μετά, στη διάσκεψη του Bergen τον Μάιο 2005, οι υπουργοί υιοθέτησαν τα 'Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης' (ESG). Τα εν λόγω πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές έχουν σχεδιαστεί για την εφαρμογή τους σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις αρχές διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη, με σκοπό την προώθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με ταυτόχρονο σεβασμό των διαφόρων εθνικών και πανεπιστημιακών πλαισίων και θεματολογιών. Το 2008 ακολούθησε η θέσπιση του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR). Το EQAR αποτελεί ένα μητρώο καταχώρησης των φορέων οι οποίοι πληρούν τις προϋποθέσεις των ESG. Το Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve το 2009 τονίζει επίσης ότι η διασφάλιση ποιότητας θα παραμείνει προτεραιότητα σε ένα τοπίο όπου σχεδιάζονται συνεχώς περισσότερα νέα εργαλεία, μηχανισμοί και πρωτοβουλίες παροχής πληροφοριών σχετικών με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Συνοπτική περιγραφή κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο αφορά στην καταγραφή της προόδου που έχει επιτελεσθεί στην ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και καλύπτει τα της εσωτερικής και εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας. Η εστίαση του κεφαλαίου αφορά στην εξέταση του βαθμού κατά τον οποίο τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας ακολουθούν τα Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG). Παρακολουθεί τις βασικές διαχωριστικές γραμμές στα Ευρωπαϊκά συστήματα διασφάλισης ποιότητας, όπως επίσης και τις τάσεις μεγαλύτερης διεθνοποίησης της διασφάλισης ποιότητας. Κατόπιν αυτού, το κεφάλαιο μεταφέρει την έμφασή του σε άλλες εξελίξεις της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, εξετάζοντας επίσης τα της συμμετοχής των διαφόρων εμπλεκόμενων φορέων και οργανισμών. Το τελευταίο τμήμα περιγράφει τις εξελίξεις στον τομέα των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας.

3.1. Εξωτερική διασφάλιση ποιότητας

3.1.1. Χαρακτήρας και προσανατολισμός των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας

Η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να γίνει κατανοητή ως οι πολιτικές, οι διαδικασίες και οι πρακτικές οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για την επίτευξη της διατήρησης και της ενδυνάμωσης της ποιότητας με την έννοια την οποία αυτή έχει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς.

Από την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια το 1999, έχει λάβει χώρα ένας σημαντικός μετασχηματισμός στον τομέα της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη. Η ποιοτική βελτίωση της ανώτατης εκπαίδευσης και η δημιουργία συστημάτων διασφάλισης ποιότητας υπήρξε σημαντική προτεραιότητα για πολλές χώρες, αν όχι για όλες. Η επίδραση της ανάπτυξης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης μπορεί ασφαλώς να θεωρηθεί ως καταλύτης της συγκεκριμένης διαδικασίας με τη διασφάλιση ποιότητας να συνδέεται σαφώς με την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στις συγκεκριμένες διαδικασίες. Το γεγονός της δημιουργίας των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών (ESG) το 2005, προσέδωσε νέα ώθηση στην Ευρωπαϊκή συνεργασία επί των συγκεκριμένων θεμάτων. Το Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR) δημιουργήθηκε τρία χρόνια μετά και, μέχρι τον Ιανουάριο 2012, είχαν καταγραφεί στο Μητρώο 28 αρχές από 13 χώρες. Οι χώρες στις οποίες τουλάχιστον ένας φορέας είναι καταγεγραμμένος στο EQAR είναι η Αυστρία, το Βέλγιο, η Βουλγαρία, η Κροατία, η Δανία, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιρλανδία, οι Κάτω Χώρες, η Ρουμανία και η Ισπανία.

Μόνο μια μικρή ομάδα χωρών είχαν δημιουργήσει σαφή συστήματα εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας πριν τη Διαδικασία της Μπολόνια. Από την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια και μετά 22 χώρες έχουν ιδρύσει εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας από τους οποίους οι μισοί δημιουργήθηκαν από το 2005 και μετά (Ευρυδίκη, 2010). Σε λίγες χώρες όπως η Δανία η Γαλλία και η Ιταλία έχουν ιδρυθεί νέοι φορείς οι οποίοι αντικατέστησαν τους παλαιούς.

Ένδεκα χώρες του EXAE δεν έχουν δημιουργήσει αρχές διασφάλισης ποιότητας. Σε αυτές περιλαμβάνονται χώρες με μικρού μεγέθους τομείς ανώτατης εκπαίδευσης όπως είναι η Ανδόρρα, το Λιχτενστάιν, το Λουξεμβούργο και η Μάλτα. Σε αυτές τις χώρες όμως, το μικρό μέγεθος του τομέα δεν σημαίνει ότι παραμελείται η διασφάλιση ποιότητας, αλλά μάλλον ότι έχει επιλεγεί μια διαφορετική και πιο κατάλληλη προσέγγιση. Στην περίπτωση της Ανδόρρας, παρά το ότι η ευθύνη των θεμάτων αυτών ανήκει στην κυβέρνηση, στην πράξη η εξωτερική αξιολόγηση διεξάγεται μέσω άλλων εθνικών φορέων διασφάλισης ποιότητας – κυρίως μέσω του Ισπανικού εθνικού φορέα (ANECA). Το Λουξεμβούργο έχει επίσης υιοθετήσει μια προσοδευτική προσέγγιση με προσανατολισμό στη βελτίωση όπου συμμετέχουν οι συναρμόδιοι φορείς και το σύστημα χαρακτηρίζεται από ακραιφνώς διεθνή προσανατολισμό, ενώ το Λιχτενστάιν απαιτεί από το ανώτατο εκπαιδευτικό του ίδρυμα πιστοποίηση από οποιοδήποτε φορέα διασφάλισης ποιότητας εισηγμένο στο EQAR.

Παρά το γεγονός ότι πρακτικά όλες οι χώρες του EXAE έχουν δημιουργήσει κάποια μορφή συστήματος εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη φιλοσοφία και στην προσέγγιση της θεματολογίας στα εν λόγω συστήματα. Μπορεί να έχουν υιοθετηθεί τα Κοινά Πρότυπα και οι Κατευθυντήριες Γραμμές για τον EXAE, αλλά ο προσανατολισμός των συστημάτων παρουσιάζει μείζονες διαφοροποιήσεις.

Ένας σημαντικός διαχωρισμός που μπορεί να επισημανθεί συνίσταται στο κατά πόσον η βασική εστίαση της διασφάλισης ποιότητας επικεντρώνεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ή στα προγράμματα ή σε αμφότερα. Ένας δεύτερος διαχωρισμός αφορά στη δυνατότητα των εθνικών φορέων διασφάλισης ποιότητας να χορηγούν σχετική άδεια λειτουργίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή στα προγράμματα. Παρά το ότι τα χαρακτηριστικά ορισμένων εθνικών συστημάτων καθιστούν ακόμα πιο περίπλοκη τη συγκεκριμένη πραγματικότητα (για παράδειγμα το κατά πόσο οι κυβερνήσεις διατηρούν ή έχουν απολέσει την εξουσία έκδοσης πτυχίων σε κεντρικό επίπεδο), οι εν λόγω προσανατολισμοί παρέχουν μια καλή γενική έννοια της εκάστοτε προσέγγισης στη διασφάλιση ποιότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας εστιάζουν πλέον σε ένα συνδυασμό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προγραμμάτων (24) παρά αποκλειστικά στα

προγράμματα (7) ή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (4). Η εν λόγω εικόνα υποδεικνύει ότι τα εξελισσόμενα συστήματα διασφάλισης ποιότητας γίνονται συνεχώς πιο πολύπλοκα.

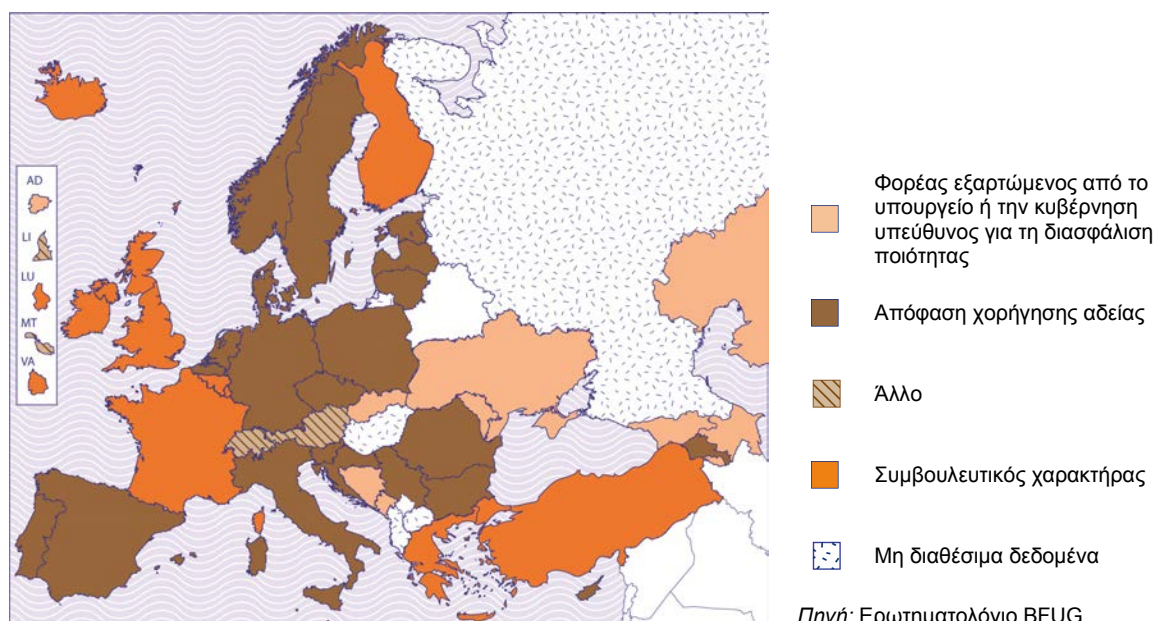
Σε συστήματα όπου οι αρμόδιοι φορείς ή αρχές διασφάλισης ποιότητας έχουν την εξουσία να επιτρέπουν ή να απορρίπτουν τη λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή προγραμμάτων, ή εκεί όπου έχουν ρόλο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στις κυβερνήσεις για τη λήψη των σχετικών αποφάσεων, η διασφάλιση ποιότητας μπορεί, υπό την ευρεία έννοια, να θεωρηθεί ως υπηρεσία με εποπτικές αρμοδιότητες. Στις περιπτώσεις αυτές, στόχος της είναι η διασφάλιση τήρησης ορισμένων ελάχιστων κατωφλίων ποιότητας. Οι εν λόγω φορείς μπορούν βεβαίως να έχουν και άλλους ρόλους – συμπεριλαμβανομένων των συμβουλών ενδυνάμωσης της ποιότητας. Το γεγονός αυτό αναφέρεται πράγματι σε κάποιες χώρες, αλλά όλοι οι εν λόγω συμπληρωματικοί ρόλοι αποτελούν μάλλον συνάρτηση της απόφασης χορήγησης αδείας λειτουργίας στα προγράμματα και/ή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Σε άλλα συστήματα, οι αρχές διασφάλισης ποιότητας αφορούν στη διαχείριση ποιότητας των ιδρυμάτων και παρά το γεγονός ότι έχουν ‘μόνο’ συμβουλευτικό ρόλο, αποβλέπουν στη βελτίωση της ποιότητας. Σε αυτά τα συστήματα, η κυρίαρχη έμφαση αφορά στην ανάθεση των ευθυνών βελτίωσης της ποιότητας στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πρόκειται για συστήματα τα οποία είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν ‘εξ’ απαλών ονύχων’ διαδικασίες εξωτερικής ασφάλισης ποιότητας με στόχο να διασφαλίζεται κυρίως και πάνω απ’ όλα ότι έχουν ληφθεί μέτρα βελτίωσης της ποιότητας στα πλαίσια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ είναι πολύ μικρότερης εμβέλειας η παρέμβαση τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Τα περισσότερα συστήματα στον EXAE έχουν, χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση, μάλλον εποπτικό χαρακτήρα. Πράγματι, 21 συστήματα έχουν δημιουργήσει φορείς με εξουσία λήψης αποφάσεων – όπου συμπεριλαμβάνονται χώρες στις οποίες ο αρμόδιος φορέας υποβάλει σχετική πρόταση και η κυβέρνηση είναι αρμόδια για την τελική απόφαση. Ένδεκα συστήματα διαθέτουν φορείς με συμβουλευτικό χαρακτήρα και προσανατολισμένους περισσότερο σε θέματα βελτίωσης της ποιότητας. Τέσσερις χώρες (Αυστρία, Λιχτενστάιν, Μάλτα και Ελβετία) έχουν υιοθετήσει μικτού χαρακτήρα συστήματα με διαφορετικούς φορείς οι οποίοι διαθέτουν και διάφορους προσανατολισμούς (βλ. Σχήμα 3.1).

Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η διαπίστωση ότι οι αξιολογήσεις των ‘εποπτικών’ φορέων δεν έχουν επιπτώσεις στη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων ή των προγραμμάτων. Πράγματι, σε πέντε συστήματα (Βουλγαρία, Κύπρος, Γερμανία, Λιχτενστάιν και Πολωνία) δεν υπάρχει επιρροή της αξιολόγησης ως προς τη χρηματοδότηση, παρά το ότι στην Πολωνία οι πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές αναμένεται να μεταβάλουν τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, με δυνατότητα συμπληρωματικής χρηματοδότησης για προγράμματα χαρακτηριζόμενα εξαιρετικής ποιότητας με βάση τη σχετική διασφάλιση ποιότητας. Αντιθέτως, οι αξιολογήσεις ορισμένων φορέων προσανατολισμένων στη βελτίωση της ποιότητας μπορεί να επηρεάζουν τη χρηματοδότηση. Αυτό ισχύει για τη Γαλλία, το Λουξεμβούργο και το Ηνωμένο Βασίλειο.

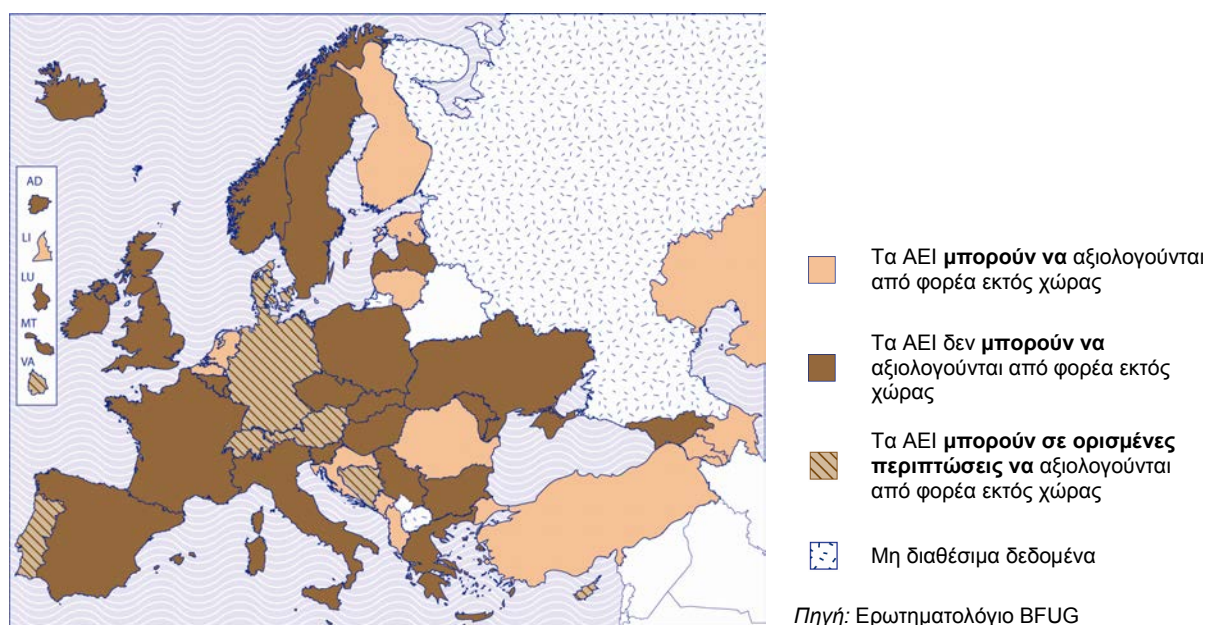
Σχήμα 3.1: Βασικά αποτελέσματα εξωτερικής αξιολόγησης από φορέα αξιολόγησης ποιότητας, 2010/11



3.1.2. Δυνατότητα αξιολόγησης ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από μη εθνικούς φορείς

Η συζήτηση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ευρώπη έχει φέρει στο προσκήνιο την ανάγκη διαμόρφωσης κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συστημάτων. Ένα σημαντικό μέτρο υπολογισμού του βαθμού ανάπτυξης της εν λόγω εμπιστοσύνης είναι το κατά πόσον οι κυβερνήσεις χορηγούν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τη δυνατότητα να αξιολογούνται από αρχές διασφάλισης ποιότητας άλλης χώρας όταν γνωρίζουν, για παράδειγμα, ότι οι εν λόγω φορείς δραστηριοποιούνται σε πλήρη συμμόρφωση με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές. Αυτός είναι και ένας από τους σημαντικούς στόχους των ESG και ο βασικότερος λόγος δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας. Εν τούτοις, τη στιγμή που η εθνική ευθύνη διασφάλισης ποιότητας μπορεί να θεωρηθεί ότι απειλείται από τις συγκεκριμένες πρακτικές, δεν είναι καθόλου προφανές ότι η αξιολόγηση από μη εθνικούς φορείς θα καταστεί κοινός τόπος για τον ΕΧΑΕ, ειδικά σε συστήματα όπου το βασικό αποτέλεσμα της διασφάλισης ποιότητας είναι η χορήγηση αδείας λειτουργίας σε ιδρύματα ή σε προγράμματα. Μπορεί επίσης να υπάρχουν και διαφορετικές θεωρήσεις του θέματος από μεγαλύτερα και μικρότερα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχήμα 3.2: Δυνατότητα αξιολόγησης ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από φορείς εκτός της χώρας, 2010/11



Το ερώτημα κατά πόσον τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μιας χώρας μπορούν να αξιολογούνται από φορέα εκτός της χώρας αναφέρεται πρωτίστως σε προϋποθέσεις υποχρεωτικής εξωτερικής αξιολόγησης ή πιστοποίησης. Δεκατέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ισχυρίζονται ότι όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα είναι ελεύθερα να αξιολογούνται από άλλους εθνικούς φορείς αντί των δικών τους φορέων. Άλλες οκτώ χώρες αναφέρουν ότι υπό ορισμένους όρους, κάποιοι φορείς μπορούν να ακολουθήσουν αυτό τον δρόμο. Στην Αυστρία και στην Κύπρο, τα δημόσια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να χρησιμοποιήσουν μη εθνικούς φορείς, αλλά όχι τα ιδιωτικά ιδρύματα. Για τη Δανία και τη Γερμανία, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να χρησιμοποιούν μη εθνικούς φορείς διασφάλισης ποιότητας μόνο σε περιπτώσεις πιστοποίησης κοινών προγραμμάτων ενώ τα άλλα προγράμματα μπορούν να αξιολογούνται αλλά όχι να πιστοποιούνται από μη εθνικούς φορείς διασφάλισης ποιότητας. Η Μολδαβία και η Ισπανία επισημαίνουν ότι τα ιδρύματα μπορούν να αξιολογούνται από άλλους φορείς, κάτι που ενδεχομένως αποδέχονται με σκοπό την απόκτηση συμπληρωματικού κύρους. Αυτό ωστόσο είναι εφικτό μόνο εάν έχουν προγενέστερα πιστοποιηθεί από το εθνικό σύστημα. Για το λόγο ότι αυτό μπορεί να εκλαμβάνεται περισσότερο ως διπλή προσπάθεια παρά ως απόδειξη διασυννοριακής εμπιστοσύνης και συνεργασίας, οι ως άνω χώρες απεικονίζονται στο χάρτη μαζί με εκείνες οι οποίες δεν έχουν τη δυνατότητα αξιολόγησης από φορείς του εξωτερικού.

Κάποια συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης αναφέρουν επίσης ότι, ακόμα και αν τα ανώτατα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα δεν μπορούν να επιλέξουν την αξιολόγηση από φορέα εκτός της χώρας, είναι ελεύθερα, για ειδικούς τομείς σπουδών, να αναζητήσουν πιστοποίηση από διεθνείς οργανισμούς πιστοποίησης. Καταγράφονται επίσης παραδείγματα συνεργασίας μεταξύ εθνικών φορέων διασφάλισης ποιότητας στην αξιολόγηση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και/ή ειδικών προγραμμάτων.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ωστόσο ότι η εν λόγω πραγματικότητα αλλάζει με ταχείς ρυθμούς. Η Πολωνία αποτελεί παράδειγμα διότι η νέα της νομοθεσία, σε ισχύ από τον Οκτώβριο 2011, παρέχει πλέον μια βάση αξιολόγησης των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από διεθνείς φορείς καθορίζοντας και ποια αποτελέσματα της εν λόγω αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από το εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας.

3.1.3. Αξιολόγηση εθνικών συστημάτων έναντι των ESG

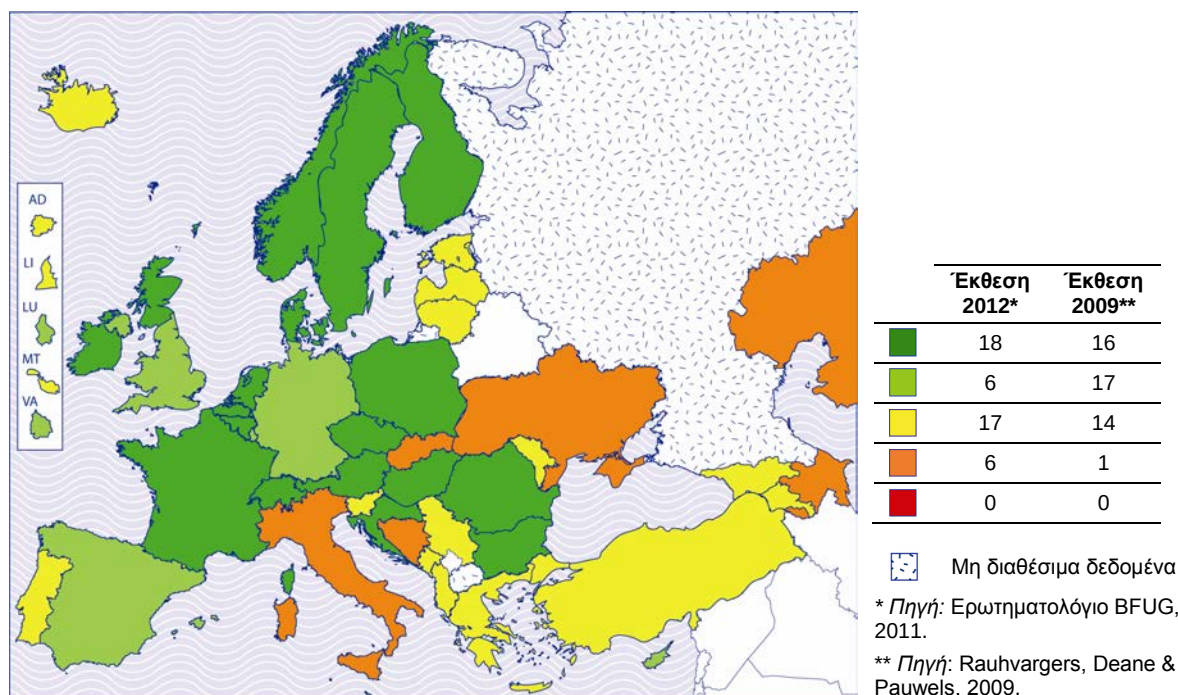
Τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και οι Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG) καταρτίστηκαν από την αποκαλούμενη Ομάδα E4 (ENQA, ESU, EUA και EURASHE), ενώ υιοθετήθηκαν το 2005 από τους υπουργούς στο Bergen (Νορβηγία). Τα πρότυπα και οι κατευθυντήριες γραμμές έχουν σχεδιαστεί με τρόπο ώστε η εφαρμογή τους να είναι εφικτή για όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αρχές διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη, ανεξάρτητα από τη δομή, τη λειτουργία, το μέγεθος και το εθνικό σύστημα στα πλαίσια του οποίου λειτουργούν τα ως άνω ιδρύματα ή φορείς. Τα ESG δεν περιέχουν λεπτομερείς 'διαδικασίες' μια που οι διαδικασίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων αποτελούν ένα μεγάλο τμήμα της αυτονομίας τους. Αντιθέτως, τα ESG 'αναγνωρίζουν την κυριαρχία των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, τη σημασία της θεσμικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων στα πλαίσια των εν λόγω εθνικών συστημάτων, όπως επίσης και τις ειδικές προϋποθέσεις στις οποίες υπόκεινται οι διάφοροι ακαδημαϊκοί φορείς' (ENQA 2005, p. 13).

Τα ως άνω αναφερόμενα συνάδουν επίσης με τη δήλωση των υπουργών στο Ανακοινωθέν του Βερολίνου (2003), σύμφωνα με την οποία 'σε απόλυτη συνέπεια με την αρχή της θεσμικής αυτονομίας, η πρωταρχική ευθύνη διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση ανήκει στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το γεγονός αυτό παρέχει τις βάσεις για την αληθινή υποχρέωση λογοδοσίας του ακαδημαϊκού συστήματος στα πλαίσια του εθνικού πλαισίου ποιότητας'. Στα πρότυπα και στις κατευθυντήριες γραμμές, συνεπώς, έχει αναζητηθεί μια αгаσθή ισορροπία μεταξύ της δημιουργίας και ανάπτυξης εσωτερικών δομών ποιότητας και του ρόλου τον οποίο θα μπορεί να αναλάβουν οι εξωτερικές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας (ENQA 2005, σελ. 11). Πράγματι, οι κατωτέρω αρχές οι αναφερόμενες στα Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG) υπογραμμίζουν ότι η διασφάλιση ποιότητας θα πρέπει να εστιάζει:

- στο συμφέρον των φοιτητών, των εργοδοτών και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου για τη διαμόρφωση ποιοτικής ανώτατης εκπαίδευσης.
- στην βασική σημασία της θεσμικής αυτονομίας, αναγνωρίζοντας ότι αυτό συνεπάγεται πολύ σημαντικές ευθύνες.
- στην ανάγκη εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας η οποία θα εκπληρώνει απόλυτα το σκοπό της και την έναπόθεση όχι μεγαλύτερου από το κατάλληλο και απαραίτητο φορτίο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ώστε να επιτυγχάνουν τους στόχους της διασφάλισης ποιότητας.

Στον Πίνακα Αποτελεσμάτων του EXAE περιλαμβάνονται τρεις δείκτες. Λόγω της σημαντικής προόδου στην ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας κατά την περασμένη δεκαετία, οι εν λόγω δείκτες έχουν ανανεωθεί ώστε να προσαρμοστούν στην υπουργική συμφωνία για τα σημαντικότερα σημεία περαιτέρω ανάπτυξης της διασφάλισης ποιότητας κατά τα επόμενα χρόνια. Εστιάζονται στο βαθμό ανάπτυξης των συστημάτων εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, στο επίπεδο συμμετοχής των φοιτητών στην εξωτερική διασφάλιση ποιότητας και στο επίπεδο διεθνούς συμμετοχής στην εξωτερική διασφάλιση ποιότητας.

Σχήμα 3.3: Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 4: Βαθμός ανάπτυξης συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης ποιότητας 2010/11*



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

- Ένα πλήρως λειτουργικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας λειτουργεί στην εθνική επικράτεια. Η αρχή (οι αρχές) διασφάλισης ποιότητας έχει (έχουν) αξιολογηθεί επιτυχώς έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών στον EXAE. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας ισχύει για όλα τα ιδρύματα και/ή προγράμματα και καλύπτει τα κατωτέρω βασικά σημεία:
 - ο Διδασκαλία
 - ο Υπηρεσίες υποστήριξης φοιτητών
 - ο Σύστημα εσωτερικής διασφάλισης/διαχείρισης ποιότητας
- Ένα πλήρως λειτουργικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας λειτουργεί στην εθνική επικράτεια. Η αρχή (οι αρχές) διασφάλισης ποιότητας έχει (έχουν) αξιολογηθεί επιτυχώς έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών στον EXAE. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας ισχύει για όλα τα ιδρύματα και/ή προγράμματα και καλύπτει ένα υποσύνολο των βασικών σημείων
- Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας λειτουργεί στην εθνική επικράτεια. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας δεν έχει αξιολογηθεί έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών στον EXAE. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας ισχύει για όλα τα ιδρύματα και/ή προγράμματα και καλύπτει τη διδασκαλία, τις υπηρεσίες υποστήριξης φοιτητών και την εσωτερική διασφάλιση/διαχείριση ποιότητας. ή
 Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας λειτουργεί σε εθνικό επίπεδο. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας έχει επιτυχώς αξιολογηθεί έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών στον EXAE. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας ισχύει για ορισμένα ιδρύματα και/ή προγράμματα και καλύπτει ένα υποσύνολο των βασικών σημείων
- Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας λειτουργεί στην εθνική επικράτεια. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας δεν έχει αξιολογηθεί έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών στον EXAE. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας ισχύει για όλα τα ιδρύματα και/ή προγράμματα και καλύπτει ένα υποσύνολο των βασικών σημείων.
- Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας λειτουργεί στην εθνική επικράτεια. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας δεν έχει αξιολογηθεί έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών στον EXAE. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας ισχύει για ορισμένα ιδρύματα και/ή προγράμματα και καλύπτει ένα υποσύνολο των βασικών σημείων.

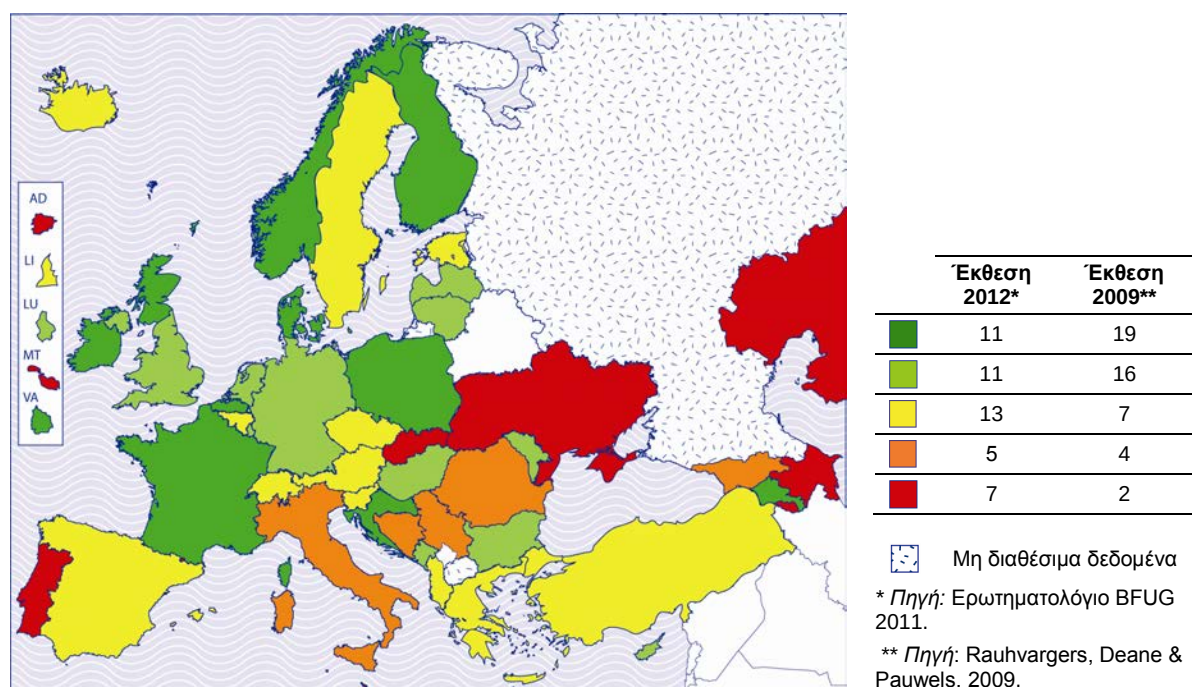
Ο δείκτης 4 εστιάζεται στο βαθμό ανάπτυξης των συστημάτων εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας. Συνδυάζει στοιχεία εκτίμησης της πληρότητας του συστήματος, του φάσματος των βασικών σημείων των καλυπτόμενων από το σύστημα διασφάλισης ποιότητας (διδασκαλία, υποστήριξη φοιτητών και εσωτερική διασφάλιση ποιότητας), ενώ εξετάζει επίσης τα της επιτυχούς αξιολόγησης ή μη αξιολόγησης των φορέων ή των αρμοδίων οργανισμών του συστήματος έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών. Η εν λόγω διαδικασία αξιολόγησης αποτελεί προϋπόθεση πλήρους συμμετοχής στην ENQA ως μέλους και εισαγωγής του φορέα στο EQAR. Ο δείκτης είναι πολύ απαιτητικός και αποτελεί αφ' εαυτού μια απεικόνιση της προόδου που έχει επιτελεστεί στο τοπίο διασφάλισης ποιότητας κατά την πρώτη δεκαετία της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Οι χώρες έχουν καταταχισθεί μεταξύ των τεσσάρων ανώτερων κατηγοριών. Καμία χώρα δεν βρίσκεται στην κόκκινη ζώνη, κάτι το οποίο θα υπεδείκνυε την απουσία κατάλληλου συστήματος διασφάλισης ποιότητας. Έξι χώρες βρίσκονται στην πορτοκαλί ζώνη. Οι χώρες στη συγκεκριμένη κατηγορία έχουν δημιουργήσει εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας ή άλλους οργανισμούς που έχουν αναλάβει σχετικές ευθύνες, αλλά χωρίς επί του παρόντος αξιολόγηση έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών. Επιπλέον, τα εν λόγω συστήματα δεν καλύπτουν όλα τα βασικά σημεία διασφάλισης ποιότητας.

Δεκαεπτά χώρες βρίσκονται στην κίτρινη ζώνη. Πρόκειται για χώρες οι οποίες διαθέτουν ένα συνολικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας το οποίο καλύπτει όλες τις πτυχές προτεραιότητας της διασφάλισης ποιότητας. Εν τούτοις, οι αρχές των χωρών αυτών δεν έχουν ακόμα επιτυχώς αξιολογηθεί έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών.

Έξι συστήματα βρίσκονται στην ζώνη ανοικτού πράσινου χρώματος, και 18 στο σκούρο πράσινο. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις, υπάρχει ένα πλήρες σύστημα διασφάλισης ποιότητας το οποίο έχει αξιολογηθεί έναντι των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών. Η διαφορά μεταξύ των εν λόγω καταστάσεων αφορά στην κάλυψη των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, μια που κάποια από τις βασικές συνιστώσες διασφάλισης ποιότητας (διδασκαλία, υποστήριξη φοιτητών και εσωτερική διασφάλιση ποιότητας) λείπει στις χώρες που βρίσκονται στην ζώνη ανοικτού πράσινου χρώματος.

Σχήμα 3.4: Δείκτης πίνακα επιδόσεων αρθ. 5: Επίπεδα συμμετοχής των φοιτητών στη διασφάλιση ποιότητας, 2010/11*



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

- Σε όλες τις επισκοπήσεις διασφάλισης ποιότητας, οι φοιτητές συμμετέχουν σε πέντε επίπεδα:
 - ο Σε δομές διακυβέρνησης των εθνικών φορέων διασφάλισης ποιότητας
 - ο Ως πλήρη μέλη ή παρατηρητές σε ομάδες εξωτερικής επισκόπησης
 - ο Στην προετοιμασία εκθέσεων αυτοαξιολόγησης
 - ο Στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για εξωτερικές επισκοπήσεις
 - ο Σε διαδικασίες παρακολούθησης (follow-up)
- Οι φοιτητές συμμετέχουν σε τέσσερα από τα πέντε ανωτέρω αναφερόμενα επίπεδα
- Οι φοιτητές συμμετέχουν σε τρία από τα πέντε ανωτέρω αναφερόμενα επίπεδα
- Οι φοιτητές συμμετέχουν σε δυο από τα πέντε ανωτέρω αναφερόμενα επίπεδα
- Οι φοιτητές δεν μπορούν να συμμετέχουν ή συμμετέχουν μόνο σε ένα από τα ανωτέρω αναφερόμενα επίπεδα

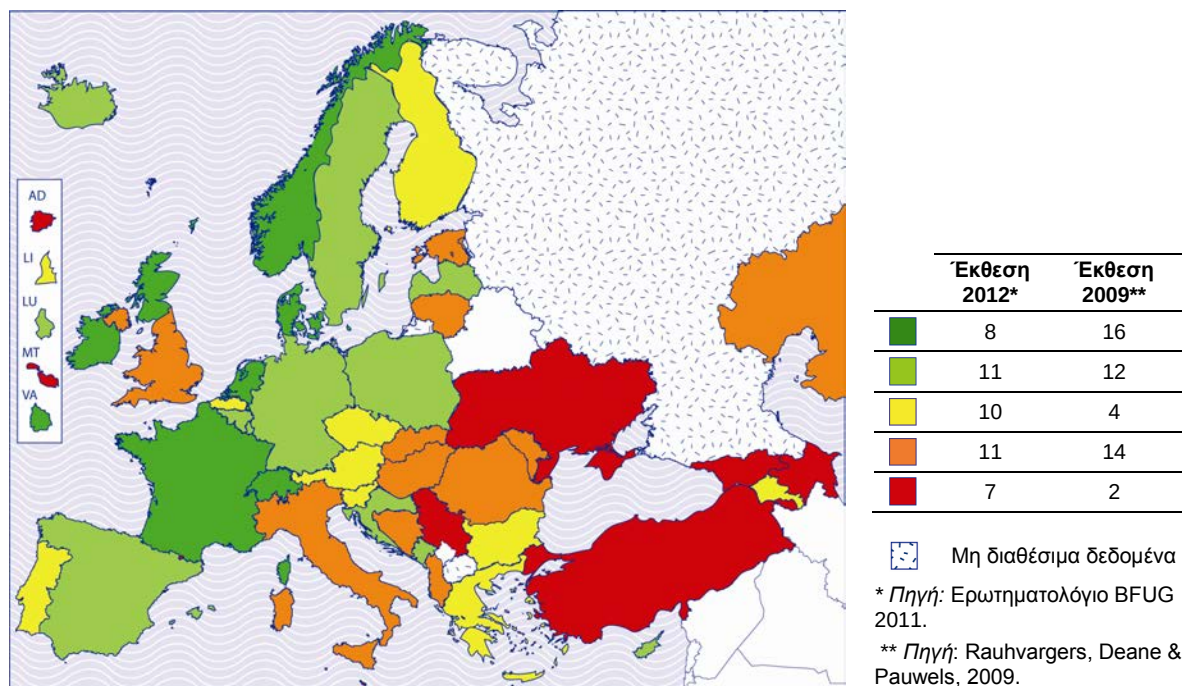
Ένα από τα χαρακτηριστικά που προκάλεσαν την προσοχή στην ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη κατά την τελευταία δεκαετία ήταν η αναγνώριση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων στις συγκεκριμένες διαδικασίες και ειδικότερα η σημασία των φοιτητών ως βασικής ομάδας εμπλεκόμενων στην ανώτατη εκπαίδευση. Η τεκμηρίωση της Μπολόνια αναγνωρίζει ότι οι φοιτητές θα πρέπει να συμμετέχουν πλήρως στη βελτίωση και στον εμπλουτισμό της ανώτατης εκπαίδευσης και της δικής τους εκμάθησης και κτήσης εμπειριών. Η εν λόγω συμμετοχή θα πρέπει να είναι ευρείας εμβέλειας, με συμμετοχή των φοιτητών σε όλες τις πτυχές των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας. Ο συγκεκριμένος δείκτης εστιάζεται συνεπώς στη συμμετοχή των φοιτητών στις δομές διακυβέρνησης, στην προετοιμασία των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στις διαδικασίες παρακολούθησης. Τα στοιχεία αυτά έχουν το ίδιο ειδικό βάρος, θεωρούμενα ως βασικοί δίαξοδοι ώστε να έχουν φωνή οι φοιτητές και να ακούγονται οι απόψεις τους με αποτέλεσμα την ανάληψη συγκεκριμένων ενεργειών και δράσεων.

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι υπάρχουν ακόμα μεγάλα περιθώρια βελτίωσης. Υπάρχουν μόνο 11 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία είναι σε θέση να αποδείξουν ότι υπάρχει συστηματική συμμετοχή των φοιτητών σε όλες τις ως άνω πτυχές των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, παρά το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός συστημάτων (11) επισημαίνει ότι οι φοιτητές εμπλέκονται όχι σε όλους τους τομείς αλλά μόνο σε ένα εξ' αυτών. Μεταξύ των χωρών αυτών, οι φοιτητές δεν συμμετέχουν συνήθως σε διαδικασίες παρακολούθησης των διαφόρων διεργασιών.

Μια ομάδα 13 συστημάτων βρίσκονται στην κίτρινη ζώνη, γεγονός που σημαίνει ότι οι φοιτητές εμπλέκονται συστηματικά σε τρεις από τους πέντε τομείς. Στην περίπτωση αυτή, εκτός των διαδικασιών παρακολούθησης, είναι κοινός τόπος η διαπίστωση ότι οι φοιτητές δεν εμπλέκονται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων οι οποίες αποτελούν και καρπό της αξιολόγησης.

Πέντε χώρες βρίσκονται στην πορτοκαλί ζώνη, με τους φοιτητές να συμμετέχουν σε δυο από τους πέντε αναφερόμενους τομείς. Υπάρχουν άλλες επτά χώρες στην κόκκινη ζώνη, κάτι που σημαίνει ότι οι φοιτητές είναι παρόντες μόνο σε ένα τομέα ή ακόμα και σε κανένα.

Σχήμα 3.5: Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 6: Επίπεδο διεθνούς συμμετοχής σε εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, 2011/12*



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

-  Σε όλες τις περιπτώσεις πληρούνται οι εξής όροι:
 - ο Οι φορείς είναι πλήρη μέλη της ENQA και/ή εισηγμένοι στο EQAR
 - ο Διεθνείς φορείς/εμπειρογνώμονες συμμετέχουν στην διοίκηση των εθνικών φορέων διασφάλισης ποιότητας
 - ο Διεθνείς φορείς/εμπειρογνώμονες συμμετέχουν ως μέλη/παρατηρητές στις ομάδες αξιολόγησης
 - ο Διεθνείς φορείς/εμπειρογνώμονες συμμετέχουν στις διαδικασίες παρακολούθησης
-  Πληρούνται οι τρεις από τους τέσσερις όρους
-  Πληρούνται οι δυο από τους τέσσερις όρους
-  Πληρούται ένας από τους τέσσερις όρους
-  Δεν υπάρχει διεθνής συμμετοχή

Όπως έχει επισημανθεί στο παρόν κεφάλαιο, η ανάπτυξη της διασφάλισης ποιότητας από την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια υπήρξε γοργή και στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής συνεργασίας διαμορφώθηκαν κάποια σημαντικά ορόσημα. Θα μπορούσε συνεπώς να αναμένεται ότι ένας δείκτης του επιπέδου διεθνούς συμμετοχής στη διασφάλιση ποιότητας δεν θα προκαλούσε και τόσα πολλά προβλήματα στις χώρες.

Τα αποτελέσματα οδηγούν σε διαφορετικό συμπέρασμα. Η κατανομή των χωρών παρουσιάζει αξιοσημείωτη ισορροπία, με οκτώ συστήματα στο σκούρο πράσινο χρώμα του δείκτη και επτά άλλα στο άλλο άκρο, στην κόκκινη ζώνη. Εν τω μεταξύ, τα υπόλοιπα τριάντα δυο συστήματα είναι ομοίως κατανεμημένα μεταξύ των τριών άλλων κατηγοριών χωρών. Οι χώρες έξω από την Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν ελαφρώς υποδεέστερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προς τον εν λόγω δείκτη. Αυτό κατά κύριο λόγο είναι αποτέλεσμα του πρώτου κριτηρίου – μέλη στην ENQA/εισηγμένοι στο EQAR. Επί του παρόντος, στα μέλη της ENQA συγκαταλέγονται φορείς από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ για την ώρα υπάρχει μόνο ένας φορέας χώρας εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης εισηγμένος στο EQAR.

3.1.4. Εμπλοκή των εργοδοτών στην διασφάλιση ποιότητας

Τα Πρότυπα και οι Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG) υπογραμμίζουν όχι μόνο τη σημασία των απανταχού φοιτητών στην διασφάλιση ποιότητας, αλλά και την σημασία του ρόλου άλλων εμπλεκομένων στις συγκεκριμένες διαδικασίες – και ειδικότερα των εργοδοτών. Πράγματι, τα ESG υποδεικνύουν ότι η διασφάλιση ποιότητας των προγραμμάτων και των πτυχίων αναμένεται να συμπεριλάβει ‘τακτική ανατροφοδότηση από τους εργοδότες, τους εκπροσώπους της αγοράς εργασίας και άλλους ανάλογους οργανισμούς’.

Από τα ευρήματα της έκθεσης προκύπτει ότι η εμπλοκή των εργοδοτών έχει καταστεί χαρακτηριστικό πλέον στοιχείο της διασφάλισης ποιότητας σε πολλά συστήματα. Πράγματι, 28 χώρες δηλώνουν ότι υπάρχει τυπική απαίτηση συμμετοχής των εργοδοτών – είτε στα όργανα διοίκησης είτε σε ομάδες εξωτερικής επιθεώρησης. Σχετικά με τις 14 χώρες οι οποίες αναφέρουν ότι δεν υπάρχει ανάλογη τυπική απαίτηση, δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ότι δεν υπάρχει καμία εμπλοκή των εργοδοτών. Για παράδειγμα, το Ηνωμένο Βασίλειο επισημαίνει ότι η συμμετοχή των εργοδοτών είναι συνάρτηση του προσανατολισμού του υπό αξιολόγηση ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Έτσι λοιπόν, στη συγκεκριμένη περίπτωση, γίνεται σεβαστή η αρχή της θεσμικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πάνω και πέρα από τις τυπικές απαιτήσεις εμπλοκής των εργοδοτών.

3.2. Εσωτερική διασφάλιση ποιότητας

Η παρούσα έκθεση, στην οποία δεν υπάρχουν άμεσες συνεισφορές στοιχείων από τα ίδια τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μπορεί συνεπώς να παρέχει μια περιορισμένη και μόνο εμβέλειας εικόνα ως προς τον βαθμό ανάπτυξης των συστημάτων εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας.

3.2.1. Τυπικές προϋποθέσεις δημιουργίας συστημάτων εσωτερικής αξιολόγησης εκ μέρους των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Από τις χώρες ζητήθηκε να εξειδικεύσουν το κατά πόσον υπάρχουν ή όχι τυπικές προϋποθέσεις επιβαλλόμενες στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως προς την δημιουργία συστημάτων εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι αυτό ισχύει για όλα τα εθνικά συστήματα πλην τσεσάρων, και ότι οι εν λόγω τυπικές προϋποθέσεις έχουν ως βάση τις νομοθεσίες περί ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Οι εξαιρέσεις αφορούν στην Εσθονία, στην Σλοβακία, στην Ουκρανία και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Για την Εσθονία και το Ηνωμένο Βασίλειο ωστόσο, η απάντηση αντανάκλα το νομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Έτσι λοιπόν, παρά το ότι δεν έχουν διατυπωθεί τυπικές προϋποθέσεις δημιουργίας συστημάτων εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, υπάρχουν σαφείς και συγκεκριμένες προβλέψεις από τον εθνικό φορέα διασφάλισης ποιότητας.

3.2.2. Ευθύνη της εστίασης των συστημάτων εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας

Η πρωτογενής έμφαση των συστημάτων εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, σύμφωνα με τις πληροφορίες τις παρασχεθείσες από τις χώρες, καθορίζεται κατά κύριο λόγο από τα ίδια τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σε κάποιες χώρες εν τούτοις, η έμφαση αποδίδεται σε άλλους παράγοντες των διαδικασιών αυτών. Πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων της Ελλάδας, της Ιρλανδίας, της Ιταλίας της Ισπανίας της Ελβετίας και του Ηνωμένου Βασιλείου επισημαίνουν το ρόλο του φορέα διασφάλισης ποιότητας στον καθορισμό των προτεραιοτήτων εξωτερικής αξιολόγησης. Οι εν λόγω προτεραιότητες έχουν κατόπιν αυτού μείζονες συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εσωτερικές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας.

Το Αζερμπαϊτζάν και το Μαυροβούνιο είναι οι μόνες χώρες οι οποίες δηλώνουν ότι το αρμόδιο Υπουργείο είναι κατά κύριο λόγο αρμόδιο για τον καθορισμό της εστίασης της εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, παρά το ότι το Μαυροβούνιο διευκρινίζει ότι το Υπουργείο ενεργεί κατόπιν πρότασης του Συμβουλίου ανώτατης εκπαίδευσης. Πολλές άλλες χώρες επίσης αναφέρονται στο ρόλο του Υπουργείου σε συνδυασμό με την παρέμβαση και άλλων παραγόντων. Αυτό ισχύει για τη Γεωργία, το Λιχτενστάιν και την Ισπανία.

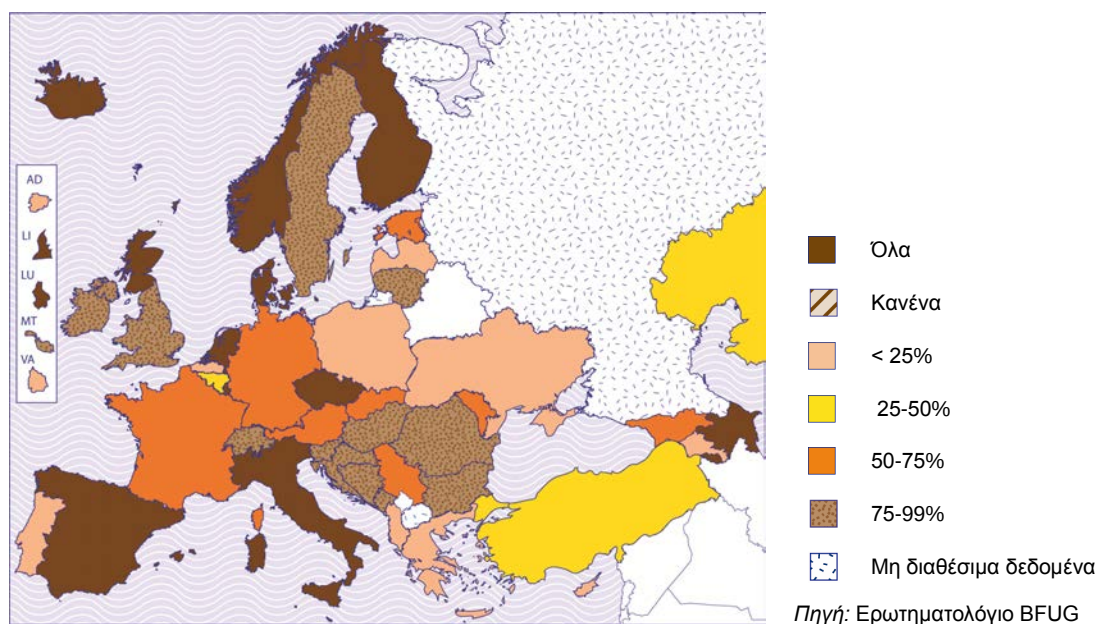
3.2.3. Στρατηγικές συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Πολλές χώρες αναφέρουν πολύ θετικά ευρήματα ως προς τον αριθμό των ιδρυμάτων τα οποία έχουν δημοσιεύσει στρατηγικές συνεχούς ποιοτικής βελτίωσης κατά τα τελευταία 5 χρόνια. Πράγματι, 25 εθνικά συστήματα θεωρούν τον αριθμό αυτό ως υπερβαίνοντα το 75% των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τους, με 12 συστήματα να ισχυρίζονται ότι όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν δημοσιεύσει μια τέτοια στρατηγική.

Υπάρχουν ωστόσο κάποια συστήματα που βρίσκονται στο άλλο άκρο του φάσματος. Ένδεκα εθνικά συστήματα εκτιμούν ότι ποσοστό μεταξύ 0-25% των ιδρυμάτων έχουν δημοσιεύσει ανάλογες στρατηγικές. Τρία συστήματα εκτιμούν ότι το ποσοστό αυτό κυμαίνεται μεταξύ 25-50%, ενώ οκτώ το τοποθετούν μεταξύ 50 και 75%.

Γενικά, εφόσον τα ως άνω δεδομένα αποτελούν πιστή απεικόνιση της πραγματικότητας, υποδεικνύουν ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες ανάπτυξης στρατηγικών βελτίωσης της ποιότητας τα τελευταία χρόνια.

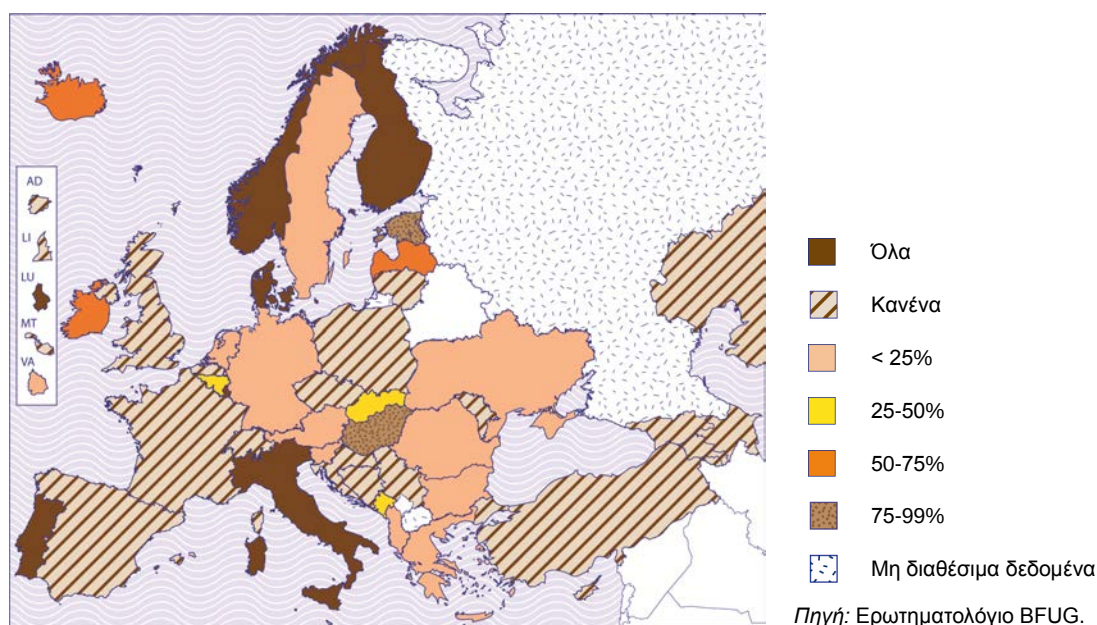
Σχήμα 3.6: Δημοσίευση στρατηγικών των ιδρυμάτων για συνεχή βελτίωση της ποιότητας κατά τα τελευταία 5 χρόνια, 2010/11



3.2.4. Δημοσίευση επικριτικών και αρνητικών εκθέσεων αξιολόγησης

Η εικόνα του αριθμού των ιδρυμάτων τα οποία έχουν δημοσιεύσει επικριτικά και αρνητικά αποτελέσματα διασφάλισης ποιότητας είναι πολύ διαφορετική. Ο μεγαλύτερος αριθμός συστημάτων (22) δηλώνει ότι κανένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν δημοσιεύει ανάλογες εκθέσεις, ενώ άλλα 11 συστήματα αναφέρουν το πιο χαμηλό ποσοστό (1%-25%). Στο άλλο άκρο, υπάρχει μια ομάδα έξι χωρών οι οποίες επισημαίνουν ότι όλα τα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα δημοσιεύουν ανάλογες εκθέσεις. Εν τούτοις, μεταξύ αυτών των χωρών υπάρχει η Ιταλία η οποία αναφέρει επίσης ότι δεν υπάρχουν ακόμα τέτοιες εκθέσεις από τον φορέα διασφάλισης ποιότητας. Έτσι λοιπόν το συγκεκριμένο εύρημα είναι υποθετικό. Μόνο οκτώ συστήματα τοποθετούνται σε ποσοστά μεταξύ 25 και 99%.

Σχήμα 3.7: Δημοσίευση επικριτικών και αρνητικών αποτελεσμάτων από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, 2010/11



Ο λόγος της διαφορετικότητας των ευρημάτων δεν είναι σαφής, μια που οι χώρες παρείχαν σε γενικές γραμμές λίγες συμπληρωματικές εξηγήσεις. Φαίνεται όμως ότι οι χώρες όπου όλα τα ιδρύματα δημοσιεύουν επικριτικές εκθέσεις ή διαθέτουν πολύ ανοικτές και διαφανείς κοινωνίες, ή προβλέπεται η απαίτηση δημοσίευσης εκθέσεων αξιολόγησης – είτε θετικών είτε επικριτικών.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έκθεση παρέχει ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία το κύμα της δραστηριότητας διασφάλισης ποιότητας το οποίο προωθήθηκε με κεκτημένη ταχύτητα μετά την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια συνεχίζεται ακόμα και σήμερα. Παρά τα κοινά Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές για τον ΕΧΑΕ, ο προσανατολισμός των συστημάτων παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις. Η ευρεία πλειοψηφία των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας εστιάζεται πλέον και στα ιδρύματα και στα προγράμματα. Αυτό σημαίνει ότι ενώ στα αρχικά στάδια ανάπτυξης εξωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας η μέγιστη προσοχή αφορούσε περισσότερο στην αξιολόγηση προγραμμάτων, με την πάροδο του χρόνου η εν λόγω εστίαση μετακινείται προς τα ιδρύματα. Η προσοχή στα προγράμματα ωστόσο, σπάνια εξαφανίζεται ολοκληρωτικά και έτσι λοιπόν τα συστήματα μπορεί να καταστούν εξαιρετικά περίπλοκα στην προσπάθεια τους να ανταποκριθούν σε μια σειρά κοινωνικών αιτημάτων. Καθώς αυξάνει η πολυπλοκότητα, θα είναι εξίσου σημαντική η συνέχιση της επαγρύπνησης για τις συνέπειες της διασφάλισης ποιότητας στα ίδια τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Είναι ειδικότερα ζωτικής σημασίας η εξασφάλιση του ότι η θέση η εκφραζόμενη στο Υπουργικό Ανακοινωθέν του Βερολίνου το 2003 – ότι δηλαδή η ευθύνη διασφάλισης ποιότητας παραμένει στον τομέα ευθύνης των ιδίων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων – θα είναι και πρακτικά βιώσιμη.

Οι δείκτες του πίνακα αποτελεσμάτων που έχουν χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έκθεση αναφέρονται στα βασικά θέματα των Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG), κοιτώντας μπροστά προς το 2020. Ενώ τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις εντυπωσιακές αλλαγές οι οποίες έχουν συμβεί στο τοπίο της διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση από την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια, υπάρχουν ωστόσο σημαντικά περιθώρια βελτίωσης. Η συμμετοχή των εμπλεκομένων σε όλες τις πτυχές της διασφάλισης ποιότητας αποτελεί αρχή που γίνεται αποδεκτή, αλλά απέχει πολύ από το να είναι μια κοινή για όλους πραγματικότητα. Η έκθεση αυτή καταδεικνύει επίσης ότι, παρά την δημιουργία του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR), πολλές χώρες παραμένουν διστακτικές στην εκχώρηση ευθυνών εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας σε φορείς που βρίσκονται έξω από τα εθνικά τους σύνορα.

4. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια

Στη Διαδικασία της Μπολόνια, η κοινωνική διάσταση εντάχθηκε στο περιεχόμενο των ανακοινωθέντων αργότερα από άλλα θέματα, το 2001. Τα επόμενα χρόνια ωστόσο, η διάσταση αυτή έγινε αντικείμενο μεγαλύτερου ενδιαφέροντος. Το 2001, το Ανακοινωθέν της Πράγας επικεντρώθηκε στην συμπερίληψη των φοιτητών και στην ανάγκη παροχής ευκαιριών κινητικότητας σε όλους. Το 2003, στο Βερολίνο, οι υπουργοί εστίασαν ευρύτερα στην κοινωνική συνοχή του φοιτητικού πληθυσμού και στις κοινωνικές και μεταξύ φύλων ανισότητες. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν στην ανάγκη εξάλειψης των εμποδίων των σχετικών με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών με βάση συγκρίσιμα δεδομένα. Οι ως άνω γενικές και ειδικές δεσμεύσεις για μια ανώτατη εκπαίδευση προσβάσιμη από όλους ανανεώθηκαν στο Bergen το 2005, με έμφαση στην υποχρέωση των κυβερνήσεων να ενισχύσουν τις δυνατότητες πρόσβασης για τους φοιτητές τους προερχόμενους από 'κοινωνικά μειονεκτικές ομάδες'.

Παρά τις επανειλημμένες αναφορές στην πτυχή της κοινωνικής διάστασης στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE), δεν υπήρξε ακριβής και γενικά αποδεκτός ορισμός της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση μέχρι το 2007. Εκείνο το χρόνο στο Λονδίνο, οι υπουργοί συμφώνησαν σε ένα συνολικό ορισμό και στους προς επίτευξη στόχους, προβλέποντας συγκεκριμένα ότι 'το σώμα των φοιτητών το οποίο εντάσσεται, συμμετέχει και ολοκληρώνει την ανώτατη εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα θα πρέπει να αντανakλά την ποικιλομορφία των πληθυσμών μας'. Οι υπουργοί απέδωσαν επίσης έμφαση στο ότι 'οι φοιτητές [θα πρέπει] να μπορούν να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους χωρίς εμπόδια σχετικά με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρό τους' ⁽⁵²⁾. Η έκθεση 2007 της Ομάδας Εργασίας της BFUG για την Κοινωνική Διάσταση και τα Δεδομένα Κινητικότητας διευκρίνισε περαιτέρω ότι ως κοινωνική διάσταση εννοείται η διεργασία προς την επίτευξη του ως άνω ευρύτερου στόχου (Ομάδα Εργασίας Διαδικασίας της Μπολόνια για την Κοινωνική Διάσταση και τα Δεδομένα Κινητικότητας του Προσωπικού και των Φοιτητών στις Συμμετέχουσες Χώρες, 2007). Με άλλα λόγια, η κοινωνική διάσταση ορίζεται ως ένα ευρύ σύνολο δραστηριοτήτων στα πλαίσια των οποίων οι κυβερνήσεις μπορούν να υλοποιούν πολιτικές.

Το 2007, οι υπουργοί επίσης συμφώνησαν να εξετάζουν την πρόοδο η οποία θα επιτελείται στην συγκεκριμένη διαδικασία και το 2009 αποφάσισαν να θέσουν μετρήσιμους στόχους 'διεύρυνσης της γενικότερης συμμετοχής και αύξησης της συμμετοχής των υποεκπροσωπούμενων ομάδων' με σκοπό την επίτευξη αυτών μέχρι το 2020 ⁽⁵³⁾. Οι οργανισμοί Eurostudent και Eurostat (2009) επεσήμαναν επίσης την ανάγκη περισσότερων συγκρίσιμων ερευνών για την κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης με βάση πρόσφατα δεδομένα τα οποία θα χρησιμοποιούνται από όσους διαμορφώνουν τις πολιτικές.

Με βάση την έκκληση αυτή για πιο συγκεκριμένα και συγκρίσιμα δεδομένα, την οποία επανέλαβαν οι υπουργοί στο Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve, η ομάδα Ευρυδίκη εξέτασε την κοινωνική διάσταση στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (EACEA/Ευρυδίκη 2010, 2011b) και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές, αλλά οι προκλήσεις παραμένουν. Ειδικότερα, πολύ λίγες χώρες έχουν θέσει ειδικούς

στόχους σχετικούς με την κοινωνική διάσταση και την παρακολούθηση της συμμετοχής των υποεκπροσωπούμενων ομάδων, σημεία τα οποία δεν παρουσιάζουν αξία λόγου ανάπτυξης. Οι εκθέσεις της ομάδας Ευρυδίκη αναφέρουν επίσης ότι ενώ σε πολλές χώρες έχουν ληφθεί συγκεκριμένα μέτρα υποστήριξης κοινωνικών ομάδων με βάση την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, το φύλο, την ανικανότητα, την εθνικότητα, κλπ, τα εν λόγω μέτρα σπάνια βρίσκονται στο επίκεντρο της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση.

⁽⁵²⁾ Ανακοινωθέν Λονδίνου: Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης: απαντώντας σε προκλήσεις μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλανήτη, 18 Μαΐου 2007.

⁽⁵³⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαϊκών Υπουργών των Αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση Leuven/ Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

Η Ομάδα Εργασίας της BFUG για την Κοινωνική Διάσταση

Οι δραστηριότητες της Ομάδας Εργασίας για την Κοινωνική Διάσταση (2010-2012) προσέδωσαν περαιτέρω στήριξη στη συνεργασία για την κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση. Στην εν λόγω Ομάδα είχε ανατεθεί η ευθύνη επίβλεψης της προόδου της επιτελεσθείσας από τις χώρες, καθορισμού συγκρίσιμων δεικτών κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση και συγκέντρωσης παραδειγμάτων καλών πρακτικών στον συγκεκριμένο τομέα. Η ομάδα εργασίας διερεύνησε επίσης τη δυνατότητα δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου Κοινωνικής Διάστασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η σύνταξη του παρόντος κεφαλαίου κατέστη ευχερέστερη λόγω της στενής συνεργασίας με την ομάδα εργασίας, τα μέλη της οποίας συνεισέφεραν με συμβουλές ως προς τα θέματα που έπρεπε να εξεταστούν όπως επίσης και με λεπτομερή σχόλια για τα σχέδια κειμένων που εξετάστηκαν πριν την οριστική τους διατύπωση.

Συνοπτική περιγραφή κεφαλαίου

Αντλώντας στοιχεία από τις προγενέστερες εκθέσεις και από τα αποτελέσματα των εργασιών της Ομάδας Εργασίας για την Κοινωνική Διάσταση, το κεφάλαιο συνδυάζει τα διαθέσιμα στατιστικά δεδομένα για το ιστορικό και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των φοιτητών και τα διοικητικά δεδομένα κοινωνικής διάστασης και χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης στις χώρες του ΕΧΑΕ. Το κεφάλαιο αναφέρεται αρχικά σε μια επισκόπηση της συμμετοχής και των επιτευγμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία του ιστορικού των φοιτητών. Από τη μια πλευρά, οι δείκτες αυτοί θέτουν το πλαίσιο περαιτέρω αναλύσεων των πολιτικών κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Από την άλλη, βοηθούν στην εκτίμηση της επίτευξης των στόχων τους οποίους έχουν θέσει οι υπουργοί. Το παρόν, κυρίως στατιστικού περιεχομένου, τμήμα ακολουθείται από μια ανάλυση των διαφόρων εθνικών προσεγγίσεων διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Η έμφασή του τοποθετείται κατά κύριο λόγο στο κατά πόσο ορίζονται ρητά οι υποεκπροσωπούμενες ομάδες ή αντίθετα υπάρχουν άλλες προσεγγίσεις πολιτικής για το θέμα της υποεκπροσώπησης. Κατόπιν αυτού, το κεφάλαιο εξετάζει ειδικές πτυχές της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση όπως αυτές επισημαίνονται στα ανακοινωθέντα της Μπολόνια και συγκεκριμένα τις εναλλακτικές διαδρομές πρόσβασης μη παραδοσιακών φοιτητών και τις καθοδηγητικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες τις παρεχόμενες στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το κεφάλαιο καταλήγει με μια ματιά στην χρηματοοικονομική πλευρά της ανώτατης εκπαίδευσης με αντιπαράθεση των πιο σημαντικών δαπανών οι οποίες επιβάλλονται στους φοιτητές (π.χ. δίδακτρα) και των δεδομένων για τα εισοδήματα των φοιτητών μέσω άμεσης ή έμμεσης δημόσιας χρηματοδότησης, οικογενειακής υποστήριξης, και αυτοχρηματοδότησης μέσω αμειβόμενης εργασίας. Σκοπός είναι να εξεταστεί εάν τα χρηματοδοτικά συστήματα προσανατολίζονται στην υποστήριξη και στην προώθηση του στόχου των πολιτικών κοινωνικής διάστασης που αποβλέπουν στη διεύρυνση της συμμετοχής.

4.1. Στατιστικές πληροφορίες για τις επιπτώσεις του ιστορικού των φοιτητών στην συμμετοχή και στα επιτεύγματα τους στην ανώτατη εκπαίδευση

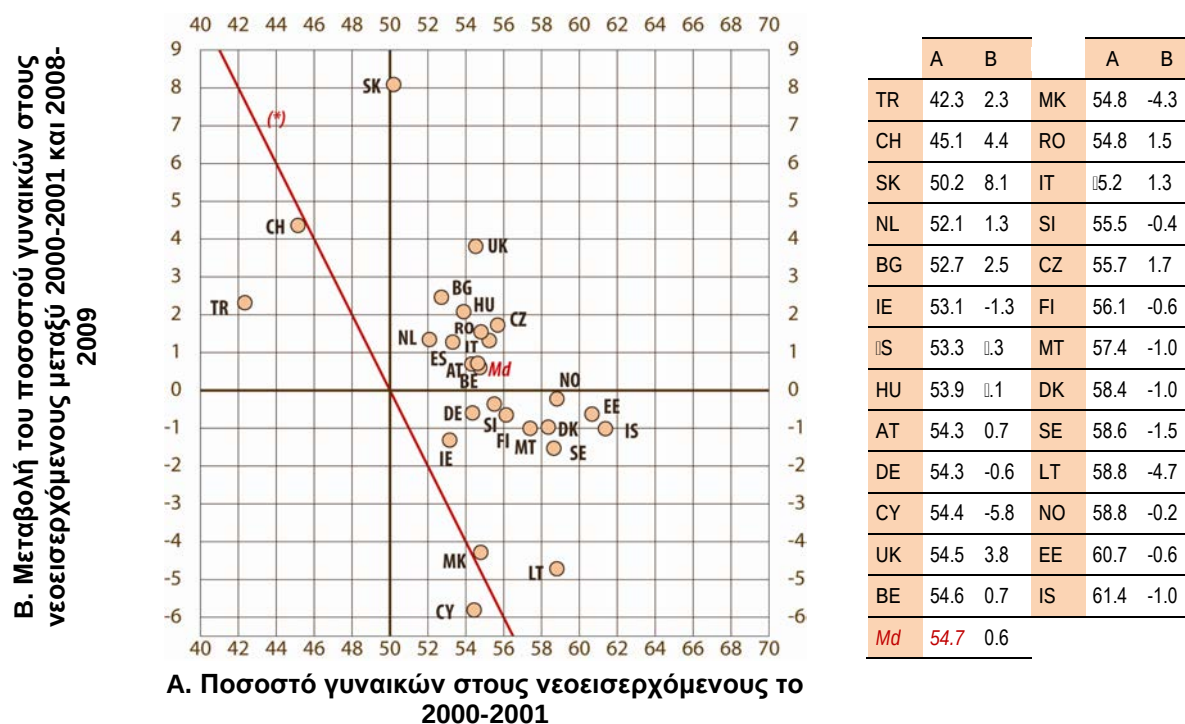
Η ανάγκη επέκτασης της ανώτατης εκπαίδευσης σε μια εποχή όπως τη σημερινή κατά την οποία οι αγορές εργασίας και η οικονομία με βάση τη γνώση απαιτούν συνεχώς περισσότερα πτυχία ανώτατης εκπαίδευσης επαναβεβαιώνεται επανειλημμένα από όλα τα κράτη μέλη σε όλα τα ανακοινωθέντα της Διαδικασίας της Μπολόνια και σε άλλες διεθνείς διακηρύξεις. Το κεφάλαιο 1 της παρούσας έκθεσης παρουσίασε μια γενική εικόνα των τάσεων συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση στην οποία είναι εμφανής η διαρκής κίνηση προς 'μαζικοποίηση' των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 1.3). Το παρόν τμήμα παρέχει δεδομένα συμμετοχής και επιτευγμάτων ορισμένων ειδικών ομάδων του φοιτητικού πληθυσμού. Σκοπός των δεικτών αυτών είναι η διαμόρφωση του πλαισίου περαιτέρω αναλύσεων της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

4.1.1. Ισορροπία μεταξύ των δυο φύλων στην ανώτατη εκπαίδευση

Οι υπουργοί συμφώνησαν ότι η εικόνα των συμμετεχόντων στην ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει να αντανakλά τη σύνθεση του γενικού πληθυσμού όσο το δυνατόν πιο πιστά γίνεται. Ένας σημαντικός σχετικός δείκτης είναι εκείνος του φύλου των φοιτητών. Κατ' αυτόν, η ιστορική πορεία αποτελεί αναστροφή της τάσης σύμφωνα με την οποία οι άνδρες υπερτερούν των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το Σχήμα 4.1 υποδεικνύει ότι κατά την αρχή της πρώτης δεκαετίας της Διαδικασίας της Μπολόνια εισήλθαν στην ανώτατη εκπαίδευση περισσότερες γυναίκες παρά άνδρες. Αυτό διαπιστώνεται από το ότι, με εξαίρεση την Ελβετία και την Τουρκία, όλες οι χώρες του EXAE για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα τοποθετούνται στα δεξιά της κάθετης γραμμής η οποία προσδιορίζει ποσοστό 50%. Η εν λόγω εξέλιξη συνεχίστηκε για όλη τη δεκαετία στις μισές από τις χώρες. Για εκείνες τις χώρες που βρίσκονται πάνω από την οριζόντια γραμμή του 0%, το ποσοστό γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση αυξήθηκε κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ 2000-2001 και 2008-2009.

Σχήμα 4.1: Ποσοστό γυναικών στους νεοεισερχόμενους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2000/01 και μεταβολή από 2000/01 έως 2008/09



(*) = Γραμμή όπου η διαφορά στο ποσοστό γυναικών θα κάλυπτε ακριβώς το χάσμα μεταξύ των δυο φύλων

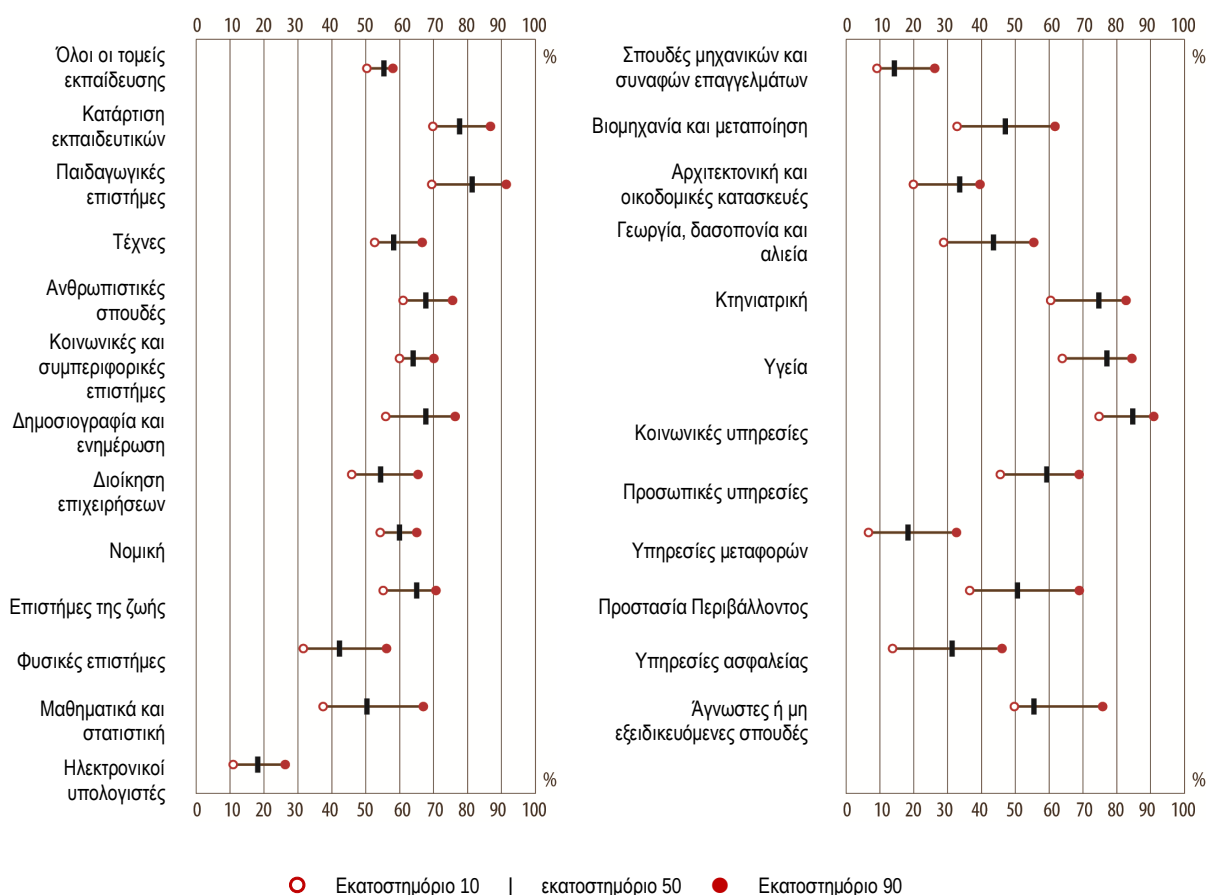
Σημείωση: Η τιμή για το 2000-2001 αντιστοιχεί στο μέσο επίπεδο των ακαδημαϊκών ετών 1999/2000 και 2000/01, ενώ εκείνη για το 2008-2009 στον μέσο όρο των ακαδημαϊκών ετών 2007/08 και 2008/09.

Πηγή: Eurostat, UOE.

Σε γενικές γραμμές στο σχήμα φαίνεται ότι η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ φύλων αυξήθηκε ελαφρώς κατά την πρώτη δεκαετία της διαδικασίας της Μπολόνια. Παρατηρούνται ωστόσο αποκλίνουσες εξελίξεις. Για παράδειγμα, από τις 26 χώρες για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα, σε 12 από αυτές εισήλθε υψηλότερο ποσοστό γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση κατά την αρχή της δεκαετίας, αλλά μέχρι το 2009 ο συσχετισμός μετακινήθηκε περισσότερο προς μια κατάσταση ισορροπίας μεταξύ φύλων. Σε μια χώρα, στην Κύπρο, η εικόνα αντιστράφηκε πλήρως και τώρα παρατηρείται η εισαγωγή περισσότερων ανδρών στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με τις γυναίκες. Στην Ελβετία, κατά την αρχή της δεκαετίας εισήλθαν λιγότερες γυναίκες στην ανώτατη εκπαίδευση (45,1% το 2000/01), αλλά μέχρι το 2009 επανήλθε σχεδόν μια ισορροπία. Αντιθέτως, στη Σλοβακία, ο φοιτητικός πληθυσμός παρουσίαζε κατάσταση ισορροπίας (50,2% νεοεισερχόμενων γυναικών) στην αρχή της δεκαετίας, αλλά προς το τέλος αυτής η χώρα παρουσίαζε το τέταρτο κατά σειρά μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών εισαγόμενων στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η υπερεκπροσώπηση των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει εν τούτοις να τύχει περαιτέρω ανάλυσης. Εξετάζοντας τις ισορροπίες των φύλων ανά τομέα σπουδών, προκύπτει εν πολλοίς διαφορετική εικόνα (Σχήμα 4.2. Για την κάλυψη των χωρών συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Οι γυναίκες κυριαρχούν στον τομέα της εκπαίδευσης, στην κτηνιατρική και στην υγεία και πρόνοια. Οι άνδρες, αντιθέτως υπερτερούν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στους μηχανικούς και στα συναφή επαγγέλματα και στις υπηρεσίες μεταφορών. Και ενώ στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, όπως στη μεταποιητική βιομηχανία και στην προστασία του περιβάλλοντος η διάμεσος βρίσκεται περίπου στο 50%, οι διαφορές μεταξύ των χωρών είναι πολύ σημαντικές.

Σχήμα 4.2: Ποσοστό γυναικών μεταξύ νεοεισερχομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανά τομέα σπουδών(μέσος και εκατοστημόριο 10/90), 2008/09



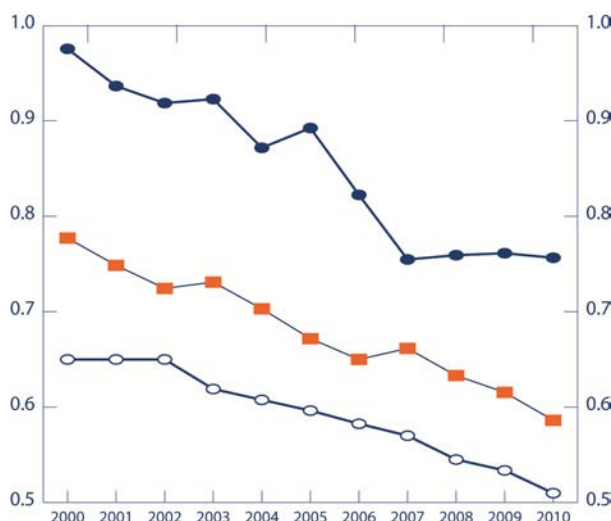
Πηγή: Eurostat, UOE.

Ο δείκτης αυτός υποδεικνύει ότι όταν εξετάζεται η σημασία του φύλου για τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, μια γενική περιήγηση στους τομείς σπουδών δεν παρέχει σημαντικές πληροφορίες. Παρά το ότι η συνολική συμμετοχή των γυναικών είναι μεγαλύτερη, η εικόνα αυτή πρέπει να τύχει προσαρμογής εξετάζοντας τους συγκεκριμένους τομείς σπουδών. Εξάλλου, μια πρόσφατη μελέτη της ομάδας Ευρυδίκη (EACEA/Ευρυδίκη, 2009) επισημαίνει επίσης το ζήτημα του κάθετου διαχωρισμού στην ανώτατη εκπαίδευση καταδεικνύοντας ότι η γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται ελαφρώς μεταξύ των διδακτορικών πτυχιούχων.

Από την επεξεργασία των δεικτών συμμετοχής ανά φύλο (Σχήμα 4.3. Για περισσότερες λεπτομέρειες για την κάλυψη των χωρών συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις) προκύπτει ότι ενισχύονται τα ευρήματα που ήδη υπάρχουν: κατά την τελευταία δεκαετία, οι πιθανότητες επιτυχίας των ανδρών στην ανώτατη εκπαίδευση μειώνονται σε σύγκριση με τις γυναίκες. Το σχήμα υποδεικνύει ότι ήδη από το 2000, ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων των ανδρών ήταν χαμηλότερος του 1, κάτι που σημαίνει ότι οι άνδρες είχαν λιγότερες σχετικές πιθανότητες επιτυχίας στην ανώτατη εκπαίδευση σε σύγκριση με τις γυναίκες. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας, οι πιθανότητες των ανδρών μειώθηκαν προοδευτικά, φθάνοντας σε διάμεσο λόγο συμπληρωματικών πιθανοτήτων μικρότερη του 0,6 μέχρι το 2010. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι εισάγονται λιγότεροι άνδρες στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά ότι η γενική ισορροπία βρίσκεται συνεχώς περισσότερο προς την πλευρά των γυναικών.

Το σχήμα υποδεικνύει εξάλλου ότι η ψαλίδα μεταξύ των χωρών στις οποίες ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων των ανδρών επί των γυναικών ήταν ο χαμηλότερος (Εκατοστημόριο 25) και εκείνων όπου ο ίδιος λόγος ήταν παρόμοιος μεταξύ ανδρών και γυναικών (Εκατοστημόριο 75) έχει μειωθεί. Έστω και έτσι όμως, η εξέλιξη – από πλευράς ισορροπίας – ήταν αρνητική, μια που οι χώρες στις οποίες είχε διαμορφωθεί η μεγαλύτερη ισορροπία κατέγραψαν μια σημαντική πτωτική τάση του λόγου συμπληρωματικών πιθανοτήτων σε σχέση με χώρες όπου υπήρχε ένας χαμηλός αντίστοιχος λόγος ήδη από το 2000.

Σχήμα 4.3: Επιτεύγματα ανά φύλο: λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων ανδρών έναντι γυναικών για την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση, 2000-2010



	Εκατοστημόριο 25	Εκατοστημόριο 50	Εκατοστημόριο 75
	○	■	●
2000	0.65	0.78	0.98
2001	0.65	0.75	0.94
2002	0.65	0.72	0.92
2003	0.62	0.73	0.92
2004	0.61	0.70	0.87
2005	0.60	0.67	0.89
2006	0.58	0.65	0.82
2007	0.57	0.66	0.75
2008	0.55	0.63	0.76
2009	0.53	0.62	0.76
2010	0.51	0.59	0.76

Source: Eurostat, LFS.

Σημείωση: Οι γραμμές στο σχήμα αντικατοπτρίζουν τις χώρες των εκατοστημορίων (P) 25, 50 and 75 με τις πιθανότητες επιτυχίας στην ανώτατη εκπαίδευση (λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων) των ανδρών σε σύγκριση με τις γυναίκες. Για παράδειγμα, το 2010, για τη χώρα διαμέσου (P50), για κάθε 100 γυναίκες οι οποίες επιτυγχάνουν στην ανώτατη εκπαίδευση αντιστοιχούν μόνο 59 άνδρες. Το 2000 η αντιστοιχία ήταν 78 άνδρες για κάθε 100 γυναίκες.

4.1.2. Οι μετανάστες στην ανώτατη εκπαίδευση

Η ολοκλήρωση της Ευρώπης και γενικότερα η παγκοσμιοποίηση οδήγησαν σε αυξανόμενο κύμα διασυννοριακής μετανάστευσης. Σε πολλές χώρες, ένα σημαντικό ποσοστό του κατοίκων δεν διαθέτει την υπηκοότητα της χώρας διαμονής ή έχει γεννηθεί στο εξωτερικό. Αυτό οδηγεί σε μια περαιτέρω διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης: τη συμμετοχή των μεταναστών σε αυτή. Σε ένα Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης για όλους ⁽⁵⁴⁾, οι μετανάστες θα πρέπει να αποτελούν ένα ποσοστό μεταξύ του φοιτητικού πληθυσμού ίσο με το αντίστοιχο ποσοστό τους στον συνολικό πληθυσμό.

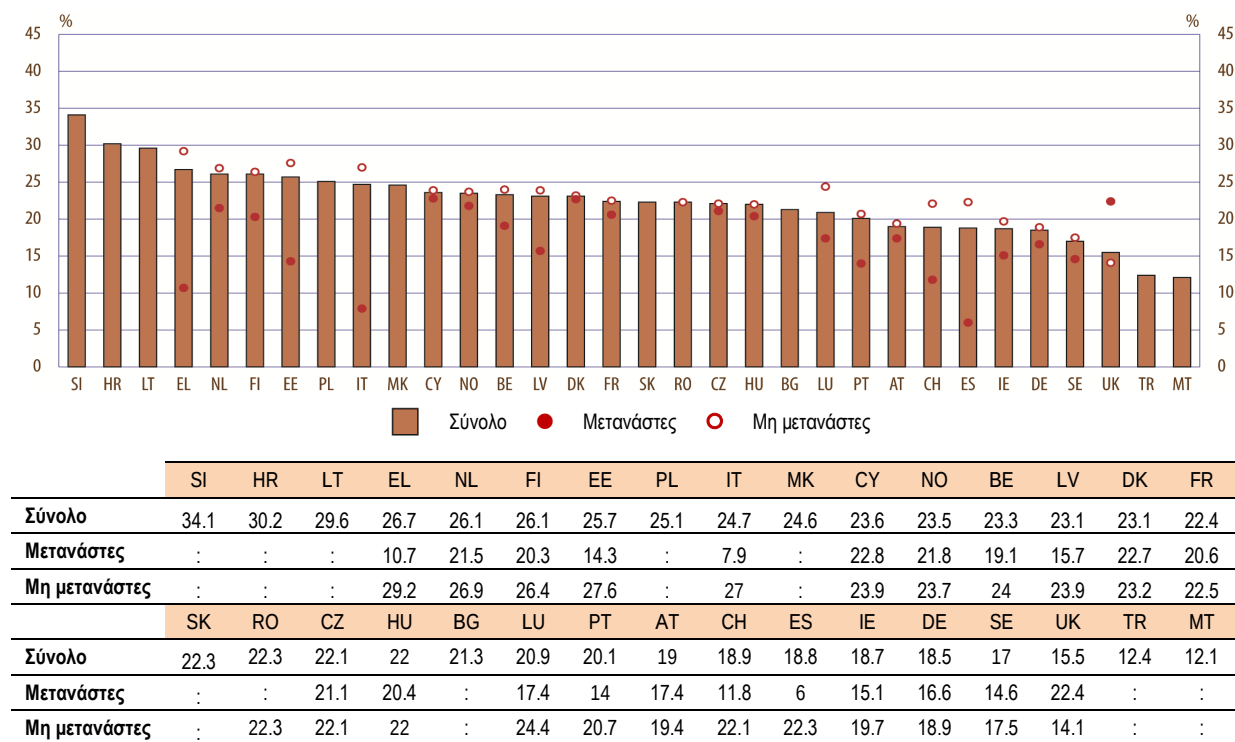
Το Σχήμα 4.4 απεικονίζει τα ποσοστά συμμετοχής των μεταναστών σε σύγκριση με μη μετανάστες. Οι μετανάστες ορίζονται εδώ ως άτομα για τα οποία η χώρα γέννησης δεν είναι η χώρα αναφοράς. Εν τούτοις, δεν είναι δυνατό να γνωρίζει κανείς κατά πόσο ένα άτομο ζει επί μακρόν σε μια χώρα ή έχει φθάσει πρόσφατα σε αυτή (π.χ. για λόγους σπουδών). Έτσι λοιπόν, τα ποσοστά συμμετοχής για τους μετανάστες περιλαμβάνουν μεν τον διεθνή φοιτητικό πληθυσμό, αλλά την ίδια στιγμή, δεν περιλαμβάνουν τους μετανάστες δεύτερης γενεάς τους γεννηθέντες στη χώρα των σπουδών τους. Το γεγονός αυτό φέρει στο φως τις δυσχέρειες της ακριβούς εκτίμησης της συμμετοχής μεταναστών στην ανώτατη εκπαίδευση.

Από τα δεδομένα 22 χωρών τα οποία αφορούν στη διαφοροποίηση μεταξύ μεταναστών και μη μεταναστών στην ανώτατη εκπαίδευση προκύπτει ότι σε όλες τις χώρες τα ποσοστά συμμετοχής των μεταναστών είναι μικρότερα από εκείνα των μη μεταναστών. Σε δέκα από αυτές τις χώρες η ψαλίδα είναι μεγαλύτερη από πέντε εκατοστιαίες μονάδες, με την Εσθονία, την Ελλάδα, την Ιταλία, την Ισπανία και την Ελβετία να παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφοράς μεταξύ των δυο εν λόγω κατηγοριών. Σε μια δεύτερη ομάδα τεσσάρων χωρών (Κύπρος, Τσεχία, Δανία και Ουγγαρία) σημειώνονται τα ίδια (ή παρόμοια)

⁽⁵⁴⁾ Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης – Επιτυγχάνοντας τους στόχους. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Bergen, 19-20 Μαΐου 2005.

ποσοστά συμμετοχής για αμφότερες τις κατηγορίες. Σε αυτές τις χώρες, οι μετανάστες έχουν τις ίδιες πιθανότητες συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση με τους μη μετανάστες, επιτυγχάνοντας έτσι το στόχο τον οποίο είχαν θέσει οι υπουργοί. Το Ηνωμένο Βασίλειο ξεχωρίζει μεταξύ των χωρών διότι οι μετανάστες σημειώνουν πιο υψηλά ποσοστά συμμετοχής μεταναστών σε σχέση με τους μη μετανάστες (22,4% έναντι 14,1%). Η εξαιρετική εν λόγω επίδοση μπορεί εν μέρει να εξηγείται από την ελκυστικότητα του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου για τους φοιτητές από το εξωτερικό όπως εμφανίζεται στο σχήμα για την εισερχόμενη κινητικότητα φοιτητών (βλ. σχήμα 7.1 στο Κεφάλαιο 7).

Σχήμα 4.4: Ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ μεταναστών, μη μεταναστών και συνολικού πληθυσμού, 2009



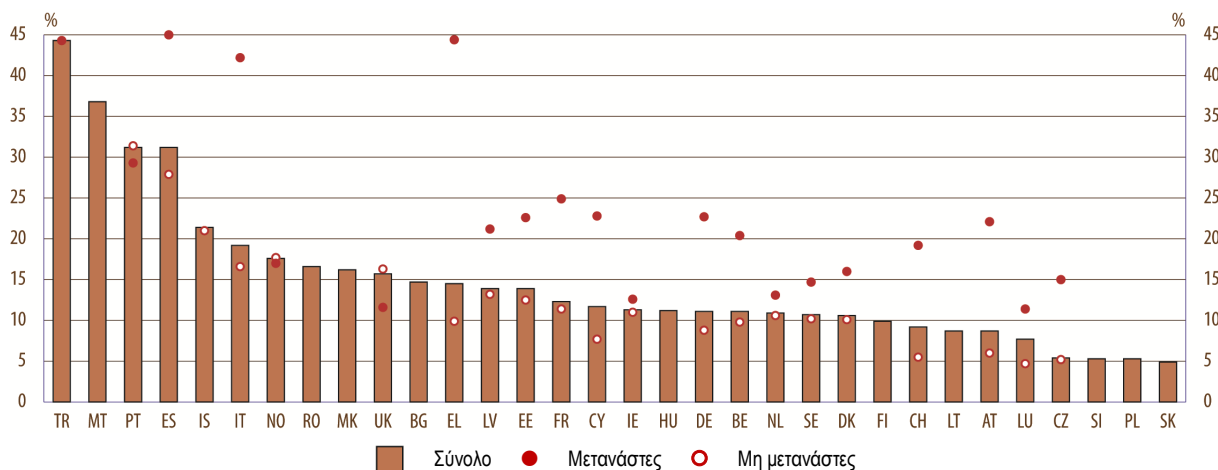
Σημείωση: Στα συγκεκριμένα πλαίσια μετανάστης εννοείται το άτομο για το οποίο η χώρα γέννησης δεν συμπίπτει με τη χώρα αναφοράς (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις).

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Το Σχήμα 4.5 παρέχει στοιχεία πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και καθιστά εφικτή τη σύγκριση μεταξύ μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό και μη μεταναστών.

Στο σχήμα φαίνεται ότι οι μαθητές οι ανήκοντες στην πρώτη κατηγορία έχουν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο από εκείνους της δεύτερης κατηγορίας. Αυτό σημαίνει ότι οι λόγοι της σχετικά χαμηλής συμμετοχής των μεταναστών στην ανώτατη εκπαίδευση δεν συνδέονται (αποκλειστικά) με προβλήματα πρόσβασης και εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά μπορούν σαφώς να αναζητούνται και σε προγενέστερα επίπεδα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, σε χώρες που παρουσιάζουν μεγάλη απόκλιση ποσοστών συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση μεταξύ μεταναστών και μη μεταναστών (Σχήμα 4.4), από τα δεδομένα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Σχήμα 4.5) προκύπτει επίσης ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό ιστορικό είναι πολύ πιθανότερο να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο σε σχέση με τους μη μετανάστες. Η εικόνα παρουσιάζεται ιδιαίτερα εντυπωσιακή για την Ελλάδα (διαφορά 34,5%), την Ιταλία (διαφορά 25,6%) και την Ισπανία (διαφορά 17,1%). Αυτό υποδεικνύει ότι τα μέτρα προώθησης της συμμετοχής ατόμων με μεταναστευτικό ιστορικό πρέπει να ξεκινούν πολύ πριν από το επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχήμα 4.5: Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο ως ποσοστό μεταναστών, μη μεταναστών και συνολικού πληθυσμού, 2009



	TR	MT	PT	ES	IS	IT	NO	RO	MK	UK	BG	EL	LV	EE	FR	CY
Σύνολο	44.3	36.8	31.2	31.2	21.4	19.2	17.6	16.6	16.2	15.7	14.7	14.5	13.9	13.9	12.3	11.7
Μετανάστες	44.3	:	29.3	45.0	:	42.2	17.0	:	:	11.6	:	44.4	21.2	22.6	24.9	22.8
Μη μετανάστες	:	:	31.4	27.9	21.0	16.6	17.7	:	:	16.3	:	9.9	13.2	12.5	11.4	7.7
	IE	HU	DE	BE	NL	SE	DK	FI	CH	LT	AT	LU	CZ	SI	PL	SK
Σύνολο	11.3	11.2	11.1	11.1	10.9	10.7	10.6	9.9	9.2	8.7	8.7	7.7	5.4	5.3	5.3	4.9
Μετανάστες	12.6	:	22.7	20.4	13.1	14.7	16.0	:	19.2	:	22.1	11.4	15.0	:	:	:
Μη μετανάστες	11.0	:	8.8	9.8	10.6	10.2	10.1	:	5.5	:	6.0	4.7	5.2	:	:	:

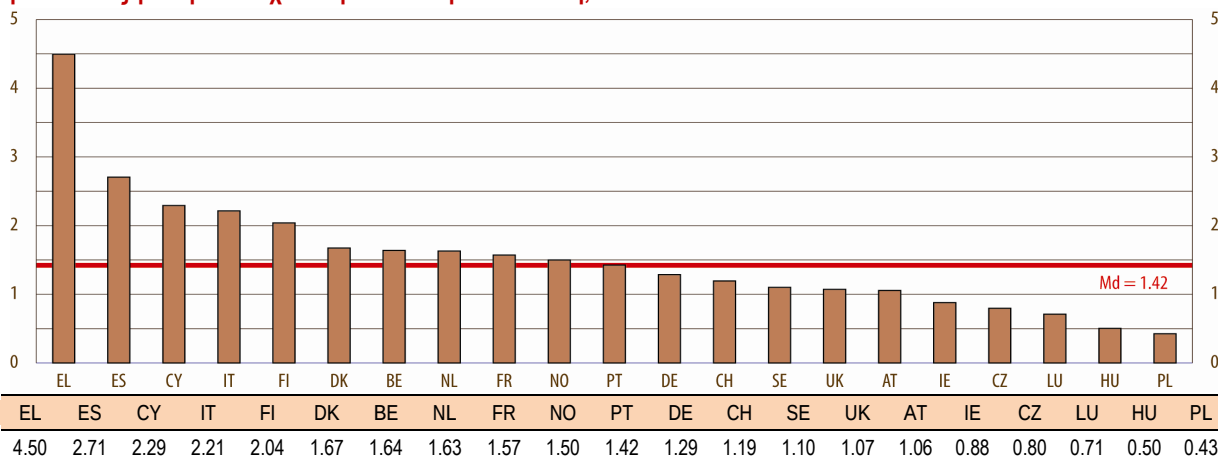
Σημειώσεις: Ως άτομο που εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο εννοείται στα συγκεκριμένα πλαίσια εκείνο το οποίο έχει ηλικία 18-24 ετών, έχει φοιτήσει, στην καλύτερη περίπτωση, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς συνέχεια σε κανένα άλλο εκπαιδευτικό επίπεδο ή πράξη κατάρτισης (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις).

Στα συγκεκριμένα πλαίσια μετανάστης εννοείται το άτομο για το οποίο η χώρα γέννησης δεν συμπίπτει με τη χώρα αναφοράς (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις).

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Το Σχήμα 4.6 παρουσιάζει τις σχετικές πιθανότητες επιτυχίας μη μεταναστών στην ανώτατη εκπαίδευση σε σύγκριση με τον πληθυσμό των μεταναστών. Από αυτό προκύπτει ότι σε πέντε χώρες – Ελλάδα, Ισπανία, Κύπρο, Ιταλία και Φινλανδία – οι μη μετανάστες έχουν σημαντικά μεγαλύτερες πιθανότητες να λάβουν πτυχίο από ότι οι μετανάστες (ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων είναι υψηλότερος του 2). Από την άλλη πλευρά, στην Ιρλανδία, στην Τσεχία, στο Λουξεμβούργο, στην Ουγγαρία και στην Πολωνία, ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων είναι μικρότερος του 1, κάτι που σημαίνει ότι σε αυτές τις χώρες οι μετανάστες έχουν σχετικά μεγαλύτερες πιθανότητες να πετύχουν στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με τους μη μετανάστες.

Σχήμα 4.6: Επιδόσεις μεταναστών: λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων μη μεταναστών σε σχέση με τους μετανάστες για την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση, 2009



Σημείωση: Στα συγκεκριμένα πλαίσια μετανάστης εννοείται το άτομο για το οποίο η χώρα γέννησης δεν συμπίπτει με τη χώρα αναφοράς (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις).

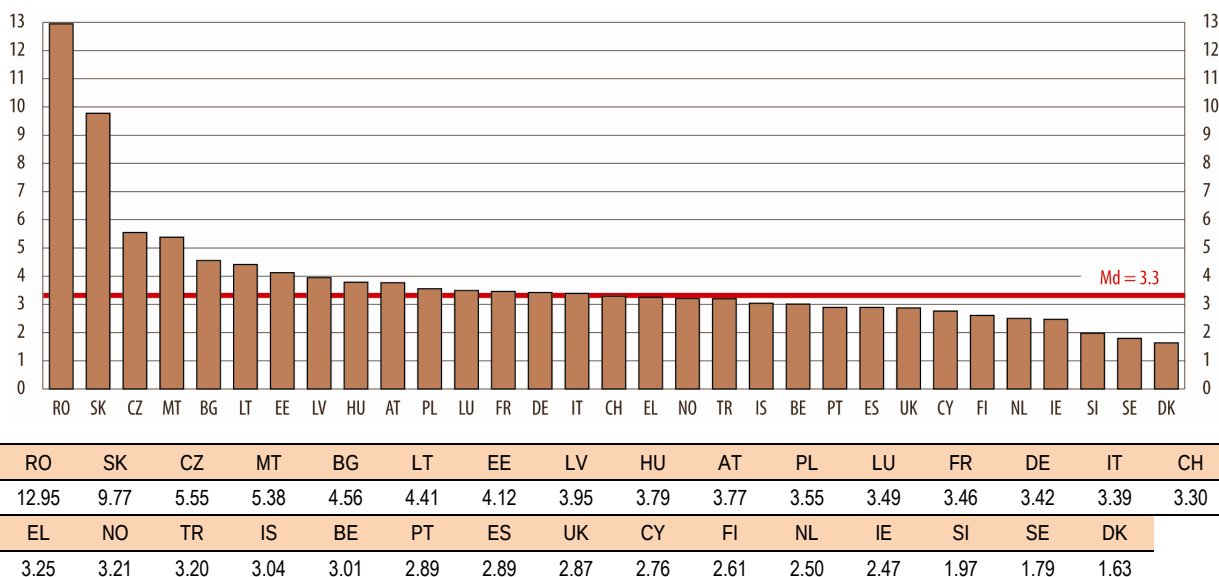
Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

4.1.3. Επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση

Ένας ισχυρός δείκτης αμεροληψίας της ανώτατης εκπαίδευσης είναι ο βαθμός κατά τον οποίο η επιτυχία περνά από γενεά σε γενεά. Εάν οι χώρες του EXAE επιθυμούν να τηρήσουν τη δέσμευση την οποία ανέλαβαν στα πλαίσια του Ανακοινωθέντος του Λονδίνου σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές πρέπει να μπορούν να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους ανεξάρτητα από την κοινωνική ή την οικονομική τους κατάσταση ή υπόβαθρο, είναι σημαντικό να συνεξετάζουν το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων. Έχει καταδειχθεί ότι το εν λόγω επίπεδο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία των φοιτητών (π.χ. Koucký, Bartušek & Kovařovic, 2010), παρά το ότι τα στοιχεία υποδεικνύουν επίσης ότι η εν λόγω επιρροή έχει μειωθεί (Eurostat/Eurostudent, 2009).

Το Σχήμα 4.7 παρουσιάζει το λόγο συμπληρωματικών πιθανοτήτων απόκτησης ενός πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης, συγκρίνοντας φοιτητές με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου (τριτοβάθμια εκπαίδευση) με άλλους των οποίων οι γονείς έχουν μέσο μορφωτικό επίπεδο (ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση). Το αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι σε σχεδόν όλες τις χώρες οι πιθανότητες επιτυχίας των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθορίζονται από το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων τους. Στη Δανία, στη Σλοβενία ή στη Σουηδία η επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων είναι προφανής, αλλά σχετικά αδύναμη. Στις περισσότερες όμως άλλες χώρες του EXAE, οι σχετικές πιθανότητες των φοιτητών με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου να πετύχουν στην ανώτατη εκπαίδευση είναι δυο ως πέντε φορές μεγαλύτερες εκείνων των οποίων οι γονείς είναι μέσου μορφωτικού επιπέδου. Στη Σλοβακία και στη Ρουμανία, οι σχετικές εν λόγω πιθανότητες είναι ακόμα υψηλότερες, μια που οι πιθανότητες των σπουδαστών με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου είναι αντίστοιχα 10 και 13 φορές μεγαλύτερες.

Σχήμα 4.7: Επιτεύγματα ανά εκπαιδευτικό υπόβαθρο: λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων φοιτητών με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου (τριτοβάθμια εκπαίδευση) σε σχέση με φοιτητές με γονείς μέσου μορφωτικού επιπέδου (ανώτερη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση) ως προς την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση, 2009



Πηγή: Eurostat, ad hoc μονάδα Επιθεώρησης Εργατικού Δυναμικού (LFS) 2009.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από τα δεδομένα Eurostudent για το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των φοιτητών των εισαγομένων στην ανώτατη εκπαίδευση (Eurostudent, 2011). Η έρευνα Eurostudent επισημαίνει ειδικότερα τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης της Ρουμανίας και της Σλοβακίας κατατάσσοντας τα μεταξύ των συστημάτων κοινωνικού αποκλεισμού, συστημάτων δηλαδή τα οποία χαρακτηρίζονται από σημαντική υποεκπροσώπηση των φοιτητών με χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο.

Τα Σχήματα 4.6 και 4.7 χρησιμοποιούν την ίδια στατιστική προσέγγιση και συνεπώς είναι εφικτή η σύγκριση της επιρροής του καθεστώτος μετανάστη στις πιθανότητες των φοιτητών να αποκτήσουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους. Από τη σύγκριση μεταξύ των δυο

δεικτών προκύπτει ότι ενώ το καθεστώς μετανάστη σε ορισμένες χώρες δεν περιορίζει τις πιθανότητες απόκτησης πτυχίου ανωτάτης εκπαίδευσης, σε καμία χώρα δεν είναι άνευ σημασίας το μορφωτικό επίπεδο των γονέων για την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, το μεταναστευτικό ιστορικό δεν επηρεάζει τις πιθανότητες επιτυχίας των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

*

Γενικά, η ανάλυση των δεδομένων συμμετοχής και επιτυχίας στην ανώτατη εκπαίδευση υποδεικνύει ότι ο στόχος παροχής ίσων ευκαιριών για όλους στον EXAE δεν έχει ακόμα γίνει πραγματικότητα. Το τμήμα που ακολουθεί θα εξετάσει λεπτομερέστερα τις προσεγγίσεις πολιτικής των χωρών για την επέκταση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση.

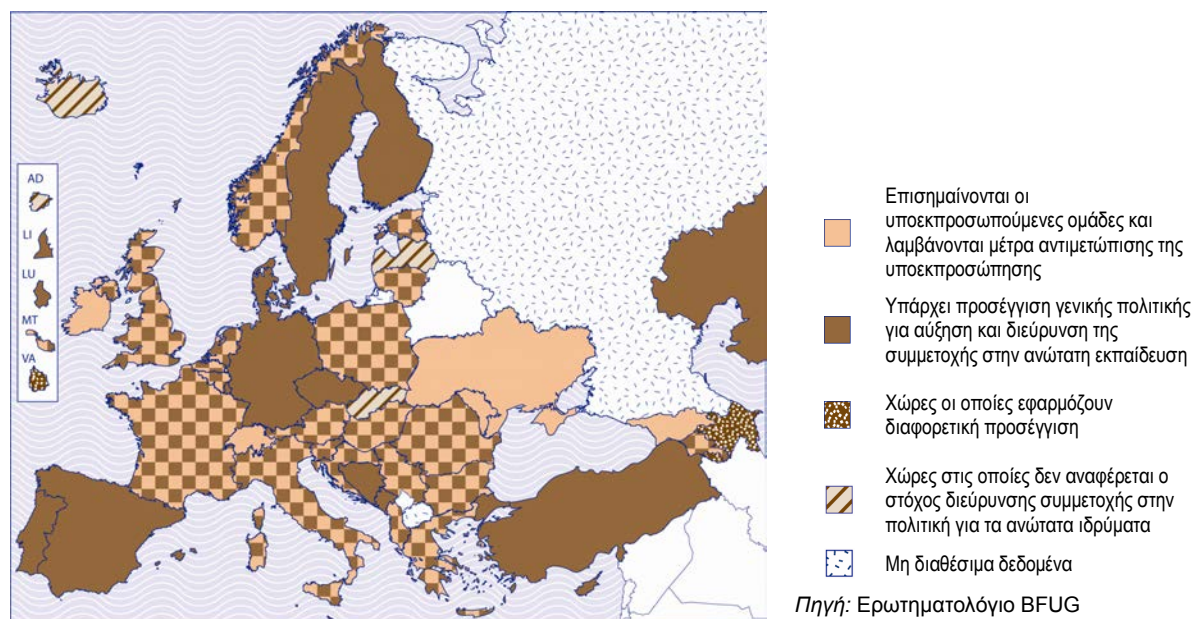
4.2. Προσεγγίσεις πολιτικής για τη διεύρυνση της πρόσβασης και της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση

Με βάση τα στατιστικά δεδομένα των ιστορικών χαρακτηριστικών στοιχείων των φοιτητών, το παρόν τμήμα παρέχει μια εξέταση των εθνικών προσεγγίσεων διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση με τρόπο ώστε να αντιστακτάται σε αυτή η ποικιλομορφία του γενικότερου πληθυσμού. Παρουσιάζει μια επισκόπηση των μέτρων πολιτικής που υιοθετούνται από τις χώρες για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου και των μηχανισμών παρακολούθησης που αυτές έχουν εγκαθιδρύσει. Στόχος είναι η βαθύτερη κατανόηση των διαφόρων μηχανισμών μέσω των οποίων καταβάλλονται οι προσπάθειες για μεγαλύτερη συμμετοχή.

4.2.1. Επισκόπηση των βασικών προσεγγίσεων

Σύμφωνα με τις εκθέσεις που έχουν υποβληθεί, σχεδόν όλες οι χώρες του EXAE εργάζονται για την διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση σύμφωνα με το στόχο ο οποίος έχει τεθεί στα έγγραφα της Διαδικασίας της Μπολόνια. Μόνο τέσσερις είναι οι χώρες (Ανδόρρα, Ισλανδία, Λετονία και Σλοβακία) στις οποίες ο εν λόγω στόχος δεν περιέχεται στην πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχήμα 4.8: Προσεγγίσεις εθνικής πολιτικής για διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, 2010/11



Οι προσεγγίσεις διεύρυνσης της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση μπορούν να λαμβάνουν διάφορες μορφές: μια γενική προσέγγιση πολιτικής με στόχο όλες τις κατηγορίες φοιτητών, μέτρα εστιάζοντα σε διάφορες υποεκπροσωπούμενες ομάδες, ή – στις περισσότερες περιπτώσεις - ένας συνδυασμός των δυο προσεγγίσεων. Δυο συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης – το Αζερμπαϊτζάν και το Βατικανό – δηλώνουν ότι εργάζονται προς την διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, επισημαίνοντας όμως ταυτόχρονα ότι η προσέγγιση τους στη σχετική πολιτική δεν μπορεί να περιγραφεί ούτε ως γενική ούτε ως συγκεκριμένα εστιασμένη. Το Σχήμα 4.8 παρουσιάζει την εικόνα στα πλαίσια του EXAE.

Γενική προσέγγιση πολιτικής

Τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την υποεκπροσώπηση μέσω μιας γενικής προσέγγισης στις πολιτικές τους αποβλέπουν συνήθως στην δημιουργία ενός πλαισίου παρέχοντος ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση για όλους. Αναμένεται ότι με τον τρόπο αυτό θα βελτιωθεί όχι μόνο η συνολική συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά ότι θα αυξηθεί και ο αριθμός των φοιτητών που ανήκουν σε υποεκπροσωπούμενες ομάδες. Ενώ η πλειοψηφία των χωρών του EXAE συνδυάζουν δράσεις γενικής πολιτικής με σαφώς εστιασμένα μέτρα, 13 χώρες επικεντρώνονται αντίθετα στην πρώτη προσέγγιση. Από γεωγραφικής πλευράς, η γενική προσέγγιση πολιτικής είναι κοινός τόπος στις Σκανδιναβικές χώρες, μια που σε τρεις από αυτές – Δανία, Φινλανδία και Σουηδία – αποτελεί το βασικό μηχανισμό καταπολέμησης της υποεκπροσώπησης.

Πολλές χώρες οι οποίες περιγράφουν μια γενική προσέγγιση πολιτικής για τη διεύρυνση της συμμετοχής αναφέρονται σε οικονομικές διευθετήσεις τις οποίες έχουν προβλέψει (Βέλγιο, Βουλγαρία, Τσεχία, Κροατία, Δανία, Φινλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Ρουμανία και Σλοβενία). Οι χώρες αυτές επισημαίνουν συνήθως ότι τα συστήματα διδάκτρων και οικονομικής υποστήριξης των φοιτητών σκοπό έχουν να επιτρέψουν σε όσους ενδιαφέρονται για σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης να ξεκινήσουν τις σπουδές τους ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική τους θέση ή κατάσταση. Περισσότερες λεπτομέρειες για τις συγκεκριμένες πτυχές παρέχονται στο τμήμα 4.4 το οποίο εξετάζει τα συστήματα χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης με αναφορά στα κυριότερα στοιχεία των συστημάτων εθνικών διδάκτρων και υποστήριξης των φοιτητών.

Παράλληλα με τα χρηματοοικονομικά μέτρα, οι χώρες οι οποίες αναφέρονται σε προσεγγίσεις γενικής πολιτικής περιγράφουν επίσης διαρθρωτικές αλλαγές στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Σκοπός των μέτρων αυτών είναι η προσαρμογή της παροχής της ανώτατης εκπαίδευσης με τρόπο ώστε το σύστημα να καταστεί πιο ελκυστικό για ευρύτερο φάσμα κοινωνικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων οι οποίες έχουν κατά το παρελθόν διατελέσει υποεκπροσωπούμενες ομάδες. Οι εν λόγω διαρθρωτικές προσαρμογές μπορεί να αναφέρονται στην εισαγωγή νέων προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (όπως στην Κύπρο), στη συμπερίληψη προγραμμάτων σύντομου κύκλου (όπως στο Λουξεμβούργο) ή προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού (όπως στη Γαλλία). Μπορεί επίσης να συνδέονται με την ανάπτυξη δημόσιων επαγγελματικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης ή ιδρυμάτων με εστίαση στην παροχή ευέλικτων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (όπως στην Ιταλία). Εκτός αυτού, ορισμένες χώρες αναφέρουν ότι τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία διαθέτουν έχουν καταστεί πιο ανοικτά στην αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων κτηθέντων έξω από τα τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια (όπως στις Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία και Σουηδία), κάτι δηλαδή που μπορεί να θεωρηθεί και ως διευθέτηση για την αύξηση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, οι προσπάθειες για την ισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση συμπληρώνονται ενίοτε από δράσεις σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι δράσεις αυτές αφορούν κυρίως στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μπορούν, για παράδειγμα, να εμπεριέχουν παροχή συμβουλών και καθοδήγησης για τους αποφοίτους της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τσεχία, Γαλλία, Κάτω Χώρες). Στόχος τους είναι να εξασφαλίσουν ότι οι μαθητές θα πραγματοποιήσουν επιλογές μετά λόγου γνώσεως για την περαιτέρω σταδιοδρομία τους συνεκτιμώντας και την ανώτατη εκπαίδευση ως μια εκ των δυνατοτήτων επιλογής. Τα προπαρασκευαστικά προγράμματα για υποψηφίους ανώτατης εκπαίδευσης (τα οποία μνημονεύει η Τσεχία) θα εντάσσονται επίσης στη συγκεκριμένη κατηγορία μέτρων.

Προσεγγίσεις πολιτικής με στόχο ειδικές υποεκπροσωπούμενες ομάδες

Παράλληλα με την προσέγγιση γενικής πολιτικής, πολλές χώρες του EXAE έχουν λάβει μέτρα με στόχο ειδικές υποεκπροσωπούμενες ομάδες. Πέντε συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (Γεωργία, Ιρλανδία, Μολδαβία, Ελβετία και Ουκρανία) επικεντρώνουν την προσοχή τους μάλλον σε εστιασμένα μέτρα παρά σε δράσεις γενικής πολιτικής ή χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό των δυο προσεγγίσεων.

Οι εστιασμένες δράσεις μπορούν να καλύπτουν διάφορες κατηγορίες φοιτητών. Οι εκθέσεις της BFUG δείχνουν ότι οι φοιτητές με ειδικές ανάγκες αποτελούν την ομάδα μεγαλύτερης εστίασης των ειδικών μέτρων (περίπου οι μισές χώρες του EXAE αναφέρονται στην εν λόγω κατηγορία φοιτητών). Στόχος είναι η προσαρμογή του περιβάλλοντος σπουδών τους με τρόπο που να τους ενσωματώνει στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης υπό τους ίδιους όρους με τους άλλους φοιτητές. Η δεύτερη πιο κοινή κατηγορία φοιτητών στους οποίους αναφέρονται οι εστιασμένες δράσεις είναι εκείνη των φοιτητών των οποίων η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση θα αποτελέσει κατά πάσα πιθανότητα φραγμό στις ανώτατες σπουδές τους (20 χώρες του EXAE αναφέρονται στη συγκεκριμένη κατηγορία). Αν και υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί της δεινής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης στις διάφορες χώρες, τα μέτρα εστιάζονται κυρίως σε φοιτητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, σε προερχόμενους από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή σε ορφανούς φοιτητές. Οι εν λόγω φοιτητές είναι συχνά επιλέξιμοι για διάφορες μορφές οικονομικής υποστήριξης, κυρίως υποτροφίες ή επιδοτήσεις, με στόχο την αντιστάθμιση του οικονομικού τους μειονεκτήματος. Σε ορισμένα συστήματα (π.χ. Σκωτία), στους φοιτητές με κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα προβλέπεται και η παροχή συμβουλών και καθοδήγησης όπως επίσης και προπαρασκευαστικά προγράμματα που σκοπό έχουν την αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης και επιτυχίας τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

Πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης αναγνωρίζουν επίσημα άλλες υποεκπροσωπούμενες ομάδες και αναλαμβάνουν για αυτές μια σειρά δράσεων πολιτικής (π.χ. προγράμματα χρηματοοικονομικής υποστήριξης, ειδικά καθεστώτα εισαγωγής, και υπηρεσίες καθοδήγησης και συμβουλών). Οι ομάδες αυτές ορίζονται σύμφωνα με διάφορα κριτήρια, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η εθνικότητα και/ή η ιδιότητα του μετανάστη, το φύλο, η γεωγραφική προέλευση (περιοχές της υπαίθρου έναντι αστικών περιφερειών, και/ή μειονεκτικές έναντι υγιών οικονομικά περιφερειών), η ηλικία (ώριμοι φοιτητές έναντι συνήθους ηλικίας φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης). Στα πλαίσια αυτών των γενικών κατηγοριών, οι χώρες συχνά εκφράζουν και τις ειδικές εθνικές τους ανησυχίες και φροντίδα. Για παράδειγμα, σε σχέση με την εθνικότητα/ιδιότητα μετανάστη η Γεωργία αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στους Αζέρους και στους Αρμένιους φοιτητές, ενώ αντίστοιχα η Κροατία στους Ρομά. Ορισμένες επίσης χώρες ορίζουν τις υποεκπροσωπούμενες ομάδες βάσει κριτηρίων συναφών με την πρόσφατη ιστορία τους. Αυτό ισχύει για ορισμένες Βαλκανικές και Ανατολικοευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Αρμενία, Γεωργία και Μολδαβία), όπου οι φοιτητές ή φοιτητές των οποίων οι γονείς συμμετείχαν σε πολεμικές συρράξεις αναγνωρίζονται ως υποεκπροσωπούμενες ομάδες στην ανώτατη εκπαίδευση και καθίστανται αντικείμενο ειδικά εστιασμένων μέτρων.

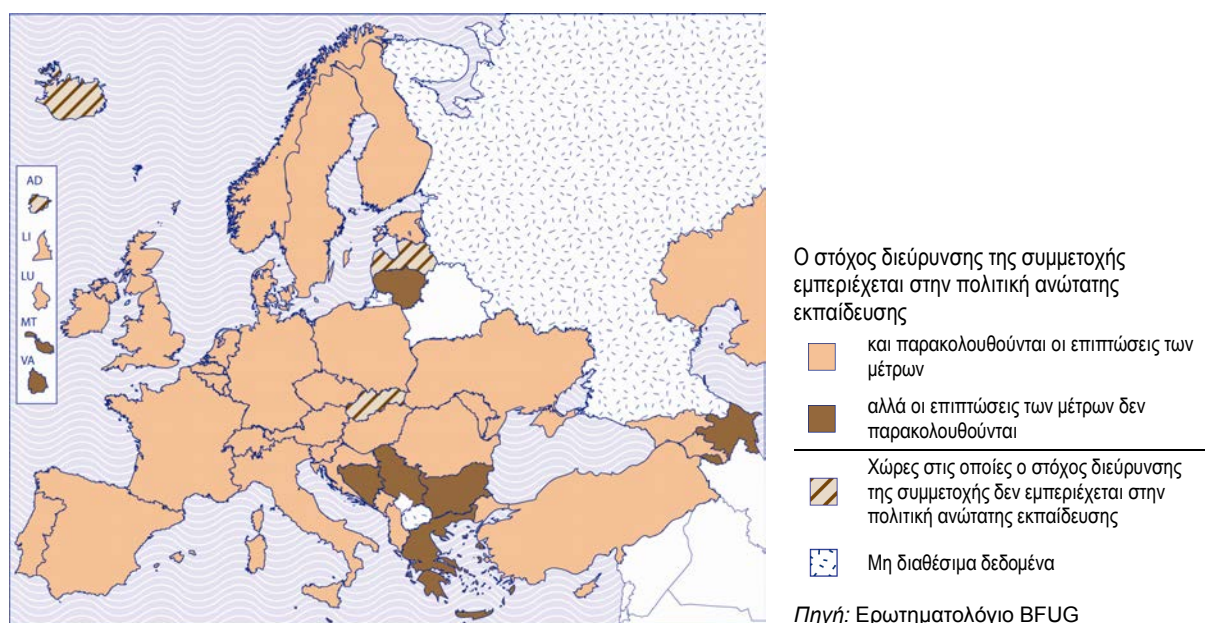
Ποσοτικοί στόχοι

Ανεξάρτητα από τις προσεγγίσεις πολιτικής σε θέματα υποεκπροσώπησης, μόνο λίγες χώρες (π.χ. Αρμενία, Αυστρία, Ιρλανδία, Φινλανδία και Νορβηγία) αναφέρονται σε ποσοτικούς στόχους. Στην Ιρλανδία για παράδειγμα, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα Πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση 2008-2013 προβλέπει πολύ συγκεκριμένους στόχους, σύμφωνα με τους οποίους όλες οι κοινωνικο-πολιτικές ομάδες θα πρέπει να έχουν ποσοστά εισαγωγής τουλάχιστον 54% μέχρι το 2020, ενώ οι ώριμοι φοιτητές θα πρέπει να αποτελούν ποσοστό τουλάχιστον 20% των εισερχομένων φοιτητών πλήρους φοίτησης μέχρι το 2013. Στη Φινλανδία, σύμφωνα με το Σχέδιο Ανάπτυξης Παιδείας και Έρευνας 2007-2012, το ποσοστό μεταναστών φοιτητών θα πρέπει να αντιστοιχεί στο αντίστοιχο ποσοστό τους επί του συνολικού πληθυσμού.

4.2.2. Παρακολούθηση

Οι περισσότερες χώρες του EXAE αναφέρουν ότι έχουν δημιουργήσει συστηματικές δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν την παρακολούθηση της σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού ανάλογα με διάφορα στοιχεία αναφοράς (π.χ. φύλο, ανικανότητα, ηλικία, κοινωνικό υπόβαθρο, ιδιότητα μετανάστη, κλπ), όντας κατόπιν αυτού σε θέση να αξιολογούν τις επιπτώσεις των μέτρων διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι ως άνω δραστηριότητες αποτελούν συχνά τμήμα μιας τακτικής στατιστικής εθνικής παρακολούθησης της οποίας τα αποτελέσματα συνήθως δημοσιεύονται σε στατιστικές ή ερευνητικές εκθέσεις. Λίγες χώρες δηλώνουν ότι ασχολούνται με το θέμα διεύρυνσης της συμμετοχής μέσω διαφόρων πρωτοβουλιών πολιτικής, αλλά χωρίς να αναφέρουν συστηματικές δραστηριότητες παρακολούθησης οι οποίες θα τους επιτρέψουν να αξιολογήσουν την επίδραση των ως άνω μέτρων στη σύνθεση του φοιτητικού σώματος. Το Σχήμα 4.9 συνοψίζει την κατάσταση στα πλαίσια του EXAE.

Σχήμα 4.9: Δραστηριότητες παρακολούθησης για την αξιολόγηση των επιπτώσεων των μέτρων αύξησης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, 2010/11



Παρά το ότι η πλειοψηφία των χωρών διαθέτει ήδη δραστηριότητες παρακολούθησης με τις οποίες μπορεί να ελέγχεται η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού, τα συστήματα παρακολούθησης δεν καλύπτουν πάντα όλες τις ομάδες τις χαρακτηριζόμενες ως υποεκπροσωπούμενες και/ή δεν επιτρέπουν την καταγραφή όλων των χαρακτηριστικών στοιχείων των φοιτητών. Αυτό πολλές φορές σχετίζεται με ποικίλες νομικές δεσμεύσεις και ειδικότερα με το γεγονός ότι σε ορισμένα πλαίσια δεν επιτρέπεται νομικά η παρακολούθηση συγκεκριμένων πτυχών της σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού. Στην Εσθονία και στη Φινλανδία, για παράδειγμα, είναι ανέφικτη η συλλογή δεδομένων για το εθνικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί από τις εκθέσεις της BFUG δεν προκύπτει πάντα μια συστηματική σχέση μεταξύ δραστηριοτήτων παρακολούθησης και πραγματικών επιπτώσεων των εν λόγω δραστηριοτήτων στις εξελίξεις της πολιτικής εντός του EXAE. Πράγματι, μόνο λίγες χώρες αναφέρουν σαφώς ότι τα δεδομένα της παρακολούθησης χρησιμοποιούνται συστηματικά ως σημεία αναφοράς για τον στρατηγικό σχεδιασμό μελλοντικών πρωτοβουλιών πολιτικής. Εκ των πραγμάτων λοιπόν φαίνεται ότι ο σύνδεσμος μεταξύ συλλογής δεδομένων και ανάπτυξης πολιτικών πρέπει να ενδυναμωθεί περαιτέρω στις περισσότερες χώρες του EXAE.

4.3. Ανοίγοντας διαδρομές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και παρέχοντας κατάλληλες υπηρεσίες στους φοιτητές

Ο στόχος αύξησης του αριθμού και της ποικιλομορφίας του φοιτητικού πληθυσμού είναι κοινός με εκείνο της ανάγκης δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο θα αποδίδει αξία στην συμμετοχή μη παραδοσιακών φοιτητών και ιδιαίτερη προσοχή στην συγκράτηση και παραμονή των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό έχει αναγνωριστεί από τους αρμόδιους για την ανώτατη εκπαίδευση υπουργούς οι οποίοι, στο Ανακοινωθέν του Λονδίνου, επεσήμαναν ότι η κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει να εμπεριέχει προσπάθειες δημιουργίας πιο ευέλικτων τρόπων σπουδών και παροχής των κατάλληλων υπηρεσιών στους φοιτητές ⁽⁵⁵⁾. Παρόμοιες αναφορές έχουν συμπεριληφθεί και στα ανακοινωθέντα του Bergen και της Louvain/Louvain-la-Neuve ⁽⁵⁶⁾.

Το παρόν τμήμα εξετάζει κάποιες ειδικές πτυχές της κοινωνικής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση όπως αυτές αναφέρονται στα ανακοινωθέντα της Διαδικασίας της Μπολόνια. Ξεκινά με μια επισκόπηση των εναλλακτικών διαδρομών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιούνται από υποψήφιους φοιτητές οι οποίοι δεν πληρούν τις τυπικές προϋποθέσεις εισαγωγής. Κατόπιν αυτού το τμήμα αναφέρεται στις υπηρεσίες οι οποίες παρέχονται συνήθως στους φοιτητές και ειδικότερα τις ακαδημαϊκές οδηγίες και τις οδηγίες σταδιοδρομίας, όπως επίσης και σε εκείνες της παροχής ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλών. Αλλά μέτρα στα οποία αναφέρθηκαν οι υπουργοί και συγκεκριμένα οι ευέλικτες διαδρομές σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση, θα εξεταστούν στο κεφάλαιο 6 το οποίο αφορά στη δια βίου μάθηση. Το κεφάλαιο 5 περί αποτελεσμάτων και απασχολησιμότητας θα αναφερθεί στις πολιτικές οι οποίες εστιάζουν στην ολοκλήρωση των ανώτατων σπουδών και θα περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης προσπαθούν να επιλύσουν τα προβλήματα της ανεπαρκούς επίδοσης και εγκατάλειψης των σπουδών από τους φοιτητές.

4.3.1. Μη παραδοσιακές διαδρομές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Οι μη παραδοσιακές (ή εναλλακτικές) διαδρομές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση εννοούνται συνήθως ως δίοδοι πρόσβασης υποψηφίων φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης που δεν πληρούν τις τυπικές προϋποθέσεις εισαγωγής. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή έχουν παρακολουθήσει ένα σύντομο πρόγραμμα επαγγελματικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή πρόγραμμα που δεν επιτρέπει πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση) ή διότι εγκατέλειψαν την αρχική εκπαίδευση πριν την ολοκλήρωση του επιπέδου της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ισχύον πλαίσιο πολιτικών, με την προώθηση της άποψης ότι κανένα ταλαντούχο άτομο δεν πρέπει στερείται ευκαιριών, το θέμα των μη παραδοσιακών διαδρομών προς την ανώτατη εκπαίδευση τυγχάνει μεγάλης προσοχής. Στόχος είναι η επέκταση των κριτηρίων εισαγωγής με τρόπο ώστε όλοι όσοι έχουν την ικανότητα να παρακολουθήσουν σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης να έχουν την ευκαιρία να το πράξουν, ανεξάρτητα από τα προγενέστερα επιτεύγματα τους στις τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Επισκόπηση της τρέχουσας κατάστασης

Η ανάλυση των εναλλακτικών διαδρομών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να διεξάγεται σε στενό συσχετισμό με τις δομές των συστημάτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πράγματι, ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά πολλών συστημάτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η απουσία ξεκάθαρων ορίων μεταξύ ακαδημαϊκών και επαγγελματικών διεξόδων. Αυτό σημαίνει ότι τα επαγγελματικά προγράμματα ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγουν συχνά σε τυπικά προσόντα τα οποία επιτρέπουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές αυτό μπορεί να θεωρείται ως θετική τάση η οποία συνεισφέρει στην ισότητα εκτίμησης και στην ισορροπία μεταξύ των διάφορων εκπαιδευτικών επιλογών και διαδρομών. Ωστόσο, η εν λόγω διαπερατότητα μεταξύ γενικής και

⁽⁵⁵⁾ Ανακοινωθέν Λονδίνου: Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης: απαντώντας στις προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλανήτη, 18 Μαΐου 2007

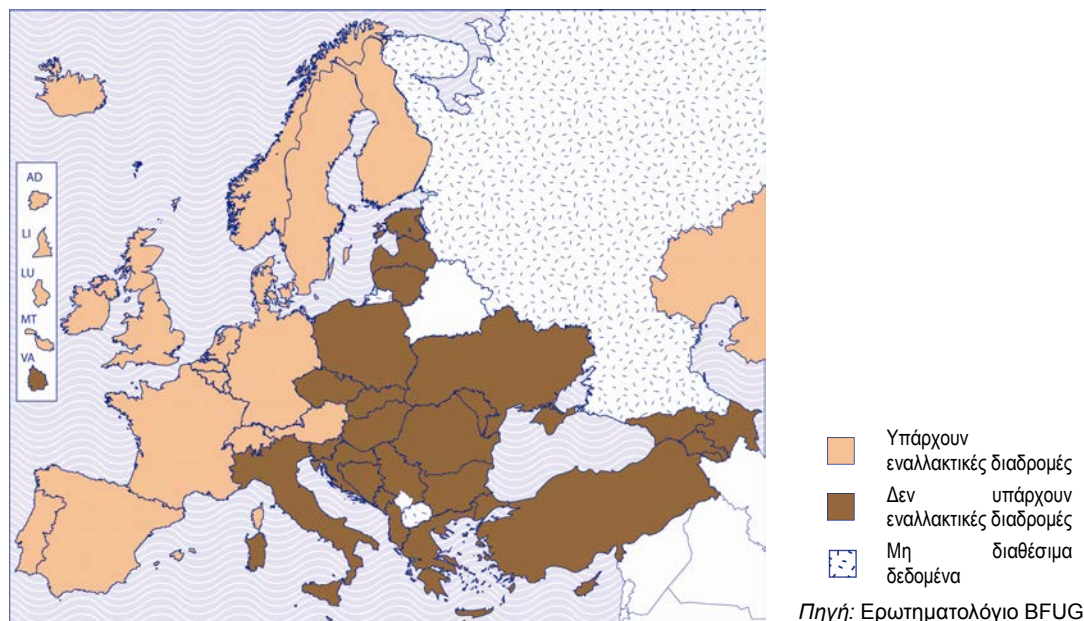
⁽⁵⁶⁾ Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης – Επιτυγχάνοντας τους στόχους. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των Υπεύθυνων για την Ανώτατη Εκπαίδευση Bergen, 19-20 Μαΐου 2005.

Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν των Ευρωπαίων Υπουργών των Αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει ακόμα σε όλες τις χώρες. Πολλές είναι εξάλλου οι χώρες οι οποίες χαρακτηρίζονται από σχετικά υψηλό ποσοστό πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης από μαθητές οι οποίοι εγκαταλείπουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πριν την ολοκλήρωση της (για πληροφορίες ανά χώρα ως προς το συγκεκριμένο φαινόμενο βλ. Σχήμα 4.5).

Το Σχήμα 4.10 παρέχει μια εικόνα της τρέχουσας κατάστασης στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης ως προς τις εναλλακτικές διαδρομές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Κατατάσσει τις χώρες του EXAE σε δυο ομάδες. Η πρώτη περιλαμβάνει χώρες όπου το παραδοσιακό απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής ή επαγγελματικής) δεν είναι ο μόνος τρόπος πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και όπου υπάρχει τουλάχιστον μια εναλλακτική διαδρομή πρόσβασης. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει χώρες όπου το τυπικό απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να παραμένει ο μόνος τρόπος πρόσβασης σε ανώτατες σπουδές ⁽⁵⁷⁾.

Σχήμα 4.10: Εναλλακτικές διαδρομές προς την ανώτατη εκπαίδευση για μη παραδοσιακούς υποψηφίους, 2010/11



Στο σχήμα φαίνεται ότι από τα 47 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης για τα οποία υπάρχουν δεδομένα, 22 διαθέτουν ήδη τουλάχιστον μια εναλλακτική διαδρομή για την ανώτατη εκπαίδευση, ενώ σε 25 συστήματα η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση εξαρτάται από την κτήση απολυτηρίου ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές το σχήμα υποδεικνύει ότι τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τους όρους εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση σε σύγκριση με εκείνα άλλων χωρών του EXAE.

Η εναλλακτική πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές με βάση κάποιες μεθόδους και προσεγγίσεις. Συνήθως, για την εναλλακτική πρόσβαση προβλέπεται η αναγνώριση των γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες οι μη παραδοσιακοί φοιτητές απέκτησαν έξω από τα τυπικά εκπαιδευτικά πλαίσια (δηλαδή με διάφορες μη τυπικές μαθησιακές δραστηριότητες, επαγγελματική εμπειρία, εθελοντισμό, κλπ). Μπορεί επίσης να προβλέπεται η διεύρυνση του πεδίου προσόντων εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, κάτι που σημαίνει ότι τα σύντομης διάρκειας επαγγελματικά προγράμματα (ή άλλα 'μη παραδοσιακά' προγράμματα ή προσόντα) μπορεί επίσης να παρέχουν το δικαίωμα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Εκτός αυτού, σε ορισμένες χώρες, οι υποψήφιοι που δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις απαραίτητες για σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης ειδικών προπαρασκευαστικών προγραμμάτων πρόσβασης στην ανώτατη

⁽⁵⁷⁾ Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει λίγες χώρες (π.χ. την Τσεχία, τη Σλοβενία και την Τουρκία) όπου υπό εξαιρετικές περιστάσεις, υποψήφιοι ανώτατης εκπαίδευσης με εξαιρετικό ταλέντο οι οποίοι δεν είναι κάτοχοι απολυτηρίου ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Εν τούτοις, αυτό συμβαίνει αποκλειστικά σε εξαιρετικές περιπτώσεις και συχνά μόνο για ορισμένους τομείς σπουδών (π.χ. προγράμματα καλών τεχνών στην Τσεχία και τη Σλοβενία), και συνεπώς οι χώρες αυτές δεν μπορούν να θεωρούνται ως παρέχουσες συστηματικά εναλλακτικές διαδρομές προς την ανώτατη εκπαίδευση. Εκτός αυτού, η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει χώρες όπου οι υποψήφιοι χωρίς τα απαραίτητα προσόντα μπορούν να γίνουν δεκτοί στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά δεν μπορούν να αποκτήσουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης αν δεν ολοκληρώσουν τη φοίτηση τους στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (π.χ. Τσεχία και Ουκρανία).

εκπαίδευση. Τα κατωτέρω σημεία του παρόντος τμήματος παρέχουν λεπτομερέστερες πληροφορίες για τις διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος στα πλαίσια του EXAE.

Αναγνώριση γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες αποκτώνται εκτός των τυπικών πλαισίων εκπαίδευσης

Σε χώρες στις οποίες, παράλληλα με την απόκτηση των συνηθισμένων τυπικών προσόντων, η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να επιτρέπεται επίσης και με βάση την αναγνώριση μη τυπικής και άτυπης μάθησης, προβλέπεται συνήθως ειδική επί τούτου μνεία στην ισχύουσα νομοθεσία. Εν τούτοις, τα διάφορα νομοθετικά πλαίσια, ρυθμίζουν με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικό βαθμό την εν λόγω δυνατότητα. Σε κάποιες χώρες, η κείμενη νομοθεσία αναφέρεται στις εναλλακτικές μεθόδους πρόσβασης με σχετικά ανοικτό τρόπο, δηλαδή δεν αναφέρεται σε ειδικές κατηγορίες μη παραδοσιακών φοιτητών ή σε προσεγγίσεις που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται στις διαδικασίες εναλλακτικής πρόσβασης (για παράδειγμα Φινλανδία και Σουηδία). Τα κανονιστικά πλαίσια μπορεί επίσης να είναι πιο περιγραφικά, παραθέτοντας περισσότερες λεπτομέρειες των διαφόρων πτυχών του θέματος, συμπεριλαμβανομένων των κατηγοριών επιλέξιμων υποψηφίων ή των μεθόδων και των προσεγγίσεων αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μη παραδοσιακών υποψηφίων (π.χ. Γερμανία και Ισπανία). Το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελεί ειδική περίπτωση, τη στιγμή που δεν υπάρχει νομοθεσία περί εναλλακτικής πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά συνήθως τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δέχονται μη παραδοσιακούς υποψηφίους οι οποίοι δεν πληρούν τις τυπικές προϋποθέσεις εισαγωγής. Αυτό έχει σχέση με το ότι τα πανεπιστήμια αποτελούν αυτόνομες οντότητες που είναι υπεύθυνες για την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών και την εισαγωγή του φοιτητικού πληθυσμού σε αυτά. Έτσι λοιπόν έχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης δικών τους κριτηρίων εισαγωγής. Παρά ταύτα, σε εθνικό επίπεδο, προβλέπεται υποστήριξη για την εφαρμογή εναλλακτικών διαδρομών προς την ανώτατη εκπαίδευση: ο Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (QAA) έχει δημοσιεύσει ένα κώδικα πρακτικής, στο οποίο περιγράφονται τα στοιχεία που θα μπορούν να λαμβάνονται υπόψη για την κρίση ενός μη παραδοσιακού υποψήφιου φοιτητή. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο έγγραφο, τα στοιχεία μπορούν να περιλαμβάνουν όλες τις προγενέστερες μαθησιακές εμπειρίες των υποψηφίων, μαζί με εκείνες που έχουν αποκτηθεί σε χώρους εργασίας.

Προπαρασκευαστικά προγράμματα μη παραδοσιακών υποψηφίων ανώτατης εκπαίδευσης

Παράλληλα με την αναγνώριση προγενέστερης μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ορισμένες χώρες έχουν οργανώσει ειδικά προπαρασκευαστικά προγράμματα για τους μη παραδοσιακούς υποψηφίους ανώτατης εκπαίδευσης οι οποίοι χρειάζονται συμπληρωματική υποστήριξη για την απόκτηση των δεξιοτήτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης πριν από την εισαγωγή τους στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα ως άνω προγράμματα απευθύνονται κατά πρώτο λόγο σε υποψηφίους που έχουν ακολουθήσει ένα σύντομο διάστημα πρόγραμμα ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο δεν παρέχει πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ή που έχουν εγκαταλείψει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πριν την ολοκλήρωση της. Τις περισσότερες φορές αυτά καταλήγουν σε προσόντα τα οποία αναγνωρίζονται ως εναλλακτικά του απολυτηρίου ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προπαρασκευαστικά προγράμματα για μη παραδοσιακούς υποψηφίους ανώτατης εκπαίδευσης είναι σχετικά συνήθη στην Ιρλανδία και σε σχεδόν ολόκληρο το Ηνωμένο Βασίλειο.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι θεωρητικά σε όλες τις χώρες για τους μεγαλύτερης ηλικίας ή ώριμους σπουδαστές οι οποίοι δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση υπάρχουν δυνατότητες παρακολούθησης προγραμμάτων τα οποία οδηγούν στην απόκτηση τυπικού απολυτηρίου ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα εν λόγω προγράμματα 'δεύτερης ευκαιρίας' διατίθενται συνήθως υπό διάφορα καθεστώτα ευελιξίας, όπως νυκτερινά μαθήματα, μαθήματα μερικής φοίτησης, ή μαθήματα εξ' αποστάσεως. Παρά το ότι αυτές οι διευθετήσεις δεν περιλαμβάνονται στα δεδομένα του Σχήματος 4.10, είναι ωστόσο σημαντικά ως προς την παροχή μιας ευκαιρίας απόκτησης τυπικών προσόντων τα οποία επιτρέπουν πρόσβαση στις ανώτατες σπουδές.

Στατιστικές και παρακολούθηση

Εκτός από τις διάφορες προσεγγίσεις εναλλακτικής πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι επίσης σημαντικό να εξεταστεί το κατά πόσον οι εν λόγω εναλλακτικές επιλογές χρησιμοποιούνται στην πράξη. Συχνά όμως, οι χώρες οι οποίες αναφέρουν την ύπαρξη μιας τουλάχιστον εναλλακτικής διαδρομής προς την ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι σε θέση παροχής πληροφοριών για την αναλογία των φοιτητών των

εντασσόμενων στο σύστημα με βάση τις εναλλακτικές διαδικασίες και το γεγονός αυτό σημαίνει ότι στις περισσότερες χώρες για το συγκεκριμένο τομέα δεν προβλέπεται τακτική παρακολούθηση σε επίπεδο συστήματος.

Εκεί όπου υπάρχουν ποσοτικά δεδομένα (δηλαδή τα έχουν χορηγήσει οι χώρες στα πλαίσια των εκθέσεων για την BFUG) οι εναλλακτικές διαδρομές για την ανώτατη εκπαίδευση αποτελούν γενικά ποσοστό μέχρι 5% επί του συνόλου των εισαγωγών φοιτητών. Μόνο το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία) αναφέρει σημαντικά υψηλότερο ποσοστό για όσους εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω μη παραδοσιακών διαδρομών (περίπου το 28% των εισαγομένων).

Οι πληροφορίες οι παρεχόμενες από τις κεντρικές αρχές μπορούν να συγκριθούν με εκείνες πρόσφατης έρευνας Eurostudent (Eurostudent, 2011), η οποία επιτρέπει την ποσοτική εκτίμηση του ρόλου παραδοσιακών και μη παραδοσιακών διαδρομών πρόσβασης⁽⁵⁸⁾ σε διάφορα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (Σχήμα 4.11). Τα δεδομένα καλύπτουν 22 χώρες και βασίζονται σε απαντήσεις φοιτητών σε ερώτημα σχετικό με τον τρόπο εισαγωγής τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σχήμα 4.11: Φοιτητές εισαγόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση με τον τυπικό τρόπο (απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) σε %, 2009/10



Πηγή: Eurostudent.

Από το σχήμα φαίνεται ότι η Τουρκία, η Σλοβακία, η Ρουμανία, η Πολωνία, οι Κάτω Χώρες, η Λετονία, η Ιταλία και η Κροατία προβλέπουν ότι όλοι οι εισαγόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση θα είναι κάτοχοι του παραδοσιακού απολυτηρίου ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό επιβεβαιώνει τις πληροφορίες του Σχήματος 4.10, στο οποίο φαίνεται ότι οι περισσότερες από αυτές τις χώρες δεν παρέχουν συστηματικά δυνατότητες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση χωρίς το ως άνω απολυτήριο. Μόνο οι Κάτω Χώρες αναφέρουν ότι οι μη παραδοσιακοί υποψήφιοι ηλικίας άνω των 21 μπορούν να γίνουν δεκτοί στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την αναγνώριση προγενέστερης μάθησης. Σύμφωνα όμως με τα δεδομένα Eurostudent, είναι σπάνια η χρήση της εν λόγω δυνατότητας στην πράξη.

Στο άλλο άκρο του σχήματος βρίσκονται η Φινλανδία, η Ιρλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία) και η Σουηδία όπου ποσοστό μεταξύ 70% και 80% των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση εισάγονται μέσω παραδοσιακών διαδρομών, ενώ οι υπόλοιποι ακολουθούν εναλλακτικές διαδρομές. Οι ανωτέρω παρεχόμενες πληροφορίες επιβεβαιώνουν ότι όλες εκείνες οι χώρες προβλέπουν ήδη τουλάχιστον μια

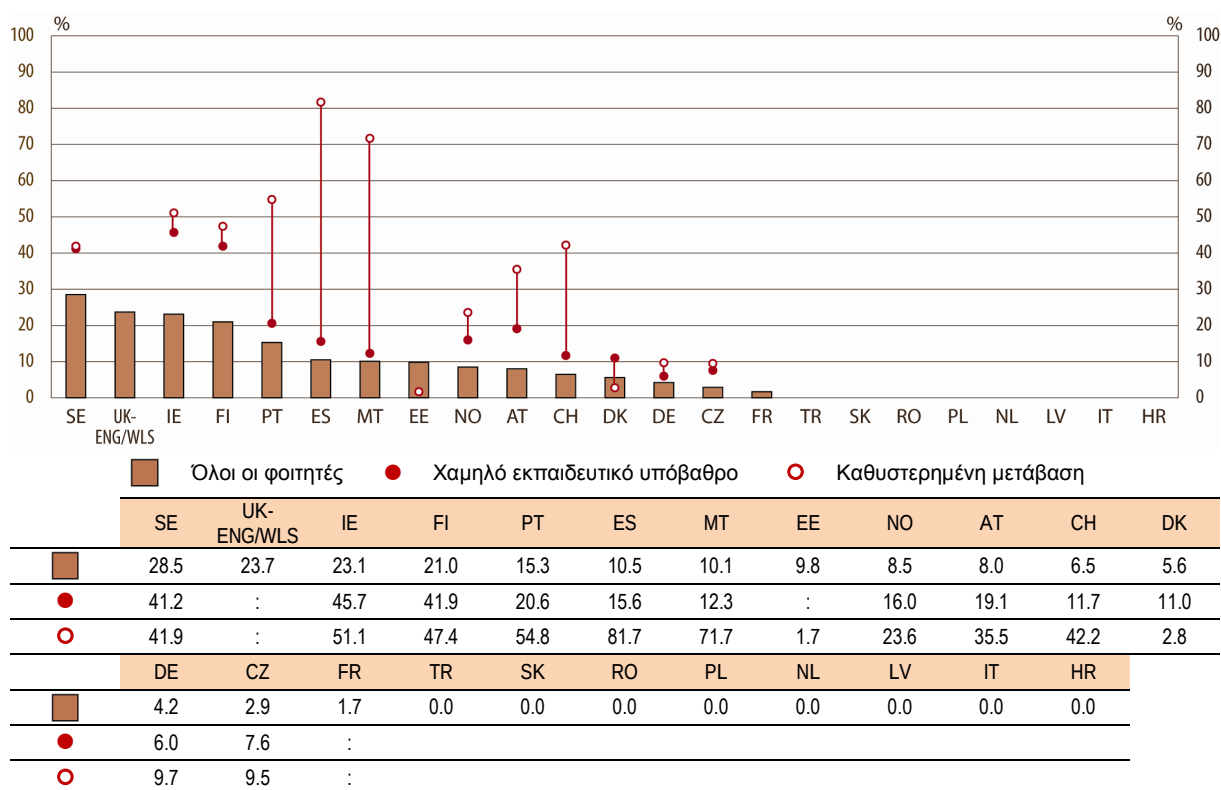
⁽⁵⁸⁾ Στην έρευνα Eurostudent, οι παρακάτω διαδρομές πρόσβασης εντάσσονται στην κατηγορία μη παραδοσιακών/εναλλακτικών διαδρομών: 1. Επαγγελματική κατάρτιση/εργασιακή εμπειρία/πιστοποίηση προγενέστερης μάθησης. 2. Ειδικές εξετάσεις ικανοτήτων/εισαγωγής. 3. Μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση (για περαιτέρω λεπτομέρειες, βλ. Eurostudent, 2011). Η τελευταία κατηγορία (μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση) μπορεί να ερμηνεύσει ορισμένες αποκλίσεις μεταξύ των Σχημάτων 4.10, 4.11 και 4.12. Αυτές αφορούν στις περιπτώσεις της Τσεχίας και της Εσθονίας, όπου το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαία συνθήκη εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση (δηλαδή δεν υπάρχει εναλλακτική διαδρομή κατά το Σχήμα 4.10), αλλά είναι δυνατόν να υπάρχει η πρόσβαση μέσω των προγραμμάτων δεύτερης ευκαιρίας τα οποία χαρακτηρίζονται ως εντασσόμενα στη μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση (ήτοι εναλλακτικές διαδρομές κατά τα Σχήματα 4.11 και 4.12).

εναλλακτική διαδρομή για την ανώτατη εκπαίδευση, δηλαδή την πρόσβαση σε αυτή με βάση την αναγνώριση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί προγενέστερα εκτός των τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων (Φινλανδία, Ιρλανδία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) ή προβλέπουν προπαρασκευαστικούς κύκλους μαθημάτων για μη παραδοσιακούς υποψηφίους ανώτατης εκπαίδευσης (Ιρλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο).

Οι περισσότερες από τις 11 χώρες που βρίσκονται στο μέσο του σχήματος δηλαδή Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελβετία, Αυστρία, Νορβηγία, Μάλτα, Ισπανία και Πορτογαλία, αναφέρουν ότι διαθέτουν συστηματική προσέγγιση πολιτικής εναλλακτικών διαδρομών παρεχόμενων στους μη παραδοσιακούς υποψηφίους (Σχήμα 4.10). Σε αυτές τις χώρες, οι εναλλακτικές διαδρομές πρόσβασης αντιπροσωπεύουν ποσοστό μεταξύ 2% και 15% του συνόλου των εισαγομένων, γεγονός το οποίο υποδεικνύει ότι η συγκεκριμένη δυνατότητα επιλογής χρησιμοποιείται πρακτικά σε ποικίλη έκταση.

Η έρευνα Eurostudent παρέχει επίσης πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά στοιχεία εκείνων οι οποίοι εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση από μη παραδοσιακές διαδρομές πρόσβασης (Σχήμα 4.12).

Σχήμα 4.12: Φοιτητές εισαγόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω εναλλακτικών διαδρομών ανά εκπαιδευτικό υπόβαθρο και διαδρομή μετάβασης σε %, 2009/10



Πηγή: Eurostudent.

Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι φοιτητές οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης (βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις. Για περαιτέρω ανάλυση της συγκεκριμένης κατηγορίας φοιτητών βλ. επίσης Κεφάλαιο 6, Σχήμα 6.14) και οι φοιτητές που χαρακτηρίζονται από χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο/κοινωνικό υπόβαθρο (βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις) χρησιμοποιούν συχνά μη παραδοσιακές διαδρομές πρόσβασης. Στη Φινλανδία, στην Ιρλανδία και στη Σουηδία περισσότεροι από ένας στους τρεις φοιτητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο/κοινωνικό υπόβαθρο ή καθυστερημένη μετάβαση έχουν ακολουθήσει εναλλακτική διαδρομή εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό επιβεβαιώνει ότι το θέμα της εναλλακτικής προσέγγισης στην ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται ως βασική συνιστώσα των συζητήσεων για την κοινωνική διάσταση στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Μελλοντικές εξελίξεις

Σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις στον τομέα των εναλλακτικών διαδρομών εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, ορισμένες χώρες θεωρούν την δημιουργία των εθνικών πλαισίων προσόντων με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα ως μέσον ενίσχυσης της ανάπτυξης εναλλακτικών διαδρομών προς την ανώτατη εκπαίδευση. Αναμένεται ότι η μετακίνηση προς σαφώς αναγνωρίσιμα μαθησιακά αποτελέσματα θα υποστηρίξει τις εναλλακτικές ως άνω διαδρομές με δυο διαφορετικούς τρόπους: πρώτον, θα επισημαίνονται με ξεκάθαρο τρόπο οι απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, κάτι το οποίο μπορεί να καταστήσει εφικτή την λήψη μέτρων αναγνώρισης της μη τυπικής και άτυπης αποκόμισης γνώσεων ως τμήματος των τυπικών διαδικασιών εισαγωγής. Δεύτερον, τα εθνικά πλαίσια προσόντων αναμένεται ότι θα διευκρινίσουν το περιεχόμενο των διαφόρων ως άνω πλαισίων, γεγονός που θα μπορούσε να επιτρέψει, ως προς ορισμένα 'μη παραδοσιακά' πιστοποιητικά και προσόντα, την καλύτερη κατανόηση και την εν δυνάμει αποδοχή τους από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως εναλλακτικών σε σχέση με τα τυπικά προσόντα τα παρεχόμενα από το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συνέπειες της εφαρμογής των εθνικών πλαισίων προσόντων ως προς τις εναλλακτικές διαδρομές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί συνεπώς θέμα επί του οποίου θα ακολουθήσουν περαιτέρω αναλύσεις.

4.3.2. Υπηρεσίες παρεχόμενες στους φοιτητές

Οι παρεχόμενες στους φοιτητές υπηρεσίες στα πλαίσια της ανώτατης εκπαίδευσης θεωρούνται συνήθως ως αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής διάστασης, ως στοιχεία εισφέροντα στην ποιότητα της εμπειρίας των φοιτητών και στη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Μπορούν να υποστηρίξουν τους υποψήφιους φοιτητές προ της εισαγωγής τους στην ανώτατη εκπαίδευση, να συνεισφέρουν στις επιδόσεις και στην επιτυχία των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και να συνοδεύσουν τους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης στην πορεία τους προς την αγορά εργασίας. Είναι επίσης ζωτικής σημασίας για το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης προς ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, όπως άλλωστε αναγνώρισαν οι υπουργοί στο Ανακοινωθέν του Λονδίνου το 2007 ⁽⁵⁹⁾.

Επισκόπηση των παροχών

Είναι πολλαπλές οι υπηρεσίες τις οποίες μπορεί να παρέχουν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στους φοιτητές, αλλά ωστόσο οι εκθέσεις της BFUG αφιέρωσαν ιδιαίτερη προσοχή σε τρία είδη από αυτές και συγκεκριμένα στην παροχή υπηρεσιών ακαδημαϊκών οδηγιών, οδηγιών σταδιοδρομίας και ψυχολογικής υποστήριξης. Πρόθεση ήταν η παρουσίαση μιας επισκόπησης του βαθμού παροχής των εν λόγω υπηρεσιών εκ μέρους των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Από τα διαθέσιμα δεδομένα προκύπτει ότι οι ακαδημαϊκές οδηγίες και οι οδηγίες για τη σταδιοδρομία είναι διαθέσιμες συνήθως για τους φοιτητές στην πλειοψηφία των χωρών. Μόνο η Ανδόρρα, η Κροατία, το Μαυροβούνιο και η Ουκρανία επισημαίνουν ότι οι εν λόγω υπηρεσίες δεν συγκαταλέγονται μεταξύ των παροχών υπηρεσιών των επισήμων προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ στη Βουλγαρία και στη Γεωργία περιλαμβάνεται μόνο η παροχή υπηρεσιών για τη σταδιοδρομία των φοιτητών. Η παροχή υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης φαίνεται ότι είναι ελαφρώς λιγότερο συνήθης: μόνο τα δυο τρίτα περίπου των χωρών αναφέρουν ότι η συγκεκριμένες υπηρεσίες παρέχονται συνήθως στους φοιτητές. Αυτό όμως ίσως σχετίζεται με το γεγονός ότι η παροχή ψυχολογικών συμβουλών διασφαλίζεται συνήθως μέσω εξωτερικών παρόχων υπηρεσιών και όχι σε εσωτερικό επίπεδο των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (για περισσότερες λεπτομέρειες συμβουλευτείτε τις πληροφορίες για τις οργανωτικές πτυχές στη συνέχεια του κειμένου).

Πλην των ανωτέρω αναφερόμενων υπηρεσιών, οι μισές περίπου χώρες ενημερώνουν και για άλλες υπηρεσίες συνήθως παρεχόμενες στους φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης. Σε αυτές περιλαμβάνονται κυρίως οι υπηρεσίες υγείας και καταλύματος, όπως επίσης και υπηρεσίες σχετικά με τον αθλητισμό και τις κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες των φοιτητών.

Πολλά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Τσεχία, Κροατία, Δανία, Ισλανδία, Ιρλανδία και Σλοβενία) παρέχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες στους φοιτητές με ειδικές ανάγκες. Σκοπός των συγκεκριμένων υπηρεσιών είναι η διασφάλιση του ότι στους συγκεκριμένους

⁽⁵⁹⁾ Ανακοινωθέν Λονδίνου: Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης: απαντώντας στις προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλανήτη, 18 Μαΐου 2007.

φοιτητές θα παρέχονται ακαδημαϊκές οδηγίες και συμβουλές σταδιοδρομίας σε συνάρτηση με τις ανάγκες τους και ότι οι ίδιοι θα μπορούν να παρακολουθούν ευχερώς τις σπουδές τους όπως ακριβώς και οι άλλοι φοιτητές.

Λίγες χώρες (π.χ. Μαυροβούνιο και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)) αναφέρονται στην παροχή ακαδημαϊκών οδηγιών και οδηγιών σταδιοδρομίας στους υποψηφίους φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης και ειδικότερα στους μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι υπηρεσίες αυτές μπορούν να λαμβάνουν τη μορφή διαφόρων δραστηριοτήτων/προγραμμάτων προσέγγισης με σκοπό την παροχή κινήτρων στους μαθητές για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και τη διαμόρφωση των δυνατοτήτων πραγματοποίησης των κατάλληλων επιλογών για την πανεπιστημιακή τους σταδιοδρομία.

Οργανωτικά χαρακτηριστικά στοιχεία

Από οργανωτικής πλευράς, οι υπηρεσίες οι παρεχόμενες από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εμφανίζονται περίπλοκες στη δομή τους. Ενώ ορισμένες των υπηρεσιών εξασφαλίζονται συχνά σε κεντρικό επίπεδο από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, άλλες από αυτές μπορεί να παρέχονται σε επίπεδο μεμονωμένων σχολών ή τμημάτων σχολών. Στη Σλοβενία για παράδειγμα, υπάρχουν διάφοροι, σε κεντρικό επίπεδο, πάροχοι υπηρεσιών οι οποίοι έχουν αναλάβει την ευθύνη διαφόρων πτυχών και τομέων της φοιτητικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών συμβουλών και των οδηγιών σταδιοδρομίας, των υπηρεσιών εξεύρεσης καταλύματος, υπηρεσιών κινητικότητας, ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, κλπ. Παράλληλα, υπάρχουν μεμονωμένες σχολές παρέχουσες ειδικότερα εστιασμένες ακαδημαϊκές οδηγίες και συμβουλές σταδιοδρομίας στους φοιτητές. Με τον ίδιο τρόπο στην Τσεχία, οι υπηρεσίες στους φοιτητές παρέχονται από ειδικές συμβουλευτικές μονάδες και από ξεχωριστά τμήματα, γραφεία κοσμητόρων, γραφεία σπουδών, κλπ.

Τα μεμονωμένα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν εξασφαλίζουν κατ' ανάγκη την παροχή όλων των διαθέσιμων υπηρεσιών στους φοιτητές τους. Αυτό ισχύει ειδικότερα για τις υπηρεσίες υγείας ή ψυχολογικής υποστήριξης, οι οποίες παρέχονται από εξωτερικούς φορείς. Στη Σερβία, για παράδειγμα, οι ακαδημαϊκές συμβουλές και οι οδηγίες σταδιοδρομίας παρέχονται ως επί το πλείστον στο εσωτερικό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (π.χ. σε κέντρα συμβουλών σταδιοδρομίας), ενώ οι υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης εξασφαλίζονται τις περισσότερες φορές από εξωτερικούς φορείς και ειδικότερα σε ιατρικά κέντρα και πολυκλινικές.

Ορισμένες χώρες έχουν συστήσει ανεξάρτητες νομικές οντότητες οι οποίες αναλαμβάνουν την παροχή διαφόρων υπηρεσιών στους φοιτητές. Είναι η περίπτωση της Νορβηγίας, όπου οι εν λόγω υπηρεσίες ανήκουν στην αρμοδιότητα του Φοιτητικού Οργανισμού Πρόνοιας και των 24 τοπικών υπηρεσιών του. Ο οργανισμός αυτός εξασφαλίζει τις υπηρεσίες σε τομείς όπως τα καταλύματα, η σίτιση και η υγεία των φοιτητών, όπως επίσης και υπηρεσίες σε σχέση με αθλητικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Παρόμοια κατάσταση υπάρχει και στη Γερμανία, όπου ο δημόσιος φορέας 'Studentenwerk' με υπηρεσίες διάσπαρτες σε όλη τη χώρα, παρέχει ανάλογες υπηρεσίες. Στην Δανία υπάρχει ένας αυτοδιοικούμετος οργανισμός Συμβουλευτικών Υπηρεσιών στους Φοιτητές, για την παροχή ψυχολογικής στήριξης.

Υπηρεσίες στους φοιτητές και νομοθετικά πλαίσια

Τα νομοθετικά πλαίσια προβλέπουν παροχές υπηρεσιών στους φοιτητές με διάφορους τρόπους. Ενώ σε κάποιες χώρες η παροχή ορισμένων ειδών υπηρεσιών στους φοιτητές αποτελεί νομική δέσμευση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σε άλλες περιπτώσεις δεν προβλέπονται ανάλογες υποχρεώσεις. Για παράδειγμα στην Τσεχία και στη Σουηδία, σύμφωνα με τη νομοθεσία για την ανώτατη εκπαίδευση, τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεούνται να παρέχουν στους αιτούντες, στους φοιτητές και σε άλλα άτομα πληροφορίες και συμβουλευτικές υπηρεσίες για τις ανώτατες σπουδές και για τις ευκαιρίες τις παρεχόμενες από την αγορά εργασίας στους πτυχιούχους. Στη Δανία, τα πανεπιστήμια είναι υποχρεωμένα από το νόμο να παρέχουν ειδική ενημέρωση στους φοιτητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών. Στη Νορβηγία, σύμφωνα με το νόμο περί των Φοιτητικών Οργανισμών Πρόνοιας, όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεούνται να συνεργάζονται με τους ως άνω οργανισμούς. Το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελεί διαφορετικό πρότυπο: τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν υποχρεούνται να παρέχουν υπηρεσίες στους φοιτητές, εξαιτίας της θεσμικής τους αυτονομίας. Εν τούτοις, η έλλειψη ρητά εκφρασμένων οδηγιών δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι δεν παρέχονται υπηρεσίες στους φοιτητές. Η Σκωτία για παράδειγμα αναφέρει ότι όλα τα Σκωτικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν ακαδημαϊκές συμβουλές και οδηγίες σταδιοδρομίας όπως επίσης και υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης, ενώ πολλά παρέχουν στους φοιτητές και ολοκληρωμένες υπηρεσίες υγείας.

Χρηματοδότηση των υπηρεσιών των παρεχόμενων στους φοιτητές

Οι προϋπολογισμοί των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εμφανίζονται ως η βασική πηγή χρηματοδότησης της παροχής των διαφόρων υπηρεσιών. Από πολλές χώρες όμως υπάρχει και μνεία διαφορετικών πηγών χρηματοδότησης.

Σε χώρες όπως η Τσεχία, η Εσθονία, η Φινλανδία και η Σλοβενία, φαίνεται ότι το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατέχει σημαντική θέση στην ανάπτυξη των υπηρεσιών για τους φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό πραγματοποιείται είτε μέσω προγραμμάτων τα οποία αφορούν αποκλειστικά στην παροχή των υπηρεσιών στους φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης, ή μέσω πρωτοβουλιών ευρύτερης εμβέλειας, όπου οι ως άνω παροχές υπηρεσιών αποτελούν απλώς μια συνιστώσα των δράσεων. Η δεύτερη περίπτωση είναι το πρόγραμμα 'Primus' της Εσθονίας, το οποίο αποβλέπει στην υποστήριξη της ποιοτικής ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης και στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας των πτυχιούχων. Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από έξι μείζονες γραμμές δράσεων, εκ των οποίων μια αφορά στην υποστήριξη 19 ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την παροχή υπηρεσιών στους φοιτητές.

Τα κονδύλια σε εθνικό επίπεδο μπορεί να αποτελέσουν πηγή συμπληρωματικής χρηματοδότησης. Αυτό ισχύει στη Δανία, όπου οι υπηρεσίες στους φοιτητές χρηματοδοτούνται εν μέρει μέσω μιας κεντρικής πολιτικής συμφωνίας στην οποία περιλαμβάνονται πρωτοβουλίες στους τομείς της έρευνας, της εκπαίδευσης, της καινοτομίας, και της επιχειρηματικότητας. Εκτός αυτού, κάποια πανεπιστήμια έχουν λάβει συμπληρωματική επιδότηση (συνολικά 10 εκατομμύρια κορώνες Δανίας το 2009/10) για τη δοκιμή διαφόρων πρωτοβουλιών παροχής κατευθύνσεων για τη σταδιοδρομία των φοιτητών.

Σε χώρες στις οποίες δραστηριοποιούνται ανεξάρτητοι φορείς παροχής υπηρεσιών στους φοιτητές, η χρηματοδότηση των οργανισμών αυτών πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους. Στη Νορβηγία για παράδειγμα, οι Φοιτητικοί Οργανισμοί Πρόνοιας χρηματοδοτούνται κατά ένα τμήμα από υποχρεωτικές συνεισφορές των φοιτητών και εν μέρει από την κυβέρνηση, ενώ στη Δανία ο οργανισμός παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών στους Φοιτητές χρηματοδοτείται από το κράτος.

4.4. Δίδακτρα και οικονομική υποστήριξη

Από το 2001, ως τμήμα των συζητήσεων για την κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση, οι υπουργοί επαναβεβαιώνουν τακτικά την ανάγκη οικοδόμησης συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης εντός των οποίων οι φοιτητές θα μπορούν να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους χωρίς προσκόμματα σχετικά με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Ακριβώς λοιπόν στα εν λόγω πλαίσια τίθεται και αποκτά συνεχώς μεγαλύτερη σημασία το θέμα της χρηματοδοτικής δομής των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως και εκείνο της ισορροπίας μεταξύ καταβαλλόμενων διδάκτρων και υποστήριξης των φοιτητών.

Τα θέματα των φοιτητικών διδάκτρων και της υποστήριξης είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητά και να συγκριθούν με αξιοπιστία και σαφήνεια σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι οι εθνικές πραγματικότητες είναι περίπλοκες και ενυπάρχουν πολλές διαστάσεις του θέματος οι οποίες πρέπει να συνεξεταστούν. Για παράδειγμα η αναφορά, 'οι φοιτητές πληρώνουν δίδακτρα στην χώρα χ' μπορεί να φαίνεται σαφής αλλά δεν περιέχει επαρκείς πληροφορίες κατανόησης του συστήματος. Ο όρος 'φοιτητές' αναφέρεται άραγε σε όλους ή σε κάποιους φοιτητές; Αν αναφέρεται σε κάποιους, με ποια κριτήρια καθορίζεται ποιοι είναι οι φοιτητές που θα καταβάλλουν δίδακτρα; Ποιο είναι το ύψος του ποσού που πληρώνουν οι φοιτητές (το φάσμα τιμών των διδάκτρων); Τα δίδακτρα καταβάλλονται με την εισαγωγή ή με την αποφοίτηση; Ακόμα και αν υπάρχουν οι απαντήσεις σε όλα τα ως άνω ερωτήματα, οι πληροφορίες εξακολουθούν να είναι ανεπαρκείς για την εκτίμηση και αξιολόγηση της πραγματικότητας. Χρειάζεται να υπάρχουν οι πληροφορίες που λείπουν για το σύστημα υποστήριξης των φοιτητών. Έχουν οι φοιτητές ή οι οικογένειες τους τη δυνατότητα πρόσβασης σε δημόσια οικονομική υποστήριξη υπό τη μορφή υποτροφιών, δανείων ή φορολογικών ελαφρύνσεων; Αν ναι, υπό ποιους όρους και με βάση ποια κριτήρια;

Το τμήμα αυτό αποβλέπει συνεπώς στην παροχή ορισμένων μόνο χαρακτηριστικών στοιχείων και προσεγγίσεων των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, σχετικά με τα πιο σημαντικά σημεία των εθνικών συστημάτων διδάκτρων και υποστήριξης των φοιτητών. Επικεντρώνεται περισσότερο στην δημόσια χρηματοδοτούμενη ανώτατη εκπαίδευση παρά στην ιδιωτική. Αυτό ωστόσο μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως γενική επισκόπηση ενός τόσο περίπλοκου θέματος, ενώ είναι απαραίτητες και πιο λεπτομερείς πληροφορίες από εθνικές πηγές.

4.4.1. Φοιτητικό κόστος

Οι πληροφορίες για τις δαπάνες των φοιτητών παρέχει το πρώτο τμήμα της εικόνας της δομής των συστημάτων χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης και του κατά πόσον υποστηρίζουν την κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης.

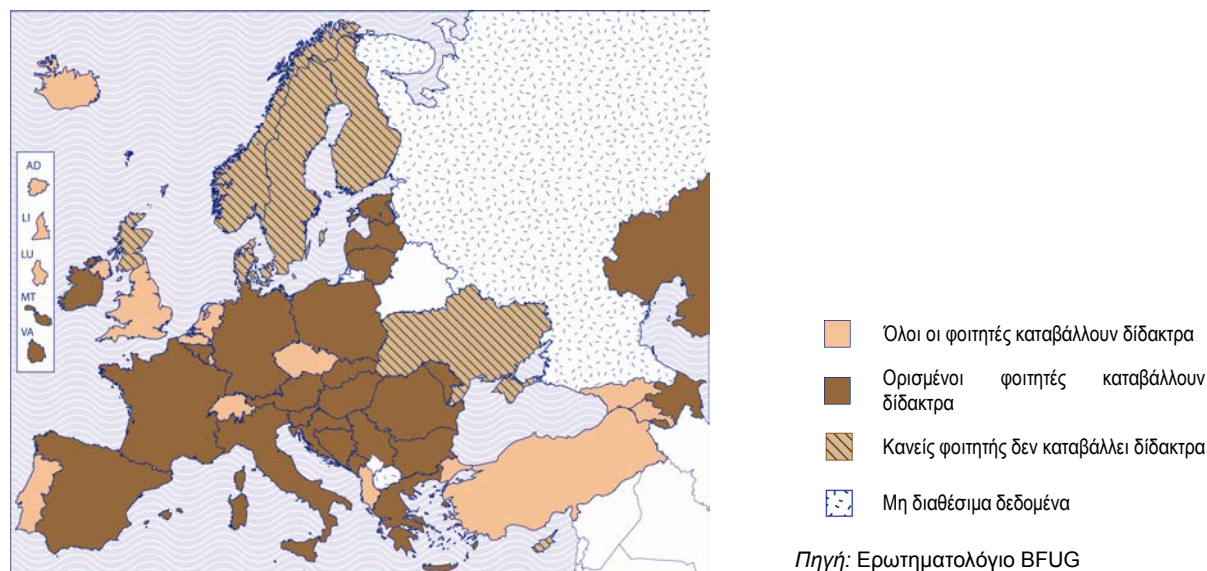
Το Σχήμα 4.13 παρέχει μια εικόνα του επιπολασμού των διδάκτρων στον πρώτο κύκλο σπουδών. Δεν γίνεται καμία διάκριση μεταξύ των διαφόρων ειδών διδάκτρων (δίδακτρα διδασκαλίας έναντι διοικητικών τελών, για παράδειγμα) διότι υπάρχουν πολλές αποκλίσεις στις πρακτικές ονομασίας ή χαρακτηρισμού των διδάκτρων στις διάφορες χώρες. Έτσι λοιπόν, κάποιο είδος διοικητικών διδάκτρων ή τελών σε ένα σύστημα μπορεί να εκλαμβάνεται ως δίδακτρα διδασκαλίας σε άλλο σύστημα ή και αντιστρόφως. Οι πληροφορίες του Σχήματος 4.13 δεν λαμβάνουν επίσης υπόψη τα ποσά των διδάκτρων. Υπάρχουν ωστόσο οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών όπου όλοι οι φοιτητές καταβάλλουν δίδακτρα και εκείνων όπου μόνο ορισμένοι εξ' αυτών καταβάλλουν δίδακτρα. Στον κατωτέρω χάρτη, η βασική αναφορά αφορά τους φοιτητές υπηκόους της χώρας αναφοράς και/ή σε φοιτητές που εξομοιώνονται με αυτούς και βρίσκονται υπό το ίδιο καθεστώς καταβολής διδάκτρων (για παράδειγμα, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, φοιτητές από άλλες χώρες της ΕΕ).

Είναι γενικά προφανές ότι είναι πολύ συνήθης η καταβολή διδάκτρων στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Πράγματι, μόνο σε επτά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης ο πρώτος κύκλος σπουδών είναι οργανωμένος χωρίς πρόβλεψη καταβολής διδάκτρων. Υπάρχουν σαφείς πολιτιστικές και γεωγραφικές πτυχές στα εν λόγω πρότυπα μη καταβολής διδάκτρων, τη στιγμή που αυτά αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό των Σκανδιναβικών συστημάτων.

Για περίπου τις μισές από τις χώρες του ΕΧΑΕ δίδακτρα καταβάλλονται από κάποιους εκ των φοιτητών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν διάφορα κριτήρια με βάση τα οποία επιβάλλεται η διάκριση μεταξύ εκείνων οι οποίοι πληρώνουν δίδακτρα και όσων αντίθετα δεν καταβάλλουν δίδακτρα.

Εν τω μεταξύ σε 14 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης όλοι οι φοιτητές καταβάλλουν δίδακτρα. Εν τούτοις, η κατάσταση στην Τσεχία αξίζει ειδικής αναφοράς διότι σε αυτή παρά το ότι όλοι οι φοιτητές πληρώνουν δίδακτρα, στην πραγματικότητα καταβάλλουν μόνο ένα τέλος εγγραφής το ύψος του οποίου είναι περιθωριακό σε σχέση με τα δίδακτρα πολλών άλλων χωρών.

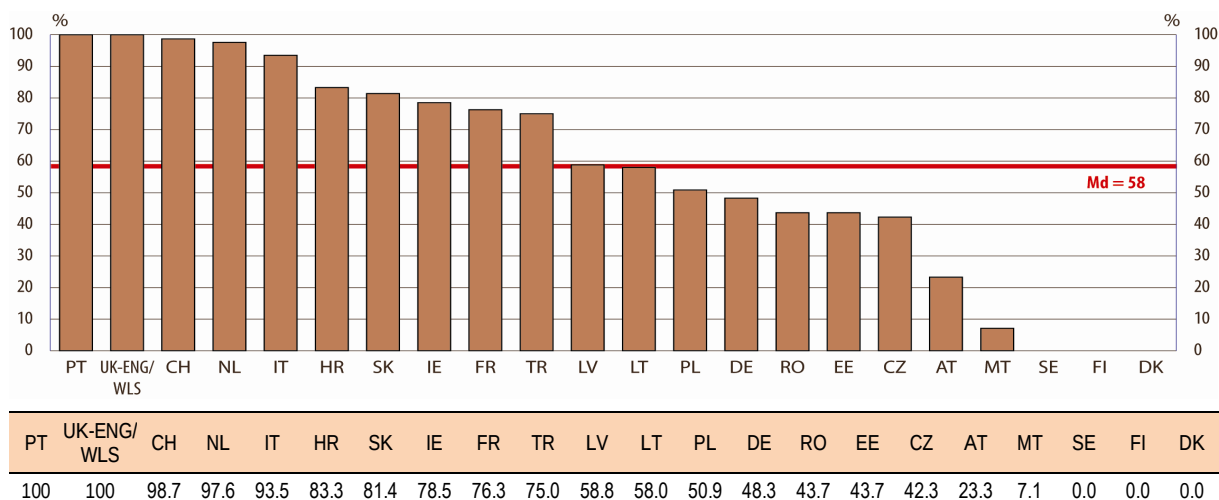
Σχήμα 4.13: Επιπολασμός διδάκτρων στον πρώτο κύκλο, 2010/11



Οι πληροφορίες του Eurostudent δικαιώνουν τα ευρήματα αυτά. Πράγματι, το Σχήμα 4.14 απεικονίζει τη μεγάλη ποικιλομορφία μεταξύ των διαφόρων συστημάτων και παρέχει μια πιο συγκεκριμένη εικόνα του ποσοστού των φοιτητών οι οποίοι πληρώνουν δίδακτρα στις συμμετέχουσες στο Eurostudent χώρες. Όλοι ή πρακτικά όλοι οι φοιτητές πληρώνουν δίδακτρα στην Ιταλία, στις Κάτω Χώρες, στην Πορτογαλία, στην Ελβετία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία) ενώ κανείς δεν καταβάλλει δίδακτρα στις Σκανδιναβικές χώρες. Άλλες 5 χώρες αναφέρουν ότι ποσοστό άνω του 70% πληρώνει δίδακτρα, ενώ σε άλλες 7 οι καταβάλλοντες δίδακτρα αποτελούν ποσοστό άνω του 40%. Εκτός από τις Σκανδιναβικές χώρες

όπου δεν προβλέπονται δίδακτρα, μόνο η Μάλτα (7%) και η Αυστρία (23%) παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά φοιτητών οι οποίοι πληρώνουν δίδακτρα.

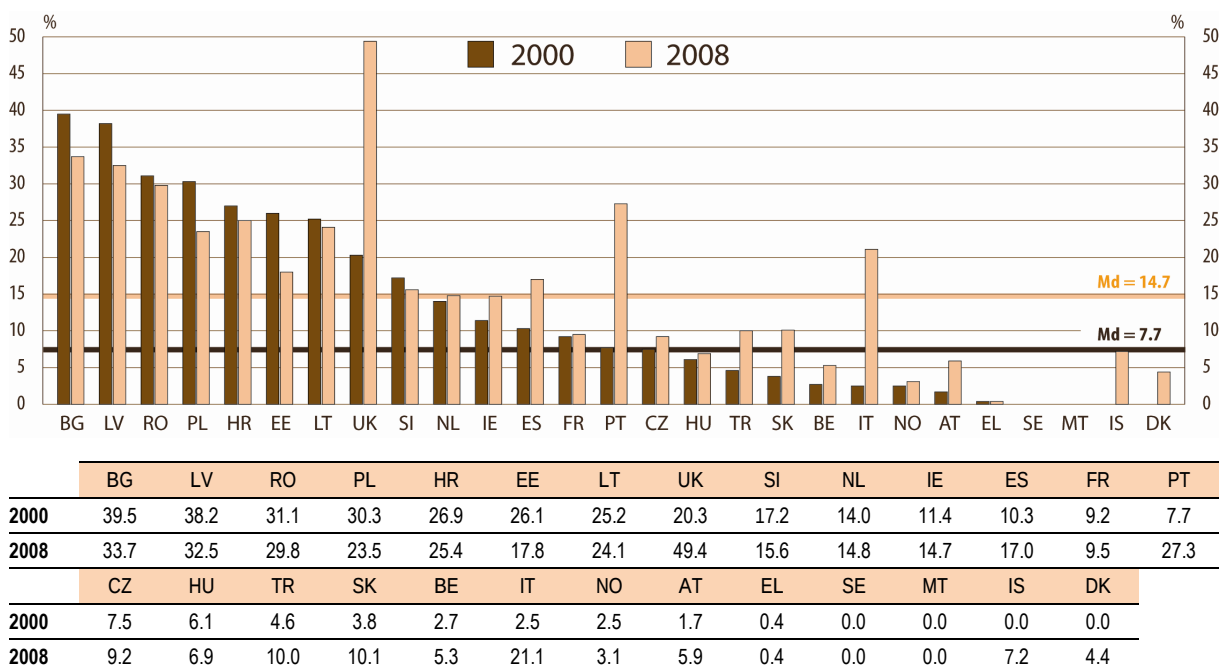
Σχήμα 4.14: Ποσοστό φοιτητών επιπέδου Bachelor οι οποίοι καταβάλλουν δίδακτρα, 2009/10



Πηγή: Eurostudent.

Οι διαφορές στην προσέγγιση των διδασκτρων επισημαίνονται επίσης στις πληροφορίες της Eurostat για το ποσοστό χρηματοδότησης των νοικοκυριών επί των συνολικών δαπανών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Σχήμα 4.15). Για τις χώρες όπου υπάρχουν δεδομένα, καταγράφεται μια σταθερή συνολική αύξηση στο εν λόγω ποσοστό μεταξύ 2000 και 2008 με τιμή διαμέσου η οποία φθάνει κοντά στο 15%. Εντούτοις, η τάση αυτή κάθε άλλο παρά ομοιόμορφη παρουσιάζεται και πολλές χώρες εμφανίζουν στασιμότητα ή μείωση στο ποσοστό δαπανών ανώτατης εκπαίδευσης. Οι διαφορές μεταξύ των χωρών είναι συνεπώς εντυπωσιακές. Υπάρχει μια σημαντική ομάδα χωρών (12) όπου το ποσοστό των δαπανών των νοικοκυριών παραμένει ίσο ή μικρότερο του 10% το 2008. Άλλες 6 χώρες βρίσκονται σε ποσοστό 10-20% με άλλες 6 να βρίσκονται μεταξύ 20-30%. Οι χώρες με το πιο σημαντικό ποσοστό δαπανών νοικοκυριών είναι το Ηνωμένο Βασίλειο (49,4%), η Βουλγαρία (33,7%) και η Λετονία (32,5%).

Σχήμα 4.15: Ποσοστό συνολικής δαπάνης για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα από χρηματοδότηση νοικοκυριών (2000, 2008)



Σημείωση: Τα δεδομένα ταξινομούνται ανά ποσοστό συνολικής δαπάνης για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα από χρηματοδότηση νοικοκυριών το 2000.

Πηγή: Eurostat, UOE.

ΠΟΙΟΣ ΠΛΗΡΩΝΕΙ ΔΙΔΑΚΤΡΑ

Ενώ είναι σαφές ότι δεν υπάρχουν μείζονες διαφορές μεταξύ συστημάτων σχετικά με τον επιπολασμό των διδάκτρων, είναι εξίσου σαφές ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να καθοριστεί ποιοι είναι οι φοιτητές που καταβάλλουν διδάκτρα και το ύψος του σχετικού ποσού.

Σε κάποιες χώρες, οι χρηματοοικονομικές εκτιμήσεις (οικονομική κατάσταση των φοιτητών) χρησιμοποιούνται ως κριτήρια καταλογισμού των διδάκτρων. Σε άλλες υπάρχουν κριτήρια ακαδημαϊκών επιδόσεων για τον καθορισμό του ποιος θα πληρώνει διδάκτρα και το επίπεδο αυτών. Στη Σλοβενία η καταβολή ή μη καταβολή διδάκτρων καθορίζεται από το καθεστώς των φοιτητών: οι φοιτητές μερικής φοίτησης πληρώνουν, ενώ εκείνοι πλήρους φοίτησης όχι.

Εν τούτοις, η πλειοψηφία των χωρών χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό κριτηρίων. Η Λετονία, η Λιθουανία και η Ουγγαρία συνδυάζουν κριτήρια ακαδημαϊκών επιδόσεων με κριτήρια που έχουν ως βάση το είδος του προγράμματος σπουδών. Η Γαλλόφωνη και η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου συνδυάζουν κριτήρια οικονομικής κατάστασης των φοιτητών με κριτήρια είδους προγραμμάτων σπουδών. Η Γαλλία συνδυάζει οικονομικά κριτήρια με κριτήρια ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η Κύπρος και η Ισπανία συνδυάζουν οικονομικά κριτήρια με ακαδημαϊκές επιδόσεις και είδος προγραμμάτων σπουδών. Για την Κύπρο, ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι στον πρώτο κύκλο σπουδών οι Κύπριοι φοιτητές και οι φοιτητές από την ΕΕ οι σπουδάζοντες σε δημόσια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν καταβάλλουν διδάκτρα. Στην περίπτωση της Ισπανίας η απόφαση περί καταβολής διδάκτρων καθορίζεται μόνο με βάση οικογενειακά οικονομικά κριτήρια. Υπάρχουν κατόπιν αυτού και άλλα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό τους ύψους του ποσού των διδάκτρων. Στην Τσεχία, στην Πολωνία και στη Σλοβακία, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν τη δυνατότητα καθορισμού των διδάκτρων για προγράμματα που διδάσκονται σε ξένη γλώσσα. Στην Τσεχία ισχύει το ίδιο για φοιτητές οι οποίοι υπερβαίνουν την κανονική διάρκεια σπουδών πέραν του ενός ακαδημαϊκού έτους. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις όμως, τα διδάκτρα περιορίζονται σε ένα τέλος εισαγωγής στο πανεπιστήμιο. Στην Λετονία, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των φοιτητών καταβάλλει διδάκτρα, τα διδάκτρα ανά μονάδα σε προγράμματα διδασκόμενα σε ξένη γλώσσα είναι συνήθως υψηλότερα σε σχέση με τα προγράμματα τα οποία διδάσκονται στην εθνική γλώσσα.

Οι επιπτώσεις της καταβολής διδάκτρων στους μεμονωμένους φοιτητές εξαρτώνται από μια σειρά παραγόντων. Το επίπεδο των διδάκτρων αποτελεί σημαντικό θέμα, παρά το ότι αυτό επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τους φοιτητές και σε συνάρτηση με την οικονομική τους κατάσταση. Εκτός αυτού, οι δημόσιες αρχές είναι σε θέση να απαλύνουν τις οικονομικές επιπτώσεις καταβολής διδάκτρων μέσω του σχεδιασμού συστημάτων υποστήριξης.

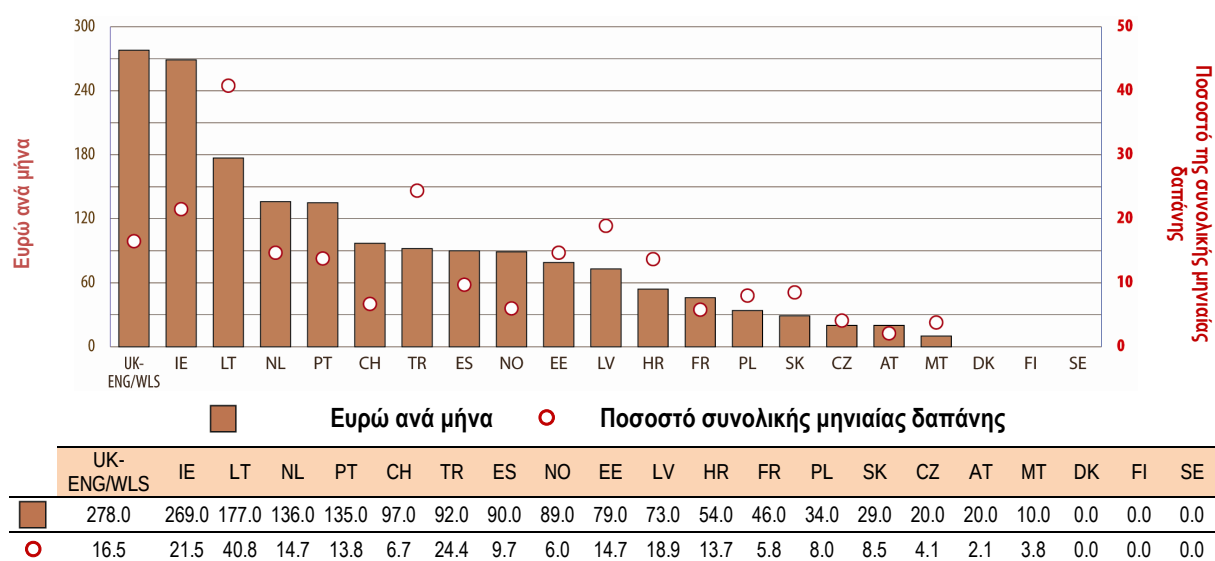
Το Σχήμα 4.16 υποδεικνύει ότι στην πλειοψηφία των χωρών Eurostudent οι οποίες χρεώνουν διδάκτρα σε φοιτητές επιπέδου Bachelor, ο μέσος όρος του ποσού είναι κάτω των 100 Ευρώ μηνιαίως. Υψηλά απόλυτα ποσά διδάκτρων καταβάλλονται στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), στην Ιρλανδία και στη Λιθουανία, όπου τα μηνιαία ποσά κυμαίνονται από 170 Ευρώ έως σχεδόν 280 Ευρώ. Στη Δανία, στη Φινλανδία και στη Σουηδία οι φοιτητές επιπέδου Bachelor σπουδάζουν χωρίς να καταβάλλουν διδάκτρα.

Η σχετική σημασία των διδάκτρων εκφρασμένη ως ποσοστό της συνολικής μηνιαίας δαπάνης των φοιτητών ποικίλει σε σημαντικό βαθμό μεταξύ χωρών. Οι φοιτητές επιπέδου Bachelor πρέπει να καταβάλλουν ποσοστό μικρότερο του 10% της συνολικής τους δαπάνης για διδάκτρα στις μισές από τις χώρες.

Σε μια άλλη ομάδα χωρών – Ιρλανδία, Τουρκία, και Λιθουανία – η αναλογία των διδάκτρων ως κλάσμα της συνολικής μηνιαίας δαπάνης των φοιτητών κυμαίνεται μεταξύ 1/5 και 2/5 αυτής. Το εν λόγω κόστος, σε συνδυασμό με το κόστος καταλύματος, αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα του συνολικού προϋπολογισμού των φοιτητών.

Πέραν των τριών Σκανδιναβικών χωρών στις οποίες δεν προβλέπονται διδάκτρα, σε τρεις άλλες χώρες – Τσεχία, Μάλτα και Αυστρία – η σχετική σημασία των διδάκτρων ως ποσοστό της συνολικής μηνιαίας δαπάνης είναι μάλλον σε χαμηλά επίπεδα (κάτω του 5% της συνολικής δαπάνης).

Σχήμα 4.16: Μηνιαία διδάκτρα ως ποσοστό της συνολικής μηνιαίας δαπάνης για φοιτητές επιπέδου Bachelor οι οποίοι δεν κατοικούν με τους γονείς τους, 2009/10



Πηγή: Eurostudent.

Οι εν λόγω ομαδοποιήσεις χωρών δεν παραμένουν αναλλοίωτες σε περίπτωση κατά την οποία λαμβάνεται υπόψη μια περαιτέρω συνιστώσα σχεδιασμού των συστημάτων διδασκτρων. Πρόκειται για το ζήτημα του πόσοι είναι οι φοιτητές οι οποίοι πρέπει πράγματι να πληρώνουν διδάκτρα. Στην Ιταλία, στην Τουρκία, στην Ιρλανδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), στις Κάτω Χώρες, στην Πορτογαλία, στην Κροατία, στη Σλοβακία, στην Ελβετία και στη Γαλλία, ποσοστό τουλάχιστον 75% των φοιτητών επιπέδου Bachelor έχουν υποχρέωση καταβολής διδασκτρων. Στην Ιταλία, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), στις Κάτω Χώρες, στην Πορτογαλία και στην Ελβετία το ως άνω ποσοστό ανέρχεται πρακτικά στο 100%.

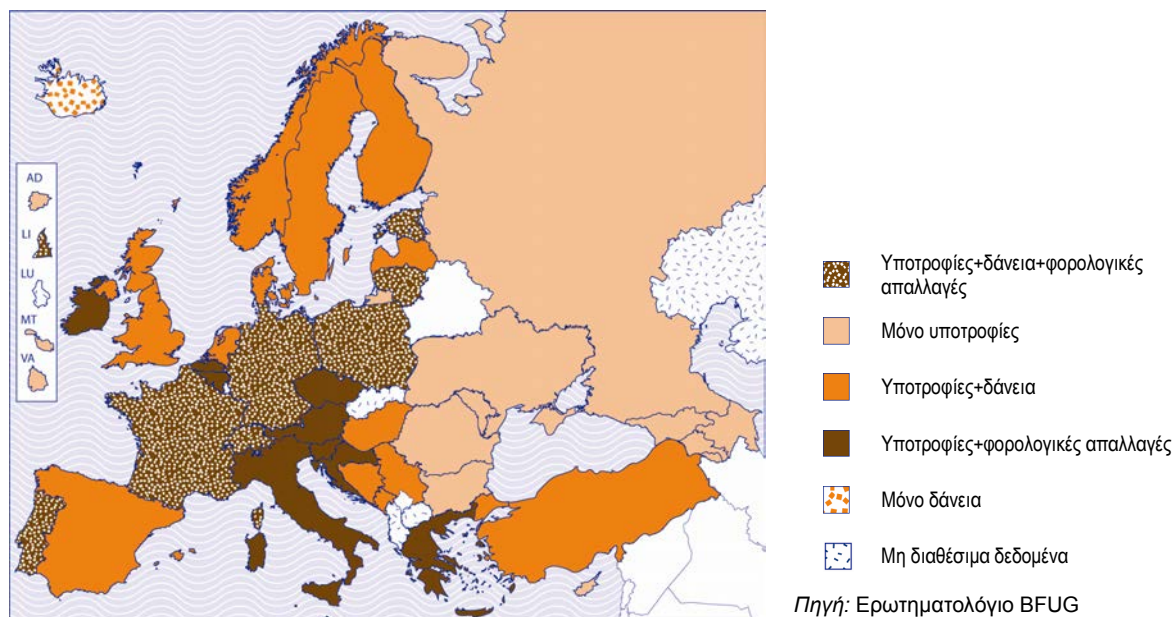
4.4.2. Φοιτητικό εισόδημα και δημόσια χρηματοδότηση

Το θέμα των διδασκτρων δεν θα πρέπει να εξετάζεται μεμονωμένα χωρίς το συνυπολογισμό των πληροφοριών περί υποστήριξης φοιτητών και φοιτητικού εισοδήματος. Μόνο με το συνδυασμό των πληροφοριών για τα διδάκτρα και εκείνων της φοιτητικής υποστήριξης μπορεί να προκύψει μια ακριβής εικόνα των εθνικών συστημάτων υπό το πρίσμα των φοιτητών.

Το Σχήμα 4.17 περιγράφει τις βασικές μορφές φοιτητικής υποστήριξης στα πλαίσια των χωρών του EXAE. Ως προς αυτό, παρουσιάζει ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία υποστήριξης υποδηλώνουν σημαντικές γεωγραφικές και πολιτιστικές διαφορές. 13 συστήματα διαθέτουν υποτροφίες ως κύρια πηγή φοιτητικής υποστήριξης και ενδιαφέρον επίσης είναι το ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εν λόγω συστημάτων βρίσκονται στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη. Τα δάνεια αποτελούν συχνά σημαντικό παράγοντα υποστήριξης, αλλά μόνο στην περίπτωση της Ισλανδίας αυτά συνιστούν την πρωταρχική, αποκλειστική μορφή υποστήριξης. Τις περισσότερες φορές τα δάνεια συνυπάρχουν και συλλειτουργούν με τις υποτροφίες, κάτι που ισχύει για 14 συστήματα. Σε κάποια από αυτά, όπως σε εκείνο της Γαλλόφωνης Κοινότητας του Βελγίου, η πραγματική απορρόφηση δανείων είναι τόσο μικρή που δεν μπορούν να θεωρούνται ως βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο φοιτητικής υποστήριξης.

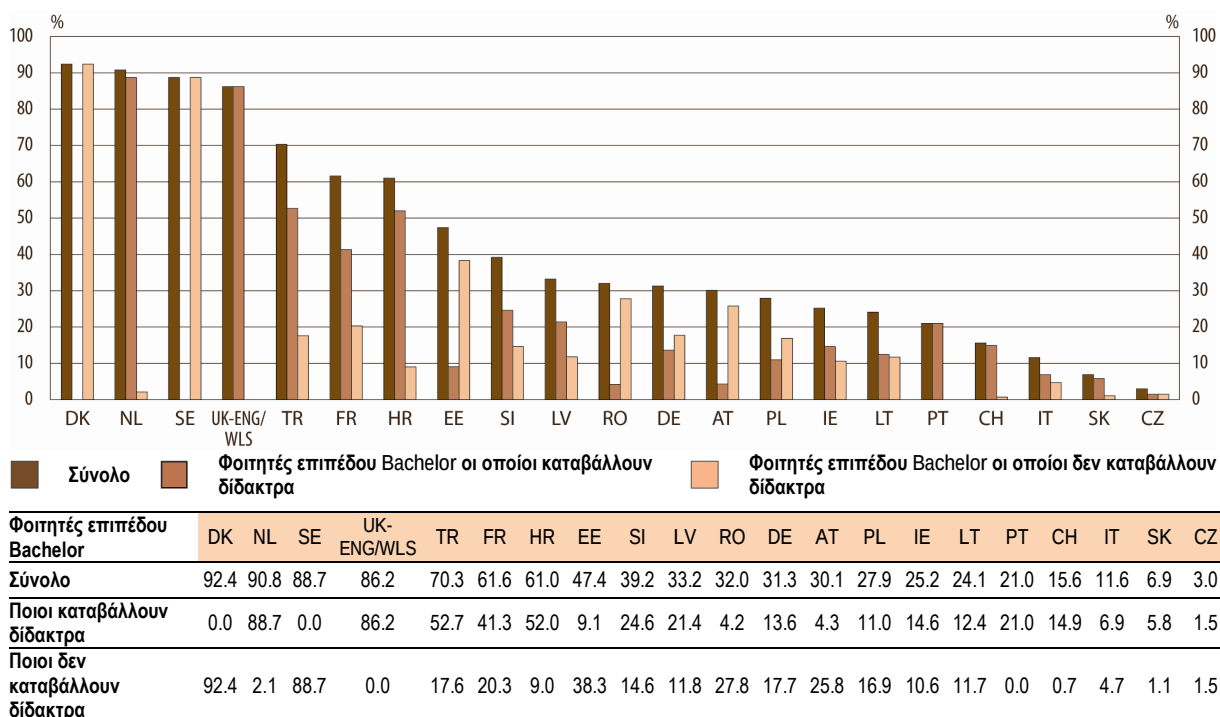
Η υποστήριξη δεν παρέχεται στους φοιτητές μόνο υπό την μορφή υποτροφιών και δανείων. Οι φορολογικές απαλλαγές για τους γονείς κατέχουν επίσης σημαντική θέση στα συστήματα υποστήριξης πολλών χωρών. Σε επτά πράγματι χώρες οι φορολογικές απαλλαγές των γονέων συνυπάρχουν με τις φοιτητικές υποτροφίες ως βασική μορφή υποστήριξης, ενώ σε άλλες εννέα χώρες τα δάνεια αποτελούν επίσης τμήμα του συνδυασμού.

Σχήμα 4.17: Βασικές μορφές φοιτητικής υποστήριξης, 2010/11



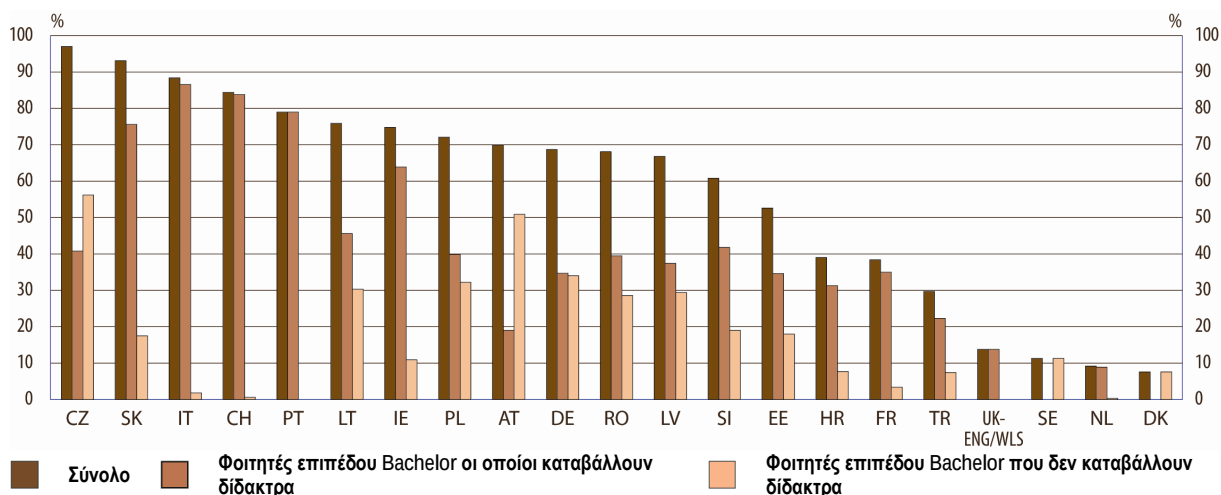
Οι πληροφορίες Eurostudent (Σχήματα 4.18 και 4.19) παρέχουν μια εικόνα του βαθμού κατά τον οποίο τα μέτρα υποστήριξης επηρεάζονται ή δεν επηρεάζονται από τα δίδακτρα. Υπάρχουν μερικά σημεία άξια προσοχής. Πρώτον, είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι σε μερικές χώρες η πιθανότητα καταβολής διδάκτρων δεν επηρεάζεται σημαντικά από την λήψη δημόσιας χρηματοδότησης. Αυτό ισχύει για τις Κάτω Χώρες, τη Γαλλία, την Κροατία, τη Γερμανία, τη Λετονία, την Πολωνία και την Πορτογαλία, όπως επίσης και για τις Σκανδιναβικές χώρες στις οποίες δεν αφορά το θέμα των διδάκτρων. Αντιθέτως, στην Εσθονία, στη Ρουμανία και στην Αυστρία οι φοιτητές οι οποίοι δεν πληρώνουν δίδακτρα έχουν περισσότερες πιθανότητες να λάβουν δημόσια χρηματοδότηση. Τα ευρήματα αυτά θα πρέπει να θεωρούνται σε συνδυασμό με τις πληροφορίες του ερωτηματολογίου BFUG σύμφωνα με τις οποίες σε ορισμένες χώρες το πλέον σημαντικό κριτήριο διαπίστωσης του ποιοι φοιτητές πληρώνουν δίδακτρα είναι ο τρόπος σπουδών, το είδος του προγράμματος σπουδών ή το πεδίο σπουδών που έχει επιλεγεί και όχι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού.

Σχήμα 4.18: Ποσοστό φοιτητών που καταβάλλουν δίδακτρα μεταξύ αποδεκτών δημόσιας χρηματοδότησης, 2009/10



Πηγή: Eurostudent.

Σχήμα 4.19: Ποσοστό φοιτητών που καταβάλλουν δίδακτρα και δεν είναι αποδέκτες δημόσιας χρηματοδότησης, 2009/10



	CZ	SK	IT	CH	PT	LT	IE	PL	AT	DE	RO	LV	SI	EE	HR	FR	TR	UK- ENG/WLS	SE	NL	DK
Σύνολο	97.0	93.1	88.4	84.4	79.0	75.9	74.8	72.1	69.9	68.7	68.1	66.8	60.8	52.6	39.0	38.4	29.7	13.8	11.3	9.2	7.6
Ποιοι καταβάλλουν δίδακτρα	40.8	75.6	86.6	83.8	79.0	45.6	63.9	39.9	19.0	34.7	39.5	37.4	41.8	34.6	31.3	35.0	22.3	13.8	0.0	8.9	0.0
Ποιοι δεν καταβάλλουν δίδακτρα	56.2	17.5	1.8	0.6	0.0	30.3	10.9	32.2	50.9	34.0	28.6	29.4	19.0	18.0	7.7	3.4	7.4	0.0	11.3	0.3	7.6

Πηγή: Eurostudent.

Η ποιότητα και το εύρος του συστήματος φοιτητικής υποστήριξης σχετίζεται άμεσα με το ύψος των κονδυλίων τα οποία διατίθενται μέσω του δημοσίου προϋπολογισμού. Το Σχήμα 4.20 παρουσιάζει την εξέλιξη του προϋπολογισμού φοιτητικής υποστήριξης μεταξύ 2000 και 2008 δείχνοντας το ύψος των κονδυλίων τα οποία παρέχονται από τις διάφορες χώρες για τη δημόσια χρηματοοικονομική ενίσχυση των φοιτητών ως ποσοστό επί του συνόλου του προϋπολογισμού ανώτατης εκπαίδευσης.

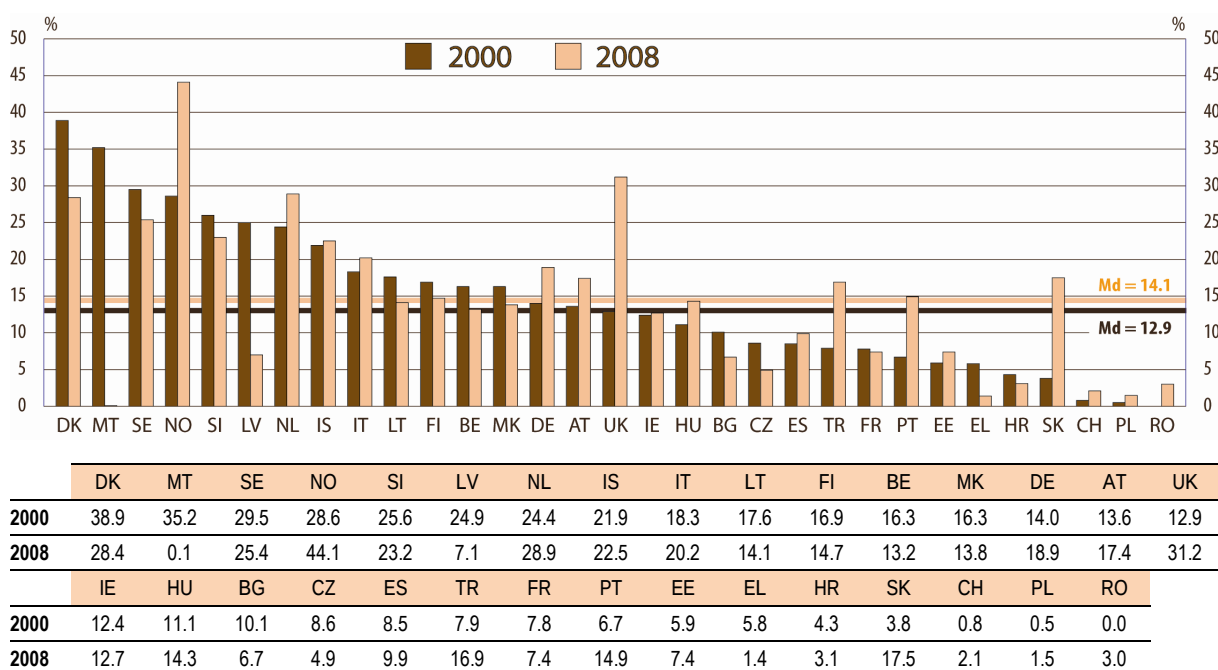
Ενώ το επίπεδο της διαμέσου των επενδύσεων σε φοιτητική υποστήριξη παρουσιάζει μικρή αύξηση – από 12,9% στο 14,1% - έχει καταγραφεί σημαντική αύξηση μεταξύ 2001 και 2002, ενώ κατόπιν αυτού υπήρξε μια μικρή καθοδική τάση. Το σημαντικό πάντως είναι ότι υπάρχουν διάφορα και εν πολλοίς αποκλίνοντα χαρακτηριστικά στοιχεία μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών. Σε γενικές γραμμές μπορούν να επισημανθούν τρεις ομάδες σχετικά ομοειδών χωρών. Υπάρχουν εκείνες στις οποίες έχει λάβει χώρα σημαντική αύξηση των κονδυλίων τα οποία κατανέμονται στο χρηματοοικονομικό σύστημα υποστήριξης των φοιτητών. Αυτό ισχύει για τη Γερμανία, την Ουγγαρία, την Πορτογαλία, τη Σλοβακία, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Νορβηγία και την Τουρκία.

Η δεύτερη ομάδα χωρών είναι εκείνες στις οποίες οι επενδύσεις στην χρηματοοικονομική ενίσχυση υπέστησαν μικρή μεταβολή μεταξύ 2000 και 2008. Αυτό ισχύει για την Εσθονία, την Ιρλανδία, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, την Πολωνία, τη Φινλανδία και στην Ισλανδία. Υπάρχουν επίσης χώρες όπου έχουν καταγραφεί καθοδικές τάσεις όπως η Βουλγαρία, η Τσεχία, η Δανία, η Ελλάδα, η Λετονία, η Λιθουανία, η Ρουμανία, η Σλοβενία και η Σουηδία.

Ανεξάρτητα από τα τρία ως άνω είδη εθνικών τάσεων, υπάρχουν πολύ σημαντικές διαφορές στο ύψος των κονδυλίων του προϋπολογισμού ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία αφιερώνονται στην φοιτητική υποστήριξη. Το ποσοστό ποικίλει από το υψηλό 44,1% της Νορβηγίας έως το χαμηλό 1,5% για την Πολωνία. Οι χώρες με τη μεγαλύτερη επένδυση – μεγαλύτερη του 25% ως ποσοστού επί του προϋπολογισμού ανώτατης εκπαίδευσης - στα συστήματα υποστήριξης των φοιτητών, είναι η Νορβηγία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Δανία, οι Κάτω Χώρες και η Σουηδία. Οι χώρες με τις μικρότερες σχετικές επενδύσεις – ποσοστό μικρότερο του 5% - είναι η Μάλτα, η Ελλάδα, η Πολωνία, η Ελβετία, η Ρουμανία, η Κροατία και η Τσεχία. Παρά το γεγονός ότι τα ανωτέρω αριθμητικά στοιχεία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε συνδυασμό με το συνολικό μέγεθος του προϋπολογισμού για την ανώτατη εκπαίδευση, είναι σαφές ότι συνεπάγονται σημαντικές διαφορές στην φοιτητική υποστήριξη μεταξύ των χωρών της Ευρώπης.

Μια άλλη αξιοσημείωτη πτυχή αφορά στις χώρες όπου έχουν καταγραφεί σημαντικές αλλαγές. Το Ηνωμένο Βασίλειο είναι η χώρα στην οποία σημειώνεται η μεγαλύτερη αύξηση, από το 12,9% το 2000 έως άνω του 30% μέχρι το 2008. Η Νορβηγία, με σημείο εκκίνησης ένα ήδη υψηλό ποσοστό για το 2000 (29%)

Σχήμα 4.20: Υποστήριξη στους φοιτητές τους εγγεγραμμένους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ποσοστό επί της δημόσιας δαπάνης ανώτατης εκπαίδευσης (2000, 2008)



Σημείωση: Τα δεδομένα ταξινομούνται ανά υποστήριξη φοιτητών εγγεγραμμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ποσοστό επί της δημόσιας δαπάνης ανώτατης εκπαίδευσης το 2000.

Πηγή: Eurostat, UOE.

κινήθηκε επίσης ανοδικά κατά ποσοστό 15% για να φθάσει στο 44%. Η Δανία, η οποία συνήθως εμφανίζεται κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση της Νορβηγίας, ξεκινά από 39% το 2000 για να καταλήξει στο 28% το 2008 – επίδοση η οποία ωστόσο διατηρεί ακόμα τη Δανία μεταξύ των χωρών με τις μεγαλύτερες επενδύσεις στην φοιτητική υποστήριξη. Η πλέον δραστική ωστόσο πτώση στη χρηματοδότηση σημειώθηκε στην Λετονία – από 24,9% το 2000 στο 7,1% το 2007. Τη στιγμή κατά την οποία η Λετονία επέβαλε μεταγενέστερα τις πλέον σημαντικές περικοπές στον προϋπολογισμό ανώτατης εκπαίδευσης ως συνέπεια της χρηματοοικονομικής κρίσης (βλ. Κεφάλαιο 2), η εν λόγω πτώση καθίσταται ως εκ τούτου εξαιρετικά σημαντική. Η Τσεχία, παρά το ότι περιέκοψε 'μόνο' ποσοστό 4,4% κατά τα πρώτα 8 χρόνια της δεκαετίας το έπραξε από ένα χαμηλό σημείο εκκίνησης της τάξης του 8,6% το 2000. Έτσι λοιπόν η συγκεκριμένη μείωση είναι επίσης εξαιρετικά σημαντική, και αναμένεται να έχει σημαντικές επιπτώσεις.

Οι πληροφορίες για τις μορφές φοιτητικής υποστήριξης χρειάζεται συνεπώς να εξεταστούν σε σχέση με αυτά τα επίπεδα χρηματοδότησης και σε σχέση με το βαθμό κατά τον οποίο οι προσπάθειες που καταβάλλονται για καλύτερη εστίαση της χρηματοδότησης είναι όντως αποτελεσματικές.

ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ ΧΟΡΗΓΕΙΤΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ;

Το φιλοσοφικό ζήτημα το οποίο βρίσκεται στη βάση των επιλογών των χωρών αποτελεί τη φύση ενός δίκαιου συστήματος οικονομικής υποστήριξης των φοιτητών. Υπάρχουν σαφώς συγκεκριμένες πτυχές οι οποίες πρέπει να εξεταστούν. Κατά πρώτον, θα πρέπει άραγε οι διαθέσιμοι πόροι να τυγχάνουν της κατά το δυνατόν ευρύτερης διασποράς, αλλά με γενική συνέπεια τη μείωση του θετικού αποτελέσματος της κάθε μιας υποστήριξης; Ή αντίθετα θα πρέπει μια μειοψηφική ομάδα ή ομάδες – ανεξάρτητα από το ποια θα είναι τα κριτήρια απονομής της υποστήριξης - να λαμβάνει ένα πιο σημαντικό ποσοστό των πόρων; Αν αποφασιστεί ότι οι πόροι θα πρέπει να είναι εστιασμένοι ώστε να αυξάνεται η θετική τους επίδραση, ποιοι θα είναι οι δικαιούχοι φοιτητές; Με όρους κοινωνικής διάστασης, είναι πιο δίκαιο και πιο αποτελεσματικό να εστιάζεται η υποστήριξη με βάση την οικονομική ανάγκη; Ή ακόμα, σε ποιο βαθμό θα πρέπει όσοι έχουν καλές επιδόσεις στις σπουδές τους να ανταμείβονται με οικονομική υποστήριξη; Μήπως η εν λόγω χρηματοδότηση ενδυναμώνει τις κοινωνικές ανισότητες ανταμείβοντας τους φοιτητές οι οποίοι ήδη είναι κοινωνικά προνομιούχοι σε βάρος εκείνων οι οποίοι μπορεί να έχουν τις ίδιες δυνατότητες, αλλά δεν μπορούν να τις αναπτύξουν λόγω κοινωνικών ή οικονομικών μειονεκτημάτων; Άμεσα ή έμμεσα, τα εθνικά συστήματα φοιτητικής υποστήριξης εκφράζουν τη θέση τους σε σχέση με τα ως άνω ερωτήματα.

Κριτήρια χορήγησης υποτροφιών

Η Δανία, η Φινλανδία και η Σουηδία διαθέτουν ένα σύστημα καθολικών υποτροφιών για τους φοιτητές πλήρους φοίτησης υπό τον όρο της εκπλήρωσης ορισμένων βασικών προϋποθέσεων σπουδαστικών επιδόσεων. Έτσι λοιπόν, στις χώρες αυτές, δεν προβλέπονται κριτήρια. Για όλες τις άλλες χώρες το βασικό θέμα που τίθεται είναι εάν οι υποτροφίες προβλέπονται με βάση την οικονομική ανάγκη ή τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ή βάσει συνδυασμού των ως άνω δυο βασικών κριτηρίων.

Οι περισσότερες χώρες χρησιμοποιούν συνδυασμό των δυο κριτηρίων, παρέχοντας ορισμένες υποτροφίες στη βάση της οικονομικής ανάγκης και άλλες σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση. Η Εσθονία συνδυάζει κριτήρια με βάση τη σχολή ή τον τομέα σπουδών με επίδοση λίαν καλώς.

Μια μικρή ομάδα χωρών, αποτελούμενη από το Βέλγιο (Γαλλόφωνη και Φλαμανδική Κοινότητα), την Ιρλανδία, τις Κάτω Χώρες, τη Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Λιχτενστάιν, τη Νορβηγία και την Ελβετία χορηγεί υποτροφίες με αποκλειστικό κριτήριο την οικονομική ανάγκη, παρά το ότι μπορεί να υπάρχει η απαίτηση της καλής προόδου των φοιτητών για τη συνέχιση της χορήγησης των υποτροφιών.

Κριτήρια χορήγησης δανείων

Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ τα καθολικά δάνεια διατίθενται μόνο στη Δανία, στη Φινλανδία και στη Σουηδία, δάνεια υπάρχουν για όλους τους φοιτητές σε 9 εθνικά συστήματα (Δανία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Κάτω Χώρες, Νορβηγία και Σουηδία), παρά το ότι στην Ουγγαρία οι φοιτητές άνω των 40 ετών δεν είναι επιλέξιμοι. Στην περίπτωση της Γαλλίας, φοιτητικά δάνεια χορηγούνται τελικά σε πολύ λίγους φοιτητές.

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ δανείων και υποτροφιών επισημαίνεται στο ότι τα κριτήρια με βάση την οικονομική ανάγκη προβλέπονται σε περίπου όλα τα εθνικά συστήματα χορήγησης υποτροφιών, αλλά λαμβάνονται υπόψη μόνο σε δυο εθνικά συστήματα χορήγησης δανείων (Γαλλόφωνη Κοινότητα Βελγίου και Πολωνία). Έτσι λοιπόν η χρηματοδότηση υπό μορφή δανείων τα οποία πρέπει να αποπληρώνονται από τους φοιτητές, είναι γενικά ευρύτερα διαθέσιμη στον φοιτητικό πληθυσμό.

Στη Βουλγαρία, στην Ισπανία, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ισλανδία, η δανειακή επιλεξιμότητα είναι συνάρτηση κριτηρίων σχετικών με το εκάστοτε είδος του προγράμματος σπουδών. Στην Ισπανία, τα δάνεια περιορίζονται σε νέα προγράμματα master δευτέρου κύκλου, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο το σύστημα φοιτητικών δανείων έχει σχεδιαστεί για τους φοιτητές πρώτου κύκλου. Σε κάποιες χώρες, όπως στην Εσθονία και στη Σλοβακία, μόνο οι φοιτητές πλήρους φοίτησης μπορούν να είναι επιλέξιμοι για φοιτητικά δάνεια.

Φορολογικές απαλλαγές και άλλα είδη υποστήριξης

Οι φορολογικές απαλλαγές και άλλες χρηματοοικονομικές παροχές σε γονείς φοιτητών μπορεί επίσης να είναι πολύ σημαντικές σε ορισμένες Ευρωπαϊκές χώρες. Οι πληροφορίες αυτές δεν αφορούν ωστόσο στους φοιτητές οι οποίοι έχουν και την ιδιότητα του γονέα.

Η Αυστρία, το Βέλγιο, η Τσεχία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελλάδα, η Πολωνία, η Σλοβενία και η Σλοβακία χορηγούν ταυτόχρονα φορολογικές αλλά και άλλες οικονομικές παροχές στους γονείς. Σε άλλες επτά χώρες (Εσθονία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιχτενστάιν, Λιθουανία, και Κάτω Χώρες), για τους γονείς των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης προβλέπονται επίσης φορολογικές απαλλαγές αλλά χωρίς δικαίωμα σε περαιτέρω οικονομικές παροχές. Σε όλες αυτές λοιπόν τις χώρες η υποστήριξη στις οικογένειες παρά στους μεμονωμένους φοιτητές αποτελεί σημαντική πτυχή του συστήματος.

Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα των υπολοίπων συστημάτων όπου δεν προβλέπονται ούτε φορολογικές απαλλαγές ούτε άλλα χρηματοοικονομικά δικαιώματα για τους γονείς. Στις Σκανδιναβικές χώρες (Δανία, Φινλανδία, Νορβηγία και Σουηδία), η συγκεκριμένη πραγματικότητα αποτελεί το επίκεντρο της πολιτισμικής κατανόησης της ανώτατης εκπαίδευσης ως μέτρο υπέρ ανεξάρτητων ενηλίκων φοιτητών οι οποίοι τυγχάνουν άμεσης υποστήριξης και όχι μέσω των γονέων τους έμμεσης υποστήριξης.

Εν τούτοις, οι Σκανδιναβικές χώρες δεν είναι με κανένα τρόπο οι μόνες όπου δεν υπάρχουν φορολογικές απαλλαγές ή χρηματοοικονομικές παροχές για τους γονείς. Αυτό ισχύει και σε δυο από τις μεγαλύτερες χώρες της ΕΕ (Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο στο σύνολο του), σε κάποιες χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (Βουλγαρία, Ουγγαρία και Ρουμανία), όπως επίσης και στην Κύπρο, στη Μάλτα και στην Τουρκία.

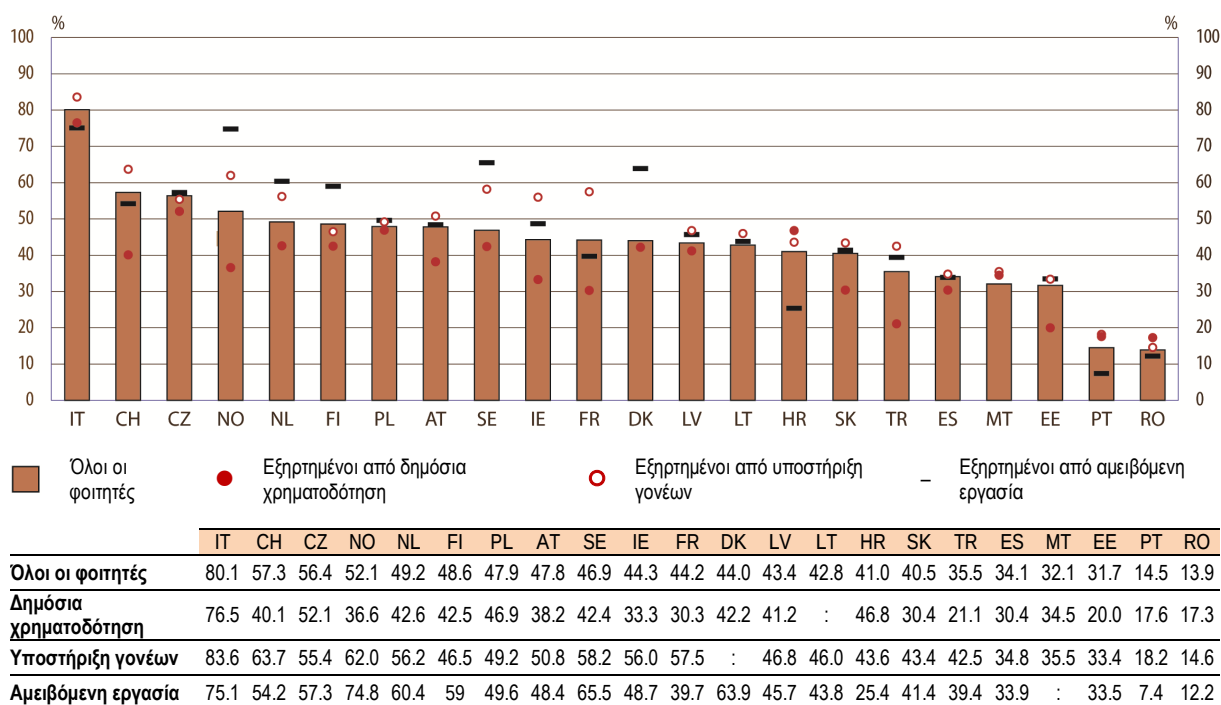
Η αντίληψη των φοιτητών για την επάρκεια χρηματοδότησης

Ενώ οι χώρες μπορεί να διαθέτουν τα δικά τους συστήματα παροχής διαφόρων ειδών χρηματοοικονομικής υποστήριξης σε διάφορους φοιτητές, οι φοιτητές είναι εκείνοι οι οποίοι θα πρέπει να κρίνουν την επάρκεια της χρηματοδοτικής υποστήριξης της οποίας είναι αποδέκτες. Ως προς αυτό, το Eurostudent είναι σε θέση να επισημάνει τις διαφορές των σχετικών απόψεων μεταξύ των δικαιούχων φοιτητών.

Το Σχήμα 4.21 υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές οι οποίοι δεν διαβιούν με τους γονείς τους και είναι εξηρημένοι από μια κάποια πηγή εισοδήματος, αξιολογούν την αποδοτικότητα της χρηματοδότησης για την κάλυψη των μηνιαίων τους δαπανών. Ο όρος 'εξηρημένοι' έχει την έννοια ότι η ως άνω πηγή εισοδήματος ανέρχεται σε ποσοστό ανώτερο του 50% του συνολικού εισοδήματος των φοιτητών. Η εστίαση της ανάλυσης αφορά σε τρεις βασικές συνιστώσες φοιτητικής χρηματοδότησης: οικογενειακή υποστήριξη, έσοδα φοιτητών από εργασιακή απασχόληση για την οποία αμείβονται και δημόσια χρηματοδότηση.

Σχήμα 4.21: Αξιολόγηση των φοιτητών για την επάρκεια της χρηματοδότησης ως προς την κάλυψη των μηνιαίων δαπανών σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά χρηματοδότησης – φοιτητές οι οποίοι δεν διαβιούν με τους γονείς, 2009/10

Φοιτητές εξηρημένοι από μια ειδική πηγή εισοδήματος με (σημαντική) συμφωνία σε %



Πηγή: Eurostudent.

Τα στοιχεία του μέσου όρου ικανοποίησης για τις διάφορες συνιστώσες είναι ήδη εύγλωττα: κατά μέσον όρο ποσοστό 48% των φοιτητών των εξηρημένων από την υποστήριξη των γονέων αξιολογούν το εισόδημα τους ως επαρκές για την κάλυψη των μηνιαίων δαπανών, όπως επίσης και το 47% των φοιτητών των εξηρημένων από αμειβόμενη εργασία και το 37% των εξηρημένων από την υποστήριξη του κράτους. Η ίδια εικόνα προκύπτει αν η εστίαση αφορά στο ποσοστό των (πολύ) δυσαρεστημένων φοιτητών. Υπάρχουν ωστόσο τεράστιες διαφορές μεταξύ των χωρών, με ποσοστά που ποικίλουν από περισσότερο του 80% έως μικρότερο του 10%.

Αν επικεντρωθούμε στα υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης ανά πηγή, προκύπτουν τρεις ομάδες χωρών: υπάρχουν εννέα χώρες στις οποίες η πλειοψηφία των φοιτητών οι οποίοι είναι εξηρημένοι από την υποστήριξη των γονέων είναι (πολύ) ικανοποιημένοι από την οικονομική τους κατάσταση: Ιταλία, Ελβετία, Τσεχία, Νορβηγία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Σουηδία, Ιρλανδία και Γαλλία.

Από τους φοιτητές τους εξηρημένους από αμειβόμενη εργασία, η πλειοψηφία θεωρεί το εισόδημα της επαρκές για την κάλυψη των μηνιαίων δαπανών σε χώρες με φοιτητές μεγαλύτερης ηλικίας, αλλά όχι αποκλειστικά. Αυτό αναφέρεται στην Ιταλία, στην Ελβετία, στην Τσεχία, στη Νορβηγία, στις Κάτω Χώρες, στη Φινλανδία, στη Σουηδία και στη Δανία.

Όταν η δημόσια χρηματοδότηση αποτελεί τη βασική πηγή εισοδήματος για φοιτητές, μόνο στην Ιταλία και στην Τσεχία ποσοστό μεγαλύτερο του 50% των εξηρημένων φοιτητών συμφωνεί (σε πολύ μεγάλο βαθμό) ως προς το ότι το εισόδημα αυτό παρέχει επαρκή μέσα διαβίωσης.

Συμπεράσματα

Ξεκινώντας από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων της συμμετοχής των διάφορων κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση, το κεφάλαιο εξέτασε την κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης αναφερόμενο στις προσεγγίσεις πολιτικής μέσω των οποίων οι χώρες του EXAE αντιμετωπίζουν το θέμα της υποεκπροσώπησης.

Από τα διαθέσιμα δεδομένα συμμετοχής και επιδόσεων στην ανώτατη εκπαίδευση προκύπτει ότι η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους δεν αποτελεί ακόμα απτή πραγματικότητα. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έχει επιτελεσθεί πρόοδος, αλλά ότι υπάρχουν ακόμα τομείς όπου χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια. Ειδικότερα, το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων επηρεάζει ακόμα σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες κτήσης ενός πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης και, σε πολλές χώρες, ένα ενδεχόμενο μεταναστευτικό ιστορικό περιορίζει επίσης τις πιθανότητες σπουδών στο συγκεκριμένο επίπεδο. Θετικό είναι πάντως, ότι όλες οι χώρες του EXAE δηλώνουν ότι εργάζονται προς την κατεύθυνση της αύξησης και διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι περισσότερες από αυτές προσπαθούν να επιλύσουν το θέμα αυτό μέσω ενός συνδυασμού γενικής προσέγγισης πολιτικής και μέτρων εστιασμένων σε ειδικές υποεκπροσωπούμενες ομάδες. Οι δράσεις πολιτικής μέσω των οποίων γίνονται προσπάθειες αντιμετώπισης της υποεκπροσώπησης έχουν διάφορες μορφές. Συχνά περιλαμβάνουν μέτρα χρηματοοικονομικής υποστήριξης, ειδικά καθεστώτα εισαγωγής, προγράμματα προσέγγισης, όπως επίσης και παροχή καθοδήγησης και συμβουλευτικών υπηρεσιών. Εν τούτοις, τα αποτελέσματα των δράσεων πολιτικής δεν παρακολουθούνται σε όλες τις περιπτώσεις και, ακόμα και αν αυτό γίνεται, οι επιρροές της παρακολούθησης στην εξέλιξη των εφαρμοζόμενων πολιτικών δεν είναι πάντα ευχερώς ορατές.

Στα πλαίσια των συζητήσεων τους για την κοινωνική διάσταση, οι υπουργοί συμφώνησαν στην απόδοση ιδιαίτερης προσοχής σε επιλεγμένους τομείς δράσεων. Οι εναλλακτικές διαδρομές πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν επισημανθεί ως ένας από αυτούς τους τομείς δράσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των εκθέσεων της BFUG η εναλλακτική πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία πολύ συχνά λαμβάνει μορφή αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης, προβλέπεται επί του παρόντος σε λιγότερες από τις μισές χώρες του EXAE. Στις υπόλοιπες χώρες, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι συνάρτηση της κτήσης απολυτηρίου ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από γεωγραφικής πλευράς, οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία στις προϋποθέσεις για τα προσόντα εισαγωγής σε σχέση με άλλες χώρες του EXAE. Εν τούτοις, για μια ακριβή εκτίμηση της κατάστασης κάθε χώρας, είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη ένα φάσμα παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου του ποσοστού πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και των προσόντων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένα άλλο θέμα το οποίο εντάσσεται στις συζητήσεις για την κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης – το θέμα των υπηρεσιών που παρέχονται στους φοιτητές – εμφανίζεται ως κάθε άλλο παρά απλός τομέας χαρακτηριζόμενος από μια ετερογένεια διαδικασιών σε εθνικό αλλά και σε διακρατικό επίπεδο. Δεν είναι συνεπώς εύκολη η παροχή μιας συνολικής εικόνας για το συγκεκριμένο τομέα μέσα σε πλαίσια διεθνών προοπτικών. Οι πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί μέσω των εκθέσεων της BFUG επισημαίνουν ότι στις περισσότερες χώρες του EXAE, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξασφαλίζουν ένα σχετικά ευρύ φάσμα υπηρεσιών παρεχόμενων στους φοιτητές. Οι εκθέσεις όμως δεν καθιστούν εφικτή την πλήρη αξιολόγηση του βαθμού κατά τον οποίο σε αυτές τις υπηρεσίες παρέχεται δυνατότητα πρόσβασης όλων των φοιτητών και του βαθμού ανταπόκρισης στις διάφορες ανάγκες των φοιτητών.

Εν κατακλείδι, η ανάλυση περιέλαβε τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία των χρηματοδοτικών εργαλείων της ανώτατης εκπαίδευσης, περιγράφοντας τα πιο σημαντικά στοιχεία των εθνικών συστημάτων διδάκτρων σε συσχετισμό με τα αντίστοιχα συστήματα φοιτητικής υποστήριξης. Στόχος ήταν να εξεταστεί το κατά πόσον τα συστήματα χρηματοδότησης προσανατολίζονται στην υποστήριξη και στην προώθηση του στόχου κοινωνικής διάστασης για διεύρυνση της συμμετοχής. Εν τούτοις, λόγω του ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη πολλοί παράγοντες για κάθε συγκεκριμένη χώρα, είναι δύσκολη η εξαγωγή συμπερασμάτων επί του συγκεκριμένου θέματος. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ποικιλομορφία των διδάκτρων και συστημάτων υποστήριξης αποτελεί το πιο εντυπωσιακό χαρακτηριστικό των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ. Οι διάφορες πραγματικές καταστάσεις ποικίλουν από εκείνες όπου κανείς φοιτητής δεν πληρώνει δίδακτρα και όλοι τυγχάνουν υποστήριξης έως εκείνες όπου όλοι οι φοιτητές καταβάλλουν δίδακτρα και λίγοι τυγχάνουν υποστήριξης. Εξάλλου, τα επίπεδα διδάκτρων και υποστήριξης είναι επίσης διαφοροποιημένα στις διάφορες χώρες. Παρά το γεγονός ότι η ανάλυση δεν παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα του συγκεκριμένου περίπλοκου θέματος, καθίσταται προφανές ότι ο τρόπος με τον οποίο τα συστήματα χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης είναι δομημένα θα έχει μάλλον σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης.

Γενικά, από το παρόν κεφάλαιο προκύπτει ότι σε πολλές χώρες του ΕΧΑΕ, υπάρχουν ήδη μέτρα αντιμετώπισης της υποεκπροσώπησης ειδικών κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση. Το θέμα το οποίο παραμένει όμως είναι το κατά πόσον η εθνική πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης παρέχει επαρκή προτεραιότητα στα ως άνω θέματα, και μέχρι ποιο βαθμό η πολιτική διαθέτει άμεσα ανακλαστικά αντίδρασης σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων εκάστοτε μέτρων.

5. ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τα δεδομένα και τις πολιτικές ως προς τα πραγματικά αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα πραγματικά αποτελέσματα είναι έννοια η οποία μπορεί να εκτιμάται μέσω της ανάλυσης δυο βασικών συνιστωσών της: των επιδόσεων και της ολοκλήρωσης της ανώτατης εκπαίδευσης κατά πρώτο λόγο, και των προοπτικών στην αγορά εργασίας για τους πτυχιούχους κατά δεύτερο λόγο (Eurostat & Eurostudent, 2009). Ο δεύτερος παράγοντας περιγράφεται συνήθως ως ‘απασχολησιμότητα’.

Τα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια

Στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια, η απασχολησιμότητα γίνεται κατανοητή ως ‘η ικανότητα εξεύρεσης αρχικής ουσιαστικής θέσης εργασιακής απασχόλησης, ή η ικανότητα αυτοαπασχόλησης, διατήρησης της θέσης εργασιακής απασχόλησης και η ικανότητα κινητικότητας μέσα στα πλαίσια της αγοράς εργασίας’ (Ομάδα Εργασίας για την Απασχολησιμότητα 2009, σελ. 5). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης αφορά στον ‘εφοδιασμό των φοιτητών με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες τις οποίες χρειάζονται στο χώρο εργασίας τους και οι οποίες απαιτούνται από τους εργοδότες, όπως επίσης και η εξασφάλιση ότι όλοι θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες διατήρησης ή ανανέωσης των εν λόγω δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων σε όλη τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου’ (Ομάδα Εργασίας για την Απασχολησιμότητα 2009, σελ. 5).

Η απασχολησιμότητα υπήρξε ένας από τους βασικούς στόχους της Διαδικασίας της Μπολόνια ήδη από την έναρξη εφαρμογής της, λόγω των εκφρασμένων ανησυχιών για την ανεργία των πτυχιούχων, ενώ σχετιζόταν επίσης και με την ανάδυση μιας Ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας (τουλάχιστον στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Με το Ανακοινωθέν του Λονδίνου το 2007 ζητήθηκε από την BFUG να εξετάσει τρόπους βελτίωσης της απασχολησιμότητας σε σχέση με τους διάφορους κύκλους σπουδών και στα πλαίσια της δια βίου μάθησης⁽⁶⁰⁾. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε από την Ομάδα Εργασίας για την Απασχολησιμότητα (Ομάδα Εργασίας για την Απασχολησιμότητα 2009). Εμβαθύνοντας σε ορισμένες από τις συστάσεις της έκθεσης της ομάδας εργασίας, το Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve το 2009 απέδωσε έμφαση στην ανάγκη ‘στενής συνεργασίας μεταξύ κυβερνήσεων, ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κοινωνικών εταίρων και φοιτητών’ για τη ‘διατήρηση και την ανανέωση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού’⁽⁶¹⁾. Το Ανακοινωθέν επεσήμανε επίσης ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες των εργοδοτών ενώ τόνιζε επίσης τη σημασία των τοποθετήσεων σε θέσεις εργασίας και στην κατάρτιση εντός των χώρων εργασίας. Ο στόχος ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας υπογραμμίστηκε επίσης στη Διακήρυξη της Βουδαπέστης-Βιέννης⁽⁶²⁾.

Συνοπτική περιγραφή κεφαλαίου

Η δομή του κεφαλαίου εξετάζει αρχικά το βασικό προϊόν του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης: τον αριθμό των πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως προς αυτό, το κεφάλαιο συγκρίνει τα επίπεδα επιδόσεων της ανώτατης εκπαίδευσης στα πλαίσια του EXAE και παρέχει πληροφορίες για την ολοκλήρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και τις εθνικές πολιτικές βελτίωσης της τρέχουσας κατάστασης. Κατόπιν αυτού, το κεφάλαιο αναφέρεται στα δεδομένα αξιολόγησης των προοπτικών των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Έχοντας επίγνωση των εννοιολογικών περιορισμών μέτρησης της απασχολησιμότητας, το κεφάλαιο εξετάζει αρχικά τα ποσοστά ανεργίας των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης σε σύγκριση με εκείνα χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιπέδων. Εξάλλου, εξετάζονται επίσης παραδείγματα ετησίου μεικτού εισοδήματος των υπαλλήλων ανά εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ώστε να αξιολογηθούν οι ιδιωτικές απολαβές οι παρεχόμενες με την απόκτηση προσόντων ανώτατης εκπαίδευσης. Καταλήγοντας, το κεφάλαιο αναφέρεται στις αναντιστοιχίες ως προς τα προσόντα.

⁽⁶⁰⁾ Ανακοινωθέν Λονδίνου: Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης: απαντώντας στις προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλανήτη, 18 Μαΐου 2007.

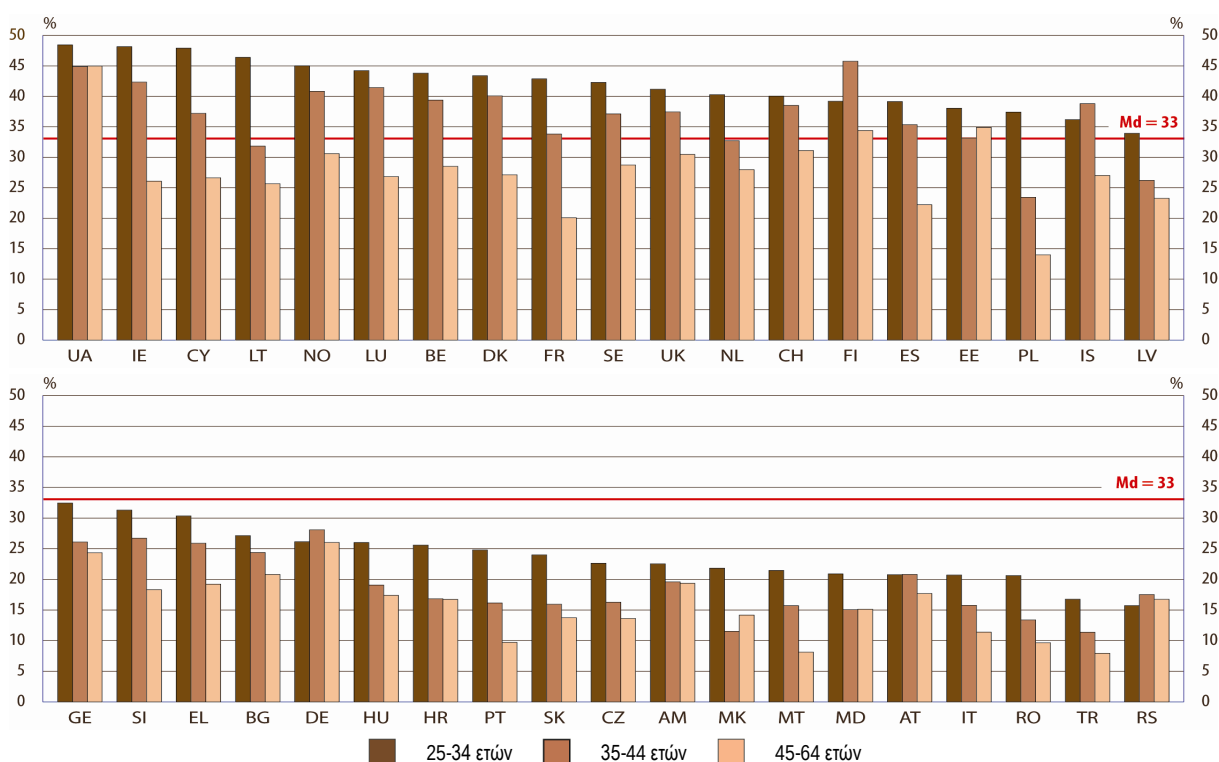
⁽⁶¹⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν των Ευρωπαϊκών Υπουργών των Αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

⁽⁶²⁾ Διακήρυξη Βιέννης-Βουδαπέστης για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, 12 Μαρτίου 2010.

5.1. Το παραγόμενο προϊόν της ανώτατης εκπαίδευσης: επίπεδα επιδόσεων στην ανώτατη εκπαίδευση

Ένας σημαντικός δείκτης του προϊόντος του παραγομένου από την ανώτατη εκπαίδευση είναι το ποσοστό του πληθυσμού με πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Το Σχήμα 5.1 παρουσιάζει το ποσοστό των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης δια μέσου του EXAE. Σε γενικές γραμμές τα επίπεδα φοίτησης είναι υψηλότερα στις ομάδες νεώτερης ηλικίας. Η κατά τη Μπολόνια διάμεση τιμή για την ηλικία 25-34 είναι 33,2% ενώ βρίσκεται στο 26,5% για την ηλικιακή ομάδα 35-44 και 21,5% για την ομάδα 45-64 ετών. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι το ποσοστό του πληθυσμού το οποίο αποκτά πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης αυξάνεται. Υπάρχουν ωστόσο και εξαιρέσεις στον κανόνα αυτό. Στην Γερμανία, στη Φινλανδία, στην Ισλανδία και στη Σερβία, υπάρχουν περισσότεροι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης στην ηλικιακή ομάδα 35-44 σε σύγκριση με εκείνη των 25-34 ετών. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με διαφορές ως προς το μέσο όρο ηλικίας εισαγωγής και/ή ολοκλήρωσης της ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχήμα 5.1: Ποσοστό ατόμων με πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, ανά ηλικιακή ομάδα, 2010



	UA	IE	CY	LT	NO	LU	BE	DK	FR	SE	UK	NL	CH	FI	ES	EE	PL	IS	LV
25-34 ετών	48.4	48.2	47.9	46.4	45.0	44.2	43.8	43.4	42.9	42.3	41.2	40.3	40.1	39.2	39.2	38.0	37.4	36.2	33.9
35-44 ετών	44.9	42.3	37.2	31.8	40.8	41.4	39.4	40.1	33.8	37.1	37.5	32.7	38.5	45.8	35.3	33.1	23.4	38.8	26.2
45-64 ετών	45.0	26.1	26.6	25.7	30.6	26.8	28.5	27.1	20.1	28.7	30.5	28.0	31.1	34.4	22.2	34.9	14.0	27.0	23.3
	GE	SI	EL	BG	DE	HU	HR	PT	SK	CZ	AM	MK	MT	MD	AT	IT	RO	TR	RS
25-34 ετών	32.5	31.3	30.4	27.1	26.1	26.0	25.6	24.8	24.0	22.6	22.5	21.8	21.5	20.9	20.8	20.7	20.6	16.8	15.7
35-44 ετών	26.1	26.7	25.9	24.4	28.1	19.1	16.8	16.2	15.9	16.3	19.6	11.5	15.7	15.1	20.8	15.8	13.4	11.4	17.5
45-64 ετών	24.3	18.3	19.2	20.8	26.0	17.4	16.7	9.7	13.7	13.6	19.4	14.2	8.1	15.1	17.7	11.4	9.7	7.9	16.7

Σημειώσεις: Τα δεδομένα για την Ουκρανία αναφέρονται στο 2009.

Τα δεδομένα της Μάλτας και της Κροατίας είναι ελλιπούς αξιοπιστίας λόγω μικρού μεγέθους του δείγματος.

Τα δεδομένα ταξινομούνται σύμφωνα με τα επίπεδα επιτυχούς φοίτησης στην ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών. Η τιμή διαμέσου αφορά στα επίπεδα επιτυχούς φοίτησης στην ηλικιακή ομάδα 25-34.

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Μεταξύ των ατόμων ηλικίας 25-34 ετών, το επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά στην Ουκρανία, (48,4%), στην Ιρλανδία (48,2%) και στην Κύπρο (47,9%), ενώ τα χαμηλότερα στην Τουρκία (16,8%) και στη Σερβία (15,7%). Στην ηλικιακή ομάδα 35-44, τα υψηλότερα ποσοστά ατόμων με προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης εμφανίζονται στην Φινλανδία (45,6%), στην Ουκρανία και στην Ιρλανδία, ενώ τα χαμηλότερα στην ΠΓΔΜ (11,5%) και στην Τουρκία (11,4%). Στην μεγαλύτερης ηλικίας ομάδα 45-64 ετών, τα υψηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στην Ουκρανία, στην Εσθονία και στην Φινλανδία, ενώ τα χαμηλότερα στην Μάλτα και στην Τουρκία.

Ως προς την ισορροπία μεταξύ των φύλων, στο Κεφάλαιο 4 καταδεικνύεται ότι είναι περισσότερες οι γυναίκες οι οποίες ολοκληρώνουν την ανώτατη εκπαίδευση παρά οι άνδρες. Εξάλλου, οι πιθανότητες επιτυχούς φοίτησης των ανδρών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν μειωθεί σε σχέση με εκείνες των γυναικών (βλ. Σχήμα 4.4).

5.2. Ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών και πολιτικές βελτίωσης

Ένας άλλος δείκτης αποδοτικότητας του προϊόντος της ανώτατης εκπαίδευσης είναι η ολοκλήρωση των τριτοβάθμιων σπουδών, δηλαδή το κατά πόσον οι εισαγόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση αποπερατώνουν τις σπουδές τους. Την περασμένη δεκαετία αυξήθηκαν οι ανησυχίες για τα ποσοστά ολοκλήρωσης σε πολλές χώρες του EXAE, ανησυχίες οι οποίες συνδέονται με μια σειρά άλλων εξελίξεων μεταξύ των οποίων και μια αυξανόμενη έμφαση στην λογοδοσία και στην ανάγκη μεγαλύτερης αποδοτικότητας στην κατανομή των κονδυλίων και στις δαπάνες. Συνδέονται επίσης στενά με το θέμα της ίσης πρόσβασης, μια που η μη ολοκλήρωση των σπουδών αφορά σε μεγάλο αριθμό φοιτητών οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Η μη ολοκλήρωση της ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάζεται από ένα αριθμό παραγόντων σχετικών με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους φοιτητές σε εξατομικευμένη βάση. Τα αίτια ποικίλουν από την αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, την λανθασμένη επιλογή των μαθημάτων, την ανεπαρκή ποιοτική εμπειρία των φοιτητών, μέχρι την δυσαρέσκεια σχετικά με διάφορες πτυχές των εκπαιδευτικών διαδικασιών ή της οργάνωσης (Yorke & Longden, 2004, 2008). Συχνά, οι ως άνω παράγοντες επιδρούν συνδυαστικά.

Το παρόν τμήμα εξετάζει την τρέχουσα κατάσταση μη ολοκλήρωσης των σπουδών σε χώρες του EXAE και πραγματοποιεί μια επισκόπηση των εθνικών πολιτικών οι οποίες αποβλέπουν στην βελτίωση των πραγματικών αποτελεσμάτων στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Δεδομένου του ότι τα δεδομένα των πραγματικών ποσοστών ολοκλήρωσης υπάρχουν μόνο για λίγα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται ως συμπληρωματική πηγή πληροφοριών η διαφορά μεταξύ ποσοστών εισαγωγής και ποσοστών αποφοίτησης. Οι προσεγγίσεις των διαφόρων πολιτικών που εφαρμόζονται παρουσιάζονται στο τέλος του τμήματος.

5.2.1. Ποσοστά ολοκλήρωσης

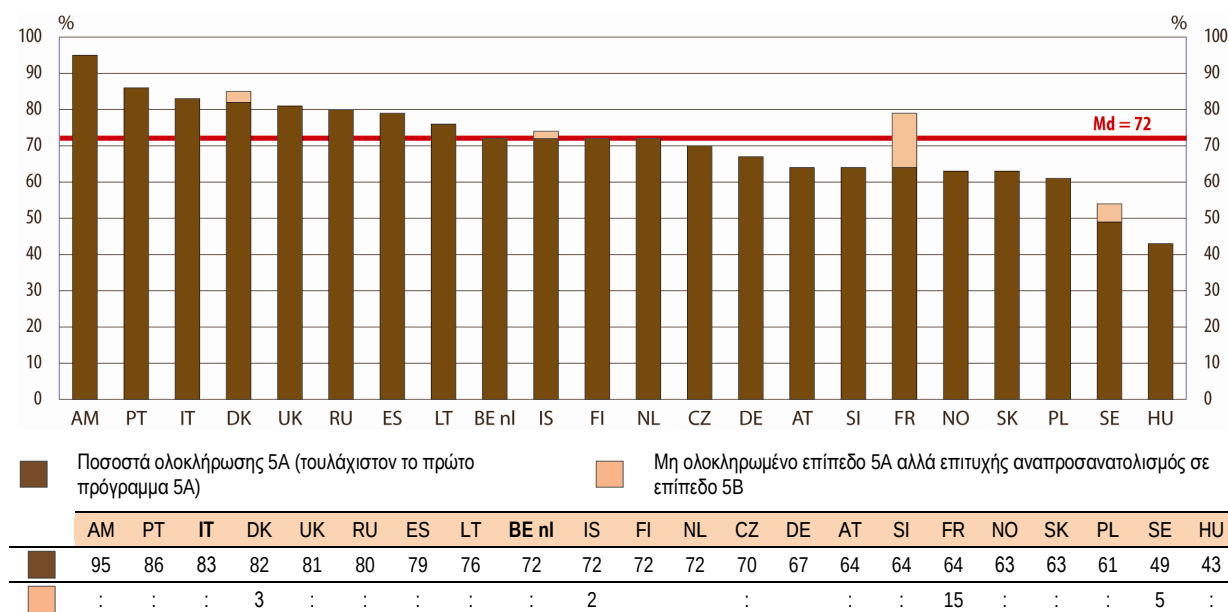
Το ποσοστό ολοκλήρωσης καταδεικνύει το ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι εισάγονται και (αποφοιτούν) αποπερατώνουν σπουδές τριτοβάθμιων προγραμμάτων τύπου A (ISCED 5A). Για ορισμένες χώρες, σε αυτό το ποσοστό περιλαμβάνονται οι φοιτητές οι οποίοι εισάγονται σε ένα τριτοβάθμιο πρόγραμμα τύπου A αλλά αποφοιτούν σε άλλο επίπεδο σπουδών (τριτοβάθμια προγράμματα τύπου B, ISCED 5B). Ο δείκτης αυτός μετρά την αποτελεσματικότητα του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης στη σταδιοδρομία των φοιτητών από την εισαγωγή τους μέχρι την επιτυχή αποφοίτησή τους. Τα ποσοστά ολοκλήρωσης υπολογίζονται σύμφωνα με δυο βασικές μεθοδολογίες. Πρώτον, η διατμηματική μέθοδος αναφέρεται στον αριθμό των αποφοίτων του ημερολογιακού έτους αναφοράς οι οποίοι εισήχθησαν στο πρόγραμμα κάποια χρόνια πριν (όταν είναι εφικτό, η εκτίμηση αυτή λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές διάρκειες των προγραμμάτων). Δεύτερον, η αληθινή μέθοδος κοόρτης βασίζεται σε διαχρονικά και διαστρωματικά δεδομένα (έρευνες ή μητρώα) τα οποία ακολουθούν τους φοιτητές από την εισαγωγή τους μέχρι την αποφοίτησή τους από το πρόγραμμα.

Η ανάπτυξη μιας διεθνούς μεθοδολογίας για το δείκτη των ποσοστών ολοκλήρωσης ώστε να παράγονται συγκρίσιμα δεδομένα δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα και οι σχετικές εργασίες συνεχίζονται. Για το έτος 2008, τα διαθέσιμα δεδομένα αφορούν μόνο σε 22 χώρες του EXAE. Θα πρέπει να καταβληθούν περαιτέρω

προσπάθειες συλλογής συγκρίσιμων δεδομένων και καθορισμού κατάλληλων δεικτών για την εξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Παρά ταύτα, το τμήμα αυτό παρουσιάζει τα διαθέσιμα δεδομένα τα οποία συμπληρώνονται με δεδομένα εισαγωγής και αποφοίτησης στο τμήμα 5.2.2. Όπως δείχνει το Σχήμα 5.2, για συστήματα όπου υπάρχουν δεδομένα, η διάμεσος ολοκλήρωσης βρίσκεται στο 72%. Το ποσοστό ολοκλήρωσης είναι υψηλότερο στην Αρμενία (95%). Γενικά πάντως, ποσοστό μεγαλύτερο του 60% των εισαγόμενων στην ανώτατη εκπαίδευση αποφοιτούν σε όλα τα συστήματα με δυο εξαιρέσεις. Οι δυο χώρες με τα χαμηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης είναι η Ουγγαρία (43%) και η Σουηδία (49%). Στη Σουηδία όμως ένα ποσοστό 5% των εισαγόμενων αναπροσανατολίζεται επιτυχώς σε προγράμματα και αποφοίτηση επιπέδου ISCED 5B ⁽⁶³⁾. Υψηλό είναι επίσης το ποσοστό αναπροσανατολισμού στη Γαλλία: πέρα από το 64% του ποσοστού ολοκλήρωσης, το 15% των εισαγόμενων στο επίπεδο ISCED 5A ανώτατης εκπαίδευσης αναπροσανατολίζεται επιτυχώς στο επίπεδο ISCED 5B.

Σχήμα 5.2: Ποσοστά ολοκλήρωσης σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τύπου A (%), 2008



Σημείωση: Διατμηματική κοόρτη: Αυστρία, Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα), Ουγγαρία, Λιθουανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβακία, Ηνωμένο Βασίλειο και Ρωσία. Αληθινή κοόρτη: Τσεχία, Δανία, Γερμανία, Ισπανία, Φινλανδία, Γαλλία, Ισλανδία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, και Σουηδία. Άγνωστη μέθοδος: Αρμενία.

Η διάμεσος υπολογίζεται μόνο για ποσοστά ολοκλήρωσης ISCED 5A.

Πηγή: Eurostat, ad hoc μονάδα ποσοστών ολοκλήρωσης ΟΕ

5.2.2. Ποσοστά εισαγωγής και αποφοίτησης

Μια άλλη δυνατότητα κατανόησης των στοιχείων ολοκλήρωσης της ανώτατης εκπαίδευσης, είναι η σύγκριση των ποσοστών εισαγωγής και αποφοίτησης. Η εν λόγω σύγκριση δεν συνιστά, με την επιστημονική έννοια του όρου, μέτρο υπολογισμού της εκπαιδευτικής προόδου (π.χ. λόγω των διαφορών στη διάρκεια των προγραμμάτων πρώτου κύκλου στην ίδια χώρα και μεταξύ των διαφόρων χωρών), μπορεί όμως να χρησιμοποιείται ως βοηθητική πληροφορία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Διαισθητικά, για την καταχώρηση των επιδόσεων φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση, τα ποσοστά εισαγωγής πρέπει να μεταφράζονται σε ποσοστά αποφοίτησης (Eurostat & Eurostudent 2009, σελ. 120). Σε συστήματα με σταθερά ποσοστά εισαγωγής και αποφοίτησης, η διαφορά μεταξύ των δυο ως άνω ποσοστών παρέχει το μέγεθος της εγκατάλειψης των σπουδών.

Τα καθαρά ποσοστά εισαγωγής και αποφοίτησης υπάρχουν και είναι διαθέσιμα για περισσότερες χώρες. Τα ποσοστά αυτά υπολογίζονται ως το άθροισμα των ποσοστών εισαγωγής και αποφοίτησης, αντίστοιχα,

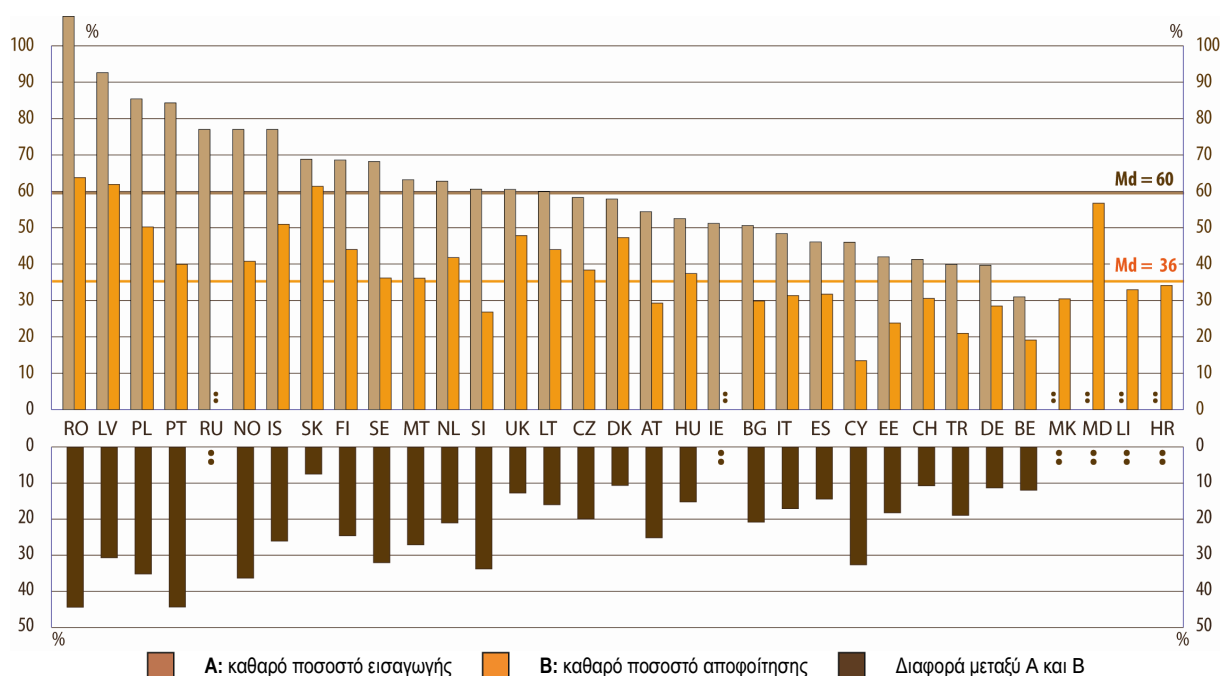
⁽⁶³⁾ Επιπλέον, στη Σουηδία, τα δεδομένα περιλαμβάνουν φοιτητές οι οποίοι εισάγονται σε μεμονωμένα τμήματα μαθημάτων χωρίς ενδεχομένως πρόθεση απόκτησης ολοκληρωμένου πτυχίου.

ανά έτος ηλικίας, για κάθε έτος ηλικίας. Τα ποσοστά εισαγωγής και αποφοίτησης για κάποια συγκεκριμένη ηλικία ή ένα φάσμα ηλικιών, είναι η αναλογία μεταξύ του αριθμού των νεοεισαγομένων και των αποφοίτων (πρώτος βαθμός αποφοίτησης στο εκπαιδευτικό επίπεδο), αντίστοιχα, της εν λόγω ηλικίας και του μεγέθους του πληθυσμού της ίδιας ηλικίας (για λεπτομέρειες υπολογισμού των ισχυόντων δεικτών, βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις).

Τα Σχήματα 5.3 και 5.4 περιλαμβάνουν τα καθαρά ποσοστά εισαγωγής, τα καθαρά ποσοστά αποφοίτησης και τη διαφορά μεταξύ των δυο αυτών δεικτών σε επίπεδο ISCED 5A και 5B για το ακαδημαϊκό έτος 2008/09. Στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό έτος, το καθαρό ποσοστό εισαγωγών ήταν μεγαλύτερο του 60% στις μισές από τις χώρες του EXAE σε επίπεδο ISCED 5A, ενώ το καθαρό ποσοστό της διαμέσου αποφοίτησης ήταν 36,2%. Η διαφορά μεταξύ των δυο δεικτών ήταν μεγαλύτερη από 20,8% στις μισές από τις χώρες. Τα αντίστοιχα επίπεδα διαμέσου σε επίπεδο ISCED 5B ήταν 18,5% (καθαρό ποσοστό εισαγωγής), 8,5% (καθαρό ποσοστό αποφοίτησης) και 8% (διαφορά).

Τα υψηλότερα καθαρά ποσοστά εισαγωγής στον EXAE σε επίπεδο ISCED 5A για το ακαδημαϊκό έτος 2008/09 παρατηρήθηκαν στην Ρουμανία, στη Λετονία, στην Πολωνία και στην Πορτογαλία, ενώ όλες οι χώρες παρουσιάζουν ποσοστό εισαγωγής μεγαλύτερο του 80%.

Σχήμα 5.3: Καθαρό ποσοστό εισαγωγής και καθαρό ποσοστό αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου A, 2008/09



Πηγή: Eurostat, συλλογή δεδομένων UOE

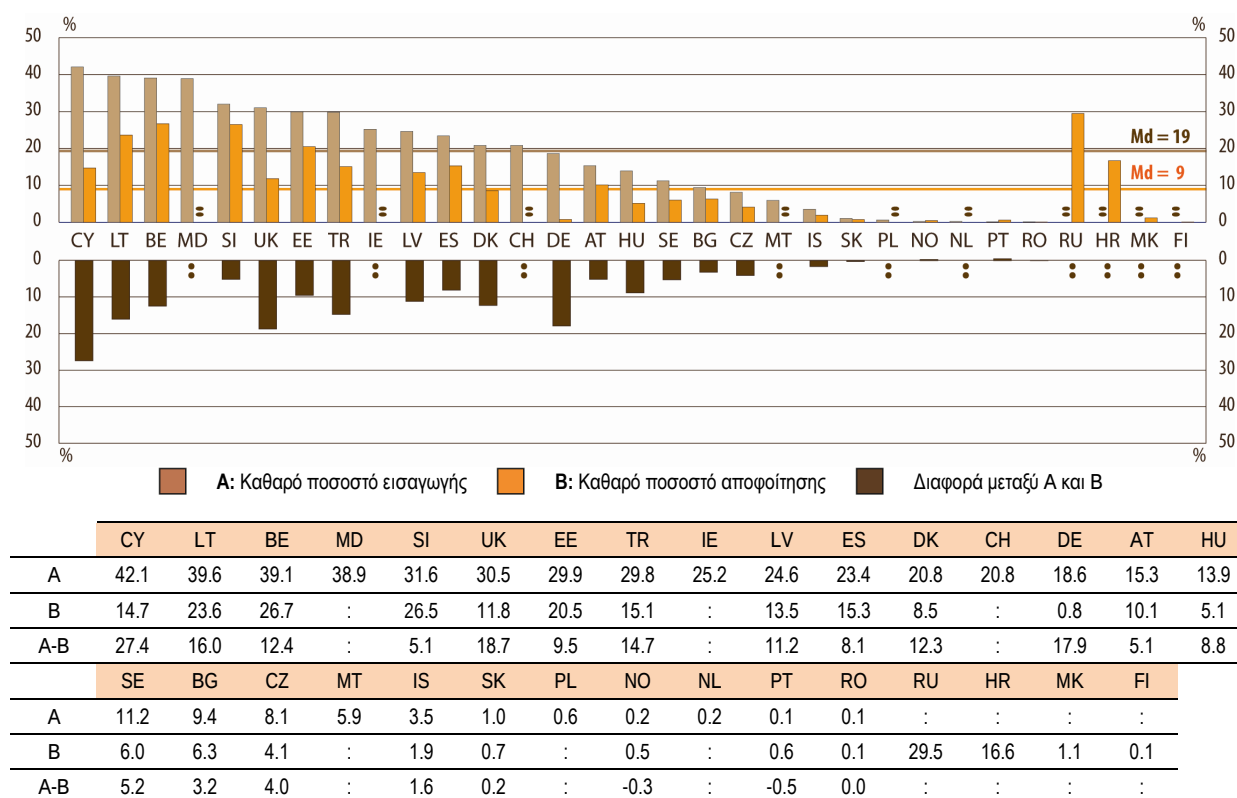
	RO	LV	PL	PT	RU	NO	IS	SK	FI	SE	MT	NL	SI	UK	LT	CZ	DK
A	108.1	92.6	85.4	84.3	77.4	77.0	77.0	68.8	68.6	68.2	63.2	62.8	60.6	60.5	59.9	58.3	57.9
B	63.8	61.9	50.2	40.0	:	40.7	51.0	61.4	44.0	36.2	36.1	41.8	26.8	47.8	44.0	38.4	47.3
A-B	44.4	30.6	35.2	44.3	:	36.3	26.0	7.4	24.6	32.0	27.1	21.0	33.7	12.7	15.9	19.9	10.6
	AT	HU	IE	BG	IT	ES	CY	EE	CH	TR	DE	BE	MK	MD	LI	HR	
A	54.4	52.5	51.2	50.6	48.4	46.1	46.0	42.0	41.3	39.9	39.7	31.0	:	:	:	:	
B	29.3	37.4	:	29.9	31.4	31.7	13.4	23.8	30.5	21.0	28.5	19.1	30.4	56.7	33.0	34.1	
A-B	25.1	15.2	:	20.8	17.0	14.4	32.6	18.2	10.7	18.9	11.3	11.9	:	:	:	:	

Σημειώσεις: Τα δεδομένα αποφοίτων για τη Μολδαβία αναφέρονται στο 2008.

Τα δεδομένα ταξινομούνται κατά καθαρά ποσοστά εισόδου (όπου είναι διαθέσιμα).

Πηγή: Eurostat, συλλογή δεδομένων UOE

Σχήμα 5.4: Καθαρό ποσοστό εισόδου και καθαρό ποσοστό αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου B, 2008/09



Σημειώσεις: Τα δεδομένα αποφοίτων για τη Μολδαβία αναφέρονται στο 2008.

Τα δεδομένα ταξινομούνται κατά καθαρά ποσοστά εισόδου (όπου είναι διαθέσιμα).

Πηγή: Eurostat, συλλογή δεδομένων UOE

Οι ίδιες χώρες ήταν επίσης μεταξύ εκείνων με τις μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ του καθαρού ποσοστού εισαγωγής και του καθαρού ποσοστού αποφοίτησης. Η Ρουμανία και η Πορτογαλία παρουσίαζαν αμφότερες διαφορά περίπου 45 εκατοστιαίων σημείων μεταξύ ποσοστού εισαγωγής και ποσοστού αποφοίτησης. Εν τούτοις, οι σημαντικές αυτές διαφορές δεν σηματοδοτούν απαραίτητα μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης των σπουδών. Πράγματι, όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.2, το ποσοστό ολοκλήρωσης στην Πορτογαλία είναι το δεύτερο μεγαλύτερο μεταξύ των χωρών για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα. Πρέπει να επισημανθεί ότι υπάρχει χρονική υστέρηση μεταξύ εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση και αποφοίτησης. Στις δυο ως άνω χώρες, το καθαρό ποσοστό εισαγωγής αυξανόταν συνεχώς (από 44% το 2002 στο 108% το 2009 για τη Ρουμανία και από 53% το 2006 στο 84% το 2009 για την Πορτογαλία) και χρειάζονται ορισμένα χρόνια για να αποτυπωθούν αυτές οι αυξήσεις και στα ποσοστά αποφοίτησης ⁽⁶⁴⁾. Με άλλα λόγια, όταν επιτελούνται σημαντικές αλλαγές σε κάποιο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, οι μεγάλες διαφορές μεταξύ ποσοστών εισαγωγής και αποφοίτησης αποτελούν εικόνα του τρόπου αλλά και της ταχύτητας με την οποία επέρχονται οι αλλαγές των συστημάτων. Για παράδειγμα, με μια βαθμιαία εισαγωγή στις δομές της Διαδικασίας της Μπολόνια, τα εκπαιδευτικά συστήματα διέρχονται από πολλά μεταβατικά στάδια και αλλαγές μέχρι να σταθεροποιηθούν οι δομές τις οποίες περιλαμβάνουν.

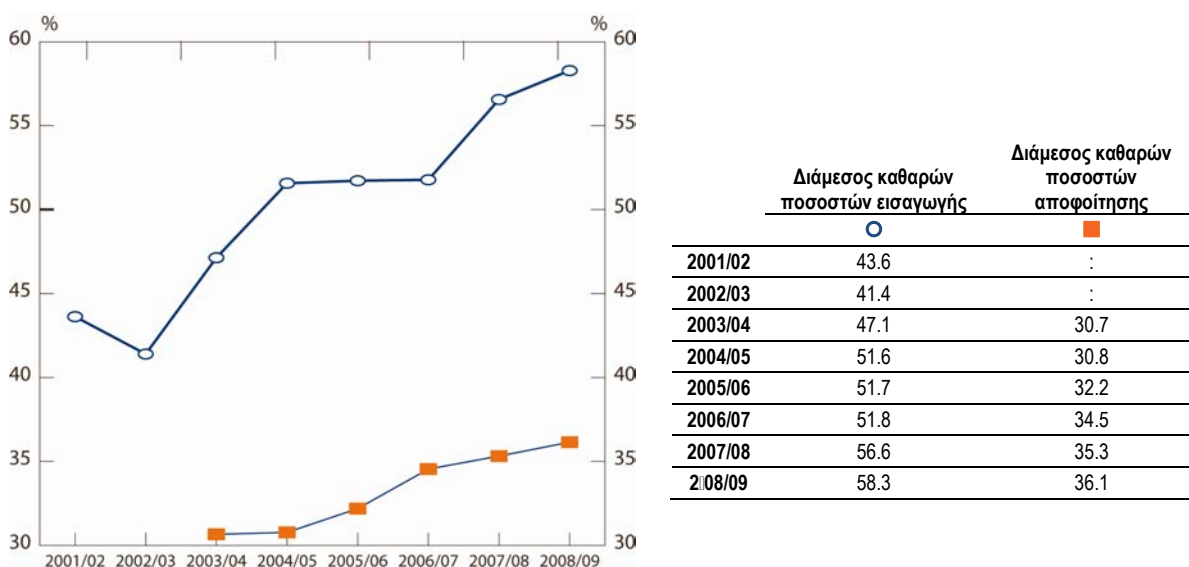
Η χώρα στην οποία καταχωρείται το μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ του καθαρού ποσοστού εισαγωγής και του καθαρού ποσοστού αποφοίτησης σε επίπεδο ISCED 5A ήταν η Σλοβακία, στην οποία με ποσοστό εισαγωγής ελαφρώς άνω της διαμέσου, καταγράφηκαν τα μεγαλύτερα ποσοστά αποφοίτησης.

⁽⁶⁴⁾ Η μεγάλη αύξηση των ποσοστών εισαγωγής στη Ρουμανία, εξηγεί επίσης το καθαρό ποσοστό εισαγωγής της άνω του 100%. Το καθαρό ποσοστό εισαγωγής αποτελεί μια καλή προσέγγιση στην πιθανότητα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση όταν τα επίπεδα εισαγωγής είναι σχετικά σταθερά σε διαχρονικό επίπεδο. Ωστόσο, όταν αυτά αυξάνονται σημαντικά, - όπως στη Ρουμανία - ο υψηλός αριθμός όσων εισάγονται με καθυστέρηση, και δεν εισήλθαν σε προγενέστερα έτη, αυξάνει το καθαρό ποσοστό εισαγωγής.

Σε επίπεδο ISCED 5B, οι χώρες με το μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ καθαρών ποσοστών εισαγωγής και καθαρών ποσοστών αποφοίτησης ήταν η Γερμανία, η Κύπρος και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Το Σχήμα 5.5 απεικονίζει τη διάμεσο καθαρών ποσοστών εισαγωγής και καθαρών ποσοστών αποφοίτησης σε επίπεδο ISCED 5A ανά ακαδημαϊκό έτος, από το 2001/02 ως το 2008/09 (για την κάλυψη χώρας, συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Η διάμεσος καθαρών ποσοστών εισαγωγής σε επίπεδο ISCED 5A αυξήθηκε σημαντικά στον ΕΧΑΕ για το μεγαλύτερο διάστημα της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, από 44% έως περίπου 58%. Η διάμεσος καθαρών ποσοστών αποφοίτησης σε επίπεδο ISCED 5A αυξήθηκε επίσης μεταξύ των ακαδημαϊκών ετών 2003/04 και 2008/09, με βραδύτερο έστω ρυθμό, από 30% έως περίπου 36%. Ως αποτέλεσμα, το χάσμα μεταξύ της διαμέσου ποσοστών εισαγωγής και της αντίστοιχης του ποσοστού αποφοίτησης σε επίπεδο ISCED 5A αυξήθηκε από 16 εκατοστιαία σημεία σε 22 εκατοστιαία σημεία.

Σχήμα 5.5: Διάμεσος καθαρών ποσοστών εισαγωγής και διάμεσος καθαρών ποσοστών αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου Α, ανά ακαδημαϊκό έτος



Σημειώσεις: Διάμεσος είναι η τιμή για τη χώρα διαμέσου

Πηγή: Eurostat, συλλογή δεδομένων ΥΟΕ

5.2.3. Πολιτικές βελτίωσης των ποσοστών ολοκλήρωσης των σπουδών

Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των χωρών ΕΧΑΕ δηλώνει ότι έχει υιοθετήσει πολιτικές αύξησης του επιπέδου ολοκλήρωσης των σπουδών, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην εμβέλεια και στο περιεχόμενο των εφαρμοζόμενων μέτρων.

Οι χώρες αναφέρουν συνήθως ότι έχουν υιοθετήσει ευρείας εμβέλειας μέτρα πολιτικής, τα οποία παρά το γεγονός ότι δεν εστιάζονται άμεσα στην αύξηση των ποσοστών ολοκλήρωσης, αναμένεται ότι θα συνεισφέρουν σε αυτή. Μέτρα τα οποία αποβλέπουν στην προώθηση ευέλικτων διαδρομών μάθησης, στη βελτίωση της υποστήριξης των φοιτητών, στην αναγνώριση περιόδων σπουδών σε άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εσωτερικού ή του εξωτερικού, βελτιώνουν την ποιότητα διδασκαλίας και άλλα από αυτά μπορούν να έχουν θετική επίδραση στα ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών.

Μια μειοψηφία χωρών (Δανία, Φινλανδία, Νορβηγία και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)) έχουν υιοθετήσει συνολικές εθνικές στρατηγικές οι οποίες αφορούν σε ένα φάσμα παραγόντων μη ολοκλήρωσης. Οι στρατηγικές αυτές συνδυάζουν πρωτοβουλίες σε εθνικό επίπεδο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προβλέποντας κίνητρα για τα ιδρύματα και τους φοιτητές. Τα συγκεκριμένα μέτρα συμπληρώνονται από ολοκληρωμένους μηχανισμούς παρακολούθησης.

Οι πρωτοβουλίες εστιάζουν στη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων και στην οργάνωση των σπουδών. Μπορεί να εμπεριέχουν χρηματοδοτικά μέσα δια των οποίων θα λαμβάνεται υπόψη το κατά πόσον οι φοιτητές έχουν ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα Bachelor ή Master εντός της προβλεπόμενης διάρκειας σπουδών. Μπορεί επίσης να απαιτείται η εκ μέρους των ιδρυμάτων παρακολούθηση των φοιτητών οι οποίοι

βρίσκονται αντιμέτωποι με τον κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους, η μεγαλύτερη δραστηριοποίηση στην παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης ή συμβουλών και η υπόδειξη ευέλικτων διαδρομών μάθησης. Επιπλέον, τα δεδομένα για τα ποσοστά ολοκλήρωσης συμπεριλαμβάνονται στις ετήσιες αναφορές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς το αρμόδιο υπουργείο και χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό των δημόσιων υποτροφιών του επόμενου ακαδημαϊκού έτους.

Το σύστημα υποστήριξης των φοιτητών μπορεί να εμπεριέχει διευθετήσεις για την ενθάρρυνση και τη στήριξη της έγκαιρης και επιτυχούς αποπεράτωσης των σπουδών.

Κάποιες χώρες αναφέρουν ότι εφαρμόζουν πολλά από τα ανωτέρω είδη μέτρων πολιτικής. Άλλες (Αρμενία, Γεωργία, Μολδαβία, Μαυροβούνιο, Πορτογαλία και Τουρκία), εστιάζουν σε ένα ενιαίο μέτρο όπως την διευκόλυνση της κινητικότητας μεταξύ προγραμμάτων, την επανάληψη ενός κύκλου μαθημάτων ή τη δυνατότητα επιστροφής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Κίνητρα για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Με σκοπό να ενθαρρύνουν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ώστε να εργαστούν για την αύξηση των ποσοστών ολοκλήρωσης, οι κυβερνήσεις χρησιμοποιούν μια σειρά μηχανισμών συντονισμού. Τα κίνητρα βελτίωσης των ποσοστών ολοκλήρωσης τα παρεχόμενα στα ιδρύματα είναι συνήθως χρηματοοικονομικά. Σε μια μειοψηφία χωρών (Αυστρία, Βέλγιο, (Φλαμανδική Κοινότητα), Τσεχία, Δανία, Φινλανδία, Γερμανία, Ισλανδία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Νορβηγία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)), τα κονδύλια του προϋπολογισμού είναι, εν μέρει, συνάρτηση των ποσοστών ολοκλήρωσης των σπουδών εκ μέρους των φοιτητών. Στους τρόπους χρηματοδότησης και/ή στα διατιθέμενα κονδύλια περιλαμβάνονται ο αριθμός των πιστωτικών μονάδων, τα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών και/ή οι στατιστικές των απονεμόμενων πτυχίων.

Τα οικονομικά κίνητρα βελτίωσης των ποσοστών ολοκλήρωσης μπορεί να εστιάζουν όχι μόνο στα ιδρύματα αλλά και στους μεμονωμένους φοιτητές. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να λαμβάνουν χρηματοδότηση ανά φοιτητή και ανά επιτυχή διδακτική μονάδα. Έτσι λοιπόν, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν συμφέρον να υποστηρίξουν τους φοιτητές στην πρόοδο τους, ενώ παράλληλα τα συστήματα υποτροφιών και δανείων μπορεί να είναι επίσης συνδεδεμένα με τον αριθμό των πιστωτικών μονάδων τις οποίες επιτυγχάνει οι φοιτητές ανά έτος.

Μέτρα διασφάλισης ποιότητας

Σε μια μειοψηφία χωρών, τα ποσοστά ολοκλήρωσης θεωρούνται επίσης ως ένα από τα κριτήρια των διαδικασιών εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας (Αλβανία, Κύπρος, Δανία, Ιταλία, Λιχτενστάιν, Λετονία, Λουξεμβούργο, Πολωνία, Σλοβενία, και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)) και πιστοποίησης των προγραμμάτων (Μολδαβία, Σλοβενία, και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)).

Ακαδημαϊκή και προσωπική υποστήριξη στους φοιτητές

Παράγοντες όπως η λανθασμένη επιλογή μαθημάτων ή θεματολογίας, η ανεπαρκής προετοιμασία, η έλλειψη ετοιμότητας και προσωπικής δέσμευσης αποτελούν τις πλέον συνήθεις αναφερόμενες αιτίες μη ολοκλήρωσης των σπουδών. Σε ορισμένες χώρες εν τούτοις, η παροχή ακαδημαϊκής καθοδήγησης, συμβουλευτικών υπηρεσιών σταδιοδρομίας και ψυχολογικής υποστήριξης αποτελούν κοινό τόπο (βλ. Κεφάλαιο 4).

Αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι η εμπειρία η οποία αποκομίζεται κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά και τα ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, πολλές χώρες έχουν υιοθετήσει ειδικά μέτρα τα οποία επικεντρώνονται στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και υποστήριξης προ της εισαγωγής και κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα μέτρα αυτά εστιάζονται ειδικά τις κοινωνικά μειονεκτικές ομάδες ή στους φοιτητές ειδικών ακαδημαϊκών τομέων.

Στη Γαλλία, υπάρχει ένα Σχέδιο για την 'Επιτυχία σε προγράμματα Bachelor' το οποίο έχει στόχο την αύξηση του ποσοστού αποφοίτησης από προγράμματα Bachelor στο 50% μέχρι το 2012. Η ενεργή καθοδήγηση των φοιτητών αποβλέπει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τα οποία συναντούν ορισμένοι φοιτητές στην πρόσβαση τους στη σχετική ενημέρωση.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία), τα ιδρύματα ενθαρρύνονται στην παροχή σαφών και συγκρίσιμων πληροφοριών για τους κύκλους σπουδών τους, βοηθώντας έτσι τους φοιτητές να πραγματοποιούν καλύτερες και μετά λόγου γνώσεως επιλογές, ώστε να μειωθεί ο αριθμός εγκαταλείψεων των σπουδών με αφορμή τις λανθασμένες επιλογές μαθημάτων ή κύκλων σπουδών ή την άγνοια περί του περιεχομένου των σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης γενικότερα.

Στην Ιρλανδία, η Εθνική Στρατηγική Ανώτατης Εκπαίδευσης με ορίζοντα το 2030 συνιστά την συμπερίληψη εισαγωγικών και προπαρασκευαστικών προγραμμάτων στο πρόγραμμα σπουδών του πρώτου έτους,

όπως επίσης και μαθημάτων γενικότερου περιεχομένου με περισσότερες ευκαιρίες διεπιστημονικής μάθησης. Εκτός αυτού, εφαρμόζονται ειδικά μέτρα βελτίωσης της προόδου σε θέματα σχετικά με τις τεχνολογίες και ειδικότερα τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών.

Παρακολούθηση ποσοστών ολοκλήρωσης

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών βελτίωσης των ποσοστών ολοκλήρωσης χρειάζεται υποστήριξη μέσω οργανωμένης παρακολούθησης και υποβολής εκθέσεων εφαρμογής σε εθνικό επίπεδο και σε επίπεδο ιδρυμάτων.

Όλες οι χώρες εκτός από τη Γεωργία, την Ιρλανδία και την Τουρκία, αναφέρουν ότι τα ποσοστά ολοκλήρωσης παρακολουθούνται σε εθνικό επίπεδο και/ή σε επίπεδο ιδρυμάτων. Τα δεδομένα χρησιμοποιούνται στην επεξεργασία των ετήσιων στατιστικών εκθέσεων, των αναλύσεων αποδοτικότητας, του σχεδιασμού εισαγωγής στις ανώτατες σχολές και του διαλόγου με τους εμπλεκόμενους στις σχετικές διαδικασίες.

Τα ποσοστά ολοκλήρωσης θεωρούνται συχνά σημαντικά για τη φήμη και το κύρος του κάθε ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος και η δημοσιοποίηση των δεδομένων σε επίπεδο ιδρυμάτων μπορεί να αποτελέσει κίνητρο βελτίωσης των ποσοστών ολοκλήρωσης. Πρόκειται για πρακτική στην οποία αναφέρονται η Γαλλία, η Ελβετία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία).

Σε μια μειοψηφία χωρών, τα ποσοστά ολοκλήρωσης χρησιμοποιούνται ως δείκτης στα πλαίσια των προϋποθέσεων λογοδοσίας. Στη Δανία, κάθε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα έχει θέσει στόχο ως προς τα ως άνω ποσοστά στα πλαίσια σύναψης σχετικής σύμβασης με το Υπουργείο Επιστημών, Καινοτομίας και Ανώτατης Εκπαίδευσης, η επιβλεψη της οποίας πραγματοποιείται με βάση τα δεδομένα των ποσοστών ολοκλήρωσης.

Ένα πρόσφατο πρόγραμμα παραμονής των φοιτητών στα ιδρύματα το οποίο εφαρμόστηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) υποδεικνύει ότι όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν υιοθετήσει περίπλοκα συστήματα διαχείρισης πληροφοριών τα οποία τους επιτρέπουν να παρακολουθούν, να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα για τη συγκράτηση των φοιτητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Έχουν επίσης αναπτύξει πολύ καλούς μηχανισμούς υποβολής εκθέσεων και είναι σε θέση να ενσωματώνουν τις εκθέσεις για τα θέματα παραμονής των φοιτητών στις ανώτερες διοικητικές τους διαδικασίες και στις διαδικασίες ακαδημαϊκής ποιότητας.

Οι χώρες αναφέρουν επίσης ότι οι πληροφορίες ολοκλήρωσης των σπουδών χρησιμοποιούνται για την ενημέρωση και ανανέωση των πολιτικών και των χρηματοδοτικών προτεραιοτήτων. Παρά ταύτα, είναι σπάνια τα συγκεκριμένα παραδείγματα ανάλογων εκθέσεων και αναλύσεων στα οποία περιλαμβάνεται και η επίδραση αυτών στη διαμόρφωση των εφαρμοζόμενων πολιτικών.

Στην Ιρλανδία, η Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης ανέλαβε το 2010 την εκπόνηση μελέτης για την Πρόοδο στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Ιρλανδίας όπου παρουσιάζονται εμπειρικά στοιχεία σχετικά με την πρόοδο της σταδιοδρομίας των φοιτητών μεταξύ των διαφόρων σταδίων και κύκλων της ανώτατης εκπαίδευσης. Η μελέτη προορίζεται να αποτελέσει έγγραφο αναφοράς το οποίο θα χρησιμεύσει ως εργαλείο κατάρτισης πολιτικής και ανάπτυξης παρεμβάσεων βελτίωσης των ποσοστών ολοκλήρωσης και αποφοίτησης ⁽⁶⁵⁾.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), έχει υιοθετηθεί μια νέα πολιτική εστιασμένης χρηματοδότησης η οποία αποτελεί καρπό ανάλυσης προγενέστερων αποτελεσμάτων. Όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα συνεχίσουν να λαμβάνουν χρηματοδότηση για την βελτίωση της παραμονής των φοιτητών σε αυτά, αλλά όσα από αυτά υποδέχονται μεγάλους αριθμούς φοιτητών προερχόμενων από τις πλέον μειονεκτικές συνοικίες των πόλεων θα λαμβάνουν συμπληρωματική χρηματοδότηση και θα τους ζητείται να συνάπτουν συμφωνίες αποτελεσμάτων. Οι συμφωνίες αυτές θα περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο τα ιδρύματα προτίθενται να χρησιμοποιήσουν τα κονδύλια της χρηματοδότησης και θα εξειδικεύουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα παραμονής και συγκράτησης των φοιτητών στις σχολές όπου σπουδάζουν.

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι δεν υπάρχει ακόμα στον ΕΧΑΕ μια κοινή κατανόηση για το περιεχόμενο και για τις συνιστώσες των πολιτικών βελτίωσης των ποσοστών ολοκλήρωσης. Στις διάφορες χώρες, οι προσεγγίσεις πολιτικής ποικίλουν από τις συστηματικές και ορθολογικές προσπάθειες αντιμετώπισης του θέματος, έως τα μεμονωμένα, μικρής κλίμακας έργα ή προγράμματα, ή ακόμα μέχρι την πλήρη ανυπαρξία οποιουδήποτε είδους εστιασμένων μέτρων. Μια σημαντική αιτία των διαφορών στην προσέγγιση του θέματος θα μπορούσε να είναι τα διαφορετικά επίπεδα των σχετικών δημόσιων και κυβερνητικών διεργασιών και η πραγματική κατάσταση την οποία οι εν λόγω αρχές καλούνται να αντιμετωπίσουν (βλ. τμήματα 5.2.1 και 5.2.2).

⁽⁶⁵⁾ Βλ.: <http://www.hea.ie/en/node/1386>

5.3. Οι πτυχιούχοι στην αγορά εργασίας: ανεργία και μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία

Το παρόν τμήμα αναλύει την κατάσταση των πτυχιούχων ⁽⁶⁶⁾ σε συσχέτιση με την αγορά εργασίας στις χώρες του EXAE. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, σύμφωνα με την εννοιολογική αναφορά της Ομάδας Εργασίας για την απασχολησιμότητα, μία πτυχή της απασχολησιμότητας συνίσταται στην ικανότητα των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης να βρουν μια αρχική (και ουσιαστική) θέση εργασίας. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο ορισμό, μια εξέταση των ποσοστών ανεργίας των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί να είναι μια καλή αφετηρία, μια που τα εν λόγω ποσοστά μπορούν να παράσχουν ενδείξεις για τις προοπτικές των αποφοιτησάντων νέων στην αγορά εργασίας.

Εν τούτοις, η συγκεκριμένη προσέγγιση μέτρησης της απασχολησιμότητας δεν στερείται περιορισμών. Η απασχόληση και η ανεργία δεν είναι μόνο συνάρτηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των νέων. Από τη μια πλευρά, οι αλλαγές στην γενική οικονομική κατάσταση και στην αγορά εργασίας είναι στοιχεία κεφαλαιώδους σημασίας για τον καθορισμό των ευκαιριών απασχόλησης. Από την άλλη, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις προοπτικές απασχόλησης ενός ατόμου, γεγονός που σημαίνει ότι δεν έχουν όλοι οι πτυχιούχοι οι οποίοι έχουν τύχει της ίδιας εκπαίδευσης και τις ίδιες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν τον τρόπο σπουδών (πλήρους ή μερικής απασχόλησης), τη θέση και την κινητικότητα των φοιτητών, την προγενέστερη εργασιακή εμπειρία των πτυχιούχων, όπως επίσης την ηλικία, το φύλο την εθνικότητα ή την κοινωνική τάξη (Harvey 2001, σελ. 103). Ως προς την τελευταία ομάδα παραγόντων, οι διακριτικές πρακτικές τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίσουν οι πτυχιούχοι στην αγορά εργασίας μπορεί να παραβλέπονται στα πλαίσια των συζητήσεων για την απασχολησιμότητα (Morley, 2001).

Τα θέματα αυτά επισημαίνουν εξάλλου τις δυσκολίες οι οποίες ενυπάρχουν στην προσπάθεια προσμέτρησης της συνεισφοράς των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην βελτίωση των προοπτικών εργασιακής απασχόλησης των πτυχιούχων (Harvey, 2001, Little, 2001). Λόγω του ότι η εξεύρεση ουσιαστικής απασχόλησης εξαρτάται από μια ποικιλία ανεξαρτήτων μεταξύ τους παραγόντων, η χρήση των ποσοστών απασχόλησης ή ανεργίας των πτυχιούχων ως δεικτών ικανότητας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας των πτυχιούχων μπορεί να είναι παραπλανητική. Τα εναλλακτικά μέτρα συμπεριλαμβάνουν ελέγχους απασχολησιμότητας όπου εξετάζονται οι ικανότητες των φοιτητών ή επιθεωρήσεις ικανοποίησης των πτυχιούχων οι οποίες καταγράφουν την ικανοποίησή τους για τις θέσεις εργασίας τις οποίες κατέλαβαν μετά την αποφοίτηση (Harvey, 2001). Ενώ οι έλεγχοι απασχολησιμότητας βασίζονται σε ένα διαφορετικό εννοιολογικό χαρακτηρισμό της απασχολησιμότητας ⁽⁶⁷⁾, οι επιθεωρήσεις ικανοποίησης των πτυχιούχων μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία εφόσον πρόθεση είναι η μέτρηση του 'ουσιαστικού' τμήματος του ανωτέρω ορισμού (Harvey, 2001). Υπάρχουν κάποιες συγκριτικές έρευνες πτυχιούχων ⁽⁶⁸⁾ σχετικά με την ικανοποίηση από τη θέση εργασίας στην Ευρώπη. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών περιέχονται στα τμήματα 5.4 και 5.5.

Πέρα από τα ως άνω εννοιολογικά προβλήματα, περιορισμοί υπάρχουν επίσης και στη διαθεσιμότητα των δεδομένων ανάλυσης της απασχολησιμότητας των πτυχιούχων. Για παράδειγμα, παρά το ότι η απασχολησιμότητα των πτυχιούχων Bachelor προκαλεί ανησυχίες σε ορισμένες χώρες, δεν είναι δυνατόν να αναλυθεί χωριστά η απασχολησιμότητα των πτυχιούχων πρώτου και δεύτερου κύκλου λόγω μη διαθεσιμότητας δεδομένων.

Για τους λόγους αυτούς, η παρούσα έκθεση βασίζεται στο ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων το οποίο χρησιμοποιεί ως βασικό δείκτη των προοπτικών απασχόλησης των πτυχιούχων. Στο τμήμα αυτό περιλαμβάνεται επίσης ένας δείκτης σχετικός με το χρονικό διάστημα μετάβασης από την εκπαίδευση στην

⁽⁶⁶⁾ Στο παρόν τμήμα, ο όρος 'πτυχιούχοι' αναφέρεται σε άτομα τα οποία αποφοίτησαν επιτυχώς από την ανώτατη εκπαίδευση.

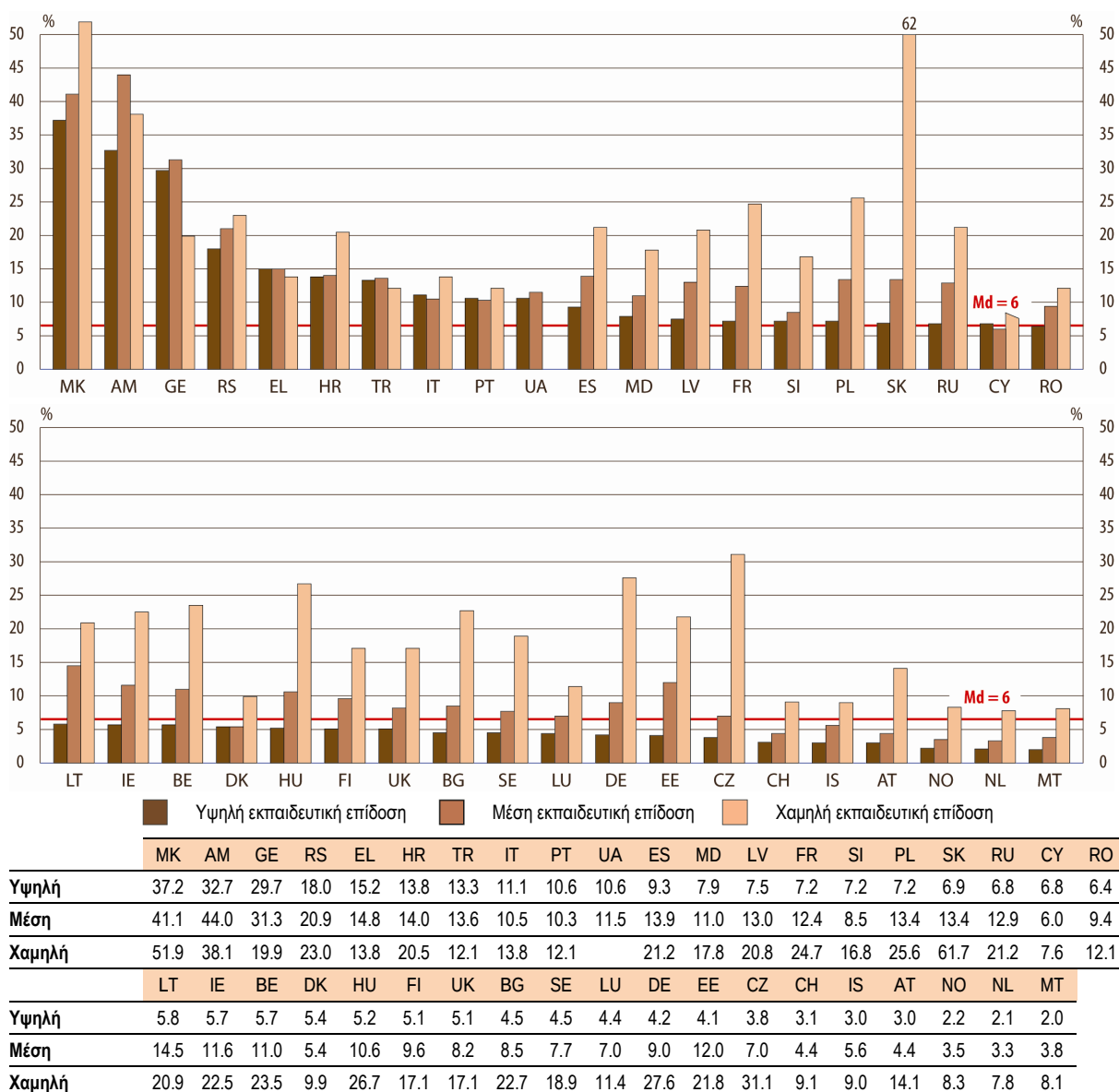
⁽⁶⁷⁾ Η χρήση ελέγχων απασχολησιμότητας για την δημιουργία δεικτών απασχολησιμότητας χρησιμοποιεί την υπόθεση εργασίας κατά την οποία η απασχολησιμότητα ορίζεται ως ένα σύνολο ικανοτήτων τις οποίες αποκτούν οι πτυχιούχοι και τις οποίες οι εργοδότες θεωρούν αναγκαίες για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας (Harvey, 2001).

⁽⁶⁸⁾ Ανάλογες συγκριτικές έρευνες για τους πτυχιούχους περιλαμβάνουν το πρόγραμμα CHEERS, το οποίο υλοποιήθηκε μεταξύ του 1998 και του 2000 με κάλυψη 12 χωρών (Schomburg & Teichler, 2006, Teichler, 2007), το πρόγραμμα REFLEX το οποίο εφαρμόστηκε την περίοδο 2005-2006 με κάλυψη δεκαέξι χωρών (Allen & van der Velden, 2011) και το πρόγραμμα HEGESCO, το οποίο διεξήχθη δυο ή τρία χρόνια μετά το REFLEX ακολουθώντας την ίδια μεθοδολογία σε πέντε επιπλέον χώρες (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011).

εργασιακή απασχόληση. Για καλύτερη κατανόηση του γεγονότος ότι ο χρησιμοποιούμενος ορισμός της απασχολησιμότητας περιλαμβάνει την ικανότητα των πτυχιούχων για εύρεση *ουσιαστικής* θέσης εργασίας, στα τμήματα 5.4 και 5.5, η έκθεση θα χρησιμοποιήσει επίσης δείκτες εισοδήματος των πτυχιούχων και αναντιστοιχίας των προσόντων ως μέσον μέτρησης της ποιότητας της εργασίας. Σύμφωνα με τις έρευνες για τους πτυχιούχους, αμφότερες οι εν λόγω μεταβλητές επηρεάζουν την ικανοποίησή τους από την εργασία (Støren & Arnesen, 2011).

Τα ποσοστά ανεργίας παρέχουν αξιόλογες πληροφορίες για τη σχετική αξία των πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το Σχήμα 5.6 απεικονίζει τα ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού ατόμων ηλικίας 20-34 ετών ανά επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης. Λόγω του μικρού μεγέθους των ετήσιων δειγμάτων, είναι εφικτή η παρουσίαση μόνο των ετών 2006-2010. Το γεγονός αυτό δεν καθιστά εφικτή την ανάλυση των προοπτικών απασχόλησης των πτυχιούχων υπό το φως των πρόσφατων οικονομικών αλλαγών.

Σχήμα 5.6: Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού ατόμων ηλικίας 20-34 ετών ανά επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης (%), μέσος όρος 2006-2010



Σημειώσεις: Τα δεδομένα της Γεωργίας και της Ουκρανίας αναφέρονται στο 2010. Για το λόγο αυτό, η διάμεσος της Μπολόνια δεν περιλαμβάνει τις εν λόγω δυο χώρες.

Τα δεδομένα βασίζονται σε μικρό μέγεθος δείγματος στις περισσότερες χώρες μεσαίου και μικρού μεγέθους.

Τα δεδομένα ταξινομούνται με βάση το ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης. Η διάμεσος αναφέρεται στο ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης.

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

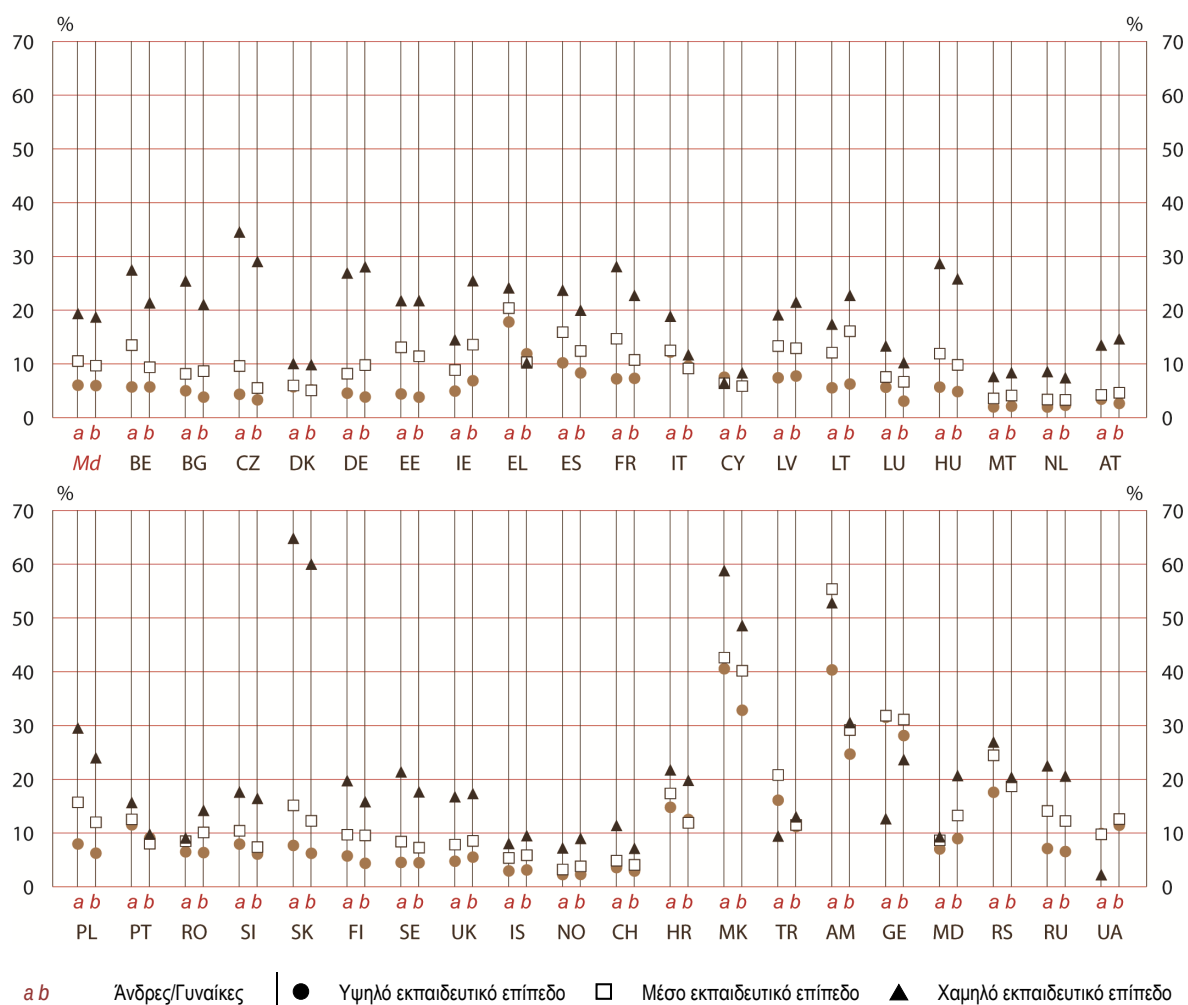
Κατά μέσον όρο, όσο πιο υψηλό το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο μικρότερη προκύπτει η ανεργία των νέων. Στις μισές χώρες του EXAE, το ποσοστό ανεργίας των νέων με χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση (κυρίως κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ISCED 0-2) προκύπτει υψηλότερο του 19%. Το ποσοστό διαμέσου είναι 10,6% για το μέσο επίπεδο επίδοσης (ως επί το πλείστον μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση, ISCED 3-4) και μόνο 6,4%) για νέους με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6).

Το μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ των ποσοστών ανεργίας νέων με χαμηλό και υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο παρατηρείται στην Τσεχία (31% έναντι 4%) και στη Σλοβακία (62% έναντι 7%), ενώ ακολουθεί η Γερμανία (28% έναντι 4%). Πρόκειται για χώρες στις οποίες η κτήση πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης βελτιώνει τα μέγιστα τις εργασιακές προοπτικές. Αντιθέτως, χώρες στις οποίες δεν υπάρχουν στην πράξη διαφορές μεταξύ ποσοστών ανεργίας για εκείνους με χαμηλό ή υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι η Κύπρος, η Πορτογαλία, η Ελλάδα και η Τουρκία. Ενδιαφέρον είναι ότι στις δυο τελευταίες χώρες, το ποσοστό ανεργίας των νέων με πτυχία ανώτατης εκπαίδευσης είναι ακόμα υψηλότερο εκείνου των νέων χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. Αυτό ισχύει επίσης και για τη Γεωργία, και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (ποσοστό ανεργίας 20% για άτομα χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, 31% για εκείνα μέσου εκπαιδευτικού επιπέδου και 30% για τους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης).

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.7, η εικόνα μπορεί να είναι διαφορετική μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στην περίπτωση της Ελλάδας και της Τουρκίας, για παράδειγμα, όπου δεν σημειώνονται μεγάλες αποκλίσεις ποσοστών ανεργίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, υπάρχουν εν τούτοις διαφορές στην περίπτωση των γυναικών. Σε αμφότερες αυτές τις χώρες, τα ποσοστά ανεργίας των γυναικών είναι υψηλότερα από εκείνα των ανδρών. Στην Ελλάδα ωστόσο, η απόκτηση πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης μειώνει την πιθανότητα ανεργίας για τις γυναίκες (το ποσοστό ανεργίας των γυναικών με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι 24% έναντι 18% των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης). Στην Τουρκία, οι γυναίκες μέσου εκπαιδευτικού επιπέδου είναι εκείνες που βρίσκονται στην πλέον δεινή κατάσταση ως προς τις προοπτικές απασχόλησης, ενώ το ποσοστό ανεργίας είναι το χαμηλότερο για γυναίκες χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου.

Σε γενικές γραμμές, όσο πιο υψηλό είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο, τόσο πιο μικρές είναι οι διαφορές μεταξύ φύλων. Τι στιγμή κατά την οποία τα ποσοστά διαμέσου είναι σχεδόν ταυτόσημα για τα δυο φύλα, κατά μέσον όρο, η απόκτηση προσόντων ανώτατης εκπαίδευσης ευνοεί τις προοπτικές απασχόλησης των γυναικών περισσότερο από εκείνες των ανδρών. Οι χώρες στις οποίες αυτό δεν ισχύει και όπου παρατηρούνται σχετικά μεγάλες διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, με τα ποσοστά ανεργίας των ανδρών να είναι ανώτερα από εκείνα των γυναικών, είναι η Ιρλανδία, η Μολδαβία και η Γεωργία. Το χάσμα μεταξύ των δυο φύλων μειώνεται επίσης στο επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης στις ως άνω χώρες. Στη Γεωργία όμως, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ενώ οι διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι μικρότερες μεταξύ πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης, το ποσοστό ανεργίας είναι υψηλότερο για τους τελευταίους παρά για εκείνους με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των ποσοστών ανεργίας ανδρών και γυναικών ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού επιπέδου, παρατηρούνται στην Αρμενία.

Σχήμα 5.7: Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού ατόμων ηλικίας 20-34 ανά επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης και ανά φύλο (%), μέσος όρος 2006-2010



Σημειώσεις: Τα δεδομένα της Γεωργίας και της Ουκρανίας αναφέρονται στο 2010. Για το λόγο αυτό, η διάμεσος της Μπολόνια δεν περιλαμβάνει τις εν λόγω δυο χώρες.

Τα δεδομένα βασίζονται σε μικρό μέγεθος δείγματος στις περισσότερες χώρες μεσαίου και μικρού μεγέθους. Οι κατανομές ανά φύλο στερούνται αξιοπιστίας για τον ίδιο λόγο στην Ιρλανδία, στην Τσεχία, στη Σλοβακία, στην Ελβετία και στην ΠΓΔΜ.

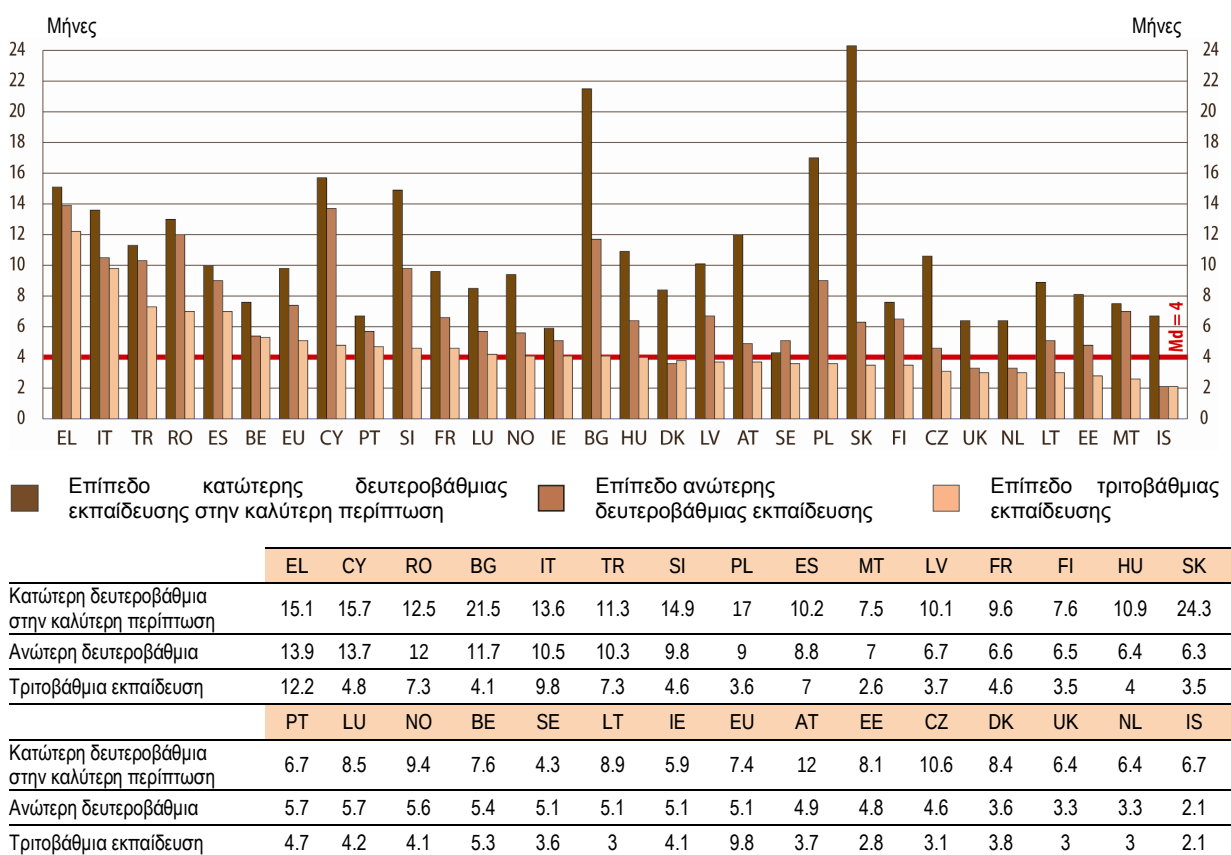
Τα δεδομένα ταξινομούνται ανά συνολικό ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης.

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Ένας άλλος τρόπος σύγκρισης των προοπτικών απασχόλησης των νέων με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι ο μέσος όρος χρονικής διάρκειας μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία (Σχήμα 5.8). Η διάρκεια της μεταβατικής αυτής περιόδου ορίζεται ως η χρονική διαφορά μεταξύ της ημέρας αποφοίτησης από την τυπική εκπαίδευση και της ημέρας έναρξης της πρώτης εργασιακής απασχόλησης με ελάχιστη διάρκεια αυτής τους τρεις μήνες (EACEA/Ευρυδίκη 2012, σελ. 179). Όπως περιγράφεται στα *Βασικά Δεδομένα Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012*, σε όλες τις χώρες, τα άτομα με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο βρίσκουν την πρώτη θέση εργασίας ταχύτερα από την ομάδα ατόμων με απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (EACEA/Ευρυδίκη 2012, σελ. 178). Αυτό σημαίνει ότι το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο όχι μόνο μειώνει τις πιθανότητες ανεργίας, αλλά συνεπάγεται και μικρότερο χρόνο αναζήτησης εργασίας. Οι διαφορές στο μέσο όρο διάρκειας της μετάβασης μεταξύ ατόμων με χαμηλό και υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι μεγαλύτερες στη Σλοβακία, στη Βουλγαρία και στην Πολωνία.

Μεταξύ εκείνων με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, ο μέσος όρος του χρόνου μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία για το 2009 ήταν μεγαλύτερος στην Ελλάδα (12,2 μήνες) και στην Ιταλία (9,8 μήνες). Οι πιο σύντομες χρονικά περίοδοι αναζήτησης εργασίας καταγράφηκαν στην Ισλανδία (2,1 μήνες), στη Μάλτα (2,6 μήνες) και στην Εσθονία (2,8 μήνες).

Σχήμα 5.8: Μέσος όρος χρονικής διάρκειας μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, 2009



Σημειώσεις: Η διάρκεια της μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία υπολογίζεται ως η διαφορά μεταξύ της ημερομηνίας αποφοίτησης από την τυπική εκπαίδευση και της ημερομηνίας έναρξης της πρώτης εργασιακής απασχόλησης διάρκειας τουλάχιστον 3 μηνών. Τα αποτελέσματα αναφέρονται σε άτομα τα οποία απέκτησαν μια πρώτη ουσιαστική θέση εργασίας. Ο δείκτης υπολογίζεται διαιρώντας τον αριθμό των απασχολούμενων εργασιακά ατόμων της ηλικιακής ομάδας 25-64 ετών οι οποίοι έχουν αποκτήσει προσόντα κάποιου συγκεκριμένου εκπαιδευτικού επιπέδου, με το συνολικό πληθυσμό της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Τα περισσότερα αποτελέσματα βασίζονται σε απαντήσεις ατόμων τα οποία αποφοίτησαν από την τυπική εκπαίδευση κατά τα τελευταία 5 έτη ώστε να αποφευχθούν προβλήματα ανάκλησης πληροφοριών σχετικά με τις ημερομηνίες μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία. Αυτό ισχύει ειδικά για το Ηνωμένο Βασίλειο όπου το ποσοστό μη παροχής απαντήσεων για την 'ημερομηνία έναρξης πρώτης εργασίας' ήταν εξαιρετικά σημαντικό πέρα από το συγκεκριμένο όριο των 5 ετών. Η πενταετής περίοδος φαίνεται επίσης ότι είναι το πλέον κατάλληλο όριο έχοντας υπόψη το μέγεθος δείγματος της χώρας. Σε κάποιες χώρες η υποχρεωτική στρατιωτική θητεία ή η κοινωνική υπηρεσία συνεισφέρει στη μεγαλύτερη διάρκεια του χρόνου μετάβασης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τη Βουλγαρία (1,2 μήνες), για την Ελλάδα (4,3 μήνες), την Κύπρο (2,6 μήνες) και την Αυστρία (1,5 μήνες). Οι άλλες χώρες περιλαμβάνουν λίγα ή κανένα άτομο στις ως άνω υποχρεώσεις.

Τα δεδομένα ταξινομούνται κατά το μέσο όρο χρονικής διάρκειας μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία για άτομα με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο. Η τιμή της διαμέσου αναφέρεται στο μέσο όρο της διάρκειας μετάβασης για άτομα με τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο.

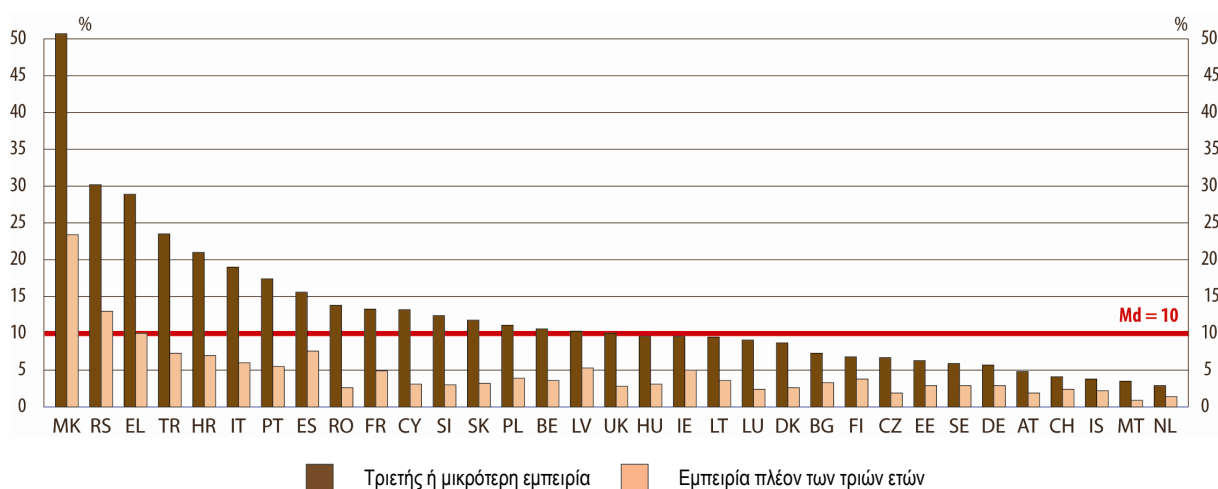
Πηγή: Eurostat, ad hoc μονάδα Επιθεώρησης Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Πέρα από τη σύγκριση μεταξύ νέων ανθρώπων διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων, μπορεί να υπάρξει μια εκ του σύνεγγυς παρατήρηση των διαφορών μεταξύ ατόμων υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. Το Σχήμα 5.9 περιγράφει τα ποσοστά ανεργίας πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20-34 ετών ανά αριθμό ετών από την αποφοίτηση (ο μέσος όρος των ιδίων ετών αναφοράς 2006-2010). Το γράφημα αποκαθιστά μια διαφοροποίηση μεταξύ νέων οι οποίοι αποφοίτησαν τρία ή λιγότερα χρόνια πριν τη συλλογή των δεδομένων και εκείνων οι οποίοι αποφοίτησαν περισσότερα από τρία χρόνια πριν τη συλλογή των δεδομένων. Ο δείκτης αυτός περιλαμβάνει τις προοπτικές ένταξης στην αγορά εργασίας για όσους αποφοίτησαν πρόσφατα σε σύγκριση με την κατάσταση απασχόλησης πιο έμπειρων νέων ανθρώπων.

Σε γενικές γραμμές, το ποσοστό ανεργίας όσων έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα είναι σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με εκείνο παλαιότερων αποφοίτων. Στις μισές από τις χώρες του EXAE, το ποσοστό ανεργίας όσων έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα είναι υψηλότερο του 10%, τρεις φορές δηλαδή μεγαλύτερο από το ποσοστό διαμέσου νέων ανθρώπων που βρίσκονται στα τρία ή περισσότερα χρόνια μετά την αποφοίτηση (3,2%). Οι χώρες με το μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ αποφοίτων πρόσφατης αποφοίτησης και παλαιότερων αποφοίτων είναι η Κύπρος (13,2% και 3,1%), η Ρουμανία (13,8% και 2,6%) και η Σλοβενία (12,4% και 3%). Οι χώρες με το μικρότερο χάσμα μεταξύ των δυο κατηγοριών αποφοίτων είναι η Φινλανδία (6,8% και 3,8%), η Ισλανδία (3,8% και 2,2%) και η Ελβετία (4,1% και 2,4%).

Οι ως άνω αποκλίσεις μεταξύ όσων έχουν αποφοιτήσει πρόσφατα και παλαιότερων αποφοίτων παρουσιάζονται με παρόμοιο τρόπο στους άνδρες και στις γυναίκες (βλ. Σχήμα 5.10 όπου απεικονίζονται διαχωρισμένα τα ποσοστά ανεργίας ανδρών και γυναικών). Σε περίπου δυο τρίτα των χωρών για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα, το παρατηρούμενο χάσμα είναι ελαφρώς μεγαλύτερο στην περίπτωση των ανδρών παρά σε εκείνη των γυναικών.

Σχήμα 5.9: Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20-34 ετών, κατά τον αριθμό των ετών από την αποφοίτηση (%), μέσος όρος 2006-2010



	MK	RS	EL	TR	HR	IT	PT	ES	RO	FR	CY	SI	SK	PL	BE	LV	UK
3 έτη ή λιγότερα	50.7	30.2	28.9	23.5	21.3	19.5	17.4	15.6	13.8	13.3	13.2	12.4	11.8	11.1	10.6	10.3	10.0
Περισσότερα από τρία έτη	23.4	13.0	10.0	7.3	7.3	6.0	5.5	7.6	2.6	4.9	3.1	3.0	3.2	3.9	3.6	5.3	2.8
	HU	IE	LT	LU	DK	BG	FI	CZ	EE	SE	DE	AT	CH	IS	MT	NL	
3 έτη ή λιγότερα	9.6	9.6	9.5	9.1	8.7	7.3	6.8	6.7	6.3	5.9	5.7	4.8	4.1	3.8	3.5	2.9	
Περισσότερα από τρία έτη	3.1	5.0	3.6	2.4	2.6	3.3	3.8	1.9	2.9	2.9	2.9	1.9	2.4	2.2	0.9	1.4	

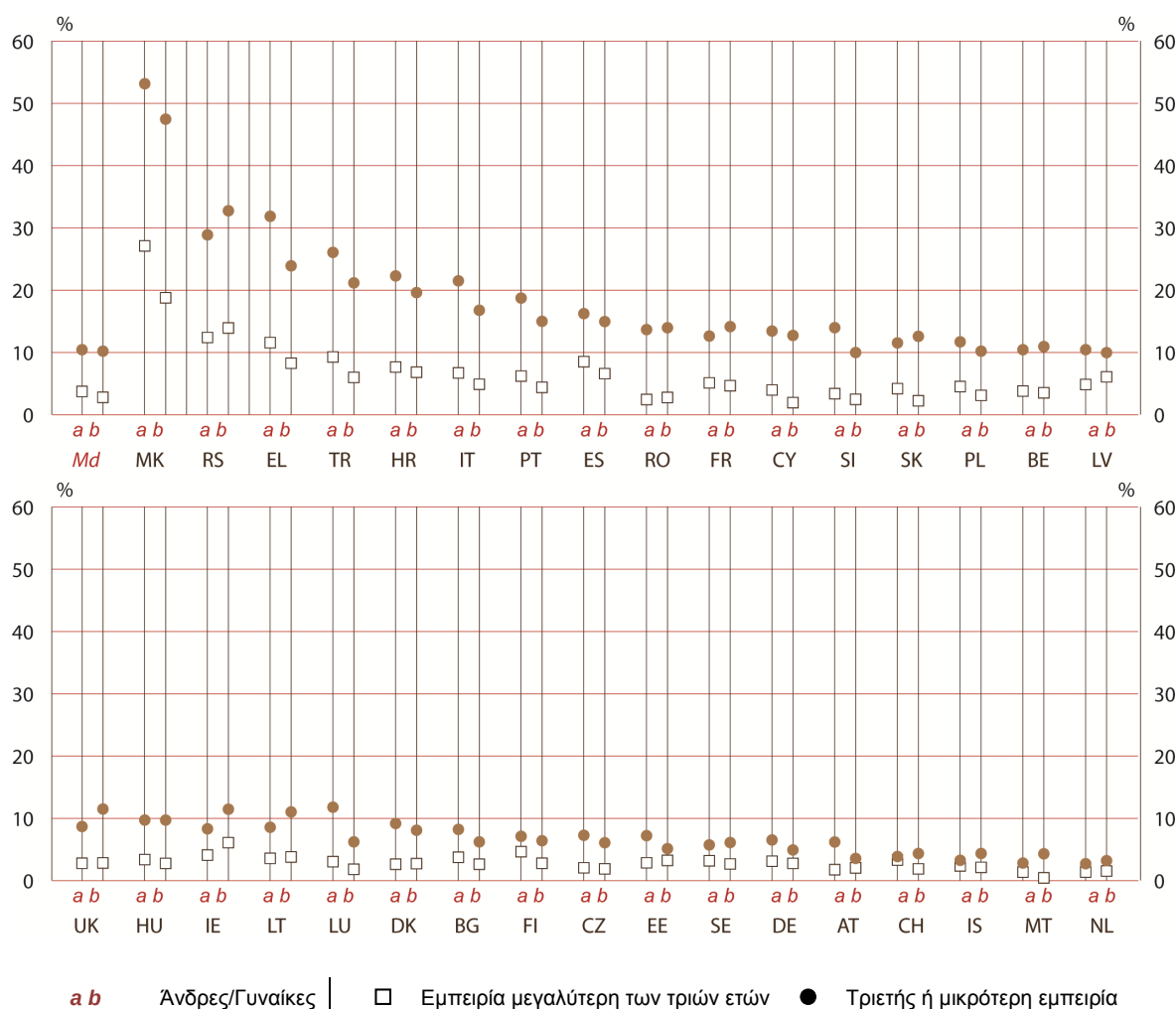
Σημειώσεις: Τα δεδομένα βασίζονται σε δείγμα μικρού μεγέθους στις περισσότερες μεσαίου και μικρού μεγέθους χώρες.

Στην κατηγορία 'τριετής ή μικρότερη εμπειρία' εξαιρείται το πρώτο έτος μετά την αποφοίτηση.

Τα δεδομένα ταξινομούνται κατά το ποσοστό ανεργίας των προσφάτως αποφοιτησάντων (3 ή λιγότερα έτη πριν τη συλλογή των δεδομένων). Η τιμή διαμέσου αναφέρεται στο ποσοστό ανεργίας των προσφάτως αποφοιτησάντων.

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Σχήμα 5.10: Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20-34 ετών, κατά τον αριθμό των ετών από την αποφοίτηση (%), μέσος όρος 2006-2010



Σημειώσεις: Τα δεδομένα βασίζονται σε δείγμα μικρού μεγέθους στις περισσότερες μεσαίου και μικρού μεγέθους χώρες.

Στην κατηγορία 'τριετής ή μικρότερη εμπειρία' εξαιρείται το πρώτο έτος μετά την αποφοίτηση.

Τα δεδομένα ταξινομούνται κατά το ποσοστό ανεργίας των προσφάτως αποφοιτησάντων (3 ή λιγότερα έτη πριν τη συλλογή των δεδομένων).

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι ενώ η απόκτηση πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βελτιώνει την απασχολησιμότητα των νέων στις περισσότερες χώρες, όσοι το έχουν αποκτήσει προσφάτως αντιμετωπίζουν εν τούτοις προβλήματα στην αγορά εργασίας. Το συμπέρασμα αυτό επισημαίνει για μια ακόμα φορά τα προβλήματα της αξιολόγησης των επιδόσεων των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με βάση τους δείκτες ανεργίας. Ένας τρόπος ερμηνείας των εν λόγω δεδομένων είναι ότι ενδεχομένως οι εργοδότες αποδίδουν αξία σε παράγοντες όπως η εργασιακή εμπειρία στις αποφάσεις τους περί προσλήψεων. Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται σαφώς εκτός της εμβέλειας ελέγχου των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παρά ταύτα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η συμπερίληψη θεματολογιών σχετικών με την αγορά εργασίας στα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης θα μπορούσε να συνδράμει στην αλλαγή των χαρακτηριστικών στοιχείων της ανεργίας που παρατηρούνται σήμερα.

5.4. Η προσωπική ανταμοιβή από την φοίτηση στην εκπαίδευση: εισόδημα και εκπαιδευτικά επιτεύγματα

Το αναμενόμενο εισόδημα ατόμων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί μέρος των συζητήσεων σχετικά με τις προοπτικές των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η υπόθεση εργασίας είναι ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό επίπεδο – και συνεπώς το υψηλότερο επίπεδο επένδυσης στην εκπαίδευση – θα έπρεπε να ανταμείβεται με καλύτερες επαγγελματικές απολαβές μετά την αποφοίτηση. Σύμφωνα με την έννοια της απασχολησιμότητας, ο ορισμός της ‘ουσιαστικής’ θέσης εργασίας μπορεί να περιλαμβάνει το εισόδημα (θεωρούμενο ως οικονομική ανταμοιβή) της επαγγελματικής ενασχόλησης. Οι έρευνες για τους αποφοίτους επισημαίνουν πράγματι μια θετική σχέση μεταξύ των μισθών και της εργασιακής ικανοποίησης (βλ. για παράδειγμα, Støren & Arnesen, 2011). Θα πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι η χρήση δεικτών με βάση το εισόδημα για την μέτρηση της απασχολησιμότητας ενέχει παρόμοιους περιορισμούς όπως εκείνη των δεικτών απασχόλησης και ανεργίας.

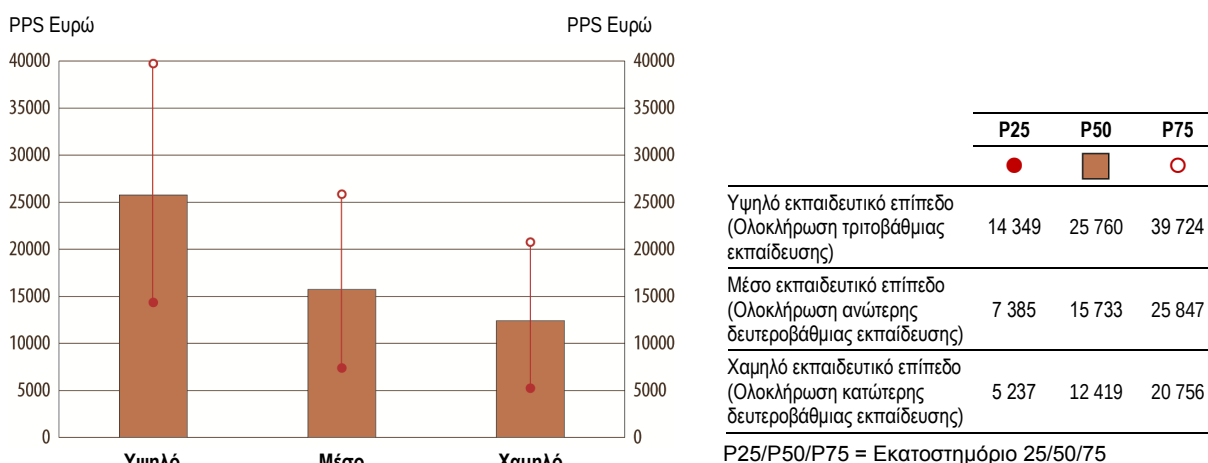
Η υπόθεση εργασίας για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και εισοδήματος ισχύει γενικά στα πλαίσια του EXAE, παρά το ότι τα μεγέθη της ανταμοιβής μετά την εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλουν στις διάφορες χώρες. Το Σχήμα 5.11 περιέχει τα εκατοστημόρια 25, 50 και 75 των υπαλλήλων στον EXAE ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, επιβεβαιώνοντας την προστιθέμενη αξία του πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης. Η ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει σημαντική επιρροή στο μικτό εισόδημα. Το 2010, η διάμεσος τιμή εισοδήματος των υπαλλήλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν διπλάσια σε σχέση με εκείνη των αποφοίτων κατώτερης εκπαίδευσης και υψηλότερη κατά 60% της αντίστοιχης των αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (για την κάλυψη χώρας, συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Από τους υπαλλήλους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποσοστό μόνο 25% είχαν ετήσιο μικτό εισόδημα κατώτερο των 15.000 Ευρώ σε Μονάδες Αγοραστικής Δύναμης (ΜΑΔ) (εκατοστημόριο 25%), ενώ οι μισοί εξ’ αυτών είχαν εισόδημα τουλάχιστον 26.000 Ευρώ (διάμεσος) και ποσοστό 25% είχε εισόδημα μεγαλύτερο των 40.000 Ευρώ (εκατοστημόριο 75%).

Εν τούτοις, η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί εγγύηση υψηλότερου εισοδήματος. Ένα ποσοστό 25% των υπαλλήλων οι οποίοι είναι απόφοιτοι κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μόνο, είχαν εισόδημα μεγαλύτερο των 20.000 Ευρώ ΜΑΔ, ενώ το 25% των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν εισόδημα μικρότερο των 15.000 Ευρώ. Οι ως άνω διαφορές στους μισθούς μπορεί να συνδέονται με το γεγονός ότι οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν απασχολούνται στο σύνολο τους σε θέσεις εργασίες για τις οποίες απαιτείται πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. τμήμα 5.5).

Το Σχήμα 5.12 παρουσιάζει σε εκατοστιαία ποσοστά τις διαφορές μεταξύ της διαμέσου τιμής ετησίου μικτού εισοδήματος υπαλλήλων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκείνης κατώτερων εκπαιδευτικών επιπέδων ανά χώρα. Το 2010, σε κάθε χώρα η διάμεσος τιμή ετησίου μικτού εισοδήματος των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν υψηλότερη της αντίστοιχης των αποφοίτων κατώτερης ή ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η διαφορά μεταξύ ολοκλήρωσης τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου έναντι ανώτερου δευτεροβάθμιου επιπέδου εκπαίδευσης στη διάμεσο τιμή εισοδήματος κυμαινόταν από περίπου 20% στη Σουηδία και στη Δανία ως 100% στην Πορτογαλία, στη Λιθουανία και στην Λετονία. Οι διαφορές μεταξύ της διαμέσου τιμής των εισοδημάτων υπαλλήλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ακόμα μεγαλύτερες. Οι χώρες με τις μικρότερες διαφορές (περίπου 60%) είναι το Βέλγιο και η Γαλλία, ενώ στην Ελβετία η διάμεσος τιμή εισοδήματος υπαλλήλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο από τρεις φορές υψηλότερη σε σχέση με εκείνη των αποφοίτων κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο υψηλό ποσοστό σημαίνει ότι είναι μεγάλη η προστιθέμενη αξία απόκτησης πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχήμα 5.11: Εκατοστημόρια 25, 50 and 75 του ετήσιου μεικτού εισοδήματος υπαλλήλων στον ΕΧΑΕ ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, σε PPS Ευρώ, 2010



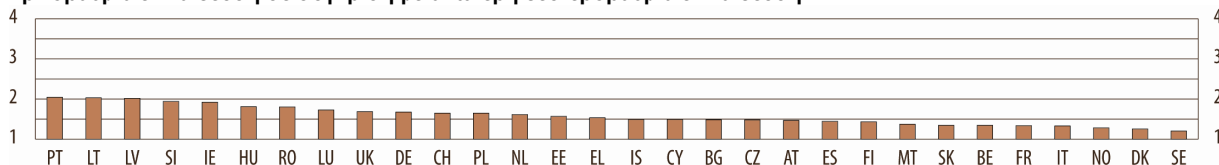
Σημειώσεις: Υπολογισμός με βάση τις μεταβλητές 'χρηματικό εισόδημα υπαλλήλων ή εισόδημα σε ρευστοποιήσιμα μέσα' και 'μη χρηματικό εισόδημα υπαλλήλων' οι οποίες προστέθηκαν για την διαμόρφωση του μεικτού χρηματικού και μη χρηματικού προσωπικού εισοδήματος των υπαλλήλων. Για λεπτομέρειες συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις.

Η καλυπτόμενη ηλικιακή ομάδα είναι 16+.

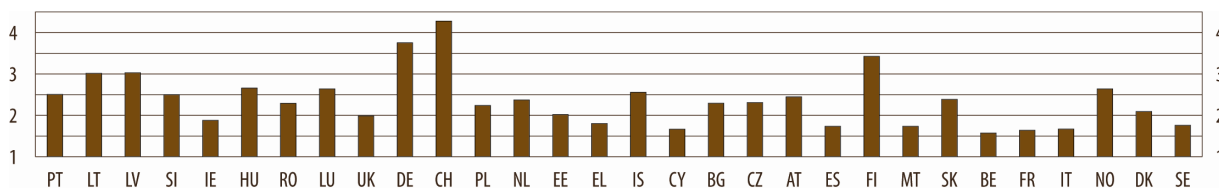
Πηγή: Eurostat, EU-SILC (Στατιστικές Εισοδήματος και Όρων Διαβίωσης ΕΕ).

Σχήμα 5.12: Ποσοστό διαφοράς μεταξύ διαμέσου τιμής ετήσιου μεικτού εισοδήματος υπαλλήλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιπέδων, 2010

Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση



Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση



Σημειώσεις: Τα δεδομένα της Κύπρου και της Ιρλανδίας αναφέρονται στο 2009

Η καλυπτόμενη ηλικιακή ομάδα είναι 16+.

Τα δεδομένα ταξινομούνται ανά διαφορές εκατοστιαίων ποσοστών μεταξύ της διαμέσου τιμής ετήσιου μεικτού εισοδήματος υπαλλήλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και υπαλλήλων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πηγή: Eurostat, EU-SILC (Στατιστικές Εισοδήματος και Όρων Διαβίωσης ΕΕ).

5.5. Προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης και ζήτηση από την αγορά εργασίας: αναντιστοιχίες προσόντων

Οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο πρέπει να αναζητήσουν μια (καλά αμειβόμενη) θέση εργασίας μετά την αποφοίτηση, αλλά, ακόμα καλύτερα, να αναζητήσουν μια 'ουσιαστική' θέση εργασίας η οποία να συνάδει με τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια ανεπαρκής αντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και εκπαιδευτικών απαιτήσεων μιας θέσης εργασίας συνεπάγεται αναντιστοιχία δεξιοτήτων (ή προσόντων). Η πλέον κοινά αναφερόμενη αναντιστοιχία είναι η κάθετη αναντιστοιχία, κατά την οποία παρατηρείται απόκλιση μεταξύ των προσόντων ή του εκπαιδευτικού επιπέδου που έχει αποκτηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και του απαιτούμενου αντίστοιχα επιπέδου δεξιοτήτων (Cedefop 2010, σελ. 13). Σύμφωνα με έρευνες σχετικές με τους πτυχιούχους, η κάθετη αναντιστοιχία συνεπάγεται μια ισχυρή αρνητική επιρροή στην ικανοποίηση από την κατεχόμενη θέση εργασίας (Støren & Arnesen, 2011).

Η κάθετη αναντιστοιχία σε ατομικό επίπεδο μπορεί να λάβει τη μορφή υπερ-εκπαίδευσης ή υπο-εκπαίδευσης. Η υπερ-εκπαίδευση μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή ως κτήση περισσότερων προσόντων από τα απαραίτητα για μια θέση εργασίας: ένα άτομο βρίσκεται στη συγκεκριμένη θέση σε περίπτωση κατά την οποία διαθέτει προσόντα υψηλότερου επιπέδου από τα απαιτούμενα για τη θέση εργασίας την οποία κατέχει ή διεκδικεί (Cedefop 2010, σελ. 13). Αντιστρόφως, η υπο-εκπαίδευση αναφέρεται στην κατοχή προσόντων χαμηλότερου επιπέδου από τα απαιτούμενα σε μια θέση εργασίας (Ibid.). Βεβαίως, μπορεί να υπάρχει μια απόκλιση μεταξύ του επιπέδου τυπικών προσόντων ενός ατόμου και της ικανότητας ή των δεξιοτήτων του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις συγκεκριμένων θέσεων εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι η υπερ-εκπαίδευση μπορεί να είναι μόνο τυπική (Ibid.). Με άλλα λόγια είναι πιθανόν ένα άτομο να διαθέτει υπερβολικά υψηλά τυπικά προσόντα και ταυτόχρονα οι πραγματικές του ικανότητες να αντιστοιχούν με τις απαιτήσεις της θέσης εργασίας. Εν τούτοις, η εξέταση των ποσοστών υπερ-εκπαίδευσης (ήτοι της αναλογίας των ατόμων τα οποία εργάζονται σε θέσεις για τις οποίες τα προσόντα τους είναι υψηλότερα των απαιτούμενων) μπορεί να αποτελεί χρήσιμο σημείο εκκίνησης για την αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση κριτήρια απασχολησιμότητας.

Το φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας για τις οποίες απαιτούνται προσόντα χαμηλότερου επιπέδου μπορεί να παρατηρείται για διάφορους λόγους. Μπορεί αρχικά να σημαίνει ότι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν στάθηκαν ικανά να αντιστοιχίσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση με τις ανάγκες απασχόλησης παρέχοντας στους αποφοίτους τα απαραίτητα προσόντα (βλ. Allen & de Weert, 2007). Στην περίπτωση αυτή, τα μέτρα ενίσχυσης της απασχολησιμότητας μπορούν να συνεισφέρουν στη μείωση των ποσοστών υπερ-εκπαίδευσης. Εν τούτοις, όπως ήδη έχει επισημανθεί στο τμήμα 5.3, υπάρχουν και πολλοί άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις αναντιστοιχίες προσόντων και βρίσκονται μάλιστα εκτός της σφαίρας επιρροής των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για παράδειγμα, μπορεί να μην υπάρχουν αρκετές θέσεις εργασίας οι οποίες απαιτούν προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης για όλους τους αποφοίτους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού επιπέδου. Το συγκεκριμένο φαινόμενο μπορεί να αναφέρεται και ως πλεόνασμα δεξιοτήτων⁽⁶⁹⁾ και μπορεί να μειωθεί με την προώθηση της καινοτομίας, με πρόβλεψη των συνθηκών στην αγορά εργασίας και διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αναγκών της αγοράς εργασίας. Διαφορετικά, οι απόφοιτοι ίσως να μη βρουν θέσεις εργασίας αντίστοιχες με τα προσόντα τους εξαιτίας ατελειών ή καθεστώτων διακρίσεων στην αγορά εργασίας. Τα διαφορετικά ποσοστά υπερ-εκπαίδευσης για γυναίκες και άνδρες ή και για αλλοδαπούς και ημεδαπούς σε κάποια χώρα⁽⁷⁰⁾ επισημαίνουν ανάλογα προβλήματα, ειδικά σε σύγκριση με τα ποσοστά συμμετοχής. Στην περίπτωση αυτή, οι κατάλληλες απαντήσεις πολιτικής επικεντρώνονται κυρίως στην αγορά εργασίας.

Το παρόν τμήμα εξετάζει τα ποσοστά υπερ-εκπαίδευσης τα οποία ορίζονται ως τα ποσοστά νέων ανθρώπων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι καταλαμβάνουν θέση εργασίας για την οποία δεν απαιτούνται προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (επίπεδο απασχόλησης ISCO 4 έως 9). Η χρήση ενός τέτοιου δείκτη ως βάσης παρουσιάζει όμως πολλούς περιορισμούς. Κατά πρώτον, η απόδοση ενός σταθερού εκπαιδευτικού επιπέδου σε μια δεδομένη κατηγορία απασχόλησης χαρακτηρίζεται από ανελαστικότητα και δεν μπορεί να προσαρμόζεται ταχέως στον διαρκώς μεταλλασσόμενο κόσμο της

⁽⁶⁹⁾ Υπάρχει πλεόνασμα δεξιοτήτων 'όταν ο αριθμός των ατόμων με κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες υπερβαίνει την αντίστοιχη ζήτηση των εν λόγω δεξιοτήτων' (Cedefop 2010, σελ. 13).

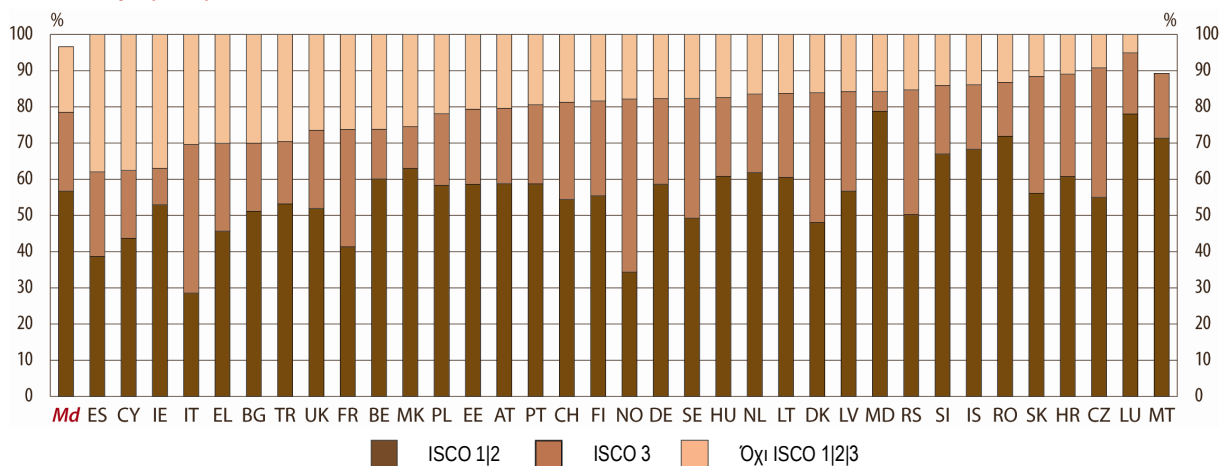
⁽⁷⁰⁾ Σύμφωνα με τα δεδομένα 2009, η Eurostat (2011b, σελ. 76) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι 'στην ηλικιακή ομάδα 20-64, το ποσοστό υπερ-εκπαίδευσης αλλοδαπών ατόμων στις χώρες της ΕΕ είναι πολύ υψηλότερο από το ποσοστό υπερ-εκπαίδευσης του συνολικού πληθυσμού (33% έναντι 21%)'.

εργασίας. Παραβλέπονται επίσης οι διαφορές μέσα στην ίδια κατηγορία απασχόλησης (van der Velden & van Smoorenburg 1997, σελ. 1). Για τους λόγους αυτούς – παρά τα εγγενή ζητήματα – η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ακριβέστερη μέθοδος υπολογισμού της κάθετης αναντιστοιχίας σε σύγκριση με τις μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούν ως βάση τις ταξινομήσεις απασχόλησης (van der Velden & van Smoorenburg, 1997). Εξάλλου, ακόμα και σε περιπτώσεις απόπειρας μέτρησης της κάθετης αναντιστοιχίας με τις ταξινομήσεις απασχόλησης, χρειάζεται ένας πιο λεπτομερής κατάλογος από την κλίμακα 9 επιπέδων που χρησιμοποιείται στην παρούσα έκθεση (Koucký & Zelenka, 2011). Παρόλα αυτά, ένας τέτοιος δείκτης μπορεί να χρησιμεύσει ως αφετηρία περαιτέρω αναλύσεων.

Με βάση δεδομένα του 2010, το Σχήμα 5.13 απεικονίζει το ποσοστό ατόμων ηλικίας 25-34 ετών τα οποία απασχολούνται σε θέσεις εργασίας για τις οποίες συνήθως απαιτούνται προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCO 1, 2 and 3) και εκείνων οι οποίοι δεν απασχολούνται σε ανάλογες θέσεις. Δεν υπάρχουν τα σχετικά δεδομένα για όλες τις χώρες του EXAE. Στις χώρες για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα, περίπου το ένα πέμπτο (20,6%) των νέων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ότι διαθέτει περισσότερα προσόντα από τα προβλεπόμενα για τις θέσεις εργασίας τους, απασχολούμενοι σε θέσεις για τις οποίες δεν απαιτούνται ανάλογα προσόντα. Το ποσοστό παρέμεινε σταθερό μεταξύ 2000 και 2010, παρά τα αυξανόμενα ποσοστά συμμετοχής και την 'μαζικοποίηση' της ανώτατης εκπαίδευσης (βλ. Κεφάλαιο 1). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι τα ποσοστά υπερ-εκπαίδευσης επηρεάζονται περισσότερο από τις δομές της αγοράς εργασίας και την καινοτομία και λιγότερο από τον αυξανόμενο αριθμό των φοιτητών. Η διάμεσος τιμή των ποσοστών υπερ-εκπαίδευσης είναι 18,1%.

Μεταξύ των χωρών για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα, υπάρχουν έξι με ποσοστό υπερ-εκπαίδευσης περίπου ή άνω του 30%: είναι η Βουλγαρία (30%), η Ελλάδα (30,1%), η Ιταλία (30,4), η Ιρλανδία (37%), η Κύπρος (37,6%) και η Ισπανία (38%). Οι επτά χώρες με ποσοστά υπερ-εκπαίδευσης κάτω του 15% είναι: Σλοβενία (14,1%), Ισλανδία (13,9), Ρουμανία (13,2%), Σλοβακία (11,6%), Κροατία (11%), Τσεχία (9,2%) και Λουξεμβούργο (5,1%).

Σχήμα 5.13: Κατανομή των ατόμων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) ηλικίας 25-34 ετών και απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1 or 2 (εργαζόμενοι σε νομοθετικά σώματα, ανώτεροι υπάλληλοι, διευθυντικά στελέχη και επαγγελματίες), ISCO 3 (τεχνικοί και συναφείς επαγγελματίες) και μη απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1, 2 ή 3 (2010)



	Md	ES	CY	IE	IT	EL	BG	TR	UK	FR	BE	MK	PL	EE	AT	PT	CH	FI
ISCO 1 2	56.7	38.7	43.7	53.0	28.5	45.7	51.2	53.2	51.9	41.3	60.1	63.0	58.3	58.6	58.8	58.7	54.4	55.5
ISCO 3	21.7	23.3	18.8	10.0	41.0	24.3	18.8	17.2	21.6	32.4	13.7	11.5	19.8	20.8	20.9	21.9	26.8	26.2
Όχι ISCO 1 2 3	18.1	38.0	37.6	37.0	30.4	30.1	30.0	29.6	26.5	26.2	26.2	25.5	21.9	20.6	20.4	19.4	18.7	18.4
	NO	DE	SE	HU	NL	LT	DK	LV	MD	RS	SI	IS	RO	SK	HR	CZ	LU	MT
ISCO 1 2	34.4	58.6	49.3	60.8	61.9	60.5	48.0	56.7	78.8	50.3	67.0	68.3	71.9	56.1	60.8	55.0	78.0	71.4
ISCO 3	47.8	23.6	33.0	21.7	21.7	23.2	35.9	27.4	5.5	34.4	18.9	17.9	14.9	32.3	28.3	35.8	16.9	17.9
Όχι ISCO 1 2 3	17.8	17.8	17.7	17.5	16.5	16.3	16.1	15.8	15.8	15.3	14.1	13.9	13.2	11.6	11.0	9.2	5.1	:

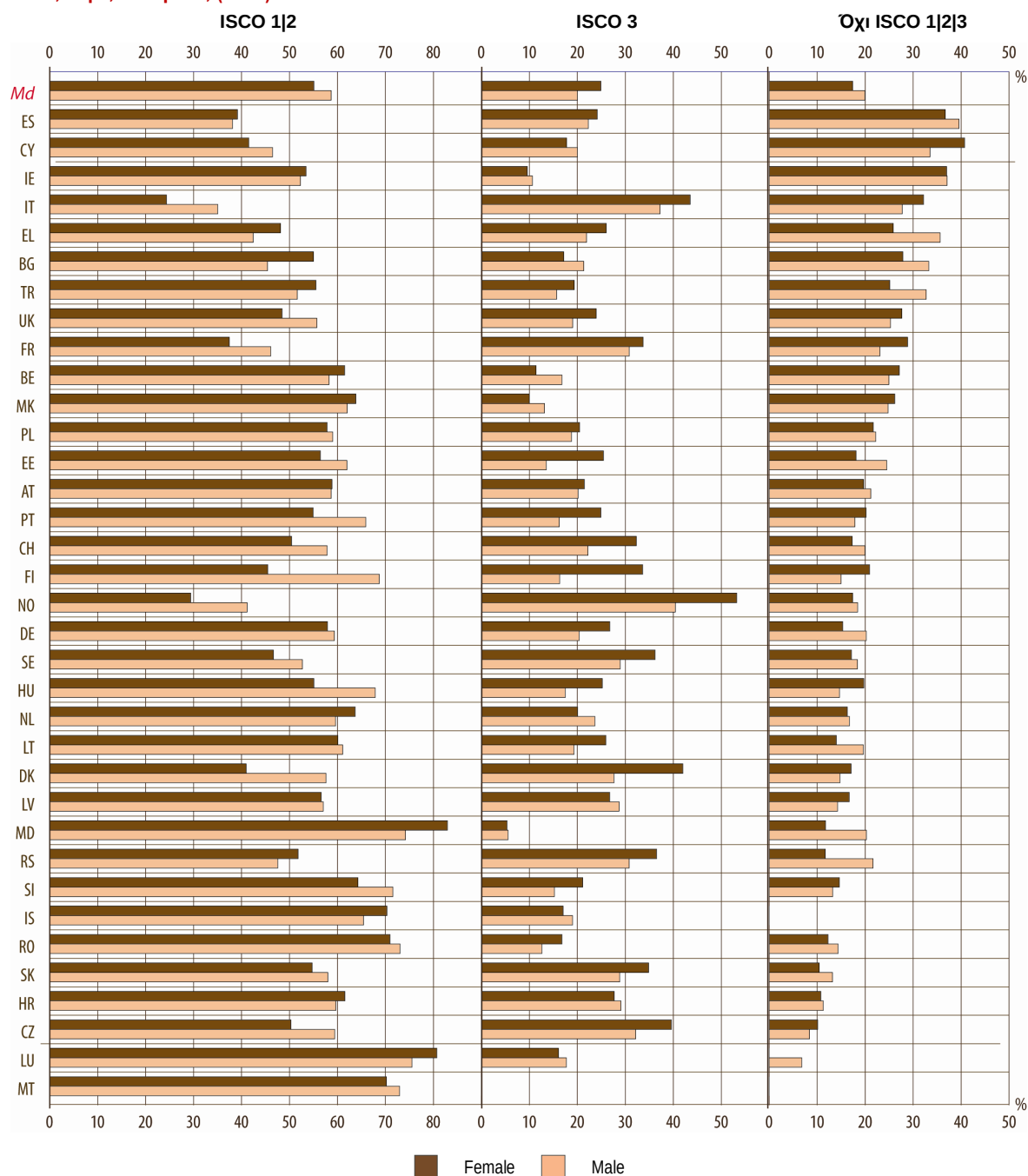
Σημειώσεις: Τα δεδομένα για το Λουξεμβούργο, τη Μάλτα, τη Σλοβενία, την Κροατία, και την ΠΓΔΜ στερούνται αξιοπιστίας λόγω μικρού μεγέθους δείγματος. Δεν δημοσιεύονται ορισμένα αποτελέσματα για το Λουξεμβούργο, τη Μάλτα και την Ισλανδία λόγω πολύ χαμηλού μεγέθους δείγματος.

Τα δεδομένα ταξινομούνται κατά το ποσοστό ατόμων μη απασχολούμενων στα επίπεδα ISCO 1, 2 ή 3.

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Δεν παρατηρούνται μείζονες διαφορές στα ποσοστά υπερ-εκπαίδευσης μεταξύ ανδρών και γυναικών (βλ. Σχήμα 5.14). Κατά μέσον όρο, είναι πιθανότερο για τις γυναίκες να αναλαμβάνουν θέσεις εργασίες κάτω από το επίπεδο των προσόντων τους, αλλά ως προς αυτό υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, στη Μολδαβία και στη Ρωσία οι νέοι άνδρες έχουν δυο φορές μεγαλύτερες πιθανότητες να βρεθούν σε θέσεις εργασίες κατώτερες των προσόντων τους, ενώ στη Φινλανδία και στην Ουγγαρία οι νέες γυναίκες βρίσκονται περισσότερο στη συγκεκριμένη κατάσταση κατά 1,4 φορές.

Σχήμα 5.14: Κατανομή ατόμων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) ηλικίας 25-34 ετών και απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1 ή 2 (εργαζόμενοι σε νομοθετικά σώματα, ανώτεροι υπάλληλοι, διευθυντικά στελέχη και επαγγελματίες), ISCO 3 (τεχνικοί και συναφείς επαγγελματίες) και μη απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1, 2 ή 3, ανά φύλο, (2010)



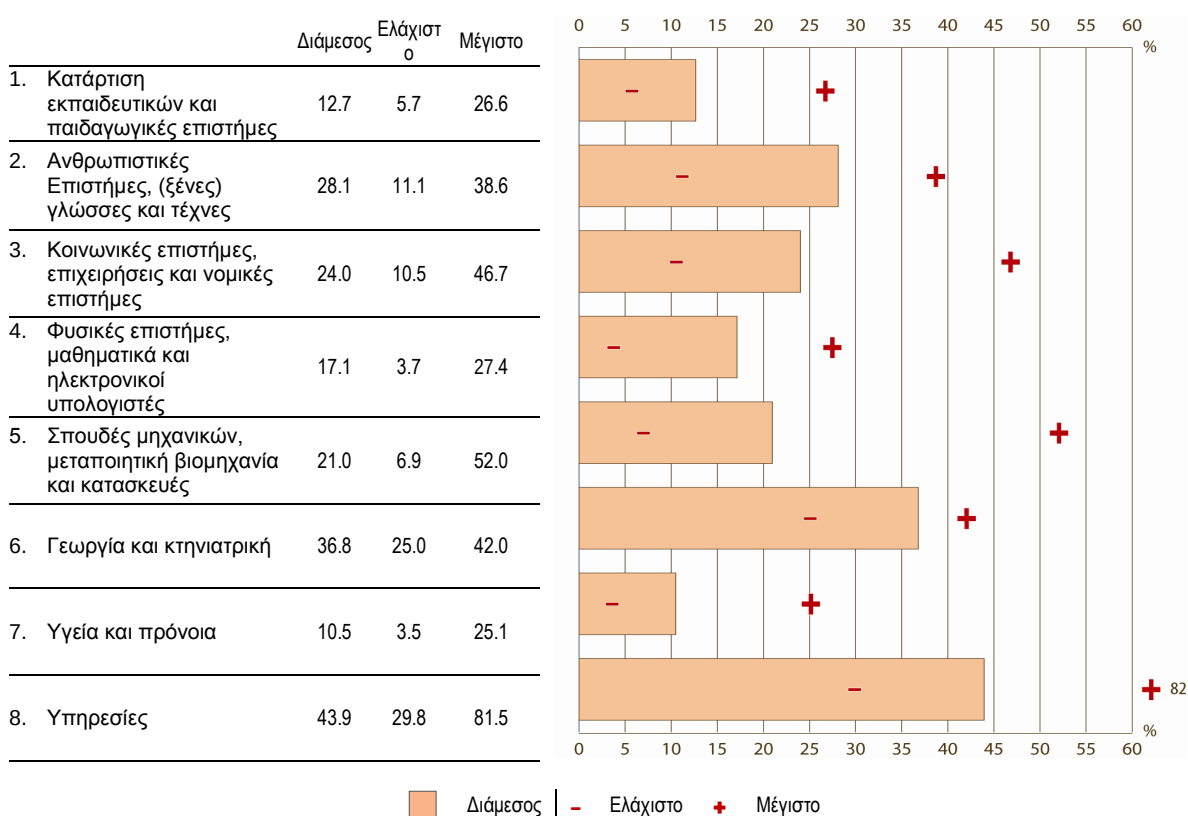
Σημειώσεις: Τα δεδομένα για το Λουξεμβούργο, τη Μάλτα, τη Σλοβενία, την Κροατία, και την ΠΓΔΜ στερούνται αξιοπιστίας λόγω μικρού μεγέθους δείγματος. Δεν δημοσιεύονται ορισμένα αποτελέσματα για το Λουξεμβούργο, τη Μάλτα και την Ισλανδία λόγω πολύ χαμηλού μεγέθους δείγματος.

Τα δεδομένα ταξινομούνται κατά το ποσοστό ατόμων μη απασχολούμενων στα επίπεδα ISCO 1, 2 ή 3.

Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Στο Σχήμα 5.15 απεικονίζεται η κάθετη αναντιστοιχία ανά τομέα σπουδών των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Λόγω της ανεπάρκειας ετήσιων στοιχείων, το σχήμα εμφανίζει τον μέσο όρο των ετών 2006-2010 (για την κάλυψη χωρών, βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Από τα δεδομένα προκύπτει ότι τα νεαρά άτομα με προσόντα σχετικά με τον τομέα 'υπηρεσίες' ⁽⁷¹⁾ έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναλάβουν θέσεις εργασίας υποδεέστερες των προσόντων τους. Ποσοστό μεγαλύτερο του 44% των νεαρών ατόμων βρίσκονται στην ως άνω κατάσταση στις μισές από τις χώρες του δείγματος. Μεταξύ των χωρών για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα, η Ελλάδα και η Κύπρος είναι οι χώρες όπου υπάρχει το υψηλότερο ποσοστό θέσεων εργασίας στις οποίες οι νέοι εργαζόμενοι έχουν περισσότερα από τα προβλεπόμενα για αυτές προσόντα, με τα τρία τέταρτα των νέων να κατέχουν θέσεις εργασίας που είναι υποδεέστερες των προσόντων τους (76,2% στην Ελλάδα και 81,5% στην Κύπρο. Το χαμηλότερο αντίστοιχο ποσοστό για τον τομέα των υπηρεσιών καταγράφεται στην Τσεχία, αλλά ανέρχεται και αυτό σε 29,89%.

Σχήμα 5.15: Ποσοστό ατόμων ηλικίας 25-34 ετών με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) τα οποία βρίσκονται σε κάθετη αναντιστοιχία (όχι σε ISCO 1, 2 ή 3) ανά τομέα σπουδών, μέσος όρος 2006-2010



Πηγή: Eurostat, Επιθεώρηση Εργατικού Δυναμικού (LFS).

Οι τομείς σπουδών με τα χαμηλότερα ποσοστά ατόμων εργαζομένων σε θέσεις για τις οποίες προβλέπονται υποδεέστερα τυπικά προσόντα, είναι η υγεία και η πρόνοια (διάμεσος: 10,5%), η κατάρτιση εκπαιδευτικών και οι παιδαγωγικές επιστήμες (διάμεσος 12,7%). Και εδώ υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χωρών: τα ως άνω ποσοστά για την υγεία και πρόνοια ποικίλουν από 5,5% (Τσεχία) έως 25,1% (Ισπανία). Στην κατάρτιση εκπαιδευτικών και στις επιστήμες της εκπαίδευσης από 5,7% (Τουρκία) έως 26,6% (Ισπανία). Πρέπει όμως να επισημανθεί εκ νέου ότι τα δεδομένα δεν υπάρχουν για όλες τις χώρες και ούτε για όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.

Υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ χωρών και τομέων σπουδών ως προς την ικανότητα των αποφοίτων να αναζητούν επιτυχώς θέσεις εργασίας αντίστοιχες με τα επίπεδα των προσόντων τους. Δεν θα πρέπει όμως να λησμονούμε τους περιορισμούς οι οποίοι προκύπτουν από ενδεχόμενες αποκλίσεις μεταξύ προσόντων και επιπέδου δεξιοτήτων και από την αξιοπιστία της ταξινόμησης ISCO. Χρειάζονται αναλύσεις σε μεγαλύτερο βάθος για τη διερεύνηση του μεγέθους της κάθετης αναντιστοιχίας και των λόγων ύπαρξης των ως άνω διαφορών μεταξύ των τομέων σπουδών.

⁽⁷¹⁾ Οι 'υπηρεσίες' περιλαμβάνουν ευρύ φάσμα θέσεων απασχόλησης, από τα εστιατόρια και τον τουρισμό μέχρι τις αμυντικές και στρατιωτικές υπηρεσίες (για περισσότερες πληροφορίες, βλ. την ταξινόμηση ISCED για τους εκπαιδευτικούς τομείς, π.χ. Andersson & Olsson, 1999).

Συμπεράσματα

Οι βελτίωση των επιδόσεων και η αύξηση των ποσοστών ολοκλήρωσης και απασχολησιμότητας των αποφοίτων συνεχίζουν να αποτελούν πρόκληση στον ΕΧΑΕ. Εν τούτοις, τα όρια που υπάρχουν στην μέτρηση της απασχολησιμότητας και τα κενά στην διαθεσιμότητα των δεδομένων ορθώνουν εμπόδια στην πλήρη αξιολόγηση της τρέχουσας κατάστασης.

Στα πλαίσια του ΕΧΑΕ, συνεχώς μεγαλύτερα ποσοστά του πληθυσμού αποκτούν προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης. Ως προς την ολοκλήρωση των σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, τα διαθέσιμα δεδομένα δεν είναι επαρκή, ενώ δεν έχουν περατωθεί ακόμα οι εργασίες ανάπτυξης ενός κατάλληλου δείκτη. Για το 2008, τα ποσοστά ολοκλήρωσης είναι διαθέσιμα μόνο για 22 χώρες, για τις οποίες η διάμεσος διαμορφώνεται στο 72%. Τα διαθέσιμα δεδομένα υποδεικνύουν διαφορές μεταξύ των συστημάτων. Η ποικιλομορφία της παρούσας κατάστασης επιβεβαιώνεται από τις στατιστικές πληροφορίες για τα καθαρά ποσοστά εισαγωγής και αποφοίτησης. Εξάλλου, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των χωρών του ΕΧΑΕ αναφέρει ότι έχει υλοποιήσει πολιτικές αύξησης των επιπέδων ολοκλήρωσης, υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς την εμβέλεια και το περιεχόμενο των εφαρμοζόμενων μέτρων. Μόνο μια μικρή μειοψηφία χωρών έχει υιοθετήσει συνολικές εθνικές στρατηγικές με στόχο ένα ολόκληρο φάσμα παραγόντων που οδηγούν στην μη ολοκλήρωση των σπουδών. Οι στρατηγικές αυτές συνδυάζουν πρωτοβουλίες σε επίπεδο χώρας και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ περιλαμβάνουν και κίνητρα για τα ιδρύματα και τους φοιτητές. Εξάλλου, τα εν λόγω μέτρα έχουν συμπληρωθεί από λειτουργικούς μηχανισμούς παρακολούθησης. Άλλες χώρες αναφέρουν ότι οι γενικές πολιτικές πρωτοβουλίες τις οποίες έχουν αναλάβει, παρά το ότι δεν εστιάζονται άμεσα στην αύξηση των ποσοστών ολοκλήρωσης, αναμένεται να συνεισφέρουν στη βελτίωση των ποσοστών ολοκλήρωσης. Σε άλλες περιπτώσεις τα μέτρα που εφαρμόζονται είναι μεμονωμένα ή μικρής κλίμακας και χωρίς εστίαση στο συγκεκριμένο πρόβλημα.

Παρά το γεγονός ότι ο όρος 'απασχολησιμότητα' χρησιμοποιείται ευρέως στις συζητήσεις για τις πολιτικές, υπάρχουν προβλήματα στον καθορισμό δεικτών οι οποίοι θα μπορούν να πιστοποιούν αξιόπιστα το κατά πόσον η συγκεκριμένη κατάσταση βαίνει προς βελτίωση ή επιδεινώνεται. Αντί αυτού, τα δεδομένα απεικονίζουν συνήθως την θέση των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπροστά στην αγορά εργασίας σε σύγκριση με άτομα χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. Οι στατιστικές πληροφορίες περί ποσοστών ανεργίας καταδεικνύουν ότι η απόκτηση πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης βελτιώνει τις προοπτικές απασχόλησης των νέων ανθρώπων στις περισσότερες χώρες. Με τον ίδιο τρόπο, άτομα με υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις καταλήγουν στην πρώτη τους θέση εργασίας ταχύτερα από την ομάδα αποφοίτων μόνο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατά μέσον όρο οι πρώτοι έχουν και καλύτερες οικονομικές απολαβές. Εν τούτοις, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: όσοι έχουν πρόσφατα αποφοιτήσει ίσως να αντιμετωπίσουν δυσκολίες πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Στις μισές από τις χώρες ΕΧΑΕ, το ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων πρόσφατης αποφοίτησης είναι υψηλότερο του 10%, περισσότερο από τρεις φορές μεγαλύτερο της διαμέσου τιμής του αντίστοιχου ποσοστού των νέων ανθρώπων οι οποίοι βρίσκονται στα τρία ή περισσότερα χρόνια μετά την αποφοίτηση. Εκτός αυτού, ποσοστό περίπου 20% των αποφοίτων μπορεί να θεωρηθεί ότι διαθέτει περισσότερα προσόντα από τα απαιτούμενα για την θέση εργασίας την οποία κατέχει, με τους αποφοίτους του τομέα 'υπηρεσίες' να έχουν περισσότερες πιθανότητες να βρεθούν αντιμέτωποι με τη συγκεκριμένη κατάσταση. Το ποσοστό αυτό παρέμεινε σταθερό μεταξύ των ετών 2000 και 2010, κάτι που υποδεικνύει ότι τα ποσοστά αποφοίτων οι οποίοι καταλαμβάνουν θέση εργασίας για την οποία προβλέπονται υποδεέστερα προσόντα είναι περισσότερο συνάρτηση των δομών της αγοράς εργασίας και της καινοτομίας παρά του συνεχώς αυξανόμενου αριθμού των φοιτητών. Αυτό καθιστά και ευδιάκριτες τις δυσκολίες αξιολόγησης των πολιτικών απασχολησιμότητας, μια που οι αλλαγές στην γενική οικονομική κατάσταση είναι αποφασιστικής σημασίας ως προς τη διαθεσιμότητα και την ποιότητα των ευκαιριών απασχόλησης.

6. ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Τα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια

Η δια βίου μάθηση υπάρχει στην ημερήσια διάταξη της Διαδικασίας της Μπολόνια ήδη από την έναρξη της και ήλθε ειδικότερα στο προσκήνιο με το Ανακοινωθέν της Πράγας το 2001, στο οποίο αναφερόταν ότι:

Η δια βίου μάθηση αποτελεί απαραίτητο συστατικό του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στη μελλοντική Ευρώπη, η οποία θα οικοδομηθεί με βάση μια κοινωνία και μια οικονομία με βάση τη γνώση, οι στρατηγικές της δια βίου μάθησης είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της ανταγωνιστικότητας και των νέων τεχνολογιών, όπως επίσης και για τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής, την παροχή ίσων ευκαιριών και για μια καλύτερη ποιότητα ζωής ⁽⁷²⁾.

Στα επακόλουθα ανακοινωθέντα ⁽⁷³⁾, οι αρμόδιοι για την ανώτατη εκπαίδευση υπουργοί επανήλθαν στο θέμα της δια βίου μάθησης επισημαίνοντας διάφορους τομείς συνεισφέροντες στην σφυρηλάτηση μιας νοοτροπίας δια βίου μάθησης στον ΕΧΑΕ. Υπογράμμισαν την ανάγκη ισχυροποίησης της προώθησης ευέλικτων διαδρομών μάθησης, δημιουργίας ευκαιριών αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης, ίδρυσης εθνικών πλαισίων προσόντων και αποκατάστασης στενότερης συνεργασίας μεταξύ ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και διαφόρων άλλων εξωτερικών εταίρων, συμπεριλαμβανομένων των εργοδοτών.

Το 2008, κατόπιν αιτήματος των Γαλλικών αρχών, η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA) επεξεργάστηκε την Χάρτα Δια Βίου Μάθησης των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων δια Βίου Μάθησης (EUA, 2008), η οποία έχει διατυπωθεί με τη μορφή ανάληψης δέκα δεσμεύσεων από τα πανεπιστήμια και άλλων δέκα δεσμεύσεων από τις κυβερνήσεις σχετικά με την εφαρμογή της δια βίου μάθησης. Η σύνταξη του εγγράφου πραγματοποιήθηκε κατόπιν ενδεδειγμένης διαπραγμάτευσης με τα πανεπιστήμια, διασκέψεων μεταξύ των πρυτάνεων και διαβούλευσης με ευρύ φάσμα Ευρωπαϊκών οργανισμών συμμετεχόντων με οποιοδήποτε τρόπο στις συγκεκριμένες διαδικασίες. Οι ως άνω δεσμεύσεις καλύπτουν διάφορες πτυχές της δια βίου μάθησης και ειδικότερα την ανάγκη εξασφάλισης παροχής ευέλικτων, ορθολογικών και καινοτομικών προγραμμάτων με στόχο ένα διαφοροποιημένο φοιτητικό πληθυσμό και την ανάγκη διαμόρφωσης συστημάτων αναγνώρισης όλων των μορφών προγενέστερης μάθησης. Η Χάρτα αναφέρεται επίσης στην ανάγκη ενδυνάμωσης του διαρθρωμένου διαλόγου μεταξύ ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων εμπλεκόμενων σε διάφορα επίπεδα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Η συνεισφορά της Χάρτας επισημάνθηκε από το Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), στα πλαίσια του οποίου αναγνωρίζεται η συσχέτιση μεταξύ δια βίου μάθησης και προγράμματος διεύρυνσης της συμμετοχής, ενώ απηύθυνε επίσης πρόσκληση περί άσκησης πολιτικών υποστήριξης της δια βίου μάθησης με την δημιουργία των κατάλληλων οργανωτικών δομών και χρηματοδοτικών μηχανισμών ⁽⁷⁴⁾. Το Ανακοινωθέν έχει επίσης στόχο περαιτέρω εξειδίκευσης της δια βίου μάθησης, υπογραμμίζοντας ότι

Η δια βίου μάθηση συνεπάγεται απόκτηση προσόντων, διεύρυνση γνώσεων και αντίληψης, αποκόμιση νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων και ανάπτυξη της προσωπικότητας. Στη δια βίου μάθηση τα προσόντα μπορούν να αποκτώνται μέσω ευέλικτων διαδρομών μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των σπουδών μερικής φοίτησης ή της μάθησης μέσω εργασιακών διαδικασιών ⁽⁷⁵⁾.

⁽⁷²⁾ Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών των αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Πράγα, 19 Μαΐου 2001 2001.

⁽⁷³⁾ Βερολίνο 2003, Bergen 2005, Λονδίνο 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve 2009.

⁽⁷⁴⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν των Ευρωπαίων Υπουργών των Αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009

⁽⁷⁵⁾ Ibid.

Συνοπτική περιγραφή κεφαλαίου

Με βάση τις προτεραιότητες των πολιτικών οι οποίες περιγράφονται στα ανωτέρω αναφερόμενα έγγραφα, το παρόν κεφάλαιο αποβλέπει στην επιλεκτική εξέταση ορισμένων πτυχών της δια βίου μάθησης στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, εξετάζονται πρώτα οι τρόποι με τους οποίους οι διάφορες χώρες κατανοούν και ερμηνεύουν την έννοια της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση, διερευνώντας κατόπιν αυτού το βαθμό κατά τον οποίο η δια βίου μάθηση αναγνωρίζεται πλέον ως αποστολή των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τις χρηματοοικονομικές διευθετήσεις προώθησης της παροχής της δια βίου μάθησης. Ένα σημαντικό τμήμα του κεφαλαίου έχει αφιερωθεί στο θέμα των ευέλικτων μορφών παροχής των προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με ειδική προσοχή στις ανώτατες σπουδές υπό τη μορφή μερικής φοίτησης. Ακολουθεί κατόπιν μια ανάλυση δια της οποίας επιχειρείται η διαπίστωση του κατά πόσο τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν δυνατότητες αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες όλων των τμημάτων του παρόντος κεφαλαίου, το τελικό τμήμα του εξετάζει το βαθμό επιτυχίας των διαφόρων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην προσέλκυση μη παραδοσιακών σπουδαστών για συμμετοχή στα επίσημα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Ο αναγνώστης θα πρέπει να γνωρίζει ότι και σε άλλα κεφάλαια της παρούσας έκθεσης παρέχονται πληροφορίες στενά συνδεδεμένες με το θέμα της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν, η ανάγνωση του κεφαλαίου θα πρέπει να γίνεται σε συνδυασμό με πληροφορίες περιεχόμενες σε άλλα τμήματα της έκθεσης, και ειδικότερα στο Κεφάλαιο 4 για την κοινωνική διάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης και στο Κεφάλαιο 5 για τα αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης και την απασχολησιμότητα.

6.1. Η έννοια της δια βίου μάθησης και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται κατανοητή σε εθνικό επίπεδο

Η Χάρτα Δια Βίου Μάθησης των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων αναγνωρίζει ότι «η ορολογία της δια βίου μάθησης εμπεριέχει πολλές εννοιολογικές ενότητες [...] και η κατανόηση της είναι σε σημαντικό βαθμό συνάρτηση της ερμηνείας σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο» (EUA, 2008). Το γεγονός αυτό καθιστά ενδιαφέρουσα την έρευνα του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες χώρες του EXAE αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν την έννοια της δια βίου μάθησης στα πλαίσια των εθνικών τους συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

Από τα αποτελέσματα των εκθέσεων της BFUG προκύπτει ότι παρά το ότι στις περισσότερες χώρες του EXAE τα κείμενα αναφοράς της ανώτατης εκπαίδευσης αναφέρονται στη δια βίου μάθηση, δεν παρέχουν κατ' ανάγκη έναν ορισμό του όρου. Εκεί όπου υπάρχει ο ορισμός, είναι πολύ γενικού περιεχομένου, με αναφορές σε μάθηση «από την κούνια του μωρού ως τον τάφο», ή σε όλες τις εφ' όρου ζωής μαθησιακές διαδικασίες είτε τυπικές είτε άτυπες. Ένα καλό παράδειγμα αποτελεί η στρατηγική του Ηνωμένου Βασιλείου (Σκωτία) η οποία υιοθετήθηκε το 2007: Δεξιότητες για τη Σκωτία – μια Στρατηγική Δια Βίου Δεξιοτήτων.

Μόνον όταν οι χώρες αρχίζουν να αναφέρονται στις βασικές μορφές παροχής δια βίου μάθησης εκ μέρους των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αναδύονται ορισμένες διαφορές μεταξύ χωρών. Οι εν λόγω διαφορές αφορούν κυρίως στα είδη παροχών τις οποίες οι μεμονωμένες χώρες συνδέουν με την δια βίου μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Ενώ ορισμένες από τις παροχές αναφέρονται ουσιαστικά από όλες τις χώρες, άλλες δεν είναι τόσο συχνές ή ακόμα και σπάνιες.

Η παροχή η οποία συνδέεται πιο έντονα με τη δια βίου μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση περιλαμβάνει τις άτυπες μορφές διδασκαλίας τις οποίες τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα χορηγούν παράλληλα με τα επίσημα προγράμματα σπουδών. Στην ουσία, όλες οι χώρες EXAE αναφέρονται σε αυτού του είδους προγράμματα, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιούν διάφορους και διαφορετικούς τρόπους περιγραφής τους, όπως για παράδειγμα «μικρής διάρκειας κύκλοι μαθημάτων συμπληρωματικής εκπαίδευσης» (Φινλανδία), «κύκλος μαθημάτων εκτός συστήματος ακαδημαϊκών τίτλων/προγραμμάτων σπουδών» (Βατικανό και Σερβία), ή «κύκλος μαθημάτων προσωπικής ανέλιξης» (Ηνωμένο Βασίλειο – Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία).

Παράλληλα με τους κύκλους μαθημάτων που δεν οδηγούν σε πτυχίο για μεμονωμένα άτομα, ένα σημαντικό ποσοστό χωρών του EXAE αναφέρονται σε προγράμματα δια των οποίων χορηγούνται

πτυχία με διάφορες διαδικασίες που διαφέρουν από τα παραδοσιακά συστήματα σπουδών πλήρους φοίτησης. Οι χώρες περιγράφουν τα συστήματα αυτά ως ευέλικτες σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης, προγράμματα μερικής φοίτησης, ανοικτή εκπαίδευση, εκμάθηση εξ' αποστάσεως, ηλεκτρονική εκμάθηση, εξωτερικές σπουδές, κύκλους νυκτερινών μαθημάτων ή μαθημάτων Σαββατοκύριακου, και με άλλους τρόπους. Υπάρχουν ωστόσο κάποιες χώρες οι οποίες δεν αναφέρονται σε παροχές ανάλογων προγραμμάτων, ακόμα και αν τα συστήματα τους προβλέπουν για τους φοιτητές τη δυνατότητα να εγγράφονται επισήμως σε αυτά υπό καθεστώς που δεν είναι πλήρους φοίτησης. Αυτό αφορά σε χώρες όπως η Αρμενία, το Βατικανό, η Λετονία, η Μολδαβία, η Ρουμανία και η Σλοβακία (βλ. Σχήμα 6.2), και θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι χώρες αυτές δεν προβλέπουν επίσημα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης παρεχόμενα υπό ευέλικτα καθεστώτα σπουδών, σύμφωνα με την έννοια της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο.

Σχετικά με τα δυο προαναφερθέντα είδη προγραμμάτων, δηλαδή των μη επίσημων προγραμμάτων και εκείνων τα οποία χορηγούν πτυχίο και παρέχονται υπό ευέλικτα καθεστώτα σπουδών, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαχωριστική γραμμή μεταξύ αυτών μπορεί πολλές φορές να μην είναι ξεκάθαρη. Αυτό ισχύει όλως ιδιαιτέρως για χώρες όπου υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης ξεχωριστών ενοτήτων σπουδών ή κύκλων μαθημάτων που οδηγούν σε πτυχίο, χωρίς απαραίτητα να είναι τακτικοί φοιτητές των εν λόγω προγραμμάτων. Αυτή η δυνατότητα παρέχεται σε πολλές χώρες του EXAE.

Ένα άλλο είδος παροχής η οποία θεωρείται ως δια βίου μάθηση στα πλαίσια της ανώτατης εκπαίδευσης είναι η συνεχής και επαγγελματικά προσανατολισμένη αναβάθμιση των ήδη κτηθέντων προσόντων ανώτατης εκπαίδευσης. Ως προς αυτό, πολλές χώρες πραγματοποιούν άμεση αναφορά στην διαρκή επαγγελματική εκπαίδευση των εργαζομένων στα ρυθμισμένα επαγγέλματα (π.χ. εκπαιδευτικοί, ιατροί, κλπ).

Ενώ όλα τα ανωτέρω αναφερόμενα είδη προγραμμάτων ή παροχών ανώτατης εκπαίδευσης αναφέρονται τουλάχιστον από τι μισές χώρες του EXAE και μπορούν συνεπώς να θεωρούνται ως κοινές συνιστώσες δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση, ορισμένες δραστηριότητες αναφέρονται από μικρότερο αριθμό χωρών. Για παράδειγμα, παρά τη σημασία την αποδιδόμενη από τις εφαρμοζόμενες πολιτικές στην αναγνώριση προγενέστερης μάθησης, λίγες είναι οι χώρες (Βέλγιο, Εσθονία, Γαλλία, Ισλανδία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Μαυροβούνιο, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία και Ελβετία) οι οποίες αναφέρονται ρητά στο συγκεκριμένο είδος δραστηριότητας. Οι πληροφορίες του τμήματος 6.5, όπου εξετάζονται τα επίπεδα αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης στον EXAE, μπορεί εν μέρει να εξηγήσουν το γιατί ο αριθμός των χωρών που αναφέρονται παραμένει ακόμα σχετικά χαμηλός.

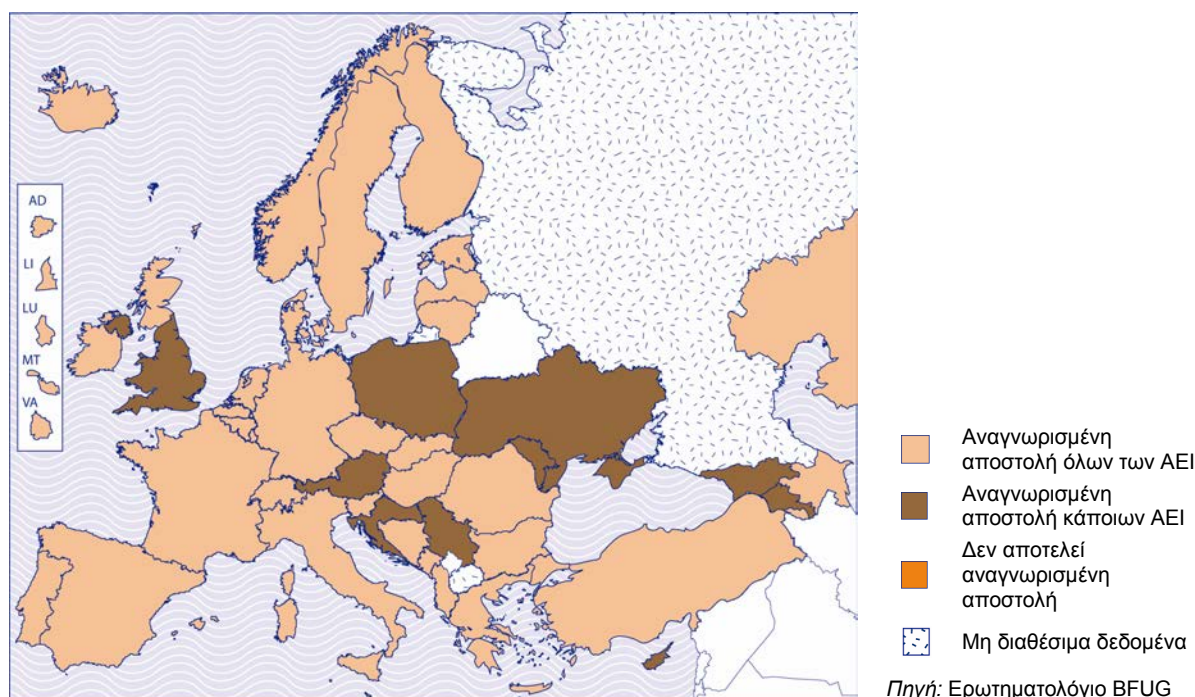
Άλλα είδη δραστηριοτήτων στις οποίες αναφέρεται περιορισμένος αριθμός χωρών περιλαμβάνουν μέτρα και προγράμματα τα οποία αφορούν ειδικά στην βιομηχανία/επιχειρήσεις και άλλους εξωτερικούς εταίρους (Γερμανία, Ουγγαρία, Ιταλία, Μάλτα, Μολδαβία, Κάτω Χώρες, Σλοβενία και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)), όπως για παράδειγμα δημόσιες διαλέξεις, σεμινάρια, συνέδρια, στρογγυλές τράπεζες, εκπαιδευτικά εργαστήρια (Αυστρία, Λιχτενστάιν, Μολδαβία, Σλοβενία και Ηνωμένο Βασίλειο), εστιασμένη εκπαιδευτική καθοδήγηση και παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών (Γαλλία, Ουκρανία και Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)), παροχή δυνατοτήτων προσέλκυσης μη παραδοσιακών σπουδαστών (Πορτογαλία και Ηνωμένο Βασίλειο) και δυνατότητα χρήσης διαφόρων πόρων της ανώτατης εκπαίδευσης εκ μέρους του γενικού πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών (Εσθονία και Ουκρανία). Παρά το γεγονός ότι αυτό δεν σημαίνει ότι οι ως άνω δραστηριότητες προβλέπονται μόνο στις ανωτέρω αναφερόμενες χώρες, θα μπορούσε όμως να υποδεικνύει ότι δεν θεωρούνται πάντα ως συνιστώσες της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σε γενικές γραμμές, η δια βίου μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση εμφανίζεται ως αποσπασματική έννοια – ένα μωσαϊκό διαφόρων ειδών παροχής εκπαίδευσης και μάθησης στο οποίο οι διάφορες συνιστώσες διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Ενώ σε ορισμένες χώρες, ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων ανώτατης εκπαίδευσης εξετάζονται υπό το οπτικό πρίσμα της συνεισφοράς τους στην δια βίου μάθηση, σε άλλες περιπτώσεις, ο κατάλογος των στοιχείων της δια βίου μάθησης στα οποία εμπλέκονται συνήθως τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι σχετικά μικρός.

6.2. Η δια βίου μάθηση ως αναγνωρισμένη αποστολή των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Η κεντρική θέση την οποία καταλαμβάνει το θέμα της δια βίου μάθησης στις συζητήσεις πολιτικής προκύπτει εξάλλου και από το γεγονός ότι σε ποσοστό μεγαλύτερο των τριών τετάρτων των χωρών του EXAE, η δια βίου μάθηση αποτελεί αναγνωρισμένη αποστολή όλων των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στις υπόλοιπες χώρες του EXAE, και συγκεκριμένα στην Αρμενία, στην Αυστρία, στην Κροατία, στην Κύπρο, στη Γεωργία, στη Μολδαβία, στην Πολωνία, στη Σερβία, στην Ουκρανία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), αποτελεί αναγνωρισμένη αποστολή για τουλάχιστον κάποια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (βλ. Σχήμα 6.1). Οι χώρες οι οποίες τοποθετούνται στη δεύτερη κατηγορία επισημαίνουν συνήθως ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα χαίρουν κάποιου βαθμού αυτονομίας ως προς αυτό και συνεπώς είναι σε θέση να αποφασίζουν τα ίδια για το βαθμό συμπερίληψης της δια βίου μάθησης στην εκπαιδευτική τους αποστολή.

Σχήμα 6.1: Η δια βίου μάθηση ως αναγνωρισμένη αποστολή των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, 2010/11



Ανεξάρτητα από το εάν η δια βίου μάθηση αποτελεί αναγνωρισμένη αποστολή όλων των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή μερικών εξ' αυτών, πολλές χώρες επισημαίνουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως προς την έκταση της εφαρμογής της δια βίου μάθησης. Ενώ λοιπόν σε ορισμένα εξ' αυτών η δια βίου μάθηση εμφανίζεται ως βασική αποστολή (π.χ. ιδρύματα που εστιάζουν στην παροχή ευέλικτων προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης όπως τα ανοικτά πανεπιστήμια), σε άλλες περιπτώσεις, η ροή δραστηριοτήτων σχετικών με τη δια βίου μάθηση μπορεί να είναι λιγότερο σημαντική. Στα πλαίσια αυτά, η Νορβηγία αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα, αναφέροντας ότι ενώ το 2010 ο μέσος όρος του ποσοστού των φοιτητών οι οποίοι ακολουθούσαν ευέλικτα καθεστώτα σπουδών ήταν 6,3%, ενώ σε ορισμένα πανεπιστήμια το ποσοστό αυτό έφθανε μέχρι το 40%.

Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορεί επίσης να εξειδικεύονται στην παροχή ορισμένων μόνο δραστηριοτήτων δια βίου μάθησης, ενώ άλλες συνιστώσες δια βίου μάθησης μπορεί να μην περιλαμβάνονται στα προγράμματα τους. Στην Αυστρία, για παράδειγμα, ο τομέας *Fachhochschule* (δηλαδή ο τομέας επαγγελματικών σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης) χαρακτηρίζεται από σημαντικό ποσοστό ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών (περίπου το 50% των προγραμμάτων σπουδών έχει μορφή νυκτερινών τμημάτων διδασκαλίας), αλλά η παροχή εναλλακτικών διαδρομών πρόσβασης με βάση την αναγνώριση προγενέστερης μάθησης είναι πολύ περιορισμένη στο συγκεκριμένο τομέα. Ένα άλλο παράδειγμα παρέχεται από την Λιθουανία, όπου κάποια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συμμετέχουν σε προγράμματα αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης, ενώ λίγα άλλα ιδρύματα παρέχουν οργανωμένους κύκλους μαθημάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης διδασκόντων και εκπαιδευτών.

Οι περισσότερες χώρες του EXAE δεν αναφέρονται σε νομικούς περιορισμούς οι οποίοι θα μπορούσαν να δημιουργήσουν προβλήματα παροχής προγραμμάτων ή υπηρεσιών δια βίου μάθησης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Λίγες μόνο είναι οι χώρες οι οποίες επικαλούνται νομικές δεσμεύσεις επιβαρύνουσες τις διάφορες διαδικασίες δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι δεσμεύσεις αυτές περιλαμβάνουν την έλλειψη κανονισμών αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης (Λετονία), την αδυναμία παροχής προγραμμάτων χορήγησης πτυχίων υπό ευέλικτα καθεστώτα (Σερβία), περιορισμούς εγγραφής των συμμετεχόντων σε ξεχωριστές εκπαιδευτικές ενότητες προγραμμάτων από τα οποία χορηγείται πτυχίο (Κάτω Χώρες) ή την αδυναμία παροχής δευτέρου κύκλου σπουδών εκ μέρους των ιδρυμάτων επαγγελματικής ανώτατης εκπαίδευσης (Δανία).

6.3. Χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης

Από πλευράς πολιτικής, οι πληροφορίες για τα χρηματοδοτικά μέσα της δια βίου μάθησης θεωρούνται συνήθως θέμα σημαντικού ενδιαφέροντος. Εν τούτοις, σχεδόν όλες οι συγκριτικές αναλύσεις του συγκεκριμένου τομέα επισημαίνουν ότι η κάλυψη του θέματος αποτελεί ιδιαίτερος δύσκολο εγχείρημα (για παράδειγμα EACEA/Ευρυδίκη, 2010). Το γεγονός αυτό, σε κάποιο βαθμό, είναι αποτέλεσμα της ελλιπούς εννοιολογικής σαφήνειας σχετικά με τη δια βίου μάθηση, κάτι που σημαίνει ότι ανάλογα με το εκάστοτε συγκεκριμένο πλαίσιο, η έννοια της δια βίου μάθησης μπορεί να αναφέρεται σε ευρύτερο ή σε μικρής εμβέλειας φάσμα παροχών της ανώτατης εκπαίδευσης. Η δεύτερη δυσκολία σχετίζεται με το γεγονός ότι η δια βίου μάθηση συνήθως συνεπάγεται τη χρήση διαφόρων πηγών χρηματοδότησης και κάθε άλλο παρά εύκολη είναι η επισήμανση της συνεισφοράς κάθε μεμονωμένης πηγής χρηματοδότησης.

Οι εκθέσεις της BFUG καταδεικνύουν ότι περιγράφοντας τους τρόπους χρηματοδότησης της δια βίου μάθησης, οι χώρες αναφέρονται συχνά στις διάφορες παροχές της ανώτατης εκπαίδευσης, εξειδικεύοντας τις χρηματοοικονομικές διευθετήσεις για κάθε είδος παροχής. Συνήθως, προβλέπεται ένας διαχωρισμός μεταξύ προγραμμάτων τα οποία οδηγούν σε πτυχία ανώτατης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων εκείνων τα οποία παρέχονται υπό διάφορα καθεστώτα ευελιξίας και προγραμμάτων τα οποία δεν καταλήγουν σε πτυχία ανώτατης εκπαίδευσης. Ενώ το πρώτο είδος προγραμμάτων καλύπτονται, συνολικά ή εν μέρει, από τον κρατικό προϋπολογισμό, ως προς το δεύτερο είδος, η συνεισφορά του ως άνω προϋπολογισμού είναι γενικά λιγότερο σημαντική. Παρά ταύτα, ορισμένα προγράμματα για τα οποία δεν χορηγείται πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (π.χ. διαρκής επαγγελματική εκπαίδευση των όσων απασχολούνται σε ρυθμισμένα επαγγέλματα, κύκλοι μαθημάτων για ανέργους, προγράμματα για συνταξιούχους, κλπ) χρηματοδοτούνται ή συγχρηματοδοτούνται συνήθως από κρατικά κονδύλια.

Σε περίπου τα δυο τρίτα των χωρών του EXAE, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν διαθέτουν κονδύλια του προϋπολογισμού ειδικά προοριζόμενα για την δια βίου μάθηση. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι πόροι της δια βίου μάθησης προέρχονται από το γενικό προϋπολογισμό των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και παρέχονται σε συνδυασμό με άλλους χρηματοοικονομικούς πόρους. Σε 15 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (από τα 47 για τα οποία υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα), προβλέπονται ειδικοί προϋπολογισμοί για τη δια βίου μάθηση, αλλά οι συγκεκριμένοι πόροι εστιάζονται ενίοτε σε συγκεκριμένα είδη παροχής της δια βίου μάθησης. Αυτό ισχύει για παράδειγμα στην Τσεχία όπου ο προϋπολογισμός δια βίου μάθησης προορίζεται για τη χρηματοδότηση πανεπιστημίων της τρίτης ηλικίας, ή επίσης στη Γεωργία και στη Σλοβενία, όπου χρησιμοποιείται για την κάλυψη των αναγκών κατάρτισης των διδασκόντων και των παρεχόντων κατάρτιση.

Εκτός από τα κονδύλια γενικού ή ειδικού προϋπολογισμού των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, υπάρχουν και άλλα δημόσια κονδύλια που εισφέρουν στη χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Σε αυτά περιλαμβάνονται πόροι από τα διαρθρωτικά ταμεία της ΕΕ, πόροι υπουργείων πλην των προοριζόμενων για την ανώτατη εκπαίδευση και πόροι από διάφορα έργα/προγράμματα εθνικού, περιφερειακού ή τοπικού επιπέδου. Η δημόσια χρηματοδότηση μπορεί επίσης να είναι έμμεση, κυρίως με τη μορφή φορολογικών κινήτρων που προορίζονται για άτομα τα οποία συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες δια βίου μάθησης

Μόνο λίγες χώρες είναι σε θέση να εκτιμήσουν ποσοτικά το βαθμό χρηματοδότησης της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση από τον κρατικό προϋπολογισμό. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν οι σχετικές πληροφορίες, τα στοιχεία υποδεικνύουν σημαντικές διαφορές μεταξύ χωρών, γεγονός το οποίο μπορεί εν μέρει να συνδέεται στις διαφορετικές αντιλήψεις της έννοιας της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Ενώ η Ρουμανία και η Βοσνία Ερζεγοβίνη δηλώνουν ότι η δημόσια χρηματοδότηση είναι,

αντίστοιχα, ανύπαρκτη ή πολύ μικρή, οι Κάτω Χώρες εκτιμούν ότι ποσοστό περίπου 16% του προϋπολογισμού της δια βίου μάθησης παρέχεται από το δημόσιο ταμείο, ενώ η Γαλλία και η Ουγγαρία εκτιμούν το ποσοστό αυτό περίπου σε 30%. Η Αυστρία και η Νορβηγία περιγράφουν υψηλότερα επίπεδα δημόσιας χρηματοδότησης. Η Αυστρία εκτιμά το ποσοστό αυτό στο 85%, ενώ η Νορβηγία επισημαίνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό χρηματοδότησης προέρχεται από τον κρατικό προϋπολογισμό. Η Ισλανδία και η Μάλτα είναι οι μόνες χώρες που αναφέρουν ότι η χρηματοδότηση της δια βίου μάθησης παρέχεται αποκλειστικά και μόνο από κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού.

Οι ιδιωτικές επενδύσεις δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι άμεση συνάρτηση του μεγέθους της δημόσιας χρηματοδότησης. Όπου η ιδιωτική χρηματοδότηση αποτελεί ζητούμενο, συχνά παρέχεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Κάποιες φορές, μπορεί να παρέχεται και από τους εργοδότες των συμμετεχόντων, ειδικότερα σε περίπτωση που ο εργοδότης έχει ζητήσει από τον υπάλληλο να λάβει μέρος σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, ή εφόσον υπάρχουν κάποιες ειδικές τοπικές ή τομεακές συμφωνίες μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων με αντικείμενο την διαρκή εκπαίδευση και την κατάρτιση, εκτός αυτού, η δια βίου μάθηση μπορεί επίσης να χρηματοδοτείται ή να συγχρηματοδοτείται από συλλογικά επενδυτικά κεφάλαια, στα οποία οι εργοδότες καταβάλλουν συνεισφορές. Αυτό ισχύει για τη Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, τη Γαλλία και την Ισπανία, όπου η νομοθεσία υποχρεώνει τις εταιρείες να συνεισφέρουν στο κόστος της συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης με υποχρεωτικά καθεστώτα συνεισφοράς και σε συνάρτηση με το είδος των εταιρειών και τον αριθμό των εργαζομένων. Οι πόροι που συγκεντρώνονται μπορεί να χρησιμοποιούνται για τη χρηματοδότηση διαφόρων δράσεων εκπαίδευσης και κατάρτισης και υποστήριξης των συμμετεχόντων σε σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης.

Ο κατάλογος των διαφόρων πηγών χρηματοδότησης της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να συμπληρώνεται από οικονομικούς πόρους τους οποίους κερδίζουν τα ίδια τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παρά το γεγονός ότι η Λετονία αποτελεί την μόνη χώρα η οποία αναφέρεται στις εν λόγω πηγές χρηματοδότησης, είναι πιθανόν ότι υπάρχουν και άλλες χώρες όπου είναι νομικά θεμιτή για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα η χρηματοδότηση ή η συγχρηματοδότηση δράσεων δια βίου μάθησης με τους πόρους τους οποίους αποκομίζουν είτε από την παροχή διαφόρων υπηρεσιών ή από δωρεές ιδιωτών.

6.4. Προώθηση ευέλικτης παροχής προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης

Υπό την ευρύτερη έννοια της, η ευελιξία στην ανώτατη εκπαίδευση αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους καθίσταται δυνατή η παρακολούθηση σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης από άτομα που ακολουθούν εκπαιδευτικές διαδρομές προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους. Το παρόν τμήμα εστιάζει στην εξέταση μιας πτυχής ευελιξίας στην ανώτατη εκπαίδευση και συγκεκριμένα στις ευέλικτες μεθόδους παροχής προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται στο τμήμα 6.2, μια σημαντική αναλογία των χωρών EXAE θεωρούν το συγκεκριμένο είδος παροχής ως ένα από τα βασικά στοιχεία της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το παρόν τμήμα χωρίζεται σε τέσσερα υπο-τμήματα. Το πρώτο επικεντρώνεται στις διάφορες προσεγγίσεις πολιτικών ευέλικτης παροχής σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ το επόμενο εστιάζεται στο βαθμό κατά τον οποίο τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν καθεστώτα τυπικών φοιτητικών σπουδών εκτός εκείνων της πλήρους φοίτησης και εξετάζει επίσης τις επιπτώσεις των εν λόγω εναλλακτικών καθεστώτων στις συνθήκες σπουδών των φοιτητών οι οποίοι τα παρακολουθούν. Το τρίτο τμήμα αφορά στις σπουδές μερικής απασχόλησης και στην έκταση της παροχής αυτών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ το τελευταίο υπο-τμήμα εξετάζει το βαθμό συμμετοχής των φοιτητών στο συγκεκριμένο είδος σπουδών.

6.4.1. Προσεγγίσεις πολιτικής με εστίαση στην ευέλικτη παροχή προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης

Ένας από τους στόχους των εκθέσεων της BFUG ήταν να διερευνήσουν εάν και σε ποια έκταση οι πολιτικές στις διάφορες χώρες του EXAE προωθούν την ευέλικτη παροχή προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις πληροφορίες οι οποίες παρασχέθηκαν από τις κεντρικές αρχές, σε όλα ουσιαστικά τα συστήματα των χωρών του EXAE (43 από τα 47 για τα οποία υπάρχουν δεδομένα), έχουν υιοθετηθεί πολιτικές προώθησης ευέλικτης παροχής σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης. Θα πρέπει όμως να

επισημανθεί ότι οι διάφορες χώρες θεωρούν τις ασκούμενες από αυτές πολιτικές υπό διαφορετικά οπτικά πρίσματα και αναφέρονται σε διάφορα και διαφορετικά είδη δράσεων.

Πολλές χώρες, ή περιφέρειες χωρών (Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Γαλλόφωνη Κοινότητα Βελγίου, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Κροατία, Τσεχία, Γεωργία, Ελλάδα, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σερβία και Σλοβενία) συναρτούν τις πολιτικές υποστήριξης με διάφορα νομικά πλαίσια, κάτι που δημιουργεί προαπαιτούμενα για την εφαρμογή συστημάτων ευέλικτων ανώτατων σπουδών. Αυτό συνήθως σημαίνει ότι η νομοθεσία επιτρέπει ρητά στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα την παροχή προγραμμάτων υπό ευέλικτα καθεστώτα και/ή επιτρέπει στους φοιτητές να παρατείνουν για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα τις σπουδές τους σε σχέση με τις παραδοσιακές σπουδές πλήρους φοίτησης.

Ορισμένες χώρες (Ανδόρρα, Αυστρία, Κύπρος, Φινλανδία, Κάτω Χώρες και Πορτογαλία εξετάζουν τις παροχές πολιτικών υποστήριξης σε συνάρτηση με εκείνα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία αποδίδουν ιδιαίτερη προσοχή σε ευέλικτα προγράμματα σπουδών. Η Φινλανδία για παράδειγμα αναφέρει ότι τα Πολυτεχνεία (δηλαδή τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης) παρέχουν συνήθως δυνατότητες ηλεκτρονικής μάθησης όπως επίσης και νυκτερινά μαθήματα ή μαθήματα κατά τα Σαββατοκύριακα. Η Νορβηγία αποτελεί επίσης μέρος της συγκεκριμένης ομάδας και, παρά το γεγονός ότι δεν μνημονεύει ρητά τα ιδρύματα που εστιάζουν σε ευέλικτα προγράμματα σπουδών, έχει δημιουργήσει έναν ειδικό φορέα του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας (Ανοικτά Πανεπιστήμια Νορβηγίας) δια του οποίου προωθούνται ευέλικτα προγράμματα σπουδών και κύκλοι μαθημάτων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Νορβηγίας.

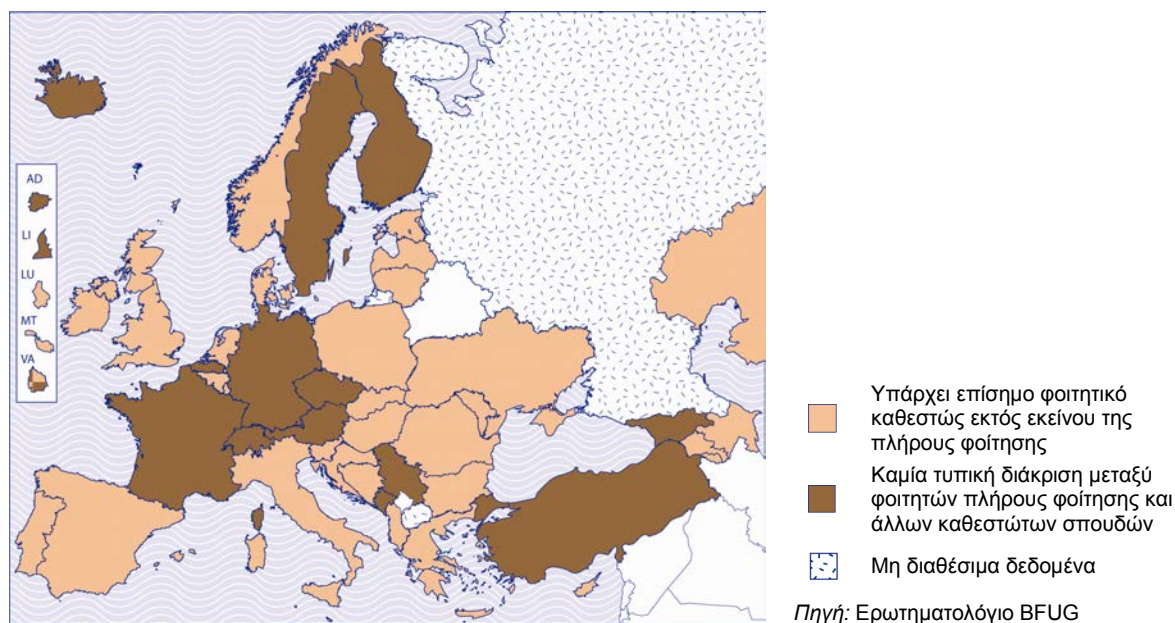
Ανάμεσα σε άλλες πρωτοβουλίες προώθησης της ευελιξίας, ορισμένες χώρες ή περιφέρειες χωρών αναφέρονται στην εφαρμογή της αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης (Δανία, Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου και Λουξεμβούργο) ή σε ενότητες σχεδιασμού διαφόρων προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Γερμανία, Ιρλανδία, Λιχτενστάιν και Λουξεμβούργο). Εκτός αυτών, ορισμένες κρατικές αρχές περιγράφουν χρηματοοικονομικές διευθετήσεις σχετικά με ευέλικτα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης οι οποίες αφορούν ειδικότερα στην ίση μεταχείριση φοιτητών που ακολουθούν ευέλικτες διαδρομές σπουδών με εκείνους της πλήρους απασχόλησης ως προς την καταβολή διδάκτρων και/ή την οικονομική υποστήριξη (για περισσότερες λεπτομέρειες συμβουλευτείτε το τμήμα 6.4.2, Σχήμα 6.3).

Καταλήγοντας, υπάρχουν λίγες χώρες οι οποίες αναφέρουν ότι τα στρατηγικά τους έγγραφα πολιτικής περιέχουν ειδική μνεία στον στόχο ενδυνάμωσης της παροχής ευέλικτων προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και περιγράφουν τις δυνατότητες συμμετοχής των φοιτητών σε ανάλογα προγράμματα. Στις χώρες αυτές συγκαταλέγεται η Εσθονία (Στρατηγική Ανώτατης Εκπαίδευσης 2006-2015), η Ιρλανδία (Εθνική Στρατηγική Ανώτατης Εκπαίδευσης ως το 2030), η Σλοβενία (Βασικό Σχέδιο Ανώτατης Εκπαίδευσης 2011-2020) και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) (Επιστολή Καθοδήγησης της Κυβέρνησης της Σκωτίας προς το Σκωτικό Συμβούλιο Χρηματοδότησης).

6.4.2. Σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης υπό τυπικό καθεστώς εκτός του καθεστώτος πλήρους φοίτησης

Παράλληλα με το καθεστώς πλήρους φοίτησης, οι περισσότερες χώρες παρέχουν τυπική αναγνώριση σε τουλάχιστον ένα επιπλέον καθεστώς φοιτητικών σπουδών. Το Σχήμα 6.2 παρέχει μια εικόνα της σχετικής κατάστασης στα πλαίσια του ΕΧΑΕ, από την οποία προκύπτει ότι στα δυο τρίτα των εκπαιδευτικών συστημάτων από τα 47 για τα οποία υπάρχουν στοιχεία, καταγράφεται και ένα τυπικό καθεστώς σπουδών εκτός του καθεστώτος πλήρους φοίτησης. Στα υπόλοιπα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά είναι ποικιλόμορφα. Στα περισσότερα εξ' αυτών, υπάρχει μόνο ένα τυπικό καθεστώς – το καθεστώς του 'φοιτητή' χωρίς άλλους επιθετικούς προσδιορισμούς. Σε άλλες περιπτώσεις, μπορεί να λειτουργούν διάφορα τυπικά καθεστώτα σπουδών, αλλά ο διαχωρισμός μεταξύ αυτών δεν βασίζεται στις δυο εναλλακτικές θέσεις 'καθεστώς πλήρους φοίτησης' ή 'εναλλακτικό καθεστώς σπουδών' (στην Τσεχία για παράδειγμα, ο νόμος επιβάλλει τη διάκριση μεταξύ 'κανονικής φοίτησης', 'εξ' αποστάσεως' και 'συνδυαστικού καθεστώτος' σπουδών). Το Βατικανό αποτελεί ειδική περίπτωση, μια που τα ανώτατα εκπαιδευτικά του ιδρύματα βρίσκονται εκτός της εδαφικής του επικράτειας και κατά συνέπεια ακολουθούν διαφορετικά χαρακτηριστικά σπουδών ως προς την παροχή εναλλακτικών φοιτητικών καθεστώτων.

Σχήμα 6.2: Ύπαρξη τυπικού φοιτητικού καθεστώτος εκτός του καθεστώτος πλήρους απασχόλησης φοιτητών, 2010/11



Σε χώρες όπου υπάρχει η διάκριση μεταξύ φοιτητών πλήρους φοίτησης και φοιτητών υπό άλλα καθεστώτα σπουδών, το πλέον κοινό εναλλακτικό καθεστώς είναι εκείνο του φοιτητή μερικής φοίτησης. Παρατηρείται όμως ότι οι χώρες στις οποίες το καθεστώς μερικής φοίτησης είναι αναγνωρισμένο, δεν ορίζεται παντού με τον ίδιο τρόπο.

Τις περισσότερες φορές, ο ορισμός του καθεστώτος φοιτητή μερικής φοίτησης βασίζεται στο φόρτο εργασίας των φοιτητών, ο οποίος μετράται συνήθως σε πιστωτικές μονάδες ECTS. Εκεί όπου χρησιμοποιείται το εν λόγω σύστημα υπολογισμού, οι φοιτητές μερικής φοίτησης ορίζονται γενικώς ως εκείνοι οι οποίοι επιτυγχάνουν λιγότερες από 60 μονάδες ECTS ανά ακαδημαϊκό έτος και/ή λιγότερες από 30 μονάδες ECTS ανά εξάμηνο (π.χ. Ιρλανδία και Μάλτα). Υπάρχουν επίσης και παραλλαγές, όπως στην Κύπρο όπου οι φοιτητές μερικής φοίτησης αναμένονται να έχουν επίδοση μικρότερη των 25 πιστωτικών μονάδων ανά εξάμηνο ή στο Λουξεμβούργο, όπου αναμένεται επίδοση 15-20 μονάδων ECTS ανά εξάμηνο.

Ο φόρτος εργασίας των φοιτητών μερικής φοίτησης μπορεί επίσης να εκφράζεται και σε ώρες/εβδομάδες, αντί των πιστωτικών μονάδων ECTS. Αυτό ισχύει για το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), όπου ένας φοιτητής μερικής φοίτησης είναι εκείνος που δεν εντάσσεται στην κατηγορία πλήρους φοίτησης και όπου η πλήρης φοίτηση έχει την έννοια της φοίτησης 21 ωρών εβδομαδιαίως ή τουλάχιστον 24 εβδομάδων ετησίως.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και στη Λετονία, ο ορισμός του φοιτητή μερικής φοίτησης εμπεριέχει συνδυαστικά τις δυο ανωτέρω προσεγγίσεις, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει αναφορά σε πιστωτικές μονάδες αλλά και σε ώρες φοίτησης ή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Στη Σκωτία, οι φοιτητές μερικής φοίτησης ορίζονται ως εκείνοι οι οποίοι έχουν επίδοση μικρότερη των 120 μονάδων SCQF (60 μονάδες ECTS), φοίτηση μικρότερη των 24 εβδομάδων ετησίως και μικρότερη των 21 εβδομαδιαίων ωρών. Στη Λετονία, ορίζονται ως εκείνοι οι οποίοι αναμένεται να έχουν επίδοση μικρότερη των 40 μονάδων LV (60 μονάδες ECTS) ανά έτος και αναμενόμενη φοίτηση μικρότερης διάρκειας των 40 εβδομαδιαίων ωρών.

Παρά το ότι η Εσθονία διαθέτει το δικό της ορισμό για το φόρτο εργασίας των φοιτητών, ορίζει τους φοιτητές μερικής φοίτησης με όρους εκατοστιαίου ποσοστού επί του αντίστοιχου φόρτου εργασίας των φοιτητών πλήρους φοίτησης. Αναμένεται ότι οι τελευταίοι θα έχουν σωρευτικά συγκεντρώσει ποσοστό μικρότερο του 75% της ετήσιας φοίτησης των φοιτητών πλήρους φοίτησης.

Σε λίγες χώρες (π.χ. Βουλγαρία, Ουγγαρία και Μολδαβία), ο ορισμός του φοιτητή μερικής φοίτησης δεν αναφέρεται στο φόρτο εργασίας των φοιτητών, αλλά στην περιορισμένη άμεση συμμετοχή και παρακολούθηση των προγραμμάτων σπουδών. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές μερικής φοίτησης πρέπει κατ' αρχήν να πετύχουν τον ίδιο αριθμό πιστωτικών μονάδων με τους φοιτητές πλήρους φοίτησης, αλλά αναμένεται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην προσωπική μελέτη.

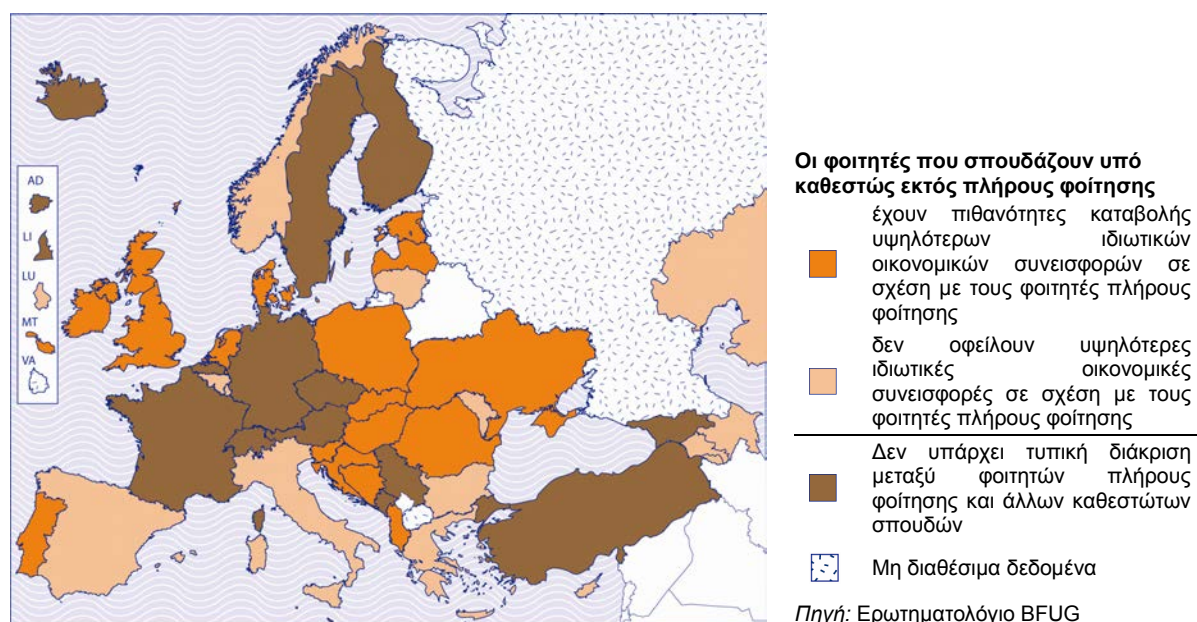
Πολλές χώρες οι οποίες συνεισέφεραν στις εκθέσεις της BFUG δηλώνουν ότι το καθεστώς μερικής φοίτησης προβλέπεται στα αντίστοιχα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά δεν παρέχουν σχετικό ορισμό. Δυο από αυτές τις χώρες, η Ιταλία και η Πολωνία, επισημαίνουν ότι τα έγγραφα αναφοράς της ανώτατης εκπαίδευσης προβλέπουν ρητά τη δυνατότητα παροχής σπουδών μερικής φοίτησης, αλλά ο ορισμός των σχετικών προϋποθέσεων σπουδών αποτελεί θέμα αρμοδιότητας του εκάστοτε ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Φαίνεται ότι αυτό ισχύει και για άλλες χώρες, όπου υπάρχει επίσημο καθεστώς μερικής φοίτησης, χωρίς όμως να δίδεται ο ορισμός αυτού.

Ακόμα και αν το καθεστώς φοιτητού μερικής φοίτησης είναι το πιο κοινό καθεστώς εκτός εκείνου της πλήρους φοίτησης, υπάρχουν επίσης χώρες αναφερόμενες και σε άλλα καθεστώτα σπουδών φοίτησης, συμπεριλαμβανομένου εκείνου των εξωτερικών φοιτητών (Σλοβακία και Ουκρανία) ή των φοιτητών εξ' αποστάσεως (Βουλγαρία, Ουγγαρία και Ουκρανία). Σε ορισμένες επίσης χώρες υπάρχουν περισσότερα από δυο επίσημα καθεστώτα σπουδών. Στις Κάτω Χώρες, για παράδειγμα, μαζί με το καθεστώς πλήρους και μερικής φοίτησης, υπάρχει και ένα διπλό καθεστώς σπουδών δια του οποίου καλύπτονται όσοι συνδυάζουν σπουδές και εργασιακή εμπειρία σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.

Η Δανία και η Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου αποτελούν μάλλον ειδικές περιπτώσεις, μια που η διάκριση την οποία επιβάλλουν μεταξύ των διαφόρων καθεστώτων σπουδών αναφέρεται στην ύπαρξη διαφόρων υποσυστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η πρώτη χώρα αναφέρεται σε φοιτητές οι οποίοι σπουδάζουν στα πλαίσια του συστήματος επαγγελματικής ανώτατης εκπαίδευσης για ενήλικες, ενώ η Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου περιγράφει φοιτητές οι οποίοι παρακολουθούν σπουδές εντός του υποσυστήματος Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Προώθηση (πρόκειται για υποσύστημα εστιαζόμενο στους ώριμους φοιτητές).

Το τυπικό καθεστώς σπουδών εκτός εκείνου της πλήρους φοίτησης επηρεάζει συχνά και τους όρους σύμφωνα με τους οποίους οι φοιτητές παρακολουθούν τις σπουδές τους και ειδικότερα τις χρηματοοικονομικές πτυχές των σπουδών, στις οποίες περιλαμβάνονται τα διδάκτρα, οι υποτροφίες, τα δάνεια ή άλλες οικονομικές επιδοτήσεις για τις οποίες μπορεί να είναι επιλέξιμοι οι φοιτητές. Το Σχήμα 6.3 παρέχει μια επισκόπηση της κατάστασης εντός του EXAE.

Σχήμα 6.3: Επιρροή του τυπικού φοιτητικού καθεστώτος στις οικονομικές ρυθμίσεις τις σχετικές με τις ανώτατες σπουδές, 2010/11



Σε πολλές χώρες (Αλβανία, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Κροατία, Δανία Εσθονία, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Λετονία, Μάλτα, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβενία, Σλοβακία, Ουκρανία και Ηνωμένο Βασίλειο), οι σπουδές υπό καθεστώς μερικής φοίτησης είναι πιθανόν να απαιτούν μεγαλύτερη ιδιωτική επένδυση σε σύγκριση με τις σπουδές πλήρους φοίτησης. Η εν λόγω επένδυση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες. Στη Σλοβενία και στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, δεν υπάρχει ρύθμιση σχετικά με τα διδάκτρα τα οποία μπορούν να καθορίζονται από τα ίδια τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με ανάλογο τρόπο στην Εσθονία, οι φοιτητές μερικής φοίτησης δεν υποχρεούνται ρητά να καταβάλλουν

υψηλότερα δίδακτρα, αλλά τη στιγμή κατά την οποία υπάρχουν λίγες θέσεις με κρατική χρηματοδότηση για τη συγκεκριμένη κατηγορία φοιτητών, αυτοί συχνά καλούνται να καλύψουν οι ίδιοι τις δαπάνες σπουδών τους. Στην Ιρλανδία, οι φοιτητές μερικής φοίτησης δεν είναι επιλέξιμοι συμμετοχής στην Πρωτοβουλία Απαλλαγής από τα Δίδακτρα, στην οποία προβλέπεται ότι τα δίδακτρα καταβάλλονται από το δημόσιο για τους φοιτητές πλήρους φοίτησης.

Η υποστήριξη η οποία παρέχεται στους φοιτητές αποτελεί ένα άλλο τομέα όπου μπορεί να παρατηρούνται διαφορές μεταξύ φοιτητών πλήρους και μερικής φοίτησης. Στην Ιρλανδία, στη Λετονία και στις Κάτω Χώρες, για παράδειγμα, οι φοιτητές μερικής φοίτησης δεν δικαιούνται επιδοτήσεις και υποτροφίες, ενώ στη Μάλτα, μόνο συγκεκριμένες κατηγορίες φοιτητών μερικής φοίτησης είναι επιλέξιμες για ανάλογες μορφές υποστήριξης. Η Ουγγαρία αναφέρει ότι σε αντίθεση με τους φοιτητές πλήρους φοίτησης, οι ομόλογοι τους υπό καθεστώς μερικής φοίτησης δεν μπορούν να υποβάλλουν αίτηση φοιτητικής υποστήριξης με βάση τις ανάγκες τους. Στην Κροατία, οι φοιτητές μερικής φοίτησης δεν έχουν πρόσβαση σε πολλά από τα φοιτητικά ευεργετήματα, συμπεριλαμβανομένων των επιδοτήσεων γευμάτων και καταλύματος και της ασφάλισης υγείας, ενώ στην Εσθονία, οι φοιτητές μερικής φοίτησης δεν έχουν δικαίωμα φοιτητικών δανείων. Παρά το γεγονός ότι το Ηνωμένο Βασίλειο παρέχει οικονομική υποστήριξη στους φοιτητές πλήρους αλλά και μερικής φοίτησης, κάθε κατηγορία φοιτητών καλύπτεται από διαφορετικό σύστημα οικονομικής υποστήριξης.

Ορισμένες χώρες ή περιφέρειες χωρών (Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Γαλλόφωνη Κοινότητα Βελγίου, Βουλγαρία, Κύπρος, Ελλάδα, Ιταλία, Καζακστάν, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μολδαβία, Νορβηγία και Ισπανία) επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ φοιτητών πλήρους και μερικής φοίτησης ως προς τα δίδακτρα και την οικονομική υποστήριξη. Ανάλογα με τον ορισμό της εκάστοτε χώρας για τους φοιτητές μερικής φοίτησης (βλ. τις πληροφορίες στην αρχή του παρόντος τμήματος) το γεγονός αυτό μπορεί να έχει διαφορετικές έννοιες και συνέπειες σε κάθε χώρα. Σε χώρες στις οποίες αναμένεται ότι οι φοιτητές μερικής απασχόλησης θα πετύχουν σημαντικά χαμηλότερο αριθμό πιστωτικών μονάδων ανά ακαδημαϊκό έτος σε σύγκριση με εκείνους της πλήρους φοίτησης, τα δίδακτρα και η υποστήριξη υπολογίζονται με βάση το φόρτο εργασίας των φοιτητών, δηλαδή αν αυτοί λαμβάνουν λιγότερες μονάδες, καταβάλλουν και μικρότερα δίδακτρα και είναι επιλέξιμοι για μικρότερα ποσά οικονομικής υποστήριξης (όπως στην Ιταλία και στη Λιθουανία). Σε χώρες όπου οι φοιτητές μερικής φοίτησης αναμένεται να ολοκληρώνουν τον ίδιο αριθμό πιστωτικών μονάδων με εκείνους της πλήρους φοίτησης, τα δίδακτρα και η υποστήριξη είναι ακριβώς στα ίδια επίπεδα για αμφότερες τις κατηγορίες φοιτητών (όπως στη Βουλγαρία και στη Μολδαβία).

Μεταξύ των χωρών στις οποίες οι φοιτητές μερικής φοίτησης πιθανόν να καταβάλλουν μεγαλύτερες ιδιωτικές συνεισφορές από τους φοιτητές πλήρους φοίτησης, μόνο δυο χώρες – η Ιρλανδία και η Σλοβενία – αναφέρουν ότι εξετάζουν το ενδεχόμενο μεταρρύθμισης του συστήματος υπέρ των φοιτητών μερικής φοίτησης. Στην Ιρλανδία, η Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση ως το 2030 συνιστά την εξάλειψη των αντικινήτρων για σπουδές μερικής φοίτησης, ενώ στη Σλοβενία το Βασικό Σχέδιο Ανώτατης Εκπαίδευσης 2011-2020 εμπεριέχει την πρόθεση ακύρωσης της υποχρέωσης καταβολής διδάκτρων για σπουδές μερικής φοίτησης.

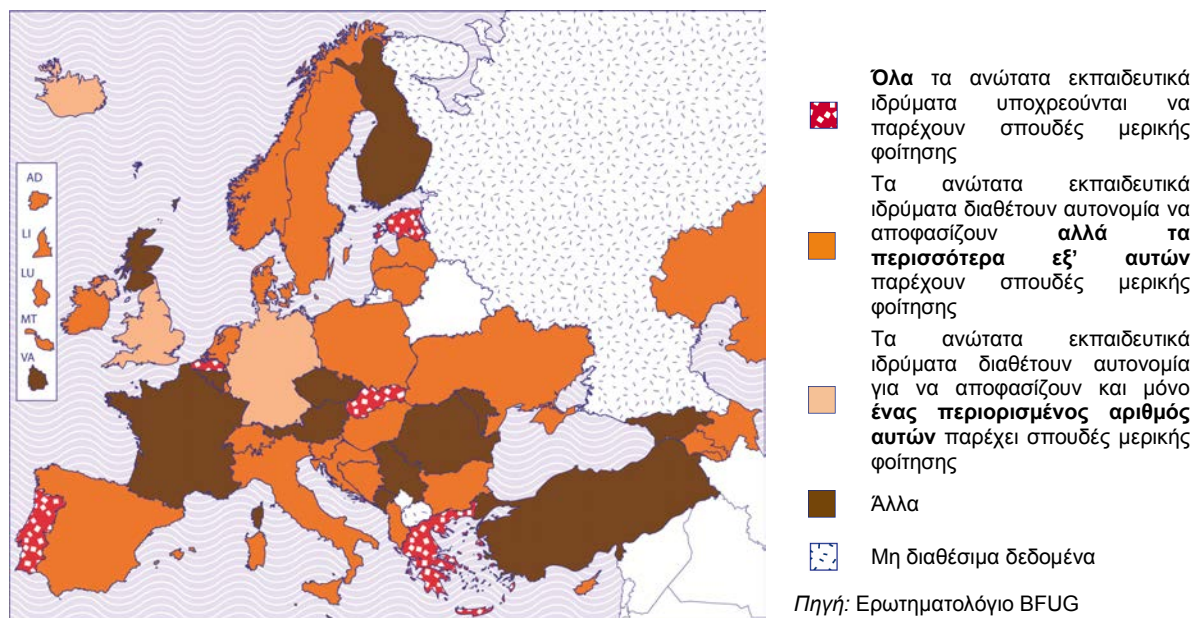
6.4.3. Η παροχή σπουδών μερικής φοίτησης από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Σε πολλές χώρες του EXAE, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαθέτουν αυτονομία ώστε να αποφασίζουν τα ίδια εάν και κατά πόσο θα παρέχουν σπουδές υπό καθεστώς εκτός εκείνου της πλήρους φοίτησης (βλ. Σχήμα 6.4). Οι περισσότερες από αυτές επισημαίνουν ότι τα περισσότερα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν σπουδές μερικής φοίτησης, ενώ τρία συστήματα (Γερμανία, Ισλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία)) αναφέρουν ότι μόνο λίγα εκπαιδευτικά ιδρύματα προβλέπουν το συγκεκριμένο είδος σπουδών. Η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, η Εσθονία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία και η Σλοβακία είναι οι μόνες που αναφέρουν ότι τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης υποχρεούνται να παρέχουν σπουδές μερικής φοίτησης.

Κατά τη σύγκριση των Σχημάτων 6.2 και 6.4 παρατηρείται ότι επτά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στα οποία δεν προβλέπεται διάκριση μεταξύ καθεστώτος πλήρους φοίτησης και άλλων καθεστώτων σπουδών, ήτοι η Ανδόρρα, η Φλαμανδική Κοινότητα Βελγίου, η Γερμανία, η Ισλανδία, το Λιχτενστάιν, η Σουηδία και η Ελβετία, περιγράφουν το βαθμό κατά τον οποίο τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξασφαλίζουν τις σπουδές μερικής φοίτησης. Οι σχετικές πληροφορίες οι παρεχόμενες από κάποιες εκ των χωρών αυτών επιτρέπουν την καλύτερη κατανόηση της εσωτερικής τους κατάστασης. Στη Φλαμανδική Κοινότητα του

Βελγίου για παράδειγμα, δεν υπάρχει φοιτητικό καθεστώς μερικής φοίτησης, αλλά όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεούνται να παρέχουν ευέλικτες διαδρομές σπουδών επιτρέποντας στους φοιτητές λιγότερες από 60 μονάδες ECTS ανά ακαδημαϊκό έτος. Η Γερμανία αναφέρει ότι ακόμα και αν δεν υπάρχει επίσημο καθεστώς μερικής φοίτησης, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαθέτουν αυτονομία και μπορούν να παράσχουν σπουδές μερικής φοίτησης, ενώ πολλά ομόσπονδα κρατίδια της χώρας (*Länder*) έχουν προβλέψει νομοθετική κάλυψη για το συγκεκριμένο είδος σπουδών.

Σχήμα 6.4: Παροχή σπουδών μερικής φοίτησης από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, 2010/11



Η κατηγορία 'Άλλα' αναφέρεται σε εκείνες τις περιπτώσεις οι οποίες δεν μπορεί να περιγραφούν με βάση την προκαθορισμένη κατανομή σε κατηγορίες. Στη Μολδαβία για παράδειγμα, η έκταση της παροχής σπουδών μερικής φοίτησης ορίζεται ετησίως από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας, ανάλογα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και συνεπώς ο βαθμός παροχής μεταβάλλεται από χρόνο σε χρόνο. Στη Γαλλόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, η παροχή σπουδών μερικής φοίτησης εξαρτάται από τον υπο-τομέα ανώτατης εκπαίδευσης. Όλα τα προγράμματα τα οποία οργανώνονται στον υπο-τομέα της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Προώθηση (ο οποίος αφορά στους ώριμους ή μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητές) είναι προγράμματα μερικής φοίτησης, ενώ στην παραδοσιακή ανώτατη εκπαίδευση, τα εν λόγω προγράμματα παρέχονται από τα περισσότερα ανώτατα ιδρύματα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν υποχρεούνται ρητά να παρέχουν σπουδές μερικής φοίτησης, αλλά όλα παρέχουν στην πράξη το συγκεκριμένο είδος σπουδών.

Η ανωτέρω κατηγορία αναφέρεται επίσης από πολλές χώρες στις οποίες δεν υπάρχει επίσημο καθεστώς σπουδών μερικής φοίτησης και/ή φοιτητές μερικής φοίτησης (Αυστρία, Τσεχία, Φινλανδία, Γαλλία, Γεωργία, Μαυροβούνιο, Σερβία και Τουρκία, βλ. επίσης Σχήμα 6.2). Όπως όμως αναφέρθηκε ήδη σε προγενέστερα σημεία του παρόντος τμήματος, η απουσία τυπικού καθεστώτος σπουδών μερικής φοίτησης δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκη ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν παρέχουν ευέλικτα καθεστώτα σπουδών. Στα πλαίσια αυτά, το Μαυροβούνιο αναφέρει ότι συνήθως τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν στους φοιτητές τη δυνατότητα να υποβάλουν αίτηση για περιορισμένο αριθμό πιστωτικών μονάδων και να ακολουθήσουν έτσι de facto σπουδές μερικής φοίτησης. Παρόμοια περίπτωση αναφέρεται και από τη Φινλανδία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από το Σχήμα 6.9 του τμήματος 6.4.4. και το οποίο υποδεικνύει ότι ποσοστό περίπου 25% των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα είναι φοιτητές χαμηλής έντασης (δηλαδή φοιτητές οι οποίοι αφιερώνουν μόνο μέχρι 20 ώρες εβδομαδιαίως στις σπουδές τους). Στην Τσεχία, η νομοθεσία περί ανώτατης εκπαίδευσης δεν μνημονεύει φοιτητές πλήρους και/ή μερικής φοίτησης, αλλά αναφέρεται σε 'κανονική φοίτηση', σε 'εξ' αποστάσεως' και 'συνδυαστικό' καθεστώς σπουδών. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η νομοθεσία περιγράφει ρητά τις ευέλικτες σπουδές, αλλά χρησιμοποιεί μια ελαφρώς διαφορετική εννοιολογική περιγραφή. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνήθως παρέχουν καθεστώτα και προγράμματα σπουδών εξ' αποστάσεως ή συνδυαστικής φοίτησης.

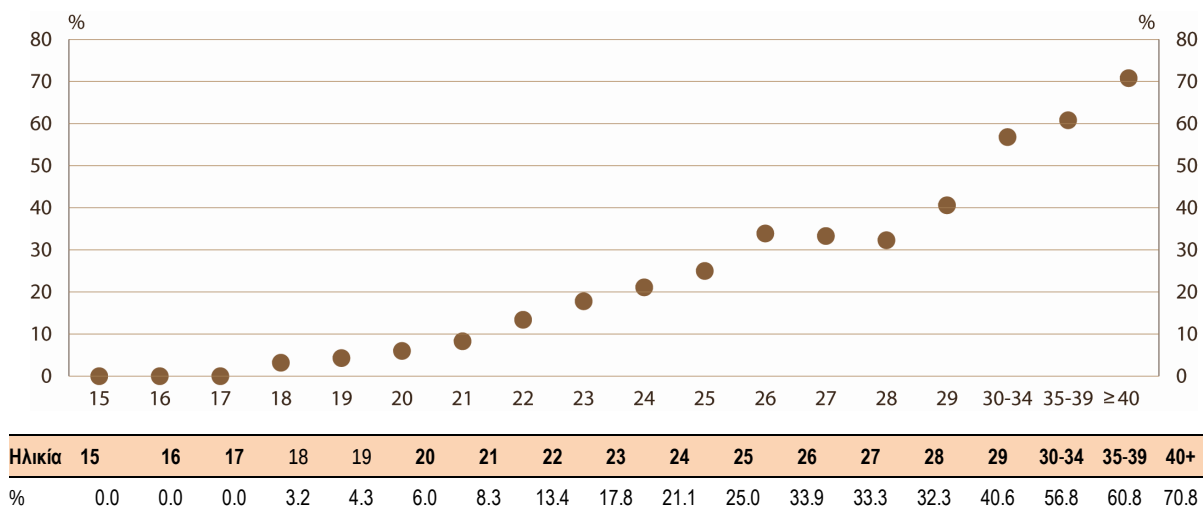
6.4.4. Στατιστικά δεδομένα συμμετοχής των φοιτητών σε σπουδές μερικής φοίτησης

Οι πληροφορίες για την έκταση της παροχής ευέλικτων επιλογών σπουδών από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (βλ. τμήμα 6.4.3) μπορούν να συμπληρώνονται με δεδομένα συμμετοχής των φοιτητών σε σπουδές μερικής φοίτησης. Τα επίπεδα της συμμετοχής εξετάζονται μέσω δυο διαφορετικών πακέτων δεδομένων, τα οποία αντιπροσωπεύουν δυο διαφορετικές προσεγγίσεις στις σπουδές μερικής φοίτησης, αρχικά μέσω αξιολόγησης των διοικητικών δεδομένων (συλλογή δεδομένων UOE) και κατά δεύτερο λόγο μέσω αυτοαξιολόγησης των ιδίων των φοιτητών οι οποίοι αναφέρονται στο επίσημο καθεστώς σπουδών υπό το οποίο παρακολουθούν τις σπουδές τους όπως επίσης και στην ένταση των σπουδών τους (έρευνα Eurostudent).

Σύμφωνα με τον λειτουργικό ορισμό τον χρησιμοποιούμενο στα πλαίσια της συλλογής δεδομένων εκ μέρους UOE, ένα άτομο θεωρείται ως φοιτητής μερικής φοίτησης εφόσον παρακολουθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο απαιτεί ποσοστό μικρότερο του 75% του φόρτου εργασίας ενός φοιτητή πλήρους φοίτησης. Παρά τους κάποιους περιορισμούς στους οποίους είναι εκτεθειμένος ο συγκεκριμένος λειτουργικός ορισμός⁽⁷⁶⁾, η συλλογή δεδομένων UOE καθιστά εφικτή μια αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών συμμετοχής σε σπουδές μερικής φοίτησης.

Από το Σχήμα 6.5 προκύπτει σαφώς ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην απόφαση των φοιτητών να συνεχίζουν τις σπουδές τους υπό καθεστώς μερικής φοίτησης και επίσης ότι οι φοιτητές μεγαλύτερης ηλικίας είναι πιθανότερο να σπουδάζουν με τον τρόπο αυτό από τους νεότερους ομολόγους τους. Ποσοστό μικρότερο του 10% των φοιτητών που βρίσκονται στην τυπική ηλικία εισαγωγής και σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης επιλέγουν τη μερική φοίτηση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους φοιτητές που βρίσκονται ηλικιακά προς το τέλος της δεκαετίας των 20 ετών κυμαίνεται μεταξύ 30% και 40%. Μετά την ηλικία των 30 ετών είναι ακόμα πιθανότερη η επιλογή σπουδών μερικής φοίτησης (ποσοστό μεγαλύτερο του 50%) και από 40 ετών και μετά, μόνο το ένα τρίτο θα επιλέξει σπουδές πλήρους φοίτησης.

Σχήμα 6.5: Διάμεσος ποσοστών χωρών για φοιτητές μερικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανά ηλικία 2008/09



Σημείωση: Για περισσότερες λεπτομέρειες κάλυψης των χωρών βλ. Γλωσσάρι και Μεθοδολογικές Σημειώσεις.

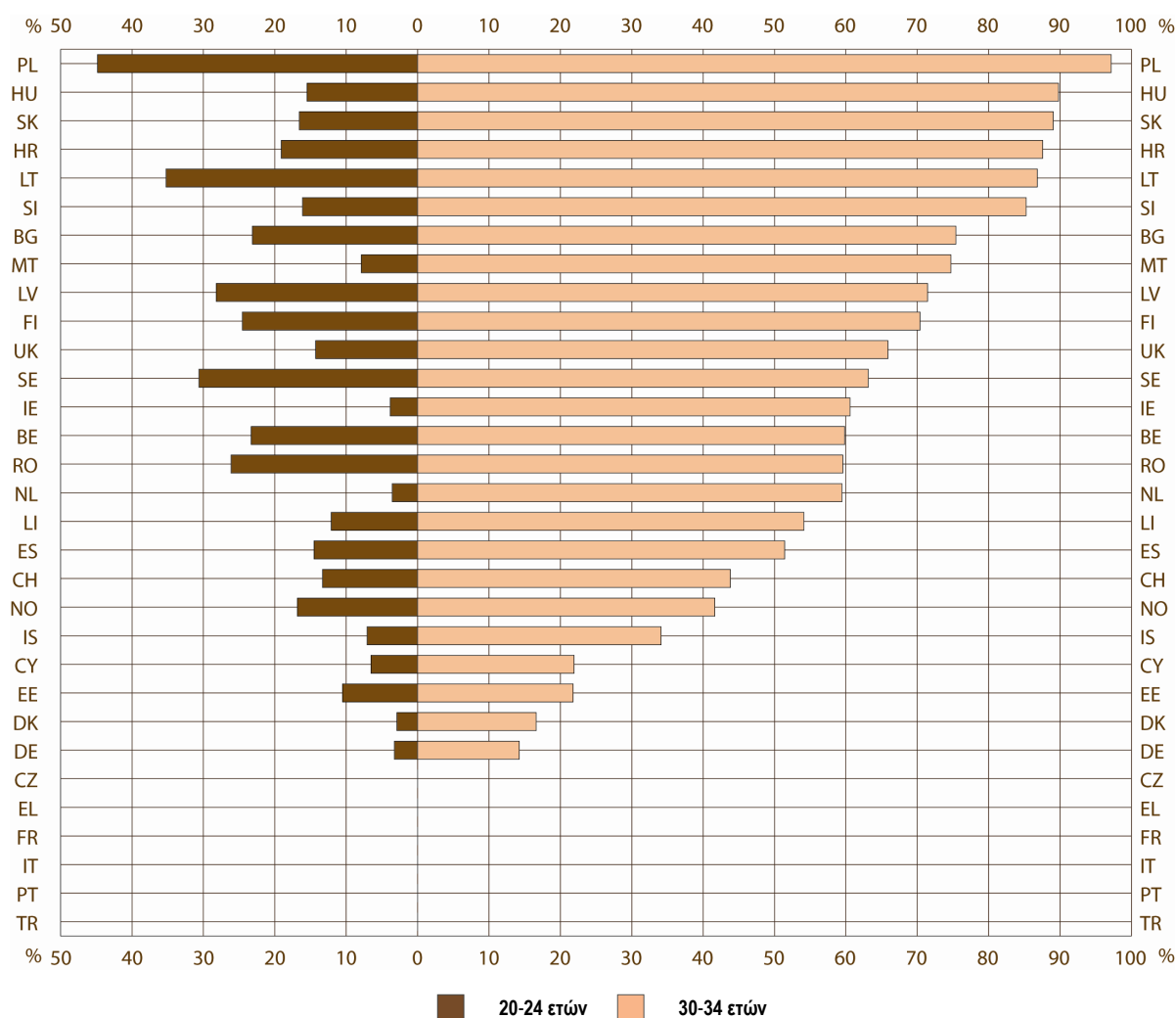
Πηγή: Eurostat, UOE.

⁽⁷⁶⁾ Οι χώρες μπορεί να παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο υπολογισμού του φόρτου σπουδών των φοιτητών. Θεωρητικά, ο φόρτος σπουδών θα πρέπει να υπολογίζεται με όρους ακαδημαϊκής αξίας ή προόδου, αλλά μπορεί επίσης να μετράται με όρους δέσμευσης χρόνου/πόρων ή χρόνου στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα εθνικά δεδομένα τα οποία υπάρχουν τείνουν να υπαγορεύσουν ποιες είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται από τις χώρες για την κατηγοριοποίηση των φοιτητών σε πλήρους ή μερικής φοίτησης φοιτητές (UNESCO, ΟΟΣΑ & Eurostat, 2010).

Το Σχήμα 6.6 παρέχει πληροφορίες για την κατάσταση των μεμονωμένων χωρών όπου υπάρχουν δεδομένα συμμετοχής σε σπουδές μερικής φοίτησης ατόμων ηλικίας μεταξύ 20-24 ετών (κατηγορία 'παραδοσιακών' φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης⁽⁷⁷⁾) και ηλικίας 30-34 ετών (κατηγορία 'ώριμων' φοιτητών). Για όλες τις χώρες, το σχήμα επιβεβαιώνει ότι όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι οι φοιτητές, τόσο πιθανότερο είναι να επιλέγουν σπουδές μερικής φοίτησης. Από το σχήμα φαίνεται επίσης ότι σε χώρες όπως το Βέλγιο, η Βουλγαρία, η Φινλανδία, η Λετονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Ρουμανία και η Σουηδία, ακόμα και οι 'παραδοσιακοί' φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης επιλέγουν συχνά τη μερική φοίτηση (τουλάχιστον το 20% επιλέγει αυτού του είδους σπουδές).

Στις περισσότερες χώρες, η συμμετοχή σε σπουδές μερικής φοίτησης είναι τουλάχιστον τρεις φορές υψηλότερη για άτομα ηλικίας μεταξύ 30-34 ετών σε σύγκριση με εκείνα μεταξύ 20-24 ετών. Στο Βέλγιο, στην Εσθονία, στη Φινλανδία, στη Λετονία, στη Λιθουανία, στη Νορβηγία, στην Πολωνία, στη Ρουμανία και στη Σουηδία, τα επίπεδα συμμετοχής των δυο ηλικιακών ομάδων είναι σχετικά λιγότερο διαφοροποιημένα, αλλά η συμμετοχή φοιτητών μεγαλύτερης ηλικίας σε σπουδές μερικής φοίτησης παραμένει ακόμα τουλάχιστον δυο φορές υψηλότερη σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 20-24. Σε έξι χώρες – Κροατία, Ουγγαρία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία και Σλοβενία – ποσοστό μεγαλύτερο του 80% των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης ηλικίας 30-34 ετών είναι μερικής φοίτησης.

Σχήμα 6.6: Ποσοστό φοιτητών μερικής φοίτησης, ανά χώρα και ανά ηλικία, 2008/09



(77) Σημείωση: Σε κάποιες χώρες, οι 'παραδοσιακοί' φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης είναι λίγο μεγαλύτερης ηλικίας σε σύγκριση με τις περισσότερες άλλες χώρες. Για παράδειγμα, στη Δανία και στη Σουηδία, η πλέον συνήθης ηλικία έναρξης σπουδών πρώτου κύκλου είναι άνω των 21 ετών (EACEA/Ευρυδική, 2010). Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. επίσης τη δημοσίευση της Eurostat *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

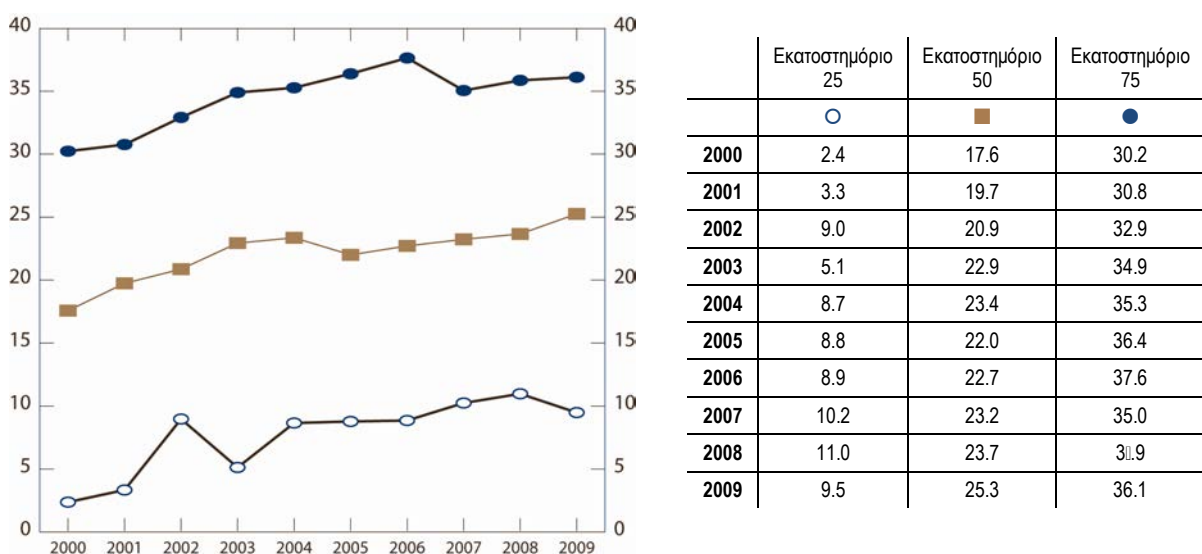
(%)	PL	HU	SK	HR	LT	SI	BG	MT	LV	FI	UK	SE	IE	BE	RO	NL
20-24 ετών	44.8	15.5	16.6	19.1	35.2	16.1	23.1	7.9	28.2	24.6	14.3	30.6	3.8	23.3	26.1	3.6
30-34 ετών	97.2	89.8	89.1	87.6	86.8	85.2	75.4	74.7	71.4	70.4	65.9	63.1	60.6	59.8	59.6	59.4
	LI	ES	CH	NO	IS	CY	EE	DK	DE	CZ	EL	FR	IT	PT	TR	
20-24 ετών	12.1	14.5	13.3	16.8	7.1	6.5	10.5	2.9	3.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	
30-34 ετών	54.1	51.4	43.8	41.6	34.1	21.9	21.8	16.6	14.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	

Πηγή: Eurostat, UOE.

Στο άλλο άκρο του φάσματος, υπάρχει μια ομάδα έξι χωρών (Τσεχία, Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία και Τουρκία) στις οποίες, ανεξάρτητα από την ηλικία των φοιτητών, η συμμετοχή σε σπουδές μερικής φοίτησης είναι μηδενική. Το Σχήμα 6.2 του τμήματος 6.4.2 υποδεικνύει ότι ορισμένες από αυτές τις χώρες παρέχουν ένα επίσημο καθεστώς σπουδών εκτός εκείνου της πλήρους φοίτησης (Ελλάδα, Ιταλία και Πορτογαλία) ⁽⁷⁸⁾, ενώ άλλες χώρες δεν διακρίνουν μεταξύ φοιτητών πλήρους φοίτησης και φοιτητών που σπουδάζουν υπό άλλα καθεστώτα (Τσεχία, Γαλλία και Τουρκία).

Τα δεδομένα των τάσεων για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες υποδεικνύουν ότι μεταξύ 2000 και 2009, με όρους διαμέσου τιμής, οι σπουδές μερικής φοίτησης αυξήθηκαν από το 17,6% στο 25,3% (Σχήμα 6.7, για περισσότερες λεπτομέρειες συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Η αύξηση αυτή υπήρξε αποτέλεσμα μεγαλύτερης επιλογής σπουδών μερικής φοίτησης στις περισσότερες υπό εξέταση χώρες.

Σχήμα 6.7: Διάμεσος ποσοστό φοιτητών μερικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανά έτος, 2000-2009



Πηγή: Eurostat, UOE.

Σε σύγκριση με τη συλλογή δεδομένων UOE, ή έρευνα Eurostudent εξετάζει τη συμμετοχή των φοιτητών σε σπουδές μερικής φοίτησης υπό διαφορετικό οπτικό πρίσμα. Αντί δηλαδή να χρησιμοποιήσει ένα λειτουργικό ορισμό των σπουδών/φοιτητών μερικής φοίτησης, λαμβάνει υπόψη τις ίδιες τις δηλώσεις των φοιτητών ως προς το τυπικό καθεστώς σπουδών τους (για περισσότερες λεπτομέρειες συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Τα σχετικά δεδομένα 20 χωρών του EXAE υποδεικνύουν ότι κατά μέσον όρο, ανεξαρτήτως ηλικίας, ποσοστό 18,5% των φοιτητών σπουδάζουν υπό τυπικό καθεστώς μερικής φοίτησης.

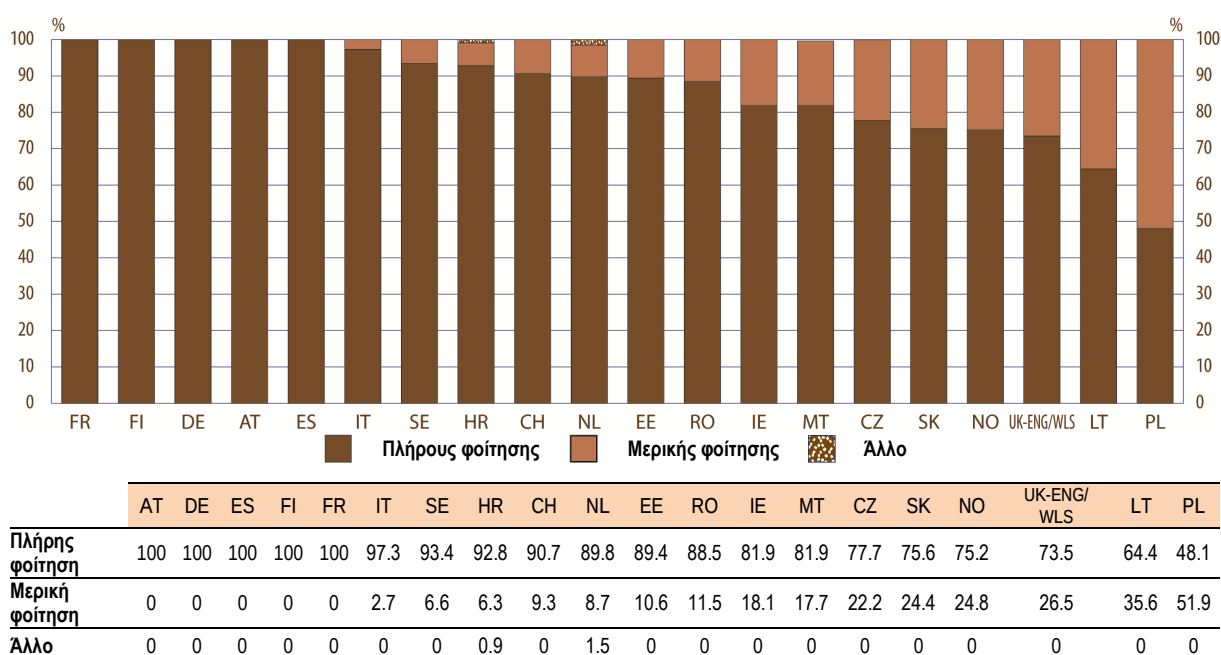
Εξετάζοντας την κατάσταση των επί μέρους χωρών, παρατηρούνται συγκεκριμένες διαφορές μεταξύ αυτών ως προς το ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι δηλώνουν ότι σπουδάζουν υπό τυπικό καθεστώς μερικής φοίτησης (Σχήμα 6.8). Στην Πολωνία, ένας φοιτητής στους δυο αναφέρει ότι σπουδάζει υπό καθεστώς μερικής φοίτησης, ενώ στην Λιθουανία, στη Νορβηγία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), τουλάχιστον ένας στους τέσσερις φοιτητές είναι τυπικά φοιτητής μερικής φοίτησης. Στο άλλο άκρο, σε

⁽⁷⁸⁾ Σημείωση: Στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία, το καθεστώς μερικής φοίτησης είναι πρόσφατης εφαρμογής.

πέντε χώρες – Αυστρία, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία και Ισπανία – ο αριθμός των φοιτητών που παρακολουθούν σπουδές μερικής φοίτησης είναι πρακτικά μηδενικός. Τα σχετικά δεδομένα του τμήματος 6.4.2 (βλ. Σχήμα 6.2) επιβεβαιώνουν ότι σε όλες αυτές τις χώρες εκτός της Ισπανίας, δεν υπάρχει τυπική διάκριση μεταξύ φοιτητών πλήρους και μερικής φοίτησης. Ενδιαφέρον επίσης είναι ότι στην Κροατία και στις Κάτω Χώρες, ένα μικρό ποσοστό φοιτητών (μεταξύ του 1% και 2%) είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν κάτω από καθεστώς σπουδών το οποίο δεν είναι ούτε πλήρους ούτε μερικής φοίτησης. Στις Κάτω Χώρες, οι εν λόγω φοιτητές είναι μάλλον εκείνοι οι οποίοι παρακολουθούν διπλό καθεστώς σπουδών (περισσότερες λεπτομέρειες αναφέρονται στο τμήμα 6.4.2).

Η έρευνα Eurostudent καθιστά επίσης δυνατή την αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ τυπικού καθεστώτος σπουδών και αριθμού ωρών τις οποίες αφιερώνουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια μιας τυπικής εβδομάδας σε δραστηριότητες σχετικές με τις σπουδές τους, ήτοι στις αίθουσες διδασκαλίας και στην προσωπική μελέτη.

Σχήμα 6.8: Φοιτητές ανά τυπικό καθεστώς σπουδών (κατά δήλωση των ιδίων) σε %, 2009/10

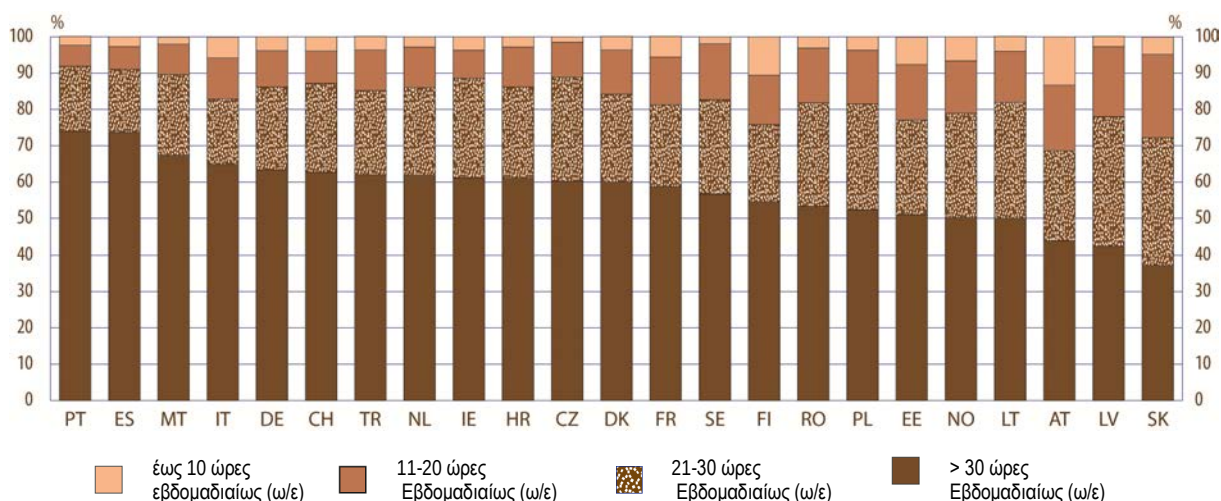


Πηγή: Eurostudent.

Το Σχήμα 6.9 εξετάζει μια τυπική εβδομάδα σπουδών φοιτητών οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους ως πλήρους φοίτησης στο εθνικό σύστημα σπουδών τους. Από αυτό προκύπτει ότι για κάθε εξεταζόμενη χώρα, το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών πλήρους φοίτησης (69% ή μεγαλύτερο) δηλώνει ότι αφιερώνει περισσότερες από 20 ώρες εβδομαδιαίως σε δραστηριότητες σχετικές με τις σπουδές του. Περισσότεροι από τους μισούς εν λόγω φοιτητές αφιερώνουν ακόμα και πάνω από 30 ώρες εβδομαδιαίως στις σπουδές τους. Σε ορισμένες όμως χώρες, ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών πλήρους φοίτησης δηλώνει ότι αφιερώνει το πολύ μέχρι 20 ώρες την εβδομάδα σε σχετικές δραστηριότητες. Αυτό ισχύει ιδίως για την Αυστρία, τη Φινλανδία και τη Σλοβακία, όπου τουλάχιστον ένας στους τέσσερις φοιτητές πλήρους φοίτησης σπουδάζει με σχετικά μικρή ένταση σπουδών. Λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση σε όλες τις χώρες, κατά μέσον όρο, το 17% των φοιτητών που σπουδάζουν υπό επίσημο καθεστώς πλήρους φοίτησης δηλώνει ότι δεν αναλώνουν περισσότερες από 20 ώρες εβδομαδιαίως σε δραστηριότητες σχετικές με τις σπουδές. Έτσι λοιπόν, με όρους έντασης των σπουδών, οι εν λόγω φοιτητές μπορούν να θεωρούνται ως de facto φοιτητές μερικής φοίτησης.

Εκτός από την ένταση των σπουδών των φοιτητών πλήρους φοίτησης, η έρευνα Eurostudent εξετάζει επίσης την ένταση των σπουδών των φοιτητών μερικής φοίτησης. Από την έρευνα προκύπτει ότι ενώ η γενική ένταση σπουδών των φοιτητών οι οποίοι σπουδάζουν υπό τυπικά καθεστώτα μερικής φοίτησης είναι χαμηλότερη εκείνης των φοιτητών πλήρους φοίτησης, καταγράφεται ένα ποσοστό φοιτητών μερικής φοίτησης το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλή ένταση σπουδών (δηλαδή οι εν λόγω φοιτητές μπορούν να θεωρούνται de facto πλήρους φοίτησης). Η αναλογία των φοιτητών αυτών είναι ιδιαίτερα υψηλή στην Κροατία, στην Πολωνία και στην Ελβετία (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Eurostudent, 2011).

Σχήμα 6.9: Φοιτητές πλήρους φοίτησης ανά ώρες δραστηριοτήτων σχετικών με τις σπουδές τους σε μια τυπική εβδομάδα και σε %, 2009/10



	PT	ES	MT	IT	DE	CH	TR	NL	IE	HR	CZ	DK	FR	SE	FI	RO	PL	EE	NO	LT	AT	LV	SK
έως 10 ω/ε	2.4	2.7	1.9	5.7	3.8	3.9	3.7	2.8	3.7	2.8	1.5	3.7	5.7	1.9	10.6	3.1	3.7	7.5	6.6	4.1	13.3	2.8	4.7
11-20 ω/ε	5.8	6.2	8.4	11.3	10.0	8.9	11.2	11.2	7.7	11.0	9.6	12.2	13.1	15.4	13.6	15.1	14.8	15.3	14.4	14.1	18.1	19.3	23.0
21-30 ω/ε	18.0	17.4	22.2	18.1	22.8	24.5	23.2	24.1	27.5	25.2	28.7	24.2	22.5	26.0	21.2	28.5	29.2	26.1	28.8	31.9	24.6	35.5	35.0
> 30 ω/ε	73.9	73.7	67.4	64.8	63.4	62.7	62.0	61.9	61.1	61.0	60.2	60.0	58.8	56.7	54.6	53.3	52.3	51.0	50.2	50.0	44.0	42.5	37.2

Σε γενικές γραμμές, οι διάφοροι δείκτες οι χρησιμοποιούμενοι στο παρόν τμήμα καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των φοιτητών σε σπουδές μερικής φοίτησης μπορεί να προσεγγίζονται υπό διαφορετικά οπτικά πρίσματα. Ενώ λοιπόν η κάθε εξατομικευμένη προσέγγιση παρουσιάζει περιορισμούς και διάφορα μειονεκτήματα, ο συνδυασμός όλων αυτών των τρόπων προσέγγισης επιτρέπει μια καλύτερη κατανόηση του φαινομένου των σπουδών μερικής φοίτησης. Από τους δείκτες αυτούς προκύπτει επίσης ότι οι συγκρίσεις μεταξύ χωρών ως προς τις ευέλικτες μορφές σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης θα πρέπει να επιχειρούνται με την δέουσα προσοχή και λαμβάνοντας υπόψη πάντα τον περίπλοκο χαρακτήρα της συγκεκριμένης θεματολογίας.

6.5. Αναγνώριση προγενέστερης μάθησης

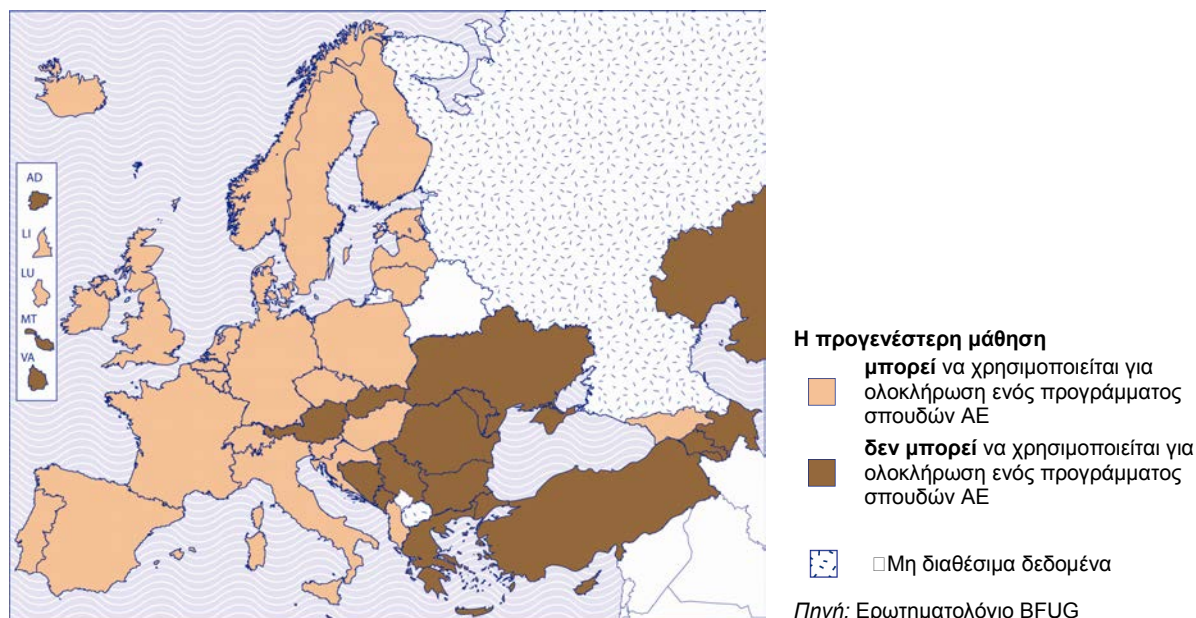
Η υιοθέτηση συστημάτων αναγνώρισης όλων των μορφών προγενέστερης μάθησης έχει καταστεί ένα από τα κεντρικά θέματα, όχι μόνο στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και σε άλλους τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα με την αναγνώριση προγενέστερης τυπικής εκπαίδευσης, η οποία προβλέπεται σε όλες τις χώρες, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται και στην ανάγκη προώθησης της αναγνώρισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων οι οποίες έχουν αποκτηθεί μέσω μη τυπικών και άτυπων μαθησιακών διαδικασιών. Σε αυτό ακριβώς το είδος αναγνώρισης εστιάζεται και το παρόν τμήμα.

Από την πλευρά του εκπαιδευόμενου, η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης αναλαμβάνεται με ένα από τους κατωτέρω στόχους: την πρόσβαση σε ένα πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης ή την πρόοδο στις σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης. Το κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στην κοινωνική διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση (Κεφάλαιο 4, Σχήμα 4.10) περιέγραψε τις περιπτώσεις κατά τις οποίες η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κατέδειξε ότι από τα 47 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης για τα οποία διατίθενται δεδομένα, τα 22 παρέχουν δυνατότητα εναλλακτικής πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και ότι αυτή βασίζεται συνήθως στην αναγνώριση προγενέστερης μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης.

Η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης για την πρόοδο στις σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης συνεπάγεται ότι οι υποψήφιοι θα μπορούν να εξαιρεθούν από κάποιους κύκλους μαθημάτων εφόσον αποδείξουν ότι κατέχουν ήδη τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις απαιτούμενες για τα εν λόγω τμήματα των σπουδών. Το Σχήμα 6.10 παρέχει μια χαρτογράφηση του συγκεκριμένου τομέα. Από αυτό προκύπτει ότι από τα 47 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης για τα οποία υπάρχουν στοιχεία, σε 29 συστήματα, προγενέστερη μη τυπική και άτυπη μάθηση μπορεί να λαμβάνεται υπόψη στην ολοκλήρωση σπουδών ανώτατης

εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης για την πρόοδο στις ανώτατες σπουδές είναι εφικτή σε ελαφρώς μεγαλύτερο αριθμό χωρών σε σύγκριση με την αναγνώριση της δυνατότητας πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Από τις πληροφορίες των χωρών προκύπτει επίσης ότι οι ισχύοντες κανονισμοί εξειδικεύουν επίσης τον βαθμό κατά τον οποίο η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης μπορεί να συνεισφέρει στην εκπλήρωση των απαιτήσεων των προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης οδηγεί συνήθως σε αναγνώριση ενός περιορισμένου αριθμού πιστωτικών μονάδων και όχι σε πλήρη χορήγηση προσόντων ανώτατης εκπαίδευσης.

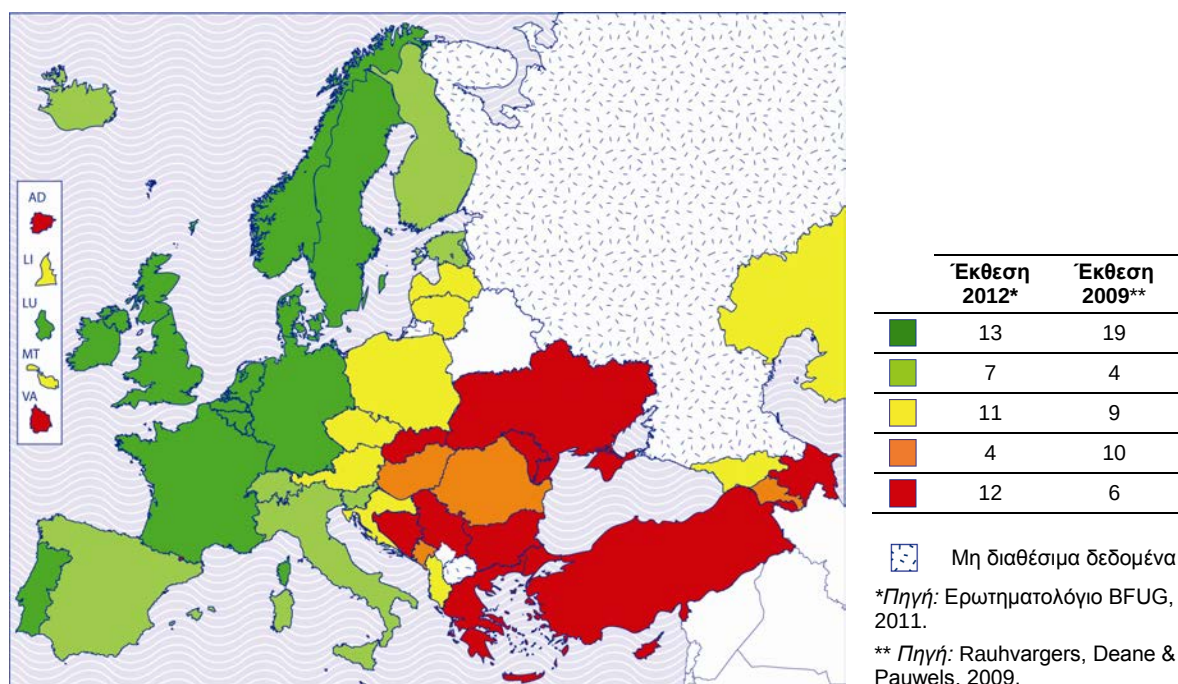
Σχήμα 6.10: Αναγνώριση προγενέστερης μάθησης για την πρόοδο στις σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης, 2010/11



Οι δυο ανωτέρω αναφερόμενες διαστάσεις αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης συνδυάζονται στον δείκτη πίνακα αποτελεσμάτων που καλύπτει το συγκεκριμένο θέμα (βλ. Σχήμα 6.11). Ο δείκτης εισήχθη το 2007 και επανεξετάστηκε το 2009. Η τρέχουσα έκδοση του συμπεριλαμβάνει το βαθμό κατά τον οποίο τα δυο είδη αναγνώρισης είναι εφικτά στα διάφορα συστήματα του EXAE όπως επίσης και την έκταση της χρήσης τους στην πράξη.

Από τα 47 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης για τα οποία υπάρχουν στοιχεία, ο δείκτης επισημαίνει μια ομάδα 13 συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (βαθύ πράσινο χρώμα), όπου σύμφωνα με διαδικασίες, κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές που καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο, η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και για πρόοδο στις ανώτατες σπουδές. Στις χώρες αυτές, η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης αποτελεί συνήθη πρακτική για τα περισσότερα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επτά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (ανοικτό πράσινο χρώμα) έχουν αναπτύξει σε σχετικά μεγάλο βαθμό το συγκεκριμένο τομέα. Σε αυτά όμως, η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης, είτε δεν αποτελεί κοινή πρακτική της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή, ακόμα και αν αυτό ισχύει, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την πρόσβαση σε αυτά και για την πρόοδο στις σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης. Σε 11 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης (κίτρινο χρώμα), η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης μπορεί να χρησιμοποιείται μόνο για την πρόσβαση ή αποκλειστικά για την πρόοδο και σε κάθε περίπτωση, δεν είναι πολύ διαδεδομένη. Στην ομάδα αυτή συμπεριλαμβάνονται χώρες όπου η αναγνώριση των ως άνω διαδικασιών μπορεί να χρησιμοποιείται και για την πρόοδο, αλλά αυτό δεν προκύπτει από κεντρικές κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές. Η κατηγορία που ακολουθεί (πορτοκαλί χρώμα) ισχύει για τέσσερις χώρες οι οποίες δεν έχουν ακόμα αναπτύξει συστηματική προσέγγιση αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης, αλλά αναφέρονται σε κάποια πρόοδο επιτελεσθείσα στο συγκεκριμένο θέμα (π.χ. προπαρασκευή εγγράφων αναφοράς). Καταλήγοντας, σε 12 χώρες του EXAE (κόκκινο χρώμα) δεν έχει ακόμα ξεκινήσει καμία συστηματική δραστηριότητα σχετική με την αναγνώριση προγενέστερης μάθησης στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Σχήμα 6.11: Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 9: Αναγνώριση προγενέστερης μάθησης, 2010/11*



Κατηγορίες πίνακα αποτελεσμάτων

- Σε εθνικό επίπεδο προβλέπονται διαδικασίες, κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές για την αξιολόγηση και την αναγνώριση προγενέστερης μάθησης ως βάση 1) πρόσβασης σε προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης, και 2) κατανομής πιστωτικών μονάδων προς απόκτηση προσόντων και/ή εξαίρεσης από κάποιες απαιτήσεις προγραμμάτων, ΚΑΙ οι ως άνω διαδικασίες εφαρμόζονται αποδεδειγμένα στην πράξη.
- Σε εθνικό επίπεδο προβλέπονται διαδικασίες, κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές για την αξιολόγηση και την αναγνώριση προγενέστερης μάθησης ως βάση 1) πρόσβασης σε προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης, και 2) κατανομής πιστωτικών μονάδων προς απόκτηση προσόντων και/ή εξαίρεσης από κάποιες απαιτήσεις προγραμμάτων, ΑΛΛΑ δεν στοιχειοθετείται η εφαρμογή των ως άνω διαδικασιών στην πράξη.
ή,
σε εθνικό επίπεδο προβλέπονται διαδικασίες, κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές ΕΙΤΕ για το 1), ΕΙΤΕ για το 2) (βλ. ανωτέρω), ΚΑΙ οι εν λόγω διαδικασίες εφαρμόζονται αποδεδειγμένα στην πράξη.
- Σε εθνικό επίπεδο προβλέπονται διαδικασίες, κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές ΕΙΤΕ για το 1), ΕΙΤΕ για το 2) (βλ. ανωτέρω), ΑΛΛΑ δεν στοιχειοθετείται η εφαρμογή των ως άνω διαδικασιών στην πράξη.
ή,
δεν υπάρχουν ειδικές διαδικασίες/εθνικές κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές αξιολόγησης προγενέστερης μάθησης, αλλά σε ορισμένα ανώτατα ιδρύματα ή προγράμματα σπουδών λειτουργούν διαδικασίες αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης.
- Η εφαρμογή της αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης βρίσκεται σε πιλοτικό στάδιο σε ορισμένα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα
ή,
έχουν ξεκινήσει οι εργασίες κατάρτισης διαδικασιών/εθνικών κατευθυντήριων γραμμών ή πολιτικών αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης.
- Δεν υπάρχουν διαδικασίες αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης, ΕΙΤΕ σε εθνικό επίπεδο, ΕΙΤΕ σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων/προγραμμάτων.

Σε γενικές γραμμές, τα πιο πρόσφατα δεδομένα της BFUG επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των εκθέσεων του 2007 και του 2009, στις οποίες αναφερόταν ότι στις περισσότερες χώρες του EXAE η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης βρισκόταν στα αρχικά στάδια επεξεργασίας ή δεν είχαν ακόμα ξεκινήσει οι σχετικές δραστηριότητες (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009). Σε σύγκριση με προηγούμενες εκδόσεις, ο ισχύων δείκτης του πίνακα αποτελεσμάτων για την αναγνώριση προγενέστερης μάθησης εμφανίζει μια ακόμα πιο απαισιόδοξη εικόνα. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι εκθέσεις εστίαζαν στην αναγνώριση προγενέστερης μη τυπικής εκπαίδευσης ή άτυπης μάθησης. Ο δείκτης υποδεικνύει ότι ένα μεγάλο ποσοστό χωρών του EXAE βρίσκονται στα δυο αντίθετα άκρα του

φάσματος: είτε δηλαδή διαθέτουν ένα πλήρως λειτουργικό σύστημα αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης, είτε δεν έχουν ακόμα ξεκινήσει τις σχετικές δραστηριότητες. Ένας σχετικά μικρός αριθμός χωρών βρίσκονται σε ενδιάμεσα στάδια. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι παρά την προσοχή της πολιτικής την αποδιδόμενη στα συγκεκριμένα θέματα αναγνώρισης, λίγα είναι τα σημεία στα οποία παρουσιάζεται σχετική κινητικότητα σε επίπεδο EXAE.

6.6. Συμμετοχή μεγαλύτερης ηλικίας (ώριμων) φοιτητών και φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης στην παροχή της τυπικής ανώτατης εκπαίδευσης

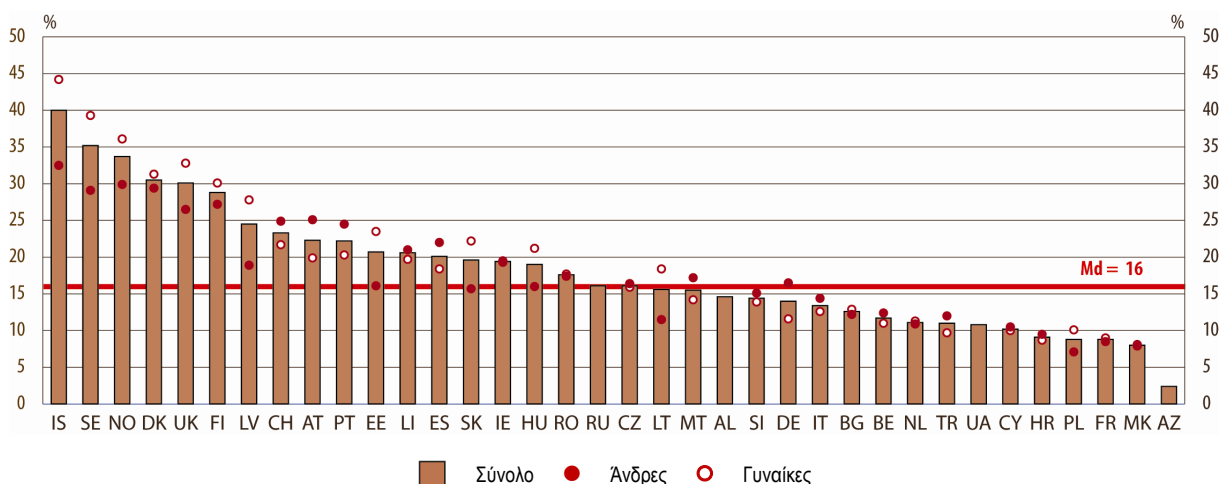
Ενώ τα προηγούμενα τμήματα του κεφαλαίου εξέτασαν κατά κύριο λόγο τις διάφορες προσεγγίσεις πολιτικής δια βίου μάθησης σε επίπεδο EXAE, το παρόν τμήμα προτίθεται να αξιολογήσει την επιτυχία των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην προσέλκυση ατόμων 'δια βίου εκπαιδευόμενων'. Παρά το ότι δεν υπάρχει η ακριβής μονάδα μέτρησης σε θέση να καλύψει επαρκώς τον συγκεκριμένο τομέα, τα διαθέσιμα δεδομένα συμμετοχής των μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητών (Eurostat) και των φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης (Eurostudent) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο υπολογισμού του βαθμού κατά τον οποίο τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν ήδη αποκτήσει νοοτροπία δια βίου μάθησης.

Τα δεδομένα Eurostat για τους φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης ηλικίας 30 ετών και άνω δείχνουν ότι κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008/2009, η διάμεσος τιμή χώρας για φοιτητές σε τυπικά προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης ήταν 16% (βλ. Σχήμα 6.12). Στις 36 όμως χώρες για τις οποίες διατίθενται δεδομένα, παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις. Το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής σημειώνεται στο Αζερμπαϊτζάν, όπου οι ώριμοι φοιτητές αποτελούν ποσοστό μόνο 2% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού. Σχετικά χαμηλό είναι το ποσοστό και στην Κροατία, στην ΠΓΔΜ, στη Γαλλία και στην Πολωνία, όπου το μέγιστο ποσοστό ώριμων φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση είναι 10%. Στο άλλο άκρο του φάσματος βρίσκονται οι Σκανδιναβικές χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου οι ώριμοι φοιτητές αποτελούν περίπου το ένα τρίτο του φοιτητικού πληθυσμού (μεταξύ 29% και 40%). Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι στις Σκανδιναβικές χώρες, ο 'τυπικός' φοιτητής ανώτατης εκπαίδευσης είναι γενικά λίγο μεγαλύτερης ηλικίας σε σύγκριση με τις περισσότερες άλλες χώρες του EXAE. Στη Σουηδία για παράδειγμα, η πιο κοινή ηλικία έναρξης φοίτησης στον πρώτο κύκλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εκείνη των 22 ετών και στη Φινλανδία μεταξύ 20 και 24 ετών (EACEA/ΕΕυρυδίκη, 2010) ⁽⁷⁹⁾.

Από τα δεδομένα κατανομής ανά φύλο τα οποία καλύπτουν 32 χώρες προκύπτει ότι σε επτά χώρες με τα υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής (δηλαδή Σκανδιναβικές χώρες, Ηνωμένο Βασίλειο και Λετονία), το ποσοστό φοιτητών μεγαλύτερης ηλικίας είναι υψηλότερο μεταξύ των γυναικών παρά μεταξύ των ανδρών. Η πιο σημαντική απόκλιση μεταξύ των δυο φύλων καταγράφεται στη Σουηδία, στην Ισλανδία και στη Λετονία, όπου το ποσοστό ώριμων φοιτητριών είναι γύρω στο 10% υψηλότερο εκείνου των ανδρών φοιτητών. Τα προφίλ άλλων χωρών του EXAE για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλομορφία. Σε περίπου τις μισές από αυτές, τα ποσοστά συμμετοχής των ανδρών και των γυναικών παρουσιάζουν ισορροπία, ενώ σε άλλες υπάρχει απόκλιση είτε υπέρ των ανδρών είτε υπέρ των γυναικών. Εν τούτοις, όπου παρατηρείται απόκλιση μεταξύ των δυο φύλων, η διαφορά δεν υπερβαίνει το 5%.

⁽⁷⁹⁾ Για περισσότερες λεπτομέρειες, βλ. επίσης τη δημοσίευση της Eurostat *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

Σχήμα 6.12: Ποσοστό φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνολικά και ανά φύλο, ηλικίας 30 ετών και άνω, 2008/09



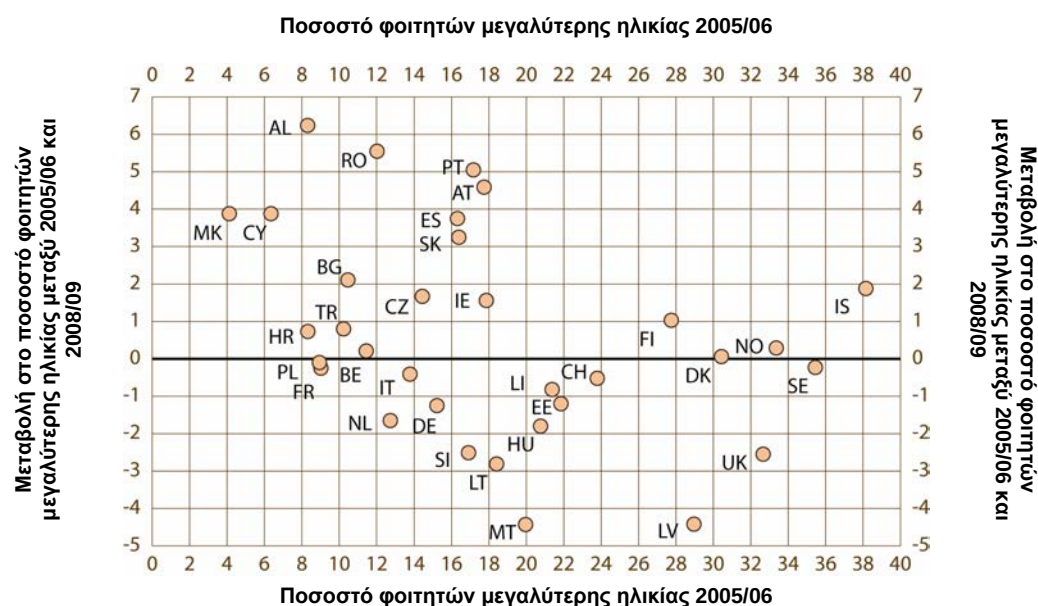
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	RU
Σύνολο	40.0	35.2	33.7	30.5	30.1	28.8	24.5	23.3	22.3	22.2	20.7	20.6	20.1	19.6	19.4	19.0	17.6	16.1
Άνδρες	32.5	29.1	29.9	29.4	26.5	27.2	18.9	24.9	25.1	24.5	16.1	21.0	22.0	15.7	19.5	16.0	17.4	:
Γυναίκες	44.2	39.3	36.1	31.3	32.8	30.1	27.8	21.7	19.9	20.3	23.5	19.7	18.4	22.2	19.3	21.2	17.7	:
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	UA	CY	HR	PL	FR	MK	AZ
Σύνολο	16.1	15.6	15.5	14.6	14.4	14.0	13.4	12.6	11.7	11.1	11.0	10.8	10.2	9.1	8.8	8.8	8.0	2.4
Άνδρες	16.4	11.5	17.2	:	15.1	16.5	14.4	12.2	12.4	10.9	12.0	:	10.5	9.5	7.1	8.5	8.1	:
Γυναίκες	15.9	18.4	14.2	:	13.9	11.6	12.6	12.9	11.0	11.3	9.7	:	10.0	8.7	10.1	9.0	7.9	:

Πηγή: Eurostat, UOE.

Το Σχήμα 6.13 παρουσιάζει μια αξιολόγηση σε επίπεδο χώρας των μεταβολών συμμετοχής ώριμων φοιτητών μεταξύ των ετών 2005/06 και 2008/09. Τα στοιχεία δείχνουν ότι από τις 33 χώρες για τις οποίες υπάρχουν στοιχεία, σε 18 χώρες σημειώθηκε αύξηση της συμμετοχής της συγκεκριμένης κατηγορίας φοιτητών (χώρες που βρίσκονται πάνω από την οριζόντια γραμμή). Οι πιο σημαντικές αυξήσεις – μεταξύ 3% και 6% - καταγράφηκαν στην Αλβανία, στην Αυστρία, στην Κύπρο, στην ΠΓΔΜ, στην Πορτογαλία, στη Ρουμανία, στη Σλοβακία και στην Ισπανία. Μεταξύ αυτών των χωρών, η ΠΓΔΜ, η Κύπρος και η Αλβανία αποτελούν τις πλέον ενδιαφέρουσες περιπτώσεις, μια που το ποσοστό συμμετοχής για το 2005/06 ήταν μεταξύ των χαμηλοτέρων (4%, 6% και 8%, αντίστοιχα) και βελτιώθηκε σημαντικά μέχρι το 2008/09 (κατά περίπου 4% στις πρώτες δυο χώρες και 6% στην Αλβανία).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν 15 χώρες στις οποίες το ποσοστό ώριμων φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης έχει μειωθεί. Η πιο σημαντική μείωση σημειώθηκε στη Λετονία και στη Μάλτα (περίπου 4%), και στη Λιθουανία, στη Σλοβενία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (περίπου 3%). Λίγες είναι οι χώρες οι χαρακτηριζόμενες από σχετικά χαμηλή συμμετοχή για το 2005/06 (π.χ. η Γαλλία και η Πολωνία, αλλά επίσης η Γερμανία, η Ιταλία και οι Κάτω Χώρες) σημείωσαν περαιτέρω μείωση. Σε κάποιες από αυτές τις χώρες ωστόσο, η μείωση δεν ήταν πολύ σημαντική (μόνο μέχρι 0,5%).

Σχήμα 6.13: Ποσοστό φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 30 ετών και άνω, το 2005/06 και μεταβολή μεταξύ 2005/06 έως 2008/09



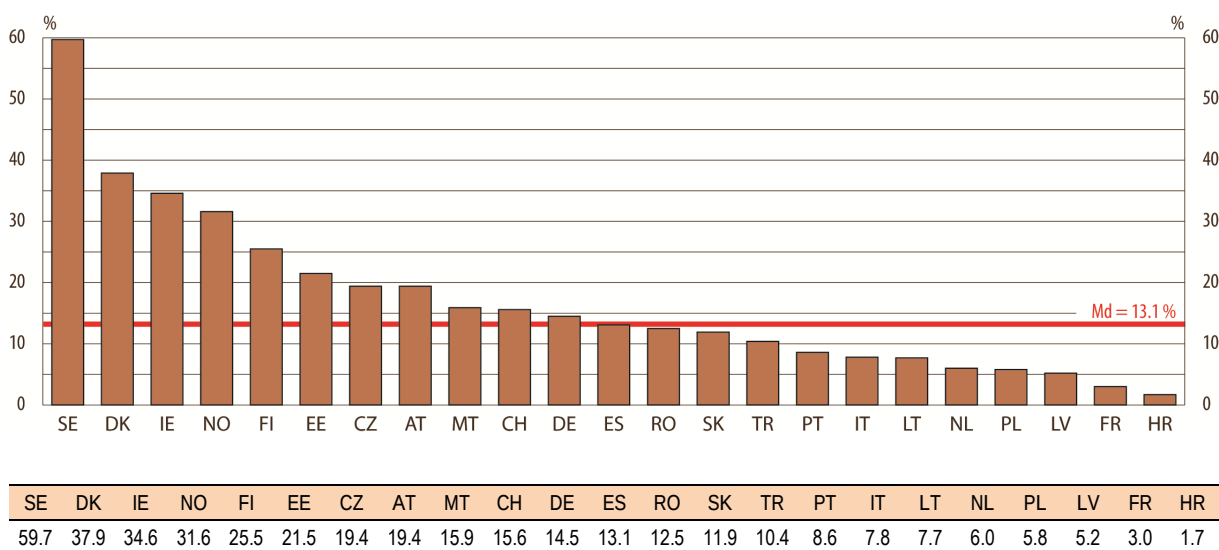
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO
2005/06	38.2	35.5	33.4	30.4	32.7	27.8	29.0	23.8	17.7	17.2	21.9	21.4	16.3	16.4	17.9	20.8	12.0
2005/06-2008/09	1.9	-0.2	0.3	0.1	-2.6	1.0	-4.4	-0.5	4.6	5.1	-1.2	-0.8	3.8	3.3	1.6	-1.8	5.6
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	CY	HR	PL	FR	MK	
2005/06	14.4	18.4	20.0	8.3	16.9	15.2	13.8	10.5	11.4	12.7	10.2	6.4	8.3	8.9	9.0	4.1	
2005/06-2008/09	1.7	-2.8	-4.4	6.2	-2.5	-1.3	-0.4	2.1	0.2	-1.7	0.8	3.9	0.7	-0.1	-0.3	3.9	

Πηγή: Eurostat, UOE.

Ο βαθμός παροχής ευκαιριών δια βίου μάθησης από τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί επίσης να εξετάζεται μέσω του επιπέδου συμμετοχής φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης, δηλαδή των φοιτητών οι οποίοι καθυστέρησαν τη μετάβαση από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα κατά τουλάχιστον 2 χρόνια (για περισσότερες λεπτομέρειες συμβουλευτείτε το Γλωσσάρι και τις Μεθοδολογικές Σημειώσεις). Από τα διαθέσιμα δεδομένα Eurostudent για 23 χώρες προκύπτει ότι το υψηλότερο ποσοστό των ως άνω φοιτητών παρατηρείται στις Σκανδιναβικές χώρες και στην Ιρλανδία, όπου αποτελούν ποσοστό τουλάχιστον 25% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού. Μεταξύ των χωρών αυτών, η Σουηδία διαθέτει ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης (το 60% περίπου του φοιτητικού πληθυσμού). Στο αντίθετο άκρο βρίσκονται η Κροατία και η Γαλλία, όπου οι φοιτητές καθυστερημένης μετάβασης αποτελούν αντίστοιχα ποσοστό 1,7% και 3% επί του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού.

Σε γενικές γραμμές, τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι σε ορισμένες χώρες του EXAE, είναι σχετικά κοινός τόπος για τους φοιτητές η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση μετά από ένα διάστημα παραμονής εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ σε άλλες χώρες μικρή παρουσιάζεται η πιθανότητα μεταγενέστερης εισόδου στο σύστημα ανώτατων σπουδών εκείνων οι οποίοι δεν εντάχθηκαν σε αυτό αμέσως (ή σχεδόν αμέσως) μετά την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό υποδεικνύει ίσως ότι οι χώρες της πρώτης ομάδας έχουν ήδη προσαρμόσει τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης στις ανάγκες και στις προσμονές των 'δια βίου εκπαιδευόμενων'.

Σχήμα 6.14: Ποσοστό φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης στον φοιτητικό πληθυσμό, 2009/10



Πηγή: Eurostudent.

Συμπεράσματα

Το παρόν κεφάλαιο διερεύνησε έξι διασυνδεόμενες πτυχές της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Εξετάστηκε αρχικά ο τρόπος με τον οποίο η έννοια της δια βίου μάθησης γίνεται κατανοητή και ερμηνεύεται στις διάφορες χώρες του EXAE, ο βαθμός κατά τον οποίο η δια βίου μάθηση έχει καταστεί πλέον αναγνωρισμένη αποστολή των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ποιες είναι οι πηγές που συνεισφέρουν στη χρηματοδότηση της. Η προσοχή του κεφαλαίου στράφηκε κατόπιν αυτού σε δυο διακριτά στοιχεία της δια βίου μάθησης, στην ευέλικτη παροχή προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και στην αναγνώριση προγενέστερης μάθησης. Το καταληκτικό τμήμα του κεφαλαίου διερεύνησε την επιτυχία των διαφόρων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην προσέλκυση των ώριμων φοιτητών και των φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης στα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Η ανάλυση κατέδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ χωρών στην κατανόηση της έννοιας της δια βίου μάθησης δεν είναι εύκολο να αναλυθούν. Αυτό έχει εν μέρει σχέση με το ότι μόνο σε λίγες χώρες τα έγγραφα αναφοράς της ανώτατης εκπαίδευσης εμπεριέχουν ορισμό της δια βίου μάθησης. Εκεί όπου έχει δοθεί ορισμός, αυτός είναι συνήθως πολύ γενικός, κάτι που δεν επιτρέπει την πλήρη κατανόηση της δια βίου μάθησης και της πλήρους εμβέλειας των συνιστωσών αυτής. Οι διαφορές μεταξύ χωρών προκύπτουν ωστόσο όταν επιχειρείται η σύγκριση των βασικών μορφών δια βίου μάθησης στις οποίες συνήθως εμπλέκονται τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ενώ σε κάποιες χώρες η δια βίου μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση περιλαμβάνει ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, σε άλλες, ο σχετικός κατάλογος εξακολουθεί να παραμένει μάλλον περιορισμένος. Αυτό υποδεικνύει ίσως ότι εκτός της προώθησης της δια βίου μάθησης ως αυτάρκους έννοιας, θα μπορούσε να υπάρχει μεγαλύτερη προσοχή πολιτικής στην προώθηση των επί μέρους δραστηριοτήτων οι οποίες, ακόμα και τώρα, σπανίως εκλαμβάνονται ως συνιστώσες παροχής της δια βίου μάθησης (για παράδειγμα ειδικές διατάξεις για τη βιομηχανία/τις εταιρείες και για άλλους εξωτερικούς εταίρους, εστιασμένη καθοδήγηση και συμβουλευτικές υπηρεσίες, πρόβλεψη μέτρων προσέλκυσης μη παραδοσιακών φοιτητών, δυνατότητα χρήσης διαφόρων πόρων της ανώτατης εκπαίδευσης από το ευρύ κοινό).

Παρά τις εννοιολογικές διαφορές στην κατανόηση της δια βίου μάθησης, στις περισσότερες χώρες του EXAE η δια βίου μάθηση έχει καταστεί ήδη αναγνωρισμένη αποστολή όλων των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά ωστόσο οι ροές δραστηριοτήτων στο συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζονται διαφοροποιημένες μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Υπάρχουν ιδρύματα τα οποία εξειδικεύονται συνήθως σε συγκεκριμένες δραστηριότητες δια βίου μάθησης, ενώ άλλες συνιστώσες αυτής δεν περιλαμβάνονται στις παροχές τους. Διάφορες μπορεί να είναι οι αιτίες του φαινομένου αυτού, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ειδικές δεσμεύσεις νομικής φύσεως, έλλειψη κανονισμών αναγνώρισης

προγενέστερης μάθησης ή αδυναμία παροχής προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπό ευέλικτες ρυθμίσεις εκ μέρους των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Από οικονομικής πλευράς, η δια βίου μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση χρησιμοποιεί κονδύλια από διάφορες πηγές χρηματοδότησης. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σπάνια έχουν στη διάθεση τους ειδικούς προϋπολογισμούς παροχών δια βίου μάθησης. Συνήθως, τα ιδρύματα χρηματοδοτούν τις δράσεις δια βίου μάθησης από τους γενικούς τους προϋπολογισμούς, οι οποίοι συχνά συνδυάζονται και με άλλα χρηματοδοτικά μέσα, ενώ είναι δύσκολη η συλλογή συγκριτικών δεδομένων για το βαθμό χρηματοδότησης της δια βίου μάθησης από δημόσια κονδύλια. Για να υπάρχουν δυνατότητες σύγκρισης των δεδομένων στο συγκεκριμένο τομέα είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κατάλληλης μεθοδολογίας η οποία θα εμπεριέχει ένα λειτουργικό ορισμό της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Όσον αφορά στις διακριτές συνιστώσες της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση, από την ανάλυση προέκυψε ότι οι περισσότερες χώρες του EXAE αναγνωρίζουν την ανάγκη ενδυνάμωσης της ευέλικτης παροχής προγραμμάτων ανώτατων σπουδών και αντιμετωπίζουν το θέμα μέσω διαφόρων δράσεων πολιτικής. Τα δυο τρίτα περίπου των χωρών προβλέπουν ένα τυπικό καθεστώς φοιτητών εκτός εκείνου των φοιτητών πλήρους φοίτησης. Ωστόσο, οι σπουδές υπό τυπικό καθεστώς το οποίο δεν είναι καθεστώς πλήρους φοίτησης συχνά απαιτούν υψηλότερη ιδιωτική επένδυση σε σύγκριση με τις παραδοσιακές ρυθμίσεις σπουδών. Έτσι λοιπόν, η ύπαρξη εναλλακτικών καθεστώτων σπουδών θα πρέπει να εξετάζεται σε στενό συσχετισμό με τις οικονομικές ρυθμίσεις τις ισχύουσες για κάθε κατηγορία φοιτητών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η απουσία εναλλακτικού καθεστώτος σπουδών δεν συνεπάγεται απαραίτητα αδυναμία παρακολούθησης των σπουδών υπό ευέλικτα καθεστώτα.

Τα δεδομένα συμμετοχής των φοιτητών σε σπουδές μερικής φοίτησης επισημαίνουν ότι οι ώριμοι φοιτητές είναι εκείνοι για τους οποίους υπάρχουν οι περισσότερες πιθανότητες σπουδών μερικής φοίτησης. Η ευέλικτη παροχή προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και η παροχή της δια βίου μάθησης εμφανίζονται συνεπώς ως δυο αλληλένδετοι θεματικοί τομείς. Από την ανάλυση επίσης προκύπτει ότι οι συγκρίσεις μεταξύ χωρών ως προς τους εναλλακτικούς τρόπους σπουδών θα πρέπει να διεξάγονται με τη δέουσα προσοχή και λαμβάνοντας πάντα υπόψη τον περίπλοκο εννοιολογικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου τομέα.

Ένα άλλο στοιχείο της δια βίου μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση – η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης – παρακολουθείται από ένα ξεχωριστό δείκτη αποτελεσμάτων από το 2007. Η βασική εστίαση του παρόντος δείκτη αφορούσε στην αναγνώριση προγενέστερης μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης. Όπως και σε προηγούμενες εκθέσεις, η ανάλυση εξέτασε δυο διαφορετικές πτυχές της ως άνω αναγνώρισης: την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την πρόοδο στις διάφορες βαθμίδες σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης. Εξάλλου, ο δείκτης εξέτασε το βαθμό κατά τον οποίο η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης έχει πλέον καταστεί κοινή πρακτική στην ανώτατη εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό χωρών του EXAE βρίσκονται στα δυο αντίθετα άκρα του φάσματος μέτρησης: είτε διαθέτουν ένα λειτουργικό σύστημα αναγνώρισης προγενέστερης μάθησης είτε δεν έχουν ακόμα ξεκινήσει τις σχετικές δραστηριότητες. Ένας σχετικά μικρός αριθμός χωρών βρίσκονται σε ενδιάμεσα στάδια, κάτι που μπορεί να σημαίνει ότι παρά την προσοχή της ασκούμενης πολιτικής στο θέμα αυτό, λίγες είναι οι σχετικές εξελίξεις στον EXAE. Εκτός αυτού, σε χώρες όπου η αναγνώριση προγενέστερης μάθησης έχει ήδη υλοποιηθεί, η διαδικασία υπόκειται συχνά σε διάφορους περιορισμούς και σπάνια καταλήγει στην απονομή προσόντων ανώτατης εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, ενώ οι προσεγγίσεις πολιτικής δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης ποικίλουν από χώρα σε χώρα, ο βαθμός συμμετοχής των μη παραδοσιακών φοιτητών (ειδικότερα των ώριμων φοιτητών και των φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης) στα τυπικά προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον αξιολόγησης της επιτυχούς εφαρμογής μιας νοοτροπίας δια βίου μάθησης από τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Από την έκθεση προκύπτει το διαφορετικό προφίλ των διαφόρων χωρών ως προς τη συμμετοχή μη παραδοσιακών φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση. Ενώ δηλαδή σε ορισμένες από αυτές οι ώριμοι και οι καθυστερημένης μετάβασης φοιτητές αποτελούν σημαντικό ποσοστό του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού, σε άλλες χώρες το αντίστοιχο ποσοστό παρουσιάζεται σχετικά χαμηλό. Στις διάφορες χώρες σημειώνονται εξάλλου διαφορετικά χαρακτηριστικά εξελικτικής πορείας μεταξύ των ετών 2005/06 και 2008/09: στις μισές περίπου από αυτές το ποσοστό ώριμων φοιτητών στα τυπικά προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης αυξήθηκε, ενώ στις άλλες μισές μειώθηκε. Το γεγονός αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι χώρες του EXAE αντιμετωπίζουν το θέμα δημιουργίας μιας νοοτροπίας δια βίου μάθησης με διαφορετικούς βαθμούς εντατικοποίησης της εφαρμογής των σχετικών πολιτικών.

7. ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Το Πλαίσιο της Μπολόνια

Η κινητικότητα ήταν ανέκαθεν στο επίκεντρο της Διαδικασίας της Μπολόνια. Εκλαμβάνονταν ως εγκάρσια δράση η οποία θα συμπλήρωνε τις αρχικές γραμμές δράσης της διαδικασίας, καθώς και ως βασικό μέσο ανάπτυξης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως διευκρινίζεται στο Ανακοινωθέν του Βερολίνου (2003) ⁽⁸⁰⁾, ο όρος κινητικότητα συμπεριλαμβάνει πολλές διαφορετικές διαστάσεις-πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, καθώς και ακαδημαϊκές και πολιτιστικές. Η προώθηση της κινητικότητας φοιτητών και προσωπικού επαναλαμβάνεται σε όλα τα υπουργικά ανακοινωθέντα, ενώ στο πλαίσιο της συνάντησής τους στη Leuven/Louvain-la-Neuve το 2009, οι υπουργοί προσέδωσαν μία νέα ώθηση στην κινητικότητα υπό τη μορφή στόχου προς επίτευξη από τις χώρες του EXAE: Το 2020, τουλάχιστον το 20% των πτυχιούχων εντός του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει περάσει μία περίοδο σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό ⁽⁸¹⁾.

Η αύξηση της κινητικότητας ανά τον EXAE αποτελούσε στόχο πριν ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια, βάσει πρόσφορων στατιστικών δεδομένων, το πλήθος των μετακινούμενων φοιτητών τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς. Πράγματι η συλλογή των στατιστικών στοιχείων που απαιτούνται για την μέτρηση της προόδου προς την επίτευξη του στόχου κινητικότητας του 20% συνιστά μείζον θέμα συζήτησης από το 2009. Ο στόχος αφορά σε δύο σημαντικές μορφές κινητικότητας: την κάθετη κινητικότητα, όπου ο φοιτητής παρακολουθεί πλήρες πρόγραμμα πτυχιακών σπουδών σε άλλη χώρα, και την οριζόντια κινητικότητα βάσει του συστήματος εταφοράς πιστωτικών μονάδων, όπου ο φοιτητής παρακολουθεί μέρος του προγράμματος σπουδών σε άλλη χώρα. Οι απαραίτητες αναθεωρήσεις των στατιστικών ορισμών για τον ακριβή ορισμό της κάθετης κινητικότητας των πτυχιούχων έτυχαν κοινής αποδοχής και η πρώτη πιλοτική συλλογή στατιστικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε από την Eurostat και τον Ο.Ο.Σ.Α το 2010. Τα εν λόγω δεδομένα θα πρέπει πλέον να είναι διαθέσιμα σε ετήσια βάση. Εντούτοις, οι ορισμοί που απαιτούνται για τα στατιστικά δεδομένα οριζόντιας κινητικότητας δεν έχουν οριστικοποιηθεί ακόμη, ενώ παράλληλα πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω οι πηγές δεδομένων πέρα από τα δεδομένα τα διαθέσιμα για προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Eurostat ξεκίνησε αυτήν την διαδικασία, και κατά την διάρκεια του 2011 και την αρχή του 2012 ομάδα δράσης απαρτιζόμενη από εμπειρογνώμονες εθνικών στατιστικών υπηρεσιών, συζήτησε τις απαιτούμενες μεθοδολογικές εξελίξεις. Αν η διαδικασία εξελιχθεί ομαλά, τα απαραίτητα στατιστικά δεδομένα οριζόντιας κινητικότητας θα είναι διαθέσιμα από το 2013.

Στο δεύτερο ήμισυ της πρώτης δεκαετίας της Μπολόνια σημειώθηκε αλλαγή στο τρόπο με τον οποίο περιγραφόταν η αξία της κινητικότητας στην Διαδικασία της Μπολόνια, με το ενδιαφέρον για την σημασία της κινητικότητας στην απασχολησιμότητα συνεχώς να αυξάνεται. Η κινητικότητα δεν αξιολογήθηκε μόνο για τα οφέλη που επιφέρει σε ακαδημαϊκό και πολιτιστικό επίπεδο, αλλά και για τα παρεχόμενα πλεονεκτήματα στην Ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Η συγκεκριμένη διάσταση της κινητικότητας στον παρελθόν βρισκονταν στο περιθώριο των συζητήσεων χάραξης πολιτικής, παρά το γεγονός ότι σκιαγραφήθηκε στην έκθεση Attali (Attali, 1998) η οποία προλείανε το έδαφος για τη Διακήρυξη της Σορβόνης. Ωστόσο, τα δύο πιο πρόσφατα ανακοινωθέντα έχουν ρητά αφιερώσει από μία παράγραφο στην απασχολησιμότητα στα πλαίσια της ολοένα και πιο αλληλένδετης Ευρωπαϊκής και Διεθνούς αγοράς εργασίας. Συνεπώς, η κινητικότητα γίνεται αντιληπτή ως μέσο διεύρυνσης γνώσεων και δεξιοτήτων φοιτητών και προσωπικού, καθώς και καλύτερης προετοιμασίας της ένταξης τους στην αγορά εργασίας στον εικοστό πρώτο αιώνα.

Στα ανακοινωθέντα της Συνόδου των Υπουργών της διαδικασίας της Μπολόνια αποδόθηκε προσοχή στα εμπόδια τα οποία αναχαιτίζουν την κινητικότητα ενώ κατονομάζονται εκείνα που παρουσιάζονται με την μεγαλύτερη συχνότητα. Πράγματι, τα εν λόγω εμπόδια πρέπει να εξαλειφθούν ή να περιοριστούν σε σημαντικό βαθμό για να είναι δυνατή η προώθηση της κινητικότητας σε ευρύτερη κλίμακα.

⁽⁸⁰⁾ Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των αρμοδίων Υπουργών για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Βερολίνο, 19 Σεπτεμβρίου 2003.

⁽⁸¹⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης την νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των αρμοδίων Υπουργών της Ευρώπης για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven /Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009

Η κινητικότητα επίσης συνδέεται στενά με την ελκυστικότητα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και συνιστά θεμελιώδες εργαλείο διεθνοποίησης. Στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια δόθηκε έμφαση στην διεθνοποίηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Ευρώπης και στο πέρας της δεκαετίας παρατηρήθηκε ότι πολλά από τα ως άνω ιδρύματα προήγαγαν τις εφαρμοζόμενες στρατηγικές τους σε αυτόν τον τομέα. Επίσης αξίζει να αναφερθεί ότι ένα από τα καινοτομικά χαρακτηριστικά της διεθνοποίησης την τελευταία δεκαετία είναι η δημιουργία διεθνούς περιβάλλοντος στα εγχώρια ιδρύματα για τους φοιτητές που, για τον ένα ή τον άλλο λόγο, αδυνατούν να πραγματοποιήσουν διάστημα σπουδών στο εξωτερικό. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι πλέον θέση να παρέχουν μαθήματα στην Αγγλική γλώσσα ή σε άλλες ξένες γλώσσες για εγχώριους φοιτητές διευκολύνοντας μεγαλύτερη διάδραση με σπουδαστές από το εξωτερικό στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος σπουδών το οποίο καθίσταται συνεχώς περισσότερο πολυπολιτισμικό.

Ομάδα Εργασίας της BFUG για την κινητικότητα

Η Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια δημιούργησε μία ομάδα εργασίας για την κινητικότητα στο πλαίσιο της συνεδρίασης της στην Στοκχόλμη στις 28/29 Σεπτεμβρίου 2009. Κύριο μέλημα της ήταν η προετοιμασία της Στρατηγικής Κινητικότητας για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης με σκοπό την υιοθέτησή της κατά την Υπουργική Διάσκεψη στο Βουκουρέστι τον Απρίλιο του 2012. Η εν λόγω στρατηγική επικεντρώνεται στην σημασία της κινητικότητας και της διεθνοποίησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και σκιαγραφεί την κεντρική δράση που απαιτείται από τις χώρες του EXAE ώστε να προετοιμαστεί το έδαφος για περισσότερες ανταλλαγές κινητικότητας υψηλής ποιότητας και με λιγότερα εμπόδια σε ολόκληρη την ήπειρο.

Ομάδα Εργασίας της BFUG για τη Διεθνή Προσβασιμότητα

Η ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια συνέχισε την υποστήριξη ομάδας εργασίας για τη διεθνή προσβασιμότητα με στόχο να προωθήσει τις συστάσεις που περιλαμβάνονται στην έκθεση του 2009 με τίτλο “Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) σε παγκόσμιο πλαίσιο: Έκθεση με θέμα τις γενικές εξελίξεις σε Ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων” (Jansen & Brenn-White, 2011). Η ομάδα παρακολούθησης συγκρότησε το Δίκτυο Πληροφόρησης και Προώθησης (ΔΠΠ) με στόχο να ενισχύσει διεθνώς την προώθηση του EXAE καθώς και την προώθηση των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε Ευρωπαϊκό πλαίσιο. Αποτέλεσμα των εργασιών του ΔΠΠ αποτελεί και μία έκθεση βασισμένη σε έρευνα που διεξήχθη με κεντρικό θέμα το διεθνές marketing, δηλαδή δραστηριότητες που αποσκοπούν στη προσέλκυση φοιτητών από όλο τον κόσμο αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την εισερχόμενη κινητικότητα προς τον EXAE. Υπό αυτό το πρίσμα, έχουν προταθεί διάφοροι δίαυλοι παροχής πληροφοριών για τον EXAE καθώς και τρόποι ανάπτυξης διασυννοριακών και διαπανεπιστημιακών συνεργασιών.

Το παρόν κεφάλαιο έχει εκμεταλλευθεί την στενή συνεργασία και με τις δύο ομάδες εργασίας οι οποίες αναφέρονται ανωτέρω. Πιο συγκεκριμένα, μία από τις βασικές πηγές πληροφόρησης για την σύνταξη του κεφαλαίου – το ερωτηματολόγιο για την κινητικότητα της Ομάδας Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια (BFUG) – συντάχθηκε από την ομάδα εργασίας για την κινητικότητα.

Συνοπτική περιγραφή κεφαλαίου

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παροχή μιας επισκόπησης της προόδου που έχουν σημειώσει μέχρι τώρα οι χώρες του EXAE. Στο κεφάλαιο αρχικά εξετάζονται οι βασικοί διαφορετικοί τύποι κινητικότητας. Στατιστικά δεδομένα για την εισερχόμενη και εξερχόμενη κινητικότητα καταδεικνύουν τις κυρίαρχες τάσεις της κινητικότητας φοιτητών από τον EXAE και τον υπόλοιπο κόσμο που σπουδάζουν σε μία από τις χώρες του EXAE, καθώς και των φοιτητών που είναι υπήκοοι μίας χώρας και αποφοιτούν σε άλλη χώρα εντός του EXAE. Σημαντικό μέρος αυτού του κεφαλαίου είναι αφιερωμένο στα εμπόδια που παρουσιάζονται και στα μέτρα προώθησης της κινητικότητας που έχουν ληφθεί. Το τελευταίο τμήμα συμπεριλαμβάνει την κινητικότητα του προσωπικού, και επιχειρεί να προσδιορίσει βασικές δυσχέρειες και μέτρα σε ισχύ.

7.1. Είδη κινητικότητας

Παρότι στην Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve, η κινητικότητα αποτελεί συγκεκριμένο στόχο, δεν παρέχονται σαφείς ορισμοί ενώ γίνεται αναφορά μόνο σε “διάστημα σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό”⁽⁸²⁾. Τα “είδη” κινητικότητας αναφέρονται μόνο με γενικούς όρους, καθώς οι υπουργοί απευθύνουν έκκληση σε όλες τις χώρες να προάγουν την κινητικότητα και να “διαφοροποιήσουν τα είδη και την εμβέλειά της”⁽⁸³⁾.

Τα ως άνω είδη κινητικότητας έχουν επισημανθεί και προσδιορισθεί στο πλαίσιο συζητήσεων για τους στατιστικούς δείκτες σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Στην παρούσα έκθεση χρησιμοποιούνται ορισμοί οι οποίοι διατυπώθηκαν από την Eurostat στα πλαίσια των εργασιών μέτρησης των στόχων κινητικότητας στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Η πιο σημαντική διάκριση αναφορικά με την κινητικότητα των φοιτητών, από στατιστικής άποψης, καθώς και για λόγους χάραξης πολιτικής, είναι μεταξύ κάθετης και οριζόντιας κινητικότητας. Η κάθετη κινητικότητα συνιστά μακροπρόθεσμο είδος κινητικότητας με σκοπό την απόκτηση πλήρους πτυχίου ή πιστοποιητικού στην χώρα προορισμού. Η οριζόντια κινητικότητα συνιστά βραχυπρόθεσμη κινητικότητα – μέγιστης διάρκειας ενός έτους- με σκοπό την απόκτηση πιστωτικών μονάδων σε εκπαιδευτικό ίδρυμα του εξωτερικού στα πλαίσια των συνεχιζόμενων σπουδών στο εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας προέλευσης. Έτσι, ο φοιτητής συνήθως ξεκινά ένα πρόγραμμα σε εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας του, μεταβαίνει σε άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα για να παρακολουθήσει το συμφωνηθέν μέρος του προγράμματος σπουδών, και κατόπιν επιστρέφει στο εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας του για να ολοκληρώσει το εν λόγω πρόγραμμα.

Ενώ εδώ και μερικά χρόνια οι πληροφορίες για την κάθετη κινητικότητα συλλέγονται μέσω διοικητικών πηγών, τα δεδομένα οριζόντιας κινητικότητας δεν έχουν ακόμη συγκεντρωθεί με τον ίδιο τρόπο. Τα μοναδικά δεδομένα οριζόντιας κινητικότητας που συνελέγησαν συστηματικά προέρχονται από χρηματοδοτούμενα προγράμματα της ΕΕ όπως το πρόγραμμα Erasmus. Εντούτοις, ακόμη και αν γίνει συλλογή όλων των δεδομένων των εν λόγω προγραμμάτων, γίνεται σαφές ότι θα υπάρχει ελλιπής κάλυψη των οριζόντια μετακινούμενων φοιτητών αν δεν ενταθούν σε εθνικό επίπεδο οι προσπάθειες κάλυψης όλων των φοιτητών με αναγνωρισμένη παραμονή στο εξωτερικό στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης.

Μία επιπλέον διάκριση μεταξύ των ειδών κινητικότητας συνδέεται με τη ροή της κινητικότητας που συνήθως χαρακτηρίζεται ως εισερχόμενη και εξερχόμενη κινητικότητα. Η εισερχόμενη κινητικότητα αναφέρεται στην χώρα προορισμού – την χώρα στην οποία ο φοιτητής μεταβαίνει λόγω σπουδών – και συνήθως υπολογίζεται ως ο λόγος του αριθμού των μετακινούμενων φοιτητών που σπουδάζουν στην χώρα προς τον συνολικό αριθμό φοιτητών που σπουδάζουν σε αυτήν. Το ποσοστό εισερχόμενης κινητικότητας μπορούν να θεωρούνται δείκτης της ελκυστικότητας της χώρας ως προορισμού διεθνών φοιτητών.

Η εξερχόμενη κινητικότητα αφορά στην χώρα προέλευσης- τη χώρα από την οποία μετακινείται ο φοιτητής. Ενώ για πολλούς σπουδαστές η χώρα προέλευσης ταυτίζεται με τη χώρα υπηκοότητας είναι πιο ακριβές να λαμβάνεται υπόψη η χώρα μόνιμης/πρότερης διαμονής ή εκπαίδευσης. Υπολογίζεται ως ο λόγος του αριθμού των φοιτητών από την χώρα προέλευσης προς το συνολικό πληθυσμό φοιτητών της χώρας προέλευσης. Το ποσοστό εξερχόμενης κινητικότητας των φοιτητών μπορεί να θεωρηθεί δείκτης προδραστικής πολιτικής για την απόκτηση διεθνούς εμπειρίας (ιδιαίτερα στην περίπτωση της οριζόντιας κινητικότητας). Εντούτοις, μπορεί να συνιστά και δείκτη πιθανών ελλείψεων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης (ιδιαίτερα στην περίπτωση κάθετης κινητικότητας).

Ενώ η κινητικότητα για την πραγματοποίηση πλήρους κύκλου σπουδών (κάθετη κινητικότητα) καθώς και για την μεταφορά πιστωτικών μονάδων (οριζόντια κινητικότητα) συνιστούν τις δύο βασικές μορφές κινητικότητας υπό εξέταση στην παρούσα έκθεση, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται η ύπαρξη και άλλων μορφών κινητικότητας. Η κινητικότητα εμπερικλείει ένα ευρύ φάσμα βραχυπρόθεσμων παροχών όπως πρακτική εξάσκηση/τοποθέτηση σε θέση εργασίας, παραμονή για διεξαγωγή έρευνας, θερινά μαθήματα, μαθήματα ξένων γλωσσών και εθελοντική εργασία. Ωστόσο, δεν έχουν συγκεντρωθεί στατιστικά δεδομένα για τα συγκεκριμένα είδη κινητικότητας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

⁽⁸²⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης την νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Αρμοδίων Υπουργών της Ευρώπης για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

⁽⁸³⁾ Ibid

7.2. Ροές κινητικότητας φοιτητών

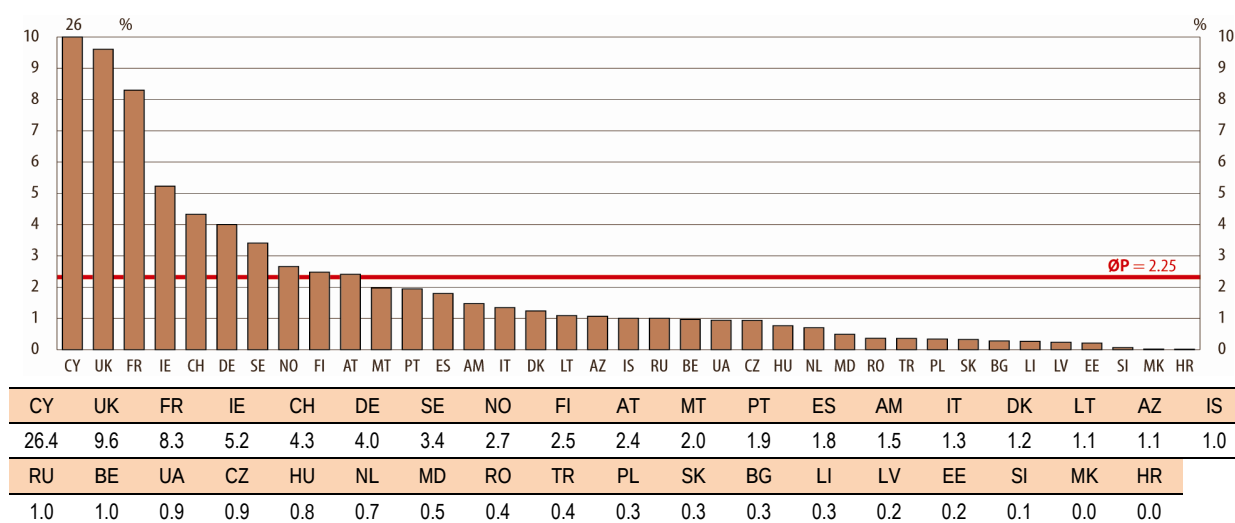
Η κινητικότητα στην Ευρώπη δεν πρέπει και δεν μπορεί να διαχωρίζεται από τις διεθνείς τάσεις. Ακόμη και όταν το ενδιαφέρον εστιάζεται στις Ευρωπαϊκές χώρες, οι ροές κινητικότητας από άλλες ηπείρους προς την Ευρώπη καθώς και οι ροές Ευρωπαίων φοιτητών σε παγκόσμιο επίπεδο συνθέτουν ένα μεγάλο μέρος της εικόνας. Γενικά, διακρίνονται τρεις βασικές ροές κινητικότητας φοιτητών:

- Ροές κάθετης κινητικότητας από χώρες εκτός του EXAE προς χώρες του EXAE
- Ροές κάθετης κινητικότητας από χώρες εντός του EXAE προς χώρες εκτός του EXAE
- Ροές κάθετης και οριζόντιας κινητικότητας εντός του EXAE.

7.2.1. Ροές κάθετης κινητικότητας από χώρες εκτός του EXAE προς χώρες του EXAE

Το Σχήμα 7.1 απεικονίζει το ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας προς τον EXAE, και αναφέρεται σε μετακινούμενους φοιτητές από ολοκληρω τον κόσμο ο οποίος προσέρχονται σε χώρες του EXAE, αποκλείοντας ωστόσο τους μετακινούμενους από άλλες χώρες του EXAE. Οι εν λόγω φοιτητές απεικονίζονται ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών. Πρέπει να επισημανθεί ότι για περίπου τις μισές από τις χώρες στα Σχήματα 7.1 και 7.2, η έννοια που χρησιμοποιήθηκε ήταν ξένη υπηκοότητα/εθνικότητα και όχι οι μετακινούμενοι σπουδαστές αφ'εαυτών. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, το γεγονός αυτό καθιστά τα στατιστικά δεδομένα λίγοτερο ακριβή ως προς την μέτρηση των ροών κινητικότητας.

Σχήμα 7.1: Ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας– μετακινούμενοι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προερχόμενοι από χώρες εκτός του EXAE οι οποίοι σπουδάζουν στη χώρα ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού εγγεγραμμένων φοιτητών, ανά χώρα προορισμού, 2008/09



Σημείωση: Τα δεδομένα αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές (φοιτητές με υπηκοότητα άλλης χώρας) και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές (φοιτητές οι οποίοι μετέβησαν στην εκάστοτε χώρα λόγω σπουδών) για τις ακόλουθες χώρες: Αρμενία, Αυστρία, Αζερμπαϊτζάν, Τσεχία, Φινλανδία, ΠΓΔΜ, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Μάλτα, Μολδαβία, Νορβηγία, Πολωνία, Ρωσία, Τουρκία και Ουκρανία.

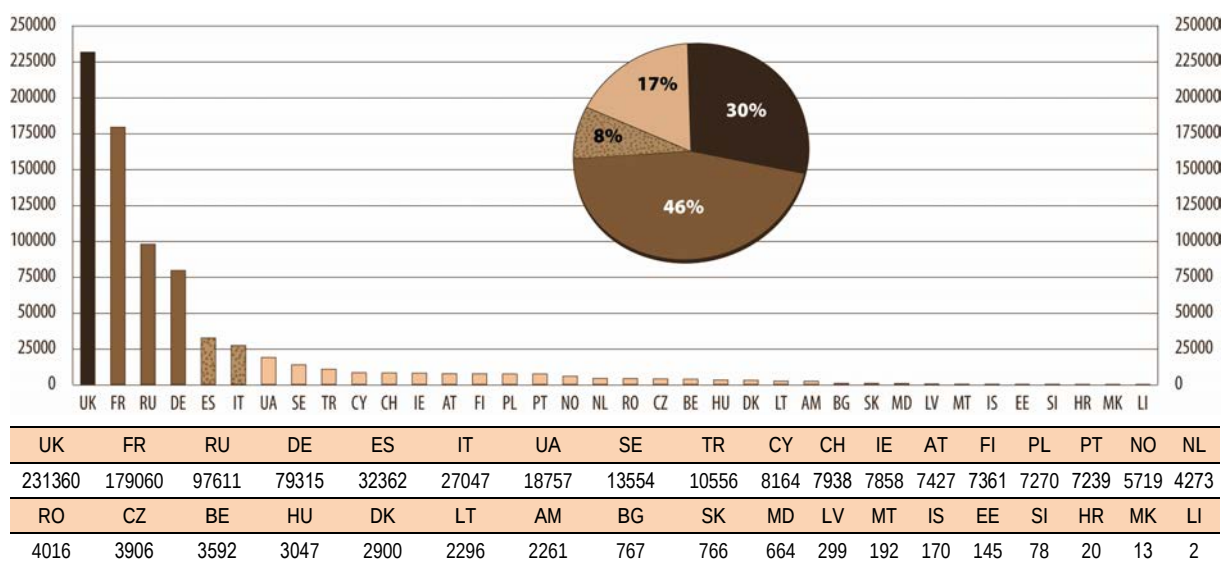
Στο σύνολο του EXAE δεν περιλαμβάνονται οι ακόλουθες χώρες προορισμού: Αλβανία, Ανδόρα, Αζερμπαϊτζάν, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Γεωργία, Βατικανό, Μαυροβούνιο και Σερβία.

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

Μόνο τέσσερις χώρες, δηλαδή η Κύπρος, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία και η Ιρλανδία υπερβαίνουν το 5%. Φαίνεται επομένως ότι οι χώρες αυτές προσελκύουν περισσότερους φοιτητές από χώρες εκτός του EXAE. Στο αντίθετο άκρο του φάσματος, 16 χώρες δεν υπερβαίνουν το 1%. Ο σταθμισμένος μέσος όρος όλων των χωρών ισούται με 2,25%.

Παρότι στο συγκεκριμένο Σχήμα ορισμένες χώρες φαίνεται να παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό εισερχόμενης κινητικότητας από χώρες εκτός του EXAE, το μέγεθος της χώρας και ο συνολικός όγκος των εισερχόμενων φοιτητών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Πράγματι, η εικόνα που προκύπτει είναι πολύ διαφορετική όταν εξετάζεται η κατανομή των εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών ανά χώρα προορισμού (Σχήμα 7.2). Τέσσερις χώρες – το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γαλλία, η Ρωσία και η Γερμανία – προσελκύουν το 76% του συνολικού αριθμού των φοιτητών από χώρες εκτός του EXAE.

Σχήμα 7.2: Κατανομή των εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών κάθετης κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που προέρχονται από χώρες εκτός του EXAE ανά χώρα προορισμού, 2008/09



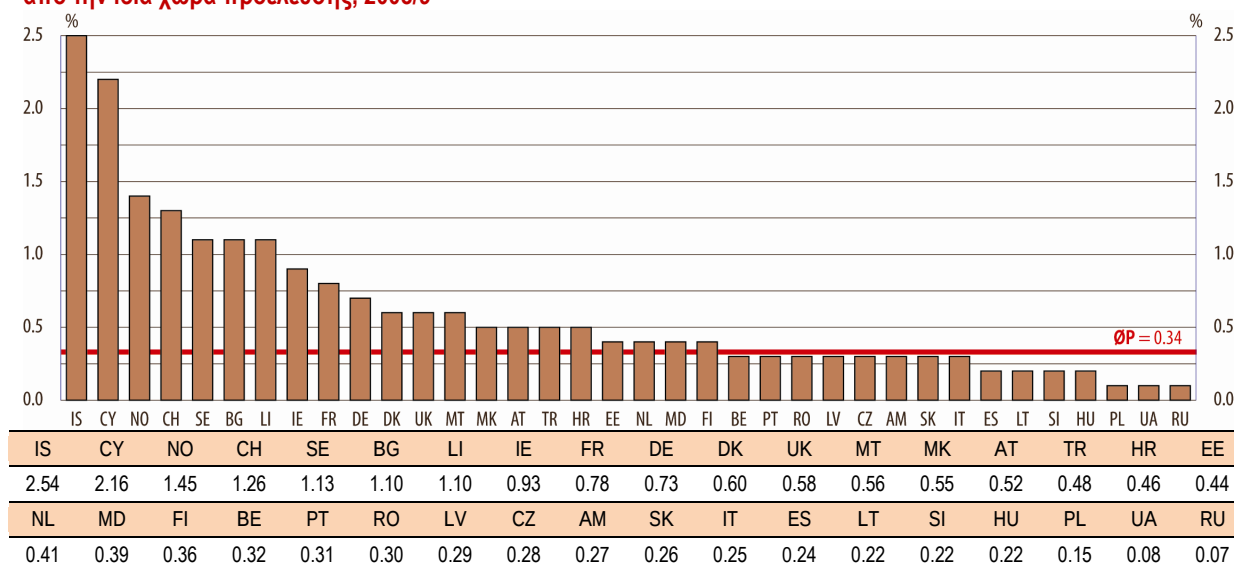
Σημείωση: Τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για τις ακόλουθες χώρες: Αρμενία, Αυστρία, Αζερμπαϊτζάν, Τσεχία, Φινλανδία, ΠΓΔΜ, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Μάλτα, Μολδαβία, Νορβηγία, Πολωνία, Ρωσία, Τουρκία και Ουκρανία.

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

7.2.2. Ροές κάθετης κινητικότητας από χώρες εντός του EXAE προς χώρες εκτός του EXAE

Το ποσοστό εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας αφορά σε μετακινούμενους φοιτητές οι οποίοι αποφοίτησαν στο εξωτερικό ως τμήμα επί του συνολικού αριθμού των φοιτητών οι οποίοι αποφοίτησαν στην χώρα προέλευσης

Σχήμα 7.3: Ποσοστό εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας- φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από χώρα του EXAE που σπουδάζουν στο εξωτερικό σε χώρες εκτός του EXAE ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των φοιτητών από την ίδια χώρα προέλευσης, 2008/9



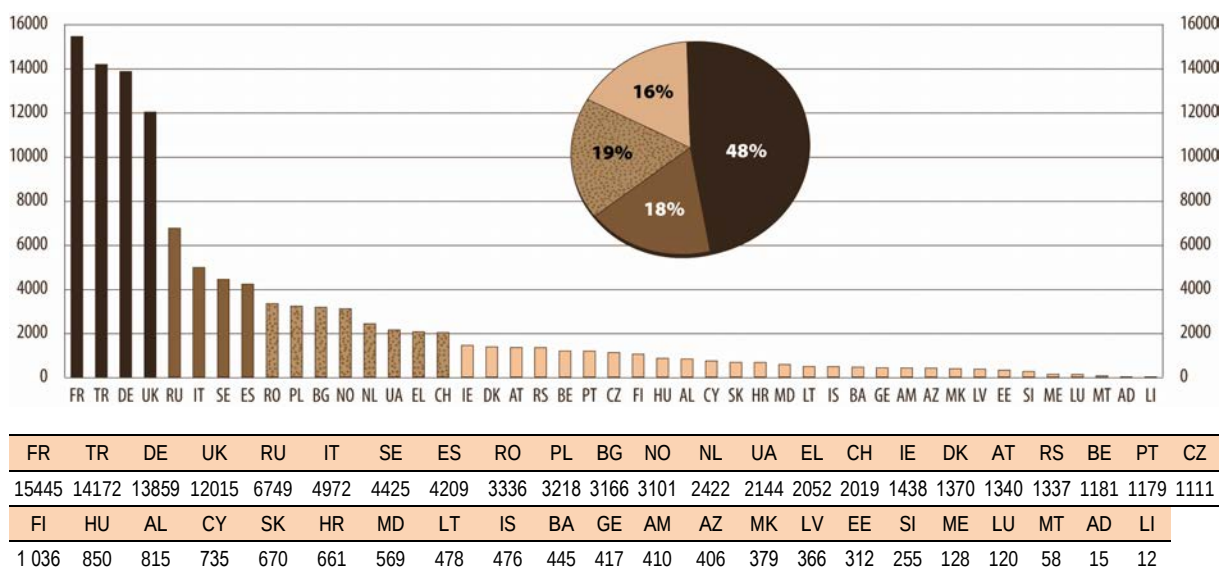
Σημειώσεις: Προορισμοί εκτός του EXAE θεωρούνται οι Αυστραλία, ο Καναδάς, η Ιαπωνία, η Νέα Ζηλανδία και οι Ηνωμένες Πολιτείες. Τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για την ακόλουθη χώρα προορισμού: Ιαπωνία.

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

Το ποσοστό είναι υψηλότερο στα μικρά κράτη της Ισλανδίας και της Κύπρου – υπερβαίνοντας ελαφρώς το 2% (βλ. Σχήμα 7.3). Τις χώρες αυτές ακολουθούν η Νορβηγία, η Ελβετία, η Σουηδία, η Βουλγαρία και το Λιχτενστάιν με τα ποσοστά να κυμαίνονται μεταξύ 1% και 1,5%. Ο σταθμισμένος μέσος όρος των χωρών αγγίζει μόλις το 0,34%.

Όταν οι πληροφορίες αναλύονται σε συνάρτηση με την χώρα προέλευσης, τέσσερις χώρες φαίνεται να παρέχουν έναν πολύ σημαντικό ποσοστό φοιτητών που σπουδάζουν στο εξωτερικό εκτός ΕΧΑΕ. Αυτές είναι η Γαλλία, η Τουρκία, η Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (βλ. Σχήμα 7.4). Οι φοιτητές από τις τέσσερις αυτές χώρες αντιπροσωπεύουν περίπου το μισό του συνολικού αριθμού των εξερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών από τον ΕΧΑΕ που σπουδάζουν εκτός αυτού.

Σχήμα 7.4: Κατανομή των εξερχόμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθετης κινητικότητας από τον ΕΧΑΕ στο εξωτερικό εκτός του ΕΧΑΕ ανά χώρα προέλευσης, 2008/09



Σημειώσεις: Προορισμοί εκτός του ΕΧΑΕ που λαμβάνονται υπόψη είναι η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Ιαπωνία, η Νέα Ζηλανδία και οι Ηνωμένες Πολιτείες.

Τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για την ακόλουθη χώρα προορισμού: Ιαπωνία.

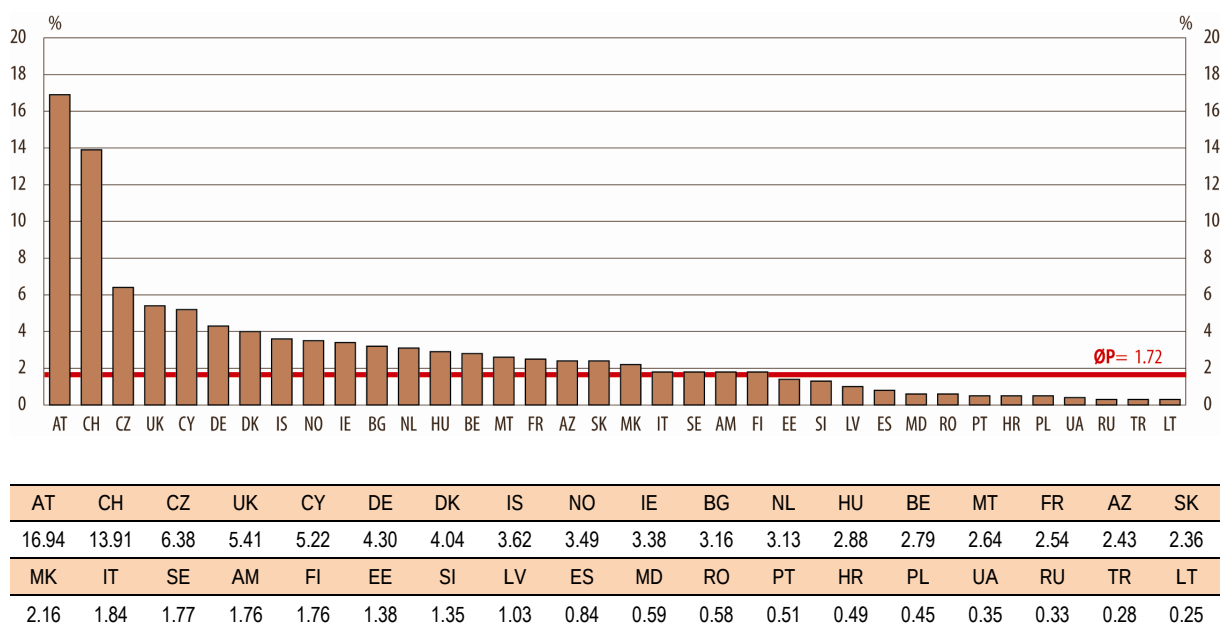
Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

7.2.3 Ροές κάθετης και οριζόντιας κινητικότητας εντός του ΕΧΑΕ

Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι προς το παρόν η κινητικότητα φαίνεται ότι αποτελεί ένα σχετικά ελάσσονος σημασίας φαινόμενο και ότι οι αριθμοί μετακινούμενων φοιτητών δεν είναι σημαντικοί σε σύγκριση με τον συνολικό αριθμό των εγγεγραμμένων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Βάσει στοιχείων της Eurostat, ο μέσος όρος του αριθμού των φοιτητών που σπουδάζουν εντός ΕΧΑΕ και προέρχονται από οποιαδήποτε χώρα του εξωτερικού (δηλαδή, η εισερχόμενη κινητικότητα από χώρες εκτός του ΕΧΑΕ και η εισερχόμενη κινητικότητα από χώρες εντός του ΕΧΑΕ) προσεγγίζει οριακά το 4% (βλ. Σχήματα 7.1 και 7.5). Και πάλι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι πολλές χώρες παρέχουν στοιχεία μόνο για φοιτητές με ξένη υπηκοότητα/εθνικότητα.

Η πλειοψηφία των χωρών των αναφερομένων στις συνολικές ροές κινητικότητας καταγράφουν μεγαλύτερο αριθμό εξερχόμενων παρά εισερχόμενων φοιτητών. Οι χώρες της Βόρειας και Ανατολικής Ευρώπης τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη εξερχόμενη κινητικότητα, ενώ οι Δυτικοευρωπαϊκές χώρες εμφανίζουν περισσότερους εισερχόμενους φοιτητές. Η Αυστρία με 16,94% και η Ελβετία με 13,91% παρουσιάζουν το υψηλότερο ποσοστό εισερχόμενης κινητικότητας στον ΕΧΑΕ (βλ. Σχήμα 7.5). Όλες οι υπόλοιπες χώρες παρουσιάζουν επίπεδα κάτω του 10%, με εξαίρεση τρεις (Τσεχία, Ηνωμένο Βασίλειο και Κύπρος), οι οποίες εμφανίζουν επίπεδα κάτω του 5%. Ο σταθμισμένος μέσος όρος είναι 1.72%.

Σχήμα 7.5: Ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας– μετακινούμενοι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το εξωτερικό - εντός του EXAE - που σπουδάζουν στην χώρα ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών, 2008/09

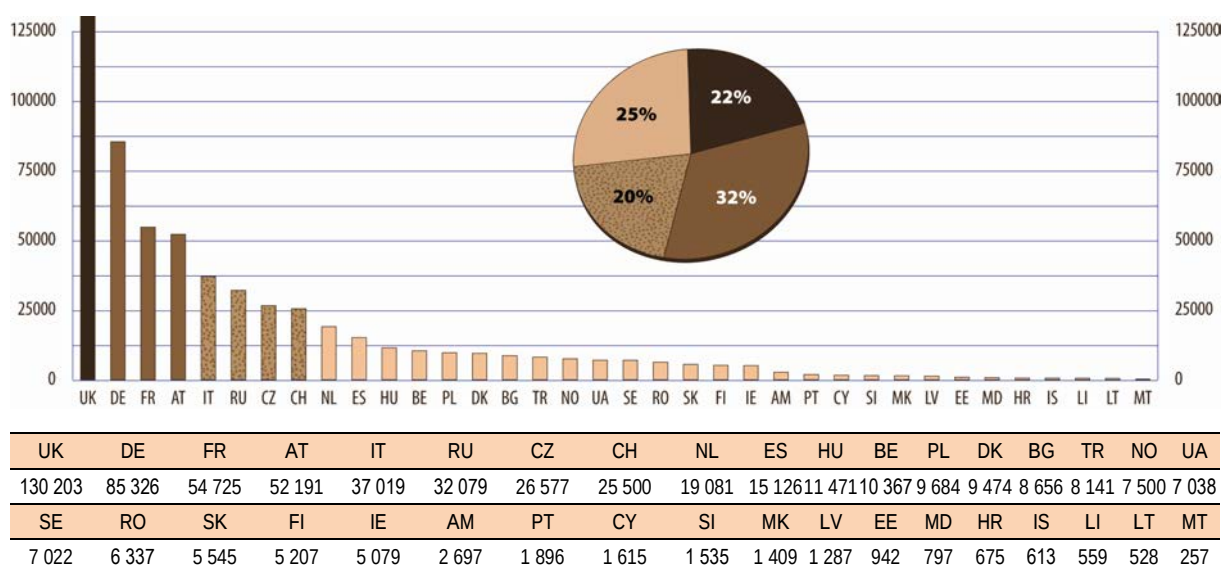


Σημείωση: Τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για τις ακόλουθες χώρες: Αρμενία, Αυστρία, Αζερμπαϊτζάν, Τσεχία, Φινλανδία, ΠΓΔΜ, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Μάλτα, Μολδαβία, Νορβηγία, Πολωνία, Ρωσία, Τουρκία και Ουκρανία.

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων ΥΟΕ).

Το Σχήμα 7.6 απεικονίζει την κατανομή εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών κάθετης κινητικότητας από το εξωτερικό από χώρες εντός του EXAE. Από το σχήμα φαίνεται ότι ποσοστό άνω του μισού του συνολικού αριθμού των εισερχόμενων φοιτητών από χώρες εντός του EXAE επιλέγουν το Ηνωμένο Βασίλειο, την Γερμανία, τη Γαλλία και την Αυστρία ως προορισμό σπουδών.

Σχήμα 7.6: Κατανομή των εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθετης κινητικότητας από χώρες εντός του EXAE ανά χώρα προορισμού, 2008/09

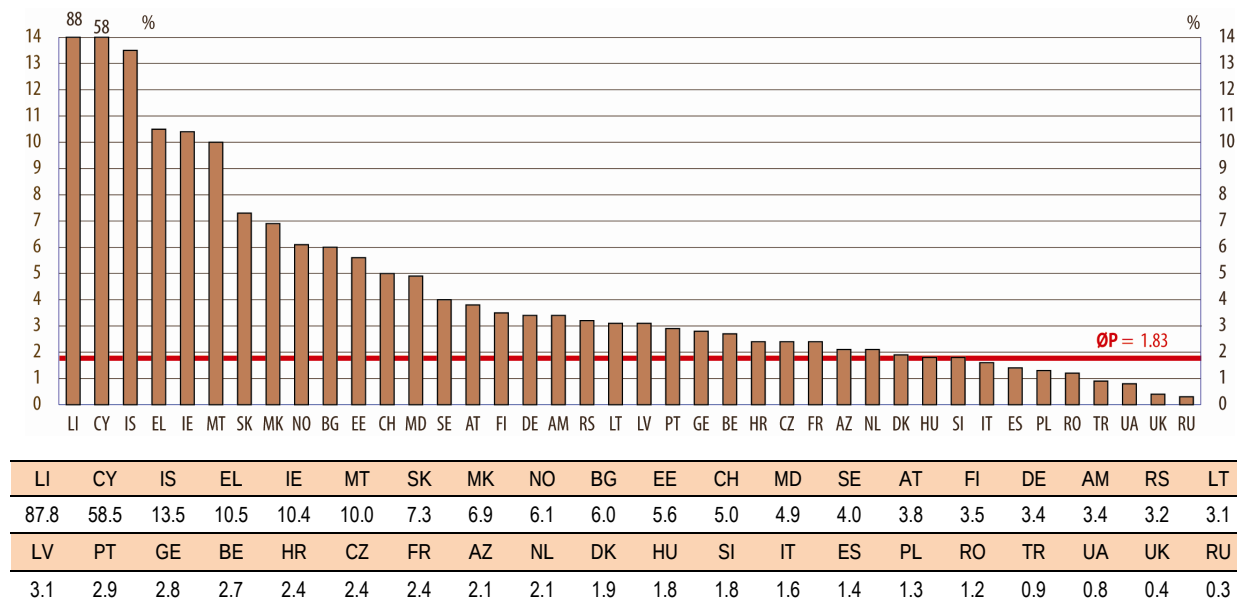


Σημειώσεις: Τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για τις ακόλουθες χώρες: Αρμενία, Αυστρία, Αζερμπαϊτζάν, Τσεχία, Φινλανδία, ΠΓΔΜ, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Μάλτα, Μολδαβία, Νορβηγία, Πολωνία, Ρωσία, Τουρκία και Ουκρανία

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων ΥΟΕ).

Το Σχήμα 7.7 παρουσιάζει τους πτυχιούχους χώρας του EXAE που έχουν αποφοιτήσει από εκπαιδευτικό ίδρυμα χώρας στο εξωτερικό εντός του EXAE ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού πτυχιούχων της ίδιας χώρας προέλευσης. Οι τιμές αποφοίτησης που συμπεριλαμβάνονται στο γράφημα συνιστούν ένα από τα βασικά στοιχεία αξιολόγησης της προόδου για την επίτευξη του 20% που ορίστηκε ως κριτήριο αναφοράς στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια.

Σχήμα 7.7: Ποσοστό εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας– πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χώρας του EXAE, που αποφοίτησαν εντός του EXAE ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού αποφοίτων στην ίδια χώρα προέλευσης, 2008/09



Σημειώσεις: Δεν συμπεριλαμβάνονται οι ακόλουθοι προορισμοί εντός του EXAE: Αλβανία, Ανδόρα, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Βατικανό και Μαυροβούνιο.

Όσον αφορά στην εξερχόμενη κινητικότητα πτυχιακών σπουδών, τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για τις ακόλουθες χώρες προορισμού: Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Βέλγιο, Βουλγαρία, Τσεχία, Φινλανδία, Γαλλία, Γεωργία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ιταλία, Λετονία, Λιχτενστάιν, Μάλτα, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρωσία και Τουρκία.

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE)

Με εξαίρεση την Κύπρο και το Λιχτενστάιν όπου τα ποσοστά της εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας των πτυχιούχων υπερβαίνουν το 50%, τις πιο υψηλές τιμές, μεταξύ 10% και 14% παρουσιάζουν η Ισλανδία, η Ιρλανδία, η Σλοβακία και η Μάλτα (βλ. Σχήμα 7.7). Εντούτοις, η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών του EXAE, παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 5%. Βάσει των στοιχείων του ακαδημαϊκού έτους 2008/09, ο σταθμισμένος μέσος όρος είναι 1,83%.

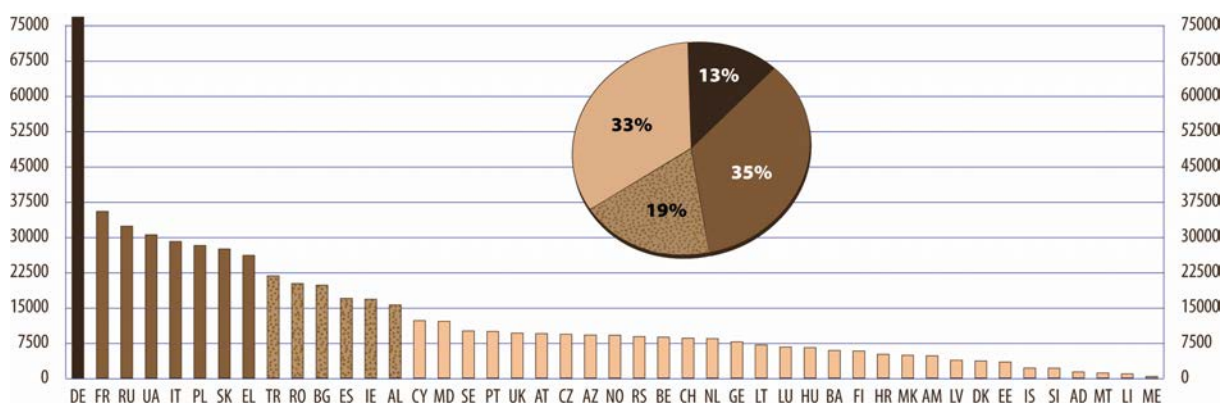
Το σχήμα 7.8 παρέχει πληροφορίες εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας προς άλλη χώρα του EXAE υπό το πρίσμα της χώρας προέλευσης.

Ο μεγαλύτερος αριθμός φοιτητών του EXAE εγγεγραμμένων σε εκπαιδευτικό ίδρυμα άλλης χώρας εντός EXAE για την απόκτηση τίτλου σπουδών προέρχεται από την Γερμανία, ενώ ακολουθεί η Γαλλία, η Ρωσία, η Ουκρανία, η Ιταλία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Ελλάδα (βλ. Σχήμα 7.8).

Μέχρι στιγμής όλα τα σχήματα αφορούν στην κάθετη κινητικότητα, χωρίς να καλύπτεται η οριζόντια κινητικότητα. Πράγματι, η μόνη αξιόλογη πηγή δεδομένων οριζόντιας κινητικότητας είναι, επί του παρόντος, το πρόγραμμα Erasmus της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο είναι αναμφίβολα το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο μέσο οριζόντιας κινητικότητας στην Ευρώπη. Ωστόσο, δεν έχουν όλες οι χώρες του EXAE τη δυνατότητα συμμετοχής στο πρόγραμμα Erasmus με ενδεχόμενη συνέπεια την ανομοιομορφία στην οριζόντια κινητικότητα.

Ήδη από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος, ο απόλυτος αριθμός των φοιτητών που μεταβαίνουν στο εξωτερικό μέσω Erasmus αυξάνεται συνεχώς. Η ανταλλαγή των φοιτητών στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009/10 αυξήθηκε κατά 7,4% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2011, σελ. 4). Αν συνεχιστεί η συγκεκριμένη τάση, ο στόχος του προγράμματος Erasmus για τρία εκατομμύρια φοιτητές από την έναρξή του το 1987/88, θα έχει επιτευχθεί μέχρι το τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2012/13 (Ibid).

Σχήμα 7.8: Κατανομή των εξερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για πλήρεις πτυχιακές σπουδές από τον EXAE στο εξωτερικό εντός του EXAE (εγγραφή) ανά χώρα προέλευσης, 2008/09



DE	FR	RU	UA	IT	PL	SK	EL	TR	RO	BG	ES	IE	AL	CY
76 717	35 428	32 303	30 459	29 031	28 192	27 434	26 060	21 707	20 101	19 744	16 954	16 751	15 546	12 191
MD	SE	PT	UK	AT	CZ	AZ	NO	RS	BE	CH	NL	GE	LT	LU
12 028	10 000	9 913	9 539	9 450	9 297	9 175	9 103	8 812	8 705	8 488	8 399	7 687	7 032	6 577
HU	BA	FI	HR	MK	AM	LV	DK	EE	IS	SI	AD	MT	LI	ME
6 457	5 868	5 761	5 044	4 827	4 735	3 798	3 638	3 408	2 120	2 092	1 293	1 076	877	341

Σημειώσεις: Δεν συμπεριλαμβάνονται οι ακόλουθοι προορισμοί εντός του EXAE: Αλβανία, Ανδόρα, Αζερμπαϊτζάν, Βοσνία και Ερζεγοβίνη, Γεωργία, Βατικανό, Μαυροβούνιο και Σερβία.

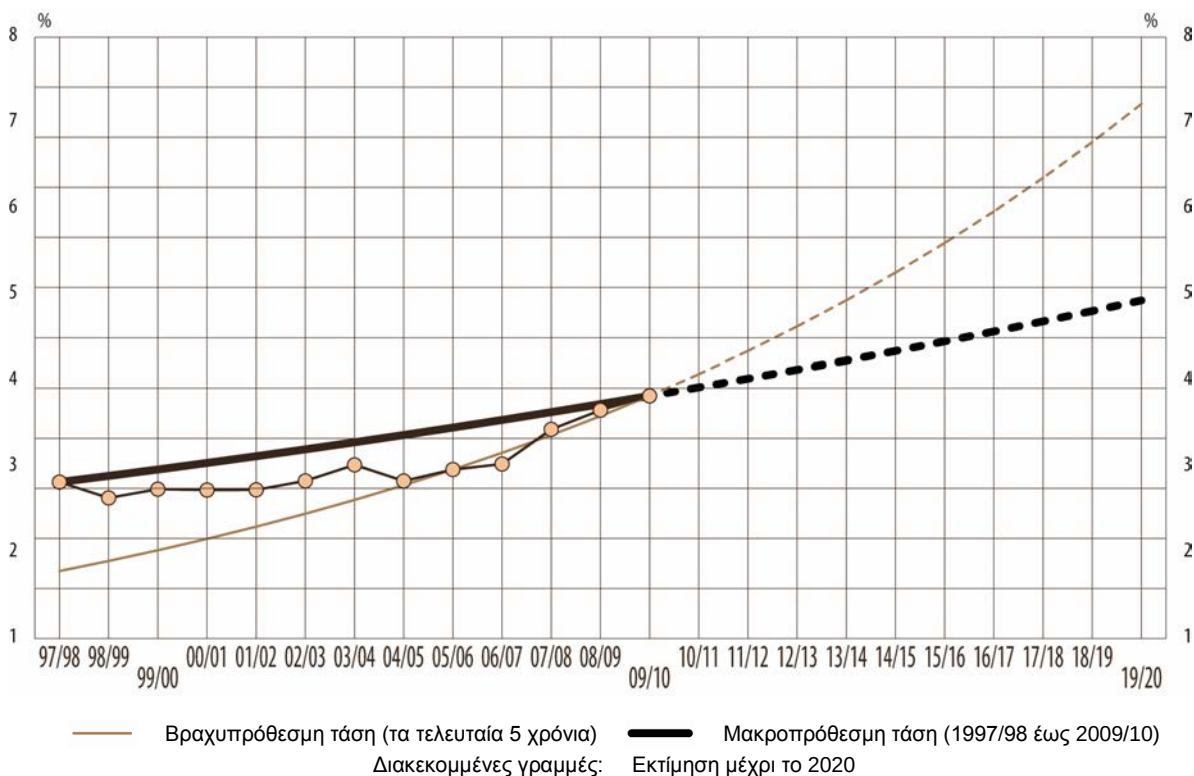
Τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για τις ακόλουθες χώρες προέλευσης: Αρμενία, Αυστρία, Αζερμπαϊτζάν, Τσεχία, Φινλανδία, ΠΓΔΜ, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Μάλτα, Μολδαβία, Νορβηγία, Πολωνία, Ρωσία, Τουρκία και Ουκρανία.

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

Το Σχήμα 7.9 περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο το πρόγραμμα Erasmus μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη του κριτηρίου αναφοράς του 20% μέχρι το 2020. Οι πιθανότητες ενός φοιτητή ανώτατης εκπαίδευσης να μεταβεί στο εξωτερικό στα πλαίσια του προγράμματος (σε χώρα που συμμετέχει στο Erasmus) έχουν, σε γενικές γραμμές, αυξηθεί σημαντικά από το 1998 μέχρι το 2010. Αν αυτή η ανοδική τάση που σημειώθηκε κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ 1997/98 και 2009/10 διατηρηθεί, αναμένεται να φθάσει περίπου το 5% του αντίστοιχου αριθμού φοιτητών το 2020. Αυτή είναι η πιο συντηρητική εκτίμηση. Αν η τάση των τελευταίων ετών (εκτίμηση που βασίζεται στο χρονικό διάστημα 2005-2006) συνεχιστεί, το εν λόγω ποσοστό ενδέχεται να φθάσει το 7% το 2020. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι μέρος των διακυμάνσεων και της προόδου που σημειώθηκε τα τελευταία χρόνια οφείλεται σε διαρθρωτικές και οργανωτικές αλλαγές στο πρόγραμμα Erasmus.

Σχήμα 7.9: Ποσοστό φοιτητών που συμμετέχουν στο Erasmus / Εγγραφή κατά το διάστημα 4 ακαδημαϊκών ετών

(Πιθανότητες μετάβασης φοιτητή στο εξωτερικό μέσω Erasmus στα πλαίσια τετραετούς φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση)



Σημειώσεις:

- Η μακροπρόθεσμη τάση βασίζεται στις εξελίξεις μεταξύ 1997/98 και 2009/10, εκτίμηση μέχρι το 2020
- Η βραχυπρόθεσμη τάση βασίζεται στις εξελίξεις μεταξύ 2005/06 και 2009/10, εκτίμηση μέχρι το 2020.

Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή (μετρήσεις Eurostat).

7.2.4. Ισόρροπη έναντι μη ισόρροπης κινητικότητας

Το Ανακοινωθέν του Λονδίνου ⁽⁸⁴⁾ υπήρξε το πρώτο στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια που εστίασε σε μία ευρύτερη ισορροπία της κινητικότητας εντός του ΕΧΑΕ, στρέφοντας με αυτόν τον τρόπο την προσοχή στις ροές κινητικότητας ανά τον ΕΧΑΕ. Η φιλοδοξία μιας καλύτερης ισορροπίας κινητικότητας ενισχύθηκε με το Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve ⁽⁸⁵⁾ στο οποίο δηλώνεται ότι η κινητικότητα θα πρέπει να οδηγεί σε μία πιο ισόρροπη ροή εισερχόμενων και εξερχόμενων φοιτητών ανά τον ΕΧΑΕ

Στατιστικά δεδομένα

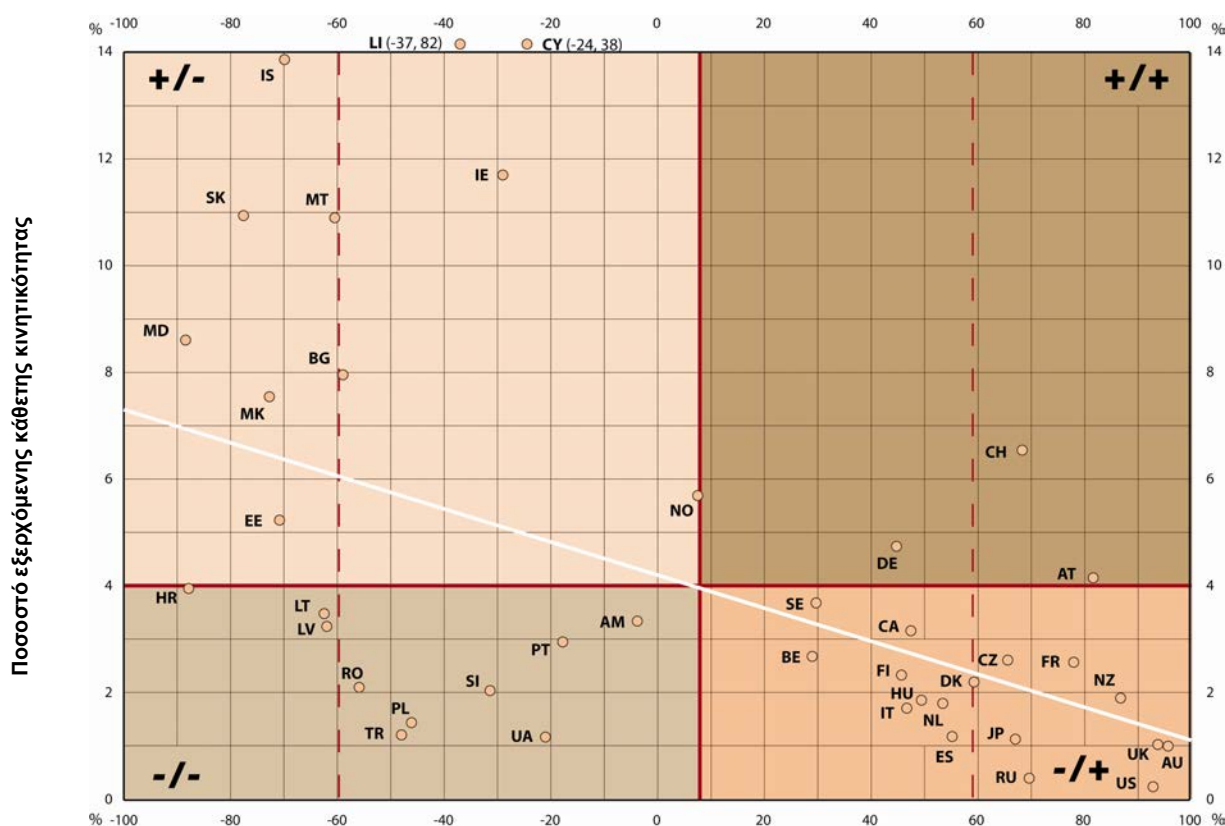
Ενώ θεωρητικώς η ισόρροπη κινητικότητα εμφανίζεται ως ευνόητα επιθυμητή, η πραγματικότητα είναι μάλλον περίπλοκη. Για παράδειγμα, τα χαμηλά ποσοστά εισερχόμενης και εξερχόμενης κινητικότητας θα ήταν σε ισορροπία— αλλά η πραγματικότητα δεν θα ήταν θετική— αν υποθέσουμε ότι η κινητικότητα εκλαμβάνεται ως θετικό στοιχείο. Στα υψηλά ποσοστά εισερχόμενης και εξερχόμενης κινητικότητας επίσης θα υπήρχε ισορροπία, αλλά χωρίς να υπάρχουν περισσότερα στοιχεία για τους πληθυσμούς που εμπλέκονται στις ροές κινητικότητας, καθώς και για τις αιτίες που προκαλούν αυτές τις ροές, είναι αδύνατον να αξιολογήσουμε την σκοπιμότητά τους. Το παρόν τμήμα παρουσιάζει τον συσχετισμό μεταξύ των ροών εξερχόμενης και εισερχόμενης κινητικότητας και προσδιορίζει τέσσερις τύπους συστημάτων κινητικότητας

Μια πολύ ενδιαφέρουσα σύγκριση μπορεί να γίνει μεταξύ εισερχόμενης και εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας στον ΕΧΑΕ (βλ. Σχήματα 7.5 και 7.7). Σε γενικές γραμμές, οι διαφορές είναι μεγαλύτερες στην Κύπρο και την Αυστρία (30,59% και 13,30%) ενώ ακολουθούν η Ισλανδία, η Ιρλανδία, το Λιχτενστάιν, η Μάλτα, η Μολδαβία, η Σλοβακία και η Ελβετία (με τιμές που κυμαίνονται από 6 έως 9%). Σε όλες αυτές τις χώρες, με εξαίρεση την Αυστρία και την Ελβετία, η διαφορά είναι υπέρ της εξερχόμενης κινητικότητας. Στον αντίποδα της κλίμακας βρίσκονται χώρες με πολύ ισορροπημένα ποσοστά ροών εισερχόμενης και εξερχόμενης κινητικότητας στην Ευρώπη. Το Βέλγιο, η Φινλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Νορβηγία η Πολωνία, η Ρουμανία, η Σλοβενία, η Ισπανία, η Σουηδία, η Τουρκία και η Ουκρανία παρουσιάζουν διαφορά μικρότερη του 1%. Επομένως, οι ροές κινητικότητας σε αυτές τις χώρες μπορούν να θεωρηθούν ισορροπημένες— αλλά μόνο εάν η κινητικότητα εντός του ΕΧΑΕ, αποτελεί την μοναδική μορφή κινητικότητας που λαμβάνεται υπόψη. Πράγματι, οι ροές μεταξύ συγκεκριμένων χωρών και περιφερειών δεν παρουσιάζουν κατ' ανάγκη κατάσταση ισορροπίας. Η γενική τάση καταδεικνύει ελλείψεις ισορροπίας Ανατολής - Δύσης, με τους εισερχόμενους φοιτητές να προέρχονται κατά κύριο λόγο από την Ανατολική ή Νότια Ευρώπη και τους εξερχόμενους φοιτητές να κινούνται προς την Δυτική ή Βόρεια Ευρώπη.

⁽⁸⁴⁾ Ανακοινωθέν του Λονδίνου: Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης: ανταποκρινόμενοι στις προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο, 18 Μαΐου 2007

⁽⁸⁵⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης την νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Αρμοδίων Υπουργών της Ευρώπης για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

Σχήμα 7.10: Ισορροπία ως μέτρο του βαθμού ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ροές κινητικότητας συμπεριλαμβανομένων εκείνων εντός και εκτός του EXAE), 2008/09



Σημειώσεις: Τα στοιχεία αναφέρονται σε αλλοδαπούς φοιτητές και όχι σε μετακινούμενους φοιτητές για τις ακόλουθες χώρες: Αρμενία, Αυστρία, Αζερμπαϊτζάν, Τσεχία, Φινλανδία, ΠΓΔΜ, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Λετονία, Μάλτα, Μολδαβία, Νορβηγία, Πολωνία, Ρωσία, Τουρκία και Ουκρανία.

Προορισμοί της κινητικότητας υπό εξέταση είναι ο EXAE (με εξαίρεση την Αλβανία, την Ανδόρα, την Αυστραλία, το Αζερμπαϊτζάν, την Βοσνία Ερζεγοβίνη, την Γεωργία, το Βατικανό, την Ιαπωνία, το Μαυροβούνιο, την Νέα Ζηλανδία, την Σερβία και τις Ηνωμένες Πολιτείες).

Πηγή: Eurostat (συλλογή δεδομένων UOE).

Οδηγός διαγράμματος

Το Διάγραμμα απεικονίζει την ισορροπία έναντι της εξερχόμενης κινητικότητας

Οι κουκίδες αντιπροσωπεύουν χώρες.

Οι χώρες που βρίσκονται περισσότερο προς τα δεξιά του διαγράμματος παρουσιάζουν μεγάλη έλλειψη ισορροπίας ως προς την εισερχόμενη κινητικότητα, οι χώρες που βρίσκονται περισσότερο προς τα αριστερά παρουσιάζουν μεγάλη έλλειψη ισορροπίας ως προς την εξερχόμενη κινητικότητα ενώ οι χώρες που πλησιάζουν το κέντρο παρουσιάζουν σχετική ισορροπία.

Οι χώρες που βρίσκονται ψηλά στο διάγραμμα παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά εξερχόμενης κινητικότητας ενώ οι χώρες που βρίσκονται χαμηλά στο διάγραμμα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εξερχόμενης κινητικότητας.

Αρνητική ισορροπία σημαίνει ότι η εξερχόμενη κινητικότητα είναι μεγαλύτερη από την εισερχόμενη κινητικότητα.

Θετική ισορροπία σημαίνει ότι η εισερχόμενη κινητικότητα είναι μεγαλύτερη από την εξερχόμενη κινητικότητα.

Οι χώρες όπου παρατηρείται μεγαλύτερη ισορροπία (ορίζονται ως το πλέον ισόρροπο 50% μεταξύ των χωρών με διαθέσιμα δεδομένα) βρίσκονται μεταξύ των δύο κάθετων διακεκομμένων γραμμών.

Η κάθετη κόκκινη γραμμή αντιπροσωπεύει τον μέσο όρο της ισορροπίας ενώ η οριζόντια κόκκινη γραμμή απεικονίζει τον μέσο όρο ποσοστού εξερχόμενης κινητικότητας (χωρίς στάθμιση των χωρών). Το σημείο τομής των δύο μαύρων γραμμών σηματοδοτεί το κέντρο του «σύννεφου» που σχηματίζουν οι κουκίδες των χωρών.

Η λευκή γραμμή: χώρες που βρίσκονται πάνω από την λευκή γραμμή παρουσιάζουν επίπεδα εξερχόμενης κινητικότητας υψηλότερα από τα αναμενόμενα, δεδομένης της ισορροπίας τους. Χώρες που βρίσκονται κάτω από την γραμμή παρουσιάζουν επίπεδα εξερχόμενης κινητικότητας χαμηλότερα από τα αναμενόμενα, δεδομένης της ισορροπίας τους.

Το διάγραμμα στο Σχήμα 7.10 χωρίζεται σε τέσσερα τεταρτημόρια με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Το τεταρτημόριο που βρίσκεται κάτω δεξιά, περιλαμβάνει χώρες με χαμηλή σχετικά εξερχόμενη κινητικότητα και πλεονάζουσα έναντι της εξερχόμενης εισερχόμενη κινητικότητα. Αυτές οι χώρες χαρακτηρίζονται ως εξαιρετικά «ελκυστικές».

Το τεταρτημόριο που βρίσκεται άνω δεξιά περιλαμβάνει χώρες με πλεονάζουσα εισερχόμενη έναντι της εξερχόμενης κινητικότητα, ένδειξη που τις καθιστά ελκυστικές αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζουν σχετικά υψηλή εξερχόμενη κινητικότητα. Ως εκ τούτου, χαρακτηρίζονται ως “ανοιχτές” χώρες με ένα σχετικά μεγάλο αριθμό φοιτητών να μεταβαίνει στο εξωτερικό για σπουδές αλλά με έναν ακόμη μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών να καταφθάνει από το εξωτερικό.

Το τεταρτημόριο που βρίσκεται πάνω αριστερά περιλαμβάνει χώρες με σχετικά υψηλή εξερχόμενη κινητικότητα και πλεονάζουσα εξερχόμενη έναντι της εισερχόμενης κινητικότητα. Για διάφορους λόγους, τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα φαίνεται ότι στερούνται της ικανότητας να προσελκύουν φοιτητές ενώ την ίδια στιγμή σημαντικός αριθμός μεταβαίνει για σπουδές σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως εκ τούτου τα συστήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως “περιορισμένα” συστήματα.

Το τεταρτημόριο που βρίσκεται κάτω αριστερά περιλαμβάνει χώρες με σχετικά χαμηλά επίπεδα εξερχόμενης κινητικότητας και ακόμη χαμηλότερα ποσοστά εισερχόμενης κινητικότητας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αυτό το τεταρτημόριο δεν είναι ελκυστικά συγκριτικά με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, και οι φοιτητές δεν φαίνεται να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μετάβασης στο εξωτερικό με τους φοιτητές άλλων χωρών. Για τον λόγο αυτό, τα συστήματα αυτά χαρακτηρίζονται ως “κλειστά”.

Βάσει των παραπάνω δεδομένων, προς το παρόν μόνο τέσσερις χώρες διαθέτουν συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ανοιχτά –η Αυστρία, η Γερμανία, η Νορβηγία και η Ελβετία. Δύο από τις χώρες αυτές, η Γερμανία και η Νορβηγία διαθέτουν συστήματα τόσο ανοιχτά όσο και ισορροπημένα ως προς την κινητικότητα.

Όσον αφορά στις χώρες που παρουσιάζουν με τη μεγαλύτερη ισορροπία (μεταξύ -60 και 60%), 14 παρουσιάζουν ποσοστό εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας κάτω του μέσου όρου του αντίστοιχου ποσοστού του EXAE.

Εθνικές αντιλήψεις ισόρροπης κινητικότητας

Λαμβάνοντας υπόψη την απουσία ορισμού ισόρροπης κινητικότητας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, οι χώρες ρωτήθηκαν αν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός στα δικά τους εθνικά έγγραφα αναφοράς. Οι μισές περίπου χώρες προβλέπουν ορισμό ή κοινή αντίληψη της ισόρροπης κινητικότητας, ορίζοντάς την ως αριθμό εισερχόμενων και εξερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών “κατά προσέγγιση τον ίδιο” ή πιο αυστηρά, “τον ίδιο”. Η Τουρκία μάλιστα προσδιόρισε αριθμητικά την έννοια και θεωρεί την κινητικότητα ισορροπημένη εάν η διαφορά μεταξύ εισερχόμενων και εξερχόμενων φοιτητών είναι εντός του 15%.

Αληθεύει επίσης ότι μία χώρα ίσως είναι ενήμερη για ορισμένες ανισότητες και ενδεχομένως να τις εκλαμβάνει και ως θετικό γεγονός. Τα υψηλά ποσοστά εισερχόμενης κινητικότητας θα μπορούσαν να θεωρηθούν ευνοϊκά για το εκπαιδευτικό σύστημα και την οικονομία. Οι λόγοι κυμαίνονται από την εισροή επιπρόσθετων εσόδων για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέχρι τη συνεχιζόμενη μείωση του εργασιακά ενεργού πληθυσμού και επομένως την επιθυμητή εισροή εξαιρετικά εξειδικευμένων ατόμων. Η εξερχόμενη κινητικότητα μπορεί επίσης να αξιολογηθεί θετικά– ενισχύονται οι δεσμοί με άλλες χώρες και οι πτυχιούχοι προετοιμάζονται για την Ευρωπαϊκή και διεθνή αγορά.

Ενώ η κινητικότητα μεταξύ δύο συγκεκριμένων χωρών μπορεί να είναι ισορροπημένη, η συνολική κινητικότητα συνήθως δεν είναι. Πράγματι, 34 συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης αναφέρουν ότι θεωρούν τις ροές κινητικότητας της χώρας τους ως μη ισορροπημένες. Ωστόσο, μόνο 11 χώρες συνειδητά επιλαμβάνονται του θέματος μέσω στρατηγικής για την κινητικότητα ή σχεδίου δράσης για την ανώτατη εκπαίδευση. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αναγνωρίζουν την ανάγκη ύπαρξης περισσότερο ισορροπημένης κινητικότητας και πρωτίστως εκφράζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης περαιτέρω χρηματοδότησης, ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων και αύξησης κινήτρων κινητικότητας των φοιτητών.

Οι χώρες του EXAE επίσης αναφέρθηκαν στην ύπαρξη σημαντικών ανισοτήτων έναντι συγκεκριμένων χωρών, περιφερειών ή ηπείρων. Το φαινόμενο αυτό καταγράφεται από 35 εκπαιδευτικά συστήματα. Μερικές χώρες ανέφεραν σημαντικές ανισότητες με γειτονική χώρα, συχνά σε συνάρτηση με συγκεκριμένο τομέα σπουδών. Αυτό ισχύει για παράδειγμα, στην περίπτωση της Γαλλόφωνης Κοινότητας του Βελγίου όπου αναφέρει μη ισορροπες ροές Γάλλων φοιτητών που εγγράφονται στην παραϊατρικές σπουδές και την κτηνιατρική σχολή, καθώς και της Αυστρίας, όπου επισημαίνεται παρόμοιο φαινόμενο σε σχέση με τους Γερμανούς φοιτητές που εγγράφονται στις Σχολές της Ιατρικής και της Ψυχολογίας.

Άλλες χώρες επισημαίνουν ανισότητες τόσο στους εισερχόμενους όσο και στους εξερχόμενους φοιτητές, αλλά σε συνάρτηση με διαφορετικές χώρες και περιφέρειες. Η Αρμενία κατονομάζει τον ΕΧΑΕ και τις ΗΠΑ ως κύριους προορισμούς εξερχόμενης κινητικότητας ενώ δέχεται εισερχόμενους φοιτητές από την Μέση Ανατολή και την Ινδία. Για την Νορβηγία, κύριοι προορισμοί εξερχόμενων φοιτητών είναι οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο ενώ η Ρωσία, η Γερμανία και η Γαλλία είναι οι κύριες χώρες προέλευσης εισερχόμενης κινητικότητας. Αναλόγως, οι Κύπριοι φοιτητές μεταβαίνουν στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ οι εισερχόμενοι φοιτητές προέρχονται από το Μπαγκλαντές, το Πακιστάν, την Σρι Λάνκα, την Ινδία και την Κίνα. Σε γενικές γραμμές, παρατηρούνται σημαντικές ανισότητες με χώρες άλλων ηπείρων, με τις ροές εξερχόμενης κινητικότητας να κατευθύνονται προς τις ΗΠΑ και τις ροές εισερχόμενης κινητικότητας να προέρχονται από την Ασία, και πιο συγκεκριμένα την Κίνα και την Ινδία, καθώς και από την Μέση Ανατολή. Επομένως, οι ροές Ανατολής-Δύσης όπως διαμορφώνονται εντός του ΕΧΑΕ, αντικατοπτρίζουν τις αντίστοιχες ροές κινητικότητας σε παγκόσμια κλίμακα.

7.3. Μέτρα προώθησης και υποστήριξης της κινητικότητας των φοιτητών

Οι χώρες του ΕΧΑΕ λαμβάνουν διάφορα μέτρα για να καταστήσουν δυνατή και να προάγουν την κινητικότητα των φοιτητών. Τα μέτρα αυτά περιλαμβάνουν την υιοθέτηση προγραμμάτων σε Ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η λήψη μέτρων χρηματοοικονομικής υποστήριξης που θα εξασφαλίζουν και την φορητότητα της υποστήριξης των φοιτητών, αποτελεί σημαντική πρόκληση για πολλές χώρες. Επίσης οι χώρες επικεντρώνονται στον εντοπισμό και την εξάλειψη εμποδίων που δυσχεραίνουν την κινητικότητα.

7.3.1. Προγράμματα σε Ευρωπαϊκό επίπεδο

Καταρχήν, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η Ευρωπαϊκή πολιτική κινητικότητας εφαρμόζεται μέσω διαφορετικών προγραμμάτων και μέτρων – και όχι μέσω ενός και μόνο μέσου ή προγράμματος. Ενώ το Erasmus συνιστά το πιο σημαντικό μέσο για τις χώρες που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης, τα προγράμματα Tempus και Erasmus Mundus διαμορφώνουν συνθήκες κινητικότητας σε χώρες του ΕΧΑΕ εκτός ΕΕ – παρά το γεγονός ότι το φάσμα των υποψήφιων χωρών για τα προγράμματα αυτά υπερβαίνει τα όρια του ΕΧΑΕ. Το υπο-περιφερειακό πρόγραμμα ανταλλαγών φοιτητών CEEPUS επίσης υποστηρίζει την κινητικότητα των φοιτητών και την συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων στην Κεντρική, Ανατολική και Νοτιοανατολική Ευρώπη. Ανάλογα, το Σκανδιναβικό -Βαλτικό πρόγραμμα NordPlus, με υπό-προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης ενθαρρύνει την συνεργασία και την δικτύωση στην συγκεκριμένη περιοχή, και παρέχει επιδοτήσεις κινητικότητας στους φοιτητές.

Τα Ευρωπαϊκά προγράμματα συνιστούν πολύτιμη πηγή πληροφοριών και το μοναδικό, συνήθως, μέσο παρακολούθησης σε διακρατικό επίπεδο και ενημέρωσης για την κινητικότητα. Όπως ήδη έχει αναφερθεί στο *Εστίαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση* (Ευρυδίκη, 2010), τα προγράμματα αυτά ενδυναμώνουν τις εθνικές δράσεις προώθησης της κινητικότητας, που πολύ συχνά πλαισιώνουν Ευρωπαϊκά προγράμματα.

7.3.2. Προγράμματα και στρατηγικές σε εθνικό επίπεδο

Η κινητικότητα εντάσσεται συνήθως στις στρατηγικές διεθνοποίησης και στις πρωτοβουλίες για την ανώτατη εκπαίδευση. Όσον αφορά τα έγγραφα εννοιολογικής προσέγγισης σε εθνικό επίπεδο, το ήμισυ των χωρών εντός του ΕΧΑΕ, αναφέρουν ότι διαθέτουν εθνική στρατηγική ή σχέδιο δράσης προαγωγής της κινητικότητας. Επιπλέον, ένας αριθμός χωρών υιοθετεί έγγραφα αναφοράς επισημαίνοντας το ζήτημα της ποιότητας της κινητικότητας ενώ κάποιες δρομολογούν ξεχωριστά προγράμματα εφαρμογής μέτρων χρηματοοικονομικής υποστήριξης για να τονώσουν την κινητικότητα.

Μία διακρατική και από τη βάση προς τα πάνω προσέγγιση σχεδιασμού εθνικής στρατηγικής απαντάται στην Φινλανδία. Πάνω από 1200 άτομα αντάλλαξαν απόψεις για την διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω ανοιχτής διαδικτυακής συζήτησης. Επιπλέον, οργανώθηκαν έξι θεματικά εργαστήρια όπου συμμετείχαν συνολικά 130 εμπειρογνώμονες.

Η πλειοψηφία των χωρών με εθνική στρατηγική ή σχέδιο δράσης αποδίδει προτεραιότητα σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες για την κινητικότητα των φοιτητών. Τις περισσότερες φορές, προτεραιότητα έχει ο ΕΧΑΕ, ενώ ακολουθούν οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Ασία. Ενώ η πλειοψηφία των χωρών προσδιορίζει μια γεωγραφική περιοχή, κάποιες άλλες προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες χώρες ή περιφέρειες

προνομιακής συνεργασίας ως προς την κινητικότητα των φοιτητών. Η Δανία για παράδειγμα, επικεντρώνεται στην Κίνα και τις ΗΠΑ, η Αυστρία στον ΕΧΑΕ, κυρίως στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Ανάλογα, η Σλοβενία εστιάζει στις χώρες των Δυτικών Βαλκανίων και στην περιοχή της Μεσογείου. Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μερικές χώρες, έχουν διαφορετικό σημείο εστίασης για την εισερχόμενη και την εξερχόμενη κινητικότητα. Επομένως, μια γεωγραφική περιοχή ίσως είναι πλεονεκτική για φοιτητές που επιθυμούν να σπουδάσουν στο εξωτερικό ενώ φοιτητές άλλης περιφέρειας ίσως να αποτελούν στόχο εισερχόμενης κινητικότητας.

Η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών με εθνικές στρατηγικές ή σχέδια δράσης παρακολουθούν τα αποτελέσματά τους ή τουλάχιστον, κάποιες πτυχές αποτελεσμάτων των εφαρμοζόμενων στρατηγικών. Ο έλεγχος διεξάγεται σε ετήσια βάση κυρίως από τα υπουργεία καθώς και άλλες κεντρικές αρχές και συχνά βασίζεται σε εκθέσεις για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παράλληλα ωστόσο, ακόμη και αν ελέγχεται η κινητικότητα των φοιτητών, είναι δύσκολο να διαπιστωθεί αν οι αλλαγές στις ροές κινητικότητας οφείλονται σε συγκεκριμένα μέτρα ή εξωγενείς παράγοντες όπως η οικονομική κρίση.

Ενώ περίπου το ήμισυ των χωρών ισχυρίζονται ότι διαθέτουν στρατηγική σε εθνικό επίπεδο, σχεδόν όλες οι χώρες αναφέρουν ότι τα αντίστοιχα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαθέτουν στρατηγικές κινητικότητας. Επομένως οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί και να μην σχετίζονται με εθνικές στρατηγικές. Άλλες χώρες υποδεικνύουν ότι η εθνική στρατηγική μπορεί να προσφέρει ώθηση και στήριξη στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

7.3.3. Καθορισμός στόχων

Συνολικά, λιγότερες από τις μισές χώρες του ΕΧΑΕ, διατυπώνουν συγκεκριμένους στόχους κινητικότητας. Εξάλλου, από το σύνολο των χωρών με εθνικές στρατηγικές ή σχέδια δράσης, περίπου τα τρία τέταρτα θέτουν κάποιο στόχο για τουλάχιστον ένα είδος κινητικότητας.

Οι χώρες που έχουν διατυπώσει στόχους για διάφορες μορφές κινητικότητας συχνά επικαλούνται τον συμφωνημένο στόχο που ορίζει ότι τουλάχιστον το 20% των απόφοιτων εντός ΕΧΑΕ θα έχουν πραγματοποιήσει κάποιο διάστημα σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό, όπως ορίζεται στο Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-la-Neuve⁽⁸⁶⁾. Μόνο η Αυστρία, η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες θέτουν πιο φιλόδοξους στόχους. Η Γερμανία θέτει στόχο για όλες τις μορφές κινητικότητας, συγκεκριμένα την κάθετη και την οριζόντια κινητικότητα. Ο στόχος θα πρέπει να φθάσει στο 50% των αποφοίτων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που διαμένουν στο εξωτερικό, εκ των οποίων τουλάχιστον το 20% θα πραγματοποιεί ένα εξάμηνο σπουδών σε ξένο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η Αυστρία και οι Κάτω Χώρες θέτουν στόχους οριζόντιας κινητικότητας. Στόχος της Αυστρίας είναι το 50% των αποφοίτων μέχρι το 2020. Για τις Κάτω Χώρες ο στόχος προς επίτευξη κυμαίνεται μεταξύ 17 και 25% μέχρι το 2013.

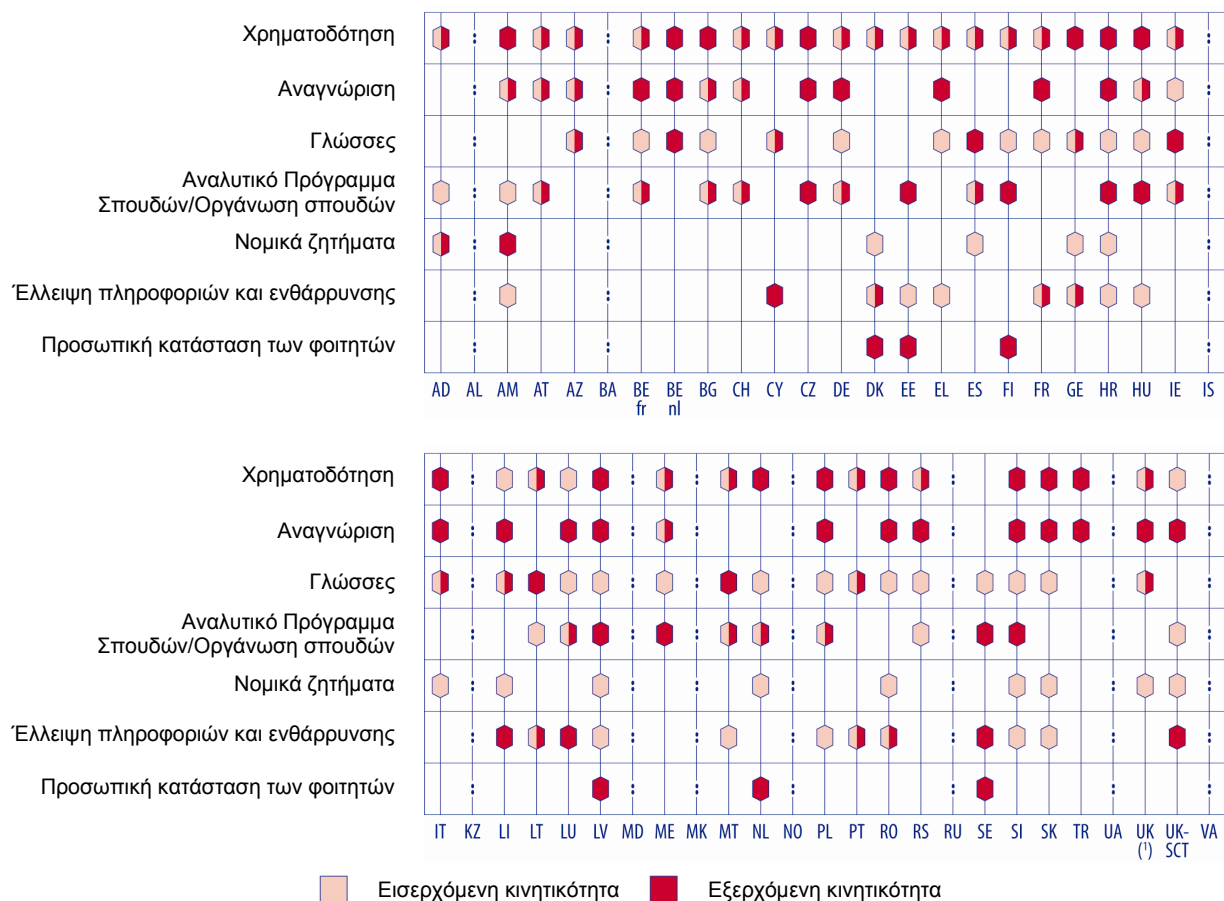
Οι πλειοψηφία των στόχων τίθενται με μεσοπρόθεσμο ορίζοντα το 2015, παρόλο που το φάσμα τους εκτείνεται μεταξύ 2011 και 2020. Όσον αφορά στους κύκλους σπουδών, οι διαφορές στους στόχους αφορούν κυρίως τους φοιτητές τρίτου κύκλου.

7.3.4. Εμπόδια στην κινητικότητα των φοιτητών

Οι χώρες, στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων και την ενίσχυση της κινητικότητας, εντόπισαν, με βάση τις εκθέσεις της Ομάδας Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια, τα πιο σημαντικά εμπόδια στην κινητικότητα. Όσον αφορά στην εξερχόμενη κινητικότητα, κυριαρχεί το πρόβλημα της χρηματοδότησης, ενώ συνιστά το δεύτερο πιο συχνά αναφερόμενο εμπόδιο και στην εισερχόμενη κινητικότητα. Τον προβληματισμό αυτό συμμερίζονται εξίσου όλες οι χώρες του ΕΧΑΕ. Επίσης, σημειώνεται από κοινού η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης και καταλυμάτων για τους φοιτητές που προέρχονται από άλλες χώρες καθώς και προβλήματα μετανάστευσης και έκδοσης ταξιδιωτικής θεώρησης. Μικρές διαφορές παρουσιάζουν τα προβλήματα που συνδέονται με την εξερχόμενη κινητικότητα. Εκτός από τις γραφειοκρατικές και οργανωτικές δυσκολίες, συχνά αναφέρονται οι δυσκολίες των φοιτητών σε προσωπικό επίπεδο όπως η απομάκρυνση από την οικογένεια, τους φίλους και τον χώρο εργασίας.

⁽⁸⁶⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης την νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν της Διάσκεψης των Αρμοδίων Υπουργών της Ευρώπης για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 Απριλίου 2009.

Σχήμα 7.11: Εμπόδια στην κινητικότητα των φοιτητών, 2010/11



Πηγή: Ερωτηματολόγιο BFUG.

UK (*) = UK-ENG/WLS/NIR

Αναφορικά τόσο με την εισερχόμενη όσο και την εξερχόμενη κινητικότητα, περίπου ο ίδιος αριθμός χωρών κατονομάζει το πρόγραμμα σπουδών/την οργάνωση των σπουδών και την έλλειψη ενημέρωσης και ενθάρρυνσης ως εμπόδια στην κινητικότητα των φοιτητών. Ωστόσο, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές σε θέματα όπως η αναγνώριση και οι γλώσσες. Μόλις οκτώ χώρες αναφέρουν δυσκολίες στην αναγνώριση του διαστήματος κινητικότητας για την εισερχόμενη κινητικότητα έναντι 24 χωρών που συνδέουν τις δυσκολίες αυτές με την εξερχόμενη κινητικότητα. 25 ανώτατα εκπαιδευτικά συστήματα διαπιστώνουν ανεπαρκή γνώση της γλώσσας από τους εισερχόμενους φοιτητές ενώ μόνο 12 ανώτατα εκπαιδευτικά συστήματα προβαίνουν στην ίδια διαπίστωση σχετικά με την εξερχόμενη κινητικότητα.

Από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνεται ότι οι χώρες τείνουν να είναι πιο θετικά διακείμενες απέναντι στα συστήματα και στους φοιτητές τους από ότι στα συστήματα και τους φοιτητές άλλων χωρών. Συνεπώς, οι αντιλήψεις για τα εμπόδια της κινητικότητας ίσως να μην συνιστούν ρεαλιστική απεικόνιση της πραγματικότητας (για παράδειγμα, η αναγνώριση κάλλιστα μπορεί να συνιστά πρόβλημα τόσο για τους φοιτητές που επιθυμούν να εισχωρήσουν στο σύστημα όσο και για εκείνους που επιθυμούν να μεταβούν στο εξωτερικό), αλλά να καταδεικνύουν περισσότερο τον καθοριστικό ρόλο της στάσης απέναντι στους “ήμεδαπούς” και “αλλοδαπούς” στην αντιμετώπιση των εμποδίων κινητικότητας.

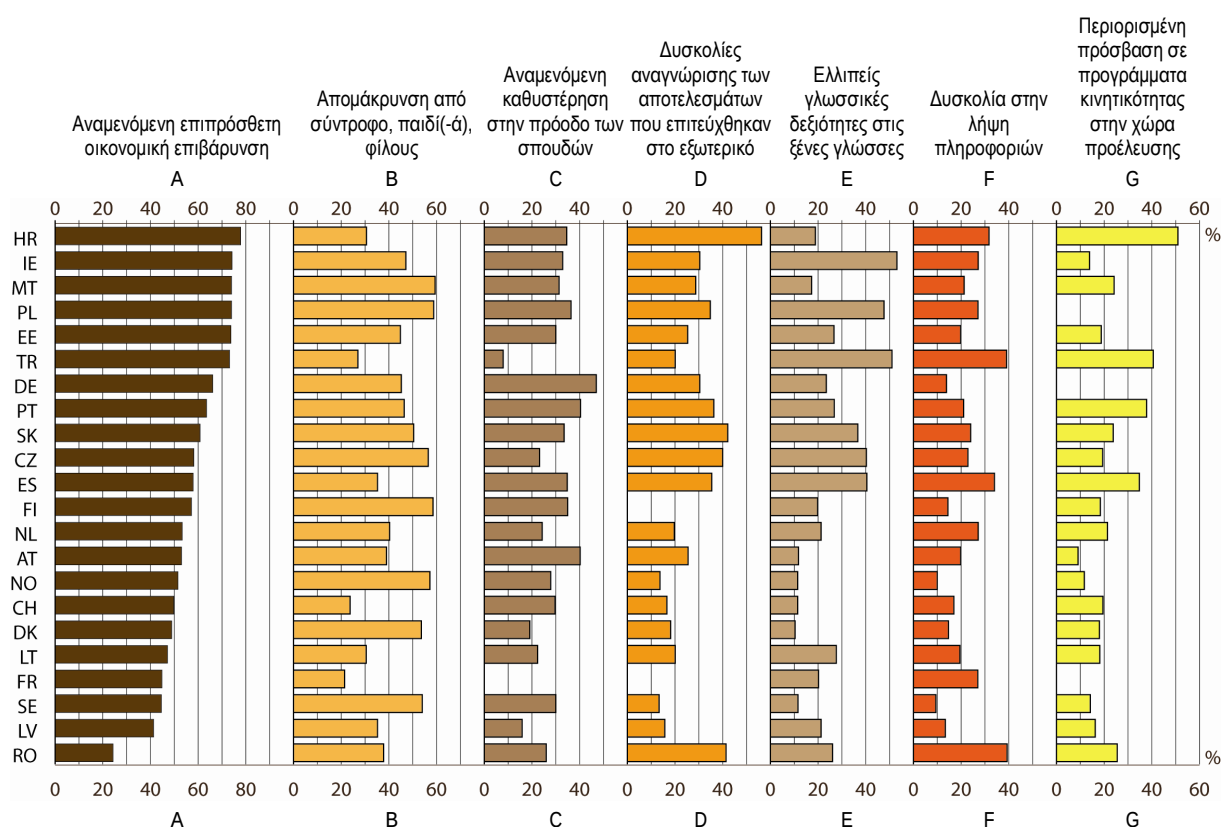
Ορισμένες χώρες επίσης αναφέρονται στο κατά πόσο εμπόδια όπως αυτά που παρουσιάζονται παραπάνω άπτονται κυρίως συγκεκριμένου κύκλου σπουδών, τομέα σπουδών και είδους κινητικότητας. Η πλειοψηφία των χωρών επισημαίνει επίμονα προβλήματα αναγνώρισης και υπερφορτωμένα προγράμματα σπουδών τα οποία συχνά δεν επιτρέπουν στους φοιτητές να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία σπουδών στο εξωτερικό. Το φαινόμενο συνηθέστερα αναφέρεται στα προγράμματα bachelor όπου τα αναμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δεν αφήνουν περιθώρια κινητικότητας. Όσον αφορά στους διάφορους τομείς σπουδών, φαίνεται ότι υπάρχει μεγαλύτερη δυσχέρεια ανάπτυξης της κινητικότητας στις ιατρικές και θετικές επιστήμες, τη νομική, την αρχιτεκτονική και τις σχολές μηχανικών. Η σύγκριση μεταξύ οριζόντιας και κάθετης κινητικότητας καταδεικνύει ότι, όσον αφορά στην οριζόντια κινητικότητα, ο πιο συχνός

προβληματισμός έγκειται στην αναγνώριση ενώ για την κάθετη κινητικότητα, στην χρηματοδότηση. Η δεύτερη μεγαλύτερη δυσκολία και για τα δύο είδη κινητικότητας είναι συχνά η γλώσσα.

Ορισμένες χώρες του EXAE εφαρμόζουν σειρά μέτρων προώθησης της κινητικότητας και υπέρβασης αυτών των εμποδίων. Ενδεχομένως κάποια από αυτά όπως η αναδιοργάνωση των προγραμμάτων και η ενίσχυση της παροχής πληροφοριών μπορούν να αντιμετωπιστούν ευκολότερα - με την προϋπόθεση ότι υπάρχει η σχετική βούληση. Αφετέρου, θέματα όπως η χρηματοδότηση, η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, η αναγνώριση καθώς και νομικά ζητήματα ίσως είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν καθώς προϋποθέτουν είτε αυξημένα χρηματοοικονομικά μέσα είτε περαιτέρω διάλογο και συντονισμό μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων φορέων σε εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τα παραπάνω εμπόδια που κατονομάστηκαν από τις χώρες συνθέτουν μόνο ένα μέρος της εικόνας. Η Έρευνα Eurostudent (Eurostudent, 2011) περιγράφει τον ορισμό των εμποδίων (βλ. Σχήμα 7.12) για τους φοιτητές όταν σκέφτονται να εγγραφούν σε εκπαιδευτικό ίδρυμα του εξωτερικού (εξερχόμενη κινητικότητα), ενώ τα συγκεκριμένα ευρήματα συμπληρώνουν τις αναφορές των χωρών με τρόπο ο οποίος δεν στερείται ενδιαφέροντος.

Σχήμα 7.12: Ποσοστό φοιτητών οι οποίοι δεν έχουν εγγραφεί στο εξωτερικό θεωρώντας ότι συγκεκριμένα ζητήματα αποτελούν (μεγάλα) εμπόδια στην εγγραφή τους στο εξωτερικό (%), 2009/10



Πηγή: Eurostudent.

	HR	IE	MT	PL	EE	TR	DE	PT	SK	CZ	ES	FI	NL	AT	NO	CH	DK	LT	FR	SE	LV	RO
A	77.8	74.2	74.0	74.0	73.7	73.2	66.1	63.5	60.8	58.2	57.9	57.2	53.3	53.0	51.5	49.8	48.9	47.1	44.8	44.6	41.3	24.3
B	30.6	47.1	59.4	58.8	44.8	27.0	45.2	46.4	50.4	56.5	35.2	58.5	40.3	39.0	57.2	23.7	53.6	30.5	21.4	54.0	35.2	37.8
C	34.6	32.9	31.4	36.4	30.0	7.9	47.0	40.4	33.5	23.2	34.8	35.0	24.3	40.2	27.9	29.7	19.1	22.4	0.0	30.0	15.9	26.0
D	56.3	30.4	28.7	34.8	25.3	20.1	30.4	36.3	42.1	40.0	35.4	0.0	19.7	25.5	13.7	16.6	18.2	20.1	0.0	13.3	15.7	41.4
E	18.9	53.1	17.3	47.7	26.7	51.0	23.5	26.8	36.7	40.3	40.5	19.8	21.3	11.8	11.5	11.5	10.4	27.7	20.2	11.6	21.3	26.1
F	31.7	27.2	21.3	27.1	19.8	39.1	13.9	21.1	24.0	22.9	34.0	14.5	27.2	19.8	10.0	17.0	14.7	19.5	27.0	9.4	13.4	39.3
G	51.0	13.9	24.2	0.0	18.8	40.6	0.0	37.8	23.8	19.4	34.8	18.4	21.4	9.1	11.7	19.5	18.0	18.2	0.0	14.2	16.3	25.5

Σημείωση: Ελάχιστες περιπτώσεις αναμενόμενης καθυστέρησης στην πρόοδο των σπουδών: Γαλλία. Ελάχιστες περιπτώσεις με δυσκολία στην αναγνώριση αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στο εξωτερικό: Φινλανδία και Γαλλία. Ελάχιστες περιπτώσεις περιορισμένης πρόσβασης σε προγράμματα κινητικότητας στην χώρα προέλευσης: Γαλλία.

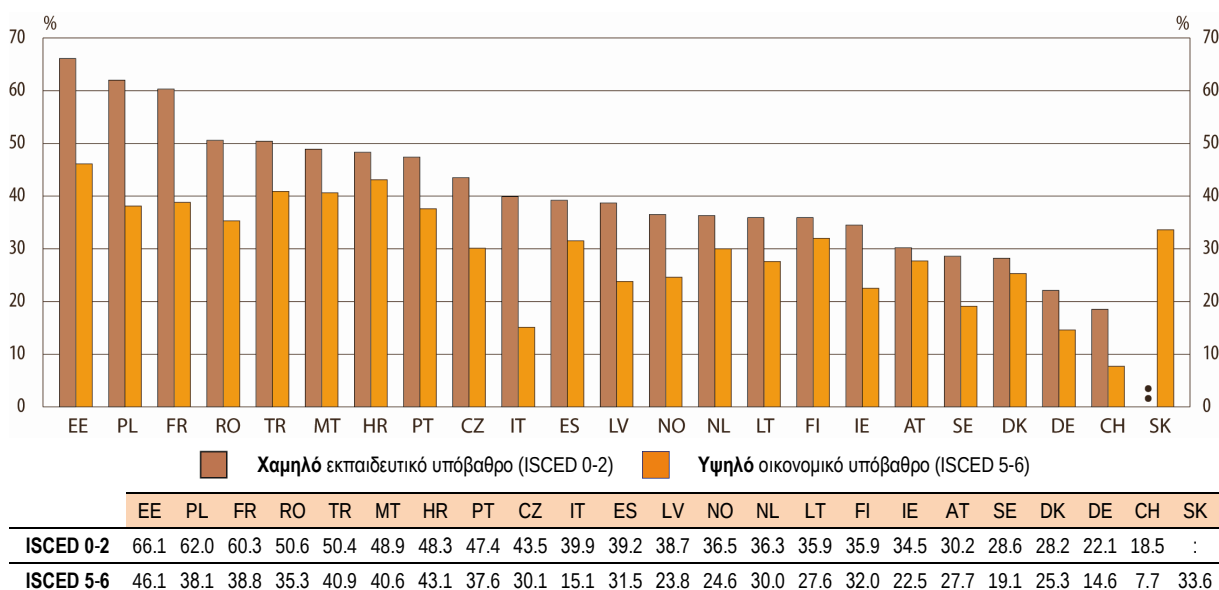
Πηγή: Eurostudent.

Το εμπόδιο που και στις δύο περιπτώσεις καταλαμβάνει την πρώτη θέση είναι η χρηματοδότηση. Ωστόσο, το δεύτερο εμπόδιο το οποίο εμφανίζεται με την μεγαλύτερη συχνότητα είναι σύμφωνα με την έρευνα Eurostudent, η απομάκρυνση από την οικογένεια και τους φίλους, πρόβλημα το οποίο οι χώρες κατατάσσουν μεταξύ των λιγότερο σημαντικών. Επιπλέον, ενώ οι χώρες επισημαίνουν την αναγνώριση ως το δεύτερο πιο σημαντικό εμπόδιο, οι φοιτητές την κατατάσσουν “μόλις” στην τέταρτη θέση. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η οργάνωση και η καθυστέρηση των σπουδών αναγνωρίστηκε ως το τρίτο πιο σημαντικό εμπόδιο τόσο από τις χώρες όσο και από τους φοιτητές. Οι ελλείψεις δεξιότητες στις ξένες γλώσσες επίσης κατέλαβαν την πέμπτη θέση και στις δύο περιπτώσεις. Η δυσκολία λήψης πληροφοριών κατέχει την έκτη θέση σύμφωνα με τους φοιτητές ενώ, καταλαμβάνει υψηλότερη θέση – την τέταρτη – σύμφωνα με τους εμπειρογνώμονες των χωρών.

Επομένως, τόσο οι χώρες όσο και οι φοιτητές αποδίδουν παρόμοια προτεραιότητα στην χρηματοδότηση, την οργάνωση σπουδών και τις γλώσσες. Από την άλλη πλευρά, οι εμπειρογνώμονες των χωρών αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση σε τυπικά εμπόδια όπως η αναγνώριση και η παροχή πληροφοριών από τους φοιτητές οι οποίοι αντιθέτως εστιάζουν σε παράγοντες που αφορούν στην προσωπική τους κατάσταση.

Ενώ η χρηματοδότηση γενικά αναγνωρίζεται ως το πιο σημαντικό εμπόδιο κινητικότητας, τα ευρήματα Eurostudent καταδεικνύουν επίσης ότι η σημασία της οικονομικής επιβάρυνσης διαφοροποιείται σε συνάρτηση με το κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών. Το Σχήμα 7.13 δείχνει ότι σε όλες τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, το ποσοστό των φοιτητών με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου που θεωρούν την οικονομική ανασφάλεια εμπόδιο είναι υψηλότερο του ποσοστού των φοιτητών με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Οι διαφορές στην αντίληψη αυτής της δυσχέρειας μεταξύ των δύο ομάδων φοιτητών είναι εξαιρετικά εμφανείς στην Ιταλία και την Πολωνία ενώ η Αυστρία, η Δανία και η Φινλανδία παρουσιάζουν τις μικρότερες διαφορές.

Σχήμα 7.13: Ποσοστό φοιτητών οι οποίοι δεν έχουν εγγραφεί στο εξωτερικό θεωρώντας ότι την οικονομική ανασφάλεια αποτελεί (μεγάλο) εμπόδιο στην εγγραφή τους στο εξωτερικό 2009/10 ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο, 2009/10



Σημειώσεις: Η κατηγορία "οικονομική ανασφάλεια" αποτελεί συνισταμένη των παρακάτω συνιστωσών: αναμενόμενη επιπρόσθετη οικονομική επιβάρυνση, απώλεια ευκαιριών οικονομικού κέρδους, απώλεια κοινωνικών παροχών, προβλήματα στέγασης στην χώρα προέλευσης.

Πηγή: Eurostudent.

Αν και σχεδόν όλες οι χώρες εντόπισαν εμπόδια στην εισερχόμενη και εξερχόμενη κινητικότητα, μόνο οι μισές περίπου χώρες του EXAE συνέταξαν ειδικές εκθέσεις και πραγματοποίησαν έρευνες στις οποίες αναλύονται τα εμπόδια κινητικότητας των φοιτητών. Επομένως, υπάρχουν σημαντικά περιθώρια ανάληψης δράσης σε εθνικό επίπεδο για την υποστήριξη έρευνας η οποία θα οδηγήσει σε λεπτομερέστερη κατανόηση των εν λόγω φαινομένων.

7.3.5. Χρηματοοικονομικά μέτρα υποστήριξης της κινητικότητας των φοιτητών

Έχοντας υπόψη ότι η χρηματοδότηση είναι το πλέον συχνά αναφερόμενο εμπόδιο, τα χρηματοοικονομικά μέτρα που περιλαμβάνουν επιδοτήσεις, υποτροφίες και δάνεια αναλύονται σε μεγαλύτερο βάθος στα πλαίσια της παρούσας έκθεσης. Λιγότερες από τις μισές χώρες εφαρμόζουν μέτρα χρηματοοικονομικής υποστήριξης υπό την μορφή δανείων σε εξερχόμενους φοιτητές στα πλαίσια οριζόντιας και κάθετης κινητικότητας ενώ λίγες είναι εκείνες που κάνουν το ίδιο για τους εισερχόμενους φοιτητές. Παρατηρείται ότι τα περισσότερα μέτρα χρηματοοικονομικής υποστήριξης για την προώθηση της κινητικότητας έχουν τη μορφή επιδοτήσεων και υποτροφιών. Ωστόσο η κατάσταση δεν είναι ακριβώς ή ίδια για την οριζόντια και κάθετη κινητικότητα. Περίπου τα δύο τρίτα των χωρών παρέχουν χορηγίες και επιδοτήσεις τόσο για τους εισερχόμενους όσο και τους εξερχόμενους φοιτητές κάθετης κινητικότητας.

Αντιθέτως, η διαφορά μεταξύ επιδοτήσεων και υποτροφιών για εισερχόμενους φοιτητές (21 ανώτατα εκπαιδευτικά συστήματα) και εξερχόμενους φοιτητές (30 ανώτατα εκπαιδευτικά συστήματα) αναφορικά με τις ρυθμίσεις για την οριζόντια κινητικότητα είναι μεγαλύτερη. Ορισμένες υποτροφίες αφορούν μόνο σε συγκεκριμένα προγράμματα αποδίδοντας προτεραιότητα σε κάποιες χώρες ή τομείς σπουδών. Πράγματι, ορισμένες χώρες ή, πιο συγκεκριμένα, ορισμένα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνάπτουν διμερείς συμφωνίες με αντίστοιχα ιδρύματα του εξωτερικού, και παρέχουν χρηματοδότηση για την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών. Επίσης πρέπει να επισημανθεί ότι ακόμη δεν έχει προβλεφθεί, τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, συγκεκριμένο χρηματοοικονομικό μέσο ειδικά για την προώθηση της κινητικότητας ανά τον ΕΧΑΕ, με τη μορφή δανείου ή υποτροφίας.

Σημαντικό ζήτημα που συνδέεται με τις επιδοτήσεις και τις υποτροφίες είναι η φορητότητά τους. Η φορητότητα συνιστά ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέτρο προώθησης της κινητικότητας και αναφέρεται σε όλα τα σημεία της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η έννοια της φορητότητας περιγράφει το κατά πόσο οι φοιτητές που σπουδάζουν σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα άλλης χώρας μπορούν να χρησιμοποιήσουν την επιδότηση ή το δάνειο που λαμβάνουν υπό τις ίδιες συνθήκες όπως και για τη φοίτησή τους σε ίδρυμα της χώρας προέλευσης. Με βάση τις πληροφορίες των χωρών, σχεδόν οι μισές από αυτές παρέχουν αυτή τη δυνατότητα στους φοιτητές, ενώ άλλες υιοθετούν αυτή την τακτική είτε για την οριζόντια είτε για την κάθετη κινητικότητα. Μόνο τέσσερις χώρες— η Βοσνία Ερζεγοβίνη, η Γεωργία, η Ουγγαρία και η Λιθουανία— αναγνωρίζουν ότι στην περίπτωσή τους, η φορητότητα δεν είναι δυνατή για κανένα από τα δύο βασικά είδη κινητικότητας

Η φορητότητα, ωστόσο, συχνά υπόκειται σε περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί αφορούν σε συγκεκριμένες χώρες ή ομαδοποιήσεις χωρών (για παράδειγμα ΕΕ, ΕΟΧ, ΕΧΑΕ) και προγράμματα. Χώρες όπου οι επιδοτήσεις και οι υποτροφίες προβλέπονται μόνο για συγκεκριμένα προγράμματα αναφέρουν συχνά τα Ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα κινητικότητας. Άλλοι περιορισμοί σχετίζονται με την πιστοποίηση των προγραμμάτων και/ή τη δυνατότητα παροχής του προγράμματος σπουδών στην χώρα προέλευσης ή με την ένταξή του σε τομέα προτεραιότητας. Μόνο η Κροατία, η Κύπρος, η Φινλανδία, το Λιχτενστάιν, η Νορβηγία και η Ελβετία αναφέρουν την απουσία περιορισμών σε φοιτητές που λαμβάνουν επιδότηση ή υποτροφία στο εξωτερικό.

Το τελευταίο αναφερόμενο από τις χώρες μέτρο προώθησης της κινητικότητας είναι η συμπληρωματική χρηματοδότηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την δημιουργία συνθηκών ενίσχυσης της κινητικότητας ή την επιβράβευση ιδρυμάτων που υποστηρίζουν την κινητικότητα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται εντάσσοντας κάποιο στοιχείο κινητικότητας στους τύπους χρηματοδότησης. Σε αρκετές χώρες μεταξύ των μέτρων υποστήριξης συμπεριλαμβάνονται επίσης οι επιδοτήσεις μετακίνησης, στέγασης καθώς και η ύπαρξη κυλικείων.

7.3.6. Άλλα μέτρα υποστήριξης της κινητικότητας των φοιτητών

Υπάρχουν άλλα μέτρα τα οποία άπτονται άλλων εμποδίων στην κινητικότητα των φοιτητών όπως φαίνεται στο Σχήμα 7.11. Η αναγνώριση εξακολουθεί να θεωρείται σημαντικό εμπόδιο στην κινητικότητα των φοιτητών και επομένως αποτελεί ζήτημα που χρήζει καλύτερου χειρισμού. Εντούτοις οι χώρες δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένα μέτρα.

Η γλωσσική επάρκεια συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση πραγματοποίησης σπουδών στο εξωτερικό και για το λόγο αυτό συγκαταλέγεται συχνά μεταξύ των μεγαλύτερων δυσχερειών. Κατά συνέπεια, περίπου το ένα τρίτο των χωρών αναφέρεται στην παροχή μαθημάτων γλώσσας για τους εξερχόμενους και τους εισερχόμενους φοιτητές καθώς και στη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών/προγραμμάτων στην Αγγλική γλώσσα ή σε άλλες ξένες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων κοινών πτυχίων. Παρά την αυξανόμενη προσφορά, η κατάσταση είναι κατά ένα ποσοστό διαφορετική για την οριζόντια και την κάθετη κινητικότητα. Η διδασκαλία σε μία ευρέως ομιλούμενη γλώσσα ίσως επαρκεί για ένα διάστημα οριζόντιας κινητικότητας, όμως συχνά, στην κάθετη κινητικότητα, ίσως απαιτείται η γνώση της γλώσσας διδασκαλίας καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών. Έτσι τίθεται το ζήτημα της γλώσσας διδασκαλίας στα πτυχιακά προγράμματα και της άρτιας γνώσης της από τον φοιτητή. Προς αυτήν την κατεύθυνση, το παράδειγμα της Νορβηγίας υποδεικνύει ότι μία χώρα μπορεί να στηρίξει την εκμάθηση γλωσσών παρέχοντας οικονομικά μέτρα υπό τη μορφή κρατικού δανείου που επιτρέπει ένα επιπλέον εξάμηνο για την εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας πριν την έναρξη των σπουδών στο εξωτερικό.

Παρά την εισαγωγή και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σε ξένες γλώσσες, οι σπουδές σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε γλώσσα άλλη από την επίσημη γλώσσα της χώρας, ίσως υπόκεινται σε περιορισμούς. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν, βάσει της εθνικής νομοθεσίας, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να διοργανώσουν μόνο ένα συγκεκριμένο ποσοστό μαθησιακών δραστηριοτήτων σε ξένη γλώσσα. Τα κοινά προγράμματα ωστόσο, ίσως αποτελούν την εξαίρεση αυτού του κανόνα.

Οι υπηρεσίες υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της καλύτερης παροχής πληροφοριών για τα προγράμματα κινητικότητας, χρειάζονται συνεχή ενίσχυση. Αρκετές χώρες έχουν ξεκινήσει εκστρατείες με στόχο να προτρέψουν τους φοιτητές να σπουδάσουν στο εξωτερικό. Επιπλέον, φοιτητές που παρακολούθησαν στο παρελθόν προγράμματα Erasmus καθώς και εισερχόμενοι φοιτητές μπορούν να κληθούν να συνδράμουν σε δραστηριότητες προώθησης.

Τέλος, ένας αριθμός χωρών επισημαίνει εμμένοντα νομικά ζητήματα μεταξύ των οποίων και η διαδικασίες ταξιδιωτικής θεώρησης. Η ανάπτυξη διαλόγου με τις αρμόδιες αρχές αποσκοπεί στην βελτίωση των συνθηκών κυρίως για τους εισερχόμενους φοιτητές από χώρες εκτός ΕΕ.

7.3.7. Παρακολούθηση

Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ή των μέτρων αντιμετώπισης των εμποδίων στην κινητικότητα των φοιτητών δεν παρακολουθούνται από όλες τις χώρες οι οποίες τα υιοθετούν. Ακόμα και εκείνες που αναλαμβάνουν αυτή την ευθύνη συχνά το κάνουν μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της στατιστικής παρακολούθησης ή επικεντρώνονται μόνο σε ορισμένα ζητήματα οριζόντιας ή κάθετης κινητικότητας των φοιτητών. Για παράδειγμα, παρακολουθούν το θέμα της αναγνώρισης, ενημερώνουν τις στατιστικές για τα οικονομικά μέτρα ή συντάσσουν συγκεντρωτικές εκθέσεις για το πρόγραμμα Erasmus συνοψίζοντας συνδυαστικά διάφορους δείκτες κινητικότητας. Συνεπώς, η παρακολούθηση συνίσταται κυρίως σε εκθέσεις για τα Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και συχνά δεν επεκτείνεται σε ολοκληρωμένο εθνικό πλαίσιο.

7.4. Κινητικότητα προσωπικού

Όλα τα ανακοινωθέντα της Μπολόνια αναφέρονται στην κινητικότητα των φοιτητών καθώς και στην κινητικότητα του προσωπικού. Στα πλαίσια του καθορισμού στόχων για την δεκαετία 2010-2020, το Ανακοινωθέν της Leuven/Louvain-La-Neuve⁽⁸⁷⁾ αφιερώνει μία παράγραφο στην κινητικότητα του προσωπικού. Αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς, ερευνητές και λοιπό προσωπικό, σκιαγραφώντας την αξία της κινητικότητας του προσωπικού και την αναγκαιότητα προσέλκυσης άρτια καταρτισμένου προσωπικού σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Επιπλέον, επισημαίνει τα εμπόδια στην πρόσβαση και την φορηότητα των δικαιωμάτων κοινωνικής ασφάλισης.

7.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Οι συζητήσεις με θέμα την κινητικότητα του προσωπικού σε Ευρωπαϊκό επίπεδο είναι συνεχείς αλλά όχι χωρίς προβλήματα. Η έννοια της κινητικότητας του προσωπικού δεν προσδιορίζεται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, και ίσως να καλύπτει πολλές μορφές και σκοπούς. Επομένως, είναι σημαντική η σαφήνεια ορισμού και διατύπωσης των στόχων των πολιτικών καθώς και καθορισμού των πληροφοριών που απαιτούνται για τους διάφορους σκοπούς. Επί του παρόντος, τα Ευρωπαϊκά στατιστικά δεδομένα περιορίζονται σε πληροφορίες που συγκεντρώνονται στα πλαίσια κάποιων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (ανταλλαγές προσωπικού στο πρόγραμμα Erasmus) ενώ ακόμη δεν έχουν διατυπωθεί ευρύτερης εμβέλειας λειτουργικοί ορισμοί. Για τον λόγο αυτό, τα στατιστικά δεδομένα είναι εξαιρετικά περιορισμένα.

Σε εθνικό επίπεδο, σε όλα τα συστήματα πλην τριών – της Φλαμανδικής Κοινότητας του Βελγίου, της Γαλλίας και της Σλοβακίας – η κινητικότητα του προσωπικού στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μέρος εθνικής στρατηγικής ή σχεδίου δράσης. Εντούτοις, μόνο έξι χώρες περιλαμβάνουν ποσοτικούς στόχους κινητικότητας του προσωπικού. Η ποσοτική έκφραση μπορεί να είναι το ποσοστό εισερχόμενων και εξερχόμενων λεκτόρων/διδασκικού και ερευνητικού προσωπικού είτε ανά έτος ή σε συνάρτηση με συγκεκριμένο έτος – στόχο (2015), όπως στην περίπτωση της Λιθουανίας και της Φινλανδίας. Η Σλοβενία έχει θέσει στόχο ακαδημαϊκού προσωπικού από το εξωτερικό τουλάχιστον σε ποσοστό 10% μέχρι το 2020 ενώ η Εσθονία σε αντίστοιχο ποσοστό 3% με περαιτέρω στόχο τουλάχιστον το 10% των πτυχιούχων διδακτορικών προγραμμάτων μη Εσθονικής καταγωγής μέχρι το 2015. Η Ρουμανία στοχεύει σε αύξηση τη τάξεως του 5% ανά έτος του εξερχόμενου προσωπικού στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus, ενώ η Ισπανία σε διπλάσιο ποσοστό μετακινούμενου προσωπικού (50%) μέχρι το 2015 έναντι του αντίστοιχου ποσοστού το 2008.

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, το θέμα της κινητικότητας του προσωπικού εμφανίζεται ως γενικόλογη διατύπωση χωρίς συγκεκριμένους στόχους προς επίτευξη. Για τον λόγο αυτό, οι χώρες εντοπίζουν πεδία προτεραιότητας, θέτουν στόχους και παρακολουθούν τις εξελίξεις σε συγκεκριμένους τομείς. Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, η Eurostat παρακολουθεί την κινητικότητα των καθηγητών και του ακαδημαϊκού προσωπικού μόνο στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus.

7.4.2. Εμπόδια στην κινητικότητα του προσωπικού και σχετικά μέτρα

Έχοντας υπόψη ότι οι χώρες αναφέρονται στην υποστήριξη της κινητικότητας του προσωπικού στα έγγραφα εννοιολογικής προσέγγισης, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό του προσωπικού είναι στην πραγματικότητα μετακινούμενο, χρειάζεται να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην επισήμανση και την εξάλειψη των σχετικών εμποδίων. Σύμφωνα με τις πληροφορίες των χωρών, το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών συστημάτων ενημερώνονται για τα εμπόδια στην κινητικότητα του προσωπικού μέσω επισκοπήσεων και ερευνών. Διακρίνονται δε, τρεις μεγάλες κατηγορίες εμποδίων, πιο συγκεκριμένα η γνώση της γλώσσας, τα νομικά ζητήματα και η προσωπική κατάσταση.

Ο γλωσσικός φραγμός αναδεικνύεται ως το πιο κοινό εμπόδιο τόσο στην εισερχόμενη όσο και στην εξερχόμενη κινητικότητα προσωπικού. Άλλοι συχνότερα αναφερόμενοι λόγοι που εμποδίζουν την

⁽⁸⁷⁾ Η Διαδικασία της Μπολόνια 2020 – Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης την νέα δεκαετία. Ανακοινωθέν Διάσκεψης των Αρμοδίων Υπουργών της Ευρώπης για θέματα Εκπαίδευσης, Leuven /Louvain-la-Neuve 28-29 Απριλίου 2009

κινητικότητα συνδέονται με ένα φάσμα νομικών ζητημάτων, συχνά λόγω έλλειψης συνεργασίας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο ή επίμονων πρακτικών προβλημάτων παρά την ύπαρξη νομικής βάσης για το συγκεκριμένο ζήτημα. Αυτό συνήθως άπτεται των διαφορών μεταξύ των συστημάτων κοινωνικής ασφάλισης. Επιπλέον, στα προβλήματα νομικού χαρακτήρα συμπεριλαμβάνεται η διπλή φορολόγηση σε ορισμένες χώρες και οι περιορισμοί στην μετανάστευση καθώς και η δυσκολία απόκτησης ταξιδιωτικών θεωρήσεων – όπως ανέφεραν κάποιες χώρες εκτός ΕΕ. Η τρίτη κατηγορία προσκομμάτων συνδέεται με προσωπικές και οικογενειακές καταστάσεις όπως η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης της/του συζύγου και των παιδιών ή η απομάκρυνση από τα άτομα αυτά σε περίπτωση που δεν ακολουθήσουν τον/την σύντροφο/γονέα κατά την περίοδο της κινητικότητας. Επιπλέον, υπήρξε αναφορά στην έλλειψη κινήτρων και σαφούς πορείας επαγγελματικής εξέλιξης καθώς και στον φόρτο εργασίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας προέλευσης. Τελευταία αλλά εξίσου σημαντικά αναφερόμενα θέματα είναι οι λίγες ευκαιρίες χρηματοδότησης καθώς και η έλλειψη ενημέρωσης οι οποίες συγκαταλέγονται μεταξύ των εμποδίων στην κινητικότητα του προσωπικού.

Λιγότερες από τις μισές χώρες του EXAE αναφέρουν την λήψη μέτρων αντιμετώπισης των εμποδίων στη κινητικότητα του προσωπικού – γεγονός που καταδεικνύει ότι το θέμα αυτό θα γίνει αντικείμενο εξέτασης και στο μέλλον. Τα αναφερθέντα μέτρα αφορούν στα παρακάτω θέματα: χρηματοδότηση, παροχή πληροφοριών, συνθήκες εργασίας, πολιτική μετανάστευσης και μαθήματα γλωσσών.

Χώρες όπως η Τσεχία και η Φινλανδία επισημαίνουν την αυτονομία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην λήψη κατάλληλων μέτρων προώθησης της κινητικότητας του προσωπικού, μεταφέροντας έτσι ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης σε επίπεδο ιδρυμάτων. Προβάλλουν, ωστόσο, μηχανισμούς χρηματοδότησης σε κεντρικό επίπεδο για την στήριξη της κινητικότητας των ερευνητών. Σημείο εκκίνησης για την κινητικότητα συνιστά η παροχή περιεκτικών πληροφοριών προς όλους όσους ενδιαφέρονται να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες απασχόλησης στο εξωτερικό. Η παροχή πληροφοριών σύμφωνα με τις εκθέσεις των χωρών είναι, σε γενικές γραμμές, ελλιπής. Εντούτοις, κάποιες χώρες έχουν αναλάβει πρωτοβουλίες σε αυτόν τον τομέα σχεδιάζοντας διαδικτυακές πλατφόρμες και δίκτυα ακαδημαϊκού πληθυσμού (π.χ. Euraxess, Imwas and Kisswin στην Γερμανία).

Το αρχικό στάδιο απόκτησης κατάλληλων πληροφοριών κινητικότητας και ξεχωριστών εξειδικευμένων προγραμμάτων ανταλλαγής διαδέχεται ο έλεγχος των πραγματικών συνθηκών εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της παροχής κοινωνικής ασφάλισης στην χώρα επιλογής. Η γνώση για την φορητότητα δικαιωμάτων κοινωνικής ασφάλισης είναι ανεπαρκής και αρκετές χώρες προσπαθούν να παράσχουν πιο εμπειριστατωμένες πληροφορίες και συμβουλές για τα εν λόγω θέματα τόσο για το εισερχόμενο όσο και για το εξερχόμενο προσωπικό.

Το προσωπικό που προέρχεται τόσο από την ΕΕ όσο και το εκτός ΕΕ προσωπικό αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικής ασφάλισης, ενώ η πολιτική μετανάστευσης και έκδοσης θεώρησης συχνά αποτελεί εμπόδιο, ιδιαίτερα για το προσωπικό χωρών εκτός ΕΕ. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνεχίζουν το διάλογο με τις δημόσιες αρχές για την πολιτική μετανάστευσης και κάποιες χώρες έχουν ήδη υιοθετήσει μέτρα μείωσης των περιορισμών μετανάστευσης για τους ερευνητές που προέρχονται από χώρες εκτός ΕΕ, και/ή προβαίνουν σε τακτικές επανεξετάσεις αυτών των θεμάτων. Η πλήρης εφαρμογή της οδηγίας της ΕΕ για την χορήγηση Επιστημονικής Ταξιδιωτικής Θεώρησης καθώς και των δύο συνοδευτικών συστάσεων (το επονομαζόμενο Πακέτο Επιστημονικής Ταξιδιωτικής Θεώρησης)⁽⁸⁸⁾ συνιστά σημαντικό βήμα προόδου. Διευκολύνει την παραμονή μικρής και μεγάλης διάρκειας (μικρότερης ή μεγαλύτερης των τριών μηνών) ερευνητών από τρίτες χώρες στις Χώρες Μέλη της ΕΕ για λόγους διεξαγωγής επιστημονικής έρευνας.

Μετά την λήψη όλων των απαραίτητων πληροφοριών για τις ευκαιρίες κινητικότητας και τις σχετικές νομικές προϋποθέσεις, το ζήτημα της γλώσσας παραμένει. Κάποια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν μαθήματα ξένων γλωσσών στο εξερχόμενο προσωπικό ενώ άλλα προσφέρουν μαθήματα γλώσσας στο εισερχόμενο προσωπικό. Εντούτοις, ενώ ορισμένες χώρες περιγράφουν την παροχή και την χρηματοδότηση μαθημάτων γλώσσας ως πρόκληση, άλλες, όπως για παράδειγμα η Ουγγαρία, θεωρούν ότι η εκμάθηση της γλώσσας συνιστά προσωπική ευθύνη. Ένα άλλο θέμα σχετικό με τις γλώσσες είναι η εθνική νομοθεσία που ίσως επιτάσσει χρήση της επίσημης γλώσσας. Η Πολωνία επισημαίνει το πρόβλημα της έλλειψης διδασκόμενων μαθημάτων στην αγγλική γλώσσα σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα – περιορίζοντας έτσι την εισερχόμενη κινητικότητα προσωπικού σε χώρες όπου υπάρχει γνώση της επίσημης γλώσσας της χώρας.

⁽⁸⁸⁾ Βλ: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/services/scientificVisa>

Ενώ ένας σχετικά μικρός αριθμός χωρών εφαρμόζει μέτρα αντιμετώπισης και εξάλειψης των εμποδίων στην κινητικότητα του προσωπικού, ένας ακόμη μικρότερος αριθμός παρακολουθεί τα σχετικά αποτελέσματα. Όπου ο έλεγχος αυτός πραγματοποιείται, συνήθως εντάσσεται στα πλαίσια της ετήσιας συλλογής στατιστικών δεδομένων ή έχει τη μορφή δημοσίευσης εκθέσεων για εθνικά και Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας όπως το πρόγραμμα Erasmus.

Συμπεράσματα

Για την επίσπευση των δράσεων προώθησης της κινητικότητας ορίστηκε ως κριτήριο αναφοράς το 20% των πτυχιούχων ενώ παράλληλα υλοποιήθηκαν τα πρώτα βήματα παρακολούθησης της προόδου. Η συλλογή στατιστικών δεδομένων αποτελεί διαρκή διαδικασία και η παρούσα έκθεση παρουσιάζει τα πρώτα ευρήματα για την κάθετη κινητικότητα. Ωστόσο, απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια ακριβέστερου ορισμού των στατιστικών όρων καθώς και μια πιο περιεκτική συγκέντρωση πληροφοριών- ιδιαίτερα για την οριζόντια κινητικότητα.

Επί του παρόντος, όλες η χώρες, με εξαίρεση δύο, παρουσιάζουν ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας μικρότερο του 10% στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών παρουσιάζει τιμές κάτω του 5%. Αυτό αληθεύει επίσης και για τα ποσοστά εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας πτυχιούχων εντός του EXAE. Επί του παρόντος, ο σταθμισμένος μέσος όρος ροής κάθετης κινητικότητας είναι λίγο μικρότερος του 2%. Όσον αφορά στο ποσοστό εξερχόμενης κινητικότητας φοιτητών για σπουδές εκτός EXAE, είναι, για την περισσότερες χώρες, μικρότερο του 1%. Ωστόσο, καθώς αυτά τα δεδομένα αφορούν μόνο στην κάθετη κινητικότητα, πρέπει, κατά την αξιολόγηση της προόδου επίτευξης του κριτηρίου αναφοράς 20%, να συνεκτιμώνται με τις στατιστικές πληροφορίες για την οριζόντια κινητικότητα. Σύμφωνα με τις τρέχουσες προβλέψεις βραχυπρόθεσμων τάσεων στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus, το ποσοστό αναμένεται να φτάσει το 7% μέχρι το 2020, ενώ πρέπει να καθοριστούν και άλλες πηγές παροχής αξιόπιστων στοιχείων για την οριζόντια κινητικότητα.

Εξετάζοντας τις ροές κινητικότητας ανά τον κόσμο, το ποσοστό των φοιτητών που σπουδάζουν στον EXAE και προέρχονται από οποιαδήποτε άλλη χώρα του εξωτερικού είναι μικρότερο του 4% επί του συνόλου των φοιτητών που σπουδάζουν στον EXAE. Παράλληλα, το ποσοστό των φοιτητών χωρών του EXAE που σπουδάζουν για την απόκτηση τίτλου σπουδών εκτός EXAE είναι, σε σχετικούς όρους, πράγματι πολύ χαμηλό. Επί του παρόντος, ο σταθμισμένος μέσος όρος εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών από χώρες εκτός EXAE ισούται με 2,25%.

Μέσω των εκθέσεων διαπιστώνεται επίσης ότι οι ροές συνήθως κινούνται με κατεύθυνση από Ανατολή προς Δύση τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στον EXAE, η Νότια και η Ανατολική Ευρώπη τείνει να έχει περισσότερους εξερχόμενους φοιτητές ενώ οι Βόρειες και οι Δυτικές Ευρωπαϊκές χώρες περισσότερους εισερχόμενους φοιτητές. Σχεδόν καμία χώρα δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι παρουσιάζει πραγματικά ισόρροπη κινητικότητα ενώ, ακόμη και στην περίπτωση που οι ροές αγγίζουν παρόμοια ποσοστά, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών προέλευσης και υποδοχής των φοιτητών.

Οι βασικοί λόγοι που δεν επιτρέπουν στους φοιτητές την εκμετάλλευση των διαστημάτων κινητικότητας στο εξωτερικό, επισημαίνονται στις εκθέσεις των χωρών καθώς και σε πληροφορίες του Eurostudent. Παρ όλα αυτά, πολλές χώρες στερούνται σαφούς στρατηγικής και μέτρων που θα οδηγούσαν σε αλλαγή της κατάστασης. Ομοίως, δεν υπάρχουν μηχανισμοί παρακολούθησης σε πολλά μέρη της Ευρώπης.

Παρόλο που σε όλα τα Ανακοινωθέντα της Διαδικασίας της Μπολόνια γίνεται αναφορά στην κινητικότητα του προσωπικού, η κατάσταση – συγκριτικά με την κινητικότητα των φοιτητών - είναι περισσότερο ασαφής. Επομένως είναι σημαντική μία εκ των προτέρων συναίνεση περί του πεδίου εφαρμογής και του ορισμού/ορισμών της κινητικότητας του προσωπικού. Επί του παρόντος, μερικές μόνο χώρες θέτουν ποσοτικούς στόχους κινητικότητας του προσωπικού. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα του προγράμματος Erasmus, η εισερχόμενη κινητικότητα προσωπικού αφορά σε σχετικά μικρό αριθμό εισερχόμενου προσωπικού. Επίσης, απαιτείται καλύτερη παρακολούθηση και αντιμετώπιση των δυσχερειών που έχουν επισημανθεί, ώστε να είναι δυνατή ή προαγωγή της κινητικότητας του προσωπικού ανά την Ευρώπη.

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. In: E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson, eds. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.

Allen, J. & de Weert, E., 2007. What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42(1), pp. 59-73.

Allen, J. & van der Velden, R. eds., 2011. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer.

Allen, J., Pavlin, S. & van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

Andersson, R. & Olsson, A-K., 1999. *Fields of Education and Training. Manual*. [pdf] Available at: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Fields_of_Education_and_Training_eurostat1999.pdf [Accessed: 26 September 2011].

Attali, J. 1998. *Pour un Modèle Européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries, 2007. *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Stockholm: Government Offices of Sweden. [pdf] Available at: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf> [Accessed 3 October 2011].

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2010. *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC (Center for Higher Education Policy Studies & International Centre for Higher Education Research Kassel & ECOTEC Research and Consulting), 2010. *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area*. [pdf] Available at: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm [Accessed: 22 March 2012].

EACEA/Eurydice, 2009. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

- EACEA/Eurydice, 2010. *Focus on Higher Education in Europe. The Impact of the Bologna Process*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011a. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011b. *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EHEA Working Group on Recognition, 2012. *Report by the EHEA Working Group on Recognition*. To be submitted to the BFUG in time for the 2012 ministerial conference. [pdf] Available at: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bucharest_conf/Final_report_WG_Recognition.pdf [Accessed 23 March 2012].
- ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Helsinki.
- EUA (European University Association), 1999. *Project Report: Trends in Learning Structures in Higher Education*, 7 June 1999. [pdf] Available at: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf [Accessed 22 March 2012].
- EUA, 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- EUA, 2011a. *Impact of the economic crisis on European universities. Update: First semester 2011*. [pdf] Available at: http://www.eua.be/Libraries/Governance_Autonomy_Funding/Economic_monitoring_June2011.sflb.asx [Accessed 16 November 2011].
- EUA, 2011b. *EUA's monitoring of the impact of the economic crisis on public funding for universities in Europe*. [Online] Available at: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-funding-observatory.aspx> [Accessed 16 November 2011].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009. *Οδηγός Χρηστών ECTS*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Επισήμων Δημοσιεύσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010. *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης. Πρόγραμμα Erasmus 2008/2009. Στατιστική Επισκόπηση*. [pdf] Διαθέσιμο στο: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf> [Accessed 29 August 2011].
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011. *Erasmus – Γεγονότα, Αριθμητικά Στοιχεία & Τάσεις. Η υποστήριξη της Ένωσης στις ανταλλαγές φοιτητών και προσωπικού και στη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων 2009/2010*. [pdf] Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf [Πρόσβαση 29 Αυγούστου 2011].

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή n.d. *Τα Βασικά Χαρακτηριστικά του ECTS* [pdf] Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm [Πρόσβαση: 23 Μαρτίου 2012].
- Eurostat, 2011a. *EU Labour Force Survey database. User Guide*. [pdf] Available at: http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/lfs_main/LFS_MAIN/LFSuserguide/EULFS_Database_UserGuide_2011.pdf [Accessed 28 March 2012].
- Eurostat, 2011b. *Indicators of Immigrant Integration. A Pilot Study*. Eurostat Methodologies and Working Papers. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat, 2012a. *Educational attainment, outcomes and returns of education*. [Online] Available at: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/edat_esms.htm [Accessed: 28 March 2012].
- Eurostat, 2012b. *Glossary: Full-time equivalent (FTE)* [Online] Available at: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Full-time_equivalent [Accessed: 6 January 2012].
- Eurostat, 2012c. *Glossary: Unemployment* [Online] Available at: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate [Accessed: 16 February 2012].
- Eurostat & Eurostudent, 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostudent, 2008. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann. [pdf] Available at: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf [Accessed: 6 January 2012].
- Eurostudent, 2011. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. [pdf] Available at: <http://www.eurostudent.eu/results/reports> [Accessed 13 September 2011].
- Eurydice, 2007. *Key Data on Higher Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Free Dictionary, 2012a. *Tax credit*. [Online] Available at: <http://www.thefreedictionary.com/tax+credit> [Accessed: 6 January 2012].
- Free Dictionary, 2012b. *Psychological counselling*. [Online] Available at: <http://www.thefreedictionary.com/Psychological+counselling> [Accessed: 6 January 2012].
- Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.
- Jansen I. & Brenn-White M., 2011. *Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Education Institutions and National Agencies Within the European Higher Education Area, Focusing on*

"Marketing the EHEA". [Online] Available at:

<http://www.ehea.info/Uploads/presentations/IPN%20Survey%20Report%2025%20March%202011.pdf>

[Accessed: 7 December 2011].

Koucký J., Bartušek, A. and Kovařovic, J., 2009. *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J., Bartušek, A. & Kovařovic, J., 2010. *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J. & Zelenka, M., 2011. *Employability and the Position of Higher Education Graduates in the Labour Market*. Prague: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Langworthy, M., Shear, L., Means, B., Gallagher, L. & House, A., 2009. *ITL Research Design*. [pdf] Available at: http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_design_29_Sept_09.pdf [Accessed: 6 January 2012].

Little, B., 2001. Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 121-129.

Mejer, L., Turchetti P. & Gere, E., 2011. *Trends in European education during the last decade*. Eurostat: Statistics in Focus 54/2011. [pdf] Available at: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-11-054/EN/KS-SF-11-054-EN.PDF [Accessed 28 March 2012].

Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers*. OECD: Paris

Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W., 2009. *Bologna Progress Stocktaking Report*. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009. [pdf] Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf [Accessed 13 September 2011].

Rauhvargers, A. & Rusakova, A., 2008. *Report to the Bologna Follow-up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition*. [pdf] Available at: http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Analysis_of_2007_RecognitionNAPs.pdf [Accessed: 23 March 2012].

Salmi, J. & Hauptman, A.M., 2006. *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Education Working Paper Series, Number 4. Washington: Human Development Network, Education Sector World Bank Group. [pdf] Available at: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf [Accessed: 6 January 2012].

Schomburg, H. & Teichler, U. eds., 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries*, Higher Education Dynamics, 15. Dordrecht: Springer.

Stocktaking Working Group, 2005. *Bologna Process Stocktaking*. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. [pdf] Available at: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf> [Accessed: 22 March 2012].

Stocktaking Working Group, 2007. *Bologna Process Stocktaking Report 2007*. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. [pdf] Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf [Accessed: 22 March 2012].

Støren, L.A. & Arnesen, C.Å., 2011. Winners and Losers. In: J. Allen & R.van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer, pp. 199-240.

Tauch, C. & Rauhvargers, A., 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA. [pdf] Available at: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf [Accessed: 6 January 2012].

Teichler, U. ed., 2007. *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Higher Education Dynamics, 17. Dordrecht: Springer.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD & Eurostat, 2010. *UOE data collection on education systems. Volume 1: concepts, definitions and classifications*. Montreal, Paris, Luxembourg: UNESCO, OECD, Eurostat.

van der Velden, R.K.W. & van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.

Wikipedia, 2012a. *Socioeconomic status*. [Online] Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status [Accessed: 6 January 2012].

Wikipedia, 2012b. *Median*. [Online] Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/Median> [Accessed: 6 January 2012].

Wikipedia, 2012c. *Odds ratio*. [Online] Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio [Accessed: 6 January 2012].

Wikipedia, 2012d. *Fiscal policy*. [Online] Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Fiscal_policy [Accessed: 6 January 2012].

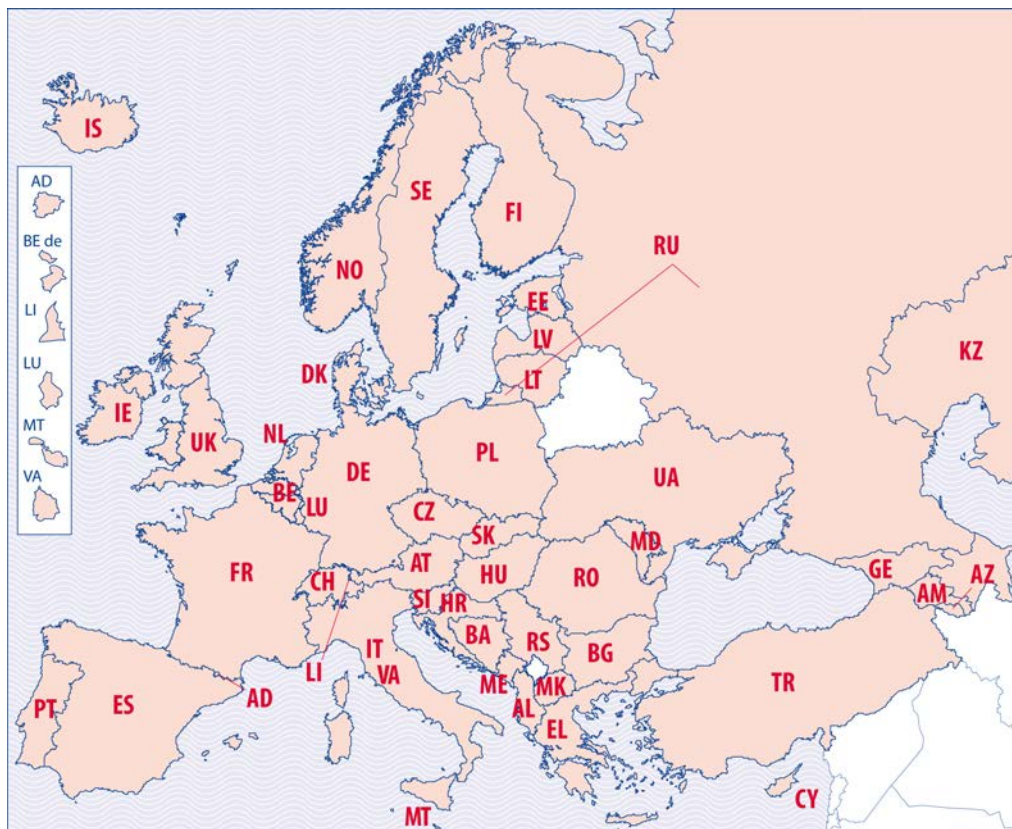
Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Accessed: 6 October 2011].

Yorke, M. & Longden, B., 2004. *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University.

Yorke, M. & Longden, B., 2008. *The First Year Experience of Higher Education in the UK*. York: Higher Education Academy. Available at: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf> [Accessed: 7 October 2011].

I. Κωδικοί, συντομογραφίες και αρκτικόλεξα

I.1. Κωδικοί χωρών



AD	Ανδόρρα	EE	Εσθονία	ME	Μαυροβούνιο	UK-NIR	Ηνωμένο Βασίλειο – Βόρεια Ιρλανδία
AL	Αλβανία	EL	Ελλάδα	MK*	ΠΓΔΜ	UK-SCT	Ηνωμένο Βασίλειο – Σκωτία
AM	Αρμενία	ES	Ισπανία	MT	Μάλτα	UK-WLS	Ηνωμένο Βασίλειο – Ουαλία
AT	Αυστρία	FI	Φινλανδία	NL	Κάτω Χώρες	VA	Βατικανό
AZ	Αζερμπαϊτζάν	FR	Γαλλία	NO	Νορβηγία		
BA	Βοσνία Ερζεγοβίνη	GE	Γεωργία	PL	Πολωνία		
BE de	Βέλγιο – Γερμανόφωνη Κοινότητα	HR	Κροατία	PT	Πορτογαλία		
BE fr	Βέλγιο – Γαλλόφωνη Κοινότητα	HU	Ουγγαρία	RO	Ρουμανία		
BE nl	Βέλγιο – Φλαμανδική Κοινότητα	IE	Ιρλανδία	RS	Σερβία		
		IS	Ισλανδία	RU	Ρωσία		
		IT	Ιταλία	SE	Ελβετία		
BG	Βουλγαρία	KZ	Καζακστάν	SI	Σλοβενία		
CH	Ελβετία	LI	Λιχτενστάιν	SK	Σλοβακία		
CY	Κύπρος	LT	Λιθουανία	TR	Τουρκία		
CZ	Τσεχία	LU	Λουξεμβούργο	UA	Ουκρανία		
DE	Γερμανία	LV	Λετονία	UK-ENG	Ηνωμένο Βασίλειο – Αγγλία		
DK	Δανία	MD	Μολδαβία				

* Κωδικός ISO 3166. Προσωρινός κωδικός που δεν προδικάζει με κανέναν τρόπο την οριστική ονομασία της χώρας, η οποία θα εγκριθεί αμέσως μετά την ολοκλήρωση των τρεχουσών διαπραγματεύσεων υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm)

I.2. Συντομογραφίες

:	Μη διαθέσιμα στοιχεία	FTE	Ισοδύναμο Πλήρους Απασχόλησης
ØP	Σταθμισμένος Μέσος Όρος	GDP	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν (ΑΕΠ)
BFUG	Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια	ISCED	Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης
CEEPUS	Πρόγραμμα Ανταλλαγής Πανεπιστημιακών Σπουδών Κεντρικής Ευρώπης	ISCO	Τυποποιημένη Διεθνής Ταξινόμηση των Επαγγελμάτων
COFOG	Ταξινόμηση των Λειτουργιών του Κράτους	LFS	Έρευνα Εργατικού Δυναμικού (ΕΕΔ)
EEA	Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος (ΕΟΧ)	OECD	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)
EHEA	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)	PPS	Πρότυπα Αγοραστικής Δύναμης (ΠΑΔ)
EU	Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)	R&D	Έρευνα και Ανάπτυξη
EUA	Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (ΕΕΠ)	UNESCO-UIS	Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών – Ινστιτούτο Στατιστικής
EU-SILC	Ευρωπαϊκή Ένωση Δειγματοληπτική έρευνα Εισοδήματος και συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών	UOE	UNESCO-UIS/OECD/Eurostat

II. Γενικοί Όροι

Υπηρεσίες Ακαδημαϊκών Οδηγιών

Υπηρεσίες που απευθύνονται σε φοιτητές με στόχο την αύξηση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων καθώς και την υποστήριξη φοιτητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οργάνωση των σπουδών.

Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια (BFUG)

Η Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια απαρτίζεται από εκπροσώπους Υπουργών και των 47 χωρών που ανήκουν στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως πλήρη μέλη. Μέλη με συμβουλευτικό ρόλο είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (ΕΥΑ ΕΕΠ), η Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών (ΕΣΥ ΕΕΦ), η Ευρωπαϊκή Ένωση για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΕΝQA), η Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΥΡΑΣΗΕ), το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ανώτατης Εκπαίδευσης της UNESCO (UNESCO-CEPES), η BUSINESS EUROPE (πρώην UNICE/ΕΒΕΚ) και ο οργανισμός Education International. Η BFUG συγκαλείται τουλάχιστον δύο φορές ετησίως υπό την κοινή προεδρία της Προεδρίας της ΕΕ και μίας χώρας εκτός ΕΕ (κατά αλφαβητική σειρά), με την χώρα που θα φιλοξενήσει την επόμενη (μετά από δύο έτη) διάσκεψη σε ρόλο αντιπροέδρου. Ο ρόλος της BFUG είναι να επιλαμβάνεται των εισηγήσεων που υποβάλλονται κατά τις υπουργικές διασκέψεις και εν γένει της εφαρμογής όλων των θεμάτων τα οποία αφορούν στα υπουργικά Ανακοινωθέντα. Επιπλέον, η BFUG καταρτίζει πρόγραμμα εργασίας το οποίο περιλαμβάνει μία σειρά διασκέψεων καθώς και άλλων δράσεων σχετικών με την διαδικασία της Μπολόνια. Ένα Συμβούλιο επίσης υπό την κοινή προεδρία της Προεδρίας της ΕΕ και μίας χώρας εκτός ΕΕ, με την χώρα που θα φιλοξενήσει την επόμενη διάσκεψη σε ρόλο αντιπροέδρου, προετοιμάζει τα θέματα προς συζήτηση της BFUG και παρακολουθεί την πρόοδο που σημειώνεται μεταξύ των συναντήσεων της BFUG. Η συνολική διαδικασία παρακολούθησης υποστηρίζεται από μία Γραμματεία παρεχόμενη από την χώρα/χώρες φιλοξενίας της επόμενης υπουργικής διάσκεψης. Για περαιτέρω πληροφορίες, επισκεφθείτε το <http://www.ehea.info/>

Συμβουλευτικές Υπηρεσίες Σταδιοδρομίας

Η συμβουλή σε θέματα σταδιοδρομίας αφορά σε υπηρεσίες και δραστηριότητες με στόχο να βοηθήσουν άτομα κάθε ηλικίας και σε οποιαδήποτε στάδιο της ζωής τους να πραγματοποιήσουν επιλογές σε επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και επαγγελματικής απασχόλησης καθώς και να διαχειριστούν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (ΟΟΣΑ 2004, σελ. 10).

Οριζόντια κινητικότητα

Η οριζόντια κινητικότητα συνιστά βραχυπρόθεσμη μορφή κινητικότητας – μέγιστης διάρκειας συνήθως ενός έτους – και αποσκοπεί στην συσσώρευση πιστωτικών μονάδων σε εκπαιδευτικό ίδρυμα του εξωτερικού στα πλαίσια των εν εξελίξει σπουδών σε εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας προέλευσης.

Κάθετη κινητικότητα

Η Κάθετη κινητικότητα συνιστά μακροπρόθεσμη μορφή κινητικότητας και αποσκοπεί στην απόκτηση τίτλου σπουδών ή πιστοποιητικού στη χώρα προορισμού.

Παράρτημα Διπλώματος

Αποτελεί έγγραφο επισυναπτόμενο σε δίπλωμα ανώτατης εκπαίδευσης με σκοπό την βελτίωση της διεθνούς διαφάνειας και την διευκόλυνση της αναγνώρισης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων. Καρπός εργασιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, του Συμβουλίου της Ευρώπης και των UNESCO-CEPES, το Παράρτημα Διπλώματος περιλαμβάνει 8 τμήματα ⁽⁸⁹⁾ και περιγράφει σε ευρέως ομιλούμενη Ευρωπαϊκή γλώσσα την φύση, το επίπεδο, το γενικότερο πλαίσιο, το περιεχόμενο και το καθεστώς των σπουδών που ολοκληρώθηκαν επιτυχώς. Το Παράρτημα Διπλώματος παρέχει επιπρόσθετες πληροφορίες για το εθνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, ώστε τα κτηθέντα προσόντα να αξιολογούνται σε συνάρτηση με το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πλαίσιο (EACEA/Ευρυδίκη 2010, σελ. 150).

Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA)

Η ένωση φορέων διασφάλισης της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης ιδρύθηκε το 2000. Αποσκοπεί στη διάδοση πληροφοριών, εμπειριών και ορθών πρακτικών για την διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Δυνατότητα συμμετοχής στην ένωση έχουν οι αρχές διασφάλισης της ποιότητας χωρών-μελών του EXAE. Η ιδιότητα του πλήρους μέλους της ENQA συνεπάγεται πλήρη συμμόρφωση του εκάστοτε φορέα με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Η συμμόρφωση με τα παραπάνω πρότυπα ελέγχεται κάθε πέντε χρόνια στα πλαίσια διεξαγωγής ανεξάρτητου ελέγχου. Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφθείτε το <http://www.enqa.eu/about.lasso>

Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών μονάδων (ECTS)

Πρόκειται για φοιτητοκεντρικό σύστημα πιστωτικών μονάδων σε συνάρτηση με τον απαιτούμενο φόρτο εργασίας για την επίτευξη καθορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το σύστημα ECTS ξεκίνησε το 1989 με στόχο να διευκολύνει την αναγνώριση διαστημάτων φοίτησης στο εξωτερικό. Τα τελευταία χρόνια εξελίσσεται σε σύστημα συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων με εφαρμογή του σε όλα τα προγράμματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και σε περιφερειακό, εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο (EACEA/Ευρυδίκη 2010, σελ. 150). Περαιτέρω πληροφορίες επί του θέματος παρέχονται στον Οδηγό για Χρήστες του συστήματος ECTS που εξέδωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009).

Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE)

Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης δρομολογήθηκε κατά την διάρκεια της Υπουργικής Διάσκεψης στην Βουδαπέστη-Βιέννη, συμπίπτοντας με την επέτειο των δέκα χρόνων από την εκκίνηση της Διαδικασίας της Μπολόνια, τον Μάρτιο του 2010. Η δημιουργία του EXAE αποτελούσε θεμελιώδη στόχο της Διαδικασίας της Μπολόνια ήδη από την έναρξη της το 1999, και αποσκοπούσε στην διασφάλιση μεγαλύτερης συγκρισιμότητας, συμβατότητας και συνεκτικότητας των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Επί του παρόντος, καλύπτει 47 χώρες. Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφθείτε το <http://www.ehea.info/>

⁽⁸⁹⁾ Ειδικότερα, τα εν λόγω τμήματα περιλαμβάνουν πληροφορίες για τον κάτοχο του τίτλου σπουδών, τα χαρακτηριστικά στοιχεία του πτυχίου, το επίπεδο, τη χρησιμότητα, το περιεχόμενο του και τα επιτευχθέντα αποτελέσματα, επιπρόσθετες πληροφορίες, το εκάστοτε συγκεκριμένο εθνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης και την πιστοποίηση του Παραρτήματος Διπλώματος.

Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων δια βίου μάθησης (EQF)

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων για τη δια βίου μάθηση αποτελεί κοινό Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς το οποίο επιτρέπει τη διασύνδεση μεταξύ των συστημάτων παροχής εκπαιδευτικών προσόντων των χωρών της Ευρώπης. Το εν λόγω πλαίσιο συνιστά πρωτοβουλία της ΕΕ και υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 23 Απριλίου 2008. Το EQF χρησιμοποιεί οκτώ επίπεδα αναφοράς που βασίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα που ορίζονται ως επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τις εισροές (διάρκεια μαθησιακής εμπειρίας, είδος εκπαιδευτικού ιδρύματος), στο τι πραγματικά ξέρει και είναι ικανός να κάνει ο κάτοχος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσόντων. Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφθείτε το

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR)

Σκοπός του Μητρώου είναι η ενίσχυση της διαφάνειας στη διασφάλιση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης ανά την Ευρώπη. Θεσπίστηκε το 2008 από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), την Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών (ESU), την Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων και την Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE). Ο κατάλογος EQAR δημοσιοποιεί και διαχειρίζεται έναν σύνολο φορέων που συμμορφώνονται ουσιαστικά με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας (ESG) ώστε να παρέχονται σαφείς και αξιόπιστες πληροφορίες για τις αρχές διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη. Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφθείτε το <http://www.eqar.eu/>

Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές διασφάλισης Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG)

Τα Ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές είναι ένα συμφωνηθέν σύνολο προτύπων και οδηγιών διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αναπτύχθηκαν από την επονομαζόμενη "Ομάδα Ε4" (ENQA, EUA, EURASHE και ESIB) και υιοθετήθηκαν από τους αρμόδιους υπουργούς στο Bergen το 2005. Είναι διαθέσιμα στο:

http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

Εξωτερική διασφάλιση ποιότητας

Η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας αναφέρεται στην διαδικασία αξιολόγησης ή ελέγχου προγράμματος ή ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης και διεξάγεται από εξειδικευμένους οργανισμούς, εκτός του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι εν λόγω οργανισμοί συνήθως είναι αρχές διασφάλισης ποιότητας ή πιστοποίησης ή αποτελούν ειδικές ad hoc επιτροπές εμπειρογνομόνων που ορίζονται από το αρμόδιο Υπουργείο. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει συλλογή δεδομένων, πληροφοριών και στοιχείων προς σύγκριση και αντιπαραβολή με τα συμφωνηθέντα πρότυπα.

Επιδότηση (κρατική) / Υποτροφία (κρατική)

Παροχή μη επιστρεπτέας κρατικής οικονομικής βοήθειας στους φοιτητές (Salmi και Hauptman 2006, σελ. 30).

Δίδακτρα/συνεισφορές

Οποιοδήποτε ποσό που καταβάλλεται από τους φοιτητές μέσω του οποίου τυπικά και υποχρεωτικά συνδράμουν στο κόστος της παρεχόμενης ανώτατης εκπαίδευσης. Το ποσό αυτό ενδέχεται να περιλαμβάνει το κόστος εγγραφής, τα δίδακτρα, τα τέλη αποφοίτησης, κλπ, χωρίς ωστόσο να περιορίζεται μόνο στα παραπάνω.

Τυπική Εκπαίδευση

Ως τυπική χαρακτηρίζεται η "μάθηση που πραγματοποιείται σε ένα οργανωμένο και σαφώς δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον (λ.χ. σε ένα ίδρυμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης ή στο περιβάλλον εργασίας) και είναι ρητώς χαρακτηρισμένη ως διαδικασία μάθησης (όσον αφορά τους αντικειμενικούς σκοπούς, τον χρόνο και τα διαθέσιμα μέσα). Η τυπική μάθηση πραγματοποιείται με πρόθεση του εκπαιδευόμενου. Τυπικά οδηγεί σε πιστοποίηση και επικύρωση" (Cedefop 2008, σελ. 85).

Ευελιξία

Η ευελιξία στην ανώτατη εκπαίδευση αναφέρεται σε διάφορους τρόπους που επιτρέπουν σε όσους ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν εκπαιδευτικές διαδρομές προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους. Πρόθεση είναι να καταστεί η ανώτατη εκπαίδευση προσβάσιμη σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων καθώς και να αυξηθεί το επίπεδο προσαρμοστικότητας σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερα στρώματα και συνιστώσες του πληθυσμού.

Ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα

Οποιοδήποτε ίδρυμα παρέχει υπηρεσίες στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από την εθνική νομοθεσία. Ο όρος περιλαμβάνει ιδιωτικά και δημόσια ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ανεξαρτήτως σύνθεσης και φορέων διοίκησης.

Εισερχόμενη κινητικότητα

Η εισερχόμενη κινητικότητα αναφέρεται σε φοιτητές που μεταβαίνουν σε συγκεκριμένη χώρα με σκοπό να παρακολουθήσουν κύκλο σπουδών.

Άτυπη Μάθηση

Ως άτυπη χαρακτηρίζεται “η μάθηση που απορρέει από τις καθημερινές δραστηριότητες στην εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο. Δεν είναι οργανωμένη ή σαφώς δομημένη ως προς τους στόχους, τον χρόνο ή την υποστήριξη. Η άτυπη μάθηση δεν αποβλέπει συνήθως σε συγκεκριμένους στόχους από την πλευρά του εκπαιδευμένου” (Cedefop 2008, σελ. 133).

Εσωτερική διασφάλιση ποιότητας

Η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας αναφέρεται στις διαδικασίες διασφάλισης και/ή βελτίωσης του ελέγχου καθορισμένων τομέων δραστηριότητας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Κατά κανόνα συνεπάγεται την συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων διοικητικού χαρακτήρα καθώς και ανατροφοδότηση των φοιτητών, λεκτόρων, λοιπού προσωπικού και όλων των εμπλεκόμενων φορέων ή φυσικών προσώπων.

Κοινό πτυχίο

Τα κοινά πτυχία συνήθως χορηγούνται μετά το πέρας των προγραμμάτων σπουδών με όλα ή τουλάχιστον ορισμένα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Τα προγράμματα είναι αποτέλεσμα κοινού σχεδιασμού και από κοινού εγκεκριμένα εκ μέρους πολλών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- Φοιτητές από όλα τα συμμετέχοντα ιδρύματα διεκπεραιώνουν τμήματα του προγράμματος σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα,
- Τα διαστήματα φοίτησης των φοιτητών στα συμμετέχοντα ιδρύματα είναι παρόμοιας διάρκειας,
- Τα διαστήματα σπουδών καθώς και οι επιτυχίες εξετάσεις σε συνεργαζόμενο ίδρυμα/ ιδρύματα αναγνωρίζονται πλήρως και αυτομάτως,
- Οι καθηγητές κάθε συμμετέχοντος εκπαιδευτικού ιδρύματος διδάσκουν και στα άλλα συνεργαζόμενα ιδρύματα, διαμορφώνουν από κοινού το αναλυτικό πρόγραμμα και οργανώνουν επιτροπές εισαγωγής και εξετάσεων,
- Μετά την ολοκλήρωση του πλήρους προγράμματος, ο φοιτητής είτε αποκτά δύο εθνικά πτυχία από τα συνεργαζόμενα εκπαιδευτικά ιδρύματα είτε ένα πτυχίο (στην πραγματικότητα, πρόκειται συνήθως για ανεπίσημο “πιστοποιητικό” ή “δίπλωμα”) που χορηγείται από κοινού από τα εν λόγω πανεπιστήμια (Tauch & Rauhvargers 2002, σελ. 29).

Κοινό πρόγραμμα

Τα κοινά προγράμματα συνήθως συνιστούν ρυθμίσεις μεταξύ ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με κατάληξη την απόκτηση κοινού πτυχίου. Τμήματα των κοινών προγραμμάτων που διεκπεραιώνονται από φοιτητές σε συνεργαζόμενα εκπαιδευτικά ιδρύματα αναγνωρίζονται αυτόματα και από τα υπόλοιπα συνεργαζόμενα ιδρύματα. Το ίδιο ισχύει και για τα κοινά πτυχία.

Η Συνθήκη Αναγνώρισης της Λισαβόνας (LRC)

Η Συνθήκη Αναγνώρισης Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ευρώπη δημιουργήθηκε και υιοθετήθηκε υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO το 1997 στην Λισαβόνα. Στόχος της είναι να διασφαλίσει ότι τα αποκτηθέντα σε Ευρωπαϊκή χώρα εκπαιδευτικά προσόντα θα τυγχάνουν αναγνώρισης σε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα. Για περισσότερες πληροφορίες, επισκεφθείτε το:

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp

Δάνειο

Αποπληρωτέα οικονομική ενίσχυση. Τα εφαρμοζόμενα μοντέλα δανεισμού των φοιτητών ενδέχεται να διαφέρουν σημαντικά ως προς τα σχέδια αποπληρωμής, το επίπεδο επιδότησης, τα καλυπτόμενα έξοδα, τους όρους επιλεξιμότητας κλπ. Το δάνειο είναι επιδοτούμενο όταν η κυβέρνηση αναλαμβάνει την κάλυψη μέρους του κόστους. Αυτό ίσως γίνεται υπό μορφή κυβερνητικής εγγύησης, περίπτωση κατά την οποία τα φοιτητικά δάνεια είναι εγγυημένα και ασφαλισμένα έναντι του κινδύνου μη αποπληρωμής και οικονομικής απώλειας (Salmi και Hauptman 2006, σελ. 43).

Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ανώτατη εκπαίδευση)

Τα Εθνικά πλαίσια προσόντων περιγράφουν προσόντα σύμφωνα με το επίπεδο, τον φόρτο εργασίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και το προφίλ σπουδών. Συσχετίζουν με σαφήνεια προσόντα με άλλα μαθησιακά επιτεύγματα στην ανώτατη εκπαίδευση και είναι διεθνώς κατανοητά.

Μη τυπική εκπαίδευση

Ως μη τυπική χαρακτηρίζεται "η μάθηση που εντάσσεται στα πλαίσια δραστηριοτήτων οι οποίες στερούνται σαφών μαθησιακών στόχων" (ως προς τους στόχους, τον χρόνο μάθησης και την μαθησιακή υποστήριξη). Η μη τυπική μάθηση υλοποιείται με πρόθεση του εκπαιδευόμενου " (Cedefop 2008, σελ 93).

Εξερχόμενη κινητικότητα

Η εξερχόμενη κινητικότητα αναφέρεται σε φοιτητές που μεταβαίνουν για σπουδές στο εξωτερικό.

Υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης

Η αντιμετώπιση διανοητικών και ψυχολογικών προβλημάτων μέσω της εφαρμογής τεχνικών ψυχολογίας (The Free Dictionary, 2012b).

Δημόσιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα

Ο όρος περιλαμβάνει εκπαιδευτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης υπό την άμεση ή έμμεση διοίκηση δημόσιας εκπαιδευτικής αρχής. Κατά συνέπεια τα δημόσια ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης περιλαμβάνουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως ορίζονται στο εγχειρίδιο συλλογής δεδομένων ΥΟΕ: "δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα", δηλ. ιδρύματα άμεσα διοικούμενα από κυβερνητικό φορέα/αρχή ή κυβερνητικό οργανισμό ή πλειοψηφία των μελών των οποίων διορίζεται από δημόσια αρχή ή εκλέγεται με δικαίωμα ψήφου του δημοσίου, και: "ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης εξαρτώμενα από την κυβέρνηση", δηλ. ιδρύματα ελεγχόμενα / διαχειριζόμενα από μη κυβερνητικό οργανισμό ή με διοικητικό συμβούλιο απαρτιζόμενο από μέλη μη εκλεγμένα από δημόσιο φορέα, που όμως λαμβάνουν ποσοστό τουλάχιστον 50 τοις εκατό της βασικής χρηματοδότησης τους από κυβερνητικούς φορείς ή το διδακτικό προσωπικό των οποίων αμοιβεται από κυβερνητικό φορέα - είτε άμεσα ή μέσω της κυβέρνησης (UNESCO, ΟΟΣΑ & Eurostat 2010, σελ. 34-35).

Δίοδοι πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Τυπικές διαδικασίες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, δηλ. τα αναγκαία τυπικά (δια)βήματα για την απόκτηση τυπικών προϋποθέσεων πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Θέματα επιλογής ή αποδοχής σε πρόγραμμα δεν εμπίπτουν στο ορισμό.

Αρχή διασφάλισης ποιότητας

Οργανισμός που ιδρύεται από δημόσιες αρχές επιφορτισμένος με την εξωτερική διασφάλιση ποιότητας. Στόχος των εν λόγω φορέων είναι να αναλάβουν καθοριστικό ρόλο στην λογοδοσία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενδεχομένως με συγκεκριμένους στόχους και αναπτυξιακό ρόλο στην ενίσχυση της ποιότητας.

Σύντομος κύκλος

Προγράμματα πτυχίων ανώτατης εκπαίδευσης που αντιστοιχούν σε λιγότερες από 180 πιστωτικές μονάδες ECTS και οδηγούν στην απόκτηση τίτλου αναγνωριζόμενου ως κατώτερου των προσόντων τα οποία αποκτούνται με το πέρας του πρώτου κύκλου.

Κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Ένας συνδυασμός οικονομικής και κοινωνιολογικής μέτρησης της οικονομικής και κοινωνικής θέσης ενός φυσικού προσώπου ή μίας οικογένειας σε σύγκριση με άλλο φυσικό πρόσωπο ή οικογένεια βάσει εισοδήματος, μόρφωσης, και επαγγέλματος. Κατά τη ανάλυση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης μίας οικογένειας εξετάζονται το επίπεδο μόρφωσης και το επάγγελμα των μελών της οικογένειας με εισόδημα, καθώς και το συνδυασμένο εισόδημα έναντι του ατομικού όταν αξιολογούνται τα χαρακτηριστικά τους στοιχεία (Wikipedia, 2012a). Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των γονέων συχνά θεωρούνται αντιπροσωπευτικές δείκτης της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Koucký, Bartušek and Kovařovic 2009, σελ. 14-16; Eurostudent 2008, σελ. 56-59).

Πακέτο κινήτρων

Πακέτο δαπανών της κυβέρνησης που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα τομέων, από τον στρατό και την αστυνομία μέχρι υπηρεσίες όπως η εκπαίδευση και η υγειονομική περίθαλψη καθώς και μεταβιβαστικές πληρωμές όπως επιδόματα πρόνοιας για την άμβλυση των επιπτώσεων της οικονομικής ύφεσης και την τόνωση της οικονομικής ανάκαμψης (Wikipedia, 2012d).

Φοιτητοκεντρική μάθηση

Η παιδαγωγική με επίκεντρο τους φοιτητές παρέχει ευκαιρίες μάθησης προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, οι φοιτητές έχουν ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία ενώ ο ρόλος των διδασκόντων είναι να διευκολύνουν τον φοιτητή κατά την μαθησιακή διαδικασία (Langworthy et al. 2009, σελ. 30).

Φορολογικές απαλλαγές

Κάθε είδος φορολογικής ελάφρυνσης μη περιοριζόμενης στον φόρο εισοδήματος. Πίστωση φόρου και έκπτωση φόρου.

Πίστωση φόρου

Φορολογικές ελαφρύνσεις μέσω μείωσης των καταβλητέων φόρων. Συνίσταται συνήθως σε άμεση μείωση φορολογικής υποχρέωσης, ανεξαρτήτως φορολογικής κλίμακας του φορολογούμενου (The Free Dictionary 2012a).

Έκπτωση φόρου / Εφάπαξ έκπτωση φόρου / Έκπτωση φόρου βάσει δαπανών

Φορολογικές ελαφρύνσεις μέσω της μείωσης του φορολογητέου εισοδήματος. Ένα είδος έκπτωσης φόρου είναι η εφάπαξ έκπτωση φόρου ή η φοροαπαλλαγή, όπου συγκεκριμένο μέρος του εισοδήματος δεν υπόκειται σε φορολογία. Αυτό δύναται να αλλάξει την φορολογική κλίμακα του φορολογούμενου, καθώς του επιτρέπει να λαμβάνει συγκεκριμένο αφορολόγητο εισόδημα, γεγονός που σημαίνει ότι μόνο το ποσό του εισοδήματος που υπερβαίνει το παραπάνω εισόδημα είναι φορολογήσιμο. Μία άλλη μορφή έκπτωσης φόρου είναι όταν συγκεκριμένες δαπάνες (λ.χ. τόκοι δανείων, εκπαιδευτικές δαπάνες κλπ.) εκπίπτουν από το φορολογητέο εισόδημα.

Κάθετος διαχωρισμός

Ο κάθετος διαχωρισμός αναφέρεται στο φαινόμενο κατά το οποίο ενώ οι γυναίκες πτυχιούχοι των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων υπερτερούν αριθμητικά έναντι των ανδρών, υποεκπροσωπούνται ελαφρώς σε επίπεδο διδακτορικών σπουδών, ενώ παρατηρείται ακόμη μικρότερος αριθμός γυναικών σε ανώτερες θέσεις στην ιεραρχία του πανεπιστημιακού ακαδημαϊκού προσωπικού. Επομένως, ο κάθετος διαχωρισμός αναφέρεται στην υποεκπροσώπηση των γυναικών στις ανώτερες βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας.

III. Στατιστικοί όροι

Μέση διάρκεια μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία (Σχήμα 5.8)

Το μέσο χρονικό διάστημα μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία ισούται με τη διαφορά μεταξύ της ημερομηνίας οριστικής ολοκλήρωσης της τυπικής εκπαίδευσης και της ημερομηνίας έναρξης της πρώτης εργασίας διάρκειας τουλάχιστον τριών μηνών. Τα αποτελέσματα αναφέρονται σε φυσικά πρόσωπα που είχαν μία πρώτη ουσιαστική θέση εργασίας. Ο δείκτης προκύπτει διαιρώντας τον αριθμό των εργαζόμενων ατόμων ηλικίας 25-64 ετών συγκεκριμένου επιπέδου εκπαίδευσης, με το σύνολο του πληθυσμού της ίδιας ηλικιακής ομάδας (Ευρυδίκη 2012, σελ. 179).

Τα περισσότερα αποτελέσματα βασίζονται στις απαντήσεις ατόμων που άφησαν την τυπική εκπαίδευση εντός των τελευταίων 5 ετών για να αποφύγουν προβλήματα ανάκλησης κατά τις περιόδους γεγονότων μετάβασης. Αυτό ισχύει κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο όπου το ποσοστό μη απαντήσεων στην ερώτηση για την “ημερομηνία έναρξης της πρώτης εργασίας” ήταν κατά πολύ υψηλότερο του κατωτέρου ορίου. Το διάστημα των 5 ετών φαίνεται ότι είναι η πλέον κατάλληλη τιμή κατώτερου ορίου, δεδομένου του μεγέθους του δείγματος ανά χώρα. Σε ορισμένες χώρες, η υποχρεωτική στρατιωτική θητεία ή η εναλλακτική παροχή κοινωνικών υπηρεσιών συμβάλλει στην αύξηση της μέσης διάρκειας μετάβασης. Αυτό ισχύει ειδικά για την Βουλγαρία (1.2 μήνες), την Ελλάδα (4.3 μήνες), την Κύπρο (2.6 μήνες) και την Αυστρία (1.5 μήνες). Άλλες χώρες είτε παρουσιάζουν ελάχιστα ή κανένα άτομο σε αυτές τις κατηγορίες (Ibid.).

Ποσοστό ολοκλήρωσης (Σχήμα 5.2)

Το ποσοστό ολοκλήρωσης εκφράζει το ποσοστό των φοιτητών που εισέρχονται και ολοκληρώνουν τις σπουδές τους (πτυχιούχοι) σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τύπου A (ISCED 5A). Για ορισμένες χώρες το ποσοστό αυτό περιλαμβάνει τους φοιτητές που εισήλθαν σε πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τύπου A αλλά αποφοίτησαν σε διαφορετικό επίπεδο (προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τύπου B, ISCED 5B).

Ο υπολογισμός αυτών των ποσοστών γίνεται εφαρμόζοντας δύο μεθόδους. Η διατηρηματική μέθοδος αναφέρεται στον αριθμό των πτυχιούχων του ημερολογιακού έτους 2008 οι οποίοι εισήλθαν στο πρόγραμμα μερικά χρόνια πριν (στον υπολογισμό λαμβάνεται υπόψη, όπου είναι δυνατό, η διαφορετική διάρκεια των προγραμμάτων). Η μέθοδος της αληθινής κοόρτης βασίζεται σε διαχρονικά και διαστρωματικά δεδομένα (επισκοπήσεις ή μητρώα) τα οποία ακολουθούν τον φοιτητή από την είσοδο έως και την αποφοίτηση του από το πρόγραμμα.

Φοιτητές καθυστερημένης μετάβασης (Σχήματα 4.12 και 6.14)

Η καθυστερημένη μετάβαση προσδιορίζει τους φοιτητές που εισήλθαν στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης για πρώτη φορά σε μεταγενέστερο στάδιο της ζωής τους. Αυτή η νέα ομάδα εστίασης αποσκοπεί στον ακριβή προσδιορισμό ομάδας φοιτητών επί της οποίας έχει επικεντρωθεί μεγάλο τμήμα των εφαρμοζόμενων πολιτικών. Οι φοιτητές με δύο ή περισσότερα χρόνια υστέρησης μεταξύ απόκτησης των απαραίτητων σχολικών προσόντων εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση και της πραγματικής εισαγωγής τους στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα θεωρούνται φοιτητές καθυστερημένης μετάβασης. Οι φοιτητές, με καθυστέρηση μετάβασης μικρότερη των 2 ετών, που απέκτησαν προσόντα εισαγωγής στην ΑΕ εκτός του τυπικού σχολικού συστήματος, επίσης θεωρούνται φοιτητές καθυστερημένης μετάβασης (Eurostudent 2011, σελ. 220).

Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση (Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο) (Σχήμα 4.5)

Από τις 20 Νοεμβρίου του 2009, ο συγκεκριμένος δείκτης βασίζεται στον ετήσιο μέσο όρο των τριμηνιαίων δεδομένων και όχι σε ένα μόνο τρίμηνο αναφοράς την άνοιξη. Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι άτομα ηλικίας από 18 έως 24 ετών που πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις: πρώτον, το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης που έχουν επιτύχει είναι το ISCED 0, 1, 2 ή το σύντομο 3c, δεύτερον, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση ή κατάρτιση κατά το διάστημα των τεσσάρων εβδομάδων που προηγήθηκε της έρευνας (αριθμητής). Ο παρονομαστής αποτελείται από τον συνολικό πληθυσμό της ίδιας ηλικιακής ομάδας, εξαιρουμένων των μη απαντήσεων στα ερωτήματα που αφορούσαν στο "υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης που είχαν επιτύχει" και "την συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση". Τόσο οι αριθμητές όσο και οι παρονομαστές προέρχονται από την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΕ (Eurostat, 2012a).

Εκπαιδευτικές επιδόσεις (Σχήματα 4.3, 4.6, 4.7, 5.6, 5.7, 5.8 και 5.11)

Οι εκπαιδευτικές επιδόσεις αναφέρονται στο υψηλότερο επιτυχώς ολοκληρωμένο επίπεδο εκπαίδευσης. Οι δείκτες που διαμορφώνονται βάσει της Διεθνούς Πρότυπης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης (ISCED), έκδοσης 1997, συχνά επιβάλλουν διάκριση μεταξύ χαμηλών, μέσων και υψηλών εκπαιδευτικών επιδόσεων. Οι εν λόγω κατηγορίες διαμορφώνονται ως εξής (στην Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΕ (EU-LFS)):

- Οι χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις αντιστοιχούν στην πλήρη προσχολική πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδα ISCED 0, 1 και 2). Όσον αφορά στα Σχήματα 5.11 και 5.12, οι χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις αναφέρονται στην ολοκληρωμένη κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο ISCED 2).
- Οι μέσες εκπαιδευτικές επιδόσεις αντιστοιχούν στην ανώτερη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση (επίπεδα ISCED 3 και 4). Όσον αφορά τα Σχήματα 5.11 και 5.12, οι μέσες εκπαιδευτικές επιδόσεις αναφέρονται στη ολοκληρωμένη ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (επίπεδο ISCED 3).
- Οι υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις αντιστοιχούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (επίπεδα ISCED 5 και 6).

Δαπάνες Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σχήματα 1.6, 1.7, 1.8 και 1.9)

Τα πεδία κάλυψης για την συλλογή των δεδομένων UOE συνοψίζονται ως εξής:

- Άμεσες δημόσιες, ιδιωτικές και διεθνείς δαπάνες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα,
- Ιδιωτικές δαπάνες για εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες που αγοράστηκαν εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- Επιδοτήσεις σε φοιτητές προερχόμενες από την κυβέρνηση και ιδιωτικούς φορείς,
- Μεταβιβάσεις και πληρωμές σε άλλους ιδιωτικούς φορείς.

Καλύπτονται όλες οι (δημόσιες και ιδιωτικές) εκπαιδευτικές δαπάνες, ανεξάρτητα από τον προορισμό τους για εκπαιδευτικά ιδρύματα ή για μεταβιβάσεις σε ιδιωτικούς φορείς, είτε για την κάλυψη εξόδων διαβίωσης ή εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

- Τα "βασικά εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες", συμπεριλαμβάνουν όλες τις δαπάνες που σύνδεονται άμεσα με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση. Καλύπτουν όλες τις δαπάνες για τους εκπαιδευτικούς, τα σχολικά κτήρια, το διδακτικό υλικό, τα βιβλία, την διδασκαλία εκτός σχολείου και την διοίκηση των σχολικών μονάδων.
- Οι δαπάνες για Ε&Α (Έρευνα και Ανάπτυξη) καλύπτουν όλα τα έξοδα για την Ε&Α στην ανώτατη εκπαίδευση.

- Οι δαπάνες “μη διδακτικού χαρακτήρα” συμπεριλαμβάνουν όλες τις δαπάνες που αφορούν γενικά στα έξοδα διαβίωσης των φοιτητών ή τις υπηρεσίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς το ευρύ κοινό (π.χ. επικουρικές υπηρεσίες) (UNESCO, ΟΟΣΑ & Eurostat 2010, σελ. 53).

Οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες είναι εκείνες των δημόσιων αρχών σε όλα τα επίπεδα δαπανών. Δεν συμπεριλαμβάνονται δαπάνες που δεν συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση (π.χ. πολιτιστικές, αθλητικές δραστηριότητες, δραστηριότητες για την νεολαία, κλπ.) παρά μόνο αν παρέχονται ως επικουρικές υπηρεσίες. Αντιθέτως, συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικές δαπάνες άλλων υπηρεσιών ή ισότιμων φορέων, όπως για παράδειγμα δαπάνες Υγείας και Γεωργίας. Επίσης συμπεριλαμβάνονται επιδοτήσεις σε νοικοκυριά και άλλους ιδιωτικούς φορείς (συχνά υπό τη μορφή παροχής οικονομικής ενίσχυσης προς τους φοιτητές) που είτε αποδίδονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. με την μορφή διδάκτρων) είτε όχι (π.χ. κάλυψη ατομικών εξόδων διαβίωσης εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) (Ibid, σελ. 62).

Για τις διαφορές μεταξύ της συλλογής δεδομένων UOE και της συλλογής δεδομένων COFOG (Σχήμα 1.10), βλ. τμήμα IV.

Τυπικό καθεστώς φοιτητή (Eurostudent) (Σχήμα 6.8)

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής έρευνας Eurostudent, τυπική καθεστώς εγγεγραμμένου φοιτητή συνιστά κάθε επίσημα καταγεγραμμένη και αναγνωρισμένη ανάλογη πρακτική με απόφαση της πολιτείας και/ή ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος στην εκάστοτε χώρα. Διακρίνεται στις κατηγορίες εγγραφής πλήρους, μερικής ή και άλλου τύπου φοίτησης. Φοιτητής πλήρους/μερικής φοίτησης νοείται ο φοιτητής που διατηρεί το αντίστοιχο τυπικό καθεστώς φοιτητή ανεξάρτητα από τον αριθμό ωρών που διαθέτει ανά εβδομάδα σε δραστηριότητες που άπτονται των σπουδών του (χρόνος παρακολούθησης μαθημάτων και προσωπικής μελέτης). Οποιαδήποτε παρέκκλιση από τις δύο αυτές κατηγορίες κατατάσσεται στην κατηγορία ‘άλλου τύπου’, με την προϋπόθεση ότι τηρείται ο κανόνας του αμοιβαίου αποκλεισμού των κατηγοριών απόκρισης (Eurostudent, 2011).

Ισοδύναμο φοιτητή πλήρους φοίτησης (Σχήματα 1.8 και 1.9)

Το ισοδύναμο πλήρους φοίτησης (FTE) συνιστά μονάδα μέτρησης των φοιτητών με τρόπο ώστε να καθίστανται συγκρίσιμοι παρά τον διαφορετικό εβδομαδιαίο αριθμό ωρών φοίτησης. Η εν λόγω μονάδα μέτρησης προκύπτει από τη σύγκριση του μέσου αριθμού ωρών φοίτησης ενός φοιτητή με τον μέσο αριθμό ωρών φοίτησης ενός φοιτητή πλήρους φοίτησης. Επομένως, ένας φοιτητής πλήρους φοίτησης υπολογίζεται ως ισοδύναμο πλήρους φοίτησης (FTE), ενώ σε φοιτητή μερικής φοίτησης αποδίδεται τιμή αντίστοιχη των ωρών φοίτησης (Eurostat, 2012b).

Ακαθάριστο εισόδημα (Σχήματα 5.11 και 5.12)

Ακαθάριστο εισόδημα είναι το άθροισμα των μεταβλητών PY010G " Ακαθάριστο χρηματικό εισόδημα ή εξομοιούμενο εισόδημα εξαρτημένης εργασίας " και PY020G " Ακαθάριστο μη χρηματικό εισόδημα εξαρτημένης εργασίας " που απορρέουν από τη βάση δεδομένων EU-SILC. “Ακαθάριστο” σημαίνει ότι δεν έχει γίνει παρακράτηση φόρου ή κοινωνικών εισφορών στην πηγή. Ως εισόδημα εξαρτημένης εργασίας ορίζεται το σύνολο των αποδοχών, σε χρήμα ή σε είδος, καταβλητέων από τον εργοδότη στον εργαζόμενο, σε ανταπόδοση της εργασίας του τελευταίου κατά την διάρκεια της περιόδου αναφοράς του εισοδήματος.

Το Ακαθάριστο χρηματικό εισόδημα ή εξομοιούμενο εισόδημα εξαρτημένης εργασίας (PY010G) αναφέρεται στη νομισματική συνιστώσα οικονομικής αποζημίωσης των εργαζομένων την καταβλητέα από τον εργοδότη στους εργαζόμενους. Περιλαμβάνει την αξία όλων των κοινωνικών εισφορών και των φόρων εισοδήματος που καταβάλλονται από τον εργαζόμενο ή τον εργοδότη εκ μέρους του εργαζόμενου σε συστήματα κοινωνικής ασφάλισης ή σε φορολογικές αρχές. Στην εν λόγω κατηγορία συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω περιπτώσεις:

- Ημερομίσθια και μισθοί πληρωτέοι σε χρήμα για τον χρόνο απασχόλησης ή την εκτέλεση εργασίας στη βασική και κάθε δευτερεύουσα ή περιστασιακή θέση εργασίας,
- Αποδοχές για τον χρόνο μη απασχόλησης (π.χ. πληρωμές κατά την περίοδο των διακοπών);
- Επιπλέον πληρωμή για υπερωρίες,

- Συμπληρωματικές πληρωμές (π.χ. καταβολή του δέκατου τρίτου μισθού),
- Συμμετοχή σε κέρδη και επιμίσθια
- Επιδόματα μετακίνησης από και προς το χώρο εργασίας

Το Ακαθάριστο μη χρηματικό εισόδημα εξαρτημένης εργασίας (PY020G) αναφέρεται στις μη νομισματικές συνιστώσες τις παρεχόμενες χωρίς χρέωση ή σε μειωμένη τιμή στον εργαζόμενο από τον εργοδότη στα πλαίσια του πακέτου εργασίας (λαμβάνεται υπόψη μόνο ή αξία ιδιωτικής χρήσης). Παράδειγμα αποτελούν τα εταιρικά αυτοκίνητα και τα σχετικά έξοδα, τα δωρεάν ή επιδοτούμενα γεύματα, τα κουπόνια φαγητού, η επιστροφή χρημάτων ή η κάλυψη δαπανών στέγασης

Ποσοστό εισερχόμενης κινητικότητας (Σχήματα 7.1, 7.5 και 7.10)

Το ποσοστό της εισερχόμενης κινητικότητας εκφράζει τον αριθμό των μετακινούμενων φοιτητών (εγγεγραμμένων ή πτυχιούχων) από το εξωτερικό που σπουδάζουν στη χώρα προορισμού ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των εγγεγραμμένων/πτυχιούχων φοιτητών στην εν λόγω χώρα.

Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED 1997)

Η Διεθνής Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED) δημιουργήθηκε από την UNESCO την δεκαετία του '70 αποσκοπώντας στην διαμόρφωση κατάλληλων κριτηρίων για την διεξαγωγή στατιστικών σε θέματα εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Η ισχύουσα ταξινόμηση είναι από το 1997 ενώ υπήρξε συμφωνία επί της νέας εκδοχής της ταξινόμησης το 2011.

Τα επίπεδα της ταξινόμησης ISCED 97 έχουν ως ακολούθως:

- **ISCED 0: Προσχολική εκπαίδευση**

Η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται το πρώτο στάδιο της οργανωμένης διδασκαλίας. Έχει ως βάση το σχολείο ή το κέντρο εκπαίδευσης και προορίζεται για παιδιά ηλικίας τουλάχιστον 3 ετών.

- **ISCED 1: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινά μεταξύ της ηλικίας 5 και 7 ετών, είναι υποχρεωτική σε όλες τις χώρες και διαρκεί κατά κανόνα από τέσσερα έως έξι χρόνια.

ISCED 2: Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αποτελεί συνέχεια των βασικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αν και συνήθως η διδασκαλία εξειδικεύεται περισσότερο στα διδασκόμενα μαθήματα. Συνήθως το τέλος του συγκεκριμένου επιπέδου συμπίπτει με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

- **ISCED 3: Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Το επίπεδο αυτό γενικά αρχίζει με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η εισαγωγή σε αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης γίνεται συνήθως στην ηλικία των 15 ή 16 ετών. Κατά κανόνα χρειάζεται να πληρούνται τα προσόντα εισαγωγής (ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης) καθώς και κάποιες άλλες ελάχιστες προϋποθέσεις εισαγωγής. Η διδασκαλία συχνά είναι πιο εξειδικευμένη συγκριτικά με το επίπεδο ISCED 2. Η διάρκεια του επιπέδου ISCED 3 κυμαίνεται μεταξύ δύο και πέντε ετών.

- **ISCED 4: Μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Τα συγκεκριμένα προγράμματα γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποσκοπούν στην διεύρυνση των γνώσεων των αποφοίτων του επιπέδου ISCED 3. Χαρακτηριστικά παραδείγματα προγραμμάτων αυτού του επιπέδου συνιστούν τα προγράμματα προετοιμασίας των μαθητών για σπουδές επιπέδου 5 καθώς και τα προγράμματα προετοιμασίας των μαθητών για την άμεση είσοδό τους στην αγορά εργασίας.

- **ISCED 5: Τριτοβάθμια εκπαίδευση (πρώτο στάδιο)**

Η εισαγωγή σε αυτά τα προγράμματα κατά κανόνα προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση των επιπέδων ISCED 3 ή 4. Το επίπεδο ISCED 5 συμπεριλαμβάνει προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ακαδημαϊκού προσανατολισμού τα οποία έχουν σε μεγάλο βαθμό θεωρητική βάση (ISCED 5A) καθώς και προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επαγγελματικού προσανατολισμού, συνήθως μικρότερης διάρκειας, με στόχο την εισαγωγή των αποφοίτων στην

αγορά εργασίας (ISCED 5B). Μόνο τα προγράμματα επιπέδου ISCED 5A επιτρέπουν την πρόσβαση σε διδακτορικά προγράμματα επιπέδου ISCED 6.

- **ISCED 6: Τριτοβάθμια εκπαίδευση (δεύτερο στάδιο)**

Το επίπεδο αυτό προορίζεται για προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που οδηγούν στην απόκτηση τίτλου προχωρημένης έρευνας (πχ διδακτορικό τίτλο).

Διεθνές Πρότυπο Ταξινόμησης των Επαγγεμάτων (ISCO) (Σχήματα 5.13, 5.14 και 5.15)

Η ISCO συνιστά εργαλείο ταξινόμησης των επαγγεμάτων σε σαφώς προσδιοριζόμενες ομάδες σύμφωνα με τις δραστηριότητες και τα καθήκοντα που αυτά συνεπάγονται. Η πρώτη εκδοχή της ταξινόμησης ISCO υιοθετήθηκε το 1957 κατά την Ένατη Διεθνή Διάσκεψη Στατιστικολόγων Εργασίας (ICLS). Η δεύτερη εκδοχή, ISCO-68 υιοθετήθηκε το 1966 και η τρίτη εκδοχή, ISCO-88, το 1987. Παρόλο που η ISCO-88 ανανεώθηκε τον Δεκέμβριο του 2007 (ISCO-08), η παρούσα έκθεση χρησιμοποιεί την ταξινόμηση ISCO-88, στην οποία ορίζονται οι εξής σημαντικές ομάδες:

1. Μέλη νομοθετικού σώματος, ανώτατοι αξιωματούχοι και διευθυντικά στελέχη
2. Επαγγελματίες
3. Τεχνίτες και συναφή επαγγέλματα.
4. Υπάλληλοι γραφείου
5. Απασχολούμενοι στη παροχή υπηρεσιών και εργαζόμενοι καταστημάτων και πωλητές
6. Ειδικευμένοι γεωργοί και αλιείς
7. Ειδικευμένοι τεχνίτες και συναφή επαγγέλματα
8. Χειριστές βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και συναρμολογητές (μονταδόροι)
9. Χειρώνακτες
0. Ένοπλες δυνάμεις

Για περισσότερες πληροφορίες επισκεφθείτε τη διεύθυνση:

<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>

Χαμηλό μορφωτικό/κοινωνικό υπόβαθρο (Eurostudent) (Σχήμα 4.12)

Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών λόγω της κοινωνικής θέσης των γονέων τους. Η κοινωνική θέση των γονέων προσεγγίζεται με βάση το ανώτατο επιτευχθέν εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας της οικογένειας σύμφωνα με το κώδικα ISCED-97. Τα επίπεδα ISCED 0, 1 και 2 υποδηλώνουν χαμηλό επίπεδο προσόντων (Eurostudent 2011, σελ. 219).

Διάμεσος

Στην στατιστική, η διάμεσος είναι η αριθμητική τιμή που χωρίζει το σύνολο των δειγμάτων σε δύο ίσα μέρη όπου το καθένα συγκεντρώνει αντίστοιχα τιμές μεγαλύτερες και μικρότερες της διαμέσου. Η διάμεσος ενός πεπερασμένου πλήθους στοιχείων υπολογίζεται ταξινομώντας όλες τις παρατηρήσεις σε αύξουσα σειρά και επιλέγοντας την μεσαία τιμή (Wikipedia, 2012b). Στην παρούσα έκθεση, η διάμεσος του EXAE εκφράζει τη διάμεσο των τιμών μεταξύ των χωρών του EXAE που παρέχουν συναφή δεδομένα.

Μετανάστης (Σχήματα 4.4, 4.5 και 4.6)

Η αναλυόμενη μεταβλητή των Σχημάτων 4.4, 4.5 και 4.6 είναι αντίστοιχη της μεταβλητής "χώρα γέννησης" στην Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΕ (πηγή). Σκοπός της μεταβλητής αυτής είναι η ανάλυση των γενικών χαρακτηριστικών των μεταναστών στην αγορά εργασίας ανά χώρα προέλευσης. Στα Σχήματα 4.4, 4.5 και 4.6 η προσοχή εστιάζεται στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά σε αντιδιαστολή με τον γηγενή και συνολικό πληθυσμό.

Χώρα γέννησης είναι η χώρα διαμονής της μητέρας κατά το έτος γέννησης (του ερωτηθέντα). Σε περίπτωση αμφιβολιών, ως χώρα γέννησης πρέπει να ορίζεται η χώρα διαμονής της μητέρας κατά τον χρόνο της γέννησης. Επομένως, όπως αναλύεται στα Σχήματα 4.4, 4.5 και 4.6, μετανάστες είναι οι γεννηθέντες στην αλλοδαπή (γεννηθέντες στο εξωτερικό ⁽⁹⁰⁾) (για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Eurostat, 2011a).

⁽⁹⁰⁾ Για την ταξινόμηση των χωρών γέννησης, βλ.:

http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_ifs/ifsuserguide_htmlversion/01_Demographic_background/COUNTRYB.htm

Καθαρό ποσοστό εισαγωγής (Σχήματα 5.3, 5.4 και 5.5)

Το ποσοστό εισαγωγής ατόμων συγκεκριμένης ηλικίας ή ηλικιακού φάσματος ισούται με τον λόγο του αριθμού των νεοεισαχθέντων (πρώτο πτυχίο στην εκπαιδευτική βαθμίδα) αυτής της ηλικίας ως προς το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού. Τα καθαρά ποσοστά εισαγωγής είναι το άθροισμα των ποσοστών εισαγωγής ανά ηλικιακό έτος, για κάθε ηλικιακό έτος. Οι εδώ θεωρούμενοι δείκτες ορίζονται ως το άθροισμα των καθαρών ποσοστών εισαγωγής για κάθε ηλικία από 14 έως 29 ετών καθώς και για τις ηλικιακές ομάδες από 30 έως 34 ετών, 35 έως 39 ετών και 40 ετών και άνω. Τα ποσοστά εισαγωγής στην περίπτωση των νεοεισαχθέντων όπου υπάρχουν δεδομένα μόνο ανά ηλικιακή ομάδα (π.χ. 30-34, 35-39), πολλαπλασιάζονται επί του αριθμού των ετών που καλύπτει η σχετική ομάδα προτού προστεθούν στα υπόλοιπα ποσοστά εισαγωγής ανά ηλικιακό έτος. Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα "40 και άνω", ο παρονομαστής είναι η ηλικιακή ομάδα 35-39, ενώ το αποτέλεσμα επίσης πολλαπλασιάζεται με τον αριθμό 5 προτού συμψηφιστεί.

Καθαρό ποσοστό αποφοίτησης (Σχήματα 5.3, 5.4 και 5.5)

Το ποσοστό αποφοίτησης ατόμων συγκεκριμένης ηλικίας ή ηλικιακού φάσματος ισούται με τον λόγο του αριθμού των νεοεισαχθέντων (πρώτο πτυχίο στην εκπαιδευτική βαθμίδα) αυτής της ηλικίας ως προς το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού. Τα καθαρά ποσοστά αποφοίτησης είναι το άθροισμα των ποσοστών αποφοίτησης ανά ηλικιακό έτος, για κάθε ηλικιακό έτος. Οι εδώ θεωρούμενοι δείκτες ορίζονται ως το άθροισμα των καθαρών ποσοστών εισαγωγής για κάθε ηλικία από 14 έως 29 ετών καθώς και για τις ηλικιακές ομάδες από 30 έως 34 ετών, 35 έως 39 ετών και 40 ετών και άνω. Τα ποσοστά αποφοίτησης στην περίπτωση των πτυχιούχων όπου υπάρχουν δεδομένα μόνο ανά ηλικιακή ομάδα (π.χ. 30-34, 35-39), πολλαπλασιάζονται επί του αριθμού των ετών που καλύπτει η σχετική ομάδα προτού προστεθούν στα υπόλοιπα ποσοστά αποφοίτησης ανά ηλικιακό έτος. Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα "40 και άνω", ο παρονομαστής είναι η ηλικιακή ομάδα 35-39, ενώ το αποτέλεσμα επίσης πολλαπλασιάζεται με τον αριθμό 5 προτού συμψηφιστεί.

Νεοεισαχθέντες (Σχήματα 4.1 και 4.2)

Ορισμός νεοεισαχθέντων 2009:

Νεοεισαχθέντες σε βαθμίδα εκπαίδευσης είναι οι φοιτητές που, κατά τη διάρκεια της περιόδου αναφοράς, εισέρχονται σε οποιοδήποτε πρόγραμμα που οδηγεί στην απόκτηση, για πρώτη φορά, αναγνωρισμένου τίτλου στην αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το χρόνο εισαγωγής τους στην αρχή του προγράμματος ή μεταγενέστερα (π.χ. μέσω απόκτησης πιστωτικών μονάδων λόγω εργασιακής εμπειρίας ή παρακολούθησης μαθημάτων σε άλλο επίπεδο) (UNESCO, ΟΟΣΑ & Eurostat, 2010).

Ορισμός νεοεισαχθέντων 1999:

Νεοεισαχθέντες σε βαθμίδα εκπαίδευσης είναι οι φοιτητές που εισέρχονται σε οποιοδήποτε πρόγραμμα που οδηγεί στην απόκτηση, για πρώτη φορά τίτλου στην αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το χρόνο εισαγωγής τους στην αρχή του προγράμματος ή μεταγενέστερα.

Λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων (Σχήματα 4.3, 4.6 και 4.7)

Ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων είναι ο λόγος των πιθανοτήτων εκδήλωσης ενός συμβάντος σε μία ομάδα ως προς τις πιθανότητες εκδήλωσής του σε άλλη ομάδα. Όταν ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων ισούται με 1, σημαίνει ότι η κατάσταση ή το συμβάν υπό μελέτη είναι εξίσου πιθανόν να εκδηλωθεί και στις δύο ομάδες. Όταν ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων είναι μεγαλύτερος του 1, τότε η κατάσταση ή το συμβάν είναι πιθανότερο να παρατηρηθεί στην πρώτη ομάδα. Αντιθέτως, αν ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων είναι μικρότερος του 1, σημαίνει ότι η κατάσταση ή το συμβάν είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλωθεί στην πρώτη ομάδα. Ο λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων υπολογίζεται ως ακολούθως (οι πιθανότητες εκδήλωσης του συμβάντος σε κάθε μία από τις ομάδες εκφράζονται αντίστοιχα ως p_1 (πρώτη ομάδα) και p_2 (δεύτερη ομάδα)): $(p_1/(1-p_1))/(p_2/(1-p_2))$ (Wikipedia, 2012c).

Ποσοστό εξερχόμενης κινητικότητας (Σχήμα 7.3, 7.7 και 7.10)

Το ποσοστό εξερχόμενης κινητικότητας αναφέρεται στους φοιτητές (εγγεγραμμένους ή πτυχιούχους) μιας χώρας προέλευσης που σπουδάζουν στο εξωτερικό ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού φοιτητών της εν λόγω χώρας προέλευσης.

Εκατοστημόριο

Το εκατοστημόριο X (με $X \geq 0$ και ≤ 100) μιας δειγματοληπτικής μεταβλητής είναι η τιμή της μεταβλητής κάτω από την οποία υπάρχουν X τοις εκατό των παρατηρήσεων του δείγματος. Για παράδειγμα, το 25^ο εκατοστημόριο (συμβολίζεται P25) των 1 000 ευρώ για μία μεταβλητή εισοδήματος σημαίνει ότι το 25% των ανθρώπων του δείγματος κερδίζουν λιγότερα από EUR 1 000. Το εκατοστημόριο 0 είναι το ελάχιστο, ενώ το P100 είναι το μέγιστο. Η διάμεσος είναι το 50^ο εκατοστημόριο (Eurostat & Eurostudent 2009, σελ. 129).

Δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σχήματα 1.6, 1.7, 1.8 και 1.9)

Οι δημόσιες δαπάνες είναι οι δαπάνες όλων των επιπέδων των δημοσίων αρχών. Δεν συμπεριλαμβάνονται δαπάνες που δεν συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση (π.χ. πολιτιστικές, αθλητικές δραστηριότητες, δραστηριότητες για την νεολαία, κλπ.) παρά μόνο αν παρέχονται ως επικουρικές υπηρεσίες. Αντιθέτως, συμπεριλαμβάνονται δαπάνες για την εκπαίδευση προερχόμενες από άλλα υπουργεία ή ισότιμους οργανισμούς, για παράδειγμα Υγείας και Γεωργίας. Επίσης συμπεριλαμβάνονται επιδοτήσεις σε νοικοκυριά και άλλους ιδιωτικούς φορείς (συχνά υπό τη μορφή παροχής οικονομικής ενίσχυσης προς τους φοιτητές) που είτε απόδίδονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. με την μορφή διδάκτρων) είτε όχι (π.χ. κάλυψη ατομικών εξόδων διαβίωσης εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) (UNESCO, ΟΟΣΑ & Eurostat 2010, σελ. 62).

Όσον αφορά στα αγαθά και τις υπηρεσίες που συμπεριλαμβάνονται στις εκπαιδευτικές δαπάνες, σύμφωνα με την συλλογή δεδομένων UOE διακρίνονται οι ακόλουθες κατηγορίες:

- Τα βασικά εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες συμπεριλαμβάνουν όλες τις δαπάνες που σύνδεονται άμεσα με την διδασκαλία και την εκπαίδευση. Καλύπτουν όλες τις δαπάνες για τους εκπαιδευτικούς, τα σχολικά κτήρια, το διδακτικό υλικό, τα βιβλία, την διδασκαλία εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Οι δαπάνες για E&A (Έρευνα και Ανάπτυξη) καλύπτουν όλα τα έξοδα για την E&A που διεξάγεται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Οι δαπάνες για αγαθά και υπηρεσίες μη διδακτικού χαρακτήρα (επικουρικές υπηρεσίες) συμπεριλαμβάνουν όλες τις δαπάνες που αφορούν γενικά στα έξοδα διαβίωσης των φοιτητών ή τις υπηρεσίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς το ευρύ κοινό (UNESCO, OECD & Eurostat 2010, σελ. 53).

Για τις διαφορές μεταξύ της συλλογής δεδομένων UOE και δεδομένων COFOG (Σχήμα 1.10), βλ. τμήμα IV.

Ισοτιμία αγοραστικής δύναμης (ΙΑΔ)

Συντελεστής νομισματικής ισοτιμίας που μετατρέπει τους εκφρασμένους σε εθνικό νόμισμα οικονομικούς δείκτες σε ένα πλασματικό κοινό νόμισμα που εξισώνει την αγοραστική δύναμη των διαφορετικών εθνικών νομισμάτων. Με άλλα λόγια, ο ΙΑΔ εξαλείφει τις διαφορές μεταξύ των χωρών σε επίπεδα τιμών στα πλαίσια μιας διαδικασίας μετατροπής των εθνικών νομισμάτων σε ένα τεχνητό κοινό νόμισμα, το οποίο καλείται Μονάδα Αγοραστικής Δύναμης (ΜΑΔ).

Μονάδα Αγοραστικής Δύναμης (ΜΑΔ) (Σχήματα 1.8, 1.9 και 5.11)

Η τεχνητή κοινή νομισματική μονάδα αναφοράς χρησιμοποιείται στην Ευρωπαϊκή Ένωση για να εκφράσει τον όγκο των συγκεντρωτικών οικονομικών μεγεθών για τους σκοπούς των χωρικών συγκρίσεων με τρόπο ώστε να εξαλειφονται οι διαφορές μεταξύ χωρών σε επίπεδο τιμών. Ο όγκος των συγκεντρωτικών οικονομικών μεγεθών σε ΜΑΔ λαμβάνεται διαιρώντας την αρχική τους τιμή σε εθνικές νομισματικές μονάδες με την αντίστοιχη ΙΑΔ (Ισοτιμία Αγοραστικής Δύναμης). Η ΜΑΔ επομένως αγοράζει τον ίδιο όγκο αγαθών και υπηρεσιών σε όλες τις χώρες, παρόλο που χρειάζονται διαφορετικά ποσά εθνικών νομισματικών μονάδων για την αγορά του ίδιου όγκου αγαθών και υπηρεσιών στις επιμέρους χώρες, ανάλογα με το αντίστοιχο επίπεδο των τιμών.

Ποσοστό ανεργίας επί του εργατικού δυναμικού και επί του συνολικού πληθυσμού (Σχήματα 5.6, 5.7, 5.9 και 5.10)

Κατά την Eurostat, σύμφωνα με τις οδηγίες της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας, ως άνεργος ορίζεται φυσικό πρόσωπο το οποίο:

- είναι μεταξύ 15 και 74 ετών (στην Ιταλία, Ισπανία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισλανδία, και την Νορβηγία μεταξύ 16 και 74 ετών),
- δεν εργάζεται κατά την διάρκεια της εβδομάδας αναφοράς,
- είναι διαθέσιμο προς εργασία εντός των δύο επόμενων εβδομάδων (ή έχει ήδη βρει θέση εργασίας στην οποία θα ξεκινήσει να εργάζεται εντός των επόμενων τριών μηνών),
- αναζήτησε ενεργά εργασία κατά τις τελευταίες τέσσερις εβδομάδες.

Στην παρούσα έκθεση χρησιμοποιούνται στην αγγλική γλώσσα οι όροι unemployment rate και unemployment ratio. Ο πρώτος αφορά στο ποσοστό ανεργίας επί του εργατικού δυναμικού (Eurostat, 2012c) και ο δεύτερος το αντίστοιχο ποσοστό ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού.

Κάθετη αναντιστοιχία (Σχήμα 5.15)

Η κάθετη αναντιστοιχία υφίσταται όταν το επίπεδο εκπαίδευσης ή δεξιοτήτων είναι ανώτερο ή κατώτερο του απαιτούμενου επιπέδου εκπαίδευσης ή δεξιοτήτων (Cedefop 2010, σελ. 13).

IV. Βάσεις δεδομένων

Συλλογή δεδομένων BFUG

Η παρούσα συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω on-line ερωτηματολογίου με σκοπό την συλλογή πληροφοριών για την ανά χειράς έκθεση. Έτος αναφοράς του ερωτηματολογίου ήταν το ακαδημαϊκό έτος 2010/11. Μέσω των εν λόγω δεδομένων, το δίκτυο Ευρυδίκη, η Eurostat και το Eurostudent συνέλλεξαν ποιοτικές πληροφορίες. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από επτά μέρη:

- το πρώτο μέρος αφορά στα διαρθρωτικά δεδομένα και στα δεδομένα καταγραφής της κατάστασης στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης,
- το δεύτερο ερωτηματολόγιο εστιάζει στην φοιτητοκεντρική μάθηση και στα μαθησιακά αποτελέσματα, στο ECTS και στο Παράρτημα Διπλώματος. Σε αυτό το πλαίσιο, οι χώρες κλήθηκαν να παρουσιάσουν αντίστοιχα υποδείγματα εθνικού Παραρτήματος Διπλώματος,
- το τρίτο ερωτηματολόγιο εστιάζει στην διασφάλιση της ποιότητας,
- το τέταρτο ερωτηματολόγιο εστιάζει στη δια βίου μάθηση,
- το πέμπτο ερωτηματολόγιο αφορά στις πολιτικές διεύρυνσης της συμμετοχής και βελτίωσης της ευελιξίας,
- το έκτο ερωτηματολόγιο περιγράφει τις συνεισφορές των φοιτητών και τα συστήματα φοιτητικής υποστήριξης,
- και το έβδομο ερωτηματολόγιο εστιάζει στην κινητικότητα.

Κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους εκπροσώπους της Ομάδας παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια να προβούν σε διαβουλεύσεις με όλους τους συναρμόδιους φορείς/εμπλεκόμενους παράγοντες στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα ώστε να διασφαλιστούν απαντήσεις με το μέγιστο δυνατό βαθμό ακρίβειας.

Όλες οι συνυπογράφουσες χώρες, με εξαίρεση την ΠΓΔΜ και την Ρωσία, υπέβαλαν τις πληροφορίες των έξι πρώτων ερωτηματολογίων. Όλες οι συνυπογράφουσες χώρες, με εξαίρεση την Αλβανία, το Καζακστάν, την ΠΓΔΜ, τη Ρωσία και την Ουκρανία υπέβαλαν τις πληροφορίες για την κινητικότητα. Το Βατικανό επίσης δεν υπέβαλε το ερωτηματολόγιο για την κινητικότητα λόγω της ιδιάζουσας

κατάστασης των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων του τα οποία έχουν έδρα σε πολλές χώρες ανά την Ευρώπη. Οι υποβληθείσες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα του EXAE (βλ. <http://www.ehea.info/>).

Συλλογή δεδομένων ΟΟΕ για συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΟΟΕ)

Το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO (UIS-UNESCO), ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, (ΟΟΣΑ) και η Στατιστική Υπηρεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (EUROSTAT) παρέχουν διεθνώς συγκρίσιμα δεδομένα που αφορούν σε βασικές πλευρές των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, προβαίνοντας από κοινού σε ετήσια συλλογή δεδομένων.

Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί καλύπτουν τους εισαχθέντες (εισοδή), τις εγγραφές (απόθεμα) και τους πτυχιούχους (εκροή). Παρέχονται επίσης στοιχεία για την εκπαιδευτικές δαπάνες και το προσωπικό. Τα δεδομένα ταξινομούνται σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο (βάσει της Διεθνούς Πρότυπης Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης ISCED 1997), το φύλο, την ηλικία, το πεδίο και τον τομέα σπουδών. Υπάρχουν ξεχωριστοί πίνακες οι οποίοι παρέχουν πληροφορίες για τους μετακινούμενους και τους αλλοδαπούς φοιτητές ανά χώρα προέλευσης (καθώς και ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, φύλο και πεδίο εκπαίδευσης).

Μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, παρέχονται πληροφορίες στους διεθνείς οργανισμούς για πάνω από 60 συμμετέχουσες χώρες. Χρησιμοποιείται κοινή μεθοδολογία, ορισμοί, ταξινόμηση, πεδία κάλυψης καθώς και κοινά κριτήρια ποιοτικού ελέγχου των δεδομένων. Η UIS-UNESCO συγκεντρώνει συγκρίσιμα (λιγότερο λεπτομερή) στοιχεία από τον υπόλοιπο κόσμο. Τα δεδομένα καλύπτουν το σύνολο των καθορισμένων πληθυσμών και προέρχονται κυρίως από διοικητικές πηγές σε εθνικό επίπεδο.

Οι δείκτες και τα εκπαιδευτικά δεδομένα ΟΟΕ (συμπεριλαμβανομένων των μεταδεδομένων) είναι διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>;

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

Μεθοδολογία:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcsl/library?l=/public/unesco_collection&vm=detailed&sb=Title.

Έρευνα Εργατικού Δυναμικού ΕΕ (ΕΕ-LFS)

Η έρευνα Εργατικού Δυναμικού (LFS) είναι δειγματοληπτική έρευνα για τα νοικοκυριά που διεξάγεται ανά τρίμηνο στα Κράτη Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις Υποψήφιες Χώρες, και τις χώρες Ευρωπαϊκής Ζώνης Ελεύθερων Συναλλαγών (ΕΖΕΣ) (με εξαίρεση το Λιχτενστάιν). Αποτελεί την κύρια πηγή πληροφοριών για την κατάσταση και τις τάσεις της αγοράς εργασίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι ορισμοί της εργασίας και της ανεργίας καθώς και άλλα χαρακτηριστικά της έρευνας συμμορφώνονται με τους ορισμούς και τις συστάσεις του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας (ILO). Επιπλέον, η εναρμόνιση επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής κοινών αρχών κατάρτισης ερωτηματολογίων, ορισμού της ανεργίας και κοινών ορισμών των βασικών μεταβλητών και των κατηγοριών των απαντήσεων.

Τα δεδομένα ταξινομούνται βάσει διάφορων κριτηρίων συμπεριλαμβανομένης της ηλικίας, του φύλου, των εκπαιδευτικών επιδόσεων και διακρίσεων μεταξύ μόνιμης/προσωρινής και πλήρους/μερικής απασχόλησης.

Το μέγεθος δείγματος της LFS είναι περίπου 1.5 εκατομμύρια άτομα ανά τρίμηνο. Τα ποσοστά δείγματος σε κάθε χώρα κυμαίνονται μεταξύ 0,2% και 3,3%. Η LFS συνιστά μια σταθερά επαναλαμβανόμενη ανά τρίμηνο έρευνα. Αρχικά, από το 1983, οι μετρήσεις της κάλυπταν μόνο ένα τρίμηνο ανά έτος (συνήθως την άνοιξη), ωστόσο από το 1998 έως το 2005 εξελίχθηκε σε συνεχή

έρευνα – συνεντεύξεις λαμβάνουν χώρα όλες τις εβδομάδες του χρόνου και είναι κατάλληλα διαμορφωμένες ώστε να παρέχουν αξιόπιστα τριμηνιαία αποτελέσματα.

Οι δείκτες και τα εκπαιδευτικά δεδομένα EU LFS (συμπεριλαμβανομένων των μεταδεδομένων) είναι διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>;
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

Μεθοδολογία:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/methodology/definitions.

Στατιστικές της ΕΕ για το Εισόδημα και τις Συνθήκες Διαβίωσης (EU-SILC)

Οι στατιστικές EU-SILC (Κοινοτικές Στατιστικές για το Εισόδημα και τις Συνθήκες Διαβίωσης) αφορούν σε συλλογή δεδομένων που συνιστούν πηγή αναφοράς στατιστικών ερευνών για το εισόδημα και την φτώχεια σε επίπεδο ΕΕ. Τόσο τα διατμηματικά δεδομένα (αναφέρονται σε συγκεκριμένο έτος) όσο και τα διαχρονικά δεδομένα (αναφέρονται σε αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κατά το διάστημα μιας τετραετίας) συγκεντρώνονται με εναρμονισμένο τρόπο από όλες τις Χώρες Μέλη της ΕΕ καθώς και την Κροατία, την Ισλανδία, την Νορβηγία, την Ελβετία και την Τουρκία.

Οι στατιστικές EU-SILC δεν βασίζονται σε κοινό ερωτηματολόγιο ή έρευνα αλλά σε ένα εναρμονισμένο “πλαίσιο”. Το τελευταίο καθορίζει τους καταλόγους των πρωτευουσών (ετησίως) και δευτερευουσών (τετραετούς ή μικρότερης συχνότητας) μεταβλητών-στόχων που προωθούνται στη Eurostat: κοινές κατευθυντήριες γραμμές και διαδικασίες, κοινές έννοιες (νοικοκυριό και εισόδημα) και κατηγοριοποιήσεις με σκοπό την μεγιστοποίηση της συγκρισιμότητας των παραγόμενων πληροφοριών.

Το ελάχιστο μέγεθος δείγματος από το σύνολο του πληθυσμού που ετησίως συμμετέχει στην έρευνα, αφορά στη συλλογή των διατμηματικών δεδομένων: περίπου 130.000 νοικοκυριών και 270.000 φυσικών προσώπων.

Ο πληθυσμός αναφοράς στις εν λόγω στατιστικές συμπεριλαμβάνει όλα τα ιδιωτικά νοικοκυριά και τα μέλη τους που διαμένουν στις επικράτειες των χωρών κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων. Τα άτομα που ζουν σε συλλογικά νοικοκυριά και σε ιδρύματα γενικά δεν συμπεριλαμβάνονται στον πληθυσμό στόχο.

Ενώ η έρευνα συμπεριλαμβάνει όλα τα μέλη του νοικοκυριού, συνεντεύξεις γίνονται μόνο σε άτομα 16 ετών και άνω.

Οι δείκτες και τα δεδομένα της EU SILC για την εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένων των μεταδεδομένων) είναι διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction.

Μεθοδολογία:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/eusilc/library?l=/guidelines_questionnaire/operation_guidelines_4/silc065_version/_EN_1.0_&a=d.

Ταξινόμηση των δαπανών γενικής κυβέρνησης ανά λειτουργία (COFOG)

Η ταξινόμηση COFOG δημιουργήθηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και δημοσιεύεται από το Τμήμα Στατιστικής των Ηνωμένων Εθνών (UNSD). Εφαρμόζεται στις κυβερνητικές δαπάνες καθώς και την καθαρή απόκτηση μη χρηματοοικονομικών περιουσιακών στοιχείων. Το μεθοδολογικό πλαίσιο της εν λόγω ταξινόμησης είναι το Ευρωπαϊκό σύστημα λογαριασμών, έκδοση 1995 (ESA 95).

Τα Κράτη Μέλη της ΕΕ οφείλουν να συγκεντρώνουν τα ετήσια δεδομένα σύμφωνα με την ταξινόμηση COFOG (Ταξινόμηση των Κυβερνητικών Λειτουργιών), ανά οικονομική κατηγορία ESA και να τα αναφέρουν στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Eurostat). Σήμερα, οι περισσότερες χώρες παρέχουν, οικειοθελώς, στατιστικά δεδομένα στο πλαίσιο της COFOG σε ένα πιο λεπτομερές επίπεδο (ομάδας), για κάποιες ή όλες τις ομάδες, καθώς και για τις απλούστερες κατανομές ανά τμήμα.

Σε επίπεδο συγκρισιμότητας, υπάρχουν ισχυροί συσχετισμοί της ταξινόμησης COFOG και των δεδομένων UOE, καθώς οι δαπάνες COFOG (στο διψήφιο επίπεδο) και τα δεδομένα UOE συμπληρώνονται βάσει της ταξινόμησης ISCED.

Όπως αναφέρεται στο Εγχειρίδιο COFOG 2011, ορισμένες έννοιες και ορισμοί είναι κοινοί στις αναλύσεις UOE και COFOG. Επιπλέον, οι Οικονομικοί πίνακες UOE αναθεωρούνται ώστε να καταστούν περισσότερο συμβατοί με τις έννοιες των εθνικών λογαριασμών. Οι σημαντικές διαφορές που εντοπίζονται περιγράφονται ως εξής:

- Και οι δύο βασίζονται στην ταξινόμηση ISCED-97. Ωστόσο, η COFOG στην λειτουργία Εκπαίδευση της Εκπαιδευτικής κατηγορίας που δεν ορίζεται ανά επίπεδο (2^ο επίπεδο κατάταξης της COFOG: 09.5) καλύπτει την μη τυπική εκπαίδευση, ενώ αντιθέτως τα δεδομένα UOE αφορούν αποκλειστικά στην τυπική εκπαίδευση (δεν περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά προγράμματα χαρακτηριζόμενα ως "εκπαίδευση ενηλίκων" ή "ανώτατη εκπαίδευση", τα οποία διαφέρουν από τα συνηθισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως π.χ. προγράμματα αλφαριθμητισμού για ενήλικες).
- Εμβέλεια του γενικού κυβερνητικού τομέα. Στα πλαίσια UOE, εκπαιδευτικά ιδρύματα εξαρτώμενα από την κυβέρνηση (λ.χ. πανεπιστήμια) δεν συνιστούν μέρος της κυβέρνησης. Αποτελούν αντικείμενο διακριτού χειρισμού και το μέρος των δαπανών τους που χρηματοδοτείται από ιδιωτικές πηγές δεν λαμβάνεται υπόψη στον υπολογισμό των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών. Στους εθνικούς λογαριασμούς οι εν λόγω μονάδες μπορούν να ταξινομηθούν εντός ή εκτός εμβέλειας του γενικού κυβερνητικού τομέα. Στην περίπτωση ταξινόμησής τους εκτός γενικού κυβερνητικού τομέα, δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ COFOG και UOE ως προς το θέμα αυτό. Ωστόσο, εάν οι ως άνω μονάδες αποτελούν μέρος της γενικής κυβέρνησης στους εθνικούς λογαριασμούς, οι χρηματοδοτούμενες από "ιδιωτικές" πηγές (ιδιωτικές δωρεές, ίδιοι πόροι) εκπαιδευτικές τους δαπάνες συμπεριλαμβάνονται από την COFOG στις δαπάνες της κυβέρνησης για την Παιδεία.
- Και οι δύο στατιστικές βασίζονται περισσότερο σε πραγματικές δαπάνες παρά σε προϋπολογισμούς. Ωστόσο ο UOE, στην κατηγορία δημόσια έξοδα, συμπεριλαμβάνει και τα δάνεια προς φοιτητές τα οποία στους εθνικούς λογαριασμούς αντιμετωπίζονται ως χρηματοοικονομικές συναλλαγές και για αυτόν τον λόγο δεν συμπεριλαμβάνονται στα δεδομένα της COFOG.
- Χρόνος καταχώρησης: Λογιστική σε δεδουλευμένη βάση (κυβερνητικές δαπάνες) έναντι λογιστικής σε ταμειακή βάση, ωστόσο στην πράξη τα δεδομένα του UOE για κάποιες χώρες μπορεί να είναι σε δεδουλευμένη ή σε μεικτή δεδουλευμένη/ταμειακή βάση.
- Πηγές και συλλογή δεδομένων: Σε ορισμένα Κράτη Μέλη, UOE και COFOG χρησιμοποιούν διαφορετικές πηγές συλλογής δεδομένων. Ακόμη και σε περιπτώσεις χρήσης των ίδιων πηγών, η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται ανεξάρτητα, λόγω της εφαρμογής ανεξάρτητων

μεθόδων συλλογής των δεδομένων. Επιπλέον, τα δεδομένα μερικές φορές τροποποιούνται λόγω της διαδικασίας αντιπαραβολής των διαφόρων λογαριασμών.

- Περαιτέρω κατανομή των εκπαιδευτικών δαπανών: Η κατά COFOG λεπτομερής κατανομή της λειτουργίας Εκπαίδευση δεν συμπίπτει πλήρως με την αντίστοιχη κατά UOE κατανομή ιδιαίτερα σε ότι αφορά την ομαδοποίηση των επικουρικών υπηρεσιών στην εκπαίδευση και την Ε&Α (οι συγκεκριμένες υπηρεσίες, στο σύνολο δεδομένων UOE κατατάσσονται στην αντίστοιχη κατηγορία ISCED αλλά παρουσιάζονται ως ξεχωριστές ομάδες στην COFOG).
- Διαχείριση των δαπανών Ε&Α: Ο UOE, στις εκπαιδευτικές δαπάνες συμπεριλαμβάνει κάθε έρευνα που διεξήχθη σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η COFOG από την άλλη πλευρά, κατατάσσει τις δαπάνες για Ε&Α που έλαβαν χώρα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις αντίστοιχες λειτουργίες (π.χ. 01.4 Βασική Έρευνα, 07.5 Ε&Α για την Υγεία), ενώ στη λειτουργία Εκπαίδευση κατατάσσει μόνο την Ε&Α για την εκπαίδευση.
- Ορισμός κυβερνητικών δαπανών: η τελική καταναλωτική δαπάνη της κυβέρνησης συμπίπτει με τις κατά UOE άμεσες δαπάνες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες οι οποίες κατά UOE χαρακτηρίζονται ως "μεταβιβάσεις ή άλλες πληρωμές από κυβερνήσεις σε νοικοκυριά και άλλους ιδιωτικούς φορείς" αποτελούν τμήμα των κοινωνικών επιδομάτων, των επιδοτήσεων ή διαφόρων άλλων μεταφορών σε εθνικούς λογαριασμούς (Απόσπασμα από το Εγχειρίδιο COFOG 2011, τμήμα 4.4.3).

Δεδομένα και μεθοδολογικές σημειώσεις είναι διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/government_finance_statistics/data/database.

Εγχειρίδιο για τις πηγές και τις μεθόδους διεξαγωγής στατιστικών COFOG (έκδοση 2011):

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-013/EN/KS-RA-11-013-EN.PDF

IV έρευνα επισκόπησης Eurostudent

Έτος αναφοράς: τα πιο πρόσφατα διαθέσιμα δεδομένα των ετών 2009 και 2010 (με εξαίρεση την Αγγλία και την Ουαλία, όπου χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που αφορούσαν στο ακαδημαϊκό έτος 2007/08).

Δειγματοληπτική μονάδα: ημεδαποί ή διαμένοντες φοιτητές εκπαιδευτικού επιπέδου ISCED 5A

Χώρες Κάλυψης: 22 μέλη της ΕΕ (μόνο η Αγγλία/Ουαλία για το Ηνωμένο Βασίλειο), καθώς επίσης και η Νορβηγία, η Τουρκία και η Ελβετία.

Περιγραφή:

Σκοπός του Eurostudent είναι η παροχή συγκριτικών δεδομένων που αφορούν στην λεγόμενη "κοινωνική διάσταση" της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Πρόκειται για τον καρπό των εργασιών ενός δικτύου ακαδημαϊκών φορέων και εκπροσώπων υπουργείων με αρμοδιότητα επί θεμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε 25 χώρες.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται με σκοπό την εξασφάλιση της συγκρισιμότητας και της ποιότητας των συλλεχθέντων δεδομένων είναι γνωστά ως Συμβάσεις EUROSTUDENT. Οι εν λόγω Συμβάσεις εξελίχθηκαν στα πλαίσια των κύκλων έργων EUROSTUDENT και αποτελούν αποτέλεσμα πολλών συζητήσεων στα πλαίσια διάφορων προγραμματικών συναντήσεων, εντατικών σεμιναρίων, εργαστηριακών σεμιναρίων και συνεδρίων που οργανώθηκαν από το ομώνυμο Δίκτυο (EUROSTUDENT NETWORK). Είναι καταχωρημένες σε διάφορα εγχειρίδια και είναι διαθέσιμες σε όλους τους εθνικούς φορείς συνεισφοράς καθώς και στο ενδιαφερόμενο κοινό. Κατά πρώτο λόγο, οι Συμβάσεις περιέχουν ορισμούς των πιο σημαντικών συνιστωσών των εθνικών ερευνών (Εγχειρίδιο Υποβολής Δεδομένων). Δεύτερον, περιλαμβάνουν ένα βασικό ερωτηματολόγιο 47 ερωτήσεων οι οποίες ενσωματώνονται σε όλες τις εθνικές έρευνες (Εγχειρίδιο Data Delivery Handbook). Αυτό, τρίτον, επιτρέπει στους εθνικούς φορείς διανομής δεδομένων την παράδοση δεδομένων που αφορούν σε 81 επακριβώς προσδιορισμένα υπο-θέματα (Εγχειρίδιο Υποβολής Δεδομένων). Καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των επιτελείων των χωρών (19 εκ των 25), χρησιμοποίησαν online ερευνητικές μεθόδους, οι κατευθυντήριες οδηγίες ως προς την μεθοδολογία διεξαγωγής των εθνικών ερευνών εστίασαν στις προκλήσεις και τους προβληματισμούς που αφορούν στον

τρόπο διεξαγωγής των συγκεκριμένων ειδών έρευνας (Εγχειρίδιο Σχεδιασμού και Διεξαγωγής Online Ερευνών).

Μετά το βασικό ερωτηματολόγιο, η πιο σημαντική μεθοδολογική διευκρίνιση αφορά στον προσδιορισμό της τυπικής ομάδας-στόχου της έρευνας των εθνικών συνεισφερόντων φορέων. Για τον προσδιορισμό της τυπικής ομάδας-στόχου, ελήφθησαν υπόψη οι συμφωνίες που επετεύχθησαν σε προηγούμενους κύκλους εργασιών EUROSTUDENT καθώς και οι Συμβάσεις Δεδομένων UOE. Τυπική ομάδα στόχο EUROSTUDENT IV συνιστούν οι:

- Φοιτητές μόνιμης διανομής στην εκάστοτε χώρα οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει την προηγούμενη εκπαίδευση τους στην ίδια χώρα, ανεξαρτήτως υπηκοότητας,
- Οι φοιτητές πλήρους και μερικής φοίτησης, που διαφοροποιούνται με βάση τον τυπικό χαρακτήρα των σπουδών τους,
- Φοιτητές προγραμμάτων επιπέδου ISCED 5A (προγράμματα Bachelor, Master καθώς και όλα τα υπόλοιπα εθνικά προγράμματα επιπέδου ISCED 5A),
- Φοιτητές ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παρέχοντων προγράμματα επιπέδου ISCED 5A (δεν περιλαμβάνονται ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ειδικού τύπου όπως οι στρατιωτικές σχολές),
- Φοιτητές που σπουδάζουν εξ αποστάσεως, με την προϋπόθεση ότι είναι εγγεγραμμένοι σε εκπαιδευτικό ίδρυμα που παρέχει μόνο εκπαίδευση εξ αποστάσεως (όπως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο Ηνωμένο Βασίλειο ή το Πανεπιστήμιο FernUniversität Hagen στη Γερμανία).

V. Σημειώσεις για τα σχήματα της Eurostat

Κεφάλαιο 1

Σχήμα 1.6: Ετήσια δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως % του ΑΕΠ, 2008

Βέλγιο: Από τις δαπάνες εξαιρούνται τα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα καθώς και η Γερμανόφωνη Κοινότητα.

Δανία: Η δαπάνη για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται μερικώς στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δαπάνη για την E&A δεν είναι διαθέσιμη. Από τις δαπάνες εξαιρούνται ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ιρλανδία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Ελλάδα: Οι δαπάνες σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης δεν είναι διαθέσιμες.

Ισπανία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Κύπρος: Συμπεριλαμβάνεται η παρεχόμενη οικονομική βοήθεια σε φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό.

Ουγγαρία: Τα φοιτητικά δάνεια που προέρχονται από δημόσιες πηγές δεν είναι διαθέσιμα.

Μάλτα: Οι μεταβιβάσεις κονδυλίων του δημοσίου σε ιδιωτικούς φορείς δεν είναι διαθέσιμες.

Πορτογαλία: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα φοιτητικά δάνεια από δημόσιες πηγές δεν είναι διαθέσιμα. Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Σλοβακία: Οι δαπάνες επιπέδου ISCED 5B συμπεριλαμβάνονται στο επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ηνωμένο Βασίλειο: Προσαρμογή του ΑΕΠ στο οικονομικό έτος με ημερομηνία έναρξης την 1^η Απριλίου και ημερομηνία λήξης την 31^η Μαρτίου.

Ισλανδία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για E&A δεν είναι διαθέσιμες.

Κροατία: Οι μεταβιβάσεις κονδυλίων του δημοσίου σε άλλους ιδιωτικούς φορείς δεν είναι διαθέσιμες. Οι άμεσες δαπάνες για ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Σχήμα 1.7: Ετήσια δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως % των συνολικών δημοσίων δαπανών, 2008

Βέλγιο: Από τις δαπάνες εξαιρούνται ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και η Γερμανόφωνη Κοινότητα.

Δανία: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες για E&A δεν είναι διαθέσιμες. Από τις δαπάνες εξαιρούνται ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ιρλανδία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες

Ελλάδα: Οι δαπάνες σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης δεν είναι διαθέσιμες.

Ισπανία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Κύπρος: Συμπεριλαμβάνεται η παρεχόμενη οικονομική βοήθεια σε φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό.

Μάλτα: Οι μεταβιβάσεις κονδυλίων του δημοσίου σε ιδιωτικούς φορείς δεν είναι διαθέσιμες.

Πορτογαλία: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα φοιτητικά δάνεια από δημόσιες πηγές δεν είναι διαθέσιμα. Οι μεταβιβάσεις των κονδυλίων σε ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών δεν είναι διαθέσιμες.

Σλοβακία: Οι δαπάνες επιπέδου ISCED 5B συμπεριλαμβάνονται στο επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ηνωμένο Βασίλειο: Προσαρμογή του ΑΕΠ στο οικονομικό έτος με ημερομηνία έναρξης την 1^η Απριλίου και ημερομηνία λήξης την 31^η Μαρτίου

Ισλανδία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για E&A δεν είναι διαθέσιμες.

Κροατία: Οι μεταβιβάσεις κονδυλίων του δημοσίου σε άλλους ιδιωτικούς φορείς δεν είναι διαθέσιμες. Οι άμεσες δαπάνες για ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Σχήμα 1.8: Ετήσια δημόσια δαπάνη για εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ισοδύναμο πλήρους φοίτησης φοιτητή σε Ευρώ ΜΑΔ, 2008

Δανία: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στην στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες για E&A δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για τα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Ιρλανδία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες

Ισπανία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Αυστρία: Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες.

Πολωνία: Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών δεν είναι διαθέσιμες.

Πορτογαλία: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης για τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Σλοβενία: Οι κεφαλαιακές δαπάνες των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι διαθέσιμες.

Σλοβακία: Οι δαπάνες επιπέδου ISCED 5B συμπεριλαμβάνονται στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες για τα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες

Ηνωμένο Βασίλειο: Προσαρμογή των εκπαιδευτικών δαπανών του οικονομικού έτους το οποίο άρχεται την 1^η Απριλίου και λήγει την 31^η Μαρτίου στο ημερολογιακό έτος.

Ισλανδία: Οι δαπάνες επικουρικών υπηρεσιών δεν είναι διαθέσιμες. Οι κεφαλαιακές δαπάνες των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για E&A δεν είναι διαθέσιμες.

Νορβηγία: Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες.

Κροατία: Οι δαπάνες για καταβολή αποζημίωσης προσωπικού σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. Οι

κεφαλαιακές δαπάνες ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται σε ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες.

Σχήμα 1.9: Ετήσια δημόσια δαπάνη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ισοδύναμο φοιτητή πλήρους φοίτησης σε Ευρώ ΜΑΔ σε σχέση με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε Ευρώ ΜΑΔ, 2008

Δανία: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες για Ε&Α δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για τα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Ιρλανδία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες

Ελλάδα: Υπολογισμός βάσει των προσωρινών τιμών κατά κεφαλήν ΑΕΠ.

Ισπανία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Αυστρία: Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες.

Πολωνία: Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες.

Πορτογαλία: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης για τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Σλοβενία: Οι κεφαλαιακές δαπάνες των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι διαθέσιμες.

Σλοβακία: Οι δαπάνες επιπέδου ISCED 5B συμπεριλαμβάνονται στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δαπάνες για τα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες

Ηνωμένο Βασίλειο: Προσαρμογή των δαπανών για την εκπαίδευση του οικονομικού έτους, με ημερομηνία έναρξης την 1^η Απριλίου και ημερομηνία λήξης την 31^η Μαρτίου, στο ημερολογιακό έτος.

Ισλανδία: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. Οι κεφαλαιακές δαπάνες των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες. Οι δαπάνες για Ε&Α δεν είναι διαθέσιμες.

Νορβηγία: Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες.

Κροατία: Οι δαπάνες για την καταβολή αποζημίωσης προσωπικού σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. Κεφαλαιακές δαπάνες ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι διαθέσιμες. Οι πληρωμές που καταβάλλονται σε ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα από διεθνείς φορείς και άλλες πηγές του εξωτερικού δεν είναι διαθέσιμες.

Σχήμα 1.10: Ετήσιες μεταβολές στη δημόσια δαπάνη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ 2006 και 2010

Υπολογισμοί βάσει προσωρινών τιμών για την Βουλγαρία (2006-2009), την Ελλάδα (2006-2010), την Ισπανία (2007), την Ουγγαρία (2006-2009) και την Σουηδία (2006).

Κεφάλαιο 4

Σχήμα 4.2: Ποσοστό γυναικών μεταξύ νεοεισερχομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανά τομέα σπουδών (διάμεσος και εκατοστημόριο 10/90), 2008/09

Χώρες κάλυψης:

Όλοι οι τομείς εκπαίδευσης: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Κατάρτιση εκπαιδευτικών: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία,, Ισπανία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Παιδαγωγικές Επιστήμες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία,, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Φινλανδία.

Καλές Τέχνες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Ανθρωπιστικές Επιστήμες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Κοινωνικές Επιστήμες και Συμπεριφορικές Επιστήμες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Δημοσιογραφία και Ενημέρωση: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία., Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Επιχειρήσεις και Διοίκηση Επιχειρήσεων: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Νομικές Επιστήμες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Εφαρμοσμένες Βιολογικές Επιστήμες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Φυσικές Επιστήμες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Μαθηματικά και Στατιστική: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία,, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Επιστήμη Ηλεκτρονικών Υπολογιστών: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία.. Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Σχολές Μηχανικών και συναφών επαγγελματιών: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Κατασκευές και Μεταποιητική Βιομηχανία: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Αρχιτεκτονική και Οικοδομικές Κατασκευές: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Γεωργία Δασοκομία και Αλιεία: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Κτηνιατρική: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Poland, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Επιστήμες Υγείας και Πρόνοιας: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Κοινωνικές Υπηρεσίες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Προσωπικές Υπηρεσίες: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Υπηρεσίες Μεταφορών: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία, Σουηδία, Τουρκία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Προστασία του Περιβάλλοντος: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Υπηρεσίες Ασφάλειας: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Τουρκία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Άγνωστες ή μη προσδιορισμένες: Βουλγαρία, Λετονία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία.

Σχήμα 4.3: Επιτεύγματα ανά φύλο: λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων ανδρών έναντι γυναικών για την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση, 2000-2010

Χώρες κάλυψης για τα περισσότερα έτη αναφοράς (δείτε επίσης τις εξαιρέσεις που ακολουθούν):

Βέλγιο, Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Γερμανία, Εσθονία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Ουγγαρία, Μάλτα, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβενία, Σλοβακία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Κροατία, ΠΓΔΜ, Τουρκία.

Εξαιρέσεις:

2000: μη διαθέσιμα δεδομένα για Αυστρία, Κροατία, ΠΓΔΜ και Τουρκία.

2001: μη διαθέσιμα δεδομένα για Αυστρία, Κροατία, ΠΓΔΜ και Τουρκία.

2002: μη διαθέσιμα δεδομένα για Αυστρία, ΠΓΔΜ και Τουρκία.

2003: μη διαθέσιμα δεδομένα για Αυστρία, ΠΓΔΜ και Τουρκία.

2004: μη διαθέσιμα δεδομένα για ΠΓΔΜ και Τουρκία.

2005: μη διαθέσιμα δεδομένα για ΠΓΔΜ και Τουρκία.

Σχήμα 4.15: Ποσοστό συνολικής δαπάνης για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα από χρηματοδότηση νοικοκυριών (2000, 2008)

Βέλγιο: 2008, 2000: Από τις δαπάνες εξαιρούνται τα ανεξάρτητα ιδιωτικά ιδρύματα και η Γερμανόφωνη Κοινότητα.

Τσεχία: δεδομένα 2000: 2001.

Δανία: 2008, 2000: Από τις δαπάνες εξαιρούνται τα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα; 2008, 2004: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εσθονία: δεδομένα 2000: 2005, 2008, 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα νοικοκυριά καθώς και άλλους ιδιωτικούς φορείς δεν είναι διαθέσιμες.

Ιρλανδία: 2008: Οι δαπάνες για τις επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. 2008, 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών στα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι

διαθέσιμες. 2008, 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Ελλάδα: 2000: δεδομένα 2001. 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. 2008: δεδομένα 2005.

Ισπανία: 2008: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Λιθουανία: 2000: δεδομένα 2003.

Ουγγαρία: 2008: δεδομένα 2005, 2008: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα εξαρτώμενα από την κυβέρνηση δεν είναι διαθέσιμες. 2000: δεδομένα 2001.

Αυστρία: 2008, 2004: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Πολωνία: 2000: δεδομένα 2002. 2008: Ιδιωτικές δαπάνες σε επίπεδο ISCED 5B δεν είναι διαθέσιμες.

Πορτογαλία: 2000: δεδομένα 2001. 2008: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. 2008: Οι δαπάνες στο μεταδευτεροβάθμιο μη τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης. 2000: Οι ιδιωτικές δαπάνες για ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Ρουμανία: 2008: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. 2000: δεδομένα 2005.

Σλοβενία: 2000: δεδομένα 2001.

Σλοβακία: 2008, 2000: Οι δαπάνες σε επίπεδο ISCED 5B συμπεριλαμβάνονται στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 2008, 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από τα νοικοκυριά και άλλους ιδιωτικούς φορείς σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Σουηδία: 2000: δεδομένα 2003.

Ηνωμένο Βασίλειο: 2000: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Ισλανδία: 2000: Οι δαπάνες στη μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στο επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. 2008: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες.

Νορβηγία: 2008: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από άλλους ιδιωτικούς φορείς σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν είναι διαθέσιμες.

Κροατία: 2000: δεδομένα 2005. 2008, 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. 2008, 2004, 2000: Οι πληρωμές από νοικοκυριά σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Τουρκία: 2008: δεδομένα 2004. 2000: Οι πληρωμές που καταβάλλονται από νοικοκυριά σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες. 2000: Οι πληρωμές από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι διαθέσιμες.

Σχήμα 4.20: Υποστήριξη στους φοιτητές τους εγγεγραμμένους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ποσοστό επί της δημόσιας δαπάνης ανώτατης εκπαίδευσης (2000, 2008)

Βέλγιο: 2008, 2000: Από τις δαπάνες εξαιρούνται τα ανεξάρτητα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και η Γερμανόφωνη Κοινότητα. 2000: Οι τεκμαρτές δαπάνες συνταξιοδότησης δεν είναι διαθέσιμες.

Βουλγαρία: 2008, 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Τσεχία: 2008, 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Δανία: 2000: Δεν προβλέπεται οικονομική ενίσχυση των φοιτητών από άλλους ιδιωτικούς φορείς. 2008: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Γερμανία: 2008: Η οικονομική ενίσχυση των φοιτητών από ιδιωτικούς φορείς εκτός των νοικοκυριών είναι διαθέσιμη.

Εσθονία: 2008, 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Ιρλανδία: 2008: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Ελλάδα: 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές. 2000: Οι τεκμαρτές δαπάνες συνταξιοδότησης δεν είναι διαθέσιμες.

Ισπανία: 2008: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Γαλλία: 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Κύπρος: 2008, 2000: Συμπεριλαμβάνεται η παρεχόμενη οικονομική ενίσχυση σε φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό.

Ουγγαρία: 2008: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Μάλτα: 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Αυστρία: 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Πολωνία: 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Πορτογαλία: 2008: Τα φοιτητικά δάνεια από δημόσιες πηγές δεν είναι διαθέσιμα. 2008: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες; 2008: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. 2008, 2000 Οι τεκμαρτές δαπάνες συνταξιοδότησης δεν είναι διαθέσιμες 2000: Η οικονομική ενίσχυση των φοιτητών από φορείς περιφερειακής διοίκησης δεν είναι διαθέσιμη.

Ρουμανία: 2000: προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Σλοβακία: 2008, 2000: Οι δαπάνες σε επίπεδο ISCED 5B is συμπεριλαμβάνονται στο επίπεδο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Φινλανδία: 2000: προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Ηνωμένο Βασίλειο: 2000: προβλέπεται η χορήγηση φοιτητικών δανείων από δημόσιες πηγές.

Ισλανδία: 2008: Οι δαπάνες για επικουρικές υπηρεσίες δεν είναι διαθέσιμες. 2000: Οι δαπάνες για την μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνονται μερικώς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 2000: Δεν προβλέπεται η χορήγηση υποτροφιών.

Κροατία: 2008: Οι μεταφορές δημόσιων κονδυλίων σε άλλους ιδιωτικούς φορείς δεν είναι διαθέσιμες. 2008: Υποτροφίες καθώς και άλλες επιχορηγήσεις δεν είναι διαθέσιμες.

Τουρκία: 2000: Οι δαπάνες σε επίπεδο περιφερειακής και τοπικής διακυβέρνησης δεν είναι διαθέσιμες.

Κεφάλαιο 5

Σχήμα 5.2: Ποσοστά ολοκλήρωσης σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τύπου Α (%), 2008

Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα): Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2005/06

Τα δεδομένα για τους εισαχθέντες αναφέρονται μόνο στους φοιτητές που εισήλθαν για πρώτη φορά στην ανώτατη εκπαίδευση στην Φλαμανδική Κοινότητα (για την απόκτηση είτε επαγγελματικού είτε ακαδημαϊκού bachelor) και που εξακολουθούν να είναι εγγεγραμμένοι την 1^η Φεβρουαρίου του 2006. Τα δεδομένα για τους πτυχιούχους αναφέρονται μόνο στους κάτοχους bachelor. Στις προηγούμενες συλλογές δεδομένων για το ποσοστό εγκατάλειψης / συνέχισης των σπουδών έγινε χρήση διαφορετικής μεθοδολογίας. Η αλλαγή αυτή είναι, ως επί το πλείστον, συνέπεια της εφαρμογής της δομής BA/MA. Σύμφωνα με την δομή αυτή, τα πτυχία bachelor θεωρούνται τα πρώτα πτυχία και τα πτυχία master θεωρούνται τα δεύτερα ή περαιτέρω πτυχία. Οποιαδήποτε σύγκριση μεταξύ των δεδομένων του συγκεκριμένου έτους με δεδομένα προηγούμενων ετών δεν θα ήταν σκόπιμη. Δεν συμπεριλαμβάνονται δεδομένα για την εκπαίδευση κοινωνικής ανέλιξης, την βασιλική στρατιωτική ακαδημία, το ανοιχτό πανεπιστήμιο κλπ.

Τσεχία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2001

Δανία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1997/98

Γερμανία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1999/2000

Ισπανία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2003/04 and 2005/06

Γαλλία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1996-2003

Ουγγαρία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2003/04 για τους πανεπιστημιακούς φοιτητές και 2005/06 για τους φοιτητές κολλεγίων.

Ο αριθμός ξένων φοιτητών αφορά σε εκτίμηση. Περιέχει τον αριθμό ξένων φοιτητών από το σύνολο των αποφοιτησάντων.

Αυστρία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2002/03; 2004/05

Ιταλία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1998/99

Λόγω αλλαγών που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια στην δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα, ο συγκεκριμένος δείκτης δεν είναι πλέον κατάλληλος για την Ιταλία

Λιθουανία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2000, 2002

Κάτω Χώρες: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1998/99

Αναφέρεται στην απόκτηση τίτλου επιπέδου ISCED 5A για πρώτη φορά– 1^ο και 2^ο πτυχίο (όχι εις διπλούν).

Νορβηγία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1997/98

Πολωνία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2003/04, 2004/05, 2005/06

Πορτογαλία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2003-2008

Σλοβενία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2001/02

Σλοβακία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2002-2005

Σουηδία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1999/2000

Στα δεδομένα συμπεριλαμβάνονται φοιτητές που παρακολουθούν μεμονωμένα μαθήματα με πιθανό ενδεχόμενο να μην αποβλέπουν στην απόκτηση ολοκληρωμένου πτυχίου.

Φινλανδία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1995

Ο αριθμός των νεοεισαχθέντων και των πτυχιούχων βασίζεται στην εξατομικευμένη καταγραφή δεδομένων της Στατιστικής Υπηρεσίας της Φινλανδίας και καλύπτει περίπου το 100% των νεοεισαχθέντων και των πτυχιούχων στην Φινλανδία. Μόνο ένα αμελητέο ποσοστό ατόμων (οι μη έχοντες προσωπικό αριθμό ταυτότητας) εξαιρείται από την κάλυψη δεδομένων αληθινής κοόρτης. Ο αριθμός των πτυχιούχων αντιπροσωπεύει τον αριθμό των φοιτητών που ξεκίνησαν τις σπουδές τους το 1995 και τις ολοκλήρωσαν μέχρι το τέλος του 2005. Αντιπροσωπεύει τον αριθμό των φοιτητών που ολοκλήρωσαν την φοίτησή τους μέσα στο διάστημα 10 ετών, με έτος έναρξης των σπουδών το 1995. Τα προγράμματα των πολυτεχνικών σχολών για ενήλικες δεν συμπεριλαμβάνονται στα δεδομένα για τους εισαχθέντες και τους πτυχιούχους για τα ποσοστά ολοκλήρωσης.

Ηνωμένο Βασίλειο: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: διάφορα έτη

Ισλανδία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 1998/99

Πτυχιούχοι 1999-2008.

Αρμενία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: άγνωστο

Ρωσία: Έτος αναφοράς για τους νεοεισαχθέντες: 2003/04

Σχήμα 5.3: Καθαρό ποσοστό εισαγωγής και καθαρό ποσοστό αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου A, 2008/09

Ρωσία: Ο αριθμός των εισαχθέντων φοιτητών και των πτυχιούχων αφορά στο χρονικό διάστημα από 1^η Οκτωβρίου 2008 έως 31^η Σεπτεμβρίου 2009. Στον αριθμό αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται οι αλλοδαποί υπήκοοι που σπουδάζουν στην χώρα στα πλαίσια διεθνών συμφωνιών ενώ συμπεριλαμβάνονται οι αλλοδαποί υπήκοοι που πραγματοποιούν σπουδές σύμφωνα με τους γενικούς όρους εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αζερμπαϊτζάν, Ουκρανία και Αρμενία: Μη διαθέσιμα δεδομένα για τους νεοεισαχθέντες φοιτητές κατανεμημένα ανά ηλικία

Αλβανία, Αζερμπαϊτζάν, Ουκρανία και Αρμενία: Μη λεπτομερή δεδομένα για τους πτυχιούχους φοιτητές κατανεμημένα ανά ηλικία

Σχήμα 5.4: Καθαρό ποσοστό εισόδου και καθαρό ποσοστό αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου B, 2008/09

Ρωσία: Ο αριθμός των νεοεισαχθέντων φοιτητών και των πτυχιούχων αφορά στο χρονικό διάστημα από 1^η Οκτωβρίου 2008 έως 31^η Σεπτεμβρίου 2009. Στον αριθμό αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται οι αλλοδαποί υπήκοοι που σπουδάζουν στην χώρα βάσει διεθνών συμφωνιών ενώ συμπεριλαμβάνονται οι αλλοδαποί υπήκοοι που πραγματοποιούν σπουδές σύμφωνα με τους γενικούς όρους εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αζερμπαϊτζάν, Ουκρανία και Αρμενία: Μη διαθέσιμα δεδομένα για τους νεοεισαχθέντες φοιτητές ταξινομημένα ανά ηλικία

Αλβανία, Αζερμπαϊτζάν, Ουκρανία και Αρμενία: Μη λεπτομερή δεδομένα για τους πτυχιούχους φοιτητές κατανεμημένα ανά ηλικία.

Σχήμα 5.5: Διάμεσος καθαρών ποσοστών εισαγωγής και διάμεσος καθαρών ποσοστών αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου A, ανά ακαδημαϊκό έτος

Στη διάμεσο καθαρού ποσοστού εισαγωγής δεν συμπεριλαμβάνονται οι εξής χώρες: Αλβανία, Ανδόρα, Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Κροατία, ΠΓΔΜ, Γεωργία, Βατικανό, ΠΓΔΜ, Βατικανό, Καζακστάν, Λιθουανία, Λουξεμβούργο, Μαυροβούνιο, Μολδαβία, Ρωσία και Ουκρανία.

Στη διάμεσο καθαρού ποσοστού αποφοίτησης δεν συμπεριλαμβάνονται οι εξής χώρες: Αλβανία, Ανδόρα, Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Γαλλία, Γεωργία, Βατικανό, Ιρλανδία, Καζακστάν, Λουξεμβούργο, Μαυροβούνιο, Μολδαβία, Ρωσία και Ουκρανία.

Σχήμα 5.8: Μέσος όρος χρονικής διάρκειας μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, 2009

Γερμανία και Ελβετία: Η συγκέντρωση πληροφοριών για την πρώτη εργασία δεν διεξήχθη με συγκρίσιμο τρόπο σε Γερμανία και Ελβετία.

Σχήμα 5.11: Εκατοστημόρια 25, 50 and 75 του ετήσιου μεικτού εισοδήματος υπαλλήλων στον ΕΧΑΕ ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, σε PPS Ευρώ, 2010

Εξαιρούνται η Αλβανία, Ανδόρα, Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Κροατία, Γεωργία, Καζακστάν, Κροατία, Λίχτενστάιν, Μολδαβία, Μαυροβούνιο, Ρωσία, Σερβία, ΠΓΔΜ, Τουρκία και Ουκρανία.

Σχήμα 5.15: Ποσοστό ατόμων ηλικίας 25-34 ετών με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) τα οποία βρίσκονται σε κάθετη αναντιστοιχία (όχι σε ISCO 1, 2 ή 3) ανά τομέα σπουδών, μέσος όρος 2006-2010

Χώρες κάλυψης:

Κατάρτιση εκπαιδευτικών και παιδαγωγικές επιστήμες: Βέλγιο, Βουλγαρία, Τσεχία, Ισπανία, Ιταλία, Ουγγαρία, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία, Ελβετία, ΠΓΔΜ και Τουρκία.

Ανθρωπιστικές Επιστήμες, (ξένες) γλώσσες και τέχνες: Βέλγιο, Τσεχία, Δανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Κάτω Χώρες, Πολωνία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία, Ελβετία και Τουρκία.

Κοινωνικές Επιστήμες, επιχειρήσεις και νομικές επιστήμες: Βέλγιο, Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Γερμανία, Ιρλανδία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Λιθουανία, Ουγγαρία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβενία, Σλοβακία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία, Ελβετία, ΠΓΔΜ και Τουρκία.

Φυσικές επιστήμες, μαθηματικά και επιστήμη ηλεκτρονικών υπολογιστών: Βέλγιο, Τσεχία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Πολωνία, Ρουμανία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο και Τουρκία.

Σχολές Μηχανικών, κατασκευής και δομόμησης: Βέλγιο, Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Λιθουανία, Ουγγαρία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβενία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ελβετία και Τουρκία.

Γεωργία και κτηνιατρική: Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Πολωνία και Τουρκία.

Επιστήμες υγείας και πρόνοιας: Βέλγιο, Τσεχία, Γερμανία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Κάτω Χώρες, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ελβετία και Τουρκία.

Υπηρεσίες: Βέλγιο, Τσεχία, Δανία, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρος, Ουγγαρία, Κάτω Χώρες, Poland, Σλοβενία, Σλοβακία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ελβετία και Τουρκία.

Κεφάλαιο 6

Σχήμα 6.5: Διάμεσος ποσοστών χωρών για φοιτητές μερικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2008/09

Χώρες κάλυψης για τις περισσότερες ηλικίες αναφοράς (δείτε τις εξαιρέσεις που ακολουθούν):

Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, Τουρκία, Ισλανδία, Λίχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

Εξαιρέσεις:

Y15, 16: μη διαθέσιμα δεδομένα για Λιθουανία, Πολωνία και Ρουμανία.

Y17: μη διαθέσιμα δεδομένα για Πολωνία και Ρουμανία.

Y25, 26, 27, 28, 29: μη διαθέσιμα δεδομένα για Ιρλανδία.

Y35-39: μη διαθέσιμα δεδομένα για Πολωνία και Ιρλανδία.

Y40+: μη διαθέσιμα δεδομένα για Πολωνία, Ρουμανία, Ιρλανδία, Γαλλία και Ιταλία.

Σχήμα 6.7: Διάμεσος ποσοστού φοιτητών μερικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανά έτος, 2000-2009

Χώρες κάλυψης:

2000: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Αλβανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2001: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Αλβανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Σλοβενία, Φινλανδία.

2002: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2003: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Αλβανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2004: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Αλβανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2005: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2006: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Αλβανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2007: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Αλβανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2008: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Κροατία, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Σλοβενία, Φινλανδία.

2009: Βουλγαρία, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Ουγγαρία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, ΠΓΔΜ, Τουρκία, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, Νορβηγία, Ελβετία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Αυστρία, Λουξεμβούργο, Σλοβενία, Φινλανδία.

Κεφάλαιο 7

Σχήμα 7.1: Ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας- μετακινούμενοι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προερχόμενοι από χώρες εκτός του ΕΧΑΕ οι οποίοι σπουδάζουν στη χώρα ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού εγγεγραμμένων φοιτητών, ανά χώρα προορισμού, 2008/09

Δανία: Οι διεθνείς φοιτητές προσδιορίζονται από τον τόπο διαμονής, είναι δηλαδή, οι αλλοδαποί φοιτητές που διαμένουν στην χώρα για διάστημα λιγότερο του ενός έτους πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους για την απόκτηση πτυχίου bachelor ως διεθνείς φοιτητές και εν συνεχεία εγγράφονται σε δεύτερο πρόγραμμα (π.χ για απόκτηση master) δεν υπολογίζονται ως διεθνείς φοιτητές. Με τον τρόπο αυτό αναθεωρείται προς τα κάτω ο αριθμός των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που μεταβαίνουν στην Δανία λόγω σπουδών.

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6

Σχήμα 7.2: Κατανομή των εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών κάθετης κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέρχοντων από χώρες εκτός του ΕΧΑΕ ανά χώρα προορισμού, 2008/09

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6

Σχήμα 7.3: Ποσοστό εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας- φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από χώρα εντός EXAE σπουδάζοντες στο εξωτερικό σε χώρες εκτός EXAE ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των φοιτητών από την ίδια χώρα προέλευσης, 2008/9

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6

Σχήμα 7.4: Κατανομή των εξερχόμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθετης κινητικότητας από τον EXAE στο εξωτερικό εκτός EXAE ανά χώρα προέλευσης, 2008/09

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6

Σχήμα 7.5: Ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας- μετακινούμενοι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το εξωτερικό - εντός EXAE- που σπουδάζουν στην χώρα ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού εγγεγραμμένων φοιτητών, 2008/09

Δανία: Οι διεθνείς φοιτητές προσδιορίζονται από τον τόπο διαμονής, είναι δηλαδή, οι αλλοδαποί φοιτητές που διαμένουν στην χώρα για διάστημα λιγότερο του ενός έτους πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι φοιτητές που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους για την απόκτηση πτυχίου bachelor ως διεθνείς φοιτητές και εν συνεχεία εγγράφονται σε δεύτερο πρόγραμμα (π.χ. για απόκτηση master) δεν υπολογίζονται ως διεθνείς φοιτητές. Με τον τρόπο αυτό αναθεωρείται προς τα κάτω ο αριθμός των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που μεταβαίνουν στην Δανία λόγω σπουδών.

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6

Σχήμα 7.6: Κατανομή των εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθετης κινητικότητας από χώρες εντός EXAE ανά χώρα προορισμού, 2008/09

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6.

Σχήμα 7.7: Ποσοστό εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας- πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χώρας του EXAE, που αποφοίτησαν εντός του EXAE ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού αποφοίτων της ίδιας χώρας προέλευσης, 2008/09

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6.

Σχήμα 7.8: Κατανομή των εξερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για πλήρεις πτυχιακές σπουδές από τον EXAE στο εξωτερικό εντός του EXAE (εγγραφή) ανά χώρα προέλευσης, 2008/09

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6.

Σχήμα 7.10: Ισορροπία ως μέτρο του βαθμού ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ροές κινητικότητας συμπεριλαμβανομένων εκείνων εντός και εκτός του EXAE), 2008/09

Αρμενία και Γερμανία: δεν συμπεριλαμβάνεται το επίπεδο ISCED 6.

Η γραμμή παλινδρόμησης και ο μέσος όρος έχουν υπολογισθεί με εξαίρεση της Κύπρου και του Λιχτενστάιν (απομονωμένες τιμές).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1:	Αριθμός φοιτητών εισηγμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανά επίπεδο ISCED, 2008/09	19
Σχήμα 1.2:	Αλλαγές στο συνολικό αριθμό φοιτητών εισηγμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ 2003/04 και 2008/09	20
Σχήμα 1.3:	Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για άτομα 18-34 ετών (% επί του συνολικού πληθυσμού), 1999-2009	21
Σχήμα 1.4:	Δημογραφικές προβολές στα έγγραφα αναφοράς για την πολιτική ανώτατης εκπαίδευσης, 2010/11	22
Σχήμα 1.5:	Είδη ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων: δημόσια ή ιδιωτικά (πηγή χρηματοδότησης), 2010/11	23
Σχήμα 1.6:	Ετήσια δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως % του ΑΕΠ, 2008	24
Σχήμα 1.7:	Ετήσια δημόσια δαπάνη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως % των συνολικών δημοσίων δαπανών, 2008	25
Σχήμα 1.8:	Ετήσια δημόσια δαπάνη για εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ισοδύναμο πλήρους φοίτησης φοιτητή σε Ευρώ ΜΑΔ, 2008	25
Σχήμα 1.9:	Ετήσια δημόσια δαπάνη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά ισοδύναμο φοιτητή πλήρους φοίτησης σε Ευρώ ΜΑΔ σε σχέση με το κατά κεφαλήν ΑΕΠ σε Ευρώ ΜΑΔ, 2008	26
Σχήμα 1.10:	Ετήσιες μεταβολές στη δημόσια δαπάνη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ 2006 και 2010	27
Σχήμα 2.1:	Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 1: Βαθμός εφαρμογής του πρώτου και δεύτερου κύκλου, 2010/11	32
Σχήμα 2.2:	Ποσοστό φοιτητών ενταγμένων σε προγράμματα σπουδών που ακολουθούν τη δομή τριών κύκλων της Μπολόνια, ανά κύκλο, 2008/09	33
Σχήμα 2.3:	Ποσοστό των προγραμμάτων πρώτου κύκλου με φόρτο εργασίας 180 μονάδων ECTS, 240 μονάδων ECTS ή άλλου αριθμού μονάδων, 2010/11	34
Σχήμα 2.5:	Δείκτης πίνακα επιδόσεων αρθ. 2: Μετάβαση στον επόμενο κύκλο, 2010/11	36
Σχήμα 2.6:	Απαίτηση εξετάσεων ή συμπληρωματικών κύκλων μαθημάτων για κατόχους πτυχίου πρώτου κύκλου σχετικά με την αποδοχή τους σε πρόγραμμα σπουδών δεύτερου κύκλου, 2010/11	38
Σχήμα 2.7:	Ποσοστό φοιτητών πρώτου κύκλου που συνεχίζουν τις σπουδές σε πρόγραμμα δεύτερου κύκλου μετά την αποφοίτηση από τον πρώτο κύκλο (εντός διετίας), 2010/11	39
Σχήμα 2.8:	Κέρδος πιστωτικών μονάδων προς προγράμματα bachelor στον ίδιο τομέα σπουδών από προγενέστερα προγράμματα σπουδών σύντομου κύκλου, 2010/11	40
Σχήμα 2.9:	Η διάρκεια προγραμμάτων πλήρους φοίτησης τρίτου κύκλου όπως ορίζεται στα εθνικά έγγραφα αναφοράς, 2010/11	41
Σχήμα 2.10:	Χρήση μονάδων ECTS σε προγράμματα διδακτορικών σπουδών, 2010/11	42
Σχήμα 2.11:	Εκτιμώμενο ποσοστό ιδρυμάτων συμμετεχόντων σε κοινά προγράμματα, 2010/11	43
Σχήμα 2.12:	Εκτιμώμενο ποσοστό ιδρυμάτων χορηγούντων κοινά πτυχία, 2010/11	43
Σχήμα 2.13:	Δείκτης πίνακα επιδόσεων αρθ. 3: Εφαρμογή των εθνικών πλαισίων προσόντων, 2010/11	45
Σχήμα 2.14:	Πρόοδος στην ανάπτυξη εθνικών πλαισίων προσόντων σύμφωνα με τα 10 βήματα, 2010/11	46
Σχήμα 2.15:	Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 8: Βαθμός εφαρμογής του συστήματος ECTS, 2010/11	47
Σχήμα 2.16:	Ποσοστό προγραμμάτων χρησιμοποιούντων μονάδες ECTS για συσσώρευση και μεταφορά για όλα τα στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών, 2010/11	48
Σχήμα 2.17:	Βαθμός κατά τον οποίο οι μονάδες ECTS συνδέονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης, 2010/11	48

Σχήμα 2.18:	Συντονισμός και/ή ενθάρρυνση χρήσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στις εθνικές πολιτικές, 2010/11	51
Σχήμα 2.19:	Σημασία στοιχείων φοιτητοκεντρικής μάθησης κατά την άποψη των χωρών EXAE (επί συνολικής επίδοσης 5), 2010/11	52
Σχήμα 2.20:	Σημασία στοιχείων φοιτητοκεντρικής μάθησης κατά την άποψη των χωρών EXAE (επί συνολικής επίδοσης 5), 2010/11	53
Σχήμα 2.21:	Ιδρύματα τα οποία έχουν τον τελευταίο λόγο στην αναγνώριση προσόντων από το εξωτερικό για ακαδημαϊκούς λόγους, 2010/11	56
Σχήμα 2.22:	Αξιολόγηση της πολιτικής των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για την αναγνώριση σε διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, 2010/11	56
Σχήμα 3.1:	Βασικά αποτελέσματα εξωτερικής αξιολόγησης από φορέα αξιολόγησης ποιότητας, 2010/11	61
Σχήμα 3.2:	Δυνατότητα αξιολόγησης ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από φορείς εκτός της χώρας, 2010/11	62
Σχήμα 3.3:	Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 4: Βαθμός ανάπτυξης συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης ποιότητας 2010/11	64
Σχήμα 3.4:	Δείκτης πίνακα επιδόσεων αρθ. 5: Επίπεδα συμμετοχής των φοιτητών στη διασφάλιση ποιότητας, 2010/11	65
Σχήμα 3.5:	Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 6: Επίπεδο διεθνούς συμμετοχής σε εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, 2011/12	66
Σχήμα 3.6:	Δημοσίευση στρατηγικών των ιδρυμάτων για συνεχή βελτίωση της ποιότητας κατά τα τελευταία 5 χρόνια, 2010/11	69
Σχήμα 3.7:	Δημοσίευση επικριτικών και αρνητικών αποτελεσμάτων από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, 2010/11	69
Σχήμα 4.1:	Ποσοστό γυναικών στους νεοεισερχόμενους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2000/01 και μεταβολή από 2000/01 έως 2008/09	73
Σχήμα 4.2:	Ποσοστό γυναικών μεταξύ νεοεισερχομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανά τομέα σπουδών(μέσος και εκατοστημόριο 10/90), 2008/09	74
Σχήμα 4.3:	Επιτεύγματα ανά φύλο: λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων ανδρών έναντι γυναικών για την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση, 2000-2010	75
Σχήμα 4.4:	Ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ μεταναστών, μη μεταναστών και συνολικού πληθυσμού, 2009	76
Σχήμα 4.5:	Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο ως ποσοστό μεταναστών, μη μεταναστών και συνολικού πληθυσμού, 2009	77
Σχήμα 4.6:	Επιδόσεις μεταναστών: λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων μη μεταναστών σε σχέση με τους μετανάστες για την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση, 2009	77
Σχήμα 4.7:	Επιτεύγματα ανά εκπαιδευτικό υπόβαθρο: λόγος συμπληρωματικών πιθανοτήτων φοιτητών με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου (τριτοβάθμια εκπαίδευση) σε σχέση με φοιτητές με γονείς μέσου μορφωτικού επιπέδου (ανώτερη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση) ως προς την επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση, 2009	78
Σχήμα 4.8:	Προσεγγίσεις εθνικής πολιτικής για διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, 2010/11	79
Σχήμα 4.9:	Δραστηριότητες παρακολούθησης για την αξιολόγηση των επιπτώσεων των μέτρων αύξησης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, 2010/11	82
Σχήμα 4.10:	Εναλλακτικές διαδρομές προς την ανώτατη εκπαίδευση για μη παραδοσιακούς υποψηφίους, 2010/11	84
Σχήμα 4.11:	Φοιτητές εισαγόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση με τον τυπικό τρόπο (απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) σε %, 2009/10	86
Σχήμα 4.12:	Φοιτητές εισαγόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω εναλλακτικών διαδρομών ανά εκπαιδευτικό υπόβαθρο και διαδρομή μετάβασης σε %, 2009/10	87
Σχήμα 4.13:	Επιπολασμός διδάκτρων στον πρώτο κύκλο, 2010/11	91
Σχήμα 4.14:	Ποσοστό φοιτητών επιπέδου Bachelor οι οποίοι καταβάλλουν διδάκτρα, 2009/10	92

Σχήμα 4.15:	Ποσοστό συνολικής δαπάνης για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα από χρηματοδότηση νοικοκυριών (2000, 2008)	92
Σχήμα 4.16:	Μηνιαία δίδακτρα ως ποσοστό της συνολικής μηνιαίας δαπάνης για φοιτητές επιπέδου Bachelor οι οποίοι δεν κατοικούν με τους γονείς τους, 2009/10	94
Σχήμα 4.17:	Βασικές μορφές φοιτητικής υποστήριξης, 2010/11	95
Σχήμα 4.18:	Ποσοστό φοιτητών που καταβάλλουν δίδακτρα μεταξύ αποδεκτών δημόσιας χρηματοδότησης, 2009/10	95
Σχήμα 4.19:	Ποσοστό φοιτητών που καταβάλλουν δίδακτρα και δεν είναι αποδέκτες δημόσιας χρηματοδότησης, 2009/10	96
Σχήμα 4.20:	Υποστήριξη στους φοιτητές τους εγγεγραμμένους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ποσοστό επί της δημόσιας δαπάνης ανώτατης εκπαίδευσης (2000, 2008)	97
Σχήμα 4.21:	Αξιολόγηση των φοιτητών για την επάρκεια της χρηματοδότησης ως προς την κάλυψη των μηνιαίων δαπανών σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά χρηματοδότησης – φοιτητές οι οποίοι δεν διαβιούν με τους γονείς, 2009/10	99
	Φοιτητές εξηρημένοι από μια ειδική πηγή εισοδήματος με (σημαντική) συμφωνία σε %	99
Σχήμα 5.1:	Ποσοστό ατόμων με πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, ανά ηλικιακή ομάδα, 2010	104
Σχήμα 5.2:	Ποσοστά ολοκλήρωσης σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τύπου Α (%), 2008	106
Σχήμα 5.3:	Καθαρό ποσοστό εισαγωγής και καθαρό ποσοστό αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου Α, 2008/09	107
Σχήμα 5.4:	Καθαρό ποσοστό εισόδου και καθαρό ποσοστό αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου Β, 2008/09	108
Σχήμα 5.5:	Διάμεσος καθαρών ποσοστών εισαγωγής και διάμεσος καθαρών ποσοστών αποφοίτησης (%), τριτοβάθμια προγράμματα τύπου Α, ανά ακαδημαϊκό έτος	109
Σχήμα 5.6:	Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού ατόμων ηλικίας 20-34 ετών ανά επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης (%), μέσος όρος 2006-2010	113
Σχήμα 5.7:	Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού ατόμων ηλικίας 20-34 ανά επίπεδο εκπαιδευτικής επίδοσης και ανά φύλο (%), μέσος όρος 2006-2010	115
Σχήμα 5.8:	Μέσος όρος χρονικής διάρκειας μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, 2009	116
Σχήμα 5.9:	Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20-34 ετών, κατά τον αριθμό των ετών από την αποφοίτηση (%), μέσος όρος 2006-2010	117
Σχήμα 5.10:	Ποσοστά ανεργίας επί του συνολικού πληθυσμού πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20-34 ετών, κατά τον αριθμό των ετών από την αποφοίτηση (%), μέσος όρος 2006-2010	118
Σχήμα 5.11:	Εκατοστημόρια 25, 50 and 75 του ετήσιου μεικτού εισοδήματος υπαλλήλων στον ΕΧΑΕ ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, σε PPS Ευρώ, 2010	120
Σχήμα 5.12:	Ποσοστό διαφοράς μεταξύ διαμέσου τιμής ετήσιου μεικτού εισοδήματος υπαλλήλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιπέδων, 2010	120
Σχήμα 5.13:	Κατανομή των ατόμων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) ηλικίας 25-34 ετών και απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1 or 2 (εργαζόμενοι σε νομοθετικά σώματα, ανώτεροι υπάλληλοι, διευθυντικά στελέχη και επαγγελματίες), ISCO 3 (τεχνικοί και συναφείς επαγγελματίες) και μη απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1, 2 ή 3 (2010)	122
Σχήμα 5.14:	Κατανομή ατόμων με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) ηλικίας 25-34 ετών και απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1 ή 2 (εργαζόμενοι σε νομοθετικά σώματα, ανώτεροι υπάλληλοι, διευθυντικά στελέχη και επαγγελματίες), ISCO 3 (τεχνικοί και συναφείς επαγγελματίες) και μη απασχολούμενων σε επίπεδα ISCO 1, 2 ή 3, ανά φύλο, (2010)	123
Σχήμα 5.15:	Ποσοστό ατόμων ηλικίας 25-34 ετών με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 5-6) τα οποία βρίσκονται σε κάθετη αναντιστοιχία (όχι σε ISCO 1, 2 ή 3) ανά τομέα σπουδών, μέσος όρος 2006-2010	124
Σχήμα 6.1:	Η δια βίου μάθηση ως αναγνωρισμένη αποστολή των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, 2010/11	130
Σχήμα 6.2:	Ύπαρξη τυπικού φοιτητικού καθεστώτος εκτός του καθεστώτος πλήρους απασχόλησης φοιτητών, 2010/11	134

Σχήμα 6.3:	Επιρροή του τυπικού φοιτητικού καθεστώτος στις οικονομικές ρυθμίσεις τις σχετικές με τις ανώτατες σπουδές, 2010/11	135
Σχήμα 6.4:	Παροχή σπουδών μερικής φοίτησης από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, 2010/11	137
Σχήμα 6.5:	Διάμεσος ποσοστών χώρων για φοιτητές μερικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανά ηλικία 2008/09	138
Σχήμα 6.6:	Ποσοστό φοιτητών μερικής φοίτησης, ανά χώρα και ανά ηλικία, 2008/09	139
Σχήμα 6.7:	Διάμεσος ποσοστού φοιτητών μερικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανά έτος, 2000-2009	140
Σχήμα 6.8:	Φοιτητές ανά τυπικό καθεστώς σπουδών (κατά δήλωση των ιδίων) σε %, 2009/10	141
Σχήμα 6.9:	Φοιτητές πλήρους φοίτησης ανά ώρες δραστηριοτήτων σχετικών με τις σπουδές τους σε μια τυπική εβδομάδα και σε %, 2009/10	142
Σχήμα 6.10:	Αναγνώριση προγενέστερης μάθησης για την πρόοδο στις σπουδές ανώτατης εκπαίδευσης, 2010/11	143
Σχήμα 6.11:	Δείκτης πίνακα αποτελεσμάτων αρθ. 9: Αναγνώριση προγενέστερης μάθησης, 2010/11	144
Σχήμα 6.12:	Ποσοστό φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνολικά και ανά φύλο, ηλικίας 30 ετών και άνω, 2008/09	146
Σχήμα 6.13:	Ποσοστό φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 30 ετών και άνω, το 2005/06 και μεταβολή μεταξύ 2005/06 έως 2008/09	147
Σχήμα 6.14:	Ποσοστό φοιτητών καθυστερημένης μετάβασης στον φοιτητικό πληθυσμό, 2009/10	148
Σχήμα 7.1:	Ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας— μετακινούμενοι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προερχόμενοι από χώρες εκτός του ΕΧΑΕ οι οποίοι σπουδάζουν στη χώρα ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού εγγεγραμμένων φοιτητών, ανά χώρα προορισμού, 2008/09	154
Σχήμα 7.2:	Κατανομή των εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών κάθετης κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που προέρχονται από χώρες εκτός του ΕΧΑΕ ανά χώρα προορισμού, 2008/09	155
Σχήμα 7.4:	Κατανομή των εξερχόμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθετης κινητικότητας από τον ΕΧΑΕ στο εξωτερικό εκτός του ΕΧΑΕ ανά χώρα προέλευσης, 2008/09	156
Σχήμα 7.5:	Ποσοστό εισερχόμενης κάθετης κινητικότητας— μετακινούμενοι φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το εξωτερικό - εντός του ΕΧΑΕ- που σπουδάζουν στην χώρα ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών, 2008/09	157
Σχήμα 7.6:	Κατανομή των εισερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθετης κινητικότητας από χώρες εντός του ΕΧΑΕ ανά χώρα προορισμού, 2008/09	157
Σχήμα 7.7:	Ποσοστό εξερχόμενης κάθετης κινητικότητας— πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χώρας του ΕΧΑΕ, που αποφοίτησαν εντός του ΕΧΑΕ ως ποσοστό επί του συνολικού αριθμού αποφοίτων στην ίδια χώρα προέλευσης, 2008/09	158
Σχήμα 7.8:	Κατανομή των εξερχόμενων μετακινούμενων φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για πλήρεις πτυχιακές σπουδές από τον ΕΧΑΕ στο εξωτερικό εντός του ΕΧΑΕ (εγγραφή) ανά χώρα προέλευσης, 2008/09	159
Σχήμα 7.10:	Ισορροπία ως μέτρο του βαθμού ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ροές κινητικότητας συμπεριλαμβανομένων εκείνων εντός και εκτός του ΕΧΑΕ), 2008/09	162
Σχήμα 7.11:	Εμπόδια στην κινητικότητα των φοιτητών, 2010/11	166
Σχήμα 7.12:	Ποσοστό φοιτητών οι οποίοι δεν έχουν εγγραφεί στο εξωτερικό θεωρώντας ότι συγκεκριμένα ζητήματα αποτελούν (μεγάλα) εμπόδια στην εγγραφή τους στο εξωτερικό (%), 2009/10	167
Σχήμα 7.13:	Ποσοστό φοιτητών οι οποίοι δεν έχουν εγγραφεί στο εξωτερικό θεωρώντας ότι την οικονομική ανασφάλεια αποτελεί (μεγάλο) εμπόδιο στην εγγραφή τους στο εξωτερικό 2009/10 ανάλογα με το κοινωνικό τους υπόβαθρο, 2009/10	168

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Συμπρόεδροι της ομάδας εργασίας σύνταξης εκθέσεων της BFUG

Germain Dondelinger (Λουξεμβούργο)

Andrejs Rauhvargers (Λετονία)

Συντάκτες

Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (EACEA)/Ευρυδίκη: David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova, Daniela Kocanova, Teodora Parveva, Simon Dalferth

HIS/Eurostudent: Dominic Orr

Eurostat: Lene Mejer, Fernando Reis

Andrejs Rauhvargers (BFUG Reporting Working Group)

Μορφοποίηση και γραφικά

Patrice Brel

Επιμέλεια

Gisèle De Lel, Cornelia Racké

ΕΘΝΙΚΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΒFUG

Αλβανία

Rezarta Godo, Linda Pustina,
Mimoza Gjika Avni Meshi, Edit Dibra

Ανδόρρα

Enric Manel Garcia Lopez, Mar Martínez Ramírez

Αρμενία

Gayane Harutyunyan

Αυστρία

Gottfried Bacher

Αζερμπαϊτζάν

Azad Akhundov

Βέλγιο/Φλαμανδική Κοινότητα

Magalie Soenen, Noël Vercruysse

Βέλγιο/Γαλλόφωνη Κοινότητα

Chantal Kaufmann, Kevin Guillaume, Françoise Bourdon

Βοσνία Ερζεγοβίνη

Aida Duric, Petar Maric

Βουλγαρία

Ivana Radonova

Κροατία

Luka Juros

Κύπρος

Despina Martidou-Forcier

Τσεχία

Vera Stastna

Δανία

Jacob Fuchs, Torben Kornbech Rasmussen

Εσθονία

Helen Põllo

Φινλανδία

Maija Innola, Birgitta Vuorinen

Γαλλία

Helene Lagier

Γεωργία

Tamar Mamukelashvili, Ekaterine Chikhladze

Γερμανία

Peter Greisler, Birger Hendriks

Ελλάδα

Vasileios Papazoglou, Athina Plessa-Papadaki

Βατικανό

P. Friedrich Bechina

Ουγγαρία

Ernö Keszei, Katalin Gyöngyösi

Ισλανδία

Hellen Gunnarsdottir

Ιρλανδία

Laura Casey

Ιταλία

Marco Tomasi, Marzia Foroni, Maria Sticchi Damiani

Καζακστάν

Fatima Zhakupova

Λετονία

Andrejs Rauhvargers, Gita Revalde

Λιχτενστάιν

Helmut Konrad

Λιθουανία

Rimvydas Labanauskis

Λουξεμβούργο

Germain Dondelinger

Μάλτα

Joachim James Calleja

Μολδαβία

Elena Petrov

Μαυροβούνιο

Predrag Miranovic, Biljana Misovic

Κάτω Χώρες

Marlies Leegwater

Νορβηγία

Toril Johansson, Tone Flood Strøm

Πολωνία

Maria Boltrusko, Bartłomiej Banaszak

Πορτογαλία

Maria de Lurdes Correia Fernandes, António Morão Dias

Ρουμανία

Lazar Vlasceanu, Adrian Curaj, Carmen Iftime

Σερβία

Vera Dondur, Mirjana Vesovic

Σλοβακία

Peter Plavcan, Jaroslav Juriga

Σλοβενία

Darinka Vrecko

Ισπανία

Rafael Bonete, Luis Delgado

Σουηδία

Åsa Petri, Åsa Karlsson

Ελβετία

Silvia Studinger, François Grandjean

Τουρκία

Ömer Demir

Ουκρανία

Anatolii Garmash

Ηνωμένο Βασίλειο – Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία

Pamela Wilkinson

Ηνωμένο Βασίλειο – Σκωτία

Alex Young

ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΥΝΤΑΞΗΣ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ BFUG

Αρμενία

Gayane Harutyunyan

Αυστρία

Harald Titz, Helga Posset

Βέλγιο/Φλαμανδική Κοινότητα

Magalie Soenen

Τσεχία

Vera Stastna

Φινλανδία

Ilmari Hyvönen

Γαλλία

Chantal Manès, Hélène Lagier

Γερμανία

Peter Greisler, Birger Hendriks

Λετονία

Andrejs Rauhvargers, (Co-Chair)

Λουξεμβούργο

Germain Dondelinger, (Co-Chair)

Μαυροβούνιο

Ljubisa Stankovic

Κάτω Χώρες

Martin Soeters, Marlies Leegwater

Νορβηγία

Tone Flood Strøm

Σλοβενία

Stojan Sorčan

Ισπανία

Rafael Bonete, Luis Delgado

Ελβετία

Laurence Boegli

Τουρκία

Armağan Erdogan

Ηνωμένο Βασίλειο/Σκωτία

Alex Young

EDUCATION INTERNATIONAL

Paul Bennet

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΝQA)

Fiona Crozier, Paula Ranne, Maria Kelo

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ (ESU)

Allan Pall

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ (EUA)

Michael Gaebel

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (EURASHE)

Ronald Guillen

Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Richard Deiss, Margaret Waters, Frank Petrokowski

EUROSTAT

Lene Mejer, Fernando Reis

EUROSTUDENT

Dominic Orr, Kai Mühleck

EACEA/Ευρυδίκη

David Crosier, Viera Kerpanova

Γραμματεία της Διαδικασίας της Μπολόνια

Ligia Deca, Mario Ru

Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού (EACEA),
Ευρυδίκη, Eurostat, Eurostudent

Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012: Έκθεση Εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια

Βρυξέλλες: Ευρυδίκη

2012 – 220 σελ.

ISBN 978-92-9201-368-4

doi:10.2797/62213

Περιγραφείς: Ανώτατη Εκπαίδευση, Διαδικασία της Μπολόνια, σπουδές απόκτησης πτυχίου bachelor, σπουδές απόκτησης πτυχίου master, διδακτορικό πτυχίο, Παράρτημα Διπλώματος, Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών μονάδων (ECTS), κοινό πρόγραμμα σπουδών, κοινό πτυχίο, ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, διασφάλιση ποιότητας, χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, διαδικασία εισαγωγής, μειονεκτικό υπόβαθρο, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δια βίου μάθηση, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, ΕΧΑΕ, Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR), κινητικότητα φοιτητών, κίνητρο, απασχολησιμότητα, συγκριτική ανάλυση, Ευρωπαϊκή Ένωση, Αλβανία, Ανδόρρα, Αρμενία, Αζερμπαϊτζάν, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Κροατία, Γεωργία, Καζακστάν, Ισλανδία, Λιχτενστάιν, ΠΓΔΜ, Μαυροβούνιο, Νορβηγία, Μολδαβία, Ρωσία Σερβία, Ελβετία, Τουρκία, Ουκρανία, Βατικανό.

EC-30-12-534-EL-C



Υπηρεσία Εκδόσεων

ISBN 978-92-9201-568-4



9 789292 013684