

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ -
ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗ

**ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ & ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ
ΚΑΙ Ο ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Αν. Καθ. Γ. Σταμέλος

Γ. Παπαδιαμαντάκη - Α.Βασιλόπουλος

4^ο ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑΣ	5
2.1. Επισκόπηση του Γαλλικού Συστήματος,	5
2.1.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο:	7
α. Κύκλοι και Τίτλοι Σπουδών	8
β. Η Πιστοποίηση των Πτυχίων: Εθνικά και Πανεπιστημιακά Διπλώματα	9
3.2.2. .Αποτίμηση Αποτελεσμάτων: Μηχανισμός Αξιολόγησης	10
3.2.3. Μηχανισμοί Χρηματοδότησης: Τα Συμβόλαια - (Contrats d'établissement)	11
2.2. Επισκόπηση του Ελληνικού Συστήματος	12
2.2.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο:	13
α. Ο Τυπικός Τομέας Ανώτατης Εκπαίδευσης	13
β. Ο Μη τυπικός τομέας	15
γ. Κύκλοι και Τίτλοι Σπουδών	17
3.2.2. Αποτίμηση αποτελεσμάτων: Μηχανισμός Αξιολόγησης	17
3.2.3. Μηχανισμοί Χρηματοδότησης: Το ΕΠΕΑΕΚ και η χρήση του	20
3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ	25
3.1. Συνάφεια Στόχων Πολιτικής: Εθνικό και Κοινοτικό Επίπεδο	25
3.2. Ο Υπο Διαμόρφωση ΕΧΑΕ	29
3.2.1. Η μέχρι σήμερα οργάνωση και δομή:	29
3.2.1.1. Η διάκριση επαγγελματικού / τεχνολογικού και ακαδημαϊκού τομέα	30
3.2.1.2. Δομή των τίτλων σπουδών	32
3.2.2. Προς Νέες Αρχιτεκτονικές των Συστημάτων;	33
ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	39
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	44

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή αποσκοπεί στη συνολική σύγκριση του προφίλ των Ελληνικών και των Γαλλικών πανεπιστημίων με βάση τα συνολικά χαρακτηριστικά των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία σε πρώτη ανάγνωση εμφανίζουν σημαντικότερες διαφορές ως προς το μέγεθος και την «ωριμότητα» τους, την εσωτερική διαφοροποίηση των ιδρυμάτων, των πτυχίων και των κύκλων σπουδών αλλά και τον τρόπο οργάνωσής τους.

Το θέμα που εδώ θα μας απασχολήσει συνδέεται με την επίδραση της Ευρωπαϊκής πολιτικής πάνω στις εθνικές πολιτικές και στη διαμόρφωση της αρχιτεκτονικής (δομής και οργάνωσης) των συστημάτων αυτών.

Το 2000 και η διακήρυξη της δημιουργίας του «Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΧΑΕ) εμφανίζεται συχνά σαν μια τομή στην Ευρωπαϊκή πολιτική¹. Ωστόσο αυτό δεν είναι απολύτως ακριβές καθώς οι δίδυμες διαδικασίες της Λισσαβόνας και της Μπολόνιας με την κοινή εν πολλοίς ατζέντα τους αποτελούν στην πραγματικότητα μια φυσική συνέχεια της άρρητης και άτυπης πολιτικής που η ΕΕ προσπαθούσε να προωθήσει ήδη από τη δεκαετία του 70.

Τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που χαρακτηρίζονται ως πρώτης προτεραιότητας στη διαδικασία της Μπολόνιας δεν είναι νέα. Είναι θέματα που ταλανίζουν τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης από τη δεκαετία του '60 ήδη και αφορούν:

- την παραγωγή υψηλά εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού σύμφωνα με τις ανάγκες μιας ταχύτατα διαφοροποιούμενης και διεθνοποιούμενης / παγκοσμιοποιούμενης αγοράς.
- την παροχή δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης στο δυναμικό αυτό
- την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στην ανάγκη παραγωγής νέας γνώσης.
- την εισαγωγή μηχανισμού αξιολόγησης για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων

Στα προβλήματα αυτά οι κυβερνήσεις των χωρών της Ευρώπης προσπάθησαν να απαντήσουν με το δικό τους τρόπο η κάθε μία μέσα από την «εθνική» εκπαιδευτική πολιτική ήδη από τις δεκαετίες του '70 ή του '80. Το αποτέλεσμα ήταν η

¹ Εδώ η έννοια της «Ευρώπης» χρησιμοποιείται με διπλή έννοια και αναφέρεται και στις πολιτικές (των χωρών μελών) της ΕΕ και στις εκτός ΕΕ Ευρωπαϊκές χώρες (που συμμετέχουν για παράδειγμα στη διαδικασία της Μπολόνια).

μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και συχνά μια εσωτερική διαφοροποίηση της δομής και της οργάνωσης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης καθώς στις περισσότερες χώρες εισάγονται δομές (ιδρύματα ή /και προγράμματα σπουδών κατά περίπτωση) που αποσκοπούν στην επαγγελματική και τεχνολογική εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού.

Στην πραγματικότητα το νέο στοιχείο που εισάγεται στην όλη διαδικασία κυρίως μέσα από τη διαδικασία της Μπολώνιας (και λιγότερο μέσα από τη διαδικασία της Λισσαβόνας) είναι

- (α) ο κεντρικός ρόλος που το κράτος καλείται να παίξει, λειτουργώντας σαν μοχλός πίεσης για την υλοποίηση των πολιτικών αυτών και που είναι δυνατόν να διαφοροποιεί τις καθεστηκυίες σχέσεις εξουσίας και ελέγχου του κράτους πάνω στα πανεπιστήμια και
- (β). η υπαγωγή, σε ένα συνεκτικό πλαίσιο, των βασικών θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ που επανέρχονται συστηματικά από τη δεκαετία του '80 (εναρμόνιση ή σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, παροχή δια βίου εκπαίδευσης, συγκρισιμότητα του περιεχομένου και των τίτλων σπουδών, κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων, αξιολόγηση των συστημάτων εκπαίδευσης και διασφάλιση της ποιότητας της).

Η θέση που εδώ θα υποστηριχθεί είναι ότι η Ευρωπαϊκοποίηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα εναρμόνισης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών της Ευρώπης. Ωστόσο οι πιέσεις που ασκούνται δεν πρέπει να υπερεκτιμώνται καθώς η κάθε χώρα ακολουθεί το δικό της ιδιαίτερο δρόμο προς τη σύγκλιση.

Πριν προχωρήσουμε σε οποιασδήποτε μορφής σύγκριση ανάμεσα στα δύο συστήματα θα ήταν σκόπιμο να παρατεθούν οι άξονες-πεδία της σύγκρισης που θα επιχειρηθεί. Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι εδώ θα εστιάσουμε στη σύγκριση

- Της οργάνωσης και τη δομής των συστημάτων
- Των προβλημάτων πολιτικής και τις προκλήσεις στις οποίες προσπάθησαν να ανταποκριθούν οι δύο χώρες

Δεν θα εστιάσουμε στη σύγκριση των φοιτητικών ροών, η οποία δεν θα είχε και ιδιαίτερο νόημα δεδομένου ότι τα δευτερογενή στατιστικά στοιχεία στα οποία είχαμε πρόσβαση είναι σε μικρό μόνο βαθμό συγκρίσιμα, για λόγους που θα γίνουν προφανείς στη συνέχεια, και κατασκευασμένα με τρόπο που αντανακλά ακριβώς τη δομή και την οργάνωση και την ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Από τα παραπάνω γίνεται προφανές ότι είναι απαραίτητη κατ' αρχάς μια επισκόπηση της δομής και η οργάνωση των δύο συστημάτων. Μια τέτοια επισκόπηση είναι χρήσιμη για την κατανόηση των σχέσεων κράτους – πανεπιστημίων όπως αυτές αντανακλώνται στο θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα ιδρύματα της κάθε χώρας αλλά και στον τρόπο υλοποίησης των πολιτικών.

Κατά συνέπεια η εργασία αυτή αρθρώνεται ως εξής: στο πρώτο μέρος περιγράφεται η δομή και η οργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης στις δύο χώρες και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα ιδρύματα. Το δεύτερο μέρος επιχειρεί να φωτίσει τις κοινές κατευθύνσεις προς τις οποίες κινούνται τα δύο συστήματα παρά τις διαφορές τους, τις πολιτικές που υιοθετούνται και να τις συνδέσει με την Ευρωπαϊκή πολιτική και τις τρέχουσες εξελίξεις που αφορούν τη διαμόρφωση του ΕΧΑΕ.

2. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑΣ

Η συζήτηση για τη δομή και την οργάνωση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης των δύο χωρών η οποία ακολουθεί στόχο έχει να αποτυπώσει τα χαρακτηριστικά των δύο συστημάτων αλλά και το βαθμό ελέγχου του κράτους πάνω στα ιδρύματα. Εκτός από μερικές εισαγωγικές παρατηρήσεις για τη δομή και την οργάνωση του συστήματος εδώ επισημαίνονται και οι σημαντικότερες αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο στην περίοδο 1980 μέχρι το 2000, ο έλεγχος του κράτους πάνω στην παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων από τα πανεπιστήμια (εισαγωγή μηχανισμού αξιολόγησης – ή όχι) και η «ενθάρρυνση» των πανεπιστημίων προς συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές μέσω χρηματοδοτήσεων.

2.1. Επισκόπηση του Γαλλικού Συστήματος.

Το Γαλλικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης αποτελείται αφενός από τα πανεπιστήμια (Universités) και αφετέρου από μια σειρά (δημόσιων κυρίως αλλά και ιδιωτικών) Ανώτατων Σχολών – που συλλογικά απαρτίζουν την κατηγορία των ΕΡΑ (Etablissement public à caractère administratif).

Οι σχολές της κατηγορίας αυτής εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στη δομή και την οργάνωση τους (ως προς τα πανεπιστήμια αλλά και μεταξύ τους), καθώς: (α) διαφέρουν ως προς τη διαδικασία εισαγωγής φοιτητών, (β) παρέχουν διαφορετικού προσανατολισμού και επιπέδου πτυχία, (γ) το πρόγραμμα σπουδών τους είναι δυνατόν να οργανώνεται σε κύκλους σπουδών σύντομους ή μεγάλης διάρκειας, (δ) είναι αυτόνομες (όπως οι σχολές μηχανικών για παράδειγμα) ή λειτουργούν υπό την εποπτεία διάφορων Υπουργείων όχι αποκλειστικά του Υπουργείου Παιδείας. (Για

αναλυτικότερα στοιχεία βλέπε παρακάτω: εσωτερική διαφοροποίηση του συστήματος).

Σύμφωνα με πρόσφατες αναλύσεις, το 2003, το Γαλλικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης αποτελείτο από 82 πανεπιστήμια, περισσότερες από 174 εξειδικευμένες επαγγελματικές σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου (*grandes écoles*), πολλά πανεπιστημιακού επιπέδου τεχνικά και επαγγελματικά ινστιτούτα (*Instituts Universitaires de Technologie* [IUT], και *Instituts Universitaires Professionnalisés* [IUP]) πολλές φορές συνδεδεμένα με τα πανεπιστήμια, έναν μη-πανεπιστημιακό τεχνικό τομέα (*Sections de Techniciens Supérieur*), και λίγα ιδιωτικά πανεπιστημιακού επιπέδου ιδρύματα. Περίπου το 90% των φοιτητών (1.4 από τα 1.9 εκατομμύρια) φοιτά σε δημόσια πανεπιστήμια (Currie et al., 2003).

Η ιδιωτική εκπαίδευση είναι ελεύθερη στη Γαλλία, όμως ο ιδιωτικός τομέας της ανώτατης εκπαίδευσης εξυπηρετεί μόνο το 10% του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει μια άνθιση στη δημιουργία ιδιωτικών σχολών (κυρίως *Grandes Ecoles*). Σήμερα ο ιδιωτικός τομέας περιλαμβάνει:

- 5 «Καθολικά Ιδρύματα» υπό τον έλεγχο της Καθολικής Εκκλησίας και
- 45 *Grandes Ecoles* που δραστηριοποιούνται κυρίως στο επιστημονικό πεδίο της Οικονομίας της Διοίκησης Επιχειρήσεων και του Εμπορίου.

Η πίεση την οποία δημιουργεί η αυξημένη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση, και η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως το συνδυασμένο αποτέλεσμα της αύξησης του αριθμού κατόχων *Baccalauréat* και της προσωπικής αναζήτησης για το ανώτατο δυνατό δίπλωμα, δεν αντανάκλαται ομοιόμορφα σε όλες τις δομές της ανώτατης εκπαίδευσης ούτε σε όλες τις πιθανές κατευθύνσεις σπουδών μετά το *Baccalauréat* (Jallade et al., 1993).

Ο τρόπος εισαγωγής των φοιτητών στα διαφορετικά ιδρύματα μπορεί ως ένα βαθμό να ερμηνεύσει αυτή τη διαφοροποίηση. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι μπορούν να διακριθούν δύο τομείς στο γαλλικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης: ένας στον οποίον η πρόσβαση είναι ελεύθερη και ένας που λειτουργεί με βάση κλειστό αριθμό εισακτέων. Για τον τομέα ελεύθερης πρόσβασης, τις παραδοσιακές πανεπιστημιακές σπουδές, το *Baccalauréat* είναι το απαραίτητο εισιτήριο. Όλοι οι κάτοχοι *Baccalauréat* έχουν δυνατότητα πρόσβασης στα Γαλλικά πανεπιστήμια πληρώνοντας ένα ποσό μεταξύ 130-400 Ευρώ για τα δικαιώματα εγγραφής τους. Στις κατευθύνσεις που λειτουργούν με βάση κλειστό αριθμό φοιτητών – IUT, STS, CPGE παραϊατρικές και κοινωνικές σπουδές, η επιλογή των υποψηφίων γίνεται με

βάση κριτήρια αριστείας, επιλογής αλλά και αποκλεισμού κατόχων κάποιων τύπων *Baccalauréat*. Έτσι ενώ για την εισαγωγή σε κύκλο σπουδών που οδηγεί στο DEUG (βλέπε και παρακάτω) το *Baccalauréat* αποτελεί ικανή συνθήκη, για την εισαγωγή σε κατευθύνσεις με κλειστό αριθμό εισακτέων το *Baccalauréat* αποτελεί μόνο απαραίτητη συνθήκη, ενώ τα επιπλέον απαιτούμενα προσόντα διαφέρουν από τη μια κατεύθυνση στην άλλη. Οι επιπτώσεις της επιλογής γίνονται όλο και πιο σημαντικές καθώς ένας αυξανόμενος αριθμός υποψηφίων απορροφάται από αυτές τις κατευθύνσεις σπουδών. Οι επιλογές των κατόχων *Baccalauréat* μπορούν να ερμηνευθούν όχι μόνο με βάση τις ροές (και το μέγεθός τους) αλλά και με βάση τις πιθανότητες εισαγωγής τους στον «κλειστό τομέα» του Γαλλικού συστήματος – κυρίως τα CPGE και τα IUT² (Jallade et al., 1993).

2.1.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο

Το 1981, ο πρώτος σοσιαλιστικός σχηματισμός στην ιστορία της Πέμπτης Γαλλικής Δημοκρατίας ήρθε στην κυβέρνηση και διακήρυξε την βούλησή του να προχωρήσει στον εκδημοκρατισμό της ανώτατης εκπαίδευσης³. Προχώρησε σε εκτεταμένη αναμόρφωση των προπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών και αναδιάρθρωσε τη διοίκηση και την οργάνωση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. “Είναι ενδιαφέρον ότι σοσιαλιστές και μη συμφώνησαν ότι η εσωτερική αποτελεσματικότητα του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης μπορούσε να βελτιωθεί σημαντικά” (Neave, 1991: 68-69).

Το 1984 με το Νόμο-Πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (*Loi sur l'enseignement supérieur* ή *Loi Savary*) όλα τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης υπήχθησαν σε

² Οι σχολικές επιλογές στη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο συναρτώνται με τις πιθανότητες για συνέχιση των σπουδών αλλά καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τις μελλοντικές επιλογές των υποψηφίων.

³ Ο νόμος του 1968 (*Loi Faure*) που είχε ψηφιστεί μετά τις αναταραχές του Μάη του '68 είχε δώσει στα πανεπιστήμια μεγαλύτερη αυτονομία από αυτή που είχαν προηγουμένως. Τους παραχώρησε νομική αυτοτέλεια και διοικητική, οικονομική και εκπαιδευτική αυτονομία. Ωστόσο το σύστημα παρέμενε (και παραμένει ακόμη) εξαιρετικά συγκεντρωτικό. Μπορούν να επισημανθούν τρία κύρια χαρακτηριστικά του νόμου: η έμφαση στην αυτονομία των πανεπιστημίων, στη ανάπτυξη μεγάλου αριθμού επιστημονικών πεδίων σε κάθε πανεπιστήμιο και τη συμμετοχή των φοιτητών και του διοικητικού προσωπικού στη διοίκηση. Άλλαξε επίσης ο τρόπος οργάνωσης με τη δημιουργία αντιπροσωπευτικών συμβουλίων για τη διοίκηση του ιδρύματος: το Διοικητικό Συμβούλιο, το Επιστημονικό Συμβούλιο και το Συμβούλιο Σπουδών και Πανεπιστημιακής Ζωής. Και τα τρία συμβούλια συμμετέχουν στην εκλογή Προέδρου μιας 5ετίας η οποία δεν μπορεί να ανανεωθεί. Ο Πρόεδρος έχει διοικητικές και οικονομικές εξουσίες και είναι ο εκπρόσωπος του ιδρύματος στο Υπουργείο. Με αυτή την ιδιότητα συνδιαλέγεται με το Υπουργείο Παιδείας για την υπογραφή συμβολαίου, ανάπτυξη θέσεων για το ακαδημαϊκό και το ερευνητικό προσωπικό. Παράλληλα κάθε Σχολή έχει ένα συμβούλιο διδασκόντων-ερευνητών που εκλέγει τον Κοσμήτορα της Σχολής. Για μια αναλυτική συζήτηση βλέπε Guin, 1990.

ενιαίο νομικό πλαίσιο. Παράλληλα δόθηκε στα πανεπιστήμια μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξαρτησία ως προς τις ερευνητικές τους δραστηριότητες. Πάντως η πανεπιστημιακή αυτονομία περιοριζόταν από την περιορισμένη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων μια που ο Υπουργός Παιδείας διόριζε (και διορίζει) το διδακτικό, ερευνητικό αλλά και διοικητικό προσωπικό των πανεπιστημίων⁴. Στόχος της μεταρρύθμισης του 1984 ήταν να επιτευχθεί μεγαλύτερη ευελιξία στις σχέσεις κράτους-πανεπιστημίων, ώστε να μπορέσουν τα πανεπιστήμια να ανταποκριθούν καλύτερα στις τοπικές, περιφερειακές και εθνικές ανάγκες. Αναμενόταν ότι με αυτό τον τρόπο η κυβέρνηση θα περιοριζόταν κυρίως στον στρατηγικό σχεδιασμό ενώ η καθημερινή λειτουργία των ιδρυμάτων θα περιερχόταν στον έλεγχο των ίδιων των πανεπιστημίων.

Ωστόσο το κράτος διατηρούσε μέχρι πολύ πρόσφατα⁵ σημαντικότερες αρμοδιότητες σε σχέση για παράδειγμα με τον κεντρικό σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, την πιστοποίηση των διπλωμάτων των πανεπιστημίων (habilitation) και την έγκριση και κατανομή των θέσεων των ακαδημαϊκών (Kaiser, 2001). Επιπλέον, παρά τις προθέσεις της κυβέρνησης να προχωρήσει στη δημιουργία νέων κανονισμών για τα πανεπιστήμια στα τέλη της δεκαετίας του '80 η πολιτική αναταραχή και η περίοδος της «συγκατοίκησης» δημιούργησαν ένα είδος «πολιτικού κενού» που δεν ευνόησε αλλαγές σε βάθος στα πανεπιστήμια (Guin 1990)

α Κύκλοι και Τίτλοι Σπουδών

Οι πανεπιστημιακές σπουδές στη Γαλλία χωρίζονται σε τρεις κύκλους, πρώτο, δεύτερο και τρίτο.

Παραδοσιακά⁶ ο πρώτος ή βασικός (πρώτος) κύκλος σπουδών, θα μπορούσε να θεωρηθεί και κύκλος προσανατολισμού. Έχει διάρκεια δύο ετών και σε αυτόν έχουν πρόσβαση όλοι οι κάτοχοι baccalauréat ή ισότιμου τίτλου. Ο κύκλος οδηγεί στο (προ-δίπλωμα) DEUG και πιστοποιεί την ικανότητα του υποψηφίου να συνεχίσει στο δεύτερο κύκλο σπουδών. Οι φοιτητές που προετοιμάζονται για σπουδές Νομικής ή

⁴ Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι και τα μέλη ΔΕΠ και το διοικητικό προσωπικό κατέχει μόνιμες θέσεις δημοσίων υπαλλήλων στον κρατικό μηχανισμό.

⁵ Αυτό φαίνεται να αλλάζει από το 2005 υπό την πίεση της Ευρωπαϊκής πολιτικής. Βλέπε και παρακάτω.

⁶ Το παρόν κείμενο δεσμεύεται αφενός από τα παρουσιαζόμενα στοιχεία (2000) και αφετέρου από το γεγονός ότι οι εξαγγελθείσες μεταρρυθμίσεις δεν έχουν ακόμα υλοποιηθεί σε όλο το φάσμα της ανώτατης εκπαίδευσης. Αναφέρεται κατ' ανάγκη και στο παλαιότερο γαλλικό σύστημα που παρουσιάζεται εδώ αλλά και σε αυτό που θεωρητικά τουλάχιστον τίθεται σε ισχύ από το 2005-2006 και παρουσιάζεται σε επόμενο κεφάλαιο.

για DAEU (Diplôme d'accès aux études universitaires) περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία. Ο δεύτερος κύκλος σπουδών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως κύκλος εμβάθυνσης. Διαρκεί ένα ή δύο χρόνια μετά τη λήψη του DEUG στη διάρκεια των οποίων οι φοιτητές αποκτούν πρώτα τη Licence και ακολούθως (αν το επιθυμούν) τη Maîtrise. Ο τρίτος κύκλος σπουδών βασίζεται είτε σε έρευνα (DEA, doctorat) είτε σε ανώτατη πρακτική άσκηση (DESS).

Υπό την πίεση της Ευρωπαϊκής πολιτικής η αρχιτεκτονική του Γαλλικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς. Δεδομένης της έκτασης των αλλαγών θα επανέλθουμε στο θέμα αυτό στο κεφάλαιο που αναφέρεται στις επιδράσεις της διαδικασίας της Μπολόνια.

β. Η Πιστοποίηση των Πτυχίων: Εθνικά και Πανεπιστημιακά Διπλώματα

Στη Γαλλία υπάρχουν δύο τύποι πτυχίων: τα εθνικά και τα πανεπιστημιακά. Η πλειονότητα των πανεπιστημιακών προγραμμάτων και των τριών κύκλων οδηγεί σε εθνικά πτυχία τα οποία βασίζονται σε κρατικές «προδιαγραφές» (maquettes) που περιγράφουν τα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών. Ήδη από την εποχή Νόμου Faure η περιγραφή αυτή έγινε γενικότερη και περισσότερο ευέλικτη ώστε να επιτρέπει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στα πανεπιστήμια, σύμφωνα με το πνεύμα της μεταρρύθμισης του '68 (για παράδειγμα το πρόγραμμα πρέπει να αντιστοιχεί σε τόσες ώρες διδασκαλίας, Χ ποσοστό του οποίου θα πρέπει να αντιστοιχεί σε ορισμένα πεδία ή θέματα). Ωστόσο μέχρι πολύ πρόσφατα (2004) τα πανεπιστήμια δεν είχαν δικαίωμα να προσφέρουν εθνικά διπλώματα εάν τα προγράμματα τους δεν είχαν περάσει από τη διαδικασία πιστοποίησης ή έγκρισης από το Υπουργείο (habilitation). Η ισχύς της κρατικής πιστοποίησης των πτυχίων είναι προσωρινή και η διαδικασία επαναλαμβάνεται κάθε 4-6 χρόνια και είναι συνδεδεμένη με τη χρηματοδότηση του πανεπιστημίου για τη λειτουργία του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών.

Ο Νόμος Savary έδωσε στα πανεπιστήμια τη δυνατότητα να αναπτύσσουν προγράμματα σπουδών εκτός αυτής της γενικής διαδικασίας και να χορηγούν τα δικά τους πανεπιστημιακά διπλώματα (που διαφέρουν από τα κρατικά διπλώματα). Για τη λειτουργία αυτών των προγραμμάτων έχουν τη δυνατότητα να χρεώνουν διδάκτρα αλλά δεν δικαιούνται κρατική χρηματοδότηση. Το κράτος έκανε μια μόνο εξαίρεση σε αυτό τον γενικό κανόνα όταν θέλησε να ενθαρρύνει σε μια προηγούμενη φάση (στη δεκαετία του '80) τη λειτουργία των υψηλού κύρους μεταπτυχιακού επιπέδου επαγγελματικών προγραμμάτων Magistère.

Πέρα από τις μεταρρυθμίσεις του Γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος οι σχέσεις κράτους-πανεπιστημίων, αλλά και ο τρόπος ελέγχου των πανεπιστημιακών δράσεων από το κράτος διαφοροποιείται σημαντικά στην περίοδο 1980-2000. Δύο αλλαγές αξίζει να επισημανθούν: η εισαγωγή μηχανισμού αξιολόγησης και η πολιτική χρηματοδότησης των πανεπιστημίων μέσω συμβολαίων.

3.2.2. Αποτίμηση Αποτελεσμάτων: Μηχανισμός Αξιολόγησης

Το 1985, το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας καθιέρωσε μηχανισμό αξιολόγησης των πανεπιστημίων με την ίδρυση Εθνικής Επιτροπής Αξιολόγησης (*Comité National d'Evaluation* -CNE). Η δημιουργία της CNE εντάχθηκε στο γενικότερο πλαίσιο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του δημόσιου τομέα συνολικά.

Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της η CNE αξιολογούσε τις πολιτικές και τον τρόπο διακυβέρνησης των πανεπιστημίων αντί να επικεντρωθεί στην αξιολόγηση του ερευνητικού έργου και δεν προχώρησε στην αξιολόγηση του έργου των ακαδημαϊκών. (Staropoli, 1996). Παράλληλα το υπουργείο παιδείας ζήτησε από τα πανεπιστήμια να αναπτύξουν μηχανισμούς αξιολόγησης του διδακτικού έργου οι οποίοι θα εισάγονταν από το 1998/99. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '80 το ένα τρίτο των πανεπιστημίων είχε αξιολογηθεί εθελοντικά από την Εθνική Επιτροπή Αξιολόγησης και μέχρι το 1994 όλα τα πανεπιστήμια είχαν αξιολογηθεί τουλάχιστον μια φορά (Abecassis, 1994).

Οι περισσότερες αξιολογήσεις της CNE είναι περιγραφικές και καθόλου (επι)κριτικές (Guin, 1990). Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990 η CNE είχε περιορισμένο μόνο ρόλο στην αξιολόγηση των πανεπιστημίων. Η διαδικασία αξιολόγησης διαρκεί ένα έτος και βασίζεται στα κείμενα που περιγράφουν την αποστολή των ιδρυμάτων όπως τα ίδια την έχουν καθορίσει. Το ίδρυμα προχωρεί σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης και η CNE διοργανώνει μια αξιολόγηση από εξωτερικούς αξιολογητές (*expert peer review*). Σε πρώτη φάση παράγονται εμπιστευτικές αναφορές από την ομάδα των εξωτερικών αξιολογητών. Το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης είναι μια σειρά συμπερασμάτων και συστάσεων τα οποία δημοσιοποιούνται στην πανεπιστημιακή κοινότητα, τους εμπλεκόμενους κρατικούς οργανισμούς και τον τύπο. Τέλος (18 μήνες μετά το πέρας της αξιολόγησης) ακολουθεί μια συνάντηση με σκοπό την αποτίμηση της αξιολόγησης πάνω στη λειτουργία του ιδρύματος.

Σύμφωνα με ορισμένους αναλυτές οι αξιολογήσεις της CNE αποσκοπούσαν στην εισαγωγή μιας κουλτούρας αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Πάντως

δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν ήταν δεσμευτικά για τα πανεπιστήμια η άμεση επίδρασή τους ήταν ελάχιστη.

3.2.3. Μηχανισμοί Χρηματοδότησης: Τα Συμβόλαια - (Contrats d'établissement)

Στη δεκαετία του 1990 η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η σύνδεση των πανεπιστημίων με τις περιφέρειες προχωρεί με ταχύτερους ρυθμούς. Τα περιφερειακά συμβούλια προσλαμβάνουν μεγαλύτερη σημασία καθώς αποκτούν διοικητικές αρμοδιότητες και εκτελεστική εξουσία. Ωστόσο αυξημένες δυνατότητες για την «ανάπτυξη ιδρυματικών πολιτικών και στρατηγικών αποφάσεων εμφανίστηκαν μετά την πολιτική για την υπογραφή συμβολαίων μεταξύ κράτους και πανεπιστημίων και το νέο σύστημα χρηματοδότησης που εφαρμόστηκε από το 1993» (Neave, 1991: 113).

Κατά τον Chevaillier (1998) η πολιτική της υπογραφής συμβολαίων, της επιπλέον δηλαδή χρηματοδότησης των πανεπιστημίων μέσω συμβολαίων, πήγαζε από μια γενική αίσθηση ότι ο κεντρικός σχεδιασμός δεν ήταν πλέον αποτελεσματικός. Παράλληλα για ένα μεγάλο αριθμό δημόσιων φορέων αποδείχτηκε πιο «ελκυστική» μια τακτική διοίκησης η οποία βασιζόταν στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (“management by objectives”). Κατ’ αυτόν τον τρόπο η κυβέρνηση είχε τη δυνατότητα να απεμπλακεί από τις διοίκηση των πανεπιστημίων ενώ ήταν πλέον υποχρέωση των ιδρυμάτων να διευκρινίσουν την αποστολή τους. Το τετραετές (συνήθως) συμβόλαιο που υπογράφεται περιγράφει τους στόχους και τις δράσεις που σκοπεύει να αναλάβει κάθε πανεπιστήμιο, την επιπλέον χρηματοδότηση που θα χρειαστεί για να τις υλοποιήσει καθώς και έναν τρόπο αποτίμησης ή αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του. Η επιλογή των δράσεων συνήθως γίνεται μετά από διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Το περιεχόμενο των συμβολαίων έχει αλλάξει με την πάροδο του χρόνου αλλά οι βασικές αρχές τους παραμένουν σταθερές (Abecassis, 1994).

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι η χρηματοδότηση μέσω συμβολαίων αφορά μικρό μόνο ποσοστό της συνολικής κρατικής χρηματοδότησης που λαμβάνουν τα πανεπιστήμια ενώ η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των δράσεων που υλοποιούνται συμβολαίων δεν συνεπάγεται ανακατανομή της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων. Έτσι μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι η πολιτική αυτή αποσκοπούσε στο να εμψύσει ένα πνεύμα διαλόγου και την ανάπτυξη εμπιστοσύνης. Επίσης τα συμβόλαια δεν ήταν νομικά δεσμευτικά έτσι που η μη υλοποίηση των ανειλημμένων δράσεων δεν είχε επιπτώσεις για τα πανεπιστήμια (Musselin, 1997).

Πάντως παρά την προσπάθεια για αποκέντρωση και την αύξηση του βαθμού αυτονομίας αρκετοί αναλυτές επισημαίνουν (Chevaillier, 1998; Musselin, 1997; OECD, 1996) ότι η μακρά παράδοση του συγκεντρωτισμού και του κρατικού ελέγχου έχει αφήσει τη σφραγίδα της στο χαρακτήρα της Γαλλικής ανώτατης εκπαίδευσης. Μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του '90 η Γαλλία αντιμετώπιζε με εξαιρετικό σκεπτικισμό την εισαγωγή των «μηχανισμών της αγοράς» στην ανώτατη εκπαίδευση (Kaiser, et al., 1999).

Καταληκτικά μπορούμε να επισημάνουμε ότι το Γαλλικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης μέχρι και τα τέλη του 2000 εμφάνιζε εξαιρετικό βαθμό συγκεντρωτισμού παρά τις προσπάθειες αποκέντρωσης. Οι προσπάθειες της κυβέρνησης να αναπτύξει μεθόδους αποτίμησης των αποτελεσμάτων συνάντησε αντιδράσεις και η διαδικασία αξιολόγησης των ιδρυμάτων περιορίστηκε στην καταγραφή των εξελίξεων στην ανώτατη εκπαίδευση. Κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της CNE η αξιολόγηση είχε έναν εθελοντικό χαρακτήρα ενώ δεν υπήρχαν συνέπειες για τα ιδρύματα πέρα από όσες πιθανόν σχετίζονται με το κύρος και τη φήμη τους.

2.2. Επισκόπηση του Ελληνικού Συστήματος⁷

Στην Ελλάδα είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε στην περίοδο 1982-2002 τη μετάβαση από ένα παραδοσιακό «κλειστό» και καθαρά δομημένο σύστημα τριών βαθμίδων (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια - τριτοβάθμια εκπαίδευση) προς ένα σύστημα που περιλαμβάνει δύο κυρίως τομείς (υποχρεωτικής και μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης). Στη διάρκεια της περιόδου η ανώτατη εκπαίδευση απέκτησε ένα χαρακτήρα περισσότερο «ανοιχτό», ρευστό, δυναμικό αλλά και λιγότερο ελεγχόμενο καθώς πλέον διακρίνεται σε έναν τυπικό και έναν μη-τυπικό τομέα. Νέοι τύποι ιδρυμάτων έχουν προστεθεί στους παραδοσιακούς. Οι πρόσφατες δε εξελίξεις έχουν κάνει δυσδιάκριτα τα (παλαιότερα) σαφή όρια ανάμεσα στην ανώτατη, την ανώτερη και την μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο τυπικός τομέας ανώτατης εκπαίδευσης περιλαμβάνει 22 πανεπιστήμια και 16 ΤΕΙ. Στον τυπικό τομέα μετα-υποχρεωτικής

⁷ Σε μια πρώτη μορφή μέρος του κειμένου που παρατίθεται εδώ δημοσιεύτηκε στο Stamelos, G and Papadiamantaki Y., (2004): The Attractiveness of the Academic Workplace, Country Report Greece, in "The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe", J. Enders and E. de Weert (eds), Herausgeber und Bestelldresse, Frankfurt.Academic Workplace) .

(αλλά όχι ανώτατης) εκπαίδευσης περιλαμβάνονται και άλλες σχολές και ινστιτούτα υπό την επίβλεψη διάφορων υπουργείων⁸.

Ο μη-τυπικός τομέας περιλαμβάνει ιδρύματα που προσφέρουν διάφορες μορφές συνεχιζόμενης κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης καθώς και τα λεγόμενα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ), στα οποία προσφέρονται και προγράμματα σπουδών που καταλήγουν σε τίτλους σπουδών μη αναγνωρισμένους από το κράτος. Έτσι αυτή τη στιγμή τρεις τύποι ιδρυμάτων παρέχουν υπηρεσίες ανώτατης εκπαίδευσης.

- Πανεπιστήμια - ΑΕΙ (τυπικός τομέας)
- Ανώτατα Ιδρύματα Τεχνολογικής Εκπαίδευσης - ΑΤΕΙ (τυπικός τομέας),
- Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (μη-τυπικός τομέας)

Για να συμπληρωθεί το τοπίο της ανώτατης εκπαίδευσης θα πρέπει να λάβει υπόψη του και τα ιδρύματα που έχουν ιδρυθεί την τελευταία δεκαετία, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της δια βίου εκπαίδευσης, και τα οποία συμβάλλουν στην διεύρυνση και την εσωτερική διαφοροποίηση του Ελληνικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης. Σε αυτά περιλαμβάνονται το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) καθώς και διάφορα ΚΕΚ, ιδιωτικά ή δημόσια, συνδεδεμένα με πανεπιστήμια ή μη.

Θα ήταν χρήσιμο να επισημανθούν στο σημείο αυτό οι σημαντικότερες αλλαγές στη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.2.1. Το Θεσμικό Πλαίσιο:

α. Ο Τυπικός Τομέας Ανώτατης Εκπαίδευσης

Ο τυπικός τομέας εκπαίδευσης περιλαμβάνει δύο τύπους ιδρυμάτων, τα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα. Η οργάνωση του συστήματος έχει τις βάσεις της στη μεταρρύθμιση του 1982-83 (το Νόμο-πλαίσιο 1268/82 για τα πανεπιστήμια και το Ν1404/83 για την οργάνωση των ΤΕΙ).

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος τα πανεπιστήμια είναι δημόσια ιδρύματα, και η ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων απαγορεύεται. Σε μια προσπάθεια να

⁸ Εδώ περιλαμβάνονται τα ΙΕΚ και τα ΚΕΚ αλλά και :

- Εκκλησιαστικές Σχολές υπό την επίβλεψη του ΥΠΕΠΘ
- Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Ναυτιλίας
- Σχολές Χορού και Δραματικές Σχολές υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Πολιτισμού
- Σχολές Τουριστικών Επαγγελματιών υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Ανάπτυξης
- Στρατιωτικές Σχολές (ΑΣΕΙ) υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Άμυνας
- Αστυνομικές Ακαδημίες υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Δημοσίας Τάξεως

διασφαλιστεί η ακαδημαϊκή ελευθερία οι ακαδημαϊκοί δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι (υποκείμενοι σε κρατικό έλεγχο) αλλά δημόσιοι λειτουργοί. (Τσαούσης, 2000: 128)⁹.

Ο Ν.1268/82 κατάργησε την παλαιότερη Χουμπολντιανή οργάνωση των πανεπιστημίων (που βασιζόταν στην ύπαρξη εδρών στις σχολές) και εισήγαγε το Αγγλοσαξονικό σύστημα που βασίζεται κυρίως σε τμήματα και τομείς. Κατά το νόμο τα πανεπιστήμια είναι αυτοδιοικούμενα αλλά όχι αυτόνομα ιδρύματα, και τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο και καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2000:129).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του '80 και ως αποτέλεσμα της αλλαγής στην οργανωτική δομή των πανεπιστημίων, τα επιστημονικά πεδία πολλαπλασιάστηκαν ενώ και το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης διευρύνθηκε στο σύνολό του, καθώς ιδρύθηκε σημαντικός αριθμός νέων Πανεπιστημίων / τμημάτων αλλά και ΤΕΙ / τμημάτων.

Η εσωτερική αναδιοργάνωση των ιδρυμάτων, η διεύρυνση του τομέα ανώτατης εκπαίδευσης και η μαζικοποίηση του, είχαν βαθιές επιπτώσεις στη διδασκαλία και την έρευνα, ιδιαίτερα στον πανεπιστημιακό τομέα. Τα πανεπιστήμια, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στα προγράμματα της ΕΕ, ενεπλάκησαν σε ερευνητικά προγράμματα. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη δημιουργία των Πανεπιστημιακών ερευνητικών Ινστιτούτων (ΕΠΙ), ερευνητικών κέντρων (και ομάδων) μέσα στα Πανεπιστήμια. Επιπλέον η κυβέρνηση προχώρησε σε ψήφιση νόμου που έδωσε στα Τμήματα τη δυνατότητα να προσφέρουν προγράμματα σπουδών (ΠΣΕ) στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης, τα οποία δεν θα οδηγούσαν στους παραδοσιακούς τίτλους αλλά σε πιστοποιητικά σπουδών. Η διάρκεια του εγχειρήματος φαίνεται να ήταν μάλλον μικρή και αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό από τα ιδρύματα, ωστόσο η συζήτηση για την παροχή δια βίου εκπαίδευσης από τα πανεπιστήμια παραμένει ανοιχτή με αποκορύφωμα την ψήφιση του πρόσφατου νόμου, του οποίου τα αποτελέσματα δεν έχουν γίνει ακόμα ορατά.

Μέχρι το 1992, τα πανεπιστήμια προσέφεραν μόνο δύο κύκλους σπουδών ένα προπτυχιακό κύκλο¹⁰ του οποίου ο καταληκτικός τίτλος είναι το «Πτυχίο» ή το

⁹ Το ΥΠΕΠΘ είναι υπεύθυνο για τη διενέργεια ελέγχου νομιμότητας στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην πράξη ο έλεγχος του Υπουργείου περιορίζεται στις διοικητικές πράξεις των ιδρυμάτων, για την έκδοση των οποίων συνεργάζεται το Υπουργείο. Τα δικαστήρια κρίνουν τη νομιμότητα των άλλων πράξεων των ΑΕΙ ή των ΤΕΙ, εάν γίνει προσφυγή από όσους έχουν έννομο συμφέρον. Ο υπουργός παιδείας μπορεί να συγκαλέσει την Σύνοδο των Πρυτάνεων ή των Προέδρων των ΤΕΙ για να θέσει θέματα της αρμοδιότητάς τους.

¹⁰ Η διάρκεια σπουδών διαφοροποιείται κατά επιστημονικό πεδίο κυρίως στις επιστήμες Μηχανικής-Τεχνολογίας, τις Επιστήμες Υγείας και τις Γεωπονικές Σπουδές.

«Δίπλωμα» και ένα διδακτορικό κύκλο του οποίου ο καταληκτικός τίτλος Διδακτορικό Δίπλωμα.

Μετά το 1992¹¹, με τη βοήθεια της Ευρωπαϊκής χρηματοδότησης (και στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ κυρίως) τα πανεπιστήμια ανέπτυξαν τις τυπικές δομές για την παροχή μεταπτυχιακών σπουδών πρώτου κύκλου, τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών – ΠΜΣ.

Τα ΤΕΙ εισήχθησαν στο ανώτερο εκπαιδευτικό σύστημα με τον Ν 1404/83 και οργανώθηκαν επίσης πάνω στο Αγγλοσαξονικό μοντέλο. Αντικατέστησαν τις προηγούμενες δομές τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ/ΚΑΤΕΕ) και απορρόφησαν μεγάλο μέρος του σπουδαστικού δυναμικού διάφορων επαγγελματικών σχολών. Με αυτό τον τρόπο ενοποιήθηκε και τέθηκε υπό κρατικό (κυρίως) έλεγχο το εξαιρετικά διαφοροποιημένο σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης που υπήρχε μέχρι τότε (μέρος του οποίου υπαγόταν στον ιδιωτικό τομέα). Τα ΤΕΙ λειτουργούσαν με βάση εσωτερικούς κανονισμούς διαφορετικούς από αυτούς των πανεπιστημίων. Ως αποτέλεσμα της εναρμόνισης της Ελληνικής με την Ευρωπαϊκή νομοθεσία, και σε εφαρμογή της οδηγίας 89/48 (αλλά και της διαδικασίας της Μπολόνια) το Ελληνικό κράτος προχώρησε στην «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ το 2001. Ορίστηκε μεταβατική περίοδος μέχρι το 2008 στη διάρκεια της οποίας τα ΑΤΕΙ οφείλουν να προχωρήσουν στην αναδιοργάνωσή τους, να υποβάλλουν νέους εσωτερικούς κανονισμούς και προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τις προϋποθέσεις του Ν 2916/2001 που ρυθμίζει πλέον την οργάνωσή τους.

Το διττό σύστημα (πανεπιστημιακός και τεχνολογικός τομέας) παραμένει σε ισχύ κυρίως λόγω του διαφορετικού προσανατολισμού των πτυχίων. Ωστόσο δίνεται πλέον η δυνατότητα στα τεχνολογικά ιδρύματα να παρέχουν μεταπτυχιακές σπουδές (πρώτου κύκλου μόνο) σε συνεργασία με Ελληνικά ή ξένα πανεπιστήμια και να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα.

β. Ο Μη τυπικός τομέας

Τα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ) λειτουργούν στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1960 όχι ως εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά ως εμπορικές επιχειρήσεις, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εμπορίου (νυν Υπουργείο Ανάπτυξης). Στο παρελθόν (και

¹¹ Μικρός αριθμός Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών είχε οργανωθεί ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, τα οποία ωστόσο λειτουργούσαν σε νομικό κενό και κατά τρόπο άτυπο.

μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80) προσφέρονταν προγράμματα σπουδών επαγγελματικής κατάρτισης που οδηγούσαν σε ένα Πιστοποιητικό Σπουδών. Από τη δεκαετία του '90, και ως αποτέλεσμα της απελευθέρωσης της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και της εφαρμογής της συμφωνίας GATS, τα ΚΕΣ απέκτησαν τη δυνατότητα να προσφέρουν (ως δικαιοδόχοι –Franchising agreements) προγράμματα σπουδών που οδηγούν σε ξένους τίτλους σπουδών (Bachelor's, Master's and Ph.D.'s). Αυτοί οι τίτλοι προσφέρονται σε συνεργασία ή υπό την τυπική κάλυψη ξένων πανεπιστημίων (κυρίως Βρετανικών αλλά επίσης Γαλλικών και Αμερικανικών) ή άλλων πιστοποιημένων ιδρυμάτων.

Οι σπουδές είτε γίνονται εξολοκλήρου στην Ελλάδα ή εν μέρει στην Ελλάδα και εν μέρει στο εξωτερικό και οι τίτλοι σπουδών που χορηγούνται δεν αναγνωρίζονται ως πανεπιστημιακοί από το Ελληνικό δημόσιο, αναγνωρίζονται ωστόσο στις χώρες του εξωτερικού ενώ η αναγνώρισή τους στον ιδιωτικό τομέα της Ελληνικής αγοράς εργασίας είναι στη διακριτική ευχέρεια του εργοδότη. Η λειτουργία των ΚΕΣ ως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι τελείως ανεξέλεγκτη (και δεν υπάρχει κανένας κανονισμός που να ρυθμίζει τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού, το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, το επίπεδο κ.λ.π.) Αν και το κύρος και κυρίως η ποιότητα των σπουδών των ΚΕΣ βρίσκεται υπό αμφισβήτηση από την Ελληνική κοινωνία, ορισμένα έχουν αποκτήσει καλή φήμη στην αγορά εργασίας κυρίως σε τομείς όπως η Διοίκηση Επιχειρήσεων και το Marketing.

Προσφέρουν δε διέξοδο στους νέους που δεν έχουν καταφέρει να εξασφαλίσουν μια θέση στον τυπικό τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης αλλά και μια προοπτική απασχόλησης σε νέους επιστήμονες που φιλοδοξούν να ακολουθήσουν ακαδημαϊκή καριέρα στο μέλλον.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η επιτυχία των ξένων προγραμμάτων σπουδών οφείλεται στην αυξημένη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση, ζήτηση που αντανakλάται επίσης και στον παραδοσιακά μεγάλο αριθμό φοιτητών Ελλήνων που ακολουθούν σπουδές σε πανεπιστήμια του εξωτερικού. Στην πραγματικότητα, ο τυπικός τομέας ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα συνυπάρχει και συναγωνίζεται με μια πλειάδα μη τυπικών και μη αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών οργανισμών οι οποίοι λειτουργούν άτυπα υπό την κάλυψη των ΚΕΣ.

Μπορεί λοιπόν να συναχθεί το συμπέρασμα ότι (α) η αυξημένη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση και η περιορισμένη πρόσβαση σ' αυτήν (τουλάχιστον μέχρι το 2000) λόγω του κλειστού αριθμού εισακτέων σε συνάρτηση με (β) τις τάσεις απελευθέρωσης της αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών αλλά και την πολιτική της ΕΕ

οδήγησαν στην παράλληλη λειτουργία των δύο τομέων, ο ένας από τους οποίους βρίσκεται υπό τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας ενώ ο άλλος όχι.

γ. Κύκλοι και Τίτλοι Σπουδών

Στη Ελλάδα παραδοσιακά (πριν το 1992) προσφέρονταν δύο κύκλοι σπουδών ο προπτυχιακός και ο διδακτορικός. Μετά το 1992 τα Πανεπιστήμια λειτουργούν με βάση τρεις κύκλους σπουδών: προπτυχιακό, μεταπτυχιακό πρώτου κύκλου και διδακτορικό ή μεταπτυχιακό δεύτερου κύκλου.

Στα περισσότερα επιστημονικά πεδία ο προπτυχιακός κύκλος αντιστοιχεί σε τέσσερα έτη σπουδών. Ωστόσο στη μηχανική, τις γεωπονικές σπουδές και την ιατρική οι κύκλοι σπουδών είναι μακρύτεροι (διαρκούν 5 ή 6 χρόνια). Ο καταληκτικός τίτλος του προπτυχιακού κύκλου είναι το «Πτυχίο» ή το «Δίπλωμα»

Από το 1992, οπότε και δόθηκε η δυνατότητα οργάνωσης μεταπτυχιακών σπουδών, σε πολλά τμήματα πανεπιστημίων οργανώθηκαν μονο-τμηματικά, δια-τμηματικά ή δια-πανεπιστημιακά ΠΜΣ. Η διάρκεια σπουδών στα μεταπτυχιακά προγράμματα πρώτου κύκλου διαφέρει επίσης (1 ή 2 χρόνια) και η πλειονότητα των μεταπτυχιακών ακολουθεί το διετή κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών. Ο καταληκτικός τίτλος των ΠΜΣ είναι το «Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης» -ΜΔΕ.

Στο σημείο αυτό μπορεί να σημειωθεί ότι δεν έχει υπάρξει νομοθεσία που να καθιστά υποχρεωτική τη δημιουργία πρώτου κύκλου μεταπτυχιακών σπουδών σε όλα τα πανεπιστήμια. Η δημιουργία ΠΜΣ είναι στη διακριτική ευχέρεια των ιδρυμάτων και των Τμημάτων. Πολλά τμήματα (ιδιαίτερα τα νέα) δεν έχουν ακόμα οργανώσει μεταπτυχιακές σπουδές πρώτου κύκλου.

Η δομή των διδακτορικών σπουδών δεν έχει αλλάξει. Το ΜΔΕ αποτελεί προϋπόθεση για την εγγραφή στο διδακτορικό κύκλο σπουδών εκεί όπου υπάρχει οργανωμένο υποχρεωτικό ΠΜΣ.

3.2.2. Αποτίμηση αποτελεσμάτων: Μηχανισμός Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης αποδείχθηκε ένα εξαιρετικά ευαίσθητο ζήτημα που συνάντησε την αντίδραση μεγάλου μέρους της ακαδημαϊκής κοινότητας, δυσχεραίνοντας την υλοποίηση της κρατικής πολιτικής. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και κάτω από διαφορετικές κυβερνήσεις το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει (χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία) να επιβάλει ένα θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

Την περίοδο 1992-95, ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος για την αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο νόμος προέβλεπε τη σύσταση Συμβουλίου για τη δημιουργία εθνικού μηχανισμού αξιολόγησης, τα μέλη του οποίου θα επιλέγονταν από κατάλογο υποψηφίων τον οποίο θα υπέβαλε η Σύνοδος των Πρυτάνεων των πανεπιστημίων. Η Σύνοδος των Πρυτάνεων δεν υπέβαλε ποτέ τον κατάλογο και ο νόμος δεν τέθηκε σε ισχύ.

Σε μια προσπάθεια να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί το Υπουργείο Παιδείας προώθησε μια πολιτική αξιολόγησης των πανεπιστημίων σε εθελοντική βάση. Στόχος ήταν να δημιουργηθεί μια «κουλτούρα» αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο:

- Από το 1995, έξι πανεπιστήμια με την υποστήριξη του ΥΠΕΠΘ συμμετείχαν στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης πανεπιστημίων της EUA.
- Το 1996-97, ένα πιλοτικό πρόγραμμα αξιολόγησης εφαρμόστηκε σε ένα ΑΕΙ και ένα ΤΕΙ στα πλαίσια Ευρωπαϊκού προγράμματος (“European quality evaluation programme for H.E.”).
- Στην περίοδο 1998-99, το ΥΠΕΠΘ χρηματοδότησε διαδικασίες αξιολόγησης τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ και έθεσε ως προϋπόθεση την αξιολόγηση προκειμένου να χρηματοδοτηθούν δράσεις εγκεκριμένες στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ (βλέπε παρακάτω). Με αυτόν τον τρόπο ένας εντυπωσιακός αριθμός τμημάτων αξιολογήθηκε σε 7: 7 ΑΕΙ (42 Τμήματα /ΠΜΣ) και 5 ΤΕΙ (31 τμήματα).

Έτσι τελικά στην περίοδο 95-99, 10 από τα 19 Πανεπιστήμια και 45 από τα 240 Τμήματα που τότε αποτελούσαν τον πανεπιστημιακό τομέα συμμετείχαν σε κάποια μορφή αξιολόγησης.

Το 2001 ξεκίνησε ένας δημόσιος διάλογος με στόχο την επίτευξη συναίνεσης για την εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολώνιας. Η ΠΟΣΔΕΠ αντιτέθηκε στην εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης και στην ανωτατοποίηση των ΤΕΙ. Υιοθέτησε πολεμική στάση, αρνούμενη να αποδεχτεί «το νέο-φιλελεύθερο προσανατολισμό του πανεπιστημίου και την εμπορευματοποίηση της γνώσης», μια εξέλιξη που θεώρησε συνδεδεμένη με την εφαρμογή της GATS και τις πολιτικές του ΠΟΕ, διακηρύσσοντας ότι η εφαρμογή της Μπολώνιας οδηγεί στην υποβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου. Σε αυτή τη φάση η ΠΟΣΔΕΠ λειτούργησε σαν συλλογικό όργανο δράσης των ακαδημαϊκών. Ωστόσο δεν αντιτίθεται το σύνολο των ακαδημαϊκών στις πολιτικές της Μπολώνιας. Αυτό αποδεικνύεται και από τη συμμετοχή ακαδημαϊκών και αντιπροσώπων της Συνόδου των Πρυτάνεων στα διεθνή fora. Ωστόσο αυτοί που

αντιτίθενται στη Μπολώνια δημοσιοποιούν τις απόψεις τους ανοιχτά. (Γετίμης και Ζωντήρος, 2000).

Και η ΟΣΕΠ-ΤΕΙ αντιτάχθηκε σε μια θεσμοποιημένη διαδικασία αξιολόγησης. Το επιστημονικό προσωπικό των ΤΕΙ συσπειρώθηκε γύρω από το θέμα της εφαρμογής της Ευρωπαϊκής οδηγίας 89/48. Αν και η εφαρμογή της οδηγίας θα οδηγούσε σε αναβάθμιση του κύρους των ΤΕΙ σημειώθηκε μια σειρά απεργιακών κινητοποιήσεων λόγω του ότι ο σχετικός νόμος προέβλεπε:

- Την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των ΤΕΙ και
- Την αναβάθμιση των προσόντων του επιστημονικού προσωπικού, μεγάλο μέρος του οποίου δεν κατείχε διδακτορικό τίτλο σπουδών.¹².

Το φοιτητικό σώμα παρέμεινε σχετικά απαθές στη διάρκεια του διαλόγου καθώς το φοιτητικό κίνημα φαίνεται να έχει αποδυναμωθεί ενώ η ΕΦΕΕ (η οποία επί χρόνια δεν έχει κατορθώσει να εκλέξει προεδρείο) δεν συμμετέχει στην ESIB και στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι διεθνείς φοιτητικές οργανώσεις.

Το Μάρτιο του 2003 το ΥΠΕΠΘ απέστειλε στη Σύνοδο των Πρυτάνεων Σχέδιο Νόμου για τη σύσταση «Εθνικού Συμβουλίου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας και την Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης». Το ΥΠΕΠΘ υπογράμμισε τη σχέση του Συμβουλίου με την πολιτική της ΕΕ και τόνισε ότι για την παραγωγή του νομοσχεδίου είχαν αναλυθεί Ευρωπαϊκά συστήματα αξιολόγησης ενώ ομάδα ειδικών συμβουλών είχε επιμεληθεί την προσαρμογή του στις ιδιαιτερότητες της Ελληνικής πραγματικότητας. Η διαδικασία σταμάτησε λόγω των εθνικών εκλογών και της ανάληψης της εξουσίας από τη Ν.Δ.

Οι προσπάθειες της νέας κυβέρνησης αφορούσαν την ολοκλήρωση του νομοθετικού πλαισίου. Ψηφίστηκαν ο νόμος για την Δια βίου εκπαίδευση (3374/2005) και ο νόμος για την Αξιολόγηση, ο οποίος περιλαμβάνει και άρθρα που ρυθμίζουν την χρήση του ECTS και Παραρτήματος Διπλώματος (Diploma Supplement).

Ο νέος νόμος για την αξιολόγηση βασίζεται στις προτάσεις της ENQA και προβλέπει διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Για την διενέργεια της αξιολόγησης συνίσταται εθνικός οργανισμός (ΑΔΙΠ). Η αξιολόγηση θα αρθρώνεται γύρω από 4 άξονες:

¹² Η ΟΣΕΠ ΤΕΙ υποστήριξε ότι ήταν απαράδεκτο να ζητείται αναβάθμιση των προσόντων του προσωπικού προκειμένου να διατηρήσει μια θέση που ήδη κατείχε. Το αίτημα τους ήταν να δημιουργηθούν προσωποπαγείς θέσεις για τα 2.500 μέλη των ΤΕΙ που ήδη υπηρετούσαν επί αρκετά χρόνια σε αυτές τις θέσεις.

- Ποιότητα της Διδασκαλίας
- Ποιότητα της Έρευνας
- Ποιότητα των Προγραμμάτων Σπουδών
- Ποιότητα Άλλων Υπηρεσιών: διοίκησης, υποδομών, χρήση νέων τεχνολογιών, διαφάνεια και αποτελεσματικότητα στην χρήση οικονομικών και άλλων πόρων.

Η εσωτερική αξιολόγηση των Τμημάτων και των Σχολών (και μέσω αυτών του Ιδρύματος συνολικά) θα διενεργείται σε τακτά χρονικά διαστήματα και το αργότερο κάθε 4 χρόνια. Κάθε ίδρυμα οφείλει να συστήσει Τμήμα Διασφάλισης της Ποιότητας επί κεφαλής του οποίου βρίσκονται ο Πρύτανης και ο Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, οι οποίοι συντονίζουν και υποστηρίζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης σε κάθε ίδρυμα. Σε κάθε τμήμα δημιουργείται Ομάδα Διασφάλισης της Ποιότητας, από αντιπροσώπους του Διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού και των φοιτητών. Η διαδικασία καταλήγει σε έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον μια 5-μελης Επιτροπή ειδημόνων διενεργεί την εξωτερική αξιολόγηση, επί τη βάση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης.

Η στάση της ΠΟΣΔΕΠ παραμένει ως είχε και στη διάρκεια του 2005/06 οργανώνονται επαναλαμβανόμενες απεργίες και συλλαλητήρια για την προάσπιση του δημόσιου πανεπιστημίου. Ωστόσο ακαδημαϊκοί που προηγουμένως παρέμεναν αμέτοχοι έχουν δημοσιοποιήσει την αντίθεσή τους στη στάση της ΠΟΣΔΕΠ.

3.2.3. Μηχανισμοί Χρηματοδότησης: Το ΕΠΕΑΕΚ και η χρήση του

Ο βασικός μηχανισμός που χρησιμοποιήθηκε από το Ελληνικό κράτος την τελευταία δεκαετία για την εισαγωγή δομικών αλλαγών αλλά και καινοτομιών στο Ελληνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης ήταν το ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση). Το επιχειρησιακό αυτό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ βρίσκεται αυτή τη στιγμή στη δεύτερη φάση του. Συγχρηματοδοτείται δε από την ΕΕ (κονδύλια ΕΚΤ κατά 75%) και από το Ελληνικό Κράτος (κατά 25%).

Μέσω του ΕΠΕΑΕΚ χρηματοδοτήθηκαν οι κεντρικές επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, τη διεύρυνση του ίδιου του συστήματος (με την ίδρυση νέων τμημάτων και ιδρυμάτων), την αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, την επέκταση και αναμόρφωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (α' κύκλου), τη στήριξη της βασικής έρευνας και τη δημιουργία ερευνητικών ομάδων στα ανώτατα ιδρύματα.

Δεδομένου ότι το ΕΠΕΑΕΚ χρηματοδοτείται σε μεγάλο ποσοστό από κονδύλια του ΕΚΤ, οι προτεινόμενες δράσεις πρέπει να πληρούν τα κριτήρια επιλεξιμότητας που τίθενται από την ΕΕ και κατά συνέπεια οι πολιτικές επιλογές της Ελληνικής κυβέρνησης συμπλέουν απόλυτα με τις προτεραιότητες της πολιτικής της ΕΕ.

Η σύνδεση της Ελληνικής και της Ευρωπαϊκής πολιτικής δηλώνεται ρητά στο συμπλήρωμα προγραμματισμού του ΕΠΕΑΕΚ: «Στο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ, το ΕΠΕΑΕΚ περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη δέσμη συνεκτικών μέτρων και ενεργειών με απώτερο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των υπηρεσιών που αυτό προσφέρει,... ανοίγοντας διαύλους επικοινωνίας και σύνδεσης με την αγορά εργασίας... Αποτελεί βούληση της ελληνικής πολιτείας η προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και της ποσοτικής διεύρυνσης του μέσα από δράσεις που αναπτύσσουν το ανθρώπινο δυναμικό ... και παρακολουθούν εκ του σύνεγγυς τις ευρωπαϊκές εξελίξεις στα θέματα αυτά όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τα πεδία πολιτικής του ΕΚΤ».

Ταυτόχρονα δηλώνεται ότι «οι στόχοι και ο συνολικός σχεδιασμός του ΕΠΕΑΕΚ II εντάσσονται στην εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα κινείται παράλληλα με σημαντικές δράσεις θεσμικού χαρακτήρα στον τομέα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι προτεραιότητες και τα μέτρα που αναπτύσσονται, βρίσκονται σε συνάφεια με τη γενικότερη πολιτική ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων, το εθνικό σχέδιο δράσης για την απασχόληση, την εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα βασίζεται, όπως προαναφέρθηκε, στην εθνική στρατηγική ανάπτυξης της εκπαίδευσης, που περιγράφεται στο ΣΠΑ».

Μέσα στα πλαίσια μιας πολιτικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού η εκπαιδευτική στρατηγική του ΥΠΕΠΘ καλύπτει τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες πολιτικές και συμπληρώνεται από τις βραχυχρόνιες πολιτικές της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ευθύνης του Υπουργείου Εργασίας. Η συμπληρωματικότητα των δύο επιμέρους Επιχειρησιακών Προγραμμάτων για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού είναι προφανής, αφού η διαδικασία της εκπαίδευσης και η αντίστοιχη της επαγγελματικής κατάρτισης αποτελούν αναπόσπαστα μέρη μιας πολιτικής προώθησης της δια βίου μάθησης για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι επομένως προφανές ότι το ΕΠΕΑΕΚ έχει δομηθεί γύρω από εκείνα τα πεδία πολιτικής του ΕΚΤ τα οποία περισσότερο καλύπτουν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, και τα οποία αποτελούν τους άξονες προτεραιότητάς του.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι για όλες τις ενέργειες που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση (προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, μεταπτυχιακά, έρευνα, διεύρυνση ανωτάτης) λειτούργησε μηχανισμός που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αντίστοιχος με αυτόν της πολιτικής χρηματοδότησης μέσω συμβολαίων στη Γαλλία. Το ΥΠΕΠΘ απευθύνει ανοικτή πρόσκληση υποβολής προτάσεων προς όλα τα Ιδρύματα της χώρας. Οι προτάσεις που υποβάλλονται αξιολογούνται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες για λογαριασμό του υπουργείου και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παραδίδονται στη διαχειριστική αρχή.

Οι περισσότερες από τις δράσεις που αφορούν τους στόχους της κρατικής πολιτικής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνονται στον Άξονα Προτεραιότητας 2- «Πρώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης», ο οποίος περιλαμβάνει 6 διαφορετικά μέτρα.

- **Μέτρο 2.1** : Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης
- **Μέτρο 2.2** - Αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών και την Διεύρυνση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- **Μέτρο 2.3** - Παρεμβάσεις στο χώρο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
- **Μέτρο 2.4** - Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Σύνδεση με την Αγορά Εργασίας
- **Μέτρο 2.5** - Παρεμβάσεις στο χώρο της Δια Βίου Εκπαίδευσης
- **Μέτρο 2.6** - Προγράμματα Προστασίας Περιβάλλοντος και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η δομή και η οργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης επηρεάστηκε καταλυτικά από πράξεις και ενέργειες που εμπίπτουν στα δύο πρώτα μέτρα του Άξονα 2

Το Μέτρο 2.1: Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης

Στη διάρκεια του πρώτης φάσης του ΕΠΕΑΕΚ επιχειρήθηκε η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ορισμένων Ιδρυμάτων ανώτατης Εκπαίδευσης ή μεμονωμένων Τμημάτων. Παρήχθησαν οδηγοί αποτίμησης και στρατηγικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου και εκπονήθηκαν 85 μελέτες αξιολόγησης από Ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Στη δεύτερη φάση προβλέπεται η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών με στόχο τη στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση και η δημιουργία ειδικών προγραμμάτων τόσο αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσο και ανώτατης εκπαίδευσης που θα προσανατολίζονται προς τις προοπτικές ζήτησης εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, σύμφωνα και με τις κατευθύνσεις του Εθνικού Σχεδίου Δράσης για Απασχόληση (ΕΣΔΑ), και θα αυξάνουν τις δυνατότητες απασχόλησης των νεο-εισερχομένων στην αγορά εργασίας.

Περιλαμβάνονται και ειδικές κατηγορίες πράξεων που αναφέρονται ειδικότερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών¹³ (εξομοίωση), το στρατηγικό και χωροταξικό σχεδιασμό¹⁴ και την αξιολόγηση¹⁵ της ανώτατης εκπαίδευσης.

Μέτρο 2.2 Αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών και Διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης: Στο πλαίσιο του Μέτρου, η προσπάθεια αναβάθμισης και ανάπτυξης και του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται στενά με παρεμβάσεις σε τρεις διακριτούς, αλλά στενά συνδεδεμένους άξονες πολιτικής.

- Η αναμόρφωση των προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού.
- Η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης σε προπτυχιακό επίπεδο.
- Η ανάπτυξη των μεταπτυχιακών σπουδών σε συνδυασμό με τις ενισχυτικές ενέργειες για την ανάπτυξη της βασικής έρευνας και την προσαρμογή της πολιτικής υποτροφιών στις ανάγκες των μεταπτυχιακών σπουδών και της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο του πρώτου ΕΠΕΑΕΚ (1996-2000) πραγματοποιήθηκαν οι εξής δράσεις σχετικά με τους τρεις άξονες πολιτικής:

Αναμόρφωση Προγραμμάτων: Στην ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕΙ - ΤΕΙ) αναμορφώθηκαν 130 προγράμματα σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης με την ανάπτυξη σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού και την εισαγωγή νέων τεχνολογιών, ενώ υλοποιήθηκαν και 21 έργα που αφορούσαν την επέκταση και υιοθέτηση του θεσμού του πολλαπλού συγγράμματος που θεωρήθηκε σημαντικός παράγοντας για την ουσιαστική αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών.

¹³ Με τα προγράμματα αυτά επιδιώκεται η αναβάθμιση της ποιότητας των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδίως εκείνων που δεν είχαν τη δυνατότητα παρακολούθησης των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Με τα προγράμματα εξομοίωσης, που εμφανίζουν τη μορφή της συμπληρωματικής εκπαίδευσης, επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση και επέκταση της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση γνώσεων που αφορούν νέες γνωστικές περιοχές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις (π.χ. πληροφορική, ευρωπαϊκά θέματα, αγωγή περιβάλλοντος, καταναλωτή και υγείας κλπ.) και η υιοθέτηση συμπεριφορών που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του μορφωτικού και κοινωνικού ρόλου του σχολείου.

¹⁴ Εδώ περιλαμβάνεται η κατάρτιση του κεντρικού στρατηγικού και χωροταξικού σχεδίου ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, για λογαριασμό του ΥπεΠΘ, αφ. ετέρου δε την κατάρτιση των στρατηγικών και επιχειρησιακών σχεδίων των επιμέρους Ιδρυμάτων. Η σημασία αυτής της κατηγορίας Πράξεων έγκειται στο ότι ένας από τους κρίσιμους παράγοντες στην αξιολόγηση της ποιότητας ενός Ιδρύματος είναι ακριβώς ο βαθμός στον οποίο αυτό πετυχαίνει ή προωθεί τους στρατηγικούς και τους επιχειρησιακούς στόχους του.

¹⁵ Εδώ εντάσσεται και η ανάπτυξη του εθνικού συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Η υλοποίηση αυτής της κατηγορίας πράξεων προϋπέθετε τη διαμόρφωση του κατάλληλου θεσμικού πλαισίου που θα καθόριζε και τα χαρακτηριστικά του εθνικού συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μετά από πολλές καθυστερήσεις και αντιδράσεις το θεσμικό πλαίσιο ολοκληρώθηκε το 2005 αλλά δεν έχουν γίνει ακόμα ορατά τα αποτελέσματα του.

Διεύρυνση των προπτυχιακών σπουδών: ιδρύθηκαν 89 νέα Τμήματα προπτυχιακού επιπέδου της χώρας που κάλυψαν τόσο παλιούς όσο και νέους καινοτομικούς γνωστικούς τομείς. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη Τμημάτων στα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα της περιφέρειας. Οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν ανταποκρίθηκαν στην ανάγκη κάλυψης των απαιτήσεων για ανοιχτότερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνοντας την δυνατότητα δημιουργίας σημαντικά μεγαλύτερου αριθμού θέσεων φοιτητών και σπουδαστών στα Ιδρύματα και αναπτύσσοντας νέες ειδικότητες.

Ανάπτυξη μεταπτυχιακών σπουδών: Χρηματοδότηση 114 έργων που στόχευαν στη δημιουργία νέων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στην Ελλάδα και στην αναβάθμιση των υφισταμένων. Στόχος ήταν η κάλυψη της εξαιρετικά αυξημένης ζήτησης για περαιτέρω εξειδίκευση σε γνωστικά αντικείμενα προσαρμοσμένα στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας, και με απώτερο στόχο τον περιορισμό της εξόδου από τη χώρα αποφοίτων που επιθυμούσαν τη συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Έτσι, ενισχύθηκαν και αναδιαρθρώθηκαν τα υπάρχοντα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και σχεδιάστηκαν νέα μεταπτυχιακά προγράμματα.

1. Ανάπτυξη βασικής έρευνας σε τομείς εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος: Η προσπάθεια ενίσχυσης της ερευνητικής δραστηριότητας περιορίστηκε στην πρώτη φάση του ΕΠΕΑΕΚ (1996-2000) μόνο σε θέματα γενικότερης εκπαιδευτικής φύσεως. Έτσι δημιουργήθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) με στόχο την καταγραφή των αναγκών και το συντονισμό της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα και υποστηρίχθηκε η αρχική του εγκατάσταση με την κατάλληλη υποδομή και με τη στελέχωσή του. Πραγματοποιήθηκαν επίσης 48 εκπαιδευτικές έρευνες από ΑΕΙ, ΤΕΙ και άλλους ερευνητικούς φορείς σε επιλεγμένα θέματα κρίσιμα για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, και διευρύνθηκε η δραστηριότητα της εκπαιδευτικής έρευνας σε επιλεγμένους τομείς της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης.

2. Υποτροφίες: Στην προσπάθεια χρησιμοποίησης του θεσμού των υποτροφιών ως μέσο ενίσχυσης των μεταπτυχιακών σπουδών και της έρευνας, διευρύνθηκαν και αναβαθμίστηκαν επίσης τα προγράμματα υποτροφιών εσωτερικού και εξωτερικού με στόχο τη δημιουργία μίας αρχικής κρίσιμης μάζας κατόχων διδακτορικού διπλώματος απαραίτητων για την εφαρμογή της ερευνητικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Φορέας υλοποίησης της Ενέργειας στο πρώτο ΕΠΕΑΕΚ ήταν το ΙΚΥ. Πραγματοποιήθηκε επίσης προσπάθεια δημιουργίας και εφαρμογής νέων καινοτόμων προγραμμάτων

υποτροφιών ώστε οι χορηγούμενες υποτροφίες να εξυπηρετούν τις παραγωγικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας.

Το σύνολο των παραπάνω παρεμβάσεων στο πρώτο ΕΠΕΑΕΚ είχε πολλαπλά θετικά αποτελέσματα και συνετέλεσε καταλυτικά στην εισαγωγή των διαδικασιών για ποιοτική αναβάθμιση και ποσοτική ανάπτυξη της εκπαίδευσης και στην άμβλυνση της πίεσης για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

3.1. Συνάφεια Στόχων Πολιτικής: Εθνικό και Κοινοτικό Επίπεδο

Η επισκόπηση σκοπό είχε να αποτυπώσει την πορεία των δύο συστημάτων με στόχο τη σύγκριση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και των λύσεων που δόθηκαν.

Κατ' αρχήν, μπορεί να υποστηριχθεί ότι από τα μέσα της δεκαετίας του '80 τα δύο συστήματα, παρά τις σημαντικότερες διαφορές τους θέτουν στην πολιτική ατζέντα τους κοινά προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με:

- την παραγωγή υψηλά εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού
- την παροχή ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών και την παροχή δια βίου εκπαίδευσης ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες της συνεχώς μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας
- την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης

Φαίνεται επίσης ότι οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκεται εμφανίζουν σημαντικότερη συνάφεια (και μεταξύ τους αλλά και με τις προτάσεις της ΕΕ).

Στη Γαλλία, το Μάιο του 1991 το κράτος υιοθέτησε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης και βελτίωσης της ανώτατης εκπαίδευσης, (*Programme Universités 2000*) το οποίο έθετε τους εξής στόχους:

- Τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την αύξηση του αριθμού φοιτητών.
- Την προσαρμογή της ανώτατης εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας και την ανάπτυξη προγραμμάτων με επαγγελματικό προσανατολισμό σε όλες τις δομές και τα επίπεδα εκπαίδευσης.

- Τη σύνδεση των πανεπιστημίων με τις περιφέρειες και την διαμόρφωση δράσεων που θα συνέβαλαν στην περιφερειακή ανάπτυξη.
- Την προετοιμασία των πανεπιστημίων για τη συμμετοχή τους στα προγράμματα της ΕΕ και το συναγωνισμό με τα πανεπιστήμια άλλων χωρών-μελών της ΕΕ. (CEPES, 1993; Kaiser & Neave, 1994).

Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι η ταχεία γήρανση του εξειδικευμένου τεχνικού δυναμικού της χώρας συνέβαλλε σημαντικά στον προσδιορισμό αυτών των στόχων. (CEPES, 1993). Ωστόσο η περιορισμένη δυνατότητα επαγγελματικών σπουδών έκανε ιδιαίτερα δύσκολη την επίτευξή τους. Ταυτόχρονα η ανισορροπία στις κατευθύνσεις και τα επίπεδα σπουδών περιόρισε τις εγγραφές στα προγράμματα με επαγγελματικό προσανατολισμό ενώ φόρτωσε τα πανεπιστήμια με έναν ετερογενή πληθυσμό φοιτητών που δεν μπορούσε να εισαχθεί σε πιο επιλεκτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια τα Γαλλικά πανεπιστήμια καλούνταν να εκπληρώσουν δύο διαφορετικές λειτουργίες. Αφενός να απορροφήσουν όλους τους φοιτητές που δεν μπορούσαν να εισαχθούν σε ιδρύματα που δέχονταν κλειστό αριθμό υποψηφίων και ταυτόχρονα να διατηρήσουν το επίπεδο της έρευνας και να εκπαιδεύσουν υψηλής ποιότητας ερευνητές (Kaiser & Neave, 1994) (Βλέπε και Πίνακες 1 και 2 του παραρτήματος για την αύξηση του αριθμού των ΙΥΤ και την ακόλουθη διόγκωση του αριθμού φοιτητών στα πανεπιστήμια).

Αντίστοιχα θέματα τίθενται και στην Ελληνική πολιτική τη δεκαετία του '90. Για παράδειγμα οι στόχοι πολιτικής που διατυπώνονται στο Συμπλήρωμα προγραμματισμού του ΕΠΕΑΕΚ (που ήδη παρατέθηκαν αναλυτικά παραπάνω) αφορούν:

- Τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την αύξηση του αριθμού φοιτητών
- Την αναμόρφωση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, την ανάπτυξη των μεταπτυχιακών προγραμμάτων και της βασικής έρευνας
- Τη στήριξη των περιφερειακών πανεπιστημίων με την ίδρυση νέων τμημάτων και τη διεύρυνση των επιστημονικών πεδίων που διδάσκονται
- Την παροχή δια βίου εκπαίδευσης από τα πανεπιστήμια.

Η υλοποίηση των στόχων αυτών τεκμηριώνεται και από τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο (θεσμοθέτηση μεταπτυχιακών σπουδών, παροχή δυνατότητας ίδρυσης ΚΕΚ στα πανεπιστήμια κλπ). Παράλληλα τα αποτελέσματά της πολιτικής της διεύρυνσης στην αύξηση του αριθμού τμημάτων και αριθμού φοιτητών καθώς και η πολιτική

στήριξης των περιφερειακών πανεπιστημίων τεκμηριώνονται και από τα στατιστικά στοιχεία (η ανάλυση των τάσεων αυτών επιχειρήθηκε στο δεύτερο παραδοτέο της έρευνας. Για μια συνολική εικόνα παραθέτουμε εδώ ενδεικτικά τους Πίνακες 3 και 4 του Παραρτήματος).

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής των δύο κρατών πιέζονται προς κοινές κατευθύνσεις και εναρμονίζονται λόγω της ύπαρξης ενός ευρύτερου, Ευρωπαϊκού, πλαισίου εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από πολλούς αναλυτές έμφαση δίνεται στο πλαίσιο της πολιτικής που διατυπώθηκε σαφώς το 2000 (μέσα από τις διαδικασίες της Λισσαβόνας και της Μπολώνιας) και έκτοτε εξελίσσεται με σταθερά βήματα. Ωστόσο τα ζητήματα της «τρέχουσας εκπαιδευτικής ατζέντας» είχαν επισημανθεί από τα τέλη της δεκαετίας του '80. Και το έδαφος είχε προετοιμαστεί με σειρά δράσεων, προγραμμάτων, κειμένων πολιτικής και οδηγιών της ΕΕ ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90.

Μια τέτοια προσέγγιση φωτίζει διαφορετικά την εξαγγελία στόχων πολιτικής σε εθνικό επίπεδο σε χρόνο μάλιστα που η δημιουργία του ΕΧΑΕ δεν είχε εξαγγελθεί ακόμη, ρητά και επίσημα τουλάχιστον.

Θα ήταν σκόπιμο σε αυτό το σημείο να θυμίσουμε ότι στις αρχές της δεκαετίας του '90 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε τρία σημαντικά «Υπομνήματα» Ένα για την «Επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα τη δεκαετία του 1990» ένα για την «Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα» και ένα για την «Ανοιχτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα». Και τα τρία κείμενα δημοσιεύτηκαν το 1991 βασίστηκαν όμως σε διεργασίες που είχαν ήδη ξεκινήσει στα τέλη της δεκαετίας του '80.

Μια υπενθύμιση των στόχων των Υπομνημάτων αυτών έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπό το φως των εξελίξεων της διαδικασίας της Μπολώνιας. Μια αναλυτική παρουσίαση της εξέλιξης της πολιτικής της ΕΕ σε όλα τα θέματα που είναι σήμερα στην επικαιρότητα ξεπερνά τα όρια αυτής της εργασίας. Θα μπορούσαμε όμως εδώ συνοπτικά να θυμίσουμε το Υπόμνημα για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ένα κείμενο που συζητήθηκε ιδιαίτερα και προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις) παρουσίαζε πέντε χώρους στην ανώτατη εκπαίδευση που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν στο μέλλον, πέντε σημεία σύγκλισης της πολιτικής των κρατών-μελών: Αυτά ήταν:

- Συμμετοχή και πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση
- Σύνδεση με την οικονομική ζωή
- Συνεχιζόμενη εκπαίδευση
- Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Ευρωπαϊκή διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση

Το υπόμνημα καλούσε για ένα αυξανόμενο επίπεδο συμμετοχής συνδυασμένο με μέριμνα για τους ενήλικες φοιτητές και με τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων στην πρόσβαση.

Οι πολιτικές που προετοίμασαν τη δημιουργία του ΕΧΑΕ συζητήθηκαν (μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ) σε μια σειρά σημαντικών κειμένων πολιτικής¹⁶ που όλα εμφανίζουν αξιοσημείωτη συνέπεια στην ανάλυση και την προοπτική τους.

Μελετητές της Ευρωπαϊκής πολιτικής (όπως ο Teichler και ο Jallade) έχουν υποστηρίξει την ύπαρξη μιας «κρυφής ατζέντας» της ΕΕ που βασίζεται στον ιδιαίτερο τρόπο διαμόρφωσης της πολιτικής σε κοινοτικό επίπεδο. Τα κείμενα προετοιμάζονται από την Επιτροπή, συχνά με τη βοήθεια ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τα αιτήματα του Συμβουλίου Υπουργών, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και τις ενστάσεις των εθνικών κυβερνήσεων. Η διαδικασία της προετοιμασίας είναι σύντομη και συμβουλευτικού συνήθως χαρακτήρα και έχει στόχο την εμπλοκή κυβερνητικών και μη κυβερνητικών αξιωματούχων (εμπειρογνομόνων, εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων, μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας) και άλλων φορέων. Η προετοιμασία σε κοινοτικό επίπεδο συνδέεται με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο. Τα πιο αναπτυγμένα κράτη-μέλη αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ενώ τα άλλα κράτη ωφελούνται από την «επίδειξη» του αποτελέσματος. Η επιλογή των παραδειγμάτων είναι προσεκτική ώστε να αποφεύγεται η εντύπωση ότι κάποιο εθνικό «μοντέλο» προτιμάται απέναντι στα άλλα. Τονίζονται τα πιθανά σημεία σύγκλισης ενώ επιμελώς αποφεύγεται οποιαδήποτε αναφορά σε σημεία απόκλισης μεταξύ των χωρών, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Ακριβείς προσδιορισμοί όρων και ποσοτικοί στόχοι που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν δυσαρέσκεια μεταξύ των κρατών μελών αποφεύγονται συστηματικά. Τέλος, το υπεύθυνο για τη λήψη αποφάσεων επίπεδο σπάνια διατυπώνεται καθαρά, έτσι που να αφήνεται περιθώριο για δράση στην Επιτροπή, τα κράτη-μέλη, τις τοπικές αυτοδιοικήσεις και ιδρύματα (τα πανεπιστήμια για παράδειγμα).

¹⁶ Πράσινο Βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στη Εκπαίδευση (1992)
Διδασκαλία και μάθηση: Προς την Κοινωνία της Μάθησης (1995)
Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα: Τα Εμπόδια στην Δι-εθνική Κινητικότητα (1996)
Μάθηση στην Κοινωνία της Πληροφορίας (1996)
Προς μια Ευρώπη της Γνώσης (1997)

Τα παραπάνω διατυπώθηκαν ως διαπιστώσεις και όχι ως αρνητικές κρίσεις στη συμβολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρέπει δε να τονιστεί ότι παρά τις κλήσεις για «σαφήνεια» και συγκεκριμένες προτάσεις τα κράτη-μέλη θα ήταν τα πρώτα που θα προέβαλαν ενστάσεις στη διατύπωση πιο δεσμευτικών στόχων, στα πλαίσια της επικουρικότητας. Οι συστάσεις που περιλαμβάνονταν στα κείμενα της ΕΕ δεν ήταν για τα κράτη νομικά δεσμευτικές. Αλλά η νομοθετική δράση δεν ήταν ποτέ ο μόνος τρόπος προώθησης της Ευρωπαϊκής πολιτικής. Το άνοιγμα ενός δημόσιου διαλόγου και η δημιουργία κοινωνικής πίεσης στις πολιτικές των κρατών μελών, είναι ένας άλλος τρόπος, λιγότερο δεσμευτικός και μακροπρόθεσμα ίσως εξίσου αποτελεσματικός.

3.2. Ο υπο Διαμόρφωση EXAE

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω στόχο είχαν να καταδείξουν ότι τα θέματα πολιτικής που περιλαμβάνονται στην ατζέντα της Μπολώνιας (αλλά και της Λισσαβόνας) είναι θέματα που έχουν τεθεί σε διάλογο ήδη από τη δεκαετία του '90. Κατά συνέπεια δεν είναι νέα. Μια αναλυτική παρουσίαση όλων των επιμέρους στόχων που έχουν τεθεί και της σταδιακής εξέλιξης της διαδικασίας Λισσαβόνας και της Μπολώνιας, που συζητούνται στις επιμέρους συναντήσεις ξεπερνά τα όρια αυτής της εργασίας. Είναι σημαντικό όμως να τονίσουμε ότι πλέον προτείνεται μια νέα αρχιτεκτονική των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης που θα αποτελέσει και τη βάση του EXAE.

Η νέα αυτή αρχιτεκτονική διαθέτει (εν δυνάμει) τη δυνατότητα να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο μέχρι σήμερα αποτυπώνουμε, κατηγοριοποιούμε και συγκρίνουμε τις δομές εκπαίδευσης διαφορετικών χωρών, καθώς παραδοσιακές διαφοροποιήσεις (ανάμεσα σε ενιαία και διπτά συστήματα ή ένα Αγγλο-σαξονικό και Ευρωπαϊκό μοντέλο οργάνωσης του πανεπιστημίου) δεν θα βοηθούν ιδιαίτερα την ανάλυση εάν ένα σύστημα βασισμένο σε διδακτικές μονάδες γενικευθεί στο μέλλον.

3.2.1. Η μέχρι σήμερα οργάνωση και δομή:

Η επισκόπηση αποκαλύπτει ότι τα δύο συστήματα παρουσιάζουν και αναλογίες αλλά και σημαντικές διαφορές ως προς την αρχιτεκτονική τους. Και στις δύο χώρες τα συστήματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά αν και ο βαθμός κρατικής παρέμβασης στη Γαλλία φαίνεται να ήταν μεγαλύτερος, μέχρι πρόσφατα τουλάχιστον.

Είναι επίσης δημόσια κατά βάση, αν και στη Γαλλία το σύστημα περιλαμβάνει ένα σχετικά μικρό και ελεγχόμενο ιδιωτικό τομέα ενώ στην Ελλάδα ο ιδιωτικός τομέας (το ακριβές μέγεθος του οποίου είναι στην ουσία άγνωστο) δεν είναι αναγνωρισμένος από το κράτος και λειτουργεί χωρίς κάποιας μορφής εκπαιδευτικό έλεγχο.

3.2.1.1. Η διάκριση επαγγελματικού / τεχνολογικού και ακαδημαϊκού τομέα

Αν δεχθούμε τη γενική παρατήρηση ότι οι δομές ανώτατης εκπαίδευσης μπορούν να διακριθούν σε ενιαίες ή διπτές¹⁷ (Τσαμασφύρος και Αθανασοπούλου, 2000) θα κατατάξουμε (σύμφωνα και με τις πληροφορίες της βάσης δεδομένων Ευρυδίκη) και τις δύο χώρες στη δεύτερη κατηγορία, με βάση το γεγονός ότι και στα δύο συστήματα περιλαμβάνονται ιδρύματα διαφορετικού προσανατολισμού (ακαδημαϊκού και τεχνολογικού).

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης η διάκριση του επαγγελματικού /τεχνολογικού και ακαδημαϊκού τομέα φαίνεται να είναι μάλλον απλή υπόθεση. Παραδοσιακά ο ακαδημαϊκός τομέας εξισωνόταν με τον πανεπιστημιακό ενώ τεχνολογικής κατεύθυνσης σπουδές εισήχθησαν την δεκαετία του '70 στο σύστημα και προσφέρονταν αρχικά στα ΚΑΤΕ/ΚΑΤΕΕ και μετέπειτα στα ΤΕΙ¹⁸. Παρενθετικά θα μπορούσε εδώ να επισημανθεί ότι σε αντίθεση με τη Γαλλία όπου η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών τεχνολογικού και επαγγελματικού προσανατολισμού φαίνεται να ήταν το φυσικό αποτέλεσμα των αναγκών της αγοράς εργασίας, στην Ελλάδα η τεχνολογική εκπαίδευση ήταν μάλλον το αποτέλεσμα της επίδρασης της πολιτικής των διεθνών οργανισμών. Αυτός φαίνεται να ήταν και ο λόγος που μια τέτοια πολιτική δεν υποστηρίχθηκε ενεργά από το κράτος, ούτε και βρήκε ανταπόκριση στην Ελληνική κοινωνία.

Για να επανέλθουμε στο θέμα μας, στην Ελλάδα είναι ασφαλές να θεωρήσουμε ότι τα πτυχία των πανεπιστημίων θεωρούνται ότι έχουν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, παρά το γεγονός ότι κάποια από αυτά αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση άδειας ασκήσεως επαγγέλματος. Το θέμα του κατά πόσον παρέχονται

17 Το ενιαίο σύστημα αποτελείται από ένα τύπο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που συμπεριλαμβάνει όλα τα είδη προγραμμάτων σπουδών οδηγώντας σε ποικιλία τίτλων διαφόρων επιπέδων ή προσανατολισμού. Το διπτό σύστημα αποτελείται από διαφορετικούς τύπους ιδρυμάτων: το κλασσικό πανεπιστήμιο και εξειδικευμένα ή τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

18 Μετά την ανωτατοποίηση των ΤΕΙ ο διπτός χαρακτήρας του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να βασίζεται αποκλειστικά στο διαφορετικό προσανατολισμό των ιδρυμάτων και οριστικές κρίσεις για τη δομή του θα μπορούν να διατυπωθούν μόνο μετά το πέρας της αναδιοργάνωσης των ΑΤΕΙ.

επαγγελματικού προσανατολισμού πτυχία παραμένει αδιευκρίνιστο, ακόμα και στο επίπεδο των μεταπτυχιακών τίτλων που δεν έχουν συνδεθεί με την κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων. Αντίθετα τα (Α)ΤΕΙ παρέχουν πτυχία τεχνολογικού προσανατολισμού.

Στη Γαλλία αντίθετα, για ιστορικούς λόγους, αυτή η διάκριση είναι πιο δύσκολη υπόθεση καθώς οι κυβερνήσεις προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας εισήγαγαν στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης σε διαφορετικές περιόδους διαφορετικούς τύπους ιδρυμάτων και προγραμμάτων σπουδών με σαφή επαγγελματικό και τεχνολογικό προσανατολισμό. Ως αποτέλεσμα το γαλλικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονη εσωτερική διαφοροποίηση με πολλά επίπεδα εκπαίδευσης και τύπους ιδρυμάτων. Είναι χαρακτηριστικό του συστήματος ότι:

(α) πτυχία διαφορετικού προσανατολισμού (ακαδημαϊκά, επαγγελματικά, ή τεχνολογικά) μπορεί να προσφέρονται από το ίδιο ίδρυμα. Για παράδειγμα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να δικαιολογηθεί στη Γαλλία η δημιουργία των IUT τη στιγμή που υπήρχαν ήδη τα STSs. Η δημιουργία των IUT ήταν μια πολιτική επιλογή που αποφασίστηκε για λόγους αποσυμφόρησης των πανεπιστημίων τα οποία δέχονταν πληθώρα φοιτητών μετά τη γενική αύξηση του αριθμού κατόχων baccalauréat και με σκοπό να καλυφθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας σε μεσαίου επιπέδου τεχνικό δυναμικό. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε τη σταδιακή κατάργηση των STSs λόγω της υπερ-εξειδίκευσης των προγραμμάτων σπουδών τους και την περιορισμένη ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της αγοράς. Κάτι τέτοιο δεν συνέβη και η ζήτηση παραμένει υψηλή και στις δύο κατευθύνσεις. Ωστόσο η οργάνωση των IUT δεν έχει διαφοροποιηθεί από τη σύστασή τους. Παραμένουν διετή προγράμματα εκπαίδευσης ανώτερων τεχνικών αλλά σε αντίθεση με τα STSs αποτελούν μέρος του πανεπιστημιακού συστήματος αν και αποτελούν σχολές (UER) ειδικού τύπου.

(β) σημαντικός αριθμός υψηλού κύρους και πανεπιστημιακού επιπέδου επαγγελματικών πτυχίων προσφέρονται όχι από τα πανεπιστήμια αλλά από εξειδικευμένες σχολές (για παράδειγμα τις Grandes Ecoles ή τις σχολές μηχανικών).

Για παράδειγμα είναι δυνατόν να διακριθούν διαφορετικού επιπέδου επαγγελματικής κατεύθυνσης σπουδές (vocational training) οι οποίες καταλήγουν σε διαφορετικούς τίτλους σπουδών (IUT, BTS, BTSA παραϊατρικά διπλώματα). Οι κατευθύνσεις αυτές εμφανίζουν χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν από τις ακαδημαϊκές σπουδές:

- Το επίπεδο επιλογής είναι λίγο ως πολύ κοινό: αν και το baccalauréat δεν είναι πάντα προαπαιτούμενο, απαιτείται η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης έτσι που τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε ένα «ήδη επιλεγμένο» πληθυσμό

- Η πρόσβαση δεν είναι ελεύθερη, Η εισαγωγή γίνεται είτε με ειδικές εξετάσεις (στα κολέγια που προσφέρουν προγράμματα παραϊατρικών ή κοινωνικών σπουδών) είτε με επιλογή βάσει προσόντων
- Ο στόχος των προγραμμάτων είναι αντίστοιχος, να εκπαιδεύσουν μεσαίου επιπέδου τεχνικούς, μεσαία στελέχη διοίκησης, και βοηθητικό ιατρικό προσωπικό. Ωστόσο η διάρκεια των σπουδών διαφέρει (2 ή 3 χρόνια).
- Η οργάνωση των σπουδών περιλαμβάνει περιόδους πρακτικής άσκησης που αποτελεί χαρακτηριστικό των κατευθύνσεων επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η εξέλιξη αυτή κατά την Musselin (1999) οφείλεται σε μια γενικότερη και πολύ παλιά λογική οργάνωσης του συστήματος εκπαίδευσης όχι με βάση το ίδρυμα αλλά το επίπεδο σπουδών μέσα σε συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά το (πρόσφατο) παρελθόν ακόμα για τους πρακτικούς λόγους εκπόνησης προϋπολογισμού το Υπουργείο Παιδείας δεν αντιμετώπιζε τα πανεπιστήμια ως ενιαία ιδρύματα αλλά ως ένα σύνολο διαφορετικών τομέων (εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, βιβλιοθήκες, έρευνα, διαχείριση) και μέσα στους διάφορους τομείς η κατανομή κονδυλίων αφορούσε το επιστημονικό πεδίο. Επιπλέον η διαδικασία της habilitation ευνοούσε τη λογική αυτή καθώς η όποια αύξηση στη χρηματοδότηση αφορούσε τη δημιουργία συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών και συγκεκριμένης Σχολής και κατά συνέπεια η ενασχόληση με το πανεπιστήμιο συνολικά δεν είχε ιδιαίτερο νόημα.

Καταληκτικά μπορεί κανείς να επισημάνει ότι: τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Γαλλίας εμπίπτουν μεν στην ίδια κατηγορία ωστόσο δεν είναι συγκρίσιμα λόγω της μεγάλης εσωτερικής διαφοροποίησης των Γαλλικών ιδρυμάτων. Έτσι τα Γαλλικά STS αντιστοιχούν με τα Ελληνικά ΤΕΙ ενώ τα IUT έχουν μια μάλλον ενδιάμεση θέση. Επίσης δεν θα ήταν ακριβής μια σύγκριση των «πανεπιστημίων» μόνο καθώς ο πανεπιστημιακός τομέας στη Γαλλία σαφώς θα έπρεπε να περιλάβει μεγάλο μέρος των EPA (Grandes Ecoles , Σχολές Μηχανικών κλπ).

3.2.1.2. Δομή των τίτλων σπουδών

Τα συστήματα εκπαίδευσης μπορούν επίσης να συγκριθούν ως προς τη δομή των τίτλων σπουδών που παρέχουν. Το κριτήριο εδώ είναι το εάν οι προπτυχιακές σπουδές αποτελούνται από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών που επιτρέπει

τη συνέχιση σπουδών σε διδακτορικό επίπεδο (Δομή «ενός βήματος» - one tier degree structure) ή εάν ο προπτυχιακός κύκλος σπουδών αποτελείται από τουλάχιστον δύο επίπεδα, όπου το κάθε επίπεδο τελειώνει με την απόκτηση τίτλου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για επαγγελματικούς λόγους ή να επιτρέψει την πρόσβαση σε επόμενο επίπεδο (Δομή «δύο βημάτων» - Two tier degree structure).

Από αυτή την άποψη τα συστήματα της Ελλάδας και της Γαλλίας διαφέρουν. Στην Ελλάδα ο προπτυχιακός κύκλος ολοκληρώνεται σε «ένα βήμα», ενώ στη Γαλλία σε «δύο (ή ακόμα και τρία) βήματα» ενώ και η διάρκεια των σπουδών διαφέρει ανάλογα με τον τύπο του ιδρύματος.

Στην Ελλάδα σπουδές σε ΑΕΙ οδηγούν σε πρώτο τίτλο σπουδών (πτυχίο) μετά από 4-6 έτη σπουδών πρώτου κύκλου και παρέχουν πρόσβαση στο διδακτορικό κύκλο σπουδών. Οι σπουδές στα ΑΤΕΙ οδηγούν σε πρώτο τίτλο σπουδών (πτυχίο) μετά από 3-4 έτη σπουδών. Ο διδακτορικός τίτλος σπουδών χορηγείται μετά από 3 τουλάχιστον έτη φοίτησης σε αυτό το επίπεδο. Το ΜΔΕ, το οποίο χορηγείται μετά από μονοετή ή συνηθέστερα διετή κύκλο σπουδών, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενδιάμεσος τίτλος, που άλλοτε υπάρχει και άλλοτε όχι.

Στη Γαλλία, στον πανεπιστημιακό κύκλο σπουδών στα πρώτα δύο χρόνια μετά το baccalauréat χορηγείται το DEUG ή το DEUST και στα 3 χρόνια η Licence ή η Licence Professionel¹⁹. Οι κύκλοι σπουδών των Grands Ecoles διαρκούν συνήθως 4 χρόνια, ενώ οι σπουδές στις Σχολές Μηχανικών 5 χρόνια. Οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών χορηγούνται μετά από 1-2 επιπλέον χρόνια σπουδών, (Bac+4 η Maitrise, Bac+5 DESS, DEA, Magistere, Master, Master Professionel) και ακολουθεί ο διδακτορικός κύκλος σπουδών.

3.2.2. Προς Νέες Αρχιτεκτονικές των Συστημάτων:

Τα τελευταία χρόνια και στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τον ευρωπαϊκό χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης, η δομή του Γαλλικού συστήματος που εμφανίζεται εδώ έχει αλλάξει, τουλάχιστον λεκτικά. Έτσι, έχουμε πάλι τρεις κύκλους σπουδών αλλά στο γνωστό σχήμα 3-5-8 ή κατά τη γαλλική γλώσσα L(licence) – M(aster) – D(oclorat). Έτσι ο πρώτος κύκλος (Licence) μεταφράζεται σε: L1 (Deug 1) – L2 (Deug 2) – L3 (Licence). Ο δεύτερος κύκλος: M1 (Maîtrise) – M2 (DEA), ενώ ο τρίτος κύκλος άρχισε να αναμορφώνεται μόλις το 2005.

¹⁹ Υπάρχουν και ορισμένοι μακρύτεροι κύκλοι σπουδών που ολοκληρώνονται σε 5 ή και περισσότερα χρόνια, π.χ. Μηχανική και Ιατρική.

Σύμφωνα με τη Γαλλική Εθνική Αναφορά του 2005 που παρουσιάστηκε στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολώνιας (Bologna follow-up /Bergen) «η μεταρρύθμιση της αρχιτεκτονικής του Γαλλικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης προχωρεί σταδιακά.²⁰ Τα κύρια σημεία της μεταρρύθμισης είναι τα ακόλουθα:

1. Παραμένουν οι διαφοροποιημένες «κατευθύνσεις» σπουδών μέσα στο σύστημα και οι επαγγελματικά προσανατολισμένοι τίτλοι σπουδών, κυρίως η Licence professionnelle. Δημιουργήθηκαν μάλιστα 2004, 1000 νέα προγράμματα σπουδών αυτού του τύπου σε πανεπιστήμια και τεχνικά και επαγγελματικά ιδρύματα. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι:

- Οι επαγγελματικές οργανώσεις ζητούν τη διατήρηση των επαγγελματικής κατεύθυνσης διετών πτυχίων ('Bac+2') και έτσι παραμένουν οι κύκλοι σπουδών 'DUT' ('diplôme universitaire de technologie') (πανεπιστημιακοί) και 'BTS' ('brevet de technicien supérieur') (μη-πανεπιστημιακοί).
- Μέχρι το 2005 τα πανεπιστήμια ήταν τα μόνα ιδρύματα που είχαν τη δυνατότητα να χορηγούν licence. Πλέον τη δυνατότητα αυτή θα δοθεί και άλλα ιδρύματα.

2. Δημιουργήθηκε ένας νέος τίτλος σπουδών το «Master», σύμφωνα και με το στόχο της Λισσαβόνας για τη δημιουργία της «κοινωνίας της γνώσης». Το Master μπορεί να έχει προσανατολισμό επαγγελματικό ή ερευνητικό. Οι μακρύτεροι κύκλοι σπουδών που προσφέρονταν στο παρελθόν μετά από 5 χρόνια ανώτατης εκπαίδευσης (όπως το DEA, DESS και τα αυτοσχέδια MA των «Grandes Ecoles» θα αναπροσαρμοστούν σταδιακά σύμφωνα με το νέο μοντέλο).

3. Γενικεύεται η χρήση του Diploma Supplement, και του ECTS, το οποίο θα εφαρμόζεται στο σχεδιασμό και το φόρτο εργασίας των νέων πτυχίων σύμφωνα με όσα προβλέπει η διαδικασία της Μπολώνιας Η Licence θα αντιστοιχεί σε 180 μονάδες και το Master σε 300 (Licence +120 μονάδες). Με τη γενικευμένη χρήση του ECTS, εισάγεται η έννοια των «ευέλικτων σπουδών». Δίνεται στα Γαλλικά πανεπιστήμια η δυνατότητα να δημιουργούν νέα επιστημονικά πεδία χωρίς να ζητούν επίσημα την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας. Αναμένεται ότι με αυτό τον τρόπο θα προωθηθεί η διεπιστημονικότητα και θα δοθεί η δυνατότητα να αναπτυχθούν σπουδές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

²⁰ Το 1999 εφαρμόστηκε στα πανεπιστήμια (εκτός των σχολών υγείας), το 2001 στις σχολές Διοίκησης, Το 2002 έγιναν οι πρώτες μεταρρυθμίσεις για την εισαγωγή του Master σε πανεπιστήμια και Grandes Ecoles και τη διαμόρφωση σχολών διδακτορικών σπουδών Το 2003 το σύστημα άρχισε να ισχύει στα Ινστιτούτα Πολιτικών Επιστημών και το 2004 στις σχολές Αρχιτεκτονικής και τις Σχολές Επιστημών Υγείας.

4. Ο προσανατολισμός των διδακτορικών σπουδών παραμένει ερευνητικός με μέση διάρκεια 3-4 χρόνια. Χορηγείται από τα πανεπιστήμια και ορισμένες 'grandes écoles' με ανεπτυγμένες ερευνητικές δομές. Οι σπουδές οργανώνονται σε «διδακτορικές σχολές» οι οποίες θα αξιολογούνται κάθε 4 χρόνια. Στόχος είναι η μετάβαση από το σχήμα ΥΔ-Επιβλέπων προς μια συλλογική αντίληψη των διδακτορικών σπουδών στα πλαίσια της Σχολής. Επιπλέον δόθηκε στα Γαλλικά Πανεπιστήμια (Διάταγμα της 6.1.2005) η δυνατότητα επίβλεψης διδακτορικών από κοινού με ξένα πανεπιστήμια.

5. Η διαδικασία της habilitation παραμένει, ωστόσο πλέον η πιστοποίηση δίνεται με βάση τη συνεχή αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών.

Έτσι τώρα επαφίεται στα ιδρύματα, ειδικά σε αυτά που χρηματοδοτούνται μέσω συμβολαίων να αναδιοργανώσουν και να επαναπροσανατολίσουν τα προγράμματα σπουδών τους σύμφωνα με τη νέα αρχιτεκτονική.

Σύμφωνα με τις πρόσφατες εκτιμήσεις του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας η μεταρρύθμιση μπορεί να έχει ολοκληρωθεί μέχρι το 2007 στα πανεπιστήμια και μέχρι το 2010 στα υπόλοιπα ιδρύματα.

Αντίστοιχη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η κατάσταση και στην Ελλάδα.

Η επίσημη στάση του Υπουργείου Παιδείας τονίζει το γεγονός ότι η υπάρχουσα δομή των προγραμμάτων σπουδών αντιστοιχεί ήδη στη δομή που προτάθηκε στη συνάντηση του Βερολίνου (follow-up της Μπολόνια) καθώς:

1. Οι σπουδές είναι ήδη δομημένες με βάση τρεις κύκλους (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό πρώτου κύκλου και μεταπτυχιακό δεύτερου κύκλου /Διδακτορικό). Εδώ θα έπρεπε να γίνει η εξής παρατήρηση: Τα μεταπτυχιακά δεύτερου κύκλου αντιστοιχούν στο διδακτορικό επίπεδο σπουδών διάρκειας τριών τουλάχιστον ετών. Κατά συνέπεια σε περίπτωση που το σύστημα των τριών κύκλων γενικευθεί είναι πιθανόν να δημιουργηθούν προβλήματα στην ενσωμάτωση στον ΕΧΑΕ των Τμημάτων που ενεργοποιούνται στα πεδία επιστημών που προσφέρουν μεγάλους κύκλους σπουδών.

2. Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν υπογράψει ήδη Erasmus Charters και τα αντίστοιχα Ιδρυματικά Συμβόλαια. Κατά συνέπεια έχουν ήδη δεσμευτεί επί της αρχής για την εφαρμογή του ECTS και του Diploma Supplement. Ήδη ψηφίστηκε και ο σχετικός νόμος που αφορά την προσαρμογή του Ελληνικού συστήματος στις προτάσεις της Μπολόνιας. Ωστόσο η υλοποίηση των πολιτικών βρίσκεται σε διαφορετικό στάδιο σε κάθε ίδρυμα και τμήμα.

3. Τα ΑΕΙ ήδη έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Εναρμόνιση της Ελληνικής νομοθεσίας με την οδηγία 814/84 ΕΕC). Ήδη 13 Πανεπιστήμια έχουν ιδρύσει ΚΕΚ. Από το 1995, η κυβέρνηση αξιοποιώντας κονδύλια του ΚΠΣ χρηματοδότησε τα πανεπιστήμια για την ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ και ιδιωτικοί φορείς συνέβαλαν στην επιπλέον χρηματοδότηση των προγραμμάτων αυτών.. Επιπλέον στο τέλος του 2005, ενόψει της συνάντησης του Bergen θεσπίστηκε και νέος νόμος για την ίδρυση Ινστιτούτων δια βίου εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια. Τα αποτελέσματα αυτής της πρόσφατης ρύθμισης αυτής δεν έχουν γίνει ορατά μέχρι τη στιγμή που γράφεται αυτό το κείμενο (2006).

Καταληκτικά θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι και στις δύο χώρες έχει γίνει προσπάθεια (από τα υπουργεία παιδείας) να εμφανιστεί ότι η δομή των σπουδών αντιστοιχεί *grosso modo* στην δομή την προβλεπόμενη από τις διαδικασίες της Μπολώνιας. Ωστόσο ούτε η δομή (ούτε πολύ περισσότερο το περιεχόμενο των σπουδών φαίνεται να έχει αλλάξει σημαντικά). Στην πραγματικότητα εκείνο που έχει γίνει – προς το παρόν- είναι η αντιστοίχιση των προηγούμενων ετών σπουδής με τη νέα ευρωπαϊκή αρχιτεκτονική και χωρίς κατ' ανάγκη την κατάργηση των ενδιάμεσων πτυχίων (στην περίπτωση της Γαλλίας).

Πάντως φαίνεται ότι τα εθνικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης πιέζονται για συστηματική και σε σύντομο χρόνο προσαρμογή στους ευρωπαϊκούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εξελίξεις μέσα στη διαδικασία της Μπολώνιας φαίνεται να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια γενική συναίνεση των Υπουργών Παιδείας των Ευρωπαϊκών για «σύγκλιση» ή το συντονισμό των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και ιδίως:

- την υιοθέτηση ενός συστήματος που θα διασφαλίζει τη συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών
- την υιοθέτηση ενός συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης τριών κύκλων (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό α' κύκλου και μεταπτυχιακό β' κύκλου)
- την υιοθέτηση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων (παρεμφερούς προς το European Credit Transfer System, ECTS) που θα αναγνωρίζει και διδακτικές μονάδες που αποκτήθηκαν εκτός ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και θα προωθεί την κινητικότητα φοιτητών, διδασκόντων και ερευνητών.
- την προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στην διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών

- την προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στην ανώτατη εκπαίδευση και στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, τη δια-πανεπιστημιακή συνεργασία και την έρευνα.

4. ANTI EΠΙΛΟΓΟΥ: Η ΕΥΡΩΠΑΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το αίτημα για σύγκλιση, που υπογραμμίζεται μέσα από τη διαδικασία της Μπολώνιας στην οποία συμμετέχουν οι υπουργοί παιδείας των Ευρωπαϊκών χωρών, έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια έναν σημαντικό παράγοντα διεθνοποίησης των Ευρωπαϊκών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Στη συνάντηση του Βερολίνου οι υπουργοί παιδείας τόνισαν ότι αναζητούν μια «κοινή Ευρωπαϊκή απάντηση σε Ευρωπαϊκά προβλήματα» που στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να μεταφραστεί ως μια κρατική ώθηση για την προώθηση συντομότερων κύκλων σπουδών, αυξημένη αυτονομία των πανεπιστημίων, ενίσχυση των διαδικασιών για τη διασφάλιση της ποιότητας και τέλος την αντιμετώπιση των προκλήσεων από το εξωτερικό (κυρίως της εξαγωγής και προσφοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης από τρίτες χώρες - transnational education). Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην ανώτατη εκπαίδευση έχει αποκτήσει νέο νόημα μετά την Μπολόνια και τη διακήρυξη για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ. καθώς η Ευρώπη προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο, ανάμεσα στο «εθνικό» και το «παγκόσμιο».

Φαίνεται ότι η διαδικασία της Μπολόνιας, προωθώντας αλλαγές στη δομή και το περιεχόμενο των σπουδών, συμβάλλει στην απο-εθνικοποίηση (υπό την έννοια του περιορισμού των εθνικών ιδιαιτεροτήτων) των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών που συμμετέχουν. Η έκκληση της ΕΕ για σύγκλιση εμφανίζεται σε μια χρονική στιγμή όπου τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης εμφανίζουν πολύ σημαντικές εσωτερικές διαφοροποιήσεις. Οι πιέσεις για διαφοροποίηση σε διάφορες χώρες (όπως στη Γαλλία για παράδειγμα) φαίνεται να συνδέονται με τη διεύρυνση του τομέα ανώτατης εκπαίδευσης, τις πιέσεις που ασκούνται από μη-δημόσιους παροχείς εκπαιδευτικών υπηρεσιών ή και την «αγορά» με την ευρεία έννοια. Αναπόφευκτα μια πορεία σύγκλισης έρχεται σε σύγκρουση με τις παραδόσεις πολλών χωρών.

Πολλοί αναλυτές (Gornitzka, 1999 , van der Wende, 2001) βλέπουν τη δημιουργία του ΕΧΑΕ σαν αποτέλεσμα της γενικότερης διαδικασίας παγκοσμιοποίησης της ανώτερης εκπαίδευσης και της επιθυμίας της ΕΕ να ισχυροποιήσει τη θέση της σε

μια παγκόσμια αγορά ανώτατης εκπαίδευσης. Ένας από τους στόχους του ΕΧΑΕ είναι η αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης. Επισημαίνεται επίσης το γεγονός ότι η λογική της οικονομίας έχει σαφώς γίνει πιο σημαντική τα τελευταία χρόνια.

Η Ευρωπαϊκή πολιτική προσπαθεί επίσης να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και τις ανάγκες της πολύ-επίπεδης διακυβέρνησης (multi-level governance). Η διαδικασία της Μπολόνιας είναι ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα της συμμετοχής των εθνικών κυβερνήσεων σε μια υπερεθνική διαδικασία σε μια εποχή που η δυνατότητα του εθνικού κράτους να καθορίσει τις εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση φαίνεται να αποδυναμώνεται. Ωστόσο το μέλλον μόνο θα δείξει εάν η δράση των εθνικών κρατών μπορεί να είναι αποτελεσματική χωρίς την εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων και εξουσιών στο υπερεθνικό επίπεδο της ΕΕ για το συντονισμό τουλάχιστον των διάφορων επιμέρους δράσεων.

Οι τάσεις που περιγράφηκαν παραπάνω έχουν αρχίσει να επηρεάζουν τις πολιτικές για την ανώτατη εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο. Οδηγούν σε πρωτοβουλίες που πολύ διαφέρουν από τις «πολιτικές διεθνοποίησης» της προηγούμενης δεκαετίας που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σαν περιφερειακές ή συμπληρωματικές πολιτικές που εστίαζαν στην κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων. Τώρα μιλάμε για μεταρρυθμίσεις που στο άμεσο μέλλον θα επιφέρουν δομικές αλλαγές στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Ωστόσο παρά το γεγονός ότι οι εθνικές πολιτικές πιέζονται από το ευρύτερο πλαίσιο πολιτικής της ΕΕ, η διαδικασία ευρωπαϊκοποίησης υλοποιείται με διαφορετικούς ρυθμούς και σε διαφορετική έκταση σε κάθε χώρα και είναι δυνατόν να συνδεθεί με την οικονομική ή η πολιτική ισχύ της χώρας, το μέγεθός της και η γεωγραφική της θέση, την κυρίαρχη κουλτούρα της, την ποιότητα του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης, τη γλώσσα διδασκαλίας καθώς και τις προηγούμενες πολιτικές διεθνοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Εξέλιξη Αριθμού Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης στη Γαλλία

	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Πανεπιστήμια (Universités et assimilés):	80	80	82	82
IUT	104	112	112	113
IUFM	28	30	30	30
Grands établissements	8	8	8	8
STS (section de technicien supérieur)	2040	2068	2100	2118
Εκ των οποίων δημόσια	1251	1275	1293	1305
Εκ των οποίων ιδιωτικά	790	793	807	811
CPGE - τάξεις προπαρασκευαστικές για τις grandes écoles - (classes préparatoires aux grandes écoles)	493	490	485	484
Εκ των οποίων δημόσιες	336	338	338	341
Εκ των οποίων ιδιωτικές	157	152	147	143
Σχολές Μηχανικών Ecoles d'ingénieurs	241	243	243	244
Εκ των οποίων δημόσιες, εξαρτημένες από πανεπιστήμια	69	68	69	66
Εκ των οποίων δημόσιες, εξαρτημένες από INP	21	19	20	20
Εκ των οποίων δημόσιες, εξαρτημένες από UT	3	3	3	3
Εκ των οποίων δημόσιες, αυτόνομες	81	85	83	83
Εκ των οποίων ιδιωτικές	67	68	68	72
Σχολές Εμπορίου, Διοίκησης και Λογιστικής Ecoles de commerce, gestion, comptabilité	230	234	225	228
Ιδιωτικές Πανεπιστημιακές Σχολές Etablissements universitaires privés	18	19	15	15
Ecoles normales supérieures	4	4	4	4
Σχολές Αρχιτεκτονικής Ecoles d'architecture	25	23	23	23
Ανώτατες Σχολές Τεχνών Ecoles supérieures artistiques et culturelles	239	229	243	238
Παραϊατρικές Σχολές εκτός Πανεπιστημίων Ecoles paramédicales hors université	420	420	409	409
Σχολές Δημόσιας Διοίκησης Ecoles préparant aux fonctions sociales	133	133	143	143
Διάφορες άλλες Autres écoles de spécialités diverses	197	212	219	221
Εκ των οποίων Σχολές Δικαστών και δημοσίων Λειτουργιών - écoles juridiques et administratives	60	64	64	61
Εκ των οποίων Σχολές δημοσιογραφίας και φιλολογίας écoles de journalisme et écoles littéraires	18	23	24	25
Εκ των οποίων κτηνιατρικές σχολές-écoles vétérinaires	4	4	4	4

Πηγή: Repères et Références Statistiques, 2004

**Πίνακας 2: Εξέλιξη του αριθμού φοιτητών στο Γαλλικό Σύστημα
κατά τύπο ιδρύματος
περίοδος 1990-91 έως 2003-2004**

Τύπος Ιδρύματος	Effectifs						Part des femmes (%) 2003/04
	1990/91	1995/96	1998/99	2001/02	2002/03	2003/04	
Πανεπιστήμια (περιλαμβανομένων των ΙΥΤ και των Σχολών Μηχανικών)	1159937	1458715	1396910	1374364	1392531	1425665	56.4
Γενικές Επιστήμες και Επιστήμες Υγείας (εκτός ΙΥΤ και των Σχολών Μηχανικών)	1075064	1338091	1262335	1233087	1251826	1287088	58.5
Ecoles normales d'instituteurs (post-bac), CREPS	16500	-	-	-	-	-	-
IUFM	-	86068	81602	84009	89062	85808	69.1
IUT							
STS	199333	226254	236319	236913	235459	234195	50.4
Παραιαιτρικές και Κοινωνικές Σχολές εκτός πανεπιστημίων	74435	90658	83716	102968	111191	116562	83.5
Σχολές Μηχανικών	57653	79780	87795	98196	102407	105007	24.1
-πανεπιστημιακές	10545	17532	19978	23217	25240	24855	25.1
- μη πανεπιστημιακές	47108	62248	67817	74979	77167	80067	23.8
Αναγνωρισμένες Εμπορικές Σχολές reconnues à diplôme visé	19472	28342	34598	45237	48040	55894	47.0
CPGE	68392	72497	74012	74162	75338	75324	41.1
Grands établissements	15536	16825	16275	15856	16872	18655	58.0
Ecoles normales supérieures	2675	3051	3246	2968	3044	3104	37.9
Κτηνιατρικές Σχολές	2073	1985	2206	2569	2594	2474	65.6
Άλλες	111599	132791	130097	150538	157230	157116	53.4
Σύνολο	1717060	2179434	2126798	2164563	2208528	2254949	55.6
- Δημόσιος Τομέας	1492997	1939574	1874184	1872662	1903870	1941304	55.9
- Ιδιωτικός Τομέας	224063	239860	252614	291901	304658	313645	53.5

Πηγή : MEN - DEP

Πίνακας 3: Πανεπιστήμια Ιδρύματα, ανά διοικητική περιφέρεια, αριθμό τμημάτων, επιστημονικό πεδίο και χωροταξική κατανομή: 1993-2004

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	Διοικητική Περιφέρεια	ΑΡ. ΤΜΗΜΑΤΩΝ		ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ		ΧΩΡΟΤΑΞΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΜΗΜΑΤΩΝ	
		1993	2004	1993	2004	1993	2004
Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών [Α.Σ.Κ.Τ.]	Αττικής	1	1	4	4	Αθήνα	Αθήνα
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης [ΑΠΘ]	Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας	36	41	1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,18	Θεσσαλονίκη	Θεσσαλονίκη (39), Ξέρρες (1), Βέροια (1)
Γεωπονικό Πανεπιστήμιο	Αττικής	6	6	16	16	Αθήνα	Αθήνα
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης [ΔΠΘ]	Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης	8	18	1,2,3,5,6,14,17	1,2,3,5,6,8,9,14,15,16,17	Κομοτηνή (3), Ξάνθη (2), Αλεξανδρούπολη (3)	Κομοτηνή (7), Ξάνθη (5), Αλεξανδρούπολη (4), Ορεστιάδα (2)
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Αττικής	27	30	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,17,18	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,17,18	Αθήνα	Αθήνα
Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο [ΕΜΠ]	Αττικής	8	9	14,15	10,14,15	Αθήνα	Αθήνα
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	Ιονίων Νήσων	4	6	3,4,7	3,4,7,13	Κέρκυρα	Κέρκυρα
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών [ΟΠΑ]	Αττικής	6	8	8,12,13	8,12,13,18	Αθήνα	Αθήνα
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Βορείου και Νοτίου Αιγαίου	6	16	1,6,8,11,12,13	1,4,6,8,11,12,13,14,18	Μυτιλήνη (2), Χίος (1), Καρλόβασι (1), Ρόδος(2)	Μυτιλήνη (6), Χίος (3), Καρλόβασι (3), Ρόδος(3), Ερμούπολη(1)
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Θεσσαλίας	6	16	1,14,15,16,17	1,2,3,8,9,14,15,16,17	Βόλος (5), Λάρισα (1)	Βόλος (12), Λάρισα (2), Τρίκαλα (1), Καρδίτσα(1)
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	Ηπείρου	10	17	1,3,8,10,12,13,17,18	1,3,4,8,9,10,11,12,13,14,17,18	Ιωάννινα	Ιωάννινα (14), Αγρίνιο (3)
Πανεπιστήμιο Κρήτης	Κρήτης	14	17	1,3,6,8,9,10,12,17,18	1,3,6,8,9,10,12,13,17,18	Ρέθυμνο (8), Ηράκλειο(6)	Ρέθυμνο (9), Ηράκλειο(8)
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών	Κεντρικής Μακεδονίας	5	10	8,13	1,4,6,8,13	Θεσσαλονίκη	Θεσσαλονίκη (8), Εδεσσα (1), Νάουσα (1)
Πανεπιστήμιο Πατρών	Δυτικής Ελλάδας	16	21	1,4,8,9,10,11,12,14,17	1,3,4,8,9,10,11,12,14,15,17	Πάτρα	Πάτρα
Πανεπιστήμιο Πειραιώς	Αττικής	7	9	8,13,14	1,6,8,13,14	Πειραιάς	Πειραιάς
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Πελοποννήσου	0	7		1,2,4,6,11,13, 17, 18		Τρίπολη (3), Καλαμάτα (1), Κόρινθος (1), Ναύπλιο (1), Σπάρτη (1)
Πάντειο Πανεπιστήμιο	Αττικής	7	9	6,7,8	6,7,8	Αθήνα	Αθήνα
Πολυτεχνείο Κρήτης	Κρήτης	3	5	14	14	Χανιά	Χανιά
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	Αττικής	1	3	17,18	11,17,18	Αθήνα	Αθήνα
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Δυτικής Μακεδονίας	0	4		4, 13, 17		Φλώρινα (3), Κοζάνη (1)
Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας	Στερεάς Ελλάδας	0	1		7, 11, 15		Λαμία
ΣΥΝΟΛΑ		171	254				

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ	ΚΩΔΙΚΟΣ
Επιστήμες Εκπαίδευσης	1
Επιστήμες Αθλητισμού	2
Ανθρωπιστικές Επιστήμες	3
Τέχνες	4
Νομική Επιστήμη	5
Κοινωνικές Επιστήμες	6
Επιστήμες Επικοινωνίας και Τεκμηρίωσης	7
Επιστήμες Οικονομίας, Επιχειρήσεων και Διοίκησης	8
Επιστήμες Ζωής	9
Φυσικές Επιστήμες	10
Επιστήμες Γης και Περιβάλλοντος	11
Μαθηματικά & Στατιστική	12
Επιστήμη Υπολογιστών	13
Τεχνολογία και Επιστήμες Μηχανικών	14
Αρχιτεκτονική και Πολεοδομία	15
Γεωπονικές Επιστήμες	16
Επιστήμες Υγείας	17
Διεπιστημονικά γνωστικά πεδία	18

Πίνακας 4: Ποσοστά κανονικά εγγεγραμμένων προπτυχιακών φοιτητών ανά ίδρυμα, Σύγκριση 1993-2000

	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	Σύνολο 2000	% επί του συνόλου (2000)	Σύνολο 1993	% επί του συνόλου (1993)	Μεταβολή %
	Σύνολο	147.798	100,00%	107.968	100,00%	36,9
1	Πανεπιστήμιο Αθηνών	37.055	25,07%	30.179	27,95%	22,8
2	Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	34.643	23,44%	30.294	28,06%	14,4
3	Πανεπιστήμιο Πατρών	10.354	7,01%	7.328	6,79%	41,3
4	Πανεπιστήμιο Θράκης	8.241	5,58%	4.492	4,16%	83,5
5	Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο	8.214	5,56%	5.998	5,56%	36,9
6	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	7.479	5,06%	5.299	4,91%	41,1
7	Πανεπιστήμιο Πειραιώς	6.858	4,64%	4.120	3,82%	66,5
8	Πάντειο Πανεπιστήμιο	6.718	4,55%	4.195	3,89%	60,1
9	Οικονομικό Πανεπιστήμιο	5.927	4,01%	3.657	3,39%	62,1
10	Πανεπιστήμιο Κρήτης	5.769	3,90%	3.986	3,69%	44,7
11	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	4.640	3,14%	2.865	2,65%	62,0
12	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	3.327	2,25%	922	0,85%	260,8
13	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	3.249	2,20%	1.323	1,23%	145,6
14	Γεωπονικό Πανεπιστήμιο	1.946	1,32%	1.655	1,53%	17,6
15	Πολυτεχνείο Κρήτης	1.100	0,74%	571	0,53%	92,6
16	Ιόνιο Πανεπιστήμιο	1.024	0,69%	552	0,51%	85,5
17	Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών	818	0,55%	502	0,46%	62,9
18	Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	436	0,29%	30	0,03%	1353,3

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abecassis, A. (1994). The policy of contracts between the state and the universities. A quiet revolution. In Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Ed.), *Evaluation and the Decision Making Process in Higher Education: French, German and Spanish Experiences* (13-18). Paris: OECD.

CEPES. (1993). France. *Higher Education in Europe* 19(1).

Chevallier, T. (1998). Moving away from central planning: Using contracts to steer higher education in France. *European Journal of Education* 33(1): 65-76.

France: National Report 2004-05, Bologna to Bergen,
<http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/>

Greece: National Report 2004-05, Bologna to Bergen,
<http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Greece/>

Gornitzka, A., J. Huisman, A. Klemperer, P. Maassen, O. van Heffen, L. van de Maat and H. Vossensteyn (1999), State steering models with respect to Western European higher education. Enschede: CHEPS.

Guin, J. (1990). The reawakening of higher education in France. *European Journal of Education* 25(2): 123-145.

Currie, J., De Boer, H., Deangelis, R., Huisman, J. and Lacotte C (2003) *Globalizing Practices and University Responses: European and Anglo-American Differences*. Praeger. Westport, CT.

Jallade ,J-P, Lamooure J and Lamoure Rontopoulou J (1993) Tertiary Diversification in France and the Conditions of Access in Claudius Gellert (ed) *Higher Education in Europe*, Jessica Kingsley, London

Kaiser, F. (2001). *France: Country Report*. Enschede: CHEPS Higher Education Monitor.

Kaiser, F., Van der Meer, P., Beverwijk, J., Klemperer, A., Steunenberg, B., & Van Wageningen, A. (1999). *Market type mechanisms in higher education: A comparative analysis of their occurrence and discussions on the issue in five higher education systems*. Enschede: CHEPS.

Kaiser, F. & Neave, G. (1994). Higher education policy in France. In L. Goedegebuure, et al. (Eds.), *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*. Oxford: Pergamon Press.

Kontogiannopoulou-Polydorides G, Stamelos G. and Papadiamantaki, Y. (2004) "Greece" in J. Huisman and M. van der Vende (eds) *On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*, Lemmens.

Musselin, C. (1997). State/university relations and how to change them: The case of France and Germany. *European Journal of Education* 32(2): 145-164.

Neave, G. (1994). The evaluation of the higher education system in France. In R. Cowen (Ed.), *The Evaluation of Higher Education Systems* (66-81). London/Philadelphia: Kogan Page.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (OECD). (1996). *Reviews of National Policies for Education. France*. Paris: OECD.

“Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, ENQA, February 2005, Helsinki

Stamelos, G and Papadiamantaki Y., (2004): The Attractiveness of the Academic Workplace, Country Report Greece, in “The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe”, J. Enders and E. de Weert (eds), Herausgeber und Bestelladresse, Frankfurt.

Stamelos, G, Papadiamantaki, Y, Vassilopoulos, A and Bartzakli, M. (2005) *European Higher Education Area (EHEA): The Greek case, unpublished report presented at theCuba*

Staropoli, A. (1996). Evaluating a French university. *Evaluation and the Decision Making Process in Higher Education: French, German and Spanish Experiences* (55-59). Paris: OECD.

Wende, M. van der (2001), Internationalisation policies: about new trends and contrasting paradigms, *Higher Education Policy* 14(3), 249-259.