

Ερευνητικό Πρόγραμμα

«Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μία Συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση»

“Access to Higher Education.

A study of the social, educational and institutional dimensions of demand for and supply of higher education in Greece. Problems and policies in comparative-historical and empirical perspective.”

ΔΡΑΣΗ 10 - Έλληνες απόφοιτοι λυκείου που επιλέγουν να σπουδάσουν σε ξένα πανεπιστήμια χωρίς να συμμετάσχουν στις γενικές εξετάσεις: Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχετική επιλογή

ΑΘΗΝΑ 2015

«**ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση.** Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μια Συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση»

MIS: 375728

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ομοτ. Καθηγητής Δημήτριος Ματθαίου

Ερευνητική Ομάδα Υπεύθυνη για τη Δράση 10: Ε.Ο. ΕΚΠΑ 1

Συντονιστής: Δημήτριος Ματθαίου, Ομ. Καθηγητής

Μέλη ΚΕΟ

Κωνσταντίνος Φασούλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθανάσιος Γκότοβος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Επίκουρος Καθηγητής Ιόνιου Πανεπιστημίου

Loucas Petronicolos, Associate Professor, Department of Educational Leadership and Policy, University of Wisconsin – Oshkosh

Μέλη ΟΕΣ

Ιωάννης Ρουσσάκης, Δρ Επιστημών Αγωγής με ειδίκευση στη Συγκριτική Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Εκπαιδευτικός.

Αντωνία Σαμαρά, Δρ. Επιστημών της Αγωγής με ειδίκευση Συγκριτική Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκπαιδευτικός .

Χαρίκλεια Ματθαίου, Ερευνήτρια, Εκπαιδευτικός

Michael Tomlinson, Lecturer, University of Southampton

Risto Rinne, Professor, University of Turku

Hans-Georg Kotthoff, Professor, Pedagogische Hochschule Freiburg

Marie Duru-Bellat, Professeur de Sociologie à Sciences Po Paris, chercheur à l'Observatoire Sociologique du Changement (OSC-CNRS)

Έλληνες προπτυχιακοί φοιτητές σε πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η ταυτότητα, οι επιλογές και οι επιδιώξεις τους.**1. Ο λόγος για το σύστημα πρόσβασης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση και τις σπουδές στο εξωτερικό**

Το σύστημα πρόσβασης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση (στις διάφορες παραλλαγές του) βάλλεται πανταχόθεν κατά τις τελευταίες πολλές δεκαετίες. Επικρίνεται ως παιδαγωγικά ψυχοφθόρο, υπονομευτικό της παιδευτικής αποστολής και λειτουργίας του λυκείου, αναξιόπιστο ως μηχανισμός επιλογής των αξιότερων υποψηφίων, υπεύθυνο για την εμπέδωση μιας κουλτούρας παπαγαλίας στο σχολείο, κοινωνικά άδικο και οικονομικά δαπανηρό.

Ένα από τα σημεία βολής, από τα οποία εκτοξεύονται – κατά κανόνα αποσπασματικά και ευκαιριακά – μύδροι επίκρισης, εντοπίζεται στο πεδίο της σχέσης συστήματος πρόσβασης και σπουδαστικού εκπατρισμού. Η σχετική επιχειρηματολογία έχει ως αφετηρία τη διαπίστωση ότι ένας μεγάλος αριθμός νέων ηλικίας 18 έως 24 ετών κάνουν προπτυχιακές σπουδές σε πανεπιστήμια του εξωτερικού σε βαθμό δυσανάλογα μεγάλο με τον πληθυσμό της χώρας (OECD 2014). Τη διαπίστωση συνοδεύουν εκτιμήσεις, όχι αναγκαστικά πάντοτε επαρκώς τεκμηριωμένες και ακριβείς, για το ύψος των συναλλαγματικών εκροών που συνεπάγεται η φοίτηση στο εξωτερικό και τις επιπτώσεις τους στην οικονομία της χώραςⁱ. Από μian άλλη σκοπιά, ορισμένοι επικεντρώνουν την κριτική τους στις κοινωνικές διαστάσεις της φοιτητικής εκροήςⁱⁱ: την κοινωνική ανισότητα που αυτή συνεπάγεται, με τους έχοντες να βρίσκονται σε προνομιακή θέση να μπορούν να παρακάμπτουν το εμπόδιο της πρόσβασης μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων και να προσφέρουν στα παιδιά τους πανεπιστημιακή μόρφωση και καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές. Πρόκειται για τις οικογένειες εκείνες που διαθέτουν τα οικονομικά μέσα, αλλά συχνά και το πολιτισμικό κεφάλαιο που τους επιτρέπει να εφοδιάζουν τα παιδιά τους με αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και γενικότερα κουλτούρα που ενθαρρύνει, ευνοεί και υποστηρίζει τις σπουδές στο εξωτερικό. Το προνόμιο αυτό μάλιστα γίνεται ιδιαίτερα κοινωνικά προκλητικό, όταν παραβιάζει εμφανώς την αρχή της αξιοκρατίας, επιτρέποντας στους «αποτυχημένους» των πανελλαδικών εξετάσεων να σπουδάζουν, με πλάγιους συχνά τρόπους, σε επιστημονικούς κλάδους της επιλογής τους (συνήθως υψηλής ζήτησης), την ίδια στιγμή που συνυποψήφιοί τους με υψηλές βαθμολογίες αποκλείονται λόγω του υφιστάμενου *numerous clausius* και του σκληρού ανταγωνισμού. Η κοινή γνώμη, ας πούμε, διατηρεί ακόμη έντονες τις μνήμες

από τα παρατράγουδα της παραγωγής Ελλήνων δασκάλων σε παλιότερες δεκαετίες από παιδαγωγικές ακαδημίες στην Πρίστιναⁱⁱⁱ ή της εισαγωγής σε ιατρικές σχολές ιδρυμάτων των ανατολικών χωρών υποψηφίων, οι οποίοι, αφού απέτυχαν στις πανελλαδικές εξετάσεις, ενεγράφησαν τελικά στις ιατρικές σχολές ελληνικών πανεπιστημίων μέσω του «παραθύρου» που τους προσέφεραν οι σχετικές εξετάσεις στο ΑΠΘ^{iv}. Λιγότερο προβεβλημένες, αλλά όχι γι' αυτό λιγότερο υπαρκτές και σημαντικές είναι ανάλογες περιπτώσεις παραβίασης της αρχής της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών που υποκρύπτει – ή τουλάχιστον δίνει την αίσθηση ότι υποκρύπτει – η φοίτηση σε ιδρύματα με κατ' επίφαση ακαδημαϊκή υπόσταση.

Το εξαιρετικά ευαίσθητο για την ελληνική κοινωνία ζήτημα της παραβίασης της αξιοκρατίας κατά τη διαδικασία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένο με τη διάχυτη αντίληψη ορισμένων ότι είναι χαμηλή η ποιότητα των ιδρυμάτων προς τα οποία κατευθύνονται όσοι τελικά σπουδάζουν στο εξωτερικό. Η αντίληψη αυτή θέλει την πλειονότητα όσων σπουδάζουν στο εξωτερικό να έχουν αποτύχει στις εισαγωγικές τους εξετάσεις ή να μην το έχουν επιχειρήσει καν συναισθανόμενοι την αδυναμία τους. Οι νέοι αυτοί είναι αναμενόμενο, σύμφωνα με την εν λόγω αντίληψη, να επιλέγουν ιδρύματα που παρέχουν κάθε λογής «ευκολίες πρόσβασης και φοίτησης»· να χαμηλώνουν δηλαδή τον πήχυ των ακαδημαϊκών απαιτήσεών τους, ώστε να μπορεί να τον υπερβεί ο υποψήφιος φοιτητής-πελάτης^v.

Στη διαμόρφωση και διάχυση της αντίληψης αυτής έχουν ασφαλώς συμβάλει οι κραυγαλέες πρακτικές του παρελθόντος, οι οποίες απασχόλησαν την κοινή γνώμη, όπως αυτές για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένως. Τις ενισχύουν όμως επίσης η παρουσία και λειτουργία ενός εκτεταμένου δικτύου προσέλκυσης και προετοιμασίας υποψηφίων για σπουδές στο εξωτερικό, οι οποίοι στην πλειονότητά τους ή έχουν δοκιμάσει ανεπιτυχώς να εισαχθούν σε πανεπιστημιακές σχολές της προτίμησής τους ή οι σχολικές τους επιδόσεις τους αποθαρρύνουν από το να δοκιμάσουν καν. Το δίκτυο αυτό συγκροτούν ιδιωτικές εκπαιδευτικές επιχειρήσεις που ειδικεύονται στη διασφάλιση για τους πελάτες τους πρόσβασης σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, συνήθως βρετανικά ή ανατολικοευρωπαϊκών χωρών^{vi}. Στην καλύτερη περίπτωση, οι επιχειρήσεις αυτές απευθύνονται σε υποψήφιους τους οποίους άφησε εκτός πανεπιστημιακού νυμφώνος ο σκληρός ανταγωνισμός σε σχολές υψηλής ζήτησης, αν και οι επιδόσεις τους ήταν γενικά ικανοποιητικές. Σε αυτούς τους υποψήφιους προσφέρουν μια δεύτερη ευκαιρία, προετοιμάζοντάς τους συνήθως για τις εξετάσεις GCE A level που αποτελούν το κανονικό εισιτήριο πρόσβασης στα ιδρύματα

ανώτατης εκπαίδευσης της Μεγάλης Βρετανίας αλλά και διεθνώς. Μαζί, τους προσφέρεται και η απαιτούμενη «τεχνική υποστήριξη», ώστε η προετοιμασία τους να αποδειχθεί τελικά αποτελεσματική. Όσο κι αν ο μηχανισμός αυτός πρόσβασης δεν ικανοποιεί το αίσθημα της ισότητας ευκαιριών – δεν μπορούν όλοι να προσφύγουν σε αυτόν – δεν παραβιάζει εντούτοις την αρχή της αξιοκρατίας, αφού αφορά καταρχήν άξιους υποψηφίους, για τον αποκλεισμό των οποίων την κύρια ευθύνη έχουν η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και η αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να τη διαχειριστεί.

Όμως, πέραν του μηχανισμού αυτού, οι εν λόγω ιδιωτικές επιχειρήσεις προσφέρουν επίσης και μια σειρά ακόμα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που διασφαλίζουν μεν την πρόσβαση σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, χωρίς όμως να ικανοποιούν το κριτήριο της αξιοκρατίας. Σε αυτές περιλαμβάνονται τα διάφορα προγράμματα foundation, ετήσια ή εντατικά, στη διάρκεια των οποίων ο υποψήφιος παρακολουθεί μια σειρά προπαρασκευαστικών μαθημάτων σχετικών με την ειδικότητα που επιθυμεί να ακολουθήσει και προετοιμάζεται για την απόκτηση του απαιτούμενου πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Η βαθμολογία των υποψηφίων, ένας συνδυασμός γραπτών και προφορικών εξετάσεων και εργασιών, αποτελεί διαβατήριο πρόσβασης στο πανεπιστήμιο: είτε αυτοτελώς, όπως στην περίπτωση των ετήσιων προγραμμάτων foundation, είτε σε συνδυασμό με τις επιδόσεις του υποψηφίου στις πανελλαδικές εξετάσεις που συνήθως πρέπει να ξεπερνούν το 15 ή 16. Για το κύρος και την ποιότητα ορισμένων τουλάχιστον από τα προγράμματα αυτά, άρα και για τη γενικότερη εικόνα που διαμορφώνεται στην κοινή γνώμη για τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα των σπουδών που ακολουθούν, εκφράζονται πολλές αμφιβολίες, ακόμη και από τους ίδιους τους παρόχους τους^{vii}. Το γεγονός ότι τα καλά πανεπιστήμια και οι Σχολές υψηλής ζήτησης των λιγότερο καλών πανεπιστημίων δεν αποδέχονται την πιστοποίηση του foundation ως προσόν εγγραφής ενισχύει καθοριστικά τις αμφιβολίες αυτές. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και το γεγονός ότι πολλοί υποψήφιοι της κατηγορίας αυτής θα πρέπει να αναμείνουν μέχρι τα τέλη Αυγούστου για να γίνουν αποδεκτοί μέσω της διαδικασίας clearing^{viii}, την οποία τα Βρετανικά πανεπιστήμια αξιοποιούν για να συμπληρώσουν τις διαθέσιμες θέσεις τους, προφανώς από υποψηφίους που λόγω των μειωμένων προσόντων τους δεν έγιναν δεκτοί στις προηγούμενες φάσεις επιλογής. Οι εκπτώσεις στα προαπαιτούμενα πρόσβασης, όπως αυτά αναγράφονται στις ιστοσελίδες των πανεπιστημίων, είναι σε αρκετές τέτοιες περιπτώσεις σημαντικές. Αποτελεί κοινό μυστικό ότι ορισμένα από τα λιγότερα ανταγωνιστικά Βρετανικά πανεπιστήμια εξαρτούν την επιβίωσή τους από τον αριθμό των φοιτητών τους^{ix} και αυτό ενισχύει τις υποψίες περί ελαστικής εφαρμογής των κριτηρίων πρόσβασης τα οποία τα ίδια θέτουν. Ορισμένοι

μάλιστα από τους πρωταγωνιστές του χώρου των ιδρυμάτων προετοιμασίας για σπουδές στο εξωτερικό εξέφρασαν βεβαιότητα για την ύπαρξη παρόμοιων πρακτικών. Σε μια off the record εκτεταμένη συζήτηση που είχαμε, στο πλαίσιο προκαταρκτικής χαρτογράφησης του πεδίου της παρούσας ερευνητικής δράσης, ο ιδιοκτήτης μιας από τις μεγαλύτερες και εγκυρότερες εταιρείες foundation μας διαβεβαίωσε ότι ακόμη και φροντιστήρια ξένων γλωσσών, ιδιαίτερα στην επαρχία, «στήνουν» προγράμματα foundation και στη συνέχεια, εκμεταλλευόμενα ένα προσωπικό δίκτυο γνωριμιών, κατορθώνουν να «πλασάρουν» υποψήφιους φοιτητές σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά τμήματα, χαμηλής προφανώς ζήτησης. «Τους παίρνουν από το χέρι και πάνε μαζί και τους γράφουν», ήταν η ακριβής φράση που ο ίδιος χρησιμοποίησε, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό τη διαμαρτυρία του για τον αθέμιτο εμπορικό ανταγωνισμό που οι υγιείς επιχειρήσεις του κλάδου αντιμετωπίζουν από τέτοιες πρακτικές και για την συνακόλουθη υποβάθμιση, στα μάτια του κοινού στο οποίο απευθύνονται, του ακαδημαϊκού χαρακτήρα του έργου που προσφέρουν.

Τέλος, την εικόνα των σπουδών στο εξωτερικό ως μιας σημαίας ευκαιρίας για όσους δε δύνανται να ξεπεράσουν το εμπόδιο των εξετάσεων πρόσβασης στα ελληνικά ΑΕΙ ενισχύει και η λειτουργία των ιδιωτικών κολεγίων στη χώρα, που λειτουργούν ως συμπράξεις ξένων πανεπιστημίων και ελληνικών εκπαιδευτικών επιχειρήσεων. Για την ποιότητα των σπουδών στα κολέγια αυτά έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς έντονες επιφυλάξεις από πολλές πλευρές, πολιτικά κόμματα, ακαδημαϊκούς κύκλους και επιστημονικές οργανώσεις^χ. Για την κοινή γνώμη η κριτική αυτή εισπράττεται ως κριτική και προς τα συνεργαζόμενα ξένα ιδρύματα που είναι έτοιμα, για οικονομικούς κυρίως λόγους, να δεχτούν στους κόλπους τους τους «αποτυχημένους» ή τους μη δυνάμενους του ελληνικού συστήματος πρόσβασης.

Όσοι επιχειρηματολογούν προς την κατεύθυνση αναίρεσης της εικόνας αυτής ισχυρίζονται ότι αυτή φιλοτεχνείται στη βάση γενικεύσεων μεμονωμένων περιστατικών, για τα οποία άλλωστε δεν υπάρχει καταγεγραμμένη αξιόπιστη μαρτυρία. Η γενικότερη επιχειρηματολογία τους έχει, κατά κανόνα με τρόπο υπαινικτικό, ως άρρητο σύστημα αναφοράς αναθεωρητικές αντιλήψεις της ύστερης νεωτερικότητας για το χαρακτήρα και το ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, τις οποίες φαίνεται να συμμερίζονται, το σύγχρονο πανεπιστήμιο δεν θεωρείται μόνο ως η κυψέλη παραγωγής και διάχυσης νέας επιστημονικής γνώσης, του προϊόντος μιας δραστηριότητας με αυταξία που έρχεται να ικανοποιήσει το «φύσει ορέγεσθαι του ειδέναι». Αντίθετα και παράλληλα με τη δραστηριότητα αυτή, υποστηρίζεται, το πανεπιστήμιο της σύγχρονης

εποχής αντιμετωπίζεται ως χώρος ανάπτυξης καινοτομιών χρηστικού χαρακτήρα (γνώση τύπου 2 - βλ. Gibbons 1999) και υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων – γνωστικών όσο και κοινωνικών – στα νέα μέλη της κοινωνίας, οι οποίες αναμένεται να συμβάλουν τόσο στην προσωπική ολοκλήρωση όσο και στη συλλογική προκοπή με όρους κοινωνικής συνοχής και οικονομικής ανάπτυξης. Σε αυτό το χώρο συνεπώς θέση έχουν – και δυνητικά ουσιαστική συμβολή – οι δυνάμεις της παραγωγής καθώς και όλοι οι νέοι και όχι μόνο μια περιορισμένη ελίτ, όπως κατά το παρελθόν. Σε ό,τι αφορά τις πρώτες, η εμπλοκή τους ενισχύει τον ανταγωνισμό, άρα και τη βελτίωση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης – ποιότητας που ορίζεται ως ο βαθμός ικανοποίησης του καταναλωτή – και όχι την υποβάθμισή της. Άρα η ρητορεία περί εμπορευματοποίησης που οδηγεί σε υποβάθμιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης – μέσα από την ανάγκη μείωσης του κόστους παροχής, ώστε να μεγιστοποιηθεί το επιχειρηματικό κέρδος και μέσα από τον αποκλεισμό όσων δε διαθέτουν τους αναγκαίους οικονομικούς όρους – είναι σύμφωνα με τη λογική αυτή ιδεοληπτική, υπό την έννοια ότι ταυτίζει, ως θα μη έδει, τη χαμηλή ποιότητα με την εμπορευματοποίηση και παραγνωρίζει τη νέα λειτουργική σχέση πανεπιστημίου-κοινωνίας στο σύγχρονο κόσμο. Σε ό,τι αφορά τους νέους, η φοίτηση στο πανεπιστήμιο θα πρέπει να ενθαρρύνεται· τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και οι απόψεις των σπουδαστών θα πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τη διαμόρφωση και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, και η συμβουλευτική τους υποστήριξη να αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο των σπουδών. Υπενθυμίζεται σχετικά η επιδίωξη της διαδικασίας της Bologna που στη Σύνοδο της Leuven έθετε ως προτεραιότητα τον «καθορισμό μετρήσιμων στόχων για τη διεύρυνση της συμμετοχής εκπροσωπούμενων ομάδων [του πληθυσμού] στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίοι θα πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το τέλος της επόμενης δεκαετίας» (Leuven Communiqué 2009). Τη λογική αυτή, και όχι τις ανάγκες της εμπορευματοποίησης, υπηρετούν, υποστηρίζεται, ορισμένες πολιτικές της Βρετανικής κυβέρνησης, όπως ας πούμε, η Student Opportunity Allocation^{xi}, αλλά και οι σχετικές πρακτικές ενός αριθμού Βρετανικών πανεπιστημίων να δέχονται φοιτητές από όλο το κοινωνικό φάσμα, στο οποίο περιλαμβάνονται και υποψήφιοι σπουδαστές από σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών, με κατά τεκμήριο χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Την ίδια λογική υπηρετεί επίσης η καθιέρωση του «βαθμού ικανοποίησης» των σπουδαστών από τις σπουδές τους ως κριτηρίου αξιολόγησης της ποιότητας των σχετικών προγραμμάτων^{xii}.

Τέλος, όσοι αμφισβητούν τις αντιλήψεις που θέλουν τις σπουδές σε ορισμένα πανεπιστήμια του εξωτερικού να είναι ποιοτικά υποβαθμισμένες επισημαίνουν ότι σε κάθε περίπτωση τα ιδρύματα αυτά αξιολογούνται με διαφανείς και αδιάβλητες διαδικασίες από

την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας της χώρας του συνεργαζόμενου πανεπιστημίου στη βάση ενιαίων και διεθνώς αποδεκτών αντικειμενικών κριτηρίων^{xiii}. Και από την άποψή τους συνεπώς αυτή, οι αντιλήψεις όσων υποστηρίζουν ότι οι σπουδές στο εξωτερικό αποτελούν μια βολική διέξοδο των εχόντων την οικονομική δυνατότητα να παρακάμπτουν το εμπόδιο των εισαγωγικών εξετάσεων κατά παράβαση των αρχών της αξιοκρατίας, ελέγχονται για την ακρίβεια και την αξιοπιστία τους.

Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από τις διαφορετικές εκτιμήσεις των δύο πλευρών, το γεγονός παραμένει ότι μια μεγάλη ομάδα αποφοίτων λυκείου θα στραφούν σε σπουδές στο εξωτερικό, αφού πρώτα δοκιμάσουν την τύχη τους στις πανελλαδικές εξετάσεις και αποτύχουν να εισαχθούν στις σχολές και Τμήματα που είχαν δηλώσει ή τουλάχιστον σε εκείνα τα Τμήματα που πράγματι τους ενδιέφεραν. Πρόκειται για τους «αποτυχημένους» των πανελλαδικών εξετάσεων που βρίσκουν διέξοδο στο εξωτερικό, γύρω από τους οποίους αναπτύσσεται όλη αυτή η δημόσια αντιπαράθεση, για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως. Η επικέντρωση αυτής ακριβώς της αντιπαράθεσης στη συγκεκριμένη, πολυπληθή είναι αλήθεια, κατηγορία Ελλήνων σπουδαστών του εξωτερικού αφήνει στο περιθώριο του δημόσιου ενδιαφέροντος μια άλλη σημαντική κατηγορία συμφοιτητών τους. Πρόκειται για εκείνους που παρακάμπτουν εντελώς το σύστημα των Πανελλαδικών, επιλέγοντας έγκαιρα και συνειδητά να σπουδάσουν στο εξωτερικό, αν και δεν πιστεύουν αναγκαστικά ότι οι απαιτήσεις των εξετάσεων αυτών βρίσκονται εκτός των δυνατοτήτων τους. Οι αιτιάσεις περί εκροής συναλλάγματος και η κριτική περί κοινωνικής ανισότητας αγγίζει προφανώς και αυτήν την κατηγορία υποψηφίων. Αντίθετα, την επιχειρηματολογία περί αναξιοκρατίας και «βολικών επιλογών» υποκαθιστά στην περίπτωση τους η προβολή των ανησυχιών περί «εκροής εγκεφάλων» (brain drain), οι οποίες εντάσσονται στο γενικότερο πλαίσιο του προβληματισμού περί φυγής του ικανότερου ανθρώπινου δυναμικού της χώρας για λόγους επαγγελματικούς, επιστημονικούς-ερευνητικούς ή άλλους^{xiv}.

Οι υποψήφιοι της κατηγορίας αυτής μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατά βάση διακριτές ομάδες, ανάλογα με την οδό πρόσβασης που επιλέγουν. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται όσοι επιλέγουν σχετικά νωρίς να προετοιμαστούν, φοιτώντας σε ξένα σχολεία, σε σχολεία δηλαδή που ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών άλλης χώρας, και να αποκτήσουν απολυτήριο τίτλο, ο οποίος τους επιτρέπει την πρόσβαση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, όχι όμως και στα ελληνικά, αφού η πρόσβαση σε ελληνικά ΑΕΙ προϋποθέτει την κατοχή απολυτηρίου ελληνικού λυκείου.

Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται όσοι επιλέγουν, μετά το πέρας της Α' Λυκείου σε ελληνικό σχολείο να παρακολουθήσουν το διετές πρόγραμμα που οδηγεί στην απόκτηση του IB Diploma - Διεθνούς Απολυτηρίου, ενός τίτλου ο οποίος επιτρέπει την πρόσβαση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, όχι όμως και στα ελληνικά ΑΕΙ. Και στην περίπτωση των εν λόγω υποψηφίων η επιλογή τους είναι δηλωτική αφενός της συνειδητοποιημένης επιδίωξής τους να επιτύχουν πρόσβαση σε ανώτατα ιδρύματα του εξωτερικού και αφετέρου της εμπιστοσύνης προς τις δυνάμεις τους ότι μπορούν να το επιτύχουν.

Είναι φανερό πως και στις δυο αυτές ομάδες δεν ταιριάζει το προφίλ του υποψηφίου που αναγκάζεται να εκπατριστεί, γιατί οι Πανελλαδικές εξετάσεις στέκονται εμπόδιο ανυπέρβλητο στο δρόμο του. Όπως ελάχιστα ικανοποιητική είναι και η ερμηνεία του εκπατρισμού των συγκεκριμένων υποψηφίων που τον θεωρεί το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της μαζικοποίησης της εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες και της αδυναμίας της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης να τη διαχειριστεί. Άλλωστε, και σε καιρούς που η προσφορά ανώτατης εκπαίδευσης εξισορροπούσε ικανοποιητικά τη σχετική ζήτηση, ένας αριθμός σπουδαστών, με στέρεη συχνά γνωστική υποδομή, επέλεγε να σπουδάσει στο εξωτερικό. Το ερώτημα συνεπώς ποια είναι η ταυτότητα αυτών των αποφοίτων λυκείου και γιατί επιλέγουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό παραμένει ανοιχτό και ενδιαφέρον.

Μια πρώτη, κοινοτοπική όσο και εύκολα πιστευτή απάντηση στο ερώτημα θα μπορούσε να στηριχτεί στην εικαζόμενη από πολλούς γενικευμένη ξενομανία των Ελλήνων, απότοκο της θαυμαστικής ενατένισης της Δύσης και του ευρωπαϊκού τρόπου ζωής κατά τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα^{xv} στην παραδοσιακή, με άλλα λόγια, αντίληψη επαρχιωτισμού που θέλει την Ελλάδα, και κατ' επέκταση και τα πανεπιστήμιά της να αποτελούν ετερόφωτους οργανισμούς της ευρωπαϊκής περιφέρειας. Από την πρώτη στιγμή της ίδρυσής του άλλωστε στο ελληνικό πανεπιστήμιο ανατέθηκε ο ρόλος «πρίσματος προορισμένου να συγκεντρώνει τα φώτα από τη Δύση και να τα σκορπίζει στην Ανατολή» (Δημαράς 1977: 464). Έναν ρόλο που αναβαπτίστηκε με την διαρκή επί δεκαετίες συστηματική προσφυγή του ακαδημαϊκού και γενικότερα πνευματικού προσωπικού της χώρας στα ευρωπαϊκά (και διεθνή) κέντρα έρευνας και πολιτισμού.

Μια τέτοια ερμηνεία παραγνωρίζει εντούτοις θεμελιώδεις παραμέτρους της σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς πραγματικότητας: την ανάπτυξη της διαδικτυακής κοινωνίας, που μεγιστοποιεί τη διακίνηση ιδεών, σκέψεων, αντιλήψεων, πολιτιστικών προτύπων και επιτυχημένων πρακτικών και διευκολύνει τη διαπολιτισμική τους γονιμοποίηση (Castells

1996): την παγκοσμιοποίηση των αγορών, που διαμορφώνει ενότητα οικονομικού περιβάλλοντος και αγοράς εργασίας, που μεταφράζονται σε κινητικότητα και ομοιομορφία του ανθρώπινου κεφαλαίου· την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τη συμμετοχή της στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, που την φέρνει θεσμικά στα κέντρα λήψης αποφάσεων· την υπέρβαση των περιορισμών στην κινητικότητα και τις επιλογές των ατόμων και την ενίσχυση του ανταγωνισμού που τα οδηγεί στο κυνήγι των συγκριτικών πλεονεκτημάτων, απότοκα και τα δύο της επικράτησης του οικονομικού και πολιτικού φιλελευθερισμού. Στο σύνολό τους και σε συνδυασμό είναι όλες αυτές οι παράμετροι που διαμορφώνουν το νέο σκηνικό μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι επιλογές και το προφίλ όσων υποψηφίων επιλέγουν σήμερα να σπουδάσουν στο εξωτερικό παρακάμπτοντας τις πανελλαδικές εξετάσεις. Σε αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση εστιάζεται το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας.

2. Η δειγματοληπτική προσέγγιση

Σκοπός και στόχοι της εμπειρικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να αποκαλύψει το προφίλ και τους λόγους που οδηγούν έναν αριθμό αποφοίτων της ελληνικής ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (αυτής που παρέχεται από ελληνικά λύκεια) να σπουδάσουν σε ξένα πανεπιστήμια, αρνούμενοι να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι:

Ο εντοπισμός της έκτασης του φαινομένου και η διαχρονική εξέλιξή του

Η σκιαγράφηση του κοινωνικού προφίλ των υποψηφίων, όπως αυτό προσδιορίζεται κυρίως από το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων και κατά περίπτωση από τις εμπειρίες μελών της οικογένειάς τους από σπουδές ή/και εργασία στο εξωτερικό.

Η αποκάλυψη των λόγων που καθορίζουν την εν λόγω επιλογή τους, όπως αυτοί κατανοούνται και προβάλλονται από τους ίδιους τους υποψήφιους.

Η χαρτογράφηση των προτιμήσεων των εν λόγω υποψηφίων σε ό,τι αφορά τη χώρα, τον κλάδο και το πανεπιστήμιο στο οποίο επιδιώκουν να σπουδάσουν.

Η σχηματοποίηση της γνωστικής υποδομής και ικανότητας των υποψηφίων, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις επιδόσεις τους στις εξετάσεις πρόσβασης που απαιτούνται για τη φοίτηση σε ξένα πανεπιστήμια και μεταφράζεται σε προσφορά θέσεων από αυτά, η οποία σχετίζεται ασφαλώς και με το κύρος των εν λόγω πανεπιστημίων.

Η ανάδειξη της εικόνας που διατηρούν οι ίδιοι οι υποψήφιοι για το εναλλακτικό σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση στο εξωτερικό και για τις απαιτήσεις του συστήματος αυτού συγκριτικά με το ελληνικό.

Η περιγραφή του νομοθετικού πλαισίου και των πρακτικών που διέπει τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προετοιμάζουν Έλληνες μαθητές για την είσοδό τους σε ξένα πανεπιστήμια με παράκαμψη των Πανελλαδικών εξετάσεων.

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι υποψήφιοι που, αν και φοιτούσαν σε ελληνικά σχολεία μέχρι και την Α' λυκείου, επιλέγουν τελικά να διεκδικήσουν πρόσβαση σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, χωρίς να συμμετάσχουν στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Στον πληθυσμό αυτό, ο οποίος αποτελεί υποσύνολο εκείνου που σπουδάζει στο εξωτερικό, δε συμπεριλαμβάνονται συνεπώς α) όσοι απέκτησαν πρόσβαση σε ξένα πανεπιστήμια αξιοποιώντας το απολυτήριο του ελληνικού λυκείου σε συνδυασμό με κάποιου είδους προετοιμασία στη γλώσσα ή/και σε γνωστικά αντικείμενα μέσω προγραμμάτων που προσφέρονται από ειδικά ιδιωτικά ιδρύματα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, και β) όσοι Έλληνες μαθητές ακολούθησαν από κάποια τάξη και μετά το πρόγραμμα ή γενικότερα τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες (π.χ. IB diploma) ξένων σχολείων, γιατί στην πλειονότητά τους οι μαθητές αυτοί, με επιλογή των γονέων τους, είχαν αποφασίσει κατά κανόνα σε πρώιμο στάδιο να εκτεθούν στην κουλτούρα ενός ξένου εκπαιδευτικού συστήματος και είχαν εξ αντικειμένου οικειοθελώς και πρακτικά τελεσιδίκως αποξενωθεί από τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα και συνεπώς δεν είχαν την επιλογή να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις όπως οι μαθητές της Α' τάξης ελληνικού λυκείου. Τον πληθυσμό της έρευνας συγκροτούν με άλλα λόγια οι μαθητές των προγραμμάτων Διεθνούς Απολυτηρίου που προσφέρουν ελληνικά ιδιωτικά σχολεία.

Το διεθνές απολυτήριο αναγνωρίστηκε στη χώρα μας το 1995 ως τίτλος αποφοίτησης από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, «ισότιμος και αντίστοιχος του απολυτηρίου

τίτλου που χορηγούν τα λύκεια της ημεδαπής» (Ν2327/1995, άρθρο 10, παρ. 23). Σύμφωνα με το νόμο, δικαίωμα ανάπτυξης προγραμμάτων Διεθνούς Απολυτηρίου θα είχαν όχι μόνο τα ιδιωτικά αλλά και τα δημόσια σχολεία. Ο νομοθέτης μάλιστα διακήρυξε ότι «η Υπηρεσία [ΥΠΕΠΘ] είναι διατεθειμένη όχι μόνο να ενισχύσει τα [δημόσια] σχολεία που θα αναπτύξουν τμήματα «Διεθνούς Απολυτηρίου»... αλλά και να παράσχει διευκολύνσεις που θα στηρίξουν την προσπάθεια που θα αναληφθεί» (Γ2/2167/3-5-69/ΥΠΕΠΘ), υπογραμμίζοντας με τον τρόπο αυτό τη σημασία που απέδιδε στο εν λόγω πρόγραμμα. Ο εκ των εισηγητών της υιοθέτησης του Διεθνούς Απολυτηρίου, ιστορικός της εκπαίδευσης Αλέξης Δημαράς διακήρυξε μάλιστα ότι το Διεθνές Απολυτήριο αποτελεί «ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα από παιδαγωγική άποψη και ακαδημαϊκή (συνδυασμός γενικής παιδείας και ειδίκευσης)» (Το Βήμα, 27/9/98)

Στην πράξη εντούτοις ο νέος θεσμός περιορίστηκε μόνο σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία, ως παράλληλος κύκλος σπουδών προς εκείνο της Β΄ και Γ΄ Λυκείου, για όσους μαθητές επιθυμούσαν να σπουδάσουν στο εξωτερικό, αφού το Διεθνές Απολυτήριο δεν επέτρεπε την απευθείας πρόσβαση στα ελληνικά ΑΕΙ. Το γεγονός αυτό, μπορεί να αποδοθεί σε ένα συνδυασμό ιδεολογικών όσο και πραγματιστικών παραγόντων, όπως: α) το υψηλό κόστος λειτουργίας των παράλληλων προς το Εθνικό προγραμμάτων Διεθνούς Απολυτηρίου, το οποίο ο περιορισμένος προϋπολογισμός του Υπουργείου Παιδείας δύσκολα μπορούσε να αναλάβει, β) την απαιτούμενη καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, στην οποία πραγματοποιούνται τα μαθήματα, που επίσης δεν ήταν δυνατό να διασφαλιστεί στην πράξη για την πλειονότητα των μαθητών, γ) τη διαφορετική παιδαγωγική λογική, τρόπο οργάνωσης και διδακτική πρακτική που χαρακτηρίζει το Πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου, καθώς και δ) το γεγονός ότι την ευθύνη για το πρόγραμμα και τις εξετάσεις που οδηγούν στην απόκτηση του τίτλου έχει ο ανεξάρτητος από τις ελληνικές αρχές Οργανισμός Διεθνούς Απολυτηρίου (International Baccalaureate Organization – IBO), πράγμα που για πολλούς υπονομεύει τόσο τις αρχές της ελληνικής παιδείας όσο και την αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της πρόσβασης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα^{xvi}. Παρά την περιορισμένη εφαρμογή του Διεθνούς Απολυτηρίου, η γενικότερη παιδαγωγική φιλοσοφία των προγραμμάτων του IBO φαίνεται να επηρέασε, έστω και έμμεσα και με τρόπο άρρητο την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στοιχεία του επηρεασμού αυτού εντοπίζονται, κατ' αρχάς, στην πρόταση/σχέδιο νόμου για την καθιέρωση του Εθνικού Απολυτηρίου^{xvii}. Πρόκειται, μεταξύ άλλων, για την πρόταση καθιέρωσης κορμού μαθημάτων ανάλογων με εκείνων του Διεθνούς Απολυτηρίου, την εισαγωγή μαθημάτων επιλογής ταξινομημένων σε ομάδες, την έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην

αποτίμησή τους κατά την αξιολογική διαδικασία, τη θεσμοθέτηση κατωφλίου επιτυχίας κλπ., ρυθμίσεις στο σύνολό τους ανάλογες με εκείνες του Διεθνούς Απολυτηρίου^{xviii}. Στοιχεία επηρεασμού ανιχνεύονται επίσης στη καθιέρωση των projects στο λύκειο^{xix} καθώς και στο λόγο περί διαθεματικότητας και τις σχετικές ρυθμίσεις στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (ΦΕΚ 303 Β/ 13-3-2003).

Σήμερα, προγράμματα διεθνούς Απολυτηρίου προσφέρονται από 13 εν συνόλω ιδιωτικά σχολεία. Από αυτά τα 5 είναι ξένα σχολεία, σχολεία δηλαδή που ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών ξένων χωρών, και 8 είναι ελληνικά ιδιωτικά σχολεία. Δύο έχουν την έδρα τους στη Θεσσαλονίκη και 11 στην Αθήνα. Στα ελληνικά ιδιωτικά σχολεία περιλαμβάνονται: το Κολέγιο Ανατόλια στη Θεσσαλονίκη, το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολέγιο Ψυχικού), τα Εκπαιδευτήρια Κωστέα Γείτονα, η Σχολή Μωραΐτη, τα Εκπαιδευτήρια Δούκα, τα Εκπαιδευτήρια Γείτονα, η Ιόνιος Σχολή και τα Εκπαιδευτήρια «ο Πλάτων».

Οι μαθητές των σχολείων αυτών αποτελούν, καθώς προαναφέραμε, τον πληθυσμό της έρευνας. Πρόκειται για πληθυσμό, ο οποίος, καθώς είναι αναμενόμενο, μεταβάλλεται από χρονιά σε χρονιά και ανισοκατανέμεται μεταξύ των επί μέρους σχολικών μονάδων. Υπάρχουν σχολεία, τα προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου των οποίων παρακολουθούν κατά κανόνα πάνω από εκατό μαθητές κατ' έτος και άλλα που ο αριθμός αυτός είναι κατά πολύ μικρότερος. Σύμφωνα με τα στοιχεία του IBO ο συνολικός αριθμός των εγγεγραμμένων σε προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου στην Ελλάδα (συμπεριλαμβανομένων και των ξένων σχολείων) ξεπερνά τους 650 ανά έτος. Από ποσοτική συνεπώς άποψη ο αριθμός αυτός είναι πολύ μικρός, συγκρινόμενος με τον αριθμό των αποφοίτων λυκείου που επιδιώκουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων. Από ποιοτική εντούτοις άποψη ο πληθυσμός αυτός παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Καθώς προαναφέρθηκε, στη σύνθεσή του θεωρείται ότι περιλαμβάνονται μαθητές με αυξημένες ικανότητες και στέρεη γνωστική υποδομή· ένα ανθρώπινο δυναμικό με συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα και με ισχυρή προοπτική σταδιοδρόμησης, αρά και διαρροής του στο εξωτερικό. Την εποχή μάλιστα της οικονομικής κρίσης, όταν χιλιάδες νέοι αναζητούν την τύχη τους στο εξωτερικό^{xx}, οι σπουδές σε ξένα πανεπιστήμια μπορεί πράγματι να αποτελέσουν το δέλεαρ και τη γέφυρα για την επιδιωκόμενη επαγγελματική αποκατάσταση^{xxi}. Έτσι τις αντιμετωπίζουν άλλωστε σε μεταγενέστερο χρόνο ακόμη και οι «πρώτοι των πρώτων» των πανελλαδικών εξετάσεων

(Λακασάς 2014), το κομμάτι δηλαδή των «εγκεφάλων» η διαρροή του οποίου αποφεύχθηκε σε πρώτη φάση.

Από τον πληθυσμό αυτό επελέγη με τρόπο τυχαίο ένα δείγμα 50 μαθητών εγγεγραμμένων σε προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου σε ελληνικά ιδιωτικά σχολεία. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί κατά προσέγγιση στο 12% του συνολικού πληθυσμού κατά το σχολικό έτος 2013-14. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην πλειονότητά του το δείγμα προερχόταν από τρεις αθηναϊκές σχολικές μονάδες με μαζικά προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου, οι οποίες ανταποκρίθηκαν επίσης στο αίτημα της ερευνητικής ομάδας για παροχή συνδρομής στο έργο της. Αντίθετα, άλλες σχολικές μονάδες, με μικρότερο κατά κανόνα αριθμό μαθητών, εμφανίστηκαν επιφυλακτικές και απρόθυμες να συνεργαστούν.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αναπτύχθηκε σε τρεις διακριτές φάσεις. Η πρώτη κάλυψε την περίοδο από τον Οκτώβριο 2012 έως τον Μάιο 2013. Στη διάρκειά της έγινε μια γενική επισκόπηση του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου αναφοράς, του ζητήματος δηλαδή της πρόσβασης Ελλήνων αποφοίτων λυκείου σε πανεπιστήμια του εξωτερικού. Η επισκόπηση περιελάμβανε την αποδελτίωση του δημόσιου λόγου για το ζήτημα, τη μελέτη και αξιολόγηση των διαθέσιμων τρόπων, διαδικασιών και προϋποθέσεων πρόσβασης Ελλήνων αποφοίτων λυκείου σε ξένα ΑΕΙ, τον εντοπισμό και ποιοτική αποτίμηση της συμβολής των οργανισμών και επιχειρήσεων παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στον εν λόγω τομέα, τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και την εννοιολογική αποσαφήνιση όρων που χρησιμοποιούνται συχνά με τρόπο χαλαρό και ελάχιστα κυριολεκτικό. Από την άλλη πλευρά, εξετάστηκαν οι μηχανισμοί, οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις αποδοχής και κατανομής των φοιτητών σε πανεπιστήμια/σχολές ξένων χωρών με έμφαση κυρίως στη Βρετανία και στις ΗΠΑ, προς τα πανεπιστήμια των οποίων στρέφεται άλλωστε ο κύριος όγκος των Ελλήνων αποφοίτων λυκείου. Η επισκόπηση αυτή διαμόρφωσε μια σαφή εικόνα του γενικότερου πεδίου μέσα στο οποίο εντάσσεται το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας.

Η δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο 2013 έως τον Δεκέμβριο 2014. Η έρευνα επικεντρώθηκε κατά κύριο λόγο στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων που αφορούσαν την πρόσβαση σε ξένα πανεπιστήμια Ελλήνων μαθητών που ακολουθούσαν προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου σε ελληνικά ιδιωτικά σχολεία. Προς τούτο

διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό μαθητών Διεθνούς Απολυτηρίου με σκοπό κυρίως να ελεγχθεί η σαφήνεια, η ακρίβεια και η διακριτική ικανότητα των ερωτημάτων που περιελάμβανε, πριν πάρει την τελική του μορφή. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα και τη μητρική γλώσσα του πατέρα και της μητέρας του μαθητή καθώς και την ακαδημαϊκή και εργασιακή εμπειρία των δύο γονέων από χώρες του εξωτερικού. Η αναζήτηση των στοιχείων αυτών κρίθηκε αναγκαία, δεδομένου ότι είναι βιβλιογραφικά γνωστό ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, μεταξύ των άλλων, και στις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών, πολύ περισσότερο των Ελλήνων μαθητών για τους οποίους η οικογένεια αποτελεί ουσιαστικό σημείο αναφοράς. Άλλωστε, με την εξαίρεση του επαγγέλματος των γονέων (κυρίως του πατέρα), τα σχολεία δε διαθέτουν τα εν λόγω στοιχεία.

Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε κατ' αρχάς ερωτήσεις που διερευνούσαν τους λόγους που οι μαθητές επέλεξαν να σπουδάσουν στο εξωτερικό και τους παράγοντες/φορείς που επηρέασαν την επιλογή του Διεθνούς Απολυτηρίου ως μέσου πρόσβασης. Σκοπός των ερωτημάτων αυτών ήταν να διερευνηθεί αν, εκτός από την οικογένεια, ρόλο στην επιλογή των μαθητών διαδραμάτισαν επίσης φίλοι, αδέρφια, εκπαιδευτικοί ή η εξωστρέφεια της κουλτούρας του ίδιου του σχολείου. Οι ερωτήσεις εστίαζαν στη συνέχεια στα γνωστικά πεδία, τους κλάδους σπουδών και τα πανεπιστήμια που επιθυμούσαν/φιλοδοξούσαν να σπουδάσουν οι μαθητές, καθώς και με ποια κριτήρια έκαναν τις σχετικές επιλογές τους. Ακολουθούσε τέλος ένας αριθμός ερωτήσεων που αφορούσαν το χαρακτήρα, τις δυσκολίες και τον απαιτούμενο φόρτο εργασίας του προγράμματος Διεθνούς Απολυτηρίου, όπως τα αντιλαμβάνονταν οι μαθητές. Στο σύνολό τους, οι ερωτήσεις του Β' μέρους είχαν σκοπό να καταγράψουν την προσωπική αντίληψη του κάθε μαθητή για το Διεθνές Απολυτήριο και τις προοπτικές που θεωρούσε ότι αυτό του διασφάλιζε. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν ανωνύμως 50 εν συνόλω μαθητές.

Στη συνέχεια, από τους μαθητές που έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα επελέγησαν εν συνόλω οκτώ μαθητές και διαμορφώθηκαν δύο focus groups. Στο πλαίσιο τους επιδιώχθηκε να συζητηθούν με χρονική άνεση, τρόπο χαλαρό και τόνο φιλικό, χωρίς την επιβάρυνση του κλίματος από μαγνητογραφήσεις ή την τήρηση μιας αυστηρής σειράς ερωταποκρίσεων, ζητήματα που αφορούσαν κυρίως την εμπειρία τους από τη φοίτηση στο πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου αλλά και να δοθούν διευκρινήσεις και ενδιαφέρουσες λεπτομέρειες σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή τους να

σπουδάσουν στο εξωτερικό, τους τυχόν προβληματισμούς για την ορθότητα της επιλογής τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις προοπτικές μιας ακηδεμόνευτης φοιτητικής ζωής σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα, προκλήσεις και ευκαιρίες. Μέσα από τον υποκειμενισμό των συζητήσεων αυτών επιδιώχθηκε κυρίως η ενίσχυση της ποιοτικής διάστασης της έρευνας.

Προκειμένου να υπηρετηθούν ορισμένοι από τους ειδικότερους σκοπούς της έρευνας, όπως η διαχρονική εξέλιξη του φαινομένου της αξιοποίησης του Διεθνούς Απολυτηρίου ως μέσου πρόσβασης σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, η χαρτογράφηση των τελικών (μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων) προτιμήσεων των υποψηφίων σε ό,τι αφορά τη χώρα, τον κλάδο και το πανεπιστήμιο φοίτησης, αλλά και η γνωστική τους υποδομή, όπως αυτή αντανακλάται στις επιδόσεις τους στις εξετάσεις απόκτησης του Διεθνούς Απολυτηρίου, η ερευνητική ομάδα αξιοποίησε κατά κύριο λόγο όσα σχετικά στοιχεία είναι διαθέσιμα στις επίσημες ιστοσελίδες πέντε σχολικών μονάδων. Συμπληρωματικά στοιχεία άντλησε επίσης από τους υπευθύνους προγραμμάτων Διεθνούς Απολυτηρίου δύο από τις συνεργασθείσες σχολικές μονάδες.

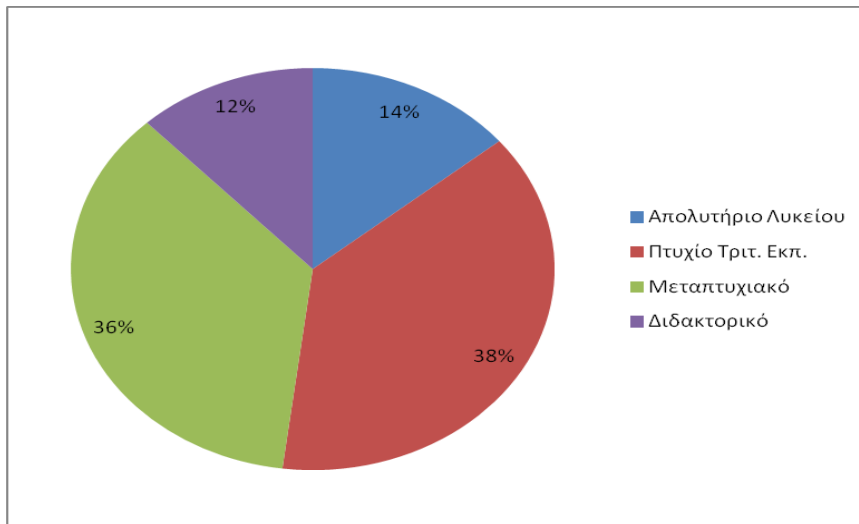
Τα αποτελέσματα της έρευνας

Από τα 50 ερωτηματολόγια ορισμένα παρουσίαζαν ελλείψεις υπό την έννοια ότι έλλειπε η απάντηση σε κάποιο από τα ερωτήματα. Το 40% του δείγματος ήταν αγόρια και το 58% ήταν κορίτσια (2% δεν απάντησε). Τα ποσοστά αυτά ανταποκρίνονται στη συνήθη σύνθεση του σπουδαστικού σώματος του Διεθνούς Απολυτηρίου, αν και, όπως είναι αναμενόμενο, η σύνθεση αυτή δεν παραμένει σταθερή κάθε χρονιά. Από τους μαθητές του δείγματος, το 56% είχε αποφοιτήσει από την Α' Λυκείου του ίδιου του ιδιωτικού σχολείου που φιλοξενούσε το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου, 26% προερχόταν από άλλο ιδιωτικό σχολείο και 16% από δημόσιο σχολείο (2% δεν απάντησε). Και αυτά τα ποσοστά είναι αναμενόμενο ότι θα κυμαίνονται, όμως είναι ενδεικτικά των τάσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από την Α' λυκείου στο Διεθνές Απολυτήριο. Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται ότι ένας σημαντικός αριθμός προέρχεται από άλλα ιδιωτικά σχολεία, κατά κανόνα από εκείνα που δε λειτουργούν προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου, ενώ υπάρχουν και μαθητές που επέλεξαν να αλλάξουν σχολείο, θεωρώντας το πρόγραμμα του νέου τους σχολείου καλύτερο. Αυτό που αξίζει να υπογραμμιστεί είναι εντούτοις το εύρημα ότι ενδιαφέρον για το Διεθνές

Απολυτήριο και κατ' επέκταση για σπουδές στο εξωτερικό υπάρχει και μεταξύ των μαθητών δημόσιων σχολείων, κάτι που πιθανολογεί (με προϋπόθεση την απουσία διδάκτρων στο δημόσιο σχολείο) τη βιωσιμότητα των σχετικών προγραμμάτων στο χώρο του δημοσίου, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί. Σε κάθε περίπτωση, η σύνθεση των τμημάτων Διεθνούς Απολυτηρίου από μαθητές διαφορετικής σχολικής προέλευσης αποτελεί και αυτή παράγοντα που μπορεί να ερμηνεύσει τις διαφορές στην κατανομή της τελικής βαθμολογίας των αποφοίτων.

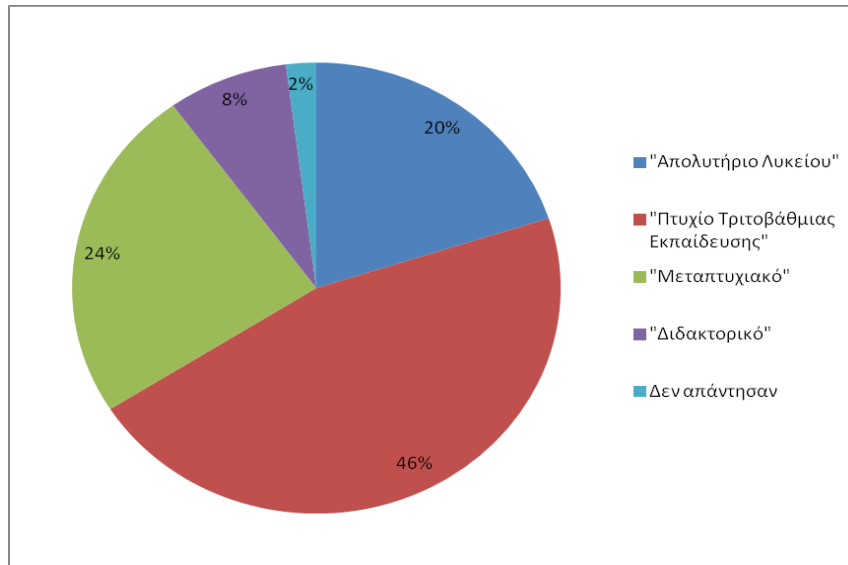
Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στα ερωτήματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου προκύπτουν τα παρακάτω κατά ερώτημα συμπεράσματα.

1. Σε ό,τι αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα διαπιστώθηκε ότι το 12 % ήταν κάτοχοι διδακτορικού, το 36 % είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 38 % ήταν πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης και 14 % ήταν απόφοιτοι λυκείου.



Διάγραμμα 1: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

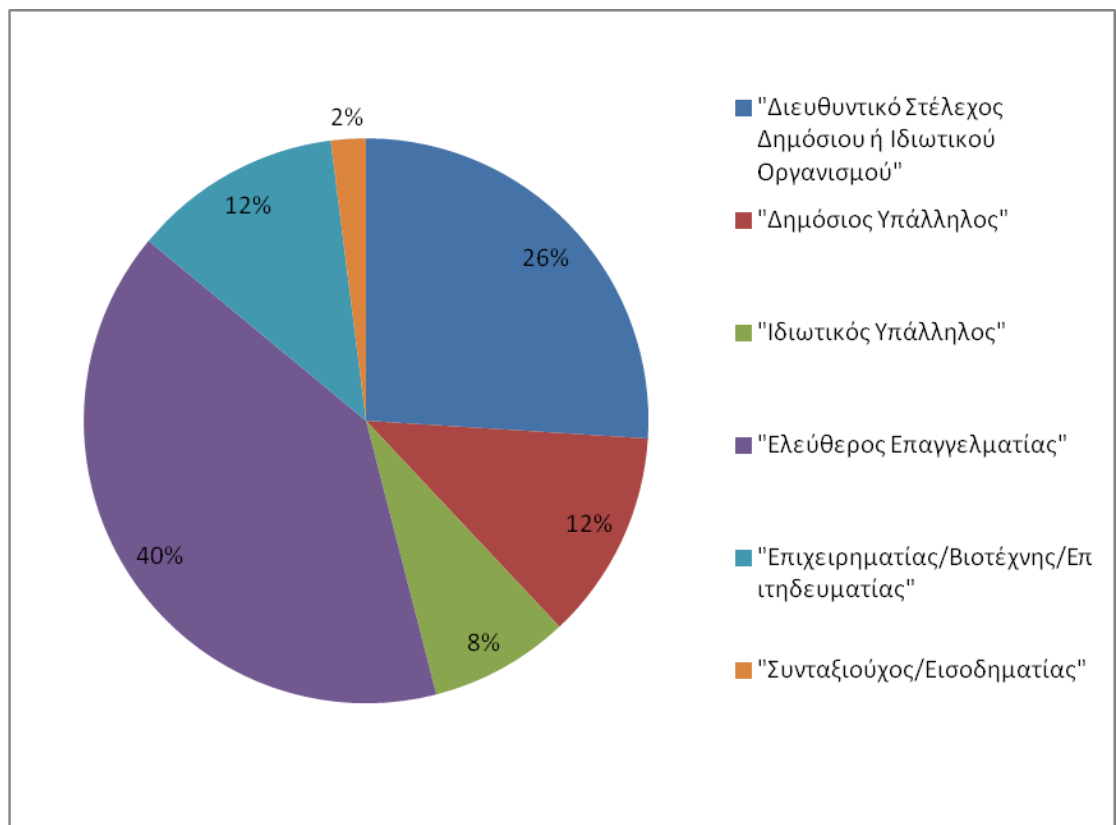
Σε ό,τι αφορά το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας τα αντίστοιχα ποσοστά διαμορφώθηκαν ως εξής: διδακτορικό 8 %, μεταπτυχιακός τίτλος 24 %, πτυχίο ΑΕΙ 46 % και απολυτήριο λυκείου 20 %. (2% δεν απάντησε).



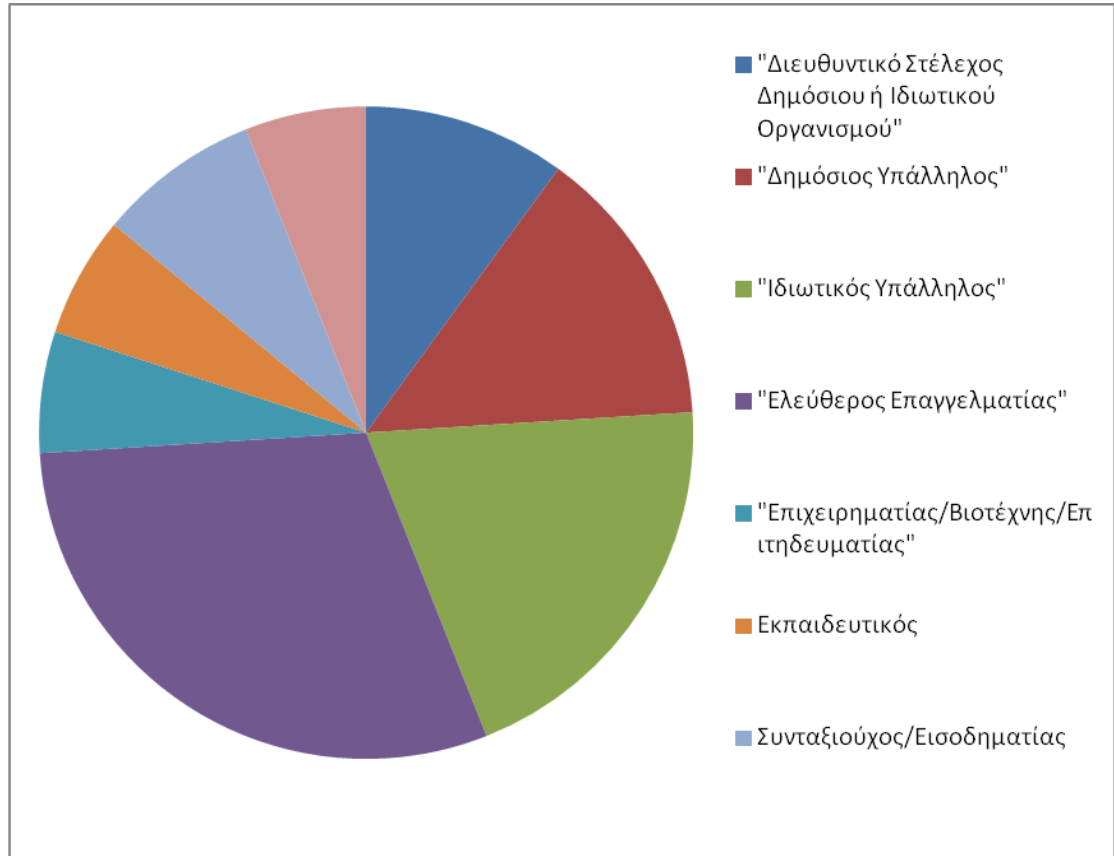
Διάγραμμα 2: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

- Από την αντιπαραβολή του μορφωτικού επιπέδου πατέρα-μητέρα για καθένα από τους 50 μαθητές του δείγματος προκύπτει ότι στο 80% των περιπτώσεων ένας τουλάχιστον από τους γονείς διέθετε πανεπιστημιακή μόρφωση, ενώ στο 36 % των περιπτώσεων και οι δύο γονείς διέθεταν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Διαπιστώνεται συνεπώς ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών είναι υψηλό. Σημειώνεται ότι οι πληροφορίες για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν κατέστη δυνατόν να διασταυρωθούν από άλλη πηγή, αφού οι σχολικές μονάδες δε διατηρούσαν σχετικά στοιχεία. Υπενθυμίζεται επίσης ότι τα παραπάνω ποσοστά αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και αναμένεται να διαφοροποιούνται με το χρόνο, ανάλογα και με τη σχολική μονάδα. Από τη άποψη αυτή είναι εντελώς ενδεικτικά, αποτυπώνοντας απλώς ένα ιδιαίτερα υψηλό μορφωτικό επίπεδο για τους γονείς των μαθητών Διεθνούς Απολυτηρίου.
- Σε ό,τι αφορά το επάγγελμα των δύο γονέων, διευκρινίζεται κατ' αρχάς ότι στην περίπτωση του ερωτηματολογίου προς τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε παραλλαγή της κωδικοποίησης ISCO-08 για τα επαγγέλματα, προκειμένου στην τροποποιημένη της μορφή η κωδικοποίηση αυτή να είναι περισσότερο οικεία στους μαθητές. Με βάση την εν λόγω κωδικοποίηση προέκυψε ότι α) 26 % των πατέρων και 10% των μητέρων ήταν διευθυντικά στελέχη σε δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς, β) 12% των πατέρων και 14 % των μητέρων ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (πλην εκπαιδευτικών), γ) 8 % των πατέρων και 20% των μητέρων ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (πλην εκπαιδευτικών), δ) 40% των πατέρων και 30% των μητέρων ήταν ελεύθεροι

επαγγελματίες, ε) 12 % των πατέρων και 6 % των μητέρων είχαν επιχειρηματική δραστηριότητα (βιοτέχνες, επιτηδευματίες κλπ), στ) 0 % των πατέρων και 6% των μητέρων ήταν εκπαιδευτικοί (όλων των βαθμίδων). Οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν στην τροποποιημένη κωδικοποίηση των επαγγελμάτων ξεχωριστή κατηγορία, προκειμένου να διαπιστωθεί αν στην περίπτωση του Διεθνούς Απολυτηρίου επιβεβαιώνεται η διάχυτη αντίληψη ότι, ως καλύτεροι γνώστες του χώρου, οι γονείς-εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερη κλίμακα έναντι των άλλων επαγγελματικών ομάδων τις προσφερόμενες για τα παιδιά τους εναλλακτικές ευκαιρίες σπουδών (αντίληψη που προφανώς δεν επιβεβαιώνεται), ζ) 2% των πατέρων και 8% των μητέρων ήταν συνταξιούχοι ή εισοδηματίες. Κανείς από τους γονείς δεν ανήκε στην κατηγορία των αγροτών, των τεχνιτών ή των εργατών, καθώς και των στρατιωτικών.



Διάγραμμα 3: Επάγγελμα πατέρα



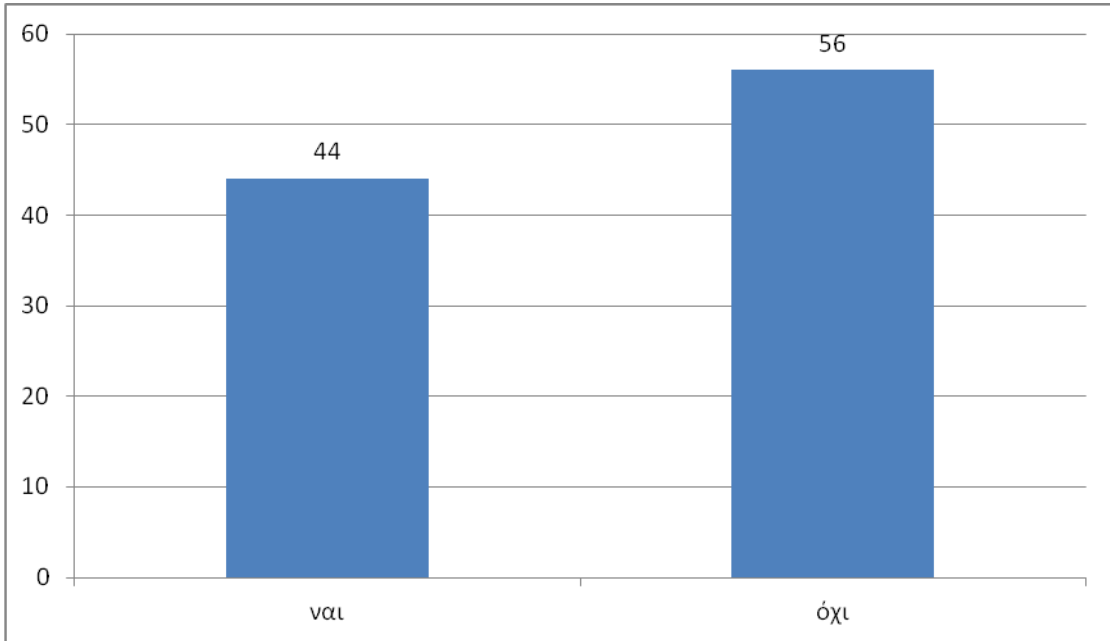
Διάγραμμα 4: Επάγγελμα μητέρας

Από την αντιπαραβολή του επαγγέλματος πατέρα και μητέρας για καθένα από τους 50 μαθητές του δείγματος προκύπτει ότι σε ποσοστό 94 % και οι δύο γονείς ανήκουν στα αποκαλούμενα επαγγέλματα «λευκού κολάρου» (white collar jobs), ενώ σε ποσοστό 100 % ο ένας από τους δύο γονείς ανήκει στην κατηγορία αυτή. Διαπιστώνεται συνεπώς ότι στην πλειονότητά τους οι μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου προέρχονται από οικογένειες στις οποίες ο ένας τουλάχιστον από τους δύο γονείς ασκεί επάγγελμα που ανήκει στην κατηγορία των «ευγενών επαγγελμάτων», επαγγελμάτων δηλαδή που έτσι κι αλλιώς απαιτούν κατά κανόνα πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή επιβεβαιώνεται η ύπαρξη της αναμενόμενης σχέσης μεταξύ επαγγέλματος και μορφωτικού επιπέδου των γονέων.

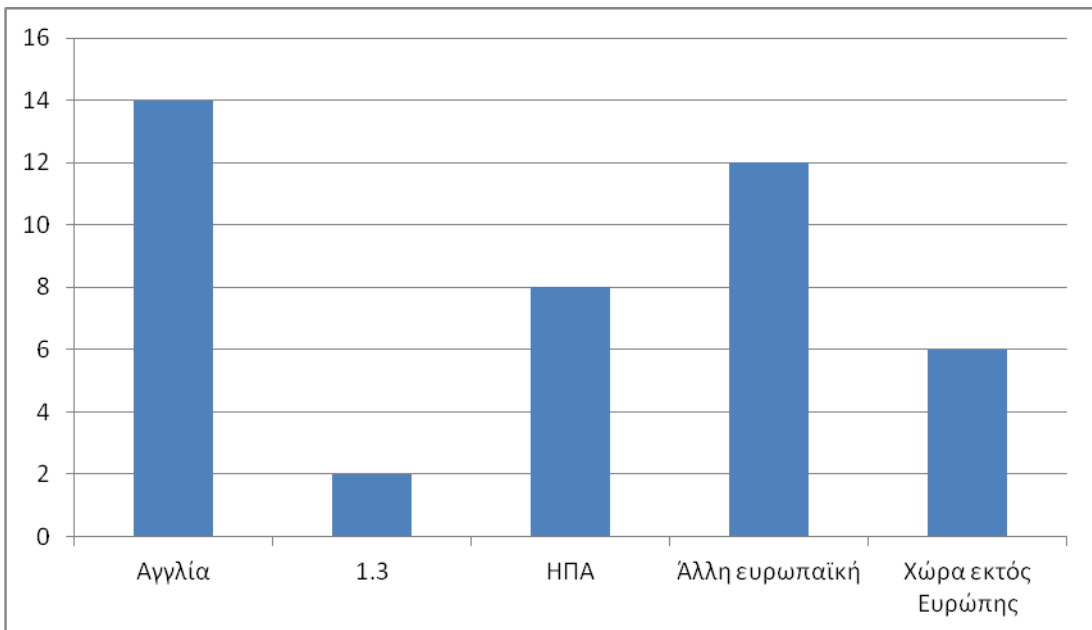
Η επαγγελματική ταυτότητα των γονέων των μαθητών Διεθνούς Απολυτηρίου επιβεβαιώνεται, στις βασικές της διαστάσεις – αν και με ποσοτικές διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο σε ό,τι αφορά τις επί μέρους κατηγορίες επαγγελμάτων – και από τα στοιχεία που παρέθεσαν, με βάση την κωδικοποίηση ISCO-08^{xxii} δύο από τα σχολεία που συμμετείχαν στη έρευνα. Διαπιστώθηκε δηλαδή και πάλι ότι απουσιάζουν εντελώς επαγγέλματα των κατηγοριών 6, 7, 8 και 9 της εν

λόγω κωδικοποίησης. Ενδιαφέρον στην κωδικοποίηση των γονεϊκών επαγγελμάτων παρουσιάζει το γεγονός ότι στη μεγάλη τους πλειονότητα το επάγγελμα των γονέων του 1^{ου} σχολείου ανήκει στην κατηγορία professionals (είναι κυρίως γιατροί και νομικοί): 90% για τους πατέρες και 80% για τις μητέρες. Στην περίπτωση του 2^{ου} σχολείου τα ποσοστά των γονέων με επάγγελμα της κατηγορίας professionals είναι και πάλι υψηλά αν και συγκριτικά μικρότερα (62% για τους πατέρες και 74,6% για τις μητέρες). Τα ποσοστά του 2^{ου} σχολείου θα πρέπει να θεωρούνται εντούτοις λιγότερο αξιόπιστα, αφού στην κωδικοποίηση που πραγματοποιήθηκε από την ίδια τη σχολική μονάδα δεν έγινε αναλυτική αναφορά σε συγκεκριμένα επαγγέλματα.

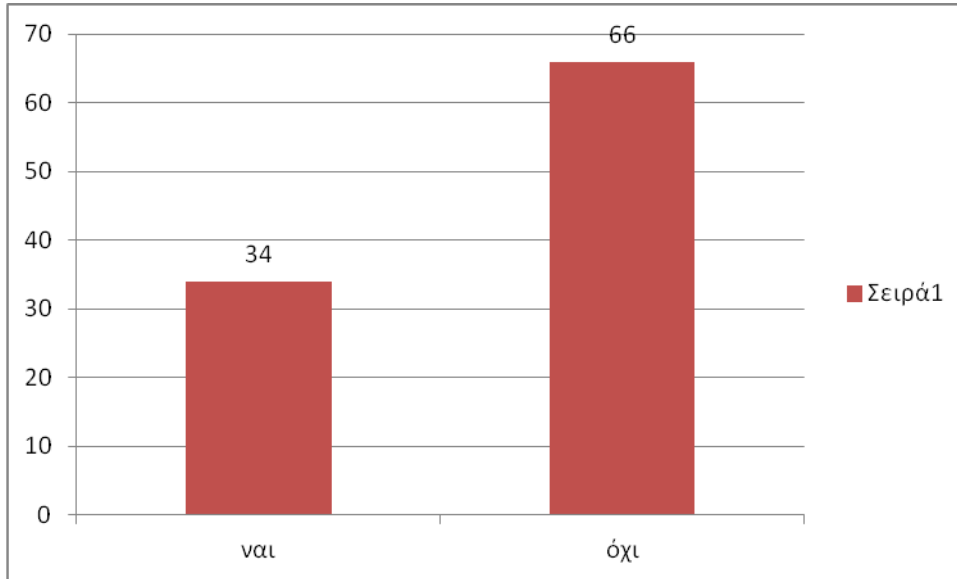
Το γονεϊκό προφίλ των μαθητών του Διεθνούς Απολυτηρίου συμπληρώνεται με στοιχεία που αφορούν την ακαδημαϊκή ή και επαγγελματική εμπειρία των γονέων από ξένες χώρες, καθώς και τη μητρική γλώσσα του πατέρα και της μητέρας. Σε ποσοστό 42% ο πατέρας έχει σπουδάσει στο εξωτερικό και σε ποσοστό 44% έχει εμπειρία ζωής στο εξωτερικό. Τα ποσοστά αυτά για τις μητέρες είναι και στις δύο περιπτώσεις 34 %. (Η σύμπτωση των ποσοστών σπουδών και εργασιακής εμπειρίας μπορεί εύλογα να αποδοθεί στο ότι μετά τις σπουδές τους οι γονείς εργάστηκαν για κάποια χρονική περίοδο στο εξωτερικό). Σε ποσοστό 22 % των οικογενειών, και οι δύο γονείς έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό ή/και διαθέτουν εμπειρία ζωής στο εξωτερικό. Αντίθετα, σε ποσοστό 56% κανείς από τους δύο γονείς δε διαθέτει ακαδημαϊκή ή εργασιακή εμπειρία στο εξωτερικό. Η ύπαρξη σχέσης μεταξύ γονεϊκής εμπειρίας και επιλογής σπουδών στο εξωτερικό μπορεί να αποτιμηθεί μόνο σε συνδυασμό με τις απαντήσεις στο ερώτημα «Ποιος σας υπέδειξε να αποκτήσετε το διεθνές απολυτήριο;» Από το συνδυασμό αυτό προκύπτει ότι και για το 100% των μαθητών που απάντησαν ότι η υπόδειξη προήλθε από την οικογένεια, οι γονείς είχαν σπουδές και εμπειρία στο εξωτερικό.



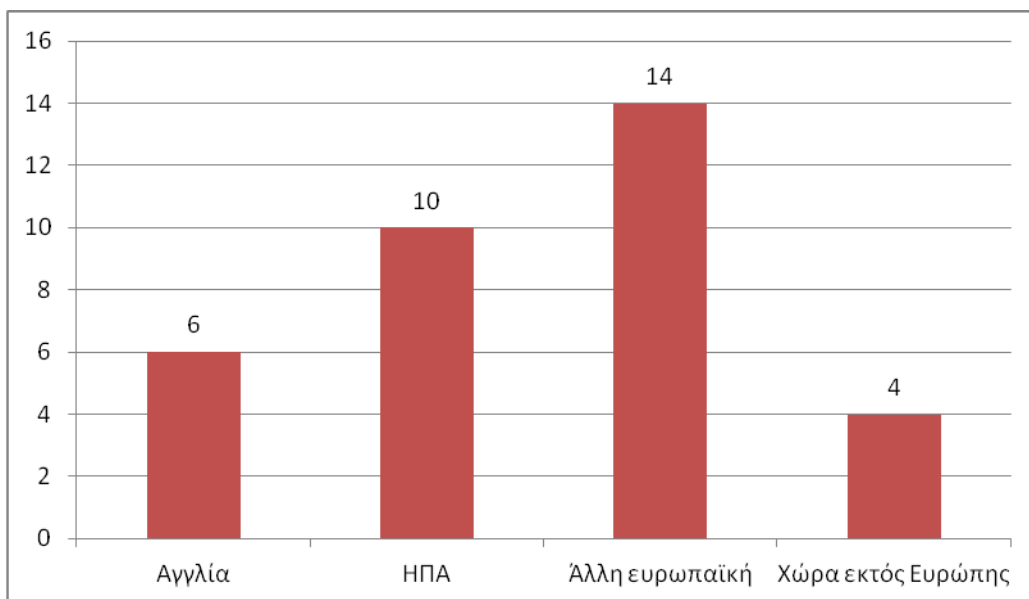
Διάγραμμα 5 - Εμπειρία ζωής στο εξωτερικό (πατέρας)



Διάγραμμα 6 - Χώρες που έχει σπουδάσει ή ζήσει ο πατέρας

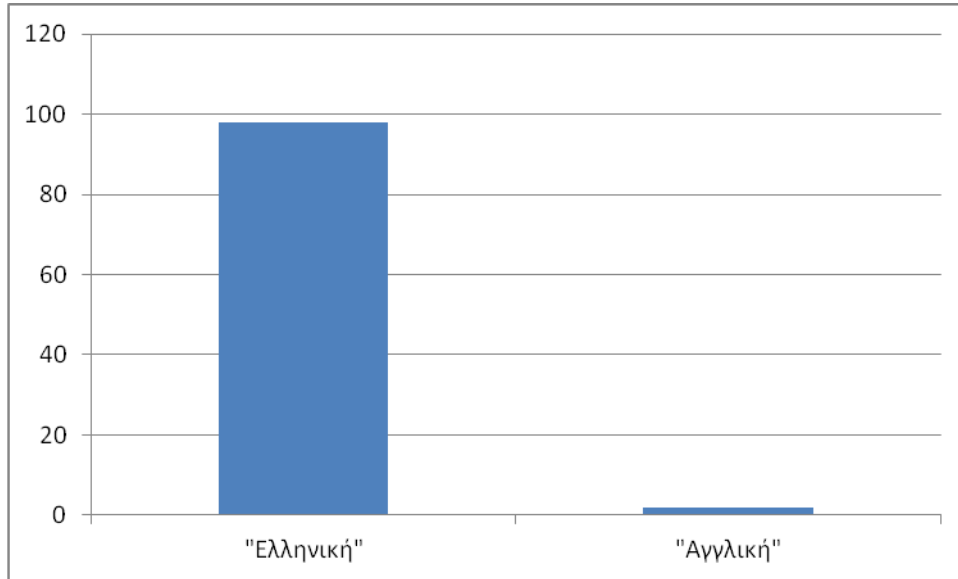


Διάγραμμα 7 - Εμπειρία ζωής στο εξωτερικό (μητέρα)

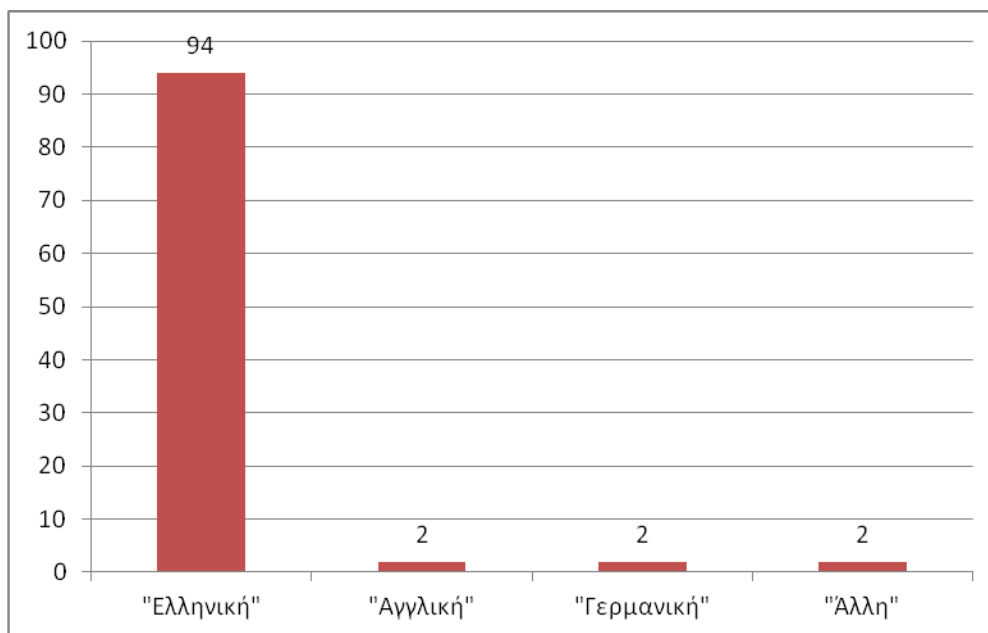


Διάγραμμα 8 - Χώρες που έχει σπουδάσει ή ζήσει η μητέρα

Σε ό,τι αφορά τη μητρική γλώσσα των γονέων, η ελληνική είναι η μητρική γλώσσα και των δύο γονέων. Μόνο στο 2% των περιπτώσεων η μητρική γλώσσα του πατέρα ήταν η αγγλική και στο 6% των περιπτώσεων η μητρική γλώσσα της μητέρας ήταν η αγγλική (2%), γαλλική (2%) και άλλη (2%) (δεν δηλώθηκε ποια). Σε καμία περίπτωση και οι δύο γονείς δεν είχαν ξένη μητρική γλώσσα.



Διάγραμμα 9 - Μητρική Γλώσσα Πατέρα



Διάγραμμα 10 - Μητρική Γλώσσα Μητέρας

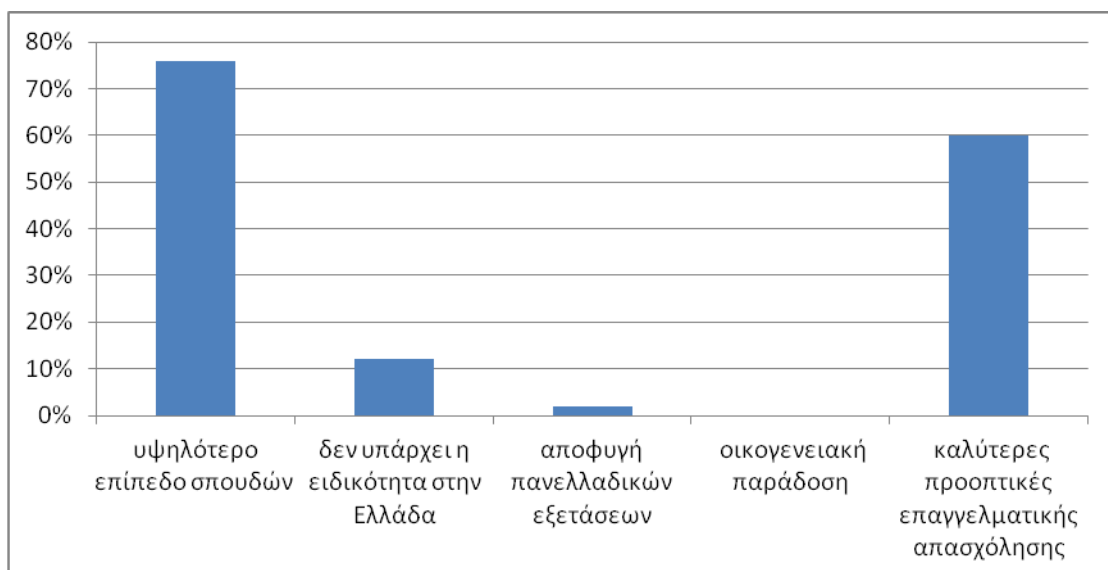
Συνδυάζοντας τις παραπάνω τέσσερις παραμέτρους του γονεϊκού προφίλ (μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, εξοικείωση των γονέων με το διεθνές περιβάλλον, μητρική γλώσσα) προκύπτει ότι οι μαθητές του Διεθνούς Απολυτηρίου προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου, με γονείς που ασκούν επαγγέλματα λευκού κολάρου, ορισμένοι από τους οποίους διαθέτουν βιωματική εμπειρία από σπουδές ή/και εργασία στο

εξωτερικό. Αντίθετα, πολύ μικρό είναι το ποσοστό των γονέων με μητρική γλώσσα διάφορη της ελληνικής.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου απέβλεπε στον εντοπισμό α) των λόγων που οι μαθητές επέλεξαν το Διεθνές Απολυτήριο – άρα και τις σπουδές στο εξωτερικό, β) των παραγόντων που επηρέασαν την απόφασή τους, γ) των πανεπιστημίων που φιλοδοξούν να σπουδάσουν, δ) των επιστημονικών κλάδων που επιλέγουν και των λόγων που διαμόρφωσαν την επιλογή τους και ε) του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν το πρόγραμμα του Διεθνούς Απολυτηρίου (περιεχόμενο, μεθοδολογία, δυσκολίες κλπ) συγκριτικά και με τις εμπειρίες τους από την παρακολούθηση του ελληνικού προγράμματος κατά τα προηγούμενα χρόνια.

Στο ερώτημα «Γιατί επιλέξατε να σπουδάσετε στο εξωτερικό;», στο οποίο οι μαθητές του δείγματος είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν έναν ή περισσότερους από τους προτεινόμενους λόγους αλλά και να υποδείξουν και άλλους λόγους, οι μαθητές έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

Γιατί είναι υψηλότερο το επίπεδο σπουδών από ό,τι στην Ελλάδα	76%
Γιατί δεν υπάρχει η ειδικότητα που θέλω στην Ελλάδα	12%
Για να αποφύγω τις πανελλαδικές εξετάσεις	2%
Γιατί οι σπουδές στο εξωτερικό είναι οικογενειακή μας παράδοση	0%
Γιατί πιστεύω ότι θα έχω καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής απασχόλησης	60%



Διάγραμμα 11: Λόγοι επιλογής σπουδών στο εξωτερικό

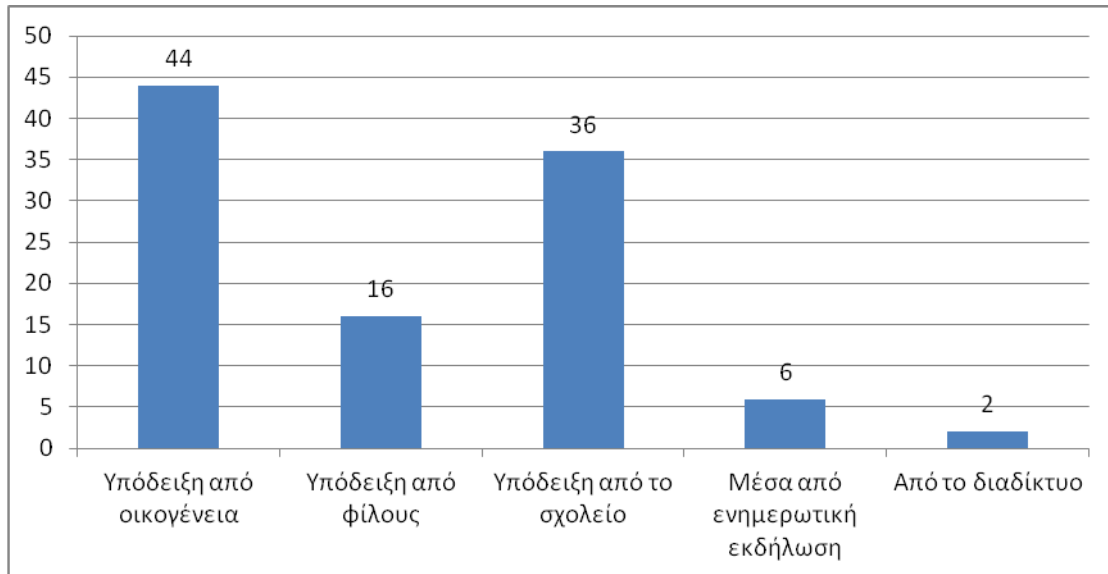
Προβλήθηκαν επίσης ως λόγοι:

Α. Η επιθυμία να ζήσω στο εξωτερικό (2%), Β. Οι καλύτερες συνθήκες φοίτησης (2%), Γ. Η σοβαρότερη και καλύτερα επιδοτούμενη έρευνα (2%) και Δ. η αόριστη έκφραση «μου αρέσει περισσότερο» (2%)

Από τις απαντήσεις, αλλά και από τις συζητήσεις στα focus groups, προκύπτει ότι εδραία μεταξύ των μαθητών είναι η πεποίθηση ότι οι σπουδές στο εξωτερικό είναι ποιοτικά υπέριστες, αντανακλώντας τόσο το υψηλότερο επίπεδο ερευνητικής παραγωγής όσο και τον οργανωμένο και συστηματικό τρόπο παροχής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά το τελευταίο σημείο, ορισμένοι από τους μαθητές στα focus groups έκαναν αναφορά στις καταλήψεις, τις απώλειες εξαμήνων αλλά και στο φαινόμενο των «ιπτάμενων» καθηγητών και την περιορισμένη εξ αυτού του λόγου δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους διδάσκοντες. Σε γενικές γραμμές, η σχετική επιχειρηματολογία ακολουθούσε τη γραμμή που έχουν διαμορφώσει στην κοινή γνώμη τα σχετικά δημοσιεύματα των έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης σχετικά με την κατάσταση στα ελληνικά πανεπιστήμια. Εδραία είναι επίσης η αντίληψη ότι οι σπουδές στο εξωτερικό αυξάνουν τις προοπτικές απασχόλησης, τόσο στην Ελλάδα όσο και κυρίως στο εξωτερικό. Οι μαθητές στα focus groups υποστήριξαν ότι η παρουσία τους στο εξωτερικό, η γνώση της κουλτούρας και της αγοράς στην ξένη χώρα, σε συνδυασμό με την υποστήριξή τους από το ξένο πανεπιστήμιο θα τους επιτρέψει να βρουν γρηγορότερα δουλειά από ό,τι ένας απόφοιτος ελληνικού πανεπιστημίου. Πρόκειται για μια αντίληψη που έχει εκτεταμένη απήχηση ευρύτερα στην ελληνική κοινωνία της οικονομική κρίσης. Αντίθετα, δεν επιβεβαιώνεται πλήρως από τις σχεδιαζόμενες επιλογές κλάδων σπουδών, η επίκληση ως λόγου σπουδών στο εξωτερικό της απουσίας της επιθυμητής ειδικότητας σε ελληνικά ΑΕΙ. Όπως προκύπτει και από τη μελέτη των πραγματικών επιλογών του συνόλου των κατόχων Διεθνούς Απολυτηρίου, η πλειονότητά τους επιλέγει ουσιαστικά κλάδους που θεραπεύονται σε ελληνικά ΑΕΙ.

Στο ερώτημα «Ποιος σας υπέδειξε/ πώς μάθατε για το Διεθνές Απολυτήριο, οι μαθητές κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις προτεινόμενες απαντήσεις ή / και να υποδείξουν τη δική τους απάντηση. Οι περισσότεροι εξ αυτών επέλεξαν μια ή περισσότερες από τις πέντε προτεινόμενες απαντήσεις, χωρίς όμως να τις ιεραρχήσουν. Το 44% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι η οικογένεια συνέβαλε στην απόφασή τους να επιλέξουν το Διεθνές Απολυτήριο· για το 36% ρόλο διαδραμάτισε το σχολείο, για το 18% οι φίλοι και γνωστοί,

ενώ το 6% πληροφορήθηκε για το Διεθνές Απολυτήριο από ειδική ενημερωτική εκδήλωση και μόνο το 2% κατέληξε στην απόφασή του ύστερα από ενημέρωσή του μέσω διαδικτύου.

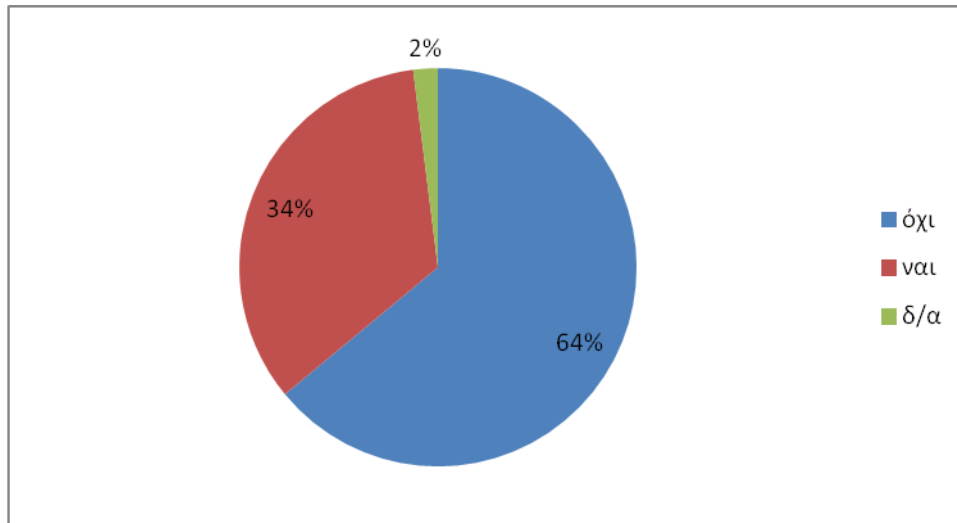


Διάγραμμα 12: Ποιος σας υπέδειξε / πώς μάθατε για το Διεθνές Απολυτήριο;

Τα παραπάνω ποσοστά αναδεικνύουν, πέραν της αναμενόμενης επιρροής της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών της, το ρόλο του σχολείου. Στο σύνολό τους τα σχολεία οργανώνουν προς τούτο ειδικές ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών τους (και τους ίδιους τους μαθητές) της Α' Λυκείου, οι οποίες είναι γενικά ανοιχτές και σε άλλους ενδιαφερόμενους γονείς. Καταχωρίζουν παράλληλα στις ιστοσελίδες τους στοιχεία (επιδόσεις, βαθμολογίες, καταστάσεις σχολών και ιδρυμάτων όπου έγιναν δεκτοί απόφοιτοί τους παρελθόντων ετών, υφιστάμενες υποστηρικτικές υποδομές κλπ) που αναδεικνύουν την ποιότητα των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και των προοπτικών που ανοίγονται για τους μαθητές τους. Σε κάποιο βαθμό, η επιτυχία των δράσεων αυτών αντανακλάται και στον αριθμό των μαθητών που προσελκύονται. Σε ό,τι αφορά την γονεϊκή επιρροή, η διασταύρωση του παρόντος ερωτήματος με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή τη διεθνή εμπειρία τους δεν έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους.

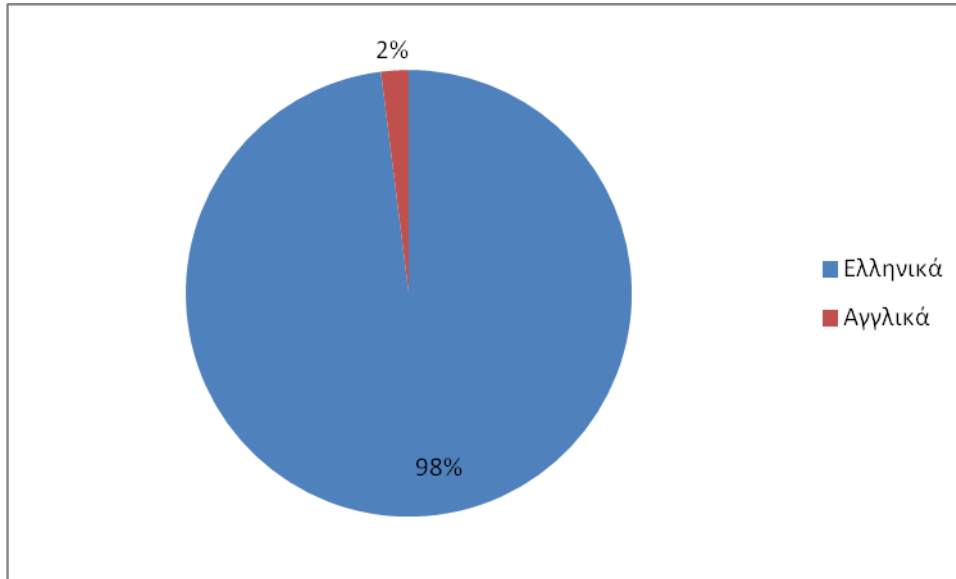
Από την άλλη πλευρά στο ερώτημα αν κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας ήταν απόφοιτος Διεθνούς Απολυτηρίου οι απαντήσεις ήταν κατά 64% αρνητικές και κατά 34% θετικές. Από τις θετικές απαντήσεις προκύπτει ότι το 28% είχαν αδέρφια αποφοίτους Διεθνούς Απολυτηρίου, 2% είχαν γονείς αποφοίτους και 4% θείους/ στενούς συγγενείς αποφοίτους.

Τα δύο τελευταία χαμηλά ποσοστά εξηγούνται αν ληφθεί υπόψη ότι το πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου άρχισε να εφαρμόζεται στη χώρα από το 1996.

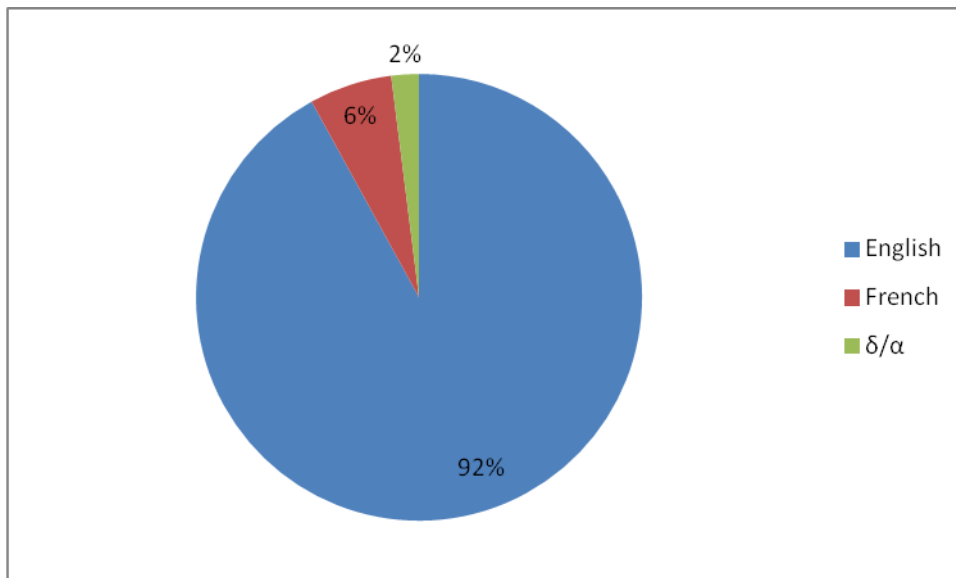


Διάγραμμα 13: Είναι κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς σας απόφοιτος Διεθνούς Απολυτηρίου;

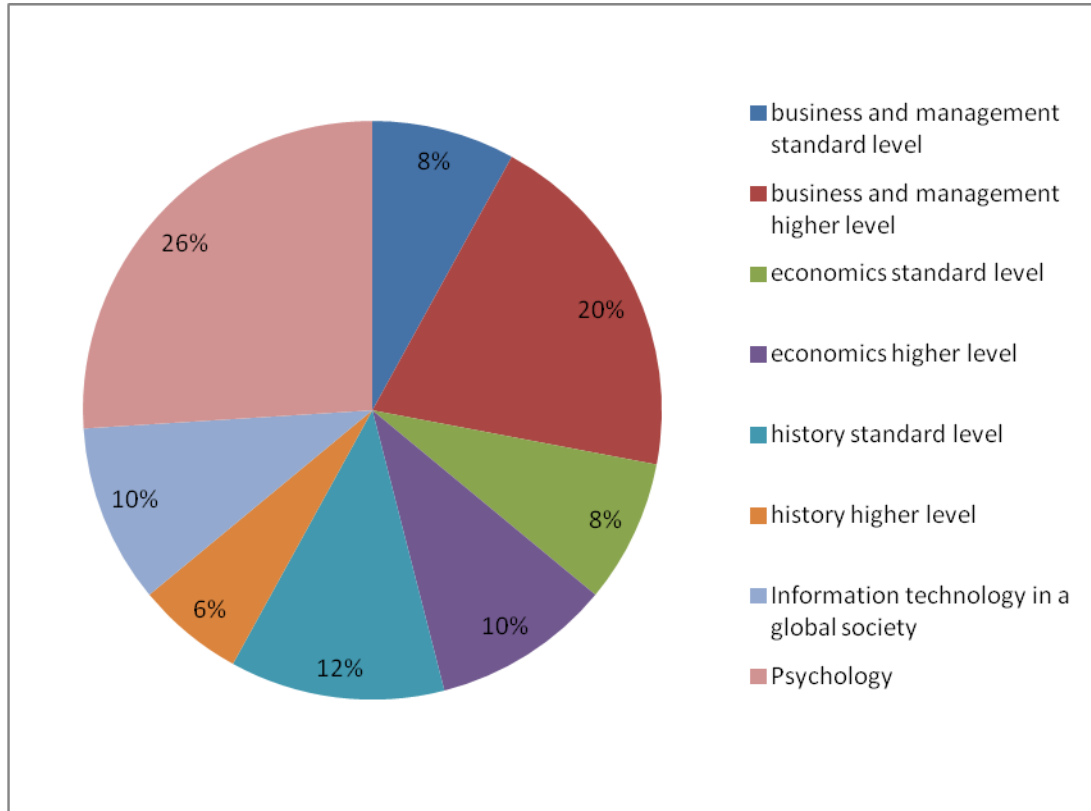
Οι πίνακες που ακολουθούν καταγράφουν τις επιλογές μαθημάτων κατά γνωστική περιοχή. Σημειώνεται α) η αναμενόμενη επιλογή της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας από τις δύο πρώτες ομάδες, β) η επιλογή των μαθημάτων business and management σε ανώτερο επίπεδο (20%), οικονομικών σε standard (8%) και ανώτερο επίπεδο (10%), και ψυχολογίας (26%) από την Τρίτη ομάδα, γ) η επιλογή της βιολογίας (34% σε standard και 24% σε ανώτερο επίπεδο), έναντι της φυσικής (18% για κάθε επίπεδο) και μόνο 6% της χημείας σε ανώτερο επίπεδο από την τέταρτη ομάδα, δ) η επιλογή των μαθηματικών σε κανονικό επίπεδο (62%) και 20% σε ανώτερο από την Πέμπτη ομάδα και ε) των visual arts σε ποσοστό 28% από την έκτη ομάδα.



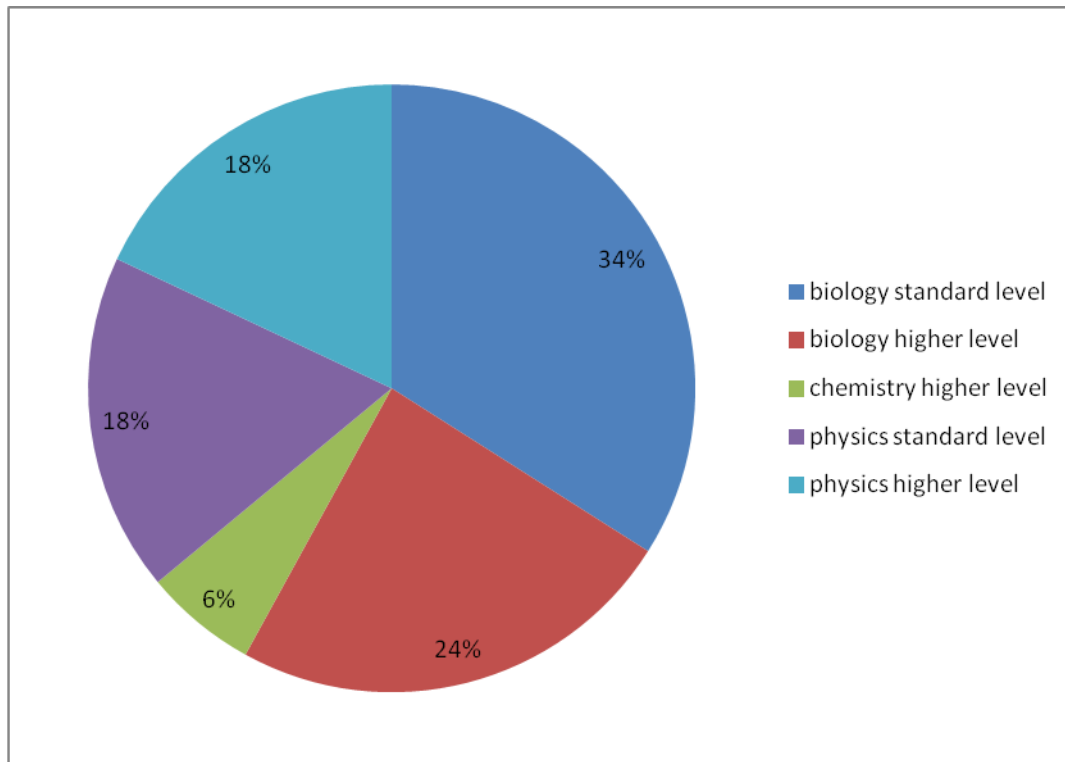
Διάγραμμα 14 - Μαθήματα γνωστικής περιοχής 1 - Γλώσσα



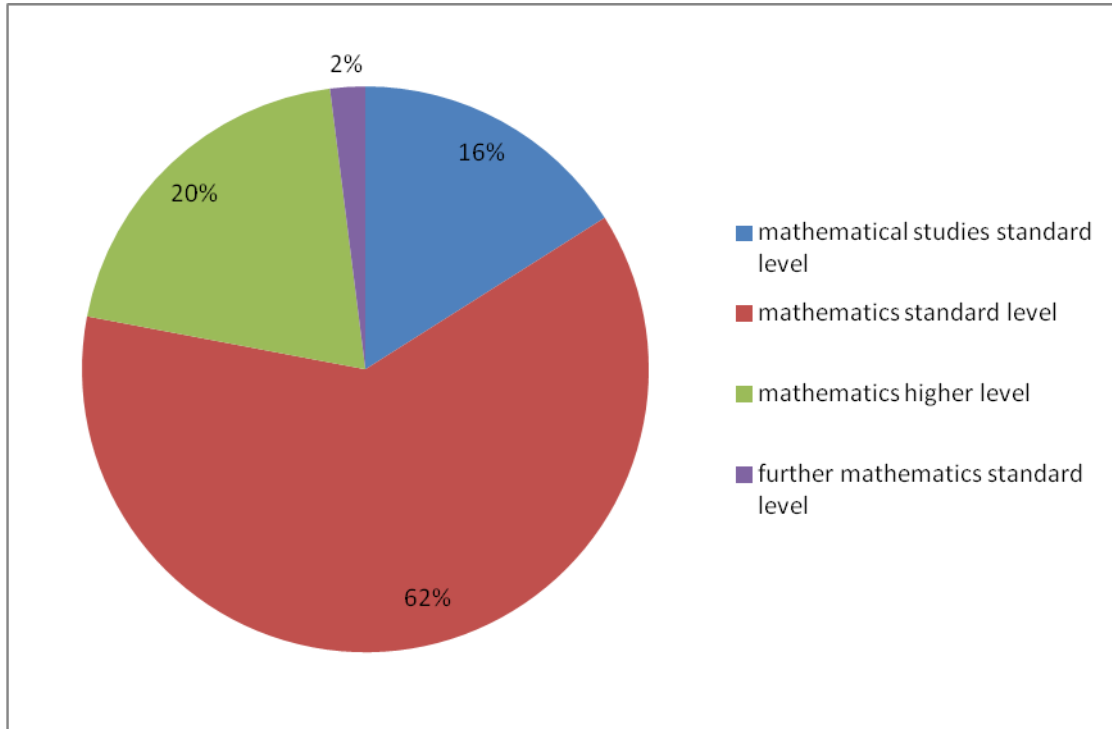
Διάγραμμα 15 - Μαθήματα γνωστικής περιοχής 2 - Δεύτερη Γλώσσα



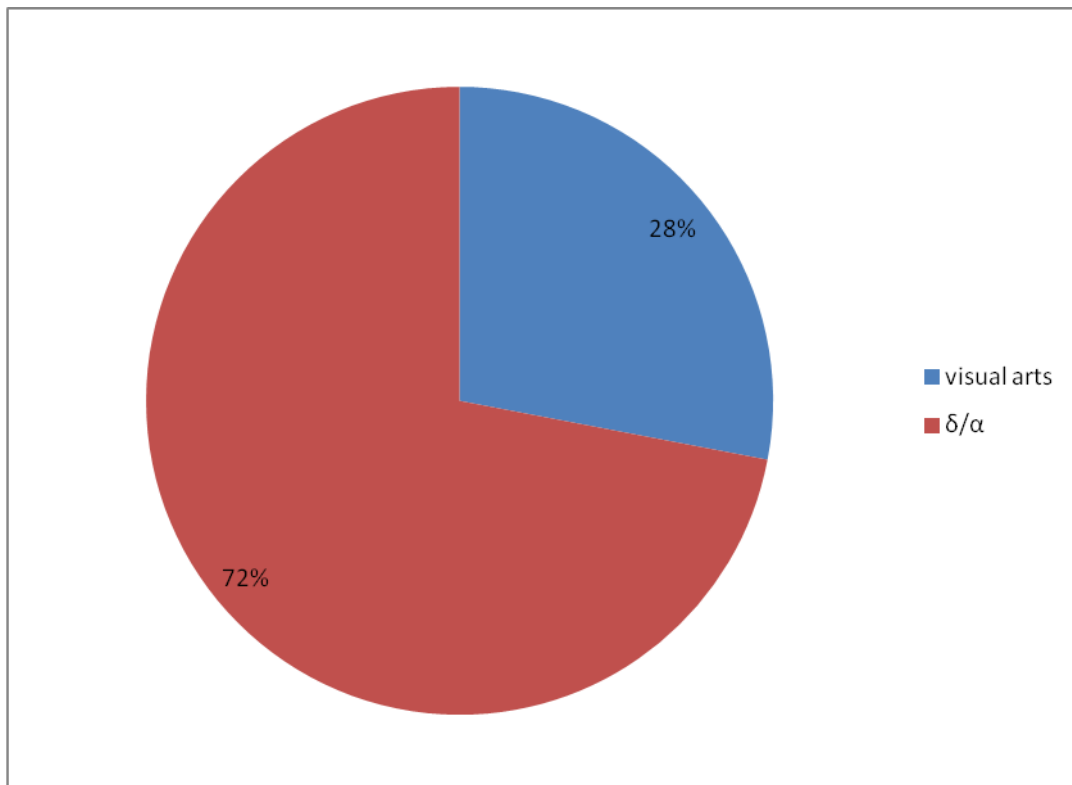
Διάγραμμα 16 - Μαθήματα γνωστικής περιοχής 3 - Individuals and societies



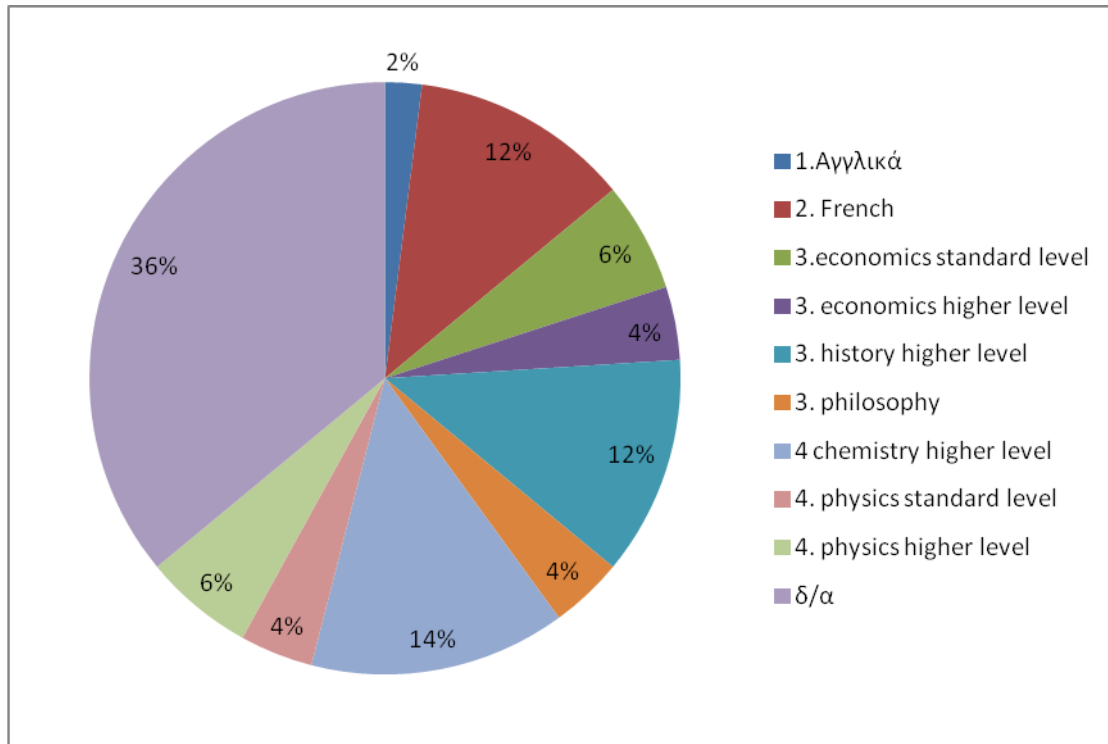
Διάγραμμα 17 - Μαθήματα γνωστικής περιοχής 4 - Experimental sciences



Διάγραμμα 18 - Μαθήματα γνωστικής περιοχής 5 - Mathematics and computer science



Διάγραμμα 19 - Μαθήματα γνωστικής περιοχής 6 - The arts



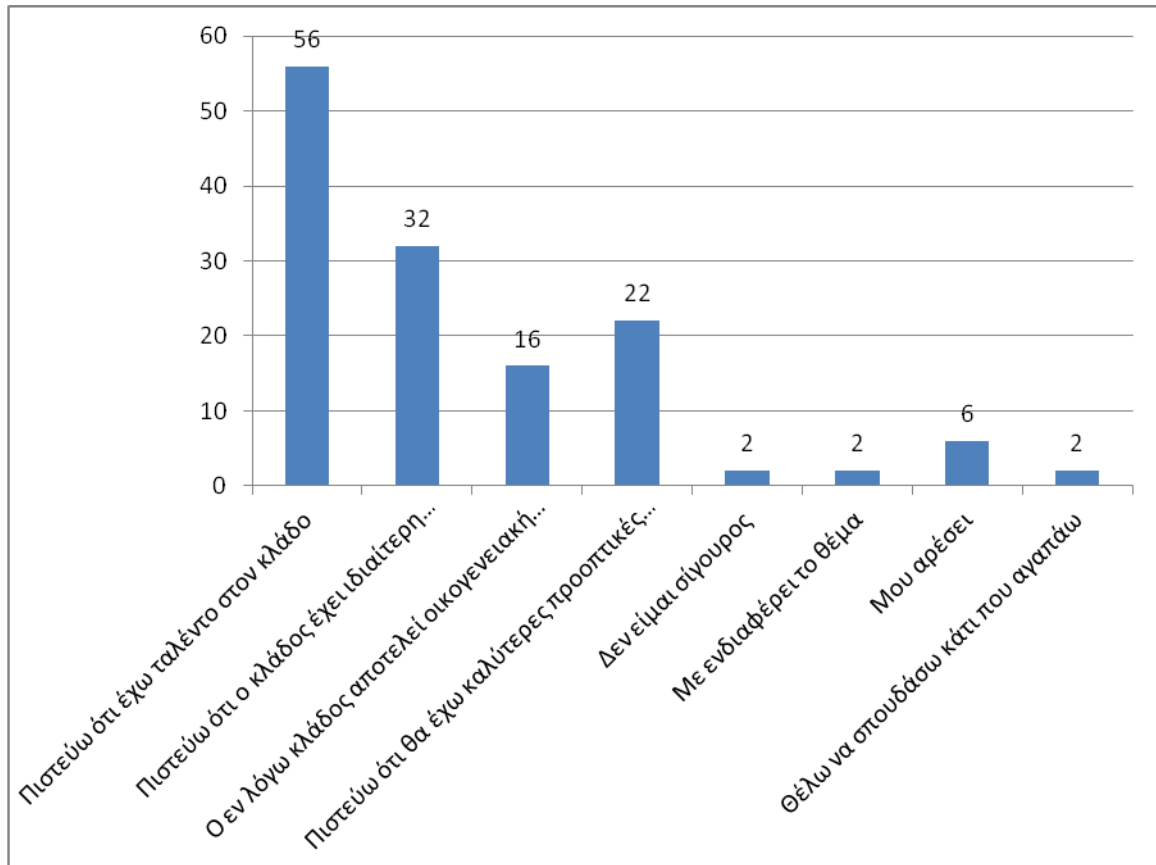
Διάγραμμα 20 – Δεύτερο μάθημα από τα group

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα δώδεκα πιο δημοφιλή πανεπιστήμια στα οποία προσβλέπουν οι υποψήφιοι Διεθνούς Απολυτηρίου. (Να σημειωθεί ότι οι προτιμήσεις αυτές έχουν καταγραφεί πριν μάθουν τη βαθμολογία τους στις εξετάσεις). Από αυτόν φαίνεται ότι οι προτιμήσεις στρέφονται κατά κύριο λόγο προς τα πανεπιστήμια της Μ. Βρετανίας και κατά δεύτερο λόγο στα αμερικανικά πανεπιστήμια. Την ξεκάθαρη εικόνα των τελικών προτιμήσεων των υποψηφίων θα δώσει τελικά ο κατάλογος των επιτυχόντων, όπως αυτός προκύπτει από τις σχετικές ιστοσελίδες.

πανεπιστήμια	% επί του συνόλου των υποψηφίων
Edinburgh	22
UCL	22
Imperial	18
Kings	14
Boston	12
Bath	8
Brighton	8
Columbia	8
John Hopkins	8
Oxford	8
Queen Mary	8
St. Martins	8

Πίνακας 1: Τα 12 πιο δημοφιλή πανεπιστήμια σύμφωνα με τις προτιμήσεις των υποψηφίων Διεθνούς Απολυτηρίου – ως ποσοστό επί του συνόλου

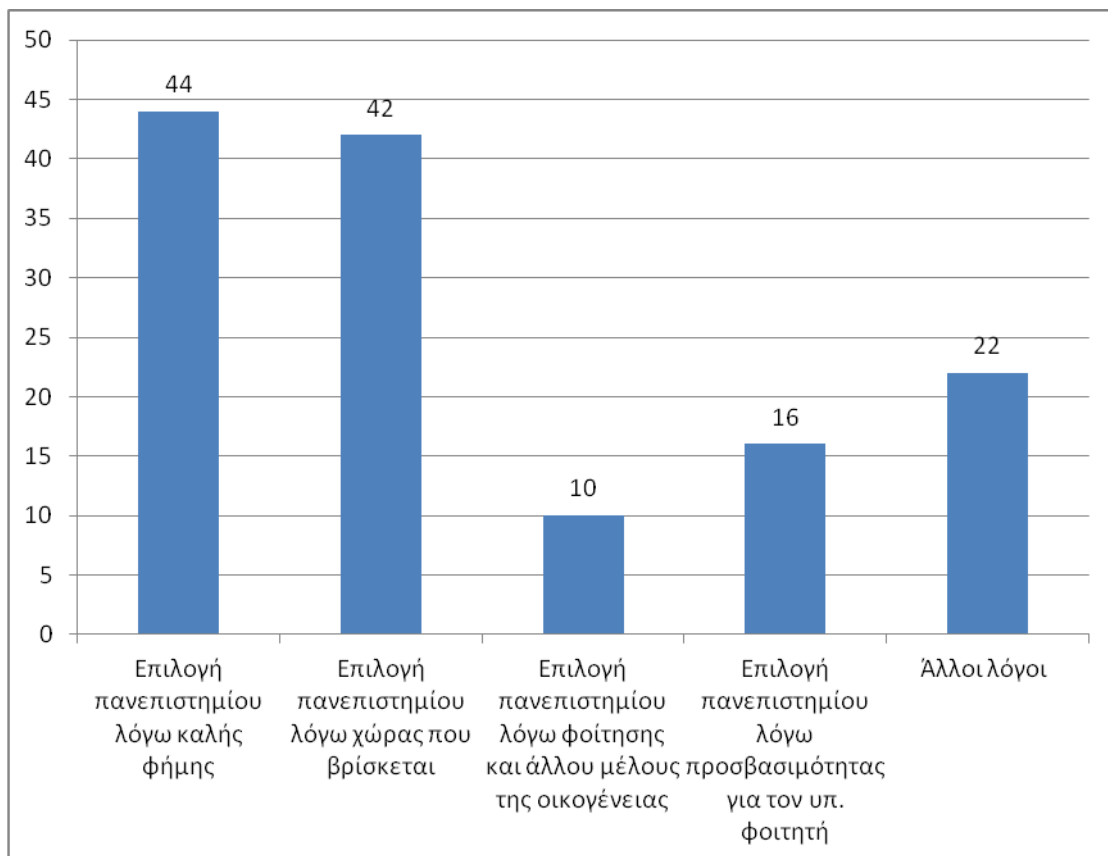
Στην ερώτηση «Γιατί επιλέξατε τον συγκεκριμένο κλάδο/κλάδους σπουδών;» οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν μία ή περισσότερες από τέσσερις προεπιλεγμένες απαντήσεις ή να δώσουν και τη δική τους απάντηση. Το 56% των μαθητών απάντησαν ότι η επιλογή τους ανταποκρίνεται στις κλίσεις και τις ικανότητές τους, το 32% ότι την επιλογή τους επηρέασε το επιστημονικό κύρος και η κοινωνική αξία της συγκεκριμένης γνωστικής πειθαρχίας, το 16% υποστήριξε ότι η επιλογή του αποτελούσε έκφραση οικογενειακής παράδοσης, ενώ το 22% στήριξε την επιλογή του στην πεποίθηση ότι οι συγκεκριμένες σπουδές στο εξωτερικό διασφαλίζουν καλύτερες προοπτικές στην αγορά εργασίας. Σε μικρό ποσοστό (από 2% έως 6%) οι μαθητές έδωσαν μάλλον γενικόλογες απαντήσεις του τύπου «με ενδιαφέρει το θέμα» ή θέλω «να σπουδάσω κάτι που αγαπάω», ενώ ένας μαθητής (2%) δήλωσε ότι δεν ήταν σίγουρος για τα κριτήρια επιλογής του. Από την κατανομή των απαντήσεων προκύπτει ότι η οικογενειακή παράδοση – το αντικείμενο δηλαδή των σπουδών και της σχετικής επαγγελματικής απασχόλησης των γονιών – είχε συγκριτικά περιορισμένη επιρροή στην επιλογή της γνωστικής πειθαρχίας, σε αντίθεση με την εικαζόμενη από τους ίδιους – ίσως και από το οικογενειακό περιβάλλον και τους δασκάλους τους – κλίση τους καθώς και με το κύρος (επιστημονικό, επαγγελματικό και κοινωνικό) του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου.



Διάγραμμα 21– Λόγοι επιλογής κλάδου σπουδών

Έχοντας αποφασίσει για το ποιον κλάδο σπουδών επιθυμούν να ακολουθήσουν, οι φοιτητές καλούνται να επιλέξουν στη συνέχεια την πανεπιστημιακή σχολή στην οποία επιθυμούν να φοιτήσουν. Η επόμενη ερώτηση εστιάζεται στην αναζήτηση των κριτηρίων με τα οποία οι φοιτητές διαμορφώνουν τις επιλογές τους αυτές. Στο στάδιο αυτό οι εν λόγω επιλογές εκφράζουν περισσότερο τις επιθυμίες τους και λιγότερο τις δυνατότητές τους, καθώς δεν είναι ακόμη γνωστά στη φάση αυτή τα αποτελέσματα των εξετάσεων για το Διεθνές Απολυτήριο (οι εξετάσεις δεν έχουν ακόμη πραγματοποιηθεί). Στην ερώτηση λοιπόν «Με ποια κριτήρια έχετε κάνει την επιλογή των συγκεκριμένων πανεπιστημίων;», οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων προκαθορισμένων απαντήσεων με τη δυνατότητα να δώσουν και τη δική τους διαφορετική απάντηση. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, η καλή φήμη του πανεπιστημίου αποτέλεσε κριτήριο για το 44% των μαθητών. Η χώρα στην οποία έχει έδρα το πανεπιστήμιο αποτέλεσε κριτήριο για το 42%, ενώ για το 10% η φοίτηση (έστω και κατά το απώτερο παρελθόν) κάποιου άλλου μέλους της οικογένειας στο εν λόγω πανεπιστήμιο επηρέασε την επιλογή τους. Ένα 16% θεώρησε ότι το εν λόγω πανεπιστήμιο είναι γι' αυτούς περισσότερο προσβάσιμο, υπό την έννοια ότι

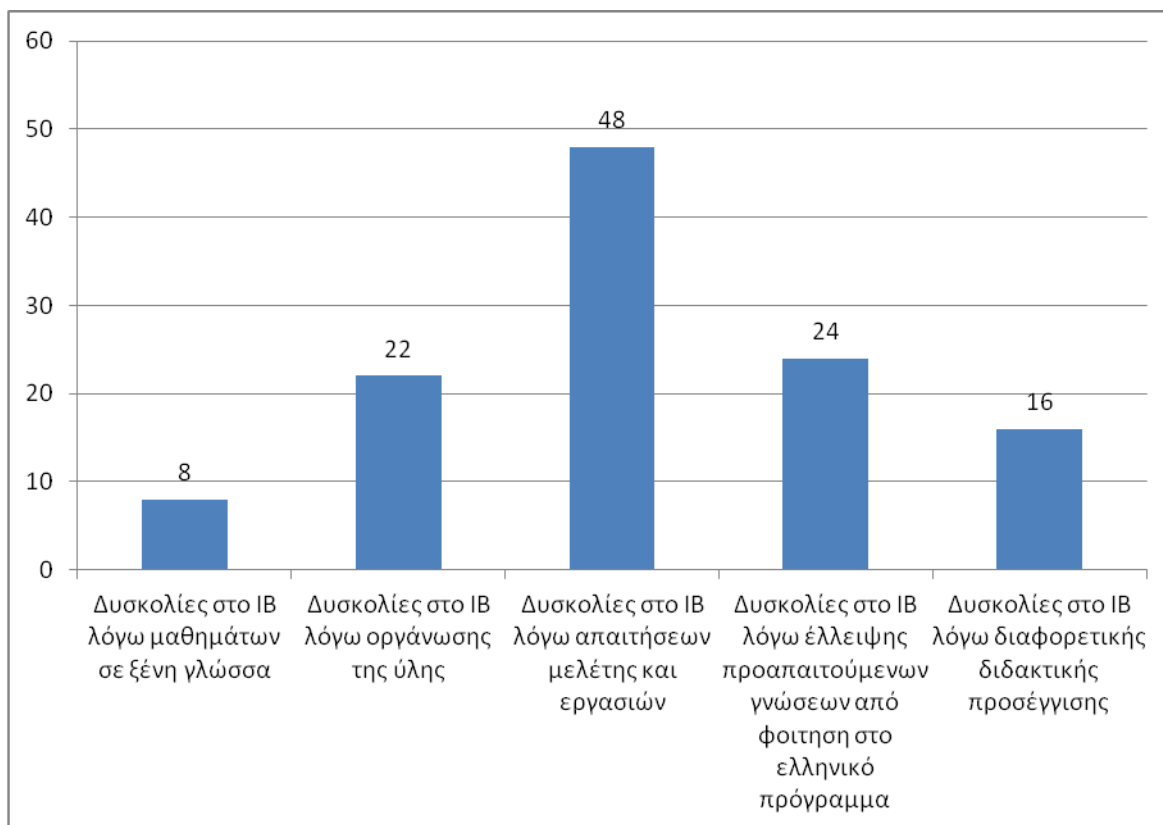
οι απαιτήσεις εισαγωγής σε αυτό δεν υπερβαίνουν τις γνωστικές τους δυνατότητες. Ένας μαθητής (2%) απάντησε ότι ο κλάδος που επέλεξε θεραπεύεται μόνο στο εν λόγω πανεπιστήμιο, ένας άλλος (2%) ότι το πανεπιστήμιο αυτό είναι το καλύτερο για τον κλάδο επιλογής του, ενώ ένας τρίτος (2%) ότι το ερευνητικό κύρος του εν λόγω πανεπιστημίου θα του διασφαλίσει καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής απασχόλησης. Από τις απαντήσεις στο σύνολό τους προκύπτει ότι οι μαθητές θα επέλεγαν πανεπιστήμιο κατά κύριο λόγο με βάση τη φήμη/κύρος του πανεπιστημίου και τη χώρα στην οποία αυτό βρίσκεται. Το δεύτερο αυτό κριτήριο αντανακλάται εμφανώς στην προτίμησή τους προς τα βρετανικά, και κατά δεύτερο λόγο προς τα αμερικανικά πανεπιστήμια, όπως αυτή αποτυπώνεται στις τελικές (μετά τις εξετάσεις) επιλογές των μαθητών, ενώ το κριτήριο της φήμης φαίνεται ότι προσαρμόζεται τελικά στην πραγματικότητα των δυνατοτήτων που δίνουν στους μαθητές οι επιδόσεις τους στις εξετάσεις.



Διάγραμμα 22– Λόγοι επιλογής πανεπιστημίου

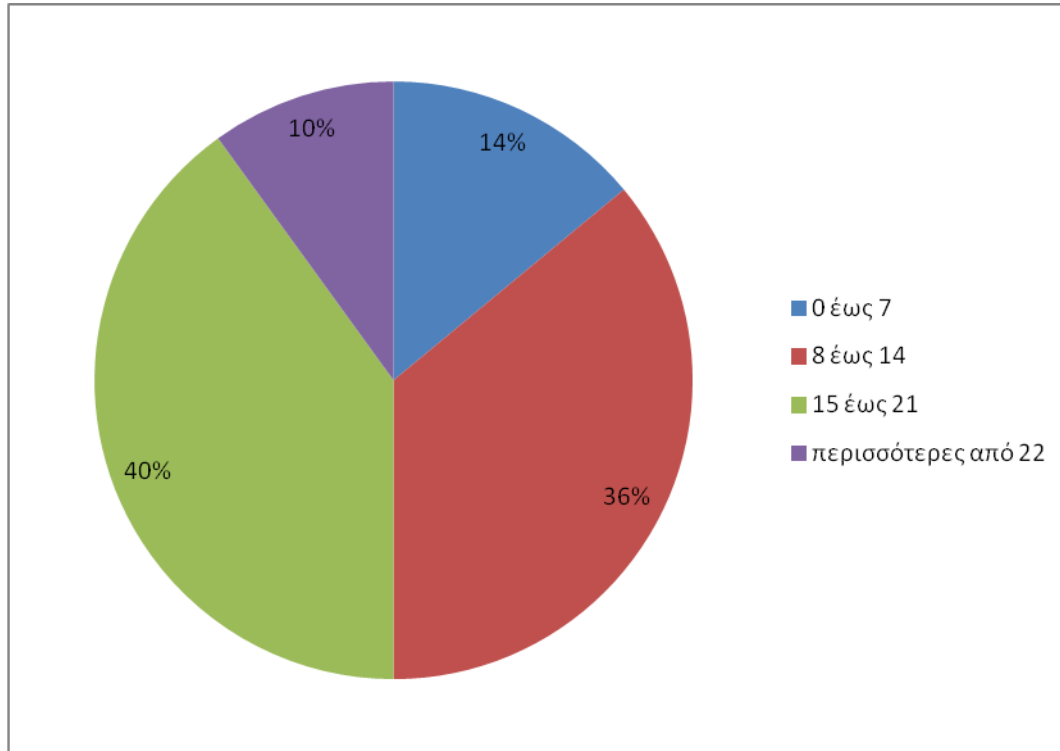
Οι υπόλοιπες ερωτήσεις εστιάζουν στο χαρακτήρα της προετοιμασίας για την απόκτηση του Διεθνούς Απολυτηρίου και στο πώς την βλέπουν οι μαθητές υπό το φως και της ανάλογης εμπειρίας τους από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρώτη από αυτή τη σειρά

ερωτήσεων εστίαζε στον εντοπισμό των δυσκολιών που οι μαθητές αντιμετωπίζουν κατά τη μετάβασή τους από το ελληνικό σχολείο στο πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, την οργάνωσή του και τη ακολουθούμενη διδακτική μεθοδολογία, την απαιτούμενη γνωστική υποδομή κλπ. Από την επιλογή των πέντε κλειστών απαντήσεων που προσφέρθηκαν στο εν λόγω ερώτημα και τη μία ανοιχτή, προκύπτει ότι: α) Η αγγλική ως γλώσσα διδασκαλίας δημιούργησε δυσκολίες μόνο στο 8% των μαθητών, εύρημα αναμενόμενο, αφού η γνώση της αγγλικής είναι προαπαιτούμενο για την ένταξη σε πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου. β) Η διαφορετική οργάνωση του προγράμματος σπουδών, συμπεριλαμβανομένης και της υποχρεωτικής επιλογής, και μάλιστα σε διαφορετικά επίπεδα απαιτήσεων (standard και advanced) πέντε τουλάχιστον διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων καθώς και των τριών θεμελιωδών στοιχείων του κορμού του Διεθνούς Απολυτηρίου (Core Elements), (Theory of Knowledge, Creativity, Action, Service και Extended Essay), αποτέλεσε πηγή δυσκολιών για το 20% των μαθητών, με εντυπωσιακό το εύρημα ότι στο ποσοστό αυτό δεν συμπεριλαμβάνονται μαθητές που προέρχονταν από δημόσια σχολεία. γ) Η απουσία της κατάλληλης γνωστικής υποδομής από τη μέχρι τότε φοίτηση στο ελληνικό σχολείο δημιούργησε δυσκολίες για το 24% των μαθητών (μόνο το 2% προερχόταν από δημόσια σχολεία, ένα επίσης εντυπωσιακό εύρημα). δ) Δυσκολίες προερχόμενες από τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση αντιμετώπισε το 16% των μαθητών (4% για τους προερχόμενους από δημόσια σχολεία), και ε) ως κύρια πηγή δυσκολιών αντιμετωπίστηκαν από τους μαθητές, σε ποσοστό 48% (14% για τους προερχόμενους από δημόσια σχολεία), οι υψηλές απαιτήσεις της μελέτης και της εκπόνησης εργασιών που αποτελεί συστατικό στοιχείο του προγράμματος. Τα ανωτέρω ευρήματα που αφορούν τους εκ των δημοσίων σχολείων προερχόμενους μαθητές – οι οποίοι ασφαλώς δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των μαθητών των δημοσίων σχολείων – οδηγούν στην εύλογη υπόθεση ότι η επέκταση του Διεθνούς Απολυτηρίου σε δημόσια σχολεία, όπως την είχαν οραματιστεί οι εισηγητές του θεσμού, θα μπορούσε να είχε επιτυχή εφαρμογή και στο δημόσιο σχολείο, τουλάχιστον σε τύπους σχολείων όπως για παράδειγμα τα Πρότυπα Πειραματικά.



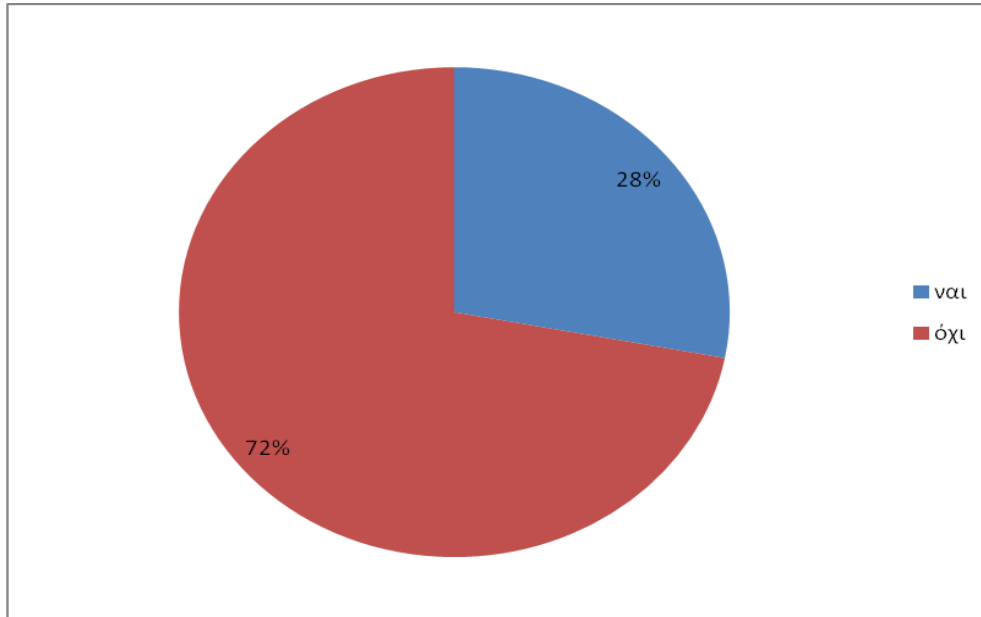
Διάγραμμα 23- Δυσκολίες στο IB

Σε σχετική ειδική ερώτηση το 40% των μαθητών υποστήριξε ότι ο απαιτούμενος εβδομαδιαίος χρόνος μελέτης είναι 15-21 ώρες, το 36% τον προσδιορίζει σε 8-14 ώρες, ενώ το 10% θεωρεί ότι ο χρόνος αυτός ξεπερνά τις 22 ώρες. Μόνο το 14% θεωρεί ότι μελέτη μέχρι 7 ώρες την εβδομάδα είναι επαρκής, στοιχείο η ακρίβεια του οποίου αμφισβητήθηκε έντονα από τους μαθητές στα focus group.

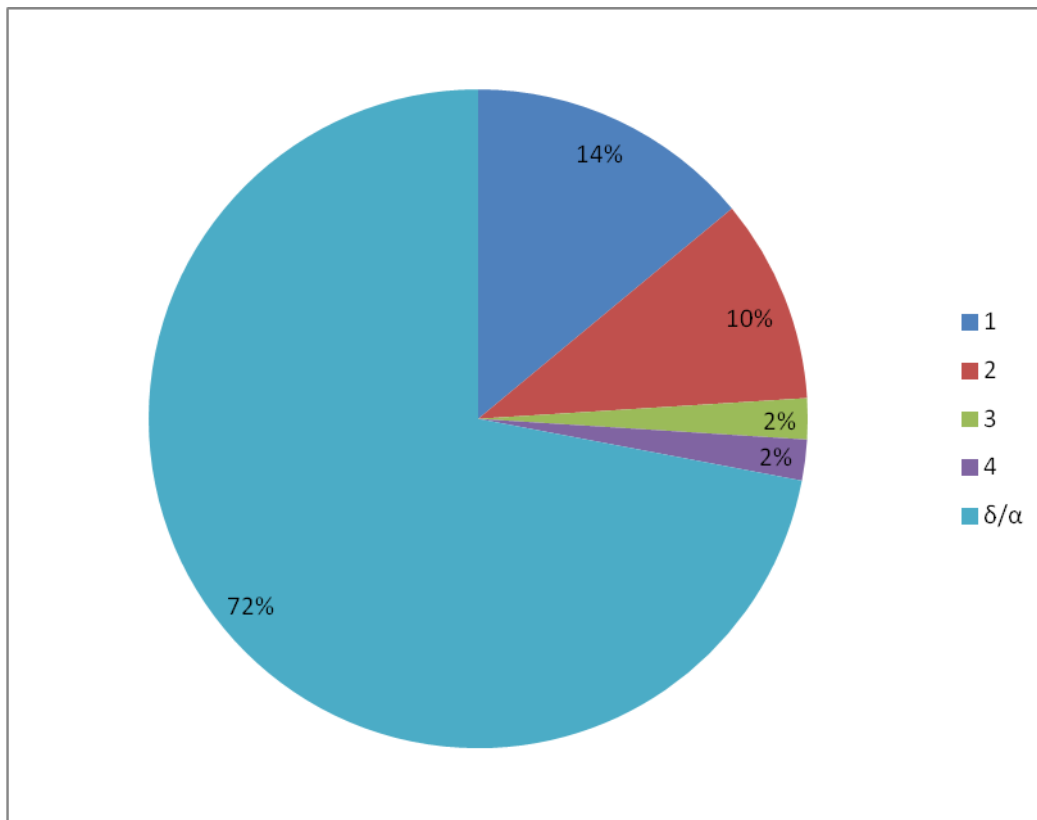


Διάγραμμα 24- Εβδομαδιαίος χρόνος μελέτης (σε ώρες)

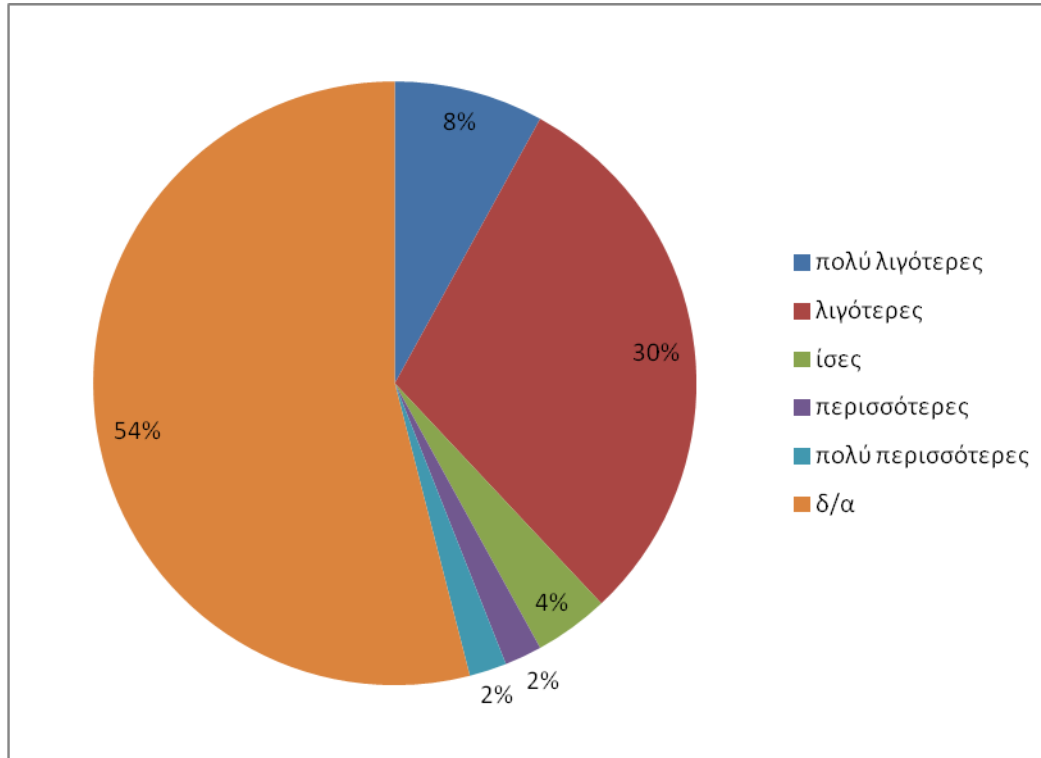
Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του προγράμματος το 28% των μαθητών δήλωσε ότι παρακολουθεί φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα σε ένα (14%), δύο (10%), τρία (2%) ή τέσσερα (2%) μαθήματα. Το ποσοστό αυτό είναι εμφανώς πολύ μικρότερο από εκείνο που αντιστοιχεί στους μαθητές που προετοιμάζονται για τις πανελλαδικές εξετάσεις, ποσοστό που εγγίζει το 100% για το σύνολο σχεδόν των εξεταζομένων μαθημάτων. Επιπλέον, ενώ για τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων ο χρόνος που αφιερώνεται στα φροντιστήρια – και πολύ περισσότερο η βαρύτητα που αποδίδεται στα φροντιστηριακά μαθήματα – είναι συγκριτικά με το σχολικό πρόγραμμα μεγάλος (ιδιαίτερα στη Γ' λυκείου), το 42% του συνόλου των υποψηφίων του Διεθνούς Απολυτηρίου δήλωσε ότι ο χρόνος αυτός είναι ίσος ή μικρότερος του χρόνου που απαιτεί η διδασκαλία των μαθημάτων του προγράμματος και μόνο το 4% μεγαλύτερος. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά αυτά ενσωματώνουν τις εκτιμήσεις τόσο εκείνων που δήλωσαν ότι παρακολουθούν φροντιστήρια (28%) όσο και μερίδα εκείνων που πιθανολογούν την απάντηση με βάση την περιορισμένη εμπειρία τους από την αποσπασματική φοίτησή τους σε φροντιστήρια (το πλεονάζον 18%).



Διάγραμμα 25- Παρακολούθηση φροντιστηρίου ή ιδιαίτερου μαθήματος



Διάγραμμα 26- Σε πόσα μαθήματα χρειάζεστε φροντιστηριακή βοήθεια



Διάγραμμα 27- Οι ώρες των φροντιστηριακών μαθημάτων σε σχέση με τις ώρες διδασκαλίας είναι

Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να καταθέσουν τις σκέψεις τους για τα πλεονεκτήματα του προγράμματος Διεθνούς Απολυτηρίου σε σχέση με το ελληνικό πρόγραμμα. Καθώς η ερώτηση ήταν ανοιχτή, οι απαντήσεις κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα πτυχών, ήταν διατυπωμένες με χαλαρό τρόπο χωρίς τη χρήση ενιαίας ορολογίας και χωρίς αναλυτική και εμπειριστατωμένη τεκμηρίωση, αποδίδοντας με τρόπο ιμπρεσιονιστικό και ενίοτε συναισθηματικά φορτισμένο διάχυτες απόψεις και προσωπικές εμπειρίες. Από μια αδρή ταξινόμηση των απαντήσεων αυτών, οι μαθητές επισημαίνουν ως πλεονεκτήματα του προγράμματος Διεθνούς Απολυτηρίου: α) το θετικό κλίμα μάθησης και διδασκαλίας, το οποίο περιγράφεται συνήθως ως «νοοτροπία» και το οποίο ενσωματώνει τις καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές, την ύπαρξη και καλύτερη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, τις σύγχρονες συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (τον «καλύτερο τρόπο διδασκαλίας», όπως τον ονοματίζουν), το μικρό αριθμό μαθητών ανά τμήμα κλπ, β) το δικαίωμα επιλογής μαθημάτων από την γκάμα των προσφερομένων, με αποτέλεσμα η επιλογή αυτή να ανταποκρίνεται στα πραγματικά τους ενδιαφέροντα (μερικοί κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στον αποκλεισμό των αρχαίων και των θρησκευτικών από το πρόγραμμα), γ) την ισόρροπη σχέση γενικής παιδείας («κάλυψη πολλών μαθημάτων») και σε βάθος μελέτης ορισμένων



Πρόγραμμα
για την Ενίσχυση της
Διεπιστημονικής Έρευνας
και Καινοτομίας



Εθνικό και
Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

γνωστικών αντικειμένων, δ) τη χρήση της αγγλικής γλώσσας που «ανοίγει προοπτικές», ε) τη χρησιμότητα των μαθημάτων για τις πανεπιστημιακές σπουδές αλλά και τη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία τους και στ) την όλη φιλοσοφία του προγράμματος που ετοιμάζει «πολίτες του κόσμου», με κριτική σκέψη και ερευνητική διάθεση χωρίς αποστήθιση και μηχανιστική θεώρηση της γνώσης.



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

3. Η μακροσκοπική οπτική της έρευνας

Η ανάλυση των ερωτηματολογίων και κυρίως οι συζητήσεις στο επίπεδο των focus groups ανέδειξε ορισμένα στοιχεία για το πώς οι ίδιοι οι μαθητές εκτιμούν τη δυνατότητά τους να αντιμετωπίσουν, και σε ποιο βαθμό, τις απαιτήσεις των εξετάσεων και για το πώς αντιλαμβάνονται τους κλάδους σπουδών και τα πανεπιστήμια στα οποία φιλοδοξούν να φοιτήσουν. Η εικόνα όμως αυτή ενός ευρύτατου και πολυσχιδούς από τη φύση του πεδίου αυτογνωσίας, προσωπικών προτιμήσεων και φιλοδοξιών δε μπορεί παρά να είναι εκ των πραγμάτων υποκειμενική, αποσπασματική και ατελής. Δεν αντιστοιχεί αναγκαστικά και δεν μπορεί να περιγράψει από μόνη της την πραγματικότητα. Οι τελικές επιδόσεις του συνόλου των υποψηφίων στις εξετάσεις και συνακόλουθα οι εφικτές γι' αυτούς επιλογές πανεπιστημίων είναι οι μόνες που μπορούν να προσεγγίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας που αφορούν την ποιότητα του γνωστικού κεφαλαίου όσων διαρρέουν στο εξωτερικό και την κατανομή του σε χώρες, πανεπιστήμια και σχολές. Μια ποιότητα για την οποία, ελλείπει ολοκληρωμένων και επεξεργασμένων στοιχείων, εκφράζονται διάφορες, συχνά αντιδιαμετρικές, απόψεις.

Για να αντιμετωπίσει το ζήτημα η ερευνητική ομάδα προσέφυγε στη μελέτη των επίσημων ιστοσελίδων των ελληνικών σχολικών μονάδων που προσφέρουν προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου, οι οποίες λόγω του δημόσιου χαρακτήρα του θεωρήθηκαν περισσότερο αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης από ό,τι τα στοιχεία που παρέχουν οι υπεύθυνοι συντονιστές των εν λόγω προγραμμάτων. Διαπιστώθηκε ότι σε ορισμένες από αυτές παρατίθενται γενικές μόνο (και γι' αυτό άχρηστες για τους ερευνητικούς σκοπούς) πληροφορίες για το Διεθνές Απολυτήριο, σχετικά με τη φιλοσοφία, τους σκοπούς, το χαρακτήρα, τον τρόπο οργάνωσης, τη χρησιμότητά του κλπ, όπως όλα αυτά προσδιορίζονται από τον IBO· πληροφορίες που συμπληρώνονται κατά περίπτωση από διαφημιστικού μάλλον χαρακτήρα αναφορές σε δευτερεύουσες υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναπτύσσει η συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι και οι ενημερωμένες ιστοσελίδες δεν παρέχουν σε όλες τις περιπτώσεις πλήρη και ομοιόμορφα ταξινομημένα στοιχεία. Οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν πληροφορίες για τον αριθμό των αποφοίτων κάθε έτους, το ποσοστό επιτυχίας, το μέσο όρο της γενικής βαθμολογίας και τα πανεπιστήμια/σχολές στα οποία έγιναν δεκτοί οι απόφοιτοί τους. Σε ορισμένες από αυτές έχει καταχωριστεί επίσης η κατανομή της γενικής βαθμολογίας στις ενότητες 40-45, 35-39, 30-34, 24-29 και <24 (σε άλλες περιπτώσεις ακολουθείται διαφορετικό κριτήριο κατανομής), καθώς και ο Μ.Ο. της

βαθμολογίας κατά μάθημα. Όπου σημειώνονται άριστες επιδόσεις (44 ή 45) αυτό υπογραμμίζεται και προβάλλεται δεόντως. Τέλος, στις περισσότερες περιπτώσεις ο Μ.Ο. της γενικής βαθμολογίας κάθε σχολείου αντιπαραβάλλεται με το διεθνή Μ.Ο. κάθε χρονιάς, στοχεύοντας προφανώς στην ανάδειξη μέσω της εν λόγω σύγκρισης της ποιότητας του προγράμματος Διεθνούς Απολυτηρίου του συγκεκριμένου σχολείου. Στους πίνακες του παραρτήματος καταχωρίζονται με τρόπο συστηματικό όσες πληροφορίες ήταν διαθέσιμες στις εν λόγω ιστοσελίδες.

Από τη μελέτη των πινάκων αυτών προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα, που αποτυπώνουν την υφιστάμενη γενική κατάσταση πραγμάτων στο χώρο.

1. Τα σχολεία παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές σε ορισμένες διαστάσεις των προγραμμάτων Διεθνούς Απολυτηρίου που προσφέρουν. Διαφέρουν κατ' αρχάς στον αριθμό των αποφοίτων τους. Σε δύο από αυτά ο αριθμός τους είναι σταθερά μεγαλύτερος από 100 κατά τα τελευταία χρόνια. Στα υπόλοιπα τρία ο αριθμός αυτός κυμαίνεται, ανάλογα με το σχολείο και τη χρονιά, μεταξύ 45 και 75. Στελέχη των πρώτων αποδίδουν την αυξημένη ζήτηση που έχουν τα προγράμματά τους στην ποιότητα των ανθρώπινων πόρων και των υλικοτεχνικών υποδομών τους, στο κύρος του ονόματος (brand name) των σχολείων τους, κυρίως όμως στις σταθερά υψηλές επιδόσεις των σπουδαστών τους που τους ανοίγουν τις πόρτες σε περιώνυμα πανεπιστήμια και σχολές του εξωτερικού· παραμέτρους όμως στις οποίες στελέχη των υπολοίπων σχολείων δε δέχονται ότι διαφοροποιούνται. Πέρα από τη βαρύνουσα σημασία του brand name, η διαφορά στους αριθμούς μπορεί να αποδοθεί και σε δύο ακόμη παράγοντες. Ο πρώτος έχει να κάνει με το μέγεθος της κύριας δεξαμενής μαθητών από την οποία τροφοδοτείται το πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου του κάθε σχολείου. Ένα σχολείο με πάνω από 4000 συνολικά μαθητές σε όλες τις βαθμίδες του, όπως είναι τα Κολέγια Ψυχικού και Αθηνών – ή έστω με πάνω από 2000 μαθητές, όπως η Σχολή Μωραΐτη – βρίσκεται προφανώς σε προνομιακή θέση να αντλήσει μαθητές για το Πρόγραμμά του του Διεθνούς Απολυτηρίου. Ο δεύτερος λόγος συνδέεται με το συμβολισμό που εμπεριέχεται στην αποδοχή υποψηφίων σε περιώνυμα πανεπιστήμια της Βρετανίας, όπως η Οξφόρδη και το Κέιμπριτζ, ή τα πανεπιστήμια Ivy League των ΗΠΑ. Για το δυνητικό σπουδαστή του Διεθνούς Απολυτηρίου ένα τέτοιο γεγονός – ακόμη κι αν στην πραγματικότητα δεν τον αφορά – ασκεί μεγαλύτερη γοητεία και κινητοποιεί τον ενδιαφέρον του να φοιτήσει στο πρόγραμμα Διεθνούς Απολυτηρίου που υπόσχεται να του το διασφαλίσει, πολύ περισσότερο από την «τεχνικού» χαρακτήρα ουδέτερη αναφορά στα top 30 πανεπιστήμια της Βρετανίας ή των ΗΠΑ.

Μια δεύτερη διαφορά εντοπίζεται στις επιδόσεις των μαθητών τους στην ανώτερη κλίμακα βαθμολογίας και μάλιστα στην κορυφαία βαθμολογία των 40-45 μορίων, που εξηγεί άλλωστε και την προσφορά θέσεων από τα περιώνυμα ιδρύματα, για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως. Σε ορισμένα σχολεία το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται συστηματικότερα και σε μεγαλύτερη κλίμακα. Για τους παροικούντες την εκπαιδευτική Ιερουσαλήμ η διαφορά αυτή θα πρέπει να αποδοθεί στις ικανότητες των ίδιων των σπουδαστών (όπως αυτές διαμορφώθηκαν τα προηγούμενα χρόνια) μάλλον παρά στην παρέμβαση του διδακτικού προσωπικού κατά τον διετή κύκλο του Διεθνούς Απολυτηρίου.

2. Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις παραμένουν υψηλά για όλα τα σχολεία. Κατά κανόνα ξεπερνούν το 95% – ποσοστό σταθερά υψηλότερο από τον διεθνή μέσο όρο – αν και κυμαίνεται από χρονιά σε χρονιά και από σχολείο σε σχολείο. Οι διακυμάνσεις θα πρέπει να αποδοθούν κατά βάση στη διαφορετικότητα του μαθητικού intake που αντανακλά το διαφορετικό ακαδημαϊκό τους επίπεδο.
3. Το ίδιο υψηλή, συγκριτικά και προς τα διεθνή στάνταρντς, παραμένει διαχρονικά και η μέση επίδοση των επιτυχόντων στις εξετάσεις. Διαφορές εντοπίζονται εντούτοις στην κατανομή της βαθμολογίας, ιδιαίτερα στην ανώτατη κλίμακα (40-45). Από τα υπάρχοντα στοιχεία προκύπτει ότι το ποσοστό μαθητών – κατόχων Διεθνούς Απολυτηρίου με πολύ υψηλές επιδόσεις κυμαίνεται μεταξύ 4% και 20% των επιτυχόντων, ανάλογα με τη χρονιά και το σχολείο, με τα προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου των μεγάλων σχολείων να εμφανίζουν συνήθως ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με μέγιστες επιδόσεις (44 ή και 45). Τους μαθητές της κατηγορίας αυτής, οι οποίοι σε απόλυτους αριθμούς είναι λίγοι (37 συνολικά για το 2012, 48 για το 2013, 36 για το 2014, με βάση τα δημοσιευμένα στοιχεία τριών σχολείων), θα μπορούσε κανείς μετά λόγου να χαρακτηρίσει αρίστους. Πρόκειται για μαθητές με προφανείς ικανότητες να πετύχουν πρόσβαση στα ελληνικά ΑΕΙ, αν το επιθυμούσαν, για τους οποίους είναι δικαιολογημένη η άποψη ότι η φοίτησή τους στο εξωτερικό αποτελεί την πρώτη φάση μιας διαδικασίας διαρροής εγκεφάλων. Ανάλογη υπόθεση θα μπορούσε να διατυπώσει κανείς και για την κατηγορία μαθητών – κατόχων Διεθνούς Απολυτηρίου με βαθμολογία 35-40. Τα ποσοστά εδώ είναι υψηλότερα κυμαινόμενα μεταξύ 18% και 46% ανάλογα με το σχολείο και τη χρονιά, όπως υψηλότερος είναι σε απόλυτες τιμές και ο αριθμός τους. Αντίθετα, κάτι τέτοιο είναι δυσκολότερο να υποστηριχθεί για αποφοίτους με επιδόσεις που ανήκουν σε χαμηλότερες κλίμακες, ιδιαίτερα σε εκείνες που βρίσκονται λίγα μόνο μόρια πάνω από τη βάση των 24 μορίων.

4. Συμπληρωματικό (και εκ των πραγμάτων συναφή) δείκτη αριστείας αποτελεί το ποσοστό αποδοχής των κατόχων του Διεθνούς Απολυτηρίου από τα περιώνυμα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Στην κατηγορία αυτή ανώτατων ιδρυμάτων εντάσσονται πανεπιστήμια τα οποία συνοδεύει συστηματικά το διαχρονικά υψηλό τους κύρος διεθνώς και τα οποία καταλαμβάνουν σταθερά τις πρώτες θέσεις στους ιεραρχικούς αξιολογικούς πίνακες των πανεπιστημίων. Σε αυτά ανήκουν, για παράδειγμα, τα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Κέιμπριτζ ή τα αμερικανικά πανεπιστήμια της Ivy League. Η κατηγορία αυτή διευρύνεται συνήθως στους πίνακες κατανομής αποφοίτων Διεθνούς Απολυτηρίου με την προσθήκη και άλλων ιδρυμάτων που ανήκουν στην κατηγορία των αποκαλούμενων top 30 (ενίοτε και top 15) πανεπιστημίων. Ο αριθμός των Ελλήνων αποφοίτων της πρώτης «επίλεκτης» κατηγορίας είναι, όπως είναι αναμενόμενο, μικρός, αυξάνεται όμως σημαντικά για την κατηγορία των top 30, φτάνοντας κατά περίπτωση σε ποσοστά που ξεπερνούν, ανάλογα με το σχολείο και τη χρονιά, το 60% των σπουδαστών στη Μεγάλη Βρετανία. Τα ποσοστά των Ελλήνων σπουδαστών – κατόχων Διεθνούς Απολυτηρίου στα top 30 πανεπιστήμια των ΗΠΑ είναι σαφώς μικρότερα, με το Κολέγιο Ανατόλια και το Κολέγιο Ψυχικού να εμφανίζονται σε καλύτερη μοίρα. Και με κριτήριο τον δείκτη αυτό επιβεβαιώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός αποφοίτων Διεθνούς Απολυτηρίου ανήκει πράγματι στην κατηγορία των πολύ ικανών μαθητών, δυνητικά των «εγκεφάλων που διαρρέουν».
5. Στην πλειονότητά τους οι κάτοχοι Διεθνούς Απολυτηρίου στρέφονται για σπουδές σε καταξιωμένους ακαδημαϊκούς κλάδους. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, τα γνωστικά αντικείμενα ομαδοποιήθηκαν σχηματικά στις εξής οκτώ κατηγορίες: α) Business – Economics – Management, β) Medical studies (Medicine, Dentistry, Pharmacy), γ) Law, δ) Physical sciences and Maths, ε) Engineering – Architecture, στ) Social Sciences – Psychology, ζ) Humanities, η) Arts. Τα δεδομένα δείχνουν ότι παρά τις σημαντικές διαφορές από σχολείο σε σχολείο και από χρονιά σε χρονιά, οι κάτοχοι Διεθνούς Απολυτηρίου στην πλειονότητά τους επιλέγουν σχολές που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (περί το 25 %) και ακολουθούν η κατηγορία Engineering (15 %), και Physical sciences (περί το 10 %). Περιορισμένος, αν και όχι αμελητέος είναι ο αριθμός όσων επιλέγουν να σπουδάσουν Law και Medical studies, αν και πρέπει να σημειωθεί ότι η Ιατρική αποτελεί ένα πεδίο όπου γενικά η πρόσβαση είναι περιορισμένη (όσο και απαιτητική) διεθνώς. Αυξημένο είναι το ενδιαφέρον των σπουδαστών για τις Κοινωνικές Επιστήμες και τη Ψυχολογία, ενώ υστερεί εμφανώς η επιλογή των Ανθρωπιστικών Γραμμάτων (κλασικές και σύγχρονες γλώσσες, Ιστορία κλπ) ως πεδίου προπτυχιακών σπουδών στο εξωτερικό, με τις Τέχνες υπό τη ευρύτερη έννοια του

όρου (Εικαστικές, Θέατρο, Μουσική κλπ) να μην απουσιάζουν από τις επιλογές των κατόχων του Διεθνούς Απολυτηρίου.

Σε κάθε περίπτωση πάντως οι φοιτητές, στη συντριπτική τους πλειονότητα, φαίνεται να επιλέγουν γνωστικές πειθαρχίες που θεραπεύονται από τα ελληνικά πανεπιστήμια και μάλιστα σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως είναι για παράδειγμα τα Οικονομικά, οι Θετικές Επιστήμες και οι Επιστήμες του Μηχανικού. Στις σχολές και τα Τμήματα αυτά η πρόσβαση δεν είναι γι' αυτό απαγορευτική στην Ελλάδα. Η ερμηνεία της επιλογής των μαθητών να επιδιώξουν πρόσβαση στο εξωτερικό και όχι στα ελληνικά πανεπιστήμια θα πρέπει μάλλον να αναζητηθεί στις απαντήσεις των μαθητών του δείγματος της εμπειρικής έρευνας στις σχετικές ερωτήσεις.

Υπάρχουν εντούτοις και πεδία σπουδών στο εξωτερικό που δεν αντιστοιχούν προς τα ελληνικά. Πρόκειται κατ' αρχάς για πεδία με διεπιστημονικό χαρακτήρα, όπως Μαθηματικά και Φιλοσοφία, Business and Maritime Law, Economics and Legal studies, Μουσική και Μαθηματικά, Φιλοσοφία και Θέατρο κλπ. Υπάρχουν επίσης προγράμματα σπουδών τα οποία προσφέρουν πρώιμη στοχευμένη εξειδίκευση, όπως η Τοξικολογία, η Εγκληματολογία, η Μοριακή Βιολογία, η Θαλάσσια Βιολογία, η Νανοτεχνολογία, το Ξενοδοχειακό management κλπ. Τέλος, στις επιλογές των φοιτητών ανήκουν και κλάδοι με μη ακαδημαϊκό χαρακτήρα, τους οποίους ως εκ τούτου το ελληνικό πανεπιστήμιο δεν θεραπεύει. Τέτοια χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το Fashion Promotion and Imaging, Fashion styling, International hospitality management, Cooking κλπ.

6. Η μεγάλη πλειονότητα των σπουδαστών (περί το 80%) κατά τα τελευταία χρόνια, αν και με διακυμάνσεις ανά σχολείο και έτος, επιλέγει να σπουδάσει σε Βρετανικά πανεπιστήμια ή σε εκείνα των ΗΠΑ (εδώ τα ποσοστά κυμαίνονται από 0% έως 29%) και ακολουθούν τα Ολλανδικά, Καναδικά, Γαλλικά, Ιταλικά και Γερμανικά (σε ποσοστά της τάξης του 1% έως 8% συνολικά), ενώ αξιοσημείωτη είναι η «ανάκαμψη» του ενδιαφέροντος των κατόχων Διεθνούς Απολυτηρίου για πανεπιστήμια της Τσεχίας, Σλοβακίας και Ουγγαρίας^{xxiii}. Η οικονομική κρίση και η επιβολή διδάκτρων από τα Βρετανικά πανεπιστήμια, που έχει μειώσει το γενικό ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό που σπουδάζει στο εξωτερικό (από ενδεικτικά 51000 το 2006 σε 30000 περίπου το 2014), δε φαίνεται να έχει διαφοροποιήσει τα δεδομένα στην περίπτωση των κατόχων Διεθνούς Απολυτηρίου. Το γεγονός είναι ενδεικτικό της εμπιστοσύνης μιας σημαντικής (και σταδιακά αυξανόμενης) μερίδας του πληθυσμού με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και επαγγελματικό status προς τις σπουδές στο εξωτερικό και δευτερευόντως προς το θεσμό του Διεθνούς Απολυτηρίου. Ο πίνακας ...



Πρόγραμμα
για την Ενίσχυση της
Διεπιστημονικής Έρευνας
και Καινοτομίας



Εθνικό και
Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

αποτυπώνει την εξέλιξη του αριθμού των μαθητών Διεθνούς Απολυτηρίου από το 2007 (τελευταίο έτος πριν από την οικονομική κρίση) μέχρι το 2014.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Κατανομή κατοχών Διεθνούς Απολυτηρίου κατά χώρα σπουδών ανά σχολείο και έτος

Σχολείο	Έτος	αριθμός μαθητών	UK				USA				Άλλες χώρες
			Σύνολο μαθητών	%	Μαθητές σε TOP 30 πανεπιστήμια	% σε TOP 30 πανεπιστήμια	Σύνολο μαθητών	%	Μαθητές σε TOP 30 πανεπιστήμια	% σε TOP 30 πανεπιστήμια	
Σχολείο 1	2014	75	43	61,43	23	53,49	22	31,43	3	13,636	Ολλανδία, Σλοβενία (2), Ιταλία, Ελλάδα
	2012	48	37	82,22	20	54,05	5	11,11	2	40	Ελβετία (2), Ουγγαρία
	2013	66	58	89,23	35	60,34	2	3,08	0	0	Ουγγαρία, Γερμανία, Καναδάς, Ελβετία, Ελλάδα
	2014	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σχολείο 3	2012	107	79	76,70	39	49,37	10	9,71	2	20	Γαλλία (3), Γερμανία, Τσεχία (3), Δανία, Ολλανδία (4), Σλοβακία, Ελλάδα
	2013	111	75	67,57	35	46,67	16	14,41	0	0	Ολλανδία (4), Ιταλία (3), Γαλλία (5), Καναδάς (2), Τσεχία, Ελλάδα (5)
	2014	112	88	78,57	52	59,09	19	16,96	6	31,57	Γαλλία (2), Ολλανδία, Ελβετία, Ελλάδα
	2012	49	33	80,49	13	39,39	3	7,32	1	33,33	Γαλλία (1), Ολλανδία(3), Καναδάς(1)
Σχολείο 4	2013	59	41	69,49	18	43,90	6	10,17	3	50	Αυστρία(1), Γερμανία (3), Ολλανδία(2), Ιταλία (1), Ρουμανία (1), Καναδάς (1), Αυστραλία (1), Ελλάδα (2)
	2014	35	30	88,24	14	46,67	0	0,00	0	0	Ολλανδία (2), Ιταλία (1), Γαλλία (1), Ελλάδα
	2012	118	76	64,41			31	26,27	13	41,93	
	2013	124	79	65,83	45 (TOP 25)		35	29,17	9	25,71	
Σχολείο 5	2014	110	73	70,19	51		27	25,96	13	48,14	Καναδάς, Ολλανδία, Γερμανία (2)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Κατανομή κατόγων Διεθνούς Απολυτηρίου κατά γνωστική περιοχή σπουδών

Σχολείο	Έτος	Ανθρωπιστικές επιστήμες		Κοινωνικές επιστήμες		Νομικά		Engineering		Ιατρική		Θετικές επιστήμες		Business - Management - Economics		Arts		
		Αριθμός μαθητών	Αριθμ ός	Αριθμ ός	%	Αριθμ ός	%	Αριθμ ός	%	Αριθμ ός	%	Αριθμ ός	%	Αριθμ ός	%	Αριθμ ός	%	
Σχολείο 1	2014	75	5	7,69	6	9,23	7	10,77	6	9,23	4	6,15	9	13,85	11	16,92	2	3,08
Σχολείο 2	2012	48		0,00	4	9,09	2	4,55	10	22,73	3	6,81	3	6,81	12	27,27	2	4,55
	2013	66		0,00	4	6,15	4	6,15	12	18,46	3	4,61	6	9,23	21	32,31	4	6,15
	2014	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Σχολείο 3	2012	107	3	2,91	11	10,68	7	6,80	22	21,36	8	7,76	6	5,82	22	21,36	15	14,56
	2013	111	4	3,85	10	9,61	5	4,81	21	20,19	7	6,73	8	7,69	16	15,38	12	11,54
	2014	112	2	1,83	9	8,25	8	7,34	21	19,27	6	5,50	12	11,01	27	24,77	9	8,26
Σχολείο 4	2012	49	1	2,63	4	10,5	5	13,16	13	34,21	5	13,16	2	5,26	5	13,16	-	-
	2013	59		0,00	5	8,33	1	1,67	8	13,33	9	15	8	13,3	18	30,00	4	6,67
	2014	35	1	2,86	1	2,85	3	8,57	9	25,71	5	14,29	1	2,85	9	25,71	2	5,71
Σχολείο 5	2012	118	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	124	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2014	110	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Σχολείο 1: Κολλέγιο Ανατόλια

Σχολείο 2: Εκπαιδευτήρια Γέτονα

Σχολείο 3: Σχολή Μωραΐτη

Σχολείο 4: Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γέτονα

Σχολείο 5: Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα – Κολλέγιο Ψυχικού

Σχολείο	Έτος	Αριθμός μαθητών
Σχολείο 1	2014	75
Σχολείο 2	2006	32
	2007	37
	2008	37
	2009	39
	2010	49
	2011	60
	2012	48
	2013	66
Σχολείο 3	2007	78
	2008	97
	2009	88
	2010	113
	2011	92
	2012	107
	2013	111
	2014	112
Σχολείο 4	2010	51
	2011	59
	2012	49
	2013	59
	2014	35
Σχολείο 5	2007	65
	2008	79
	2009	92
	2010	119
	2011	118
	2012	118
	2013	124
	2014	110

Σχολείο 1: Κολλέγιο Ανατόλια

Σχολείο 2: Εκπαιδευτήρια Γείτονα

Σχολείο 3: Σχολή Μωραΐτη

Σχολείο 4: Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα

Σχολείο 5: Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα – Κολλέγιο Ψυχικού

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andipiroforisi.blogspot.com «Πού σπουδάζουν τα παιδιά των πολιτικών μας (6/6/2013)

Bunnell, T., 2012. *Global Education Under Attack : International Baccalaureate in America*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Foreign Language School, «Σκέφτεστε να σπουδάσετε στην Αγγλία;» 4/9/2012, προσπελάστηκε 20/3/2011

Gibbons, M. et al. (1999). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications

Hayden, M. & Wong, C. S. D. (1997). *International Baccalaureate: International education and cultural preservation*. Educational Studies. Vol. 13, No. 3. pp. 349-361

Hill, I. (2006). *International Baccalaureate Programmes and Educational Reform*. C. Hughes (ed.), *Secondary Education at the Crossroads*. Springer. pp. 15–68.

Larson, Chr. (2014). *Οι πλούσιοι Κινέζοι θέλουν τα παιδιά τους να σπουδάζουν στο εξωτερικό*. Capital 26/11/2014

OECD (2014). *Education at a glance. OECD Indicators*.

Peterson, A. (1972). *The International Baccalaureate: An Experiment in International Education*. London. Harrap.

Peterson, A. (1987). *Schools Across Frontiers: The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges*. La Salle, IL. Open Court

Βεργόπουλος, Κ. (2007). *‘Ευγενείς γόνοι’ στα πανεπιστήμια των ΗΠΑ*. Ελευθεροτυπία 16/12/2007

Δημαράς, Α. (1997). *Το εθνικό απολυτήριο. Μια πρόταση που έγινε: τεκμήρια για την ιστορία*. Αθήνα: Ερμής

Λαμπριανίδης, Λ. (2011). *Επενδύοντας στη φυγή. Η διαρροή επιστημόνων από την Ελλάδα την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική

Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830 – 1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο

Σημειώσεις

ⁱ Οι αναφορές στην εκροή συναλλάγματος για σπουδές στο εξωτερικό είναι συχνές και γίνονται κατά κανόνα στο πλαίσιο μιας επιχειρηματολογίας που θέλει να αναδείξει τις παρενέργειες του συστήματος πρόσβασης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση και κυρίως την ανάγκη δημιουργίας ιδιωτικών πανεπιστημίων στη χώρα, κάτι που θεωρείται ότι θα περιορίζει σημαντικά τη διαρροή αυτή. Από την άποψη αυτή, οι εν λόγω αναφορές αποτελούν κατά βάση εκτιμήσεις που στηρίζονται στον αριθμό φοιτητών που σπουδάζουν στο εξωτερικό και στο μέσο ύψος της κατά κεφαλήν απαιτούμενης δαπάνης σε δίδακτρα και διαβίωση.

ⁱⁱ Πέρα από την ακαδημαϊκή τεκμηρίωση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο αφενός και στην ποιότητα των σπουδών αφετέρου – όπως αυτή εκφράζεται εν προκειμένω με τις σπουδές στο εξωτερικό – την ύπαρξή της επιβεβαιώνει και η ελληνική και διεθνής πραγματικότητα. Οι πλούσιοι Κινέζοι γονείς προτιμούν για τις σπουδές των παιδιών τους τα πανεπιστήμια του εξωτερικού (Larson 2014). Το ίδιο κάνει για τα παιδιά της η αμερικανική ελίτ με την επιλογή των περιώνυμων πανεπιστημίων της χώρας (Βεργόπουλος 2007), όπως και η ελληνική πολιτική (και όχι μόνο) ελίτ (Andripliroforisi.blogspot.com 6/6/2013).

ⁱⁱⁱ Στη διάρκεια ιδιαίτερα της δεκαετίας του 1990 παρατηρήθηκε μια εκτεταμένη διαρροή νέων, από τη Βόρεια Ελλάδα κυρίως, προς στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες Βαλκανικών χωρών, για να σπουδάσουν δάσκαλοι. Το φαινόμενο έλαβε διαστάσεις και προκάλεσε έντονες κριτικές σχετικά με την ποιοτική επάρκεια των δασκάλων αυτών σε ό,τι αφορά την από μέρους τους γνώση της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας, καθώς και της σύγχρονης παιδαγωγικής μεθοδολογίας. Ανάλογη κριτική ασκήθηκε και για την επάρκεια της κατάρτισης εκπαιδευτικών σε άλλες χώρες του εξωτερικού, με αποτέλεσμα την εφαρμογή στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εν λόγω εκπαιδευτικών, διάρκειας ενός ή δύο εξαμήνων, ανάλογα με τη χώρα βασικής τους κατάρτισης. Μετά από αυτό, η κριτική εκτονώθηκε για να επανέλθει όμως τα τελευταία χρόνια μετά από καταγγελίες για αγοραπωλησίες πτυχίων από ιδρύματα βαλκανικών χωρών, στις οποίες προέβησαν Έλληνες εκπαιδευτικοί προκειμένου να κατακτήσουν θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Η κατάσταση αυτή, αν και αφορά κυρίως βαλκανικές χώρες, είναι φανερό ότι διαμορφώνει ένα γενικότερο κλίμα δυσπιστίας για σπουδές στο εξωτερικό που πραγματοποιούνται σε ιδρύματα της αλλοδαπής αμφιβόλου κύρους και με μεθόδους που δεν απαιτούν τη φυσική παρουσία και την αυστηρή παρακολούθηση του έργου του σπουδαστή. Βλ. σχετικά, μεταξύ των άλλων: δημοσίευμα «Πρίστινα: Πλαστά πτυχία», Έθνος, 10/3/2011, «ΕΔΕ για το εμπόριο μεταπτυχιακών και διδακτορικών σε εκπαιδευτικούς», TVXS, 17/3/2011 προσπελάστηκε 15/3/2015, Μπουμπούκα, «Πτυχία με διαφ(θ)ορά», Κυριακάτικη, 22/7/2007.

^{iv} Ανάλογα κρούσματα διαφθοράς στην απόκτηση τίτλων σπουδών από ιδρύματα του εξωτερικού – και συνεπώς διαμόρφωσης κλίματος δυσπιστίας γι' αυτές – ή και της κατάθεσης πλαστών πτυχίων

εμφανίζονται και σε άλλες ειδικότητες, με πιο προβεβλημένη εκείνη της ιατρικής. Βλ. για παράδειγμα δημοσίευμα Αγγελιοφόρου της Κυριακής 8/8/2011 με τίτλο «Τυφώνας πλαστών πτυχίων σαρώνει την Ελλάδα», Γιαννακίδης «Γιατρέ μου τι ξέρεις;», Protagon. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 2000 ήταν δυνατή η μεταγραφή στις ιατρικές σχολές (και όχι μόνο) των ελληνικών ΑΕΙ φοιτητών από το εξωτερικό (Ν. 1865/89 και Ν.1966/91), ύστερα από ειδικές εξετάσεις στο ΑΠΘ, δυνατότητα που αξιοποιούσαν φοιτητές από βαλκανικές κυρίως χώρες. Η αδιαφάνεια της διαδικασίας αυτής είχε προκαλέσει την κοινή γνώμη και είχε οδηγήσει ακόμα και σε καταδικαστικές αποφάσεις σε βάρος εμπλεκόμενων καθηγητών και φοιτητών (περίπτωση Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης τον Ιανουάριο του 1996), με απώτερο αποτέλεσμα την ενίσχυση του κλίματος δυσπιστίας για τις σπουδές στο εξωτερικό.

Παρά τις όποιες ενστάσεις για το κύρος και την αξιοπιστία των σπουδών στο εξωτερικό, ιδιαίτερα σε «ευαίσθητους» τομείς όπως η ιατρική, η εκροή φοιτητών σε πανεπιστήμια των ανατολικών χωρών συνεχίζεται. Η οικονομική κρίση, σε συνδυασμό με την ένταξη των χωρών αυτών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει μάλιστα ενισχύσει την εκροή αυτή. Ενδεικτικά, όπως σημείωσε ο πρόεδρος του Πανεπιστημίου της Μπρατισλάβα Peter Labas σε μια πρόσφατη επίσκεψή του στην Ελλάδα, ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών ιατρικής στο πανεπιστήμιό του έχει εκτοξευθεί τα τελευταία χρόνια. (δημοσίευμα του Οργανισμού ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ, προσπελάστηκε 20/3/2015)

ν Ενδεικτικά είναι εν προκειμένω τα χολερικά σχόλια για την ποιότητα των σπουδών στο εξωτερικό ορισμένων blog.

^{vi} Το δίκτυο απαρτίζουν επιχειρήσεις που προβάλλονται έντονα στο διαδίκτυο σε μια προσπάθεια να διεισδύσουν στο ευρύ όσο και εκπαιδευτικά ευάλωτο κοινό όσων επιθυμούν διακαώς να αποκτήσουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, στην οποία στέκονται εμπόδιο οι πανελλαδικές εξετάσεις. Στις καταχωρίσεις τους εκθειάζονται οι σπουδές στο εξωτερικό σε όλους τους κλάδους των επιστημών, παρέχονται πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το κόστος σπουδών και διαβίωσης, και κυρίως δίνονται υποσχέσεις διασφαλισμένης πρόσβασης και διαβεβαιώσεις για τις προοπτικές που ανοίγονται στους ενδιαφερόμενους υποψήφιους φοιτητές. Ιδιαίτερα μετά την ένταξη των χωρών της Ανατολικής Ευρώπης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την καταρχήν αναγνώριση των πτυχίων των ανώτατων ιδρυμάτων τους από τον ΔΟΑΤΑΠ, σημειώθηκε προσπάθεια αναβίωσης του σπουδαστικού ρεύματος προς τις χώρες αυτές, το οποίο είχε αρχίσει να υποχωρεί μετά από τα παρατράγουδα παλαιότερων δεκαετιών. Αρκετές από τις εν λόγω επιχειρήσεις είναι οργανωμένες και αξιόπιστες. Υπάρχουν όμως και εκείνες που αξιοποιούν πρακτικές αθέμιτου εμπορικού ανταγωνισμού. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι στη λίστα των foundation courses στην ιστοσελίδα του Βρετανικού Συμβουλίου αναγράφεται η προειδοποίηση: «Information about the schools listed below is factual only. The British Council does not accept any responsibility for the academic or other standards or arrangements of the establishments listed».

vii Είναι ενδεικτική εν προκειμένω η παρακάτω προειδοποίηση που προέρχεται από φορέα παροχής προγραμμάτων foundation (Foreign Language School 2012): «Οι υποψήφιοι που επιθυμούν να παρακολουθήσουν foundation course στην Ελλάδα θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί. Πριν από την εγγραφή τους σε οποιοδήποτε Κέντρο Ελευθέρων Σπουδών πρέπει να ελέγχουν αν το συγκεκριμένο Κέντρο έχει συνάψει συμφωνία με το Βρετανικό πανεπιστήμιο με το οποίο ισχυρίζεται ότι έχει συνεργασία».

viii Στη διαδικασία clearing προσφεύγουν οι υποψήφιοι στους οποίους δεν προσφέρθηκε θέση σε κάποιο πανεπιστήμιο είτε γιατί καθυστέρησαν να υποβάλουν σχετική αίτηση είτε γιατί τα προσόντα τους δεν ανταποκρίνονταν στις προϋποθέσεις αποδοχής τους από τις αιτηθείσες σχολές. Μέσω του clearing οι υποψήφιοι αυτοί έχουν τη δυνατότητα να εντοπίσουν προγράμματα σπουδών που διαθέτουν κενές θέσεις και να υποβάλουν τις απαιτούμενες αιτήσεις.

ix Είναι εν προκειμένω ενδεικτική η προθυμία με την οποία πολλά Βρετανικά πανεπιστήμια έσπευσαν να επωφεληθούν από την κατάργηση του πλαφόν στην εγγραφή φοιτητών. Βλ. ενδεικτικά πρόσφατο ρεπορτάζ (18/3/2015) στον Guardian υπό τον εύγλωττο τίτλο «Almost half of English universities plan to recruit more students after cap is lifted».

x Ενδεικτικά ο Ευ. Βενιζέλος (Πρακτικά Βουλής 31/7/2008) θα χαρακτηρίσει τα κολέγια «προκλητική μορφή ιδιωτικού επιχειρηματικού κερδοσκοπικού πανεπιστημίου, χαμηλής εκπαιδευτικής ποιότητας». Ο πρόεδρος της ΠΟΣΔΕΠ θα υποστηρίξει (Καθημερινή 26/9/2008) ότι θα «πρέπει να υπάρξει έλεγχος σε όλα τα κέντρα ελευθέρων σπουδών, ακόμη και εκείνα που συνεργάζονται με ευρωπαϊκά πανεπιστήμια», ενώ ο Ψυχομάνης, καθηγητής Νομικής του ΑΠΘ θα επιτεθεί ευθέως (Μακεδονία 30/1/2010) κατά των ίδιων των ξένων πανεπιστημίων που συνεργάζονται με ελληνικές εκπαιδευτικές επιχειρήσεις για την προσφορά προγραμμάτων σπουδών τους, σημειώνοντας: «Πρέπει επιτέλους να παύσουν τα οποιαδήποτε ξένα πανεπιστήμια να πωλούν, για δικούς τους οικονομικούς λόγους επιβίωσης, υπηρεσίες ψευδώνυμης πιστοποίησης».

xi Στην προσπάθειά της να προσελκύσει και να υποστηρίξει φοιτητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, οι οποίοι υποεκπροσωπούνται στην ανώτατη εκπαίδευση, η βρετανική κυβέρνηση χρηματοδοτεί με ένα επιπλέον ποσό (67,1 εκατ. Λίρες για το 2014) όσα πανεπιστήμια είναι διατεθειμένα να δεχτούν αυτής της κατηγορίας φοιτητές, οι οποίοι έχουν κατά κανόνα μειωμένα προσόντα. Πρόκειται για την αποκαλούμενη δράση Student Opportunity Allocation, από την οποία επωφελούνται επίσης οι φοιτητές με αναπηρία (15,3 εκατ. Λίρες) και όσοι βρίσκονται σε κίνδυνο να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (275 εκατ. Λίρες)

xii Αν και οι διάφοροι φορείς ιεραρχικής ποιοτικής αξιολόγησης των πανεπιστημίων (University ranking) αποδίδουν στα χρησιμοποιούμενα κριτήρια αξιολόγησης διαφορετική βαρύτητα, είναι χαρακτηριστικό ότι ανάμεσά τους συμπεριλαμβάνεται πάντοτε ως δείκτης το «μαθησιακό περιβάλλον» των σπουδών, όπως αυτό προσδιορίζεται είτε με βάση την αναλογία φοιτητών-διδασκόντων είτε με βάση τη γενικότερη ικανοποίηση των φοιτητών από τις σπουδές τους. Για παράδειγμα, στη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι Times (The Times World University Ranking) το μαθησιακό περιβάλλον συμμετέχει κατά 30% στη διαμόρφωση της ποιοτικής αξιολόγησης του πανεπιστημίου, γιατί, όπως υποστηρίζεται, «όπου υπάρχει υγιής αναλογία σπουδαστών-προσωπικού, οι πρώτοι τυγχάνουν της επιβαλλόμενης προσοχής από το προσωπικό του ιδρύματος». Αντίθετα, κατά την QS Ranking, το μαθησιακό περιβάλλον συμμετέχει κατά 20% στη διαμόρφωση της συνολικής αξιολόγησης του πανεπιστημίου.

Ενδεικτική της μεγάλης σημασίας που αποδίδεται στην ικανοποίηση των φοιτητών κατά την αξιολόγηση της ποιότητας ενός πανεπιστημίου είναι επίσης οι ετήσιες επισκοπήσεις της γνώμης των φοιτητών για το ζήτημα αυτό, τις οποίες πραγματοποιούν φορείς, όπως οι Times (The Times Higher Education Experience Survey). Στη συγκεκριμένη επισκόπηση αποτυπώνονται οι αξιολογήσεις μερικών χιλιάδων φοιτητών από όλα σχεδόν τα πανεπιστήμια σε 21 εν συνόλω τομείς της φοιτητικής ζωής, μεταξύ των οποίων: η ποιότητα της διδασκαλίας, το ενδιαφέρον του προσωπικού, η ποιοτική δομή των διαλέξεων, η πληρότητα των βιβλιοθηκών, ο φόρτος εργασίας, η κοινωνική ζωή, οι ευκαιρίες ψυχαγωγίας, οι υποδομές του campus, η ασφάλεια, η κοινωνική πρόνοια, οι διαπροσωπικές σχέσεις με το προσωπικό, η ποιότητα των κοιτώνων, το κόστος διατροφής κλπ. Τα πανεπιστήμια προβάλλουν τις επιδόσεις τους στο σύνολο των τομέων αυτών στο πλαίσιο της προσέλκυσης φοιτητών. Για τους φοιτητές από το εξωτερικό ιδιαίτερα, ανάλογες εξειδικευμένες πληροφορίες παρέχει το International Student Barometer, το οποίο ως εργαλείο αξιοποιείται από τα πανεπιστήμια για «τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων που θα εμπλουτίσουν τη φοιτητική εμπειρία και θα επιτρέψουν την επιτυχή προσέλκυση φοιτητών και την ανάπτυξη [σχετικών] στρατηγικών μάθησης». (i-graduate International insight.)

^{xiii} Πρόκειται για κριτήρια που έχει καθιερώσει ο European Association for Quality Assurance In Higher Education – ENQA σε συνεργασία με τις εθνικές αρχές-μέλη του των χωρών που μετέχουν στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Παρά τις όποιες παραλλαγές, η ύπαρξη κοινών κριτηρίων εκτιμάται ότι διασφαλίζει, με ευθύνη των αρμόδιων εθνικών αρχών την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών οπουδήποτε κι αν αυτά προσφέρονται, είτε στην έδρα του πανεπιστημίου είτε σε άλλες χώρες όπου τα προγράμματα προσφέρονται σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, όπως είναι στην προκειμένη περίπτωση τα κολέγια.

κιν Πράγματι, τα ερευνητικά δεδομένα πιστοποιούν ότι «οι νέοι ερευνητές έχουν την τάση να παραμένουν στις χώρες προορισμού τους και να μην επιστρέφουν οίκαδε για να βρουν μια καλύτερη δουλειά» (Martiskona 2013:55) και αυτό παρά το γεγονός ότι για πολλούς «οι σπουδές στο εξωτερικό αντιμετωπίζονται στο ξεκίνημά τους ως ένα βήμα στην κατεύθυνση να βρουν μια καλή δουλειά πίσω στη πατρίδα» (Barnato 2012). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή αυτή έχουν να κάνουν με «τις καλύτερες προοπτικές σταδιοδρομίας [στο εξωτερικό] και την ελκυστικότητα των πανεπιστημίων ή των ερευνητικών ινστιτούτων στις χώρες αυτές» (Martiskona 2013:55).

xv Το κλίμα θαυμαστικής ενατένισης και μίμησης του ευρωπαϊκού τρόπου ζωής κατά το 19ο αιώνα περιγράφεται με τρόπο σκωπτικά γλαφυρό στα αποσπάσματα άρθρων του Deschamps που δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό Εστία του 1892. Σύμφωνα με αυτά «... πας νέος Αθηναίος, σεβόμενος εαυτόν φροντίζει να εφοδιαστεί, αρχομένου του χειμῶνος, με δύο πράγματα: ένα φράκο και μία συνδρομή χοροδιδασκάλου ... Οι τραπεζίται της οδού Σταδίου, οίτινες έχουν σαλόνια ανοικτά, φιλοτιμούνται να αντιγράψωσιν πιστώσ τον διάκοσμον, την περιβολήν και τα άλλα γνωρίσματα των Παρισινών χορών. Όπως διαφωτίσωσι την Ευρώπην περί των κομψών τρόπων της Αθηναϊκής αριστοκρατίας, καλούσι τους επισήμους αλλοδαπούς, τους μηχανικούς της ξένης αποστολής, τους εταίρους ξένων σχολών...». Από τη μεριά του ο Κ. Τσουκαλάς (1977) υπενθυμίζει ότι το μάθημα των Γαλλικών ως «διεθνής γλώσσα» διδασκόταν επί περισσότερες ώρες την εβδομάδα από ό,τι τα Νέα Ελληνικά, η Ιστορία ή τα θετικά μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιλογή που εν πολλοίς εξέφραζε τη λογική του ελληνικού επαρχιωτισμού.

xvi Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστική η αντίδραση της ΟΛΜΕ που κινήθηκε σε ιδεολογική βάση. Με απόφαση του ΔΣ της, η ΟΛΜΕ εξέφρασε την έντονη αντίδρασή της για τη θεσμοθέτηση του Διεθνούς Απολυτηρίου, επισημαίνοντας ότι με τον τρόπο αυτό εκχωρείται η λυκειακή βαθμίδα σε ξένα ιδιωτικά μορφωτικά κέντρα, αφού τα μαθήματα, η γλώσσα διδασκαλίας, οι εξετάσεις, τα προσόντα διδασκόντων και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία θα καθορίζεται και θα εποπτεύεται από ένα ξένο ιδιωτικό φορέα... Με την καθιέρωση του Διεθνούς Απολυτηρίου, η ΟΛΜΕ καταγγέλει ότι δημιουργείται ένα καθεστώς, «πάνω στο οποίο δεν έχει κανένα λόγο η ελληνική πολιτεία» (Ριζοσπάστης 22/5/96).

Μια δεκαετία περίπου μετά, με τα προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου σε πλήρη εξέλιξη, οι αντιρρήσεις παραμένουν. Σε άρθρο του στο protagon με τίτλο «Το Απαρτχάντ της παιδείας μας» (14/9/2010), ο Γ. Βαρουφάκης θα υποστηρίξει ότι «στα θεμέλια της ελληνικής κοινωνίας ένα καρκίνωμα εργάζεται σιωπηλά, νεκρώνοντας τα τελευταία κύτταρα που συνδέουν τους έχοντες και ασκούντες την εξουσία με το διακύβευμα της ελληνικής παιδείας. Το καρκίνωμα αυτό είναι το γνωστό με τα αρχικά IB». Και παρακάτω: «οι οικογένειες που διαχειρίζονται το πολιτικό και κοινωνικό σύστημα έχουν δεθεί αναπόσπαστα με το IB και έχουν πάρει διαζύγιο από την ελληνική παιδεία», με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται σταδιακά το απαρτχάντ της παιδείας μας. «Από τα 16

τους χρόνια τα Ελληνόπουλα χωρίζονται σε δύο ομάδες: μια μικρή (αλλά γοργά αυξανόμενη) ομάδα από 16χρονα παιδιά που στέλνονται στο εξωτερικό για σπουδές, αποκομμένα εντελώς από την ελληνική παιδεία και μια τεράστια μάζα που πηγαίνει στα δημόσια πανεπιστήμια...». Τις αντιρρήσεις αρχής συμπληρώνουν τέλος και οι ενστάσεις που αφορούν στην πράξη, για «το περιθώριο που αφήνει το IB στη διαφθορά και την εξαγορά βαθμών», όπως αυτό αποκαλύφθηκε με τη διαρροή θεμάτων το 2009 σε ιδιωτικό σχολείο. Εξάλλου και στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται παρόμοιες επιφυλάξεις σε ό,τι αφορά τη συμβατότητα του Διεθνούς Απολυτηρίου με τις εκπαιδευτικές παραδόσεις και άλλων χωρών, όπως οι ΗΠΑ. (Bunnell 2012)

^{xvii} Το σχέδιο νόμου καταρτίστηκε επί θητείας Γ. Παπανδρέου στο Υπουργείο Παιδείας, με εμπνευστή τον Α. Δημαρά, ο οποίος στη συνέχεια προχώρησε στην έκδοση ομότιτλου βιβλίου από τις Εκδόσεις Ερμής (1997). Το σχέδιο αυτό προέβλεπε τη διδασκαλία ενιαίου κορμού πέντε μαθημάτων γενικής παιδείας σε όλες τις τάξεις λυκείου, ενώ στη Γ' λυκείου ο μαθητής θα έπρεπε να επιλέξει υποχρεωτικά μεταξύ των προσφερομένων εννέα μαθημάτων επιλογής ταξινομημένων σε τρεις ομάδες, τρία μαθήματα, ένα από κάθε ομάδα. Το σχέδιο νόμου δεν είχε συνέχεια μετά τη μετακίνηση του Γ. Παπανδρέου σε άλλο υπουργείο.

^{xviii} Παρατίθενται εν συντομία τα βασικά ιδεολογικά και διαρθρωτικά χαρακτηριστικά του Διεθνούς Απολυτηρίου:

Ο κύκλος του IB diploma περιλαμβάνει, σύμφωνα με το αναλυτικό του πρόγραμμα (curriculum) τρεις βασικές ενότητες κορμού και έξι διακριτές γνωστικές περιοχές με επιμέρους μαθήματα.

Οι ενότητες κορμού είναι:

A. Θεωρία της Γνώσης (Theory of Knowledge)

Αποτελεί το βασικό πυλώνα της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του IB diploma programme και είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές που το παρακολουθούν. Αντικείμενό της είναι η κατανόηση της δομής της γνώσης. Η προσέγγιση γίνεται κατά βάση με ερωτήματα, όπως π.χ. τι τεκμηριώνει μια θεωρία ή πώς αντανακλά/βρίσκει εφαρμογή μια θεωρητική προσέγγιση στην καθημερινή ζωή. Στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν συνείδηση των προσωπικών ιδεολογικών τους θέσεων και να εκτιμήσουν τον πλούτο των πολλαπλών θεωρήσεων. Παράλληλα, μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους κριτικής προσέγγισης των διαφόρων γνωστικών περιοχών, αναπτύσσουν την ταυτότητά τους ως σκεπτόμενοι άνθρωποι και αναγνωρίζουν την ανάγκη να δρουν υπεύθυνα απέναντι σε μια σύνθετη και αβέβαιη πραγματικότητα. Η εξέταση των μαθητών γίνεται αφενός μέσω μιας προφορικής παρουσίασης και αφετέρου με τη συγγραφή ενός σύντομου κειμένου 1600 λέξεων.

B. Συγγραφή εκτεταμένου κειμένου

Πρόκειται για προετοιμασία των μαθητών και επίδοξων φοιτητών στη συγγραφή εργασιών βασισμένων σε μικρής έκτασης έρευνες, υπό την επίβλεψη συνήθως ενός από τους εκπαιδευτικούς

του προγράμματος IB diploma του σχολείου τους. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ασχοληθούν με ένα ζήτημα που τους ενδιαφέρει, να το μελετήσουν και να διαμορφώσουν μια στέρεα δομημένη επιχειρηματολογία γύρω από αυτό, με σκοπό την ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής τους ικανότητας, καθώς και της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν γνώσεις και πληροφορίες.

Γ. Δημιουργικότητα, δράση, προσφορά

Αναφέρεται στη συνεκτίμηση της κοινωνικής δραστηριότητας των υποψήφιων φοιτητών. Στόχος είναι η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και η αξιοποίηση της εμπειρίας στην οικοδόμηση γνώσεων και ικανοτήτων.

Εκτός από τα παραπάνω μαθήματα κορμού, το πρόγραμμα είναι διαρθρωμένο στις εξής έξι γνωστικές περιοχές (κύκλους):

1. Γλώσσα και λογοτεχνία
2. Δεύτερη Γλώσσα
3. Κοινωνικές επιστήμες
4. Φυσικές επιστήμες
5. Μαθηματικά
6. Τέχνες

Καθεμία από τις παραπάνω γνωστικές περιοχές περιλαμβάνει μια σειρά μαθημάτων. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τρεις έως τέσσερις ως κύριες και τις υπόλοιπες ως δευτερεύουσες. Υποχρεούται να επιλέξει ένα μάθημα από κάθε μια από τις περιοχές 1 έως 5, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ευρύτητα της γενικής παιδείας. Επιλέγει ακόμη ένα μάθημα, το οποίο μπορεί να ανήκει στον κύκλο των τεχνών (κύκλος 6) ή να πάρει ένα δεύτερο μάθημα σε έναν από τους κύκλους 1 έως 5. Τα μαθήματα των περιοχών που επιλέγονται ως κύριες διδάσκονται 240 ώρες ενώ τα δευτερεύοντα 150 ώρες.

Διακηρυγμένος στόχος του προγράμματος είναι να προετοιμάσει τους αποφοίτους του όχι μόνο για τις πανεπιστημιακές τους σπουδές αλλά και για τη ζωή τους. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός του φιλοδοξεί να ικανοποιήσει τόσο τις πνευματικές όσο και τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όσων το παρακολουθούν. Χαρακτηριστικό του στοιχείο είναι ο συνδυασμός μαθημάτων από όλα τα γνωστικά πεδία, επιδιώκοντας την πολύπλευρη εκπαίδευση των μαθητών που το παρακολουθούν. Επιδιώκει ακόμη, κυρίως με τα μαθήματα κορμού, και ιδιαίτερα με τη Θεωρία της Γνώσης (Theory of Knowledge) να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που ενθαρρύνουν την απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση. Εξάλλου, το εν λόγω μάθημα κορμού επιδιώκει τη διαθεματική σύνδεση επιστημονικών πειθαρχιών. Αντίστοιχα, μέσω του επίσης υποχρεωτικού μαθήματος κορμού «Δημιουργικότητα, Δράση και Προσφορά» επιδιώκεται η προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και πιθανών ταλέντων.

Παράλληλα, η ίδια η φύση του IB diploma ως διεθνούς απολυτηρίου επιβάλλει κατά κάποιον τρόπο την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης και την οικοδόμηση μιας κοσμοπολίτικης

ταυτότητας. Κάτι τέτοιο φιλοδοξεί να πετύχει το πρόγραμμα σπουδών και με τη σε βάθος γνώση τουλάχιστον δύο γλωσσών.

Οι παραπάνω στόχοι βρίσκονται στην καρδιά της οικοδόμησης του προγράμματος ήδη από το 1962. Πιο συγκεκριμένα, βασισμένο στο πρότυπο του Διεθνούς Σχολείου της Γενεύης, το πρόγραμμα IB έχει τρεις βασικές στοχεύσεις: «Μία παιδαγωγική, μία ιδεαλιστική και μια πραγματιστική:

1. Να προσφέρει εκπαίδευση με έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας κριτικής σκέψης
2. Να προωθήσει τη διαπολιτισμική κατανόηση και να προσφέρει στους μαθητές μια κοσμοπολίτικη προοπτική και
3. Να οδηγήσει σε έναν τίτλο σπουδών που να μπορεί να αναγνωρίζεται ως κριτήριο πρόσβασης σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο» (Hill 2006,15)

Οι Hayden και Wong, σε έρευνά τους το 1997 διαπιστώνουν ότι πράγματι το πρόγραμμα IB συμβάλλει στην ανάπτυξη της γεωγραφικής και πολιτισμικής κινητικότητας, αλλά ταυτόχρονα και στην εκτίμηση της μητρικής γλώσσας και παράδοσης των μαθητών (Hayden & Wong 1997).

Σύμφωνα με στοιχεία του IBO, το IB diploma εφαρμόζεται σε περισσότερες από 100 χώρες στον κόσμο, ενώ τα σχολεία που συμμετέχουν σε αυτό ξεπερνούν τις 2000 και οι μαθητές που το παρακολουθούν ξεπερνούν τις 135000 κατά το έτος 2014.

Για να πιστοποιηθεί ένα σχολείο ως σχολείο IB, απαιτείται μια μακρόχρονη διαδικασία ελέγχων και αξιολόγησης, η οποία διαρκεί κατά κανόνα από ένα έως και τρία χρόνια.

Ενώ στην Ελλάδα το IB diploma προσφέρεται αποκλειστικά ιδιωτικά σχολεία, σε διεθνές επίπεδο, η πλειοψηφία των μαθητών που παρακολουθούν το πρόγραμμα IB diploma φοιτούν σε δημόσια σχολεία (Hill 2006: 15).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και τα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία που ανέπτυξαν προγράμματα Διεθνούς Απολυτηρίου το έπραξαν αμέσως μετά τη σχετική νομοθετική ρύθμιση, άλλα σχολεία ανέπτυξαν τα δικά τους προγράμματα μεσούσης της κρίσης, στοιχείο που μαρτυρεί, αν μη τι άλλο, τη δυναμική ανάπτυξης του Διεθνούς Απολυτηρίου, η οποία αντιστοιχεί σε ανάλογη πορεία διεθνώς.

Για τη Μέθοδο Προτζεκτ στο Λύκειο βλ. σχετικά Α. ΥΑ Αριθμ. 59609/Γ2 «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου»/ ΦΕΚ 1213B/14-6-2011, Β. 97364Γ2/30-8-2011 και «Οδηγίες για τη διδασκαλία των Ερευνητικών Εργασιών στην Α΄ λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012»/Αρ.Πρ..97364//Γ2/30-8-2011. Στόχος της μεθόδου πρότζεκτ ήταν να εμπλέξει τους μαθητές σε διαδικασίες διερεύνησης θεμάτων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, αξιοποιώντας το περιεχόμενο, τα εννοιολογικά σχήματα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των διδασκόμενων μαθημάτων. Παράλληλα, και προς αποφυγή της θεματικής μονομέρειας τα προτεινόμενα θέματα όφειλαν να εμπίπτουν σε τρεις τουλάχιστον από τους εξής κύκλους: α) Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, β) Τέχνη και Πολιτισμός, γ) Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία, δ) Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη. Βασικοί πυλώνες του θεσμού των Ερευνητικών Εργασιών (μέθοδος πρότζεκτ, όπως επικράτησε να ονομάζεται) είναι οι εξής: 1) Διερευνητική προσέγγιση της

μάθησης, 2) Διεπιστημονικότητα, 3) Διαφοροποίηση του Περιεχομένου, της Διαδικασίας και του Πλαισίου της Μάθησης και 4) Ομαδική Εργασία των Μαθητών (βλ. Ματσαγγούρας 2011, Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού).

^{xx} σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Λαμπριανίδης 2011) 160000-180000 πτυχιούχοι έχουν μεταναστεύσει σε χώρες της Ευρώπης (71%) και της Αμερικής (29%) κατά τα τελευταία πέντε χρόνια

^{xxi} σύμφωνα με εκτιμήσεις πολλοί από τους 30000 Έλληνες που σπουδάζουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού προσβλέπουν σε αναζήτηση εργασίας, ώστε να μείνουν μόνιμα σε ξένη χώρα. (Λακασάς, Η καινοτόμος Ελλάδα μεταναστεύει, Καθημερινή, 30/11/14)

xxii ISCO-08 (International Standard Classification of Occupations) Major Groups:

- 1 - Managers
- 2 - Professionals
- 3 - Technicians and associate professionals
- 4 - Clerical support workers
- 5 - Service and sales workers
- 6 - Skilled agricultural, forestry and fishery workers
- 7 - Craft and related trades workers
- 8 - Plant and machine operators, and assemblers
- 9 - Elementary occupations
- 0 - Armed forces occupations

^{xxiii} Ορισμένοι κάτοχοι Διεθνούς Απολυτηρίου (σε ελάχιστο ποσοστό) επιλέγουν σπουδές σε ελληνικά ιδρύματα μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, στα οποία περιλαμβάνονται Κολέγια, Δραματικές Σχολές και Εικαστικά Εργαστήρια.