

Η Χρηματοδότηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Αναγκαία η Νέα Προσέγγιση

Δρ. Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος

Μαθηματικός-Οικονομολόγος

1. Εισαγωγή

Έχει θεωρητικά υποστηριχθεί και εμπειρικά επιβεβαιωθεί ότι

- Η επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο» έχει σημαντικό ιδιωτικό και κοινωνικό κόστος, παράγει σημαντικά αγοραία και μη αγοραία ιδιωτικά-κοινωνικά οφέλη, θετικές εξωτερικότητες και spillovers (Οι εμπειρικές αναλύσεις δείχνουν «καλή» αποδοτικότητα των ιδιωτικών και κοινωνικών επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο).
- Η συμβολή του ανθρώπινου κεφαλαίου στην οικονομική μεγέθυνση και ανάπτυξη είναι σημαντική.

Η δημιουργία του ανθρώπινου κεφαλαίου, πραγματοποιείται κυρίως, αλλά όχι μόνο, στο πλαίσιο του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οι εξελίξεις στις επιστήμες και στην τεχνολογία, η παγκοσμιοποίηση της νέας οικονομίας της γνώσης και οι τάσεις απελευθέρωσης της αγοράς εργασίας οδήγησαν τις τελευταίες δεκαετίες τις περισσότερο αναπτυγμένες χώρες στην επανεξέταση και τον επαναπροσανατολισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην εναρμόνισή τους με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Συνειδητοποιήθηκε ευρύτατα ότι η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των μελών κάθε κοινωνίας είναι το πιο σημαντικό εργαλείο για την αξιοποίηση του παρόντος και την προετοιμασία του μελλοντός της. Δικαιολογείται έτσι το αυξημένο ενδιαφέρον, κυρίως στις ανεπτυγμένες κοινωνίες, για όλα τα υποσυστήματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με υψηλή προτεραιότητα στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου μέχρι πρόσφατα ο ιδιαίτερα πολύπλοκος κόσμος της εκπαίδευσης ήταν βαθιά περιχαρακωμένος σε εθνικά συστήματα, όπου οι προτεραιότητες ήταν, σε σημαντικό βαθμό, προσδιορισμένες από την πολιτική σκοπιμότητα και την ανάγκη για εξισορρόπηση των κονδυλίων του προϋπολογισμού, γίνεται συνείδηση ότι, τον πιο αξιόπιστο παράγοντα ανάπτυξης της

Ευρώπης αποτελούν οι πολίτες της. Αυτοί χρειάζονται την άριστη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση.

Στις δημοκρατικές κοινωνίες, η οικονομική και κοινωνική ανέλιξη θεωρείται δικαίωμα των πολιτών, γεγονός που οδηγεί σε γενίκευση της εκπαίδευσης και, νομοτελειακά, σε ότι αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, από την επιλεκτική στη μαζική εκπαίδευση. Από τη στιγμή που τέθηκε το θέμα της προσαρμογής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο επίπεδο του μαζικού εκπαιδευτικού συστήματος, ανέκυψαν σημαντικά προβλήματα με κοινές ρίζες προβληματισμού σε όλες τις χώρες, παρά το γεγονός ότι οι λύσεις φαίνεται να προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κάθε χώρας.

Τα προβλήματα τα οποία αναφέρονται στη νέα πραγματικότητα συνοψίζονται στα εξής:

- Η δομή και η λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ο τρόπος εισόδου των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχει αύξουσα τάση συμμετοχής των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Οι μέθοδοι και οι διαδικασίες χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν ανταγωνιστικές απαιτήσεις για τους εν ανεπαρκεία δημόσιους πόρους από την ίδια την κοινωνία.
- Η εκτίμηση και ο καταμερισμός του κόστους λειτουργίας των ιδρυμάτων και του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνολικά.

Ειδικότερα όσον αφορά την Ελλάδα, διαπιστώνεται με χρονική υστέρηση σε σχέση με τις χώρες της Βόρειας Αμερικής, της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης, ενδυνάμωση του ατομικού, κοινωνικού και κρατικού ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση. Το αυξημένο αυτό ενδιαφέρον συνδέεται με τις εξελίξεις στις επιστήμες, στην τεχνολογία, στην οικονομία, στην απασχόληση και επηρεάζεται θετικά από την συμμετοχή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από υψηλή κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι υπερβάλλουσα, αφού τα Ελληνικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ, ΤΕΙ) που είναι αποκλειστικά κρατικά, αδυνατούν να απορροφήσουν τη ζήτηση. Αυτό συντελεί στη διαρροή ανθρώπινου δυναμικού (brain drain) και συναλλάγματος σε χώρες του εξωτερικού. Η Ελλάδα έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά σπουδαστών, σε σχέση με τον πληθυσμό, που φοιτούν σε τριτοβάθμια ιδρύματα του εξωτερικού. Η σχετικά

υψηλή ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων. Με την ερμηνεία αυτού του φαινομένου έχουν ασχοληθεί οικονομολόγοι, όπως οι Psacharopoulos and Soumelis (1979), Psacharopoulos (1991), Psacharopoulos (1999) και κοινωνιολόγοι όπως οι Tsoukalas (1981), Eliou (1987).

Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται δυσαρμονία μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της αγοράς εργασίας. Συγκεκριμένα, στην αγορά εργασίας διαπιστώνεται αυξανόμενη ανεργία των αποφοίτων όλων των βαθμίδων και τύπων του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων των πτυχιούχων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι σαφές, επομένως, η ύπαρξη ενός σύνθετου προβλήματος στο εκπαιδευτικό σύστημα, με διαστάσεις εκπαιδευτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές. Ο OECD (1997), σε έκθεσή του, αναφέρει για την Ελλάδα: «...η προσπάθεια να αποτελέσει η εκπαίδευση μοχλό ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης παρεμποδίζεται από ένα, σε μεγάλο βαθμό, ακατάλληλο σύστημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει τους “πελάτες” για εργασία σε μια συντεχνιακή οικονομία και σε έναν διογκωμένο δημόσιο τομέα. Διέπεται από ένα νομικίστικο, συγκεντρωτικό και πολιτικά πατερναλιστικό σύστημα, το οποίο δεν αξιοποιεί τις ικανότητες ενός λαού που διαθέτει ταλέντο και κίνητρα. Οι υψηλές επιδόσεις επιτυγχάνονται παρά τις ελλείψεις του συστήματος και δεν πηγάζουν από αυτό... Η Ελλάδα πρέπει να μπορέσει να επωφεληθεί από τις τεράστιες ικανότητες του ελληνικού λαού βελτιώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα...».

Όσον αφορά στην τρίτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, η διαχρονική σχέση ΑΕΙ και ΤΕΙ τείνει να διαμορφώσει ένα γενικό ερώτημα: κατά πόσο κινείται προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός ομοιόμορφου συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαφοροποιήσεις ως προς το χαρακτήρα του κάθε ιδρύματος ή προς μία αποκλίνουσα δομή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαφοροποιημένες δράσεις και τύπους ιδρυμάτων; Μέχρι σήμερα, τα ΤΕΙ, που στοχεύουν στην εφαρμοσμένη τεχνολογική παιδεία, η οποία πρέπει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις, καθώς και στις σημερινές αλλά και τις μελλοντικές ανάγκες της ελληνικής παραγωγής διατηρούν ένα χάσμα, τουλάχιστον «γοήτρου», σε σχέση με τα ΑΕΙ.

Αναντίρρητα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύπλευρο και πολυσύνθετο πρόβλημα του οποίου η ορθή επίλυση καθίσταται άκρως δυσχερής αν δεν αντιμετωπισθεί κατά τρόπο ισόρροπο σε όλες τις εκφάνσεις του. Αν και δεν μπορεί κανείς να παραγνωρίσει την βασιμότητα των λόγων του Arrow (1951) που

υποστηρίζει ότι: «...είναι αδύνατον να συλλέξεις όλες τις απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση που θέλει το κάθε άτομο και να λάβεις μια κοινή απόφαση σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Πάντα θα υπάρχει μια μερίδα ατόμων η οποία θα είναι δυσαρεστημένη με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθείται...», εν τούτοις η αντιμετώπισή του πρέπει να γίνει με τεχνοκρατική επάρκεια σε συνθήκες ευρύτερης κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης και συνεννόησης.

2. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εμπειρίες

Η δημόσια χρηματοδότηση των δαπανών για την εκπαίδευση είναι φαινόμενο των τελευταίων 200 περίπου χρόνων. Μετά τον Β Παγκόσμιο πόλεμο παρατηρείται αύξηση της ζήτησης, κυρίως για τριτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τη θεαματική αύξηση των δαπανών για τη χρηματοδότηση του συστήματος. Ανέκυψε έτσι το πρόβλημα της χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότερες χώρες της Β. Αμερικής και της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετώπισαν το ζήτημα αυτό με τη θέσπιση νέων διαδικασιών ροής των πόρων. Ενα βασικό χαρακτηριστικό της εικόνας που παρουσιάζει η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Β. Αμερική στο κλείσιμο του 20ου αιώνα έγκειται στη ριζική αναθεώρηση της φιλοσοφίας και της πολιτικής χρηματοδότησής της. Η εμβέλεια και ο ποιοτικός χαρακτήρας των μεταβολών ήταν τέτοιοι που να δικαιολογούν τη χρήση του όρου «αλλαγή χρηματοδοτικού παραδείγματος»[Γεωργαντάς (2000)].

Πολιτικές προσπάθειες σταδιακής απεμπλοκής του κράτους από την ευθύνη της αποκλειστικής χρηματοδοτικής μέριμνας των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη και ουδείς γνωρίζει επακριβώς τον τρόπο με τον οποίο θα διαμορφωθεί το σκηνικό στο μεσο-μακροπρόθεμο μέλλον. Μέσα από μια σειρά καινοτομικών μέτρων (πχ δάνεια, κουπόνια κλπ) η οργανική διάταξη και γενικότερη λειτουργική ισορροπία του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταβάλλεται καθώς το κράτος διατηρεί μεν το χρηματοδοτικό του ρόλο (τον οποίο μάλιστα και αναβαθμίζει), αλλά αναθεωρεί τη φιλοσοφία χρηματοδότησης ώστε άμεσος ή έμμεσος αποδέκτης ενός όλο και μεγαλύτερου μέρους των δαπανών καθίσταται ο φοιτητής και όχι το τριτοβάθμιο ίδρυμα. Σε μερικές περιπτώσεις, φυσικός αποδέκτης των εισροών είναι ο ίδιος ο φοιτητής (πχ φοιτητικά δάνεια) ενώ, σε άλλες περιπτώσεις τελικός αποδέκτης είναι μεν το ίδρυμα αλλά διαμέσου ενός λογιστικού

συστήματος το οποίο ως γνώμονα και άξονα αναφοράς έχει και πάλι το φοιτητή (πχ το σύστημα funds-follow-the-student).

Ανοικτό είναι πάντα το πρόβλημα του κοινωνικά άριστου επιπέδου δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση. Το ύψος των κοινωνικών δαπανών για την εκπαίδευση, κυρίως την τριτοβάθμια, είναι ένα θέμα που έχει επικριτές και υποστηρικτές.

Οι επικριτές προβάλλουν το επιχείρημα ότι η αύξηση της παραγωγικότητας που απορρέει από τα χρόνια εκπαίδευσης, δεν δικαιολογεί τις σημαντικές ιδιωτικές και δημόσιες δαπάνες που απαιτούνται. Σύμφωνα με την άποψη αυτή «θεωρία του φίλτρου», το πτυχίο λειτουργεί ως μηχανισμός «φιλτραρίσματος» των υποψηφίων προς εργασία από τους εργοδότες. Το πτυχίο είναι ένα σήμα που το αποκτούν ευκολότερα, γρηγορότερα και φθηνότερα οι ικανοί και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τους ξεχωρίσει. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η απόκτηση πτυχίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αυξάνει την συνολική παραγωγικότητα της εργασίας, μειώνει όμως το κοινωνικό προϊόν κατά το ποσό του κόστους της κρατικής χρηματοδότησης της εκπαίδευσης.

Τα επιχειρήματα που προβάλλονται από τους υποστηρικτές των κοινωνικών δαπανών για την εκπαίδευση είναι τα εξής:

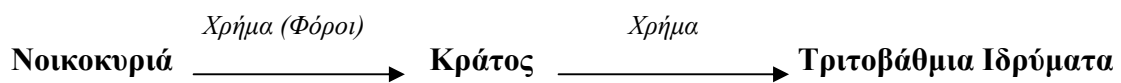
- Η εκπαίδευση βελτιώνει την παραγωγικότητα της εργασίας αλλά και των άλλων συντελεστών παραγωγής. Ακόμη και αν δεχθούμε ότι η εκπαίδευση δεν βελτιώνει την παραγωγικότητα της εργασίας, αλλά λειτουργεί κυρίως ως μηχανισμός «ξεδιαλέγματος» των υποψηφίων εργαζομένων, πρέπει να υποθέσουμε ότι η λειτουργία της κατανομής των εργαζομένων στις θέσεις εργασίας, όπου θα είναι πλέον παραγωγικοί, είναι αρκετή για να δικαιολογήσει τις δημόσιες δαπάνες. Προφανώς δεν υπάρχει άλλος αποτελεσματικότερος τρόπος να γίνει αυτό, γιατί διαφορετικά οι εργοδότες, που έχουν αντικειμενικό σκοπό την ελαχιστοποίηση του κόστους παραγωγής, θα τον χρησιμοποιούσαν. Αυτή είναι η λειτουργία αποτελεσματικής κατανομής του εργατικού δυναμικού.
- Η απόκτηση της εκπαίδευσης βελτιώνει τη δυνατότητα του ατόμου να αυξήσει το εισοδήματά του (ιδιωτική αποδοτικότητα). Αν υπάρχει ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση (δωρεάν παιδεία, υποτροφίες κλπ), οι κοινωνικές δαπάνες για την εκπαίδευση λειτουργούν ως μηχανισμός αναδιανομής του εισοδήματος, επιτρέποντας και στους φτωχούς να αποκτήσουν οικονομική και κοινωνική ανοδική κινητικότητα.

Αν όμως η πρόσβαση δεν είναι ίση, τότε το εκπαιδευτικό σύστημα διαιωνίζει και εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες.

- Η ποιοτική βελτίωση του ανθρώπινου και του εργατικού δυναμικού συμβάλλει στην οικονομική μεγέθυνση και ανάπτυξη. Ως εκ τούτων η επένδυση στην εκπαίδευση, ιδιωτική και κοινωνική, δικαιολογείται ως οικονομικά ορθολογική απόφαση.

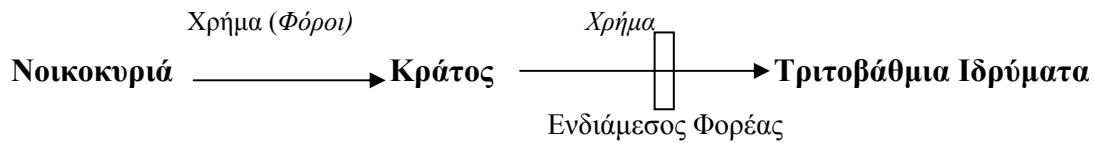
Οι μέχρι σήμερα υφιστάμενες εναλλακτικές ροές χρηματοδότησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

Διαδικασία 1.



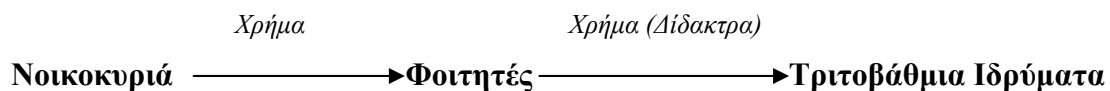
- Αποτελεί την παραδοσιακή διαδικασία της άμεσης κατανομής των χρηματικών πόρων. Η εκ μέρους του κράτους «δωρεάν» παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους χρήστες ισοδυναμεί με μια επιδότηση των χρηστών σε είδος. Έχει εμπειρικά εκτιμηθεί σε πολλές χώρες με την μεθοδολογία των Hansen and Weisbrod (1969), ότι η αποκλειστικά δημόσια χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αναποτελεσματική και αντι-εξισωτική. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, από την αποκλειστικά κρατική χρηματοδότηση ωφελούνται περισσότερο οι ανώτερες εισοδηματικά τάξεις.

Η ανωτέρω διαδικασία εφαρμόζεται στην Ελλάδα όπου η χρηματοδότηση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων είναι σχεδόν αποκλειστικά κρατική. Οι Λαμπρόπουλος και Ψαχαρόπουλος (1990) επισημαίνουν ότι «...η μηδενική τιμή διδάκτρων για όλους τους φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο όνομα της ισότητας, έχει ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιδιωκόμενο. Δηλαδή, η επιλογή αυτή ενισχύει την κοινωνική ανισότητα και δημιουργεί μία ελίτ περισσότερο αντιπροσωπευτική των οικονομικά ανώτερων στρωμάτων...». Όσον αφορά την επίδραση της χρηματοδότησης στη διανομή του εισοδήματος, οι Μητράκος και Τσακλόγλου (1998) διαπιστώνουν ότι η δημόσια χρηματοδότηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί εξισωτικά (μειώνει τον συντελεστή Gini μετά την επιδότηση), ενώ η αποκλειστικά κρατική χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνει την ανισότητα.

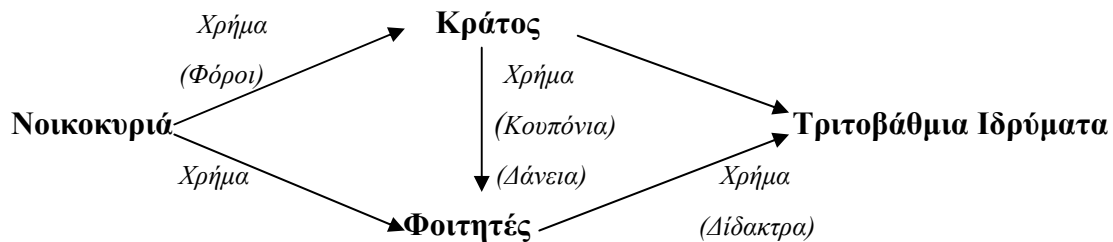
Διαδικασία 2.

Ο ενδιάμεσος φορέας λειτουργεί ως φίλτρο διανέμοντας τους χρηματικούς πόρους στα ιδρύματα επί τη βάσει κριτηρίων.

Η διαδικασία αυτή έχει αξιολογηθεί ως περισσότερο αποτελεσματική και εξισωτική συγκριτικά με την διαδικασία 1. Έχει εφαρμοσθεί παλαιότερα στην Αγγλία. Με τη διαδικασία 2, τη χρήση αλγορίθμου και κριτήριο «φοιτητές ανά πανεπιστήμιο» ή «απόφοιτοι ανά πανεπιστήμιο» γίνεται η χρηματοδότηση σε πολλές χώρες.

Διαδικασία 3.

Η διαδικασία αυτή υποδηλώνει πλήρη ιδιωτικοποίηση. Δεν εφαρμόζεται σε καμιά χώρα. Δεν τίθεται σε καμιά περίπτωση ως θέμα προς μελέτη στην επιστημονική, κοινωνική και πολιτική ατζέντα.

Διαδικασία 4.

Αποτελεί την σύγχρονη διαδικασία χρηματοδότησης. Δηλαδή, η χρηματοδότηση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων από άμεσα κρατική μετατοπίζεται προς την έμμεση, μέσω των φοιτητών.

Η ροή **Κράτος** → **Τριτοβάθμια Ιδρύματα** γίνεται απ ευθείας ή με την παρεμβολή ενδιάμεσου φορέα.

Ο Becker (1995) εκτίμησε ότι το σύστημα των κουπονιών (vouchers) είναι το καλύτερο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των φτωχότερων εισοδηματικών τάξεων. Επίσης, μελέτες σε διάφορες χώρες [World Bank (1986)] οδηγούν στο συμπέρασμα ότι: «η συμμετοχή υπό μορφή διδάκτρων, στη χρηματοδότηση των εξόδων λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία αυτού». Σε αρκετές χώρες, όπως οι Η.Π.Α, οι Σκανδιναβικές χώρες κ.ά, υπάρχει, σε εκτεταμένη λειτουργία, σύστημα παροχής φοιτητικών δανείων (loans). Η χρήση των φοιτητικών δανείων αποτελεί κίνητρο για τον σπουδαστή, ώστε να είναι πιο υπεύθυνος στις σπουδές του, για να μπορέσει, μετά το τέλος τους, να επιστρέψει τα χρήματα που πήρε αξιοποιώντας επαγγελματικά τις γνώσεις που απέκτησε [βλ. Woodhall (1983, 1988) και Psacharopoulos (1990)].

Η ανωτέρω διαδικασία χρηματοδότησης εφαρμόζεται με παραλλαγές σε πολλές χώρες. Στην Αγγλία δημιουργήθηκε (1997) ενδιάμεσος φορέας (University Grants Committee) και επιβλήθηκαν επιλεκτικά δίδακτρα της τάξης του 20% του πραγματικού κόστους ανά φοιτητή. Οι Ηνωμένες Πολιτείες και οι Σκανδιναβικές χώρες πρωτοστάτησαν στην εφαρμογή του θεσμού των δανείων ο οποίος στη συνέχεια εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες. Στις ΗΠΑ, την Χιλή και σε άλλες χώρες εφαρμόστηκε επίσης ο θεσμός των κουπονιών.

Γενικά έχει εκτιμηθεί, ότι η έμμεση χρηματοδότηση πλεονεκτεί έναντι της άμεσης επειδή:

- Οι φοιτητές έχουν το δικαίωμα της επιλογής ιδρυμάτων, γεγονός που συμβάλλει στη βελτίωση της εσωτερικής και εξωτερικής αποτελεσματικότητάς τους.
- Τα χρήματα, που το κράτος εξοικονομεί από τη χρηματοδότηση της «ανεξέλεγκτης δωρεάν παιδείας» σε όλους, τα χορηγεί υπό μορφήν υποτροφιών, δανείων, κουπονιών κλπ. σε οικονομικά ασθενέστερους σπουδαστές. Η διαδικασία αυτή έχει αξιολογηθεί θεωρητικά και εμπειρικά, ως αποτελεσματικό και εξισωτικό σύστημα χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με σχετική έρευνα από τον OECD, ανήκει στις ελάχιστες από τις 22 χώρες, που δαπανά λιγότερα από 5% του ΑΕΠ για την παιδεία. Η Ελλάδα δαπανά περίπου 3,7 % και είναι προτελευταία στον πίνακα και αισθητά κάτω του μέσου όρου των χωρών του OECD. Είναι από τις λίγες χώρες του OECD που χρηματοδοτούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση με λιγότερο από το 1% του ΑΕΠ και την τριτοβάθμια μη πανεπιστημιακή με 0,2%. Απουσιάζει εντελώς η δαπάνη για την έρευνα, τα κονδύλια

για την οποία συνυπολογίζονται στις δαπάνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, το φορολογικό σύστημα επιβαρύνει δυσανάλογα τις μεσαίες εισοδηματικές τάξεις και κατά συνέπεια, μέσω της «δωρεάν παιδείας», η ανακατανομή των κρατικών πόρων κινείται προς τις ευπορότερες εισοδηματικές τάξεις. Η δήθεν «δωρεάν παιδεία» αντιστρατεύεται έτσι, χωρίς ίσως να γίνεται αντιληπτό «διά γυμνού οφθαλμού», τον κοινωνικό στρατηγικό στόχο της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης, για τους οποίους έχει ουσιαστικά καθιερωθεί. Από την διαχρονική ανάλυση των στοιχείων των τακτικών προϋπολογισμών, γίνεται εμφανής η υπερτροφική ποσοστιαία συμμετοχή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολο των εκπαιδευτικών δαπανών. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στο σύνολό της απορροφά το 1/4 περίπου των δαπανών για εκπαίδευση. Επισημαίνεται η δυσανάλογα μεγάλη συμμετοχή της πανεπιστημιακού επιπέδου εις βάρος της μη πανεπιστημιακού επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σύγκριση με την πληθυσμιακή αναλογία των δύο επιπέδων.

Στην Ελλάδα, χορηγείται και ένας μικρός αριθμός υποτροφιών σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τις επιδόσεις. Σύμφωνα με έκθεση του Ευρωπαϊκού Δικτύου για την Εκπαίδευση [«Ευρυδίκη» (1999)] και της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας (EUROSTAT), μόνο το 3% των ελλήνων φοιτητών επιτυγχάνει υποτροφία. Οι κρατικές υποτροφίες που προορίζονται για να καλύψουν τα έξοδα των Ελλήνων φοιτητών είναι χαμηλού ύψους το οποίο είναι από τα χαμηλότερα μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το μέσο ετήσιο ποσό (σε τιμές 1995/96) που αντιστοιχεί σε υποτροφία στην Ελλάδα είναι 1.787 ecu κατά μέσο όρο, ενώ π.χ στην Γαλλία είναι 2.067 ecu, στην Ιρλανδία 2.937 ecu, στην Δανία 3.064 ecu, στην Αυστρία 3.397 ecu κλπ. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ οι υπότροφοι σε σχέση με τους πρωτοεγγραφέντες ήταν κατά το ακαδημαϊκό έτος 1988/89, 0,46% και κατά το ακαδημαϊκό έτος 1991/92, 1,08%. Επίσης οι φοιτητές έχουν περιορισμένη δυνατότητα να συνάπτουν μικρά δάνεια από τις τράπεζες με σχετικά ευνοϊκούς όρους. Σημαντικό αρνητικό στοιχείο του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί το λιμνάζον φοιτητικό δυναμικό [Tsamadias (2001)]. Όσον αφορά την άμεση ιδιωτική δαπάνη για σπουδές επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕ), δεν υπάρχουν στοιχεία δημόσιων φορέων. Υπάρχουν μόνο ορισμένες εκτιμήσεις από ιδιωτικές μελέτες.

Διαχρονικά, η ΤΕ διεκδικεί ολοένα και μεγαλύτερο μερίδιο από τους πόρους του κράτους και των νοικοκυριών. Δεδομένης της ανεπάρκειας των κρατικών και

ιδιωτικών πόρων σε σχέση με τις ανάγκες, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για οικονομικότητα στη διάθεση των πόρων για την εκπαίδευση, τόσο από μέρους της πολιτείας όσο και από μέρους των ιδιωτών. Είναι ανάγκη οι περιορισμένοι εθνικοί πόροι να κατανέμονται με τη μεγαλύτερη δυνατή οικονομικότητα στην εκπαίδευση γενικά, αλλά και στις επιμέρους βαθμίδες και τους τύπους της ειδικότερα. Η πολιτική αυτή θα συμβάλει στην εκλογίκευση και τον εξορθολογισμό των δαπανών για εκπαίδευση και θα προσδώσει μεγαλύτερη οικονομική αξία στην επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, εναρμονίζοντας τις ατομικές επιλογές των μαθητών / φοιτητών για εκπαίδευση με τις επιλογές της οικονομίας και της κοινωνίας.

3. Το Πλαίσιο της Νέας Προσέγγισης

Στην Ελλάδα είναι επιτακτική ανάγκη να συνειδητοποιηθεί η μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης στην οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ανάπτυξη της χώρας. Η κοινωνία μας, σε όλο το εύρος και το βάθος της, πρέπει να γνωρίζει ότι, σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και ανταγωνισμού, η αναγνωρισμένη οδός προς την ανάπτυξη και την ευημερία μέσω της «βιομηχανίας της γνώσης» ξεκινάει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση που ανατροφοδοτεί όλη την εκπαιδευτική αλυσίδα.

Είναι ως εκ τούτου αναγκαία η χάραξη εθνικής στρατηγικής και η επεξεργασία πολιτικών για τη διαχρονική παραγωγή και συσσώρευση ανθρώπινου και γνωσιακού κεφαλαίου στη μέγιστη ποσότητα και την άριστη ποιότητα, την διαχυσή του καθώς και τη βέλτιστη αξιοποίησή του. Η εθνική στρατηγική πρέπει να διέπεται από ένα ισορροπημένο μίγμα αρχών, που να υπηρετούν τα διαχρονικά κοινωνικά αιτήματα της οικονομικής και κοινωνικής αποτελεσματικότητας και ισότητας, μακράν ακραίων συγκερασμών. Πρέπει να συνειδητοποιηθεί ότι ουσιαστικός «μοχλός αλλαγής» προς την κατεύθυνση που προηγουμένως διατυπώθηκε, είναι η χρηματοδότηση του συστήματος. Η νέα αντιμετώπιση του κρίσιμου ζητήματος της χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να εδράζεται στις ακόλουθες αρχές:

Αρχή 1.

Το κράτος χρηματοδοτεί ετησίως το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δημόσιους πόρους χρηματικού ποσού που αποτελεί ποσοστό επί του ΑΕΠ και του κρατικού προϋπολογισμού άνω του μέσου όρου των αντίστοιχων ποσοστών με τα οποία χρηματοδοτείται η τριτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες μέλη της ΕΕ.

Αρχή 2.

Ένα μέρος του χρηματικού ποσού κατανέμεται άμεσα στα τριτοβάθμια ιδρύματα μέσω ενδιάμεσου φορέα στον οποίο συμμετέχουν εκτός της κεντρικής κρατικής διοίκησης και τα τριτοβάθμια ιδρύματα. Η κατανομή γίνεται με χρήση ειδικού κοινά αποδεκτού μαθηματικού υποδείγματος με κριτήρια αποτελεσματικότητας και ποιότητας.

Αρχή 3.

Το υπόλοιπο του χρηματικού ποσού κατανέμεται έμμεσα στα τριτοβάθμια ιδρύματα μέσω των φοιτητών.

Αρχή 4.

Οι φοιτητές που είναι ακαδημαϊκά επιμελείς και παραγωγικοί και δεν έχουν τις οικονομικές δυνατότητες έχουν πλήρη και πραγματικά δωρεάν τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καλύπτονται πλήρως τα έξοδα σπουδών και διαβίωσης των κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

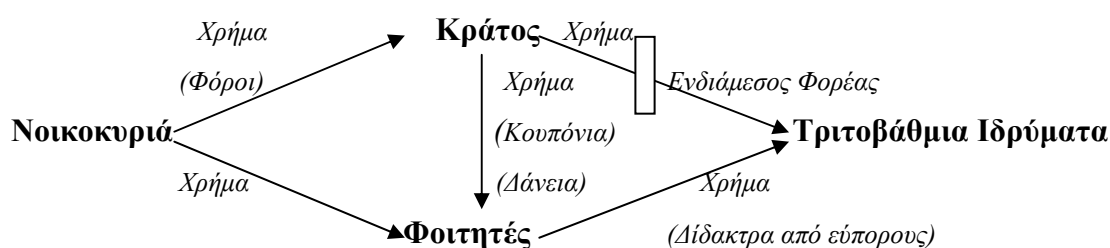
Αρχή 5.

Οι φοιτητές που είναι μέλη ιδιαίτερα εύπορων οικογενειών συμμετέχουν κατ' έτος στη χρηματοδότηση του πραγματικού ετήσιου κόστους της εκπαίδευσής των. [πχ δύο κλιμάκια που καλύπτουν το 10% και το 20% του ετήσιου κόστους, ανάλογα (άνω των 40.000 και 60.000 ευρο αντιστοίχως) με το ετήσιο εισόδημα των οικογενειών τους («διαφορικά / επιλεκτικά» δίδακτρα)].

Αρχή 6.

Οι φοιτητές που δεν είναι ακαδημαϊκά επιμελείς και παραγωγικοί (παρατείνουν τις σπουδές πέραν των προβλεπομένων ετών συν ένα) συμμετέχουν στη χρηματοδότηση του ετήσιου κόστους της εκπαίδευσής τους, σε ποσοστό 10% που προσαυξάνεται κατά 2% για κάθε έτος καθυστέρησης.

Η νέα προσέγγιση χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που εδράζεται στις ανωτέρω αρχές και προτείνεται προς εφαρμογή παρουσιάζεται στη διαδικασία του κατωτέρω διαγράμματος:



Η νέα προσέγγιση επιβεβαιώνει ότι η ελληνική κοινωνία και η πολιτική έκφρασή της

- Έμπρακτα αναγνωρίζει την σημασία του ανθρώπινου δυναμικού της και το ενδιαφέρον της για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (αρχή 1).
- Αξιοποιεί βέλτιστα τους χρηματικούς πόρους που διαθέτει (αρχές 2 και 3).
- Προωθεί την αναδιανομή του εισοδήματος και του πλούτου υπέρ των οικονομικά ασθενέστερων (αρχές 4 και 5).
- Αποθαρρύνει την παρουσία των «αιώνιων φοιτητών». Αποφορτίζει το σύστημα από το λιμνάζον φοιτητικό δυναμικό, το «νεκρό βάρος» εκείνων που δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για σπουδές με επακόλουθο την οικονομικότερη, αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη λειτουργία του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (αρχή 6).

Επιπροσθέτως, μια τέτοια προσέγγιση εισφέρει σε μεγαλύτερη ευελιξία στην αγορά εργασίας, αποτρέποντας τη φαλκίδευση των δυνάμεων της αγοράς, ώστε να εξασφαλιστεί μία αυτόνομη εναρμόνιση μεταξύ των ροών από το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των αναγκών της οικονομίας. Η προσέγγιση αυτή με τον καιρό θα εκπέμψει μηνύματα στους σπουδαστές, ώστε να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους προτεραιότητες και επιλογές σε περισσότερο επιθυμητά πρότυπα, τόσο από οικονομική όσο και από κοινωνική σκοπιά.

Στο πλαίσιο της νέας προσέγγισης αποτελεί ανοικτό ζήτημα η επεξεργασία εξειδικευμένων πολιτικών που θα εναρμονίζουν τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας με τις προσεγγίσεις που γίνονται σε άλλες αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες.

Εκτιμάται ότι το νέο πλαίσιο προσέγγισης για τη χρηματοδότηση του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα προωθήσει ουσιαστικά και διαχρονικά τη

διαμόρφωση ιδρυμάτων με υποδομές υψηλών προδιαγραφών και θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου.

Οι έλληνες πολίτες, τεχνοκράτες, πολιτικοί οφείλουμε να συνειδητοποιήσουμε ότι το μέλλον ανήκει στις κοινωνίες εκείνες που το οραματίζονται, το σχεδιάζουν και το οικοδομούν με κοινωνική ευαισθησία, τεχνοκρατική επάρκεια και πολιτικό ρεαλισμό.

Βιβλιογραφία

Γεωργαντάς, Η. (2000)

«Θεσμικές Μεταλλάξεις στο καθεστώς Δημόσιας Χρηματοδότησης του Πανεπιστημιακού Έργου. Όρια, Τύποι και Περιεχόμενα της Πολιτικής»

Πανεπιστήμιο, Εκδοση Ομίλου Πανεπιστημιακών, σελ. 5-44

Λαμπρόπουλος Χ. & Ψαχαρόπουλος, Γ. (1990)

«Κοινωνικοοικονομικές Διαστάσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Τάσεις, Προβλήματα και Δυνατές Λύσεις», *Ελληνική Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τευχ. 77, σσ. 172 - 209, Αθήνα

Μητράκος, Θ. & Τσακλόγλου, Π. (1998)

«Μεταβολές στη συνολική ανισότητα και φτώχεια στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση», Athens University of Economics and Business, Department of Economic Studies, Discussion Paper N 97

Arrow, K.J. (1951)

Social Choice and Individual Values, Wiley, New York

Becker, G. (1995)

«Human Capital and Poverty Allevation», *Human Capital Development and Operations Policy*, Paper N.52, The World Bank

Eliou, M. (1988)

«Mobility or Migration?: The Case of Greek Students Abroad», *Higher Education in Europe*, Vol. XIII, 3, pp. 60-66

Hansen, W. Lee, and Weisbrod, B.(1969)

«The Distribution of the Costs and Benefits of Public Higher Education: The Case of California» *Journal of Human Resources*, Vol 4(2), pp.171-191

OECD (1997)

«Reviews of National Policies for Education: Greece», Paris

Psacharopoulos, G and Soumelis, C. (1979)

«A Quantitative Analysis of the Demand for Higher Education», *Higher Education*, Vol. 8, N 2, pp. 159-177

Psacharopoulos, G. (1991),

«The Process of Status Attainment in Greece», *Modern Greek Studies*, Vol. 9, pp. 237-247

Psacharopoulos, G.(1999)

«The Opportunity Cost of Child Labor: A Review of the Benefits of Education»

University of Athens, (Mimeo)

Tsamadias, C. (2001)

« The Returns of Investment in Tertiary Technological Education in Greece»

Journal of Vocational Education & Training, (accept)

Tsoukalas, C. (1981)

«Some Aspects of Overeducation in Modern Greece», *Journal of the Hellenic Diaspora*, Vol. 8, pp. 109-121

World Bank, (1986)

The Financing of Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options
The World Bank, Washington DC

Woodhall (1982)

«Student Loans as a Means of Financing Higher Education:Lessons from International Experience»,
Staff Working Paper N 599, The World Bank, Washington, DC

Woodhall, M. (1988)

«Designing a Student Loan Program for a Developing Country: The Relevance of International Experience», *Economics of Education Review*, V.7, pp. 153-161

Παράρτημα**Πίνακας 1: Δαπάνες για την Εκπαίδευση ως Ποσοστό (%) του Α.Ε.Π (1995)**

Χώρα	Βαθμίδες Εκπαίδευσης				Όλες
	Πρώτη	Δεύτερη	Τρίτη		
			Μη Πανεπιστημιακή	Πανεπιστημιακή	
Αυστραλία	1,6	2,1	0,3	1,5	5,6
Αυστρία	1,2	2,7	0,1	0,9	5,5
Καναδάς	χ	χ	0,9	1,5	7,0
Τσεχία	0,9	2,9	0,1	1,0	5,7
Δανία	1,7	2,6	χ	χ	7,1
Φινλανδία	1,8	2,4	0,3	1,3	6,6
Γαλλία	1,2	3,2	χ	χ	6,3
Γερμανία	χ	χ	n	1,0	5,8
Ελλάδα	1,3	1,5	0,2	0,7	3,7
Ουγγαρία	1,1	2,5	-	1,0	5,5
Ισλανδία	x	x	n	0,6	5,2
Ιρλανδία	1,3	2,1	x	x	5,3
Ιταλία	1,1	2,1	n	0,8	4,7
Ιαπωνία	1,3	1,7	0,1	0,9	4,7
Κορέα	1,7	2,2	0,4	1,5	6,2
Μεξικό	2,1	1,9	x	1,1	5,6
Ολλανδία	1,2	2,0	-	1,3	4,9
Πορτογαλία	1,8	2,3	x	1,0	5,4
Ισπανία	1,3	2,7	n	1,1	5,7
Σουηδία	2,0	2,5	x	x	6,7
Τουρκία	1,0	0,6	-	-	2,4
Η.Π.Α	1,8	2,0	0,4	2,0	6,7
Μ.Ο.Ο.Σ.Α	1,6	2,1	0,3	1,5	5,9
Εκτός Ο.Ο.Σ.Α					
Αργεντινή	1,5	1,4	0,3	0,7	4,1
Χιλή	1,8	1,6	0,3	1,6	5,6
Ινδία	1,3	0,6	-	-	2,6
Ισραήλ	2,6	2,3	-	-	8,3
Μαλαισία	1,6	1,8	0,4	0,8	5,1
Ουραγουάη	1,1	1,0	0,1	0,8	3,0

Πηγή: Ο.Ο.Σ.Α(1998), δείκτες για την Παιδεία.

Σημείωση: Όπου n σχεδόν μηδενικό μέγεθος και X τα στοιχεία που περιλαμβάνονται σε άλλη στήλη του πίνακα.

Πίνακας 2: Δαπάνη ανά Φοιτητή σε \$ U.S Σταθερής Αγοραστικής αξίας για το έτος 1995

Χώρα	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Αυστρία	8.720
Βέλγιο	6.390
Δανία	8.500
Φινλανδία	6.080
Γαλλία	6.010
Γερμανία	8.380
Ελλάδα	2.680
Ιρλανδία	7.600
Ιταλία	4.850
Ολλανδία	8.540
Ισπανία	4.030
Σουηδία	12.820
Αγγλία	7.600

Πηγή: Ο.Ε.С.Д (1997b)

Πίνακας 3: Ανάλυση Εσόδων κατά κύρια πηγή στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Συστήματα διαφόρων χωρών του ΟΟΣΑ

Χώρες	Ετος	Δημόσιες Πηγές(%)	Δίδακτρα (%)	Ιδιωτικές Επιχ/σεις(%)	Άλλες Πηγές(%)
Αυστραλία	1987	88	2	0,1	10
Φινλανδία(δημ ιδρύμ)	1987	85	αμελητέο	4	11
Γαλλία(όλα τα ιδρ)	1984	89	4	-	6
Γερμανία (σε όλη την ΤΕ)	1986	68	0	3	25
Ιαπωνία(δημ Ιδρ)	1987	63	9	3	25
Ιαπωνία (ιδιωτικά ιδρύματα 4ετούς φοίτησης)	1985	15	65	-	20
Ιαπωνία (όλα τα ιδρύματα)	1985	42	36	-	22
Ολλανδία ('όλα τα ιδρύματα)	1985	80	12	-	8
Νορβηγία (δημόσια ιδρύματα)	1987	90	αμελητέο	2	8
Ισπανία(Πανεπ.)	1985	80	20	-	-
Ην. Βασίλειο(Πανεπ	1986/87	55	14	7	28
Ην. Βασίλειο(Πολυτ)	1986/87	72	16	3	11
ΗΠΑ(δημοσ ιδρύμ)	1984/85	59	14	6	20
ΗΠΑ(ιδιωτ ιδρυμ)	1984/85	18	39	11	32
ΗΠΑ(όλα τα ιδρυμ)	1986	45	22	8	25

Πηγή: Στο Williams(1992):133

Σημείωση: Ην. Βασίλειο: σχεδόν το σύνολο των διδασκτρων των Βρετανών και Ευρωπαίων προπτυχιακών φοιτητών πληρώνονται από το δημόσιο. Αυτό το ποσό αποτελεί περίπου το 50% των συνολικών εσόδων από διδάκτρα των Βρετανικών ΑΕΙ

ΗΠΑ: πολύ μεγάλο μέρος των διδασκτρων καλύπτονται από φοιτητικά δάνεια και υποτροφίες (95%) για το 1984

Πίνακας 4: Μέση Τρέχουσα Δημόσια Δαπάνη ανά Επίπεδο Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ετος 1994)

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Δαπάνη ανά διδασκόμενο(Δρχ/ Έτος)
Πρωτοβάθμια	300.403
Δευτεροβάθμια Γενική	340.227
Δευτεροβάθμια Τεχνική	334.505
Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση	419.610
Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση	1.327.690

Πηγή: Καραγιανόπουλος (1997)

Πίνακας 5: Μέση Δαπάνη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση [σταθερές τιμές 1994]

Ετος	Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή	Τριτοβάθμια Μη Πανεπιστημιακή
1971	528.380	178.240
1981	1.005.150	709.340
1991	1.127.040	461.530
1994	1.327.690	419.610

Πηγή: Τσαμαδιάς, Κ. (2000)