

ΛΕΩΝΙΔΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΕΙΣ (1964-2000)¹.

1. Η προβληματική των εξετάσεων.

Οι εξετάσεις στην εκπαίδευση είναι θεσμός γνωστός από αιώνες. Υπάρχουν σε διάφορες εποχές και σε κοινωνίες με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτικά και οικονομικά συστήματα. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται σ' αυτές σε κοινωνίες έντονα ανταγωνιστικές, επειδή θεωρούνται ως ασφαλές κριτήριο για τον έλεγχο και την εκτίμηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε διάφορους τομείς. Επινοήθηκαν για να αποφεύγονται επιλογές με διαβλητά κριτήρια², όπως ο νεποτισμός, τα διάφορα κοινωνικά προνόμια, η τύχη κλπ.

Σε θεωρητικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι οι εξετάσεις εξυπηρετούν ποικίλους σκοπούς: διαγνωστικούς, ανατροφοδοτικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς. Καλλιεργούν, επίσης, πολλές ικανότητες: μνημονικές, αιτιολογικές, συγκριτικές, αξιολογικές, κ.ο.κ. Παράλληλα, όμως, οι εξετάσεις λειτουργούν και ως μέσο επιλογής ατόμων είτε για προαγωγή στο σχολείο είτε για πρόσληψη σε κάποια δημόσια ή ιδιωτική υπηρεσία, για χορήγηση υποτροφιών, πτυχίων, διακρίσεων, κλπ. Ακόμα λειτουργούν και ως μέσα αναπαραγωγής απόψεων, ιδεών, στάσεων και αξιών, που θεωρούνται παρωχημένες ή που δεν ανταποκρίνονται πια στα σύγχρονα δεδομένα³.

1. Βασικά στοιχεία του κειμένου αυτού ανακοινώθηκαν στο διήμερο επιστημονικό συνέδριο, που οργάνωσε ο τομέας της παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, προς τιμήν του ομότιμου καθηγητή του πανεπιστημίου κ. Χρ. Φράγκου, στις 6-7 Ιουνίου 1997. Πολλά, όμως, από τα μέτρα, που σήμερα ισχύουν, την περίοδο που έγινε η εισήγηση, ήταν στο στάδιο των εξαγγελιών. Στο σημερινό κείμενο σχολιάζουμε τα νέα μέτρα, όπως αυτά προβλέπονται από το νόμο 2525/97 και όπως έχουν τροποποιηθεί από τη σημερινή ηγεσία του ΥΠΕΠΘ.

2. Ebel, R., 1979 - Mehrens, W., - Lehmann, I., 1978.

3. Αθανασίου, Λ., 2000.



Οι ποικίλες αυτές απόψεις απορρέουν κυρίως από τη διαφορετική οπτική από την οποία βλέπει κανείς την εκπαίδευση και ειδικότερα το ρόλο του σχολείου.

Μερικοί, για παράδειγμα, βλέπουν το σχολείο ως χώρο για τη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου και την καλλιέργεια των γνωστικών του ικανοτήτων. Αποδέχονται τη συμβατική οργάνωσή του και επιχειρούν βελτιώσεις, με παρεμβάσεις στη διδακτέα ύλη, στις δακτικές μεθόδους, στις εξετάσεις¹ και στο θεσμό της αξιολόγησης γενικότερα, με ποικίλους τρόπους και με πολλούς αποδέκτες.

Άλλοι αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και στην καλλιέργεια της αίσθησης ότι ανήκει κάπου². Αποδέχονται, δηλαδή, ότι στόχος του σχολείου είναι η προετοιμασία του μαθητή για την ομαλή ένταξή του στο συγκεκριμένο κοινωνικό περίγυρο, που θα ζήσει, η αρμονική συνεργασία με τους άλλους και η δημιουργία τόσο για το ατομικό, όσο και για το γενικότερο κοινωνικό συμφέρον. Υποστηρίζουν, κυρίως, αλλαγές και καινοτομίες στο σχολείο, οι οποίες παρέχουν ελαστικότητα στα προγράμματα, ελευθερία κινήσεων και δράσεων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές στη διαδικασία της δ.δασκαλίας και μάθησης κ.ο.κ. Μερικοί, μάλιστα, μιλούν και για κατάργηση των σχολικών εγχειριδίων, των εξετάσεων, των βαθμών και προτείνουν ποικίλες πηγές για το διδακτικό υλικό, ανεξάρτητη και αυτοκαθοδηγούμενη διαδικασία μάθησης, αυτοαξιολόγηση των αποτελεσμάτων, δημιουργία κινήτρων, εσωτερικών και εξωτερικών, κλπ.³

Είναι δύσκολο να ταχθεί κανείς σήμερα μονομερώς με τη μία ή την άλλη άποψη και να διεκδικεί αντικειμενικότητα, διότι δεν μπορεί εύκολα να βάλει διαχωριστικές γραμμές στους εκπροσώπους αυτών των τάσεων με γενικούς, μάλιστα, τίτλους, όπως: διανοητές, ανθρωπιστές, ανανεωτές, συντηρητικοί, προοδευτικοί, σχολαστικοί, κ.ο.κ. Δεν μπορεί, επίσης, να αγνοήσει ότι το έργο του σχολείου επηρεάζεται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες: οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, οι οποίοι μπορεί να δρουν ανεξάρτητα αλλά και να αλληλεπιδρούν, χωρίς να είναι εύκολο να απομονωθούν.

Στη μελέτη αυτή θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε, έστω και συνοπτικά, το θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1964-65 έως σήμερα. Είναι μια περίοδος όπου οι εξετάσεις για τη βαθμίδα αυτή παύουν πια να είναι υπόθεση των πανεπιστημίων και των επιμέρους σχολών ή τμημάτων τους και περνούν στα χέ-

1. Ebel, 1979.

2. 'Ο.π.,

3. Mathews, J., 1985 - Roy, W., 1986.



ρια της πολιτείας¹. Υπεύθυνο, πλέον, για τη διεξαγωγή των εξετάσεων είναι το Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στις αλλαγές, που έχουν επιχειρηθεί την περίοδο αυτή, με ιδιαίτερη έμφαση στις αλλαγές τις τελευταίες πενταετίες, οι οποίες απασχόλησαν έντονα όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους φορείς, κυρίως με τα αποτελέσματά τους. Θα συζητήσουμε για τη σκοπιμότητα αυτών των εξετάσεων καθώς και για την αναγκαιότητα, που τις υπαγορεύει. Θα επισημάνουμε τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία τους και θα επιχειρήσουμε με βάση δεδομένα και από άλλες χώρες να σχολιάσουμε τα προβλήματα, που έχουν δημιουργηθεί έως σήμερα και να διατυπώσουμε, ως αποτέλεσμα αυτού του προβλήματος, σκέψεις για την αντιμετώπισή τους.

2. Ο θεσμός των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο ανάγονται στα μέσα του 16ου και στις αρχές του 17ου αιώνα. Αρχικά ήταν προφορικές και από τα μέσα του 19ου αιώνα αντικαθίστανται από γραπτές, προκειμένου να ξεπεραστούν τα προβλήματα των προφορικών εξετάσεων².

Συστηματικά ο θεσμός αυτός άρχισε να μελετάται σε άλλες χώρες από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα³, όπου τα προβλήματα αυξάνονταν συστηματικά σε ποικίλους τομείς. Συγκεκριμένα:

- α. Τις δύο πρώτες δεκαετίες αναζητούνται νέες τεχνικές για μετρήσεις στην εκπαίδευση. Μετρήσεις, μάλιστα, οι οποίες δε θα περιορίζονταν μόνο στον έλεγχο της σχολικής επίδοσης, αλλά θα επεκτείνονταν και σε άλλους τομείς, όπως στις στάσεις και στα ενδιαφέροντα των μαθητών για τη μετασχολική τους σταδιοδρομία.
- β. Στη δεκαετία του 1930 δημιουργείται στην Αμερική το Cooperative Testing Service, με την υποστήριξη του American Council of Education, ύστερα από τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις, για έλεγχο της σχολικής επίδοσης με εξετάσεις υψηλής ποιότητας. Δημιουργείται, επίσης, ειδικός κλάδος, η «Δοκιμολογία», βασικό αντικείμενο της οποίας είναι η μελέτη του θεσμού των εξετάσεων.
- γ. Η δεκαετία του 1950 χαρακτηρίζεται από τις προσπάθειες για την ταξινόμηση των διδακτικών σκοπών στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

1. Βλ. διάταγμα 4379/64.

2. Αθανασίου, Α., 2000.

3. Ebel, R., 1979.



- δ. Στη δεκαετία του 1960 η UNESCO διαπιστώνει την ανάγκη για συγκριτικές έρευνες στις επιδόσεις μαθητών από διάφορες χώρες.
- ε. Στη δεκαετία του 1970 έχουμε έξαρση των εξετάσεων στην Αμερική, επειδή διαπιστώθηκε ότι: μαθητές αποφοιτούσαν από τα γυμνάσια (εξατάξια) και μετά βίας μπορούσαν να διαβάσουν. Παρόμοιες αδυναμίες διαπιστώθηκαν στην αριθμητική, έκθεση, φυσικοχημεία. Παρατηρήθηκαν, επίσης, πολύ κακές συνθήκες μάθησης στα σχολεία, προβλήματα πειθαρχίας και εκδηλώσεις βανδαλισμού. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων αυξήθηκαν άμεσα οι δαπάνες για την εκπαίδευση. Το ίδιο και οι μισθοί των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι γονείς και γενικότερα οι φορολογούμενοι πολίτες κατέστησαν υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς και όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς για τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο και τις επιδόσεις των μαθητών.
- στ. Στη δεκαετία του 1980 παρατηρείται νέα έξαρση του ενδιαφέροντος για τις εξετάσεις, τόσο στην Αμερική, όσο και στην Ευρώπη, αλλά και άλλες ηπείρους. Αυτή τη φορά τα παράπονα έρχονταν από το χώρο των εργοδοτών, οι οποίοι διαμαρτύρονταν ότι αναγκάζονται να επιμορφώνουν οι ίδιοι τα άτομα, που απασχολούνταν σε διάφορες εργασίες ακόμα και σε βασικούς τομείς, όπως η ανάγνωση, η αριθμητική, το γράψιμο, στους οποίους δεν ανέμεναν προβλήματα ύστερα από δωδεκάχρονη φοίτηση στη γενική εκπαίδευση.
- ζ. Στη δεκαετία του 1990 το ενδιαφέρον για τις εξετάσεις εξακολουθεί να είναι έντονο σε πολλές χώρες: Αμερική - Αγγλία - Ιαπωνία - Αυστραλία, όπου τα εξεταστικά συστήματα μελετώνται συστηματικά και τροποποιούνται αντίστοιχα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον εκδηλώνεται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για τις εξετάσεις όχι όμως με την ίδια «υστερία», που εκδηλώθηκε στην Αμερική - Αγγλία και Ιαπωνία¹.
- η. Στην Ελλάδα τα τελευταία σαράντα, περίπου, χρόνια έχουν γίνει αρκετές αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα. Στη γενική εκπαίδευση, για παράδειγμα, οι αλλαγές εστιάστηκαν: στα συστήματα βαθμολογίας (αριθμητικά, ποιοτικά, γραμμάτων, κλπ.), στη βαρύτητα των προφορικών και γραπτών εξετάσεων αλλά και στη σκοπιμοτητά τους, στους τίτλους σπουδών, στους ελέγχους σχολικής επίδοσης, κλπ. Στη τριτοβάθμια εκπαίδευση οι αλλαγές εστιάστηκαν στους τρόπους εισαγωγής των υποψηφίων, στα μαθήματα που θα εξετάζονταν, στη βαρύτητα αυτών των μαθημάτων, στην αναγκαιότητα των εξετάσεων κλπ., όπως αναλυτικότερα θα δούμε στη συνέχεια.

1. Moon, B., 1996.



Βασική διαφορά ανάμεσα στις αλλαγές, που επιχειρήθηκαν στα εξεστρικά συστήματα άλλων χωρών και στη χώρα μας, είναι ότι στις πρώτες οι αλλαγές αυτές προέκυπταν ύστερα από συστηματική έρευνα και μελέτη και προσεκτικό σχεδιασμό. Συμμετοχή σ' αυτές είχαν και οι άμεσα εμπλεκόμενοι φορείς: εκπαιδευτικοί, μαθητές αλλά και γονείς και οι τελικές αποφάσεις λαμβάνονταν ύστερα από γόνιμη ανταλλαγή απόψεων αλλά και δοκιμαστική εφαρμογή των νέων μέτρων. Στη χώρα μας, δυστυχώς, η αναγκαιότητα των όποιων αλλαγών δεν προέκυπτε από συστηματική έρευνα και μελέτη ούτε ήταν με επιστημονικά δεδομένα τεκμηριωμένη. Ακόμα κι αν υπήρχαν τέτοια δεδομένα δεν ανακοινώνονταν από τους αρμόδιους φορείς. Ήταν αλλαγές, οι οποίες ακολουθούσαν, συνήθως, κυβερνητικές μεταβολές ή γίνονταν ύστερα από «πιέσεις», τρίτων, όπως για παράδειγμα της ΕΟΚ παλαιότερα και της Ενωμένης Ευρώπης σήμερα, προκειμένου το εκπαιδευτικό μας σύστημα να εναρμοστεί με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων κρατών, μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αξιοσημείωτο είναι ότι από τα μέσα, σχεδόν, της δεκαετίας του 1990 αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και στο εξεταστικό ειδικότερα έχουμε στην Ελλάδα όχι εξαιτίας κυβερνητικών μεταβολών αλλά και ενδοκυβερνητικών. Αλλαγές, δηλαδή, στους υπουργούς παιδείας της ίδιας κυβέρνησης, συνεπάγονταν και αλλαγές στην εκπαίδευση, έστω κι αν αυτές είχαν δρομολογηθεί από τους συναδέλφους τους και είχαν την κυβερνητική επιδοκιμασία και έγκριση.

Θα ήταν πολύ ενδιαφέρουσα μια συστηματική έρευνα και μελέτη των αλλαγών, που έχουν γίνει στο εξεταστικό σύστημα της χώρας μας την περίοδο που μελετούμε, από ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνιολογική σκοπιά, γιατί θα έφερνε στην επικαιρότητα αξιόλογες πληροφορίες σχετικά με: την ποσότητα και την ποιότητά τους, την αναγκαιότητα, που τις επέβαλε, τις ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις τους και κυρίως τις κοινωνικο-οικονομικές συγκυρίες μέσα στις οποίες γίνονταν κάθε φορά, κ.ο.κ.

Δεν είναι κατακριτέες οι αλλαγές που γίνονται σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα είτε στον τομέα των εξετάσεων είτε σε ποικίλους άλλους τομείς. Αντίθετα, θα λέγαμε ότι στην εποχή μας και μάλιστα στο λυκαυγές του 21ου αιώνα, όπου βρισκόμαστε, αυτές είναι συχνά αναγκαίες, αφού οι γνώσεις αυξάνουν καθημερινά με ταχύτατους ρυθμούς, κοινοποιούνται ταχύτατα σε ευρεία έκταση, μέσω των επιτευγμάτων της υψηλής τεχνολογίας και μπορούν να έχουν πρόσβαση σ' αυτές, όλοι όσοι ενδιαφέρονται.

Κατακριτέο και, συχνά, επιζήμιο είναι όταν οι αλλαγές αυτές δεν απορρέουν από μια επιστημονικά διαπιστωμένη αναγκαιότητα, όταν σχεδιάζονται πρόχειρα και κυρίως όταν γίνονται για λόγους προσωπικής προβολής ή για αντιπολιτευτικούς λόγους.



Ο 21ος αιώνας αναμφίβολα θα είναι πολύ πιο διαφορετικός από τον προηγούμενο σε ποικίλους τομείς. Η κοινωνία σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, χρειάζεται τα μέλη της να έχουν «ανοιχτά» μυαλά και να είναι σε θέση να σκέφτονται, να προβληματίζονται, να αναζητούν τα ίδια λύσεις στα ποικίλα θέματα, που τους απασχολούν, να συνεργάζονται αρμονικά με τους άλλους, ντόπιους και ξένους συμπολίτες του στενότερου και ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου, που ζουν, να δέχονται και να σέβονται το διαφορετικό, να ξέρουν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους αλλά και να τηρούν τις υποχρεώσεις τους, να επικοινωνούν μεταξύ τους, να συμφωνούν, να διαφωνούν, να συγκρίνουν, να αξιολογούν κλπ. και όλα αυτά μέσα σ' ένα κλίμα ευπρέπειας και πολιτισμού.

Η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της μπορεί να παίξει πρωταρχικό ρόλο στον τομέα αυτό. Χρειάζονται αναμφίβολα αλλαγές. Αλλαγές, όμως, οι οποίες να μην είναι διοικητικού τύπου, όπως π.χ. το πόσες φορές θα εξετάζονται οι μαθητές, πού θα εξετάζονται, με τι είδους ερωτήσεις, πώς θα υπολογίζονται οι βαθμοί σε κάθε μάθημα, αλλά ουσιαστικές. Χρειάζονται συγκεκριμένα αναπροσαρμογές και καινοτομίες σε τομείς, όπως: η εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων, με μαθήματα και ύλη σύγχρονη, που θα βοηθήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αλλά και στις προκλήσεις των καιρών.

Απαιτούνται νέα σχολικά εγχειρίδια και βοηθήματα για τους διδάσκοντες και τους μαθητές γραμμένα με σύγχρονους τρόπους και προδιαγραφές, που θα συμβάλλουν στην κατανόηση αλλά και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της νέας εποχής, βελτιώσεις και καινοτομίες, κυρίως στο σύστημα βασικής κατάρτισης αλλά και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και άλλων βασικών συντελεστών στον χώρο της αγωγής και της εκπαίδευσης. Απαιτούν, επίσης, κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, που θα συμβάλλει ουσιαστικά στο νέο ρόλο των σχολείων: συνεχή και συστηματική παρακολούθηση και ανατροφοδότηση του διδακτικού και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις βαθμίδες, ώστε τα προβλήματα, που παρουσιάζονται, να αντιμετωπίζονται με επιτυχία, όταν εμφανίζονται και όχι όταν παγιώνονται, γιατί τότε οι πιθανότητες για επιτυχία περιορίζονται στο ελάχιστο.

Κυρίως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απαιτούν σύνεση και προσοχή στο σχεδιασμό τους, ώστε να προχωρούν με βήματα αργά και σταθερά και όχι βιαστικές ενέργειες με «ξήλωμα» των πάντων. Απαιτούν, τέλος, ιεράρχηση των αναγκών και των προτεραιοτήτων, ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη υποδομή, που θα εξασφαλίζει συνέχεια και συνέπεια στην εφαρμογή.



Η σύλληψη, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν είναι εύκολη υπόθεση, ούτε έργο ενός μόνο ανθρώπου ή μιας μικρής ομάδας. Απαιτεί χρόνο, συνεργασία πολλών φορέων και οικονομική δαπάνη σημαντική. Δεν μπορεί, λοιπόν, μια τέτοια προσπάθεια να ακυρώνεται αναιτιολόγητα “εν μία νυκτί” και να αρχίσουν οι νέοι άρχοντες του ΥΠΕΠΘ από την αρχή και αυτών η προσπάθεια να έχει την ίδια τύχη από τους επόμενους. Δεν μπορεί, επίσης, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να σχεδιάζεται πρόχειρα και στην πορεία να αρχίσουν παρεμβάσεις, διορθώσεις και αλλαγές ως να επρόκειτο για το φούρνο του Ναστραδίν Χότζα. Κάθε μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση απαιτεί βήματα αργά αλλά σταθερά. Ένδεχομένως να χρειάζονται όχι μόνο βήματα εμπρός, αλλά και σημειωτόν ή και ένα βήμα πίσω, ώστε ό,τι θεσπίζεται να είναι καλά μελετημένο και τεκμηριωμένο. Η νέα γνώση δεν αρνείται την παλιά. Ξεκινάει από αυτή, την εμπλουτίζει, την αναβαθμίζει και την αξιοποιεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό.

3. Συνοπτική ιστορική αναδρομή του θεσμού των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας πρωτοθεσπίστηκαν το ακαδημαϊκό έτος 1925-26 σε περιορισμένη, αρχικά, κλίμακα. Καθιερώθηκαν, όμως, το 1932, στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 1929², που έγινε από τον αείμνηστο Γεώργιο Παπανδρέου, τότε Υπουργό Παιδείας. Την εποχή αυτή θεσπίζεται και ο «κλειστός αριθμός»¹ (numerous clausus) για τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που διαρκεί μέχρι σήμερα.

Μέχρι και το 1963 την ευθύνη για τη διεξαγωγή των εισαγωγικών εξετάσεων την είχαν τα πανεπιστήμια και συγκεκριμένα οι πανεπιστημιακές σχολές. Αυτές καθόριζαν τον αριθμό των εισακτέων, έθεταν τα θέματα, διόρθωναν και βαθμολογούσαν τα γραπτά και ανακοίνωναν τα τελικά αποτελέσματα. Οι εξετάσεις διεξάγονταν το Σεπτέμβριο. Οι υποψήφιοι, εφόσον προλάβαιναν τις ημερομηνίες, μπορούσαν να λάβουν μέρος στις εξετάσεις περισσότερων σχολών ή τμημάτων και σε διαφορετικές πόλεις.

Το 1963 - 1964 η νεοεκλεγείσα τότε Κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου, με το διάταγμα 4379/64, προχώρησε σε μια σειρά από ουσιαστικές καινοτομίες στην εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες. Μεταξύ των μέτρων αυτών ήταν και η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση με το ισχύον ως τότε σύστημα και τη θέσπιση του ακαδημαϊκού απολυτηρίου.

1. Κασσωτάκης, Μ., - Παπαγγέλη-Βουλιούρη, Δ., 1996.

2. Νόμος 4620/1930.



Το απολυτήριο αυτό σε πρώτη φάση είχε 4 ομάδες σχολών:

- α. Νομική - Φιλολογία - Θεολογία κλπ.
- β. Ιατρική - Γεωπονική - Φυσικομαθηματική.
- γ. Πολυτεχνείο.
- δ. Οικονομικές και Πολιτικές Επιστήμες.

Η ευθύνη για τη διεξαγωγή των εξετάσεων ανήκε πια, όχι στις πανεπιστημιακές σχολές, αλλά στο ΥΠΕΠΘ. Οι υποψήφιοι διαγωνίζονταν σε εξεταστικά κέντρα, που ήταν στις έδρες των γενικών επιθεωρήσεων, στα ίδια θέματα και το ίδιο χρονικό διάστημα. Τα γραπτά των υποψηφίων τα βαθμολογούσαν εκπαιδευτικοί κυρίως από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι υποψήφιοι εξετάζονταν σε 4 μαθήματα και σε ύλη συναφή με τη διδασχθείσα αλλά όχι υποχρεωτικά παρμένη από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια. Για κάθε μάθημα υπήρχε συντελεστής (2-7 μονάδων). Οι βαθμοί του λυκείου δεν επηρέαζαν τις τελικές επιδόσεις των μαθητών στο ακαδημαϊκό απολυτήριο¹.

Το ακαδημαϊκό έτος 1965-66 το ακαδημαϊκό απολυτήριο βελτιώνεται². Οριστικοποιούνται δύο τύποι απολυτηρίου. Ο πρώτος για σπουδές θεωρητικής κατεύθυνσης και ο δεύτερος για σπουδές θετικής κατεύθυνσης. Τα εξεταζόμενα μαθήματα, όμως, και στους δύο τύπους ήταν κοινά: Αρχαία, Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Ανθρωπολογία, Ιστορία. Τα Λατινικά εξετάζονταν μόνο για τη Φιλολογία - Θεολογία - Νομική. Τα κοινά αυτά μαθήματα διαφοροποιούνταν, ως προς τη βαρύτητά τους, σε κάθε κατεύθυνση με αντίστοιχους συντελεστές. Στον πρώτο τύπο (θεωρητική κατεύθυνση) π.χ. τα αρχαία ελληνικά είχαν συντελεστή 6 και τα μαθηματικά 2, ενώ στο δεύτερο (θετική κατεύθυνση) ισχυε ακριβώς το αντίθετο. Κατοχύρωση της βαθμολογίας δεν υπήρχε.

Το ακαδημαϊκό απολυτήριο θεωρήθηκε ως ουσιαστική καινοτομία στην εκπαίδευση, διότι:

- α. Οι υποψήφιοι συμμετείχαν μόνο μια φορά σε εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και όχι πολλές. Έτσι και την προσωπική ταλαιπωρία απέφευγαν και την οικονομική επιβάρυνση.
- β. Οι εξετάσεις γίνονταν πια κοντά στους τόπους διαμονής των υποψηφίων και αυτό ήταν πολύ θετικό. Στο παρελθόν ο παράγοντας της μετακίνησης των υποψηφίων στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα, Αθήνα -

1. Γεδεών, Σ., 1966.

2. 'Ο.π.



Θεσσαλονίκη, ήταν ανασταλτικός για σπουδές σε αρκετούς υποψηφίους από την επαρχία, ιδιαίτερα για τα κορίτσια.

- γ. Υπήρχε ενιαίος τρόπος εξέτασης και βαθμολογίας των υποψηφίων.
- δ. Τα γραπτά βαθμολογούνταν, επίσης, από καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ήταν και οι φυσικοί κριτές των υποψηφίων.

Παρόλα αυτά και με το νέο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προβλήματα υπήρχαν. Οι υποψήφιοι, για παράδειγμα, διαγωνίζονταν μόνο μια φορά και έτσι ο παράγοντας τύχη έπαιζε ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία, κάτι που δε συνέβαινε με το προηγούμενο σύστημα. Τα πανεπιστήμια, έπαψαν πια να έχουν ρόλο στην επιλογή των υποψηφίων. Το ρόλο αυτό τον αναλάμβανε η εκάστοτε κυβέρνηση, δια του ΥΠΕΠΘ. Τα φροντιστήρια, όχι μόνο δεν καταργήθηκαν αλλά αυξήθηκαν με ταχύτατους ρυθμούς.

Η δικτατορία, που ακολούθησε το 1967, διατήρησε τον τίτλο του ακαδημαϊκού απολυτηρίου, επέφερε όμως αρκετές αλλαγές. Αύξησε τους κύκλους σπουδών από δύο σε δώδεκα. Περιορίσε τα εξεταστέα μαθήματα σε 4. Περιορίσε, επίσης, τα εξεταστικά κέντρα από 50 σε 10. Οι εξετάσεις εξακολουθούσαν να διενεργούνται το Σεπτέμβριο. Ο τύπος αυτός του ακαδημαϊκού απολυτηρίου διατηρήθηκε έως και το 1978. Την περίοδο της δικτατορίας, σύμφωνα με το νόμο 40/67 για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, λαμβάνονταν υπόψη και η διαγωγή των υποψηφίων. Με διαγωγή «κοσμία» για παράδειγμα δεν μπορούσε κανείς να είναι υποψήφιος, ενώ οι υποψήφιοι με «υψηλόν φρόνημα, αμμέπτου ήθους και χαρακτήρος», που θα προέκυπτε από αιτιολογημένη έκθεση του λυκειάρχη, είχαν ιδιαίτερη μεταχείριση.

Μετά την πτώση της δικτατορίας και για ορισμένο χρονικό διάστημα το 50% των θέσεων στις (τότε) Παιδαγωγικές Ακαδημίες το καταλάμβαναν χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις οι αριστούχοι του λυκείου, προκειμένου να στραφούν προς το διδασκαλικό επάγγελμα «προσοντούχοι νέοι».

Το 1978-79 καταργείται από την τότε κυβέρνηση της ΝΔ το ακαδημαϊκό απολυτήριο και θεσπίζονται οι πανελλήνιες εξετάσεις¹. Σύμφωνα με αυτές επανέρχονται οι δύο κύκλοι σπουδών: α). Θεωρητικής κατεύθυνσης, όπως το 1964 και β). Θετικής. Τα εξεταστέα μαθήματα εξακολουθούν να είναι 4 για κάθε κατεύθυνση. Η επίδοση σε κάθε μάθημα πολλαπλασιαζόταν με συντελεστές από 20-80 μονάδες.

Οι εξετάσεις στα τέσσερα αυτά μαθήματα διεξάγονταν σε πανελλήνια κλίμακα στη Β' και Γ' λυκείου και θεωρούνταν ταυτόχρονα ως προαγωγικές αλλά και ως απολυτήριες. Υπήρχε η δυνατότητα για βελτίωση της βαθμολογίας σε δύο μαθήματα κάθε τάξης ή από ένα μάθημα σε κάθε τάξη. Ο

1. ΥΠΕΠΘ, 1980.



γενικός βαθμός της Β' και Γ' λυκείου λαμβανόταν, επίσης, υπόψη για τον τελικό βαθμό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και πολλαπλασιαζόταν με συντελεστή 50.

Τα αποτελέσματα αυτών των πανελληνίων εξετάσεων είχαν διπλό στόχο. Αξιολογούσαν την επίδοση των μαθητών (στη Β' και Γ' τάξη), προκειμένου να αποφασιστεί η προαγωγή τους και παράλληλα προσδιόριζαν και την επίδοση για την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως στις εξετάσεις αυτές η συμμετοχή όλων των μαθητών ήταν υποχρεωτική.

Το σύστημα αυτό προβλήθηκε από την κυβέρνηση της ΝΔ και συγκεκριμένα από τον τότε Υπουργό Παιδείας,¹ ως καινοτόμο, διότι:

- α). Οι μαθητές των λυκείων εξετάζονταν πια στα σχολεία τους και δεν είχαν λόγους να μετακινούνται.
- β). Η εξεταστέα ύλη είχε περιοριστεί στη διδαχθείσα και όχι στη διδακτέα.
- γ). Οι εξετάσεις μεταφέρθηκαν τον Ιούνιο, αμέσως μετά τη λήξη του σχολικού έτους και έτσι οι υποψήφιοι και οι γονείς τους είχαν ελεύθερο το καλοκαίρι για διακοπές.
- δ). Ο παράγοντας τύχη περιοριζόταν στο ελάχιστο, αφού υπήρχαν δύο συμμετοχές σε πανελλήνια κλίμακα.
- ε). Παρατηρούνταν αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι αλλαγές αυτές, όμως, δεν κράτησαν πολύ. Το νέο σύστημα κατηγορήθηκε ότι μετέτρεψε τα σχολεία από χώρους γενικής μόρφωσης σε φροντιστήρια προπαρασκευής των υποψηφίων για τις πανελλήνιες εξετάσεις, χωρίς μάλιστα να καταπολεμά την παραπαιδεία (φροντιστήρια).

Το 1983 η νεοεκλεγείσα τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ καταργεί το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων και θεσπίζει αυτό των γενικών εξετάσεων, με τέσσερις (4) δέσμες μαθημάτων και αντίστοιχες σχολές σε κάθε δέσμη². Στις δέσμες αυτές εντάχτηκαν αργότερα και τα ΤΕΙ, τα οποία αντικατέστησαν τα ΚΑΤΕΕ καθώς και τα Π.Τ.Δ.Ε., Π.Τ.Ν. και ΤΕΦΑΑ.

Το 1988 επιχειρείται μια μικροκαινοτομία στο σύστημα αυτό. Για κάθε δέσμη ορίζεται ένα βασικό μάθημα. Οι επιδόσεις σε κάθε μάθημα πολλαπλασιάζονται με συντελεστές. Αυξημένος ήταν αυτός του βασικού μαθήματος. Εντάσσονται, επίσης, στις γενικές εξετάσεις οι στρατιωτικές σχολές, οι σχολές της αστυνομίας και της πυροσβεστικής.

1. 'Ο.π.

2. 'Ο.π.



Το καλοκαίρι του 1996, ο τότε υπουργός παιδείας κ. Γ. Παπανδρέου ανακοίνωσε νέο τρόπο εισαγωγής για τα ΑΕΙ-ΤΕΙ με το Εθνικό Απολυτήριο¹. Έδωσε μάλιστα στη δημοσιότητα το περίγραμμα αυτού του απολυτηρίου για συζήτηση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Η μεταρρύθμιση, όμως, αυτή δεν πρόλαβε να υλοποιηθεί και έμεινε στο επίπεδο των προθέσεων και των εξαγγελιών, μολονότι είχε την κυβερνητική έγκριση και είχε προβληθεί και διαφημιστεί ως η ουσιαστική λύση στο πρόβλημα της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το Σεπτέμβριο του 1996, οι εκλογές, που ακολούθησαν, έφεραν και πάλι στην εξουσία την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, αλλά με διαφορετική ηγεσία στο Υπουργείο Παιδείας. Ο νέος υπουργός, ο κ. Γεράσιμος Αρσένης ανέβαλε στην αρχή, με διάφορα προσχήματα, τις καινοτομίες, που είχε εξαγγείλει ο προκάτοχός του με το Εθνικό Απολυτήριο και στη συνέχεια το ακύρωσε², θεσπίζοντας τη δική του μεταρρύθμιση. Έτσι, ένα χρόνο αργότερα, το Σεπτέμβριο του 1997, ανακοινώνει τις δικές του καινοτομίες για την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καινοτομίες, όμως, που δεν υλοποιήθηκαν αμέσως, αλλά δύο χρόνια αργότερα, ήτοι το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000. Έως τότε διατηρήθηκε το παλιό σύστημα με τις δέσμες.

Η μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη προέβλεπε τρεις τρόπους εισαγωγής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, τους ακόλουθους:

α. Τα Συμβατικά Προγράμματα Σπουδών (Σ.Π.Σ.). Ο τρόπος αυτός, που ήταν παραλλαγή του Εθνικού Απολυτηρίου, αφορούσε αποκλειστικά τους μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν ήδη στο λύκειο και θα αποφοιτούσαν το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000. Προέβλεπε πανελλήνιες εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου. Οι επιδόσεις των μαθητών στη Β' λυκείου, με ποσοστό 30 % και στη Γ' λυκείου με ποσοστό 70 %, θα προσδιόριζαν τον τελικό βαθμό του απολυτηρίου των μαθητών από το ενιαίο λύκειο και αυτό θα ήταν το εισιτήριο για εγγραφή σε κάποια σχολή ή τμήμα των ΑΕΙ-ΤΕΙ της χώρας, σύμφωνα με τις επιλογές των υποψηφίων.

Αν, για παράδειγμα ο γενικός μέσος όρος βαθμολογίας στη Β' λυκείου ήταν 17 και στη Γ' λυκείου 16,2, ο βαθμός απολυτηρίου του γενικού λυκείου θα ήταν $(17 \times 3) + (16,2 \times 7) : 10$ ή $51 + 113,4 : 10 = 16,5$. Ο

1. Το Εθνικό Απολυτήριο ήταν απόφαση της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. (το ΒΗΜΑ, 26-1-97).

2. Αρχικά άλλαξε τον τίτλο του Εθνικού Απολυτηρίου και το ονόμασε απολυτήριο του ενιαίου λυκείου. Το ίδιο έκανε και με τα ΕΛ.ΚΥ.Σ. (Ελεύθεροι Κύκλοι Σπουδών), που τα ονόμασε Π.Σ.Ε. (Προγράμματα Σπουδών Επιλογής).



βαθμός αυτός πολλαπλασιαζόταν στη συνέχεια με συντελεστή 7,5 για τον προσδιορισμό του τελικού αριθμού των μονάδων εισαγωγής σε ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Εκτός από το γενικό βαθμό του απολυτηρίου του λυκείου, η εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με το σύστημα Αρσένη θα γινόταν με συμψηφισμό του συνολικού αριθμού των μονάδων, που συγκέντρωνε ο υποψήφιος και από άλλες εξετάσεις, όπως π.χ.:

- * Το τεστ δεξιότητας. Η επίδοση στο τεστ αυτό θα πολλαπλασιαζόταν με συντελεστή τη μονάδα.
- * Δύο μαθήματα αυξημένης βαρύτητας της Γ' λυκείου. Οι βαθμοί του μαθήματος πρώτης προτεραιότητας θα πολλαπλασιάζονταν με συντελεστή τη μονάδα (1) και του δεύτερου με συντελεστή 0,5. Αν τα μαθήματα αυτά αντικαθιστούσε, όπως είχε δικαίωμα να το κάνει, ο υποψήφιος με μαθήματα γενικής παιδείας, τότε οι συντελεστές βαρύτητας μειώνονται σε 0,7 και 0,3 αντίστοιχα.

Το άθροισμα των γινομένων των τριών αυτών επιδόσεων έδιναν τον συνολικό αριθμό των μονάδων για την εισαγωγή των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν σε όλους τους πιο πάνω τομείς ο μαθητής έχει επίδοση 20, τότε ο συνολικός αριθμός των μονάδων θα ήταν το 200, που είναι και το maximum της απόδοσης.

Αν οι επιδόσεις ήταν μικρότερες στις επι μέρους δοκιμασίες του υποψηφίου, μικρότερο θα ήταν και το τελικό σύνολο των μονάδων.

Αν, για παράδειγμα, υποθέσουμε ότι ένας υποψήφιος είχε:

- * Γενικό βαθμό απολυτηρίου $16 \times 7,5 = 120$.
- * Βαθμό στο τεστ δεξιότητας $15 \times 1,0 = 15$.
- * Βαθμό στο πρώτο μάθημα της Γ' λυκείου αυξημένης βαρύτητας $18 \times 1,0 = 18$.
- * Βαθμό στο δεύτερο μάθημα αυξημένης βαρύτητας στη Γ' λυκείου $16,5 \times 0,5 = 8,25$.

Τότε ο συνολικός αριθμός των μονάδων θα ήταν 161,25.

Αν κάποιος μαθητής επιθυμούσε να βελτιώσει το βαθμό του απολυτηρίου του ενιαίου λυκείου, μπορούσε την επόμενη χρονιά να εξεταστεί σε όλα τα μαθήματα της Γ' τάξης, διατηρώντας τους προφορικούς βαθμούς, εφόσον αυτοί ήταν επιθυμητοί. Στην περίπτωση αυτή δεν ήταν υποχρεωμένος να φοιτήσει στη Γ' λυκείου. Μπορούσε, όμως, να το κάνει, αν ήθελε, παρακολουθώντας μάλιστα και τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Με τις επιδόσεις του πρώτου έτους αποφοίτησης θα μπορούσε να διεκδικήσει θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν, όμως, δήλωνε ότι επιθυμούσε βελτίωση βαθμολογίας, τότε θα έπαιρνε από το σχολείο του προσωρινό αποδεικτικό σπουδών, το οποίο θα του επέτρεπε συμμετοχή στη διεκδίκηση θέσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το κανονικό απολυτήριο του



ενιαίου λυκείου θα το έπαιρνε τον επόμενο χρόνο, μετά την προσπάθεια για τη βελτίωση της βαθμολογίας, η οποία μόνο μια φορά επιτρεπόταν.

Ο έλεγχος των δεξιοτήτων των μαθητών και ο τρόπος βαθμολογίας δεν προσδιορίστηκε τελικά από το ΥΠΕΠΘ. Ήταν ένα μέτρο, το οποίο για πρώτη φορά θεσπιζόταν στο εξεταστικό σύστημα της χώρας μας και υπήρχαν σ' αυτό πολλά αδιευκρίνιστα στοιχεία. Με το test αυτό επιδιωκόταν, ωστόσο, ο έλεγχος:

- * γενικών γνώσεων των μαθητών
- * γλωσσικών ικανοτήτων (λεξιλόγιο, συνώνυμα, αντίθετα, σχέσεις 'κλπ.)
- * ερμηνεία όρων κοινής χρήσης και κατανόηση απλών επιστημονικών εννοιών
- * βασικές μαθηματικές γνώσεις και ασκήσεις λογικής και κριτικής ανάλυσης και
- * ερμηνεία στατιστικών πινάκων, διαγραμμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση συγκεκριμένα δεδομένα.

Η δοκιμασία αυτή θα εφαρμοζόταν στη Β' λυκείου, μετά το πέρας των γραπτών εισαγωγικών εξετάσεων και θα ήταν ενιαία για όλους τους μαθητές σε εθνικό επίπεδο. Σε περίπτωση που ένας μαθητής δεν ήταν ευχαριστημένος από το αποτέλεσμα της δοκιμασίας στη Β' λυκείου, μπορούσε να την επαναλάβει στη Γ' λυκείου αλλά και μετά την αποφοίτησή του, εφόσον χρειαζόνταν αυξημένα μόρια για το τμήμα που ενδιαφερόταν. Θα διενεργούνταν σε εθνικό επίπεδο, από επταμελή επιτροπή, τα μέλη της οποίας ανήκαν στην κεντρική επιτροπή δοκιμασίας δεξιοτήτων (ΚΕΔΔ).

Τα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας θα τα επέλεγαν οι μαθητές από τα ακόλουθα επιστημονικά πεδία:

1. Ανθρωπιστικές, νομικές και κοινωνικές επιστήμες (Θεολογικές επιστήμες, Φιλολογικές και Ιστορικές, Φιλοσοφία, Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Ξένες γλώσσες και Φιλολογίες, Νομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές επιστήμες, τμήματα κοινωνικής εργασίας και βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ, το στρατολογικό τμήμα και τα τμήματα του πανεπιστημίου Κύπρου, κλπ.)
2. Θετικές επιστήμες (Φυσικομαθηματικές επιστήμες, Γεωπονοδασολογικές, Ψυχοπαιδαγωγικές, Επιστήμες της Αγωγής, Στρατιωτικές σχολές, τμήματα βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ, τμήματα θετικών επιστημών του πανεπιστημίου της Κύπρου, κλπ.)
3. Επιστήμες Υγείας (Ιατρική, Κτηνιατρική, Φαρμακευτική, Βιολογία και Διαιτολογία, Νοσηλευτική, αντίστοιχες στρατιωτικές σχολές επιπέδου ΑΕΙ, συναφή τμήματα επιπέδου ΤΕΙ, κλπ.).



4. *Τεχνολογικές επιστήμες* (τμήματα Πολιτικών Μηχανικών, Αγρονόμων, Τοπογράφων, Αρχιτεκτόνων Μηχανολόγων, Ηλεκτρολόγων, Αεροναυπηγών, Μηχανικών Η/Υ, Χημικών Μηχανικών, στρατιωτικές σχολές επιπέδου ΑΕΙ και όλες οι σχολές τεχνολογικών εφαρμογών των ΤΕΙ, οι στρατιωτικές τεχνικές σχολές υπαξιωματικών, κλπ.).
5. *Επιστήμες Οικονομίας και Διοίκησης* (Οικονομικές επιστήμες, επιχειρησιακή έρευνα και Marketing, Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Οικονομικές και Πολιτικές επιστήμες, Χρηματοοικονομικές και τραπεζικές, Διοικητικές Ναυτιλιακές επιχειρήσεις, Εφαρμοσμένη πληροφορική, σχολές Μονίμων Υπαξιωματικών, Στρατού, Ναυτικού, Αεροπορίας, Αξιωματικοί Αστυνομίας και Αστυφυλάκων και τα Οικονομικά τμήματα του πανεπιστημίου Κύπρου. Εντάσσονται, επίσης, συναφή οικονομικά και διοικητικά τμήματα των ΤΕΙ.

Εκτός από τα πέντε αυτά επιστημονικά πεδία, το λύκειο προέβλεπε τρεις κατευθύνσεις: θεωρητική, τεχνική, τεχνολογική. Οποιαδήποτε από αυτές τις κατευθύνσεις κι αν επέλεγε ένας μαθητής, μπορούσε να πάει σε οποιοδήποτε από τα πέντε επιστημονικά πεδία επιθυμούσε.

Για κάθε κατεύθυνση και επιστημονικό πεδίο προβλεπόταν δύο μαθήματα, στα οποία θα εξετάζονταν οι μαθητές στη Γ' λυκείου. Η επίδοση σε κάθε μάθημα θα πολλαπλασιαζόταν με έναν συντελεστή βαρύτητας, ο οποίος διαφοροποιούνταν από κατεύθυνση σε κατεύθυνση.

Στον πίνακα, που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά τα επιστημονικά επίπεδα, οι κατευθύνσεις, τα μαθήματα και οι συντελεστές βαρύτητας κάθε μαθήματος.

Ο υποψήφιος μπορούσε να επιλέξει μέχρι δύο πεδία και μία κατεύθυνση. Αν ήθελε μπορούσε να αλλάξει κατεύθυνση, αφού υπήρχαν διαφορετικοί συντελεστές βαρύτητας. Μπορούσε, επίσης, να αντικαταστήσει τα μαθήματα γενικής παιδείας με υποχρεωτικά, αλλά με αντίστοιχα μειωμένους συντελεστές.

- β. Τα προγράμματα Σπουδών επιλογής (Π.Σ.Ε.) ήταν ο δεύτερος τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα προγράμματα αυτά η εγγραφή θα γινόταν χωρίς εξετάσεις. Δικαίωμα εγγραφής είχαν:

- * Οι κάτοχοι απολυτηρίου λυκείου.
- * Φοιτητές που φοιτούσαν σε ΑΕΙ ή αντίστοιχα αναγνωρισμένα ιδρύματα του εξωτερικού και επιθυμούσαν να επιστρέψουν στην Ελλάδα.
- * Φοιτητές ελληνικών ΑΕΙ ή ΤΕΙ, οι οποίοι επιθυμούσαν να αλλάξουν γνωστικό αντικείμενο.



Επιστημονικά Πεδία	Θεωρητική κατεύθυνση	Θετική Κατεύθυνση	Τεχνολογική κατεύθυνση (Κύκλος πληροφορικής / υπηρεσιών) Κύκλος τεχνολογίας παραγωγής)	
Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες	Αρχαία Ελληνικά (Χ1,0) (υποχρεωτικό, 4 ώρες) Ιστορία (Χ0,5) (υποχρεωτικό, 2 ώρες)	Ελληνική Γραμματεία (Χ0,7) (γενικής παιδείας 4 ώρες) Νεότερη Ελληνική Ιστορία (Χ0,3) (γενικής παιδείας 2 ώρες)	Ελληνική Γραμματεία (Χ0,7) (γενικής παιδείας 4 ώρες) Νεότερη Ελληνική Ιστορία (Χ0,3) (γενικής Παιδείας 2 ώρες)	Ελληνική Γραμματεία (Χ0,7) (γενικής παιδείας 4 ώρες) Νεότερη Ελληνική Ιστορία (Χ0,3) (γενικής Παιδείας 2 ώρες)
Θετικές επιστήμες	Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,7) (γενικής παιδείας 2 ώρ.)	Μαθηματικά (Χ1,0) (υποχρεωτικό, 5 ώρες)	Μαθηματικά (Χ1,0) (υποχρεωτικό, 4 ώρες)	Μαθηματικά (Χ0,3) (υποχρεωτικό, 4 ώρες)
Επιστήμες υγείας	Φυσική-Βιολογία (Χ0,7) (γενικής παιδείας 2 ώρ.)	Φυσική (0,5) (υποχρεωτικό, 3 ώρες) Βιολογία (Χ1,0) (υποχρεωτικό, 2 ώρες)	Φυσική (0,5) (υποχρεωτικό, 3 ώρες) Φυσική-Βιολογία (Χ0,7) (γενικής παιδείας 2 ώρες)	Φυσική-Μηχανική (0,5) (υποχρεωτικό, 3 ώρες) Φυσική-Βιολογία (Χ0,7) (γενικής παιδείας 2 ώρες)
Τεχνολογικές Επιστήμες	Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,3) (γενικής παιδείας 2 ώρ.) Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,7) (γενικής παιδείας 2 ώρ.) Φυσική-Βιολογία (Χ0,3) (γενικής παιδείας 2 ώρ.)	Χημεία (Χ0,5) (υποχρεωτικό, 2 ώρες) Μαθηματικά (Χ1,0) (υποχρεωτικό, 5 ώρες) Φυσική (Χ0,5) (υποχρεωτικό, 3 ώρες)	Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,3) (γενικής παιδείας 2 ώρες) Μαθηματικά (Χ1,0) (υποχρεωτικό, 4 ώρες) Φυσική (Χ0,5) (υποχρεωτικό, 3 ώρες)	Χημεία-Βιοχημεία (Χ0,5) (υποχρεωτικό, 2 ώρες) Μαθηματικά (Χ1,0) (υποχρεωτικό, 4 ώρες) Φυσική-Μηχανική (Χ0,5) (υποχρεωτικό, 3 ώρες)
Επιστήμες Οικονομίας και Διοίκησης	Αρχές Οικονομικής θεωρίας (Χ1,0) (επιλογής 2 ώρες) Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,5) (γενικής παιδείας 2 ώρ.)	Αρχές Οικονομικής θεωρίας (Χ1,0) (επιλογής 2 ώρες) Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,5) (γενικής παιδείας 2 ώρες)	Αρχές Οικονομικής θεωρίας (Χ1,0) (επιλογής 2 ώρες) Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,5) (γενικής παιδείας 2 ώρες)	Αρχές Οικονομικής θεωρίας (Χ1,0) (επιλογής 2 ώρες) Μαθηματικά-Στατιστική (Χ0,5) (γενικής παιδείας 2 ώρες)

- * Πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, οι οποίοι επιθυμούσαν να αποκτήσουν περισσότερες εξειδικευμένες γνώσεις ή μια νέα ειδικότητα σε πρωτοποριακές θέσεις.

Όσοι παρακολουθούσαν μεμονωμένα μαθήματα, όπως π.χ. οι πτυχιούχοι άλλων σχολών θα έπαιρναν βεβαιώσεις σπουδών, εφόσον είχαν περάσει με επιτυχία τις εξετάσεις και είχαν ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθημάτων.

Στα προγράμματα αυτά ο αριθμός των εγγεγραμμένων θα ήταν ανάλογος με την υλικοτεχνική υποδομή, που διέθετε το σχετικό τμήμα, που θα τα υλοποιούσε. Αν ο αριθμός των ενδιαφερομένων για ένα μάθημα υπερέβαινε το μέγιστο αριθμό των εισακτέων, οι υποψήφιοι θα προτρέπονταν είτε να κατευθυνθούν σε άλλα μαθήματα του προγράμματος, είτε να παρακολουθήσουν το ίδιο μάθημα σε άλλη χρονική περίοδο. Όπου υπήρχε η δυνατότητα θα παρέχονταν πρόσθετες ώρες για το ίδιο μάθημα, ώστε να ικανοποιούνται όλες οι ανάγκες.

Η εγγραφή των ενδιαφερομένων στο Π.Σ.Ε. θα γινόταν σύμφωνα με κριτήρια, που το ΥΠΕΠΘ έχει προσδιορίσει. Έτσι, για παράδειγμα:

- * Το 45 % των φοιτητών αυτών των προγραμμάτων θα ήταν αποτυχόντες από τις εξετάσεις των συμβατικών προγραμμάτων ή κάτοχοι απολυτηρίου λυκείου, οι οποίοι ενδεχομένως να μην έδωσαν ποτέ εξετάσεις και είχαν ηλικία από 18 έως 25 ετών. Η εγγραφή των υποψηφίων αυτής της κατηγορίας γινόταν σύμφωνα με το βαθμό του απολυτηρίου, τη βαθμολογία τους στις γενικές εξετάσεις και για τους απόφοιτους πριν το 2000, τα χρόνια που βρίσκονταν εκτός αγοράς εργασίας και τα χρόνια μεταλυκειακής εκπαίδευσης, αν υπήρχαν.
- * Το 20 % θα προερχόταν από φοιτητές πανεπιστημίων ή αναγνωρισμένων ιδρυμάτων του εξωτερικού. Γι' αυτούς λαμβάνονταν υπόψη: ο βαθμός του απολυτηρίου του λυκείου, η βαθμολογία των γενικών εξετάσεων και ο αριθμός μαθημάτων επιτυχούς φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- * Το 15 % των θέσεων θα καλύπτονταν από φοιτητές των ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας. Ως κριτήρια θα λαμβάνονταν υπόψη:
 - Ο βαθμός του απολυτηρίου του λυκείου.
 - Η βαθμολογία των γενικών εξετάσεων.
 - Ο μέσος όρος βαθμολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
 - Ο αριθμός μαθημάτων επιτυχούς φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.



- * Το 10% των θέσεων θα καλύπτονταν από πτυχιούχους ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας μας. Ως κριτήρια για την εγγραφή θα ήταν τα ακόλουθα:
 - Η ηλικία (26 - 40 ετών).
 - Ο βαθμός πτυχίου.
 - Τα χρόνια εκτός αγοράς εργασίας.
 - Τα χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας.
- * Τέλος ένα 10% των θέσεων θα καλύπτονταν από υποψηφίους, που δεν υπάγονταν στις παραπάνω κατηγορίες. Έπρεπε, όμως, να είναι απόφοιτοι λυκείου και να έχουν ηλικία 26 - 40 ετών. Κριτήρια εγγραφής στην περίπτωση αυτή θα λογίζονταν:
 - Ο βαθμός του απολυτηρίου.
 - Τα χρόνια εκτός αγοράς εργασίας.
 - Τα χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας.
 - Τα χρόνια μεταλυκειακής εκπαίδευσης.

Τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής θα μπορούσαν να λειτουργούν σε τρεις περιόδους: χειμερινό, εαρινό και θερινό εξάμηνο. Το σύνολο των μαθημάτων θα ανέρχονταν σε 40 περίπου.

Στην πρώτη φάση υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων ο φοιτητής δε θα μπορούσε να εγγραφεί σε περισσότερα από τρία μαθήματα την περίοδο ή 7 το χρόνο (στις τρεις περιόδους). Έτσι, ένα Π.Σ.Ε. αναμένεται να ολοκληρωθεί μέσα σε 6-8 χρόνια.

Οι φοιτητές κάτω των 25 ετών, φοιτούν δωρεάν στα προγράμματα αυτά, ενώ οι άνω των 25 ετών καταβάλλουν διδάκτρα, το ποσό των οποίων προσδιορίζεται από το κάθε πρόγραμμα.

Η χρηματοδότηση των προγραμμάτων αυτών τα δύο πρώτα χρόνια γίνεται από το Β' Κ.Π.Σ. Για τα υπόλοιπα χρόνια τα έξοδα τα αναλαμβάνει το κάθε πανεπιστήμιο.

Η λειτουργία των Π.Σ.Ε. μπορεί να γίνει από πανεπιστημιακά τμήματα ή και από μέλη ΔΕΠ ενός πανεπιστημίου, ανεξάρτητα ή και σε συνεργασία με άλλα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας ή του εξωτερικού.

Τα προγράμματα υποβάλλονται μέσω της συγκλήτου στο ΥΠΕΠΘ και αυτό αφού τα αξιολογήσει, εγκρίνει ή όχι την υλοποίησή τους.

Τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής άρχισαν να λειτουργούν αμέσως από το ακαδημαϊκό έτος 1997-98. Από την πληθώρα των προγραμμάτων, που υποβλήθηκαν (63) εγκρίθηκαν τα 32. Τα 11 λειτούργησαν το 1997-98 και τα 21 αναμένονταν να λειτουργήσουν το 1998-99. Υπολογίζονταν ότι στα προγράμματα αυτά θα μπορούσαν να απορροφηθούν περίπου 4000 φοιτητές.



Τα προβλήματα, ωστόσο, που προέκυψαν από τα προγράμματα αυτά ήταν πολλά. Επισημαίνουμε, ενδεικτικά, μερικά από αυτά:

- * Αρκετά προγράμματα θα παρείχαν πτυχία σε ειδικότητες, που φαίνεται ότι επινοήθηκαν ειδικά για την περίπτωση, αφού αντίστοιχες δεν υπήρχαν σε ΑΕΙ και ΤΕΙ και κανείς δε γνώριζε ποιο αντίκρισμα θα έχει το πτυχίο τους, όπως π.χ. στα προγράμματα:
«Εφαρμοσμένη Αγρο-οικολογία».
«Αγωγή ενηλίκων».
«Τεχνολογία και πολιτισμός».
«Διαχείριση και συντήρηση κτηρίων».

Οι τίτλοι αυτοί έμοιαζαν περισσότερο με γνωστικά αντικείμενα ή μαθήματα παρά με προγράμματα, που οδηγούσαν σε πτυχίο. Άλλων προγραμμάτων, το περιεχόμενο καλύπτονταν από τα υπάρχοντα τμήματα σε ΑΕΙ και ΤΕΙ.

- * Τα Π.Σ.Ε. χρηματοδοτούνταν από το ΕΠΕΑΕΚ για δύο χρόνια. Για το σκοπό αυτό είχαν διατεθεί περίπου 8 δισεκατομμύρια. Μετά από δύο χρόνια το κόστος θα το αναλάμβαναν τα πανεπιστήμια. Θα μπορούσαν, όμως, αυτά να αντέξουν μια τόσο μεγάλη επιβάρυνση, όταν ήταν ήδη γνωστές οι διαμαρτυρίες και οι «απειλές» για κλείσιμο, αν δεν αυξανόταν η χρηματοδότηση για τα ήδη λειτουργούντα τμήματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ;
- * Τα Π.Σ.Ε. λειτουργούσαν ύστερα από έκγριση του ΥΠΕΠΘ. Έτσι, όμως καταργούνταν η αυτοτέλεια των πανεπιστημίων, αφού είναι γνωστό ότι νέα τμήματα μόνο με απόφαση της συγκλήτου μπορούσαν να ιδρυθούν.
- * Μερικά προγράμματα λειτουργούσαν με συνεργασία ΑΕΙ-ΤΕΙ, όπως π.χ. το τμήμα «Εφαρμοσμένης Αγρο-οικολογίας» του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συνεργασία, όμως, εκπαιδευτικών ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία να οδηγεί σε πτυχία δεν είναι θεμιτή. Έτσι, τουλάχιστον, έχει γνωματεύσει η ολόμέλεια του συμβουλίου της Επικρατείας (απόφαση 1260/95 και 739/97). Το ερώτημα στην περίπτωση αυτή ήταν τι θα γινόταν με τα πτυχία αυτών των ατόμων, αφού δεν είναι συνταγματικά κατοχυρωμένα;
- * Σύμφωνα με το νόμο 2525/97 αρθ. 2 παρ. 6β, τα Π.Σ.Ε. «λειτουργούν με απαιτήσεις ανάλογες εκείνων των συμβατικών προγραμμάτων». Το ανάλογες, όμως, δε σημαίνει όμοιες. Επομένως, το πτυχίο τους θα είναι και ανάλογο αλλά όχι όμοιο με αυτό των ΑΕΙ και ΤΕΙ, έστω και αν τα χρόνια σπουδών είναι διπλάσια.



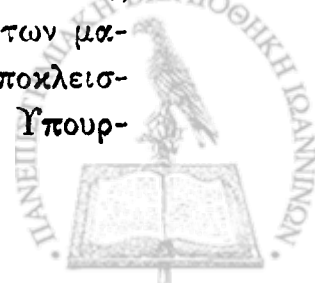
Στα ερωτήματα αυτά, όπως και σε πολλά άλλα, δεν είχαν δοθεί απαντήσεις, μολονότι τα Π.Σ.Ε. άρχισαν να λειτουργούν από τον πρώτο κιόλας χρόνο της μεταρρύθμισης. Ακόμα δεν έχουν αποφοιτήσει οι πρώτοι πτυχιούχοι και τα σχετικά προβλήματα δεν έχουν παρουσιαστεί.

γ. Ο τρίτος τρόπος σπουδών ήταν η απόκτηση πτυχίου μέσω του Ανοιχτού Πανεπιστημίου (Α.Π.). Πρόκειται για σπουδές με αλληλογραφία ή σπουδές από απόσταση (Distance education) σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών, της τηλεόρασης, κλπ. Οι φοιτητές στο Α.Π. δεν έχουν δεσμεύσεις ως προς την ηλικία τους. Προβλέπονταν δίδακτρα, τα οποία θα καθόριζε το ίδιο το Πανεπιστήμιο. Έδρα του Πανεπιστημίου είχε οριστεί η Πάτρα. Το Α.Π. θα διοικούνταν από 7 μελή επιτροπή. Ήδη είχαν διατεθεί και εννιά (9) δισεκατομμύρια για την πρώτη φάση της λειτουργίας του.

Η εξαγγελία της λειτουργίας του «Ανοιχτού Πανεπιστημίου» δεν ήταν νέα. Είχε γίνει το 1991 από τον κ. Σουφλιά, Υπουργό Παιδείας, στην κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας και νομοθετήθηκε το 1992. Ο σχετικός νόμος ανέθεσε σε πανεπιστημιακή επιτροπή τη διαχείριση του θέματος. Το 1993, όμως, που η Ν.Δ. έχασε τις εκλογές, το θέμα «ξεχάστηκε». Το 1995 ο τότε Υπουργός Παιδείας του ΠΑΣΟΚ, κ. Γ. Παπανδρέου, το επανέφερε στο προσκήνιο και ανακοίνωσε ότι θα λειτουργήσει από το Δεκέμβρη του 1996. Ο διάδοχός του, όμως κ. Αρσένης ανέβαλε την υλοποίηση αυτών των μέτρων, υποσχόμενος βελτιώσεις και τροποποιήσεις και ενέταξε τη λειτουργία και του Ανοιχτού Πανεπιστημίου στη δική του μεταρρύθμιση. Ο κ. Γεράσιμος Αρσένης θα μπορούσε να θεωρηθεί από τους μακροβιότερους Υπουργούς Παιδείας μετά τη μεταπολίτευση (1974-75).

Η μεταρρύθμιση δεν περιορίστηκε μόνο στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και συγκεκριμένα στην «ελεύθερη» πρόσβαση, όπως ο ίδιος διακήρυττε ή πίστευε τουλάχιστον ότι θα γινόταν. Επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς, όπως π.χ. τη δημιουργία του ενιαίου λυκείου, το ολοήμερο σχολείο (νηπιαγωγείο και δημοτικό), το διορισμό των εκπαιδευτικών με εξετάσεις και σταδιακή κατάργηση της επετηρίδας, την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στη γενική εκπαίδευση, τη δημιουργία περιφερειακών κέντρων στήριξης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την ενίσχυση του επαγγελματικού προσανατολισμού, κλπ.

Οι καινοτομίες, που επιχείρησε να επιφέρει η μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη, δημιούργησαν πολλές και ποικίλες αντιδράσεις σε εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς. Ως πιο σημαντική θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή των μαθητών το 1998 με τις πολύμηνες καταλήψεις στα σχολεία, τους αποκλεισμούς δρόμων, κλπ. Αποτέλεσμα αυτών των αντιδράσεων ήταν το Υπουρ-



γείο να ανακαλεί κάθε φορά και μερικά μέτρα ή να προβαίνει σε παραχωρήσεις υπέρ των διαμαρτυρόμενων φορέων, που συχνά έμοιαζαν με εκπτώσεις εμπορικές, προκειμένου να τους εξευμενίσει.

Δεν είναι, αναγκαστικά, μειονέκτημα μιας μεταρρύθμισης οι παραχωρήσεις ή οι τροποποιήσεις σε αρχικούς σχεδιασμούς. Αρκεί αυτοί να προκύπτουν από σαφή δεδομένα και όχι από διαμαρτυρίες και απειλές. Όσον αφορά τις καινοτομίες της μεταρρύθμισης Αρσένη στο εξεταστικό σύστημα και συγκεκριμένα στην πρόσβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυτές υλοποιήθηκαν μόνο το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000.

Τον Απρίλη του 2000 η νέα κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αντικατέστησε τον κ. Αρσένη και ανέθεσε το Υπουργείο Παιδείας στον κ. Πέτρο Ευθυμίου. Ο νέος Υπουργός διατήρησε αναγκαστικά τη μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη έως το τέλος του σχολικού έτους (Ιούνιος 2000) και στη συνέχεια ανακοίνωσε τη δική του μεταρρύθμιση στη μεταρρύθμιση του προκατόχου του. Έτσι, από το νέο σχολικό έτος 2000-2001, ανακοινώθηκαν οι ακόλουθες αλλαγές¹, όσον αφορά τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ:

1. Αποσυνδέθηκε πλήρως το απολυτήριο του ενιαίου λυκείου από την εισαγωγή στα ΑΕΙ-ΤΕΙ.
2. Μειώθηκαν τα μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων της Β' + Γ' λυκείου από 14 σε εννέα (9).
3. Οι υποψήφιοι έχουν δικαίωμα να επαναλαμβάνουν τις εξετάσεις για εισαγωγή σε τμήμα ή σχολή των ΑΕΙ - ΤΕΙ, όσες φορές επιθυμούν.
4. Καταργείται η έκδοση του προσωρινού απολυτηρίου. Το απολυτήριο του λυκείου εκδίδεται μία φορά.
5. Οι υποψήφιοι μπορούν να εγγραφούν στη σχολή ή στο τμήμα που πέτυχαν τον πρώτο χρόνο και παράλληλα να προσπαθούν να βελτιώνουν τους βαθμούς τους με συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις, έως ότου κατορθώσουν να πετύχουν, εκεί που επιθυμούν. Μπορούν, επίσης, να συμπληρώνουν κάθε χρόνο μηχανογραφικό και να το καταθέτουν, διατηρώντας τη βαθμολογία του απολυτηρίου τους, έως ότου θεωρηθούν επιτυχόντες στο τμήμα του ΑΕΙ ή ΤΕΙ, που προτιμούν. Στην περίπτωση όμως, αυτή συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής σε ποσοστό 10% του συνόλου των θέσεων, που διατίθεται για κάθε τμήμα.
6. Η διδακτέα και η εξεταστέα ύλη θα ταυτίζονται. Αυτή θα ανακοινώνεται από τις αρχές του σχολικού έτους (τέλη Σεπτεμβρίου) και θα είναι έτσι γνωστή στους μαθητές.

01. Βλ. εφημερίδες «το ΕΘΝΟΣ» 9-9-2000 και «το ΒΗΜΑ» 24-9-2000.



7. Τα θέματα, που θα δίνονται στο εξής στις εισαγωγικές εξετάσεις, θα διαβαθμίζονται ως προς το βαθμό δυσκολίας τους με συντελεστή βαρύτητας, τον οποίο θα γνωρίζουν και οι μαθητές.
8. Αν κάποιος μαθητής Β' και Γ' λυκείου δε λάβει μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις του Ιουνίου, μπορεί να λάβει μέρος σε επαναληπτικές, οι οποίες γίνονται αμέσως μετά τις πρώτες. Αν πετύχει εγγράφεται και αυτός έγκαιρα και έτσι δε χάνει τη χρονιά του.
9. Καθένας από τους δύο βαθμολογητές των γραπτών των πανελληνίων εξετάσεων διορθώνει πλέον τα γραπτά των υποψηφίων με διαφορετικό χρώμα. Οι βαθμολογίες κατατίθενται με κωδικούς στις αρμόδιες επιτροπές. Ο αναβαθμολογητής των γραπτών, όπου απαιτείται, δε γνωρίζει τις βαθμολογίες αυτές. Βλέπει, όμως, τις σχετικές διορθώσεις και αντίστοιχα βαθμολογεί και αυτός. Ο τελικός βαθμός του γραπτού προκύπτει από το μέσο όρο του βαθμού του αναβαθμολογητή και του διορθωτή, που είναι πλησιέστερος προς αυτόν.
10. Η εισαγωγή των υποψηφίων στα ΑΕΙ-ΤΕΙ θα γίνεται με βάση το γενικό μέσο όρο (Γ.Μ.Ο.), που θα προκύπτει από τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα. Για τον υπολογισμό αυτό θα μετράει η γραπτή και η προφορική βαθμολογία. Θα υπολογίζεται, επίσης, ο βαθμός που θα έχουν οι μαθητές στα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας, τα οποία διατηρούνται, όπως έχουν. Συγκεκριμένα ο Γ.Μ.Ο. θα πολλαπλασιάζεται επί 8, το πρώτο μάθημα αυξημένης βαρύτητας επί 1.3 και το δεύτερο επί 0.7. Προκειμένου η τελική κατάταξη να είναι ακριβής, ο αριθμός των τελικών μορίων θα πολλαπλασιάζεται επί 10. Επομένως, ο μέγιστος βαθμός επίδοσης θα είναι 2000 μόρια. Ο βαθμός του απολυτηρίου, όμως, δε θα καθορίζει την εισαγωγή του υποψηφίου σε ΑΕΙ-ΤΕΙ. Αυτή θα την καθορίζουν μόνο οι επιδόσεις στα (9) εννέα μαθήματα, τα οποία θα εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο με κοινά θέματα.

Οι επιδόσεις των μαθητών στη Β' λυκείου θα συμμετέχουν στον προσδιορισμό του Γ.Μ.Ο. σε ποσοστό 30% και της Γ' λυκείου σε ποσοστό 70% με την προϋπόθεση ότι ο Γ.Μ.Ο. της Β' λυκείου είναι μεγαλύτερος από αυτόν της Γ' λυκείου. Αν αυτό δεν ισχύει, τότε δεν υπολογίζεται η επίδοση της Β' τάξης.
11. Οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν από δύο επιστημονικά πεδία. Μπορούν, επίσης, να αντικαθιστούν τα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας με αντίστοιχα της γενικής παιδείας. Στην περίπτωση, όμως, αυτή μειώνονται οι συντελεστές βαρύτητας σε 0.9 ο πρώτος και 0.4 ο δεύτερος.



12. Για την προαγωγή και απόλυση των μαθητών απαιτείται γενικός μέσος όρος τουλάχιστον 9.5, ο οποίος στρογγυλοποιείται σε 10. Η προσαρμογή της προφορικής και γραπτής βαθμολογίας με τις τρεις και πέντε μονάδες εξακολουθεί να ισχύει για τα ενδοσχολικά αλλά και για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα.

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα μαθήματα, τα οποία εξετάζονται σήμερα στη Β' και Γ' λυκείου με τις πανελλαδικές εξετάσεις.

	Μαθήματα	Β' Λυκείου	Γ' Λυκείου
I.	Γενικής παιδείας	Αρχαία ελληνικά. Νεοελληνική γλώσσα. Ιστορία. Άλγεβρα. Γεωμετρία. Φυσική.	Νεοελληνική γλώσσα. Ιστορία. Μαθηματικά και στοιχεία στατιστικής. Φυσική. Βιολογία.
II.	Μαθήματα κατεύθυνσης		
2.1	Θεωρητική κατεύθυνση	Αρχαία ελληνικά. Λατινικά. Αρχές φιλοσοφίας.	Αρχαία ελληνικά. Νεοελληνική λογοτεχνία. Λατινικά. Ιστορία.
2.2	Θετική κατεύθυνση	Μαθηματικά. Φυσική. Χημεία.	Μαθηματικά. Φυσική. Χημεία. Βιολογία.
2.3	Τεχνολογική κατεύθυνση	Μαθηματικά. Φυσική. Τεχνολογία επικοινωνιών.	
2.3.1	Κύκλος τεχνολογίας και παραγωγής		Μαθηματικά. Φυσική. Χημεία - Βιολογία. Ηλεκτρολογία.
2.3.2	Κύκλος πληροφορικής και υπηρεσιών.		Μαθηματικά. Φυσική. Ανάπτυξη εφαρμογών σε προγραμματικό περιβάλλον. Αρχές οργάνωσης & διοίκησης επιχειρήσεων.



Τα μαθήματα, τα οποία εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας στη Β' + Γ' λυκείου είναι τα ακόλουθα:

Β' Λυκείου	Γ' Λυκείου
1. Θρησκευτικά.	1. Θρησκευτικά.
2. Νεοελληνική λογοτεχνία.	2. Νεοελληνική λογοτεχνία.
3. Εισαγωγή στο δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς.	3. Ιστορία επιστημών και της τεχνολογίας.
4. Χημεία.	4. Ξένη γλώσσα.
5. Βιολογία.	5. Ένα μάθημα επιλογής.
6. Ξένη γλώσσα.	
7. Ένα μάθημα επιλογής.	

Αυτή είναι μια πρώτη δέσμη μέτρων της νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 2000, που εισηγείται ο νέος Υπουργός Παιδείας κ. Ευθυμίου, έστω κι αν ο όρος αυτός ακόμα δεν έχει επίσημα χρησιμοποιηθεί. Αναμένονται να ακολουθήσουν και άλλα μέτρα, τουλάχιστον στους τομείς που επιχείρησε αλλαγές ο προηγούμενος Υπουργός, είτε για τη βελτίωσή τους, είτε για την κατάργηση και τη θέσπιση νέων.

Από τη συνοπτική αυτή αναδρομή του θεσμού των εισαγωγικών εξετάσεων στη χώρα μας, από την εποχή που αυτές πέρασαν από τη δικαιοδοσία των πανεπιστημίων στη δικαιοδοσία του ΥΠΕΠΘ (1964-65), μπορούμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α. Στο χρονικό διάστημα αυτών των τεσσάρων περίπου δεκαετιών, πέρασαν από το ΥΠΕΠΘ περίπου είκοσι Υπουργοί¹, έγιναν οχτώ μεταρρυθμίσεις και επιχειρείται η ένατη. Δύο έγιναν από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου (1964-66), μία κατά τη διάρκεια της δικτατορίας (1967-74), μία από την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας (1978-80) και οι υπόλοιπες πέντε από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Έτσι έχουμε, κατά μέσο όρο, αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα για εισαγωγή σε ΑΕΙ - ΤΕΙ μία κάθε 4-5 χρόνια περίπου. Το χρονικό αυτό διάστημα αναμφίβολα είναι πολύ μικρό για να μπορεί κανείς να συλλέξει και να αξιολογήσει τα αποτελέσματα. Αυτό πρακτικά σημαίνει

1. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους δέκα πέντε Υπουργούς Παιδείας μετά τη μεταπολίτευση: Ράλλης, Γ. (1976-77), Βαρβιτσιώτης, Γ. (1977-81), Βερυβάκης, Ε. (1981-83), Κακλαμάνης, Α. (1983-86), Τρίτσας, Α. (1986-88), Κακλαμάνης, Α. (1988), Παπανδρέου, Γ. (1988-89), Δεσποτόπουλος, Κ. (1989-90), Σημίτης, Κ. (1990-91), Κοντογιαννόπουλος, Β. (1991-92), Σουφλιάς, Γ. (1992-93), Φατούρος, Δ. (1993-94), Παπανδρέου, Γ. (1994-96), Αρσένης, Γ. (1996-2000), Ευθυμίου, Π. (2000...).



ότι οι αλλαγές δε βασίζονται σε συστηματικές έρευνες και μελέτες. Είναι αλλαγές που συνδέονται με κυβερνητικές ή ενδοκυβερνητικές αλλαγές και αυτό είναι αναμφίβολα επισφαλές κριτήριο.

- β. Μελετώντας κανείς προσεκτικά αυτές τις αλλαγές διαπιστώνει ότι γίνονται πολλές παλινδρομήσεις, τόσο όταν αυτές οφείλονται σε κυβερνητικές αλλαγές, όσο και σε ενδοκυβερνητικές. Πολλά στοιχεία, για παράδειγμα, από τις πανελλήνιες εξετάσεις, που θέσπισε η Νέα Δημοκρατία το 1979-80, ήταν παρόμοια με αυτά του ακαδημαϊκού απολυτηρίου της προδικτατορικής περιόδου. Οι πανελλήνιες εξετάσεις, επίσης, που ισχύουν ακόμα και σήμερα, έχουν πολλά κοινά σημεία με αυτές που είχε θεσπίσει η Νέα Δημοκρατία. Το απολυτήριο του ενιαίου λυκείου της μεταρρύθμισης του κ. Αρσέση και ιδιαίτερα τα συμβατικά προγράμματα σπουδών είναι βελτιωμένη έκδοση του εθνικού απολυτηρίου. Όλες αυτές οι αλλαγές, ενώ βασίζονται σε προηγούμενες, τις οποίες τροποποιούν και βελτιώνουν, παρουσιάζονται τελικά, κάθε φορά, ως καινοτομίες. Το σημαντικότερο, όμως, είναι, όπως ήδη επισημάναμε, ότι οι εκάστοτε Υπουργοί Παιδείας δεν αισθάνονται την ανάγκη να αιτιολογήσουν, με πειστικά επιστημονικά δεδομένα, την αναγκαιότητα που επιβάλλει κάθε φορά αυτές τις αλλαγές ή τις καινοτομίες, ώστε να είναι αποδεκτές και από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

4. Είναι αναγκαίες οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και γιατί;

Είναι από τα πιο δύσκολα ερωτήματα, που καλείται κανείς να απαντήσει, ιδιαίτερα αν η απάντησή του επιθυμεί να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη. Η δυσκολία έγκειται, κυρίως, στο ότι η απάντηση σχετίζεται με πολλούς παράγοντες: κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, ψυχολογικούς, που είναι δύσκολο να απομονωθούν.

Είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου, σε μια ευνομούμενη πολιτεία, να έχει πρόσβαση στη γνώση και να την αποκτήσει σε όλες τις βαθμίδες, που αυτή προσφέρεται. Η γνώση είναι ασπίδα, που προστατεύει το άτομο από: εκμετάλλευση άλλων, παραπληροφόρηση, πλύση εγκεφάλου, τυφλή υπακοή σε εντολές επιβλαβείς για τον ίδιο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, προλήψεις, προκαταλήψεις, δεισιδαιμονίες, κ.ο.κ. Καθιστά τα άτομα δημιουργικά, οπουδήποτε κι αν απασχολούνται, με κατανόηση απέναντι στον άλλο, συνεργάσιμα, ευκολοπροσάρμοστα σε νέα δεδομένα, ενεργά μέλη σ' ένα κοινωνικό σύνολο, ικανά να θέτουν αλλά και να λύνουν προ-



βλήματα, με ετοιμότητα σκέψης και με ανεπτυγμένη αυτοεκτίμηση και αυτοεμπιστοσύνη. Του παρέχει, τέλος, ειδικά εφόδια για την άσκηση ενός επαγγέλματος ή λειτουργήματος, που θα του καλύψει προσωπικές ανάγκες, αλλά και θα τον καταστήσει χρήσιμο στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η ελεύθερη πρόσβαση, όμως, στη γνώση και ειδικότερα σε υψηλές βαθμίδες είναι δαπανηρή. Απαιτεί πολύ καλή υλικοτεχνική υποδομή, ώστε αυτή να μπορεί να καλύπτει όλες τις περιπτώσεις, όπως π.χ. κτήρια, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, μέσα και όργανα, κ.ο.κ. Απαιτεί, επίσης, επάρκεια επιστημονικού, τεχνικού και λοιπού προσωπικού, που θα βοηθάει, ώστε η γνώση να παρέχεται απρόσκοπτα σε όσους την επιζητούν. Χρειάζεται ενίσχυση των οικονομικά ασθενών με ποικίλους τρόπους, ώστε όλοι να μπορούν να την αποκτήσουν. Απαιτεί, ακόμα, σωστό επαγγελματικό προσανατολισμό και καθοδήγηση, ώστε να βρίσκεται κάθε φορά ο κατάλληλος άνθρωπος στη θέση που του ταιριάζει. Να μπορεί, δηλαδή, να αποκτή τη γνώση που τον ενδιαφέρει, προκειμένου, στη συνέχεια, να την αξιοποιήσει δημιουργικά και αποτελεσματικά στο έργο του.

Οι εμπειρίες, που διαθέτουμε στη χώρα μας, τουλάχιστον, δείχνουν ότι πολλές από αυτές τις προϋποθέσεις δεν υπάρχουν ή δε μπορεί να εξασφαλιστούν από την πολιτεία, άλλοτε δικαιολογημένα και άλλοτε αδικαιολόγητα, με αποτέλεσμα η ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση να μην είναι εφικτή. Τα αποτελέσματα από τις πρόσφατες εξετάσεις των υποψηφίων για τα ΑΕΙ - ΤΕΙ ανέδειξαν με έμφαση πολλές από αυτές τις δυσκολίες. Έδειξαν, για παράδειγμα, τη μεγάλη συσσώρευση υποψηφίων σε συγκεκριμένους επιστημονικούς χώρους, όπως η ιατρική, η νομική, η πληροφορική, η διοίκηση επιχειρήσεων, η φυσικοθεραπεία, κλπ., με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλος συναγωνισμός και σε υποψηφίους με άριστη επίδοση και αποτυχία τους, λόγω του περιορισμένου αριθμού των εισακτέων.

Δεν είναι σίγουρο ότι οι σχολές αυτές εξασφαλίζουν καλύτερη επαγγελματική επιτυχία σε όσους τις προτιμούν. Έχουν όμως ή πιστεύεται ότι έχουν μια κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή, γεγονός που στην ελληνική κοινωνία ακόμα θεωρείται κριτήριο υψηλής προτεραιότητας.

Ο περιορισμένος αριθμός των επιτυχόντων σε ορισμένες σχολές, ιδιαίτερα σε όσες απαιτούν πολύ καλή υλικοτεχνική υποδομή και κυρίως εργαστήρια με όργανα υψηλής τεχνολογίας και επάρκεια σε έμψυχο υλικό, είναι «αναγκαστικό κακό». Κατά συνέπεια οι εισαγωγικές εξετάσεις μπορεί να μην επιλέγουν πάντα τους πιο ικανούς από τους υποψηφίους. Προστατεύουν, όμως, τον κλειστό αριθμό σε κάθε τμήμα ή σχολή, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.

Ο αριθμός των εισακτέων στα ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ, τα τελευταία τριάντα χρόνια, κυμαίνεται από το 20 έως το 40% περίπου των υποψηφίων. Μοναδική εξαίρεση το ποσοστό των υποψηφίων στις φετινές πανελλα-



δικές εξετάσεις (1999-2000), που έφτασε, με το νέο σύστημα, στο ποσοστό του 86.5%, ενώ οι επιτυχόντες με το παλιό σύστημα των γενικών εξετάσεων και φέτος περιορίστηκαν στο ποσοστό του 36.2%.

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε αυτή τη ροή του μαθητικού δυναμικού από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ και ΤΕΙ)¹ από το 1974 έως το 2000.

Αριθμοί νέων αποφοίτων των λυκείων, Υποψηφίων και εισακτέων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση			
ΕΤΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ	
1974	68.063	16.025	23.5
1975	80.417	19.691	24.5
1976	83.317	18.295	22.0
1977	85.220	19.162	22.5
1978	87.147	21.375	24.5
1979	91.580	21.075	23.0
1980	84.910	24.122	28.4
1981	75.206	26.754	35.6
1982	78.708	33.235	42.2
1983	110.781	41.193	37.2
1984	129.374	50.513	39.0
1985	149.269	50.693	34.0
1986	156.289	45.155	28.9
1987	151.129	42.625	28.2
1988	132.727	42.170	31.8
1989	127.430	42.410	33.1
1990	124.658	42.080	33.8
1991	128.295	42.384	33.0
1992	140.515	42.187	30.0
1993	137.457	42.124	30.6
1994	144.765	42.759	29.5
1995	153.547	45.356	29.5
1996	151.500	49.394	32.6
1997	147.876	54.640	36.9
1998	174.511	62.028	35.5
1999	179.019	70.965	39.6
2000 *	68691	24865	36.2
2000 **	69489	60115	86.5

* παλιό σύστημα
** νέο σύστημα

Εξέλιξη του αριθμού εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1999				
(απτός στρατιωτικών - αστυνομικών σχολών και Πανεπιστημίων Κύπρου)				
ΕΤΟΣ	ΑΕΙ	ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ	ΤΕΙ	ΣΥΝΟΛΟ
1974	14.475	1.550	-	16.025
1975	14.435	1.207	4.049	19.691
1976	10.870	540	7.515	18.925
1977	12.100	1.170	5.892	19.162
1978	12.715	2.110	6.550	21.375
1979	12.365	2.110	6.600	21.075
1980	14.300	2.480	7.442	24.122
1981	14.550	2.930	9.264	26.754
1982	16.375	3.400	13.460	33.235
1983	18.920	4.610	17.663	41.193
1984	22.880	5.463	22.170	50.513
1985	22.930	5.463	22.300	50.693
1986	22.195	1.760	21.200	45.155
1987	23.015	50	19.560	42.625
1988	22.970	50	19.150	42.170
1989	22.970	50	19.390	42.410
1990	22.890	50	19.140	42.080
1991	22.500	-	19.000	41.500
1992	22.000	-	18.700	40.700
1993	21.600	-	18.500	41.100
1994	21.840	-	19.000	40.840
1995	22.800	-	19.450	42.250
1996	23.550	-	23.142	46.692
1997	25.940	-	25.560	51.500
1998	29.463	-	28.900	58.363
1999	34.520	-	33.925	68.445

1. Πηγή: Δελτία Τύπου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης - ΥΠΕΠΘ.



Από τα δεδομένα του πίνακα αυτού διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

- α. Από το 1974, δηλαδή αμέσως μετά τη μεταπολίτευση, έως το 2000 ο αριθμός των υποψηφίων για τα ΑΕΙ-ΤΕΙ δεν είναι σταθερός. Παρουσιάζει μια ανοδική πορεία σημαντική έως το 1980. Παρατηρείται κάμψη τα τρία επόμενα χρόνια (1980-82). Αυξάνεται σημαντικά από το 1983-87. Μειώνεται εξίσου σημαντικά από το 1988 έως το 1994, ενώ τα τελευταία πέντε χρόνια έχει διακυμάνσεις από έτος σε έτος.
- β. Οι διακυμάνσεις αυτές δεν είναι τυχαίες. Συμπίπτουν με σημαντικές πολιτικές μεταβολές στη χώρα μας και με ανακατατάξεις σε ποικίλους τομείς. Συμπίπτουν, επίσης, και με αρκετές από τις καινοτομίες στην εκπαίδευση, που επισημάναμε σε προηγούμενες σελίδες.
- γ. Μέσα σε τρεις δεκαετίες ο αριθμός των υποψηφίων για τα ΑΕΙ - ΤΕΙ στη χώρα μας σχεδόν τριπλασιάστηκε. Το 1974 έχουμε 68.063 υποψηφίους, ενώ το 2000 οι υποψήφιοι ανέρχονται σε 179.019. Σ' αυτούς δε συμπεριλαμβάνονται οι υποψήφιοι για τις στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές καθώς και για το πανεπιστήμιο της Κύπρου.
- δ. Αντίστοιχες, περίπου, διακυμάνσεις παρατηρούνται και στον αριθμό των εισακτέων αυτής της περιόδου. Ο μικρότερος αριθμός των εισακτέων είναι 16.025 το 1974 και ο μεγαλύτερος 84.980 το 2000, ο οποίος είναι υπερπενταπλάσιος.
- ε. Έως το 1981 ο αριθμός των εισακτέων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ παρουσίαζε σημαντικές αποκλίσεις υπέρ των ΤΕΙ. Αυτό οφειλόταν στο ότι ένα ποσοστό υποψηφίων εισάγονταν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Από το 1989, που οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες έπαψαν να λειτουργούν, οι διαφορές των εισακτέων σε ΑΕΙ-ΤΕΙ περιορίζονται, με τις μικρότερες διαφορές τα πέντε τελευταία χρόνια.

Μερικά, ακόμα, βασικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με την αναγκαιότητα των εισαγωγικών εξετάσεων είναι και τα ακόλουθα:

- α. Ποιον ή ποιους σκοπούς τελικά εξυπηρετούν αυτές; Επιλέγουν, πράγματι, άτομα, τα οποία ενδιαφέρονται για σπουδές σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο; Άτομα, τα οποία έχουν αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες γι' αυτό, τα οποία επιθυμούν να σπουδάσουν, ή άτομα τα οποία ο Η/Υ κατανέμει σε διάφορους επιστημονικούς χώρους, έτσι για να υπάρχει μια αναλογική κατανομή των υποψηφίων και να έχουν όλοι την αίσθηση ότι κάπου σπουδάζουν;
- β. Τι συγκεκριμένα διερευνάται και ελέγχεται με τις εισαγωγικές εξετάσεις και πόσο αυτές οι απαιτήσεις είναι γνωστές στους υποψηφίους



κάθε επιστημονικού πεδίου;

- γ. Μπορούν οι εισαγωγικές εξετάσεις, έτσι όπως διενεργούνται, να ανταποκριθούν στους σκοπούς, τους οποίους επιδιώκουν να πετύχουν;
- δ. Ποιος αξιοποιεί τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με ποιον τρόπο και για ποιον ή ποιους σκοπό (ούς);
- ε. Πόσο επηρεάζουν οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση το έργο της δευτεροβάθμιας και ιδιαίτερα του λυκείου; Μπορούν, για παράδειγμα, οι πολλαπλές εξετάσεις στο λύκειο και μάλιστα σε εθνικό επίπεδο, να εξασφαλίσουν εχέγγυα για σωστή επιλογή υποψηφίων για τα ΛΕΙ και ΤΕΙ; Αναβαθμίζουν το λύκειο και βοηθούν πράγματι το σχολείο να ανταποκριθεί στους σκοπούς του;

Τα ερωτήματα αυτά τα θεωρούμε πολύ σημαντικά, γι' αυτό και συστηματική επιστημονική διερεύνηση και μελέτη τους είναι αναγκαία. Οι αλλαγές που προτείνονται κατά καιρούς από το ΥΠΕΠΘ στο εξεταστικό σύστημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα οι αλλαγές τις τελευταίες πενταετίες επικαλούνται επιχειρήματα, όπως τα ακόλουθα:

1. Το Λύκειο έχει χάσει την αυτοτέλειά του και την εκπαιδευτική του αποστολή¹. Έχει μετατραπεί σε βαθμίδα προετοιμασίας των υποψηφίων για τα ΛΕΙ και ΤΕΙ.
2. Οι εισαγωγικές εξετάσεις, έτσι όπως διενεργούνταν, είχαν ως αποτέλεσμα την άνθιση της «παραπαιδείας»². Την ουσιαστική, δηλαδή, προετοιμασία των υποψηφίων για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων. Μια προετοιμασία, όμως, που κόστιζε ακριβά στην ελληνική οικογένεια. Υπολογίζεται ότι το ποσό που δαπανάται ετησίως για το σκοπό αυτό προσεγγίζει τα 200-300 δισεκατομμύρια³. Έτσι, ο δωρεάν χα-

1. Μπαμπινιώτης, Γ., 2000.

2. Ο όρος «παραπαιδεία» αναφέρεται, κυρίως, στα οργανωμένα φροντιστήρια, τα οποία λειτουργούν στη χώρα μας. Τα φροντιστήρια αυτά υπολογίζονται σήμερα σε 5000, ενώ υπάρχει και ένας άλλος μεγάλος αριθμός «τα γκρουπάδικα» που λειτουργούν με μικρές ομάδες μαθητών (4-5 ατόμων), αλλά «παράνομα» για να μη πληρώνουν φόρους. Ο αριθμός των φροντιστηρίων το 1980 ήταν 1000, περίπου, και μέσα σε 15 χρόνια έχει πενταπλασιαστεί, τουλάχιστον όσον αφορά το οργανωμένο φροντιστήριο. Εκτός από «παραπαιδεία», όμως, τα φροντιστήρια αποκαλούνται από μερικούς και ως «παράλληλη παιδεία» και από άλλους «πραγματική παιδεία», βλ. Ράπτη, Σ., εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 2-2-97. Βλέπε, επίσης, και εφ. *ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ*, 30-8-98.

3. Βλ. εφ. *ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ*, 30-8-98.



ρακτήρας της δημόσιας παιδείας είναι μόνο θεωρητικός. Υποβαθμίζεται, επίσης, ο ρόλος του δημόσιου σχολείου σε όλες τις βαθμίδες, αφού στόχος όλων είναι η εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ.

3. Το εξεταστικό σύστημα είχε μόνον επιλεκτικό χαρακτήρα.
4. Ο περιορισμένος αριθμός των εισακτέων ανάγκαζε πολλούς υποψηφίους να καταφεύγουν στο εξωτερικό για σπουδές. Υπολογίζεται ότι και σήμερα σπουδάζουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού περίπου 30.000 άτομα¹. Άλλα τόσα υπολογίζεται ότι φοιτούν στα γνωστά κέντρα ελευθέρων σπουδών, ή τα ιδιωτικά ΙΕΚ όπως μετονομάστηκαν, τα οποία στη συνέχεια προωθούν τους φοιτητές στο εξωτερικό για απόκτηση πτυχίου. Επομένως, τα χρήματα που δαπανώνται για το σκοπό αυτό, ξεπερνούν τα 200 δισ. το χρόνο. Αμφισβητήσεις, επίσης, διατυπώνονται και ως προς την ποιότητα των σπουδών, σε μερικές, τουλάχιστον, χώρες του εξωτερικού, όπου οι παντός είδους συναλλαγές μπορούν να δικαιολογούνται λόγω των ειδικών συνθηκών, που επικρατούν σ' αυτές.
5. Με την κατοχύρωση των μαθημάτων, που ίσχυε, ευνοούνταν ένας αθέμιτος ανταγωνισμός των υποψηφίων και ένας ανορθόδοξος τρόπος εισαγωγής στα ΑΕΙ.
6. Τα θέματα, που δίνονταν στους υποψηφίους, ελάχιστα διερευνούσαν, αν αυτοί ήταν σε θέση να στοχάζονται, να προβληματίζονται, να κρίνουν, να αμφισβητούν, να συμφωνούν ή να διαφωνούν κλπ. Ήταν θέματα, που καλλιεργούσαν και ασκούσαν μόνο τη στείρα απομνημόνευση. Επικρίνονταν, επίσης, τα θέματα, διότι συχνά ήταν γενικά, ασαφή και αόριστα και δεν επέτρεπαν στους υποψηφίους να κατανοούν τι ακριβώς τους ζητούσαν να γράψουν ή να κάνουν.
7. Αποδεκτό θεωρούνταν το εξεταστικό σύστημα, που υπήρχε, μόνον ως προς το ότι ήταν αδιάβλητο και προστάτευε τους υποψηφίους από ανεπίτρεπτες παρεμβάσεις.

Οι αιτιολογίες αυτές είναι ενδιαφέρουσες και περιγράφουν όλο το φάσμα των προβλημάτων, που υπάρχουν στη χώρα μας, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια από ποικίλες σκοπιές.

1. Οι αριθμοί αυτοί, ενδεχομένως, να είναι μεγαλύτεροι, γιατί οι βασικές πηγές πληροφοριών είναι οι τράπεζες, από τις οποίες οι ενδιαφερόμενοι έπαιρναν συνάλλαγμα. Με την απελευθέρωση, όμως, του ορίου εξαγωγής συναλλάγματος καθώς και με τις διαπροσωπικές αποστολές χρημάτων, ο αριθμός των φοιτητών του εξωτερικού, αναμφίβολα, είναι μεγαλύτερος. Βλέπε και εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 6-4-97.



Εύλογα, όμως, θα μπορούσε κανείς να διερωτηθεί:

- * Φταίνε πράγματι οι εξετάσεις, ως θεσμός, για όλα τα «δεινά», που τους καταμαρτυρούν ή τα αποτελέσματα αυτά είναι μόνον η ορατή κορυφή του «παγόβουνου», που βλέπουμε κάθε φορά;
- * Με τα νέα μέτρα, που η κυβέρνηση με την τελευταία μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη έθεσε σε εφαρμογή, τα προβλήματα αυτά θα έπαυαν να υπάρχουν, θα αυξάνονταν ή θα αναβίωναν με άλλες μορφές; Για παράδειγμα:

1. Με την εντατικοποίηση των σπουδών και το συστηματικό έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών στο λύκειο στις δύο τελευταίες τάξεις σε εθνικό επίπεδο:

- * Θα αναβαθμιζόταν αυτό και θα έπαιζε το ρόλο, τον οποίο θεωρητικά, τουλάχιστον, του απέδιδαν;
- * Η παραπαιδεία θα αντιμετωπιζόταν αποτελεσματικά ή θα αυξανόταν;
- * Ο επιλεκτικός χαρακτήρας των εξετάσεων θα περιοζόταν;

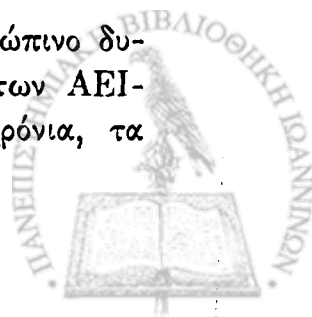
2. Με την ελεύθερη πρόσβαση στα ΑΕΙ και ΤΕΙ:

- * Θα αντιμετωπίζονταν τα προβλήματα, που σήμερα επισημαίνονται: επιλογή του κατάλληλου ανθρώπου στην κατάλληλη θέση, απορρόφηση όλων των υποψηφίων για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ, περιορισμό των σπουδών στο εξωτερικό, εξάλειψη της παραπαιδείας, κ.ο.κ.;

3. Χρειαζόμαστε, πράγματι, τόσους πολλούς τρόπους ανοιχτούς σε πολλά προβλήματα ή ένας θα ήταν στη φάση αυτή αρκετός; Μήπως, δηλαδή, θα μπορούσε, από τις πολλές αλλαγές, που έως τώρα έχουν γίνει, στον τρόπο εισαγωγής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη διάρκεια των τελευταίων τριάντα χρόνων, να προκύψει ένα νέο σύστημα με τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων, έτσι ώστε και τα αποτελέσματα να είναι επιθυμητά στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό;

Είναι δύσκολο να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά με τα δεδομένα, τα οποία υπάρχουν έως τώρα και κυρίως μέσα στα πλαίσια μιας μελέτης όπως αυτή. Για να γίνει αυτό χρειάζεται συνεκτίμηση πολλών παραμέτρων όπως για παράδειγμα:

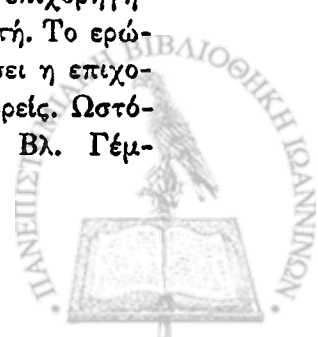
- * Οι αντικειμενικές δυνατότητες, που ήδη υπάρχουν, σε ανθρώπινο δυναμικό, υλικοτεχνική υποδομή κλπ. στις διάφορες σχολές των ΑΕΙ-ΤΕΙ. Είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς πως πριν λίγα χρόνια, τα



ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας στο σύνολό τους, απειλούσαν ότι θα βάλουν «λουκέτο», γιατί οι πιστώσεις που έπαιρναν ήταν ελάχιστες και δεν επαρκούσαν ούτε για στοιχειώδεις ανάγκες, ότι μελλοντικά δεν μπορούν να δεχτούν μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών από αυτόν, που ήδη δέχονται και ξαφνικά να παρουσιάζονται ότι είναι σε θέση, από κάθε άποψη, να υποδεχτούν όχι μόνο αυξημένο αριθμό φοιτητικού δυναμικού, αλλά και να ανοίξουν διάπλατα τις πύλες τους για όσους θέλουν να σπουδάσουν; Γίναμε πραγματικά τόσο πλούσιοι και δεν το αντιληφθήκαμε ακόμα¹;

- * Οι πιστώσεις, οι οποίες διατίθενται για την εκπαίδευση. Είναι γνωστό ότι κάθε χρόνο γίνεται αγώνας, με την κατάθεση του προϋπολογισμού, να προσεγγίσουν αυτές το 6-7% του ΑΕΠ, ενώ είναι γνωστό ότι βρίσκονται περίπου στο μισό. Για το ακαδημαϊκό έτος 1997-98, για παράδειγμα, το Υπουργείο Οικονομικών ζήτησε από τα ΑΕΙ προϋπολογισμούς στο ύψος των δαπανών του 1996. Το ίδιο και για το 1998-99. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί κανείς να είναι αισιόδοξος ότι τόσο σημαντικές καινοτομίες θα έχουν βιωσιμότητα; Είναι τραγικό να δημιουργούνται προσδοκίες σε χιλιάδες ελληνόπουλα για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επειδή σήμερα διατίθενται από την Ευρωπαϊκή Ένωση κάποια δισεκατομμύρια, και όταν αυτά σταματήσουν, να επιστρέψουμε στα γνωστά παλιά σχήματα.
- * Οι αντιλήψεις και οι νοοτροπίες, που για χρόνια τώρα έχουν καλλιεργηθεί στη χώρα μας για τα πτυχία και τη θέση των πτυχιούχων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- * Οι προσδοκίες, τις οποίες όλες οι ως τώρα κυβερνήσεις έχουν δημιουργήσει σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους, όχι μόνο για επιστημονική κατάρτιση, αλλά και για επαγγελματική αποκατάσταση στο δημόσιο τομέα.

1. Είναι γνωστό ότι πριν από 2-3 χρόνια τα πανεπιστήμια, στο σύνολό τους σχεδόν, «απειλούσαν» την Κυβέρνηση ότι θα «βάλουν λουκέτο» αν δεν αυξηθούν οι χρηματοδοτήσεις προς αυτά, γιατί δε μπορούσαν να καλύψουν ούτε τα λειτουργικά τους έξοδα. Ζητούσαν, επίσης, προκηρύξεις θέσεων για μέλη ΔΕΠ, αλλά και διοικητικό προσωπικό, βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής κλπ. Δε δέχονταν, να αυξηθεί ο αριθμός των εισακτέων, γιατί δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους απαιτήσεις. Ξαφνικά, όμως, αρκετά από τα πανεπιστήμια βρέθηκαν «έτοιμα» για αύξηση του αριθμού των εισακτέων, για αποδοχή νέων προγραμμάτων, όπως τα Π.Σ.Ε. Αναμφίβολα η επιχορήγηση αυτών των προγραμμάτων ήταν ένα θετικό δέλεαρ προς την κατεύθυνση αυτή. Το ερώτημα, όμως, είναι τι θα γίνει με τα προγράμματα αυτά, αν ξαφνικά σταματήσει η επιχορήγηση; Είναι καιρός να δοθεί μια απάντηση σ' αυτό από τους αρμόδιους φορείς. Ωστόσο, «φωνές» για αύξηση των πόρων των ΑΕΙ εξακολουθούν να ακούγονται. Βλ. Γέμτος, Π., Εφ. *ΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ*, 31-8-98.



* Ο τύπος του αυριανού πολίτη, που θέλουμε, ως κοινωνία, να διαμορφώσουμε μέσα από τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η ελεύθερη πρόσβαση¹ για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που η μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη υποσχέθηκε, αποδείχτηκε, έστω και με έναν χρόνο εφαρμογή, ότι δεν ήταν ελεύθερη. Αντίθετα ήταν πολύ περιοριστική για ορισμένες σχολές με αυξημένη ζήτηση, όπου η επιλογή γινόταν ανάμεσα σε αριστούχους. Αποδείχτηκε, επίσης, ότι τα προβλήματα που δημιούργησε σε αρκετούς τομείς που επέκρινε: ρόλο του λυκείου, παραπαιδεία κλπ., ήταν πολύ περισσότερα από αυτά που αντιμετώπισε.

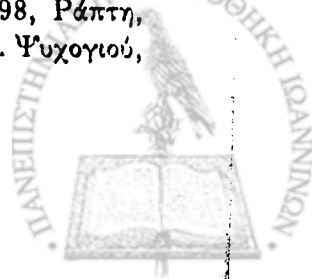
Οι διορθωτικές κινήσεις του σημερινού Υπουργού Παιδείας κ. Πέτρου Ευθυμίου, ήταν αναγκαίες, για να περιοριστούν στο ελάχιστο οι αντιδράσεις, που ετοιμάζονταν, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Δεν έχουν γίνει ακόμα γνωστές οι προθέσεις του νέου Υπουργού για τη συνολική αντιμετώπιση του θέματος. Ευχόμαστε η εμπειρία από το παρελθόν να τον βοηθήσει προς τη σωστή κατεύθυνση.

Η ελεύθερη πρόσβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αμφισβητείται. Αυτό θα ήταν ευχής έργο να γίνει κάποτε. Είναι δημοκρατικό δικαίωμα όλων των πολιτών μιας χώρας να μπορούν να σπουδάζουν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον το επιθυμούν και διαθέτουν τις βασικές προϋποθέσεις για το σκοπό αυτό. Οι σπουδές, όμως, πρέπει να είναι εξασφαλισμένες και από την άποψη της συνέχειας σε μακροεπίπεδο και από την άποψη της ποιότητας, ώστε και το πτυχίο, που θα χορηγείται, να έχει ουσιαστικό αντίκρισμα και να αναγνωρίζεται ως ισοδύναμο με τα αντίστοιχα, που χορηγούνται από τριτοβάθμια ιδρύματα άλλων χωρών, ιδιαίτερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεδομένου ότι η διακίνηση πια των πολιτών είναι ελεύθερη και παρέχεται δυνατότητα εργασίας και σε άλλες χώρες της κοινότητας.

5. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε άλλες χώρες.

Η εισαγωγή των υποψηφίων από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν απασχολεί μόνο τη χώρα μας. Είναι πρόβλημα διεθνές. Μόνο που σε άλλες χώρες, όπως ήδη επισημάναμε, το πρόβλημα αυτό μελετάται συστηματικά και οι καινοτομίες, που γίνονται, βασίζονται σε ερευ-

1. Το ότι η ελεύθερη πρόσβαση σε ΛΕΙ-ΤΕΙ ήταν «μύθος» είχε επισημανθεί από αρκετούς μελετητές. Βλ. Δρετάκης, Μ., 1997, Πολυράκη-Λούκατς, Μ., 1998, Ράπτη, Σ., 1997. Υπήρχαν, επίσης, και υποστηρικτές της ελεύθερης πρόσβασης. Βλ. Ψυχογιού, Δ.Κ., 1997.



νητικά δεδομένα και είναι προϊόν συστηματικής επεξεργασίας με όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς.

Από τα δεδομένα, που έχουμε υπόψη μας, δεν υπάρχει μία κοινή εκπαιδευτική πολιτική για το θέμα αυτό ούτε στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, ούτε σε άλλες χώρες της Ευρώπης ή άλλων ηπείρων. Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα πάντα από τους σκοπούς, που επιδιώκει να πετύχει κάθε χώρα με τις εξετάσεις αυτές, τις δυνατότητες που έχει σε υλικοτεχνική υποδομή και σε ανθρώπινο δυναμικό, τις ανάγκες που έχει για ειδικούς επιστήμονες σε κάθε χώρο, τη σύνδεση των πτυχίων με την αγορά εργασίας, κ.ο.κ. Έτσι σε άλλες χώρες οι εξετάσεις διενεργούνται από τα ίδια τα πανεπιστήμια και σε άλλες από το Υπουργείο Παιδείας¹.

Ας δούμε ενδεικτικά μερικά παραδείγματα:

Στην Αγγλία η εισαγωγή των υποψηφίων γίνεται χωρίς εξετάσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα. Η επιλογή τους γίνεται σύμφωνα με τον «φάκελο» (record of achievement), που ακολουθεί κάθε μαθητή. Σ' αυτόν υπάρχουν οι επιδόσεις του σε διάφορα μαθήματα, τα ενδιαφέροντά του, η στάση του προς το σχολείο και γενικότερα η συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της μαθητικής του θητείας στη γενική εκπαίδευση.

Στη Γαλλία η πρόσβαση είναι ελεύθερη με βάση το απολυτήριο του λυκείου, το γνωστό μπακαλορεά, το οποίο θεωρείται ως πολύ εγχυρο, αξιότιμο και αντικειμενικό κριτήριο. Ωστόσο, σε μερικές σχολές με μεγάλη ζήτηση, όπως π.χ. η ιατρική, υπάρχει κι εκεί περιορισμός στον αριθμό των εισακτέων, οπότε θεσπίζονται και ειδικά κριτήρια για την εισαγωγή.

Στη Γερμανία υπάρχει ποικιλία τρόπων εισαγωγής. Οι τρόποι αυτοί προσδιορίζονται από τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το απολυτήριο του λυκείου ή το γενικό πιστοποιητικό είναι βασική προϋπόθεση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα σε μερικά τμήματα δεν υπάρχει περιορισμός των εισακτέων.

Για συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς, όμως, όπου υπάρχουν περιορισμοί στην εισαγωγή των φοιτητών (ποσοτώσεις), απαιτείται και ειδικό πιστοποιητικό σπουδών ή γίνεται συνδυασμός κριτηρίων, όπως το απολυτήριο του λυκείου, ειδικά test, συνεντεύξεις με τους υποψηφίους, κ.ο.κ.

Στην Ολλανδία η πρόσβαση σε πολλές σχολές των ΑΕΙ-ΤΕΙ είναι ελεύθερη. Οι σπουδές, όμως, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι συστηματικές, εντατικές και το απολυτήριο που χορηγείται είναι υψηλού κύρους.

1. Βλ. Αλαχιώτης, Σ., 1995, Λιάτσου Ο., 1995, Βαρίνου, Ε.- Λιάτσου, Ο., 1997.



Ωστόσο, για μερικές άλλες σχολές, όπως οι ιατρικές (ιατρική, οδοντιατρική, βιολογία, κλπ.), οι πολιτικές επιστήμες, η διοίκηση επιχειρήσεων κλπ., απαιτούνται και εξετάσεις.

Στην Ισπανία προϋπόθεση για εγγραφή σε ΑΕΙ - ΤΕΙ είναι το απολυτήριο του λυκείου και η παρακολούθηση ενός ετήσιου προπαρασκευαστικού έτους. Ο αριθμός των εισακτέων ορίζεται από τα πανεπιστήμια, ανάλογα με τις δυνατότητες τις οποίες έχουν. Σε σχολές με υψηλή ζήτηση θεσπίζονται και αυστηρά κριτήρια, τα οποία αυξάνουν το βαθμό δυσκολίας στην επιλογή.

Στη Σουηδία η επιλογή γίνεται αποκλειστικά από τα πανεπιστήμια. Λαμβάνονται υπόψη: ο βαθμός του απολυτηρίου του λυκείου· τα αποτελέσματα των tests στη γνώση και χρήση της γλώσσας: συνεντεύξεις με τους υποψηφίους: προηγούμενες εμπειρίες, που έχει κάθε υποψήφιος στο χώρο, που επιθυμεί να σπουδάσει, κλπ.

Στην Ιρλανδία η εισαγωγή των υποψηφίων σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται χωρίς εξετάσεις. Κάθε σχολή επιλέγει από μόνη της τους υποψηφίους με βασικό κριτήριο το βαθμό του απολυτηρίου του λυκείου.

Στην Πορτογαλία η επιλογή των υποψηφίων γίνεται με εισαγωγικές εξετάσεις. Συνυπολογίζεται και ο βαθμός επίδοσης στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου. Ο αριθμός των εισακτέων προσδιορίζεται από τα πανεπιστήμια. Είναι το σύστημα επιλογής που συγγενεύει περισσότερο με το ελληνικό.

Στο Βέλγιο η πρόσβαση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ελεύθερη και μάλιστα χωρίς περιορισμούς, γιατί ουσιαστικά η επιλογή γίνεται από τα ίδια τα πανεπιστήμια μετά από ένα προκαταρκτικό έτος σπουδών, που παρακολουθούν οι απόφοιτοι του λυκείου.

Στη Δανία η επιλογή των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται από κάθε σχολή ή τμήμα χωριστά, σύμφωνα με τους κανονισμούς και τα κριτήρια, που αυτά θέτουν. Έτσι, αλλού λειτουργεί προπαρασκευαστικό έτος σπουδών και μετά γίνεται η επιλογή, ενώ σε άλλες σχολές υπάρχουν εξετάσεις, που διεξάγουν οι ίδιες οι σχολές, με συνυπολογισμό και του βαθμού του λυκείου.

Στην Αμερική η επιλογή των υποψηφίων γίνεται από τα ίδια τα πανεπιστήμια. Καθένα από αυτά θεσπίζει δικά του κριτήρια. Το απολυτήριο του λυκείου και ο φάκελος (record of achievement), που ακολουθεί κάθε μαθητή, παίζουν σημαντικό ρόλο στην τελική επιλογή για κάθε σχολή ή τμήμα.

Στην Αυστραλία η επιλογή των υποψηφίων γίνεται με εισαγωγικές εξετάσεις, τις οποίες διεξάγουν τα ίδια τα ΤΕΙ και ΑΕΙ. Αυτά, επίσης, α-



αποφασίζουν και για τον αριθμό των εισακτέων. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στο επίπεδο σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στις δύο τελευταίες τάξεις του εξατάξιου γυμνασίου. Ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι πολύ αναβαθμισμένος. Δεν είναι «μάθημα» ο επαγγελματικός προσανατολισμός, όπως στη χώρα μας. Είναι συστηματική ενημέρωση και καθοδήγηση των μαθητών από ομάδα ειδικών, έτσι ώστε κάθε μαθητής να επιλέγει τη σχολή ή το τμήμα που επιθυμεί, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του αλλά και τις ικανότητες και τις δεξιότητες που έχει. Παρακολουθούνται οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο από τον υπεύθυνο του επαγγελματικού προσανατολισμού σε κάθε σχολείο (career education teacher) και τον σχολικό ψυχολόγο. Υπάρχει, επίσης, στενή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, όπου απαιτείται, μέσω των κοινωνικών λειτουργών, που διατίθεται από την πολιτεία, για το σκοπό αυτό στα πολυδύναμα σχολεία ή σε ομάδες σχολείων.

Από τη συνοπτική αυτή αναδρομή προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένα ιδανικό σύστημα επιλογής υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε χώρα και κάθε σχολή επιλέγει το δικό της, σύστημα, το οποίο το προσαρμόζει σε κριτήρια κοινωνικά, οικονομικά, ψυχολογικά κ.ο.κ. Κριτήρια, δηλαδή, τα οποία σχετίζονται με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε κοινωνίας και με το πώς αυτή οραματίζεται το μέλλον για να νέα μέλη της.

Το πρόβλημα της επιλογής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μόνο εξεταστικό. Αν, δηλαδή, η επιλογή θα γίνει με εξετάσεις, σε πόσα μαθήματα, ποιος θα τις διεξάγει και πότε, πού θα γίνονται αυτές κλπ. Είναι πολύ πιο σύνθετο. Κυρίως είναι πολυπαραγοντικό. Σχετίζεται άμεσα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των υποψηφίων, πολύ πριν αποφασίσουν για τη σχολή ή το τμήμα, που θα επιλέξουν, με προγραμματισμό θέσεων, ώστε οι πτυχιούχοι των διαφόρων σχολών να μπορούν να απορροφώνται, σχετικά εύκολα, τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα με την ισόρροπη κατανομή του επιστημονικού δυναμικού μιας χώρας αλλά και του λοιπού τεχνοκρατικού δυναμικού της, ώστε να μην παρατηρείται κορεσμός σε ορισμένους τομείς και ανεπάρκεια ή σημαντικές ελλείψεις σε άλλους, κλπ.

Είναι πρόβλημα που απαιτεί συστηματική μελέτη, συνεργασία των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων, πολιτική συναίνεση, ώστε να μην παρατηρούνται τα φαινόμενα που επισημάναμε και οι οποιοσδήποτε αλλαγές και καινοτομίες επιχειρούνται, να είναι προϊόν συστηματικής έρευνας και μελέτης των αποτελεσμάτων, που θα συλλέγονται κάθε φορά με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια. Απαιτεί, επίσης, προσεκτικό και αυστηρό σχεδιασμό και επιστημονική παρακολούθηση του παραγόμενου έργου από ειδικούς σε κάθε τομέα.



Δεν προσφέρεται το θέμα αυτό για πολιτικές και κομματικές αντιπαράθεσεις, ούτε για ενδοκομματικούς ρεβανσισμούς, ούτε για λαϊκισμό. Είναι θέμα εθνικό και ως τέτοιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται, γιατί αφορά το μέλλον της νέας γενιάς αλλά και το μέλλον μιας χώρας ολόκληρης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Επιχειρήσαμε στη μελέτη μας αυτή να παρουσιάσουμε: την προβληματική των εξετάσεων και κυρίως την προβληματική για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση· την εξέλιξη του θεσμού αυτού στη χώρα μας· τα νέα μέτρα που η σημερινή κυβέρνηση θέσπισε στον τομέα αυτό· την αναγκαιότητα των μέτρων και τα γενικότερα προβλήματα τους σε διάφορους τομείς. Από την ανάλυση, που έγινε, μπορούμε να οδηγηθούμε σε μερικές βασικές διαπιστώσεις, όπως οι ακόλουθες:

- α). Επιχειρήθηκαν, πράγματι, στη χώρα μας στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα στο λύκειο σημαντικές αλλαγές, οι οποίες αποσκοπούσαν στην απρόσκοπτη μετάβαση των μαθητών από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αλλαγές, όμως, αυτές χαρακτηρίζονταν από μια βιασύνη, η οποία σε μερικές περιπτώσεις άγγιζε τα όρια της προχειρότητας. Για παράδειγμα, κατά την τελευταία μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη, μέσα σε χρονικό διάστημα ενός έτους, περίπου, επιχειρήθηκε η εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων για τις διάφορες τάξεις του λυκείου. Έγινε η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων τόσο για μαθήματα, που υπήρχαν στο πρόγραμμα, όσο και για τα νέα μαθήματα, που θεσπίστηκαν για τη βαθμίδα αυτή. Προτάθηκαν νέοι τρόποι αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τόσο στο λύκειο, όσο και στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ-ΤΕΙ. Επιχειρήθηκε επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού αλλά και άλλων ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, όπως π.χ. των σχολικών συμβούλων, με ταχύρυθμα σεμινάρια, για θέματα, όμως, πολύ σημαντικά. Θεσπίστηκε το ολοήμερο σχολείο. Θεσπίστηκαν, επίσης, προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης (ενισχυτικής διδασκαλίας) στο λύκειο. Επανήλθε στην επικαιρότητα η εφαρμογή θεσμών, όπως αυτός της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, που για δύο περίπου δεκαετίες είχε ατονήσει, κ.ο.κ.

Η απλή και μόνο αναφορά αυτών των αλλαγών, που επιχειρήθηκαν στο λύκειο, δημιούργησε «δέος» αλλά και «πανικό», ταυτόχρονα, ακόμα και σε ειδικούς μελετητές αυτών των θεμάτων, γιατί είναι



πολύ δύσκολο, έως αδύνατο, να επιδιωχθεί η επιτυχία τόσων πολλών καινοτομιών σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, ιδιαίτερα όταν από τις καινοτομίες αυτές απορρέουν και υψηλές προσδοκίες.

- β). Οι καινοτομίες αυτές εστιάστηκαν, όπως είδαμε, μόνο στο λύκειο. Για τις προηγούμενες βαθμίδες, όπως το γυμνάσιο και το δημοτικό, οι καινοτομίες, είχαν μετατεθεί για το μέλλον. Είναι, όμως, γνωστό, ότι οι βαθμίδες ενός εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να έχουν αυτοτέλεια, έχουν όμως και μια συνέχεια και μια στενή σχέση ανάμεσά τους, την οποία πολύ δύσκολα μπορεί κανείς να την αμφισβητήσει και κυρίως να την αγνοήσει. Αν δεν αντιμετωπιστούν με επιτυχία πρώτα τα όποια προβλήματα αυτών των βαθμίδων, στο λύκειο η προσπάθεια είναι πολύ δύσκολη, γιατί θα έχουν ήδη παγιωθεί.

Κατά συνέπεια, θα ήταν, ίσως, πολύ πιο χρήσιμο το ενδιαφέρον της πολιτείας να είχε στραφεί σε καινοτομίες σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης και όχι στην τελευταία. Δε χτίζει κανείς ένα σπίτι αρχίζοντας από τη στέγη. Φροντίζει να βάλει ισχυρά θεμέλια, να ενισχύσει όσο καλύτερα μπορεί το οικοδόμημα και μετά να φροντίσει για τη στέγη. Οι βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι τα θεμέλια και ο κορμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Καθόλου δε θα βλάπτονταν το εκπαιδευτικό μας σύστημα αν καθυστερούσαν οι καινοτομίες στο λύκειο 2 - 3 χρόνια προκειμένου να γίνουν όλες οι απαραίτητες καινοτομίες στο δημοτικό και στο γυμνάσιο.

- γ). Είναι ερμηνεύσιμη και κατανοητή, προφανώς, η σπουδή αυτή του ΥΠΕΠΘ για έναρξη αλλαγών του εκπαιδευτικού μας συστήματος από το λύκειο. Υπάρχει, πράγματι, ακόμα και σήμερα, μια οικονομική ενίσχυση αυτών των καινοτομιών από την ευρωπαϊκή ένωση, με σημαντικά μάλιστα ποσά. Υπάρχει, επίσης, μια πίεση προς τις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης για ταχείες αλλαγές, ώστε να εναρμονιστούν με τις άλλες, που είναι οικονομικά πιο προηγμένες. Υπάρχει, τέλος, πίεση για μείωση, έστω και φαινομενική, του αριθμού των ανέργων, όπως και για μείωση του πληθωρισμού σε συγκεκριμένα επίπεδα.

Για τη διεύρυνση, για παράδειγμα, του αριθμού των εισακτέων μέσω των προγραμμάτων σπουδών επιλογής και του ελεύθερου ανοιχτού πανεπιστημίου διατέθηκαν, σε πρώτη φάση περίπου 20 δισεκατομμύρια δραχμές για τη χώρα μας. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περισσότερα από 50 δισεκατομμύρια, σύμφωνα με ομολογία, σε τηλεοπτικές συνεντεύξεις, του Υπουργού Παιδείας. Η αύξηση των εισακτέων στο επίπεδο των 80.000 και πλέον το 2000 αυτόματα θα μείωνε το ποσοστό της ανεργίας κλπ.



- δ). Όσο κατανοητές από πολιτική και οικονομική άποψη είναι οι αλλαγές σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο περισσότερο αυξάνουν τις υποχρεώσεις αυτών, που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Ενδέχεται μια τέτοια προσπάθεια να αποβεί επιζήμια σε μικρο και μέγρο επίπεδο από την άποψη ότι δημιουργεί προσδοκίες, που ενδέχεται να διαψευστούν. Διατυπώνονται δεσμεύσεις, που δε θα τηρηθούν, γκρεμίζονται όνειρα και ελπίδες χιλιάδων νέων ανθρώπων και των οικογενειών τους. Αν, όπως τονίσαμε ήδη, σταματήσει η χρηματοδότηση των προγραμμάτων σπουδών επιλογής, τότε τα πανεπιστήμια θα βρεθούν στη δυσάρεστη θέση ή να τα συνεχίσουν με επιχορηγήσεις από το δικό τους προϋπολογισμό, που είναι όμως περιορισμένος ή να επιβάλουν δίδακτρα, οπότε ανοίγει ο τομέας της ιδιωτικοποίησης των ΑΕΙ-ΤΕΙ ή να σταματήσουν τη λειτουργία τους. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τα προγράμματα του ελεύθερου ανοιχτού πανεπιστημίου, κ.ο.κ.
- ε). Εκείνο που δημιουργεί ιδιαίτερες ανησυχίες από αυτού του είδους τις καινοτομίες στη χώρα μας είναι η αλλαγή κυβέρνησης ή η αλλαγή του Υπουργού Παιδείας της ίδιας κυβέρνησης με άλλον, που έχει διαφορετική φιλοσοφία για το θέμα. Είναι γνωστό ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει διακομματική πολιτική για την εκπαίδευση. Οι σχεδιαζόμενες αλλαγές από μια πολιτική παράταξη, όταν κυβερνάει, ανατρέπονται ταχύτατα από την αντίπαλή της μόλις πάρει την εξουσία. Τα παραδείγματα, που επισημάνσαμε στην ιστορική αναδρομή, είναι αψευδείς μαρτυρές αυτής της πολιτικής. Οι πρόσφατες εμπειρίες, επίσης, από την αλλαγή υπουργών της ίδιας κυβέρνησης την τελευταία πενταετία δεν αφήνει αμφιβολίες για την επαλήθευση αυτών των επιφυλάξεων και στο μέλλον.

Δεν αμφισβητούμε με τους προβληματισμούς αυτούς ούτε τις προθέσεις της προηγούμενης ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ, που έθεσε σε εφαρμογή αυτά τα μέτρα, ούτε τη σπουδαιότητά τους. Επισημαίνουμε απλώς ότι η βεβιασμένη εφαρμογή τους δημιουργεί πολλούς κινδύνους, οι οποίοι απειλούν την επιτυχία τους.

Οι εκάστοτε κυβερνήσεις, βέβαια, έχουν τον τρόπο και τη δύναμη να προχωρούν σε καινοτομίες σε διάφορους τομείς, αναλαμβάνοντας ως ένα βαθμό και τις ευθύνες τους, για τα όποια δυσμενή αποτελέσματα προκύψουν. Αν, όμως, οι καινοτομίες αυτές συνοδεύονται και από τη συναίνεση της πλειοψηφίας, τουλάχιστον, των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων, τότε οι πιθανότητες για επιτυχία είναι πολλές.

Συνοψίζοντας επισημαίνουμε ότι το πρόβλημα των εισαγωγικών εξετάσεων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό. Σχετίζε-



ται άμεσα με το μέλλον, των νεαρών ατόμων μιας κοινωνίας, αλλά και με την ίδια την κοινωνία γενικότερα. Το πρόβλημα αυτό στη χώρα μας αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα, γιατί σχετίζεται με παραμέτρους κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, παιδαγωγικές, κλπ. Γι' αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και σύνεση στην αντιμετώπισή του. Λύσεις πρόχειρες, ερασιτεχνικές ή πιεστικές, χωρίς εγγυήσεις, δε δικαιολογούνται.

Είναι δύσκολο να κάνει κανείς προτάσεις για την εκπαίδευση γενικότερα και για τις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια ειδικότερα, χωρίς να μελετήσει σφαιρικά το όλο θέμα. Οι εισαγωγικές εξετάσεις ειδικότερα είναι κατεξοχήν εξετάσεις επιλογής. Η επιλογή πάντα κάποιους ευνοεί και σε κάποιους δημιουργεί την αίσθηση της αδικίας.

Από την άλλη πλευρά συστήματα επιλογής, όπως προέκυψε και από την ανάλυση που κάναμε, υπάρχουν πολλά. Σύστημα που να λύνει με επιτυχία όλα τα προβλήματα δεν υπάρχει. Κατά συνέπεια η εφαρμογή οποιουδήποτε συστήματος οφείλει να απαντάει σε βασικά ερωτήματα, όπως τα ακόλουθα:

- * Ποιον ή ποιους σκοπούς εξυπηρετεί αυτή η επιλογή;
- * Μπορεί το συγκεκριμένο σύστημα να εξυπηρετήσει αυτούς τους σκοπούς και γιατί;
- * Γιατί προσδιορίζεται, κάθε φορά, συγκεκριμένος αριθμός εισακτέων;
- * Ποια σχέση θα υπάρχει, στη συνέχεια, ανάμεσα στις σπουδές και στην απασχόληση; Είναι γνωστή η σχέση αυτή στους υποψηφίους, ώστε και αυτοί συνειδητά να αποφασίζουν, κάθε φορά;
- * Έχει εξασφαλιστεί η απαραίτητη υποδομή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ για αποδοτικές σπουδές, τόσο από την άποψη του ανθρώπινου δυναμικού, όσο και από άποψη οικονομικών, κτηρίων, μέσων, οργάνων, κλπ.;

Είμαστε ήδη μέλη μιας μεγάλης κοινότητας. Οι ανταγωνισμοί είναι ορατοί σε ποικίλους τομείς. Τα προβλήματα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικά. Η προσέγγισή τους χρειάζεται συστηματική προσοχή και ευαισθησία. Κυρίως, όμως, χρειάζεται ιεράρχηση και μελέτη από όλους τους φορείς, που άμεσα σχετίζονται με αυτά. Μπορούμε να πετύχουμε και στον τομέα αυτό, αν πρυτανεύσει αυτό το συνεργατικό πνεύμα, που επιβάλλει η εποχή μας και αν δεν παρασυρθούμε από τη δίνη των εξελίξεων και ιδιαίτερα, από το δέλεαρ μερικών δισεκατομμυρίων, τα οποία, ενδεχομένως, να λύνουν προσωρινά κάποια προβλήματα, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν πολύ περισσότερα και μεγαλύτερα, αν δεν εξασφαλιστούν, μακροπρόθεσμα.



Είναι σωστό να φροντίζει κανείς για τη μόρφωση των πολιτών μιας χώρας σε τριτοβάθμιο επίπεδο. Είναι σοφό, όμως, να εξασφαλίζει πρώτα απ' όλα όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, που θα επιτρέπουν οι σπουδές να είναι ουσιαστικές και να συμβάλλουν στην προκοπή των ατόμων και στην προκοπή του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, στο οποίο αυτά θα ζήσουν.

Η γενική εκπαίδευση μπορεί να παίξει ουσιαστικό ρόλο σε όλους αυτούς τους τομείς. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επισφραγίσει την επιτυχία. Επομένως, η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη απαιτεί σύνεση, συνεργασία και βήματα αργά αλλά σταθερά. Με αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα μόνο τίποτε δεν επιτυγχάνεται. Είναι ανάγκη να προηγηθούν θεσμικές αλλαγές και σ' αυτές αξίζει να δοθεί κάθε προτεραιότητα.

S U M M A R Y

In this paper we try to study issues and problems concerning the entrance examinations from secondary to tertiary education in Greece the second last of the 20th century.

The basic questions discussed here are the following:

1. Are the entrance examinations from secondary to tertiary education necessary and why?
2. During the last forty years (1960-2000) we have done in Greece eight innovations in this area. What are the gained expriences from these innovations and why the ninth innovation (1997-2000) was necessary?
3. What kind of problems are important to be studied before any attempt for changes in entrance examination system from secondary to tertiary education and why?
4. What are some experience from other countries in the same topic and how they have overcome similar or common problems?

Leonidas Athanasiou



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ., Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και διδακτικού έργου, Ιωάννινα, 2000.
- Αλαχιώτης, Σ., «Ο Μινώταυρος των εξετάσεων», *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 9-7-95.
- Βαρίνου, Ε. - Λιάτσου, Ο., «Ανοιχτά ΑΕΙ: Τρία σχέδια στα χέρια του Αρσένη», *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 18-1-97.
- Γεδεών, Σ., Το «Ακαδημαϊκό Απολυτήριο» στο «Συμπόσιο για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», Αθήνα, 1966: 111-115.
- Δημητρόπουλος, Ε.-Γ., Εξετάσεις για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο: Προκλήσεις, Αμφισβητήσεις, Αδιέξοδα, «Ελληνικά Γράμματα», Α-Αθήνα, 1994.
- Δρεττάκης, Μ., «Πρακτικά αδύνατη η ελεύθερη πρόσβαση στα ΑΕΙ-ΤΕΙ» *.ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 24-1-97.
- Ιδίου, «Μύθοι για την ελεύθερη πρόσβαση στα ΑΕΙ», *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 2-2-97.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Τα «κύρια χαρακτηριστικά των εισαγωγικών εξετάσεων και πρόταση για ένα νέο σύστημα επιλογής», στο Χιωτάκης, Σ. (επιμ.). Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1993, 345-350.
- Κ.Π.Ε.Ε. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η κοινή γνώμη», Αθήνα, 1979.
- Κασσωτάκης, Μ. - Δ., Παπαγγελή - Βουλιούρη, Η πρόσβαση στην Ελληνική τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εκδ. Αθήνα, Γρηγόρη, 1996.
- Λιάτσου, Ο., Ευρώπη: Πώς μπαίνουν οι νέοι στα πανεπιστήμια, *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 10-7-98.
- Μπαμπινιώτης, Γ., Το Εθνικό Απολυτήριο, εφ. *Το ΒΗΜΑ* 16-6-1996.
- Πολυράκη - Λούκατς, Μ., «Μύθος η ελεύθερη πρόσβαση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ», εφ. *ΑΚΡΟΠΟΛΙΣ*, (24-5-98).



Ράπτη, Σ., Πώς θα γίνεται η εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 24-5-98.

Ιδίας, «Μύθοι για την ελεύθερη πρόσβαση στα ΑΕΙ», εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 2-2-97.

ΥΠΕΠΘ, Εκπαίδευση 2000: Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων», Αθήνα, 1997.

ΥΠΕΠΘ, Πανελλήνιες εξετάσεις λυκείων: Επιλογή σπουδών για τις ανώτατες και ανώτερες σχολές, ΟΕΔ.Β., Αθήνα, 1980.

Ψυχογιός, Δ.Κ., «Οι πύλες των ΑΕΙ πρέπει να ανοίξουν», εφ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 26-1-97.

Ebel, R., Essentials of educational measurement, Prentice Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1972², 1979³.

Gronlund, N.F., Measurement and Evaluation in Teaching, 3rd Ed, Macmillan Publ, CQ, Inc, New York, 1976.

Hagen, E., «Use and abuse of tests in deucation». In Bossone, R, M, Weiner (Eds)» The National Conference on Testing: Major Issues, 1977.

Mathews, J. C «Examinations» George Allen and Unwin Ltd, London, 1985.

Mehrens, W. A. - Lehmann, I. J., Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 2nd Ed, Holt, Rinehart and Winston, Inc, New York, 1978.

Moon, B., A Guide to the National Curriculum, 3rd Ed, Oxford University Press, 1996.

Roy, W., The new examination sustem G.C.S.E., Groom Helm, London, 1986.

