

# **ΕΞΩΦΥΛΛΟ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ**

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΘΑ ΗΘΕΛΑ ΝΑ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΩ ΤΟ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΕΙΟ ΙΔΡΥΜΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ  
ΚΤΗΡΙΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΤΡΟΦΙΩΝ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΑΝΕΛΑΒΕ ΤΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ  
ΦΟΙΤΗΣΕΩΣ ΜΟΥ.



## Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> .....	5
1.1 ΑΙΤΙΑ ΑΥΞΗΣΗΣ ΤΗΣ ΖΗΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΕ.....	5
1.2 Η ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΖΗΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> .....	16
2.1 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΦΑΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΕ .....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	21
3.1 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΙΚΗΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ.....	21
3.2 ΕΘΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ .....	22
3.3 ΤΥΠΟΣ 1: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΧΩΡΙΣ ΔΙΔΑΚΤΡΑ .....	22
3.3.1 Ανοικτή πρόσβαση σε δωρεάν δίδακτρα.....	23
3.3.2 Περιορισμένη πρόσβαση σε δωρεάν δίδακτρα.....	24
3.4 ΤΥΠΟΣ 2: ΧΑΜΗΛΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΧΩΡΙΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΙΚΩΝ ΔΑΝΕΙΩΝ.....	24
3.5 ΤΥΠΟΣ 3: ΥΨΗΛΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΙΚΩΝ ΔΑΝΕΙΩΝ .....	25
3.5.1 Υψηλά τέλη και δάνεια υποθήκης .....	27
3.5.2 Υψηλά τέλη και δάνεια υπό όρους εισοδήματος.....	27
3.6 ΤΥΠΟΣ 4: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΠΛΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ .....	27
3.7 ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΑ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ .....	28
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	34
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	35

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα πρώτα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης εμφανίστηκαν μεταξύ 5<sup>ου</sup> – 2<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ. Στην αρχαία Αθήνα με την ακαδημία του Πλάτωνα και το Λύκειο του Αριστοτέλη, στην Κίνα το «Ταίχιε» κατά την δυναστεία Χαν και στην Αίγυπτο το Μουσείο και η Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας. Σύμφωνα με την UNESCO το πανεπιστήμιο al-Qarawiyyin (859 μ.Χ.) στο Μαρόκο είναι το παλαιότερο ίδρυμα ανώτερης εκπαίδευσης που βρίσκεται ακόμα σε λειτουργία ενώ το παλαιότερο πανεπιστήμιο με την σημερινή έννοια είναι αυτό της Μπολόνια (1158 μ.Χ.).

Το 1966 τα Ηνωμένα Έθνη στο Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα αναγνωρίζουν την εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα που αποβλέπει στη πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Αναφέρει πως η τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΤΕ) πρέπει να παρέχεται σε όλους ισότιμα, ανάλογα με τις ικανότητες καθενός, με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας.

Μεταγενέστερα και υπό μια πιο στενή έννοια, μερίδα οικονομολόγων βλέπουν την εισαγωγή στην ΤΕ σαν επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, με κύριο παράγοντα για την απόφαση την διαφορά μεταξύ των προεξοφλημένων μελλοντικών εισοδημάτων από την εργασία σχετική με το αντικείμενο εκπαίδευσης ενός ατόμου και του κόστους εκπαίδευσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν μεγάλες αλλαγές στην ΤΕ στις χώρες του ΟΟΣΑ αλλά και παγκοσμίως. Η ζήτηση για εισαγωγή στην ΤΕ συνεχώς αυξάνεται ενώ παράλληλα τα κράτη αντιμετωπίζουν πίεση και περιορισμούς όσον αφορά τους προϋπολογισμούς τους και την χρηματοδότηση που είναι σε θέση να παρέχουν για αυτόν τον σκοπό. Ως αποτέλεσμα αυτών παρατηρείται αύξηση της χρηματοδότησης της ΤΕ από ιδιωτικούς πόρους και η εισαγωγή ή αύξηση των διδάκτρων. Παρακάτω γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση του ζητήματος αυτού και των επιπτώσεων του.

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία διερευνά το ζήτημα της αύξησης των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί αύξηση των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία έχει προκληθεί κατά κύριο λόγο από την αντίστοιχη αύξηση της ζήτησης για ανώτερη εκπαίδευση. Έτσι, έχει διαμορφωθεί μια μεγάλη ποικιλία όσον αφορά τα συστήματα καταβολής διδασκόντων από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η εκπαιδευτική πολιτική των διδασκόντων εξαρτάται από το επιμέρους σύστημα της κάθε χώρας, αν και παρατηρείται η γενική τάση για αύξηση αυτών. Η τάση αυτή αντιτίθεται στη φιλοσοφία της δωρεάν παιδείας. Προκειμένου να διατηρηθεί το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συνήθως εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα διδασκόντων, σύμφωνα με το οποίο οι φοιτητές εξασφαλίζουν κάποιου είδους επιχορήγηση ή υποτροφία, η οποία τους καλύπτει ένα τμήμα των διδασκόντων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

### **1.1 ΑΙΤΙΑ ΑΥΞΗΣΗΣ ΤΗΣ ΖΗΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΕ**

Η ζήτηση των ατόμων για ανώτερη εκπαίδευση καθορίζεται γενικά από την πολιτική των δημόσιων οικονομικών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που ορίζεται ως κοινωνικοοικονομικό άγαλμα, επάγγελμα, εισόδημα, αριθμός των παιδιών στην οικογένεια, συστήματα εξάλειψης, ποσοστό απόδοσης, αναλογία απασχόλησης και σύγχρονος πληθυσμός. Η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση έχει αυξηθεί σημαντικά από το γεγονός ότι οι ταχείες εξελίξεις στην τεχνολογία καθιστούν την αποφοίτηση και τη συνεχή εκπαίδευση των ενηλίκων σχεδόν υποχρεωτική. Αυτό, σε συνδυασμό με τα οφέλη που επιδιώκουν να αποκομίσουν τα άτομα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αυξάνει τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση (Berger & Kostal, 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται επίσης από το άμεσο και έμμεσο κόστος, το οικογενειακό εισόδημα, την αύξηση του εισοδήματος που εξασφαλίζεται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την απόδοση της απόδοσης, το ποσοστό ανεργίας, το φύλο και την ποσότητα της σχετικής ηλικιακής ομάδας. Ωστόσο, ως συνέπεια των μελετών που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρείται ότι αυτοί οι παράγοντες δεν επηρεάζουν τη ζήτηση ενός φοιτητή για τριτοβάθμια εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο (Berger & Kostal, 2002).

Κατά συνέπεια, η ζήτηση για ανώτερη εκπαίδευση επηρεάζεται θετικά από το επίπεδο εκπαίδευσης και εισοδήματος της οικογένειας, τη διαφορά εισοδήματος και το ποσοστό ανεργίας, ενώ επηρεάζεται αρνητικά από τα δίδακτρα εκπαίδευσης και άλλες δαπάνες. Σήμερα, είναι ζωτικής σημασίας η επαγγελματική εκπαίδευση σε διάφορους τομείς λόγω του γεγονότος ότι όλο και περισσότεροι φοιτητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση φθάνουν σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. τα κατώτερα επίπεδα εκπαίδευσης δεν επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, η οποία είναι εξαιρετικά πολύπλοκη λόγω της επιστημονικής και τεχνικής ανάπτυξης· και λόγω της αύξησης των προτύπων ζωής. Αυτή η αναγκαιότητα οδηγεί στο άνοιγμα προγραμμάτων που υποστηρίζουν την επαγγελματική εκπαίδευση και στην ίδρυση νέων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ελεύθερη προσφορά αυξάνει τη ζήτηση για ανώτερη εκπαίδευση σε πολλές χώρες (Golpek, 2011).

Η ζήτηση για ανώτερη εκπαίδευση επηρεάζεται από κοινωνικές και ιδιωτικές δαπάνες, κόστος ευκαιρίας, αύξηση εισοδήματος η οποία εξασφαλίζεται από την ανώτερη εκπαίδευση, επίπεδο εκπαίδευσης και εισοδήματος της οικογένειας και ποσοστό εκπαίδευσης. Ο σύγχρονος πληθυσμός που ορίζεται ως η ποσότητα της σχετικής ηλικιακής ομάδας επηρεάζει επίσης τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα έξοδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν κοινωνικές δαπάνες που πραγματοποιούνται για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ιδιωτικών δαπανών που γίνονται από τις οικογένειες των φοιτητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου. Αυτές οι δαπάνες γίνονται άμεσα και έμμεσα (Berger & Kostal, 2002).

Οι κοινωνικές δαπάνες είναι η κάλυψη των δαπανών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια χρηματοδότηση. Το γεγονός ότι οι υπηρεσίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ποιότητα του ημι-δημόσιου αγαθού καθιστά υποχρεωτική τη χρήση

δημόσιας χρηματοδότησης. Τα κύρια στοιχεία των κοινωνικών δαπανών είναι: τους μισθούς του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού, τη δημιουργία και συντήρηση κτιρίων και εγκαταστάσεων και δαπάνες εξοπλισμού. Αυτές οι δαπάνες ταξινομούνται ως σταθερές και τρέχουσες (Fournier & Rasmussen, 1986).

Οι σταθερές δαπάνες περιλαμβάνουν τις δαπάνες για διαρκή αγαθά που αναμένεται να προσφέρουν οφέλη μακροπρόθεσμα, όπως κτήρια και εξοπλισμό. Οι τρέχουσες δαπάνες είναι οι δαπάνες για τα στοιχεία που καταναλώνονται σε μια λογιστική περίοδο η οποία θεωρείται ότι είναι ένα έτος. Η δημόσια χρηματοδότηση είναι η κύρια μορφή χρηματοδότησης της εκπαίδευσης σε πολλές χώρες και το ποσοστό των ιδιωτικών δαπανών είναι αρκετά χαμηλό. Ιδιαίτερα η υπηρεσία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρεται από το κράτος σε μεγάλη κλίμακα. Για παράδειγμα, η Ιαπωνία και οι Η.Π.Α. είναι οι χώρες στις οποίες το ποσοστό εισοδήματος από τη δημόσια χρηματοδότηση είναι το χαμηλότερο με ποσοστά 42% και 45% αντίστοιχα. Το ποσοστό αυτό είναι συχνά υψηλότερο από 80% σε άλλες χώρες (Aslan, 2002).

Για παράδειγμα, στη Γερμανία, όπου το ποσοστό της δημόσιας χρηματοδότησης είναι σχεδόν 69%, οι δαπάνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκαν περίπου κατά 50% την περίοδο 2000-2010. Περίπου το 32% του εισοδήματος των συνολικά 164 ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία κατά την περίοδο 2005-2011 περιλαμβάνει πιστώσεις του προϋπολογισμού. Τα εκπαιδευτικά δίδακτρα που εισπράττονται από τους μαθητές αποτελούν το δεύτερο μεγαλύτερο εισοδηματικό στοιχείο με 33%. Σύμφωνα με τις τιμές του 2011 στη Γαλλία, οι δαπάνες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση τριπλασιάστηκαν σε τρεις δεκαετίες. οι δαπάνες ανά φοιτητή που ανήλθαν σε € 7.650 το 1980 έγιναν € 11.630 με αύξηση 52% το 2011. Σε αυτήν την περίοδο, το ποσοστό των δαπανών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στο GDB (Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν) είναι σχεδόν 20% (Gölprek & Çiftçioglu, 2014).

Στην Αυστραλία, οι πιστώσεις του προϋπολογισμού αποτελούν την πιο σημαντική πηγή εισοδήματος των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με σχεδόν 88%. Λαμβάνοντας υπόψη τις πληρωμές δανείων (HECS-HELP) και επιχορηγήσεων (FEE-HELP) στους φοιτητές, η άμεση δημόσια στήριξη που ήταν περίπου 43% έχει γίνει 57%. Προσθέτοντας τη δημόσια χρηματοδότηση από τις τοπικές διοικήσεις (2,2%), το ποσοστό της δημόσιας χρηματοδότησης στα στοιχεία του συνολικού εισοδήματος των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι 60%. Τα εκπαιδευτικά τέλη είναι η δεύτερη

μεγαλύτερη πηγή εισοδήματος με 25%. Το συνολικό εισόδημα 8 ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στη Δανία ήταν 18.907.629 DDK και έχει γίνει 24.970.875 DDK με αύξηση 32%. Το δημόσιο εισόδημα σε αυτά τα εισοδήματα έχει γίνει 3.312.817 DDK με αύξηση 50%, ενώ ήταν 2.108.562 DDK (Gölprek & Çiftçioglu, 2014).

Την περίοδο 2000-2012, στην Τουρκία, πιστώσεις του προϋπολογισμού που ανήλθαν σε 1.046.544.700 TL έχουν γίνει 12.743.603.000 με αύξηση σχεδόν δώδεκα φορές. Οι πιστώσεις του προϋπολογισμού αυξάνονται σχεδόν κατά 42% σε σχέση με την GDB. Οι ιδιωτικές δαπάνες περιλαμβάνουν τις μεταφορές, τα τρόφιμα, τη στέγαση, τα είδη ένδυσης, τα εκπαιδευτικά τέλη, τα σχολικά βιβλία, τα στατικά και άλλα έξοδα που γίνονται για άλλα υλικά που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τα χρήματα τσέπης των φοιτητών. Ένα άλλο στοιχείο του κόστους το οποίο φέρουν οι οικογένειες των σπουδαστών που είναι εγγεγραμμένοι στην ανώτατη εκπαίδευση είναι η παραίτηση από τις αποδοχές (κόστος ευκαιρίας) (Coombs & Hallak, 1994).

Ένα συγκεκριμένο ποσό απαλλαγής από την καταβολή εισοδήματος τίθεται υπό αμφισβήτηση λόγω του γεγονότος ότι ένας φοιτητής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προτιμά να λαμβάνει εκπαίδευση στο σχολείο παρά να εργάζεται. Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ινδία, διαπιστώνεται ότι η αμοιβή που ένας φοιτητής πανεπιστημίου παραιτείται κατά το πρώτο έτος είναι 35% της μέσης αμοιβής κάποιου που εγκαταλείπει το σχολείο και αρχίζει να εργάζεται. και είναι 80% τον τρίτο χρόνο. Παρατηρείται επίσης ότι το κόστος ευκαιρίας ενός μαθητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι 35% τον πρώτο χρόνο και σχεδόν 90% τον τέταρτο χρόνο. Ως κέρδος ορίζονται τα οφέλη που ένα άτομο που λαμβάνει εκπαίδευση αποκτά και δεν αποτιμάται στην κοινωνία. Αυτά τα οφέλη εκδηλώνονται με έναν τρόπο που αυξάνει την ικανότητα κέρδους και την αποδοτικότητα ενός ατόμου, φέρνοντας το άτομο στη γνώση και τις διάφορες δεξιότητες και εξασφαλίζοντας το άτομο να επωφελείται από περισσότερα αγαθά και υπηρεσίες (Aslan, 2002). Σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά επίπεδα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί μεγαλύτερη επιτυχία. Το κυριότερο είναι το γεγονός ότι οι δαπάνες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλύπτονται από δημόσια χρηματοδότηση. Αυτό μειώνει τα έξοδα των ατόμων και αυξάνει την ιδιωτική απόκτηση (Gölprek, 2011).



Σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά στοιχεία του ΟΟΣΑ, ένας απόφοιτος κερδίζει περισσότερο εισόδημα από έναν απόφοιτο δημοτικού. Για παράδειγμα, η χώρα στην οποία η εν λόγω διαφορά εισοδήματος είναι η υψηλότερη είναι οι ΗΠΑ (USD 177 και 66, αντίστοιχα), και η χαμηλότερη είναι το Βέλγιο (USD 131 και 91, αντίστοιχα). Στην Τουρκία, το εισόδημα ενός πτυχιούχου (USD 149), είναι περίπου δύο φορές πιο απόφοιτος δημοτικού σχολείου (69 USD). Σε μια παρόμοια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α., σύμφωνα με τις τρέχουσες τιμές του 2010, υπολογίζονται οι εβδομαδιαίοι μισθοί των ατόμων με διαφορά στο μορφωτικό επίπεδο και η σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και του ποσοστού ανεργίας (Gölprek & Çiftçioglu, 2014).

Τα ποσοστά ανεργίας σε αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διδακτορικούς φοιτητές είναι 15% και 2%, αντίστοιχα. Αυτό δείχνει ότι το ποσοστό ανεργίας μειώνεται καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης και το εβδομαδιαίο εισόδημα των μισθών συνδέεται άμεσα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Το εβδομαδιαίο εισόδημα από μισθούς που κερδίζει ένας απόφοιτος (1.038 δολάρια ΗΠΑ) είναι σχεδόν τρεις φορές περισσότερο από το εβδομαδιαίο εισόδημα από μισθούς ενός απόφοιτου δημοτικού σχολείου (444 δολάρια ΗΠΑ) (Gölprek & Çiftçioglu, 2014).

Οι επιστροφές συγκρίνονται με τα ιδιωτικά κόστη και εκφράζονται ως ιδιωτικός συντελεστής απόδοσης του ατόμου. Γενικά, συμπεραίνεται ότι κυριαρχούν οι κοινωνικές αποδόσεις σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι ιδιωτικές αποδόσεις σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ιδιωτικός βαθμός απόδοσης ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης των χωρών, το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο. Σύμφωνα με την έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό αυτό είναι υψηλότερο σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις περιφέρειες των χωρών χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, είναι σημαντικά χαμηλό σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το φύλο (Woodhall, 1994).

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα ποσοστά απασχόλησης. Η απασχολησιμότητα αυξάνεται καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης. Η δυνατότητα ανεργίας ενός πτυχιούχου εντός της περιόδου κατά την οποία ζητά απασχόληση είναι αρκετά μικρή σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά επίπεδα. Οι εργοδότες, ακόμη και όταν πιστεύουν ότι οι μορφωμένοι

εργαζόμενοι δεν έχουν συγκεκριμένες δεξιότητες και προσόντα, μπορεί να πληρώνουν υψηλότερους μισθούς επειδή είναι πιο επιτυχημένοι, με αυτοπεποίθηση, ενθουσιώδεις για την επίλυση προβλημάτων, προσαρμόσιμοι στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και επωφελούνται από εργασιακές εμπειρίες και περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (Yang, 2001).

Στις χώρες του ΟΟΣΑ, σχεδόν το 60% των ανδρών και το 36% των γυναικών που είναι απόφοιτοι δημοτικών σχολείων. Το 88% των ανδρών και το 79% των γυναικών που είναι απόφοιτοι και μεταπτυχιακοί φοιτητές σε ηλικιακή ομάδα 25-64 ετών απασχολούνται. Από την άλλη πλευρά, το ποσοστό ανεργίας των πτυχιούχων και των μεταπτυχιακών φοιτητών είναι περίπου 4% και 5% για τους άνδρες και τις γυναίκες, αντίστοιχα. στο δημοτικό σχολείο, είναι περίπου 17% και 14% για τους άνδρες και τις γυναίκες, αντίστοιχα. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η απασχολησιμότητα αυξάνεται καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Οι φτωχές οικογένειες δυσκολεύονται να καλύψουν τα έξοδα που απαιτούνται για την αποφοίτηση. Ωστόσο, οι πλούσιες οικογένειες δεν έχουν δυσκολία να δαπανήσουν για την εκπαίδευση. Ενώ ένας πλούσιος φοιτητής μπορεί να προγραμματίσει να παρακολουθήσει ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένας φτωχός φοιτητής δεν το θεωρεί (Sauer, 2004).

Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει έντονα τη σχολική επιτυχία των παιδιών και τα οδηγεί στο να επωφεληθούν ευκαιρίες εκπαίδευσης. Μια τέτοια συνέπεια σημαίνει ότι τα παιδιά τους επωφελούνται περισσότερο από τις υπηρεσίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αυτή η δυνατότητα θα αυξηθεί περισσότερο στις χώρες που κάνουν εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο αριθμός των μελών της οικογένειας μπορεί να έχει επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών. Για παράδειγμα, αν το οικογενειακό εισόδημα παραμείνει σταθερό, ο αριθμός των μελών της οικογένειας θα επηρεάσει την οικονομική κατάσταση μιας οικογένειας. Στην περίπτωση που υπάρχει μεγάλος αριθμός μελών της οικογένειας και χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, η εκπαίδευση ενός παιδιού θα επηρεαστεί αρνητικά. Σε οικογένειες με πολλά παιδιά, οι γονείς μπορεί να μην δίνουν τόση προσοχή όσο τα παιδιά από οικογένειες με λιγότερα μέλη της οικογένειας. Αυτό μπορεί να κάνει τα παιδιά να βιώσουν ένα επιπλέον μειονέκτημα. Επιπλέον, η απουσία ενός γονέα, ιδιαίτερα του πατέρα, μπορεί να κάνει την οικογένεια φτωχότερη. Σε αυτήν την

περίπτωση, το παιδί θα νιώσει υπό πίεση να συνεισφέρει το οικογενειακό εισόδημα. Εν κατακλείδι, αυτό θα αναγκάσει το παιδί να εγκαταλείψει το σχολείο και να αναζητήσει κανονική δουλειά (Aslan, 2002).

Η αύξηση του σύγχρονου πληθυσμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνει επίσης τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα αυξήσει τη ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ότι μέχρι το 2020, το 40% της παγκόσμιας εργατικής δύναμης θα αποτελείται από πληροφορική εργασία και η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα συνεχίσει να διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην απόκτηση και βελτίωση των προσόντων που απαιτούνται από την εν λόγω εργασία. Ωστόσο, στις ανεπτυγμένες χώρες, ο πληθυσμός ηλικίας 25 ετών και άνω που είναι εκτός του σύγχρονου πληθυσμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνειδητοποιούν το γεγονός ότι οι ακαδημαϊκές ιδιότητες και δεξιότητες που αποκτώνται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης είναι απαραίτητες για την επιτυχία δείχνουν ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη για επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Grawe, 2018).

Σε χώρες της ΕΕ-27, η μέση ηλικία των αποφοίτων είναι 22,1. Σε χώρες όπως η Δανία (24,9), η Φινλανδία (24,8), η Αυστρία (24,7) και το Λουξεμβούργο (24,1), ο μέσος όρος ηλικίας είναι υψηλότερος από τον μέσο όρο σε χώρες της ΕΕ-27, ενώ οι ΗΠΑ (21,9), η Κροατία (20,8), τα Σκόπια (20,5) και η Τουρκία (21,6) είναι κάτω από το μέσο όρο στις χώρες της ΕΕ. Το ποσοστό εκείνων που συνεχίζουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ηλικιακή ομάδα 25-34 ετών αυξάνεται σταδιακά στις χώρες του ΟΟΣΑ και στην ομάδα των είκοσι (G-20) (Gölpek & Çiftçioglu, 2014).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του 2010, ενώ ο αριθμός των πτυχιούχων σε ηλικιακή ομάδα 25-34 στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι σχεδόν 66 εκατομμύρια, είναι σχεδόν 64 εκατομμύρια στις χώρες της G-20. εκτιμάται ότι για τις χώρες της ομάδας των G-20, συμπεριλαμβανομένης της Αργεντινής, της Βραζιλίας, της Κίνας, της Ινδίας, της Ινδονησίας, της Ρωσικής Ομοσπονδίας, της Σαουδικής Αραβίας και της Νότιας Αφρικής, ο αριθμός αυτός θα αυξηθεί κατά 40% έως το 2020 και θα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των αποφοίτων χωρών του ΟΟΣΑ. Λαμβάνοντας υπόψη το μερίδιο των αποφοίτων μεταξύ των χωρών στις προβλέψεις για το 2020, η Κίνα είναι στην πρώτη θέση με σχεδόν 29% και η Ινδία είναι στη δεύτερη θέση με 12%. Πιστεύεται ότι δεν θα εμφανιστεί σημαντική αύξηση στη Γερμανία, τη Γαλλία, τον Καναδά, τη

Βραζιλία και την Ισπανία λόγω του γεγονότος ότι η αύξηση του πληθυσμού ακολουθεί σταθερή πορεία σε αυτές τις χώρες. Αυτό δείχνει ότι η Κίνα και η Ινδία, που έχουν τον μέγιστο πληθυσμό, θα έχουν επίσης τον υψηλότερο αριθμό αποφοίτων στο μέλλον και ο αριθμός των αποφοίτων στις αναπτυσσόμενες χώρες θα αυξηθεί με βάση την ταχεία αύξηση του πληθυσμού (Gölpek & Çiftçioglu, 2014).

Ένας άλλος παράγοντας που αυξάνει τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το ποσοστό σχολικής φοίτησης, που είναι το μερίδιο του μορφωμένου πληθυσμού στο συνολικό πληθυσμό. Σε συνδυασμό με την αύξηση της ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το ποσοστό εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνονται. Το ποσοστό σχολικής φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαφέρει στις χώρες που ανήκουν σε διαφορετικές εισοδηματικές ομάδες. Συγκεκριμένα, η ταχύτητα εκπαίδευσης είναι πολύ χαμηλή στις χώρες με χαμηλό εισόδημα. Από το 2011, το ποσοστό σχολικής φοίτησης είναι 72%, 35%, 26%, 18% και 7% στις χώρες με υψηλά, μεσαία, μεσαία, χαμηλά και χαμηλά εισοδήματα, αντίστοιχα (Gölpek & Çiftçioglu, 2014).

## **1.2 Η ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΖΗΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΕ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Από το 1960 ο αριθμός των φοιτητών που προσπαθούν να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί σημαντικά, παρά την αδυναμία της αγοράς εργασίας να απορροφήσει όλους τους αποφοίτους πανεπιστημίου με θέσεις εργασίας κατάλληλες για το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. Στην Ελλάδα, οι κοινωνικές απαιτήσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση οδήγησαν σε αυξανόμενη ανάπτυξη στις εγγραφές φοιτητών και σε μια ταχεία επέκταση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στη δεκαετία του 1950 και του 1960. Τα τελευταία χρόνια, η τριτοβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από ένα σχετικά υψηλό επίπεδο συμμετοχής μεταξύ των μαθητών, προσελκύοντας την προσοχή της πλειοψηφίας των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005).

Ο κύριος λόγος για τον οποίο οι Έλληνες μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν προτίμηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρά στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι η αντίληψη ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε μια σειρά από οφέλη, όπως καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας για τους ενήλικες και μεγαλύτερη εργασιακή ασφάλεια. Με ιδιαίτερη αναφορά στο τελευταίο, αν και ο δημόσιος τομέας στην Ελλάδα προσφέρει σχετικά

χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας, παραμένει ο πιο δημοφιλής εργοδότης αποφοίτων πανεπιστημίου, καθώς προσφέρει στους υπαλλήλους του τη σταθερότητα και την ασφάλεια μιας μόνιμης θέσης εργασίας στην Ελλάδα (οι δημόσιοι υπάλληλοι προσλαμβάνονται για μια ζωή), στην οποία η απόλυση είναι αδύνατη (Saiti & Mitrosili, 2005).

Οι Psacharopoulos & Papakonstantinou (2005) τόνισαν το σημείο αυτό προτείνοντας ότι ίσως ο κύριος καθοριστικός παράγοντας για την αύξηση της ζήτησης για πανεπιστημιακές εγγραφές είναι ότι ένα πανεπιστημιακό πτυχίο είναι μια απαίτηση για την απόκτηση μιας θέσης εργασίας στο δημόσιο τομέα. Όσον αφορά τις αποδοχές, οι γονείς και οι μαθητές βλέπουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μέσο για την εξασφάλιση μιας άνετης και καλά αμειβόμενης απασχόλησης. Ασφαλώς γίνεται ευρέως αντιληπτό ότι οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν καλύτερες πιθανότητες να ευημερούν στην αγορά εργασίας, τόσο από νομισματική όσο και από καλύτερη προοπτική απασχόλησης, από εκείνους που δεν έχουν ακολουθήσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kim, 2002).

Από εθνική άποψη, το οικονομικό όφελος της εκπαίδευσης είναι σαφές από τη ροή ειδικευμένων και καταρτισμένων ατόμων που εισέρχονται στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, στην Ελλάδα, έχει σημειωθεί αύξηση της ανεργίας η οποία μπορεί, σε μεγάλο βαθμό, να αποδοθεί στην αργή αντίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος στο συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό περιβάλλον της αγοράς εργασίας (Saiti 2000).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Saiti & Prokopiadou (2008) δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων φοιτητών αναζητούν την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η προοπτική υψηλής ποιότητας γνώσεων και καλύτερων ευκαιριών σταδιοδρομίας που προσφέρονται από την ανώτερη εκπαίδευση φάνηκε να αυξάνει την επιθυμία των φοιτητών να την ακολουθήσουν. Πράγματι, αυτοί οι δύο παράγοντες ήταν στατιστικά σημαντικοί στο μοντέλο δυαδικής παλινδρόμησης και είχαν θετική επίδραση στις προθέσεις των μαθητών να ακολουθήσουν υψηλότερες μελέτες. Στην πραγματικότητα, μια παρόμοια έρευνα που βασίζεται στην κορεατική πραγματικότητα αποκάλυψε επίσης ότι το κύριο κίνητρο για τους μαθητές να στοχεύσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν περισσότερο η ισχυρή επιθυμία και τη θέλησή τους, και λιγότερο τα χρηματικά οφέλη (Kim 2002).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης ήταν σύμφωνα με τις προοπτικές των φοιτητών. Το αποτέλεσμα αυτό, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι Έλληνες φοιτητές ανησυχούν για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και για το υψηλό ποσοστό ανεργίας που βιώνει το εργατικό δυναμικό του έθνους τα τελευταία χρόνια, είναι προφανές ότι οι νέοι αναγνωρίζουν τις ανώτερες σπουδές ως ένα ζωτικό πλεονέκτημα για τον μελλοντικό τους ρόλο στην κοινωνία. Πράγματι, οι Allen & Shen (1999), καθώς και οι Lehr και Newton (1978) διαπίστωσαν ότι η ζήτηση εγγραφών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελαστική σε σχέση με το ποσοστό ανεργίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Lehr & Newton (1978) αυξάνεται η ανεργία, με αναβολή, αυξάνονται οι εγγραφές σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αναγνώριση της αξίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας προϋποθέτει έτσι μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, που αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Lehr & Newton, 1978).

Η έντονη επιθυμία των μαθητών να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει επίσης συνδεθεί με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η οικογένεια είναι μια μονάδα παραγωγής, το οικογενειακό εισόδημα μπορεί να έχει αντίκτυπο στην επένδυση των μελών της οικογένειας. Πράγματι, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι όταν μια οικογένεια απολαμβάνει υψηλό μηνιαίο εισόδημα και οι έφηβοι της οικογένειας δεν περνούν τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ελληνικά πανεπιστήμια, υπάρχουν περισσότερες δυνατότητες για σπουδές στο εξωτερικό και λιγότερες δυνατότητες για σπουδές σε Επαγγελματικό Ίδρυμα Κατάρτισης. Είναι, επομένως, προφανές ότι η οικονομική ευημερία της ελληνικής οικογένειας έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επίτευξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από έναν έφηβο. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με προηγούμενες μελέτες και επιβεβαιώνει το γεγονός αυτό η υψηλή ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των ελλήνων εφήβων οδηγεί αυτούς που αποτυγχάνουν στις εισαγωγικές εξετάσεις του ελληνικού συστήματος πανεπιστημίου να σπουδάσουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού (Psacharopoulos & Papakonstantinou, 2005).

Πολλοί ερευνητές συγκλίνουν στα συμπεράσματά τους ότι η υπερβολική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αποδίδεται κυρίως στην έντονη επιθυμία των Ελλήνων φοιτητών να αποκτήσουν θέση στο δημόσιο τομέα. Σε ένα πλαίσιο στο οποίο «η ζήτηση για υψηλά καταρτισμένο προσωπικό από τον ιδιωτικό τομέα στην Ελλάδα είναι παραδοσιακά χαμηλή», ο δημόσιος τομέας στην Ελλάδα είναι κυρίαρχος

εργοδότης, με κύρια προσόντα ενός Έλληνα δημοσίου υπαλλήλου να είναι το πανεπιστημιακό πτυχίο. Αυτό το πρότυπο της απασχόλησης των αποφοίτων πανεπιστημίου συνδέεται συνήθως με τις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες σε απάντηση των πολιτικών πιέσεων (Saiti & Prokopiadou, 2008).

Οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ (και πολλές ανεπτυγμένες χώρες, όπως η Δανία, η Γερμανία, ο Καναδάς κ.λπ.) ανησυχούν για τον δημόσιο τομέα τους, δεδομένου ότι «πολλοί νέοι δεν εκτιμούν ιδιαίτερα την απασχόληση στο δημόσιο». Ως αποτέλεσμα, ο αριθμός των δημοσίων υπαλλήλων μειώνεται και η εικόνα των δημοσίων υπηρεσιών επηρεάζεται αρνητικά. Ωστόσο, αν και η Ελλάδα είναι μέλος του ΟΟΣΑ, δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεπτυγμένη χώρα. Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση της Τράπεζας της Ελλάδος για το 2005 (2006), η απασχόληση στο δημόσιο τομέα αποκάλυψε αύξηση 3% το 2005 η οποία, σύμφωνα με την Έκθεση Χώρας του ΟΟΣΑ (2004), οφειλόταν κυρίως σε κοινωνικές πιέσεις για την απασχόληση που προκύπτουν από τη δραματική αύξηση του αριθμού των ανέργων (Saiti & Prokopiadou, 2008).

Η παραγωγική ικανότητα, καθώς και οι δεξιότητες, τα προσόντα και οι πόροι της αγοράς εργασίας, μπορούν να επηρεάσουν το καθένα τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οποιαδήποτε αύξηση της προσφοράς εργαζομένων με πτυχία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μαζί με μια σταθερή ζήτηση για τέτοιους εργαζόμενους στην αγορά εργασίας, θα δημιουργήσουν αναπόφευκτα ανισορροπίες που θα δυσχεράνουν την εξεύρεση κατάλληλης εργασίας για όσους έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια άφθονη προσφορά υψηλότερων δεξιοτήτων και γνώσεων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στη ζήτηση ειδικευμένου προσωπικού από δυνητικούς εργοδότες. Ακόμα και τότε, η αύξηση του εκπαιδευτικού επιπέδου μεταξύ του προσωπικού ενός οργανισμού δεν είναι απαραίτητο να εγγυάται την αύξηση της παραγωγικότητας (Saiti & Prokopiadou, 2008).

Πράγματι, η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων εργαζομένων δεν συνοδεύτηκε από αντίστοιχη αύξηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την περιγραφή του επαγγέλματος/θέσης εργασίας. Δεδομένου ότι (1) ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να εξαρτάται από το μέτρο των αναγκών της αγοράς εργασίας και των απαιτήσεων του εργατικού δυναμικού, και (2) στην Ελλάδα υπάρχει υψηλή ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η ζήτηση για πτυχιούχους από την ελληνική οικονομία είναι μάλλον χαμηλή, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει

να παρέχει έναν επαγγελματικό προσανατολισμό στους νέους, ώστε να αποφεύγονται οι αναντιστοιχίες απασχόλησης, ελαχιστοποιώντας έτσι την ανεργία των αποφοίτων (Saiti & Prokopiadou, 2008).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **2.1 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΦΑΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΕ**

Σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, η αύξηση του ποσοστού συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει μάλιστα κατοχυρωθεί στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου των Ηνωμένων Εθνών: «Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση καθίστανται γενικώς διαθέσιμες και η ανώτατη εκπαίδευση είναι εξίσου προσιτή σε όλους βάσει προσόντων» (άρθρο 26, παράγραφος 1). Ταυτόχρονα, σε πολλές χώρες του ΟΟΣΑ, τα δίδακτρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 2011, για παράδειγμα, μόνο οκτώ χώρες του ΟΟΣΑ (31 τοις εκατό) δεν χρέωναν δίδακτρα, το ένα τρίτο χρέωναν σχετικά χαμηλά δίδακτρα (1.500 δολάρια ΗΠΑ και κάτω) και οι υπόλοιπες χρέωναν τέλη άνω των 1.500 δολαρίων ΗΠΑ (Bahrs & Siedler, 2019).



Θα περίμενε κανείς ότι τα δίδακτρα αποτρέπουν κυρίως τα άτομα από νοικοκυριά χαμηλού εισοδήματος από την εγγραφή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η πλειοψηφία των ατόμων που στοχεύουν να φοιτήσουν σε πανεπιστήμια προέρχονται από μεσαία ή υψηλού εισοδήματος υπόβαθρα και είναι απίθανο να μην έχουν στην κατοχή τους το αντίστοιχο ποσό. Επιπλέον, η καθαρή αξία των αποδοχών κατά τη διάρκεια της ζωής είναι υψηλότερη και ο κίνδυνος της ανεργίας είναι χαμηλότερος για τα άτομα με υψηλή μόρφωση (Bahrs & Siedler, 2019).

Οι διεθνείς αποδείξεις για τις συνέπειες των διδάκτρων και το ρόλο του οικογενειακού εισοδήματος για τις εκπαιδευτικές επιλογές είναι ανάμεικτες. Οι McPherson & Schapiro (1999) εκτιμούν την επίδραση της καθαρής τιμής, της διαφοράς μεταξύ του κόστους διδάκτρων και της βοήθειας των φοιτητών, στην εγγραφή στο κολέγιο για λευκούς φοιτητές στις ΗΠΑ. Τα αποτελέσματά τους αποκαλύπτουν μια σημαντική αρνητική επίδραση της καθαρής τιμής εγγραφής στο κολέγιο για τους φοιτητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, αλλά όχι για τους μαθητές από οικογένειες με μεσαία ή υψηλά εισοδήματα (McPherson & Schapiro, 1999).

Ο Kane (1994) επίσης βρίσκει αρνητική επίδραση των διδάκτρων για την εγγραφή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, αποδεικνύει ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες, τα δίδακτρα αποτρέπουν κυρίως τους μαύρους από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα από τις πανεπιστημιακές σπουδές. Οι Cameron & Heckman (2001) τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις πριν ληφθεί η απόφαση για το αν θα σπουδάσουν ή όχι. Δείχνουν ότι το εισόδημα είναι πιο σημαντικό σε προηγούμενα εκπαιδευτικά στάδια από ό, τι κατά τη στιγμή που οι μεταβάσεις από το λύκειο στο κολέγιο στις ΗΠΑ συνήθως λαμβάνουν χώρα. Οι Cameron & Heckman (2001) υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό εισόδημα παίζει κρίσιμο ρόλο στο βαθμό στον οποίο οι νέοι είναι σε θέση να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, το οποίο με τη σειρά του είναι ένας βασικός παράγοντας στην απόφαση να φοιτήσουν στο κολέγιο. Επιπλέον, δείχνουν ότι, *ceteris paribus*, η επιρροή του οικογενειακού εισοδήματος στην εκπαιδευτική επιλογή είναι μάλλον χαμηλή κατά τη στιγμή της απόφασης του κολεγίου.

Οι Neill (2009) και Coelli (2009) εκτιμούν τον αντίκτυπο των διδάκτρων στην εγγραφή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στον Καναδά. Και οι δύο μελέτες βρίσκουν μια αρνητική επίδραση των διδάκτρων στην εγγραφή, με το μέγεθος να ποικίλει ανάλογα με το

οικογενειακό εισόδημα. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από την Ιρλανδία, ο Denny (2014) τεκμηριώνει ότι η κατάργηση των διδάκτρων στη δεκαετία του ενενήντα δεν αύξησε την πιθανότητα φοιτητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο. Οι περιορισμοί δανεισμού μπορεί να είναι ένας λόγος για τον οποίο άτομα από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα μπορεί να επηρεάζονται περισσότερο από τα δίδακτρα απ' ό,τι άτομα από οικογένειες με υψηλότερα εισοδήματα. Ωστόσο, τα στοιχεία που δείχνουν αν οι περιορισμοί δανεισμού επηρεάζουν την εκπαιδευτική απόφαση ενός ατόμου είναι ανάμεικτα.

Οι Cameron & Taber (2004) μελετούν τη συνάφεια των περιορισμών δανεισμού στις ΗΠΑ. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι οι περιορισμοί δανεισμού δεν αποτελούν εμπόδιο για την παρακολούθηση σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόμοια, οι Dearden et al. (2004) διαπιστώνουν ότι το ποσοστό των ατόμων που βρίσκονται σε περιορισμό δανεισμού είναι μάλλον μικρό. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι οι περιορισμοί δανεισμού είναι πιο σχετικοί για άτομα ηλικίας 16 ετών από ό,τι για άτομα ηλικίας 18 ετών όταν αποφασίζουν αν θα εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι Lochner & Monge-Naranjo (2012) δείχνουν ότι η συνάφεια των περιορισμών δανεισμού έχει μεταβληθεί στις ΗΠΑ. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι στη δεκαετία του '80 οι περιορισμοί δανεισμού δεν ήταν σημαντικοί, ωστόσο στις μέρες μας πολλοί νέοι έχουν περιορισμούς στον δανεισμό. Ομοίως, οι Abbott et al. (2019) θεωρούν ότι οι πιστωτικοί περιορισμοί παίζουν ρόλο στις εκπαιδευτικές αποφάσεις. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο διαθέτουν εκτεταμένα προγράμματα οικονομικής ενίσχυσης των φοιτητών και υψηλά δίδακτρα.

Πλήθος μελετών έχουν αναλύσει τον μέσο αντίκτυπο των διδάκτρων στη Γερμανία. Για παράδειγμα, ο Hübner (2012) εκτιμά ότι μετά την εισαγωγή διδάκτρων από αρκετά γερμανικά κρατίδια, η εγγραφή στα πανεπιστήμια μειώθηκε κατά περίπου 4,8 ποσοστιαίες μονάδες. Ο Tecu (2009) αναφέρει επίσης αρνητική επίδραση των διδάκτρων στην εγγραφή φοιτητών. Αντίθετα, οι Bruckmeier et al. (2013) δεν βρίσκουν αρνητικό αντίκτυπο. Και οι τρεις μελέτες χρησιμοποιούν διοικητικά δεδομένα από τη γερμανική ομοσπονδιακή στατιστική υπηρεσία. Ο Hübner (2012) χρησιμοποιεί δεδομένα μέχρι το 2007, και οι Bruckmeier et al. (2013) χρησιμοποιεί δεδομένα μέχρι το 2008. Δεδομένου ότι τα περισσότερα κρατίδια εισήγαγαν τα δίδακτρα το 2007, οι μελέτες αυτές μπορούν μόνο να αναλύσουν τις βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις της

μεταρρύθμισης. Επιπλέον, δεν εξετάζουν το ζήτημα του αν η επίδραση των διδασκτρων στην απόφαση εγγραφής εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και αν η εισαγωγή διδασκτρων επηρεάζει τις εκπαιδευτικές προθέσεις των νέων.

Η μελέτη των Bahrs & Siedler (2019) αναλύει τον αντίκτυπο των διδασκτρων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές προθέσεις των εφήβων. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από το Ερωτηματολόγιο Νέων του Γερμανικού Κοινωνικοοικονομικού Πάνελ (SocioEconomic Panel - SOEP), τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δίδακτρα μειώνουν σημαντικά την πιθανότητα οι έφηβοι να σχεδιάζουν την απόκτηση υψηλότερου εκπαιδευτικού πτυχίου. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με προηγούμενες μελέτες που αναλύουν τη βραχυπρόθεσμη επίδραση των διδασκτρων στην εγγραφή πανεπιστημίων στη Γερμανία (Hübner, 2012).

Τα εμπειρικά αποτελέσματα δείχνουν ότι ακόμη και σχετικά χαμηλές αμοιβές των 1.000 ευρώ ανά ακαδημαϊκό έτος μπορούν να έχουν μεγάλες δυσμενείς επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές προθέσεις των νέων, ειδικά για άτομα από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν μείωση οκτώ ποσοστιαίων μονάδων στην πρόθεση απόκτησης μεγαλύτερου βαθμού και μείωση 33 ποσοστιαίων μονάδων για άτομα από τα φτωχότερα νοικοκυριά 10 τοις εκατό του εισοδήματος. Αν και η πρόθεση των ατόμων ηλικίας 17 ετών δεν προβλέπει τέλεια την πραγματική συμπεριφορά, η πρόθεση και η πραγματική απόφαση σχετίζονται στενά. Έτσι, οι αλλαγές στις δηλωμένες προθέσεις των ατόμων είναι πιθανό να επηρεάσουν και την πραγματική συμπεριφορά (Bahrs & Siedler, 2019).

Υπάρχουν διαφορετικοί πιθανοί μηχανισμοί που εξηγούν γιατί τα δίδακτρα μπορεί να επηρεάσουν ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικές προθέσεις των ατόμων από νοικοκυριά χαμηλού εισοδήματος. Το ένα είναι ότι τα άτομα με χαμηλά εισοδήματα έχουν χειρότερη απόδοση στο σχολείο. Ως εκ τούτου, τα δίδακτρα δεν θα αποθαρρύνουν τα άτομα από τα νοικοκυριά με χαμηλό εισόδημα, αυτά καθαυτά, αλλά μάλλον τους μαθητές με χαμηλότερη απόδοση. Αξίζει να σημειωθεί πως οι Bahrs & Siedler (2019) δεν βρήκαν εμπειρικά στοιχεία για αυτήν την πιθανή εξήγηση, καθώς οι διαφορές στην σχολική απόδοση δεν μπορούν να εξηγήσουν την ετερογένεια επίδρασης (Bahrs & Siedler, 2019).

Ένας άλλος πιθανός μηχανισμός είναι η ύπαρξη περιορισμών δανεισμού. Περαιτέρω πιθανοί μηχανισμοί είναι οι διαφορές στις οικονομικές γνώσεις, στις εκπαιδευτικές προτιμήσεις και στους παράγοντες προεξόφλησης μεταξύ των εισοδηματικών ομάδων. Ο αντίκτυπος των διδάκτρων στα αντιληπτά καθαρά οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ποικίλει μεταξύ των ατόμων ανάλογα με το οικογενειακό εισόδημα, λόγω αυτών των διαφορών. Τα αποτελέσματα της μελέτης των Bahrs & Siedler (2019) είναι κατατοπιστικά για συζητήσεις πολιτικής. Δείχνουν ότι ακόμα και τα μέτρια δίδακτρα των 1.000 ευρώ ανά ακαδημαϊκό έτος μπορούν να έχουν τεράστιες αρνητικές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών (Bahrs & Siedler, 2019).

Η παροχή δανείων από μόνη της είναι απίθανο να αποτρέψει τα άτομα με χαμηλό εισόδημα από το να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές τους προθέσεις. Τα αποτελέσματα αυτά των Bahrs & Siedler (2019) μπορεί να συντελούν σε διαφορετικούς θεσμικούς παράγοντες. Ένας παράγοντας θα μπορούσε να είναι ότι τα καθαρά οικονομικά κέρδη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά χαμηλά στη Γερμανία σε σύγκριση με άλλες χώρες. Μια άλλη εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι τα ομοσπονδιακά κράτη δεν προωθούν υποτροφίες αρκετά ευρέως όταν υπάρχουν δίδακτρα. Και τα δύο θεσμικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να έχουν ενισχύσει την επίδραση των διδάκτρων στις εκπαιδευτικές προθέσεις των εφήβων (Bahrs & Siedler, 2019).

Η ποιοτική έρευνα στην οποία βασίζεται η μελέτη των Rolfe (2001) διεξήχθη για να προσδιοριστούν οι απόψεις των πανεπιστημιακών καθηγητών σχετικά με τον αντίκτυπο των διδάκτρων στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των φοιτητών από μια πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ορισμένοι καθηγητές θεώρησαν ότι δεν υπήρχε καμία σχέση μεταξύ της νοοτροπίας και των προσδοκιών των φοιτητών και των διδάκτρων, άλλοι θεώρησαν ότι τα δίδακτρα τους επηρέασαν με διάφορους τρόπους. Πρώτον, τα εκάστοτε απαιτούμενα ποσά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να έχουν δώσει περαιτέρω ενθάρρυνση σε μια «καταναλωτική» στάση μεταξύ ορισμένων φοιτητών, η οποία ξεκίνησε με την εισαγωγή των δανείων και το αυξανόμενο κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους φοιτητές. Αυτή η στάση προσδιορίστηκε στις προσδοκίες των φοιτητών για ένα ορισμένο επίπεδο παροχής, επαφή με το διδακτικό προσωπικό και για «προϊόντα» όπως σημειώσεις διαλέξεων (Rolfe, 2001).

Ορισμένοι καθηγητές θεώρησαν ότι η καταναλωτική συμπεριφορά ήταν πιο εμφανής μεταξύ ενός νέου τύπου φοιτητή, ο οποίος φοιτούσε στο πανεπιστήμιο κυρίως για

λόγους καριέρας και ότι αυτή η στάση, επομένως, αντανακλά τις αλλαγές στην πρόσληψη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πιο συγκεκριμένη επίδραση των αμοιβών έγινε αισθητή στην εργασία μερικής απασχόλησης από τους φοιτητές. Οι καθηγητές θεώρησαν ότι η μερική απασχόληση έχει επιζήμιες επιπτώσεις στην απόδοση των φοιτητών, μειώνοντας την παρακολούθηση των διαλέξεων και επηρεάζοντας την ικανότητα των φοιτητών να συγκεντρώνονται και να σπουδάζουν ορθώς. Οι καθηγητές αισθάνονται ότι βρίσκονται υπό αυξανόμενη πίεση για να αποζημιώσουν τους σπουδαστές που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα ή να ολοκληρώσουν εργασίες εντός προθεσμιών λόγω μερικής απασχόλησης, ενώ ορισμένοι εξ αυτών θεωρούν ότι η μερική απασχόληση αποτελεί δικαιολογημένη δικαιολογία για καθυστερημένες παραδόσεις εργασιών (Rolfe, 2001).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο**

### **3.1 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΙΚΗΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ**

Σε όλο τον κόσμο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται ως μια μηχανή κοινωνικής κινητικότητας, ανοίγοντας νέες ευκαιρίες για φοιτητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα. Υπάρχουν άφθονα στοιχεία για το ότι ένας μεταπτυχιακός βαθμός βελτιώνει τα κέρδη και τα αποτελέσματα της σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια ζωής ενός φοιτητή, αλλά αυτό το όφελος δεν κατανέμεται δίκαια. Η ισότητα και η πρόσβαση είναι συχνά στην πρώτη γραμμή των προγραμμάτων της πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, με πολλές προσπάθειες να στοχεύουν στη διαφοροποίηση της σύνθεσης της εγγραφής των φοιτητών. Αν και υπήρξαν σημαντικές βελτιώσεις στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο, τα αποτελέσματα της ολοκλήρωσης δεν ακολούθησαν. Όταν οι φοιτητές που είναι ήδη σε μειονεκτική θέση εγκαταλείπουν και αποτυγχάνουν να αποκτήσουν ένα πτυχίο, που συχνά επιβαρύνεται από το χρέος των φοιτητικών δανείων, υπάρχει ο κίνδυνος ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνει την κοινωνική ανισότητα (Yang & McCall, 2014).

Πολλά εθνικά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αρχίσει να επικεντρώνονται στη διασφάλιση πιο δίκαιης εγγραφής και ολοκλήρωσης μέσω

οικονομικών πολιτικών που στοχεύουν τόσο στους σπουδαστές όσο και στα μεταδευτεροβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η αξιολόγηση του αντίκτυπου των οικονομικών πολιτικών στην ισότητα και την επίτευξη είναι ένα περίπλοκο έργο. Οι πολιτικές ποικίλλουν σε πεδίο εφαρμογής, χρόνο και προδιαγραφές, καθιστώντας τα μοναδικά σε κάθε εθνικό πλαίσιο. Επιπλέον, οι κυβερνήσεις σπάνια εισάγουν μια νέα πολιτική μεμονωμένα. Για παράδειγμα, η θέσπιση διδάκτρων συνδέεται συχνά με ένα νέο πρόγραμμα επιχορήγησης ή δανείου. Οι διαφοροποιήσεις των εθνικών πλαισίων και οι ταυτόχρονες αλλαγές των πολιτικών συμβάλλουν στη δυσκολία αξιολόγησης αυτών των πολιτικών (Yang & McCall, 2014).

### **3.2 ΕΘΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ**

Οι εθνικές πολιτικές οργανώνουν τη χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ ιδιωτικών ενδιαφερόμενων μερών - όπως οι φοιτητές και οι οικογένειες - και δημόσιων ενδιαφερόμενων μερών, δηλαδή, της κυβέρνησης μέσω των φορολογουμένων. Ενώ ορισμένα ιδρύματα έχουν άλλα μέσα στη διάθεσή τους για την παραγωγή εσόδων, τα ιδρύματα σε όλο τον κόσμο παραμένουν ως επί το πλείστον εξαρτώμενα από τη δημόσια χρηματοδότηση και τα δίδακτρα. Ιστορικά, η ανώτερη εκπαίδευση έχει χρηματοδοτηθεί δημόσια στις περισσότερες χώρες, αλλά αρκετές δυνάμεις έχουν διαμορφώσει αλλαγές σε όλο τον κόσμο. Η αύξηση του κόστους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια εποχή αυξημένης εγγραφής (γνωστή ως μαζικοποίηση), σε συνδυασμό με τη γενική κυβερνητική λιτότητα, έχουν οδηγήσει σε αύξηση του επιμερισμού του κόστους (Johnstone & Marcucci, 2010).

Ο Johnstone (2006) ορίζει τον επιμερισμό του κόστους ως «μια μετατόπιση του βάρους του κόστους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το να βαρύνει αποκλειστικά ή κυρίως το κράτος ή τους φορολογούμενους στο να το μοιράζεται με γονείς και μαθητές». Η κατανομή του κόστους μπορεί να έχει πολλές μορφές, αλλά η πιο δημοφιλής είναι αναμφισβήτητη η θέσπιση ή/και αύξηση των διδάκτρων. Η ενότητα αυτή επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι εθνικές πολιτικές επιμερισμού του κόστους υπαγορεύουν κανόνες για τη χρηματοδότηση της δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την επίπτωσή τους στην ισότητα, καθώς και στην επίτευξη των πτυχίων. Αυτές οι πολιτικές εμπίπτουν σε τέσσερις γενικούς τύπους (Johnstone, 2006):

**ΤΥΠΟΣ 1: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΧΩΡΙΣ ΔΙΔΑΚΤΡΑ**

ΤΥΠΟΣ 2: ΧΑΜΗΛΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ

ΤΥΠΟΣ 3: ΥΨΗΛΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΙΚΩΝ ΔΑΝΕΙΩΝ

ΤΥΠΟΣ 4: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ DUAL-TRACK

### **3.3 ΤΥΠΟΣ 1: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΧΩΡΙΣ ΔΙΔΑΚΤΡΑ**

Τις τελευταίες δεκαετίες, η κατανομή του κόστους είναι η κύρια τάση χρηματοδότησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο, αν και πολλές χώρες υποστηρίζουν ένα σύστημα όπου η δημόσια τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι χωρίς δίδακτρα (de Gayardon, 2019). Γεωγραφικά, αυτές οι χώρες είναι συγκεντρωμένες στη Βόρεια Ευρώπη, την Ανατολική Ευρώπη, τη Βόρεια Αφρική και τη Μέση Ανατολή, και τη Λατινική Αμερική. Τα έσοδα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες αυτές καλύπτονται εξ ολοκλήρου από την κυβέρνηση. Οι λογικές πίσω από τη διατήρηση της δωρεάν τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ποικίλες και εξαρτώνται από το πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης της ιδέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως δημόσιο αγαθό ή δικαίωμα, το ζήτημα της ασυμμετρίας των πληροφοριών (όπου ο φοιτητής δεν έχει αρκετές πληροφορίες για να λάβει σωστές αποφάσεις σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η κυβέρνηση το κάνει) και η ανάγκη για ίσες ευκαιρίες (de Gayardon, 2019).

Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι πιο περίπλοκη και δεν υπάρχει σαφής απόδειξη ότι τα δημόσια συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης δωρεάν διδασκαλίας βελτιώνουν την ισότητα ή την επίτευξη. Αντίθετα, υπάρχουν στοιχεία ότι η δωρεάν διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μερικές φορές περιορίζει την πρόσβαση στους ίδιους τους μαθητές που υποτίθεται ότι θα επωφεληθούν από αυτό και μπορεί να δημιουργήσει υψηλά επίπεδα ανισότητας. Τα συστήματα με δωρεάν δίδακτρα δεν εξαιρούνται από ζητήματα ιδίων κεφαλαίων, κάτι που δείχνει ότι οι πολιτικές δωρεάν δίδακτρα από μόνες τους δεν επαρκούν για την προώθηση της δικαιοσύνης και τη βελτίωση της επιτυχίας των φοιτητών. Τα ακόλουθα παραδείγματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες που θα μπορούσαν να έχουν άμεσο αντίκτυπο σε ζητήματα ιδίων κεφαλαίων και επίτευξης: ανοικτής πρόσβασης σε συστήματα δωρεάν διδασκαλίας και περιορισμένης πρόσβασης σε συστήματα δωρεάν διδασκαλίας (Botello et al., 2019).

### **3.3.1 Ανοικτή πρόσβαση σε δωρεάν δίδακτρα**

Τα συστήματα δωρεάν διδασκαλίας με ανοικτή πρόσβαση γίνονται σπάνια και περιορίζονται γεωγραφικά σε τρεις κύριες περιοχές: Λατινική Αμερική, Ευρώπη και Μέση Ανατολή. Σε αυτά τα συστήματα, κάθε απόφοιτος λυκείου έχει εγγυημένη μια θέση στο ελεύθερο δημόσιο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αν και αυτά τα συστήματα θεωρητικά δεν εγείρουν κανένα οικονομικό ή ακαδημαϊκό εμπόδιο για την πρόσβαση και την επιτυχία, η ισότητα συχνά παραμένει ένα ζήτημα και η ολοκλήρωσή του δεν είναι εξασφαλισμένη. Δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι οι χώρες που ακολουθούν αυτήν την πολιτική χρηματοδότησης τα πάνε σταθερά καλύτερα από άλλες χώρες όσον αφορά την ισότητα και την επίτευξη, παρά τις φαινομενικά γενναιόδωρες οικονομικές πολιτικές τους (Botello et al., 2019).

### **3.3.2 Περιορισμένη πρόσβαση σε δωρεάν δίδακτρα**

Πολλές χώρες με δημόσια συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης δωρεάν διδασκαλίας δεν έχουν πολιτικές ανοικτής πρόσβασης. Η πρόσβαση καθορίζεται από ένα ακαδημαϊκό τεστ, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε αποτελεσματικό περιορισμό της πρόσβασης των μαθητών μειονεκτήματα, επειδή συνήθως είναι λιγότερο ακαδημαϊκά προετοιμασμένοι. Αυτές οι χώρες είναι παρόμοιες με τις ομόλογές τους ελεύθερης πρόσβασης που συζητήθηκαν παραπάνω όσον αφορά τη γενική συμμετοχή και την εισοδηματική ανισότητα. Όσον αφορά την ισότητα των φύλων, οι γυναίκες (φοιτητές αστικών κέντρων) εξακολουθούν να είναι περισσότερες από τους άνδρες, αλλά η διαφορά είναι γενικά λιγότερο έντονη από ό, τι στις χώρες ανοικτής πρόσβασης που περιγράφονται παραπάνω. Συνολικά, τα συστήματα αυτά φαίνεται να προάγουν ελαφρώς καλύτερη ισορροπία μεταξύ των φύλων, αλλά μικρότερη αγροτική/αστική ισότητα. Αυτό πχ μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές από αγροτικές περιοχές αποθαρρύνονται από τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε αυτές τις χώρες (Marianne, 2011).

## **3.4 ΤΥΠΟΣ 2: ΧΑΜΗΛΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΧΩΡΙΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΙΚΩΝ ΔΑΝΕΙΩΝ**

Παρόμοια με την κατάσταση στις χώρες χωρίς δίδακτρα, οι χώρες με χαμηλά δίδακτρα δεν επιτυγχάνουν απαραίτητα μεγαλύτερη πρόσβαση, επιμονή ή ισότητα για τους μαθητές τους. Παρά τα προσιτά δίδακτρα και τις αμοιβές, αυτή η πολιτική αποτυγχάνει να λογιστικοποιήσει άλλες δαπάνες - όπως έξοδα δωματίου και διατροφής, βιβλία και



άλλα έξοδα που μπορούν να προλάβουν φοιτητές χαμηλού εισοδήματος και άλλους μη προνομιούχους φοιτητές από την εγγραφή σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Yang & McCall, 2014).

Ιστορικά, τα δάνεια είναι πολύ λιγότερο διαδεδομένα στην Ευρώπη από ό, τι στην Αυστραλία, τον Καναδά, τη Νέα Ζηλανδία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι εξαιρέσεις περιλαμβάνουν τις Κάτω Χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου τα συστήματα δανείων είναι το σημαντικότερο στοιχείο της οικονομικής ενίσχυσης σήμερα. Ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα σύστημα φοιτητικών δανείων, αλλά δεν τα κατάφεραν. Το σύστημα των δανείων που εισήχθη στη Γαλλία το 1991 θεωρήθηκε σε μεγάλο βαθμό αποτυχία, καθώς μόνο ένας περιορισμένος αριθμός φοιτητών έκανε χρήση του. Η Ελλάδα εισήγαγε επίσης ένα σύστημα φοιτητικών δανείων το 1991, μόνο για να το καταργήσει το 1995. Η Ισπανία εισήγαγε επίσης ένα πειραματικό σύστημα δανείων, αλλά μόνο στην περιφέρεια της Καταλονίας. Τέλος, πριν από περισσότερο από μια δεκαετία, η Πορτογαλία υιοθέτησε ένα επιδοτούμενο από το κράτος σύστημα δανείων, αλλά δεν το εφάρμοσε ποτέ (Asplund et al., 2008).

Συνολικά, για τις χώρες με χαμηλά δίδακτρα και χωρίς δανειακά συστήματα δεν υπάρχει σημαντική διαφορά όσον αφορά τις εκδόσεις εγγραφής, επίτευξης ή πρόσβασης και ιδίων κεφαλαίων. Παρόμοια με τις χώρες που παρέχουν δωρεάν δίδακτρα, τα αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης για χαμηλά δίδακτρα και κανένα δανειακό σύστημα δεν εξαρτώνται από μοναδικά εθνικά πλαίσια, την πολιτική οικονομία και άλλες κυβερνητικές και θεσμικές πολιτικές. Όσον αφορά την ισότητα των φύλων, τα στοιχεία δείχνουν μια μάλλον μεγάλη διαφορά στις εγγραφές υπέρ των γυναικών σε κάθε μία από αυτές τις χώρες και μια ακόμη μεγαλύτερη διαφορά όσον αφορά τα ποσοστά αποφοίτησης. Τα δεδομένα σχετικά με τα επίπεδα εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποκαλύπτουν επίσης σημαντικά χειρότερα αποτελέσματα για τους πληθυσμούς που γεννιούνται στο εξωτερικό σε αυτές τις χώρες (Asplund et al., 2008).

### **3.5 ΤΥΠΟΣ 3: ΥΨΗΛΑ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΠΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΙΚΩΝ ΔΑΝΕΙΩΝ**

Ο Ziderman (2013) διατυπώνει τρεις στόχους που καθορίζουν την υλοποίηση των συστημάτων φοιτητικών δανείων: επιμερισμός του κόστους, κοινωνική στόχευση και

ανεξαρτησία των φοιτητών. Σε αυτήν την ενότητα, ενδιαφερόμαστε ιδιαίτερα για τα φοιτητικά δάνεια που θεσπίζονται, τουλάχιστον εν μέρει, για να γίνει δυνατός ο επιμερισμός του κόστους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για δανειακά συστήματα που επιτρέπουν αυξήσεις των διδάκτρων, προκειμένου να δημιουργηθεί εισόδημα για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι χώρες με αυτό το είδος της οικονομικής πολιτικής περιλαμβάνουν την Κολομβία, την Αυστραλία, τον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες, την Αγγλία, και τη Νότια Κορέα (μέχρι πρόσφατα) (Ziderman, 2013).

Τα φοιτητικά δάνεια γεννήθηκαν από μια ανησυχία για την ισότητα. Τα δάνεια επέτρεπαν σε όλους τους φοιτητές να πληρώνουν δίδακτρα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που είχαν χαμηλό εισόδημα ή μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Η έρευνα έχει πράγματι αποδείξει ότι η αύξηση των διδάκτρων χωρίς αύξηση της οικονομικής βοήθειας μειώνει τη συμμετοχή. Σε σύγκριση με τις επιχορηγήσεις, τα φοιτητικά δάνεια αποτελούν μια πιο λογική λύση για τις οικονομικά πιεσμένες κυβερνήσεις, καθώς μπορούν να βασίζονται στην αποπληρωμή τουλάχιστον μέρους των χρημάτων. Η προοπτική της αποπληρωμής επιτρέπει επίσης στις κυβερνήσεις να είναι πιο γενναιόδωρες, με τα δανειακά προγράμματα να είναι ευρύτερα προσβάσιμα από τα προγράμματα επιχορηγήσεων (Dearden et al., 2014).

Ωστόσο, η πραγματικότητα των προγραμμάτων δανείων σήμερα είναι ότι δεν είναι όλοι οι φοιτητές ίσοι στην ικανότητά τους να δανείζονται ή να αποπληρώνουν ένα χρέος. Είναι αδύνατο να συζητηθούν τα φοιτητικά δάνεια στο πλαίσιο της ισότητας χωρίς να αναφερθούμε στις μελέτες που εξετάζουν την αποστροφή του χρέους. Έρευνες δείχνουν ότι η αποστροφή του χρέους είναι πιο διαδεδομένη μεταξύ των φοιτητών μειονοτήτων και χαμηλού εισοδήματος. Οι φοιτητές από αυτά τα υπόβαθρα μπορεί να είναι λιγότερο διατεθειμένοι να πάρουν φοιτητικά δάνεια, ή το ποσό που δανείζονται μπορεί να είναι περιορισμένο. Αυτή η συμπεριφορά επηρεάζει άμεσα την ισότητα και την επίτευξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Goldrick-Rab 2016).

Επιπλέον, τα προγράμματα φοιτητικών δανείων μπορεί να επεκτείνουν αυτήν την ανισότητα πέρα από τον χρόνο της μελέτης στην περίοδο αποπληρωμής. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές από μειονεκτικά υπόβαθρα διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο αθέτησης των δανείων τους και ότι η περίοδος αποπληρωμής μπορεί να παραταθεί και το ποσό να αυξηθεί λόγω δεδουλευμένων τόκων. Αυτή η κατάσταση μπορεί να περιορίσει τις επιλογές ζωής των μαθητών. Σήμερα υπάρχουν δύο τύποι φοιτητικών δανείων: τα

ενυπόθηκα δάνεια (επίσης γνωστά ως αποπληρωμή βάσει χρόνου) και τα ενδεχόμενα δάνεια εισοδήματος (de Gayardon et al., 2018).

### **3.5.1 Υψηλά τέλη και δάνεια υποθήκης**

Τα ενυπόθηκα δάνεια είναι ο πιο διαδεδομένος τύπος φοιτητικών δανείων στον κόσμο. Με ένα δάνειο υποθήκης, οι φοιτητές πρέπει να αποπληρώσουν το συνολικό ποσό του δανεισμού σε μια σταθερή χρονική περίοδο - για παράδειγμα, σε 10 χρόνια στις Ηνωμένες Πολιτείες - μέσω μηνιαίων πληρωμών. Το κύριο ζήτημα με τα περισσότερα ενυπόθηκα δάνεια είναι ότι δεν περιορίζουν το βάρος αποπληρωμής. το ποσό αποφασίζεται ανεξάρτητα από την ικανότητα του σπουδαστή να αποπληρώσει. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε οικονομικές δυσκολίες πολύ πέρα από τα επίσημα χρόνια σπουδών. Συνολικά, ωστόσο, φαίνεται ότι τα φοιτητικά δάνεια έχουν βοηθήσει στην αύξηση των εγγραφών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν είναι σαφές ότι είχαν αντίκτυπο στη μείωση της ανισότητας (de Gayardon et al., 2018).

### **3.5.2 Υψηλά τέλη και δάνεια υπό όρους εισοδήματος**

Η Αυστραλία δημιούργησε για πρώτη φορά δάνεια υπό όρους εισοδήματος (income-contingent loans - ICLs) το 1989 και από τότε άλλες χώρες παγκοσμίως τα έχουν υιοθετήσει. Ωστόσο, μόλις πρόσφατα αυτά τα είδη δανείων προσέλκυαν το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων σε χώρες όπως η Βραζιλία, η Κολομβία και η Ιαπωνία. Τα υπό αίρεση δάνεια αποσκοπούν στην προστασία του δανειολήπτη από αθέτηση, δεσμεύοντας την αποπληρωμή στο εισόδημα. Μετά την αποχώρηση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι εργαζόμενοι ενήλικες αποπληρώνουν ένα σταθερό ποσοστό του εισοδήματός τους προς τα φοιτητικά δάνεια, ενώ εκείνοι που είναι άνεργοι ή με χαμηλά εισοδήματα απαλλάσσονται από την αποπληρωμή. Οι εργαζόμενοι απόφοιτοι είτε αποπληρώνουν το πλήρες ποσό του δανείου ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, αποπληρώνουν για ένα σταθερό αριθμό ετών μετά την αποχώρηση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όταν το δάνειο συγχωρείται. Αν και τα υπό αίρεση δάνεια σχεδιάστηκαν με γνώμονα την ισότητα, δεν φαίνεται να συνεπάγονται αυτόματα την ισότητα σε ένα σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (de Gayardon et al., 2018).

## **3.6 ΤΥΠΟΣ 4: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΠΛΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ**

Όπως σημειώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, τα συστήματα διδάκτρων διπλής κατεύθυνσης προσφέρουν περιορισμένη, βάσει προσόντων είσοδο σε δωρεάν (ή πολύ

χαμηλού κόστους) ανώτερη εκπαίδευση για περιορισμένο αριθμό αιτούντων και δυνατότητα εγγραφής βάσει αμοιβής για μια δεύτερη ομάδα αιτούντων. Οι πολιτικές διπλής κατεύθυνσης αντανakλούν την ανάγκη της κυβέρνησης ή του ιδρύματος να περιορίσει τον αριθμό των θέσεων χωρίς δίδακτρα για οικονομικούς, πολιτικούς και/ή νομικούς λόγους, μέσω εισαγωγικών εξετάσεων. Τέτοιες εισαγωγικές εξετάσεις έχουν ένα όριο, όπου οι φοιτητές που σκοράρουν πάνω από το όριο λαμβάνουν δωρεάν δίδακτρα, και εκείνοι που σκοράρουν κάτω από το όριο, αλλά εξακολουθούν να κάνουν σχετικά καλά στις εξετάσεις μπορούν να εγγραφούν στο πανεπιστήμιο ως *tuition-paying* φοιτητές. Σε γενικές γραμμές, αυτή η προσέγγιση είναι πιθανό να επιτύχει σημαντική συμπλήρωση των εσόδων, αλλά με προβληματικές επιπτώσεις στην ισότητα (Marcucci και Johnstone 2007), δεδομένου ότι η μειονότητα και οι κατώτεροι οικονομικά φοιτητές είναι πιθανό να είναι λιγότερο ακαδημαϊκά προετοιμασμένοι από ό, τι πιο εύποροι φοιτητές, έτσι καταλήγουν να είναι αυτοί που πληρώνουν δίδακτρα (Marcucci & Johnstone, 2007)

Οι περισσότερες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, καθώς και οι περισσότερες από τις πρώην χώρες του Σοσιαλιστικού Μπλοκ της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης χρησιμοποιούν συστήματα διδασκτρών. Η Κίνα διατήρησε αυτήν την πολιτική μέχρι το 1997, όταν αντικαταστάθηκε με μια σχεδόν καθολική προσδοκία διδασκτρών. Πολλές χώρες της Αφρικής διαθέτουν επίσης συστήματα διπλής κατεύθυνσης, δεδομένου ότι είναι πολιτικά (και μερικές φορές νόμιμα) υποχρεωμένες να παρέχουν δωρεάν ή σχεδόν δωρεάν ανώτερη εκπαίδευση, αλλά δεν διαθέτουν τα έσοδα για την επιτυχή εφαρμογή αυτής της προσέγγισης (Johnstone, 2004).

Γενικά, οι πολιτικές για τα δίδακτρα διπλής κατεύθυνσης φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στην αύξηση της θεσμικής ικανότητας και πρόσβασης. Έχουν επίσης θετικό αντίκτυπο στη θεσμική χρηματοπιστωτική σταθερότητα, εισάγοντας πρόσθετες ροές εσόδων από τα δίδακτρα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν σαφείς αποδείξεις ότι αυτό έχει επιπτώσεις στην ισότητα, και οι σπουδαστές με υπόβαθρο υψηλού εισοδήματος φαίνεται να επωφελούνται δύο φορές από αυτά τα συστήματα: είναι πιο πιθανό να λάβουν επιδοτούμενη θέση ανάλογα με την αξία τους και μπορούν να αντέξουν οικονομικά μη επιδοτούμενες θέσεις (Johnstone, 2004).

### **3.7 ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΑ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ**

Για την αντιμετώπιση των ζητημάτων ιδίων κεφαλαίων, πολλές χώρες έχουν στραφεί σε στοχευμένες πολιτικές οικονομικής βοήθειας. Οι πολιτικές αυτές περιορίζουν τα κριτήρια επιλεξιμότητας στους φοιτητές από υποεξυπηρετούμενες ομάδες, παρέχοντας έτσι πρόσθετη οικονομική βοήθεια σε συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων. Κατά κάποιον τρόπο, οι πολιτικές αυτές συνιστούν θετική διάκριση για την επίτευξη καλύτερης ισότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δίνοντας περισσότερα στους πληθυσμούς που τη χρειάζονται. Από προεπιλογή, αυτές οι πολιτικές ευνοούν την ισότητα έναντι της ισότητας και είναι, ως εκ τούτου, σημαντικές στη συζήτηση για τη χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ισότητα (Yang & McCall, 2014).

Η στόχευση μπορεί να λάβει διάφορες μορφές και να αντιπροσωπεύει τις προτεραιότητες ενός συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την ισότητα. Τα κριτήρια στόχευσης συχνά περιλαμβάνουν κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (για παράδειγμα, το γονικό εισόδημα, τον αριθμό των αδελφών και την επιλεξιμότητα για δωρεάν σχολικά γεύματα), αλλά μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν μεταβλητές εθνικότητας, φύλου ή αναπηρίας. Αυτά τα κριτήρια, ωστόσο, ισχύουν κυρίως για τις επιχορηγήσεις. Η συντριπτική πλειοψηφία των άλλων στοχευμένων συστημάτων, όπως τα δάνεια και τα διακριτικά δίδακτρα, τείνουν να χρησιμοποιούν το υπόβαθρο εισοδήματος (Yang & McCall, 2014).

Οι στοχοθετημένες επιχορηγήσεις είναι πιθανώς το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο πρόγραμμα οικονομικής βοήθειας για την αντιμετώπιση θεμάτων ιδίων κεφαλαίων. Σε αντίθεση με άλλους τύπους οικονομικής ενίσχυσης που περιγράφονται παρακάτω, οι επιχορηγήσεις που χορηγούνται σε σπουδαστές χρησιμοποιούν ευρύ φάσμα κριτηρίων επιλεξιμότητας και ως εκ τούτου, μπορούν να απευθύνονται σε πολλές διαφορετικές ομάδες. Οι επιλέξιμοι φοιτητές λαμβάνουν επιχορηγήσεις απευθείας από το κράτος ή από ιδιωτικό χρηματοδότη για την κάλυψη του κόστους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσής τους. Ενώ αυτοί οι τύποι επιχορηγήσεων είναι ευρέως διαδεδομένοι παγκοσμίως, υπάρχει μικρή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους εκτός των Ηνωμένων Πολιτειών (Yang & McCall, 2014).

Καθώς η πρόσβαση γίνεται καθολική ή σχεδόν καθολική σε πολλές χώρες παγκοσμίως, έχει δοθεί εξέχουσα σημασία στα προγράμματα των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικών για την ανώτατη εκπαίδευση. Όπως κάθε φορά που όλο και περισσότεροι φοιτητές εγγράφονται σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εστίαση έχει μετατοπιστεί για να διασφαλιστεί ότι αυτοί οι μαθητές θα εγκαταλείψουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση με ένα πτυχίο. Τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, η διατήρηση, η επιμονή, η ολοκλήρωση και η επίτευξη του στόχου έχουν, ως εκ τούτου, αποτελέσει αντικείμενο πολλών συζητήσεων πολιτικής τα τελευταία χρόνια. Οι οικονομικές πολιτικές, και ειδικότερα η χρηματοδότηση με βάση τις επιδόσεις, αποτελούν έναν από τους κύριους μοχλούς που χρησιμοποιούν οι κυβερνήσεις σε μια προσπάθεια να βελτιώσουν τα ποσοστά ολοκλήρωσης και να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες σχετικά με τα ίδια κεφάλαια (Vossensteyn et al., 2015).

Παρεμπιπτόντως, διαπιστώθηκε ότι ορισμένες χρηματοδοτικές πολιτικές που στοχεύουν κυρίως στην πρόσβαση βελτιώνουν επίσης την επιμονή (για παράδειγμα, επιχορηγήσεις βάσει αναγκών). Οι οικονομικές πολιτικές για την προώθηση και των δύο αυτών στόχων στοχεύουν σε φοιτητές ή/και ιδρύματα. Σε ατομικό επίπεδο, πολλά προγράμματα οικονομικής βοήθειας εξαρτούν την ανανέωση από πιστώσεις που αποκτήθηκαν ή/και μέσω όρο βαθμού, για να ενθαρρύνουν την πρόοδο για τους φοιτητές στο δρόμο τους προς την ολοκλήρωση. Σε θεσμικό επίπεδο, οι πολιτικές χρηματοδότησης που βασίζονται στην απόδοση ενσωματώνουν κριτήρια απόδοσης - συγκεκριμένα, ποσοστά αποφοίτησης- για να παρέχουν κίνητρα στα ιδρύματα να υποστηρίζουν τους φοιτητές για να φτάσουν στην επιτυχία των σπουδών τους. Τα θεωρητικά πλαίσια που προσπαθούν να εξηγήσουν την εγκατάλειψη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ολοκλήρωση υποστηρίζουν και τις δύο προσεγγίσεις. Η επιμονή των φοιτητών έχει πράγματι συνδεθεί με θεσμικά χαρακτηριστικά όπως η ολοκλήρωση, η θεσμική κουλτούρα και η υποστήριξη (Terenzini & Robert, 2005).

Όμως, έχουν σημασία και τα ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, όπως το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, το φύλο και η παρακίνηση. Η χρηματοδότηση βάσει επιδόσεων είναι ένα μοντέλο στο οποίο οι προϋπολογισμοί των δημόσιων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις θεσμικές επιδόσεις. Για τον καθορισμό των χρηματοδοτήσεων χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι χρηματοδότησης, οι οποίες βασίζονται κυρίως στα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν στο πρόσφατο παρελθόν. Σε αντίθεση με μια τέτοια εκ των υστέρων προσέγγιση, μια

«συμφωνία επιδόσεων» συνήθως συνδέεται με ένα σύστημα χρηματοδότησης που ανταμείβει ιδρύματα με βάση τα αναμενόμενα αποτελέσματα στο εγγύς μέλλον (De Boer et al., 2015).

Σε ορισμένες πολιτείες και χώρες ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών - όταν λαμβάνεται ως παράμετρος χρηματοδότησης - μπορεί να θεωρηθεί δείκτης απόδοσης (π.χ., στο γερμανικό κρατίδιο της Θουριγγίας). Άλλοι κοινοί δείκτες που σχετίζονται με την ισότητα και την επίτευξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν τον αριθμό των φοιτητών από υποεκπροσωπούμενες ομάδες (π.χ., στην Αυστραλία, την Ιρλανδία, τη Θουριγγία και το Τενεσί) και τη διάρκεια της μελέτης (π.χ., στην Αυστρία, τη Δανία, τις Κάτω Χώρες και το Τενεσί). Ο αντίκτυπος της χρηματοδότησης με βάση τις επιδόσεις έχει κριθεί θετικός σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στη Λουιζιάνα, το Τενεσί και τη Δανία, όπου τα ποσοστά αποφοίτησης έχουν βελτιωθεί σημαντικά. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι πολιτικές και οι συμφωνίες χρηματοδότησης που βασίζονται στις επιδόσεις χρησιμοποιούνται συνήθως παράλληλα με άλλα μέσα πολιτικής, και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά, καθώς μπορεί να έχει απρόβλεπτες συνέπειες (De Boer et al., 2015).

Για παράδειγμα, προκειμένου να εκπληρώσουν τους στόχους επιδόσεων, τα ιδρύματα μπορούν να προσαρμόσουν τις πολιτικές αποδοχής τους. Θα μπορούσαν να γίνουν λιγότερο περιοριστικοί για να επιτρέψουν μεγαλύτερη πρόσβαση ή, εναλλακτικά, πιο περιοριστικοί ευνοώντας τους φοιτητές που είναι πιθανό να φτάσουν τους στόχους αποφοίτησης. Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι πολιτικές που συνδέουν τα αποτελέσματα των φοιτητών με ένα σχετικά υψηλό ποσοστό βασικής χρηματοδότησης (πάνω από 5 τοις εκατό) για κοινοτικά κολέγια, οδηγούν, κατά μέσο όρο, σε πιο βραχυπρόθεσμα πιστοποιητικά που ολοκληρώνονται και σε λιγότερα πτυχία (De Boer et al., 2015).

Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν δυνητικά επιζήμιες συνέπειες για τους φοιτητές, επειδή τα βραχυπρόθεσμα πιστοποιητικά τείνουν να οδηγούν σε αρνητικά ή ελάχιστα μισθολογικά κέρδη, ενώ τα πτυχία συνεργατών προσφέρουν σημαντικά μισθολογικά κέρδη και μια πορεία για περαιτέρω μελέτη. Τέλος, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η χρηματοδότηση με βάση τις επιδόσεις θα μπορούσε δυνητικά να επηρεάσει αρνητικά τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς τα πανεπιστήμια

μετατοπίζουν την εστίαση και τις προτεραιότητές τους προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι επιδόσεων (Hansen, 2011).

Η εποχή της μαζικοποίησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει συμβάλει στα συνεχώς αυξανόμενα κόστη, τα οποία τρέχουν παράλληλα με την αύξηση της κυβερνητικής λιτότητας παγκοσμίως. Εκτός από την εισαγωγή του επιμερισμού του κόστους μεταξύ των κυβερνήσεων και των φοιτητών και των οικογενειών τους - κυρίως με τη μορφή διδασκτρών - η οικονομική λιτότητα έχει επίσης επιβάλει μεγαλύτερη λογοδοσία στις κυβερνήσεις προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η συνεισφορά των φορολογούμενων. Αυτό σημαίνει ότι οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο εξετάζουν οικονομικές πολιτικές που μπορούν να βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων τους πιο αποτελεσματικά, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων ισότητας και επίτευξης (Usher, 2018).

Η συνολική ανάλυση δείχνει ότι οι στοχευμένες προσεγγίσεις -δάνεια, επιχορηγήσεις, δίδακτρα, ή συγκεκριμένοι δείκτες χρηματοδότησης της απόδοσης- είναι πιο αποτελεσματικές στην αύξηση της εγγραφής και της επίτευξης μεταξύ των ομάδων χαμηλού εισοδήματος και των υποεκπροσωπούμενων ομάδων φοιτητών από τις οικουμενικές/γενικές πολιτικές. Τα δίδακτρα με στόχο το εισόδημα, για παράδειγμα, φαίνεται να είναι μια πολλά υποσχόμενη επιλογή πολιτικής που προσαρμόζεται σε μια ποικιλία εθνικών πλαισίων, αν και πρέπει να αξιολογηθεί σωστά τα επόμενα χρόνια (Usher, 2018).

Έρευνες και πρακτικές δείχνουν ότι δεν υπάρχει μια οικονομική πολιτική που να ταιριάζει σε όλους για την επίτευξη στόχων ισότητας και επίτευξης, και ότι το κυρίαρχο εθνικό πλαίσιο έχει μεγάλη σημασία. Όπως σημειώνεται από τον Usher (2018), οι πολιτικές τείνουν να είναι ενσωματωμένες σε μεγαλύτερα και πιο σύνθετα συστήματα και μπορεί να μην μεταφράζονται πάντα καλά από το ένα σύστημα στο άλλο. Παρά την έλλειψη άμεσης δυνατότητας μεταφοράς συγκεκριμένων προσεγγίσεων, αξίζει να εξεταστεί τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί σε πολλαπλά εθνικά συστήματα, προκειμένου να μάθουμε για «τους σιωπηρούς συμβιβασμούς που εμπλέκονται στη χάραξη πολιτικής αντί να ασχολούμαστε με πολιτικές επιλογής από δυνητικά ασύμβατα συστήματα» (Usher, 2018).

Το πολιτικό κλίμα και οι κοινωνικές αξίες επηρεάζουν τη χάραξη πολιτικών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο και συχνά κατευθύνουν την πολιτική ανεξάρτητα από οικονομικές λογικές ή δίκαιες εκτιμήσεις. Ένα παράδειγμα πολιτικής



με γνώμονα την πολιτική είναι η δωρεάν ανώτατη εκπαίδευση για όλους τους φοιτητές. Παρά την υπόσχεσή της να προσφέρει καθολική τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέχρι σήμερα δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δωρεάν διδασκαλίας βελτιώνουν είτε την ισότητα είτε την επίτευξη των στόχων. Τα στοιχεία δείχνουν ακριβώς το αντίθετο - τα συστήματα αυτά ενδέχεται ακόμη και να περιορίζουν την πρόσβαση σε ευάλωτους και υποεκπροσωπούμενους πληθυσμούς σπουδαστών. Παρόμοια με τις χώρες με τις πολιτικές δωρεάν διδασκτρών, αυτές με χαμηλά δίδακτρα χωρίς οικονομική βοήθεια, επίσης, δεν εγγυώνται μεγαλύτερη πρόσβαση, επίτευξη, ή ίδια κεφάλαια για τους μαθητές τους. Τα έξοδα που πληρώνονται τοις μετρητοίς μπορούν να αποτρέψουν αποτελεσματικά τους φοιτητές χαμηλού εισοδήματος και άλλους μη προνομιούχους φοιτητές από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Usher, 2018).

Τα υψηλά συστήματα ενίσχυσης των διδασκτρών, όπως αυτό που χρησιμοποιείται στις Ηνωμένες Πολιτείες, φαίνεται να επιτρέπουν μεγαλύτερη πρόσβαση γενικά. Η ύπαρξη ενός ισχυρού συστήματος οικονομικών ενισχύσεων -που περιλαμβάνει δάνεια, καθώς και επιχορηγήσεις σε ομοσπονδιακό, κρατικό, και θεσμικό επίπεδο- έχει αποδειχθεί μέχρι κάποιο βαθμό επιτυχημένη στην αντιμετώπιση ζητημάτων ιδίων κεφαλαίων. Τα φοιτητικά δάνεια επιτρέπουν ευρύτερη συμμετοχή ατόμων με χαμηλό εισόδημα ή μειονεκτικό υπόβαθρο κατά την εποχή της αύξησης των διδασκτρών, αλλά η αποστροφή του χρέους εξακολουθεί να αποτελεί σημαντική ανησυχία. Επομένως, ένα σύστημα δανείων που εξαρτώνται από το εισόδημα συχνά θεωρείται ως ο «δανικός τύπος» της διαδικασίας αποπληρωμής, αν και η επιτυχία του συχνά εξαρτάται από ορισμένα χαρακτηριστικά του φορολογικού συστήματος ενός έθνους που δεν είναι απαραίτητα εξαγωγή σε άλλες χώρες (Usher, 2018).

Επιπλέον, αν και οι χρηματοπιστωτικές πολιτικές είναι καίριας σημασίας για την αντιμετώπιση τόσο των επιτευγμάτων όσο και των ιδίων κεφαλαίων, δεν είναι επαρκώς αποτελεσματικές από μόνες τους. Για παράδειγμα, η διατήρηση και η ολοκλήρωση των διαφόρων φοιτητικών πληθυσμών εξαρτάται από πολλούς άλλους παράγοντες, όπως η επιτυχής ένταξη, οι διαθέσιμες υπηρεσίες υποστήριξης φοιτητών και η ποιότητα διδασκαλίας, που πρέπει επίσης να βρίσκονται στο επίκεντρο της χάραξης πολιτικής σε θεσμικό επίπεδο. Τέλος, ο μελλοντικός σχεδιασμός των μοντέλων χρηματοδότησης θα απαιτήσει, πέραν της δημιουργικότητας και της σκληρής δουλειάς, μια στέρεη γνώση των μοναδικών εθνικών συστημάτων και προσεγγίσεων προκειμένου να

συλλάβει το σωστό μείγμα πολιτικών που θα είναι προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένο εθνικό πλαίσιο (Usher, 2018).

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η διεθνής εμπειρία δείχνει μια μεγάλη ποικιλία πολιτικών για δίδακτρα, τόσο υποστηριζόμενες όσο και μη από το σύστημα αποζημιώσεων και εκπαιδευτικών τραπεζικών δανείων που θα μπορούσαν να μειώσουν το κόστος σπουδών για έναν φοιτητή. Η ποικιλομορφία εξηγείται από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες, όπως η ιστορική κληρονομιά, ο ρυθμός των μεταρρυθμίσεων στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα πολιτικά καθεστώτα, το είδος των ιεραρχιών στην κρατική διακυβέρνηση των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και άλλα. Η παγκόσμια τάση είναι προς την κατεύθυνση του αυξανόμενου κόστους των διδασκτρών και στην εισαγωγή των διδασκτρών σε χώρες με προηγουμένως ελεύθερες πολιτικές διδασκτρών. Αυτή η τάση προκαλείται εν μέρει από τη μείωση των κρατικών δαπανών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ειδικά μετά την οικονομική κρίση του 2008.

Ωστόσο, υπάρχουν δύο γενικές παραδοχές σχετικά με τις πολιτικές δίδακτρα: η μία βασίζεται στην «κοινωνική ευθύνη» του κράτους και στο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση - αυτή η ιδέα υποστηρίζει τη δωρεάν εκπαίδευση. Μια άλλη προσέγγιση βασίζεται στην παραδοχή ότι οι γονείς και οι φοιτητές θα πρέπει να αντισταθμίζουν τουλάχιστον ένα μέρος του κόστους εκπαίδευσης, γεγονός που καθιστά τα πανεπιστήμια πιο υπεύθυνα για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Σε κράτη με υψηλά δίδακτρα όπου ένα σύστημα δανείων, επιχορηγήσεων και επιδοτήσεων είναι διαθέσιμο για τους φοιτητές, είναι δυνατόν να αντισταθμιστεί, τουλάχιστον εν μέρει, το κόστος των σπουδών. Ελλείψει ενός τέτοιου συστήματος μερικής αποζημίωσης, το κόστος σπουδών θα πρέπει να είναι λιγότερο ακριβό από ό,τι σε χώρες με ίσο επίπεδο εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Σε αυτήν την περίπτωση, τα δίδακτρα γίνονται μια λιγότερο κερδοφόρα πηγή χρηματοδότησης, αλλά μπορεί να

λειτουργήσουν ως εργαλείο για την προσέλκυση καλύτερων φοιτητών. Τέλος, τα υψηλά μελλοντικά κέρδη από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και ιδρύματα δικαιολογούν τα αυξανόμενα έξοδα διδασκαλίας για τους φοιτητές. Το υψηλό επίπεδο διδασκτρων σε αυτήν την περίπτωση δεν επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα των εγγεγραμμένων φοιτητών, δεδομένου ότι η ελαστικότητα των τιμών είναι χαμηλή και ο ανταγωνισμός για την αποδοχή είναι υψηλός. Ωστόσο, για να αποφευχθεί ο ελιτισμός, η πολιτική αυτή πρέπει να συνδυαστεί με ένα ολοκληρωμένο σύστημα οικονομικής βοήθειας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Abbott, B., Gallipoli, G., Meghir, C., & Violante, G. L. (2019). Education policy and intergenerational transfers in equilibrium. *Journal of Political Economy*, *127*(6), 2569-2624.

Allen, R. F., & Shen, J. (1999). Some new evidence of the character of competition among higher education institutions. *Economics of Education Review*, *18*(4), 465-470.

Aslan, M. H. (2002). Eğitim finansmanının ekonomi politiği ve yükseköğretimde adil ve etkin finansman politikaları. *Liberal Düşünce*, *28*(7), 225-246.

Asplund, R., Adbelkarim, O. B., & Skalli, A. (2008). An equity perspective on access to, enrolment in and finance of tertiary education. *Education economics*, *16*(3), 261-274.

Bahrs, M., & Siedler, T. (2019). University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions. *Fiscal Studies*, *40*(2), 117-147.

Berger, M. C., & Kostal, T. (2002). Financial resources, regulation, and enrollment in US public higher education. *Economics of Education Review*, *21*(2), 101-110.

Botello, R. G., Mohamedbhai, G., Pijano, C., & Salmi, J. (2019). Is Free Tuition the Panacea to Improve Equity in Higher Education? Policy Brief. Number 13. *Council for Higher Education Accreditation*.

Bruckmeier, K., Fischer, G. B., & Wigger, B. U. (2013). The willingness to pay for higher education: does the type of fee matter?. *Applied Economics Letters*, 20(13), 1279-1282.

Cameron, S. V., & Heckman, J. J. (2001). The dynamics of educational attainment for black, hispanic, and white males. *Journal of political Economy*, 109(3), 455-499.

Cameron, S. V., & Taber, C. (2004). Estimation of educational borrowing constraints using returns to schooling. *Journal of political Economy*, 112(1), 132-182.

Coelli, M. B. (2009). Tuition fees and equality of university enrolment. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, 42(3), 1072-1099.

Coombs, P., & Hallak, J. (1994). Bir sistem olarak eğitim. *Eğitim Ekonomisi Seçilmiş Yazılar*.

De Boer, H., Jongbloed, B., Benneworth, P., Cremonini, L., Kolster, R., Kottmann, A., ... & Vossensteyn, H. (2015). Performance-based funding and performance agreements in fourteen higher education systems. *Center for Higher Education Policy Studies*.

de Gayardon, A. (2019). There is no such thing as free higher education: A global perspective on the (many) realities of free systems. *Higher Education Policy*, 32(3), 485-505.

de Gayardon, A., Callender, C., Deane, K. C., & DesJardins, S. (2018). Graduate indebtedness: its perceived effects on behaviour and life choices—a literature review. *Centre for Global Higher Education Working Paper*, 38.

Dearden, L., Fitzsimons, E., & Wyness, G. (2014). Money for nothing: Estimating the impact of student aid on participation in higher education. *Economics of Education Review*, 43, 66-78.

Dearden, L., McGranahan, L., & Sianesi, B. (2004). *The Role of Credit Constraints in Educational Choices: Evidence from NCDS and BCS70. CEE DP 48*. Centre for the Economics of Education. London School of Economics and Political Science, Houghton Street, London, WC2A 2AE, UK.

Denny, K. (2014). The effect of abolishing university tuition costs: Evidence from Ireland. *Labour Economics*, 26, 26-33.

- Fournier, G. M., & Rasmussen, D. W. (1986). Salaries in public education: The impact of geographic cost-of-living differentials. *Public Finance Quarterly*, 14(2), 179-198.
- Goldrick-Rab, S. (2016). Paying the Price: College Costs. *Financial Aid, and the Betrayal of*.
- Gölpek, F. (2011). Türkiye’de Adalet İlkesi Bakımından Yükseköğretimde Finansman Politikası: Kim Faydalanıyor? Kim Ödüyor?.
- Gölpek, F., & Çiftçioglu, N. (2014). Socio-economic factors in demand for higher education: sample of Gaziantep province. *International Journal of Business and Social Science*, 5(1).
- Grawe, N. D. (2018). *Demographics and the demand for higher education*. JHU Press.
- Hansen, H. F. (2011). University reforms in Denmark and the challenges for political science. *European Political Science*, 10(2), 235-247.
- Hübner, M. (2012). Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a ‘natural experiment’ in Germany. *Economics of Education Review*, 31(6), 949-960.
- Johnstone, D. B. (2004). Higher education finance and accessibility: Tuition fees and student loans in Sub-Saharan Africa. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 11-36.
- Johnstone, D. B. (2006). Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance and Accessibility in Comparative Perspective. In *Financing Higher Education* (pp. 1-31). Brill Sense.
- Kane, T. J. (1994). College entry by blacks since 1970: The role of college costs, family background, and the returns to education. *Journal of political Economy*, 102(5), 878-911.
- Kim, D. (2002). What do high school students and their parents expect from higher education? A case study of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 183-196.
- Lehr, D. K., & Newton, J. M. (1978). Time series and cross-sectional investigations of the demand for higher education. *Economic Inquiry*, 16(3), 411-422.

- Lochner, L., & Monge-Naranjo, A. (2012). Credit constraints in education. *Annu. Rev. Econ.*, 4(1), 225-256.
- Marcucci, P. N., & Johnstone, D. B. (2007). Tuition fee policies in a comparative perspective: Theoretical and political rationales. *Journal of Higher education policy and Management*, 29(1), 25-40.
- Marianne, B. (2011). New perspectives on gender. In *Handbook of labor economics* (Vol. 4, pp. 1543-1590). Elsevier.
- McPherson, M. S., & Schapiro, M. O. (1999). *The student aid game: Meeting need and rewarding talent in American higher education*. Princeton University Press.
- Neill, C. (2009). Tuition fees and the demand for university places. *Economics of Education Review*, 28(5), 561-570.
- Psacharopoulos, G., & Papakonstantinou, G. (2005). The real university cost in a “free” higher education country. *Economics of education review*, 24(1), 103-108.
- Rolfe, H. (2001). *The Effect of Tuition Fees on Students' Demands and Expectations: Evidence from Case Studies of Four Universities*. London: National Institute of Economic and Social Research.
- Saiti, A. (2000). Education and economic development. *Athens, Greece: Tipothito Publications (in Greek)*.
- Saiti, A., & Mitrosili, E. (2005). Parental Perception of the Education of Their Adolescent Children: Evidence from Greek Secondary Education. *Journal of Career and Technical Education*, 22(1), 9-30.
- Saiti, A., & Prokopiadou, G. (2008). The demand for higher education in Greece. *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 285-296.
- Sauer, R. M. (2004). Educational financing and lifetime earnings. *The Review of Economic Studies*, 71(4), 1189-1216.
- Tecu, I. (2009). *The effect of tuition on enrollment: evidence from Germany*. Working Paper.

Terenzini, P. T., & Robert, D. (2005). Reason.“. *Parsing the First Year of College: Rethinking the Effects of College on Students.*” Philadelphia: Penn State Center for the Study of Higher Education.

Usher, A. (2018). The state of post-secondary education in Canada, 2018.

Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... & Wollscheid, S. Dropout and completion in higher education in Europe main report (2015). *Contract no EAC-2014-0182*, 9.

WOODHALL, M. (1994). Eđitim ekonomisi: Toplu bir bakış. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eđitim Fakóltesi Eđitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 281-294.

Yang, L., & McCALL, B. (2014). World education finance policies and higher education access: A statistical analysis of World Development Indicators for 86 countries. *International Journal of Educational Development*, 35, 25-36.

Yang, Y. (2001). Estimating the deman for higher education in The United States 1965-1995. *School of Social Science & Interdisciplinary Studies*.

Ziderman, A. (2013). Student loan schemes in practice: a global perspective. In *Student Financing of Higher Education* (pp. 54-82). Routledge.