

Η Κινητικότητα των Πανεπιστημίων: η ελληνική και διεθνής εμπειρία

Π. ΓΕΤΙΜΗΣ, Δ. ΖΩΝΤΗΡΟΣ*

Εισαγωγή

Στις αρχές του 21ου αιώνα αλλάζει ραγδαία ο χαρακτήρας του Πανεπιστημίου. Οι νέες τάσεις και προκλήσεις της εποχής της παγκοσμιοποίησης ωθούν σε αναπροσαρμογή του ρόλου του Πανεπιστημίου στις επιταγές του διεθνούς ανταγωνισμού. Ειδικότερα, με την εισαγωγή και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αλλάζουν οι όροι παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης, ενώ η πανεπιστημιακή παιδεία προτρέπεται να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες της οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης. Οι αλλαγές αυτές είναι αποτέλεσμα, κυρίως, της πολιτικής απορρύθμισης, ιδιωτικοποίησης και επιχειρηματικότητας που εισβάλλει και στο χώρο της παιδείας.

Η κινητικότητα των Πανεπιστημίων, αποτελεί μια έκφραση της διεθνοποίησης της διευρυμένης αγοράς στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο¹ αυτό εξετάζεται η κινητικότητα των Πανεπιστημίων σε διεθνές επίπεδο και ερευνάται, ειδικότερα, η περίπτωση της Ελλάδας μέσα από την κινητικότητα των ξένων

* Παναγιώτης Γετίμης, Καθηγητής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Δημήτρης Ζωντήρος, Σύμβουλος Marketing και Εκπαίδευσης, Επ. Συνεργάτης Τμήματος Εμπορίας και Διαφήμισης (Marketing) Τ.Ε.Ι. Αθήνας.

Πανεπιστημίων στη χώρα μας.

Το άρθρο διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στις διαδικασίες μετάβασης από το Πανεπιστήμιο του Λόγου στο "Επιχειρηματικό" Πανεπιστήμιο. Ειδικότερα, αναλύονται οι τάσεις εξέλιξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η κινητικότητα των Πανεπιστημίων και οι συνθήκες που καθιστούν αναγκαίες τις διαδικασίες πιστοποίησης και αξιολόγησης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο.

Το δεύτερο μέρος του άρθρου παρουσιάζει τα κυριότερα πορίσματα έρευνας² που έγινε το 1999, για την κινητικότητα των ξένων Πανεπιστημίων στην Ελλάδα. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά, τα προβλήματα της άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και ορισμένες κριτικές διαπιστώσεις για τη λειτουργία της. Τέλος, στα συμπεράσματα, συνοψίζονται οι βασικές συνιστώσες της κινητικότητας των Πανεπιστημίων και οι προκλήσεις της νέας εποχής.

1. Διεθνείς διαστάσεις της κινητικότητας των Πανεπιστημίων

1.1 Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση

Ο θεσμός του Πανεπιστημίου, όπως διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε ιστορικά τα τελευταία διακόσια χρόνια, κατείχε κυρίαρχη και, συχνά, αποκλειστική θέση μέσα στο σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέχρι τη δεκαετία του 1960. Είτε αναφερόμαστε στο κεντρο-ευρωπαϊκό μοντέλο οργάνωσης του Πανεπιστημίου (Humbolt), είτε στο βρετανικό (Newman), είτε σε άλλες παραλλαγές του (π.χ. αμερικανικό), παρά το γεγονός των επιμέρους διαφορών, το Πανεπιστήμιο του Λόγου διέπεται από την ανθρωπιστική και διαφωτιστική αρχή της *Universitas*, δηλαδή, της καθολικότητας και συστηματικότητας της γνώσης (Stromholm, 1996).

Η αρχή αυτή, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας και της συγκρότησης των εθνικών κρατών (Καζαμιάς, 1997), αναδευκνύει τα Πανεπιστήμια σε θεσμούς / θεματοφύλακες των προϋποθέσεων παραγωγής και αναπαραγωγής της ανθρώπινης γνώσης αλλά και των

συνθηκών εφαρμογής της. Η ολοκληρωμένη, καθολική και συστηματική γνώση είναι ο βασικός στόχος που ιστορικά υπηρετεί το Πανεπιστήμιο, ανεξάρτητα από τη συνεχή τάση εξειδίκευσης της επιστήμης και την αύξηση των απαιτήσεων για εξειδικευμένη γνώση.

Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η σχετική αυτονομία του Πανεπιστημίου από το κράτος και την εκάστοτε εξουσία με όρους ακαδημαϊκής ελευθερίας και ανεξαρτησίας της έρευνας και της διδασκαλίας (ελεύθερη διακίνηση των ιδεών). Βέβαια, στην ιστορική εξέλιξη, η προϋπόθεση αυτή δεν εξασφαλίζεται πάντα. Το πανεπιστήμιο επιβιώνει ανάμεσα στην αντίφαση της σχετικής του αυτονομίας και ελευθερίας αφ' ενός, και της λειτουργίας του ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους αφ' ετέρου, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που, με βίαιο τρόπο, καταλύεται η ακαδημαϊκή αυτοτέλεια από την εκτελεστική εξουσία (με ακραίες εκδοχές τις παρεμβάσεις στα Πανεπιστήμια την περίοδο της φασιστικής εξουσίας στη Γερμανία του μεσοπολέμου καθώς και σε άλλα δικτατορικά και αυταρχικά καθεστώτα) (βλ. Cowen, 2000). Ωστόσο, οι βασικές αρχές της αυτοτέλειας που οφείλει να υπηρετεί το Πανεπιστήμιο του Λόγου, παρά το γεγονός ότι καταλύονται ορισμένες φορές, δεν αμφισβητούνται.

Η ισορροπία ανάμεσα στους τρεις στόχους της εκπαίδευσης, της έρευνας και της ανάπτυξης της προσωπικότητας (*Bildung, culture*) συνιστά θεμελιώδη αποστολή του Πανεπιστημίου. Το Πανεπιστήμιο υπηρετεί την επιστήμη (παραγωγή νέας γνώσης και μετάδοσής της) αναζητώντας τη βαθειά γνώση που στηρίζεται στο λόγο αλλά, ταυτόχρονα, καλλιεργεί και το χαρακτήρα του πολίτη. Η διδασκαλία, η βασική - κατά μείζονα λόγο - έρευνα και η ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, υπήρξαν οι βασικές διαδικασίες μέσω των οποίων τα Πανεπιστήμια επιτελούσαν τον ανθρωπιστικό τους ρόλο (Muller, 1996 και Fischer-Appelt, 1996). Παράλληλα, οι ανάγκες για εφαρμοσμένη έρευνα και για παραγωγή συγκεκριμένων "χρήσιμων", για την οικονομία και την παραγωγή, γνώσεων και δεξιοτήτων ικανοποιούνται, είτε εντασσόμενες σε επιμέρους μαθήματα ή κατευθύνσεις σπουδών, είτε με τη δημιουργία ερευνητικών θεσμών (Κέντρα, Ινστιτούτα) μέσα στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου.

1.2 Η διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Από τη δεκαετία του '50 και '60, διαπιστώνεται μια σημαντική αύξηση της ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η κατοχή της γνώσης δεν βελτιώνει απλώς τη θέση του ατόμου στην αγορά εργασίας, αλλά συνιστά βασική προϋπόθεση της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Υπό αυτή την έννοια, η πολιτική της διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζει τη βούληση της κοινωνίας για ανάπτυξη. Πρόκειται δηλαδή, για μια πολιτική εκδημοκρατισμού που αμβλύνει την κοινωνική επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, το άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιείται κυρίως από τη δεκαετία του '60, συνοδεύεται από μία σειρά πολιτικών διλημάτων. Το κυριότερο από αυτά είναι: απορρόφηση της νέας ζήτησης κυρίως από τα Πανεπιστήμια (που μέχρι τότε αποτελούσαν το βασικό κορμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) ή ικανοποίησή της μέσω της δημιουργίας νέων δομών και πτυχίων μη-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη μετα-υποχρεωτική βαθμίδα; Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης αναπτύχθηκε δυναμικά η μη-πανεπιστημιακή τεχνολογική εκπαίδευση, συνήθως ως διακριτό σύστημα στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (δυσιαδικό σύστημα π.χ. τα πρώην Polytechnics στην Αγγλία, τα Fachhochschulen στη Γερμανία, τα Τ.Ε.Ι. στην Ελλάδα κ.ά.).

Σε αντιδιαστολή προς τα Πανεπιστήμια, αυτού του τύπου η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στις άμεσες ανάγκες της οικονομίας και της παραγωγής, τα προγράμματα διδασκαλίας έχουν κατ' εξοχήν εφαρμοσμένο χαρακτήρα (συνήθως σε θέματα Επιστημών του Μηχανικού και Διοίκησης Επιχειρήσεων), η διάρκεια των σπουδών είναι μικρότερη, οι προϋποθέσεις εισαγωγής είναι λιγότερο αυστηρές σε σχέση με τα Πανεπιστήμια, ενώ, κατά κανόνα, τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού είναι χαμηλότερα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, τόσο από πλευράς χρηματοδοτικών πόρων όσο και από πλευράς σπουδαστών, η τριτοβάθμια μη-πανεπιστημιακή εκπαίδευση αναπτύσσεται σταθερά και διευρύνει το ποσοστό συμμετοχής της στο σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Teichler, 1996). Έτσι, τη δεκαετία

1981-1990, στη Γερμανία, ο αριθμός των σπουδαστών της μη-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αυξήθηκε κατά 85% και στη Βρετανία κατά 55%, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ήταν 44% και 20% αντιστοίχως.

Η εξέλιξη αυτή, που θα πρέπει να ερμηνευτεί σε σχέση με τις γενικότερες διαδικασίες κεφαλαιακής αναδιάρθρωσης καθώς και με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, έχει σημαντικές συνέπειες στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ο χαρακτήρας της ανθρωπιστικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως επένδυσης τίθεται υπό αμφισβήτηση, καθώς η συγκυριακή ζήτηση συγκεκριμένων και περισσότερο "χρήσιμων" γνώσεων και ειδικοτήτων από τις επιχειρήσεις και τις παραγωγικές μονάδες, εμφανίζει την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, όπως αυτή υλοποιείται από τους θεσμούς της μη-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, περισσότερο ελκυστική στους ενδιαφερόμενους. Εάν, λοιπόν, η επένδυση αυτή, που έχει χαμηλότερο κόστος ανά φοιτητή, είναι ευκολότερο να αποσβεσθεί σε σύγκριση με την επένδυση που γίνεται στο επίπεδο των Πανεπιστημίων, τότε δημιουργείται μια "πραγματικότητα", την οποία τα Πανεπιστήμια θα πρέπει να αντιμετωπίσουν. Μια συνέπεια της "πραγματικότητας" αυτής είναι και τα δυσδιάκριτα / "θολά" όρια (blurring boundaries) που ήδη υπάρχουν μεταξύ της πανεπιστημιακής και της μη-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Haug, 2000). Αυτά δημιουργούνται, τόσο από τις πολιτικές κατάργησης του δυαδικού συστήματος που ακολούθησαν πολλές χώρες (π.χ. η Βρετανία με την αναβάθμιση των Polytechnics σε Universities το 1992), όσο και από τις επικαλύψεις των εξειδικεύσεων που προσφέρουν τα Πανεπιστήμια και οι άλλοι φορείς μη-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις χώρες που εξακολουθούν να έχουν δυαδικά συστήματα (π.χ. Ελλάδα).

Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η αύξηση της ζήτησης για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δε συνοδεύεται από ανάλογη αύξηση της δημόσιας χρηματοδότησης. Αντίθετα, η σχετική μείωση που παρατηρείται (λόγω περικοπών) συνοδεύεται με την επισήμανση του ότι τα Πανεπιστήμια πρέπει να κάνουν αποτελεσματικότερη διαχείριση των πόρων τους και να είναι υπόχρεα λογοδοσίας (accountability) μέσω της αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχομένων

σπουδών και υπηρεσιών. Αν και, τόσο η αποτελεσματικότητα όσο και η αξιολόγηση είναι απαραίτητα σε κάθε σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο τρόπος που τείνουν να χρησιμοποιούνται γεννά πολλά ερωτηματικά.

Εκτιμάται ότι, σήμερα, η δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες του κόσμου υπερβαίνει το 1 τρις δολάρια. Το κόστος αυτό αφορά 50 εκ. δασκάλους / καθηγητές, 1 δις μαθητές / φοιτητές και μερικές εκατοντάδες χιλιάδες εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων (Education International και PSI, 1999). Πολλοί ενδιαφέρονται για αυτήν την τεράστια εν δυνάμει "εκπαιδευτική αγορά", ως χώρο μεγάλης κλίμακας ιδιωτικών επενδύσεων. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η άρση όλων των προστατευτικών δεσμεύσεων (εθνική νομοθεσία, περιορισμοί κινητικότητας κεφαλαίων, δημόσιος χαρακτήρας της παιδείας, κ.ά.) που ισχύουν σήμερα.

Οι διαδικασίες αυτές έχουν ήδη δρομολογηθεί. Ήδη από τη δεκαετία του '80, διεθνείς οργανισμοί (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα κ.ά.) και πολλές κυβερνήσεις παροτρύνουν για μεγαλύτερη "ευελιξία" και προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της ιδιωτικής οικονομίας. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (σχολεία, Πανεπιστήμια κλπ.) καλούνται να λειτουργήσουν με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια αποτελεσματικότητας και επιχειρηματικότητας αναζητώντας νέες πηγές χρηματοδότησης (χορηγίες, διδάκτρα κ.ά.). Ζητείται, δηλαδή, ένα Πανεπιστήμιο ευέλικτο, ανταγωνιστικό, προσανατολισμένο στις ανάγκες της αγοράς και της οικονομίας με έμφαση στην εφαρμοσμένη έρευνα και στην ανάπτυξη νέων ειδικοτήτων που εκτιμάται ότι έχουν ζήτηση στην αγορά, υποβαθμίζοντας άλλες που δεν έχουν. Το Πανεπιστήμιο καλείται να γίνει, όσο το δυνατόν, αυτοχρηματοδοτούμενο και να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε "καταναλωτές" που υποχρεούνται να πληρώνουν εξατομικευμένα και όχι μέσω της γενικής φορολογίας. Πρόκειται, δηλαδή, για αλλαγή του ρόλου Πανεπιστημίου προς την κατεύθυνση του "Επιχειρηματικού" Πανεπιστημίου.

Καθοριστικό σταθμό στην εξέλιξη της απορρύθμισης (deregulation) της δημόσιας εκπαίδευσης αποτελεί η Γενική Συμφωνία για το Εμπόριο των Υπηρεσιών (General Agreement on Trade in Services - GATS) που υπέγραψαν 134 χώρες-μέλη του Παγκόσμιου Οργανισμού

Εμπορίου (World Trade Organisation - WTO) το 1994 (Education International και PSI, 1999). Η συμφωνία αυτή έδωσε το πράσινο φως για νέες διαπραγματεύσεις ανάμεσα στα κράτη-μέλη ("Γύρος της Χιλιετίας 2000") προς την κατεύθυνση της πλήρους απελευθέρωσης του εμπορίου των υπηρεσιών (π.χ. υγεία, εκπαίδευση) σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι σταδιακές διαπραγματεύσεις, όσον αφορά την εκπαίδευση (έχουν υπογράψει ήδη 40 χώρες), αναφέρονται σε διάφορες μορφές εμπορίου υπηρεσιών, όπως η φοίτηση φοιτητών σε άλλη χώρα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η εμπορική παρουσία ενός ιδρύματος μιας χώρας στο έδαφος άλλης χώρας με ένα παράρτημά του / "θυγατρικό" ίδρυμα (branch campus), η ισότιμη συνεργασία με εγχώριους φορείς (twinning), η συνεργασία μέσω συμφωνιών "δικαιοπαροχής" (franchising) κ.ά. Εδικά στις Η.Π.Α., έχει συγκροτηθεί η Εθνική Επιτροπή για το Διεθνές Εμπόριο στην Εκπαίδευση (National Committee for International Trade in Education - NCITE) που έχει συσταθεί από το Κέντρο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στη Διεθνή Εκπαίδευση (Center for Quality Assurance in International Education - CQAIE) και παρέχει ανάλογες συμβουλές στην αντιπροσωπεία των Η.Π.Α. που συμμετέχει στις συνομιλίες για τη GATS.

1.3 Παγκοσμιοποίηση και κινητικότητα

Η διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα, ιδιαίτερα μετά το 1990, αφορά στη διαδικασία ενσωμάτωσης διεθνών και διαπολιτισμικών διαστάσεων στην εκπαίδευση, στην έρευνα και στην παροχή υπηρεσιών όλων των θεσμών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανεπιστήμια, Τεχνολογικά Ανώτερα Ιδρύματα, άτυπη τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.ά.) (Blight et al, 1998). Η διεθνοποίηση αυτή συνδέεται με την αυξανόμενη κινητικότητα των φοιτητών αλλά και με την κινητικότητα των Πανεπιστημίων μέσα από τη δημιουργία νέων δομών όπως αυτές που περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Όσον αφορά την κινητικότητα των φοιτητών, σύμφωνα με τα στοιχεία του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - UNESCO), ο αριθμός των φοιτητών

που φοιτούσαν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού από 500.000 το 1970, ανήλθε σε 1 εκατομμύριο το 1985 και σε 1,5 εκατομμύριο στα μέσα της δεκαετίας του 1990. Οι ΗΠΑ υποδέχονται το 29% των φοιτητών από άλλες χώρες και ακολουθούν το Ηνωμένο Βασίλειο (13%), η Γερμανία (10%), η Γαλλία (9%) και η Αυστραλία (6%) (UNESCO, 1999). Εκτιμάται ότι ο αριθμός των φοιτητών σε πανεπιστήμια του εξωτερικού θα αυξηθεί σε 1,8 εκατομμύρια το 2000 και σε 2,75 εκατομμύρια το 2010 (Blight, 1995). Η αυξανόμενη κινητικότητα ενισχύθηκε σημαντικά από μία σειρά ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων και συμφωνιών (όπως το Erasmus / Socrates στις χώρες της Ευρώπης, North American Free Trade Agreement - NAFTA στη Βόρεια Αμερική και University Mobility in Asia and the Pacific - UMAP στην Ασία και στις χώρες του Ειρηνικού).

Παράλληλα, αναπτύσσεται δυναμικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το "εικονικό / ιδεατό πανεπιστήμιο" (virtual university) είναι ήδη πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Πανεπιστήμιο Western Governors' στις Η.Π.Α. που λειτουργεί σε συνεργασία με μεγάλες ιδιωτικές επιχειρήσεις (IBM, AT/T, Cisco, Microsoft) και δεν απασχολεί μόνιμο διδακτικό προσωπικό (καθηγητές). Η παραγωγή του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού γίνεται με εξωτερικούς συνεργάτες και η επικοινωνία με τους φοιτητές μέσω του Διαδικτύου (Internet).

Χωρίς να αμφισβητείται η χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών (π.χ. στην άρση της απομόνωσης απομακρυσμένων κοινοτήτων και ειδικών κοινωνικών ομάδων), πρέπει να επισημανθεί εδώ ότι το κυρίαρχο κίνητρο του εγχειρήματος είναι η επίτευξη υψηλού ποσοστού κέρδους που επιτρέπει η συμπίεση του συνολικού εργατικού κόστους σε πολύ μεγάλο βαθμό (έχει εκτιμηθεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, κάτω του 50%). Εξ άλλου, ανοικτό παραμένει το ζήτημα της υποβάθμισης της σημασίας του Πανεπιστημίου ως εκπαιδευτικού χώρου διαλόγου και ανάπτυξης της προσωπικότητας του φοιτητή μέσα από συλλογικές δραστηριότητες, καθώς εδώ λείπει παντελώς η ταυτόχρονη φυσική παρουσία, στον ίδιο χώρο, διδασκόντων και διδασκομένων.

Όσον αφορά στην κινητικότητα των Πανεπιστημίων, παρατηρείται διεθνώς μια δυναμική επέκταση ορισμένων ιδρυμάτων τα οποία ιδρύουν

παραρτήματα ή συνάπτουν προγραμματικές συμφωνίες με άλλα ιδρύματα σε άλλες χώρες. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά, ότι 400 ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των Η.Π.Α., προσφέρουν προγράμματα σε 200 Αμερικανικές στρατιωτικές βάσεις σε όλο τον κόσμο (αρχικά για αμερικανούς πολίτες και, στη συνέχεια, σε άλλους ενδιαφερόμενους). Επίσης, 20 από τα 38 Πανεπιστήμια της Αυστραλίας, έχουν συνάψει προγραμματικές συμφωνίες με ιδιωτικά κολλέγια στην Μαλαισία προσφέροντας κοινά προγράμματα σπουδών (Blight et al, 1998). Αντίστοιχες πρακτικές ακολουθούν πολλά ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου (συνήθως πρώην Polytechnics) (Yorke, 1993) σε χώρες της Ν.Α. Ασίας, της Μεσογείου και της Λ. Αμερικής.

Η κινητικότητα αυτού του είδους, που υπαγορεύεται κυρίως από τις νέες συνθήκες ανταγωνισμού και αναζήτησης πόρων μέσω της αγοράς, οδηγεί στη ενίσχυση ενός μεγάλου μέρους των συστημάτων της άτυπης ανώτατης εκπαίδευσης άλλων χωρών. Με τον όρο "άτυπη ανώτατη εκπαίδευση" (non-official higher education) εννοούνται όλες οι δραστηριότητες ανώτατης εκπαίδευσης που λειτουργούν παράλληλα και έξω από το επίσημο σύστημα της χώρας υποδοχής. Η άτυπη ανώτατη εκπαίδευση μπορεί, βέβαια, να περιλαμβάνει και ιδιωτικά ιδρύματα της χώρας στην οποία δραστηριοποιούνται ιδρύματα ξένων χωρών (Santos, 2000).

Όλα τα ανωτέρω συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός είδους εκπαίδευσης, της "Διεθνικής Εκπαίδευσης" (Transnational Education), με χαρακτηριστικά εντελώς νέα. Από τους κυριότερους φορείς που ασχολούνται με τη Διεθνική Εκπαίδευση είναι ένας ιδιωτικός φορέας και η Ομάδα Εργασίας για τη Διεθνική Εκπαίδευση (Working Group on Transnational Education - WGTE) της UNESCO.

Η Διεθνική Εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες τις μορφές της κινητικότητας των πανεπιστημίων σε διεθνές επίπεδο (συμπεριλαμβανομένης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης). Αναφέρεται, δηλαδή, σε οποιαδήποτε διδακτική ή μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία οι φοιτητές είναι εγκατεστημένοι σε άλλη χώρα (φιλοξενούσα χώρα) από εκείνη στην οποία το ίδρυμα που παρέχει την εκπαίδευση και απονέμει / χορηγεί τους τίτλους σπουδών έχει την έδρα του (μητρική χώρα) (βλ. σχετικές ιστοσελίδες στο

Διαδίκτυο: <http://www.edugate.org/> και <http://www.cepes.ro/>). Η κατάσταση αυτή προϋποθέτει ότι τα εθνικά σύνορα "διασχίζονται" από πληροφόρηση, από τις υπηρεσίες που παρέχει το διδακτικό προσωπικό και από τη διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού. Τα μέσα για την μετάδοση των πληροφοριών και των υλικών μπορεί να είναι το ταχυδρομείο, τα δίκτυα υπολογιστών, οι ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές είτε άλλα μέσα. Ουσιαστικά, τα συνεργαζόμενα ιδρύματα κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτά που παρέχουν διεθνική εκπαίδευση - παροχείς (transnational education providers) και σε αυτά που δέχονται διεθνική εκπαίδευση - αποδέκτες (transnational education receivers).

1.4 Πιστοποίηση και αξιολόγηση

Η ύπαρξη μιας διεθνούς εκπαιδευτικής αγοράς για την ικανοποίηση της συνεχώς αυξανόμενης ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση, ανέδειξε την αδυναμία των, ελεγχόμενων από τα Υπουργεία Παιδείας, τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης να την ικανοποιήσουν. Ταυτόχρονα, έδωσε την ευκαιρία σε ιδρύματα που είχαν τη δυνατότητα προσφοράς προγραμμάτων σπουδών σε άλλες χώρες, να δραστηριοποιηθούν και να ανταποκριθούν στην ανερχόμενη ζήτηση.

Το γεγονός αυτό δημιούργησε την ανάγκη ελέγχου των δραστηριοτήτων αυτών μέσω της πιστοποίησης / αναγνώρισης και αξιολόγησης (accreditation and evaluation) των ιδρυμάτων που εδρεύουν στις χώρες-παροχείς και στις χώρες-αποδέκτες. Κάτι τέτοιο θεωρείται απαραίτητο για να μπορεί κάθε κράτος να γνωρίζει ποια ισχύ έχουν οι τίτλοι σπουδών, κάτω από ποιες προϋποθέσεις απονέμονται αυτοί οι τίτλοι και αν είναι σύννομη (με το εσωτερικό δίκαιο) η λειτουργία αυτών των ιδρυμάτων. Η ίδια πληροφόρηση είναι απαραίτητη και στον υποψήφιο φοιτητή.

Παραδοσιακά, η πιστοποίηση και αξιολόγηση των παρεχομένων, από την ανώτατη εκπαίδευση, υπηρεσιών ήταν και είναι αρμοδιότητα και ευθύνη των κρατικών / εθνικών αρχών (συνήθως των Υπουργείων Παιδείας). Οι φορείς, οι διαδικασίες και τα κριτήρια αναγνώρισης και αξιολόγησης, όπως είναι προφανές, διαφέρουν από χώρα σε χώρα.

Έτσι, για παράδειγμα, στη Γερμανία, αρμόδιο για τον έλεγχο της

ανώτατης εκπαίδευσης είναι το Υπουργείο Παιδείας. Στην Αυστραλία, την αντίστοιχη αρμοδιότητα έχει το νεοϊδρυθέν Συμβούλιο Ποιότητας των Αυστραλιανών Πανεπιστημίων (Australian Universities Quality Agency - AUQA). Στη Μεγάλη Βρετανία, η διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι αρμοδιότητα του ίδιου του ιδρύματος (εσωτερική αξιολόγηση) και του Συμβουλίου Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Quality Assurance Agency for Higher Education - QAA) που αντικατέστησε το Συμβούλιο για την Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Higher Education Quality Council - HEQC). Τα αποτελέσματα του ελέγχου της συνολικής αξιολόγησης του ιδρύματος αποτελούν, μεταξύ άλλων, κριτήρια για το ύψος της κρατικής χρηματοδότησης που θα λάβει το ίδρυμα μέσω των Χρηματοδοτικών Συμβουλίων (Higher Education Funding Councils - HEFCs). Τα τελευταία αξιολογούν, επίσης, τα ιδρύματα βάσει: α) της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ανά γνωστικό πεδίο (subject level) και β) των επιδόσεών τους στην έρευνα (Research Assessment Exercise - RAE).

Στην ιδιαίτερη περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών, οι φορείς της αναγνώρισης και αξιολόγησης είναι το αρμόδιο για την εκπαίδευση Υπουργείο (Department of Education - Division of Eligibility and Agency Evaluation - Bureau of Postsecondary Education) και το Συμβούλιο Αναγνώρισης Ανώτατης Εκπαίδευσης (Council for Higher Education Accreditation - CHEA), ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός που έχει ιδρυθεί από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Και οι δύο έχουν τη δυνατότητα να μεταβιβάζουν το δικαίωμα αναγνώρισης / πιστοποίησης των Πανεπιστημίων (σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο) σε άλλους ενδιαμέσους οργανισμούς, τις περιφερειακές ενώσεις αναγνώρισης.

Οι περιφερειακές ενώσεις αναγνώρισης³ είναι έξι τον αριθμό και έχουν δημιουργηθεί από πρωτοβουλίες των ίδιων των Πανεπιστημίων με κύριο σκοπό να προφυλάξουν το κύρος τους, να διασφαλίσουν τη ζητούμενη ποιότητα στην εκπαίδευση και να εκτοπίσουν τα "εργοστάσια παραγωγής πτυχίων" (degree ή diploma mills) αλλά και τις διάφορες ενώσεις αναγνώρισης που δεν έχουν τη εξουσιοδότηση του Υπουργείου Παιδείας ή του Συμβουλίου Αναγνώρισης Ανώτατης Εκπαίδευσης. Έτσι, στις Ηνωμένες Πολιτείες, όταν κάποιο ίδρυμα διατείνεται ότι είναι αναγνωρισμένο, πρέπει να

είναι αναγνωρισμένο από την αντίστοιχη περιφερειακή ένωση της περιοχής στην οποία αυτό εδρεύει ή από το Συμβούλιο για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Distance Education and Training Council - DETC) αν προσφέρει μόνο προγράμματα σπουδών από απόσταση.

Όμως, όλα αυτά τα συστήματα δρουν σε εθνικό επίπεδο και δεν ικανοποιούν την ανάγκη δημοσίου ελέγχου των δραστηριοτήτων της πανεπιστημιακής κινητικότητας σε πολλές χώρες του κόσμου. Ένας μεγάλος αριθμός χωρών που είναι "υποδοχείς / αποδέκτες" τέτοιων ιδρυμάτων, δεν έχει αντιμετωπίσει ακόμη το ζήτημα πλην ελαχίστων εξαιρέσεων (π.χ. Γερμανία, Ισπανία και Πορτογαλία) που επέβαλαν αυστηρούς μηχανισμούς πιστοποίησης και υψηλά πρότυπα (standards). Οι χώρες αυτές πέτυχαν να ελέγξουν αυτή τη δραστηριότητα, με συνέπεια να τερματίσουν τη λειτουργία τους οι περισσότερες ιδρυματικές συνεργασίες (μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών ιδρυμάτων και οργανισμών) και να νομιμοποιηθούν μόνο εκείνες που πραγματικά πληρούσαν τις προϋποθέσεις αναγνώρισης που έθεσαν τα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας (accreditation authorities). Η αντίδραση των χωρών αυτών ήταν απόρροια του έντονου προβληματισμού που υπάρχει για την εξάπλωση της διεθνικής εκπαίδευσης. Τα βασικά προβλήματα εντοπίζονται α) στις διάφορες νομοθετικές, πολιτισμικές κ.ά. συνέπειες των συνεργασιών που αναπτύσσονται στα πλαίσιά της, β) στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων και των πτυχίων που παρέχονται μέσα από αυτές τις συνεργασίες και γ) στην αναγνώριση των τίτλων σπουδών που επιτρέπουν την άσκηση επαγγέλματος (qualifications) (Santos, 2000).

Λόγω του προβληματισμού αυτού και των αντιδράσεων που διατυπώθηκαν από πολλές χώρες σε διάφορα επίπεδα (π.χ. Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Συνόδων Πρυτάνεων), οι αρχές μερικών χωρών-παροχών, προσπαθούν να ελέγξουν τη δραστηριότητα αυτή προκειμένου να μη θιγεί το κύρος των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Η QAA, στη Μεγάλη Βρετανία, έχει θέσει τις προδιαγραφές για τη διασφάλιση ποιότητας (και ελέγχει την τήρησή τους) τόσο στα ιδρύματα-παροχείς όσο και στους συνεργαζόμενους με αυτά οργανισμούς που εδρεύουν στο εξωτερικό (Code of Practice for Overseas Collaborative

Provision in Higher Education - HEQC, 1996). Ο Κώδικας αυτός έχει περισσότερο τον χαρακτήρα οδηγού παρά δέσμευσης (νομικής ή άλλης). Στην Αυστραλία, η Επιτροπή Αντιπρυτάνεων (Australian Vice-Chancellors Committee - AVCC) έχει δημιουργήσει τον "Κώδικα 'Ηθικής' Πρακτικής στην 'Υπεράκτια' Παροχή Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών" (Code of Ethical Practice in the Offshore Provision of Education and Professional Services). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι περιφερειακές ενώσεις αναγνώρισης έχουν θεσπίσει "Αρχές Καλής Πρακτικής Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για άτομα εκτός των Ηνωμένων Πολιτειών" (Principles of Good Practice for Educational Programmes for Non-U.S. Nationals) (Wilson και Vlasceanu, 2000).

Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης και της διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, έχει οδηγήσει, τελευταία, στη δημιουργία πληθώρας υπερεθνικών φορέων που ασχολούνται με αυτή. Τα κίνητρα του κάθε φορέα είναι διαφορετικά όπως π.χ. η συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών, η αποτίμηση των τίτλων σπουδών προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις αποδοχής των υποψηφίων από ιδρύματα εκτός της χώρας καταγωγής τους, η θεώρηση της ποιότητας ως σημαντικού στοιχείου για τη διοίκηση της ανώτατης εκπαίδευσης κλπ. Επίσης, οι φορείς αυτοί εξετάζουν αποσπασματικά την πιστοποίηση και την αξιολόγηση της διεθνικής εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο των δικών τους αναγκών και προτεραιοτήτων. Η καθυστέρηση και, ενίοτε, η απροθυμία των περισσότερων εθνικών αρχών των χωρών-αποδεκτών να ασχοληθούν συνολικά με το ζήτημα και να θεσπίσουν σχετικούς κανόνες και διαδικασίες με ισχύ σε ευρωπαϊκό ή διεθνές επίπεδο, άφησε ανοικτό το πεδίο για την ενασχόληση μη κρατικών ή / και υπερεθνικών φορέων με το ζήτημα αυτό.

Οι φορείς στους οποίους αναφερόμαστε, δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλίες είτε δημοσίων, είτε ιδιωτικών, είτε μη κερδοσκοπικών φορέων, με αντικείμενο την παροχή υπηρεσιών πιστοποίησης και αξιολόγησης σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Προς επίρρωσιν αυτού, επισημαίνεται ότι η πρωτοβουλία ίδρυσης της Παγκόσμιας Συνεργασίας για τη Διεθνική Εκπαίδευση (Global

Alliance for Transnational Education - GATE) ανήκει σε ιδιώτη (τον Glenn R. Jones της Jones International Ltd.) ενώ αυτή της WGTE ανήκει στο Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (European Centre for Higher Education / Centre Europeen pour l'Enseignement Supérieur - CEPES) της UNESCO σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe - CoE). Αυτή η Ομάδα Εργασίας (WGTE) λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Δικτύου Κέντρων Πληροφόρησης (European Network of Information Centres - ENICs) που έχει συσταθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) για την παρακολούθηση των εξελίξεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών - μελών έτσι ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική και εκπαιδευτική κινητικότητα των πολιτών της Ε.Ε. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των Εθνικών Κέντρων Πληροφόρησης για την (ακαδημαϊκή) Αναγνώριση των Τίτλων Σπουδών (National Academic Recognition Information Centres - NARICs)⁴. Για την επίτευξη της αποστολής της, η Ομάδα Εργασίας βασίζεται στη συνεργασία των θεματικών δικτύων ENIC / NARIC με τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τους (εθνικούς) οργανισμούς αναγνώρισης και πιστοποίησης / διασφάλισης ποιότητας καθώς και με άλλους οργανισμούς (μεταξύ αυτών και της GATE) που θα μπορούσαν να της παράσχουν ανάλογη βοήθεια (Haug, 2000).

Οι δύο οργανισμοί (GATE και WGTE) έχουν διατυπώσει οδηγίες και αρχές οι οποίες αποσκοπούν στο να βοηθήσουν ιδρύματα και οργανισμούς στην ανάπτυξη και αξιολόγηση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης η οποία (δια)περνά τα εθνικά σύνορα. Η GATE τις ονομάζει καθοδηγητικές αρχές (guiding principles) και τα ιδρύματα που (εθελοντικώς) θα δεσμευτούν να τηρούν τους τεθέντες από τη GATE κανονισμούς και προδιαγραφές, μπορούν να λάβουν την Πιστοποίησή της (GATE Certification) μετά από μια διαδικασία αυστηρής αξιολόγησης. Η WGTE κατέληξε (το 1999) σε ένα προσχέδιο ενός Διεθνούς Κώδικα Ορθής Πρακτικής στην Παροχή Διεθνικής Εκπαίδευσης (Draft International Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education) που περιλαμβάνει "Ηθικές" Αρχές (Ethical Principles) και Κατευθυντήριες Γραμμές (Guidelines) για την εφαρμογή των διατάξεων του Κώδικα. Ο Κώδικας έλαβε την τελική του μορφή στην τελευταία κοινή συνάντηση των θεματικών δικτύων ENIC και

NARIC (Μάιος 2000).

Η δραστηριότητα των δύο ανωτέρω οργανισμών υποδηλώνει ότι υπάρχει μια τάση υποκατάστασης των εθνικών αρχών, στο ρόλο της πιστοποίησης και αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, από υπερεθνικούς θεσμούς που είναι είτε ιδιωτικού χαρακτήρα είτε δημιούργημα διεθνών οργανισμών που δεν ανήκουν, πάντως, σε εθνικές αρχές. Πρόσφατα, εξ άλλου, διατυπώθηκε έντονη κριτική για τη GATE καθώς αμφισβητείται ο "αντικειμενικός" και ακαδημαϊκός χαρακτήρας του έργου της λόγω των ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων λειτουργίας της στα πλαίσια της επιχειρηματικής δραστηριότητας του βασικού ιδιοκτήτη που την ελέγχει (Blumenstyk και McMurtrie, 2000).

Η παγκοσμιοποίηση και η έλλειψη ανάληψης αντίστοιχων εθνικών πρωτοβουλιών, δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για τέτοιου είδους μεγάλης έκτασης δραστηριότητες. Η τάση αυτή συνεπακουρείται και από την προσπάθεια του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (Π.Ο.Ε.) να επιβάλλει την ελεύθερη και χωρίς όρους "διακίνηση" των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης) μέσω της προαναφερθείσας Γενικής Συμφωνίας για το Εμπόριο των Υπηρεσιών (GATS). Η υπογραφή αυτής της Συμφωνίας σημαδεύτηκε από τις πιέσεις που ασκούνται από μεγάλες χώρες-παροχείς (με προεξάρχουσα τις Η.Π.Α.) για πλήρη απελευθέρωση (Education International και PSI, 1999). Οι πιέσεις αυτές αναμένεται να ενταθούν περισσότερο κατά τη μελλοντική αναθεώρηση της συμφωνίας ("Γύρος της Χιλιετίας 2000").

Η αντίδραση των χωρών-μελών της ευρωπαϊκής Ένωσης εκφράστηκε καθυστερημένα με τη μορφή της ίδρυσης (το Μάρτιο του 2000) του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education - ENQA). Προηγήθηκε σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (98/561/EC) και η Διακήρυξη της Μπολόνια (Ιούνιος 1999). Μέλη του Δικτύου είναι οι εθνικές αρχές των χωρών-μελών της Ε.Ε. που πιστοποιούν και αξιολογούν την ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα τους ή ενώσεις αυτών.

Το Δίκτυο φιλοδοξεί να παίξει ενεργό ρόλο στο πεδίο της διασφάλισης ποιότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης αλλά

αυτό δε θεωρείται επαρκές. Υποστηρίζεται από πολλούς ότι απαιτείται να διαμορφωθεί και μια ευρωπαϊκή διάσταση (European dimension) (Haug, 2000) που θα λαμβάνει υπ' όψιν της τις ιδιαιτερότητες του Ευρωπαϊκού χώρου. Ακόμη περισσότερο, πιστεύουμε ότι θα πρέπει να θεσπίσει πρότυπα ποιότητας για τη διεθνική εκπαίδευση που θα υπερβαίνουν την κερδοσκοπική και επιχειρηματική λογική της GATS και θα αποτελέσουν το αντίβαρο στην προσπάθεια που κάνουν οι εκ των Η.Π.Α., κυρίως, ορμώμενοι ιδιωτικοί φορείς (π.χ. GATE) να επηρεάσουν καταστάσεις και να θέσουν πρότυπα εμπορευματοποίησης που τους εξυπηρετούν.

2. Η κινητικότητα των ξένων Πανεπιστημίων στην Ελλάδα

Οι χώρες-υποδοχείς που "προσφέρονται" για την ανάπτυξη της πάνεπιστημιακής κινητικότητας παρουσιάζουν, συνήθως, τον παρακάτω συνδυασμό χαρακτηριστικών:

1. Μεγάλη ζήτηση για πανεπιστημιακή παιδεία, η οποία δεν μπορεί να καλυφθεί από το τυπικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ("κλειστός αριθμός" εισακτέων [numerus clausus], αυστηρά συστήματα επιλογής).

2. Λειτουργία ενός "γκρίζου" χώρου εκπαιδευτικής αγοράς ως μη τυπική ανώτατη εκπαίδευση, χωρίς έλεγχο από τα Υπουργεία Παιδείας, που βρίσκεται εκτός νομιμότητας ή στα όρια αυτής.

3. Αγορά εργασίας που δίνει διεξόδους σε αποφοίτους με τέτοιες σπουδές, χωρίς να απαιτεί την τυπική αναγνώριση των αντίστοιχων τίτλων σπουδών.

4. Σχετική εμπιστοσύνη στο άτυπο εκπαιδευτικό σύστημα από ορισμένες κοινωνικές ομάδες που αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να στείλουν τα παιδιά τους για σπουδές στο εξωτερικό.

Η εκπαιδευτική "αγορά" της Ελλάδας έχει όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η πραγματοποίηση πρωτογενούς έρευνας με σκοπό την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης, κρίθηκε απαραίτητη για να αναδειχθεί ο "γκρίζος" χώρος της ελληνικής άτυπης ανώτατης εκπαίδευσης.

2.1 Το πλαίσιο της έρευνας

Το κενό που υπάρχει μεταξύ προσφοράς και ζήτησης ανώτατης εκπαίδευσης έσπευσε να καλύψει ο ιδιωτικός τομέας. Τα πιο μεγάλα σε μέγεθος Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών (Ε.Ε.Σ.) συνήψαν συμφωνίες συνεργασίας με ιδρύματα της αλλοδαπής (συνήθως Πανεπιστήμια) (Τσαμασφύρος κ.ά., 1995) ενώ, παράλληλα, στο χώρο "εισήλθαν" και άλλοι οργανισμοί (ινστιτούτα, επιμελητήρια κ.ά.), πέραν αυτών που προϋπήρχαν. Έτσι διαμορφώθηκε ο τομέας της εγχώριας μη τυπικής (άτυπης) ανώτατης εκπαίδευσης (Kokosalakis, 1997).

Η δραστηριότητα στον τομέα αυτό αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1998 - Αυγούστου 1999 και κάλυψε σχεδόν το 100% του πληθυσμού των οργανισμών άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο βασικός της σκοπός ήταν να καταγραφεί, κατά τον πληρέστερο δυνατό τρόπο, η παρούσα κατάσταση στο χώρο της προσφοράς άτυπης ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή δεν υπεισέρχεται σε ζητήματα αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (π.χ. ανάλυση προγραμμάτων σπουδών / curriculum κτλ.) αλλά εστιάστηκε στη συλλογή και επεξεργασία βασικών στατιστικών στοιχείων τα οποία, ωστόσο, αποκαλύπτουν σημαντικές πτυχές τού, μέχρι τώρα, άγνωστου αυτού χώρου στην Ελλάδα.

2.2 Τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν 62 εγχώριοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οι οποίοι συνεργάζονται με 100 οργανισμούς / ιδρύματα της αλλοδαπής. Μέσω αυτών των συνεργασιών (στην πλειοψηφία τους με τη μέθοδο της δικαιωπαροχής), προσφέρουν προγράμματα που καταλήγουν σε τίτλους σπουδών σε 214 ειδικότητες. Αυτά τα προγράμματα σπουδών οδηγούν σε τίτλους ακαδημαϊκής και επαγγελματικής φύσης. Τα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών (διαφόρων επιπέδων) σε αυτές τις ειδικότητες ανέρχονται σε 598 (δηλαδή, μπορεί να προσφέρονται περισσότερα του ενός προγράμματα

σπουδών σε μια ειδικότητα π.χ. Diploma of Higher Education, Bachelor και Master στο Marketing).

Η πλειοψηφία των οργανισμών (91%) που παρέχουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες τους στην Ελλάδα λειτουργούν υπό τη νομική μορφή του Εργαστηρίου Ελευθέρων Σπουδών (Ε.Ε.Σ.), διότι αυτή η μορφή ευνοείται από την κείμενη νομοθεσία. Τα υπόλοιπα ποσοστά κατανέμονται στις μορφές των Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ι.Ε.Κ.) (4%), των μορφωτικών οργανισμών⁵ (4%) και ενός επιμελητηρίου (του Ιταλικού Εμπορικού Επιμελητηρίου) (1%).

Η μεγάλη πλειοψηφία των οργανισμών έχει έδρα την Αθήνα (87%) και ακολουθεί η Θεσσαλονίκη (10%). Η επαρχία αντιπροσωπεύεται από το υπόλοιπο, πολύ μικρό ποσοστό. Το έτος ίδρυσής τους ήταν διαθέσιμο στο 71% των περιπτώσεων. Η πλειοψηφία τους έχει ιδρυθεί μέσα στην τετραετία 1989 - 1993.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο αριθμός των ιδρυμάτων της αλλοδαπής με τα οποία συνεργάζονται οι εγχώριοι οργανισμοί είναι μεγάλος (100). Στις 98 περιπτώσεις για τις οποίες βρέθηκαν στοιχεία, η Μεγάλη Βρετανία είναι η έδρα για πάνω από τα μισά ιδρύματα (54%). Ακολουθούν η Γαλλία (23%), οι Ηνωμένες Πολιτείες (15%) και έπονται οι άλλες χώρες.

Για την κατηγοριοποίηση των διαφόρων μορφών δραστηριοποίησης ή / και συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ των ημεδαπών και αλλοδαπών οργανισμών (ή μόνο των αλλοδαπών), χρησιμοποιήθηκαν οι κατηγορίες ταξινόμησης της GATE και της WGTE. Βάσει αυτών, μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω κατηγορίες δραστηριοποίησης και συνεργασίας, λαμβανομένης υπ' όψιν της ελληνικής πραγματικότητας και των αναγκών της έρευνας :

1. Αυτόνομη παρουσία αλλοδαπού οργανισμού στην Ελλάδα χωρίς μεσολάβηση ελληνικού οργανισμού και χωρίς την ύπαρξη "μητρικού" ιδρύματος στην αλλοδαπή (parent institution). Αν και αυτή η κατηγορία δεν εντάσσεται άμεσα στη διεθνή εκπαίδευση, εξετάστηκε λόγω της σημασίας της και του μεγάλου αριθμού φοιτητών που έχει ένα από τα ιδρύματα που ανήκουν σε αυτή.

2. Αυτόνομη παρουσία κλάδου ιδρύματος της αλλοδαπής στην Ελλάδα χωρίς μεσολάβηση ελληνικού οργανισμού (branch campus).

3. Προσφορά προγραμμάτων σπουδών, από εγχώριους οργανισμούς, που καταλήγουν στην απονομή τίτλου σπουδών από το συνεργαζόμενο ίδρυμα της αλλοδαπής κατόπιν πλήρους φοίτησης στην Ελλάδα. Το ίδρυμα της αλλοδαπής εγκρίνει (validates) και επιτρέπει στον οργανισμό της ημεδαπής να προσφέρει προγράμματα σπουδών του πρώτου και οι τίτλοι να απονέμονται από αυτό (το ίδρυμα της αλλοδαπής). Συνήθως, μια συμφωνία τέτοιας φύσης έχει τη μορφή της δικαιοπαροχής (franchising) με τον οργανισμό της αλλοδαπής να έχει το ρόλο του δικαιοπαρόχου (franchisor) και τον ελληνικό, το ρόλο του δικαιωδόχου (franchisee). Αυτού του είδους η συμφωνία είναι πολύ ελκυστική λόγω των πλεονεκτημάτων της (Charlett και Skinn, 1996). Με αυτό τον τρόπο, το ίδρυμα της αλλοδαπής εξασφαλίζει πρόσθετα έσοδα υπό μορφήν "δικαιωμάτων χρήσης του ονόματός του" (royalties) και, μερικές φορές, μέρους των διδάκτρων.

4. Προσφορά προγραμμάτων σπουδών, από εγχώριους οργανισμούς, που καταλήγουν στην απονομή τίτλου σπουδών από το συνεργαζόμενο ίδρυμα της αλλοδαπής κατόπιν μερικής φοίτησης στην Ελλάδα (articulation). Στην περίπτωση αυτή, το ίδρυμα της αλλοδαπής εγκρίνει και αναγνωρίζει (validates) μια περίοδο σπουδών στον εγχώριο οργανισμό και οι φοιτητές μεταβαίνουν, στη συνέχεια, στην έδρα του αλλοδαπού ιδρύματος προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και να τους απονεμηθεί ο αντίστοιχος τίτλος. Αυτός ο τρόπος συνεργασίας δε λαμβάνει τη μορφή της δικαιοπαροχής αλλά τη μορφή της (άτυπης ή τυπικής) (επι)κύρωσης της ικανότητας και επάρκειας του ημεδαπού οργανισμού να προσφέρει τα υπό συζήτηση προγράμματα σπουδών.

5. Από κοινού προσφορά προγραμμάτων σπουδών από οργανισμούς της ημεδαπής και αντίστοιχους της αλλοδαπής σε ισότιμη βάση (twinning). Τα προγράμματα αυτά μπορούν να περιγραφούν ως "κοινά" (joint) και η απονομή του τίτλου σπουδών γίνεται, συνήθως, από το ίδρυμα από το οποίο ο φοιτητής έχει παρακολουθήσει τα περισσότερα μαθήματα.

6. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) με τη μεσολάβηση / συνεργασία οργανισμών της ημεδαπής. Στις πλείστες των περιπτώσεων αυτών, το ίδρυμα της αλλοδαπής αναλαμβάνει να

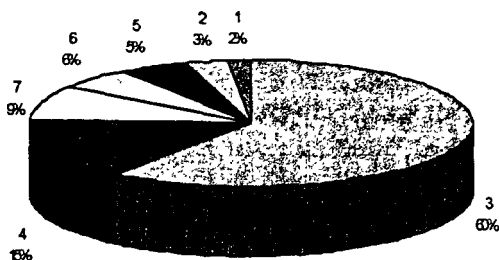
παράσχει διδασκαλία και εκπαιδευτικό υλικό στους παρακολουθούντες το πρόγραμμα, ενώ ο ελληνικός οργανισμός παρέχει τους χώρους και αναλαμβάνει τη γραμματειακή υποστήριξη και μέρος της διοικητικής υποστήριξης του προγράμματος. Οι διαφοροποιήσεις στην κατηγορία αυτή δεν είναι σπάνιες.

7. Οποιαδήποτε άλλη μορφή συνεργασίας η οποία δεν εμπίπτει στις ανωτέρω κατηγορίες. Η προσθήκη της παρούσας κατηγορίας κρίθηκε σκόπιμη για να καλυφθούν όλες οι περιπτώσεις που θα προέκυπταν στην πορεία της έρευνας.

Οι τρόποι δραστηριοποίησης των οργανισμών άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάζονται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1

Συχνότητα τρόπων δραστηριοποίησης* των οργανισμών άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα



Πηγή: Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Υπόμνημα σχήματος 1

* Τρόποι δραστηριοποίησης: Βλ. ανωτέρω περιγραφή.

Ο πλέον συνήθης τρόπος δραστηριοποίησης (τρόπος δραστηριοποίησης 3 και το 60% των περιπτώσεων) είναι η προσφορά προγραμμάτων σπουδών που καταλήγουν στην απονομή τίτλου σπουδών

από το συνεργαζόμενο ίδρυμα της αλλοδαπής κατόπιν πλήρους φοίτησης στην Ελλάδα (franchising). Ακολουθεί, με 15% (τρόπος δραστηριοποίησης 4), η προσφορά προγραμμάτων σπουδών που καταλήγουν στην απονομή τίτλου σπουδών από το συνεργαζόμενο ίδρυμα της αλλοδαπής κατόπιν μερικής φοίτησης στην Ελλάδα (articulation). Έπονται, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) με τη μεσολάβηση / συνεργασία οργανισμών της ημεδαπής (τρόπος δραστηριοποίησης 6 με 6%), η από κοινού προσφορά προγραμμάτων σπουδών με οργανισμούς της αλλοδαπής σε ισότιμη βάση (twinning) (τρόπος δραστηριοποίησης 5 με 5%), η αυτόνομη παρουσία στην Ελλάδα χωρίς μεσολάβηση ελληνικού οργανισμού με τον αλλοδαπό οργανισμό να αποτελεί κλάδο ιδρύματος του εξωτερικού (branch campus) (τρόπος δραστηριοποίησης 2 με 3%) και, τέλος, η αυτόνομη παρουσία του αλλοδαπού οργανισμού στην Ελλάδα χωρίς μεσολάβηση ελληνικού οργανισμού και χωρίς την ύπαρξη "μητρικού" ιδρύματος στην αλλοδαπή (τρόπος δραστηριοποίησης 1 με 2%).

Η πλειοψηφία των προσφερομένων προγραμμάτων σπουδών (41%) ανήκει στις εμπορικές σπουδές - επιστήμες διοίκησης επιχειρήσεων - οικονομικές σπουδές. Ακολουθούν, με πολύ μικρότερα ποσοστά, η μηχανολογία - τεχνολογία (10%), τα μαθηματικά και η πληροφορική (9%), οι τέχνες και το σχέδιο (8%), οι επιστήμες επικοινωνίας και πληροφόρησης (7%) και οι υπόλοιπες γνωστικές περιοχές. Αξιοσημείωτη είναι η πλήρης απουσία προγραμμάτων σπουδών στις γεωργικές επιστήμες.

Για τα διδάκτρα που χρεώνουν οι οργανισμοί αυτοί, στοιχεία βρέθηκαν για 29 περιπτώσεις (46,8%) και το μέσο ύψος αυτών ήταν 1.229.500 δρχ. Τα στοιχεία για τους αριθμούς του φοιτητικού δυναμικού ήταν διαθέσιμα σε 24 περιπτώσεις (38,7% του συνόλου). Ο μέσος όρος φοιτητών ανά ίδρυμα βρέθηκε να είναι 518. Αν συμπεριληφθεί και το Deree College (με περίπου 7.000 φοιτητές), τότε ο μέσος όρος γίνεται 788. Οι αριθμοί αυτοί είναι ενδεικτικοί του σχετικά μικρού μεγέθους του φοιτητικού δυναμικού που έχει η πλειοψηφία των ιδρυμάτων.

Από τα στοιχεία αυτά μπορούμε να προβούμε σε μια πρώτη εκτίμηση του αριθμού των φοιτητών και του ελάχιστου μεγέθους της

συνολικής αγοράς. Έτσι, στους οργανισμούς αυτούς φαίνεται ότι σπουδάζουν περί τους 30.000 φοιτητές και, με μέσο όρο ετησίων διδάκτρων 1.229.500 δρχ., το εκτιμώμενο μέγεθος της αγοράς ξεπερνά τα 35 δις δρχ. Αν στα μεγέθη αυτά συνυπολογιστούν οι κάθε είδους επενδύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από πλευράς οργανισμών και οι δαπάνες που πραγματοποιούν (μόνο για τη διαφήμισή τους διαθέτουν πάνω από 2 δις δρχ. ετησίως), τότε είναι φανερό ότι το μέγεθος του τομέα της άτυπης ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ μεγάλο.

Η γενική εικόνα, που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, δείχνει έναν αναπτυσσόμενο τομέα, πολύ σημαντικό σε μέγεθος, ο οποίος εξαρτάται αλλά και επηρεάζει (αμέσως ή εμμέσως) ένα μεγάλο αριθμό ατόμων αλλά και οικογενειακών προϋπολογισμών και φιλοδοξεί να παίζει έναν πιο ενεργό ρόλο στα τεκταινόμενα της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν πολλά ζητήματα που αφορούν στις επιμέρους δραστηριότητες (ποιότητα και περιεχόμενο των παρεχομένων σπουδών, διδάκτρα και λοιπές χρεώσεις, γλώσσα στην οποία γίνονται οι σπουδές κ.ά.) στα οποία έχουν επισημανθεί σοβαρά προβλήματα και τα οποία σπανίως λαμβάνουν ευρεία δημοσιότητα. Η συνοπτική παράθεση των σπουδαιότερων εξ αυτών αποτελεί αντικείμενο της επόμενης ενότητας.

2.3 Κριτική: Προβλήματα λειτουργίας της άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Τα προβλήματα που ανακύπτουν από το έλλειμμα ρυθμίσεων, ιδιαίτερα νομοθετικών, στον τομέα της άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σημαντικά. Η ισχύουσα νομοθεσία (Ν.Δ. 2/9-10-1935 και Νόμος 1966/26-9-1991) επιτρέπει την ίδρυση ενός Ε.Ε.Σ. με μια απλή έναρξη επιτηδεύματος από την πλευρά του ενδιαφερομένου χωρίς να απαιτείται ειδική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και από άλλα συναρμόδια Υπουργεία (Υγείας, ΠΕ.ΧΩ.Δ.Ε. κλπ.).

Η συμπλήρωση και τροποποίηση του Ν.Δ. του 1935 με το μεταγενέστερο Νόμο (1966/26-9-1991), έδωσε περισσότερη βαρύτητα στο θέμα της ονομασίας που πρέπει να χρησιμοποιούν τα Ε.Ε.Σ.

Ωστόσο, εξετάζοντας τις διαφημιστικές καταχωρίσεις και το προωθητικό υλικό τους, αποδεικνύεται ότι η νομοθεσία δεν εφαρμόζεται σχεδόν από κανένα. Οι λέξεις "Εργαστήριο Ελευθέρων Σπουδών" είτε δεν αναφέρονται πουθενά, είτε, όταν αναφέρονται, αυτό γίνεται με στοιχεία πολύ μικρότερου μεγέθους από τα προβλεπόμενα στο νόμο. Πολλά από αυτά, στις διαφημιστικές τους καταχωρίσεις, γράφουν με πολύ μικρά γράμματα: "Λειτουργεί στην Ελλάδα ως Εργαστήριο Ελευθέρων Σπουδών βάσει του Ν.Δ. 2/9-10-1935)". Αντίθετα, προβάλλεται έντονα το όνομα του συνεργαζόμενου Πανεπιστημίου (University) και η δυνατότητα απόκτησης πανεπιστημιακού πτυχίου. Εκτός αυτού, οι συνεργαζόμενοι με βρετανικά πανεπιστήμια οργανισμοί αυτοδιαφημίζονται ως "κολλέγια" (κάτι που απαγορεύεται ρητώς από το νόμο).

Από πλευράς κράτους, το μόνο αρμόδιο Υπουργείο είναι το Υπουργείο Ανάπτυξης (Διεύθυνση Τιμών Παροχής Υπηρεσιών) το οποίο ελέγχει κατά πόσο τα Ε.Ε.Σ. συμμορφώνονται με το εκάστοτε ποσοστό αύξησης των διδάκτρων που θεσπίζει κάθε χρόνο. Τα τελευταία χρόνια, δεν έχουν γίνει καταγγελίες (έγγραφες ή μη) για υπερβολικές χρεώσεις στα δίδακτρα. Όμως, τα δικαστήρια ασχολήθηκαν με μία υπόθεση στην οποία φοιτητές ενός, συνεργαζόμενου με ξένο Πανεπιστήμιο, Ε.Ε.Σ. ζήτησαν την ακύρωση της σύμβασης που είχε υπογραφεί και τη μη καταβολή των διδάκτρων λόγω χαμηλότερου, του υπεσχημένου αρχικά, επιπέδου σπουδών. Ο Άρειος Πάγος, με την υπ' αριθμόν 709/1999 απόφασή του, κήρυξε άκυρες τις συμβάσεις που υπεγράφησαν "συνεπεία απάτης και παραπλάνησης" και διότι "... κατά τα διδάγματα της κοινής πείρας οι συνθήκες παροχής των μαθημάτων που αντιμετώπισαν οι σπουδαστές ήταν χαμηλού επιπέδου, σε αντίθεση προς τα ψευδώς παρασταθέντα και υστερούσαν καταφανώς έναντι των αντίστοιχων προγραμμάτων του ξένου Πανεπιστημίου, παρά τις αντίθετες υποσχέσεις...". Αυτή η απόφαση είναι η πρώτη του είδους και διαμορφώνει νέα δεδομένα στις σχέσεις φοιτητών και Ε.Ε.Σ. σε σχέση με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Πάντως, οι παρατηρήσεις που ακολουθούν αφορούν περιπτώσεις που αξίζει να αναφερθούν και οι οποίες εντοπίστηκαν στον υπό μελέτη χώρο (χωρίς, φυσικά, να αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους

οργανισμούς). Οι παρατηρήσεις αυτές δίνουν μία εικόνα των μη συμβατών, με την ακαδημαϊκή πρακτική, ενεργειών που μπορεί να αποδοθεί, εν όλω ή εν μέρει, στο υπάρχον νομοθετικό κενό.

Σημαντική παρουσία στην ελληνική αγορά της άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τα βρετανικά ιδρύματα. Με κίνητρο την αναζήτηση νέων πόρων και εκμεταλλευόμενα την ευρεία γνώση της αγγλικής γλώσσας και τη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση, τα βρετανικά Πανεπιστήμια, άρχισαν (κυρίως από το 1989 και μετά) να συνάπτουν συμφωνίες συνεργασίας με εγχώριους οργανισμούς (συνήθως Ε.Ε.Σ.). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μεγάλη πλειοψηφία αυτών των πανεπιστημίων που προώθησαν τέτοιου τύπου συνεργασίες δε βρίσκεται σε υψηλές θέσεις στις σχετικές αξιολογήσεις που γίνονται στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Η πρωτοβουλία για τη σύναψη συμφωνιών συνεργασίας με ελληνικούς οργανισμούς φαίνεται να προέρχεται από άτομα που εργάζονταν για λογαριασμό των εγχωρίων οργανισμών. Οι συνεργασίες αφορούν στην προσφορά προγραμμάτων σπουδών σε γνωστικές περιοχές χαμηλού κόστους που παρουσιάζουν υψηλή ζήτηση και παρέχουν (στους συνεργαζόμενους οργανισμούς) μεγάλα περιθώρια κέρδους. Αυτή η στρατηγική με πρωταρχικό κριτήριο το κέρδος έχει αποτελέσει βασικότατο σημείο κριτικής και ένδειξη ύπαρξης προβλημάτων στην παροχή διεθνικής εκπαίδευσης που γίνεται χωρίς διαφάνεια και έλεγχο (Santos, 2000).

Στην προσπάθειά τους αυτή, τα ξένα ιδρύματα βρίσκουν αρωγούς τους φορείς / αντιπροσώπους, στην Ελλάδα, των κρατών από τα οποία προέρχονται (π.χ. Βρετανικό Συμβούλιο, Γαλλικό Ινστιτούτο, Ελληνοαμερικανική Ένωση και Ιταλικό Εμπορικό Επιμελητήριο). Την πλέον έντονη δραστηριότητα παρουσιάζει το Βρετανικό Συμβούλιο, αν και υπάρχει σοβαρός προβληματισμός για ορισμένες πρακτικές που ακολουθεί (π.χ. δεν ενημερώνει τους ενδιαφερόμενους για το αν ένα συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο έχει όντως συνεργασία με κάποιον εγχώριο οργανισμό, ενώ τους παραπέμπει κατ' ευθείαν στο Πανεπιστήμιο, αποσειόντας το βάρος της ευθύνης της ενημέρωσης από πάνω του).

Σημαντικό ρόλο στις συμφωνίες συνεργασίας των εγχωρίων οργανισμών με τα ξένα πανεπιστήμια, παίζουν οι φορείς αναγνώρισης

και αξιολόγησης τόσο των συμφωνιών συνεργασίας όσο και των Πανεπιστημίων. Οι φορείς, η διαδικασία και τα κριτήρια αναγνώρισης και αξιολόγησης διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα. Οι διαφορές αυτές και η ανυπαρξία εξοικείωσης με τα συστήματα αυτά επιτρέπουν φαινόμενα μη ορθής πρακτικής. Στην περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας, ο έλεγχος (από το HEQC / QAA κατά το διάστημα 1996-1998) δέκα συνεργασιών που έχουν συναφθεί μεταξύ ελληνικών οργανισμών και βρετανικών Πανεπιστημίων, έδειξε αρκετά προβλήματα και έγιναν οι ανάλογες συστάσεις για την επίλυσή τους.

Τα κυριότερα προβλήματα που έδειξαν οι έλεγχοι αυτοί (HEQC, 1996, 1997 και 1998) αφορούσαν:

- Στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των μηχανισμών για την αξιολόγηση των φοιτητών με ενιαία κριτήρια).
- Στους κανονισμούς και στις απαιτήσεις ελέγχου και έγκρισης (από το δικαιοπάροχο) του προωθητικού υλικού που παράγει και χρησιμοποιεί ο δικαιοδόχος.
- Στις ρυθμίσεις, καθώς για περιπτώσεις στις οποίες, για διάφορους λόγους, διακόπτεται η συνεργασία, και στη διασφάλιση των συμφερόντων των φοιτητών.
- Στην ενημέρωση των φοιτητών για το αν οι σπουδές τους μπορούν να οδηγήσουν (και κάτω από ποιες προϋποθέσεις) στη λήψη επαγγελματικών τίτλων σπουδών.
- Στη γλώσσα στην οποία προσφέρονται τα προγράμματα σπουδών και στις συνέπειες στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Στην αναφορά ή μη, πάνω στο "σώμα" του πτυχίου, της γλώσσας στην οποία προσεφέρθη το αντίστοιχο πρόγραμμα σπουδών και της χώρας στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι σπουδές αυτές.

Στα προβλήματα αυτά προστίθεται και η συνεχιζόμενη διαμάχη των εγχωρίων οργανισμών με το Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής (ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α.) που δεν αναγνωρίζει τους τίτλους σπουδών ξένων Πανεπιστημίων των οποίων η απόκτηση συνεπάγεται πλήρη ή μερική φοίτηση στην Ελλάδα. Το

ζήτημα έχει απασχολήσει και τις αρχές των χωρών στις οποίες εδρεύουν τα ξένα ιδρύματα και γίνονται προσπάθειες να βρεθεί λύση. Κάτι τέτοιο δεν φαίνεται, προς το παρόν, εφικτό λόγω της σαφέστατης συνταγματικής επιταγής (Αλαμάνης, 1989). Είναι γεγονός, όμως, ότι έχουν κατατεθεί διάφορες προτάσεις που προσπαθούν να συμμορφωθούν με τη συνταγματική επιταγή αλλά, με τέτοιο τρόπο, που να αφήνουν περιθώρια λειτουργίας ιδιωτικών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Από την άλλη πλευρά, η επίδραση που θα έχει η, πρόσφατα ενσωματωθείσα στο ελληνικό εθνικό δίκαιο, Κοινοτική Οδηγία 89/48/Ε.Ο.Κ.⁶ (Π.Δ. 165/2000) στο θέμα αυτό, είναι άγνωστη προς το παρόν. Η επίκλησή της από τους εγχώριους οργανισμούς δεν γινόταν και δεν γίνεται, πάντα, με αντικειμενικό τρόπο.

Εκτός των ανωτέρω, στο χώρο των συνεργασιών με Πανεπιστήμια του εξωτερικού εμπλέκονται και μερικά Τ.Ε.Ι. στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν τους νομοθετικούς περιορισμούς και να προσφέρουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Επίσης, υπάρχει μια περίπτωση ισότιμης συνεργασίας δημόσιου ιδρύματος (Πανεπιστημίου) με ιδιωτικό οργανισμό στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Το Πανεπιστήμιο της Αθήνας συμμετέχει, μαζί με έναν ιδιωτικό οργανισμό (C.A.I.D.), σε ομάδα ιδρυμάτων της Ε.Ε. που προσφέρουν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών (European Master in Multimedia and Audiovisual Business Administration) στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος MEDIA II.

Για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους και την προώθηση των αιτημάτων τους, οι εγχώριοι οργανισμοί έχουν συστήσει ενώσεις και συνδέσμους. Είναι ένας τρόπος για να αντιμετωπίσουν την κριτική που γίνεται από μέλη της δημόσιας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεδομένου ότι απουσιάζει ένας ουσιαστικός διάλογος μεταξύ των πρωταγωνιστών στο χώρο. Είναι, επίσης, ένας τρόπος για την άσκηση πίεσης προς το Υπουργείο Παιδείας και ενεργειών μέσα στο Ελληνικό Κοινοβούλιο (lobbying) για την προώθηση θεμάτων του ενδιαφέροντός τους και τη διασφάλιση των συμφερόντων τους. Αυτή η πίεση αυξάνεται κατά πολύ όταν προστίθενται και οι πιέσεις που ασκούνται α) από εκπροσώπους των χωρών στις οποίες εδρεύουν τα ήδη συνεργαζόμενα πανεπιστήμια και αυτά που επιθυμούν να δραστηριοποιηθούν μελλοντικά στην

Ελληνική αγορά και β) από ιδιοκτήτες και διευθύνοντες επιχειρηματικών ομίλων που επιθυμούν, και αυτοί, να πράξουν το ίδιο. Σε παρεμφερή συμπεράσματα καταλήγει η πρόσφατη έρευνα "Τάσεις Διεθνοποίησης της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και της Περιπανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα: Παρούσα Κατάσταση και Προοπτικές" με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθ. Δ. Τσαούση, όπως αυτά ανακοινώθηκαν σε ημερίδα που διοργάνωσε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αθήνα, 21-23 Σεπτεμβρίου 2000).

Συμπεράσματα

Την εποχή της παγκοσμιοποίησης, το Πανεπιστήμιο εγκαλείται να προσαρμοστεί στο πλαίσιο ενός εντεινόμενου διεθνούς ανταγωνισμού σε μια, συνεχώς διευρυνόμενη, εκπαιδευτική αγορά. Οι επιταγές της επιχειρηματικότητας και της ιδιωτικοποίησης καθώς και η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αλλάζουν ραγδαία τους όρους παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης σε διεθνές επίπεδο.

Η διεθνοποίηση και η διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα, όχι μόνο με την αυξανόμενη κινητικότητα των φοιτητών, αλλά και με την κινητικότητα των Πανεπιστημίων. Για να αντλήσουν νέους πόρους, τα ιδρύματα εξαναγκάζονται, στο πλαίσιο της διεθνούς ανταγωνιστικής αγοράς, στη δημιουργία νέων δομών και μορφών επέκτασης των υπηρεσιών που προσφέρουν σε διάφορες χώρες (π.χ. με συμβάσεις δικαιοπαροχής / franchising, με συνεργασίες σε ισότιμη βάση / twinning, με "θυγατρικά" ιδρύματα, κλπ.).

Η αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που εξασφαλίζουν την κερδοφορία και την επιχειρηματικότητα, αλλάζει και τον ίδιο το χαρακτήρα του Πανεπιστημίου. Το Πανεπιστήμιο λειτουργεί περισσότερο ως αγοραίος χώρος και αναπτύσσεται με βάση ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια για την ταχεία απόσβεση των επενδύσεων που κάνει (μέσω διδάκτρων, κουπονιών, χορηγιών κ.ά.), παρά ως δημόσιος χώρος που θεραπεύει την επιστήμη, την κριτική γνώση και καλλιεργεί την προσωπικότητα του πολίτη. Η μετάβαση από το Πανεπιστήμιο του Λόγου στο "Επιχειρηματικό" Πανεπιστήμιο, αποτελεί μια ισχυρή τάση που βρίσκει την έκφρασή της στις νέες μορφές

κινητικότητα των Πανεπιστημίων.

Το ερώτημα που οφείλουμε να απαντήσουμε είναι αν τις υπηρεσίες εκπαίδευσης θα πρέπει να τις κατανοούμε ως απλά εμπορεύσιμα αγαθά, όπως τα καταναλωτικά προϊόντα καθημερινής χρήσης, ή αν η εκπαίδευση η οποία, στο παρελθόν, αναπτύχθηκε κυρίως ως δημόσια λειτουργία, οφείλει να αναβαθμιστεί αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας. Αν επιδιώκουμε το δεύτερο, τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε νέες διαδικασίες ρύθμισης που υπερβαίνουν τα εθνικά πλαίσια, αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να στηριχθούν στον ακραίο ανταγωνισμό, στην ιδιωτικοποίηση και στην επιχειρηματικότητα που προβάλλεται ως εναλλακτική προοπτική από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου. Σε ένα τέτοιο ρυθμιστικό πλαίσιο, ο ιδιωτικός τομέας της εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει, κάτω από προϋποθέσεις και κανόνες, συμπληρωματικά προς τον δημόσιο.

Ωστόσο, η διεύρυνση της διεθνούς αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οδήγησε, παράλληλα, στη δημιουργία μηχανισμών πιστοποίησης και αξιολόγησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης - μόνο που το τοπίο είναι θολό. Τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, δημιουργούνται παράλληλες δομές από ιδιώτες (π.χ. GATE), εθνικά κράτη (π.χ. QAA), και διεθνείς οργανισμούς (π.χ. WGTE του CEPES της UNESCO) που διεκδικούν την αντικειμενικότητα και αξιοπιστία μέσα από την ίδια την αγορά στην οποία απευθύνονται "πωλώντας" τις υπηρεσίες τους. Διαπιστώνεται, δηλαδή, ένα σοβαρό έλλειμμα δημιουργίας αξιόπιστων δημόσιων θεσμών σε εθνικό, σε ευρωπαϊκό και σε διεθνές επίπεδο, οι οποίοι θα αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της ποιότητας της παρεχόμενης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Οι ανωτέρω επισημάνσεις αναφέρονται, κυρίως, σε θεσμούς εξωτερικής αξιολόγησης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Η εξωτερική αξιολόγηση, όμως, είναι απαραίτητο να συνυπάρχει με την εσωτερική που γίνεται μέσα στους κόλπους των ίδιων των ιδρυμάτων. Συνήθως, η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) προηγείται της εξωτερικής. Από την άλλη πλευρά, διαδικασίες ουσιαστικής και αντικειμενικής εσωτερικής αξιολόγησης υπήρχαν μέσα στο Πανεπιστήμιο ως εγγενή

χαρακτηριστικά της λειτουργίας του ("αναπαραγωγή" του ίδιου του Πανεπιστημίου, αξιοκρατική εξέλιξη των διδασκόντων, κτλ.). Αυτές οι διαδικασίες δεν έχουν συστηματοποιημένη μορφή και, εν πολλοίς, έχουν ατονήσει ή είναι αναποτελεσματικές. Συνεπώς, επιβάλλεται η συστηματοποίηση και ενίσχυσή τους παράλληλα με την καθιέρωση ενός συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης που θα καλύπτει όλη την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ανάγκη αυτή είναι έντονη και στην Ελλάδα, στην οποία διαπιστώνεται μια αλματώδης και ανεξέλεγκτη ανάπτυξη της άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (όπως έδειξε η έρευνα της κινητικότητας των ξένων Πανεπιστημίων). Το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας οφείλει να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα, η οποία διαμορφώθηκε χωρίς ρυθμιστικό πλαίσιο και κανόνες. Η συνεχής παραπομπή των προβλημάτων στις καλές δυνάμεις θα πρέπει να εγκαταλειφθεί και να ανοίξει, σε βάθος, ο διάλογος που θα θέσει τα θέματα της αξιολόγησης της τυπικής και της άτυπης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της κινητικότητας των ξένων Πανεπιστημίων και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα μας στην αυγή του 21ου αιώνα.

Σημειώσεις

- 1 Το άρθρο αυτό, σε τροποποιημένη μορφή, περιλαμβάνεται ως κεφάλαιο στο βιβλίο: Τσαμασφύρος κ.ά., 2000: Το Πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα, Παπαζήσης, Αθήνα, σ.σ. 243-272.
- 2 Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος του Ερευνητικού Προγράμματος "Τα Ελληνικά Α.Ε.Ι. εν όψει της Νέας Χιλιετίας" με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Αν. Καθ. Γ. Τσαμασφύρο, Ε.Μ.Π. Στην ερευνητική ομάδα που διεξήγαγε την υποέρευνα "Κινητικότητα των Α.Ε.Ι." συμμετείχαν ως Επιστημονικός Υπεύθυνος ο Καθ. Π. Γετίμης (Πάντειο Πανεπιστήμιο) και οι βασικοί ερευνητές Δ. Ζωντήρος (ΜΒΑ - Σύμβουλος Marketing και Εκπαίδευσης), Ελ. Πρόκου (PhD) και Π. Καπόλα (Πτυχιούχος Ε.Κ.Π.Α.).
- 3 Οι περιφερειακές ενώσεις αναγνώρισης παρέχουν στα πανεπιστήμια δύο είδη αναγνώρισης: την "ιδρυματική αναγνώριση / αναγνώριση του ιδρύματος" (institutional accreditation) και την "ειδική" ή "προγραμματική" αναγνώριση (specialized / programmatic accreditation). Η πρώτη καλύπτει όλο το ίδρυμα και όλα του τα πτυχία και η δεύτερη καλύπτει μόνο ορισμένα προγράμματα, τμήματα ή σχολές που είναι μέρη του ιδρύματος. Για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση έχει συστα-

θεί ειδικός φορέας - το Συμβούλιο ε ξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Distance Education and Training Council - DETC).

4 Στην Ελλάδα τα Εθνικά Κέντρα Πληροφόρησης για την Αναγνώριση των Τίτλων Σπουδών (NARICs) είναι, για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, το Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών της Αλλοδαπής (ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α.) και, για τη μη-πανεπιστημιακή (τεχνολογική), το Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Ι.Τ.Ε.).

5 Μορφωτικοί οργανισμοί: Εννοούνται οι οργανισμοί που έχουν μορφωτικό και πολιτιστικό χαρακτήρα και που προωθούν τις σχέσεις της Ελλάδας με τις χώρες που εκπροσωπούν (π.χ. Βρετανικό Συμβούλιο, Γαλλικό Ινστιτούτο).

6 "Οδηγία 89/48/Ε.Ο.Κ. του Συμβουλίου της 21ης Δεκεμβρίου 1988 σχετικά με ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πιστοποιούν επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών".

Βιβλιογραφία

- "Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι. - Οδηγός Επιτυχίας" (1998): Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑ.
- "Ιδιωτική Εκπαίδευση 1998 - Ιδιωτικές Σχολές - Ετήσιος Οδηγός Μεταλυκειακών Σπουδών" (1998): Εκδόσεις Πληροφορική Εμπορική και Εκδοτική Ε.Π.Ε., Αθήνα.
- "Κολλέγια - Οι Προπομποί των Ιδιωτικών Πανεπιστημίων" (1998): Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑ.
- "Οδηγός Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ελλάδα και όχι μόνον..." (1997): Αθήνα: Εκδόσεις Π. Δ. Ασημάκης.
- "Οδηγός Σπουδών Μετά το Λύκειο - ΜΕΤΑ" (1998): Αθήνα: Εκδόσεις ΜΕΤΑ.
- Blight, D. (1995): "International Education: Australia's Potential Demand and Supply", research paper presented to the International Education Conference, Brisbane, October.
- Blight, D., Davis, D., & Olsen, A. (1998): "The Internationalisation of Higher Education" στο Harry, K. (ed.): Higher Education through Open and Distance Learning, London: Routledge.
- Blumenstyk, G. & McMurtrie, B. (2000): "Educators Lament a Corporate Takeover of International Accreditor", The Chronicle of Higher

- Education, 27 October, pp. A55. Διαθέσιμο στο:
<http://www.e1-ie.org/pub/english/epbeipsiwto.html>
- Charlett, A. J. & Skinn, A. (1996): "Enhancing the Delivery of Partial Distance Learning by the Use of Collaborative Arrangements through Franchising", Paper presented to the CIB W89 Beijing International Conference, Beijing, 21-24 October.
- Education International και Public Services International, (1999): "The WTO and the Millenium Round: What is at Stake for Public Education?", κοινή δημοσίευση. Διαθέσιμη στο: <http://www.e1-ie.org/pub/english/epbeipsiwto.html>.
- Fischer-Appelt, P. (1996): "The University: Past, Present and Future" στο Muller, S. (ed.): Universities in the 21th Century, Oxford: Berghahn Books.
- Haug, G. (2000): "Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe", Beitrage zur Hochschulpolitik 1/2000, Hochschulrektorenkonferenz.
- Higher Education Quality Council (1996): "Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education", London: HEQC.
- Higher Education Quality Council (1996): "Quality Assurance of Overseas Partnerships - Report of the Pilot Audits 1996", London: HEQC.
- Higher Education Quality Council (1996, 1997 και 1998): "HEQC Overseas Partnership Audits: 1) University of Essex and British Council teaching Centre, Athens 2) University of Hertfordshire and Independent Science and Technology Studies, Greece 3) University of Notrhumbria at Newcastle and Hellinofono Liberal Studies Laboratory, Athens 4) The Open University and Technological Education Institute of Piraeus, Greece 5) University of Plymouth and Business Centre of Athens, Greece 6) University of Portsmouth and Korelko Hellanion, Greece 7) Sheffield Hallam University and N. Avgerinopoulou Centre, Greece 8) University of Strathclyde and Person Centred Approach Institute, Greece 9) University of Sunderland and Foundation College / Unisund, Athens 10) University of Wales, Swansea and Athens Campus Wales, Greece, London: HEQC.
- <http://chronicle.com/free/v47/i09/09a05501.htm>.

- Kokosalakis, N. (1997): "Non-Official Higher Education in Greece", στο Tsaoussis, D. G. (ed.): Non- Official Higher Education in the European Union, Athens: Panteion University of Social and Political Sciences, Department of Social Policy and Social Anthropology - Centre for Social Morphology and Social Policy (KEKMOKOP).
- Muller, S. (1996): "The Advent of the 'University of the Calculation'", στο Muller, S. (ed.): Universities in the 21th Century, Oxford: Berghahn Books.
- Santos, S. M. dos (2000): "Introduction to the Theme of Transnational Education", αναφορά που παρουσιάστηκε στο Confederation of The Directors General for Higher Education και στους Heads of the Rectors' Conferences of the European Union.
- Stromholm, S. (1996): "From Humbolt to 1984 - Where Are We Now?", στο Burgen, A (ed.): Goals and Purposes of Higher Education in the 21th Century, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. (1996): "Higher Education and New Socio-Economic Challenges in Europe" στο Burgen, A (ed.): Goals and Purposes of Higher Education in the 21th Century, London: Jessica Kingsley Publishers.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1999): "Statistical Yearbook 1999", Paris: UNESCO.
- Wilson, L. A. και Vlasceanu, L. (2000): "Internationalization in Higher Education: an Institutional Perspective", UNESCO - CEPES Papers on Higher Education, Bucharest, pp. 75-90.
- Yorke, M. (1993): "Quality Assurance for Higher Education Franchising", Higher Education, vol. 26, pp. 167-182.
- Αλαμάνης, Θ. Π. (1989): "Η Ιδιωτικοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα", Τετράδια Συνταγματικού Δικαίου, Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκουλα.
- Γετίμης, Π. και Ζωντήρος, Δ. (2000): "Η Κινητικότητα των Πανεπιστημίων" στο : Τσαμασφύρος Γ. (2000): Το Πανεπιστήμιο στον 21ο Αιώνα, Παπαζήσης, Αθήνα, σ. 243-272.
- Καζαμίας, Α. (1997): "Συγκριτική Ανάλυση της Διεθνούς Πρακτικής ως προς τις Μεταπτυχιακές Σπουδές και η περίπτωση της Ελλάδας",

- στα πρακτικά του συνεδρίου: "Εκπαίδευση 2000, Μεταπτυχιακές Σπουδές και Έρευνα στα Ελληνικά Α.Ε.Ι.", Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο - Υπ.Ε.Π.Θ.
- Νομοθετικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 2 (9-10-1935): "Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως των κειμένων περί επαγγελματικής εκπαιδεύσεως διατάξεων", Φ.Ε.Κ. 451, τ. Α'.
- Νόμος υπ' αριθμόν 1966 (26-9-1991): "Μεταγραφές φοιτητών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις", Κεφάλαιο Δ', Άρθρα 15 και 16, Φ.Ε.Κ. 147, τ. Α'.
- Τσαμασφύρος, Γ., Σιαπκαράς, Αλ. και Μπασαντής, Δ. (1995): "Τα Ιδιωτικά Πανεπιστήμια στην Ελλάδα", Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Φυλλάδια, ενημερωτικά δελτία, οδηγοί σπουδών και διαφημιστικές καταχωρίσεις των οργανισμών της άτυπης τριτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.

Πηγές στο Διαδίκτυο

- Εθνικά Κέντρα Πληροφόρησης για την Ακαδημαϊκή Αναγνώριση των τίτλων σπουδών (National Academic Recognition Information Centres - NARICs), ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό: "<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates/agenar.htm>", 1999.
- Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation - UNESCO), ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό: "<http://www.unesco.org>", 1999.
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Κέντρων Πληροφόρησης (European Network of Information Centres - ENICs), ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό: "http://www.cepes.ro/information_services/enic/default.htm", 1999.
- Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση της UNESCO (European Centre for Higher Education - Centre Europeen pour l'Enseignement Supérieur - CEPES), ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό: "<http://www.cepes.ro>", 1999.
- Παγκόσμια Συνεργασία για τη Διεθνική Εκπαίδευση (Global Alliance

for Transnational Education - GATE), ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό: "<http://www.edugate.org/>", 1999.

Συμβούλιο για την Αναγνώριση των Ανώτατης Εκπαίδευσης (Council for Higher Education Accreditation - CHEA), ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό: "<http://www.chea.org/>", 1999.

Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe - CoE), ιστοσελίδα στον παγκόσμιο ιστό: "<http://www.culture.coe.int>", 1999.