



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΜΣ «ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ»

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
«ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΣΕ
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ»

“METHODOLOGICAL APPROACHES OF THE
UNIVERSITY EVALUATION PROCESS: THE GREEK
CASE IN COMPARATIVE PERSPECTIVE”

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κα ΜΑΡΙΑ ΜΕΝΔΡΙΝΟΥ
ΘΕΟΔΩΡΑ Γ. ΡΟΥΒΑΛΗ
ΑΘΗΝΑ 2018

Η Θεοδώρα Ρούβαλη βεβαιώνω ότι το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.



Θεοδώρα Ρούβαλη

Με την περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Μαρία Μευδρινού για τη συνεργασία και την πολύτιμη συμβολή στην ολοκλήρωσή της καθώς και την επίκουρη καθηγήτρια κα Φωτεινή Ασδεράκη για την ευκαιρία που μου έδωσε να συμμετέχω στο ΠΨΜΣ Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα. Επίσης, θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα εργασία στις κόρες μου Θάλεια και Θεοφανία που ξέρω ότι τους έλειπα.....

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης έχει διαφοροποιηθεί ριζικά τόσο ως προς τους σκοπούς και τις μεθόδους όσο και ως προς το επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής της. Η ανάπτυξη της «ψηφιακής κοινωνίας» και της δικτύωσης, οι μορφές συγκρότησης της διεθνούς οικονομίας, η κινητικότητα, η αποδυνάμωση του έθνους-κράτους με παράλληλη ενίσχυση νέων μορφωμάτων πολιτειακής οργάνωσης αλλά και η αυξανόμενη αλληλεπίδραση σε παγκόσμιο επίπεδο δημιουργούν την ανάγκη για ένα νέο ρυθμιστικό πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παραδοσιακή προσέγγιση της διασφάλισης ποιότητας με έντονα εθνικά και ιστορικά χαρακτηριστικά έχει ξεπεραστεί. Η αξιολόγηση τοποθετείται σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον που απαιτεί εναρμόνιση των εθνικών συστημάτων και την ικανότητα λειτουργίας τους σε ένα υπερεθνικό πλαίσιο. Στην παρούσα εργασία θα εξεταστούν οι δύο βασικές τάσεις στη διαμόρφωση των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και η καταγραφή των βασικών τους χαρακτηριστικών όπως εντοπίζονται στα συστήματα παγκόσμιας κατάταξης, στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και στην ελληνική νομοθεσία. Διαπιστώνεται ότι ο συντονισμός και η εναρμόνιση των συστημάτων αξιολόγησης είναι απαραίτητα στοιχεία μίας ανοιχτής και εξωστρεφούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αλλαγές που θα προκύψουν δεν θα πρέπει, ωστόσο, να αποκλίνουν ή να παραβλέπουν την ιστορική και θεσμική κουλτούρα μίας χώρας ή ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Abstract

Over the last decades, the evaluation of the tertiary education has been radically transformed concerning its goals and methods, on the one hand, and the design and implementation, on the other. The emergence of the “digital economy” and networking, the modes of organizing the global economy, the mobility, the weakening of the national-state and the strengthening of other forms of political organization in parallel and the increasing interaction globally, have created the need for a new regulatory framework for the evaluation. The traditional approach, with its strong national and historical characteristics, is obsolete. The evaluation of the tertiary education is set in a globalized environment which demands the harmonization of the national systems or their replacement by a super-national one. In this essay, the two main trends in formulating the quality assurance systems will be examined. Furthermore, we are going to put their basic characteristics on paper as detected in the global ranking systems, the European Area of Higher Education (EAHE) and the Greek legislation.

Finally, we end up with the conclusion that the coordination and the harmonization of the evaluation systems are necessary elements of an open and extrovert tertiary education. Nevertheless, the changes which are going to occur must not diverge or neglect the historical and institutional culture of a country, of a region or of an educational system.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο	7
2.1 Βασικές έννοιες	7
2.1.1. Ορισμοί	7
2.1.2 Μορφές αξιολόγησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	8
2.1.3 Τύποι αξιολόγησης	10
2.2 Οι αλλαγές στο διεθνές οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο	11
2.2.1. Η μαζικοποίηση και ο κατακερματισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	12
2.2.2. Η μείωση της κρατικής χρηματοδότησης,	12
2.2.3. Η αλλαγή του ρόλου του κράτους και η έννοια της λογοδοσίας	14
2.2.4. Το νέο δημόσιο μάντζμεντ (NDM).....	16
2.2.5. Διεθνοποίηση – Κινητικότητα	17
3. Επισκόπηση βασικών κειμένων υπερεθνικών οργανισμών για τη διασφάλιση της ποιότητας	20
3.1 Διεθνείς Οργανισμοί.....	20
3.1.1. UNESCO.....	20
3.1.2 Συμβούλιο της Ευρώπης	21
3.1.3 UNESCO/ΟΟΣΑ.....	23
3.1.4 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) – Πρόγραμμα για τη θεσμική διαχείριση της Ανώτατης Εκπαίδευσης (IMHE)	25
3.1.5 Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank) – Η δημιουργία πανεπιστημίων «παγκόσμιας τάξης»	27
3.1.6 Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (European University Association) ..	29
3.2 Αποτελέσματα επισκόπησης.....	30
3.2.1 Κοινά στοιχεία	30
3.2.2 Ιδιαίτερα σημεία.....	32
4. Συστήματα Παγκόσμιας Κατάταξης	35
4.1 Αναγνωρισμένα Συστήματα Κατάταξης	35
4.1.1. Academic Ranking of World Universities (ARWU)	35
4.1.2. QS (Quacquarelli Symonds) World Ranking of Universities	36
4.1.3. Times Higher Education World University Rankings.....	37
4.2. Κριτική στην παγκόσμια κατάταξη	38

4. 3. Οι αρχές του Βερολίνου	41
4.4. Η πρόταση για ένα ευρωπαϊκό σύστημα κατάταξης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευση – U-MAP	42
5. Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία	44
5.1 Η διαδικασία της Μπολόνια	44
5.1.1 Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE)	44
5.2 Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA)	46
5.2.1 Οι ευρωπαϊκές αρχές και οδηγίες της ENQA	47
5.2.2 Οι ευρωπαϊκές αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες (European Standards and Guidelines - ESG).....	47
5.3 Tuning.....	49
5.4 Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην υλοποίηση των στόχων της Μπολόνια	52
5.5 Κριτική στη διαδικασία της Μπολόνια	53
5.5.1 Προβλήματα στην εφαρμογή	53
5.5.2 Κριτική στις βασικές παραδοχές της Μπολόνια.....	55
6. Η ελληνική περίπτωση	57
6. 1 Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων στην Ελλάδα πριν την Μπολόνια	57
6. 2 Η διασφάλιση ποιότητας ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της Μπολόνια	58
6.2.1 Ο νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση».....	58
6.2.2 Ο νόμος 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»	61
6.3 Στοιχεία των διεθνών και ευρωπαϊκών αρχών/κατευθυντήριων οδηγιών στην εθνική νομοθεσία	62
6.3.1 Κοινά στοιχεία ευρωπαϊκής πολιτικής και εθνικής νομοθεσίας:	62
6.3.2 Διαφοροποιήσεις/αποκλίσεις της εθνικής νομοθεσίας από την ευρωπαϊκή πολιτική.....	63
6.3.3 Αποτίμηση της προόδου της εθνικής πολιτικής για τη διασφάλιση ποιότητας.....	65
6.4 Αντιδράσεις για τη διασφάλιση ποιότητας στη Μπολόνια και στην εθνική νομοθεσία - Προτάσεις.....	66
7. Συμπεράσματα	68
7.1 Το εκκρεμές της αξιολόγησης – Οι βασικές προσεγγίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας σε υπερ-εθνικό επίπεδο.	68

7.2 Συστήματα Κατάταξης.....	69
7.3 Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία.....	70
7.4 Η ελληνική περίπτωση.....	73
7.5 Προτάσεις-Επίλογος.....	74
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	76
Πρωτογενείς.....	76
Δευτερογενείς.....	80
Ιστοσελίδες.....	86

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η **εξέταση των τάσεων για τη συγκρότηση ενός διεθνούς συστήματος διασφάλισης της ποιότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων** και η καταγραφή των βασικών χαρακτηριστικών που εντοπίζονται α) στα συστήματα κατάταξης β) στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και γ) στην ελληνική εθνική νομοθεσία.

Η αξιολόγηση ως μέρος της ακαδημαϊκής παράδοσης της ανώτατης εκπαίδευσης δεν συνιστά σύγχρονη προβληματική, ωστόσο μέχρι και τα μέσα περίπου της δεκαετίας του '80 εστίαζε σε εσωτερικές διαδικασίες και η επίδραση εξωτερικών αρχών ή διεθνών προτύπων ήταν περιορισμένη (Teichler, 2007). Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, το παραδοσιακό πλαίσιο λειτουργίας της, με ρύθμιση σε αποκλειστικά εθνικό επίπεδο και έντονα ιστορικά χαρακτηριστικά, δέχεται έντονες πιέσεις τόσο λόγω των τεχνολογικών αλλαγών και των διεθνών ανταγωνιστικών πιέσεων όσο και λόγω της συγκρότησης θεσμών διακρατικής συνεργασίας με άτυπο ή θεσμοθετημένο ρόλο στην εθνική πολιτική (Liu, 2016). Η ανάπτυξη της «ψηφιακής κοινωνίας» και της δικτύωσης, οι μορφές συγκρότησης της διεθνούς οικονομίας, η κινητικότητα, η αποδυνάμωση του έθνους-κράτους με παράλληλη ενίσχυση νέων μορφωμάτων πολιτειακής οργάνωσης αλλά και η αυξανόμενη αλληλεπίδραση σε παγκόσμιο επίπεδο δημιουργούν την ανάγκη για ένα νέο ρυθμιστικό πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό θα πρέπει να ανταποκρίνεται στη διεύρυνση των διασυνοριακών υπηρεσιών εκπαίδευσης και στην εύρεση νέων τρόπων παροχής της, στη δυνατότητα διεθνούς μεταφοράς και αναγνώρισης των εκάστοτε πιστοποιητικών και προσόντων και τέλος στην ανάπτυξη μίας διεθνούς προσέγγισης για τη διασφάλιση ποιότητας και την πιστοποίηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Van Damme, 2001). Ειδικότερα,

- Η διεύρυνση των διασυνοριακών υπηρεσιών εκπαίδευσης και οι νέοι τρόποι παροχής

Το δημόσιο πανεπιστήμιο είναι στενά συνδεδεμένο με το εθνικό κράτος, το οποίο χρηματοδοτεί, πιστοποιεί και αναγνωρίζει επαγγελματικά δικαιώματα στους αποφοίτους. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο λόγω των δεσμεύσεων που έχουν αναλάβει στο πλαίσιο διεθνών οικονομικών οργανισμών (όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου - ΠΟΕ) όσο και για να ανταποκριθούν στην αυξημένη ζήτηση για υπηρεσίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι περισσότερες χώρες ερευνούν τη δυνατότητα διεύρυνσης των παρόχων (Altbach, 2015). Για τη ρύθμιση των όρων μετεγκατάστασης αλλοδαπών πανεπιστημίων και της κινητικότητας φοιτητών και διδασκόντων, το κράτος, σε συνεργασία με τους νέους φορείς, θα πρέπει να οργανώσει ένα νέο κανονιστικό πλαίσιο που θα υπερβαίνει το

εθνικό (Enders,2004).

- Η δυνατότητα διεθνούς μεταφοράς και αναγνώρισης πιστοποιητικών και προσόντων Η κινητικότητα και η αναγνώριση πιστοποιητικών ιδιωτικών ή αλλοδαπών πανεπιστημίων είναι απαραίτητος όρος της διασυνοριακής παροχής υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ανταγωνιστικότητας των πανεπιστημίων εκτός των εθνικών συνόρων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2015). Παρά την πρόοδο που έχει συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες - κυρίως στο πλαίσιο της Ε.Ε.- ο κατακερματισμός και η αναντιστοιχία των προσόντων δυσχεραίνουν την κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού (Clark, 2014). Η αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων συνδέεται στενά με τη διασφάλιση επαγγελματικών δικαιωμάτων, ένα παραδοσιακό αντικείμενο προστατευτισμού ακόμα και σε φιλελεύθερα και ανοικτά οικονομικά συστήματα (Bernhard, 2012). Γεννιέται επομένως η ανάγκη για την ανάληψη πρωτοβουλιών ώστε να βρεθεί μία κοινή, διεθνής προσέγγιση στο πεδίο της αναγνώρισης προσόντων και πτυχίων (Brennan, 2007, Bernhard, 2012).

- Η ανάπτυξη μίας διεθνούς προσέγγισης για τη διασφάλιση ποιότητας και την πιστοποίηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις αξιολόγησης δεν μπορούν να καλύψουν τις αυξανόμενες διασυνοριακές δραστηριότητες των πανεπιστημίων καθώς και τις μορφές εξ αποστάσεως και διαδικτυακής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των συστημάτων πιστοποίησης καθώς και των αξιολογητών που βρίσκονται εκτός της πανεπιστημιακής κοινότητας ή της κρατικής μηχανής (Teichler, 2007).

Η σημασία των διαδικασιών αξιολόγησης και ο λόγος που αυτές τοποθετούνται στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας προκύπτει από την πεποίθηση ότι η θεσμική αλλαγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επέλθει μόνο ως αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών (Liu, 2016, Brennan, 2007). Η διερεύνηση των αρχών που διέπουν τη διασφάλιση ποιότητας, επομένως, δεν έχει χαρακτήρα μόνο περιγραφικό, αλλά είναι ενδεικτικές της μορφής και της λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μέλλον. Όπως αναφέρει ο Brennan: «η αξιολόγηση της ποιότητας είναι άξια της προσοχής μας γιατί συνιστά σημαντικό μέρος του τρόπου με τον οποίο η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνεται και αλλάζει» (Brennan, 2007:25)

Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας διεθνούς αντίληψης στην αξιολόγηση και στην πιστοποίηση της γνώσης είναι σε μεγάλο βαθμό αποδεκτή τόσο από μελετητές (Bernhard, 2012, Altbach, 2015, Van der Wende, 1999) όσο και από διεθνείς Οργανισμούς (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010 (Council of Europe-Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications), Παγκόσμια Τράπεζα, 2011 (World Bank-The road to Academic Excellence), Παγκόσμια Τράπεζα,

2009, (World Bank- The challenge of Establishing World-Class Universities.), ΟΟΣΑ, 2005, (OECD-Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education) ΟΟΣΑ/IMHE, 1999,(OECD/IMHE- Programme on institutional management in Higher Education), UNESCO, 1998 (UNESCO-The Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action, Paris 5-9 October 1998), UNESCO/ΟΟΣΑ, 2005 (UNESCO/OECD- Guidelines on “Quality Provision In Cross-Border Higher Education”), EUA, 2006 (EUA-Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project (2002-2006), Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2015 (Μελέτη για τη Διεθνοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης)). Δεν υπάρχει ωστόσο συμφωνία για το πώς θα επιτευχθεί κάτι τέτοιο και ποιες προσεγγίσεις θα ακολουθηθούν. Διακρίνονται δύο βασικές θέσεις σε υπερεθνικό επίπεδο, οι οποίες εμφανίζουν αποκλίσεις ως προς την εννοιολόγηση της ποιότητας, τη διαδικασία και τον σκοπό της αξιολόγησης, το βάρος των εθνικών ιδιαιτεροτήτων, τη μεταφορά της γνώσης και την πρόκληση της αλλαγής, τον ρόλο που επιτελεί η διαφάνεια, την υποχρέωση λογοδοσίας και τις ηθικές αρχές που κυριαρχούν.

Ειδικότερα, η πρώτη προσέγγιση ορίζει την ποιότητα σε σχέση με το σκοπό του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η διασφάλιση της ποιότητας στην περίπτωση αυτή συνιστά μία συμμετοχική διαδικασία που προκύπτει από διαβούλευση πολλών φορέων (φοιτητών, καθηγητών, φορέων αναγνώρισης επαγγελματικών δικαιωμάτων, πανεπιστημιακών και επαγγελματικών ενώσεων κ.α.). Επιπλέον, η έννοια της ποιότητας θεωρείται πολύπλευρη και προσδιορίζεται με γνώμονα και τις εθνικές, κοινωνικές, γεωγραφικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η διασφάλιση ποιότητας παραμένει μία διαδικασία ακαδημαϊκή και - σε κάποιο βαθμό - εσωτερική. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον διαμορφωτικό ρόλο της αξιολόγησης και όχι τόσο στη βαθμολόγηση που επιτρέπει μία κατάταξη. Ο μετασχηματιστικός της ρόλος επιτελείται μέσω της μεταφοράς της ακαδημαϊκής γνώσης - τη διάδοση «βέλτιστων πρακτικών», τη δημοσίευση άρθρων και τη διοργάνωση συνεδρίων -η οποία μπορεί να οδηγήσει βαθμιαία σε εναρμόνιση. Η τήρηση αρχών διαφάνειας και η υποχρέωση λογοδοσίας συνίστανται στην εκπλήρωση του ακαδημαϊκού έργου, στην ανταπόκριση στις ανάγκες της κοινωνίας (ακαδημαϊκή λογοδοσία) και στην ορθή αξιοποίηση των πόρων του (λογοδοσία στη βάση του συμβολαίου). Ως προς τις θεμελιώδεις αξίες που διέπουν τον σκοπό και τη διαδικασία της αξιολόγησης, τέλος, διακρίνουμε διατήρηση των παιδαγωγικών αξιών με παράλληλη ανάδειξη των διαχειριστικών αξιών και υποχρέωσης λογοδοσίας προς την κοινωνία.

Στον αντίποδα αυτής, η δεύτερη προσέγγιση, υποστηρίζει την αντίληψη ότι η ποιότητα ορίζεται ως η υψηλότερη επίδοση με βάση προκαθορισμένα πρότυπα. Τα κριτήρια, επομένως, της αξιολόγησης αποφασίζονται μονομερώς και εφαρμόζονται από τον εξωτερικό αξιολογητή χωρίς προηγούμενη διαβούλευση. Η διατήρηση των εθνικών

ιδιαιτεροτήτων στην περίπτωση αυτή δεν αναγνωρίζεται ως παράμετρος της ποιότητας της ακαδημαϊκής διαδικασίας καθώς τα κριτήρια είναι κοινά και γενικευμένα. Η βαθμολόγηση των ιδρυμάτων γίνεται από εξωτερικούς φορείς, εντελώς αποκομμένους από την κοινωνική και παιδαγωγική πραγματικότητα και δεν έχει σκοπό τη διόρθωση αδυναμιών αλλά την αποτύπωση τελικών αποτελεσμάτων. Η σύγκλιση των μοντέλων εκπαίδευσης επέρχεται στην περίπτωση αυτή μέσω της μονομερούς προσαρμογής σε πρότυπα που ενδεχομένως είναι ξένα προς την κουλτούρα, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τη διοικητική δομή κάποιων ιδρυμάτων. Η υποχρέωση διαφάνειας, ενημέρωσης και λογοδοσίας παρουσιάζεται ως ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών/καταναλωτών στο πλαίσιο της παγκόσμιας αγοράς και στη βάση συγκεκριμένης επίδοσης. Είναι εμφανής, τέλος, η επίδραση αγοραίων αξιών στον σκοπό της αξιολόγησης, η οποία θα πρέπει να αντανakλά την αξία του εκπαιδευτικού προϊόντος και να διευκολύνει την επιλογή αυτών που θα το καταναλώσουν.

Οι διαφορετικές τάσεις που περιεγράφηκαν παραπάνω αποτυπώνονται και σε συγκεκριμένα συστήματα αξιολόγησης σε παγκόσμιο και κοινοτικό επίπεδο καθώς και σε νομοθετικές πρωτοβουλίες σε εθνικό επίπεδο. Η παρούσα ανάλυση επιχειρεί να ανιχνεύσει τα παραπάνω στοιχεία α) στα συστήματα παγκόσμιας κατάταξης β) στο ευρωπαϊκό σύστημα κατάταξης και στις αρχές για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων όπως προκύπτουν από την υλοποίηση της διαδικασίας της Μπολόνια στον ευρωπαϊκό χώρο και γ) στην εφαρμογή των αρχών της αξιολόγησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της επισκόπησης (Cohen & Manion, 1994) και βασίζεται κυρίως σε βιβλιογραφική έρευνα δημοσιευμένων κειμένων. Στηρίζεται σε πρωτογενείς πηγές και δευτερογενείς πηγές. Η επισκόπηση των βασικών κειμένων για την αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών έχει ως στόχο την περιγραφή και την καταγραφή του τρέχοντος επιπέδου προόδου των κυρίαρχων απόψεων στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

Η δομή της εργασίας έχει ως εξής:

Στο δεύτερο κεφάλαιο διευκρινίζονται οι βασικοί όροι της παρούσας ανάλυσης και καταγράφονται οι αλλαγές που υπαγορεύουν μία διαφορετική αντίληψη για τη διασφάλιση της ποιότητας. Στο πρώτο μέρος του αναλύεται η εξέλιξη του περιεχομένου της αξιολόγησης τις τελευταίες δεκαετίες, αναφέρονται οι κύριες μορφές και οι τύποι αξιολόγησης και διατυπώνονται βασικοί ορισμοί. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, και η επίδραση που άσκησαν στην αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: μαζικοποίηση, μείωση της κρατικής χρηματοδότησης, αλλαγή του ρόλου του κράτους και της υποχρέωσης λογοδοσίας, εφαρμογή των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ,

τεχνολογικές εξελίξεις και κινητικότητα, διεθνοποίηση. Καταδεικνύεται, τέλος, η συσχέτιση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση της ποιότητας και η ιδιαίτερη σημασία της σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η επισκόπηση των βασικών κειμένων διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών (UNESCO, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο) και η καταγραφή των κύριων χαρακτηριστικών και των αρχών που εκφράζονται μέσα από αυτά. Στο τέλος επιχειρείται μία ομαδοποίηση σύμφωνα με τα κοινά τους στοιχεία και τις διαφοροποιήσεις τους. Διαμορφώνεται, τέλος, η βασική διαιρετική τομή που διέπει το σύνολο της εργασίας ανάμεσα στις αρχές των περισσότερων υπερεθνικών οργανισμών και στις προτεραιότητες της Παγκόσμιας Τράπεζας, όσον αφορά στον ρόλο, στο σκοπό, το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τις αρχές που διέπουν τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πιο διαδεδομένα παγκόσμια συστήματα κατάταξης πανεπιστημίων και η μεθοδολογία που ακολουθούν. Καταγράφονται τα κριτήρια και οι δείκτες που χρησιμοποιούνται και αναλύονται τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα σημεία κριτικής προς τα συστήματα αυτά. Γίνεται αναφορά στην προσπάθεια άμβλυνσης των αρνητικών χαρακτηριστικών μέσα από την εφαρμογή των Αρχών του Βερολίνου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η ευρωπαϊκή εμπειρία διαμόρφωσης ενός κοινού συστήματος αντίληψης για την αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως έχει δρομολογηθεί στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια και του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE). Στο επίκεντρο της ανάλυσης τίθεται το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA) και οι ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες (ESG) που συγκροτούν ένα κοινό πλαίσιο συγκρότησης των ευρωπαϊκών συστημάτων. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο tuning και τη συμβολή του στη με ήπιο τρόπο εναρμόνιση των εθνικών πλαισίων διασφάλισης ποιότητας. Τέλος, παρουσιάζεται μία κριτική στη διαδικασία της Μπολόνια με γνώμονα την προσαρμογή των αρχών και των μεθόδων της στα προϋπάρχοντα εθνικά συστήματα αξιολόγησης.

Στο έκτο κεφάλαιο εξετάζεται η περίπτωση της Ελλάδας και ο τρόπος ενσωμάτωσης των πεποιθήσεων και των στόχων πολιτικής της Μπολόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν προϋπήρχε κάποιο εδραιωμένο σύστημα αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διασφάλιση ποιότητας στα πανεπιστήμια και το νομικό πλαίσιο για την εφαρμογή της απορρέουν επομένως άμεσα από τη διαδικασία της Μπολόνια και την προοπτική της χώρας μας στην Ε.Ε. Τα βασικά νομικά κείμενα για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων εξετάζονται συγκριτικά με τις αρχές και

τις στοχεύσεις της Ε.Ε. ώστε να διαπιστωθούν τα κοινά στοιχεία αλλά και οι αποκλίσεις, κυρίως ως προς την εφαρμογή και τα αποτελέσματα των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας. Τέλος, επιχειρείται μία εξέταση του βαθμού ενσωμάτωσης των αρχών της Μπολόνια στο ελληνικό σύστημα καθώς και η παρουσίαση των βασικών σημείων κριτικής σε αυτές και στον τρόπο εφαρμογής τους.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο, συνοψίζεται η βασική διαιρετική τομή που διέπει την παρούσα εργασία και επιχειρείται μία συνολική αποτίμηση των χαρακτηριστικών των παραπάνω συστημάτων με αναφορά στις βασικές θεωρητικές παραδοχές που τα συνέχουν. Ολοκληρώνοντας, και μετά τη συγκριτική καταγραφή των θετικών και αρνητικών στοιχείων, προτείνονται ορισμένες πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να ικανοποιήσουν τους στόχους της διασφάλισης ποιότητας σε υπερεθνικό επίπεδο με όσο το δυνατόν πιο ομαλό και συναινετικό τρόπο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά των συστημάτων αξιολόγησης - στον ευρωπαϊκό χώρο κυρίως- καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης (α) αφορούσε κυρίως πρόσωπα (καθηγητές και μαθητές) και όχι το ίδρυμα ή τα προγράμματα σπουδών (β) συνδέονταν με συγκεκριμένα καθοριστικής σημασίας γεγονότα ζωής (όπως η ανάληψη υπηρεσίας ή η αναβάθμιση θέσης στην ιεραρχία) (γ) χρησιμοποιούνταν ως «τιμητικός τίτλος» και δεν είχε συνέπειες ως προς την αλλαγή της λειτουργίας του ιδρύματος και (δ) αφορούσε κυρίως το ερευνητικό και λιγότερο το διδακτικό έργο (Teichler, 2007:57). Οι αλλαγές που συντελέστηκαν σε κοινωνικό/οικονομικό επίπεδο, ωστόσο, και κυρίως - όπως θα καταδείξουμε στη συνέχεια - η άνοδος του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού κατά το τελευταίο τέταρτο του προηγούμενου αιώνα επέδρασαν καταλυτικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όλων των χωρών, τοποθετώντας στο επίκεντρο το ζήτημα της αξιολόγησης και της πιστοποίησης (accreditation) (Dill,1988).

Η αξιολόγηση της ποιότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων κατέστη αντικείμενο πολιτικής αρχικά στις Η.Π.Α. και στο Ηνωμένο Βασίλειο και αργότερα στη Γαλλία και στην Ολλανδία, όπου τέθηκε στο επίκεντρο το ερώτημα της διασφάλισης αλλά και της βελτίωσης της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τις περισσότερες φορές με τη στήριξη και την ενεργό συμμετοχή του κρατικού μηχανισμού (Brennan,Shah, 2000). Ο ρόλος του εθνικού κράτους και της εθνικής ταυτότητας στην Ευρώπη ήταν πάντα κεντρικός στη λειτουργία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η οποία ήταν στενά συνδεδεμένη με τα στοιχεία της εθνικής κουλτούρας και των κυρίαρχων ιδεολογικών κατευθύνσεων, τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και τις επιστημονικές ή μαθησιακές προτεραιότητες σε εθνικό (ή και σε τοπικό ή περιφερειακό) επίπεδο (Enders, 2004). Ξεχωριστή περίπτωση αποτελούν οι Η.Π.Α. λόγω καταρχάς της πολιτειακής τους δομής, που συνεπάγονταν τον περιορισμό του ελέγχου από το κεντρικό κράτος και είχε ως αποτέλεσμα να διενεργούνται οι αξιολογήσεις από μη κυβερνητικές αρχές. Επιπλέον, εφόσον το πανεπιστημιακό ίδρυμα έχει την αποφασιστική αρμοδιότητα στην ακαδημαϊκή έρευνα, θεωρήθηκε φυσική συνέπεια το ίδρυμα να αποτελεί και το αντικείμενο της αξιολόγησης. Εντούτοις ο ρόλος των πολιτειών ήταν καθοριστικός για την καθιέρωση της αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε ευρύτερο επίπεδο (Ratcliff,1996).

2. 1 Βασικές έννοιες

2.1.1. Ορισμοί

Η μέτρηση της ποιότητας υπηρετεί όχι μόνο την υποχρέωση διαφάνειας, λογοδοσίας και εγκυρότητας αλλά και ένα συγκεκριμένο όραμα για το μέλλον, την αποστολή και τις αξίες

που φέρει το πανεπιστήμιο ως ένας σύνθετος και πολυδιάστατος οργανισμός. Τα δημόσια πανεπιστήμια, ιδιαίτερα, έχουν έναν συγκεκριμένο ρόλο καθώς αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου αναπτυξιακού σχεδίου, αντίθετα με τα μη κερδοσκοπικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, την έρευνα και το περιεχόμενο των σπουδών (Marginson, 2010).

Στη σχετική βιβλιογραφία καταγράφονται κυρίως οι εξής τυπολογίες (Thomson, 2008):

- Η ποιότητα ως ξεχωριστή επίδοση: Πρόκειται για την παραδοσιακή έννοια της ποιότητας, που εκτιμάται βάσει μετρήσεων αποτελεσμάτων και σε επίπεδο ιδρύματος, ισοδυναμεί με την αξιοπιστία και την καλή φήμη.
- Η ποιότητα ως τελειότητα ή συνέπεια: Η ποιότητα προσδιορίζεται ως ο βαθμός σύγκλισης προς προκαθορισμένα πρότυπα και μπορεί να περιλαμβάνει δείκτες όπως οι επιδόσεις των φοιτητών, η απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας κ.α.
- Η ποιότητα ως προσαρμογή στον σκοπό: Μπορεί να σημαίνει τη διαμόρφωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των φοιτητών/καταναλωτών και να εκπληρώνει την αποστολή του εκπαιδευτικού ιδρύματος.
- Η ποιότητα ως σχέση παρεχόμενης υπηρεσίας/τιμής: Αναφέρεται στην αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία του ιδρύματος με το χαμηλότερο δυνατό κόστος και δίνει έμφαση στις οικονομικές πτυχές της ποιότητας στην εκπαίδευση.
- Η ποιότητα ως μετασχηματισμός: Η σύλληψη της ποιότητας ως δύναμη αλλαγής ενυπάρχει σε όλες τις διαστάσεις της, ωστόσο στη συγκεκριμένη προσέγγιση η αλλαγή νοείται ως ποιοτική και η εκπαίδευση συνιστά μία προστιθέμενη αξία που συνεπάγεται την ενδυνάμωση (empowerment) και την ενίσχυση των σπουδαστών.

2.1.2 Μορφές αξιολόγησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η έννοια της αξιολόγησης των πανεπιστημίων μπορεί να λάβει τις εξής μορφές (Anpinos, 2007)¹. Αυτές οι μορφές συχνά τείνουν να συνυπάρχουν σε ένα σύστημα ανάλογο με τις επιλογές και προτιμήσεις που έχουν συμβάλει στην υιοθέτησή του. Ειδικότερα αυτές είναι:

- Τυπική αξιολόγηση: Μπορεί να αφορά α) ένα συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο β) το πρόγραμμα σπουδών στο σύνολό του γ) στο πανεπιστημιακό ίδρυμα και σε όλες τις πτυχές της λειτουργίας του (εκπαιδευτικής και διοικητικής) και δ) στην ποιότητα

¹ Στον συγκεντρωτικό κατάλογο της UNESCO για τον προσδιορισμό των όρων που συνδέονται με την αξιολόγηση, επισημαίνεται ότι οι διαφορετικές μορφές και στόχοι της αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια συνεπάγονται τη χρήση όρων που δεν συνδέονται αποκλειστικά με την εκπαίδευση και των οποίων το περιεχόμενο δεν είναι απόλυτα προσδιορισμένο.

συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (όπως ένα πρόγραμμα πρακτικής άσκησης).

- Αποτίμηση (assessment): Η διαδικασία της συστηματικής συλλογής, ποσοτικοποίησης και αξιοποίησης πληροφοριών με στόχο να κριθεί η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και η καταλληλότητα του προγράμματος σπουδών ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος (αποτίμηση πανεπιστημιακού ιδρύματος) ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (αποτίμηση προγράμματος)². Αφορά στην αξιολόγηση των λειτουργιών που βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς στοχεύει στην αποτίμηση των βασικών λειτουργιών των πανεπιστημίων: τη διδασκαλία και την έρευνα (Vlasceanu, Grunberg & Parlea, 2007).
- Πιστοποίηση (accreditation): Περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία ένας ανεξάρτητος κρατικός ή ιδιωτικός φορέας αξιολογεί την ποιότητα ενός ιδρύματος ή ενός προγράμματος σπουδών με σκοπό να πιστοποιήσει ότι πληροί συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια. Η πιστοποίηση χρησιμοποιείται για τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος, ενός προγράμματος σπουδών ή ενός μαθήματος (Anninos, 2007).
- Διδακτικές μονάδες (Credits/ECTS): Οι διδακτικές μονάδες είναι συστατικό στοιχείο της διαδικασίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) που θα εξετάσουμε παρακάτω, αλλά εντάσσονται σε αυτή την τυπολογία γιατί έχουν επηρεάσει και την πιστοποίηση σε μη ευρωπαϊκές χώρες, στη Νότια Ασία, στη Λατινική Αμερική και πρόσφατα στην Αφρική (European Commission, Supporting and Improving Education and Training in Europe: ECTS key features). Δηλώνουν με μετρήσιμο τρόπο τον όγκο της μαθησιακής διαδικασίας με βάση προδιαγεγραμμένα κριτήρια, επιτρέποντας τη σύγκριση και την κινητικότητα.
- Έλεγχος (audit): Με βάση αυτή τη διαδικασία εξετάζεται αν υφίστανται οι μηχανισμοί και οι διαδικασίες που διασφαλίζουν την ποιότητα, αν λειτουργούν σωστά και αν είναι αποτελεσματικοί. Συνδέεται με τη λογοδοσία και κυρίως ασκείται από κρατικές εποπτικές αρχές, με γνώμονα την τήρηση των στόχων πολιτικής. Χρησιμοποιείται κυρίως για την αιτιολόγηση της χρήσης των πόρων και του οικονομικού ελέγχου (Βεργίδης & Καραλής, 1999).
- Benchmarking: Περιγράφει μία συστηματική μεθοδολογία συλλογής και παρουσίασης πληροφοριών για την επίδοση των οργανωσιακών μονάδων και επιτρέπει τη σύγκριση με σκοπό τη θεμελίωση των «βέλτιστων πρακτικών», την ανίχνευση των αδυναμιών και την ανάδειξη των δυνατών σημείων στη λειτουργία

² Στα ελληνικά χρησιμοποιείται ο όρος «αξιολόγηση» τόσο για τον όρο «evaluation» όσο και για τον όρο «assessment». Η μετάφραση του δεύτερου ως «αποτίμηση» γίνεται για λόγους διάκρισης των δύο όρων στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος. Είναι σημαντικό εργαλείο αυτό-αξιολόγησης, διάγνωσης και μάθησης ενώ επιτρέπει την εξαγωγή συγκρίσιμων συμπερασμάτων σχετικά με την απόδοση. Το benchmarking μπορεί να λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα (μονάδας ή ιδρύματος, στο εσωτερικό ενός πανεπιστημίου ή σε εθνικό επίπεδο) στη βάση ενός μοντέλου αριστείας (excellence model) ή συγκεκριμένων δεικτών επίδοσης.

- Βέλτιστη πρακτική (best practice): Πρόκειται για μία μέθοδο βελτίωσης μέσω της διάδοσης αποτελεσματικών καινοτόμων πρακτικών που έχουν οδηγήσει σε αύξηση της απόδοσης ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος ή προγράμματος βάσει των κρίσεων αντίστοιχων ιδρυμάτων (peer organizations). Προτείνει, ουσιαστικά, μία προσέγγιση σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία θα πρέπει να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες συνθήκες και χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο μεταφέρεται (Vlasceanu, Grunberg & Parlea, 2007).
- Εξέταση ομοτίμων (peer review): Πρόκειται για εξωτερική εξέταση (external review) που συνήθως βασίζεται σε μία έκθεση αυτοαξιολόγησης (self-evaluation) του ιδρύματος. Η αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικούς «ομοτίμους» δηλαδή από ανθρώπους του ακαδημαϊκού χώρου (καθηγητές ή με εμπειρία στη διοίκηση) οι οποίοι δεν ανήκουν στο προσωπικό του ιδρύματος (Vlasceanu, Grunberg, Parlea & 2007).
- Συστήματα κατάταξης (ranking systems): Είναι μία καθιερωμένη τεχνική που χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τη θέση ενός πανεπιστημίου συγκριτικά με άλλα στη βάση των επιδόσεών τους. Τα αποτελέσματά τους δημοσιοποιούνται και χρησιμεύουν στους φοιτητές, στη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση του ιδρύματος ή την πολιτική ηγεσία και άλλους εμπλεκόμενους φορείς. Παρά την αμφισβήτηση και τα μεθοδολογικά προβλήματα που παρουσιάζουν - όπως θα δούμε και αναλυτικά παρακάτω - παραμένουν δημοφιλή ως πηγή ενημέρωσης αλλά και ως κίνητρο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Anninos, 2007).

2.1.3 Τύποι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να είναι εσωτερική και να πραγματοποιείται από τους παράγοντες του αξιολογούμενου οργανισμού (ιεραρχική εσωτερική ή αυτό-αξιολόγηση) ή εξωτερική, η οποία διενεργείται από εξωτερικούς φορείς, ανεξάρτητους από το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή συνδυασμός και των επιμέρους τύπων.

- Η αυτοαξιολόγηση προκρίνεται ως τύπος αξιολόγησης γιατί λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες του οργανισμού, ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και ευθύνης και προάγει την αυτοδέσμευση, με αποτέλεσμα να μην

προκαλούνται αισθήματα άρνησης ή άμυνας. Δεν παρέχει όμως την αντικειμενικότητα και την αποστασιοποίηση του εξωτερικού κριτή και τείνει να εστιάζει σε θετικά ή μη συγκρουσιακά στοιχεία της λειτουργίας του ιδρύματος. Επιπλέον, δεν προσφέρει συγκρίσιμα αποτελέσματα (Μώκου & Μώκος, 2006).

- Στην εσωτερική αξιολόγηση, ο φορέας αξιολόγησης ανήκει στο προσωπικό του ιδρύματος ή σε εποπτευόμενο όργανο. Στα θετικά συγκαταλέγεται το ότι ο αξιολογητής μπορεί εύκολα να αντλήσει πληροφορίες λόγω του κλίματος εμπιστοσύνης και να εκτιμήσει την αξιοπιστία των στοιχείων, εφόσον γνωρίζει τον οργανισμό. Επιπλέον, όπως και στην αυτοαξιολόγηση, γίνεται σε κλίμα συνεργασίας και συναντά λιγότερα εμπόδια. Ωστόσο πρόκειται για μία εσωστρεφή διαδικασία, που επιβαρύνει το ακαδημαϊκό προσωπικό και ενδεχομένως το αποσπά από το έργο του. Ενδέχεται, τέλος, να περιορίζεται σε μικρές και ανώδυνες αλλαγές ενώ δεν μπορεί να συντονιστεί με άλλες πολιτικές προτεραιότητες (Μώκου & Μώκος, 2006).
- Η εξωτερική αξιολόγηση δεν είναι συμμετοχική και ο φορέας που την υλοποιεί δεν συνδέεται με τον αξιολογούμενο οργανισμό ούτε επηρεάζεται από τα αποτελέσματά της. Στα θετικά της στοιχεία αναφέρεται η αντικειμενικότητα του εξωτερικού παρατηρητή και η εμπειρία στην αξιολόγηση και άλλων συναφών οργανισμών, που οδηγεί σε μια σφαιρική αντίληψη και παράγει συγκρίσιμα αποτελέσματα. Μπορεί επομένως να εντοπίσει προβλήματα και να διατυπώσει προτάσεις βελτίωσης ευρείας εμβέλειας. Η κριτική προς αυτόν τον τύπο αξιολόγησης εντοπίζεται στην τυποποίηση και στη μετρησιμότητα των κριτηρίων που χρησιμοποιεί, τα οποία δεν προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού έργου ή του ιδρύματος και μπορεί να οδηγήσουν σε ανακριβή αποτελέσματα. Επιπλέον, δεν συμπεριλαμβάνει το ανθρώπινο δυναμικό του ιδρύματος, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται φαινόμενα αδύναμης συνεργασίας (Μώκου & Μώκος, 2006).

Ανάλογα με τη χρονική στιγμή κατά την οποία υλοποιείται, τέλος, η αξιολόγηση μπορεί να είναι α) αρχική ή διαγνωστική, όταν πραγματοποιείται στην αρχή και μπορεί να επηρεάσει την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου, β) ενδιάμεση ή διαμορφωτική, όταν το εκπαιδευτικό έργο είναι σε εξέλιξη και σκοπός είναι ο εντοπισμός και η διόρθωση αδυναμιών και γ) τελική ή απολογιστική, όταν πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου για την αποτύπωση αποτελεσμάτων (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

2.2 Οι αλλαγές στο διεθνές οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο

Οι βασικοί λόγοι που ανέδειξαν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης, είναι κυρίως οι εξής (Liu, 2016):

2.2.1. Η μαζικοποίηση και ο κατακερματισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η μαζικοποίηση της πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η συνακόλουθη διαφοροποίηση της σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού οδήγησε στη χαλάρωση των κριτηρίων εισαγωγής και στην ανάγκη πιστοποίησης και σύγκρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Guri-Rosenblit, Sebkova & Teichler, 2007). Σε κάποιες χώρες ιδρύθηκαν οργανισμοί συντονισμού ώστε να διασφαλιστεί πως τα τριτοβάθμια ιδρύματα υπηρετούν τις κοινωνικές ανάγκες με τη μικρότερη δυνατή αλληλοεπικάλυψη ή οδηγήθηκαν σε μεγαλύτερο συγκεντρωτισμό, ώστε να ελέγχεται η κατανομή των ευθυνών και των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έπρεπε να τηρήσουν μία ισορροπία ανάμεσα στο κόστος και την ποιότητα της διδασκαλίας και της έρευνας, καθώς και στις δυνατότητες που προσέφερε η νέα τεχνολογία και η αξιοποίηση που είχαν οι σπουδές με τους όρους της αγοράς. Μέσα σε αυτό το διεθνές/ευρωπαϊκό περιβάλλον, το ζήτημα της αξιολόγησης θα λειτουργήσει ως ένας βασικός παράγοντας για τη λήψη αποφάσεων τόσο σε νομοθετικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο ιδιωτικών δρώντων (Bernhard, 2012).

Η διαφοροποίηση μεταξύ των τμημάτων είχε συνεχείς αυξητικές τάσεις ενώ ο προσανατολισμός προς μία κοινωνία υψηλής εξειδίκευσης και υπηρεσιών σε παγκόσμιο επίπεδο, ενίσχυσε ακόμα περισσότερο τη ζήτηση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση και ο κατακερματισμός σήμαναν μεγαλύτερη δυνατότητα επιλογής για τους σπουδαστές αλλά προσέκρουσαν στην παραδοσιακή τάση για ομοιομορφία, που καθιστά δυνατό τον κρατικό έλεγχο. Επιπλέον, η ευελιξία και η πολυμορφία των σπουδών έδινε τη δυνατότητα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα να ακολουθούν τις ανάγκες της αγοράς, οι οποίες διαφοροποιούνταν με πιο γρήγορους ρυθμούς σε σχέση με την κρατική γραφειοκρατία (Bernhard, 2012).

Οι επιπτώσεις της μαζικότητας της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν τεράστιες τόσο σε επίπεδο πόρων και υποδομών, όσο και ποιοτικής κατάταξης. Βαθμιαία η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρήγαγε περισσότερους απόφοιτους από όσο μπορούσε να αντέξει η οικονομία, τέθηκε επομένως το ερώτημα της διαλογής και της κατάταξης τόσο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όσο και των αποφοίτων τους (World Bank, 2011).

2.2.2. Η μείωση της κρατικής χρηματοδότησης,

Παράλληλα με τον περιορισμό των κρατικών δαπανών - ως αποτέλεσμα εν μέρει και της αύξησης της ζήτησης - ειδικότερα στις Η.Π.Α. και στο Ην. Βασίλειο αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες μία τάση στήριξης της ιδιωτικοποίησης και εντατικοποίησης του

ανταγωνισμού ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Dill, 2012). Συγκεκριμένα, στα τέλη του προηγούμενου αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις συνέβαλαν στη διαπίστωση ορισμένων κοινών τάσεων σε πολλές χώρες - αν και σε διαφορετικό βαθμό - σε σχέση με τη νέα διαμορφούμενη αντίληψη για τη χρηματοδότηση της ΑΕ οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Johnstone, 2009):

- Άνοδος του κόστους διδασκαλίας ανά σχολή και ανά φοιτητή, υπό το βάρος αφενός της υποχρέωσης του κράτους να παρέχει βελτιωμένες υπηρεσίες, αφετέρου λόγω των συνεχιζόμενων αυξητικών τάσεων του κόστους μισθοδοσίας.
- Αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σε συνδυασμό με τα παραπάνω οδήγησε σε διόγκωση του κόστους της δημόσιας εκπαίδευσης.
- Διαμόρφωση των βασισμένων στη γνώση οικονομιών (knowledge-based economies) που δημιουργούν αυξημένες απαιτήσεις για υψηλού επιπέδου εκπαίδευση ως βασικό μοχλό για την οικονομική ανάπτυξη και την προσωπική ενδυνάμωση.
- Η αδυναμία του κράτους να χρηματοδοτήσει αποτελεσματικά τις διαφοροποιημένες και ποσοτικά αυξημένες σχολές και τις ερευνητικές δραστηριότητες των ιδρυμάτων και η συνακόλουθη αύξηση του ποσοστού κάλυψης του κόστους από μη κρατικές πηγές (συνεργασία με επιχειρήσεις για τη χρηματοδότηση της έρευνας, επιβολή ή αύξηση διδάκτρων).
- Οι πιέσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας που συνέβαλαν σημαντικά στην συμπίεση των κρατικών δαπανών και την απόδοση στην αγορά ορισμένων κρατικών λειτουργιών. Η επικυριαρχία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχουν επηρεάσει όλους τους τομείς της οικονομίας βρίσκοντας εφαρμογή, μεταξύ άλλων, και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, με σημείο αναφοράς τα άτομα ως οικονομικούς δρώντες, συνιστά τη βάση για την ανάπτυξη της έννοιας του «ακαδημαϊκού καπιταλισμού» (academic capitalism) (Rhodes & Slaughter, 2012).

Σύμφωνα με τη θεωρία του «ακαδημαϊκού καπιταλισμού» τα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι ένα σύνολο δρώντων μέσω των οποίων η κρατική χρηματοδότηση χρησιμοποιείται για τη συγκρότηση δικτύων γνώσης που είναι ανοικτά στη συνεργασία ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, στην επιχειρηματικότητα, σε πόρους που προέρχονται από νέες πηγές, σε επενδυτικά σχέδια που σχετίζονται με την έρευνα ή με τις υποδομές τους αλλά και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους φοιτητές τους. Ο όρος περιγράφει το φαινόμενο της αυξημένης σημασίας που έχει για τα πανεπιστήμια η «εμπορευσιμότητα» (marketability) του προϊόντος τους εις βάρος της ακαδημαϊκής έρευνας αυτής καθαυτής. Οι ίδιοι οι φοιτητές επιλέγουν να σπουδάσουν στη σχολή που θα τους διασφαλίσει

καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές ή κύρος, ώστε να αποσβέσουν την επένδυση των σπουδών τους - δηλαδή σε μεγάλο βαθμό με οικονομικά κριτήρια. Οι απόφοιτοι παρουσιάζονται ως τα «προϊόντα» του τριτοβάθμιου ιδρύματος στους εργοδότες ενώ διατηρούν τη διασύνδεσή τους με το πανεπιστήμιο ως απόφοιτοι ή δωρητές. Μέσω των δικτύων που δημιουργούνται και των διεργασιών που συντελούνται, τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια ενσωματώνονται στις νέες οικονομικές συνθήκες, σηματοδοτώντας τη μετάβαση από ένα μαθησιακό/γνωσιακό δημόσιο αγαθό σε έναν γνωσιακό/μαθησιακό ακαδημαϊκό καπιταλισμό. Εντασσομένη στην πραγματικότητα της νέας οικονομίας «η ακαδημαϊκή γνώση συνιστά ένα μεταβιβάσιμο προϊόν παρά ένα δημόσιο αγαθό» (Edgell, 2012).

Το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό φαινόμενο μπορεί να αναπτυχθεί σε συνθήκες παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και προσδιορίζεται γεωγραφικά κυρίως σε οικονομικά φιλελεύθερες, αγγλόφωνες χώρες (Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, Ην. Βασίλειο). Σύμφωνα με τους εισηγητές του, παρατηρείται αρχικά μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, όπου υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για τον παγκόσμιο ανταγωνισμό και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, συντασσομένα σε αυτή την κατεύθυνση, αναπτύσσουν την έρευνά τους με γνώμονα τη χρησιμότητα της ακαδημαϊκής έρευνας στην αγορά (Mazzolini, 1997)³.

- Η απελευθέρωση των αγορών και η συνακόλουθη αποσυγκέντρωση (decentralization) της κρατικής παρέμβασης που συνεπάγεται την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τη μεταφορά συστημάτων διοίκησης από τον ιδιωτικό τομέα και την αύξηση - ακόμα και σε χώρες που ήταν περιορισμένα - των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

2.2.3. Η αλλαγή του ρόλου του κράτους και η έννοια της λογοδοσίας

Σε συνέχεια των δημοσιονομικών περιορισμών, επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του κράτους και της κρατικής παρέμβασης ενώ παράλληλα αναδύεται ένα διαφορετικό μοντέλο δημόσιας διοίκησης που βασίζεται στις αρχές του «νέου δημόσιου μανάτζμεντ» (NDM) (New Public Management- NPM), τις οποίες θα αναφέρουμε στη συνέχεια.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το κράτος αρχίζει να απέχει από την υποχρέωση λεπτομερούς ρύθμισης της ακαδημαϊκής δραστηριότητας και περιορίζεται στο να κατευθύνει από κάποια απόσταση. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αναλαμβάνουν την υποχρέωση να επιβιώσουν σε ένα περιβάλλον έντονα ανταγωνιστικό χωρίς να αποκλίνουν από τις κυβερνητικές κατευθύνσεις και τις βασικές ακαδημαϊκές αρχές που διέπουν τη

³ Ακριβώς λόγω του ότι ο ακαδημαϊκός καπιταλισμός προϋποθέτει την αγοραία αξία του παραγόμενου από τα πανεπιστήμια προϊόντος, παρατηρείται έντονα στις εφαρμοσμένες επιστήμες και στα τμήματα τεχνολογίας παρά στις ανθρωπιστικές σπουδές (Mazzolini, 1997)

λειτουργία τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διασφάλιση της ποιότητας χρησιμοποιείται για να διασφαλίσει την τήρηση των κανόνων και την παραγωγή των βέλτιστων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων από την πλευρά των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων καθώς η εκ των υστέρων αξιολόγηση έχει αντικαταστήσει την εκ των προτέρων νομοθέτηση (Liu, 2016).

Ο περιορισμός των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δαπανών συνοδεύεται από την ισχυροποίηση των αιτημάτων για την αποδοτική κατανομή της κρατικής χρηματοδότησης και την υποχρέωση λογοδοσίας (accountability) των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προς την κοινωνία (Dill, 1988). Η λογοδοσία, ως υποχρέωση να αναφέρεται ένα πρόσωπο ή ένας οργανισμός σε τρίτους ώστε να εξηγεί και να αιτιολογεί την κατανομή των πόρων και τα αποτελέσματα που έχουν επιτευχθεί (Throw, 1996), μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70, γίνονταν κυρίως αντιληπτή στη βάση του επαγγελματισμού (professional accountability), της εξειδίκευσης και της γνώσης που αξιολογούνταν στις εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Από τη δεκαετία του '80, ειδικά σε περιβάλλοντα κυριαρχίας νεοφιλελεύθερων πολιτικών (όπως στο Ην. Βασίλειο) μπορούμε να διακρίνουμε τις εξής μορφές (Ranson, 2003):

- Της λογοδοσίας απέναντι στον καταναλωτή (consumer accountability), όπου οι δρώντες πρέπει να λάβουν υπόψη τους τον αγοραίο ανταγωνισμό και τις επιλογές των καταναλωτών.
- Της λογοδοσίας στη βάση του συμβολαίου (contract accountability) όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υπόλογα για τη χρηματοδότηση και την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης με κριτήρια κόστους και αποτελεσματικότητας.
- Της λογοδοσίας στη βάση της απόδοσης (performative accountability) όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλουν να αποδείξουν ότι πληρούν ορισμένα εθνικά κριτήρια και πετυχαίνουν συγκεκριμένους στόχους.
- Της συνεταιριστικής λογοδοσίας (corporate accountability,) όπου τα σχολεία είναι υπόλογα απέναντι σε έναν ιδιώτη ή σε μία συνεταιριστική ένωση (όπως στις περιπτώσεις σύμπραξης δημόσιου-ιδιωτικού) με κύριο γνώμονα την αξιολόγηση μίας δημόσιας πολιτικής.

Η λογοδοσία στην ΤΕ μπορεί να προσδιοριστεί αντιθετικά, στη βάση της διάκρισης ανάμεσα σε εσωτερική ή εξωτερική και ανάμεσα σε νομική/οικονομική ή ακαδημαϊκή (Throw, 1996).

Ως εξωτερική λογοδοσία μπορεί να οριστεί η υποχρέωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων απέναντι στους χρηματοδότες τους, τους φορολογούμενους αλλά και στην κοινωνία ως σύνολο να διασφαλίσουν ότι επιτελούν τον σκοπό τους πιστά και ότι χρησιμοποιούν τους πόρους τους με τρόπο θεμιτό και υπεύθυνο.

Ως εσωτερική λογοδοσία νοείται η εκτίμηση για το κατά πόσο οι λειτουργίες του ιδρύματος επιτελούνται σωστά από τα αρμόδια για αυτό μέλη του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η εσωτερική λογοδοσία στοχεύει στο να εντοπίσει προβληματικές περιοχές και να προτείνει λύσεις.

Νομική/Οικονομική λογοδοσία είναι η υποχρέωση αναλυτικής αναφοράς σχετικά με τη χρήση των πόρων και τη σκοπιμότητα των δαπανών. Ο ρόλος της είναι να διασφαλιστεί ότι στους πόρους γίνεται η χρήση για την οποία προορίζονταν, όπως αυτό ορίζεται από τη νομοθεσία (π.χ. οικονομικοί έλεγχοι από ανεξάρτητους εσωτερικούς ή εξωτερικούς ελεγκτές).

Ως ακαδημαϊκή λογοδοσία είναι η υποχρέωση των βασικών εμπλεκόμενων στην ακαδημαϊκή διαδικασία να καταδείξουν - τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό του ιδρύματος - με ποιόν τρόπο αξιοποιήθηκαν οι πόροι του για την ενδυνάμωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της προσφοράς δημόσιας υπηρεσίας.

Τα δύο αυτά αντιθετικά ζεύγη εννοιών δεν είναι απαραίτητα αλληλοαποκλειόμενα, αλλά πολλές φορές το ένα σκέλος μεγαλοποιείται και εκμηδενίζει το άλλο. Για παράδειγμα, η εξωτερική λογοδοσία είναι πολύ πιθανό να περιοριστεί στον έλεγχο και να αμελήσει την εσωτερική διάσταση της λογοδοσίας όπως την περιγράψαμε παραπάνω. Ένας ελεγκτικός μηχανισμός, επίσης, είναι εύκολο να βασιστεί στη συγκεκριμένη και μετρήσιμη μορφή της νομικής/οικονομικής λογοδοσίας και να αποφύγει να λάβει υπόψη τον βαθμό ακαδημαϊκής λογοδοσίας ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος.

2.2.4. Το νέο δημόσιο μάνατζμεντ (NDM)

Παρά το ότι πρόκειται για έναν όρο «ομπρέλα» που θεωρητικά έχει προσεγγιστεί ποικιλοτρόπως, μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις θεμελιώδεις παραδοχές που χαρακτηρίζουν το NDM και είναι συνοπτικά οι εξής (Hood, 1995):

- Η αποσυγκέντρωση της εποπτείας των δημοσίων υπηρεσιών από το κεντρικό επίπεδο προς μικρότερες αυτοδιοικούμενες μονάδες για το κάθε «προϊόν», η οποία συνοδεύεται από εκχώρηση της δυνατότητας λήψης αποφάσεων. Αυτή η «επιχειρηματική» λογική έρχεται σε αντίθεση με τη συγκέντρωση των αρμοδιοτήτων σε ένα κεντρικό όργανο, την ενότητα της εντολής και την ομοιομορφία των κανόνων ανεξάρτητα από το τελικό «προϊόν».
- Η μετάβαση προς ένα περισσότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον τόσο των δημοσίων οργανισμών μεταξύ τους όσο και του δημόσιου με τον ιδιωτικό τομέα, σε αντίθεση με την αντίληψη που όριζε ότι η δημόσια διοίκηση λειτουργεί βάσει προκαθορισμένων αρμοδιοτήτων και «δέσμιου» κοινού, με αποτέλεσμα να μην επηρεάζεται από ανταγωνιστικές πιέσεις.

- Η μεταφορά διοικητικών πρακτικών από τον ιδιωτικό προς τον δημόσιο τομέα που έρχονται σε αντίθεση με την παραδοσιακή διοικητική κουλτούρα, όπως η αξιολόγηση των υπαλλήλων, η ανακατανομή των αμοιβών ανάλογα με την επίδοση, η παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων κ.α.
- Μεγαλύτερες πιέσεις για δημοσιονομική πειθαρχία και αποδοτική χρήση των πόρων καθώς και αναζήτηση εναλλακτικών, λιγότερο κοστοβόρων τρόπων παροχής μιας δημόσιας υπηρεσίας. Αυτό σημαίνει ότι διαρρηγγύεται η θεσμική συνέχεια και οι δημόσιοι οργανισμοί πρέπει να λάβουν υπόψη όχι μόνο την εκπλήρωση της αποστολής τους, αλλά πώς αυτή θα επιτευχθεί με το μικρότερο δυνατό κόστος.
- Η μετακίνηση προς την απόδοση μεγαλύτερου περιθωρίου διακριτικής ευχέρειας από ανώτερους διοικητικούς υπαλλήλους σε αντίθεση με τον άκαμπτο καθορισμό διαδικασιών και στοχοθεσίας που προκύπτει από μία απρόσωπη και ουδέτερη νομοθετική διαδικασία.
- Ο προσδιορισμός διακριτών και μετρήσιμων (ή τουλάχιστον ελέγξιμων) κριτηρίων επίδοσης για τους οργανισμούς του δημοσίου σε σχέση με το εύρος, το επίπεδο και το περιεχόμενο των παρεχόμενων υπηρεσιών. Συνακόλουθα, διαπιστώνεται μία μεταστροφή του ελέγχου στις δημόσιες υπηρεσίες από το επίπεδο της «εκ των άνω εντολής» στην αξιολόγηση των εκροών των διοικητικών μονάδων.

Η επίδραση της περιστολής των δαπανών και της ανάδυσης των μεθόδων του ΝΔΜ συνέβαλαν καθοριστικά στη μετάβαση από τον κρατικό έλεγχο στην κρατική εποπτεία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

2.2.5. Διεθνοποίηση – Κινητικότητα

Η φοιτητική κινητικότητα και η ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα συνδέεται στον ευρωπαϊκό χώρο με τις διαδικασίες ενοποίησης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ) ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70. Ωστόσο μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '90 ο ρόλος των εθνικών πολιτικών ήταν κυρίαρχος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι εθνικές ιδιαιτερότητες είχαν κεντρικό ρόλο ακόμα και σε περιπτώσεις μεταφοράς ή επίδρασης από τη διεθνή εμπειρία (Gurli-Rosenbli, Sebkoval & Teichler, 2007). Με το ξεκίνημα του 21^{ου} αιώνα, οι δυνατότητες που προσέφερε η κοινωνία της πληροφορίας δημιούργησαν την ανάγκη επανεξέτασης της λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και της ενσωμάτωσής τους στις νέες οικονομικές συνθήκες. Τις τελευταίες δεκαετίες, η κινητικότητα είναι αναπόσπαστο μέρος των αλλαγών που έχουν συντελεστεί στα συστήματα και στις δομές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στις διασυνοριακές επιρροές. Ο όρος

«διεθνοποίηση» - ο οποίος τείνει να χρησιμοποιείται πλέον συχνότερα από τον όρο «παγκοσμιοποίηση» της εκπαίδευσης-αναφέρεται κυρίως στη διαδικασία στενότερης συνέργειας μεταξύ των εθνικών κρατών με την αύξηση των διασυνοριακών δράσεων. Η έμφαση στην περίπτωση αυτή δίνεται στην οικοδόμηση στρατηγικής σημασίας διεθνών σχέσεων, που βασίζονται στην αμοιβαία συνεργασία και στην παρατήρηση βέλτιστων πρακτικών. Υπό αυτό το πρίσμα, τα όρια μεταξύ του κράτους, της αγοράς και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παραμένουν - σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον - σαφώς διαχωρισμένα (Enders, 2004). Μία βασική διάκριση επομένως είναι ότι στην έννοια της «διεθνοποίησης» το εθνικό κράτος κατέχει κεντρικό ρόλο, ενώ ο όρος «παγκοσμιοποίηση» συνδέεται περισσότερο με τη χαλάρωση των συνόρων, την υπερίσχυση του διεθνούς ανταγωνισμού και την άμβλυση των εθνικών προτεραιοτήτων υπό το βάρος των οικονομικών εξελίξεων. Ως πιο αφηρημένη έννοια η δεύτερη, συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σύνολο των καθοριστικών για τη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας εξελίξεων: την ανάπτυξη της τεχνολογίας και της πληροφορικής, την αύξηση των διασυνοριακών εμπορικών ροών, τη διεθνή κινητικότητα φοιτητών και εργαζομένων, το νέο δημόσιο μανάτζμεντ, την αποδυνάμωση του ρόλου των εθνικών κρατών, τη δυνατότητα μεταφοράς και πιστοποίησης των μαθημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη διεθνή αναγνώριση των πτυχίων. Θα μπορούσαμε επομένως να συμπεράνουμε ότι στην έννοια της «παγκοσμιοποίησης» κεντρικό ρόλο έχουν οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης και σύγκλισης που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της απελευθέρωσης των αγορών και του εμπορίου και της έντονης αλληλεξάρτησης των εθνικών οικονομιών (Enders, 2004).

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να ορίσουμε τη διεθνοποίηση ως τη διαδικασία ενσωμάτωσης μία διεθνούς προοπτικής στο σύστημα λειτουργίας ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος η οποία είναι συνεχής, προσανατολισμένη στο μέλλον, πολυδιάστατη και περιλαμβάνει πολλούς εμπλεκόμενους δρώντες (Ellingboe, 1998). Σε ένα διεθνοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να ενταχθεί κάθε πανεπιστήμιο αναλαμβάνοντας έναν ρόλο ανάλογα με τις ικανότητες, τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες ή τα δυνατά του σημεία. Η με συστηματικό τρόπο εισαγωγή της διεθνοιστικής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σημαίνει παρεμβάσεις στον καθορισμό της αποστολής και των στόχων του ιδρύματος, στη διοίκηση, στο προσωπικό, τη διαχείριση των οικονομικών, τη διαμόρφωση της δημόσιας εικόνας, την παρακολούθηση των ανταγωνιστικών πιέσεων και του διεθνούς περιβάλλοντος, την εκτίμηση των δυνατών σημείων και των αδυναμιών του ιδρύματος (Davies, 1992).

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της διεθνοποίησης γιατί επιτρέπει την κατάταξη και την εξαγωγή γενικεύσιμων και συγκρίσιμων αποτελεσμάτων που απευθύνονται σε ένα περιβάλλον διαρκώς εναλλασσόμενο, κατακερματισμένο και

ευρύτερο του εθνικού. Η στρατηγική - σε επίπεδο κρατικό ή ιδρύματος - που επιδιώκει την ένταξη των πανεπιστημίων σε αυτό το περιβάλλον θα πρέπει να στοχεύει, μεταξύ άλλων, στη δημιουργία ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ των διαδικασιών διεθνοποίησης και της διασφάλισης ποιότητας (Van der Wende, 1999).

3. Επισκόπηση βασικών κειμένων υπερεθνικών οργανισμών για τη διασφάλιση της ποιότητας

Όπως αναφέρθηκε στο εισαγωγικό κεφάλαιο, υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις και θεωρητικά περιβάλλοντα εντός των οποίων αναπτύσσονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές της αξιολόγησης και της πιστοποίησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στο παρόν κεφάλαιο θα εξετάσουμε ορισμένες βασικές αρχές για την αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη χρησιμότητα και τις παραδοχές της μέσα από βασικά κείμενα υπερεθνικών οργανισμών.

3.1 Διεθνείς Οργανισμοί

3.1.1. UNESCO

Στο επίκεντρο του θεωρητικού πλαισίου της UNESCO τίθεται η διασύνδεση της κινητικότητας και της παγκοσμιοποίησης με την πίεση για την ανάπτυξη συγκριτικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας (External Quality Assurance - EQA) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας τρόπος για να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα της διαφοροποίησης είναι τα συστήματα πιστοποίησης (accreditation systems). Στις «Συστάσεις για το Καθεστώς του Προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (UNESCO, 1997) αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι (α) τα πανεπιστήμια θα πρέπει να θεωρούν την αποτίμηση του έργου των διδασκόντων ως συστατικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (β) ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζεται σε αντικειμενικά ακαδημαϊκά κριτήρια ικανότητας, ερευνητικής δραστηριότητας και (γ) θα πρέπει να ακολουθούνται διαδικασίες αξιολόγησης ομότιμων (peer review) και τα αποτελέσματα να δημοσιοποιούνται.

Το σημαντικότερο σημείο στις Συστάσεις της UNESCO είναι η ευθεία διασύνδεση της αξιολόγησης με τη λογοδοσία. Λόγω του χαρακτηρισμού της χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως «επένδυσης», η αυτονομία των ιδρυμάτων θα πρέπει να εξισορροπείται με διαδικασίες λογοδοσίας οι οποίες θα αφορούν, μεταξύ άλλων:

- τη γνωστοποίηση στο ευρύ κοινό της εκπαιδευτικής τους αποστολής.
- τη δέσμευσή τους σε διαδικασίες ποιότητας και αριστείας με γνώμονα τη συνάφεια των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και την αποστολή του ιδρύματος.
- την υποστήριξη διαδικασιών επιλογής υψηλής ποιότητας σπουδαστών.
- τη με αποδοτικό τρόπο χρήση των (υλικών και ανθρώπινων) πόρων.
- την επαφή τους με τα σύγχρονα προβλήματα και τα ζητήματα που απασχολούν την τοπική κοινωνία.

- τον σχεδιασμό και την εφαρμογή συνολικών συστημάτων λογοδοσίας, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας.

Οι ίδιες αρχές διατυπώνονται και στο διεθνές συνέδριο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση που υλοποιήθηκε το 1998 στο Παρίσι (UNESCO, 1998) και στο οποίο η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως πολυπαραγοντικό μέγεθος που εξαρτάται από την ποιότητα των συστατικών μερών της:

- την ποιότητα του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού και την παροχή κινήτρων και κατάλληλων δομών για την ενθάρρυνση της έρευνας και της εκπόνησης προγραμμάτων.
- την ποιότητα των διδακτικών προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας. Η ανάπτυξη καινοτόμου και επιχειρηματικού πνεύματος, η χρήση της τεχνολογίας και των διεθνών εκπαιδευτικών δικτύων είναι επίσης βασικοί παράμετροι της ποιότητας της εκπαίδευσης.
- Η ποιότητα των σπουδαστών (αξιοκρατικές διαδικασίες επιλογής, ικανότητες και υποκίνηση, επαρκές γνωστικό υπόβαθρο).
- Η ποιότητα των υποδομών και του εσωτερικού αλλά και εξωτερικού περιβάλλοντος εντός του οποίου λειτουργεί το πανεπιστήμιο, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, του «εικονικού πανεπιστημίου» και δικτύωσης που προσφέρει η τεχνολογία.
- Η ποιότητα της διοίκησης του ιδρύματος, του συντονισμού και της συνοχής των εφαρμοζόμενων πολιτικών σε συνεχή ανατροφοδότηση με το περιβάλλον του, εφόσον δεν νοείται ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αν η τελευταία είναι αποκομμένη από την υπόλοιπη κοινωνική σφαίρα.
- Η καλλιέργεια μίας κουλτούρας καινοτομίας στο εσωτερικό του ιδρύματος και η λήψη αποφάσεων βάσει στοιχείων και αποτελεσμάτων.
- Η ανάπτυξη μίας κουλτούρας αυτονομίας, υπευθυνότητας και λογοδοσίας από τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

3.1.2 Συμβούλιο της Ευρώπης

Ο «Κώδικας Καλής Πρακτικής στην παροχή διασυνοριακής εκπαίδευσης» (Code of good Practice in the provision of transnational education) υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης από κοινού με την UNESCO στην Επιτροπή για τη Σύμβαση Αναγνώρισης της Λισαβόνας το 2001. Περιέχει ένα προοίμιο, δύο μέρη που αναφέρονται στην ορολογία και στις αρχές και ένα μνημόνιο που εξηγεί τους στόχους, τον τρόπο εφαρμογής και το εύρος εφαρμογής του Κώδικα. Παρόλο που αναφέρεται στον Ευρωπαϊκό Χώρο

Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area-EHEA) ο Κώδικας αντανακλά τις αρχές και τις προτεραιότητες που αναλυτικά παρουσιάστηκαν στις κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO/ΟΟΣΑ. Οι γενικές αρχές του Κώδικα αναφέρονται α) στη θέσπιση υψηλών ακαδημαϊκών προτύπων ποιότητας, τουλάχιστον αντίστοιχων των χωρών προέλευσης και υποδοχής της διασυνοριακής εκπαίδευσης, την ευθύνη για τη διασφάλιση των οποίων θα έχουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα β) στη διαφάνεια των διαδικασιών και στην παροχή αξιόπιστων και ελεγμένων πληροφοριών γ) στην παροχή έγκυρης ενημέρωσης για του όρους αναγνώρισης προσόντων δ) στην ανάδειξη των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των συνεργαζόμενων ιδρυμάτων και στην ενημέρωση των σπουδαστών και του ακαδημαϊκού προσωπικού για αυτά και ε) στη θέσπιση διαδικασιών αμοιβαίας αναγνώρισης των ακαδημαϊκών προσόντων μεταξύ των ιδρυμάτων.

Στο προοίμιο, επισημαίνονται οι λόγοι που ωθούν στη διατύπωση των αρχών και αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα εξής:

- Η ταχεία εξάπλωση της διασυνοριακής ανώτατης εκπαίδευσης λόγω κυρίως της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής.
- Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να συνεχίσουν να είναι επιφορτισμένα με τη διατήρηση των πολιτισμικών, κοινωνικών, φιλοσοφικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων των χωρών της Ευρώπης χωρίς όμως να απεμπολούν την ικανότητα να αναπτύσσουν μορφές διακρατικής και διεθνούς συνεργασίας.
- Η ακαδημαϊκή ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των πτυχίων είναι ζήτημα υψίστης σημασίας και στο πλαίσιο της διασυνοριακής ανώτατης εκπαίδευσης.
- Ανεξάρτητα από τις διαδικασίες που εφαρμόζονται για τη διασφάλιση της ποιότητας, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα πρέπει να υιοθετούν πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης που να προσαρμόζονται στις τωρινές και μελλοντικές εξελίξεις στη γνώση, την τεχνολογία και στην αγορά εργασίας.
- Η αναγνώριση των ακαδημαϊκών προσόντων μέσω διακρατικών συμφωνιών συμβάλλει τόσο την κινητικότητα των φοιτητών όσο και στη μεταφορά των προγραμμάτων σπουδών μεταξύ διαφορετικών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών συστημάτων.
- Η συνεργασία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να βασίζεται σε διεθνώς αναγνωρισμένες ηθικές αρχές και αξίες.

Τέλος, γίνεται εκτενής αναφορά στην αναγνώριση των ακαδημαϊκών προσόντων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της διασυνοριακής εκπαίδευσης. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και η υιοθέτηση Συστάσεων για τα κριτήρια και τις διαδικασίες για την αποτίμηση των προσόντων του εξωτερικού, που πραγματοποιήθηκε το 2010 (Council of Europe, 2010).

3.1.3 UNESCO/ΟΟΣΑ

Κοινές κατευθυντήριες γραμμές για την ποιότητα στη διασυνοριακή παροχή ανώτατης εκπαίδευσης (Guidelines for quality provision in cross border higher education)

- Το θεωρητικό υπόβαθρο των κατευθυντήριων γραμμών UNESCO/ΟΟΣΑ.

Σύμφωνα με την κοινή διαπίστωση των δύο Οργανισμών, η κινητικότητα των σπουδαστών, ήδη από τη δεκαετία του '80, και οι δυνατότητες που προσφέρει η ανάπτυξη και διάδοση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας άλλαξαν καθοριστικά το τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Νέοι πάροχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναδείχτηκαν ενώ και οι παραδοσιακοί (τα πανεπιστημιακά ιδρύματα) επέκτειναν τις δραστηριότητές τους εκτός των εθνικών συνόρων (UNESCO/OECD, 2005). Η ανάπτυξη κοινών κατευθυντήριων γραμμών από τους δύο διεθνείς οργανισμούς είχε ως στόχο να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των εθνικών προγραμμάτων διασφάλισης ποιότητας, πιστοποίησης και αναγνώρισης προσόντων ορισμένων κρατών που μπορούσαν να προσαρμοστούν στη διασυνοριακή παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στα υπόλοιπα, που έμεναν καθηλωμένα στην πρότερη κατάσταση.

Η θεσμοθέτηση συστημάτων αξιολόγησης καθίσταται αναγκαία, όχι μόνο για την εποπτεία της ποιότητας της ΤΕ, αλλά και για τη διασφάλιση ενός επιπέδου ποιότητας σε διεθνές επίπεδο, μέσω του συντονισμού αντίστοιχων πολιτικών και πρωτοβουλιών. Επιπλέον, η κινητικότητα σπουδαστών, καθηγητών, ερευνητών και ακαδημαϊκού προσωπικού γενικά, αναδεικνύουν την ανάγκη εναρμόνισης τόσο των διαφορετικών και άνισων εθνικών συστημάτων αξιολόγησης όσο και των πλαισίων αναγνώρισης επαγγελματικών/ακαδημαϊκών προσόντων από χώρα σε χώρα.

Για τη διαμόρφωση μίας κοινής φιλοσοφίας διασφάλισης ποιότητας από τα εθνικά κράτη σε διεθνές επίπεδο, ο ΟΟΣΑ προχώρησε, σε συνεργασία με την UNESCO, στη διατύπωση ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών (UNESCO, 2005) για όλους τους φορείς που συμβάλλουν στη συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης των πανεπιστημίων, συνοπτικά, ως εξής:

- Για τις κυβερνήσεις προτείνεται:
 - η θεσμοθέτηση ενός διαφανούς και δίκαιου συστήματος εγγραφής ή αδειοδότησης για τους παρόχους διασυνοριακών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ώστε να διευκολύνονται να λειτουργούν εντός της επικράτειάς τους.

- η καθιέρωση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας για όλους τους παρόχους.
 - ο συντονισμός των αρμόδιων φορέων σε εθνικό και σε υπερεθνικό επίπεδο.
 - ο καθορισμός απλών και αξιόπιστων κριτηρίων και προϋποθέσεων για την χρηματοδότηση των παρόχων από Τρίτη χώρα.
 - Η σύναψη διμερών ή πολυμερών Συμφωνιών για την αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων.
- Για τους παρόχους που επιδιώκουν τη διεθνή διάσταση στις εκπαιδευτικές τους δράσεις, συνίσταται:
 - να διασφαλίζουν δημόσια ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης παραμένει η ίδια όπου και αν παρέχεται, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές.
 - να διατηρούν την ανεξαρτησία τους και την ακαδημαϊκή ελευθερία έρευνας και διδασκαλίας.
 - να αναπτύσσουν, να διατηρούν ή να αναθεωρούν τα συστήματα εσωτερικής διαχείρισης ποιότητας.
 - Να συμβουλευούνται τους φορείς διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης στις χώρες υποδοχής.
 - Να συμμετέχουν σε δίκτυα διάδοσης βέλτιστων πρακτικών.
 - Να ακολουθούν διαδικασίες διαφάνειας και εγκυρότητας στην παροχή στοιχείων.
- Για τις φοιτητικές Ενώσεις
 - Να συμμετέχουν ενεργά σε επίπεδο διεθνές, εθνικό και ιδρύματος στην ανάπτυξη, εποπτεία και διατήρηση των προδιαγραφών ποιότητας στη διασυνοριακή παροχή υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης.
 - Να συμβάλουν στην ενημέρωση των φοιτητών και στη διάδοση αξιόπιστων πληροφοριών.
- Για τους φορείς και τους οργανισμούς διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης
 - Να θέτουν διαυγή και κατάλληλα κριτήρια στην αξιολόγηση των ιδρυμάτων που παρέχουν διασυνοριακή εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές ιδιαιτερότητες της χώρας υποδοχής και τις αλλαγές που συντελούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
 - Να ενδυναμώνουν τα υπάρχοντα περιφερειακά και διεθνή δίκτυα ή να τα δημιουργήσουν, αν δεν υπάρχουν. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στον συντονισμό, στην άμβλυση των διαφορών και στη διάδοση της γνώσης. Να εμβαθύνουν στην κατανόηση των διαφορετικών συστημάτων διασφάλισης

ποιότητας ώστε η πιστοποίηση της ποιότητας των ιδρυμάτων να αναγνωρίζεται και στη χώρα υποδοχής.

- Να αναπτύξουν μεθόδους εποπτείας και παρακολούθησης με στόχο τη βελτίωση του ακαδημαϊκού προσωπικού και των ίδιων των ιδρυμάτων.
 - Να παρέχουν έγκυρη ενημέρωση, σε συνεργασία και συντονισμό με άλλους εμπλεκόμενους φορείς.
 - Να συν-διαμορφώνουν πρότυπα και διαδικασίες με γνώμονα τη διεθνιστική διάσταση της ΤΕ και να επιδιώκουν τη διάδοσή τους (μέσω προγραμμάτων, συμφωνιών αμοιβαίας αναγνώρισης κτλ.)
- Για τους οργανισμούς αναγνώρισης ακαδημαϊκών/επαγγελματικών προσόντων, ο ρόλος τους είναι ανάλογος των φορέων πιστοποίησης ως προς το σκέλος της εναρμόνισης, της παροχής αξιόπιστων πληροφοριών, της συγκρότησης δικτύων, της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης με βάση τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας. Επισημαίνεται ότι η ενίσχυση των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των κατευθυντήριων γραμμών⁴. Η συνεργασία και η δικτύωση σε θέματα διασφάλισης ποιότητας, επίσης είναι βασικοί παράγοντες άμβλυνσης των εμποδίων στη διεθνοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3.1.4 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) – Πρόγραμμα για τη θεσμική διαχείριση της Ανώτατης Εκπαίδευσης (IMHE)

Εμμένοντας στη σχέση της διασφάλισης ποιότητας, της πιστοποίησης και της διεθνοποίησης, το πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για τη θεσμική διαχείριση της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Institutional Management in Higher Education-IMHE) έχει πραγματοποιήσει μία διακρατική ανάλυση των στρατηγικών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για τη διασφάλιση ποιότητας στο πλαίσιο ενός διεθνοποιημένου περιβάλλοντος, τη Διαδικασία Επισκόπησης της Ποιότητας της Διεθνοποίησης (Internationalisation Quality Review Process-IQRP). Η ανάλυση αυτή οδήγησε στη διατύπωση ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών, ώστε η αξιολόγηση να χρησιμεύσει ως εργαλείο αποτίμησης και ενίσχυσης της ποιότητας των διεθνοποιημένων παραμέτρων της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με γνώμονα τους σκοπούς και τους στόχους των πανεπιστημίων (OECD/IMHE, 1999).

Στο επίκεντρο τίθεται το θέμα της συγκρισιμότητας (comparability) της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η οποία χαρακτηρίζεται από μία αντίφαση τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο όσο και εντός της Ε.Ε.: ενώ η πολιτική για την ΤΕ αναγνωρίζεται ως εθνικής αρμοδιότητας, η

⁴ Η εφαρμογή μίας ολοκληρωμένης πολιτικής απαιτεί να λαμβάνονται παράλληλα υπόψη οι Συμφωνίες και οι πρωτοβουλίες της UNESCO για τον συντονισμό των κυβερνητικών και μη οργανισμών προς μία κοινή κατεύθυνση (ΟΟΣΑ, 2005).

οικονομική της σημασία και η κινητικότητα των σπουδαστών δημιουργούν την ανάγκη αμοιβαίας αναγνώρισης των σπουδών και των προσόντων. Τα βασικά ζητήματα στα οποία εστίασε η έρευνα του ΟΟΣΑ/ΙΜΗΕ κατά την περίοδο 1995-1997 είναι α) η διασφάλιση της ποιότητας των στρατηγικών που αναπτύσσουν τα πανεπιστήμια για να κατοχυρώσουν τη θέση τους σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον και β) η συμβολή της διεθνοποίησης στην ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σκοπός του προγράμματος είναι η υποβοήθηση των πανεπιστημίων και αξιολογήσουν και να βελτιώσουν την ποιότητα της διεθνοποιημένης διάστασης του έργου τους εστιάζοντας στα εξής:

- την επίτευξη του στρατηγικού σκοπού και των διακηρυγμένων στόχων του ιδρύματος σχετικά με τη διεθνοποίηση και την εφαρμογή τους.
- την ενσωμάτωση της διεθνιστικής διάστασης στις λειτουργίες και τις προτεραιότητες.
- την εισαγωγή της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης ως καθοριστικός παράγοντας διασφάλισης ποιότητας και αξιολόγησης του ιδρύματος.

Το πρόγραμμα βασίζεται σε μία σειρά θεμελιωδών αρχών οι οποίες μπορούν, συνοπτικά, να περιγραφούν ως εξής:

- Το σημείο εκκίνησης για κάθε διαδικασία επισκόπησης είναι ο διακηρυγμένος σκοπός και οι στόχοι του κάθε ιδρύματος. Η ποιότητα ορίζεται ως η σχέση ανάμεσα στους στόχους και στην επίτευξή τους.
- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αυτοαξιολόγηση γιατί λειτουργεί ως παράγοντας εκπαίδευσης και υποβοήθησης του ιδρύματος να αναλάβει την ευθύνη για τη βελτίωση του έργου του.
- Η αξιολόγηση ομότιμων (peer review) προσομοιάζει με τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και λειτουργεί συμπληρωματικά προς αυτήν. Ο σκοπός της επομένως εκτείνεται πέρα από τη συλλογή στοιχείων ή την επιτήρηση αποτελεσμάτων.
- Όταν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης αφορά σε πρακτικές που θα χρησιμοποιηθούν διεθνώς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εθνικές ιδιαιτερότητες και διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων
- Το κάθε ίδρυμα δεν είναι υποχρεωμένο να δημοσιοποιεί τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης ομότιμων.
- Σκοπός της διαδικασίας δεν είναι η τυποποίηση, γι' αυτό και δεν γίνεται άμεση σύγκριση με τα διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα παγκοσμίως. Σκοπός είναι η αυτοβελτίωση προς μία κοινή κατεύθυνση. Αυτό δεν εμποδίζει κάποια ιδρύματα να χρησιμεύσουν ως πρότυπα, στο πλαίσιο της ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών.
- Η διαδικασία επισκόπησης θα πρέπει να ενταχθεί στον προγραμματισμό του ιδρύματος ως αναπόσπαστο κομμάτι της διοίκησης και διαχείρισης.

3.1.5 Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank) - Η δημιουργία πανεπιστημίων «παγκόσμιας τάξης»

- Η γενική στρατηγική

Η Παγκόσμια Τράπεζα συνεργάζεται με τις κυβερνήσεις των αναπτυσσομένων και σε μετάβαση χωρών για την υλοποίηση συστημικών μεταρρυθμίσεων στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέροντας εκτός από συμβουλευτική και οικονομική ενίσχυση. Η προώθηση συστημάτων πιστοποίησης και διασφάλισης ποιότητας είναι βασικός όρος των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει ο Οργανισμός. Η Παγκόσμια Τράπεζα συνδέει τη βιωσιμότητα και τη διαφοροποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης με τη θεμελίωση αξιόπιστων εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας ενώ ορισμένες φορές παρεμβαίνει εφαρμόζοντας μεθόδους πιστοποίησης. Η βασική της στρατηγική συνίσταται στη δημιουργία ολοκληρωμένων συστημάτων που να καλύπτουν όλες τις πτυχές της ΤΕ και να εναρμονίζονται με τις διεθνείς πρακτικές όσον αφορά στα κριτήρια, την αξιολόγηση και την πιστοποίηση (World Bank, 2002).

- Τα κριτήρια για τη δημιουργία «παγκόσμιας τάξης» πανεπιστημίων

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα, τα τελευταία χρόνια οι ίδιες οι χώρες ζητούν στήριξη ώστε να καταστούν τα πανεπιστήμιά τους «παγκόσμιας τάξης» (world class universities) (World Bank, 2009). Πρόκειται για έναν όρο «ομπρέλα» που γίνεται κατανοητός όχι μόνο ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης και της έρευνας αλλά κυρίως ως η βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των πανεπιστημίων σε μία ανοιχτή αγορά τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων επομένως δεν στοχεύει στην απόκτηση και ανάπτυξη γνώσης αλλά στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας των πανεπιστημίων μέσω αυτού.

Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσω των εξής μορφών παρέμβασης του Οργανισμού (World Bank, 2002):

- Τεχνική βοήθεια και καθοδήγηση ώστε α) να διερευνηθούν οι δυνατότητες β) να αποφασίσουν οι χώρες τον αριθμό των πανεπιστημίων που χρειάζονται και μπορούν να χρηματοδοτήσουν με βάση οικονομικές μελέτες γ) να καθοριστεί η αποστολή του κάθε ιδρύματος δ) να προσδιοριστεί η θέση των νέων ιδρυμάτων σε σχέση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να μη δημιουργηθούν προβλήματα στην κατανομή των οικονομικών πόρων.
- Διαμεσολάβηση και διευκόλυνση των νέων αυτών πανεπιστημίων να αποκτήσουν διεθνή εμπειρία. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη διασύνδεση με άλλα πανεπιστήμια, την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και διαβουλεύσεις με φορείς της Κοινωνίας των Πολιτών.
- Οικονομική στήριξη για τη διεξαγωγή μελετών πριν την υλοποίηση των επενδύσεων για τον σχεδιασμό του έργου και για την εκτίμηση του κόστους.

Συνοπτικά, τα χαρακτηριστικά ενός πανεπιστημίου «παγκόσμιας τάξης» είναι τα εξής (World Bank, 2009):

- Είναι διεθνώς φημισμένο για την έρευνα και τη διδασκαλία του.
- Έχει στους κόλπους του ερευνητές που θεωρούνται κορυφαίοι στον τομέα τους.
- Αναγνωρίζεται όχι μόνο από άλλα «παγκόσμιας τάξης» πανεπιστήμια αλλά και έξω από τον ακαδημαϊκό χώρο.
- Κάποια τμήματά του πρέπει να είναι παγκοσμίου φήμης.
- Παράγει καινοτόμες ιδέες και παράγει εφαρμοσμένη έρευνα σε ρηξικέλευθους τομείς, τα αποτελέσματα της οποίας θα πρέπει να αναγνωρίζονται από ομότιμους και να έχουν τιμηθεί με βραβεία.
- Προσελκύει και διατηρεί υψηλού επιπέδου προσωπικό.
- Το προτιμούν ικανοί σπουδαστές, έχει υψηλό ποσοστό μεταπτυχιακών και παράγει υψηλής ποιότητας απόφοιτους.
- Προσελκύει καθηγητές και σπουδαστές εκτός των συνόρων και γενικά λειτουργεί με γνώμονα τη διεθνή αγορά.
- Έχει μία κραταιά οικονομική βάση και υγιείς πηγές εισοδήματος.
- Έχει διαφοροποιημένες πηγές χρηματοδότησης (κρατικές, από τον ιδιωτικό τομέα, από τα δίδακτρα, από την ερευνητική εργασία κτλ.).
- Παρέχει ένα υψηλής ποιότητας υποστηρικτικό ερευνητικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον για το προσωπικό και για τους φοιτητές του.
- Έχει υψηλής ποιότητας διοικητικά στελέχη με στρατηγικό όραμα και πλάνο εφαρμογής.
- Οι απόφοιτοί του κατέχουν θέσεις με δύναμη και επιρροή στην αγορά εργασίας.
- Έχει επίδραση στην σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα.
- Θεωρείται μέτρο σύγκρισης διεθνώς γιατί έχει τη δύναμη να θέτει τις προϋποθέσεις της σύγκρισης.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα, οι πυλώνες του «παγκόσμιας τάξης» πανεπιστημίου είναι α) το ευνοϊκό νομοθετικό πλαίσιο, που πρέπει να διευκολύνει και να δίνει περιθώριο ακαδημαϊκής ελευθερίας β) οι πολλαπλές και διαφοροποιημένες πηγές χρηματοδότησης και γ) το υψηλής ποιότητας ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο μπορεί να αποκτηθεί και να διατηρηθεί μόνο με όρους διεθνοποιημένης λειτουργίας (καθηγητές διεθνούς φήμης, φοιτητές με σπουδές και στο εξωτερικό, μεταπτυχιακοί ή διδακτορικοί φοιτητές που συνεχίζουν την καριέρα τους στο εξωτερικό κ.α.) (World Bank, 2011).

3.1.6 Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (European University Association)

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA) είναι δύσκολο να οριστεί η ποιότητα καθώς ο τρόπος ορισμού εξαρτάται από την αντίληψη που έχει το κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα για τον ρόλο της. Εκκινώντας από τους βασικούς ορισμούς της, καταλήγει στο ότι η κάθε προσέγγιση προϋποθέτει συγκεκριμένη εννοιολόγηση της ποιότητας. Το αν είναι σωστή ή όχι εξαρτάται από την αποστολή και τους σκοπούς του ιδρύματος. Τα κυριότερα συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση είναι τα εξής (EUA, 2006):

- Η ποιότητα είναι μία πολυσχιδής έννοια και δεν μπορεί να οριστεί παρά μόνο σε συγκεκριμένο πλαίσιο.
- Η αυξημένη αυτονομία των πανεπιστημίων συνεπάγεται την ανάπτυξη πιο ώριμης κουλτούρας αξιολόγησης.
- Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη εσωτερικής κουλτούρας αξιολόγησης παρά η τελική/αξιολογητική.
- Ο ρόλος της ηγεσίας των πανεπιστημίων, των κοινωνικών εταίρων και των φοιτητών είναι κεντρικός στην αξιολόγηση, η οποία θα πρέπει να προκύπτει μέσα από τη διαβούλευση και όχι ως μία υπεργραφειοκρατικοποιημένη διαδικασία.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, συγκροτήθηκε, το 1993, το Πρόγραμμα Πανεπιστημιακής Αξιολόγησης (Institutional Evaluation Programme-IEP) της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (European University Association – EUA), ένα ανεξάρτητο πρόγραμμα αξιολόγησης σε εθελοντική βάση. Στόχος της αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση του στρατηγικού μάνατζμεντ και η ανάπτυξη μίας κουλτούρας ποιότητας. Βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος είναι τα εξής (EUA, 2006):

- Η έμφαση στην αυτό-αξιολόγηση.
- Η διεθνής/ευρωπαϊκή προοπτική.
- Η αξιολόγηση ομότιμων.
- Ο προσανατολισμός στη βελτίωση.

Το πρόγραμμα εστιάζει στις εσωτερικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στις δομές και εξετάζει την ποιότητα ως τη συνάφεια των εσωτερικών διαδικασιών με τους στρατηγικούς στόχους του ιδρύματος. Έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και όχι αξιολογικό καθώς ο τελικός σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι η λογοδοσία αλλά η ενίσχυση, μακροπρόθεσμα, της αυτονομίας των ιδρυμάτων και η υποστήριξη της θεσμική αλλαγής (Hofmann, 2005).

Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, εξετάζονται τα εξής:

- Οι βαθύτερες πεποιθήσεις και αξίες, η αποστολή και οι στόχοι του ιδρύματος.
- Η διοίκηση και το μάνατζμεντ.

- Το ακαδημαϊκό προφίλ και οι δράσεις που σχετίζονται με την έρευνα και διδασκαλία.
- Η χρηματοδότηση.
- Η υποστήριξη προς τους φοιτητές.
- Η δυνατότητα του ιδρύματος να ανταποκρίνεται στις αλλαγές και στις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει α) μία έκθεση αυτοαξιολόγησης β) επισκέψεις της ομάδας αξιολόγησης στον ιστότοπο του Ιδρύματος και γ) σύνταξη της τελικής έκθεσης (EUA/IEP, 2013) . Η ομάδα αξιολόγησης (evaluation team) αποτελείται από πρυτάνεις ή αντιπρυτάνεις (νυν ή πρώην), καθηγητές και έναν σπουδαστή. Το κάθε μέλος κατάγεται από διαφορετική χώρα ενώ κανείς δεν προέρχεται από τη χώρα στην οποία βρίσκεται το πανεπιστήμιο, γεγονός που προσδίδει έντονο διεθνιστικό και ευρωπαϊκό χαρακτήρα στο εγχείρημα. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιεύονται στο διαδίκτυο με την μορφή αναφοράς.

Βασικό χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι η ανταπόκριση των προτάσεων στις ανάγκες του ιδρύματος, στην αποστολή του, την κουλτούρα και την μελλοντική του πορεία.

3.2 Αποτελέσματα επισκόπησης

3.2.1 Κοινά στοιχεία

Η αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τα βασικά κείμενα των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών τοποθετείται σε ένα γενικότερο σύστημα πολιτικής και - πέραν των επιμέρους διαφοροποιήσεων - έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η αξιολόγηση διεξάγεται περιοδικά και σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Δεν συνδέεται με συγκεκριμένα γεγονότα ή με ιδιαίτερα επιτεύγματα (όπως κάποια βράβευση ή η προαγωγή) αλλά εντάσσεται στην ακαδημαϊκή διαδικασία είτε ως αναπόσπαστο μέρος του προγραμματισμού του ιδρύματος είτε με την ετήσια έκδοση καταλόγων κατάταξης.
- Η αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται και από εξωτερικό αξιολογητή ή όργανο με διεθνή σύνθεση, βάσει συγκεκριμένων και δημοσιοποιημένων κριτηρίων.
- Πρόκειται για συνολικά συστήματα που αξιολογούν διαφορετικές παραμέτρους του ακαδημαϊκού έργου. Ανεξάρτητα από τα κριτήρια που επιλέγονται, γίνεται κατανοητό ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι μία πολυσχιδής και πολυπαραγοντική διαδικασία, που για να επιτευχθεί πρέπει να ελέγχεται σε κάθε της συστατικό στοιχείο.
- Οι διαδικασίες είναι συστηματικοποιημένες, με συγκεκριμένα κριτήρια και

μεθόδους που είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους προκαθορισμένα. Η συστηματικοποίηση και η δημοσιοποίηση των κριτηρίων εκτός του πανεπιστημιακού ιδρύματος συνεπάγεται διαφάνεια και δυνατότητα συγκριτικής αποτίμησης.

- Δεν δίνεται έμφαση στην ατομική αξιολόγηση, αλλά στην αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού ιδρύματος ή των σχολών.
- Η διασφάλιση της ποιότητας προσδιορίζεται μέσα από τη διακρατική συνεργασία ή τη συμμόρφωση προς διεθνή πρότυπα.
- Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η διαφάνεια και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.
- Στο επίκεντρο τίθενται τα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και οι φορείς εξωτερικής αξιολόγησης. Οι κυβερνητικές πολιτικές θα πρέπει να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για τη λειτουργία αξιόπιστων και αντικειμενικών φορέων αξιολόγησης, τη δυνατότητα κινητικότητας φοιτητών, ακαδημαϊκού προσωπικού και υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης και τη σύναψη διακρατικών συμφωνιών που θα διευκολύνουν την αμοιβαία αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων.
- Η κινητικότητα και η συγκρισιμότητα των πανεπιστημιακών σπουδών αναγνωρίζονται ως μία πραγματικότητα στην οποία πρέπει να προσαρμοστούν τα πρότυπα λειτουργίας των πανεπιστημίων
- Η υποχρέωση λογοδοσίας και η ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας μεταφέρεται κυρίως στα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και λιγότερο σε κυβερνητικούς φορείς ή ανεξάρτητες αρχές πιστοποίησης.
- Η διασύνδεση με την επιχειρηματικότητα και την πραγματική οικονομία, είτε με τη μορφή άντλησης πόρων και προσέλκυσης επενδύσεων (όπως στην περίπτωση της Παγκόσμιας Τράπεζας) είτε με την παράλληλη αναγνώριση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων.

Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ότι η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται στενά με τον διεθνή προσανατολισμό της ανώτατης εκπαίδευσης και δεν αποτελεί ζήτημα εσωτερικό του ιδρύματος ή αντικείμενο με τη στενή έννοια εθνικής πολιτικής. Σημαντική παράμετρος των περισσότερων κειμένων είναι η αξιολόγηση ομότιμων, ως η πλέον αξιόπιστη μέθοδος για την αναγνώριση της ποιότητας σε υπερεθνικό επίπεδο. Επιπλέον, η έμφαση στη διαφάνεια, στον ορισμό προκαθορισμένων κριτηρίων και στη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, είναι μία ένδειξη για τις αλλαγές στη λογοδοσία, η οποία δεν γίνεται αντιληπτή ως συνέπεια με συγκεκριμένες αρχές πολιτικής αλλά απευθύνεται στους «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στο σύνολο της κοινωνίας.

3.2.2 Ιδιαίτερα σημεία

Παρά τα κοινά τους σημεία, τα βασικά κείμενα των υπερεθνικών οργανισμών έχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες που αφορούν κυρίως στην έμφαση που δίνουν στην οικονομική σημασία της εκπαίδευσης, στην αναγνώριση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων στο πλαίσιο της διεθνοποίησης και στην αντίληψη για τον ορισμό της ποιότητας.

1. Ορισμός της ποιότητας

Οι περισσότερες κατευθυντήριες γραμμές ορίζουν την ποιότητα ως συνέπεια με τον σκοπό του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι αρχές της Παγκόσμιας Τράπεζας τονίζουν την ποιότητα ως ξεχωριστή επίδοση και ως συνέπεια με προκαθορισμένα πρότυπα.

2. Η αξιολόγηση ως συμμετοχική διαδικασία

Στις κατευθυντήριες αρχές όλων των υπερεθνικών οργανισμών η διασφάλιση ποιότητας προκύπτει μέσα από διαβούλευση και συμμετοχή πολλών φορέων (φοιτητών, καθηγητών, φορέων αναγνώρισης επαγγελματικών δικαιωμάτων, πανεπιστημιακών και επαγγελματικών ενώσεων κ.α.). Αντίθετα, στο παράδειγμα του «παγκόσμιας τάξης» πανεπιστημίου τα κριτήρια της αξιολόγησης αποφασίζονται μονομερώς και εφαρμόζονται από τον εξωτερικό αξιολογητή χωρίς προηγούμενη διαβούλευση.

3. Η διατήρηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων

Η διασφάλιση της ποιότητας είναι ένα μέγεθος που δεν μπορεί να προσδιοριστεί μονοσήμαντα αλλά γίνεται αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις εθνικές, κοινωνικές, γεωγραφικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η διατήρηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων ωστόσο δεν αναγνωρίζεται ως σημαντική παράμετρος της ακαδημαϊκής διαδικασίας στα «παγκόσμιας τάξης» πανεπιστήμια ενώ στα υπόλοιπα θεωρητικά μοντέλα ποικίλλει: σε άλλες περιπτώσεις βασίζεται στη διατήρηση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών

4. Διαμορφωτική/τελική και εσωτερική/εξωτερική αξιολόγηση

Στις περισσότερες περιπτώσεις η αξιολόγηση προβλέπεται να είναι και εσωτερική και εξωτερική, αναγνωρίζοντας τη διαφορετική λειτουργία αλλά και τις αδυναμίες του κάθε τύπου ξεχωριστά. Είναι όμως χαρακτηριστικό ότι στο μοντέλο του ΟΟΣΑ/ΙΜΗΕ γίνεται αναφορά στην υλοποίηση εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, ομότιμων) χωρίς υποχρέωση δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων. Η διασφάλιση ποιότητας επομένως παραμένει σε κάποιο βαθμό εσωτερική και διαμορφωτική, όπως αναφέρει και η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων. Αντίθετα, σύμφωνα με το πρότυπο της παγκόσμιας τράπεζας, η βαθμολόγηση των ιδρυμάτων γίνεται από εξωτερικούς φορείς, εντελώς αποκομμένους από την κοινωνική και παιδαγωγική πραγματικότητα και είναι τελική, καθώς αποτυπώνει τελικά αποτελέσματα.

5. Η μεταφορά της γνώσης και η πρόκληση αλλαγής

Η αξιολόγηση της ποιότητας συμβάλει ουσιαστικά στη μεταφορά της γνώσης και στη διάδοση "βέλτιστων πρακτικών" σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αυτός είναι και ο μετασχηματιστικός της χαρακτήρας ο οποίος αναγνωρίζεται σε όλα τα παραπάνω κείμενα ως εναρμόνιση ή σύγκλιση. Τα ίδια τα ιδρύματα και οι ακαδημαϊκές συλλογικότητες επιδιώκουν να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη δημοσίευση σχετικών άρθρων ή τη διοργάνωση συνεδρίων. Μέσω της αξιολόγησης ομότιμων (peer review) οι συμμετέχοντες μεταφέρουν δικές τους εμπειρίες αλλά και προσλαμβάνουν καινοτόμες ιδέες τις οποίες ενδεχομένως θα επιδιώξουν να εφαρμόσουν στην εργασία τους. Αυτή η διάσταση της αξιολόγησης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την αποσύνδεσή της από το εθνικό επίπεδο ή το ίδιο το ίδρυμα. Ωστόσο ο μετασχηματισμός στο μοντέλο της παγκόσμιας τράπεζας επέρχεται μέσω της μονομερούς προσαρμογής σε πρότυπα που ενδεχομένως είναι ξένα προς την κουλτούρα, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τη διοικητική δομή κάποιων ιδρυμάτων. Στην περίπτωση αυτή, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενδέχεται να εντείνουν τις αδυναμίες και δυσλειτουργίες των ιδρυμάτων ενώ οι αλλαγές που επέρχονται είναι συνήθως επιφανειακές (Brennan, 2007). Αντίθετα οι αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων τονίζουν τη σημασία της πρόκλησης μακροπρόθεσμης θεσμικής αλλαγής μέσω των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας.

6. Η διαφάνεια και η ενημέρωση

Η έμφαση στη σημασία παροχής αξιόπιστων στοιχείων, διαφάνειας και ενημέρωσης για όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου ενυπάρχει σε όλα τα κείμενα που παρουσιάστηκαν παραπάνω και συνδέεται με τη διαφορετική αντίληψη περί λογοδοσίας. Εγκαταλείποντας την επαγγελματική και νομική λογοδοσία, βλέπουμε ότι αναδεικνύονται μορφές εξωτερικής λογοδοσίας. Στην περίπτωση της παγκόσμιας τράπεζας η λογοδοσία παρουσιάζεται ως ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών/καταναλωτών στο πλαίσιο της παγκόσμιας αγοράς και στη βάση συγκεκριμένης επίδοσης. Σε άλλες περιπτώσεις η εξωτερική λογοδοσία συνδέεται περισσότερο με την ανταπόκριση στις ανάγκες της κοινωνίας (ακαδημαϊκή λογοδοσία), όπως στην περίπτωση των κατευθυντήριων γραμμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων. Στις αρχές της UNESCO υπάρχει σαφής αναφορά στην υποχρέωση του ιδρύματος να λογοδοτεί για την αξιοποίηση των πόρων του (λογοδοσία στη βάση του συμβολαίου) και την εκπλήρωση του ακαδημαϊκού έργου. Παρά τις διαφορές τους, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις είναι εμφανής η επιρροή των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (NDM). Σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, όταν ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας προσανατολίζεται προς τη διασυνοριακή

παροχή, η ενίσχυση της εποπτείας του κοινού επί του «προϊόντος» δεν συνδέεται τόσο με την ανάγκη ανταπόκρισης στις ανάγκες της κοινωνίας αλλά με τη δημιουργία μίας σταθερής εκπαιδευτικής αγοράς (Van Vucht, 2007).

7. Η αξιακή αποτίμηση της αξιολόγησης

Ο Κώδικας του Συμβουλίου της Ευρώπης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στους κανόνες δεοντολογίας και στις ηθικές αρχές που πρέπει να διέπουν τις διακρατικές συμφωνίες για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η διεξαγωγή της αξιολόγησης είναι μία πράξη με συγκεκριμένο ηθικό προσανατολισμό και μπορεί να εκφράζει αξίες πολιτικές, επιστημονικές, κοινωνικής δικαιοσύνης ή αγοραίες (Wall, Hursh and Rodgers, 2014). Μπορούμε να διαχωρίσουμε πέντε κατηγορίες αξιών τις οποίες αντανakλούν διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης ποιότητας (The International Center for Academic Integrity, 1999):

- Οι ακαδημαϊκές αξίες (academic type) που αντιπροσωπεύουν τις παραδοσιακές παραδοχές για ακαδημαϊκή ελευθερία, ενδυνάμωση, δικαιοσύνη, ευθύνη, εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση προς τη μάθηση.
- Οι διαχειριστικές αξίες (managerial type) που σχετίζονται και με τη διοικητική αυτονομία των ιδρυμάτων.
- Οι παιδαγωγικές αξίες (pedagogic type) που συνδέονται με τον επαγγελματισμό των διδασκόντων, τη συνεχή τους επιμόρφωση και την παρακολούθηση της ακαδημαϊκής τους δράσης.
- Η συνάφεια (relevance) με τις κοινωνικές προσδοκίες και την αύξηση της δημόσιας δαπάνης για τη ενίσχυση της μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ο καταναλωτισμός (consumerism) που συνδέεται με την ενθάρρυνση ανταγωνιστικών συμπεριφορών και την πίστη στους κανόνες της αγοράς.

Κοινός τόπος στα κείμενα που εξετάστηκαν ήταν η αποδυνάμωση των ακαδημαϊκών αξιών, που βρίσκονταν στο επίκεντρο της πανεπιστημιακής λειτουργίας στα πλαίσια του εθνικού κράτους. Στις κατευθυντήριες αρχές του ΟΟΣΑ, της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης ωστόσο διακρίνουμε διατήρηση των παιδαγωγικών αξιών και ανάδειξη των διαχειριστικών αξιών και της συνάφειας, η οποία αποτυπώνεται ως υποχρέωση λογοδοσίας προς την κοινωνία. Στα χαρακτηριστικά του «παγκόσμιας κλάσης» πανεπιστημίου από την άλλη η συνάφεια έχει περιορισμένο ρόλο, καθώς διαπιστώνεται ότι επικρατούν οι αξίες της αγοράς.

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε ορισμένα συστήματα διασφάλισης ποιότητας σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο και θα διερευνηθεί κατά πόσον ανιχνεύονται τα παραπάνω στοιχεία στα βασικά τους χαρακτηριστικά.

4. Συστήματα Παγκόσμιας Κατάταξης

Η διαδικασία κατάταξης (ranking process) ξεκινάει με τη συλλογή δεδομένων από διαθέσιμες πηγές (διαδικτυακές, επιτόπιες, φοιτητικές, ακαδημαϊκές). Στη συνέχεια, επιλέγεται το είδος και η ποσότητα των μεταβλητών που θα χρησιμοποιηθούν, με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες. Από τις μεταβλητές αυτές ορίζονται συγκεκριμένοι δείκτες οι οποίοι τυποποιούνται και σταθμίζονται. Τέλος, διεξάγονται μετρήσεις και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα κατατάσσονται σε μία κλίμακα συγκριτικά. Οι πίνακες κατάταξης (ranking/league tables) χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση πανεπιστημίων ή προγραμμάτων τα οποία καταγράφονται με σειρά κατάταξης με βάση επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, διοικητικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως είναι η αναλογία φοιτητών/καθηγητών, το ποσοστό των αριστούχων, το επίπεδο της διδασκαλίας, η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, το ποσοστό εγκατάλειψης της φοίτησης (drop out), η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών και βιβλιοθηκών, η ικανοποίηση των φοιτητών, οι προοπτικές απασχόλησης κ.α. (Vlasceanu, Grunberg & Parlea, 2007). Η χρήση των συστημάτων κατάταξης παρουσίασε μεγάλη αύξηση κατά τη δεκαετία του '80 στις Η.Π.Α. και στον Καναδά και συνέχισε να αναπτύσσεται παγκοσμίως, με αποτέλεσμα πλέον να υπάρχει σημαντικός αριθμός συστημάτων, με εθνικό ή διεθνές πεδίο εφαρμογής και διαφορετικές μεθοδολογίες μέτρησης της ποιότητας (Anninos, 2007).

4.1. Αναγνωρισμένα συστήματα κατάταξης

Τα σημαντικότερα και πιο αναγνωρισμένα παγκοσμίως συστήματα κατάταξης είναι τα εξής:

4.1.1. Academic Ranking of World Universities (ARWU)

Το Academic Ranking of World Universities (ARWU) (πρώην Shanghai Jiao Tong index) δίνει έμφαση σε πιο παραδοσιακά εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας όπως είναι το κύρος της έρευνας και η αναγνώριση των ερευνητών ιδιαίτερα στους τομείς των θετικών επιστημών και της μηχανικής. Στις μετρήσεις του περιλαμβάνει περισσότερα από 1.200 πανεπιστήμια ετησίως και δημοσιεύει αποτελέσματα για τα πρώτα 500. Σύμφωνα με την ακολουθούμενη μεθοδολογία, αξιολογούνται οι παρακάτω τέσσερις παράμετροι (<http://www.shanghairanking.com>):

- Ποιότητα της εκπαίδευσης (10%): Υπολογίζεται βάσει των αποφοίτων του πανεπιστημίου στους οποίους έχουν απονεμηθεί βραβεία Νόμπελ ή παγκόσμιας αναγνώρισης στον τομέα τους.

- Ποιότητα των σχολών (40%): Υπολογίζεται ο αριθμός των βραβευμένων μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού (20%) και των παραπομπών που γίνονται σε άλλα ερευνητικά κείμενα σε 21 κατηγορίες πανεπιστημιακών αντικειμένων (20%).
- Ερευνητικά αποτελέσματα (40%): Υπολογίζεται ο αριθμός των δημοσιεύσεων στους τομείς των φυσικών και θετικών επιστημών (20%) και των παραπομπών που γίνεται σε αυτές από ερευνητές παγκοσμίως (20%).
- Κατά κεφαλήν επίδοση (10%): Υπολογίζεται βάσει της στάθμισης των παραπάνω πέντε δεικτών ανά μέλος του μόνιμου ακαδημαϊκού προσωπικού.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης όπως φαίνεται από τα παραπάνω υπολογίζεται βάσει του αριθμού των κατόχων βραβείων, μία μεθοδολογία που έχει αμφισβητηθεί έντονα για το κατά πόσον αντανάκλα την ποιότητα της διδασκαλίας ή ακόμα και της ερευνητικής δραστηριότητας. Είναι ωστόσο χαρακτηριστική η βαρύτητα που δίνεται στην παγκόσμια αναγνώριση και στο κύρος του ιδρύματος καθώς και η μονομέρεια στις ακαδημαϊκές σπουδές που περιλαμβάνονται στις μετρήσεις (κυρίως θετικές επιστήμες και μηχανική), τομείς που κατεξοχήν έχουν περισσότερο διεθνή χαρακτήρα.

4.1.2. QS (Quacquarelli Symonds) World Ranking of Universities

Σκοπός του QS (Quacquarelli Symonds) World Ranking of Universities είναι η αναγνώριση του πολύπλευρου χαρακτήρα των πανεπιστημίων και η παροχή μίας συγκριτικής εικόνας σε παγκόσμιο επίπεδο για την επίδοσή τους, με την προοπτική να γίνουν ή να παραμείνουν «παγκόσμιας τάξης».

Αξιολογεί την επίδοση των πανεπιστημίων σε σχέση με την έρευνα, τη διδασκαλία, την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων και τον διεθνή τους χαρακτήρα χρησιμοποιώντας τους εξής έξι δείκτες, ο καθένας από τους οποίους σταθμίζεται με διαφορετική βαρύτητα (<https://www.topuniversities.com>):

- Ακαδημαϊκό κύρος (40%) το οποίο υπολογίζεται με βάση παγκόσμια έρευνα σε πάνω από 70.000 ακαδημαϊκούς.
- Παραπομπές ανά σχολή (20%), το οποίο υπολογίζεται με γνώμονα πόσες φορές αναφέρονται οι δημοσιεύσεις του πανεπιστημίου σε επιστημονικές έρευνες ακαδημαϊκών άλλων ιδρυμάτων.
- Αναλογία φοιτητών ανά σχολή (20%) που αναφέρεται στον λόγο του ακαδημαϊκού προσωπικού σε σχέση με τους φοιτητές και σύμφωνα με την ακολουθούμενη μεθοδολογία, είναι ο βασικός δείκτης μέτρησης της ποιότητας της διδασκαλίας, εφόσον καταδεικνύει κατά πόσο το πανεπιστήμιο επιτρέπει επαρκή πρόσβαση των φοιτητών σε σημαντικό διδακτικό έργο, χωρίς να επιβαρύνει δυσανάλογα το ακαδημαϊκό προσωπικό.

- Επαγγελματικό κύρος (10%) που βασίζεται, όπως και το ακαδημαϊκό, σε έρευνα η οποία διεξάγεται ανάμεσα σε δεκάδες χιλιάδες εργοδότες. Η επαγγελματική εξέλιξη θεωρείται απαραίτητη συνέπεια μίας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι ότι, ενώ παλαιότερα οι εκτιμήσεις εργοδοτών σε άλλες χώρες αποτελούσαν το 30% των συνολικών απαντήσεων, πλέον αποτελούν το 50% και έχουν την ίδια βαρύτητα με αυτές των εργοδοτών της χώρας στην οποία ανήκει το πανεπιστήμιο.
- Διεθνής χαρακτήρας (5%)
- Διεθνής προέλευση φοιτητών (5%)

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι οι περισσότερες μετρήσεις βασίζονται σε γεγονότα (hard data), ωστόσο μεγαλύτερη βαρύτητα έχουν οι δείκτες που υπολογίζονται βάσει εκτιμήσεων (ακαδημαϊκό και επαγγελματικό κύρος). Η ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να προκύψει μόνο έμμεσα, από τον δείκτη του επαγγελματικού κύρους μεταξύ των εργοδοτών. Στην έρευνα συμπεριλαμβάνονται κυρίως μεγάλες εταιρείες, ωστόσο ο αριθμός των εργοδοτών που ανταποκρίνονται είναι ασταθής και διαφοροποιείται πολύ ανά έτος, ενώ δεν θεωρείται επαρκής (από τις δεκάδες χιλιάδες εταιρείες στις οποίες αποστέλλονται ερωτήματα παγκοσμίως, ανταποκρίνονται μόνο κάποιες χιλιάδες). Αυτό που θεωρείται ότι μετράει αξιόπιστα την ποιότητα της διδασκαλίας είναι η αναλογία καθηγητών/φοιτητών που όμως έχει δεχτεί έντονη κριτική για την αποτελεσματικότητά του και κυρίως σε συγκριτικό επίπεδο μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων (<http://www.eua.be>).

4.1.3. Times Higher Education World University Rankings

Το Times Higher Education World University Rankings διαφέρει από τα προηγούμενα κυρίως ως προς την ευρύτητα των ακαδημαϊκών παραμέτρων και των εκπαιδευτικών αντικειμένων που αξιολογούνται. Χρησιμοποιεί περισσότερους δείκτες απόδοσης, οι οποίοι αντιστοιχούν στους εξής τομείς:

- Διδασκαλία/μαθησιακό περιβάλλον (30%): Περιλαμβάνει έρευνα για το κύρος του πανεπιστημίου (15%), την αναλογία ακαδημαϊκού προσωπικού ανά φοιτητή (4,5%), τον αριθμό διδακτορικών διατριβών ανά απόφοιτο (2,25%), τον αριθμό βραβευμένων διατριβών ανά μέλος του ακαδημαϊκού προσωπικού (6%), τις οικονομικές προσόδους του ιδρύματος οι οποίες σχετίζονται με τις υποδομές και τις απολαβές του προσωπικού (2,25%).
- Έρευνα (30%): Το συγκεκριμένο μέγεθος εκτιμάται με βάση έρευνα κύρους (18%), το εισόδημα για το πανεπιστήμιο από ερευνητικές δραστηριότητες (6%) και την ερευνητική παραγωγή (6%).

- Ερευνητικές παραπομπές (30%) με βάση τις οποίες εκτιμάται η επίδραση της ερευνητικής παραγωγής και του ίδιου του ιδρύματος σε άλλα πανεπιστήμια παγκοσμίως.
- Διεθνής χαρακτήρας (7,5%): Αξιολογείται με βάση την αναλογία αλλοδαπών προς ημεδαπούς φοιτητές (2,5%), την αναλογία αλλοδαπών προς ημεδαπούς καθηγητές (2,5%) και διεθνούς συνεργασίας (2,5%).
- Εισόδημα από επιχειρηματική δραστηριότητα (2,5%): Αξιολογείται το κατά πόσον οι φορείς της πραγματικής οικονομίας είναι πρόθυμοι να χρηματοδοτήσουν την πανεπιστημιακή έρευνα σε έναν τομέα και κατά πόσον ένα πανεπιστήμιο μπορεί να προσελκύσει χρηματοδότες. Ο συγκεκριμένος δείκτης μετρά τον βαθμό μεταφοράς της πανεπιστημιακής γνώσης προς την οικονομία και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για τη διεθνή παρουσία του ιδρύματος.

Παρά το ότι η ακαδημαϊκή δραστηριότητα εξετάζεται αναλυτικότερα και ευρύτερα, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την παγκόσμια φήμη του ιδρύματος και του ακαδημαϊκού προσωπικού καθώς και της οικονομικής θέσης του. Επομένως, όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα συστήματα κατάταξης, «παγκόσμιας τάξης» πανεπιστήμια μπορούν να είναι μόνο αυτά που είναι οικονομικά ισχυρά και απευθύνονται σε μία διεθνή δεξαμενή ακαδημαϊκών και φοιτητών, ενώ δίνουν έμφαση σε σπουδές με θετικό προσανατολισμό, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον του επιχειρηματικού κόσμου.

4.2. Κριτική στην παγκόσμια κατάταξη

Η θέση στην παγκόσμια κατάταξη ως αυτοσκοπός

Στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα τείνουν να δίνουν έμφαση στις πτυχές της ακαδημαϊκής δράσης που αποτιμώνται στα συστήματα κατάταξης. Η κατάκτηση μίας υψηλής θέσης γίνεται αυτοσκοπός και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης τίθεται στο περιθώριο, αν δεν αποτυπώνεται στον πίνακα κατάταξης (Rauhvargers, 2011). Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες για την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών και τη στοχοθεσία των πανεπιστημίων: δίνεται έμφαση στην έρευνα και ενισχύονται οι θετικές επιστήμες έναντι των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών, καθώς οι πρώτες παράγουν μετρήσιμα αποτελέσματα. Παράγοντες όπως η γλώσσα των σπουδών και το μέγεθος των ιδρυμάτων έχουν βαρύνουσα σημασία στην κατάταξη, ενώ υποβαθμίζεται ο ρόλος πολύ σημαντικών λειτουργιών της εκπαίδευσης, όπως η διδασκαλία και η προσφορά δημόσιας υπηρεσίας (Liu, Cheng, 2005). Επιπλέον, επειδή την ευελιξία για να επιλέγουν τα κριτήρια που θα χρησιμοποιούν την έχουν τα ιδιωτικά πανεπιστήμια, η απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στην παγκόσμια κατάταξη ως μόνου γνώμονα για τη διασφάλιση της ποιότητας θα λειτουργήσει εις βάρος των δημόσιων (Altbach, 2015).

Ακαδημαϊκή αποικιοκρατία (Academic colonialism)

Οι μετρήσεις των συστημάτων κατάταξης αντανakλούν μία συγκεκριμένη αντίληψη για το τι συνιστά «ποιότητα» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία δεν είναι απαραίτητα η ίδια σε όλα τα εκπαιδευτικά ή κοινωνικά περιβάλλοντα (Rauhvargers, 2011). Η παγκόσμια κατάταξη βασίζεται στις αρχές αξιολόγησης πανεπιστημίων των Η.Π.Α. οι οποίες αντανakλούν τα χαρακτηριστικά του εκεί εκπαιδευτικού συστήματος. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα ενώ η ποιότητα και το κύρος (status) συνιστούν κρίσιμα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα (Hazelkorn, 2008). Η προσαρμογή επομένως στα δεδομένα των Η.Π.Α. και η πιστοποίηση από τους αξιολογητές τους συνιστούν σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ανά τον κόσμο. Αρχικά, τα ιδρύματα που γίνονταν δεκτά για πιστοποίηση από τους Αμερικάνους αξιολογητές ήταν συνήθως ιδιωτικά με εκπαιδευτική δομή, κανόνες και αξίες λειτουργίας παρόμοιους με τις Η.Π.Α., ωστόσο τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και από πανεπιστήμια που λειτουργούν σε εθνική γλώσσα και ακολουθούν διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και οι αξιολογήσεις για την παγκόσμια κατάταξη είναι εθελοντικές και διεξάγονται από ιδιώτες, δημιουργείται μία κατάσταση που περιγράφεται ως «ακαδημαϊκή αποικιοκρατία» (academic colonialism) (Altbach, 2015), όπου οι πίνακες κατάταξης λειτουργούν ως μέσα πίεσης για τη συμμόρφωση προς τα σπουδαστικά και εκπαιδευτικά προγράμματα των Η.Π.Α. παρεμβαίνοντας έμμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας.

Η εκπαίδευση ως κατανάλωση

Τα κριτήρια της κατάταξης αφορούν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία που συντελούν στη φήμη και στην αναγνώριση ενός πανεπιστημίου και των καθηγητών του στο εξωτερικό (η εξέλιξη των αποφοίτων, ακαδημαϊκό προσωπικό που έχει λάβει ευρέως γνωστά βραβεία, ερευνητικά επιτεύγματα, δημοσιεύσεις με τις περισσότερες παραπομπές σε διεθνή περιοδικά). Τα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν την κατάταξη τους για να διαφημιστούν και οι κυβερνήσεις αναφέρονται σε αυτά ως ένδειξη οικονομικής ισχύος και γοήτρου. Οι σπουδαστές αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές, που πρέπει να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για να καταλήξουν στη σωστή επιλογή προϊόντος, σταθμίζοντας τα δεδομένα ανάλογα με τις προτιμήσεις τους (Hazelkorn, 2008). Τα ιδρύματα που μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτή την αγορά λογική θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα πανεπιστήμια που απευθύνονται και σε σπουδαστές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό προφίλ, έστω και αν η κοινωνική και μαθησιακή προσφορά των δεύτερων είναι μεγαλύτερη (Marmolejo, 2015). Είναι εμφανής, τέλος, ο προσανατολισμός προς τη

λογική της χρήσης της ακαδημαϊκής έρευνας για τη διασφάλιση οικονομικών πόρων για το ίδιο το πανεπιστήμιο από τον επιχειρηματικό κόσμο (Mitchell, Nielsen, 2012).

Αξιοπιστία των δεδομένων και εγκυρότητα της μέτρησης

Εκτός από τη χρήση τους, τα συστήματα κατάταξης έχουν δεχτεί έντονη κριτική και για τη μεθοδολογία τους. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι δεν μπορεί να δημιουργηθεί ένα σύστημα που να μπορεί να μετρήσει συγκριτικά την απόδοση πανεπιστημίων με διαφορετική αποστολή, ιστορικό υπόβαθρο και πηγές χρηματοδότησης (Oddershede, 2013). Επιπλέον, η επιλογή των δεικτών και ο τρόπος μέτρησής τους μπορούν σε μεγάλο βαθμό να καθορίσουν τη βαθμολογία. Ορισμένα μεγέθη, όπως για παράδειγμα η ποιότητα της διδασκαλίας δεν μπορούν να μετρηθούν παρά μόνο έμμεσα και βάσει δεικτών που δεν σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα (όπως πχ ο μισθός των εκπαιδευτικών ή ο χρόνος ολοκλήρωσης των σπουδών) (Rauhvargers, 2011). Το εγχείρημα «ποσοτικοποίησης» της μαθησιακής διαδικασίας ενέχει υψηλό βαθμό αυθαιρεσίας, που μπορεί να οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα.

Ακόμα και όσοι αποδέχονται την κατάταξη ως μέσο αξιολόγησης, τονίζουν ότι η μεθοδολογία, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων θα πρέπει να είναι αποδεκτά από όλους. Επιπλέον, ο καθορισμός των δεικτών αξιολόγησης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από επιστημονική τεκμηρίωση, εγκυρότητα και αξιοπιστία. Ένα σύστημα κατάταξης είναι χρήσιμο αν λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διδασκαλία, έρευνα, υποδομές, σχέσεις με τους εξωπανεπιστημιακούς φορείς, δεσμεύσεις που επιβάλλονται από τη νομοθεσία κτλ.) (Rauhvargers, 2011). Επιπλέον, η συμβολή του κάθε δείκτη μέτρησης στην εκπαιδευτική επίδοση θα πρέπει να εξετάζεται κατά περίπτωση, γιατί το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί ένα ίδρυμα διαφοροποιεί και τη βαρύτητα των παραγόντων που συμβάλλουν στο τελικό αποτέλεσμα. Τέλος, τα συστήματα κατάταξης θα πρέπει να είναι ευέλικτα, ώστε να προσαρμόζονται στις αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών και της τεχνολογίας (Anninos, 2007).

Η εξάλειψη της διαφορετικότητας

Σε συνέχεια της επιρροής από τις Η.Π.Α., ένας βασικός περιορισμός των συστημάτων παγκόσμιας κατάταξης είναι η γεωγραφική θέση και η γλώσσα διδασκαλίας, που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον διεθνή χαρακτήρα τους (Rauhvargers, 2011). Η αγγλική γλώσσα έχει πολύ μεγαλύτερη δύναμη σε αυτό το πλαίσιο, γιατί απευθύνεται σε ευρύτερο κοινό αλλά και είναι η γλώσσα στην οποία γίνονται οι περισσότερες δημοσιεύσεις και παραπομπές (Marginson, Van Der Wende, 2007). Τα περισσότερα επιστημονικά περιοδικά είναι στην αγγλική γλώσσα και τείνουν να αναδημοσιεύουν

άρθρα και απόψεις που αντανακλούν την Αγγλοσαξωνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, με τον τρόπο αυτό αποδυναμώνονται ακαδημαϊκά πεδία τα οποία είναι περισσότερο συνδεδεμένα με τοπικές ιδιαιτερότητες και στα οποία η γλώσσα εργασίας δεν είναι απαραίτητα η αγγλική, όπως οι νομικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Altbach, Knight, 2007). Οι ίδιοι περιορισμοί εφαρμόζονται και ως προς τη γεωγραφική θέση των πανεπιστημίων, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται ψηλά στις θέσεις της παγκόσμιας κατάταξης κυρίως πανεπιστήμια της Β. Αμερικής και της Ευρώπης.

4.3. Οι αρχές του Βερολίνου

Σε μια προσπάθεια σύγκλισης στη βάση συγκεκριμένων καλών πρακτικών, διατυπώθηκαν οι Αρχές του Βερολίνου για την Κατάταξη των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 2006) από την Ομάδα Εμπειρογνομώνων για τη Διεθνή Κατάταξη (International Ranking Expert Group-IREG) (IREG, 2006)⁵, οι οποίες αφορούν α) τους σκοπούς της κατάταξης β) τον σχεδιασμό και τη στάθμιση των δεικτών γ) τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων και δ) την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Συνοπτικά, κατέληξαν στα εξής:

- Οι κατατάξεις μπορούν να παρέχουν συγκριτική πληροφόρηση και καλύτερη κατανόηση για το κάθε ίδρυμα, αλλά δεν μπορούν να αποτελέσουν από μόνα τους μέθοδο αξιολόγησης.
- Πρέπει να είναι σαφής ο σκοπός μέτρησης και η ομάδα - στόχος στην οποία θα φανεί χρήσιμη.
- Να λαμβάνονται υπόψη η αποστολή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ιδρύματος - οι δείκτες μέτρησης πρέπει να διαφοροποιούνται ανά πανεπιστήμιο ή τομέα σπουδών.
- Να διευκρινίζεται το γλωσσικό, πολιτισμικό, οικονομικό και ιστορικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργούν τα ιδρύματα που βαθμολογούνται- η έννοια της «ποιότητας» δεν ορίζεται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε περιβάλλον.
- Πρέπει να προσδιορίζεται με ακρίβεια η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται και οι λόγοι που δικαιολογούν αυτή την επιλογή.
- Να υπάρχει διαφάνεια ως προς τα στοιχεία, τις μεθόδους και τις πηγές. Χρησιμοποιούνται τα δεδομένα που είναι απαραίτητα για τη μέτρηση μίας

⁵ Η Ομάδα Εμπειρογνομώνων ιδρύθηκε το 2004 από το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση της UNESCO και το Ινστιτούτο για την Πολιτική για την Ανώτατη Εκπαίδευση της Ουάσιγκτον. Οι Αρχές του Βερολίνου για την Παγκόσμια Κατάταξη των Πανεπιστημίων διατυπώθηκαν από την Ομάδα στο Βερολίνο, τον Μάιο του 2006.

συγκεκριμένης παραμέτρου και ελεγμένα - όχι αυτά που είναι εύκολα προσβάσιμα.

- Οι δείκτες μέτρησης επιλέγονται με βάση την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και παραμένουν σχετικά σταθεροί.
- Οι διαδικασίες συλλογής δεδομένων και αξιοποίησής τους θα πρέπει επίσης να αξιολογούνται περιοδικά και να βελτιώνουν τη μεθοδολογία τους.
- Η συμμετοχή διεθνών φορέων στην κατάρτιση των πινάκων κατάταξης θα αυξήσει την αξιοπιστία τους.
- Οι καταναλωτές θα πρέπει να σταθμίσουν τους παράγοντες που συνυπολογίζονται για τη βαθμολόγηση των ιδρυμάτων και να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη βαρύτητά τους.

4.4 Η πρόταση για ένα ευρωπαϊκό σύστημα κατάταξης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευση – U-MAP

Το U-MAP είναι ένα μοντέλο αξιολόγησης που βασίζεται στην κατάταξη Carnegie των Η.Π.Α., η οποία επιτρέπει τη σύγκριση ανόμοιων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και κολλεγίων με γνώμονα τις λειτουργίες τους και τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών τους. Η μεθοδολογία που ακολουθείται βασίζεται κυρίως στη δευτερογενή επεξεργασία δεδομένων σχετικά με το τι πραγματικά κάνουν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (McCormick, 2006)⁶.

Σύμφωνα με τους εμπνευστές του U-map, το βασικό χαρακτηριστικό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ευρώπη είναι η υψηλή διαφοροποίηση τους που δυσχεραίνει την κινητικότητα και τη συγκρισιμότητα (Van Vught, Kaiser, File, Gaethgens, Peter, Westerheijden, 2010). Η σχεδίαση του U-map εστιάζει στην εξωτερική διαφοροποίηση (ανάμεσα δηλαδή σε διαφορετικά ιδρύματα) και όχι στο εσωτερικό των πανεπιστημίων και μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής (Van Vucht, 2007):

- συστημική, που αφορά σε διαφορές στον τύπο του ιδρύματος και των φορέων που είναι αναγνωρισμένοι να παρέχουν τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- δομική, όταν αφορά σε διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές που προκύπτουν ως αποτέλεσμα ιστορικών και νομικών ιδιαιτεροτήτων, σε διαφορετική εσωτερική κατανομή αντικειμένου ή σε θέματα αρμοδιοτήτων.
- προγραμματική διαφοροποίηση, που αφορά στα προγράμματα σπουδών και στα πτυχία.

⁶ Το σύστημα κατάταξης Carnegie εφαρμόστηκε στις Η.Π.Α. και θεωρήθηκε εύχρηστο και αξιόπιστο. Στη βασική του κατάταξη (του 1973) έχουν επέλθει αρκετές αλλαγές ώστε οι κατηγοριοποιήσεις να ανταποκρίνονται στα νέα δεδομένα βλ. σχετικά http://carnegieclassifications.iu.edu/classification_descriptions/basic.php

- διαδικαστική διαφοροποίηση, που περιγράφει τις διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας, στους κανόνες έρευνας και στις υπηρεσίες που παρέχει το εκπαιδευτικό ίδρυμα.
- διαφοροποιήσεις στο θέμα της φήμης και του γοήτρου του πανεπιστημίου.
- διαφοροποίηση ως προς τα συστατικά μέρη του ιδρύματος (φοιτητές, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό).
- πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, που προκύπτουν από το μαθησιακό κλίμα τις αξίες, το κοινωνικό περιβάλλον και την κουλτούρα του ιδρύματος.

Όλες αυτές οι μορφές διαφοροποίησης εξειδικεύονται σε έξι διαστάσεις, η οποίες μετρούνται με βάση συγκεκριμένους δείκτες ως εξής:

- Διδακτικό και μαθησιακό προφίλ: έμφαση στη βαθμολογία, εύρος διδακτικών αντικειμένων, προσανατολισμός των πτυχίων, δαπάνες για τη διδασκαλία.
- Προφίλ φοιτητών: βαθμός ωριμότητας, δυνατότητα μερικούς φοίτησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέγεθος φοιτητικού σώματος.
- Ερευνητική δραστηριότητα: δημοσιεύσεις που έχουν κριθεί από ομότιμους, παραγωγή διδακτορικών τίτλων, δαπάνες για την έρευνα.
- Δράσεις ανταλλαγής γνώσης: συνεργασία με καινοτόμες επιχειρήσεις, κατοχύρωση πατέντας, πολιτιστική δράση, χρηματοδότηση από δραστηριότητες ανταλλαγής γνώσης.
- Διεθνής προσανατολισμός: προσέλκυση αλλοδαπών σπουδαστών, συμμετοχή φοιτητών σε διακρατικά προγράμματα ανταλλαγής, φοίτηση σπουδαστών στο εξωτερικό, διεθνής εμπειρία του διδακτικού προσωπικού, ποσοστό διεθνών πηγών χρηματοδότησης στο σύνολο του προϋπολογισμού του ιδρύματος.
- Δέσμευση στο τοπικό : παραμονή των αποφοίτων στην περιοχή, προέλευση των πρωτοετών από την περιοχή, εύρεση τοπικών πηγών εισοδήματος για το ίδρυμα.

Με το U-map εισάγεται μία διαφορετική φιλοσοφία κατάταξης, η οποία αν και εστιάζει στην Ευρώπη, θα μπορούσε να επεκταθεί και σε παγκόσμια κλίμακα. Η σημαντικότερη διαφοροποίηση από τα συστήματα παγκόσμιας κατάταξης είναι ότι δεν καταλήγει στη δημιουργία ενός ιεραρχικά δομημένου καταλόγου. Επιπλέον, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται λαμβάνουν υπόψη διάφορες πτυχές, μεταξύ των οποίων και ζητήματα κουλτούρας και ηθικής, και δεν μένουν σε αυστηρά μετρήσιμους δείκτες. Επιδιώκεται, επίσης, να γεφυρωθεί η διάσταση ανάμεσα στα παγκόσμια συστήματα κατάταξης και τη λογική ομοιομορφίας που προτείνουν και στις κυβερνητικές εκπαιδευτικές πολιτικές, που επιδιώκουν τη διατήρηση των εθνικών ιδιαιτεροτήτων και στην προσαρμογή των ανώτατων σπουδών στις ανάγκες της εγχώριας αγοράς (Van Vucht, 2007).

5. Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία

5.1 Η διαδικασία της Μπολόνια

Αποφασιστικής σημασίας για την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών δομών, του πλαισίου ακαδημαϊκών προσόντων και των προτύπων ποιότητας ήταν η Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) ανάμεσα στους Υπουργούς Παιδείας 27 χωρών, που σήμανε μία διαδικασία μεταρρυθμίσεων στην οποία συμμετέχουν πλέον 47 κράτη της Ευρώπης. Βασίζεται στη Διακήρυξη της Σορβόνης (1998) που υπεγράφη αρχικά από τους Υπουργούς Παιδείας της Γαλλίας, της Ιταλίας, του Ην. Βασιλείου και της Γερμανίας, για την εναρμόνιση της δομής των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης και εστίασε κυρίως α) στη σύγκλιση του κύκλου σπουδών και σε κοινό σύστημα τίτλων σπουδών σε έναν ανοικτό ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης και β) στην άρση των εμποδίων της κινητικότητας σπουδαστών και διδασκόντων και στην προώθηση της αναγνωρισιμότητας των σπουδών και των ακαδημαϊκών προσόντων.

5.1.1 Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)

Η διαδικασία της Μπολόνια συνιστά μία διακυβερνητική διαδικασία με στόχο «την καθιέρωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area) και την προώθηση του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο» (The Bologna Declaration). Οι συμμετέχουσες χώρες καλούνται να συμφωνήσουν σε κοινές ενέργειες ώστε να διασφαλιστεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και αναγνώριση των ανώτατων σπουδών, να ενισχυθεί η ποιότητα και η συγκρισιμότητα των προσόντων και να προωθηθεί η κινητικότητα. Οι έξι πυλώνες δράσεις της διαδικασίας της Μπολόνια είναι οι εξής:

1. Η υιοθέτηση ενός συστήματος αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων τίτλων.
2. Η υιοθέτηση δύο βασικών κύκλων σπουδών.
3. Η καθιέρωση συστήματος διδακτικών μονάδων (ECTS).
4. Η προώθηση της κινητικότητας μέσω της άρσης των νομικών και διοικητικών εμποδίων στην αναγνώριση των ακαδημαϊκών προσόντων.
5. Η προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας.
6. Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Μετά από τις Συνόδους που ακολούθησαν⁷, προστέθηκαν και άλλοι τέσσερις στόχοι:

1. Η συμπερίληψη στρατηγικών δια βίου εκπαίδευσης.

⁷ Για την παρακολούθηση, την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των στόχων της Μπολόνια πραγματοποιήθηκαν οι Σύνοδοι της Πράγας (2001), του Βερολίνου (2003), του Μπέργκεν (2005), του Λονδίνου (2007), της Λουβαίν (2009), της Βουδαπέστης (2010), του Βουκουρεστίου (2012) και του Γερεβάν (2015) από τις οποίες προέκυψαν αντίστοιχες διακηρύξεις.

2. Η εμπλοκή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και των φοιτητών ως βασικοί φορείς της υλοποίησης της διαδικασίας της Μπολόνια.
3. Η ανάγκη για έναν ΕΧΑΕ ανοικτό και ελκυστικό σε άλλα μέρη του κόσμου.
4. Η αναγνώριση του διδακτορικού τίτλου και η ενίσχυση της πανεπιστημιακής έρευνας.

Στη Σύνοδο του Βερολίνου (Berlin Communiqué, 2003) γίνεται ειδική αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας, αναγνωρίζοντας ότι βρίσκεται στο επίκεντρο της θεμελίωσης του ΕΧΑΕ. Οι Υπουργοί των συμμετεχόντων χωρών δεσμεύονται να υποστηρίξουν την περαιτέρω ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας σε πανεπιστημιακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και να συμβάλουν στη θέσπιση κοινών κριτηρίων και μεθοδολογιών. Τονίζεται η αυτονομία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και η ευθύνη τους για τη διασφάλιση ποιότητας, η οποία συνδέεται με τη λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος. Τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι οι οποίοι θα πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2005 και είναι οι εξής:

- Ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων των φορέων και των θεσμών που εμπλέκονται στη διασφάλιση της ποιότητας.
- Η αξιολόγηση των προγραμμάτων των πανεπιστημίων, που θα πρέπει να περιλαμβάνει εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, συμμετοχή των φοιτητών και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.
- Η καθιέρωση ενός συστήματος πιστοποίησης.
- Διεθνή συμμετοχή, συνεργασία και δικτύωση.

Τέλος, οι Υπουργοί καλούν το *Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση* (ENQA) να διαμορφώσει, μέσω των μελών του, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA-European University Association) την Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών (EURASHE/ESU-European Students' Union) και την Ευρωπαϊκή Ομοσπονδία Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ESIB-European Association of Institutions in Higher Education), «ένα κοινά αποδεκτό σύνολο αρχών, διαδικασιών και κατευθυντήριων οδηγιών για την διασφάλιση της ποιότητας» και να «εξετάσει τρόπους κατοχύρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης ή/και πιστοποίησης από ομολόγους κατάλληλους για Αρχές ή όργανα διασφάλισης ποιότητας, και να υποβάλει σχετική εισήγηση το 2005 στους Υπουργούς μέσω της Ομάδας Παρακολούθησης της Μπολόνια» (Berlin Communiqué, 2003).

5.2 Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA)

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education - ENQA) θεσμοθετήθηκε το 2000 με στόχο την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της διασφάλισης ποιότητας και μετονομάστηκε το 2004 σε Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση Ποιότητας. Αποστολή του είναι η εκπροσώπηση των φορέων διασφάλισης ποιότητας, η υποστήριξή τους σε εθνικό επίπεδο και η παροχή υπηρεσιών και ευκαιριών δικτύωσης, προωθώντας με τον τρόπο αυτό την ενίσχυση της ποιότητας και την ανάπτυξη μίας κουλτούρας ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA Mission Statement, 2004).

Σε συνέχεια της Διακήρυξης του Βερολίνου, το ENQA προχώρησε στη διατύπωση ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών που βασίζονται στις εξής θεμελιώδεις αρχές του ΕΧΑΕ (ENQA, 2009):

- Οι πάροχοι ανώτατης εκπαίδευσης έχουν την κύρια ευθύνη για την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και τη διασφάλισή της.
- Πρέπει να διαφυλάσσεται το συμφέρον της κοινωνίας στην ποιότητα και τις αρχές της ανώτατης εκπαίδευσης.
- Η ποιότητα των ακαδημαϊκών προγραμμάτων πρέπει να αναπτύσσεται και να βελτιώνεται προς όφελος των φοιτητών και άλλων αποδεκτών της ανώτατης εκπαίδευσης σε όλον τον ΕΧΑΕ.
- Πρέπει να υπάρχουν ικανές και αποτελεσματικές οργανωτικές υποδομές για την υποστήριξη των ακαδημαϊκών προγραμμάτων.
- Η διαφάνεια και η χρήση εξωτερικών εμπειρογνομόνων στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας είναι πολύ σημαντικές.
- Πρέπει να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πολιτισμού ποιότητας μέσα στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.
- Πρέπει να αναπτύσσονται διαδικασίες, μέσω των οποίων τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης θα μπορούν να αποδείξουν ότι λογοδοτούν, συμπεριλαμβανομένης της λογοδοσίας για επενδύσεις δημόσιων και ιδιωτικών πόρων.
- Η διασφάλιση ποιότητας για σκοπούς κοινωνικής λογοδοσίας είναι πλήρως συμβατή με την διασφάλιση ποιότητας για σκοπούς βελτίωσης.
- Τα ιδρύματα πρέπει να μπορούν να αποδείξουν την ποιότητά τους τόσο στο εσωτερικό όσο και διεθνώς.
- Οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται δεν πρέπει να καταπνίγουν την ποικιλότητα και την καινοτομία .

5.2.1 Οι ευρωπαϊκές αρχές και οδηγίες της ENQA

Οι ευρωπαϊκές αρχές και οδηγίες της ENQA αποτελούνται από τρία μέρη και περιλαμβάνουν:

1. Την εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας εντός των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, που αφορά στην πολιτική και τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, την παρακολούθηση και περιοδική αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων, την αξιολόγηση φοιτητών και εκπαιδευτικού προσωπικού, την υποδομή και την υποστήριξη των φοιτητών, τη χρήση πληροφοριακών συστημάτων και την υποχρέωση εκ μέρους των ιδρυμάτων να δημοσιοποιούν επικαιροποιημένες, αμερόληπτες και αντικειμενικές πληροφορίες, τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, σχετικά με τα προγράμματά τους και τους προσφερόμενους τίτλους.
2. Την εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, που περιλαμβάνει διαδικασίες που θα λαμβάνουν υπόψη τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, τη δημοσιοποίηση των κριτηρίων λήψης απόφασης όταν αυτή βασίζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και την πρόσβαση στις εκθέσεις. Επιπλέον, οι σκοποί και οι στόχοι των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας πρέπει να ορίζονται από όλους τους υπευθύνους (συμπεριλαμβανομένων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης) και οι διαδικασίες πρέπει να επιλέγονται με τρόπο ώστε να ταιριάζουν στους στόχους. Οι διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης πρέπει να πραγματοποιούνται σε περιοδική βάση και να έχουν προκαθορισμένη διαδικασία παρακολούθησης
3. Οι οργανισμοί εξωτερικής διασφάλισης της ποιότητας πρέπει να είναι επίσημα αναγνωρισμένοι από τις αρμόδιες δημόσιες αρχές του EXAE ως οργανισμοί με αρμοδιότητες για εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, να έχουν επίσημο νομικό καθεστώς και να συμμορφώνονται με όλες τις απαιτήσεις της νομοθετικής δικαιοδοσίας στο πλαίσιο της οποίας λειτουργούν. Οι διαδικασίες και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι οργανισμοί πρέπει να είναι προκαθορισμένες και δημοσιοποιημένες και να περιλαμβάνουν αυτό-αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, δημοσιοποιημένη έκθεση και παρακολούθηση της πορείας. Οι οργανισμοί πρέπει να διαθέτουν επαρκείς πόρους, οικονομικούς και ανθρώπινους, να έχουν ρητά διακηρυγμένη αποστολή και να απολαμβάνουν ανεξαρτησία. Τέλος, για λόγους κοινωνικής λογοδοσίας, πρέπει να διαθέτουν διαδικασίες οικονομικού απολογισμού.

5.2.2 Οι ευρωπαϊκές αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες (European Standards and Guidelines - ESG)

Οι ευρωπαϊκές αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες (European Standards and Guidelines - ESG) αναπτύχθηκαν συνεργατικά από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση Ποιότητας (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA) και

άλλους οργανισμούς που εμπλέκονται στη διαδικασία διασφάλισης ποιότητας⁸ και βασίζονται στις αρχές που διατυπώθηκαν παραπάνω. Υιοθετήθηκαν από τους αρμόδιους Υπουργούς για την ανώτατη εκπαίδευση το 2005 και αναθεωρήθηκαν το 2012 μετά από πολλές διαβουλεύσεις με κρίσιμης σημασίας εκπροσώπους της Κοινωνίας των Πολιτών και κυβερνητικούς φορείς. Επιδιώκουν να τεθεί ένα κοινό πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας σε επίπεδο ευρωπαϊκό, εθνικό και ιδρύματος, ώστε να αντιμετωπιστεί ο κατακερματισμός στα πολιτικά και εκπαιδευτικά συστήματα, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γλώσσες και παραδόσεις, που χαρακτηρίζουν τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Στοχεύουν στην ανάπτυξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του ΕΧΑΕ ώστε να διευκολυνθεί η κινητικότητα και η αναγνώριση προσόντων πέραν των εθνικών συνόρων. Τέλος, συμβάλλουν στη συλλογή δεδομένων και πληροφοριών που θα χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της παρεχόμενης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Οι κατευθυντήριες γραμμές είναι διαρθρωμένες σε τρία μέρη: την εξωτερική ποιότητα, την εσωτερική ποιότητα και τη διασφάλιση ποιότητας των εξωτερικών φορέων αξιολόγησης⁹. Οι κατευθυντήριες γραμμές ESG βασίζονται σε τέσσερις θεμελιώδεις αρχές:

- Τα ίδια τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν την πρωταρχική ευθύνη για την ποιότητα και τη διασφάλισή της.
- Η διασφάλιση της ποιότητας είναι ο τρόπος ανταπόκρισης στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, των ιδρυμάτων, των προγραμμάτων και των σπουδαστών.
- Θα πρέπει οι διαδικασίες της ποιότητας να καλλιεργούν μία αντίστοιχη κουλτούρα.
- Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των σπουδαστών, των εμπλεκόμενων φορέων και των κοινωνικών εταίρων.

⁸ Τα βασικότερα είναι τα εξής: European Students' Union (ESU), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European University Association (EUA), European Consortium for Accreditation (ECA), Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (CEENQA).

⁹ Το International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) έχει αναπτύξει κατευθυντήριες γραμμές, που αναφέρονται στη διασφάλιση ποιότητας για τους ίδιους τους φορείς διασφάλισης ποιότητας το οποίο κινείται σε τέσσερις άξονες: ζητήματα λογοδοσίας, διαφάνειας και εξεύρεσης πόρων για τους φορείς «εξωτερικής» αξιολόγησης, τη σχέση των τελευταίων με τα πανεπιστήμια, τη μεθοδολογία αξιολόγησης των πανεπιστημίων (πώς διεξάγεται η αξιολόγηση, δυνατότητα προσφυγής κατά των αποτελεσμάτων, ποιες αποφάσεις λαμβάνονται με βάση αυτά) και τέλος η συνεργασία με άλλους φορείς αξιολόγησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε διεθνές επίπεδο, βλ. σχετικά http://www.inqaahe.org/sites/default/files/INQAAHE_GGP2016.pdf

Περιλαμβάνουν διατυπώσεις καλών πρακτικών (standards) και κατευθύνσεις για μελλοντική δράση (guidelines) εξειδικεύοντας ουσιαστικά τις οδηγίες που αναπτύχθηκαν από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση Ποιότητας (ENQA) και αναφέρονται συνοπτικά στα εξής (ESG, 2015):

- Για τις εσωτερικές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας εξετάζονται: η διαμόρφωση πολιτικής για τη διασφάλιση ποιότητας, σχεδιασμός και αποδοχή των προγραμμάτων, μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, ενημέρωση των φοιτητών για όλες τις φάσεις του κύκλου σπουδών, ικανό διδακτικό προσωπικό, εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης, συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των προγραμμάτων, συνεχής και περιοδικός έλεγχος και επανεξέταση των προγραμμάτων.
- Οι εξωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης, θα πρέπει να αξιολογηθούν ως προς τα εξής: συνάφεια με τις εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης, δημοσιοποίηση και εφαρμοσιμότητα, μεθοδολογία σχεδιασμού συμβατή με τον σκοπό (fit for purpose), διεξαγωγή αξιολόγησης ομότιμων, προκαθορισμένα και δημοσιοποιημένα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογούνται τα ιδρύματα, δημοσίευση αναφορών, πρόβλεψη διαμαρτυρίας και άσκησης ένδικων μέσων για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
- Οι φορείς διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει επίσης να αξιολογούνται ως προς την πολιτική και τις διαδικασίες τους, το καθεστώς λειτουργίας τους, το κύρος, την ανεξαρτησία τους, τη δημοσιοποίηση εκθέσεων, τις πηγές χρηματοδότησης, την εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής ποιότητας, την αποδοχή περιοδικών εξωτερικών ελέγχων ποιότητας. Τέλος, θα πρέπει να υπόκεινται σε διαδικασίες κοινωνικής λογοδοσίας μέσω του οικονομικού απολογισμού.

5.3 Tuning

Η διαδικασία της Μπολόνια δεν απευθύνονταν μόνο σε εθνικές κυβερνήσεις αλλά στο σύνολο των κοινωνικών εταίρων που δραστηριοποιούνται στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι τα ίδια τα πανεπιστήμια και οι ενώσεις τους. Αρκετά πανεπιστημιακά ιδρύματα είχαν ξεκινήσει να υλοποιούν ορισμένες δράσεις της διαδικασίας της Μπολόνια εθελοντικά, πριν νομοθετηθεί από τις κυβερνήσεις των χωρών τους (Gonzalez, Wagenaar, 2003).

Το πρόγραμμα για τον Συντονισμό των Εκπαιδευτικών Δομών στην Ευρώπη (Tuning Educational Structures in Europe - Tuning) ενσωματώνει τις βασικές ευρωπαϊκές παραδοχές για τον διεθνή χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, την κινητικότητα, την αναγνωσιμότητα (readability) και τη συγκρισιμότητα των προσόντων. Οι απαρχές του προγράμματος μπορούν να αναζητηθούν στο πρόγραμμα Socrates/Erasmus και

στην πρωτοβουλία της Ε. Επιτροπής για τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού συστήματος Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων (European Credit Transfer System - ECTS). Στα τέλη της δεκαετίας του '90 ωστόσο κρίθηκε ότι το σύστημα αυτό δεν είναι επαρκές αν δεν βασίζεται σε μία μεθοδολογία που θα αξιολογεί τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να παρέχει διαφάνεια και συγκρισιμότητα. Αναγνωρίστηκε, επιπλέον, η ευθύνη των πανεπιστημίων να συνδέονται με την κοινωνία, προς την οποία και λογοδοτούν (Wagenaar, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η πρωτοβουλία για την έναρξη του προγράμματος (Tuning Educational Structures in Europe Project) το 2000, βασίστηκε στις εξής παραδοχές (ό.π.):

- Οι δομές και τα προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να μεταρρυθμιστούν σε μεγάλη κλίμακα ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας, ενισχύοντας την απασχολησιμότητα και την ιδιότητα του πολίτη.
- Οι ακαδημαϊκοί θα πρέπει να έχουν κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία.
- Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια απαιτεί την ανάπτυξη κοινών σημείων αναφοράς/προτύπων ανά αντικείμενο/τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως.
- Πρέπει να αναπτυχθεί μία κοινή γλώσσα.
- Όλοι οι κοινωνικοί εταίροι (ακόμα και οι δυνητικοί εργοδότες ή επαγγελματικές ενώσεις) θα πρέπει να εμπλέκονται με κάποιον τρόπο στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και την ενίσχυση της ποιότητας.
- Πρέπει να υπάρχει ευελιξία ώστε να διατηρηθεί η διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών.
- Οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να διευκολύνουν την εθνική και διεθνή κινητικότητα και την αναγνώριση των σπουδών και των ακαδημαϊκών προσόντων.

Οι παραπάνω παραδοχές συμβαδίζουν με το ενδιαφέρον για μία πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση στην αξιολόγηση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να μετρηθεί το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και όχι η ίδια η διαδικασία (Barr, Tagg, 1995). Ως μαθησιακό αποτέλεσμα (learning outcome) νοείται μία δήλωση για το τι αναμένεται να γνωρίζει, να κατανοεί και να επιδεικνύει στην πράξη ο εκπαιδευόμενος μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, προσδιορίζοντας το επιθυμητό επίπεδο ικανότητας (level of competence) (Wagenaar, 2014). Ο προσδιορισμός του επιπέδου ικανότητας χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και δεν είναι περιοριστικός. Η λογική του προγράμματος βασίζεται στην πεποίθηση ότι με διαφορετικά μέσα και διαδικασίες μπορούμε να πετύχουμε συγκρίσιμα και «αναγνώσιμα» (readable) αποτελέσματα.

Σκοπός του προγράμματος είναι ο εντοπισμός σημείων αναφοράς (points of reference) για τομεακές αλλά και γενικές ικανότητες (όπως επικοινωνίας ή ηγεσίας) των σπουδαστών σε μία σειρά μαθησιακών αντικειμένων, μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας. Σε πρώτη φάση (2000-2002) επελέγησαν οι τομείς της Διοίκησης Επιχειρήσεων, της Χημείας, των Παιδαγωγικών Επιστημών, της Γεωλογίας, της Ιστορίας, των Μαθηματικών και της Φυσικής. Για τον προσδιορισμό των σημείων αναφοράς προηγήθηκαν διαβουλεύσεις με το ακαδημαϊκό προσωπικό, τους φοιτητές και τους εργοδότες (Gonzalez, Wagenaar, 2003).

Σύμφωνα με την ακολουθούμενη μεθοδολογία, εξετάζονται πέντε κυρίως παράμετροι για κάθε πρόγραμμα σπουδών (curriculum): α) οι γενικές ακαδημαϊκές ικανότητες β) οι τομεακά εξειδικευμένες ικανότητες γ) ο ρόλος των διδακτικών μονάδων (ECTS) ως σύστημα σώρευσης δ) οι προσεγγίσεις στη μάθηση, στη διδασκαλία, στην επίδοση και στην αξιολόγηση και ε) ο ρόλος της διασφάλισης ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (βάσει της κουλτούρας εσωτερικής αξιολόγησης) (ό.π.). Η πληροφόρηση που συγκεντρώνεται από την εξέταση των παραπάνω παραμέτρων καταγράφεται και υπόκειται σε περαιτέρω επεξεργασία, επιτρέποντας στα πανεπιστήμια να «συντονιστούν» διατηρώντας παράλληλα την δυνατότητα για αυτονομία και καινοτομία (Gonzalez, Wagenaar, 2005). Σε επόμενο στάδιο, αναπτύσσεται ένα μοντέλο για τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών ενός ή περισσότερων πανεπιστημίων. Στη δεύτερη φάση του προγράμματος (2003-2004) επιχειρήθηκε α) η ενοποίηση των ευρημάτων της πρώτης φάσης σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους (επαγγελματικές ενώσεις, εργοδότες, φορείς εξωτερικής αξιολόγησης ποιότητας) β) η διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής του σε άλλες χώρες και σε νέα μαθησιακά πεδία και γ) η μεταφορά της μεθοδολογίας του στο θεματικό δίκτυο του Socrates/Erasmus. Στο επίκεντρο της δεύτερης φάσης βρίσκεται η ενίσχυση της ποιότητας, η οποία αντιμετωπίζεται ως οργανικό κομμάτι κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, στο πλαίσιο του Tuning υλοποιούνται μία σειρά προγραμμάτων με ευρεία εφαρμογή που αφορούν:

- στον (ανά)σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών
- στη δημιουργία και ενίσχυση των εκπαιδευτικών τομέων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετικές γεωγραφικά περιοχές
- στη διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων για την ενδυνάμωση του ακαδημαϊκού προσωπικού
- στην ανάπτυξη της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας

5.4 Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην υλοποίηση των στόχων της Μπολόνια

Αν και τυπικά οι εθνικές κυβερνήσεις και τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης αναλαμβάνουν την υλοποίηση των στόχων, η Ε. Επιτροπή έχει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των δράσεων της Μπολόνια και στην ευθυγράμμιση των πολιτικών της Ε.Ε. με τις μεταρρυθμιστικές της προτάσεις. Ειδικότερα, όσον αφορά στη διασφάλιση ποιότητας, το άρθρο 9 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ) αναφέρει ότι: «Κατά τον καθορισμό και την εφαρμογή των πολιτικών και των δράσεων της, η Ένωση συνεκτιμά τις απαιτήσεις που συνδέονται με την προαγωγή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης (...)». Ενδεικτικά, επίσης, αναφέρουμε ότι στο Πρόγραμμα Εργασίας της Ε. Επιτροπής για το 2010 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003) ενσωματώνονται στόχοι για τη διαφάνεια, την αναγνώριση των ακαδημαϊκών προσόντων, τη μεταφορά διδακτικών μονάδων και τη διασφάλιση ποιότητας. Όσον αφορά στην τελευταία, έχει συμβάλει ενεργά στην υλοποίηση της διαδικασίας της Μπολόνια εκπροσωπώντας τα κράτη - μέλη της με την κατάθεση πρότασης για την αναγνώριση των Φορέων Διασφάλισης Ποιότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004). Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η διαδικασία της Μπολόνια συνδέθηκε με τη φιλόδοξη Στρατηγική της Λισσαβόνας και τον στόχο να καταστεί η Ε.Ε. η πιο ανταγωνιστική και δυναμική βασισμένη στη γνώση οικονομία, με δυνατότητες για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, περισσότερη απασχόληση και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009). Οι προκλήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η διεθνοποίηση και η παγκοσμιοποίηση, οι τεχνολογικές εξελίξεις και η ανάπτυξη μίας οικονομίας της γνώσης κρίθηκε ότι απαιτούν τη συνέργεια και των δύο πολιτικών. Σε ανακοίνωση της Ε. Επιτροπής, το 2011, επισημαίνεται ότι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της σύνδεσής τους με την έρευνα και την καινοτομία, είναι εταίροι ζωτικής σημασίας για την ολοκλήρωση της στρατηγικής της Ε.Ε. για την ανάπτυξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011). Μία συνολική στρατηγική πρέπει να εφαρμοστεί, επομένως, που θα στοχεύει α) στην προετοιμασία της μετάβασης στην κοινωνία της γνώσης, την κοινωνία της πληροφορικής και την έρευνα και την ανάπτυξη β) σε διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και της καινοτομίας γ) στον εκσυγχρονισμό του κοινωνικού μοντέλου δ) στην επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο ε) στην εφαρμογή ενός μείγματος πολιτικής για την προώθηση της βιώσιμης οικονομίας της γνώσης (ESIB, 2006). Στην ίδια ανακοίνωση γίνεται αναφορά στη σχετικά χαμηλή θέση των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων στους πίνακες διεθνούς κατάταξης γιατί αυτά δεν εκμεταλλεύονται τις ερευνητικές τους δυνατότητες και δεν χρησιμοποιούν τη διαφοροποίησή τους ως πλεονέκτημα, για να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα το καθένα σε συγκεκριμένο τομέα: «Η Ευρώπη χρειάζεται ευρεία ποικιλία ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το καθένα από τα

οποία πρέπει να επιδιώκει την αριστεία στο πλαίσιο της αποστολής του και των στρατηγικών προτεραιοτήτων του» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011:3).

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας προβλέπονται δράσεις για τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, ώστε να είναι ελκυστικά σε αλλοδαπούς φοιτητές και να παράγουν καινοτόμα ερευνητική δραστηριότητα, την ενίσχυση της διοικητικής και οικονομικής αυτοτέλειας των ιδρυμάτων, την κινητικότητα και την προσέλκυση σπουδαστών σε διεθνές επίπεδο (ESIB, 2006). Η διασφάλιση της ποιότητας, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, συνδέεται με τη λογοδοσία των πανεπιστημίων προς την κοινωνία και με την αξιοπιστία και τη φήμη της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Η αυτονομία των πανεπιστημίων από ένα αυστηρό ρυθμιστικό πλαίσιο δεν σημαίνει απαλλαγή του κράτους από την ευθύνη ούτε έλλειψη λογοδοσίας.

Στην Ανακοίνωση της Ε. Επιτροπής για την ενδυνάμωση των πανεπιστημίων σε σχέση με τη Στρατηγική της Λισαβόνας αναφέρεται ότι «τα πανεπιστήμια ζητούν έναν θεμελιωδώς νέο τύπο σχέσεων (ή συμβόλαιο) με την κοινωνία, βάσει του οποίου θα είναι υπεύθυνα και θα λογοδοτούν για τα προγράμματά τους, το προσωπικό τους και τους πόρους τους, ενώ οι δημόσιες αρχές θα επικεντρώνονται στον στρατηγικό προσανατολισμό του συστήματος ως συνόλου» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005:9).

Τονίζεται, τέλος, η ανάγκη διασύνδεσης της ακαδημαϊκής γνώσης και έρευνας με τη βιομηχανία και την επιχειρηματικότητα, ώστε αφενός να ενισχυθεί η απασχολησιμότητα των αποφοίτων και αφετέρου να αντλήσουν πόρους τα πανεπιστήμια από τον ιδιωτικό τομέα. Η διασφάλιση της ποιότητας στην περίπτωση αυτή είναι προαπαιτούμενο για τη χρηματοδότηση, καθώς τα πανεπιστήμια πρέπει να πείσουν τους χρηματοδότες τους ότι αξιοποιούν αποδοτικά τους πόρους τους: «η πραγματοποίηση των αλλαγών αυτών είναι η κύρια αιτιολόγηση και ο κύριος σκοπός των νέων επενδύσεων» (ό.π., 2005:10).

5.5 Κριτική στη διαδικασία της Μπολόνια

5.5.1 Προβλήματα στην εφαρμογή

Οι εκτιμήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (EUA), των φοιτητικών ενώσεων και άλλων ομάδων κατέδειξαν ότι η Μπολόνια πυροδότησε βαθιές αλλαγές σε αρκετές χώρες, αν και παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς τον χρόνο, την ποιότητα και την εμβάθυνση των μεταρρυθμίσεων (Keeling, 2006). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται εν μέρει από την Έκθεση για την πρόοδο στην υλοποίηση των στόχων της Μπολόνια που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2012, με βάση τις ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες (ESG). Ειδικότερα, όσον αφορά στη διασφάλιση ποιότητας, διαπιστώνεται ότι υπήρξαν σημαντικά βήματα προόδου αλλά και προβληματικές περιοχές, όπως η μειωμένη συμμετοχή των εταίρων στην εξωτερική

αξιολόγηση (η οποία παραμένει μακριά από τα όρια που έχουν τεθεί), άνιση διεθνής παρουσία στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας ανά χώρα και διστακτικότητα ορισμένων κρατών να εκχωρήσουν αντίστοιχες αρμοδιότητες για συμμετοχή στην αξιολόγηση πέρα των εθνικών συνόρων. Το βάρος της αξιολόγησης μετατίθεται από τα προγράμματα προς τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, με αποτέλεσμα τα συστήματα αξιολόγησης να γίνονται όλο και πιο περίπλοκα (EHEA, 2012).

Συνοψίζοντας, οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει τις εξής αδυναμίες όσον αφορά στην εφαρμογή της Διαδικασίας της Μπολόνια:

1. Διαφοροποίηση ως προς την πορεία της εφαρμογής: Όπως παρατηρούν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς και αναφέρεται και στις αναφορές προόδου της Ε. Επιτροπής, ο χρόνος και ο βαθμός υλοποίησης διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης καθώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Για ορισμένες χώρες που άργησαν να ενταχθούν στη διαδικασία σε σχέση με άλλες, αυτή η ανισότητα αναμένεται να εξομαλυνθεί. Είναι ωστόσο ανησυχητικό ότι αρκετές χώρες, ενώ έχουν υιοθετήσει νόμους και κανονιστικά πλαίσια που επιτρέπουν τη θεσμοθέτηση συναφών και συγκρίσιμων δομών και διαδικασιών, στην πράξη εμφανίζουν διαφοροποιήσεις όχι μόνο σε σχέση με άλλες χώρες αλλά και στο εσωτερικό της ίδιας χώρας. Οι διαφορές που υπήρχαν στα προϋπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα δυσχεραίνουν την εναρμόνιση και διατηρούν τις ανισότητες, ενώ οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της κάθε χώρας οδηγούν στην ενεργοποίηση διαφορετικών αντιδράσεων (Crocier, Parveva, 2013).
2. Η συνεργασία και ουσιαστική εμπλοκή των κοινωνικών εταίρων είναι ζωτικής σημασίας για την διασφάλιση της ποιότητας στην πράξη, η οποία είναι το πιο κρίσιμο μέρος της διαδικασίας. Οι καθυστερήσεις στην εφαρμογή σε πολλές χώρες οφείλονται σε αντιδράσεις των κοινωνικών εταίρων οι οποίες εστιάζουν κυρίως στην ενδυνάμωση του ιδιωτικού τομέα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην άσκηση πίεσης από τις δυνάμεις της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση. Στην Ε.Ε. ειδικότερα, όπου η διαδικασία της Μπολόνια συνδέθηκε από την αρχή της με τη Στρατηγική της Λισαβόνας, δημιουργήθηκαν αντιδράσεις και για τη διασύνδεση της διασφάλισης της ποιότητας με την ανταγωνιστικότητα και την οικονομική ανάπτυξη (Keeling, 2006). Μία από τις βασικές αδυναμίες της διαδικασίας, επομένως, που μπορεί να ακυρώσει στην πράξη όλα τα αποτελέσματά της, είναι η ελλιπής διεξόδυσή της στην κοινωνία και στις ομάδες πίεσης που επιδρούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής (Crocier, Parveva, 2013).

5.5.2 Κριτική στις βασικές παραδοχές της Μπολόνια

Οι βασικές αρχές της διαδικασίας της Μπολόνια για τη διασφάλιση ποιότητας έχουν δεχτεί κριτική ως προς τα εξής:

1. Δεν υπάρχει χώρος για τη θέσπιση εναλλακτικών εκπαιδευτικών στόχων όπως η μη παραγωγική έρευνα, η κοινωνικοποίηση των φοιτητών μέσω της μάθησης, ο εμπλουτισμός της προσωπικότητας ή απλώς η ικανοποίηση της περιέργειας μέσω της μάθησης (Newman, 2000).
2. Η έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης και της έρευνας μειώνει τη σημασία του τρίτου βασικού πυλώνα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη διδασκαλία και την υποστήριξη προς τους φοιτητές (coaching, mentoring) (Keeling, 2006).
3. Υπάρχει η αντίληψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης της ποιότητας μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας ανάμεσα στους βασικούς δρώντες προς έναν κοινό στόχο. Παρά το γεγονός ότι ορισμένες μορφές αξιολόγησης - όπως η αυτοαξιολόγηση ή η αξιολόγηση ομότιμων - έχουν υψηλό ποσοστό αποδοχής, στην πράξη δεν είναι βέβαιο ότι καλλιεργείται μέσω της αξιολόγησης μία κουλτούρα συνεργασίας με διάρκεια. Αντιθέτως, μερικές φορές μπορεί η διαδικασία να υπονομεύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης εντός του ιδρύματος (Brennan, 2007).
4. Περιορίζεται η δυνατότητα των κρατών να θέτουν στόχους εθνικής πολιτικής και κριτήρια στην αξιολόγηση της ποιότητας, καθώς οι εθνικές προτεραιότητες πρέπει να συμμορφώνονται με τους στόχους σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Keeling, 2006).
5. Η αυτονομία των πανεπιστημίων από την κρατική ρύθμιση είναι επιφανειακή και συγκαλύπτει τον έλεγχο που ασκείται μέσω της χρηματοδότησης ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, την παρακολούθηση της επίδοσης, της υποχρέωσης δημοσίευσης εκθέσεων αποτίμησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή μέσω της σύναψης διακρατικών συμφωνιών. Στην πραγματικότητα, ο συγκεντρωτισμός, για τις ανάγκες της χρηματοδότησης, που παρατηρείται στα ερευνητικά προγράμματα, περιορίζει τη δυνατότητα των πανεπιστημιακών σχολών να θέτουν εναλλακτικούς ερευνητικούς στόχους (Herbst, 2004).
6. Εκφράζονται αμφιβολίες για το κατά πόσον η εναρμόνιση των συστημάτων ποιότητας μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια θα ενισχύσει τον διεθνή χαρακτήρα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με κάποιες απόψεις, ο διεθνιστικός χαρακτήρας περιορίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο, δεν έχει παγκόσμια προοπτική και ενδεχομένως ανακόπτει την παρουσία χωρών με μακρά ιστορία διεθνούς εκπαιδευτικής συνεργασίας, όπως το Ην. Βασίλειο ή η Ελβετία (Keeling, 2006).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα καταγράψουμε τα κομβικά νομοθετήματα για την εφαρμογή της διασφάλισης ποιότητας στη χώρα μας, θα εξετάσουμε τα βασικά τους

χαρακτηριστικά και θα αναφερθούμε ιδιαίτερα στις αντιδράσεις που προκάλεσαν και τα σημεία της κριτικής που ασκήθηκε.

6. Η ελληνική περίπτωση

6.1 Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων στην Ελλάδα πριν την Μπολόνια

Κατά γενική ομολογία, η Διακήρυξη της Μπολόνια ήταν η βασική αιτία θέσπισης νομοθεσίας και ορισμού διαδικασιών αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας (Paradimitriou, 2011). Παρά τη στενή κρατική εποπτεία, κατά το διάστημα που προηγήθηκε δεν είχε εφαρμοστεί - παρά τις εξαγγελίες ή εκπνεφρασμένες προθέσεις - ένα επισήμως θεσμοθετημένο σύστημα εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Σύμφωνα με σχετική μελέτη στο πλαίσιο του ΟΟΣΑ, η απουσία επίσημου συστήματος αξιολόγησης στη χώρα μας σημαίνει και την απουσία αξιόπιστων, αμερόληπτων και έγκυρων στατιστικών στοιχείων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη λήψη αποφάσεων πολιτικής (όπως για παράδειγμα την κατανομή των κονδυλίων) (Bourantas, Lioukas, Papadakis, 1996).

Σε νομοθετικό επίπεδο η πρώτη απόπειρα θεσμοθέτησης ενός συστήματος αξιολόγησης των πανεπιστημίων στη χώρα μας υπήρξε με τον ν. 2083/1992 στον οποίο προβλέπεται, μεταξύ άλλων, η σύσταση Επιτροπής αξιολόγησης του έργου των Α.Ε.Ι. (άρθρο 24) με αρμοδιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ερευνητικού και διοικητικού τους έργου λαμβάνοντας υπόψη τον σχετικό προγραμματισμό. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα λαμβάνεται υπόψη για την κατανομή της ειδικής χρηματοδότησης ανά τμήμα ή ανά ίδρυμα. Τα μέλη της Επιτροπής προέρχονται από το ακαδημαϊκό προσωπικό αλλά τα ειδικότερα κριτήρια, οι δείκτες απόδοσης, η εν γένει διαδικασία αξιολόγησης και ο τρόπος κατανομής της ειδικής χρηματοδότησης καθορίζονται με Προεδρικό Διάταγμα του αρμόδιου Υπουργού. Στον ίδιο νόμο (άρθρο 25) υπάρχει πρόβλεψη για την κινητικότητα των φοιτητών και τη μεταφορά διδακτικών μονάδων στο πλαίσιο διαπανεπιστημιακών προγραμμάτων συνεργασίας. Η αξιολόγηση ωστόσο είναι μία εσωτερική διαδικασία που δεν συνδέεται με την κινητικότητα ή με την προσέλκυση αλλοδαπών φοιτητών. Η Επιτροπή αποτελείται από μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού αλλά τα κριτήρια και οι διαδικασίες καθορίζονται από το οικείο Υπουργείο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διεθνής ή ευρωπαϊκή συνθήκη. Παρά το ότι η προβλεπόμενη αποτίμηση του έργου των Α.Ε.Ι. έχει κυρίως στοιχεία εσωτερικής αξιολόγησης, συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις και δεν υλοποιήθηκε ποτέ (Κεχαΐδου, 2009). Μία δεύτερη απόπειρα εισαγωγής διαδικασιών αποτίμησης του έργου των Α.Ε.Ι. μπορεί να θεωρηθεί η Σύσταση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.) ως ανεξάρτητης διοικητικής Αρχής υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τον ν. 2327/1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Ρύθμιση Θεμάτων Έρευνας, Παιδείας και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 156/Α' /31-7-1995). Ο σχετικός νόμος προβλέπει, μεταξύ άλλων,

τη σύσταση μονάδας αξιολόγησης και πιστοποίησης στη δομή του Ε.ΣΥ.Π. (άρθρο 1,παρ.7). Τα μέλη του Συμβουλίου προέρχονται όχι μόνο από το ακαδημαϊκό προσωπικό, αλλά και από τον πολιτικό χώρο και από φορείς της Κοινωνίας των Πολιτών. Παρά την πολυσυλλεκτικότητα της σύνθεσής του, ο ρόλος του Ε.ΣΥ.Π. ήταν γνωμοδοτικός και δεν είχε καμία επίδραση στη θεσμοθέτηση ενός επίσημου συστήματος αξιολόγησης (ό.π.).

6. 2 Η Διασφάλιση ποιότητας ως αποτέλεσμα της διαδικασίας της Μπολόνια

Η Ελλάδα ήταν από τις χώρες που αντιμετώπισαν με επιφυλάξεις τη Διακήρυξη της Σορβόνης. Επιπλέον, η ελληνική αντιπροσωπεία εξέφρασε αντιρρήσεις για βασικά ζητήματα της διαδικασίας της Μπολόνια (όπως η διάρκεια του κύκλου σπουδών) (Κεχαΐδου, 2009). Μία βασική ένσταση της χώρας μας - αλλά και άλλων κρατών - μελών - αφορούσε στον αυξημένο ρόλο της Ε. Επιτροπής σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και στην έμφαση στην ανταγωνιστικότητα και την απασχολησιμότητα. Αντιδράσεις υπήρξαν στη χώρα μας και από το ακαδημαϊκό προσωπικό και τους φοιτητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν με επιφύλαξη τη διαδικασία της Μπολόνια γενικά (Αποστόλη, 2006).

6.2.1 Ο νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση».

Σημαντικές εξελίξεις δρομολογήθηκαν στη χώρα μας πριν τη Σύνοδο του Μπέργκεν, το 2005. Σε συνέχεια της Συνόδου του Βερολίνου, στην οποία δεσμεύτηκαν οι Υπουργοί ότι μέχρι το τέλος του 2005 τα συμμετέχοντα κράτη θα διαθέτουν συστήματα πιστοποίησης και διασφάλισης εσωτερικής και εξωτερικής ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης (Berlin Communiqué, 2003), ψηφίστηκε ο νόμος 3374/02-08-2005 «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση». Στο συγκεκριμένο νομοθέτημα συμπεριλαμβάνονται όλες οι αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων και του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση ποιότητας (ENQA) που προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα:

- Η αξιολόγηση ορίζεται ως συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, που επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- Τα δεδομένα που προκύπτουν χρησιμεύουν για τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη διόρθωση αδυναμιών.
- Προβλέπονται διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (άρθρο 2).
- Για την αποτίμηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια που αξιολογούνται βάσει δεικτών, η ποσοτικοποίηση των οποίων είναι αρμοδιότητα ανεξάρτητης αρχής (άρθρο 3).

- Ιδρύεται ανεξάρτητη διοικητική αρχή για τον συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο, η «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π). Συγκροτείται από μέλη του ακαδημαϊκού χώρου (καθηγητές, φοιτητές, ερευνητές) και έναν εκπρόσωπο της Κεντρικής Ένωσης Επιμελητηρίων (άρθρο 11). Στις αρμοδιότητές της συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων (άρθρο 10):
 - Εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών και της επιλογής αξιολογητών.
 - Εξειδικεύει και τυποποιεί τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης.
 - Συγκεντρώνει πληροφορίες και τηρεί βάση δεδομένων με τα στοιχεία που προκύπτουν από την αξιολόγηση των ιδρυμάτων.
 - Διατηρεί συνεργασία με αντίστοιχους οργανισμούς του εξωτερικού, έχει την ευθύνη της εκπροσώπησης της χώρας σε υπερεθνικά θεσμικά όργανα και παρακολουθεί τις εξελίξεις και τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις στον τομέα της διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.
 - Έχει την ευθύνη της δημοσιοποίησης και της διατύπωσης προτάσεων βελτίωσης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
- Η Α.ΔΙ.Π. μπορεί να αξιολογείται για το έργο της αναθέτοντας την ευθύνη εξωτερικής αξιολόγησης σε διεθνώς αναγνωρισμένους αξιολογητές (άρθρο 10).
- Σε επίπεδο ιδρύματος, συγκροτείται «Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟ.ΔΙ.Π.) για τον συντονισμό των εσωτερικών διαδικασιών αξιολόγησης και την αποστολή δεδομένων προς τον εξωτερικό αξιολογητή (άρθρα 2, 5).
- Η εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα και κριτήρια (άρθρα 4-6). Στη διαδικασία συμμετέχουν μέλη του διδακτικού και λοιπού επιστημονικού ή ερευνητικού προσωπικού και οι φοιτητές. Η ΜΟ.ΔΙ.Π. - που λειτουργεί ως ομάδα εσωτερικής αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.) - συντάσσει κάθε διετία εσωτερική έκθεση του ιδρύματος, με βάση τα συγκεντρωτικά στοιχεία που της υποβάλλουν κατ' έτος οι ακαδημαϊκές μονάδες κάθε ιδρύματος (άρθρο 2, παρ. 5).
- Η εξωτερική αξιολόγηση συνίσταται στην κριτική ανάλυση και εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης που αποτελείται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες (άρθρο 7).
- Η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης συγκροτείται από μέλη του μητρώου ανεξάρτητων εμπειρογνώμωνων που τηρεί η Α.ΔΙ.Π. Τα μέλη της δεν έχουν καμία εκπαιδευτική, ερευνητική ή υπηρεσιακή σχέση με το ίδρυμα που αξιολογείται. Η συμμετοχή αλλοδαπού εμπειρογνώμονα ή καθηγητή με ακαδημαϊκή εμπειρία στο εξωτερικό καθώς και εκπροσώπου συναφούς επιστημονικού επαγγελματικού κλάδου είναι επιθυμητή (άρθρο 8). Η έκθεση αξιολόγησης δημοσιοποιείται, με ευθύνη της Α.ΔΙ.Π.(άρθρο 9). Στο τέλος κάθε έτους υποβάλλεται έκθεση ποιότητας της

ανώτατης εκπαίδευσης στον Πρόεδρο της Βουλής και στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 11).

- Σημαντική για το διεθνή χαρακτήρα των σπουδών, τη συγκρισιμότητα και την αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων είναι η πρόβλεψη για το Παράρτημα Διπλώματος (άρθρο 15), στο οποίο διευκρινίζεται ότι περιλαμβάνονται μόνο πληροφορίες και όχι αξιολογικές κρίσεις ή αποφάσεις ισοτιμίας.

Η εφαρμογή του νόμου προκάλεσε αντιδράσεις και οδήγησε στην εν μέρει τροποποίησή του, ωστόσο ήταν το πρώτο βήμα για την εισαγωγή θεσμών αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης με γνώμονα τις ευρωπαϊκές αρχές και τη διαδικασία της Μπολόνια (Χαλικιά, 2010).

6.2.2 Ο νόμος 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»

6.2.2.1 Η ενσωμάτωση των διατάξεων για τη διασφάλιση ποιότητας

- Στο κεφάλαιο Ε' «Αξιολόγηση-Διαφάνεια» (άρθρα 14,15) υπάρχει αναφορά στην ευθύνη των ιδρυμάτων για τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου τους σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές, για τον ρόλο της Α.ΔΙ.Π. και τη συνεργασία με τις ΜΟ.ΔΙ.Π. και για την υποχρέωση δημοσιότητας και διαφάνειας.
- Στο κεφάλαιο Ι' «Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» διαπιστώνεται ότι σε γενικές γραμμές διατηρούνται και εξειδικεύονται τα προβλεπόμενα στον ν. 3374/2005 για τις αρμοδιότητες της Α.ΔΙ.Π. και τη συγκρότηση της Επιτροπής Πιστοποίησης. Η Επιτροπή υποβάλλει στην Αρχή έκθεση για να διαπιστωθεί εάν πληρούνται τα κριτήρια πιστοποίησης, τα οποία εξειδικεύονται, συμπληρώνονται ή αναθεωρούνται με απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής. Τα κριτήρια ορίζονται με ευρύ και γενικό τρόπο από τον νόμο και αφορούν στη μέτρηση της ποιότητας του διδακτικού έργου, του ερευνητικού έργου, των προγραμμάτων σπουδών και την ποιότητα άλλων υπηρεσιών, όπως των διοικητικών.
- Την παραπάνω διαδικασία καθώς και την εσωτερική αξιολόγηση των ιδρυμάτων μπορεί να αναλάβει και διαπιστευμένος φορέας της αλλοδαπής (άρθρο 71, παρ. 7).

6.2.2.2 Η διασύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση

Ο συγκεκριμένος νόμος διαφοροποιείται από τον ν. 3374/2005 κυρίως ως προς τη σύνδεση της πιστοποίησης και των δεικτών ποιότητας με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων. Συγκεκριμένα:

- Προβλέπεται ότι σε περίπτωση έκδοσης αρνητικής απόφασης πιστοποίησης από την Επιτροπή, ο αρμόδιος Υπουργός μπορεί να αποφασίσει τον περιορισμό της χρηματοδότησης και της εισαγωγής νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή στο ίδρυμα (αν η αρνητική πιστοποίηση αφορά εσωτερική αξιολόγηση ιδρύματος) (άρθρο 71, παρ. 5).
- Στις διατάξεις για την κατανομή της δημόσιας χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι. (άρθρο 63) προβλέπεται δυνατότητα πρόσθετης χρηματοδότησης, η οποία κατανέμεται στα ιδρύματα με βάση τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων οι οποίοι προσδιορίζονται ως εξής:

α) ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αριθμητική σχέση αποφοίτων προς εισερχόμενους φοιτητές, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές και ο βαθμός της εν γένει ικανοποίησης των φοιτητών, ο αριθμός Κέντρων Αριστείας στην εκπαίδευση και την οργάνωση της μάθησης, ο αριθμός εγγεγραμμένων σε προγράμματα δια βίου μάθησης και η πορεία επαγγελματικής ένταξης των αποφοίτων).

β) Ερευνητική αριστεία (αριθμός δημοσιεύσεων ανά καθηγητή, αριθμός ετεροαναφορών ανά καθηγητή, αριθμός ανά καθηγητή απλών συμμετοχών σε διεθνή ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ε.Ε. και άλλων διεθνών οργανισμών, αριθμός ανά καθηγητή συμμετοχών σε ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ε.Ε. και άλλων διεθνών οργανισμών, αριθμός μελών του επιστημονικού προσωπικού που επιτυγχάνουν χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας, αριθμός διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού που κατέχει θέσεις στα κεντρικά όργανα διοίκησης διεθνών ακαδημαϊκών ή ερευνητικών οργανισμών ή διεθνών επιστημονικών εταιρειών).

γ) Διεθνοποίηση (ο αριθμός αλλοδαπών φοιτητών, ο αριθμός φοιτητών που προσελκύνονται στο Ίδρυμα ή που αποστέλλονται στο εξωτερικό μέσω των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο αριθμός Συμφωνιών Συνεργασίας με άλλα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης του εξωτερικού).

6.3 Στοιχεία των διεθνών και ευρωπαϊκών αρχών/κατευθυντήριων οδηγιών στην εθνική νομοθεσία

Τα νομοθετήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω ενσωματώνουν σε σημαντικό βαθμό τις κατευθυντήριες οδηγίες ESG και ευθυγραμμίζονται τόσο με τις αρχές του ΟΟΣΑ/ΙΜΗΕ όσο και του ENQA.

6.3.1 Κοινά στοιχεία ευρωπαϊκής πολιτικής και εθνικής νομοθεσίας:

- Η αξιολόγηση ορίζεται ως μία συστηματική διαδικασία, που θα εφαρμόζεται με περιοδικότητα και θα προκύπτει από τεκμηριωμένα στοιχεία. Η πιστοποίηση θα βασίζεται σε αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια.
- Η αξιολόγηση είναι εσωτερική και εξωτερική. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από ανεξάρτητο αξιολογητή και λαμβάνει υπόψη την εσωτερική αξιολόγηση.
- Ως προς τη μορφή της, η αξιολόγηση έχει τα χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων και για τον εντοπισμό παραλείψεων και τη διόρθωση αδυναμιών. Σκοπός της είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της τεκμηριωμένης αποτίμησης της ποιότητας.

- Προβλέπεται η ίδρυση Ανεξάρτητης Αρχής που θα συντονίζει τις διαδικασίες και θα καθορίζει τα κριτήρια της αξιολόγησης, η οποία θα απολαμβάνει διοικητική και οικονομική ανεξαρτησία και θα υπόκειται επίσης σε διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δικτύωση, στην παρακολούθηση των διεθνών και ευρωπαϊκών εξελίξεων και στην επιδίωξη συνεργασιών.
- Η αρμοδιότητα της Ανεξάρτητης Αρχής να εξειδικεύει και να αναθεωρεί τα κριτήρια αξιολόγησης προσφέρει έναν σημαντικό βαθμό ευελιξίας και προσαρμογής στις ανάγκες και της ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Η σύνθεση της Επιτροπής Πιστοποίησης έχει διεθνή προσανατολισμό και ευρεία συμμετοχή τόσο ακαδημαϊκών όσο και επαγγελματικών φορέων.
- Δίνεται έμφαση στη διαφάνεια στις διαδικασίες, στη δημοσιοποίηση των πορισμάτων και στην υποχρέωση των ιδρυμάτων να παρέχουν πληροφόρηση με κάθε πρόσφορο μέσο για την αποστολή, τους σκοπούς και τις δράσεις τους.
- Η διασύνδεση της διασφάλισης ποιότητας με την διεθνοποίηση των πανεπιστημίων, την κινητικότητα και την αναγνώριση των ακαδημαϊκών προσόντων σε διεθνές επίπεδο είναι εμφανής σε όλα τα στάδια της διαδικασίας.

6.3.2 Διαφοροποιήσεις/αποκλίσεις της εθνικής νομοθεσίας από την ευρωπαϊκή πολιτική

Υπάρχουν ορισμένα σημεία στα οποία η εθνική νομοθεσία φαίνεται να αποκλίνει ή να εισάγει διαφορετικά στοιχεία σε σχέση με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις:

- Η πλειοψηφία των μελών της Α.ΔΙ.Π. ορίζονται από όργανα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. που καλούνται να αξιολογήσουν και αυτό ενδεχομένως συγκρούεται με την απαίτηση για πλήρη ανεξαρτησία των Αρχών.
- Δεν προβλέπεται διαδικασία παρακολούθησης (follow-up) των αποτελεσμάτων της εξωτερικής αξιολόγησης.
- Η συμμετοχή των φορέων της Κοινωνίας των Πολιτών είναι περιορισμένη.
- Σε όλα τα βήματα τη διαδικασίας διακρίνεται προσπάθεια ελέγχου και καθορισμού των διαδικασιών από το οικείο Υπουργείο, αφήνοντας περιορισμένο περιθώριο διακριτικής ευχέρειας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε αντίθεση με τις κατευθυντήριες οδηγίες των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών αλλά και τους στόχους της Μπολόνια (Καβασακάλης, 2011). Παρά το ότι ο ρόλος τους έχει ενισχυθεί με τα πρόσφατα νομοθετήματα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην Ελλάδα τελούν υπό την εποπτεία του αρμόδιου Υπουργείου το οποίο και έχει αποφασιστική αρμοδιότητα στη δημιουργία, την οργάνωση, τη δομή και τη λειτουργία τους. Ο προϋπολογισμός τους, οι προμήθειες, η οικονομική εποπτεία

και οι όροι πρόσληψης και εργασίας ρυθμίζονται από τη νομοθεσία. Οι πηγές χρηματοδότησης προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από τον κρατικό προϋπολογισμό ή προγράμματα (κυρίως ερευνητικά). Τα διοικητικά όργανα των πανεπιστημίων είναι εκλεγμένα μέλη και προέρχονται από την ακαδημαϊκή κοινότητα αλλά το νομικό πλαίσιο λειτουργίας δεν αφήνει σημαντικά περιθώρια αυτονομίας (Bourantas, Lioukas & Papadakis, 1996). Το στοιχείο της λογοδοσίας προς την κοινωνία, με την υποχρέωση δημοσιοποίησης και διαφάνειας, υπάρχει παράλληλα με τη λογοδοσία προς την πολιτική ιεραρχία και τους κρατικούς φορείς, με την υποχρέωση υποβολής έκθεσης προς το Υπουργείο και τον Πρόεδρο της Βουλής.

- Στα κριτήρια χρηματοδότησης των Α.Ε.Ι., όπως αυτά παρουσιάζονται στον ν. 2009/2011 και διατηρούνται σε όλες τις επόμενες τροποποιήσεις του μέχρι το 2016, και όσον αφορά στους δείκτες που καθορίζουν τη δυνατότητα πρόσθετης χρηματοδότησης, διαπιστώνονται τα εξής:
 - Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσδιορίζεται έμμεσα, μέσω της αξιολόγησης των φοιτητών, των κέντρων Αριστείας, της συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης και της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων.
 - Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ερευνητική αριστεία, που προσδιορίζεται με γνώμονα την προσέλκυση χρηματοδότησης, τον αριθμό των δημοσιεύσεων, των ετεροαναφορών και της διεθνούς παρουσίας ή των διοικητικών θέσεων που κατέχουν διεθνώς τα μέλη του ακαδημαϊκού/ερευνητικού προσωπικού του ιδρύματος.
 - Τονίζεται η σημασία της κινητικότητας των φοιτητών και της δικτύωσης με άλλα ιδρύματα του εσωτερικού ή του εξωτερικού.

Είναι αμφίβολο αν τα παραπάνω μπορούν να προσδιορίσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με αντικειμενικό τρόπο, εφόσον είναι δείκτες που συνδέονται ισχυρά με το μέγεθος του πανεπιστημίου και τα αντικείμενα των σπουδών. Προγράμματα σπουδών που έχουν μικρότερη δυνατότητα διεθνούς παρουσίας ή προσέλκυσης ενδιαφέροντος, ενδεχομένως λόγω του ότι επηρεάζονται περισσότερο από τις εθνικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες και δεν προσφέρονται σε διεθνή γλώσσα, δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τους παραπάνω δείκτες. Παρόλο που οι συγκεκριμένες διατάξεις δεν έχουν εφαρμοστεί, διακρίνεται η επιρροή από τις αρχές της Παγκόσμιας Τράπεζας για τον καθορισμό των «παγκόσμιας κλάσης» πανεπιστημίων, οι οποίες εφαρμόζονται και στα σημαντικότερα συστήματα κατάταξης.

6.3.3 Αποτίμηση της πρόοδου της εθνικής πολιτικής για τη διασφάλιση ποιότητας

Σε πρόσφατη έκθεση για την πρόοδο υλοποίησης των στόχων της Μπολόνια και όσον αφορά τα κριτήρια για τη διασφάλιση της ποιότητας, διαπιστώνονται τα εξής (Σταμέλος, 2016):

- Όσον αφορά στην εφαρμογή της ανοικτότητας (openness) της διασυνοριακής δράσης διασφάλισης της ποιότητας με βάση τις Αρχές που είναι εγγεγραμμένες στο EQAR (European Quality Assurance Register) επισημαίνεται ότι η συμμετοχή ξένης αρχής για τη διεξαγωγή εξωτερικής αξιολόγησης παραμένει στην ευχέρεια του ιδρύματος.
- Το επίπεδο διεθνούς συμμετοχής στην εξωτερική διασφάλιση ποιότητας είναι εξαιρετικά χαμηλό, και η μόνη θετική ένδειξη όσον αφορά στον συγκεκριμένο δείκτη είναι το ότι η ΑΔΙΠ συμμετέχει ως μέλος στο ENQA και στο EQAR και το νομοθετικό πλαίσιο που επιτρέπει τη συμμετοχή διεθνών εμπειρογνομώνων στις Επιτροπές αξιολόγησης. Μηδενική είναι η επίδοση της χώρας μας ωστόσο όσον αφορά στην εφαρμογή διαδικασιών παρακολούθησης (follow-up) είτε λόγω καθυστέρησης στην αξιολόγηση είτε λόγω συχνών αλλαγών του νομοθετικού πλαισίου.
- Η εθνική νομοθεσία δεν προβλέπει τη συμμετοχή φοιτητών στις εξωτερικές αξιολογήσεις και στην παρακολούθηση των αποτελεσμάτων τους (οι οποίες όπως ήδη αναφέρθηκε δεν έχουν εφαρμοστεί ποτέ). Σε ορισμένα όργανα που προβλέπεται η -άμεση ή έμμεση - συμμετοχή εκπροσώπου των φοιτητών ο στόχος δεν υλοποιείται κυρίως λόγω αδυναμίας συναίνεσης.
- Ως προς την ανάπτυξη ενός συστήματος εξωτερικής αξιολόγησης σε ευθυγράμμιση με τις κατευθυντήριες οδηγίες ESG, η χώρα μας βρίσκεται ανάμεσα στα κράτη - μέλη με την ελάχιστη εφαρμογή του. Από τα προαπαιτούμενα κριτήρια το μόνο που πλήρως έχει υλοποιηθεί είναι η ίδρυση της Α.Δι.Π. ενώ η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται από ορισμένα μόνο ιδρύματα και ως προς τα βασικά της στοιχεία.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι από τους 4 δείκτες που καταγράφονται στην Έκθεση και σχετίζονται με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, η χώρα μας εμφανίζεται να μην εφαρμόζει καθόλου τις αρχές του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας και να έχει εφαρμόσει πλημμελώς το εξωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας καθώς και τη φοιτητική συμμετοχή και την εξασφάλιση διεθνούς συμμετοχής σε αυτό. Καταδεικνύεται επομένως ότι παρά το ότι έχει ψηφιστεί και βρίσκεται σε ισχύ νομικό πλαίσιο που ευθυγραμμίζεται ως προς τους παραπάνω δείκτες με τις ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές, ελάχιστα έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία 10 χρόνια. Η

συμμόρφωση με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ελλάδα περιορίζεται στην ψήφιση νομοθετημάτων που βρίσκεται σε συμφωνία με τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει η χώρα μας. Οι αντιδράσεις που συνάντησε από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας αλλά και οι γραφειοκρατικές καθυστερήσεις από την πλευρά του Υπουργείου οδήγησαν σε ελλιπή εφαρμογή των διαδικασιών (Καβασακάλης, 2011).

6.4 Αντιδράσεις για τη διασφάλιση ποιότητας στη Μπολόνια και στην εθνική νομοθεσία - Προτάσεις

Οι βασικές αμφιβολίες για την αντίληψη διασφάλισης ποιότητας στο πλαίσιο της Μπολόνια και την υλοποίησή της σε εθνικό επίπεδο εντοπίζονται στα εξής:

- Σε μία γενικότερη αλλαγή στην κατανόηση του ρόλου της πανεπιστημιακής μονάδας, η οποία δεν θα βρίσκεται απλώς σε επαφή με τις επιχειρήσεις και τους ιδιώτες αλλά θα συνιστά μέρος του συστήματος και των ηθών της αγοράς (Γάκος, 2000α).
- Η συγκεντρωτική - κεντρική λογική του αρμόδιου Υπουργείου, που αντιμετωπίζει το έργο της αξιολόγησης ως αποκλειστική ή σχεδόν αποκλειστική υπόθεσή του, δεν συνάδει με το αίτημα της αυτονομίας (Φασουλής, 2002).
- Υπάρχουν πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι διαθέσιμοι πόροι και οι υποδομές ή η ποιότητα των φοιτητών και το νομικό πλαίσιο λειτουργίας, οι οποίες εξαρτώνται αποκλειστικά ή στο μεγαλύτερο μέρος τους από κυβερνητικές αποφάσεις και συχνά εξυπηρετούν μη εκπαιδευτικές προτεραιότητες πολιτικής. Απαιτείται στάθμιση των παραπάνω δεικτών ώστε να συνεκτιμάται η επίπτωση παραγόντων που δεν ελέγχουν τα ιδρύματα στη λειτουργία και απόδοσή τους (Γάκος, 2000β).
- Οι αξιολογήσεις που υλοποιήθηκαν εθελοντικά από σημαντικό αριθμό Πανεπιστημίων και Τμημάτων δεν αξιοποιήθηκαν. Τα ισχυρά και αδύνατα σημεία που αναδείχτηκαν δεν συνδέθηκαν με την ευρύτερη θεσμική, οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν τη μερική εικόνα. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις αυτές αντιμετώπισαν κάθε Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ μεμονωμένα, ως το κέντρο της διαδικασίας, γεγονός που δεν παρείχε συγκριτικές δυνατότητες εξαγωγής γενικότερων συμπερασμάτων (Φασουλής, 2002).
- Η έμφαση δόθηκε σε πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορούν να αποτιμηθούν ποσοτικά, παραβλέποντας τις ποιοτικές διαστάσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ικανότητα προβληματισμού, ανεξαρτησία,

διαμόρφωση νοοτροπίας, δημιουργία, κριτική, πειραματισμός κ.α.). Υπάρχουν πλευρές στον ρόλο ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος, όπως η συμβολή του στη συνολική πνευματική και επιστημονική ανάπτυξη μίας χώρας, οι οποίες δεν μπορούν να προσδιοριστούν μέσω ποσοτικοποιημένων δεικτών (Λαμπριανίδης, 2007).

- Τα αποτελέσματα των εκθέσεων αξιολόγησης που δημοσιεύτηκαν αναφέρονται στα διαρθρωτικά προβλήματα που αφορούν γενικευμένα τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ήταν ήδη γνωστά και δεν λειτούργησαν ως βάση για την διόρθωση αδυναμιών ή την ενίσχυση των ισχυρών σημείων. Δεν έτυχαν κεντρικής επεξεργασίας από τις υπηρεσίες του οικείου Υπουργείου και δεν λήφθηκε κανένα διορθωτικό μέτρο, όπως ορίζουν οι αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η μη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων επέτεινε το αρνητικό κλίμα και την αμφισβήτηση κυρίως στον ακαδημαϊκό χώρο για τα οφέλη της αξιολόγησης (Φασουλής, 2002).
- Για τη θεσμοθέτηση μίας αξιολογικής, αποτελεσματικής και εφαρμόσιμης διαδικασίας αξιολόγησης, προτείνεται:
- Η ουσιαστική συμβολή και συμμετοχή των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας με τη χαλάρωση του ασφυκτικού ρυθμιστικού πλαισίου που επιβάλλει η νομοθεσία.
- Η προοδευτική εισαγωγή μεθόδων και αρχών που θα ταιριάζουν στις εγχώριες δομές και ιδιαιτερότητες.
- Η τήρηση της αρχής της διαφοροποίησης από την οποία απορρέει η υποχρέωση για διαφοροποιημένη αξιολόγηση, στην οποία θα λαμβάνονται υπόψη οι διαθέσιμοι πόροι, η δυνατότητα προσέλκυσης φοιτητών, η ακαδημαϊκή κληρονομιά κ.α.

7. Συμπεράσματα

7.1 Το εκκρεμές της αξιολόγησης - Οι βασικές προσεγγίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας σε υπερεθνικό επίπεδο.

Η διασφάλιση της ποιότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων δεν συνιστά πλέον μέρος της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά βασικό όρο για την κινητικότητα, τη διασυννοριακή παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, την ανταγωνιστικότητα και τη διασφάλιση της οικονομικής βιωσιμότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Van Darme, 2001). Η νέα αυτή κατάσταση συνοδεύεται από αλλαγές στους σκοπούς, στη λογοδοσία, στις μεθόδους και στις αξίες που συνοδεύουν τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας, η εξέταση των οποίων τοποθετείται σε διεθνή προοπτική. Η εξέταση βασικών κειμένων των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών κατέδειξε ότι, εκτός των κοινών στοιχείων που διαμορφώνουν την έννοια της αξιολόγησης στο σύγχρονο διεθνοποιημένο περιβάλλον, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις που διαμορφώνουν δύο τάσεις:

- Σύμφωνα με τα κείμενα των περισσότερων διεθνών οργανισμών, η ποιότητα ορίζεται σε σχέση με την αποστολή και τους σκοπούς του κάθε οργανισμού. Η αξιολόγηση είναι διαμορφωτική και συνεχής και στοχεύει στον εντοπισμό των αδυναμιών ώστε να σχεδιαστούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις. Σκοπός είναι η πρόκληση των επιθυμητών αλλαγών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων χρησιμεύει για τη μεταφορά της γνώσης και των βέλτιστων πρακτικών. Ο σεβασμός στις εθνικές ιδιαιτερότητες και στην πολυμορφία είναι βασικός όρος για την ανάπτυξη ενός δίκαιου και επωφελούς συστήματος αξιολόγησης. Πρόκειται για μία συμμετοχική διαδικασία, η οποία αποτελεί αντικείμενο διαβούλευσης. Η διαφάνεια και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων είναι όρος διασύνδεσης με την κοινωνία και λογοδοσίας απέναντι σε αυτή. Στην προσέγγιση αυτή αναδεικνύονται περισσότερο οι παιδαγωγικές και κοινοτικές αξίες και δευτερευόντως οι διαχειριστικές και καταναλωτικές.
- Σύμφωνα με τις αρχές της Παγκόσμιας Τράπεζας για τη δημιουργία των «πρώτης κλάσης» πανεπιστημίων, η αξιολόγηση είναι τελική και σκοπός της είναι η κατάταξη των ιδρυμάτων βάσει της επίδοσης. Η ποιότητα ορίζεται ως συνέπεια με ένα συγκεκριμένο πρότυπο, το οποίο δεν σχετικοποιείται και δεν προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες. Η δημοσιοποίηση του τελικού πίνακα είναι υποχρέωση λογοδοσίας απέναντι στον πελάτη/καταναλωτή, ο οποίος πρέπει να έχει στη διάθεσή του όλα τα διαθέσιμα στοιχεία με τρόπο εύληπτο και χρηστικό, ώστε να κάνει τη σωστή επιλογή. Η αποτίμηση γίνεται βάσει κριτηρίων και δεικτών που θέτουν μονομερώς οι εξωτερικοί φορείς αξιολόγησης και τα οποία ισχύουν για οποιοδήποτε

πανεπιστήμιο στον κόσμο. Η έννοια της ποιότητας όπως γίνεται αντιληπτή στην προσέγγιση της Παγκόσμιας Τράπεζας βασίζεται σε αγοραίες αξίες, καθώς θέτει στο επίκεντρο την ανταγωνιστικότητα και την κυριαρχία των πανεπιστημίων με όρους αγοράς.

7.2 Συστήματα Κατάταξης

Τα συστήματα παγκόσμιας κατάταξης υιοθετούν πολλά από τα νέα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: αντιμετωπίζουν την αποτίμηση του ιδρύματος ως μία συστηματοποιημένη, περιοδικά επαναλαμβανομένη διαδικασία που βασίζεται σε μετρήσιμα δεδομένα. Εκτός από τον συστηματικό και διεθνή χαρακτήρα, που είναι κοινός τόπος και στις δύο τάσεις που παρουσιάσαμε, παρατηρούμε ότι τα συστήματα κατάταξης ακολουθούν την προσέγγιση της Παγκόσμιας Τράπεζας.

- Η ποιότητα γίνεται αντιληπτή ως συνάφεια με συγκεκριμένα πρότυπα και η αξιολόγησή της βασίζεται στην επίδοση.
- Τα κριτήρια τίθενται μονόπλευρα, δεν είναι ευέλικτα και δεν υπάρχει πρόβλεψη για προσαρμογή τους στις ιδιαιτερότητες των ιδρυμάτων ή των χωρών.
- Έμφαση δίνεται στην εξωτερική μορφή αξιολόγησης από ανεξάρτητο αξιολογητή χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα αποτελέσματα εσωτερικών διεργασιών διασφάλισης ποιότητας.
- Η διαφάνεια των κριτηρίων και η υποχρέωση δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων εξυπηρετούν σκοπούς λογοδοσίας προς τον καταναλωτή.
- Εξυπηρετούν τις αξίες που συνδέονται με τον καταναλωτισμό και την ελεύθερη αγορά.

Λαμβάνοντας υπόψη και τις παρεμβάσεις που επιδιώκουν οι Αρχές του Βερολίνου, διαπιστώνεται ότι τα συστήματα κατάταξης μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να καταστούν ένα χρήσιμο και αξιόπιστο εργαλείο αποτίμησης και καταγραφής, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο μίας αξιολόγησης. Ωστόσο, φαίνεται ότι δεν είναι κατάλληλα ως μία συνολική μεθοδολογία μέτρησης της απόδοσης ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος. Εκτός από τα ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των μετρήσεων, το βασικό τους μειονέκτημα εντοπίζεται στο ότι προωθούν μία ισοπεδωτική αντίληψη για την αξιολόγηση. Η προσαρμογή στα δεδομένα των Η.Π.Α. συνιστούν σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ανά τον κόσμο. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται και από δημόσια πανεπιστήμια ενδιαφέρον να ευθυγραμμιστούν με τα κριτήρια των «παγκόσμιας κλάσης» πανεπιστημίων ή να εισάγουν στοιχεία τους στα εθνικά τους συστήματα αξιολόγησης. Οι ανταγωνιστικές πιέσεις στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως, επομένως, συνιστούν

έναν τρόπο παρέμβασης στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική άλλων χωρών διαμορφώνοντας μία κατάσταση «ακαδημαϊκής αποικιοκρατίας» (academic colonialism) (Altbach, 2015). Μέσα σε ένα πλαίσιο «ακαδημαϊκού καπιταλισμού» το πανεπιστήμιο και η γνώση που παρέχει έχει αξία στον βαθμό που αυτή μπορεί να μετρηθεί και να μεταφραστεί σε οικονομική αξία στην παγκόσμια αγορά (Wall, Hursh & Rodgers, 2014). Μία διαφορετική προσέγγιση στα συστήματα κατάταξης συνιστά το U-map το οποίο εδράζεται στην πεποίθηση ότι η ποικιλομορφία συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων έρευνας και εκπαίδευσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Εντός του διεθνοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος «για να εκμεταλλευτεί κανείς πλήρως τα οφέλη της αυξανόμενης διαφοροποίησης, χρειάζεται ένα εργαλείο για να την περιγράψει» (Van Vught, Kaiser, File, Gaethgens, Peter, Westerheijden, 2010:13). Ο καθορισμός των κριτηρίων προέρχεται από εκτεταμένη έρευνα και διαβουλεύσεις με εκπροσώπους της Κοινωνίας των Πολιτών και διατηρεί ένα ποσοστό ευελιξίας ώστε να συμπληρωθεί ή να ανασκευαστεί. Οι πληροφορίες που συλλέγονται βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα. Σκοπός είναι η περιγραφή της πραγματικής κατάστασης και όχι η δημιουργία μίας ιεραρχικά δομημένης σειράς. Το U-map εισάγει στα συστήματα κατάταξης ορισμένες από τις αρχές της διεθνοποίησης που εντοπίζουμε στα κείμενα των διεθνών οργανισμών (UNESCO, ΟΟΣΑ, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων) καθώς και τις Αρχές του Βερολίνου. Ωστόσο είναι σαφές ότι λειτουργεί ως μέσο συλλογής αξιόπιστων στοιχείων και όχι ως συνολικό μοντέλο αξιολόγησης.

7.3 Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία

Παρά το μη δεσμευτικό χαρακτήρα της, η διαδικασία της Μπολόνια πυροδότησε μία έντονη μεταρρυθμιστική δραστηριότητα στα ευρωπαϊκά κράτη που συμμετείχαν. Οι αρχές και οι υποκείμενες αξίες που ανιχνεύονται στη Μπολόνια αναπαράγουν στοιχεία των κειμένων των UNESCO/ΟΟΣΑ, του κώδικα καλής πρακτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης, του Προγράμματος για τη Θεσμική Διαχείριση της Ανώτατης Εκπαίδευσης (IMHE) του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (EUA) και συγκεκριμένα:

- Πρόκειται για μία συστηματική, επιστημονική διαδικασία βάσει προκαθορισμένων και συγκρίσιμων κριτηρίων που επαναλαμβάνεται περιοδικά.
- Η καλλιέργεια μίας κουλτούρας ποιότητας και η ενσωμάτωσή της στο σύνολο των εκπαιδευτικών λειτουργιών θεωρείται το μέσο για την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς κοινά πρότυπα.
- Η ποιότητα ορίζεται ως συνάφεια με την αποστολή και τους στόχους του ιδρύματος (συμμόρφωση προς τον σκοπό).

- Η πρόβλεψη για διαφάνεια και αμερόληπτη πληροφόρηση προσβάσιμη σε όλους ενυπάρχει σε όλα τα στάδια της διαδικασίας.
- Η διαδικασία είναι συνεργατική και συμπεριλαμβάνονται σε αυτή όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς τόσο από το ακαδημαϊκό περιβάλλον όσο και από την Κοινωνία των Πολιτών.
- Ο καθορισμός των όρων λειτουργίας και του νομικού καθεστώτος των οργανισμών εξωτερικής αξιολόγησης εμπίπτει στην εθνική δικαιοδοσία. Τα κράτη ωστόσο οφείλουν να τους παρέχουν ανεξαρτησία και επαρκείς πόρους λειτουργίας. Δεν υπόκεινται σε κρατική εποπτεία, λογοδοτούν στην κοινωνία (κοινωνική λογοδοσία) λόγω της υποχρέωσης δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αλλά και μέσω των λογιστικών ελέγχων (οικονομική λογοδοσία).
- Ο ρόλος των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και των φορέων της πραγματικής οικονομίας αναβαθμίζεται, με παράλληλη μείωση της αποφασιστικής αρμοδιότητας των εθνικών κρατών.

Στην Ε.Ε. η διαδικασία της Μπολόνια συνδέθηκε με την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας, οι οποίοι προσδίδουν στις αρχές της αξιολόγησης που είδαμε παραπάνω ορισμένα ακόμα χαρακτηριστικά, όπως:

- Η έμφαση στην έρευνα.
- Η εξασφάλιση χρηματοδότησης από τον ιδιωτικό τομέα και η μείωση της κρατικής επιχορήγησης.
- Η διασύνδεση της ποιότητας με την απασχολησιμότητα των αποφοίτων.
- Η λογοδοσία ως διασφάλιση της οικονομικής ενίσχυσης.
- Η αξιολόγηση απεμπλοεί τον διαμορφωτικό της χαρακτήρα, αφού συνεπάγεται αύξηση ή μείωση των πόρων.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν θα πρέπει να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αυστηρή διάκριση ανάμεσα στην επιδίωξη αγοραίων και μη στόχων. Η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και η οικονομική ανάπτυξη είναι βασικοί λόγοι ανάπτυξης αυτής της υπερεθνικής μορφής συνεργασίας. Οι θεμελιώδεις αρχές και παραδοχές ωστόσο, όπως εκφράζονται από τις αντίστοιχες διακηρύξεις, διαφοροποιούνται από τις αρχές της Παγκόσμιας Τράπεζας.

Η εφαρμογή ωστόσο των πολιτικών της Μπολόνια συνάντησε γενικά αντιδράσεις - αν και όχι στον ίδιο βαθμό - σε αρκετά κράτη - μέλη. Σύμφωνα με τους επικριτές της, η διαδικασία της Μπολόνια προσέφερε στην Ε. Επιτροπή την πολιτική νομιμοποίηση για την ανάληψη πρωτοβουλιών στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως μέσω της διασύνδεσής με την απασχολησιμότητα, την κινητικότητα και την αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων (Keeling, 2006). Επιπλέον, λόγω του ηγετικού της ρόλου, τα

χαρακτηριστικά και οι προτεραιότητες της Ε.Ε. επηρεάζουν την υλοποίηση των στόχων της Μπολόνια και εκτός της Ένωσης (ό.π.). Τα κράτη που συμμετέχουν πρέπει - και κάποια σε περιορισμένο χρονικό διάστημα - να απεμπολήσουν χαρακτηριστικά της κουλτούρας, των αρχών και των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσής τους που είχαν διαμορφωθεί σε στενά εθνικό πλαίσιο και να προσαρμοστούν σε ενδεχομένως ξένα προς αυτά δεδομένα (Luijten-Lub, 2007).

Αυτό που περισσότερο έχει επικριθεί στην υλοποίηση της Μπολόνια εντός της Ε.Ε. είναι η διασύνδεση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την ανταγωνιστικότητα, που ενδεχομένως σημαίνει μία στροφή στις αξίες και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, σε πρόσφατη μελέτη του (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2015) σημειώνει ότι, για να διατηρηθεί η εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και ως μέσο ενίσχυσης του δημοσίου συμφέροντος, πρέπει «οι συμμετέχοντες να υποστηρίξουν έναν ανοιχτό διάλογο σχετικά με τη λογική, τα οφέλη, τα μέσα, τις ευκαιρίες και τα εμπόδια αυτής της συνεχούς διαδικασίας αλλαγής» (ό.π., σελ. 5). Επιπλέον, πρέπει η εμπλοκή της επιχειρηματικότητας και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να συμβαδίζει με τη συμμόρφωση προς τις διακηρυγμένες παγκόσμιες ακαδημαϊκές αξίες και αρχές, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (IAU, 2012):

- Η ανάληψη κοινωνικά υπεύθυνων πράξεων, όπως η ισότητα πρόσβασης και η μη – διάκριση.
- Η υιοθέτηση αποδεκτών επιστημονικών προτύπων και κωδίκων δεοντολογίας.
- Η θέση ακαδημαϊκών στόχων (όπως η μάθηση, η έρευνα, η διασύνδεση με την κοινότητα).
- Να επιτρέπεται και στους μη μετακινούμενους σπουδαστές να επωφελούνται από τα διασυνοριακά προγράμματα σπουδών.
- Η δημιουργία ακαδημαϊκών κοινοτήτων μάθησης, έρευνας και ανταλλαγής καλών πρακτικών.
- Η προώθηση καινοτόμων μορφών συνεργασίας και η ενδυνάμωση του ανθρώπινου κεφαλαίου διασυνοριακά.
- Η διασφάλιση και η προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοροποίησης.
- Η συνεχής αξιολόγηση των επιπτώσεων της διεθνοποίησης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.
- Η επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του διαλόγου ανάμεσα σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε διακρατικό επίπεδο.

Στον ευρωπαϊκό χώρο, η μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων (tuning), αν και δεν προβάλλεται ως σύστημα αξιολόγησης, ενσωματώνει σε υψηλότερο βαθμό τις

κατευθυντήριες αρχές και τις αξίες που μπορούν να υποστηρίξουν τον ακαδημαϊκό ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης μέσα σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον. Εκφράζει πολλές από τις αρχές του Δικτύου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), όπως είναι: η αυτονομία των πανεπιστημίων, η συμμετοχή και διαβούλευση με φορείς της Κοινωνίας των πολιτών, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η πολύπλευρη εξέταση των παραγόντων που συμβάλλουν στο μαθησιακό αποτέλεσμα, η διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια των πανεπιστημίων και η υποχρέωση λογοδοσίας προς την κοινωνία. Επιπλέον, συμβάλλει στη διατήρηση της ποικιλομορφίας όχι μόνο ανάμεσα στα κράτη αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο εσωτερικό μίας χώρας (Wagenaar, Gonzalez, 2005). Τα μαθησιακά αποτελέσματα (tuning) δεν αναφέρονται μόνο σε ικανότητες που συνδέονται με την απασχολησιμότητα. Μπορούν να συμπεριλάβουν παράγοντες όπως η προσωπική ανάπτυξη ή η ιδιότητα του πολίτη (Rosario et al., 2011). Σε αντίθεση με τα συστήματα παγκόσμιας κατάταξης, τέλος, η ανάπτυξη προτύπων δεν εφαρμόζεται μονομερώς, από κάποιον εξωτερικό και απομακρυσμένο φορέα, αλλά είναι ευέλικτη και προκύπτει από μία διαδικασία συνεργασίας και διαβούλευσης.

Οι βασικές προκλήσεις της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης και της συγκρισιμότητας των αποτελεσμάτων παραμένουν. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα δεν διαθέτουν τις δεξιότητες και την εμπειρογνωμοσύνη που απαιτείται για τη διατύπωση συγκεκριμένων σημείων αναφοράς. Επιπλέον, ο ακριβής καθορισμός των στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι δύσκολο να επιτευχθεί και απαιτεί υψηλό βαθμό αυτονομίας του ίδιου του πανεπιστημιακού ιδρύματος και του ακαδημαϊκού προσωπικού (Wagenaar, 2014).

7.4 Η ελληνική περίπτωση

Στη χώρα μας η νομοθέτηση των ευρωπαϊκών και διεθνών κανόνων για τη διασφάλιση ποιότητας έγινε ξαφνικά, λόγω της πίεσης της διεθνούς κοινότητας και των υποχρεώσεων που απέρρεαν από την ιδιότητα του κράτους-μέλους της Ε.Ε., χωρίς να έχουν διασφαλιστεί οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή τους. Παρά το ότι συμμετείχε στη διαμόρφωση των στόχων από την αρχή, η εναρμόνιση της χώρας μας γίνεται εμφανής με την ψήφιση του νόμου 3374/2005 και αργότερα, με την ψήφιση του νόμου-πλαίσιο 4009/2011 που ουσιαστικά ενσωματώνει τις διατάξεις του πρώτου και ισχύει τροποποιημένος μέχρι σήμερα. Η μεταφορά των αρχών της Μπολόνια στο εσωτερικό μας εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκεται πρώτα σε νομοθετικό επίπεδο, χωρίς προεργασία ή προσαρμογή. Τα περισσότερα από τα προβλεπόμενα στα παραπάνω νομοθετήματα δεν υλοποιήθηκαν ή εφαρμόστηκαν αποσπασματικά και με καθυστέρηση.

Η επιρροή επομένως της διαδικασίας της Μπολόνια στη χώρα μας φαίνεται ισχυρή σε νομοθετικό επίπεδο, η υλοποίηση όμως των στόχων που αφορούν στη διασφάλιση ποιότητας καταδεικνύεται εξαιρετικά ελλιπής και κατακερματισμένη.

Όσον αφορά στην επίδραση των αρχών της Μπολόνια και της Ε.Ε. στα κράτη -μέλη, από τη μελέτη της περίπτωσης της χώρας μας διαπιστώνεται ότι:

α) πρέπει να δοθεί χρόνος ώστε να κράτη να καταγράψουν τα εσωτερικά προβλήματα και τους περιορισμούς που θέτει το εθνικό πλαίσιο λειτουργίας των ανώτατων ιδρυμάτων και τεχνική βοήθεια ώστε να προσαρμοστούν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Διαφορετικά, παρατηρείται το φαινόμενο να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν με επιτυχία πολιτικές τα κράτη που έχουν αντίστοιχους θεσμούς και στα οποία οι μεταρρυθμιστικές προτάσεις εφαρμόζουν ευκολότερα (Schwarz, Westerheijden, 2004).

β) ιδιαίτερα στη χώρα μας, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, η ασφυκτική εποπτεία και έλεγχος που τους ασκείται από το κεντρικό κράτος παραβιάζει τη βασική προϋπόθεση της αυτονομίας των αξιολογούμενων ιδρυμάτων.

γ) Η παρέμβαση μίας μη εθνικής αρχής με αυξημένο ρόλο, όπως είναι η Ε. Επιτροπή, σε θέματα που βρίσκονται στον πυρήνα της εθνικής αρμοδιότητας και της πολιτισμικής ομοιομορφίας της Ευρώπης δημιουργεί αντιδράσεις και καχυποψία. Η διασύνδεση με τη στρατηγική της Λισαβόνας ενισχύει την αντίληψη ότι οι προτεινόμενες διαδικασίες αξιολόγησης δεν αποσκοπούν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος μέσω αυτής, αλλά στην αντιμετώπιση της παιδείας ως προϊόντος που προωθείται για την εξυπηρέτηση ιδιωτικών συμφερόντων.

7.5 Προτάσεις

Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε ότι η διαδικασία της διασφάλισης ποιότητας σε διεθνές περιβάλλον λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μία σύνθετη, εξελίξιμη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Η συγκρότηση ενός διεθνούς συστήματος κατάταξης που θα έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε χώρας παρέχοντας παράλληλα αξιόπιστα και συγκρίσιμα αποτελέσματα θεωρείται από πολλούς μελετητές αδύνατη. Από την ανάλυση των θεμάτων στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας καταδεικνύεται ότι η γενικευμένη χρήση ποσοτικών δεικτών, ακόμα και σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο - όπως το παράδειγμα του ευρωπαϊκού συστήματος κατάταξης - εμφανίζει σημαντικούς περιορισμούς και δεν επαρκεί ως ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης.

Η διαδικασία της Μπολόνια είναι μία φιλόδοξη διαδικασία, η οποία αναμφίβολα πυροδότησε εξελίξεις και αλλαγές στα κράτη που συμμετείχαν σε αυτήν. Στα θετικά της

συγκαταλέγονται α) η ενίσχυση της αυτονομίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων β) η υποστήριξη εισαγωγής διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής ποιότητας γ) οι δυνατότητες που ανοίγονται μέσα από την κινητικότητα και την αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων και δ) η χρηματοδότηση της ερευνητικής δραστηριότητας και η διεύρυνση του πεδίου της, καθώς και η υποστήριξή της με συμπληρωματικές δράσεις. Οι διαφοροποιήσεις, όμως, ως προς την υλοποίηση των στόχων της φανερώνουν ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική παράδοση δεν συνιστά ένα ενιαίο σύνολο (Clark, 2014). Οι μεταρρυθμίσεις και οι αρχές που πρεσβεύει, όπως είδαμε και στην περίπτωση της χώρας μας, δεν ενσωματώθηκαν με τον ίδιο ρυθμό και στον ίδιο βαθμό σε όλα τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά συστήματα. Οι βασικές επιφυλάξεις εστιάζουν στην ενδεχόμενη υπαγωγή των παιδαγωγικών και ακαδημαϊκών στόχων σε πολιτικές ή οικονομικές σκοπιμότητες (Bache, 2006). Είναι απαραίτητη, επομένως, η συνέχιση των παραγωγικών διαβουλεύσεων μεταξύ των κρατών της Ευρώπης προς την κατεύθυνση της εναρμόνισης.

Καταλήγοντας, διαπιστώνεται ότι ο συντονισμός και η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι απαραίτητα στοιχεία μίας ανοιχτής και διασυνοριακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που θα βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία και ανατροφοδότηση από το διεθνές περιβάλλον. Όπως προκύπτει ωστόσο και από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας, δεν πρέπει να αγνοούνται οι περιορισμοί ή τα πλεονεκτήματα που πηγάζουν από την ιστορική και θεσμική κουλτούρα μίας χώρας ή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μεθοδολογία και οι αρχές που διέπουν τη μέτρηση μαθησιακών αποτελεσμάτων (tuning) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό ενός μοντέλου διασφάλισης ποιότητας που θα αντιμετωπίζει αρκετές από τις προβληματικές περιοχές άλλων συστημάτων αξιολόγησης σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Πρωτογενείς

Ξενόγλωσσες:

Council of Europe, (2010), *Revised Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its fifth meeting, Sèvres)*. Στρασβούργο, Παρίσι. Ανακτήθηκε στις 22/1/2017 από

http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp

EHEA, Bologna Process (2012), *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Ανακτήθηκε στις 13/2/2017 από http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf

ESG, (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium. Ανακτήθηκε στις 15/2/2017 από http://www.engq.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

EUA, (2006), *Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project (2002-2006)*. Ανακτήθηκε στις 28/3/2017 από http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf

EUA/IEP, (2013), *Institutional Evaluation Programme: Guidelines for institutions, EUA's Institutional Evaluation Programme 2013*. Ανακτήθηκε στις 28/3/2017 από http://www.eua.be/Libraries/iep/Guidelines_for_institutions_2013_2014.pdf?sfvrsn=0

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), (2004), *ENQA Mission Statement*. Ανακτήθηκε στις 15/2/2017 από <http://www.engq.eu/index.php/about-engq/engq-mission-statement>

European Commission, (2003), *Implementation of the 'Education and Training 2010' Programme (November), Staff Working Paper, (SEC (2003) 1250)*. Ανακτήθηκε στις 21/2/2017 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/HIS/?uri=CELEX%3A52003SC1250>

European Commission, (2004), *Proposal for a Recommendation of the Council and of the European Parliament on further European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education (October), Communication, COM (2004) 0642/COD 2004/0239*. Ανακτήθηκε στις 21/2/2017 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX:52004PC0642>

European Commission, (2009), *The EU contribution to the Bologna Process, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities*. Ανακτήθηκε στις 6/3/2017 από <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f8ca84a7-c305-4fe0-948b-d97cb9112acc>

European Commission, (2015), *Supporting Education and Training in Europe: ECTS key features*. Ανακτήθηκε στις 17/2/2017 από <http://ec.europa.eu/education/ects/users->

[guide/key-features_en.htm#ectsTop](#)

International Association of Universities (IAU), (2012), *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action*, IAU. Ανακτήθηκε στις 7/3/2017 από http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.pdf

International Ranking Expert Group (IREG), (2006), *The Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Ανακτήθηκε στις 13/12/2016 από https://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf

OECD, (2005), *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education, OECD 2005*. Ανακτήθηκε στις 22/3/2017 από <https://www.oecd.org/edu/innovation-education/35779480.pdf>

OECD/IMHE, (1999), *Quality and Internationalisation in Higher Education, Programme on institutional management in Higher Education, OECD*. Ανακτήθηκε στις 22/3/2017 από http://www.oecd-ilibrary.org/education/quality-and-internationalisation-in-higher-education_9789264173361-en

Oddershede, J. (2013). What rankings don't tell you about university excellence. The Conversation. Ανακτήθηκε στις 22/12/2016 από <http://theconversation.com/what-rankings-dont-tell-you-about-university-excellence-18704>

Sorbonne Joint Declaration, Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, the Sorbonne, May 25 1998. Ανακτήθηκε στις 13/2/2017 από http://www.mab.hu/web/doc/kulfold/Sorbonne_declaration.pdf

The Bologna Process, Berlin 2003, "Realising the European Higher Education Area", Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Ανακτήθηκε στις 13/2/2017 από http://media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

The European Higher Education Area, The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint Declaration of the European Ministers of Education. Ανακτήθηκε στις 13/2/2017 από http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

UNESCO, (1997), *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel*, 11 November 1997. Ανακτήθηκε στις 23/12/2016 από http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO, (1998), *The Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*, Paris 5-9 October 1998. Ανακτήθηκε στις 18/12/2016 από https://www.google.gr/search?q=unesco+world+conference+1998+higher+education&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=k_Z5WafQCcOF8Qeq2Ym4CQ

UNESCO, (2005), *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Paris. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε στις 22/3/2017 από http://www.unesco.org/education/guidelines_E.indd.pdf

UNESCO/OECD, (2005), *Guidelines on “Quality Provision In Cross-Border Higher Education”*, UNESCO’s *Capacity Building Activities In Qualifications Recognition, Quality Assurance And Accreditation: Towards A Coherent Framework*. Paris 17-18 January 2005. Ανακτήθηκε στις 22/3/2017 από <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/34266472.pdf>

Van Vught, F.A., Kaiser, F., File, J.M., Gaethgens, C., Peter, R. and Westerheijden, D.F. (2010). *The European Classification of Higher Education Institutions*. Ανακτήθηκε στις 26/10/2016 από http://www.u-map.eu/U-MAP_report.pdf

World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington D.C. Ανακτήθηκε στις 23/3/2017 από http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/Constructing_Knowledge_Societies.pdf

Salmi, J. (2009). *The challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington D.C.: World Bank. Ανακτήθηκε στις 23/3/2017 από <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>

World Bank (2011). *The road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*, Altbach Ph. G. & Salmi J. (επιμ.). Washington D.C.: World Bank. Ανακτήθηκε στις 23/3/2017 από https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_Salmi_2011_The_Road_to_Academic_Excellence.pdf

Ελληνικές:

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005), *Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των Πανεπιστημίων ώστε να εξασφαλισθεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισσαβώνας*, SEC(2005) 518. Ανακτήθηκε στις 21/2/2017 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52005DC0152>

Ευρωπαϊκή Ένωση για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), (2009), *Έκθεση της ENQA σχετικά με τις Αρχές και τις Κατευθυντήριες Οδηγίες για την Διασφάλιση της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Ελσίνκι, Φιλανδία. Ελληνική μετάφραση από την Α.ΔΙ.Π., Μάρτιος 2012, ανακτήθηκε στις 15/2/2017 από <http://www.hqaa.gr/data1/ESG-2Greek.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011), *Στήριξη της Οικονομικής Ανάπτυξης και της Απασχόλησης - Ένα θεματολόγιο για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης*, Ανακοίνωση, COM(2011) 567 final. Ανακτήθηκε στις 21/2/2017 από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:52012AE0823>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2015), *Διεθνοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γεν. Δ/ση Εσωτερικών Πολιτικών, Διαρθρωτική Πολιτική και Πολιτική Συνοχής, Πολιτισμός και Παιδεία, Μελέτη, IP/B/CULT/IC/2014-002*. Ανακτήθηκε στις 13/5/2017 από [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370\(SUM01\)_EL.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370(SUM01)_EL.pdf)

Νόμος 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης» ΦΕΚ 159/Α'-21/9/1992, ανακτήθηκε στις 2/3/2017 από <http://www.cs.uth.gr/images/N.2083-1992.pdf>

Νόμος 2327/1995 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Ρύθμιση Θεμάτων Έρευνας, Παιδείας και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 156/Α'/31-7-1995, ανακτήθηκε στις 2/3/2017 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2327-1995.html>

Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων - Παράρτημα διπλώματος», ΦΕΚ 189/Α'/2.8.2005, ανακτήθηκε στις 2/3/2017 από <https://qa.auth.gr/documents/law/2005.3374.pdf>

Νόμος 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», ΦΕΚ 195/Α'/6-9-2011, ανακτήθηκε στις 2/3/2017 από <https://modip.aegean.gr/?q=system/files/N.4009-2011.pdf>

Δευτερογενείς

Ξενόγλωσσες:

Altbach, Ph. (2015). Academic Colonialism in Action: American Accreditation of Foreign Universities. *International Higher Education*, 32, p.7 Ανακτήθηκε στις 2/12/2016 από <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/download/7373/6570>.

Altbach, Ph., Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11 No. 3/4, Fall/Winter 2007, 290-305. doi: 10.1177/1028315307303542

Anninos, L. (2007). University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems, *University Performance Evaluation Approaches: The Case of Ranking Systems*. Ph.D Candidate in Business Administration. Department of Business Administration, University of Piraeus, Hellas. Ανακτήθηκε στις 21/12/2016 από <http://www.ep.liu.se/ecp/026/111/ecp0726111.pdf>.

Bache, I. (2006). The Europeanization of Higher Education: Markets, Politics or Learning? *JCMS 2006*, v. 44, n. 2, σελ. 231–248, ανακτήθηκε στις 6/3/2017 από <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/>

Barr, R. B.& Tagg J. (1995) “From Teaching to Learning: A new paradigm for Undergraduate Education”, *Change: The Magazine for Higher Education* 27, no 6 (1995), σελ. 13-25, ανακτήθηκε στις 9/3/2017 από <http://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/barrandtaggfromteachingtolearning.pdf>

Bernhard, A. (2012). Quality Assurance in an International Higher Education Area: A summary of a case study approach and comparative analysis. *Journal of Tertiary Education and Management*, v. 18, issue 2, 2012, ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13583883.2012.654504?scroll=top&needAccess=true>

Bourantas D., Lioukas S.& Papadakis V. (1996). University Evaluation Systems in Greece: Athens University of Economics and Business, OECD/IMHE, ανακτήθηκε στις 17/2/2017 από <https://www.oecd.org/greece/1870996.pdf>

Brennan, J. (2007). The multiple functions of evaluation and quality assessment, *The Authors Volume compilation*, 2007, Portland Press Ltd, ανακτήθηκε στις 2/4/2017 από <http://www.portlandpresspublishing.com/sites/default/files/Editorial/Wenner/QAHEE/0010017.pdf>

Brennan, J. & Shah, T. (2000). Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education-The International Journal of Higher Education Research* (2000) v :40; 3, σελ. 331–349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182Brennan>

Clark, N. (2014, June 3). Towards a European Higher Education Area: 15 Years of Bologna. *World Education News & Reviews*. Ανακτήθηκε στις 3/2/2017 από <https://wenr.wes.org/2014/06/towards-a-european-higher-education-area-15-years-of-bologna>

Cohen, L.& Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Μητσοπούλου,

Φιλοπούλου μεταφρ.). Αθήνα. Μεταίχιμο

Crocier, D. & Parveva, T. (2013). *The Bologna process: It's Impact in Europe and beyond*. Paris 2013. UNESCO. Ανακτήθηκε στις 17/2/2016 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>

Davies, L. J. (1992). Developing a Strategy for Internationalization in Universities: Towards a Conceptual Framework, στο Klasek, C.B., Garavalia, B.J., Kellerman, K.J. & Marx B.B. (επιμ.), *Bridges to the Future: Strategies For Internationalizing Higher Education*, Association of International Education Administrators, σελ. 177-190, ανακτήθηκε στις 12/11/2016 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362112.pdf#page=188>

Dill, D. (1988). Accreditation, Assessment, Anarchy? The evolution of quality assurance policies in the United States. Στο Brennan, J., De Vries, P., & Williams, R. (επιμ.), *Standards and Quality in Higher Education*. London/Bristol: Jessica Kingsley Publishers. Ανακτήθηκε στις 17/11/2016 από <https://books.google.gr>

Edgell, M. (2012). Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education, by Sheila Slaughter and Gary Rhoades, book review, *The journal of biblical Integration in Business*, σελ. 110, v.15, n. 1, 2012, ανακτήθηκε στις 4/11/2016 από <http://w.cbfa.org/JBIBVol15No1.pdf#page=110>

Ellingboe, B. J. (1998). Divisional strategies to internationalise a campus portrait: Results, resistance and recommendations from a case study at US Universities. Στο Mestenhauser, J. A & Ellingboe, B. J. (επιμ.), *Reforming the Higher education curriculum: Internationalising the campus* (pp.198-228), Phoenix, AZ: American Council on Education & Oryx Press. όπως αναφέρεται στο Taylor, J. (2004). *Toward a Strategy for Internationalisation: Lessons and Practice from Four Universities*, *Journal of Studies in International Education*, 2004, 8: 14. Ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από <http://www.crossingboundaries.eu/wp-content/uploads/2014/02/Taylor-2004.pdf>

Enders, J. (2004). Higher education, internationalization, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, v.47, n.3, σελ. 361-382. Ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3AHIGH.0000016461.98676.30.pdf>

Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: A pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme*. Bilbao/Groningen. Ανακτήθηκε στις 17/2/2017 από https://media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf

Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Tuning Project. Ανακτήθηκε στις 17/2/2017 από http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUII_Final-Report_EN.pdf

Guri-Rosenblit, S., Sebkova H. & Teichler U. (2007). Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, ομιλία στα πλαίσια του σεμιναρίου "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies addressing the Priority Issues of other UNESCO Regions", 5-6 Μαρτίου 2007, UNESCO. Paris. Ανακτήθηκε στις 6/11/2016 από <http://unesco-clip.org/system/files/upload/157816E%5B1%5D.pdf>

Hazelkorn, E. (2008). Rankings and the battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. The Graduate Research School. Higher Education Policy Research Unit (HEPRU). Dublin Institute of Technology. IMHE. OECD. Ανακτήθηκε στις 17/12/2016 από <http://www.oecd.org/site/eduimhe08/41203634.pdf>

Herbst, M. (2004). Governance and Management of Research Universities: Funding and Budgeting as Instruments of Change. Center for Science and Technology Studies, 2004/4. Ανακτήθηκε στις 12/1/2017 από http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/serien/ft/CEST/2004_4.pdf

Hofmann, S. (2005). 10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme, European University Association. Ανακτήθηκε στις 28/3/2017 από http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/10_years_report_EN_final.1115972261057.pdf

Hood, C. (1995). The «New Public Management» in the 1980s: Variations on a Theme. *Accounting, Organizations and Society*, v. 20, n. U3, σελ. 93-109. Ανακτήθηκε στις 5/11/2016 από [http://www.drmanage.com/images/1202965572/Hood_NPM\(1995\).pdf](http://www.drmanage.com/images/1202965572/Hood_NPM(1995).pdf)

Johnstone, D. B. (2009). Worldwide Trends in Financing Higher Education: A Conceptual Framework. Ανακτήθηκε στις 22/11/2016 από [http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Publications/foundation_papers/\(2009\)_Worldwide_Trends_in_Financing_Higher_Education.pdf](http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Publications/foundation_papers/(2009)_Worldwide_Trends_in_Financing_Higher_Education.pdf)

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*. Volume 41, Issue 2, σελ. 203–223. Ανακτήθηκε στις 22/1/2017 από https://www.researchgate.net/publication/227601959_The_Bologna_Process_and_the_Lisbon_Research_Agenda_the_European_Commission's_Expanding_Role_in_Higher_Education_Discourse

Liu, S. (2016). Higher Education Quality Assessment and University Change: A theoretical Approach. Quality Assurance and Institutional Transformation. σελ. 15-46. China: Springer Science. Ανακτήθηκε στις 8/11/2016 από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0789-7_2

Luijten-Lub, A. (2007). Choices in internationalisation : how higher education institutions respond to internationalisation, europeanisation, and globalisation.(Διδακτορική διατριβή, University of Twente,Netherlands).Ανακτήθηκε στις 27/10/2016 από <https://research.utwente.nl/en/publications/choices-in-internationalisation-how-higher-education-institutions>

Marginson, S. (2010). Higher Education in the Global Knowledge Economy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 2, issue 5 (2010) 6962–6980. Ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810011833>

Marmolejo F. (2015). Are we Obsessed with University Rankings? The World Bank. Ανακτήθηκε στις 22/12/2016 από <http://blogs.worldbank.org/education/are-we-obsessed-university-rankings>

Mazzolini, E. (1997). Book review for *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University* by Slaughter, S. & Leslie, L . Johns Hopkins. Ανακτήθηκε στις 4/11/2016 από <http://w.astro.berkeley.edu/~kalas/documents/ethics/Academic%20Capitalism.pdf>

Mitchell, D. and Nielsen, S.Y. (2012). Internationalization and Globalization in Higher

Education. *InTechopen*, 7. doi: <http://dx.doi.org/10.5772/48702>

Newman, F. (2000). Saving Higher Education's Soul, *The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World*. Rhode Island: Brown University. Ανακτήθηκε στις 17/2/2017 από <http://nerche.org/futuresproject/publications/soul.pdf>

Papadimitriou, A. (2011). The Enigma of Quality in Greek Higher Education. A mixed methods study of introducing quality management into Greek higher education. (Διδακτορική διατριβή, University of Twente, Netherlands). Ανακτήθηκε στις 2/3/2017 από <https://research.utwente.nl/en/publications/the-enigma-of-quality-in-greek-higher-education-a-mixed-methods-s>

Ranson, S. (2003). Public Accountability in the Age of Neo-liberal Governance, *Journal of Education Policy*, v. 18 (5), σελ. 459-480. <https://doi.org/10.1080/0268093032000124848>

Ratcliff, James L. (1996). Assessment, Accreditation, and Evaluation of Higher Education in the US. *Quality in Higher Education*, v. 2, n.1, σελίδες 5-19. <https://doi.org/10.1080/1353832960020102>

Rhodes, G. & Slaughter, S. (2012). Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic*, σελ. 37-59. Ανακτήθηκε στις 4/11/2016 από <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Rhoades.qxp.pdf>

Rauhvargers A, (2011). Global University Ranking and their impact, European University Association. *EUA*. Ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf?sfvrsn=4

Serrano, R. M. ,Romero, J.A., Bello, M.J. & Perez, J.D. (2011). Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, v. 10, no 1 (2011):47. Ανακτήθηκε στις 23/3/2017 από <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2011.10.1.34>

Schwarz, S.& Westerheijden, D.F. (2004). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. *Higher Education Dynamics*, Springer. Ανακτήθηκε στις 3/12/2016 από <https://research.utwente.nl/en/publications/accreditation-in-the-framework-of-evaluation-activities-a-compara>

Teichler, U. (2007). Accreditation: The role of a New Assessment Approach in Europe and the Overall Map of Evaluation in European Higher Education. International Centre for Higher Education Research University of Kassel, Portland Press Ltd. Ανακτήθηκε στις 10/12/2016 από <http://www.portlandpresspublishing.com/sites/default/files/Editorial/Wenner/QAHEE/0010055.pdf>

The International Center for Academic Integrity (1999). The Fundamental Values of Academic Integrity. Ανακτήθηκε στις 7/4/2017 από <http://www.academicintegrity.org/icaai/assets/FVProject.pdf>

The National Unions of Students in Europe (ESIB), (2006). The EU Lisbon Agenda: An Introduction. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε στις 23/2/2017 από https://media.ehea.info/file/ESU/36/7/ESIB-Lisbon-handbook-2006_565367.pdf

Thomson, A. (2008). Exploring the Relationship Between Higher Education and Development: A Review and Report. Ανακτήθηκε στις 3/11/2016 από http://www.ghfp.org/Portals/ghfp/publications/thomson_hei_role_dev.pdf

Trow, M. (1996). *Trust, Markets and Accountability in Higher Education: A Comparative Perspective*, UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Ανακτήθηκε στις 4/11/2006 από <https://escholarship.org/uc/item/6q21h265>

Van Damme, D. (2001). *Higher Education in the Age of Globalisation: The need for a new regulatory framework for recognition, quality assurance and accreditation*. Εισήγηση σε Σύνοδο της UNESCO, Παρίσι, 10-11 Σεπτεμβρίου 2001. Ανακτήθηκε από http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/presentations/keynote_eng.doc.

Van der Wende, M. (1999). An innovation perspective on internationalisation of higher education: The critical phase. *Journal of Studies in International Education*, ν :3, σελ. 3-14. Ανακτήθηκε στις 12/12/2016 από <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/102831539900300102>

Van Vucht, F. (2007). *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems*. CHET Anniversary Conference, Cape Town, 16/11/2007. Ανακτήθηκε στις 7/4/2017 από http://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/Frans-van-Vucht.pdf

Vlasceanu L., Grunberg L.& Parlea D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic terms and Definitions*. Βουκουρέστι: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 23/11/2016 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf>

Wagenaar, R. (2014). *Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education?*. *Tuning Journal for Higher Education*, Vol 1, No 2 (2014). Ανακτήθηκε στις 7/3/2017 από http://www.tuningjournal.org/public/site/02/2_Competences_and_learning_outcomes.pdf

Wall F., Hursh D., & Rodgers J.W. (2014). *Assessment for Whom: Repositioning Higher Education Assessment as an Ethical and Value-Focused Social Practice*. *Research and Practice in Assessment*, ν.9, summer 2014. Ανακτήθηκε στις 7/4/2017 από <http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2014/06/SF.pdf>

Ελληνικές:

Αποστόλη, Σ. (2006). Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης και η Ελλάδα. Έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα, Αθήνα, Απρίλιος 2006. Ανακτήθηκε στις 5/3/2017 από <http://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/chapter3.pdf>

Βεργίδης, Δ.. & Καραλής Α. (1999). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, τ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καβασακάλης, Α. (2011). *Η Θεσμοθέτηση ενός Συστήματος Ποιότητας στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση Δικτύων Υπεράσπισης Αντιλήψεων και Αξιών στο Υποσύστημα Πολιτικής του Πανεπιστημίου*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 5/3/2017 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26806#page/1/mode/2up>

Κεχαΐδου, Ευ. (2009). Διαβάθμιση της Αποδοτικότητας των Ελληνικών Πανεπιστημίων. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 2/3/2017 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20728?id=20728&lang=en&p=1#page/88/mode/2up>

Λαμπριανίδης, Λ. (2007). Το Στοιχείο της Αυτοτέλειας των ΑΕΙ, Intellectum, 2007, τ.2. Ανακτήθηκε στις 6/3/2017 από http://www.intellectum.org/articles/issues/intellectum2/ITL02p047052_lambrianidis.pdf

Μώκου, Α.& Χρ., Μώκος, Α., Ε., (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*». (Ιωάννινα, 12- 14/5/06).

Πάκος Θ. Β. (2000β), Αξιολόγηση Πανεπιστημιακού Έργου: Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα (II), *Ουτοπία*, τ. 42, Νοέμβριος-Δεκέμβριος, 2000. Ανακτήθηκε στις 5/3/2017 από <http://www.u-topia.gr/authors/theofanis-pakos>

Πάκος, Θ.Β. (2000α). Αξιολόγηση Πανεπιστημιακού Έργου: Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα (I), *Ουτοπία*, τ. 41, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος, 2000. Ανακτήθηκε στις 5/3/2017 από <http://www.u-topia.gr/authors/theofanis-pakos>

Σταμέλος, Γ. (2016). Η Πορεία Εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η Περίπτωση της Ελλάδας, HEPnet, Πάτρα, 2016. Ανακτήθηκε στις 5/3/2017 από http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti20.pdf

Φασουλής, Κ. (2002). Αξιολόγηση ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης: Συγκριτική προσέγγιση εμπειριών, διαπιστώσεων και προβληματισμών όπως προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης ποιότητας σε ελληνικά Α.Ε.Ι., Πρακτικά Συνεδρίου (μη δημοσιευμένα), 7-9 Νοεμβρίου 2002, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 5/3/2017 από <http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/Assessment/Assessment-fasoylis.htm>

Ιστοσελίδες

http://carnegieclassifications.iu.edu/classification_descriptions/basic.php

<http://ec.europa.eu/>

<http://eur-lex.europa.eu>

http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

<http://siteresources.worldbank.org>

<http://theconversation.com/what-rankings-dont-tell-you-about-university-excellence-18704>

<http://tuningacademy.org/>

<http://www.eliamep.gr/>

<http://www.enqa.eu>

<http://www.eua.be>

<http://www.inqaahe.org>

http://www.mab.hu/web/doc/kulfold/Sorbonne_declaration.pdf

<http://www.oecd-ilibrary.org>

<http://www.shanghairanking.com/>

<http://www.unesco.org>

<https://www.e-nomothesia.gr>

<https://www.oecd.org>

<https://www.topuniversities.com/>

<https://www.weforum.org/agenda/2015/12/why-are-university-rankings-so-important/>

www.u-map.eu