



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ – ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΑΝΑΓΚΕΣ / ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΩΝ
ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ:
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ QFD**

Παναγιώτα Πηλαβά

ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2012

Αφιερώνεται στη μητέρα μου Μαρία Συλλούρη-Πηλαβά

Ευχαριστίες:

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή και διευθυντή του Ευρωπαϊκού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων – Ολική Ποιότητα, κύριο Γεώργιο Μποχώρη για την καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον εξωτερικό συνεργάτη του προγράμματος και ανώτερο λέκτορα του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου, κύριο Ιωάννη Αγγελή, για την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξή του, καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε, μέσω της εξειδίκευσής του, για την εκμάθηση και τη χρήση του εργαλείου ποιότητας QFD.

Ευχαριστώ επίσης, όλους όσοι εμπλάκηκαν για την εις βάθος διερεύνηση του θέματος που αναπτύσσεται στην παρούσα διπλωματική εργασία και ιδιαίτερα το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, αλλά και τους φοιτητές των τεσσάρων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της Κύπρου (Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους συμφοιτητές και φίλους μου, καθώς η έμπρακτη ηθική και υλική συμπαράστασή τους ήταν απαραίτητη για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σήμερα, εντοπίζονται σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο πληθώρα προτύπων, κανονισμών και συστημάτων, που αφορούν την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα. Τα συστήματα αυτά, στοχεύουν στην αξιολόγηση της αριστείας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της ποιότητας των πανεπιστημίων, που προσφέρονται στους πελάτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως τους σπουδαστές. Στη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζονται επίσης πολλές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από πανεπιστημιακά ιδρύματα ή από οργανωμένους φορείς και οι οποίες έχουν ως στόχο να προσδιορίσουν την ικανοποίηση του σπουδαστή ή/ και να αξιολογήσουν μέχρι ποιο βαθμό ικανοποιούνται οι απαιτήσεις τους από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία φοιτούν. Το ερώτημα που τίθεται, είναι κατά πόσον υπάρχουν κάποιες κοινές απαιτήσεις, παράμετροι ή ορθές πρακτικές που ισχύουν για ένα μεγάλο αριθμό πανεπιστημίων και οι οποίες μπορούν να διασφαλίσουν ότι ικανοποιούνται οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του σπουδαστή.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας, είναι η δημιουργία και ανάδειξη της χρησιμότητας του σχεδιαστικού εργαλείου QFD στην Ανώτατη εκπαίδευση, μέσω της χρήσης δεδομένων που αντλούνται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για το σκοπό αυτό γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των σύγχρονων προκλήσεων και δεδομένων που αντιμετωπίζουν τα ΑΕΙ της Κύπρου, των πτυχών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των σύγχρονων αιτημάτων των σπουδαστών και των ενδιαφερόμενων μερών γενικότερα και των συστημάτων κατάταξης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Απαρχή γίνεται με τη δημιουργία ενός πλαισίου αναφοράς που περιλαμβάνει τις σύγχρονες πτυχές αξιολόγησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως τις ανάγκες/ απαιτήσεις των ενδιαφερόμενων μερών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στη συνέχεια, γίνεται μια σε βάθος εκτενής έρευνα στα κριτήρια αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία προσδιορίζει τα κοινά χαρακτηριστικά που εξετάζονται από τα μοντέλα και συστήματα αξιολόγησης. Οι έξι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ακαδημαϊκού πλαισίου και εξετάζονται στην υπό εξέταση μελέτη περίπτωσης είναι η διδασκαλία και η εκμάθηση, η έρευνα, το ακαδημαϊκό περιβάλλον, η χρηματοδότηση, η διοίκηση και η διεθνοποίηση. Οι έξι προαναφερόμενοι παράγοντες αξιοποιούνται στο QFD ως οι ανάγκες/ απαιτήσεις των σπουδαστών (WHATS).

Επιπλέον, διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι απαιτήσεις και η ικανοποίηση των σπουδαστών συμπεριλαμβάνονται στα πιο κοινά πρότυπα αξιολόγησης των πανεπιστημίων και έπειτα ο τρόπος με τον οποίο οι πανεπιστημιακές αρχές μπορούν να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις αυτές των σπουδαστών τους (HOWS). Μέσω της χρήσης του σχεδιαστικού εργαλείου QFD (6 What's X 90 How's), γίνεται μια προσπάθεια προσδιορισμού των σημαντικότερων τρόπων εκπλήρωσης των αναγκών/ απαιτήσεων των σπουδαστών (HOWS).

Ο κύριος στόχος της εργασίας, είναι η ανάδειξη του ισχυρού αυτού σχεδιαστικού εργαλείου QFD και ο τρόπος χρήσης του από τα ΑΕΙ ως μέσο για τη διαμόρφωση ή το σχεδιασμό ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας. Τέλος, σημειώνεται ότι πρόκειται για την εφαρμογή μιας περιπτωσιολογικής μελέτης η οποία βασίστηκε σε βιβλιογραφικά δεδομένα, χωρίς την εφαρμογή πρωτογενούς έρευνας και ερωτηματολογίων, ενώ η χρήση του εργαλείου εξαρτάται κάθε φορά από την ιδιαίτερη φύση και τη στρατηγική του εκάστοτε ΑΕΙ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΦΙΕΡΩΣΗ	I
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	II
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	III
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΠΙΝΑΚΩΝ	III
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	VI
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	VIII
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ	1
1.1 Εισαγωγή	1
1.2 Ιστορική αναφορά στο σύστημα της Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης της Κύπρου	5
1.3 Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Κύπρου	8
1.4 Υφιστάμενες δομές της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Κύπρο	11
1.5 Σύγχρονες προκλήσεις	17
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
2.1 Διδασκαλία	24
2.2 Μάθηση (μαθησιακά αποτελέσματα)	30
2.2.1 Αξιολόγηση στην αίθουσα διδασκαλίας	32
2.2.2 Αξιολόγηση σε επίπεδο οργανισμού	32
2.3 Έρευνα	36
2.4 Μαθησιακό και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον	40
2.5 Διοίκηση πανεπιστημιακών ιδρυμάτων	44
2.5.1 Το μοντέλο EFQM	47
2.5.2 Το πλαίσιο Malcolm Baldrige στην Ανώτατη Εκπαίδευση	48
2.5.3 Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης (Balanced Scorecard)	49
2.6 Χρηματοδότηση	54
2.6.1 Ιδιωτικές και άλλες πηγές χρηματοδότησης των ΙΤΕ	58
2.7 Διεθνοποίηση	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ	78
3.1. Τα συστήματα κατάταξης ως μέσο αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης	78
3.2. Οι τύποι των συστημάτων κατάταξης και η λειτουργία τους	82
3.3 Παρουσίαση των διεθνών συστημάτων κατάταξης των πανεπιστημίων	89
3.4 Παρουσίαση των εθνικών συστημάτων κατάταξης	99

3.5 Τα συστήματα κατάταξης των πανεπιστημίων ως προς την ερευνητική τους απόδοση	133
3.6 Οι αρχές του Βερολίνου	141
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ QFD ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	147
4.1 Το εργαλείο σχεδιασμού QFD	147
4.2 Μεθοδολογίες εφαρμογής της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση	154
4.3 Προσδιορισμός των ‘πελατών’ της Ανώτατης Εκπαίδευσης	156
4.4 Εφαρμογή του QFD στην Ανώτατη Εκπαίδευση	159
4.5 Μελέτη περίπτωσης: Μεθοδολογία εφαρμογής του QFD σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	166
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	182
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	186
ΓΕΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	189

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1.1: Ακαδημαϊκή δομή, ηγεσία και όργανα λήψης αποφάσεων.....	6
Πίνακας 1.2: Αριθμός φοιτητών κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα	8
Πίνακας 1.3: Οι κύπριοι φοιτητές στο εξωτερικό.....	12
Πίνακας 1.4: Ερευνητές στο Δημόσιο Τομέα και στον Τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανά υπηκοότητα.....	14
Πίνακας 2.1: Οι αρχές της αποτελεσματικής αξιολόγησης της διδασκαλίας.....	26
Πίνακας 2.2: Κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας.....	26
Πίνακας 2.3: Παράγοντες που ορίζουν την Ερευνητική Παραγωγικότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος.....	37
Πίνακας 2.4: Διαστάσεις ιδρυματικής διοίκησης.....	46
Πίνακας 2.5: Πρακτικές Διοίκησης εκπαιδευτικού ιδρύματος.....	52
Πίνακας 2.6: Η χρήση των μηχανισμών χρηματοδότησης για τις κύριες λειτουργίες του πανεπιστημίου.....	57
Πίνακας 2.7: Διαφοροποιημένες πηγές χρηματοδότησης που χρησιμοποιούνται από ΙΤΕ.....	59
Πίνακας 3.1: Συνοπτικός πίνακας συστημάτων κατάταξης σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων.....	81
Πίνακας 3.2: Τα συστήματα κατάταξης ανά κατηγορία / τύπο	84
Πίνακας 3.3: Το σύστημα THES-QS.....	90
Πίνακας 3.4: Το σύστημα Times Higher Education.....	91
Πίνακας 3.5: Το σύστημα World University Ranking του Shanghai Jiao Tong University.....	93
Πίνακας 3.6: Το σύστημα Newsweek	94
Πίνακας 3.7: Σύγκριση διεθνών συστημάτων κατάταξης των πανεπιστημίων με βάση τους δείκτες που χρησιμοποιούν.....	97
Πίνακας 3.8: Οι ακαδημαϊκές κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στα διεθνή συστήματα κατάταξης.....	98
Πίνακας 3.9: Το σύστημα US News and World Report.....	100
Πίνακας 3.10: Το σύστημα Macleans.....	102
Πίνακας 3.11: Το σύστημα William and Van Dyke's.....	103
Πίνακας 3.12: Το σύστημα των Times.....	104
Πίνακας 3.13: Το σύστημα Sunday Times University Guide.....	108
Πίνακας 3.14: Το σύστημα Guardian.....	110
Πίνακας 3.15: Οι 9 διαστάσεις του συστήματος CHE	114
Πίνακας 3.16: Τα συστήματα κατάταξης πανεπιστημίων της Κίνας.....	124
Πίνακας 3.17: Το σύστημα NETBIG.....	125
Πίνακας 3.18: Το σύστημα GIMS.....	127

Πίνακας 3.19: Το κρατικό σύστημα κατάταξης της Ρωσίας – Poisk.....	129
Πίνακας 3.20: Επίπεδα ποιότητας ερευνητικής δραστηριότητας.....	135
Πίνακας 3.21: Το σύστημα National Taiwan University.....	136
Πίνακας 4.1: Βιβλιογραφικές αναφορές και απόψεις για την εφαρμογή του QFD στην εκπαίδευση	160
Πίνακας 4.2: Ο τριπολικός ρόλος των ενδιαφερόμενων μερών στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	169
Πίνακας 4.3: Η σχέση ανάμεσα σε προμηθευτή-διαδικασία-πελάτη.....	170
Πίνακας 4.4: Συγκριτική παρουσίαση των δεικτών που εξετάζουν τα εθνικά συστήματα κατάταξης	174
Πίνακας 4.5: Συγκριτική παρουσίαση των συντελεστών βαρύτητας για κάθε ανάγκη.....	175

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1.1: Διάγραμμα που απεικονίζει τους Κύπριους φοιτητές στην Κύπρο και στο εξωτερικό και τους ξένους φοιτητές στην Κύπρο.....	11
Διάγραμμα 1.2: Αριθμός ξένων φοιτητών κατά χώρα υπηκοότητας.....	13
Διάγραμμα 1.3: Ερευνητικές Δαπάνες ανά τομέα Δραστηριότητας στην Κύπρο, (από το 1992 έως το 2009).....	15

ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 2.1: Τα αποτελέσματα της μάθησης.....	31
Σχήμα 2.2: Ταξινομήση αποτελεσμάτων μάθησης κατά τον Bloom (νοητικό επίπεδο)	34
Σχήμα 2.3: Το τρίγωνο αξιολόγησης του National Research Council (2001).....	35
Σχήμα 2.4: Το μοντέλο EFQM στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	48
Σχήμα 2.5: Το μοντέλο Malcolm Baldrige στην Ανώτατη Εκπαίδευση	49
Σχήμα 2.6: Εφαρμογή της Κάρτας Σταθμισμένης Απόδοσης σε πανεπιστημιακό ίδρυμα	51
Σχήμα 2.7: Μοντέλο διοικητικής ηγεσίας για τη βελτίωση ποιότητας στα ΑΕΙ του Ηνωμένου Βασιλείου.....	53
Σχήμα 2.8: Τα έξι στοιχεία του Keller στην ανάπτυξη της Διεθνούς Στρατηγικής στα πανεπιστήμια.....	63
Σχήμα 2.9: Ιδρυματικές προσεγγίσεις διεθνοποίησης στα πανεπιστήμια.....	64
Σχήμα 4.1: Το πλαίσιο της ΔΟΠ.....	148
Σχήμα 4.2: Το διάγραμμα πληροφοριών στη διαδικασία σχεδιασμού του ‘Σπιτιού της Ποιότητας’.....	150
Σχήμα 4.3: Το ‘Σπίτι της Ποιότητας’.....	151
Σχήμα 4.4: Εσωτερικοί και εξωτερικοί αξιολογητές στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	158
Σχήμα 4.5: Το πλαίσιο τριπλού ρόλου (TRIPROL™).....	159
Σχήμα 4.6: Τριφασική μεθοδολογία εφαρμογής του QFD στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	164
Σχήμα 4.7: Διάγραμμα ροής για τη στρατηγική εφαρμογή του QFD για το σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών ενός ΑΕΙ.....	165
Σχήμα 4.8: Εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD στη μελέτη περίπτωσης.....	167
Σχήμα 4.9: Οι ανάγκες / απαιτήσεις των πελατών	168
Σχήμα 4.10: Κατευθύνσεις βελτίωσης των αναγκών / απαιτήσεων (what’s).....	169
Σχήμα 4.11: Οι τρόποι εκπλήρωσης των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών.....	172
Σχήμα 4.12: Η μήτρα συσχετισμού των what’s και των how’s.....	173

Σχήμα 4.13: Συσχέτιση των αναγκών (what's).....	176
Σχήμα 4.14: Παράδειγμα της αξιολόγησης του συσχετισμού των how's στη στέγη του 'Σπιτιού Ποιότητας'	177
Σχήμα 4.15: Ταξινόμηση των τρόπων ικανοποίησης (how's) (μέρος του QFD).....	179

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

1.1 Εισαγωγή

Η Ανώτατη Εκπαίδευση θεωρείται ένας τομέας εντάσεως γνώσης, ο οποίος εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς και έχει ως στόχο την ενίσχυση, τόσο της μάθησης και της έρευνας, όσο και όλων εκείνων των πτυχών που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή ζωή των φοιτητών. Για το σκοπό αυτό, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενδείκνυται να αξιοποιούν με περίτεχνο τρόπο την έννοια της ποιότητας και της ικανοποίησης του πελάτη, έχοντας πάντα στο επίκεντρο τον σπουδαστή και τις ανάγκες του.

Για την πραγμάτωση των στόχων της, η Ανώτατη Εκπαίδευση, στηρίζεται στη διαδικασία διδασκαλίας, στην έρευνα και στη διάχυση της γνώσης. Η διδασκαλία και συγκεκριμένα η αποτελεσματική διδασκαλία, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, καθώς δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη πρακτική διδασκαλίας, που να θεωρείται ως απόλυτα ορθή. Υποστηρίζεται ότι, η αποτελεσματική διδασκαλία προσδίδει στους σπουδαστές τις δεξιότητες εκείνες, που θα καταστούν χρήσιμες και θα εκτιμώνται στη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Παράλληλα, συμβάλλει στη δημιουργική ανάπτυξη της γνωστικής δυνατότητας των σπουδαστών, καθώς και στην ανάπτυξη των ερευνητικών δυνατοτήτων τους. Έτσι ώστε οι σπουδαστές να διακρίνουν ότι υπάρχουν πολλές ευκαιρίες και διαφορετικοί τρόποι να σκέφτονται και να δρουν σε σχέση με τους συνήθεις τρόπους.

Η διαδικασία της έρευνας, δημιουργεί νέα γνώση για όλους. Επομένως, ενώ στη διδασκαλία η μάθηση είναι ατομική, στην έρευνα ισχύει η συλλογική διάσταση. Άρα, γίνεται λόγος για τη συνισταμένη διαδικασία της μάθησης (συλλογική και ατομική) (Bowden, Marton, 1998). Η δε διαδικασία της διάχυσης της γνώσης, συμβάλλει καθοριστικά στη σύνδεση των ιδρυμάτων με την αγορά και την κοινωνία (Etzkowitz, Leydesdorff, 1997).

Σύμφωνα με τους Sahney et al. (2004) ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα συστατικό των υποσυστημάτων και των διεργασιών, που περιλαμβάνει τις εισροές, τις διαδικασίες και τις εκροές που πρέπει να λειτουργήσουν ταυτόχρονα για να έχουν ως αποτέλεσμα τη συνέργεια. Ενδεχομένως η ποιότητα των πόρων, της διδασκαλίας, της έρευνας ή της εκμάθησης, να θεωρείται ως το πλαίσιο εκείνο το οποίο θα προσφέρει την επιθυμητή ικανοποίηση των προσδοκιών όλων των ενδιαφερόμενων μερών του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Στη διαδικασία της μάθησης οι φοιτητές αποτελούν την εισροή, ενώ στη διαδικασία διάχυσης της γνώσης ως εισροή χρησιμοποιούνται τα προϊόντα έρευνας και μέσα από την επιχειρηματικότητα από τις πανεπιστημιακές εκδόσεις προάγεται η καινοτομία, αναβαθμίζεται η τεχνολογία, δημιουργούνται νέες

επιχειρήσεις, εκδίδονται επιστημονικά συγγράμματα και άρθρα και συνεπώς αναβαθμίζεται συνεχώς η ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, απαιτεί πρωτίστως την θεώρηση των φοιτητών, ως ενεργών συμμετεχόντων στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης και όχι ως παθητικών αποδεκτών πληροφοριών. Τελικός αποδέκτης των προσφερόμενων υπηρεσιών της Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι επομένως ο φοιτητής (Fram, Gamp, 1995). Το πρόγραμμα σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάζονται με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των σπουδαστών – αν και είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η έννοια του πελάτη στην Ανώτατη Εκπαίδευση – που είναι η σημαντικότερη κατηγορία πελατών της. Δεν μπορούμε να μιλάμε για την ποιότητα στην εκπαίδευση, εάν οι απαιτήσεις των σπουδαστών δε συμβαδίζουν με τη γνώση που αυτοί πρέπει να αποκτήσουν.

Βέβαια, η Ανώτατη Εκπαίδευση δεν έχει ως μόνους αποδέκτες/ πελάτες τους σπουδαστές, αλλά παράλληλα απευθύνεται σ' ολόκληρη την κοινωνία, την οικονομία, το κράτος και σε άλλες πανεπιστημιακές μονάδες. Είναι προφανής η ποικιλία και η πολλαπλότητα ρόλων των εξωτερικών πελατών ενός πανεπιστημίου. Οι απαιτήσεις/ ανάγκες των ομάδων ειδικών συμφερόντων μεταφράζονται σε ανάλογα προγράμματα σπουδών και σε μαθήματα. Εκτός από τους εξωτερικούς πελάτες, υπάρχει και η κατηγορία των εσωτερικών πελατών εκπαίδευσης στην οποία περιλαμβάνονται οι διδάσκοντες, οι επιστημονικοί συνεργάτες, τα μέλη της διοίκησης των ιδρυμάτων, το προσωπικό της γραμματείας και των επικουρικών διαδικασιών.

Τα ΑΕΙ σήμερα, άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως βιομηχανία παροχής υπηρεσιών και αρχίζουν να εστιάζουν περισσότερο στην ικανοποίηση ή ακόμα και στην υπέρβαση της ικανοποίησης των αναγκών των σπουδαστών τους. Αυτή η ανάπτυξη ισχύει ιδιαίτερα στις χώρες που ακολουθούν ένα μοντέλο εκπαίδευσης βασισμένο σε πρότυπο (De Schields et al., 2005).

Οι σπουδαστές, από την άλλη, θεωρούν όλο και περισσότερο τους εαυτούς τους ως καταναλωτές των προσφερόμενων υπηρεσιών της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Επομένως, η ικανοποίηση των αναγκών τους πρέπει να κατέχει σημαντική θέση στους στόχους, την αποστολή και το όραμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που επιθυμούν να ελκύουν ολοένα και περισσότερους σπουδαστές (Thomas και Galabos, 2004). Τα αποτελέσματα σχετικής μελέτης, δείχνουν ότι για τα ΑΕΙ είναι πιο σημαντική η προσέλκυση νέων σπουδαστών από τη διατήρησή τους (Joseph et al., 2005).

Η έννοια της ποιότητας, στην Ανώτατη Εκπαίδευση, είναι θέμα που αφορά, όχι μόνο την ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών, αλλά και όλους όσους συμβάλλουν οικονομικά στην εκπαιδευτική

διαδικασία, όπως το κράτος, οι επιχειρήσεις, η κοινωνία, που αιτιολογημένα απαιτούν να γνωρίζουν τα αποτελέσματα/ εκροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, αυξάνεται ολοένα και περισσότερο από πλευράς των πανεπιστημίων η ευθύνη της βελτίωσης των αποτελεσμάτων, άρα και η σημασία της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι συντελούμενες αλλαγές στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, επιβάλλουν η ποιότητα να διασφαλίζεται μέσω συνεχών βελτιώσεων, που άπτονται των συνεχώς διαφοροποιούμενων αναγκών των φοιτητών (Crawford, Shutler, 1999).

Σήμερα, οι μελέτες ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και ικανοποίησης των αναγκών σπουδαστών, πολλαπλασιάζονται με γοργό ρυθμό, καθώς τα πανεπιστήμια αναμένεται να παρέχουν στους σπουδαστές τους ένα άριστο περιβάλλον εκμάθησης, αποτελεσματική διδασκαλία και κατάλληλες υπηρεσίες υποστήριξης. Το συνεχώς βελτιούμενο αυτό περιβάλλον, αναμένεται να υποχρεώσει τα πανεπιστήμια να γίνουν πιο ανταγωνιστικά και να προσελκύουν ολοένα και καλύτερους σπουδαστές, με αποτέλεσμα μακροπρόθεσμα να παράγουν κέρδη. Τα πανεπιστήμια, ακολουθώντας τις εξελίξεις αυτές, κατανοούν καλύτερα, πως οι σπουδαστές αντιλαμβάνονται τις συνεχώς βελτιούμενες προσφερόμενες υπηρεσίες, καθώς θα ανταγωνίζονται μεταξύ τους για να προσελκύσουν και να κρατήσουν τους καλύτερους σπουδαστές (Douglas και Douglas, 2006).

Εάν τα πανεπιστήμια είναι σε θέση να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι σπουδαστές τους αντιλαμβάνονται τις προσφερόμενες υπηρεσίες, θα είναι σε θέση να τις προσαρμόσουν, ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των σπουδαστών τους. Οι Oldfield και Boron (2000, σελ. 86) υποστηρίζουν ότι 'υπάρχει μια καμπύλη για να παρακολουθήσει κανείς την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών στην ανώτατη εκπαίδευση από μια οργανωσιακή προοπτική'. Προτείνουν ότι οι οργανισμοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρέπει να δώσουν έμφαση σε αυτό που οι σπουδαστές τους θέλουν, αντί στη συλλογή των στοιχείων που ο οργανισμός, ή το ίδρυμα αντιλαμβάνεται ως σημαντικές για τους σπουδαστές του. Ομοίως, οι Joseph et al. (2005) επισημαίνουν ότι η έρευνα για την ποιότητα υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει στηριχθεί κυρίως στην εισαγωγή στοιχείων από τα ακαδημαϊκά μέλη, αποκλείοντας έτσι τις εισροές από τους ίδιους τους σπουδαστές. Επισημαίνεται ότι η πιο σημαντική παράμετρος για τη βελτίωση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, είναι η αξιοποίηση των εμπειριών των σπουδαστών, όσον αφορά τις ανάγκες τους και η συνεχής ικανοποίηση των αναγκών αυτών.

Οι απόψεις των σπουδαστών για τις προσφερόμενες υπηρεσίες των ΑΕΙ, περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και την εκμάθηση, τις εγκαταστάσεις υποστήριξης, τους πόρους εκμάθησης (βιβλιοθήκη, Η/Υ), το μαθησιακό περιβάλλον (αίθουσες διαλέξεων, εργαστήρια, κτηριακός εξοπλισμός) και τις εξωτερικές πτυχές της ύπαρξης ενός σπουδαστή (χρηματοδότηση, υποδομές, μεταφορά) (Harvey, 2003 σελ. 3).

Τα πανεπιστήμια, συλλέγουν τις απόψεις των σπουδαστών (ανατροφοδότηση), για τους ακόλουθους λόγους:

- Για τη βελτίωση, που στηρίζεται σε εσωτερικές πληροφορίες.
- Για προσέλκυση πιθανών νέων σπουδαστών και άλλων ενδιαφερόμενων μερών, μέσω των εξωτερικών πληροφοριών.

Τα ΑΕΙ, αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στη διαδικασία εφαρμογής συνεχών βελτιώσεων και της καινοτομίας, αν και έως ένα βαθμό, κάθε ίδρυμα μπορεί να θεωρηθεί κατά κάποιο τρόπο ως καινοτόμο. Λίγα όμως είναι τα ΑΕΙ που έχουν τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν σε μεγάλο βαθμό, ως αποτέλεσμα της καινοτομίας και πολλά είναι αυτά, που επενδύουν αρκετό χρόνο και προσπάθεια, για να βελτιωθεί η απόδοσή τους, βάσει των υφιστάμενων σχεδιασμών τους (Tagg, 2005).

Είναι σαφές ότι τα περισσότερα ΑΕΙ, στερούνται ένα συστηματικό πλαίσιο που τους επιτρέπει να διαχειριστούν αποτελεσματικά την αλλαγή, να ενθαρρύνουν την καινοτομία, και να αποκομίσουν τα θετικά αποτελέσματα των προσπαθειών τους. Κατά τους Sakthivel, Rajendran και Raju (2005), η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την αλλαγή και την καινοτομία. Αυτό που απαιτείται είναι ένα εργαλείο ή ένα πρότυπο για να παρέχει μια συστηματική διαδικασία για να οδηγήσει και να διαχειριστεί την αλλαγή.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, άρχισαν να αναπτύσσονται τα πρώτα συστήματα αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης, ένα ζήτημα που απασχολεί τόσο το κράτος, όσο και το ίδιο το ίδρυμα και επηρεάζει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη του πανεπιστημίου. Σε γενικές γραμμές, οι οργανισμοί μπορούν να προσφύγουν σε διαφορετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης/ αυτοαξιολόγησης: ερωτηματολόγια, εργαστήρια, προσομοίωση βραβείων (EFQM, 2003). Σήμερα, στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης μέσα από ολοκληρωμένα πλαίσια αξιολόγησης, όπως είναι το μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM, το μοντέλο Malcolm Baldrige National Quality Award κλπ, διευρύνεται συνεχώς η συστηματική εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ.

Οι οργανισμοί που επιθυμούν να εφαρμόσουν τις μεθοδολογίες και τεχνικές εφαρμογής ποιότητας, ενεργούν έτσι ώστε να διασφαλίζουν στην αρχή της διαδικασίας παραγωγής ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας τον έλεγχο ποιότητας. Ένας τρόπος εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι η εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD. Η χρησιμοποίηση του QFD, ως τεχνικής για την εφαρμογή της ΔΟΠ, γίνεται από τους οργανισμούς εκείνους που έχουν πελατοκεντρική προσέγγιση και δίνουν έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών τους. Μέσω του σχεδιαστικού αυτού εργαλείου, ο οργανισμός αντλεί, ταξινομεί και υπολογίζει το βαθμό σημαντικότητας των αναγκών των πελατών του, με αώτερο σκοπό την εξεύρεση των τρόπων ικανοποίησής τους.

Πρωταρχικός στόχος της διπλωματικής αυτής εργασίας, είναι η ενδεικτική παρουσίαση του σχεδιαστικού εργαλείου ποιότητας QFD, για το σχεδιασμό των αναγκών των φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση και η ανάδειξη της σημαντικότητάς τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τεκμηρίωσης των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σύγχρονου ακαδημαϊκού πλαισίου (διδασκαλία και εκμάθηση, έρευνα, ακαδημαϊκό περιβάλλον, χρηματοδότηση, διοίκηση, διεθνοποίηση).

Επιπλέον, με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και των καλών πρακτικών που ακολουθούνται στα ΑΕΙ, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν τα δεδομένα και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Κύπρου, οι πτυχές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οι σύγχρονες απαιτήσεις των σπουδαστών και των ενδιαφερόμενων μερών τους και η απεικόνιση των συστημάτων κατάταξης ως συστημάτων αξιολόγησης της αριστείας των ΑΕΙ.

1.2 Ιστορική αναφορά στο σύστημα της Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης της Κύπρου

Με τη δημιουργία της Κυπριακής Δημοκρατίας το 1960, παρατηρείται η ανάγκη για την ίδρυση και λειτουργία Ανώτατων και Ανώτερων Σχολών Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες να καλύπτουν αρχικά τις εγχώριες ανάγκες για εκπαίδευση. Η χώρα είχε ανάγκη από ποιοτική τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία να παρέχεται από το κράτος στους Κύπριους πολίτες και ταυτόχρονα να είναι εναρμονισμένη με την οικονομική ανάπτυξη του τόπου.

Η ιστορία της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Κύπρο αρχίζει ουσιαστικά πρόσφατα, το 1989, με την ίδρυση του πρώτου πανεπιστημίου στη χώρα, του Πανεπιστημίου Κύπρου. Το Πανεπιστήμιο Κύπρου λειτούργησε κανονικά και δέχτηκε τους πρώτους προπτυχιακούς σπουδαστές το 1992 και τους πρώτους μεταπτυχιακούς σπουδαστές το 1997.

Τα θέματα που αφορούν την Ανώτερη και Ανώτατη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου διαχειριζόταν από το 1984 η Διεύθυνση Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΔΑΑΕ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αρχικά τέθηκαν στη δικαιοδοσία της Διεύθυνσης η Παιδαγωγική Ακαδημία και οι Υπηρεσίες Εξετάσεων, Φοιτητικής Μέριμνας και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Στόχος της σήμερα είναι η προώθηση θεμάτων που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, έτσι ώστε να παρέχονται ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και να παρέχεται κατάρτιση σε όλους τους πολίτες.

Ο πιο κάτω πίνακας, παρουσιάζει τους φορείς νομοθεσίας, λήψης αποφάσεων, διοίκησης και λειτουργίας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Κύπρου:

Πίνακας 1.1: Ακαδημαϊκή δομή, ηγεσία και όργανα λήψης αποφάσεων

Επίπεδο Εκπαιδευτικού Ιδρύματος	Φορέας
Τοπικό	-
Περιφερειακό	-
Κρατικό	Διεύθυνση Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης Επιτροπή Αξιολόγησης Ιδιωτικών Πανεπιστημίων Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών Κύπρου

Πηγή: European Commission 2007, European Glossary on Education , Decision Making, Advisory, Operational and Regulatory Bodies in Higher Education, Vol. 5, Brussels p. 220

Η αρμόδια αρχή για αναγνώριση του τίτλου σπουδών είναι το Κυπριακό Συμβούλιο Αναγνώρισης Τίτλου Σπουδών (ΚΥ.Σ.Α.Τ.Σ.). Το ΚΥΣΑΤΣ ιδρύθηκε μετά την προσχώρηση της χώρας στη Σύμβαση της Λισσαβόνας, η οποία προνοεί την ίδρυση εθνικών φορέων αναγνώρισης από τα κράτη – μέλη έτσι ώστε να αναπτυχθούν μηχανισμοί ελέγχου των κριτηρίων ποιότητας και διάρκειας της εκπαίδευσης για λόγους επαγγελματικών και επιστημονικών.

Η αρμόδια αρχή στην Κυπριακή Δημοκρατία για τη διεξαγωγή προγραμματικής αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών, που προσφέρουν οι ΙΣΤΕ είναι το Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης – Πιστοποίησης (ΣΕΚΑΠ) ¹.

Το Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Προγραμμάτων είναι ένα ανεξάρτητο σώμα, το οποίο διορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο, μετά από σχετική εισήγηση του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού. Το Συμβούλιο απαρτίζεται από τον Πρόεδρο και έξι άλλα μέλη. Τουλάχιστον πέντε από τα μέλη είναι καθηγητές πανεπιστημίου. Η θητεία των μελών του Συμβουλίου είναι πενταετής και μπορεί να ανανεωθεί για μια μόνο θητεία.

Η πρώτη προσπάθεια θεσμοθέτησης της αξιολόγησης των Ιδιωτικών Σχολών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΣΤΕ) στην Κύπρο άρχισε το 1987 με τον Περί Σχολών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νόμο Ν1/87. Η Διεύθυνση Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, ανέλαβε το έργο της δημιουργίας ενός θεσμοθετημένου πλαισίου για την εκπαιδευτική

¹ Το ΣΕΚΑΠ είναι η αρμόδια αρχή για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών των ιδιωτικών ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης.

αξιολόγηση – πιστοποίηση προγραμμάτων σπουδών. Οι διεργασίες προγραμματικής αξιολόγησης άρχισαν το 1992, με την υποβολή από τις ΙΣΤΕ προγραμμάτων σπουδών για αξιολόγηση.

Με βάση τους Νόμους 67(1)/96 – 198(1)/2007, που διέπουν την ίδρυση, λειτουργία και έλεγχο των Σχολών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι ΙΣΤΕ υποβάλλουν αίτηση για την αξιολόγηση – πιστοποίηση προγραμμάτων σπουδών τους στη Γενική Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού η οποία διαβιβάζεται στο ΣΕΚΑΠ για εξέταση.

Τα βασικά κριτήρια που ρυθμίζουν τη διαδικασία αξιολόγησης – πιστοποίησης προγραμμάτων σπουδών των ΙΣΤΕ στην Κύπρο είναι:

1. Το όραμα και οι στόχοι του εκπαιδευτικού ιδρύματος.
2. Το περιεχόμενο προγραμμάτων σπουδών.
3. Το ακαδημαϊκό και άλλο προσωπικό.
4. Οι υποδομές και τα διαθέσιμα μέσα (κτήρια, εργαστήρια, εξοπλισμός κ.α.).
5. Η διοίκηση.
6. Οι οικονομικοί πόροι.

Με την αξιολόγηση επιδιώκονται τρεις βασικοί στόχοι:

1. Η εμπέδωση της εμπιστοσύνης στους ντόπιους και ξένους φοιτητές ως προς την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, που προσφέρουν οι ΙΣΤΕ.
2. Η διασφάλιση των ελάχιστων κριτηρίων, που πρέπει να υπάρχουν για την απονομή ενός τίτλου σπουδών μετά από φοίτηση σε πιστοποιημένα προγράμματα που προσφέρονται στην Κυπριακή Δημοκρατία.
3. Η εξασφάλιση μιας βάσης σύγκρισης των τίτλων σπουδών, που αποκτώνται στην Κύπρο με αυτούς, που προσφέρονται από ιδρύματα ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.

Το έργο του ΣΕΚΑΠ και του ΚΥΣΑΤΣ είναι ύψιστης σημασίας για την αποτελεσματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η λειτουργία του ΣΕΚΑΠ συνέβαλε στα μέγιστα στη βελτίωση των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών, ενώ το ΚΥΣΑΤΣ πέραν της αναγνώρισης των τίτλων σπουδών, παρέχει μια βάση πληροφόρησης των ενδιαφερομένων για τους ήδη αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών. Σημειώνεται δε ότι, αντίστοιχα σώματα λειτουργούν σε διάφορα ευρωπαϊκά κράτη (Κεραυνού-Παπαηλιού, 2004).

Το Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (ΣΕΚΑΠ), η Επιτροπή Αξιολόγησης Ιδιωτικών Πανεπιστημίων (ΕΑΠΠ) και η Συμβουλευτική Επιτροπή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΕΤΕ)

αποτελούν τα τρία σώματα που χειρίζονται σήμερα στην Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση της Κύπρου τα θέματα διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης.

1.3 Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Κύπρου

Η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Κύπρο αποτελείται από Δημόσια Πανεπιστήμια (Πανεπιστήμιο Κύπρου, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου) και τα ιδιωτικά Πανεπιστήμια (European University Cyprus, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Frederick University, Neapolis University – Cyprus). Επιπλέον, λειτουργούν Δημόσιες Σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μη πανεπιστημιακού επιπέδου, οι οποίες προσφέρουν επαγγελματικά προγράμματα σπουδών 1 έως 3 ακαδημαϊκών ετών. Τέλος, λειτουργούν στο παρόν στάδιο 25 Ιδιωτικές Σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΣΤΕ), μη πανεπιστημιακού επιπέδου οι οποίες προσφέρουν ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς κλάδους σπουδών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο.

Οι υποψήφιοι φοιτητές εισάγονται στα διάφορα προγράμματα σπουδών με βάση τα αποτελέσματα που έχουν εξασφαλίσει και τη σειρά κατάταξής τους στις Παγκύπριες Εξετάσεις. Αριθμητικά στοιχεία για τη φοίτηση σπουδαστών στις δημόσιες και ιδιωτικές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πανεπιστημιακού και μη πανεπιστημιακού επιπέδου στην Κύπρο φαίνονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 1.2: Αριθμός φοιτητών κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα (ακαδημαϊκά έτη 2007- 2008/ 2008 - 2009)

Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	Φοιτητές 2007 – 2008	Φοιτητές 2008 – 2009
Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή (Δημόσια)	6144	7527
Πανεπιστήμιο Κύπρου	5417	5880
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου	406	857
Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου	321	790
Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή (Ιδιωτικά)	7823	10367
Τριτοβάθμια Μη Πανεπιστημιακή (Δημόσια)	1636	1249
Αστυνομική Ακαδημία	486	461
Νοσηλευτική Σχολή	761	511
Ανώτερο Τεχνολογικό Ινστιτούτο	152	56
Ανώτερο Ξενοδοχειακό Ινστιτούτο	190	139
Ξενοδοχειακό Κολλέγιο	17	15
Μεσογειακό Ινστιτούτο Διεύθυνσης	30	67
Τριτοβάθμια Μη Πανεπιστημιακή (Ιδιωτική)	10085	11843
ΣΥΝΟΛΟ	25688	30986

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, 2011

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου ιδρύθηκε με βάση τον περί Πανεπιστημίου Κύπρου Νόμο 144 του 1989 και δέχτηκε τους πρώτους προπτυχιακούς και τους πρώτους μεταπτυχιακούς του φοιτητές το 1992 και το 1997 αντίστοιχα. Ως κύριοι στόχοι του Πανεπιστημίου Κύπρου ορίζονται η προώθηση της επιστήμης και της γνώσης μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας και η δημιουργία του κατάλληλου υπόβαθρου για την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Κύπρου.

Τα τελευταία χρόνια το Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει εξασφαλίσει σημαντικές χρηματοδοτήσεις από εξωτερικές πηγές, κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την προώθηση της ερευνητικής του δραστηριότητας. Το Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει αναπτύξει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά (επίπεδο μάστερ και διδακτορικό) προγράμματα σε όλα τα τμήματα, ενώ θεωρείται ένα παραδοσιακού τύπου πανεπιστήμιο, η εμβέλεια του οποίου καλύπτει όλες τις επιστήμες και προωθεί τόσο τη βασική, όσο και την εφαρμοσμένη έρευνα. Στο Πανεπιστήμιο Κύπρου λειτουργούν επτά σχολές, 21 τμήματα και επτά ερευνητικές μονάδες.

Το Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΤΕΠΑΚ) είναι το δεύτερο κρατικό πανεπιστήμιο, που ιδρύθηκε βάσει του νόμου 3792/2003 και δέχθηκε τους πρώτους φοιτητές του το Σεπτέμβρη του 2007. Είναι δημόσιο Πανεπιστήμιο, ισότιμο με το Πανεπιστήμιο Κύπρου και με αντίστοιχες αρχές, ως προς τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα, το νομικό καθεστώς, την οργανωτική και διοικητική δομή, και τις σχέσεις του με την πολιτεία. Έδρα του Πανεπιστημίου είναι η Λεμεσός, όπου λειτουργούν οι τέσσερις από τις πέντε σχολές του.

Το ΤΕΠΑΚ είναι επίσης ένα παραδοσιακού τύπου πανεπιστήμιο, το οποίο όμως έχει μικρότερη εμβέλεια από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, αφού ως τεχνολογικό ίδρυμα θεραπεύει τις τεχνολογικές επιστήμες και προωθεί την εφαρμοσμένη έρευνα.

Άξια αναφοράς είναι και η δημιουργία του Κυπριακού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΑΠΚΥ), η ίδρυση του οποίου επιχειρεί να συμπληρώσει ένα σημαντικό κενό στην ανώτατη πανεπιστημιακή εκπαίδευση που προσφέρεται από την Κυπριακή Δημοκρατία. Δεύτερο κατά σειρά ίδρυσης, κρατικό Πανεπιστήμιο της χώρας είναι το μόνο που παρέχει αναγνωρισμένες σπουδές σε όλες τις βαθμίδες (πτυχιακό επίπεδο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό), με τη μεθοδολογία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεπώς, το ΑΠΚΥ στοχεύει πρωτίστως στην κάλυψη της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση από μη παραδοσιακούς σπουδαστές.

Η ίδρυση και λειτουργία Ιδιωτικών Πανεπιστημίων στην Κύπρο, κερδοσκοπικού ή μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, γίνεται σύμφωνα με τις πρόνοιες των Νόμων 109(1) του 2005 και 197(1) του 2007.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, το 2005 ιδρύθηκε η Επιτροπή Αξιολόγησης Ιδιωτικών Πανεπιστημίων (ΕΑΙΠ), για να εξετάσει σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, τις πέντε αιτήσεις, που υποβλήθηκαν για την ίδρυση και λειτουργία Ιδιωτικών Πανεπιστημίων. Η ΕΑΙΠ συνιστά ανεξάρτητο σώμα, που αποτελείται από επτά επιφανείς καθηγητές πανεπιστημίου από τέσσερις διαφορετικές χώρες (Κύπρο, Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία). Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης η ΕΑΙΠ αξιοποίησε δέκα ομάδες ειδικών τις οποίες αποτελούσαν σαράντα πέντε διακεκριμένοι ακαδημαϊκοί και επαγγελματίες με εκτεταμένη πείρα στον τομέα τους. Το Υπουργικό Συμβούλιο με αποφάσεις του (66.065 και 66.111), επέτρεψε την ίδρυση τεσσάρων ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Κύπρο.

Το Π.Λ. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, είναι ένα από τα ιδιωτικά πανεπιστήμια, που αναγνωρίστηκε δια νόμου (ως αποτέλεσμα της νομοθεσίας που εγκρίθηκε από τη Βουλή των Αντιπροσώπων το 2005) ως Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα στις 3 Οκτωβρίου 2007. Από το 2007 οι πρυτανικές αρχές άλλαξαν την ακαδημαϊκή δομή του, ομαδοποιώντας τα προγράμματα σε τμήματα και τα τμήματα σε σχολές. Παραρτήματα του λειτουργούν και σε δύο άλλες πόλεις της Κύπρου, τη Λάρνακα και τη Λεμεσό.

Το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου (EUC), μεταποιήθηκε από κολέγιο σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα το 2007, με σχετική νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Αριθμεί 3500 φοιτητές ποικίλης εθνολογικής προέλευσης.

Το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου (EUC), έχει αναπτύξει σήμερα προπτυχιακά και πέντε (5) μεταπτυχιακά (επίπεδο μάστερ) προγράμματα στις Σχολές Διοίκησης Επιχειρήσεων, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής, καθώς και ένα (1) πρόγραμμα διδακτορικού επιπέδου, στις Επιστήμες της Αγωγής.

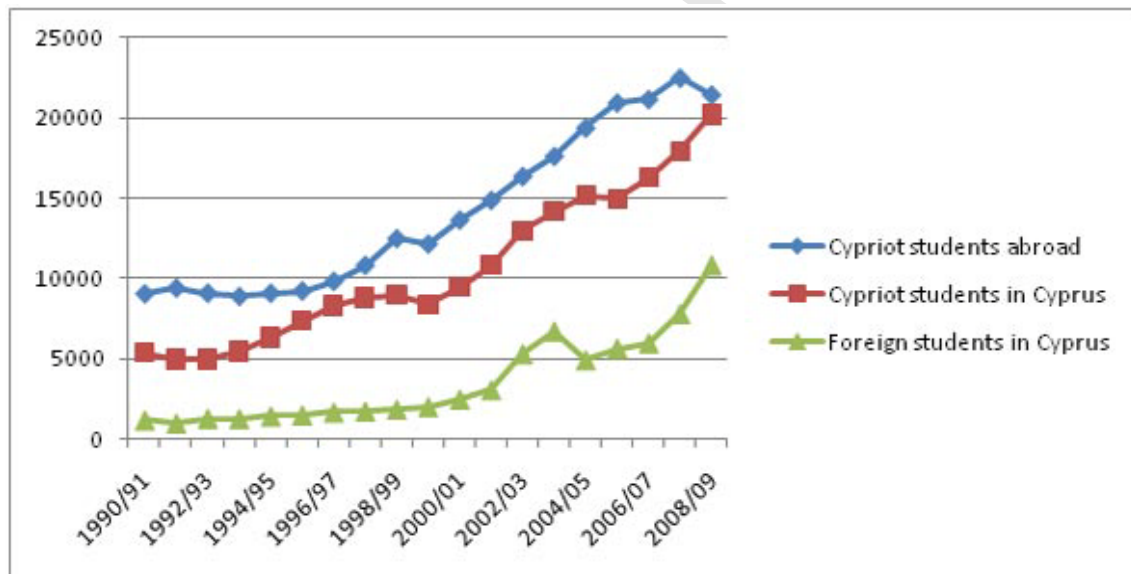
Το Frederick Institute of Technology, παρέχει προγράμματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου στους τομείς της Μηχανικής και της τεχνολογίας, των Επιχειρήσεων, των Τεχνών και του Σχεδιασμού, της Αγωγής, της Υγείας, των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Τέλος το Neapolis University Cyprus, λειτουργεί στην Πάφο και προσφέρει προγράμματα προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου σε τομείς όπως η Αρχιτεκτονική, η Εκτίμηση και Ανάπτυξη Ακινήτων και Χρηματοοικονομικών Σπουδών.

1.4 Υφιστάμενες δομές της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Κύπρο

Οι εξελίξεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Κύπρου ακολουθούν γοργό ρυθμό, καθώς η ραγδαία οικονομική άνθιση που παρουσιάστηκε στο νησί μετά την ανεξαρτησία του, επέβαλε την ανάγκη για καθιέρωση της Κύπρου ως περιφερειακού εκπαιδευτικού και ερευνητικού κέντρου.

Αποτέλεσμα αυτού του διαρκούς ενδιαφέροντος, είναι ότι η Κύπρος σήμερα κατέχει μια από τις πρώτες θέσεις παγκοσμίως όσον αφορά τον αριθμό αποφοίτων ΑΕΙ, κατ' αναλογία πληθυσμού. Στο γράφημα 1.1, εμφανίζονται οι αυξητικές τάσεις του αριθμού των φοιτητών στην Κύπρο, ο οποίος από το ακαδημαϊκό έτος 1996 – 1997 μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2006 – 2007 έχει διπλασιαστεί. Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται στο ίδιο γράφημα, υπάρχει σταθερή αύξηση και στον αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών, που επιλέγουν να φοιτήσουν στην Κύπρο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2011).



Διάγραμμα 1.1: Διάγραμμα που απεικονίζει τους Κύπριους φοιτητές στην Κύπρο και στο εξωτερικό και τους ξένους φοιτητές στην Κύπρο (Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, 2010)

Παρά τις συνεχιζόμενες προσπάθειες για διεύρυνση των πεδίων σπουδών και την κάλυψη των τοπικών αναγκών για εκπαίδευση, παρατηρείται έντονη η επιθυμία από τους αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μετοίκηση στο εξωτερικό για λόγους σπουδών. Η τάση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα υφιστάμενα ιδρύματα της Κύπρου δεν μπορούσαν να ικανοποιήσουν έως τώρα τις υφιστάμενες ανάγκες για φοίτηση.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008 – 2009 οι Κύπριοι φοιτητές του εξωτερικού αριθμούσαν 21.473. Οι κυριότερες χώρες προτίμησής τους παραμένουν ως είχαν και στο παρελθόν. Η Ελλάδα παραμένει ο κύριος πόλος έλξης των φοιτητών

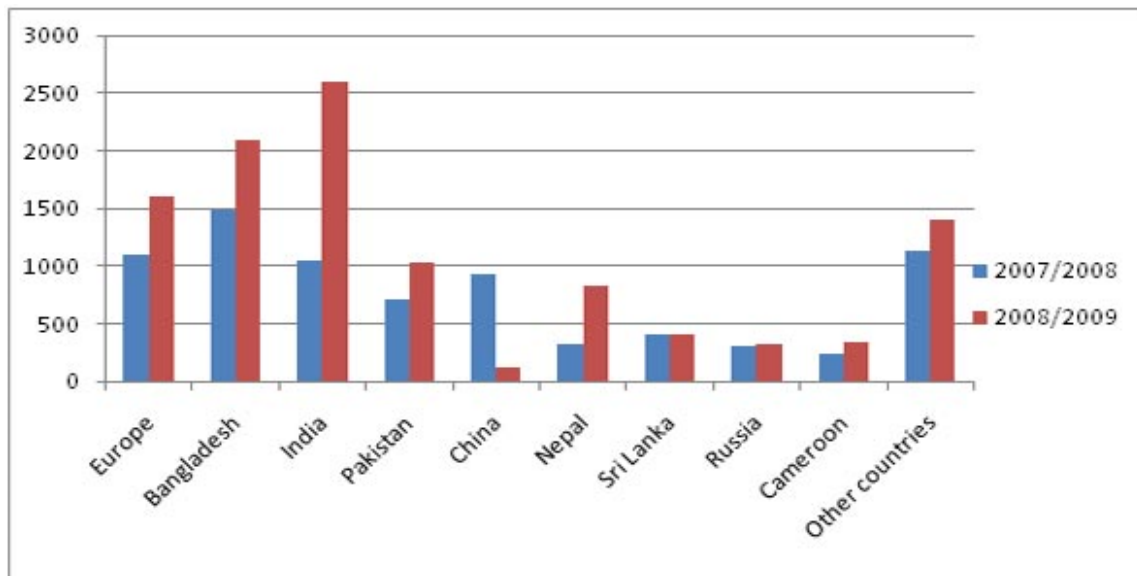
και ακολουθούν το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Η κατανομή των Κύπριων φοιτητών του εξωτερικού στις κυριότερες χώρες προτίμησής τους κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008 – 2009 φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα 1.3:

Πίνακας 1.3: Οι κύπριοι φοιτητές στο εξωτερικό

Χώρα Σπουδών	Αριθμός Φοιτητών
Ελλάδα	11752
Ηνωμένο Βασίλειο	7598
Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	469
Βουλγαρία	329
Ουγγαρία	262
Γαλλία	184
Γερμανία	176
Τσεχία	159
Ιταλία	141
Ομοσπονδία της Ρωσίας	76
Καναδάς	29
Άλλες Χώρες	298
ΣΥΝΟΛΟ	21473

Πηγή: Ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, 2010

Παράλληλα, παρατηρείται αυξητική τάση των αλλοδαπών φοιτητών, που επιλέγουν να φοιτήσουν στην Κύπρο. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008 – 2009 οι ξένοι φοιτητές στην Κύπρο αριθμούσαν 10.765. Ο αριθμός των ξένων φοιτητών κατά χώρα υπηκοότητας για τα ακαδημαϊκά έτη 2007-2008 και 2008 – 2009 φαίνεται στο πιο κάτω διάγραμμα:



Διάγραμμα 1.2: Αριθμός ξένων φοιτητών κατά χώρα υπηκοότητας (Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, 2010)

Οι προοπτικές ανάπτυξης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, ενισχύονται περαιτέρω από την πολιτική του κράτους, που επικεντρώνεται τόσο στην ουσιαστική αύξηση των δαπανών για την έρευνα, όσο και στην εδραίωση της Κύπρου ως περιφερειακού εκπαιδευτικού και ερευνητικού κέντρου και σημείου αναφοράς διεθνώς για μελετητές και φοιτητές.

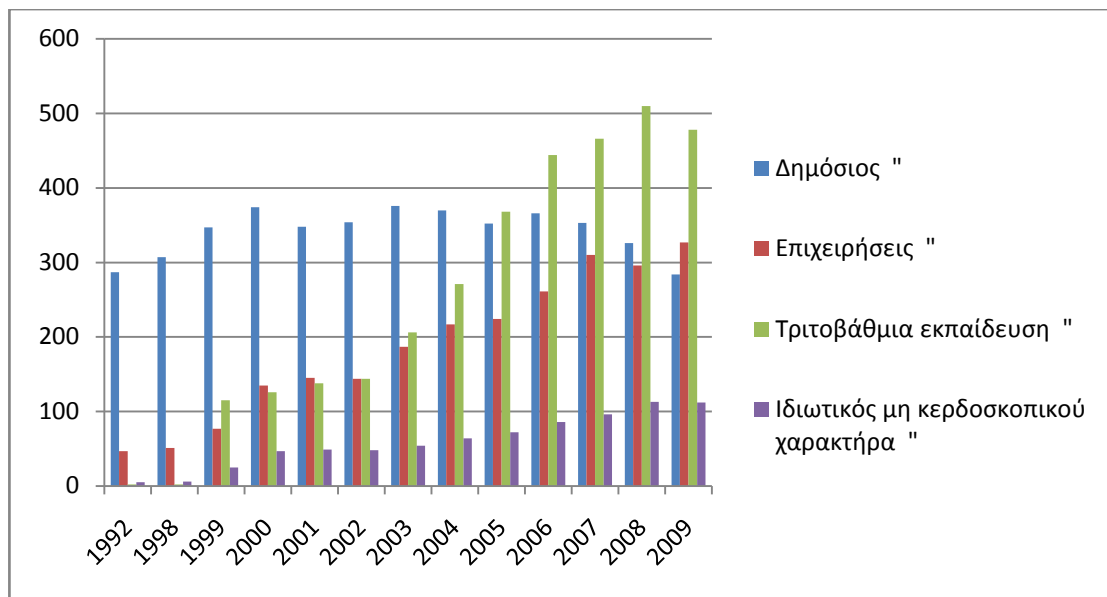
Σύμφωνα με στοιχεία του Eurostat, φαίνεται ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών στην Κύπρο (πάνω από το 40%) είναι κάτω της ηλικίας των 35 ετών, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί από τη σχετικά πρόσφατη ίδρυση του πρώτου κυπριακού πανεπιστημίου. Η πολιτική για την έρευνα στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Κύπρου φαίνεται να χωλαίνει, καθώς πολλοί είναι οι σπουδαστές (πάνω από το 80% το 2006) οι οποίοι επιλέγουν να κάνουν τις σπουδές τους στο εξωτερικό, κυρίως σε χώρες κράτη μέλη της Ε.Ε. (EU-27, EFTA and candidate countries).

Πίνακας 1.4: Ερευνητές στο Δημόσιο Τομέα και στον Τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανά υπηκοότητα

Χώρα	Δημόσιος Τομέας				Τομέας Ανώτατης Εκπαίδευσης			
	Συνολικός αριθμός ατόμων	Εθνικό επίπεδο	Ε.Ε.	Άλλη Υπηκοότητα	Συνολικός αριθμός ατόμων	Εθνικό επίπεδο	Ε.Ε.	Άλλη Υπηκοότητα
Βουλγαρία	6493	99.8		0.1	3909	98.8	0.4	0.8
Τσεχία	8981	94.9	3.3	1.8	17171	96.3	2.8	0.9
Δανία	3104	92.2		7.8	15682	88.8		11.2
Εσθονία	736	98.9	0.0	1.1	3946	97.6	1.4	1.0
Κύπρος	234	96.2	3.8	0.0	830	77.1	20.6	2.3
Λευκορωσία	773	100.0		0.0	4368	100.0	0.0	0.0
Λιθουανία	1759	99.6	0.2	0.2	9236	99.4	0.4	0.2
Λουξεμβούργο	482	20.1	75.7	4.1	259	37.1	59.5	3.5
Ουγγαρία	9217	98.6	0.5	1.0	18928	98.3	1.0	0.7
Μάλτα	44	95.5	2.3	2.3	714	100.0	0.0	0.0
Πολωνία	14094	99.5		0.5	72261	98.9	0.0	1.1
Πορτογαλία	5602	92.7	1.5	5.8	21384	93.3	2.9	3.7
Ρουμανία	5864	99.9	0.0	0.1	16082	99.9	0.1	0.0
Σλοβενία	1973	98.5	1.0	0.6	3609	99.1	0.6	0.2
Σλοβακία	2939	99.4	0.5	0.1	13379	98.8	0.8	0.4
Νορβηγία	4330	89.8	6.8	2.7	16028	88.8	6.8	4.3
Ελβετία	980	91.3		8.7	29640	56.3		43.7

Πηγή: Eurostat, R&D Statistics 2006

Οι ερευνητικές δαπάνες στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το έτος 2008, ανήλθαν σε €32.07 εκατομμύρια, ενώ το 2007 οι ερευνητικές δαπάνες ήταν €31.72 εκατομμύρια. Επιπλέον, σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Κύπρου, η βασική έρευνα απορρόφησε το 28.6% των συνολικών τρεχουσών ερευνητικών δαπανών, η εφαρμοσμένη έρευνα το 57.9% και η πειραματική ανάπτυξη το υπόλοιπο 13.5%. Πρέπει δε να σημειωθεί ότι οι ερευνητικές δαπάνες των πανεπιστημίων παρουσιάζουν συνεχή αύξηση, όπως φαίνεται αναλυτικά στο διάγραμμα:



Διάγραμμα 1.3: Ερευνητικές Δαπάνες ανά τομέα Δραστηριότητας στην Κύπρο (από το 1992 έως το 2009)

Πηγή: Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, Στατιστικές Έρευνας και Ανάπτυξης, 2008, αρ. έκθεσης 12

Όσον αφορά τις αμοιβές του προσωπικού, αυτές αποτελούν το 56.9% των συνολικών ερευνητικών δαπανών του τομέα. Στο ποσοστό αυτό περιλαμβάνονται:

- (i) Το ποσό των αμοιβών του διδακτικού προσωπικού που αναλογεί στο ποσοστό του χρόνου που αφιερώνουν σε ερευνητική εργασία στο αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους.
- (ii) Δαπάνες στα πλαίσια ερευνητικών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται, είτε από κονδύλια του ίδιου του ιδρύματος, είτε από εξωτερικούς φορείς.
- (iii) Δαπάνες από τον προϋπολογισμό του ιδρύματος για την χρηματοδότηση ειδικών ερευνητικών δραστηριοτήτων του ακαδημαϊκού προσωπικού (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, Στατιστικές Έρευνας και Ανάπτυξης, 2008, αρ. έκθεσης 12).

Σημειώνεται ότι, σύμφωνα με το Σχέδιο Δράσης της Κύπρου, που απορρέει από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, στόχος ήταν η αύξηση των δαπανών για την έρευνα στο 1% του ΑΕΠ μέχρι το 2010 και η περαιτέρω ενδυνάμωση της έρευνας και εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα μέσω συνεργασιών με στόχο την ικανοποίηση των στόχων της ΕΕ για 3% του ΑΕΠ για την έρευνα, σε μεταγενέστερο στάδιο.

Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης χρησιμοποιούν μαθηματικούς τύπους χρηματοδότησης για τον υπολογισμό του ποσού των δημοσίων πόρων που θα διαθέτουν στα ΙΤΕ. Η σημασία αυτών των μαθηματικών τύπων, ωστόσο αφορά τους μηχανισμούς κατανομής των δημοσίων κεφαλαίων και διαφέρει ανάλογα με τη χώρα.

Στην Κύπρο, τα πανεπιστήμια δεν έχουν καμία νομική υποχρέωση να καταρτίζουν στρατηγικό ή αναπτυξιακό σχέδιο με τους μακροπρόθεσμους στόχους και τις προτεραιότητές τους. Πρόσφατα, ωστόσο, αποφασίστηκε να καταρτίζει το κάθε πανεπιστήμιο τριετές σχέδιο προϋπολογισμού, στο πλαίσιο της γενικής πολιτικής της κυβέρνησης.

Οι επενδύσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέρχονται είτε από το δημόσιο, είτε από ιδιωτικούς φορείς, είτε και από τα δύο μαζί. Στην Κύπρο οι διάφορες δημόσιες επιχορηγήσεις στα ΙΤΕ καθορίζονται με διαπραγματεύσεις βάσει της πρόβλεψης προϋπολογισμού που υποβάλλει το κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η πρόβλεψη του προϋπολογισμού καλύπτει τις ανάγκες του ιδρύματος σε συνάρτηση με τον αριθμό εισακτέων, την ανάπτυξη της υφιστάμενης υποδομής, τη δημιουργία νέων σχολών και την εισαγωγή νέων προγραμμάτων.

Η Κύπρος συγκαταλέγεται ανάμεσα στις λίγες μόνο χώρες της Ε.Ε. (Δανία, Ιρλανδία, Κύπρος, Λετονία, Αυστρία, Ρουμανία, Σλοβενία, Ηνωμένο Βασίλειο) οι οποίες επιτρέπουν τη αξιοποίηση όλων σχεδόν των πηγών ιδιωτικής χρηματοδότησης που αναφέρονται και δεν απαγορεύουν ρητά καμία πηγή (Δίκτυο Ευρυδίκη, Διακυβέρνηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Πολιτικές, Δομές, Χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό, Βέλγιο 2008).

Η δημόσια χρηματοδότηση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, αν και παρουσιάζει μια πτωτική τάση τα τελευταία χρόνια, εξακολουθεί να υπερβαίνει κατά πολύ τον ευρωπαϊκό μέσο όρο ο οποίος ανέρχεται στο 1.12% του ΑΕΠ, σύμφωνα με στοιχεία του Δικτύου Ευρυδίκης για το 2007. Επιπλέον, σημειώνεται ότι η δημόσια χρηματοδότηση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο προέρχεται από μηχανισμούς εισροών π.χ. από τον αριθμό των σπουδαστών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, τον αριθμό του προσωπικού κλπ (Δίκτυο Ευρυδίκη, Modernization of Higher Education in Europe: The Social Dimension, 2011).

Όσον αφορά την πολιτική καταβολής διδάκτρων που ακολουθούν τα ΙΤΕ της Κύπρου, αυτή μπορεί να μεταβάλλεται ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά κινείται μέσα σε πλαίσια που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Πάντως, οι προπτυχιακοί σπουδαστές που φοιτούν σε δημόσια πανεπιστήμια και προέρχονται από χώρες κράτη –μέλη της Ε.Ε. δεν πληρώνουν δίδακτρα.

Το κράτος στηρίζει τους σπουδαστές παρέχοντας φοιτητική χορηγία 1.700€, ενώ ένα επιπλέον ποσό €850 ευρώ δίνεται στους φοιτητές εκείνους που πληρώνουν δίδακτρα. Επιπλέον, σε φοιτητές που προέρχονται από πολύτεχνες οικογένειες παρέχεται χορηγία της τάξης των 850€. Συν τοις άλλοις, δίδεται υποτροφία στο 1% των σπουδαστών που επιτυγχάνουν άριστη ακαδημαϊκή επίδοση. Συνολικά οι σπουδαστές μπορούν να λάβουν πάνω από €3400 κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (1^{ος} κύκλος) και €5000 για προγράμματα μεταπτυχιακού επιπέδου (2^{ος} κύκλος). Τέλος, το 10% των

κυπρίων σπουδαστών που θεωρούνται ως άποροι λαμβάνουν χορηγία για να καλύψουν έξοδα διαμονής, βιβλίων, ενοικίου και ηλ. υπολογιστών (Δίκτυο Ευρυδίκη, Modernization of Higher Education in Europe: The Social Dimension, 2011).

1.5 Σύγχρονες προκλήσεις

Η Κύπρος βρίσκεται στη φάση αναδιαμόρφωσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης σύμφωνα με τους στόχους της Διαδικασίας της Μπολόνια και τη συμμετοχή της στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι η Κύπρος υπέβαλε αίτηση για συμμετοχή στη Διαδικασία της Μπολόνια το Δεκέμβριο του 1999 και έγινε επίσημα δεκτή κατά την Υπουργική Σύνοδο στην Πράγα το 2001.

Σύμφωνα με την Εθνική Αναφορά του 2007-2009 ως προς την εφαρμογή της διακήρυξης της Μπολόνια, στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Κύπρου πρέπει να αντιμετωπιστούν οι εξής προκλήσεις (Bologna Process, Cyprus National Report 2007-2009):

- Αύξηση της ικανότητας των ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης να ικανοποιήσουν τη ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές.
- Αύξηση της ερευνητικής δραστηριότητας και κυρίως η ανάμιξη του ιδιωτικού τομέα και άλλων φορέων σε αυτήν.
- Η αύξηση της δυνατότητας για διεθνή ανταγωνιστικότητα μέσω της καθιέρωσης κέντρων αριστείας.
- Η βελτίωση της ελκυστικότητας την Ανώτατης Εκπαίδευσης μέσω της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ποιότητας των νεοεισαχθέντων διεθνών σπουδαστών.
- Η ψήφιση νέου νόμου για την καθιέρωση Διασφάλισης Ποιότητας.
- Η καθιέρωση ενός Εκπαιδευτικού Συστήματος με επίκεντρο τον σπουδαστή που να ενισχύει τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες καινοτομίας.
- Η διευκόλυνση της κινητικότητας των σπουδαστών.
- Η καθιέρωση Ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας και Πιστοποίησης για την Ανώτατη Εκπαίδευση.
- Η ανάπτυξη Εθνικού Πλαισίου Προσόντων.
- Η πλήρης ενημέρωση όλων των συμμετόχων στην Ανώτατη Εκπαίδευση για τη Διαδικασία της Μπολόνια.
- Η συμμετοχή των εργοδοτών στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, της διαδικασίας εκμάθησης και των ευκαιριών απασχόλησης.
- Η αύξηση των ευκαιριών εκμάθησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- Η εισαγωγή μεγαλύτερης ευελιξίας στις ρυθμίσεις προγραμμάτων σπουδών και αναγνώρισης του τίτλου σπουδών.
- Ίδρυση κέντρων δια βίου μάθησης στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προωθείται η δημιουργία ενιαίου νόμου – πλαισίου για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, που αφορά στα Δημόσια και Ιδιωτικά Πανεπιστήμια. Σκοπός του εκσυγχρονισμού της νομοθεσίας είναι να καταστήσει τη διοίκηση και λειτουργία των πανεπιστημίων πιο ευέλικτη και πιο αποτελεσματική δίδοντας τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες ερευνητικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες, που ν' ανταποκρίνονται στις ανταγωνιστικές συνθήκες του διεθνούς περιβάλλοντος και στις ανάγκες της εποχής και της κοινωνίας.

Η βελτίωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Κύπρο, επομένως, καθίσταται επιτακτική ανάγκη. Για το σκοπό αυτό παρατίθενται οι ακόλουθες προτάσεις - εισηγήσεις:

1. Η δημόσια ανώτατη εκπαίδευση που παρέχεται από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το ΤΕΠΑΚ και το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, θα πρέπει να ενισχυθεί ουσιαστικά με τη δημιουργία νέων προγραμμάτων, σχολών και τμημάτων, ούτως ώστε τα δημόσια πανεπιστήμια: (α) να καλύπτουν την εγχώρια ζήτηση σε προγράμματα πρώτου κύκλου, (β) να προκύψει ουσιαστική προώθηση των θετικών και τεχνολογικών σπουδών, (γ) να προωθηθεί η ερευνητική δραστηριότητα και σε άλλα πεδία και (δ) να αυξηθούν οι εισροές των ξένων σπουδαστών στην Κύπρο, έτσι ώστε να καθιερωθεί η Κύπρος ως περιφερειακό εκπαιδευτικό και ερευνητικό κέντρο, το οποίο θα αποτελεί πόλο έλξης για ακαδημαϊκούς και φοιτητές από το διεθνή χώρο. Η πιο πάνω εισήγηση προϋποθέτει την οικονομική στήριξη των δημόσιων πανεπιστημίων από το κράτος. Η αναβάθμιση αυτή προβλέπεται να έχει ως αποτέλεσμα μια διευρυνόμενη προσφορά θέσεων με δωρεάν φοίτηση σε προπτυχιακό επίπεδο σε αυτά τα ιδρύματα.
2. Η λειτουργία των ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Κύπρο πρέπει να γίνεται υπό κάποιες προϋποθέσεις, διασφαλίζοντας: (α) την παροχή ολοκληρωμένης και ποιοτικής εκπαίδευσης με προγράμματα σπουδών προσανατολισμένα στις ανάγκες της αγοράς, (β) ελάχιστο μέγεθος ιδρυμάτων σε αριθμό φοιτητών, προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή, (γ) ακαδημαϊκό προσωπικό υψηλής στάθμης στο οποίο να παρέχονται ευκαιρίες τόσο για διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας, όσο και για την επαγγελματική του ανέλιξη, (ε) η αυτονομία των ακαδημαϊκών δομών, (στ) η λογοδοσία του ιδρύματος μέσω διαφανών διαδικασιών σε ότι αφορά τον προϋπολογισμό του, τον καθορισμό των διδάκτρων και τη χρηστή αξιοποίηση των εσόδων του για περαιτέρω ανάπτυξη των προσφερόμενων υπηρεσιών. Επιπρόσθετα, τα ιδιωτικά πανεπιστήμια, μέσω της προσφοράς ποιοτικών και αξιόπιστων προγραμμάτων σπουδών μπορούν επίσης να προσελκύσουν φοιτητές από όλο τον κόσμο.

3. Οι υφιστάμενοι φορείς της Ανώτατης Εκπαίδευσης ως προς τα θέματα αξιολόγησης – πιστοποίησης, το ΚΥΣΑΤΣ και ΣΕΚΑΠ, θα πρέπει να ενισχυθούν και να στηριχθούν, ενώ παράλληλα θα πρέπει να προωθηθεί η τελική επεξεργασία του νομοσχεδίου για τη δημιουργία του Κυπριακού Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας Εκπαίδευσης (ΚΥΦΔΠΠΕ), που απορρέει από τη δέσμευση στη Σύνοδο του Βερολίνου (19 Σεπτεμβρίου 2003). Η αξιολόγηση των ιδιωτικών ιδρυμάτων, θα επιπλέον να πιστοποιεί την ικανοποίηση των προϋποθέσεων για την κατοχή του τίτλου ενός πανεπιστημιακού διπλώματος. Το ΣΕΚΑΠ θα πρέπει να δραστηριοποιηθεί πλήρως το συντομότερο δυνατόν σε θέματα ποιότητας, τόσο για την ανεξάρτητη αξιολόγηση των ιδρυμάτων, όσο και για τη δημιουργία εσωτερικών μηχανισμών αυτό-αξιολόγησης των ιδρυμάτων και εν γένει της καλλιέργειας της απαιτούμενης κουλτούρας σε θέματα ποιότητας σε εθνικό και ιδρυματικό επίπεδο.

4. Με τη συμμετοχή της Κύπρου στον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης ενισχύονται ή θα πρέπει να ενισχυθούν περαιτέρω (α) η ενθάρρυνση της κινητικότητας (β) η συστηματική προώθηση και στήριξη των διεπιστημονικών προγραμμάτων και η παροχή διευκολύνσεων ως προς τη χρήση διεθνών γλωσσών για τη διδασκαλία των προγραμμάτων αυτών, (γ) η διαμόρφωση των κοινωνικών συμβολαίων των δημόσιων πανεπιστημίων με την ενσωμάτωση των σχετικών δεικτών ποιότητας ως προς το έργο που παράγουν σε σχέση με τους πόρους που λαμβάνουν και (δ) τη συμμετοχή στις εξελίξεις στα θέματα της διασφάλισης και πιστοποίησης ποιότητας.

Οι πιο πάνω εξελίξεις διαχρονικά οδηγούν στην ικανοποίηση των τοπικών αναγκών για ανώτερη εκπαίδευση, καθώς και στην καθιέρωση της Κύπρου ως περιφερειακού εκπαιδευτικού και ερευνητικού κέντρου, το οποίο θα αποτελεί πόλο έλξης, τόσο για ακαδημαϊκούς, όσο και για φοιτητές από το διεθνή χώρο.

Βιβλιογραφία

Βιβλία

Horner W., Dobert H., Kopp V. B., Wolfgang M., 2007, *The Education Systems in Europe*, **Springer**

Άρθρα

Bowden J., Marton F., 1998, *The University of Learning*, **Kogan Page**, pp. 3-19

DeShields, O., Kara, A. and Kaynak, E. (2005), "Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory", **International Journal of Educational Management**, Vol. 19 No. 2, pp. 128-39.

Douglas, J. and Douglas, A. (2006), "Evaluating teaching quality", **Quality in Higher Education**, Vol. 12 No. 1, pp. 3-12.

Etzkowitz H. and Leydesdorff, 1997, *Universities and the Global knowledge Economy, The triple helix of University, Industry, Government, Relations*, Printer, pp. 121-131

Fram, E. H., & Camp, R. C. (1995). Finding and implementing best practices in higher education, *Quality Progress*, 28(2), 69-73.

Harvey, L. (2003), "Student feedback", **Quality in Higher Education**, Vol. 9 No. 1, pp. 3-20.

Joseph, M., Yakhou, M. and Stone, G. (2005), "An educational institution's quest for service quality: customers' perspective", **Quality Assurance in Education**, Vol. 13 No. 1, pp. 66-82.

Lachlan E.D. Crawford, Paul Shutler. (1999) "Total quality management in education: problems and issues for the classroom teacher", **International Journal of Educational Management**, Vol. 13 Iss: 2, pp.67 - 73

Oldfield, B.M. and Baron, S. (2000), "Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty", **Quality Assurance in Education**, Vol. 8 No. 2, pp. 85-95.

Pashardis, P., *Higher Education in Cyprus: Facts, issues, dilemmas and solutions*, **Higher Education in Europe**, 22 (1997) 2, pp. 183-192

Pashardis, P., *Cyprus Principals and the Universities of Effective Leadership*, **International Studies in Educational Administration**, 23 (1995) 1 pp. 16-27

Sakthivel P. B and Rajendran G, Raju R., 2005, TQM implementation and students' satisfaction of academic performance, *The TQM Magazine*, Vol. 17 No. 6, pp. 573-589

Sangeeta Sahney, D.K. Banwet, S. Karunes, (2004) "A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective", *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol. 53 Iss: 2, pp.143 – 166

Thomas and Galambos, 2004, What satisfies students? Mining student opinion data with regression and decision tree analysis research in Higher Education, Vol. 45, No. 3, pp. 251-269

Ελπίδα Κεραυνού - Παπαηλιού, 2004 Η Ανάπτυξη της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Κύπρο υπό το πρίσμα των μεταρρυθμίσεων σε ευρωπαϊκή και παγκόσμια κλίμακα, retrieved 10/02/2012 from <http://www.cs.ucy.ac.cy/~elpida/docs/O13-MOЕК-presentation.pdf>

Ιστοσελίδες

Δίκτυο Ευρυδίκη: Διακυβέρνηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Πολιτικές, Δομές, Χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό, Βέλγιο 2008, retrieved 10/02/2012 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EL.pdf

Δίκτυο Ευρυδίκη, Modernization of Higher Education in Europe: The Social Dimension, 2011 retrieved 15/02/2012 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf

Bologna Process, Cyprus National Report 2007-2009

Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, Στατιστικές Έρευνας και Ανάπτυξης, 2008, αρ. έκθεσης 12

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2011, retrieved 10/12/2011 from <http://www.moec.gov.cy/>

Επίσημη Ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Κύπρου, retrieved 12/12/2011 from <http://www.ucy.ac.cy/>

Επίσημη εφημερίδα Πανεπιστημίου Λευκωσίας, retrieved 10/12/2011 from http://www.unic.ac.cy/nqcontent.cfm?a_id=1

Επίσημη Ιστοσελίδα Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, retrieves 5/12/2012 <http://www.euc.ac.cy/>

Επίσημη Ιστοσελίδα ΤΕ.ΠΑ.Κ, retrieved 5/12/2012 from <http://www.cut.ac.cy/>

Eurostat, R&D Statistics 2006

Neapolis University Cyprus, retrieved 6/12/2012 from www.nup.ac.cy

Π.Α. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας - Cyprus, retrieved 6/12/2012 from www.unic.ac.cy

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αξιολόγηση συνιστά μια συστηματική διαδικασία κριτικής ανάλυσης, η οποία αποφαίνεται για την ποιότητα του αξιολογούμενου (υποκειμένου ή αντικειμένου) (Beywl, 2003). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκύπτουν μέσα από μια εμπειριστατωμένη διαδικασία με τη χρήση εμπειρικών, ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων. Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά πελάτες οργανισμών, ομάδες υπεύθυνες για την αξιολόγηση, συγκεκριμένους στόχους, μεθοδολογίες, ευρήματα και οργανωσιακές μονάδες.

Ο όρος αξιολόγηση μπορεί να εκληφθεί ως μια μέθοδος ταυτόσημη με άλλες, όπως είναι η επιθεώρηση και επιτυγχάνεται μέσω των ακόλουθων διαδικασιών: της διασφάλισης ποιότητας (quality assurance), της πιστοποίησης (accreditation) και της απογραφής ποιότητας (quality audit).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Μακράκη, αποτελεί έναν ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο, ο οποίος χρησιμοποιεί εργαλεία, που δανείζεται από τις κοινωνικές και θετικές επιστήμες, με σκοπό τον προσδιορισμό του βαθμού υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ή των συστατικών μερών του (Μακράκης Β., 1999).

Για την αξιολόγηση, οι οργανισμοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις και μεθόδους, οι οποίες διαχωρίζονται στις εξής κατηγορίες (Coates H., Seifert T., 2011):

- Οι αξιολογήσεις, που χρησιμοποιούνται από τους πανεπιστημιακούς δάσκαλους (έγγραφα, εξετάσεις, εμπειρία και χαρτοφυλάκια) και αυτές, που χρησιμοποιούνται από τους θεσμικούς, ή εξωτερικούς ερευνητές (έρευνες, πραγματικά στοιχεία όσον αφορά τις εγγραφές και ποσοστά βαθμολόγησης).
- Οι αξιολογήσεις που χρησιμοποιούνται από, ή για τους εξωτερικούς συμμετόχους κυρίως για την πιστοποίηση, ή άλλες μορφές υπευθυνότητας.

Το ερώτημα, βεβαίως, δεν είναι, εάν η αξιολόγηση θεωρείται αναγκαία, ή εάν χρειάζεται μια πολιτική διασφάλισης ποιότητας στα πανεπιστήμια, δεδομένου ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που ακολουθείται σχεδόν πάντα. Έτσι, σύμφωνα με τον Purser 2001, ακόμη και στην περίπτωση, που το πανεπιστημιακό ίδρυμα δεν αναπτύξει δικό του σύστημα αξιολόγησης, κάποιος άλλος φορέας θα βρεθεί να το τολμήσει (Purser L., 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία για την Ανώτατη Εκπαίδευση, παρατηρείται πληθώρα ορισμών, διαδικασιών και συστημάτων αξιολόγησης της απόδοσης. Επιπλέον, οι συμμετοχοί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν διαφορετική εμπειρία και προοπτικές, έτσι είναι δύσκολο να έχουν κοινή κατανόηση της έννοιας

της αξιολόγησης, ενώ η προσοχή έχει δοθεί παγκοσμίως σύμφωνα με τον Biggs, κυρίως στην ποιότητα της διδασκαλίας (Biggs J.B., 2003).

Η δυσκολία όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σύμφωνα με τον Flood (1996, 1999) έγκειται στη διαφορετικότητά τους. Συγκεκριμένα, κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, που προσφέρει υπηρεσίες Ανώτατης Εκπαίδευσης διαφέρει ως προς τον σκοπό, τα όρια και την κατεύθυνσή του, το εξωτερικό περιβάλλον λειτουργίας του και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής στρατηγικής και πολιτικής της χώρας στην οποία λειτουργεί. Τα δεδομένα αυτά, σε συνδυασμό με τη δυσκολία, που υπάρχει στον ακριβή προσδιορισμό εννοιών στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης κάνει πιο περίπλοκο το θέμα της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης.

Εντούτοις, από το 1984, πολλές χώρες έχουν εισαγάγει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μια συστηματική διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας, καταδεικνύοντας ότι η αξιολόγηση της πανεπιστημιακής απόδοσης συνιστά σημαντική προτεραιότητα, τόσο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Κύπρου, όσο και ολόκληρης της Ευρώπης.

Η ιδρυματική αξιολόγηση αντιμετωπίζει την ανώτατη εκπαίδευση ως όλο (τη διδασκαλία, το μαθησιακό περιβάλλον και τη διαχείρισή της). Στις περισσότερες χώρες το ίδρυμα αξιολογείται αρχικά μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με την εξωτερική αποτίμηση των ισότιμων (ομάδα εμπειρογνομόνων). Σε ορισμένες χώρες η εξωτερική αξιολόγηση περιορίζεται στο να επιβεβαιώσει ότι τα εσωτερικά συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας είναι αποτελεσματικά, σε άλλες πάλι συμπεριλαμβάνει μια λεπτομερειακή επιθεώρηση της όλης λειτουργίας του ιδρύματος. Πολύ συχνά γίνονται συγκρίσεις διαφορετικών ιδρυμάτων μέσα στην ίδια χώρα (Ρηγάτου, 2002 σελ. 209-267 στους Παπά Μ. και Θανόπουλο Ι., 2006).

Σύμφωνα με τον Άννινο (2010) η διδασκαλία, η έρευνα και η μάθηση είναι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες με την μεγαλύτερη συχνότητα αξιολόγησης, ενώ οι πιο συνηθισμένες μορφές αξιολόγησης είναι εκείνες των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ικανοποίησης των φοιτητών από την εκπαιδευτική τους εμπειρία στο πανεπιστήμιο. Η αξιολόγηση της πανεπιστημιακής απόδοσης γίνεται σήμερα από διάφορους φορείς και συστήματα κατάταξης, τα οποία αξιολογούν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ή από συστήματα διασφάλισης ποιότητας, τα οποία εξετάζουν μόνο τη διοικητική συνιστώσα (Άννινος, 2010).

Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην αξιολόγηση της πανεπιστημιακής απόδοσης αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση, την έρευνα, το εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον, τη διοίκηση του ιδρύματος, τη διεθνοποίηση και τη χρηματοδότηση. Οι παράμετροι αυτοί και τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια για την αξιολόγησή τους περιγράφονται πιο κάτω:

2.1 Διδασκαλία

Η διδασκαλία αποτελεί το μέσο εκείνο δια του οποίου παρέχονται οι γνώσεις, οι εμπειρίες, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι αξίες από τη μια γενιά στην επόμενη, προκειμένου να διαμορφώνονται ολοκληρωμένες προσωπικότητες, οι οποίες γνωρίζουν τον τρόπο αξιοποίησης της γνώσης και της εμπειρίας προς όφελος της προόδου και της ανάπτυξης των κοινωνιών (Rushton et al., 1982).

Η διδασκαλία έχει ως βασικό σκοπό τη μάθηση, που είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης διδασκόντων και διδασκομένων, δηλαδή των ενεργειών που ο καθηγητής/ δάσκαλος κάνει, προκειμένου να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση (Gagne P., 1975).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας, συνιστά βασική προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος, για τη συνεχή βελτίωση του. Είναι μια αποδεκτή πρακτική, που ακολουθείται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά υπάρχει ακόμα σύγχυση ως προς το εάν αυτή στοχεύει στη συνεχή βελτίωση, ή εάν παραμένει ως μια διαδικασία, που ορίζεται από τη διοίκηση των ιδρυμάτων. Η έννοια της ποιότητας της διδασκαλίας διαχωρίζεται από την αξιολόγηση της διδασκαλίας, αφού απαιτεί την προσέγκυση ικανών ατόμων, την εμπνύχωση και την παρακίνηση τους, καθώς και το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hammond, L, Wise, A and Pease, S 1983).

Η διεθνής βιβλιογραφία για την αξιολόγηση της διδασκαλίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οδηγεί στη διάκριση ανάμεσα στην τελική - συνολική αξιολόγηση των διδασκόντων (η οποία χρησιμεύει περισσότερο σε αποφάσεις για ανέλιξη των διδασκόντων) και την περιοδική αξιολόγηση τους (η οποία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση). Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση εξυπηρετεί τους σκοπούς των ιδρυμάτων, ενώ στη δεύτερη η αξιολόγηση έχει πιο εμπιστευτικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Λουκά Ν. Άννινο, 2010 χρειάζεται προσοχή, έτσι ώστε η συνολική αξιολόγηση να μην υπερκεράσει το σκοπό της περιοδικής αξιολόγησης, που στοχεύει στη βελτίωση.

Οι Chickering και Gamson (1987), Final-Neumann (1994), και ο Williams και Ceci (1997) επισημαίνουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συσχετίζεται με την απόδοση των διδασκόντων, και πιο συγκεκριμένα με τη διάθεση τους, την άμεση ανταπόκριση, την ευελιξία τους και την απάντηση στα ερωτήματα των σπουδαστών. Οι Mood (1995) και Parr (2005) υποστηρίζουν επίσης ότι ένας καλός δάσκαλος διαδραματίζει το ρόλο του αξιολογητή, συμμετέχοντα, βοηθού και παρακινήτη, για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή σπουδαστών και να παρέχει τις επικαιροποιημένες πληροφορίες, που χρειάζονται στην διδασκαλία. Οι Medway και Penny (1994), και ο Massy (2003) αναφέρουν επιπλέον ότι το προτιμημένο ύφος εκμάθησης πρέπει να ταιριάζει με το ύφος διδασκαλίας, έτσι ώστε να γίνει η διδασκαλία στην τάξη ενδιαφέρουσα.

Τα πανεπιστήμια βρίσκονται υπό συνεχή πίεση, για να βελτιώνεται συνεχώς η διδασκαλία και η μάθηση. Αυτή η πίεση, που ασκείται προς την συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, έχει οδηγήσει στον προσδιορισμό και την ενίσχυση των τρόπων αναγνώρισης και ανταμοιβής των ορθών πρακτικών στην διδασκαλία, τόσο στο Ην. Βασίλειο (DfES, 2003), όσο και σε άλλα και σε άλλα κράτη (παραδείγματος χάριν, Αυστραλία) (Srikanthan & Dalrymple, 2003). Επομένως, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να εξετάσουν το σχεδιασμό και την οργάνωση διαδικασιών διδασκαλίας και εκμάθησης (Chen C.Y. et al. 2007).

Στην περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, για παράδειγμα, το Συμβούλιο Χρηματοδότησης Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αγγλίας (Higher Education Funding Council for England - HEFCE) έχει υιοθετήσει από το 1998 το Ταμείο Ενίσχυσης της ποιότητας διδασκαλίας (Teaching Quality Enhancement Fund - TQEF) για να υποστηρίξει τις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στα Κέντρα Αριστείας Διδασκαλίας και Εκμάθησης (Centres of Excellence in Teaching and Learning - CETLS), και την Ακαδημία Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (HEA, 2008a). Η Ακαδημία Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Higher Education Academy), αποτελεί τον εθνικό φορέα για την αριστεία της οργανωσιακής διδασκαλίας και μάθησης, η οποία ενισχύεται, μέσω του εθνικού σχεδίου υποτροφίας για την άριστη διδασκαλία (National Teaching Fellowship Scheme - NTFS) και ανταμείβει άτομα, ή ομάδες, που αριστεύουν στη διδασκαλία, τόσο στην Αγγλία, όσο και στη Βόρεια Ιρλανδία (HEA, 2008b) (Cheng M., 2011).

Οι οργανισμοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενθαρρύνονται με τον τρόπο αυτό, να αναγνωρίζουν και να ανταμείβουν την άριστη διδασκαλία, ώστε να συμβαδίζουν με το αντίστοιχο εθνικό σχέδιο. Παράδειγμα, επομένως αυτής της πρακτικής αποτελεί το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο χρηματικό ποσό, που δίνεται για την έρευνα αξιολόγησης των βραβείων διδασκαλίας σε ολόκληρο το Ην. Βασίλειο (Skelton, 2004 Trowler et al., 2005, Warren & Plumb, 1999).

Η διδασκαλία, αξιολογείται με βάση την προετοιμασία για τη διδασκαλία, τον τρόπο παράδοσης του μαθήματος, το εύρος της διδασκαλίας σε όρους ακροατηρίου και ύλης, την καινοτομία, την επικοινωνία με τους φοιτητές, τις διαδικασίες εξέτασεων/ αξιολόγησης, την αυτοαξιολόγηση από τον διδάσκοντα, τη διαχείριση της διδασκαλίας, ενώ ενδεικτικά στοιχεία, που υποδεικνύουν την ποιότητα του διδάσκοντος είναι η διδασκαλία σε κάποιο διαφορετικό ίδρυμα, ο αριθμός των φορέων στους οποίους ένας καθηγητής είναι μέλος, η προσφορά υπηρεσιών σε άλλα πανεπιστήμια και οργανισμούς, αλλά και οι δημοσιεύσεις άρθρων σχετικών με τη διδασκαλία (Hodgkinson, 1994).

Ο παρακάτω πίνακας 2.1, παρουσιάζει συνοπτικά τις αρχές της αποτελεσματικής αξιολόγησης της διδασκαλίας, σύμφωνα με τους O' Hanlon και Mortensen (1980) στον Λουκά Ν. Άννινο (2010):

Πίνακας 2.1: Οι αρχές της αποτελεσματικής αξιολόγησης της διδασκαλίας

- Χρησιμοποίηση συνδυασμού προσεγγίσεων αξιολόγησης (από φοιτητές, από συναδέλφους, από τη διοίκηση).
- Διενέργεια αξιολόγησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει πληροφορίες βελτίωσης στους καθηγητές (σχετικά με τη διδασκαλία).
- Συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση της διδασκαλίας με σύνεση και ειλικρίνεια.
- Συμπερίληψη στοιχείων μάθησης των φοιτητών.
- Συμπερίληψη ενεργειών των ίδιων των καθηγητών για την προσωπική τους ανάπτυξη (π.χ. παρακολούθηση σεμιναρίων, ανάπτυξη υλικού κλπ).
- Αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων, που προκύπτουν από τη χρήση προσεγγίσεων αξιολόγησης, που βασίζονται στην αλληλεπίδραση των καθηγητών με τη διοίκηση, ή συναδέλφους (π.χ. συζήτηση για νέες ιδέες).

Πηγή: Ο' Hanlon και Mortensen, 1980

Το χρησιμοποιούμενο εργαλείο αξιολόγησης σύμφωνα με τους Wortuba and Wright (1975), πρέπει να βασίζεται σε βιβλιογραφική έρευνα, ενώ τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας που κατά το Λουκά Ν. Άννινο (2010) ισχύουν και σήμερα είναι:

Πίνακας 2.2: Κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας

- Ικανότητα επικοινωνίας – σαφής εξήγηση ιδεών και θεωριών
- Η στάση του διδάσκοντα απέναντι στους φοιτητές
- Γνώση διδασκόμενου αντικειμένου
- Καλή οργάνωση του μαθήματος
- Ενθουσιασμός κατά τη διδασκαλία
- Δίκαιη προσέγγιση σε βαθμολόγηση και εξέταση
- Προθυμία για πειραματισμό, ευελιξία
- Ενθάρρυνση φοιτητών να σκέφτονται για τον εαυτό τους
- Ευχάριστη προσωπικότητα ή προσωπική εμφάνιση του διδάσκοντα
- Ενδιαφέρον ως ομιλητής
- Προσωπικότητα, χαρακτήρας, άτομο
- Σεβασμός στη γνώση των φοιτητών και ανοχή της διαφωνίας τους
- Ερευνητική δραστηριότητα του διδάσκοντα
- Αυτοέλεγχος, συνεργατικότητα, υπομονή
- Αποτελεσματική χρήση συζητήσεων στην τάξη
- Ποικιλία ενδιαφερόντων

- Ανάθεση σαφών εργασιών
- Παροχή ανατροφοδότησης στους φοιτητές για την πρόοδό τους
- Ικανότητα παρακίνησης ή διερεύνησης των ενδιαφερόντων των φοιτητών
- Εκτίμηση της προσπάθειας των φοιτητών
- Ενθάρρυνση της ‘ανοικτής’ επικοινωνίας
- Αίσθηση του χιούμορ κατά τη διδασκαλία
- Αποφυγή διακρίσεων
- Δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη
- Παρακίνηση των φοιτητών για να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό
- Αυτοπεποίθηση του διδάσκοντα
- Προσωπικές ανάγκες του διδάσκοντα
- Ικανότητα να αναγνωρίζει τα λάθη του
- Ικανότητα να έχει τον έλεγχο της τάξης
- Αντίληψη της δυνατότητα μάθησης των φοιτητών
- Ενδιαφέρον για τη διδασκαλία
- Υποστήριξη των ιδεών του με παραδείγματα, συγκρίσεις και γεγονότα
- Παροχή βοήθειας στους φοιτητές
- Σχολιασμός κατά τη διδασκαλία
- Γνώση εκπαιδευτικών στόχων
- Ειλικρίνεια και ευθύτητα
- Εμπλοκή των φοιτητών στο σχεδιασμό του μαθήματος
- Νοοτροπία διαρκούς μάθησης
- Προσωπική προσοχή στη δουλειά των φοιτητών
- Πίστη ότι οι φοιτητές τον/ την σέβονται ως άτομο

Πηγή: Wortuba, T. and Wright P., 1975

Όπως αναφέρουν οι Classik, Huber και Maeroff (1997) στους Babin et al., (2002), από μελέτη του Carnegie Foundation, πάνω από τα 2/3 των ιδρυμάτων έχουν αναπτύξει νέες μεθόδους για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, όπως: α) η αξιολόγηση από συναδέλφους, η οποία περιλαμβάνει την οργάνωση του μαθήματος, το βαθμό αποτελεσματικής παρουσίασης περιεχομένου και βασικών εννοιών, το αν παρουσιάζεται σύγχρονη γνώση και αν οι ασκήσεις και οι λοιπές δοκιμασίες είναι συναφείς με τους στόχους του μαθήματος (Αννινος Ν. Λουκας, 2010), β) η αυτό-αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται σε προσωπική έκθεση κάθε διδάσκοντος για τη διδασκαλία του και τη συνεισφορά του στην διδακτική αποστολή του τμήματος, γ) οι προσωπικές εκθέσεις δ) οι απόψεις των αποφοίτων και τα στοιχεία επιτυχίας των φοιτητών (Classik et al., 1997). Σύμφωνα άλλωστε με τη νέα τάση στη διδασκαλία, το πανεπιστήμιο δεν προσφέρει απλά ευκαιρίες μάθησης, αλλά εστιάζει στον πραγματικό

βαθμό μάθησης των σπουδαστών. Ο διδάσκων δηλαδή, δε μεταφέρει απλά τις γνώσεις του, αλλά παράγει μάθηση, σχεδιάζει το μαθησιακό περιβάλλον και εφαρμόζει τις κατάλληλες τεχνικές μάθησης κατά περίπτωση (πχ διδασκαλία με τη χρήση πολυμέσων, με τη χρήση του διαδικτύου) (Barr και Tagg, 1995).

Οι Kurz et al. (1989) και Bastick, (2002), αναφέρουν ότι η πιο συχνή διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση από φοιτητές. Η αξιολόγηση από τους φοιτητές, έχει ως αποτέλεσμα:

α) Τη λήψη ανάλογων αποφάσεων από τη διοίκηση της υπό-αξιολόγηση μονάδας και την εισαγωγή βελτιωτικών μέτρων στη διδασκαλία.

β) Την περιοδική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τις Petridou και Sarrì (2004), η αξιολόγηση των καθηγητών από τους φοιτητές έγινε περισσότερο δημοφιλής στη δεκαετία του 1960, ως ένα εργαλείο αξιολόγησης της εκπαίδευσης, χρήσιμο για τους καθηγητές ως αναπληροφόρηση για τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους στη διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών, για τους φοιτητές, ως βοήθημα στην επιλογή μαθημάτων και για τη διοίκηση για αποφάσεις σχετικές με το προσωπικό (Petridou και Sarrì, 2004). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σύμφωνα με τον Babin, 2002 προκύπτει από τις αξιολογήσεις φοιτητών, ενώ ο Cook επισημαίνει ότι οι αξιολογήσεις των διδασκόντων από τους φοιτητές παρέχουν όλα τα στοιχεία για την αξιολόγηση της διδασκαλίας στις ΗΠΑ (Babin et al., 2002).

Ο Winter – Hebron (1984) αναφέρει σχετικά με τις αξιολογήσεις, μέσω ερωτηματολογίων, ότι έναυσμα για την ανάπτυξη τέτοιων προσεγγίσεων τη δεκαετία του 1930 στις ΗΠΑ αποτέλεσε η έρευνα αγοράς. Ωστόσο αναπτύχθηκαν και εργαλεία αξιολόγησης με βάση τη συμπεριφορά των διδασκόντων (π.χ. IDEA)². Δύο από τα πιο γνωστά ερωτηματολόγια αξιολόγησης από τους φοιτητές είναι το Student Evaluation of Educational Quality (Marsh, 1987) και το Endeavor Instrument (Frey et al., 1975). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο Course Perceptions Questionnaire (CPQ) που αναπτύχθηκε από τον Ramsden (1991) με σκοπό να μετρήσει τις εμπειρίες των φοιτητών στα βρετανικά πανεπιστήμια, εστιάζει στην αποτελεσματική διδασκαλία (ενθουσιασμό, ενδιαφέρον κλπ) με τελικό στόχο να δημιουργήσει κατάταξη των ακαδημαϊκών τμημάτων με βάση την ποιότητα διδασκαλίας (Ramsden, 1991).

Τα Student Evaluation of Teaching (SETs) αξιοποιούνται στα πανεπιστήμια πάνω από 30 χρόνια, ως μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους σπουδαστές και ως δείκτης της επιτυχημένης διδασκαλίας για επιβράβευση και εξέλιξη (Danielsen A. και White R., 1976). Σε πολλά πανεπιστήμια επομένως, τα SET (Student Evaluation of Teaching) αξιοποιούνται ευρέως και πιο

² IDEA – Instructional Development by Evaluation and Assessment, το οποίο αναπτύχθηκε από το πανεπιστήμιο του Kansas και μετρά την αντίληψη των φοιτητών για τη συμπεριφορά των διδασκόντων και την πρόοδο ως προς την επίτευξη στόχων του μαθήματος.

συγκεκριμένα στα τμήματα, ή ιδρύματα διοίκησης επιχειρήσεων, όπου και αποτελούν τη μοναδική μέθοδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Σε έρευνα, που διεξήχθη από τους Witcher et al. (2003) σε δείγμα 912 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών διαφορετικών ειδικοτήτων ενός δημόσιου πανεπιστημίου για να εξεταστούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών καθηγητών (ως προς τη διδασκαλία), προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι φοιτητές ότι αντικατοπτρίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η εστίαση στον φοιτητή (58,88%), η γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου (44,08%), ο επαγγελματισμός (40,79%), ο ενθουσιασμός κατά τη διδασκαλία (29,82%), η αποτελεσματική επικοινωνία (23,46%), η πρόσβαση στον καθηγητή (23,25%), η διδακτική ικανότητά του (21, 82%), η δίκαιη κρίση (21,60%) και τέλος η παροχή ανατροφοδότησης για την πρόοδο των φοιτητών (5,04%) (Witcher et al., 2003).

Από παρόμοια έρευνα των ίδιων αρθρογράφων σε δείγμα 219 φοιτητών, προέκυψαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας: η εστίαση στο φοιτητή (79,5%), ο ενθουσιασμός (40,2%), το ήθος (38,8%), η διοίκηση της τάξης (33,3%), η μεθοδολογία διδασκαλίας (32,4%) και τέλος η γνώση του αντικειμένου (31,5%).

Τα αποτελέσματα αυτά, φαίνεται να οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι συνώνυμη με την ‘ενεργό’ διδασκαλία και επιτυγχάνεται από τους διδάσκοντες, που προσαρμόζουν τον τρόπο διδασκαλίας τους στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των σπουδαστών. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους, περιλαμβάνουν τη γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου, την ευελιξία, τον ενθουσιασμό, κατά την παράδοση του μαθήματος, την προσβασιμότητα στους σπουδαστές, τη διοίκηση της τάξης. Κατά συνέπεια, ο διδάσκων θα πρέπει να διαθέτει ανάλογα προσωπικά χαρακτηριστικά, να ακολουθεί ενδεδειγμένες τεχνικές και να διαθέτει διοικητικές ικανότητες (Demon – Berger 1986).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, παραμένει μια πολύπλοκη διαδικασία, καθ’ ότι η άριστη διδασκαλία συνθέτει πολλές παραμέτρους, όπως την ικανότητα προσαρμογής των διδακτικών προσεγγίσεων στις ικανότητες των σπουδαστών, τον ενθουσιασμό, την προετοιμασία και οργάνωση του μαθήματος, τη σαφήνεια, την παρακίνηση και αγάπη για τη γνώση, που βοηθά τους σπουδαστές να επιτύχουν μάθηση υψηλής ποιότητας. Κάθε προσπάθεια αξιολόγησης της διδασκαλίας, πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον ορισμό της έννοιας της άριστης διδασκαλίας, ο οποίος διαφέρει ανάλογα με τα επίπεδα εκπαίδευσης (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό) σε ένα

πανεπιστημιακό ίδρυμα, τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία, το επίπεδο εμπειρίας του διδάσκοντος, το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία (εσωτερικό και εξωτερικό).

2.2 Μάθηση (μαθησιακά αποτελέσματα)

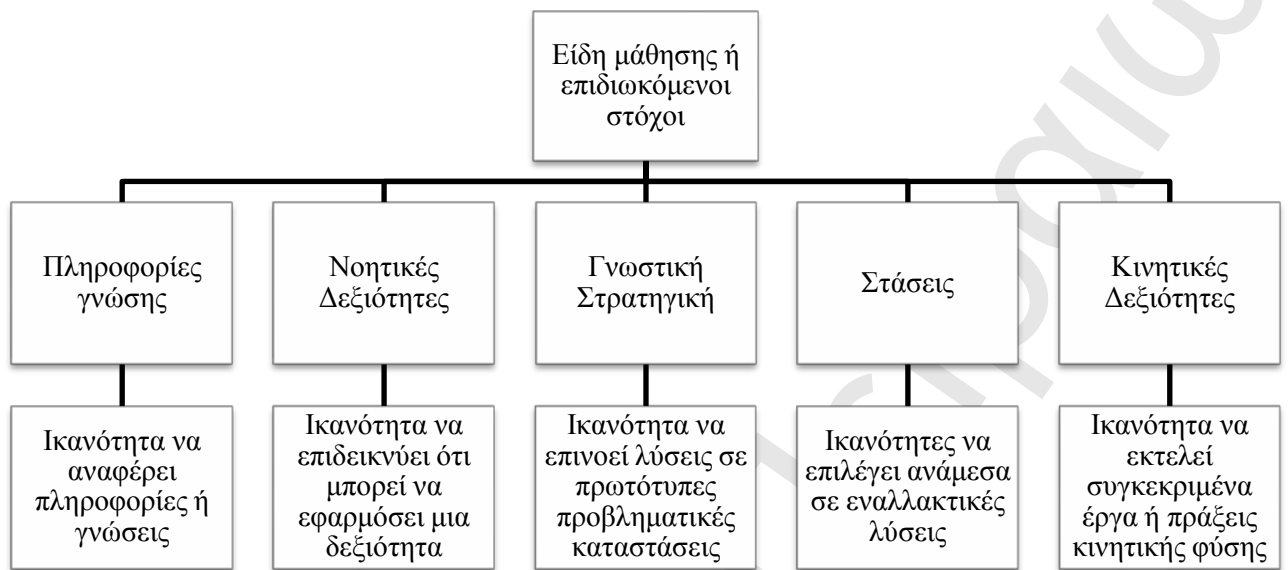
Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης της θεωρίας και της εφαρμογής της. Η διαδικασία της μάθησης αρχίζει από το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό που προέρχεται από την ανακάλυψη μιας νέας ιδέας μέσα στο περιβάλλον μάθησης. Έτσι, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, οι διδάσκοντες οι οποίοι κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις θεωρίες μάθησης, μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα την νοητική ανάπτυξη των μαθητών τους (Ζαβλανός Μ., 2003).

Γενικά, η μάθηση θεωρείται ως μια συνεργατική διαδικασία, η οποία στοχεύει στη βαθιά γνώση. Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαδικασίας αυτής είναι:

- α. Η ενεργητική σκέψη ή η παρατήρηση (active reflection).
- β. Η μάθηση μέσω της ανακάλυψης (discovery learning).
- γ. Η μάθηση μέσω της πράξης (learning by doing).
- δ. Η μάθηση για ουσιαστική μάθηση (learning to learn).

Ο Otter S. (1992) ορίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes), ως αυτά που ο μαθητής γνωρίζει ή μπορεί να κάνει ως αποτέλεσμα της μάθησης. Ο Eisner (1979) θεωρεί ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι τα επιτεύγματα των σπουδαστών και τα διαχωρίζει από όσα οι διδάσκοντες έχουν ως πρόθεση να διδάξουν.

Ο Φλουρής (1995) διακρίνει τα αποτελέσματα της μάθησης, βάσει του συστήματος ταξινόμησης του Bloom (1994). Στο πιο κάτω σχήμα, απεικονίζονται οι κατηγορίες και τα αποτελέσματα μάθησης ως εξής:



Σχήμα 2.1: Τα αποτελέσματα της μάθησης

Πηγή: Φλουρής, Ι. 1995 Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 100 (στον Λουκά Ν. Άννινο σελ. 208)

Τα αποτελέσματα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, είναι η σημαντικότερη διάσταση της πανεπιστημιακής απόδοσης που παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον, τόσο για τους διδάσκοντες, όσο και για το σύνολο του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, σχεδιάζονται τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων καθώς το σύστημα ταξινόμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί κοινή βάση για τη στοίχιση ανάμεσα στα αυξανόμενα επίπεδα νοητικής ανάπτυξης των φοιτητών και των ικανοτήτων τους (Dehler, 1996, Hamilton et al. 2000, Spee και Topkins, 2001 στον Λουκά Ν. Άννινο, 2010).

Σύμφωνα με τους Tyler (1949), Mager (1962), MacDonald-Ross (1973) και Eisner (1979), η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, υπογραμμίζει τα επιτεύγματα των σπουδαστών. Οι ίδιοι μελετητές τονίζουν ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών πρέπει να ξεκινά με αυτό που μαθαίνεται από τους σπουδαστές, παρά με αυτό που διδάσκεται στους σπουδαστές. Έτσι, ενώ υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στο στόχο της διδασκαλίας και της μάθησης, ο προσδιορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων πρέπει να ωθεί τους διδάσκοντες να εξετάζουν πρώτα αυτό που θέλουν οι σπουδαστές να μάθουν, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα (learning outcomes) καθοδηγούν το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Allan, 1996).

Η ανάπτυξη τρόπων αξιολόγησης της μάθησης, παρέχει ανατροφοδότηση για τους σπουδαστές, τον οργανισμό και τα συστήματα, ενώ παραμένει μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τις τελευταίες δεκαετίες αν και έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος, υπάρχει συχνά αποσύνδεση ανάμεσα στις μεθόδους που αξιοποιούνται για την μάθηση, τη συνεχή βελτίωση και την υπευθυνότητα. Σήμερα, είναι κοινή πρακτική η διδασκαλία στην τάξη ν' αξιολογείται σε διαφορετικό επίπεδο, απ' ότι το εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο αξιολογείται σε οργανωσιακό επίπεδο από ερευνητές, ενώ και τα δύο αυτά επίπεδα (τάξης, οργανισμού) λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα από πρακτικές εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας (Coates, Seifert, 2011):

2.2.1 Αξιολόγηση στην αίθουσα διδασκαλίας

Η αξιολόγηση στην τάξη μπορεί να γίνεται μέσω της χρήσης παραδοσιακών τρόπων μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, (δηλαδή γραπτά έγγραφα, εξετάσεις ή προφορικές εξετάσεις), ως αξιολόγηση της απόδοσης των σπουδαστών, όπου οι σπουδαστές πρέπει να πετύχουν στόχους, όπως η ανάλυση των περιπτώσιολογικών μελετών με αξιόπιστα στοιχεία, η πραγματοποίηση ρεαλιστικών εργαστηριακών πειραμάτων και η πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης (internship) (Suskie, 2009, σελ. 26). Η αξιολόγηση της απόδοσης διαφέρει συνεπώς από την παραδοσιακή αξιολόγηση, δεδομένου ότι παρέχει στους σπουδαστές μια ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια πραγματική κατάσταση μάθησης, ενώ συγχρόνως αξιολογούνται (Suskie, 2009).

Η αξιολόγηση της μάθησης στα πεδία εκείνα, που βασίζονται σε σαφώς προκαθορισμένα αποτελέσματα μάθησης, είναι μια υγιής πρακτική που ακολουθείται στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ για τον σαφή προσδιορισμό των οδηγιών για τις εργασίες, οι οποίες πρέπει να έχουν συγκεκριμένες εκροές μάθησης, χρησιμοποιούνται οι ρουμπρίκες (βλ. το πρόγραμμα για την έγκυρη αξιολόγηση εκμάθησης της Ένωση Αμερικανικών Πανεπιστημίων και Κολλεγίων (AACU & U, 2009, Rhodes, 2010). Η ρουμπρίκα αποτελεί ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης, που παρέχει έναν τρόπο αποτίμησης της επίδοσης των μαθητευομένων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας για κάθε ένα από αυτά. Οι ρουμπρίκες βοηθούν τους διδάσκοντες να αξιολογούν τα επίπεδα μάθησης των σπουδαστών, ενώ παράλληλα μπορούν να κοινοποιούνται και στους σπουδαστές, ώστε να είναι ρητά διατυπωμένες και γνωστές εκ των προτέρων οι προσδοκίες όσον αφορά το επίπεδο μάθησης.

2.2.2 Αξιολόγηση σε επίπεδο οργανισμού

Τα πανεπιστήμια είναι οργανισμοί μάθησης (Argyris και Schon, 1977) τα οποία επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση τους και καθοδηγούνται κυρίως από αλτρουιστική λογική για τη γνώση, αλλά παράλληλα τα μαθησιακά τους αποτελέσματα συνιστούν απάντηση στις ανταγωνιστικές και εμπορικές πιέσεις, που δέχονται από το εξωτερικό περιβάλλον. Οι ερευνητές έχουν δημιουργήσει πολύ-επίπεδα συστήματα

αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, τα οποία μπορούν να βασιστούν σε δεδομένα διοίκησης, σε ερωτηματολόγια και σε αντικειμενικά τεστ. Η συλλογή δεδομένων διοίκησης είναι η παλαιότερη και πιο βασική μέθοδος συγκέντρωσης στοιχείων, η οποία εφαρμόζεται στην αξιολόγηση των οργανισμών στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στα πανεπιστήμια των ΗΠΑ υπάρχει ενσωματωμένο το μετα-δευτεροβάθμιο σύστημα συλλογής δεδομένων εκπαίδευσης (NCES, 2010). Η Αυστραλία εφαρμόζει το σύστημα διαχείρισης πληροφοριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (HIEMS) (DEEWR, 2010), η Νέα Ζηλανδία την ενιαία επιστροφή στοιχείων (MOE, 2010) και το Ηνωμένο Βασίλειο το Αρχείο των Σπουδαστών (HESA, 2010).

Έως τώρα, έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Καθώς η φύση των πανεπιστημίων και οι προτεραιότητες τους διαφέρουν σημαντικά, τα πανεπιστήμια θα πρέπει να αντιμετωπίζουν κατά διαφορετικό τρόπο τις εκροές μάθησης των σπουδαστών τους. Ο Astin (1970,1977) ανέπτυξε ένα εννοιολογικό υπόδειγμα, το οποίο χρησιμεύει για τη διαμόρφωση δεικτών αποτελεσμάτων, που μπορούν να ταιριάζουν σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Σύμφωνα με τον Astin (1993) και τον Ζαβλανό (2003) η διαδικασία της μάθησης αξιολογείται στις ακόλουθες περιοχές:

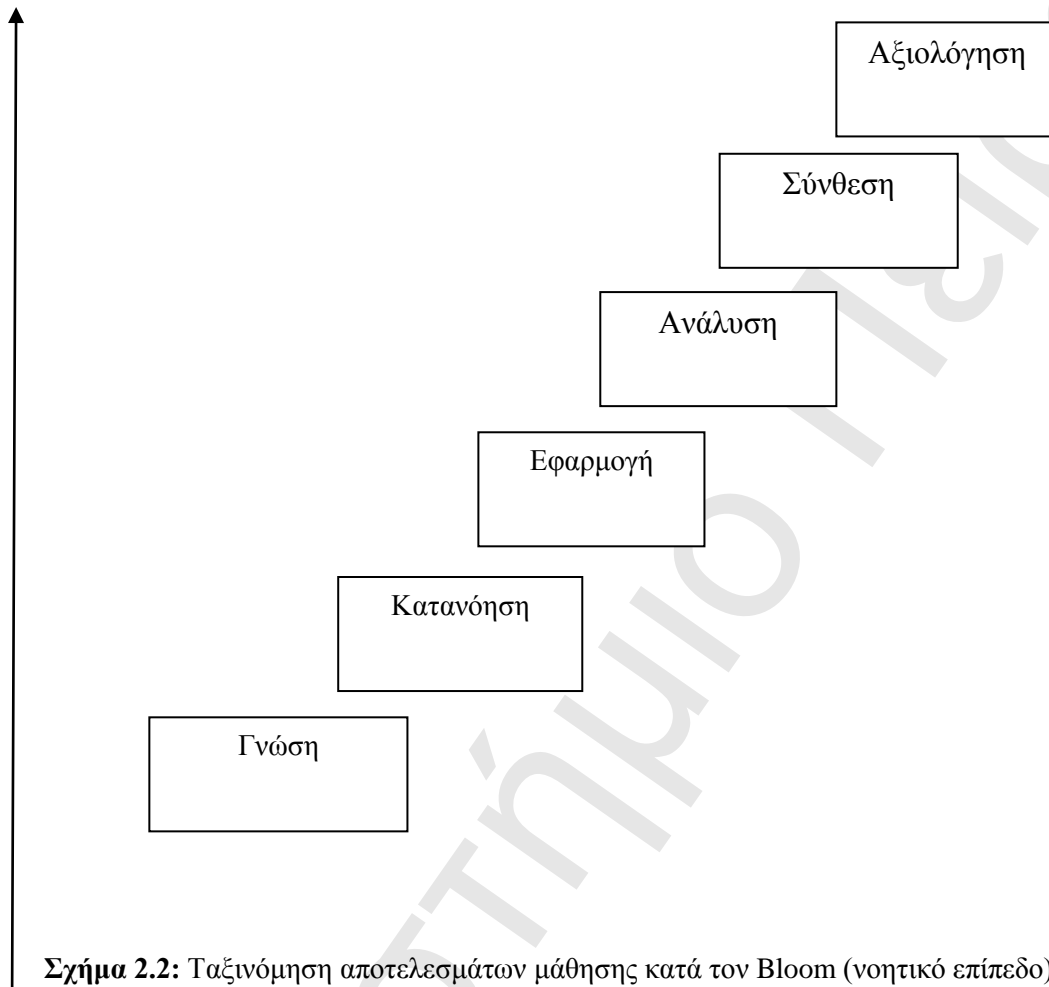
- Νοητική και λογική περιοχή: Αναφέρεται στη γνώση και τις νοητικές διεργασίες, όπως η λογική κρίση.
- Συναισθηματική περιοχή: Αναφέρεται στα συναισθήματα, τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις φιλοδοξίες, τις διαπροσωπικές και τις κοινωνικές σχέσεις.

Ενώ τα περισσότερα πανεπιστήμια δίνουν μεγαλύτερη σημασία και αξιολογούν τα αποτελέσματα της νοητικής περιοχής, εντούτοις αναγνωρίζουν και τα συναισθηματικά μαθησιακά αποτελέσματα, όπως την κοινωνική ευθύνη, ή τη δίκαιη και αντικειμενική κρίση (Αννινος, 2010). Για να είναι πλήρης η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, θα πρέπει να περιλαμβάνονται τόσο νοητικά, όσο και συναισθηματικά αποτελέσματα.

Το 1948, ο Benjamin S. Bloom και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν το σύστημα ταξινόμησης αποτελεσμάτων μάθησης. Η μέθοδος του Bloom χρησιμοποιήθηκε στη βελτίωση της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μελετητών, οι οποίοι εστίαζαν στις συγκρίσεις απόδοσης των φοιτητών (Athanassiou et al., 2003). Προέκυψε έτσι το σύστημα ταξινόμησης έξι επιπέδων, το οποίο επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από την απόδοση των φοιτητών. Η γενική προσέγγιση του Bloom, αποκαλείται κυριότητα μάθησης (Bigge, 1982).

Το σύστημα ταξινόμησης του Bloom, έχει αναγνωρισθεί διεθνώς και χρησιμοποιείται σε σεμινάρια της UNESCO και του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, χρησιμοποιείται ως βάση για την ανάλυση προγραμμάτων σπουδών, δομής των διαγωνισμάτων και περίληψης δεδομένων (Lewy και Bathory, 1994).

Επίπεδο Νοητικής Ανάπτυξης



Σχήμα 2.2: Ταξινόμηση αποτελεσμάτων μάθησης κατά τον Bloom (νοητικό επίπεδο), N., M. McNett J., Harvey C., 2003

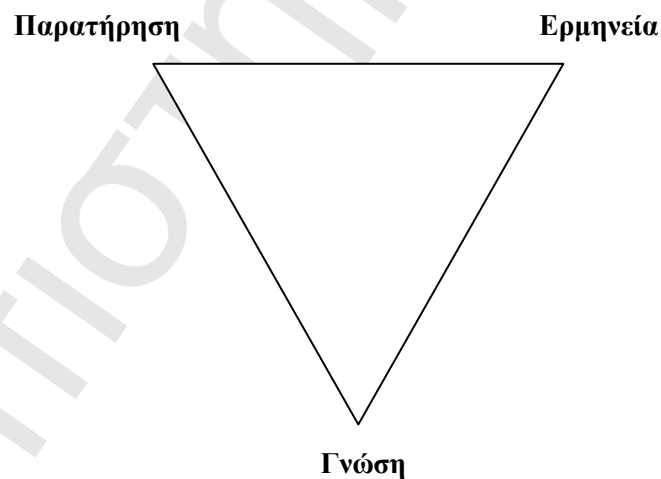
Ένα διαφορετικό σύστημα ταξινόμησης είναι το SOLO, ένα ιεραρχικό μοντέλο για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων (Structure of the Observed Learning Outcome) των Biggs και Collins (1982) το οποίο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση νοητικών αποτελεσμάτων, διαφορετικών επιπέδων και δραστηριοτήτων (Wilson M. Scalise K., 2006). Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά μοντέλα μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων: το σύστημα μέτρησης γνωστικών διαστάσεων του Haladyna (1994), το σύστημα μαθησιακών αποτελεσμάτων των Mentkowski και Doherty (1983), το υπόδειγμα εννέα διαστάσεων του Bowen (1977).

Καθώς οι συνθήκες μάθησης, οι στόχοι και η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαφέρουν, φαίνεται ότι η υιοθέτηση μίας κοινής μεθόδου αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δεν είναι επαρκής. Το σύστημα αξιολόγησης BEAR (BAS; Wilson & Sloan, 2000) προσαρμόζεται σε

διαφορετικά είδη μαθησιακών θεωριών και χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα μάθησης των σπουδαστών σε σχέση με τους γνωστικούς και αναπτυξιακούς στόχους ενός προγράμματος σπουδών (Wilson και Sloane, 2000). Το BEAR, χαρακτηρίζεται από τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες καθοδηγούν την αξιολόγηση:

- Η αξιολόγηση πρέπει να βασίζεται στην προοπτική ανάπτυξης της μάθησης των σπουδαστών.
- Αυτό το οποίο διδάσκεται και αυτό το οποίο αξιολογείται, πρέπει να έχουν πλήρη συνάφεια.
- Οι διδάσκοντες είναι οι μανάτζερ και οι χρήστες των δεδομένων αξιολόγησης.
- Η αξιολόγηση στην τάξη, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα (Wilson M., 2005).

Οι τέσσερις αυτές αρχές, σχετίζονται με το 'τρίγωνο αξιολόγησης', το οποίο αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο Έρευνας των ΗΠΑ και εκδόθηκε σε έρευνά του με θέμα, Knowing What Students Know το 2001 (NRC, 2001). Σε αυτό το μοντέλο, οι δραστηριότητες αξιολόγησης (παρατήρηση) πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τη γνώση και τις γνωστικές δραστηριότητες (γνώση) που επιθυμεί ο διδάσκοντας να εφαρμόσει, μέσω της διδασκαλίας, και με τη βαθμολόγηση των εργασιών των σπουδαστών, η οποία πρέπει να αντανακλά τα μέτρα και τις ίδιες διαδικασίες γνώσης (ερμηνεία). Ο ορθός συσχετισμός ανάμεσα στις τρεις αυτές παραμέτρους (γνώση, παρατήρηση και ερμηνεία), είναι ουσιώδης για την ορθή αξιολόγηση της μάθησης (Kennedy, 2005).



Σχήμα 2.3: Το τρίγωνο αξιολόγησης του National Research Council (2001)

Τέλος, αναφέρονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που καθορίζουν τους αντιστοιχούν δείκτες σε ένα σύστημα αξιολόγησης (Αννινος 2010):

- Η προσέγγιση του τμήματος ή της σχολής, όπου μέσα από εξετάσεις γίνεται προσπάθεια να εντοπιστεί ο βαθμός επίτευξης τους σε σχέση με τα απαιτούμενα μαθήματα για λήψη του πτυχίου.
- Η προσέγγιση του επιστημονικού πεδίου, η οποία βασίζεται σε εθνική συναίνεση για το περιεχόμενο του υπό εξέταση κλάδου.
- Η προσέγγιση των επαγγελματιών, όπου αξιολογούνται τα αποτελέσματα που είναι προϋπόθεση για την είσοδο σε μια επαγγελματική σχολή.
- Η προσέγγιση των εργοδοτών, όπου αξιολογούνται οι δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται να έχουν οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων, προκειμένου να εργάζονται.
- Η κρατική προσέγγιση η οποία εξετάζει τον ελάχιστο βαθμό επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η πολλαπλότητα των ομάδων ειδικών συμφερόντων για ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα, αλλά και η αποστολή του, προϋποθέτουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων θα γίνεται με δείκτες που αντικατοπτρίζουν τις προτεραιότητες που δίνονται στα αποτελέσματα. Έτσι, εάν κάποιος φοιτητής σπουδάζει για να αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να εστιάσει στο βαθμό επίτευξης αυτών των αποτελεσμάτων.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα και με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, πρέπει να τονιστεί ότι μέσα από τις αξιολογήσεις της διδασκαλίας και της εκμάθησης, μπορούν να προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα, τόσο για την ποιότητα το προγράμματος σπουδών, όσο και για την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν.

2.3 Έρευνα

Η έρευνα συνιστά μια διαφορετική διαδικασία γνώσης, μέσα από την οποία δημιουργείται νέα γνώση (Guan και Wang, 2004). Η έρευνα, τα πειράματα και η εφαρμοσμένη έρευνα είναι κύριες δραστηριότητες ενός Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, ενώ η δέσμευση των πανεπιστημίων για έρευνα και επέκταση της γνώσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι της αποστολής τους. Παράλληλα, η έρευνα θεωρείται ως ένα έντονο στοιχείο προσανατολισμού του εκπαιδευτικού ιδρύματος, καθώς σύμφωνα με τον Gruning (1997) ο προσανατολισμός ενός ιδρύματος μπορεί να ενισχύσει, ή να βελτιώσει τη φήμη του. Η εισαγωγή της έρευνας στο πρόγραμμα σπουδών, είναι επομένως δικαιολογημένη, δεδομένου ότι αξιοποιείται, τόσο για να διευρύνει τους διανοητικούς ορίζοντες των φοιτητών, όσο και για να ενδυναμώσει ιδιαίτερα τη φήμη του εκπαιδευτικού ιδρύματος (π.χ. Ehrenberg και Hurst, 1996 Tautkoushian et al.).

Οι συμμετοχοί στην Ανώτατη Εκπαίδευση έχουν προ καιρού ενδιαφερθεί, για να ανακαλύψουν τους παράγοντες, που σχετίζονται και εμπλουτίζουν την ερευνητική παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών

ιδρυμάτων. Η ερευνητική παραγωγικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση έχει ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα, αφού σχετίζεται με την παραγωγή γνώσης, μέσω της έρευνας, της διδασκαλίας και άλλων δραστηριοτήτων. Η έμφαση που δίνεται στην έρευνα τείνει να γίνεται όλο και πιο έντονη, αφού αυτή προσδιορίζει το χαρακτήρα και κάποιες φορές τη φήμη του ιδρύματος, ενώ θεωρείται ένας κρίσιμος παράγοντας σε πολλές από τις κατατάξεις των ιδρυμάτων (rankings).

Η παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης σε πολλές εργασίες. Όπως προκύπτει από αυτές, η ερευνητική παραγωγικότητα των ιδρυμάτων διαφέρει ανάλογα με την προσέγγιση των παραγόντων, που την επηρεάζουν (βλ. πίνακα 2.3). Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι ατομικοί (φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, εκπαιδευτικό υπόβαθρο του ερευνητή, εμπειρία) ή οργανωσιακοί (το μέγεθος του οργανισμού, ο έλεγχος, που ασκεί το ίδρυμα, η χρηματοδότηση του ιδρύματος για την έρευνα, ο αριθμός των σπουδαστών ανά τμήμα, το ποσοστό των σχολών, που επιχορηγούνται για έρευνα, ο αριθμός των εκδόσεων του πανεπιστημίου, ο αριθμός των βιβλιοαναφορών σε άλλα πανεπιστήμια κλπ) (Dundar και Lewis, 1998).

Πίνακας 2.3: Παράγοντες που ορίζουν την Ερευνητική Παραγωγικότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος

Ατομικοί παράγοντες
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έμφυτες δυνατότητες (π.χ. Δείκτης νοημοσύνης, προσωπικότητα, φύλο και ηλικία) ▪ Επιρροές περιβάλλοντος στην προσωπικότητα (π.χ. ποιότητα και κουλτούρα κατάρτισης αποφοίτων και κουλτούρα του τμήματος καριέρας)
Οργανωσιακοί και Τμηματικοί παράγοντες
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Δομή εκπαιδευτικού ιδρύματος και ηγεσία ▪ Μέγεθος του προγράμματος και της σχολής ▪ Έλεγχος ανά ιδιωτικό τομέα ▪ Πανεπιστημιακά εισοδήματα ▪ Διαθεσιμότητα τεχνολογικών υποδομών και υποδομών Η.Υ. ▪ Αριθμός βιβλίων και περιοδικών της βιβλιοθήκης ▪ Συνθήκες εργασίας και κουλτούρα τμήματος ▪ Πολιτικές εργασιών ▪ Διαθεσιμότητα κονδυλίων έρευνας ▪ Αριθμός σπουδαστών που συμμετέχουν στην ερευνητική δραστηριότητα ▪ Διαθεσιμότητα άριστων υποδομών για έρευνα ▪ Διαθεσιμότητα μη κρατικών επιχορηγήσεων για έρευνα

Πηγή: Dundar H. and Lewis R. D., 1998

Η αξιολόγηση της έρευνας είναι μια διαδικασία λιγότερο περίπλοκη από την αξιολόγηση της διδασκαλίας, από τη στιγμή που υπάρχουν συγκεκριμένοι ποσοτικοί δείκτες (αριθμός δημοσιεύσεων, αριθμός αναφορών ανά δημοσίευση κλπ). Υπάρχουν αρκετές μελέτες οι οποίες συγκρίνουν τις ερευνητικές εκροές τμημάτων, ή σχολών (για παράδειγμα από τους Doyle και Arthrs, 1995, Trieschmann et al, 2000). Σύμφωνα με τον Erkut, (2002) τα συστήματα κατάταξης (rankings) έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως για αυτό το σκοπό, αν και είναι ατελή, ως προς το σχεδιασμό και τη μεθοδολογία πάνω στην οποία στηρίζονται.

Αντικείμενο αξιολόγησης της έρευνας μπορεί να είναι ολόκληρο το πανεπιστήμιο, το τμήμα ή η σχολή, ενώ οι πιο κοινές μέθοδοι αξιολόγησης της έρευνας είναι η αξιολόγηση συναδέλφων (peer review) και οι βιβλιομετρικές μέθοδοι. Ένας αριθμός μελετών συμφωνούν ότι οι βιβλιομετρικοί δείκτες διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην επιστημονική πολιτική και την αξιολόγηση της ερευνητικής απόδοσης (Zachos, 1991). Οι περισσότεροι δείκτες μέτρησης της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της έρευνας που αξιοποιούνται σε ατομικό επίπεδο κατά τους Jauch και Glueck (1975) είναι:

- Δείκτες Παραγωγικότητας (αριθμός δημοσιευθέντων άρθρων, βιβλίων, τεχνικών αναφορών, αριθμός άρθρων τα οποία παρουσιάστηκαν σε επιστημονικά συνέδρια)
- Ποιοτικοί Δείκτες (δείκτες ποιότητας επιστημονικού περιοδικού Journal Quality Index, αναφορές ανά δημοσιευθέν άρθρο, βαθμός επιτυχίας προτάσεων για ερευνητική επιδότηση).
- Δείκτες Υπεροχής (κριτής ή συντάκτης επιστημονικού περιοδικού, βραβεία και αναγνώριση, θέση σε εθνικό επαγγελματικό σύλλογο, άρθρα και διαλέξεις κατόπιν προσκλήσεως, αριθμός διατριβών που έχει επιβλέψει).
- Άλλοι Δείκτες (αξιολόγηση της έρευνας και δημοσιεύσεων από συναδέλφους, αυτοαξιολόγηση έρευνας και δημοσιεύσεων).

Σύμφωνα με τον Garfield (2003) ο Δείκτης Επίδρασης (Impact Factor) και άλλοι βιβλιομετρικοί δείκτες χρησιμοποιούνται στις περισσότερες χώρες για να αξιολογήσουν τα ιδρύματα, την επιστημονική έρευνα, τα περιοδικά, τα άρθρα, αλλά και τους ακαδημαϊκούς. Ο Δείκτης Επίδρασης δείχνει τη συχνότητα αναδημοσίευσης ενός ήδη δημοσιευμένου άρθρου σε διάφορες άλλες επιστημονικές εργασίες σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Η ερευνητική απόδοση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος περιλαμβάνει: την απόδοση ή το προφίλ των οργανισμών, που προσδιορίζεται από τον αριθμό των δημοσιεύσεων και παραπομπών ανά καθηγητή, την ποιότητα των ερευνητικών εργασιών, που δημοσιεύονται από ορισμένες ερευνητικές ομάδες σε πανεπιστημιακά τμήματα και κέντρα, την ποιότητα της εργασίας και το υψηλό επίπεδο

παραγωγικότητας. Καταβάλλονται επίσης προσπάθειες να προωθηθούν διεπιστημονικές ερευνητικές δραστηριότητες, για την ανάπτυξη της έρευνας, μέσω εσωτερικής (μεταξύ των διαφορετικών τμημάτων του πανεπιστημίου) ή εξωτερικής συνεργασίας (με άλλους εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) (Rosa et al., 2011).

Στην Αγγλία υπάρχει ένα από τα πιο αναπτυγμένα συστήματα αξιολόγησης της έρευνας σε ατομικό, εθνικό και ιδρυματικό επίπεδο, το Research Assessment Exercise (RAE). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 1992 για πρώτη φορά και επαναλήφθηκε το 1996, το 2001 και το 2008. Στόχος ήταν να βαθμολογηθεί η κάθε πανεπιστημιακή μονάδα, ως προς την ποιότητα της έρευνας από την οποία θα καθοριζόταν το επίπεδο της χρηματοδότησης της.

Στη Γερμανία η έρευνα γίνεται, είτε σε οργανωμένα ερευνητικά ινστιτούτα ή σε εξειδικευμένα πανεπιστήμια. Κατά τους Daniel, Fisch (1990) η ερευνητική απόδοση έχει δύο βασικές συνιστώσες, την επιστημονική πρόοδο και την αποδοτικότητα στις επενδύσεις³.

Η αξιολόγηση της ερευνητικής απόδοσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνεται με διάφορες μεθόδους. Για παράδειγμα η Bayers (2005) χρησιμοποιεί τις βάσεις της Thomson Scientific για να αναλύσει τις ερευνητικές επιδόσεις της Γερμανίας. Οι δείκτες που χρησιμοποιεί περιλαμβάνουν το σύνολο των δημοσιευθέντων άρθρων στη χώρα, ανά επιστημονική περιοχή, το σύνολο αναφορών στα άρθρα και τα ιδρύματα, που παράγουν επιστημονικές δημοσιεύσεις με μεγάλη επίδραση στη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Η αξία του δείκτη επίδρασης επηρεάζεται από το επιστημονικό πεδίο, που αναλύεται, τον τύπο των άρθρων και την έκτασή του (ως προς τον αριθμό σελίδων).

Στην Ολλανδία η αξιολόγηση της έρευνας χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανάπτυξης στρατηγικών και όχι κατανομής πόρων. Η έρευνα αφορά συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία και προγράμματα σπουδών και γίνεται με βάση τις ακόλουθες κατηγορίες:

- Ακαδημαϊκό προσωπικό.
- Αποστολή προγράμματος και σχέδιο έρευνας.
- Περιεχόμενο προγραμμάτων και κύρια αποτελέσματα.
- Δημοσιεύσεις.
- 5 επιλεγθείσες δημοσιεύσεις.
- Άλλοι δείκτες ποιότητας και φήμης.

Στην Ανατολική Ευρώπη μετά το 1945, τα εθνικά συστήματα έρευνας βασίζονταν στο σοβιετικό τριμερές σύστημα σύμφωνα με το οποίο τα πανεπιστήμια εστίαζαν στην διδασκαλία. Η βασική έρευνα

³ Daniel, H.D. and Fisch, 1990 Research performance evaluation in the German university sector, *Scientometrics*, Vol. 19, No. 5-6, pp. 349-361

γινόταν σε ακαδημαϊκά ινστιτούτα και η εφαρμοσμένη έρευνα είτε σε ακαδημαϊκά ινστιτούτα ή υπουργεία. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην Σλοβακία η επιτροπή πιστοποίησης η οποία συστήθηκε από την Ακαδημία των Επιστημών και τα πανεπιστήμια, αξιολόγησε τα ιδρύματα στη βάση των πιο κάτω δεικτών:

- Δημοσιεύσεις 5 ετών ανά τύπο δημοσίευσης.
- Αναφορές στα τελευταία 5 χρόνια.
- Συμμετοχή σε επιτροπές σύνταξης περιοδικών.
- Συμμετοχή σε συνέδρια και διεθνείς οργανώσεις.

Στην αξιολόγηση τμημάτων προστέθηκαν τα εξής κριτήρια:

- Προσόντα των ακαδημαϊκών.
- Αριθμός μεταπτυχιακών φοιτητών.
- Ερευνητικές δραστηριότητες αναπληρωτών καθηγητών και καθηγητών.
- Απασχόληση αποφοίτων και αριθμός αιτήσεων διεθνών φοιτητών.

Στην Αυστραλία, το σύστημα αξιολόγησης της έρευνας είναι περισσότερο μηχανιστικό και κατά συνέπεια βασίζεται σε ποσοτικούς δείκτες (στην ποσότητα και όχι στην ποιότητα). Ένα μηχανισμό ανάλογο με το βρετανικό χρησιμοποιεί το Χόνγκ Κονγκ για την αξιολόγηση της έρευνας, όπου η εκροή και η ποιότητα υπολογίζεται ανά κέντρο κόστους, γεγονός που διευκολύνει και τη χρηματοδότηση της έρευνας (Geuna και Martin, 2003 στον Λουκά Ν. Άννινο, 2010).

2.4 Μαθησιακό και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Σύμφωνα με τον Astin (1993) η μελέτη του περιβάλλοντος στα πανεπιστήμια θεωρείται η περισσότερο δύσκολη και πολύπλοκη πρόκληση στο κεφάλαιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ο ίδιος συγγραφέας ορίζει το περιβάλλον ως ‘οτιδήποτε συμβαίνει στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους’ και ‘περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών, το προσωπικό (ακαδημαϊκό και μη), τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται, τον εξοπλισμό, τις εγκαταστάσεις και το φυσικό περιβάλλον, τις δραστηριότητες στις οποίες αναμένεται να συμμετέχουν οι φοιτητές, το ιδρυματικό κλίμα (κουλτούρα) αλλά και τη συμπεριφορά των συναδέλφων’.

Το φυσικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποδοτικότητα του. Το περιβάλλον συνεπώς (μαθησιακό και εκπαιδευτικό) θα πρέπει να βελτιώνεται, έτσι ώστε να αυξήσει την αποδοτικότητα του οργανισμού (Grimshaw και

Keeffe, 1993). Ο Becker (1990) υποστηρίζει ότι 'η διαχείριση του περιβάλλοντος συντονίζει όλες τις προσπάθειες, που σχετίζονται με τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και τη διαχείριση των κτηρίων, των συστημάτων τους και τον εξοπλισμό, με απώτερο στόχο να εμπλουτίσει τη δυνατότητα του οργανισμού να γίνει ανταγωνιστικός σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον'.

Το πανεπιστήμιο, όπως και οποιοσδήποτε άλλος οργανισμός προσδοκεί στη βελτίωση της αποδοτικότητάς του, με την παράλληλη αύξηση του λειτουργικού του κόστους και των προσδοκιών των χρηστών του. Το πανεπιστήμιο, έχει ίσως ένα ευρύτερο φάσμα διαφορετικών τύπων οικοδόμησης με διαφορετικές λειτουργικές ανάγκες από οποιονδήποτε άλλο οργανισμό. Καταλύτης για την βελτίωση της πανεπιστημιακής απόδοσης είναι η αλληλεξάρτηση των κτηρίων μέσα στο οργανωσιακό πλαίσιο (Moohan, 1993).

Το πρόγραμμα αξιολόγησης Institutional Evaluation Programme (IEP), της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (EUA), ορίζει ότι το μαθησιακό περιβάλλον σε ένα πανεπιστήμιο περιλαμβάνει τους πόρους και τις εγκαταστάσεις. Συγκεκριμένα, προσδιορίζει ως το άριστο περιβάλλον αυτό που περιλαμβάνει τις άριστες συνθήκες στους χώρους του πανεπιστημίου (θέση, πανεπιστημιούπολη, κτήρια, βιβλιοθήκη) και τη γενική ικανοποίηση (ειδικότερα των σπουδαστών) για τις υποδομές και τις εγκαταστάσεις του (για τη διδασκαλία, την εκμάθηση, τον αθλητισμό, τις πολιτιστικές δραστηριότητες). Επιπλέον, σε αυτά τα πλαίσια ουσιαστική θεωρείται η διαθεσιμότητα της τεχνολογίας πληροφοριών και των πόρων, όπως η ηλεκτρονική υπηρεσία βιβλιοθήκης, οι αίθουσες ηλεκτρονικών υπολογιστών, η σύνδεση υπολογιστών σε όλα τα πανεπιστημιακά κτήρια και σε εξωτερικούς χώρους, ή τη διάθεση προσωπικού Η/Υ σε κάθε διδάσκοντα. Άλλες καλές πρακτικές, αφορούν την ύπαρξη και την ανάπτυξη συστήματος πληροφοριών, που είναι προσιτό σε όλους τους θεσμικούς δράστες και το οποίο συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του πανεπιστημίου (αναδόμηση προγραμμάτων ή ευελιξία, διαφάνεια των ακαδημαϊκών υποθέσεων). Επίσης, χαρακτηριστικά ενός πανεπιστημίου, που επηρεάζουν την αποδοτικότητά του είναι το μέγεθός του, που θεωρείται ως ένας παράγοντας 'δημιουργίας οικείας ατμόσφαιρας... μια ελκυστική πανεπιστημιούπολη, που να ενώνει προσωπικό και σπουδαστές μαζί ως μια κοινότητα' (Rosa et al., 2011).

Η αξιολόγηση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, γίνεται, ή πρέπει να γίνεται μετά από σαφή προσδιορισμό και μέτρηση όλων των παραγόντων, που το συναποτελούν, οι οποίοι συνδιαμορφώνονται σε πολλαπλά επίπεδα. Αρχικά, λοιπόν, λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα των συνθηκών, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον, ενώ μετέπειτα προσδιορίζεται η μονάδα, η οποία πρόκειται να αξιολογηθεί. Η κάθε υπό αξιολόγηση μονάδα (ίδρυμα, τμήμα, κλπ) διαφέρει ως προς το μέγεθος, το είδος των πτυχίων που ακολουθεί, την ερευνητική δραστηριότητα, τα χαρακτηριστικά του διδακτικού προσωπικού κ.ά.

Το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται οι σπουδαστές, κατά την διάρκεια των σπουδών τους, χαρακτηρίζεται ως πολυεπίπεδο. Βασικές αρχές που το ορίζουν είναι η ακαδημαϊκή ελευθερία, η διεπιστημονικότητα, η επικοινωνία, η συμμετοχή και η κοινωνική διάσταση. Επίσης, το εκπαιδευτικό περιβάλλον του ιδρύματος, καθορίζεται από το εθνικό πλαίσιο εκπαίδευσης στο οποίο βρίσκεται, τα ιδρυματικά χαρακτηριστικά, τα επιστημονικά πεδία και τα προγράμματα σπουδών του πανεπιστημίου (Dippelhofen – Stiem, 1986). Επιπλέον, φοιτητές που επιλέγουν διαφορετικά προγράμματα σπουδών σε διαφορετικά πεδία, βιώνουν επίσης διαφορετικά περιβάλλοντα εντός του ίδιου πανεπιστημιακού ιδρύματος. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτητών αναμορφώνουν επίσης το περιβάλλον και τον τρόπο αντίληψης του περιβάλλοντος από τους ίδιους τους φοιτητές.

Σύμφωνα με τον Menne (1967) οι έρευνες σχετικά με το θέμα της μέτρησης του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες που αφορούν:

- 1) Τη μέτρηση αντικειμενικών στοιχείων των ιδρυμάτων, όπως είναι ο αριθμός των φοιτητών, ο αριθμός των τόμων της βιβλιοθήκης κλπ.
- 2) Τη μέτρηση των αντιλήψεων των σπουδαστών για το πανεπιστημιακό περιβάλλον, μέθοδος που πρώτο-χρησιμοποιήθηκε από τους Pace και Stern (1958), οι οποίοι ανέπτυξαν τη λίστα Χαρακτηριστικών των Κολλεγίων (Collage Characteristics Index - CCI), που αποτέλεσε τη βάση για ανάπτυξη του εργαλείου Κλιμάκων Περιβάλλοντος Ιδρύματος (College and University Environmental Scales – C.U.E.S) (Pace και Stern, 1958). Ένα εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων των σπουδαστών και των διδασκόντων, για το πραγματικό ή το επιθυμητό περιβάλλον στην αίθουσα διδασκαλίας είναι το College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI). Το CUCEI αξιολογεί τις αντιλήψεις των σπουδαστών και των διδασκόντων βάσει επτά διαστάσεων: προσωπικότητα, ανάμειξη, συνεκτικότητα σπουδαστών, ικανοποίηση, προσανατολισμός στο στόχο, καινοτομία και η εξατομικευμένη προσέγγιση (Fraser και Treagust, 1986). Το όργανο μέτρησης CUCEI εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.
- 3) Την παρατήρηση συμπεριφοράς των σπουδαστών όπως είναι ο χρόνος που επενδύουν στη μελέτη. Το Inventory for Collage Activities (ICI) αναπτύχθηκε από τον Astin το 1965, για το σκοπό αυτό.

Οι Biggs (1989) και Ramdsen (1991) υποστηρίζουν ότι η αντίληψη, που σχηματίζουν οι φοιτητές για το περιβάλλον, επηρεάζει την προσέγγιση και τα αποτελέσματα μάθησης. Ο ρόλος του φοιτητή στην αξιολόγηση του περιβάλλοντος είναι ουσιαστικός, καθώς θεωρείται σημαντική πηγή άντλησης δεδομένων. Αυτό γίνεται μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, που συμπληρώνουν οι ίδιοι οι φοιτητές και εξετάζουν διάφορες παραμέτρους, όπως τα χαρακτηριστικά των τάξεων, του φοιτητικού

πληθυσμού, των καθηγητών, τις υποδομές για τη διαμονή, ο χρόνος που αφιερώνεται για διάφορες δραστηριότητες, όπως η μελέτη κλπ (Astin, 1993).

Οι ερευνητικές προσπάθειες, που εντοπίζονται μέσα από τη βιβλιογραφία, επικεντρώνονται στην επίδραση της αντίληψης των φοιτητών για το πανεπιστημιακό περιβάλλον, στη μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Briggs ανέπτυξε το υπόδειγμα 3P σύμφωνα με το οποίο, η μαθησιακή διαδικασία είναι ένα αλληλεπιδραστικό σύστημα τριών κατηγοριών μεταβλητών: α) του μαθησιακού περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών των φοιτητών, β) του τρόπου προσέγγισης της μάθησης από τους φοιτητές, πώς δηλαδή οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση επιφανειακά ή ουσιαστικά και γ) των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με το εν λόγω υπόδειγμα, προσωπικοί και περιπτώσιολογικοί παράγοντες ωθούν το φοιτητή να υιοθετήσει μια προσέγγιση μελέτης η οποία επηρεάζει τη μάθησή του, ενώ οι παράγοντες του μαθησιακού περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών των φοιτητών επηρεάζουν επίσης τα αποτελέσματα της μάθησης (Biggs, 1989).

Οι Lizzio, Wilson και Simsons (2002) σε έρευνά τους επιδιώκουν να διερευνήσουν σε επίπεδο πανεπιστημίου και τμήματος, τη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη των φοιτητών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τον τρόπο μελέτης τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε προπτυχιακούς φοιτητές καταδεικνύουν ότι η αντίληψη των σπουδαστών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο βιώνουν, επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την ακαδημαϊκή απόδοση, την ικανοποίησή τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η μέτρηση των αντιλήψεων των σπουδαστών για το περιβάλλον μάθησης επιτυγχάνεται, είτε με το CEQ (Course Experience Questionnaire) είτε με το CPQ (Course Perceptions Questionnaire) (Lizzio et. Al., 2002). Το CEQ, είναι μια πιο σύγχρονη εκδοχή του ερευνητικού αυτού εργαλείου και έχει σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της διδασκαλίας σε επίπεδο μαθήματος ή πτυχίου: καλή διδασκαλία, σαφείς στόχοι και πρότυπα, κατάλληλη αξιολόγηση, κατάλληλες απαιτήσεις/ φόρτος εργασίας, έμφαση στην αυτενέργεια, γενικές δεξιότητες.

Σε έρευνα που έγινε από τους Karagiannopoulou – Christodoulides (2005), σε 274 πρωτοετείς και δευτεροετείς σπουδαστές στην ελληνική ανώτερη εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ένα ερευνητικό μέσο, που βασιζόταν και στα δύο προαναφερθέντα εργαλεία. Η έρευνα, επεδίωκε να μελετήσει τις αντιλήψεις των σπουδαστών γύρω από το περιβάλλον μάθησης και χωρίζονταν στις εξής κατηγορίες: απαιτήσεις, καλή διδασκαλία, προσβασιμότητα των διδασκόντων σχέση με τον επαγγελματικό χώρο, σαφείς στόχοι και πρότυπα, κοινωνικό κλίμα, κατάλληλες μέθοδο αξιολόγησης και συνολική ικανοποίηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνουν ότι τα στοιχεία του περιβάλλοντος τα οποία τελούν υπό τον έλεγχο του διδάσκοντος, επηρεάζουν θετικά τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τις

σπουδές τους, καθώς και τα αποτελέσματα της μάθησης. Έτσι, υποστηρίζεται και η θέση του Entwistle (1992), ότι η μάθηση και η διδασκαλία πρέπει να θεωρούνται ως ένα ενιαίο σύστημα.

Η αξιολόγηση του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, λόγω της φύσης και της πολυπλοκότητας των επιπέδων ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, του ορθού καθορισμού των υπό εξέταση μεταβλητών, του σκοπού της αξιολόγησης και της μέτρησης των περιβαλλοντικών εμπειριών του φοιτητή. Αυτό που έχει διαπιστωθεί, βάση της διεθνούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είναι ότι η ουσιαστική μάθηση έχει συνδεθεί με την αποτελεσματική διδασκαλία και την ελευθερία στη μάθηση. Οι προηγούμενες εμπειρίες των φοιτητών αντικατοπτρίζονται στην αντίληψη που έχουν για τη μάθηση (Saljo 1979, Marton και Saljo 1997), στην αντίληψη που έχουν για τη γνώση (Perry 1970 στον Entwistle 2000, Hofer και Pintrich 1997), στους λόγους μελέτης και τους προσανατολισμούς τους σχετικά με τη μάθηση. Επομένως, ο βαθμός στον οποίο το εκπαιδευτικό και μαθησιακό περιβάλλον αξιολογείται, επηρεάζει την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγησή του δε, θεωρείται ως κρίσιμος παράγοντας, τόσο σε οργανωσιακό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης και μάθησης.

2.5 Διοίκηση πανεπιστημιακών ιδρυμάτων

Η έννοια της Διοίκησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και των πρακτικών που αυτή ακολουθεί, έχουν απασχολήσει έντονα τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα. Η διοίκηση των πανεπιστημίων, αναλαμβάνει το δύσκολο έργο της εισαγωγής αλλαγών και της χάραξης στρατηγικής, η οποία ν' ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν σήμερα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Κατά τον Sporn (2003) στον Begg (2003) η διοίκηση του ιδρύματος μπορεί να αναφέρεται στη διακυβέρνηση (governance) η οποία σχετίζεται με την οργανωσιακή δομή και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στην ηγεσία (leadership), που αναφέρεται στην ανάληψη ευθύνης, την παροχή οράματος και κατεύθυνσης και στο διο κείν (management) που αναφέρεται στη λειτουργική πλευρά του ιδρύματος.

Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει αναπτυχθεί εκζηλκτικά στις προηγούμενες δεκαετίες από τους Bensimon και Neumann, 1993, Westerman, 1994, Kezar, 1998 και Friedman, 2004. Η έννοια της ηγεσίας περιλαμβάνει τη συμμετοχή της διο κήσης στη δημιουργία και τη στήριξη ενός πελατοκεντρικού συστήματος, με σαφείς στόχους, υψηλές προσδοκίες και ενός συστήματος ηγεσίας, που να προωθεί την άριστη απόδοση. Μια επιτυχημένη ηγεσία διακρίνεται επίσης από την ικανότητά της να επανεξετάζει συνεχώς το σύστημα διοίκησης και την πολιτική της ηγεσίας, ώστε να προλαμβάνει τυχόν αρνητικές συνέπειες στο προσωπικό και τους σπουδαστές. Ακόμη, καθιερώνει αρμοδιότητες που ορίζουν συνεργασίες του ιδρύματος με τη βιομηχανία, τους γονείς, και την κοινότητα γενικότερα. Οι Spanbauer (1989), Doherty (1994), και Clayton (1995), προσδιορίζουν την ηγεσία, ως το σημαντικότερο συστατικό για την επιτυχή εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα ΑΕΙ.

Οι προσπάθειες εισαγωγής της διοίκησης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση άρχισαν στο τέλος της δεκαετίας του 1980, με αφορμή την επιτυχή εφαρμογή στρατηγικών ποιότητας στη βιομηχανία αλλά και την ανάγκη για μια επανάσταση στην εκπαίδευση (Owlia-Aspinwall, 1996). Το κίνημα για τη διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ξεκίνησε στο μέσο της δεκαετίας του 1990 ακολουθώντας την ίδρυση φορέων διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη (European University Association, 2006). Σύμφωνα με τον Λουκά Ν. Αννίνο (2010 σελ. 219) η αποτελεσματική διοίκηση σημαίνει ποιοτική διοίκηση, ή αλλιώς Διοίκηση Ολικής Ποιότητας⁴ στα πανεπιστήμια από τη στιγμή που αυτή αποτελεί την περισσότερο ολοκληρωμένη και ορθότερη φιλοσοφία διοίκησης παγκοσμίως. Οι Horine et al. (1993), επισημαίνουν ότι η ποιότητα εφαρμόστηκε αρχικά στη διοικητική λειτουργία των πανεπιστημίων και αναφέρθηκαν αποτελέσματα στις περιοχές της ικανοποίησης του πελάτη – χρήστη εκπαιδευτικών υπηρεσιών, της ομαδικής εργασίας, της ενδυνάμωσης των εργαζομένων και των αλλαγών.

Η βελτίωση στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ενός συμμετοχικού ύφους διοίκησης που να περιλαμβάνει τις εισροές ενός συστήματος ανατροφοδότησης από τους εσωτερικούς και εξωτερικούς συμμετοχούς. Ο στρατηγικός προγραμματισμός αυτού του στοιχείου εξετάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο οργανισμός να μπορεί να θέτει τις στρατηγικές κατευθύνσεις του και τον τρόπο με τον οποίο καθορίζει τις βασικές απαιτήσεις σε σχέση με την ικανοποίηση των πελατών του.

Στον πανεπιστημιακό χώρο η διοίκηση θεωρείται ως μια φιλοσοφία που έχει ως πεδίο αναφοράς ολόκληρο το σύστημα γνώσης των πανεπιστημίων (διδασκαλία, έρευνα, αποτελέσματα στην κοινωνία), εμπεριέχει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση – ηγεσία και τον έλεγχο με στόχο την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων μερών.

Παρά τους πολλούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς, που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία, οι Blake McCanse (1985) και McGregor (1987) εισηγούνται ότι υπάρχει γενική συμφωνία ως προς τις δύο σημαντικότερες διαστάσεις της ηγεσίας διοίκησης: ο «στόχος» και οι «άνθρωποι». Κατά τους Adair (1983) και Kotter (1990) οι κατέχοντες ηγετικές θέσεις πρέπει να υιοθετήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην επιρροή που ασκούν για να επιτευχθούν βελτιωμένα αποτελέσματα απόδοσης. Αυτή η ανάγκη, σε συνδυασμό με την ανάγκη να αξιοποιηθεί το κατώτερο προσωπικό αποτελεσματικά, οδήγησε στη μελέτη ενός «μετασχηματιστικού» προτύπου ηγεσίας (Burns, 1987). Οι Yukl (1994) και Taffinder (1995, σελ. 138) υποστήριξαν ότι αυτό το μοντέλο

⁴ Η ΔΟΠ αποτελεί μια ανθρωποκεντρική φιλοσοφία διοίκησης η οποία στοχεύει στην αυξανόμενη πελατειακή ικανοποίηση με συνεχώς μειούμενο κόστος. Εμπεριέχει τη συστηματική προσέγγιση ενός οργανισμού και είναι μέρος της στρατηγικής του. Παράλληλα εκτείνεται σε διαφορετικές λειτουργίες και τμήματα, αφορά όλους τους εργαζομένους και περιλαμβάνει τους πελάτες αλλά και τους προμηθευτές. Η μάθηση και η προσαρμογή στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον θεωρείται κλειδί για την οργανωσιακή επιτυχία. Αποτελεί 'άξιο αναφοράς το γεγονός, ότι η ΔΟΠ έχει φιλοσοφικές βάσεις και στηρίζεται σε αξίες που δίνουν έμφαση τόσο στο άτομο όσο και στην ομάδα. Evans, R and Lindsay, W.M 1999, The Management and Control of Quality 4th edition, South Western, p.118

ηγεσίας είναι επιθυμητό και απαραίτητο, καθώς θα επιτρέψει στους οργανισμούς, που επιδιώκουν να είναι οι καλύτεροι να οδηγηθούν στην αλλαγή, παρά να την ακολουθούν απλώς.

Η αρθρογραφία σχετικά με την ποιοτική διαχείριση στα ΑΕΙ αναλύει διάφορα θέματα, όπως τις ποιοτικές πρακτικές διαχείρισης (Cruickshank, 2003 Osseo-Asare και λοιποί., 2005) την εφαρμογή ποιοτικής διαχείρισης (Lomas, 2004) τον καθορισμό των συμμετόχων/ πελατών (Shaney και λοιποί., 2004), τα εμπόδια στην ποιοτική διαχείριση, τα ζητήματα που αφορούν την απαίτηση/ τη συνεργασία/ τους οργανισμούς/ τις πολιτικές διασφάλισης ποιότητας (Perellon, 2005) και ποιοτικά πρότυπα, τεχνικές και εργαλεία (Yorke, 1999 Clavo-Mora και λοιποί., 2006). Σχετικά με το τελευταίο θέμα, οι μελετητές έχουν εξετάσει την ποιοτική αξιολόγηση, τη διαδικασία και την υιοθέτηση της ποιότητας και διαμορφώνουν τεχνικές και εργαλεία (π.χ. ISO 9000, EFQM, SERVQUAL, αξιολόγηση, ακαδημαϊκός έλεγχος, κ.λπ.) τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν για την επίτευξη της ιδρυματικής αριστείας.

Ο πρωταρχικός ρόλος «της ηγεσίας» στην επιρροή των αποτελεσμάτων απόδοσης, μέσω της συνεχούς βελτίωσης διαδικασιών, αναγνωρίζεται από τα μοντέλα της ΔΟΠ για την ακαδημαϊκή αριστεία, όπως η εκπαιδευτική έκδοση του υποδείγματος αριστείας EFQM, που αναπτύσσεται από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για την Ποιοτική Διαχείριση (EFQM) (Lloyds TSB, 2001) και του υποδείγματος Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) των ΗΠΑ (MBNQA, 2003). Τα υποδείγματα για την ιδρυματική αριστεία, όπως είναι τα προαναφερόμενα (EFQM, Baldrige), κατά την εφαρμογή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση επιχειρούν να αξιολογήσουν την ιδρυματική διοίκηση σε δύο τομείς: α) στην άσκηση διοίκησης, όπως είναι η ηγεσία, οι ανθρώπινοι πόροι, η πολιτική και η στρατηγική, οι συνεργασίες-δικτύωση και οι πόροι και οι διαδικασίες και β) στα αποτελέσματα όπως αυτά εκφράζονται μέσα από δείκτες απόδοσης ανθρώπινων πόρων, συνολικής πανεπιστημιακής απόδοσης, αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και κοινωνίας.

Ο Tan (2002) αναφέρει συγκεντρωτικά εκείνες τις διαστάσεις της διοικητικής συνιστώσας που αξιολογούνται από τα σχετικά υποδείγματα:

Πίνακας 2.4: Διαστάσεις ιδρυματικής διοίκησης

Διάσταση	Περιγραφή	Υπόδειγμα
Ηγεσία	Τρόπος επίτευξης της αριστείας και διαρκούς βελτίωσης ποιότητας, μέσω εμπλοκής του προσωπικού	EFQM, BNQA
Επίδραση στην κοινωνία	Τρόπος ανταπόκρισης στις ανάγκες και στις ευθύνες απέναντι στην κοινωνία	EFQM, BNQA, EQUIS
Διαχείριση πληροφοριών γνώσης	Σχετίζεται με την επιλογή, επεξεργασία και χρήση πληροφοριών εσωτερικά και εξωτερικά	BNQA

Στρατηγική	Τρόπος επικοινωνίας, εφαρμογής και βελτίωσης της στρατηγικής και πολιτικής, για επίτευξη της αριστείας και ανταγωνιστική θέση	EFQM, BNQA, AACSB
Πόροι	Διαχείριση των πόρων (πλην ανθρώπινων)	EFQM, BNQA, EQUIS
Πελάτες (αποδέκτες εκπαιδευτικών υπηρεσιών)	Ικανότητα ικανοποίησης αναγκών και προσδοκιών των πελατών, μέσα από την αξιοποίηση της σχετικής γνώσης	EFQM, BNQA, EQUIS
Διοίκηση ανθρώπινων πόρων	Προγραμματισμός και ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων, για επίτευξη μέγιστης απόδοσης	EFQM, BNQA, EQUIS, AACSB
Διαχείριση διαδικασιών	Σχεδιασμός, διαχείριση, αξιολόγηση και βελτίωση των διαδικασιών, για επίτευξη αριστείας κατά την παροχή υπηρεσιών	EFQM, BNQA, BSC
Διαχείριση σχέσεων – συνεργασιών	Επιλογή και διαχείριση των σχέσεων και των συνεργασιών	EFQM, BNQA, EQUIS
Περιβάλλον και αποστολή	Αναλύεται το εξωτερικό περιβάλλον λειτουργίας του ιδρύματος και η αποστολή του	BNQA, EQUIS
Πρόγραμμα Σπουδών	Εξετάζεται η δομή, το επίπεδο ποιότητας κλπ.	AACSB, EQUIS
Έρευνα και Ανάπτυξη	Ερευνητικές δραστηριότητες και καινοτομία	EQUIS
Αποτελέσματα	Χρηματοοικονομικά, λειτουργικά	EFQM, BNQA, BSC

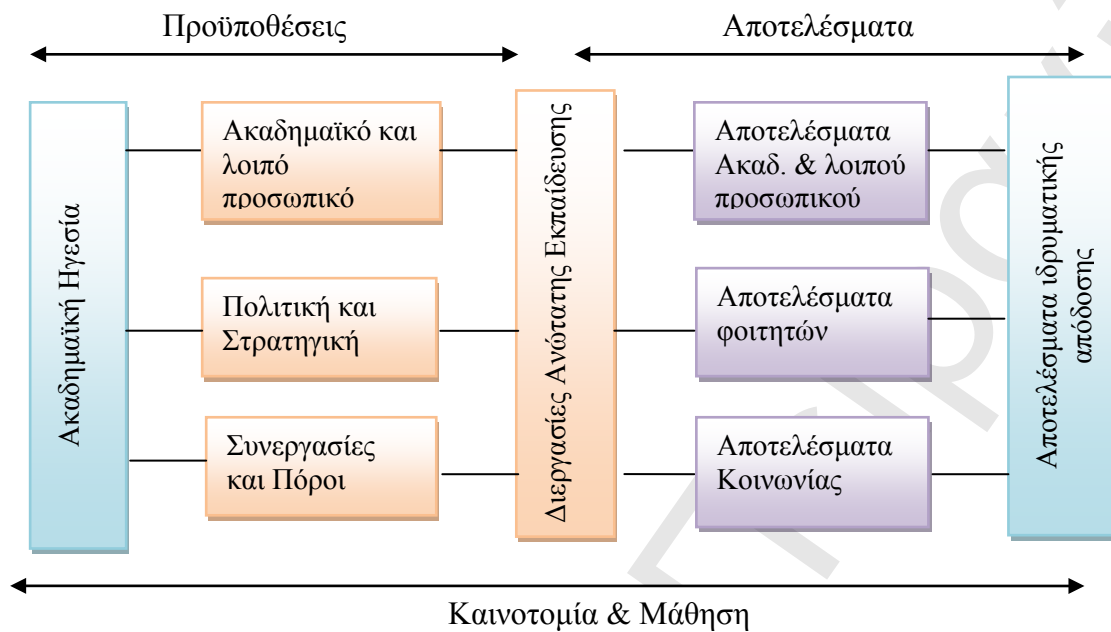
Πηγή: Tan, K.C. 2002 στον Λουκά Ν. Άννινο, 2010 (σελ. 221)

2.5.1 Το μοντέλο EFQM

Το υπόδειγμα αριστείας του EFQM, όπως προκύπτει μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αξιοποιείται από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης (για τον προσδιορισμό ισχυρών σημείων και αδυναμιών), ως ένα μέσο δηλαδή για τον προσδιορισμό βελτιώσεων, αλλά και για τη μέτρηση της απόδοσης (Άννινος Ν. Λ., 2010).

Σύμφωνα με τους Hides et al.(2004), αρκετά πανεπιστημιακά ιδρύματα στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιούν το υπόδειγμα EFQM, ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης. Το υπόδειγμα αποτελεί πλαίσιο ανάλυσης της οργανωσιακής κουλτούρας ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος, ένα εργαλείο δηλαδή προτεραιοτήτων και προγραμματισμού πρωτοβουλιών, για την ανάπτυξη της ποιότητας, καθώς επίσης και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των πρωτοβουλιών.

Το EFQM προσαρμοσμένο στις ανάγκες της Ανώτατης Εκπαίδευσης, απεικονίζεται πιο κάτω:



Σχήμα 2.4: Το μοντέλο EFQM στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Λουκάς Ν. Άννινος, 2010

2.5.2 Το πλαίσιο Malcolm Baldrige στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Το πρότυπο Baldrige είναι ένα εξαιρετικά δημοφιλές πλαίσιο για την αυτό-αξιολόγηση ενός οργανισμού. Το NIST υπολογίζει ότι χιλιάδες οργανισμοί έχουν χρησιμοποιήσει το πλαίσιο Malcolm Baldrige (Calhoun, 2002). Υπάρχουν επίσης στοιχεία ότι, από μια οικονομική οπτική, οι οργανισμοί που επιβραβεύονται με το MBNQA ξεπερνούν τους υπόλοιπους.

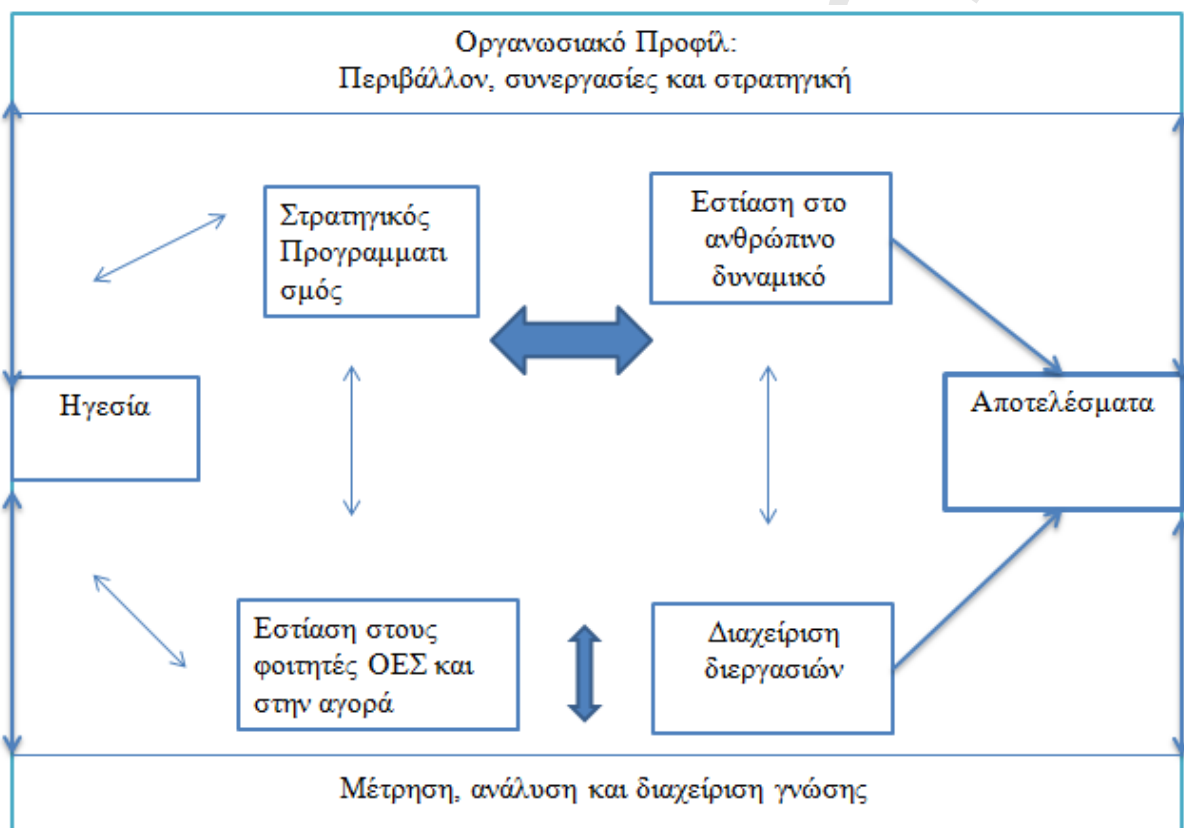
Η ανάλυση των Przasnyski και Tai (2002) καταδεικνύει ότι οι οργανισμοί, που έχουν αναγνωριστεί ως «ηγέτες», κατά το πρότυπο Baldrige, αποδίδουν καλά και στην αγορά εργασίας και συγκεκριμένα «οι επιχειρήσεις αποκομίζουν το μεγαλύτερο όφελος, μέσω της αξιολόγησης και της τήρησης των οδηγιών (Baldrige)». Σύμφωνα με τα αποδεδειγμένα στοιχεία που υπάρχουν, οι οργανισμοί αυτοί υπερέχουν στην ανάπτυξη και στα κέρδη.

Το πλαίσιο Baldrige, καλύπτει επτά κατηγορίες. Εξελικτικά, η γλώσσα και οι ορισμοί, που χρησιμοποιούνται, για να περιγράψουν το πλαίσιο έχουν αλλάξει και ποικίλλουν από τομέα σε τομέα, εντούτοις τα επτά βασικά θέματα του πλαισίου που παραμένουν σταθερά είναι (Ruben, 2004):

1. Η αποτελεσματική ηγεσία.
2. Σαφής και περιεκτική διαδικασία προγραμματισμού και αποτελεσματική εφαρμογή των στόχων.

3. Η γνώση αναγκών, προσδοκιών και επιπέδων ικανοποίησης/ δυσαρέσκειας των πελατών του οργανισμού.
4. Η ανάπτυξη και η χρήση δεικτών απόδοσης του οργανισμού, που περιλαμβάνουν την αποστολή, το όραμα, τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού.
5. Η κουλτούρα του οργανισμού.
6. Η εστίαση στην αποστολή του οργανισμού, που αποσκοπεί στην ικανοποίηση των πελατών.
7. Τεκμηρίωση αποτελεσμάτων.

Πιο κάτω παρουσιάζεται σχηματικά το υπόδειγμα Baldrige, όπως αυτό εφαρμόζεται στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης:



Σχήμα 2.5: Το μοντέλο Malcolm Baldrige στην Ανώτατη Εκπαίδευση
 Πηγή: Performance Excellence 2011-2012, p. 4

2.5.3 Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης (Balanced Scorecard)

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες των O'Neil et al (1999), Sutherland 2000, Bailey et al. (1999), Chang and Chow (1999), Chen et al., (2006), Armitage and Scoley (2004), η Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης, αποτελεί ένα υπόδειγμα που εφαρμόζεται στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, οι O'Neil et al. (1999) θεωρούν ότι η προσέγγιση της σταθμισμένης απόδοσης μπορεί να είναι καθοριστική στη στρατηγική διοίκηση των πανεπιστημίων:

‘Εάν ένα πανεπιστήμιο μπορεί να ευθυγραμμίσει τα ευαίσθητα δεδομένα της αγοράς με τα μέτρα των κύριων διεργασιών και της αποστολής του – και να μπορεί να θέσει τα νέα μέτρα σε ένα υψηλό επίπεδο – τότε μπορεί να είναι σε καλή θέση για να διατηρήσει την τελειότητα μέσα στην ταραχώδη αλλαγή’.

Οι Cullen et al. (2003) πιστεύουν ότι η ανάπτυξη του υποδείγματος της Κάρτας Σταθμισμένης Απόδοσης, μπορεί να είναι στρατηγικά καθοριστική, αναγνωρίζοντας σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας, μέτρα απόδοσης, στόχους και προγράμματα για κάθε προοπτική. Οι ίδιοι συγγραφείς, θεωρούν ότι η ανάπτυξη του υποδείγματος μπορεί να γίνεται από κάτω προς τα πάνω (bottom up), έτσι ώστε να τυποποιηθούν οι διεργασίες και οι αξίες, που θεωρούνται απαραίτητες για το υφιστάμενο προσωπικό, με τρόπο που να ωθεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης (Balanced Scorecard), είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα μέτρησης απόδοσης που δίνει τη δυνατότητα σε οργανισμούς να προσδιορίσουν επακριβώς τη στρατηγική τους και να τη μετατρέψουν σε σχέδια δράσης. Το σύστημα αυτό παρέχει πληροφόρηση, όχι μόνο για τους χρηματοοικονομικούς δείκτες, αλλά και για την απόδοση των εσωτερικών διαδικασιών, συμβάλλοντας έτσι στην βελτίωση της απόδοσης (Αννινος, 2010).

Η Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης (BSC) χρησιμοποιεί τις ακόλουθες τέσσερις βασικές διαστάσεις αξιολόγησης:

- Χρηματοοικονομική διάσταση.
- Πελατειακή διάσταση.
- Διάσταση εσωτερικών διαδικασιών.
- Διάσταση μάθησης και ανάπτυξης.

Το πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου, είναι ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα στο οποίο εφαρμόζεται η Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης από το 2002. Κατά τους Nelson και Tayler (2006), το πανεπιστήμιο υιοθέτησε το BSC με 32 δείκτες στις ακόλουθες διαστάσεις:

- Οργανωσιακή ανάπτυξη (π.χ. χαρακτηριστικά φοιτητικού πληθυσμού, ευελιξία προγράμματος σπουδών)
- Χρηματοοικονομικά (π.χ. διοικητικό κόστος ως % του συνολικού ακαδημαϊκού, χρηματοδότηση)
- Ομάδες ειδικών συμφερόντων – ΟΕΣ (π.χ. %καθηγητών με βαθμολογία 5 στην κλίμακα Research Assessment Exercise, διεθνείς φοιτητές)
- Εσωτερικές διαδικασίες.

Οι Cullen et al., (2003) χρησιμοποιώντας τις θέσεις των Kaplan και Norton (1992), πρότειναν να αξιοποιηθεί η Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για ενίσχυση της διοίκησης, αντί για τον έλεγχο της απόδοσης. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την αποστολή του πανεπιστημίου σαν βάση για να διαμορφώσουν την Κάρτα Σταθμισμένης Απόδοσης, όπως φαίνεται στο πιο κάτω σχήμα 2.6:

Χρηματοοικονομική Σκοπιότητα	Πελατοκεντρική Σκοπιότητα
Έξοδα για βιβλιοθήκη και υπολογιστές Έξοδα για το προσωπικό	Προϋποθέσεις εισδοχής Επίπεδο καλύτερων
Εκπαιδευτική Σκοπιότητα	Σκοπιότητα Καινοτομιών
Εκπαιδευτικά προγράμματα Αναλογία φοιτητών – καθηγητών Δείκτης ολοκλήρωσης σπουδών	Ερευνητικά προγράμματα

Σχήμα 2.6: Εφαρμογή της Κάρτας Σταθμισμένης απόδοσης σε πανεπιστημιακό ίδρυμα, J. Cullen, J. Joyce, T. Hassall, M. Broadbent (2003)

Ο χώρος των πανεπιστημίων, παρουσιάζει ιδιαιτερότητες οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, τόσο κατά το σχεδιασμό υποδειγμάτων διοίκησης, όσο και κατά την εφαρμογή τους. Κατά τον Tribus (1998) ένα πανεπιστήμιο δεν αποτελεί ούτε εργοστάσιο, ούτε εταιρεία, το προϊόν δεν είναι οι σπουδαστές αλλά η παρεχόμενη γνώση, οι πελάτες είναι όλοι οι αποδέκτες των υπηρεσιών του πανεπιστημίου, δηλαδή η κοινωνία, η αγορά εργασίας και οι φοιτητές. Οι φοιτητές, θεωρούνται συνδιαχειριστές στη διοίκηση, λαμβάνουν γνώση, καθορίζουν την αξία της γνώσης, αλλά δεν τους παρέχεται ευκαιρία να βελτιώσουν τις υπηρεσίες που παρέχονται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Στα πλαίσια της εφαρμογής των υποδειγμάτων αριστείας, αλλά και της εισαγωγής της διοίκησης ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η ποικιλομορφία των πελατών της ανώτατης εκπαίδευσης και των ενδιαφερόμενων μερών της. Έτσι ενώ οι σπουδαστές μπορεί να θεωρούν ως ποιότητα το εκπαιδευτικό περιβάλλον, που τους προσφέρει γνώση, ικανότητες και δεξιότητες χρήσιμες για την επαγγελματική και προσωπική τους σταδιοδρομία, οι φορείς διοίκησης των ιδρυμάτων νοιάζονται περισσότερο για την αποδοτική και αποτελεσματική χρήση των πόρων, ώστε τα ιδρύματα να παρέχουν ένα αποδεκτό επίπεδο ποιότητας υπηρεσιών. Οι ακαδημαϊκοί και οι διοικήσεις των ιδρυμάτων μπορούν να ορίζουν την ποιότητα ως συμμόρφωση στις προδιαγραφές όπως

π.χ. ποσοστό αποφοίτων που βρίσκουν απασχόληση εντός τριών μηνών (Harvey, Green, 1993 Lagrosen et al. 2004, Srinkathan και Dalrympe, 2003).

Ο Osseo-Assare (2005) στην προσπάθειά του να μελετήσει το χάσμα ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (leadership effectiveness) και την αποδοτικότητα της διοίκησης (management efficiency), διεξήγαγε έρευνα σε 42 εκπαιδευτικά ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου, για πέντε συνεχόμενα χρόνια (2000-2005). Η έρευνα αυτή, ζητά από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ν' αναπτύξουν τις καλές πρακτικές διοίκησης, που εφαρμόζουν στις κύριες διαδικασίες τους, δηλαδή τη διδασκαλία και την έρευνα. Ο πιο κάτω πίνακας αναφέρει τις καλές πρακτικές ιδρυματικής διοίκησης και αναλύει το βαθμό σημαντικότητάς τους, καθώς και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους (σε ποσοστά).

Πίνακας 2.5: Πρακτικές Διοίκησης εκπαιδευτικού ιδρύματος

	Πρακτικές Διοίκησης ιδρύματος	Βαθμός σημαντικότητας	Βαθμός αποτελεσματικότητας
1	Αποστολή, όραμα, αξίες, αρχές, πολιτική, στρατηγική, στόχοι, σκοποί	79%	71%
2	Υποδομές εσωτερικής επικοινωνίας	90%	26%
3	Εμπύχωση και κίνητρα για το προσωπικό	48%	38%
4	Υποστήριξη και ενθάρρυνση προσωπικού	17%	31%
5	Ανάγκες και προσδοκίες συμμετόχων	52%	31%
6	Διαδικασίες βελτίωσης και ιδιοκτησία	95%	2%
7	Διοίκηση δεδομένων, πληροφοριών, γνώσης και νοημοσύνης	63%	45%
8	Τήρηση ενός πλαισίου κύριων διαδικασιών	74%	10%
		64%	31%

Σημείωση: Χάσμα αποδοτικότητας – αποτελεσματικότητας (απόλυτη τιμή): βαθμός σημαντικότητας – βαθμός αποτελεσματικότητας

Πηγή: Osseo- Assare, 2005 στους Osseo-Asare A., Longbottom D., Chourides P. 2007 pp. 545

Καταληκτικά, ο Osseo – Assare επισημαίνει ότι η ηγεσία διοίκησης (managerial ledership) στην ανώτατη εκπαίδευση αφορά:

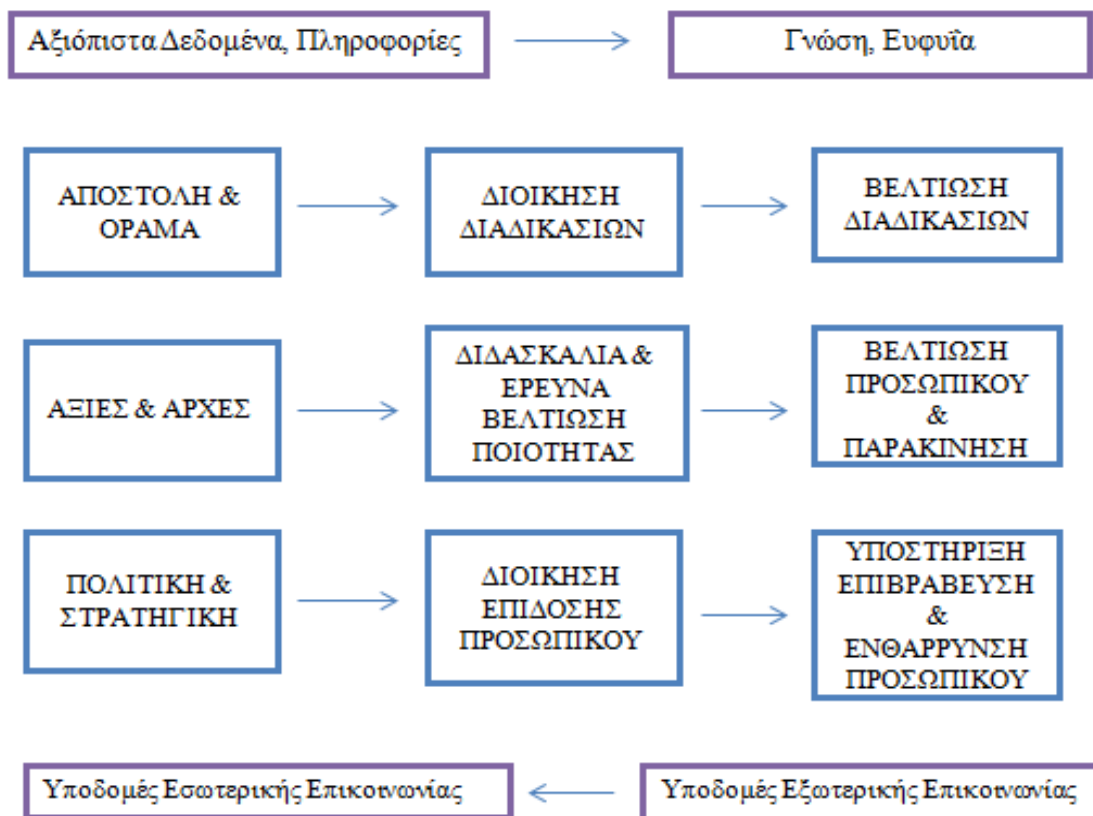
1. Τον καθορισμό σαφούς αποστολής (mission) του πανεπιστημίου και τη διάδοσή της, εντός και εκτός του πανεπιστημίου.
2. Την επιτυχή εφαρμογή διαδικασιών με την παράλληλη ενίσχυση του προσωπικού, η οποία ενισχύεται από τα δεδομένα, τις πληροφορίες, τη γνώση καλών πρακτικών, την παροχή αποτελεσμάτων

για τους σπουδαστές, τα ενδιαφερόμενα μέρη και τα άριστα αποτελέσματα από την απόδοση του ιδρύματος.

3. Την απεικόνιση του ευρύτερου πλαισίου ανώτατης εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας, που βρίσκονται στο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

4.

Το πιο κάτω σχήμα απεικονίζει ένα πολυδιάστατο μοντέλο για την ηγεσία διοίκησης βασισμένη στις τρεις αυτές θεμελιώδεις αρχές:



Σχήμα 2.7: Μοντέλο διοικητικής ηγεσίας για τη βελτίωση ποιότητας στα ΑΕΙ του Ηνωμένου Βασιλείου, Osseo- Assare, 2005 στους Osseo-Asare A., Longbottom D., Chourides P., 2007

Συμπερασματικά, τονίζεται ότι, σ' ένα περιβάλλον αβεβαιότητας, όπως είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον (λαμβανομένων υπόψη παραγόντων, όπως η χρηματοδότηση ή η έλλειψη πόρων), απαιτείται η ηγεσία διοίκησης να υιοθετεί προσεγγίσεις για τη βελτίωση της διοικητικής αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Τα ηγετικά στελέχη του πανεπιστημίου, είναι σημαντικό να έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για τη «διδασκαλία - έρευνα», εφαρμόζοντας ένα ενσωματωμένο σύστημα επικοινωνίας, βασισμένο «στα γεγονότα», παρά στην «παραπληροφόρηση», αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες του προσωπικού όλων των επιπέδων. Για το σκοπό αυτό, απαιτούνται η ορθή διαχείριση και σύστημα ηγεσίας βασισμένο στην

ενίσχυση του προσωπικού, τα κίνητρα, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση, παρά ο υπερβολικός έλεγχος και η τυπική επιθεώρηση του προσωπικού.

Ο διοικητικός πυλώνας των πανεπιστημίων, συνιστά διάσταση η οποία λαμβάνεται υπόψη και αξιολογείται από ορισμένες προσεγγίσεις αξιολόγησης, ενώ από το 1980 και έπειτα τα πανεπιστήμια υιοθετούν προσεγγίσεις διοίκησης εστιασμένες στο άτομο και στην κάλυψη όλων των ομάδων ειδικών συμφερόντων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Άννινο (2010), ανάλογα με το βαθμό οργανωσιακής ωριμότητας ενός πανεπιστημίου καθορίζεται και η στάση για το διοικείν, αλλά και η ταχύτητα επίτευξης της αριστείας. Τέλος, η αποτελεσματική ηγεσία και οι αποδοτικές πρακτικές διοίκησης θεωρούνται ως ουσιαστικές εάν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα επιτύχουν το γενικό σκοπό τους, να παρέχουν δηλαδή τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του εικοστού πρώτου αιώνα (Bush, 2003, σελ. 17 DfES, 2003, Σ. 2-10).

2.6 Χρηματοδότηση

Η χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά θέμα ζωτικής σημασίας, καθώς από αυτήν εξαρτάται, όχι μόνο η καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά η δομή και η ανέλιξή τους. Πολλά δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα, χρηματοδοτούνται από το δημόσιο ταμείο. Εντούτοις, δε συνεπάγεται ότι τα δημόσια πανεπιστημιακά ιδρύματα χρηματοδοτούνται οπωσδήποτε από τον κρατικό προϋπολογισμό. Έτσι, τα δημόσια πανεπιστήμια επωφελούνται από τη δημόσια χρηματοδότηση, ενώ παράλληλα μπορούν να χρεώνουν τους σπουδαστές τους με δίδακτρα, προλαμβάνοντας την ανάγκη για χρηματοδότηση (Ziderman A., 2007).

Η αξιολόγηση της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιτυγχάνεται σύμφωνα το πρόγραμμα αξιολόγησής των Πανεπιστημίων (IEP), της Ευρωπαϊκής Ένωσης Πανεπιστημίων (EUA), μέσω (Rosa et al., 2011): (i) της αύξησης των αριθμών των σπουδαστών, που οδηγεί σε ουσιαστική εισοδηματική αύξηση, (ii) των προσπαθειών του προσωπικού διδασκαλίας και έρευνας για την ‘ανάπτυξη ουσιαστικών οικονομικών πόρων για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες’ (iii) της υποστήριξης από ιδιωτικούς φορείς, που επιτρέπει στο πανεπιστήμιο να είναι πιο ανεξάρτητο από κρατικά κεφάλαια και να διαθέτει κεφάλαια για στρατηγικούς λόγους (iv) της χρηματοδότησης του ερευνητικού προγράμματος του εκπαιδευτικού ιδρύματος που βασίζεται στην ποιοτική αξιολόγηση (v) της προσπάθειας να αντληθεί χρηματοδότηση από άλλες πηγές, πέραν των κρατικών προϋπολογισμών και τα δίδακτρα των σπουδαστών και (vi) της παραγωγής κεφαλαίων, μέσω της συνεχιζόμενης ανάπτυξης της εκπαίδευσης.

Σήμερα, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για την κατανομή των βασικών κεφαλαίων που παρέχονται από το κράτος στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κυβερνήσεις μπορεί να

χρησιμοποιούν την προσέγγιση, που βασίζεται στη διαπραγμάτευση, που γίνεται ανάμεσα στην αρχή χρηματοδότησης και το αιτηθέν εκπαιδευτικό ίδρυμα, κατόπιν αιτήματος του. Σε άλλες χώρες, λειτουργούν οι μηχανισμοί χρηματοδότησης, που βασίζονται σε φόρμουλες ή μαθηματικούς τύπους και οι οποίοι προσδιορίζουν το μέγεθος της χρηματοδότησης, που θα δοθεί σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Ενώ σε πολλές χώρες, οι αρχές χρηματοδότησης του κράτους χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό των δύο πιο πάνω πρακτικών: διαπραγματεύσεων και μηχανισμών, που βασίζονται σε φόρμουλες, ή μαθηματικούς τύπους (Jongbloed, Vossensteyn, 2011).

Βάσει των στοιχείων του Δικτύου Ευρυδίκη, τα ευρωπαϊκά ΙΤΕ διαθέτουν αυτονομία όσον αφορά τη χρήση δημόσιας χρηματοδότησης, ιδίως όταν αυτή διατίθεται με μορφή συνολικής επιχορήγησης που καλύπτει διαφορετικές κατηγορίες δαπανών (Δίκτυο Ευρυδίκη: Διακυβέρνηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Πολιτικές, Δομές, Χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό, Βέλγιο 2008). Υπάρχουν ωστόσο διάφορα μέσα ελέγχου της χρήσης της δημόσιας χρηματοδότησης: μέτρα λογοδοσίας των ΙΤΕ και κανόνες που διέπουν τη δυνατότητα μεταφοράς από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μη αναλωθέντων ποσών από μια χρήση στην επόμενη.

Αρκετές χώρες εγγυώνται ότι τα ΙΤΕ λογοδοτούν για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τη δημόσια χρηματοδότηση, συνδέοντας τουλάχιστον ένα μέρος του ποσού της χρηματοδότησης με τις επιδόσεις τους. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθηματικοί τύποι χρηματοδότησης, που χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό των δημόσιων συνολικών επιχορηγήσεων περιέχουν δείκτες επιδόσεων, ή και δείκτες αποτελεσμάτων της έρευνας για συγκεκριμένες επιχορηγήσεις για την έρευνα.

Ο τρόπος με τον οποίο οι κυβερνήσεις των κρατών διανέμουν τα δημόσια κονδύλια, προσφέρει ένα μοναδικό μηχανισμό διαχείρισης και έναν τρόπο καθοδήγησης για την ορθή κατανομή της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Lepori et al. 2007, σελ. 85). Οι Salmi και Hauptman (2006, σελ. 35), υποστηρίζουν ότι η επιλογή ενός μηχανισμού χρηματοδότησης μπορεί να έχει αντίκτυπο στη δίκαιη ή μη δίκαιη κατανομή των πόρων, καθώς η δομή του εκπαιδευτικού ιδρύματος επηρεάζεται ανάλογα από τους διάφορους μηχανισμούς χρηματοδοτήσεων.

Σε γενικές γραμμές, τα περισσότερα κράτη χρησιμοποιούν ένα μείγμα διαφορετικών μηχανισμών χρηματοδότησης. Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας και της διεθνούς πρακτικής, υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά είδη μηχανισμών χρηματοδότησης:

Οι μηχανισμοί χρηματοδότησης, που βασίζονται στις εισροές, μπορεί να είναι μέρος ενός μαθηματικού τύπου μιας φόρμουλας και να εστιάζουν στις εισροές των οργανισμών, όπως ο αριθμός των ενεργών σπουδαστών. Ορισμένοι από τους δείκτες που χρησιμοποιούνται αφορούν τη μείωση του κόστους προσωπικού, τα ακαδημαϊκά προσόντα του διδακτικού προσωπικού, τα αποτελέσματα αξιολόγησης των

ιδρυμάτων, την ποιότητα των υποδομών, της διαχείρισης και των υπηρεσιών που παρέχονται στην πανεπιστημιακή κοινότητα κλπ.

Η κατανομή χρηματοδότησης μέσω διαπραγμάτευσης, είναι μια παραδοσιακή μορφή δημόσιας χρηματοδότησης, κατά την οποία οι μη αυτόματοι μηχανισμοί κατανομής συζητούνται μεταξύ των κυβερνήσεων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και βασίζονται σε κατανομές προηγούμενων ετών (Salmi και Hauptman 2006, σελ. 4).

Η χρηματοδότηση που εστιάζεται στο σκοπό, βασίζεται σε κατηγορίες δαπανών, όπου οι δαπάνες των οργανισμών εκπαίδευσης συνδέονται άμεσα με ορισμένες λειτουργίες, στόχους και σκοπούς του ιδρύματος (Salmi και Hauptman 2006, σελ. 9 Leropi και λοιποί. 2007, σελ. 88). Αυτός ο τύπος χρηματοδότησης μπορεί να διανεμηθεί, μέσω των ανταγωνιστικών διαδικασιών και αποκαλείται επίσης ως 'στοχοθετημένη χρηματοδότηση'.

Οι μηχανισμοί, που βασίζονται στην απόδοση και οι οποίοι σχετίζονται με τα πραγματικά ή τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενός ιδρύματος σε μια δεδομένη περίοδο. Οι μηχανισμοί χρηματοδότησης βάσει της απόδοσης μπορεί να βασίζονται στα αποτελέσματα, όπως είναι ο αριθμός των αποφοίτων, ή στις εισροές, όπως είναι ο αριθμός των σπουδαστών ή των διδασκόντων, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Κατά την περιγραφή των χρηματοδοτικών μηχανισμών στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρείται δεδομένο ότι σε ορισμένες χώρες οι μηχανισμοί, ή οι φόρμουλες χρησιμοποιούνται και για τη χρηματοδότηση της διδασκαλίας και της έρευνας. Εντούτοις, οι χρηματοδοτικές αρχές των περισσότερων χωρών δίνουν το ελεύθερο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να χρησιμοποιήσουν στον προϋπολογισμό τους τη χρηματοδότηση για τη διδασκαλία και την έρευνα με οποιοδήποτε τρόπο αυτά επιθυμούν.

Σήμερα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη δίνει όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα στις επιδόσεις, γεγονός που επηρεάζει το ακαδημαϊκό προσωπικό, εφόσον συνεπάγεται τη θέσπιση κριτηρίων επιδόσεων. Με αυτό τον τρόπο επιβραβεύονται οι εξαιρετικές επιδόσεις της έρευνας/ διδασκαλίας με ειδικές αμοιβές, ή κίνητρα, ή μέσω ενός συστήματος αμοιβής, βάσει των επιδόσεων. Τα κριτήρια αυτά μπορεί επίσης να έχουν ιδιαίτερη σημασία για την πρόσληψη προσωπικού (Δίκτυο Ευρυδίκη, Διακυβέρνηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Πολιτικές, Δομές, Χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό, Βέλγιο 2008).

Στον πιο κάτω πίνακα φαίνεται η συμπερίληψη της διδασκαλίας και της έρευνας στην κύρια χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, ανά χώρα:

Πίνακας 2.6: Η χρήση των μηχανισμών χρηματοδότησης για τις κύριες λειτουργίες του πανεπιστημίου

Χώρα	Οι μηχανισμοί χρηματοδότησης περιλαμβάνουν τον προϋπολογισμό για τη διδασκαλία;	Οι μηχανισμοί χρηματοδότησης περιλαμβάνουν τον προϋπολογισμό για την έρευνα;
Αυστραλία	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΩΣ
Βέλγιο	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Δανία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Γαλλία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Γερμανία	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ιαπωνία	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Ολλανδία	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΩΣ
Νέα Ζηλανδία	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Σουηδία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ην. Βασίλειο	ΝΑΙ	ΝΑΙ
ΗΠΑ	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Πηγή: Jongbloed B., Vossensteyn H., 2011, p. 133

Ένα άλλο ουσιώδες ζήτημα, που προκύπτει σε σχέση με τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι αρχές χρηματοδότησης οριοθετούν και προσδιορίζουν τη χρηματοδότηση ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος. Εκτός από τα αποτελέσματα της ερευνητικής δραστηριότητας και της διδασκαλίας, οι δείκτες απόδοσης, που επηρεάζουν τη χρηματοδότηση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι (Jongbloed, Vossensteyn, 2011):

- Ο αριθμός των διδακτικών μονάδων, που συσσωρεύονται από τους σπουδαστές.
- Ο αριθμός των αποφοίτων (π.χ. τα πτυχία που δίνονται).
- Ο αριθμός των εκδόσεων (αριθμός ή/ και ποιότητα).
- Ο αριθμός των διδακτορικών διατριβών.

Άλλοι δείκτες εκροών, που μπορεί να μετατοπίζονται πέραν από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι: η επιτυχία των αποφοίτων τους στον εργασιακό χώρο, ο αριθμός των αποφοίτων, που εργάζονται στον τομέα ειδίκευσής τους, ή η επιτυχία των πανεπιστημίων να αποκτήσουν επιπλέον

χρηματοδότηση (χρηματοδότηση συμβάσεων) από άλλες δραστηριότητες τους, όπως η έρευνα και η διδασκαλία⁵.

2.6.1 Ιδιωτικές και άλλες πηγές χρηματοδότησης των ΙΤΕ

Τα εισοδήματα του κράτους που προορίζονται για την επιχορήγηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπληρώνονται από μη κυβερνητικά εισοδήματα, μετατοπίζοντας το φορτίο των εκπαιδευτικών δαπανών από το φορολογούμενο πολίτη στους γονείς και τους σπουδαστές, αλλά και στους αγοραστές των πανεπιστημιακών υπηρεσιών. Όταν όμως οι εκπαιδευτικές δαπάνες μετατοπίζονται στους σπουδαστές, πρέπει να υπάρχει ένα παράλληλο σύστημα οικονομικής βοήθειας των σπουδαστών, προκειμένου να διατηρηθεί η δυνατότητα πρόσβασης τους στα πανεπιστήμια και να υπάρχει δικαιοσύνη στην αντιμετώπιση τους.

Ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ορίζει δίδακτρα στους σπουδαστές, καθώς η δημόσια χρηματοδότηση από μόνη της φαίνεται να είναι ανεπαρκής. Αυτή η πηγή χρηματοδότησης, καλύπτει σύμφωνα με τον Ziderman (2007) ένα πολύ χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών εξόδων των ΙΤΕ, καθώς τα δίδακτρα για φοίτηση παραμένουν χαμηλά σε αρκετές χώρες.

Σύμφωνα με στο χεία του Δικτύου Ευρυδίκη, τα δίδακτρα και η υποστήριξη έχο^π έναν πολύ σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνική διάσταση του θέματος από πολλές απόψεις. Συγκεκριμένα, η παροχή υποστήριξης των σπουδαστών και η υποχρέωσή τους να καταβάλουν δίδακτρα, μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στις αδύναμες κοινωνικά ομάδες φοιτητών να εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενώ όμως η ύπαρξη διδάκτρων μπορεί να αποτρέψει τις κοινωνικές ομάδες χαμηλού εισοδήματος από την εισδοχή τους στα ΙΤΕ, οι μηχανισμοί στήριξης μπορούν να ενεργήσουν ως αντισταθμιστικός παράγοντας. Κατά συνέπεια, η ισορροπία μεταξύ της εφαρμογής της πρακτικής διδάκτρων και της στήριξης των σπουδαστών και η αποτελεσματική διαχείριση των πόρων θεωρούνται κρίσιμες για τη χάραξη πολιτικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μηχανισμοί στήριξης των σπουδαστών, που λειτουργούν σε διαφορετικά κράτη περιλαμβάνουν: τις επιχορηγήσεις, τα δάνεια, τα φορολογικά οφέλη για τους γονείς των σπουδαστών και τα οικογενειακά επιδόματα (Δίκτυο Ευρυδίκη, *Modernization of Higher Education in Europe: The Social Dimension*, 2011).

Αναφέρονται οι πέντε τρόποι μετατόπισης και διανομής των εκπαιδευτικών δαπανών (Johnstone et al., 1998):

⁵ Το εισόδημα συμβάσεων εξαρτάται έντονα από τη φήμη και τα επιτεύγματα ενός πανεπιστημίου σε συγκεκριμένες περιοχές. Εντούτοις, εξαρτάται επίσης από το οικονομικό κλίμα σε μια χώρα (ή περιοχή) και έμμεσα από σημαντικές τάσεις στην παγκόσμια βιομηχανία.

(α) η εισαγωγή διδασκτρων ή οι ουσιαστικές αυξήσεις του συνόλου των διδασκτρων στους τομείς εκείνους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υποστηρίζονται μερικώς ή συνολικά από τα δημόσια εισοδήματα,

(β) η εισαγωγή επιχορηγήσεων και δανείων,

(γ) η ενθάρρυνση της ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υποστηρίζεται κυρίως μέσω των διδασκτρων,

(δ) η ενθάρρυνση των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων από τις σχολές ή/ και τα πανεπιστήμια και

(ε) η ενθάρρυνση παροχής χορηγιών, για χρηματοδότηση των λειτουργιών του πανεπιστημίου και η παροχή υποτροφιών που δίνονται στους σπουδαστές.

Οι περισσότερες χώρες εφαρμόζουν μια πολιτική, που ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση των πηγών χρηματοδότησης. Η κεντρική διοίκηση ενθαρρύνει τα ΙΤΕ να αναζητούν νέες πηγές χρηματοδότησης, όπως οι επενδύσεις από ιδιωτικές επιχειρήσεις, οι συμβάσεις έρευνας και άλλες εμπορικές δραστηριότητες, οι χορηγίες, τα δάνεια κλπ. Ο ακόλουθος πίνακας προτείνει, στρατηγικές διαφοροποίησης των πηγών χρηματοδότησης, που μπορεί να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Salmi και Alcalá, 1998):

Πίνακας 2.7: Διαφοροποιημένες πηγές χρηματοδότησης που χρησιμοποιούνται από ΙΤΕ

	Κρατική Χρηματοδότηση	Φοιτητές ή / και γονείς	Βιομηχανία	Κοινότητα αποφοίτων και άλλοι χορηγοί	Διεθνείς Συνεργασίες
1. Άμεση συμβολή στο Ε.Ι.	X				
2. Έμμεση συμβολή μέσω χρηματοοικονομικής	X				
3. Αμοιβή από τα δίδακτρα					
3.1 Πτυχιακά προγράμματα σπουδών		X			
3.2 Άλλα προγράμματα σπουδών		X	X		
4. Φοιτητικά δάνεια και φόροι αποφοίτησης					
4.1 Επιδοτούμενα φοιτητικά δάνεια	X	X	X		
4.2 Μη επιδοτούμενα		X			
5. Παραγωγικές δραστηριότητες					

5.1 Υπηρεσίες					
5.1.1 Συμβουλευτικές υπηρεσίες	X		X		X
5.1.2 Έρευνα	X		X		X
5.1.3 Δοκιμές εργαστηρίων	X		X		
5.2 Παραγωγή προϊόντων					
5.2.1 Γεωργικά προϊόντα			X		
5.2.2 Βιομηχανικά προϊόντα			X		
5. Μίσθωση κτηρίων, ή άλλων εγκαταστάσεων			X	X	
6. Δωρεές					
6.1 Άμεσες			X	X	X
6.2 Έμμεσες				X	

Πηγή: Jamil Salmi and Gabrielaena Alcalá (1998)

Για τα περισσότερα ΙΤΕ, που αναζητούν επίμονα ιδιωτική χρηματοδότηση, οι εταιρικές σχέσεις με τον επιχειρηματικό κόσμο αποτελούν σημαντική βάση για περισσότερες δυνατότητες χρηματοδότησης. Οι σχέσεις αυτές αποδεικνύεται ότι είναι εξαιρετικά πολύτιμες για τη μεταφορά και την εμπορική εφαρμογή των αποτελεσμάτων της πανεπιστημιακής έρευνας. Τα κοινά έργα έρευνας, ή η κατ' ανάθεση έρευνα είναι οι συνηθέστερες μορφές συνεργασίας και αποτελούν μια από τις σημαντικότερες πηγές χρηματοδότησης.

Οι ιδιωτικές πηγές χρηματοδότησης αναμφίβολα συμβάλλουν στη στενότερη σύνδεση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την κοινωνία. Από αυτή την άποψη, σύμφωνα με το Escotet (Angel, 2006) οι εταιρικές σχέσεις με τον ιδιωτικό τομέα πρέπει να περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων: τη συμμετοχή όλων των τομέων της οικονομίας σε προγράμματα βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας των ΙΤΕ, την παροχή μαθημάτων στα δημόσια ΙΤΕ, από εμπειρογνώμονες του βιομηχανικού κλάδου, πρόγραμμα χρηματοδότησης για την ανταλλαγή διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας και δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας, την ανταλλαγή επιστημονικών και τεχνολογικών υποδομών και την επιτάχυνση της διαδικασίας μεταφοράς και τέλος το οικονομικό όφελος, που αποκομίζουν τα πανεπιστήμια από τις εταιρείες με βάση τον αριθμό πτυχιούχων που απασχολούν.

Όσον αφορά την στρατηγική της Ευρώπης για τη χρηματοδότηση των ΙΤΕ, αυτή εντοπίζεται στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων και αφορά τη μείωση του χρηματοδοτικού ελλείμματος και την αποτελεσματικότερη χρήση της χρηματοδότησης στην έρευνα και την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο στόχος της ΕΕ να επενδύσει το 3% του ΑΕγχΠ, στην Έρευνα και Ανάπτυξη έως το 2010 συνεπάγεται υψηλότερες επενδύσεις στην έρευνα. Σύμφωνα με την πρόταση της Επιτροπής, όπως αναφέρεται και στην ετήσια έκθεση για τη στρατηγική της Λισσαβόνας, πρέπει να στοχεύει και αυτή, εντός μιας δεκαετίας, στην αφιέρωση του 2% του ΑΕγχΠ, συμπεριλαμβανομένης, τόσο της δημόσιας, όσο και της ιδιωτικής χρηματοδότησης, σε ένα εκσυγχρονισμένο τομέα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως παράδειγμα αναφέρονται οι μελέτες του ΟΟΣΑ, που δείχνουν ότι τα χρήματα που δαπανώνται για την απόκτηση πανεπιστημιακών πτυχίων, επιφέρουν υψηλότερα οφέλη από τα πραγματικά επιτόκια (Schleicher, 2006).

2.7 Διεθνοποίηση

Σύμφωνα με τον Knight, η έννοια της διεθνοποίησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνιστά μια διαδικασία ενσωμάτωσης της διεθνούς, της πολυπολιτισμικής και της παγκόσμιας διάστασης της εκπαίδευσης στους στόχους, τις λειτουργίες (διδασκαλία, μάθηση, έρευνα, υπηρεσίες) και στην παροχή των υπηρεσιών ενός ΑΕΙ (Knight, 2003, σελ. 11). Ο ίδιος συγγραφέας, σε μεταγενέστερο στάδιο, ορίζει τη διεθνοποίηση ως εξής: «η διεργασία της ενσωμάτωσης της διεθνούς και διαπολιτισμικής διάστασης στις λειτουργίες της διδασκαλίας (μάθηση), της έρευνας και των υπηρεσιών του οργανισμού».

Ο Mestenhauer (2002) ερμηνεύει τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, ως ένα πρόγραμμα αλλαγής, στόχο έχει η διεθνής εκπαίδευση να καταστεί τομέας προώθησης της γνώσης, της έρευνας και της εφαρμογής, που θα είναι διεπιστημονικός, πολυδιάστατος και πολυπολιτισμικός.

Συγχρόνως, γίνεται διάκριση ανάμεσα στους όρους της διεθνοποίησης και της διεθνούς εκπαίδευσης. Αν και οι δύο όροι τείνουν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά, η διεθνής εκπαίδευση και η διεθνοποίηση έχουν διαφορετική ερμηνεία και εννοιολογική σημασία. Η διεθνής εκπαίδευση, αφενός, αναφέρεται στις διεθνείς δραστηριότητες ενός οργανισμού εκπαίδευσης, όπως οι σπουδαστές και τα προγράμματα ανταλλαγής, οι μελέτες ξένων γλωσσών κλπ. Η διεθνοποίηση, αφετέρου, καταδεικνύει μια περιεκτική διαδικασία διεθνών προσπαθειών (Green & Olson, 2003), που καταβάλλονται από ολόκληρο τον οργανισμό (πολιτική, εφαρμογή και επίπεδα υποστήριξης) και όχι μεμονωμένες προσπάθειες.

Ο Harari (1972) υποστηρίζει ότι η διεθνής εκπαίδευση είναι ένας ορισμός που περιλαμβάνει τρία σημαντικά σκέλη: (α) διεθνές περιεχόμενο στα προγράμματα σπουδών, (β) κινητικότητα μελετητών και σπουδαστών για κατάρτιση και έρευνα και (γ) ρυθμίσεις που περιλαμβάνουν τεχνική βοήθεια και εκπαιδευτικά προγράμματα (Harari, 1972, σελ. 3).

Σήμερα, ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα υιοθετούν διεθνείς δραστηριότητες, όπως τα προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών στο εξωτερικό, τη δυαδική βαθμολόγηση, τα διεθνή προγράμματα σπουδών. Επικρατεί επίσης η γενική συναίνεση ανάμεσα στη διοίκηση των ΑΕΙ, τις σχολές, τους σπουδαστές, τους γονείς και τους εργοδότες, ότι οι διεθνείς δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα ΙΤΕ, προωθούν την προετοιμασία των σπουδαστών, για την υιοθέτηση της παγκόσμιας υπηκοότητας (Harari, 1981).

Όπως εξηγεί ο Harari (1981) η διεθνής διάσταση της εκπαίδευσης, αντιπροσωπεύει μια πρακτική και επείγουσα ανάγκη και η Ανώτατη Εκπαίδευση έχει τη βασική αρμοδιότητα εφαρμογής της μακροπρόθεσμα. Οι Johnston and Edelstein (1993) ενισχύουν την άποψη αυτή, δηλώνοντας ότι η παγκοσμιοποίηση είναι ένα φαινόμενο μόνιμο και η δυναμική του φαινομένου αυτού θα αυξάνεται σταδιακά στο μέλλον. Συνεπώς, η επέκταση της διεθνούς διάστασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση δε θεωρείται επιλογή, αλλά ευθύνη των πανεπιστημίων. Οι Green et al. (2002) τονίζουν, επίσης, ότι βασική προτεραιότητα και ευθύνη των ΑΕΙ είναι η παραγωγή πτυχιούχων, οι οποίοι θα συμβάλλουν παραγωγικά στην πολιτική ζωή, σε επίπεδο τοπικό και διεθνές και οι οποίοι θα έχουν κατανοήσει ότι η μοίρα των ατόμων, των εθνών και του πλανήτη συνδέονται με ένα τρόπο περίπλοκο.

Η διεθνοποίηση, θεωρείται ως μια περίπλοκη διαδικασία, δεδομένου ότι καλύπτει πολλά συστατικά μέρη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, όπως οι πολιτικές, οι σπουδαστές και το πρόγραμμα σπουδών. Παρά την μεγάλη έκρηξη που υπήρξε για τις δραστηριότητες διεθνοποίησης, μικρή έμφαση δόθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι διεθνείς δραστηριότητες εφαρμόζονται στην υφιστάμενη δομή και τις διαδικασίες των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Burkiss, 2006). Αυτό είχε ως συνέπεια τον περιορισμό της κατανόησης των προσπαθειών των ΑΕΙ να κάνουν αιεφόρες τις διαδικασίες διεθνοποίησής τους.

Ο Cummings (2001) τονίζει την πρόκληση αυτή, που αντιμετωπίζουν τα ΑΕΙ, δηλώνοντας ότι: «επειδή η διεθνής εκπαίδευση δεν είναι η πρωταρχική ανησυχία των μελετητών, η έρευνα γύρω από το αντικείμενο αυτό είναι σποραδική, μη σωρευτική, και τείνει να διεξαχθεί από εθνικούς οργανισμούς, ως μέρος των προγραμμάτων υπεράσπισης της» (σελ. 3). Ο Taylor (2004, σελ. 150) θεωρεί ότι «αν και αυτό το ξέσπασμα [της διεθνούς] δραστηριότητας είναι σαφώς ορατό σε πολλά πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο, είναι πολύ λιγότερο σαφές μέχρι ποιο σημείο η συμβατική θεωρία και οι μεθοδολογίες προγραμματισμού έχουν εφαρμοστεί στη διαδικασία της διεθνοποίησης».

Η προώθηση της διεθνούς εκπαίδευσης απαιτεί μια ευρεία συνεργασία των πανεπιστημίων. Η διεθνής εκπαίδευση, ξεπερνά οποιαδήποτε μεμονωμένη πρακτική πειθαρχίας, που μπορεί να επιβάλλεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εφαρμόζεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών και στις αξίες που μεταδίδονται στους σπουδαστές, για να τους επιτρέψει να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και

ανθρωπιστικά σε ένα συγκρότημα επιχειρήσεων, εθνών, φυλών, πολιτισμών, οικονομιών και βιομηχανικών συγκροτημάτων» (Harari, 1981, σελ. 1).

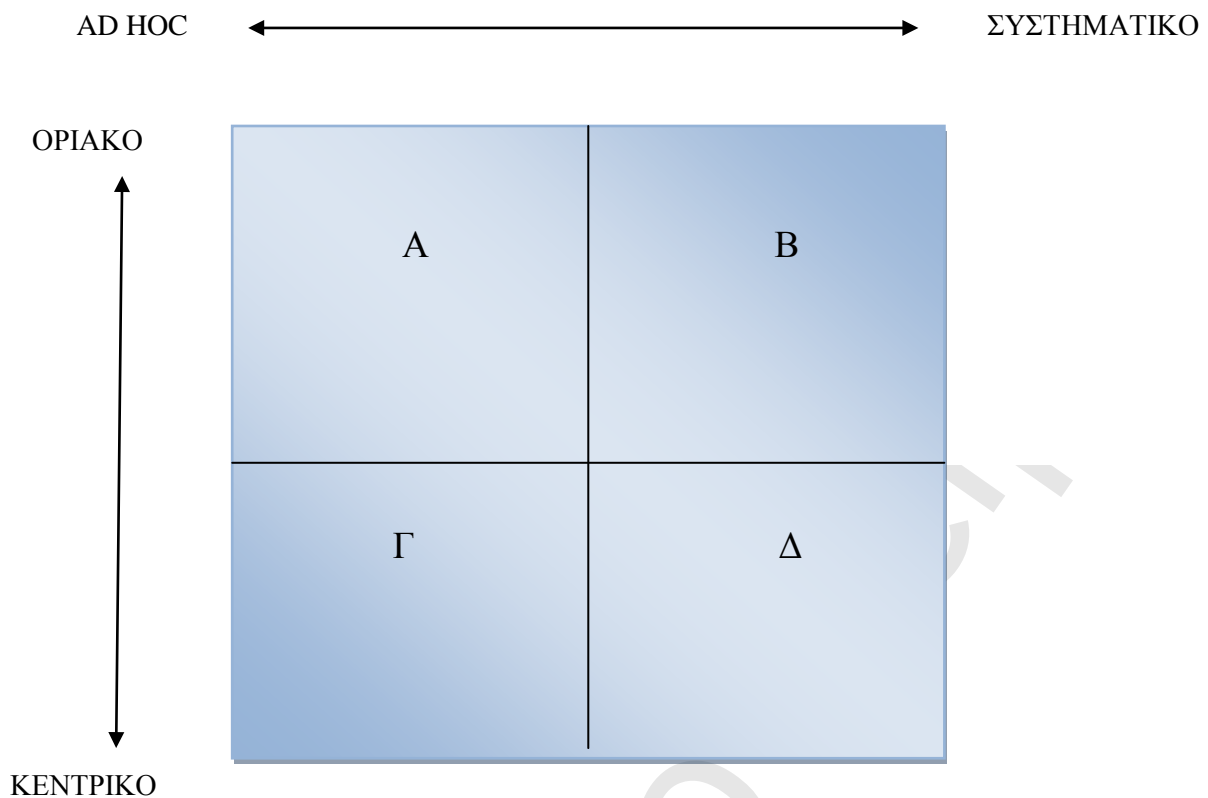
Στη διεθνή βιβλιογραφία, αναπτύχθηκε πληθώρα μοντέλων αξιολόγησης της διεθνούς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (αναφέρονται Neave (1992), Rudzki's (1998), van de Wende (1996) Knight (1994)). Το μοντέλο διεθνοποίησης των Van Dijk & Meijer, είναι ένα τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης της διεθνοποίησης (πολιτική, υποστήριξη και εφαρμογή). Μέσω της εφαρμογής του μοντέλου αυτού, το εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο οι διεθνείς δραστηριότητές του θεσμοποιούνται σε εσωτερικές διεργασίες λήψης αποφάσεων (πολιτική) υποστηρικτικές διεργασίες και διεργασίες εφαρμογής (Van Dijk & Meijer, 1997).

Το πλαίσιο του Keller (1983) παρουσιάζει τους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν τη διεθνή στρατηγική των πανεπιστημίων. Η ανάλυση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σύμφωνα με τον Davies, J. (1992) ως οδηγός για τα πανεπιστήμια, καθώς η αποτυχία στην εφαρμογή οποιουδήποτε από τα έξι στοιχεία οδηγεί στην μειωμένη απόδοση διεθνώς και στην απογοήτευση και ένταση στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού οργανισμού.



Σχήμα 2.8: Τα έξι στοιχεία του Keller στην ανάπτυξη της Διεθνούς Στρατηγικής στα πανεπιστήμια (Davies, J. 1992)

Εστιάζοντας σε αυτά τα στοιχεία, υπάρχει κίνδυνος καθορισμού μιας συνεπούς στρατηγικής διεθνοποίησης. Είναι συνεπώς πολύ σημαντικό, ένα ΑΕΙ να γνωρίζει τη θέση του σε σχέση με τη στρατηγική διεθνοποίησης που επιλέγει (Youssef, 2009). Η επιλογή της στρατηγικής διεθνοποίησης ενός πανεπιστημίου, εξαρτάται από τη σημασία της στον οργανισμό (κεντρική ή οριακή) και τον τρόπο της εισαγωγής της στον οργανισμό (ad hoc ή συστηματικό), βλ. σχήμα κατωτέρω:



Σχήμα 2.9: Ιδρυματικές προσεγγίσεις διεθνοποίησης στα πανεπιστήμια, Davies, J., 1992

Σύμφωνα με το πιο πάνω σχήμα 2.9, το εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να βρίσκεται σε μια από τις τέσσερις περιοχές (Α,Β,Γ,Δ), όσον αφορά τη στρατηγική του για διεθνοποίηση και την εφαρμογή της. Για παράδειγμα, για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που βρίσκονται στην περιοχή Α, η διεθνοποίηση είναι οριακή και η εφαρμογή της γίνεται ad hoc. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, που βρίσκονται στην περιοχή Δ, θεωρούν τη στρατηγική διεθνοποίησης τους ως κεντρική και εφαρμόζεται με συστηματικό τρόπο.

Διάφοροι ερευνητές και άλλοι φορείς αναφέρουν τις σημαντικότερες παραμέτρους της έννοιας της διεθνοποίησης (Aigner et al. (1992), η Αμερικανική Ένωση των Κολλεγίων και των Πανεπιστημίων, 1985, Audas, 1991, Francis, 1993, Harari, 1989, ο Knight, 1994, ο Mestenhauser, 2002, ο Paige, 2005, Scott): ένα διεθνοποιημένο πρόγραμμα σπουδών, ξένες γλώσσες, οι σπουδές στο εξωτερικό, οι διεθνείς σπουδαστές και μελετητές, οι διεθνείς σύνδεσμοι και η συνεργασία με άλλα πανεπιστήμια. Οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν ως τους πιο σημαντικούς οργανωσιακούς παράγοντες: την ηγεσία του οργανισμού (συμπεριλαμβανομένης της διατύπωσης της αποστολής του πανεπιστημίου, των στρατηγικών πλάνων, τη δέσμευση και το ήθος, τις πολιτικές κλπ), την ανάπτυξη ικανοτήτων του προσωπικού και τη συμμετοχή και υποστήριξη (από την κατανομή προϋπολογισμών και των πόρων στις δομές για να στηρίξουν τη διεθνοποίηση) (Iuspra, 2010).

Τα αποτελέσματα της διεθνούς δραστηριότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορούν να μετρηθούν από το δείκτη IDI (International Dimension Index), ο οποίος αναπτύχθηκε από τους Afonso (1990) and

Krane (1994) και περιλαμβάνει 14 ποσοτικές παραμέτρους, που συσχετίζονται με τη διεθνοποίηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι παράμετροι αυτοί, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες (Afonso, 1990) και είναι: η μελέτη ξένης γλώσσας, τα διεθνή προγράμματα σπουδών, οι ευκαιρίες σπουδών στο εξωτερικό, ο αριθμός ξένων σπουδαστών, η διεθνής διάσταση των σχολών, η διεθνής βοήθεια για την ανάπτυξη (κεφάλαια) και προηγμένη κατάρτιση και έρευνα.

Δύο σημαντικές ερευνητικές μελέτες του Ellingboe (1998) για τα αμερικανικά πανεπιστήμια οδήγησαν στον προσδιορισμό έξι διαστάσεων διεθνοποίησης. Η σημασία της μελέτης του Ellingboe εστιάζεται στο γεγονός ότι πέντε από αυτές τις διαστάσεις – η ανάμειξη της σχολής σε διεθνείς δραστηριότητες, ένα διεθνοποιημένο πρόγραμμα σπουδών, οι σπουδές στο εξωτερικό, η παρουσία διεθνών σπουδαστών και μελετητών και η ηγεσία του ιδρύματος - εμφανίζονται σχεδόν σε όλα τα έγγραφα διεθνοποίησης και αντιπροσωπεύουν συνεπώς σημεία – κλειδιά για την εφαρμογή της διεθνοποίησης σε εθνικό επίπεδο (Paige, 2005, σελ. 104).

Ο Petronis (2000) μελέτησε τη διεθνοποίηση των Οικονομικών Σχολών, με εστίαση στα 10 στοιχεία που εμφανίζονται πιο συχνά στη διεθνοποίηση: η ξένη γλώσσα που προσφέρεται, η εγγραφή διεθνών σπουδαστών, η καλή γνώση της επιχειρησιακής γλώσσας, τα διεθνή μαθήματα, που προσφέρονται, η χρήση διεθνών εκπαιδευτικών μεθόδων, οι ευκαιρίες ανταλλαγής σπουδαστών, η εμπειρία ανταλλαγής σχολής, οι επιλογές ανταλλαγής σχολών, οι επιλογές ανάπτυξης διεθνών σχολών, η εγγραφή διεθνών σπουδαστών και η εγγραφή σπουδαστών επιχειρησιακών τμημάτων. Βάσει των στοιχείων αυτών, ο Petronis ανέπτυξε τη διεθνοποίηση του δείκτη τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων (ICBI) που μετρά «το επίπεδο διεθνοποίησης των τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων» (Petronis, 2000, σελ. 16).

Σύμφωνα με τη NAFSA (Ένωση της Διεθνούς Διοίκησης Εκπαίδευσης, 2003), οι ακόλουθοι παράγοντες δεσμεύουν τα ιδρύματα ως προς τη διεθνοποίηση τους: (α) ένα κοινό όραμα και μια κοινή κατανόηση της σημασίας της διεθνοποίησης για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, (β) μια κοινή ιδιοκτησία, όπου κάθε συμμετοχος δεσμεύεται να εργάζεται προς τη διεθνοποίηση, ως εκ τούτου, να συμβάλλει στην μακροπρόθεσμη υποστήριξη της αλλαγής, (γ) προγραμματισμός και αξιολόγηση, που καθιερώνουν τους σαφείς μακροπρόθεσμους στόχους και τις εκβάσεις προς τη διεθνοποίηση, (δ) ενημέρωση και επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετόχους, που είναι ζωτικής σημασίας για την αξιολόγηση, (ε) ανάπτυξη προσωπικού, επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο να προωθήσει τη γνώση και την κατανόηση των ικανοτήτων, που απαιτούνται για την αποτελεσματική εφαρμογή της αλλαγής, και (στ) εκτίμηση των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Iuspa, 2010).

Στη δεκαετία του 1980, πολλά ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ανέπτυξαν ξεκάθαρες διεθνείς στρατηγικές, μέσω διεθνών συμφωνιών, οι οποίες όμως εφαρμόζονταν μεμονωμένα. Εθνικοί φορείς, όπως ο

Γερμανικός φορέας DAAD, ο Ολλανδικός Nuffic και το αγγλικό British Council, επιχείρησαν να βοηθήσουν τα κράτη στην προσπάθεια τους αυτή (Davies, 1992).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε, πληθώρα προγραμμάτων τα οποία σχεδιάστηκαν με στόχο να προωθήσουν την διεθνοποίηση σε ευρωπαϊκή διάσταση (ERASMUS, TEMPUS, SOCRATES, Jean Monnet etc), συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων, που ενισχύουν τη σύνδεση των κρατών μελών της Ε.Ε. με κράτη της Λατινικής Αμερικής (Alfa) και των κρατών και περιοχών της Ασίας, της Καραϊβικής και του Ειρηνικού (EduLink). Τα διεθνή προγράμματα της Ε.Ε., καθώς επίσης και τα πολιτικά εγχειρήματα όπως η Διαδικασία της Μπολόνια και η Ατζέντα Εκσυγχρονισμού για τα πανεπιστήμια (Modernization Agenda), είχε αντίκτυπο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και κράτη πέραν αυτών της Ε.Ε.

Σύμφωνα με την Ατζέντα Εκσυγχρονισμού για τα πανεπιστήμια, η γεωγραφική και διατομεακή κινητικότητα πρέπει να αυξηθεί σημαντικά, ενώ το ποσοστό των αποφοίτων που διανύει ένα τρίμηνο, ή εξάμηνο στο εξωτερικό πρέπει τουλάχιστον να διπλασιαστεί. Αυτό σύμφωνα με την έκθεση, αφορά ακόμα περισσότερο τους ερευνητές.

Η διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία ενσωμάτωσης μιας διεθνούς διάστασης στην εκπαίδευση, την έρευνα και σε όλες τις υπηρεσίες, που παρέχονται από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, τα πανεπιστήμια πρέπει να προσαρμοστούν στην πολυμορφία σε διεθνές επίπεδο, τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης, μιας γνωριμίας και επαφής με περισσότερες προσεγγίσεις της παιδείας και του κόσμου γενικότερα, μια ευρύτερη ανεκτικότητα και σεβασμό στο διαφορετικό. Μια διεθνοποιημένη Ανώτατη Εκπαίδευση, δηλαδή μια ευρύτερα διαδεδομένη μορφή παιδείας, μπορεί να λειτουργήσει ως μια πνευματική πρόσκληση δημιουργικότητας, ως ένα πεδίο ανταλλαγής τεχνογνωσίας, εμπειριών και ερευνητικής δραστηριότητας (Μπαμπινιώτης Γ., 2001).

Βιβλιογραφία

Βιβλία

Ζαβλανός Μ. Μύρων, Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, Εκδόσεις Σταμούλη, (2003)

Μακράκης Β. , (1999) ‘Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης’ κεφ. 6, στο Δ. Βεργίδη- Α. Λιοναρακης- Α. Λυκουργιώτης- Β. Μακράκης- Χ. Ματράλης, τόμος Α΄ Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Adair, J. (1983), *Effective Leadership*, Pan Books, New York, NY.

Otter, S. (1992) *Learning Outcomes in Higher Education* (London, UDAEC).

Eisner, E. (1979) *The Educational Imagination* (New York, Macmillan).

Keller G., (1983), *Academic Strategy*, Johns Hopkins University Press.

Διατριβές

Λουκάς Ν. Άννινος, (2010) *Καταλληλότητα και Συμβατότητα Συστημάτων και Διαδικασιών Αξιολόγησης της Πανεπιστημιακής Απόδοσης στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα ΟΔΕ

Afonso, J. (1990). *The international dimension in American higher education*. Ph.D.dissertation, The University of Arizona, Arizona, in Iuspa F. E., 2010, *Assessing the effectiveness of the internationalization process in higher education institutions: a case study of Florida International University*, PhD Dissertation thesis

Iuspa F. E., (2010), *Assessing the effectiveness of the internationalization process in higher education institutions: a case study of Florida International University*, PhD Dissertation thesis, Florida International University

Burriss, A. (2006). *Institutional effectiveness in internationalization: A case study of internationalization at three higher education institutions*. Ed.D. dissertation, The George Washington University, District of Columbia. Retrieved from Dissertations & Theses: A&I. (Publication No. AAT 3199633)

Άρθρα

Allan J., (1996), *Learning Outcomes in Higher Education*, **Studies in Higher Education** Vol. 21, No. 1, 1996

Argyris, C., & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.

Armitage, H and Scholey, C (2004), ‘ Hands-on score carding’, **CMA Management**, Vol. 78, No 6, pp. 34-38

Astin A.W., (1965), The inventory of collage activities: Assessing the collage environment through observable events, in Mienne J. 1967, Techniques for evaluating collage environment, *Journal of Educational Measurement*, Vol4 No. 4, pp. 219-225

Astin, A., (1993), Assessment for Excellence, **American Council on Education**, Oryx Press, p.81

Athanassiou N., M. McNett J., Harvey C., (2003) Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool, *Journal of Management Education*, Vol. 27 No. 5, October 2003 533-555

Babin, L.A., Shaffer, T.R. and Tomas, A.M. (2002), Teaching portfolios: uses and development, *Journal of Marketing*, Vol.24, No.1, pp.35-42

Barr, R. B. and Tagg, (1995), From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education, *Change*, November – December, pp. 13-25

Bayers, N.K., (2005), Using ISI data in the analysis of German National and institutional research output, *Scientometrics*, Vol.62, No.11, pp.155-163

Becker, F. (1990), *The Total Workplace*, Van Nostrand Reinhold. New York, NY.

Beywl, W (ed) (2003), Selected comments to the standards for evaluation of the German Evaluation Society, Alfter

Biggs, J.B., (1989), Approaches to the enhancement of tertiary teaching', **Higher Education Research and Development**, Vol. 8, pp.7-25

Biggs, J.B., (2003), *Teaching for Quality Learning at University: What the student does* (2nd ed.) (Ballmoor, SRHE & Open University Press).

Blake, R.R. and McCanse, A.A. (1985), *Leadership Dilemmas – Grid Solutions*, Gulf Publishing Company, Houston, TX.

Bowen H.R., (1977), *Investment in Learning*, San Francisco: Jossay – Bass in Fincher, C (1987), knowledge, competence and understanding as educational outcomes, **Research in Higher Education**, Vol. 27, pp. 282-288

Calhoun, J.M. (2002), "Using the Baldrige criteria to manage and assess the performance of your organization", **The Journal for Quality & Participation**, Vol. 25 No. 2, pp. 45-53.

Chen C.Y., Sok P., Sok K., (2007) Benchmarking potential factors leading to education quality A study of Cambodian higher education, **Quality Assurance in Education** Vol. 15 No. 2, 2007 pp. 128-148

Chen, S.H, Yang, C.C. and Shiau, J.Y (2006), The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education, **The TQM Magazine**, Vol 18, No 2 pp 190-205

Cheng M., (2011), 'Transforming the learner' versus 'passing the exam': Understanding the gap between academic and student definitions of quality, **Quality in Higher Education** Vol. 17, No. 1, April 2011, 3–17

Chickering, W.A. and Gamson, F.Z. (1987), "Seven principles for good practice in undergraduate education", *AAHE Bulletin*, p. 3.

Classik,, Charles E, Mary Taylor Huber, and Gene I. Maeroff (1997), Scholarship assessed: Evaluation of the professorate. San Francisco, CA: Jossey –Bass, in Babin, LA and Shaffer, TR 2002, Teaching portfolios, uses and development, **Journal of Marketing Education**, Vol. 24, No 1, pp. 35-42

Clavo-Mora, A., Leal, A. and Rolda´n, J.L. (2006), "Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education", **Quality Assurance in Education**, Vol. 14 No. 2, pp. 99-122.

Clayton, M. (1995), "Encouraging the kaizen approach to quality in a university", **Total Quality Management**, Vol. 6 No. 5/6, pp. 593-601.

Coates H. Seifert T., (2011) Linking assessment for learning, improvement and Accountability, **Quality in Higher Education** Vol. 17, No. 2, July 2011, 179–194

Cook, S. (1989), Improving the quality of student ratings of instruction: a look at two strategies, **Research in Higher Education**, Vol. 30, No.1, pp.31-45

Cruickshank, M. (2003), "Total quality management in the higher education sector: a literature review from an international and Australian perspective", **Total Quality Management**, Vol. 14 No. 10, pp. 1159-67.

Cullen J, Joyce J, Hassall T, Broadbent M. (2003), ' Quality in higher education: from monitoring to management', **Quality Assurance in Education**, Vol. 11, no 1, pp 5-14

Cummings, W. (2001), Current challenges of international Education. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 464 523)

Daniel, H.D. and Fisch, (1990) Research performance evaluation in the German university sector, **Scientometrics**, Vol. 19, No. 5-6, pp. 349-361

Danielsen, A. and White, R. (1976), 'Some evidence on the variables associated with student evaluations of teachers', **The Journal of Economic Education**, Vol. 7, No 2, pp. 117-119

Davies, J. (1992), Developing a strategy for internationalization in universities: Towards a conceptual framework. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 177–190). Carbondale, IL: Association of International Education Administrators.

Dehler, G. (1996), Management education as intentional learning: A knowledge – transforming approach to written composition, **Journal of Management Education**, Vol. 20, No. 2, pp. 221-235

Demon – Berger (1986), *Effective Teaching, observations from Research in Witcher Onwuegbuzie, A.J, Collins, K. Filer, J.D., Wiedmaier, C.D & Moore C 2003, 'Students perceptions of characteristics of effective teacher', Report, EDRS*

Dippelhofen – Stiem. B. (1986), How to measure university environment? Methodological implications and some empirical findings, **Higher Education**, Vol. 15, No. 5, pp. 481

Doherty, G.D. (1994), "The concern for quality", in Doherty, G.D. (Ed.), *Developing Quality Systems in Education*, Routledge, London

Doyle J.R. and Arthurs A.J., (1995), 'Judging the quality of research in business schools: the UK as a case study', **Omega** Vol. 23, No. 3, pp. 257-270

Dundar H. and Lewis R. D., (1998), Determinants of research productivity in Higher Education, **Research in Higher Education**, Vol. 39, No. 6, 1998

Ehrenberg, R. G., and Hurst, P. J. (1996), The 1995 NRC ratings of doctoral programs: A hedonic model. *Change* (May/June): 46-50.

Entwistle, N. J (1992), The impact of teaching and learning outcomes in higher education: A literature review. USDU for the Employment Department, Training, Enterprise and Education Directorate.

Erkut, E. (2002), 'Measuring Canadian business school research output and impact, *Canadian Journal of Administrative Sciences*', Vol. 19, No 2, pp 97-123

Escotet, Miguel Angel, (2006) *University Governance, Accountability and Financing experience of learning* (2nd edition), Scottish Academic Press, Edinburg, pp. 198-216

Finaly-Neumann, E., (1994), "Course work characteristics and students' satisfaction with instructions", **Journal of Instructional Psychology**, Vol. 2 No. 2, pp. 14-19.

Fraser B., Treagust D., (1986), Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education, **Higher Education** Vol.15 (1986), pp. 37- 57

Gagne, P., (1975), *Essentials of learning and instruction*, Hinsdale, Dryden Press, p. 2.

Garfield, E., (2003), 'The meaning of the impact factor', **International Journal of Clinical and Health Psychology**, Vol. 3, No. 2, pp. 363-369

Geuna A and Martin B, (2003), University research evaluation and funding: an international comparison, **Minerva**, Vol. 41, No. 4, pp. 277-304

Green, M., & Olson, C. (2003), *Internationalizing the Campus: A user's guide*. Washington, DC: American Council on Education.

Green, M., Siaya, L., & Porcelli, M. (2002). One year later: Attitudes about international education since September 11. Retrieved 15/02/2012 from: http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_one-year-later.pdf

Grimshaw, R. and Keeffe, G. (1993), "Facilities management: the potential for research", in Barrett, P. (Ed.), *Facilities Management: Research Directions*, RICS Books.

Gruning, S. D. (1997), Research, reputation and resources: the effect of research activity on perceptions of undergraduate education and institutional resource acquisition, **The Journal of Higher Education**, Vol. 68, No.1, pp. 17-52

Guan, J. and Wang, J., (2004), 'Evaluation and Interpretation of knowledge production efficiency', **Scientometrics** Vol. 59, No 1, pp.135-150

Haladyna, T.M. (1994), Cognitive taxonomies, In *Developing and Validating Multiple Choice Test Items*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 104-110

Hammond, L, Wise, A and Pease, S (1983), 'Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature', **Review of Educational Research**, Vol.53, No.3, pp 285-328

Harari, M. (1972). *Global Dimensions in U.S. education: the university*. New York: Center for War/peace Studies

Harari, M. (1981). *Internationalizing the curriculum and the campus: Guidelines for AASCU Institutions*. Washington, DC: American Association of State Colleges and University.

Harvey C., (2003) Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool, **Journal of Management Education**, Vol. 27 No. 5, pp. 533-555

Harvey, L and Green, D (1993), Defining quality, **Assessment and Evaluation in Higher Education**, Vol. 18, No. 1 pp 9-34

Hides, M., Davies, J. and Jackson, S. (2004), 'Implementation of EFQM excellence model self assessment in the UK higher education sector-lessons learned from other sectors', **The TQM Magazine**, Vol.16, No3, pp194-201

Hodgkinson, M (1994), 'Peer observation observation of teaching performance by action enquiry', **Quality Assurance in Education**, Vol. 2, No 2, pp. 26-31

Hofer B.K, and Pintrich, P.R. (1997), The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, **Review of Educational Research**, Vol. 67, No. 1, pp. 88-140

Horine, J.E. Hailey, W.A. and Rubach, L (1993), Shaping America's future: total quality management in higher education, **Quality Progress**, October pp.41-60

Jamil Salmi and Gabrielaena Alcalá (1998) Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior. Cuadernos del CENDES (Centro de Estudios de Desarrollo, Universidad Central de Venezuela). No. 37.

Jauch, L. R and Glueck, W.F (1975), 'Evaluation of university professors research performance', **Management Science**, Vol.22, No 1 pp. 66-75

Johnston, I., & Edelstein, R. (1993). *Beyond borders: Profiles in international education*. Washington, DC: Association of American Colleges and American Assembly of Collegiate Schools of Business

Johnstone, D. Bruce, Alka Arora and William Experton (1998). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reform*, Washington, DC: The World Bank. [Prepared in conjunction with the October 1998 UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5–8, 1998.]

Jongbloed B., Vossensteyn H., (2011) Keeping up Performances: an international survey of performance-based funding in higher education, **Journal of Higher Education Policy and Management**, Vol. 23, No. 2

Kaplan R.S. and Norton, D.P. (1992), 'The balanced scorecard: measures that drive performance', **Harvard Business Review**, Jan/Feb. pp.71-9

Kaplan R.S. and Norton, D.P. (1996), 'Using the balanced scorecard as a strategic management system', **Harvard Business Review**, Jan/Feb pp.75-85

Karagiannopoulou, E. and Christodoulides, P. (2005), 'The impact of Greek University Students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes', **International Journal of Educational Research**, Vol. 43, Issue 6, pp. 329-350

Kennedy C.A., (2005), *The BEAR Assessment System: A Brief Summary*, Berkeley Evaluation & Assessment Research Center, Graduate School of Education University of California, retrieved 21/4/2011 from http://bearcenter.berkeley.edu/publications/BAS_Summary.pdf

Knight, J. (2003). Updated internationalization definition, **International Higher Education**, 33, p. 2-3.

Kotter, J.P. (1990), "What leaders really do", **Harvard Business Review**, Vol. 68 No. 3, p. 103.

Kurz, R.S., Mueller, J.J., Gibbon, J.L and Di Cataldo, F (1989), 'Faculty performance: suggestions for the refinement of the concept and its measurement', **The Journal of Higher Education**, Vol. 60, pp. 43-58

Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. and Leitner, M (2004), Examination of the dimensions of quality in higher education, **Quality Assurance in Education**, Vol 12, No 2, pp. 61-69

Lepori, B., et al., (2007). Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. In: Bonaccorsi, A. and Daraio, C., eds. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 85-111.

Lewy, A., Bathory, Z. (1994). The taxonomy of educational objectives in Continental Europe, the Mediterranean, and the Middle East. In L.W. Anderson&L. A. Sosniak (Eds.), *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective* (pp. 174-189).

Lizzio, A, Wilson, K and Simson, R (2002) 'University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice', **Studies in Higher Education**, Vol. 27, No. 1, pp. 27-52

Lomas, L. (2004), "Embedding quality: the challenges for higher education", **Quality Assurance in Education**, Vol. 12 No. 4, pp. 157-65.

MacDonald-Ross, M. (1973) Behavioural objectives--a critical review, **Instructional Science**, 2, pp. 1-52.

Mager R. (1962) Preparing Instructional Objectives, revised 2nd edition (Belmont, CA, David Lake Publishers).

Marsh, H. (1987), 'Students evaluations of university teaching: Research, Findings, methodological issues, and directions for future research', **International Journal of Educational Research**, Vol. 11, pp. 253-388

Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Massy, F.W. (2003), "Auditing higher education to improve quality", **The Chronicle Review**, Vol. 49 No. 41, p. 16.

Medway, J. and Penny, R. (1994), "Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College", The Further Education Unit, unpublished report.

Menne, John W. (1967), Techniques for Evaluating the College Environment. **Journal of Educational Measurement**, Vol. 4, pp. 219-26

Mentkowski, M and Doherty, A. (1983), Careeing after collage: Establishing the validity of abilities learned in collage for later careeing and professional performance. Final Report to the National Institute of Education. Milwaukee, ERIC

Mestenhauser, J. (2002). In search of a comprehensive approach to international education: a systems perspective.

Mood, T.A. (1995) *Distance Education: An Annotated Bibliography*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

Moohan, J.A.J. (1993), "Strategic property management in colleges", paper presented at the seminar presented by Garland Associates, New Connaught Rooms, London.

National Research Council. (2001). *Knowing what students know*. Committee on the foundations of assessment. J.W. Pellegrino, N. Chudowsky, R. Glaser (Eds.) Washington, D.C.: National Academy Press.

Nelson B., (2006, Institutional performance indicators: Which ones are to steer the institution?, EUA Workshop: Managing the university community, retrieved 25/4/2007 from <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Bruce%10Nelson.1164021922470.pdf>

Nelson M., Tayler W., (2006) Information Pursuit in Financial-Statement Analysis: Effects of Choice, Effort, and Disaggregation, [Johnson School Research Paper Series No. 32-06](#)

O' Hanlon, J and Mortensen, L 1980, Making teacher evaluation work, **The Journal of Higher Education**, Vol. 51, No. 6, pp.. 665-667

O' Neil, H.F., Bensimon, E.M., Diamond M.A., and Moore, M.R. (1999), 'Designing and implementing an academic scorecard', **Change**, Vol. 31, No 6 pp.32-40

Osseo- Assare, 2005 από Osseo-Asare A., Longbottom D., Chourides P. (2007) Managerial leadership for total quality improvement in UK higher education, **The TQM Magazine**, Vol. 19 No. 6, 2007 pp. 541-560

Owlia, M.S. and Aspinwall, E.M. .1996, A framework for the dimensions of quality in higher education, **Quality Assurance in Higher Education**, Vol. 4, No.2, pp. 14-20

Pace C.R. and Stern G.C. (1958), An approach to the measurement of psychological characteristics of collage environment, **Journal of Educational Psychology**, Vol.59, pp. 259-277

Paige, M. (2005). Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators.

Parr, M. (2005), "Knowledge is not enough", paper presented at the EGSS Conference, 6 November.

Perry, W.G. (1970), Forms of Intellectual and Ethical Development in collage years: a scheme, NY, Holt, Rinehart and Winston in Entwistle, N 2000, Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts, Paper presented at the TLPR Conference, Leicester, November 2000, p.2

Petridou E. and Sarri, K (2004), Evaluation Research in business schools: students rating myth, **International Journal of Educational Management**, Vol. 18, No. 3, pp. 152-153

Petronis, J. (2000) Internationalization of member institutions of the Association of Collegiate Business Schools and Programs. Publish dissertation: Texas A&M University-Commerce Library

Przasnyski, Z. and Tai, L.S. (2002), 'Stock performance of Malcolm Baldrige National Quality Award winning companies', **Total Quality Management**, Vol 13, No 4, pp 475-88

Purser, L., (2001) 'Quality Assurance in European Universities', Presentation at the Conference on Higher Education Policy and Reform in Europe, Belgrade, Serbia

Ramdsen, P., (1991), A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire, **Studies in Higher Education**, Volume 16, No. 2, (1991)

Rhodes, T.L., (2010), *Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and tools for using rubrics* (Washington, DC, Association of American Colleges & Universities)

Rosa M J, Cardoso S , Dias D & Amaral A, (2011), *The EUA Institutional Evaluation Programme: an account of institutional best practices*, **Quality in Higher Education**, Vol. 17, No. 3

Ruben, B.D. (2004), *Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Rushton, J.P., Murray, H.G and Paunonen, S.V. (1983), *Personality, research creativity and teaching effectiveness in university professors*, **Scientometrics** Vol.5, No.2, pp. 93-116

Saljo, R. (1979) *Learning about learning*, **Higher education**, Vol. 8, No. 4, pp. 443-451

Salmi, J. and Hauptman, A.M., (2006). *Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Education Working Paper Series, 4. Washington: Worldbank.

Schleicher A., (2006), *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*, retrieved 06-03-2012 from <http://www.oecd.org/dataoecd/43/11/36278531.pdf>

Shaney, S., Banwet, D.K. and Karunes, S. (2004), "Conceptualizing total quality management in higher education", **The TQM Magazine**, Vol. 16 No. 2, pp. 145-59.

Skelton, A., (2004), 'Understanding 'teaching excellence' in higher education: a critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme', **Studies in Higher Education**, 29(4), pp. 451–68.

Spanbauer, S.J. (1989), *Measuring and Costing Quality in Education*, Fox Valley Technical College Foundation, Appleton, WI.

Spee, J.C. and Topkins T.C. (2001), *Designing a competency based master of arts management programme for midcareer adults*, **Journal of Management Education**, Vol. 25, No. 2, pp. 191-208

Sporn B. (2003), *Management in higher education: current trends and future perspectives in European colleges and universities in Begg 2003, The dialogue between higher education and practice*, pp.99-107

Srikanthan & Dalrymple, (2003), "Developing alternative perspectives for quality in higher education", **International Journal of Educational Management**, Vol. 17 Iss: 3, pp.126 - 136

Suskie, L., (2009), *Assessing Student Learning: A common sense guide* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

Taffinder, P. (1995), *The New Leaders: Achieving Corporate Transformation Through Dynamic Leadership*, Kogan Page, London.

Tautkoushian, R. K., Dundar, H., and Becker, W. E. (in press). *The National Research Council graduate program ratings: What are they measuring?* **Review of Higher Education**.

Taylor, John (2004). Toward a strategy for internationalization: Lessons and practices from four universities. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 8, pp. 149-166.

Tribus, M (1998), Quality Management in Education speech delivered at the 3rd World Congress on TQM Sheffield

Trowler, P., Fanghanel, J., & Wareham, T., (2005), 'Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education', **Studies in Higher Education**, 30(4), pp. 427-44.

Tyler, R. (1949) Basic Principles of Curriculum Instruction (Chicago, University of Chicago Press).

Van Dijk, H. and Meijer, K. (1997, March). The internationalization cube: A tentative model for the study of organizational designs and the results of internationalization in higher education. **Higher Education Management**, 9(1),

Williams, W.M. and Ceci, S.J. (1997), "How'm I doing? Problems with student ratings of instructors and courses", *Change-New Rochelle*, Vol. 29 No. 25, pp. 12-23.

Wilson M. Scalise K. (2006), Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System, **Higher Education**, No. 52, pp. 635-663

Wilson, M. & Sloane, K. (2000). From principles to practice: An embedded assessment system. *Applied Measurement in Education*, 13(2), 181-208.

Wilson, M. (2005). Constructing measures: An item response modeling approach.

Witcher, A, Onwuegbuzie, A.J, Collins, K. Filer, J.D., Wiedmaier, C.D & Moore C (2003), 'Students perceptions of characteristics of effective teacher', Report, EDRS

Wortuba, T and Wright P. (1975), ' How to develop a teacher rating instrument: a research approach', **The Journal of Higher Education**, Vol. 46, No.6, p. 653 – 656

Youssef J., The internationalisation of higher education institutions: A case study of a British university, (2009) PhD dissertation thesis, University of Bath

Yukl, G.A. (1994), *Leadership in Organisations*, 3rd ed., Prentice-Hall International, Englewood Cliffs, NJ.

Zachos, G., (1991) 'Research output evaluation of two university departments in Greece with the use of bibliometric indicator', **Scientometrics**, Vol 21, No 2 pp. 195-221

Ziderman A., (2007), Enhancing the Financial Sustainability of Higher Education Institutions In: Revitalizing Higher Education, **Issues in Higher Education**, Edited by Jamil Salmi and Adriaan M. Verspoor, IAU PRESS

Ιστοσελίδες

Δίκτυο Ευρυδίκη, Modernization of Higher Education in Europe: The Social Dimension, 2011
retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf

Δίκτυο Ευρυδίκη, Διακυβέρνηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Πολιτικές, Δομές, Χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό, Βέλγιο 2008, retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EL.pdf

Μπαμπινιώτης Γ., 2001, Παγκοσμιοποίηση ή διεθνοποίηση;, Άρθρο στην εφημερίδα το Βήμα (γνώμες), retrieved 15/02/2012 from <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=133859>
rom <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=133859>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ

3.1. Τα συστήματα κατάταξης ως μέσο αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης

Τα τελευταία χρόνια, καταβάλλεται συστηματική προσπάθεια αξιολόγησης της απόδοσης των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μέσω των συστημάτων κατάταξης. Σύμφωνα με τους Dill και Soo (2005) η ζήτηση που υπάρχει για την ενημέρωση των ενδιαφερόμενων μερών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σχετικά με την ακαδημαϊκή ποιότητα, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη των συστημάτων κατάταξης των πανεπιστημίων, σε πολλές χώρες του κόσμου. Ένα σύστημα κατάταξης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παρουσιάζει συγκριτικά την εικόνα τους και παρέχει πληροφόρηση για το επίπεδο ποιότητας στα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως είναι οι φοιτητές, οι εργοδότες, η κοινωνία.

Σύμφωνα με τους Taylor και Braddock (2007) ένα σύστημα κατάταξης διαμορφώνεται για να αξιολογήσει την αριστεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και δεν αποτελεί απλώς ένα βοήθημα για τους μελλοντικούς σπουδαστές. Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είναι το πλέον καθοριστικό σημείο για τα συστήματα κατάταξης, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ερμηνεία της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, καθώς τα συστήματα κατάταξης χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα κριτηρίων για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στο θέμα απαιτεί τον σαφή προσδιορισμό της έννοιας της αριστείας του πανεπιστημίου.

Σύμφωνα με έναν υποτυπώδη ορισμό 'το πανεπιστήμιο είναι ένα ίδρυμα ανώτερης εκμάθησης, το οποίο περιλαμβάνει τη διδασκαλία και την έρευνα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο'. Με βάση αυτό τον ορισμό, ως κύριες λειτουργίες ενός πανεπιστημίου θεωρούνται η διδασκαλία και η έρευνα, ενώ ως καλό πανεπιστήμιο θεωρείται αυτό που τις εκπληρώνει στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Οι δύο αυτές λειτουργίες και η αξιολόγηση τους θεωρούνται επομένως ζωτικής σημασίας για την άριστη πανεπιστημιακή απόδοση. Επιπλέον, η φήμη του πανεπιστημίου είναι αυτή που μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην επιλογή του από κάποιον σπουδαστή (Taylor και Braddock, 2007).

Εντούτοις, σύμφωνα με τον Άννινο (2010) ένα ολοκληρωμένο και πλήρες σύστημα κατάταξης πρέπει να αξιολογεί και τις τρεις κύριες εκπαιδευτικές διαδικασίες, δηλαδή τη διδασκαλία, την έρευνα και την αναπτυξιακή/ επιχειρηματική συμπεριφορά, αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Επιπλέον, πρέπει να περιέχει ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες εισροών, διαδικασιών, εκροών και αποτελεσμάτων, να υποστηρίζεται από ένα κατάλληλο σύστημα συλλογής δεδομένων, να είναι προσαρμόσιμο στο είδος των τμημάτων που αξιολογούνται (π.χ. οικονομικά, διοίκησης επιχειρήσεων, πολυτεχνικές σχολές), από τη στιγμή που κάθε επιστημονικός τομέας έχει τη δική του ιδιοσυγκρασία, τις δικές του ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις.

Το θέμα της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης, φαίνεται να μην έχει αντιμετωπισθεί αποτελεσματικά, καθώς δεν υπάρχει ένα αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης πολλαπλών κριτηρίων με δυνατότητα εφαρμογής στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ιδρύματος. Αυτό που χαρακτηρίζει τα συστήματα κατάταξης είναι η υποκειμενικότητα των κριτηρίων που εξετάζουν και των συντελεστών βαρύτητας που αποδίδουν σε αυτά (Van Dyke 2005, σελ. 107–8; Clarke 2005, σελ. 191). Οι συντελεστές βαρύτητας των κριτηρίων, πρέπει να σταθμίζονται ανάλογα με την έννοια της αριστείας στο πανεπιστήμιο, μέσω ενός ρητού συλλογισμού (Bowden, 2000).

Τα συστήματα κατάταξης, έχουν δεχτεί έντονη κριτική, λόγω της στατιστικής τους ανακρίβειας, της υποκειμενικότητας των κριτηρίων που επιλέγουν, τα οποία αντιπροσωπεύουν την ακαδημαϊκή αριστεία του ιδρύματος ή της πιθανής αρνητικής επιρροής που μπορεί να έχω στη συνολική απόδοση των ιδρυμάτων (Bowden, 2000). Εντούτοις, διάφοροι μελετητές υποστηρίζουν ότι, ένα καλά οργανωμένο σύστημα κατάταξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο κοινωνικής υπευθυνότητας (Gormley και Weimer, 1999).

Η επίδραση των συστημάτων κατάταξης στα ίδια τα πανεπιστήμια όπως απεικονίζεται σε έρευνα των Rozman and Marhl (2008) είναι θετική. Αναφέρονται, πιο συγκεκριμένα, η αύξηση της επιδίωξης των ιδρυμάτων για συμμετοχή στις παγκόσμιες τάσεις αλλά και η εμφάνιση άμιλλας μεταξύ των ακαδημαϊκών με συνέπειες και για τους ίδιους, τη διαδικασία αξιολόγησης και γενικότερα το ίδιο το πανεπιστήμιο. Επιπλέον, τα συστήματα κατάταξης των ιδρυμάτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για την ανάπτυξη του σχεδιασμού και της πολιτικής, του στρατηγικού πλάνου, της διασφάλισης ποιότητας, της βελτίωσης της ελκυστικότητας ενός ιδρύματος, της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και στον καθορισμό συνεργατών και μελλοντικών ευκαιριών απασχόλησης (ABUR, 2009).

Το γεγονός ότι αρκετά από τα συστήματα που έχουν αναπτυχθεί στις διάφορες χώρες χρησιμοποιούν δείκτες και κριτήρια τα οποία δύσκολα συγκρίνονται σε διακρατικό επίπεδο, είναι κάτι που συντελεί στη σύγκριση των ιδρυμάτων μιας μόνο χώρας ή μιας περιοχής. Παράλληλα, λόγω του ενδιαφέροντος από φοιτητές ή άλλες ομάδες ειδικών συμφερόντων για συγκεκριμένα προγράμματα, έχουν εμφανιστεί συστήματα σύγκρισης ομοειδών προγραμμάτων, όπως η νομική ή η διοίκηση επιχειρήσεων. Όσον αφορά τα διεθνή συστήματα κατάταξης, αυτά έχουν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της εύρεσης αντικειμενικών κριτηρίων που να εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο, λόγω της απουσίας πηγών, που παρέχουν αντικειμενικές συγκρίσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Τα ερωτήματα που τίθενται συνοπτικά σε σχέση με τα συστήματα κατάταξης από τον Άννινο Ν. Λ. (2010) αφορούν τους δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν, αν αξιολογούνται όλες οι διαστάσεις απόδοσης, ποια μεθοδολογία θα ακολουθηθεί, αν θα γίνεται κατάταξη ανά ίδρυμα, τμήμα, γνωστικό αντικείμενο,

πως θα συλλέγονται τα στοιχεία (από διεθνείς βάσεις, από έρευνες, από έρευνες σε συναδέλφους ή θα τα στέλνουν τα ίδια τα ιδρύματα) και από ποιον θα γίνεται η κατάταξη (από το κράτος, ιδιωτικούς φορείς κλπ).

Η μεθοδολογία του συστήματος αξιολόγησης θα πρέπει να είναι σταθερή διαχρονικά και τα τελικά αποτελέσματα θα πρέπει να εμφανίζονται σε πίνακες συγκριτικής απόδοσης παρά στην ταξινόμηση (ranking) με βάση το βαθμό που προκύπτει από το εκάστοτε σύστημα αξιολόγησης. Σε περίπτωση που το σύστημα στοχεύει στη σύγκριση της απόδοσης των πανεπιστημίων σε διεθνές επίπεδο, θα πρέπει να διασφαλίζει ότι λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως το μέγεθος, ο τρόπος εισαγωγής των φοιτητών και τα χαρακτηριστικά τους (ποιότητα εισροών), το επίπεδο μακροοικονομικής κατάστασης μιας χώρας, που καθορίζει και το χρονικό διάστημα εύρεσης εργασίας, τη χρηματοδότηση της έρευνας και τις ερευνητικές εκροές, τις αναλογίες φοιτητών/ διδάσκοντα, τον προσανατολισμό (ανάλογα με τα κίνητρα, που δίνονται από την κάθε χώρα), τη γλώσσα των δημοσιεύσεων και την αυτονομία του ιδρύματος να καθορίζει την ποιότητα εισροών.

Το πρώτο σύστημα κατάταξης των πανεπιστημίων εμφανίστηκε το 1983 στο περιοδικό US News & World Report και έτυχε μεγάλης αναγνωσιμότητας και αποδοχής από τους φοιτητές και την ευρύτερη κοινωνία, ενώ παράλληλα ασκήθηκε κριτική από τους ακαδημαϊκούς κύκλους. Σήμερα υπάρχουν τρία διεθνή συστήματα κατάταξης των πανεπιστημίων: το σύστημα Academic Ranking of World Universities του πανεπιστημίου Jiao Tong της Shanghai (2003), το σύστημα Times World University Rankings (2004) και η κατάταξη του περιοδικού Newsweek (2006).

Τα συστήματα εθνικού επιπέδου έχουν αναπτυχθεί στη βάση του USNWR των ΗΠΑ, στον Καναδά (Macleans), στην Κίνα (NETBIG, GIMS, RCCSE, CDGDC, CUA, CIES), στην Ιαπωνία (Daigaku, Recruit LTD, Diamond), στην Ινδία (India Today, Business Today, Dataquest), στην Αυστραλία (Melbourne Institute, Williams and Van Dyke), στη Ρωσία (Poisk, Teknosfera, Kariera, RAEE), στη Βραζιλία (Prova), στη Χιλή (Que Pasa), στην Κορέα (Korean Council for University Education), στο Ισραήλ (UG Survey), στο Χονγκ Κονγκ (Education 18), στη Νιγηρία (National Universities Commission), στην Ουκρανία (Zerkalo Nedeli), στη Γερμανία (CHE/DAAD), στην Ελβετία (Swiss Up), στη Γαλλία (Le Nouvel Observateur), στην Ιταλία (La Repubblica), στην Πολωνία (Perspektywy), στην Ισπανία (Ranking 2005 Excelencia, El Mundo), και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Times, Guardian, Daily Telegraph).

Εκτός από τα διεθνή και τα εθνικά συστήματα κατάταξης υπάρχουν και τα συστήματα κατάταξης συγκεκριμένων γνωστικών πεδίων, όπως είναι η διοίκηση επιχειρήσεων και η νομική. Ειδικότερα, διεθνή συστήματα κατάταξης σχολών διοίκησης επιχειρήσεων έχουν αναπτυχθεί από τα εξής περιοδικά και τις ακόλουθες εφημερίδες Economist, Business Week, Forbes, Financial Times και Wall Street

Journal. Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει μια συνοπτική εικόνα των συστημάτων αυτών σχετικά με τα κριτήρια, το φορέα και την ακαδημαϊκή μονάδα αξιολόγησης, τη χρήση σταθμιστών, τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων και τη μεθοδολογία.

Πίνακας 3.1: Συνοπτικός πίνακας συστημάτων κατάταξης σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων

Σύστημα κατάταξης	Φορείς Αξιολόγησης	Ακαδημαϊκή Μονάδα Αξιολόγησης	Σταθμιστές	Τρόπος Παρουσίασης Αποτελεσμάτων
USNWR	US News	Προγράμματα MBA	Ναι	Κατάταξη
Economist Intelligence Unit	The Economist	Full Time MBA	Ναι	Κατάταξη
Business Week	Business Week	Σχολές Διοίκησης επιχειρήσεων	Ναι	Κατάταξη
Forbes	Forbes	Σχολές Διοίκησης επιχειρήσεων	Ναι	Κατάταξη
Financial Times	Financial Times	Προγράμματα MBA	Ναι	Κατάταξη
Wall Street Journal	Wall Street Journal	Σχολές Διοίκησης επιχειρήσεων	Ναι	Κατάταξη
L' Express	L' Express	Σχολές Διοίκησης επιχειρήσεων	Όχι	Κατάταξη

Πηγή: Λουκάς Ν. Άννινος, 2010, σελ. 312

3.2 Οι τύποι των συστημάτων κατάταξης και η λειτουργία τους

Τα συστήματα κατάταξης της πανεπιστημιακής απόδοσης διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες (Hattendorf, 1996) αλλά και σε συνδυασμούς αυτών:

A) Τα συστήματα κατάταξης με βάση τη φήμη

Η θέση των ιδρυμάτων στα συστήματα κατάταξης προσδιορίζεται με βάση τις απόψεις εκείνων που είναι σε θέση να γνωρίζουν, ποιοι είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιοι είναι οι καλύτεροι επιστήμονες στα γνωστικά τους αντικείμενα, ή ποια είναι τα καλύτερα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Επομένως σε αυτή την περίπτωση η βάση για την κατάταξη είναι οι υποκειμενικές απόψεις των ακαδημαϊκών. Είναι όμως συχνό το φαινόμενο αρκετοί επιστήμονες να αξιολογούν πολύ θετικά, τόσο τα ιδρύματα που έχουν φοιτήσει οι ίδιοι, όσο και τους καθηγητές των ιδρυμάτων αυτών. Ο μεγάλος αριθμός των αποφοίτων από ιδρύματα, που βρίσκονται σε υψηλή θέση, τους επιτρέπει να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση γνώμης για την ποιότητα ενός επιστήμονα, ή ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος, εντός του γνωστικού τους πεδίου.

Ένα παράδειγμα τέτοιου συστήματος είναι το Eduniversal, ένα σύστημα κατάταξης σχολών διοίκησης επιχειρήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μεθοδολογία που ακολουθείται σχετικά με την επιλογή συγκεκριμένων σχολών διοίκησης, βασίζεται σε ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, όπως είναι η δαπάνη για την εκπαίδευση ανά κάτοικο μιας χώρας, το ΑΕΠ, το μέγεθος του πληθυσμού, ο αριθμός των φοιτητών και το εκπαιδευτικό περιβάλλον μιας χώρας. Στο δεύτερο στάδιο για την επιλογή των σχολών διοίκησης ανά χώρα, το Eduniversal συγκεντρώνει στοιχεία διεθνών πιστοποιήσεων, συμμετοχής σε διεθνείς οργανισμούς, κατάταξη σε εθνικά και διεθνή συστήματα και ιστοσελίδες. Το τελευταίο κριτήριο είναι η δυνατότητα των αποφοίτων να επιτύχουν στο διεθνές περιβάλλον. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση που κάνουν οι πρυτάνεις και οι πρόεδροι των σχολών στα υπό εξέταση πανεπιστήμια.

B) Τα συστήματα κατάταξης με βάση την ανάλυση των ετεροαναφορών

Η μεθοδολογία της κατάταξης ιδρυμάτων με βάση τις ετεροαναφορές μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της επιρροής και της σημασίας της έρευνας ενός ιδρύματος διαχρονικά. Ο αριθμός των ετεροαναφορών αξιολογείται με βάση τη συχνότητα που το άρθρο αναφέρεται στη χρησιμοποιούμενη βιβλιογραφία. Όσο περισσότερες ετεροαναφορές συγκεντρώνει μια δημοσίευση, τόσο μεγαλύτερη επίδραση και ποιότητα θεωρείται ότι έχει στη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Τα στοιχεία ετεροαναφορών παρέχονται από το 1961, έτος ίδρυσης του Institute for Scientific Information (ISI) από τον Eugene Garfield, και άλλους φορείς. Η συγκεκριμένη μέθοδος κατάταξης παρά το γεγονός ότι είναι

αρκετά διαδεδομένη προκαλεί κριτικές και αμφισβήτηση, καθώς ο υψηλός βαθμός ετεροαναφορών δεν αντιστοιχεί απαραίτητα στην υψηλή ποιότητα ερευνητικής απόδοσης των σχολών.

Γ) Τα συστήματα κατάταξης με βάση την παραγωγικότητα των ακαδημαϊκών

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τη χρήση στοιχείων ερευνητικής παραγωγικότητας των ακαδημαϊκών, που δεν είναι άλλα από τον αριθμό των επιστημονικών δημοσιεύσεων για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Σχετικό είναι το σύστημα Faculty Scholarly Productivity Index. Τα συστήματα αυτά δίνουν έμφαση στον αριθμό των επιστημονικών δημοσιεύσεων και μόνο, άσχετα αν αυτές οι δημοσιεύσεις συγκεντρώνουν την προσοχή της επιστημονικής κοινότητας με τη μορφή ετεροαναφορών. Συνεπώς, όσο περισσότερες δημοσιεύσεις έχει κάποιος, ένα τμήμα ή ίδρυμα τόσο καλύτερη είναι και η θέση του στον τελικό πίνακα κατάταξης. Η κριτική που ασκείται εδώ έχει να κάνει με την έμφαση στην ποσότητα, παρά στην ποιότητα, ή την επιστημονική επίδραση ή και τη διδασκαλία. Ωστόσο στα συγκεκριμένα συστήματα κατάταξης, τα ιδρύματα που βρίσκονται στις υψηλότερες θέσεις των τελικών πινάκων, έχουν καθηγητές με μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων.

Δ) Τα συστήματα κατάταξης με βάση στατιστικά στοιχεία

Τα συστήματα κατάταξης με βάση επιμέρους στατιστικά στοιχεία χρησιμοποιούνται κατά βάση από ιδρύματα με αυστηρές πολιτικές επιλογής φοιτητών, με υψηλότερα δίδακτρα κλπ. Το βασικό μειονέκτημα σε αυτή την περίπτωση σχετίζεται με τη μεγάλη σημασία, που αποδίδεται σε παράγοντες, που δεν υποδεικνύουν απαραίτητα ποιότητα κατά την παροχή εκπαίδευσης.

Ε) Τα επαγγελματικά συστήματα κατάταξης

Το μοναδικό σύστημα αυτού του τύπου έχει προταθεί από το ίδρυμα Ecole des Mines de Paris, που πρότεινε τη διεθνή σύγκριση των πανεπιστημίων με βάση τον αριθμό των αποφοίτων τους, οι οποίοι διατελούν ως διευθύνοντες σύμβουλοι στις 500 μεγαλύτερες επιχειρήσεις παγκοσμίως (σύμφωνα με τη λίστα Global Fortune 500). Από την αξιολόγηση αυτού του τύπου αναγνωρίστηκαν 377 πανεπιστήμια. Στις χώρες με κορυφαία επίδοση περιλαμβάνονται οι ΗΠΑ με 10 πανεπιστήμια, η Γαλλία με 5 και η Ιαπωνία με 6, το Ην. Βασίλειο με 2 και η Νότιος Κορέα με 1 στα κορυφαία 25 πανεπιστήμια του κόσμου. Σημειώνεται ότι από τους 500 Διευθύνοντες Συμβούλους της έρευνας, ποσοστό 63-76% έχουν εκπαιδευτεί στα 500 καλύτερα πανεπιστήμια με βάση το σύστημα Shanghai Jiao Tong, γεγονός που δείχνει τη σχέση ανάμεσα στα δύο αυτά συστήματα.

Εκτός από την πιο πάνω διάκριση των συστημάτων κατάταξης, υπάρχει και η διάκριση με βάση τον εθνικό ή διεθνή προσανατολισμό τους, το εάν αξιολογούν ολόκληρα τα ιδρύματα, ή επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, την παρουσίαση των τελικών αποτελεσμάτων, είτε σε κατηγορίες (clusters) είτε

σε σειρά κατάταξης αλλά και με βάση τη χρήση, ή όχι συντελεστών στάθμισης (βλ. πίνακας 2.2) (Van Dyke, 2005).

Πίνακας 3.2: Τα συστήματα κατάταξης ανά κατηγορία/ τύπο

Σύστημα Κατάταξης	Εθνικό (Ε) Διεθνές (Δ)	Τύπος ** Γ/Ε	Κατηγορίες (Κ)/	Χρήση Σταθμιστών
USNWR (2008)	Ε (ΗΠΑ)	Γ/Ε (BUS- ENG)***	ΚΤ	ΝΑΙ
Washington Monthly (2007)	Ε	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Newsweek (2006)	Δ (ΗΠΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
MacLean' s (2007)	Ε (ΚΑΝΑΔΑΣ)	Γ/Ε	ΚΤ	ΝΑΙ
Williams and Van Dyke's	Ε (ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Sunday Times (2007)	Ε (ΗΝ. ΒΑΣΙΛΕΙΟ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Daily Telegraph (2007)	Ε (ΗΝ. ΒΑΣΙΛΕΙΟ)	Γ	Κ/ΚΤ	ΝΑΙ
Guardian (2008)	Ε (ΗΝ. ΒΑΣΙΛΕΙΟ)	Γ/Ε	ΚΤ	ΝΑΙ
The Times (2007)	Ε (ΗΝ. ΒΑΣΙΛΕΙΟ)	Γ/Ε	ΚΤ	ΝΑΙ
CHE-DAAD (2007)	Ε (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)	Ε	Κ	ΟΧΙ
Perspektywy	Ε (ΠΟΛΩΝΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Times WUR – QS (2007)	Δ (ΗΝ. ΒΑΣΙΛΕΙΟ)	Γ/Ε	ΚΤ	ΝΑΙ
ARWU – SJTU	Δ (ΚΙΝΑ)	Γ/Ε	ΚΤ	ΝΑΙ

Asiaweek (2000)	Δ (ΑΣΙΑ)	Γ/Ε	ΚΤ	ΝΑΙ
QS World University Rankings (2004)	Δ	Γ/Ε	ΚΤ	ΝΑΙ
NETBIG (2004)	Ε (ΚΙΝΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
GIMS (2004)	Ε (ΚΙΝΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
RCCSE (2004)	Ε (ΚΙΝΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
CDGDC (2004)	Ε (ΚΙΝΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
GUAA (2003)	Ε (ΚΙΝΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
CIES (2004)	Ε (ΚΙΝΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
La Repubblica	Ε (ΙΤΑΛΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Ranking – Spain (2005)	Ε (ΙΣΠΑΝΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
El Mundo (2006)	Ε (ΙΣΠΑΝΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Russian Ministry of Higher Education Poisk (2007)	Ε (ΡΩΣΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Russian Technical Universities Association Tekhnosfera (2007)	Ε (ΡΩΣΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Kariera (2007)	Ε (ΡΩΣΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Russian Association for Engineering Education (2007)	Ε (ΡΩΣΙΑ)	Γ	ΚΤ	ΝΑΙ
Daigaku Ranking	Ε (ΙΑΠΩΝΙΑ)	Μη διαθέσιμα στοιχεία	ΚΤ	Μη διαθέσιμα στοιχεία

Recruit LTD	E (ΙΑΠΩΝΙΑ)		KT	
Diamond	E (ΙΑΠΩΝΙΑ)		KT	
Melbourne Institute (2007)	E (ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ)	Γ	KT	ΝΑΙ
India Today	E (ΙΝΔΙΑ)	Γ/Ε	KT	ΝΑΙ
DataQuest – IDC Nasscom	E (ΙΝΔΙΑ)	Γ	KT	ΝΑΙ
Business Today	E (ΙΝΔΙΑ)	Γ	KT	ΝΑΙ
La Nouvel Observateur	E (ΓΑΛΛΙΑ)	Γ/Ε	KT	ΝΑΙ
Le Point	E (ΓΑΛΛΙΑ)	E (ENG)	KT	Μη διαθέσιμα στοιχεία
Swiss Up Ranking	E (ΕΛΒΕΤΙΑ)	E	K	ΟΧΙ
Provaio (1993 – 2003)	E (ΒΡΑΖΙΛΙΑ)	Γ/Ε/Ι	KT	ΟΧΙ
Que Pasa	E (ΧΙΛΗ)	Γ	KT	ΟΧΙ
Korean Council for University Education	E (ΚΟΡΕΑ)	Γ	KT	ΝΑΙ
UG Survey	E (ΙΣΡΑΗΛ)	Γ	KT	Μη διαθέσιμα στοιχεία
Education 18	E (ΧΟΝΓΚ – ΚΟΝΓΚ)	Γ	KT	ΝΑΙ
Zerkalo Nedeli	E (ΟΥΚΡΑΝΙΑ)	Μη διαθέσιμα στοιχεία		
National Universities Commission	E (ΝΙΓΗΡΙΑ)	Γ	KT	ΝΑΙ

*Οι συντελεστές στάθμισης δεν αναφέρονται

**Τύπος Γ,Ε,Ι: Γενικό, Ειδικό, Ιδρυματικό

***BUS=Business, ENG=Engineering, Πηγή: Άννινος Λ., 2010

Κατά τη Van Dyke (2005) παρατηρείται έντονη αντιπαράθεση επιχειρημάτων για το εάν θα πρέπει τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να αξιολογούνται συνολικά ή κατά γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο είναι συχνό το φαινόμενο ένα πανεπιστήμιο να είναι άριστο σε μερικά μόνο από τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία θεραπεύει. Μια συνολική αξιολόγηση θα οδηγήσει σε διαστρεβλωμένα αποτελέσματα για την ποιότητα ενός γνωστικού αντικειμένου. Από την άλλη πλευρά σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρίζεται ότι οι υποψήφιοι, μελλοντικοί φοιτητές επιλέγουν πρώτα το πανεπιστήμιο στο οποίο θα φοιτήσουν καθώς η αντίληψη τους για την ποιότητα ενός γνωστικού αντικειμένου επηρεάζει την αντίληψη για την ποιότητα του ιδρύματος συνολικά (Lopez-Illescas, Felix de Moya-Anegon, Moed, 2011, Λουκάς Ν. Άννινος, 2010).

Ως προς τη χρήση συντελεστών στάθμισης χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο προσδιορισμός τους από τους φορείς που παράγουν τα συστήματα κατάταξης γίνεται κατά βάση με αυθαίρετο τρόπο και χωρίς κάποια θεωρητική βάση, όπως αναφέρουν οι NORC 1997, Clarke 2002, Eccles, 2002. Χωρίς την ύπαρξη συντελεστών στάθμισης δεν μπορεί να υπάρξει ωστόσο ένα τελικό αποτέλεσμα για κάθε πανεπιστήμιο. Μια λύση θα ήταν ενδεχομένως ο χρήστης να είναι σε θέση να καθορίζει αυτούς τους συντελεστές βαρύτητας ανάλογα με τις προτιμήσεις του (δυνατότητα που προσφέρεται από το γερμανικό σύστημα CHE/DAAD) ή σε κάθε ένα κριτήριο να υπάρχει και ένας πίνακας κατάταξης. Το σύστημα κατάταξης CHE (<http://www.che.de>) έχει θετική ανταπόκριση και από αρκετούς μελετητές στο Ην. Βασίλειο και τις ΗΠΑ (Van Dyke, 2005; Usher & Savino, 2006). Άλλη εναλλακτική λύση είναι η διενέργεια έρευνας σε διάφορες ομάδες συμφερόντων (καθηγητές, στελέχη, φοιτητές) για τον προσδιορισμό των συντελεστών στάθμισης (Άννινος, 2010).

Προϋπόθεση για την κατανόηση των συστημάτων κατάταξης είναι η παρουσίαση και η περιγραφή του τρόπου μέσω του οποίου προκύπτει ο τελικός δείκτης απόδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αρχικά λοιπόν γίνεται η συλλογή των στοιχείων, έπειτα υπολογίζονται οι επιμέρους δείκτες σταθμίζονται και συνδιαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα. Συνήθως αυτό γίνεται ως εξής: Το ίδρυμα με την καλύτερη απόδοση βαθμολογείται με 100 βαθμούς και τα υπόλοιπα υπολογίζονται ως προς αυτό το αποτέλεσμα (των 100 βαθμών).

Αφού υπολογιστούν τα αποτελέσματα για κάθε δείκτη, οι δείκτες σταθμίζονται. Στα περισσότερα συστήματα κατάταξης οι δείκτες σταθμίζονται ανάλογα με τη σημασία που αποδίδεται σε αυτούς. Έστω ότι η ερευνητική ενός ιδρύματος σταθμίζεται με 20% ένα ίδρυμα με 100 βαθμούς θα πάρει 20 μονάδες ενώ ένα ίδρυμα με 70 βαθμούς θα πάρει 14 μονάδες. Στη συνέχεια σταθμίζονται τα αποτελέσματα για να προκύψει το τελικό αποτέλεσμα για το κάθε ίδρυμα.

Χρειάζεται ωστόσο να αναφερθεί ότι η επιλογή των δεικτών και των συντελεστών στάθμισης επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα και αυτή η επιλογή ακριβώς είναι εκείνη που καθορίζει την έννοια της ποιότητας. Η έννοια της ποιότητας για κάθε ίδρυμα μπορεί να έχει διαφορετική έννοια ανάλογα με τις ανάγκες (Usher, A., Savino, M. 2006, Αννινος, 2010).

Η έννοια της ποιότητας καθορίζει και την επιλογή των δεικτών. Αν π.χ. κάποιος θεωρήσει την ποιότητα ως δημιουργία γνώσης, τότε δίνεται έμφαση σε δείκτες όπως ο αριθμός των δημοσέψεων, ετεροαναφορών κλπ. Αν αντίστοιχα η ποιότητα θεωρηθεί ως προς τη διδασκαλία τότε για παράδειγμα ο αριθμός των φοιτητών, η αναλογία φοιτητών/ καθηγητή αποτελούν δείκτες προς εξέταση. Επομένως τίθεται το ερώτημα κατά πόσον οι δείκτες που χρησιμοποιούνται από τα περιοδικά αντιπροσωπεύουν απόψεις για το πραγματικό νόημα για το πραγματικό νόημα της ποιότητας στα πανεπιστήμια ή απλά εκφράζουν τις υποκειμενικές απόψεις των εκδοτών (Dill and Soo, 2004).

Τα συστήματα κατάταξης εάν χρησιμοποιούνται ορθά μπορεί να αποδειχτούν χρήσιμα στην προώθηση του υγιούς ανταγωνισμού ανάμεσα στα ιδρύματα και στον υγιή διάλογο για την ανώτατη εκπαίδευση. Από την άλλη, η λάθος αντίληψη και η εμμονή σε συγκεκριμένα πρότυπα μπορεί να καταστρέψουν την αντικειμενικότητα μιας κατάταξης και/ ή της πραγματικής κατάστασης ενός ιδρύματος (είδος εκπαιδευτικού ιδρύματος, καθορισμός ενός συστήματος εκπαίδευσης, ακαδημαϊκή παράδοση κλπ) (Saldak, Merisotis, Liu, 2008).

Τέλος, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται κατάταξη στα άρθρα που παρουσιάζουν την κατάταξη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε τρεις διαφορετικές ομάδες, ως εξής (Saldak, Merisotis, Liu, 2008):

1. Άρθρα που αναλύουν διεθνείς κατατάξεις πανεπιστημίων (Cheng και Liu; Federkeil, Aguillo, Ortega και Fernandez, Cunningham, Berghoff, Brandenburg, και Muller-Boling, Sowter και VanDyke).
2. Άρθρα που παρουσιάζουν νέα ανάπτυξη και πρόσφατες εμπειρίες με εθνικές κατατάξεις πανεπιστημίων (Devinsky, Kalanova, Siganos, Rozman και Marhl, Williams, Jobbins, Kingston, Nunes και Polding και Morse).
3. Άρθρα που σκοπεύουν στον εμπλουτισμό των συστημάτων κατάταξης μέσω ανάλυσης της τυπολογίας και της δυνατότητας καθιέρωσης πολυδιάστατων κατατάξεων (McCormick, Montesinos, Carot, Martinez και Mora).

Η διαδικασία συλλογής των στοιχείων

Τα στοιχεία που απαιτούνται από τα συστήματα κατάταξης για τον προσδιορισμό της πανεπιστημιακής απόδοσης συλλέγονται από τις εξής πηγές (Αννινος Ν. Α., 2010):

- Από ειδικές έρευνες στις οποίες καταγράφονται οι υποκειμενικές απόψεις διαφόρων ομάδων ειδικών συμφερόντων, προκειμένου να υπάρξουν συγκρίσιμα δεδομένα για την ποιότητα εκπαίδευσης των ιδρυμάτων.
- Από διάφορους φορείς οι οποίοι αναλαμβάνουν να συγκεντρώσουν στοιχεία για τα πανεπιστήμια και να τα δημοσιεύσουν προκειμένου να διευκολύνεται η σύγκριση των ιδρυμάτων. Οι φορείς αυτοί μπορεί να είναι κυβερνητικές υπηρεσίες, ή υπηρεσίες χρηματοδότησης, που θεωρούνται αξιόπιστες και αντικειμενικές.
- Από τα ίδια τα πανεπιστήμια, στα οποία αποστέλλεται ένα ειδικό ερωτηματολόγιο, που ζητά συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία δεν μπορούν να αποκτηθούν με διαφορετικό τρόπο.

3.3 Παρουσίαση των διεθνών συστημάτων κατάταξης των πανεπιστημίων

Η συγκριτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διεθνώς γίνεται σήμερα μέσω τριών συστημάτων: του Times QS, του συστήματος Academic Ranking of World Universities του πανεπιστημίου της Shanghai Jiao Tong και του συστήματος του αμερικανικού περιοδικού Newsweek, το οποίο χρησιμοποιεί δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης από τα δύο πρώτα συστήματα. Το σύστημα Asiaweek αξιολογούσε πανεπιστημιακά ιδρύματα στο χώρο της Ασίας μέχρι και το 2001, οπότε και σταμάτησε.

Times Higher Education Supplement (THES) (μέχρι το 2009)

Το σύστημα των Times QS επιδιώκει να παρουσιάσει μια συγκριτική εικόνα της απόδοσης των πανεπιστημίων από διαφορετικές χώρες, εμφανίστηκε το 2004. Για τη διαμόρφωση του συστήματος, ώστε να μπορούν να συγκριθούν ιδρύματα από διαφορετικές χώρες, όπως και στο σύστημα ARWU του Shanghai Jiao Tong University χρησιμοποιούνται δείκτες διαφορετικοί από εκείνους που χρησιμοποιούνται στη Μεγάλη Βρετανία. Το THES-QS, δημοσιεύει παράλληλα πέντε ακόμα πίνακες στα γνωστικά αντικείμενα των φυσικών επιστημών, των επιστημών ζωής και βιολογίας, της τεχνολογίας, των κοινωνικών επιστημών και των τεχνών και ανθρωπιστικών επιστημών. Τα πανεπιστήμια αξιολογούνται με βάση 6 σταθμισμένα κριτήρια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όπως φαίνονται στον πίνακα 2.3:

Πίνακας 3.3: Το σύστημα THES-QS⁶

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ
Αξιολόγηση συναδέλφων	0,40
Αξιολόγηση εργοδοτών	0,10
Ποσοστό διεθνών καθηγητών	0,05
Ποσοστό διεθνών φοιτητών	0,05
Αναλογία καθηγητών/ φοιτητών	0,20
Επίδραση έρευνας – αναφορές ανά καθηγητή	0,20

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα η αξιολόγηση συναδέλφων αποτελεί τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση συναδέλφων με συντελεστή στάθμισης 50% στο σύστημα αποτελείται από την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών (40%) και την αξιολόγηση των εργοδοτών (10%).

Η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών γίνεται μέσω ερωτηματολογίου στο οποίο αυτοί καλούνται να υποδείξουν τα 30 καλύτερα ιδρύματα στο δικό τους αντικείμενο, ενώ δεν μπορούν να ψηφίσουν το δικό τους ίδρυμα (Sowter, 2008) χωρίς ωστόσο να παρέχονται στοιχεία για το ποιο επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, πώς επιλέχθηκαν, από ποια πανεπιστήμια, τι ακριβώς ερωτήθηκαν και ποιο ακριβώς ήταν το ποσοστό ανταπόκρισης που επετεύχθη.

Τα ποσοτικά στοιχεία, που συλλέγονται από τα ίδια τα πανεπιστήμια ή από εθνικούς φορείς δείχνουν πλευρές της ακαδημαϊκής επιτυχίας των πανεπιστημίων. Ποσοτικό στοιχείο είναι η αναλογία διδασκόμενων προς διδάσκοντες, ως δείκτης δέσμευσης και προσήλωσης ενός ιδρύματος στη διδασκαλία με συντελεστή στάθμισης 20%.

Το κριτήριο της ερευνητικής αριστείας του ιδρύματος με συντελεστή βαρύτητας 20% αξιολογείται μετρώντας τον αριθμό των αναφορών που αντιστοιχούν στις δημοσιεύσεις των διδασκόντων ενός ιδρύματος. Τελικό κριτήριο του συστήματος THES – QS είναι η ελκυστικότητα ενός ιδρύματος, τόσο για τους διδάσκοντες και τους ερευνητές, όσο και για τους φοιτητές από όλο τον κόσμο. Έτσι τα ποσοστά διεθνών καθηγητών και φοιτητών σταθμίζονται με 10% συνολικά και 5% ξεχωριστά.

Για την ερμηνεία του πίνακα - με εξαίρεση τον αριθμό των βιβλιογραφικών αναφορών, ο οποίος είναι συγκρίσιμος - αρκετοί δείκτες εξαρτώνται από την περιοχή/ χώρα στην οποία είναι εγκατεστημένο το πανεπιστήμιο και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτή.

⁶ THES-QS, Retrieved 9/10/2011 from <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>

Τέλος, όπως και στα άλλα συστήματα οι διαφορές στο συνολικό αποτέλεσμα είναι σημαντικές στην κορυφή του πίνακα, αλλά οι διαφορές εκμηδενίζονται προς το τέλος του. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην ερμηνεία της μεταβολής της θέσης ενός πανεπιστημίου. Μια μικρή ή μεγάλη μεταβολή στον πίνακα δε δείχνει απαραίτητα καλύτερη, ή χειρότερη απόδοση και αυτό είναι κάτι, που έχει επισημανθεί από τους ίδιους τους ιθύνοντες του THES-QS (Άννινος Ν. Λ., 2010).

Times Higher Education World University Rankings (μετά το 2009)

Το 2010 τα δύο αυτά ιδρύματα σταμάτησαν τη συνεργασία τους αλλά συνέχισαν να εκδίδουν ξεχωριστή κατάταξη: Το QS κράτησε τη μεθοδολογία που είχε αναπτύξει από το 2004, έως το 2009 και τη μετονόμασε, ως QS World University Rankings (which also include the THES rankings from 2004 to 2009) και η εφημερίδα Times δημιούργησε ένα νέο τύπο ταξινόμησης των ιδρυμάτων: το Times Higher Education World University Rankings.

Η παγκόσμια κατάταξη των πανεπιστημίων από το αγγλικό περιοδικό Times ταξινομεί τα 200 καλύτερα πανεπιστήμια παγκοσμίως βασιζόμενη σε ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες. Η μεθοδολογία διαφέρει από αυτή του QS ως προς τον αριθμό των δεικτών που λαμβάνει υπόψη. Συνοπτικά το σύστημα των Times Higher Education καλύπτει τις 3 στόχους των πανεπιστημίων: διδασκαλία, έρευνα και μετάδοση γνώσης. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί 13 δείκτες, που ομαδοποιούνται σε 5 κατηγορίες, όπως φαίνονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 3.4: Το σύστημα Times Higher Education

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ
Ετεροαναφορές – επιρροή έρευνας	1 – Απόδοση ετεροαναφορών (μέσος όρος ετεροαναφορών ανά άρθρο)	32.5%
Διδασκαλία – περιβάλλον εκμάθησης	1 – Εισόδημα ανά ακαδημαϊκό 2 – Έρευνα φήμης – διδασκαλίας 3 – αριθμός διδακτορικών ανά	30%
Έρευνα – τόμοι, εισόδημα και φήμη	1- Ακαδημαϊκά άρθρα και ερευνητικό προσωπικό 2 – Εισόδημα έρευνας (scaled)	30%
Διεθνοποίηση ιδρύματος – ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό	1 – Ποσοστό διεθνών σε σχέση με τους αυτόχθονες φοιτητές 2 – Ποσοστό του διεθνούς	5%

Εισόδημα βιομηχανίας – καινοτομία	1- Εισόδημα έρευνας από τη βιομηχανία ανά διδάσκοντα	2.5%
--------------------------------------	---	------

Πηγή: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>

Το σύστημα Academy World University Ranking/ Shanghai Jiao Tong University

Το σύστημα αυτό κατάταξης των πανεπιστημίων παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 2003 και είχε ως στόχο να κατατάξει πανεπιστήμια από όλο τον κόσμο με βάση δείκτες ακαδημαϊκής ή ερευνητικής απόδοσης, αποφοίτους οι οποίοι έχουν κερδίσει βραβεία Νόμπελ και ειδικά μετάλλια, ερευνητές με μεγάλο αριθμό βιβλιογραφικών αναφορών, άρθρα δημοσιευμένα στα επιστημονικά έντυπα Nature και Science κ.α. Παράλληλα όμως επεδίωκε να αποκαλύψει το χάσμα ανάμεσα στα κινέζικα και στα φημισμένα πανεπιστήμια όλου του κόσμου, σε όρους ακαδημαϊκής και ερευνητικής απόδοσης.

Οι δημιουργοί αυτού του συγκεκριμένου συστήματος αυτού παραδέχονται ότι η ποιότητα ενός ιδρύματος δεν μπορεί να απεικονιστεί με απλούς αριθμούς και επομένως κανένα σύστημα κατάταξης δεν μπορεί να είναι απολύτως αντικειμενικό. Για κάθε δείκτη το ίδρυμα με την υψηλότερη βαθμολογία λαμβάνει 100 μονάδες και τα υπόλοιπα ιδρύματα υπολογίζονται με βάση αυτό. Η κατανομή των δεδομένων για κάθε δείκτη εξετάζεται και στατιστικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για προσαρμογές των δεικτών όταν κρίνεται απαραίτητο. Για κάθε δείκτη υπάρχει και ένας συντελεστής βαρύτητας. Σχετικός είναι ο πίνακας που ακολουθεί:

Πίνακας 3.5: Το σύστημα World University Ranking του Shanghai Jiao Tong University

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΔΕΙΚΤΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ
Ποιότητα της Εκπαίδευσης	Απόφοιτοι του ιδρύματος οι οποίοι έχουν κερδίσει βραβείο Νόμπελ	0,10
Ποιότητα Ακαδημαϊκού προσωπικού	Προσωπικό του ιδρύματος που έχει κερδίσει βραβείο Νόμπελ και ειδικά μετάλλια	0,20
Ερευνητική Εκροή	Δημοσιευμένα άρθρα στο Nature και στο Science	0,20
Μέγεθος ιδρύματος	Ακαδημαϊκή απόδοση με βάση το μέγεθος του ιδρύματος	0,10
Σύνολο		1

Πηγή: Shanghai Jiao Tong University

Το σύστημα αυτό εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στις ατομικές επιτυχίες (30%) αλλά και στο ότι στην ακαδημαϊκή ποιότητα ενός πανεπιστημίου συμπεριλαμβάνεται βραβευθέντες από προηγούμενα έτη, κάτι που μπορεί να είναι παραπλανητικό για τα νεότερα ιδρύματα. Υπάρχει επίσης μεγάλη έμφαση στις αναφορές (20% για άρθρα στο Nature και Science, 20% στο SCI, A & HCI, και 20% για ερευνητές με πολλές βιβλιογραφικές αναφορές) με αποτέλεσμα να ευνοούνται αγγλόφωνες χώρες (Αννινος Ν. Λ., 2010).

Το Πανεπιστήμιο Shanghai Jiao Tong, παράγει επίσης ένα σύστημα κατάταξης που ομαδοποιεί τα πανεπιστήμια σε πέντε τομείς έρευνας:

1. Φυσικές επιστήμες και μαθηματικά
2. Μηχανική, τεχνικές επιστήμες και τεχνολογία πληροφοριών
3. Βιολογικές επιστήμες και γεωργία
4. Κλινική ιατρική και φαρμακευτική
5. Κοινωνικές επιστήμες

Εκτός από ορισμένες μικρές μεταβολές, η επιλογή των δεικτών για την κατάταξη των πανεπιστημίων ανά τομέα είναι παρόμοια με τους δείκτες που χρησιμοποιούνται στη γενική κατάταξη ιδρυμάτων (Shanghai Jiao Tong University).

Το σύστημα Newsweek

Το αμερικανικό περιοδικό Newsweek δημοσίευσε το 2006 έναν πίνακα κατάταξης των 100 καλύτερων πανεπιστημίων σε διεθνές επίπεδο. Έκτοτε δεν έχει αναφερθεί εάν μια παρόμοια έρευνα θα επαναληφθεί στο μέλλον. Το σύστημα του περιοδικού Newsweek αποτελείται από 8 κριτήρια αξιολόγησης, 3 από τα οποία ταυτίζονται με αυτά του Shanghai Jiao Tong και 4 από τα οποία προέρχονται από το σύστημα THES-Q. Το όγδοο κριτήριο αφορά τον αριθμό των τόμων της βιβλιοθήκης κάθε πανεπιστημίου. Με την αφαίρεση του δείκτη φήμης από το δείκτη των Times, τα στοιχεία του Newsweek εμφανίζονται να είναι πιο εύλογα (Marginson, Wende, 2007).

Συνοπτικά τα κριτήρια του συστήματος Newsweek παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 3.6: Το σύστημα Newsweek

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ
Αριθμός ερευνητών που συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό βιβλιογραφικών αναφορών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα	0,5
Αριθμός άρθρων που δημοσιεύτηκαν στα περιοδικά Nature, Science	
Αριθμός άρθρων που εμφανίζονται στις βάσεις του ISI-SCI και ISI-AH	
Ποσοστό διεθνών διδασκόντων	0,4
Ποσοστό διεθνών φοιτητών	

Βιβλιογραφικές αναφορές ανά διδάσκοντα	
Αναλογία διδασκομένων προς διδάσκοντα	
Αριθμός τόμων βιβλιοθήκης	0,1
Σύνολο	1

SIR Scimago Institutions Rankings

Το σύστημα κατάταξης Scimago Institutions Rankings διεξάγεται από το εργαστήριο της Scimago είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ερευνητικών κέντρων διεθνώς. Η αξιολόγηση του SIR επικεντρώνεται στη μέτρηση ερευνητικής δραστηριότητας των πανεπιστημίων, αλλά και άλλων ερευνητικών κέντρων (π.χ. ερευνητικά εργαστήρια, κρατικοί οργανισμοί έρευνας, νοσοκομεία κ.α.).

Μεθοδολογία

Στην αξιολόγηση του SIR το 2010 παρουσιάζονται 4 δείκτες αξιολόγησης της ερευνητικής απόδοσης των ιδρυμάτων, οι οποίοι βασίζονται στις ερευνητικές εκροές των ιδρυμάτων και τις ετεροαναφορές τους:

α) Εκροές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Οι εκροές ή ο αριθμός των ερευνητικών άρθρων, που εκδίδονται στα ακαδημαϊκά περιοδικά παρουσιάζει την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος να παράγει επιστημονική γνώση. Οι εκροές ενός ιδρύματος επηρεάζονται από το μέγεθος και το ερευνητικό προφίλ των πανεπιστημίων.

β) Διεθνείς Συνεργασίες: IC(%)

Αυτός ο δείκτης διερευνά την ικανότητα των ιδρυμάτων να δημιουργήσουν διεθνείς ερευνητικούς συνδέσμους μέσω του δείκτη εκροών, που δημιουργήθηκε σε συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς.

Οι τιμές υπολογίζονται μέσω της ανάλυσης των εκροών του ιδρύματος, του οποίου οι συνεργασίες σε ακαδημαϊκό επίπεδο περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά ιδρύματα από διάφορες χώρες.

γ) Normalized Impact: IN

Ο δείκτης ομαλοποίησης καταδεικνύει την επιστημονική επίδραση που ασκούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πέρα από την επιστημονική κοινότητα. Σύμφωνα με τις διαδικασίες αξιολόγησης του SRI, προκειμένου να γίνει μια δίκαιη αξιολόγηση τέτοιου τύπου, αφαιρείται η επιρροή, λόγω του μεγέθους του ιδρύματος και της ερευνητικής του δραστηριότητας.

Ο δείκτης ομαλοποίησης αντίκτυπου παρουσιάζει την αναλογία μεταξύ του μέσου επιστημονικού αντίκτυπου ενός ιδρύματος και του παγκόσμιου μέσου αντίκτυπου των δημοσιεύσεων του ίδιου τύπου εγγράφων και θεματικής περιοχής κατά το ίδιο χρονικό πλαίσιο.

Οι τιμές εκφράζονται σε ποσοστά και παρουσιάζουν τη σχέση του μέσου αντίκτυπου στον παγκόσμιο μέσο όρο, που είναι το 1. Για παράδειγμα ένα αποτέλεσμα 0.8 καταδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό ίδρυμα τοποθετείται 20% κάτω από τον παγκόσμιο μέσο όρο, ενώ το 1.3 δείχνει ότι ο οργανισμός βρίσκεται σε 30% επάνω από τον παγκόσμιο μέσο όρο.

δ) Υψηλής Ποιότητας Εκδόσεις: Q1(%)

Ο δείκτης εκδόσεων ενός ιδρύματος υποδηλώνει τις εκδόσεις που πραγματοποιεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στα καλύτερα και πιο γνωστά ακαδημαϊκά περιοδικά. Τα περιοδικά που περιλαμβάνονται για τον υπολογισμό του δείκτη αυτού τοποθετούνται στο 25% των καλύτερων στην κατηγορία τους, σύμφωνα με το δείκτη SCImago Journal Rank SJR (<http://www.scimagojr.com>).

Σταθμιστές

Σύμφωνα με τους Clarke, 2002; NORC, 1997; Eccles, 2002; Baty, 2009, η χρήση των σταθμιστών στα συστήματα κατάταξης, καθώς και ο τρόπος υπολογισμού τους μπορεί να είναι αυθαίρετος ή να μην παρέχεται κανένα στοιχείο. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί, είτε με τη διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας σε ακαδημαϊκούς ή άλλες ομάδες συμφερόντων, ώστε να προσδιοριστούν οι συντελεστές αυτοί, είτε παρέχοντας τη δυνατότητα στον τελικό αποδέκτη των αποτελεσμάτων (π.χ. φοιτητές) να τους καθορίσει, είτε να αξιολογείται κάθε ίδρυμα για κάθε δείκτη/ κριτήριο και όχι συνολικά (Άννινος, 2010).

Τρόπος παρουσίασης αποτελεσμάτων

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές περιπτώσεις συστημάτων κατάταξης στα οποία οι θέσεις των πανεπιστημίων στους τελικούς πίνακες φαίνεται να μεταβάλλεται διαχρονικά, όμως όχι λόγω πραγματικών διαφορών των ιδρυμάτων (Merisotis, 2002). Κάποια συστήματα παρουσιάζουν τα ιδρύματα σε κατηγορίες και αυτό θεωρείται μια εξαιρετική εναλλακτική πρόταση στην κατάταξη των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Η εφημερίδα Independent, επιπλέον προτείνει στους χρήστες της ιστοσελίδας της να χρησιμοποιήσουν έναν εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης και κατάταξης των ιδρυμάτων, έτσι ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους 'προσαρμοσμένη κατάταξη', επιλέγοντας δείκτες σε ένα διαδραστικό πίνακα στο www.thecompleteuniversityguide.co.uk.

Χρησιμοποιούμενοι Δείκτες

Συγκρίνοντας τα διεθνή συστήματα κατάταξης των πανεπιστημίων φαίνεται ότι αξιολογείται μόνο η έρευνα (ως αριθμός δημοσιεύσεων ή ετεροαναφορών). Όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας, στην περίπτωση του Times – QS η αξιολόγηση της διδασκαλίας εξαντλείται στο δείκτη αναλογίας διδασκομένων/ διδάσκοντα, όπως συμβαίνει και στα συστήματα Newsweek και Asiaweek, ενώ στο σύστημα SJTU η διδασκαλία δεν αξιολογείται καθόλου (βλ. πιο κάτω πίνακα 2.7).

Πίνακας 3.7: Σύγκριση διεθνών συστημάτων κατάταξης των πανεπιστημίων με βάση τους δείκτες που χρησιμοποιούν

Σύστημα	Διδασκαλία	Έρευνα	Κοινωνική συνεισφορά	Υποδομές και πόροι	Αποτ. Μάθησης	Φήμη
Times QS	1[0,20]	1[0,20]	0	2[0,10]	0	2[0,50]
SJTU/ ARWU	0	5[0,70]	0	1[0,20]	0	0
Asiaweek	1	1[0,20]+1	0	3[0,60]+2	0	1[0,20]
Newsweek	1[0,10]	4[0,60]	0	4[0,30]	0	0

Πηγή: Λουκάς Ν. Άννινος, 2010

Σύμφωνα με τον Άννινο (2010) θα μπορούσαν να προστεθούν δείκτες σχετικοί με την ποιότητα του διδάσκοντος (επάρκεια, ενθουσιασμός, ενδιαφέρον για τους φοιτητές, χρήση της τεχνολογίας κλπ.) και την ποιότητα του μαθήματος (οργάνωση, έλεγχος κλπ), όπως αυτοί οι παράγοντες αξιολογούνται από τους ενεργούς φοιτητές.

Εξίσου σημαντική έλλειψη είναι αυτή των δεικτών σχετικών με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μάθησης (δεξιότητες, ικανότητες, γνώσεις και συμπεριφορές), ενώ απουσιάζει και η αξιολόγηση της κοινωνικής συνεισφοράς των ιδρυμάτων (πχ πατέντες, αξιοποιήσιμες τεχνολογίες, επιχειρηματικές ιδέες, προγράμματα συνεργασίας).

Οι Buela-Gasal et al. (2007) ταξινομούν ανάλογα με τη συχνότητα και το συντελεστή βαρύτητας τα διεθνή συστήματα κατάταξης σε επτά ακαδημαϊκές κατηγορίες:

Πίνακας 3.8: Οι ακαδημαϊκές κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στα διεθνή συστήματα κατάταξης

A/A	Ακαδημαϊκή κατηγορία	Shanghai	Times	CEST	Asia Week	Σύνολο
1	Ποιότητα έρευνας	80.0	20.0	100.0	16.5	100.0
2	Έρευνες φήμης		50.0		20.0	32.3
3	Ανθρώπινοι πόροι	10.0	25.0		15.0	23.1
4	Αρχικά χαρακτηριστικά		5.0		25.0	13.9
5	Υλικοί πόροι				20.0	9.2
6	Εκροές	10.0			3.3	6.1
7	Διαδικασίες εκμάθησης					0.0

Πηγή: Buela-Gasal, Gutierrez-Martinez, Bermudez-Sanchez, Vadillo-Munoz, 2007, p.359

Μεθοδολογία και παραγωγική διαδικασία των διεθνών συστημάτων κατάταξης

Η χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία των διεθνών συστημάτων παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες αλλά και μερικές διαφορές. Η μεθοδολογία της αξιολόγησης στα διεθνή συστήματα κατάταξης διακρίνεται στα εξής στάδια:

1. Συλλογή των δεδομένων
2. Επεξεργασία των δεδομένων
3. Υπολογισμός των επιμέρους δεικτών
4. Υπολογισμός των τελικών αποτελεσμάτων και κατάρτιση του πίνακα κατάταξης

Εξετάζοντας τα διεθνή αυτά συστήματα από την πλευρά των συνιστωσών μιας παραγωγικής διαδικασίας, καθίσταται προφανές ότι το σύστημα SJTU είναι προσανατολισμένο προς τις εκροές και τα αποτελέσματα (5 από τους 6 δείκτες με βαρύτητα 90%). Αντίθετα το σύστημα των Times QS περιλαμβάνει 2 δείκτες εισροών, δηλαδή τα ποσοστά διεθνών καθηγητών και φοιτητών (με βαρύτητα 10%), ένα δείκτη διαδικασίας που αναφέρεται στην αναλογία διδασκόντων/ διδασκομένων, 1 δείκτη αποτελέσματος ο οποίος είναι η επίδραση της έρευνας και 2 δείκτες φήμης (βαρύτητα 50%) ενώ δεν αξιολογεί καθόλου τις εκροές των πανεπιστημίων.

Το σύστημα του περιοδικού Newsweek από την άλλη περιλαμβάνει 4 δείκτες εισροών με βαρύτητα 47% (ποσοστά διεθνών καθηγητών και φοιτητών, τόμοι βιβλιοθήκης, αριθμός ερευνητών με μεγάλο αριθμό ετεροαναφορών), 1 δείκτη διαδικασίας με βαρύτητα 10% (αναλογία διδασκόντων/ διδασκομένων), 2 δείκτες εκροών με βαρύτητα 33% (δημοσιευθέντα άρθρα) και ένα δείκτη αποτελεσμάτων με βαρύτητα 10% (βιβλιογραφικές αναφορές ανά διδάσκοντα).

Επιπλέον προσπάθειες γίνονται και από την Επιτροπή για το μέλλον της Ανώτατης Εκπαίδευσης των ΗΠΑ για να δημιουργηθεί ένα σύστημα σύγκρισης, που θα επιτρέπει στους ενδιαφερόμενους να ταξινομήσουν τα πανεπιστήμια ανάλογα με τους συντελεστές της επιλογής τους (Field, 2006).

3.4 Παρουσίαση των εθνικών συστημάτων κατάταξης

US News and World Report - ΗΠΑ

Ο πρώτος πίνακας κατάταξης των πανεπιστημίων με βάση την απόδοσή τους δημοσιεύτηκε το 1983 από το περιοδικό US News & World Report. Το σύστημα επιδιώκει να μετρήσει τις διαστάσεις ποιότητας ενός ιδρύματος και βασίζεται στις εξής επτά (7) κατηγορίες: την αξιολόγηση συναδέλφων, το ποσοστό αποφοίτησης και διατήρησης, την επιλεκτικότητα φοιτητών, τους χρηματοοικονομικούς πόρους, τη χρηματοδότηση από αποφοίτους. Τέλος, μόνο για τα εθνικά πανεπιστήμια και τα κολλέγια

ελευθέρων τεχνών συμπεριλαμβάνεται η διαφορά πραγματικού και προβλεπόμενου ποσοστού αποφοίτησης.

Οι παράγοντες και υποπαράγοντες με τους συντελεστές βαρύτητας τους παρουσιάζονται παρακάτω. Από τη βαθμολογία των κριτηρίων και υποκριτηρίων προκύπτει ένα τελικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 3.9: Το σύστημα US News and World Report

Κριτήριο	Συντελεστές Βαρύτητας κριτηρίου		Υποκριτήρια	Συντελεστές Βαρύτητας υποκριτηρίων	
	*Ε.Π. και **Κ.Ε.Τ.	***Π και ***Κ		Ε.Π. και Κ.Ε.Τ.	Π και Κ
Αξιολόγηση Συναδέλφων	25%	25%	Έρευνα αξιολόγησης συναδέλφων	100%	100%
Επιλεκτικότητα φοιτητών	15%	15%	Ποσοστό αποδοχής φοιτητών	10%	10%
			Κατηγορία αποφοίτησης	40%	0
			Κατηγορία αποφοίτησης	0	40%
			Αποτελέσματα SAT/ACT	50%	50%
Ακαδημαϊκοί πόροι	20%	20%	Αμοιβές καθηγητών	35%	35%
			Ποσοστό καθηγητών με διδ/κό	15%	15%

			Ποσοστό καθηγητών πλήρους	5%	5%
			Αναλογία φοιτητών/ καθηγητών	5%	5%
			Μέγεθος τάξης 1-19 φοιτητές	30%	30%
			Μέγεθος τάξης 50+	10%	10%
Ποσοστό Αποφοίτησης και Διατήρησης	20%	20%	Μέσο ποσοστό αποφοίτησης	80%	80%
			Μέσο ποσοστό διατήρησης πρωτοετών	20%	20%
Χρημ/κοί Πόροι	10%	10%	Μέση εκπαιδευτική δαπάνη ανά	100%	100%
Δωρεές Αποφοίτων	5%	5%	Μέσο ποσοστό δωρεών αποφοίτων	100%	100%
Διαφορά ποσοστού αποφοίτησης			Διαφορά ποσοστού αποφοίτησης	5%	0
Σύνολο	100%	100%	-	100%	100%

*Ε.Π: Εθνικά Πανεπιστήμια, τα οποία προσφέρουν προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές

**Κ.Ε.Τ: Κολέγια Ελευθέρων Τεχνών, τα οποία προσφέρουν προπτυχιακές σπουδές

***Π: Πανεπιστήμια που προσφέρουν και διδακτορικές σπουδές

****Κ: Κολλέγια που προσφέρουν προπτυχιακές σπουδές και απονέμουν λιγότερο από 50% πτυχίων στις ελεύθερες τέχνες

Πηγή: Ιστοσελίδα <http://www.usnews.com/usnews/rankguide/rghome.html>

Macleans - Καναδάς

Το σύστημα Macleans αποτελεί το καναδικό σύστημα κατάταξης πανεπιστημίων, το οποίο συγκρίνει τα ισχυρά σημεία των δημοσίων πανεπιστημίων του Καναδά με σκοπό να παράσχει πληροφόρηση, τόσο σε φοιτητές, όσο και σε κάθε ενδιαφερόμενο εντός και εκτός του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος.

Τα 49 πανεπιστήμια που εξετάστηκαν το έτος 2010 σύμφωνα με το σύστημα Macleans, διακρίνονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες⁷:

1. Τα πανεπιστήμια τα οποία προ αφέρουν κυρίως προ πτυχιακή εκπαίδευση και διαθέτουν και ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα (primarily undergraduate).
2. Τα πανεπιστήμια τα οποία έχουν ερευνητική δραστηριότητα και προσφέρουν ποικιλία προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων (comprehensive universities).
3. Τα πανεπιστήμια που προσφέρουν διδακτορικούς τίτλους και έχουν ερευνητική δραστηριότητα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν και οι ιατρικές σχολές (medical-doctoral-MD).

Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα κατατάσσονται με βάση ένα εύρος παραγόντων σε έξι βασικές κατηγορίες, όπως παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 3.10: Το σύστημα Macleans

Κριτήριο	Υποκριτήριο	Συντελεστής Βαρύτητας
Φοιτητές	Αριθμός φοιτητών με βραβεία	10%
	Αναλογία διδασκομένων ανά διδάσκοντα	10%
Ακαδημαϊκό Προσωπικό	Αριθμός διδασκόντων με βραβεία	6%
	Αριθμός ερευνητικών κονδυλίων ανά διδάσκοντα πλήρους απασχόλησης για κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες	6%

⁷Ιστοσελίδα Macleans retrieved 23/10/2011 from <http://oncampus.macleans.ca/education/2010/11/10/our-20th-annual-university-rankings/>

	Αριθμός ερευνητικών κονδυλίων ανά διδάσκοντα πλήρους απασχόλησης για ιατρικές επιστήμες	6%
Πόροι	Ιδρυματική δαπάνη ανά FTE φοιτητή	6%
	Συνολική δαπάνη για έρευνα	6%
Υποστήριξη Φοιτητών	Ποσοστό χρημάτων για φοιτητικές υπηρεσίες	6,5%
	Ποσοστό χρημάτων για υποτροφίες	6,5%
Βιβλιοθήκη	Αριθμός τόμων/ FTE	5% (PUG,CU), 4% (MD)
	Αριθμός τόμων για MD	1%
	% Λειτουργικού κόστους για υπηρεσίες βιβλιοθήκης	5%
	% δαπανών για ανανέωση συλλογής	5%
Φήμη	Έρευνα φήμης	22%

Πηγή: Ιστοσελίδα <http://oncampus.macleans.ca/education/category/rankings/rankings-tool/>

William and Van Dyke's International Standing of Australian Universities – Αυστραλία

Το αυστραλέζικο αυτό σύστημα κατάταξης αξιολογεί τα πανεπιστήμια της εν λόγω χώρας στη βάση των ακόλουθων 19 κριτηρίων, όπως φαίνονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 3.11: Το σύστημα William and Van Dyke's

Κριτήριο	Συντελεστής Στάθμισης
Αξιολόγηση από κοσμήτορες ξένων «άριστων» πανεπιστημίων και κοσμήτορες αυστραλέζικων ιδρυμάτων	8%

Έσοδα ανά φοιτητή	11%
Προπτυχιακοί φοιτητές	25%
Μέσος βαθμός εισαγωγής	11%
Ποσοστό φοιτητών που παραμένουν στο ίδρυμα	3,5%
Αναλογία διδασκόντων/ διδασκομένων	3,5%
Συνολική ικανοποίηση με βάση το Course Experience Questionnaire	3,5%
% αποφοίτων που συνεχίζουν σε ανώτερες σπουδές	3,5%
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	16%
Αριθμός διδακτορικών διπλωμάτων	5,6%
All postgraduate progression rate	4,8%
Συνολική ικανοποίηση με βάση το Postgraduate Experience Questionnaire	5,6%
Έρευνα	40%
Δημοσιεύσεις	4%
Δημοσιεύσεις στο ESI για εργαστηριακές επιστήμες	4%
Δημοσιεύσεις στο ESI για οικονομικά, διοίκηση και κοινωνικές επιστήμες	2%
Ετεροαναφορές στο ESI για εργαστηριακές επιστήμες	6,8%
Δημοσιεύσεις στο ESI για οικονομικά, διοίκηση και κοινωνικές επιστήμες	3,2%
Συμμετοχή σε κάποια αυστραλέζικη επιτροπή	8%
Αριθμός προσωπικού που περιλαμβάνεται στις λίστες ISI-ESI highly cited	2%
Ερευνητική χρηματοδότηση από το κράτος	6%
Άλλη χρηματοδότηση	4%
	100%

Αρχικά η αξιολόγηση περιλαμβάνει την αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος σε καθηγητές, προέδρους σχολών, τόσο στην Αυστραλία, όσο και στο εξωτερικό, ενός ειδικά σχεδιασμένου ερωτηματολογίου, ανά γνωστικό αντικείμενο. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητείται η αξιολόγηση της

ποιότητας ενός γνωστικού αντικειμένου στα αυστραλέζικα πανεπιστήμια και στο δεύτερο μέρος ζητείται ο προσδιορισμός των πέντε καλύτερων πανεπιστημίων της χώρας και το εάν αυτά βρίσκονται στα 25 ή 50 κορυφαία πανεπιστήμια του κόσμου (Williams και Van Dyke, 2007). Η αξιολόγηση της έρευνας γίνεται με στοιχεία της Thomson Scientific, τόσο για τις δημοσιεύσεις, όσο και για τις ετεροαναφορές, ενώ η ποιότητα των προγραμμάτων σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο προσδιορίζεται από το βαθμό εισαγωγής, τη συνολική ικανοποίηση των φοιτητών, τον αριθμό των διδακτορικών διπλωμάτων.

Από την έρευνα των William and Van Dyke (2007) προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκειμενικές απόψεις/ αξιολογήσεις των καθηγητών και τους ερευνητικούς δείκτες για αξιολογήσεις των φοιτητών με βάση το Course Experience Questionnaire και τα ευρήματα της αξιολόγησης, γεγονός που αποδίδεται, είτε στο ότι οι ακαδημαϊκοί δεν δίνουν τη δέουσα σημασία στην προπτυχιακή διδασκαλία, είτε σε διαφορετικές προσδοκίες των φοιτητών γύρω από την έννοια της ποιοτικής διδασκαλίας (Λουκάς Ν. Άννινος, 2010).

The Times Good University Guide – H.B.

Τα συστήματα κατάταξης των πανεπιστημίων στο H.B. έχουν ιστορία μόλις 17 ετών, καθώς εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από την εφημερίδα The Times και αξιολογούσαν την απόδοση των βρετανικών πανεπιστημίων στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης. Ο σκοπός του συστήματος The Times αλλά και των άλλων συστημάτων (The Guardian, The Sunday Times, Daily Telegraph) τα οποία ακολούθησαν ήταν η παροχή πληροφόρησης προς τους ενδιαφερόμενους ως προς την ποιότητα των πανεπιστημίων. Αν και τα κριτήρια διαφοροποιούνται ελάχιστα από σύστημα σε σύστημα, τα ίδια ιδρύματα εμφανίζονται στις κορυφαίες θέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, το σύστημα των Times αξιολογεί και κατατάσσει τα ιδρύματα με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

- Την ικανοποίηση των φοιτητών, όπως αυτή προκύπτει κάθε χρόνο από τις ετήσιες έρευνες National Student Survey. Σύμφωνα με τον O'Leary et al., 2006, η έρευνα NSS αποτελεί μια ετήσια έρευνα που προσδιορίζει το βαθμό ικανοποίησης των τελειόφοιτων σπουδαστών από την εμπειρία που είχαν. Το σύστημα κατάταξης των Times χρησιμοποιεί το μέσο όρο των 22 απαντήσεων για να μετρήσει την 'ικανοποίηση των σπουδαστών' – ένα από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη σύγκριση των βρετανικών πανεπιστημίων (Cheng και Marsh, 2010).
- Την ερευνητική απόδοση, όπως μετριέται από την Research Assessment Exercise (RAE), η οποία αξιολογεί την ερευνητική δραστηριότητα των βρετανικών πανεπιστημίων.

- Τα πρότυπα εισαγωγής, τα οποία υπολογίζονται με βάση το μέσο βαθμό University and College Admissions Service UCAS για το τελευταίο έτος σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (Higher Education Statistics Agency).
- Την αναλογία φοιτητών ανά διδάσκοντα με στοιχεία επίσης της Higher Education Statistics Agency για το τελευταίο έτος.
- Τη μέση ανά φοιτητή δαπάνη για ακαδημαϊκές υπηρεσίες (βιβλιοθήκη και Η/Υ) και υπηρεσίες αθλητισμού, επαγγελματικής καθοδήγησης και υγείας για τα δύο προηγούμενα έτη.
- Το ποσοστό των φοιτητών που αποφοιτούν με βαθμολογία «καλώς» στο σύνολο των αποφοιτησάντων στο τελευταίο έτος.
- Τις προοπτικές των αποφοίτων, όπως υπολογίζονται με βάση το ποσοστό του προτελευταίου έτους, οι οποίοι συνεχίζουν τις σπουδές τους ή εργάζονται.
- Το ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο προβλεπόμενο διάστημα.

Το σύστημα κατάταξης των Times αποτελείται από 13 δείκτες οι οποίοι συγκεντρώνονται σε πέντε (5) κατηγορίες, όπως φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα:

1. Διδασκαλία - περιβάλλον εκμάθησης (αποτελεί το 30% της συνολικής τελικής κατάταξης).
2. Έρευνα - δημοσιεύσεις, εισόδημα και φήμη (30%).
3. Ετεροαναφορές – επιρροή στην έρευνα (32.5%).
4. Εισοδήματα από βιομηχανία – Καινοτομία (2.5%)
5. Διεθνικότητα – σπουδαστές και προσωπικό (5%).

Πίνακας 3.12: Το σύστημα των Times

Κριτήριο	Υποκριτήριο	Συντελεστής στάθμισης
Διδασκαλία- περιβάλλον εκμάθησης 30%	Έρευνα φήμης – διδασκαλίας	15%
	Αριθμός διδακτορικών διπλωμάτων	6%
	Αριθμός προπτυχιακών φοιτητών ανά διδάσκοντα	4.5%
	Εισόδημα ανά διδάσκοντα	2.25%
	Αριθμός διδακτορικών και πτυχίων	2.25%
Έρευνα- δημοσιεύσεις, εισόδημα και φήμη 30%	Έρευνα φήμης	19.5%
	Έρευνα εισοδημάτων	5.25%
	Αριθμός δημοσιεύσεων ακαδημαϊκού και ερευνητικού προσωπικού	4.5%
	Δημόσια έρευνα εισοδημάτων/ συνολικό εισόδημα έρευνας	0.75%
Ετεροαναφορές – επιρροή στην έρευνα 32.5%	Αντίκτυπος ετεροαναφορών (μέσος όρος ετεροαναφορών ανά δημοσίευση)	32.5%
Εισοδήματα από βιομηχανία – Καινοτομία 2.5%	Έρευνα εισοδημάτων από βιομηχανία (ακαδημαϊκού προσωπικού)	2.5%
Διεθνικότητα – σπουδαστές και προσωπικό 5%	Ποσοστό διεθνούς επιτόπιου προσωπικού	3%
	Ποσοστό διεθνών φοιτητών	2%

Πηγή: Ιστοσελίδα The Times Good University Guide 2011,

<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/analysis-methodology.html>

The Sunday Times University Guide – Η.Β.

Ο πίνακας κατάταξης των βρετανικών πανεπιστημίων και κολλεγίων καταρτίζεται με βάση στοιχεία του Higher Education Statistics Agency, Quality Assurance Agency for Higher Education, τα National Funding Council, τις ιδρυματικές διοικήσεις, ομότιμους και 199 ιδρύματα. Κάθε ίδρυμα κατατάσσεται ανάλογα με τη συνολική βαθμολογία που επιτυγχάνει σε 9 κριτήρια, τα οποία εμφανίζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 3.13: Το σύστημα Sunday Times University Guide

Κριτήριο	Συντελεστής Στάθμισης
Διδακτική αριστεία	75
Αξιολόγηση διοικήσεων/ συναδέλφων	100
Ποιότητα έρευνας	200
Βαθμολογία εισαγωγής φοιτητών (A, AS)	250
Ανεργία πτυχιούχων	100
Πτυχιούχοι με άριστη επίδοση	100
Αναλογία διδασκόντων/ διδασκομένων	100
Ικανοποίηση φοιτητών	175
Ποσοστό φοιτητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους	Μεταβλητός

Η ικανοποίηση των φοιτητών προκύπτει από στοιχεία του National Student Survey στην οποία οι φοιτητές καλούνται να απαντήσουν σε 22 ερωτήσεις ώστε να προκύψει ένα τελικό αποτέλεσμα για κάθε ίδρυμα (ως μέσος όρος). Η ανατροφοδότηση από τους σπουδαστές χρησιμοποιείται για την ετήσια σύγκριση δεδομένων που εκδίδονται από την Unistats.com, όπου οι επίδοξοι μελλοντικοί σπουδαστές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να ενημερωθούν και να κάνουν επιλογές για το ίδρυμα στο οποίο θα φοιτήσουν. Επιπλέον τα στοιχεία της έρευνας NSS, χρησιμοποιούνται από τα πανεπιστήμια, τις φοιτητικές ενώσεις ή τα κολλέγια για να διευκολύνουν την καλή πρακτική και να ενισχύσουν τη διαδικασία εκμάθησης (The National Student Survey).

Η διδακτική αριστεία προκύπτει από το ποσοστό των γνωστικών πεδίων τα οποία θεραπεύονται από το κάθε ίδρυμα και τα στοιχεία για το δείκτη αυτόν προέρχονται από το QAA, SHEFC, WHEFC. Για την αξιολόγηση των συναδέλφων και των ιδρυματικών διοικήσεων, ζητείται από αυτούς να αναγνωρίσουν

τις ακαδημαϊκές μονάδες με την υψηλότερη ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ για την ποιότητα της έρευνας χρησιμοποιούνται στοιχεία της Research Assessment Exercise. Η RAE έλαβε χώρα πρώτη φορά το 1986 και επαναλήφθηκε το 1992, 1996 και 2001. Η τελευταία άσκηση αξιολόγησης RAE έγινε το 2008, μέσω της δημιουργίας 15 πάνελ ειδικών ανά κύρια θεματική ενότητα. Η κάθε θεματική ενότητα χωρίζεται σε υποενότητες με αντίστοιχα πάνελ ειδικών αξιολόγησης – 67 στο σύνολο (RAE, 2008).

Η βαθμολογία εισαγωγής των φοιτητών βασίζεται στο σύστημα UCAS και προκύπτει από τον αριθμό των νεοεισαχθέντων φοιτητών στα πανεπιστήμια με βαθμολογία A/AS. Το κριτήριο της ανεργίας των πτυχιούχων έχει δύο υποκριτήρια: α) τον αριθμό των πτυχιούχων που είναι άνεργοι σε διάστημα 6 μηνών από την αποφοίτησή τους και β) το ποσοστό των αποφοίτων οι οποίοι εργάζονται σε θέσεις μη σχετικές με το αντικείμενο σπουδών τους. Τα δύο αυτά υποκριτήρια αφαιρούνται από το 50, ενώ τα αποτελέσματά τους παράγουν το τελικό αποτέλεσμα που εμφανίζεται στον πίνακα.

Άλλα σημαντικά πρότυπα του συστήματος κατάταξης των Sunday Times είναι το ποσοστό των φοιτητών που κατορθώνουν να περατώσουν τις σπουδές τους με άριστα, η αναλογία διδασκόντων/ διδασκόμενων, όπου θεωρείται ως ιδανική η αναλογία 10 φοιτητών ανά διδάσκαλο και η οποία επηρεάζεται από το γνωστικό αντικείμενο σπουδών κάθε φορά. Τέλος, ο πραγματικός αριθμός των φοιτητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους συγκρίνεται με τον αριθμό των φοιτητών που αναμένεται να κάνουν κάτι τέτοιο. Τα πρότυπα σύγκρισης διαφέρουν ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών και τα χαρακτηριστικά των φοιτητών. Η διαφορά πενταπλασιάζεται και έτσι προκύπτει ο τελικός βαθμός.

Guardian – Ηνωμένο Βασίλειο.

Η εφημερίδα Guardian δημοσιεύει δύο είδη πινάκων ταξινόμησης: ο πρώτος πίνακας αφορά την ταξινόμηση ιδρυμάτων ανά επιστημονικό πεδίο και ο δεύτερος πίνακας περιλαμβάνει όλα τα ιδρύματα συνολικά. Το σύστημα ταξινόμησης Guardian εστιάζει σε θέματα που αφορούν άμεσα τους νέους σπουδαστές, δηλ. τη διδασκαλία και τους πόρους εκμάθησης και όχι σε θέματα ερευνητικής απόδοσης των πανεπιστημίων. Το σύστημα κατάταξης της Guardian, έχει ως τελικό στόχο τη σύγκριση των ιδρυμάτων από τους μελλοντικούς σπουδαστές και την περαιτέρω έρευνα που θα τους βοηθήσει να πάρουν σημαντικές αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών που θα ακολουθήσουν και το πανεπιστήμιο που θα επιλέξουν (Guardian, 2011).

Πίνακας 3.14: Το σύστημα Guardian

ΔΕΙΚΤΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΣΤΑΘΜΙΣΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΣΤΑΘΜΙΣΗΣ ΣΕ ΙΑΤΡΙΚΕΣ, ΟΔΟΝΤΙΑΤΡΙΚΕΣ & ΚΤΗΝΙΑΤΡΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ
Διδασκαλία – NSS	10%	14%
Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση – NSS	10%	14%
Συνολική ικανοποίηση – NSS	5%	7%
Προστιθέμενη αξία	15%	5%
Αναλογία διδασκόντων / διδασκομένων	15%	20%
Δαπάνη ανά φοιτητή	15%	20%
Βαθμολογία εισαγωγής	15%	20%
Επαγγελματικές προοπτικές	15%	0%

Πηγή: Ιστοσελίδα Guardian 2011, <http://www.guardian.co.uk/education/2011/may/17/guardian-university-league-table-methodology>

Κριτήρια

- Ποιότητα Διδασκαλίας (0,10): Χρησιμοποιούνται κριτήρια από την έρευνα National Student Survey και συγκεκριμένα τις τέσσερις ερωτήσεις περί διδασκαλίας με τη χρήση κλίμακας από το 1 μέχρι το 5 ('διαφωνώ απόλυτα', 'συμφωνώ απόλυτα').
- Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση (0,10): Οι σπουδαστές καλούνται να απαντήσουν σε δύο ερωτήσεις της έρευνας NSS για την αντίληψή τους όσον αφορά την αξιολόγηση των προσπαθειών τους και κατά πόσο η ανατροφοδότηση ήταν χρήσιμη.
- Συνολική ικανοποίηση (0,05): Οι σπουδαστές απαντούν σε μια μόνο ερώτηση που καλύπτει όλες τις πτυχές των μαθημάτων τους. Τα αποτελέσματα σταθμίζονται προκειμένου να προσεγγιστούν οι θεματικές ομάδες του συστήματος.

- Προστιθέμενη αξία (0,15): Ο στόχος του κριτηρίου αυτού είναι να διαπιστώσει πόσο αποτελεσματικά ένα ίδρυμα διδάσκει ένα γνωστικό αντικείμενο στους φοιτητές. Τα χαρακτηριστικά των φοιτητών κατά την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο συγκρίνονται με το πτυχίο που τους χορηγείται στο τέλος των σπουδών τους, μέσω μιας μεθοδολογίας. Έτσι ένα πανεπιστήμιο που πετυχαίνει να μετασχηματίσει τους νεοεισαχθέντες φοιτητές χαμηλής επίδοσης σε αποφοίτους υψηλής βαθμολογίας έχει πετύχει να προσφέρει υψηλή προστιθέμενη αξία.
- Αναλογία διδασκόντων/ διδασκομένων (0,15): Ο συγκεκριμένος δείκτης (Student Staff Ratio) συγκρίνει τον αριθμό του διδακτικού προσωπικού ενός συγκεκριμένου γνωστικού θέματος με τον αριθμό των σπουδαστών που το παρακολουθούν.
- Δαπάνη ανά φοιτητή (0,15): Το ποσό των χρημάτων που επενδύει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα για την παροχή ενός γνωστικού αντικείμενου (μη περιλαμβανομένου του κόστους για το ακαδημαϊκό προσωπικό, καθώς αυτό υπολογίζεται από τον πιο πάνω δείκτη- SSR) διαιρείται με τον αριθμό των φοιτητών που σπουδάζουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ώστε να προκύψει η αναλογία ανά φοιτητή. Ο δείκτης αυτός συμπεριλαμβάνει και τα χρήματα που δόθηκαν για τις κεντρικές ακαδημαϊκές υπηρεσίες (συμπεριλαμβανομένων της βιβλιοθήκης και των H/Y) των δύο τελευταίων ετών, τα οποία συγκρίνονται με τους ενεργούς σπουδαστές των ετών που εξετάζονται.
- Βαθμολογία εισαγωγής (0,15): Ο δείκτης αυτός προκύπτει ως μέσος όρος βαθμολογίας των νεοεισαχθέντων φοιτητών σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο ενός ιδρύματος.
- Επαγγελματικές προοπτικές αποφοίτων (0,15): Υπολογίζεται η αναλογία αποφοίτων οι οποίοι βρίσκουν εργασία ή προχωρούν σε περαιτέρω σπουδές σε διάστημα έξι μηνών μετά την αποφοίτησή τους.

Daily Telegraph-Sutton Trust – Ηνωμένο Βασίλειο.

Το σύστημα Daily Telegraph δημοσιεύει έναν πίνακα ο οποίος δείχνει μια συνολική εικόνα απόδοσης των πανεπιστημίων με βάση τα αποτελέσματα αξιολόγησης που εμφανίζονται σε 6 συστήματα κατάταξης: The Daily Telegraph, The Financial Times, The Guardian, The Times, The Sunday Times.

Το Sutton Trust 30 δημοσιεύει μια λίστα με τα καλύτερα πανεπιστήμια σε Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία, έτσι όπως τα εκδίδει το Times University Guide (The Sutton Trust, 2011):

- University of Bath
- University of Birmingham
- University of Bristol
- University of Cambridge
- University of Cardiff

- University of Durham
- University of Edinburgh
- University of Exeter
- University of Glasgow
- Imperial College London
- King's College London
- University of Lancaster
- University of Leeds
- University of Leicester
- University of Liverpool
- LSE
- University of Manchester
- University of Newcastle
- University of Nottingham
- University of Oxford
- University of Reading
- Royal Holloway, London
- University of Sheffield
- University of Southampton
- University of St Andrews
- University of Strathclyde
- University of Surrey
- UCL
- University of Warwick
- University of York

CHE – DAAD - Γερμανία

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, το περιοδικό Der Spiegel έθεσε θέμα για το ποιο πανεπιστήμιο είναι το καλύτερο και έτσι στη δεκαετία του 1990 εμφανίστηκαν αρκετοί φορείς οι οποίοι παρήγαγαν πίνακες κατάταξης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Λουκάς Ν. Άννινος, 2010). Από το 1998 το Center for Higher Education Development (CHE) στη Γερμανία (<http://www.che.de>) εξέδιδε σε συνεργασία με το Der Stem πίνακες κατάταξης πανεπιστημίων, ενώ από το 2005 συνεργάζεται με την εφημερίδα Die Zeit (Ischinger,2006) για τη δημοσίευση και προώθηση των αποτελεσμάτων (Marginson, 2007).

Ο στόχος του συστήματος CHE είναι η παροχή ολοκληρωμένης πληροφόρησης για τις σπουδές στα γερμανικά πανεπιστημιακά ιδρύματα με βάση αντικειμενικά και υποκειμενικά στοιχεία (με 30 δείκτες) σε υποψηφίους φοιτητές. Η λογική του συστήματος βασίζεται στην ιδέα ότι δεν μπορεί να υπάρχει ένα τέλει πανεπιστήμιο σε όλους τους τομείς και σε όλα τα επιστημονικά πεδία που θεραπεύει και επομένως η κατάταξη των ιδρυμάτων θα πρέπει καλύτερα να γίνεται ανά γνωστικό αντικείμενο.

Μεθοδολογία

Το CHE δεν καλύπτει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά περιλαμβάνει 35 επιστημονικά πεδία τα οποία αποτελούν το 75% των γνωστικών αντικειμένων που επιλέγονται από τους Γερμανούς φοιτητές. Η διαδικασία αξιολόγησης έχει δύο φάσεις:

α) Δημοσιεύεται αρχικά μια αναφορά με τα αποτελέσματα σε ειδικό έντυπο της εφημερίδας Die Zeit (<http://ranking.zeit.de/che2011/de/>). Η αναφορά αυτή παρουσιάζει ένα αλφαβητικό πίνακα αξιολόγησης με 4-6 διαφορετικά κριτήρια ανά γνωστικό πεδίο, τα οποία βασίζονται στις απόψεις των καθηγητών, τις αξιολογήσεις φοιτητών και την αξιολόγηση έρευνας.

β) Όλα τα αποτελέσματα και οι δείκτες παρουσιάζονται στο διαδίκτυο, όπου κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί ανάλογα με τις προτιμήσεις του να επιλέγει τους δείκτες αξιολόγησης (μέχρι 5) των πανεπιστημίων και να διαμορφώνει έτσι τον δικό του πίνακα κατάταξης των ιδρυμάτων.

Το σύστημα κατάταξης CHE διαμορφώνεται βάσει προτύπων που το διακρίνουν από άλλα γερμανικά ή αγγλικά συστήματα κατάταξης σε τέσσερις περιοχές – κλειδιά (Centre for Higher Education (CHE) Ranking):

- Είναι αυστηρά προσανατολισμένο στο γνωστικό αντικείμενο που εξετάζει. Δεν υπάρχει καμία σύγκριση όλων των ΑΕΙ σε ένα επίπεδο που να υπερβαίνει τις διαφορετικές θεματικές ενότητες. Αυτό είναι βασισμένο στην πεποίθηση ότι δεν υπάρχει «το καλύτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα».
- Είναι πολυδιάστατο. Αυτό σημαίνει ότι, για ένα δεδομένο θέμα, καμία γενική αξία δεν προσδιορίζεται από τους σταθμισμένους μεμονωμένους δείκτες. Τα ΑΕΙ έχει τις πολύ μεμονωμένες δυνάμεις και τις αδυναμίες ακόμη και μέσα σε ένα θέμα (όπως οι προσφορές, η παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων και ο εξοπλισμός σειράς μαθημάτων). Επιπλέον, δεν υπάρχει καμία εμπειρική ή θεωρητική βάση στην οποία να δώσει τη στάθμιση στους μεμονωμένους δείκτες. Πρέπει να υποθέσουμε ότι οι προτιμήσεις που οδηγούν την ομάδα-στόχο των πρωτοετών σπουδαστών για να λάβουν τις αποφάσεις είναι ετερογενείς. Μια προκαθορισμένη στάθμιση των δεικτών θα ερχόταν σε αντίθεση με αυτό.

- Το σύστημα CHE δεν δίνει στα ΑΕΙ μια μεμονωμένη θέση ταξινόμησης αλλά τα τοποθετεί σε τρεις ομάδες ταξινόμησης (κορυφαία ομάδα, μεσαία ομάδα και τελευταία ομάδα).

Οι χρησιμοποιούμενοι δείκτες προέρχονται από τη διαδικασία λήψης απόφασης η οποία περιλαμβάνει 9 διαστάσεις και κάθε διάσταση διακρίνεται σε αρκετούς δείκτες (ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο). Η διαδικασία λήψης απόφασης παρουσιάζεται πιο κάτω:

Πίνακας 3.15: Οι 9 διαστάσεις του συστήματος CHE

Πόλη, Πανεπιστήμιο	Φοιτητές	Αποτελέσματα Σπουδών
Διεθνοποίηση	Διδασκαλία	Πόροι
Έρευνα	Αγορά εργασίας, Απασχόληση	Συνολική Αξιολόγηση (φοιτητές, καθηγητές)

Πιο συγκεκριμένα η διάσταση που αναφέρεται στους φοιτητές περιλαμβάνει τον αριθμό των φοιτητών, την αναλογία των γυναικών στο φοιτητικό πληθυσμό, τον αριθμό των πρωτοετών, τάση του αριθμού πρωτοετών για ένα χρονικό διάστημα, καθώς επίσης και την αναλογία προσφερόμενων θέσεων σε σχέση με τη συνολική ζήτηση.

Τα αποτελέσματα σπουδών περιλαμβάνουν δείκτες μέσου όρου βαθμολογίας, μέσης διάρκειας σπουδών, αριθμού αποφοίτων προβλεπόμενης διάρκειας σπουδών, αποφοίτων που περατώνουν τις σπουδές τους στην κανονική διάρκεια σπουδών, τρόπων πιστοποίησης της επίδοσης των φοιτητών (ιδιαίτερα με τη διαδικασία της Μπολόνια).

Ο διεθνής προσανατολισμός αναφέρεται στη δυνατότητα απόκτησης διπλού πτυχίου, στη συμμετοχή στο μηχανισμό ECTS, στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, στην ύπαρξη προγραμμάτων σπουδών για ξένη γλώσσα, στα μαθήματα που προσφέρονται στην ξένη γλώσσα, στην υποχρεωτική παραμονή για ένα διάστημα σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, τις συχνότερα επισκεπτόμενες σχολές στο εξωτερικό, τον αριθμό των εισερχόμενων και εξερχόμενων ξένων/ εγχώριων φοιτητών και επισκεπτών καθηγητών από άλλες χώρες και τις χώρες με τις οποίες γίνονται οι περισσότερες ανταλλαγές.

Η έρευνα αξιολογείται λαμβάνοντας υπόψη τις ευρεσιτεχνίες ανά διδάσκοντα, τις επιστημονικές δημοσιεύσεις και τις αναφορές ανά διδάσκοντα και την εξέλιξη των καθηγητών. Παράλληλα ζητείται από τους καθηγητές να προσδιορίσουν τα πανεπιστήμια που έχουν ηγετική θέση στην έρευνα στη Γερμανία, Αυστρία και Ελβετία.

Στις σπουδές αξιολογούνται παράγοντες όπως ο αριθμός των φοιτητών ανά διδάσκοντα, η δομή του προγράμματος σπουδών, τα γνωστικά πεδία ανά πρόγραμμα σπουδών και παράλληλα αξιολογούνται από τους φοιτητές παράγοντες όπως η επαφή με τους καθηγητές, με τους συμφοιτητές, η επάρκειά τους, η οργάνωση των μαθημάτων, η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης κ.α.

Όσον αφορά τις υποδομές, αξιολογούνται ο εξοπλισμός, τα κέντρα θεραπείας (για τις ιατρικές σχολές), τα εργαστήρια, ο αριθμός των σπουδαστών ανά τάξη και συνδυάζονται με τις απόψεις των φοιτητών για την κατάσταση της βιβλιοθήκης (διαθέσιμοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δυνατότητα προμήθειας νέων βιβλίων και περιοδικών), των ειδικών ανά γνωστικό αντικείμενο εργαστηρίων Η/Υ, των φυσικών χώρων κ.α.

Παράλληλα αξιολογείται η πρακτική διάσταση των σπουδών, η διάρκεια της ενδεχόμενης πρακτικής άσκησης. Οι φοιτητές ερωτώνται επίσης για τη σχέση του προγράμματος σπουδών με την αγορά εργασίας.

Για τη θέση του εκπαιδευτικού ιδρύματος, λαμβάνονται υπόψη ο αριθμός των κατοίκων και το ποσοστό αυτών που σπουδάζουν, η συγκοινωνία, ο τρόπος στέγασης, το ύψος των ενοικίων, ο αριθμός των φοιτητών, οι κατευθύνσεις που προσφέρονται από τα ιδρύματα, τα διδάκτρα (όπου υπάρχουν), τα ωράρια των πανεπιστημιακών υπηρεσιών, αλλά και το έτος ίδρυσης του πανεπιστημίου.

Τέλος, ζητείται από τους φοιτητές να αξιολογήσουν τις συνθήκες σπουδών τους συνολικά και από τους καθηγητές να προτείνουν τα πέντε καλύτερα πανεπιστήμια ανά γνωστικό αντικείμενο σε Γερμανία, Αυστρία και Ελβετία.

Η συλλογή των στοιχείων για το σύστημα κατάταξης CHE προέρχεται από:

- Τα πανεπιστήμια
- Τα τμήματα
- Τους καθηγητές
- Τους φοιτητές
- Τη βιβλιομετρική ανάλυση (για όσα πεδία υπάρχουν στοιχεία)
- Τις κατοχυρωμένες πατέντες
- Τους αποφοίτους

Το σύστημα κατάταξης CHE, είναι πλέον ευρέως ανεπτυγμένο και σύμφωνα με τους Usher και Savino 2006, μπορεί να έχει τη διάσταση ενός ευρωπαϊκού ή/ και παγκόσμιου συστήματος κατάταξης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των ΗΠΑ και Καναδά (Usher & Savino, 2006).

Swiss Up – Ελβετία

Από το 2004 το ελβετικό ίδρυμα για την ποιότητα της εκπαίδευσης Stiftung zur Förderung der Ausbildungsqualität in der Schweiz (www.goforexcellence.ch), το Centrum für Hochschulentwicklung (www.che.de), η Σύνοδος των Πρυτάνεων των ελβετικών πανεπιστημίων και η Σύνοδος των τεχνικών Σχολών της Ελβετίας, συντάσσουν ένα πίνακα κατάταξης που περιλαμβάνει ελβετικά, γερμανικά και αυστριακά πανεπιστήμια. Το σύστημα κατάταξης Swiss Up, βασίζεται στη μεθοδολογία του γερμανικού CHE/DAAD και επομένως στο τέλος της διαδικασίας αξιολόγησης παρουσιάζονται τρεις κατηγορίες ιδρυμάτων (υψηλής απόδοσης με πράσινο χρώμα, μεσαίας απόδοσης με πορτοκαλί χρώμα και χαμηλής απόδοσης με κόκκινο χρώμα).

Ο στόχος του εν λόγω συστήματος είναι να βοηθήσει τους φοιτητές τόσο στην επιλογή ενός γνωστικού αντικειμένου, όσο και ιδρύματος. Είναι μάλιστα έτσι δομημένο ώστε ο καθένας να μπορεί να αποφασίσει χρησιμοποιώντας τα στοιχεία που είναι πιο κατάλληλα για εκείνον (Αννινος, 2010).

Οι δείκτες που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν τον αριθμό των φοιτητών ανά διδάσκοντα/επιστήμονα, τον αριθμό κρεβατιών στις πανεπιστημιακές κλίνες, τα χρήματα για έρευνα, τις επιστημονικές δημοσιεύσεις και αναφορές ανά δημοσίευση, τον αριθμό των υποψηφίων διδακτόρων ανά καθηγητή, την αναλογία ξένων φοιτητών, την ελκυστικότητα του πανεπιστημίου, το μέσο ενοίκιο για ένα διαμέρισμα.

Επιπλέον, αξιολογούνται οι σπουδές συνολικά από τους ίδιους τους φοιτητές (μέσω ερωτηματολογίου για τους φοιτητές), η προσφερόμενη βοήθεια-επάρκεια των καθηγητών, η προσφορά διδακτικών δυνατοτήτων, η οργάνωση των σπουδών, οι επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων, η πρακτική εξάσκηση, οι υποδομές Η/Υ, εργαστηρίων, βιβλιοθήκης, των χώρων, της ηλεκτρονικής μάθησης, η εσωτερική αξιολόγηση των καθηγητών, η επαφή καθηγητών-φοιτητών, η επαφή καθηγητών – φοιτητών, η επαφή μεταξύ των φοιτητών, το ποσοστό των φοιτητών που θα συνιστούσαν το πανεπιστήμιό τους, τον αθλητισμό.

Οι δε καθηγητές (μέσω ερωτηματολογίου για καθηγητές) αξιολογούν τη διδακτική και ερευνητική ποιότητα των ιδρυμάτων, τον αριθμό των συνεργατών, τη χρηματοδότηση τους για έρευνα και διδασκαλία. Τέλος, οι απόφοιτοι αξιολογούν κατά πόσο τα εφόδια του πανεπιστημίου καλύπτουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τον πρώτο μισθό και το ποσοστό επαγγελματικής αποκατάστασης αποφοίτων σε διάρκεια 6 μηνών.

El Mundo Ranking – Ισπανία

Στην Ισπανία δεν υπάρχει μεγάλη ανάπτυξη των συστημάτων κατάταξης πανεπιστημίων, επειδή υπάρχουν περιορισμένες επιλογές από την πλευρά των φοιτητών, οι οποίοι επιλέγουν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε κάποιο δημόσιο πανεπιστήμιο της περιοχής που διαμένουν (Λουκάς Ν. Αννινος).

Η ταξινόμηση αυτή που προ φέχεται από την εφημερίδα El Mundo (<http://www.elmundo.es/>) και εμφανίζεται ως ετήσια έκθεση που τιτλοφορείται "50 carreras ". Αυτή η έκθεση προσφέρει πληροφορίες για τα καλύτερα πανεπιστήμια της Ισπανίας, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο σπουδών και την ιδιοκτησία τους (δημόσια ή ιδιωτικά). Τα κριτήρια που επιλέγονται για αυτή την δημοσίευση είναι μεταξύ άλλων: οι απαιτήσεις του πανεπιστημίου, οι ανθρώπινοι πόροι, οι υποδομές, τα αποτελέσματα των σπουδαστών, τα ερευνητικά προγράμματα, και προγράμματα συνεργασίας. Πιο αναλυτικά οι χρησιμοποιούμενοι δείκτες αναλύονται πιο κάτω:

α) Έρευνα σε καθηγητές (0,40). Για την αξιολόγηση η εφημερίδα χρησιμοποιεί πληροφορίες που παίρνει από πανεπιστημιακούς καθηγητές, οι οποίοι καλούνται να δηλώσουν ποια πανεπιστήμια θεωρούν ότι είναι καλύτερα, τα θετικά και τα αρνητικά τους σημεία και να αξιολογήσουν την έρευνα των τμημάτων στα οποία εργάζονται.

β) Πληροφορίες από τα πανεπιστήμια (0,50). Στην έρευνα αυτή συλλέγονται τα εξής στοιχεία:

- Ζήτηση / ενδιαφέρον για το πανεπιστήμιο
- Συνολικός αριθμός φοιτητών σε κάθε τμήμα και μάθημα
- Συνολικός αριθμός απορριφθέντων φοιτητών σε ετήσια βάση σε σχέση με τις διαθέσιμες θέσεις στο πανεπιστήμιο

Ανθρώπινοι πόροι:

- Αναλογία φοιτητών ανά καθηγητή για κάθε τμήμα
- Δαπάνη ανά φοιτητή

Φυσικοί πόροι:

- Δυναμικότητα τάξης σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών
- Δυναμικότητα εργαστηρίων Η/Υ σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών
- Δυναμικότητα βιβλιοθήκης σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών
- Δυναμικότητα εργαστηρίων σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών

Πρόγραμμα Σπουδών:

- Αριθμός διδακτικών μονάδων για κάθε πρόγραμμα σπουδών

- Αριθμός διδακτικών μονάδων για practical theory για κάθε πρόγραμμα
- Αριθμός διδακτικών μονάδων μαθημάτων επιλογής ανά πρόγραμμα σπουδών
- Αριθμός διδακτικών μονάδων που απαιτείται για πρακτική

Αποτελέσματα:

- Ποσοστό φοιτητών που διακόπτουν τις σπουδές τους
- Ποσοστό αποφοίτων
- Μέση διάρκεια σπουδών
- Αναλογία καθηγητών που συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα
- Αριθμός εκπονούμενων διδακτορικών διατριβών

Γενικές Πληροφορίες:

- Αριθμός ερευνητικών προγραμμάτων για κάθε πρόγραμμα σπουδών
- Αριθμός απαιτούμενων γλωσσών
- Διεθνείς συνεργασίες, ευκαιρίες σπουδών στο εξωτερικό
- Price per credit

γ) Άλλοι δείκτες (0,10)

Αυτοαξιολογήσεις ιδρυμάτων ή αποτελέσματα αξιολόγησης από επίσημους φορείς της Ισπανίας

Ranking 2005 – Ισπανία

Το σύστημα αξιολόγησης Ranking 2005, πραγματοποιήθηκε από ερευνητές που έχουν έδρα τους την Ισπανία και τις ΗΠΑ και βασίζεται σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 (De Miguel,, Vaquera, Sanchez, 2005). Το σύστημα αυτό αξιολογεί την ποιότητα σε 47 δημόσια πανεπιστήμια (το 92% του συνόλου) και 16 ιδιωτικά. Το Ranking 2005 χρησιμοποιεί τέσσερα διαφορετικά κριτήρια που μετριοούνται από 11 διαφορετικούς δείκτες, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, όπως φαίνονται πιο κάτω (El Mundo, 2006):

1. Το περιβάλλον με συντελεστή βαρύτητας 7%:

- ΑΕΠ της περιοχής του πανεπιστημίου
- Το έτος ίδρυσης
- Ο τύπος ιδιοκτησίας του
- Ο αριθμός σχολών τμημάτων ανά ίδρυμα

2. **Οι πόροι με συντελεστή βαρύτητας 33%:**

- Αναλογία καθηγητών με φοιτητές (ο μέσος όρος είναι 6:100)
- Το προσωπικό ή ακαδημαϊκό προσωπικό (ο μέσος όρος είναι 2.5:100)
- Ο αριθμός των βιβλίων ανά φοιτητή (ο μέσος όρος είναι 17 ανά φοιτητή)

3. **Η οργάνωση με συντελεστή βαρύτητας 22%:**

- Η αναλογία των φοιτητών που επιλέγει προπτυχιακές σπουδές με διάρκεια 4-5 χρόνια (ο μέσος όρος είναι 64%)
- Η αναλογία των γυναικών στο διδακτικό προσωπικό (η αναλογία είναι 34%)

4. **Η απόδοση με συντελεστή βαρύτητας 33%:**

- Η αναλογία αυτών που αποφοιτούν στον προβλεπόμενο χρόνο σπουδών (ο μέσος όρος είναι 64%)
- Η παραγωγικότητα των μεταπτυχιακών σπουδών όπως διαπιστώνεται με βάση τον αριθμό των διδακτορικών διατριβών ανά έτος, ανάλογα με το μέγεθος του ιδρύματος (ο μέσος όρος είναι 3.8 ανά 1000 φοιτητές όλων των επιπέδων).

Perspektywy – Πολωνία

Ο βασικός σκοπός του πολωνικού συστήματος κατάταξης ιδρυμάτων ήταν η παροχή πληροφοριών στους ενδιαφερόμενους φοιτητές για τα πανεπιστήμια της χώρας πληροφορίες ώστε να βοηθηθούν στην επιλογή για τις σπουδές τους. Παράλληλα όμως οι σχετικές πληροφορίες είναι διαθέσιμες και σε οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Κατά τη δεκαετία του '90 όταν έγινε η μεταφορά στην οικονομία της αγοράς στην Πολωνία και άρχισαν να λειτουργούν τα πρώτα ιδιωτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα, υπήρξε η αξιολόγηση των ιδρυμάτων μέσω συστημάτων κατάταξης (Siwinski, 2006). Η μεταφορά στην οικονομία της Το σύστημα Perspektywy προετοίμασε και δημοσίευσε τον πρώτο πίνακα κατάταξης ιδρυμάτων το 1992 και το έτος 2001 δημοσίευσε το πρώτο πίνακα για μεταπτυχιακούς τίτλους στη διοίκηση επιχειρήσεων (MBA). Από το έτος δημιουργίας, το Perspektywy δημοσίευσε 40 κατατάξεις πανεπιστημίων, προγραμμάτων διοίκησης επιχειρήσεων (MBA's) και σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πολωνία (Perspektywy, 2011).

Καθώς η ανάπτυξη ενός πλήρως αντικειμενικού συστήματος κατάταξης πανεπιστημίων με βάση την απόδοσή τους δεν είναι δυνατή, έχει συσταθεί στην Πολωνία μια επιτροπή 8-10 ατόμων τα οποία έχουν καθήκον να καθορίσουν τα κριτήρια και τη μεθοδολογία επίβλεψης της διαδικασίας αξιολόγησης των ιδρυμάτων.

Με βάση το σύστημα Perspektywy καταρτίζονται οι εξής πίνακες κατάταξης:

- Ο πίνακας ταξινόμησης των πανεπιστημίων που καλύπτει όλα τα ιδρύματα στην Πολωνία που απονέμουν διδακτορικούς τίτλους.
- Ο πίνακας κολεγίων τέχνης που λαμβάνει υπόψη του τις διαδικασίες προσέλευσης και σπουδών σε αυτά.
- Ο πίνακας ιδιωτικών πανεπιστημίων.

Αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα 400 δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Πολωνία, τη διαφορετικότητα στην αποστολή και τους στόχους των ιδρυμάτων επιχειρήθηκε σε συνδυασμό και με τη συνολική κατάταξη τους να γίνει κατάταξη σε ομάδες ως εξής: Πανεπιστήμια, Τεχνολογικά Πανεπιστήμια, Οικονομικά Πανεπιστήμια, Γεωπονικά Πανεπιστήμια, Ιατρικές Σχολές, Παιδαγωγικά Ιδρύματα.

Από το 2010 για να διευκολυνθούν οι σπουδαστές στην επιλογή του κατάλληλου γι' αυτούς εκπαιδευτικού ιδρύματος προστέθηκε και η κατάταξη ανά ευρύτερο γνωστικό αντικείμενο σπουδών. Το σύστημα κατάταξης Perspektywy και οι 32 συντελεστές στάθμισης οι οποίοι συγκεντρώνονται σε πέντε κατηγορίες για το έτος 2010 φαίνονται πιο κάτω:

α) Το γόητρο, με συντελεστή βαρύτητας **25% προσδιορίζεται από:**

- **Η φήμη στους εργοδότες** – πόσες φορές το ΑΕΙ επιβραβεύτηκε από εργοδότες – Η έρευνα γίνεται από το PENTOR Research International (12%).
- **Η αξιολόγηση από συναδέλφους** – πόσες φορές το ΑΕΙ επιβραβεύτηκε από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας και ο αριθμός των διδακτορικών διατριβών που έγιναν τα τελευταία τρία χρόνια (11%).
- **Διακρίσεις στους διαγωνισμούς** – ο αριθμός των νικητών στους Olympiads (εθνικοί διαγωνισμοί σε διάφορα θέματα) που γίνονται από ένα ΑΕΙ σε σχέση με το συνολικό αριθμό των νέων ενεργών φοιτητών (2%).

β) Η Επιστημονική Δυναμικότητα, με συντελεστή βαρύτητας 40%, προσδιορίζεται από:

- Ανάπτυξη του ΑΕΙ (Growth of HEI' s faculty) – που ορίζεται ως ο αριθμός των επιστημονικών τίτλων του ακαδημαϊκού ύψους για την τελευταία χρονιά με βάση η βαρύτητα που δίνει το πολωνικό υπουργείο παιδείας (8%).
- Ο αριθμός των επιστημονικών τίτλων που δίνονται (Scientific titles awarded) – το ποσοστό των ακαδημαϊκών τίτλων και των πτυχίων που αποδίδονται από το ΑΕΙ σε σχέση με τον αριθμό των καθηγητών, των επίκουρων καθηγητών και των διδακτορικών που εργοδοτούνται στα ΑΕΙ. (7%).
- Επιστημονική δυναμική (Scientific potential) – με βάση τα στοιχεία της κρατικής επιτροπής έρευνας. (7%).

- Προσόντα ακαδημαϊκού προσωπικού (Saturation by staff with highest qualifications) – το ποσοστό επίκουρων και καθηγητών στο σύνολο των καθηγητών κάθε ιδρύματος (4%).
- Το δικαίωμα να απονέμει το ίδρυμα επιστημονικούς τίτλους (Rights to award scientific degrees) – υπολογίζεται με βάση το δικαίωμα απόδοσης διδακτορικών τίτλων (4%).
- Εκδόσεις (Publications) – το ποσοστό εκδόσεων στη βάση δεδομένων SCOPUS σε σχέση με τον αριθμό των πλήρων εργαζομένων καθηγητών, επίκουρων και διδακτορικών (2%).
- Ετεροαναφορές (Citations) – το ποσοστό των ετεροαναφορών στη βάση δεδομένων SCOPUS (3%).
- H-index – εκδόσεις και ετεροαναφορές, που μετριοούνται από το δείκτη Hirsch (3%).
- Διδακτορικά προγράμματα – υπολογίζεται από το ποσοστό διδακτορικών φοιτητών σε σχέση με το σύνολο του αριθμού των φοιτητών του ιδρύματος (1%).
- Διαπιστεύσεις ιδρυμάτων (Accreditation) – υπολογίζεται από τον αριθμό των διαπιστεύσεων των ιδρυμάτων με άριστη απόδοση και τις διεθνείς διαπιστεύσεις (1%).

γ) Η καινοτομία (Innovation), με συντελεστή βαρύτητας 5%, η οποία συνίσταται στην:

- Εξωτερικά κεφάλαια για την έρευνα - αναλογία των κεφαλαίων από τις εξωτερικές πηγές που δίνονται στον αριθμό διδακτορικών, των επίκουρων και των καθηγητών πλήρους απασχόλησης (2%).
- Διπλώματα ευρεσιτεχνίας και πρότυπα χρήσης - ο αριθμός αιτήσεων (0.5) και αιτήσεων εγγραφής στο πολωνικό γραφείο διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας (1.5%).
- Συμμετοχή σε έργα χρηματοδότησης της ΕΕ - αριθμός έργων στο 7ο πρόγραμμα πλαίσιο της ΕΚ υπό την επίβλεψη ΑΕΙ (1.5%).

δ) Οι συνθήκες σπουδών, με συντελεστή βαρύτητας 15% προσδιορίζονται από:

- Την πρόσβαση των φοιτητών στο ακαδημαϊκό προσωπικό – με βάση την αναλογία καθηγητών/φοιτητών (10%).
- Τυπωμένο απόθεμα βιβλιοθήκης – μετριέται από τον αριθμό των τόμων, του αποθεμάτων και της συνδρομής σε πολωνικά και ξένα περιοδικά και του κόστους της αγοράς του τυπωμένου αποθέματος ανά σπουδαστή (1.5%).
- E-collection – υπολογίζεται βάσει 4 παραμέτρων: του αριθμού των ηλεκτρονικών βιβλίων, των e-journals, των αγορασμένων βάσεων δεδομένων και του κόστους των ηλεκτρονικών συλλογών ανά σπουδαστή (2%).
- Υποδομές βιβλιοθήκης – υπολογίζεται βάσει 4 παραμέτρων: του αριθμού των εκτυπωμένων συλλογών σε σχέση με το συνολικό αριθμό σπουδαστών, του αριθμού των θέσεων στη βιβλιοθήκη, του αριθμού των διαθέσιμων Η/Υ στη βιβλιοθήκη και του βαθμού ψηφιοποίησης της βιβλιοθήκης (1.5%).
- Ευκαιρίες ατομικής ανέλιξης – το ποσοστό των επιστημονικών ομάδων μελέτης σε σχέση με το σύνολο των φοιτητών (1.5%).
- Ευκαιρίες πολιτισμικής επιμόρφωσης – το ποσοστό των εκπαιδευτικών οργανώσεων χορωδιών και θεάτρων σε σχέση με το συνολικό αριθμό φοιτητών (1%).

- Εγκαταστάσεις για από τους σπουδαστές εκτός πόλης σπουδαστές - ο αριθμός θέσεων στις εστίες σε σχέση με τους σπουδαστές του ιδρύματος (1%).

- Αθλητικά επιτεύγματα - αθλητικά αποτελέσματα του προηγούμενου έτους όπως αναφέρονται στην αθλητική ένωση σπουδαστών (1%).

ε) Η διεθνοποίηση του ιδρύματος, με συντελεστή βαρύτητας 15%

- Προγράμματα σπουδών που διδάσκονται σε ξένη γλώσσα (4%).

- Σπουδαστές που διδάσκονται σε ξένη γλώσσα – ο αριθμός τους φοιτητών που σπουδάζουν σε ξένη γλώσσα το προηγούμενο ακαδημαϊκό έτος (3%).

- Η κινητικότητα των φοιτητών (εξερχομένων) – το ποσοστό των σπουδαστών που φοιτούν για ένα διάστημα στο εξωτερικό, σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των φοιτητών, με ειδική αναφορά σε προγράμματα Socrates-Erasmus (2,5%).

- Η κινητικότητα των φοιτητών (εισερχομένων) – το ποσοστό των φοιτητών του εξωτερικού που έρχονται στο συγκεκριμένο ίδρυμα για να φοιτήσουν, σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των φοιτητών (2.5%).

- Διεθνείς φοιτητές (πολυπολιτισμικότητα των φοιτητών του ιδρύματος) – το ποσοστό των ξένων φοιτητών σε σχέση με το σύνολο των φοιτητών (1%).

- Ξένο διδακτικό προσωπικό – το ποσοστό των ξένων διδασκόντων σε σχέση με το σύνολο του διδακτικού προσωπικού (1%).

- Μαθήματα που γίνονται σε ξένες γλώσσες – ο αριθμός των μαθημάτων που γίνονται σε ξένες γλώσσες το προηγούμενο έτος (0.5%).

- Καλοκαιρινό σχολείο – Ο αριθμός των καλοκαιρινών μαθημάτων του προηγούμενου έτους και ο αριθμός των συμμετεχόντων σε αυτά (0.5%).

Το πολωνικό σύστημα κατάταξης δημοσιεύει 4 συγκριτικούς πίνακες πανεπιστημιακής απόδοσης κάθε χρόνο. Τα δεδομένα κατάταξης προέρχονται από ανεξάρτητες πηγές των αξιολογούμενων ΑΕΙ και περιλαμβάνουν:

- Ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες που προέρχονται από το πολωνικό ίδρυμα Εκπαίδευσης.

- Έρευνα εργοδοτών που γίνεται από το PENTOR Research International SA.

- Τη βάση αναζήτησης SCOPUS ετεροαναφορών και περιλήψεων άρθρων

- Εκθέσεις για τα ΑΕΙ που συντάσσονται από το κεντρικό στατιστικό γραφείο.

- Δεδομένα που είναι διαθέσιμα στο Υπουργείο Επιστήμης και Ανώτερης Εκπαίδευσης.

Οι δυσκολίες προέρχονται από την απουσία επίσημης και ορθής πληροφόρησης για την ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα αναφέρονται προβλήματα όπως είναι η ερμηνεία των δεδομένων που στέλλουν τα πανεπιστήμια, η έλλειψη εμπειρίας για συνεργασία, η μη έγκαιρη αποστολή στοιχείων, η αποστροφή για τα συστήματα ταξινόμησης, η έλλειψη συστημάτων αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης, η έλλειψη βάσεων δεδομένων αποφοίτων, οι υπερβολικές αντιδράσεις της πανεπιστημιακής διοίκησης σε αυτά.

Daigaku Ranking, Recruit LTD, Diamond – Ιαπωνία

Το Ιαπωνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης είναι ιδιωτικοποιημένο σε μεγάλο βαθμό, διαφοροποιημένο και βασίζεται κυρίως στα δίδακτρα ενώ η ζήτηση για την ανώτατη εκπαίδευση είναι εξαιρετικά μεγάλη. Το ιαπωνικό σύστημα είναι ένα ώριμο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, όπου η βαθμολογία εισαγωγής αποτελεί το κριτήριο διαχωρισμού των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε κατηγορίες (Kobayashi, 2010). Στη δεκαετία του 1990 δημοσιεύτηκαν συστήματα κατάταξης από τους Asahi Shimbun, Recruit Ltd, Diamond and Kawai-juku.

Daigaku Ranking

Το σύστημα κατάταξης Daigaku της Asahi Shindun (1994) ταξινομεί τα πανεπιστήμια με βάση τρεις κύριες διαστάσεις:

- Την εκπαίδευση: Ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης η φοιτητική αξιολόγηση των πανεπιστημίων γίνεται κάθε 2-3 χρόνια, ενώ ερωτηματολόγια στέλνονται και στα σχολεία (ποια πανεπιστήμια προτείνουν στους μαθητές τους) αλλά και στα τμήματα διοίκησης ανθρώπινων πόρων σε επιχειρήσεις.
- Την έρευνα: Αξιολογείται με βάση τον αριθμό των δημοσιεύσεων ανά διδάσκοντα, τις βιβλιογραφικές αναφορές που συγκεντρώνουν, τη χρηματοδότηση από την ιαπωνική κυβέρνηση και τα κοινά ερευνητικά προγράμματα πανεπιστημίων – επιχειρήσεων. Η κατάταξη γίνεται σε ιδρυματικό και επιστημονικό επίπεδο.
- Την κοινωνική συνεισφορά: Αξιολογείται με βάση το βαθμό στον οποίο οι καθηγητές παρουσιάζουν τις απόψεις τους στο κοινό χρησιμοποιώντας την επαγγελματική τους γνώση για να διαφωτίζουν το μέσο πολίτη σε μια ποικιλία θεμάτων, τη συχνότητα εμφάνισης στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και τη συμμετοχή σε επιτροπές.

Άλλοι δείκτες βάσει των οποίων γίνεται η ταξινόμηση περιλαμβάνουν τα δίδακτρα, τη μέση ηλικία των διδασκόντων, το ετήσιο εισόδημα των πανεπιστημίων, τους μισθούς των καθηγητών αλλά και το βαθμό που ειδικά ιδρύματα συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον καταξιωμένων ατόμων π.χ προέδρων. Επίσης βαθμολογείται η ιστοσελίδα των ιδρυμάτων, η ποιότητα των εξετάσεων εισαγωγής, τα ενημερωτικά φυλλάδια και τα συγγράμματα που εκδίδονται από τα πανεπιστήμια.

Recruit Ltd

Το Recruit ξεκίνησε το 1997 και ταξινομεί τα πανεπιστήμια έχοντας ως βάση τον φοιτητικό πληθυσμό τους και τις απόψεις τους. Το σύστημα επιδιώκει να επισημάνει τις πολλές πλευρές των ιδρυμάτων και

την άποψη ότι οι φοιτητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους περισσότερους παράγοντες πριν λάβουν την απόφαση επιλογής πανεπιστημίου για τις σπουδές τους.

Έτσι ο φορέας που ανέπτυξε το συγκεκριμένο σύστημα κατάταξης των πανεπιστημίων προχώρησε σε μια έρευνα Survey on Student Recognition of educational Reforms at Universities και με βάση αυτή κατέταξε τα πανεπιστήμια. Το σχετικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο μέρη: το πρώτο σχετιζόταν με την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και είχε πενταβάθμια κλίμακα όπου οι φοιτητές καλούνταν να απαντήσουν, το δεύτερο μέρος σχετιζόταν με τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αν δηλαδή οι σπουδές τους έδωσαν όλα τα εφόδια που χρειάζονταν για να επιτύχουν στην αγορά εργασίας. Η έρευνα έγινε το 1997 και το 1999 ενώ από τότε δεν έχει συνεχιστεί.

Άλλα συστήματα κατάταξης που χρησιμοποιούνται στην Ιαπωνία είναι το σύστημα Diamond, το οποίο ταξινομεί πανεπιστήμια βάσει της φήμης τους, αντλώντας απόψεις από τα στελέχη του Τμήματος Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων επιχειρήσεων. Πρόσφατα το εν λόγω σύστημα άρχισε να κατατάσσει πανεπιστήμια βάσει του χρηματοοικονομικού προφίλ τους.

Επίσης, το Κολλέγιο Υογογι πραγματοποιεί ετήσιες κατατάξεις για τα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια που βασίζονται στη βαθμολογία που πρέπει να επιτύχουν οι νεοεισαχθέντες σπουδαστές για την είσοδό τους σε αυτά. Το σύστημα Υογογι δημιουργεί συστήματα κατάταξης σε τέσσερα διαφορετικά πεδία: νομική και οικονομικά, τέχνη και λογοτεχνία, επιστήμη και μηχανική και ιατρικός τομέας.

NETBIG, GIMS, RCCSE, CIES, CDGDC - Κίνα

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, τα συστήματα κατάταξης πανεπιστημίων έγιναν αρκετά δημοφιλή στην Κίνα, καθώς αναπτύχθηκε ραγδαία η ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα. Η ανάπτυξη αυτή συντέλεσε στην εμφάνιση των έξι συστημάτων κατάταξης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στη χώρα, όπως φαίνεται πιο κάτω:

Πίνακας 3.16: Τα συστήματα κατάταξης πανεπιστημίων της Κίνας

Ακρωνύμιο	Οργανισμός/ Φορέας	Τύπος Συστήματος	Συχνότητα
NETBIG	NETBIG Competences Limited	Ιδρυματικό	Ετήσιο από το 1999
GIMS	Guangdong Institute of Management Science	Ιδρυματικό, Προγραμμάτων	Ετήσιο από το 1995

RCCSE	Research Centre for China Science Evaluation, Wuhan University	Ιδρυματικό	Από το 2004
CDGDC	China Academic Degrees and Graduate Education Development Center	Προγραμμάτων	Ανά τρία έτη από το 2002
CUAA	Chinese Universities Alumni Association	Ιδρυματικό	Ετήσιο από το 2003
CIES	Shanghai Institute of Educational Science	Ιδρυματικό	Από το 2003

Το σύστημα NETBIG δημοσίευσε πίνακες κατάταξης των κινέζικων πανεπιστημίων στην εφημερίδα China Youth Daily για πρώτη φορά το 1999 και ήταν συνολικοί αλλά και κατά γνωστικό αντικείμενο (σε 11 περιοχές).

Τα κριτήρια και οι συντελεστές βαρύτητας για το σύστημα NETBIG (2004) παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 3.17: Το σύστημα NETBIG

Κριτήρια	Δείκτες	Συντελεστής Βαρύτητας
Φήμη	Έρευνα σε ακαδημαϊκούς προέδρους σχολών κλπ	15%
	Αριθμός διδακτικών προγραμμάτων	4,4%
	Αριθμός ΠΜΣ ανά φοιτητή	2,4%
Ακαδημαϊκοί Πόροι	Αριθμός ΠΣ ανά φοιτητή	4,6%
	Αριθμός εργαστηρίων ανά φοιτητή	4,2%
	Αριθμός κέντρων για κοινωνικές επιστήμες ανά φοιτητή	4,4%
	Συνολικός αριθμός άρθρων ανά καθηγητή	-

	Συνολικός αριθμός βιβλίων και ανά καθηγητή	-
	Συνολικός αριθμός άρθρων και ανά καθηγητή (SCI)	8,1%
Ερευνητική εκροή	Συνολικός αριθμός άρθρων και ανά καθηγητή (SSCI)	6,2%
	Συνολικός αριθμός άρθρων και ανά καθηγητή (EI)	5,5%
	Συνολικός αριθμός άρθρων και ανά καθηγητή (CSTP)	2,2%
	Συνολικός αριθμός άρθρων και ανά καθηγητή (CSSCI)	
	Μέση βαθμολογία εισαγωγής	5,9%
Φοιτητές	% μεταπτυχιακών φοιτητών στο σύνολο φοιτητών	6,1%
	Βαθμός αποδοχής προπτυχιακών φοιτητών	
	Βαθμός αποδοχής μεταπτυχιακών φοιτητών	
	% καθηγητών με διδακτορικό	
Ακαδημαϊκό προσωπικό	% πρωτοβάθμιων καθηγητών	8%
	Αριθμός ακαδημαϊκών στις κινέζικες ακαδημαϊκές	5%
	Αριθμός υποτρόφων	4%
	Αναλογία καθηγητών/ φοιτητών	2%
Υποδομές και Πόροι	Χρηματοδότηση έρευνας ανά καθηγητή	6%

	Αριθμός βιβλίων και βιβλία ανά φοιτητή	3%
	Κτίρια και χώροι ανά φοιτητή	3%

Πηγή: Liu, N.C and Liu, L 2005, University Rankings in China, Higher Education in Europe, Vol. 30, No. 2, pp. 217-227

GIMS

Το δεύτερο κινέζικο σύστημα ταξινόμησης είναι το GIMS (Guangdong Institute of Management Science) το οποίο εμφανίστηκε το 1993 στην εφημερίδα *Science and Management of Science and Technology* κατέτασσε τα πανεπιστήμια με βάση τη φήμη μέχρι και το 1999. Από το 2000 και έπειτα πρόσθεσε σαν κριτήριο αξιολόγησής τους και τη συνολική ερευνητική απόδοση (Jiani Zhu, 2007).

Πίνακας 3.18: Το σύστημα GIMS

Κριτήρια	Υποκριτήρια	Δείκτης	Συντελεστής Βαρύτητας (%)
Έρευνα	Θετικές Επιστήμες	Εκροές έρευνας και ετεροαναφορές σε υψηλού επιπέδου περιοδικά Λαμβάνονται επίσης υπ' όψιν οι	43%
	Κοινωνικές Επιστήμες	Άρθρα σε περιοδικά και ετεροαναφορές, καθώς επίσης και τα εθνικά και διεθνή βραβεία	
Απόδοση Εκπαίδευσης	Μεταπτυχιακή Εκπαίδευση	Αριθμός μεταπτυχιακών και διδακτορικών αποφοίτων	57%
Ακαδημαϊκά επιτεύγματα των φοιτητών	Προπτυχιακή Εκπαίδευση	Αριθμός αποφοίτων	

Πηγή: WENR (2006)

RCCSE

Ο πίνακας κατάταξης ιδρυμάτων του πανεπιστημίου Wuhan εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 2004 στην China Youth Daily's Weekly Journal of Learning. Τα τέσσερα κύρια κριτήρια αξιολόγησής του

συστήματος RCCSE για τα εθνικά [πανεπιστήμια είναι τα εξής: πόροι (16.71%), εκπαίδευση (26.16%), έρευνα (45.31%), φήμη (11.82%). Για τα υπόλοιπα πανεπιστήμια, τα κριτήρια και τα υπο-κριτήρια εστιάζονται περισσότερο στην εκπαίδευση και τους πόρους παρά στην έρευνα. Τα κύρια κριτήρια και οι συντελεστές βαρύτητας είναι: πόροι 25.99, έρευνα 32.75, φήμη 41.26.

Με βάση το σύστημα RCCSE δημοσιεύεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας κατάταξης των κινεζικών πανεπιστημίων και ένας ερευνητικός πίνακας απόδοσης στις περιοχές των θετικών επιστημών, της τεχνολογίας και των κοινωνικών επιστημών.

The Chinese Universities Alumni Association (CUAA) Ranking

Το 2003 εκδόθηκε για πρώτη φορά η κατάταξη της ένωσης αποφοίτων των κινεζικών πανεπιστημίων (CUAA), της οποίας τα κριτήρια καθορίστηκαν από μια διαδικτυακή έρευνα. Οι ερευνητές της ένωσης χρησιμοποίησαν ένα κοινό συντελεστή βαρύτητας και μια κοινή προσέγγιση από άλλα συστήματα κατάταξης. Έτσι κατέληξαν στη χρήση 6 κύριων κριτηρίων και 35 υπό – κριτηρίων αξιολόγησης.

Τα κύρια κριτήρια και οι συντελεστές βαρύτητάς τους είναι τα εξής:

- α) Εθνικά πανεπιστήμια (7.08%)
- β) Έρευνα (27.43%, 10 υποκριτήρια που εστιάζονται στα εθνικά βραβεία και τις εγκαταστάσεις)
- γ) Ακαδημαϊκό προσωπικό (23%, 8 υποκριτήρια που βασίζονται στα εθνικά βραβεία και τις υποτροφίες)
- δ) Προγράμματα σπουδών (25.68%, 9 υποκριτήρια που βασίζονται σε εθνικά προγράμματα βράβευσης και σχεδιασμού προγραμμάτων)
- ε) Φοιτητές (7.08%, 3 δείκτες που βασίζονται σε εθνικά βραβεία)
- στ) Φήμη (9.73%, 2 δείκτες – αιτήσεις για μεταπτυχιακά, φήμη – που βασίζονται σε αποτελέσματα διαδικτυακής ψήφου).

The Shanghai Institute of Educational Science (SIES) Ranking

Το σύστημα SIES εμφανίστηκε το 2003 και αξιολογεί εκπαιδευτικά ιδρύματα με δυνατότητα παροχής πτυχίων. Τα πανεπιστήμια διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες, ενώ για κάθε κατηγορία παρουσιάζεται ειδική ταξινόμηση: Τέχνες και Επιστήμες, Μηχανολογία, Εκπαίδευση Καθηγητών, Ιατρική, Χρηματοοικονομικά και Νομική.

Οι κύριοι δείκτες αξιολόγησης περιλαμβάνουν τον αριθμό εγγράφων, το ποσοστό μεταπτυχιακών φοιτητών, τον αριθμό διεθνών φοιτητών, το ποσοστό καθηγητών με διδακτορικό, την αναλογία πρωτοβάθμιων καθηγητών σε σχέση με τους φοιτητές, την εκπαιδευτική δαπάνη ανά φοιτητή, τις συνολικές και ανά καθηγητή χορηγίες, τα προγράμματα σπουδών κλπ.

China Academic Degrees and Graduate Education Development Centre

Το σύστημα CDGDC εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 2002 και από τότε ως το 2005 είχε αξιολογήσει περίπου 80 προγράμματα σπουδών με βάση τέσσερα διαφορετικά κριτήρια: ακαδημαϊκή ποιότητα, έρευνα και ανάπτυξη, προοπτικές εργοδότησης αποφοίτων και τη φήμη (Liu και Liu, 2005). Για τη διαδικασία, τα υποκριτήρια και τους συντελεστές βαρύτητας δεν παρατίθενται περισσότερες πληροφορίες.

Poisk, Teknosfera, Kariera, RAEΕ – Ρωσία

Το Υπουργείο για την Ανώτατη Εκπαίδευση της Ρωσίας ξεκίνησε την προσπάθεια για την ανάπτυξη ενός συστήματος κατάταξης των πανεπιστημίων στα τέλη της δεκαετίας του 1960. Το 2001 μετά από τις μεταρρυθμίσεις στη ρωσική ανώτατη εκπαίδευση στη δεκαετία του 1990, ψηφίζεται το διάταγμα 631 με το οποίο καθιερώνεται μια τεχνική για τη συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών για την επίσημη κατάταξη των ρωσικών ιδρυμάτων (Pokholkon, Chuchalin, Agranovich, Mogilnitsky, 2007).

Το κρατικό σύστημα κατάταξης των ρωσικών πανεπιστημίων βασίζεται σε ποσοτικούς δείκτες, χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από αντικειμενικότητα. Οι σχετικοί πίνακες κατάταξης δημοσιεύονται κάθε χρόνο στην εφημερίδα Poisk. Η ιδρυματική κατάταξη των πανεπιστημίων σε κατηγορίες βασίζεται στα ακόλουθα στοιχεία:

- α) τη δυναμική του πανεπιστημίου, η οποία αναφέρεται στην κατάρτιση και τα προσόντα του διδακτικού προσωπικού και στις υποδομές
- β) την πανεπιστημιακή απόδοση ως προς την παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης καθώς και την ανάπτυξη της γνώσης.

Τα κριτήρια και οι συντελεστές στάθμισης του κρατικού συστήματος κατάταξης φαίνονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 3.19: Το κρατικό σύστημα κατάταξης της Ρωσίας - Poisk

Δυναμική 0,55			Απόδοση 0,45	
Ακαδημαϊκή Ικανότητα 0,35	Εγκαταστάσεις και Πηγές πληροφοριών	Υποδομές κοινωνικής & πολιτισμικής	Εκπαίδευση 0,3	Γνώση και ανάπτυξη της τεχνολογίας 0,15
Προσόντα διδασκτικού προσωπικού	Υποδομές για μελέτη και έρευνα	Διαθεσιμότητα στέγασης 0,25	Προπτυχιακή εκπαίδευση 0,4	Κρατικές επιδοτήσεις έρευνας 0,25

Δυναμική διδακτικού προσωπικού	Εξοπλισμός εργαστηρίων 0,2	Διαθεσιμότητα τροφοδοσίας 0,25	Μεταπτυχιακή Εκπαίδευση 0,1	Ανταγωνιστικότητα εφαρμοσμένων επιστημών
Σύνδεση ακαδημαϊκών και ερευνητικών	Πρόσβαση σε Η/Υ 0,3	Διαθεσιμότητα αθλητικών υποδομών	Αποδοτικότητα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης 0,2	Εκδοση εγχειριδίων και διδακτικού υλικού
	Πρόσβαση στη βιβλιοθήκη 0,3	Διαθεσιμότητα υποδομών υγείας 0,25	Διδακτορική εκπαίδευση 0,3	Ανταγωνιστικότητα εκπαίδευσης 0,35

Το 1991 τα πανεπιστήμια Tomsk και Bauman Technical University σε συνεργασία με άλλα ρωσικά ιδρύματα ανέπτυξαν ένα σύστημα κατάταξης σύμφωνα με κάποια κριτήρια που πρέπει να πληρούν τα ρωσικά πολυτεχνία. Το Russian Technical Universities Association εκδίδει από το 1995 την ιδρυματική κατάταξη των πολυτεχνείων στην εφημερίδα Teknosfera.

Το σύστημα αξιολόγησης των ρωσικών πολυτεχνείων διαφέρει από αυτό του Ρωσικού Υπουργείου Εκπαίδευσης και Επιστημών (Poisk). Η κύρια διαφορά τους είναι ότι η βάση του συστήματος κατάταξης δημιουργείται από το μοντέλο και τα κριτήρια των πολυτεχνικών σχολών, οι οποίες εξετάζουν την εκπαίδευση με βάση ένα ευρύ φάσμα αρχών συμπεριλαμβανομένης της επιστήμης, της εφαρμοσμένης μηχανικής, της τεχνολογίας, των οικονομικών, και των ανθρωποτήτων (Pokholkon, Chuchalin, Agranovich, Mogilnitsky, 2007).

Το περιοδικό Kariera από το 1999 αξιολογεί τα ρωσικά πανεπιστήμια, έτσι ώστε να αναδειχθούν τα 200 κορυφαία ιδρύματα της χώρας. Τα κριτήρια που χρησιμοποιεί είναι:

1. Πανεπιστημιακή εικόνα
2. Χαρακτηριστικά φοιτητών
3. Διδακτικό προσωπικό
4. Ακαδημαϊκά προγράμματα
5. Συνθήκες μάθησης

Το σύστημα κατάταξης του περιοδικού Kariera είναι περισσότερο προσανατολισμένο στις ανάγκες της κοινωνίας και των ατόμων σε σχέση με τα προηγούμενα συστήματα κατάταξης, καθώς βασίζεται σε πληροφορίες που θα ενδιέφεραν μελλοντικούς φοιτητές. Επιπλέον, δεν κάνει διάκριση ως προς το επιστημονικό πεδίο ενώ βασίζεται σε ποιοτικά στοιχεία που αντλούνται από τα ΜΜΕ. Τέλος, δε λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των φοιτητών, των αποφοίτων, των ακαδημαϊκών για τα πανεπιστήμια, ενώ κάνει και μια ανεπαρκή αξιολόγηση των υποδομών για εκπαίδευση και έρευνα (Λουκάς Ν. Αννινός, 2010).

Τέλος, το Russian Association for Engineering Education από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 καταρτίζει το δικό του πίνακα κατάταξης για τα πανεπιστήμια στα γνωστικά αντικείμενα της μηχανολογίας και της τεχνολογίας. Απευθύνεται σε μελλοντικούς φοιτητές αλλά και δυνητικούς επενδυτές/ ιδρύματα φοιτητών και πανεπιστημίων. Το εν λόγω σύστημα προϋποθέτει εσωτερική αξιολόγηση των πανεπιστημίων ανάλογα με τους πόρους, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των ενεργειών χρησιμοποιώντας τις εξής κατηγορίες παραμέτρων:

α) τη δυνατότητα του πανεπιστημίου να παρέχει εκπαίδευση, όπως αυτή αξιολογείται από τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους, πληροφοριακούς, κοινωνικούς και χρηματοοικονομικούς) και τις δραστηριότητες (εκπαίδευση και έρευνα) .

β) την ποιότητα της έρευνας και της εκπαίδευσης, σύμφωνα με ορισμένες ομάδες και

γ) τη σταθμισμένη αξιολόγηση της εκπαίδευσης από διάφορες ομάδες (εργοδότες, ακαδημαϊκή κοινότητα, τελειόφοιτοι, απόφοιτοι) μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων.

Σύμφωνα με τους Filinon και Ruchkona (2002), το πρόβλημα με τα συστήματα κατάταξης στη Ρωσία έγκειται στο νόημα του περιεχομένου της ποιότητας στην εκπαίδευση αλλά και στις απαιτήσεις διαφορετικών ομάδων συμφερόντων.

Επιπλέον, οι ίδιοι αρθρογράφοι λαμβάνοντας υπόψη τα προβλήματα της μεθοδολογίας των συστημάτων προτείνουν στην περίπτωση που κάποιο πανεπιστήμιο δεν περιληφθεί στον πίνακα κατάταξης να μη μεταβάλλεται η σειρά κατάταξης για τα υπόλοιπα πανεπιστήμια, ενώ προτείνουν να αποφεύγονται μικρές διακυμάνσεις στους δείκτες που μπορεί να αλλάξουν τα συνολικά αποτελέσματα ή τον υπολογισμό των συντελεστών, ο οποίος δεν πρέπει να γίνεται τυχαία αλλά να βασίζεται στις απόψεις των ειδικών.

Dataquest-IDC Nasscom, India Today, Business Today – Ινδία

Το σύστημα India Today είναι το παλαιότερο από τα συστήματα κατάταξης της Ινδίας και αξιολογεί τα πανεπιστήμια της χώρας στις τέχνες, τις επιστήμες, το εμπόριο, τα νομικά, τη μηχανολογία και την ιατρική.

Η μεθοδολογία του συγκεκριμένου ιδρύματος βασίζεται σε μια έρευνα γνώμης υψηλόβαθμων στελεχών των πανεπιστημίων, ακαδημαϊκών ειδικών αλλά και αντικειμενικών στοιχείων που παρέχουν τα ίδια τα ιδρύματα και τα οποία συλλέγονται από τις ιστοσελίδες τους. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται και δευτερογενή δεδομένα από το India University Handbook.

Η έρευνα γνώμης βασίζεται σε 7 κριτήρια (φήμη, πρόγραμμα σπουδών, ποιότητα εισροών, ενδιαφέρον για τους φοιτητές, διαδικασία επιλογής, υποδομές και επαγγελματικές προοπτικές). Η αξιολόγηση γίνεται ανά επιστημονικό πεδίο. Τα αντικειμενικά δεδομένα συλλέγονται μόνο από ιδρύματα που λαμβάνουν υψηλές θέσεις σε αυτή την έρευνα. Η έρευνα αντίληψης έχει συντελεστή βαρύτητας 70% και τα αντικειμενικά δεδομένα 30% (India Today, 2010).

Το Dataquest είναι ένα περιοδικό τεχνολογίας, το οποίο από το 2003 δημοσιεύει πίνακες κατάταξης ιδρυμάτων που εστιάζουν στην πληροφοριακή τεχνολογία. Η κατάταξη αυτή βασίζεται σε μια έρευνα εργοδοτών και ιδρυμάτων με βάση ερωτηματολόγια. Ποσοστό του 75% του συνολικού αποτελέσματος προκύπτει από τα ιδρύματα και το 25% από τους εργοδότες. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τα στοιχεία που προέρχονται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι τα εξής:

- Προσφερόμενες θέσεις – 40%.
- Υποδομές – 10%.
- Ακαδημαϊκό περιβάλλον/ πνευματικό κεφάλαιο – 20%.
- Επαφή με την αγορά εργασίας – 5%.

Το υπόλοιπο 25% προκύπτει από συνεντεύξεις με εργοδότες που τους ζητείται να αναφέρουν τα κορυφαία πανεπιστήμια από τα οποία προτιμούν να προσλαμβάνουν αποφοίτους.

Τέλος, πίνακες κατάταξης ιδρυμάτων εκδίδονται και από το περιοδικό Business Today από το 2002. Το σύστημα αυτό βασίζεται εξ' ολοκλήρου σε έρευνες που γίνονται σε φοιτητές, εργοδότες και διευθυντές ανθρώπινων πόρων. Οι ερωτώμενοι δίνουν απαντήσεις για κάθε κριτήριο αξιολόγησης σε μια κλίμακα από 1 μέχρι και το 10, με το 1 να αντιστοιχεί στο φτωχό/ πλήρως αδιάφορο και το 10 στο τέλειο/ πλήρως θεμιτό. Έτσι, εάν για παράδειγμα ένα ίδρυμα έχει βαθμό 37, όσον αφορά τη φήμη, αυτό σημαίνει ότι 37% των ερωτώμενων βαθμολόγησαν με 9 ή 10 το κριτήριο φήμη του συγκεκριμένου ιδρύματος. Τα 8 κριτήρια αξιολόγησης του συστήματος κατάταξης του περιοδικού είναι: φήμη, διαθέσιμες θέσεις, ποιότητα, υποδομές, ακαδημαϊκό προσωπικό, διδακτική μεθοδολογία, μονάδες ειδικών και κριτήρια/ πρότυπα εισαγωγής.

Provaio – Βραζιλία

Το σύστημα κατάταξης της Βραζιλίας βασίζεται στην επίδοση των φοιτητών σε συγκεκριμένη εξέταση στο τέλος των σπουδών τους. Πρόκειται για μια εξέταση εθνικού επιπέδου που εφαρμόζεται από το 1993 σε όλους τους φοιτητές προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Η εξέταση αυτή πραγματοποιείται από το National Institute for Educational Studies and Research σε συνεργασία με το Υπουργείο Εκπαίδευσης της χώρας.

Με βάση τις επιδόσεις των φοιτητών στις εξετάσεις, τα επιμέρους τμήματα και σχολές βαθμολογούνται από Α- η καλύτερη επίδοση έως Ε – η χειρότερη. Για κάθε πρόγραμμα σπουδών οι διαστάσεις οι οποίες ελέγχονταν καθορίζονταν από οκτώ καθηγητές, ενώ η επεξεργασία των δεδομένων και η παρουσίαση των τελικών αποτελεσμάτων γινόταν από ένα ιδιωτικό ίδρυμα.

Le Nouvel Observateur, Le Point - Γαλλία

Το περιοδικό Le Point δημοσιεύει ανά έτος έναν πίνακα κατάταξης σχολών μηχανολογίας με τρεις υποκατηγορίες: α) σχολές post-baccarolaureate, β) σχολές που απαιτούν δύο χρόνια προκαταρκτικών μαθημάτων για εισαγωγή και γ) σχολές επιστημών και ζωής. Οι σχολές που αξιολογούνται πρέπει να είναι αναγνωρισμένες από την Commission des Titres D' Ingenieurs (CTI). Σε αυτές αποστέλλεται ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση, ενώ παράλληλα συλλέγονται στοιχεία σχετικά με τη δημιουργία εισοδήματος, πληροφορίες από τους οδηγούς σπουδών και υποκειμενικές απόψεις εργοδοτών και ειδικών ανώτατης εκπαίδευσης.

Τα δύο κυριότερα κριτήρια αξιολόγησης είναι η διδακτική ποιότητα και οι επαγγελματικές ευκαιρίες. Η διδακτική ποιότητα περιλαμβάνει δείκτες όπως οι εκδόσεις VISA για διεθνείς φοιτητές, οι απαιτήσεις εισαγωγή, η αναλογία διδασκόντων/ διδασκομένων, ο αριθμός των καθηγητών με διδακτορικό, η ερευνητική εκροή ανά καθηγητή, οι συμφωνίες συνεργασίας με ξένα ιδρύματα, το ποσοστό διεθνών φοιτητών και ο μέσος χρόνος παραμονής σπουδών στο εξωτερικό για τους εγχώριους φοιτητές και ο αριθμός συμφωνιών ανταλλαγής φοιτητών.

Αξιολογήσεις τύπου κατάταξης πραγματοποιούνται και από την Le Nouvel Observateur οι οποίες παρουσιάζουν τα καλύτερα ιδρύματα στο γνωστικό πεδίο της μηχανολογίας, της διοίκησης επιχειρήσεων και τα καλύτερα προγράμματα σπουδών που προσφέρουν τη συντομότερη επαγγελματική αποκατάσταση.

3.5 Τα συστήματα κατάταξης των πανεπιστημίων ως προς την ερευνητική τους απόδοση

Η αξιολόγηση της ερευνητικής απόδοσης των πανεπιστημίων επιτυγχάνεται μέσω της Άσκησης Αξιολόγησης της Έρευνας (Research Assessment Exercise – RAE), με τη χρήση βιβλιομετρικών συστημάτων όπως είναι το σύστημα του πανεπιστημίου του Leiden και του Εθνικού Πολυτεχνείου της Ταϊβάν, με το δείκτη ακαδημαϊκής παραγωγικότητας στην περίπτωση διδακτορικών προγραμμάτων σπουδών των ερευνητικών πανεπιστημίων των ΗΠΑ (Faculty Scholarly Publication Index), το σύστημα Excellence in Research της Αυστραλίας και το The Centre του πανεπιστημίου της Florida (Λουκάς Ν. Αννινός).

Research Assessment Exercise – RAE

Η αξιολόγηση της έρευνας γίνεται στη Μεγάλη Βρετανία από κοινού από το Higher Education Funding Council for England (HEFCE), το Scottish Higher Education Funding Council (SHEFC), το Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW) και το Department for Employment and Learning (DEL) της Βόρειας Ιρλανδίας.

Η πρώτη RAE πραγματοποιήθηκε το 1986 και από τότε ακολούθησαν συνεχείς αξιολογήσεις πιο ολοκληρωμένες και συστηματικές κατά τα έτη 1989, 1992, 1996. Ωστόσο η πιο ολοκληρωμένη RAE ήταν εκείνη του 2001, η οποία έλαβε υπόψη της ερευνητική απόδοση 50.000 ερευνητών σε 173 πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η RAE του 2008 ήταν η τελευταία και κάλυψε 159 ιδρύματα και αξιολόγησε 200.000 ερευνητικές εκροές των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μέσω 15 κύριων επιτροπών και 67 υποεπιτροπών αξιολόγησης ανά γνωστικό αντικείμενο. Η RAE αναγνωρίζεται ως το πιο αξιόπιστο μέσο διασφάλισης της ποιότητας της έρευνας, ενώ τα αποτελέσματα της καθορίζουν το ύψος της χρηματοδότησης από το Funding Councils (HEFCE)⁸.

Οι αναφορές ερευνητικής δραστηριότητας που υποβάλλονται από τα βρετανικά πανεπιστήμια πρέπει να περιλαμβάνουν πληροφορίες για τις εξής συνιστώσες:

RA0: Ερευνητικό προσωπικό

RA1: Ερευνητικά ενεργά μέλη ΔΕΠ

RA2: Ερευνητική Εκροή

RA3A: Αριθμός φοιτητών – ερευνητών

RA3B: Αριθμός υποτροφιών για μεταπτυχιακές σπουδές

RA4: Πηγές εξωτερικής χρηματοδότησης

RA5A: Περιγραφή ερευνητικού περιβάλλοντος και δεικτών αριστείας

RA5B: Εργασιακές συνθήκες προσωπικού

RA5C: Συνθήκες προσωπικού

Η ποιότητα της έρευνας των πανεπιστημίων στο Ηνωμένο Βασίλειο προσδιορίζεται από τις επιμέρους επιτροπές αξιολόγησης στη βάση των κριτηρίων. Έπειτα στέλνουν την πρότασή τους στην κύρια επιτροπή για έγκριση. Ο προσδιορισμός του περιεχομένου κάθε επιπέδου ποιότητας βασίζεται στο τι αποτελεί άριστο επίπεδο ποιότητας παγκόσμια για κάθε ένα επιστημονικό πεδίο και όχι σε σύγκριση των προτάσεων μεταξύ τους.

⁸ Ο πρωταρχικός στόχος της RAE2008 ήταν η παραγωγή ποιοτικού προφίλ για κάθε ερευνητική δραστηριότητα – εκροή των ιδρυμάτων. Τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται από τα όργανα χρηματοδότησης για να ορίσουν την ερευνητική δραστηριότητα του κάθε ιδρύματος η οποία χρηματοδοτείται από το 2009-10. Το ύψος της χρηματοδότησης ξεπερνά το £1.5 εκατομμύριο για τα έτη 2009-10.

Η κλίμακα αξιολόγησης είναι κοινή για όλα τα επιστημονικά πεδία. Ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν και αναλυτικές περιγραφές των επιπέδων ποιότητας για να βοηθούν τα μέλη των επιτροπών στην αξιολόγηση. Για να καθοριστεί το επίπεδο ποιότητας οι δευτερεύουσες επιτροπές λαμβάνουν υπόψη τους όλες τις συνιστώσες μιας πρότασης, δηλ. την ερευνητική εκροή, τους φοιτητές – ερευνητές και τη χρηματοδότησή τους, το ερευνητικό εισόδημα, το ερευνητικό περιβάλλον και συγκεκριμένους δείκτες αριστείας.

Παρόλο που οι μέθοδοι και τα κριτήρια για κάθε επιστημονικό πεδίο διαφέρουν, σε κάθε περίπτωση πρέπει να εμφανίζεται η αναλογία της έρευνας που εντάσσεται στις πιο κάτω 4 κατηγορίες:

Πίνακας 3.20: Επίπεδα ποιότητας ερευνητικής δραστηριότητας

****	Ποιότητα που είναι άριστη και ηγείται διεθνώς σε όρους πρωτοτυπίας, σημαντικότητας και τήρησης προδιαγραφών
***	Ποιότητα που είναι άριστη διεθνώς σε όρους πρωτοτυπίας, σημαντικότητας και τήρησης προδιαγραφών, αλλά υπολείπεται των υψηλότερων επιπέδων αριστείας
**	Ποιότητα που αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο σε όρους πρωτοτυπίας, σημαντικότητας και τήρησης προδιαγραφών
*	Ποιότητα που αναγνωρίζεται σε εθνικό επίπεδο σε όρους πρωτοτυπίας, σημαντικότητας και τήρησης προδιαγραφών
Αβαθμολόγητη	Ποιότητα κάτω από το εθνικό επίπεδο ή έρευνα που δεν ταιριάζει στον ορισμό της έρευνας για τους σκοπούς της αξιολόγησης

Το σύστημα αξιολόγησης των δημοσιεύσεων του National Taiwan University

Το 2007 εμφανίστηκε το σύστημα αξιολόγησης των δημοσιεύσεων του National Taiwan University, το οποίο μέσω βιβλιομετρικών δεικτών στοχεύει να συγκρίνει την ερευνητική απόδοση των ταϊβανέζικων πανεπιστημίων σε σχέση με τα πανεπιστήμια διεθνώς και να αναδείξει τα 500 καλύτερα πανεπιστημιακά ιδρύματα σε παγκόσμιο επίπεδο, με βάση την ποιότητα των επιστημονικών δημοσιεύσεων.

Η ερευνητική απόδοση προκύπτει με βάση 9 δείκτες που εντάσσονται σε 3 κατηγορίες: α) την ερευνητική παραγωγικότητα (20%), β) την ερευνητική επίδραση (30%) και γ) την ερευνητική αριστεία (50%).

Με δεδομένο ότι οι δημοσιεύσεις σε διεθνή περιοδικά αποτελούν την κύρια μορφή επιστημονικής επικοινωνίας, το σύστημα της Ταϊβάν χρησιμοποιεί ως βάση άντλησης αυτών των στοιχείων την Thomson Scientific – ISI (τις βάσεις Science Citation Index – SCI και Social Sciences Citation Index – SSCI, το Essential Science Indicators – ESI και το Journal Citation Reports – JCR) για να αξιολογηθεί η απόδοση των πανεπιστημίων.

Πιο αναλυτικά οι χρησιμοποιούμενοι δείκτες και τα κριτήρια του συστήματος για το έτος 2010 παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3.21: Το σύστημα National Taiwan University

Κριτήρια	Δείκτες	Συντελεστής Στάθμισης	
Ερευνητική Παραγωγικότητα	Αριθμός άρθρων τα τελευταία 11 χρόνια (1999-2009)	10	20
	Αριθμός άρθρων το 2009	10	
Ερευνητική Επίδραση	Αριθμός ετεροαναφορών τα τελευταία 11 χρόνια (1999-2009)	10	30
	Αριθμός ετεροαναφορών τα τελευταία 2 χρόνια (2008-2009)	10	
	Μέσος αριθμός ετεροαναφορών τα τελευταία 11 χρόνια (1999-2009)	10	
Ερευνητική Αριστεία	Δείκτης H - index τα τελευταία 2 χρόνια (2008-2009)	20	50
	Αριθμός δημοσιεύσεων με μεγάλο αριθμό ετεροαναφορών (1999-2009)	15	
	Αριθμός άρθρων σε περιοδικά με μεγάλο δείκτη επίδρασης (2009)	15	

Πηγή: <http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2011/Page/Indicators>

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία υπολογίζεται ένα αποτέλεσμα για κάθε έναν από τους 9 δείκτες του συστήματος. Σε κάθε δείκτη το πανεπιστήμιο που έχει το καλύτερο σκορ παίρνει 100 μονάδες. Για τα πανεπιστήμια με μικρότερη απόδοση σε κάθε δείκτη, το σκορ προκύπτει διαιρώντας το αποτέλεσμα του δεύτερου πανεπιστημίου με το αποτέλεσμα του πρώτου πανεπιστημίου και αυτό πολλαπλασιάζεται με 100. Για τον υπολογισμό του τελικού αποτελέσματος σταθμίζονται τα επιμέρους αποτελέσματα με βάση τους σταθμιστές και έτσι προκύπτει η κατάταξη των ιδρυμάτων.

The Leiden Ranking

Το κέντρο Επιστήμης και Τεχνολογίας (Centre for Science and Technology Studies - CWTS) του Πανεπιστημίου Leiden, έχει αναπτύξει ένα νέο σύστημα ταξινόμησης βασισμένο αποκλειστικά στους βιβλιομετρικούς δείκτες. Στις αρχές του 2007, το CWTS παρουσίασε τα αποτελέσματα ταξινόμησης των 100 ευρωπαϊκών πανεπιστημίων με το μεγαλύτερο αριθμό επιστημονικών δημοσιεύσεων. Αυτό το σύστημα ταξινόμησης προτείνει τέσσερις διαφορετικούς δείκτες, κάθε ένας από τους οποίους οδηγεί σε διαφορετική κατάταξη των πανεπιστημίων:

1. Μεγαλύτερος αριθμός δημοσιεύσεων (P)
2. Αριθμός παραπομπών ανά δημοσίευση (CPP)
3. Συνολικός αριθμός των δημοσιεύσεων που πολλαπλασιάζονται με το σχετικό αντίκτυπο στο δεδομένο τομέα ($P \cdot CPP / FCS_m$)
4. Ο αριθμός παραπομπών ανά δημοσίευση που διαιρείται με το μέσο αντίκτυπο στο δεδομένο τομέα (CPP / FCS_m)

Ο τέταρτος δείκτης είναι ο 'δείκτης κορώνας', καθώς ο δείκτης που χρησιμοποιεί το μεγαλύτερο αριθμό δημοσιεύσεων, αποτρέπει τα πανεπιστήμια εξειδικευμένων γνωστικών πεδίων, όπως αυτά της εφαρμοσμένης μηχανικής ή τα τεχνολογικά πανεπιστήμια από την εξαίρεση τους από τον πίνακα κατάταξης με το μεγαλύτερο αριθμό δημοσιεύσεων.

Το Faculty Scholarly Productivity Index – FSPI έχει αναπτυχθεί από μία ιδιωτική εταιρεία, την Academic Analytics LLC, η οποία έχει ως αποστολή την παροχή αντικειμενικής πληροφόρησης σχετικά με την παραγωγικότητα των ακαδημαϊκών στα πανεπιστήμια. Εστιάζει στην αξιολόγηση των διδακτορικών προγραμμάτων σπουδών στα ερευνητικά πανεπιστήμια των ΗΠΑ. Πιο συγκεκριμένα, το FSPI μετράει την ετήσια παραγωγικότητα του διδακτικού προσωπικού των ιδρυμάτων με βάση τις επιστημονικές δημοσιεύσεις σε περιοδικά και βιβλία, τις ετεροαναφορές των δημοσιεύσεων αυτών, την ομοσπονδιακή χρηματοδότηση καθώς επίσης και τα βραβεία που έχουν δοθεί σε μέλη του διδακτικού προσωπικού του πανεπιστημίου.

Τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται από το εν λόγω σύστημα παρουσιάζονται πιο κάτω:

- Ποσοστό % του προσωπικού που έχει δημοσιεύσει ένα βιβλίο.
- Δημοσιεύσεις βιβλίων ανά μέλος προσωπικού.
- Ποσοστό % του προσωπικού που έχει μια επιστημονική δημοσίευση σε περιοδικό.
- Επιστημονικές δημοσιεύσεις ανά μέλος προσωπικού.
- Ποσοστό % του προσωπικού που έχει μια ετεροαναφορά.
- Ετεροαναφορές ανά μέλος προσωπικού.
- Ποσοστό του προσωπικού που έχει χρηματοδότηση.
- Χρηματοδοτήσεις ανά μέλος προσωπικού.
- Έρευνες ανά ομοσπονδιακή χρηματοδότηση.
- Ποσοστό % του προσωπικού που έχει βραβείο.
- Βραβεία ανά μέλος προσωπικού.

Το σύστημα καταλήγει ανά γνωστικό αντικείμενο, σ' ένα αποτέλεσμα και έναν πίνακα κατάταξης με βάση το συγκεντρωτικό αποτέλεσμα των διδασκόντων ενός προγράμματος, στη βάση των παραπάνω δεικτών. Τα ατομικά αποτελέσματα των ακαδημαϊκών συνδυάζονται προκειμένου να προσδιοριστεί το επίπεδο ποιότητας του επιστημονικού προσωπικού του κάθε πανεπιστημίου.

Τα στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση περιλαμβάνουν επιστημονικές δημοσιεύσεις, βιβλία, ετεροαναφορές, βραβεία και χρηματοδοτήσεις. Το σημαντικό είναι ότι το σύστημα αυτό εστιάζει περισσότερο στην ατομική ερευνητική παραγωγικότητα κάθε μέλους προσωπικού, με συνέπεια την ακριβέστερη απεικόνιση της ποιότητας των διδακτορικών προγραμμάτων. Επιπλέον, το σύστημα δίνει βαρύτητα στη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων που αφορούν, τόσο τα ονόματα των προγραμμάτων, όσο και των ιδρυμάτων, όσο και τα στοιχεία των δημοσιεύσεων (Scopus, Baker and Taylor). Επίσης, λαμβάνεται μέριμνα ώστε οι δημοσιεύσεις με περισσότερους από έναν συγγραφείς να μην διπλο-υπολογίζονται και το ίδιο συμβαίνει με τις ετεροαναφορές. Τέλος, οι υπεύθυνοι του συστήματος αντιστοιχίζουν τους τίτλους των βιβλίων με τα βιογραφικά των συγγραφέων, ενώ στοιχεία για τις χρηματοδοτήσεις και τα βραβεία που έχουν δοθεί στους συγγραφείς συλλέγονται από ειδικές βάσεις δεδομένων.

Το σύστημα Excellence in Research

Η αξιολόγηση της έρευνας ως πρωτοβουλία του Australian Research Council σε συνεργασία με το National Health and Medical Research Council και το Department of Innovation, Industry, Science and Research έχει ως στόχο να προσδιορίσει τις περιοχές αριστείας σε όλο το ερευνητικό φάσμα, να

συγκρίνει την απόδοση των αυστραλέζικων πανεπιστημίων με διεθνή πρότυπα, να συμβάλλει στη βελτίωση της έρευνας και να αναγνωρίσει ευκαιρίες για ανάπτυξη.

Η αξιολόγηση της έρευνας διεξάγεται στη βάση οκτώ κριτηρίων γνωστικών αντικειμένων από μία επιτροπή εμπειρών και αναγνωρισμένων ειδικών. Αυτά είναι:

- Φυσικές επιστήμες, χημεία και επιστήμες της γης.
- Ανθρωπιστικές επιστήμες και τέχνες.
- Μηχανολογία και περιβαλλοντικές επιστήμες.
- Κοινωνικές, συμπεριφορικές και οικονομικές επιστήμες.
- Μαθηματικά, πληροφορική και επιστήμες επικοινωνίας.
- Βιολογικές επιστήμες και βιοτεχνολογία.
- Βιοιατρικά και κλινική έρευνα.
- Επιστήμες και υπηρεσίες υγείας.

Η αξιολόγηση διαρκεί 3 με 4 μήνες και επιβλέπεται από μια επιτροπή ερευνών Research Assessment Committee (RAC).

Οι δείκτες που χρησιμοποιούνται αναφέρονται: α) στην ερευνητική δραστηριότητα και την έντασή της, β) την ποιότητα της έρευνας και γ) την αριστεία της εφαρμοσμένης έρευνας και μετάφρασης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Κάθε ίδρυμα υποβάλλει την πρόταση του για την ερευνητική του δραστηριότητα για αξιολόγηση. Η ακριβής διαδικασία αξιολόγησης εξαρτάται ανάλογα με την προσέγγιση που θα ακολουθήσει ως προς την καταμέτρηση των επιστημονικών δημοσιεύσεων. Η αξιολόγηση συναδέλφων θεωρείται ότι έχει λάβει ήδη χώρα κατά τη διαδικασία κρίσης των επιστημονικών δημοσιεύσεων. Η επιτροπή ερευνών RAC θα αξιολογήσει τους δείκτες και άλλες σχετικές πληροφορίες που σχετίζονται με τα γνωστικά αντικείμενα που παρέχονται από κάποιο ίδρυμα.

Η αναφορά των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να γίνεται σε:

- Ιδρυματικό επίπεδο.
- Επίπεδο γνωστικού αντικείμενου.
- Επίπεδο ακαδημαϊκής μονάδας.

Το σύστημα The Centre

Το Πανεπιστήμιο της Florida έχει δημιουργήσει το σύστημα The Centre, το οποίο έχει ως στόχο την αξιολόγηση της απόδοσης των αμερικανικών πανεπιστημίων. Η συνολική ερευνητική απόδοση των πανεπιστημίων, αξιολογείται στη βάση των ακόλουθων κριτηρίων:

1. Συνολική δαπάνη και έρευνα
2. Ομοσπονδιακή δαπάνη για έρευνα
3. Δωρεές στο πανεπιστήμιο
4. Ετήσιες δωρεές στο πανεπιστήμιο
5. Μέλη του διδακτικού προσωπικού σε Εθνικές Ακαδημίες
6. Βραβεία διδακτικού προσωπικού στις τέχνες, τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τις θετικές επιστήμες, τη μηχανολογία και την υγεία
7. Απονεμηθέντα διδακτορικά διπλώματα
8. Αριθμός μεταδιδακτορικών
9. Μέσος όρος αποτελεσμάτων SAT

Τα πρωτογενή δεδομένα τα οποία χρησιμοποιούνται για τον υπολογισμό των σχετικών δεικτών και τον υπολογισμό της ερευνητικής απόδοσης προέρχεται είτε από ομοσπονδιακούς φορείς των ΗΠΑ είτε από άλλους εθνικούς φορείς/ οργανισμούς.

Το σύστημα Champions League of Research Institutions

Το ελβετικό κέντρο επιστημών και τεχνολογίας κατατάσσει τα ερευνητικά ιδρύματα της χώρας με βάση την ερευνητική απόδοση τους (δημοσιεύσεις σε περιοδικά). Για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων χρησιμοποιούνται 4 βασικοί δείκτες:

1. Ο συνολικός αριθμός δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά.
2. Ο αριθμός δημοσιεύσεων σε γνωστικό αντικείμενο με μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων (επιρροή).
3. Το ποσοστό δημοσιεύσεων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (συγκέντρωση).
4. Ο αριθμός των ετεροαναφορών ανά δημοσίευση (επίδραση).

Τα στοιχεία συλλέγονται από τις βάσεις Thomson Scientific με τους εξής συντελεστές στάθμισης:

- Τέχνη και Ανθρωπιστικές Επιστήμες 5%.
- Δείκτης Ετεροαναφορών στις κοινωνικές επιστήμες 11%.
- Δείκτης Ετεροαναφορών Επιστήμης 84%.

3.6 Οι αρχές του Βερολίνου για τα συστήματα κατάταξης

Με δεδομένο το γεγονός της αυξανόμενης παρουσίας των συστημάτων κατάταξης και της πολλαπλότητας των στόχων που αυτά εξυπηρετούν, συστάθηκε μια διεθνής επιτροπή ειδικών για τα συστήματα κατάταξης το 2004 (International Ranking Expert Group) από το ευρωπαϊκό κέντρο ανώτατης εκπαίδευσης της UNESCO και το Ινστιτούτο Πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επιτροπή αυτή έθεσε κάποιες αρχές ποιότητας και καλής πρακτικής, γνωστές ως Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions (UNESCO/IHEP, 2006), με τις οποίες θα πρέπει να συμμορφώνονται τα συστήματα κατάταξης και να τις χρησιμοποιούν ως βάση βελτίωσης των μεθοδολογιών τους.

Σύμφωνα με τις αρχές του Βερολίνου, τα συστήματα κατάταξης πρέπει να:

α) αποτελούν μια συμπληρωματική μέθοδο αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης, χωρίς να είναι η κύρια ή η μοναδική, β) να είναι σαφή ως προς το στόχο τους και την αγορά στόχο που απευθύνονται, γ) να λαμβάνουν υπόψη τη ξεχωριστή ιδιοσυγκρασία των πανεπιστημίων και τη διαφορετικότητα της φυσιογνωμίας με ότι αυτό συνεπάγεται για τους χρησιμοποιούμενους δείκτες, δ) να διασφαλίζουν την ποιότητα των πηγών και των πληροφοριών που χρησιμοποιούν προκειμένου να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, ε) να λαμβάνουν υπόψη τους τις πολιτισμικές διαφορές, τις διαφορές στη γλώσσα που ενδέχεται να επηρεάζουν την έννοια που αποδίδεται στην ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το σχεδιασμό των συστημάτων και τους συντελεστές στάθμισης τα συστήματα κατάταξης πρέπει να:

α) βασίζονται σε μια ξεκάθαρη μεθοδολογία και να υπάρχει διαφάνεια ως προς την προέλευση των δεδομένων
β) να χρησιμοποιούνται δείκτες με βάση το περιεχόμενο της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση
γ) να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε δείκτες αποτελεσμάτων παρά σε δείκτες εισροών αφού οι πρώτοι μπορούν να αποτυπώσουν καλύτερα την ποιότητα ενός ιδρύματος
δ) να διατηρούν όσο γίνεται αμετάβλητους τους συντελεστές στάθμισης, προκειμένου να αποφεύγεται το φαινόμενο αποτυχίας των ενδιαφερόμενων να διακρίνουν αν οι αλλαγές στην κατάταξη οφείλονται σε πραγματική μεταβολή της ποιότητας ή σε αλλαγή των σταθμιστών.

Σχετικά με τη συλλογή και την επεξεργασία των στοιχείων χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για την τήρηση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αντικειμενικότητας στη σχετική διαδικασία. Πρέπει να χρησιμοποιούνται καταγεγραμμένα και επαληθεύσιμα στοιχεία, να περιλαμβάνονται στοιχεία τα οποία έχουν συλλεχθεί με σωστές διαδικασίες, εφαρμογή συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και συμμετοχή

ανθρώπινου δυναμικού με επαρκή εμπειρία και αναγνωρισιμότητα προκειμένου να αυξάνεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Βιβλιογραφία

Βιβλία

Ζαβλανός Μ. Μ. (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Σταμούλης.

Διδακτορική Διατριβή: Λουκάς Ν. Άννινος, (2010) ‘Καταλληλότητα και συμβατότητα συστημάτων και διαδικασιών αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης στην Ελλάδα’ Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Άρθρα

Baty, P. (2009). ‘New era for the world rankings’, **Times Higher Education**, November 5, 2009.

Bowden, R. (2000). ‘Fantasy higher education: University and college league tables’, **Quality in Higher Education** 6(1), 41–60.

Buela-Gasal, Gutierrez-Martinez, Bermudez-Sanchez, Vadillo-Munoz, (2007), ‘Comparative study of international academic rankings of universities’, **Scientometrics**, Vol. 71, No. 3 p.359

Carmen Lo´pez-Illasca , Fe´lix de Moya-Anego´n , Henk F. Moed (2011), ‘A ranking of universities should account for differences in their disciplinary specialization’, **Scientometrics**, 88:563–574

Cheng a J. & Marsh H. (2010), ‘UK National Student Survey: are differences between universities and courses reliable and meaningful?’, **Oxford Review of Education**, Vol. 36, No. 6, , pp. 693–712

Clarke, M. (2002), ‘Quantifying quality: what can the US news and World Report rankings tell us about the quality of higher Education’, **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 10, No. 6, pp. 443-459

Clarke, M. (2005) Quality assessment lessons from Australia and New Zealand. **Higher Education in Europe**, 30(2), 183–197.

De Miguel, J.M, Vaquera, E. and Sanchez, D. “Spanish Universities and the *Ranking 2005* Initiative,” **Higher Education in Europe**, 30 2 (2005): 199-215.

Dill D., Soo M., (2005), Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems, **Higher Education** (2005) 49: 495–533

Dill, D. and Soo, M. (2004), Is there a global definition of academic quality? A cross national analysis of university ranking systems, **Public Policy for Academic Quality**, Background Paper

Eccles, C. (2002), ‘The use of university rankings in the United Kingdom’, **Higher Education in Europe** Vol.27, No 4, pp. 423-432

Federkeil, G. (2008), ‘Rankings and quality assurance in higher education’, **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No. 2, pp. 219-231

Field, K. (2006). 'Another Accountability Idea: a new database that would customize college rankings'. **Chronicle of Higher Education**.

Filinov, N.B. and Ruchkina, S., (2002), 'The ranking of higher education institutions in Russia: some methodological problems', **Higher Education in Europe**, Vol. 27, No. 4, pp. 407-421

Gormley, W.T.Jr. and Weimer, D.L. (1999). Organizational Report Cards. Cambridge, Mass.: **Harvard University Press**.

Hattendorf, L.C. (1996), 'Educational rankings of higher education: fact or fiction?', Paper presented at the International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Queensland, Australia

Liu, N.C and Liu, L (2005), University Rankings in China, **Higher Education in Europe**, Vol. 30, No. 2, pp. 217-227

Marginson S. (2007), 'Global University Rankings: Implications in general and for Australia', **Journal of Higher Education Policy and Management**, Vol. 29, No. 2, July 2007, pp. 131-142

Merisotis, J.P (2002) 'Summary Report of the Invitational Roundtable on Statistical Indicators for The Quality Assessment of Higher Tertiary Education Institutions: Ranking and League Methodologies', **Higher Education in Europe**, Vol. 27, No. 4, pp. 475-480

Pokholkov Y, Chuchalin A., Agranovich B., Mogilnitsky S. (2007), 'Ranking of Russian Higher Education Institutions', **Higher Education in Europe**, Vol. 32, No. 1

Rozman, J and Marhl, M (2008), 'Improving the quality of universities by world university ranking: a case study of the University of Maribor', **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No. 2, pp. 317-329

Saldak J., Merisotis J. and Liu N. (2008), 'University Rankings: Seeking Prestige, Raising Visibility and Embedding Quality – the Editors' Views', **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No. 2/3, July–October

Simon Marginson and Marijk van der Wende, (2007) To rank or to be ranked: The impact of global ranking in Higher Education, **Journal of Studies in International Education** ; 11; 306

Sowter, B (2008), 'The Times Higher Education Supplement and Quacquarelli Symonds (THES – QS) world university rankings: new developments in ranking methodology', **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No 2/3, pp. 345-347

Taylor P., Braddock R. (2007), International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence, **Journal of Higher Education Policy and Management**, Vol. 29, No. 3, November 2007, pp. 245-260

Testuo Kobayashi (2010), **Journal of International Higher Education** Vol.3 No.4 retrieved 21/10/2011 from <http://gse.sjtu.edu.cn/jihe/vol3issue4/16.pdf>

Usher, A. and Savino, M. (2006). 'A World of Difference: A global survey of university league tables'. Accessed on 2 April 2006 at <http://www.educationalpolicy.org>

Uwe Brandenburg Jiani Zhu (2007), Higher Education in China in the light of massification and demographic change, Lessons to be learned for Germany , retrieved from [http://www.che.de/downloads/Higher Education in China AP97.pdf](http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf)

Van Dyke, N. (2005), 'Twenty years of university report cards', Higher Education in Europe, Vol.30, No.2, pp. 103-125

Williams, R and Van Dyke, N 2007, 'Measuring university performance at the discipline/ departmental level, Paper presented at Symposium on International Trends in University Rankings and Classifications', Griffith University, 12 February 2007, Retrieved 10/6/2008 from <http://www.griffith.edu.au/conference/university-rankings/>

Ιστοσελίδες

AUBR (2009). Expert Group on the Assessment of University-Based Research. Assessing Europe's University- Based Research. European Commission—DG Research retrieved from http://ec.europa.eu/euraxess/index_en.cfm?11=23&12=0&13=1&newsletter=18_02.

Centre for Higher Education (CHE) Ranking, Retrieved 18/10/2011 from <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=619&getLang=en>

Dataquest 2006, retrieved <http://www.wes.org/ewenr/06aug/india.htm#india>

Ecole de Mines de Paris, International professional classification of higher education institutions,2009 survey, The École des Mines de Paris – MINES ParisTech, retrieved 5/10/ 2011 from <http://www.mines-paristech.eu/About-us/Rankings/professional-ranking/>

Eduniversal official selection methodology for the classification of palms and ratings, originating from deans votes, summary, retrieved 10/9/2011 from www.eduniversal.com

El Mundo, 2006, Retrieved 20/10/2011 from <http://www.wes.org/ewenr/PF/06aug/pfspain.htm>

Excellence in Research 2010, retrieved from <http://www.arc.gov.au/era/default.htm>
Guardian 2011: How to read the tables, Retrieved 17/10/2011 from <http://www.guardian.co.uk/education/2011/may/17/university-guide-tables-explanation>

India Today: How the ranking is done, May 22 2010, retrieved 25/10/2011 from https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4K_WwQ4IE8GMTM4ZmU4MTAtM2FiMy00ZDMzLTgzZjctMWViYWwMGMwM2Q1&hl=en

Macleans retrieved 23/10/2011 from <http://oncampus.macleans.ca/education/2010/11/10/our-20th-annual-university-rankings/>

NORC 1997, A review of the methodology for the US News & World Report 's rankings of undergraduate colleges and universities Washington Monthly, retrieved 6/10/2011 from <http://www.washingtonmonthly.com/features/2000/norc.html>

Perspektywy University Ranking 2010, retrieved 20/10/2011 from http://www.perspektywy.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=8&Itemid=51

RAE 2008, retrieved from 10/11/2011 from <http://www.rae.ac.uk/>

Ranking system in France 2006, retrieved 25/10/2011 from <http://www.wes.org/ewent/PF/06aug/pffrance.htm>

Research Assessment Exercise, RAE 2008, Retrieved 16/10/2011 from <http://www.rae.ac.uk/aboutus/panels.asp>

Shanghai Jiao Tong University, retrieved 29/10/2011 from http://www.universityrankings.ch/methodology/shanghai_jiao_tong

SIR Scimago Institutions Rankings, retrieved 27/10/2011 from http://www.scimagoir.com/methodology.php?page=data_source

Swiss Up, Retrieved 18/10/2011 from <http://www.swissupranking.ch/informations.php?>

The Ranking forum of Swiss Universities, Times Higher Education World University Rankings, Retrieved 29/10/2011 from <http://www.universityrankings.ch/methodology/times>

The Ranking Forum of Swiss Universities, retrieved 18/10/2011 from <http://www.universityrankings.ch/methodology/leiden>

The Sutton Trust, Degrees of Success University Chances by Individual School, July 2011, retrieved 17/10/2011 from <http://www.suttontrust.com/public/documents/sutton-trust-he-destination-report-final.pdf>

The Times, Good University Guide 2010: How the tables work, Retrieved 12/10/2011 from http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/good_university_guide/article2235223.ece

THES-QS, Retrieved 9/10/2011 from <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>

The National Student Survey, retrieved 16/10/2011 from <http://www.thestudentsurvey.com/index.html>

The Times Good University Guide 2011, retrieved 25/09/2011 from <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/analysis-methodology.html>

UNESCO/IHEP. (2006). International partnership issues groundbreaking principles on ranking of higher education institutions, retrieved 29/10/2011 from http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ QFD ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Το εργαλείο σχεδιασμού QFD

Το QFD, είναι μια τεχνική σχεδιασμού ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, που αναπτύχθηκε στην Ιαπωνία στα μέσα της δεκαετίας του '60 και σκοπός του είναι η παροχή πιο ποιοτικού προγραμματισμού. Δύο λόγοι οδήγησαν στη δημιουργία του QFD: αρχικά η μελέτη του ποιοτικού σχεδιασμού και δευτερευόντως η μετακίνηση των σημείων ελέγχου ποιότητας στην αρχή της διαδικασίας, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα από την αρχή (Aka, 1997).

Η χρησιμοποίηση του QFD, ως τεχνικής για την εφαρμογή της ΔΟΠ, είναι μια λογική συνέπεια πελατοκεντρικής προσέγγισης της ποιότητας. Μέσω του QFD, προσδιορίζονται οι ανάγκες και οι προσδοκίες των πελατών, οι οποίες μεταφράζονται σε τεχνικές προδιαγραφές που καθορίζουν το σχεδιασμό ενός προϊόντος, ή μιας υπηρεσίας. Το QFD είναι μια μέθοδος συνεχούς βελτίωσης του προϊόντος ή της υπηρεσίας που παρέχει ένας οργανισμός, που δίνει έμφαση στο ρόλο της οργανωσιακής εκμάθησης και της καινοτομίας (Govers, 2001).

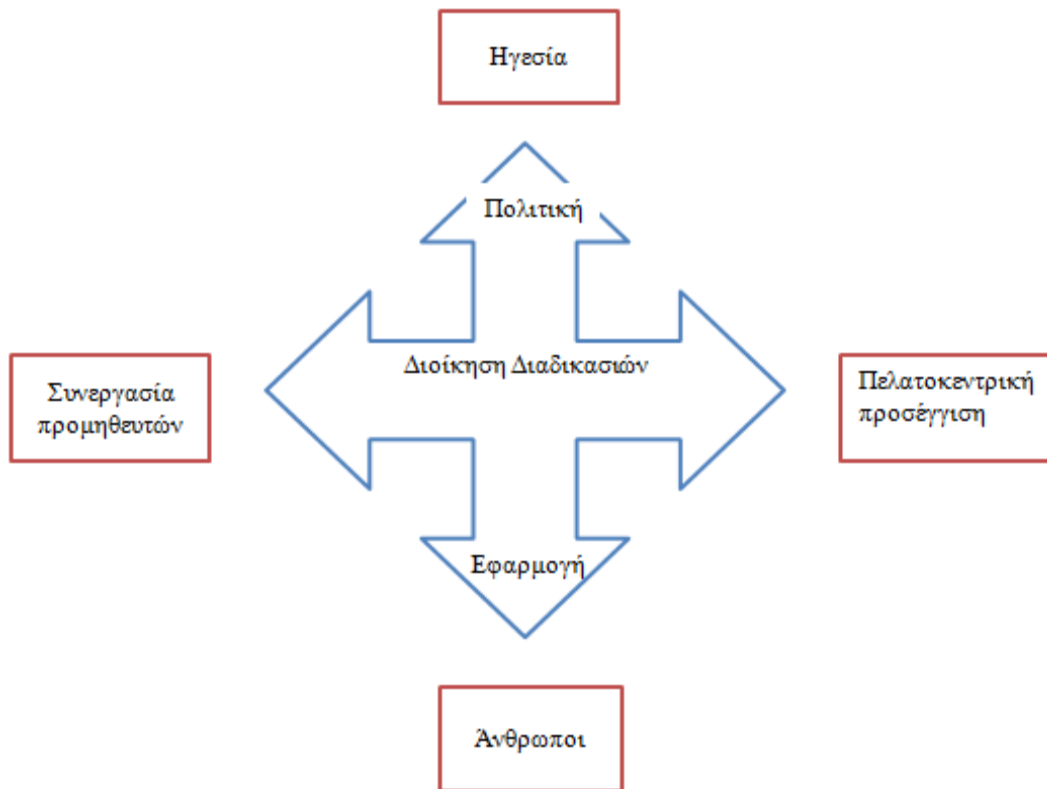
Σύμφωνα με τους Guinta και Praizler (1993) το QFD είναι ένας στοχευόμενος τρόπος άντλησης των απαιτήσεων των πελατών και στη συνέχεια χρησιμοποίησης ενός λογικού συστήματος για να καθοριστούν οι τρόποι με τους οποίους ικανοποιούνται στον καλύτερο δυνατό βαθμό οι απαιτήσεις αυτές.

Η προσέγγιση του QFD πρέπει να υποστηρίζεται σύμφωνα με τον Govers (2001) από την κουλτούρα ποιότητας του οργανισμού. Πολλές φορές μπορεί να υπάρξει ένα μεγάλο ποσοστό επανάληψης στην εισαγωγή ενός νέου προϊόντος, καθώς δεν γίνονται τα απαραίτητα βήματα τα οποία αποτρέπουν τα προβλήματα. Η ποιότητα πρέπει να έχει πρωταρχική προτεραιότητα. Έτσι, για να εφαρμοστεί το QFD επιτυχώς, μια επιχείρηση πρέπει να είναι σε θέση να ελέγξει τις διαδικασίες παραγωγής σε τέτοιο επίπεδο, που να ανταποκρίνεται στην αντίστοιχη απόκτηση ενός πιστοποιητικού ISO (προσανατολισμός στις διαδικασίες). Η κουλτούρα ποιότητας, πρέπει συνεπώς να κινείται προς την κατεύθυνση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και να βασίζεται στα πλαίσια ενός μοντέλου (π.χ. του βραβείου Malcolm Baldrige ή του Ευρωπαϊκού βραβείου Ποιότητας). Συνοπτικά, αυτά τα δύο μοντέλα είναι σύμφωνα με τον Govers (2001) άμεσες συνέπειες της Ιαπωνικής φιλοσοφίας CWQC. Δύο διαδικασίες οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο της ΔΟΠ είναι (βλ. πιο κάτω σχήμα 4.1).

Η πολιτική επέκταση: Για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της επιχείρησης, μια από επάνω προς τα κάτω διαδικασία και μια από κάτω προς τα πάνω διαδικασία, πρέπει να ευθυγραμμίσει τους στόχους του οργανισμού, μέσω όλων των επιπέδων του.

Η διαχείριση διαδικασιών: Η ικανοποίηση των πελατών του οργανισμού, όλοι οι στόχοι του οργανισμού πρέπει να είναι διαγώνια ευθυγραμμισμένοι μέσα από την αλυσίδα αξίας από τον παραγωγό στον πελάτη.

Αυτές οι δύο διαδικασίες μαζί δημιουργούν την απαιτούμενη προσοχή που είναι απαραίτητη για να παρακινήσει τις κοινές προσπάθειες για εφαρμογή του εργαλείου QFD σε έναν οργανισμό.



Σχήμα 4.1: Το πλαίσιο της ΔΟΠ Philips Quality, Corporate Quality Bureau, Philips Electronics, NV, 1992 στον Govers, 2001

Ο Akaο, κάνει το διαχωρισμό ανάμεσα στη στενή και την ευρεία πτυχή του εργαλείου. Με τη στενή έννοια, το QFD, χρησιμοποιείται για να επεκτείνει, λεπτομερώς, τις εργασίες ή τους επιχειρησιακούς στόχους, που αφορούν την ενίσχυση της ποιότητας, ενώ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαχείριση των διαδικασιών. Από την άλλη, με την ευρεία έννοια, η προσοχή δίνεται στην ποιοτική επέκταση, που παρέχει ένα πλαίσιο και αφορά όλους όσους ασχολούνται με την πολιτική επέκταση, έτσι το QFD, θεωρείται ως ένα εργαλείο διοίκησης.

Για να εφαρμόσει το QFD, ένας οργανισμός, πρέπει να καθιερώσει το στόχο, να το δημοσιοποιήσει και να τον συζητήσει με την ανώτατη διοίκηση. Τα μέλη της ομάδας που θα αναλάβει το εγχείρημα του QFD, πρέπει να είναι σύμφωνα για ζητήματα όπως (Govers, 1996):

- σε ποιο προϊόν ή χαρακτηριστικό προϊόντος θα εστιαστούν,
- ποιοι θεωρούνται ως οι πελάτες του οργανισμού,
- ποια ανταγωνιστικά προϊόντα θα χρησιμοποιηθούν ως αναφορά για τη συγκριτική αξιολόγηση προϊόντων και
- τον τρόπο με τον οποίο η προσέγγιση για το QFD θα ενταχθεί στον προγραμματισμό διαδικασιών και παραγωγής.

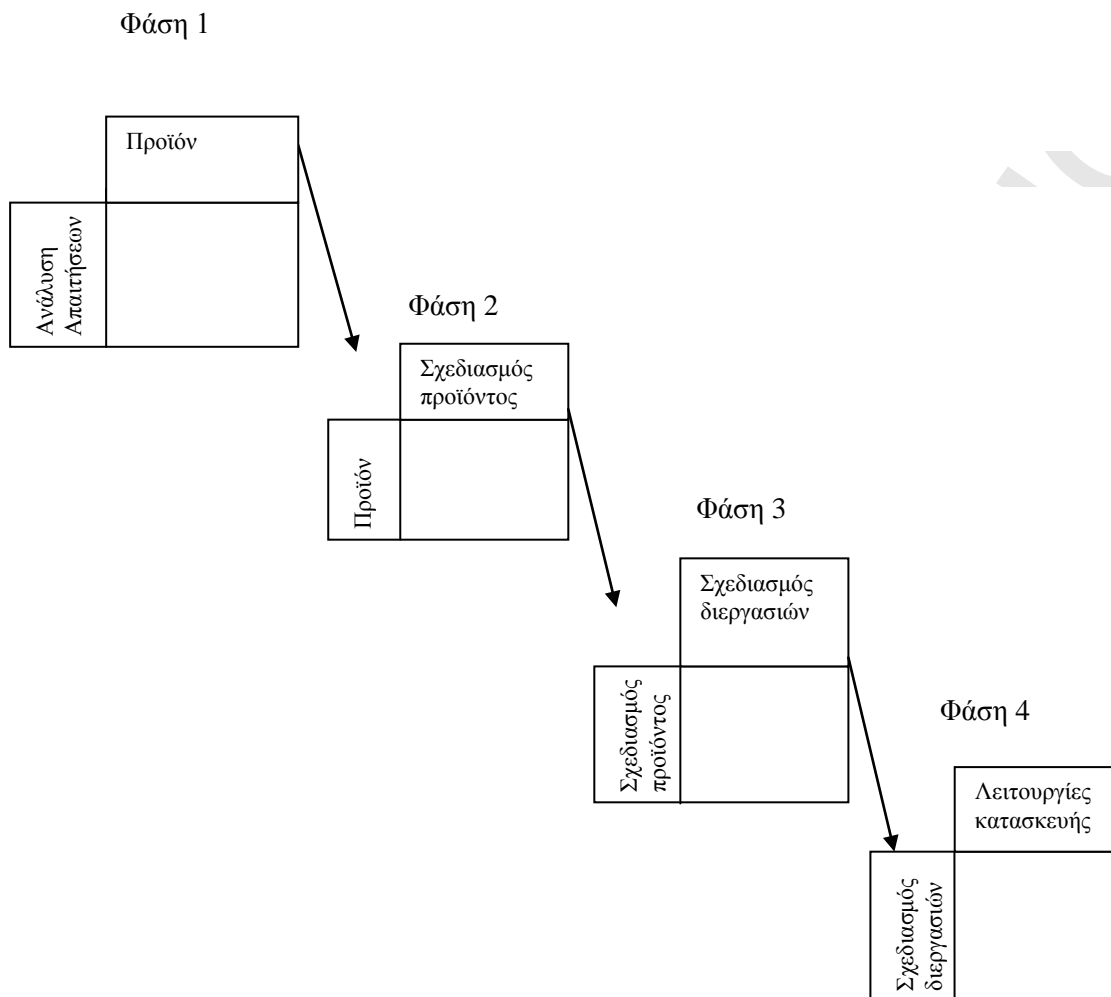
Κατά την εφαρμογή αυτής της διαδικασίας, δημιουργείται μια πολυδιάστατη μήτρα, που αποκαλείται από τους Hauser και Clausing (1988), 'Σπίτι της Ποιότητας' (House of Quality) και το οποίο χρησιμοποιείται ως βάση της διαδικασίας σχεδιασμού. Τα κύρια στάδια της ανάλυσης του QFD είναι:

1. Ο προσδιορισμός των απαιτήσεων των πελατών.
2. Η αξιολόγηση της προτεραιότητας των απαιτήσεων.
3. Ο προσδιορισμός των τεχνικών χαρακτηριστικών του προϊόντος ή της υπηρεσίας.

Κατά τη δεκαετία του '80, το QFD βρήκε αποδοχή στην αμερικανική βιομηχανία ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την εφαρμογή ποιότητας (Cohen, 1988 EUREKA και Ryan, 1995). Το QFD, στηρίζεται στη θεμελιώδη ιδέα της μετάφρασης της φωνής του πελάτη (VsOC) στη δημιουργία των τελικών προϊόντων ή/ και υπηρεσιών. Ολόκληρη η διαδικασία μπορεί να εξεταστεί σε τέσσερις φάσεις, ως εξής:

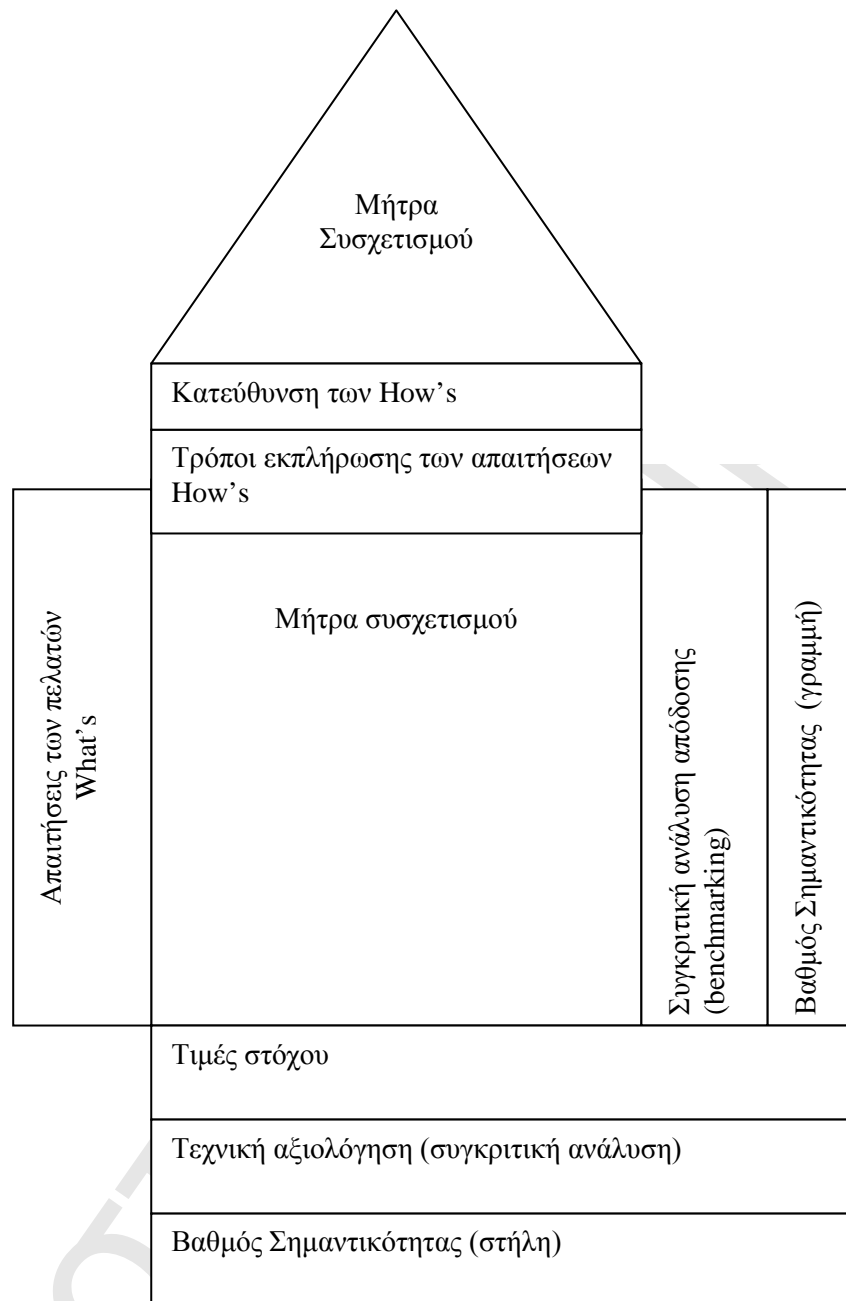
- Φάση 1η: Από τις απαιτήσεις των πελατών στα χαρακτηριστικά των προϊόντων ή υπηρεσιών.
- Φάση 2η: Από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα προϊόντων ή υπηρεσιών στις απαιτήσεις σχεδιασμού.
- Φάση 3η: Από τις απαιτήσεις σχεδιασμού στις απαιτήσεις της διεργασίας.
- Φάση 4η: Από τις απαιτήσεις της διεργασίας στις τελικές διεργασίες/ μεθόδους.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Στη διαδικασία ανάπτυξης ενός προϊόντος, αυτό σημαίνει την άντληση των απαιτήσεων των πελατών και τον καθορισμό των απαιτήσεων σχεδιασμού, οι οποίες μεταφέρονται στο επόμενο διάγραμμα για να καθορίσουν τη βάση για τα χαρακτηριστικά του προϊόντος. Αυτό συνεχίζεται για να καθορίζει τις διαδικασίες κατασκευής και τις απαιτήσεις παραγωγής. Σημειώνεται ότι, τα μέγιστα κέρδη από τη χρησιμοποίηση του QFD, μπορούν να αντληθούν μόνο σε επίπεδο λεπτομέρειας εργασίας των απαιτήσεων παραγωγής. Η διαδικασία που ακολουθείται κατά την εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, συνάδει με την ταυτόχρονη εφαρμοσμένη μηχανική στην οποία οι μηχανικοί προϊόντων και διαδικασίας συμμετέχουν σε μια ομαδική προσπάθεια.



Σχήμα 4.2: Το διάγραμμα πληροφοριών στη διαδικασία σχεδιασμού του ‘Σπιτιού της Ποιότητας’, American Supplier Institute Inc. στον Govers, 2001

Οι τελικές διεργασίες / μέθοδοι (φάση 4η), εάν εφαρμόζονται σωστά, πρέπει να παραγάγουν το προϊόν/ ή την υπηρεσία αυτή που να καλύπτει τις αρχικές απαιτήσεις των πελατών του οργανισμού. Η διαδικασία μετάφρασης των αναγκών των πελατών σε προϊόντα ή υπηρεσίες χρησιμοποιεί μια σειρά εργαλείων μήτρας (matrices), που αποκαλείται ως το ‘Σπίτι της Ποιότητας’ (House of Quality). Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιείται για τη μελέτη και ανάλυση των συσχετισμών, της σημασίας και των ανταλλαγών μεταξύ διάφορων παραγόντων (απαιτήσεων).



Σχήμα 4.3: Το 'Σπίτι της Ποιότητας', Hwang, B.H., Teo, C., 2001

Στο Σπίτι της Ποιότητας (House of Quality), όπως ονομάστηκε από τους Hauser και Clausing (1988), συγκεντρώνονται τα διαφορετικά βήματα της φάσης σχεδιασμού ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Κατά τη φάση αυτή, οι απαιτήσεις των πελατών (what's) μεταφράζονται σε χαρακτηριστικά σχεδιασμού (how's), βάσει της έρευνας αγοράς και προηγούμενων εμπειριών.

Σύμφωνα με τον Bossert (1991) η δύναμη του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, εντοπίζεται στη φιλοσοφία βάσει της οποίας ιδρύθηκε: οι απαιτήσεις των πελατών, καθοδηγούν όλες τις διαδικασίες ενός οργανισμού, που γίνονται για την ανάπτυξη και παράδοση των προϊόντων και των υπηρεσιών.

Έτσι, εάν όλα καθοδηγούνται βάσει των απαιτήσεων των πελατών, ένας οργανισμός δε θα χρειαστεί να αντικαταστήσει την αντιλαμβανόμενη από τον παραγωγό ποιότητα με την αντιλαμβανόμενη από τον πελάτη ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Ο Ishikawa (1990), επεσήμανε επίσης το ενδεχόμενο της αρνητικής επιρροής που θα έχει η αντικατάσταση των πραγματικών ποιοτικών χαρακτηριστικών με τα υποκατάστατα τους.

Μέσω της εξέτασης της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτουν τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, στους οργανισμούς που το εφαρμόζουν. Η παροχή ποιοτικών προγραμμάτων σπουδών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις των πελατών της, είναι ένα ουσιώδες ζήτημα, ζωτικής σημασίας. Εντούτοις, η συνολική ικανοποίηση όλων των ενδιαφερόμενων μερών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, εάν λάβει υπόψη κανείς την πληθώρα των εκπαιδευτικών διαδικασιών που επηρεάζουν τη συνολική ικανοποίηση των αποφοίτων ενός ΑΕΙ (Aytaz και Deniz, 2005).

Οι Owlia και Aspinwal (1998) ταξινόμησαν τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συνολική ικανοποίηση των φοιτητών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, οι οποίοι ταξινομούνται με την ακόλουθη σειρά:

1. Η παράδοση και η διαχείριση προγραμμάτων σπουδών.
2. Η πρόσληψη, εκτίμηση και ανάπτυξη του προσωπικού του εκπαιδευτικού ιδρύματος.
3. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών.
4. Η καθοδήγηση και η στήριξη των φοιτητών.
5. Η επιλογή και η εισδοχή των νέων φοιτητών.
6. Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες των προγραμμάτων σπουδών.
7. Η αξιολόγηση των φοιτητών.

Μέσα από την παγκόσμια αρθρογραφία για την εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, προσδιορίζονται οι θετικές συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η εφαρμογή του σε έναν οργανισμό. Οι συνέπειες αυτές αναφέρονται σε θέματα που άπτονται της φιλοσοφίας της ΔΟΠ και οι οποίες περιλαμβάνουν: την ικανοποίηση πελατών, τη συμμετοχή των εργαζομένων, τη χρήση πηγών και τη δυναμική άσκηση διοίκησης.

Μέσα από τη μελέτη εφαρμογής του εργαλείου QFD σε διάφορους οργανισμούς, επισημαίνονται ταυτόχρονα και οι δυσκολίες εφαρμογής του: αρκετοί οργανισμοί επιλέγουν να παραμείνουν στην πρώτη μόνο φάση εφαρμογής, στη μετατροπή δηλαδή των απαιτήσεων των πελατών σε χαρακτηριστικά του προϊόντος ή της υπηρεσίας. Ο Govers (2001) τονίζει ότι αν και είναι δυνατόν ένας οργανισμός να αντλήσει θετικά στοιχεία από την εφαρμογή της πρώτης μόνο φάσης, τα μέγιστα κέρδη από την

εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, προκύπτουν κατά την πλήρη εφαρμογή του και συγκεκριμένα όταν η 'φωνή του πελάτη' μετατραπεί σε επίπεδο λεπτομέρειας των διαδικασιών. Η άποψη αυτή, ενισχύεται από τους Hwang και Teo (2001) οι οποίοι θεωρούν ότι η πραγματική δυναμική του εργαλείου, εντοπίζεται στην χρήση όλων των φάσεων QFD και συγκεκριμένα 'από τη μετατροπή των αναγκών των πελατών σε παραμέτρους της προσφερόμενης υπηρεσίας και σε λειτουργικές απαιτήσεις, που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές'.

Οι Akao (1990) και King (1989) υπογραμμίζουν περαιτέρω δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίσει ένας οργανισμός κατά την εφαρμογή του QFD, οι οποίες σχετίζονται με την γενική αντίσταση στην αλλαγή. Αυτές είναι:

- Η έλλειψη χρόνου
- Η βραχύχρονη σκέψη
- Η εμμονή στην εφαρμογή των παραδοσιακών τρόπων λειτουργίας
- Η έλλειψη προσωπικών κινήτρων
- Η έλλειψη υποστήριξης κλπ.

Τέλος, ο Govers (2001) υποστηρίζει ότι για την επιτυχή εφαρμογή του εργαλείου QFD, ένας οργανισμός πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει τις παραγωγικές του διαδικασίες σε επίπεδο απόκτησης ενός πιστοποιητικού ISO. Ο ίδιος αρθρογράφος κατηγοριοποιεί επιπλέον τα λάθη και τις παραλήψεις που μπορεί να υπάρξουν κατά την εφαρμογή του QFD σε έναν οργανισμό, στις εξής τρεις κατηγορίες:

- Μεθοδολογικά προβλήματα: προκύπτουν καθώς οι απαιτήσεις των πελατών είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, λόγω του μεγέθους του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, της αξιολόγησης στη μήτρα συσχετισμού και της μετάφρασης των απαιτήσεων των πελατών σε χαρακτηριστικά σχεδιασμού.
- Οργανωσιακά προβλήματα: Οφείλονται στη διαλειτουργική συνεργασία και την επικοινωνία μέσα στον οργανισμό, τη συγκέντρωση ευθύνης στην ομάδα που αναλαμβάνει το εγχείρημα εφαρμογής του QFD σε έναν οργανισμό, στην έλλειψη κινήτρων, στην αποτυχία εφαρμογής των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το QFD.
- Προβλήματα που αφορούν την πολιτική ενός προϊόντος: Το σχεδιαστικό εργαλείο QFD, στηρίζει τη δομή και τον προγραμματισμό των διαδικασιών ενός οργανισμού. Επομένως, η έλλειψη πολιτικής και προσδιορισμού των ορίων της αγοράς, μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην ομάδα που θα αναλάβει να εφαρμόσει την μεθοδολογία του QFD για τον οργανισμό.

4.2 Μεθοδολογίες εφαρμογής της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Στα πλαίσια της εφαρμογής ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, εξετάζονται σήμερα οι πιο γνωστές και συχνά εφαρμοσμένες μεθοδολογίες που προέρχονται από τη βιομηχανία. Ανάμεσα σ' αυτές εντοπίζονται: η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), το σχεδιαστικό εργαλείο Quality Function Deployment (QFD), η μεθοδολογία Six Sigma, το πρότυπο ISO 9001, το Εθνικό Βραβείο Αριστείας Ποιότητας Malcolm Baldrige κ.ά. Η ΔΟΠ, ωστόσο, ήταν αυτή που είχε μέχρι σήμερα την πιο ευρεία εφαρμογή στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ υπάρχει μια αυξανόμενη τάση εφαρμογής του QFD στην Ανώτατη Εκπαίδευση (A. Quinn et al., 2009). Άλλες τεχνικές όπως η εφαρμογή του Προγράμματος Βελτίωσης της Ακαδημαϊκής Ποιότητας (Academic Quality Improvement Program (AQIP)), παρατηρούνται μεμονωμένα, κυρίως στις ΗΠΑ.

Από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, φαίνεται ότι οι προσπάθειες για εφαρμογή των μεθοδολογιών που προέρχονται από τη βιομηχανία στην εκπαίδευση, πρέπει να περιλαμβάνουν: ένα διαγώνιο πλάνο εφαρμογής τους και μια ομάδα εφαρμογής, τη δέσμευση στην προσπάθεια αυτή, ένα αποτελεσματικό και καλά καθορισμένο πλάνο επικοινωνίας και τη θέληση για μικρότερες, πειραματικές εφαρμογές, έτσι ώστε να δομηθεί η επιτυχία εφαρμογής τους (Quinn A. et al., 2009).

Πολλές έρευνες, εξετάζουν τις διαφορές ανάμεσα στην Ανώτατη Εκπαίδευση και τη βιομηχανία και εστιάζονται στην επίδραση που μπορεί να έχουν αυτές οι διαφορές στην εφαρμογή των τεχνικών ποιότητας. Ενώ λοιπόν, οι τεχνικές και μεθοδολογίες ποιότητας που εφαρμόζονται στη βιομηχανία εισηγούνται την έρευνα αγοράς (εντοπισμός των πραγματικών αναγκών των πελατών) και εστιάζουν στην ποιότητα για την εκπλήρωση των αναγκών των πελατών τους, τα κίνητρα των ακαδημαϊκών είναι πιο ανεξάρτητα και διαφέρουν από αυτά της αγοράς (Owlia & Aspinwall, 1997).

Ο Edler (2003, p. 2) σημειώνει ότι υπάρχει ένα 'ουσιώδες πρόβλημα' κατά την εφαρμογή των τεχνικών ποιότητας στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις και συγκεκριμένα δηλώνει ότι: 'παρόλο που τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν τη μορφή εταιρικού οργανισμού, η πρωταρχική τους δραστηριότητα είναι η διδασκαλία και η μάθηση'. Σε αντίθεση με τη βιομηχανία, όπου η παραγωγή και κατανάλωση των προϊόντων και των υπηρεσιών διαφέρουν, η διδασκαλία και η μάθηση δεν μπορούν να διαχωριστούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία' (Edler, 2003, p. 2).

Η Ανώτατη Εκπαίδευση εστιάστηκε στην εφαρμογή δράσεων βελτίωσης της ποιότητας κατά τη δεκαετία του 1990, γεγονός που οφείλεται στον ανταγωνισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για προσέλκυση φοιτητών και χρηματοδοτικών πόρων. Ο Ewell (1993) υποστηρίζει ότι η αύξηση των προσπαθειών εφαρμογής της ΔΟΠ κατά τη δεκαετία του '90, υποκινήθηκε από τη δύσκολη

χρηματοοικονομική κατάσταση που υπήρχε κατά τη διάρκεια αυτών των ετών, παρά από μια γνήσια προσπάθεια για τη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών από τα πανεπιστήμια.

Οι Hwang και Teo (2001) υποστηρίζουν ότι η χρηματοδότηση, οι πόροι και οι φοιτητές είναι κίνητρα για το αυξανόμενο ενδιαφέρον της εφαρμογής των αρχών της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι Owlia και Aspinwall (1997) δηλώνουν ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση κατευθύνθηκε προς τον βιομηχανικό ανταγωνισμό λόγω των διαφορετικών οικονομικών συνθηκών. Οι Canic και McCarthy (2000) ενισχύουν αυτή την άποψη, σημειώνοντας ότι κατά τη δεκαετία του 1990, οι φοιτητές έγιναν πιο απαιτητικοί, οι χρηματοδοτικοί μηχανισμοί και οι φόρμουλες χρηματοδότησης των πανεπιστημίων άλλαξαν και οι μη κυβερνητικές πηγές χρηματοδότησης έγιναν πιο επιφυλακτικές, οδηγώντας έτσι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην εστίαση τους στην ποιότητα.

Οι Ho και Wearn (1995) υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρξει πλήρης δέσμευση από τη διοίκηση για την αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, έτσι ώστε να επιτευχθεί η απαραίτητη αλλαγή. Στα πλαίσια της Ανώτατης Εκπαίδευσης όμως, αντιμετωπίζονται προκλήσεις όπως, η κοινή διακυβέρνηση, η αυτονομία του προσωπικού και η διαφορετική οπτική ως προς τον πελάτη μέσα στα διαφορετικά τμήματα, οι οποίες δημιουργούν δυσκολία στην εφαρμογή μιας απλής προσέγγισης βελτίωσης της ποιότητας. Ενισχύοντας τις πιο πάνω προκλήσεις, ο Ewell (1993) επισημαίνει ότι οποιαδήποτε τεχνική βελτίωσης της ποιότητας χρησιμοποιείται στη βιομηχανία, θα αντιμετωπιστεί με σκεπτικισμό και διστακτικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Ο ακαδημαϊκός και ιδρυματικός τομέας της Ανώτατης Εκπαίδευσης, θεωρούνται ως οι περιοχές εκείνες της Ανώτατης Εκπαίδευσης με τη μεγαλύτερη δυσκολία στην εφαρμογή των πιο πάνω μεθοδολογιών, ενώ η επιτυχής εφαρμογή τους παρουσιάζεται στις διοικητικές υπηρεσίες ενός πανεπιστημίου. Εντούτοις, κατά την εφαρμογή των προαναφερθέντων μεθοδολογιών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική αξιολόγηση για την πιο αποτελεσματική μεθοδολογία, καθώς κάθε ίδρυμα διαφέρει ως προς την αποστολή, τη φύση και την οργάνωσή του.

Ενισχύοντας αυτή την άποψη, οι Quinn et al. (2009) υποστηρίζουν ότι οι περισσότερες προσπάθειες εφαρμογής της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, παρατηρούνται στους μη ακαδημαϊκούς τομείς ενός πανεπιστημίου. Επιπλέον, οι Canic και McCarthy (2000) θεωρούν ότι οι μη ακαδημαϊκοί τομείς είναι αυτοί με τη μεγαλύτερη επιτυχία εφαρμογής των βιομηχανικών τεχνικών και μεθοδολογιών ποιότητας και ότι η εφαρμογή αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα δοκιμαστικό στάδιο για την επιτυχία εφαρμογής τους.

Ενώ η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στην Ανώτατη Εκπαίδευση εντοπίζεται πιο συχνά στη βιβλιογραφία, η εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD για τον εντοπισμό των αναγκών/

απαιτήσεων των πελατών και την ικανοποίησή τους, γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής. Οι διαλειτουργικές ομάδες εφαρμογής του QFD, βοηθούν στη δημιουργία ενός κλίματος ποιοτικής αλλαγής, ενώ εντοπίζονται οι διαφορές στις ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών. Παράλληλα, χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία του QFD, ο οργανισμός υποκινεί τις ενέργειες δράσης για να εφαρμοστούν οι αλλαγές αυτές.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που επιθυμούν να βελτιώσουν την ποιότητα των υπηρεσιών τους, πρέπει αρχικά να εστιάσουν στην επίτευξη συναίνεσης σχετικά με το ποιος θεωρείται ο πελάτης τους. Για το λόγο αυτό, πρέπει να επιτευχθεί συναίνεση, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς τομείς ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος: τις ακαδημαϊκές, διοικητικές και βοηθητικές υπηρεσίες του πανεπιστημίου, όπου οι πελάτες μπορεί να διαφέρουν. Επιπλέον, πρέπει να χρησιμοποιηθούν τεχνικές για την κατηγοριοποίηση της διαφορετικής ‘φωνής των πελατών’ της Ανώτατης Εκπαίδευσης (customers voices). Τέλος, η ισχυρή εσωτερική επικοινωνία και τα συγκεκριμένα πλάνα εφαρμογής που εμφανίζονται από μια διαλειτουργική ομάδα, έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να ενισχύσουν τη μετάβαση από την ιδέα στην αλλαγή.

Αν και η συναίνεση και η συμμετοχή διαφορετικών παραγόντων ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος μπορεί να είναι βοηθητικά, η συνολική συναίνεση στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν επιτυγχάνεται εύκολα, καθώς πρέπει να αντιμετωπιστούν εμπόδια όπως ο καθορισμός των πελατών, η από κοινού λήψη αποφάσεων, η αντίσταση στις βιομηχανικές τεχνικές και στην αλλαγή γενικότερα.

4.3 Προσδιορισμός των ‘πελατών’ της Ανώτατης Εκπαίδευσης

Οι ορισμοί ‘ποιότητα υπηρεσιών’ και ‘ποιότητα στην εκπαίδευση’ είναι δύσκολο να οριστούν, σύμφωνα με τους Quinn et al. (2009). Οι αντιλήψεις για την ποιότητα υπηρεσιών διαφέρουν, γεγονός που οφείλεται στις διαφορετικές απαιτήσεις του εκάστοτε πελάτη των υπηρεσιών. Στην εκπαίδευση, για παράδειγμα, ένας πελάτης μπορεί να θεωρεί ως ικανοποιητική μια τάξη, ένα πρόγραμμα σπουδών ή ολόκληρο το πανεπιστήμιο, ενώ κάποιος άλλος μπορεί να θεωρεί τις πιο πάνω υπηρεσίες ως ανεπαρκείς και συνεπώς μη ικανοποιητικές για τις απαιτήσεις του. Οι Karapetrovic και Willborn (1997, p. 287) ορίζουν την ποιότητα των υπηρεσιών ως την ‘ικανότητα της γνώσης των σπουδαστών να ικανοποιήσει της διατυπωμένες απαιτήσεις’, εννοώντας τις απαιτήσεις των εργοδοτών, των σωμάτων διαπίστευσης, της επαγγελματικής κοινότητας κλπ. Εντούτοις, το μείγμα προϊόντος/ υπηρεσιών που παρέχει ένα πανεπιστήμιο, στους εσωτερικούς και εξωτερικούς πελάτες του, χρήζει περαιτέρω ανάλυσης (βλ. Karapetrovic & Willborn, 1997; Sahney et al., 2004.)

Ένα σημαντικό βήμα στην εφαρμογή του QFD, είναι ο προσδιορισμός των υφιστάμενων και μελλοντικών πελατών ενός οργανισμού, καθώς ο πελατοκεντρισμός, παρέχει την κατεύθυνση για

πρωτοβουλίες βελτίωσης. Αντιθέτως, η μη εστίαση στους πελάτες, ή η λανθασμένη αναγνώριση των πελατών του οργανισμού, μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχημένες προσπάθειες ή πρωτοβουλίες για εφαρμογή της ποιότητας (Hwarg και Teo, 2000).

Ο Feigenbaum (1991) ορίζει ως την ποιότητα σε έναν οργανισμό, αυτό που δηλώνουν οι πελάτες του οργανισμού. Συνεπώς, για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του, ένας οργανισμός πρέπει πρώτα να ορίσει τους πελάτες του. Στην εκπαίδευση, ο προσδιορισμός των πελατών δεν είναι μια απλή διαδικασία, καθώς οι πελάτες της ποικίλλουν και περιλαμβάνουν τους σπουδαστές, το προσωπικό, τους διδάσκοντες, τους άλλους οργανισμούς, τους γονείς και την κοινωνία (Lembcke, 1994; Spanbauer, 1995).

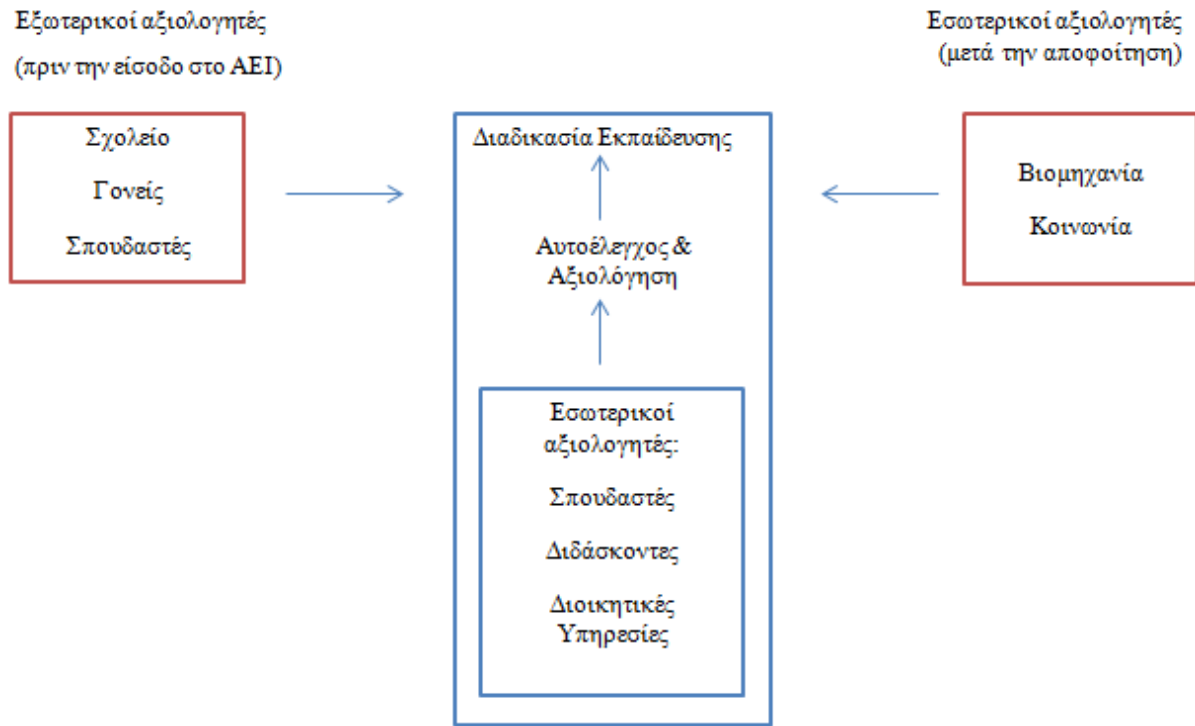
Ο προσδιορισμός των σπουδαστών ως βασικών πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ο καθορισμός των αναγκών τους είναι ένα πρώτο σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη ποιοτικών προγραμμάτων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι εργοδότες είναι οι πραγματικοί πελάτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι σπουδαστές είναι τα προϊόντα που παράγουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ άλλοι συμπεριλαμβάνουν στους πελάτες την κυβέρνηση, η οποία παρέχει τη χρηματοδότηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τους γονείς, οι οποίοι χρηματοδοτούν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Υπάρχει από πολλούς η πεποίθηση, ότι η χρήση του όρου 'πελάτης' στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν είναι και τόσο σωστή, καθώς δημιουργεί μια αίσθηση πελατειακής σχέσης, η οποία δεν μπορεί να υπάρχει σαν έννοια στο ακαδημαϊκό γίγνεσθαι. Αντ' αυτού, πολλοί είναι εκείνοι που θεωρούν τους φοιτητές ως 'αποδέκτες της γνώσης' ή 'προϊόν των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων'

Υπάρχει γενικά μια έντονη διάσταση απόψεων σχετικά με την πολλαπλότητα των ρόλων των διαφόρων συμμετοχών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως υπογραμμίζουν οι Chappell, 1994; Seymour, 1992; Tribus, 1995. Οι ομάδες πελατών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν την κυβέρνηση, τις ιδιωτικές εταιρίες, τη βιομηχανία, την τοπική κοινότητα, τους πολίτες, τις ομάδες αποφοίτων κλπ. Δυστυχώς, στα τυπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως παρατηρεί ο Seymour (1992) η ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών των πελατών είναι ελλιπής.

Ο Akao (1996) υποστηρίζει ότι υπάρχουν δύο ομάδες πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης: οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί αξιολογητές. Όπως απεικονίζεται στο πιο κάτω σχήμα 4.4., οι εσωτερικοί αξιολογητές μπορεί να είναι, το διδακτικό προσωπικό, οι σπουδαστές ή το διοικητικό προσωπικό, ενώ οι εξωτερικοί αξιολογητές, μπορεί να είναι τα σχολεία, οι σπουδαστές, οι γονείς, η βιομηχανία και η

κοινωνία. Βάσει, λοιπόν του μοντέλου αυτού, οι πελάτες της Ανώτατης Εκπαίδευσης μπορεί να αλλάζουν, ανάλογα με την υπό εξέταση περίπτωση, αλλά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί πελάτες.

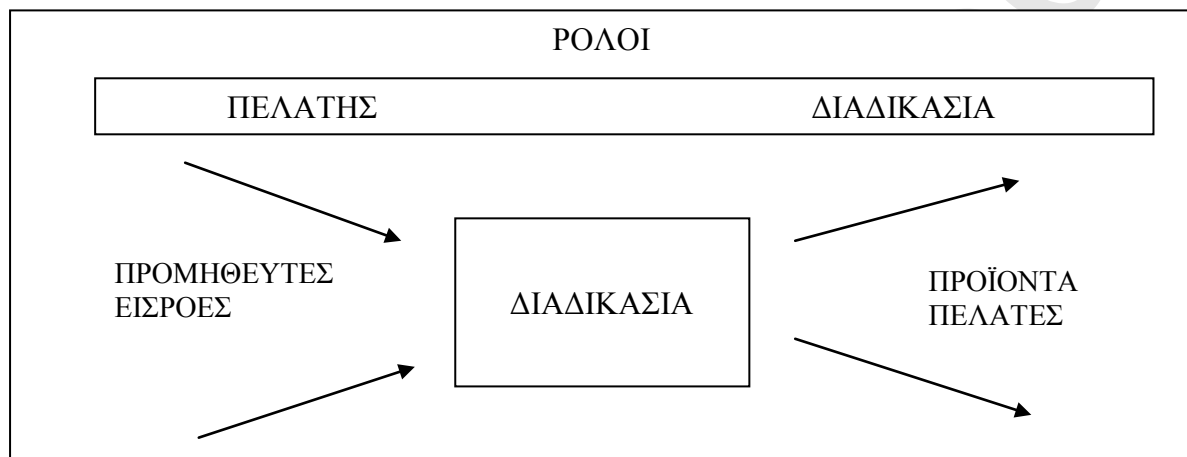


Σχήμα 4.4.: Εσωτερικοί και εξωτερικοί αξιολογητές στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Mazur G., 1996, σελ.

Οι Madu et al. (1994) κατηγοριοποίησαν τους πελάτες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε πελάτες - εισροές, πελάτες - μετατροπής και πελάτες - εκροές: οι γονείς και οι σπουδαστές θεωρούνται ως πελάτες - εισροές, οι διδάσκοντες και το διοικητικό προσωπικό ως πελάτες - μετατροπής και οι άλλοι οργανισμοί και η κοινωνία ως πελάτες - εκροές. Οι Kanji et al. (1999) κατηγοριοποίησαν επίσης τους πελάτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες ομάδες, βάσει της επαφής τους με το εκπαιδευτικό ίδρυμα (εσωτερική ή εξωτερική) και της συχνότητας διάδρασής τους με το εκπαιδευτικό ίδρυμα π.χ. οι σπουδαστές θεωρούνται ως εσωτερικοί και δευτεροβάθμιοι πελάτες, ενώ οι διδάσκοντες, ως εργαζόμενοι θεωρούνται ως πρωτοβάθμιοι και εσωτερικοί πελάτες. Τέλος, οι γονείς θεωρούνται ως εξωτερικοί δευτεροβάθμιοι πελάτες.

Οι Hwang και Teo (2001) προτείνουν έναν τρόπο εντοπισμού των πελατών των οργανισμών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το πλαίσιο τριπλού ρόλου (TRIPROL™) του Juran, 1982. Το πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τους συγγραφείς, διευκολύνει τον προσδιορισμό των διαφορετικών πελατών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αλλά επίσης βοηθά στην επεξήγηση των ρόλων που διαδραματίζουν οι διάφοροι συμμετέχοντες σε αυτήν. Απεικονίζει δηλαδή επαρκώς τους πολλαπλούς ρόλους των συμμετόχων στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Όπως φαίνεται στο σχήμα 4.5, ο πελάτης αντιπροσωπεύει την ομάδα των

συμμέτοχων, που δημιουργεί διάφορα είδη εισροών προκειμένου να παραχθούν τα προϊόντα που επιθυμεί. Επομένως, ο πελάτης είναι αυτός που δημιουργεί τις εισροές. Η επεξεργασία αντιπροσωπεύεται από τους μετόχους του οργανισμού, οι οποίοι επεξεργάζονται τις εισροές για να παραχθούν τα προϊόντα, ενώ ο προμηθευτής αντιπροσωπεύει την ομάδα των συμμετόχων και προμηθεύει με τα προϊόντα του τους πελάτες του.



Σχήμα 4.5: Το πλαίσιο τριπλού ρόλου (TRIPROL™), Juran (1982).

Πέρα όμως από τον προσδιορισμό των πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης, εξίσου σημαντικός θεωρείται και ο προσδιορισμός των απαιτήσεων των πελατών της, έτσι ώστε ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να είναι σε θέση να τις ικανοποιήσει. Οι απαιτήσεις των πελατών, ερμηνεύονται ως οι προσδοκίες των πελατών από το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο συμμετέχουν. Τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού, από την άλλη, αναφέρονται στα στοιχεία σχεδιασμού, που αποτελούν το σύστημα και έχουν επίδραση στο ή επηρεάζονται από το σύστημα μετατροπής. Εάν λοιπόν, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός υιοθετήσει και εφαρμόσει αυτά τα στοιχεία και σχεδιάσει το εκπαιδευτικό σύστημα με βάση αυτά τα στοιχεία, τότε είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις των πελατών του, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα τη συνολική ικανοποίησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Sahney S. Et al., 2004).

4.4 Εφαρμογή του QFD στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Από τη δεκαετία του 1990, εντοπίζονται στη βιβλιογραφία αρκετές προσπάθειες εφαρμογής του σχεδιαστικού εργαλείου QFD στην Ανώτατη Εκπαίδευση (π.χ. Burgar, 1994; Hillmer et al., 1995). Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Vikram Singh, Sandeep Grover και Ashok Kumar (2008) υποστήριξαν ότι η ευρεία εφαρμογή της τεχνικής QFD στη βιομηχανία προκάλεσε το ενδιαφέρον των ακαδημαϊκών και των ερευνητών για την εφαρμογή του στον τομέα των υπηρεσιών, όπως είναι ο χρηματοπιστωτικός τομέας και ο τομέας της υγείας. Οι αρθρογράφοι μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης για τη χρήση

του εργαλείου QFD στην Ανώτατη Εκπαίδευση, κατέληξαν στην δημιουργία ενός συγκεντρωτικού πίνακα, όπως φαίνεται πιο κάτω:

Πίνακας 4.1.: Βιβλιογραφικές αναφορές και απόψεις για την εφαρμογή του QFD στην εκπαίδευση

Συγγραφέας	Απόψεις
Jaraiedi and Ritz (1994)	Εφαρμογή του QFD σε δύο τομείς: ‘συμβουλευτική’ και ‘διδασκαλία’, σε ένα τμήμα μηχανικής. Οι φοιτητές θεωρούνται ως οι κύριοι πελάτες. Οι απαιτήσεις των φοιτητών διερευνήθηκαν και συγκρίθηκαν με χαρακτηριστικά ‘σχεδιασμού’ για κάθε διαδικασία. Στη βάση του υπολογισμού της σημαντικότητας και των στόχων για το σχεδιασμό των απαιτήσεων, εξήχθησαν κάποια συμπεράσματα για τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας.
Pitman et al.(1995)	Εφαρμογή του QFD στην αξιολόγηση ενός προγράμματος MBA σε πανεπιστήμιο. Οι απαιτήσεις τριών ομάδων (των σπουδαστών, των εργαζομένων και του ακαδημαϊκού προσωπικού) λήφθηκαν υπόψη για τα δυνατά σημεία του προγράμματος και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης.
Ermer (1995)	Σε αυτή τη μελέτη ενός μηχανολογικού τμήματος πανεπιστημίου, οι απαιτήσεις των σπουδαστών – πελατών, του ακαδημαϊκού προσωπικού και της βιομηχανίας αναλύθηκαν ξεχωριστά. Στην περίπτωση των σπουδαστών, οι απαιτήσεις τους όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών και τις διαδικασίες εκμάθησης, συγκρίθηκαν με μετρήσιμες προδιαγραφές του προγράμματος. Η μήτρα QFD για το προσωπικό όμως αναλύθηκε διαφορετικά, καθώς οι απαιτήσεις τους συσχετίστηκαν με τις ευθύνες του τμήματος διοίκησης.
Lam and Zhao (1998)	Το άρθρο αφορά τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας με τη χρήση του QFD και του AHP.
Owlia and Apinwall (1998)	Εφαρμογή του QFD για τη βελτίωση ποιότητας σε τμήμα μηχανολογίας.
Fiorenzo Franceschini and Marco Terzago (1998)	Εφαρμογή του QFD σε προγράμματα κατάρτισης στη βιομηχανία και προσδιορισμός των δύο μεγαλύτερων διαφορών μεταξύ της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης.
Bouchereau and Rowlands (2000)	Το άρθρο ερευνά την ενσωματωμένη χρήση τεχνικών, όπως είναι η συγκεχυμένη λογική, τα τεχνικά δίκτυα και η μέθοδος

	Taguchi, με το QFD, για να αντιμετωπίσουν κάποια μειονεκτήματα, και προτείνει μια συνέργια ανάμεσα στις τρεις μεθόδους.
Hwang and Teo (2001)	Σε αυτό το άρθρο αποδεικνύεται με ποιο τρόπο ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί να εφαρμόσει την τριφασική μεθοδολογία QFD, που μεταφράζει τη φωνή των πελατών (VsOC) σε σταδιακή διαδικασία.
Chan and Ming-Lu (2002)	Αφορά ένα αναθεωρητικό άρθρο, που υπογραμμίζει την ιστορική ανάπτυξη του QFD, τη μεθοδολογική ανάπτυξη της τεχνικής, τις εφαρμογές κατάταξης σε διαφορετικούς τομείς βιομηχανίας, την εφαρμογή του QFD σε οργανισμούς και όρους κλειδιά.
Sanhey et al. (2003)	Το άρθρο αναφέρει μια μελέτη στη βιομηχανία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων – η αλληλεπίδραση στη βιομηχανία της Ινδίας.
Sanhey et al.(2004)	Μια προσέγγιση, μέσω της χρήσης SERVQUAL και μοντέλου QFD εφαρμόζεται για να καθοριστούν τα υφιστάμενα κενά, όσον αφορά τη σύγχρονη έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση και τις απαιτήσεις των πελατών.
Thakkar and Deshmukh (2006)	Το άρθρο παρουσιάζει τη χρήση του QFD, το οποίο θέτει σε προτεραιότητα τις απαιτήσεις των πελατών και τις συσχετίζει με διάφορες απαιτήσεις πελατών / σπουδαστών στην παρούσα κατάσταση στην Ινδία. Παρέχει πληροφορίες για διάφορες τεχνικές απαιτήσεις της ανταγωνιστικής εκπαίδευσης.

Πηγή: Vikram Singh, Sandeep Grover και Ashok Kumar, 2008

Οι Hwang και Teo (2001) κατηγοριοποίησαν τις προσπάθειες εφαρμογής του QFD στις εξής τρεις γενικές κατηγορίες: τη χρησιμοποίηση του εργαλείου QFD για την αποδοτικότητα της διδασκαλίας, για το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και άλλα γενικά στοιχεία.

Η πρώτη κατηγορία εστίασε στη χρησιμοποίηση του QFD, για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και την ικανοποίηση των πελατών της διδασκαλίας (Clayton, 1993 Jaraiedi και Ritz, 1994 Lam και Zhao, 1998 Motwani et al., 1996 Pitman et al., 1995). Ο Clayton (1993) χρησιμοποιώντας το εργαλείο QFD σε συνδυασμό με μια ανάλυση διαδικασιών για να παρέχει την οικονομικώς αποδοτική, υψηλής ποιότητας δια βίου μάθηση στο πανεπιστήμιο του Aston. Οι Jaraiedi και Ritz (1994) εφάρμοσαν το QFD για να ερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιωθούν οι διαδικασίες της

διδασκαλίας και της συμβουλευτικής αγωγής στο πανεπιστήμιο της Δυτικής Βιρτζίνια. Οι Lam και Zhao (1998), χρησιμοποίησαν μια τεχνική ιεραρχίας γνωστή ως Αναλυτική Διαδικασία Ιεραρχίας (AHP) σε συνδυασμό με τη μήτρα συσχετισμού QFD για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο τμήμα Διοίκησης στο πανεπιστήμιο City του Χονγκ Κονγκ. Οι Motwani et al. (1996), ανέλυσαν μια προσέγγιση τριών σπιτιών ποιότητας (houses of quality), χρησιμοποιώντας τις απαιτήσεις πιστοποίησης της Αμερικανικής Συνέλευσης των Σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων (AACSB), ως βασικές εκτιμήσεις για το σχεδιασμό του προγράμματος MBA στο Grand Valley State University. Τα τελικά αποτελέσματα ανέδειξαν μεταξύ άλλων την παιδαγωγική διδασκαλία και την κάλυψη θέματος διδασκαλίας. Αυτό, εντούτοις, δεν προήλθε από τις απαιτήσεις των σπουδαστών αλλά από τα κριτήρια του AACSB. Οι Pitman et al. (1995), του ίδιου πανεπιστημίου, χρησιμοποίησαν επίσης το QFD για να αξιολογήσουν το πρόγραμμα MBA μετρώντας την ικανοποίηση των πελατών.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, χρησιμοποιώντας τις αρχές της ΔΟΠ και του QFD (Benjamin και Pattananchai, 1993; Chang και Ku, 1995; Koksai και Egitman, 1998; Krishnan και Houshmand, 1993; Owlia και Aspinwall, 1998; Rosenkrantz, 1996; Seow και Moody, 1996). Οι Seow και Moody (1996), επικεντρώθηκαν στον προσδιορισμό των απαιτήσεων των πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης για να βελτιώσουν την διαδικασία ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Portsmouth. Οι Benjamin και Pattananchai (1993) επέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εφάρμοσαν τις αρχές του QFD και το λογισμικό για να ταξινομήσουν τους στόχους για τη δημιουργία μηχανολογικών εργαστηρίων στο Πανεπιστήμιο του Missouri-Rolla. Οι Koksai και Egitman (1998), χρησιμοποίησαν το QFD σε συνδυασμό με το σύστημα ιεραρχίας AHP, για να προσδιορίσουν τα γενικά χαρακτηριστικά σχεδιασμού, χωρίς να αναφέρουν τα ειδικά χαρακτηριστικά, για το πρόγραμμα Βιομηχανικής Μηχανικής στο Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο της Μέσης Ανατολής. Παρομοίως, οι Owlia και Aspinwall (1998), εφάρμοσαν τις αρχές του QFD για να προσδιορίσουν τις διαδικασίες που σχετίζονται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Επεσήμαναν επίσης τις διαφορετικές αντιλήψεις των σπουδαστών, του προσωπικού και των εργοδοτών. Οι Krishnan και Houshmand (1993), χρησιμοποίησαν το QFD για να εξετάσουν τις απαιτήσεις των σπουδαστών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών του πανεπιστημίου του.

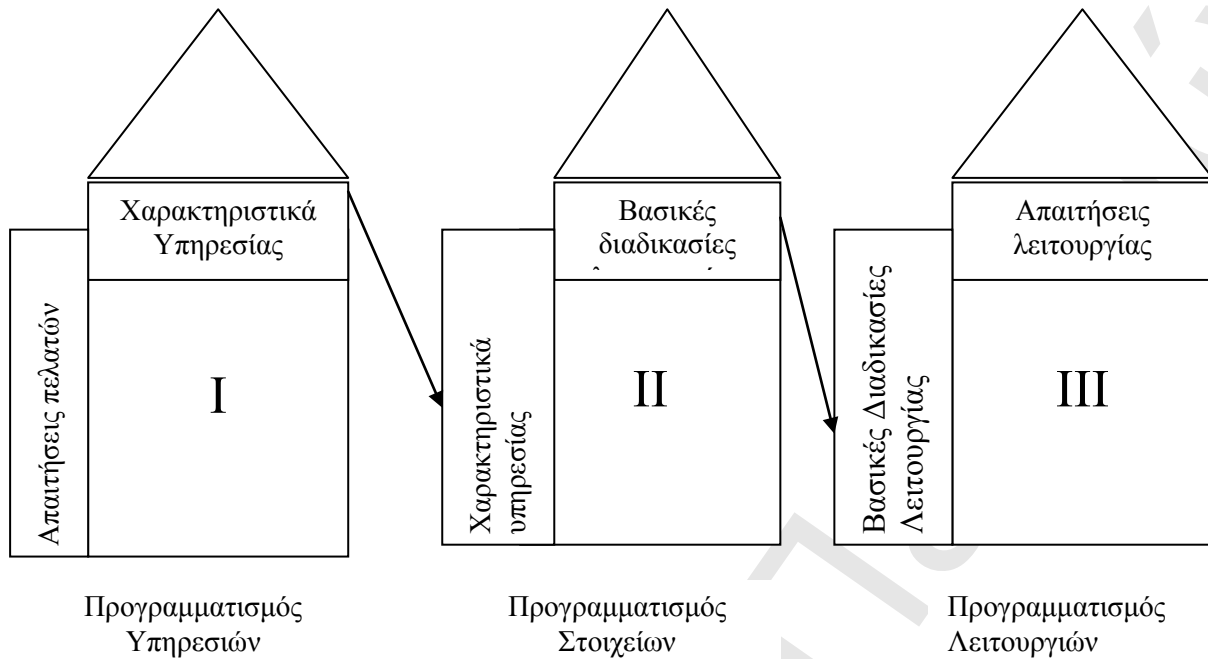
Άλλες εφαρμογές ομαδοποιούνται στην τρίτη κατηγορία. Οι Chen και Bullington (1993), εφάρμοσαν το QFD στον ερευνητικό στρατηγικό προγραμματισμό. Σε στρατηγικό επίπεδο, οι Chang and Ku (1995), χρησιμοποίησαν τις αρχές της ΔΟΠ και του QFD για να υπογραμμίσουν ενδεχόμενες βελτιώσεις στην εφαρμοσμένη μηχανική και στην τεχνολογική εκπαίδευση στην Ταιβάν. Τόνισαν τη σημασία της ικανοποίησης των αναγκών των σπουδαστών για εκπαίδευση, καθώς επίσης και τις ανάγκες της βιομηχανίας για προσωπικό. Ο Ermer (1995), ανέδειξε τα σχεδιαστικά χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την ικανοποίηση κάθε ομάδας πελατών στο Τμήμα Μηχανολογίας του πανεπιστημίου του Wisconsin-Madison, αφού θεώρησε τις σχολές, τους σπουδαστές και τη βιομηχανία ως πελάτες. Τα

αποτελέσματα ανέδειξαν τη χρησιμότητα του QFD στη βελτίωση των διαδικασιών και της κυκλικής μείωσης χρόνου στις ακαδημαϊκές ρυθμίσεις. Οι Akaio et al. (1996) παρουσίασαν διαφορετικές μήτρες QFD, π.χ. κοινωνία με σπουδαστές, σπουδαστές με πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τη σχέση ανάμεσα στις ανάγκες των πελατών και των απαιτήσεων σχεδιασμού. Εξέτασαν λοιπόν την ποιότητα από την οπτική γωνία των εσωτερικών και εξωτερικών πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Αν και υπήρξαν διάφορες εφαρμογές του QFD στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, η χρήση του QFD έχει περιοριστεί, είτε μόνο στην εφαρμογή των αρχών του QFD στο στρατηγικό επίπεδο του οργανισμού, είτε στο πρώτο στάδιο εφαρμογής του QFD. Η πραγματική δύναμη του σχεδιαστικού εργαλείου του QFD, όπως περιγράφεται στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για τη μεθοδολογία QFD (Hauser και Clausing, 1988 Shillito, 1994, Technicomp, 1990) δεν καταδεικνύεται επαρκώς σε αυτά τα παραδείγματα.

Οι Hwarg και Teo (2001) προσάρμοσαν τη συμβατική μεθοδολογία των Hauser και Clausing, (1988) τεσσάρων φάσεων σχεδιασμού του QFD, για την εφαρμογή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η προσαρμοσμένη μεθοδολογία είναι τριφασική και βασίζεται στις υπηρεσίες. Η συμβατική ορολογία τροποποιήθηκε επίσης για να προσαρμόσει τη μεθοδολογία στη βιομηχανία υπηρεσιών. Το τριφασικό μοντέλο, προσαρμοσμένο στην Ανώτατη Εκπαίδευση, περιλαμβάνει: τον προγραμματισμό των υπηρεσιών, τον προγραμματισμό στοιχείων και τον προγραμματισμό των λειτουργιών (βλ. σχήμα 4.6).

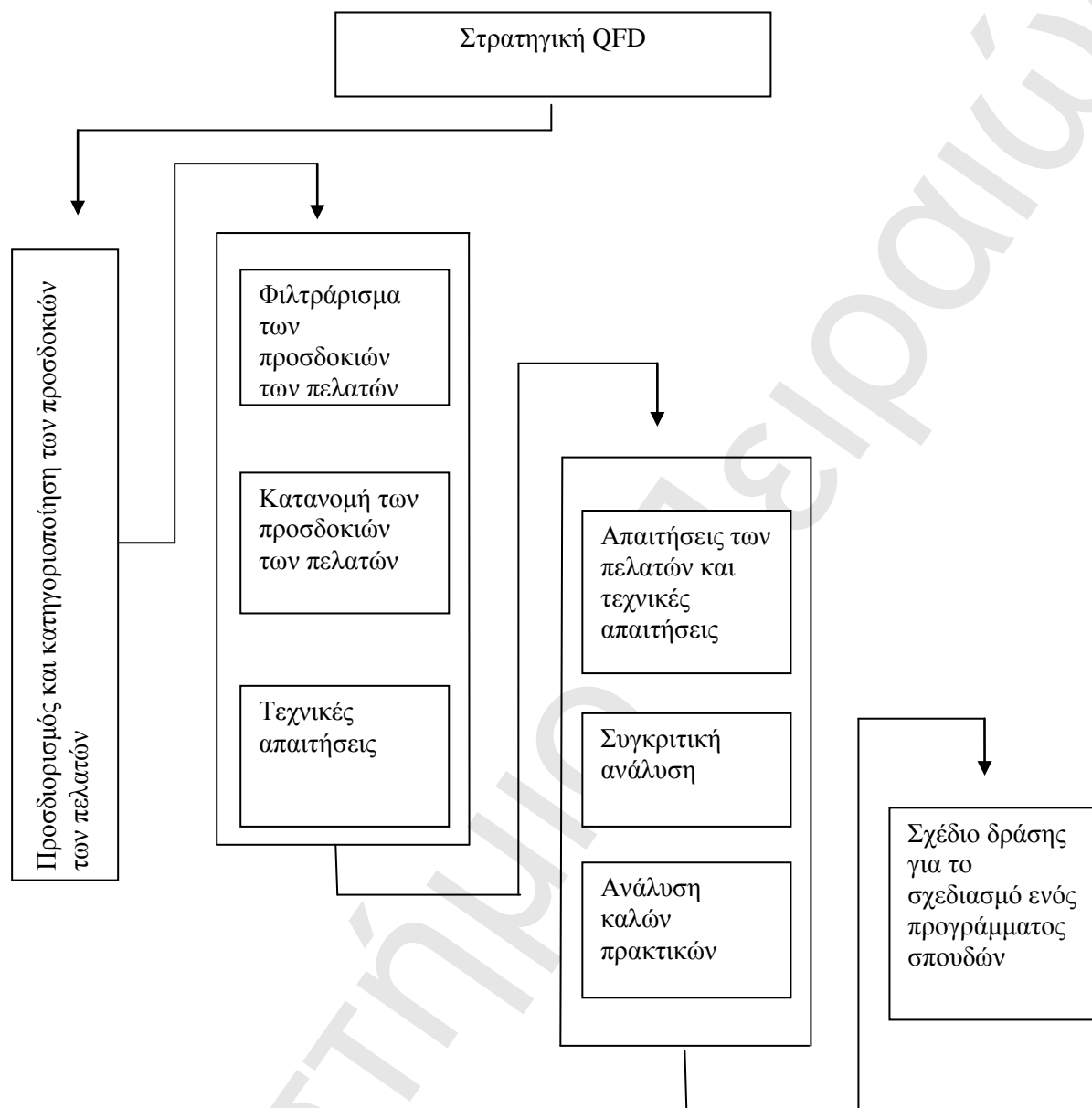
- **Φάση 1** (προγραμματισμός υπηρεσιών). Αυτή η φάση αντιστοιχεί στον προγραμματισμό του προϊόντος της κατασκευής που βασίζεται στο QFD. Οι απαιτήσεις των πελατών αρχικά προσδιορίζονται και μετά συσχετίζονται με τα στοιχεία εκείνα της υπηρεσίας, που ανταποκρίνονται στο σχεδιασμό απαιτήσεων που χρησιμοποιούνται στον προγραμματισμό προϊόντος.
- **Φάση 2** (προγραμματισμός στοιχείων). Αυτή η φάση ανταποκρίνεται στον προγραμματισμό των διαφορετικών μερών της διαδικασίας κατασκευής που βασίζεται στο QFD και συνδέει τα στοιχεία της υπηρεσίας που προσδιορίζονται στη Φάση 1.
- **Φάση 3** (προγραμματισμός λειτουργιών). Αυτή η φάση ανταποκρίνεται στον προγραμματισμό της παραγωγής της διαδικασίας κατασκευής που βασίζεται στο QFD και συνδέει τις κύριες λειτουργίες με τις απαιτήσεις λειτουργίας των υπηρεσιών.



Σχήμα 4.6.: Τριφασική μεθοδολογία εφαρμογής του QFD στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Hwarg και Teo, 2001.

Οι Gonzalez et al. (2008) αξιοποιούν το σχεδιαστικό εργαλείο QFD, για το σχεδιασμό της αλυσίδας εφοδιασμού (supply chain management) ενός προπτυχιακού προγράμματος σπουδών, το οποίο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των πελατών ενός οργανισμού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθώντας το πιο κάτω διάγραμμα ροής οι αρθρογράφοι δημιούργησαν ένα τριφασικό μοντέλο που εφαρμόζεται στην Ανώτατη Εκπαίδευση, μετατρέποντας το μοντέλο τεσσάρων φάσεων των Hauser και Clausing (1988). Οι τρεις φάσεις περιλαμβάνουν (Gonzalez et al., 2005):

- Το σπίτι ποιότητας.
- Τη μήτρα κρίσιμων σημείων.
- Τη μήτρα πλάνων δράσης.



Σχήμα 4.7: Διάγραμμα ροής για τη στρατηγική εφαρμογή του QFD για το σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών ενός ΑΕΙ, Gonzalez et al. (2008)

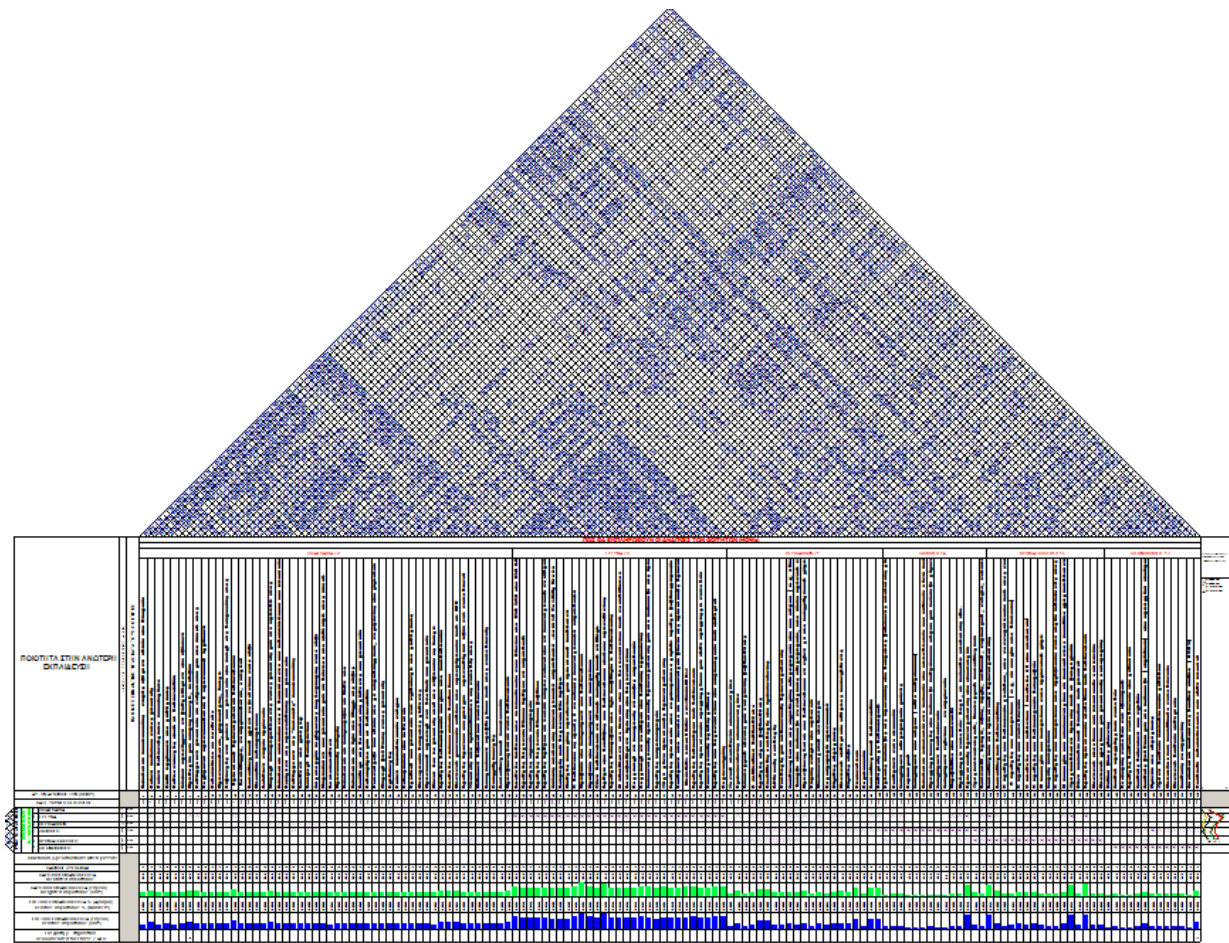
Αν και υπήρξαν διάφορες εφαρμογές του QFD στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, η χρήση του QFD έχει περιοριστεί, είτε μόνο στην εφαρμογή των αρχών του QFD στο στρατηγικό επίπεδο του οργανισμού, είτε στο πρώτο στάδιο εφαρμογής του QFD. Η πραγματική δύναμη του σχεδιαστικού εργαλείου του QFD, όπως περιγράφεται στο μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας για τη μεθοδολογία QFD (Hauser και Clausing, 1988 Shillito, 1994, Technicomp, 1990) δεν καταδεικνύεται επαρκώς σε αυτά τα παραδείγματα (Hwarg και Teo, 2000).

4.5 Μελέτη περίπτωσης: Μεθοδολογία εφαρμογής του QFD σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Στο τελευταίο μέρος της διπλωματικής εργασίας, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης του εργαλείου QFD και της χρήσης του στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ως σχεδιαστικού εργαλείου για τη συλλογή και καταγραφή των απαιτήσεων/ αναγκών των σπουδαστών (what's) καθώς και των τρόπων ικανοποίησης τους (how's). Η μελέτη περίπτωσης περιορίζεται στην εφαρμογή της πρώτης φάσης του QFD, δηλαδή στην ανάδειξη της σημαντικότητας των αναγκών των πελατών και των χαρακτηριστικών αυτών που ένας οργανισμός πρέπει να προσφέρει, έτσι ώστε να εκπληρωθούν οι ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών του., έτσι ώστε να αναδειχθεί το εργαλείο QFD και η δυνατότητα αξιοποίησης του από ένα ΙΤΕ, τα μέρη του και ο τρόπος χρήσης του. Τα συμπεράσματα/ προτάσεις που προκύπτουν από την υπό εξέταση μελέτη περίπτωσης, δεν εφαρμόζονται αυτούσια σε ένα ΑΕΙ, αποτελώντας πανάκεια για τη βελτίωση των υπηρεσιών του και την ικανοποίηση των πελατών του, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως προτάσεις βελτίωσης, με δυνατότητα προσαρμογής στην ιδιαίτερη φύση και το χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Υπογραμμίζεται επίσης ότι, η συλλογή και η καταγραφή των απαιτήσεων των πελατών (what's) καθώς και των τρόπων εκπλήρωσής τους (how's) γίνεται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και τα δεδομένα που εισάγονται στο εργαλείο QFD δεν είναι πραγματικά, καθώς δεν προέρχονται από πρωτογενή έρευνα. Επομένως, τα συμπεράσματα που εξάγονται από την εφαρμογή αυτή του QFD, στην απλούστερή του μορφή, δεν μπορούν να δημιουργήσουν ένα μοντέλο που υιοθετείται αυτούσιο από ένα ΑΕΙ, αλλά θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθούν από τις πανεπιστημιακές αρχές ως προτάσεις βελτίωσης, προσαρμοσμένα στην ιδιαίτερη φύση και στρατηγική που ακολουθείται.

Για την δημιουργία του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, αξιοποιήθηκαν έξι (6) ανάγκες/ απαιτήσεις (what's) που προέκυψαν από τη διεθνή βιβλιογραφία και ενενήντα (90) τρόποι ικανοποίησης τους (how's) που επίσης προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε η μεθοδολογία εφαρμογής της πρώτης φάσης του εργαλείου QFD σε έναν οργανισμό, μέσω της οποίας εξάγονται οι σημαντικότεροι τρόποι/ ενέργειες ικανοποίησης των εξεταζόμενων αναγκών. Η διαδικασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της μήτρας του QFD, δηλαδή του πρώτου ' Σπιτιού της Ποιότητας' (HOQ) όπως φαίνεται στο πιο κάτω σχήμα 4.1:



Σχήμα 4.8: Εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD στη μελέτη περίπτωσης

Πιο αναλυτικά, για την εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD ακολουθείται η πιο κάτω πορεία:

1. Συγκέντρωση των απαιτήσεων/ αναγκών των πελατών (what's): Φωνή του πελάτη

Το πρώτο στάδιο της διαδικασίας, είναι η συγκέντρωση των πληροφοριών που αφορούν τις ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών/ σπουδαστών. Η εφαρμογή του εργαλείου QFD, ανατίθεται από τον οργανισμό σε συγκεκριμένη ομάδα εργασίας (focus group) που ορίζεται από τον οργανισμό και η οποία αναλαμβάνει τη συγκέντρωση των αναγκαίων πληροφοριών που σχετίζονται με τις ανάγκες των πελατών. Η ομάδα αυτή χρησιμοποιεί και ερωτηματολόγια για την άντληση των σχετικών πληροφοριών.

Στη διαδικασία καταγραφής των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην παρούσα εργασία, αξιοποιήθηκαν άρθρα και αναφορές που προέρχονται από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, έτσι ώστε να αποφευχθεί τυχόν κίνδυνος υποκειμενικής αναφοράς τους. Για την εξέταση των αναγκών των πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης θεωρείται ως

προαπαιτούμενη η δημιουργία ενός πλαισίου ποιότητας, το οποίο να περιλαμβάνει τις πτυχές εκείνες που θεωρούνται ως σημαντικές για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (τα ιδρύματα, τους φοιτητές, το διδακτικό προσωπικό, την κοινωνία και τους εργοδότες).

Για την περαιτέρω τεκμηρίωση των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών, εξετάστηκαν επιπλέον τα συστήματα κατάταξης, τα οποία προσφέρουν ένα πλαίσιο αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης. Αν και το ζήτημα ενός ολοκληρωμένου και κοινά αποδεκτού πλαισίου αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης φαίνεται να μην έχει αντιμετωπιστεί συνολικά, όλα τα συστήματα κατάταξης εξετάζουν κατά βάση την διαδικασία της έρευνας, ενώ η αξιολόγηση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της διοίκησης, της χρηματοδότησης, του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και της διεθνοποίησης εξετάζονται σποραδικά.

Στο πιο κάτω σχήμα 4.8, παρουσιάζονται οι ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών της ανώτατης εκπαίδευσης, που εξετάζονται στην εφαρμογή του εργαλείου QFD:

WHATS: ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	1	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	↑
		2	ΕΡΕΥΝΑ	↑
		3	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	↑
		4	ΔΙΟΙΚΗΣΗ	↑
		5	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	↑
		6	ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ	↑

Σχήμα 4.9: Οι ανάγκες / απαιτήσεις των πελατών (μέρος από το QFD)

Κατά την εξέταση της κάθε ανάγκης / απαίτησης, αξιολογείται το προσδοκώμενο αποτέλεσμα που πρέπει να επιτευχθεί. Έτσι, εάν για παράδειγμα η ανάγκη για 'αποτελεσματική διδασκαλία' πρέπει να μεγιστοποιηθεί, τότε αυτή η ανάγκη / απαίτηση αξιολογείται με μεγιστοποίηση, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, η ανάγκη / απαίτηση αξιολογείται με ελαχιστοποίηση (βλ. πιο κάτω σχήμα 4.10).

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ		
1	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	↑
2	ΕΡΕΥΝΑ	↑
3	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	↑
4	ΔΙΟΙΚΗΣΗ	↑
5	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	↑
6	ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ	↑

Σχήμα 4.10: Κατευθύνσεις βελτίωσης των αναγκών / απαιτήσεων (what's) (μέρος από το QFD)

Σημειώνεται ότι, κατά την καταγραφή των αναγκών των πελατών, λαμβάνεται υπόψη η πολλαπλότητα των ρόλων των ενδιαφερόμενων μερών της Ανώτατης Εκπαίδευσης, καθώς ο ορισμός της έννοιας του πελάτη των προσφερόμενων υπηρεσιών ενός πανεπιστημίου δεν είναι συγκεκριμένος.

Στον πιο κάτω πίνακα, ερμηνεύεται ο τριπολικός ρόλος των ενδιαφερόμενων μερών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως εξής (Hwarg και Teo, 2001):

Πίνακας 4.2.: Ο τριπολικός ρόλος των ενδιαφερόμενων μερών στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Τριπολικός ρόλος:	Πελάτης	Διαδικασία	Προμηθευτής
Καθηγητή	Λαμβάνει φοιτητές από προηγούμενα μαθήματα	Διδάσκει, συμμετέχει στην ερευνητική δραστηριότητα	Προμηθεύει φοιτητές στα επόμενα μαθήματα
Φοιτητή	Λαμβάνει εκπαίδευση	Μαθαίνει	Προμηθεύει με ανθρώπινο δυναμικό τη βιομηχανία
Γονέα	Εκπαιδεύουν τα παιδιά τους	Ηθική ανατροφή, ορθή τοποθέτηση εκμάθησης	Προμηθεύει το πανεπιστήμιο με φοιτητές, παρέχει
Βιομηχανία/ Κοινωνία	Λαμβάνει εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό,	Προσλαμβάνει αποφοίτους πανεπιστημιακών σχολών, παρέχει επαγγελματική	Προμηθεύει την κοινωνία με προϊόντα και υπηρεσίες

Πηγή: Hwarg και Teo, 2001

Αντίστοιχα η σχέση ανάμεσα στον προμηθευτή, τη διαδικασία και τον πελάτη στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτυπώνεται ως εξής:

Πίνακας 4.3.: Η σχέση ανάμεσα σε προμηθευτή-διαδικασία-πελάτη

Προμηθευτής	<i>Εισροή</i>	Διαδικασία	<i>Εκροή</i>	Πελάτης
Διδάσκοντας ενός μαθήματος	<i>Εκπαιδεύει τον φοιτητή</i> →	Καθηγητής	<i>Εκπαιδεύει τον φοιτητή</i> →	Φοιτητής
Βιομηχανία	<i>Δεδομένα, ερευνητικά άρθρα</i> →	Καθηγητής	<i>Ερευνητικά άρθρα</i> →	Βιομηχανία
Τριτοβάθμια ιδρύματα μη πανεπιστημιακού επιπέδου	<i>Εκπαίδευση φοιτητών</i> →	Πανεπιστήμιο	<i>Φοιτητής πανεπιστημιακή εκπαίδευση</i> →	Γονείς
Τριτοβάθμια ιδρύματα μη πανεπιστημιακού επιπέδου	<i>Εκπαίδευση φοιτητών</i> →	Πανεπιστήμιο	<i>Ικανό εργατικό δυναμικό</i> →	Βιομηχανία
Κυβέρνηση, φορολογούμενοι πολίτες, γονείς	<i>Χρηματοδοτούν</i> →	Πανεπιστήμιο	<i>Μορφωμένο εργατικό δυναμικό</i> →	Κοινωνία

Πηγή: Hwarg και Teo, 2001

Οι Hwarg και Teo (2001) εκλαμβάνουν την Ανώτατη Εκπαίδευση ως μια διεργασία, η οποία περιλαμβάνει διαφορετικούς προμηθευτές, διαδικασίες και πελάτες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και παράλληλα διαφοροποιούνται ως προς τους ρόλους τους. Αντίστοιχα, διαφοροποιούνται και οι εκροές και οι εισροές. Κατά την εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD για τις ανάγκες της περιπτώσιολογικής μελέτης, ως ‘πελάτες’ του εκπαιδευτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούνται οι σπουδαστές.

2. How’s: Καταγραφή των ενεργειών για εκπλήρωση των αναγκών του πελάτη

Οι απαιτήσεις των πελατών, ως η φωνή του πελάτη (VsOC) μεταφράζονται ως τα χαρακτηριστικά στοιχεία των παρεχόμενων υπηρεσιών (service elements). Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εντοπίζονται επίσης οι τρόποι ικανοποίησης των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών ενός AEI (how’s).

Η συγκέντρωση των παραγόντων εκείνων που μπορούν να συμβάλουν στην ικανοποίηση των πελατών ενός οργανισμού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στηρίζεται πρωτίστως στην υιοθέτηση μοντέλων αριστείας, καλών πρακτικών των πανεπιστημίων και σύγχρονων συστημάτων κατάταξης. Τα στοιχεία αυτά ομαδοποιούνται με τρόπο που να καλύπτουν τις ανάγκες που εξετάζονται προηγουμένως (what's). Ενδείκνυται ένα AEI που ενδιαφέρεται να εξετάσει τους τρόπους ικανοποίησης των αναγκών των πελατών του, να διερευνήσει κατά τρόπο πιο άμεσο, ίσως μέσω ερωτηματολογίου, τις συγκεκριμένες ανάγκες και τους τρόπους ικανοποίησης των αναγκών των σπουδαστών του, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη φύση του.

Στο πιο κάτω σχήμα, παρουσιάζεται ένα μέρος του QFD, στο οποίο απεικονίζονται οι τρόποι ικανοποίησης των αναγκών του πελάτη (how's). Όπως φαίνεται και στο σχήμα 4.9, έχει γίνει ομαδοποίηση των how's σύμφωνα με τις αντίστοιχες ομάδες των what's που εξετάζονται (διδασκαλία και μάθηση, έρευνα, περιβάλλον, διοίκηση, χρηματοδότηση και διεθνοποίηση).

Σημειώνεται επίσης ότι, κατά την αξιολόγηση των how's σε έναν οργανισμό, αξιολογείται επίσης και ο βαθμός δυσκολίας επίτευξης τους από τον οργανισμό. Έτσι, για παράδειγμα η ενέργεια/ τρόπος ικανοποίησης 'επίδειξη ενδιαφέροντος για κάθε φοιτητή' μπορεί να αξιολογηθεί ως μια επίπονη και δύσκολη διαδικασία για να εφαρμοστεί από ένα AEI, καθώς απαιτεί συμμετοχή όλων των τμημάτων και παραγόντων του πανεπιστημίου και την κοινή συναίνεση στις αποφάσεις που καλύπτουν όλο το φάσμα της ακαδημαϊκής ζωής των φοιτητών. Αντίθετα, η ενέργεια 'αποτελεσματική χρήση συζητήσεων στην τάξη' μπορεί να εφαρμοστεί πιο εύκολα, καθώς εναπόκειται στον διδάσκοντα να αξιοποιήσει τη μέθοδο συζήτησης, σχολιασμού και της χρήσης παραδειγμάτων στην αίθουσα διδασκαλίας.

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΩΝ WHAT'S		ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ & ΜΑΘΗΣΗ																		ΕΡΕΥΝΑ																		
ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ																																						
1	↑	Γνώση διδασκόμενου αντικείμενου																																				
2	↑	Αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματος																																				
3	↑	Αντικειμενική προσέγγιση σε βαθμολόγηση και εξέταση																																				
4	↑	Εφαρμογή καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας																																				
5	↑	Καθαρότητα του τρόπου σκέψης των φοιτητών μέσω της διδασκαλίας																																				
6	↑	Ικανότητα μετάδοσης της γνώσης																																				
7	↑	Ενίσχυση της αλληλόδρασης δασκάλου – φοιτητών στην αίθουσα																																				
8	↑	Προώθηση του διαλόγου κατά τη διάρκεια του μαθήματος																																				
9	↑	Αυτοέλεγχος, συνεργατικότητα, υπομονή																																				
10	↑	Ανάθεση σαφών εργασιών στους φοιτητές																																				
11	↑	Συνεχής παροχή ανατροφοδότησης στους φοιτητές για την πρόοδο																																				
12	↑	Ικανότητα παρακίνησης των φοιτητών και διερεύνηση των ενδιαφερό																																				
13	↑	Επιβράβευση της προσπάθειας των φοιτητών																																				
14	↑	Παροχή ανατροφοδότησης στους φοιτητές για την πρόοδο τους																																				
15	↑	Συνεχής παρακίνηση των φοιτητών για να δώσουν τον καλύτερό τους																																				
16	↑	Υποστήριξη των ιδεών του με παραδείγματα, συζητήσεις και γεγονός																																				
17	↑	Γνώση εκπαιδευτικών στόχων																																				
18	↑	Αριθμός φρίστων πτυχίων – προσιτιέμενη αξία στο σπουδαστή																																				
19	↑	Βελτίωση δεξιοτήτων σπουδαστών																																				
20	↑	Προσβασιμότητα στον διδάσκοντα																																				
21	↑	Επίδεξη ενθουσιασμού για κάθε φοιτητή ξεχωριστά																																				
22	↑	Αριθμός δημοσιευμένων άρθρων σε περιοδικά (ανά έτος)																																				
23	↑	Αριθμός επερασφαρών (ανά έτος)																																				
24	↑	Αριθμός δημοσιευμένων βιβλίων (ανά έτος)																																				
25	↑	Αριθμός άρθρων τα οποία παρουσιάστηκαν σε επιστημονικά συνέδρια (ανά έτος)																																				
26	↑	Βαθμός επιτυχίας προτάσεων για ερευνητική επιδότηση																																				
27	↑	Βραβεία και αναγνώριση των διδασκόντων																																				
28	↑	Βραβεία και αναγνώριση των σπουδών																																				
29	↑	Άρθρα και διαλέξεις των διδασκόντων κατόπιν προσκλήσεως																																				
30	↑	Η αξιολόγηση της έρευνας και των δημοσιεύσεων από συναδέλφους (peer review)																																				
31	↑	Αυτοαξιολόγηση έρευνας και δημοσιεύσεων																																				
32	↑	Διεπιστημονικές ερευνητικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της έρευνας μέσω εσωτερικής ή εξωτερικής συνεργασίας																																				
33	↑	Φόρη του εκπαιδευτικού ύφους μέσω ερευνητικής δραστηριότητας																																				
34	↑	Επίδοση που ασκούν τα πανεπιστήμια βάσει της ερευνητικής δραστηριότητας (ερευνητικές, καινοτομίες κλπ)																																				
35	↑	Ποιότητα ερευνητικής δραστηριότητας (καινοτομία, φήμη, διεθνής αναγνώριση εκπαιδευτικού ιδρύματος)																																				
36	↑	Αριθμός διδακτόρων ανά διδάσκοντα																																				
37	↑	Αριθμός ερευνητικών προγράμμάτων για κάθε πρόγραμμα σπουδών																																				
38	↑	Αριθμός των δημοσιεύσεων και παραπομπών ανά καθηγητή																																				

Σχήμα 4.11: Οι τρόποι εκπλήρωσης των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών (μέρος του QFD)

Οι ενέργειες/ τρόποι ικανοποίησης των πελατών (how's) αξιολογούνται, σε πραγματικές συνθήκες, από την ομάδα εργασίας που είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD σε έναν οργανισμό. Έτσι, εάν μια ενέργεια/ τρόπος ικανοποίησης (how) πρέπει να ενισχυθεί από τον οργανισμό για να επιτευχθεί η ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του (π.χ. επίδραση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στην κοινωνία) τότε αυτή αξιολογείται με στόχο τη μεγιστοποίησή της, ενώ εάν μια ενέργεια/ τρόπος ικανοποίησης των πελατών (how) πρέπει να ελαχιστοποιηθεί, τότε αυτή αξιολογείται με στόχο την ελαχιστοποίησή της. Υπάρχουν επίσης οι περιπτώσεις όπου μια ενέργεια/ τρόπος ικανοποίησης μένει σταθερή, καθώς με αυτό τον τρόπο εκπληρώνονται οι υπό εξέταση ανάγκες των πελατών του οργανισμού (βλ. πιο πάνω σχήμα 4.9).

3. Μήτρα συσχετισμού των what's και των how's: Εξεύρεση του βαθμού αλληλεπίδρασης των αναγκών του πελάτη (what's) και των τρόπων ικανοποίησης του πελάτη (how's)

Οι ανάγκες των πελατών (what's) και οι τρόποι ικανοποίησης τους (how's) εισάγονται στη μήτρα του QFD, για να αναδειχθεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Ο συσχετισμός των what's και των how's γίνεται μέσω μιας κλίμακας η οποία απο πώνει τη δυνατή συσχέτιση το θ με 9 βαθμο θ (χρησιμοποιώντας το σχήμα \odot) τη μέτρια συσχέτιση με 3 βαθμούς (χρησιμοποιώντας το σχήμα \circ) και την αδύνατη συσχέτιση με 1 βαθμό (χρησιμοποιώντας το σχήμα Δ)⁹. Η τελική κατάταξη των τρόπων ικανοποίησης (how's) καθώς και ο βαθμός βαρυτικής σημαντικότητας, εξάγονται από το λογισμικό

⁹ Στο σχεδιαστικό εργαλείο QFD, η βαθμολογία 9-3-1, χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις εξέτασης μεγάλου αριθμού how's, ενώ η βαθμολογία 5-3-1 χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου εξετάζεται μικρός αριθμός how's.

QFD αυτόματα και προέρχεται από την αξιολόγηση/ βαθμολόγηση του συσχετισμού τους με τις ανάγκες (what's) και από το βαθμό σημαντικότητας που δίνεται σε κάθε ανάγκη.

Στο πιο κάτω σχήμα, φαίνεται η συσχέτιση των αναγκών/ απαιτήσεων (what's) των πελατών ενός ΑΕΙ και των τρόπων ικανοποίησης των απαιτήσεων αυτών (how's). Σημειώνεται ότι, με υψηλό βαθμό συσχέτισης (δηλ. το 9) βαθμολογούνται όσα how's έχουν απόλυτη σχέση με τα αντίστοιχα what's π.χ. 'διδασκαλία και μάθηση' με την 'ενθάρρυνση των φοιτητών να σκέφτονται για τον εαυτό τους'.

6 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΩΝ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ	Γνώση διδασκόμενου αντικειμένου	Αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματος	Αντικειμενική προσέγγιση σε βαθμολόγηση και εξέτ	Εφαρμογή καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας	Καλλιέργεια του τρόπου σκέψης των φοιτητών μέσα	Ικανότητα μετάδοσης της γνώσης	Ενίσχυση της αλληλόδρασης δασκάλου - φοιτητών
ΑΥΞΩΝ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ (HOWs)				1	2	3	4	5	6	7
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ				↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
1	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	↑	5.00	●	●	●	●	●	●	●

Σχήμα 4.12: Η μήτρα συσχετισμού των what's και των how's (μέρος του QFD)

Όπως προαναφέρθηκε, οι τρόποι ικανοποίησης των αναγκών (how's) ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις ανάγκες/ απαιτήσεις που εξετάζονται (στην παρούσα μελέτη περίπτωσης: η διδασκαλία και η μάθηση, η έρευνα, το περιβάλλον, η διοίκηση, η χρηματοδότηση και η διεθνοποίηση). Η πρακτική συσχετισμού που ακολουθείται με βάση αυτή την ομαδοποίηση των how's, είναι η εξής: τα what's με τα how's της ίδιας ομάδας συσχετίζονται με υψηλή βαθμολογία, δηλαδή με 9 (υψηλή συσχέτιση). Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση κατά την οποία ένα how που δεν ανήκει στην αντίστοιχη ομάδα what, να έχει υψηλή συσχέτιση με μία ανάγκη/ απαίτηση και να βαθμολογείται με 9 π.χ. η ανάγκη 'διδασκαλία και μάθηση' με την 'αποτελεσματική διδασκαλία'. Στην περίπτωση αυτή, ο συσχετισμός είναι εμφανής και παρά το γεγονός ότι η 'αποτελεσματική διδασκαλία' δεν είναι μια ενέργεια που ανήκει στην ομάδα της 'διδασκαλίας', φαίνεται ότι μπορεί να εκπληρώσει την ανάγκη αυτή και επομένως ο συσχετισμός τους είναι υψηλός και βαθμολογείται με 9.

Για να ολοκληρωθεί η διαδικασία, συνυπολογίζεται ο βαθμός σημαντικότητας για κάθε ανάγκη (what). Ο βαθμός σημαντικότητας των απαιτήσεων/ αναγκών σε πραγματικές περιπτώσεις, καθορίζεται κατόπιν έρευνας που απευθύνεται στους πελάτες του οργανισμού. Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του QFD για την περιπτώσιολογική μελέτη που εξετάζεται, μελετήθηκαν διεθνή και εθνικά συστήματα κατάταξης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, έτσι ώστε να εντοπιστούν οι ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών, η σημαντικότητά τους μέσω του συντελεστή βαρύτητας, αλλά και οι τρόποι ικανοποίησης των αναγκών αυτών. Όπως διαφαίνεται μέσα από τη μελέτη αυτή, στα συστήματα κατάταξης εξετάζονται οι εξής εκπαιδευτικές διαδικασίες: η διδασκαλία και η μάθηση, η έρευνα, η κοινωνική συνεισφορά αλλά και οι υποδομές και οι πόροι.

Ο Άννινος (2010) κάνει μια συγκριτική παρουσίαση των εθνικών συστημάτων κατάταξης, η οποία αφορά τους δείκτες που εξετάζονται από κάθε ένα σύστημα κατάταξης.

Πίνακας 4.4: Συγκριτική παρουσίαση των δεικτών που εξετάζουν τα εθνικά συστήματα κατάταξης

Σύστημα κατάταξης	Διδασκαλία & Μάθηση	Έρευνα	Κοινωνική Συνεισφορά	Υποδομές & Πόροι
USNWR	3	0	0	8
Washington Monthly	0	3	3	0
MacLean's	1	0	0	12
Sunday Times	2	1	0	1
Guardian	4	0	0	2
The Times	1	1	0	3
CHE-DAAD	16	8	0	18
Perspektywy	0	1	0	11
NETBIG	1	4	0	13
GIMS	0	15	2	0
RCCSE	1	12	1	22
Ranking 2005-Spain	2	1	0	1
El Mudo	1	3	0	7
Russian Ministry of	5	4	0	13
Kariera	1	3	0	12
Melbourne Institute	4	10	0	3
Swiss Up Ranking	4	5	0	19
Education 18	1	2	0	2

Πηγή: Άννινος, 2010, σελ. 433

Επιπλέον, συγκρίνοντας τα διεθνή συστήματα κατάταξης των πανεπιστημίων, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι δεν αξιολογούνται επαρκώς όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες των ιδρυμάτων. Στην περίπτωση της διδασκαλίας, η αξιολόγησή της εξαντλείται στο δείκτη αναλογίας διδασκόντων/ διδασκόμενων, ενώ απουσιάζει παντελώς η εξέταση της έννοιας της μάθησης. Εξετάζονται επίσης σημεία όπως η φήμη του ιδρύματος, η έρευνα και τα απολέσματα της με τη χρήση απλών

βιβλιομετρικών δεικτών, όπως είναι ο αριθμός δημοσιεύσεων ή/ και ο αριθμός των ετεροαναφορών (συνολικά ή ανά δημοσίευση).

Για τον καθορισμό του βαθμού σημαντικότητας των αναγκών κατά την εφαρμογή του QFD, στη μελέτη περίπτωσης που εξετάζεται, αξιοποιήθηκε το σύστημα των Times Higher Education, το οποίο καλύπτει 3 στόχους των πανεπιστημίων: διδασκαλία, έρευνα και μετάδοση γνώσης. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί 13 δείκτες, που ομαδοποιούνται σε 5 κατηγορίες, όμοιες με τις ανάγκες (what's) που περιλήφθηκαν στην εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD για τη μελέτη περίπτωσης που εξετάζεται (έρευνα, διδασκαλία και περιβάλλον, διεθνοποίηση, χρηματοδότηση). Επισημαίνεται ότι στο σύστημα κατάταξης των Times, δεν περιλαμβάνεται η συνιστώσα που αφορά τη διοίκηση. Όπως φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα 4.5, ο βαθμός σημαντικότητας που δόθηκε στις έξι ανάγκες/ απαιτήσεις (what's) προσαρμόστηκε με βάση το σύστημα κατάταξης των Times, ως εξής:

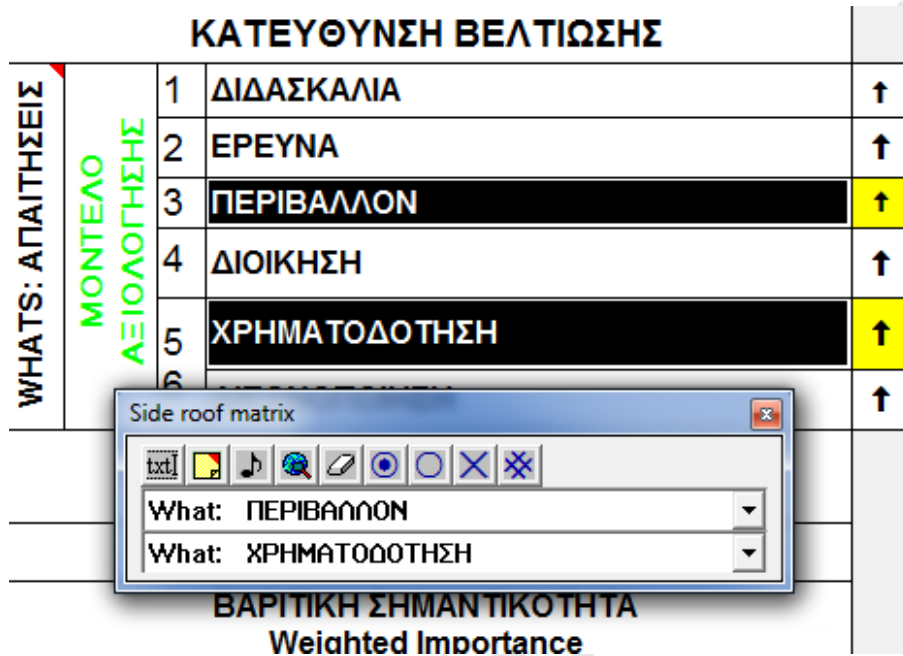
Πίνακας 4.5: Συγκριτική παρουσίαση των συντελεστών βαρύτητας για κάθε ανάγκη

Ανάγκη (what)	Times	QFD
Διδασκαλία	30%	3
Περιβάλλον		3
Έρευνα	62,5%	6
Διοίκηση	-	-
Χρηματοδότηση	2,5%	1
Διεθνοποίηση	5%	2

4. Η μήτρα συσχετισμού των αναγκών των πελατών (what's)

Η μήτρα συσχετισμού των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών ενός οργανισμού (what's), χρησιμοποιείται για να αποτυπώσει τον αλληλοσυσχετισμό των αναγκών/ απαιτήσεων (what's). Με αυτό τον τρόπο εάν μια ανάγκη συσχετίζεται με τις υπόλοιπες, ενισχύεται η σημαντικότητά της για εκπλήρωση των προσδοκιών των πελατών του οργανισμού, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, φαίνεται ότι η συγκεκριμένη ανάγκη δεν είναι τόσο σημαντική για την ικανοποίηση των πελατών του οργανισμού. Ιδανικά, οι ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών ενός οργανισμού πρέπει να συσχετίζονται π.χ. η ανάγκη 'ακαδημαϊκό περιβάλλον' συσχετίζεται με την παράμετρο της 'χρηματοδότησης' αντίστοιχα με αυτήν της 'αποτελεσματικής διδασκαλίας'. Έτσι, το εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να υιοθετήσει μια στρατηγική ικανοποίησης που να επιτυγχάνει την εκπλήρωση των αλληλένδετων αναγκών των πελατών του. Η αξιολόγηση του συσχετισμού των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών ενός οργανισμού, γίνεται και σε αυτή την περίπτωση από την υπεύθυνη ομάδα εργασίας του οργανισμού. Κατά την αξιολόγηση, σημειώνεται ότι η χρήση του εργαλείου QFD, παρέχει τις εξής επιλογές: θετική ισχυρή συσχέτιση (χρησιμοποιείται το σύμβολο ⊕ και βαθμολογείται με 9), θετική μέτρια συσχέτιση (χρησιμοποιείται το

σύμβολο \circ και βαθμολογείται με 3), αρνητική ισχυρή συσχέτιση (χρησιμοποιείται το σύμβολο # και βαθμολογείται με -3), αρνητική μέτρια συσχέτιση (χρησιμοποιείται το σύμβολο X και βαθμολογείται με -1) (βλ. σχήμα κατωτέρω).



Σχήμα 4.13: Συσχέτιση των αναγκών (what's) (μέρος του QFD)

5. Η μήτρα συσχετισμού των τρόπων ικανοποίησης των πελατών (how's)

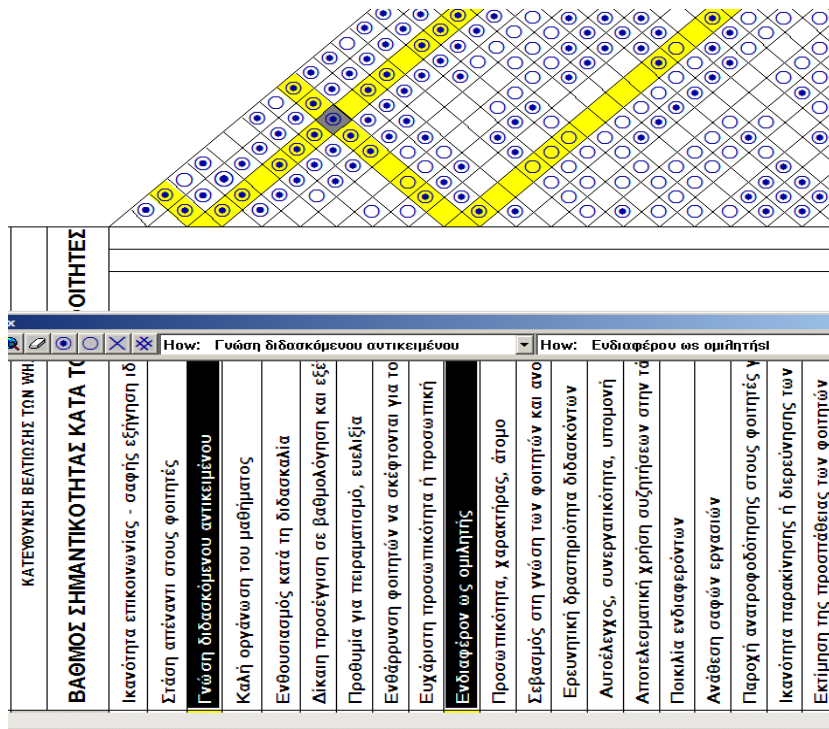
Η μήτρα συσχετισμού των how's διαμορφώνει τη στέγη του 'Σπιτιού της Ποιότητας', όπου κάθε ένας τρόπος ικανοποίησης (how) συσχετίζεται με τους υπόλοιπους. Ο κάθε συσχετισμός απεικονίζεται με ένα σύμβολο: ο θετικός συσχετισμός ανάμεσα σε δύο how's, ενισχύει την άποψη ότι είναι ορθή η επιλογή των δύο αυτών how's π.χ. 'ο αριθμός των διδακτορικών διατριβών' και 'ο αριθμός διδακτορικών πτυχίων που αποδίδονται'. Από την άλλη, ένας αρνητικός συσχετισμός καταδεικνύει ότι η επιλογή, είτε του ενός, είτε του άλλου ή και των δύο, δεν διαμορφώνει τον ορθό τρόπο ικανοποίησης των πελατών ή ότι η επιλογή του ενός έρχεται σε αντιπαράθεση με το άλλο. Σε αυτή την περίπτωση, η διοίκηση του οργανισμού πρέπει να αποφασίσει ποιος από τους δύο τρόπους ικανοποίησης είναι πιο επωφελής για τον οργανισμό. Τα κενά κελιά καταδεικνύουν την έλλειψη παντελούς συσχετισμού ανάμεσα στους τρόπους ικανοποίησης των πελατών.

Ο σκοπός της δημιουργίας της στέγης του 'Σπιτιού της Ποιότητας', είναι να εξευρεθούν οι συσχετισμοί των how's (αρνητικοί, θετικοί). Επιπλέον, στην περίπτωση που κάποιο how δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, λόγω του βαθμού δυσκολίας του ή της σχετικής απόφασης από τη διοίκηση του οργανισμού, τότε με βάση το συσχετισμό των τρόπων ικανοποίησης (how's) είναι δυνατόν να

χρησιμοποιηθεί ένα άλλο αντίστοιχο how, ως υπαλλακτική ενέργεια. Στην αντίθετη περίπτωση, ενός αρνητικού συσχετισμού των how's, η διοίκηση του οργανισμού ή η ομάδα εφαρμογής του QFD, πρέπει να διερευνήσει τις εναλλακτικές επιλογές που έχει για να αντισταθμιστούν οι αρνητικές συνέπειες της ενέργειας που εξετάζεται. Έτσι, π.χ. για την ενέργεια 'φοιτητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους' (ενέργεια που πρέπει να ελαχιστοποιηθεί) πρέπει να βρεθούν τα σημαντικά how's, τα οποία βάσει της αξιολόγησης έχουν δυνατό αρνητικό συσχετισμό (υψηλή σχετική σημαντικότητα) για να εξευρεθούν οι τρόποι υλοποίησης των how's που μπορούν να αντιστρέψουν το συγκεκριμένο how 'φοιτητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους'. Αυτά μπορεί να είναι για παράδειγμα η 'παρακίνηση των φοιτητών να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους' ή η επιλογή 'αριθμός αρίστων φοιτητών'.

Επισημαίνεται επίσης ότι, σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται οι ενέργειες ικανοποίησης των αναγκών (how's) καθώς σε περίπτωση που αλλάζει η συντακτική διατύπωσή τους, αλλάζει και η προσδοκώμενη δράση (μεγιστοποίηση, ελαχιστοποίηση) καθώς και ο βαθμός σημαντικότητας που προσδίδουν οι πελάτες του οργανισμού σε αυτές τις ενέργειες. Συν τοις άλλοις, επαναλαμβάνεται ότι το σχεδιαστικό εργαλείο QFD, είναι ομαδικό και οι αξιολογήσεις γίνονται από ομάδα ειδικών, με συναίνεση των μελών της.

Η αξιολόγηση του συσχετισμού των ενεργειών ικανοποίησης των αναγκών των πελατών (what's) στην στέγη του 'Σπιτιού της Ποιότητας', γίνεται υποκειμενικά και βασίζεται στην κριτική σκέψη του ερευνητή, ενώ στην πραγματική εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, σε έναν οργανισμό, η αξιολόγηση γίνεται από ομάδα ειδικών, σχετικών με το αντικείμενο που εξετάζεται, γεγονός που ενισχύει την αντικειμενική κρίση και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που εξάγονται από το εργαλείο.



Σχήμα 4.14: Παράδειγμα της αξιολόγησης του συσχετισμού των how's στη στέγη του 'Σπιτιού Ποιότητας'

6. Συγκριτική Ανάλυση Απόδοσης: competitive benchmarking

Η συγκριτική ανάλυση απόδοσης (competitive benchmarking) είναι μια μέθοδος σύγκρισης αποτελεσμάτων ανάμεσα σε πρακτικές, προγράμματα ή ιδρύματα, η οποία οδηγεί στην ανταλλαγή εμπειριών καλής πρακτικής. Σε αυτή τη βάση το εργαλείο QFD, δίνει τη δυνατότητα στους οργανισμούς που το αξιοποιούν να συγκρίνουν την απόδοσή τους σε κάθε υπό εξέταση ανάγκη/ απαίτηση των πελατών τους και να προσδιορίσουν τη θέση τους σε σχέση με τους ανταγωνιστές οργανισμούς.

Η μεθοδολογία εφαρμογής του QFD, αξιοποιεί το εργαλείο για τη συγκριτική αξιολόγηση του υπό εξέταση προϊόντος ή υπηρεσίας. Έτσι, σε κάθε περίπτωση εφαρμογής του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, συνίσταται η αξιολόγηση κάθε μιας ανάγκης/ απαίτησης, η οποία γίνεται από τους πελάτες των άλλων οργανισμών/ ανταγωνιστών. Με τον τρόπο αυτό, ο οργανισμός που αξιοποιεί το εργαλείο QFD, είναι σε θέση να γνωρίζει και να συγκρίνει την ικανοποίηση που αντλούν οι πελάτες του, σε σχέση με αυτήν των ανταγωνιστών του.

Στην περίπτωση εφαρμογής του εργαλείου QFD για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ανάλυση συγκριτικής απόδοσης δεν αξιοποιήθηκε, καθώς δεν υπάρχουν πραγματικά δεδομένα, που να βασίζονται σε πρωτογενή έρευνα. Εντούτοις, τα πλεονεκτήματα από την

εφαρμογή της ανάλυσης συγκριτικής απόδοσης για έναν οργανισμό είναι παραπάνω από εμφανή και περιλαμβάνουν την αυτοβελτίωση μέσω της αναγνώρισης δυνάμεων και αδυναμιών τους, την ανάδειξη των βέλτιστων πρακτικών, την μίμηση της επιτυχημένης συμπεριφοράς από τους άλλους και την αλλαγή προς το καλύτερο.

7. Εξαγωγή συμπερασμάτων για φάση β'

Κατά την πρώτη φάση εφαρμογής του σχεδιαστικού εργαλείου QFD σε έναν οργανισμό (φάση α'), αναδεικνύονται τα πρώτα σε βαθμολογία how's, δηλαδή οι πιο αποτελεσματικές ενέργειες υλοποίησης των αναγκών που είχαν προσδιοριστεί. Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, οι ενέργειες αυτές εισάγονται στη δεύτερη φάση (φάση β'), στο δεύτερο 'Σπίτι της Ποιότητας', με στόχο να αξιοποιηθούν ως τα χαρακτηριστικά του προϊόντος ή της υπηρεσίας που πρέπει να εφαρμοστούν, έτσι ώστε να εκπληρωθούν οι αρχικές ανάγκες/ απαιτήσεις (what's) των πελατών του οργανισμού. Οι πρώτοι σε βαθμολογία τρόποι ικανοποίησης των πελατών (how's) υπολογίζονται αυτόματα και αποτυπώνονται στο κάτω μέρος του σχεδιαστικού εργαλείου, το οποίο επιτρέπει την κατάταξη των how's σε ανιούσα ή κατιούσα μορφή (βλ. σχήμα 4.15).

WHAT'S: ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	HOW'S: ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ	16	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜ																									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
ΑΥΞΩΝ ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ (HOWS)																												
ΚΑΤΕ ΥΦΥΝΣΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ																												
1	ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	↑ 5.00	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
2	ΕΡΕΥΝΑ	↑ 5.00	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
3	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	↑ 5.00	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
4	ΔΙΟΙΚΗΣΗ	↑ 1.00	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
5	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	↑ 1.00	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
6	ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ	↑ 2.00	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
How Much (Specifications when possible)																												
ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ																												
ΒΑΡΥΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ Weighted Importance																												
ΒΑΡΥΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ(Ράβδοι) Weighted Importance(Bars)																												
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ % (Αριθμοί) Relative Importance % (Numbers)																												
ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ (Ράβδοι) Relative Importance (Bars)																												

Σχήμα 4.15: Ταξινόμηση των τρόπων ικανοποίησης (how's) (μέρος του QFD)

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι το ουσιαστικό κέρδος από την εφαρμογή του εργαλείου QFD, προέρχεται από την αξιοποίηση όλων των φάσεων του (Hwang, Teo, 2001). Έτσι, εφόσον ένας οργανισμός αναδείξει τους πιο ουσιαστικούς τρόπους ικανοποίησης των αναγκών των πελατών του, μέσω της εφαρμογής της πρώτης φάσης του QFD, αυτοί οι τρόποι ικανοποίησης, δηλαδή τα how's αξιοποιούνται στην επόμενη φάση, κατά την οποία εντοπίζονται οι βασικές διαδικασίες λειτουργίας (key process operations).

Η αξιοποίηση του σχεδιαστικού εργαλείου ποιότητας QFD ανέδειξε τις πιο σημαντικές ενέργειες/ δράσεις, που είναι δυνατόν να αναληφθούν από τη διοίκηση των πανεπιστημίων, με προοπτική τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και τη συνεπαγόμενη βελτίωση του βαθμού ικανοποίησης των αναγκών/ απαιτήσεων που διερευνώνται. Οι είκοσι (20) κύριες ενέργειες/ δράσεις είναι:

1. Εφαρμογή καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας.
2. Κατάλληλες υποδομές και εγκαταστάσεις (αθλητικές υποδομές, υποδομές για πολιτιστικές δραστηριότητες, εργαστήρια κλπ).
3. Αριθμός άριστων πτυχιούχων - προστιθέμενη αξία στο σπουδαστή.
4. Βελτίωση δεξιοτήτων σπουδαστών.
5. Αριθμός διδασκόντων ανά διδάσκοντα.
6. Διαθεσιμότητα και συνεχής επικαιροποίηση της συλλογής της βιβλιοθήκης.
7. Καλλιέργεια του τρόπου σκέψης των φοιτητών μέσω της διδασκαλίας.
8. Διαθεσιμότητα της τεχνολογίας πληροφοριών και των πόρων (π.χ. ηλεκτρονική υπηρεσία βιβλιοθήκης, οι αίθουσες Η/Υ, διάθεση Η/Υ σε κάθε διδάσκοντα).
9. Ύπαρξη και ανάπτυξη συστήματος πληροφοριών, που είναι προσιτό σε όλους τους θεσμικούς δράστες.
10. Συμπεριφορά προσωπικού.
11. Ποσοστό καθηγητών πλήρους απασχόλησης.
12. Αριθμός φοιτητών ανά τμήμα.
13. Ποσοστό γνωστικών πεδίων που 'θεραπεύονται' από το ΙΤΕ.
14. Παροχή ανατροφοδότησης στους φοιτητές για την πρόοδό τους.
15. Γνώση εκπαιδευτικών στόχων.
16. Αποτελεσματική οργάνωση του μαθήματος.
17. Αντικειμενική προσέγγιση σε βαθμολόγηση και εξέταση.
18. Προσβασιμότητα στον διδάσκοντα.
19. Επίδειξη ενδιαφέροντος για κάθε φοιτητή ξεχωριστά.
20. Βαθμός επιτυχίας προτάσεων για ερευνητική επιδότηση.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο συντελεστής βαρύτητας που δίνεται σε κάθε ανάγκη/ απαίτηση (what) μπορεί να επηρεάσει την εξαγωγή συμπερασμάτων από το εργαλείο QFD, αφού βάσει αυτού ιεραρχούνται οι πιο σημαντικοί τρόποι ικανοποίησης (how's). Όπως παρατηρείται στη μελέτη περίπτωσης, βάσει του συστήματος κατάταξης των Times, η παράμετρος 'έρευνα' έχει συντελεστή βαρύτητας διπλάσιο από τις υπόλοιπες διαστάσεις, γεγονός που οδηγεί αυτόματα στην ενίσχυση όσων ενεργειών ικανοποίησης αφορούν τη διάσταση 'έρευνα'. Για το λόγο αυτό, εξετάστηκαν δύο διαφορετικοί τρόποι εφαρμογής του συντελεστή βαρύτητας. Στην πρώτη περίπτωση, η ανάγκη/

απαίτηση 'έρευνα' βαθμολογήθηκε με 6, με διπλάσια δηλαδή βαθμολογία από τις αμέσως επόμενες ανάγκες/ απαιτήσεις ('διδασκαλία και μάθηση' και 'ακαδημαϊκό περιβάλλον'). Στην περίπτωση αυτή, οι πρώτοι ιεραρχικά τρόποι ικανοποίησης (how's) που εξήχθησαν, προέρχονταν κυρίως από την ομάδα της 'έρευνας' και δεν αντιπροσωπεύουν τις προσδοκίες του φοιτητή, δηλαδή την πελατοκεντρική προσέγγιση. Αλλάζοντας το συντελεστή βαρύτητας της ανάγκης 'έρευνας' και εξισώνοντάς τον με αυτόν της 'διδασκαλίας και της μάθησης' και του 'ακαδημαϊκού περιβάλλοντος', δηλαδή με 3, η ιεραρχία των τρόπων ικανοποίησης (how's) άλλαξε και τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι πιο πειστικά και να ανταποκρίνονται καλύτερα στις πραγματικές ανάγκες του φοιτητή.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται από την ιεραρχική ταξινόμηση των ενεργειών ικανοποίησης (how's) όπως προέκυψαν από το εργαλείο QFD, είναι ότι σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ικανοποίησης των βασικών πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης δηλαδή των φοιτητών, διαδραματίζει η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η ενέργεια αυτή ενισχύεται και συσχετίζεται με άλλες όπως την προστιθέμενη αξία στο φοιτητή, μέσω άριστων ακαδημαϊκών επιδόσεων, ο αριθμός μεταπτυχιακών και διδακτορικών διπλωμάτων που αποδίδονται και ο αριθμός των φοιτητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους. Επιπλέον, η εστίαση στο φοιτητή και την ικανοποίηση των αναγκών του, υπογραμμίζονται μέσω ενεργειών όπως η επίδειξη ενδιαφέροντος για κάθε φοιτητή, η προσβασιμότητα στο διδάσκοντα, η διάθεση κατάλληλων πόρων και υποδομών και η διαθεσιμότητα της τεχνολογίας πληροφοριών.

Συν τοις άλλοις, φαίνεται ότι ουσιαστικό ρόλο για την ικανοποίηση των φοιτητών, διαδραματίζει το περί δικαίου αίσθημα, γεγονός που αποτυπώνεται σε ενέργειες όπως η αποφυγή διακρίσεων και η δίκαιη αντιμετώπιση σε βαθμολόγηση και εξέταση. Όσον αφορά τους τρόπους ικανοποίησης που σχετίζονται με την ερευνητική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος και την καινοτομία, φαίνεται να ενισχύουν την εκπλήρωση των αναγκών των φοιτητών, καθώς επηρεάζουν τη θετική φήμη του εκπαιδευτικού ιδρύματος και την επίδραση που αυτό έχει στην τοπική κοινωνία.

Τέλος, μέσα από τα αποτελέσματα του QFD, φαίνεται να ενισχύεται ο ρόλος της διοίκησης του πανεπιστημιακού ιδρύματος, η οποία πρέπει να καλλιεργήσει την ανάλογη πανεπιστημιακή κουλτούρα, προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και η ικανοποίηση των πελατών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η κουλτούρα της ακαδημαϊκής κοινότητας, πρέπει να είναι η ίδια που μεταδίδεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Μέσα από την κουλτούρα αυτή, οι εμπλεκόμενοι θα μάθουν να εκτιμούν τη μέτρηση των διαδικασιών και να επιδιώκουν την αλλαγή και τη συνεχή βελτίωση έτσι ώστε να επιτυγχάνεται κάλυψη των συνεχώς μεταβαλλόμενων προσδοκιών των πελατών και καλύτερα οργανωσιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Βιβλία

Akao Y., (Ed.), *Quality Function Deployment, Integrating Customer Requirements into Product Design*, Productivity Press, Cambridge, MA, 1990

Feigenbaum, A.V. (1991), *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York, NY.

Ishikawa, K. (1990), *Introduction to Quality Control*, 3A Corp., Tokyo.
Philips Quality, Corporate Quality Bureau, Philips Electronics, NV, 1992.

Seymour, D.T. (1992), *On Q: Causing Quality in Higher Education*, Macmillan, London.

Levi N.S., *Managing High Technology and Innovation*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1998.

Άρθρα

Akao, Y., Nagai, K. and Maki, N. (1996), "QFD concept for improving higher education", 50th Annual Quality Congress Transactions, **ASQC Press**, Milwaukee, WI, pp. 12-20.

Anita Quinn, Gina Lemay, Peter Larsen & Dana M. Johnson (2009): Service quality in higher education, **Total Quality Management & Business Excellence**, Volume 20, Issue 2, 2009, pages 139-152

Aytaz A., Deniz V., (2005), Quality Function Deployment in Education: A Curriculum Review, **Quality & Quality**, 39:507-514

Benjamin, C.O. and Pattananchai, S. (1993), "A QFD framework for developing engineering laboratories", **International Journal of Applied Engineering Education**, Vol. 9 No. 5, pp. 422-9.

Bossert, J.L. (1991), *Quality Function Deployment: A Practitioner's Approach*, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI.

Burgar, P. (1994), "Applying QFD to course design in higher education", 48th Annual Quality Congress Transactions, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI, pp. 257-63.

Canic, M.J., & McCarthy, P. (2000). Service quality and higher education do mix: A case study exploring the service environment at Indiana University Southeast. **Quality Progress**, 33(9), 41-46.

Chalmers S., (1992) Integration of quality assurance into business functions Transactions from the Fourth Symposium on QFD, Novi Michigan, pp. 219 - 235.

Chang, I-F. and Ku, A.C.-H. (1995), "Engineering and technical education in Taiwan: an observation based on TQM concept", **ASEE Annual Conference Proceedings**, Vol. 2, pp. 2414-19.

Chappell, R.T. (1994), "Can TQM in public education survive without co-production?", **Quality Progress**, Vol. 27 No. 7, July, pp. 41-4

Clayton, M. (1993), "Treading the quality path: a progress report from Aston University", in Pipe, D.W. (Ed.), **Quality Management in Universities**, Australian Government Publishing Service, Canberra, pp. 450-3

Cohen, L. (1988), "Quality function deployment: an application perspective from Digital Equipment Corporation", **National Productivity Review**, Summer, pp. 197-208.

Edler, F.H.W. (2003). How accreditation agencies in higher education are pushing, **Total Quality Management: A faculty review of the Academic Quality Improvement Program (AQIP)**.

Ermer, D.S. (1995), "Using QFD becomes an educational experience for students and faculty", **Quality Progress**, May, pp. 131-6.

Gonzalez M., Quesada G., Gourdin K., Hartley M., (2008), Designing a supply chain management academic curriculum using QFD and benchmarking, **Quality Assurance in Education** Vol. 16 No. 1

Gonzalez, M., Quesada, G., Mack, R. and Urrutia de Hoyos, I. (2005), "Building an activity-based costing hospital model using quality function deployment and benchmarking", **Benchmarking: an International Journal**, Vol. 12 No. 4, pp. 310-29.

Govers C.P.M., (1996) What and how about quality function deployment, **International, Journal of Production Economics** 46/47 pp. 575}585.

Govers, (2001) QFD not just a tool but a way of quality management, **Int. J. Production Economics** 69, 151}159

Guinta και Praizler, The QFD book: The team approach to solving problems and satisfying customers through quality function deployment, 1993 in: Chnag Yin Ping, QFD Curriculum Planning for Vocational Education PhD thesis, 2009, The Hong Kong Polytechnic University

Hillmer, S.C., Hillmer, B.H., Wilson, B. and Yochim, J. (1995), "Applying quality function deployment to improve an MBA education", in Roberts, H.V. (Ed.), **Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education**, ASQC Press, Milwaukee, WI.

Hwarg B., Teo C., (2000), Translating customers' voices into operations requirements, A QFD application in higher education, **International Journal of Quality & Reliability Management**, Vol. 18 No. 2, 2001, pp. 195-225.

Kanji, G.K., Tambi, A.M.A. and Wallace, W. (1999), "A comparative study of quality practice in higher education institutions in the US and Malaysia", **Total Quality Management**, Vol. 10, No. 3, pp. 357-71.

Karapetrovic S, Willborn W. (1999). Holistic Model for Quality System in Academia. **Int. J. Quality and Reliability Manage.**, 16 (5) 457 – 484.

Koksal, G. and Egitman, A. (1998), "Planning and design of industrial engineering education quality", **Computers & Industrial Engineering**, Vol. 35 Nos 3-4, pp. 639-42.

Krishnan, M. and Houshmand, A.A. (1993), "QFD in academia: addressing customer requirements in the design of engineering curricula", **Fifth Symposium on Quality Function Deployment**, ASI.

Lam, K. and Zhao, X. (1998), "An application of quality function deployment to improve the quality of teaching", **International Journal of Quality and Reliability Management**, Vol. 15 No. 4, pp. 389-413.

Lembcke, B.A. (1994), "Organizational performance measures: the vital signs of TQM investments", **New Directions for Higher Education**, Vol. 86, Summer.

Madu, C.N., Kuei, C.H. and Winokur, D. (1994), "TQM in the university: a quality code of honor", **Total Quality Management**, Vol. 5 and 6, pp. 375-90.

Mazur G., (1996), The application of QFD to design a course in TQM at the University of Michigan Collage of Engineering, ICQ-Yokohama pp. 2

Majid Jaraiedi and David Ritz (1994), 'Total Quality Management Applied to Engineering Education', **Quality Assurance in Education**, pp.38

Motwani, J., Kumar, A. and Mohamed, Z. (1996), "Implementing QFD for improving quality in education: an example", **Journal of Professional Services Marketing**, Vol. 14 No. 2, pp. 149-59.

Owlia, M.S and Aspinwal, E.M., (1998), Application of Quality Function Deployment for the Improvement of Quality in an Engineering Department, **European Journal of Engineering Education**, Volume 23, Issue 1

Owlia, M.S., & Aspinwall, E.M. (1997). TQM in higher education – a review. **International Journal of Quality & Reliability Management**, 14(5), 527–543.

Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., Johnson, D. M. (2009), Service Quality in higher education, **Total Quality Management**, Vol. 20, No. 2, 139-152

Roberts, H.V. (Ed.), Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI, pp. 17-40.

Sangeeta Sahney, D.K. Banwet, S. Karunes, (2004), "A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective", **International Journal of Productivity and Performance Management**, Vol. 53 Iss: 2 pp. 143 - 166

Seow, C. and Moody, T. (1996), "QFD as a tool for better curriculum design", 50th Annual Quality Congress Transactions, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI, pp. 21-8.

Spanbauer, S.J. (1995), "Reactivating higher education with total quality management: using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher education", **Total Quality Management**, Vol. 6 No. 5.

Tribus, M. (1995), "Total quality management in schools of business and engineering", in quality in higher education, **Total Quality Management & Business Excellence**, 20:2, 139-152

Vikram Singh, Sandeep Grover και Ashok Kumar, (2008) 'Evaluation of quality in an educational institute a quality function deployment approach', **Educational Research and Review**, Vol. 3 (4), pp. 162-168

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αποτελεί θέμα με ποικίλες προεκτάσεις, οικονομικές και κοινωνικές. Δεδομένης της παγκόσμιας τάσης για επαναπροσδιορισμό και αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων, η ικανοποίηση των πελατών ενός ΑΕΙ βρίσκεται στη βάση ενός υποδείγματος που σκοπό έχει την επίτευξη της εκπαιδευτικής αριστείας. Η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και η ικανοποίηση των πελατών του, αποτελεί επίσης ένα σημαντικό παράγοντα ανταγωνιστικότητας των πανεπιστημίων και ενίσχυσης της φήμης τους, γι' αυτό και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο στρατηγικό σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της στρατηγικής του.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα στο σύγχρονο παγιοποιημένο περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα, είναι σημαντικό οι πανεπιστημιακές αρχές να προωθούν την ακαδημαϊκή αριστεία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών τους. Προς την κατεύθυνση αυτή, φαίνεται να στρέφονται τα ΑΕΙ που έχουν ως στόχο να είναι ανταγωνιστικά και να παρέχουν υπηρεσίες που ικανοποιούν τις ανάγκες, τόσο των εσωτερικών πελατών (φοιτητές, διδάσκοντες, διοικητικές υπηρεσίες), όσο και των εξωτερικών πελατών τους (κοινωνία, βιομηχανία, εργοδότες, γονείς). Με τον τρόπο αυτό, ενισχύουν τη φήμη τους και προσελκύουν νέους σπουδαστές, ενώ παράλληλα βελτιώνουν τη σχέση τους με την κοινωνία και τους μελλοντικούς εργοδότες των αποφοίτων τους.

Η αξιολόγηση της πανεπιστημιακής απόδοσης, προϋποθέτει τη δημιουργία ενός πλαισίου της παρεχόμενης ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση, στο οποίο να συμμετέχουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (οι φοιτητές, τα ιδρύματα, το διδακτικό προσωπικό, την κοινωνία και οι εργοδότες). Επιπλέον, ουσιαστική θεωρείται και η καθιέρωση κριτηρίων αξιολόγησης με δυνατότητα προσαρμογής, ανάλογα με τον τύπο του ιδρύματος, τις ιδιαιτερότητες του και τη στρατηγική του.

Δεδομένου ότι, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Κύπρο, έχει μια σχετικά σύντομη ιστορία, τα κυπριακά πανεπιστήμια, μπορούν να αποκτήσουν συγκριτικό πλεονέκτημα, υιοθετώντας πρακτικές και μεθοδολογίες επίτευξης της ποιότητας, με έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών τους. Αυτό ενδεχομένως να απαιτεί τον προσδιορισμό ενός πλαισίου αξιολόγησης της ποιότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, στο οποίο να περιλαμβάνονται οι κύριες εκπαιδευτικές διαδικασίες της διδασκαλίας, της διάχυσης γνώσης και της έρευνας, οι οποίες ενισχύονται από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να επιτευχθεί η πολιτική καθιέρωσης της Κύπρου ως περιφερειακού ερευνητικού και εκπαιδευτικού κέντρου, που να προσελκύει διεθνείς φοιτητές και διδάσκοντες και να συνδράμει στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Η χρήση μεθοδολογιών και τεχνικών εφαρμογής ποιότητας από τη βιομηχανία έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται ευρέως στην Ανώτατη Εκπαίδευση, καθώς ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα ΑΕΙ εντείνεται και οι εξωτερικές συνθήκες αλλάζουν διαρκώς. Η χρήση του εργαλείου QFD, ως μέσου εύρεσης και εκπλήρωσης των αναγκών των πελατών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής πρακτική. Η δημιουργία κλίματος αλλαγής, ο εντοπισμός των αναγκών των πελατών και του εντοπισμού της απόκλισης της προσδοκώμενης από την πραγματική ικανοποίηση, είναι μερικά από τα πλεονεκτήματα εφαρμογής του εργαλείου QFD που αναφέρονται στη διεθνή αρθρογραφία. Τονίζεται, επίσης ότι, η εφαρμογή του σχεδιαστικού εργαλείου QFD και η αξιοποίηση των συμπερασμάτων, γίνεται λαμβανομένης υπόψη της ιδιαίτερης φύσης του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος, των προγραμμάτων σπουδών του και του εξωτερικού περιβάλλοντος στο οποίο αυτό λειτουργεί.

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι να αναδειχθεί το εργαλείο σχεδιασμού QFD, οι δυνατότητες που παρέχει στους χρήστες του και ιδιαίτερα η χρησιμότητά του στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η παρουσίαση της περιπτώσιολογικής μελέτης, αφορά την αρχική φάση (φάση α') του εργαλείου QFD, ενώ τα αποτελέσματα που εξάγονται είναι ενδεικτικά και δεν μπορούν να αποτελέσουν πανάκεια για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Στη μελέτη περίπτωσης, αναζητούνται αρχικά οι ανάγκες/ απαιτήσεις της Ανώτατης Εκπαίδευσης (what's) μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία επιτρέπει την τεκμηρίωση της επιλογής τους. Δημιουργείται έτσι ένα πλαίσιο αξιολόγησης που περιλαμβάνει έξι ανάγκες/ απαιτήσεις: τη διδασκαλία και τη μάθηση, την έρευνα, το περιβάλλον, τη διοίκηση, τη χρηματοδότηση και τη διεθνοποίηση.

Για τη δημιουργία του QFD, γίνεται επίσης ανασκόπηση των καλών πρακτικών που ακολουθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, της μελέτης συστημάτων και μοντέλων αξιολόγησης, των συστημάτων κατάταξης και των παραμέτρων που εξετάζουν, καθώς και της χρήσης μεθοδολογιών και τεχνικών εφαρμογής της ποιότητας. Μέσω αυτών, προκύπτουν οι τρόποι ικανοποίησης των αναγκών των πελατών της Ανώτατης Εκπαίδευσης (how's). Οι τρόποι ικανοποίησης των αναγκών/ απαιτήσεων των πελατών (how's) ομαδοποιούνται, βάσει των υπό εξέταση αναγκών/ απαιτήσεων και αξιολογούνται μέσα από το εργαλείο QFD, το οποίο οδηγεί στην ιεραρχική ταξινόμησή τους. Τα how's, αποτελούν λοιπόν τις ενέργειες εκείνες οι οποίες προτείνονται ως οι πλέον αποτελεσματικές στην προσπάθεια ενός οργανισμού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να ικανοποιήσει τις ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών του. Οι κύριες ενέργειες ικανοποίησης των πελατών που προκύπτουν από τη μελέτη περίπτωσης, δεν αποτελούν πανάκεια, καθώς δεν χρησιμοποιούνται πρωτογενή στοιχεία που να καταλήγουν σε πρωτογενή έρευνα. Επιπλέον, για την εφαρμογή των τρόπων ικανοποίησης των πελατών (how's), πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα, η στρατηγική και ο τύπος του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Η εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης, όπως αναφέρεται και προηγουμένως, είχε ως στόχο την αρχική ανάδειξη του σχεδιαστικού εργαλείου QFD, χρησιμοποιώντας στοιχεία που προέρχονται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και όχι πρωτογενή στοιχεία. Η αξιοποίηση πρωτογενών στοιχείων είναι ένα θέμα για περαιτέρω έρευνα, που μπορεί να οδηγήσει στην εξαγωγή πιο ουσιαστικών αποτελεσμάτων/εισηγήσεων, που απευθύνονται στην ιδιαίτερη φύση και στρατηγική του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Προϋπόθεση για τη διεξαγωγή μιας έρευνας με πρωτογενή στοιχεία, αποτελεί η συμμετοχή ομάδων από όλα τα μέρη του πανεπιστημίου (φοιτητές, διδάσκοντες, διοίκηση κλπ). Συν τοις άλλοις, θεωρείται αναγκαία η σύνταξη ερωτηματολογίου από το οποίο θα αντλούνται οι πραγματικές ανάγκες των φοιτητών και των άλλων ενδιαφερόμενων μερών.

Επιπλέον, την εφαρμογή του εργαλείου QFD σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αναλαμβάνει μια ομάδα εργασίας, που αποτελείται από μέρη της διοίκησης, διδάσκοντες, σπουδαστές κλπ, δεδομένου ότι, το εργαλείο ποιότητας QFD είναι ένα ομαδικό εργαλείο και ότι κατά την εφαρμογή του σε έναν οργανισμό, συμμετέχουν άτομα με ιδιαίτερη εξειδίκευση στο αντικείμενο τους και με αρμοδιότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επισημαίνεται ακόμη ότι, μέσω της πρωτογενούς έρευνας και της εφαρμογής του εργαλείου ποιότητας QFD σε έναν οργανισμό, εντοπίζονται οι σημαντικότερες ενέργειες/ δράσεις για βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός πανεπιστημίου, ο βαθμός σημαντικότητας και ο βαθμός ικανοποίησης των πελατών τους. Επιπλέον, τα πανεπιστήμια μπορούν να αξιοποιήσουν τη συγκριτική ανάλυση απόδοσης (benchmarking) για να συγκρίνουν το βαθμό στον οποίο ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών τους, σε σχέση με τους ανταγωνιστές τους. Μπορούν, έτσι, να επικεντρωθούν σε βέλτιστες πρακτικές που ακολουθούν οι άριστοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και να εστιαστούν στις ενέργειες (how's) που ικανοποιούν τις κύριες ανάγκες/ απαιτήσεις των πελατών τους (what's).

Τέλος, η πλήρης εφαρμογή του εργαλείου QFD σε όλες τις φάσεις του, δηλαδή από την ανάλυση των απαιτήσεων των αναγκών των πελατών, στο σχεδιασμό των λειτουργιών κατασκευής της υπηρεσίας, είναι κάτι που απουσιάζει από τον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Μια πλήρης εφαρμογή του εργαλείου QFD, θα οδηγήσει επομένως στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος και στην παροχή ποιοτικών προγραμμάτων σπουδών με έμφαση στη συνεχή βελτίωση και την ικανοποίηση των πελατών τους.

Καταληκτικά, το πανεπιστήμιο θεωρείται ως ένα ολοκληρωμένο και αυτοτελές μέσο της γνώσης, που είναι συνεχώς εξελισσόμενο και δυναμικό. Συνεπώς η καινοτομία και η συνεχής βελτίωση, είναι συστατικά στοιχεία του. Οι πανεπιστημιακές αρχές, οφείλουν να αναγνωρίζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και την ικανοποίηση των πελατών τους ως θέμα στρατηγικής σημασίας και να δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για την επιδίωξη και την επίτευξη τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία

Ζαβλανός Μ. Μύρων, Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, Εκδόσεις Σταμούλη, (2003)

Μακράκης Β., (1999) 'Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης' κεφ. 6, στο Δ. Βεργιδης- Α. Λιοναρακης- Α. Λυκουργιώτης- Β. Μακράκης- Χ. Ματράλης, τόμος Α' Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Adair, J. (1983), *Effective Leadership*, Pan Books, New York, NY.

Akao Y., (Ed.), *Quality Function Deployment, Integrating Customer Requirements into Product Design*, Productivity Press, Cambridge, MA, 1990

Becker, F. (1990), *The Total Workplace*, Van Nostrand Reinhold. New York, NY.

Eisner, E. (1979) *The Educational Imagination* (New York, Macmillan).

Feigenbaum, A.V. (1991), *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York, NY.

Horner W., Dobert H., Kopp V. B., Wolfgang M., 2007, *The Education Systems in Europe*, **Springer**

Ishikawa, K. (1990), *Introduction to Quality Control*, 3A Corp., Tokyo.

Keller G., (1983), *Academic Strategy*, Johns Hopkins University Press.

Levi N.S., *Managing High Technology and Innovation*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1998.

Otter, S. (1992) *Learning Outcomes in Higher Education* (London, UDACE).
Philips Quality, Corporate Quality Bureau, Philips Electronics, NV, 1992.

Seymour, D.T. (1992), *On Q: Causing Quality in Higher Education*, Macmillan, London.

Άρθρα

Ελπίδα Κεραυνού - Παπαηλιού, 2004 Η Ανάπτυξη της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Κύπρο υπό το πρίσμα των μεταρρυθμίσεων σε ευρωπαϊκή και παγκόσμια κλίμακα, retrieved 10/02/2012 from <http://www.cs.ucy.ac.cy/~elpida/docs/O13-MOEK-presentation.pdf>

Akao, Y., Nagai, K. and Maki, N. (1996), "QFD concept for improving higher education", 50th Annual Quality Congress Transactions, **ASQC Press**, Milwaukee, WI, pp. 12-20.

Allan J., (1996), *Learning Outcomes in Higher Education*, **Studies in Higher Education** Vol. 21, No. 1, 1996

Anita Quinn, Gina Lemay, Peter Larsen & Dana M. Johnson (2009): Service quality in higher education, **Total Quality Management & Business Excellence**, Volume 20, Issue 2, 2009, pages 139-152

Argyris, C., & Schön, D. (1978) Organizational learning: A theory of action perspective, Reading, Mass: Addison Wesley.

Armitage, H and Scholey, C (2004), 'Hands-on score carding', **CMA Management**, Vol. 78, No 6, pp. 34-38

Astin A.W., (1965), The inventory of collage activities: Assessing the collage environment through observable events, in Mienne J. 1967, Techniques for evaluating collage environment, *Journal of Educational Measurement*, Vol4 No. 4, pp. 219-225

Astin, A., (1993), Assessment for Excellence, **American Council on Education**, Oryx Press, p.81

Athanassiou N., M. McNett J., Harvey C., (2003) Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool, **Journal of Management Education**, Vol. 27 No. 5, October 2003 533-555

Aytaz A., Deniz V., (2005), Quality Function Deployment in Education: A Curriculum Review, **Quality & Quality**, 39:507-514

Babin, L.A., Shaffer, T.R. and Tomas, A.M. (2002), Teaching portfolios: uses and development, **Journal of Marketing**, Vol.24, No.1, pp.35-42

Barr, R. B. and Tagg, (1995), From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education, *Change*, November – December, pp. 13-25

Baty, P. (2009). 'New era for the world rankings', **Times Higher Education**, November 5, 2009.

Bayers, N.K., (2005), Using ISI data in the analysis of German National and institutional research output, **Scientometrics**, Vol.62, No.11, pp.155-163

Benjamin, C.O. and Pattanapanchai, S. (1993), "A QFD framework for developing engineering laboratories", **International Journal of Applied Engineering Education**, Vol. 9 No. 5, pp. 422-9.

Beywl, W (ed) (2003), Selected comments to the standards for evaluation of the German Evaluation Society, Alfter

Biggs, J.B., (1989), Approaches to the enhancement of tertiary teaching', **Higher Education Research and Development**, Vol. 8, pp.7-25

Biggs, J.B., (2003), Teaching for Quality Learning at University: What the student does (2nd ed.) (Ballmoor, SRHE & Open University Press).

Blake, R.R. and McCanse, A.A. (1985), Leadership Dilemmas – Grid Solutions, Gulf Publishing Company, Houston, TX.

Bossert, J.L. (1991), *Quality Function Deployment: A Practitioner's Approach*, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI.

Bowden, R. (2000). 'Fantasy higher education: University and college league tables', **Quality in Higher Education** 6(1), 41–60.

Bowen H.R., (1977), *Investment in Learning*, San Francisco: Jossay – Bass in Fincher, C (1987), knowledge, competence and understanding as educational outcomes, **Research in Higher Education**, Vol. 27, pp. 282-288

Buela-Gasal, Gutierrez-Martinez, Bermudez-Sanchez, Vadillo-Munoz, (2007), 'Comparative study of international academic rankings of universities', **Scientometrics**, Vol. 71, No. 3 p.359

Burgar, P. (1994), 'Applying QFD to course design in higher education', 48th Annual Quality Congress Transactions, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI, pp. 257-63.

Calhoun, J.M. (2002), "Using the Baldrige criteria to manage and assess the performance of your organization", **The Journal for Quality & Participation**, Vol. 25 No. 2, pp. 45-53.

Canic, M.J., & McCarthy, P. (2000). Service quality and higher education do mix: A case study exploring the service environment at Indiana University Southeast. **Quality Progress**, 33(9), 41–46.

Carmen Loópez-Illasca, Félix de Moya-Anejo, Henk F. Moed (2011), 'A ranking of universities should account for differences in their disciplinary specialization', **Scientometrics**, 88:563–574

Chalmers S., (1992) Integration of quality assurance into business functions Transactions from the Fourth Symposium on QFD, Novi Michigan, pp. 219 - 235.

Chang, I-F. and Ku, A.C.-H. (1995), "Engineering and technical education in Taiwan: an observation based on TQM concept", **ASEE Annual Conference Proceedings**, Vol. 2, pp. 2414-19.

Chappell, R.T. (1994), "Can TQM in public education survive without co-production?", **Quality Progress**, Vol. 27 No. 7, July, pp. 41-4

Chen C.Y., Sok P., Sok K., (2007) Benchmarking potential factors leading to education quality A study of Cambodian higher education, **Quality Assurance in Education** Vol. 15 No. 2, 2007 pp. 128-148

Chen, S.H, Yang, C.C. and Shiau, J.Y (2006), The application of balanced scorecard in the performance evaluation of higher education, **The TQM Magazine**, Vol 18, No 2 pp 190-205

Cheng a J. & Marsh H. (2010), 'UK National Student Survey: are differences between universities and courses reliable and meaningful?', **Oxford Review of Education**, Vol. 36, No. 6, , pp. 693–712

Cheng M., (2011), 'Transforming the learner' versus 'passing the exam': Understanding the gap between academic and student definitions of quality, **Quality in Higher Education** Vol. 17, No. 1, April 2011, pp. 3–17

Chickering, W.A. and Gamson, F.Z. (1987), "Seven principles for good practice in undergraduate education", *AAHE Bulletin*, p. 3.

Clarke, M. (2002), 'Quantifying quality: what can the US news and World Report rankings tell us about the quality of higher Education', **Education Policy Analysis Archives**, Vol. 10, No. 6, pp. 443-459

Clarke, M. (2005) Quality assessment lessons from Australia and New Zealand. **Higher Education in Europe**, 30(2), 183–197.

Classik,, Charles E, Mary Taylor Huber, and Gene I. Maeroff (1997), Scholarship assessed: Evaluation of the professorate. San Francisco, CA: Jossey –Bass, in Babin, LA and Shaffer, TR 2002, Teaching portfolios, uses and development, **Journal of Marketing Education**, Vol. 24, No 1, pp. 35-42

Clavo-Mora, A., Leal, A. and Rolda'n, J.L. (2006), "Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education", **Quality Assurance in Education**, Vol. 14 No. 2, pp. 99-122.

Clayton, M. (1993). Treading the quality path: a progress report from Aston University, in Pipe, D.W. (Ed.), **Quality Management in Universities**, Australian Government Publishing Service, Canberra, 450-453.

Clayton, M. (1995), "Encouraging the kaizen approach to quality in a university", **Total Quality Management**, Vol. 6 No. 5/6, pp. 593-601.

Coates H. Seifert T., (2011) Linking assessment for learning, improvement and Accountability, **Quality in Higher Education** Vol. 17, No. 2, July 2011, 179–194

Cohen, L. (1988), "Quality function deployment: an application perspective from Digital Equipment Corporation", **National Productivity Review**, Summer, pp. 197-208.

Cook, S. (1989), Improving the quality of student ratings of instruction: a look at two strategies, **Research in Higher Education**, Vol. 30, No.1, pp.31-45

Cruickshank, M. (2003), "Total quality management in the higher education sector: a literature review from an international and Australian perspective", **Total Quality**

Cullen J, Joyce J, Hassall T, Broadbent M. (2003), ' Quality in higher education: from monitoring to management', **Quality Assurance in Education**, Vol. 11, no 1, pp 5-14

Cummings, W. (2001), Current challenges of international Education. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 464 523)

Daniel, H.D. and Fisch, (1990) Research performance evaluation in the German university sector, **Scientometrics**, Vol. 19, No. 5-6, pp. 349-361

Danielsen, A. and White, R. (1976), 'Some evidence on the variables associated with student evaluations of teachers', **The Journal of Economic Education**, Vol. 7, No 2, pp. 117-119

Davies, J. (1992), Developing a strategy for internationalization in universities: Towards a conceptual framework. In C. Klasek (Ed.), *Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 177–190). Carbondale, IL: Association of International Education Administrators.

De Miguel, J.M, Vaquera, E. and Sanchez, D. "Spanish Universities and the *Ranking 2005* Initiative," **Higher Education in Europe**, 30 2 (2005): 199-215.

Dehler, G. (1996), Management education as intentional learning: A knowledge – transforming approach to written composition, **Journal of Management Education**, Vol. 20, No. 2, pp. 221-235

Demon – Berger (1986), *Effective Teaching, observations from Research in Witcher Onwuegbuzie, A.J, Collins, K. Filer, J.D., Wiedmaier, C.D & Moore C 2003, 'Students perceptions of characteristics of effective teacher', Report, EDRS*

Dill D., Soo M., (2005), Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems, **Higher Education** (2005) 49: 495–533

Dill, D. and Soo, M. (2004), Is there a global definition of academic quality? A cross national analysis of university ranking systems, **Public Policy for Academic Quality**, Background Paper

Dippelhofen – Stiem. B. (1986), How to measure university environment? Methodological implications and some empirical findings, **Higher Education**, Vol. 15, No. 5, pp. 481

Doherty, G.D. (1994), "The concern for quality", in Doherty, G.D. (Ed.), *Developing Quality Systems in Education*, Routledge, London

Doyle J.R. and Arthurs A.J., (1995), 'Judging the quality of research in business schools: the UK as a case study', **Omega** Vol. 23, No. 3, pp. 257-270

Dundar H. and Lewis R. D., (1998), Determinants of research productivity in Higher Education, **Research in Higher Education**, Vol. 39, No. 6, 1998

Edler, F.H.W. (2003). How accreditation agencies in higher education are pushing, *Total Quality Management: A faculty review of the Academic Quality Improvement Program (AQIP)*.

Ehrenberg, R. G., and Hurst, P. J. (1996), The 1995 NRC ratings of doctoral programs: A hedonic model. *Change* (May/June): 46-50.

Entwistle, N. J (1992), The impact of teaching and learning outcomes in higher education: A literature review. USDU for the Employment Department, Training, Enterprise and Education Directore.

Erkut, E. (2002), 'Measuring Canadian business school research output and impact, *Canadian Journal of Administrative Sciences*', Vol. 19, No 2, pp 97-123

Ermer, D.S. (1995), "Using QFD becomes an educational experience for students and faculty", **Quality Progress**, May, pp. 131-6.

Escotet, Miguel Angel, (2006) *University Governance, Accountability and Financing experience of learning* (2nd edition), Scottish Academic Press, Edinburgh, pp. 198-216

Federkeil, G. (2008), 'Rankings and quality assurance in higher education', **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No. 2, pp. 219-231

Field, K. (2006). 'Another Accountability Idea: a new database that would customize college rankings'. **Chronicle of Higher Education**.

Filinov, N.B. and Ruchkina, S., (2002), 'The ranking of higher education institutions in Russia: some methodological problems', **Higher Education in Europe**, Vol. 27, No. 4, pp. 407-421

Finaly-Neumann, E., (1994), "Course work characteristics and students' satisfaction with instructions", **Journal of Instructional Psychology**, Vol. 2 No. 2, pp. 14-19.

Fraser B., Treagust D., (1986), Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education, **Higher Education** Vol.15 (1986), pp. 37- 57

Gagne, P., (1975), *Essentials of learning and instruction*, Hinsdale, Dryden Press, p. 2.

Garfield, E., (2003), 'The meaning of the impact factor', **International Journal of Clinical and Health Psychology**, Vol. 3, No. 2, pp. 363-369

Geuna A and Martin B, (2003), *University research evaluation and funding: an international comparison*, **Minerva**, Vol. 41, No. 4, pp. 277-304

Gonzalez M., Quesada G., Gourdin K., Hartley M., (2008), Designing a supply chain management academic curriculum using QFD and benchmarking, **Quality Assurance in Education** Vol. 16 No. 1

Gonzalez, M., Quesada, G., Mack, R. and Urrutia de Hoyos, I. (2005), "Building an activity-based costing hospital model using quality function deployment and benchmarking", **Benchmarking: an International Journal**, Vol. 12 No. 4, pp. 310-29.

Gormley, W.T.Jr. and Weimer, D.L. (1999). *Organizational Report Cards*. Cambridge, Mass.: **Harvard University Press**.

Govers C.P.M., (1996) What and how about quality function deployment, *International, Journal of Production Economics* 46/47 pp. 575}585.

Govers, (2001) QFD not just a tool but a way of quality management, **Int. J. Production Economics** 69, 151}159

Green, M., & Olson, C. (2003), *Internationalizing the Campus: A user's guide*. Washington, DC: American Council on Education.

Green, M., Siaya, L., & Porcelli, M. (2002). One year later: Attitudes about international education since September 11. Retrieved 15/02/2012 from: http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2002_one-year-later.pdf

Grimshaw, R. and Keeffe, G. (1993), "Facilities management: the potential for research", in Barrett, P. (Ed.), *Facilities Management: Research Directions*, RICS Books.

Gruning, S. D. (1997), Research, reputation and resources: the effect of research activity on perceptions of undergraduate education and institutional resource acquisition, *The Journal of Higher Education*, Vol. 68, No.1, pp. 17-52

Guan, J. and Wang, J., (2004), 'Evaluation and Interpretation of knowledge production efficiency', *Scientometrics* Vol. 59, No 1, pp.135-150

Guinta και Praizler, The QFD book: The team approach to solving problems and satisfying customers through quality function deployment, 1993 in: Chnag Yin Ping, *QFD Curriculum Planning for Vocational Education* PhD thesis, 2009, The Hong Kong Polytechnic University

Haladyna, T.M. (1994), Cognitive taxonomies, In *Developing and Validating Multiple Choice Test Items*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 104-110

Hammond, L, Wise, A and Pease, S (1983), 'Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature', *Review of Educational Research*, Vol.53, No.3, pp 285-328

Harari, M. (1981). *Internationalizing the curriculum and the campus: Guidelines for AASCU Institutions*. Washington, DC: American Association of State Colleges and University.

Harvey C., (2003) Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool, *Journal of Management Education*, Vol. 27 No. 5, pp. 533-555

Harvey, L and Green, D (1993), Defining quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1 pp 9-34

Hattendorf, L.C. (1996), 'Educational rankings of higher education: fact or fiction?', Paper presented at the International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Queensland, Australia

Hides, M., Davies, J. and Jackson, S. (2004), 'Implementation of EFQM excellence model self assessment in the UK higher education sector-lessons learned from other sectors', *The TQM Magazine*, Vol.16, No3, pp194-201

Hillmer, S.C., Hillmer, B.H., Wilson, B. and Yochim, J. (1995), "Applying quality function deployment to improve an MBA education", in Roberts, H.V. (Ed.), *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education*, ASQC Press, Milwaukee, WI.

Hodgkinson, M (1994), 'Peer observation observation of teaching performance by action enquiry', *Quality Assurance in Education*, Vol. 2, No 2, pp. 26-31

Hofer B.K, and Pintrich, P.R. (1997), The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning, **Review of Educational Research**, Vol. 67, No. 1, pp. 88-140

Horine, J.E. Hailey, W.A. and Rubach, L (1993), Shaping America's future: total quality management in higher education, **Quality Progress**, October pp.41-60

Hwarg B., Teo C., (2000), Translating customers' voices into operations requirements, A QFD application in higher education, **International Journal of Quality & Reliability Management**, Vol. 18 No. 2, 2001, pp. 195-225.

Jamil Salmi and Gabrielaena Alcalá (1998) Opciones para reformar el financiamiento de la enseñanza superior. Cuadernos del CENDES (Centro de Estudios de Desarrollo, Universidad Central de Venezuela). No. 37.

Jauch, L. R and Glueck, W.F (1975), 'Evaluation of university professors research performance', **Management Science**, Vol.22, No 1 pp. 66-75

Johnston, I., & Edelstein, R. (1993). Beyond borders: Profiles in international education. Washington, DC: Association of American Colleges and American Assembly of Collegiate Schools of Business

Johnstone, D. Bruce, Alka Arora and William Experton (1998). The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reform, Washington, DC: The World Bank. [Prepared in conjunction with the October 1998 UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5–8, 1998.]

Jongbloed B., Vossensteyn H., (2011) Keeping up Performances: an international survey of performance-based funding in higher education, **Journal of Higher Education Policy and Management**, Vol. 23, No. 2

Kanji, G.K., Tambi, A.M.A. and Wallace, W. (1999), "A comparative study of quality practice in higher education institutions in the US and Malaysia", **Total Quality Management**, Vol. 10, No. 3, pp. 357-71.

Kaplan R.S. and Norton, D.P. (1992), 'The balanced scorecard: measures that drive performance', **Harvard Business Review**, Jan/Feb. pp.71-9

Kaplan R.S. and Norton, D.P. (1996), 'Using the balanced scorecard as a strategic management system', **Harvard Business Review**, Jan/Feb pp.75-85

Karagiannopoulou, E. and Christodoulides, P. (2005), 'The impact of Greek University Students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes', **International Journal of Educational Research**, Vol. 43, Issue 6, pp. 329-350

Karapetrovic S, Willborn W. (1999). Holistic Model for Quality System in Academia. **Int. J. Quality and Reliability Manage.**, 16 (5) 457 – 484.

Kennedy C.A., (2005), The BEAR Assessment System: A Brief Summary, Berkeley Evaluation & Assessment Research Center, Graduate School of Education University of California, retrieved 21/4/2011 from http://bearcenter.berkeley.edu/publications/BAS_Summary.pdf

Knight, J. (2003). Updated internationalization definition, **International Higher Education**, 33, p. 2-3.

Koksal, G. and Egitman, A. (1998), "Planning and design of industrial engineering education quality", **Computers & Industrial Engineering**, Vol. 35 Nos 3-4, pp. 639-42.

Kotter, J.P. (1990), "What leaders really do", **Harvard Business Review**, Vol. 68 No. 3, p. 103.

Krishnan, M. and Houshmand, A.A. (1993), "QFD in academia: addressing customer requirements in the design of engineering curricula", **Fifth Symposium on Quality Function Deployment, ASI**.

Kurz, R.S., Mueller, J.J., Gibbon, J.L and Di Cataldo, F (1989), 'Faculty performance: suggestions for the refinement of the concept and its measurement', **The Journal of Higher Education**, Vol. 60, pp. 43-58

Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. and Leitner, M (2004), Examination of the dimensions of quality in higher education, **Quality Assurance in Education**, Vol 12, No 2, pp. 61-69

Lam, K. and Zhao, X. (1998), "An application of quality function deployment to improve the quality of teaching", **International Journal of Quality and Reliability Management**, Vol. 15 No. 4, pp. 389-413.

Lembcke, B.A. (1994), "Organizational performance measures: the vital signs of TQM investments", **New Directions for Higher Education**, Vol. 86, Summer.

Lepori, B., et al., (2007). Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. In: Bonaccorsi, A. and Daraio, C., eds. Universities and strategic knowledge creation. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 85-111.

Lewy, A., Bathory, Z. (1994). The taxonomy of educational objectives in Continental Europe, the Mediterranean, and the Middle East. In L.W. Anderson&L. A. Sosniak (Eds.), Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective (pp. 174-189).

Liu, N.C and Liu, L (2005), University Rankings in China, **Higher Education in Europe**, Vol. 30, No. 2, pp. 217-227

Lizzio, A, Wilson, K and Simson, R (2002) 'University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice', **Studies in Higher Education**, Vol. 27, No. 1, pp. 27-52

Lomas, L. (2004), "Embedding quality: the challenges for higher education", **Quality Assurance in Education**, Vol. 12 No. 4, pp. 157-65.

MacDonald-Ross, M. (1973) Behavioural objectives--a critical review, **Instructional Science**, 2, pp. 1-52.

Madu, C.N., Kuei, C.H. and Winokur, D. (1994), "TQM in the university: a quality code of honor", **Total Quality Management**, Vol. 5 and 6, pp. 375-90.

Mager R. (1962) Preparing Instructional Objectives, revised 2nd edition (Belmont, CA, David Lake Publishers).

Majid Jaraiedi and David Ritz (1994), 'Total Quality Management Applied to Engineering Education', **Quality Assurance in Education**, pp.38

Marginson S. (2007), 'Global University Rankings: Implications in general and for Australia', **Journal of Higher Education Policy and Management**, Vol. 29, No. 2, July 2007, pp. 131-142

Marsh, H. (1987), 'Students evaluations of university teaching: Research, Findings, methodological issues, and directions for future research', **International Journal of Educational Research**, Vol. 11, pp. 253-388

Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. J. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Massy, F.W. (2003), "Auditing higher education to improve quality", **The Chronicle Review**, Vol. 49 No. 41, p. 16.

Mazur G., (1996), The application of QFD to design a course in TQM at the University of Michigan College of Engineering, ICQ-Yokohama pp. 2

Medway, J. and Penny, R. (1994), "Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College", The Further Education Unit, unpublished report.

Menne, John W. (1967), Techniques for Evaluating the College Environment. **Journal of Educational Measurement**, Vol. 4, pp. 219-26

Mentkowski, M and Doherty, A. (1983), Careering after collage: Establishing the validity of abilities learned in collage for later careering and professional performance. Final Report to the National Institute of Education. Milwaukee, ERIC

Merisotis, J.P (2002) 'Summary Report of the Invitational Roundtable on Statistical Indicators for The Quality Assessment of Higher Tertiary Education Institutions: Ranking and League Methodologies', **Higher Education in Europe**, Vol. 27, No. 4, pp. 475-480

Mestenhauser, J. (2002). In search of a comprehensive approach to international education: a systems perspective.

Mood, T.A. (1995) *Distance Education: An Annotated Bibliography*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

Moohan, J.A.J. (1993), "Strategic property management in colleges", paper presented at the seminar presented by Garland Associates, New Connaught Rooms, London.

Motwani, J., Kumar, A., & Mohamed, Z. (1996). Implementing QFD for improving quality in education: An example. **Journal of Professional Services Marketing**, 14(2), 149–159.

National Research Council. (2001). Knowing what students know. Committee on the foundations of assessment. J.W. Pellegrino, N. Chudowsky, R. Glaser (Eds.) Washington, D.C.: National Academy Press.

Nelson B., (2006, Institutional performance indicators: Which ones are to steer the institution?, EUA Workshop: Managing the university community, retrieved 25/4/2007 from <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Bruce%10Nelson.1164021922470.pdf>

Nelson M., Tayler W., (2006) Information Pursuit in Financial-Statement Analysis: Effects of Choice, Effort, and Disaggregation, [Johnson School Research Paper Series No. 32-06](#)

O' Hanlon, J and Mortensen, L 1980, Making teacher evaluation work, **The Journal of Higher Education**, Vol. 51, No. 6, pp.. 665-667

O' Neil, H.F., Bensimon, E.M., Diamond M.A., and Moore, M.R. (1999), 'Designing and implementing an academic scorecard', **Change**, Vol. 31, No 6 pp.32-40

Osseo- Assare, 2005 από Osseo-Asare A., Longbottom D., Chourides P. (2007) Managerial leadership for total quality improvement in UK higher education, **The TQM Magazine**, Vol. 19 No. 6, 2007 pp. 541-560

Owlia, M.S and Aspinwal, E.M., (1998), Application of Quality Function Deployment for the Improvement of Quality in an Engineering Department, **European Journal of Engineering Education**, Volume 23, Issue 1

Owlia, M.S. and Aspinwall, E.M .1996, A framework for the dimensions of quality in higher education, **Quality Assurance in Higher Education**, Vol. 4, No.2, pp. 14-20

Owlia, M.S., & Aspinwall, E.M. (1997). TQM in higher education – a review. **International Journal of Quality & Reliability Management**, 14(5), 527–543.

Pace C.R. and Stern G.C. (1958), An approach to the measurement of psychological characteristics of collage environment, **Journal of Educational Psychology**, Vol.59, pp. 259-277

Paige, M. (2005). Internationalization of higher education: Performance assessment and indicators.

Parr, M. (2005), "Knowledge is not enough", paper presented at the EGSS Conference, 6 November.

Pashardis, P., Cyprus Principals and the Universities of Effective Leadership, **International Studies in Educational Administration**, 23 (1995) 1 pp. 16-27

Pashardis, P., Higher Education in Cyprus: Facts, issues, dilemmas and solutions, **Higher Education in Europe**, 22 (1997) 2, pp. 183-192

Perry, W.G. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in college years: a scheme*, NY, Holt, Rinehart and Winston in Entwistle, N 2000, *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*, Paper presented at the TLPR Conference, Leicester, November 2000, p.2

Petridou E. and Sarri, K (2004), *Evaluation Research in business schools: students rating myth*, **International Journal of Educational Management**, Vol. 18, No. 3, pp. 152-153

Petronis, J. (2000) *Internationalization of member institutions of the Association of Collegiate Business Schools and Programs*. Publish dissertation: Texas A&M University-Commerce Library

Pipe, D.W. (Ed.), **Quality Management in Universities**, Australian Government Publishing Service, Canberra, pp. 450-3

Pokholkov Y, Chuchalin A., Agranovich B., Mogilnitsky S. (2007), 'Ranking of Russian Higher Education Institutions', **Higher Education in Europe**, Vol. 32, No. 1

Przasnyski, Z. and Tai, L.S. (2002), 'Stock performance of Malcolm Baldrige National Quality Award winning companies', **Total Quality Management**, Vol 13, No 4, pp 475-88

Purser, L., (2001) 'Quality Assurance in European Universities', Presentation at the Conference on Higher Education Policy and Reform in Europe, Belgrade, Serbia

Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., Johnson, D. M. (2009), *Service Quality in higher education*, **Total Quality Management**, Vol. 20, No. 2, 139-152

Ramdsen, P., (1991), *A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire*, **Studies in Higher Education**, Volume 16, No. 2, (1991)

Rhodes, T.L., (2010), *Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and tools for using rubrics* (Washington, DC, Association of American Colleges & Universities

Roberts, H.V. (Ed.), *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education*, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI, pp. 17-40.

Rosa M J, Cardoso S , Dias D & Amaral A, (2011), *The EUA Institutional Evaluation Programme: an account of institutional best practices*, **Quality in Higher Education**, Vol. 17, No. 3

Rozman, J and Marhl, M (2008), 'Improving the quality of universities by world university ranking: a case study of the University of Maribor', **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No. 2, pp. 317-329

Ruben, B.D. (2004), *Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Rushton, J.P., Murray, H.G and Paunonen, S.V. (1983), *Personality, research creativity and teaching effectiveness in university professors*, **Scientometrics** Vol.5, No.2, pp. 93-116

Saldak J., Merisotis J. and Liu N. (2008), 'University Rankings: Seeking Prestige, Raising Visibility and Embedding Quality – the Editors' Views', **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No. 2/3, July–October

Saljo, R. (1979) Learning about learning, **Higher education**, Vol. 8, No. 4, pp. 443-451

Salmi, J. and Hauptman, A.M., (2006). Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. Education Working Paper Series, 4. Washington: Worldbank.

Sangeeta Sahney, D.K. Banwet, S. Karunes, (2004), "A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective", **International Journal of Productivity and Performance Management**, Vol. 53 Iss: 2 pp. 143 - 166

Schleicher A., (2006), The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success, retrieved 06-03-2012 from <http://www.oecd.org/dataoecd/43/11/36278531.pdf>

Seow, C. and Moody, T. (1996), "QFD as a tool for better curriculum design", 50th Annual Quality Congress Transactions, **ASQC Quality Press**, Milwaukee, WI, pp. 21-8.

Shaney, S., Banwet, D.K. and Karunes, S. (2004), "Conceptualizing total quality management in higher education", **The TQM Magazine**, Vol. 16 No. 2, pp. 145-59.

Simon Marginson and Marijk van der Wende, (2007) To rank or to be ranked: The impact of global ranking in Higher Education, **Journal of Studies in International Education** ; 11; 306

Skelton, A., (2004), 'Understanding 'teaching excellence' in higher education: a critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme', **Studies in Higher Education**, 29(4), pp. 451–68.

Sowter, B (2008), 'The Times Higher Education Supplement and Quacquarelli Symnods (THES – QS) world university rankings: new developments in ranking methodology', **Higher Education in Europe**, Vol. 33, No 2/3, pp. 345-347

Spanbauer, S.J. (1989), Measuring and Costing Quality in Education, Fox Valley Technical College Foundation, Appleton, WI.

Spanbauer, S.J. (1995), "Reactivating higher education with total quality management: using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher education", **Total Quality Management**, Vol. 6 No. 5.

Spee, J.C. and Topkins T.C. (2001), Designing a competency based master of arts management programme for midcareer adults, **Journal of Management Education**, Vol. 25, No. 2, pp. 191-208

Sporn B. (2003), Management in higher education: current trends and future perspectives in European colleges and universities in Begg 2003, The dialogue between higher education and practice, pp.99-107

Srikanthan & Dalrymple, (2003), "Developing alternative perspectives for quality in higher education", **International Journal of Educational Management**, Vol. 17 Iss: 3, pp.126 - 136

Suskie, L., (2009), *Assessing Student Learning: A common sense guide* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

Taffinder, P. (1995), *The New Leaders: Achieving Corporate Transformation Through Dynamic Leadership*, Kogan Page, London.

Tautkoushian, R. K., Dundar, H., and Becker, W. E. (in press). The National Research Council graduate program ratings: What are they measuring? **Review of Higher Education**.

Taylor P., Braddock R. (2007), International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence, **Journal of Higher Education Policy and Management**, Vol. 29, No. 3, November 2007, pp. 245–260

Taylor, John (2004). Toward a strategy for internationalization: Lessons and practices from four universities. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 8, pp. 149-166.

Testuo Kobayashi (2010), *Journal of International Higher Education* Vol.3 No.4 retrieved 21/10/2011 from <http://gse.sjtu.edu.cn/jihe/vol3issue4/16.pdf>

Tribus, M (1998), *Quality Management in Education* speech delivered at the 3rd World Congress on TQM Sheffield

Tribus, M. (1995), "Total quality management in schools of business and engineering", in *quality in higher education*, **Total Quality Management & Business Excellence**, 20:2, 139-152

Trowler, P., Fanghanel, J., & Wareham, T., (2005), 'Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education', **Studies in Higher Education**, 30(4), pp. 427–44.

Tyler, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum Instruction* (Chicago, University of Chicago Press).

Usher, A. and Savino, M. (2006). 'A World of Difference: A global survey of university league tables'. Accessed on 2 April 2006 at <http://www.educationalpolicy.org>

Uwe Brandenburg Jiani Zhu (2007), *Higher Education in China in the light of massification and demographic change, Lessons to be learned for Germany*, retrieved from http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf

Van Dijk, H. and Meijer, K. (1997, March). The internationalization cube: A tentative model for the study of organizational designs and the results of internationalization in higher education. **Higher Education Management**, 9(1),

Van Dyke, N. (2005), 'Twenty years of university report cards', *Higher Education in Europe*, Vol.30, No.2, pp. 103-125

Vikram Singh, Sandeep Grover and Ashok Kumar, (2008) 'Evaluation of quality in an educational institute a quality function deployment approach', **Educational Research and Review**, Vol. 3 (4), pp. 162-168

Williams, W.M. and Ceci, S.J. (1997), “How’m I doing? Problems with student ratings of instructors and courses”, *Change-New Rochelle*, Vol. 29 No. 25, pp. 12-23.

Wilson M. Scalise K. (2006), Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System, **Higher Education**, No. 52, pp. 635-663

Wilson, M. & Sloane, K. (2000). From principles to practice: An embedded assessment system. *Applied Measurement in Education*, 13(2), 181-208.

Wilson, M. (2005). Constructing measures: An item response modeling approach.

Witcher, A, Onwuegbuzie, A.J, Collins, K. Filer, J.D., Wiedmaier, C.D & Moore C (2003), ‘Students perceptions of characteristics of effective teacher’, Report, EDRS

Wortuba, T and Wright P. (1975), ‘ How to develop a teacher rating instrument: a research approach’, **The Journal of Higher Education**, Vol. 46, No.6, p. 653 – 656

Youssef J., The internationalisation of higher education institutions: A case study of a British university, (2009) PhD dissertation thesis, University of Bath

Yukl, G.A. (1994), *Leadership in Organisations*, 3rd ed., Prentice-Hall International, Englewood Cliffs, NJ.

Zachos, G., (1991) ‘Research output evaluation of two university departments in Greece with the use of bibliometric indicator’, **Scientometrics**, Vol 21, No 2 pp. 195-221

Ziderman A., (2007), Enhancing the Financial Sustainability of Higher Education Institutions In: Revitalizing Higher Education, **Issues in Higher Education**, Edited by Jamil Salmi and Adriaan M. Verspoor, IAU PRESS

Eccles, C. (2002), ‘The use of university rankings in the United Kingdom’, **Higher Education in Europe** Vol.27, No 4, pp. 423-432

Διδακτορικές διατριβές

Λουκάς Ν. Άννινος, (2010) Καταλληλότητα και Συμβατότητα Συστημάτων και Διαδικασιών Αξιολόγησης της Πανεπιστημιακής Απόδοσης στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα ΟΔΕ

Afonso, J. (1990). The international dimension in American higher education. Ph.D.dissertation, The University of Arizona, Arizona, in Iuspa F. E., 2010, Assessing the effectiveness of the internationalization process in higher education institutions: a case study of Florida International University, PhD Dissertation thesis

Iuspa F. E., (2010), Assessing the effectiveness of the internationalization process in higher education institutions: a case study of Florida International University, PhD Dissertation thesis, Florida International University

Burriss, A. (2006). Institutional effectiveness in internationalization: A case study of internationalization at three higher education institutions. Ed.D. dissertation, The George Washington University, District of Columbia. Retrieved from Dissertations & Theses: A&I. (Publication No. AAT 3199633)

Ιστοσελίδες

AUBR (2009). Expert Group on the Assessment of University-Based Research. Assessing Europe's University- Based Research. European Commission—DG Research retrieved from http://ec.europa.eu/euraxess/index_en.cfm?l1=23&l2=0&l3=1&newsletter=18_02.

Bologna Process, Cyprus National Report 2007-2009

Centre for Higher Education (CHE) Ranking, Retrieved 18/10/2011 from <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=619&getLang=en>

Dataquest 2006, retrieved <http://www.wes.org/ewenr/06aug/india.htm#india>

Ecole de Mines de Paris, International professional classification of higher education institutions,2009 survey, The École des Mines de Paris – MINES ParisTech, retrieved 5/10/ 2011 from <http://www.mines-paristech.eu/About-us/Rankings/professional-ranking/>

Eduniversal official selection methodology for the classification of palms and ratings, originating from deans votes, summary, retrieved 10/9/2011 from www.eduniversal.com

El Mundo, 2006, Retrieved 20/10/2011 from <http://www.wes.org/ewenr/PF/06aug/pfspain.htm>
Eurostat, R&D Statistics 2006

Excellence in Research 2010, retrieved from <http://www.arc.gov.au/era/default.htm>

Guardian 2011: How to read the tables, Retrieved 17/10/2011 from <http://www.guardian.co.uk/education/2011/may/17/university-guide-tables-explanation>

India Today: How the ranking is done, May 22 2010, retrieved 25/10/2011 from https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4K_WwQ4IE8GMTM4ZmU4MTAtM2FiMy00ZDMzLTgzZjctMWViYWwMGmwm2Q1&hl=en

Macleans retrieved 23/10/2011 from <http://oncampus.macleans.ca/education/2010/11/10/our-20th-annual-university-rankings/>

Neapolis University Cyprus, retrieved 6/12/2012 from www.nup.ac.cy

NORC 1997, A review of the methodology for the US News & World Report 's rankings of undergraduate colleges and universities Washington Monthly, retrieved 6/10/2011 from <http://www.washingtonmonthly.com/features/2000/norc.html>

Perspektywy University Ranking 2010, retrieved 20/10/2011 from http://www.perspektywy.org/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=8&Itemid=51

RAE 2008, retrieved from 10/11/2011 from <http://www.rae.ac.uk/>

Ranking system in France 2006, retrieved 25/10/2011 from <http://www.wes.org/ewenr/PF/06aug/pffrance.htm>

Research Assessment Exercise, RAE 2008, Retrieved 16/10/2011 from <http://www.rae.ac.uk/aboutus/panels.asp>

Shanghai Jiao Tong University, retrieved 29/10/2011 from http://www.universityrankings.ch/methodology/shanghai_jiao_tong

SIR Scimago Institutions Rankings, retrieved 27/10/2011 from http://www.scimagoir.com/methodology.php?page=data_source

Swiss Up, Retrieved 18/10/2011 from <http://www.swissupranking.ch/informations.php?>
The Ranking forum of Swiss Universities, **Times Higher Education World University Rankings**, Retrieved 29/10/2011 from <http://www.universityrankings.ch/methodology/times>

The Ranking Forum of Swiss Universities, retrieved 18/10/2011 from <http://www.universityrankings.ch/methodology/leiden>

The Sutton Trust, Degrees of Success University Chances by Individual School, July 2011, retrieved 17/10/2011 from <http://www.suttontrust.com/public/documents/sutton-trust-he-destination-report-final.pdf>

The Times, Good University Guide 2010: How the tables work, Retrieved 12/10/2011 from http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/good_university_guide/article2235223.ece

The Times Good University Guide 2011, retrieved 25/09/2011 from <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/analysis-methodology.html>

THES-QS, Retrieved 9/10/2011 from <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>

UNESCO/IHEP. (2006). International partnership issues groundbreaking principles on ranking of higher education institutions, retrieved 29/10/2011 from http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf

Δίκτυο Ευρυδίκη, Modernization of Higher Education in Europe: The Social Dimension, 2011 retrieved 15/02/2012 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf

Δίκτυο Ευρυδίκη, Modernization of Higher Education in Europe: The Social Dimension, 2011 retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf

Δίκτυο Ευρυδίκη, Διακυβέρνηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Πολιτικές, Δομές, Χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό, Βέλγιο 2008, retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EL.pdf

Δίκτυο Ευρυδίκη: Διακυβέρνηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Πολιτικές, Δομές, Χρηματοδότηση και ακαδημαϊκό προσωπικό, Βέλγιο 2008, retrieved 10/02/2012 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/091EL.pdf

Επίσημη εφημερίδα Πανεπιστημίου Λευκωσίας, retrieved 10/12/2011 from http://www.unic.ac.cy/nqcontent.cfm?a_id=1

Επίσημη Ιστοσελίδα Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, retrieves 5/12/2012 <http://www.euc.ac.cy/>

Επίσημη Ιστοσελίδα ΤΕ.ΠΑ.Κ, retrieved 5/12/2012 from <http://www.cut.ac.cy/>

Επίσημη Ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Κύπρου, retrieved 12/12/2011 from <http://www.ucy.ac.cy/>

Μπαμπινιώτης Γ., 2001, Παγκοσμιοποίηση ή διεθνοποίηση;, Άρθρο στην εφημερίδα το Βήμα (γνώμες), retrieved 15/02/2012 from <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=133859>

Π.Α. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας - Cyprus, retrieved 6/12/2012 from www.unic.ac.cy

Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, Στατιστικές Έρευνας και Ανάπτυξης, 2008, αρ. έκθεσης 12 The National Student Survey, retrieved 16/10/2011 from <http://www.thestudentsurvey.com/index.html>

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2011, retrieved 10/12/2011 from <http://www.moec.gov.cy/>