



ΕΘΝΙΚΟ & ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

**«Σύγχρονες πολιτικές διασφάλισης ποιότητας
στην ανώτατη εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό και
παγκόσμιο επίπεδο»**

Γιαννοπούλου Ι. Μηναιΐς

Επιβλέπων καθηγητής

Γεώργιος Πασιάς, Καθηγητής

Μέλη

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Καθηγητής

Δημήτριος Φωτεινός, Επίκουρος Καθηγητής

**2018
ΑΘΗΝΑ**

© ΕΚΠΑ, 2018

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του/της φοιτητή/τριας, ο/η καθένας/μια από τους/τις οποίους/ες έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον/την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Μηναΐς Γιαννοπούλου

Αριθμός Μητρώου: 216012

Υπογραφή:

*Στην οικογένειά μου,
αυτή που με δημιούργησε και αυτή που δημιούργησα*

Ευχαριστίες

Χωρίς την παρουσία, την υποστήριξη και την ανεκτικότητα κάποιων ανθρώπων δε θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της διπλωματικής εργασίας.

Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Πασιά, Καθηγητή του Τμήματος ΦΠΨ, ο οποίος με την επιμονή, υπομονή, τις γνώσεις του και την εμπειρία του συνετέλεσε τα μέγιστα στο να αισθανθώ προνομιούχος, ως μέλος του περιβάλλοντός του. Με απόλυτη ελευθερία στις κινήσεις μου και τις επιλογές μου, την σε κάθε βήμα αμέριστη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό μου, αλλά και με την πατρική και διάφανη καθοδήγησή του, κατόρθωσα να επιτύχω τον πιο σημαντικό έως τώρα ακαδημαϊκό στόχο. Οι συμβουλές του και η καθοδήγησή του υπήρξαν πηγή έμπνευσης σε όλη την πορεία του προγράμματος.

Επίσης με την ίδια θέρμη ευχαριστώ την οικογένειά μου, τους γονείς μου και τον αδελφό μου, αλλά και το σύζυγο και τα παιδιά μου, οι οποίοι μου έδωσαν την ευκαιρία να αρχίσω, να συνεχίσω και να ολοκληρώσω το μεταπτυχιακό πρόγραμμα με αποκορύφωμα την παρούσα εργασία. Η υποστήριξή τους υπήρξε ανιδιοτελής και ανυπολόγιστη. Είναι οι άνθρωποι που με την αγάπη τους, την υπομονή τους και την διαρκή υποστήριξή τους έκαναν τις δύσκολες στιγμές να μοιάζουν ευκολότερες.

Σε μια πράξη αναγνώρισης συνεισφοράς, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στο συναδέλφο και φίλο Δρ. Νικόλαο Πουλάκη, μέλος ΕΤΕΠ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών για τις εποικοδομητικές συζητήσεις καθώς και τις πολύτιμες συμβουλές και τεχνικές.

Παράλληλα θα ήθελα να αναφερθώ και να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες του ΠΜΣ για τη γνώση και την εμπειρία που απέκτησα αυτά τα δύο χρόνια, καθώς και τη γραμματέα του Προγράμματος κυρία Βαρβάρα Βελή, η οποία υπήρξε εξαιρετική και πρόθυμη σε κάθε μας συνεργασία.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους συναδέλφους του Τμήματος Μουσικών Σπουδών που μου συμπαραστάθηκαν, κατανοώντας την προσπάθειά μου να ολοκληρώσω το ΠΜΣ.

«Σύγχρονες πολιτικές διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο»

Μηναΐς Ι. Γιαννοπούλου

Γεώργιος Πασιάς

Καθηγητής

Γεώργιος Παπακωνσταντίνου

Καθηγητής

Δημήτριος Φωτεινός

Επίκουρος Καθηγητής

Περίληπτική Σύνοψη

Τις τελευταίες δεκαετίες το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η ανώτατη εκπαίδευση έχει αλλάξει σημαντικά εξαιτίας ενός αριθμού παραγόντων όπως η παγκοσμιοποίηση, η ανάδειξη των αγορών ως εργαλεία δημόσιας πολιτικής, η ανάδυση της πολιτικής της Νέας Δημόσιας Διοίκησης καθώς και η αυξανόμενη ανάμειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο νέο πλαίσιο η έννοια της ποιότητας αποτελεί κεντρικό διακύβευμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Με εφαλτήριο τη διακήρυξη της Μπολόνια, η Ευρώπη βρίσκεται στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα και επιχειρεί να θεσπίσει το γενικό πλαίσιο για τον εκσυγχρονισμό και τη μεταρρύθμιση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία της Μπολόνια είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη. Η απαίτηση για διαφάνεια και λογοδοσία στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης έφερε στο προσκήνιο τη χρήση διαφορετικών εργαλείων για τη μέτρηση, την αξιολόγηση και τη σύγκριση επιδόσεων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε διεθνές επίπεδο. Στα σημαντικότερα εργαλεία περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η διασφάλιση ποιότητας και η ταξινόμηση των ιδρυμάτων με βάση την εικόνα τους και οι διεθνείς λίστες κατάταξης (rankings). Η εργασία αυτή επιχειρεί να διερευνήσει το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της σύγχρονης ευρωπαϊκής θεώρησης. Εξετάζονται οι επίσημες Πολιτικές και Αναφορές της Ευρωπαϊκής Ένωσης παράλληλα με την πρόσφατη διεθνή και ελληνική αρθρογραφία σχετικά με το μείζον θέμα της ποιότητας αλλά και το αντίπαλο δέος που αναπτύσσεται διεθνώς, αυτό των ταξινομήσεων.

Λέξεις κλειδιά ποιότητα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, διασφάλιση της ποιότητας, ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, κατατάξεις πανεπιστημίων

“Contemporary Quality Assurance Policies in Higher Education at European and
Global level”

Minais I. Giannopoulou

Georgios Pasiias

Full Professor

Georgios Papakonstantinou

Full Professor

Dimitrios Foteinos

Assistant Professor

Abstract

Over the last decades, the context in which higher education operates has changed significantly due to a number of factors such as globalization, the emergence of markets as public policy tools, the emergence of New Public Management policy and the growing involvement of the European Union in the Tertiary Education. In the new context, the concept of quality is central to modern education policies. Using as springboard the Bologna Declaration, Europe is at the threshold of the 21st century and seeks to establish the general framework for the modernization and reform of European higher education. The Bologna process is a process in progress. The requirement for transparency and accountability in the field of higher education has highlighted the use of different tools for measuring, evaluating and benchmarking the performance of universities at international level. The most important tools include, among other things, the quality assurance and classification of institutions based on their image and the international ranking lists. This paper attempts to explore the issue of quality assurance in higher education in the light of modern European vision. The official European Union Policies and Reports are examined in parallel with the recent international and Greek articles on the major issue of quality as well as the international deterrent power of rankings.

Keywords quality in university education, quality assurance, European education policy, university rankings

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	28
Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	28
1.1. <i>Παγκοσμιοποίηση – Νεοφιλελευθερισμός: η νέα πραγματικότητα για την Κοινωνία της Γνώσης</i>	29
1.2. <i>Οι Διεθνείς Οργανισμοί : Επιρροή και Δύναμη</i>	34
1.2.1. <i>Εμπειρογνώμονες</i>	41
1.2.2. <i>Policy learning (Πολιτική εκμάθησης).....</i>	44
1.3. <i>Διακυβέρνηση – εξ’ αποστάσεως έλεγχος</i>	47
1.4. <i>ΝΔΔ – Λογοδοσία – επιχειρησιακή λογική.....</i>	54
1.5. <i>Η πολιτική των αριθμών (Policy by numbers).....</i>	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	64
Η ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ.....	64
2.1. <i>Ιστορική αναδρομή</i>	66
2.2. <i>Ορισμοί Ποιότητας</i>	71
2.3. <i>Βασικές έννοιες ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση</i>	76
2.3.1. <i>Λογοδοσία (Accountability).....</i>	77
2.3.2. <i>Πιστοποίηση (Accreditation).....</i>	78
2.3.3. <i>Έλεγχος (Audit).....</i>	81
2.3.4. <i>Αξιολόγηση (Assessment)και (Evaluation).....</i>	84
2.3.5. <i>Δείκτες Απόδοσης (PerformanceIndicators)</i>	88
2.3.6. <i>Δείκτες Ποιότητας</i>	91
2.3.7. <i>Βελτίωση της Ποιότητας (QualityImprovement).....</i>	94
2.3.8. <i>Ομάδες Ενδιαφερομένων (Stakeholders)</i>	96
2.3.9. <i>Κριτήρια</i>	101
2.4. <i>Οι διαστάσεις της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.</i>	102

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	104
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	104
3.1. Δομή – Βασικά Χαρακτηριστικά Ευρωπαϊκού Τριτοβάθμιου Συστήματος...	105
3.2. Ο δρόμος προς την Μπολόνια.....	107
3.3. Η Διαδικασία της Μπολόνια – Σταθμός για την Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	111
3.4. ENQA : Ευρωπαϊκή Ένωση για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	115
3.5. Ευρωπαϊκά Κριτήρια και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας (ESG)	119
3.5.1. Εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας εντός των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.....	120
3.5.2. Εξωτερική διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.....	124
3.5.3. Φορείς διαμεσολάβησης ελέγχου ποιότητας (agencies).....	127
3.5.4. Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας.....	130
3.5.5. Η ποιότητα ως μηχανισμός.....	134
3.6. Εφαρμογή και κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της Μπολόνια σε σχέση με την ποιότητα.....	135
3.7. Γενική Αποτίμηση και η Στρατηγική «Ευρώπη 2020»	148
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	158
ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	158
4.1. Η Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο.....	161
4.2. Η αξιολόγηση σε διεθνές επίπεδο.....	162
4.3. Οι κατατάξεις (rankings) και η απρόσμενη επιτυχία τους.....	164
4.3.1. Οι παγκόσμιες κατατάξεις	165
4.3.2. Η αντιμετώπιση των διεθνών κατατάξεων	169
4.4. Το σύγχρονο διακόβευμα: Ταξινομήσεις ή Διασφάλιση Ποιότητας;	173
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	178
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	186

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Φάσμα λειτουργιών.....	35
Πίνακας 2: Φάσμα προσχωρήσεων.....	36
Πίνακας 3: Ζώνες δραστηριότητας.....	41
Πίνακας 4 : ΝΔΔ και Εκπαίδευση	55
Πίνακας 5: Απόψεις στη βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια της ποιότητας	74
Πίνακας 6: Ορισμοί Ποιότητας.....	75
Πίνακας 7: Δείκτες απόδοσης.....	88
Πίνακας 8: Οι διαφορές μεταξύ Διασφάλισης Ποιότητας (ΔΠ) και Βελτίωσης Ποιότητας (ΒΠ) (The difference between QA&QE).....	95
Πίνακας 9: Κατηγορίες ενδιαφερομένων και συστατικές ομάδες.....	99
Πίνακας 10: Φάσεις των συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας.....	132
Πίνακας 11. Στόχοι των Διαδικασιών Διασφάλισης ανά την Ευρώπη.....	137
Πίνακας 12: Μήτρα τεσσάρων (4) μοντέλων	143

I. Αντικείμενο - Σκοπός Μελέτης

Το Αντικείμενο του παρόντος πονήματος αποτελεί η Διασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ενώ επεκτείνεται στα επιμέρους στοιχεία, φιλοσοφίες και αρχές Ποιότητας, που η έννοια αυτή προϋποθέτει και συνεπάγεται υπό το φως των νέων εξελίξεων και δράσεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για τη διαμόρφωση του «Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης». Το Αντικείμενο, ειδικότερα, εστιάζει στην καταγραφή, ανάλυση και συγκριτική αξιολόγηση Πρακτικών και Πολιτικών Ποιότητας, που πλαισιώνουν και προάγουν την “Ευρωπαϊκή Διάσταση” της Διασφάλισης Ποιότητας στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.

Οι πολιτικές της ΕΕ για την ‘Ευρώπη της Γνώσης’ συγκροτούνται αλλά και ελέγχονται από ‘λόγους’ (discourses/policy talk) αλλά και ‘πρακτικές’ (policy practices) που αναδύονται μέσα από συγκεκριμένες αιτιάσεις του ευρωπαϊκού και διεθνούς συγκειμένου και εκφράζουν συγκεκριμένες ιδεολογικοπολιτικές προθέσεις και δράσεις για αλλαγές στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης. Οι ‘λόγοι’ και οι ‘πρακτικές’ καθορίζονται από ‘καθεστώτα αλήθειας’ και υποδεικνύουν ‘συστήματα γνώσης’ που χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση των ‘πολιτικών της γνώσης’ και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στο εθνικό επίπεδο με σκοπό τη διαμόρφωση του ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου (Πασιάς 2006α, σελ. 76-83).

Η μελέτη δίνει έμφαση στην ανάλυση των πρακτικών της ΕΕ (κείμενα, θεσμίσεις, αποφάσεις, δράσεις) «ως ρηματικών πρακτικών, ως συνόλου κανόνων που νομιμοποιούν και ελέγχουν τα όρια και τις μορφές κατασκευής και αναπαραγωγής των λόγων της ΕΕ και υποδεικνύουν τα ‘καθεστώτα αλήθειας’ που ισχύουν/ επικρατούν στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο» (Πασιάς 2006β, σελ. 20). Ως κεντρικές ερμηνευτικές έννοιες στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ θεωρούνται, στην παρούσα μελέτη, οι έννοιες της ‘αγοραιοποίησης’ (marketization), της ‘διακυβέρνησης’ (governance), της ‘ρύθμισης’ (regulation) και της ‘τεχνοκρατίας’ (technocracy). Στον πυρήνα της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής συναντάμε αντιλήψεις που συνδέονται με την επικράτηση του τεχνοκρατικού, νεοθετικιστικού και νεοφιλελεύθερου ρεύματος στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, της οικονομικής επιστήμης και των διεθνών οργανισμών (OECD, World Bank, IMF). Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα εκλαμβάνεται ως μια ‘τεχνοδομή’ (techno

structure) με συγκεκριμένα δομικά, λειτουργικά και τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά, που ελέγχεται τη ‘νέα τάξη των τεχνοκρατών’ (experts/ technocrats/ eurocrats), χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ «επιστημονικών κοινοτήτων» και πολιτικών παραγόντων και «λειτουργεί στη βάση μιας τεχνοκρατικής και όχι μιας δημοκρατικής νομιμοποίησης ως ένα χρηματιστήριο ιδεών και συμφερόντων μεταξύ ομάδων συμφερόντων που οργανώνονται στο ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο» (Πασιάς 2006α, σελ. 73-76).

II. Μεθοδολογία

Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού θα γίνει με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Είναι μια μέθοδος που ενδείκνυται για τη διερεύνηση δεδομένων γραπτής λεκτικής επικοινωνίας σε διάφορους επιστημονικούς τομείς, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση. Η ανάλυση περιεχομένου έχει ως στόχο τη συστηματική εύρεση και καταγραφή του μηνύματος που μεταφέρει ένα κείμενο με προφανή (manifest) ή υπολανθάνοντα τρόπο (latent), από έναν πομπό σε έναν αποδέκτη. (Bengtsson, 2016). Η διερεύνηση θα επικεντρωθεί στη μελέτη των θεσμικών κειμένων της περιόδου 1999 – 2015, τα οποία αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική για την Ανώτατη Εκπαίδευση σε θέματα Ποιότητας. Επιλέχθηκε το έτος 1999 ως αφετηρία της χρονικής περιόδου που μελετάται, καθώς συμπίπτει με τη *Διακήρυξη της Μπολόνια*, η οποία θεωρείται ορόσημο για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Ο τεράστιος όγκος των επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων που έχουν παραχθεί στο παραπάνω χρονικό διάστημα, μας οδήγησε στην απόφαση να εστιάσουμε σε κείμενα που έχουν εκδοθεί από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθώς και τον ENQA και κυρίως σε όσα γίνεται ρητή αναφορά σε θέματα ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν ως υλικό μελέτης αντλήθηκαν από τις επίσημες ιστοσελίδες της Ε.Ε. Προτιμήθηκε η πρωτότυπη εκδοχή τους στην Αγγλική γλώσσα ώστε: α) να αποφευχθεί η εμπλοκή με μεταφράσεις που δημιουργούν σύγχυση σε ζητήματα απόδοσης όρων και νοημάτων, β) να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στο σύνολο των επίσημων θεσμικών κειμένων, καθώς μέρος αυτών δεν έχουν μεταφραστεί στην Ελληνική Γλώσσα.

Η πρόθεση της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που εξελίχθηκε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική της Ανώτατης Εκπαίδευσης σε θέματα ποιότητας στο σύνολό της και χωρίς περιορισμούς. Ωστόσο, λόγω του εύρους αποφασίστηκε να καταγραφούν και να ταξινομηθούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανώτατη εκπαίδευση σε θέματα ποιότητας και να διερευνηθεί η διαχρονική τους εξέλιξη.

Ως βασικά κείμενα δια μέσου των οποίων χαρτογραφείται και στα οποία αποτυπώνεται η εθνική αλλά και η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική θεωρούνται τα *νομικού* χαρακτήρα κείμενα όπως οι Νόμοι, τα Προεδρικά Διατάγματα, οι Υπουργικές Αποφάσεις, τα *κανονιστικού* χαρακτήρα όπως οι Κανονισμοί, οι Οδηγίες, οι Εγκύκλιοι, τα *αξιολογικού* χαρακτήρα όπως οι Εκθέσεις παρατήρησης και αξιολόγησης, τα *πολιτικού* χαρακτήρα κείμενα όπως τα προγράμματα των πολιτικών κομμάτων και των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, τα *κριτικού* και *ερευνητικού* χαρακτήρα κείμενα (μελέτες, έρευνες, άρθρα, κα.), αλλά και τα *τεχνοκρατικού* ή *διαχειριστικού* χαρακτήρα κείμενα όπως τα κείμενα των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων (ΕΠΕΑΕΚ/ΕΣΠΑ), τα τεχνικά δελτία, κ.α.

Το σύνολο των κειμένων που αφορούν κάθε ιστορική περίοδο δεν αντιμετωπίζονται ως ίχνη μιας ιστορικής μνήμης, αλλά ως ένα σύνολο κανόνων που νομιμοποιούν και ελέγχουν τα όρια και τις μορφές αναπαραγωγής των λόγων για τις πολιτικές της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Η πολιτική απόφαση συνιστά από τη φύση της μία ρηματική πρακτική, μία πράξη του λόγου και αποτυπώνεται σε ένα πολιτικό κείμενο (Πασιάς, 2016, σελ. 34).

III. Δομή Εργασίας

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία κινείται σε άξονες που διέπονται από λογική, συνέχεια και συνέπεια. Το ζήτημα της Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διερευνάται, υπό το πρίσμα των τελευταίων στρατηγικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, τόσο σε θεωρητικά εννοιολογικό υπόβαθρο όσο και σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών, καταλήγοντας στην αποσαφήνιση και τη χρήση του όρου σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και τη χρήση του όρου από διεθνείς οργανισμούς και το αντίπαλο δέος των κατατάξεων.

Σε ένα τέτοιο αναπτυξιακό και δομικό πλαίσιο, η παρούσα εργασία θεμελιώνεται σε **τέσσερα κύρια κεφάλαια**, πλαισιώνοντας σφαιρικά και εκτενώς το θεματικό της αντικείμενο. Τα κεφάλαια αυτά αναλύονται περαιτέρω σε ενότητες και υπό - ενότητες.

Συνοπτικά, στο **Πρώτο Κεφάλαιο** καταγράφονται και αναλύονται έννοιες και όροι που συνθέτουν τη σύγχρονη πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την Ευρώπη της Γνώσης, η οποία γίνεται «Ευρώπη των δεικτών» και «μετρήσιμη Ευρώπη» της γνώσης. Είναι οι νέοι ιδεότυποι που προκύπτουν ως συγκριτικό επιχείρημα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και συγκροτούνται από αντιλήψεις που συνδέονται με την επικράτηση του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος στο χώρο της οικονομίας και της πολιτικής, εισάγοντας και στην εκπαίδευση έννοιες όπως ποιότητα, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ικανότητες, λογοδοσία, έλεγχος, αξιολόγηση, πιστοποίηση. Αυτές προέρχονται από το χώρο των επιχειρήσεων και της αγοράς και νομιμοποιούνται από το χώρο των διεθνών οργανισμών και την επιστημονική κοινότητα, ενώ ελέγχονται από τα δίκτυα των τεχνοκρατών, οι οποίοι διαθέτουν την εξειδικευμένη απαιτούμενη γνώση, ώστε οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση να επιτευχθούν με τη συναίνεση όλων των συμμετεχόντων.

Στο **Δεύτερο Κεφάλαιο** αποτυπώνεται η τοποθέτηση της διεθνούς αρθρογραφίας και βιβλιογραφίας όσον αφορά στο εννοιολογικό υπόβαθρο της Διασφάλισης Ποιότητας. Αποσαφηνίζονται οι σχετικοί με την Ποιότητα όροι και καταγράφεται η ιστορική εξέλιξη των αρχών και φιλοσοφιών που σχετίζονται με την Ποιότητα.

Περιγράφονται οι έννοιες και διαστάσεις της Διασφάλισης Ποιότητας γενικά όσο και, ειδικότερα, για τον τομέα της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, που ενσωματώνονται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη Διασφάλιση Ποιότητας.

Στο **Τρίτο Κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στους Στόχους και τις Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Κοινότητας όσον αφορά στη Διασφάλιση Ποιότητας. Παρουσιάζεται όλη η εξέλιξη έως την κατοχύρωση, του Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, κατ' επέκταση, των Κριτηρίων και Κατευθυντήριων Οδηγιών για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως προτείνονται από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο (European Network for Quality Assurance in Higher Education- ENQA) προς τα Πανεπιστήμια της Ευρώπης. Το κέντρο ενδιαφέροντος αυτού του Κεφαλαίου αποτελούν η Διαδικασία της Μπολόνια ενώ αναλύονται οι εσωτερικές διαδικασίες Διασφάλισης Ποιότητας, όπως περιγράφονται κι αναλύονται στα European Standards and Guidelines (ESG) και η διαφοροποίηση αυτών από το Εξωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας. Δίνεται έμφαση στις ιδιαίτερες ερμηνείες που αποκτούν οι όροι αυτοί στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών αναφορών και πρακτικών. Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση, και, κατ' επέκταση, η αποκωδικοποίηση της πολυδιάστατης και συγκεχυμένης -για πολλούς- έννοιας της Διασφάλισης Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει σαφέστερα το περιεχόμενο και τη λειτουργική δομή ενός Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας σε ένα Ακαδημαϊκό Ίδρυμα. Τέλος, περιγράφονται τα διάφορα Συστήματα Διασφάλισης, Αξιολόγησης ή και Πιστοποίησης, όπως αυτά αναπτύσσονται και εφαρμόζονται αντίστοιχα στις διάφορες Ευρωπαϊκές Χώρες.

Στο **Τέταρτο Κεφάλαιο** καταγράφονται συνοπτικά οι απόπειρες διασφάλισης ποιότητας στον διεθνή χώρο και συγκεκριμένα από τις διεθνείς κατατάξεις (rankings). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης, ένα ακόμη ευρύτερο φάσμα προσδοκιών των λειτουργιών και των αποστολών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναδύεται, σε σχέση με τη συμβολή τους στην περιφερειακή ανάπτυξη, την καινοτομία και, γενικότερα, την οικονομική ανάπτυξη. Προκειμένου τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις τάσεις αυτές, απαιτείται περισσότερη ποικιλομορφία στα συστήματα τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης. Όλο και περισσότερο, όμως, οι τάσεις αυτές λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο αυτό της παγκοσμιοποίησης που οδηγεί σε έντονο ανταγωνισμό για ανθρώπινους και την οικονομικούς πόρους πέρα από τα σύνορα χωρών και ηπείρων. Ως αποτέλεσμα, αντί για οριζόντια διαφοροποίηση μπορεί να παρατηρηθεί μια τάση προς κάθετη διαστρωμάτωση. Αυτό τροφοδοτείται από την παγκόσμια κατάταξη (rankings) των πανεπιστημίων, που ενισχύουν την έννοια του παγκόσμιου ανταγωνισμού των πανεπιστημίων ή αυτών που ανταπεξέρχονται στην αγορά και ως εκ τούτου μπορούν να ταξινομηθούν σε ένα ενιαίο "πίνακα" για συγκριτικούς σκοπούς, δίνοντας παράλληλα ακόμη μεγαλύτερη ώθηση στις διεθνικές και εθνικές ανταγωνιστικές πιέσεις στον τομέα.

Το διακύβευμα της μελέτης περιγράφεται στον **Επίλογο**, όπου αναφέρεται ο λόγος που επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση της έννοιας της Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση, εστιάζοντας στις διαφοροποιήσεις των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της σύγχρονης ρητορικής και πρακτικής σε παγκόσμιο επίπεδο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έλευση της κοινωνίας της γνώσης σηματοδοτεί ραγδαίες εξελίξεις σε κάθε τομέα οικονομικής δραστηριότητας. Η γνώση παρουσιάζεται ως ο κυρίαρχος και πολυτιμότερος πόρος στην παγκόσμια οικονομία. Η ανταγωνιστικότητα αλλά και κάθε προσπάθεια για την αύξησή της, είτε σε επίπεδο επιχείρησης είτε σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο, κρίνεται από την αποτελεσματικότητα λειτουργίας των μηχανισμών ανάπτυξης και αξιοποίησης της γνώσης. Η παγκόσμια ανταγωνιστικότητα οριοθετείται από το βαθμό ενσωμάτωσης της γνώσης στα παραγωγικά συστήματα και διαδικασίες, ώστε τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα να διασφαλίζουν το υψηλότερο δυνατό επίπεδο ευημερίας για τους ανθρώπους, κάτι που θα πρέπει να γίνεται πάντα με βάση την ηθική και τις πανανθρώπινες αξίες. Παράλληλα, οι κυβερνήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο ενδιαφέρονται ολοένα και περισσότερο για τις οικονομικές πλευρές τομέων που ανήκουν στην σφαίρα του κράτους πρόνοιας, όπως είναι η παιδεία. Αναζητούν λοιπόν αποδείξεις για την αποδοτικότητα (σχέση εισροών/εκροών) πρωτίστως και την αποτελεσματικότητα (σχέση εκροών / στόχων) αυτής, δευτερευόντως.

Τα πανεπιστήμια, ως οι κυριότεροι φορείς δημιουργίας και αξιοποίησης της γνώσης μέσω της ενσωμάτωσής της σε επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα συγκεντρώνουν την προσοχή των κρατών καθώς σε αυτά ανατίθεται το καθήκον ανάπτυξης ενός ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο θα διακρίνεται για τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται για την ανταγωνιστικότητα και την ικανότητα να προσαρμόζεται στο ευμετάβολο παγκόσμιο περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και διεθνώς έχει αναπτυχθεί έντονη επιχειρηματολογία σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της ανώτατης εκπαίδευσης υπέρ της ευθύνης των πανεπιστημίων να αξιολογούνται, δηλαδή να αποτυπώνουν την απόδοσή τους βάσει συγκεκριμένων διαστάσεων και κριτηρίων, να τη συγκρίνουν με την απόδοση άλλων ομοειδών ιδρυμάτων και να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για βελτίωση, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο, εισάγοντας έτσι την έννοια της ποιότητας στο λεξιλόγιό τους.

Ο Christopher Ball (1985) – βρετανός ειδικός σε θέματα ποιότητας – επιμελητής του βιβλίου *Fitness for Purpose* στον τίτλο του εισαγωγικού κεφαλαίου αναρωτιέται:

«*Τι στο καλό είναι, τέλος πάντων, αυτή η ποιότητα;*» Πρέπει να επισημάνει κανείς ότι η ποιότητα ως βασικός στόχος δεν υπήρχε ανέκαθεν. Προηγήθηκε η ποσότητα με τη μορφή ποσοστών εγγραφής των νεαρών ατόμων στα σχολικά ιδρύματα και ολοκλήρωσης των σπουδών τους σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (Τριλιανός, Θ., 2012, σελ. 31). Το ερώτημα του Ball δεν αναφέρεται στο γεγονός ότι δεν είχε επιχειρήσει κανείς να το απαντήσει μέχρι τότε, αλλά για να δηλώσει ότι η έννοια της ποιότητας ανήκει στη μεγάλη κατηγορία σημαντικότερων εννοιών που είναι πολυδιάστατες και ως εκ τούτου είναι σχεδόν αδύνατο να διατυπωθούν γι' αυτές ορισμοί γενικότερης αποδοχής, που θα καλύπτουν όλες τις διαστάσεις τους σε όλες τις περιστάσεις χρήσης. Αυτή η δυσκολία αυξάνεται όταν δεν αναφερόμαστε στην ποιότητα απλών αντικειμένων και υπηρεσιών, αλλά στην ποιότητα πολύπλοκων θεσμών και λειτουργιών, όπως είναι εκπαίδευση, η οποία συμπυκνώνει τα οράματα, τα προβλήματα, τις αντιφάσεις και τις αντιπαραθέσεις ολόκληρης της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2012, σελ. 25).

Συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, με τη Διαδικασία της Μπολόνια και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για περαιτέρω διάλογο για την αναγκαιότητα ή μη της Ακαδημαϊκής Διασφάλισης Ποιότητας. Αντίθετα, επιτάσσει, πλέον, την άμεση δράση και κινητοποίηση των Πανεπιστημίων της Ευρώπης προς την κατεύθυνση της Διαχείρισης και Βελτίωσης της Ποιότητας τους.

Η παρούσα εργασία, υπαγορευόμενη υπό το πρίσμα των τελευταίων ευρωπαϊκών εξελίξεων, επιχειρεί να τεκμηριώσει την αναγκαιότητα για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και τη στρατηγική αναδιάρθρωση δομών και λειτουργιών των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων και συνηγορεί υπέρ της εφαρμογής Συστημάτων και Στρατηγικών Πρακτικών στα Τριτοβάθμια Ιδρύματα που θα διασφαλίσουν και θα αναβαθμίσουν την Ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Απώτερος στόχος της μελέτης αυτής είναι να αποσαφηνίσει την πολυδιάστατη και συγκεχυμένη έννοια της Διασφάλισης Ποιότητας στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, όπως αυτή προκύπτει ενόψει της σύγχρονης ακαδημαϊκής πραγματικότητας που διαμορφώνουν οι Στόχοι και οι Πολιτικές της Ευρώπης και πως η ενωμένη Ευρώπη αντιμετωπίζει τη διεθνή πραγματικότητα εστιάζοντας στα συστήματα κατάταξης πανεπιστημίων (rankings) με βάση τη συνολική ή την ερευνητική τους απόδοση, τα οποία χρησιμοποιούνται διεθνώς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΕΘΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η εκπαίδευση αποτέλεσε έναν από τους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς των νεωτερικών κοινωνιών. Ο εκπαιδευτικός θεσμός συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση, την οργάνωση και την ανάπτυξη της δημόσιας μαζικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της συγκρότησης των εθνικών κρατών στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια του 18ου και 19ου αιώνα (Πασιάς, 2016, σελ. 72). Σύμφωνα με τον A. Green (1990) *«Το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως εθνικός και ως παγκόσμιος θεσμός, πρωτοεμφανίστηκε στη Δυτική Ευρώπη στις αρχές του 19ου αιώνα, ως ένα μέσο στήριξης και ενίσχυσης του εθνικού κράτους. Ακολούθησε παράλληλη πορεία με τη συγκρότηση του έθνους – κράτους και αποτέλεσε έναν από τους κύριους μηχανισμούς θεσμικής, κοινωνικής και ιδεολογικής υποστήριξης του κράτους»* (Πασιάς, 2016, σελ. 75).

Στην ίδια περίοδο εντάσσεται η διάδοση του ευρωπαϊκού μοντέλου εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, γνωστό ως εκπαιδευτικός δανεισμός¹, μέσω της αποικιοκρατίας και του ευρωκεντρισμού – βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής νεοτερικότητας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε η ανάγκη επαφής μεταξύ των κρατών ώστε να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν γνώση και εμπειρία. Οι έννοιες «δανεισμός» (borrowing) και «μεταβίβαση» (transfer) έχουν μακρά ιστορία στην κρατική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, αυτοί οι δύο αιώνες (18ος – 19ος) χαρακτηρίζονται ως θεμέλιο της θέσπισης και της επέκτασης των συστημάτων μαζικής εκπαίδευσης.

Συμπυκνώνοντας, ο εκπαιδευτικός θεσμός στη διάρκεια της νεοτερικότητας ιστορικά εξελίσσεται αρχικά με τη συγκρότηση της πρωτοβάθμιας – γενικής εκπαίδευσης, στη συνέχεια εστιάζει στην ανάπτυξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως λόγω των απαιτήσεων του διεθνοποιημένου βιομηχανικού καπιταλισμού και καταλήγει στην εξέλιξη του συστήματος της μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως φυσική απόρροια της ταυτόχρονης

¹Ο εκπαιδευτικός δανεισμός ως έννοια εντάσσεται στη θεωρία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (γέννηση του 19ο αιώνα) και ταυτίζεται με την αναζήτηση προτύπων από την ξένη εμπειρία και τη μεταφορά τους στο κράτος για την οικοδόμηση εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Μούτσιος, 2004, σελ. 97, στο *Παγκοσμιοποίηση Τεχνολογία και Παιδεία στη νέα Κοσμοπολία*)

ανάπτυξης της παγκόσμιας αγοράς, της εξέλιξης της τεχνολογίας και της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης.²

Το πέρασμα στον 20ο αιώνα σηματοδοτείται από τη ραγδαία μεταβολή του παγκόσμιου οικονομικοκοινωνικού περιβάλλοντος. Η ταχύτητα μεταβολής των οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό του 20ου και ιδιαίτερα των αρχών του 21ου αιώνα.

1.1. Παγκοσμιοποίηση – Νεοφιλελευθερισμός: η νέα πραγματικότητα για την Κοινωνία της Γνώσης

Έχοντας διαβεί το κατώφλι του 21ου αιώνα, η έννοια της παγκοσμιοποίησης είναι κυρίαρχη καθώς και η έντονη πολυπλοκότητα και αλλαγή που χαρακτηρίζει τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δομές. Η έννοια της παγκοσμιοποίησης σήμερα επικεντρώνεται κυρίως στις οικονομικές διαστάσεις του φαινομένου, που αναμφισβήτητα είναι κεντρικής σημασίας. Ωστόσο, δεν είναι οι μοναδικές (Τσαούσης, 2003, σ. 168). Θα μπορούσε κανείς να αναφέρει επιπλέον συνιστώσες όπως η τεχνολογική, η πολιτική, η πολιτιστική και κοινωνική παγκοσμιοποίηση (Φωτόπουλος, Φ., 2004, σ. 15). Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα σύνθετο και πραγματικό φαινόμενο, οι συνέπειες του οποίου βελτιώθηκαν ή και ακόμα μεταμορφώθηκαν εξαιτίας της επανάστασης στις επικοινωνίες και τη συνεχή βελτίωση της τεχνολογικής καινοτομίας. Με άλλα λόγια η επιστημονική και τεχνολογική επανάσταση δημιούργησαν τις προϋποθέσεις ώστε η παγκοσμιοποίηση να γίνει κυρίαρχη έννοια.

Ένας γενικός ορισμός για την παγκοσμιοποίηση την προσδιορίζει *«ως μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία τα συστατικά του χώρου, η οικολογία του*

²Σύμφωνα με τον Τσαούση (2003, σελ. 161) ο όρος διεθνοποίηση της εκπαίδευσης αναφέρεται κατά κύριο λόγο στο χώρο πέραν των στενών ορίων του εθνικού συστήματος παιδείας. Σύμφωνα με τη Γραμματεία της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Έρευνα και Καινοτομία (CERI) του ΟΟΣΑ «ο όρος “διεθνοποίηση” δηλώνει εντελώς διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς. “Η διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης” αναφέρεται σε μια διαδικασία με την οποία η προσφορά εκπαίδευσης από ένα σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης καθίσταται περισσότερο περίτεχνη, εμπλουτισμένη και γενικότερα προσανατολισμένη προς φοιτητές που προέρχονται από όλα τα κοινωνικά στρώματα και όλες της χώρες. Δίδεται έμφαση στην ανάπτυξη προγραμμάτων που είναι συμβατά σε διεθνές και διαπολιτιστικό επίπεδο, με στόχο να παράσχουν σε όλους τους φοιτητές τις εμπειρίες και την εκπαίδευση που είναι αναγκαίες, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες που χρειάζονται για μια ζωή που χαρακτηρίζεται από συνεχώς αυξανόμενες διεθνείς ανταλλαγές» (OECD/CERI, 1988:281, στο Δ.Γ. Τσαούσης, 2003, σελ. 162)

συστήματος, η οικοτοπία των πολιτικών διευθετήσεων, των οικονομικών ρυθμίσεων και των κοινωνικών κανονικοτήτων ανατρέπονται, και διαμέσου της οποίας αυξάνεται η κατανόηση, η γνώση της ανθρωπότητας για αυτές τις αλλαγές»³.

Ο Α. Giddens (1991, σελ. 84) αναφέρει σχετικά, *«η παγκοσμιοποίηση ορίζεται ως η επίταση των παγκόσμιων κοινωνικών σχέσεων που συνδέουν απομακρυσμένες τοπικότητες ούτως ώστε τοπικά συμβάντα να διαμορφώνονται από συμβάντα που λαμβάνουν χώρα μίλια μακριά και αντιστρόφως»*. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει την αποδέσμευση του χώρου και του χρόνου καθιστώντας τη γεωγραφική θέση αμελητέα.

Τέλος, ο Δ.Γ. Τσαούσης (2003, σελ. 169) αναφερόμενος στον όρο παγκοσμιοποίηση γράφει ότι *«πρόκειται για την εισβολή ή τη διείσδυση του εξωτερικού περιβάλλοντος και την ένταξή του στο δεδομένο σύστημα»*.

Στο μέτωπο της οικονομίας η παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια διαδικασία που επιτρέπει την άρση των περιορισμών, ως εκ τούτου οδηγεί στην αύξηση του εμπορίου και την οικονομική ανάπτυξη – οφέλη ενός πιο φιλελεύθερου περιβάλλοντος συναλλαγών. Δεν θα πρέπει ωστόσο, να μην αναφερθούμε στο κοινωνικό και πολιτικό κόστος της παγκοσμιοποίησης. Χαρακτηριστικά αναφέρονται η αυξανόμενη ασυμμετρία⁴ μεταξύ των χωρών, η υποβάθμιση του περιβάλλοντος, η εμπορευματοποίηση του πολιτισμού και της εκπαίδευσης, η αυξανόμενη ανεργία, η μεγαλύτερη ανασφάλεια και ο κίνδυνος καθώς και η αποδυνάμωση της θέσης των κρατών (Ka-HoMok, 2005, σελ.291). Όπως σημειώνει η Μ. Νικολακάκη (2004, σελ. 57) διακρίνονται τα θετικά για τις αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες, αντίθετα στις δυτικές κοινωνίες η τάση δείχνει τη ρευστή πραγματικότητα, που επισκιάζεται από την οικονομική σφαίρα με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να γίνεται μέσον και όχι λόγος της οικονομικής αποτελεσματικότητας.

³Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*, Sage, London. Beck, U. (1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*, Καστανιώτης, Αθήνα. Στο Πασιάς (2016, σ.110)

⁴«Ασυμμετρία» σημαίνει ότι κάτω από τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης δεν αναπτύσσονται εξίσου, στον ίδιο βαθμό, με τον ίδιο τρόπο, στην ίδια έκταση και στο ίδιο βάθος οι διάφορες πλευρές και παράμετροι μιας ορισμένης ολότητας (ομάδας, πεδίου, χώρου, π.χ. εθνικού κράτους, κοινωνικού σχηματισμού, θεσμικής συγκρότησης, κλπ.). Η ασυμμετρία εμφανίζεται με διάφορες μορφές ανάλογα με το βαθμό και την ένταση της επίδρασης των διαφόρων όψεων της παγκοσμιοποίησης, όπως γεωγραφική (μεταξύ χωρών ή περιφερειών, μεταξύ Βορρά – Νότου), οικονομική (ανάλογα με το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης), κοινωνική (επίπεδο κοινωνικού εκσυγχρονισμού, έκταση των κοινωνικών ανισοτήτων), τεχνολογική (βαθμός ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών, ανάπτυξη καινοτομίας, ανταγωνιστικότητα), πολιτισμική (πολυ-πολιτισμικότητα, διαχείριση της ετερότητας». (Πασιάς, 2016, σ.112)

Η παγκοσμιοποίηση στην πιο ακραία της μορφή επιταχύνει την οικονομική ολοκλήρωση, η οποία με τη σειρά της ευνοεί τον καπιταλισμό της αγοράς. Ειδικότερα, η οικονομική δύναμη τοποθετείται στα χέρια των πολυεθνικών εταιρειών, οι περισσότερες από τις οποίες εδρεύουν στις Ηνωμένες Πολιτείες και την Ευρώπη. Η παγκοσμιοποίηση έχει επίσης οδηγήσει σε μια διεθνή διαστρωμάτωση των εθνικών εξουσιών, καθιστώντας τις αναπτυγμένες οικονομίες πολύ πιο ισχυρές και κυρίαρχες στις διεθνείς σχέσεις, ενώ οι αναπτυσσόμενες οικονομίες περιθωριοποιούνται, με αποτέλεσμα να απειλούνται η κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική τους ανάπτυξη (Ka-HoMok, 2005, σελ.292).

Εστιάζοντας στον τομέα της εκπαίδευσης ο M. Carnoy (2000) όπως αναφέρεται από τον Ka-HoMok (2005, σελ. 296), σημειώνει ότι *«η παγκοσμιοποίηση εισέρχεται στον τομέα της εκπαίδευσης με ένα ιδεολογικό άλογο και οι επιπτώσεις της στην εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο ένα προϊόν οικονομικής κατεύθυνσης και ιδεολογίας της ελεύθερης αγοράς και όχι ξεκάθαρη επινόηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης»*.

Η R. Deem (2001, σελ. 8) θεωρεί την παγκοσμιοποίηση ως ένα επίκαιρο και εριστικό ζήτημα, όχι μόνο για τους ακαδημαϊκούς, αλλά και για τους πολιτικούς. Ορισμένοι μάλιστα ακαδημαϊκοί στοχοποιούν στις αναλύσεις τους, τους πολιτικούς αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους παγκοσμιοποιημένες δυνάμεις έχουν οδηγήσει σε νέες πολιτικές προσεγγίσεις όπως ο τρίτος δρόμος, που υποτίθεται ότι θα αντικαταστήσει την κοινωνική δημοκρατία (όπου η κύρια μορφή διανομής αγαθών και υπηρεσιών είναι το κράτος και η κοινωνική πρόνοια έχει μια υψηλή προτεραιότητα ως μέσο για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων) και ο νεοφιλελευθερισμός (όπου η αγορά αντικαθιστά το κράτος ως ο κύριος μηχανισμός για τη διανομή αγαθών και υπηρεσιών και η κοινωνική πρόνοια μειώνεται σε ένα δίχτυ ασφαλείας) ως τον κυρίαρχο πολιτικό λόγο.

Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και ως τη δεκαετία του '70 στην ευρωπαϊκή Δύση εδραιώνεται το κράτος πρόνοιας. Το κοινωνικό κράτος έχει στόχο της μείωση των ανισοτήτων και επιχειρεί την εξασφάλιση της εσωτερικής σταθερότητας μέσω των συστημάτων κοινωνικής ασφάλισης και της δίκαιης κατανομής του εθνικού προϊόντος (Παρούσης Μιχαήλ, 2005, σελ. 21). Ωστόσο στις

δεκαετίες του 1970-1980 στο διεθνή χώρο οικονομικά και πολιτικά γεγονότα⁵ επιβεβαιώνουν την άνοδο του νεοφιλελευθερισμού⁶. Όπως σημειώνει ο Hursh (2005, σελ. 3) οι κοινωνικές και οικονομικές πολιτικές στις περισσότερες χώρες – κυρίως ΗΠΑ και Ηνωμένο Βασίλειο – έχουν μετατοπιστεί από το Κεϋνσιανό κράτος πρόνοιας, στο νέο-φιλελεύθερο μετα-προνιακό κράτος.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Tabb (2002), όπως αναφέρει ο Hursh (2005, σ. 4),

«ο νεοφιλελευθερισμός τονίζει την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας παροχής αγαθών και υπηρεσιών – μετακινώντας την παροχή από τον δημόσιο στον ιδιωτικό τομέα – μαζί με την απελευθέρωση για το πώς οι ιδιώτες παραγωγοί μπορούν να συμπεριφέρονται, δίνοντας μεγαλύτερη εμβέλεια στην ατομική επιδίωξη του κέρδους και δείχνοντας μικρότερο ενδιαφέρον για την ανάγκη να περιοριστούν οι κοινωνικές δαπάνες ή για την αναδιανομή χωρίς κριτήρια που βασίζονται στην αγορά. Στόχος του νεοφιλελευθερισμού είναι να τεθούν υπό αμφισβήτηση όλες οι συλλογικές δομές που είναι ικανές να παρακωλύουν τη λογική της καθαρής αγοράς».

Συνεχίζοντας στο άρθρο του ο Hursh (2005, σ. 4), αναφέρει ότι για τους νεοφιλελεύθερους η αγορά είναι τόσο δημοκρατική όσο και αποτελεσματική λύση. Για τις Κεϋνσιανές πολιτικές πρόνοιας, η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτούσε μείωση ανισοτήτων μέσω κοινωνικών προγραμμάτων και ανακατανομή πόρων και εξουσίας, ενώ για τις νεοφιλελεύθερες μετα-προνιακές πολιτικές η ανισότητα είναι αποτέλεσμα της ανεπάρκειας των ίδιων των ατόμων, η οποία πρέπει να αποκατασταθεί, όχι αυξάνοντας την εξάρτηση μέσω της κοινωνικής πρόνοιας, αλλά απαιτώντας από τα άτομα να γίνουν παραγωγικά μέλη του εργατικού δυναμικού. Όπως αναφέρεται από τον Peters, (1994), οι νεοφιλελεύθερες κυβερνήσεις λαμβάνουν λιγότερη ευθύνη για την ευημερία του ατόμου, ενώ το ίδιο το άτομο καθίσταται υπεύθυνο για τον εαυτό

⁵Οι αδυναμίες του φιλελεύθερου Κεϋνσιανού κράτους στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη να αντιμετωπίσουν μια σειρά από πτυχές της οικονομικής κρίσης του 1970 (Πασιάς, 2016, σελ. 134)

⁶Ο νεοφιλελευθερισμός ως ρεύμα στην οικονομική θεωρία εμφανίστηκε στην δεκαετία του '30. Σαν κυρίαρχος όρος έχει πολλές αναγνώσεις σε πραγματικό και συμβολικό επίπεδο, ως οικονομική θεωρία, ως πολιτικό πρόταγμα και ως ιδεολογία και έχει συνδεθεί με την παγκόσμια ανασυγκρότηση και επικυριαρχία του καπιταλισμού, τις ριζικές αλλαγές στο ρόλο του κράτους, καθώς και με ζητήματα ηγεμονίας, κυβερνησιμότητας και βιοπολιτικής, (Πασιάς, 2016, σ.134).

του. Σκοπός των νεοφιλελεύθερων κοινωνιών είναι να δημιουργήσουν ανταγωνιστικά υποκείμενα, ορθολογικά που μπορούν να ανταγωνιστούν στην αγορά (Hursh, 2005, σελ. 5).

Προς επίρρωση των παραπάνω, οι Σταμέλος et al. (2015, σελ. 53) αναφέρονται στις απόψεις των νεοφιλελεύθερων για την εκπαίδευση. Αυτές συμπυκνώνονται στο ότι από το κράτος (δημόσια χρηματοδότηση) πρέπει να παρέχεται η ελάχιστη υποχρεωτική εκπαίδευση προκειμένου τα άτομα να διαθέτουν μια κοινή βάση γνώσεων και ως εκ τούτου να εκτίθενται σε όσο το δυνατό λιγότερους κινδύνους. Ωστόσο, για την μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση τονίζεται έντονα ότι αυτή αφορά στην ιδιωτική πρωτοβουλία και δεν είναι δωρεάν. Με τη λογική ότι αποτελεί επένδυση που σκοπό έχει τα μελλοντικά οφέλη. Τέλος, για την έρευνα γίνεται αναφορά στην ελευθερία της από το κράτος και επιθυμητή είναι η ύπαρξη πληθώρας ιδιωτικών φορέων που θα ασχολούνται με ερευνητικές δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα βρισκόμαστε στην αρχή μιας νέα εποχής. Ο A. Giddens (2001, σελ. 15) αναφέρει το τέλος μιας προγενέστερης κατάστασης πραγμάτων δηλώνοντας μάλιστα και διάφορες ονομασίες που έχουν αποδοθεί όπως «μετα-νεοτερικότητα», «μετα-βιομηχανική κοινωνία», «μετα-καπιταλισμός» ή «πληροφορική κοινωνία». Η αλματώδης βελτίωση της τεχνολογίας των επικοινωνιών όπως ήδη αναφέρθηκε μειώνουν τα όρια του χώρου και του χρόνου, εφόσον οι πληροφορίες ανταλλάσσονται μέσω δικτύων, με ταχύτετους ρυθμούς και διαχέονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Ταυτόχρονα όμως, ακυρώνεται η ίδια η γνώση που χάνει ουσιαστικά τη χρηστική της αξία. Η κοινωνία της γνώσης αναδεικνύεται σε κυρίαρχο αίτημα και στόχο της νέας εποχής. Η γνώση είναι η δύναμη που κινεί τη διεθνή οικονομία στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες του 21ου αιώνα. Η νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα καταδεικνύει τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης ως βασικού συστατικού στοιχείου της προσωπικής εξέλιξης και κοινωνικής ανάπτυξης.

Δεδομένου ότι οι πρώτοι Διεθνείς Οργανισμοί που εισήγαγαν τον όρο Κοινωνία της Γνώσης είναι ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση⁷ συνάγεται αβίαστα το

⁷Λευκό βιβλίο από την ΕΕ (1994) που ξεκινά από μια διαπίστωση: οι τρέχουσες αλλαγές έχουν αυξήσει τις ευκαιρίες πρόσβασης όλων των ατόμων στην πληροφορία και στη γνώση. Ταυτόχρονα, όμως, αυτά τα φαινόμενα επιφέρουν τροποποιήσεις των απαραίτητων ικανοτήτων και των συστημάτων εργασίας, τα οποία χρειάζονται σημαντικές προσαρμογές. Η εξέλιξη αυτή έχει αυξήσει την

συμπέρασμα ότι ο νέος όρος σηματοδοτεί τις χώρες μέλη της Δύσης, που ανέκαθεν κυριαρχούσαν στο παγκόσμιο σκηνικό και επηρέαζαν τις παγκόσμιες εξελίξεις. Με την εισαγωγή και τη χρήση της νέας ορολογίας διαφοροποιούνται από τις άλλες κοινωνίες χωρίς ταυτόχρονα να τις αποκλείουν, δεδομένου ότι μόνο η ένταξη και των υπολοίπων χωρών στη νέα τάξη πραγμάτων θα καθιστούσε εφικτή την ολοκλήρωση της διαδικασίας της Παγκοσμιοποίησης.

1.2. Οι Διεθνείς Οργανισμοί : Επιρροή και Δύναμη

Οι απαιτήσεις του παγκόσμιου πολιτικού και οικονομικού συστήματος έχουν περιορίσει σε σημαντικό βαθμό τα περιθώρια αυτόνομης εκπαιδευτικής πολιτικής από τα ίδια τα κράτη. Ένα σημαντικό μέρος του διαλόγου και της λήψης των αποφάσεων έχουν μεταφερθεί στο διακρατικό και στο παγκόσμιο επίπεδο. Οι διεθνείς οργανισμοί, διαμεσολαβούν στον μετασχηματισμό των εθνικών κρατών, κατέχουν κεντρικό ρόλο στην παγκόσμια πολιτική σκηνή και είναι ενεργοί παράγοντες παγκόσμιας αλλαγής. Έχουν τη δική τους εσωτερική λογική, διαθέτουν μια ποικιλία μέσων και τεχνικών και χρησιμοποιούν την εξουσία τους είτε για να ρυθμίσουν, είτε για να συγκροτήσουν τον κόσμο (Πασιάς, 2017, σελ. 45).

Οι M. Kogan & C. Healy (2003, σελ. 195)⁸ σχολιάζοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές των διεθνών οργανισμών αναφέρουν ως τους πιο σημαντικούς σε σχέση με την ανώτατη εκπαίδευση τους: UNESCO⁹, Παγκόσμια Τράπεζα,¹⁰ ΟΟΣΑ¹¹ και

αβειβαιότητα για όλους τους πολίτες ενώ για ορισμένους έχει δημιουργήσει ανυπόφορες καταστάσεις αποκλεισμού. Η θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία θα καθορίζεται όλο και περισσότερο από τις γνώσεις που έχει καταφέρει να αποκτήσει. Η μελλοντική κοινωνία θα είναι μια κοινωνία που θα μπορεί να επενδύει στην ευφυΐα, μια κοινωνία όπου ο κόσμος θα διδάσκει και θα μαθαίνει, όπου ο καθένας μπορεί να οικοδομήσουν τα δικά του προσόντα. Με άλλα λόγια, μια κοινωνία της γνώσης. (http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-95-162_el.htm)

⁸ Στο Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) (2003). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης, Εξελίξεις μιας δεκαεπταετίας η περίπτωση της Ελλάδας με βάση τα πορίσματα μιας έρευνας του ΚΕΚΜΟΚΟΠ*, Αθήνα: Gutenberg

⁹ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Εκπαιδευτικός Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών. Ιδρύεται το 1945 ως τμήμα του ΟΗΕ με στόχο την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η επιστήμη, ο πολιτισμός και η επικοινωνία. Διαθέτει ένα παγκόσμιο δίκτυο περιφερειακών γραφείων και πιο συγκεκριμένα έξι ιδρύματα – ινστιτούτα και δύο κέντρα που ασχολούνται με εξειδικευμένα θέματα ή/και τομείς της εκπαίδευσης. Η συνεργάζεται με τον ΟΟΣΑ, την Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και με το εκπαιδευτικό επιτελείο της Παγκόσμιας Τράπεζας Πηγή: <https://en.unesco.org/>.

¹⁰ World Bank (Παγκόσμια Τράπεζα): ιδρύεται το 1944. Δεν αποτελεί τράπεζα με τη συμβατική έννοια του όρου, διότι ουσιαστικά πρόκειται για μια συνεργασία 188 κρατών (εκ των οποίων και η Ελλάδα, η οποία γίνεται μέλος στις 27.12.1945) και αποτελείται από δύο βασικά ιδρύματα: IBRD: International

Συμβούλιο της Ευρώπης¹². Ως έτος έναρξης επιρροής των διεθνών οργανισμών τόσο στην πολιτική όσο και την πρακτική για την ανώτατη εκπαίδευση θεωρούν το 1945. Στους Πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται κυβερνητικά υποστηριζόμενοι διεθνείς οργανισμοί.

Πίνακας 1: Φάσμα λειτουργιών

Οργανισμός	Νομική	Χρηματ/κή	Κανονιστική Επιρροή	Προωθεί Έρευνα	Διάδοση
<i>ΕΕ</i>	+++++	+++++	+++++	+++++	+++++
<i>ΟΟΣΑ</i>			+++++	+++++	+++++
<i>UNESCO</i>			+++++	+++++	+++++
<i>Παγκόσμια Τράπεζα</i>		+++++	+++++	+++++	+++++
<i>Συμβούλιο της Ευρώπης</i>	+++++		+++++	+++++	+++++

Πηγή: Δ.Γ. Τσαούσης, 2003, σελ. 196.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την εξουσία που έχουν να ασκήσουν κάποιες συγκεκριμένες λειτουργίες. Και ενώ όλοι επιχειρούν την επιρροή σημειώνεται η διαφορά αυτών που διαθέτουν τη δύναμη να το κάνουν μέσω της χρηματοδότησης ή των νομικών δυνατοτήτων.

Bank for Reconstruction and Development (Διεθνής Τράπεζα για την Ανοικοδόμηση και την Ανάπτυξη) και IDA: International Development Association (Διεθνής Αναπτυξιακή Ένωση). Σκοπός της Παγκόσμιας Τράπεζας είναι αφενός η χρηματοδότηση και η παροχή τεχνικής βοήθειας και συμβουλών για την πολιτική σε τομείς που άπτονται της αρμοδιότητός της. Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μέρος των ενδιαφερόντων της, όχι όμως σημαντικό. Τα κύρια ενδιαφέροντα της Παγκόσμιας Τράπεζας σε σχέση με την εκπαίδευση είναι τα κόστη και τα οφέλη υιοθετώντας το νεοφιλελεύθερο πρότυπο που αντικατέστησε το προηγούμενο του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου. Πηγή: www.worldbank.org

¹¹OECD (Organization for Economic Corporation and Development) (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης)

¹²Council of Europe (COE)

Πίνακας 2: Φάσμα προσχωρήσεων

Οργανισμός	Διεθνής/Ευρωπαϊκός	Φτωχές/Πλούσιες	Δωρητές/Παραλήπτες
<i>ΕΕ</i>	Ευρωπαϊκός	Πλούσιες	Δωρητής
<i>ΟΟΣΑ</i>	Διεθνής	Πλούσιες	—
<i>UNESCO</i>	Διεθνής	Και τα δύο	Και τα δύο
<i>Παγκόσμια Τράπεζα</i>	Διεθνής	Πλούσιες	Δωρητής
<i>Συμβούλιο της Ευρώπης</i>	Διεθνής	Πλούσιες	—

Πηγή: Δ.Γ. Τσαούσης, 2003, σελ. 197.

Ο Πίνακας 2 αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως: το εύρος της επιρροής ως προς τα θέματα (διεθνή ή περιφερειακά) και τις χώρες που τους απαρτίζουν ως προς το οικονομικό τους status και το εάν αυτές είναι δωρητές ή και παραλήπτες.

Πιο αναλυτικά οι Οργανισμοί στο υπέρ - επίπεδο:

ΟΟΣΑ¹³: Αποστολή του ΟΟΣΑ σύμφωνα με την ιστοσελίδα του οργανισμού¹⁴ αποτελεί η προώθηση πολιτικών για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής ευμάρειας του πληθυσμού. Ο ΟΟΣΑ ίσως περισσότερο από κάθε άλλο διεθνή οργανισμό εστιάζει στα προβλήματα και τις τάσεις με τη χρήση της ανάλυσης και της αναφοράς σε τρέχουσες έρευνες (Μ. Kogan & C. Healy, 2003, σελ. 201).

Στα πιο σημαντικά έργα του ΟΟΣΑ ανήκει η ναυαρχίδα του, το πρόγραμμα PISA¹⁵. Πρόκειται για μία διεθνή εκπαιδευτική έρευνα που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια με συμμετοχή 70 χωρών, με τεράστια απήχηση και επιρροή στο διεθνή χώρο. Στόχος του προγράμματος είναι η αποτίμηση, των δεξιοτήτων και των γνώσεων 15χρονων μαθητών σε θεματικές περιοχές όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες και ΤΠΕ. Επιπλέον βασικό εργαλείο πολιτικής του οργανισμού αποτελεί η

¹³Ιδρύεται στο τέλος της δεκαετίας του 1940 για τη διαχείριση των κονδυλίων του σχεδίου Marshall. Αρχική του ονομασία ήταν ΟΕΕC (Organization for European Economic Corporation) και μετεξελίχθηκε στη σημερινή του ονομασία ΟΕCΔ (Organization for the Economic Corporation and Development) το 1961. (Πηγή: www.oecd.org)

¹⁴www.oecd.org

¹⁵Program for International Student Assessment, www.oecd.org/pisa/

παραγωγή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεικτών, που εκδίδεται σε ετήσια βάση και φέρει τον τίτλο: Education at a Glance (Η εκπαίδευση με μια ματιά)¹⁶. Σε αυτό παρουσιάζονται συγκριτικές αναλύσεις των δεικτών αποτελεσματικότητας – που εξ αρχής προσδιορίζει ο ΟΟΣΑ – ανάμεσα στα κράτη μέλη.

Η εφαρμογή ποσοτικών μεθόδων έρευνας στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών έχει αποκτήσει ειδικό βάρος στο διεθνή χώρο τις τελευταίες δεκαετίες. Οι στατιστικές μέθοδοι, οι δείκτες, τα standards και τα κριτήρια αναφοράς (benchmarks) χρησιμοποιούνται από τους περισσότερους διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Unesco, Ευρωπαϊκή Ένωση) και συνδέονται με κυρίαρχες αντιλήψεις αιτιολόγησης, νομιμοποίησης και προώθησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ειδικότερα, οι δείκτες και τα κριτήρια αναφοράς χρησιμοποιούνται:

- α) ως εργαλεία μέτρησης της προόδου στην επίτευξη κοινών στόχων.*
- β) ως μέσα αποτελεσματικής ‘παρακολούθησης’ των μεταρρυθμίσεων σε εθνικό επίπεδο.*
- γ) ως στοιχεία αποτύπωσης των καλών πρακτικών σε εθνικό επίπεδο*
- δ) ως εργαλεία συγκριτικής αξιολόγησης των εθνικών αποτελεσμάτων σε διεθνές επίπεδο (βλ. τα προγράμματα PISA, TIMSS, IEA, κα).*
- ε) ως μέσα πίεσης των κρατών για τη βελτίωση του ‘πολιτικού συντονισμού’ και της ‘συνεργασίας’ στην προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων» (Πασιάς, 2016, σελ. 35).*

Η σύλληψη των διεθνών δεικτών στην εκπαίδευση έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από το προηγούμενο έργο του ΟΟΣΑ. Ο ΟΟΣΑ έχει μεγάλη εμπειρία από την κατάρτιση στατιστικών στοιχείων. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960, τα στατιστικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για να αναλύσουν μοντέλα σχεδιασμού. Στη συνέχεια αναπτύχθηκαν ως ένα γενικό πλαίσιο δεικτών μέτρησης, της συμβολής της εκπαίδευσης στη μετάδοση των γνώσεων και των αξιών, την ισότητα ευκαιριών, την κοινωνική κινητικότητα και την οικονομική ανάπτυξη. (Normand, 2010, σελ. 408).

Όπως αναφέρει η Grek (2010, σελ. 397) ο ΟΟΣΑ αποτελεί μια «δεξαμενή σκέψης» που παράγει διεθνή συγκρίσιμα δεδομένα, που ουσιαστικά του δίνουν έναν

¹⁶ <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>

σημαντικό ρόλο ως πολιτικό παράγοντα στην Ευρώπη καθώς επιδιώκει τη θέση ισχύος σε σχέση με άλλους διακρατικούς φορείς. Ο ΟΟΣΑ καλλιεργεί και προωθεί την τεχνογνωσία στη δημιουργία συνόλων συγκρίσιμων δεδομένων, ώστε οι χώρες να έχουν τη δυνατότητα μέτρησης της επιτυχίας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων σε σχέση με άλλα και κατ' επέκταση να αλλάξουν τους πολιτικούς τους προσανατολισμούς στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων. Τέλος, τονίζεται ότι μέσω της Δια βίου Μάθησης και των τεχνολογιών πολιτικής αυξάνεται η δυνατότητα διακυβέρνησης τόσο του ΟΟΣΑ όσο και της Ε.Ε., τόσο μέσω του ελέγχου και της αξιολόγησης, όσο και μέσω της προώθησης συγκεκριμένων στάσεων και προδιαθέσεων αναφορικά με τη μάθηση (Grek, 2010, σελ. 398).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή¹⁷: Όπως παρουσιάζεται στον ιστότοπο¹⁸ της Επιτροπής στόχος της είναι να προάγει το γενικό συμφέρον μέσα από την κατάρτιση προτάσεων για την ευρωπαϊκή νομοθεσία. Αποτελεί ανεξάρτητο εκτελεστικό όργανο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στο εξής ΕΕ) και εφαρμόζει τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της ΕΕ. Εν συντομία οι αρμοδιότητές της είναι: πρόταση νέων νόμων, διαχείριση πολιτικών της ΕΕ και κατανομή των χρηματοδοτικών πόρων της ΕΕ. Επιβάλλει την εφαρμογή του Δικαίου της ΕΕ και εκπροσωπεί την ΕΕ στη διεθνή σκηνή. Σχετικά με την εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει επιφορτιστεί με την ενδυνάμωση και την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης μέσα από μια «συνεργασία πολιτικών» με τα κράτη μέλη.

Οι αποφάσεις που λαμβάνει η Κοινότητα στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν μεν «δεσμευτικό χαρακτήρα, αλλά δεν επηρεάζουν, ουσιαστικά, τις εθνικές πολιτικές των κρατών – μελών, καθώς πρόκειται για τη συμμετοχή των εθνικών κρατών σε κοινοτικά προγράμματα δράσης» (Πασιάς, 2006, σελ. 219). Πιο συγκεκριμένα, στη στροφή του αιώνα γίνεται λόγος για την κατασκευή του «Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού χώρου»¹⁹ (Lawn, 2006, σελ. 272) και τη δημιουργία μιας μετρήσιμης «Ευρώπης της Γνώσης» βασισμένης σε τεχνολογίες επιτελεσματικότητας, απόδοσης, επιτήρησης, αξιολόγησης και λογοδοσίας (Πασιάς, 2017, σελ. 15-16). Η εκπαίδευση θεωρήθηκε πλέον ως ενιαίο, περιεκτικό σύνολο με κοινούς στόχους. Σύμφωνα με τον Rosenthal

¹⁷Ιδρύεται το 1958 με έδρα τις Βρυξέλλες (ιστοσελίδα: https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-commission_el)

¹⁸<http://ec.europa.eu/index-en.htm>

¹⁹Ως «Ευρωπαϊκός Εκπαιδευτικός χώρος» αναφέρεται ένα πολυεπίπεδο δίκτυο σχέσεων και υπερεθνικών ροών πληροφορίας και ανθρώπων με ετερογενείς μορφές

(1991), όπως αναφέρουν οι Souto Otero et al. (2008, σελ. 232), η εκπαιδευτική πολιτική για καιρό θεωρούνταν αποκλειστικό προνόμιο των εθνικών κυβερνήσεων. Στη δεκαετία '00 και ύστερα είναι ζωτικής σημασίας μέσο για τη δημιουργία της ΕΕ.

Η Συνθήκη της Λισαβόνας, το Μάρτιο του 2000, σηματοδότησε μια νέα φάση στην ιστορία της ΕΕ στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο χώρος της εκπαίδευσης βρίσκεται για πρώτη φορά στο κέντρο των πολιτικών της ΕΕ και το Συμβούλιο Παιδείας δίπλα στα Συμβούλια της ΟΝΕ, της Κοινωνικής πολιτικής και της Απασχόλησης. Τα κράτη μέλη έθεσαν τότε ένα στρατηγικό στόχο δεκαετίας (2000-2010), «να γίνει η Ένωση η ανταγωνιστικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»²⁰.

Στο ίδιο κείμενο το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο προσδιορίζει ως διαδικασία υλοποίησης του στρατηγικού στόχου την Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) ως μέσο «διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ», η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες δράσεις:

- Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν,
- Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών,
- Μεταφορά αυτών των ευρωπαϊκών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες,
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομοτίμους, υπό μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών.²¹ (Gornitzka, 2006, σελ.3)

Συμπερασματικά, το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 συνδέεται άμεσα με τους ακόλουθους άξονες :

- Το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις πολιτικές για την απασχόληση,

²⁰Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα, 23-24/3/2000), Λισσαβόνα, παράγραφος 24.

²¹Ο.π. παράγραφος 37.

- Την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.
- Την προώθηση της κινητικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αναγνώρισης των προσόντων και των περιόδων σπουδών
- Την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής

Τα παραπάνω συνδέονται με την αναγκαιότητα της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο που διαμορφώνεται με βάση :

- την περαιτέρω ανάπτυξη των πολιτικών συνοχής (Διαρθρωτικά ταμεία – ΕΠΕΑΕΚ).
- την επιδίωξη του στόχου της ισχυρής οικονομίας της γνώσης (ανταγωνιστικότητα-ΤΠΕ)
- τη διάχυση των αποτελεσμάτων της ΟΝΕ (οικονομία) προς τα επίπεδα της εργασίας (απασχόληση) της κοινωνίας (κοινωνική συνοχή) και της πολιτικής (διακυβέρνηση).(Πασιάς, 2005β, σελ.3)

Μέσω της ΑΜΣ, η ΕΕ εισήλθε σε ήδη καθιερωμένους δείκτες και μια στατιστική τάξη που περιλάμβανε εθνική, ευρωπαϊκή και διεθνή συνεργασία για την παραγωγή εκπαιδευτικών στατιστικών και δεικτών (Gornitzka, 2006. σελ. 29). Μέσω της ανοικτής μεθόδου Συντονισμού στη εκπαίδευση, η ΕΕ έχει ενισχυθεί ως «κέντρο υπολογισμού», ιδιαίτερα σε σχέση με τους δείκτες του ΟΟΣΑ που παρέχει στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ΑΜΣ στην εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί αναμφίβολα ένα σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη ενός συστήματος αριθμητικών πληροφοριών σε ευρωπαϊκό επίπεδο στον τομέα της εκπαίδευσης. Καλείται λοιπόν να καθορίσει τη σχέση της ΕΕ προς αυτόν τον κυρίαρχο σε διεθνές επίπεδο φορέα (ΟΟΣΑ) και πώς να φέρει εις πέρας τις (αμοιβαίες) εξαρτήσεις μεταξύ της ΕΕ και του ΟΟΣΑ. Μερικοί από τους βασικούς φορείς της ΑΜΣ στην εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι ο ΟΟΣΑ κυριαρχείται από τις ΗΠΑ και λείπει το προφίλ που είναι ειδικά προσαρμοσμένο στις ευρωπαϊκές ανάγκες. Γι' αυτούς η ανάπτυξη και η ενίσχυση της ΕΕ με «δικούς της» δείκτες θεωρείται ιδιαίτερα απαραίτητο. (Gornitzka, σελ. 30-31).

Εστιάζοντας στην Ανώτατη εκπαίδευση οι M. Kogant&C. Healy (2003, σελ. 206-207) αναφέρονται στους διεθνείς οργανισμούς και στο βάρος που δίνεται σε μια σειρά λειτουργιών που εισάγουν τη διεθνή διάσταση. Σημειώνουν μάλιστα, ότι σε θέματα διοίκησης και διασφάλισης ποιότητας καθίσταται πιο εύκολη η ανίχνευση των διεθνών τάσεων που προωθούνται από τους διεθνείς οργανισμούς. Ιδιαίτερη μνεία

γίνεται στον ΟΟΣΑ, οι προτεραιότητες του οποίου εστιάζουν στις σχέσεις μεταξύ κράτους και πανεπιστημίου, στις σχεδιαζόμενες λειτουργίες της κεντρικής και θεσμικής διακυβέρνησης, στο ρόλο της διοίκησης, στις δια – τομεακές εργασίες και στους συμμετέχοντες εταίρους.

Πίνακας 3: Ζώνες δραστηριότητας

	ΕΕ	ΟΟΣΑ	UNESCO	Παγκόσμια Τράπεζα	Συμβούλιο της Ευρώπης	Ιδιωτικά Ιδρύματα
<i>Εθνικές Λειτουργίες</i>						
<i>Διανεμητικές Λειτουργίες</i>					Όλες	
<i>Δομές π.χ. δουικές</i>		XXXXXXXXXX				
<i>Διοίκηση</i>					Όλες	
<i>Ποιότητα και Αξιολόγηση</i>	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX			
<i>Αναλυτικό Πρόγραμμα</i>		XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX			
<i>Τρόποι διδασκαλίας και μάθησης</i>		XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX			
<i>Εκπαίδευση και Εργασία Δια βίου Μάθηση</i>	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX		
<i>Πολιτική της έρευνας</i>	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX		XXXXXXXXXX	
<i>Διεθνείς Λειτουργίες Διεθνοποίηση</i>				XXXXXXXXXX		
<i>Περιφερειο- ποίηση</i>	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX		
<i>Πιστοποίηση Ποιότητας</i>	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX			

Πηγή: Δ.Γ. Τσαούσης, 2003, σελ. 207.

1.2.1. Εμπειρογνώμονες

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ)²² ως ομάδες εμπειρογνομόνων ορίζονται: «*Συμβουλευτικά όργανα που έχουν συσταθεί από την Επιτροπή ή τις υπηρεσίες της με σκοπό την παροχή συμβουλών και εμπειρογνωμοσύνης και τα οποία προβλέπονται να συναντηθούν περισσότερο από μία φορά*». Στο άρθρο 3 της απόφασης της Επιτροπής²³ ορίζεται ο ρόλος τους ως ακολούθως: «*Ομάδες εμπειρογνομόνων παρέχουν συμβουλές και εμπειρογνωμοσύνη στην Επιτροπή και στις υπηρεσίες της σε σχέση με: (α) την προετοιμασία των νομοθετικών προτάσεων και πολιτικών πρωτοβουλιών· (β) την προετοιμασία εξουσιοδοτήσεων (γ) την εφαρμογή της νομοθεσίας της Ένωσης, προγραμμάτων και πολιτικών, καθώς και το συντονισμό και τη συνεργασία με τα κράτη μέλη και τους φορείς ενδιαφέροντος (stakeholders) σε ότι τους αφορά (δ) όπου είναι αναγκαίο, η έγκαιρη προετοιμασία των εκτελεστικών πράξεων, πριν από την υποβολή στην Επιτροπή σύμφωνα με τον κανονισμό (ΕΕ) Ν ° 182/2011*».

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή βασίζεται σε ένα μεγάλο σύστημα ομάδων ειδικών εμπειρογνομόνων για την ανάπτυξη, την καθοδήγηση και την εφαρμογή των πολιτικών της.

Τυπικά, μια ομάδα εμπειρογνομόνων αποτελεί ένα συμβουλευτικό φορέα αποτελούμενο από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες που συμβουλεύουν την Επιτροπή στην προετοιμασία των νομοθετικών προτάσεων και πρωτοβουλιών πολιτικής, καθώς και στα καθήκοντά της, όπως την παρακολούθηση, το συντονισμό και τη συνεργασία με τα κράτη μέλη. Η σύνθεση της ομάδας αντανακλά τις επιλογές που γίνονται από την Επιτροπή, στο επίπεδο των γενικών διευθύνσεων (ΓΔ). Οι ομάδες εμπειρογνομόνων δημιουργούνται από την Επιτροπή. Γενικά, αυτό γίνεται με δύο τρόπους: (1) με απόφαση της Επιτροπής ή άλλη νομική πράξη, ή (2) από μια υπηρεσία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τη σύμφωνη γνώμη της Γενικής Γραμματείας. (Gornitzka & Sverdrup, 2010, σελ.50) Οι περισσότερες από τις ομάδες επιλέγονται με το δεύτερο τρόπο. Η σύνθεση της ομάδας εμπειρογνομόνων υπόκειται σε επιλογή, όπου οι ΓΔ προσκαλούν παράγοντες ειδικούς στο περιβάλλον τους. Αυτό είναι ένα μέρος της λήψης αποφάσεων της ΕΕ που δεν ρυθμίζεται από τους

²²<http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=faq.faq&aide=2&Lang=EL>

²³http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/PDF/C_2016_3301_F1_COMMISSION_DECISION_PL_US_ANNEXES_EN.pdf (COMMISSION DECISION of 30.5.2016 establishing horizontal rules on the creation and operation of Commission expert groups)

επίσημους νομικούς κανόνες που καθορίζουν τα δικαιώματα συμμετοχής και τον ρόλο που τέτοιες ομάδες έπρεπε να έχουν. Με την πάροδο του χρόνου, προέκυψε ένα εκτεταμένο σύστημα για εξειδικευμένη διαβούλευση και συμμετοχή. Υπήρχαν 1.237 ομάδες εμπειρογνομόνων στις αρχές του 2007, καθιστώντας τες, το μεγαλύτερο οργανωμένο πληροφοριακό σύστημα στην ΕΕ. Η πολιτική σημασία αυτού του συστήματος επίσης αναγνωρίζεται από τα άλλα θεσμικά όργανα της ΕΕ, για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο πιέζει για πληροφορίες από ομάδες εμπειρογνομόνων της Επιτροπής ως ένα στοιχείο της διαφάνειας της ΕΕ. Η πρόσβαση έχει γίνει αντικείμενο διαθεσμικού ελέγχου (ό.π. σελ. 50-51)

Οι τύποι ομάδων εμπειρογνομόνων – παρόχων πληροφοριών σύμφωνα με τους Gornitzka & Sverdrup (2010, σελ.51-52) διακρίνονται στους επιστημονικούς εμπειρογνώμονες, στους κοινωνικούς και τους κυβερνητικούς. Οι ομάδες εμπειρογνομόνων σε ευρωπαϊκό επίπεδο ποικίλουν ως προς το ποσοστό συμμετοχής παραγόντων από τους παραπάνω τύπους με αποτέλεσμα να διαφέρουν οι πληροφορίες αλλά και ο τρόπος που αυτές παράγονται. Σημειώνεται μάλιστα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό καλύπτουν ως επί το πλείστον συμμετέχοντες από τους κυβερνητικούς φορείς ενώ πολύ μικρό ποσοστό κατέχουν οι ομάδες που αποτελούνται μόνο από επιστήμονες. Να σημειωθεί εδώ ότι για τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης οι ομάδες είναι οι περισσότερο μεικτές με ίσα ποσοστά εκπροσώπησης και από τους τρεις τύπους σε αντίθεση με τις Διευθύνσεις Εξωτερικών και Ανάπτυξης, όπου κατά πλειοψηφία συμμετέχουν κυβερνητικοί φορείς (Gornitzka & Sverdrup, 2010, σελ.54-55).

Από την άλλη πλευρά και ο ΟΟΣΑ αποτελεί μία καλά οργανωμένη γραφειοκρατία. Ο Οργανισμός είναι οργανωμένος σε διευθυντικά τμήματα, κέντρα, επιτροπές, ομάδες εργασίας και ομάδες εμπειρογνομόνων, που αποτελούνται από δίκτυα ειδικών, συμβούλων, ερευνητών και πολιτικών αναλυτών. Παράγει πάνω από 250 δημοσιεύσεις τον χρόνο (βιβλία, εκθέσεις, έγγραφα εργασίας και στατιστικά στοιχεία).²⁴ Επίσης εκπονεί μελέτες σε επίκαιρα διεθνή ζητήματα και σε «θέματα

²⁴ Moutsios, S. (2010), ό.π., p. 126. Για μια αναλυτική παρουσίαση του έργου του ΟΟΣΑ, βλ. Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1990. The OECD Perspective*, OECD Historical Series, OECD, Paris. Βλ. επίσης, Kallo, J. (2009). *OECD education policy: A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Jyvaskyla: Jyvaskyla University Press.

αιχμής»,²⁵ παράγει «εθνικές εκθέσεις» (national reports) και «θεματικές αναλύσεις» (thematic reviews) για εκπαιδευτικά ζητήματα, διεξάγει γνωστά προγράμματα σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών (PISA, TIMSS) και των εκπαιδευτικών (TALIS) και δημοσιεύει αναλυτικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς δείκτες στον διεθνή χώρο (Πρόγραμμα INES).²⁶

Οι διεθνείς οργανισμοί ΟΟΣΑ, Ηνωμένα Έθνη, η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχουν ως στόχο να προωθήσουν «μια παγκόσμια συζήτηση» για την μέτρηση της «ανθρώπινης προόδου», η οποία βασίζεται στην τεχνογνωσία που διαθέτουν. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η «εκπαίδευση [είναι] μία από τις βασικές διαστάσεις της προόδου». Περαιτέρω, η εκπαίδευση θεωρείται συχνά ότι έχει αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη στάσεων και προδιαθέσεων που θα βοηθήσουν τη μέτρηση των «mega trends», όπως η δυσπιστία στις εθνικές κυβερνήσεις. Οι διεθνείς συγκριτικές εξετάσεις εμφανίζονται ως κάτι περισσότερο από απλά ένα στατιστικό έργο, αποτελούν μέρος της προσπάθειας για την αποκατάσταση της νομιμότητας και της εμπιστοσύνης μεταξύ των πληθυσμών και των κυβερνήσεών τους. Όπως υποστηρίζει ο Hall, «το κτίσιμο της νομιμότητας απαιτεί πιθανούς χρήστες στη διαδικασία, καθώς και τεχνικούς εμπειρογνώμονες. Η ρητορική για κατασκευή διεθνών συγκριτικών αξιολογήσεων είναι αναπόσπαστο μέρος και το μεγαλύτερο καθήκον όχι μόνο να δημιουργήσουν ένα σύνολο μετρήσιμων στόχων για τις εθνικές κυβερνήσεις, αλλά στην πραγματικότητα να περιβάλλουν τη συζήτηση γύρω από την “εμπιστοσύνη στους αριθμούς” με νόημα». Για παράδειγμα, η ανάγκη για τους δείκτες να γίνει πιο ουσιαστική και ανοιχτή σε μια πολύ μεγαλύτερη ποικιλία φορέων που μπορεί να τους χρειάζεται και τους «πιστεύει» και όχι απλώς να επιχειρούν τον υπολογισμό τους. Αυτή η ρητορική είναι στο επίκεντρο όχι μόνο της διακυβέρνησης της εκπαίδευσης αλλά και της ευρύτερης ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας διακυβέρνησης (Grek, 2013, σελ 697).

1.2.2. Policy learning (Πολιτική εκμάθησης)

²⁵ OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, OECD. OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OECD.

²⁶ Το πρόγραμμα *Indicators of Education Systems (INES)* και τα Διεθνή Πρότυπα Ταξινόμησης της Εκπαίδευσης (ISCED) αφορούν στη δημιουργία διεθνών προτύπων και δεικτών με σκοπό τη βοήθεια των κρατών στη συγκριτική αποτίμηση και στη χάραξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Βλ. σχετικά, OECD (2015). *Education at Glance 2015. OECD Indicators*, Paris, OECD.

Από τη σύνοδο της Λισαβόνας, το Μάρτιο του 2000, κατέστη σαφές ότι η εισαγωγή των πολιτικών εκμάθησης και διακυβέρνησης στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης πρόκειται να διαδραματίσει ένα κεντρικό ρόλο στην οργάνωση, την ανάπτυξη και την εξέλιξη του προγράμματος «E&K 2010» (Πασιάς, 2017, σελ. 60).

Σύμφωνα με τους Alexiadou et al. (2010, σελ. 349 - 350) η πολιτική εκμάθησης αποτελεί βασική διακυβερνητική στρατηγική όπως αυτή εφαρμόζεται μέσω του προγράμματος «E&K 2000-2010». Πιο συγκεκριμένα, η προώθηση των πολιτικών εκμάθησης (policy learning) έχουν σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών (European Commission 2006)²⁷. Η ανάπτυξη συνεργασιών βασίστηκε στη δημιουργία 8 clusters (ομάδες εργασίας) τα οποία λειτούργησαν με βάση τη μεθοδολογία της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού (AMΣ) και είχαν ως στόχους την ανάπτυξη δραστηριοτήτων αμοιβαίας εκμάθησης (Peer Learning Activities/ PLAs), την αξιοποίηση των καλών πρακτικών (best practices) και τη διάχυση της τεχνογνωσίας μεταξύ των κρατών μελών. (Alexiadou, 2014, σελ. 128).

Στο πλαίσιο της οικοδόμησης συγκριτικής πολιτικής ανταλλαγής και μάθησης, οι μετρήσεις είναι σημαντικοί καταλύτες για τη διαμόρφωση εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών μέσω των κατευθύνσεων από την Επιτροπή. Ως εκ τούτου, η πολιτική εκμάθησης γίνεται μια βαθιά πολιτική άσκηση και εργαλείο εξευρωπαϊσμού, έχοντας μάλιστα την ικανότητα να αμφισβητήσει και να κλονίσει τη χάραξη εθνικών πολιτικών παραδόσεων. Έρευνες έχουν εντοπίσει τη διαφοροποίηση της πολιτικής εκμάθησης στην εκπαίδευση σε τέσσερα διακριτά στυλ μάθησης: «αμοιβαία», «ανταγωνιστική», «επιφανειακή» και «ιμπεριαλιστική» μάθηση. Αυτά τα τέσσερα στυλ πολιτικής εκμάθησης αναφέρονται σε διαφορετικούς τύπους αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε φορείς δημόσιας πολιτικής. Αυτή η ταξινόμηση εστιάζει σε πολιτικές δυναμικές που ενημερώνουν τη μάθηση. Στην πραγματικότητα, η πολιτική εκμάθηση αντανάκλα προϋπάρχοντα μοτίβα επιρροής ανάμεσα στα κράτη μέλη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το «ανταγωνιστικό» στυλ της πολιτικής εκμάθησης φαίνεται να κατέχει δεσπόζουσα θέση, αν λάβουμε υπόψη τα «σκληρότερα» εργαλεία της πολιτικής εκμάθησης που βασίζονται σε συγκριτική πληροφόρηση, όπου οι χώρες κατατάσσονται σύμφωνα με την απόδοση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

²⁷https://ec.europa.eu/education/consultations/lifelong-learning-key-competences-2017_en

Η αμοιβαία μάθηση αποτελεί βασική συντονιστική δύναμη, διότι αφενός έτσι η γνώση διαχέεται, αφετέρου δημιουργείται η ανάγκη για νέα γνώση. Όπως αναφέρουν οι Lange & Alexiadou (2007, σελ. 329) «*Η μάθηση σε ένα πολιτικό πλαίσιο δεν είναι μια άσκηση αναζήτησης της αλήθειας, είναι μια πολιτική άσκηση (Radaelli, 2004)*». Έτσι, δεν υπάρχει τίποτα «ουδέτερο» σχετικά με τη διαδικασία, και ο τίτλος του «συντονισμού» δεν καταργεί το πολιτικό στοιχείο της διαδικασίας, με την έννοια της διεκδίκησης συγκεκριμένων συμφερόντων. Ως εκ τούτου, κατά πόσον η πολιτική εκμάθησης πραγματικά μπορεί να αποφύγει την πολιτικοποίηση όταν εφαρμόζεται σε μια ευαίσθητη πολιτική περιοχή όπως η εκπαίδευση είναι αμφισβητήσιμη. Επιπλέον, ενώ υπάρχει απόδειξη της «μάθησης σε κορυφαίο επίπεδο της ΕΕ» από την άλλη λίγα είναι τα στοιχεία για τη «μάθηση από κάτω».

Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση πολιτικών περιλαμβάνει κάτι περισσότερο από απλά «δανεισμό», «μοντελοποίηση», «μεταφορά», «διάχυση», «ιδιοποίηση» και «αντιγραφή». Ως εκ τούτου, οι διαδικασίες χάραξης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να είναι σχετικά ρευστές, «εν μέρει ορατές» και να διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων «ειδικών». Η «πολιτική εκμάθηση» δεν μπορεί να είναι μια ουδέτερη μαθησιακή δραστηριότητα, αλλά άκρως πολιτικοποιημένη. (Lange & Alexiadou, 2007, σελ. 329)

Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διαδικασία αμοιβαίας μάθησης στην εκπαίδευση είναι το συγκεκριμένο. Έτσι λοιπόν αμοιβαία μάθηση δεν είναι μίμηση, αλλά ξένες πρακτικές που αναδιαμορφώνονται στο εθνικό συγκεκριμένο. Τα κράτη μέλη είναι «ίσου κύρους» στη διαδικασία της πολιτικής εκμάθησης. Ωστόσο, πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος της επικράτησης του δυνατού όσων αφορά τις βέλτιστες πρακτικές (Lange & Alexiadou, 2007, σελ. 330-331).

Αξιοσημείωτο είναι το υψηλό επίπεδο πολιτικής συμμετοχής. Αυτό αφορά τόσο τη φάση διαμόρφωσης πολιτικής, μέσω της συμμετοχής από το Συμβούλιο των Υπουργών και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, όσο και τις φάσεις παρακολούθησης (βλ. τις εαρινές συνόδους κορυφής του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου). Οι σαφείς διαδικαστικοί μηχανισμοί και η υψηλού επιπέδου πολιτική συμμετοχή (συμπεριλαμβανομένων των φάσεων παρακολούθησης) συνεπάγεται περισσότερη αμοιβαία δέσμευση και μηχανισμούς πίεσης ομοτέχνων από την ad-hoc και τις «αδύναμες» διαδικασίες των μηχανισμών του ήπιου δικαίου της ΕΕ. Το ίδιο μπορεί

να ειπωθεί σχετικά με τον επαναληπτικό χαρακτήρα της διαδικασίας, η οποία ενισχύει τις δυνατότητες πίεσης από ομοτίμους και τη μεμονωμένη δέσμευση. Η διαβούλευση και η προοπτική επίλυσης προβλημάτων είναι κυκλικές και όχι διαδοχικές, ενισχύοντας έτσι την πολιτική έκθεση των μη τηρούντων και αυτών που έχουν την καλύτερη/χειρότερη απόδοση. (Borra's, S. & Jacobsson, K., 2004, σελ. 189)

Αξίζει τέλος να αναφέρουμε ότι προς το τέλος της δεκαετίας το πλαίσιο αλλάζει ως προς την πολιτική εκμάθησης και τα clusters αντικαθιστούν 11 Θεματικές Ομάδες Εργασίας (TWGs). Η σύστασή τους αποτελείται από ενδιαφερόμενους οργανισμούς και εμπειρογνώμονες των κρατών μελών με στόχο να βοηθήσουν τα κράτη μέλη να εκμοντερνίσουν τα εκπαιδευτικά και τα συστήματα κατάρτισης στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων που έχουν συμφωνηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο. (Alexiadou, 2014, σελ. 128)

Στο διεθνές επίπεδο επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι οι δραστηριότητες των Διεθνών Οργανισμών συντονίζονται και διαμορφώνονται ώστε να δίνουν απαντήσεις/λύσεις στις ειδικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν τα κράτη- μέλη τους. Βασικά στοιχεία του κύρους, της πειθούς και της ισχύος των διεθνών οργανισμών μέσω των οποίων ασκούν και αναπαράγουν την εξουσία τους είναι: α) το γεγονός ότι αποτελούν οι ίδιοι οι Διεθνείς Οργανισμοί ισχυρές γραφειοκρατίες και β) ότι χρησιμοποιούν τη γνώση τους για να κατασκευάσουν την κοινωνική πραγματικότητα, αφού *«η καρδιά της γραφειοκρατικής εξουσίας είναι ο έλεγχος που βασίζεται στη γνώση»*.²⁸ Οι διεθνείς οργανισμοί παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως απρόσωπους και ουδέτερους μηχανισμούς στήριξης, καθώς δεν ασκούν εξουσία αλλά αντίθετα εξυπηρετούν τους άλλους. Οι προτάσεις που υποβάλλουν βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε εξειδικευμένες γνώσεις, υποστηρίζουν με επιστημονικό τρόπο πολιτικές επιδιώξεις και επιχειρούν να δώσουν έγκυρες «λύσεις» σε συγκεκριμένα «προβλήματα» με τρόπο αμερόληπτο και τεχνοκρατικό.

1.3. Διακυβέρνηση – εξ' αποστάσεως έλεγχος

²⁸ Barnett & Finnemore (2004), ό.π., p.29.

Σύμφωνα με τη Λευκή βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση²⁹ ο όρος «διακυβέρνηση» σημαίνει κανόνες, διαδικασίες και συμπεριφορά που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ασκούνται οι αρμοδιότητες σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδίως όσον αφορά τη διαφάνεια, τη συμμετοχή, τη λογοδοσία, την αποτελεσματικότητα και τη συνοχή.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, ένα από τα ζητήματα που κυριαρχούν στην ημερήσια διάταξη του ενωσιακού διαλόγου είναι και εκείνο της διακυβέρνησης της ΕΕ ή με άλλες λέξεις ποια εργαλεία και ποιες μέθοδοι πολιτικής θα πρέπει να επιλεγούν προκειμένου να διασφαλιστεί η συνέχιση της διαδικασίας ολοκλήρωσης. Αφορμή για τη γέννηση αυτού του προβληματισμού αποτέλεσε τόσο η κριτική που έχει κατά καιρούς ασκηθεί στην ΕΕ για έλλειψη διαφάνειας και δημοκρατικής νομιμοποίησης (Borra's, S. & Jacobsson, K., 2004, σελ. 187), όσο και η αδήριτη ανάγκη προσαρμογής του κοινοτικού συστήματος διαμόρφωσης πολιτικής στις εξελίξεις που συντελούνται σε μακροεπίπεδο (παγκοσμιοποίηση, δημοσιονομικοί περιορισμοί, μεταβολή εργασιακών σχέσεων, αποδόμηση του κοινωνικού ιστού, νέες μορφές απειλής της συλλογικής ασφάλειας, κοκ).

Όπως αναφέρει ο Gornitzka (2006, σελ. 11) η αναζήτηση νέων τρόπων διακυβέρνησης δεν περιορίζεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και σε εθνικό επίπεδο. Η γενική αναζήτηση για νέους τρόπους καθοδήγησης έχει αναγνωριστεί ως μια εξέλιξη από την «κυβέρνηση» (government), που χαρακτηρίζεται από ιεραρχική λήψη αποφάσεων που κυριαρχείται από δημόσιους φορείς, στην διακυβέρνηση με μη-ιεραρχική λήψη αποφάσεων και συμμετοχή τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών φορέων. Στη βιβλιογραφία για την ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, ο όρος διακυβέρνηση συνδέεται ειδικά με την ιδέα της ενίσχυσης και ανάπτυξης εναλλακτικών λύσεων, έναντι της κοινοτικής μεθόδου και της έμφασης στο δεσμευτικό δίκαιο ως μέσο της ενοποίησης.

Ο όρος «διακυβέρνηση» σημαίνει τον συντονισμό, τη συνεργασία και την ύπαρξη ποικίλων μηχανισμών που λειτουργούν σε πολλαπλές κλίμακες δίχως την ύπαρξη μιας ευρύτερης πολιτικής εξουσίας. Η διακυβέρνηση εκλαμβάνεται ως μια νέα διαδικασία που συνδέεται με τη συγκρότηση, τη λειτουργία και την άσκηση εξουσίας από διεθνή (international) και διακρατικά (transnational) κυβερνητικά μορφώματα με

²⁹https://ec.europa.eu/europeaid/european-governance-white-paper_en

δυνατότητα τόσο αυτο-οργάνωσης όσο και ενδο-οργάνωσης. Τα μορφώματα αυτά συμμετέχουν στην ανάπτυξη δικτύων στον διεθνή χώρο τα οποία χαρακτηρίζονται από σχέσεις αλληλεξάρτησης, την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και πόρων, τη θέσπιση ανεξάρτητων κανόνων λειτουργίας και την σημαντική αυτονομία από τα κράτη (Πασιάς, 2017, σελ. 43· Alexiadou 2007, σελ. 125-128).

Το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο βασίστηκε η αναζήτηση νέων εργαλείων διαχείρισης πολιτικής εντός της ΕΕ, περιλαμβάνει στοιχεία από τη προσέγγιση της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multilevel ή multi-tiered governance) (Alexiadou, 2013, σελ 126) και των δικτύων πολιτικής (policy networks) (Alexiadou 2007, σελ. 104·M. Lawn, 2006, σελ 260 - 263). Η επιλογή της ΑΜΣ αποτελεί μορφή πολυεπίπεδης διακυβέρνησης, δεδομένου ότι στη διαμόρφωση και υλοποίησή της εμπλέκονται, εκτός από τις εθνικές διοικήσεις, διάφοροι φορείς σε πολλαπλά επίπεδα και με ετερόκλητες ιδιότητες, με τρόπο ώστε να παρατηρείται το φαινόμενο ότι άλλοι φορείς συμπράττουν στον σχεδιασμό, άλλοι στη λήψη αποφάσεων, άλλοι στην υλοποίηση και άλλοι στην αξιολόγηση (Arrowsmith, 311-312)

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης, η ΕΕ γίνεται αντιληπτή ως μια κονίστρα πολιτικής (policy arena) στην οποία συνυπάρχουν επιμέρους επίπεδα κατανομής αρμοδιοτήτων και εξουσίας. Αυτό που παρατηρείται είναι, η διάδραση μεταξύ των επιπέδων πολιτικής όπου τα κράτη μέλη εκλαμβάνονται ως δρώντες που πρέπει να συνδιαλλαγούν και να διαπραγματευτούν μεταξύ ενός πλήθους άλλων παραγόντων πολιτικής, όπως ανεξάρτητοι υπερεθνικοί θεσμοί, ομάδες πίεσης, περιοχές ή περιφέρειες ακόμα και από το ίδιο κράτος μέλος (Lange & Alexiadou, 2010, σελ. 126).

Για το λόγο αυτό σημαντικό ρόλο στη διακυβέρνηση διαδραματίζει ένα εύρος δικτύωσης (networking) όπου λαμβάνει χώρα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Μερικώς αυτά τα δίκτυα υποστηρίζονται από την Επιτροπή με χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν απλές έως και περίπλοκες δραστηριότητες πληροφόρησης, ερωτήματα βασισμένα σε έρευνα, πίεση καθοδηγούμενη από ενδιαφέρον, επαγγελματικές ή ερευνητικές ομάδες, καθώς και δημόσιων ή ιδιωτικών οργανισμών επιχειρησιακή δραστηριότητα (Lawn, 2006, σελ. 274). Ο Castells (1996) όπως αναφέρει ο Lawn (ό.π. σελ. 274) περιγράφει τα δίκτυα ως ακολούθως:

«αποτελούνται από πολλές κουλτούρες, πολλές αξίες, πολλά projects, που διαπερνούν τη σκέψη, και πληροφορούν τις στρατηγικές των ποικίλων συμμετεχόντων στα δίκτυα, αλλάζοντάς τα με τον ίδιο ρυθμό όπως και των μελών του δικτύου, και ακολουθούν τις οργανωσιακές και πολιτισμικές μεταμορφώσεις των μονάδων των δικτύων. Είναι μια κουλτούρα, πράγματι, αλλά μια κουλτούρα του εφήμερου, μια κουλτούρα της κάθε στρατηγικής απόφασης, ένα συνονθύλευμα εμπειριών και ενδιαφερόντων».

Ο Πασιάς (2017, σελ. 42) αναφέρεται για τα δίκτυα:

«Τα δίκτυα (networks) έχουν μια ιδιαίτερη λογική που εισχωρεί στις διαδικασίες της διακυβέρνησης, τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που οργανώνονται με βάση τους παγκόσμιους «πολιτικούς ιδεοτόπους». Τα δίκτυα δεν έχουν κέντρο. Λειτουργούν με βάση μια δυαδική λογική συμπερίληψης/αποκλεισμού. Το δίκτυο ενσωματώνει εκείνους τους κόμβους που θεωρούνται ότι έχουν αξία για το δίκτυο, αλλά εάν ένας δεδομένος κόμβος παύει να εκτελεί μια χρήσιμη λειτουργία αυτός εγκαταλείπεται και παρακάμπτεται, και το δίκτυο επαναρυθμίζεται και αναδιαμορφώνεται. Υπό αυτήν την έννοια, τα δίκτυα είναι ένας πολύ προσαρμόσιμος και ευέλικτος τρόπος κοινωνικής οργάνωσης. Μέσα στα δίκτυα αλλά και μεταξύ των κόμβων των δικτύων αναπτύσσονται σχέσεις και διαμάχες εξουσίας και ηγεμονισμού. Το παγκόσμιο πολιτικό σύστημα είναι ένας χώρος συνεργασίας αλλά και αντιπαλότητας και ανταγωνισμού μεταξύ διαφορετικών δρώντων. Η κυριαρχία και η ηγεμονισμός αποτελούν συνθήκες και καταστάσεις προσωρινές καθώς υπόκεινται στην αξιολόγηση ενός ασταθούς και ασύμμετρου διεθνούς συστήματος. Οι διάφοροι υποεθνικοί φορείς, οι υπερεθνικοί και διακρατικοί οργανισμοί, οι πολυεθνικές εταιρείες και διάφορες ομάδες συμφερόντων στον διεθνή χώρο λειτουργούν ως ‘δανειολήπτες’ και ‘δανειοδότες’ εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, συμμετέχουν στην παγκόσμια εκπαιδευτική βιομηχανία υπηρεσιών, εισηγούνται ή/και πωλούν «πολιτικές λύσεις» στις κυβερνήσεις. Ταυτόχρονα όμως συμμετέχουν, μαζί με τα εθνικά κράτη, στα πολυσύνθετα δίκτυα του

ανταγωνισμού και της συνεργασίας και στις διαδικασίες της παγκόσμιας διακυβέρνησης»

Ειδικότερα, όπως αναφέρει η Ozga (2014, σελ. 18) η διακυβέρνηση της γνώσης έχει αναπτυχθεί σε σχέση με την ανάπτυξη των προγραμμάτων διαχείρισης απόδοσης, παράλληλα με την αποκέντρωση και την αποκανονιστικοποίηση: σε αυτά τα προγράμματα τα δεδομένα επιτρέπουν καθοδήγηση βάσει στόχων ως προς τις εκροές και τα αποτελέσματα, συνοδευόμενη από την παρακολούθηση των στόχων. Αυτά αποτελούν μια γκάμα που αντανάκλα την παγκόσμια κυκλοφορία, τον ενστερνισμό και την υιοθέτηση των αρχών του νεοφιλελευθερισμού στο σχεδιασμό της «μεταρρύθμισης» και την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σε όλα τα πεδία της κοινωνικής και δημόσιας πολιτικής. Η Πολιτική και η παροχή διανέμονται ή αποκεντρώνονται σε ένα φάσμα φορέων και οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων, σε ορισμένες περιπτώσεις, ιδιωτικών εταιρειών. Η Διακυβέρνηση παρουσιάζεται τώρα ως ο «καταλύτης» των παροχών και ο «θιασάρχης» της εσωτερικής αγοράς.

Σύμφωνα με τον Lawn (2006, σελ. 272) στο κέντρο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης είναι η Εκπαίδευση και η Μάθηση. Πρόκειται για μια ήπια διακυβέρνηση, όπου η παιδαγωγική, η μάθηση και η εκπαίδευση αποτελούν μια διακυβερνητική αρένα και μια μορφή διακυβέρνησης που δεν είναι θεσμική και εθνικά οριοθετημένη. Η δημιουργία επιθυμίας για 'Ευρώπη' δεν θα έχει μέλλον μέσω εξαναγκαστικών ή γραφειοκρατικών προγραμμάτων, ωστόσο μπορεί να είναι εφικτή μέσω ενός πολιτικού project. (Lawn, 2006, σελ. 272-273)

Ωστόσο, για την εκπαίδευση ο Gornitzka (2014, σελ. 9) αναφέρει ότι το επίπεδο ευρωπαϊκής διακυβέρνησης αντιπροσωπεύει ένα σύνθετο σύνολο διεργασιών και μια συνάθροιση εξεχόντων φορέων. Παρόλα αυτά είναι ένα επίπεδο που δεν μπορεί να ανταγωνιστεί τα νομικά και οικονομικά μέσα διακυβέρνησης των εθνικών κρατών που έχουν στη διάθεσή τους ή ό,τι βρίσκεται σε άλλους τομείς πολιτικής της ΕΕ. Ειδικότερα, τίποτα δεν έχει αλλάξει ως προς τις επίσημες νομικές παραμέτρους στη Συνθήκη, όταν πρόκειται για την αρχή της επικουρικότητας και το σεβασμό του προνομίου των εθνικών κυβερνήσεων στην εκπαίδευση. Στην ΣΕΕ, τα άρθρα 149 και 150 εξακολουθούν να αναθέτουν στην ΕΕ το ρόλο του να ενθαρρύνει τα κράτη μέλη

να συνεργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης και στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης για την υποστήριξη και συμπλήρωση των κρατών μελών.

Η ανάπτυξη της ΑΜΣ και η εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων αναφοράς απόκτησε ειδικό βάρος και ενσωματώθηκε με ουσιαστικό τρόπο στις βασικές διαδικασίες της κοινοτικής πολιτικής κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 επηρεάζοντας και μετασχηματίζοντας τα «εθνικά εκπαιδευτικά συγκείμενα» (Alexiadou et al., 2010, σελ. 346.) Εκτός από τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων, όπως αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, την καθιέρωση ενός ευρωπαϊκού πλαισίου για τη διά βίου μάθηση και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κινητικότητας, το Συμβούλιο πρότεινε επίσης ένα νέο είδος πολιτικού σχηματισμού, την Ανοικτή μέθοδο συντονισμού. Δείκτες και η συγκριτική αξιολόγηση είναι στην καρδιά αυτού του νέου εργαλείου πολιτικής, δεδομένου ότι η ΑΜΣ ανακηρύχθηκε ως η νέα «ήπια» μορφή διακυβέρνησης.

Η ΑΜΣ ως εργαλείο διακυβέρνησης στηρίζεται στις τεχνικές και τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Μετρά την ποιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι την ποιότητα της εκπαίδευσης. Μερικοί από τους στόχους, τα σημεία αναφοράς (benchmarks) και οι δείκτες επικεντρώνονται στις οικονομικές επιπτώσεις της «μάθησης» (learning) και εισάγουν τον ιδιωτικό τομέα στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Alexiadou et al., 2010, σελ. 347).

Οι διεθνείς οργανισμοί διαμορφώνουν «λόγους» και χαράσσουν πολιτικές. Έχουν την ικανότητα να συντονίζουν τις δράσεις και να διαχειρίζονται τις πολιτικές της γνώσης σε ένα άλλο επίπεδο από αυτό των εθνικών κρατών. Η ικανότητα αυτή των διεθνών οργανισμών, αύξησε τη δυνατότητά τους για άσκηση διακρατικής διακυβέρνησης, με αντικείμενο θέματα που αποτελούσαν προνόμια των εθνικών κρατών. Ενεργούν ως διαμεσολαβητές στη διεθνή κοινότητα, για την αντιμετώπιση κοινωνικών, οικονομικών και ανθρωπιστικών ζητημάτων και, πολλές φορές, έχουν εξουσία να δράσουν εκεί που τα κράτη από μόνα τους δεν μπορούν.³⁰

³⁰ Βλ. σχετικά, Barnett, M. & Finnemore, M. (2004). *Rules for the world. International Organizations in Global Politics*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Οι διεθνείς οργανισμοί ασκούν και προωθούν τη διακυβέρνηση μέσω των ακόλουθων διαδικασιών: α) μέσω «συντονισμού», β) μέσω της «διαμόρφωσης της κοινής γνώμης» και γ) μέσω «εργαλείων – οργάνων».³¹

α. Η διακυβέρνηση μέσω «συντονισμού» σημαίνει ότι παρέχουν τα μέσα για την οργάνωση, τη διαχείριση και τον χειρισμό διαδικασιών που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό το είδος διακυβέρνησης αναφέρεται σε δημιουργία κινήτρων, ανάληψη πρωτοβουλιών, εκπόνηση προγραμμάτων, κα. Οι διεθνείς οργανισμοί είναι σε θέση να επηρεάσουν τις πολιτικές διαδικασίες μέσω τη οργάνωσης, επηρεάζοντας και επιταχύνοντας τα προγράμματα και τις διαδικασίες στην εκπαιδευτική πολιτική. Ειδικότερα, μεμονωμένα μέλη του προσωπικού ή ομάδες μελών μπορούν να ασκήσουν πολύ μεγάλη επιρροή μέσω της οργανωτικής τους θέσης στον σχεδιασμό και την εκτέλεση των προγραμμάτων και των δράσεων, επειδή διαθέτουν την απαραίτητη τεχνογνωσία και εμπειρία».³²

β. Η διακυβέρνηση μέσω της «διαμόρφωσης της κοινής γνώμης» δείχνει τη δυνατότητα να επηρεάζουν τον εθνικό διάλογο για εκπαιδευτικά θέματα. Πρόκειται για μια μορφή «θεματικής» διακυβέρνησης που αναφέρεται στην παραγωγή 'λόγου', οραμάτων και αξιών με σκοπό να επηρεάσει τη χάραξη της πολιτικής των κρατών-μελών και να δημιουργήσει πιέσεις για μεταρρυθμίσεις και υιοθέτηση νέων προτύπων. Παράλληλα, παράγουν και αναπτύσσουν πρότυπα για αξιολόγηση, και προωθούν διαδικασίες αμοιβαίου ελέγχου και διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών-μελών.³³

γ. Η διακυβέρνηση μέσω «εργαλείων» αφορά στις δεσμεύσεις των μελών του οργανισμού, στις διαδικασίες που εφαρμόζει ο οργανισμός, τους πόρους του οργανισμού και το σώμα των νομικών πράξεων του οργανισμού. Η διακυβέρνηση μέσω «εργαλείων» αναφέρεται στην ικανότητα ενός διεθνούς οργανισμού να συντάσσει και να προετοιμάζει τις νομικές αποφάσεις, τις διεθνείς ρυθμίσεις και τις συμφωνηθείσες αρχές που επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές. Με αυτά τα μέσα

³¹ Martens, K., Balzer, C., Sackmann, R., & Weymann, A. (2004). *Comparing governance of international organizations—The EU, the OECD and educational policy*. University of Bremen, Collaborate Research Centre 597, Bremen (TranState Working Papers 7), σελ. 3.

³² Ο.π. σελ 3.

³³ Ο.π., σελ. 4.

διακυβέρνησης, ο διεθνής οργανισμός παράγει κανονιστικά πρότυπα, τα οποία οργανώνουν και περιορίζουν τη συμπεριφορά των κρατών.³⁴

1.4. ΝΔΔ – Λογοδοσία – επιχειρησιακή λογική

Με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού φάνηκε η αναποτελεσματικότητα της γραφειοκρατικής οργάνωσης του δημοσίου τομέα. Από τις αρχές της δεκαετίας '80 οι αλλαγές στη διοίκηση των οργανισμών του ιδιωτικού τομέα προκαλούν και το δημόσιο τομέα να μιμηθεί τον ιδιωτικό, προχωρώντας σε μεταβολές, στην προσπάθεια αξιοποίησης στρατηγικών και διαχειριστικών λογικών του ιδιωτικού τομέα, όπου η ισχύουσα λογική, της συμμόρφωσης στους νομικούς κανόνες, εγκαταλείπεται υπέρ της επικέντρωσης στο αποτέλεσμα, μέσω της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ) - New Public Management – (NPM), που επεκτείνεται ραγδαία στις αναπτυγμένες κυρίως χώρες (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σελ. 11).

Η ΝΔΔ βασίζεται στην υπόθεση ότι οι οργανισμοί του δημοσίου τομέα χρειάζεται να μάθουν από τις εταιρίες του ιδιωτικού τομέα. Ο ιδιωτικός τομέας θεωρείται πιο αποτελεσματικός και αν τον μιμηθούν, η δημόσια διοίκηση μπορεί να γίνει και αυτή πιο αποτελεσματική, τόσο στον καταμερισμό όσο και στη χρήση των πόρων της. Αυτό θεωρείται πιθανό στο σημείο που η διαφορά μεταξύ της σφαίρας του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο (Ehsan&Naz, 2003, σελ. 33). Η ΝΔΔ καθίσταται ως ένα κίνημα που ωθείται από τους επαγγελματίες, που επιδιώκουν να βελτιώσουν την κυβέρνηση και τις πρακτικές της δημόσιας διοίκησης. Ο ΟΟΣΑ (1994) συνοψίζει τις προσπάθειες αυτές των κυβερνήσεων, ως τον σκοπό να γίνει ο δημόσιος τομέας πιο περιορισμένος και περισσότερο ανταγωνιστικός, ενώ παράλληλα η δημόσια διοίκηση να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των πολιτών, προσφέροντας αξιοποίηση οικονομικών πόρων, ευελιξία επιλογών και διαφάνεια (Groot&Budding, 2008, σελ. 2). Αυτές οι προσπάθειες ονομάστηκαν από τους ακαδημαϊκούς Νέα Δημόσια Διοίκηση (ΝΔΔ) – New Public Management (NPM). Οι θεμελιώδεις αρχές στις οποίες στηρίχθηκαν οι ακαδημαϊκοί, όπως αναφέρουν οι Minogue et al. (1998), είναι οι ακόλουθες: Αρχή του καταμερισμού της εργασίας και της εξειδίκευσης, αρχή της ομοιογένειας, αρχή της ενότητας της

³⁴ Ο.π., σελ. 4-5.

διοίκησης, αρχή της ιεραρχίας με σεβασμό στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων, αρχή της λογοδοσίας, αρχή της γεφύρωσης του ελέγχου (span of control) και αρχή του προσωπικού (staff principle). (Kalimullah, Alam, & Nour, 2012, σελ. 6)

Σύμφωνα με τον Vigoda (2003), όπως αναφέρεται από τους Verger και Curran (2014, σελ. 253-254) η Νέα Δημόσια Διοίκηση είναι ένα φιλοσοφικό συνολικό έργο από οργανωτικές (managerial) ιδέες, που στοχεύει να οδηγήσει τη μεταρρύθμιση του δημόσιου τομέα σε ένα εύρος πολιτικών χώρων. Ο ορισμός που δίνεται από τον Vigoda (2003, σελ.813) για να περιγραφεί η Νέα Δημόσια Διοίκηση είναι ο εξής:

«μια προσέγγιση της δημόσιας διοίκησης που χρησιμοποιεί τις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήθηκε στη διαχείριση των επιχειρήσεων και άλλων κλάδων για τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της συνολικής απόδοσης των δημόσιων υπηρεσιών στις σύγχρονες γραφειοκρατίες». (Verger & Curran, 2014, σελ. 253-254)

Για να γίνει αντιληπτό πως αυτό το νέο δόγμα βρήκε εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης ως κομμάτι του δημοσίου τομέα και της ανάγκης να δουλέψει καλύτερα η γραφειοκρατία μπορούμε να δούμε τις αρχές της ΝΔΔ και πως αυτές μεταφράζονται πρακτικά σε εκπαιδευτικά παραδείγματα, στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4 : ΝΔΔ και Εκπαίδευση

Κύρια Χαρακτηριστικά	Παραδείγματα Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων
Η διοίκηση του οργανισμού είναι στα χέρια των managers	Δικαίωμα να διευθύνουν μέσω διοικητικής ιεραρχίας (line –management) και διαδικασιών λογοδοσίας, π.χ. εκθέσεις απόδοσης και μισθοδοσία βάσει απόδοσης. Απομάκρυνση από τη θέση για χαμηλές αποδόσεις.
Διαμόρφωση στόχων του οργανισμού και μέτρηση της αποτελεσματικότητας	Πρότυπα για επαγγελματική πρακτική και μαθησιακά αποτελέσματα, επιθεώρηση κατάταξης και δημόσιες αναφορές, δεδομένα δοκιμών, αξιολογική κατάταξη εθνικά και διεθνή (π.χ. PISA, TIMSS)

Μεγαλύτερη έμφαση στις εκροές του συστήματος (έμφαση στα αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία).	Πόροι που συνδέονται με την απόδοση και τα κίνητρα π.χ. προτιμήσεις καταναλωτών/επιλογή σχολείου φοίτησης, προσφορές για νέους πόρους/ροή εσόδων
Μετάβαση προς μεγαλύτερη αποκέντρωση των δημοσίων οργανισμών σε ξεχωριστά τμήματα (τομείς).	Διάσπαση των εθνικών/τοπικών συστημάτων σε ανεξάρτητες επιχειρήσεις μέσω α) (site-based management) (απόδοση στα ελληνικά περισσότερες ευθύνες για το σχολείο, επιτρέποντας να προσεγγίσει και να επιλύσει τα προβλήματά του χωρίς οποιαδήποτε ανάμειξη από το κεντρικό γραφείο), η τοπική αρχή αποκεντρώνει προϋπολογισμό και στελέχωση β) (site-based governance) όπου το σχολείο είναι αυτόνομο από την τοπική εξουσία και μπορεί να είναι μέρος μιας αλυσίδας από σχολεία που ανήκουν σε ιδιώτες, ομάδες ή επιχειρήσεις.
Μετάβαση προς μεγαλύτερο ανταγωνισμό ανάμεσα σε οργανισμούς του δημόσιου τομέα (μείωση κόστους και καλύτερα πρότυπα).	Χρηματοδότηση και κουπόνια σημαίνει ότι οι πόροι μετακινούνται με το παιδί και ως εκ τούτου γονείς και παιδιά λειτουργούν ως καταναλωτές
Υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών του ιδιωτικού τομέα	Πρόσληψη και απόλυση, πληρωμή και συνθήκες βασίζονται σε: α) επιχειρησιακό σχεδιασμό και μελέτη, β) απόδοση και λογοδοσία διοικητικής ιεραρχίας γ) επένδυση και νέες εξελίξεις στην αγορά
Έμφαση στην πειθαρχία και την ορθολογική χρήση των παραγωγικών πόρων	Χρηματοδότηση που βασίζεται: α) συμπεριφορά καταναλωτών β) Διαγωνισμός για εισροές εισοδήματος γ) Αξιολόγηση αξιοποίησης πόρων

(Gunter&Fitzgerald, 2013, σελ. 215)

Η Deem (2004, σελ. 112) αναφέρεται στην προσπάθεια εφαρμογής της ΝΔΔ συγκεκριμένα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ως η προσέγγιση που αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην αλλαγή της νοοτροπίας και της ανάγκης για ανοιχτή πανεπιστημιακή διαχείριση και ακαδημαϊκό έργο εστιασμένο στα πλαίσια της περαιτέρω «εμπορευματοποίησης» (marketisation) της δημόσιας χρηματοδοτούμενης εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας σαφείς δείκτες απόδοσης και

ποιότητας για τη διδασκαλία και την έρευνα, καθώς και την εισαγωγή αυστηρού περιορισμού στις μονάδες χρηματοδότησης ανά σπουδαστή και κεφαλαιακές δαπάνες. Και εκεί οι αντιδράσεις ήταν έντονες, δεδομένου ότι ο ρόλος των ακαδημαϊκών που μέχρι την εφαρμογή της ΝΔΔ ήταν προσανατολισμένος στην έρευνα και τη διδασκαλία αλλάζει ριζικά, διότι με την εφαρμογή της ΝΔΔ και του Νέου Διευθυντισμού³⁵ καλούνται να αναλάβουν έναν εντελώς διαφορετικό και άγνωστο ρόλο. (ό.π. σελ. 109)

Στο παλαιό, όπως αναφέρει η Deem (2004, σελ. 112), μοντέλο διοίκησης, οι ακαδημαϊκοί είχαν μεγάλη αυτονομία, όχι απαιτητική διδασκαλία, χρόνο για έρευνα σε αντάλλαγμα για λογικούς μισθούς, συλλογική συμμετοχή στις αποφάσεις με αντιπροσώπευση από τον Πρόεδρο του Τμήματος. Από το 1980 η μεταρρύθμιση εισήγαγε και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την έννοια του management: εξορθολογισμός (συγχωνεύσεις τμημάτων και κλείσιμο άλλων), αξιολόγηση ερευνητικού έργου, περικοπές χρηματοδότησης, σύστημα διασφάλισης ποιότητας, ανταγωνισμός, επιλεκτικότητα στη χρηματοδότηση της έρευνας, δίδακτρα, εξωτερική χρηματοδότηση και τέλος, μετατροπή των ακαδημαϊκών σε managers.

Ουσιαστικά, από ένα κλειστό σύστημα όπως ήταν το Πανεπιστήμιο, περνάμε σε ένα ανοιχτό, που ο ακαδημαϊκός manager είναι υπόλογος (αυξημένη λογοδοσία και οικονομική πίεση), αλλά ταυτόχρονα και αποδέκτης αναφορών κατωτέρων ατόμων στην ιεραρχία (ό.π. σελ. 112).

Σε ένα τόσο ανταγωνιστικό περιβάλλον, με τόσες αρμοδιότητες άλλης φύσης από την ακαδημαϊκή, το ακαδημαϊκό έργο θίγεται και μειώνεται η ακαδημαϊκή αυτονομία και η τριτοβάθμια εκπαίδευση υπάγεται σε καθεστώτα διαχείρισης και διακυβέρνησης από τον ιδιωτικό τομέα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μετακινείται από μια ελίτ σε σύστημα μάζας με ερωτήματα για τη μέτρηση της ποιότητας της έρευνας και της διδασκαλίας. (ό.π. σελ. 124-125)

³⁵ «συνιστά μια μορφή ορθολογικής διακυβέρνησης, η οποία στηρίζεται στη διαχείριση της επαγγελματικής ταυτότητας και προωθεί έναν τύπο γνώσης που βασίζεται στη συμμόρφωση των εργαζομένων, στην εσωτερικευση των αξιών, τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση. Οι εργαζόμενοι αποδέχονται και εσωτερικοποιούν τις αρχές της προσαρμοστικότητας, της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας, και ταυτόχρονα, έννοιες όπως η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η αυτοενδυνάμωση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοπραγμάτωση ενσωματώνονται στην ταυτότητα του εργαζομένου, ενώ η δέσμευση για επίτευξη άριστων στόχων καταλήγει να αποτελεί απαραίτητο ατομικό χαρακτηριστικό, χωρίς να χρειάζεται να επιβληθεί από το οργανισμό» Πασιάς (2016, σελ. 141).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Νέα Δημόσια Διοίκηση είναι το πρωταρχικό μέσο με το οποίο αναδιαμορφώνεται η δομή και η κουλτούρα των δημοσίων υπηρεσιών για να εισαχθούν και να εδραιωθούν οι μηχανισμοί της αγοράς και οι μορφές ιδιωτικοποίησης. (Ball & Youdell, 2009, σελ. 24). Καταλήγοντας, η ΝΔΔ δίνει έμφαση στο προϊόν και τις εκροές σε σχέση με τη διαδικασία και τις εισροές, προβάλλει την έννοια της ορθολογικής επιλογής, υιοθετεί τη λογοδοσία που κυριαρχεί στην αγορά και προωθεί τις «εταιρικές σχέσεις» και συμπράξεις μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα με σκοπό να αμβλύνει τις διαφορές μεταξύ τους. (Πασιάς, 2016, σελ.140)

1.5. Η πολιτική των αριθμών (Policy by numbers)

Οι σύγχρονες μορφές τεχνο-διακυβέρνησης που επιβάλλονται στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο συνδέονται με την εγκαθίδρυση της πολιτικής των αριθμών (policy by numbers) και την εφαρμογή τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου στο χώρο της εκπαίδευσης.³⁶ Η διακυβέρνηση των αριθμών (governing by numbers) που βασίζεται στην ανάπτυξη αρχών, κανόνων, προτύπων (standards), κριτηρίων και δεικτών ποιότητας, εργαλείων μέτρησης και διαδικασιών αξιολόγησης, συνιστά μια διακριτή πολιτική και ιδεολογική πράξη στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας ‘αγοραίας’ και ‘μετρήσιμης’ Ευρώπης της γνώσης.³⁷

Ακόμα κι αν ένα ενδιαφέρον για τη μέτρηση των εκπαιδευτικών επιδόσεων μέσω αριθμητικών δεδομένων ήταν εμφανές ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι έννοιες των δεικτών και η συγκριτική αξιολόγηση αναφέρονται για πρώτη φορά από τους Υπουργούς Παιδείας της Ευρώπης το 1999 σε συνέδριο στην Πράγα. Οι υπουργοί ενέκριναν ένα ψήφισμα με σκοπό νέες μεθόδους εργασίας για τη συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση που θα αυξήσει «τη συνέχεια,

³⁶Grek, S. (2008). “From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe”, *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp. 208-218.

³⁷Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009). «Προς την ‘μετρήσιμη’ Ευρώπη της γνώσης : Η ελλειμματική διαχείριση των συμβόλων και η διακυβέρνηση των αριθμών». στο Κουτσελίνη, Μ. κα. (επιμ) (2009), *Τιμητικός Τόμος Μιχ. Ι. Μαραθεύτη*, εκδ. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Λευκωσία, σσ. 441-466. Lawn, M. (2011). “Standardizing the European Education Policy Space”. In: *European Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272.

αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1999).³⁸

Ακολούθως, το Μάιο του 2003 το Συμβούλιο Παιδείας δημοσίευσε τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Συμβούλιο της ΕΕ, 2003). Στο κείμενο αναφέρεται ότι οι υπουργοί επιθυμούν «η Ευρώπη να αναγνωρισθεί ως ένα παγκόσμιο κέντρο αναφοράς ως προς την ποιότητα και τη συνάφεια των συστημάτων και ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης». Έτσι, προσεκτικά επιλεγμένοι δείκτες χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των επιπέδων/ βαθμών υλοποίησης αλλά και της προόδου. Οι δείκτες παράλληλα με την ανταλλαγή των καλών πρακτικών και τις εκθέσεις αξιολόγησης των ομοτέχνων θα βοηθήσουν τις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές να αξιολογήσουν τις πολιτικές τους με βάση τα ισχύοντα στο διεθνές περιβάλλον (Lanng & Alexiadou, 2007, σελ. 324).

Δείκτες, κριτήρια και εξωτερική αξιολόγηση προκαλούν πίεση στις εθνικές αρχές για καλύτερη εκτέλεση των κοινών συμφωνηθέντων στόχων και επιπέδων. Επιλέγοντας δείκτες, θέτοντας κριτήρια και αξιολογικές διαδικασίες σημαίνει αποδοχή ενός 'εξωτερικού' ελέγχου του πολιτικού σχεδιασμού, σημαίνει ενσωμάτωση των διαδικασιών επιτήρησης και συμμόρφωσης στις πολιτικές διακυβέρνησης, που αφορούν σε κρίσιμους τομείς και σε ευαίσθητες λειτουργίες της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιάς, 2017, σελ. 62).

Σύμφωνα με τον Lawn, (2011, σελ. 261) τα πρότυπα (standards) αρχικά αφορούσαν μόνο τον υλικό κόσμο, σήμερα ωστόσο είναι παρόντα και χρησιμοποιούνται σε όλες τις διαδικασίες της ανθρώπινης απόδοσης/επιτέλεσης (performance). Ο όρος Benchmarking (κριτήρια αναφοράς) είναι ένας σύγχρονος όρος για τα πρότυπα (standards). Τα πρότυπα αποτελούν ένα ζωτικό εργαλείο διακυβέρνησης στην προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινώς διακυβερνήσιμης και λειτουργικής Ευρώπης (όπ.π., σελ. 264). Η «δημοκρατική φύση» των προτύπων στη διακυβέρνηση αναφέρεται στη συμμετοχή πολλών δικτύων και ενώσεων στη δημιουργία και την παραγωγή τους, και όχι σαν μια σαφής πολιτική διαδικασία. Τα πρότυπα είναι συνεχώς διαπραγματεύσιμα και συνεχώς διαφοροποιούνται. Κατά μία

³⁸Το Συμβούλιο τονίζει ότι οι δείκτες, έστω και αν είναι ένα μόνον από τα στοιχεία της διαδικασίας των επακόλουθων εργασιών, αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τη μέτρηση και τη σύγκριση επιδόσεων, και ότι για να είναι το όλο εγχείρημα επιτυχημένο και αξιόπιστο, οι δείκτες πρέπει να στηρίζονται σε στοιχεία σαφώς προσδιορισμένα, συγκρίσιμα και, προ πάντων, συναφή με τις πολιτικές (2349η σύνοδος του Συμβουλίου - ΠΑΔΕΙΑ/ΝΕΟΛΑΙΑ - Βρυξέλλες, 28 Μαΐου 2001).

έννοια, είναι πάντα προσωρινά, ή μάλλον, η ταχύτητα με την οποία κατασκευάζονται, χρησιμοποιούνται, ανακατασκευάζονται και ξεπερνιούνται είναι μεγαλύτερη από ό, τι πριν (ό.π. σελ. 260). Έτσι, με τη χρήση δεικτών (indicators), δεικτών αναφοράς (benchmarks) και σύγκρισης, ο Ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος μπορεί να γίνει διαφανής και διακυβερνήσιμος. Τα πρότυπα υπογραμμίζουν επίσης τη συλλογή των δεδομένων που απαιτούνται για την παρακολούθηση της προόδου και εγγυώνται την αξιοπιστία των δεδομένων που συλλέγονται. (ό.π. σελ. 262)

Η ανάπτυξη δεικτών περιλαμβάνει πολιτικά σημαντικές αποφάσεις και δεν είναι δυνατό να μειωθεί σε τεχνικά θέματα. Όπως αναφέρει ο Gorntzika (2006, σελ. 36) κάθε πολιτικό σύστημα εξαρτάται από πληροφορίες. Η ενημερωτική βάση για τη διαδικασία λήψης πολιτικών αποφάσεων και χάραξης δημόσιας πολιτικής δεν είναι άσχετη με την ποιότητα τους (Μάρτιος 1990). Στο Πρόγραμμα (E & K 2010) αυτό αφορά επίσης τον καθορισμό κοινών ευρωπαϊκών προτύπων για το ποια θεσμικά όργανα της ΕΕ, εθνικές κυβερνήσεις και κοινό θα έχουν ποσοτικά στοιχεία. Οι Δείκτες δημιουργούν μια κοινή αριθμητική γλώσσα που με τη σειρά της δίνει τη δυνατότητα στα κράτη μέλη και σε άλλους φορείς για την παρακολούθηση επιδόσεων του ενός από τον άλλο.

Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση δεν είναι πολιτικά ουδέτερες κατηγορίες, ούτε μπορούν να μετρηθούν εύκολα. Το κύριο σημείο εδώ είναι ότι τα αριθμητικά στοιχεία που έχουν χρησιμοποιηθεί και αναπτυχθεί για την ΑΜΣ στην εκπαίδευση, πρόκειται να δομήσουν τη γνώση για το τι γνωρίζουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα για τον εαυτό τους και τους άλλους για το μέλλον. Αποτελούν ισχυρά πλαίσια αναφοράς για χάραξη πολιτικής και συζήτηση. (Gornitzka, 2006, σελ 37)

Σύμφωνα με τους Grek et al. (2009, σελ. 127-128) οι έννοιες των δεικτών, της συγκριτικής αξιολόγησης και της εξασφάλισης ποιότητας έχουν μια σύντομη σχετικά παρουσία στην ιστορία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο, σε αυτό σύντομο χρονικό διάστημα αποτελούν το σύγχρονο ηγεμονικό λόγο στη διαδικασία κατασκευής του ευρωπαϊκού χώρου της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά η πολιτική πίεση για να αναπτυχθούν «πολιτικές των αριθμών», μέσα από την εκτεταμένη χρήση εκπαιδευτικών δεικτών και κριτηρίων είναι σαφής, ισχυρή και πλέον παρούσα σε όλα τα επίπεδα. Ουσιαστικά θα μπορούσαμε να πούμε

ότι συνδέεται με την ανάγκη για επιστημονική νομιμοποίηση της εισαγωγής μορφών ελέγχου και επιτήρησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Από τη μια πλευρά έχουμε την επικρατούσα άποψη ότι η κοινωνία μπορεί να ελεγχθεί και ως εκ τούτου να αναμορφωθεί, ωστόσο στην άλλη πλευρά έχουμε την κριτική που αφορά στη σχετικότητα των δεικτών, δεδομένου ότι αποτελεί μια τεχνικά σύνθετη λειτουργία. Συχνά τα δεδομένα επικρίνονται για την αξιοπιστία και ως εκ τούτου για τη δυνατότητα της συγκρισιμότητας.

Εν κατακλείδι οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης (Ozga et. al, 2011), και τα standards «συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης» (Lawn, 2011).

Με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, των κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης και των ΤΠΕ που επέφεραν την αποδυνάμωση του ρόλου των κρατών στο διεθνές περιβάλλον διακρίνεται έντονα η ενίσχυση το ρόλου των διεθνών οργανισμών. Η κυριαρχία των παγκόσμιων φορέων διακυβέρνησης εστιάζει σε θέματα της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας με πρωτεργάτες τους ειδικούς/εμπειρογνώμονες και τεχνοκράτες, οι οποίοι κατέχουν την εξειδικευμένη γνώση, οργανώνονται σε δίκτυα και με συντονισμένο τρόπο ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων και την προώθηση κρατικών συμφερόντων. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα ο «εκπαιδευτικός δανεισμός» στο πλαίσιο της παγκόσμιας διακυβέρνησης αφορά ένα «νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα», το οποίο δίνει έμφαση στην «πολιτική εκμάθησης» (policy learning) και στη διεύρυνση των «πολιτικών μεταβίβασης» (policy transfer)³⁹.

Η επιτυχία των πολιτικών αυτών βασίζεται στην από κοινού αποδοχή διαδικασιών ελέγχου και τρόπου λήψης αποφάσεων με περισσότερο ευέλικτο χαρακτήρα και “χαλαρό” νομικό περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός χώρος ελέγχεται πλέον από τους «ειδικούς εμπειρογνώμονες» (experts) και ακολουθεί τις «πολιτικές των αριθμών» (policy by numbers). Δεσπόζουσα θέση κατέχουν οι ποσοτικές μέθοδοι και έρευνες που έχουν ως βάση δείκτες, μετρήσιμα δεδομένα και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων.

³⁹Alexiadou N. (2014). “Policy learning and europeanisation in education: the governance of a field and the transfer of knowledge”, in A. Nordin& D. Sundberg (eds.) *Transnational policy field*, Oxford, Symposium Books, pp. 123-140.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 η έννοια της ποιότητας και τα πρότυπα λαμβάνουν παγκόσμιες διαστάσεις. Η διαμόρφωση της σύγχρονης ατζέντας στην εκπαιδευτική πολιτική τόσο στον Ευρωπαϊκό χώρο όσο και στον διεθνή αποτυπώνει την υπαγωγή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας και στις έννοιες που εισέρχονται από το χώρο των επιχειρήσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Η επικράτηση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management) προωθεί πρακτικές και αξίες των επιχειρήσεων. Υπό το πρίσμα αυτό οι δημόσιοι managers γίνονται επιχειρηματίες, ενώ οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ως πελάτες και ως εκ τούτου οι πολιτικές αποτίμησης ποιότητας και λογοδοσίας έχουν στόχο να διασφαλίσουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών σε σχέση με την ακαδημαϊκή παροχή που προσφέρουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Στις επίσημες μεταφράσεις των ευρωπαϊκών κειμένων στην ελληνική γλώσσα, ο αγγλικός όρος «Higher Education» αποδίδεται ως «Ανώτατη Εκπαίδευση». Να σημειωθεί ότι, στα ευρωπαϊκά κείμενα, ο όρος «Higher Education» αναφέρεται στον πανεπιστημιακό και τον μη-πανεπιστημιακό τομέα της μετα-λυκειακής εκπαίδευσης, που προσφέρεται τόσο από δημόσια ιδρύματα όσο και από ιδιωτικές επιχειρήσεις. Στην παρούσα Εργασία οι όροι Τριτοβάθμια, Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, σηματοδοτώντας ταυτόσημες έννοιες.

Στην βιβλιογραφία έχει καταγραφεί μια πληθώρα απόψεων για τους σκοπούς ειδικότερα της Ανώτατης Εκπαίδευσης που μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω τρεις κατηγορίες: α) τη διεύρυνση των ορίων της γνώσης μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας, β) τη δημιουργία αποφοίτων οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των επιχειρήσεων, της βιομηχανίας, των υπηρεσιών, του δημόσιου τομέα, της εθνικής ανάπτυξης και γ) την δημιουργία των αναγκαίων προϋποθέσεων ώστε να είναι δυνατή η παιδεία των ατόμων, η μμόρφωση δηλ. που υπερβαίνει την απλή εκπαίδευση και τη μηχανιστική εκμάθηση. Οι παραπάνω βασικές κατευθύνσεις πραγματώνονται μόνο όταν υπάρχουν: αγάπη και σεβασμός για την επιστημονική γνώση και για το συγκεκριμένο κάθε φορά αντικείμενο έρευνας, αναζήτηση της γνώσης σε βάθος, επιθυμία να χρησιμεύει η παραγόμενη γνώση στην κοινωνία, η γνώση του πώς κανείς να μαθαίνει, η επίγνωση των ορίων των γνώσεων και των ικανοτήτων του καθένα, η θεώρηση της μάθησης ως διαδικασία ζωής, η αναγνώριση και λύση των προβλημάτων, η δυνατότητα για την χρήση των διατιθέμενων πληροφοριών, η διαμόρφωση θέσεων και απόψεων, η επικοινωνία, η κριτική ανάλυση και η ομαδική συνεργασία. (Green, D., 1994).

Από την καταγραφή των διαφορετικών αντιλήψεων για τους σκοπούς της Ανώτατης Εκπαίδευσης εξάγεται το συμπέρασμα ότι αυτοί μεταφέρουν τη φωνή όλων εκείνων που άμεσα ή έμμεσα σχετίζονται ή συμμετέχουν σε δραστηριότητες της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως η ακαδημαϊκή κοινότητα, οι φοιτητές, το κράτος, η κοινωνία, οι μελλοντικοί εργοδότες. Οι ομάδες αυτές, προσπαθούν να διασφαλίσουν την απαίτησή τους είτε προασπιζόμενοι την παραδοσιακή άποψη για τους σκοπούς,

την ποιότητα και την αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, είτε με την υποστήριξη εναλλακτικών απόψεων για τους σκοπούς, αναδεικνύοντας νεωτερικές αντιλήψεις για την ποιότητα και νεωτερικούς τρόπους για την αξιολόγησή της. (Burrows & Harvey, 1992).

Κάθε μία από τις παραπάνω απόψεις αντιπροσωπεύει τις προσδοκίες για ποιοτική Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι μετρήσεις λοιπόν που απαιτούνται και τα στανταρντς που πρόκειται να εφαρμοστούν, οπωσδήποτε διαφοροποιούνται ανάλογα με τις θέσεις που εκφράζουν αλλά και τη νοοτροπία των εμπλεκόμενων. Κάθε εμπλεκόμενος στην ανώτατη εκπαίδευση θεωρεί την ποιότητα και τα αποτελέσματά της διαφορετικά, με αποτέλεσμα να υιοθετείται ένα πλήθος μεθόδων και προσεγγίσεων για να μετρηθεί αυτή στο πλαίσιο των διαφόρων απόψεων. Συχνά όμως προκύπτουν προβλήματα από αυτή την πλουραλιστική άποψη σχετικά με την ποιότητα και τη μέτρησή της:

- Ποιος πρέπει να ορίζει τους σκοπούς της ανώτατης εκπαίδευσης; Πρέπει να είναι η κυβέρνηση, οι φοιτητές, οι εργοδότες των φοιτητών, οι διαχειριστές των ιδρυμάτων ή οι ακαδημαϊκοί ;
- Πως θα επιλύονταν οι αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την ανώτατη εκπαίδευση και την κριτική σχετικά με την ποιότητα ενός ιδρύματος; Ποιος θα καθόριζε τις προτεραιότητες; (Green, D., 1994, σ. 15)

Αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς σκοπούς της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται και διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης της ποιότητας. Έτσι για συγκεκριμένες αντιλήψεις (Green, 1994), παρατηρείται ότι μπορούν να υιοθετηθούν προσεγγίσεις όπως στατιστικές μέθοδοι, αριθμητικοί δείκτες απόδοσης, διαφορετικοί για την κάθε περίπτωση. Για τις αντιλήψεις όμως, όπως αυτές που αποτυπώνει ο Barnett (1994), όπου η πολυπλοκότητα των αναγκαίων προσεγγίσεων είναι μεγάλη, λόγω της έμφασης στον ανθρώπινο παράγοντα, ελάχιστες πλευρές της ποιότητας μπορούν να προσδιοριστούν από την παγιότητα και την απλότητα των αριθμών.

Αν γίνει αποδεκτή μια άποψη για την ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπου οι αριθμοί έρχονται πρώτοι, τότε η προσέγγιση στην αξιολόγηση της δεν διαφέρει από αυτήν ενός λογιστή ή ενός γραφειοκράτη. Η οδός αυτή αναδεικνύει μια πρακτική χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, τυποποιεί την ουσία και όχι την μεθοδολογία, παραπέμπει στην επιφανειακή ιστορία των αριθμών και δεν εμβαθύνει στη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τους παρήγαγε. Πέρα βέβαια από την απλοϊκότητά

τους οι αριθμοί ενέχουν και τον κίνδυνο ότι χρησιμοποιούνται υποβοηθώντας ελεγκτικούς μηχανισμούς, συγκρίσεις μεταξύ ιδρυμάτων και μέτρα απόδοσης. Το κυριότερο όμως μειονέκτημα των αριθμών είναι ότι καταγράφουν την ποιότητα του παρελθόντος δίχως να δίνουν μια προοπτική για το μέλλον ή και να προτείνουν τρόπους βελτίωσης των πραγμάτων. Πρέπει επομένως οι αριθμοί να καταδικαστούν και να αποκλειστούν ως μέσο περιγραφής της ποιότητας στην εκπαίδευση; Ο Barnett (1994), οπαδός όχι της αγοραίας αντίληψης για την Ανώτατη Εκπαίδευση, αλλά εκείνης που υποστηρίζει την διανοητική ανάπτυξη μέσω της βαθιάς, θεμελιώδους κατανόησης και της αυτοκριτικής, σχολιάζει (σελ. 78):

«Οι αριθμοί δεν πρέπει να αποκλείονται τελείως προκειμένου να περιγράψουν την ποιότητα. Μπορούν να προκαλέσουν την ερευνητική δραστηριότητα που με τη σειρά της θα προσδιορίσει διορατικά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Οι αριθμοί είναι ιδιαίτερα λυσιτελείς όταν χρησιμοποιούνται ισόρροπα μαζί και με άλλα στοιχεία, ώστε το περιεχόμενο των κρίσεων για την ποιότητα να είναι πραγματικά ενημερωτικό».

2.1. Ιστορική αναδρομή

Η σημερινή κοινωνία δίνει στον άνθρωπο ως καταναλωτή μεγάλη γκάμα επιλογών, η ποιότητα επομένως, αν και έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, φαντάζει οικεία. Ακόμη και στο χώρο της εκπαίδευσης επιδρά σημαντικά στην αγοραστική συμπεριφορά έχοντας κυριαρχήσει στο δημόσιο λόγο κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ο G. Neave (1994) αναφέρει «η ποιότητα “δεν ήρθε εδώ για να μείνει” για τον αυτονόητο λόγο ότι μέσα στους αιώνες της ύπαρξης του πανεπιστημίου στην Ευρώπη ποτέ δεν έλλειψε»⁴⁰. Ο Vroeijenstijn (1995) συμπληρώνει: «Η έννοια της ποιότητας δεν είναι νέα. Ήταν ανέκαθεν μέρος της ακαδημαϊκής παράδοσης. Είναι ο εξωτερικός [του ακαδημαϊκού] χώρος που τώρα δίνει έμφαση στην ανάγκη για ποιότητα. Είναι η σχέση μεταξύ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνίας που έχει αλλάξει.»⁴¹

⁴⁰Westerheijden D. et al. (eds.) (2007). *QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION, Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Netherlands: Springer (p.1).

⁴¹http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/2914/2/2914_%CE%A01.2.1.pdf

Ο VanVught (1995) διακρίνει δύο μοντέλα εκτίμησης της ποιότητας από τον 13ο αιώνα:

- 1. Το γαλλικό μοντέλο: έλεγχος από εξωτερική αρχή είναι το αρχέτυπο της αξιολόγησης της ποιότητας όσον αφορά την υποχρέωση λογοδοσίας*
- 2. Το αγγλικό μοντέλο: μία αυτοδιοικούμενη κοινότητα μελών ως παράδειγμα αξιολόγησης με την έννοια της αξιολόγησης από ομοτίμους»⁴².*

Βάσει των δύο αυτών μοντέλων συνάδει κανείς το συμπέρασμα ότι ο έλεγχος της ποιότητας από το Μεσαίωνα έχει διαχωριστεί σε εξωτερικό και εσωτερικό. Για τις αρχές του 19ου αιώνα ο G. Neave (1988, σελ. 8) αναφέρει ότι οι κυβερνήσεις δείχνουν ενδιαφέρον για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης διότι αυτές είναι που χρηματοδοτούν και καθορίζουν το νομικό και διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το ίδρυμα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η διασφάλιση ποιότητας όπως αναφέρουν οι Westerheijden et al. (2007, σελ. 2) ως ξεχωριστή περιοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στα τέλη του 19ου αιώνα. Στις ΗΠΑ εκείνη την εποχή κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτοι οργανισμοί πιστοποίησης (accreditation). Για μεγάλο διάστημα η πιστοποίηση αποτελούσε την εξαιρετική προσέγγιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με περιορισμένο όμως ενδιαφέρον. Τα αίτια για την εισαγωγή της έννοιας της διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να αναζητηθούν αφενός στη μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφετέρου στη μείωση χρηματοδότησης των ιδρυμάτων και στην ανάδυση της αρχής της Νέας Δημόσιας Διοίκησης⁴³.

Τις δεκαετίες του 1970 και 1980 η οικονομική ύφεση που πλήττει την αναπτυγμένη δύση έχει ως συνέπεια την αποδοχή των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης που εστιάζει στην «εμπορευματοποίηση» (marketisation) της δημόσιας χρηματοδοτούμενης εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας σαφείς δείκτες απόδοσης και ποιότητας για τη διδασκαλία και την έρευνα, καθώς και την εισαγωγή αυστηρού περιορισμού στις μονάδες χρηματοδότησης ανά σπουδαστή και κεφαλαιακές δαπάνες. Με την επικράτηση του φιλελευθερισμού, ο εκπαιδευτικός λόγος δανείζεται

⁴²Bernhard, A. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis*. VS RESEARCH, Germany, (p.40)

⁴³Westerheijden et al. (2007, σελ. 3)

έννοιες από τον κόσμο των επιχειρήσεων όπως ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, μάνατζμεντ, καταναλωτής. Ταυτόχρονα, συχνή είναι και η υιοθέτηση των προτύπων της αγοράς, ήτοι η μετατροπή των εκπαιδευτικών μονάδων σε αυτόνομες οικονομικά μονάδες ανταγωνιστικές μεταξύ τους, η πρόσληψη μάνατζερς και η σύνδεση με επιχειρήσεις. Η στροφή της εκπαίδευσης προς την οικονομία θεωρείται ότι απορρέει και από την αδυναμία του εθνικού κράτους να ανταποκριθεί «στις οικονομικές εξελίξεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο και ρευστό επιχειρηματικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα οι καινοτομίες στον έλεγχο ποιότητας των ιαπωνικών εταιριών την ίδια περίοδο είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή της διασφάλισης της ποιότητας και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως νέο μέσο πολιτικής⁴⁴. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μεγαλύτερη αυτονομία στα πανεπιστήμια καθώς και στην εισαγωγή μηχανισμών καθοδήγησης προς την κατεύθυνση της «αυτό-ρύθμισης»⁴⁵. Οι κυβερνήσεις ως εκ τούτου αποδίδουν μεγαλύτερη αυτονομία στα ίδια τα ιδρύματα για την ανάπτυξή τους και για την εφαρμογή πολιτικών λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των εξωτερικών φορέων (stakeholders).

Εν κατακλείδι, στη δεκαετία 1980 διακρίνεται πλέον η υποχώρηση του μονοπωλίου του εκπαιδευτικού κόσμου σε ζητήματα ποιότητας και η παράλληλη εμφάνιση νέων παραγόντων καθορισμού της όπως οι γονείς και οι φοιτητές. Μια δεύτερη ισχυρή ομάδα είναι ο χώρος της αγοράς, ενώ σχετικά νεότεροι παίκτες αλλά και οι πιο καθοριστικοί είναι οι διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, η Διεθνής Τράπεζα αλλά και η Ουνέσκο.

Από τη δεκαετία του 1990 επιχειρήθηκε η διαμόρφωση μιας ολιστικής προσέγγισης της έννοιας, στην οποία συμπεριλαμβάνονται όροι όπως ο «καθορισμός και επίτευξη προτύπων αριστείας» (excellence standards), η «άριστη σχέση σκοπού-αποτελέσματος» (fitness for purpose), η «αποδοτική επένδυση» (value for money), η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «αξιολόγηση της ποιότητας» (quality assessment), η «βελτίωση της ποιότητας» (quality improvement), η «διαχείριση της ποιότητας» (quality management), η «παρακολούθηση της

⁴⁴Westerheijden et al. (2007, σελ. 2)

⁴⁵Bernhard, A. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis*. VS RESEARCH, Germany. (p.41)

ποιότητας» (quality monitoring) και ο «συνολικός έλεγχος της ποιότητας» (total quality control) (Πασιάς, 2017, σελ. 67). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Α. Bernhard (2012, σελ. 43), η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται ως η «δεκαετία της ποιότητας». Οι αλλαγές και οι διαδικασίες μετασχηματισμού της ανώτατης εκπαίδευσης συνδέονται πλέον με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιότητα που απαιτεί λογοδοσία και τη δημιουργία εθνικών υπηρεσιών ποιότητας. Στο τέλος της δεκαετίας του 1990 το ενδιαφέρον για την ποιότητα και τα πρότυπα είναι πλέον παγκόσμιο.

Στην Ευρώπη η θεσμοθέτηση διαδικασιών αποτίμησης της ποιότητας στα πανεπιστήμια προωθήθηκε κυρίως μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνιας που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της σύγκλισης των εθνικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία της Μπολόνιας υιοθετεί περισσότερο ένα συνεργατικό υπόδειγμα δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική αποστολή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων και παρέχει μια ευελιξία στον ορισμό της ποιότητας και στις διαδικασίες αποτίμησής της στο πλαίσιο των ιδιαίτερων συνθηκών και στόχων του κάθε ιδρύματος.

Πιο συγκεκριμένα, το Σεπτέμβριο 1998 ανακοινώνεται η *«Σύσταση για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση»* και συστήνεται να δημιουργηθούν και να υποστηριχθούν διαφανή συστήματα αξιολόγησης με στόχο την διαφύλαξη της ποιότητας και ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση και την ανάπτυξη συνεργασιών τόσο μεταξύ των κρατών-μελών όσο και σε ευρύτερο ευρωπαϊκό επίπεδο (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1998)⁴⁶. Το επόμενο έτος στην «Διακήρυξη της Μπολόνια» το 1999 υπάρχει μόνο μια σύντομη αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας στα πανεπιστήμια μέσω του στόχου που δηλώνεται από τη φράση *«Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών»* (Bologna Declaration, 1999, σελ. 3). Ωστόσο, σε συνδυασμό με τη Σύσταση του 1998 αρκετά κράτη στον ευρωπαϊκό χώρο αποφασίζουν τη δημιουργία εθνικών ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας, γεγονός που αποτυπώνεται και

⁴⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:31998H0561&from=EL> (Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 270 της 07/10/1998 σ. 0056 – 0059)

στην επισήμανση της έκθεσης “ Trends 2010: a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA Publications 2010”⁴⁷.

Στο επόμενο ανακοινωθέν της διαδικασίας της Μπολόνια (στην Πράγα το 2001) δηλώνεται ότι οι υπουργοί παιδείας «αναγνώρισαν το ζωτικό ρόλο που παίζουν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας για την εξασφάλιση υψηλών ποιοτικών κριτηρίων και για τη διευκόλυνση της συγκρισιμότητας των πιστοποιημένων προσόντων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Επίσης ενθάρρυναν τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των δικτύων αναγνώρισης τίτλων σπουδών και των δικτύων διασφάλισης ποιότητας. Έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα στενής ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή των εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας» (Bologna process, 2001, σελ. 2).

Τον Οκτώβριο 2004 δημοσιοποιείται μία ακόμη Σύσταση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σχετική με την ανώτατη ευρωπαϊκή εκπαίδευση η οποία καταλήγει σε πέντε συγκεκριμένα μέτρα που, όπως δηλώνεται, συμβάλλουν στην αμοιβαία αναγνώριση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και των προσπαθειών αξιολόγησης στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση. Επιγραμματικά : «1)όλα τα ιδρύματα να εισάγουν ή να αναπτύξουν εσωτερικούς μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας, β)οι εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας που ήδη λειτουργούν να εφαρμόζουν αμερόληπτα τα στοιχεία διασφάλισης της ποιότητας που αναφέρονται στη Σύσταση του 1998, γ)να συνεργαστούν οι αρχές διασφάλισης ποιότητας με την ENQA ώστε να καταρτιστεί ένα «Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας και Διαπίστευσης», δ)να δίνεται η δυνατότητα στα ιδρύματα να επιλέγουν αυτά από αυτό το Μητρώο τον οργανισμό που θα πραγματοποιήσει την αξιολόγησή τους και ε) να αποδέχονται και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των επίσημων αρχών διασφάλισης ποιότητας ως βάση για τη λήψη διαφόρων αποφάσεών τους» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2004, σελ. 10-11).

Το 2005 στη συνάντηση του Μπέργκεν οι υπουργοί παιδείας υιοθέτησαν τις προτάσεις που υπήρχαν στην έκθεση “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (ESG) για τα τρία επίπεδα προτύπων και οδηγιών για τη διασφάλιση της ποιότητας (ονομαστικά η εσωτερική

⁴⁷ <http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends2010.pdf?sfvrsn=0>

αξιολόγηση, η εξωτερική αξιολόγηση και η αξιολόγηση των ανεξάρτητων εθνικών αρχών διασφάλιση ποιότητας (Bologna Process, 2005, σελ. 5). Την επόμενη χρονιά υπήρξε νέα Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου «Για περαιτέρω ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ, 2006, σελ. 61) στην οποία προωθούνται όλες οι προτάσεις που είχαν προκύψει αφενός από την προηγούμενη «ενωσιακή» διαδικασία μέχρι το 2004 και αφετέρου από την υπουργική απόφαση στο Μπέργκεν στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Στη συνάντηση του Λονδίνου το 2007 οι υπουργοί στην ανακοίνωσή τους «καλωσόρισαν την θέσπιση του Μητρώου» (Ευρωπαϊκό Μητρώο Αρχών Διασφάλισης Ποιότητας : European Quality Assurance Register -EQAR-) το οποίο, όπως υποστηρίζεται στην ανακοίνωση, θα έχει προαιρετική φύση, θα είναι ανεξάρτητο, διαφανές και αυτοχρηματοδοτούμενο. Οι υπουργοί καθόρισαν ότι οι αιτήσεις των αρχών διασφάλισης ποιότητας για είσοδο στο Μητρώο θα εξετάζονται στη βάση της συμμόρφωσης με την έκθεση ESG και με στοιχεία που θα προκύπτουν από διαδικασίες αξιολόγησης τους κυρίως σε εθνικό επίπεδο (Bologna process 2007, σελ. 4). Δύο χρόνια αργότερα, το 2009 στην υπουργική συνάντηση της Λουβέν, διαπιστώθηκε η πρόοδος στον άξονα της διασφάλισης της ποιότητας, τόσο με την εκτεταμένη εφαρμογή των ESG όσο και με την ίδρυση και την έναρξη της λειτουργίας του EQAR. Για τα επόμενα τρία έτη οι υπουργοί ζήτησαν να συνεχιστεί η συνεργασία για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στη διασφάλιση της ποιότητας και επισήμαναν την ανάγκη εξωτερικής αξιολόγησης του EQAR (Bologna process, 2009).

2.2.Ορισμοί Ποιότητας

Όπως αναφέρθηκε η ποιότητα διαχρονικά είναι ένα θέμα που απασχολεί την ανώτατη εκπαίδευση. Η έκρηξη όμως γίνεται το 1990 όπου πλέον η έννοια της ποιότητας βρίσκεται στο επίκεντρο λόγων και πρακτικών σχετικά με το πεδίο αυτό της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Bernhard (2012, σελ. 39) παραθέτοντας το λόγο του Malconi Gillis (1999):

“Σήμερα όσο ποτέ πριν στην ανθρώπινη ιστορία, ο πλούτος – ή η φτώχεια – των εθνών εξαρτάται από την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης. Εκείνοι που διαθέτουν το ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων και δυνατοτήτων για μάθηση μπορούν να προσμένουν δια βίου πρωτοφανή οικονομική εκπλήρωση. Ωστόσο στις προσεχείς δεκαετίες οι ελάχιστοι μορφωμένοι θα αντιμετωπίσουν κάτι περισσότερο από μίζερες προοπτικές ζωής με αρκετή απελπισία.”

Για τον όρο ποιότητα έχουν αναφερθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί στη διεθνή βιβλιογραφία που μαρτυρούν την πολυπλοκότητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Η ποιότητα μπορεί να ορισθεί διαφορετικά από κάθε άνθρωπο ή τομέα, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ανάλογα με το τι εξετάζει και ποια συμφέροντα εξυπηρετεί. Όπως επισημαίνει ο Biggs (2001), «η ποιότητα μπορεί να καθορίσει εναλλακτικά ένα αποτέλεσμα, μια ιδιότητα ή μια διαδικασία»⁴⁸. Ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης⁴⁹ στο λεξιλόγιο ISO 8402 (1986) αναφέρει για την ποιότητα τον ακόλουθο ορισμό «Ποιότητα είναι το σύνολο των ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που συμβάλουν στην ικανότητά του να ικανοποιεί εκφρασμένες ή υπονοούμενες ανάγκες».

Με δεδομένο ότι οι έννοιες της αγοράς όπως η διασφάλιση της ποιότητας «προϊόντων και υπηρεσιών» εισήχθησαν και στην εκπαίδευση, τις τελευταίες δεκαετίες ο «λόγος» και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών έχει συνδεθεί ιδιαίτερα στα ζητήματα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της εφαρμογής διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτίμησης των επιδόσεων των μαθητών (PISA, TIMMS, κα.).⁵⁰

Ο ΟΟΣΑ (2008, σελ.261) τονίζει ότι η ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας χώρας και συγκεκριμένα ο ορισμός της, η αξιολόγηση και η παρακολούθησή της δεν αποτελεί το κλειδί μόνο για την κοινωνική και οικονομική της ευημερία, αλλά

⁴⁸ Fabrice Henard and SoleineLeprince – Ringuet “The path to quality teaching in higher education”

⁴⁹ www.iso.org

⁵⁰ Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (eds) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, London, Routledge. Pereyra, M., Kotthof, H-G. & Cowen, R. (2012). *PISA Under Examination*, Sense Publishers, Rotterdam. Meyer, H.-D. & Benavot, A. (Eds.) (2013). *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*, Oxford, Symposium.

αποτελεί και ένα κρίσιμο παράγοντα για τη διεθνή θέση του εκπαιδευτικού της συστήματος. Στο γλωσσάρι του ΟΟΣΑ⁵¹ για την ποιότητα αναφέρεται:

«Η ποιότητα αντιμετωπίζεται ως μια πολύπλευρη έννοια. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της εξαρτώνται από τις προοπτικές, τις ανάγκες και τις προτεραιότητες εκείνου που χρησιμοποιεί τον όρο, οι οποίες ποικίλλουν μεταξύ των ομάδων χρηστών. Λαμβάνοντας υπόψη το έργο που έχει ήδη γίνει στον τομέα της ποιότητας από αρκετές οργανώσεις, ιδίως, της Eurostat, του ΔΝΤ και της στατιστικής υπηρεσίας του Καναδά, ο ΟΟΣΑ αντλεί από την εργασία τους και το προσαρμόζει υπό τη δική του οπτική ως ακολούθως: η ποιότητα γίνεται αντιληπτή υπό επτά διαστάσεις: - συνάφεια - ακρίβεια - αξιοπιστία - χρονοδιαγράμματα - προσβασιμότητα - διαλειτουργικότητα - συνοχή.»

Η UNESCO (2004, σελ. 27-38) δίνει το δικό της ορισμό για την ποιότητα

«Ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και δυναμική έννοια που σχετίζεται με τις σχετικές ρυθμίσεις ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, με τη θεσμική αποστολή και τους στόχους του καθώς και με συγκεκριμένα πρότυπα σε ένα δεδομένο σύστημα, ίδρυμα, πρόγραμμα ή τομέα.»

Η ποιότητα για τον Turner (2011, σελ. 4) αναφέρεται σε μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό και σε κάτι ή κάποιον που έχει πολλές ιδιότητες⁵². Διακρίνεται ωστόσο μια μεταμόρφωση της λέξης εννοώντας μία ποσότητα ή το επίπεδο αριστείας. Η έμφαση πρέπει να δοθεί στην αναγνώριση της αρχικής έννοιας της λέξης και στην ευκαιρία για τον καθένα να προσδιορίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης που θεωρεί σωστή για τον εαυτό του. Ανεξάρτητα εάν αυτό σημαίνει απαιτητικό, χρήσιμο, εφικτό ή ευχάριστο. Περιγράφοντας τη συγκριτική αξιολόγηση η πρόταση είναι κάθε άτομο να είναι σε θέση να επιλέξει τα δικά του κριτήρια για την αξιολόγηση των

⁵¹ <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5163>

⁵² Ο Harvey (2006, σελ. 4) αναφέρει ότι ο όρος ποιότητα (quality) θα πρέπει να διαφοροποιείται από τον όρο ιδιότητες (qualities). Ως ιδιότητες αναφέρονται τα χαρακτηριστικά, τα προσόντα ή οι ιδιότητες ενός προσώπου ή αντικειμένου. Αντίθετα η ποιότητα δεν ορίζεται από μια λίστα ιδιοτήτων. Πρόκειται για μια ολιστική αντίληψη που υπονοεί την ουσία ενός αντικειμένου, προσώπου, οργανισμού ή γεγονότος.

εκπαιδευτικών ευκαιριών που διατίθενται καθώς και τα δεδομένα να διατίθενται με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνουν την αξιολόγηση.

Εστιάζοντας στην ανώτατη εκπαίδευση υπάρχουν πολλοί ορισμοί από διάφορους επιστήμονες. Αυτό ουσιαστικά τονίζει το έντονο ενδιαφέρον για την έννοια της ποιότητας και τον κομβικό της ρόλο, ωστόσο αδιαμφισβήτητο, παραμένει το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας παγκόσμια ισχύων και γενικά αποδεκτός ορισμός. Στον πίνακα 5 που ακολουθεί παραθέτονται απόψεις που απαντώνται στη βιβλιογραφία για την ποιότητα.

Πίνακας 5: Απόψεις στη βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια της ποιότητας

Συγγραφείς	Απόψεις περί Ποιότητας
Becher (1989)	Η ποιότητα είναι ένα «δημιούργημα πολιτικής μόδας»
Neave (1986)	Η ποιότητα είναι «ασαφής»
Gibson (1986)	«Η ποιότητα είναι εμφανώς ασαφής στο να οριστεί καθώς και στο να περιγραφεί και να συζητηθεί ευκολότερο είναι να περιγραφεί στην πράξη»
Harvey/Green (1993)	Ποιότητα «ασταθής και αξιακά φορτισμένη»
Scott (1994)	«Κανένας έγκυρος ορισμός της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι δυνατός»
Westerheijden (1999)	«Η έλλειψη θεωρίας της ποιότητας στη σχετική με την ανώτατη εκπαίδευση βιβλιογραφία»
McConville (1999)	«Δεν υπάρχει ορισμός... της ποιότητας ...θα το ξέρετε όταν το βρείτε!»
Green (1994)	«Σε τελευταία ανάλυση η ποιότητα είναι ένα φιλοσοφικό ζήτημα»

Πηγή: Bernhard (2012, σελ. 46)

Στην εκπαίδευση όπως αναφέρθηκε η ποιότητα δεν μπορεί να οριστεί ενιαία και απόλυτα εφόσον είναι σχετική με την οπτική διαφορετικών ομάδων συμφερόντων που ενεργοποιούνται στο χώρο. Οι Harvey & Green (1993) έθεσαν τις βάσεις για μια πραγματιστική (pragmatic) προσέγγιση για τον ορισμό της ποιότητας. Η ποιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρότυπο σημείο αναφοράς (benchmark), ως μια περίπου απόλυτη αλήθεια που δεν επιτρέπει κανένα συμβιβασμό. Εναλλακτικά μπορεί να συζητηθεί με όρους ορίων ελάχιστης επίδοσης τα οποία μια ‘ποιοτική’ εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί. Τέλος μπορεί να αντιμετωπιστεί με σχετικότητα, σε σχέση με το βαθμό που η διαδικασία αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ποιότητα δεν

μπορεί να οριστεί ενιαία και απόλυτα αλλά είναι σχετική με τις οπτικές διαφορετικών ομάδων συμφερόντων που δρουν στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι διαφορετικές ομάδες συμφερόντων έχουν διαφορετικές προτεραιότητες. Για τους φοιτητές και διδακτικό προσωπικό προτεραιότητα έχει η εκπαιδευτική διαδικασία, για τους εργοδότες τα εξερχόμενα (outcomes) της ανώτατης εκπαίδευσης. Για αυτόν το λόγο η Green (1994) υπογραμμίζει: «*Το καλύτερο που μπορεί να επιτευχθεί είναι να προσδιοριστούν όσο πιο ξεκάθαρα είναι δυνατό τα κριτήρια που κάθε ομάδα συμφερόντων (stakeholder) χρησιμοποιεί όταν κρίνει την ποιότητα, και οι ανταγωνιστικές αυτές απόψεις να ληφθούν υπόψη όταν αποτιμήσεις της ποιότητας επιχειρούνται*».

Ο Harvey (2006) κατηγοριοποιεί την έννοια της ποιότητας σε πέντε διακριτές κατηγορίες όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Ορισμοί Ποιότητας

Ποιότητα	Ορισμοί
Εξαιρετική (exceptional)	Μια παραδοσιακή έννοια που συνδέεται με την ιδέα της «αριστείας», συνήθως λειτουργεί ως εξαιρετικά υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκή επίδοση. Η ποιότητα επιτυγχάνεται εάν τα πρότυπα έχουν ξεπεραστεί.
Τελειότητα ή συνέπεια (Perfection or consistency)	Επικεντρώνεται στη διαδικασία και θέτει τις προδιαγραφές που στοχεύει να καλύψει. Η ποιότητα συνοψίζεται στις αλληλένδετες ιδέες: μηδενικό ελάττωμα και σε κάτι που γίνεται σωστά από την πρώτη φορά
Καταλληλότητα σε σχέση με το σκοπό (Fitness for purpose)	Δηλώνει ότι ένα προϊόν ή μια υπηρεσία κρίνεται από το βαθμό που ανταποκρίνεται στο δεδηλωμένο στόχο. Ο σκοπός εναλλακτικά μπορεί να έχει προτεραιότητα τον πελάτη (να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του – στην εκπαίδευση) ή να έχει προτεραιότητα το ίδρυμα (να αντανακλά στην αποστολή του ιδρύματος ή στους στόχους των μαθημάτων). Αξιολογεί εάν οι προθέσεις ενός ιδρύματος ως προς την ποιότητα είναι επαρκείς. Προσφέρει ουσιαστικά έλεγχο και όχι έναν αυτό καθεαυτό ορισμό της ποιότητας
Βέλτιστη/Αξιοποίηση των πόρων (Value for money)	Αξιολογεί την ποιότητα ως απόδοση των επενδύσεων ή των δαπανών. Στο επίκεντρο βρίσκεται η λογοδοσία.

Μετασχηματισμός (Transformation)	Η ποιότητα ορίζεται ως μια διαδικασία αλλαγής και μετασχηματισμού όπου στην ανώτατη εκπαίδευση προσθέτει αξία στο φοιτητή μέσω της μαθησιακής εμπειρίας. Η εκπαίδευση δεν είναι μια υπηρεσία για τον καταναλωτή, αλλά μια συνεχής διαδικασία μετασχηματισμού του εκπαιδευόμενου. Αυτό οδηγεί σε δύο έννοιες της μετασχηματιστικής ποιότητας στην εκπαίδευση: ενίσχυση και ενδυνάμωση του φοιτητή ή του ερευνητή
----------------------------------	---

Πηγή: Bernhard (2012, σελ. 47)

Εν ολίγοις η ποιότητα δεν είναι εύκολο να περιγραφεί πολλώ δε μάλλον να εφαρμοστεί απόλυτα και μοναδικά. Ο Harvey (2006) αποσαφηνίζει επιπρόσθετα για την ποιότητα ότι, ως έννοια είναι εντελώς ξεχωριστή από τις διαδικασίες της διασφάλισης ποιότητας, ήτοι αξιολόγηση, εκτίμηση, έλεγχο ή άλλες μορφές παρακολούθησης. Η διαφορά ποιότητας και διασφάλισης ποιότητας είναι εννοιολογικά παρόμοια με εκείνη μεταξύ της έννοιας της νοημοσύνης και του τεστ IQ, με το οποίο επιχειρείται να μετρηθεί η νοημοσύνη. Η διασφάλιση ποιότητας αφορά στον έλεγχο της ποιότητας μιας διεργασίας ή ενός αποτελέσματος. Στους σκοπούς της διασφάλισης ποιότητας περιλαμβάνονται η συμμόρφωση, ο έλεγχος, η λογοδοσία και η βελτίωση: η ποιότητα είναι το εννοιολογικό εργαλείο μέσω του οποίου υλοποιούνται οι σκοποί. Η εφαρμογή γίνεται μέσω της μεθοδολογίας διασφάλισης της ποιότητας. Η ποιότητα παρέχει το εννοιολογικό θεμέλιο για διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, σε τέτοιο βαθμό ώστε όταν αναφέρεται ο όρος ποιότητα σε υψηλότερους εκπαιδευτικούς κύκλους συχνά να λαμβάνεται ως συντομογραφία για διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μιλούν για «ποιοτικές επισκέψεις», «προετοιμασία για την ποιότητα», «το βάρος της ποιότητας» — εννοώντας ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας είναι επαχθείς.

2.3. Βασικές έννοιες ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

Ο Newton (2007) αναφέρει για την πολυπλοκότητα της έννοιας της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση:

«ο πιο εποικοδομητικός τρόπος προώθησης είναι η υιοθέτηση μιας προσέγγισης, η οποία αναγνωρίζει τη σχετική έννοια της ποιότητας: σε σχέση με τους ενδιαφερόμενους, το πλαίσιο, και τους συγκεκριμένους μηχανισμούς διασφάλισης με τους οποίους σχετίζεται όπως η αξιολόγηση, ο έλεγχος, η πιστοποίηση (...) η ποιότητα επίσης εξαρτάται αποφασιστικά από το πώς χρησιμοποιείται και βιώνεται στην πράξη, από τους ακαδημαϊκούς και τους υπόλοιπους που επηρεάζονται από τις ρυθμίσεις σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας».⁵³

Ειδικά για την ανώτατη εκπαίδευση τα σχετικά με την ποιότητα στοιχεία καθώς και οι απαιτήσεις θα πρέπει να ορίζονται και να περιγράφονται σαφώς όπως βέβαια και η λειτουργία τους. Πιο συγκεκριμένα, στην έκθεση του ΟΟΣΑ “Quality assurance in Tertiary Education” (Kis 2005) παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των εθνικών μηχανισμών για τη διασφάλιση ποιότητας με έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης τονίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των συστημάτων, συνυπολογίζοντας και την ποιότητα της έρευνας. Η Kis (2005, σελ. 3) αναφέρει ότι η ποιότητα της έρευνας στους μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας εξετάζεται ενδελεχώς με κύρια μέσα τις αξιολογήσεις από ομότιμους σχετικά με δημοσιεύσεις, τις διαλέξεις σε συνέδρια ή τη χρηματοδότηση της έρευνας. Αντίθετα, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης εισέρχεται μεταγενέστερα και ως εκ τούτου χρήζει περεταίρω διεργασίας. Από την έρευνα της Kis, η Bernhard (2012) ξεχωρίζει τις ουσιώδεις έννοιες που σχετίζονται με την ποιότητα, όπως λογοδοσία (accountability), πιστοποίηση (accreditation), έλεγχος (audit), αξιολόγηση (assessment και evaluation), δείκτες απόδοσης (performance indicators), βελτίωση ποιότητας (quality improvement). Στις επόμενες υποενότητες αναλύονται οι προαναφερθέντες όροι.

2.3.1. Λογοδοσία (Accountability)

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της λογοδοσίας συνδέεται τόσο με την αγοραιοποίηση όσο και με τη μεγαλύτερη αυτονομία. Με άλλα λόγια η λογοδοσία απαιτεί στροφή προς τη διακυβέρνηση και τον έλεγχο εξ’ αποστάσεως. Σύμφωνα με το Analytic

⁵³A. Bernhard (2012, p.49)

Quality Glossary⁵⁴ ένας βασικός ορισμός για τη λογοδοσία είναι «η απαίτηση, κατά την ανάληψη μιας δραστηριότητας, για την ρητή αντιμετώπιση των ανησυχιών, απαιτήσεων ή προοπτικών των άλλων». Ο όρος λογοδοσία, από το 1990, αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο όρο που συνδέεται με πολλές δημόσιες υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί μάλιστα έναν σημαντικό στόχο των διαδικασιών για την εξωτερική ποιότητα. Ωστόσο, είναι ένας όρος που σπάνια ορίζεται ρητά στη βιβλιογραφία. Για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση η λογοδοσία ορίζεται ως «η απόδειξη της αξίας και της χρήσης των δημοσίων πόρων». Στις περισσότερες χώρες η τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζει μεγαλύτερες απαιτήσεις στην απόδειξη αυτή, εν μέρει λόγω του έντονου ανταγωνισμού για την άντληση κρατικών κονδυλίων και εν μέρει ως αποτέλεσμα των υπόλοιπων αναδιαρθρώσεων που πραγματοποιούνται σε όλο το δημόσιο τομέα (Lewis et al., 2001)⁵⁵. Υπάρχουν διάφορες πτυχές για την έμφαση στην έννοια της λογοδοσίας. Πρώτα από όλα, η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το αυξανόμενο κόστος που απαιτεί αποσαφήνιση των ιδιωτικών και δημόσιων δαπανών. Δεύτερον, η απαίτηση των φοιτητών για ποιοτικά ακαδημαϊκά προγράμματα. Τρίτον, η κοινωνία απαιτεί αυξημένες δημόσιες πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα των θεσμικών οργάνων και προγραμμάτων τους (σημαντικό για χρηματοδότες, φοιτητές, αποφοίτους, εργοδότες) (Harvey/ Askling 2003, σελ.74). Οι μηχανισμοί λογοδοσίας συντονίζονται μέσω των οργανισμών παρακολούθησης της εξωτερικής ποιότητας (EQM) που συλλέγουν δεδομένα (αυτο-αξιολόγησης, από ομοτίμους, δεικτών απόδοσης) και παράγουν μια δημόσια έκθεση όπου συνήθως γίνονται συστάσεις (Bernhard, 2012, σελ. 51). Η προσέγγιση αυτή για τη λογοδοσία σε παγκόσμιο επίπεδο περιλαμβάνει είτε «πολιτικό προγραμματισμό» καθώς επίσης «αποτελεσματικότητα της μεθοδολογίας έρευνας» ή «βελτίωση αντίκτυπου» (Harvey/ Askling 2003, σελ.72). Αυτές οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης αντιμετωπίζονται πολύ πιο ανοιχτά από χώρες με ένα παραδοσιακά αυτόνομο σύστημα ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ.το βρετανικό σύστημα).

2.3.2. Πιστοποίηση (Accreditation)

⁵⁴ <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/accountability.htm>

⁵⁵ <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/accountability.htm>

Ένας από τους πιο παλαιούς και σημαντικούς μηχανισμούς που σχετίζονται με θέματα διασφάλισης ποιότητας είναι η πιστοποίηση (accreditation) της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία έχει τις ρίζες της στην αμερικανική ανώτατη εκπαίδευση και ορίζεται ως «*μια διαδικασία ποιοτικού ελέγχου και διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και είναι προϊόν επιθεώρησης ή αξιολόγησης, ή και τα δύο, ενός ιδρύματος ή των προγραμμάτων του τα οποία αναγνωρίζεται ότι καλύπτουν τα ελάχιστα αποδεκτά πρότυπα*» (Adelman 1992, σελ.1313)⁵⁶. Στο παρελθόν, η πιστοποίηση επικρατούσε στις ΗΠΑ (Fraser 1994, σελ.106). Στη δεκαετία του 1980 και αργότερα εισήχθη και σε χώρες εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με αποκορύφωμα τη συμπερίληψή της στη διαδικασία της Μπολόνια (Δείτε περισσότερα κεφ. 2.4.1). Ο ορισμός του Συμβουλίου Πιστοποίησης για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (CHEA 2001), στον οποίο τονίζεται επίσης η βελτίωση της ποιότητας αναφέρει:

«Η διαδικασία της έκθεσης εξωτερικής ποιότητας χρησιμοποιείται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για να ελέγχει κολέγια, πανεπιστήμια και προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της ποιότητας και τη βελτίωση της ποιότητας. Η επιτυχία έχει ως αποτελέσματα ένα διαπιστευμένο φορέα ή πρόγραμμα».

Η πιστοποίηση περιλαμβάνει τόσο τον έλεγχο της ποιότητας και την αναγνώριση του προγράμματος, ή την αποδοχή του κύρους (status) ενός ιδρύματος ή προγράμματος και είναι προσαρμοσμένο από ένα αυτό – ρυθμιζόμενο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Analytic Quality Glossary⁵⁷ η πιστοποίηση ορίζεται ως « η καθιέρωση του κύρους, της νομιμότητας, ή της σκοπιμότητας ενός ιδρύματος, προγράμματος (δηλαδή τη σύνθεση των διδακτικών ενοτήτων) ή λειτουργικής μονάδας μελέτης», το οποίο ωστόσο αφορά ένα στενό χρονικό όριο, στη συνέχεια πρέπει να υποβάλλεται σε νέα πιστοποίηση για επανυποβολή.

Τέλος, δύο διαφορετικές προοπτικές σχετικά με την πιστοποίηση αναλύονται από τους Vlăsceanu et al. (2004, σελ.19f) ως αποτέλεσμα μιας πρωτοβουλίας της UNESCO CEPES στο πρόγραμμα Strategic Indicators for Higher Education in the

56Pratt. J (2004) “The Accreditation Model Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain” Symposium Books, UK, σελ. 70)

57 <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/accreditation.htm>

Twenty – First Century (στρατηγικοί δείκτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εικοστό πρώτο αιώνα). Οι δύο προοπτικές σχετικά με την πιστοποίηση αναφέρονται ως εξής:

«Η διαδικασία με την οποία ένας (μη) κυβερνητικός ή ιδιωτικός φορέας αξιολογεί την ποιότητα ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό της ή ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος προκειμένου να αναγνωριστεί επισήμως ότι πληροί ορισμένα ελάχιστα κριτήρια ή προδιαγραφές. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι συνήθως η απονομή ενός κύρους (μια απόφαση ναι/όχι), μιας αναγνώρισης και μερικές φορές μιας άδειας να λειτουργούν μέσα σε περιορισμένη χρονικά ισχύ. Η διαδικασία μπορεί να συνεπάγεται αρχικές και περιοδικές αυτοδιδασκαλίες και αξιολόγηση από εξωτερικούς ομοτέχνους. Η διαδικασία πιστοποίησης γενικά περιλαμβάνει τρία βήματα με συγκεκριμένες δραστηριότητες: (i) μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης που διεξάγεται από το ίδρυμα, τους διαχειριστές του ιδρύματος και το προσωπικό του φορέα ή του ακαδημαϊκού προγράμματος, με αποτέλεσμα μια έκθεση που λαμβάνει ως σημείο αναφοράς της, το σύνολο των κανόνων και των κριτηρίων του οργανισμού πιστοποίησης (ii) «μια επίσκεψη μελέτης», η οποία διεξάγεται από μια ομάδα ομοτέχνων, επιλεγμένων από τον οργανισμό πιστοποίησης. Η ομάδα εξετάζει τα αποδεικτικά στοιχεία, επισκέπτεται τις εγκαταστάσεις, και παίρνει συνεντεύξεις από το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό, με αποτέλεσμα την έκθεση αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης μιας σύστασης προς την επιτροπή του φορέα πιστοποίησης (iii) «εξέταση από την Επιτροπή» των αποδεικτικών στοιχείων και των συστάσεων με βάση το δεδομένο σύνολο των κριτηρίων που αφορούν στην ποιότητα. Στη συνέχεια προβαίνει σε μια τελική απόφαση και ανακοίνωση της επίσημης απόφασης για το ίδρυμα και άλλες κατηγορίες χρηστών ένα χρειάζεται. Το μέσο με το οποίο ένα ίδρυμα, χωρίς να χρησιμοποιεί το δικό του βαθμό ανάθεσης αρμοδιοτήτων ή που επιλέγει να μην τις χρησιμοποιήσει, αποκτά ευρεία αρμοδιότητα στην ανάθεση, και / ή κερδίζει την αναγνώριση των τίτλων σπουδών της από άλλη αρμόδια αρχή καθώς και να ασκεί εξουσία και ευθύνη για την ακαδημαϊκή αναθεώρηση. Αυτή η αρχή μπορεί να είναι το κράτος, μια

κυβερνητική υπηρεσία, ή ένα άλλο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης του εσωτερικού ή του εξωτερικού»

Ως εκ τούτου, για να πιστοποιηθεί ένα ίδρυμα, ένας φορέας, ένας οργανισμός προϋποθέτει ένα ορισμένο κατώτατο όριο ποιότητας στο οποίο θα επιτύχει και μια επίσημη δημόσια αναγνώριση που βασίζεται σε συμφωνημένα, προκαθορισμένα πρότυπα ή τα κριτήρια (Bernahrd, 2012, σελ. 52). Για την πιστοποίηση ενός ιδρύματος ή ενός προγράμματος χρειάζεται συγκριτική αξιολόγηση⁵⁸ και συγκεκριμένα πρότυπα. Οι διαδικασίες πιστοποίησης επικεντρώνονται κυρίως στις εισροές (πόρων, αναλυτικών προγραμμάτων και προσωπικού) και λιγότερο για στις εκροές (απόφοιτοι, απασχολησιμότητα).

Η πιστοποίηση, με άλλα λόγια, περιλαμβάνει «τη διαδικασία μέσω της οποίας ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα κρίνεται από τις συναφείς νομοθετικές και επαγγελματικές αρχές για να διαπιστωθεί εάν συμμορφώνεται με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές παροχής εκπαίδευσης ή κατάρτισης και απονομής των αντίστοιχων προσόντων (όπου αυτά υφίστανται). Η διαδικασία πιστοποίησης προϋποθέτει ότι τα προγράμματα ή τα ιδρύματα που πρόκειται να πιστοποιηθούν υπόκεινται σε αξιολόγηση» (Eurydice, 2006, σελ. 7)⁵⁹.

2.3.3. Έλεγχος (Audit)

Όπως ήδη αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας η ‘κοινωνία ελέγχου’ είναι το παρόν, μαζί με την κοινωνία της ‘θέασης’ και της ‘επιτήρησης’. Το πλαίσιο, οι όροι, το περιεχόμενο, το αντικείμενο και τα μέσα της διαβούλευσης είναι καθορισμένα εκ των προτέρων. Οι τεχνολογίες της ‘απόδοσης’ αφορούν ασκήσεις αξιολόγησης, παραδείγματα καλύτερης πρακτικής, θέσπιση

⁵⁸ Η έννοια της ‘συγκριτικής αξιολόγησης’ (benchmarking) αποτελεί τη λέξη – κλειδί που βρίσκεται στο επίκεντρο του συντονισμού των πολιτικών της ΕΕ. Θεωρείται ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της ΑΜΣ, που βασίζεται στην αμοιβαία εκμάθηση, τον καθορισμό και τη μεταφορά των καλών πρακτικών, και, αντίθετα με την παραδοσιακή κοινοτική μέθοδο που λειτουργεί από επάνω προς τα κάτω, αποτελεί μια προσέγγιση των πολιτικών της ‘ρύθμισης’ που λειτουργεί από κάτω προς τα επάνω σε διάφορα επίπεδα (τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό) (Argrowsmith et al, 2004, σελ. 311 και 319)

Η συγκριτική αξιολόγηση βρέθηκε στο προσκήνιο εξαιτίας της αυξανόμενης πολυπλοκότητας που εμφανίστηκε στο πεδίο της ‘διακυβέρνησης’ της ΕΕ κατά την εξέλιξη των διαδικασιών της ‘διεύρυνσης’ και της ‘εμβάθυνσης’ της ΕΕ, με σκοπό να προσφέρει λύσεις στα προβλήματα της συλλογικής δράσης των κρατών μελών. (Alexiadou et al. 2010, σελ. 348 & Πασιάς, 2004, σελ. 6)

⁵⁹ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EL.pdf

κριτηρίων αναφοράς, ρύθμιση δεικτών απόδοσης, μορφές ελέγχου της συμπεριφοράς, κλίμακες βελτιστοποίησης της απόδοσης, αποτελεσματικότητα και ποιότητα που μετράται με δείκτες απόδοσης ή παραγωγικότητας. Η ‘μέτρηση’ είναι εδώ και συνοδεύεται από μια τεράστια αύξηση ενός εργαλειακού ορθολογισμού, μιας υπέρμετρης ποσοτικής αποτίμησης δεικτών και λογιστικών ελέγχων, μια κατάσταση στην οποία τα κοινωνικά υποκείμενα, οι ομάδες, οι ‘συμμετέχοντες’ υποβάλλονται σε ένα περιεκτικό, ‘πανοπτικό’ βλέμμα διερεύνησης των δυνατοτήτων να ανταποκριθούν σε εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές απαιτήσεις (Πασιάς, 2017, σελ. 65).

Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος θεωρείται ως η απάντηση σε όλες τις προσδοκίες του εξωτερικού ελέγχου διασφάλισης ποιότητας και ως αυτός που στηρίζει τη βελτίωση της ποιότητας. Σύμφωνα με το Analytic Quality Glossary⁶⁰ ο έλεγχος στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης ορίζεται ως «μια διαδικασία για τον έλεγχο ότι οι διαδικασίες είναι σε θέση να διαβεβαιώσουν την ποιότητα, την ακεραιότητα ή τα πρότυπα παροχών και αποτελεσμάτων».

Από την άλλη, οι Vlăsceanu et al.(2004, σελ. 50) δίνουν έμφαση στην εξωτερική διάσταση, παρόμοια με αυτή της διαδικασίας πιστοποίησης και ορίζουν τον έλεγχο της ποιότητας (quality audit)

«ως η διαδικασία εκτίμησης της ποιότητας, με την οποία ένα εξωτερικό όργανο εξασφαλίζει ότι (i) οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας του φορέα του προγράμματος ή (ii) οι διαδικασίες του συστήματος της συνολικής διασφάλισης ποιότητας (εσωτερικά και εξωτερικά) είναι επαρκείς και πράγματι υλοποιούνται. Ο ποιοτικός έλεγχος εξετάζει το σύστημα ως προς την επίτευξη καλής ποιότητας και όχι την ποιότητα την ίδια. Ένας έλεγχος ποιότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο από τα πρόσωπα (δηλαδή, ελεγκτές ποιότητας) που δεν είναι εμπλεκόμενοι άμεσα στις περιοχές που ελέγχονται».

Εν κατακλείδι ο έλεγχος μπορεί να γίνεται τόσο για τις εξωτερικές όσο και για τις εσωτερικές διαδικασίες και πρακτικές. Μέσω αυτών των διαδικασιών μπορεί να

⁶⁰ <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/audit.htm>

επιτευχθεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (effectiveness).⁶¹ Η εισαγωγή των εννοιών της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» στην εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελούν μέρος ενός νέου εκπαιδευτικού ‘παραδείγματος’, ενός νέου εκπαιδευτικού πολιτισμού, ενός νέου καθεστώτος διακυβέρνησης της εκπαίδευσης με κύρια, μεταξύ άλλων, χαρακτηριστικά:

α) Μια νέα ανάγνωση των κοινωνικών θεσμών και των εκπαιδευτικών πρακτικών που στηρίζεται στην επικράτηση ενός «αγοραίου» νεοφιλελευθερισμού, αντλεί από το λόγο και τις πρακτικές των σύγχρονων διεθνών οικονομικών οργανισμών (OECD, WB, IMF, WTO/GATS) και συνοδεύεται από την επικράτηση της εξουσίας των τεχνοκρατών (expertise, eurocrats), την επιβολή μιας τεχνοκρατικής ιδεολογίας με έμφαση στην επιχειρηματική λογική (entrepreneurial rationale) και την προώθηση «ήπιων» μορφών διεύθυνσης και διαχείρισης της εκπαίδευσης⁶².

Η «μάθηση» αναφέρεται πλέον σε ένα «περιβάλλον μάθησης» προσαρμοσμένο σε δυνατότητες, περιορισμούς, απαιτήσεις και προσδοκίες της αγοράς, εντάσσεται σε ένα οργανωμένο αγοραίο περιβάλλον ζήτησης και προσφοράς αναγκών, όπου οι ανάγκες (της αγοράς) καθορίζουν την αξιολόγηση της μάθησης με όρους της ποιότητας που η ίδια (η αγορά) έχει καθορίσει! Η ανάγνωση ολοκληρώνεται με την κατασκευή ενός νέου λεξιλογίου που διατρέχεται από οικονομικές έννοιες όπως ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, προσαρμοστικότητα, ευελιξία, αποτελεσματικότητα αποδοτικότητα, αναλωσιμότητα. (Πασιάς 2007)⁶³.

β) Τη θέσπιση και την εξάπλωση μιας «κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) με ολοκληρωτικό περιεχόμενο και με βάση ένα σύστημα διαχείρισης εταιρικού χαρακτήρα, βασισμένο στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων, την επίτευξη καθορισμένων μετρήσιμων στόχων και την εγκαθίδρυση τεχνολογιών ‘επιτήρησης’, ‘επιτέλεσης’, ‘θέασης’ και ‘λογοδοσίας’. Ταυτόχρονα επιβάλλει την

⁶¹ο όρος της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy) χρησιμοποιείται και συγγέεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency). Ως αποτελεσματικότητα θεωρείται η ικανότητα του να επιφέρει κάποιος το αναμενόμενο αποτέλεσμα ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους, ενώ η αποδοτικότητα ορίζεται η ιδιότητα να παράγει κάποιος επωφελές έργο (Πασιάς, 2017, σελ. 68).

⁶²Rutkofski, D. (2007). “Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal education policy”. *CriticalStudiesinEducation*, 48 (2), pp. 229-247, στο Πασιάς (2017, σελ. 68)

⁶³Πασιάς, Γ.(2007). «Το διακύβευμα της ‘ποιότητας’ στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης». Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων, σσ.30-39, Αθήνα : Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

αποδοχή και υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου κοινού πλαισίου λειτουργίας, αξιολόγησης και λογοδοσίας το οποίο βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση δεικτών και κριτηρίων και προτύπων, νομιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα και ελέγχεται από τα δίκτυα των τεχνοκρατών. Το πλαίσιο ολοκληρώνεται με την ανάθεση της διαδικασίας του «ελέγχου εξ αποστάσεως» σε διεθνείς φορείς αξιολόγησης και σε διακρατικούς οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας (Πασιάς, 2017, σελ. 69).

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω διαδικασίες ελέγχου αφορούν στο ίδρυμα. Σε γενικές γραμμές αυτές οι ελεγκτικές διαδικασίες ευθύνονται για την ποιότητα ή τα πρότυπα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου, ένα ίδρυμα θα πρέπει να διατυπώνει σαφείς διαδικασίες παρακολούθησης της εσωτερικής ποιότητας. Το ίδρυμα οφείλει να καθορίζει τις ευθύνες και την ενδο-θεσμική επικοινωνία καθώς και το συντονισμό αυτών των διαδικασιών και πρακτικών. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση δεν ελέγχει το ίδιο το ίδρυμα, αλλά τις διαδικασίες παρακολούθησης της εσωτερικής ποιότητας και την αποτελεσματικότητά τους (Bernhard, 2012, σελ. 54)

2.3.4. Αξιολόγηση (Assessment) και (Evaluation)

Η αξιολόγηση είναι ένας «γενικός όρος που εξετάζει όλες τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την κρίση της απόδοσης του ατόμου, της ομάδας ή του οργανισμού» (Harvey 2004-2009)⁶⁴. Οι Vlăsceanu et al. (2004, σελ. 22) διακρίνουν δύο προσεγγίσεις αξιολόγησης:

«1. Τη διαδικασία της συστηματικής συλλογής, ποσοτικοποίησης, και της χρήσης πληροφοριών από τη σκοπιά της κρίσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της επάρκειας της διδακτέας ύλης ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό της (αξιολόγηση ιδρύματος) ή από τη σκοπιά των προγραμμάτων σπουδών (αξιολόγηση προγράμματος). Συνεπάγεται την αξιολόγηση των βασικών δραστηριοτήτων του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ερευνητικών αποτελεσμάτων).

⁶⁴<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/audit.htm>

Η αξιολόγηση είναι αναγκαία ώστε να επικυρωθεί μια επίσημη απόφαση πιστοποίησης, αλλά δεν οδηγεί αναγκαστικά σε αποτέλεσμα πιστοποίησης.

2.Την τεχνολογικά σχεδιασμένη διαδικασία αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων σπουδαστών και τη βελτίωση και την ανάπτυξη της μάθησης των σπουδαστών, καθώς και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας».

Ενώ στη συνέχεια δίνοντας τον ορισμό της αξιολόγησης αναφέρουν ότι υποδεικνύει ουσιαστικά τη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης (εξέταση, μέτρηση, κρίση) της ποιότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των προγραμμάτων τους. Αποτελείται από τεχνικές, μηχανισμούς και δραστηριότητες που διεξάγονται από εξωτερικό φορέα προκειμένου να αξιολογήσει την ποιότητα των διαδικασιών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις πρακτικές, τα προγράμματα σπουδών, και τις υπηρεσίες τους. Ορισμένες πτυχές είναι περισσότερο σημαντικές κατά τον καθορισμό και τη λειτουργία της έννοιας της αξιολόγησης της ποιότητας, όπως: (i) το πλαίσιο (εθνικό, θεσμικό), (ii) οι μέθοδοι (αυτο-αξιολόγησης, αξιολόγηση από ομοτίμους, επιτόπιες επισκέψεις) (iii) τα επίπεδα (σύστημα, ίδρυμα, τμήμα, άτομο), (iv) οι μηχανισμοί (ανταμοιβές, πολιτικές, δομές, κουλτούρα), (v) ορισμένες αξίες της ποιότητας που συνδέονται με την αξιολόγηση της ποιότητας όπως αξίες των ακαδημαϊκών, παραδοσιακές αξίες (εστιάζει στο επιστημονικό πεδίο), διευθυντικές αξίες (εστίαση στις διαδικασίες και τις πρακτικές), παιδαγωγικές αξίες (εστίαση στο προσωπικό και τις διδακτικές τους δεξιότητες και πρακτικές στην τάξη), αξίες για την απασχόληση (εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των αποφοίτων και στα μαθησιακά αποτελέσματα) (Vlăsceanu et al.2004, σελ.48)

Συμπερασματικά, ανάλογα με την εστίαση της αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε την αξιολόγηση που εστιάζει στις εισροές (διδασκτικό προσωπικό, πόρους εκμάθησης), στη διαδικασία (διδασκαλία, μάθηση, υπηρεσίες υποστήριξης) ή στο αποτέλεσμα (μαθησιακά αποτελέσματα, ποσοστά απασχόλησης, στην αντίληψη των φοιτητών για τη μάθησή τους. Στην αξιολόγηση περιλαμβάνονται στατιστικοί δείκτες, παρατήρηση, άμεση αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, απόψεις φοιτητών και αποφοίτων, απόψεις των εργοδοτών, επιδόσεις των φοιτητών, αυτοαξιολόγηση και έντυπο υλικό, συζήτηση και συνέντευξη με διδάσκοντες,

φοιτητές και διευθυντές (managers) καθώς και η οπτική άλλων φορέων, όπως οι επαγγελματικοί φορείς (Harvey/Asking 2003, σελ.77f).

Σχετικά με τον όρο Evaluation που στα ελληνικά αποδίδεται και αυτός ως αξιολόγηση οι Vlăsceanu et al. (2004, σελ.37) αναφέρουν ότι πρόκειται για μια «γενική διαδικασία συστηματικής και κριτικής ανάλυσης που οδηγεί σε κρίσεις ή/και συστάσεις όσον αφορά την ποιότητα ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ενός προγράμματος. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσα από εσωτερικές ή εξωτερικές διαδικασίες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η αξιολόγηση ονομάζεται επίσης και review (κριτική/ αξιολόγηση)». Συμπληρωματικά στις κρίσεις και τις συστάσεις μπορεί επίσης να προστεθεί και ένα επιπλέον στοιχείο από τον ορισμό του Analytic Quality Glossary⁶⁵

«Αξιολόγηση (ποιότητας ή προτύπων) είναι η διαδικασία της εξέτασης και η αξιολογική κρίση σχετικά με την καταλληλότητα ή το επίπεδο της ποιότητας ή των προτύπων.(...) Σημείωση: η αξιολόγηση (evaluation) χρησιμοποιείται συχνά με γενικό τρόπο και σημαίνει κάθε είδους κριτική της ποιότητας ή των προτύπων, ανεξάρτητα από κάθε αξιολογική κρίση που έχει διεξαχθεί. Χρησιμοποιείται ακόμη και ως συντομογραφία για την εξωτερική ποιοτική αξιολόγηση. Σε ορισμένα πλαίσια η αξιολόγηση (evaluation) χρησιμοποιείται για να συμπεριλάβει όλες τις μορφές διασφάλισης της ποιότητας, εκτός από την πιστοποίηση. Για παράδειγμα, στις συζητήσεις σχετικά με τον ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πιστοποίηση συχνά αντιπαραβάλλεται με την «αξιολόγηση» (evaluation) (με την έννοια του ελέγχου ή/και της αξιολόγησης και κάθε άλλης μορφής εξωτερική αξιολόγηση)(Harvey 2004-2009).»

Σύμφωνα με το γλωσσάριο της UNESCO υπάρχει διάκριση διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Vlăsceanu et al.2004, σελ.37f):

«Εξωτερική αξιολόγηση/εξωτερική αναθεώρηση: Η διαδικασία με την οποία μια εξειδικευμένη υπηρεσία συλλέγει δεδομένα, πληροφορίες και αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με το θεσμικό όργανο, ή για μία συγκεκριμένη μονάδα του

⁶⁵<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/evaluation.htm>

συγκεκριμένου οργάνου, ή μια κύρια δραστηριότητα του θεσμικού οργάνου, προκειμένου να δημοσιοποιηθεί μία ανακοίνωση σχετικά με τους εμπειρογνώμονες, τους ομοτέχνους, ή τους επιθεωρητές, και συνήθως απαιτεί τρεις ξεχωριστές λειτουργίες: i) ανάλυση των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης ii) επίσκεψη του χώρου iii) σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης»

«Εσωτερική αξιολόγηση/αυτο-αξιολόγηση: Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποτελείται από τη συστηματική συλλογή των διοικητικών δεδομένων, τις απόψεις των φοιτητών και των αποφοίτων, και τη διεξαγωγή συντονισμένων συνεντεύξεων με τους διδάσκοντες και τους φοιτητές, που προκύπτουν σε μια έκθεση αυτοαξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση είναι βασικά ένας συλλογικός θεσμικός στοχασμός και μια ευκαιρία για βελτίωση της ποιότητας. Η έκθεση που προκύπτει περαιτέρω χρησιμεύει ως μια υπηρεσία παροχής πληροφοριών για την ομάδα ελέγχου που είναι επιφορτισμένη με την εξωτερική αξιολόγηση».

Εν κατακλείδι, οι Westerheijden et al. (2014, σελ. 421) αναφέρουν για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ευρώπη ότι είναι ποικίλες. Γίνεται λόγος για εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (assessment) των προγραμμάτων ή των ιδρυμάτων (δηλαδή αξιολογήσεις (evaluations) που οδηγούν σε εκτεταμένες αναφορές, που συνήθως περιέχουν συστάσεις για βελτίωση, πιστοποίηση (accreditation) (διακρίνονται από τις αξιολογήσεις (assessments) που περιέχουν περίληψη και μία “ναι/όχι” απόφαση σχετικά με την αποδοχή του αξιολογημένου προγράμματος ή ιδρύματος), και τον έλεγχο των προγραμμάτων ή των ιδρυμάτων (κατά τον οποίο αξιολογείται (assessed) η λειτουργία της [ποιότητας] διαχείρισης και όχι η ποιότητα της εκπαίδευσης ή της έρευνας).

Οι ευρωπαϊκές χώρες, επιπλέον δίνουν διαφορετικές ερμηνείες, στις έννοιες της διασφάλισης ποιότητας. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο φέρουν την ταμπέλα του «ελέγχου» (audit), ωστόσο οι ουσιαστικές πρακτικές θα μπορούσε να ερμηνευθούν ως “πιστοποίηση” (accreditation). Ομοίως, στη Νορβηγία, η οποία επί του παρόντος διαθέτει ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας με την ετικέτα της «πιστοποίησης» (accreditation), διαδικασίες στην ουσία αρκετά παρόμοιες με εκείνες ενός θεσμικού ελέγχου. Μια πρόσθετη δυσκολία στην εκτίμηση της βιβλιογραφίας είναι ότι πολλές μελέτες θεωρούν τις αλλαγές στη διασφάλιση ποιότητας ότι

διενεργήθηκαν σε μια «γυάλινη μπάλα», αγνοώντας τους ενδιάμεσους παράγοντες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν τους λόγους που αναπτύχθηκε η διασφάλιση ποιότητας σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, σε συγκεκριμένες χώρες και το λόγο που αυτές οι εξελίξεις μπορεί να έχουν πολλές διαφορετικές προθέσεις και σκοπούς.

2.3.5. Δείκτες Απόδοσης (*Performance Indicators*)

Μία κλίμακα πιθανών μεταβλητών είναι απαραίτητη για την αξιολόγηση της ποιότητας ενός ιδρύματος ή ενός προγράμματος, οι λεγόμενοι δείκτες απόδοσης καθορίζονται με τον ακόλουθο τρόπο: *«Οι δείκτες απόδοσης είναι δεδομένα, συνήθως ποσοτικά, που παρέχουν ένα μέτρο μιας πτυχής της απόδοσης ενός ατόμου ή ενός οργανισμού σε σχέση με τις αλλαγές στην απόδοση ή την απόδοση άλλων και μπορούν να συγκριθούν»* (Harvey 1993-2009). Αυτοί οι δείκτες απόδοσης αναφέρονται στη συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) και σύγκριση μεταξύ παρόχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί να είναι ποιοτικοί ή ποσοτικοί δείκτες *«για τα αποτελέσματα (output) (βραχυπρόθεσμα μέτρα των αποτελεσμάτων) ή για τις εκροές (outcome) (μακροπρόθεσμα μέτρα αποτελεσμάτων και επιπτώσεων) ενός συστήματος ή ενός προγράμματος»* (Bernhard, 2012, σελ. 57).

Αναλυτικότερα οι Vlăsceanu et al. (2004, σελ.39) αναφέρουν για τους δείκτες απόδοσης ότι επιτρέπουν στα ιδρύματα να συγκρίνουν τις δικές τους επιδόσεις ή να επιτρέπουν τη σύγκριση μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δείκτες απόδοσης λειτουργούν αποτελεσματικά μόνο όταν χρησιμοποιούνται ως μέρος ενός συνεκτικού συνόλου δεικτών εισροών, διαδικασιών και εκροών. Ένας δείκτης πρέπει επίσης να είναι ξεχωριστός και διακριτός και γι 'αυτό η Bernhard (2012, σελ. 58) καταγράφει στον πίνακα που ακολουθεί τρόπους διαφοροποίησης τους.

Πίνακας 7: Δείκτες απόδοσης

Διακρίσεις σχετικά με τους δείκτες απόδοσης		
(i) Μονάδα μέτρησης (measure), τα οποία είναι δεδομένα που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό του επιπέδου απόδοσης μίας ιδιότητας που ενδιαφέρει	(i) δείκτες οικονομίας (ακολουθώντας και σεβόμενοι τον προϋπολογισμό)	(i) δείκτες πλαισίου (context indicators), που σχετίζονται με το συγκεκριμένο περιβάλλον ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή του προγράμματος (κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, γεωγραφικό κ.λπ.)
(ii) Πρότυπο (standard), το οποίο είναι το επίπεδο αποδεκτής απόδοσης βάσει ενός συγκεκριμένου αριθμητικού κριτηρίου.	(ii) δείκτες απόδοσης (indicators of efficiency) (πραγματική παραγωγικότητα ή απόδοση ανά μονάδα εισόδου)	(ii) δείκτες εισροών (input indicators) που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή, το ανθρώπινο δυναμικό, και τους οικονομικούς πόρους που χρησιμοποιούνται από το ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
	(iii) δείκτες αποτελεσματικότητας (indicators of effectiveness) (βαθμός επιτυχίας στόχων)	(iii) δείκτες διαδικασιών (process indicators), αναφέρονται στη χρήση των πόρων από ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη διαχείριση των εισροών και στη λειτουργία του οργανισμού
		(iv) δείκτες εκροών, δηλαδή αφορούν στα πραγματικά επιτεύγματα ή τα προϊόντα του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
		Το μοντέλο CIPO (Context, Inputs, Process, Outputs), (Πλαίσιο, Εισροές, Διαδικασία, Εκροές)

Πηγή: Vlăsceanu et al. 2004, σελ.39

Στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται τα πρότυπα (standards). Στην εκπαίδευση τα πρότυπα σχετίζονται με τρεις τομείς δραστηριότητας: α) τα ακαδημαϊκά πρότυπα που

μετρούν την ικανότητα προσέγγισης ενός προσδιορισμένου επιπέδου ακαδημαϊκής επίτευξης, β) τα πρότυπα υπηρεσιών που αξιολογούν τις παρεχόμενες υπηρεσίες ενώ γ) τα πρότυπα ποιότητας μπορούν να περιγραφούν ως κανόνες ή προσδοκίες που διατυπώνονται με τυποποιημένο τρόπο σχετικά με την επιθυμητή πρακτική. Μια επιπλέον σαφής διάκριση πρέπει να γίνει μεταξύ κριτηρίων και προτύπων. Τα κριτήρια και τα πρότυπα είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους δεν είναι όμως το ίδιο πράγμα. Ένα πρότυπο αποτελεί μέτρηση και τα κριτήρια είναι τα μέσα της μέτρησης⁶⁶. Παρατηρείται μια τάση υπό την πίεση των κεντρικών κυβερνητικών αρχών ως κριτήρια να χρησιμοποιούνται ολόένα και περισσότερο ποσοτικοί δείκτες, οι λεγόμενοι δείκτες επίδοσης. Η διάδοση των δεικτών επίδοσης οφείλεται αφενός στην ευκολία υπολογισμού τους αφετέρου στην υποτιθέμενη αντικειμενικότητά τους. Οι δείκτες επίδοσης, από τη φύση τους, σχετίζονται με ότι είναι άμεσα μετρήσιμο. Είναι πολύ πιο εύκολο να μετρήσεις απλά και άμεσα αποτελέσματα όπως π.χ. οι οικονομικές επιδόσεις παρά σύνθετα φαινόμενα όπως π.χ. οι αλλαγές στις στάσεις και τις νοοτροπίες ή τα μακροπρόθεσμα οφέλη. Το σημαντικό ζήτημα που τίθεται εδώ είναι η συνειδητοποίηση πως οι ορισμοί της επιτυχίας που δίνουν έμφαση σε κάποιες επιδόσεις και όχι σε κάποιες άλλες δεν είναι αξιακά ουδέτερες και πρέπει πάντα να αξιολογούνται οι υποκείμενες αξίες. Στην πράξη οι δείκτες επίδοσης τις περισσότερες φορές εστιάζουν στην επάρκεια παρά στην αποτελεσματικότητα⁶⁷.

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι τα πρότυπα αποτελούν χρήσιμες γενικές αναφορές, αλλά ερμηνεύονται ακόμη με διαφορετικούς τρόπους από τις διάφορες χώρες, οργανισμούς και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρούνται είτε ως κατάλογος ελέγχου των τυπικών απαιτήσεων, ως κώδικας καλής επαγγελματικής πρακτικής ή ως ελαστικές κατευθυντήριες γραμμές. Η αντίληψη ότι οι οργανισμοί πρέπει μάλλον να συμμορφώνονται συνολικά παρά να τηρούν κάθε πρότυπο φαίνεται λογική, αλλά αφήνει περιθώρια για πολύ διαφορετικές ερμηνείες⁶⁸

⁶⁶Bollaert, L, Brus, S et al. (eds)2007, 'Embedding quality culture in higher education: a selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance', European University Association, Brussels, paper presented at the 1st European Quality Assurance Forum, viewed 19Apr2018, http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=400&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf (σελ. 14).

⁶⁷ΠΡΑΞΗ:«ΜΟ.ΔΙ.Π» (Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας» Κωδικός MIS 299516, Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2011 (σελ.8)

⁶⁸<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52009DC0487>

2.3.6. Δείκτες Ποιότητας

Ως προς τους δείκτες απόδοσης, η χρήση αυτών και η επιλογή ανεπαρκών μέτρων ποιότητας είναι δύο από τους υψηλότερους κινδύνους που ελλοχεύει ένας τέτοιος μηχανισμός συγκέντρωσης δεδομένων.

Ο Ewell (1999)⁶⁹ διακρίνει τέσσερα είδη στατιστικών δεδομένων μέτρησης, τα οποία χρησιμοποιούνται για λόγους Πολιτικών και Στρατηγικής Διοίκησης. Μερικούς από τους δείκτες απόδοσης, που αναφέρει, αν και δύσκολο να ποσοτικοποιηθούν, είναι ωστόσο αναγκαία η μέτρησή τους δεδομένου ότι οι στόχοι ενός Ιδρύματος πρέπει να είναι μετρήσιμοι, ώστε να είναι εφικτή η μέτρηση της Ποιότητας και κατ'επέκταση η Διασφάλιση αυτής.

Τα τέσσερα είδη στατιστικών δεδομένων μέτρησης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- **Αυστηρά Αριθμητικά / Στατιστικά Στοιχεία - 'Hardstatistics':** Πρόκειται για απόλυτους αριθμούς συστατικών στοιχείων ενός Ιδρύματος, όπως ο αριθμός των φοιτητών και αποφοίτων, ο αριθμός μελών ΔΕΠ και διοικητικού-τεχνικού προσωπικού, η ηλικία και η αξία των κτιριακών εγκαταστάσεων ή και το κόστος της υλικοτεχνικής υποδομής.
- **Αναλογίες και αντίστοιχοι Δείκτες στατιστικών και μετρήσεων:** Πρόκειται για στατιστικά στοιχεία υπολογισμένα βάσει δύο ή περισσότερων μετρήσεων (σε απόλυτους αριθμούς) της προηγούμενης κατηγορίας. Κοινά παραδείγματα είναι ο λόγος αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας της εργασίας του προσωπικού, το κόστος ανά μονάδα μέτρησης των εξερχόμενων-αποτελεσμάτων (πχ κόστος ανά τίτλο σπουδών) και ρυθμός/αναλογία στάσιμων φοιτητών ή διακοπής σπουδών ή αποφοίτησης.
- **Δευτερεύοντα Στατιστικά- 'Second- order' statistics,** που αφορούν μετρήσεις υποβοσκομένων συνθηκών που δε μπορούν να υπολογιστούν σε απόλυτους αριθμούς. Για παράδειγμα, η ικανοποίηση των φοιτητών (μετριέται βάσει ερωτηματολογίων ή προσωπικών συνεντεύξεων) ή τα εξερχόμενα-αποτελέσματα από τη διαδικασία μάθησης των φοιτητών (μετριέται μέσω εξετάσεων ή αξιολογήσεων).

⁶⁹Peter T. Ewell (2010) Linking Performance Measures to Resource Allocation: exploring unmapped terrain, *Quality in Higher Education*, 5:3, 191-209

- Κρίσεις - Judgmentcalls' : Δεν πρόκειται για στατιστικά στοιχεία, αλλά αντανακλούντα εξερχόμενα - αποτελέσματατων, πολλάκις, σύνθετων διεργασιών αξιολόγησης, που βασίζονται σε ποιοτικά κριτήρια. Για παράδειγμα, η επάρκεια ή μη εσωτερικών μηχανισμών Διασφάλισης Ποιότητας ενός Ιδρύματος, ο βαθμός ανάπτυξης και εφαρμογής ενός αποδεκτού Στρατηγικού Πλάνου Διοίκησης του Πανεπιστημίου ή διεργασιών καταφατικών δράσεων, η παροχή ή μη υψηλού ποσοστού τμημάτων που χρησιμοποιούν 'ενεργής μάθησης' προσεγγίσεις, η εφαρμογή ή μη αποδοτικών και αποτελεσματικών συστημάτων μετά-αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας.

Αν και οι περισσότεροι από τους δείκτες βασίζονται σε ποσοτικά στοιχεία, υπάρχουν και αυτοί που βασίζονται σε ποιοτικά δεδομένα, που αν και η μέτρησή τους είναι δυσκολότερη, ωστόσο, είναι αναγκαία, ως εργαλείο των Στρατηγικών Πολιτικών ενός Ιδρύματος (V.Kis,2005).

Ως προς τους Δείκτες Ποιότητας, αυτοί αφορούν το κάθε Ίδρυμα υπό την έννοια ότι βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με τις δικές του ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, υπάρχουν βασικά στοιχεία, κοινά για όλα τα Ιδρύματα και απαραίτητα να τα συλλέγουν.

Γενικά, οι δείκτες ποιότητας/επίδοσης –απόδοσης χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση κυρίως για να εκφράσουν, με συνοπτικό και συχνά ποσοτικό τρόπο, την παροχή πληροφοριών αναφορικά με τη διάρθρωση και την κατάσταση της εκπαίδευσης ή ενός κοινωνικού συστήματος. Πολλοί ακαδημαϊκοί και ερευνητές θεωρούν τους δείκτες ποιότητας ως μία στατιστική έκφραση διάφορων παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την απόδοσή του.

Ολοκληρώνοντας για τους δείκτες ποιότητας, οι Καραρτζιά – Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006, σελ. 313) αναφέρουν σχετικά με τη δυσκολία εφαρμογής τους, ότι η σταθερά αυξανόμενη χρήση των δεικτών ποιότητας στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική συντελεί στη δημιουργία ενός νομιμοποιητικού πλαισίου για τη διαρκή ανάπτυξη της μεθοδολογίας αποτελεσματικής διαμόρφωσης και εκπόνησής τους. Ο πρακτικός προσανατολισμός του όλου εγχειρήματος καθώς και η εμπλοκή ατόμων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και επαγγελματικούς χώρους συνέτειναν στην όξυνση της δυσκολίας εξεύρεσης και αποδοχής ενός κοινού πλαισίου οριοθέτησης της έννοιας των δεικτών ποιότητας, της περιγραφής των στόχων που έχει η εκπόνησή

τους και, συμπερασματικά, της αναγωγής τους σε ένα ομοιογενές θεωρητικό οικοδόμημα. Η ύπαρξη αυτών των προβλημάτων στο πεδίο των δεικτών ποιότητας ωθεί αρκετούς ακαδημαϊκούς να υποστηρίζουν ότι η χρήση τους στην εκπαίδευση αποτελεί ακόμα ένα παράδειγμα χρήσης ενός εργαλείου μέτρησης, το οποίο προωθήθηκε κυρίως από τις πολιτικές «ατζέντες» και δεν στηρίζεται ξεκάθαρα σε συγκεκριμένη επιστημονική θεωρία. Δηλαδή, υποστηρίζεται, ότι τόσο το περιεχόμενό τους όσο και η εφαρμογή τους δείχνουν ότι είναι μία εφεύρεση που έχει στόχο κυρίως να ικανοποιήσει τις ανάγκες της διοίκησης και του μάνατζμεντ με έναν όχι γενικά αποδεκτό τρόπο.

Η όλη διαδικασία στην ανάπτυξη δεικτών, τη θέσπιση κριτηρίων και την αξιολόγηση είναι μια τεχνικά σύνθετη λειτουργία. Συχνά τα δεδομένα επικρίνονται για την αξιοπιστία, τη έλλειψη ποιότητας και τη συγκρισιμότητα. Επιπρόσθετα, υπάρχει ισχυρή απαίτηση για την οργάνωση αξιόπιστων στατιστικών και αναλυτικών υπηρεσιών στα υπουργεία Παιδείας. Η πίστη σε δείκτες και κριτήρια εκφράζει μια ισχυρή πεποίθηση ότι η κοινωνία μπορεί να ελεγχθεί και να αναμορφωθεί. Η κριτική όσον αφορά τη σχετικότητα των δεικτών επισημαίνει, μεταξύ άλλων και τους ακόλουθους λόγους:

- α) Η αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων με αριθμούς οδηγεί σε *αναγωγισμό* και *απολυτότητα*.
- β) Το *εύρος* του δείκτη είναι σχετικό καθώς καλύπτει ένα μόνο τμήμα ενός συνολικού φαινομένου.
- γ) Το κοινωνικό πλαίσιο / *συγκείμενο* των στοιχείων συνήθως αγνοείται. Τα στοιχεία που συλλέγονται στη βάση κάποιων δεικτών θα πρέπει να προσαρμόζονται στις διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων, στα επίπεδα ανάπτυξης, τις διαδικασίες συλλογής και τις συνθήκες του πλαισίου (κ-ο-π), κάτι που, τεχνικά, συνιστά ανυπέρβλητο εμπόδιο.
- δ) Το πρόβλημα της *εγκυρότητας* και της *αξιοπιστίας*. Συνδυάζοντας στοιχεία διαφόρων οργανισμών που διαφοροποιούνται ως προς τις αιτίες, το χρόνο, τον τρόπο,

τη μέθοδο τότε ανακύπτει πρόβλημα αξιοπιστίας του έλεγχου και της ερμηνείας τους.⁷⁰

ε) Επιχειρείται η διαμόρφωση κανόνων και πλαισίου κοινού για όλους.

Όλα αυτά δε σημαίνουν ότι οι δείκτες είναι άχρηστοι. Απλά με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις θεωρούνται περισσότερο χρήσιμοι κυρίως σε διαδικασίες «αυτο-αξιολόγησης». Οι δείκτες, έτσι, αποτελούν εναρκτήριο σημείο για συζήτηση μεταξύ των χωρών όπου κάθε μια είναι αρμόδια για την ερμηνεία των διαφορών, των αποκλίσεων και των ομοιοτήτων σύμφωνα με τα δικά της κριτήρια και την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος και με βάση τις επιδράσεις του εθνικού και διεθνούς συγκειμένου.⁷¹

2.3.7. Βελτίωση της Ποιότητας (Quality Improvement)

Στο Analytic Quality Glossary⁷² η βελτίωση (improvement) ορίζεται ως ο σκοπός της διασφάλιση ποιότητας:

«Η βελτίωση είναι ένας από τους σκοπούς της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο άλλος κύριος σκοπός είναι η λογοδοσία, ο έλεγχος και η συμμόρφωση. Ωστόσο, η βελτίωση της ποιότητας χρησιμοποιείται συχνά ως γενικός όρος τόσο για τη βελτίωση της ποιότητας όσο και για τη βελτίωση των προτύπων. Είναι επίσης ένας όρος που συνεπάγεται τόσο μια λογική για τις διαδικασίες της ποιότητας (εσωτερικές ή εξωτερικές του ιδρύματος) όσο και τις ενέργειες που ακολουθούν μετά από την αξιολόγηση της ποιότητας σε ένα ίδρυμα και τις οποίες αναλαμβάνει το ίδιο το ίδρυμα». (Harvey 1993-2009)

Ο Harvey (2011) ορίζει τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ως «μία διαδικασία δημιουργίας εμπιστοσύνης των εμπλεκόμενων φορέων (stakeholders) και την πρόβλεψη (εισροών, διαδικασίας και αποτελεσμάτων) που ικανοποιεί τις

⁷⁰ Standaert, R. (2003). 'The march for quality of european dimension', in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede, pp.129-130.

⁷¹ Κληρίδης, Ε. (2013). «Η συγκριτική έρευνα στην εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Παραδοχές, προβλήματα, προτεραιότητες», στο Χ. Θεοφιλίδης & Ι. Πυργιωτάκης (επιμ). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη*, εκδ. Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Λευκωσία, σσ.148 -182.

⁷²<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/improvement.htm>

προσδοκίες ή τα μέτρα ως τις κατώτατες ελάχιστες απαιτήσεις» (Harvey, 2011, σελ. 14). Αυτός ορισμός επικεντρώνεται στις προσδοκίες των ενδιαφερομένων. Ωστόσο, ο ορισμός αυτός δεν περιλαμβάνει το στοιχείο της "βελτίωσης", καθώς εστιάζει μόνο στη μέτρηση του ελαχίστου ορίου απαιτήσεων⁷³.

Θεωρείται ότι ένας αισθητός τρόπος για την βελτίωση της ποιότητας είναι η χρήση της θεσμικής διασφάλισης ποιότητας. (Cheng, 2011, σελ. 14). Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση της ποιότητας είναι πιο μετασχηματιστική και απαιτεί μια διαδικασία σκόπιμης αλλαγής. Από ιστορική άποψη, και κοιτάζοντας πίσω στις αρχές της δεκαετίας του 1990, διαπιστώθηκε ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι της ποιότητας φαινόταν βαριά σταθμισμένοι υπέρ της λογοδοσίας, ενώ η βελτίωση συνήθως ερχόταν δεύτερη και σε απόσταση (Newton, 2010, σελ. 51). Υπό αυτή την άποψη, η διασφάλιση της ποιότητας είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως μια "διαγνωστική" διαδικασία και μπορεί να φαίνεται ως μια μορφή της μετα-θεραπείας για την εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως, η βελτίωση της ποιότητας έρχεται, στην περίπτωση αυτή, ως μία μεταγενέστερη διαδικασία "θεραπείας" για την ανάπτυξη των περιορισμών που ανακάλυψε η διασφάλιση ποιότητας. Αυτό απλά σημαίνει ότι ο σκοπός της διασφάλισης ποιότητας είναι να "βελτιώνει" την ποιότητα. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας παρά στη διασφάλιση της ποιότητας (Noha Elassy, 2015, σελ. 256)

**Πίνακας 8: Οι διαφορές μεταξύ Διασφάλισης Ποιότητας (ΔΠ) και Βελτίωσης Ποιότητας (ΒΠ)
(The difference between QA&QE)**

ΔΠ	ΒΠ
Δεν δίνει έμφαση στις διαδικασίες διδασκαλίας/μάθησης	Αποδίδει σημαντικό βάρος στις διδακτικές / μαθησιακές διαδικασίες
Τείνει να συνδεθεί περισσότερο με την αξιολόγηση και τη λογοδοσία	Τείνει να συνδεθεί περισσότερο με τη βελτίωση και την ανάπτυξη
Ανταποκρίνεται σε εξωτερικά πρότυπα	Συνάδει με τα εσωτερικά πρότυπα
Κινείται από το υψηλότερο στο χαμηλότερο επίπεδο	Κινείται από το χαμηλότερο προς το υψηλότερο επίπεδο
Μια συνοπτική διαδικασία	Μια διαδικασία διαμόρφωσης

⁷³NohaElassy, (2015) "The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement", Quality Assurance in Education, Vol. 23 Issue: 3, pp.250-261, (σελ. 256)

Ποσοτική απόδοση (performance)	Ποιοτική απόδοση (performance)
Εστιάζει στο παρελθόν	Εστιάζει στο παρόν και στο μέλλον
Λιγότερη ελευθερία (ακολουθεί απόλυτους κανόνες)	Περισσότερη ελευθερία (χρησιμοποιεί ευέλικτους και διαπραγματευόμενους τρόπους)
Παρέχει μεγαλύτερο χώρο στους διαχειριστές (administrators)	Δίνει μεγαλύτερο περιθώριο στους ακαδημαϊκούς

Πηγή: Noha Elassy, 2015, σελ. 257

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η συζήτηση για τη διχοτόμηση των δύο εννοιών αφενός κρύβει αφετέρου αποκαλύπτει. Από τη μία οριοθετεί τους δύο γενικούς σκοπούς των ποιοτικών διαδικασιών, αποκρύπτοντας τη συμμόρφωση και τον έλεγχο. Από την άλλη ενισχύει μια αντιληπτή ασυμβίβαστη τάση: το να λογοδοτεί ένα ίδρυμα, υποστηρίζεται, ότι απαιτεί διαφορετικούς μηχανισμούς από το να βελτιώνεται. Υπάρχουν όμως και αυτοί που πιστεύουν ότι μπορεί η τάση να επιδιορθωθεί. Εάν η λογοδοσία και η βελτίωση είναι βασικά στοιχεία διασφάλισης της ποιότητας, τότε πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και ως εκ τούτου να μην τίθενται σε αντίθεση μεταξύ τους⁷⁴.

2.3.8. Ομάδες Ενδιαφερομένων (Stakeholders)

Ο όρος « ενδιαφερόμενοι» (stakeholders) προέρχεται από τη βιβλιογραφία της επιστήμης των επιχειρήσεων. Η ιδέα μάλιστα μπορεί να ανιχνευθεί ακόμα και στο «Η θεωρία των ηθικών συναισθημάτων» του Adam Smith. Η σύγχρονη χρήση του όρου στη βιβλιογραφία του management προέρχεται από το Ινστιτούτο Ερευνών Stanford, όταν το 1963 εισήγαγε τον όρο για να γενικεύσει και να επεκτείνει την έννοια του «μετόχου» (stakeholder) ως τη μόνη ομάδα στην οποία η διοίκηση πρέπει να ανταποκρίνεται. Αρχικά, η έννοια των ενδιαφερομένων ορίστηκε ως «ομάδες “σωλήνων” χωρίς την υποστήριξη των οποίων η οργάνωση θα έπαυε να υπάρχει» Ένας πιο σύγχρονος ορισμός των ενδιαφερομένων είναι «κάθε ομάδα ή άτομο που μπορεί να επηρεάσει ή να επηρεάζεται από την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης»

⁷⁴Transforming Quality Evaluation: Moving on Lee Harvey and Jethro Newton Paper presented to the seminar “Dynamics and effects of quality assurance in higher education – various perspectives of quality and performance at various levels”, Douro, Portugal, October 2005. (σελ.7)

(Freeman 1984, σελ. 16). Ο Freeman υποστηρίζει ότι οι επιχειρηματικές οργανώσεις πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το ενδιαφέρον των ενδιαφερομένων ομάδων όταν κάνουν στρατηγικές επιλογές⁷⁵.

Σύμφωνα με τους Harvey και Green (1993), η ποιότητα θεωρείται έννοια σχετική με τους «ενδιαφερόμενους» (stakeholders). Με άλλα λόγια, η ποιότητα δεν είναι ενιαία έννοια, είναι ανοικτή σε πολλαπλές προοπτικές. Οι διαφορετικές ομάδες συμφερόντων, ή οι «ενδιαφερόμενοι», έχουν διαφορετικές προτεραιότητες. Για τους σπουδαστές και τους εκπαιδευτικούς είναι η διαδικασία της εκπαίδευσης. Ενώ για τους εργοδότες, οι εκροές της ανώτατης εκπαίδευσης. Όπως το θέτει ο Green (1994):

*«Το καλύτερο που μπορεί να επιτευχθεί είναι να προσδιοριστούν όσο το δυνατόν σαφέστερα τα κριτήρια που κάθε ενδιαφερόμενος χρησιμοποιεί όταν κρίνει την ποιότητα και οι ανταγωνιστικές αυτές απόψεις να λαμβάνονται υπόψη όταν πραγματοποιούνται οι αξιολογήσεις για την ποιότητα».*⁷⁶

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αλληλεπιδρά με αυξημένο αριθμό και ποικίλες κοινότητες, ενώ κάθε μία από αυτές έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις από τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό, όπως ήταν αναμενόμενο, οδήγησε σε νέες και αναθεωρημένες σχέσεις μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις εξωτερικές κοινότητες ή τα ενδιαφερόμενα μέρη. Οι σχέσεις αυτές έχουν συστατικά τοπικά, περιφερειακά, εθνικά και διεθνή⁷⁷. Ειδικότερα, προκειμένου να εξασφαλίσουν τη θέση τους στη σύγχρονη οικονομία της γνώσης, τα πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο οφείλουν με προσοχή να επανεξετάσουν τον ρόλο και τις σχέσεις με τους ενδιαφερόμενους. Αυτό, με τη σειρά του, μεταφράζεται στον προσδιορισμό των ενδιαφερομένων, ταξινομώντας τους ανάλογα με τη σχετική σημασία τους, και στη συνέχεια να δημιουργήσουν συνεργασίες με τα ενδιαφερόμενα μέρη.

⁷⁵Ben Jongbloed, Jürgen Enders, Carlo Salerno (2008), “Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda”, *Higher Education*, 2008, Volume 56, Number 3, Page 303 -324 (σελ. 305)

⁷⁶Bollaert, L, Brus, S et al. (eds)2007, 'Embedding quality culture in higher education: a selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance', European University Association, Brussels, paper presented at *the 1st European Quality Assurance Forum*, viewed 24 Apr 2018, (σελ. 15)

⁷⁷Ben Jongbloed, Jürgen Enders, Carlo Salerno (2008), “Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda”, *Higher Education*, 2008, Volume 56, Number 3, Page 303 -324 (σελ. 304)

Μια εμπειρική μελέτη αποκάλυψε διαφορά όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο η έννοια της ποιότητας γίνεται αντιληπτή από τους διάφορους φορείς ενδιαφέροντος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Harvey and Green, 1993, σελ. 11). Οι Harvey και Green διαπίστωσαν ότι οι απόψεις των ενδιαφερομένων για την ποιότητα θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τους πέντε γενικούς ορισμούς, όπως έχει ήδη αναφερθεί: την ποιότητα ως εξαιρετική (exceptional), ποιότητα ως Τελειότητα ή συνέπεια (Perfection or consistency), την ποιότητα ως καταλληλότητα σε σχέση με το σκοπό (Fitness for purpose), την ποιότητα ως Βέλτιστη/Αξιοποίηση των πόρων (Value for money), και την ποιότητα ως Μετασχηματισμό (Transformation). (Westerheiden, σελ. 99). Σύμφωνα με την Bernhard (2012, σελ. 176) οι πιο σημαντικοί ενδιαφερόμενοι φορείς κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως:

- Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων του ακαδημαϊκού προσωπικού ή τους μεμονωμένους ακαδημαϊκούς
- Οι φορείς διαμεσολάβησης διασφάλισης ποιότητας (agencies)
- Οι οργανισμοί αναγνώρισης (recognition bodies)
- Οι κυβερνήσεις
- Οι φοιτητές και τα φοιτητικά τους όργανα
- Οι Εξωτερικοί εταίροι / κοινό
- Η Ομάδα Ε4 – όπως αυτή συμπληρώνεται και από άτομα από το Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο (ECA), ο οποίος είναι ένας οργανισμός έργου ή από το Ευρωπαϊκό Μητρώο EQAR, την Ομάδα παρακολούθησης της Μπολόνια (Bologna Follow-up group), την Επιτροπή της ΕΕ και
- Οι διεθνείς οργανισμοί όπως UNESCO και ΟΟΣΑ

Σύμφωνα με τους Mitchell et al. (1997, σελ. 869), προκειμένου να αυξήσουν την πίεση που ασκούν στο ίδρυμα, ορισμένοι ενδιαφερόμενοι επιχειρούν συμμαχίες με άλλους προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τα συλλογικά κέρδη τους. Στην εξήγηση του βαθμού στον οποίο οι οργανισμοί δίνουν προτεραιότητα στις ανταγωνιστικές απαιτήσεις των ενδιαφερομένων, ο Mitchell και οι συνεργάτες διατύπωσαν τη θεωρία τους για το ενδιαφέρον των ενδιαφερομένων “stakeholder salience”. Αυτή η θεωρία διακρίνει μεταξύ των ενδιαφερομένων τρεις ιδιότητες:

Η εξουσία των ενδιαφερομένων να επηρεάζουν τον οργανισμό –εδώ ως εξουσία (power) ορίζεται η σχέση μεταξύ κοινωνικών παραγόντων στους οποίους ένας

κοινωνικός παράγοντας, A, μπορεί να πάρει ένα άλλο κοινωνικό παράγοντα, B, και να κάνουν κάτι που το B δεν θα έκανε από μόνο του. Στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί κανείς να σκεφτεί την αυξανόμενη πίεση από τους σπουδαστές, τους γονείς και τους νομοθέτες να αναγκάσουν τα πανεπιστήμια να υιοθετήσουν πιο λειτουργικές αρχές με γνώμονα το κόστος.

Η νομιμότητα της σχέσης των ενδιαφερομένων με τον οργανισμό –η νομιμότητα (legitimacy) ορίζεται ως μια γενικευμένη αντίληψη ή υπόθεση ότι οι ενέργειες μιας οντότητας είναι επιθυμητές, κατάλληλες και αρμόζουν μέσα σε κάποιο κοινωνικά κατασκευασμένο σύστημα κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων και ορισμών. Σήμερα, οι παραδοσιακοί ενδιαφερόμενοι για το πανεπιστήμιο (π.χ. φοιτητές και κυβερνήσεις) έχουν αντικατασταθεί, μεταξύ άλλων, από την τοπική βιομηχανία.

Η σπουδαιότητα των απαιτήσεων των ενδιαφερομένων στον οργανισμό – η σπουδαιότητα (urgency) αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο οι ενδιαφερόμενοι ζητούν άμεση δράση. Αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα της μεγαλύτερης έμφασης που έχει δοθεί στην έρευνα στους τομείς της επιστήμης της υγείας /ζωής εις βάρος της έρευνας σε άλλους επιστημονικούς τομείς⁷⁸.

Για τη χαρτογράφηση των σχέσεων με τις εξωτερικές και εσωτερικές τους κοινότητες (συστατικά μέρη, ενδιαφερόμενα μέρη, κλπ.), αυτά τα τρία χαρακτηριστικά μπορούν να είναι χρήσιμα για τους διαχειριστές των ιδρυμάτων. Βάσει αυτών, οι υπεύθυνοι των ιδρυμάτων μπορεί να προσδιορίσουν τους βασικούς ενδιαφερόμενους με τους οποίους πρέπει να ασχοληθούν και, συνεπώς, ποιες σχέσεις πρέπει να διατηρηθούν. Η παρουσία ή η απουσία των χαρακτηριστικών εξουσίας, νομιμότητας και σπουδαιότητας μεταφράζεται σε μια απλή τυπολογία των ενδιαφερομένων. Οι κατηγορίες ενδιαφερομένων μπορούν να προσδιοριστούν από την κατοχή (ή αποδιδόμενη κατοχή) ενός, δύο ή και των τριών χαρακτηριστικών (Jongbloed et al. 2008, σελ. 309). Για τους Jongbloed et al (2008, σελ. 309) οι ομάδες ενδιαφερομένων κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως:

Πίνακας 9: Κατηγορίες ενδιαφερομένων και συστατικές ομάδες

⁷⁸Mitchell, R., Agle, B., & Wood, D. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/259247>

Κατηγορίες Ενδιαφερομένων	Συστατικές ομάδες, κοινότητες, stakeholders, πελάτες κλπ
<i>Κυβερνητικές οντότητες</i>	Κράτος & ομοσπονδιακή κυβέρνηση, κυβερνητικό συμβούλιο, διοικητικό συμβούλιο, ρυθμιστικές οργανώσεις, χορηγούσες θρησκευτικές οργανώσεις
<i>Διοίκηση</i>	Πρόεδρος, (αντιπρόεδρος), ανώτεροι διαχειριστές
<i>Υπάλληλοι</i>	Σχολή, διοικητικό προσωπικό, προσωπικό υποστήριξης
<i>Πελάτες</i>	Φοιτητές, γονείς/σύζυγοι, πάροχοι επιστροφής διδάκτρων, συνεργάτες παροχής υπηρεσιών, εργοδότες, sites τομέων τοποθέτησης
<i>Προμηθευτές</i>	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απόφοιτοι, άλλα κολέγια και πανεπιστήμια, προμηθευτές τροφίμων, ασφαλιστικές εταιρείες, βοηθητικά μέσα, συμβεβλημένες υπηρεσίες
<i>Ανταγωνιστές</i>	Άμεσοι: ιδιωτικοί και δημόσιοι φορείς μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Πιθανοί: φορείς παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, νέα εγχειρήματα Αναπληρωτές: Προγράμματα κατάρτισης που χρηματοδοτούνται από εργοδότες
<i>Δωρητές</i>	Ιδιώτες (συμπεριλαμβανομένων διαχειριστών, φίλων, γονέων, αποφοίτων, εργαζομένων, βιομηχανιών, ερευνητικών συμβούλιων, ιδρυμάτων),
<i>Κοινότητες</i>	Γείτονες, σχολικά συστήματα, κοινωνικές υπηρεσίες, εμπορικό επιμελητήριο, ειδικές ομάδες ενδιαφέροντος
<i>Κυβερνητικές ρυθμιστικές αρχές</i>	Υπουργείο Παιδείας, ρυθμιστικές οργανώσεις, κρατικές και ομοσπονδιακές υπηρεσίες οικονομικής βοήθειας, ερευνητικά συμβούλια, ομοσπονδιακή υποστήριξη έρευνας, εφορία, κοινωνική ασφάλιση, Γραφείο Ευρεσιτεχνίας
<i>Μη κυβερνητικές αρχές</i>	Ιδρύματα, θεσμικοί και προγραμματικοί φορείς διαπίστευσης, επαγγελματικές ενώσεις, εκκλησίες χορηγοί
<i>Χρηματοοικονομικοί μεσάζοντες</i>	Τράπεζες, διαχειριστές κεφαλαίων, αναλυτές
<i>Εταίροι κοινοπραξιών</i>	Συμμαχίες και κοινοπραξίες, εταιρικοί συν-χορηγοί ερευνητικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών

Jongbloed et al (2008, σελ. 309)

Εν ολίγοις όπως αναφέρουν οι Jongbloedetal. (2008, σελ. 306) τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σήμερα, οφείλουν να βρίσκονται σε διαρκή διάλογο με τις ομάδες ενδιαφερομένων από την κοινωνία. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ορισμένες θεμελιώδεις αλλαγές στη σχέση μεταξύ των πανεπιστημίων και του περιβάλλοντός

τους. Οι μηχανισμοί συντονισμού, καθώς και οι αντίστοιχοι μηχανισμοί λογοδοσίας, ενδεχομένως να χρειαστούν επανεπιβεβαίωση. Η λογοδοσία θα εκδηλωθεί σε νέες και σύνθετες μορφές. Στα εκπαιδευτικά και ερευνητικά καθήκοντά τους, τα πανεπιστήμια θα εξακολουθούν να έχουν την υποχρέωση να επιδεικνύουν ποιότητα, αποτελεσματικότητα και αποτελεσματικότητα όχι μόνο σε εκείνους της εθνικής διοίκησης που φέρουν τη νομική και ιστορική ευθύνη για την επίσημη επίβλεψη, αλλά σε ένα όλο και περισσότερο ευρύτερο φάσμα ενδιαφερομένων.

2.3.9. Κριτήρια

Προκειμένου να εφαρμοστεί ένα σύστημα ποιότητας είναι απαραίτητο να αναγνωριστούν τα βασικά κριτήρια για την ποιότητα και να ιεραρχηθούν σύμφωνα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εμπλεκόμενων. Το γεγονός όμως ότι οι περισσότερες από τις ομάδες ενδιαφερομένων έχουν διαφορετική προέλευση, έχει ως συνέπεια να καθίσταται δύσκολη η καταγραφή των κριτηρίων αυτών, με βάση μια ιεράρχηση προερχόμενη από τη συναίνεσή τους. Η εμπειρία από τη Βρετανία δίνει μια ιεράρχηση κριτηρίων (Brennan J., & Shah, T., 2000) :

- Ύπαρξη των κατάλληλων φυσικών πηγών (βιβλιοθηκών, εργαστηρίων, πηγών πληροφόρησης), στοιχεία σημαντικά για την αξιολόγηση της ποιότητας
- Ύπαρξη ανθρωπίνων πόρων για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης
- Ύπαρξη εξειδικευμένου και κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού
- Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών πρέπει να βασίζεται σε ξεκάθαρους και αντικειμενικούς στόχους, κατανοητούς από το προσωπικό και τους φοιτητές.
- Το περιεχόμενο κάθε μαθήματος πρέπει να συνδέεται με τους σκοπούς και τους αντικειμενικούς στόχους του προγράμματος σπουδών.
- Ενθάρρυνση για την ενεργή εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης
- Ορθά στάνταρντς , αντίστοιχα σε επίπεδο με τις διαδικασίες που οριοθετούν (π.χ. προαγωγή στην επόμενη βαθμίδα).
- Η αξιολόγηση πρέπει να καλύπτει συνολικά το εκπαιδευτικό έργο,
- Οι φοιτητές πρέπει να παίρνουν κατάλληλη ανατροφοδότηση από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να ενημερώνονται για την πορεία όλης της διαδικασίας.

- Η διαδικασία της μάθησης πρέπει να είναι αποδοτική και να έχει σαν αποτέλεσμα την απόκτηση από τους φοιτητές γνώσεων και ικανοτήτων.

2.4.Οι διαστάσεις της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Green (1995), διακρίνουμε πέντε κατηγορίες με βάση τις οποίες είναι πιθανόν να διαμορφωθεί η διαδικασία της αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σε ταυτόσημα συμπεράσματα καταλήγει και ο Brennan (1999, σ.233-234) βασιζόμενος σε περιπτώσεις προς έρευνα από 15 χώρες, μέσω του OECD (Organisation of Economic Co-operation and Development). Ο Brennan υπογραμμίζει ότι τα συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας που βασίζονται στις παρακάτω προσεγγίσεις είναι δυναμικά και οι ισορροπίες μεταξύ τους προδίδουν ότι η έμφαση διαφοροποιείται σε σχετικά μικρές χρονικές κλίμακες.

Η πρώτη, είναι η κατηγορία «της παραδοσιακής προσέγγισης». Αυτή βασίζεται στις παραδοσιακές ακαδημαϊκές αξίες. Επικεντρώνεται συνήθως στην επιστημονική θεματική ενότητα που αξιολογείται και τα κριτήρια για την ποιότητα που διαμορφώνονται με βάση αυτήν την κατηγορία σχετίζονται αποκλειστικά με τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου. Στην κατηγορία αυτή δεσπόζει η παρουσία του καθηγητή ως ηγετική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τα κριτήρια για την ποιότητα στην περίπτωση αυτή διαφέρουν από αντικείμενο σε αντικείμενο στο ίδιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις όπου εξελίσσονται διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης παρακάμπτεται η ιεραρχία και μπορεί η επιτροπή ειδικών να χειριστεί το θέμα σε απ'ευθείας συνεννόηση με τους υπεύθυνους του αξιολογούμενου μαθήματος. Παρόλο που αυτός ο τύπος της αξιολόγησης παραμένει κυρίαρχος για την Ανώτατη Εκπαίδευση, είναι και αυτός που αναμένεται να αμφισβητηθεί μελλοντικά.

Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή της «διαχειριστικής προσέγγισης». Βασίζεται στην παραδοχή ότι η ποιότητα μπορεί να παραχθεί με ένα καλό μανατζμεντ και φυσικά επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των δομών και των διαδικασιών που έχουν στόχο τη βελτίωση. Με την προσέγγιση αυτού του είδους τα κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας είναι σταθερά σε όλο το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Ένα παράδειγμα μιάς διαχειριστικής μεθόδου που μπορεί να εφαρμοστεί ομοίως όλες

τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι το Total Quality Management. Είναι βέβαια σαφές ότι περιορίζεται η επικέντρωση σε ζητήματα αυστηρά ακαδημαϊκού χαρακτήρα με την εφαρμογή αυτής της μεθόδου.

Ως τρίτη αναφέρεται η κατηγορία της «παιδαγωγικής προσέγγισης». Η επικέντρωση στρέφεται στον καθηγητή, την διδακτική του ικανότητα και τις πρακτικές που ακολουθούνται για την κατάκτηση της γνώσης. Όταν η αντίληψη αυτή κυριαρχεί, τα ποιοτικά κριτήρια συνδέονται με τη συνεχή κατάρτιση και την εξέλιξη του προσωπικού. Και σ' αυτή την κατηγορία των κριτηρίων παρατηρούμε ότι η ομοιογένεια σε όλο το εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι εφικτή. Το βάρος δίνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Η τέταρτη κατηγορία είναι αυτή της «επαγγελματικής προσέγγισης». Τα κριτήρια επικεντρώνονται στην απασχόληση. Για το σκοπό αυτό δίνεται έμφαση στα χαρακτηριστικά των αποφοίτων, στα στάνταρντς και στα αποτελέσματα της μάθησης. Στην προσέγγιση αυτή λαμβάνονται υπόψη και οι απαιτήσεις των μελλοντικών εργοδοτών. Έτσι, η αξιολόγηση επικεντρώνεται όχι μόνο στη διερεύνηση υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης, αλλά και στα ειδικά χαρακτηριστικά των διδασκόμενων θεματικών ενοτήτων. Τα κριτήρια που προκύπτουν για την αξιολόγηση βάσει της παραπάνω σκέψης είναι ο συνδυασμός σταθερών αλλά και διαφοροποιημένων κριτηρίων ανάλογα με τα εξεταζόμενα μαθήματα. (Hawkins, P., & Winter, J., 1995).

Η πέμπτη κατηγορία της «κοινωνικής προσέγγισης» επικεντρώνεται στην κοινωνική συνεισφορά του εκπαιδευτικού έργου. Τα κριτήρια της ποιότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ειδικά χαρακτηριστικά των θεματικών ενοτήτων που αξιολογούνται.

Είναι δεδομένο ότι οι διάφορες προσεγγίσεις στην ποιότητα δεν είναι σε κανένα μέρος του κόσμου μονοσήμαντες, αλλά εμπεριέχουν στοιχεία όλων των παραπάνω κατηγοριών με διαφορετικές τάσεις και ισορροπίες κάθε φορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των προσπαθειών που αποσκοπούν σε συνεκτικό, συμβατό και ελκυστικό ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (EXTE), σύμφωνα με τους στόχους της ευρωπαϊκής διαδικασίας της Μπολόνια. Την τελευταία δεκαετία αυξάνεται συνεχώς στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική ολοκλήρωση και η αυξανόμενη ακαδημαϊκή και επαγγελματική κινητικότητα δημιουργούν μεγαλύτερη ανάγκη αναγνώρισης των τίτλων σπουδών έξω από τη χώρα, η οποία τους χορηγεί. Επειδή η παροχή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι «χωρίς σύνορα», αυξάνεται συνεχώς η σημασία της διασυνοριακής διασφάλισης της ποιότητας. Η διασφάλιση της ποιότητας βοηθά ώστε η τριτοβάθμια εκπαίδευση να είναι διαφανής και αξιόπιστη για τους ευρωπαίους πολίτες και τους εργοδότες καθώς και για τους σπουδαστές και τους μαθητές από άλλες ηπείρους.

Στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ζήτησε εκσυγχρονισμένα προγράμματα σπουδών και πιο αποτελεσματική χρηματοδότηση και διαχείριση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνώρισε τη σημασία των μεταρρυθμίσεων της Μπολόνια, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης της ποιότητας. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο εξέδωσαν δύο συστάσεις με σκοπό να προωθηθεί η διάδοση της διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η σύσταση του Συμβουλίου, του 1998, περιελάμβανε το αίτημα για υποστήριξη και, όπου χρειαζόταν, δημιουργία διαφανών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας. Η δεύτερη, του Φεβρουαρίου 2006, αφορούσε τη συνέχιση της ευρωπαϊκής συνεργασίας με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .

Σκοπός της σύστασης του 2006 ήταν να ενθαρρύνει τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να εισαγάγουν ή να αναπτύξουν εσωτερικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας και να ζητήσει από τους οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας ή

διαπίστευσης να εφαρμόσουν τα ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας, σε αυτό τον τομέα. Εκπρόσωποι των εθνικών αρχών, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας και διαπίστευσης και κοινωνικοί εταίροι κλήθηκαν επίσης να δημιουργήσουν ένα «ευρωπαϊκό μητρώο οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας». Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να επιλέξουν έναν από τους οργανισμούς του μητρώου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους. Η σύσταση ζητούσε επίσης από τα κράτη μέλη να δώσουν στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τη δυνατότητα να επιδιώξουν διαπίστευση από καταχωρισμένους στο μητρώο οργανισμούς στην αλλοδαπή· υποστήριξε τη συνεργασία μεταξύ οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας με σκοπό την οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης· και την πρόσβαση του κοινού στις αξιολογήσεις που πραγματοποιούν οι οργανισμοί.

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η εξελικτική πορεία της διαμόρφωσης και της εφαρμογής των προτάσεων του Συμβουλίου όσον αφορά στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο, με παραδείγματα από διάφορες χώρες.

3.1. Δομή – Βασικά Χαρακτηριστικά Ευρωπαϊκού Τριτοβάθμιου Συστήματος

Το ευρωπαϊκό πανεπιστημιακό τοπίο χαρακτηρίζεται από έντονη ποικιλομορφία. Η ετερογένεια αυτή αντανακλάται στην οργάνωση, τη διοίκηση και τους όρους λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων του καθεστώτος των Ιδρυμάτων, των όρων απασχόλησης και πρόσληψης του διδακτικού προσωπικού και των ερευνητών. Υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Ευρωπαϊκών Τριτοβάθμιων Συστημάτων, κυρίως όμως, ως προς τον φορέα και τον βαθμό Εποπτείας. Διακρίνονται ο Τομέας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (University- Sector) και ο Τομέας μη πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (non -University Sector).

Η κύρια αυτή οργάνωση των Ευρωπαϊκών Ιδρυμάτων σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο συνεπάγεται σημαντικές δυσκολίες στην διαμόρφωση της ευρωπαϊκής τους διάστασης και κατ' επέκταση τεκμηριώνουν το σημαντικό βαθμό δυσκολίας στην

εφαρμογή ενός πανευρωπαϊκού Μοντέλου Διασφάλισης Ποιότητας στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Συστήματα. (ENQA, Occasional Paper 5)

Οι δομές των Εκπαιδευτικών Συστημάτων στην Ευρώπη διαφέρουν στις προσεγγίσεις τους, κυρίως, αναφορικά με την επαγγελματική εκπαίδευση, την ανώτερη και περαιτέρω εκπαίδευση, τις εξετάσεις και την αξιολόγηση προσόντων. Παρ' όλα αυτά, ολοένα και περισσότεροι σπουδαστές επιδιώκουν να σπουδάσουν σε διαφορετική από τη μητρική τους ευρωπαϊκή χώρα (Kenneth, 1999). Παρόλο, ωστόσο, που η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτεί την κινητικότητα των φοιτητών για την προώθηση της έρευνας και της εκπαίδευσης, το 2003 μόνο 2,3% του ευρωπαϊκού φοιτητικού πληθυσμού φοιτούσε σε άλλη χώρα.

Η ελεύθερη διακίνηση σπουδαστών, διδασκόντων και κυρίως εργαζομένων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επέβαλαν μια επιπλέον παράμετρο, την «Ευρωπαϊκή Διάσταση» της Ανώτατης Εκπαίδευσης στα κράτη μέλη, με σκοπό την καθιέρωση μιας Ποιοτικής Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης (Χ. Μπιλλήρης, 2005). Η κινητικότητα αυτή έχει τις ρίζες του στην παγκοσμιοποίηση και, κατ' επέκταση, στον προκύπτον ανταγωνισμό, που θα απαιτήσουν μια σειρά αλλαγών και μια νέα τάξη πραγμάτων για το διεθνές Ακαδημαϊκό Περιβάλλον.

Τα Ιδρύματα της Ευρώπης λειτουργούν, πράγματι, σε ένα όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, χαρακτηριζόμενο από δύο κύρια γνωρίσματα, τον εντεινόμενο ανταγωνισμό για την προσέλκυση και συγκράτηση των πιο προικισμένων και ικανών στελεχών, καθώς και την ανάδειξη νέων αναγκών κι αλλαγών στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν⁷⁹. Ωστόσο, τα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια έχουν λιγότερα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, καθώς διαθέτουν λιγότερα χρηματοδοτικά μέσα και πηγές συγκριτικά με τα αντίστοιχα Ιδρύματα άλλων αναπτυγμένων χωρών, όπως για παράδειγμα των ΗΠΑ⁸⁰.

Παρά το γεγονός αυτό, οι εξελίξεις τρέχουν, οι απαιτήσεις για δομικές αλλαγές διογκώνονται και τα Πανεπιστήμια, ανά την Ευρώπη, οφείλουν να κινηθούν πιο άμεσα και δυναμικά, διαδραματίζοντας αποφασιστικό ρόλο για την επίτευξη του Στρατηγικού Στόχου που τέθηκε κατά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας,

⁷⁹ www.europa.eu.int/scadplus/leg/el/.htm

⁸⁰ www.europa.eu.int/scadplus/leg/el/s22002.htm

ώστε «η Ευρώπη να καταστεί η ανταγωνιστικότερη και δυνατότερη Οικονομία της Γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο», (2004)⁸¹

Στην παρούσα Μελέτη δε θα επεκταθούμε σε περαιτέρω Στρατηγικές Επιλογές της Ευρώπης προς την γενική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Έχοντας μια σαφή εικόνα αφενός των λόγων που οδήγησαν την Ευρώπη στην Αναδόμηση του Ακαδημαϊκού Χάρτη και αφετέρου τα βασικά σημεία των Στόχων και Στρατηγικών Προτεραιοτήτων, ο αναγνώστης δύναται να αντιληφθεί και να εκτιμήσει ορθότερα την ανάγκη στροφής της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς τη δόμηση, εντός των σύγχρονων Πανεπιστημίων, Συστημάτων Διοίκησης αναγόμενους σε όρους Ποιότητας.

3.2.Ο δρόμος προς την Μπολόνια

Το τέλος της δεκαετίας του '80 και η δεκαετία του '90 σημαδεύτηκαν από ιστορικά γεγονότα στο γεωπολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (όπως η πτώση της Σοβιετικής Ένωσης το 1989 – 1992, η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1992, η συμφωνία του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (ΠΟΕ) για την απελευθέρωση των αγορών (GATS) το 1995, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς τις αναπτυγμένες χώρες), που προκάλεσαν ποικίλους μετασχηματισμούς στον ευρωπαϊκό και στον παγκόσμιο χώρο και επηρέασαν τις εξελίξεις για τις επόμενες δεκαετίες (Πασιάς, 2016, σελ. 104).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 οι οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, αλλά και οι προκλήσεις του διεθνούς περιβάλλοντος καθιστούν αυτή την περίοδο την πιο αποφασιστική στη διαμόρφωση κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992), τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1993) και τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1996) νομιμοποιείται η εκπαίδευση και η κατάρτιση ως περιοχή κοινοτικής αρμοδιότητας (Πασιάς, 2017, σελ. 10).

Ειδικότερα με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η Ευρωπαϊκή Ένωση αποκτά νομική υπόσταση. Η Ευρώπη αυτοπροσδιορίζεται για πρώτη φορά ως “όλον”. Στα άρθρα 126

⁸¹www.europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11067.htm

– 127 και 189B & 189Γ⁸² επικυρώνεται το επίσημο θεσμικό πλαίσιο για την κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική με βάση την αρχή της επικουρικότητας⁸³. Στα τέλη της δεκαετίας γίνεται λόγος και γενικός πολιτικός στόχος «η Ευρώπη της Γνώσης» (Πασιάς, 2017, σελ. 14). Η γνώση βρίσκεται στον πυρήνα της παγκόσμιας κοινωνικο-οικονομικής αναδιάρθρωσης. Αποτελεί κινητήριο μοχλό της συνεχούς ανάπτυξης. Το “ανθρώπινο κεφάλαιο” του Schultz (1960) είναι πλέον το γνωστικό κεφάλαιο και η Δια βίου Μάθηση το μέσο και ο τρόπος για την οικονομία της γνώσης και το γνωστικό καπιταλισμό (Πασιάς, 2016, σελ. 108-109). Όπως αναφέρει ο Castells (1998) οι σύγχρονες μετα-βιομηχανικές οικονομίες θεωρούνται οι οικονομίες της γνώσης και στηρίζονται στην αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου με άξονες την παραγωγή της γνώσης, την επεξεργασία των πληροφοριών και τη διαχείριση των συμβολικών πόρων (Πασιάς, 2016, σελ. 109).

Στα κείμενα της περιόδου είναι εμφανής η πρόθεση της Επιτροπής να κατασκευάσει ένα «λόγο της αγοράς» (market driven/ orientated discourse) ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο της επικράτησης του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος στο διεθνές οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον και σε άμεση σχέση με το λόγο, τις αντιλήψεις που προωθούνται/ επιβάλλονται από τους διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς (WTO, OECD, WB, IMF), (Πασιάς, 2017, σελ. 13).

Η εισαγωγή του όρου της ποιότητας στον εκπαιδευτικό χώρο συνδέεται με τις μεταρρυθμιστικές απόπειρες των τελευταίων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα και την κορύφωσή τους στις αρχές του 21^{ου}. Στόχος αποτελεί η αποτελεσματικότητα και η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και η εναρμόνισή τους με τις αυξανόμενες απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Με άλλα λόγια οι έννοιες που

⁸²Στο άρθρο 126 που αφορά στη γενική εκπαίδευση αναφέρεται ότι «η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου». Στο άρθρο 127 που αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση σημειώνεται ότι «η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης». Η διαφορά μεταξύ των όρων «συμβάλλει» και «εφαρμόζει πολιτική» αντικατοπτρίζει και την ουσιαστική διαφορά μεταξύ των αρμοδιοτήτων και της δυνατότητας της ΕΕ να παρεμβαίνει σε θέματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Πασιάς, 2017, σελ. 10)

⁸³Η αρχή της επικουρικότητας έχει θεμελιώδη σημασία για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), και πιο συγκεκριμένα για την λήψη αποφάσεων στην ΕΕ. Χάρη σε αυτήν καθορίζεται τότε η ΕΕ είναι αρμόδια να νομοθετεί, και συμβάλλει ώστε οι αποφάσεις να λαμβάνονται όσο το δυνατόν πλησιέστερα στους πολίτες.

Η αρχή της επικουρικότητας κατοχυρώνεται με το άρθρο 5 της συνθήκης για την ΕΕ. Εμφανίζεται δίπλα στις 2 άλλες αρχές που θεωρούνται επίσης θεμελιώδους σημασίας για την λήψη αποφάσεων στην ΕΕ: τις αρχές της δοτής αρμοδιότητας και της αναλογικότητας. (Η αρχή της Επικουρικότητας, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Aai0017>)

κυριαρχούν στο χώρο της αγοράς και της οικονομίας παρεισφρεύουν στο δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο και κατ' επέκταση στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση η «ποιότητα» εισήχθη στις αρχές της δεκαετίας του '90 τόσο ως 'λόγος' με την έννοια της «ποιοτικής εκπαίδευσης» (quality education) όσο και ως 'πρακτική' με την έννοια της «ποιότητας στην εκπαίδευση» (quality in education). Το ζήτημα της 'ποιότητας' στην εκπαίδευση και την κατάρτιση απέκτησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς τα τέλη της δεκαετίας του '90 στο πλαίσιο της συμπληρωματικής σχέσης του χώρου της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πολιτικές για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή (Πασιάς 2017, σελ. 67)

Δεδομένης της διεθνούς κατάστασης – πέρα από τα ευρωπαϊκά όρια – του αυξανόμενου ανταγωνισμού στην αγορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ανάγκης για πρόσθετα έσοδα στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δημιούργησε η εφαρμογή της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management), μόνο η μείωση του κόστους συναλλαγών εντός της Ένωσης δεν ήταν αρκετή. Η μεγαλύτερη εναρμόνιση θα μπορούσε να βοηθήσει ξεχωριστά τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών χωρών στο διεθνή ανταγωνισμό ιδιαίτερος των ιδρυμάτων των αγγλοσαξονικών χωρών. Ουσιαστικά υπάρχει κοινό ενδιαφέρον αρκετό για, ώστε να συμφωνηθεί μια προσωρινή συμμαχία σε ευρωπαϊκά πλαίσια. Υπόρρητες παραδοχές αποτελούν ότι οι ευρωπαϊκές χώρες διακρίνουν ευκαιρίες για κέρδος στη διεθνή αγορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (για τα δικά τους ιδρύματα) καθώς και ότι δεν υπάρχει φόβος για τυχόν αρνητικές συνέπειες στην εγχώρια οικονομία και μείωση της ποιότητας των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση θα μπορούσε να αποτελέσει την προφανή πλατφόρμα για τη διαμόρφωση ενός συνασπισμού, δεν ήταν αυτή η διαδρομή που επιλέχθηκε⁸⁴. Αντ' αυτού με σκοπό τη συμμαχία υπεγράφη αρχικά από τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία και το Ηνωμένο Βασίλειο στη Σορβόνη το 1998, η «*Κοινή Διακήρυξη για την Εναρμόνιση της Αρχιτεκτονικής των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης*»⁸⁵.

⁸⁴ Westerheijden D. et al. (eds.) (2007). *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Netherlands: Springer

⁸⁵ Η Συνθήκη της Σορβόνης αποτέλεσε το εναρκτήριο λάκτισμα για την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) χάρη στην πρωτοβουλία του Γάλλου υπουργού, αλλά και στη συνεργασία των ηγετικών κρατών της Ευρώπης. Τα τέσσερα κράτη ξεκίνησαν με την υπογραφή της συνθήκης της Σορβόνης μια συνεργασία στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσουν

Η Διακήρυξη της Σορβόνης έλαβε μεγάλη δημοσιότητα λόγω της σοβαρότητας του εγχειρήματος και της βαρύτητας των συμμετεχουσών χωρών. Για πρώτη φορά τέσσερις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες προθυμοποιήθηκαν να πραγματοποιήσουν σημαντικές και συντονισμένες αλλαγές στο χώρο της Ανώτατης εκπαίδευσης. Ωστόσο, αν και υπεγράφη από μόλις τέσσερις χώρες δεν απέβλεπε στην εγκαθίδρυση ενός κλειστού καθεστώτος, καθώς καλούσε τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη να συμμετάσχουν στην ίδρυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) (παρ. 14)⁸⁶. Στη Μπολόνια, η πρωτοβουλία των τεσσάρων υπουργών Παιδείας, κινήθηκε έξω από το κυρίαρχο πλαίσιο της ΕΕ ώστε να αποφευχθεί μια απώλεια κυριαρχίας και να διατηρηθεί ο πλήρης έλεγχος της διαδικασίας, γεγονός που τη συνδέει ερμηνευτικά με την εισαγωγή των «ευέλικτων μορφών συνεργασίας» στο πεδίο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης, την ‘πολλαπλής στάθμης διακυβέρνηση’ (multi-level governance), τις θεωρήσεις για τη ‘διαφοροποιημένη ολοκλήρωση’ (differentiated integration) και τη συζήτηση για την Ευρώπη της ‘μεταβλητής γεωμετρίας’, των ‘ομόκεντρων κύκλων’ και των ‘πολλών ταχυτήτων’ (Πασιάς, 2017, σελ.97).

Ο Γάλλος υπουργός Allègre πίστευε ότι αν οι «ισχυρές» χώρες της ΕΕ συμφωνούσαν στην εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής των ευρωπαϊκών συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, θα ακολουθούσαν και τα υπόλοιπα κράτη μέλη, γεγονός που επιβεβαιώθηκε τον επόμενο χρόνο με τη Διακήρυξη της Μπολόνια που υπεγράφη από 29 κράτη- μέλη. Έτσι, το δρόμο για τη δημιουργία του ΕΧΑΕ άνοιξε η Σορβόνη, και για την εδραίωση του η Μπολόνια, όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω.

εσωτερικά και διεθνή προβλήματα. Σε αντίθεση με την εκπαιδευτική επιτροπή του Jacques Delors που προσπάθησε να επιβάλει τη συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης, η συνθήκη της Σορβόνης ήταν μια πολιτική, μη δεσμευτική νομικά διακήρυξη η οποία προσέβλεπε στο συντονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να υπάρχει «εναρμονισμένη» δομή.

⁸⁶Σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης της Σορβόνης, η οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης συνδέεται «με την προσαρμογή των πανεπιστημίων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, στη διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας, πληρέστερης συγκρισιμότητας και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, την αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη, τη σταδιακή σύγκλιση των γενικών δομικών χαρακτηριστικών των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας, συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα των ιδιαίτερων στοιχείων τους)». Sorbone Declaration (1998). Joint Declaration on the harmonization of the architecture of the European higher education system, Paris, 25 May 1998, pp. 1-2

3.3. Η Διαδικασία της Μπολόνια – Σταθμός για την Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Τον Ιούνιο του 1999 σε σύνοδο στη Μπολόνια της Ιταλίας (18-19/6/1999) 29 ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna declaration)⁸⁷ η οποία απετέλεσε την έναρξη της αποκαλούμενης «διαδικασίας της Μπολόνια» (Bologna process) και έχει ως κεντρικό στόχο τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area) μέχρι το 2010⁸⁸. Η Διακήρυξη της Μπολόνια αποτελεί το πρωταρχικό έγγραφο που χρησιμοποιήθηκε από τις συμβαλλόμενες χώρες για να θεσπίσουν το γενικό πλαίσιο για τον εκσυγχρονισμό και τη μεταρρύθμιση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία που αποφασίστηκε αφορούσε προγραμματισμένες συναντήσεις (συνόδους) των Υπουργών Παιδείας ανά διετία.⁸⁹

Σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης, η οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης συνδέεται:

«με την προσαρμογή των πανεπιστημίων στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, στη διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας, πληρέστερης συγκρισιμότητας και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, την αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη, τη σταδιακή σύγκλιση των γενικών δομικών χαρακτηριστικών των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και

⁸⁷Η διαδικασία της Μπολόνια υπερβαίνει το γεωγραφικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς οι χώρες που υπέγραψαν τη διακήρυξη το 1999 ήταν τα τότε 15 κράτη μέλη της ΕΕ, τρεις χώρες ΕΖΕΣ (Ισλανδία, Νορβηγία και Ελβετία) και 11 υποψήφια για ένταξη στην ΕΕ χώρες (Βουλγαρία, Τσεχική Δημοκρατία, Εσθονία, Ουγγαρία, Λετονία, Λιθουανία, Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία και Σλοβενία). Στη σύνταξη της διακήρυξης συμμετείχαν επίσης διεθνείς οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρώπης και Ενώσεις πανεπιστημίων, πρυτάνεων και ευρωπαίων φοιτητών. Βλ. Ευρυδίκη (2006). Η δομή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.

⁸⁸Βλ. Bologna Declaration (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999.

⁸⁹Οι σύνοδοι των Υπουργών Παιδείας έχουν προγραμματισθεί να πραγματοποιούνται ανά διετία (1999: Μπολόνια, 2001: Πράγα, 2003: Βερολίνο, 2005: Bergen, Νορβηγία, κ.ο.κ.

λειτουργίας, συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα των ιδιαίτερων στοιχείων τους)»⁹⁰.

Στόχος λοιπόν των υπουργών παιδείας που συμμετείχαν στη Μπολόνια αρχικά ήταν να επιβεβαιώσουν τις γενικές αρχές που εμπεριέχονταν στη διακήρυξη της Σορβόνης και ταυτόχρονα να δεσμευτούν ώστε να συντονίσουν τις πολιτικές τους προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι πρωταρχικής σημασίας για τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και για την προώθηση του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο:

1. Υιοθέτηση ενός συστήματος τίτλων σπουδών που θα είναι ευκόλως αναγνώσιμοι και συγκρίσιμοι.

2. Υιοθέτηση ενός συστήματος σπουδών που θα στηρίζεται βασικά σε δύο κύριους κύκλους σπουδών, ένα προπτυχιακό και ένα μεταπτυχιακό.

3. Καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων – ανάλογου με το εφαρμοζόμενο σήμερα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS = European Credit Transfer System).

4. Προώθηση της κινητικότητας φοιτητών και μελών Δ.Ε.Π, με ξεπέραςμα των εμποδίων που δυσχεραίνουν και καθιστούν αναποτελεσματική την ελεύθερη κίνηση.

5. Προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών.

6. Προώθηση των απαραίτητων Ευρωπαϊκών διαστάσεων στην ανώτατη εκπαίδευση, κατά κύριο λόγο σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας, και τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και άσκησης, κατάρτισης – επιμόρφωσης και έρευνας.⁹¹

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων προτείνεται μέσω της διακήρυξης η διακρατική συνεργασία αλλά και η συνεργασία με μη κυβερνητικούς ευρωπαϊκούς οργανισμούς καθώς και με οργανώσεις που αναπτύσσουν δραστηριότητα στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι αναμένεται και η γρήγορη και θετική ανταπόκριση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων των ευρωπαϊκών χωρών εφόσον ο

⁹⁰Bologna Declaration (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999. pp.1-2

⁹¹Ο.π., pp.2-3.

ΕΧΑΕ απαιτεί σταθερή υποστήριξη, συνεχή εποπτεία και προσαρμογή στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες.

Δύο από τα επίμαχα ζητήματα που ανέκυψαν, μεταξύ άλλων, κατά τη διαβούλευση για τη σύνταξη του κειμένου της Διακήρυξης της Μπολόνια⁹², αφορούσαν :

α) το βαθμό της δεσμευτικότητας (υψηλός/χαλαρός) των χωρών ως προς την υλοποίηση των στόχων της Διακήρυξης, και

β) τη συμμετοχή ή όχι της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διαδικασία της Μπολόνια.

Η τελική απόφαση αφορούσε μια ‘χαλαρή’ μορφή δέσμευσης και την άρνηση της συμμετοχής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη διαδικασία. Η διατύπωση στο αρχικό κείμενο της Σορβόνης που αναφερόταν στην ‘εναρμόνιση’ και τη ‘σύγκλιση’ των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, θεωρήθηκε αρκετά δεσμευτική και αντικαταστάθηκε από τις λέξεις ‘συμβατότητα’ και ‘συγκρισιμότητα’. Στη διατύπωση της εβδόμης παραγράφου του κειμένου της Μπολόνια, αναφέρεται ότι επιδιώκεται η «*διασφάλιση καλύτερης συμβατότητας και πληρέστερης συγκρισιμότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης*»⁹³. Σχετικά με συμμετοχή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, πολλές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, διατύπωσαν την αντίθεσή τους, για τους ακόλουθους λόγους :

α) Η εμπλοκή της ΕΕ στη διαδικασία της Μπολόνια δημιουργούσε ουσιαστικό πρόβλημα αφού η Διακήρυξη επρόκειτο να υπογραφεί και από χώρες εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

β) Η ιδέα και η πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης θεωρείται ότι αποτελούν μια ανοιχτή πρό(σ)κληση προς όλες τις χώρες της Ευρώπης, η οποία υπερβαίνει τα όρια της ΕΕ και η συσχέτιση με το περιορισμένο πλαίσιο της ΕΕ εξασθενίζει την προοπτική αυτή.

γ) Στη Διακήρυξη της Μπολόνια επιδιώχθηκε η ανάδειξη της διάστασης που συνδέεται με τις κοινωνικές, ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες της Ευρώπης και να μην εμφανίζεται ως κυρίαρχη η διάσταση που αναφέρεται στα ζητήματα της

⁹²Για έναν αναλυτικό σχολιασμό του κειμένου της Διακήρυξης, βλ. Κλάδης, Δ.(2000), Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από τη Μπολόνια στην Πράγα. Κείμενα, σχόλια, ανάλυση, Δεκ. 2000, Αθήνα, σσ.7-12.

⁹³Ο.π., σ.8.

απασχολησιμότητας και της παγκοσμιοποίησης, τα οποία προβάλλονται στο πλαίσιο των πολιτικών της ΕΕ⁹⁴.

Η Διακήρυξη της Μπολόνια ενθάρρυνε την Ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, παρέχοντας την προοπτική ανάπτυξης συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών. Ήδη από την έναρξη της διαδικασίας υπήρχε σημαντική έμφαση στα θέματα ποιότητας.

Ειδικότερα σύμφωνα με τον van der Wende (2000, σελ. 8) σχετικά με τη φράση της διακήρυξης για τα κριτήρια και τη μεθοδολογία για τη διασφάλιση της ποιότητας σημειώνεται ότι ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει ήδη κάνει προσπάθειες για την έναρξη συνεργασίας στον τομέα αυτό, εντοπίζεται ανάπτυξη δύο ταχυτήτων. Πιο συγκεκριμένα κάποιες ευρωπαϊκές χώρες ήδη διαθέτουν εξελιγμένα συστήματα διασφάλισης ποιότητας, ενώ σε άλλες δεν έχουν ακόμα πλήρως αναπτυχθεί ανάλογα συστήματα. Παρατηρείται ουσιαστικά μια όχι και τόσο επιτυχημένη κοινοτική δράση σε αυτόν τον τομέα. Οι αιτίες γι' αυτή τη διαφορά εστιάζονται αρχικά στις πολιτιστικές και συστημικές διαφορές, κυρίως όμως στο γεγονός ότι η διασφάλιση ποιότητας θεωρείται από τις εθνικές κυβερνήσεις κυρίαρχη υπευθυνότητά τους.

Ως εκ τούτου η εισαγωγή ενός συστήματος με μεγαλύτερο βαθμό σύγκλισης θα οδηγούσε άμεσα όχι μόνο στην ανάγκη για συγκρίσιμα ποιοτικά πρότυπα, αλλά και – σύμφωνα με πολλούς εμπειρογνώμονες – στον καθορισμό των ελάχιστων προτύπων και απαιτήσεων για τον προβλεπόμενο βαθμό επιπέδων.

Η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να γίνει κατανοητή ως οι πολιτικές, οι διαδικασίες και οι πρακτικές, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για την επίτευξη της διατήρησης και της ενδυνάμωσης της ποιότητας με την έννοια την οποία αυτή έχει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς.

Από την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια το 1999, έχει λάβει χώρα ένας σημαντικός μετασχηματισμός στον τομέα της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη. Η ποιοτική βελτίωση της ανώτατης εκπαίδευσης και η δημιουργία συστημάτων διασφάλισης ποιότητας υπήρξε σημαντική προτεραιότητα για πολλές χώρες, αν όχι για όλες. Η επίδραση της ανάπτυξης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης μπορεί ασφαλώς να θεωρηθεί ως καταλύτης της συγκεκριμένης διαδικασίας με τη διασφάλιση ποιότητας να συνδέεται σαφώς με την αποκατάσταση

⁹⁴Για τη σχετική συζήτηση, βλ. ό.π., σ.8 και σσ.11-12

της εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στις συγκεκριμένες διαδικασίες. Το γεγονός της δημιουργίας των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών (ESG) το 2005, προσέδωσε νέα ώθηση στην Ευρωπαϊκή συνεργασία επί των συγκεκριμένων θεμάτων⁹⁵.

3.4. ENQA : Ευρωπαϊκή Ένωση για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Η ιστορία του EXAE (ENQA, European Association for Quality Assurance in Higher Education) τίθεται στα τέλη της δεκαετίας του 1990 όταν οι πρώτες επίσημες διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας άρχισαν να εγκαθιδρύονται σε εθνικό επίπεδο. Ως αποτέλεσμα των ευρωπαϊκών πιλοτικών προγραμμάτων στον τομέα της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ενενήντα, οι συμμετέχοντες ένιωσαν την ανάγκη για περαιτέρω ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών σε ένα σχετικά νέο τομέα προκειμένου να υπάρχει μια ευκαιρία για αμοιβαία μάθηση. Από αυτά τα πρώτα βήματα, ο EXEA έχει εξελιχθεί από ένα φόρουμ συζήτησης για λίγους ενθουσιώδες σε θέματα διασφάλισης ποιότητας σε ένα δίκτυο αργά αλλά σταθερά αυξανόμενου αριθμού οργανισμών στην Ευρώπη, και από ένα δίκτυο σε μια επεξεργασμένη συσχέτιση με ευρεία συμμετοχή από όλες τις υπογράφουσες χώρες στην Ευρώπη τη Διακήρυξη της Μπολόνια με σταθερό πολιτικό ρόλο⁹⁶.

Η δημιουργία του EXAE είχε ως στόχο αφενός να συντονίζει τα επιμέρους συστήματα εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο και αφετέρου να συγκροτήσει έναν διακριτό γεωγραφικό χώρο που θα δρούσε ανταγωνιστικά ως προς άλλους χώρους, δηλαδή τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, τον Καναδά κτλ.

Αυτό που αλλάζει με τη δημιουργία του EXAE είναι ο τρόπος θεώρησης της γνώσης και ο τρόπος που αυτή θα πρέπει να διαχυθεί μέσω των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών (Σταμέλος et.al 2015, σελ. 68). Σύμφωνα με τη λογική του EXAE η έμφαση δίνεται πλέον στα μαθησιακά αποτελέσματα και στα προσόντα που

⁹⁵ (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>) Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012: Έκθεση Εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια (2012, σελ. 60)

⁹⁶ http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA_op18.pdf

απορρέουν από την παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών και πιστοποιούνται από την απονομή του αντίστοιχου τίτλου σπουδών.

Η διασφάλιση της ποιότητας (Quality Assurance), διατυπώθηκε στις αποφάσεις της Μπολόνια και του Βερολίνου και αφορά στην καθιέρωση ευρωπαϊκών προτύπων και οδηγιών σχετικά με τις διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της ποιότητας στα πανεπιστήμια. Οι υπουργοί Παιδείας, στη σύνοδο του Βερολίνου ζήτησαν από το ευρωπαϊκό δίκτυο για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ENQA), μέσω των μελών του και σε συνεργασία με τα EUA⁹⁷, EURASHE⁹⁸ και ESIB⁹⁹, «να αναπτύξουν μια κοινή δέσμη προτύπων, διαδικασιών και κατευθυντηρίων γραμμών σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας, να διερευνήσουν τρόπους εξασφάλισης ικανοποιητικής αξιολόγησης από ομότιμους ειδικούς για τους οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας και/ή πιστοποίησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (Berlin Communique, p.3).

Ο EXAE δέχθηκε με προθυμία την ευκαιρία αυτή για σημαντική συμβολή στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στην διασφάλιση ποιότητας και, μέσω αυτής, στην προαγωγή των στόχων της Διαδικασίας της Μπολόνια. Στην εργασία συμμετείχαν πολλοί διαφορετικοί οργανισμοί και ομάδες ενδιαφερομένων. Αρχικά στη διαδικασία συμμετείχαν ευρέως τα μέλη του EXAE. Τα μέλη συμμετείχαν σε ομάδες εργασίας και τα διάφορα σχέδια εκθέσεων που προέκυψαν αποτέλεσαν σημαντικά στοιχεία των Γενικών Συνελεύσεων του EXAE τον Ιούνιο και τον Νοέμβριο του 2004. Δεύτερον, η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA) , η Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE), οι Εθνικές Φοιτητικές Ενώσεις της Ευρώπης (ESIB) και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμμετείχαν στις τακτικές συνεδριάσεις της «ομάδας E4». Τρίτον, οι επαφές και οι συμβολές άλλων δικτύων, όπως η Ευρωπαϊκή Σύμπραξη για την Πιστοποίηση (ECA) και Δίκτυο Διασφάλισης Ποιότητας των Χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (δίκτυο CEE), αποτέλεσαν πολύτιμους συνεργάτες κατά την φάση του σχεδιασμού. Τέλος, ο EXAE και οι συνεργάτες του αξιοποίησαν τις προσωπικές τους διεθνείς

⁹⁷ European University Association : <http://www.eua.be/Home.aspx>

⁹⁸ European Association of Institutions in Higher Education : <http://www.eurashe.eu>

⁹⁹ Σήμερα = ESU (European Students' Union) : www.esib.org

επαφές και εμπειρίες, εξασφαλίζονται με αυτόν τον τρόπο ότι λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις της διεθνούς κοινότητας για το θέμα¹⁰⁰.

Οι «αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες» για την εσωτερική και εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας συντάχθηκαν για χρήση από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και τους οργανισμούς διασφάλισης ποιότητας στον ΕΧΑΕ και καλύπτουν κρίσιμα σημεία σχετικά με την ποιότητα και τις αρχές. Σκοπός αυτών των αρχών και κατευθυντηρίων οδηγιών είναι να προσφέρουν βοήθεια και καθοδήγηση στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, προκειμένου να αναπτύξουν το δικό τους σύστημα διασφάλισης ποιότητας, και στους οργανισμούς που αναλαμβάνουν την εξωτερική διασφάλιση ποιότητας. Επίσης, να συμβάλουν στην δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναφοράς, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από ιδρύματα όσο και από οργανισμούς. Οι αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες δεν πρέπει να υπαγορεύουν την πρακτική ούτε να θεωρούνται υποχρεωτικές και αμετακίνητες. Σε μερικές χώρες του ΕΧΑΕ, την ευθύνη για ορισμένες περιοχές που καλύπτουν οι αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες έχει το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιος αντίστοιχος οργανισμός. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το υπουργείο ή ο οργανισμός πρέπει να φροντίσουν να υπάρχουν οι κατάλληλοι μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας και να υπόκεινται σε ανεξάρτητες αξιολογήσεις¹⁰¹.

Τα πρότυπα και οι κατευθυντήριες γραμμές έχουν σχεδιαστεί με τρόπο ώστε η εφαρμογή τους να είναι εφικτή για όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αρχές διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη, ανεξάρτητα από τη δομή, τη λειτουργία, το μέγεθος και το εθνικό σύστημα στα πλαίσια του οποίου λειτουργούν τα ως άνω ιδρύματα ή φορείς. Τα ESG δεν περιέχουν λεπτομερείς 'διαδικασίες' μια που οι διαδικασίες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων αποτελούν ένα μεγάλο τμήμα της αυτονομίας τους. Αντιθέτως, τα ESG 'αναγνωρίζουν την κυριαρχία των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, τη σημασία της θεσμικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των φορέων στα πλαίσια των εν λόγω εθνικών συστημάτων, όπως επίσης και τις ειδικές προϋποθέσεις στις οποίες υπόκεινται οι διάφοροι ακαδημαϊκοί φορείς' (ENQA,2005, p. 13).

¹⁰⁰ ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Ελσίνκι 2009, σελ. 10)

¹⁰¹ Όπ.π. σελ. 13

Οι Stensaker et al. (2006, σελ. 577) σχολιάζοντας την έκθεση αναφέρουν ότι τα ESG είναι μια ενδιαφέρουσα εξέλιξη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς θεωρείται αφενός ως ένας τρόπος εξισορρόπησης των προκλήσεων που συνδέονται με τη διεθνοποίηση, τη διαφάνεια και τη λογοδοσία, αφετέρου των εθνικών χαρακτηριστικών, των στόχων και ευθυνών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόταση ουσιαστικά είναι ότι θα πρέπει να περιέχει αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές και τα πρότυπα που θα έχουν ως αποτέλεσμα μια κοινή κατανόηση του πώς πρέπει να διεξαχθούν οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας, αποδεχόμενα ωστόσο, τόσο τις εθνικές όσο και τις θεσμικές ιδιαιτερότητες και τα ουσιώδη χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, απουσιάζουν προτιμήσεις για ειδικές μεθόδους αξιολόγησης στα ESG. Με άλλα λόγια, τα μέσα έχουν λιγότερη σημασία από τη διαδικασία και οι κατευθυντήριες για την αξιολόγηση έχουν γενικό προσανατολισμό.

Προχωρώντας στο σχολιασμό για τα πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές αναφέρονται ως μέρος του «νέο – εθελοντισμού» και της «ήπιας νομοθεσίας», τα οποία αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της διακυβέρνησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δεδομένου ότι οι δυνατότητες επιβάλλουν δεσμευτικές διατάξεις, ιδίως εντός ανώτατης εκπαίδευσης, είναι αδύνατο, οι εθελοντικές προσεγγίσεις να είναι ο μόνος τρόπος για αποτελέσματα. Τα πρότυπα μπορεί να θεωρηθούν ως εκ τούτου, μια μορφή διακυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση και ως ένας τρόπος μείωσης των κινδύνων από τα οργανωτικά μέτρα. Αυτό συνεπάγεται την ποικιλία των φορέων και των οργανισμών που μπορούν να συμμετέχουν τόσο στον καθορισμό των προτύπων όσο και στις δραστηριότητες που ακολουθούν, ενώ επίσης δεδομένο αποτελεί ότι οι διαδικασίες αυτές είναι πολύ ανοιχτές και δυναμικές. Το τελευταίο υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι τα ESG αποτελούν ένα ολιστικό πλαίσιο που επηρεάζει όχι μόνο τα ιδρύματα και τους οργανισμούς, αλλά και τις εθνικές αρχές (Stensaker et al., 2006, σελ. 578)

Δυο χρόνια μετά, στη διάσκεψη του Bergen τον Μάιο 2005, οι υπουργοί υιοθέτησαν τα 'Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης' (ESG). Τα εν λόγω πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές έχουν σχεδιαστεί για την εφαρμογή τους σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις αρχές διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη, με σκοπό την προώθηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, με ταυτόχρονο σεβασμό των διαφορών

εθνικών και πανεπιστημιακών πλαισίων και θεματολογιών. Το 2008 ακολούθησε η θέσπιση του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR)¹⁰². Ο Οργανισμός αυτός επρόκειτο να γίνει ένας ευρωπαϊκός φορέας ελέγχου των εθνικών αντιπροσωπειών διασφάλισης της ποιότητας, που θα εξετάζει εάν οι χώρες συμμορφώνονται ουσιαστικά με τα πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες (ESG) για την διασφάλιση της ποιότητας στον ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των αποτελεσμάτων της εξωτερικής αξιολόγησης.

Η απόφαση επιβεβαιώνει την άποψη σχετικά με την επικράτηση της τεχνοκρατικής διάστασης και της επιχειρησιακής λογικής που θα καθορίζουν το πλαίσιο, τους όρους και τις διαδικασίες υλοποίησης της διαδικασίας της Μπολόνια στο εθνικό επίπεδο, με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διακυβέρνηση, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία που προέρχονται από πρακτικές της ΕΕ και του ΟΟΣΑ (benchmarking, standards, peer review, bestpractices). (Πασιάς, Γ., 2005).

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έκθεση καθορίζει τα τρία επίπεδα αξιολόγησης των Ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (εσωτερική, εξωτερική και αξιολόγηση των ανεξάρτητων αρχών διασφάλισης ποιότητας, τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια), τα πρότυπα και τις αντίστοιχες οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο έγγραφο περιγράφει τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο ιδρύματος, στο συστημικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο του ελέγχου των «ελεγκτών».

3.5.Ευρωπαϊκά Κριτήρια και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας (ESG)

Ο θεμέλιος λίθος και πυρήνας του Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, που κατοχυρώνεται από τα πορίσματα των Διασκέψεων και, ειδικότερα από τη Σύνοδο στο Μπέργκεν, το 2005, είναι τα Κριτήρια και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας. Συντάχθηκαν από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια-ENQA,

¹⁰²Leuven Communiqué (2009), The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade, Leuven & Louvain-la-Neuve, 28-29/4/2009.

μετά τη σύσταση 46 Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στη Διάσκεψη του Βερολίνου το 2003, και παρουσιάστηκαν στο Μπέργκεν επίσημα πια το 2005.

Τα Επίπεδα των Ευρωπαϊκών Προτύπων είναι τρία κι αφορούν στα:

Εσωτερικά Κριτήρια και Διεργασίες, που πρέπει να αναπτύσσει ένα Πανεπιστήμιο για τη Διασφάλιση της Ποιότητάς του – γνωστές στο τελικό κείμενο των Ευρωπαϊκών Κριτηρίων και Κατευθυντήριων Οδηγιών ως «Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα»,

Εξωτερικές διεργασίες και Αρχές, που οφείλει να συντονίζει, να αναπτύσσει και να υποστηρίζει η Εθνική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας σε κάθε κράτος-μέλος. Πρόκειται για την Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας, που υφίσταται το Πανεπιστήμιο μέσω ανεξαρτήτων Φορέων/Εμπειρογνομώνων. Οι διεργασίες αυτές χαρακτηρίζονται στο τελικό κείμενο των Ευρωπαϊκών Προτύπων «Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα» και

Διεργασίες και Κριτήρια που οφείλει να εφαρμόζει και να ενσωματώνει η Εθνική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για το δικό της έλεγχο και κατοχύρωση ποιότητας και είναι γνωστά στο τελικό κείμενο των Ευρωπαϊκών Προτύπων ως «Κριτήρια και Πρότυπα για Φορείς Εξωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας».

Σκοπός τους είναι να αποτελούν «γενική» κοινή αναφορά που αφήνει ορισμένα περιθώρια ερμηνείας ανάλογα με τη χώρα, τον επιστημονικό κλάδο και το ίδρυμα¹⁰³.

Η εν λόγω έκθεση της ENQA έλαβε υπόψη την ποικιλομορφία που αναγνωρίζεται γενικά ότι αποτελεί μία από τις αρετές της Ευρώπης και προέκρινε μια στενή, περιγραφική προσέγγιση αυστηρά τυποποιημένων αρχών στοχεύοντας περισσότερο σε αυτά που πρέπει να γίνουν παρά στο πώς πρέπει να επιτευχθούν. Οι κατευθυντήριες οδηγίες παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με την καλή πρακτική.

3.5.1. Εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας εντός των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης

Στην έκθεση της ENQA επισημαίνεται ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα πρέπει να δεσμευτούν ρητά ότι θα αναπτύξουν κουλτούρα ποιότητας. Προκειμένου να φτάσουν

¹⁰³<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52009DC0487>

σε αυτό κάθε ίδρυμα οφείλει να αναπτύξει και να εφαρμόσει μια πολιτική διασφάλισης ποιότητας. Η δήλωση της πολιτικής διασφάλισης ποιότητας και εν συνεχεία η δημοσιοποίησή της θα συμβάλουν στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης του κοινού στην αυτονομία των ιδρυμάτων. Η δήλωση πολιτικής περιλαμβάνει σύμφωνα με την (ΑΔΠ, 2007, σελ. 5) τη σχέση διδασκαλίας και έρευνας για κάθε ίδρυμα, τη στρατηγική του σε θέματα ποιότητας καθώς και την οργάνωση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας.

Πιο συγκεκριμένα, ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες¹⁰⁴ για την εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας οφείλει να δηλώνει και να δεσμεύεται στα ακόλουθα:

- για τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας,
- για τη στρατηγική σε θέματα ποιότητας και κανόνων,
- για την οργάνωση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας,
- για τις ευθύνες των Τμημάτων, των Σχολών και άλλων οργανωτικών μονάδων, αλλά και των προσώπων σε θέματα διασφάλισης ποιότητας,
- για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διασφάλιση ποιότητας
- για τους τρόπους εφαρμογής, παρακολούθησης και αναθεώρησης της πολιτικής διασφάλισης ποιότητας.

Αναλυτικότερα αναφέρεται ότι ως προς το πρόγραμμα σπουδών¹⁰⁵ θα πρέπει όλα τα ιδρύματα να διαθέτουν επίσημους μηχανισμούς έγκρισης, περιοδικής αναθεώρησης και παρακολούθησης των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων, ώστε να εξασφαλίζεται τόσο η εμπιστοσύνη των φοιτητών αλλά και των άλλων ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση. Για την αξιολόγηση των φοιτητών¹⁰⁶, αυτή θα πρέπει να γίνεται με δημοσιοποιημένα κριτήρια, κανονισμούς και διαδικασίες που εφαρμόζονται με συνέπεια. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχονται στους φοιτητές σαφείς πληροφορίες σχετικά με την στρατηγική αξιολόγησης που εφαρμόζεται για το πρόγραμμα σπουδών τους, σε ποιές εξετάσεις ή άλλες μεθόδους αξιολόγησης θα υποβληθούν, τί θα αναμένεται από αυτούς και ποιά κριτήρια θα εφαρμοσθούν για την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Τρίτον, σε σχέση

¹⁰⁴ Enqa, (2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki, σελ. 16

¹⁰⁵ Ο.π., σελ. 17

¹⁰⁶ Ο.π., σελ. 17

με τη διασφάλιση ποιότητας¹⁰⁷ του εκπαιδευτικού προσωπικού κάθε ίδρυμα είναι υπεύθυνο ώστε να διαθέτει εκείνα τα μέσα που εξασφαλίζουν και εγγυώνται την ποιότητα και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Τα μέσα αυτά πρέπει να είναι διαθέσιμα στις επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης και να αξιολογούνται στις εκθέσεις τους. Εξίσου σημαντικό αποτελεί και η εκπαιδευτική υποδομή και υποστήριξη των φοιτητών¹⁰⁸. Τα ιδρύματα δεσμεύονται ώστε να διαθέτουν μέσα που θα διασφαλίζουν την επάρκεια των διαθέσιμων υποδομών υποστήριξης της μάθησης και την καταλληλότητά τους για τα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών που προσφέρονται. Στην εποχή που η τεχνολογία καλπάζει και η εξέλιξή της έχει λάβει γιγάντιες διαστάσεις δε θα μπορούσε να μην γίνεται αναφορά στα πληροφοριακά συστήματα. Τα ιδρύματα πρέπει να εγγυώνται την συγκέντρωση, ανάλυση και αξιοποίηση έγκυρων πληροφοριών για την αποτελεσματική διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών λειτουργιών και δραστηριοτήτων τους. Τέλος οφείλουν όλα τα ιδρύματα να δημοσιοποιούν τακτικά επικαιροποιημένες, αμερόληπτες και αντικειμενικές πληροφορίες, τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τους τίτλους που προσφέρουν.

Πολλά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη διαμόρφωσαν το «πνεύμα ποιότητας» και τα εσωτερικά τους συστήματα διασφάλισης της ποιότητας κυρίως μέσω συνεργασίας μεταξύ τους, αμοιβαίας βοήθειας και συγκριτικής αξιολόγησης.¹⁰⁹

Η έκθεση απολογισμού για τη διαδικασία της Μπολόνια του 2009¹¹⁰, επιβεβαιώνει ότι στις περισσότερες χώρες τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για τη δημιουργία συνεκτικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας και την ευθυγράμμισή τους με εξωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης. Η κύρια πρόκληση για τις περισσότερες χώρες είναι η κατάρτιση διαδικασιών αξιολόγησης για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η έκθεση

¹⁰⁷ Ο.π., σελ. 18

¹⁰⁸ Ο.π., σελ. 19

¹⁰⁹ Trends V, Universities shaping the EHEA, EUA, 2007 (Τάσεις V, τα πανεπιστήμια του EXTE, ένωση ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, 2007).

¹¹⁰ Trends 2010: a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA, 2009

απολογισμού χρησιμοποιεί τρεις δείκτες για τη μέτρηση της προόδου που έχει επιτευχθεί όσον αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας¹¹¹:

- Στάδιο ανάπτυξης της εξωτερικής διασφάλισης της ποιότητας: οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις είναι εκείνες που έχουν εξωτερικό σύστημα, το οποίο εφαρμόζεται σε όλα τα ιδρύματα που εργάζονται σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας.
- Βαθμός συμμετοχής των σπουδαστών: οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις είναι εκείνες στις οποίες οι σπουδαστές συμμετέχουν στη διαχείριση των εθνικών οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας, σε εξωτερικές αξιολογήσεις ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και προγραμμάτων, σε εσωτερικές διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και στην προετοιμασία εκθέσεων αυτοαξιολόγησης.
- Βαθμός συμμετοχής σε διεθνές επίπεδο: οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις είναι εκείνες στις οποίες υπάρχει διεθνής συμμετοχή στην εξωτερική αξιολόγηση των ιδρυμάτων ή/και των προγραμμάτων, στη διαχείριση των εθνικών οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας και στην εξωτερική αξιολόγηση των εθνικών οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας¹¹².

Την ευθύνη για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης την έχουν κυρίως τα ίδια τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συστήματα εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποσκοπούν στην παρακολούθηση και τη βελτίωση της ποιότητας, στην ανάπτυξη ενός πραγματικού πνεύματος ποιότητας. Ωστόσο, τα συστήματα αυτά συχνά δεν έχουν την ανεξαρτησία και την πρόσβαση για το κοινό που είναι αναγκαίες για την πληροφόρηση των ενδιαφερόμενων μερών με τρόπο διαφανή και υπεύθυνο. Η παροχή αυτών των πληροφοριών, σύμφωνα με τη σύσταση, είναι ο ρόλος της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, η οποία πραγματοποιείται από ανεξάρτητους οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας¹¹³.

¹¹¹ Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Surssock& Hanne Smidt EUA, 2009, σελ. 31

¹¹² Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Surssock& Hanne Smidt EUA, 2009, σελ. 84-86

¹¹³ Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Surssock& Hanne Smidt EUA, 2009, σελ. 82

3.5.2. Εξωτερική διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

Ένα γενικό μοντέλο σχετικά με τη συγκεκριμένη λειτουργία της εξωτερικής αξιολόγησης της ποιότητας προτάθηκε από τους vanVught και Westerheijden (1994). Με βάση μια έρευνα στην Ευρώπη, ανέφεραν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των εθνικών πλαισίων αξιολόγησης της ποιότητας, ως εξής:

- *Υπάρχει εθνικός οργανισμός με καθήκον να συντονίζει και να καθορίζει τις διαδικασίες και τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη διασφάλιση της ποιότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προτείνουν ότι ένας τέτοιος οργανισμός θα πρέπει να έχει νομικό καθεστώς αλλά να είναι ανεξάρτητος από την κυβέρνηση.*
- *Βάσει των διαδικασιών και των μεθόδων που καθορίζονται από τον εθνικό οργανισμό συντονισμού, τα ιδρύματα πρέπει να διενεργούν τακτική αυτοαξιολόγηση και να υποβάλλουν τακτικά έκθεση στην υπηρεσία αξιολόγησης. Για να είναι αποτελεσματική αυτή η διαδικασία, η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται από το ακαδημαϊκό προσωπικό των ιδίων των ιδρυμάτων.*
- *Η θεσμική αυτοαξιολόγηση θα αποτελέσει τη βάση μιας εξωτερικής αξιολόγησης από ομοτέχνους. Μια τέτοια αξιολόγηση πρέπει να περιλαμβάνει συζητήσεις με το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό, τους σπουδαστές και τους αποφοίτους. Οι εξωτερικοί ομοτέχνοι θα πρέπει να επιλέγονται με βάση συγκεκριμένη εμπειρογνωμοσύνη (όπως ακαδημαϊκή και διοικητική), ανάλογα με την εστίαση και τον σκοπό της επίσκεψης.*
- *Θα πρέπει να δημοσιευθεί έκθεση στην οποία να παρουσιάζονται τα πορίσματα της επίσκεψης αξιολόγησης από ομοτέχνους κριτές. Ο κύριος στόχος της έκθεσης πρέπει να είναι η διατύπωση συστάσεων προς τα θεσμικά όργανα προκειμένου να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την ποιότητά τους.*
- *Υποδεικνύουν ότι δεν πρέπει να υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ του αποτελέσματος της αξιολόγησης της ποιότητας και της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων (vanVught και Westerheijden 1994)¹¹⁴.*

Οι αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες που προτείνονται θεωρούν σημαντικό τον ρόλο της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας. Ο ρόλος αυτός ποικίλλει από σύστημα

¹¹⁴Liu, Quality Assurance and Institutional Transformation, Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance Springer Science+Business Media Singapore 2016 S., (σελ. 20)

σε σύστημα και μπορεί να περιλαμβάνει διαφόρων τύπων αξιολογήσεις ιδρυμάτων: αξιολογήσεις προγραμμάτων σπουδών, πιστοποίηση σε επίπεδο προγράμματος και ιδρύματος, και συνδυασμούς αυτών. Η αποτελεσματικότητα των αξιολογήσεων εξαρτάται κυρίως από την ύπαρξη σαφούς στρατηγικής εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, με συγκεκριμένους στόχους, και στην χρήση, εντός των ιδρυμάτων, μηχανισμών και μεθόδων που στοχεύουν στην επίτευξη αυτών των στόχων¹¹⁵.

Οι δραστηριότητες των Ευρωπαϊκών οργανισμών διασφάλισης ποιότητας πρέπει να απηχούν τις νομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές απαιτήσεις των δικαιοδοσιών και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν. Οι διαδικασίες που εφαρμόζουν οι οργανισμοί διασφάλισης ποιότητας πρέπει να εξαρτώνται από τους σκοπούς τους και από τα αποτελέσματα που επιδιώκουν να επιτύχουν. Οι διαδικασίες που υιοθετούνται από τους οργανισμούς εκείνους, οι οποίοι ενδιαφέρονται να δώσουν κυρίως έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας, μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από εκείνους που έχουν ως πρώτο σκοπό να παρέχουν ισχυρή «προστασία των καταναλωτών». Οι αρχές που ακολουθούν κατοπτρίζουν βασικές καλές πρακτικές εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας σε όλη την Ευρώπη, αλλά δεν επιχειρούν να παράσχουν λεπτομερή καθοδήγηση σχετικά με το τί πρέπει να εξετάζεται ή πώς πρέπει να διεξάγονται οι δραστηριότητες διασφάλισης ποιότητας. Αυτά είναι θέματα εθνικής αυτονομίας, παρ'όλον ότι η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ οργανισμών και υπουργείων έχει ήδη οδηγήσει στην ανάδυση στοιχείων σύγκλισης¹¹⁶.

Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο μέρος του κειμένου της ENQA για τις ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες είναι αφιερωμένο στην εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Εκεί γίνεται λόγος αρχικά για την ανάπτυξη διαδικασιών εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, των οποίων οι στόχοι θα πρέπει να προκαθορίζονται σε μια διαδικασία που θα συμμετέχουν οι βασικοί ενδιαφερόμενοι και να δημοσιοποιούνται ταυτόχρονα με την περιγραφή των διαδικασιών που θα χρησιμοποιούνται. Στη συνέχεια αναφέρεται η διαδικασία λήψης των αποφάσεων που θα πρέπει να βασίζονται σε ρητά δημοσιοποιημένα κριτήρια, τα οποία να εφαρμόζονται με συνέπεια, προς χάρη της δικαιοσύνης και της αξιοπιστίας¹¹⁷. Σημειώνεται επιπλέον ότι όλες οι διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας

¹¹⁵ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52009DC0487>

¹¹⁶ Enqa, (2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki, σελ. 20

¹¹⁷ Enqa, (2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki, σελ. 21

πρέπει να έχουν σχεδιασθεί κατά τρόπο που να εξασφαλίζεται η καταλληλότητά τους για τη διασφάλιση των σκοπών και των στόχων για τους οποίους ορίστηκαν. Σημαντικό σημείο στην εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί η δημοσίευση εκθέσεων. Ως εκ τούτου, οι εκθέσεις θα πρέπει να δημοσιοποιούνται και να γράφονται με τρόπο σαφή και εύκολα κατανοητό από τους αναγνώστες στους οποίους απευθύνονται. Τυχόν αποφάσεις ή συστάσεις που περιέχονται στις εκθέσεις πρέπει να είναι εύκολο να εντοπισθούν από τον αναγνώστη. Προκειμένου δε για διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας που περιλαμβάνουν συστάσεις για ενέργειες ή απαιτούν την διαμόρφωση σχεδίου δράσης, πρέπει να υπάρχουν προκαθορισμένες διαδικασίες παρακολούθησης (follow-up) που εφαρμόζονται επίσης με συνέπεια¹¹⁸. Για την επιτυχία της εξωτερικής αξιολόγησης σημαντικό επίσης είναι η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας ιδρυμάτων ή/και προγραμμάτων σπουδών να γίνεται σε περιοδική βάση. Η διάρκεια της περιόδου και οι διαδικασίες αξιολόγησης που θα χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι σαφώς προκαθορισμένες και να δημοσιοποιούνται εκ των προτέρων. Τέλος, επί του συνόλου των όσων αναφέρθηκαν, όλοι οι οργανισμοί διασφάλισης ποιότητας συλλέγουν ένα πλήθος πληροφοριών σχετικά με τα επί μέρους προγράμματα ή/και ιδρύματα και βάσει αυτών δημιουργείται ένα υλικό για συνθετικές αναλύσεις για όλο το σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης. Τέτοιες αναλύσεις είναι δυνατόν να παράσχουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες για εξελίξεις, τάσεις, νέες καλές πρακτικές και περιοχές επίμονων δυσκολιών ή αδυναμιών και μπορεί να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη πολιτικής και την διασφάλιση ποιότητας. Οι οργανισμοί πρέπει να περιλαμβάνουν στις δραστηριότητές τους λειτουργίες έρευνας και ανάπτυξης, που θα τους βοηθήσουν να εξαγάγουν το μέγιστο δυνατό όφελος από το έργο τους.

Προς επίρρωση όσον αναφέρονται στην έκθεση της ENQA, παρατίθεται το κείμενο της ΑΔΙΠ (2016) για την εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας:

«Η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο εξακρίβωσης της αποτελεσματικότητας της εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος και ως καταλύτης για τη βελτίωσή του, ενώ, επιπλέον, μπορεί να προσφέρει νέες προοπτικές σ' αυτό. Θα παρέχει επίσης πληροφορίες, με στόχο

¹¹⁸ Οπ.π., σελ. 22

την δημόσια επιβεβαίωση της θετικής πορείας των δραστηριοτήτων του Ιδρύματος. Τα ΙΤΕ συμμετέχουν στην περιοδική εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, στην οποία λαμβάνονται υπόψη και οι απαιτήσεις του νομοθετικού πλαισίου, βάσει του οποίου λειτουργούν τα ιδρύματα και οι ακαδημαϊκές τους μονάδες. Η διασφάλιση ποιότητας, είναι μία συνεχής διαδικασία η οποία δεν τελειώνει με την εξωτερική παροχή πληροφοριών ή αναφορά ή με τη διαδικασία εσωτερικής περαιτέρω παρακολούθησης του ιδρύματος. Επομένως, τα ΙΤΕ λαμβάνουν όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε η πρόοδος, που συντελέστηκε από την τελευταία φορά που εφαρμόστηκε η διαδικασία της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, να ληφθεί υπ' όψη κατά την προετοιμασία της επόμενης».¹¹⁹

3.5.3. Φορείς διαμεσολάβησης ελέγχου ποιότητας (agencies)

Στο τρίτο μέρος της έκθεσης γίνεται λόγος για τους φορείς διαμεσολάβησης ελέγχου ποιότητας που αναφέρονται ως agencies¹²⁰. Ως βασική αρχή τους ορίζεται ότι η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας των οργανισμών πρέπει να λαμβάνει υπόψη την παρουσία και αποτελεσματικότητα των διαδικασιών εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα οι αρχές για την εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας κατοπτρίζουν καλές πρακτικές και εμπειρίες που προέκυψαν από την ανάπτυξη της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη ήδη από τα πρώτα έτη της δεκαετίας του 1990. Είναι συνεπώς σημαντικό οι αρχές αυτές να ενσωματωθούν στις διαδικασίες που εφαρμόζονται στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από τους οργανισμούς εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας. Οι αρχές εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας πρέπει, μαζί με τις αρχές για οργανισμούς εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, να αποτελέσουν την βάση για την επαγγελματική και αξιόπιστη εξωτερική διασφάλιση ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης¹²¹.

Τονίζεται ότι οι φορείς διαμεσολάβησης οφείλουν να διαθέτουν επίσημη αναγνώριση από τις νόμιμες κρατικές αρχές στον ΕΧΑΕ ως υπεύθυνοι οργανισμοί για την εξωτερική διασφάλιση ποιότητας και πρέπει να έχουν επίσημη νομική βάση και

¹¹⁹ ΑΔΙΠ (2016) “Πρότυπο για την πιστοποίηση ποιότητας του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας”

¹²⁰ Enqa, (2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki, σελ. 23

¹²¹ Enqa, (2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki, σελ. 24

ως εκ τούτου να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις της νομοθετικής δικαιοδοσίας στο πλαίσιο της οποίας λειτουργούν. Βασική τους λειτουργία αποτελούν οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αξιολογήσεις, ελέγχους και πιστοποιήσεις σε τακτική βάση. Θα πρέπει επίσης να διαθέτουν πόρους τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και οικονομικούς ώστε να οργανώνουν και να διεκπεραιώνουν τις εξωτερικές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας με τρόπο αποτελεσματικό. Με βάση δημοσιοποιημένη δήλωση θα πρέπει να τεκμαίρονται οι σαφείς και ρητοί στόχοι και σκοποί του έργου που επιτελούν οι φορείς διαμεσολάβησης. Τονίζεται επιπλέον η ανεξαρτησία των φορέων αυτών η οποία σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες θα αποδεικνύει την ανεξαρτησία του ως ακολούθως:

- Η λειτουργική του ανεξαρτησία από ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και υπουργεία είναι εγγυημένη με επίσημες αποφάσεις (π.χ. κυβερνητικά όργανα ή νομοθετικές πράξεις)¹²².
- Ο ορισμός και η λειτουργία των διαδικασιών και των μεθόδων του, η επιλογή και ο διορισμός των εξωτερικών εμπειρογνομόνων και η απόφαση για τα αποτελέσματα των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης διεξάγονται αυτόνομα και ανεξάρτητα από κυβερνήσεις, ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και όργανα πολιτικής επιρροής.
- Ενώ στη διάρκεια των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης ζητείται η συμβουλή σχετικών παραγόντων της ανώτατης εκπαίδευσης, ιδίως των φοιτητών/σπουδαστών, τα τελικά αποτελέσματα των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης παραμένουν ευθύνη του οργανισμού¹²³.
- Τέλος γίνεται αναφορά για τα κριτήρια και τις διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας καθώς και κοινωνικής λογοδοσίας. Αυτά στο σύνολό τους πρέπει να είναι προκαθορισμένα και να δημοσιοποιούνται¹²⁴.

Η έκθεση προτείνει και τη δημιουργία του μητρώου αναγνωρισμένων οργανισμών εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Προτείνει επίσης οι οργανισμοί εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας να αξιολογούνται το πολύ κάθε πέντε έτη σε εθνική βάση ώστε να γίνεται σεβαστή η αρχή της προτεραιότητας των εθνικών θεσμών -ακόμη και αν οι οργανισμοί λειτουργούν και

¹²² Enqa,(2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki, σελ. 25

¹²³<https://www.adip.gr/data1/ESG-2Greek.pdf>

¹²⁴ Enqa,(2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki, σελ. 26

εκτός εθνικών συνόρων. Οι εν λόγω αξιολογήσεις θα πρέπει να παρέχουν πιστοποίηση και να εξετάζουν το βαθμό συμμόρφωσης στις Ευρωπαϊκές Αρχές αλλά και στα κριτήρια εισδοχής ενός οργανισμού ως μέλους της ENQA¹²⁵.

Η ανάπτυξη των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας είχε ως αποτέλεσμα σημαντική ανάπτυξη των δικτύων διασφάλισης της ποιότητας. Η Επιτροπή υποστηρίζει την ευρωπαϊκή ένωση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ENQA). Διάφορες περιφερειακές ομάδες οργανισμών δραστηριοποιούνται, π.χ., στην Κεντρική/Ανατολική Ευρώπη ή στις Σκανδιναβικές χώρες. Η Ευρωπαϊκή Κοινοπραξία για τη Διαπίστευση (ΕΚΔ)¹²⁶, με 15 μέλη από 10 χώρες, δραστηριοποιήθηκε για να επιτύχει την αμοιβαία αναγνώριση των αποφάσεων διαπίστευσης ανάμεσα στα μέλη της.

Το ευρωπαϊκό μητρώο διασφάλισης της ποιότητας (EQAR)¹²⁷ είναι ο νέος σημαντικός οργανισμός στην ευρωπαϊκή δομή για τη διασφάλιση της ποιότητας. Το μητρώο δημιουργήθηκε από την ομάδα E4 το 2008 ως νέο νομικό πρόσωπο, με την υποστήριξη της Επιτροπής, ύστερα από τη σύνοδο των υπουργών των χωρών που συμμετέχουν στη διαδικασία της Μπολόνια, στο Λονδίνο το 2007, σύμφωνα με τις αρχές που αναφέρονται στη σύσταση του 2006. Το μητρώο είναι ανοικτό σε οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον EXTE με την προϋπόθεση ότι αποδεικνύουν τη συμμόρφωσή τους με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές. Υπάρχει απλοποιημένη διαδικασία για την αποδοχή τακτικών μελών στον ENQA, που πληρούν ήδη αυτό τον όρο. Οι υποψήφιοι οργανισμοί μπορούν επίσης να υποβάλουν αίτηση απευθείας στο EQAR. Τις αποφάσεις σχετικά με την αποδοχή τις λαμβάνει η επιτροπή του μητρώου, της οποίας τα μέλη διορίζονται από την ομάδα E4 και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη. Οι κυβερνήσεις μπορούν να γίνουν μέλη του EQAR, αλλά στην επιτροπή έχουν μόνο καθεστώς παρατηρητή. Με τους δύο πρώτους γύρους καταχώρισης του Δεκεμβρίου του 2008 και του Απριλίου του 2009 εννέα μέλη του ENQA καταχωρίστηκαν στο EQAR. Σύντομα θα ακολουθήσουν περισσότερα.

Η σημαντική ανάπτυξη της υποδομής για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια συμφωνεί με τη σύσταση του 2006 και με τη διαδικασία της Μπολόνια. Ωστόσο, οι συντελεστές στον τομέα της διασφάλισης της ποιότητας

¹²⁵ modip.asfa.gr/sites/default/files/docs/Quality_Procedural_Background.pdf

¹²⁶ www.ecaconsortium.net

¹²⁷ www.eqar.eu

είναι πολλοί και μπορεί να είναι αναγκαία η επανεξέταση ορισμένων πτυχών με σκοπό τη βελτίωση της διαφάνειας του συστήματος συνολικά. Συγκεκριμένα, οι οργανισμοί σε μικρές κοινότητες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι δύσκολο να επιτύχουν πραγματική αξιοπιστία έξω από τα σύνορά τους. Υπάρχει ανησυχία ότι η εγγραφή των οργανισμών στον ENQA ή η καταχώρισή τους στο EQAR μπορεί να μη δημιουργήσει τον αναγκαίο βαθμό αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αυτή η εμπιστοσύνη είναι όμως η βάση για τη διαφάνεια και την αξιοπιστία στον EXAE συνολικά.

Επειδή το σύστημα έχει πολλαπλά επίπεδα οργανισμών και δικτύων, είναι δύσκολη η κατανόηση και η χρήση του. Η βασική απαίτηση για την εγγραφή στο ENQA και την καταχώριση στο EQAR είναι η συμμόρφωση με τα ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές και οι δύο οργανισμοί έχουν ορισμένα κοινά μέλη, αλλά όχι όλα. Επομένως, πρέπει να καταβληθούν περισσότερες προσπάθειες για να αποκτήσει ο EXAE ένα κατανοητό και φιλικό προς τον χρήστη σύστημα διασφάλισης ποιότητας. Σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι ακόμη σαφές τι σημαίνει σε μια χώρα η διαπίστευση και τι σε μια άλλη, ακόμη και μέσω ενός καταχωρημένου οργανισμού. Επίσης δεν είναι σαφές με ποιο τρόπο μπορεί να αποφευχθεί η κακή χρήση αυτής της διαπίστευσης, π.χ. στην περίπτωση ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο δραστηριοποιείται σε πολλές χώρες χωρίς να παρέχει όλες τις εγγυήσεις στις οποίες βασίστηκε η πρώτη διαπίστευση. Στην περίπτωση αυτή μπορούν να βοηθήσουν πιο αυστηρές εγγυήσεις, επειδή η αξιοπιστία του ευρωπαϊκού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας μπορεί να εξαρτάται από τον λιγότερο αξιόπιστο οργανισμό που είναι καταχωρημένος στο μητρώο και από το πιο αδύναμο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με διαπίστευση από καταχωρημένο οργανισμό¹²⁸.

3.5.4. Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας

Σύμφωνα με τον Newton (2007) ένα αποτελεσματικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας απαιτείται να:

- Έχει σαφώς προσδιορισμένους ρόλους, υπευθυνότητες και διαδικασίες
- Παρέχει τη δυνατότητα να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι του ιδρύματος
- Παρέχει πληροφόρηση για τη λήψη αποφάσεων

¹²⁸<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52009DC0487>

- Είναι ανεξάρτητο από ατομικές προκαταλήψεις
- Είναι επαναλαμβανόμενο σε χρονικά διαστήματα
- Εμπλέκει το σύνολο του προσωπικού
- Περιλαμβάνει προσδιορισμένα πρότυπα και αποδεκτή τεκμηρίωση
- Προτρέπει σε συνεχή βελτίωση

Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας έχει διαφορετικές επιπτώσεις και χαρακτηριστικά. Πολλοί ερευνητές στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στις βέλτιστες πρακτικές για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου συστήματος διασφάλισης της ποιότητας. Για παράδειγμα, ο Newton (2007, σ. 16) υποστηρίζει ότι η διασφάλιση της ποιότητας:

«έχει σαφείς επιπτώσεις για τα θεσμικά όργανα και τις εθνικές υπηρεσίες, από την άποψη του πως αποδίδονται «οι κανόνες δέσμευσης». Σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς, τα πανεπιστήμια έχουν την ευθύνη για την ποιότητα και τα πρότυπα. Απαιτούν συστήματα διαχείρισης και βελτιστοποίησης της ποιότητας λογοδοσίας. Αυτά τα συστήματα πρέπει να είναι στιβαρά, διαφανή και προικισμένα στην αυτοαξιολόγηση. Τα ενδιαφερόμενα μέρη απαιτούν πρόσβαση πληροφορίες, ενώ οι εθνικές υπηρεσίες, εκτός από τη διενέργεια αξιολογήσεων ποιότητας, έχουν υποχρέωση παροχής βοήθειας στα ιδρύματα κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Υπάρχει μια άγραφη «συμφωνία» εδώ, σύμφωνα με την οποία όσο μεγαλύτερη είναι η διαφάνεια ως προς το πώς τα ιδρύματα διατηρούν την ποιότητα σε παροχές, και καθορίζουν και αναθεωρούν τα πρότυπα επιβράβευσης, τόσο περισσότερο η ανάγκη για έντονη εξωτερική αξιολόγηση μειώνεται».

Οι Van Vught και Westerheijden (1994) διατυπώνουν τέσσερις αρχές για τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας: 1) ένας οργανισμός συντονισμού για το σχέδιο διασφάλισης της ποιότητας 2) υποβολή μιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης από την εξεταζόμενη μονάδα 3) επίσκεψη χώρου από "ομοτέχνους". και 4) μια (εν μέρει) δημόσια έκθεση σχετικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Αυτό είναι ένα πολύ κοινό μοντέλο το οποίο μπορεί να βρεθεί σε διαφορετικές παραλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το μοντέλο «φάσης» (πίνακας 7) των Jeliazkova και Westerheijden (2002, σ.435) παρουσιάζει τέσσερις φάσεις στην ανάπτυξη συστημάτων διασφάλισης ποιότητας σύμφωνα με τα κοινωνικά θέματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε μία από αυτές έχει διαφορετική λειτουργία για τη διασφάλιση ποιότητας. Η νέα πρόκληση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα είναι να επιλεγούν κατάλληλα μέτρα και διαδικασίες για την παροχή μεγαλύτερης διαφάνειας στις ομάδες ενδιαφερομένων (stakeholders), όπως οι φοιτητές και οι εργοδότες. Ως εκ τούτου, όλα τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης χρειάζονται ένα κατάλληλο σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης.

Πίνακας 10: Φάσεις των συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας

Προβλήματα	Ρόλος της Διασφάλισης Ποιότητας	Βάση Πληροφοριών	Φύση εξωτερικής αξιολόγησης
Φάση 1: Σοβαρές αμφιβολίες για τα εκπαιδευτικά πρότυπα	Αναγνώριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατώτερης ποιότητας	Περιγραφικές αναφορές Δείκτες απόδοσης	Αθροιστική Πιστοποίηση Έλεγχος προτύπων Αναφορά στο κράτος
Φάση 2: Αμφιβολίες για την αποδοτικότητα (efficiency) των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και/ή των ιδρυμάτων	α) Δημόσια λογοδοσία β) Δημιουργία αντίληψης ποιότητας στα ιδρύματα	Περιγραφικές / στρατηγικές αναφορές αυτοπροβολής (self-selling) που καλύπτουν: α) απόδοση β) διαδικασίες	Κατάταξη (ranking) ιδρύματος. Μία έκθεση σε κράτος και ίδρυμα. Αναγνώριση καλών πρακτικών
Φάση 3: Αμφιβολίες για τη δυνατότητα καινοτομίας και την ικανότητα των ιδρυμάτων στη διασφάλιση ποιότητας	Ωθηση της ικανότητας για αυτορρύθμιση των ιδρυμάτων Δημόσια λογοδοσία	Αναφορές Αυτοαξιολόγησης για: α) διαδικασίες β) απόδοση	Έκθεση Ελέγχου για: Κράτος Ιδρύματα
Φάση 4: Ανάγκη δημιουργίας ισχυρής κουλτούρας ποιότητας στα ιδρύματα	Διαχωρισμός ανάμεσα σε: -βελτίωση βασισμένη στην αυτορρύθμιση -δημόσια λογοδοσία	Διαχωρισμός ανάμεσα σε: -εκθέσεις αυτοαξιολόγησης σχετικά με διαδικασίες και στρατηγικές που	Διαχωρισμός ανάμεσα σε: -αναφορά ελέγχου στο ίδρυμα -επιβεβαίωση δεδομένων που

		βασίζονται στην ανάλυση SWOT και στη συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) -σε αυτοαναφορά σχετικά με τους δείκτες απόδοσης	περιλαμβάνονται σε δημόσιες βάσεις δεδομένων
Νέα Πρόκληση: Μείωση διαφάνειας ανάμεσα στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης	Κανόνες αγοράς, π.χ. ενημέρωση πελατών (φοιτητών, εργοδοτών)	Δείκτες απόδοσης σχετικά με τα προϊόντα (γνώση και ικανότητες αποφοίτων)	Έκδοση συγκρίσιμων δεικτών απόδοσης. Σταθμισμένη αξιολόγηση αποφοίτων

Πηγή: Jeliazkova και Westerheijden (2002, σ.435)

Επιπλέον, οι εξωτερικοί οργανισμοί διασφάλισης της ποιότητας οφείλουν συμβουλεύουν τις ομάδες ενδιαφερομένων και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (πριν αναπτύξουν διαδικασίες και κριτήρια!) ώστε να αποκτήσουν τις πιο αποτελεσματικές εκροές στις διαδικασίες αξιολόγησης (Franke, 2002, σελ. 28). Όσον αφορά την πιστοποίηση ή την αξιολόγηση προγραμμάτων, μια σαφής και συγκεκριμένη εστίαση σε διαδικασίες, πρακτικές και επιδόσεις της διδασκαλίας και της μάθησης θα ήταν χρήσιμη (Genis 2002, σ.67).

Σύμφωνα με την έρευνα των Adroque et al. (2014, σελ. 74-75) σχετικά με τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας σε ευρωπαϊκές χώρες¹²⁹ συμπεραίνουν ότι υπάρχει μια ισχυρή τάση των ευρωπαϊκών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας για την ενίσχυση των "συστημάτων εσωτερικής ποιότητας", δηλαδή αυτά που λαμβάνουν χώρα στα ίδια τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο «έλεγχος ποιότητας» ή «θεσμικός έλεγχος» είναι το μέσο πολιτικής που χρησιμοποιείται ευρύτερα. Ο προβληματισμός για τη βελτίωση της ποιότητας που παράγεται μέσα στα θεσμικά όργανα είναι ο πιο σημαντικός μολονότι πολλές φορές καθοδηγείται από εξωτερικές πηγές μέσω της δημόσιας πολιτικής.

¹²⁹ Adroque, Cecilia & Corengia, Angela & Pita Carranza, Maria & Carlos del Bello, Juan. (2014). Quality assurance systems of higher education - The case of european institutions: origin, evolution and trends. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, ISSN 1983-4535. 7. 61-76.

Αυτές οι διαδικασίες προωθούν την αυτονομία και τη μεγαλύτερη ευθύνη για την διαχείριση ποιότητας από τα ίδια τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρείται ότι η προσπάθεια διάκρισης των μέσων (διαδικασία αξιολόγησης, πιστοποίηση) από το σκοπό (διασφάλιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) θα μπορούσε να είναι ένα βήμα και για τα δύο συστήματα διασφάλισης της ποιότητας, εσωτερικά και εξωτερικά. Επιπλέον, εκφράζονται ανησυχίες για την γραφειοκρατικοποίηση που αυτές οι διαδικασίες μπορούν να προκαλέσουν και στην πραγματικότητα το κάνουν και αυτό δεν αποτελεί ένα δευτερεύον ζήτημα. Αν αυτό συμβαίνει, αυτές οι διαδικασίες όχι μόνο δεν εξασφαλίζουν την ποιότητα, αλλά πιθανώς τη μειώνουν, ίσως ακόμα και να την ακυρώνουν. Μέσα από τα εργαλεία πολιτικής, μια κουλτούρα ποιότητας εντός των ιδρυμάτων μπορεί να παρακινηθεί και να διευκολυνθεί από εξωτερικούς παράγοντες - κράτος, φορείς διαμεσολάβησης (agencies), αγορά και κοινωνία, το οποίο αποτελεί μια τάση όπως υπογραμμίζεται στο άρθρο¹³⁰.

3.5.5. Η ποιότητα ως μηχανισμός

Όπως υποστηρίζουν οι Harvey&Newton (2010), ο μηχανισμός διασφάλισης της ποιότητας αναφέρεται στις παρακάτω διαδικασίες: α) αποτίμηση (assessment), β) πιστοποίηση (accreditation), γ) έλεγχος (audit), και δ) εξωτερική εξέταση (external examination). Η διασφάλιση της ποιότητας σχετίζεται με τον έλεγχο της ποιότητας μιας διαδικασίας ή των αποτελεσμάτων (outcomes). Ο έλεγχος της ποιότητας (audit) αφορά τον εξωτερική εξακρίβωση ότι το ίδρυμα έχει θεσμοθετήσει αποτελεσματικούς εσωτερικούς μηχανισμούς ελέγχου της ποιότητας. Η αποτίμηση της ποιότητας (quality assessment) αφορά εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση με βάση κάποια κριτήρια (π.χ. ποιότητα διδασκαλίας). Η πιστοποίηση της ποιότητας (quality accreditation) είναι μια διαδικασία που καταλήγει σε μια απόφαση που παρέχει 'εγγυήσεις' για κάποιο ίδρυμα ή πρόγραμμα σπουδών. Η εξωτερική εξέταση (external examination) ελέγχει πρότυπα ακαδημαϊκά ή σχετικά με παρεχόμενες υπηρεσίες.

Ο Newton (2007) συσχετίζει τις κατηγορίες ποιότητας των Harvey&Green (1993) με τις διαδικασίες του μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας. Για την ποιότητα ως αριστεία η διασφάλιση επιτυγχάνεται μέσω εξωτερικής εξέτασης, πιστοποίησης ή

¹³⁰ Όπ.π., σελ. 75

ελέγχου. Η ποιότητα ως καταλληλότητα για έναν σκοπό σχετίζεται με την απαίτηση ενός οργανισμού πιστοποίησης ή διασφάλισης ποιότητας για συμμόρφωση με κάποια προδιαγεγραμμένα πρότυπα (π.χ. European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA). Για την ποιότητα ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων χρησιμοποιούνται συνήθως δείκτες επίδοσης όπως π.χ. ποσοστό ολοκλήρωσης φοίτησης ή απασχολησιμότητα των πτυχιούχων. Τέλος για την ποιότητα ως μετασχηματισμό μια σειρά μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κύριο τον έλεγχο της βελτίωσης ο οποίος στοχεύει σε μεσομακροπρόθεσμες αλλαγές, θέτει νέα ζητήματα και εστιάζει στον μετασχηματισμό.

3.6.Εφαρμογή και κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της

Μπολόνια σε σχέση με την ποιότητα

Αντικείμενο πολλών συζητήσεων στην Ευρωπαϊκή Ακαδημαϊκή Κοινότητα στάθηκε το ζήτημα εάν η «εξέταση» της Ποιότητας - εννοώντας κάθε μορφής Αξιολόγησης και Διασφάλισης της Ποιότητας – θα έπρεπε να εστιάζει στο ‘επίπεδο του Ιδρύματος ή, αντιθέτως, σε επίπεδο Ιδρύματος’ ως συνολική λειτουργία (V.Kis,2005)

Οι ευρωπαϊκές πρακτικές και εμπειρίες ποικίλουν και διαφοροποιούνται μεταξύ των Δυτικών Ευρωπαϊκών Χωρών. Το επίπεδο εστίασης των διαφόρων προσεγγίσεων Διασφάλισης Ποιότητας μπορεί να είναι είτε ένα εκ των δύο, ή και τα δύο, ταυτόχρονα.

Στη Δανία, Ολλανδία και Πορτογαλία το επίπεδο εστίασης είναι στα ακαδημαϊκά Προγράμματα. Αντιθέτως, τα περισσότερα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Γερμανίας εστιάζουν τις αξιολογήσεις τους σε επίπεδο Ιδρύματος, ενώ, χαρακτηριστικά, στη Γαλλία, Μ.Βρετανία και στην Ιρλανδία τα Πανεπιστήμια επικεντρώνονται σε αξιολογήσεις ως προς και τα δύο επίπεδα¹³¹.

Η ενδεικτικά σημειωθείσα εμπειρία εκτός Ευρώπης δείχνει ότι πολλές χώρες, ενώ ξεκίνησαν με αξιολογήσεις σε επίπεδο Ιδρύματος, μετατόπισαν στην πορεία το κέντρο εστίασής τους σε προσεγγίσεις σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς τα

¹³¹ Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA, 2009

Συστήματά τους γνώριζαν σημαντική ανάπτυξη σε επαγγελματικά πεδία μελέτης και έρευνας. (El-Khawas et al.,1998).

Οι Ευρωπαϊκές πρακτικές δείχνουν ότι στις περιπτώσεις όπου τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα αποσκοπούν στην ικανοποίηση της ανάγκης τους για λογοδοσία προς το δημόσιο κοινό, εκεί έχουμε περισσότερα Συστήματα Εξωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας, με τελικό στόχο και τεκμήριο την Πιστοποίηση. Αντιθέτως, τα Πανεπιστήμια που αποσκοπούν κατά βάση στην βελτίωση και αναβάθμιση της Ποιότητάς τους εστιάζουν περισσότερο στις εσωτερικές πρακτικές Διασφάλισης Ποιότητας.

Ωστόσο, το ένα δεν αναιρεί το άλλο. Εξάλλου, ένα Πανεπιστήμιο που έχει εστιάσει ολόκληρη τη λειτουργία, τη δομή και το Σύστημα Διοίκησής του σε όρους Ποιότητας και κατ'επέκταση έχει μεθοδευμένα και συστηματικά σχεδιάσει, αναπτύξει και εφαρμόσει την Εσωτερική Διασφάλιση της Ποιότητας σε όλο το πλέγμα του εκπαιδευτικού Συστήματος, η Εξωτερική Αξιολόγηση απλά επιβεβαιώνει τα ήδη υπάρχοντα και πεπραγμένα.

Ευλόγως, αν και η σχέση Εσωτερικής και Εξωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας είναι συμπληρωματική, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η Εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας είναι η «καρδιά» της Διασφάλισης Ποιότητας (Ανακοινωθέν Βερολίνου, 2003), ο θεμέλιος λίθος αυτής (ENQA, 2005, «Quality Convergence Study»).

Οι Campbell & Rozsnyai (2002) προτείνουν ότι η Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση συνιστά όρο που 'αγκαλιάζει' – συμπεριλαμβάνει – τα πάντα, με την έννοια όλες τις πολιτικές, διεργασίες και ενέργειες μέσω των οποίων η Ποιότητα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων διατηρείται και συνεχώς αναπτύσσεται.

Οι Ευρωπαϊκές Εμπειρίες δείχνουν πως, μεταξύ των Στόχων και Σκοπών ανάπτυξης Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας στα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, δύο είναι οι Στόχοι που κυριαρχούν. Από τη μια, η ανάγκη λογοδοσίας και ανάληψης ευθυνών και, από την άλλη, η βελτίωση ή αναβάθμιση της Ποιότητας των Ιδρυμάτων. Ενδεικτικά παρατίθεται Πίνακας, που δείχνει την ποσοστιαία εμφάνιση των πιο συχνών στόχων, στους οποίους υπακούουν τα Ευρωπαϊκά Συστήματα Ποιότητας:

Πίνακας 11. Στόχοι των Διαδικασιών Διασφάλισης ανά την Ευρώπη.

Στόχοι & Σκοπιμότητα Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας	Ποσοστιαία Εμφάνιση (%)	Σχόλια
Διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας		Λειτουργεί είτε ως εγγύηση για την Ποιότητα είτε ως ενθάρρυνση & υποστήριξη προς τα Ιδρύματα
Ανάληψη ευθύνης- Λογοδοσία (accountability)	75%	Η λογοδοσία των Ιδρυμάτων συνιστά προϋπόθεση για την αυτονομία τους.
Διαφάνεια	75%	
Συγκρισιμότητα σε εθνικό επίπεδο	59%	
Συγκρισιμότητα σε διεθνές επίπεδο	41%	
Ranking- Αξιολογική Κατάταξη	3%	Στην Ευρώπη δεν ευδοκιμούν οι κάθε μορφής κατατάξεις, βαθμολογήσεις κλπ.

Πηγή: ENQA, Quality procedures in European higher education, Helsinki 2003, p.13-14.

Στις Σκανδιναβικές χώρες, για παράδειγμα, στάθηκε το κίνητρο για «μαζική ποιοτική εκπαίδευση» με την δημιουργία νέων περιφερειακών Ιδρυμάτων και νέων Προγραμμάτων Σπουδών, ενώ στην Ολλανδία και αργότερα στην Γερμανία και Ιταλία για βελτίωση της αποδοτικότητας (efficiency) των Ιδρυμάτων¹³².

Σε Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο και Σλοβακία η ευθύνη έναντι της Κοινωνίας (λογοδοσία) αποτελεί τον κύριο προσανατολισμό της Εξωτερικής Αξιολόγησης, ενώ οι υπόλοιπες χώρες θεωρούν την βελτίωση (improvement) και αναβάθμιση (enhancement) της Ποιότητας¹³³.

¹³² Trends 2010: a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA, 2009

¹³³ Trends 2010: a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA, 2009

Η τάση που διεθνώς διαφαίνεται σχετικά με την επικύρωση του έργου των εθνικών φορέων, είναι η συγκρότηση ενός σώματος ανεξάρτητου που θα γνωμοδοτεί σε ό,τι αφορά την εγκυρότητα των αποφάσεων για το επίπεδο της ποιότητας των σπουδών. Το «Συμβούλιο Διαπίστευσης ή Επικύρωσης» θα εξετάζει το ορθό της διαδικασίας της αξιολόγησης από τις επιτροπές ειδικών αξιολογητών που πλαισιώνουν τους εθνικούς φορείς. Ένα εξίσου σημαντικό θέμα με την επικύρωση του έργου των εθνικών φορέων είναι και η αμοιβαία αναγνώριση των Οργανισμών Αξιολόγησης της Ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ανά την Ευρώπη. Έτσι ένα Ευρωπαϊκό Συμβούλιο για την εγκυρότητα των διαπιστεύσεων θα είναι ο καθ'ύλην αρμόδιος φορέας που θα κρίνει την επάρκεια των Εθνικών Οργανισμών Ποιότητας και των συστημάτων Αξιολογήσεων που αυτά αντιπροσωπεύουν για την γνωμοδότηση σε σχέση με το επίπεδο της ποιότητας του έργου των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. (Weseterheijdnen,D.,2001).

Το έργο των εθνικών φορέων ποιότητας είναι η οργάνωση και η διαχείριση των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας και της έρευνας, η οργάνωση σεμιναρίων και μαθημάτων για την ενημέρωση της ακαδημαϊκής κοινότητας σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης καθώς και η κατά περίπτωση αντιπροσώπευση της πανεπιστημιακής κοινότητας στις συνεννοήσεις με την πολιτεία. Οι εθνικοί φορείς αξιολόγησης της ποιότητας διαφέρουν από χώρα σε χώρα στη νομική τους υπόσταση και κυριότητα, στις λειτουργίες τους, στη σύνθεσή τους καθώς και στους τρόπους με τους οποίους χρηματοδοτούνται. Μια πρόσφατη έρευνα στις Ευρωπαϊκές Χώρες κατέγραψε 29 φορείς ποιότητας από τους οποίους οι 15 φέρονται να έχουν ανεξάρτητο νομικό καθεστώς, ενώ 20 από τους 29 φορείς χρηματοδοτούνται κατά ένα μέρος από την πολιτεία¹³⁴. Οι φορείς αξιολόγησης της ποιότητας σε διάφορες περιπτώσεις ιδρύθηκαν από την πολιτεία (π.χ. το Danish Centre for Evaluation and Quality Assessment). Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις που αντίστοιχοι φορείς ιδρύθηκαν απ'ευθείας από τα πανεπιστήμια στην προσπάθεια οι διαδικασίες αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας να είναι ανεξάρτητες από τις κυβερνητικές επιθυμίες και παρεμβάσεις (Association of Dutch Universities–VSNU στην Ολλανδία και το Higher Education of Quality Council στη Βρετανία). Οι φορείς

¹³⁴ <https://www.eurofound.europa.eu/el/publications/executive-summary/2017/fourth-european-quality-of-life-survey-executive-summary>

είναι δυνατόν επίσης να είναι ανεξάρτητοι (π.χ. το National Evaluation Committee-CNE, στη Γαλλία και το Quality Assurance Agency –QAA στη Βρετανία)¹³⁵. Όποιο και αν είναι το νομικό καθεστώς αυτών των φορέων είναι γεγονός ότι υπάρχουν στις περισσότερες περιπτώσεις, επειδή η πολιτεία το επιθυμεί και οι μέθοδοι τις οποίες ακολουθούν είναι συμβιβαστικές ανάμεσα σε ό,τι υπάρχει η πολιτική βούληση να επιβληθεί από την πολιτεία και σε ό,τι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα θεωρούν αποδεκτό. Οι φορείς ποιότητας προσπαθούν να ενισχύσουν τον διαμεσολαβητικό τους ρόλο στρατολογώντας για τις επιτροπές τους ειδικούς από την Ανώτατη Εκπαίδευση, επιζητώντας έτσι την γνησιότητα και τη νομιμοποίηση των ενεργειών τους. Το κρίσιμο ζήτημα στην αξιολόγηση μέσω Επιτροπής Ειδικών (Peer Review) είναι η επιλογή των μελών της. Αυτά, πρέπει να είναι ευρείας αποδοχής από την ακαδημαϊκή κοινότητα για τις επιδόσεις τους στο συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα για τον οποίο φέρονται ως ειδικοί και επιπλέον να ανταποκρίνονται ακριβώς στον ορισμό της λέξης “peer” αναφορικά και με αυτές καθαυτές τις διαδικασίες αξιολόγησης. (Harvey,L.,1999)

Σε πολλές χώρες οι φορείς ποιότητας είναι μέρος ενός ευρύτερου κύκλου ενεργειών που αφορούν την αξιολόγηση και τη διαχείριση της ποιότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Για παράδειγμα στην Ολλανδία το VSNU είναι ο εθνικός συντονιστικός φορέας με την ευθύνη των εξωτερικών αξιολογήσεων της ποιότητας σε επίπεδο προγράμματος στα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά η συνολική αξιολόγηση και η ανάδραση από τα αποτελέσματά της είναι ευθύνη του Inspectorate of Higher Education, το οποίο υποβάλλει τις αναφορές του απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας. Αυτός ο σχεδιασμός καταδεικνύει μια προσπάθεια να επιτευχθεί η ουδετεροτητα και η ανεξαρτησία της αξιολόγησης επιβεβαιώνοντας με τρόπο ξεκάθαρο τον διαχωρισμό των εξουσιών σε όλα τα επίπεδα. (VanVught,F.A.,&Westerheijdnen,D.F.,1993).

Συμπερασματικά, οι διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι πιθανόν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην ορθολογικότερη λήψη των αποφάσεων, εμπλουτίζοντας με τεκμήρια και προωθώντας την ίση μεταχείριση των διαφόρων μεμονωμένων ομάδων και ατόμων. Οι φοιτητές συμβάλλουν με τις εμπειρίες και τις απόψεις τους στη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και με τη

¹³⁵ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-27_el

χρήση των δημοσιευμένων αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την χάραξη της στρατηγικής συνέχισης των σπουδών τους (επιλογή μεταπτυχιακών προγραμμάτων, μαθημάτων επιλογής, κύκλων ειδικότητας κ.λ.π.). Η αξιολόγηση της ποιότητας δίνει έμφαση στην συλλογικότητα και κατευθύνει διαδικασίες που είναι προορισμένες να αλλάξουν τις εξουσιαστικές τάσεις που εμφανίζουν κάποια μέλη του διδακτικού προσωπικού. Επιπλέον, η έμφαση στις διαδικασίες και στα τεκμηριωμένα συμπεράσματα που αναφέρονται στα πεπραγμένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας έρχεται σε πλήρη ασυμφωνία με τις παλαιότερες αντιλήψεις για την ποιότητα που βασίζονταν στην πίστη για το γόητρο μεμονωμένων ατόμων μέσα στο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Πολλές φορές στην ακαδημαϊκή ζωή επικρατεί η ηθική εξουσία των φορέων κύρους του ιδρύματος και καλείται να λειτουργήσει ρυθμιστικά πέρα από διαδικασίες ή στάνταρντς. Η μη θεσμοθετημένη εξουσία πηγάζει από την εμπειρία και το κύρος των ακαδημαϊκών δασκάλων και ενσωματώνεται στην γραφειοκρατική εξουσία των εθνικών φορέων αξιολόγησης με τη συμβολή επιτροπών εμπειρογνομόνων.

Τα αγγλοσαξονικά κυρίως πανεπιστήμια έχουν ήδη μια εμπειρία 20 ετών από την εφαρμογή συστημάτων διασφάλισης ποιότητας. Με βάση αυτήν την εμπειρία μια σειρά από ερωτήματα διατρέχουν τη σχετική βιβλιογραφία¹³⁶:

- Μπορεί να υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση της ποιότητας;
- Μπορεί η λογοδοσία να αποτελέσει τη βάση για βελτίωση της ποιότητας;
- Μπορεί λογοδοσία και ενίσχυση της ποιότητας να είναι συμβατές;
- Μπορούν να εξισορροπηθούν εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις;
- Πώς στην πράξη προσλαμβάνουν, αντιμετωπίζουν και ασχολούνται τα εμπλεκόμενα μέρη (φοιτητές, μέλη ΔΕΠ, προσωπικό) την ‘ποιότητα’ και τα συστήματα ποιότητας;
- Στην πραγματικότητα βελτιώνεται όντως η ποιότητα (όπως τη βιώνουν τα εμπλεκόμενα μέρη) ή μήπως είναι απλώς το ίδιο το σύστημα διασφάλισης ποιότητας που απλώς βελτιώνεται ως ένα ολόενα και πιο πολύπλοκος γραφειοκρατικός μηχανισμός;

Ο Newton (2000·2002) σε σχετικές εθνογραφικές έρευνες σε μέλη ΔΕΠ πανεπιστημίων με ανεπτυγμένα συστήματα ποιότητας εντοπίζει μια μεγάλη αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που αποκαλεί ‘τυπικά σημαινόμενα’ και ‘πλαισιωμένα

¹³⁶ ΠΡΑΞΗ: «ΜΟ.ΔΙ.Π» (Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

σημαινόμενα' της ποιότητας. Οι κυρίαρχες, δηλ., έννοιες της ποιότητας όπως αναδείχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '90 έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις των μελών ΔΕΠ μια δεκαετία αργότερα. Η ποιότητα για τα μέλη ΔΕΠ προσλαμβάνεται στην πράξη ως τελετουργισμός, τήρηση προσχημάτων και διαχείριση με σκοπό τη δημιουργία εντυπώσεων.

Όπως έχει ήδη διατυπωθεί από τα τέλη της δεκαετίας του '90: *«Κάθε μοντέλο, μέθοδος ή σύστημα διασφάλισης ποιότητας, πάντοτε θα επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε ακαδημαϊκό ίδρυμα και το υφιστάμενο πλαίσιο λειτουργίας του. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως η επιτυχία ενός συστήματος εξαρτάται λιγότερο από την αυστηρότητα εφαρμογής του και περισσότερο από την ενδεχόμενη χρήση του από τους συμμετέχοντες και από το πώς το σύστημα θεωρείται και ερμηνεύεται από αυτούς.»* (Newton, 1999).

Σύμφωνα με την Bernhard (2012, σελ. 74) η διασφάλιση ποιότητας μπορεί να διερευνηθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από διαφορετικές οπτικές γωνίες:

- Ποιότητα των διαφόρων τομέων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: ποιότητα της έρευνας, ποιότητα της διδασκαλίας, ποιότητας της διαχείρισης και της διοίκησης.
- Ποιότητα ενός ορισμένου τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: πανεπιστημιακός τομέας, μη πανεπιστημιακός τομέας, μεταδευτεροβάθμια ανώτατη εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανώτατη εκπαίδευση.
- Ποιότητα σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο.

Όσον αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας, οι Jeliazkova & Westerheijden (2002) κάνουν λόγο για ένα μοντέλο, στο οποίο τα προβλήματα και οι λύσεις στην πολιτική για τη διασφάλιση ποιότητας είναι στενά συνδεδεμένα. Η βασική υπόθεση είναι ότι τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας λειτουργούν με κοινωνικό τρόπο στο πλαίσιο του οποίου υπάρχει μια σταδιακή σύνδεση μεταξύ ενός πολιτικού προβλήματος και της πιθανής λύσης του. Όταν επιλυθεί το πρώτο πρόβλημα ποιότητας, ένα επόμενο πρόβλημα θα προκύψει από το κοινωνικό πλαίσιο και θα ενεργοποιήσουν την επόμενη φάση της ανάπτυξης της διασφάλισης της ποιότητας. Η βιβλιογραφία παρέχει αποδείξεις ότι αυτού το είδους η υπόθεση, ήτοι μιας σταδιακής διαδικασίας μπορεί να πάρει δύο μορφές: η μία που δίνει έμφαση στην παιδαγωγική πρόοδο, και η άλλη της πολιτικής σύγκρουσης για την ιδιοκτησία της διαδικασίας (Don F. Westerheijden et al. 2014, σελ. 422)

Πιο συγκεκριμένα αναλύοντας τις δύο μορφές, οι Westerheijden et al. (2014, σελ. 422) αναφέρουν, ότι όσον αφορά το μοντέλο της πολιτικής δυναμικής σε σχέση με τη διασφάλιση ποιότητας, το σκέλος της βιβλιογραφίας που θεωρεί τη διασφάλιση της ποιότητας ως εργαλείο παιδαγωγικής προόδου μπορεί να ονομαστεί " η επόμενη γενιά" (next generation) της διασφάλισης της ποιότητας. Χαρακτηρίζεται από τη βήμα προς βήμα, μη αμφισβητούμενη και ίσως ακόμη και τεχνική βελτίωση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Τονίζει την επαγγελματική δέσμευση των φορέων λήψης αποφάσεων, του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών που στοχεύουν στη βελτίωση (Harvey & Newton, 2007) και προϋποθέτει αρμονικές σχέσεις, αλλά και τις ικανότητες αμοιβαίας μάθησης των κυβερνήσεων, των οργανισμών διασφάλισης ποιότητας και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συνεχίζοντας και διατηρώντας την υπόθεση ότι η επιλογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου διασφάλισης ποιότητας συνδέεται με ένα αντιληπτό πρόβλημα διασφάλισης της ποιότητας, η δεύτερη μορφή που αναδύεται στη βιβλιογραφία, αναφέρει την ανάπτυξη διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας ως μέρος ενός αγώνα για εξουσία και επιρροή στον τομέα. Οι Dill and Soo (2004, σελ. 77) περιγράφουν μια τέτοια κατάσταση ως "κούρσα εξοπλισμών" στη διασφάλιση ποιότητας μεταξύ των συνεχώς πιο σκληρών και πιο έντονων συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και ενός εφευρετικού τομέα που προσπαθεί να υπερασπιστεί, να θωρακίσει και να προστατεύσει τον εαυτό του από ένα απειλητικό περιβάλλον (Stensaker, Westerheijden & Rosa, 2007) με όλο και πιο έξυπνους ελιγμούς αποφυγής (π.χ. να «φορτώσουν» τις διαδικασίες της διασφάλισης ποιότητας σε εξειδικευμένα επαγγελματικά αλλά μη ακαδημαϊκά γραφεία), επιφανειακή συμμόρφωση και στρεβλωτικές συνέπειες (π.χ., salami publications, Westerheijden, 2008), μέτρα βιτρίνας ή απόλυτο πολιτικό αγώνα. Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας γίνεται μια διαδικασία αντιγραφής μέσω και πολιτικών που υπάρχουν αλλού ή νομιμοποίησης της πολιτικής δράσης ανεξάρτητα από την πραγματική της επίπτωση. Κάποιες φορές η πολιτική δράση λαμβάνει χώρα υπό την έννοια εξαναγκασμού, μιμητικής πίεσης ή κανονιστικής πίεσης. Η Stensaker (2007), μοντελοποιεί αυτή διαδικασία διάδοσης των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως «μόδα». Συμπερασματικά, ανεξαρτήτως εάν ένα

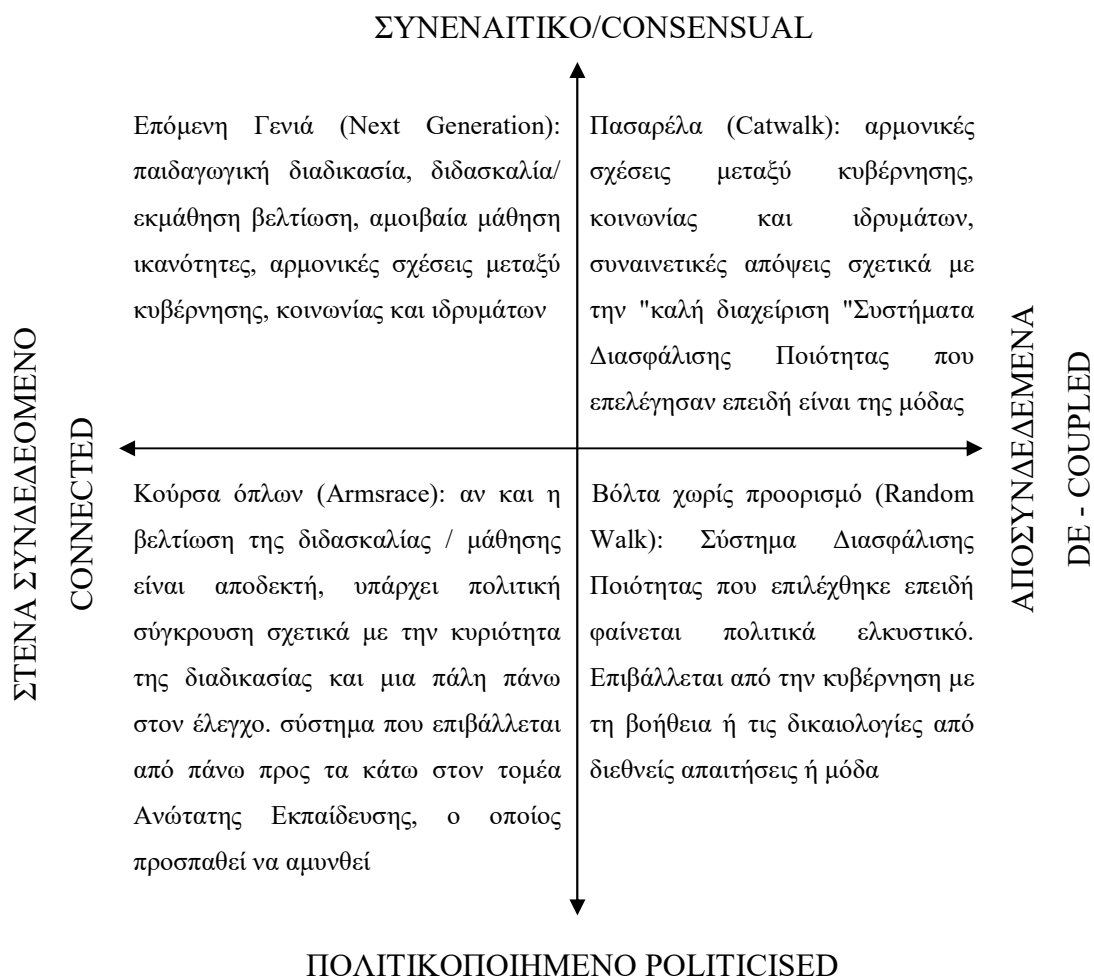
μοντέλο διασφάλισης ποιότητας λύνει πραγματικά προβλήματα ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση μετρά λιγότερο από το εάν φαίνεται καλό και μοντέρνο στα μάτια των εκάστοτε φορέων (Westerheijden et al., 2014, σελ. 423).

Πέρα από τη σταδιακή διαδικασία στη βιβλιογραφία απαντάται και η συμβολική προοπτική που διακρίνεται και αυτή σε δύο μορφές. Η πρώτη τονίζει τις ευρείες συναινετικές απόψεις για το τι συνιστά «καλή διαχείριση», η οποία έχει ως στόχο να αποδείξει τη «νεωτερικότητα», την «πρόοδο» και την «αποτελεσματικότητα», προσαρμοσμένη στα μεταβαλλόμενα πλαίσια. Ακολουθώντας και εδώ τη μεταφορά της «μόδας» η μορφή αυτή ονομάζεται «πασαρέλα» (catwalk) –με έμφαση στην επιδεικτική εμφάνιση των «μοντέρνων» χαρακτηριστικών. Η μόδα στην πολιτική σχετίζεται με το εξωγενές πολιτικό πλαίσιο και υπόκειται σε αλλαγές ως συνέπεια των εκλογικών και κυβερνητικών αλλαγών. Το μοντέλο «πασαρέλα» προϋποθέτει την ύπαρξη ακροατηρίου (εκλογική κοινότητα) με περισσότερο ή λιγότερο ομοιόμορφη άποψη παρακολουθώντας την απόδοση: η μόδα στην πασαρέλα πρέπει να φαίνεται καλή σύμφωνα με τα δεδομένα χαρακτηριστικά (Stensaker, 2007).

Οι διάφοροι φορείς ή ενδιαφερόμενοι που προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τα μοντέλα διασφάλισης ποιότητας ως σύμβολα ή και ως εργαλεία διαπραγμάτευσης και συνεπώς τα ίδια τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας, επιλέγουν τυχαία, ανάλογα με το τι χρειάζεται για την επίτευξη πολιτικής νομιμότητας σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ως εκ τούτου αυτή η μορφή-μοντέλο αποκαλείται “βόλτα χωρίς προορισμό” (random walk) (Stensaker, Westerheijden & Rosa 2007) σε μια μεταφορά που μοιάζει με την πασαρέλα.

Εν ολίγοις αυτό που παρουσιάζουν οι Westerheijden et al. (2014, σελ. 425) συνοψίζεται στον ακόλουθο πίνακα σε μία μήτρα που εμπεριέχει και τα τέσσερα μοντέλα που επιχειρεί να προσδιορίσει τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις ανάπτυξης των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας. Η πρώτη διάσταση περιγράφει τη σχέση μεταξύ των μοντέλων διασφάλισης ποιότητας και των κοινωνικών προβλημάτων από πολύ στενή σε αποσυνδεδεμένη σχέση ενώ η άλλη διάσταση της μήτρας αφορά το βαθμό πολιτικοποίησης: από συναινετικές ή αρμονικές απόψεις στην κορυφή σε περισσότερο συγκρουσιακές ή έντονα πολιτικοποιημένες σχέσεις στο κάτω μέρος.

Πίνακας 12: Μήτρα τεσσάρων (4) μοντέλων



Πηγή: Westerheijden et al. (2014, σελ. 424)

Ο Harvey (2008), όπως αναφέρεται στους Adroque et al. (2014, σελ. 65) σημειώνει ότι ο αντίκτυπος (impact) είναι μια δύσκολη ιδέα από μόνη της. Ειδικά εάν κάποιος σκοπεύει να τον μετρήσει ως μια απλή σχέση αιτίου-αποτελέσματος. Παρόλο που είναι βέβαιη η άμεση επίδραση των διαδικασιών για τη διασφάλιση της ποιότητας, όπως η παραγωγή εγγράφων και ο έλεγχος αναφορών, αυτή η παραγωγή δεν μεταφράζεται σε αλλαγές στην ποιότητα.

Μια εναλλακτική προσέγγιση υποδηλώνει ότι οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από τους φορείς διαμεσολάβησης για τη διασφάλιση της ποιότητας, σε συνδυασμό με τις εσωτερικές διαδικασίες των ιδρυμάτων, που υλοποιούνται σε μια ευρύτερη αγορά ή κυβερνητικό πλαίσιο, προωθούν αλλαγές στις δραστηριότητες, τις προοπτικές και τις στάσεις.

Οι Stensaker (2007) και Harvey (2008) προσδιορίζουν τέσσερις τομείς αντίκτυπου: 1) εξουσία, 2) επαγγελματισμό, 3) διαπερατότητα και 4) δημόσιες σχέσεις. Όσον αφορά την πρώτη, σημειώνουν ότι η διαδικασία διασφάλισης ποιότητα διαβεβαίωσης υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας θεσμικής ηγεσίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που παρατηρείται μέσω της αυξανόμενης επικέντρωσης των πληροφοριών και πολύ σαφών γραμμών ευθύνης, αν και απομακρύνει ορισμένες από τις ευθύνες από τον ακαδημαϊκό ατομικά. Στο δεύτερο, η ποιοτική εργασία έχει γίνει πιο επαγγελματική, με *«γραπτές ρουτίνες, σενάρια, εγχειρίδια και κανόνες που παρέχουν συμβουλές για το πότε πρέπει να γίνει αυτό και ποιος είναι υπεύθυνος. Μερικοί το θεωρούν αυτό ως αυξημένη γραφειοκρατία, ενώ άλλοι θεωρούν ότι κάνουν "μια σιωπηρή γνώση" διαφανή»* (Stensaker, (2007) σελ.60). Το τρίτο επιχείρημα αναφέρει ότι η διασφάλιση της ποιότητας οδήγησε σε μια μεγάλη αύξηση των πληροφοριών και ότι πιθανότατα έτσι γνωρίζουμε πολύ περισσότερα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση από πριν. Σχετικά με τον τέταρτο τομέα αναφέρεται ότι οι ποιοτικές διαδικασίες χρησιμοποιούνται ως εργαλείο μάρκετινγκ και ως μηχανισμός άμυνας απέναντι στις κατατάξεις (rankings) και τα συστήματα δεικτών απόδοσης που έχουν αυξηθεί σε όλο τον κόσμο.

Εν ολίγοις, σχετικά με την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας έχουν διατυπωθεί ποικίλες αξιολογικές κρίσεις. Η πανεπιστημιακή κοινότητα εμφανίζεται βαθιά διαιρεμένη εξαιτίας της Μπολόνια. Οι περισσότερο θετικές κρίσεις προέρχονται από τα εθνικά κυβερνητικά όργανα (Υπουργοί Παιδείας) και Διεθνείς Οργανισμούς (ΕΕ) ενώ πιο κριτική στάση κρατούν οι οργανώσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας (ακαδημαϊκοί, ερευνητές και φοιτητές). Διαφορετικές αντιλήψεις έχουν διαμορφωθεί και μεταξύ των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Τα παλαιότερα, ιστορικά, πανεπιστήμια εμφανίζονται πιο σκεπτικά ενώ παρατηρείται μεγαλύτερη αποδοχή στα νέα ιδρύματα, κυρίως σε αυτά των εφαρμοσμένων επιστημών. Επίσης, εντός των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων οι διοικητικοί φορείς και οι μάνατζερς είναι πιο υποστηρικτικοί από ότι το διδακτικό προσωπικό, που υποστηρίζει ότι πλήττεται ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας και παραβιάζονται οι ελευθερίες διδασκαλίας και έκφρασης στο πανεπιστήμιο¹³⁷.

¹³⁷Kehm, B. (2010). "The Future of the Bologna Process-The Bologna Process of the Future", *European Journal of Education*, 45 (4), p.529.

Καταλήγοντας και ολοκληρώνοντας τη διαδρομή της ποιότητας από την εισαγωγή της στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία της Μπολόνια θεωρείται ως μία από τις πιο σημαντικές πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων με σκοπό τη σύγκλιση και τον εξευρωπαϊσμό των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε συνδεθεί με πρωτοβουλίες διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών αρκετά πριν ενεργοποιηθεί η διαδικασία της Μπολόνια, όπως τα προγράμματα Erasmus και Tempus της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (1987, 1990) και το Σύστημα Μεταφοράς Ακαδημαϊκών Μονάδων (1987), η Σύμβαση για την αναγνώριση των τίτλων σπουδών (CoE/UNESCO 1997), το δίκτυο ERIC/NARIC (1989), η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας.¹³⁸

Η μεταρρυθμιστική ατζέντα της Μπολόνια έχει θεωρηθεί ως ένας «μεταβαλλόμενος στόχος» επειδή σε κάθε σύνοδο οι υπουργοί προσέθεταν νέα σημεία και διεύρυναν το πλαίσιο αναφοράς¹³⁹. Σταδιακά, οι στόχοι των μεταρρυθμίσεων μετατοπίστηκαν από την αρχιτεκτονική του EXAE και τις δομικές αλλαγές στις μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας, στη διαμόρφωση πλαισίων προσόντων, στην αξιολόγηση της ποιότητας και τη συγκρότηση μηχανισμών παρακολούθησης και ελέγχου της διαδικασίας σε διεθνές επίπεδο. Προϊόντος του χρόνου, η αποτίμηση της Μπολόνια έγινε πιο δύσκολη και περίπλοκη, καθώς επεκτάθηκε αξιοσημείωτα προς δύο κατευθύνσεις : και ως προς το περιεχόμενο της ατζέντας (σκοποί και στόχοι) και ως προς το μέγεθος, καθώς αυξήθηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων κρατών μελών και των φορέων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτό είχε ως άμεσο αποτέλεσμα μια σταδιακά αυξανόμενη πολυπλοκότητα των δομών διαχείρισης και αξιολόγησης και την διαμόρφωση ενός καθεστώτος πολυεπίπεδης διακυβέρνησης (multi-level governance) τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο¹⁴⁰.

¹³⁸Council of Europe/UNESCO (1997).Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, 11/4/1997. Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). Η Διεθνής διάσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας, COM (2001) 346, Βρυξέλλες, 25.6.2001.

¹³⁹ Kehm, B., Huisman, J. & Stensaker, B. (eds) (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, Rotterdam : Sense.

¹⁴⁰Maassen, P. & Olsen J. P. (eds) (2007). *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer. Amaral, A. et al. (eds) (2009).*European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Higher Education Dynamics 26, Dordrecht: Springer.

Στην ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται σχετικά με την ποιότητα και την τριτοβάθμια εκπαίδευση

«Οι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να βρουν δουλειά απ' ό,τι τα άτομα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Όμως, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθυστερούν συχνά να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της ευρύτερης οικονομίας, και αδυνατούν να προβλέψουν ή να συμβάλουν στη διαμόρφωση των σταδιοδρομιών του μέλλοντος.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει τις χώρες της ΕΕ και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην προσπάθειά τους να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, ώστε να παρέχουν στους αποφοίτους δεξιότητες υψηλού επιπέδου που μπορούν να αξιοποιηθούν επαγγελματικά, καθώς και μεταβιβάσιμες ικανότητες που τους εξοπλίζουν για μια ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας.

Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η καταλληλότητα της εκπαίδευσης και παράλληλα να αυξηθεί ο αριθμός των φοιτητών.

Μια κατάλληλη και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, σε ένα ποιοτικό μαθησιακό περιβάλλον που αναγνωρίζει και υποστηρίζει τη σωστή διδασκαλία, μπορεί να εξοπλίσει τους φοιτητές με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις βασικές μεταβιβάσιμες ικανότητες που χρειάζονται για να επιτύχουν μετά τις σπουδές τους.

Η διασφάλιση της ποιότητας ενισχύει την εμπιστοσύνη στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κάθε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να διαθέτει ένα αυστηρό εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, το οποίο θα αξιολογείται από ειδικευμένους ανεξάρτητους οργανισμούς»¹⁴¹.

Σε πολλά κείμενα της Επιτροπής και της Μπολόνια προωθείται έντονα η ιδέα, ότι τόσο τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι εκροές της μάθησης (πιστώσεις, ECTS) όσο και οι ερευνητικές δραστηριότητες είναι μετρήσιμες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αποτύπωση των επιδόσεων και/ή την

¹⁴¹ https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_el

καταγραφή της απόδοσης των διαφόρων χωρών. Συνακόλουθα, τα πανεπιστήμια εκλαμβάνονται ως επιχειρήσεις που συμμετέχουν και που ανταγωνίζονται σε μια ελεύθερη αγορά, σύμφωνα με τους όρους του ανταγωνισμού και της αποδοτικότητας, η γνώση παράγεται και κυκλοφορεί ως εμπορευματικό αγαθό, η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως καταναλωτικό προϊόν, ο ερευνητής εκλαμβάνεται ως παραγωγός/κατασκευαστής και ο φοιτητής ως πελάτης-καταναλωτής. Πρόκειται για αντιλήψεις που συνδέονται με την τεχνοκρατική διαχείριση, την ιδιωτικοποίηση, την αγοραιοποίηση, και την προώθηση του επιχειρηματικού πανεπιστημίου.

3.7.Γενική Αποτίμηση και η Στρατηγική «Ευρώπη 2020»

Μια γενική αποτίμηση για την πρώτη δεκαετία της εφαρμογής συμπυκνώνεται στην παρατήρηση ότι η επιτυχία που παρατηρείται στο επίπεδο των «πραγματικών» στόχων (αρχιτεκτονική, δομές, μηχανισμοί παρακολούθησης και ελέγχου) δεν συνοδεύτηκε από αντίστοιχη επιτυχία στο επίπεδο των κοινωνικών και «συμβολικών» στόχων του εγχειρήματος (ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, κινητικότητα ανθρώπινου δυναμικού, απασχολησιμότητα των πτυχιούχων, διεθνής ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης)¹⁴². Ειδικότερα, ορισμένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που παρατηρούνται είναι τα ακόλουθα:

- Η περιορισμένη νομιμοποίηση. Ουσιαστικά δεν υπάρχει κανείς νομιμοποιημένος έλεγχος της «διαδικασίας της Μπολόνια» ως οργάνωσης και ως θεσμού, καθώς, με την πάροδο του χρόνου, η Μπολόνια μετατράπηκε σε μια αυθύπαρκτη οντότητα στον ευρωπαϊκό χώρο που λειτουργεί στο πλαίσιο διακυβερνητικών πολιτικών, σχετικά ανεξάρτητη από τον έλεγχο των εθνικών κυβερνήσεων¹⁴³.
- Σύγκλιση vs διαφοροποίησης. Είναι γεγονός ότι στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο τα συστήματα της μαζικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από τη διαφοροποίηση σε πολλαπλά επίπεδα: διαφοροποίηση των τύπων ιδρυμάτων, των

¹⁴² Πρόκου, Ε. (2011). «Οι στόχοι της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποδοτικότητας» στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης», στο Ε. Πρόκου (επιμ.). *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* Διόνικος, Αθήνα, σσ. 27-41.

¹⁴³ Garben, S. (2008). "The Bologna Process From a European Law Perspective", European University Institute Working Papers, LAW, 2008/12, San Domenico di Fiesole: European University Institute, p.15. Palfreyman, D. (2008). 'The legal impact of Bologna implementation: exploring criticisms and critiques of the Bologna process', *Education and the Law*, 20 (3), pp. 249-257.

θεσμικών αποστολών, των απαιτήσεων¹⁴⁴. Στα πρόσφατα κείμενα της Μπολόνια όμως, αν και η έννοια της «σύγκλισης» αποτέλεσε κεντρικό σημειολογικό πυλώνα του EXAE, αποφεύγεται η αναφορά στο ζήτημα της σύγκλισης. Αντίθετα, τονίζεται η ποικιλομορφία των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, την ώρα που σε ορισμένες χώρες παρατηρούνται δυσκολίες τόσο στην εκτίμηση του προπτυχιακού τίτλου σπουδών όσο στην αποδοχή της διδακτορικής διατριβής ως αυτόνομου τρίτου κύκλου σπουδών¹⁴⁵. Η διάσταση, όμως, μεταξύ ποικιλομορφίας και σύγκλισης (βλ. τις τεράστιες διαφορές μεταξύ των χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και των κρατών της Δυτ. Ευρώπης) δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στην επίτευξη των κρίσιμων στόχων της συμβατότητας και της συγκρισιμότητας των τίτλων σπουδών όπως επίσης και για τα ζητήματα της πιστοποίησης και της διασφάλισης ποιότητας εντός του EXAE¹⁴⁶.

- Οι μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο. Σε μελέτες και εκθέσεις επισημαίνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών της Μπολόνια στην προσαρμογή με τους στόχους και στην εφαρμογή των απαραίτητων μεταρρυθμίσεων¹⁴⁷. Σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες (ειδικά Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία, Γερμανία και Αυστρία), η εφαρμογή της διαδικασίας έγινε πολύ γραφειοκρατική και είχε αρνητική επίδραση στις δομές σπουδών. Τα τελευταία χρόνια (από το 2008/09) εμφανίζονται έντονες κινητοποιήσεις φοιτητών ενάντια στις μεταρρυθμίσεις της Μπολόνια, ενώ παρατηρούνται επίσης αντιδράσεις σε ορισμένους από τους στόχους από την πλευρά των καθηγητών¹⁴⁸.
- Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και τα πλαίσια προσόντων. Ένα από τα πιο δύσκολα πεδία εφαρμογής των στόχων της Μπολόνια αφορά στις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και τη μετατόπιση της έμφασης προς τη διδασκαλία και τη

¹⁴⁴ Enders, J. & De Boer, H. (2009). “The Mission Impossible of the European University: Institutional Confusion and Institutional Diversity”, in A. Amaral et al. (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht: Springer, pp.159-178. Van Vught, F. (ed.) (2009). *Mapping the Higher Education Landscape*, Dordrecht: Springer.

¹⁴⁵ Kehm, B. (2010). “The Future of the Bologna Process...”, ό.π. p.529. Magalhaes, A., Veiga, A., Ribeiro, F., Sousa, S. & Santiago, R (2013). “Creating a common grammar for European higher education governance”, *Higher Education*, 65 (1), pp. 95-112.

¹⁴⁶ Witte, J. (2008). “Aspired Convergence, Cherished Diversity: Dealing with the contradictions of Bologna”, *Tertiary Education and Management*, 14 (2), pp. 81-93.

¹⁴⁷ Reichert, S. (2010). “The intended and unintended effects of the Bologna reforms”, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 22/1, pp. 99-118. CHEPS, INCHER, ECOTEC (2010). *The Bologna Process Independent Assessment. The First Decade of Working on the European Higher Education Area*. <http://www.ond.vlaanderen.be>

¹⁴⁸ Kehm, B. (2010). “The Future of the Bologna Process”, ό.π. p.530.

μάθηση με επίκεντρο τον σπουδαστή (Student centered learning) με βάση τα νέα προσόντων προσόντων και απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Η εφαρμογή καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη στο βαθμό που προϋποθέτει/απαιτεί την αποδοχή του συγκεκριμένου μέτρου από την πλευρά των φοιτητών αλλά και των εκπαιδευτικών¹⁴⁹.

- Η πολιτική διακυβέρνηση. Σύμφωνα με μελέτες η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της Μπολόνια έχει διττό χαρακτήρα, καθώς αφορά όχι μόνο στους καθορισμένους κι επιδιωκόμενους στόχους αλλά και σε αποτελέσματα που συνδέονται με υπόρρητους ή μη διατυπωμένους στόχους όπως η διαμόρφωση ενός νέου ευρωπαϊκού χώρου πολιτικής διακυβέρνησης¹⁵⁰, η προώθηση θεσμικών ή συστημικών αλλαγών, η αυξανόμενη διεθνική πολιτική όσμωση, η ενίσχυση της οριζόντιας επικοινωνίας μεταξύ των ιδρυμάτων, η ενίσχυση της θέσης της κεντρικής ηγεσίας, η αύξηση της επιρροής των διεθνών φορέων και μηχανισμών¹⁵¹. Η απόφαση στη σύνοδο της Leuven το 2009 για την ίδρυση του Bologna Policy Forum ως μόνιμου φορέα παραγωγής πολιτικής «αποτελεί σαφή ένδειξη αλλαγής πολιτικής καθώς φαίνεται ότι η ‘Μπολόνια’ απεκδύεται τη στενή ευρωπαϊκή της διάσταση και στρέφεται προς τον κόσμο» (“Bologna is going global”)¹⁵². Αυτή η νέα εστίαση απεικονίστηκε εμφιατικά στον τίτλο του πολιτικού φόρουμ της Μπολόνια «Οικοδομώντας την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης : Συστημική και θεσμική αλλαγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» στη Βιέννη (2010) με

¹⁴⁹ Witte, J. (2009). “Parallel Universes and Common Themes: Reforms of Curricular Governance in The Bologna Context”, in A. Amaral et al. (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht: Springer, pp.227-255. Karseth, B., & Solbrenke, T. D. (2010). “Qualifications Frameworks: the avenue towards the convergence of European higher education?”, *European Journal of Education*, 45 (4), pp. 563-576.

¹⁵⁰ Gornitzka, A. (2007). ‘The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective’ in Maassen, P. & Olsen J. P. (eds). *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer pp. 155-178. Gornitzka, A. (2010). “Bologna in context: A horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of knowledge”, *European Journal of Education*, 45(4), pp. 535–548. Magalhaes, A., Veiga, A., Ribeiro, F., Sousa, S. & Santiago, R (2013), “Creating a common grammar for European higher education governance”, *Higher Education*, 65 (1), pp. 95-112.

¹⁵¹ Lazetic, P. (2010). “Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics”, *European Journal of Education*, 45 (4), pp. 549-562. Voegtli, E-M., Knill, C. & Dobbins, M (2011). “To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education Policies”, *Higher Education*, 61(1), pp. 77-94.

¹⁵² Robertson, S.L. & Keeling, R. (2008). “Stirring the lions: strategy and tactics in global higher education”, *Globalisation, Societies and Education*, 6:3, pp. 221–240. Hartmann, E. (2008). “Bologna goes global: a new imperialism in the making?”, *Globalisation, Societies and Education*, 6:3, pp. 207-220.

την ευκαιρία της 10ης επετείου της διαδικασίας της Μπολόνια. Η νέα ανάγνωση της Μπολόνια αφορά πλέον στη μελλοντική θέση και στις σχέσεις του ΕΧΑΕ εκτός της Ευρώπης, στον υπόλοιπο κόσμο (κυρίως με Ασία και Αμερική)¹⁵³, σε ένα πλαίσιο ροών, επιδράσεων και μετασχηματισμών του χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που αναπτύσσονται σε παγκόσμιο επίπεδο¹⁵⁴.

Τον Μάρτιο του 2010 η Επιτροπή δημοσίευσε το κείμενο «*Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*»¹⁵⁵, το οποίο αναφέρεται στο πλαίσιο των στόχων και των πολιτικών της ΕΕ για τη δεκαετία 2010-2020. Στο κείμενο επισημαίνεται ο αντίκτυπος και τα αποτελέσματα της οικονομικής και χρηματοπιστωτικής κρίσης: «*Η Ευρώπη βρίσκεται σε φάση μετασχηματισμού. Η κρίση εξουδετέρωσε πολλά χρόνια οικονομικής και κοινωνικής προόδου και έφερε στην επιφάνεια τις διαρθρωτικές αδυναμίες της οικονομίας της Ευρώπης*» και *προσδιορίζεται το όραμα για τη δημιουργία της «κοινωνικής οικονομίας της αγοράς της Ευρώπης για τον 21ο αιώνα»*¹⁵⁶. Στο κείμενο παρατίθενται τρία σενάρια για την Ευρώπη μέχρι το 2020, από τα οποία προτείνεται αυτό που συνδέεται με μια έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Το πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» αποτελείται από τρεις προτεραιότητες, πέντε στόχους και επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες.

Οι τρεις αλληλοενισχυόμενες προτεραιότητες είναι οι ακόλουθες:

α) Έξυπνη ανάπτυξη: ανάπτυξη μιας οικονομίας βασιζόμενης στη γνώση και την καινοτομία.

¹⁵³ Ferrer, A. (2010). “The Impact of the Bologna Process in Ibero-America: prospects and challenges”, *European Journal of Education*, 45(4), pp. 601-611. Adelman, C. (2010). “The US Response to Bologna: expanding knowledge, first steps of convergence”, *European Journal of Education*, 45(4), pp. 612-623.

¹⁵⁴ Robertson, S. & Keeling, R. (2010), The Role of the Bologna Process in the Global Struggle for ‘Minds’ and ‘Markets’, in J.M.Paraskeva (ed), *Unaccomplished Utopia. NeoConservative dismantling of Public Higher Education in the European Union*, Rotterdam: Sense Publishers. Vögtle, E-M. (2010). “Beyond Bologna. The Bologna Process as a Global Template for Higher Education Reform Efforts”, *TranState Working Papers*, No. 129, Bremen. Marginson, S. (2011). “The New World Order in Higher Education”, in M. Rostan and M. Vaira (eds.), *Questioning Excellence in Higher Education: Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective*, Sense Publishers, pp.3-20.

¹⁵⁵ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). «Ευρώπη 2020»: Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, COM (2010) 2020 τελικό, Βρυξέλλες, 3.3.2010.

¹⁵⁶ Στο κείμενο επισημαίνεται ότι «η κρίση εξουδετέρωσε την πρόσφατη πρόοδο στην ΕΕ, καθώς το ΑΕΠ μειώθηκε κατά 4% το 2009, η βιομηχανική παραγωγή οπισθοχώρησε στα επίπεδα της δεκαετίας του 1990, το 10% του ενεργού πληθυσμού είναι σήμερα άνεργοι, τα ελλείμματα ανήλθαν κατά μέσο όρο στο 7% του ΑΕΠ και το επίπεδο του χρέους ξεπέρασε το 80% του ΑΕΠ», ό.π.,σ.8.

β) Διατηρήσιμη ανάπτυξη: προώθηση μιας πιο αποδοτικής στη χρήση πόρων, πιο πράσινης και πιο ανταγωνιστικής οικονομίας.

γ) Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς: μια οικονομία με υψηλή απασχόληση που θα επιτυγχάνει κοινωνική και εδαφική συνοχή.¹⁵⁷

Οι πέντε βασικοί στόχοι είναι:

1.Απασχόληση: Αύξηση του ποσοστού απασχόλησης του πληθυσμού ηλικίας 20 έως 64 ετών από το τρέχον 69% σε τουλάχιστον 75%.

2.Έρευνα και Ανάπτυξη : Αύξηση του επιπέδου επενδύσεων σε 3% στον τομέα της E&A, με τη βελτίωση ιδίως των όρων επένδυσης σε E&A από τον ιδιωτικό τομέα και τη δημιουργία νέου δείκτη για την παρακολούθηση της καινοτομίας.

3.Κλιματική αλλαγή / Ενέργεια: Μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου κατά 20% τουλάχιστον σε σχέση με τα επίπεδα του 1990 ή κατά 30%, εφόσον οι συνθήκες το επιτρέπουν, αύξηση σε 20% του ποσοστού των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στην τελική κατανάλωση ενέργειας και αύξηση σε 20% της ενεργειακής απόδοσης.

4.Εκπαίδευση: Μείωση του ποσοστού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση από το τρέχον 15% σε 10% και αύξηση του ποσοστού του πληθυσμού ηλικίας 30 έως 34 ετών που έχει ολοκληρώσει τριτοβάθμια εκπαίδευση από 31% σε τουλάχιστον 40%.

5.Φτώχεια / Κοινωνικός αποκλεισμός:Μείωση κατά 25% του αριθμού των Ευρωπαίων που ζουν κάτω από τα εθνικά όρια φτώχειας για τον απεγκλωβισμό 20 εκατομμυρίων ανθρώπων από τη φτώχεια.¹⁵⁸

Οι επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες που καθορίστηκαν με σκοπό να συμβάλλουν στην επίτευξη των προτεραιοτήτων (καινοτομία, εκπαίδευση, ψηφιακή κοινωνία, κλίμα, ενέργεια και κινητικότητα, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση και δεξιότητες, καταπολέμηση της φτώχειας, ήσαν αντίστοιχα, οι ακόλουθες: η «Ένωση καινοτομίας», η «Νεολαία σε κίνηση», το «Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη», «Μια Ευρώπη που χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τους πόρους», «Μια βιομηχανική πολιτική για την εποχή της παγκοσμιοποίησης», «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και

¹⁵⁷ Ο.π., σ. 5.

¹⁵⁸ Ο.π., σσ. 36-37.

θέσεις εργασίας», «Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την καταπολέμηση της φτώχειας»¹⁵⁹. Στο κείμενο παρουσιάζονται αναλυτικά οι στόχοι, τα μέτρα και οι δράσεις σε ενωσιακό και σε εθνικό επίπεδο για κάθε πρωτοβουλία, καθώς και οι ελλείψεις και τα προβληματικά σημεία για την εφαρμογή των πολιτικών. Τέλος διατυπώνεται η ανάγκη τον καθορισμό μιας αξιόπιστης στρατηγικής εξόδου από την κρίση που να βασίζεται σε ισχυρότερο πλαίσιο διακυβέρνησης στην ΕΕ¹⁶⁰.

Εν ολίγοις, οι βασικοί στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» παραμένουν ουσιαστικά οι ίδιοι με αυτούς της Λισαβόνας: οικονομική ανάπτυξη, απασχόληση, κοινωνική συνοχή, βιώσιμη ανάπτυξη. Αυτό που κυρίως αλλάζει είναι το συμβολικό και επικοινωνιακό περιεχόμενο με την εισαγωγή και χρήση νέων όρων και χαρακτηριστικών («έξυπνη ανάπτυξη», «λειτουργικό τρίγωνο γνώσης», «εμβληματικές πρωτοβουλίες»). Η «γνώση» θεωρείται ως κεντρική ερμηνευτική έννοια και στις δύο στρατηγικές σε θεωρητικό αλλά πρωτίστως σε εφαρμοσμένο επίπεδο, με αποτέλεσμα ο θεσμός της εκπαίδευσης να καθίσταται αποφασιστικής σημασίας στην υλοποίηση των άλλων ευρωπαϊκών πολιτικών. Ειδικά, δε ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ανάπτυξης των πολιτικών του τριγώνου της γνώσης (εκπαίδευση - έρευνα - καινοτομία) θεωρείται καταλυτικός στην προώθηση των ευρωπαϊκών πολιτικών για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή και την ενίσχυση της θέσης της ΕΕ στο διεθνές περιβάλλον¹⁶¹.

Τον Μάιο της ίδιας χρονιάς το Συμβούλιο εκδίδει ένα κείμενο με σκοπό να προωθήσει τη διεθνοποίηση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο κείμενο αποδίδεται *«ιδιαίτερη σημασία στην προώθηση της μαθησιακής κινητικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους σπουδαστές, το διδακτικό προσωπικό και τους ερευνητές. Η κινητικότητα αυτή προσφέρει ένα μέσο για τον εμπλουτισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου, την ανάπτυξη γλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων, και την προαγωγή των διαπροσωπικών επαφών»*. Παράλληλα επισημαίνεται ότι *«ο παγκόσμιος ανταγωνισμός για την εξασφάλιση μεγαλύτερων ποσοστών του μετακινούμενου διεθνούς φοιτητικού πληθυσμού αποτελεί όλο και μεγαλύτερη*

¹⁵⁹ Ο.π., σσ. 37-38

¹⁶⁰ Ο.π., σσ. 29-36.

¹⁶¹ Prokou, E. (2008). "The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe", *Higher Education in Europe*, 33(4), pp. 387-384. Πρόκου, Ε. (επιμ.) (2011). *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: συγκριτική και διεθνής προσέγγιση* Διόνικος, Αθήνα.

πρόκληση, δεδομένου ότι άλλοι εταίροι ανά την υφήλιο ακολουθούν επίσης δραστήρια στρατηγικές για την προώθηση του ανοίγματος των οικείων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ευρύτερο κόσμο και την προσέλκυση των καλύτερων ταλέντων»¹⁶².

Το Συμβούλιο θεωρώντας ότι *«η διεθνής συνεργασία με ευρωπαϊκή διάσταση στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό και αποδοτικό τομέα που αξίζει να υποστηριχθεί σε εθνικό καθώς και σε ενωσιακό επίπεδο»¹⁶³* κάλεσε τα κράτη μέλη να θεσπίσουν μέτρα ώστε, μεταξύ άλλων :

- να κατοχυρώσουν μια πραγματικά διεθνή παιδεία εντός των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- να προάγουν τη συνεργασία, τη δικτύωση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των πανεπιστημίων,
- να υποστηρίξουν την κινητικότητα των διεθνών φοιτητών, διδασκόντων και ερευνητών
- να διασφαλίσουν την παροχή προγραμμάτων σπουδών υψηλής ποιότητας και την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που λαμβάνουν υπόψη τη διεθνή διάσταση
- να ενθαρρύνουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να εκπονήσουν στρατηγικές διεθνοποίησης, και/ ή να περιλάβουν τη διάσταση αυτήν στα αναπτυξιακά τους προγράμματα.
- να αυξήσουν τη διεθνή ελκυστικότητα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της προαγωγής της αριστείας, της συμμετοχής σε διεθνή δίκτυα συνεργασίας, της ανάπτυξης συγχρηματοδοτούμενων, διπλών και πολλαπλών πτυχίων υψηλής ποιότητας, της αναγνώρισης των προσόντων και των περιόδων σπουδών στο εξωτερικό.
- Να προαγάγουν την παγκόσμια διάσταση και ευαισθητοποίηση μέσω νέων και καινοτόμων μορφών διακρατικής συνεργασίας, της πρόσβασης και συμμετοχής σε διεθνή προγράμματα κινητικότητας και της μεταλαμπάδευσης των γνώσεων στην κοινωνία σε τοπικό, εθνικό καθώς και σε παγκόσμιο επίπεδο¹⁶⁴.

Το Συμβούλιο κάλεσε την Επιτροπή *«να εκπονήσει μια ενωσιακή στρατηγική για τη διεθνή τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία να αποσκοπεί στη βελτίωση της συνοχής και*

¹⁶² Συμβούλιο της ΕΕ (2010). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 11ης Μαΐου 2010 για τη διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ΕΕ C 135, 26.5.2010, σελ. 3

¹⁶³ Όπ. π., σελ. 4

¹⁶⁴ Όπ.π. σελ.5

της συμπληρωματικότητας μεταξύ των υφιστάμενων πρωτοβουλιών διεθνούς συνεργασίας, τόσο σε ενωσιακό όσο και σε εθνικό επίπεδο, και η οποία θα εξακολουθήσει να προάγει την ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνας και καινοτομίας στις εξωτερικές δραστηριότητες της ΕΕ, καθώς και τα ενωσιακά προγράμματα και πολιτικές συνεργασίας στον τομέα αυτόν»¹⁶⁵.

Η Επιτροπή το Σεπτέμβριο του 2011 εγκαινιάζει νέα ατζέντα εκσυγχρονισμού για τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια¹⁶⁶. Στο κείμενο αναφέρεται ότι τα πανεπιστήμια αν και αποτελούν «εταίρους ζωτικής σημασίας για την ολοκλήρωση της στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν τυγχάνουν πλήρους εκμετάλλευσης και η Ευρώπη δεν έχει πλέον την πρωτοπορία στον παγκόσμιο αγώνα για τη γνώση και τις ικανότητες, ενώ οι αναδυόμενες οικονομίες αυξάνουν με ταχύ ρυθμό τις επενδύσεις τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»¹⁶⁷. Σημειώνεται, επίσης, ότι «πολύ λίγα ευρωπαϊκά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζονται ως παγκόσμιας κλάσης στη σημερινή, προσανατολισμένη στην έρευνα, παγκόσμια κατάταξη των πανεπιστημίων»¹⁶⁸.

Η Επιτροπή συνδέει άμεσα τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων με τις βασικές ευρωπαϊκές πολιτικές της περιόδου για τη δεκαετία 2010-2020, όπως η διαδικασία της Μπολόνιας (EXAE 2020), τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE 2020) και τη στρατηγική «Ευρώπη 2020», επισημαίνει ότι οι προκλήσεις και οι πολιτικές απαντήσεις υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα και υποστηρίζει ότι απαιτούνται μεταρρυθμίσεις σε βασικούς τομείς, όπως : αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων, βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου, καθιέρωση αποτελεσματικών μηχανισμών διακυβέρνησης και χρηματοδότησης, ενίσχυση του τριγώνου της γνώσης, διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης¹⁶⁹.

¹⁶⁵ Οπ.π. σελ. 5

¹⁶⁶ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης και της απασχόλησης - ένα θεματολόγιο για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης, COM (2011) 567 τελικό, Βρυξέλλες, 20.9.2011.

¹⁶⁷ «Ενώ το 35% του συνόλου των θέσεων εργασίας στην ΕΕ θα απαιτήσει προσόντα υψηλού επιπέδου μέχρι το 20204, επί του παρόντος μόνο το 26% του εργατικού δυναμικού διαθέτει τίτλους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ΕΕ εξακολουθεί να υστερεί όσον αφορά το ποσοστό των ερευνητών επί του συνολικού εργατικού δυναμικού: 6 ανά 100, σε σύγκριση με 9 στις ΗΠΑ και 11 στην Ιαπωνία», ό.π., σ.2.

¹⁶⁸ «Μόνο 200 περίπου από τα 4 000 ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης περιλαμβάνονται μεταξύ των πρώτων 500 και μόνο 3 μεταξύ των πρώτων 20 στην πλέον πρόσφατη Ακαδημαϊκή Κατάταξη των Πανεπιστημίων Παγκοσμίως», ό.π., σ.3.

¹⁶⁹ Οπ.π., σ.3.

Οι βασικοί θεματικοί άξονες των πολιτικών μεταρρύθμισης, οι οποίοι αντλούν και αναπαράγουν τον βασικό «λόγο» των κειμένων της περιόδου (ποιότητα, κινητικότητα, επιχειρηματικότητα, διεθνοποίηση) αφορούν τόσο τα κράτη μέλη όσο και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας ορίζονται ως ακολούθως:

1. Αύξηση του μορφωτικού επιπέδου για την εξασφάλιση των αποφοίτων και των ερευνητών που χρειάζεται η Ευρώπη.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Ενίσχυση της ποιότητας μέσω της κινητικότητας και της διασυνοριακής συνεργασίας.
4. Ενεργοποίηση του τριγώνου της γνώσης: Σύνδεση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνας και επιχειρήσεων για την αριστεία και την περιφερειακή ανάπτυξη.
5. Βελτίωση της διακυβέρνησης και της χρηματοδότησης¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Ο.π., σσ. 4-11.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η συζήτηση περί «ποιότητας» εδράζεται πάνω στην ανάγκη εποπτείας του όλο και μεγαλύτερου οργανισμού που καλείται πανεπιστήμιο. Ταυτόχρονα, αποτελεί μηχανισμό διαφάνειας, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης στις διεθνείς σχέσεις. Βασικό εργαλείο της διασφάλισης της ποιότητας αποτελεί η αξιολόγηση. Η συζήτηση έχει ξεπεράσει τα εθνικά και ευρωπαϊκά πλαίσια και έχει μεταβληθεί σε πυλώνα της διεθνούς διαβούλευσης για το πανεπιστήμιο με μια εξαιρετικά πλούσια βιβλιογραφία.

Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση της απόδοσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αποτελεί θέμα ιδιαίτερα δύσκολο. Οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις συνιστώσες που την διαμορφώνουν, η πολυπλοκότητα και η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η μοναδικότητα των ιδρυμάτων έχουν συμβάλλει στη διατύπωση πληθώρας συστημάτων και προσεγγίσεων αξιολόγησης που είναι δυνατό να εφαρμοστούν. Η μεγάλη πρόκληση από την πλευρά των επιστημόνων έγκειται στην αξιολόγηση των συστημάτων και των προσεγγίσεων αυτών, δηλαδή στην αξιολόγηση της καταλληλότητας, της συμβατότητας και της εγκυρότητάς τους για την επίτευξη του κύριου στόχου τους, που δεν πρέπει να είναι άλλος από τη διαρκή βελτίωση των ιδρυμάτων πρωτίστως και την παροχή πληροφοριών σχετικών με την ποιότητα των παρεχομένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στις ενδιαφερόμενες ομάδες ειδικών συμφερόντων δευτερευόντως.

Η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αύξησε τόσο τον αριθμό των σπουδαστών όσο και τον αριθμό των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ιδρύματα υποχρεούνται να υπηρετούν όχι μόνο μια πολυπληθή αλλά και μια ποικιλόμορφη πελατεία. Στο πλαίσιο της οικονομίας της γνώσης, ένα ακόμη ευρύτερο φάσμα προσδοκιών των λειτουργιών και των αποστολών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναδύεται, σε σχέση με τη συμβολή τους στην περιφερειακή ανάπτυξη, την καινοτομία και, γενικότερα, την οικονομική ανάπτυξη. Προκειμένου τα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις τάσεις αυτές, απαιτείται περισσότερη ποικιλομορφία στα

συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (van Vught, 1996). Όλο και περισσότερο, όμως, οι τάσεις αυτές λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο αυτό της παγκοσμιοποίησης που οδηγεί σε έντονο ανταγωνισμό για ανθρώπινους και την οικονομικούς πόρους πέρα από τα σύνορα χωρών και ηπείρων. Ως αποτέλεσμα, αντί για οριζόντια διαφοροποίηση μπορεί να παρατηρηθεί μια τάση προς κάθετη διαστρωμάτωση. Αυτό τροφοδοτείται από την παγκόσμια κατάταξη (rankings) των πανεπιστημίων, που ενισχύουν την έννοια του παγκόσμιου ανταγωνισμού των πανεπιστημίων ή αυτών που ανταπεξέρχονται στην αγορά και ως εκ τούτου και μπορούν να ταξινομηθούν σε ένα ενιαίο "πίνακα" για συγκριτικούς σκοπούς, δίνοντας παράλληλα ακόμη μεγαλύτερη ώθηση στις διεθνικές και εθνικές ανταγωνιστικές πιέσεις στον τομέα (van der Wende, 2008, σελ. 49)

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η συζήτηση και ενασχόληση με την ποιότητα απαντάται στις αρχές της δεκαετίας του 1990¹⁷¹. Από την εποχή εκείνη έχουν αλλάξει κατά πολύ τα πράγματα, ιδιαίτερα με την εκκίνηση της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπου η διασφάλιση της ποιότητας αναδεικνύεται σε κεντρικό σημείο αναφοράς. Εφόσον δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της ποιότητας και μάλιστα υπάρχουν διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, που δηλώνουν ότι δεν τους ενδιαφέρει ο ορισμός της¹⁷², παρατηρεί κανείς ότι η ποιότητα ορίζεται ως προς διαφορετικές στοχεύσεις (βλ. ενότητα 2.2 σελ. 44). Είναι προφανές ότι η περίπτωση της ποιότητας σύμφωνα με τους Harvey και Green (1993) που αναφέρουν την ποιότητα ως αριστεία συνάδει με την αντιμετώπιση της ποιότητας ως δείκτη ταξινόμησης. Σε αυτή την εκδοχή βασίζεται και η λογική των rankings (κατατάξεις/ταξινομήσεις).

Η εκδοχή της αριστείας προϋποθέτει τη θεώρηση των ιδρυμάτων ως μεμονωμένων μονάδων που ανταγωνίζονται μεταξύ τους με στόχο την πρωτιά (αριστεία). Σε όλες τις περιπτώσεις η θεώρηση, αν και εστιάζει στο κάθε ίδρυμα, δεν θέτει εκ προοιμίου, στο περιθώριο τη θεώρηση του συνόλου των ιδρυμάτων μιας χώρας ως ενιαίου συστήματος. Η λογική, λοιπόν, των κατατάξεων, ήτοι της αριστείας, ουσιαστικά ωθεί τα ιδρύματα, ως μεμονωμένες δομές, στον μεταξύ τους ανταγωνισμό με έπαθλο μια

¹⁷¹ Υπόμνημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 1991.

¹⁷² Σταμέλος Γ, Βασιλόπουλος Α, Καβασακάλης Α, (2015) Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές (σελ. 71)

εξατομικευμένη διάκριση, η οποία δεν ενδιαφέρεται και, σε κάθε περίπτωση, παραμερίζει τη σημασία της διασφάλισης της ποιότητας ενός συστήματος. Πρόκειται λοιπόν, για μια θεώρηση διαφορετική, η οποία μοιάζει να έχει τις ρίζες της στην αμερικανική αντίληψη των πραγμάτων και η οποία αποσταθεροποιεί τις ευρωπαϊκές παραδόσεις των εθνικών κρατών, οι οποίες δομούνται στην ιδέα της εθνικής εκπαίδευσης και νοείται ως σύστημα.

Από την άλλη πλευρά, αυτό δε σημαίνει ότι τα εθνικά κράτη δεν υπήρχαν (και δεν υπάρχουν) ιδρύματα διαφορετικών ταχυτήτων, κύρους, φήμης ή ότι η ανώτατη εκπαίδευση δεν αντανάκλα και τις κοινωνικές ανισότητες που ενυπάρχουν στο πλαίσιό τους. Η μεταστροφή που συνιστά η συζήτηση περί κατατάξεων έγκειται στην εξατομίκευση των ιδρυμάτων και στη διαμόρφωση συνθηκών έντονου ανταγωνισμού μεταξύ τους, μεταφέροντας το ενδιαφέρον από το σύστημα στη δομή.

Η Ε. Hazelkorn (2009, σελ 18) αναφέρει χαρακτηριστικά, είτε μας αρέσει είτε όχι, οι κατατάξεις έχουν αναλάβει μια λειτουργία Διασφάλισης της ποιότητας και εξισώνονται με την αριστεία. Αυτό αποδεικνύεται από τον αυξανόμενο αριθμό ομάδων χρηστών - πέρα από το αρχικό κοινό-στόχο για τους οδηγούς κολλεγίων. Σήμερα, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων που χρησιμοποιούν τις κατατάξεις για την ενημέρωση των αποφάσεων και των απόψεων. Ως συνέπεια, οι κατατάξεις ενθαρρύνουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και δίνεται περισσότερη προσοχή από τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευση στα θέματα ποιότητας και απόδοσης, καθώς και συγκριτικής αξιολόγησης. Ως αποτέλεσμα, γίνονται αλλαγές - θετικά και έντονα - στο πρόγραμμα σπουδών, στις ερευνητικές προτεραιότητες και στον οργανισμό. Ένα πανεπιστήμιο παγκόσμιας κλάσης υπολογίζεται ότι κοστίζει περίπου \$ 1.5- \$ 2b ετησίως. Η ακολουθία αυτής της στρατηγικής έχει νόημα μόνο αν οι δείκτες και οι μετρήσεις είναι κατάλληλα και η χρηματοδότηση είναι διαθέσιμη, διαφορετικά οι κυβερνήσεις και τα ΙΤΕ διακινδυνεύουν να υπονομεύσουν άλλους κοινωνικούς και οικονομικής πολιτικής στόχους. Η οικοδόμηση ενός συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης παγκόσμιας κλάσης θα επιτρέψει στις χώρες να κινητοποιήσουν και να ενισχύσουν τις δυνατότητες ολόκληρου του συστήματος προς όφελος της κοινωνίας γενικότερα.

Σύμφωνα με τον Τ. Erkkilä (2014, σελ. 93-94) από τα μέσα της δεκαετίας του 2000, στα έγγραφα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης η «λογοδοσία»

χαρακτηρίζεται ως οδηγός για τον «εκσυγχρονισμό» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005β, 2006). Αυτό μεταφέρει μια ιδεατή μετατόπιση "από τον κρατικό έλεγχο στην υπευθυνότητα έναντι της κοινωνίας" (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005β, σ. 9), που σημαίνει τις αντιληπτές ευθύνες των ΙΤΕ για οικονομική ανάπτυξη. Οι κατατάξεις θεωρούνται ως ένα στοιχείο της «λογοδοσίας» που χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της παραγωγής και της αποτελεσματικότητας της έρευνας για την εθνική οικονομία. Με άλλα λόγια, θεωρούνται τόσο ως δείκτες των προβλημάτων στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη όσο και ως ενεργά εργαλεία μεταρρύθμισης για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων.

4.1. Η Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο

Τον Ιούλιο του 2013 η Επιτροπή δημοσίευσε το κείμενο «Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο»¹⁷³. Σύμφωνα με την Επιτροπή, το διεθνές τοπίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μεταβάλλεται ριζικά ως προς τη μορφή και το μέγεθος, καθώς αντιμετωπίζει μεγαλύτερο ανταγωνισμό από χώρες όπως η Κίνα και η Ινδία¹⁷⁴. Η κατάσταση αυτή επιβάλλει μια γενική επανεξέταση του τρόπου λειτουργίας των 4.000 πανεπιστημίων της Ευρώπης - όχι μόνο σε διεθνές επίπεδο, αλλά και όσον αφορά τον τρόπο εκπαίδευσης των ευρωπαϊκών φοιτητών στις χώρες καταγωγής τους. Για το λόγο αυτό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εγκαινίασε μια νέα στρατηγική, την «Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο», με κύριους στόχους :

- την βελτίωση της συνολικής ποιότητας της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης μέσω της διευκόλυνσης της αμοιβαίας μάθησης, της συνεργασίας και της σύγκρισης με άλλους φορείς παροχής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο,
- την προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργίας θέσεων εργασίας στην Ευρώπη, μέσω της προσέλκυσης διεθνώς μετακινούμενων φοιτητών και μεταναστών με δεξιότητες,

¹⁷³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο, COM(2013) 499, Βρυξέλλες, 11.7.2013

¹⁷⁴ Η Επιτροπή αναφέρει ότι «από τα επόμενα 20 έτη η ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αναμένεται να αυξηθεί θεαματικά, από τους υφιστάμενους 99 εκατομμύρια σπουδαστές σε παγκόσμιο επίπεδο σε 414 εκατομμύρια μέχρι το 2030» εξαιτίας της αύξησης στις αναδυόμενες οικονομίες της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής, ό.π., σ.2.

- την διεύρυνση των οριζόντων, την αύξηση της απασχολησιμότητας, και την προετοιμασία των φοιτητών για να γίνουν πολίτες του κόσμου και,
- την προσέλκυση νέων ακροατηρίων με τρόπο που να προβάλλει τη θέση της Ε.Ε. στον κόσμο¹⁷⁵.

Η Επιτροπή υπογραμμίζει ότι η στρατηγική για τη διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης *«αποτελεί μια ολοκληρωμένη στρατηγική διεθνοποίησης»* που καλύπτει τους ακόλουθους βασικούς τομείς:

α) Προώθηση της διεθνούς κινητικότητας των σπουδαστών και του προσωπικού. Στο κείμενο υπογραμμίζεται ότι *«εξαιτίας των αυξανόμενων ροών κινητικότητας η διαφάνεια και η αναγνώριση της γνώσης που αποκτήθηκε αλλού θα πρέπει να αποτελέσουν κύρια προτεραιότητα»*¹⁷⁶.

β) Διεθνοποίηση και βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και της ψηφιακής μάθησης. Στο κείμενο υπογραμμίζεται ότι *«οι νέες τάσεις στην ψηφιακή εκπαίδευση και η εμφάνιση των MOOC θα πρέπει να αποτελούν κίνητρο για τα ΙΤΕ να επανεξετάσουν τις δομές κόστους τους και ενδεχομένως και την αποστολή τους, και να συμμετάσχουν σε παγκόσμιες εταιρικές σχέσεις με σκοπό την αύξηση της ποιότητας του περιεχομένου και της μαθησιακής εμπειρίας μέσω της μεικτής μάθησης»*¹⁷⁷.

γ) Ενίσχυση της στρατηγικής συνεργασίας, των εταιρικών σχέσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων». Στο κείμενο υπογραμμίζεται ότι *«οι διεθνείς στρατηγικές συμπράξεις με μια ισορροπημένη συμμετοχή των επιχειρήσεων και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ουσιαστική σημασία για διασυνοριακή καινοτομία και η συνεργασία με τις αναπτυσσόμενες χώρες και τα ΙΤΕ τους θα πρέπει να αποτελεί μέρος των στρατηγικών διεθνοποίησης»*¹⁷⁸.

4.2. Η αξιολόγηση σε διεθνές επίπεδο

Η αξιολόγηση της απόδοσης των πανεπιστημίων δεν αποτελεί καινούριο θέμα. Αφορά ουσιαστικά ένα σύνολο δραστηριοτήτων που γίνονταν πάντα (τουλάχιστον σε πανεπιστήμια του εξωτερικού), με τη χρήση ποικίλων μεθόδων προσαρμοσμένων στο

¹⁷⁵ Ο.π., σσ.2-3.

¹⁷⁶ Ο.π., σ.5.

¹⁷⁷ Ο.π., σ.9.

¹⁷⁸ Ο.π., σσ.10-11.

αντικείμενο της αξιολόγησης (διδασκαλία, μάθηση, έρευνα). Σκοπός αυτού του εγχειρήματος ήταν από τη μια μεριά η αποτύπωση της απόδοσης της εκάστοτε ακαδημαϊκής μονάδας στη βάση συγκεκριμένων διαστάσεων και κριτηρίων καθώς και η λήψη αποφάσεων – στην περίπτωση που κρινόταν αναγκαία – για την εισαγωγή βελτιώσεων και από την άλλη μεριά η σύγκριση με μονάδες ομοειδείς. Από τότε μέχρι σήμερα μεσολάβησε η δημιουργία ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος καθώς και οι ήδη διαμορφωμένες συνθήκες που επέφερε. Με άλλα λόγια, η προώθηση του διεθνούς ανταγωνισμού, η διαμόρφωση υπερεθνικών χώρων ανώτατης εκπαίδευσης, η πίεση για αλλαγές που επιτάσσει η αγορά, η ανάγκη για διαφάνεια, αξιολόγηση, συγκρισιμότητα βάσει κοινών κριτηρίων.

Στις ΗΠΑ απαντώνται αξιολογήσεις ιδρυμάτων εκτενείς, οι οποίες λαμβάνουν χώρα εδώ και έναν αιώνα. Ουσιαστικά, η αξιολόγηση αποτελεί την απάντηση στην αναγκαιότητα ορισμού ενός τουλάχιστον επιπέδου απόδοσης για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στην αντίπερα όχθη, η Ευρώπη όπως αναφέρθηκε εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, εστίασε στον τομέα της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής απόδοσης τη δεκαετία του 1980, όπου παρατηρείται έντονη ερευνητική δραστηριότητα. Πρόκειται ουσιαστικά για την απάντηση στις αυξανόμενες απαιτήσεις αφενός τους κράτους ως χρηματοδότη, αφετέρου των απαιτήσεων των οικονομικών και κοινωνικών φορέων που ζητούν αποτελεσματικότητα από την ανώτατη εκπαίδευση (van der Wende, 2008, σελ. 50).

Σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται ποικιλία προσεγγίσεων σχετικά με την αξιολόγηση των πανεπιστημίων. Η ποικιλία αυτή οφείλεται στο διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον κάθε χώρας που επηρεάζει και την υιοθέτηση διαφορετικού συστήματος αξιολόγησης (van der Wende, 2008, σελ. 52).

Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση της απόδοσης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης είναι ένα αρκετά δύσκολο έργο. Η πολυπλοκότητα, οι αλληλεπιδράσεις, οι ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η μοναδικότητα του ιδρύματος έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ποικίλων συστημάτων και προσεγγίσεων αξιολόγησης προς εφαρμογή. Η μεγάλη πρόκληση έγκειται στην αξιολόγηση της καταλληλότητας, της εγκυρότητας και της συμβατότητας των συστημάτων για την επίτευξη του βασικού τους στόχου. Αυτός είναι η συνεχής βελτίωση και η παροχή

πληροφοριών για την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στις ομάδες ενδιαφερομένων (stakeholders)(van der Wende, 2008, σελ. 49).

4.3.Οι κατατάξεις (rankings) και η απρόσμενη επιτυχία τους

Σύμφωνα με τους Dill και Soo (2004, σελ. 2)¹⁷⁹ η παγκόσμια επέκταση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει προκαλέσει την αύξηση της εθνικής και παγκόσμιας ζήτησης για ενημέρωση των καταναλωτών σχετικά με την ακαδημαϊκή ποιότητα. Η ζήτηση για ενημέρωση των καταναλωτών σχετικά με την ακαδημαϊκή ποιότητα οδήγησε στην ανάπτυξη της κατάταξης των πανεπιστημίων σε πολλές χώρες του κόσμου.

Και ενώ οι κατατάξεις έχουν γίνει πολύ δημοφιλείς τα τελευταία χρόνια, η ύπαρξη τους δεν είναι νέα. Τα συστήματα κατάταξης των πανεπιστημίων, 30 χρόνια σχεδόν μετά την επίσημη εμφάνισή τους χρησιμοποιούνται σε αρκετές χώρες και σε διαφορετικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες εφαρμόζονται εδώ και αρκετά χρόνια. Το περιοδικό US News and World Report άρχισε να παρέχει πληροφορίες καταναλωτικού τύπου για πανεπιστήμια των ΗΠΑ το 1983. Συνοδεύτηκε από μεγάλη αναγνωσιμότητα και αποδοχή από την πλευρά των φοιτητών και της ευρύτερης κοινωνίας αλλά και από άσκηση κριτικής, κυρίως από τους ακαδημαϊκούς κύκλους. Έκτοτε οι εθνικές ταξινομήσεις έχουν δημιουργηθεί σε περισσότερες από 40 χώρες. Οι παγκόσμιες ταξινομήσεις μπορεί να είναι πιο πρόσφατες, αλλά έχουν αρκετά μεγάλη επιρροή. Σήμερα υπάρχουν τρία συστήματα κατάταξης, τα οποία αξιολογούν τα πανεπιστήμια σε διεθνές επίπεδο και αρκετά συστήματα τα οποία χρησιμοποιούνται σε εθνικό επίπεδο και σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία. Συγκεκριμένα, υπάρχει το σύστημα Academic Ranking of World Universities από το Πανεπιστήμιο Jiao Tong της Σανγκάης (2003) και το σύστημα Times World University Rankings (2004). Επιπλέον το 2006 κάνει την εμφάνισή του ακόμα μια διεθνής κατάταξη πανεπιστημίων από το περιοδικό Newsweek.

Το ερώτημα που εύλογα προκύπτει όπως το θέτει και η Hazelkorn (2008, σελ. 10) είναι πως προέκυψε η ανάγκη για τις κατατάξεις. Η απάντηση βρίσκεται στο γεγονός

¹⁷⁹Dill, D. D. and Soo, M. "Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems," Higher Education, 2005, 49(4): 495-533.

ότι η γνώση πλέον - όπως έχει αναφερθεί και στην παρούσα μελέτη - αναγνωρίζεται ευρέως ως το θεμέλιο της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής ανάπτυξης και της εθνικής ανταγωνιστικότητας, γεγονός που κατατάσσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση και την έρευνα τώρα στην κορυφή της πολιτικής ατζέντας. Αν λοιπόν η ανώτατη εκπαίδευση είναι κεντρική για την οικονομία, τότε η παραγωγικότητα, η ποιότητα και το κατάστασή της αποτελούν ζωτικό δείκτη της διεθνούς ανταγωνιστικότητας. Ωστόσο, πολλές χώρες αντιμετωπίζουν δημογραφικά προβλήματα, όπως αποδεικνύεται από τη γήρανση του πληθυσμού και τη συνταξιοδότηση των επαγγελματιών σε συνδυασμό με τη μείωση του αριθμού των φοιτητών που επιλέγουν τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία. Αυτό συμβαίνει σε μια εποχή που η στρατηγική της Λισαβόνας φιλοδοξεί να καταστήσει την Ευρώπη πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο». Βασικά στοιχεία αυτής της στρατηγικής είναι η αύξηση των επενδύσεων στην Έρευνα & Ανάπτυξη και τον διπλασιασμό του αριθμού των διδακτορικών φοιτητών. Κατά συνέπεια, τα οφέλη της (πολιτιστικής) ποικιλομορφίας για την καινοτομία και τις ελλείψεις σε δεξιότητες αποτελούν το έναυσμα για πρωτοβουλίες με σκοπό την αύξηση μετανάστευσης υψηλού επιπέδου ικανοτήτων ανθρωπίνου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένων των διεθνών φοιτητών, οι οποίοι αναγνωρίζεται ευρέως ότι συμβάλλουν σημαντικά στις προσπάθειες E & A μιας χώρας (ΟΟΣΑ, 2007, σελ. 34). Σήμερα, το η «μάχη για ταλέντα» ή «αγωνία για τους μαθητές» συμπληρώνει πλέον παραδοσιακούς αγώνες για τους φυσικούς πόρους. Σε αυτό το πλαίσιο, ο παγκόσμιος ανταγωνισμός αντανάκλαται στην αυξανόμενη σημασία της κατάταξης ως μέτρο παραγωγή γνώσης ή απόκτησης δεξιοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευσης (Hazelkorn, 2008, σελ.11)

4.3.1. Οι παγκόσμιες κατατάξεις

Οι διεθνείς κατατάξεις πανεπιστημίων έχουν κάνει τη εμφάνισή τους εδώ και δύο περίπου δεκαετίες, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, ενώ την τελευταία καταγράφεται ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον και στην Ευρώπη, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο (Hazelhorn, 2008, σελ. 193· vanderWende, 2008, σελ. 56)

Τα συστήματα κατάταξης συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι περιλαμβάνουν τη συλλογή στοιχείων από βάσεις δεδομένων, από επισκέψεις σε εκπαιδευτικά

ιδρύματα, μελέτες και έρευνες των ιδρυμάτων και τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώνουν οι υπεύθυνοι των ιδρυμάτων. Όταν ολοκληρωθεί το στάδιο της συλλογής των στοιχείων, υπολογίζονται οι δείκτες που περιέχει το κάθε σύστημα κατάταξης και αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα κριτήρια. Στο τέλος υπολογίζεται η συνολική βαθμολογία για κάθε ίδρυμα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, ώστε να προκύπτει η σειρά κατάταξης (Vlăsceanuet al., 2004, σελ. 52-53).

Ο Sadlak (2010, σελ. 4) αναφέρεται σε τέσσερις πηγές δεδομένων και πληροφοριών που συγκεντρώνονται για τη σύσταση ενός τέτοιου πίνακα ως ακολούθως:

- *έρευνες που επιτρέπουν τη λήψη απόψεων από διάφορους ενδιαφερόμενους (υπάρχει σαφής προτίμηση προς την αξιολόγηση από ομοτέχνους) προκειμένου να αποκτηθεί μια σειρά συγκρίσιμων δεδομένων σχετικά με την ποιότητα και το κύρος για διαφορετικά ιδρύματα, προγράμματα σπουδών ή / και άλλες δραστηριότητες ·*
- *γενικά διαθέσιμα (δημόσιος τομέας) δεδομένα και πληροφορίες που συλλέγονται από κυβερνητικές υπηρεσίες και άλλους οργανισμούς που εμπλέκονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την έρευνα ·*
- *τα δεδομένα και τις πληροφορίες που συλλέγονται από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να είναι δύο τύπων - στοιχεία σχετικά με τη διακυβέρνηση και τη διαχείριση που συλλέγονται συνήθως από τα θεσμικά όργανα ή / και τα δεδομένα και - πληροφορίες που ζητούνται και παρέχονται αποκλειστικά από αυτούς που καταρτίζουν τους πίνακες · και*
- *βιβλιομετρικές / επιστημονομετρικές βάσεις δεδομένων, όπως αυτές που διαχειρίζεται η Thomson Reuters (ISI Web of Γνώση) και Elsevier (Scopus), που διευκολύνουν την εκτίμηση της διεπιστημονικής και ερευνητικής απόδοσης.*

Ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια που θέτουν και εστιάζουν τα συστήματα κατάταξης σε σχέση με την ποιότητα των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, αποτελεί η ερευνητική παραγωγικότητα των διδασκόντων ενός ιδρύματος (δημοσιεύσεις, αριθμός αναφορών ανά δημοσίευση, βραβεία). Αντίθετα το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε σχέση με την πανεπιστημιακή απόδοση δεν έχει τύχει μεγάλης ανταπόκρισης. Όταν συγκρίνονται ιδρύματα σε διεθνές επίπεδο αποτελεί θέμα ιδιαίτερα δύσκολο, εφόσον κάθε ίδρυμα έχει

διαφορετικό προσανατολισμό, αποστολή, προφίλ και λειτουργίες και ως εκ τούτου δεν μπορούν να προκύψουν συγκρίσιμα δεδομένα.

Για την κατάρτιση παγκόσμιων πινάκων κατάταξης απαιτούνται δείκτες που μπορούν να συγκριθούν διεθνώς και κατά συνέπεια να υπάρχουν διαθέσιμα και προσβάσιμα τα αρχεία εκείνα που απαιτούνται για τον υπολογισμό τους.

Τα συστήματα κατάταξης Πανεπιστημίων μπορούν να διακριθούν σε:

1) αυτά που αντλούν μόνο τους ποσοτικά στοιχεία είτε από τον Παγκόσμιο Ιστό (π.χ. Webometrics), είτε από βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (π.χ. Leiden Ranking), και

2) αυτά που χρειάζονται επιπλέον τη συνδρομή του Πανεπιστημίου, προκειμένου να αντλήσουν ικανά στοιχεία για τα κριτήρια κατάταξής τους (όπως π.χ. οι λίστες QS, THE, Shanghai) (<http://www.protagon.gr/?i=protagon.el.article&id=27551>).

Υπάρχουν τόσο διεθνή, όσο και εθνικά συστήματα κατάταξης των Πανεπιστημίων και τα πλέον ευρέως αποδεκτά και αξιόπιστα συστήματα κατάταξης παγκοσμίως θεωρούνται τα :

1. ARWU,
2. QS World University Rankings, και
3. Times Higher Education World University Rankings.

Ο πίνακας παγκόσμιας κατάταξης των Πανεπιστημίων Times Higher Education¹⁸⁰ για το 2017-2018 περιλαμβάνει τα καλύτερα πανεπιστήμια παγκοσμίως σύμφωνα με τις επιδόσεις τους σε όλες τις βασικές αποστολές τους – διδασκαλία, έρευνα, μεταφορά γνώσης και διεθνή προοπτική. Για την κατάταξη των κορυφαίων πανεπιστημίων χρησιμοποιούνται 13 βαθμονομημένοι δείκτες (κριτήρια αξιολόγησης) απόδοσης που παρέχουν κατανοητές και ισορροπημένες συγκρίσεις. Στα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνονται τα εξής με τους αντίστοιχους συντελεστές βαρύτητας: διδασκαλία (περιβάλλον διδασκαλίας) (30%), έρευνα (όγκος, εισόδημα, φήμη) (30%), ετεροαναφορές (επιρροή έρευνας) (30%), διεθνής προοπτική (προσωπικό, φοιτητές και έρευνα) (7,5%), βιομηχανικό εισόδημα (μεταφορά γνώσης) (2,5%).

¹⁸⁰ <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018>

QS World University Rankings¹⁸¹

Ο πίνακας παγκόσμιας κατάταξης των Πανεπιστημίων QS λαμβάνει υπόψη περισσότερα από 3.000 Πανεπιστήμια παγκοσμίως και αξιολογεί περίπου 900. Στα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνονται τα εξής με τους αντίστοιχους συντελεστές βαρύτητας:

1. η ακαδημαϊκή φήμη από παγκόσμια έρευνα (40%), 2. ο αριθμός των φοιτητών ανά Τμήμα (20%), 3. οι ετεροαναφορές ανά Τμήμα από το Scopus (20%), 4. η φήμη στους εργοδότες από παγκόσμια έρευνα (10%), 5. το ποσοστό διεθνών φοιτητών (5%), και 6. το ποσοστό διεθνών Τμημάτων (5%).

ARWU (Academic Ranking of World Universities) ή Shanghai ranking¹⁸²

Χρησιμοποιεί 6 αντικειμενικούς δείκτες (κριτήρια αξιολόγησης) για την κατάταξη των πανεπιστημίων παγκοσμίως, που περιλαμβάνουν:

1. τον αριθμό των αποφοίτων και 2. του προσωπικού του που έχει βραβευθεί με το Βραβείο Νόμπελ ή το Fields Medal, 3. τον αριθμό των ερευνητών με υψηλές ετεροαναφορές όπως επιλέγεται από το Thomson Reuters, 4. τον αριθμό των εργασιών που δημοσιεύτηκαν στα περιοδικά Nature και Science, 5. τον αριθμό των εργασιών που περιλαμβάνονται στο Science Citation Index – Expanded και στο Social Sciences Citation Index, και 6. την κατά κεφαλήν επίδοση του Πανεπιστημίου. Το ARWU κατατάσσει περισσότερα από 1200 πανεπιστήμια ετησίως και δημοσιεύει τα πρώτα 500 πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Ο ARWU κατατάσσει τα επίσης Πανεπιστήμια βάσει πεδίου σε πέντε (5) κατηγορίες: 1. Φυσικές Επιστήμες και Μαθηματικά, 2. Μηχανική/Τεχνολογία και Επιστήμη Υπολογιστών, 3. Βιοεπιστήμες και Γεωπονία, 4. Κλινική Ιατρική και Φαρμακευτική και 5. Κοινωνικές Επιστήμες.

Επιπρόσθετα, κατατάσσει τα Πανεπιστήμια και βάσει θεματικής σε πέντε (5) κατηγορίες: 1. Μαθηματικά, 2. Φυσική, 3. Χημεία, 4. Επιστήμη Υπολογιστών και 5. Οικονομικά/ Επιχειρήσεις (<http://www.shanghairanking.com/>).

Επιπλέον, ο QS κατατάσσει τα Πανεπιστήμια βάσει κλάδων σε πέντε (5) κατηγορίες: 1. Τέχνες & Ανθρωπιστικές Επιστήμες, 2. Μηχανική & Τεχνολογία, 3.

¹⁸¹ <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

¹⁸² <http://www.shanghairanking.com/>

Βιοεπιστήμες & Ιατρική, 4. Φυσικές Επιστήμες και 5. Κοινωνικές Επιστήμες & Management (Διαχείριση). Αυτές οι ειδήσεις κατατάξεις βασίζονται στην άποψη του ακαδημαϊκού χώρου, στην άποψη του επαγγελματικού χώρου (αγοράς) και στις αναφορές (<http://www.iu.qs.com/about/>).

4.3.2. Η αντιμετώπιση των διεθνών κατατάξεων

Η συνεχής δημοσίευση κατατάξεων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκαλεί αντιδράσεις. Αντικείμενο ανησυχίας αποτελούν κυρίως θέματα που σχετίζονται με την ακρίβεια, τη σχετικότητα ακόμα και η χρησιμότητά τους (Salmi και Saroyan, 2007, σελ. 2). Οι απόψεις πάντως δίστανται. Ασκείται έντονη αρνητική κριτική προς τις κατατάξεις, η οποία εντοπίζεται κυρίως στα παρακάτω σημεία:

α) Η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μια έννοια για την οποία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός που να ταιριάζει και να καλύπτει όλο το εύρος των πανεπιστημίων με τις όποιες ιδιαιτερότητες τους. Στις διεθνείς κατατάξεις επικρατεί συνήθως η λογική του «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους» (Birnbach 2007, σελ 7)¹⁸³ ή γίνονται ισοπεδωτικές υποθέσεις ότι κάθε κοινωνικό σύνολο ανά τον κόσμο έχει τις ίδιες ή παρόμοιες προσδοκίες ή ανάγκες από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (West, 2009, σελ 16)¹⁸⁴. Αμφισβητείται, λοιπόν, κατά πόσο είναι δυνατό να μετρηθεί με ακρίβεια η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, η ποιότητα των εκπαιδευτικών του ιδρυμάτων ή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε παγκόσμια κλίμακα (Altabach 2006, σελ. 2)¹⁸⁵, πόσο μάλλον να υπάρχει μια και μόνη κατάταξη για όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (van der Wende, 2008: 57).

β) Στο μεθοδολογικό κομμάτι των περισσότερων κατατάξεων η κριτική που ασκείται αναφέρεται στα παρακάτω σημεία:

Δεν μπορούν να συγκρίνονται μεμονωμένα πανεπιστήμια, γιατί έχουν διαφορετικούς στόχους, διαφορετικά λειτουργικά πλαίσια, εσωτερικούς κανονισμούς. Ο Birnbach (2007, σελ. 9) είναι της άποψης πως καθώς τα κράτη ενδυναμώνουν και διαφοροποιούν τα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα, η αριστεία τους δε θα πρέπει να κρίνεται με βάση το πόσο καλά μιμούνται τα δυτικά πρότυπα, αλλά με βάση το πόσο

¹⁸³http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe47.pdf

¹⁸⁴<http://www.oecd.org/education/imhe/50309916.pdf>

¹⁸⁵<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7878/7029>

αξιοποιούν τις πλούσιες παραδόσεις και τον πολιτισμό τους προκειμένου να αναπτύξουν το δικό τους μοναδικό προφίλ.

Δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί δείκτες που να καλύπτουν όλους τους τομείς λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Η βαρύτητα των δεικτών διαφέρει ανάλογα με την άποψη των δημιουργών μιας κατάταξης και όχι με βάση επιστημονικά κριτήρια (Rauhvengers, 2014, σελ. 37).

Γίνονται συνεχείς αλλαγές στη μεθοδολογία. Άξονες ή δείκτες προστίθενται, αφαιρούνται ή διαφοροποιούνται, με αποτέλεσμα, χωρίς να έχει αλλάξει κάτι σ' ένα ίδρυμα, να αλλάζει η θέση του στην κατάταξη (van der Wende, 2008, σελ 57).

Ευνοούνται κάποιοι επιστημονικοί χώροι, όπως οι θετικές επιστήμες σε βάρος κάποιων άλλων, όπως οι ανθρωπιστικές επιστήμες, ευνοείται η αρθρογραφία εις βάρος όποιος άλλης βιβλιογραφίας και γενικότερα πλεονεκτική θέση κατέχει η αγγλόφωνη βιβλιογραφία (van der Wende, 2008, σελ. 57· Erkkilä, 2014, σελ.96).

γ) Επιδιώκοντας καλύτερη θέση στις διεθνείς κατατάξεις τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αναζητούν την «αφρόκρεμα» των φοιτητών, με αποτέλεσμα να γίνεται πιο επιλεκτική η είσοδος, και να περιορίζεται η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (van der Wende, 2008, σελ. 59).

δ) Οι διεθνείς κατατάξεις πανεπιστημίων ανακυκλώνουν τη φήμη των ήδη γνωστών κι αναγνωρισμένων πανεπιστημίων παραβλέποντας τις ιδιαιτερότητες και τη σημαντική συμβολή σε κάποιες περιπτώσεις άλλων λιγότερο αναγνωρισμένων ιδρυμάτων (van der Wende, 2008, σελ. 59). Αντί να δίνεται έμφαση σ' έναν συναγωνισμό κάλυψης αναγκών των εκπαιδευόμενων, η βαρύτητα πέφτει στην αύξηση της φήμης και της δημοτικότητας ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος (van der Wende, 2008, σελ. 64).

ε) Γίνεται προώθηση ενός συγκεκριμένου τύπου ιδρυμάτων, των πανεπιστημίων που εστιάζουν στην έρευνα (van der Wende, 2008, σελ. 67). Οι διεθνείς κατατάξεις δεν προβλέπουν κάποιους δείκτες που να προσδιορίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Salmi και Saroyan, 2007), έστω κι αν αυτό οφείλεται στην έλλειψη μεθόδων τέτοιων μετρήσεων ευρείας αποδοχής (Altabach 2006, σελ. 2). Οι κατατάξεις είναι εκδηλώσεις της ήδη ανταγωνιστικής παγκόσμιας αγοράς μέσα στο πλαίσιο της οποίας λειτουργεί η ανώτατη εκπαίδευση (Hazelkorn, 2008, σελ. 211). Τα πανεπιστήμια εγκλωβίζονται σ' έναν αγώνα

διασφάλισης χρηματοδοτήσεων, η έμφαση δίνεται στην έρευνα και μόνο, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται το προφίλ του «καλού πανεπιστημίου» με βάση τους κανόνες μιας ανταγωνιστικής αγοράς (Hazelkorn, 2008, σελ. 209 - 210). Είναι αδιαμφισβήτητη η επικράτηση της έρευνας ως ο βασικός και κύριος δείκτης αριστείας ενός πανεπιστημίου (Altabach 2006, σελ. 2) αλλά δεν υπάρχει απαραίτητα σύνδεση ανάμεσα στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας και την ποσότητα και την ποιότητα της έρευνας (van der Wende, 2008, σελ. 58).

στ) Οι κατατάξεις πρέπει να διεξάγονται από ανεξάρτητους ερευνητικούς οργανισμούς ή φορείς, από μη κυβερνητικούς διεθνείς οργανισμούς, σίγουρα όχι από μέσα μαζικής ενημέρωσης (Hazelkorn, 2008, σελ. 212· van der Wende, 2008, σελ. 62). Ένα θέμα προς αναστοχασμό, που κατά την Hazelkorn (2008, σελ. 213) προκύπτει είναι πώς το προϊόν μιας προσπάθειας πρόκλησης του ενδιαφέροντος των καταναλωτών, όπως ξεκίνησαν οι κατατάξεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, κατασκευασμένο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης εξελίχθηκε σ' ένα εργαλείο με πολιτικές διαστάσεις, με ευρείες συνέπειες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν κι εκείνοι που υποστηρίζουν πως οι κυβερνήσεις μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις κατατάξεις προκειμένου να δώσουν το έναυσμα για την ανάπτυξη μιας ακαδημαϊκής κουλτούρας ποιότητας (Salmi 2009, σελ. 18· Salmi και Saroyan, 2007, σελ. 4).

Όπως αναφέρει ο Sadlak (2010, σελ. 4) οι επικρίσεις για τις κατατάξεις ενθάρρυναν ορισμένους ηγέτες και οργανώσεις να προτρέψουν ιδρύματα σε μοϊκοτάζ της συμμετοχής τους σε αυτές. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα του US News' America's Best Colleges ranking (Morse, 2008): το 97% από τα συμμετέχοντα ιδρύματα ανέφεραν ότι σχεδίαζαν να συμμετάσχουν ξανά το επόμενο έτος και στο μέλλον. Το 59% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι αναφορές κατάταξης ήταν τελικά επωφελείς για τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αίτησης, και το 57% των θεσμικών οργάνων δήλωσε ότι οι κατατάξεις των US News παρείχαν δίκαιη αξιολόγηση των σχολών.

Οι κατατάξεις μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο εστιάζοντας την προσοχή σε σημεία κλειδιά της εκπαιδευτικής λειτουργίας και μπορούν να επηρεάσουν θετικά για τη διεύρυνση και ορθολογική χρηματοδότηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Μπορούν επίσης να δώσουν το ερέθισμα στην

ακαδημαϊκή κοινότητα να παλέψει για τη βελτίωση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ενθαρρύνοντας τον συναγωνισμό και την παραγωγικότητα. Βοηθούν ακόμα και στον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να οδηγήσουν στη διαφοροποίηση των στόχων και της αποστολής συνολικά των εκπαιδευτικών συστημάτων (Altabach 2006, σελ. 3).

Εν ολίγοις σύμφωνα με τον Sadlak (2010, σελ. 5) υπάρχει μια αντίληψη, που υποστηρίζεται έντονα από τους αντιπάλους των κατατάξεων, ότι είναι μια πρωτοβουλία προώθησης πωλήσεων του Τύπου ή των ΜΜΕ γενικά. Στην πραγματικότητα, ο αριθμός και ο τύπος των παρόχων κατατάξεων διαφοροποιείται, περιλαμβάνοντας μέσα ενημέρωσης, κυβερνητικές υπηρεσίες, ανεξάρτητες επαγγελματικές οργανώσεις, φορείς διαπίστευσης, οργανισμούς χρηματοδότησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή / και έρευνας, οργανισμούς ακαδημαϊκή κινητικότητα, μεμονωμένες ή συλλογικές πρωτοβουλίες και τους ίδιους τους ακαδημαϊκούς.

Θα ήταν παραπλανητικό να πούμε ότι οι κατατάξεις παρέχουν μια αναμφισβήτητη εικόνα της ποιότητας και των επιδόσεων της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι επίσης αναμφισβήτητο ότι οι κατατάξεις έχουν αντίκτυπο στους θεσμούς, τις πολιτικές και τη λήψη αποφάσεων σε ατομικό, θεσμικό και κυβερνητικό επίπεδο. Ωστόσο, είναι υπερβολή να πούμε ότι υπάρχει μια «παγκόσμια» εμμονή με τους "πίνακες πρωταθλήματος", παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με έρευνα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), προκύπτει ότι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παγκοσμίως ανησυχούν πολύ περισσότερο για τους πίνακες πρωταθλήματος και τα συστήματα κατάταξης από το αναμενόμενο (Sadlak, 2010, σελ. 5).

Δεν αποτελεί έκπληξη, λοιπόν, ότι η σημερινή εικόνα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται παγκοσμίως από αυξημένο ανταγωνισμό για σπουδαστές, ο αριθμός των κατατάξεων έχει αυξηθεί καθώς οι κυβερνήσεις και το ευρύ κοινό ασχολούνται περισσότερο από ποτέ με τη σχετική απόδοση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και με το να πάρουν την καλύτερη δυνατή αξία ως καταναλωτές της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η «ποιότητα» και το «γόητρο» γίνονται σημαντικές διακρίσεις στις μάχες της «ονομασίας» και ένα από τα βασικά στοιχεία ενός ανταγωνισμού για πενιχρά μέσα και ταλέντα.

Επιπλέον, ενώ στο παρελθόν το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξασφάλιζε την καλή ποιότητα ενός συγκεκριμένου ιδρύματος, σήμερα είναι το ίδρυμα ή μία ομάδα ιδρυμάτων που έχουν καλή σειρά στις διεθνείς κατατάξεις και έτσι αυξάνουν το κύρος του ευρύτερου συστήματος.

Στα 20 χρόνια περίπου από τότε που οι πίνακες και οι κατατάξεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άρχισαν να προσελκύουν την προσοχή των ηγετών των ιδρυμάτων, των ερευνητών και των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, έχουν συμβεί πολλά. Η συνέχεια της αντίδρασης έχει μετακινηθεί από μια σχεδόν καθολική απογοήτευση ή περιφρόνηση της πρακτικής, στην αρχή της αποδοχής ότι πρέπει να ζήσουν με τις κατατάξεις και, στο τέλος, της αποδοχής του ρόλου και της αξίας τους-υπό την προϋπόθεση ότι οι μεθοδολογίες είναι σαφείς και διαφανείς. Συμπερασματικά, η κατάταξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι χρήσιμη για την αναζήτηση γοήτρου, την αύξηση της διαφάνειας και την ενσωμάτωση της ποιότητας (Sadlak, 2010, σελ. 8)

4.4. Το σύγχρονο διακύβευμα: Ταξινομήσεις ή Διασφάλιση Ποιότητας;

Η σημερινή τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι περίπλοκη, δαπανηρή και σημαντική. Προσελκύει (σχεδόν) όλων την προσοχή. Από τους πολιτικούς και τους εργοδότες ως τους πιθανούς σπουδαστές και τις οικογένειές τους. Όλοι αυτοί χρειάζονται ποσοτικά στοιχεία για την ποιότητα και τις επιδόσεις, χωρίς να εμβαθύνουν πολύ στη λειτουργία ενός συγκεκριμένου ιδρύματος ή για το λιγότερο βάσιμο επιχείρημα ότι δεν έχουν επαρκή ικανότητα να αναλάβουν μια πλήρως ανεπτυγμένη ανάλυση των επιδόσεων. Ο λόγος και η ανάγκη για απλοποιημένες εκφράσεις ποιότητας και απόδοσης είναι εμφανής. Δεδομένου λοιπόν ότι υπάρχουν παρόμοιες πρωτοβουλίες και σε άλλα μέρη του πλανήτη για τη δημιουργία περιφερειακών περιοχών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η «συζήτηση για την ποιότητα» θεωρείται παγκοσμίου ενδιαφέροντος.

Όπως αναφέρει ο Saldak (2011, σελ. 2) ένα σημαντικό μέρος αυτής της συζήτησης αφορά τη διάκριση μεταξύ διαφόρων τρόπων διαχείρισης της «ποιότητας» στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι υποστηρικτές που προτιμούν να αναφερθούν στη μέθοδο

τους ως «διασφάλιση ποιότητας» θεωρούν ότι η ενασχόληση με την ποιότητα θα πρέπει να στοχεύει «στην εξασφάλιση της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την εξακρίβωση του κατά πόσον ένα συγκεκριμένο ίδρυμα ή πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πληροί ένα καθορισμένο πρότυπο ποιότητας χωρίς να το σταθμίζουν και χωρίς να το συγκρίνουν με οποιοδήποτε άλλο ίδρυμα ή πρόγραμμα». Για τις κατατάξεις αντίθετα, υποστηρίζουν ότι είναι «ως επί το πλείστον μεμονωμένες, ιδιωτικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται χωρίς την ύπαρξη πλαισίου αναφοράς όπως εκείνο που υπάρχει για τη διασφάλιση της ποιότητας, δηλαδή τα ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2009). Με άλλα λόγια, η «διασφάλιση της ποιότητας» αντιπαραβάλλεται θετικά σε σχέση με τις κατατάξεις, καθώς και τις ταξινομήσεις.

Η ανωτέρω θέση ευθυγραμμίζεται με το επιχείρημα ότι η διασφάλιση της ποιότητας είναι ένα ζήτημα της «εσωτερικής αποτελεσματικότητας» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ως εκ τούτου απορρίπτει τον ρόλο των κατατάξεων ως πρωταρχικής σημασίας για τους σκοπούς της εξωτερικής επικοινωνίας. Αυτό αναγνωρίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ENQA), η οποία επισημαίνει ότι «οι οργανισμοί διασφάλισης της ποιότητας παράγουν μόνο μέρος των πληροφοριών που απαιτούνται από τις ομάδες ενδιαφερομένων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ίδια τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τους φορείς διαμεσολάβησης για τη διασφάλιση της ποιότητας, οι οποίοι κατοχυρώνουν τις δραστηριότητές τους στα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές της ESG – υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός παρόχων πληροφοριών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο πολλαπλασιασμός των συστημάτων κατάταξης αποτελεί μια πτυχή αυτής της αυξανόμενης ανάγκης για ενημέρωση σχετικά με τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις δραστηριότητές τους» (Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, 2009)¹⁸⁶.

Ο Harvey (2008, σελ. 205) κατηγορηματικά δηλώνει ότι οι κατατάξεις αποτελούν πραγματική απειλή για κάθε διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (European University Association, 2010) διευκρινίζει ότι εργαλεία όπως οι κατατάξεις δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως απολογισμοί ή

¹⁸⁶ c.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2009/EL/1-2009-487-EL-F1-1.Pdf

αποδεικτικά ποιότητας, παρά μόνο, στην καλύτερη περίπτωση, να χρησιμεύσουν ως ένας τρόπος σύγκρισης των πανεπιστημίων, ο οποίος υποδεικνύει μια σχετική θέση σε σύγκριση με άλλα πανεπιστήμια χρησιμοποιώντας ορισμένους μόνο δείκτες. Σε καμιά πάντως περίπτωση δεν λειτουργούν με στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών ή αδυναμιών προς βελτίωση.

Η Hazelkorn, προσπαθώντας να σκιαγραφήσει το διακύβευμα, υποστηρίζει ότι το όλο ζήτημα εδράζεται στην παγκοσμιοποίηση και στον ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης σε αυτήν. Τόσο η ταξινόμηση όσο και η διασφάλιση ποιότητα (αξιολόγηση) προσπαθούν να το απαντήσουν με διαφορετικό τρόπο. Με βάση, λοιπόν, την παγκοσμιοποίηση, η συζήτηση για την ανώτατη εκπαίδευση και την ποιότητά της συνδέεται:

- α) σε εθνικό επίπεδο:
 - α1) με γεωπολιτικά παιχνίδια αλλά και την εθνική υπερηφάνεια,
 - α2) με τη θεώρηση της ποιότητας ως μηχανισμού προσέλκυσης/διατήρησης ανθρώπων, ο οποίος συσχετίζεται με επενδύσεις, θέσεις εργασίας και ανάδειξη ταλέντων,
 - α3) με μια θεώρηση ως value for money και ενίσχυση των (δημόσιων) επενδύσεων (συνεπώς, ως βιομηχανική δραστηριότητα και για κάποιες χώρες ως τομέας της βαριάς βιομηχανίας τους),
- β) σε θεσμικό επίπεδο:
 - β1) με τη θεσμική φήμη και το θεσμικό κύρος,
 - β2) με την καταξίωση της επιστημονικής του έρευνας,
 - β3) με τη συμμετοχή σε παγκόσμια δίκτυα,
- γ) σε ατομικό επίπεδο:
 - γ1) με τις προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων,
 - γ2) με ευκαιρίες σταδιοδρομίας και life-style (Hazelkorn, 2013).

Αν επικεντρωθεί κανείς στο θεσμικό επίπεδο, η σημερινή συζήτηση για τις ταξινομήσεις και τη διασφάλιση ποιότητας (αξιολόγηση) κρύβει ένα ισχυρό διακύβευμα, περισσότερο πολιτικό και λιγότερο επιστημονικό, που όμως η έκβασή του θα επηρεάσει στο μέλλον την ανώτατη εκπαίδευση.

Στην Ευρώπη αλλά και βαθμιαία λίγο πολύ σε όλο τον κόσμο, θεσμοθετήθηκαν εθνικές Αρχές Διασφάλισης Ποιότητας. Μάλιστα, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού

συντονισμού για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE) αναπτύχθηκε ένα λίγο πολύ κοινό σύστημα αξιολόγησης το οποίο εποπτεύεται από την ENQA (European Network of Quality Assurance). Το σύστημα αυτό είναι συντονισμένο σε ευρωπαϊκό επίπεδο ως προς τη στοχοθεσία του, το αντικείμενο αξιολόγησης και τη μορφή του. Η στοχοθεσία αναφέρεται στο είδος αξιολόγησης (for improvement or for accreditation). Το αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να είναι institutional evaluation (ίδρυμα και/ή πρόγραμμα σπουδών κτλ.) και η αξιολόγηση της κάθε Αρχής από την ENQA. Η μορφή του αφορά την περιοδικότητά του αλλά και ένα δίπολο εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, όπου η εξωτερική βασίζεται στα πορίσματα της εσωτερικής.

Εκείνο που πρέπει κανείς να σημειώσει είναι ότι αυτό το σύστημα της αξιολόγησης μπορεί να συνδιαλέγεται κατά τρόπο οριζόντιο με τις τρεις από τις τέσσερις εκδοχές της ποιότητας κατά Harvey και Green (fitness for purpose, value for money, transformation) αλλά όχι με την εκδοχή της αριστείας. Αυτή παραπέμπει στην λογική της ταξινόμησης. Συνεπώς, σκιαγραφούνται εδώ δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: μια στη λογική της ταξινόμησης και μια στη λογική της ποιότητας (Hazelkorn, 2013).

Δεν υπάρχει κάποιο κοινώς αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης πολλαπλών κριτηρίων, αφού τα κριτήρια των συστημάτων κατάταξης θεωρούνται υποκειμενικά, όπως άλλωστε και οι συντελεστές βαρύτητας που δίνουν σ' αυτά. Τα συστήματα κατάταξης, έχουν δεχτεί έντονη κριτική, λόγω της στατιστικής τους ανακρίβειας, της υποκειμενικότητας των κριτηρίων που επιλέγουν για να αντιπροσωπεύουν την ακαδημαϊκή αριστεία του ιδρύματος, αλλά και εξαιτίας της πιθανής αρνητικής επιρροής που μπορεί να έχουν στη συνολική απόδοση των ιδρυμάτων. Σε αυτόν τον δισταγμό προστίθεται και η θέση της ENQA: «η ENQA παρακινεί όλες τις κυβερνήσεις-μέλη του EXAE να επαγρυπνούν από πιθανές επιδράσεις από την ανάπτυξη μιας αδιαρρήθμιστης, υπερκρατικής (cross-border) αγοράς υπηρεσιών διασφάλισης ποιότητας. Σχετικοί κίνδυνοι πρέπει να αναλύονται προσεκτικά και να λαμβάνονται πιθανά διορθωτικά ή ρυθμιστικά μέτρα» (ENQA, 2015).

Παρόλα αυτά τα συστήματα κατάταξης των Πανεπιστημίων είναι δημοφιλή, τόσο από τους φοιτητές, όσο και από την κοινωνία, και συμβάλλουν στην αυξημένη επιδίωξη των πανεπιστημίων για συμμετοχή τους στις παγκόσμιες τάσεις, καθώς και

στην ανάπτυξη στρατηγικού τους σχεδίου για τη βελτίωση της ελκυστικότητας του ιδρύματος.

Εξάλλου, όπως ο Birnbaum (2007: 9) σχολιάζει, οι κατατάξεις υποτίθεται ότι είναι αντικειμενικές κι επιστημονικές, μα στην πραγματικότητα είναι εκφράσεις ιδεολογιών σε σχέση με τους σκοπούς της ανώτατης εκπαίδευσης. Κι αυτό μας οδηγεί στο βασικό ερώτημα τι είδους πανεπιστήμια επιθυμούμε να έχουμε.

Ιδεατός στόχος για κάθε κατάταξη είναι να διευκολύνει την επιλογή για τους επίδοξους φοιτητές, να προσφέρει μια μορφή μετρησιμότητας και να βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης ευρύτερα δίνοντας μια ανεπηρέαστη εικόνα των δυνατών και των αδύνατων σημείων των πανεπιστημίων τους. Ένας ολοκληρωμένος μηχανισμός αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι συγκερασμός συστημάτων εξωτερικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και εσωτερικής αξιολόγησης σε ενδο-πανεπιστημιακό επίπεδο. Οι κατατάξεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ή εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μπορούν να έχουν θέση σ' ένα τέτοιο πλαίσιο υπό προϋποθέσεις. Κύρια προϋπόθεση, αλλά κι αυτό που τελικά προκύπτει ως άμεση ανάγκη είναι κάθε φορά να γίνεται διακριτό και σαφές πώς ορίζεται η ποιότητα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, από ποιον, πότε, πού και με ποιον σκοπό (Hazelkorn, 2008: 212 - 213).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η εκτενής και σφαιρική διερεύνηση της Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση υπό το πρίσμα των ευρωπαϊκών εξελίξεων. Ο λόγος που επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση της έννοιας της Ποιότητας δεν είναι ούτε θεωρητικός, ούτε φιλολογικός. Είναι, όμως, καθοριστικός, εφ' όσον προκειμένου να αποτιμηθεί η ποιότητα ενός αγαθού (προϊόν ή υπηρεσία), πρέπει αυτή να είναι αφ' ενός ευρέως αντιληπτή και αναγνωρίσιμη και αφ' ετέρου μετρήσιμη.

Το πρόβλημα είναι ότι η 'Ποιότητα' ως πολυδιάστατη και πολύ-παραγοντική έννοια είναι δύσκολο να πλαισιωθεί υπό τα στενά όρια ενός απόλυτου ορισμού. Έτσι, η έννοια αυτή υπόκειται στην υποκειμενική, μη σταθερή, και διαφορετική αντίληψη, που σε κάθε περίπτωση διαμορφώνουν οι διαφορετικές ανάγκες, οι διαφορετικές συνθήκες και οι διαφορετικές καταστάσεις.

Τα τελευταία χρόνια το θέμα της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, και ιδιαίτερα της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, έχει αναδειχθεί σε έναν από τους πιο σημαντικούς ερευνητικούς τομείς. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, αν και ορίζεται δύσκολα, αφορά ουσιαστικά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και όχι μόνο. Αποτελεί στην ουσία ατομικό δικαίωμα του συνόλου των πολιτών. Όλων αυτών που ζουν στην κοινωνία αυτή κι έχουν απόλυτη ανάγκη αντίστοιχων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, σε οποιοδήποτε επίπεδο, ικανών να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες που ο λαός και το κράτος, ως πολιτεία, ως σύστημα, έχει καταβάλλει σε αυτό το διάστημα.

Η Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό, δημόσια ευθύνη, οπότε η ανάγκη για διασφάλιση, βελτίωση και ορθή εν τέλει διαχείριση της Ποιότητας στην παραγωγή και διάθεση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι αδήριτη.

Οι ορισμοί και το εννοιολογικό υπόβαθρο της Διασφάλισης Ποιότητας υποδηλώνουν ότι ο σχεδιασμός κι η εφαρμογή της αποσκοπούν στην ανάγκη είτε για λογοδοσία και ανάληψη ευθυνών της Ανώτατης Διοίκησης του Πανεπιστημίου προς όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, είτε για στρατηγική αναβάθμιση και βελτίωση της Ποιότητας του παρεχόμενου έργου του. Η ανάπτυξη Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας ενσωματώνεται ως στρατηγικό εργαλείο της ευρύτερης εθνικής και ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται να σκιαγραφηθεί ο ευρύτερος προβληματισμός για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης, η διασφάλιση της οποίας αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες στρατηγικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του διεθνούς περιβάλλοντος γενικότερα, συνδεδεμένη με την οικονομία της γνώσης, την κοινωνία της πληροφορίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Ειδικότερα, η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει καταστεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό και στο διεθνές περιβάλλον (ΟΟΣΑ, UNESCO, WB). Ταυτόχρονα σε πολλές χώρες λειτουργεί ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών, οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την παρακολούθηση, τον έλεγχο και την προώθηση της ποιότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συγχρόνως αποτελεί γεγονός ότι ο προβληματισμός για τον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας και τη διασφάλισή της στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνητικών προσπαθειών και ποικίλων δημοσιεύσεων, τόσο σε εξειδικευμένα όσο και γενικά έντυπα και ως εκ τούτου αποδεικνύεται το αυξημένο ενδιαφέρον όχι μόνο της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της.

Στους κόλπους της Ενωμένης Ευρώπης, για την Ευρωπαϊκή Ένωση η εξέλιξη αυτή, η οποία συμπίπτει με την υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και την ενίσχυση του διαχειριστικού/ στρατηγικού ρόλου του κράτους στο περιβάλλον της ελεύθερης αγοράς, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον στρατηγικό στόχο και βασική παράμετρο κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής σε εθνικό επίπεδο, με απώτερη επιδίωξη η Ευρωπαϊκή Ένωση *«να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (European Council, 2000). Ουσιαστικά η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί τον «καταλύτη» για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είναι βέβαια στενά συνδεδεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υπό – τομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής. Βάσει αυτού του σκεπτικού ενισχύεται το ενδιαφέρον και η διεκδίκηση αυξημένου ρόλου και παρεμβατικότητας στα εκπαιδευτικά πράγματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών

Παιδείας), παράλληλα τα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ βρίθουν από σχετικές αναφορές, διακηρύξεις και προτάσεις για τη διασφάλιση ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Διακήρυξη της Μπολόνια, Ανακοινωθέντα Πράγας, Βερολίνου, Μπέργκεν, Λονδίνου).

Η σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη του ευρωπαϊκού χώρου ενισχύεται από την υποχώρηση ταυτόχρονα των εθνικών κρατών και των σοσιαλδημοκρατικών ιδεωδών, ενώ ερμηνεύεται και από την ανάγκη αντιμετώπισης του αναδυόμενου σκληρού διεθνούς ανταγωνισμού, όπου κυριαρχούν η παγκοσμιοποίηση των αγορών, η ιδιωτικοποίηση κλάδων και δραστηριοτήτων του δημόσιου τομέα, η μεγέθυνση του τομέα των υπηρεσιών, η κατάργηση εργασιακών πρακτικών του παρελθόντος και η αντικατάστασή τους από νέες (δια βίου εκπαίδευση, ευέλικτη εργασία) και τέλος, η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και των νέων τεχνολογιών.

Σε αυτό το πλαίσιο η επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μετασχηματισμό της σε Κοινωνία της Πληροφορίας και Οικονομία της Γνώσης, το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά τον ουσιαστικότερο μοχλό ανέλιξης και εκσυγχρονισμού. Ως εκ τούτου, οι απαιτήσεις για καλλιέργεια των σύστοιχων με τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα δεξιοτήτων, με στόχο την επιτυχή δραστηριοποίηση και την κοινωνική ένταξη είναι όχι μόνο υψηλές, αλλά και διαρκώς μεταβαλλόμενες.

Είναι αξιοσημείωτο πως η επιδίωξη «διασφάλισης της ποιότητας» υπήρχε καταρχάς στον χώρο της βιομηχανίας, της επιχειρηματικότητας, της παραγωγής αγαθών και της παροχής υπηρεσιών, όπου λειτουργούν ήδη αναπτυγμένα και δοκιμασμένα συστήματα παρακολούθησης της ποιότητας των παραγόμενων προϊόντων (benchmarking): μηχανισμοί «επιθεώρησης της ποιότητας» (quality inspection), μηχανισμοί «ελέγχου ποιότητας» (quality control), «διασφάλισης ποιότητας» (quality assurance), «βελτίωσης της ποιότητας» (quality enhancement) και «διοίκηση ολικής ποιότητας» (total quality management). Όλα αυτά προώθησαν σε μεγάλο βαθμό την βελτίωση των επιδόσεων των επιχειρήσεων διεθνώς.

Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού φέρνει στο προσκήνιο τη διείσδυση των εννοιών και πρακτικών παρακολούθησης και επιδίωξης της ποιότητας και στον δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο: ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία, μάνατζμεντ, επιλογή, έλεγχος. Ωστόσο, το κεντρικό ζήτημα οριοθέτησης της έννοιας

της «ποιότητας» στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου του τρόπου ή των τρόπων εκτίμησης και παρακολούθησής της παραμένει σημείο αντιπαράθεσης και αμφισβήτησης. Γεγονός πάντως αποτελεί πως η έννοια της «συγκριτικής μέτρησης επιδόσεων» με τη χρήση τιμών – στόχων (benchmarking) έχει αναπτυχθεί και χρησιμοποιείται κατά κόρον και στην εκπαίδευση. Αυτό ωστόσο, στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης δημιουργεί αμφιβολίες για το κατά πόσο η ποιότητα μπορεί να αποτιμηθεί «ποσοτικά», αν τα πρότυπα των μετρήσεων μπορούν να προσδιορισθούν με απόλυτη σαφήνεια και αν, δύνανται να προκύψουν ακριβείς, έγκυρες, αντικειμενικές και αξιόπιστες μετρήσεις. Αν και βάσιμες αυτές οι επιφυλάξεις δεν αναιρούν τη δυνατότητα επιτυχέστερης εφαρμογής της συγκριτικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη με την προϋπόθεση ότι τα κριτήρια και οι δείκτες που επιλέγονται και θεσπίζονται προμηθεύουν τη βάση αναφοράς σε σχέση με την οποία μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα νέων προγραμμάτων, εξασφαλίζουν ένα δείκτη βελτίωσης ή αποτυχίας προγραμμάτων, ορίζουν ένα ελάχιστο επίπεδο απόδοσης που μπορεί να είναι αποδεκτό.

Το ευρωπαϊκό πανεπιστημιακό τοπίο χαρακτηρίζεται από έντονη ποικιλομορφία. Η ετερογένεια αυτή αντανακλάται στην οργάνωση, τη διοίκηση και τους όρους λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων του καθεστώτος των Ιδρυμάτων, των όρων απασχόλησης και πρόσληψης του διδακτικού προσωπικού και των ερευνητών.

Η ελεύθερη διακίνηση σπουδαστών, διδασκόντων και κυρίως εργαζομένων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης επέβαλαν μια επιπλέον παράμετρο, την «Ευρωπαϊκή Διάσταση» της Ανώτατης Εκπαίδευσης στα κράτη μέλη, με σκοπό την καθιέρωση μιας Ποιοτικής Ευρωπαϊκής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η κινητικότητα αυτή έχει τις ρίζες του στην παγκοσμιοποίηση και, κατ' επέκταση, στον προκύπτον ανταγωνισμό, που θα απαιτήσουν μια σειρά αλλαγών και μια νέα τάξη πραγμάτων για το διεθνές Ακαδημαϊκό Περιβάλλον. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα 'απαντά' θετικά κι άμεσα στα νέα δεδομένα παγκοσμιοποίησης. Οχυρώνεται και, ταυτόχρονα, επιδιώκει να οχυρώσει και τα Πανεπιστήμια, τονίζοντας την ανάγκη να δημιουργηθεί ένας χώρος μέσα στον οποίο θα μπορεί να διακινείται ελεύθερα η Γνώση, η Πληροφορία και η Έρευνα για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής.

Στα κείμενα των Βρυξελλών για την ανώτατη εκπαίδευση η λέξη «Ποιότητα» απαντάται εξαιρετικά πυκνά. Πουθενά στα επίσημα ντοκουμέντα δεν θα βρούμε

κάποιον ορισμό αυτής της έννοιας. Δεν πρόκειται, ασφαλώς, για παράλειψη. Οι συντάκτες των επιχειρησιακών σχεδίων συγκρότησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης γνωρίζουν καλά ότι το περιεχόμενο της «Ποιότητας» προσδιορίζεται διαφορετικά στην εκάστοτε συγκυρία:

[..]Η “ποιότητα” σε μία ευρωπαϊκή προοπτική δεν μπορεί να κηρύσσεται δια νόμου ή από τις αρχές. Υπάρχει μόνον εάν αναγνωρίζεται η ύπαρξή της από τους άλλους (χρήστες, εργοδότες, άλλα ιδρύματα, άλλες χώρες[...]). (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003, COM (2002) 779)

Όπως και να έχει πάντως, σε όποιο concept Ποιότητας και αν θεμελιώνεται, όποια σκοπιμότητα κι αν εξυπηρετεί- βελτίωση της Ποιότητας ή ανάληψη ευθύνης και λογοδοσία (τα δύο τελευταία αποτελούν τα επικρατέστερα ανά την Ευρώπη Κίνητρα και λόγοι για την υιοθέτηση Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας)-, η Διασφάλιση Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση σημαίνει διαφάνεια, αντικειμενικότητα, τυποποίηση και τεκμηρίωση διεργασιών και διαδικασιών, κατοχύρωση και συνεχής βελτίωση της Ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Συνοψίζοντας τα κυριότερα σημεία του παρόντος εγχειρήματος οφείλουμε να τονίσουμε πως η Ποιότητα, η κατοχύρωση, διατήρηση και συνεχής βελτίωσή της στα Πανεπιστήμια, δεν είναι ουτοπία.

Σημαντικό μερίδιο ευθύνης έχουν, καταρχήν, τα Ιδρύματα. Τα εμπλεκόμενα μέρη οφείλουν να ‘μοιράζονται’ τις αξίες και να αναλαμβάνουν αμοιβαία τις δεσμεύσεις. Η δεύτερη σημαντική και απαραίτητη προσπάθεια αφορά στην διαμόρφωση και εφαρμογή των κατάλληλων εσωτερικών μηχανισμών Διασφάλισης Ποιότητας, για την επίτευξη αφ’ ενός της προστασίας και της βελτίωσης της Ποιότητας της ακαδημαϊκής ‘προσφοράς’ κι αφ’ ετέρου της δίκαιης πληροφόρησης της κοινωνίας.

Από την άλλη μεριά, στο παγκόσμιο τοπίο κυριαρχούν οι κατατάξεις. Φαίνεται πως οι κατατάξεις θα συνεχίσουν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους (Altbach 2006, σελ. 3). Ολοένα και περισσότερο χρησιμοποιούνται από τις κυβερνήσεις ως μέσο για την ενίσχυση κι επιτάχυνση διάφορων μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση ή ακόμα και από τους επικεφαλής των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προκειμένου να προωθήσουν εσωτερικές αλλαγές και να προβούν σε αναθεωρήσεις

(Hazelkorn, 2008, σελ. 193). Δεδομένου πως οι κατατάξεις δε φαίνεται να είναι μια περιστασιακή «μόδα», αλλά κάτι που ήρθε για να μείνει (van der Wende, 2008, σελ. 54), η ακαδημαϊκή κοινότητα οφείλει να παρέμβει προκειμένου να διαμορφωθούν και να διασφαλιστεί η ποιότητα και η επιστημονική αρτιότητα στον σχεδιασμό, στις διαδικασίες παραγωγής, στην αξιολόγηση αλλά και στα τελικά προϊόντα των κατατάξεων που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ακαδημαϊκός κόσμος καλείται να προσαρμοστεί, όπως και κάθε ενδιαφερόμενος, προκειμένου *«να μπορούμε να απαντάμε πειστικά στον παραγόμενο επικοινωνιακό και πολιτικό λόγο με τα συμπαρασυρόμενα διακυβεύματά τους»* (Ενδοπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης, 2011, σελ. 4).

Η εφαρμογή Πολιτικών Ποιότητας στα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, ασφαλώς, θα δώσει μια νέα θεμιτή διάσταση στην Ευρώπη, καθιστώντας αυτήν *«την ανταγωνιστικότερη και ισχυρότερη Οικονομία της Γνώσης»*. Και, ασφαλώς, σε ένα τέτοιο πλαίσιο η υιοθέτηση μηχανισμών Διασφάλισης Ποιότητας υπαγορεύεται από την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός Πανευρωπαϊκού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας συμβατού και διαφανούς, κατάλληλου να πλαισιώσει την προσπάθεια για την οικοδόμηση ενός ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

Ό,τι συμβαίνει σ' ένα πανεπιστήμιο δεν είναι από μόνο του αρκετό για να κατανοηθεί και να εκτιμηθεί η πλήρης δυναμική της σχετικής του επιτυχίας ή αποτυχίας. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για πιο εξειδικευμένες αξιολογήσεις, συγκρίσεις και ανταλλαγές πληροφοριών / στοιχείων σε περιπτώσεις εθνικών συστημάτων ή πανεπιστημίων με συγγενή χαρακτηριστικά και για κάθε έκφραση της λειτουργίας τους, όπως στοχοθεσία, σχεδιασμό, διαδικασίες κι εφαρμογές, αποτελεσματικότητα, πληθυσμός στόχος, λειτουργικό πλαίσιο. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα πανεπιστήμια λείπει από τις κατατάξεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, αν και ουσιαστικά τέτοιου τύπου δείκτες αναδεικνύουν στίγματα πολιτικής και ιδεολογίας, όχι θεωρητικά, αλλά μέσα από την πράξη.

Η ποιότητα μπορεί να αποτιμηθεί «ποσοτικά» με τη χρήση των κατάλληλων προδιαγραφών (benchmarks) και την υιοθέτηση στάνταρντς ακόμη και να μετρηθεί ήταν δυνατό σε ορισμένες περιπτώσεις. Υπέρτατος κριτής της ποιότητας είναι ο «καταναλωτής» του εκπαιδευτικού αγαθού.

Εν κατακλείδι, υπηρετώντας το σκοπό αυτής της εργασίας, υποστηρίζεται η άποψη ότι, πρώτον, το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν είναι νέο, αλλά σύμφυτο με την εκπαιδευτική λειτουργία και, δεύτερον, ότι η ποιότητα είναι έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, με το νοηματικό της περιεχόμενο να προσδιορίζεται κάθε φορά διαφορετικά και να αντανακλά την ιστορική συγκυρία και τις κατά περίπτωση επικρατούσες συνθήκες. Η δυναμική προσέγγιση στην ποιότητα στην εκπαίδευση ανοίγει παράθυρα για αλλαγή πολιτικής και κουλτούρας. Η υγιής έρευνα δεν τελειώνει αλλά θέτει τα θεμέλια για νέες κατακτήσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adelman, C. (2010). “The US Response to Bologna: expanding knowledge, first steps of convergence”, *European Journal of Education*, 45(4), pp. 612-623.

Adroque, Cecilia & Corengia, Angela & Pita Carranza, Maria & Carlos del Bello, Juan. (2014). *Quality assurance systems of higher education - The case of European institutions: origin, evolution and trends*. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, ISSN 1983-4535. 7. 61-76.

Alexiadou, N. (2014). “Policy learning and Europeanization in education: the governance of a field and the transfer of knowledge”, in A. Nordin & D. Sundberg (eds.). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Oxford, Symposium Books, pp. 123-140.

Alexiadou, N., Fink-Hafner, D. & Lange, B. (2010). Education policy convergence through the open method of coordination: theoretical reflections and implementation in ‘old’ and ‘new’ national contexts. *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 345-358

Alexiadou, N. (2007). The Europeanization of Education Policy: researching changing governance and ‘new’ modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 2, No. 2, pp.102-115.

Altbach, P.G. (2006). The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education* Vol 42 (Winter).

Arrowsmith, J., Sisson, K. & Marginson, P. (2004). What can ‘benchmarking’ offer the open method of co-ordination? *Journal of European Public Policy*, 11(2), p. 320.

Barnett, R., (1992), *Improving Higher Education: total quality care* (Buckingham, Society for Research into Higher Education (SRHE) and Open University Press).

Barnett, M. & Finnemore, M. (2004). *Rules for the world. International Organizations in Global Politics*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis, *NursingPlus Open*, Volume 2, pp. 8-14.

Bernhard, A. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis*. VS RESEARCH, Germany.

Birenbaum, R. & Deshotels, J., 1999, *Has the academy adopted TQM?, Planning for Higher Education*, Kogan Page, London

Birnbaum, R. (2007). No world-class university left behind. *International Higher Education* , Vol 47, 7-9.

Bollaert, L, Brus, S et al. (eds)2007, 'Embedding quality culture in higher education: a selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance', European University Association, Brussels, paper presented at the *1st European Quality Assurance Forum*, viewed 19 Apr 2018.

Bologna Declaration, June 1999, The European Higher Education Area, Joint declaration of the European Ministers of Education, Bologna, διαθέσιμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.unige.ch/> Bologna Forums.

Borra's, S.-Jacobsson, K. (2004). The open method of co-ordination and new governance patterns in the EU. *Journal of European Public Policy*,11:2, April, pp. 185–208.

Brennan, J. and Shah, T., (2000), *Managing Quality in Higher Education: An International Perspective on Institutional Assessment and Change*, OECF, SRHE and Open University Press, Buckingham

Burrows, A., Harvey, L. & Green, D., 1992, *International Rise in Interest about Quality in Higher Education: a Review of the Literature*, Quality in Higher Education, Birmingham.

Campbell, Carolyn; Rozsnyai, Christina (2002), Quality Assurance and the Development of Course Programmes. Papers on Higher Education. UNESCO Bucharest, Romania

Cheng Kay Soh .(2011) Mirror, mirror on the wall: a closer look at the top ten in university rankings, *European Journal of Higher Education*, 1:1, 77-83

CHEPS, INCHER, ECOTEC (2010). The Bologna Process Independent Assessment. The First Decade of Working on the European Higher Education Area. <http://www.ond.vlaanderen.be>

Council of Europe/ UNESCO (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, 11/4/1997.

Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the local dimension still important?, *Comparative Education*, 37:1, 7-20

Dill, D. D. and Soo, M. (2005). "Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems," *Higher Education*, 49(4): 495-533

Ehsan, M., & Naz, F. (2003). Origin, Ideas and Practice of New Public Management. *Asian Affairs*, Vol. 25, No.3, pp. 30-48

El-Khawas, E., De Pietro-Jurand, R. and Holm-Nielsen, L., 1998, Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead, Human Development Network, Education, World Bank, Washington, D.C.
www.worldbank.org/education/tertiary/quality.html

Enders, J. & De Boer, H. (2009). "The Mission Impossible of the European University: Institutional Confusion and Institutional Diversity", in A. Amaral et al. (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht: Springer, pp.159-178.

Enqa, 2005, Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki,) www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf

Enqa (2008) Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond — Second ENQA Survey (Helsinki, ENQA).

Enqa, Workshop Report 1, Institutional Evaluations in Europe
<http://www.enqa.eu/files/institutional.pdf>

Enqa report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area Ελσίνκι 2009

Erkkilä, T. (2014). Global university rankings, transnational policy discourse and higher education in Europe. *European Journal of Education*, 49(1), 91–101.

Ewell T. Peter (2010) Linking Performance Measures to Resource Allocation: exploring unmapped terrain, *Quality in Higher Education*, 5:3, 191-209.

Ferrer, A. (2010). "The Impact of the Bologna Process in Ibero-America: prospects and challenges", *European Journal of Education*, 45(4), pp. 601-611.

Franke, S., 2002, From Audit to Assessment, a national perspective on an international issue, *Quality in Higher Education*, Vol 8, No1, pp. 23-28.

Garben, S. (2008). “The Bologna Process From a European Law Perspective”, *European University Institute Working Papers*, LAW, 2008/12, San Domenico di Fiesole: European University Institute.

Genis, E., 2002, A perspective on Tensions between External Quality Assurance Requirements and Institutional Quality Assurance Development : a case study, *Quality in Higher Education*, 8(1), pp. 63-70

Gornitzka, Å. & Sverdrup. U. (2010) Access of Experts: Information and EU Decision-making, *West European Politics*, 34:1, 48-70

Gornitzka, Å. (2006). The Open Method of Coordination as practice- A watershed in European education policy, ARENA, Centre for European Studies, University of Oslo, N. 16 p.p. 1-58

Gornitzka, A. (2007). ‘The Lisbon Process: A Supranational Policy Perspective’ in Maassen, P. & Olsen J. P. (eds). *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer pp. 155-178.

Gornitzka, A. (2010). “Bologna in context: A horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of knowledge”, *European Journal of Education*, 45(4), pp. 535–548.

Green, D., (ed) (1994), *What is Quality in Higher Education? Society for Research into Higher Education*, Ltd., London(England).

Grek, S. (2008). “From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe”, *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp. 208-218.

Grek, Sotiria, Martin Lawn , Bob Lingard & Janne Varjo (2009) North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education, *Journal of Education Policy*, 24:2, 121-13

Grek, S. (2010). “International Organisations and the Shared Construction of Policy ‘Problems’: problematisation and change in education governance in Europe”, *European Educational Research Journal*, 9(3), pp.396-406.

Grek, S. (2013). “Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy”, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 695-709

Groot, T. and Budding, T. (2008), New Public Management's Current Issues and Future Prospects. *Financial Accountability & Management*, 24: 1-13.

Gunter, H., & Fitzgerald, T. (2013, June 14). New Public Management and the Modernisation of Education Systems. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 45, No. 3, pp. 213-219

H.-D.&Benavot, A. (Eds.) (2013). *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance*, Oxford, Symposium.

Hartmann, E. (2008). “Bologna goes global: a new imperialism in the making?”, *Globalisation, Societies and Education*, 6:3, pp. 207-220.

Harvey L. (2006) Final draft of paper published as Harvey, L., 2006, 'Understanding quality', Section B 4.1 - 1 of 'Introducing Bologna objectives and tools' in Purser, L. (Ed.) *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, Brussels European University Association and Berlin, Raabe.

Harvey L. (2006) Impact of Quality Assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies, *Quality in Higher Education*, 12:3, 287-290

Harvey L. 1999, Evaluating the evaluators, *Opening keynote of the Fifth Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education*, pp. 2-32, Santiago.

Harvey, L. & Askling, B., (2003), 'Quality in higher education', in Begg, R. (Ed.) *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice* (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers).

Harvey, L., 2004, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>

Harvey Lee & Diana Green (2006) Defining Quality, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:1, 9-34

Harvey Lee & Jethro Newton (2010) Transforming quality evaluation, *Quality in Higher Education*, 10:2, 149-165

Harvey, L. (2011), Defining Quality, *XXIII anniversary of the magna charta universitatum* Bologna, Italy, 15 – 16 September 2011

Hawkins, P., & Winter, J., 1995, *Skills for Graduates in the 21st Century*, Association of Graduate Recruiters, Cambridge.

Hazelkorn, E. (2008). Learning to Live with Leagues Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy* , Vol 21 (No2), 193 - 216

Hazelkorn, E. (2008). The Emperor Has No Clothes?: Rankings and the Shift from QA to World-Class Excellence. *Presentation given at the EUA European Quality Assurance Forum*. Budapest.

Henard, F. & Leprince-Ringuet, S., 2008, The Path to Quality Teaching in Higher Education (Paris, OECD). Available at <http://www.oecd.org/edu/imhe/44150246>. pdf (accessed 3 April 2018)

Hursh, D. (2005). Neo-liberalism, Markets and Accountability: Transforming Education and Undermining Democracy in th Uniteded States and England. *Policy Futures in Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 3-15

Jeliazkova, M., Westerheijden, D.F., 2002. Systemic adaptation to a changing environment: towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education* 44 (3–4), 433–448.

Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, (2008) Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda, *C. High Educ* 56: 303

Ka-ho Mok. (2005). Globalisation and Governance: Educational Policy Instruments and Regulatory Arrangements. *Review of Education* 51:289–311

Kalimullah, N., Alam, K., & Nour, A. (2012). Origin, Ideas and Practice of New Public Management: Lessons for Developing Countries. *New Public management: Emergence and Principle*, Vol. 1, No. 1, pp 1-22

Kallo, J. (2009). OECD education policy: *A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education*. Jyvaskyla: Jyvaskyla University Press

Karseth, B, & Solbrekke, T. D. (2010). “Qualifications Frameworks: the avenue towards the convergence of European higher education?”, *European Journal of Education*, 45 (4), pp. 563-576.

Kehm, B. M.2010.“The Future of the Bologna Process – The Bologna Process of the Future.” *European Journal of Education* 45 (4): 529 – 534

Kehm, B., Huisman, J. & Stensaker, B. (eds) (2009). *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, Rotterdam : Sense.

Kis, V. (2005). Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, www.oecd.org/edu/tertiary/review

Lange, B. & Alexiadou, N. (2010). Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy*, 25(4), pp.443-463.

Lawn, M. (2006). Soft Governance and the Learning Spaces of Europe, *Comparative European Politics*, 4(2-3), pp. 272-288.

Lawn, M. (2011). "Standardizing the European Education Policy Space". In: *European Educational Research Journal*, 10 (2), 259-272.

Lazetic, P. (2010). "Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics", *European Journal of Education*, 45 (4), pp. 549-562.

Leuven Communiqué (2009), The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade, Leuven & Louvain-la-Neuve, 28-29/4/2009

Maassen, P. & Olsen J. P. (eds) (2007). *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer.

Magalhaes, A., Veiga, A., Ribeiro, F., Sousa, S. & Santiago, R (2013), "Creating a common grammar for European higher education governance", *Higher Education*, 65 (1), pp. 95-112.

Manuel Souto-Otero, Timo Fleckenstein & Rod Dacombe (2008) Filling in the gaps: European governance, the open method of coordination and the European Commission, *Journal of Education Policy*, 23:3, 231-249

Marginson, S. (2011). "The New World Order in Higher Education", in M. Rostan and M. Vaira (eds.), *Questioning Excellence in Higher Education: Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective*, Sense Publishers, pp.3–20.

Martens, K., Balzer, C., Sackmann, R., & Weymann, A. (2004). *Comparing governance of international organizations—The EU, the OECD and educational policy*. University of Bremen, Collaborate Research Centre 597, Bremen (TranState Working Papers 7).

Mitchell, R., Agle, B., & Wood, D. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts.

The Academy of Management Review, 22(4), 853-886. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/259247>

Newton, J., 2000, Feeding the Beast or Improving Quality?: academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring, *Quality in Higher Education*, Vol. 6, No. 2.

Newton, J., 2002, Views from Below: academics coping with quality, *Quality in Higher Education*, 8 (1), pp. 39-61.

Noha Elassy, (2015) "The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement", *Quality Assurance in Education*, Vol. 23 Issue: 3, pp.250-261.

Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. & Simola, H. (eds) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, London, Routledge.

Ozga, J.-2014. "Knowledge, Inspection and the Work of Governing." *SISYPHUS: Journal of Education* 2 (1): 16– 38.

Palfreyman, D. (2008). 'The legal impact of Bologna implementation: exploring criticisms and critiques of the Bologna process', *Education and the Law*, 20 (3), pp. 249-257.

Pereyra, M., Kotthof, H-G. & Cowen, R. (2012). *PISA Under Examination*, Sense Publishers, Rotterdam. Meyer,

Pratt, J (2004) "The Accreditation Model Policy Transfer in Higher Education in Austria and Britain" Symposium Books, UK

Prokou, E. (2008). "The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe", *Higher Education in Europe*, 33(4), pp. 387-384.

Rauhvargers, A. (2011). *Global university rankings and their impact*. European University Association.

Rauhvargers, A., 2014. Where are the global rankings leading us? An analysis of recent methodological changes and new developments. *Eur. J. Educ.* 49, 29-44

Reichert, S. (2010). "The intended and unintended effects of the Bologna reforms", *Higher Education Management and Policy*, Vol. 22/1, pp. 99-118.

Robertson, S. & Keeling, R. (2010), The Role of the Bologna Process in the Global Struggle for 'Minds' and 'Markets', in J.M.Paraskeva (ed), *Unaccomplished Utopia. NeoConservative dismantling of Public Higher Education in the European Union*, Rotterdam: Sense Publishers.

Robertson, S.L. & Keeling, R. (2008). “Stirring the lions: strategy and tactics in global higher education”, *Globalisation, Societies and Education*, 6:3, pp. 221–240.

Sadlak, J. (2010). Quality challenges in a changing landscape of higher education: Place and impact of academic rankings. *Evaluation in Higher Education*, 4(1), 1–12.

Salmi, J. 2009. The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/World Bank.

Salmi, J. and Saroyan, A. 2007. League tables as policy instruments: uses and misuses. *Higher Education Management and Policy*, 119(2). Paris: OECD.

Shuiyun, Liu. (2016). *Quality Assurance and Institutional Transformation, The Chinese Experience* Springer, Singapore

Sorbone Declaration (1998). Joint Declaration on the harmonization of the architecture of the European higher education system, Paris.

Stensaker Bjørn, Lee Harvey, Jeroen Huisman, Liv Langfeldt & Don F. Westerheijden, (2002), The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations, *European Journal of Education* , Vol. 45, No. 4

Stensaker B. (2007) Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. In: Westerheijden D.F., Stensaker B., Rosa M.J. (eds) *Quality Assurance In Higher Education. Higher Education Dynamics*, vol 20. Springer, Dordrecht

Stensaker, B. “Culture and Fashion in Reform Implementation: Perceptions and Adaptations of Management Reforms in Higher Education.” *Journal of Higher Education Policy and Management* 20.2 (1998): 129–138.

Stensaker, B. “Trance, Transparency and Transformation: The Impact of External Quality Monitoring in Higher Education.” *Quality in Higher Education* 9.2 (2003): 151–159.

Transforming Quality Evaluation: Moving on Lee Harvey and Jethro Newton Paper (October 2005), presented to the seminar “*Dynamics and effects of quality assurance in higher education – various perspectives of quality and performance at various levels*”, Douro, Portugal.

Trends in Quality Assurance (Brussels, EUA)

Trends V, Universitiesshapingthe EHEA, EUA, 2007 (Τάσεις V, τα πανεπιστήμια του EXTE, ένωση ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, 2007).

Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA, 2009

Turner, D.A. (2011), *Quality in Higher Education*, Sense Publisher, Rotterdam/Boston/Taipei.

van der Wende M. (2008) Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. In: Smart J.C. (eds) *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, vol 23. Springer, Dordrecht

Van Vught, F. (Ed.). (2009). *Mapping the higher education landscape. Towards a European classification of higher education institutions*. Dordrecht: Springer.

Van Vught, F. , & Ziegele, F. (Eds.). (2012). *Multidimensional ranking: The design and development of U-Multirank*. Berlin: Springer.

Van Vught, F. and Westerheijden, D.F., 1994, Towards a general model of quality assessment in higher education, *Higher Education*, Vol. 28. pp 355–371

Verger, A., & Curran, M. (2014, May 14). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European Setting, *Critical Studies in Education*, Vol. 55, No. 3, pp. 253-271

Vlăsceanu, L., Grünberg, L. and Pârlea, D., 2004, Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, (Bucharest, UNESCO-CEPES) Papers on Higher Education, ISBN 92-9069-178-6.

Voegtle, E-M., Knill, C. & Dobbins, M (2011). “To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-process on domestic higher education Policies”, *Higher Education*, 61(1), pp. 77-94.

Vögtle, E-M. (2010).“Beyond Bologna. The Bologna Process as a Global Template for Higher Education Reform Efforts”, *TranState Working Papers*, No. 129, Bremen.

Westerheijden D. et al. (eds.) (2007). *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Netherlands: Springer

Westerheijden, D., 2001, Ex oriente lux? : national and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna, *Quality in Higher Education*, 7(1), pp. 65-75

Witte, J. (2008). “Aspired Convergence, Cherished Diversity: Dealing with the contradictions of Bologna”, *Tertiary Education and Management*, 14 (2), pp. 81-93.

Witte, J. (2009). “Parallel Universes and Common Themes: Reforms of Curricular Governance in The Bologna Context”, in A. Amaral et al. (eds.), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht: Springer, pp.227-255.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Ball, S. I., & Youdell, D. (2009). *Η Κρυφή Ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση*. Λονδίνο: Εκπαιδευτική Διεθνής.

Giddens, A. (2001), *Οι Συνέπειες της Νεοτερικότητας*, Αθήνα: Κριτική

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Η Διεθνής διάσταση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας*, COM (2001) 346, Βρυξέλλες, 25.6.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003), *Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*, COM(2002) 779 τελικό, Βρυξέλλες, 10.01.2003.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). «Ευρώπη 2020» : Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, COM (2010) 2020 τελικό, Βρυξέλλες, 3.3.2010.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Στήριξη της οικονομικής ανάπτυξης και της απασχόλησης - ένα θεματολόγιο για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ευρώπης, COM (2011) 567 τελικό, Βρυξέλλες, 20.9.2011.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο*, COM(2013) 499, Βρυξέλλες, 11.7.2013

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα, 23-24/3/2000*, Λισαβόνα

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Κλάδης, Δ.(2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από τη Μπολόνια στην Πράγα. Κείμενα, σχόλια, ανάλυση*, Δεκ. 2000, Αθήνα,

Ματσαγγούρας, Η. (2012, Μάιος). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές (Πρακτικά) Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή*, τομ. Β', ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Μπιλλήρης, Χ., 2005, Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ευρώπη, www.ntua.gr/anavathmisi/files/Axiologisi_01_05Biliris.pdf

Παντίδης, Σ. & Πασιάς Γ. (2003), *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, Τόμος Α', Αθήνα: Gutenberg

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2006α), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-2000)*, τομ.Α', Αθήνα:Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2006β), *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)*, τομ.Β', Αθήνα:Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2015), *Συγκριτική Εκπαίδευση Τόποι και Λόγοι*, Αθήνα: Γρηγόρη

Πασιάς, Γ. (2016). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Σημειώσεις Μαθήματος*. ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Πασιάς, Γ. (2017). *ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ*. Σημειώσεις Μαθήματος. ΕΚΠΑ, Αθήνα.

ΠΡΑΞΗ:«ΜΟ.ΔΙ.Π» (Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας» Κωδικός MIS 299516, Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2011

Πρόκου, Ε. (2011). «Οι στόχοι της «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών» και της «αποδοτικότητας» στα μοντέλα ανώτατης εκπαίδευσης της Ευρώπης», στο Ε. Πρόκου (επιμ.). *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: συγκριτική και διεθνής προσέγγιση*, Διόνικος, Αθήνα, σσ. 27-41.

Σταμέλος Γ, Βασιλόπουλος Α, Καβασακάλης Α, (2015) *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α., (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/226>

Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) (2003). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης, Εξελίζεις μιας δεκαπενταετίας η περίπτωση της Ελλάς με βάση τα πορίσματα μιας έρευνας του ΚΕΚΜΟΚΟΠ*, Αθήνα: Gutenberg.

ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπόμνημα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*, 1991.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009). «Προς την ‘μετρήσιμη’ Ευρώπη της γνώσης : Η ελλειμματική διαχείριση των συμβόλων και η διακυβέρνηση των αριθμών». στο Κουτσελίνη, Μ. κα. (επιμ) (2009), *Τιμητικός Τόμος Μιχ. Ι. Μαραθεύτη*, εκδ. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Λευκωσία, σσ. 441-466

Φωτόπουλος, Φ. (2004), *στο Παγκοσμιοποίηση Τεχνολογία και Παιδεία στη νέα Κοσμοπολη* (επιμ. Μαρία Νικολακάκη) Αθήνα: Ατραπός

Ηλεκτρονικές Αναφορές

https://europa.eu/european-union/about-eu/institutions-bodies/european-commission_el

<http://ec.europa.eu/index-en.htm>

<https://en.unesco.org/>.

www.oecd.org

www.oecd.org/pisa/

<http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=faq.faq&aide=2&Lang=EL>

http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/PDF/C_2016_3301_F1_COMMISSION_DECISION_PLUS_ANNEXES_EN.pdf (COMMISSION DECISION of 30.5.2016 establishing horizontal rules on the creation and operation of Commission expert groups)

https://ec.europa.eu/education/consultations/lifelong-learning-key-competences-2017_en

https://ec.europa.eu/europeaid/european-governance-white-paper_en

http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-01-179_el.htm

<https://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=el>

www.inqaah.org

<http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5163>

www.iso.org
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52009DC0487>
<http://www.enqa.eu/index.php/publications/papers-reports/occasional-papers/>
www.europa.eu.int/scadplus/leg/el/.htm
www.europa.eu.int/scadplus/leg/el/s22002.htm,
www.europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11067.htm
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV%3Aai0017>
<http://www.eua.be/Home.aspx>
<http://www.eurashe.eu>
www.esib.org
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
<http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiqués.html>
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52009DC0487>
www.adip.gr
<https://www.adip.gr/data1/ESG-2Greek.pdf>
modip.asfa.gr/sites/default/files/docs/Quality_Procedural_Background.pdf
www.eaconsortium.net
[ww.eqar.eu](http://www.eqar.eu)
<http://www.eua.eu/eua/jsp/en/upload/PS%20%20-%20Jethro%20Newton.1166003065141.pdf>
<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2018>
<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
<http://www.shanghairanking.com/>
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A52009DC0487>
http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe47.pdf
<http://www.oecd.org/education/imhe/50309916.pdf>
<https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7878/7029>

