



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η Στρατηγική Διοίκησης της Ποιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Τριτοβάθμια
Εκπαίδευση και η εφαρμογή της στην Ελλάδα- Μελέτη περίπτωσης του Εθνικού
Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Αναστασία Γ. Πλακιά

Επιβλέπων Καθηγητής

Γεώργιος Πασιάς

Καθηγητής πρώτης βαθμίδας,

Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΑΘΗΝΑ, 2021

© ΕΚΠΑ, 2021



Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 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.

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 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 Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο: Αναστασία Γ. Πλακιά

Αριθμός Μητρώου: **219039**

Υπογραφή:

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «**Η Στρατηγική Διοίκησης της Ποιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η εφαρμογή της στην Ελλάδα- Μελέτη περίπτωσης του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου**» εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, Πολιτική Διοίκηση και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την επίβλεψη του καθηγητή **κ. Γεώργιου Πασιά**. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο τμήμα αυτό, αποκόμισα βασικές γνώσεις και δεξιότητες πάνω σε θέματα που αφορούν στην Εκπαιδευτική Πολιτική και στη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ αναπτύχθηκαν οι αναλυτικές ικανότητες και η μεθοδικότητά μου.

Ολοκληρώνοντας αυτή τη διπλωματική εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις **ευχαριστίες μου** στα μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Συγκεκριμένα, ευχαριστώ από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή **κ. Γεώργιο Πασιά**, καθηγητή πρώτης βαθμίδας του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής σχολής, για τη σημαντική καθοδήγηση του στη συγγραφή της διπλωματικής αυτής εργασίας. Το επιστημονικό υλικό και οι πολύτιμες συμβουλές του, οι οποίες υπήρξαν πηγή έμπνευσης για μένα, συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Η επιστημονικότητα, ο δυναμισμός και ο ενθουσιασμός του, αφύπνισαν την αγάπη μου για την μάθηση και με προέτρεψαν να εργαστώ με ιδιαίτερο ζήλο για την εκπόνηση της Διπλωματικής.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές του ίδιου Τμήματος, **κ. Γεώργιο Παπακωνσταντίνου**, καθηγητή πρώτης βαθμίδας και τον **κ. Δημήτριο Φωτεινό**, αναπληρωτή καθηγητή για την πολύτιμη συμβολή τους.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού, γιατί μετέτρεψαν αυτό το μεταπτυχιακό σε ένα ενδιαφέρον ταξίδι γνώσης καθώς και τους συμφοιτητές μου, συνοδοιπόρους στο ταξίδι αυτό.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένεια, τους φίλους και τους μαθητές μου για την ηθική υποστήριξη, την ενθάρρυνση και τα ερεθίσματα που μου προσφέρουν καθημερινά και με ενδυναμώνουν στην προσπάθεια για προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη.

Όμως περισσότερο ευχαριστώ τον σύζυγό μου **Χρήστο Γωγούλη** και τα παιδιά μας **Εύη και Κατερίνα** που με στήριξαν σε όλη αυτή την προσπάθειά μου.

Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη στην οικογένειά μου.

«Η Στρατηγική Διοίκησης της Ποιότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η εφαρμογή της στην Ελλάδα- Μελέτη περίπτωσης του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου»

Αναστασία Γ. Πλακιά

A.M : 219039

Γεώργιος Πασιάς	Γεώργιος Παπακωνσταντίνου	Δημήτριος Φωτεινός
καθηγητής πρώτης βαθμίδας ΕΚΠΑ	καθηγητής πρώτης βαθμίδας ΕΚΠΑ	αναπληρωτής καθηγητής ΕΚΠΑ

Ποιότητα...

Όλοι μας τη θαυμάζουμε...

Πολλοί από εμάς τη θέλουμε...

Λίγοι από εμάς μπορούμε να την έχουμε...

Pfeffer

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα μελέτη, έγινε μια προσπάθεια να αναλυθεί η έννοια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, τα γενικά χαρακτηριστικά της καθώς και οι επιδράσεις της, κυρίως στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Παράλληλα, επειδή, η φιλοσοφία και το πλαίσιο εφαρμογής των αρχών του ΝΔΜ συνδέει τη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού άμεσα με τις έννοιες της κυβερνησιμότητας, της επιτελεσματικότητας και της διαχειριστικότητας, αναλύσαμε αυτές τις έννοιες για την καλύτερη κατανόηση των επιδράσεων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Στη συνέχεια, εξετάστηκε και η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφού από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ποιότητα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες, αποτελώντας τους βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επιπρόσθετα, έγινε μια επισκόπηση της εφαρμογής του Ν.Δ.Μ. σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς δεν εφαρμόστηκε γενικευμένα και αυτούσια σε όλα τα μέρη. Αποτέλεσμα, βέβαια, της Νέας Δημόσιας Διοίκησης είναι και η εμφάνιση της έννοιας της ποιότητας. Γι' αυτό επιχειρήθηκε, με την παρούσα μελέτη να συνδεθεί ιστορικά η πορεία που έλαβε η Ευρωπαϊκή Διασφάλιση της Ποιότητας, κατά τις δύο δεκαετίες ύπαρξης της Διαδικασίας της Μπολόνια. Μέσα από συγκριτική προσέγγιση των μηχανισμών αξιολόγησης της ποιότητας που αναπτύχθηκαν κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις των Υπουργών ανά διετία, αποτυπώσαμε τις αλλαγές και τους μετασχηματισμούς της Διασφάλισης της ποιότητας, τόσο σε εννοιολογικό πλαίσιο όσο σε πλαίσιο πολιτικής διαδικασίας, πολύ-επίπεδης Διακυβέρνησης και πολλαπλών φορέων. Παράλληλα, παρουσιάσαμε τα βασικότερα σημεία της συζήτησης για την ποιότητα στην Ελλάδα, μέσα από μια ιστορική αναδρομή, στην περίοδο 1974-2020, καταγράφοντας τα βασικά σημεία του Νόμου 3374/2005, ο οποίος αφορά στη Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη ελληνική εκπαίδευση.

Τέλος, εξετάσαμε την εφαρμογή αυτής της διεθνούς Ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, της σύγκρισης των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης του Πολυτεχνείου της Κρήτης και του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου καταγράφοντας τα συμπεράσματά μας.

Λέξεις-κλειδιά: Νέα Δημόσια Διοίκηση, κυβερνησιμότητα, επιτελεσματικότητα, διαχειριστικότητα, Ποιότητα, Διασφάλιση της Ποιότητας, Αξιολόγηση της Ποιότητας, Διαδικασία της Μπολόνια, Συστήματα Παγκόσμιας Κατάταξης, δείκτες και επιδόσεις, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης.

“The Quality Management Strategy of the European Union in Higher Education and its implementation in Greece - Case study of the National Technical University of Athens”

Anastasia G. Plakia

George Pasi	George Papakonstantinou	Dimitrios Foteinos
Professor NKUA	Professor NKUA	Ass. Professor NKUA

Abstract

With the present, study an attempt was made to analyze the concept of the New Public Management, its general characteristics as well as its effects, mainly in the field of higher education. At the same time, because the philosophy and the framework of application of the NPM principles link the improvement of the quality of the organization directly with the concepts of governance, efficiency and management, we analyzed these concepts for a better understanding of the effects of the New Public Management.

Then, the concept of educational evaluation was examined, because the mid-1990s in most European countries, the quality and evaluation of educational work are considered as two interdependent concepts, constituting the main goals, axes and directions of educational reforms.

In addition, an overview of the implementation of N.P.M. in some European countries, as it was not applied universally and as such in all parts. The result, of course, of the New Public Management is the emergence of the concept of quality. That is why an attempt was made, with the present study, to connect historically the course taken by the European Quality Assurance, during the two decades of the existence of the Bologna Process.

Through a comparative approach to the quality evaluation mechanisms developed during the scheduled Ministerial meetings every two years, we captured the changes and transformations of Quality Assurance both in a conceptual framework and in the context of a political process, multi-level Governance and multiple bodies.

At the same time, we presented the main points of the discussion on quality in Greece, through a historical review, in the period 1974-2020, recording the main points of Law 3374/2005, which concerns the Quality Assurance in Greek higher education.

Finally, we examined the application of this international European policy in the Greek reality through a case study, the comparison of the external evaluation reports of the Technical University of Crete and the National Technical University of Athens, recording our conclusions.

Keywords: *New Public Administration, Governmentality, Performativity, Management, Quality, Quality Assurance, Quality Assessment, Bologna Process, Global Ranking Systems, Indicators and Performance, European Higher Education Area.*

Πίνακας Περιεχομένων

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΑΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1.Αναγκαιότητα και σκοπός της μελέτης.....	19
1.2. Στόχοι -Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης	21
1.3.Επισκόπηση της βιβλιογραφίας.....	23
1.4.Δομή της Μελέτης	26
1.5.Μεθοδολογική προσέγγιση	29
1.5.1. Η «Βιβλιογραφική Επισκόπηση»	31
1.5.2. Η «Ανάλυση Περιεχομένου»	35
1.5.2.1. Ορισμός της Ανάλυσης Περιεχομένου	37
1.5.2.2.Τα βασικά χαρακτηριστικά της Ανάλυσης Περιεχομένου	38
1.5.2.3. Διαδικασία της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΝΕΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση	48
2.2. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ – Παραδοσιακό μοντέλο Διοίκησης.....	49
Από την παραδοσιακή Δημόσια Διοίκηση στην Νέα Δημόσια Διαχείριση	
2.3. Ορισμοί της Νέας Δημόσιας Διοίκησης.....	50
2.4. Χαρακτηριστικά της Νέας Δημόσιας Διοίκησης.....	53
2.5. Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση.....	54
2.6. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	58
2.7. Η Κυβερνησιμότητα (Governmentality) -Η Επιτελεσματικότητα (Performativity) – Η Διαχειριστικότητα (Managerialism).....	51
2.7.1. Η Κυβερνησιμότητα (Governmentality).....	60
2.7.2. Η Επιτελεσματικότητα (Performativity).....	61

2.7.3. Η Διαχειριστικότητα (Managerialism).....	63
2.8. Αξιολόγηση.....	64
2.8.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.....	65
2.8.2. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Αντικείμενα.....	66
2.8.3. Αξιολόγηση και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	67
2.8.4. Αξιολόγηση - Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση (ΔΟΠ).....	69
2.8.5 Σκοπός της Αξιολόγησης.....	70
2.9. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και Ευρωπαϊκές Χώρες.....	71
2.10. Κριτική.....	76
2.11. Συμπέρασμα.....	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ

3. Η έννοια της ποιότητας	81
3.1. Ποιότητα - ορισμοί	82
3.2. Η έννοια της ποιότητας- ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα εισαγωγής της.....	84
3.3. Η ποιότητα και διαβαθμίσεις της.....	90
3.4. Η διασφάλιση της ποιότητας (QA).	93
3.5. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education- ENQA).....	95
3.5.1. Εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας εντός των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.....	97
3.5.2. Εξωτερική διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.....	99
3.5.3. Συστήματα Παγκόσμιας Κατάταξης (rankings).....	101
3.5.4. Κριτική για τις κατατάξεις	104
3.6. Δείκτες.....	107
3.6.1. Δείκτες Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (<i>Performance Indicators</i>).....	110
3.6.2. Δείκτες Ποιότητας.....	113

3.7.Τα βραβεία της ποιότητας	115
3.7.1.Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη διοίκηση ποιότητας.....	116
3.7.2.Οι μέθοδοι μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών.....	119
3.8. Κριτική – Γενικά -Συμπεράσματα : Υπολανθάνουσες αλλαγές από την εισαγωγή της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	120

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Η ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΜΠΟΛΟΝΙΑ

4.1. Εισαγωγή.....	124
4.2. Μπολόνια- ιστορική αναδρομή.....	125
4.2.1.Η Διακήρυξης της Σορβόννης.....	128
4.2.2. Διακήρυξη της Σορβόννης -βασικοί άξονες.....	128
4.3. Η Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna declaration).....	128
4.4.Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).....	131
4.4.1.Παράγοντες δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ).....	132
4.5.Σταδια Ανάπτυξης της Μπολόνια.....	134
4.5.1. Επίπεδα Ανάπτυξης του Εγχειρήματος της Μπολόνια.....	136
4.6.Τα βασικά βήματα της Διασφάλισης της Ποιότητας στη Διαδικασία της Μπολόνια και στη συνθήκη της Σαλαμάνκας.....	138
4.6.1. Η συνθήκη της Σαλαμάνκας (2001).....	141
4.6.2. Πράγα 2001.....	141
4.6.3.Το ανακοινωθέν της Πράγας 2001.....	143
4.6.4.Η ανακοίνωση του Βερολίνου το 2003 – Η πρώτη επίσημη αναγνώριση για τη Διασφάλιση της ποιότητας στην Διαδικασία της Μπολόνια.....	143
4.6.5. Η σύνοδος του Μπέργκεν (2005).....	145
4.6.6.Η Συνάντηση κορυφής στο Λονδίνο το 2007.....	146
4.6.7.Λουβαίν/ Lounain-la-Neuve 2009.....	146
4.6.8. Η σύνοδος του Βουκουρεστίου το 2012.....	147
4.6.9. Η Υπουργική διάσκεψη 14/15 Μαΐου 2015 στο Ερεβάν (Αρμενία).....	148
4.6.10.Η σύνοδος του Παρισιού το 2018.....	149

4.7. Μπολόνια- Ποιότητα: Κριτική αποτίμηση.....150

4.8. Μια συνολική κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της Μπολόνια.....161

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ :ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ
ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΝΟΤΗΤΑ 1^η :Η Συζήτηση για την ποιότητα στην Ελλάδα. Μια ιστορική αναδρομή
1974-2020: Τα βασικότερα σημεία.....165

5.1.1. 1974 – 1989: Ανάδυση της συζήτησης περί κοινωνικής λογοδοσίας και βελτίωσης της ποιότητας165

5.1.2. 1989 – 1996: οι ατελέσφορες προσπάθειες θεσμοποιημένης αξιολόγησης στα ελληνικά ΑΕΙ.....166

5.1.3. 1996-2004: Οι εθνικές προσπάθειες.....168

5.1.4. 2004-2009: Η ψήφιση του νόμου 3374/2005. Η θεσμοθέτηση του συστήματος αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας.....170

5.1.5. Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση173

Παρουσίαση των βασικών σημείων του Νόμου 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων. Παράρτημα διπλώματος.....173

5.1.5.1. Άρθρο 1^ο : Αντικείμενο, περιεχόμενο και σκοπός της αξιολόγησης.....173

5.1.5.2. Διαδικασία και όργανα της αξιολόγησης.....174

5.1.5.3. Κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης.....176

5.1.5.4. Άρθρο 4^ο : Η Εσωτερική αξιολόγηση.....178

5.1.5.5. Άρθρο 5^ο: Η Διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης.....178

5.1.5.6. Άρθρο 6^ο : Έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης.....180

5.1.5.7. Άρθρο 7^ο : Εξωτερική αξιολόγηση.....180

5.1.5.8. Άρθρο 8^ο : Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης.....181

5.1.5.9. Άρθρο 9^ο : Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης.....	182
5.1.5.10. Άρθρο: 10^ο Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	182
5.1.6. 2009-2014 : Η Ελλάδα στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και του Μνημονίου και οι πολιτικές διασφάλισης ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ.....	184
5.1.7.Ο Νόμος 4653/2020.....	190
<u>ΕΝΟΤΗΤΑ 2^η : Μελέτη Περίπτωσης.....</u>	192
5.2.1. Η αξιολόγηση της ποιότητας	192
5.2.2. Η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης	193
5.2.3.Η δομή - διάρθρωση της έκθεσης της εξωτερικής αξιολόγησης.....	194
5.2.2. Η ανασκόπηση των εκθέσεων.....	201
5.2.2.1. Μελέτη της έκθεσης αξιολόγησης του Ε.Μ.Π. (ΑΔΙΠ:External evaluation report, National technical University of Athens, 2016).....	201
5.2.2.2. Μελέτη της έκθεσης αξιολόγησης του Πολυτεχνείου Κρήτης (ΑΔΙΠ:External evaluation report, Technical University of Crete, 2015).....	209
5.2.3. Συμπεράσματα:.....	214
5.2.3.1.Τα συμπεράσματα από τη σύγκριση των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης των δύο μεγάλων τεχνολογικών Ιδρυμάτων της χώρας.....	214
5.2.3.2. Γενικότερα συμπεράσματα.....	217
5.2.4.Προβληματισμοί σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην Ελλάδα.....	219
Τελικά Συμπερασματα της Μελέτης	223

Βιβλιογραφία

Κεφάλαιο 1^ο

Ελληνόγλωσση.....	231
Ξενόγλωσση.....	231

Κεφάλαιο 2^ο

Ελληνόγλωσση.....	233
Ξενόγλωσση	234

Κεφάλαιο 3^ο

Ελληνόγλωσση	240
Ξενόγλωσση	241
Ηλεκτρονικές πηγές	246

Κεφάλαιο 4^ο

Ελληνόγλωσση.....	248
Ξενόγλωσση	249
Ηλεκτρονικές αναφορές	255

Κεφάλαιο 5^ο

Ελληνόγλωσση.....	256
Ξενόγλωσση	258
Ηλεκτρονικές Πηγές.....	258

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΑΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1.Αναγκαιότητα και σκοπός της μελέτης

Με την παρούσα μελέτη, γίνεται μια προσπάθεια να αναλυθεί η έννοια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, τα γενικά χαρακτηριστικά της καθώς και οι επιδράσεις της, κυρίως στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Επιπλέον, επειδή η φιλοσοφία και το πλαίσιο εφαρμογής των αρχών του ΝΔΜ συνδέει τη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού άμεσα με τις έννοιες της κυβερνησιμότητας, της επιτελεσματικότητας και της διαχειριστικότητας, αναλύσαμε αυτές τις έννοιες για την καλύτερη κατανόηση των επιδράσεων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Επιπλέον, εξετάστηκε και η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφού από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η *ποιότητα* και η *αξιολόγηση* του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες, αποτελώντας τους βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Επιπρόσθετα, έγινε μια επισκόπηση της εφαρμογής του Ν.Δ.Μ. σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς, όπως και κάθε διεθνής πολιτική, δεν εφαρμόστηκε γενικευμένα και αυτούσια σε όλα τα μέρη. Αν και οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά σε όλο τον κόσμο, οι επιδράσεις τους μετριάζονται, μεταξύ άλλων παραγόντων από την τοπική ιστορία, τις κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές συνθήκες και την περίπλοκη αλληλεπίδραση των διεθνών και των τοπικών δυναμικών (Vergier et al.,2012, όπ. αν. στο Vergier & Curran, 2014:257).

Αποτέλεσμα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης είναι και η εμφάνιση της έννοιας της ποιότητας. Γι' αυτό επιχειρείται, με την παρούσα μελέτη να συνδεθεί ιστορικά η πορεία που έλαβε η Ευρωπαϊκή Διασφάλιση της Ποιότητας, κατά τις δύο δεκαετίες ύπαρξης της Διαδικασίας της Μπολόνια. Μέσα από συγκριτική προσέγγιση των μηχανισμών αξιολόγησης της ποιότητας που αναπτύχθηκαν κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις (συνόδους) των Υπουργών ανά διετία, θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε τις αλλαγές και τους μετασχηματισμούς της

Διασφάλισης της ποιότητας τόσο σε εννοιολογικό πλαίσιο όσο σε πλαίσιο πολιτικής διαδικασίας, πολύ-επίπεδης Διακυβέρνησης και πολλαπλών φορέων. Επίσης, θα εξετάσουμε την εφαρμογή αυτής της διεθνούς Ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, της σύγκρισης των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης του Πολυτεχνείου της Κρήτης και του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου καταγράφοντας τα συμπεράσματα μας.

Σκοπός της μελέτης είναι , αρχικά να διερευνήσει την έννοια και της επιδράσεις της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, κυρίως στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης και στη συνέχεια να αποσαφηνιστεί η πολυδιάστατη, πολυαξιακή και πολυεπίπεδη έννοια της «Διασφάλιση της Ποιότητας» στην Ανώτατη εκπαίδευση και ειδικότερα να διερευνηθεί η εμφάνιση, η ανάπτυξη και η πολυσημία του όρου στον χώρο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής υπό το πρίσμα της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η μελέτη, αρχικά θα εστιάσει στην εννοιολογική προσέγγιση της «Νέας Δημόσιας Διοίκησης», «των επιδράσεων της», «της Ποιότητας», «της Διασφάλιση της Ποιότητας» στην ανώτατη εκπαίδευση και εν συνεχεία θα προσεγγίζει την πολιτική τους διάσταση σε ευρωπαϊκό επίπεδο και κυρίως στους «λόγους» και στις «πολιτικές» που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Process). *«Η διαδικασία της Μπολόνια αποτελεί μια ενδιαφέρουσα ευκαιρία για την οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής διάστασης των «πολιτικών ποιότητας» για την ανώτατη εκπαίδευση»* (Saarinen, 2003: 191). Επιπρόσθετα, θα παρουσιάσαμε τα βασικότερα σημεία της συζήτησης για την ποιότητα στην Ελλάδα, μέσα από μια ιστορική αναδρομή, στην περίοδο 1974-2020, καταγράφοντας τα βασικά σημεία του Νόμου 3374/2005, ο οποίος αφορά στη Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη ελληνική εκπαίδευση.

Τέλος, θα εξετάσουμε την εφαρμογή αυτής της διεθνούς πολιτικής στην Ελληνική Πραγματικότητα μέσα από μια μελέτη περίπτωσης που επικεντρώνεται, αρχικά στην ανάλυση της δομής και της διάρθρωσης των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης (external evaluation report), στη συνέχεια στη σύγκριση των εξωτερικών εκθέσεων των Πολυτεχνείων της Κρήτης και του Μετσόβιου και τέλος στην παρουσίαση των πορισμάτων που προέκυψαν μετά τη σύγκριση των εξωτερικών εκθέσεων του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του Πολυτεχνείου της Κρήτης.

1.2. Στόχοι -Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης

Προκειμένου να μελετήσουμε την έννοια της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, «τις επιδράσεις της κυρίως στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης», καθώς και τις έννοιες της «Ποιότητας» και της «Διασφάλισης της Ποιότητας» στον χώρο αυτόν, να ανακαλύψουμε πώς αλληλοσυνδέονται, πώς διαμορφώνονται μέσα από τη Διαδικασία της Μπολόνια και πώς εφαρμόζονται στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης της Ελλάδας,

Οι στόχοι της διπλωματικής εργασίας είναι:

1. Να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τις έννοιες «Νέα Δημόσια Διοίκηση», «Ποιότητα» και «Διασφάλιση της Ποιότητας» στη Ανώτατη εκπαίδευση.
2. Να εντοπιστούν πολιτικές πανεπιστημιακής διακυβέρνησης σε θέματα διασφάλισης της ποιότητας μέχρι την υπογραφή της Διακήρυξης της Μπολόνια.
3. Να αναδειχθεί χρονολογικά ο τρόπος που η Διαδικασία της Μπολόνια πυροδότησε διαδικασίες και μηχανισμούς Διασφάλισης της ποιότητας καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η ποιότητα της εκπαίδευσης μεταμορφώθηκε εννοιολογικά από την έναρξη της Διαδικασίας μέχρι σήμερα, αντανακλώντας τις απαιτήσεις του εξελισσόμενου χαρακτήρα της ατζέντας της πολιτικής του ΕΧΑΕ σε επίπεδο λήψης αποφάσεων καθώς και σε επίπεδο πολιτικών οδηγιών συμμόρφωσης σε εθνικό και ευρωπαϊό επίπεδο.
4. Να ερευνηθεί, εάν οι αποφάσεις και οι πρακτικές για θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Μπολόνια σε βάθος χρόνου συμπορεύονται με τους στόχους της Ευρωπαϊκής ένωσης.
5. Να γίνει μια επισκόπηση των βασικών στόχων των μηχανισμών της Ευρωπαϊκής Διασφάλισης της Ποιότητας που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια.
6. Να γίνει μια συγκριτική αξιολόγηση των πρακτικών και των πολιτικών διασφάλισης της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση έτσι όπως υιοθετήθηκαν μέσα από τις προτροπές των ανακοινωθέντων της Μπολόνια.
7. Να ερευνηθεί ο τρόπος της μεταφοράς της ευρωπαϊκής πολιτικής της ποιότητας και της αξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα, μέσα από την παρουσίαση της συζήτησης για την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή και αναλύοντας τα βασικότερα σημεία.

8. Να γίνει παρουσίαση των βασικών σημείων του Νόμου 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

9. Να εξεταστεί η εφαρμογή αυτής της διεθνούς Ευρωπαϊκής πολιτικής στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, της σύγκρισης των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης του Πολυτεχνείου της Κρήτης και του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου.

Ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης :

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι τα εξής:

1. Πώς διαμορφώθηκαν και πώς εξελίχθηκαν σε βάθος χρόνου οι έννοιες «της Νέας Δημόσιας Διοίκησης», «της Ποιότητας» και της «Διασφάλισης της Ποιότητας» στην ανώτατη εκπαίδευση;
2. Ποιοι είναι οι επικρατέστεροι μηχανισμοί διασφάλισης και βελτίωσης της Ποιότητας;
3. Ποιοι είναι οι κυριότεροι οργανισμοί της Ευρωπαϊκής Διασφάλισης της Ποιότητας;
4. Ποιες τάσεις επικρατούσαν σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με τα θέματα της Διασφάλισης της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, πριν τη διαμόρφωση πρακτικών ποιότητας υπό το πρίσμα της Διαδικασίας της Μπολόνια;
5. Ποιες ήταν οι πρακτικές και πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας σε επίπεδο ευρωπαϊκής ένωσης;
6. Ποια τα βασικά στάδια ανάπτυξης της Διαδικασίας της Μπολόνια και πώς αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν οι στόχοι και οι βασικές αρχές της μέχρι σήμερα;
7. Ποιες προκλήσεις αντιμετώπισε η Διαδικασία της Μπολόνια για την Ευρωπαϊκή Διασφάλιση της Ποιότητας;
8. Ποιοι είναι οι βασικοί σκοποί των μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας, οι οποίοι αναπτύχθηκαν κατά τη διαδικασία της Μπολόνια;
9. Πώς αναπτύσσονται και πώς εξελίσσονται μέχρι σήμερα οι διαδικασίες και οι πρακτικές για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στα ανώτατα ιδρύματα μέσα από τη διαδικασία της Μπολόνια;
10. Ποια η εμπλοκή της Ευρωπαϊκής ένωσης στις πρωτοβουλίες της Διαδικασίας της Μπολόνια για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση;

11. Πως μεταφέρθηκε η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ελληνική πραγματικότητα και ποιες συνέπειες έχει επιφέρει;

1.3.Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεταστροφή του πολιτικού ενδιαφέροντος προς την εκπαίδευση, η οποία καλείται να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, έτσι όπως αυτές οι ανάγκες ορίζονται από τους ιδεότυπους της Παγκοσμιοποίησης και της Κοινωνίας της Γνώσης. Οι πολιτικές σχετικά με την «ποιότητα» στην εκπαίδευση είναι στο προσκήνιο πολλών χωρών από την δεκαετία του 1980 με αποτέλεσμα η «Ποιότητα» και η «Διασφάλιση της Ποιότητας» στην Ανώτατη Εκπαίδευση να αποτελούν αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος για επιστήμονες, μελετητές, ακαδημαϊκούς των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών επιστημών.

Οι μελέτες/έρευνες αυτές στα πλαίσια του ερευνητικού ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με την προσέγγιση που έχουν ως προς την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Σε μία πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι έρευνες που μελετούν το δύσκολο έργο του εννοιολογικού προσδιορισμού της έννοιας της «Ποιότητας» και της «Διασφάλισης της Ποιότητας» στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Αρκετές έρευνες και μελέτες προβαίνουν στο συμπέρασμα ότι παρόλο που η «ποιότητα» διαδραματίζει καίριο ρόλο στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ένας καθολικά έγκυρος και γενικά αποδεκτός ορισμός για αυτήν.(Kemenade, E., Pupius, M., Hardjono, 2008 , Harvey and Green, 1993, Harvey, 2004-2019, Vlăsceanu et al., 2007, Garvin 1984, όπ. αναφ. στο Kemenade, et al., 2008: 176, Filippakou, 2011, Vidovich, 2001). Επίσης, σύμφωνα με τους Curaj et al., (2012) η αντίληψη της διασφάλισης της ποιότητας είναι πολυδιάστατη και συμφραζόμενη και είναι αξιοσημείωτο να επισημανθεί ότι εμφανίζονται διαφορές στην προσέγγιση αυτών των εννοιών μεταξύ των οργανισμών της διασφάλισης της ποιότητας και του ακαδημαϊκού προσωπικού και των σπουδαστών.

Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από τους ερευνητές οι οποίοι εφαρμόζοντας μια ιστορική προσέγγιση κυρίως, προσπαθούν να αναλύσουν την εμφάνιση, την ανάδειξη και την πορεία της Διασφάλισης της Ποιότητας ως ένα 'κομβικό σημείον'

στους λόγους και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή/και άλλων Διεθνών Οργανισμών (όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ), καθώς και στις πολιτικές στρατηγικές των κρατών (Corbett, 2003, Asderaki 2006a, σε Asderaki 2009, Enders, and Westerheijden, 2014, Woodhouse, 1999, Hartmann, 2017, Reinalda, 2008, Saarinen, 2005, Ewell, 2007).

Η τρίτη κατηγορία επικεντρώνεται σε μελέτες που στοχεύουν να ερευνήσουν τους σκοπούς των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση: [βελτίωση (improvement), λογοδοσία (accountability), συμμόρφωση (compliance), έλεγχος (control), καθώς και τους τύπους και τις μεθόδους αποτίμησης της ποιότητας: [αξιολόγηση (evaluation), η πιστοποίηση (accreditation), η επιθεώρηση (audit) και η αξιολόγηση μέσω δεικτών (benchmarking)] (Harvey & Knight, 1996, Harvey, 2004, OECD, 2008, Woodhouse, 1999, Perellon, 2007, Harvey & Newton, 2007, Asderaki, 2009, ESG, 2015).

Σε αυτή την κατηγορία θα συμπεριλάβουμε και μια σειρά ερευνών και μελετών που ασχολούνται με την ποικιλομορφία των μηχανισμών και των πρακτικών αξιολόγησης και Διασφάλισης της Ποιότητας στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στο βιβλίο των Curaj et al. (2012) δημοσιεύθηκαν μια σειρά μελετών οι οποίες μέσα από τη συγκριτική αξιολόγηση των πολιτικών και των πρακτικών Διασφάλισης της Ποιότητας στις ευρωπαϊκές χώρες επισημαίνουν την ύπαρξη σημαντικής ποικιλομορφίας στη εφαρμογή της διασφάλισης της ποιότητας στην Ευρώπη.

Σύμφωνα με τους Sursock and Smidt (2010) στην έκθεση «*Trends 2010: A decade of change in European higher education*», έρευνες και μελέτες έχουν δείξει ότι οι προσαρμογές στις πολιτικές και στις πρακτικές διασφάλισης της ποιότητας σε εθνικό και θεσμικό επίπεδο έχουν οδηγήσει τόσο σε σύγκλιση όσο και σε αυξημένη ποικιλομορφία, καθώς η ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται στενά με τις εθνικές κουλτούρες. Επίσης σύμφωνα με τη Loukkolla (2012), οι κυβερνήσεις και τα ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν παγιδευτεί στο δίλημμα μεταξύ της προσαρμογής στις κοινές ευρωπαϊκές πολιτικές και στη διατήρηση της εθνικής / θεσμικής και πολιτιστικής τους μοναδικότητας.

Επίσης, σύμφωνα με τους Smidt (2012), Curaj et al. (2012) επισημαίνεται ότι σε επίπεδο Ιδρύματος/Πανεπιστημίου, η διασφάλιση της ποιότητας συχνά αναφέρεται

σε πρακτικές εσωτερικής Διασφάλισης της Ποιότητας και δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι τη σαφή διαφορά μεταξύ της εξωτερικής και της εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας.

Μία τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει τους ερευνητές οι οποίοι μελετούν τη Διασφάλιση της Ποιότητας στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια. Διερωτώμενοι, πως μια εθελοντική συμμετοχή κρατών μελών για την αρχιτεκτονική ενός Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης κατέληξε σε ελέγχους εφαρμογής πολιτικών, επιστρατεύοντας δίκτυα ενδιαφερομένων για την καθιέρωση κοινών πρότυπων και κατευθυντήριων γραμμών για την Αξιολόγηση, την Πιστοποίηση και την Διασφάλιση της ποιότητας στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. (Reinalda, 2008, Asderaki, 2009, Enders and Westerheijden, 2014, Saarinen, 2005, Vögtle & Martens, 2014, Vögtle, 2019, Πασιάς, 2015, Croché, 2009, Kehm, 2010)

Οι Kehm et al. (2009) θεωρούν ότι η διαδικασία της Μπολόνια έχει δημιουργήσει μια δυναμική αλλαγής που υποστηρίζεται από νέα δίκτυα, δρώντες και ενδιαφερόμενες ομάδες, οι οποίοι έχουν καθιερωθεί κάτω από την ομπρέλα της Μπολόνια και έχουν δημιουργήσει ένα νέο χώρο χάραξης πολιτικής για την ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης επισημαίνουν ότι η μεταρρυθμιστική ατζέντα της Μπολόνια προβάλλεται ως ένας «μεταβαλλόμενος στόχος», επειδή σε κάθε σύνοδο οι υπουργοί προσέθεταν νέα σημεία και διευρύναν το πλαίσιο αναφοράς με αποτέλεσμα σταδιακά οι στόχοι των μεταρρυθμίσεων να μετατοπιστούν από την αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ προς στη διαμόρφωση πλαισίων προσόντων, στην αξιολόγηση της ποιότητας και τη συγκρότηση μηχανισμών παρακολούθησης και ελέγχου της διαδικασίας σε διεθνές επίπεδο.

Επίσης, σύμφωνα με τους Saarinen (2003) και Loukkolla (2012), η διασφάλιση της ποιότητας είναι ένας τομέας πολιτικής που έχει αναδειχθεί ως ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους της αρχιτεκτονικής της Μπολόνια. Για τη διασφάλιση της ποιότητας, η «Διαδικασία της Μπολόνια» σήμαινε ένα νέο πλαίσιο και μια σημαντική ευκαιρία για την επιτάχυνση των εξελίξεων.

Τέλος, η έκθεση EUA Trends 2010 που παρακολούθησε την πρώτη δεκαετία υλοποίησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης έδειξε ότι τα ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης θεωρούν τη διασφάλιση της ποιότητας μία από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις.

1.4. Δομή της Μελέτης

Η μελέτη αυτή, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, χωρίζεται σε **δύο μέρη** και συνολικά σε **πέντε κεφάλαια**. Το πρώτο μέρος αφορά στη θεωρητική προσέγγιση της μελέτης και το δεύτερο μέρος εστιάζει στις πρακτικές και στις πολιτικές Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Ελλάδας, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης που επικεντρώνεται, αρχικά στην ανάλυση της δομής και της διάρθρωσης των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης (external evaluation report), στη συνέχεια στη σύγκριση των εξωτερικών εκθέσεων των Πολυτεχνείων της Κρήτης και του Μετσόβιου και τέλος στην παρουσίαση των πορισμάτων που προέκυψαν μετά τη σύγκριση των εξωτερικών εκθέσεων του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του Πολυτεχνείου της Κρήτης.

Αναλυτικότερα, **το πρώτο μέρος** περιλαμβάνει **τέσσερα κεφάλαια**.

Το πρώτο κεφάλαιο περιγράφει και αναλύει τη θεωρητική θεμελίωση της διπλωματικής. Καταγράφονται, πιο συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, γίνεται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας και παρουσιάζεται η δομή της μελέτης και η μεθοδολογική προσέγγιση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται, αρχικά, μια εννοιολογική αποσαφήνιση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, καταγράφοντας τους ορισμούς που δόθηκαν καθώς και τα χαρακτηριστικά της έννοιας. Στη συνέχεια, αναλύεται η επικράτηση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στον χώρο της Εκπαίδευσης και παρουσιάζονται οι καθοριστικές αλλαγές που αυτή επέφερε. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι αλλαγές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στις έννοιες της «Κυβερνησιμότητας, επιτελεσματικότητας, διαχειριστικότητας και της αξιολόγησης». Έπειτα, γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της εφαρμογής αυτής της διεθνούς πολιτικής στις ευρωπαϊκές χώρες και συγκεκριμένα, στην Αγγλία, στην Ιταλία, στη Νορβηγία και στην Ελλάδα. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την κριτική των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση στην έννοια της ποιότητας, καθώς αυτή αποτελεί κεντρικό διακύβευμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Αναφέρονται οι ορισμοί που έχουν δοθεί και αναλύεται η αναγκαιότητά της εισαγωγής της μέσα από μια

σύντομη ιστορική αναδρομή. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι διαδικασίες που αναπτύσσονται και οι επικρατέστεροι μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, γίνονται αναφορές στις δομές (ENQA, & ENQAR) που δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία της Ε.Ε. και με αρωγούς τους διεθνείς οργανισμούς και ενώσεις σχετικές με την ανώτατη εκπαίδευση, προκειμένου να διευκολύνονται τα κράτη μέλη που υιοθέτησαν την Διαδικασία της Μπολόνια, στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτικών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας των ανώτατων εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα συστήματα παγκόσμιας κατάταξης (Ranking) των πανεπιστημίων, τα οποία αφομοιώνουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και της πιστοποίησης των ιδρυμάτων και τα ταξινομούν σε "σειρά κατάταξης". Σκοπός τους είναι να παρέχουν πληροφορίες στους ενδιαφερομένους, τους καταναλωτές και τους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, σχετικά με τις μετρήσιμες διαφορές στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών από αρκετούς παρόμοιους παρόχους. Επιπρόσθετα, καταγράφονται οι δείκτες απόδοσης, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα βραβεία της ποιότητας καθώς και οι μέθοδοι μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών. Παράλληλα, επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση, καταδεικνύοντας τις υπολανθάνουσες αλλαγές που προκύπτουν με την εισαγωγή της έννοιας της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται αντιληπτό πως η εφαρμογή των εξωγενών θεσμικών παρεμβάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την εξάπλωση των ιδεολογικών αρχών και των διοικητικών πρακτικών της «Νέας Δημόσιας Διοίκησης» στον ευρωπαϊκό καθώς και σε μικρότερο βαθμό και στον ελληνικό χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη συνθήκη της Μπολόνια, καθώς αυτή αποτελεί τη μεγαλύτερη πρωτοβουλία μεταρρυθμίσεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Ευρώπης. Ειδικότερα, επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή με την αναφορά στη διακήρυξη της Σορβόνης και στους βασικούς της άξονες. Σκιαγραφείται η εξέλιξη της συνθήκης της Μπολόνια, τόσο ως προς το μέγεθος, όσο και ως προς τους στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές υλοποίησης των αποφάσεων που λαμβάνονται στις τακτικές συναντήσεις των κρατών μελών της. Αυτό κρίνεται απαραίτητο, διότι η Μπολόνια είναι η βασική δομή που παρέχει την απαραίτητη νομιμοποίηση στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την εδραίωση μηχανισμών

αξιολόγησης και πιστοποίησης στις δομές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της Μπολόνια, υπογραμμίζοντας ότι η επιτυχία, που παρατηρήθηκε την πρώτη δεκαετία της εφαρμογής της, στην αρχιτεκτονική, στις δομές, στους μηχανισμούς παρακολούθησης και ελέγχου, δεν συνοδεύτηκε από αντίστοιχη επιτυχία στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, στην κινητικότητα ανθρώπινου δυναμικού, στην απασχολησιμότητα των πτυχιούχων και στη διεθνή ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το **δεύτερο μέρος** αποτελείται από **ένα κεφάλαιο**, το οποίο χωρίζεται σε **δύο ενότητες**.

Στην πρώτη ενότητα αναλύονται τα βασικότερα σημεία της συζήτησης για την ποιότητα στην Ελλάδα, μέσα από μια ιστορική αναδρομή, στην περίοδο 1974-2020. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά σημεία του Νόμου 3374/2005, ο οποίος αφορά στη Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη ελληνική εκπαίδευση. Ειδικότερα, παρουσιάζονται το αντικείμενο, το περιεχόμενο, ο σκοπός, η Διαδικασία, τα όργανα, τα κριτήρια και οι δείκτες της αξιολόγησης. Περιγράφεται, ακόμη, η Διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης και η Έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην Εξωτερική αξιολόγηση, στην Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης, στην Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης και στη δημιουργία της Α.Δ.Ι.Π., της ανεξάρτητης διοικητικής αρχής, η οποία εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης και έχει ως αποστολή **την υποστήριξη** των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην πραγματοποίηση των διαδικασιών που στοχεύουν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, **την ενημέρωση της Πολιτείας** και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης για τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις και τάσεις στα συναφή ζητήματα και **την προαγωγή** της έρευνας στον τομέα αυτόν. Η πρώτη ενότητα του δευτέρου μέρους ολοκληρώνεται με την αναφορά στις πολιτικές διασφάλισης ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ, στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και του Μνημονίου καθώς και στον Νόμο 4653/2020, οποίος μετονόμασε την «Α.Δ.Ι.Π.» σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.) και όρισε ως αποστολή της τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στη δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου εξετάζεται μια μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται, αρχικά στην ανάλυση της δομής και της διάρθρωσης των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης των Ιδρυμάτων (external evaluation report). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εξωτερικές εκθέσεις αξιολόγησης των Πολυτεχνείων της Κρήτης και του Μετσόβιου, συγκρίνονται τα αποτελέσματα και καταγράφονται τα πορίσματα που προέκυψαν μέσα από τη σύγκριση. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά σε ορισμένα στοιχεία, πορίσματα και συστάσεις, τα οποία αφορούν στο σύνολο των ελληνικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΑΔΙΠ. Στο τέλος διατυπώνονται κάποιοι προβληματισμοί σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην Ελλάδα.

1.5. Μεθοδολογική προσέγγιση

Ο όρος μεθοδολογία κατά κυριολεξία σημαίνει «το λέγειν, το στοχάζεσθαι περί των μεθόδων». Στο πυρήνα της έννοιας της μεθόδου βρίσκεται ο σκοπός να «φτάσουμε κάπου», αλλά και το ερώτημα «ποια διαδικασία ακολουθούμε για να «φθάσουμε κάπου;». Κάθε επιστήμη έχει ως σκοπό την αναζήτηση της αλήθειας και ο κάθε επιστήμονας ακολουθεί μια πορεία εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων προκειμένου να οδηγηθεί σε συστηματικές, ακριβείς, έγκυρες και επαληθεύσιμες απαντήσεις, επομένως η μεθοδολογία είναι η επιστήμη που συζητεί και στοχάζεται για τις ερευνητικές μεθόδους. (Λαμπίρη – Δημάκη, 1990: 25-26).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων, η **βιβλιογραφική επισκόπηση (literature review)** και η **ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis)**. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στόχος είναι η διερεύνηση των επιδράσεων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην ανώτατη εκπαίδευση, η αποσαφήνιση των εννοιών και των διαδικασιών της «Ποιότητας» και της «Διασφάλισης της Ποιότητας» στην ανώτατη εκπαίδευση καθώς και αυτά που στόχος είναι η αποτύπωση και η διαμόρφωση ιστορικά των εννοιών αυτών στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια τεκμηριώνονται με δεδομένα που στηρίζονται στην ποιοτική μέθοδο ανάλυσης.

Το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις) αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. Καθώς η μελέτη βάθους που συνεπάγεται η ποιοτική έρευνα οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων, διευκολύνεται η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών (Κυριαζή, 2011:52). Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα τονίζει από τη φύση της, τη σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο για την ερμηνεία που αποδίδουν τα υποκείμενα στη συμπεριφορά τους και στη συμπεριφορά των άλλων. Στοιχείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί επίσης η έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, σε αντίθεση με τη στατική προσέγγιση που χαρακτηρίζει την ποσοτική έρευνα (Κυριαζή, 2011:52-53).

Στόχος αυτής της διπλωματικής εργασίας, είναι να διαμορφωθεί μια ευρεία εικόνα για τα αποτελέσματα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, τις αλλαγές που επέφερε στην εκπαίδευση καθώς και των εννοιών της ποιότητας και της Διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και ειδικότερα των διαδικασιών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και των παροχών τους μέσα από τη Διαδικασία της Μπολόνια λαμβάνοντας υπόψη και το γενικότερο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό συγκείμενο της εποχής.

Αρχικά, μέσα από τη συστηματική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, γίνεται μία σε βάθος έρευνα για την υφιστάμενη γνώση αναφορικά με τη Νέα Δημόσια Διοίκηση, τις επιδράσεις της καθώς και την «ποιότητα» και τις διαδικασίες «Διασφάλισης της Ποιότητας» στην ανώτατη εκπαίδευση. Σε ένα επόμενο στάδιο θα στηριχτούμε και πάλι στην βιβλιογραφική επισκόπηση, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με την εννοιολογική αποσαφήνιση των επιδράσεων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και των εννοιών της ποιότητας και της διασφάλισης της ποιότητας. Στη συνέχεια, με την μέθοδο της «ανάλυσης περιεχομένου» πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, θα συνθέσουμε την εικόνα των διαδικασιών που αναπτύχθηκαν για τις έννοιες αυτές, τόσο σε

ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αλλά και μέσα από την Διαδικασία της Μπολόνια. Τέλος, θα παρουσιαστεί ως μελέτη περίπτωσης, η εξωτερική έκθεση αξιολόγησης των Πολυτεχνείων της Κρήτης και του Μετσόβιου. Σε κάθε ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης διαμορφώνεται και εφαρμόζεται, με ευθύνη και πρωτοβουλίες της οικείας ΜΟ.ΔΙ.Π., ένα εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας που πρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα των λειτουργιών και δραστηριοτήτων του ιδρύματος. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι η τελευταία φάση κάθε κύκλου διαδικασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση κι έχει ως σκοπό τη διαπίστωση της πληρότητας, της διαφάνειας, της αντικειμενικότητας της εσωτερικής αξιολόγησης και τη διατύπωση μίας αντικειμενικής άποψης βάσει της επισήμανσης των καλών πρακτικών και των σημείων βελτίωσης, την ανάδειξη και τεκμηριωμένη υποστήριξη των εύλογων αιτημάτων της μονάδας στο επίπεδο του ιδρύματος και της πολιτείας και τη συλλογή και ανάδειξη καλών πρακτικών εθνικής εμβέλειας.

Η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης ενεργοποιείται με την κατάθεση της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης στην Α.ΔΙ.Π. Βάσει αυτής και με την άμεση γνωριμία με την ακαδημαϊκή μονάδα, η επιτροπή εξωτερικών εμπειρογνομόνων συντάσσει την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης. Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης θα παρατηρήσουμε ότι η εξωτερική έκθεση αναλύει σε βάθος τις διαπιστώσεις και τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως προς τα επιτεύγματα της ακαδημαϊκής μονάδας, τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης ή διορθωτικών ενεργειών, την αποτελεσματικότητα των ενεργειών στις οποίες έχει ήδη προβεί το ίδρυμα, προκειμένου να διασφαλίσει και να βελτιώσει την ποιότητα του επιτελούμενου έργου του και τέλος ως προς τη συνέπεια του ιδρύματος αναφορικά με την αποστολή και τους στόχους του.

1.5.1. Η «Βιβλιογραφική Επισκόπηση»

Η βιβλιογραφική επισκόπηση είναι μια μορφή ποιοτικής έρευνας, η οποία είναι καθιερωμένη σε πολλούς ακαδημαϊκούς κλάδους και βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι χρησιμοποιεί την υπάρχουσα βιβλιογραφία προκειμένου να δημιουργήσει νέα αποτελέσματα, νέες θεωρίες και αντιλήψεις για το υπό διερεύνηση θέμα και επίσης να δημιουργήσει τις κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Κατά τη διάρκεια

της έρευνας της αντιπροσωπευτικής βιβλιογραφίας πρωτογενών κα δευτερογενών πηγών, εξετάζει, επικρίνει και τέλος συνθέτει με ολοκληρωμένο τρόπο νέα πλαίσια και προοπτικές για το θέμα (Bolderston, 2008:86, Torraco, 2016).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, θα χρησιμοποιήσουμε την βιβλιογραφική επισκόπηση τόσο ως μέθοδο έρευνας αλλά και ως το βασικό εργαλείο για την θεμελίωση της αναγκαιότητας και της σκοπιμότητας της έρευνας καθώς και στη διατύπωση των στοχοθετημένων ερευνητικών ερωτημάτων, δεδομένου ότι οι βιβλιογραφικές επισκοπήσεις θεωρούνται από τους επιστήμονες και την ακαδημαϊκή κοινότητα «... το πρώτο ιδανικό βήμα στο κόσμο των εκδόσεων» (Bolderston, 2008:86, Schryen et al., 2015:2,).

Η χρήση της βιβλιογραφικής επισκόπησης ως μεθόδου «εισαγωγής» του ερευνητή στο θέμα που τον ενδιαφέρει να ερευνήσει, παίζει καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη της ερευνάς καθώς διευκολύνει την μέγιστη και βέλτιστη κατανόηση του θέματος, καθορίζει εξ αρχής το ερευνητικό πλαίσιο και δημιουργεί τις προϋποθέσεις έτσι ώστε ο συγγραφέας να διαμορφώσει τη συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον μπορεί να πείσει τον αναγνώστη ότι ο ερευνητής έχει εξετάσει το προηγούμενο δημοσιευμένο έργο σχετικό με την ερευνά του και ότι η νέα έρευνα θα είναι σημαντική καθώς θα προσθέσει νέες γνώσεις σε αυτό το πεδίο (Bolderston, 2008:86, Schryen et al., 2015:2).

Η προσέγγιση της επισκόπησης της βιβλιογραφίας σε αυτή τη διπλωματική εργασία, ως «μεθόδου έρευνας που βασίζεται στην ανάλυση δευτερογενών δεδομένων», χρησιμοποιείται κάνοντας χρήση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προκειμένου να δημιουργήσει, νέες θεωρίες και αντιλήψεις για το υπό διερεύνηση θέμα καθώς και να δοθούν περιεκτικές και αξιόπιστες απαντήσεις σε εκείνα τα ερευνητικά ερωτήματα, που στόχο έχουν τη δημιουργία το θεωρητικού πλαισίου του υπό διερεύνηση θέματος, ήτοι οι επιδράσεις τις Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην ανώτατη εκπαίδευση και ειδικότερα η ποιότητα και η Διασφάλιση της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Η θεωρητική και εννοιολογική θεμελίωση των εννοιών που διακυβεύονται σε αυτή την εργασία κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να γίνουν ευκολότερα κατανοητοί στο δεύτερο μέρος της διπλωματικής, όπου αντιμετωπίζονται ως οι «πολιτικοί λόγοι» και οι «πρακτικές» που αναπτύχθηκαν πριν και μετά την Διαδικασία της Μπολόνια σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο για

τα θέματα της ποιότητας και της Διασφάλισης της Ποιότητας, πάντα σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης και επιπλέον που παράγουν κανονιστικές και ιδεολογικές δεσμεύσεις στους ενδιαφερομένους.

Η προσέγγιση της επισκόπησης της βιβλιογραφίας ως μιας ερευνητικής μεθόδου που «*βασίζεται στην ανάλυση δευτερογενών δεδομένων (Secondary Data Analysis Projects)*», θεωρείται «*ότι αφορά ένα ερευνητικό έργο από μόνο του και επομένως πρέπει να διεξάγεται με την απαιτούμενη αυστηρότητα*». και επίσης «*μια καλή επισκόπηση κρίνεται από τις προσπάθειες του συγγραφέα να αξιολογήσει και να αναλύσει κριτικά το υπάρχον έργο γύρω από το ερευνητικό πεδίο.... Πάνω απ' όλα, ο συγγραφέας θα πρέπει να παρέχει στους αναγνώστες μια σαφή εικόνα του θέματος και του σχετικού φάσματος προοπτικών και αντίθετων απόψεων*» (Bolderston, 2008:86, 87)

Σύμφωνα με τον Steward, (2004) όπ. αναφέρεται στο Bolderston, 2008:87) τα χαρακτηριστικά μία καλής επισκόπησης πρέπει να είναι τα εξής :

- ✓ *Περιεκτική: αποδεικτικά στοιχεία πρέπει να συλλέγονται από όλες τις σχετικές πηγές.*
- ✓ *Πλήρης αναφορά: επιτρέποντας σε άλλους να ακολουθήσουν την πορεία του συγγραφέα στο συμπέρασμα της έρευνας.*
- ✓ *Επιλεκτική: χρησιμοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές αναζήτησης για να εντοπιστούν τα βασικά στοιχεία.*
- ✓ *Σχετική: εστίαση σε σχετικά δεδομένα.*
- ✓ *Μια σύνθεση βασικών θεμάτων και ιδεών.*
- ✓ *Ισορροπημένη: μεταξύ διαφορετικών ιδεών και απόψεων.*
- ✓ *Κριτική: στην εκτίμηση της βιβλιογραφίας*
- ✓ *Αναλυτική: ανάπτυξη νέων ιδεών και κατανοήσεων από τα δεδομένα.*

Η δευτερεύουσα επισκόπηση δεδομένων (Secondary Analysis Projects) μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε γιατί υπάρχουν λίγες πληροφορίες για ένα θέμα είτε υπάρχει μια πληθώρα διαθέσιμων πληροφοριών. Σε αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής πρέπει να ξεκινήσει με τη σαφή δήλωση σκοπιμότητας ή την ερευνητική ερώτηση (Steward, 2004, όπ. Αναφ. στο Bolderston, 2008:87) και η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων είναι ποιοτικής φύσης και το διαθέσιμο υλικό ταξινομείται ανά θέμα (Bolderston, 2008: 87).

Τα βασικά βήματα που ακολουθεί ένας ερευνητής όταν προσεγγίζει την ερευνά του με τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι *αρχικά*, μια προκαταρκτική και επιφανειακή αναζήτηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετική με το υπό διερεύνηση θέμα, προκειμένου να διαπιστώσει αν υπάρχει ήδη αρκετή βιβλιογραφία για να στηρίξει την ερευνά του. *Δεύτερο βήμα*, αποτελεί ο προσδιορισμός της εστίασης της έρευνας σε ένα κεντρικό σημαίνον γύρω από το οποίο θα στηριχθούν τα κριτήρια και η στρατηγική αναζήτησης της βιβλιογραφίας. Η αναζήτηση στηρίζεται σε λέξεις – κλειδιά οι οποίες αποτελούν την βάση για την αναζήτηση χρήσιμου υλικού και οι οποίες περιλαμβάνουν όλες τις πιθανές λέξεις που μπορεί να σχετίζονται με το θέμα ήτοι συνώνυμα και εναλλακτικοί όροι. (Bolderston, 2008). «*Οι λέξεις-κλειδιά που επιλέγονται για την αναζήτηση είναι σημαντικές, καθώς αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο μιας αποτελεσματικής αναζήτησης*» (Timmins, F., & McCabe, C. 2005, όπ. Αναφ. στο Bolderston, 2008:88). *Επόμενο βήμα* της έρευνας αποτελεί η αναζήτηση της βιβλιογραφίας η οποία πρέπει να είναι αυστηρή, ρητή, περιεκτική και αξιόπιστη, να στηρίζεται σε όσο το δυνατόν σε πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις και να αποτελεί επιστημονικό τομέα σχετικό με τη θέμα της έρευνας. *Τέταρτο βήμα* αποτελεί η εκτίμηση της βιβλιογραφίας. Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι σημαντικό να στηρίζουμε την έρευνα σε πρωτογενή δεδομένα παρά σε στοιχεία από δευτερογενείς πηγές, διότι με τα πρωτογενή δεδομένα εξασφαλίζεται η αξιοπιστία της έρευνας «*και εξαλείφονται πιθανές προκαταλήψεις και ανακρίβειες από δεύτερες αναφορές για τη δουλειά άλλων ανθρώπων*» (Holmes, 1996, όπ. αναφ.στο Bolderston, 2008:88). Η εκτίμηση της βιβλιογραφίας είναι πολύ σημαντική και πρέπει ο ερευνητής να έχει την διορατικότητα να επιλέγει άρθρα και έρευνες οι οποίες σχετίζονται με τα ερευνητικά του ερωτήματα, παρέχουν την απαιτούμενη πληρότητα για το θέμα που ερευνάται και επίσης είναι αντικειμενικές και αξιόπιστες και τα συμπεράσματα τους βασίζονται σε έγκυρα στα δεδομένα και στην ανάλυση αυτών. (Bolderston. 2008). *Το τελικό στάδιο* της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η σύνθεση της έρευνας, «*η οποία αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα όπου ο ερευνητής ενσωματώνει τις υπάρχουσες ιδέες με νέες ιδέες για να δημιουργήσει μια νέα διατύπωση του θέματος. Η ικανότητα σύνθεσης εξαρτάται από τη βαθιά κατανόηση του ερευνητή για το θέμα και τη βιβλιογραφία του*» (Torraco. 2016:7). «*Χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από μια*

προσεκτική και κριτική ανάλυση της βιβλιογραφίας, ο συντάκτης ανασυντάσσει, συνδυάζει, αναδιοργανώνει και ενσωματώνει έννοιες και προοπτικές στο θέμα για να δημιουργήσει νέες θεωρητικές διατυπώσεις και τρόπους σκέψης για το θέμα». (Torraco. 2016:17). Εν κατακλείδι σύμφωνα με τον Bolderston (2008:91) «Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μπορεί να προσφέρει στον αρχάριο ερευνητή ή συγγραφέα το πρώτο βήμα στον κόσμο των εκδόσεων»

Σε αυτή τη διπλωματική εργασία γίνεται μια κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικής με το υπό διερεύνηση θέμα. Η έρευνα για την εύρεση και τη συλλογή των κατάλληλων πηγών/άρθρων/μελετών ξεκίνησε με τη σαφή δήλωση σκοπιμότητας και την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η μέθοδος αναζήτησης στηρίζεται σε λέξεις –κλειδιά οι οποίες μετά από τον έλεγχο καταλληλότητας και περιεκτικότητας αποτελούν την βάση για την αναζήτηση του χρήσιμου υλικού. Η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων είναι ποιοτικής φύσης και το διαθέσιμο υλικό ταξινομείται ανά θέμα. Ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των επιμέρους εννοιών, η αξιολόγηση και η ανάλυση των κειμένων. Σκοπός μας είναι να αποσαφηνίσουμε τα κύρια σημαίνοντα της εργασίας δηλαδή τις επιδράσεις της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην εκπαίδευση και ειδικότερα την έννοια και της διαστάσεις της Ποιότητας και της Διασφάλισης της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση προκειμένου εν συνεχεία να εμβαθύνουμε στις πολιτικές και στις διαδικασίες που αναπτύσσονται στα πλαίσια των μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών της «Διαδικασίας της Μπολόνια» και τέλος μέσα από τη σύνθεση των δεδομένων και των απόψεων, να καταλήξουμε σε συμπεράσματα τα οποία μπορούν να προσφερθούν στη μελλοντική έρευνα.

1.5.2. Η «Ανάλυση Περιεχομένου»

Στις περιπτώσεις των ερευνών όπου τα τεκμήρια στα οποία στηρίζεται ο ερευνητής για την κατανόηση, την ερμηνεία, την ανάλυση και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων είναι γραπτά κείμενα, ο ερευνητής πρέπει να τα αναλύσει με επιστημονικό τρόπο δηλ. να μην αρκестεί στην πρώτη απλή εντύπωση του περιεχομένου του υλικού αλλά να το ταξινομήσει σε κατηγορίες και να το κωδικοποιήσει με σκοπό να δημιουργηθεί ένα εννοιολογικό σύστημα το οποίο θα οδηγήσει τον ερευνητή σε έγκυρα συμπεράσματα. Αυτή η μέθοδος είναι γνωστή ως ανάλυση περιεχομένου,

σκοπός της οποίας είναι η αντικατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποσοτικοποίηση. Η ανάλυση περιεχομένου θεωρείται ως μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, διότι έχει ως αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Berelson, 1952 στον Krippendorff, 2004)

Ο όρος ανάλυση περιεχομένου είναι περίπου 75ετών και το Webster's Dictionary of the English Language χρησιμοποίησε τον όρο στην έκδοσή του 1961, ορίζοντάς τον ως «*ανάλυση του φανερού και του λανθάνοντος περιεχομένου ενός επικοινωνιακού υλικού (βιβλίο ή ταινία) μέσω της ταξινόμησης, της κωδικοποίησης και της αξιολόγησης των βασικών συμβόλων του και θεμάτων του με σκοπό να εξακριβωθεί το νόμά του και το πιθανό αποτέλεσμα*» (Krippendorff, 2004, Prasad, 2008:174).

Σχεδόν όλοι οι κλάδοι σε όλο το φάσμα των ανθρωπιστικών επιστημών και των κοινωνικών επιστημών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που επιδιώκουν να βελτιώσουν τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της ζωής, ασχολούνται με τις λειτουργίες και τα αποτελέσματα των συμβόλων, των σημασιών και των μηνυμάτων. Τα τελευταία χρόνια, η εμφάνιση της κοινωνίας της πληροφορίας έχει μεταφέρει τις λεπτομέρειες της επικοινωνίας-κειμένων, πλαισίων, εικόνων, διασυνδέσεων και, πάνω απ' όλα, της πληροφορίας - στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών. (Krippendorff, 2004) υπερβαίνει τις παραδοσιακές έννοιες των συμβόλων, του περιεχομένου και των προθέσεων. Αυτό μπορεί να φανεί στην εξέλιξη της έννοιας της επικοινωνίας, στον τρόπο με τον οποίο η ανάπτυξη των τεχνολογιών των μέσων ενημέρωσης έχει διαμορφώσει την προσοχή μας στην επικοινωνία, και στο ρόλο του πολιτισμού στο να αποδίδει σημασία σε αυτό που αναλύεται. Τρίτον, η σύγχρονη ανάλυση περιεχομένου έχει αναπτύξει μια δική της μεθοδολογία, που επιτρέπει στους ερευνητές να σχεδιάζουν, να εκτελούν, να επικοινωνούν, να αναπαράγουν και να αξιολογούν κριτικά τις αναλύσεις τους ανεξάρτητα από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα

Η σύγχρονη ανάλυση περιεχομένου έχει τρία διακριτικά χαρακτηριστικά: πρώτον, η ανάλυση περιεχομένου είναι μια εμπειρικά θεμελιωμένη μέθοδος, μια διερευνητική διαδικασία, και προγνωστική ή επαγωγική συμπερασματική πρόθεση.

Η επιστήμη που εξερευνά παρά δηλώνει είναι ένα σχετικά πρόσφατο επίτευγμα. Με νέες αντιλήψεις και εμπειρικό προσανατολισμό, οι σύγχρονοι αναλυτές περιεχομένου ενώνουν τις δυνάμεις τους με άλλους ερευνητές αναζητώντας την έγκυρη γνώση ή την πρακτική υποστήριξη για δράσεις και κριτική. Οι αναλυτές περιεχομένου, εξετάζουν δεδομένα, έντυπα, εικόνες ή ήχους-κείμενα, προκειμένου να κατανοήσουν τι σημαίνουν για τους ανθρώπους, τι επιτρέπουν ή αποτρέπουν, και τι κάνουν οι πληροφορίες που μεταφέρουν. (Krippendorff, 2004). Δεύτερον, η σύγχρονη ανάλυση περιεχομένου

1.5.2.1. Ορισμός της Ανάλυσης Περιεχομένου

Σύμφωνα με τον Prasad (2008) το περιεχόμενο (content) δηλώνει «τι περιέχεται» και η ανάλυση περιεχομένου δηλώνει την «ανάλυση του τι περιέχεται» σε ένα μήνυμα, δηλαδή η ανάλυση περιεχομένου, είναι μια μέθοδος όπου το περιεχόμενο του μηνύματος αποτελεί τη βάση για την εξαγωγή συμπερασμάτων για το περιεχόμενο και επιπλέον βασίζεται στην αλληλεπίδραση της παρατήρησης και της ανάλυσης των εγγράφων (document). Ορίζεται ως μία διακριτική, μη αντιδραστική μέθοδος κοινωνικής έρευνας, ως μια μέθοδος παρατήρησης, με την έννοια ότι αντί να ζητά από τους ανθρώπους να απαντήσουν σε ερωτήσεις, χρησιμοποιεί τα «μηνύματα» που οι άνθρωποι έχουν δημιουργήσει και τίθενται τα ερωτήματα σε αυτά τα μηνύματα.

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τον Berelson (1952:18) «η ανάλυση περιεχομένου είναι μια ερευνητική τεχνική για την «αντικειμενική», «συστηματική» και «ποσοτική» περιγραφή του πρόδηλου περιεχομένου της επικοινωνίας» (ιδιωτικές ή δημόσιες -μαζικές επικοινωνίες). Ο Weber (1985 όπ. αναφ. στο Prasad, 2008:175), ορίζει την ανάλυση περιεχομένου «ως μια ερευνητική μέθοδο η οποία χρησιμοποιεί ένα σύνολο διαδικασιών για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από τα «κείμενα» (text). Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν τον αποστολέα του μηνύματος, το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος». Ο Krippendorff (2004:18) θεωρεί την ανάλυση περιεχομένου «ως μια ερευνητική τεχνική για την πραγματοποίηση επαληθεύσιμων και έγκυρων συμπερασμάτων από κείμενα (ή άλλο σημαντικό υλικό) και αφορούν το συγκεκριμένο (context) μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται».

Σύμφωνα με τους ανωτέρω ορισμούς η ανάλυση περιεχομένου είναι ένα επιστημονικό εργαλείο που βασίζεται σε τεχνικές αξιοπιστίας (reliability), εγκυρότητας (validity) αντικειμενικότητας (objectivity), συστηματικότητας (systematic) και γενικευσιμότητας (generalizability), με σκοπό η έρευνα να πραγματοποιείται βάσει ρητών κανόνων και τα συμπεράσματα και τα πορίσματά της που αντλούνται από το περιεχόμενο των μηνυμάτων να μπορούν να επαληθευτούν και να ελεγχθούν από άλλους ερευνητές σε διαφορετικές στιγμές (Krippendorff, 2004:18, Prasad, 2008:175-176).

1.5.2.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά της Ανάλυσης Περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος ανάλυσης γραπτών, λεκτικών ή οπτικών μηνυμάτων επικοινωνίας, γνωστή ως μέθοδος ανάλυσης εγγράφων και σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση του κειμένου επιτρέπει στον ερευνητή τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου. (Cole, 1988:53, Elo, and Kyngäs, 2007, Κυριαζή, 2011:282). Σύμφωνα με τον Cavanagh (1997) «είναι πολύ περισσότερο από μια αφελής τεχνική που οδηγεί σε μια απλοϊκή περιγραφή των δεδομένων καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να δοκιμάσει θεωρητικά ζητήματα για να βελτιώσει την κατανόηση των δεδομένων». Ως ερευνητική τεχνική, η ανάλυση περιεχομένου παρέχει νέες γνώσεις και ενισχύει την κατανόηση του ερευνητή για συγκεκριμένα φαινόμενα.

Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται κυρίως σε κοινωνιολογικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων οι έρευνες που εφαρμόζουν την ανάλυση του περιεχομένου συνήθως επικεντρώνονται στα βασικά θέματα που καλύπτει το κείμενο, στη συγκριτική τους σημασία, στο χώρο ή στο χρόνο που αφιερώνεται σε αυτά καθώς και σε άλλα στοιχεία του περιεχομένου, το οποία επιτρέπουν στον ερευνητή να περιγράψει τη μήνυμα σε σχέση με τις κατηγορίες που τον ενδιαφέρουν. (Κυριαζή, 2011:282). Επίσης η ανάλυση περιεχομένου δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές «να γνωρίσουν: τους πρωταγωνιστές σε ένα κείμενο, ποιοι είναι οι στόχοι τους (φανεροί και άρρητοι), ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την δράση τους και την συμπεριφορά τους και γιατί και ποιες τάσεις δημιουργούνται και ποιο είναι το αποτέλεσμα» (Αθανασίου, 2007:244)

Προκειμένου να προσδιορίσουμε τα όρια εφαρμογής της μεθόδου και την πρωτοτυπία της, θα διαπιστώσουμε ότι η μέθοδος δεν εφαρμόζεται για την ανάλυση όλων των τεκμηρίων. Τα τεκμήρια διακρίνονται σε εκείνα τα οποία αναφέρονται σε γεγονότα και σ' εκείνα τα οποία είναι αυτά καθ' εαυτά γεγονότα. Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται στα δεύτερα. Η παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων μπορεί να διαιρεθεί σε άμεση παρατήρηση (πχ. Συνεντεύξεις, επιτόπια παρατήρηση) και σε έμμεση παρατήρηση μέσω της μελέτης διαφόρων γραπτών τεκμηρίων στα οποία έχουν «αποτυπωθεί τα ίχνη των κοινωνικών φαινομένων». Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος έμμεσης παρατήρησης (Λαμπίρη – Δημάκη Ι., 1990: 75)

Σύμφωνα με τον ορισμό του Berelson η ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στην περιγραφή του φανερού – πρόδηλου (manifest) περιεχομένου, θεωρώντας το περιεχόμενο εγγενές στο κείμενο χωρίς να απαιτείται ερμηνεία από τον αναγνώστη, τον δημιουργό, τον ερευνητή (Berelson, 1952). Ο Βάμβουκας, θεωρεί το φυσικό περιεχόμενο της επικοινωνίας ότι διακρίνεται σε φανερό και άδηλο και λανθάνον και μέσω της ανάλυσής του «μελετώνται όλα τα στοιχεία κάθε μορφής επικοινωνίας» (Βάμβουκας, 2002, Κιμουρτζής, 2016:7).

Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων ο ερευνητής προσπαθεί να εμβυθιστεί στα δεδομένα διαβάζοντας το υλικό του αρκετές φορές. «Καμία γνώση ή θεωρία δεν μπορεί να προέλθει από τα δεδομένα εάν ο ερευνητής δεν έχει εξοικειωθεί πλήρως με αυτά» (Polit & Back, 2004 όπ. αναφ. στο Elo, et al., 2007:109). Κατά την ανάγνωση των δεδομένων τα ερωτήματα που τίθενται είναι : « ποιος μιλά; (έρευνα του πομπού),για να πει τι; (μήνυμα) που συμβαίνει αυτό; πότε συνέβη;(τρόποι,δομή) σε ποιόν; (έρευνα του αποδέκτη) τι συμβαίνει, γιατί; (η επίδραση του μηνύματος στον αποδέκτη» (Dey, 1993 όπ. Αναφ. στο Elo, et al., 2007:109, Λαμπίρη – Δημάκη, 1990: 77).

Τα κείμενα που αναλύονται, αποκτούν νόημα μέσα σε συγκεκριμένο συγκείμενο (context) , λόγο (discourse) ή προθέσεις και τα μηνύματα λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενα αποκωδικοποιούνται υπό το πρίσμα συγκεκριμένων προθέσεων και τα δεδομένα παρέχουν πληροφορίες που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα προβλήματα. Ένας ψυχοθεραπευτής για παράδειγμα και ένας ερευνητής του ίδιου διαλόγου «βλέπουν» τον διάλογο

διαφορετικά. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ερμηνεύονται βάσει του συγκεκριμένου που επιλέγει ο ερευνητής για να «ακούσει» ένα διάλογο, ένα κείμενο, τα δεδομένα. Κάθε ανάλυση περιεχομένου αποκτά ένα *συγκεκριμένο* μέσα στο οποίο τα κείμενα εξετάζονται. Επομένως, ο ερευνητής, ανάμεσα στα άλλα, καλείται να κατασκευάσει ένα κόσμο-συγκεκριμένο μέσα στο οποίο το κείμενο αποκτά νόημα και απαντά στα ερωτήματα/υποθέσεις. (Κιμουρτζής, 2016:7)

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε με ποιοτικά είτε με ποσοτικά δεδομένα. Η διάκριση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και την προσπάθεια συλλογής πληροφοριών σχετικά με αυτά από τα διαθέσιμα επικοινωνιακής μορφής στοιχεία. Ο Krippendorff (2004) αμφισβητεί την εγκυρότητα και την χρησιμότητα της διάκρισης μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών αναλύσεων περιεχομένου διότι θεωρεί ότι η κάθε ανάγνωση κειμένων είναι ποιοτική, ακόμα και όταν ορισμένα χαρακτηριστικά ενός κειμένου μετατρέπονται αργότερα σε αριθμούς. Επιπλέον, στην ανάλυση μπορεί να χρησιμοποιηθεί *επαγωγική (inductive)* ή *παραγωγική (deductive)* προσέγγιση. Ποια από αυτά θα χρησιμοποιηθούν, καθορίζεται από το σκοπό της έρευνας. Αν δεν υπάρχουν αρκετές προηγούμενες γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο ή εάν η γνώση αυτή είναι κατακερματισμένη και επίσης όταν ο ερευνητής ξεκινά την έρευνά του βασιζόμενος σε γενικές ιδέες και διαμορφώνει τις εννοιολογικές κατηγορίες μέσα από το υλικό της έρευνάς του, εφαρμόζει την *επαγωγική προσέγγιση (inductive approach)* και η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου μετατρέπεται σε ποιοτική και οι *κατηγορίες ανάλυσης* προέρχονται από τα δεδομένα. (Elo, et al., 2007:109, Κυριαζή, 2011:287).

1.5.2.3. Διαδικασία της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου

Οι ερευνητές που βασίζουν την ανάλυσή των δεδομένων τους στη μέθοδο της «Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου» ακολουθούν ένα προσεκτικό σχεδιασμό και οργάνωση έτσι ώστε τα δεδομένα που θα συλλέξουν να είναι έγκυρα και τα συμπεράσματά τους να έχουν την απαραίτητη τεκμηρίωση. Τα βασικά βήματα είναι τα εξής:

1. Ο προσδιορισμός με σαφήνεια του θέματος ή του προβλήματος.

2. Η διατύπωση είτε των ερευνητικών υποθέσεων είτε των ερευνητικών ερωτημάτων.
3. Η επιλογή των πηγών από τις οποίες θα συλλεχθούν οι πληροφορίες (δεδομένα) για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων
4. Ο προσδιορισμός των μονάδων (ή αλλιώς ενοτήτων) ανάλυσης (λέξη, φράση, παράγραφος κλπ.).
5. Ο προσδιορισμός των κατηγοριών και των υποκατηγοριών ανάλυσης.
6. Η κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων (Αθανασίου, 2007, Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 271-276).

Στόχος της ανάλυσης του περιεχομένου είναι να επιτευχθεί μια συνοπτική και ευρεία περιγραφή του φαινομένου και το αποτέλεσμα της ανάλυσης είναι *έννοιες ή κατηγορίες* που περιγράφουν το φαινόμενο. Συνήθως ο σκοπός αυτών των εννοιών ή κατηγοριών είναι να δημιουργήσουν ένα μοντέλο, ένα εννοιολογικό σύστημα, ένα εννοιολογικό χάρτη ή κατηγορίες με τελικό σκοπό την εξαγωγή ειδικών και εγκύρων συμπερασμάτων. Η ανάλυση του περιεχομένου μπορεί να επιτύχει την *«αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων, που εμπεριέχουν τα τεκμήρια»* ώστε να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός (Elo, et al., 2007:108, Βάμβουκας, 2002, Τζάνη, 2005),.

Με τον όρο αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων, δηλαδή του υλικού της ανάλυσης, περιλαμβάνεται μία σειρά ενεργειών, οι οποίες διακρίνονται στις εξής φάσεις: α) ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης, β) ορισμός και επιλογή μονάδας μέτρησης και γ) η δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών (Βάμβουκας, 2002, Τζάνη, 2005),

Οι μονάδες (ενότητες) καταγραφής και οι μονάδες δειγματοληψίας

Στην ανάλυση του Περιεχομένου δεν υπάρχουν συστηματικοί κανόνες για την ανάλυση των δεδομένων. Το βασικό χαρακτηριστικό της ανάλυσης περιεχομένου είναι ότι πολλές λέξεις του κειμένου ταξινομούνται σε πολύ μικρότερες κατηγορίες περιεχομένου. Η φάση προετοιμασίας ξεκινά με την επιλογή της μονάδας ανάλυσης και ανάλογα με το ερευνητικό ερώτημα, η μονάδα ανάλυσης μπορεί να είναι ένα γράμμα, μια λέξη, μια πρόταση, ένα μέρος σελίδων ή λέξεων, ο αριθμός των συμμετεχόντων στη συζήτηση ή ο χρόνος που χρησιμοποιείται για συζήτηση (Elo, et al., 2007:108).

Μετά τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων ή των ερευνητικών ερωτημάτων μίας έρευνας και μετά την επιλογή των πηγών από τις οποίες θα συλλεχθούν τα δεδομένα, ορίζονται οι *μονάδες /ενότητες ανάλυσης*. Ως μονάδες ανάλυσης ορίζονται οι *μονάδες δειγματοληψίας* και οι *μονάδες καταγραφής*.

Οι μονάδες δειγματοληψίας είναι οι μονάδες από τις οποίες θα δημιουργηθεί το δείγμα της έρευνας (Νόβα- Καλτσούνη, 2006: 272). Όπως και σε όλα τα είδη των ερευνών έτσι και στην ανάλυση περιεχομένου, ο ερευνητής οφείλει να επιλέξει το δείγμα έτσι ώστε να έχει άμεση σχέση με το θέμα που διερευνάται και τους στόχους της ανάλυσης. Αν, για παράδειγμα, «ο ερευνητής θέλει να μελετήσει μια συγκεκριμένη περίοδο, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ως δείγμα, κείμενα που ανήκουν σε αυτή την περίοδο και όχι μεταγενέστερα ή προγενέστερα» (Αθανασίου, 2007:248) Οι κατηγορίες των τεκμηρίων που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενα μελέτης της ανάλυσης περιεχομένου είναι όλα τα γραπτά κείμενα δηλ. βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, κοινοβουλευτικοί λόγοι, κηρύγματα, διακοινώσεις κλπ. Εάν το μέγεθος και ο όγκος των προς μελέτη τεκμηρίων είναι μεγάλος επιβάλλεται η δειγματοληψία όπου στην περίπτωση της ανάλυσης του περιεχομένου δεν μπορεί να είναι τυχαία (Τζάνη, 2005: 9).

Οι μονάδες καταγραφής, στηρίζουν την ανάλυση διότι προσδιορίζουν το τμήμα του κειμένου το οποίο θα αποτελεί τη βάση για την κατηγοριοποίηση. Μονάδα καταγραφής μπορεί να είναι μία λέξη, πρόταση, παράγραφος, θέμα, πρόσωπο ή το συνολικό κείμενο (το άρθρο, το βιβλίο, η ταινία, η προσωπική συνέντευξη κλπ). Στις περιπτώσεις που η μικρότερη μονάδα καταγραφής δεν μπορεί να ερμηνευτεί αυτούσια αλλά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα δηλ. ολόκληρη την πρόταση τότε το μεγαλύτερο τμήμα του περιεχομένου που συντελεί στην πιο έγκυρη κωδικοποίηση της μονάδας καταγραφής ονομάζεται **μονάδα συμφραζόμενων** (Νόβα- Καλτσούνη, 2006, Κυριαζή, 2011).

Μονάδα καταγραφής αποτελεί επίσης και μια *ολόκληρη πρόταση* αλλά και μια *παράγραφος*. Στις περιπτώσεις αυτές η διαδικασία της κατηγοριοποίησης δυσχεραίνεται διότι οι προτάσεις ή οι παράγραφοι περιέχουν πολλαπλές ιδέες οι οποίες δύσκολα κατατάσσονται με σαφήνεια σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Επίσης μονάδα καταγραφής μπορεί να αποτελέσει ένα *συνολικό κείμενο*, το *γενικό θέμα* που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο ή και ένα

πρόσωπο η επιλογή των οποίων εξαρτάται από τον επιδιωκόμενο σκοπό της έρευνας και τα συμπεράσματα που θέλει να καταλήξει ο ερευνητής (Βαμβουκάς, 1991, Κυριαζή, 2011).

Ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης

Ενώ η ενότητα ανάλυσης αναφέρεται στα σημασιολογικά στοιχεία του περιεχομένου, η μονάδα μέτρησης αφορά τον τρόπο μέτρησης αυτών. Η μονάδα μέτρησης καθορίζεται επακριβώς και σχετίζεται με τον επιλεγέντα τύπο (ποιοτικό ή ποσοτικό) της αναλύσεως περιεχομένου. Στις ποιοτικές έρευνες το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στο καινούριο, το ενδιαφέρον και στην αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης ως προς το σκοπό της έρευνας, ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισης κάθε στοιχείου (ακόμη και τα στοιχεία που εμφανίζονται σπανιότατα μπορεί να έχουν μεγάλη αξία σε αντίθεση με την ανάλυση περιεχομένου ποσοτικού τύπου, στην οποία κυρίως η συχνότητα εμφάνισης έχει αξία, και οι πληροφορίες χαμηλής συχνότητας εμφάνισης ταξινομούνται σε ειδική κατηγορία, «λοιπά» ή «διάφορα» (Βάμβουκας, 1991:273)

Ο καθορισμός ενός συστήματος κατηγοριών ανάλυσης

Η φάση του καθορισμού των κατηγοριών ανάλυσης ακολουθεί την φάση καθορισμού της ενότητας ανάλυσης και είναι αναγκαία για την συστηματική παρατήρηση του περιεχομένου και του υλικού της επικοινωνίας και την ποσοτικοποίησή του. Με τον όρο «κατηγορία» νοείται η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες. Η έννοια της «κατηγορίας» είναι διαφορετική από εκείνη της «τάξης» διότι συγκροτείται με κριτήρια ποιοτικά, ενώ η «τάξη» συγκροτείται με ποσοτικά κριτήρια. Η διαδικασία καθορισμού των κατηγοριών ανάλυσης είναι το σημαντικότερο στάδιο και το πιο ουσιώδες σημείο της διαδικασίας. «*Το ενδιαφέρον, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της ανάλυσης του περιεχομένου εξαρτάται από το σύστημα των κατηγοριών που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση του υλικού της Επικοινωνίας...Οι κατηγορίες ταξινόμησης κάνουν διακριτική την ανάλυση και προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα*». (Βάμβουκας, 1991:274). Σύμφωνα με τον Berelson (1952:147) «η επιτυχία ή

αποτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από τις κατηγορίες. Συγκεκριμένες μελέτες υπήρξαν αποτελεσματικές στο βαθμό που οι κατηγορίες διατυπώθηκαν με σαφήνεια και ήταν κατάλληλες για το συγκεκριμένο πρόβλημα και περιεχόμενο». Η διατύπωση και ο ορισμός των κατάλληλων κατηγοριών έχουν κεντρική σημασία σε μία έρευνα διότι οι κατηγορίες αποτελούν την ουσία της έρευνας και η ποιότητα της ανάλυσης αξιολογείται με βάση το σύστημα των κατηγοριών της (Berelson, 1952:147).

Η διατύπωση των κατηγοριών ανάλυσης απαιτεί κάποιες προκαταρκτικές εργασίες. Η κατηγοριοποίηση σημαίνει «*συστηματοποίηση*» και επειδή στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών η συστηματοποίηση δεν έχει αναπτυχθεί αρκετά η κατηγοριοποίηση γίνεται «εμπειρικά». Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου μετά τον προσδιορισμό των υποθέσεων ή των ερευνητικών ερωτημάτων, ορίζεται αρχικά ένα προσωρινό σύστημα κατηγοριών και εν συνεχεία, κατά το πλαίσιο της διαδικασίας της ανάλυσης μερικών τεκμηρίων, ελέγχεται η καταλληλότητά του και τελικά οι κατηγορίες αυτές *τροποποιούνται, εμπλουτίζονται και οριστικοποιούνται*. Επίσης, για την αρχική διαμόρφωση των κατηγοριών, σημαντικό ρόλο παίζουν οι γνώσεις του ερευνητή για το θέμα που ερευνά και η οριστικοποίησή τους εξαρτάται από την δυναμική αλληλεπίδραση της θεωρίας και των δεδομένων (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 273, Κυριαζή, 1998: 292, Βάμβουκας, 1991:276). Στις περιπτώσεις ερευνών που οι ερευνητικές υποθέσεις/ ερωτήματα είναι σαφώς διατυπωμένες/να, οι κατηγορίες ανάλυσης αποτελούν ένα «*κώδικα*» και το *αναλυτέο* υλικό «*ερωτάται*» και οι απαντήσεις καταγράφονται σε διάφορες κατηγορίες (Βάμβουκας, 1991:276).

Κωδικοποίηση των στοιχείων και η ανάλυσή τους

Η κωδικοποίηση μιας μονάδας ανάλυσης σε μια κατηγορία έννοιας ονομάζεται κωδικοποίηση. Μετά την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης των δεδομένων ακολουθεί η ανάλυση αυτών. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση ενός περιεχομένου μπορεί να είναι ποσοτικά, ποιοτικά ή και τα δύο. Στα ποιοτικά δεδομένα μπορεί να γίνει λεκτική επεξεργασία, μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν και μη παραμετρικές στατιστικές τεχνικές (Αθανασίου, 2007:249).

Η διαδικασία της ανάλυσης και τα δεδομένα πρέπει να περιγράφονται αναλυτικά έτσι ώστε οι αναγνώστες να κατανοούν με σαφήνεια τον τρόπο που έγινε η

ανάλυση και να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επίσης είναι σημαντικό να υπάρχουν αξιόπιστα συμπεράσματα και ο ερευνητής θα πρέπει να στηρίζει την ανάλυση σε λεπτομερή περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας τα οποία θα πρέπει να βασίζονται σε έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα (Eio, et al., 2007:112).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία η ανάλυση περιεχομένου θα στηριχθεί σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα δηλαδή τις επιδράσεις της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και τις έννοιες της ποιότητας και της Διασφάλισης της ποιότητας καθώς και την εξέλιξή τους μέσα από πολιτικούς λόγους και πρακτικές στα πλαίσια της ανάπτυξης της Διαδικασίας της Μπολόνια.

Η προσέγγιση της μελέτης ξεκίνησε με τον προσδιορισμό του θέματος και ακολούθησε η εξερεύνηση των επιδράσεων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και των εννοιών της ποιότητας και της Διασφάλισης της Ποιότητας σε ένα εν γένει ποιοτικό τομέα, την ανώτατη Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε ένα εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από τις έννοιες και τις διαδικασίες που αναπτύσσονται για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση με στόχο να παρακολουθήσουμε την πορεία αυτών μέσα στο διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό συγκείμενο. Παρατηρούμε ότι η ποιότητα και η διασφάλιση της ποιότητας αποτελούν «τάση» και «αναγκαιότητα» στην σύγχρονη πραγματικότητα, η οποία αντιμετωπίζει την γνώση και την ανώτατη εκπαίδευση ως σημαντικούς παράγοντες για την εύρεση λύσεων και σε άλλους τομείς πολιτικής πέραν της εκπαίδευσης (οικονομικούς). Η τάση αυτή πήρε επίσημη μορφή μέσω των πολιτικών μεταρρυθμίσεων της ανώτατης εκπαίδευσης κατά τη Διαδικασία της Μπολόνια η οποία αποτελεί και το κυρίαρχο σημαίνον της εργασίας. Στη βάση αυτής της υπόθεσης διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Με γνώμονα τα σαφώς διατυπωμένα ερωτήματα, διαμορφώσαμε ένα προσωρινό σύστημα κατηγοριών ανάλυσης, οποίες αποτέλεσαν τον κώδικα για τον προσδιορισμό των πηγών και τον περιορισμό τους σε συγκεκριμένα χρονικά όρια και ορίσαμε της μονάδες ανάλυσης. Στο πλαίσιο της διαδικασίας της ανάλυσης μερικών πηγών, οι κατηγορίες αυτές οριστικοποιήθηκαν και τελικά η ανάλυσή μας θα στηριχθεί σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία επικεντρώνεται στις επιδράσεις της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην «Ευρώπη της γνώσης» και

γενικότερα στην ανώτατη εκπαίδευση. Η δεύτερη, αφορά τις τάσεις που διαμορφώνουν της έννοιες της ποιότητας και της διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση σε διεθνές, ευρωπαϊκό και εθνικό πλαίσιο. Η τρίτη κατηγορία επικεντρώνεται στην ποιότητα και στη διασφάλιση της ποιότητας μέσα από τις πρωτοβουλίες εκσυγχρονισμού των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, της Διαδικασίας της Μπολόνια. Η τέταρτη κατηγορία, αφορά την ανάλυση της δομής και της διάρθρωσης των εκθέσεων εξωτερικής αξιολόγησης (external evaluation report) και την παρουσίαση των πορισμάτων των εξωτερικών εκθέσεων του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του Πολυτεχνείου της Κρήτης.

Μονάδες ανάλυσης της μελέτης, θα αποτελούν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές σχετικές με τους στόχους και τα ερωτήματα της μελέτης. Επειδή το μέγεθος και ο όγκος των σχετικών πηγών ήταν μεγάλος η επιλογή έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Η μονάδα δειγματοληψίας περιλαμβάνει τα επίσημα θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής ένωσης, τις επιστήμες δηλώσεις και ανακοινώσεις της διαδικασίας της Μπολόνια, τις σημαντικότερες εκθέσεις-αναφορές της διαδικασίας (π.χ. The TrendsI-III The Iourtie report), τις εξωτερικές εκθέσεις αξιολόγησης του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του πολυτεχνείου Κρήτης του έτους 2016, το έντυπο «ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» της Α.Δ.Ι.Π., τη σχετική νομοθεσία, η οποία θεσμοθέτησε την αξιολόγηση των Ανώτατων Ιδρυμάτων της χώρας, καθώς και έγκυρα άρθρα και μελέτες. Οι πηγές περιορίστηκαν χρονικά μεταξύ 1982 μέχρι 2020, καλύπτοντας μια περίοδο λίγο πριν την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια δηλ. τη υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ, η οποία αποτελεί ορόσημο για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, μέχρι και τον νόμο 4653/2020, με τον οποίο η «Α.Δ.Ι.Π.» μετονομάστηκε σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.).

Τέλος ορίσαμε τις μονάδες καταγραφής οι οποίες θα στηρίξουν την ανάλυση των πηγών προσδιορίζοντας το τμήμα του κειμένου το οποίο θα αποτελεί τη βάση για την κατηγοριοποίηση. Μονάδες καταγραφής είναι η «λέξη» καθώς και «ολόκληρη πρόταση» ως μονάδα συμφραζόμενων.

Μετά την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης των δεδομένων, έγινε ανάλυση των στοιχείων, η οποία βοήθησε στην κατανόηση των επιδράσεων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και των στόχων των διαδικασιών της Διασφάλισης της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και οδήγησε στην ολοκλήρωση της μελέτης με την διατύπωση των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο :ΝΕΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

2.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση (New Public Management) αποτελεί το νέο μοντέλο Δημόσιας Διοίκησης. Παρουσιάζεται και με διάφορα άλλα ονόματα, όπως *νέος διευθυντισμός (new managerialism)*, *δημόσια διοίκηση βασισμένη στην αγορά (market based public administration)*, *επιχειρηματική διακυβέρνηση (entrepreneurial government)*, και *μετα-γραφειοκρατικό παράδειγμα (the post-bureaucratic paradigm)*, τα οποία περιγράφουν όλα ακριβώς το ίδιο φαινόμενο. (Hood 1991, Pollitt 1990, Lan & Rosenbloom 1992, Osborne & Gaebler 1992, όπ. αν. Ehsan & Naz 2003:32 και Barzelay 2001, όπ. αν. Kalimullah et al., 2012: 9)

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση (New Public Management) αναπτύχθηκε πρωτίστως στο Ηνωμένο Βασίλειο επί της κυβέρνησης της Θάτσερ και του Ρήγκαν και κατόπιν επί της κυβερνήσεως του Μπιλ Κλίντον. Αποτελεί έναν νέο τρόπο λειτουργίας του δημόσιου τομέα σύμφωνα με τον Hood (1991) και έρχεται αντίθετο με την παραδοσιακή ιεραρχική δημόσια διοίκηση. Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (New Public Management) στηρίζεται στην θεωρία του ατομικισμού και του εγωισμού και είναι γνωστό ως διοικητική μεταρρύθμιση ή διακυβέρνηση (governance, Hood 2005). Βασίζεται ουσιαστικά στην επανίδρυση του κράτους και δεν σημαίνει ταύτιση αποκλειστικά με την ιδιωτικοποίηση αλλά με προσανατολισμό στην αγορά. Στηρίζεται στις απόψεις των Osborne και Gaebler σύμφωνα με τους οποίους, η γραφειοκρατία δεν είναι ούτε απαραίτητη, ούτε αποτελεσματική.

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, επομένως, 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).

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.

Οι αλλαγές που προωθεί το ΝΔΜ, κατά την άποψη πολλών, παρομοιάζονται σαν μια επίθεση στις παραδόσεις του κράτους πρόνοιας και σαν μέρος της παγκόσμια επέκτασης του νεοφιλελευθερισμού¹ λόγω της έμφασης που αποδίδει στην αύξηση των επιλογών για τον πελάτη, την αποτελεσματικότητα, τη λογοδοσία και την ιδιωτικοποίηση των δημοσίων υπηρεσιών. Συνεπώς, το ΝΔΜ μπορεί να θεωρηθεί ως δομική προσαρμογή του κράτους σε ένα πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον και μια στρατηγική θεώρησης της εκπαίδευσης ως θεσμού που συμβάλλει στην οικονομική ανταγωνιστικότητα κάθε χώρας (Hudson, 2007, Rizvi & Lingard, 2009, όπ. αν. στο Verger & Curran, 2014:256)

2.2. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ – Παραδοσιακό μοντέλο Διοίκησης.

Από την παραδοσιακή Δημόσια Διοίκηση στην Νέα Δημόσια Διαχείριση

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).

¹ Ο 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).

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ αναδύεται κυρίως στη δεκαετία του '80 και στη δεκαετία του '90 και η φιλοσοφία του έρχεται σε αντίθεση με το βασικό παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο της Δημόσιας Διοίκησης, το οποίο χαρακτηρίζεται από τον κυρίαρχο ρόλο της κυβέρνησης στην παροχή των υπηρεσιών, την ιεραρχική δομή της οργάνωσης και τον συγκεντρωτισμό. Ο νέος τρόπος οργάνωσης του δημόσιου οργανισμού ενισχύει την αυτονομία, προωθεί την αποκέντρωση, στηρίζεται στον έλεγχο εξ αποστάσεως, απαιτεί την ανταγωνιστικότητα, αξιολογεί τη λειτουργία με ένα σύστημα κριτηρίων και δεικτών και διεξάγει αυστηρό έλεγχο των αποτελεσμάτων και των επιδόσεων (OECD 2005, Tolofari 2005, Deem & Brehony 2005, Lapsey 2008).

Το νέο μοντέλο της Δημόσιας Διοίκησης και Δημόσιας Πολιτικής βασίστηκε στην θεωρία του ατομικισμού μέσω του προσανατολισμού στην αγορά (market orientation). Με βάση λοιπόν τη θεωρία του ατομικισμού, η δημόσια διοίκηση πρέπει να δίνει βάση στον ανταγωνισμό κι όχι στους αυστηρούς κανόνες που επιτάσσει το παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο. Οι πολίτες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πελάτες. Το κέρδος είναι ο απώτερος στόχος και η ελαχιστοποίηση του κόστους αναζητά νέες προοπτικές και ανταγωνιστικές προτάσεις. Βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας του ατομικισμού αποτελούν ο χαμηλός βαθμός συλλογικότητας και το αραιό πλέγμα κανόνων. Υπάρχει πιο χαλαρός έλεγχος και η ελεύθερη ιδιωτική πρωτοβουλία που επιτάσσει ο ανταγωνισμός και οι «δυνάμεις της αγοράς» είναι πλέον σε θέση να δράσει και να αποφέρει καρπούς.

Η ΝΔΔ, επιπλέον, δίνει έμφαση στον 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 (Groot & Budding 2008, Ball 2009, 2012, Lynch 2013)

2.3. Ορισμοί της Νέας Δημόσιας Διοίκησης

Ο Tolofari (2005:82) ισχυρίζεται ότι μια καλή εκκίνηση για να κατανοήσουμε τι ακριβώς είναι το Ν.Δ.Μ είναι ο εξής ορισμός: « Μια κουλτούρα διαχείρισης η οποία

δίνει έμφαση στο πρωτείο του πολίτη ή πελάτη, καθώς και στη λογοδοσία σχετικά με το αποτέλεσμα. Προτείνει, επίσης, δομικές ή οργανωτικές επιλογές που προωθούν τον αποκεντρωμένο έλεγχο μέσω μιας ποικιλίας εναλλακτικών μηχανισμών παροχής υπηρεσιών, όπως οι νεοφυείς αγορές με τους κρατικούς και τους ιδιώτες παρόχους να ανταγωνίζονται για πόρους, τόσο κρατικούς όσο και προερχόμενους από χορηγίες».

Ενδεικτικά, όπως αναφέρονται στους Ehsan & Naz (2003: 31-32, 38), κάποιοι από τους ορισμούς του ΝΔΜ είναι οι ακόλουθοι:

Σύμφωνα με τους Garson & Overmann (1983:275) το ΝΔΜ είναι: «μια διεπιστημονική μελέτη των γενικών πτυχών της διοίκησης ... ενός συνδυασμού των σχεδιαστικών, οργανωτικών και ελεγκτικών λειτουργιών της διοίκησης με τη διαχείριση των ανθρώπινων, οικονομικών, φυσικών, πληροφοριακών και πολιτικών πόρων».

Ο S. Borins (1995:12) ορίζει το ΝΔΜ ως: «μια κανονιστική νοοτροπία της δημόσιας διοίκησης που αποτελείται από πολλά αλληλένδετα στοιχεία: παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών που εκτιμούν οι πολίτες, αύξηση της αυτονομίας των δημόσιων διευθυντικών στελεχών· ανταμοιβή του οργανισμού και των ατόμων με βάση το εάν πληρούν τους απαιτητικούς στόχους απόδοσης, καθιστώντας διαθέσιμους τους ανθρώπινους και τεχνολογικούς πόρους που οι διευθυντές χρειάζονται για να αποδίδουν καλά· και εκτίμηση των αρετών του ανταγωνισμού, και διατήρηση μιας ανοιχτόμυαλης στάσης, όσον αφορά τους δημόσιους σκοπούς που θα πρέπει να εκτελέσει ο ιδιωτικός τομέας και όχι ο δημόσιος τομέας».

Ο Vigoda (2003:813) υποστηρίζει ότι το ΝΔΜ αντιπροσωπεύει «μια προσέγγιση στη δημόσια διοίκηση που χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκτώνται στη διοίκηση επιχειρήσεων και σε άλλους κλάδους για τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της γενικής απόδοσης των δημόσιων υπηρεσιών στις σύγχρονες γραφειοκρατίες».

Ο Manning (2000) αναφέρει ότι το ΝΔΜ «γενικά χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαχειριστική κουλτούρα που δίνει έμφαση στην κεντρική θέση του πολίτη ή του πελάτη ως λογοδοσία για τα αποτελέσματα. Προτείνει επίσης διαρθρωτικές ή οργανωτικές επιλογές που προωθούν τον αποκεντρωμένο έλεγχο μέσω ποικίλων εναλλακτικών μηχανισμών παροχής υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των οιονεί

αγορών με δημόσιους και ιδιωτικούς παρόχους υπηρεσιών που ανταγωνίζονται για πόρους από φορείς χάραξης πολιτικής και δωρητές». (όπ. αν. Tolofari 2005: 83).

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».

Το ΝΔΜ είναι στην ουσία ένα κράμα διαφόρων θεωριών, οι οποίες διαμόρφωσαν τις βασικές αρχές του, όπως: ο νεοφιλελευθερισμός (neoliberalism) (Κοκκίνου, 2017: 74-75), η θεωρία της δημόσιας επιλογής (public-choice theory), η θεωρία του μάνατζμεντ (management theory), η κλασική δημόσια διοίκηση (classical public administration), η νεοκλασική δημόσια διοίκηση (neoclassical public administration), η ανάλυση των πολιτικών (policy analysis), η θεωρία του οργανισμού (principal-agent theory), η θεωρία των δικαιωμάτων της ιδιοκτησίας (property-rights theory), η νέο-Αυστριακή σχολή (the neo-Austrian school), τα οικονομικά του κόστους συναλλαγής (transaction-cost economics), η νέα δημόσια διοίκηση (new public administration / NPA).

Το ΝΔΜ, επίσης, αποτελεί το οργανωτικό σκέλος του νεοφιλελευθερισμού και είναι ενσωματωμένο σε μια σειρά κοινωνικών - οικονομικών και πολιτικών αλλαγών στην οργάνωση που συνδέονται με τον νεοφιλελευθερισμό ως πολιτικό πρόσταγμα. Αποσκοπεί στη θεσμοποίηση των αρχών της αγοράς στη διακυβέρνηση των οργανισμών, βασιζόμενο στη νεοφιλελεύθερη υπόθεση ότι «η αγορά είναι πρωταρχικός παραγωγός πολιτιστικής λογικής και αξίας, και ότι οι λύσεις για τα κοινωνικά προβλήματα και η διαχείριση της κοινωνικής αλλαγής μπορούν να κατανοηθούν ευκολότερα μέσω της λογικής και των μηχανισμών της αγοράς» και να επιλυθούν από νέα αποτελεσματικότερα καθεστώτα διαχείρισης, χωρίς να υπολογίζονται οι ηθικές - κοινωνικές διαστάσεις των προβλημάτων αυτών. (Lynch,

Grummell & Devine 2012, όπ. αν. Lynch 2014: 1 και Clarke&Newman1997, όπ. αν. Lynch 2014:4). Στηρίζεται, επίσης, στις ιδέες του νεοφιλελευθερισμού σχετικά με την προώθηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και του ιδιωτικού τομέα παραγωγής και προώθησης παροχών και υπηρεσιών. (Lynn 2006, όπ. αν. Κοκκίνου 2017: 78).

Ωστόσο, απόρροια της εστίασης του ΝΔΜ στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα είναι η καταπάτηση ηθικών – κοινωνικών αξιών, όπως η αυτονομία, η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός κ.ά., και ο καθορισμός των ανθρωπίνων σχέσεων με όρους συναλλαγών για την υψηλή απόδοση και παραγωγικότητα. Έτσι, οι δημόσιες υπηρεσίες μετατρέπονται σε εμπορεύματα που απευθύνονται σε πελάτες που μπορούν να τα αγοράσουν και δεν αποτελούν πλέον δημόσια αγαθά που διέπονται από θεσμοθετημένα δικαιώματα. (Lynch 2014: 5) Παύει, λοιπόν, να υπάρχει το κράτος πρόνοιας, και είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι έχει ασκηθεί κριτική στις νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις του ΝΔΜ ως αντιδημοκρατικές. (Kallimulah et al., 2012: 16)

2.4. Χαρακτηριστικά της Νέας Δημόσιας Διοίκησης

Η Νέα Δημόσια Διοίκηση (New Public Management) είναι μία νέα κοινωνική και διοικητικά μεταρρυθμισμένη έννοια. Με βάση την έρευνα αλλά και την κοινωνιολογική προσέγγισή της έχουμε οδηγηθεί στα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τη Νέα Δημόσια Διοίκηση (New Public Management) και τα χαρακτηριστικά της, τα οποία είναι:

- η ισχυροποίηση του ρόλου της αγοράς και του ανταγωνισμού
- η αποκέντρωση των διοικητικών δομών
- η λειτουργία της δημόσιας διοίκησης με κριτήρια ιδιωτικής επιχειρηματικότητας
- ο επαναπροσδιορισμό των σχέσεων πειθαρχίας και λογοδοσίας της δημόσιας διοίκησης
- η εστίαση στις εκροές, στα αποτελέσματα και την παρακολούθηση της απόδοσης των εργαζομένων
- η ενθάρρυνση του αυτοελέγχου με την εκτεταμένη χρήση των δεικτών απόδοσης, της στοχοθεσίας και της αξιολόγησης

-η μεταστροφή των όρων του πολίτη, των δικαιωμάτων, της ευημερίας και της αλληλεγγύης με εκείνους των πελατών, των χρηστών, των υπηρεσιών και του ανταγωνισμού (Kalimullah, et al., 2012, Lynch 2014).

2.5. Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση

Η επικράτηση της «νέας δημόσιας διοίκησης» (new public management) στον χώρο της εκπαίδευσης διαμόρφωσε και επέβαλε ένα ασφυκτικό πλαίσιο «καθεστώτων διαχείρισης» (management regimes) και ελέγχου των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου με έμφαση στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών (Ozga, 2013). Σύμφωνα με τον Verger & Curran (2014: 253-254), το ΝΔΜ αποτελεί μια από τις πολιτικές η οποία – μαζί με τις συμπράξεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, τις παιδοκεντρικές παιδαγωγικές και τις εξετάσεις με βάση σταθερά πρότυπα- έχει αποκτήσει «παγκόσμιο κύρος» στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εισαγωγή και εγκαθίδρυση του ΝΔΜ στο χώρο της εκπαίδευσης έχει επιφέρει καθοριστικές αλλαγές στη λειτουργία των δημόσιων σχολείων, τη θέση και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Gewirtz 2002, Molnar 2006, Robertson 2008, Perryman 2009). Ειδικότερα, η επικυριαρχία της τεχνοκρατικής ιδεολογίας και των πρακτικών έχει αποκρυσταλλωθεί σε πολιτικές όπως οι ακόλουθες :

- Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και η μεταφορά της διαχείρισης των σχολείων στην τοπική κοινότητα με έμφαση στη διαχειριστική λογική.
- Η εισαγωγή της φιλοσοφίας του management στη διοίκηση των σχολείων με συνέπεια την επαγγελματοποίηση των διευθυντών των σχολείων και η μετατροπή τους σε διαχειριστές (managers) και ηγέτες (leaders)
- Η τυποποίηση της αξιολόγησης και ο έλεγχος της απόδοσης και των αποτελεσμάτων με μετρήσιμους δείκτες (επιδόσεις των μαθητών).
- Η ενθάρρυνση και η προώθηση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων σύμφωνα με πρότυπα που καθορίζονται από την αγορά
- Η προώθηση της ιδιωτικοποίησης των εκπαιδευτικών φορέων και οργανισμών και η συνακόλουθη αγοραιοποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών
- Η προώθηση της συμμετοχής των γονέων στη σχολική διοίκηση και η λήψη θεσμικών μέτρων υποστήριξης της γονεϊκής επιλογής στην εκπαίδευση των παιδιών

-Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από την αύξηση της επιτελεσματικότητας και της επαγγελματικής και κοινωνικής λογοδοσίας.

-Η σύνδεση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με συγκριτικές μελέτες και τεστ υψηλών επιδόσεων (high stakes testing) που διενεργούνται από διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ/PISA). (Morley & Rassool 2000, Ranson 2003, Bush 2008, Grek 2009, Maroy 2009, Au 2011, Lingard et al. 2013, van Zanten & Kosunen 2013, Verger & Curran, 2014, Keddie 2015, Hefferman 2016).

Η επικράτηση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, επομένως, στον εκπαιδευτικό χώρο, με έμφαση στις αρχές και το πλαίσιο της νέας δημόσιας διοίκησης (new public management), συνοδεύεται από την επικυριαρχία της τεχνο-διαχειριστικής ιδεολογίας και την επικράτηση της εξουσίας των τεχνοκρατών, με έμφαση στην επιχειρηματική λογική και στην οικονομική αποτελεσματικότητα, τη θέσπιση και την εξάπλωση μιας «κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) (Shore, 2008).

Αυτή η «κουλτούρα ελέγχου» βασίζεται στις «πολιτικές των αριθμών» (Grek, 2009), συνεπώς εισάγονται μορφές ελέγχου και επιτήρησης στο χώρο της εκπαίδευσης που βασίζονται στην στοχοθεσία, στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων, στην εκτεταμένη χρήση κριτηρίων, δεικτών και μεθόδων συγκριτικής αξιολόγησης, στον έλεγχο της επίτευξης καθορισμένων μετρήσιμων στόχων και στην εγκαθίδρυση τεχνολογιών 'επιτήρησης', 'επιτέλεσης', 'θέασης' και 'λογοδοσίας' που στηρίζονται στη 'διακυβέρνηση των αριθμών' και χρησιμοποιούνται για την επικύρωση και νομιμοποίηση πολιτικών στην προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Thompson & Cook, 2014).

Αυτές οι αλλαγές συχνά οδηγούν στην προώθηση της σχολικής αυτονομίας και την επιχειρηματική προσέγγιση στη σχολική οργάνωση. Η ενίσχυση, όμως, της σχετικής αυτονομίας του σχολείου συνδέεται αναπόφευκτα και με την ανατροπή της παραδοσιακής λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού. (Πασιάς, 2020).

Σε ένα πλαίσιο, φυσικά, που ελέγχεται από την επικράτηση νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων, η εφαρμογή του νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος προσδιορίζεται και αποτιμάται με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας. Το σχολείο από «οργανισμός μάθησης» μετατρέπεται σε «επιχειρησιακό οργανισμό», καθίσταται σε μεγάλο βαθμό ουδέτερο και ερμηνεύεται ως μια σειρά από αλληλένδετα

στοιχεία, τα οποία είναι σε θέση να μετασχηματίσουν τις διάφορες εισροές στα επιθυμητά αποτελέσματα (Πασιάς & Φλουρή, 2015).

Από την έμφαση στις εισροές και τη λειτουργία του σχολείου, περνάμε στην έμφαση στις εκροές και τα μετρήσιμα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης. Έννοιες όπως η συλλογικότητα, η συνεργασία, η πύκνωση της ηγεσίας, η ηγεσία για τη μάθηση, η αυτοαξιολόγηση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η εκπαιδευτική και κοινωνική λογοδοσία περνούν σε δεύτερη μοίρα και χρησιμοποιούνται περισσότερο για τη νομιμοποίηση των πολιτικών της μέτρησης και των τεχνο-διαχειριστικών πρακτικών.

Παρατηρείται, συνεπώς, η διαμόρφωση ενός νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος που αντιμετωπίζει άτομα, γονείς, μαθητές, επιχειρήσεις ως εμπορεύσιμες μορφές, με τους γονείς να έχουν το ρόλο του καταναλωτή και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης να ενσαρκώνουν τον ρόλο του επιχειρηματία, όπου πρέπει να ευχαριστήσει τον πελάτη – γονιό. (Gunter & Fitzgerald, 2013: 213) Είναι ένα σύστημα το οποίο *«υιοθετεί σιωπηρά μια έννοια του μορφωμένου προσώπου που καθοδηγείται από την αγορά. Η εκπαίδευση ορίζεται από την άποψη της απόκτησης ανθρώπινου κεφαλαίου, καθιστώντας τον εαυτό του εξειδικευμένο για την οικονομία. Ο σκοπός της εκπαίδευσης περιορίζεται ολοένα και περισσότερο στην ανάπτυξη του νεοφιλελεύθερου πολίτη: ο ένας εκπαιδεύεται ως ένας αυτοδύναμος, ορθολογικός και ανταγωνιστικός, οικονομικός ηθσοποιός, ένας κοσμοπολίτης εργάτης που είναι χτισμένος γύρω από έναν υπολογισμό, τον επιχειρηματικό και τον απομονωμένο εαυτό.»* (Lynch, 2014: 6). Ουσιαστικά, επιδιώκεται η εισαγωγή επιχειρηματικών πρακτικών στη διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης, με σκοπό την αντικατάστασή της με την παροχή μάρκετινγκ. (Gunter & Fitzgerald, 2013:215).

Σημείο αιχμής για τις εκπαιδευτικές πολιτικές που απορρέουν από το ΝΔΜ είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας η οποία εμπεριέχει τρεις διαστάσεις:

α) Στην πρώτη διάσταση υπάρχει μια διοικητική λογική, επίσης γνωστή ως διοικητική αυτονομία, η οποία υποδεικνύει την αποκέντρωση των ευθυνών στο σχολικό επίπεδο και τη συγκέντρωσή τους, ιδιαίτερα, στον Διευθυντή (Verger & Curran, 2014).

β) Η δεύτερη διάσταση, η οικονομική αυτονομία, αφορά τη διαχείριση των οικονομικών πόρων από τον Διευθυντή, την προσέλκυση επιπλέον χρηματοδότησης για τη σχολική μονάδα (Vergier & Curran, 2014) και τη σύνδεση της αμοιβής των εκπαιδευτικών με την παραγωγικότητα (Lynch, 2014).

γ) Ταυτόχρονα, η σχολική αυτονομία έχει μια παιδαγωγική διάσταση, η οποία περιλαμβάνει την παροχή στα σχολεία των δυνατοτήτων να αποφασίζουν για τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές δράσεις, για τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και για τα συστήματα αξιολόγησης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου, βασισμένες στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εδράζεται. Έτσι, η παιδαγωγική αυτονομία συνεπάγεται την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί εκλαμβάνονται ως αυτόνομοι διανοούμενοι που αποφασίζουν για τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Sleegers & Wesselingh, 1995, όπ. αναφ. στο Vergier & Curran, 2014).

Άλλο αποτέλεσμα της σχολικής αυτονομίας αποτελεί η επιλογή σχολείου από τους γονείς, καθώς ο αριθμός των μαθητών που η σχολική μονάδα διαθέτει στις τάξεις της, καθορίζει άμεσα το μέγεθος της χρηματοδότησής της. Συνεπώς αυτά στρέφονται προς την αγορά λειτουργώντας ανταγωνιστικά με άλλα σχολεία, προκειμένου να προσελκύσουν μαθητές. Η εφαρμογή της σχολικής επιλογής έχει λάβει διάφορες μορφές, όπως τα *κουπόνια εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικές επιταγές (school vouchers)*. Κατά το σύστημα αυτό, οι κυβερνήσεις χρηματοδοτούν απευθείας τις οικογένειες. Η χρηματοδότηση αυτή επιτρέπει στους γονείς να εγγράψουν τα παιδιά τους σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία της επιλογής τους. Σκοπός είναι να αυξηθεί η γονική επιλογή, να προωθηθεί ο σχολικός ανταγωνισμός και να επιτραπεί στις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα η πρόσβαση σε ιδιωτικά σχολεία. Ο θεσμός έχει υιοθετηθεί τόσο από αναπτυσσόμενες όσο και από ανεπτυγμένες χώρες (IOBE, 2013)

Επιπλέον, ο Tolofari (2005) υποστηρίζει ότι στο νέο διεθνές περιβάλλον που υποστηρίζεται από τις αρχές του ΝΔΜ υπάρχει σημαντική αλλαγή στον ρόλο του διευθυντή ο οποίος *«πλέον είναι περισσότερο ένας μάνατζερ με επιχειρηματικό στυλ, παρά ένας εκπαιδευτικός που καθοδηγεί τον σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής πρέπει να αποκτήσει νέες δεξιότητες στα οικονομικά, στην κατάρτιση*

προϋπολογισμών, κτλ. Και να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της αποδοτικότητας και στη διαμόρφωση της καλής εξωτερικής εικόνας του σχολείου» (σελ. 85).

Η Lynch(2014:7) εισάγει τον όρο «Διευθυντισμός» (managerialism) για να περιγράψει τις νέες προκλήσεις για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Ο Διευθυντισμός επηρέασε σημαντικά τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και κατά τη διάρκεια του 21^{ου}. Σύμφωνα με τους Οι Thrupp & Willmott ο Διευθυντισμός έχει καταστεί η επικυρίαρχη τάση στην εκπαίδευση σήμερα και αυτό καταμαρτυράται και από «την αύξηση στις πωλήσεις εγχειριδίων που αφορούν τη σχολική αυτοδιοίκηση, τη σχολική αλλαγή, τη σχολική ηγεσία, τη σχολική βελτίωση, τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση και το σχολικό μαρκετινγκ» (σελ. 3)

Οι Thrupp & Willmott(2003: 37), επίσης, εισήγαγαν τον όρο «μεταπρονοιακή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (post-welfarist educational reform) για να περιγράψουν τις αλλαγές με κατεύθυνση το πιο ανοιχτό σύστημα εγγραφών προκειμένου να υπάρχει ανταγωνισμός, την αυτοδιαχείριση των σχολικών μονάδων, τις αλλαγές στις συνθήκες εργασίας, στην εκπαίδευση και στον τρόπο αμοιβής των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, τη διαφοροποίηση προγραμμάτων σπουδών, την εξωτερική αξιολόγηση από επιθεωρητές, την έμφαση στα τεστ, στη στοχοθεσία και στην απόδοση και τις πολλαπλές παρεμβάσεις στα « αποτυχημένα» σχολεία. Συνεπώς, οι ίδιοι μελετητές, υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντισμός έχει καταστεί η επικυρίαρχη τάση στην εκπαίδευση σήμερα και αυτό επιβεβαιώνεται και « από την αύξηση στις πωλήσεις εγχειριδίων που αφορούν τη σχολική αυτοδιοίκηση, τη σχολική αλλαγή, τη σχολική ηγεσία, τη σχολική βελτίωση, τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση και το σχολικό μάρκετινγκ».(σελ.3)

2.6. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

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 Διευθυντισμού**² 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 καθεστώς διαχείρισης και διακυβέρνησης από τον ιδιωτικό τομέα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μετακινείται

² «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).

από μια ελίτ σε σύστημα μάζας με ερωτήματα για τη μέτρηση της ποιότητας της έρευνας και της διδασκαλίας. (ό.π. σελ. 124-125)

2.7. Η Κυβερνησιμότητα (Governmentality) -Η Επιτελεστικότητα (Performativity) Η Διαχειριστικότητα (Managerialism).

Η φιλοσοφία και το πλαίσιο εφαρμογής των αρχών του ΝΔΜ συνδέει τη βελτίωση της ποιότητας του οργανισμού άμεσα με τις έννοιες της κυβερνησιμότητας και της επιτελεστικότητας (Dean 1999, Simons 2002). Σύμφωνα με τον Ball όλες οι τεχνικές της ρύθμισης και αυτορρύθμισης των εκπαιδευτικών δημιουργούν ένα νέο επιστημονικό πεδίο, που καθορίζεται από τους όρους της «κυβερνησιμότητας» (governmentality) και της «επιτελεστικότητας» (performativity) στη δημόσια διοικητική δομή της εκπαίδευσης μέσω της αναμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων που αφορούν στην υπαγωγή των ηθικών δεσμεύσεων σε οικονομικής φύσεως δεσμεύσεις (Ball 2012). Συναφής με τις προηγούμενες είναι κι η έννοια της διαχειριστικότητας (managerialism).

2.7.1. Η Κυβερνησιμότητα (Governmentality)

Η έννοια της κυβερνησιμότητας έχει συνδεθεί, με την «κυβερνοποίηση της εκμάθησης» (governmentalization of learning) δηλαδή τη δυνατότητα κεφαλαιοποίησης της μάθησης, μια αντίληψη που βασίζεται στη θεώρηση της μάθησης ως κεφαλαίου και ως επένδυσης, *«της μάθησης ως κεφαλαίου που μπορεί και πρέπει να είναι διαχειρίσιμο και που, ταυτόχρονα, πρέπει να είναι απασχολήσιμο»* (Simons & Masechelein 2008).

Πολλοί μελετητές, επίσης, θεωρούν τον νεοφιλελευθερισμό ως ένα νέο είδος κυβερνησιμότητας, που εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών και μια πολιτική ορθολογικότητα, παρά ως μια οικονομική πολιτική. Ο νεοφιλελευθερισμός χαρακτηρίζεται κυρίως από την αποίκιση της κοινωνικής σφαίρας με το επιχειρηματικό πρότυπο και την επικυριαρχία των νομικών και δικαστικών θεσμών για να προστατευθεί η λειτουργία της αγοράς, με έμφαση στις διαδικασίες της διεύθυνσης, της διοίκησης, της λογοδοσίας και του ελέγχου (Hursh 2005, Shore 2008, Suspitsyna 2010).

Επίσης, η έννοια της *κυβερνησιμότητας* στην εκπαίδευση συνδέεται με τις σχέσεις εξουσίας/γνώσης, τις «τεχνο-λογίες» της εξουσίας, τις νόρμες με τις οποίες η εξουσία οργανώνεται ορθολογικά, τις πολιτικές και τους μηχανισμούς διαμέσου των οποίων οι 'λόγοι' και οι 'λογικές' που τους διέπουν μετασχηματίζονται σε οργανωμένες πρακτικές (Foucault, 1991, Dean, 1999, Peters et al., 2009)

Η έννοια της «διακυβέρνησης της εκ-μάθησης», παράλληλα, επιφέρει αλλαγή στις έννοιες του διευθυντισμού και της διοίκησης των σχολείων. Προκύπτει ένας νέος τρόπος διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, ο νέος διευθυντισμός (new managerialism) ο οποίος αναφέρεται σε πρακτικές διαχείρισης που πηγάζουν απ' τον ιδιωτικό τομέα και σχετίζονται κυρίως με την επιβολή ενός ισχυρού φορέα διαχείρισης που αξιολογεί τις επαγγελματικές δεξιότητες, τις γνώσεις και την απόδοση των εκπαιδευτικών μέσα από καθορισμένα πρότυπα (Deem & Brehony, 2005, Deem, Hillyard & Reed, 2007).

2.7.2. Η Επιτελεστικότητα (Performativity)

Η επιτελεστικότητα (performativity) αποτελεί μια ρυθμιστική λειτουργία που υπαγορεύεται από προκαθορισμένους στόχους, κριτήρια και δείκτες επιδόσεων (Πασιάς 2019: 163).

Σύμφωνα με τον Power, η επιτελεστικότητα «σημασιοδοτεί μια ουσιώδη μετατόπιση της εμπιστοσύνης από ένα μέρος του οικονομικού συστήματος σε ένα άλλο, από τους χειριστές (*operatives*) στους ελεγκτές (*auditors*)», (Power 1994:7).

Σύμφωνα με τον S.J.Ball η επιτελεστικότητα ορίζεται ως «μια «τεχνολογία», μια κουλτούρα και ένας τρόπος ρύθμισης σχέσεων ή ακόμη και ως ένα σύστημα «φόβου/ τρομοκράτησης» (με όρους Lyotard) το οποίο χρησιμοποιεί τις κρίσεις, τις συγκρίσεις και τη θέαση ως μέσα του ελέγχου, της απομείωσης και της αλλαγής. Οι αποδόσεις των μεμονωμένων υποκειμένων ή των οργανισμών χρησιμεύουν ως μέτρα αποτίμησης της παραγωγικότητας, αξιολόγησης των αποτελεσμάτων/εκρμών, της επίδειξης της ποιότητας, της αιτιολόγησης της προαγωγής ή της άσκησης επιθεώρησης. Κατασκευάστηκαν για να συμπυκνώνουν ή να αντιπροσωπεύουν, την ποιότητα ή την αξία ενός ατόμου ή ενός οργανισμού ενσωματωμένων σε ένα πεδίο της αξιολογικής κρίσης» (Ball 2004:143).

Στην εκπαίδευση, υποστηρίζει ο Perryman, η επιτελεσματικότητα «εκφέρεται διαμέσου της κατασκευής μιας κουλτούρας των εκροών, της αποδοτικότητας και της λογοδοσίας και συνδέεται ουσιαστικά με την εμφάνιση του αξιολογικού κράτους, την λογοδοσία της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διαφάνεια στον δημόσιο έλεγχο» (Perryman, 2006, 2009:617-618).

Επιπλέον, η επιτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο ενδυναμώνεται μέσα από τους στόχους για την αύξηση της παραγωγικότητας και τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Οι νέες επαγγελματικές απαιτήσεις συνδέονται με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συνοδεύεται από εντατικοποίηση της εργασίας, έλεγχο από τα διευθυντικά στελέχη και την επαγγελματική και κοινωνική λογοδοσία (Au 2011).

Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται όλο και περισσότερο ατομικά υπόλογοι και συλλογικά συνυπεύθυνοι στο πλαίσιο ενός διευρυμένου μηχανισμού αξιολόγησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (Gillies 2008, Connell 2009).

Ο Ball επισημαίνει ότι διαμέσου της «επιτελεσματικότητας» συγκροτείται ένα «καθεστώς τελετουργιών» - όπως η επιθεώρηση, οι απολογιστικοί έλεγχοι, οι συνεντεύξεις και ρουτίνες όπως οι συνεδριάσεις, η τήρηση αρχείων η ενημέρωση βάσεων δεδομένων, κα., - που επηρεάζει το παρεχόμενο έργο των εκπαιδευτικών το οποίο, επιπρόσθετα, μέσω διαφόρων κινήτρων, λαμβάνει και αντίστοιχες ανταμοιβές ή κυρώσεις (τόσο υλικές όσο και συμβολικές) (Ball 2003).

Η επιτελεσματικότητα (performativity) παραπέμπει σε ένα νέο τρόπο κρατικής ρύθμισης που καθιστά εφικτή τη διακυβέρνηση με ένα «αναβαθμισμένο νεοφιλελεύθερο» τρόπο. Απαιτεί από τους επαγγελματίες να ανταποκριθούν στους στόχους, τους δείκτες και τις αξιολογήσεις και να ζήσουν μια ζωή υπολογισμού, παραμερίζοντας προσωπικές πεποιθήσεις και δεσμεύσεις. Ο νέος επιτελεστικός εργαζόμενος είναι μια ετερόκλητη ύπαρξη με πάθος για την τελειότητα. Για κάποιους αυτό είναι μια ευκαιρία για επιτυχία, για άλλους προμηνύει εσωτερικές συγκρούσεις, έλλειψη αυθεντικότητας και αντίσταση. Ταυτόχρονα η επιτελεσματικότητα παράγει αδιαφάνεια και όχι διαφάνεια καθώς άτομα και οργανισμοί λαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη μέριμνα για την κατασκευή και τη συντήρηση των κατασκευών (Ball, 2003)

Η επιτελεσματικότητα μαζί με τις άλλες δύο πολιτικές τεχνολογίες δεν αποτελούν κατά τον Ball (2003) απλά οχήματα για την τεχνική και διαρθρωτική αλλαγή των οργανισμών, αλλά είναι επίσης μηχανισμοί μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών, αφού μεταβάλλουν τι σημαίνει να είναι κανείς δάσκαλος και παράγουν νέα είδη εκπαιδευτικών υποκειμένων

Γίνεται αντιληπτό ότι η τεχνολογία της επιτελεσματικότητας διαπερνά το σύνολο του εκπαιδευτικού χώρου εισάγοντας καινούργιες έννοιες και πεδία αναφοράς. Η έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση, η εστίαση στην αποδοτικότητα και στα μετρήσιμα αποτελέσματα, η επικυριαρχία της οικονομικής, τεχνοκρατικής θεώρησης της εκπαίδευσης και η ανάπτυξη τεχνολογιών διαχείρισης, ελέγχου και λογοδοσίας επηρεάζουν σημαντικά τόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και τις προδιαθέσεις, την έξη, το ρόλο, την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Day et al., 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι «προδιαθέσεις» (dispositions) των εκπαιδευτικών θεωρούνται πλέον ως θεμελιώδης παράμετρος του νέου πλαισίου των «ικανοτήτων» των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα αποτελεί αντικείμενο μέτρησης, αποτίμησης και ερμηνείας των πρακτικών αξιολόγησης και ελέγχου (European Commission, 2013:46).

Η ατζέντα της επιτελεσματικότητας σε συνδυασμό με τη συνεχή παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εφαρμόσουν τα σχέδια άλλων για το είδος των προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης επιφέρει συνέπειες που είναι πιθανό να μειώσουν αντί να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις είναι δυνατόν να διαβρώσουν βασικές αξίες, να τις αποσταθεροποιήσουν και να καταστρέψουν την αίσθηση της ταυτότητας, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της ύπαρξης ενός αποτελεσματικού επαγγελματία (Day, 2002).

2.7.3. Η Διαχειριστικότητα (Managerialism)

Η διαχειριστικότητα (managerialism) αποδίδει μεγάλη έμφαση στην αποδοτικότητα και στην εξωτερική αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τις αρχές της διαχειριστικότητας (managerialism), η ποιότητα συνδέεται με τη λογοδοσία μέσω μιας διαδικασίας που ονομάζεται διασφάλιση ποιότητας (quality assurance). Ο όρος αυτός προέρχεται από τη βιομηχανία,

ιδιαίτερα από εκείνες που σχετίζονται με την κατασκευή βιομηχανικών προϊόντων και καθιερώθηκε αντικαθιστώντας παλαιότερους που αναφέρονταν στην επιθεώρηση του σχολείου ή την αξιολόγηση (Codd, 2005).

Ο Sachs (2001) αναγνωρίζει την ύπαρξη δύο ανταγωνιστικών λόγων (competing discourses) του δημοκρατικού και του διαχειριστικού, που οδηγούν αντίστοιχα στη διαμόρφωση δύο επαγγελματικών ταυτοτήτων, της επιχειρηματικής (entrepreneurial) και της ακτιβιστικής (activist).

Ο διαχειριστικός λόγος επομένως οδηγεί από τη μια πλευρά στην αποτελεσματική διαχείριση, η οποία μπορεί να λύσει κάθε πρόβλημα και από την άλλη σε πρακτικές που είναι κατάλληλες για τον ιδιωτικό τομέα των επιχειρήσεων και μπορούν να εφαρμοστούν και στο δημόσιο τομέα (Sachs, 2001). Αντίθετα, ο δημοκρατικός λόγος προωθεί και ευνοεί ένα πνεύμα ευρύτερης συνεργασίας εντός και εκτός του σχολείου και μειώνει σε μεγάλο βαθμό την περιχάραξη του εκπαιδευτικού έργου στα στενά όρια της εκπαιδευτικής κοινότητας.

2.8. Αξιολόγηση

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες **η ποιότητα και η αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου θεωρούνται ως δύο αλληλεξαρτώμενες έννοιες και αποτελούν βασικούς στόχους, άξονες και κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι αποτελεί μία ουσιαστική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς συνδέεται τόσο με τα ζητήματα της οργάνωσης, της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων των σχολείων, όσο και με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Στον διεθνή χώρο τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της ανάπτυξης των πολιτικών για την αξιολόγηση, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική, ειδικά στις χώρες που χαρακτηρίζονται από αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Σημειώσεις μαθήματος, Πασιάς 2020).

Η αξιολόγηση περιγράφεται ως μία διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται συγκεκριμένη αξία σε πρόσωπα, αντικείμενα, δράσεις ή προγράμματα που σταθμίζονται με βάση σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια (Worthen & Sanders,

1973, 1987· Webster & Stufflebeam 1978· Scriven, 1967,1991· Mertens, 1998· Κασσωτάκης, 1989· Δημητρόπουλος, 2002).

Ο Galloway (1975) παρατηρεί πως «η αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων».

Οι Worthen & Sanders (1987) διακρίνουν την αξιολόγηση σε ανεπίσημη και επίσημη. Ανεπίσημη είναι η αξιολόγηση στην οποία προβαίνουν τα άτομα καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες που σχετίζονται με τις ανάγκες και τη δραστηριότητα, που αυτά αναπτύσσουν και είναι κατά κανόνα μη σκόπιμη και υποκειμενική. Σε αυτή την περίπτωση η «αξία» που αποδίδεται κάθε φορά ενέχει αναπόφευκτα στοιχεία έντονου υποκειμενισμού καθώς η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με τις αξίες, τις αναπαραστάσεις, και τις προκαταλήψεις μας σχετικά με το «φυσιολογικό» ή το «αφύσικο», το «καλό» ή το 10 «κακό». Σχετίζεται άμεσα με τις αυθόρμητες αναπαραστάσεις που ο καθένας μας φέρει μέσα του από την οικογενειακή, σχολική και κοινωνική του ζωή και επηρεάζει τις αντιλήψεις και πρακτικές μας (Barlow, 1992· Ardoino, 1993).

Αντίθετα, η επίσημη αξιολόγηση, είναι σκόπιμη, συνειδητή και πραγματοποιείται από άτομα που έχουν ειδικευθεί στην πραγματοποίησή της. Διεξάγεται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με χρήση συγκεκριμένων εργαλείων και τεχνικών πχ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, εσχάρες παρατήρησης (Δημητρόπουλος, 1999). Ο επιστημονικός τρόπος προσέγγισης της αποβλέπει στο να καταστεί όσο γίνεται πιο αντικειμενική και αξιόπιστη, ώστε τα αποτελέσματά της να είναι έγκυρα και αξιοποιήσιμα.

2.8.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (Ν. 2525/1997 (άρθρο 8), ΥΠΕΠΘ, 1985).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Goldstein (1986) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων

αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση, όπως υποστηρίζει και Broadfoot (1996) είναι το πιο δυνατό εργαλείο πολιτικής στην εκπαίδευση. Δεν χρησιμοποιείται μόνο για να αναγνωρίσει δυνατότητες και αδυναμίες των ατόμων, των θεσμών και των συνολικών συστημάτων εκπαίδευσης, αλλά και ως μοχλός αλλαγής και αναμόρφωσης.

Επιπλέον, ο Ματσαγγούρα (2000) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος. «Μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 2002, σελ 30).

Παράλληλα, ο Κασσωτάκης (1989) επισημαίνει πως η αξιολόγηση περιλαμβάνει και τον έλεγχο των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Κατά πόσον δηλαδή τα «προϊόντα» της εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικό-οικονομικού συστήματος, στο οποίο εντάσσεται και του οποίου αποτελεί υποσύστημα (Κασσωτάκης, 1992).

Η αξιολόγηση, ακόμη 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).

Τέλος η αξιολόγηση αντικατοπτρίζει και τις προτεραιότητες της πολιτείας, όσον αφορά τις προσδοκίες της για την προσφορά της παιδείας στη γενικότερη προσπάθεια επίτευξης των κοινωνικών και οικονομικών στόχων του κράτους (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997).

2.8.2 Εκπαιδευτική αξιολόγηση- Αντικείμενα

Τα αντικείμενα της αξιολόγησης είναι πολύπλευρα. Ειδικότερα, αφορούν στοιχεία που προσδιορίζουν τα άτομα που εισέρχονται στο πεδίο της εκπαίδευσης και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα, ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά μαθητών, ιδεολογικοί προσανατολισμοί, πολιτιστικό επίπεδο κοινωνίας, φιλοσοφία της για το ρόλο του σχολείου. Επίσης, αφορούν και παραμέτρους που σχετίζονται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης, δηλαδή τη διδακτική μεθοδολογία/μέσα, το προσωπικό, τους θεσμούς, το σύστημα αξιολόγησης και τέλος παράμετρους που απεικονίζουν τα αποτελέσματα, όπως τον μαθητή υπό το πρίσμα του νέου δυναμικού του μετά την αποφοίτηση του και την αξιοποίηση του από την αγορά εργασίας και τις επιδράσεις της εκπαίδευσης στο περιβάλλον (Δημητρόπουλος, 1998· Hopkins, 1989)

Βέβαια, τα αντικείμενα που θέτει κάθε κράτος στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας δεν είναι ίδια σε όλες τις χώρες αλλά ποικίλλουν. Σε κάποιες χώρες δίνεται έμφαση στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Σουηδία, Γαλλία), σε άλλες στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Ισπανία, Ιταλία) ή στην αξιολόγηση των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών (Σκανδιναβικές χώρες, με εξαίρεση την Ισλανδία) (Eurydice, 2004).

2.8.3. Αξιολόγηση και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

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). 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».

Ανάλογα με την εστίαση της αξιολόγησης μπορούμε επίσης να διακρίνουμε την αξιολόγηση που εστιάζει **στις εισροές** (διδακτικό 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, ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική φοιτητές και διευθυντές (managers) καθώς και η οπτική άλλων φορέων, όπως οι επαγγελματικοί φορείς (Harvey/Asking 2003, σελ.77f).

Οι Vlăsceanu et al. (2004, σελ.37) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση είναι 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.

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 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».

Οι Westerheijden et al. (2014, σελ. 421) αναφέρουν ότι οι μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ευρώπη 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).

2.8.4. Αξιολόγηση Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση (ΔΟΠ).

Η αξιολόγηση επιτελεί κομβικό ρόλο και στην επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση (ΔΟΠ). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας προήλθε από το χώρο των επιχειρήσεων, όμως κερδίζει μετά τη δεκαετία του 1990 ολοένα και περισσότερο έδαφος και βρίσκει εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία της βασίζεται στην αρχή πως οι οργανισμοί πρέπει να ακούνε τους πελάτες τους, να αξιολογούν συνεχώς πόσο καλά ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους προκειμένου να τις καλύψουν ή ακόμη και να τις υπερβούν (Yudof & Busch-Vishniac, 1996).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εκλαμβάνει τη σχολική μονάδα ως ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Ζωγόπουλος, 2012).

Στο πλαίσιο αυτής της νέας τάσης δημιουργήθηκε μια πληθώρα μοντέλων διοίκησης όπως το Μοντέλο Malcolm Baldrige, Μοντέλο Deming, το Μοντέλο EFQM-European Foundation for Total Quality Management) στα οποία η αξιολόγηση με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης ή της συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) αποτελεί απαραίτητο στάδιο στο δρόμο για βελτίωση και ένδειξη της ωριμότητας

που δείχνει ο οργανισμός ως προς την ανάληψη ευθύνης για την ποιότητα του. Ειδικότερα, όσον αφορά το μοντέλο EFQM έγινε αποδεκτό από την Ευρωπαϊκή Ένωση ότι μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση (Ζαβλανός, 2003).

2.8.5 Σκοπός της Αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Hadji (1995) ο «σκοπός» της αξιολόγησης είναι αυτός που εκφράζει τις προθέσεις της με τους όρους των μετρούμενων αποτελεσμάτων, ενώ ο «στόχος» την έννοια των αναζητούμενων αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τους Goldstein και Lewis (1996), η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τρεις βασικούς σκοπούς:

1. Να πιστοποιήσει τα προσόντα κάποιων ατόμων και να επιλέξει κάποια ανάμεσα τους.
2. Να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας κατανόηση του τι έχει μάθει κάποιος και τι περαιτέρω επιμόρφωση χρειάζεται.
3. Να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των θεσμών και των συστημάτων (σύγκριση μεταξύ τους για ανταγωνιστικούς σκοπούς, σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών κ.λ.π.).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια βιβλιογραφία συγκλίνουν στα εξής (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008, σελ. 26,27):

1. Στον έλεγχο και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος
2. Στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας
3. Στον σχεδιασμό προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, φορέων, μέσων κ.α.
4. Στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στην τάξη
5. Στη διάχυση των πληροφοριών σε αυτούς που ενδιαφέρει η αξιολόγηση

2.9. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και Ευρωπαϊκές Χώρες

Το Ν.Δ.Μ, όπως και κάθε διεθνής πολιτική, δεν εφαρμόστηκε γενικευμένα και αυτούσια σε όλα τα μέρη. Αν και οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά σε όλο τον κόσμο, οι επιδράσεις τους μετριάζονται, μεταξύ άλλων παραγόντων, από την τοπική ιστορία, τις κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές

συνθήκες και την περίπλοκη αλληλεπίδραση των διεθνών και των τοπικών δυναμικών (Vergger et al.,2012, όπ. αν. στο Vergger & Curran, 2014:257)

Σύμφωνα με τους Vergger & Curran (2014: 257), η Ισπανία, μαζί με την Πορτογαλία, την Ελλάδα και την Ιταλία, είναι μέρος μιας οικογένειας εθνών που μοιράζονται ένα παρόμοιο ιστορικό υπόβαθρο και παρόμοιες κοινωνικο-ιστορικές ιδιαιτερότητες. Και οι τέσσερις χώρες διοικήθηκαν από αυταρχικά καθεστώτα σε κάποιες περιόδους του 20^{ου} αιώνα και σημείωσαν μια καθυστέρηση στη διαδικασία του εκσυγχρονισμού και επέκτασης των κοινωνικών τους δομών, όπως η δημόσια εκπαίδευση. Η Εκκλησία έχει έντονη επιρροή σε αυτές τις χώρες και είναι έντονα εμπλεκόμενη στα διοικητικά συστήματα. Ενώ στις μεσογειακές χώρες δοκιμάστηκαν τολμηρά συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης, όπως τα Σχολικά Συμβούλια, για πολλούς μελετητές η σταδιακά μειούμενη συμμετοχή σε αυτά οδήγησε στο να υπερισχύουν οι διοικητικές ιδέες του ιδιωτικού εκπαιδευτικού τομέα. Μερικοί ερευνητές βρίσκουν, για τις μεσογειακές χώρες, χάσμα μεταξύ νομοθεσίας και πράξης: στην Ισπανία, όπως και σε πολλές άλλες Νοτιοανατολικές χώρες, το νομοθετικό πλαίσιο έχει προχωρήσει πολύ περισσότερο από την εφαρμογή του στη πράξη (Santos,1991, όπ. αν. στο Vergger & Curran, 2014: 257). Ένας από τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι και το ότι, όταν συζητούνται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις χώρες αυτές, η κυβέρνηση έχει να απαντήσει σε πολύ διαφορετικές και συχνά αντιμαχόμενες απαιτήσεις ενός ευρέος χάσματος κοινωνικών ετέρων. Αυτό ενισχύει τον αντιφατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών πολιτικών και, ιδιαίτερα, το υπάρχον χάσμα μεταξύ νομοθεσίας και πράξης(. Bonal & Rambia, 1996, όπ. αν. στο Vergger & Curran,2014:257).

Σε αντίθεση με την κοινή διαίσθηση ότι το ΝΔΜ αποτελεί ένα μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα παραδοσιακά συνδεδεμένο με δεξιές ιδεολογίες, σε πολλές χώρες οι σοσιαλδημοκράτες αγκάλιασαν το ΝΔΜ, μεταξύ άλλων, και ως μια προσπάθεια να ενισχύσουν τη νομιμοποίηση του κοινωνικού κράτους και να συνεχίσουν να το χρησιμοποιούν ως το κύριο πολιτικό τους χαρτί. (Vergger& Curran, 2014: 254)

Στην Αγγλία, η συντηρητική κυβέρνηση της Θάτσερ θέσπισε τον νόμος του 1988 «Περί μεταρρύθμισης της παιδείας», για να προωθήσει τα βασικά χαρακτηριστικά του ΝΔΜ.Ο συγκεκριμένος νόμος, βασισμένος σε παραδοσιακές συντηρητικές αξίες, όριζε τη δημιουργία ενός εθνικού προγράμματος σπουδών, (Pollitt &

Bouckaert 2011, όπ. αν. Hall et al. 2015: 491), για να μπορεί η κεντρική αρχή να παρεμβαίνει πιο εύκολα στον έλεγχο των αποτελεσμάτων και στις διαδικασίες της σχολικής εκπαίδευσης. Βάσει αυτού του νόμου δημιουργήθηκαν, τυποποιημένες εξετάσεις μετά από τέσσερα βασικά στάδια εκπαίδευσης, για τη μέτρηση της απόδοσης των μαθητών και τη σύγκριση των σχολείων με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων για την ενίσχυση της αγοράς και του ανταγωνισμού μεταξύ τους. (Broadfoot 2001: 142, όπ. αν. Hursh 2005: 6). Ο νόμος αυτός προήγαγε την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης υπό μια νεοφιλελεύθερη προσέγγιση με σοβαρό αντίκτυπο σε μαθητές, δασκάλους, γονείς και σχολεία. Οι επιχειρήσεις εκμεταλλεύονται την εκπαίδευση για την παραγωγή ανθρωπίνου κεφαλαίου για την οικονομία στο βωμό της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας και τη δημιουργία κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε ιδιωτικές εταιρείες εκπαίδευσης με στόχο το κέρδος, και τα σχολεία εμπορεύονται το πρόγραμμα σπουδών τους (Hatcher 2003: 1, Peterson, 2004: 34, όπ. αν. Hursh 2005: 7).

Ακόμη, στη Μ. Βρετανία, μετά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1988, οι διευθυντές έπαιξαν το ρόλο του «τοποτηρητή» στα σχολεία τους, ως υπεύθυνοι για την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων του ΝΔΜ, αποτελώντας τους «μοναχικούς καβαλάρηδες» του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού. Έτσι, παρατηρούμε στο αγγλικό εκπαιδευτικό πλαίσιο τη σύνδεση της ρητορικής της παραδοσιακής ιεραρχίας και ελέγχου με τη ρητορική του *Διευθυντισμού*, η οποία επιδιώκει ενεργά την επιτυχία των μεταρρυθμίσεων του ΝΔΜ. Στη συνέχεια, υπό την ηγεσία των Εργατικών, αυτό επικαλύφθηκε από την ανάδυση της Σχολικής ηγεσίας ως κυρίαρχου εννοιολογικού λόγου, γεγονός που εκφράστηκε με τη δημιουργία της Εθνικής Σχολής Σχολικής Ηγεσίας (NCSL), με έμφαση, αρχικά, στη μετασχηματιστική και στη συνέχεια στην κατανομημένη ηγεσία (Hall & al., 2015: 494). Επιπρόσθετα, με την επιλογή σχολείων από τους μαθητές, παρατηρείται ότι τα σχολεία υψηλών επιδόσεων τείνουν να επιλέγουν μεταξύ των υποψηφίων με όποια ρίσκα συνοδεύεται αυτό, ενώ τα σχολεία χαμηλών επιδόσεων έχουν αυξημένες διαρροές μαθητών με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να δεχθούν όσους μαθητές υποβάλλουν αίτηση. Έτσι, εντείνονται οι κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των σχολείων. (Ball 1990, 2003, Bowe et al 1992, Gewirtz et al 1995 και Ball et al 1996, όπ. αν. Hursh 2005: 7). Συμπερασματικά, υπογραμμίζουμε ότι τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του αγγλικού εκπαιδευτικού

συστήματος υπό το καθεστώς του ΝΔΜ είναι η ανάπτυξη των αγορών, της μέτρησης και των μάνατζερ. (O'Reilly & Reed 2010: Hall et al. 2015: 491).

Στην Ιταλία, από την άλλη πλευρά, το εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή έχει έντονα τα χαρακτηριστικά του ισχυρού γραφειοκρατισμού, του προστατευτισμού αλλά και επειδή κατατράχεται από ασταθείς και μη ενιαίες πολιτικές, καθυστέρησε να υιοθετήσει τις μεταρρυθμίσεις του ΝΔΜ. (Hood & Peters 2004, Grimaldi & Serpieri 2013, όπ. αν. Hall et al. 2015: 494). Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα πήρε μια «υβριδική μορφή κεντρικής αποκέντρωσης» (Karlsen 2000, όπ. αν. Hall et al. 2015: 496). Το κράτος δηλαδή επηρεάζει σημαντικά στις τοπικές αρχές και τα σχολεία συντάσσοντας το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, έχοντας τον έλεγχο των ανθρώπινων, οικονομικών πόρων, θεσπίζοντας πρότυπα και παρέχοντας κίνητρα.

Ακόμη, ο διευθυντής στην Ιταλία είναι ένας « χαρακτήρας σε ένταση». Οι πολιτικές που προωθούνται μετά το 1997 ανανέωσαν έντονα τον *Διευθυντισμό*, καθορίζοντας νέες πρακτικές και διαδικασίες προερχόμενες από τις αξίες και τη δεοντολογία του ΝΔΜ (επιχειρηματικότητα, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, καινοτομία, στρατηγική μεταχείριση, βελτίωση, λογοδοσία). Η ιεραρχική διοίκηση των σχολείων και η γραφειοκρατική λειτουργία της καθορίστηκαν ως τα κύρια προβλήματα που επηρεάζουν το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ιταλικός «πόλεμος» των λόγων για την ηγεσία παρουσιάζει ομοιότητες με τις πολιτικές των νέων Εργατικών που αποσκοπούσε στην αξιοποίηση των διευθυντών ως «μοχλών αλλαγής» (Hall & al., 2015: 497) . Ειδικότερα, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τις μεταρρυθμιστικές ενέργειες που έγιναν στην Ιταλία ως μια μορφή ασθενούς σχολικής αυτονομίας, που συνυπάρχει με τον κεντρικό έλεγχο, τη διαχειριστική - διευθυντική λογική και το μάνατζμεντ απόδοσης (performance management), σε συνδυασμό με τη σταδιακή δοκιμαστική εφαρμογή της αξιολόγησης σχολείων, διευθυντών και εκπαιδευτικών, μέσω επιβράβευσης, και τη μετατροπή του διευθυντή σε μάνατζερ, όπου είναι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα και προωθεί τις καινοτομίες. (Hall et al. 2015: 496 – 498)

Στη Νορβηγία, βέβαια, οι μεταρρυθμίσεις του ΝΔΜ εισήχθησαν σε δύο φάσεις και συμπεριλαμβάνονταν σε προγράμματα εκσυγχρονισμού του δημοσίου τομέα, με έμφαση στις δομές της τοπικής αυτοδιοίκησης. (Christensen & Lægheid 2011, όπ. αν. Hall et al. 2015: 498) Η πρώτη φάση των μεταρρυθμίσεων, στο δεύτερο μισό της

δεκαετίας του '80, αφορούσε την αναδιάρθρωση της τοπικής σχολικής διοίκησης και αφορούσε την αποκέντρωση, την οριζόντια εξειδίκευση, την αποτελεσματικότητα και τις αρχές διαχείρισης. Η διαχείριση βάσει στόχων (management by objectives – MBO) αποτέλεσε την κατευθυντήρια αρχή του εθνικού προγράμματος σπουδών του 1987 (Sivesind 2008, όπ. αν. Hall et al. 2015: 499). Το ίδιο πρόγραμμα ορίζει τα σχολεία και τους δήμους ως αρμόδια όργανα εκτέλεσης των τοπικών προγραμμάτων σπουδών βάσει εθνικών στόχων, αλλά και υπεύθυνα για τη σχολική αξιολόγηση και τοπική ανάπτυξη. «*Η Λευκή Βίβλος αριθ. 37 (1990-1991) εισήγαγε επίσημα το MBO ως το νέο κυβερνητικό σύστημα εκπαίδευσης και ανέπτυξε τον καταμερισμό καθηκόντων και ευθυνών για τα διάφορα επίπεδα του σχολικού συστήματος.*» (Hall et al. 2015: 499) Η δεύτερη φάση των μεταρρυθμίσεων ήρθε μετά τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA, που κατέταξε τη Νορβηγία στις χώρες με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Για την επίλυση των προβλημάτων που είχαν δημιουργηθεί από τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, καθιερώθηκε το εθνικό σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας (NQAS). Ακολούθως, παρατηρείται πως η εμπιστοσύνη των γονέων προς τους επαγγελματίες μετατοπίζεται στην εμπιστοσύνη προς τις μετρήσεις. Η Λευκή Βίβλος αριθ. 30 (2003-2004), «Πολιτισμός για τη μάθηση», ανέδειξε με τη σειρά της ένα ανανεωμένο κυβερνητικό μοντέλο εκπαίδευσης στοχεύοντας στην απελευθέρωση, την αποτελεσματικότητα, τον ανταγωνισμό, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη λογοδοσία. Το νέο σχολείο απαιτεί σχολικούς ηγέτες υπεύθυνους, διορατικούς και δεκτικούς προς τις αλλαγές και τις βελτιώσεις, ώστε να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι γνώσεις που παρέχει το NQAS. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην περίπτωση της Νορβηγίας δεν έχουν υιοθετηθεί στρατηγικές του ανταγωνισμού, της αγοράς και της ιδιωτικοποίησης. Απεναντίας, η εκπαίδευση είναι υπηρεσία που παρέχεται σε όλους με ίσα δικαιώματα, ανεξαρτήτως γεωγραφικής τοποθεσίας, φύλου, ικανότητας, κοινωνικού και πολιτισμικού υποβάθρου. (Hall et al. 2015: 499 - 501).

Στην Ελλάδα, ως μέρος της εξελισσόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, παρατηρείται κατά τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε επίπεδο λόγων (νομοθετικά κείμενα, πορίσματα επιτροπών, πολιτικά προγράμματα και δηλώσεις υπουργών) όσο και σε επίπεδο πρακτικών, η επιθυμία για την ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου

Διοίκησης της Ελληνικής Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αποσυγκέντρωσης, της διαφάνειας και της λογοδοσίας. (Δ. Σταύρου, 2018:145)

Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας έχουν αναφερθεί κατά καιρούς ως επίσημοι στόχοι της Πολιτείας (Βουλή των Ελλήνων, 2016· Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015β· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016α· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016β· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018). Προς την κατεύθυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας κινείται και η πρόσφατη πρόταση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017στ) για τα τις νέες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (ΠΕ.ΚΕ.Σ., ΚΕ.ΣΥ., ΚΕ.Α., Ομάδες Σχολείων), καθώς προβλέπεται η «σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», η «Παιδαγωγική Αυτονομία Σχολικής Μονάδας», η διαμόρφωση «Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου», αλλά και η συμμετοχή των γονέων –μέσω του Σχολικού Συμβουλίου– στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (σφ. 3-7). Η εξελισσόμενη μηχανογραφική υποστήριξη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης - είτε αυτοτελώς, είτε ως μέρος της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης – με τη δημιουργία συστημάτων που επιτρέπουν την ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας, πρέπει ιδιαίτερα να τονιστεί.

Επίσης, το καινοτόμο εγχείρημα της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόστηκε πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο 2010-2012, στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος αντέδρασε έντονα στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης με επιχειρήματα όπως: «οι δαπάνες για την Παιδεία έχουν συρρικνωθεί δραματικά», «το Υπουργείο Παιδείας προχωρά στην αναζήτηση των ευθυνών για την κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως στη σχολική μονάδα και στους εκπαιδευτικούς κι επιδιώκει, ολοφάνερα, να αθώσει την πολιτεία από τις διαχρονικές της ευθύνες για την εγκατάλειψη και αποσάθρωση του Δημόσιου Σχολείου» (ΔΟΕ, 2013), αλλά και με πρακτικές όπως η συγκέντρωση υπογραφών από τους εκπαιδευτικούς εναντίον της Αυτοαξιολόγησης (58.560 υπογραφές, ποσοστό 93% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΔΟΕ, 2014β), κήρυξη διαρκούς στάσης εργασίας κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετάσχουν στις

ομάδες εργασίας (ΔΟΕ, 2014γ), αποστολή στους Συλλόγους Διδασκόντων Υποδείγματος Σχεδίου Πρακτικού ενάντια στην ΑΕΕ (ΔΟΕ, 2014α). Τελικά, το σχολικό έτος 2013-2014 η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης γενικεύθηκε και το 2015 καταργήθηκε επί υπουργίας του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Αριστείδη Μπαλτά.

Παράλληλα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, σήμερα μπορούμε να διακρίνουμε κάποια πεδία σχετικής αυτονομίας όπως οι δραστηριότητες Σχολικής Ζωής και Πολιτισμού (εθνικές και άλλες εορτές), η Ευέλικτη Ζώνη και οι Καινοτόμες Δράσεις, οι ημερήσιες εκδρομές, οι διδακτικές επισκέψεις και η συμμετοχή σε εκδηλώσεις, ο προγραμματισμός κάλυψης της διδακτέας ύλης, η ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός της μονάδας με εποπτικό υλικό, η καλλιέργεια επικοινωνιακών σχέσεων με τους γονείς, το άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς την κοινωνία, η διαμόρφωση θετικού συναδελφικού κλίματος, η ενδοσχολική επιμόρφωση των διδασκόντων, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος (κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, πρόληψη της ενδοσχολικής βίας) (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 1998).

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι στο ελληνικό συγκεντρωτικό -γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει προσπάθειες για την ευκολότερη είσοδο στην πολιτική συζήτηση των λόγων που σχετίζονται με τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, όπως αυτές καθορίζονται από τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση, με κύρια χαρακτηριστικά της αφενός τη ρευστότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και αφετέρου την αμυντική συνδικαλιστική νοοτροπία - και όλα αυτά εν μέσω μιας έντονης οικονομικής και μιας προσφυγικής κρίσης που ακόμα συνεχίζονται - διατηρεί τα παραδοσιακά αντανάκλαστικά της προσδίδοντας διαφορετικές και ιδιόμορφες νοηματοδοτήσεις στις παραπάνω αρχές. (Δ. Σταύρου, 2018: 147).

2.10. Κριτική

Υποστηρικτές των αρχών του ΝΔΜ είναι οι Everard & Morris (1999) οι οποίοι αναφέρουν ότι « όλες αυτές οι θέσεις υποθέτουν ένα κλασικό πρότυπο βιομηχανικών επιχειρήσεων το οποίο έχει εκτοπιστεί προ πολλού. Το γεγονός είναι ότι οι επιχειρήσεις και η βιομηχανία παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία, μέσα στην

οποία βρίσκουμε πολλούς υποδειγματικούς οργανισμούς και υποδειγματικά τμήματα με τους μάντζερ των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα εύρισκαν κοινά σημεία. Μόνο ένα κομμάτι των επιχειρήσεων έχει σχέση με το μονότονο έργο της μαζικής παραγωγής. Τα λογιστήρια, τα τμήματα έρευνας και τα τμήματα εκπαίδευσης μοιάζουν κατά πολύ με τα σχολεία, καθώς στελεχώνονται κυρίως από εξειδικευμένους και συγκροτημένους επαγγελματίες και διοικούνται αναλόγως» (σελ. 33-34).

Επίσης, υποστηρικτής των αρχών του ΝΔΜ είναι ο Stanfield (2012, όπ αν. Δ. Σταύρου 2019: 144-145) ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα σχολεία οφείλουν να συνεργάζονται με εξειδικευμένους προμηθευτές, ώστε να αποκτήσουν πολύ καλύτερες υπηρεσίες σε χαμηλότερο κόστος από ότι αν το σχολείο προσπαθούσε να προσφέρει τις ίδιες υπηρεσίες από μόνο του. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων ή π.χ. τη συνεργασία με τοπικούς αθλητικούς συλλόγους και επαγγελματίες της Φυσικής Αγωγής. Μέρος της επιχειρηματικότητας είναι η διαδικασία της έρευνας, ανάπτυξης και συνεχούς καινοτομίας στο τοπικό επίπεδο και έτσι κάθε εκπαιδευτική εταιρεία θα προσπαθεί να ανακαλύψει τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους, μοντέλα και προσεγγίσεις.

Αντίθετα, ο Ball (2003) χρησιμοποιεί την έννοια της «επιτελεστικότητας» (performativity) και τις συνέπειες που αυτή επιφέρει, προκειμένου να καυτηριάσει τις αρχές του ΝΔΜ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «επιτελεστικότητα είναι η νέα μέθοδος του κράτους που του δίνει την ευχέρεια να κυβερνά με έναν «προχωρημένα» φιλελεύθερο τρόπο. Προϋποθέτει άτομα αφοσιωμένα σε στόχους, δείκτες και αξιολογήσεις, που παραμερίζουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και δεσμεύσεις προκειμένου να ζήσουν ως υπολογιστικές υπάρξεις. Ο νέος επιτελεστικός εργαζόμενος είναι μια ασύδοτη οντότητα, μια επιχειρηματική οντότητα, με πάθος για την αριστεία. Για μερικούς αυτό αποτελεί μια ευκαιρία για επιτυχία, για άλλους προκαλεί εσωτερικές διαταραχές, αντιφάσεις και αντιστάσεις. Η επιτελεστικότητα παράγει περισσότερη αδιαφάνεια παρά διαφάνεια, καθώς τα άτομα και οι οργανισμοί ενδιαφέρονται και φροντίζουν πολύ περισσότερο για τη δομή και τη συντήρηση των μονάδων τους». (σελ. 215).

Επιπλέον, τασσόμενος εναντίον του κεντρικού κρατικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση, ο Horwitz (2012, όπ. αν. Δ. Σταύρου, 2019: 145) εκτιμά ότι οι κρατικοί

παράγοντες είναι πιθανόν να λειτουργούν με ιδιοτελή κίνητρα (κύρος, πολιτικό κόστος) και συνεπώς δεν μας παρέχονται επαρκείς εγγυήσεις ότι θα παράγουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από ότι οι αυτόνομες σχολικές μονάδες. Και καταλήγει ότι είναι προτιμότερο να επιλέγουν οι άνθρωποι (γονείς, μαθητές) τα αγαθά που επιθυμούν οι ίδιοι παρά να τα προκρίνουν οι παραγωγοί με αμφιλεγόμενα κριτήρια.

Στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος, ακόμη, η εκπαίδευση από κοινωνικό αγαθό το οποίο προστατεύεται από κράτος μετατρέπεται σε εμπόρευμα που ελέγχεται από τους κανόνες της ελεύθερης αγοράς (Apple 2005, Hursh 2005, Olssen 2006, όπ.αν. Πασιάς 2020, σελ: 7).

Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο διευθυντικός ρόλος επισημαίνεται από ένα «νέο είδος εκτελεστικής εξουσίας, που χαρακτηρίζεται από τη βούληση να διαχειριστεί και από ορισμένες απόψεις την ελευθερία να ενεργεί περισσότερο από ό, τι ήταν κάποτε» (Marginson & Considine, 2000, σελ. 9). Εδώ επίσης, οι αποφάσεις σχετικά με την κατανομή των πόρων που κάποτε έγιναν από περιφερειακές ή εθνικές κυβερνήσεις γίνονται από το πανεπιστήμιο. Το πανεπιστήμιο είναι υπό πίεση να αυξήσει το επίπεδο των μη κρατικών εισοδημάτων, και αυτό οδήγησε σε μεγαλύτερη υιοθέτηση επιχειρηματικών μεθόδων και δημιουργία οιονεί αγορών (Ferlie et al, 1996, Marginson & Considine, 2000). Και πάλι, όπως και στην περίπτωση των σχολείων, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να είναι πιο υπεύθυνα. Ο Δούκας (2002, σελ. 30) βλέπει μια αντίφαση εδώ. Όπως τονίζει: «οι μεμονωμένες πανεπιστημιακές διευθύνσεις πρέπει να ελέγχουν πιο στενά και να λογοδοτούν, αλλά να ενθαρρύνουν τον επιχειρηματικό πνεύμα να γεφυρωθεί το αυξανόμενο χάσμα χρηματοδότησης και να μετατοπιστεί ο δείκτης μη κυβερνητικής χρηματοδότησης υψηλότερος». Συνεπώς, τα πανεπιστήμια καθίστανται όλο και πιο επιχειρηματικά για να μπορέσουν να αυξήσουν τα δικά τους κεφάλαια, αφού συρρικνώνεται η κρατική χρηματοδότηση. Βέβαια, το κράτος εξακολουθεί να θεωρεί ότι τα πανεπιστήμια καταναλώνουν ένα μεγάλο μέρος των δημόσιων δαπανών, απαιτώντας μετρήσεις και μετρήσεις παραγωγής. Έτσι, ενώ η αυτονομία πρέπει να παρέχει ελευθερία δράσης, αυτό δεν συμβαίνει. Η πραγματικότητα είναι μάλλον ότι υπάρχει μεγαλύτερος γραφειοκρατικός έλεγχος.

Το ΝΔΜ, ακόμη, προκάλεσε στην εκπαίδευση μια τάση προς το γραμμικό μάνατζμεντ (line management) και τη λογοδοσία. Αυτό κατέστη εφικτό μέσω της εισαγωγής της αξιολόγησης της απόδοσης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, καθώς και της αμοιβής που σχετίζεται με την απόδοση. Το σύστημα αυτό είχε ως στόχο την επιβράβευση της υψηλής απόδοσης και την απομάκρυνση από την θέση εργασίας σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης.

Ένα ακόμα στοιχείο είναι ο ορισμός ξεκάθαρων πρότυπων για την επαγγελματική πρακτική και τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών. Πλέον, ακολουθούνται επακριβή μέτρα απόδοσης, όπως βαθμοί επιθεώρησης και δημόσιες αναφορές, δεδομένα δοκιμών και πίνακες πρωταθλημάτων. Αυτό ισχύει και σε διεθνές επίπεδο με χαρακτηριστικά παραδείγματα τα ακόλουθα: PISA, TIMSS και διεθνείς πίνακες κατάταξης πανεπιστημίων (Marginson 2006, όπ. αν. Lynch 2014: 7). Επίσης, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στους ελέγχους παραγωγής μέσω της ανεύρεσης και χρήσης πόρων οι οποίοι αφορούν στην απόδοση και στην παροχή κινήτρων.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD , 2017) τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν προς την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων. Το επιχείρημα είναι ότι «*οι τοπικοί παράγοντες όλων των επιπέδων, διευθυντές, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, αν είναι καλά προετοιμασμένοι και υποστηριζόμενοι, είναι και οι καταλληλότεροι να κρίνουν το πώς θα επιτευχθούν οι στόχοι στο πλαίσιο των τοπικών ιδιαίτερων περιστάσεων, και οι καταλληλότεροι να προσαρμόσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους σε κάθε διαφορετικό μαθητή και τις ιδιαίτερες ανάγκες του*»(σελ.27).

Συνεπώς, οι κριτικές για τις επιδράσεις της ΝΔΔ στην εκπαίδευση, αφορούν στην αγοραιοποίηση (marketization) των εκπαιδευτικών σχέσεων, στην ενίσχυση της ιδιωτικοποίησης (privatization) των εκπαιδευτικών παροχών, στην προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος (entrepreneurship), στην επικυριαρχία της τεχνοκρατικών αντιλήψεων με έμφαση τις «πολιτικές των αριθμών» (δείκτες, κριτήρια, standards, κλίμακες κατάταξης), στη διαμόρφωση και τη διαρκή αξιολόγηση των δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών για τις οικονομίες της γνώσης, στην υποστήριξη της γονεϊκής επιλογής σχολείων (school choice/vouchers), στην αύξηση της κοινωνικής λογοδοσίας (accountability), στη θέσπιση αυστηρών διαδικασιών επιτήρησης και ελέγχου του ρόλου και των προσόντων με ταυτόχρονη αύξηση της

επιτελεστικότητα (performativity) των εκπαιδευτικών (Ball 2003, Davies & Bansel 2007, Baltodano 2012, Ambrosio 2013, Connell 2013, Gerrard 2015, Slater 2015, όπ. αν Πασιάς 2020, σελ: 7).

2.11. Συμπέρασμα

Σύμφωνα με όλα όσα αναλύθηκαν στο κεφάλαιο αυτό θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση είναι ένα από τα αποτελέσματα της κοινωνίας της γνώσης, την οποία διαμορφώνουν παράγοντες, όπως η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης, οι εξελίξεις στο δημογραφικό επίπεδο και οι μεταναστευτικές ροές. Οι αρχές λοιπόν αυτές δηλώνουν τη μετάβαση σε μια εκπαιδευτική φάση που χαρακτηρίζεται από απουσία εξαναγκασμού και όπου ο καθένας, σύμφωνα με τις δυνάμεις του, θα επιλέξει να αγοράσει τη γνώση που επιθυμεί. Η έμφαση, επομένως, δίνεται περισσότερο στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή/ καταναλωτή και όχι στον κεντρικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Επίσης, το σχολείο πλέον λειτουργεί με κριτήρια την ικανοποίηση των μαθητών/ πελατών και τέλος, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως επαγγελματίας που κρίνεται από τα αποτελέσματα του και τις εκροές του σχολείου του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ

3.Η έννοια της ποιότητας

Η έννοια της ποιότητας αποτελεί κεντρικό διακύβευμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Ως εκπαιδευτικός ιδεότυπος, η ποιότητα έχει πολυδιάστατο αναφορικό περιεχόμενο σε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, επιστημονικό) και ερμηνείας (συμβολικό, φαντασιακό, πραγματικό). Η ποιότητα εκφέρεται τόσο στο επίπεδο του θεσμικού «λόγου» όσο και σε αυτό των εκπαιδευτικών «πρακτικών», καθώς συνδυάζει εξειδικευμένο και επιστημονικά νομιμοποιημένο πλαίσιο αναφοράς, ενώ συνδέεται με διακριτές ιδεολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, καθορίζει επιδιωκόμενους στόχους, χρησιμοποιεί εργαλεία και μέσα αξιολόγησης, ασκείται από συγκεκριμένους φορείς υλοποίησης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, επιβάλλει διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας, ενώ αποτυπώνει λειτουργίες σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο, καταγράφοντας αποτελέσματα και εκροές (Πασιάς,2020 :29).

Η εισαγωγή της *ποιότητας* στην εκπαίδευση προέρχεται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων, βασίζεται σε μια αντίληψη που δίνει έμφαση στον οργανωτικό σχεδιασμό, τη διαχείριση του κινδύνου (risk management), την πιστοποίηση και τις εκροές και συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή και τη χρήση «τεχνο-διαχειριστικών» όρων (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα, βελτίωση) στο χώρο των δημοσίων υπηρεσιών (Borraz,2007).

Στην ουσία, η συζήτηση για την ποιότητα δεν αφορά παρά στην εισαγωγή «τεχνο-διαχειριστικών» όρων και εργαλείων στις διαδικασίες αξιολόγησης των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας. Ειδικότερα, συνδέθηκε με την εισαγωγή «τεχνολογιών», όπως η διαχείριση (managerialism), η επιτέλεση (performativity), η αποτελεσματικότητα (effectiveness), η λογοδοσία (accountability) και η επιτήρηση (surveillance). Όλες αυτές είναι τεχνολογίες που βασίζονται κυρίως σε διαδικασίες ποσοτικής συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) καθώς και στη χρήση κοινά

αποδεκτών standards, δεικτών και κριτηρίων αξιολόγησης (benchmarks) (Πασιάς, 2020: 29).

3.1. Ποιότητα Ορισμοί

Η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μια έννοια *πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και δυναμική*, έχει διαφορετική σημασία για διαφορετικές ομάδες ενδιαφερομένων και σχετίζεται με τις διαφορές στις πολιτικές, οικονομικές και ιδεολογικές πεποιθήσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και της κατάρτισης στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης (Harvey 2004:19).

Στην βιβλιογραφία η έννοια «*ποιότητα στην εκπαίδευση*» αφορά κυρίως τον ποιοτικό έλεγχο, τη διασφάλιση, τη διαχείριση, τον έλεγχο, την αξιολόγηση, την πολιτική και τη χρηματοδότηση (Harvey and Green, 1993:10).

Οι Harvey & Green (1993:11) δηλώνουν ότι η «*ποιότητα είναι ένας όρος με αξία: συνδέεται υποκειμενικά με αυτό που είναι καλό και χρήσιμο*».

«*Η ποιότητα σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Υπάρχει μια ποικιλία «ενδιαφερόμενων» στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως οι φοιτητές, οι εργοδότες, το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό, η κυβέρνηση και οι οργανισμοί χρηματοδότησής της, οι διαπιστευτές, οι ελεγκτές και οι αξιολογητές*» (Burrows & Harvey, 1992 όπ. Αναφ. στο Harvey & Green, 1993:10).

Ο Newton (2007) τονίζοντας την πολυπλοκότητα της έννοιας της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση χαρακτηριστικά αναφέρει: «*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*»(A. Bernhard (2012 : 49).

Η UNESCO (2004: 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».

Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ (2008: 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 αποτελεί και ένα κρίσιμο παράγοντα για τη διεθνή θέση του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν διάφορες απόψεις για την ποιότητα. Πολλοί επιστήμονες έχουν εκφράσει την άποψή τους για την ποιότητα, κυρίως στην ανώτατη εκπαίδευση. Ο Gibson (1986), για παράδειγμα, θεωρεί ότι «Η ποιότητα είναι εμφανώς ασαφής στο να ορισθεί καθώς και στο να περιγραφεί και να συζητηθεί, ευκολότερο όμως είναι να περιγραφεί στην πράξη». Περίπου την ίδια αντίληψη έχει και ο Neave (1986) πιστεύοντας ότι η ποιότητα είναι «ασαφής», ενώ ο Becher (1989) τονίζει ότι η ποιότητα είναι ένα «δημιούργημα πολιτικής μόδας». Από την άλλη, ο Harvey/Green (1993) χαρακτηρίζει την Ποιότητα «ασταθή και αξιακά φορτισμένη». Ο Green (1994) διατείνεται ότι «σε τελευταία ανάλυση η ποιότητα είναι ένα φιλοσοφικό ζήτημα». Ο Scott (1994) έχει την πεποίθηση ότι «Κανένας έγκυρος ορισμός της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι δυνατός». Ο Westerheijden (1999) υπογραμμίζει ότι υπάρχει «Η έλλειψη θεωρίας της ποιότητας στη σχετική με την ανώτατη εκπαίδευση βιβλιογραφία». Τέλος, ο McConville χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι (1999) «Δεν υπάρχει ορισμός... της ποιότητας ...θα το ξέρετε όταν το βρείτε!»(Bernhard 2012: 46).

Συνεπώς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η έννοια της ποιότητας απασχολεί πολλούς επιστήμονες, καθώς αυτή έχει καίριο ρόλο, ωστόσο δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η ποιότητα μπορεί να αντιμετωπιστεί με σχετικότητα, σε σχέση με το βαθμό που η διαδικασία αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και δεν μπορεί να οριστεί ενιαία και απόλυτα. Είναι, επομένως σχετική με τις οπτικές διαφορετικών ομάδων συμφερόντων που δρουν στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης και, όπως είναι λογικό, οι διαφορετικές ομάδες συμφερόντων έχουν και διαφορετικές προτεραιότητες. Για παράδειγμα, για τους φοιτητές και το διδακτικό προσωπικό, προτεραιότητα έχει η εκπαιδευτική

διαδικασία, ενώ 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*».

3.2. Η έννοια της ποιότητας - ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα εισαγωγής της

Στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση η ποιότητα εισήχθη στις αρχές της δεκαετίας του 1990 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).

Στη «Συνθήκη για την Ε.Ε.» (Μάαστριχτ, 1993, Άμστερνταμ, 1999) οι έννοιες της «ποιότητας» και της «*δια βίου εκπαίδευσης*» συνδέθηκαν άμεσα και απέκτησαν ισχυρό συμβολικό περιεχόμενο: Στο άρθρο 126 της «Συνθήκης» (1993) για την εκπαίδευση, αναφέρεται ότι «*η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου (quality education)*». Στο Προοίμιο της Συνθήκης του Άμστερνταμ (1999), οι αρχηγοί κρατών δήλωσαν ότι είναι «*αποφασισμένοι να προάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου επιπέδου γνώσης (quality education) για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής της*».

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 τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις πολιτικές για την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Στα κείμενα των θεσμικών οργάνων (Επιτροπή, Συμβούλιο, Κοινοβούλιο) σημειώνεται ότι «*η παιδεία υψηλού επιπέδου είναι σημαντική υπό το πρίσμα των πολιτικών για την αγορά εργασίας, της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στην Κοινότητα και της αναγνώρισης διπλωμάτων και διδακτικών ικανοτήτων*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000:3). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι «*η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να εξασφαλίζεται σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις διαφορές όσον αφορά τους στόχους, τις μεθόδους και τις*

εκπαιδευτικές ανάγκες, και ανεξάρτητα από τη διαβάθμιση των σχολείων όπου αυτή υφίσταται» (ό.π: 3).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το γεγονός αυτό κατέστησε την ποιότητα ως κεντρικό παράγοντα διαμεσολάβησης ανάμεσα στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τις αντίστοιχες πολιτικές των θεσμικών οργάνων της Ένωσης. Οι βασικοί άξονες των πολιτικών θα αφορούν σε θέματα, όπως η δημιουργία συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, η ανάπτυξη και υποστήριξη της διεθνούς συνεργασίας, ο καθορισμός δεικτών αποτίμησης της ποιότητας και οι μέθοδοι αξιολόγησης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πασιάς 2020, : 29) (βλ. πίνακα).

Πίνακας : Το πλαίσιο για την Ποιότητα στις πολιτικές της ΕΕ

Ως συμβολικός στόχος	<i>«η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας <u>υψηλού επιπέδου</u>» (quality education) (Άρθρο 126, Συνθ.ΕΕ, 1993)</i> <i>«Αποφασισμένοι να προάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου επιπέδου γνώσης (quality education) μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής της» (Προοίμιο ΣυνθΑ, 1999)</i>
Ως εκπαιδευτικός στόχος	
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Διαχείριση και διασφάλιση της ποιότητας (Επιτροπή, Υπόμνημα 1991, Έκθεση IRDAC, 1994) Η διασφάλιση της ποιότητας (Quality assurance, Bologna process, Berlin 2003)

<p>Γενική Εκπαίδευση</p>	<p>Οι 16 δείκτες αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης (Επιτροπή, 2000)</p> <p><u>Επιδόσεις</u> : (ανάγνωση, μαθηματικά, επιστήμες, ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αγωγή του πολίτη)</p> <p><u>Επιτυχία και μετάβαση</u>: (εκπαιδευτική διαρροή, ολοκλήρωση Λυκείου, εισαγωγή στην Τριτοβάθμια)</p> <p><u>Παρακολούθηση</u> : (αξιολόγηση και οργάνωση σχολείου, συμμετοχή γονέων)</p> <p><u>Πόροι και δομές</u>:(δαπάνες για την εκπαίδευση, φοίτηση στο νηπιαγωγείο, αριθμός μαθητών ανά Η/Υ, εκπαιδευτικές δαπάνες ανά μαθητή)</p> <hr/> <p>‘Πρόγραμμα Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010’ (Επιτροπή, 2003)</p> <p><u>Στόχος 1</u> : Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ, υπό το φως των νέων απαιτήσεων της κοινωνίας της γνώσης και των μεταβαλλόμενων προτύπων της διδασκαλίας και της μάθησης.</p> <p><u>Συναφείς στόχοι</u> : α) η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, β) η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, γ) η εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ, δ) η αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές, ε) η βέλτιστη χρήση των πόρων.</p>
--------------------------	---

	<p>Οι 8 Ικανότητες για την Κοινωνία της γνώσης (Επιτροπή, 2005):</p> <p>α) επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, β) μαθηματικά, επιστήμες και τεχνολογία, γ) γνώση ΤΠΕ, δ) ξένες γλώσσες, ε) ικανότητα εκμάθησης (‘μαθαίνω πως να μαθαίνω’, στ) διαπροσωπικές, πολιτιστικές και κοινωνικές σχέσεις, ζ) ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος, η) πολιτισμική κατανόηση.</p>
<p>Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση</p>	<p>Διαδικασία της Κοπεγχάγης :</p> <p>Πλαίσιο πιστοποίησης ποιότητας (Common Quality Assurance Framework / CQAF) (Επιτροπή, 2002, 2004)</p> <p>Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Quality Framework) (Επιτροπή, 2005)</p>
<p>Δια βίου εκπαίδευση</p>	<p>Οι 15 δείκτες της διαβίου εκπαίδευσης : Γλώσσα, Μαθηματικά, Νέες δεξιότητες, Να μαθαίνω πώς να μαθαίνω, Ενεργός πολίτης, πολιτιστικές και κοινωνικές δεξιότητες, Πρόσβαση στη δια βίου μάθηση, Συμμετοχή στη δια βίου μάθηση, Επένδυση στη δια βίου μάθηση, Εκπαιδευτές και εκμάθηση, ΤΠΕ στην μάθηση, Στρατηγικές της δια βίου μάθησης, Συνοχή της προσφοράς, Συμβουλευτική και καθοδήγηση, Πιστοποίηση, Εξασφάλιση ποιότητας.</p>
<p>Οι πέντε προκλήσεις για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Επιτροπή, 2000)</p>	<p>η πρόκληση της γνώσης</p> <p>η πρόκληση της αποκέντρωσης</p> <p>η πρόκληση των πόρων</p> <p>η πρόκληση της κοινωνικής ένταξης</p> <p>η πρόκληση των στοιχείων και της συγκρισιμότητας</p>

Πασιάς 2020, σελ.: 29

Στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως αναφέραμε παραπάνω, δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για την έννοια της ποιότητας, η οποία θεωρείται ως ένας «όρος χαμαιλέων» (Vidovich, 2001), που αποκτά σημασία ανάλογα με το πλαίσιο/επίπεδο αναφοράς (Harvey & Green, 1993)

Κυρίως, η έννοια «ποιότητα στην εκπαίδευση» αφορά κυρίως τον ποιοτικό έλεγχο, τη διασφάλιση, τη διαχείριση, τον έλεγχο, την αξιολόγηση, την πολιτική και τη χρηματοδότηση (Harvey and Green, 1993:10).

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». Ο Vroeijsstijn (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 .

Ο έλεγχος της ποιότητας από το Μεσαίωνα έχει διαχωριστεί σε εξωτερικό και εσωτερικό. Τον 13^ο αιώνα ο Van Vught (1995) διέκρινε δύο μοντέλα εκτίμησης της ποιότητας :

«Το γαλλικό μοντέλο: έλεγχος από εξωτερική αρχή είναι το αρχέτυπο της αξιολόγησης της ποιότητας όσον αφορά την υποχρέωση λογοδοσίας.

«Το αγγλικό μοντέλο: μία αυτοδιοικούμενη κοινότητα μελών ως παράδειγμα αξιολόγησης με την έννοια της αξιολόγησης από ομότιμους».

Ακόμη, η παραδοσιακή προσέγγιση της «ποιότητας» συνδεόταν με τις ιδέες της αριστείας ή των εξαιρετικών επιδόσεων. Η ανώτατη εκπαίδευση και η επιστήμη γενικότερα, έχουν μια εγγενή σχέση με την ποιότητα και την αριστεία. Σήμερα που επικρατεί η ανησυχία για τον έλεγχο της αποτελεσματικής και αποδοτικής λειτουργίας των πανεπιστημίων, ο πλέον κοινώς αποδεκτός ορισμός της ποιότητας είναι αυτός που προσεγγίζει την άριστη σχέση σκοπού – αποτελέσματος (fitness for purpose).

Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στα ιδρύματα να καθορίζουν τον σκοπό τους στην αποστολή και τους στόχους τους, έτσι με την επίτευξη αυτών των στόχων αποδεικνύεται η «ποιότητα». Η ποιότητα καθορίζει τους επιδιωκόμενους στόχους,

χρησιμοποιεί εργαλεία και μέσα αξιολόγησης και ασκείται από συγκεκριμένους φορείς. (Woodhouse,1999, OECD 1999:29).

Οι Westerheijden et al. αναφέρουν (2007:2) ότι η διασφάλιση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Εκείνη την εποχή στις ΗΠΑ εμφανίζονται οι πρώτοι οργανισμοί πιστοποίησης (accreditation). Η πιστοποίηση αποτελούσε την εξαιρετική προσέγγιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για αρκετό διάστημα. Η ανάδυση των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η μείωση χρηματοδότησης των ιδρυμάτων, αποτελούν παράγοντες εισαγωγής της έννοιας της διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση(Westerheijden,2007: 3).

Ο Barnett (1994: 78) σχολιάζει για την ποιότητα: *«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».*

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 ποιότητας» (quality monitoring) και ο «συνολικός έλεγχος της ποιότητας» (total quality control) (Πασιάς, 2020: 28).

Η A. Bernhard (2012: 43), αναφέρει ότι η δεκαετία του 1990 χαρακτηρίζεται ως η «δεκαετία της ποιότητας». Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ποιότητα που απαιτεί λογοδοσία και η δημιουργία εθνικών υπηρεσιών ποιότητας συνδέεται με τις αλλαγές και τις διαδικασίες μετασχηματισμού της ανώτατης εκπαίδευσης. Στο τέλος της δεκαετίας του 1990 γίνεται πια παγκόσμιο το ενδιαφέρον για την ποιότητα και τα πρότυπα.

Από τις αρχές του 2000 το ιδεολόγημα της «Ευρώπης των δεικτών» αναγορεύτηκε σε βασική στοχοθεσία του λόγου και των πολιτικών της Ε.Ε.. Η «συγκρισιμότητα» του εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσω της κατασκευής μεθόδων (Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού) και εργαλείων αποτίμησης (δεικτών, προτύπων, κριτηρίων αναφοράς) δεν αποτέλεσε μόνον έναν τρόπο «γνώσης και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Πασιάς,2020:31), αλλά και μια διαδικασία επικύρωσης και νομιμοποίησης μιας πολιτικής που στηρίζεται στη «διακυβέρνηση των αριθμών» (Grek,2008) και επιβάλλει μέσω διαδικασιών συγκριτικής αξιολόγησης την προσαρμογή σε κοινούς στόχους, κοινά αποδεκτά πρότυπα (standards), δείκτες, μεθόδους και πλαίσια αναφοράς (Πασιάς,2020:31).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 η ποιότητα αποτέλεσε βασικό σημείο αναφοράς των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση-έρευνα-καινοτομία), αναλύθηκε σε υποστόχους και κεντρικά ζητήματα, τροφοδοτήθηκε από ένα σύνολο *ad hoc* πολιτικών, διαδικασιών και κανόνων. Παράλληλα, αποτιμήθηκε με δείκτες ποιότητας, κριτήρια αναφοράς και πλαίσιο προσόντων ενώ υποστηρίχθηκε από διεθνείς μηχανισμούς μέτρησης, αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2020: 31).

Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 στις ευρωπαϊκές πολιτικές, όπως στις διαδικασίες της Λισαβόνας, της Μπολόνια και της Κοπεγχάγης, η «ποιότητα» εκφράστηκε. Οι πολιτικές αυτές, μεταξύ άλλων, στόχευσαν και στη συγκρότηση μιας μετρήσιμης «Ευρώπης της γνώσης», στο πλαίσιο της οποίας «*νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών δομών εφευρέθηκαν και ένας διαφορετικός ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης δημιουργήθηκε, κυβερνώμενος από τους αριθμούς, τα πρότυπα και τους δείκτες ποιότητας*» (Grek,2008: 213).

Τέλος, στη δεκαετία του 2010-2020 η ποιότητα αποτελεί έναν από τους τέσσερις βασικούς στόχους του Προγράμματος «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2020» (Συμβούλιο Ε.Ε., 2009).

3.3.Η ποιότητα και διαβαθμίσεις της

Σύμφωνα με τους Harvey & Green (1993:11) η ποιότητα διαιρείται σε πέντε ξεχωριστές και παράλληλα συνδεδεμένες, προσεγγίσεις: ως «εξαιρετική» (*exceptional*), ως τελειότητα (*perfection*), ως «καταλληλότητα για τον σκοπό» (*fitness*

for purpose), ως «αποδοτική επένδυση» (*value for money*) και ως «μετασχηματιστική» (*transformative*).

Η ποιότητα ως εξαιρετική μπορεί να εννοηθεί ως «το να πράττεις τα σωστά πράγματα καλά». Σύμφωνα με αυτή την άποψη η ποιότητα των εκροών είναι συνάρτηση της ποιότητας των εισροών. Υπάρχουν τρεις παραλλαγές της ποιότητας ως εξαιρετικά. Πρώτον, η παραδοσιακή έννοια της ποιότητας ως διακριτικού χαρακτήρα, δεύτερον, μια άποψη της ποιότητας που ενσωματώνεται στην αριστεία (δηλαδή υπερβαίνει το πολύ υψηλά πρότυπα) και, τρίτον, μια πιο αδύναμη έννοια εξαιρετικής ποιότητας, καθώς περνάει ένα σύνολο απαιτήσεων (ελάχιστα) πρότυπα. (Harvey & Green, 1993:11).

Στην «παραδοσιακή έννοια» για την ποιότητα ασκήθηκε κριτική. Θεωρήθηκε ότι δεν προσφέρει τη βάση για τη μέτρηση ή την αξιολόγηση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό διότι, τόσο η αριστεία όσο και η συμμόρφωση με τα πρότυπα, υποδηλώνουν ότι η ποιότητα μιας υπηρεσίας μπορεί να οριστεί με βάση πρότυπα (είτε υψηλά είτε ελάχιστα) τα οποία είναι εύκολα μετρήσιμα και ποσοτικοποιήσιμα. Ωστόσο, αυτό δεν μπορεί να αποδειχθεί ως μια εφικτή πρακτική στην περίπτωση της ανώτατης εκπαίδευσης (Harvey & Green, 1993: 15).

Επίσης, η εξαιρετικότητα, επειδή δίνει έμφασή στο «επίπεδο» των εισροών και εκροών, αποτελεί ένα απόλυτο μέτρο της ποιότητας. Η τελική έννοια της ποιότητας ως εξαιρετική απομακρύνει την έννοια της αριστείας. Ένα «ποιοτικό» προϊόν από αυτή την άποψη είναι προϊόν που έχει περάσει από ένα σύνολο ποιοτικών ελέγχων. Οι έλεγχοι βασίζονται σε επιτεύξιμα κριτήρια που έχουν σχεδιαστεί για να απορρίψουν «ελαττωματικά» αντικείμενα (Harvey & Green, 1993:12).

Τέλος, η εξαιρετικότητα μπορεί να επαναπροσδιορισθεί με όρους που δηλώνουν προσαρμογή σε προδιαγραφές, παρά υπέρβαση υψηλών προτύπων (Harvey & Green, 1993: 15).

Η ποιότητα ως τελειότητα ή συνέπεια (*perfection*). Μία άλλη προσέγγιση της ποιότητας αντιλαμβάνεται την ποιότητα με όρους συνέπειας. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει την προσοχή της στην «διαδικασία» (*process*) και καθορίζει τις προδιαγραφές στις οποίες στοχεύει να ανταποκριθεί κατά εξαιρετικό τρόπο. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή η ποιότητα μετατρέπεται σε κάτι που μπορεί ο καθένας να έχει. (Harvey & Green, 1993: 15).

Η ποιότητα ως οικονομικά συμφέρουσα (Quality as Value for Money). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η ποιότητα έχει έντονα το στοιχείο της οικονομικής ευκαιρίας. Στην ουσία πρόκειται για μια «Μία εκλαϊκευμένη έννοια της ποιότητας, η οποία την εξισώνει με την «αξία» (value) (Ball, 1985, όπ. Αναφ. στο Harvey & Green, 1993: 21). Σύμφωνα με τους Schrock & Lefevre (1988) όπ. Αναφ. στο Harvey & Green, (1993:21), η έκφραση «ποιότητα σε τιμή που μπορείς να πληρώσεις» σημαίνει ένα υψηλό επίπεδο ποιοτικών προδιαγραφών σε μειωμένη τιμή. Πολλές αντιρρήσεις ακολούθησαν την παραπάνω οπτική. Οι Kernen et al. (2008 :177) αναρωτήθηκαν: ποιος λέει ποια είναι η αξία για τα χρήματα και ποιος ορίζει τα πρότυπα; εφόσον η ποιότητα είναι ο βαθμός αριστείας σε αποδεκτή τιμή και ο έλεγχος της μεταβλητότητας με αποδεκτό κόστος.

Η ποιότητα ως μετασχηματισμός (Quality as Transformation). Κατά τους Harvey & Green (1993:24) «Η μετασχηματιστική αντίληψη της ποιότητας βασίζεται στην έννοια της «ποιοτικής αλλαγής» (qualitative change), μιας θεμελιώδους αλλαγής της μορφής». Αυτή η προσέγγιση είναι έντονα επικεντρωμένη στους σπουδαστές, αφού η ποιότητα εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία αλλαγής, η οποία προσθέτει αξία στους σπουδαστές μέσω της διαδικασίας εκμάθησης. Συνεπώς, κατά αυτήν τη θεώρηση, η εκπαίδευση δεν είναι μια υπηρεσία για έναν πελάτη αλλά μια συνεχιζόμενη διαδικασία μετασχηματισμού του συμμετέχοντος. Επομένως, εμφανίζονται δυο κατευθύνσεις μετασχηματιστικής ποιότητας στην εκπαίδευση: η ενίσχυση του καταναλωτή και η ενδυνάμωση του καταναλωτή.(Harvey L. And Stensaker B., 2008: 433).

Η ποιότητα ως ανταπόκριση στο σκοπό (Quality as Fitness for Purpose)

Κατά την άποψη αυτή, η ποιότητα έχει νόημα μόνο σε σχέση με το σκοπό του προϊόντος ή της υπηρεσίας. Ειδικότερα, αν το προϊόν δεν είναι κατάλληλο για το σκοπό που κατασκευάστηκε, τότε η τελειότητά του αυτή δε σχετίζεται με την ποιότητα (Harvey & Green, 1993: 17).

Όσον αφορά αυτή την προσέγγιση της έννοιας της ποιότητας ως «άριστης σχέσης σκοπού –αποτελέσματος» (fitness for purpose) εγείρονται ερωτήματα «τίνος σκοπό»; και «πώς εκτιμάται το αποτέλεσμα»; Πρέπει να καθοριστεί με ακρίβεια πού επικεντρώνεται ο σκοπός, επικεντρώνεται στον αποδέκτη (καταναλωτή) της υπηρεσίας ή η σε αυτόν που την παρέχει (παραγωγό).

Ο Garvin (1984, όπ. αναφ. στο Kemenade et al., 2008:175) πιστεύει ότι « μέσα από την πελατοκεντρική προσέγγιση τίθεται το ερώτημα εάν ο σπουδαστής είναι ο «πελάτης», το «προϊόν» ή και τα δύο». Για την ανώτατη εκπαίδευση ως «καταναλωτές» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών καλό είναι να θεωρούμε τους φοιτητές και τους Εργοδότες (κεντρική και τοπική αυτοδιοίκηση, μεγάλες και μικρές επιχειρήσεις). Οι πρώτοι, γιατί περνούν από το σύστημα, καταναλώνουν αυτό που προσφέρεται και αναδύονται ως «μορφωμένοι», ενώ οι δεύτεροι, γιατί προσλαμβάνουν αυτό προϊόν της εκπαίδευσης το οποίο είναι, είτε οι απόφοιτοι ή τα μαθήματα κατάρτισης στα οποία στέλνουν το προσωπικό, ή η έρευνα την οποία αναθέτουν ή συνεργάζονται σε αυτή (Harvey & Green, 1993:18).

Τέλος, η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ,επίσης, ως προς την *εκπλήρωση της αποστολής* του θεσμικού οργάνου. Συνεπώς, η ποιότητα ως «άριστη σχέση σκοπού- αποτελέσματος» είναι η αποτελεσματικότητα και η απόδοση του Πανεπιστημιακού Ιδρύματος στην αγορά. Η ποιότητα σε αυτή την περίπτωση αξιολογείται και με τον τρόπο αυτό εμφανίζεται η έννοια της «Διασφάλισης της Ποιότητας» (QA). (Harvey & Green, 1993: 17).

3.4.Η διασφάλιση της ποιότητας (QA).

Η Διασφάλιση της ποιότητας, σύμφωνα με το Συμβούλιο για την Πιστοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (CHEA 2011) «αποτελεί έναν σχεδιασμένο και συστηματικό έλεγχο ενός Ιδρύματος ή/και ενός Προγράμματος Σπουδών, προκειμένου να διαπιστωθεί ότι τα κοινώς αποδεκτά ακαδημαϊκά κριτήρια εκπαίδευσης, ακαδημαϊκών γνώσεων και υποδομών πληρούνται αλλά και βελτιώνονται». Παρόμοια, οι Borahan & Ziarati (2002: 914) αναφέρονται στη διασφάλιση της ποιότητας «ως το σύνολο των σχεδιασμένων και συστηματικών δράσεων/ ενεργειών οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για να δημιουργήσουν την πεποίθηση ότι ένα προϊόν ή μία υπηρεσία θα ικανοποιήσει δεδομένες απαιτήσεις της ποιότητας». Αποτελεί λοιπόν στην πραγματικότητα μία πρακτική καλής διοίκησης. *Η «διασφάλιση ποιότητας» αναφέρεται σε όλες τις πολιτικές, τις στάσεις, τις ενέργειες και τις διαδικασίες που απαιτούνται για να διασφαλιστεί ότι η «ποιότητα» διατηρείται και ενισχύεται. Μπορεί να περιλαμβάνει μία ή περισσότερες προσεγγίσεις ... [έλεγχος, αξιολόγηση, διαπίστευση].* Η Διασφάλιση της Ποιότητας

χρησιμοποιείται μερικές φορές με μια πιο περιορισμένη έννοια, είτε για να υποδηλώσει την επίτευξη ενός ελάχιστου προτύπου είτε για να αναφερθεί στην εξασφάλιση στους ενδιαφερόμενους ότι επιτυγχάνεται η ποιότητα (δηλ. λογοδοσία). (Woodhouse, 1999:30).

Η βελτίωση (*improvement*) των παρεχόμενων υπηρεσιών από τα ιδρύματα και η λογοδοσία (*accountability*) των ιδρυμάτων απέναντι στους εκάστοτε ενδιαφερόμενους για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως οι κυβερνήσεις, τα νοικοκυριά και οι φοιτητές, αποτελούν τους δυο καίριους στόχους στη διασφάλιση της ποιότητας. «Ένα επιτυχώς εφαρμοζόμενο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας θα παρέχει πληροφορίες που θα διασφαλίζουν στο ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης και στους ενδιαφερόμενους την ποιότητα των δραστηριοτήτων του ιδρύματος (λογοδοσία) καθώς και θα παρέχουν συμβουλές και συστάσεις για το πώς μπορεί να βελτιώσει αυτό που κάνει (βελτίωση). Επομένως, η διασφάλιση της ποιότητας και η βελτίωση της ποιότητας συνδέονται μεταξύ τους και μπορούν να εξασφαλίσουν την ανάπτυξη μιας «ποιοτικής κουλτούρας» που αγκαλιάζεται από όλους: από τους φοιτητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό έως και τη διοίκηση των ιδρυμάτων» (ESG, 2015:7).

Τα συστήματα επιθεώρησης-ελέγχου (*audit-review*) εξυπηρετούν καλύτερα τη βελτίωση ως σκοπό της ποιότητας, ενώ η λογοδοσία υλοποιείται κυρίως μέσα από τα συστήματα πιστοποίησης (*accreditation*) της ποιότητας. (OECD, 2008:266). Επίσης, τα εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης των ιδρυμάτων καθώς και οι σκοποί τους σχετίζεται με τις εκάστοτε εθνικές ανάγκες με αποτέλεσμα και τα πρότυπα που ορίζονται να αντανακλούν διαφορετικές αξίες και λογικές. (Woodhouse, 1999 :29).

Οι στόχοι αυτοί από κοινού, λοιπόν, εξασφαλίζουν την «εμπιστοσύνη» στις επιδόσεις του ιδρύματος της ανώτατης εκπαίδευσης.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στο γενικότερο κλίμα της «κοινωνίας ελέγχου» που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης, οι οποίες λειτουργούν σε ένα ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, οι εξελίξεις και οι αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν οδηγήσει στην αύξηση των θεμάτων ποιότητας. Το υψηλό ποσοστό μορφωμένων πολιτών, σύμφωνα με την άποψη πολλών κυβερνήσεων, είναι απαραίτητο για την ευημερία της κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό οι κυβερνήσεις αυξάνουν τις δημόσιες δαπάνες για τα ιδρύματα

ανώτατης εκπαίδευσης, για να αυξηθούν και οι θέσεις για πτυχία και φοιτητές. Η αύξηση των κονδυλίων, όμως, συνεπάγεται και την εντατικοποίηση των ελέγχων από την πλευρά των κυβερνήσεων, ελέγχων σχετικών με την καταλληλότητα των στόχων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, την αποτελεσματική οικονομική διαχείριση των δημόσιων πόρων καθώς και με την αποτελεσματική τους λειτουργία, όπως αν παράγουν τους επιθυμητούς αποφοίτους. (OECD, 1999:29).

3.5. Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education- ENQA)

Το 2000 ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (**European Network for Quality Assurance-ENQA**) με σκοπό να ενισχύσει την αποτελεσματική λειτουργία των διαδικασιών Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ευρώπη. Στη δημιουργία του συνετέλεσαν, αρχικά, η σύσταση του Συμβουλίου (98/561 / ΕΚ της 24ης Σεπτεμβρίου 1998) για την ευρωπαϊκή συνεργασία για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, οι στη συστασή του βοήθησαν και οι Διακηρύξεις της Σορβόνης (Sorbonne1998) και της Μπολόνια (Bologna 1999) οι οποίες στόχευαν μεταξύ άλλων στην αρχιτεκτονική ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και στη θεσμοθέτηση μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση.

Το 2004 με απόφαση της γενικής του συνέλευσης, το δίκτυο μετονομάστηκε σε «Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (**European Association for Quality Assurance in Higher Education- ENQA**) κρατώντας όμως τα ίδια αρκτικόλεξα. «*Η ENQA σήμερα λειτουργεί ως διαμορφωτής της πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο και ως «σφραγίδα ποιότητας» των ευρωπαϊκών οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας*» (ENQA, 2010:14). Το ENQA απαρτίζεται από ανεξάρτητα όργανα και οργανισμούς Διασφάλισης της Ποιότητας που αναγνωρίζονται από τις αρμόδιες δημόσιες αρχές των κρατών μελών της Ε.Ε., τις χώρες ΕΟΠ / ΕΖΕΣ (EEA/EFTA) και τις χώρες που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ε.Ε..

Το 2007 δημιουργήθηκε το **Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR)**. Το EQAR συστάθηκε, στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια, στην υπουργική συνάντηση του Λονδίνου. Το Μητρώο είναι

προαιρετικό, ανεξάρτητο, διαφανές και αυτοχρηματοδοτούμενο. Οι μετέχοντες εισέρχονται εθελοντικά, οι αιτήσεις εγγραφής στο μητρώο αξιολογούνται βάσει της ουσιαστικής συμμόρφωσης με τα κριτήρια ESG (Περιβαλλοντικών (Environmental), Κοινωνικών (Social) και Εταιρικής Διακυβέρνησης (Governance)). Τέλος, το μητρώο αξιολογείται εξωτερικά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις όλων των ενδιαφερομένων (London Communiqué, 2007).

Το EQAR έχει διπλό ρόλο:

α) Από τη μια πλευρά δημοσιεύει και διαχειρίζεται ένα μητρώο οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας που συμμορφώνονται ουσιαστικά με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (ESG), β) Από την άλλη αρμοδιότητά του είναι η παροχή σαφών και αξιόπιστων πληροφοριών στους κοινωνικούς εταίρους σχετικά με τους οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας που λειτουργούν στην Ευρώπη. (London Communiqué, 2007)

Στη σύνοδο στο Μπέργκεν, το 2005, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια-ENQA, συνέταξε τα Κριτήρια και τις Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας (Περιβαλλοντικά (Environmental), Κοινωνικά (Social) και Εταιρικής Διακυβέρνησης (Governance))

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»
- ✓ **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». Τα επίσημα κριτήρια και οι κατευθυντήριες οδηγίες έγιναν αποδεκτά από 46 χώρες. Συνεπώς, από το 2005 και μετά οι εθνικοί φορείς έχουν στη διάθεσή τους τα Κριτήρια και τις Κατευθυντήριες Οδηγίες, που θεμελιώνουν την ευρωπαϊκή πλατφόρμα για τη διασφάλιση της ποιότητας.

3.5.1. Εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας εντός των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης

Ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες για την εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας οφείλει να δηλώνει και να δεσμεύεται στα ακόλουθα (Enqa, 2005):

- ✓ για τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας,
- ✓ για τη στρατηγική σε θέματα ποιότητας και κανόνων,
- ✓ για την οργάνωση τους 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.

Πολλά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη διαμόρφωσαν το «πνεύμα ποιότητας» και τα εσωτερικά τους συστήματα διασφάλισης της ποιότητας κυρίως μέσω συνεργασία, αμοιβαίας βοήθειας και συγκριτικής αξιολόγησης. (Trends V, 2007).

Η έκθεση απολογισμού του 2009 (Trends, 2010) για τη διαδικασία της Μπολόνια, 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. **Τρεις δείκτες χρησιμοποιούνται από την έκθεση απολογισμού για τη μέτρηση της προόδου που έχει επιτευχθεί όσον αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας (Trends 2010: 31) :**

- **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 ποιότητας (Trends 2010: 84-86)

Σύμφωνα με τον Trends (2010: 82) τα συστήματα εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποσκοπούν στην παρακολούθηση, τη βελτίωση της ποιότητας και τελικά 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 ποιότητας.

Συνεπώς, τα Ιδρύματα δεν πρέπει να δώσουν έμφαση στην εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας μόνο. Απαραίτητο στοιχείο είναι η αλληλοσυσχέτιση και η σύμπνοια των εσωτερικών και εξωτερικών διεργασιών Διασφάλισης της ποιότητας.

3.5.2. Εξωτερική διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

Οι Van Vught και Westerheijden (1994) πρότειναν ένα γενικό μοντέλο σχετικά με τη συγκεκριμένη λειτουργία της **εξωτερικής αξιολόγησης της ποιότητας**.

Οι ίδιοι ανέφεραν, με βάση μια έρευνα στην Ευρώπη, ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των εθνικών πλαισίων αξιολόγησης της ποιότητας, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- *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 ομότεχνοι 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 : 20).*

Αναγκαίο είναι να υπογραμμιστούν τα ακόλουθα σημεία σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση:

- ✓ 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 σύγκλισης(Εηγα,2005: 20)
- ✓ 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 συνέπεια.(Εηγα,2005 : 22)
- ✓ *«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 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».(ΑΔΙΠ, 2016)

3.5.3. Συστήματα Παγκόσμιας Κατάταξης (rankings).

Αν και οι παγκόσμιες κατατάξεις πανεπιστημίων έχουν μακρά ιστορία (π.χ. τα πανεπιστήμια των ΗΠΑ το 1880: Salmi & Saroyan 2007, τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών το 1925: Hughes 1925, κατατάξεις το 1958: Carlrow & McGee, 1958), αυτό που σήμερα γνωρίζουμε ως παγκόσμιες κατατάξεις πανεπιστημίων ξεκίνησε το 2003 με τη δημοσίευση της κατάταξης της Σαγκάης, που σήμερα είναι γνωστή ως Academic Ranking of World Universities (ARWU) (Liu & Cheng, 2005). Από τότε, αναπτύχθηκαν περισσότερα από 12 συστήματα παγκόσμιων κατατάξεων (π.χ. Times Higher Education, Webometrics, Quacquarelli Symonds, U-multirank) και αρκετά συστήματα εθνικών ή τοπικών κατατάξεων για την Ευρώπη, την Ασία, την Αμερική και την Ωκεανία (Jarocka, 2012).

Οι κατατάξεις, λοιπόν, οι οποίες εμφανίστηκαν αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα όλη η Ευρώπη έδειξε ενδιαφέρον για αυτές, είναι μια μορφή **εξωτερικής αξιολόγησης** της απόδοσης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και ένα μέσο για τη δημιουργία διαφάνειας σε αυτό που αποκαλείται σήμερα «*πανεπιστημιακή ζούγκλα*» (*university jungle*). Οι κατατάξεις ακολουθούν τους κανόνες της αγοράς και είναι ένας τρόπος συγκέντρωσης πληροφοριών αναφορικά με την αξιολόγηση των πανεπιστημίων, τα προγράμματα σπουδών, την έρευνα και των διδακτικών δραστηριοτήτων τους, προκειμένου να παρέχουν προσανατολισμό σε

συγκεκριμένες ομάδες στόχους ή παράγοντες της αγοράς π.χ. σπουδαστές που θέλουν να επιλέξουν ή να αλλάξουν πανεπιστήμιο, ακαδημαϊκούς ή διαχειριστές που θέλουν να αξιολογήσουν τα πλεονεκτήματα ή τις αδυναμίες του ιδρύματος προκειμένου να παραμείνουν ανταγωνιστικά (Federkeil G., 2008).

Σκοπός τους, δηλαδή, είναι να παρέχουν πληροφορίες στους ενδιαφερομένους, τους καταναλωτές και τους υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, σχετικά με τις μετρήσιμες διαφορές στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών από αρκετούς παρόμοιους παρόχους. Στην ουσία εξυπηρετούν την λογοδοσία. Η λογοδοσία είναι συχνά, εάν όχι πάντα, συνδεδεμένη με τη δημόσια πληροφόρηση, τη διαφάνεια και με κριτικές που αφορούν στην καταλληλότητα, στην ορθότητα ή το επίπεδο της ικανοποίησης που επιτεύχθηκε (Viăsceanu, et al., 2004).

Οι κατατάξεις συμβάλουν με έμμεσο τρόπο, στη Διασφάλιση της Ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, είναι ταυτόχρονα το μέσο και αποτέλεσμα του ανταγωνισμού, αποτελούν επιτακτική ανάγκη της κοινωνίας της γνώσης και επιπλέον αναπαράγουν τις ανταγωνιστικές δομές που «μετρούν» (measure) διότι κατασκευάζουν σε δημόσια προβολή τις ιεραρχίες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (π.χ. οι αριθμοί αιτήσεων σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ακολουθούνται από την σειρά κατάταξης του). Ωστόσο, το σύνολο των δεικτών τους δημιουργεί ένα σιωπηρό μοντέλο ποιότητας ή αριστείας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Federkeil, 2008:223).

Στις κατατάξεις καίριο ρόλο έχουν τα μέτρα εισροών. *«Ένας από τους κορυφαίους καθοριστικούς παράγοντες ενός καλού πανεπιστημίου είναι η ποιότητα των εισερχομένων σπουδαστών του, άλλοι παράγοντες επίσης είναι τα προσόντα των καθηγητών, η δυνατότητα προσέλκυσης ερευνητικών επιχορηγήσεων, τα ποσοστά αποφοίτησης καθώς και τα ποσοστά απασχόλησης των μεταπτυχιακών φοιτητών»* (Dill & Soo, (2005), όπ. Αναφ. στι Federkeil, 2008:224).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι δεδομένης της σημασίας της εκπαίδευσης στην παγκόσμια οικονομία, και τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό φοιτητών από την Κίνα και την Ινδία, που αποτελούν μεγάλη δεξαμενή διεθνών φοιτητών (Larson, 2013), η ανάπτυξη ενός αριθμητικού εργαλείου για την αξιολόγηση και κατάταξη των πανεπιστημίων ήταν φυσικό επακόλουθο.

Οι πίνακες κατάταξης των πανεπιστημίων, αν και είναι κάπως αμφιλεγόμενοι, ειδικά όσον αφορά τις μεθοδολογικές τους πτυχές, είναι αρκετά δημοφιλείς στις μέρες μας και θεωρούνται χρήσιμο μέσο για την ενημέρωση του κοινού, παρέχοντας επιπλέον ένα κίνητρο προς τα Ιδρύματα για την βελτίωση της ποιότητας τους.

Τα αποδεκτά και αξιόπιστα συστήματα

Υπάρχουν διεθνή και εθνικά συστήματα κατάταξης των Πανεπιστημίων. Τα πλέον ευρέως αποδεκτά και αξιόπιστα συστήματα κατάταξης παγκοσμίως θεωρούνται τα :

1. ARWU (**Academic Ranking of World Universities**) ή **Shanghai ranking**
2. QS World University Rankings, και
3. Times Higher Education World University Rankings.

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%).

Επιπλέον, ο QS κατατάσσει τα Πανεπιστήμια βάσει κλάδων σε πέντε (5) κατηγορίες:

1. Τέχνες & Ανθρωπιστικές Επιστήμες,
2. Μηχανική & Τεχνολογία,
3. Βιοεπιστήμες & Ιατρική,
4. Φυσικές Επιστήμες και
5. Κοινωνικές Επιστήμες & Management (Διαχείριση).

Αυτές οι ετήσιες κατατάξεις βασίζονται στην άποψη του ακαδημαϊκού χώρου, στην άποψη του επαγγελματικού χώρου (αγοράς) και στις αναφορές (<http://www.iu.qs.com/about/>).

ARWU (Academic Ranking of World Universities) ή Shanghai ranking

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

3.5.4.Κριτική για τις κατατάξεις

Παρόλο που οι κατατάξεις των πανεπιστημίων έχουν εμφανιστεί σε πολλές χώρες από το 1983 εξακολουθούν, όπως και προαναφέρθηκε, να είναι αμφιλεγόμενες στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης

Στις διεθνείς κατατάξεις επικρατεί συνήθως η λογική του «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους» (Birnbau 2007: 7). Επίσης, γίνονται ισοπεδωτικές υποθέσεις ότι κάθε κοινωνικό σύνολο ανά τον κόσμο έχει τις ίδιες ή παρόμοιες προσδοκίες ή ανάγκες

από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (West, 2009: 16). Συνεπώς, αμφισβητείται 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: 2). Ο Birnbaum (2007: 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 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: 37). Οι κατατάξεις είναι εκδηλώσεις της ήδη ανταγωνιστικής παγκόσμιας αγοράς μέσα στο πλαίσιο της οποίας λειτουργεί η ανώτατη εκπαίδευση (Hazelkorn, 2008: 211).

Υποστηρίζεται, ακόμη, 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).

Ο Harvey (2008: 205) με απόλυτο τρόπο 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 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.

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: 18·

Salmi και Saroyan, 2007: 4). Ακόμη, 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: 3).

Δεν πρέπει να παραληφθεί να αναφερθεί ότι οι κατατάξεις μπορούν να ικανοποιήσουν το έντονο ενδιαφέρον για πληροφόρηση σχετικά με την ποιότητα των πανεπιστημίων διάφορων εμπλεκομένων. Ιδιαίτερα, σε χώρες στις οποίες δεν έχουν αναπτυχθεί μηχανισμοί αξιολόγησης της ποιότητας προσφέρουν τη δυνατότητα αποτελεσματικής επίβλεψης και βελτίωσης της ποιότητας ή σε άλλες περιπτώσεις συμβάλλουν στο άνοιγμα ενός διαλόγου σε εθνικό επίπεδο για μακροπρόθεσμες, στρατηγικής σημασίας, προτεραιότητες και πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Salmi και Saroyan, 2007).

Τέλος, 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 (Miranda & Teixeira, 2005). 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).

Συνεπώς, είναι σίγουρο ότι οι κατατάξεις δεν παρέχουν μια αναμφισβήτητη εικόνα της ποιότητας και των επιδόσεων της ανώτατης εκπαίδευσης. Αναντίρρητα, όμως οι κατατάξεις έχουν αντίκτυπο στους θεσμούς, τις πολιτικές και τη λήψη αποφάσεων σε ατομικό, θεσμικό και κυβερνητικό επίπεδο.

3.6. Δείκτες

Τον Μάρτιο του 2001 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υιοθέτησε τρεις στρατηγικούς στόχους για την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση (ΕΚ) στην ΕΕ. Οι εν λόγω στόχοι: πρώτον, απέβλεπαν στην αύξηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΚ) στην ΕΕ. Δεύτερον, επιδίωκαν να διευκολύνουν την πρόσβαση όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Και, τρίτον, φιλοδοξούσαν να καταστήσουν τα συστήματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης ανοικτά σε όλο τον κόσμο. Τον ίδιο χρόνο η Επιτροπή (2001 β) δημοσίευσε έκθεση με τίτλο “Οι Συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Αντικειμενικοί Στόχοι των Συστημάτων Εκπαίδευσης” (“The Concrete Future Objectives of Education Systems”), όπου καθόρισε πέντε κύριους και δεκατρείς δευτερεύοντες αντικειμενικούς στόχους³.

Η Επιτροπή δημοσίευσε επίσης την “Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης – 16 Δείκτες Ποιότητας” (European Commission, 2000). Η εν λόγω Έκθεση καθιέρωσε τη χρήση δεικτών και επιδόσεων για την αξιολόγηση και βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Τον Μάιο του 2003 η Επιτροπή πρότεινε και το Συμβούλιο υιοθέτησε πέντε ευρωπαϊκές επιδόσεις για την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, το Συμβούλιο θέτει ως στόχο για το 2010 να επιτευχθεί στην ΕΕ ένας μέσος όρος μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο όχι ανώτερος του 10% όλων των μαθητών (της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)⁴.

³ Οι πέντε κύριοι αντικειμενικοί στόχοι είναι οι εξής: α) Η αύξηση του επιπέδου σπουδών στην Ευρώπη. β) Η ευκολότερη και περισσότερο διαδεδομένη πρόσβαση στις σπουδές σε όλες τις ηλικίες στη διάρκεια της ζωής. γ) Ο εκσυγχρονισμός του ορισμού των βασικών ικανοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. δ) Το άνοιγμα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο τοπικό περιβάλλον, στην Ευρώπη και στον κόσμο. ε) Η αξιοποίηση των πόρων κατά τον καλύτερο τρόπο.

⁴ Οι άλλες τέσσερις επιδόσεις είναι: α) “Ο συνολικός αριθμός των αποφοίτων στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες και στην τεχνολογία στην ΕΕ θα πρέπει να αυξηθεί τουλάχιστον κατά 15% μέχρι το 2010, ενώ στο ίδιο διάστημα θα πρέπει να μειωθεί το επίπεδο της ανισοκατανομής κατά φύλο”. β) “Μέχρι το 2010 ποσοστό τουλάχιστον 85% των ατόμων ηλικίας 22 χρόνων στην ΕΕ θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση”. γ) “Μέχρι το 2010 η ποσοστιαία αναλογία των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένου

Οι επιδόσεις αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο της Ανοιχτή Μεθόδου Συντονισμού στην εκπαίδευση (ΑΜΣ). Προορίζονται να χρησιμοποιούνται για “να προσδιορίζονται οι καλύτερες πρακτικές” που θα βοηθούσαν στην επίτευξη παραδεκτών αντικειμενικών στόχων (Jaar S. και Hendriks M. (Eds.) (2002) . Η χρήση τους δικαιολογείται ,επίσης, με αναφορά σε διάφορες αξίες διακυβέρνησης. Θα πρέπει να προωθούν τη διαφάνεια επιτυγχάνοντας εμφανή πρόοδο προς τους αντικειμενικούς στόχους. Θα πρέπει ακόμη να προωθούν πραγματικές όψεις της “καλής διακυβέρνησης” με “κάμψη της υπερβολικής (Λισσαβόνα) φιλοδοξίας σε στόχους που μπορούν να επιτευχθούν” (Commission Staff Working Paper, 2004, :10).

Τελικά, οι “δείκτες”⁵ χρησιμοποιούνται για να εκτιμάται είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά η πρόοδος για επίτευξη των επιδόσεων και των κοινών αντικειμενικών στόχων. Οι δείκτες θα πρέπει επίσης να συμβάλλουν στην ανταλλαγή πληροφορήσης και στη συζήτηση μεταξύ των Κρατών Μελών γύρω από τα αίτια των διαφορών στην εφαρμογή. Κατά συνέπεια, στοχεύουν να διευκολύνουν την εκμάθηση πολιτικής (Commission Staff Working Paper, 2004: 11). Έχουν επιδοκιμαστεί από τις ομάδες εργασίας της Επιτροπής και θα πρέπει επίσης να επιδοκιμαστούν από το Συμβούλιο. Συμμετέχοντας στην ΑΜΣ για τις εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ, η Επιτροπή της ΕΕ έχει συγκροτήσει μια “Ενεργό Ομάδα για Δείκτες και Επιδόσεις” (“Standing Group for Indicators and Benchmarks”)⁶ η οποία έχει αναπτύξει προς το παρόν 29 δείκτες για να υπολογίζεται εάν και σε πόση έκταση η ΕΕ προχωρεί προς

θα πρέπει να έχει ελαττωθεί τουλάχιστον κατά 20% σε σύγκριση με το έτος 2000”. δ) “Μέχρι το 2010, ο μέσος όρος συμμετοχής σε δια βίου εκπαίδευση στην ΕΕ θα πρέπει να είναι τουλάχιστον το 12,5% του ενήλικα εργασιακής ηλικίας πληθυσμού (ηλικιακή ομάδα 25- 64 χρόνων)”.

⁵ Η ΕΕ χρησιμοποιεί επίσης «σύνθετους δείκτες» οι οποίοι «επιχειρούν να συλλάβουν τη σύνθετη, πολυδιάστατη φύση της στηριζόμενης - στη - γνώση οικονομίας, αθροίζοντας έναν αριθμό βασικών μεταβλητών, και εκφράζοντας το αποτέλεσμα στη μορφή ενός συνολικού δείκτη’ (Commission Staff Working Paper ‘Progress towards the common objectives in education and training: Indicators and Benchmarks’, SEC (2004) σ. 6). Οι εν λόγω δείκτες χρησιμοποιούνται, για παράδειγμα, για τη μέτρηση ενδεχόμενης αύξησης σε ‘επένδυση στην στηριζόμενη - στη - γνώση οικονομία’.

⁶ Πρόκειται για μια «ομάδα εμπειρογνομώνων, η οποία περιλαμβάνει μέλη από όλες τις συμμετέχουσες χώρες, που παρέχει συμβουλές προς την Επιτροπή αναφορικά με τη χρήση δεικτών ως οργάνων προς μέτρηση της προόδου για επίτευξη κοινών αντικειμενικών στόχων και δεικτών» (Commission Staff Working Paper ‘Progress Towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks’, SEC (2004, 73, σ. 12).

επίτευξη των κοινών αντικειμενικών στόχων και επιδόσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης⁷.

Σε σχέση με έναν αριθμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων η ΕΕ επιζητεί επίσης να αναπτύξει περαιτέρω και να βελτιώσει τους δείκτες της. Τούτο εμφανίζεται αναγκαίο επίσης, επειδή οι δείκτες ορισμένες φορές μόνον ελάχιστα συνδέονται με τις επιδόσεις και τους αντικειμενικούς στόχους, την πρόοδο των οποίων προορίζονται να υπολογίσουν. Για παράδειγμα, οι δείκτες “αναλογία μαθητών και δασκάλων” και “ηλικία του δασκάλου” χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της προόδου στην ποιότητα της διδασκαλίας. Ωστόσο, συχνά δεν υπάρχουν λεπτομερείς ενδείξεις από τις κοινωνικές επιστήμες που να υποστηρίζουν τους προβαλλόμενους δεσμούς ανάμεσα σε δείκτες και επιδόσεις στις εκθέσεις πολιτικής της ΕΕ. Είναι πράγματι η ηλικία και ο αριθμός των δασκάλων σε σχέση με τους μαθητές παράγοντες κλειδιά που επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας; Ακόμη περισσότερο, κάποιοι δείκτες δεν φαίνεται να επιμετρούν αυτό που επιδιώκουν να συλλάβουν οι επιδόσεις. Για παράδειγμα, ο αριθμός των μαθητών που είναι καταγεγραμμένοι στις ξένες γλώσσες χρησιμοποιείται ως δείκτης για τη βελτίωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Ενώ αυτός ο δείκτης επιμετράει τον αριθμό των μαθητών που επίσημα εμπλέκονται στη διδασκαλία της γλώσσας, ωστόσο δεν επιμετράει εάν και σε ποιο βαθμό αποκτάται πράγματι ικανότητα σε ξένες γλώσσες.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πολιτική των “δεικτών” στηρίζεται στις γνωστές ιδέες και τεχνικές για την ανάπτυξη και την προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ιδιαίτερα εκείνων της “Νέας Δημόσιας Διαχείρισης” (New Public Management – NPM) που περιλαμβάνουν στόχους, επιδόσεις και δείκτες.

Η χρήση των δεικτών στις πολιτικές για την εκπαίδευση φαίνεται μάλλον να περιθωριοποιεί παρά να συμπληρώνει τους στόχους κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Μόνον λίγοι από τους 29 δείκτες περιέχουν αναφορές κοινωνικής δικαιοσύνης κατά το σχεδιασμό και την προσφορά της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι δείκτες “αναλογία μαθητών που ολοκληρώνουν την ανώτερη

⁷ «Ένας ενδεικτικός κατάλογος» από 33 δείκτες και περιοχές δεικτών είχε επισημανθεί στο «Detailed Work Programme επί της εφαρμογής Ευρωπαϊκών κοινών στόχων στον τομέα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2002)

δευτεροβάθμια εκπαίδευση” ή “επίπεδα δημόσιας και ιδιωτικής δαπάνης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα”, καθώς επίσης και “ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση” θα μπορούσαν να σχετίζονται με στόχους κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά δεν είναι σαφώς διατυπωμένοι προς επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού. Τους λείπει, για παράδειγμα, κάθε αναφορά στην αναλογία ιδιαίτερων κοινωνικό-οικονομικών ομάδων που θα έπρεπε να συμμετέχουν για την επίτευξη των εν λόγω γενικών στόχων. Ομοίως, ελάχιστη προσοχή δίνεται στο φύλο στην εκπαίδευση. Η ΕΕ επιδιώκει να αντιμετωπίσει την ανισότητα των φύλων, και ιδιαίτερα το μειωμένο ποσοστό νεαρών γυναικών που επιδιώκουν πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευση στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία. Αλλά η επιδίωξη της αύξησης του αριθμού των πτυχιούχων στα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία κατά 15% μέχρι το 2010 στην ΕΕ δεν περιλαμβάνει στόχο αναλογίας για γυναίκες πτυχιούχους. Κατά συνέπεια, με τη μείωση των αναφορών σε κοινωνική τάξη και σε φύλο κατά τη διαμόρφωση των δεικτών εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, προβάλλει ένα όραμα μιας Ευρωπαϊκής κοινωνίας στην οποία τα “άτομα” –διαχωριζόμενα από το κοινωνικό τους περιβάλλον– πρέπει να γίνονται άξια για ανταγωνισμό στις αγορές εργασίας.(Αλεξιάδου Ν., Β. Lange:38-39)

3.6.1. Δείκτες Απόδοσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (*Performance Indicators*)

Για την αξιολόγηση της ποιότητας ενός ιδρύματος ή ενός προγράμματος, χρησιμοποιείται μια κλίμακα πιθανών μεταβλητών, οι λεγόμενοι δείκτες. Οι 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: 57). Ειδικότερα, οι Vlăsceanu et al. (2004: 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 (2012:58) καταγράφει στον πίνακα που ακολουθεί τρόπους διαφοροποίησής τους.

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). Τα πρότυπα στην εκπαίδευση 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, και
- γ) τα πρότυπα ποιότητας μπορούν να περιγραφούν ως κανόνες ή προσδοκίες που διατυπώνονται με τυποποιημένο τρόπο σχετικά με την επιθυμητή πρακτική.

Πρότυπα- Κριτήρια. 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 μέτρησης. (Bollaert, L, Brus, S et al. (eds) 2007 :14)

Παρατηρείται μια τάση υπό την πίεση των κεντρικών κυβερνητικών αρχών ως κριτήρια να χρησιμοποιούνται ολοένα 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 αποτελεσματικότητα. (ΠΡΑΞΗ: «ΜΟ.ΔΙ.Π», Δεκέμβριος 2011 :8).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι τα πρότυπα αποτελούν χρήσιμες γενικές αναφορές. Βέβαια, ερμηνεύονται, ακόμη, με διαφορετικούς τρόπους από τις διάφορες χώρες, τους οργανισμούς και τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρούνται, όμως, είτε ως κατάλογος ελέγχου των τυπικών απαιτήσεων, είτε ως κώδικας καλής επαγγελματικής πρακτικής είτε τέλος, 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 ερμηνείες.

3.6.2. 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 (2010: 5:3) 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).
- ✧ **Κρίσεις - Judgementcalls' :** 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 Ίδρύματα και απαραίτητα να τα συλλέγουν.

Οι Καραρτζιά – Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006: 313) ασκώντας κριτική στους δείκτες, 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.

Συμπερασματικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η πίστη σε δείκτες και κριτήρια εκφράζει μια ισχυρή πεποίθηση ότι η κοινωνία μπορεί να ελεγχθεί και να αναμορφωθεί. Οι δείκτες είναι σχετικοί και η κριτική υπογραμμίζει και τα ακόλουθα σημεία:

α) Η αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων με αριθμούς οδηγεί σε ανταγωνισμό 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 έλέγχου και της ερμηνείας τους. (Standaert, R. 2003:129-130.)

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

Ως τελικό συμπέρασμα από την παραπάνω ανάλυση για τους δείκτες θα τονίζαμε ότι οι δείκτες δεν είναι άχρηστοι. Απλά 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. (Κληρίδης, Ε. 2013)

3.7. Τα βραβεία της ποιότητας

Η ανάπτυξη κι η διάδοση της αξιολόγησης οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην αλλαγή έμφασης από την ανάγκη συμμόρφωσης σε συγκεκριμένες προδιαγραφές με τη βοήθεια διεθνών προτύπων, όπως η σειρά ISO 9000, στην ανάγκη για διαρκείς – μικρές ή μεγάλες - βελτιώσεις οι οποίες συμβάλλουν στην απόκτηση και τη διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

Για την ενθάρρυνση και την ενίσχυση των προσπαθειών των οργανισμών, έχουν

καθιερωθεί τα εξής βραβεία της ποιότητας, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο:

- i. Βραβείο Ποιότητας Deming (Deming Application Prize) στην Ιαπωνία (1951).
- ii. Βραβείο Ποιότητας Baldrige (National Malcolm Baldrige Award) στις ΗΠΑ (1987).
- iii. Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας (European Quality Award) στην Ευρώπη (1992).

Κατά τον Δερβιτσιώτη (2005, ό.π.α : 375 – 376) με αυτό το τρόπο επιδιώκεται ο αναπροσανατολισμός της διοίκησης βάσει των εξής στόχων:

- i. Συνειδητοποίηση της σημασίας της ποιότητας.
- ii. Αναγνώριση και επιβράβευση των επιχειρήσεων που διακρίνονται για τις καλύτερες επιδόσεις τους στην ποιότητα.
- iii. Δημοσιοποίηση και δέουσα προβολή των επιχειρήσεων με αποδοτικές στρατηγικές σε θέματα ποιότητας

Όπως φαίνεται στις διαδικασίες και στα κριτήρια αξιολόγησης, το κάθε ένα από τα προαναφερθέντα βραβεία ποιότητας έχει μία συγκεκριμένη φιλοσοφία για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

Στην επόμενη ενότητα θα γίνει αναφορά μόνο στο Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διοίκηση Ποιότητας καθώς εφαρμόζεται περισσότερο στο τομέα της εκπαίδευσης, συνοψίζοντας τους δείκτες των υπολοίπων και είναι και το πιο σύγχρονο.

3.7.1. Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διοίκηση Ποιότητας

Κατά τη δεκαετία του 1990 (Tito A. Conti ,2007, ό.π.α) οι προσπάθειες των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκίνησαν δειλά να εστιάζουν τη προσοχή τόσο των διοικητικών όσο και των κυβερνητικών αρχών στη Δ.Ο.Π. Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Διοίκηση Ποιότητας (European Foundation for Quality Management – E.F.Q.M) είναι ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα, το οποίο δημιουργήθηκε το 1988 στις Βρυξέλλες με πρωταρχικό στόχο τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών οργανισμών. (Ιστοσελίδα E.F.Q.M)

Το E.F.Q.M, με περισσότερα από 800 μέλη - επιχειρήσεις κι οργανισμούς - τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημοσίου τομέα σε 55 χώρες και σε 50 διαφορετικούς κλάδους, διατηρεί σε κάθε κράτος τον Εθνικό Εταίρο (National Partner Organization

– ΝΡΟ)·για την Ελλάδα και την Κύπρο, τον επίσημο ρόλο κατέχει η Ελληνική Εταιρία Διοικήσεως Επιχειρήσεων (Ε.Ε.Δ.Ε.)(Ιστοσελίδα της Ε.Ε.Δ.Ε) από το 1999.

Το 1991 το ίδρυμα θεσμοθέτησε το «**Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας**» (The European Quality Award), για τη διάκριση επιχειρήσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλή επίδοση σε θέματα ποιότητας. Αποτελεί το πρότυπο και τη βάση πάνω στην οποία πραγματοποιείται η κρίση και η σύγκριση μεταξύ των εταιριών που κάνουν αίτηση για το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας (European Quality Award). Κάθε χρόνο το βραβείο απονέμεται στην εταιρεία η οποία κρίνεται ως η πιο επιτυχημένη στην εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Ευρώπη (Αρβανιτογιάννης και συν, 2002: 33).

Στη συνέχεια το Μοντέλο επεκτάθηκε και σε οργανισμούς του δημόσιου τομέα. Το 1995, ανακοινώνονται δύο νέες κατηγορίες για το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας, που έτυχαν της υποστήριξης του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Ποιότητας (EOQ)⁸ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το 2006, αποφασίστηκε η μετονομασία του Ευρωπαϊκού Βραβείου Ποιότητας σε Βραβείο Υπεροχής του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διοίκηση της Ποιότητας (EFQM Excellence Award) (EFQM Excellence Award Information Brochure 2006, : 3).

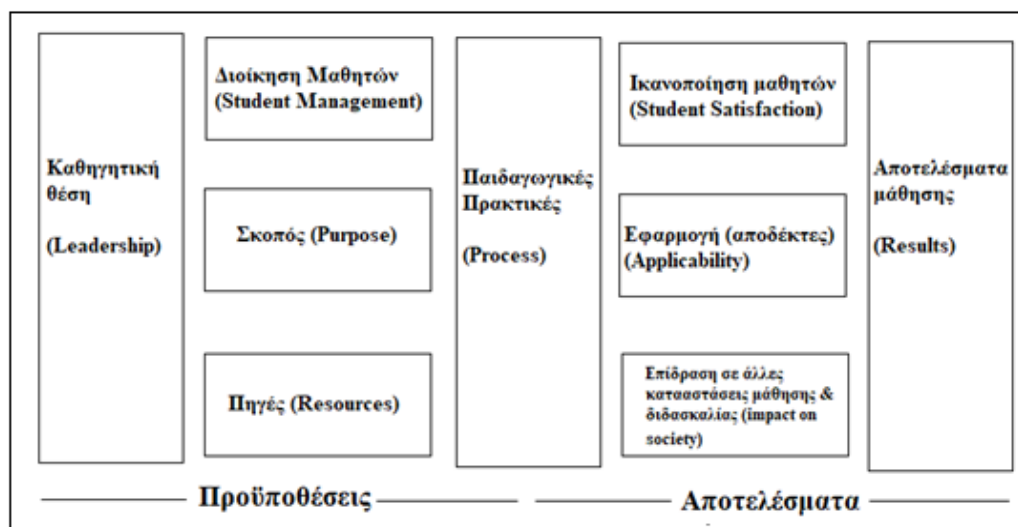
Το Ε.Ε.Ε.Μ είναι ανθρωποκεντρικό, καθώς βασίζεται σε ένα σύνολο αξιών κι αρχών, προσανατολισμένο στη συμμετοχή και στη συνεχή βελτίωση, στη μείωση του κόστους, στην ικανοποίηση του προσωπικού, στην αριστεία και στην πρόληψη.

Το 1993, σε ένα σεμινάριο, το οποίο διεξήχθη στο Aarhus School of Business υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Διοίκησης της Ποιότητας, έγινε αποδεκτό ότι το Ε.Ε.Ε.Μ Model έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στην εκπαίδευση·

Στο Aarhus School of Business έγινε η πρώτη υλοποίησή του. Εδώ, η μάθηση αποτελεί την παρεχόμενη υπηρεσία, η οποία έχει τους φοιτητές ως πελάτες και τους διδάσκοντες ως managers. Για την εφαρμογή του μοντέλου καταγράφονται οι προϋποθέσεις (enablers), δηλαδή η καθηγητική θέση, η διαχείριση των

⁸ Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ποιότητα είναι ένας αυτόνομος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός που λειτουργεί κάτω από τον Βελγικό νόμο. Ιδρύθηκε το 1956 και σήμερα τα μέλη του περιλαμβάνουν 34 ευρωπαϊκούς οργανισμούς για την ποιότητα, όπως επίσης και ινστιτούτα, εταιρίες και ιδιώτες από ολόκληρο τον κόσμο. Η κύρια αποστολή του ΕΟQ είναι η ενίσχυση της Ευρώπης στις προσπάθειές της να μεγιστοποιήσει την ανταγωνιστικότητα προς όφελος του συνόλου της κοινωνίας. European Organization for Quality - EOQ. <http://www.eoq.org/intl.htm>.

σπουδαστών, ο σκοπός, οι πηγές και οι παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να επέλθουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (results), δηλαδή η ικανοποίηση των μαθητών, της εφαρμογής, της επίδρασης σε άλλες καταστάσεις διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της μάθησης



Το EFQM για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Πηγή: Ζαβλανός Μ. (2017), ό.π.α., σελ. 393 (Σχ. 26.2)

Αξίζει να αναφερθεί ότι την ίδια χρονιά (1993), δέκα (10) Πανεπιστήμια της Ευρώπης οργάνωσαν ένα δίκτυο με στόχο τη δημιουργία Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) επί του αντικειμένου της Δ.Ο.Π.

Σύμφωνα με τον Δερβιτσιώτη (2005, ό.π.α.: 384 – 385), η μέθοδος αξιολόγησης ενός οργανισμού διαφέρει ανάλογα με τις συνθήκες που διαμορφώνουν το οικονομικό και το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και το θεσμικό πλαίσιο. Διακρίνονται τρία βασικά είδη αξιολογήσεων:

- i. Αξιολόγηση από τον ίδιο με δική του πρωτοβουλία (first – party assessment).
- ii. Αξιολόγηση από τον αποδέκτη των προσφερόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών (second – party assessment)
- iii. Αξιολόγηση από έναν τρίτο ανεξάρτητο φορέα πιστοποίησης - γενικής αποδοχής για το κύρος της αξιολόγησης (third – party assessment).

Σε κάθε μια από τις παραπάνω αξιολογήσεις, το αντικείμενο ανάλυσης είναι τα χαρακτηριστικά του οργανισμού τα οποία επηρεάζουν άμεσα τα αποτελέσματα κι αφορούν στα ενδιαφερόμενα μέρη. Έτσι, προσδιορίζονται οι αδυναμίες και τα

προβλήματα, αναζητούνται οι ευκαιρίες για βελτίωση, προάγεται η συστηματική σκέψη κι η προσπάθεια για συνεχή μάθηση.

3.7.2.Οι μέθοδοι μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών

Η μέτρηση στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολύπλοκη και δύσκολη, καθώς αυτή αποτελεί μία υπηρεσία. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να μετρηθεί με τη χρήση πολλών υποδειγμάτων και εργαλείων· αυτά που χρησιμοποιούνται περισσότερο είναι τα εξής:

i. SERVQUAL

Το **SERVQUAL (Service Quality)** αποτελεί ένα εκ των δημοφιλέστερων και πρακτικότερων εργαλείων μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών. Το εργαλείο σχεδιάστηκε από τους Berry, Parasuraman και Zeithaml κατά τη δεκαετία του '80 (Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., Berry, L.L. (1988) και καθορίζει την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας μέσα από τις διαφορές μεταξύ των προσδοκιών των πελατών και των αντιλήψεών τους περί της απόδοσης. Αποτελείται από 22 στοιχεία αξιολόγησης, όπου τα πέντε βασικότερα είναι τα εξής: απτότητα (tangibility), αξιοπιστία (reliability), ανταπόκριση (responsiveness), εγγύηση (assurance), κατανόηση (empathy).

Η βάση του SERVQUAL βρίσκεται στο Μοντέλο των Χασμάτων (Gaps Model) όπου υπάρχουν πέντε κενά (gaps) που περιβάλλουν το γενικότερο κενό μεταξύ των προσδοκιών και των λαμβανόμενων υπηρεσιών.

ii. SERVPERF

Επειδή το προηγούμενο εργαλείο θεωρήθηκε ανεπαρκές, εισήχθη μία άλλη προσέγγιση μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών, η SERVPERF (Service Performance) (Χυτήρης Λ. & Άννινος Λ. 2015, ό.π.α., : 176) Η βασική διαφορά των δύο εργαλείων είναι ότι το SERVPERF στηρίζεται αποκλειστικά στις αντιλήψεις περί της απόδοσης και όχι στη σύγκριση αυτών με τις προσδοκίες.

iii) Σταθμισμένο SERVQUAL & Σταθμισμένο SERVPERF

Ένα εναλλακτικό εργαλείο υποθέτει ότι οι φοιτητές δύνανται να χρησιμοποιούν ποικίλα κριτήρια για την αξιολόγησή τους τα οποία διαφέρουν βάσει σημαντικότητας. Για να εφαρμοστεί ορθά το εργαλείο, απαιτείται η καταγραφή των εξεταζόμενων στοιχείων, των αντίστοιχων επιπέδων σημαντικότητας κι έπειτα η

αποτύπωση των αντιλήψεων των φοιτητών για την πραγματική απόδοση κάθε στοιχείου. Συνεπώς, υπολογίζοντας βάσει αυξημένης βαρύτητας τη σημαντικότητα αναπτύχθηκαν το Σταθμισμένο SERVQUAL (Importance – weighted SERVQUAL) και το Σταθμισμένο SERVPERF (Importance – weighted SERVPERF) (Oliveira – Brochado Ana, Rui Cunha Marques ,2009).

iv. SERVOR

Το SERVOR (Service Orientation) προσδιορίζει το βαθμό στον οποίο ο οργανισμός είναι προσανατολισμένος στην εξυπηρέτηση. Το υπόδειγμα δίνει μία δομημένη προσέγγιση των εξής τεσσάρων διαστάσεων: α) ηγεσία, β) αλληλεπίδραση πελάτη – οργανισμού, γ) διοίκηση ανθρωπίνων πόρων και δ) σύστημα υπηρεσίας. Όμως, δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένο διότι δεν λαμβάνει υπόψη σημαντικά στοιχεία για την αριστεία στις υπηρεσίες(Χυτήρης Λ. & Άννινος Λ. (2015), ό.π.α.: 173).

v. HEDPERF

Το HEDPERF (Higher Education Performance) είναι ένα εργαλείο το οποίο αναπτύχθηκε πρόσφατα και περιλαμβάνει ένα σύνολο 41 στοιχείων. Αυτό στοχεύει στην εξέταση τόσο των ακαδημαϊκών συστατικών όσο και των εξής πτυχών των υπηρεσιών ενός ιδρύματος: μη ακαδημαϊκή, ακαδημαϊκή, φήμη/ κύρος, πρόσβαση, πρόγραμμα σπουδών.(Firdaus Abdullah, 2006)

vi. CEQ

Το CEQ (Course Experience Questionnaire) είναι ένα δημοφιλές εργαλείο στο τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά στην Αυστραλία) το οποίο αξιολογεί τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση(Talukdar, J., Aspland, T. & Datta, P. 2013)

3.8. Κριτική – Γενικά -Συμπεράσματα: Υπολανθάνουσες αλλαγές από την εισαγωγή της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση

Γύρω από την έννοια της ποιότητας, όπως γίνεται αντιληπτό, έχει διαμορφωθεί ένα σύγχρονο δίκτυο λόγων και πολιτικών, το οποίο επηρεάζεται από το σχηματισμό νέων «γεωγραφιών της γνώσης», ελέγχεται από τη συγκρότηση νέων «γεωμετριών της εξουσίας» και συνιστά ένα χάρτη αποτύπωσης των «καθεστώτων αλήθειας», καθώς και ένα διάγραμμα των νέων σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» μεταξύ εκπαίδευσης, κράτους και αγοράς (Φλουρής & Πασιάς, 2012).

Το δίκτυο των λόγων και των πολιτικών για την ποιότητα, στο πλαίσιο της συγκρότησης του νεο-ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, συνδέεται, μεταξύ άλλων:

α) με αλλαγές στην έρευνα, παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης, με έμφαση στις υβριδικές μορφές της γνώσης και στην ενίσχυση των πολιτικών του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) (Ozga, 2008).

β) με αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ «κράτους και αγοράς» και μεταξύ «δημόσιου/ιδιωτικού» που προκαλούν το βαθύ πυρήνα των σχέσεων μεταξύ της οικονομίας, της κοινωνίας και της πολιτικής και συνοδεύονται από πολιτικές απομείωσης του κράτους και του δημόσιου τομέα και την ενίσχυση της ιδιωτικοποίησης από νέες αναλυτικές και ερμηνευτικές θεωρήσεις, όπως ο νεοφιλελευθερισμός, ο νέος διευθυντισμός, η νέα δημόσια διοίκηση, το κράτος-αξιολογητής (Ball, 2009).

γ) με αλλαγές στις μορφές διακυβέρνησης (Governance turn), που συνδέονται με τη μετάβαση από την έννοια της «κυβέρνησης» (government) σε αυτήν της «διακυβέρνησης» (governance) (Ozga, 2009), στο πλαίσιο της οποίας προωθούνται μορφές «ήπιας» διακυβέρνησης (soft governance) (Yat Wai Lo, 2011) και διαδικασίες διακυβέρνησης / ελέγχου εξ αποστάσεως (governance / steering at a distance) (Vidovich, 2002).

Οι παραπάνω αλλαγές 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, ο οποίος αντλεί από το λόγο και τις πρακτικές των σύγχρονων διεθνών οικονομικών οργανισμών (OECD, WB, IMF, WTO/GATS). Ταυτόχρονα, 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 εκπαίδευσης (Rutkofski, 2007).

Στο πλαίσιο της παραπάνω ανάγνωσης το σχολείο και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα εκλαμβάνεται ως ένας ουδέτερος επιχειρησιακός οργανισμός εισροών-εκροών που έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει τις διάφορες εισροές σε

επιθυμητά αποτελέσματα. 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, 2020:33).

β) Τη θέσπιση και την εξάπλωση μιας «κουλτούρας ελέγχου» (audit culture) (Strathern, 2000) στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας «κοινωνίας ελέγχου» (society of control) (Power, 1997) με ολοκληρωτικό περιεχόμενο και με βάση ένα σύστημα διαχείρισης εταιρικού χαρακτήρα (Martinez, 2011), βασισμένο στην ποσοτικοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων, την επίτευξη καθορισμένων μετρήσιμων στόχων και την εγκαθίδρυση τεχνολογιών «επιτήρησης», «επιτέλεσης», «θέασης» και «λογοδοσίας» (Πασιάς, 2020:33). Το πλαίσιο της κουλτούρας ελέγχου συμπληρώνεται από ένα συγκείμενο μιας «κουλτούρας επιτέλεσης και λογοδοσίας» (performativity and accountability culture) (Shore 2004) και συνοδεύεται από την προώθηση της «διακυβέρνησης εξ αποστάσεως», η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη δικτύων οριζόντιου χαρακτήρα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (networks & clusters). Παράλληλα, δίνει έμφαση στην ανάπτυξη εθελοντικού χαρακτήρα σχέσεων και δράσεων χωρίς να απαιτείται νομικό πλαίσιο δέσμευσης και μέτρα συμμόρφωσης και υποδεικνύει την εσωτερίκευση προστακτικών, οι οποίες έως τώρα επιβάλλονταν/ασκούσαν από εξωτερικούς παράγοντες (Alexiadiou, 2007).

Ταυτόχρονα, επιβάλλει την αποδοχή και υιοθέτηση ενός συγκεκριμένου κοινού πλαισίου λειτουργίας, αξιολόγησης και λογοδοσίας, το οποίο βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση δεικτών, κριτηρίων και προτύπων, νομιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα και ελέγχεται από τα δίκτυα των τεχνοκρατών (Normand, 2010). Το πλαίσιο ολοκληρώνεται με την ανάθεση της διαδικασίας του «ελέγχου εξ αποστάσεως» σε διεθνείς φορείς αξιολόγησης και σε διακρατικούς οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας.(Πασιάς 2020: 33)

Τελικά, συμπεραίνουμε ότι η θεσμοθέτηση ενός ευρέως φάσματος μέσω ελέγχου και πειθάρχησης, όπως η εξωτερική αξιολόγηση της έρευνας, οι έλεγχοι πιστοποίησης της ποιότητας της διδασκαλίας και οι πίνακες κατάταξης των πανεπιστημίων, κατέστησε εφικτή την ταυτόχρονη υλοποίηση τριών επιμέρους στόχων: την κατανομή των περιορισμένων δημόσιων χρηματοδοτικών πόρων στη βάση ποσοτικών κριτηρίων, την «κωδικοποίηση» της εργασιακής διαδικασίας των πανεπιστημιακών, έτσι ώστε να μπορεί να υπαχθεί σε αυστηρότερο εσωτερικό και εξωτερικό έλεγχο, μέσω της χρησιμοποίησης συγκρίσιμων δεικτών μέτρησης της αποδοτικότητας και τέλος την εμπύχωση των «πελατών» των πανεπιστημίων, κυρίως των φοιτητών. Η εφαρμογή των ανωτέρω εξωγενών θεσμικών παρεμβάσεων είχε ως αποτέλεσμα την εξάπλωση των ιδεολογικών αρχών και των διοικητικών πρακτικών της «Νέας Δημόσιας Διοίκησης» στον ευρωπαϊκό (καθώς και σε μικρότερο βαθμό και στον ελληνικό) χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. (Λ. Μαρούδας, Ο. Κυριακίδου, 2009, : 8)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Η ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΜΠΟΛΟΝΙΑ

4.1. Εισαγωγή

Η Διαδικασία της Μπολόνια (1999) αποτελεί τη μεγαλύτερη πρωτοβουλία μεταρρυθμίσεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Ευρώπης. Συνιστά ένα εγχείρημα ευρωπαϊκής διακυβερνητικής συνεργασίας, στο οποίο συμμετέχουν 48 ευρωπαϊκές χώρες, με σκοπό τη μεταρρύθμιση των πανεπιστημίων σε θεσμικό, δομικό και λειτουργικό επίπεδο και τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) μέχρι το 2010 (Πασιάς, 2020,σελ.97).Επίσης, αποτελεί το πρωταρχικό έγγραφο που χρησιμοποιήθηκε από τις συμβαλλόμενες χώρες, προκειμένου να θεσπίσουν το γενικό πλαίσιο για τον εκσυγχρονισμό και τη μεταρρύθμιση της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έθεσε, στην πραγματικότητα, ένα πλαίσιο αρχών και αναφοράς της ευρωπαϊκής συνεργασίας σε αυτόν τον χώρο της εκπαίδευσης.

Η διακήρυξη της Μπολόνια δεν συνιστά νομική δέσμευση για τα εθνικά κράτη, αλλά στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού και ενός χαλαρού, μη δεσμευτικού, νομικού πλαισίου. Στην ουσία, συνιστά «*μια καινούρια θεσμική και πολιτική πραγματικότητα που έχει συνεισφέρει αρκετά στη δόμηση μιας 'κοινής γλώσσας' στην Ανώτατη Εκπαίδευση*». (Δαμανάκη,2006, σελ.87).Συνεπώς, συνδέεται με την εισαγωγή των «*ευέλικτων μορφών συνεργασίας*» στο πεδίο της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης.

Η συγκεκριμένη διαδικασία, δηλαδή, συνιστά την πρώτη προσπάθεια μεταρρύθμισης στο πεδίο των πανεπιστημίων, καθώς περιγράφεται ως μια διαδικασία για την εναρμόνιση των πτυχίων της ανώτατης εκπαίδευσης. Αποτελεί, «*μια διακυβερνητική διαδικασία, η οποία βρίσκεται εκτός του πλαισίου των ευρωπαϊκών συνθηκών και βασίζεται σε κείμενα ήπιου δικαίου τα οποία σε αντίθεση με το συμβατικό είδος δικαίου δίνουν τη δυνατότητα στα κράτη να συνεργάζονται και να επιτυγχάνουν κοινούς στόχους, ακολουθώντας διαφορετικά χρονοδιαγράμματα, στηρίζοντας την εφαρμογή της συνεργασίας τους στην ΑΜΣ*». (Ασδεράκη,2010, από Παπαδάκης-Σπυριδάκης σ.117, 133)

Επιπλέον, η διακήρυξη αυτή, έχει προκαλέσει μία πρωτόγνωρη κινητικότητα στο εσωτερικό των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης των 48 ευρωπαϊκών κρατών, η οποία καταδεικνύει ότι «οι στόχοι της Διακήρυξης της Μπολόνια συγκροτούν ένα πλαίσιο ώριμων αναγκαιοτήτων για την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση σήμερα. Ακόμα περισσότερο όμως, πρόκειται για μία κινητικότητα που μοιάζει να απορρέει από τη συνειδητοποίηση της ιστορικής πρόκλησης, αλλά και της ιστορικής ευκαιρίας, που αντιμετωπίζει σήμερα το ευρωπαϊκό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης».(Κλάδης, Δ. 2000, :21).

Η διαδικασία εξελίχθηκε με συνεδρίες διετών κύκλων (Μπολόνια 1999, Πράγα 2001, Βερολίνο 2003, Μπέργκεν 2005, Λονδίνο 2007, Λουβαίν 2009, Βουδαπέστη-Βιέννη 2010, Βουκουρέστι 2012) στις οποίες συμμετείχαν οι Υπουργοί Παιδείας των συμμετεχουσών χωρών, εκπρόσωποι των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (EUA), των σπουδαστών (ESIB) και ευρωπαϊκών φορέων και οργανισμών (European Commission, Council of Europe, UNESCO/CEPES, EURASHE, ETUCE, ENQA, UIECE).(Πασιάς, 2020: 98)

Επομένως, η διαδικασία της Μπολόνια μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρωτοβουλία κοινωνικοοικονομικής μεταρρύθμισης βασισμένη στην Οικονομία της Γνώσης. Τα κράτη που έχουν υπογράψει τη διακήρυξη ακολουθούν τη διαδικασία μιας κοινής προσπάθειας, προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα που σχετίζονται με τον αντίκτυπο της παγκοσμιοποίησης, την υποτονική ανάπτυξη και τις δημογραφικές αλλαγές (Vögtle, 2019).

4.2. Μπολόνια- ιστορική αναδρομή

4.2.1.Η Διακήρυξης της Σορβόννης

Η διαδικασία της Μπολόνια ('Bologna process') αντλεί την καταγωγή της από μια συνεδρίαση τον Μάιο του 1998 στο Παρίσι, στη διάρκεια της οποίας οι Υπουργοί Παιδείας τεσσάρων χωρών, της Γαλλίας, της Ιταλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Γερμανίας, υπέγραψαν στο πανεπιστήμιο της Σορβόννης κοινή Δήλωση σχετικά με την εναρμόνιση της αρχιτεκτονικής του Ευρωπαϊκού Συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Sorbone Declaration (1998)).

Σύμφωνα με τη διακήρυξη αυτή, η Ευρώπη δε θα πρέπει να παραμείνει μια ένωση μόνο οικονομική, δηλαδή κοινού νομίσματος και συμφερόντων, αλλά και μια

συμμαχία γνώσης και πολιτισμού. Αυτός ο στόχος θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, των οποίων ο ρόλος σε αυτήν την καινούρια ενωμένη πολυπολιτισμική Ευρώπη θα αλλάζει σταδιακά. Το νέο πανεπιστήμιο, θα ενθαρρύνει τη μετακίνηση των φοιτητών και των καθηγητών, σε μια πιο στενή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη μέλη, διατηρώντας το καθένα από αυτά την ιδιαιτερότητα του (Sebkona, 2002: 239).

Επίσης, σχετικά με την ποιοτική αξιολόγηση στο άρθρο 11 στη διακήρυξη της Σορβόνης αναφέρεται:

α) «Η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία οφείλει να περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητες: τη διδασκαλία και τα ακαδημαϊκά προγράμματα, τις έρευνες και τις μελέτες, το προσωπικό, τους φοιτητές, τα κτίρια, τα διδακτικά μέσα τον εξοπλισμό, τις υπηρεσίες προς την κοινότητα και το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η εσωτερική αξιολόγηση αλλά και η αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς, η οποία διεξάγεται ανοιχτά από ανεξάρτητους ειδικούς με διεθνή πείρα-αν είναι δυνατόν- είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας. Πρέπει να συσταθούν ανεξάρτητα εθνικά σώματα και να καθοριστούν συγκριτικά επίπεδα ποιότητας, αναγνωρισμένα σε διεθνές επίπεδο. Πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή σε ιδρυματικά πλαίσια, εθνικά και περιφερειακά ούτως ώστε να ληφθεί υπόψη η διαφορετικότητα και να αποφευχθεί η ομοιομορφία. Οι άμεσα επηρεαζόμενοι πρέπει να αποτελούν οργανικό μέρος στην ιδρυματική διαδικασία της αξιολόγησης».

β) «Η ποιότητα απαιτεί, επίσης, όπως η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει διεθνικό χαρακτήρα: ανταλλαγή γνώσης, συνεταιρική δικτύωση, κινητικότητα καθηγητών και φοιτητών και διεθνή ερευνητικά προγράμματα, με κατάλληλη αναγνώριση της σημασίας των εθνικών πολιτισμικών αξιών και συνθηκών».

γ) «Για την εξασφάλιση και συντήρηση της ποιότητας σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο έχουν ιδιαίτερη σημασία ορισμένα συστατικά στοιχεία όπως η προσεκτική επιλογή προσωπικού και η συνεχής ανάπτυξη του, ιδιαίτερα με την προώθηση κατάλληλων προγραμμάτων ακαδημαϊκής ανέλιξης, περιλαμβανομένων και αυτών της μεθοδολογίας για διδασκαλία/ μάθηση και της διακίνησης μεταξύ χωρών-μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του κόσμου

εργασίας, καθώς και των φοιτητών εντός και μεταξύ των χωρών. Οι νέες τεχνικές πληροφορικής είναι, επίσης σημαντικό εργαλείο σε αυτήν τη διαδικασία, λόγω της επίδρασης τους στην απόκτηση γνώσης και τεχνογνωσίας» (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003: 45).

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η Διακήρυξη της Σορβόνης (Sorbonne Declaration) επισήμανε τον κεντρικό ρόλο των πανεπιστημίων στην ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού πολιτισμού και υπογράμμισε την ανάγκη για τη δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως βασικού μέσου για να προωθηθεί η κινητικότητα των πολιτών και να ενισχυθεί η καταλληλότητα για απασχόληση και γενική ανάπτυξη. (Πασιάς 2020, :99)

Σύμφωνα 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).

Αυτό που αλλάζει με τη δημιουργία του ΕΧΑΕ είναι ο τρόπος θεώρησης της γνώσης και ο τρόπος που αυτή θα πρέπει να διαχυθεί μέσω των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών (Σταμέλος et.al 2015:68).

Τα πανεπιστήμια, λοιπόν οφείλουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού πολιτισμού. Η φιλοδοξία να δημιουργηθεί ένας *κοσμοπολίτης ευρωπαίος πολίτης* που κινείται ελεύθερα στην ήπειρο, καθώς και ο στόχος της Ευρώπης να γίνει η πιο ανταγωνιστική *οικονομία της γνώσης* στον κόσμο, παραμένουν στην κορυφή των προτεραιοτήτων της Ε.Ε. Αυτές οι φιλοδοξίες και οι επιθυμίες αντιμετώπιζαν σοβαρά εμπόδια, τόσο γραφειοκρατικά όσο και τεχνικά, που κυρίως οφείλονταν στην ποικιλομορφία που χαρακτηρίζουν τη μορφή και τη δομή των εθνικών συστημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Η

συνειδητοποίηση ότι αυτά τα προβλήματα θα μπορούσαν να λυθούν με τη δημιουργία ενός πλαισίου για διεθνή συνεργασία ήταν η σπίθα που προκάλεσε την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια (Zahavi & Friedman, 2019:33).

4.2.2. Διακήρυξη της Σορβόνης -βασικοί άξονες

Η Διακήρυξη της Σορβόνης εστίασε κυρίως στους παρακάτω άξονες:

α) Στην προοδευτική σύγκλιση των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης με σκοπό τη δημιουργία ενός ανοικτού ευρωπαϊκού χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα διασφαλίζει την ελκυστικότητα, τη συγκρισιμότητα και τη διεθνή αναγνώριση των συστημάτων σπουδών.

β) Στη διαμόρφωση ενός κοινού και ισότιμου συστήματος δύο κύκλων για τους προπτυχιακούς φοιτητές (πτυχίο πανεπιστημίου) και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές (δύο επιπέδων).

γ) Στην ενίσχυση και η διευκόλυνση της κινητικότητας σπουδαστών και καθηγητών (με δυνατότητα φοίτησης τουλάχιστον ενός εξαμήνου στο εξωτερικό), με τη μείωση των εμποδίων για την κινητικότητα, τη βελτίωση των ακαδημαϊκών σπουδών και την αμοιβαία αναγνώριση των βαθμών και των τίτλων σπουδών. (Πασιάς, 2020:99).
Συνεπώς, η διακήρυξη της Σορβόνης μίλησε για ένα «*ανοικτό Ευρωπαϊκό Χώρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση*» που απαιτεί «*συνεχείς προσπάθειες για την άρση των φραγμών και την ανάπτυξη ενός πλαισίου για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η οποία θα ενίσχυε την κινητικότητα και μια πιο στενή συνεργασία*». (Sorbonne Declaration, May 25, 1998, Reinalda, 2008:464).

4.3. Η Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna declaration)

Στις 18-19/6/1999, στη Μπολόνια της Ιταλίας, με αφορμή τον εορτασμό για τα 100 χρόνια λειτουργίας του Πανεπιστημίου της Μπολόνια, 29 ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna declaration). Η διακήρυξη αυτή υπερβαίνει το γεωγραφικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς οι χώρες που την υπέγραψαν ήταν τα τότε 15 κράτη μέλη της ΕΕ, δηλαδή, τρεις χώρες ΕΖΕΣ (Ισλανδία, Νορβηγία και Ελβετία) και 11 υποψήφιας για ένταξη στην ΕΕ χώρες (Βουλγαρία, Τσεχική Δημοκρατία, Εσθονία, Ουγγαρία, Λετονία, Λιθουανία,

Μάλτα, Πολωνία, Ρουμανία, Σλοβακία και Σλοβενία). Επίσης, στη σύνταξη της διακήρυξης συμμετείχαν διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρώπης και Ενώσεις πανεπιστημίων, πρυτάνεων και ευρωπαϊών φοιτητών. (Ευρυδίκη ,2006).

Η διακήρυξη της Μπολόνια 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 2010. (Bologna Declaration, 1999).

Η Διακήρυξη της Μπολόνια έδωσε έθεσε έξι βασικούς στόχους σχετικά με τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ):

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. (Bologna Declaration, 1999).

Η διαδικασία της Μπολόνια ξεκίνησε να λειτουργεί στα πλαίσια της παραδοσιακής διακυβερνητικής πολιτικής. «..η δημιουργία του ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης απαιτεί συνεχή στήριξη, εποπτεία και προσαρμογή στις συνεχώς εξελισσόμενες ανάγκες, αποφασίζουμε να συναντηθούμε ξανά εντός δύο ετών για να αξιολογήσουμε την επιτευχθείσα πρόοδο και τα νέα βήματα που πρέπει να

γίνουν» (Bologna Declaration, 1999). Οι υπουργοί αποφάσισαν, λοιπόν, να καθιερώσουν προγραμματισμένες συναντήσεις (συνόδους των Υπουργών) ανά διετία ως ένα τρόπο καθοδήγησης της διαδικασίας, μέσω των οποίων θα αξιολογείται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί και θα αποφασίζονται τα νέα μέτρα που πρέπει να ληφθούν (Vögtle et al. 2011).

Στις καθιερωμένες συνόδους των Υπουργών, η Διαδικασία της Μπολόνια ως μια πολιτική διαδικασία, βασίζεται σε συμφωνίες μεταξύ υπουργών που είναι υπεύθυνοι για την ανώτατη εκπαίδευση οι οποίες επικυρώνονταν με την υπογραφή κοινών δηλώσεων /ανακοινωθέντα. Οι δηλώσεις αυτές είναι το αποτέλεσμα των εργασιών των διακυβερνητικών δομών μεταξύ των διετών συνόδων κορυφής σε υπουργικό επίπεδο και οι οποίες περιλαμβάνουν συντονισμό, διαπραγματεύσεις, σεμινάρια και άλλες μορφές πολιτικής δραστηριότητας. Ο συνεχής συντονισμός αφορούσε κυρίως δημόσιους υπαλλήλους από τα υπουργεία και όχι μόνο. Στη διαδικασία της Μπολόνια ενεργό ρόλο ασκούσαν οι εκπρόσωποι των υπουργείων, τα μέλη των διεθνών οργανισμών, οι εμπειρογνώμονες, οι ακαδημαϊκοί, οι φοιτητές και οι εργοδότες. Η διαδικασία της Μπολόνια αποτελεί μια μοναδική διεθνή διαδικασία εξαιρετικής σημασίας λόγω της πολύ ισχυρής συμμετοχής σε αυτήν διακυβερνητικών οργανισμών όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης (CoE), υπερεθνικών οργάνων όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και οργανώσεων ενδιαφερομένων φορέων, όπως οι φοιτητικές οργανώσεις (ESIB) και η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA) (Zgaga, 2003:7-15).

Μπορούμε επομένως να υπογραμμίσουμε τα ακόλουθα σημεία: Η διακήρυξη αυτή έφερε την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση απέναντι στις νέες προκλήσεις που θέτουν οι διεθνείς εξελίξεις και η παγκοσμιοποίηση. Συγκεκριμένα, η διακήρυξη θέτει ως στόχο μια συνεπή και συνεκτική Ευρωπαϊκή Περιοχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area, EHEA) έως το 2010. Ιδιαίτερα θέτει τρεις κύριους στόχους:

- Διεθνή ανταγωνιστικότητα των ανώτατων ιδρυμάτων
- Κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων μεταξύ των ιδρυμάτων και
- Δυνατότητα εργασίας και συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών

Προκειμένου οι στόχοι αυτοί να πραγματοποιηθούν, η κάθε χώρα δεσμεύτηκε να προχωρήσει σε αλλαγές έτσι ώστε να καταστεί εφικτή αυτή η σύγκλιση. Συγκεκριμένα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα προχώρησαν στις ακόλουθες αλλαγές:

1. Υιοθέτηση ενός συστήματος των εύκολα αναγνώσιμων και συγκρίσιμων βαθμών που θα επιτρέπει την σύγκριση των πτυχίων
2. Υιοθέτηση ενός συστήματος βασισμένου ουσιαστικά σε δύο κύκλους (ενός προπτυχιακού επιπέδου και ενός μεταπτυχιακού επιπέδου)
3. Καθιέρωση ενός συστήματος των πιστώσεων μονάδων, απαιτούμενων για την κτήση τίτλου σπουδών
4. Προώθηση της κινητικότητας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων
5. Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην διασφάλιση ποιότητας
6. Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

4.4. Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)

Γίνεται αντιληπτό ότι η πρώτη σημαντική μεταρρύθμιση στο πλαίσιο του ΕΧΑΕ αποτέλεσε η καθιέρωση 3 κύκλων σπουδών (Bachelor, Master, Phd) η οποία συνέβαλλε σημαντικά στη βελτίωση της συγκρισιμότητας των πτυχίων μεταξύ των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, ενώ παράλληλα, για τον ίδιο σκοπό δημιουργήθηκε το σύστημα ECTS (European Credits Transfer System) το οποίο καθιστά συγκρίσιμο το περιεχόμενο των σπουδών των αποφοίτων. Οι συγκεκριμένες ενέργειες της Ε.Ε οδήγησαν στην αύξηση της κινητικότητας των ατόμων εντός της κοινότητας, καθώς πλέον ήταν αρκετά εύκολο οι απόφοιτοι να αναζητούν εργασία και σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, εκτός της χώρας καταγωγής τους. Η κινητικότητα των ατόμων στο ευρύτερο πλαίσιο του ΕΧΑΕ προωθήθηκε και μέσω ακόμη 2 «εργαλείων» που δημιουργήθηκαν για αυτό το σκοπό. Η προώθηση του εγγράφου Europass το οποίο αποτελεί ένα είδος ευρωπαϊκού διαβατηρίου που καταγράφει τις γνώσεις, συνέβαλε στην αναγνώριση των προσόντων των ατόμων, καθώς εξυπηρετεί τους σκοπούς της αγοράς εργασίας δίνοντας στους εργοδότες μια πληρέστερη εικόνα των δεξιοτήτων των κατόχων. (Ασδεράκη, 2010, από Παπαδάκης-Σπυριδάκης: 119-27). Ταυτόχρονα, η κινητικότητα των ατόμων ενισχύθηκε και μέσω της διεύρυνσης του προγράμματος Erasmus, το οποίο προωθεί τη διακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού των πανεπιστημίων με σκοπό την προαγωγή της γνώσης, καθώς

τονίζεται «η σπουδαιότητα της κινητικότητας από ακαδημαϊκή, πολιτιστική, πολιτική, κοινωνική και οικονομική άποψη».(Γράβαρης,2005 :182).

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του εγχειρήματος του EXAE πραγματοποιήθηκε στη Σύνοδο της Λουβαίν/ Louvain-La-Neuve (2009). Στη Σύνοδο αποτιμήθηκαν τα επιτεύγματα της διαδικασίας της Μπολόνια κατά την πρώτη δεκαετία της εφαρμογής της (Stocktaking Report 2009) και καθορίστηκαν οι προτεραιότητες για τον EXAE για την επόμενη δεκαετία.

Στο ανακοινωθέν της Συνόδου οι Υπουργοί διαπίστωσαν ότι έχει σημειωθεί πρόοδος από την εποχή της διακήρυξης της Μπολόνια το 1999 και ότι η συγκρότηση του EXAE έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά. Υπογράμμισαν ιδιαίτερα τα επιτεύγματα της διαδικασίας της Μπολόνιας, όπως η συμβατότητα και η συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της εφαρμογής των δομικών αλλαγών (σύστημα τριών κύκλων), της χρήσης του ECTS και του συμπληρώματος διπλώματος. Οι Υπ. Παιδείας συμφώνησαν ότι οι υφιστάμενες οργανωτικές δομές είναι κατάλληλες για τη συνέχιση και την εξέλιξη της διαδικασίας της Μπολόνια, και αποφάσισαν ότι στο μέλλον η διαδικασία της Μπολόνιας θα προεδρεύεται από κοινού από τη χώρα που έχει την προεδρία της ΕΕ και από μία εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης χώρα. Παράλληλα, επισήμαναν ότι ο EXAE δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί και καθόρισαν τις προτεραιότητες για τη δεκαετία μέχρι 2020. Οι Υπ. Παιδείας εστίασαν ιδιαίτερα στη διάσταση της διεθνοποίησης του EXAE και ενέκριναν τη στρατηγική για τον «EXAE στο παγκόσμιο πλαίσιο» με έμφαση σε πολιτικές όπως η βελτίωση της πληροφόρησης, η προώθηση της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας του EXAE, η ενίσχυση των συνεργασιών με διεθνείς οργανισμούς (OECD/UNESCO), ο συνεχής πολιτικός διάλογος και η βελτίωση της αναγνώρισης των πτυχίων.(Ό.π., παρ.2.20 :5).

4.4.1.Παράγοντες δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE)

Η βασική πολιτική της ΕΕ στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της «Ευρώπης της γνώσης» κατά τη δεκαετία 2000- 2010 αφορούσε στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (EXE). Οι κεντρικές ερμηνευτικές έννοιες-κλειδιά στο λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με τον EXE είναι έννοιες/όροι όπως 'παγκοσμιοποίηση', 'οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης', 'απελευθέρωση αγορών', 'ευρωπαϊκή ολοκλήρωση'. Η πολιτική για τη δημιουργία του EXE

συνδέεται τόσο με την εξωτερική (διεθνής ανταγωνισμός) όσο και την εσωτερική (δημιουργία ΕΧΑΕ, ενιαία αγορά εργασίας) διάσταση του εγχειρήματος. (Πασιάς, 2020:110)

Ως βασικές αναλυτικές και ερμηνευτικές λέξεις-κλειδιά για την προσέγγιση του ΕΧΕ θεωρούνται οι λέξεις *ανταγωνιστικότητα, ανοιχτότητα, ελκυστικότητα, ποιότητα*. Η Επιτροπή αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις της εκπαίδευσης και της έρευνας με την αγορά εργασίας. Αντίστοιχα, δίδεται λιγότερη έμφαση στον προπτυχιακό κύκλο (που συνδέεται με τη μαζικοποίηση των σπουδών) και μεγαλύτερη στο μεταπτυχιακό (που συνδέεται με την προώθηση της αριστείας). Η χρηματοδότηση μπορεί να είναι δημόσια και ιδιωτική, αλλά η διαχείριση πραγματοποιείται σύμφωνα με τους όρους της αγοράς και στο πλαίσιο που καθορίζεται από τις έννοιες : 'λιγότερο κράτος', 'νέα διακυβέρνηση', 'νέα δημόσια διαχείριση'. (Πασιάς,2020,σελ:110).

Ο φιλόδοξος πολιτικός στόχος της Λισαβόνας να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως αναφέρεται στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του 2000, στην 5η παράγραφο «η ανταγωνιστικότερη και δυναμική βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο», συνοδεύτηκε από την αναγκαιότητα της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας και Καινοτομίας «λόγω του πρωταγωνιστικού ρόλου που διαδραματίζει η έρευνα και η ανάπτυξη στην προαγωγή της οικονομικής αύξησης, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής»(Ο.π., παραγρ.12.).

Η υλοποίηση του παραπάνω στόχου πραγματοποιήθηκε με μια σειρά από κείμενα και δράσεις της Επιτροπής. Το 2000 η Επιτροπή δημοσίευσε δύο κείμενα: για έναν «Ευρωπαϊκό Χώρο της Έρευνας» και για τις «κατευθυντήριες γραμμές της Έρευνας(2000-2006)». Στο πρώτο κείμενο επισημαίνεται ότι «ο 21^{ος} αιώνας θα είναι ο αιώνας της επιστήμης και της τεχνολογίας...η επένδυση στην έρευνα και την τεχνολογική ανάπτυξη προσφέρει την περισσότερη υπόσχεση για το μέλλον....αλλά, στην Ευρώπη η κατάσταση σχετικά με την έρευνα είναι ανησυχητική... καθώς η Ευρώπη υπολείπεται των διεθνών ανταγωνιστών της στους περισσότερους τομείς» (ΕΕ 2000α, σ:5). Ως βασικές αιτίες θεωρούνται «οι ερευνητικές δραστηριότητες που στην Ευρώπη παραμένουν ακόμα "εθνικές", η στατική δομή '15+1' (κράτη μέλη και Επιτροπή) που ενισχύει τη πολυδιάσπαση, το διαχωρισμό και την απομόνωση των εθνικών ερευνητικών συστημάτων, οι αποκλίσεις μεταξύ κανονιστικών και

διοικητικών πλαισίων» (ό.π.σ:8) και αυτό που απαιτείται είναι μια πραγματική ευρωπαϊκή ερευνητική πολιτική με έμφαση στην κινητοποίηση των επιστημονικών και τεχνολογικών δυνατοτήτων της Ένωσης, τη συντονισμένη εφαρμογή των συνεργασιών σε διεθνές, ευρωπαϊκό και περιφερειακό επίπεδο, (ΕΕ 2000β, σ:5-8). Είναι αξιοσημείωτο ότι ως κύρια χαρακτηριστικά της πολιτικής για «ένα δυναμικό ευρωπαϊκό τοπίο, ανοικτό και ελκυστικό στους ερευνητές και την επένδυση» αναφέρονται, μεταξύ άλλων, «η αναβάθμιση κέντρων και υποδομών, η δημιουργία κέντρων αριστείας, η ενίσχυση της επιστημονικής και τεχνολογικής συνεργασίας και οι δυναμικές ιδιωτικές επενδύσεις στην έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία» (ό.π., σ:7 &15-17).

4.5.Σταδια Ανάπτυξης της Μπολόνια

Η διαδικασία της Μπολόνια μπορεί να χωριστεί σε τρεις βασικές περιόδους:

- Η πρώτη περίοδος αφορά στην 'παραγωγή πολιτικής' (Μπολόνια 1999 - Βερολίνο 2003). Κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου οικοδομήθηκε η αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ. Πιο συγκεκριμένα, το ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων για τον ΕΧΑΕ, με βάση τις αποφάσεις της Μπολόνια και της Πράγας συνδέεται με την αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ και καθορίζει τις εκβάσεις της μάθησης, δηλ. τα προσόντα που αντιστοιχούν σε κάθε κύκλο σπουδών, το σύστημα πιστωτικών μονάδων με βάση τη διδασκαλία, το φόρτο εργασίας (ECTS) για την αναγνώριση και επικύρωση της μάθησης, (Bologna Declaration 1999, Prague Communiqué 2001).

-Η δεύτερη, αφορά στην εφαρμογή / υλοποίηση των δεσμεύσεων (Bergen 2005 - Louvain 2009). Στη διάρκεια της δεύτερης περιόδου δόθηκε έμφαση στην εφαρμογή των πολιτικών στο εθνικό επίπεδο και στον «συστημικό χαρακτήρα» της Μπολόνια, δηλ. στη λειτουργία και στο συντονισμό των σχέσεων μεταξύ κέντρου (ευρωπαϊκοί φορείς) και περιφέρειας (εθνικά κράτη μέλη). Η άμεση σύνδεση εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και έρευνας (ΕΧΕ) στον 3^ο κύκλο σπουδών (διδακτορικό), αποφασίστηκε στη σύνοδο του Βερολίνου και συνδέθηκε με ζητήματα όπως : η πρόοδος της γνώσης μέσω της βασικής έρευνας, η ενσωμάτωση της έρευνας στις θεσμικές στρατηγικές και τις εθνικές πολιτικές, η προώθηση των καινοτόμων δομών, ο κρίσιμος ρόλος της επίβλεψης και της αξιολόγησης, η διάρκεια των σπουδών (3-4 έτη), η καθιέρωση των διδακτορικών υποψηφίων ως βασικών

ερευνητών, η ενίσχυση της κινητικότητας και η εξασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης (Berlin Communiqué 2003).

- Η τρίτη αφορά στην διεθνοποίηση και την ολοκλήρωση του εγχειρήματος (Louvain 2009 +). Η τρίτη περίοδος συνδέεται με τη διεθνοποίηση του εγχειρήματος, την προώθηση της «κινητικότητας» και το στόχο «Μπολόνια 2020» που αφορά στην ολοκλήρωση και την ισχυροποίηση του EXAE στο διεθνή χώρο μέχρι το 2020 (Πασιάς, 2020, σελ:103). 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. (Saarinen, T. (2005).

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 EUA, EURASHE και ESIB, «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 Communiqué, σελ:3).

Η θέσπιση ευρωπαϊκού οργανισμού διασφάλισης της ποιότητας αποτελεί γεγονός ορόσημο στη διαδικασία της Μπολόνια. Στη Σύνοδο του Λονδίνου (2007) αποφασίστηκε η ίδρυση του πρώτου νομικού οργάνου, του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας (European Quality Assurance Register / EQAR) (London Communiqué (2007). «Η διαδικασία της Μπολόνια προσφέρει ένα ενδιαφέρον παράθυρο για την ευρωπαϊκή διάσταση της «πολιτικής για την ποιότητα» αφενός και αφετέρου των εθνικών απαντήσεων στην πολιτική αυτή» (Saarinen, 2005:189). 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.

Όταν υπογράφηκε η Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999, τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν ανύπαρκτα στις περισσότερες υπογράφουσες χώρες. Σήμερα, υπάρχει συναίνεση ότι η διασφάλιση ποιότητας είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της λογοδοσίας και της ενίσχυσης της βελτίωσης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της ανώτατης εκπαίδευσης και η καθιέρωση αξιόπιστων συστημάτων διασφάλισης ποιότητας αποτελούν υψηλές προτεραιότητες για τις περισσότερες χώρες. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, Smidt, 2015).

Επιδιώκεται, μέσω της ανάπτυξης διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, η αύξηση της ελκυστικότητας τους σε σχέση με τους διεθνείς «ανταγωνιστές» και η καλύτερη αντιμετώπιση των αυξημένων προκλήσεων που προκύπτουν εξαιτίας του πολλαπλασιασμού των δυνατοτήτων παροχής εκπαίδευσης μέσω της διασυννοριακής εκπαίδευσης. Η αύξηση διεθνώς στη ζήτηση εκπαιδευτικών υπηρεσιών ανώτατης εκπαίδευσης έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη ενός διεθνούς εμπορίου εκπαιδευτικών υπηρεσιών με κάποια κράτη να εξάγουν και κάποια να εισάγουν τέτοιες υπηρεσίες (Huisman, Van Der Wende, 2004). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διασφάλιση ποιότητας είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και για την ενίσχυση της ελκυστικότητας στον ΕΗΕΑ (Bucharest Communiqué, 2012).

Τα συστήματα αξιολόγησης και πιστοποίησης εξυπηρετούν πολλούς στόχους. Ειδικότερα, συνδέονται με την εσωτερική λειτουργία και αποστολή της Ανώτατης Εκπαίδευσης στο εθνικό επίπεδο, διαμορφώνοντας την εικόνα των εθνικών συστημάτων και των ιδρυμάτων στο εξωτερικό με τους πίνακες κατάταξης (Randall, 2008). Παράλληλα, μέσα από τις προσπάθειες οργάνωσης και ελέγχου των διαδικασιών της διασφάλισης της ποιότητας στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια, στοχεύουν στο να «νομιμοποιηθούν» στον παγκόσμιο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, European Commission/ EACEA/Eurydice, 2018).

4.5.1. Επίπεδα Ανάπτυξης του Εγχειρήματος της Μπολόνια

Το εγχείρημα της Μπολόνια αναπτύχθηκε σταδιακά σε τρία διαφορετικά επίπεδα (διοργανικό, διακυβερνητικό, υπερεθνικό) με αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των

αντιλήψεων και θέσεων που εκφράστηκαν σχετικά με το ρόλο του πανεπιστημίου, το περιεχόμενο και την κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων. (Πασιάς, 2020:101)

A. Το διοργανικό επίπεδο των πρυτανικών αρχών των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων: Η διαδικασία ξεκίνησε με την υπογραφή της *Magna Carta Universitatum* στην Μπολόνια το 1988 από τους πρυτάνεις των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Η διαδικασία συνεχίστηκε και ενισχύθηκε με τις Συνθήκες Σαλαμάνκας (2001) και του Γκραζ (2003). Στο διοργανικό επίπεδο έχουν αναπτυχθεί απόψεις που εκφράζουν την πιο κριτική στάση υπεράσπισης του ακαδημαϊκού χαρακτήρα, των θεμελιωδών αρχών και των παραδόσεων του πανεπιστημίου : «*Το πανεπιστήμιο είναι αυτόνομο ίδρυμα στην καρδιά των κοινωνιών διαφορετικά οργανωμένο λόγω της γεωγραφίας και της ιστορικής κληρονομιάς που αυτό παράγει, εξετάζει, αξιολογεί και συμβάλλει στην ανάπτυξη του πολιτισμού μέσω της έρευνας και της διδασκαλίας. Για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας, η έρευνα και η διδασκαλία πρέπει να είναι ηθικά και διανοητικώς ανεξάρτητες όλων των πολιτικών αρχών και της οικονομικής δύναμης*». (Rectors of European Universities 1988).

B. Το διακυβερνητικό επίπεδο των υπουργών παιδείας των εθνικών κρατών: Η διαδικασία της Μπολόνια θεωρείται ως ένα 'παιχνίδι δύο επιπέδων' ('two level game') (εθνικό και ευρωπαϊκό) στα πλαίσια του οποίου οι πιέσεις/αιτιάσεις του διεθνούς περιβάλλοντος χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη/συγκρότηση του συγκριτικού επιχειρήματος με σκοπό τη νομιμοποίηση των μεταρρυθμιστικών πολιτικών στο εθνικό επίπεδο. Ερμηνευτικά συνδέεται με θεωρήσεις όπως η εισαγωγή των 'ευέλικτων μορφών ενισχυμένης συνεργασίας', η 'πολλαπλής στάθμης διακυβέρνηση' (multi-level governance), η 'διαφοροποιημένη ολοκλήρωση' (differentiated integration) καθώς και με τη συζήτηση για την Ευρώπη της 'μεταβλητής γεωμετρίας', των 'ομόκεντρων κύκλων' και των 'πολλών ταχυτήτων'. (Πασιάς, 2020: 102)

Στο διακυβερνητικό επίπεδο (εθνικά κράτη) επικρατούν αντιλήψεις που συνδέονται με διαδικασίες μεταρρύθμισης των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρονται κυρίως στα διαρθρωτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά (συμβατότητα κύκλων σπουδών, αναγνώριση τίτλων σπουδών, πιστοποίηση διδακτικών μονάδων, κα.), στην κριτική (απορρύθμιση/ αποδόμηση) του δημόσιου χαρακτήρα του πανεπιστημίου και δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην

οικονομική διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη σχέση με την αγορά εργασίας, τις εκπαιδευτικές εκροές, τα ζητήματα της χρηματοδότησης (μείωση των κρατικών δαπανών) και της διαχείρισης (management) των πανεπιστημίων. (Πασιάς, 2020: 102)

Γ. Το υπερεθνικό επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών : Στο αρχικό στάδιο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ήταν εκτός της διαδικασίας. Στη σύνοδο της Πράγας (2001) η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έγινε πλήρες μέλος της διαδικασίας, καθώς αναγνωρίστηκε ότι η διαδικασία της Μπολόνια έχει συμπληρωματική σχέση με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικά μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων συνεργασίας Socrates (Erasmus), Leonardo, Tempus και Erasmus Mundus. Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τονίζεται η διεθνής προοπτική, η ανταγωνιστικότητα και η ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η σύνδεσή της με τον Ευρωπαϊκό Χώρο Έρευνας και τις πολιτικές του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) καθώς και η αναγκαιότητα για την *κινητοποίηση των ευρωπαϊκών εγκεφάλων* στο πλαίσιο της διεθνοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και της παγκοσμιοποίησης των οικονομικών σχέσεων και της γνώσης. Επίσης η Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την επιχειρηματικότητα, την αγορά εργασίας και στη διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Στις πρωτοβουλίες και στα κείμενα διεθνών οργανισμών η έμφαση δίδεται σε ζητήματα όπως η αναγνώριση των τίτλων σπουδών, η κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού, η απασχολησιμότητα των πτυχιούχων, οι σχέσεις πανεπιστημίων-επιχειρήσεων και η προσαρμογή των πανεπιστημίων στις απαιτήσεις των οικονομιών της γνώσης. (Πασιάς, 2020:103)

4.6. Τα βασικά βήματα της Διασφάλισης της Ποιότητας στη Διαδικασία της Μπολόνια και στη συνθήκη της Σαλαμάνκας.

Σύμφωνα με τη Saarinen (2005:189) «*Η διαδικασία της Μπολόνια προσφέρει ένα ενδιαφέρον παράθυρο για την ευρωπαϊκή διάσταση της «πολιτικής για την ποιότητα» αφενός και αφετέρου των εθνικών απαντήσεων στην πολιτική αυτή»* .

Αναντίρρητα, για τις ευρωπαϊκές πολιτικές ανώτατης εκπαίδευσης, η Διαδικασία της Μπολόνια, η οποία προέκυψε από τη Διακήρυξη της Σορβόνης, αποτελεί ορόσημο.

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν σημειωθεί σημαντικές αναδιοργανώσεις των εθνικών τους συστημάτων Πιστοποίησης και Διασφάλισης της Ποιότητας με κοινό στόχο αυξηθεί η διαφάνεια των πληροφοριών σχετικά με τη Διασφάλιση της Ποιότητας και να ενισχυθούν οι προσπάθειες, ώστε οι πληροφορίες αυτές να διατίθενται εύκολα τόσο στους φοιτητές όσο και στο ευρύ κοινό. Η ανάπτυξη κοινών κριτηρίων και μεθοδολογιών αποτελεί μία τάση (trend) που δημιουργήθηκε από τη διαδικασία της Μπολόνια (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

Η Διακήρυξη της Μπολόνια όπως και η Διακήρυξη της Σορβόνης, πραγματοποιήθηκε εκτός των διαδικασιών της Ε.Ε., γεγονός που οφείλεται και στο ότι σχεδόν οι μισοί υπογράφωντες δεν ήταν μέλη της Ε.Ε. Τη Διακήρυξη της Μπολόνια υπέγραψαν 15 κράτη μέλη της Ε.Ε. 3 χώρες ΕΖΕΣ και 11 υποψήφιες για ένταξη στη ΕΕ χώρες) (Bologna declaration 1999, Πασιάς, 2020: 99). Η Διαδικασία της Μπολόνια ως πολιτική διαδικασία οριζόντιας ολοκλήρωσης βασιζόταν σε «ήπια διακυβέρνηση» (soft governance), όπου οι εθνικές πολιτικές συντονίζονται σύμφωνα με το ευρωπαϊκό επίπεδο και οι εθνικές κυβερνήσεις προσπαθούν να διατηρήσουν τον πλήρη έλεγχο της διαδικασίας της λήψης των αποφάσεων, της μετατροπής και της εφαρμογής τους σε εθνικό πλαίσιο. Η συνεργασία των χωρών στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολόνια είναι εθελοντική, μη δεσμευτική και χωρίς τις νομικές συνέπειες των συμβατικών διαδικασιών της Ε.Ε. για Ωστόσο, μέσα σε λίγα χρόνια, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕC) έγινε επίσημο και μόνιμο μέλος του συντονιστικού μηχανισμού υλοποίησης της διαδικασίας της Μπολόνια και σήμερα συμπεριλαμβάνεται στην Ομάδα Παρακολούθησης της Μπολόνια. (BFUG). Επιπλέον η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδοτεί όλα τα διεθνή έργα που υλοποιούνται κατά τη Διαδικασία της Μπολόνια. Είναι αξιοσημείωτο επίσης να αναφερθεί ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσα από την Διαδικασία της Μπολόνια στόχευε να εισαγάγει στοιχεία της κάθετης ολοκλήρωσης και να προχωρήσει σε μελλοντικές μεταρρυθμίσεις σχετικές με την ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση (Enders & Westerheijden, 2014:169,170).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, ο κεντρικός στόχος της διαδικασίας είναι η δημιουργία του *Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης* (ΕΗΕΑ) μέχρι το 2010, η ενίσχυση της *συγκρισιμότητας* και της *συμβατότητας* των δομών και των πτυχίων της ανώτατης εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη, καθώς και η θεσμοθέτηση μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας (Vögtle and Martens 2014, Vögtle, 2019). Ιδεολογικά, βέβαια, πρόθεση της Διαδικασίας ήταν η μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης για την οικονομία της γνώσης, προκειμένου να καταστεί η Ευρώπη ανταγωνιστική στον κόσμο. Επιπλέον, η διασφάλιση της ποιότητας στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια, ανέπτυξε μια εντυπωσιακή οργανωτική αρχιτεκτονική και οργανωτικές δομές για την ευρωπαϊκή σύγκλιση.

Βέβαια, η εφαρμογή και τα τεχνικά μέσα για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εμπίπτει στην αρμοδιότητα των εθνικών αρχών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (Enders and Westerheijden, 2014). Ο σεβασμός και η αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητας έχουν γίνει κεντρικά χαρακτηριστικά του ΕΧΑΕ και σε ότι αφορά τη διασφάλιση ποιότητας, οδήγησε τις χώρες και τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να έχουν μια ποικιλία μεθόδων, και να υιοθετούν νέες πρακτικές, αλλά με διαφορετικούς ρυθμούς ανάλογα με τη χώρα (Loukkola, 2013).

Η διασφάλιση της ποιότητας (QA) τίθεται ως 5ος άξονας της Διακήρυξης της Μπολόνια (Bologna Declaration, 1999) και οι υπουργοί παιδείας που συμμετείχαν στην διάσκεψη συμφώνησαν να προωθήσουν την «*ευρωπαϊκή συνεργασία στη διασφάλιση της ποιότητας με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών*». (Bologna Declaration, 1999, Hartmann, 2017). *Η διασφάλιση της ποιότητας (QA)* βρίσκεται στο επίκεντρο της συνεργασίας για την «*ποιότητα*» στη Διαδικασία της Μπολόνια. Πίσω από αυτή την ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας είναι η συγκρισιμότητα των τίτλων σπουδών και η ανάγκη για πολιτικές σχετικές με την κινητικότητα και την απασχολησιμότητα. Η έμφαση στην ποιότητα κατά τη Διαδικασία της Μπολόνια ενίσχυσε τις απαιτήσεις για λογοδοσία σε ολόκληρη την Ευρώπη (Saarinen, 2005, Surssock, 2012).

4.6.1. Η συνθήκη της Σαλαμάνκας (2001)

Το Μάρτιο του 2001, πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας συνέδριο για τα ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Εκεί, συζητήθηκε ο τρόπος διασφάλισης της ποιότητας, το αν αυτή θα στόχευε στο να ορίσει ένα μέγιστο ή ένα ελάχιστο δυνατό επίπεδο, καθώς και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Το σχέδιο το οποίο δέχτηκε σχεδόν την πλήρη υποστήριξη, αφορούσε τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών σωμάτων που ασχολούνται με την αξιολόγηση στη δημιουργία μιας υπηρεσίας, η οποία θα προσφέρει συμβουλές και πληροφορίες. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα για αυτόν το στόχο, αποτελεί το Ευρωπαϊκό δίκτυο για την διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education - ENQA). Η Διακήρυξη Σαλαμάνκας συνδέει την ποιότητα, υπευθυνότητα και αυτονομία ως βασικά μέρη της ευθύνης των πανεπιστημίων στην κοινωνία και το κοινό. Η διασφάλιση αυτής της ποιότητας, δε θα πρέπει να βασίζεται σε ένα μόνο φορέα, αλλά στη συνεργασία όλων των υπηρεσιών που ασχολούνται με την αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του πανεπιστημίου. Έτσι, θα δημιουργηθούν κριτήρια που θα καλύπτουν όλες τις περιπτώσεις και θα τηρούνται από όλους, επιτρέποντας παράλληλα στο πανεπιστήμιο τη διατήρηση της αυτοδυναμίας του. Τέλος, τα κριτήρια αυτά θα πρέπει πάντοτε να λαμβάνουν υπόψη τους τις πολιτιστικές διαφορές των χωρών (Sebkova, 2002: 243).

4.6.2. Πράγα 2001

Στην Πράγα το 2001 πραγματοποιήθηκε διάσκεψη για την παρακολούθηση της Μπολόνια. Στη συνάντηση αυτή, συμμετείχαν για πρώτη φορά, η νεοϊδρυθείσα ομοσπονδία των πανεπιστημίων της Ευρώπης (European University Association, EUA) και η ESIB (National unions of students in Europe), η ένωση, δηλαδή των εθνικών φοιτητικών συνδέσμων. Στη διάσκεψη αυτή, η διασφάλιση της ποιότητας απασχόλησε τα συμμετέχοντα κράτη. Αυτό έγινε αντιληπτό μέσα από την έκθεση Λουρτιέ (Lourtie report, 2001). Στην έκθεση αυτή γίνεται μια ανασκόπηση σε εθνικό επίπεδο των πεπραγμένων σχετικά με τη Διασφάλιση της Ποιότητας.

Επίσης, αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της διασφάλισης της ποιότητας για την επίτευξη των στόχων της Διακήρυξης της Μπολόνια και επισημαίνεται η

αναγκαιότητα της ύπαρξης συνάφειας των διαδικασιών Διασφάλισης Ποιότητας και Πιστοποίησης μεταξύ των κρατών μελών. Παράλληλα, αναγνωρίζεται και η αναγκαιότητα της ανάπτυξης των εθνικών συστημάτων Διασφάλισης της Ποιότητας, μέσω των οποίων θα οικοδομείται η αμοιβαία εμπιστοσύνη στον ΕΧΑΕ. Έτσι, σε εθνικό επίπεδο, η Διασφάλιση της Ποιότητας ενισχύεται καθώς οι περισσότερες χώρες άρχισαν να δημιουργούν νέα συστήματα και υπηρεσίες διασφάλισης της ποιότητας. Από την άλλη, σε διεθνές επίπεδο, επιβεβαιώνεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί με τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Δικτύου για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education - ENQA). Το ENQA δημιουργήθηκε με σκοπό να προωθηθεί η συνεργασία στο επίπεδο της ποιότητας.

Επιπρόσθετα, μέσω της έκθεσης προτάθηκε, η συντονισμένη δράση για την Διασφάλιση της Ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, συμφωνήθηκε, η συντονισμένη δράση να προωθηθεί μέσω της συνεργασίας μεταξύ δικτύων αναγνώρισης και διασφάλισης ποιότητας καθώς και με την σύνδεση του δικτύου NARIC / ENIC με το ENQA. Επίσης, με στόχο να προωθηθεί η αμοιβαία αποδοχή των αποφάσεων για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ευρώπη, προτάθηκε η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής πλατφόρμας, μέσω της οποίας θα προωθείται η διάδοση «καλών πρακτικών» και θα παρέχονται συμβουλές σχετικά με τις κατάλληλες διαδικασίες για τη Διασφάλιση της Ποιότητας.

Η έκθεση, ακόμη, αναφέρεται και στην πρόοδο που έχει επιτευχθεί ως προς την καθιέρωση της εθνικής Πιστοποίησης των προγραμμάτων ή / και των ιδρυμάτων, υπογραμμίζοντας ιδιαίτερα ότι η Πιστοποίηση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέρος της Διασφάλισης της Ποιότητας μόνο εφόσον εφαρμοστούν γενικά αποδεκτά πρότυπα ποιότητας. Τέλος, η έκθεση Λουρτιέ (Lourtie report) κρίνει ως αναγκαία τη θέσπιση ενός συνόλου κοινών κριτηρίων και πλαισίων αναφοράς προκειμένου η Πιστοποίηση να γίνει ένα σημαντικό εργαλείο των προσπαθειών για τον έλεγχο των παρόχων της Διακρατικής εκπαίδευσης (Transnational Education). (Lourtie, 2001).

4.6.3. Το ανακοινωθέν της Πράγας 2001.

Με το ανακοινωθέν της Πράγας (2001) δόθηκε προτεραιότητα στην προώθηση της συνεργασίας για τη Διασφάλιση της Ποιότητας και οι υπουργοί ανέθεσαν στο ENQA, να αναπτύξει σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια και τους εθνικούς οργανισμούς, ένα «κοινό πλαίσιο αναφοράς και τη διάδοση των βέλτιστων πρακτικών» (Prague Communiqué, 2001).

Στο τέλος του εγγράφου γίνεται αναφορά στη «Πιστοποίηση» (Accreditation) αναφορικά μόνο σε σχέση με το πλαίσιο της συνεργασίας με την Διασφάλιση της Ποιότητας. Είναι πιθανό κατά τη σύνοδο της Πράγας το 2001, οι εθνικές κυβερνήσεις να μην ήταν προετοιμασμένες για μια ολοκληρωμένη συζήτηση σχετικά με τα συστήματα Πιστοποίησης. Η «ήπια» εισαγωγή της Πιστοποίησης έφερε την έννοια στο προσκήνιο και κατέστησε δυνατή την περαιτέρω εισαγωγή συναφών δράσεων στη σύμβαση του Βερολίνου του 2003 (Saarinen, 2005). Λίγο μετά τη συνάντηση της Πράγας οι, ENQA, ESIB (η τωρινή ESU) και η EUA σε συνεργασία με τους εκπροσώπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, άρχισαν πραγματοποιούν συναντήσεις με θέμα τη διασφάλιση της ποιότητας στα πλαίσια των οποίων απορρόφησαν και το EURASHE και έτσι στο τέλος δημιούργησαν αυτό που είναι γνωστό στη Διαδικασία της Μπολόνια ως E4 Group (Sursock, 2012)

4.6.4. Η ανακοίνωση του Βερολίνου το 2003 – Η πρώτη επίσημη αναγνώριση για τη Διασφάλιση της ποιότητας στην Διαδικασία της Μπολόνια.

Η ανακοίνωση του Βερολίνου το 2003 (Berlin Communiqué, 2003), η οποία αποτελεί την πρώτη επίσημη αναγνώριση για τη Διασφάλιση της ποιότητας στην Διαδικασία της Μπολόνια, αναγνώρισε τον πρωταρχικό ρόλο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην παρακολούθηση της ποιότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης. Επίσης, διατύπωσε τη προσδοκία για την αποτελεσματικότητα των συστημάτων Διασφάλισης της Ποιότητας (QA). Για αυτό το λόγο προωθούνται ενέργειες, ώστε να αναπτυχθούν συστήματα Διασφάλισης της Ποιότητας σε επίπεδο ιδρύματος καθώς και σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (αλλά κυρίως σε επίπεδο ιδρύματος). Τα κριτήρια και οι μέθοδοι πρέπει να είναι κοινά.

Το ανακοινωθέν του Βερολίνου, όπως γίνεται αντιληπτό, καθορίζει μια ατζέντα για συγκρίσιμα και διαφανή συστήματα διασφάλισης της ποιότητας, τονίζοντας τον

κυρίαρχο ρόλο των επιμέρους ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση όμως δημιουργεί πιθανότητες σύγκρουσης όταν πρόκειται να συγκριθούν διαφορετικά Ιδρύματα και διαφορετικές εθνικές μέθοδοι και διαφορετικά συστήματα Διασφάλισης της Ποιότητας. (Berlin Communiqué, 2003).

Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι, κατά την υπουργική σύνοδο του Βερολίνου, τέθηκε ένας μεσοπρόθεσμος στόχος σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας και δόθηκε επιπλέον ώθηση στις χώρες που ήταν «πίσω» στο χρόνο σχετικά με την εφαρμογή.

Μέχρι το 2005 τα εθνικά συστήματα Διασφάλισης της Ποιότητας θα πρέπει να περιλαμβάνουν το ακόλουθο «μοντέλο των τεσσάρων σταδίων» (ENQA, 2003:8):

- ✓ *Ορισμό των αρμοδιοτήτων των εμπλεκόμενων φορέων και οργανισμών.*
- ✓ *Αξιολόγηση των προγραμμάτων ή των ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένης της εσωτερικής αξιολόγησης, της εξωτερικής επιθεώρησης, της συμμετοχής των φοιτητών και της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων.*
- ✓ *Ένα σύστημα Αξιολόγησης, πιστοποίησης ή ανάλογων διαδικασιών.*
- ✓ *Διεθνής συμμετοχή, συνεργασία και δικτύωση*

Ακόμη οι υπουργοί ζητούν από την ομάδα E4 (ENQA, EUA, EURASHE, ESU4) να αναπτύξει τα «Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης»- γνωστά ως Ευρωπαϊκά Πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές, ESG, και να διερευνήσει τρόπους εξασφάλισης ενός ικανοποιητικού συστήματος αξιολόγησης από ομότιμους, ειδικούς για τους οργανισμούς Διασφάλισης της Ποιότητας και / ή Πιστοποίησης και να υποβληθούν εκθέσεις μέσω της ομάδας παρακολούθησης (BFUG) στους υπουργούς στην επόμενη υπουργική συνάντηση το 2005 (Berlin Communiqué 2003, Asderaki, 2009:106)

Βασικός σκοπός της υιοθέτησης των ESG είναι να παρέχουν ένα σύνολο αρχών που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης των διαδικασιών της Διασφάλισης της Ποιότητας καθώς και να καθορίζουν τους δείκτες σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος «καλής ποιότητας».(Loukkola, 2013)

4.6.5. Η σύνοδος του Μπέργκεν (2005)

Στη σύνοδο του Μπέργκεν (2005) συμμετείχαν στην Διαδικασία της Μπολόνια 45 χώρες οι οποίες αποτελούσαν και μέλη της Ομάδας Παρακολούθησης (BFUG).

Η Ομάδα Παρακολούθησης (BFUG) οδηγήθηκε στις ακόλουθες ενέργειες:

- ✓ αξιολόγησε την πρόοδο που σημειώθηκε από τα κράτη που υπέγραψαν τη σύμβαση της Διασφάλισης της Ποιότητας.
- ✓ Επιπλέον, υιοθέτησε πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για την διασφάλιση της ποιότητας στον ΕΧΑΕ, έτσι όπως αυτά προτάθηκαν από την *Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA) &*
- ✓ θέσπισε ένα Ευρωπαϊκό Μητρώο Οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας (EQAR). Αναφορικά με το EQAR, ανατέθηκε στην ENQA, σε συνεργασία με τις EUA, EURASHE και ESIB (E4 Group), να αναπτύξουν τις απαραίτητες διαδικασίες της εφαρμογής του μητρώου όπως και να συντάξουν μια έκθεση προς τη Διαδικασία της Μπολόνια μέσω της ομάδας παρακολούθησης (BFUG (Bergen Communiqué, 2005, Πασιάς, 2015, Vögtle, 2019: 2).

Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση (EQAR) αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την καθιέρωση του ευρωπαϊκού πλαισίου διασφάλισης ποιότητας στον ΕΧΑΕ.

Ο ρόλος του EQAR είναι να διαχειρίζεται μια διαδικτυακή λίστα "αξιόπιστων" οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας οι οποίοι έχουν ελεγχθεί αναφορικά με τη συμφωνία τους με τα ESG. Επιπρόσθετα, το 2005 στο Μπέργκεν :

- ✓ εγκρίθηκε το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων για την Ανώτατη Εκπαίδευση και η ανάπτυξη και η εφαρμογή των εθνικών πλαισίων προσόντων. Τα πλαίσια προσόντων θεωρούνται μέσα για την επίτευξη της συγκρισιμότητας και της διαφάνειας στην Ευρώπη διότι διευκολύνουν την κινητικότητα των φοιτητών, βοηθούν τα ιδρύματα να αναπτύξουν τμήματα και προγράμματα σπουδών που βασίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα και στις πιστωτικές μονάδες και τέλος αναγνωρίζουν διαφορετικούς τύπους μάθησης (τυπική, μη τυπική, βιωματική κ.λπ.). Η σχέση μεταξύ των πλαισίων των επαγγελματικών προσόντων και του ευρωπαϊκού πλαισίου διασφάλισης

ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας καθώς αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται η δομή τριών κύκλων σπουδών της Μπολόνια στα οποία απαιτείται η διασφάλιση της ποιότητας. (Sursock, 2012)

4.6.6. Η Συνάντηση κορυφής στο Λονδίνο το 2007

Στην Συνάντηση κορυφής στο Λονδίνο το 2007 οι υπεύθυνοι υπουργοί Παιδείας:

- ✓ αξιολόγησαν τα αποτελέσματα των εργασιών του πρώτου Ευρωπαϊκού Φόρουμ Διασφάλισης Ποιότητας, το οποίο διοργανώθηκε από κοινού από τις EUA, ENQA, EURASHE και ESIB (*E4 Group*) το 2006,
- ✓ ενθάρρυναν τη συνέχιση της λειτουργίας του με την προοπτική ότι θα διευκόλυνε την ανταλλαγή «καλών πρακτικών» και την εξασφάλιση της βελτίωσης των βασικών αρχών της «ποιότητας» στο ΕΧΑΕ.

4.6.7. Λουβαίν / Louvain-la-Neuve 2009.

Στο Ανακοινωθέν της Λουβαίν/ Louvain-la-Neuve (2009):

- ✓ Οι υπουργοί 46 χωρών- μελών προβαίνουν στον απολογισμό των επιτευγμάτων της Διαδικασίας της Μπολόνια και καθορίζουν τις προτεραιότητες για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) για την επόμενη δεκαετία. Ζητείται από την ομάδα E4 να συνεχίσει τη συνεργασία της για την περαιτέρω ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της Διασφάλισης της Ποιότητας και ειδικότερα να διασφαλίσει την εξωτερική αξιολόγηση του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας (EQAR) λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των ενδιαφερομένων (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009:6).
- ✓ Γίνεται σύνδεση των ESG με τις «κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στη διασυνοριακή ανώτατη εκπαίδευση» του ΟΟΣΑ και της ΟΥΝΕΣΚΟ (Guidelines for Quality Provision in Cross-Boarder Higher Education) (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, Asderaki, 2009:106).
- ✓ Οι υπουργοί ζήτησαν από τα Ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης «να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών σε όλα τα επίπεδα» και επισήμαναν ότι «αυτό

θα πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα για την περαιτέρω εξέλιξη της εφαρμογής των ευρωπαϊκών προτύπων και κατευθυντήριων γραμμών για τη διασφάλιση της ποιότητας» (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009:4).

- ✓ Επιχειρείται η σύνδεση των μέσων διαφάνειας με τη διασφάλιση της ποιότητας και δημιουργούνται απαιτήσεις λογοδοσίας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

«Σημειώνουμε ότι υπάρχουν πολλές τρέχουσες πρωτοβουλίες που έχουν σχεδιαστεί για την ανάπτυξη μηχανισμών παροχής λεπτομερών πληροφοριών σχετικά με τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον ΕΧΑΕ έτσι ώστε να καταστήσουν τη διαφορετικότητά τους πιο διαφανή. Πιστεύουμε ότι τέτοιοι μηχανισμοί, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που βοηθούν τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης και τα ιδρύματα να εντοπίσουν και να συγκρίνουν τις αντίστοιχες δυνατότητές τους, θα πρέπει να αναπτυχθούν στο στενή διαβούλευση με τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη. Αυτά τα εργαλεία διαφάνειας πρέπει να σχετίζονται στενά με τις αρχές της διαδικασίας της Μπολόνια, ιδίως με τη διασφάλιση της ποιότητας και την αναγνώριση, η οποία θα παραμείνει η προτεραιότητά μας, και θα πρέπει να βασίζεται σε συγκρίσιμα δεδομένα και επαρκείς δείκτες για την περιγραφή των διαφορετικών προφίλ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης καθώς και των προγραμμάτων τους» (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009:5)

4.6.8. Η σύνοδος του Βουκουρεστίου το 2012

Στη σύνοδο του Βουκουρεστίου το 2012:

- ✓ Επισημάνθηκε ο ρόλος των συστημάτων Διασφάλιση της Ποιότητας στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης στο χώρο του ΕΧΑΕ. *«Τα προσόντα της ανώτατης εκπαίδευσης είναι πλέον πιο αναγνωρίσιμα, τα σύνορα και η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν διευρυνθεί και οι φοιτητές επωφελούνται από μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών ευκαιριών».* Το όραμα ενός ολοκληρωμένου ΕΧΑΕ είναι εφικτό και προτάθηκε η αξιολόγηση του επιπέδου εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων της Μπολόνια και η προώθηση των καλών πρακτικών να γίνεται μέσα από το σύστημα εκπαίδευσης από τους ομότιμους (peer learning). Η διασφάλιση ποιότητας

είναι απαραίτητη για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και για την ενίσχυση της ελκυστικότητας του ΕΧΑΕ, η ευθύνη είναι κοινή για όλα τα συμμετέχοντα κράτη –μέλη με αρωγό την ενεργό συμμετοχή ενός ευρέος φάσματος ενδιαφερομένων.

- ✓ Αποφασίστηκε η αναθεώρηση των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (ESG) προκειμένου να βελτιωθεί η σαφήνεια, η δυνατότητα εφαρμογής και η χρησιμότητά τους καθώς επίσης και το πεδίο εφαρμογής τους. Η αναθεώρηση θα βασιστεί σε πρόταση που θα εκπονηθεί από την Ε4 σε συνεργασία με την Διεθνή Εκπαίδευση (Education International), την BUSINESSEUROPE και το *Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας* (EQAR) και θα υποβληθεί στην Ομάδα Παρακολούθησης της Μπολόνια (BFUG) (Bucharest Communiqué 2012, Vögtle, 2019)

4.6.9. Η Υπουργική διάσκεψη 14/15 Μαΐου 2015 στο Ερεβάν (Αρμενία)

Η αναθεωρημένη έκδοση των Ευρωπαϊκών Προτύπων και των Κατευθυντήριων Γραμμών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (ESG) υποβλήθηκε από τις επτά οργανώσεις στην Ομάδα Παρακολούθησης της Μπολόνια (BFUG) μετά από αρκετούς γύρους διαβουλεύσεων στις οποίες συμμετείχαν τόσο οι βασικές οργανώσεις ενδιαφερομένων όσο και τα υπουργεία. Τα πολλά σχόλια, προτάσεις και συστάσεις που υποβλήθηκαν ήταν πολύ χρήσιμα και σημαντικά για τη διαδικασία αναθεώρησης. Βέβαια, η αναθεωρημένη έκδοση καθιστά πιο σαφή τα ευρωπαϊκά πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας (ESG), κυρίως όσον αφορά τη διάρθρωσή τους και την αποφυγή τυχόν σύγχυσης σχετικά με την ερμηνεία τους. Τα αναθεωρημένα ESG κάνουν επίσης πιο σαφή τη σύνδεση τους με τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας στο τομέα της εσωτερικής Διασφάλισης της Ποιότητας και καθορίζουν τη σχέση της Διασφάλισης της Ποιότητας με τις άλλες εξελίξεις της διαδικασίας της Μπολόνια που έχουν πραγματοποιηθεί από το 2005 (συμπεριλαμβανομένων εκείνων που σχετίζονται με τα πλαίσια προσόντων και τα μαθησιακά αποτελέσματα) . Η αναθεωρημένη έκδοση των ESG εγκρίθηκε από την BFUG στις 19 Σεπτεμβρίου 2014 και στην υπουργική διάσκεψη που πραγματοποιήθηκε κατά την τακτική συνάντηση

των κρατών-μελών στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια 14/15 Μαΐου 2015 στο Ερεβάν (Αρμενία).

Συγκεκριμένα, στην συνάντηση στο Ερεβάν (Αρμενία), σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας, εγκρίθηκαν δύο μέτρα πολιτικής:

- α) τα αναθεωρημένα πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση και
- β) η ευρωπαϊκή προσέγγιση για τη διασφάλιση της ποιότητας των κοινών προγραμμάτων (Yerevan Communiqué, 2015)

4.6.10.Η σύνοδος του Παρισιού το 2018

Είκοσι χρόνια μετά την υπογραφή της Διακήρυξης της Σορβόνης, στη σύνοδο του Παρισιού το 2018, όπως αναφέρεται στον ανακοινωθέν των υπουργών, έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος σχετικά με την αρχιτεκτονική του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και υπάρχει η δέσμευση για την περαιτέρω ανάπτυξή του.

Στο ανακοινωθέν των υπουργών τονίζεται ότι η Διαδικασία της Μπολόνια έχει δημιουργήσει :

- ✓ *«έναν Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΕΑ) στον οποίο οι στόχοι και οι πολιτικές συμφωνούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο και στη συνέχεια εφαρμόζονται στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Οι κυβερνήσεις, τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και οι ενδιαφερόμενοι διαμορφώνουν από κοινού το τοπίο της ανώτατης εκπαίδευσης και αυτή κοινή προσέγγιση δείχνει τι μπορεί να επιτύχει η κοινή προσπάθεια και ο συνεχής διάλογος» (Paris Communiqué , 2018:1).*
- ✓ Επίσης, οι υπουργοί αναγνώρισαν την πρόοδο που έχει σημειωθεί στις περισσότερες χώρες σχετικά με την εφαρμογή των *«Προτύπων και Κατευθυντήριων Γραμμών Διασφάλισης της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ESG)* σε εθνικό επίπεδο και σε επίπεδο ιδρυμάτων και δεσμεύτηκαν να ευνοήσουν την εφαρμογή τους στις εθνικές νομοθεσίες και κανονισμούς.
- ✓ Επιπλέον, οι υπουργοί δεσμεύτηκαν να προωθήσουν τη χρήση της «ευρωπαϊκής προσέγγισης για τη διασφάλιση της ποιότητας των κοινών

προγραμμάτων» στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης, με σκοπό να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη περισσότερων κοινών προγραμμάτων και κοινών πτυχίων

- ✓ Τέλος, αποφασίστηκε η ανάπτυξη μία Βάσης Δεδομένων σχετικά με τα *Εξωτερικά Αποτελέσματα της Διασφάλισης της Ποιότητας (DEQAR)*. (Paris Communiqué, 2018). Για την υποστήριξη των κρατών μελών σχετικά με την εφαρμογή των συμφωνημένων δεσμεύσεων της διαδικασίας σε εθνικό και θεσμικό επίπεδο για την περίοδο 2015-18 εγκρίθηκε μια νέα δομή από *ομότιμους (peer learning)*. Πρόκειται για την «η ομάδα συντονισμού εφαρμογής της Μπολόνια (BICG)» η οποία θα συσταθεί από την ομάδα παρακολούθησης (BFUG), (Vögtle, 2019:12).

4.7. Μπολόνια- Ποιότητα: Κριτική αποτίμηση

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να τονίσουμε ότι στα πλαίσια της Διαδικασίας της Μπολόνια έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος στη θέσπιση ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Διασφάλισης της Ποιότητας με την αρωγή των ενώσεων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, των φοιτητών και των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας. Το νέο Ευρωπαϊκό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας αποτελεί μια νέα δομή, η οποία θα εξασφαλίσει την ποιότητα των πτυχίων και θα σέβεται τις τέσσερις βασικές αρχές, ήτοι την ποικιλομορφία των εθνικών διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας, την ανεξαρτησία των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας, τη συμμετοχή των φοιτητών στις εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες και τον πρωταρχικό ρόλο των ιδρυμάτων στη διαχείριση και στην παρακολούθηση της ποιότητάς τους.

Οι διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης της ποιότητας είναι καθιερωμένες σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η οργάνωση εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας αποτελεί μία βασική διαδικασία σε πολλά ιδρύματα και επίσης έχει αναπτυχθεί ένα μεγάλο φάσμα ευρωπαϊκών διαδικασιών αξιολόγησης (Sursock, 2012).

Επιπλέον, ολοκληρώνοντας τη διαδρομή της ποιότητας από την εισαγωγή της στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση, θα μπορούσαμε τονίσουμε 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. (Council of Europe/UNESCO ,1997)

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).

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 επίπεδα.

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 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: 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 ευδοκμούν οι κάθε μορφής κατατάξεις, βαθμολογήσεις κλπ.

Πηγή: ENQA, Quality procedures in European higher education, Helsinki 2003, .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 Ιδρυμάτων (Trends 2010).

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 Ποιότητας (Trends 2010).

Επομένως, 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 αντιπροσώπηση 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 πολιτεία⁹.

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 είναι δυνατόν επίσης να είναι ανεξάρτητοι

⁹ <https://www.eurofound.europa.eu/el/publications/executive-summary/2017/fourth-european-quality-of-life-survey-executive-summary>

(π.χ. το National Evaluation Committee CNE, στη Γαλλία και το Quality Assurance Agency –QAA στη Βρετανία)¹⁰.

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., & Westerheijden, D.F., 1993).

Συμπερασματικά, οι διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι πιθανόν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην ορθολογικότερη λήψη των

¹⁰ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-27_el

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 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.

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 του 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).

Ειδικότερα, 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, 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).

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» .

Τέλος, 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 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.

Διασφάλιση της ποιότητας κατά τη Διαδικασία της Μπολόνια (1998 – 2018)

Πηγή: Sorbonne Declaration (1998), Bologna Process (1999- 2018) and Bologna Process Implementation Report (2018)

Υπουργική Σύνοδος	Αποφάσεις για την Διασφάλιση της Ποιότητας
1998: Διακήρυξη της Σορβόνης	Αμοιβαία Αναγνώριση . Η ποιότητα δεν αναφέρεται ως στόχος. Η Διασφάλιση της Ποιότητας ήταν το προφανές εργαλείο
1999 Η Διακήρυξη της Μπολόνια	Πρωώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στη Διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών
2001: Ανακοινωθέν της Πράγας	-συνεργασία μεταξύ δικτύων αναγνώρισης και διασφάλισης ποιότητας. -ευρωπαϊκής συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης -διάδοση βέλτιστων πρακτικών -θέσπιση ενός κοινού πλαισίου αναφοράς
2003 :Ανακοινωθέν του Βερολίνου	-Έως το 2005 ίδρυση στις χώρες μέλη ενός συστήματος διασφάλισης της ποιότητας βασισμένο στο μοντέλο των 4 σταδίων - Τα συστήματα Διασφάλισης της ποιότητας πρέπει να αναπτυχθούν σε επίπεδο Ιδρύματος καθώς και σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο
2005: Ανακοινωθέν του Μπέργκεν	Εθνικά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές(ESGS)
2007: Ανακοινωθέν του Λονδίνου	Εγκρίνεται η ίδρυση του Μητρώου των Ευρωπαϊκών Φορέων Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση – EQAR (European Quality Assurance Registry),
2009: Ανακοινωθέν Λουβαίν/ Louvain-la Neuve	Ζητείται από την ομάδα Ε4 η αξιολόγηση του EQAR Η ποιότητα καθορίζεται ως πρωταρχική εστίαση για το EXAE

4.8. Μια συνολική κριτική αποτίμηση της διαδικασίας της Μπολόνια

Η διαδικασία της Μπολόνια προστέθηκε στις διεθνείς πρωτοβουλίες, δίνοντας έμφαση τόσο σε θέματα αρχιτεκτονικής, δομής και διάρθρωσης του συστήματος όπως κύκλοι και προγράμματα σπουδών, όσο και σε θέματα λειτουργίας και σχέσεων, όπως συμβατότητα και αναγνωρισιμότητα των τίτλων σπουδών, κινητικότητα, διασφάλιση ποιότητας, διεθνοποίηση. (Πασιάς 2020:108).

Η μεταρρυθμιστική ατζέντα της Μπολόνια έχει θεωρηθεί ως ένας «μεταβαλλόμενος στόχος», χαρακτηρισμός που οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι σε κάθε σύνοδο οι υπουργοί προσέθεταν νέα σημεία και διεύρυναν το πλαίσιο αναφοράς.

Σταδιακά, οι στόχοι των μεταρρυθμίσεων μετατοπίστηκαν από την αρχιτεκτονική του ΕΧΑΕ 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. Συνεπώς, προϊόντος του χρόνου, η αποτίμηση της Μπολόνια έγινε πιο δύσκολη και περίπλοκη, καθώς επεκτάθηκε αξιολογημένα 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 επίπεδο. (Πασιάς 2020:109).

Όπως αναφέρεται (Kehm, B. 2010 σελ: 529) 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 μάντζερς είναι πιο υποστηρικτικοί από ότι το διδακτικό προσωπικό, που υποστηρίζει ότι πλήττεται ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας και παραβιάζονται οι ελευθερίες διδασκαλίας και έκφρασης στο πανεπιστήμιο.

Μια γενική αποτίμηση για την πρώτη δεκαετία της εφαρμογής συμπυκνώνεται στην παρατήρηση ότι η επιτυχία που παρατηρείται στο επίπεδο των «πραγματικών» στόχων, δηλαδή στην αρχιτεκτονική, στις δομές, στους μηχανισμούς παρακολούθησης και ελέγχου, δεν συνοδεύτηκε από αντίστοιχη επιτυχία στο επίπεδο των κοινωνικών και «συμβολικών» στόχων του εγχειρήματος, όπως στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, στην κινητικότητα ανθρώπινου δυναμικού, στην απασχολησιμότητα των πτυχιούχων και στη διεθνή ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Πρόκου, Ε. 2011: 27-41)

Ειδικότερα, ορισμένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που παρατηρούνται είναι τα ακόλουθα:

1. *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 κυβερνήσεων. (Garben, S. , 2008: 249)
2. *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 θεσμικών αποστολών, των απαιτήσεων. (Enders, J. & De Boer, H. , 2009). Στα πρόσφατα κείμενα της Μπολόνια όμως, αν και η έννοια της «σύγκλισης» αποτέλεσε κεντρικό σημειολογικό πυλώνα του ΕΧΑΕ, 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 σπουδών. (Kehm, B. 2010). Η διάσταση, όμως, μεταξύ

ποικιλομορφίας και σύγκλισης (όπως για παράδειγμα, οι 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 ΕΧΑΕ.(Witte, J. 2008).

3. *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 μεταρρυθμίσεων.(Reichert, S. ,2010) 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 καθηγητών.(Kehm, B.,2010, σελ: .530).
4. *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 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 εκπαιδευτικών.(Witte, J. ,2009)
5. *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 διακυβέρνησης (Gornitzka, A. 2007), 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 μηχανισμών.(Lazetic, P. 2010).

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"),(Robertson, S.L. & Keeling, R. 2008).

Αυτή η νέα εστίαση απεικονίστηκε emphaticά στον τίτλο του πολιτικού φόρουμ της Μπολόνια «Οικοδομώντας την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης : Συστημική και θεσμική αλλαγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» στη Βιέννη (2010) με την ευκαιρία της 10^{ης} επετείου της διαδικασίας της Μπολόνια. Η νέα ανάγνωση της Μπολόνια αφορά πλέον στη μελλοντική θέση και στις σχέσεις του EXAE εκτός της Ευρώπης, στον υπόλοιπο κόσμο ,κυρίως με Ασία και Αμερική, (Ferrer, A. 2010), σε ένα πλαίσιο ροών, επιδράσεων και μετασχηματισμών του χώρου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που αναπτύσσονται σε παγκόσμιο επίπεδο.(Robertson, S. & Keeling, R. 2010)

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΝΟΤΗΤΑ 1^η : Η Συζήτηση για την ποιότητα στην Ελλάδα. Μια ιστορική αναδρομή 1974-2020: Τα βασικότερα σημεία

5.1.1. 1974 – 1989: Ανάδυση της συζήτησης περί κοινωνικής λογοδοσίας και βελτίωσης της ποιότητας

Σε αυτή τη χρονική περίοδο η μόνη ουσιαστική αλλαγή σχετικά με το ελληνικό πανεπιστήμιο συμβαίνει το 1982 με την ψήφιση του νόμου-πλαίσιο (1268/1982) που άλλαξε τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας των ΑΕΙ μετά από μια περίοδο πενήντα ετών (Παπαδάκης 2004). Με το συγκεκριμένο νόμο καταργήθηκε η αυθεντία της καθηγητικής έδρας και εισήχθη ένα ιεραρχημένο σώμα Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), το Τμήμα αναδείχθηκε σε διοικητικό και επιστημονικό πυρήνα των ΑΕΙ, θεσμοθετήθηκαν οι μεταπτυχιακές σπουδές, και ιδρύθηκαν δύο εθνικής εμβέλειας συμβουλευτικά Σώματα η *Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών* και το *Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης* (Πετραλιάς και Θεοτοκάς 1999: 18). Ας σημειωθεί ότι το Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης δεν λειτούργησε, όπως προέβλεπε ο νόμος και, όπως υποστηρίζει σήμερα ένας από τους δημιουργούς του νόμου, το Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης που εκτός των άλλων ήταν υπεύθυνο για την κοινωνική λογοδοσία των πανεπιστημίων με την πορεία των ετών, ατόνησε και στη συνέχεια καταργήθηκε (Κλάδης 2012).

Ειδικότερα, στο άρθρο 15 του Ν.1268/1982 περιγράφονταν οι διαδικασίες εκλογής και εξέλιξης των μελών ΔΕΠ. Στην παράγραφο 5 του συγκεκριμένου άρθρου γινόταν αναφορά μόνο στην αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των μελών ΔΕΠ. Η οργάνωση της διαδικασίας δίνονταν στη δικαιοδοσία των πρυτάνεων. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης αξιολόγησης, σύμφωνα με το νομοθέτη, συνδέονταν με τις διαδικασίες κρίσης είτε της εκλογής είτε της προαγωγής των

μελών ΔΕΠ με απώτερο στόχο την ανάδειξη των διδακτικών υποχρεώσεων ως ισάξιων των ερευνητικών (Ν.1268/1982). Στην πράξη βέβαια η εδραιωμένη στην πανεπιστημιακή κουλτούρα αξιολόγηση ήταν αυτή των κρίσεων και της εξέλιξης των μελών ΔΕΠ.

Η πρώτη ατελέσφορη προσπάθεια προς τη δημιουργία ενός μηχανισμού αξιολόγησης με τη θέσπιση αντικειμενικών διαδικασιών αξιολόγησης των πανεπιστημίων ξεκίνησε το 1988 με Υπουργό Παιδείας τον Αντώνη Τρίτση. Ενδεικτικά, σε ομιλία προς τους Πρυτάνεις των Πανεπιστημίων, τους Κοσμήτορες των Σχολών και τους Προέδρους των Τμημάτων τον Ιανουάριο 1988 υποστήριξε: *«Πρώτη προτεραιότητά μας για την υλοποίηση του προγράμματος ποιοτικής αναβάθμισης των Ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας είναι η θέσπιση αντικειμενικών διαδικασιών αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημιακών σπουδών. Αυτό σημαίνει ταυτόχρονα αξιολόγηση σε εθνική κλίμακα, καθώς επίσης και κατά συγκεκριμένο Ίδρυμα και κατά συγκεκριμένη ακαδημαϊκή μονάδα κάθε Ιδρύματος. Παράλληλα, αυτό σημαίνει και αξιολόγηση των ίδιων των πανεπιστημιακών θεσμών, η οποία όμως θα επεκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο η πανεπιστημιακή κοινότητα χρησιμοποιεί και αξιοποιεί τους θεσμούς»* (Τρίτσης 1988). Ο Τρίτσης αργότερα στο ίδιο έτος απομακρύνθηκε από το ΥΠΕΠΘ και ο επόμενος Υπουργός δεν προχώρησε στην υλοποίηση των παραπάνω προσπαθειών.

Συνεπώς, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, όσο και σε εθνικό επίπεδο γίνονται τα πρώτα βήματα να τοποθετηθούν εντός της πολιτικής ατζέντας διαδικασίες κοινωνικής λογοδοσίας του πανεπιστημίου και βελτίωσης της ποιότητάς του αλλά και αναλύσεις σχετικά με την αξιολόγησή της λειτουργίας καθώς ο πανεπιστημιακός τομέας μέσω της διεύρυνσής του έμπαινε σε φάση μαζικοποίησης των πανεπιστημιακών σπουδών.

5.1.2. 1989 – 1996: οι ατελέσφορες προσπάθειες θεσμοποιημένης αξιολόγησης στα ελληνικά ΑΕΙ

Αυτή την περίοδο έχουμε σε εθνικό επίπεδο την πρώτη νομοθετική προσπάθεια η οποία πραγματοποιείται από την κυβέρνηση της ΝΔ το 1992 με το Ν.2083/1992.

Συγκεκριμένα το άρθρο 24 με τίτλο: «Αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ» αφορούσε τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημίων. Ο νομοθέτης καθόριζε ότι στην αξιολόγηση θα έπρεπε να λαμβάνεται ο επίσημος προγραμματισμός του εκάστοτε ΑΕΙ και συνέδεε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με επιπλέον χρηματοδότηση του ιδρύματος. Στο άρθρο 2 του νόμου προβλεπόταν ότι η κατάρτιση του επίσημου προγραμματισμού του ΑΕΙ ήταν στις υποχρεώσεις της Συγκλήτου. Επίσης, προέβλεπε τη δημιουργία της «επιτροπής αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ» και καθόριζε τη σύνθεσή της. Αν και δεν καθοριζόταν ο τρόπος και τα κριτήρια αξιολόγησης, προβλεπόταν η διαδικασία που θα διερευνούσε τις διεθνείς πρακτικές και θα υποβάλλονταν οι τελικές προτάσεις (Ν.2083/1992).

Τα πανεπιστήμια είχαν την εποχή εκείνη μία γενικευμένη δυσπιστία απέναντι στο Υπουργείο. Η δε δυσπιστία αυτή επιτάθηκε από τη φιλοσοφία που συνόδευε τις περί αξιολόγησης ρυθμίσεις, στο βαθμό που το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα μπορούσε να έχει δυσμενείς επιπτώσεις πάνω στο αξιολογούμενο ίδρυμα, καθώς θα επηρέαζε μέρος της κρατικής χρηματοδότησης. Θεωρήθηκε λοιπόν ότι ο συγκεκριμένος νόμος θεσμοθετούσε μια διαδικασία αξιολόγησης με «τιμωρητικές» επιπτώσεις και επομένως υπήρξαν αντιδράσεις στην εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου.

Από την *ανάλυση των πρακτικών της Βουλής* προκύπτει ότι οι ομιλητές του τότε κυβερνώντος κόμματος (ΝΔ) προέκριναν ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης τις μεθόδους κατάταξης. Οι εκπρόσωποι της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης (ΠΑΣΟΚ) είχαν ως κεντρικό σημείο της κριτικής τους την εξάρτηση του συνόλου της διαδικασίας από το ΥΠΕΠΘ. Υποστήριζαν ότι το συγκεκριμένο άρθρο δημιουργούσε συνθήκες εξάρτησης. Επίσης θεωρούσαν καλύτερη επιλογή να ανατεθεί η αξιολόγηση σε διεθνή όργανα. Ο εκπρόσωπος του Συνασπισμού της Αριστεράς και της Προόδου (ΣΥΝ) επικέντρωσε την κριτική του στο συγκεντρωτισμό του συγκεκριμένου άρθρου καθώς, όπως υποστήριξε «[ο υπουργός] έχει την απόλυτη πλειοψηφία [στην 9μελή Επιτροπή αξιολόγησης]. Διότι, ενώ έχει 4 διορισμένους, ένας από τους 5 πρυτάνεις θα είναι οπωσδήποτε με το μέρος του υπουργού και συνεπώς αποκτά την αναγκαία πλειοψηφία [...] Αυτή δε, η επιτροπή αξιολόγησης με σύμφωνη δική της γνώμη θα καθορίζει τα ειδικά κριτήρια, τους δείκτες απόδοσης, τον αξιολογητέο χρόνο και την εν γένει διαδικασία αξιολόγησης και ο τρόπος

κατανομής της χρηματοδότησης μεταξύ των ΑΕΙ και των τμημάτων τους». Ο εκπρόσωπος του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος (ΚΚΕ) υποστήριξε ότι δεν μπορεί να αναλύσει και να συζητήσει επί της ουσίας τις επιμέρους ρυθμίσεις των άρθρων και να κατανοήσει την έννοια της αξιολόγησης εάν δεν αντιμετωπιστούν τα οξύτερα προβλήματα του ελληνικού πανεπιστημίου και εάν δεν εξασφαλιστούν πρώτα οι απαραίτητοι πόροι για τη λειτουργία τους (Πρακτικά Βουλής 1992α-στ).

Οι διατάξεις του άρθρου 24 δεν ενεργοποιήθηκαν με αποτέλεσμα οι προβλεπόμενες ενέργειες για την αξιολόγηση των ΑΕΙ να μην ξεκινήσουν ποτέ. Ένας βασικός λόγος της μη ενεργοποίησης των συγκεκριμένων διατάξεων ήταν ότι οι πρυτάνεις των ελληνικών πανεπιστημίων ουδέποτε όρισαν τους εκπροσώπους που προέβλεπε το άρθρο 24. Η κατάργηση του συγκεκριμένου άρθρου έγινε από την επόμενη κυβέρνηση με το νόμο 2327/1995 που θεσμοθετούσε το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Σύμφωνα δε με το νόμο οι διαδικασίες αξιολόγησης των πανεπιστημίων υπάγονταν στο ΕΣΥΠ (Ν.2327/1995). Όμως το όργανο αυτό δεν μπόρεσε ποτέ να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Το Υπουργείο Παιδείας διαπιστώνοντας τη δυσκολία και τις εντάσεις που είχαν προκληθεί προσπάθησε να προωθήσει σταδιακά ένα κλίμα αξιολόγησης και μια κουλτούρα ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, κατά την τριετία 1993-96 ενέπλεξε Ιδρύματα ή/και Τμήματα, σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης, με στόχο την απόκτηση υπόβαθρου γνώσεων και εμπειριών πάνω σε διαδικασίες αξιολόγησης. Έτσι στο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα “European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education” τη διετία 1994-1995 συμμετείχαν δύο ελληνικά ιδρύματα (ΥΠΕΠΘ 1996).

5.1.3. 1996-2004: Οι εθνικές προσπάθειες

Στα χρόνια 1996-2004 σε εθνικό επίπεδο πρέπει να σημειωθεί η συμμετοχή των ελληνικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δύο διαφορετικά προγράμματα.

Το πρώτο είναι η συμμετοχή ελληνικών πανεπιστημίων στο πρόγραμμα Ιδρυματικών αξιολογήσεων της CRE/EUA που είχε ξεκινήσει το 1994. Η συμμετοχή αυτή προκύπτει εξαιτίας τόσο της πρόθεσης του Υπουργείου Παιδείας τα ελληνικά πανεπιστήμια να πραγματοποιήσουν τις διεθνείς ιδρυματικές αξιολογήσεις του

προγράμματος ΙΕΡ όσο και από τα ίδια τα πανεπιστήμια που οικειοθελώς συμμετέχουν σε μία διεθνή διαδικασία. Το τελευταίο δε, ίσως να δείχνει ότι μία κουλτούρα ποιότητας και αξιολόγησης υπήρχε εντός των πανεπιστημίων και εμφανιζόταν στο προσκήνιο όποτε δεν υπεισερχόταν η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το Υπουργείο. Από τότε μέχρι το 2005 οκτώ ελληνικά ανώτατα ιδρύματα έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα.

Επίσης τη διετία 1998-1999 πραγματοποιούνται εθνικές αξιολογήσεις στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την Ενέργεια «Αποτίμηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» που είχε χρηματοδοτηθεί από το 1ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι, 1994-1999). Κεντρικός στόχος, σύμφωνα με την περιγραφή της Ενέργειας, ήταν η αποτίμηση τόσο του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ όσο και των παρεχόμενων υπηρεσιών από αυτά. Συνολικά εγκρίθηκαν 85 προτάσεις με αποτέλεσμα στη διετία 1998-1999 να συμμετάσχουν, είτε με ιδρυματικές είτε με τμηματικές προτάσεις 14 από τα τότε 18 ΑΕΙ και 11 από τα 14 ΤΕΙ της χώρας (Κλάδης 2000).

Από τις προηγούμενες εμπειρίες σε ελληνικό επίπεδο φαινόταν ότι, για να θεσπιστεί ένα σύστημα αξιολόγησης της ανώτατης εκπαίδευσης, θα έπρεπε: πρώτον, να έχει αναπτυχθεί μια κουλτούρα ποιότητας και δεύτερον, να έχουν τεθεί οι κατάλληλες τεχνικές και επιστημονικές υποδομές ώστε το υπουργείο παιδείας να διαθέτει τα απαραίτητα στοιχεία για τη διασφάλιση της ποιότητας καθώς και τις κατάλληλες δομές για το σχεδιασμό των μελλοντικών επιλογών των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ – Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ 2002). Αυτός ήταν, τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού και ο στόχος του Έργου «Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης» που υπήρχε στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (2000-2006).

Παράλληλα, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, σημαντικές εξελίξεις στη διασφάλιση της ποιότητας λάμβαναν μέρος και σε ευρωπαϊκό επίπεδο που με τη σειρά τους πίεζαν τις εσωτερικές εξελίξεις. Με αυτό το διαμορφωμένο ευρωπαϊκό πλαίσιο το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) το 2003 δημοσιοποίησε ένα νομοσχέδιο για τη θεσμοθέτηση ενός μηχανισμού διασφάλισης της ποιότητας και ενός συστήματος αξιολόγησης των ελληνικών ΑΕΙ. Την ευθύνη και εφαρμογή θα είχε το Εθνικό Συμβούλιο Διασφάλισης της Ποιότητας (ΥΠΕΠΘ - Σχέδιο Νόμου 2003).

Το συγκεκριμένο νομοσχέδιο, όμως, ουδέποτε προωθήθηκε στη Βουλή. Αυτό πιθανότατα συνέβη, γιατί το Υπουργείο ήξερε ότι θα συναντούσε δυσκολίες και θα προκαλούσε αντιδράσεις και εντάσεις εντός του ελληνικού πανεπιστημίου. Έτσι, το πιθανό πολιτικό κόστος από τις εντάσεις και τις αντιδράσεις¹¹ που δημιούργησε η δημοσιοποίηση του νομοσχεδίου ανέβαλαν το σχεδιασμό του ΥΠΕΠΘ.

5.1.4.2004-2009: Η ψήφιση του νόμου 3374/2005. Η θεσμοθέτηση του συστήματος αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας

Στην Ελλάδα, κεντρικό σημείο εξέλιξης για το ζήτημα της αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας είναι η ψήφιση και οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του νόμου 3374/2005. Η Ελλάδα είχε δεσμευθεί από το 2003 να θεσμοθετήσει ένα εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας μέχρι τη συνάντηση του Μπέργκεν την άνοιξη του 2005. Οι δημόσιες συζητήσεις όμως και σε αυτή την προσπάθεια ήταν πολύ έντονες και ο επίσημος διάλογος ήταν αναπόφευκτα συγκρουσιακός και εντάθηκε την άνοιξη και το καλοκαίρι του 2005 που δημοσιεύθηκε για συζήτηση εντός της ευρύτερης δημόσιας σφαίρας το νομοσχέδιο για τη διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το νομοσχέδιο τελικά ψηφίστηκε τον Ιούλιο (Ν.3374/2005).

Από την *ανάλυση των πρακτικών της Βουλής* (Πρακτικά Βουλής, 2005ε-στ.) η κυβέρνηση φάνηκε να αναγνωρίζει ότι ο ρόλος των πανεπιστημίων είναι αρκετά σύνθετος, αφού πρέπει να συνδυαστεί η διευρυμένη πρόσβαση σε αυτά με τη δυσκολία χρηματοδότησης, το διεθνή ανταγωνισμό σε επίπεδο εκπαιδευτικών υπηρεσιών αλλά και την ανάγκη εύρεσης εργασίας των αποφοίτων. Επίσης, οι ομιλητές της ΝΔ φάνηκε να έχουν ως στόχο της αξιολόγησης το πανεπιστήμιο να μετατραπεί σε κοιτίδα «*ακαδημαϊκής αριστείας, επιστημονικής πρωτοπορίας, καινοτομίας και ελκυστικότητας*». Εκτός βέβαια από την ανάγκη για αριστεία

¹¹ Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθούν κάποια κείμενα εκείνης της περιόδου τα οποία ανέπτυσαν προβληματισμό, ερωτήματα, επιχειρήματα και έντονη κριτική σε σχέση με το νομοσχέδιο: Λ. Απέκης, «Το νομοσχέδιο για την 'Αξιολόγηση' των πανεπιστημίων: Νέα επίθεση του νεοφιλελευθερισμού στο πανεπιστήμιο», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ.67: 18-21, 2003. Ν. Θεοτοκάς, «'Αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας'». Από το ακαδημαϊκό πανεπιστήμιο στην παραγωγή υπηρεσιών εκπαίδευσης», *Ο Πολίτης*, τ.116: 19-32, 2003. Ε. Μπλιαρονικολάκη, «Σύννοδος Υπουργών Παιδείας στο Βερολίνο: Ολοταχώς προς το Πανεπιστήμιο της Αγοράς», *Θέματα Παιδείας*, τ.14: 72-76, 2003. Ε. Πρόκου, «'Αγορά' – 'Κοινωνία των Πολιτών' – 'Αυτονομία': αλλαγές στη σχέση κράτους και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Ευρώπη την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.36: 82-100, 2003.

αναφέρθηκε η έννοια της κοινωνικής λογοδοσίας και η ποιότητα αντιμετωπίστηκε μέσα από το πρίσμα της «αριστείας» και της «ανταποδοτικής αξίας».

Σε αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί το εξής. Οι όροι που χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο κείμενο για τη νοηματοδότηση της έννοιας της ποιότητας στο πανεπιστήμιο προέρχονται από μία εργασία των Harvey και Green. Ειδικότερα χρησιμοποιούνται οι όροι:

- Ποιότητα ως αριστεία (quality as excellence): Αυτή η έννοια της ποιότητας υποστηρίζει την ελιτίστικη εκδοχή ανώτατης εκπαίδευσης υψηλότερου επιπέδου, η οποία την εξισώνει με την τελειότητα και τα υψηλά πρότυπα.

- Ποιότητα ως εστίαση στον στόχο (quality as fitness for purpose): Η εκδοχή αυτή προϋποθέτει ότι ένα προϊόν ή μια υπηρεσία ικανοποιεί τις ανάγκες, απαιτήσεις ή τις επιθυμίες ενός «πελάτη». Οι στόχοι του πανεπιστημίου διατυπώνονται με θεσμικό τρόπο στην πολιτική του ίδιου του θεσμού. Μέσω αυτής της εκδοχής της ποιότητας, τα πανεπιστήμια πρέπει να δηλώσουν τι σκοπεύουν να κάνουν, να κάνουν ότι δηλώσουν και να αποδείξουν σε τρίτους (σε εξωτερικούς αξιολογητές ή/και κοινωνικούς εταίρους) ότι το έκαναν.

- Ποιότητα ως ανταποδοτική αξία (quality as value for money): Είναι μια εκδοχή της ποιότητας που εξισώνει την ποιότητα με την απόδοση των χρηματοδοτήσεων. Αυτή η εκδοχή της ποιότητας ενισχύει το δικαίωμα του κράτους (που είναι ο σημαντικός χρηματοδότης) στο να απαιτεί οικονομική αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στη λειτουργία του πανεπιστημίου. Είναι λοιπόν κατανοητό ότι η συγκεκριμένη εκδοχή της ποιότητας είναι αρκετά δημοφιλής σε πολιτικούς

- Ποιότητα ως μετασχηματισμός (quality as transformation): Σε αυτήν την εκδοχή της ποιότητας, ο αναμενόμενος μετασχηματισμός δεν περιορίζεται μόνο σε εμφανή χαρακτηριστικά, όπως κάποια φυσική, εξωτερική αλλαγή, αλλά στοχεύει στη γνωστική υπέρβαση. Έτσι, ο προμηθευτής της εκπαίδευσης, το πανεπιστήμιο, «κάνει κάτι στον «πελάτη» [φοιτητή] παρά κάνει κάτι για τον πελάτη» (Harvey και Green 1993).

Από την πλευρά της αξιωματικής αντιπολίτευσης (ΠΑΣΟΚ) διαπιστώθηκε η ανάγκη για ένα θεσμοποιημένο σύστημα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας καθώς: «είναι αναφαίρετο δικαίωμα της πολιτείας, η οποία στο όνομα των φορολογούμενων πολιτών αποτελεί και το χρηματοδότη της δημόσιας εκπαίδευσης,

να αποτιμά την αποδοτικότητα». Επίσης από τις προτάσεις ομιλητών του ΠΑΣΟΚ προκύπτει ότι εκτός από την έννοια της ποιότητας ως «ανταποδοτική αξία» την αντιλαμβάνονται ταυτόχρονα και ως «εστίαση στο στόχο».

Ο εκπρόσωπος του ΣΥΡΙΖΑ στην τοποθέτησή του επί της αρχής του νομοσχεδίου υποστήριξε ότι *«το περιεχόμενο του νομοσχεδίου δεν έχει καμία σχέση ούτε με την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης ούτε, πολύ περισσότερο, με την αναβάθμιση και διασφάλιση της ποιότητας αυτής»*. Υποστήριξε ότι τα προβλήματα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ήδη γνωστά και πιθανότατα υπάρχει ομοφωνία τόσο ως προς την ύπαρξή τους, όσο ακόμη και ως προς την ιεράρχησή τους. Στη, δε συζήτηση επί των άρθρων ο ομιλητής φάνηκε να προκρίνει, χωρίς θεωρητικά να την ορίζει, την εκδοχή της ποιότητας ως *«ποιότητα για το μετασχηματισμό»*. Ενδεικτικό απόσπασμα του ομιλητή κατά τη διάρκεια της συζήτησης επί των άρθρων: *«με το συγκεκριμένο νομοσχέδιο πάμε σε ένα άλλο πράγμα παραγωγής εμπορευμάτων, που δεν έχει σχέση με την παιδεία ως χώρο μετάδοσης ή δημιουργίας νέας γνώσης ή δημιουργίας κριτικής σκέψης, καλλιέργειας κλπ, ως μία δύναμη δηλαδή αλλαγής και αναβάθμισης της κοινωνίας»* (Πρακτικά Βουλής 2005β). Υπό το πρίσμα αυτής της εκδοχής της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, υποστηρίζεται ότι η ποιότητα δεν μπορεί να εννοιολογηθεί και άρα να μετρηθεί με ποσοτικά μεγέθη και ως εκ τούτου δεν έχει νόημα ύπαρξης ένας θεσμοθετημένος μηχανισμός αξιολόγησης που θα «μετράει» την ποιότητα των πανεπιστημίων.

Οι ομιλητές του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας (ΚΚΕ) φάνηκαν να ενστερνίζονται τη θέση ότι οποιοδήποτε σύστημα θεσμοποιημένης αξιολόγησης του πανεπιστημίου θα το συνέδεε με την αγορά, τον τρόπο και τις αρχές λειτουργίας της, γεγονός που τελικά θα οδηγούσε στην υποβάθμιση και αποσύνθεση του συγκεκριμένου θεσμού στο πλαίσιο του καπιταλισμού. Παραδειγματικά, ένας ομιλητής υποστήριξε ότι: *«στην ουσία προσπαθεί να μετατρέψει την ανώτατη εκπαίδευση σε ένα όργανο που θα εξασφαλίζει μια πιο στενή εξάρτηση ακριβώς της ανώτατης εκπαίδευσης από τις οικονομικές, πολιτικές ή ιδεολογικές ανάγκες του κεφαλαίου και τον αποτελεσματικότερο έλεγχο των πανεπιστημίων από την καπιταλιστική αγορά»* (Πρακτικά Βουλής 2005ε-στ).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι σε γενικές γραμμές τα δύο (τότε) μεγάλα κόμματα συμφώνησαν, με αρκετές διαφοροποιημένες προτάσεις από την πλευρά του

ΠΑΣΟΚ, ότι είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί ένας μηχανισμός αξιολόγησης της ποιότητας των πανεπιστημίων. Από την πλευρά τους, τα δύο κόμματα της Αριστεράς, με διαφορετικά επιχειρήματα και φιλοσοφία το καθένα, ήταν αντίθετα τόσο με το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου όσο και με ένα θεσμοποιημένο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Επομένως τα δύο κόμματα της Αριστεράς ήταν αντίθετα σε έναν κεντρικό μηχανισμό αξιολόγησης ο οποίος σύμφωνα με την αντίληψή τους, θα προωθούσε την έννοια της ποιότητας ως αριστεία και θα έβαζε το ελληνικό πανεπιστήμιο σε τροχιά ανταγωνιστικότητας και εμπορευματοποίησης.

Εκτός όμως από τις δυσκολίες στη θέσπιση των νόμων, όπως προκύπτει από την προηγούμενη ανάλυση, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι υπάρχουν σοβαρές δυσκολίες και στην εφαρμογή τους. Απόδειξη αυτού αποτελούν οι δυσκολίες και τα γραφειοκρατικά προβλήματα που συνάντησε η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ) στην αρχή της λειτουργίας της τα οποία δεν σχετίζονταν με αντιδράσεις απέναντι στο νόμο αλλά προέρχονταν από την ίδια την πολιτική αρχή (ΑΔΙΠ 2008: 1-4).

4.1.5. Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Παρουσίαση των βασικών σημείων του Νόμου 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων. Παράρτημα διπλώματος.

4.1.5.1. Άρθρο 1^ο : Αντικείμενο, περιεχόμενο και σκοπός της αξιολόγησης

Στο πρώτο άρθρο του Ν. 3374/2005 ορίζεται το αντικείμενο και ο σκοπός της αξιολόγησης. Ειδικότερα, «*Το διδακτικό, ερευνητικό και κάθε άλλο έργο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από αυτά στο πλαίσιο της αποστολής τους.*» (1^ο άρθρο του Ν. 3374/2005, παρ.1^ο)

Επιπλέον, «*η αξιολόγηση συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, και στην κριτική ανάλυση και*

διαπίστωση τυχόν υφιστάμενων αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιολογία, τους στόχους και την αποστολή τους, όπως περιγράφονται ειδικότερα στις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λαμβάνονται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και την Πολιτεία τα αναγκαία μέτρα διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του έργου που επιτελούν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποστολής τους να παρέχουν ανώτατη παιδεία υψηλού ποιοτικού επιπέδου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου έργου δημοσιοποιούνται με τον πλέον πρόσφορο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η ευρύτερη δυνατή διαφάνεια του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας. (1^ο άρθρο του Ν. 3374/2005, παρ.2^ο)

Ακόμη, στον παραπάνω νόμο, ορίζεται ότι «σε αξιολόγηση υπόκεινται οι ακαδημαϊκές μονάδες (Σχολές ή Τμήματα), από τις οποίες αποτελούνται τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και διαμέσου αυτών κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά. Η αξιολόγηση είναι δυνατόν επίσης να έχει ως αυτοτελές αντικείμενο τα προγράμματα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών ή και τις λοιπές υπηρεσίες που παρέχονται από τις επί μέρους ακαδημαϊκές μονάδες ή τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά στο πλαίσιο της αποστολής τους. Η αξιολόγηση κάθε ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης γίνεται με βάση την αξιολόγηση των επί μέρους ακαδημαϊκών μονάδων, από τις οποίες αποτελείται, και την αξιολόγηση της λειτουργίας του ιδρύματος συνολικά. (1^ο άρθρο του Ν. 3374/2005, παρ.3^ο)

5.1.5.2. Διαδικασία και όργανα της αξιολόγησης

Στο 2^ο άρθρο του Ν. 3374/2005 περιγράφεται η διαδικασία και όργανα της αξιολόγησης. Ειδικότερα, «Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε δύο στάδια: Το πρώτο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση του επιτελούμενου έργου από τις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με τη φυσιολογία, τους στόχους και την αποστολή τους (εσωτερική αξιολόγηση). Ύστερα από την ολοκλήρωση του πρώτου σταδίου ακολουθεί σε δεύτερο στάδιο η αξιολόγηση του επιτελούμενου έργου από επιτροπή που αποτελείται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες, η οποία λαμβάνει

υπόψη και τα αποτελέσματα της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας (εξωτερική αξιολόγηση). (2^ο άρθρο του Ν. 3374/2005, παρ.1^ο)

Επιπλέον, σύμφωνα με το 2^ο άρθρο του Ν. 3374/2005, παρ.2^ο, η διαδικασία της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης επαναλαμβάνεται το αργότερο κάθε τέταρτο έτος από την έναρξη της προηγούμενης αξιολόγησης. Κατά την επανάληψη της διαδικασίας αξιολόγησης εξετάζεται και η υλοποίηση των πορισμάτων της προηγούμενης αξιολόγησης, ιδίως των προτάσεων, υποδείξεων και συστάσεων της επιτροπής εξωτερικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, εξετάζεται κατά πόσον αντιμετωπίστηκαν οι αδυναμίες και αποκλίσεις που επισημάνθηκαν κατά την προηγούμενη αξιολόγηση και η πορεία εφαρμογής των μέτρων που λήφθηκαν για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Ακόμη, στην τρίτη παράγραφο του 2^{ου} άρθρου αυτού του νόμου, αναφέρεται ότι την αξιολόγηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης συμμετέχουν οι φοιτητές ή σπουδαστές σύμφωνα με τις διαδικασίες και τον τρόπο που προβλέπεται από τις διατάξεις του νόμου αυτού.

Επιπρόσθετα, στο ίδιο άρθρο στην 4^η παράγραφο επισημαίνεται ότι τις διαδικασίες αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης συντονίζει και υποστηρίζει σε εθνικό επίπεδο η ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π), η οποία συνιστάται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 10. Σε κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης συγκροτείται με απόφαση του οικείου ανώτατου συλλογικού οργάνου «Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟ.ΔΙ.Π.) για το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης του ιδρύματος. Η ΜΟ.ΔΙ.Π. συνεδριάζει υπό την προεδρία του Αντιπρύτανη ή Αντιπροέδρου Ακαδημαϊκών Υποθέσεων του οικείου ιδρύματος και στη σύνθεση της μετέχουν τρία μέλη του Διδακτικού-Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) ή του Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Π.), ένας κοινός εκπρόσωπος του λοιπού επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού, ένας εκπρόσωπος των προπτυχιακών φοιτητών ή σπουδαστών και ένας εκπρόσωπος των μεταπτυχιακών φοιτητών, που ορίζονται από τους αντίστοιχους φορείς. Η οργάνωση, η λειτουργία

και οι αρμοδιότητες της ΜΟ.ΔΙ.Π. καθορίζονται με την απόφαση του οικείου ανώτατου συλλογικού οργάνου κάθε ιδρύματος.

Στη συνέχεια, στην 5^η παράγραφο ορίζεται ότι οι ακαδημαϊκές μονάδες κάθε ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης υποβάλλουν κατ' έτος στη ΜΟ.ΔΙ.Π. του ιδρύματος μια εσωτερική έκθεση που περιλαμβάνει συγκεντρωτικά στοιχεία με ποσοτικά δεδομένα για τους φοιτητές ή σπουδαστές, τα μέλη Δ.Ε.Π. ή Ε.Π., το λοιπό επιστημονικό προσωπικό, το διοικητικό προσωπικό, το πρόγραμμα σπουδών, τη φοιτητική μέριμνα, τις διοικητικές υπηρεσίες, την υλικοτεχνική υποδομή και κάθε άλλο θέμα που αφορά τη λειτουργία της ακαδημαϊκής μονάδας. Με βάση τις εσωτερικές εκθέσεις των επί μέρους ακαδημαϊκών μονάδων, από τις οποίες αποτελείται κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης, η ΜΟ.ΔΙ.Π. συντάσσει κάθε διετία την αντίστοιχη εσωτερική έκθεση του οικείου ιδρύματος. Το περιεχόμενο των εσωτερικών εκθέσεων που υποβάλλουν οι ακαδημαϊκές μονάδες ή συντάσσουν οι ΜΟ.ΔΙ.Π. των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης μπορεί να εξειδικεύεται περαιτέρω και να τυποποιείται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από πρόταση της Α.ΔΙ.Π.

5.1.5.3. Κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης

«Για την αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τη διαπίστωση τυχόν αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους και τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε σχέση με τους στόχους του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας και τις διεθνείς προδιαγραφές, εμπειρίες και πρακτικές χρησιμοποιούνται γενικώς αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία εκφράζονται με αντίστοιχους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες». (άρθρο 3^ο).

Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης είναι ιδίως:

α) Ως προς την ποιότητα του διδακτικού έργου: η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η

συνεργασίαμεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, ησύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ήσπουδαστών.

β) Ως προς την ποιότητα του ερευνητικού έργου: η προαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής μονάδας, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι ερευνητικές υποδομές, τα ερευνητικά προγράμματα, ηαποτελεσματικότητα του ερευνητικού έργου, η πρωτοτυπία της έρευνας, η αναγνωρισιμότητα της έρευναςαπό τρίτους, οι ερευνητικές συνεργασίες, οι διακρίσεις και η επιβράβευση της έρευνας, η συμμετοχή τωνφοιτητών ή σπουδαστών στην έρευνα.

γ) Ως προς την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών: ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματοςσπουδών στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, η συνεκτικότητα καιη λειτουργικότητα του προγράμματος σπουδών, ο συντονισμός της ύλης των μαθημάτων, η ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών, το εξεταστικό σύστημα, η υποστήριξη από διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές.

δ) Ως προς την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών: η αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών, οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, οι πάσης φύσεως υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η διαφάνεια και η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και στη χρήση των υποδομών και του εξοπλισμού, οι συνεργασίες με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού, καθώς και με το κοινωνικό σύνολο.

Ακόμη, κατά την αξιολόγηση (παρ.2, άρθρο 3^ο) λαμβάνονται υπόψη η συμπληρωματική λειτουργία και οι διακριτές φυσιογνωμίες, ρόλοι, σκοπός και αποστολή των δύο παράλληλων τομέων της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για τον πανεπιστημιακό τομέα και για τον τεχνολογικό τομέα.

Τέλος, στην τρίτη παράγραφο αναφέρεται ότι τα κριτήρια και οι δείκτες της αξιολόγησης τυποποιούνται, συμπληρώνονται και εξειδικεύονται περαιτέρω με βάση τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα που εκδίδει η Α.ΔΙ. Π., το αργότερο μέσα σε ένα έτος από τη συγκρότηση της, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο κάθε ακαδημαϊκής μονάδας. Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης αναθεωρούνται κάθε φορά με την ίδια διαδικασία, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο.

5.1.5.4. Άρθρο 4º: Η Εσωτερική αξιολόγηση

Σύμφωνα με το τέταρτο άρθρο, η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί το πρώτο στάδιο της αξιολόγησης και συνίσταται στη συστηματική αποτίμηση και καταγραφή του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου από τις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους.(παρ.1)

Η εσωτερική αξιολόγηση, βέβαια, είναι μια περιοδικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν μέλη του διδακτικού-ερευνητικού ή εκπαιδευτικού και του λοιπού επιστημονικού προσωπικού και οι φοιτητές ή σπουδαστές κάθε ακαδημαϊκής μονάδας με απαντήσεις ερωτηματολογίων, συνεντεύξεις, ομαδικές συζητήσεις και κάθε άλλη πρόσφορη πηγή πληροφόρησης, η οποία ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας.(παρ.2.)

Η εσωτερική αξιολόγηση, ακόμη, στηρίζεται στην ανάλυση των συγκεντρωτικών στοιχείων, τα οποία περιλαμβάνονται στην τελευταία ετήσια εσωτερική έκθεση κάθε ακαδημαϊκής μονάδας που αναφέρεται στην παράγραφο 5 του άρθρου 2 και στα αποτελέσματα των διαδικασιών της προηγούμενης παραγράφου.Η εσωτερική αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη για την εξωτερική αξιολόγηση του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου της ακαδημαϊκής μονάδας από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες.(παρ.3.)

5.1.5.5. Άρθρο 5º: Η Διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται με ευθύνη κάθε ακαδημαϊκής μονάδας που υπόκειται σε αξιολόγηση, σε συνεργασία με τη ΜΟ.ΔΙ.Π. του ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης στο οποίο ανήκει, και πρέπει να ανταποκρίνεται στα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης της παραγράφου 1 του άρθρου 3, όπως αυτά συμπληρώνονται και εξειδικεύονται με βάση τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα που εκδίδει εκάστοτε η Α.ΔΙ.Π.(παρ.1)

Στη συνέχεια, στην 2^η παράγραφο του παραπάνω άρθρου, αναφέρεται ότι οι ακαδημαϊκές μονάδες που υποβάλλονται σε αξιολόγηση (Σχολές ή Τμήματα) ορίζουν με αποφάσεις των Γενικών Συνελεύσεων τους Ομάδες Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.), οι οποίες συγκροτούνται από μέλη Δ.Ε.Π. ή Ε.Π. των

βαθμίδων του Καθηγητή και του Αναπληρωτή Καθηγητή με διεθνώς αναγνωρισμένο επιστημονικό έργο και, κατά προτίμηση, με εμπειρία σε διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας. Στην ΟΜ.Ε.Α. συμμετέχει επίσης ένας εκπρόσωπος των φοιτητών ή σπουδαστών, που υποδεικνύει ο αρμόδιος φορέας εκπροσώπησης τους. Η ΟΜ.Ε.Α. έχει την ευθύνη διεξαγωγής της διαδικασίας αξιολόγησης στην οικεία ακαδημαϊκή μονάδα, παρακολουθεί τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ενημερώνει τα όργανα και τα μέλη της ακαδημαϊκής μονάδας για τις απαντήσεις και τα αποτελέσματα του διαλόγου με τους διδάσκοντες και τους φοιτητές ή σπουδαστές, συγκεντρώνει όλα τα απαραίτητα σχετικά στοιχεία και, με βάση αυτά, συντάσσει την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας, την οποία διαβιβάζει στη ΜΟ.ΔΙ.Π. του ιδρύματος και μέσω αυτής στην Α.ΔΙ.Π.

Ακόμη, αν αξιολογούνται αυτοτελώς τα προγράμματα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών ή οι λοιπές υπηρεσίες που παρέχονται από τις ακαδημαϊκές μονάδες ή τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποστολής τους, συγκροτούνται Ειδικές Ομάδες Αξιολόγησης (Ε.Ο.Α.), στις οποίες συμμετέχουν, εκτός από τα μέλη Δ.Ε.Π. ή Ε.Π. και τον εκπρόσωπο των φοιτητών ή σπουδαστών, και ένας κοινός εκπρόσωπος του λοιπού επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού της μονάδας ή του ιδρύματος.(παρ.3^η). Την ευθύνη και τις αρμοδιότητες αξιολόγησης της λειτουργίας κάθε ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά έχει η ΜΟ.ΔΙ.Π. του οικείου ιδρύματος, η οποία λειτουργεί ως Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.) του ιδρύματος.(παρ.4^η).

Τα ερωτηματολόγια, στα οποία απαντούν γραπτώς οι διδάσκοντες και οι φοιτητές ή σπουδαστές, αφορούν κυρίως την ποιότητα και τα μέσα της έρευνας και διδασκαλίας, τη δομή και το περιεχόμενο των σπουδών, τη φοιτητική μέριμνα, τις διοικητικές υπηρεσίες και την υλικοτεχνική υποδομή της μονάδας ή του ιδρύματος και μπορούν να είναι τυποποιημένα με διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες κάθε ακαδημαϊκής μονάδας. Οι απαντήσεις που δίνονται στα ερωτηματολόγια από τους φοιτητές ή σπουδαστές εκφράζουν τις απόψεις των ερωτώμενων για την ποιότητα της διδασκαλίας, την καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων, τη συνεργασία με τους διδάσκοντες και τις προσδοκίες τους από τις σπουδές. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται από τους φοιτητές ή σπουδαστές εθελοντικά, ανώνυμα και χωρίς προειδοποίηση στο πλαίσιο των υποχρεωτικών

μαθημάτων που παρέχονται κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και υπό την παρακολούθηση της ΟΜ.Ε.Α., με τη συνεργασία των διδασκόντων.(παρ. 5η).

Τέλος, στην 6^η παρ. ορίζεται ότι η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης διαρκεί δύο συνεχόμενα διδακτικά εξάμηνα.

5.1.5.6. Άρθρο 6^ο : Έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης

Στο 6^ο άρθρο του νόμου ορίζονται τα ακόλουθα:

1. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας συνθέτει όλα τα παραπάνω στοιχεία, σε συνάρτηση με τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή της μονάδας.
2. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης περιέχει ειδικότερα μια κριτική-αξιολογική ανάλυση της πορείας εφαρμογής των στόχων του υπό αξιολόγηση έργου της ακαδημαϊκής μονάδας, τα θετικά και αρνητικά σημεία που αναδείχθηκαν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει η ίδια η μονάδα, να οργανωθούν καλύτερα οι υπό αξιολόγηση δραστηριότητες, να αναβαθμιστούν οι χορηγούμενοι τίτλοι σπουδών και η επιστημονική δραστηριότητα, καθώς και κάθε άλλο μέτρο διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου που παρέχεται από την ακαδημαϊκή μονάδα.
3. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης συντάσσεται από την ΟΜ.Ε.Α. της οικείας ακαδημαϊκής μονάδας σύμφωνα με τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης της παραγράφου 1 του άρθρου 3, όπως αυτά συμπληρώνονται και εξειδικεύονται με βάση τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα που εκδίδει εκάστοτε η Α.ΔΙ.Π. Στις περιπτώσεις των παραγράφων 3 και 4 του προηγούμενου άρθρου η έκθεση συντάσσεται από την αντίστοιχη Ε.Ο.Α. ή τη ΜΟ.ΔΙ.Π. του ιδρύματος.
4. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης συνεκτιμάται κατά τη λήψη αποφάσεων από τα αρμόδια όργανα σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της ακαδημαϊκής μονάδας ή του ιδρύματος.

5.1.5.7. Άρθρο 7^ο Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί το δεύτερο στάδιο της αξιολόγησης και συνίσταται στην κριτική -αναλυτική εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής

αξιολόγησης από επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων (Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης).(παρ.1).

Η εξωτερική αξιολόγηση είναι μια περιοδικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία, κατά την οποία τα στοιχεία της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης μελετώνται σε βάθος από επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων ύστερα από επιτόπια επίσκεψη στην υπό αξιολόγηση ακαδημαϊκή μονάδα και συζητήσεις και επαφές με μέλη του διδακτικού - ερευνητικού, εκπαιδευτικού και του λοιπού επιστημονικού προσωπικού, του διοικητικού προσωπικού και τους φοιτητές ή σπουδαστές.(παρ.2).Η εξωτερική αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη την ανάλυση των στοιχείων που περιλαμβάνονται στην τελευταία έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης κάθε ακαδημαϊκής μονάδας και τα συμπληρωματικά στοιχεία που προέκυψαν από τις συζητήσεις και επαφές μετά μέλη της οικείας μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει αναλύσεις, διαπιστώσεις, συστάσεις και υποδείξεις των ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν προκειμένου να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο η ποιότητα του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου ή να αντιμετωπιστούν τυχόν αδυναμίες και αποκλίσεις που εντοπίστηκαν σε σχέση με τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή κάθε ακαδημαϊκής μονάδας.(παρ.3).

5.1.5.8. Άρθρο 8^ο : Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης

Η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Α.) συγκροτείται μέσα σε ένα μήνα από την υποβολή της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας και ενημερώνεται για το περιεχόμενο της το αργότερο μέσα σε ένα μήνα ύστερα από τη συγκρότηση της. Η Ε.Ε.Α. λαμβάνει υπόψη την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης και επισκέπτεται επιτοπίως την υπό αξιολόγηση ακαδημαϊκή μονάδα, η οποία οφείλει να παρέχει κάθε δυνατή διευκόλυνση στο έργο της Επιτροπής για συμπληρωματική ενημέρωση, συζήτηση και επαφή με τα μέλη της ακαδημαϊκής μονάδας.(παρ.1^η)

Ακόμη, η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Α.) αποτελείται από πέντε μέλη, τα οποία προέρχονται από το μητρώο ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων που τηρεί η Α.ΔΙ. Π. Το μητρώο ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων συντάσσεται ύστερα από υποδείξεις των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και της Α.ΔΙ.Π. και ανανεώνεται

κάθε τέσσερα χρόνια. Δεν επιτρέπεται η παραμονή εμπειρογνώμονα στο μητρώο για περισσότερες από δύο τετραετίες θητείες, διαδοχικές ή μη.(παρ.2)

5.1.5.9. Άρθρο 9^ο : Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με όσα ορίζονται στην πρώτη παράγραφο του 9^{ου} άρθρου τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνοψίζονται στην έκθεση αξιολόγησης των ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων (έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης), η οποία περιλαμβάνει κυρίως τις αναλύσεις, διαπιστώσεις, συστάσεις και υποδείξεις τους και τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν προκειμένου να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο η ποιότητα του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου ή να αντιμετωπιστούν τυχόν αδυναμίες και αποκλίσεις που εντοπίστηκαν σε σχέση με τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή κάθε ακαδημαϊκής μονάδας.

Κατόπιν, το σχέδιο της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης συντάσσεται από την Ε.Ε.Α. με τη γραμματειακή και διοικητική υποστήριξη της Α.Δι.Π. και κοινοποιείται στην υπό αξιολόγηση ακαδημαϊκή μονάδα, η οποία υποβάλλει τις παρατηρήσεις της μέσα σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών από την κοινοποίηση του σχεδίου σε αυτήν. Αν δεν υποβληθούν παρατηρήσεις εντός της ανωτέρω προθεσμίας, το σχέδιο της έκθεσης θεωρείται ότι έχει γίνει αποδεκτό από την ακαδημαϊκή μονάδα. Η τελική έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης διαβιβάζεται στη ΜΟ.Δι.Π. του ιδρύματος και μέσω αυτής στην οικεία ακαδημαϊκή μονάδα και στην Α.Δι.Π., η οποία φροντίζει για τη δημοσιοποίηση της.(παρ.2^η)

Η εξωτερική αξιολόγηση ολοκληρώνεται μέσα σε τέσσερις μήνες από την υποβολή της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης. Εντός της προθεσμίας αυτής πρέπει να έχει συνταχθεί η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης.(παρ.3^η)

5.1.5.10. Άρθρο: 10^ο Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Στο άρθρο 10, παρ.1^η αναφέρεται ότι συνιστάται ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.Δι.Π.) και έδρα την Αθήνα. Η Α.Δι.Π. έχει διοικητική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τον έλεγχο νομιμότητας των πράξεων της. Τα μέλη της Α.Δι.Π. είναι ανώτατοι δημόσιοι

λειτουργοί και απολαμβάνουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους προσωπικής και λειτουργικής ανεξαρτησίας.

Επιπρόσθετα, στην δεύτερη παράγραφο του 10^{ου} άρθρου επισημαίνεται ότι η Α.ΔΙ.Π. εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης και έχει ως αποστολή την υποστήριξη των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην πραγματοποίηση των διαδικασιών που στοχεύουν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, την ενημέρωση της Πολιτείας και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης για τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις και τάσεις στα συναφή ζητήματα και την προαγωγή της έρευνας στον τομέα αυτόν.

Ειδικότερα η Α.ΔΙ.Π. ασκεί τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

α) Προγραμματίζει, συντονίζει και υποστηρίζει τις διαδικασίες αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

β) Τυποποιεί, εξειδικεύει και αναθεωρεί με κατευθύνσεις και πρότυπα τη μορφή των εκθέσεων αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης σύμφωνα με την παράγραφο 1 του άρθρου 3, για το υποκείμενο σε αξιολόγηση έργο των ακαδημαϊκών μονάδων, των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

γ) Συντάσσει, τηρεί και ανανεώνει το μητρώο ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων και ειδικών στον τομέα της διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση από την Ελλάδα και το εξωτερικό, στο οποίο έχουν δυνατότητα πρόσβασης όλα τα ελληνικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

δ) Συγκεντρώνει πληροφορίες και τηρεί βάση δεδομένων με τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης όλων των ελληνικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

ε) Ενημερώνει τα αρμόδια όργανα της Πολιτείας και τα ελληνικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σχετικά με τα υφιστάμενα δεδομένα στην Ελλάδα και τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις και εξελίξεις στον τομέα της διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

στ) Διατηρεί αμφίδρομη συνεργασία με αντίστοιχους οργανισμούς του εξωτερικού.

ζ) Εκπονεί μελέτες και διεξάγει έρευνες με στόχο την ανάπτυξη της μεθοδολογίας, των τεχνικών και των εφαρμογών διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

- η) Δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.
- θ) Εκπροσωπεί τη χώρα στα θεσμικά όργανα και οργανισμούς που αποτελούνται από αντίστοιχους εθνικούς φορείς των κρατών - μελών της Ε.Ε. ή και τρίτων χωρών.
- ι) Διατυπώνει προτάσεις για τη λήψη μέτρων και την υιοθέτηση πρακτικών διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας σε σχέση με τους στόχους του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας και τις διεθνείς προδιαγραφές, εμπειρίες και πρακτικές.

5.1.6.2009-2014 : Η Ελλάδα στην περίοδο της οικονομικής κρίσης και του Μνημονίου και οι πολιτικές διασφάλισης ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ

Η έκθεση της ΑΔΙΠ για το ακαδημαϊκό έτος 2009 δείχνει ότι η θεσμοθετημένη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας εφαρμόζεται πλέον (τουλάχιστον σε ένα τυπικό επίπεδο) με καλύτερους ρυθμούς και εντός ενός θετικότερου για αυτήν κλίμα (ΑΔΙΠ 2010: 14-18 και 24-30).

Και στην επόμενη ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ επιβεβαιώνεται η καλύτερη εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Από τα στοιχεία που παρατίθενται στην έκθεση φαίνεται ότι στη χρονική διάρκεια του έτους 2010 και του πρώτου εξαμήνου του 2011 κατατέθηκαν στην ΑΔΙΠ 140 εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης Τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ. Στην ίδια χρονική διάρκεια έχουν, όπως υποστηρίζεται στην έκθεση, διενεργηθεί 80 εξωτερικές αξιολογήσεις Τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ (ΑΔΙΠ 2011: 11 και 15). Συνολικά λοιπόν σύμφωνα με την έκθεση της ΑΔΙΠ σε όλη την περίοδο λειτουργίας της Ανεξάρτητης Αρχής είχαν (μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή) κατατεθεί 316 εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης σε σύνολο 514 Τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ. Βέβαια σε αυτή την απολογιστική έκθεση η ΑΔΙΠ σημειώνει για τη διετία 2010-2011 αρκετά προβλήματα στη λειτουργία της: «(α) αδικαιολόγητες καθυστερήσεις στην καταβολή των οφειλόμενων αποζημιώσεων στα μέλη των Επιτροπών Εξωτερικής Αξιολόγησης, (β) καταβολή αποζημίωσης μειωμένης κατά το ήμισυ σε σχέση με την αρχικώς εγκεκριμένη (300 ευρώ ανά εβδομάδα/αξιολόγηση αντί των 600 ευρώ), για την οποία είχαν ενημερωθεί προκαταβολικά τα μέλη των Επιτροπών Εξωτερικής Αξιολόγησης, (γ) κίνδυνος καταλογισμού στα Μέλη της Αρχής σημαντικών ποσών που είχαν ήδη καταβληθεί

ως αποζημιώσεις στους εξωτερικούς αξιολογητές, αλλά εκ των υστέρων δεν εκκαθαρίστηκαν από τις αρμόδιες ελεγκτικές αρχές με υπαιτιότητα του Υπουργείου Οικονομικών. Οι ανωτέρω δυσλειτουργίες είχαν ως αποτέλεσμα να υποστεί πλήγμα η αξιοπιστία της Αρχής έναντι των εξωτερικών αξιολογητών, δηλαδή έναντι καθηγητών ξένων Πανεπιστημίων υψηλού επιστημονικού κύρους, γεγονός το οποίο είχε αρνητική επίδραση στην προθυμία πολλών επιστημόνων να συνδράμουν την Αρχή συμμετέχοντας στις Επιτροπές Εξωτερικής Αξιολόγησης που συντονίζει η Α.ΔΙ.Π» (ΑΔΙΠ 2011: 6).

Επίσης στις διαπιστώσεις της ΑΔΙΠ σχετικά με τις θεσμοποιημένες διαδικασίες αξιολόγησης που αφορούν την διετία 2009-2011 θα πρέπει να λάβουμε πλέον υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο των πανεπιστημίων μετά την ψήφιση της συμφωνίας του «Μνημονίου οικονομικής και χρηματοπιστωτικής πολιτικής» (Ν.3845/2010). Συνθήκες που δημιουργούν ένα πιο απαιτητικό πλαίσιο λειτουργίας των πανεπιστημίων, με τη μείωση στους ετήσιους προϋπολογισμούς των Ιδρυμάτων, την καθυστέρηση στους διορισμούς των εκλεγμένων μελών ΔΕΠ, τη περικοπή των πιστώσεων για θέσεις συμβασιούχων διδασκόντων βάσει του ΠΔ 407/80, τη συνέχιση της δέσμευσης για την αναλογία 1/5 (ή αργότερα 1/7 και τελικά 1/10) στις προκηρύξεις νέων θέσεων σε σχέση με τον αριθμό των μελών ΔΕΠ που πρόκειται να συνταξιοδοτηθούν. Οπότε γενικότερα σε ότι αφορά τις εθνικές εξελίξεις εντός αυτού του νέου πολιτικού σκηνικού (εφαρμογής των Μνημονιακών πολιτικών) θα πρέπει να νοηματοδοτούνται οι εξελίξεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Σε αυτό το πλαίσιο έχει ιδιαίτερη σημασία ο νόμος που ψηφίζεται το φθινόπωρο του 2011 για τη δομή και λειτουργία των πανεπιστημίων και σε ότι αφορά τις εξελίξεις στην πολιτική για τη διασφάλιση της ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ το κεφάλαιο Ι με τίτλο «Διασφάλιση και Πιστοποίηση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Ν.4009/2011).

Το ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο κεφάλαιο του νόμου σχετίζεται με την έννοια της πιστοποίησης, η οποία για πρώτη φορά¹² προβλέπεται ως διαδικασία στην ιστορία

¹² Ας σημειωθεί ότι και ο Νόμος Ν. 2083/1992 προέβλεπε διαδικασία πιστοποίησης για την ανανέωση της λειτουργίας των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών, όμως στην εφαρμογή του κατέληξε σε μία τυπική διαδικασία.

του ελληνικού πανεπιστημίου για Προγράμματα Σπουδών που ήδη λειτουργούν. Συγκεκριμένα η ΑΔΙΠ μετονομάζεται σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Ν.4009/2011: άρθρο 64) και έχει τις εξής αρμοδιότητες: «α) Πιστοποιεί περιοδικά την ποιότητα: αα) των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των Α.Ε.Ι. που προβλέπονται στο άρθρο 14 και ββ) των προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα προγράμματα σύντομου κύκλου, δια βίου μάθησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής. β) Εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, καθώς και στα όργανα διοίκησης των Α.Ε.Ι., τρόπους και μέσα για τη συνεχή διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση» (Ν.4009/2011: άρθρο 64). Ίσως όμως το σημαντικότερο νέο στοιχείο για αυτόν τον άξονα πολιτικής υπάρχει στο άρθρο 71 με τίτλο «Αποφάσεις πιστοποίησης» στο οποίο περιγράφονται τα είδη των πιστοποιήσεων καθώς και τα είδη των αποφάσεων πιστοποίησης με τις θεσμικές επιπτώσεις τους. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

1. Με απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής πιστοποιούνται τα προγράμματα σπουδών και τα εσωτερικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας των ιδρυμάτων, με βάση τις εκθέσεις των επιτροπών πιστοποίησης. Η απόφαση του Συμβουλίου της Αρχής μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική.
2. Η διάρκεια ισχύος της απόφασης πιστοποίησης ορίζεται ανά πρόγραμμα ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης από την Αρχή και δεν μπορεί να υπερβαίνει τα οκτώ έτη. [...] Κατά τη διάρκεια της ισχύος της θετικής απόφασης πιστοποίησης, το Συμβούλιο της Αρχής, αυτεπαγγέλτως ή ύστερα από σχετικό ερώτημα του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, μπορεί να εξετάζει αν τα κριτήρια πιστοποίησης εξακολουθούν να ικανοποιούνται. Αν τα κριτήρια πιστοποίησης δεν ικανοποιούνται, το Συμβούλιο της Αρχής ανακαλεί την απόφαση πιστοποίησης και ενημερώνει αμελλητί το οικείο Α.Ε.Ι. και τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων [...].
3. Στη θετική υπό όρους απόφαση αναφέρονται τα κριτήρια που δεν ικανοποιούνται και τίθεται συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα για τη συμμόρφωση στα κριτήρια αυτά και την επανεξέταση της απόφασης. Το Συμβούλιο, ύστερα από την

υποβολή συμπληρωματικής έκθεσης πιστοποίησης σχετικά με τη συμμόρφωση ή μη στα ανωτέρω κριτήρια, εκδίδει νέα απόφαση.

4. Αν εκδοθεί αρνητική απόφαση πιστοποίησης, ο Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων μπορεί, με απόφασή του, να περιορίσει τη χρηματοδότηση του ιδρύματος και την εισαγωγή νέων φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών ή το ίδρυμα, ανάλογα με το αντικείμενο της πιστοποίησης (πρόγραμμα σπουδών ή εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος). Με την ίδια απόφαση παρέχεται στους φοιτητές των προγραμμάτων σπουδών ή των ιδρυμάτων αυτών η δυνατότητα συνέχισης των σπουδών τους σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών ή ίδρυμα, αντίστοιχα, και ρυθμίζονται τα σχετικά θέματα [...]» (Ν.4009/2011: άρθρο 71)

Από τις παραπάνω εξελίξεις φαίνεται ότι, τουλάχιστον σε νομοθετικό επίπεδο έχει πραγματοποιηθεί μία σημαντική αλλαγή στον υπό εξέταση άξονα πολιτικής: Μία Ανεξάρτητη Αρχή θα μπορεί εκτός από τη θεσμοποιημένη αξιολόγηση να αποφασίζει για την θετική ή αρνητική πιστοποίηση ενός προγράμματος σπουδών. Στη συνέχεια αυτή η απόφαση θα μεταβιβάζεται στο Υπουργείο το οποίο και θα έχει τη νομική δυνατότητα ακόμη και της παύσης της λειτουργίας του προγράμματος που έχει λάβει αρνητική πιστοποίηση.

Οι εξελίξεις από την παραπάνω αλλαγή αποτυπώνονται και στην επόμενη ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ τον Ιούλιο του 2012. Σε αυτήν αναφέρεται ότι εξαιτίας του Ν.4009/2011 υπήρξαν επιπλέον εντάσεις και δυσκολίες στη λειτουργία της Αρχής με αποτέλεσμα πολλά μέλη του Συμβουλίου (μεταξύ αυτών και ο τότε πρόεδρος) παραιτήθηκαν. Οπότε η ετήσια έκθεση καταλήγει: *«με αποκλειστική ευθύνη της Πολιτείας, η διοικητική οργάνωση της Α.Δ.Π. κατά το χρονικό διάστημα 2011-06/2012 αποδομείται σταδιακά τόσο σε επίπεδο Μελών όσο και σε αυτό του προσωπικού υποστήριξης. Η κατάσταση αυτή έχει επιδεινωθεί σοβαρά κατά το πρώτο εξάμηνο του 2012, με αποτέλεσμα την ουσιαστική παύση του κύριου έργου της Αρχής, δηλαδή της διενέργειας εξωτερικών αξιολογήσεων των Α.Ε.Ι.»* (ΑΔΙΠ 2012: 19). Και όπως επισημαίνεται στη συνέχεια: *«η διακοπή των [εξωτερικών] αξιολογήσεων, πέραν των άλλων προβλημάτων οδηγεί σε αδιέξοδο τα Τμήματα εκείνα που, αν και έχουν καταθέσει Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης, δεν έχουν ακόμη αξιολογηθεί, καθώς η έγκριση των ερευνητικών τους πόρων ή/και των*

μεταπτυχιακών τους προγραμμάτων προϋποθέτει, σύμφωνα με το νέο νόμο 4009/2011 ή/και τους κανονισμούς της Ε.Ε., την ολοκλήρωση της εξωτερικής τους αξιολόγησης» (ΑΔΙΠ 2012: 26).

Στην πιο πρόσφατη έκθεσή της η ΑΔΙΠ στα γενικά συμπεράσματα σημειώνει ότι «η εφαρμογή των αλληπάλληλων Νόμων και τροπολογιών που αφορούν την Α.Δι.Π., ενίοτε αντικρουόμενων μεταξύ τους, συχνά προσκρούει σε εμπόδια δημοσιονομικά, διοικητικά και οικονομικά, που δεν έχουν παράσχει ένα σταθερό πλαίσιο λειτουργίας της Αρχής σε επίπεδο Μελών και διοικητικού προσωπικού, με συνέπεια να επηρεάζεται αρνητικά η συνέχεια του έργου της Α.Δι.Π. και μάλιστα η πορεία της εξωτερικής αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων» (ΑΔΙΠ 2013: 17).

Παράλληλα σημειώνεται ότι έχουν υποβληθεί μέχρι τα μισά του 2013 475 εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης από τα 520 ακαδημαϊκών Τμημάτων (ΑΔΙΠ 2013: 19). Οπότε φαίνεται ότι από αυτή την ανταπόκριση οι ακαδημαϊκές μονάδες των ελληνικών ΑΕΙ αντιμετωπίζουν θετικότερα την έννοια της θεσμοποιημένης αξιολόγησης την ευθύνη της οποίας έχει η ΑΔΙΠ. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι πλέον μετά το Νόμο 4009/2011 προβλέπονται αρνητικές επιπτώσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα Τμήματα εκείνα που δεν θα συμμετάσχουν στις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης. Ταυτόχρονα όμως υποστηρίζεται ότι «οι αλλαγές που επέφερε το Σχέδιο ΑΘΗΝΑ στα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ κατέστησαν άμεση και υψηλής προτεραιότητας την ανάγκη για την άμεση ενεργοποίηση της λειτουργίας της Α.Δι.Π. και ως Αρχής Πιστοποίησης» (ΑΔΙΠ 2013: 28).

Ως τελική επισήμανση, σχετικά με το έργο και την λειτουργία της Ανεξάρτητης Αρχής (ΑΔΙΠ) που έχει την ευθύνη για τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και πιστοποίησης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση θα πρέπει να ειπωθεί ότι παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που φάνηκαν και από την προηγούμενη παρουσίαση στη λειτουργία της ΑΔΙΠ από το τέλος του 2007 (χρονική στιγμή που ουσιαστικά αρχίζει η λειτουργία της ΑΔΙΠ) μέχρι τις αρχές του 2014 έχουν ολοκληρωθεί και δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα της ΑΔΠ 356 εξωτερικές εκθέσεις αξιολόγησης.

Επίσης εξαιτίας της επιπλέον δραστηριοποίησης της Αρχής και της συμβολής εξωτερικών εμπειρογνομόνων-συνεργατών¹³ που βοήθησαν στην οργάνωση και στην πραγματοποίηση των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης των ελληνικών Τμημάτων μπόρεσε στο τέλος του Φεβρουαρίου 2014 να ολοκληρωθεί, σχεδόν για το σύνολο των ελληνικών πανεπιστημιακών Τμημάτων που είχαν καταθέσει εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης μέχρι το Δεκέμβρη του 2013, ο πρώτος κύκλος εξωτερικών αξιολογήσεων των Τμημάτων. Ως αποτέλεσμα της ολοκλήρωσης αυτής της διαδικασίας η Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ του 2014 (η οποία αναλύει τα πεπραγμένα της Αρχής από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους μέχρι τον Ιούνιο του 2014 και δημοσιεύθηκε τον Ιούλιο του 2014) προχωράει για πρώτη φορά σε εθνικό επίπεδο σε μία προσπάθεια μετα-ανάλυσης των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τον πρώτο κύκλο εξωτερικών αξιολογήσεων των Τμημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος της έκθεσης (και σε έναν μεγάλο όγκο παραρτημάτων) αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των Εξωτερικών Αξιολογήσεων Ακαδημαϊκών Μονάδων. Επίσης, όπως αναφέρεται και στην Έκθεση, για πρώτη φορά από την ίδρυση του ελληνικού κράτους παρουσιάζονται με επιστημονικό τρόπο στοιχεία αξιολόγησης των Τμημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Αρχή είναι αναγκαίο σε διαδικασίες αξιολόγησης να πραγματοποιείται η διενέργεια SWOT Ανάλυσης (Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats), προκειμένου να ληφθούν υπόψη τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά του «Εσωτερικού» (Strengths-Weaknesses) και του «Εξωτερικού Περιβάλλοντος» (Opportunities-Threats), που είναι κρίσιμα για τη θέση στόχων και τη διαμόρφωση πολιτικών σε μακροπρόθεσμο πλαίσιο.

Επομένως, η ΑΔΙΠ μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών Εξωτερικής Αξιολόγησης των Τμημάτων προχώρησε στη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας αποτύπωσης των κυριότερων χαρακτηριστικών, τα οποία σχολιάζονται στις Εκθέσεις Εξωτερικής

¹³ Η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης με τίτλο «Ανάπτυξη εθνικού συστήματος αξιολόγησης, διασφάλισης ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3, -Οριζόντια Πράξη», του Άξονα Προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) και από εθνικούς πόρους, προκήρυξε θέσεις συνεργασίας με εμπειρογνώμονες – επιστήμονες, εξωτερικούς συνεργάτες για την υποστήριξη των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης των τμημάτων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Αξιολόγησης, με στόχο την (α) συστηματική αποτύπωση των αποτελεσμάτων Εξωτερικής Αξιολόγησης, (β) την αναβάθμιση της διαδικασίας ανατροφοδότησης των Ακαδημαϊκών Μονάδων και των Ιδρυμάτων, (γ) την καθιέρωση μίας ολοκληρωμένης διαδικασίας παρακολούθησης με σύγχρονες μεθόδους και μέσα και (δ) την υποστήριξη της διαδικασίας στρατηγικού σχεδιασμού της δράσης των Ιδρυμάτων, στο πλαίσιο της συνεχούς βελτίωσής τους (ΑΔΙΠ 2014, 46-47).

5.1.7.Ο Νόμος 4653/2020

Πρόσφατα, με τον νόμο 4653/2020, η «Α.Δ.Ι.Π.» μετονομάστηκε σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.).

Ειδικότερα, στο άρθρο 1^ο του νόμου 4653/20, “Η ανεξάρτητη αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.Δ.Ι.Π.), που ιδρύθηκε με την παράγραφο 1 του άρθρου 10 του ν. 3374/2005 (Α’ 189) και μετονομάστηκε σε «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» («Α.Δ.Ι.Π.») με την παράγραφο 1 του άρθρου 64 του ν. 4009/2011 (Α’ 195), μετονομάζεται σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.) με διεθνή ονομασία «Hellenic Authority for Higher Education» (Η.Α.Η.Ε.) και διέπεται από τις διατάξεις του παρόντος νόμου. Η ΕΘ.Α.Α.Ε. εδρεύει στην Αθήνα, έχει διοικητική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο οποίος ασκεί έλεγχο νομιμότητας.”

Επιπλέον, στο άρθρο 2^ο του παραπάνω νόμου ορίζεται η Αποστολή της Αρχής, ως εξής:

1. Αποστολή της ΕΘ.Α.Α.Ε. είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αποστολής της, η ΕΘ.Α.Α.Ε.:
 - α) συμβάλλει στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και στην κατανομή της επιχορήγησης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και
 - β) αξιολογεί και πιστοποιεί την ποιότητα της λειτουργίας των Α.Ε.Ι.
2. Η ΕΘ.Α.Α.Ε. διασφαλίζει τη διαφάνεια της λειτουργίας της και αναρτά στην ιστοσελίδα της τις δραστηριότητες που αναπτύσσει και τις αποφάσεις που λαμβάνει στο πλαίσιο της αποστολής της.
3. Για την εκπλήρωση της αποστολής της, η ΕΘ.Α.Α.Ε.:

α) διατηρεί ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα, διασυνδεδεμένο με τα αντίστοιχα των Α.Ε.Ι. και του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σκοπό την άντληση και διαχείριση των δεδομένων της ανώτατης εκπαίδευσης που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων της, στο πλαίσιο των διατάξεων του Γενικού Κανονισμού για την Προστασία Δεδομένων (Κανονισμός (ΕΕ) 2016/679, ΕΕ L 119) και του ν. 4624/2019 (Α' 137),

β) συμμετέχει ως μέλος ή συνεργάζεται σε διεθνή δίκτυα, φορείς ή οργανισμούς και εν γένει νομικές οντότητες, που αναπτύσσουν δραστηριότητες συναφείς με την αποστολή της. Η ΕΘ.Α.Α.Ε. λαμβάνει υπόψη και εφαρμόζει τα εκάστοτε ισχύοντα πρότυπα και τις κατευθύνσεις (Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση της Ποιότητας) που θέτει το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA).

4. Τα Α.Ε.Ι. υποχρεούνται να συνεργάζονται με τις υπηρεσίες της ΕΘ.Α.Α.Ε., να απαντούν άμεσα στα ερωτήματά της και να της υποβάλουν τα στοιχεία που είναι αναγκαία για την άσκηση των αρμοδιοτήτων της.

ΕΝΟΤΗΤΑ 2^η : Μελέτη Περίπτωσης

5.2.1. Η αξιολόγηση της ποιότητας

Είναι αποδεχτό ότι θεμελιώδης στόχος της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης είναι η επιδίωξη κι η διασφάλιση της ποιότητας, τόσο των ιδρυμάτων όσο και των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών και τίτλων, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας και των προσδοκιών που η ίδια εναποθέτει σε αυτά. Αναντίρρητα, όταν αναφερόμαστε στη διασφάλιση της ποιότητας εννοούμε τη συστηματική, δομημένη και συνεχή προσήλωση στην ποιότητα, την οργάνωση ενός εσωτερικού συστήματος αρχών, κριτηρίων και κανονισμών, η άρτια λειτουργία του οποίου πιστοποιείται με περιοδικές διαδικασίες τόσο εσωτερικής όσο και εξωτερικής αξιολόγησης. (Ngambi M. T., Nkemkiafu A.G. (2015)

Οι παραπάνω στόχοι ενισχύθηκαν, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, με τη θεσμοθέτηση της πιστοποίησης σε επίπεδο τόσο ιδρύματος όσο και προγραμμάτων σπουδών (Ν. 3374/2005). Η υλοποίηση της πιστοποίησης ανατέθηκε στην ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (Α.Δι.Π.) στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως ορίζουν οι σχετικές διατάξεις του Υπουργείου Παιδείας. (2^ο άρθρο, παρ.4^ο του Ν. 3374/2005). Οι προϋποθέσεις, τα κριτήρια κι οι διαδικασίες τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης αναλύονται και εξειδικεύονται με ειδικές κατευθύνσεις και οδηγίες που δημοσιοποιούνται από την Α.Δι.Π. Η διαδικασία πιστοποίησης περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις (2^ο άρθρο του Ν. 3374/2005)

- ✓ Φάση 1η: Σχεδιασμός και ανάπτυξη του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του κάθε ιδρύματος.
- ✓ Φάση 2η: Αυτοαξιολόγηση του ιδρύματος και του συστήματος διασφάλισης της ποιότητας.
- ✓ Φάση 3η: Εξωτερική αξιολόγηση του ιδρύματος και του συστήματος διασφάλισης της ποιότητας από την επιτροπή ανεξάρτητων εξωτερικών εμπειρογνομόνων.
- ✓ Φάση 4η: Έκδοση απόφασης πιστοποίησης από το συμβούλιο της Α.Δι.Π.

Όπως έχει αναφερθεί, σε κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης συγκροτείται η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) για τον συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησής του. (2^ο άρθρο, 4^η παράγραφο του Ν. 3374/2005)

5.2.2.Η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης

Στην πρώτη ενότητα του 4^{ου} κεφαλαίου έγινε μία αναφορά στα κριτήρια και στους δείκτες αξιολόγησης βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας (άρθρο 3^ο Ν. 3374/2005). Σ' αυτή την ενότητα γίνεται ανάλυση της δομής και της διάρθρωσης των εκθέσεων εξωτερικής αξιολόγησης (external evaluation report), ώστε στη συνέχεια να παρουσιαστούν τα πορίσματα των εξωτερικών εκθέσεων του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του Πολυτεχνείου της Κρήτης.

Αρχικά, η εξωτερική αξιολόγηση είναι η τελευταία φάση κάθε κύκλου διαδικασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση κι έχει ως σκοπό, σύμφωνα με το ενημερωτικό φυλλάδιο της ΑΔΙΠ (σελ.: 8) τη διαπίστωση της πληρότητας, της διαφάνειας, της αντικειμενικότητας της εσωτερικής αξιολόγησης και τη διατύπωση μίας αντικειμενικής άποψης βάσει των εξής στόχων:

- ✓ επισήμανση των καλών πρακτικών και των σημείων βελτίωσης,
- ✓ ανάδειξη και τεκμηριωμένη υποστήριξη των εύλογων αιτημάτων της μονάδας στο επίπεδο του ιδρύματος και της πολιτείας,
- ✓ συλλογή και ανάδειξη καλών πρακτικών εθνικής εμβέλειας.

Η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης ενεργοποιείται με την κατάθεση της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης στην Α.ΔΙ.Π. (Άρθρο 7^ο Ν. 3374/2005). Βάσει αυτής και με την άμεση γνωριμία με την ακαδημαϊκή μονάδα (επίσκεψη και ανταλλαγή απόψεων), η επιτροπή εξωτερικών εμπειρογνομόνων – αποτελούμενη από πέντε μέλη - συντάσσει την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης. (άρθρο 9^ο, Ν. 3374/2005). Η εν λόγω αναφορά αναλύει σε βάθος τις διαπιστώσεις και τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως προς: (Ενημερωτικό φυλλάδιο της ΑΔΙΠ, 2007, σελ.: 8)

- ✓ τα επιτεύγματα της ακαδημαϊκής μονάδας,
- ✓ τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης ή διορθωτικών ενεργειών,

- ✓ την αποτελεσματικότητα των ενεργειών στις οποίες έχει ήδη προβεί το ίδρυμα, προκειμένου να διασφαλίσει και να βελτιώσει την ποιότητα του επιτελούμενου έργου του,
- ✓ τη συνέπεια του ιδρύματος ως προς την αποστολή και τους στόχους του.

5.2.3. Η δομή διάρθρωση της έκθεσης της εξωτερικής αξιολόγησης

Το πρότυπο σχήμα (Α.ΔΙ.Π.: Έντυπα για Εξωτερική Αξιολόγηση) για την εξωτερική αξιολόγηση των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελείται από 37 σελίδες κι εμπεριέχει έξι ενότητες.

1. Αρχικά, κρίνονται αναγκαίες τόσο η παρουσίαση του αξιολογούμενου ιδρύματος όσο κι η καταγραφή των στοιχείων (Ονοματεπώνυμο και Ίδρυμα Προέλευσης) των πέντε ειδικών αξιολογητών, οι οποίοι προέρχονται από το Μητρώο που τηρεί η Α.ΔΙ.Π βάσει της σχετικής νομοθεσίας.
2. Στη συνέχεια, γίνεται η περιγραφή της διαδικασίας της εξωτερικής αξιολόγησης, δηλαδή μία σύντομη παρουσίαση της επίσκεψης, η οποία εμπεριέχει τις ημερομηνίες υλοποίησης, τις εγκαταστάσεις ελέγχου, τα παρευρισκόμενα άτομα, τον κατάλογο των εκθέσεων, των εγγράφων και των λοιπών δεδομένων που εξετάσθηκαν, τις ομάδες τόσο του διδακτικού και του διοικητικού προσωπικού όσο και των φοιτητών που έδωσαν συνέντευξη κι ένα σχόλιο σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα αξιολόγησης.

Ακολούθως, παρουσιάζεται η περιγραφή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, δηλαδή ο σχολιασμός της καταλληλότητας των πηγών και των εγγράφων, η ποιότητα κι η πληρότητα των δεδομένων που εξετάσθηκαν, η ανάλυση των θετικών στοιχείων και των δυσκολιών που προέκυψαν, ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της κι ένα σχόλιο σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα αξιολόγησης.)

3. Στην τρίτη ενότητα της έκθεσης διερευνάται η εικόνα του υπό αξιολόγηση ιδρύματος , η οποία αφορά στη στρατηγική της ηγεσίας και της ανάπτυξής του δηλαδή στην αποστολή, τους στόχους, τις προτεραιότητες, τις διαδικασίες μέσω των οποίων το ίδρυμα ελέγχει την επίτευξη των στόχων, την αποτίμηση της ικανότητάς του για βελτίωση κι ένα σχόλιο σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα αξιολόγησης. Στο παρόν πλαίσιο, ελέγχεται κι η στρατηγική οργανωτικής

ανάπτυξης, δηλαδή η αποτελεσματικότητα κι η συμπληρωματικότητα των οργάνων διοίκησης, η ύπαρξη αποτελεσματικών οργανισμών και κανόνων λειτουργίας κι ένα σχόλιο σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα αξιολόγησης. Επίσης, εντάσσεται η στρατηγική ακαδημαϊκής ανάπτυξης, η οποία αφορά τόσο στις Σχολές όσο και στα Τμήματα του ιδρύματος κι η στρατηγική έρευνας, η οποία εξετάζει τους βασικούς άξονες της ερευνητικής πολιτικής, τα χρονοδιαγράμματα επίτευξης των στόχων, την ποιότητα των δικτύων τόσο εργαστηριακής υποστήριξης έρευνας όσο ερευνητικής αριστείας, την ύπαρξη μηχανισμών υποβοήθησης της έρευνας κι ένα σχόλιο σχετικά με τον εν λόγω τομέα αξιολόγησης.

Η πέμπτη παράγραφος της τρίτης ενότητας εξετάζει την οικονομική οργάνωση του ιδρύματος δηλαδή την οικονομική ανάπτυξη και τη διαχείριση εθνικών και διεθνών πόρων, τη στρατηγική διαχείρισης του τακτικού προϋπολογισμού και των δημοσίων επενδύσεων, την οργάνωση και τη στρατηγική τόσο του ειδικού λογαριασμού κονδυλίου έρευνας όσο και της εταιρίας διαχείρισης κι αξιοποίησης της περιουσίας του ιδρύματος, την ύπαρξη συστήματος ποιότητας τόσο στη διαχείριση των οικονομιών όσο και της μηχανογραφικής παρακολούθησης των προϋπολογισμών.

Η έκτη παράγραφος της τρίτης ενότητας αφορά στη στρατηγική των κτιριακών και χωροταξικών υποδομών του ιδρύματος κι εδώ απαιτείται η επισήμανση των βασικών αξόνων ανάπτυξης, των στόχων και των τρόπων υλοποίησής των, καθώς και των αποκλίσεων από το πρότυπο 1 campus/ AEI. Η επόμενη παράγραφος αναφέρεται στην περιβαλλοντική πολιτική του ιδρύματος κι εδώ κρίνεται αναγκαία η αναφορά στη στρατηγική ανακύκλωσης και στα μέτρα υλοποίησης των στόχων, στη διαχείριση των επικίνδυνων και των αστικών αποβλήτων, στη στρατηγική πράσινης ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, η εξεταζόμενη παράγραφος εμπεριέχει (α) τη κοινωνική στρατηγική, η οποία αφορά στην εκμετάλλευση και τη διάδοση των ερευνητικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τη προώθηση και τη διάδοσή του στην αγορά, τις σταθερές σχέσεις με τα βασικά τοπικά και περιφερειακά όργανα, τη συμμετοχή στην πολιτική ανάπτυξη της κοινωνίας, της πόλης και της περιοχής, την αμοιβαία και μακροχρόνια σχέση με τους απόφοιτους (β) τη στρατηγική

διεθνοποίησης του ιδρύματος, η οποία αναφέρεται στην ενσωμάτωση της διεθνούς διάστασης στο πρόγραμμα σπουδών, τις ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις και την έρευνα, τη συμμετοχή σε διεθνή δίκτυα ΑΕΙ και στη συνεργασία με ΑΕΙ άλλων χωρών (με συγκεκριμένο πρωτόκολλο συνεργασίας) και (γ) τη στρατηγική φοιτητικής μέριμνας βάσει της οποίας εξετάζεται η λειτουργία κι η ανάπτυξη των φοιτητικών εστιών, του εστιατορίου, των υποτροφιών και των βραβείων, των αθλητικών εγκαταστάσεων, των πολιτιστικών δραστηριοτήτων κι η αντιμετώπιση των προβλημάτων ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ).

Το δεύτερο μέρος της τρίτης ενότητας της έκθεσης αφορά στα προγράμματα σπουδών κάθε κύκλου (προπτυχιακών, μεταπτυχιακών, διδακτορικών) και καταγράφονται τα κυριότερα δυνατά κι αδύναμα σημεία τους, οι βασικές υποχρεώσεις των φοιτητών, ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται η κεντρική διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας τυχόν παρατηρήσεις και συστάσεις των εξωτερικών εμπειρογνομόνων κατά την εξωτερική αξιολόγηση. Εν κατακλείδι, δίνεται ένα σχόλιο σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα αξιολόγησης για κάθε κύκλο σπουδών. Το τρίτο μέρος της τρίτης ενότητας της έκθεσης αποτελεί μία σύνοψη των άνωθεν σχετικά με τη συνολική εικόνα του υπό αξιολόγηση ιδρύματος όπου τονίζονται συγκεκριμένα θετικά και αρνητικά σημεία, προτείνονται ενδεχόμενες ενέργειες για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών κι αναγκαίες ενέργειες για βελτίωση.

4. Στην τέταρτη ενότητα της έκθεσης διερευνάται το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος, το οποίο αφορά στην πολιτική και στρατηγική διασφάλισης ποιότητας (κ.ε. ΔΠ), δηλαδή στους αντικειμενικούς στόχους της, στην οργάνωση του εν λόγω συστήματος για το εξεταζόμενο ίδρυμα και στην ύπαρξη ή μη ενός λεπτομερούς οδηγού εφαρμογής με περιγραφή των διαδικασιών λειτουργίας του συστήματος ΔΠ, στον τρόπο προστασίας των φοιτητών και του προσωπικού του ιδρύματος από μεροληπτικές παρεμβάσεις και διακρίσεις, στις μεθόδους αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του συστήματος ΔΠ σχετικά με την επίτευξη των στόχων του κι ένα σχόλιο σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα αξιολόγησης. Στο παρόν πλαίσιο, ανήκει κι ο σχεδιασμός, η έγκριση, ο έλεγχος κι η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων. Εδώ, εξετάζονται η

σαφήνεια κι η πληρότητα των προγραμμάτων, η έγκυρη κι έγκαιρη κοινοποίησή τους, η μέθοδος διερεύνησης της επίτευξης ή μη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η εφαρμογή του συστήματος των ECTS, η συμμετοχή ή μη των φοιτητών στις διαδικασίες ΔΠ των εν λόγω προγραμμάτων, η δομημένη διεθνής κινητικότητα των προγραμμάτων ή μη, οι δυνατότητες απασχόλησης των αποφοίτων κι ένα σχόλιο σχετικά με τον συγκεκριμένο τομέα αξιολόγησης. Επίσης, εντάσσεται η διδασκαλία, η μάθηση κι η αξιολόγηση των φοιτητών, οι οποίες αφορούν στις πολλές και ποικίλες μαθησιακές διαδρομές, στην υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, στα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης, στη διαδικασία αντιμετώπισης παραπόνων κι ενστάσεων που δηλώνονται εκ μέρους των φοιτητών κι η πρόοδος – αναγνώριση των σπουδών, η οποία εξετάζει τη συνέπεια και τη διαφάνεια εισδοχής φοιτητών τόσο στο δεύτερο όσο και στο τρίτο κύκλο σπουδών, τις σαφείς και διακριτές διαδικασίες αναγνώρισης των τίτλων της ανώτατης εκπαίδευσης, τη συνεργασία με εθνικά κέντρα ENIC/ NARIC για τη διασφάλιση συνεκτικής αναγνώρισης και κινητικότητας μεταξύ προγραμμάτων εντός και εκτός του ιδρύματος, τη παροχή αναλυτικής πληροφόρησης σχετικά με τους κτηθέντες τίτλους σπουδών, το πλαίσιο, το επίπεδο και το περιεχόμενο των σπουδών που καλούνται να ολοκληρώσουν οι φοιτητές με επιτυχία, τα εργαλεία ή/και τις μεθόδους που ελέγχεται εν γένει η πρόοδος των ενεργών σπουδαστών κι ένα σχόλιο σχετικά με τον εν λόγω τομέα αξιολόγησης.

Η πέμπτη παράγραφος της ενότητας εξετάζει τη διασφάλιση της ποιότητας σε σχέση με το διδακτικό προσωπικό του ιδρύματος, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προκήρυξη κι η πρόσληψή του, τις παρεχόμενες μεθόδους επαγγελματικής/ επιστημονικής ανάπτυξής του, τις τυχόν αδυναμίες του σχετικά με τη διεξαγωγή του διδακτικού έργου, την αξιολόγηση της επιστημονικής δραστηριότητας με στόχο την ενίσχυση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την έρευνα, τις δέουσες διαδικασίες αξιολόγησης από τη μεριά των φοιτητών, το κανονιστικό πλαίσιο για τη διερεύνηση τόσο πειθαρχικών όσο κι ακαδημαϊκών παραπτωμάτων.

Η έκτη παράγραφος της ενότητας αφορά στις πηγές μάθησης κι υποστήριξης των φοιτητών κι εδώ απαιτείται η επισήμανση των διαδικασιών του τακτικού

ελέγχου, της αξιολόγησης, της αναθεώρησης και της βελτίωσης της καταλληλότητας κι της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών υποστήριξης (βιβλιοθήκες, πληροφοριακά συστήματα, κ.ά.) που διατίθενται στους φοιτητές. Η επόμενη παράγραφος της τέταρτης ενότητας αναφέρεται στα πληροφοριακά συστήματα καταγραφής κι ανάλυσης στοιχείων και δεικτών του ιδρύματος κι εδώ κρίνεται αναγκαία η αναφορά στα μέσα συλλογής, ανάλυσης κι αξιοποίησης έγκυρων πληροφοριών σχετικά με τους βασικούς δείκτες απόδοσης, το προφίλ του φοιτητικού πληθυσμού και τα ποσοστά προόδου, επιτυχίας και εγκατάλειψης σπουδών, άλλων λειτουργιών και δραστηριοτήτων, επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων και τέλος, σύγκριση με άλλους παρόμοιους οργανισμούς εντός κι εκτός από τον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης με στόχο την εμβάθυνση της αυτογνωσίας και την μεθόδευση τρόπων για δυνατή βελτίωση της λειτουργίας του αξιολογούμενου ιδρύματος. Επιπροσθέτως, η εξεταζόμενη παράγραφος εμπεριέχει (α) τις δημοσιοποιημένες πληροφορίες, οι οποίες αφορούν στην κοινοποίηση των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών και των παρεχόμενων τίτλων, των προβλεπόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, των ευκαιριών μάθησης που προσφέρονται, των βιογραφικών σημειωμάτων όλων των μελών ΔΕΠ/ΕΠ τόσο στην ελληνική και στην αγγλική όσο και σε άλλες γλώσσες (β) τη συνεχή παρακολούθηση και περιοδική αναθεώρηση των προγραμμάτων, η οποία αναφέρεται στις διαδικασίες που υλοποιούνται γι' αυτά, και (γ) την περιοδική εξωτερική αξιολόγηση βάσει της οποίας εξετάζονται η προβλεπόμενη διαδικασία κατά την οποία αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική μονάδα τις παρατηρήσεις της εξωτερικής αξιολόγησης και οι τρόποι που παρακολουθείται η εφαρμογή σχεδίων των Σχολών και των Τμημάτων για κάλυψη τυχόν παρατηρήσεων ή/και πιστοποίησης των προγραμμάτων τους.

Το τελευταίο μέρος της εξεταζόμενης ενότητας αποτελεί μία σύνοψη των άνωθεν σχετικά με τη συνολική εικόνα του εσωτερικού συστήματος ΔΠ του υπό αξιολόγηση ιδρύματος όπου τονίζονται συγκεκριμένα θετικά και αρνητικά σημεία, προτείνονται ενδεχόμενες ενέργειες για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών κι αναγκαίες ενέργειες για βελτίωση.

5. Στην πέμπτη ενότητα της έκθεσης διερευνάται η λειτουργία της κεντρικής διοίκησης του υπό αξιολόγηση ιδρύματος, η οποία αφορά στις εξής υπηρεσίες:

- ✓ Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ),
- ✓ χρηματοοικονομικές υπηρεσίες,
- ✓ τμήμα προμηθειών
- ✓ τεχνικές υπηρεσίες
- ✓ υπηρεσίες Τ.Π
- ✓ υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας
- ✓ δομή απασχόλησης και σταδιοδρομίας(ΔΑ.ΣΤΑ.)
- ✓ Τμήμα Δημοσίων/ διεθνών σχέσεων
- ✓ Υπηρεσίες ξένων γλωσσών,
- ✓ Κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες
- ✓ Φοιτητική στέγη και σίτιση και
- ✓ Βιβλιοθήκη.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας ενότητας αποτελεί μία σύνοψη των άνωθεν σχετικά με τη συνολική εικόνα της λειτουργίας της κεντρικής διοίκησης υπό αξιολόγηση ιδρύματος όπου τονίζονται συγκεκριμένα θετικά και αρνητικά σημεία, προτείνονται ενδεχόμενες ενέργειες για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών κι αναγκαίες ενέργειες για βελτίωση.

6. Στην έκτη ενότητα της έκθεσης καταγράφονται τα συμπεράσματα κι οι συστάσεις για το υπό αξιολόγηση ίδρυμα σχετικά με τη γενική λειτουργία του, την ανάπτυξή του έως τώρα και τη σημερινή του κατάσταση, την ετοιμότητα και την ικανότητά του για αλλαγή/ βελτίωση, το εσωτερικό σύστημα ΔΠ του. Τέλος, δίνεται η συνολική απόφαση/ αξιολόγηση της έκθεσης (άξιο αναγνώρισης, θετική αξιολόγηση, μερικώς θετική αξιολόγηση, αρνητική αξιολόγηση) όπου τονίζονται συγκεκριμένα θετικά και αρνητικά σημεία, προτείνονται ενδεχόμενες ενέργειες για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών κι αναγκαίες ενέργειες για βελτίωση.

Πίνακας: Η δομή - διάρθρωση της έκθεσης της εξωτερικής αξιολόγησης
(based on Doc. A12 Institutional External Evaluation - Template for the External
Evaluation Report Version 3.0 - 10.2015)

TABLE OF CONTENTS

1. EXTERNAL EVALUATION COMMITTEE

2. INTRODUCTION

2.1 The External Evaluation Procedure

2.2 The Self-Evaluation Procedure

3. PROFILE OF THE INSTITUTION UNDER EVALUATION

3.1 Institutional Governance, Leadership & Strategy

3.1.1 Vision, mission and goals of the Institution

3.1.2 Organizational Development Strategy

3.1.3 Academic Development Strategy

3.1.4 Research Strategy

3.1.5 Financial Strategy

3.1.6 Real Estate Development Strategy

3.1.7 Environmental Strategy

3.1.8 Social Strategy.

3.1.9 Internationalization Strategy

3.1.10 Student Welfare Strategy

3.2 Strategy for Study Programmes

3.3 Profile of the Institution under evaluation – Conclusions and recommendations .

4. INTERNAL SYSTEM OF QUALITY ASSURANCE

4.1 Quality Assurance (QA) Policy and Strategy

4.2 Design, approval, monitoring and evaluation of the study programmes and degrees awarded

4.3 Teaching and learning - Assessment by students

4.4 Admission of students, progression and recognition of studies

4.5 Quality Assurance as regards the teaching staff

4.6 Learning resources and student support

4.7 Information Systems for Recording and Analysing Data and Indicators

4.8 Dissemination of information to stakeholders

4.9 Continuous monitoring and periodic review of the study programmes

4.10 Periodic external evaluation

4.11 Internal System of Quality Assurance – Conclusions and recommendations

5. OPERATION OF THE CENTRAL ADMINISTRATION OF THE INSTITUTION

5.1 Central Administration Services of the Institution

5.2 . Operation Of The Central Administration Of The Institution - Conclusions and recommendations

6. FINAL CONCLUSION AND RECOMEDATIONS

6.1 Final decision of the EEC

5.2.2. Η ανασκόπηση των εκθέσεων

Η πιο πρόσφατη εξωτερική αξιολόγηση, η οποία «οργανώθηκε» από τα ανώτερα και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, διεξήχθη (επιτόπιες επισκέψεις) κατά το διάστημα Οκτώβριος 2015 - Ιούλιος 2016.

5.2.2.1. Μελέτη της έκθεσης αξιολόγησης του Ε.Μ.Π. (ΑΔΙΠ:External evaluation report, National technical University of Athens, 2016)

Σύμφωνα με την υπό εξέταση εξωτερική αξιολόγηση του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, η Επιτροπή αποτελείτο από πέντε εμπειρογνώμονες αξιολογητές.(Ε.Ε.Ρ. NTUA, σελ.: 4)

Η εισαγωγή

- **Η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης:** (Ε.Ε.Ρ. NTUA, σελ. : 5-6)

Η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (ΕΕΑ) για το ΕΜΠ έφτασε στην Αθήνα στις 22 Μαΐου 2016. Το πρωί της 23ης Μαΐου, η ΕΕΑ ενημερώθηκε από τον εκπρόσωπο της ΑΔΙΠ σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης. Μετά από αυτήν την ενημέρωση, η ΕΕΑ συναντήθηκε με:

- ✓ τον Πρύτανη του ΕΜΠ Καθηγητή Ι. Γκόλια,
- ✓ τον Αναπληρωτή Πρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Διοίκησης, Καθηγητή Δ. Παπαντώνη, και
- ✓ τον Αναπληρωτή Πρύτανη Χρηματοοικονομικού Σχεδιασμού και Ανάπτυξης, Καθ. Ι. Πασπαλιάρη

- ✓ Το απόγευμα της 23ης Μαΐου, η ΕΕΚ συναντήθηκε με τη Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας του ΕΜΠ, πριν συναντηθεί με τον Πρόεδρο και τα μέλη του Συμβουλίου του ΕΜΠ.

Στις 24 Μαΐου, η ΕΕΑ χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Η Ομάδα Α (καθηγητές Παναγόπουλος και Γεωργιάδης) επισκέφθηκε τη Σχολή Πολιτικών Μηχανικών, ενώ η Ομάδα Β (καθηγητές Γιαννάκης, Σκέβουλης και Βολάκης) επισκέφθηκε τη Σχολή Χημικών Μηχανικών. Και οι δύο ομάδες συναντήθηκαν με τους αντίστοιχους Κοσμήτορες, εκπροσώπους των Ομάδων Εσωτερικής Αξιολόγησης (IEGs / ΟΜΕΑ), επιλεγμένες ομάδες προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, επιλεγμένες ομάδες μελών της σχολής καθώς και μέλη του τεχνικού εργαστηρίου, από αυτές τις δύο Σχολές. Η Ομάδα Α πραγματοποίησε μια σύντομη περιοδεία στην πανεπιστημιούπολη, η οποία περιελάμβανε μια επίσκεψη στο Κέντρο Υπολογιστών, ενώ η Ομάδα Β περιόδευσε τη βιβλιοθήκη, τις αθλητικές εγκαταστάσεις και περιηγήθηκε έξω από δύο φοιτητικούς κοιτώνες. Μέχρι το τέλος της 24ης Μαΐου, η ΕΕΑ συναντήθηκε με τους αποφοίτους του ΕΜΠ και εξωτερικούς φορείς.

Η ΕΕΑ διάβασε την εσωτερική έκθεση αυτοαξιολόγησης, μαζί με μεμονωμένες αναφορές από τις σχολές. Στη συνέχεια, η επιτροπή είχε συνάντηση με οκτώ (στους εννέα) Κοσμήτορες, την Τετάρτη 25 Μαΐου 2016, για να διαμορφώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα όλων των Σχολών του ΕΜΠ. Δυστυχώς, το πρόγραμμα δεν περιλάμβανε επισκέψεις σε ιστότοπους όλων των σχολών. Πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με καθηγητές, προσωπικό και μαθητές από 7 (στις 9) σχολές. Αυτό οφείλεται σε παρεξηγήσεις μεταξύ ΑΔΙΠ και ΕΜΠ. Το ΕΜΠ προγραμμάτισε ευτυχώς μια συνάντηση με τους περισσότερους Κοσμήτορες που έδωσαν προφορικές παρουσιάσεις στην ΕΕΑ, περιγράφοντας τις δραστηριότητες των σχολών και τις απαντήσεις στις προηγούμενες εξωτερικές αξιολογήσεις τους. Τέλος, η ΕΕΑ παρουσίασε την προφορική έκθεσή της στον Πρύτανη του ΕΜΠ και στους Αναπληρωτές Πρυτάνεις το απόγευμα της 26ης Μαΐου 2016.

Η επιτροπή κατέληξε ότι η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης ήταν επαρκής καθώς παρείχε στην ΕΕΑ τουλάχιστον τις απαραίτητες πληροφορίες για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Δεδομένου ότι ήταν διαθέσιμα πρότυπα εκθέσεων από αξιολογήσεις άλλων θεσμικών οργάνων, θα περίμενε κανείς ότι η ηγεσία του ΕΜΠ θα παρουσίαζε μια παρουσίαση για να αντιμετωπίσει τα θέματα στα οποία κλήθηκε

να αναφέρει η ΕΕΑ και επίσης να εκθέσει το όραμα και τη στρατηγική του οργάνου. Εκτός από την εσωτερική έκθεση που ήταν διαθέσιμη εκ των προτέρων, παρασχέθηκε πρόσθετο υλικό κατά την ίδια την εβδομάδα αξιολόγησης, ένα σημαντικό μέρος του οποίου η ΕΕΑ είχε ελάχιστο ή καθόλου χρόνο για να επανεξετάσει. Τέλος, η επιτροπή πρότεινε να υπάρχουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις με μεμονωμένους καθηγητές, προσωπικό και μαθητές.

- **Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης:** (Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ. : 6-7)

Η ΕΕΑ βρήκε ολοκληρωμένη τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του ΕΜΠ. Η διαδικασία λειτούργησε ως εξής: κάθε Σχολή εξέλεξε την ομάδα εσωτερικής αξιολόγησης (IEG / ΟΜΕΑ) ως υπεύθυνη για τη συλλογή δεδομένων και εκθέσεων σε επίπεδο Σχολής. Οι αναφορές που δημιουργήθηκαν σε αυτό το επίπεδο διοχετεύθηκαν στη συνέχεια στη μονάδα διασφάλισης ποιότητας (QAU / ΜΟΔΙΠ). Η ΜΟΔΙΠ αλληλεπίδρασε με τους IEG / ΟΜΕΑ με συνεργατικό και συμβουλευτικό τρόπο στη σύνταξη της εσωτερικής έκθεσης αυτοαξιολόγησης. Η διαδικασία περιελάμβανε επαναλήψεις από πάνω προς τα πάνω και από πάνω προς τα κάτω, οι οποίες επέφεραν ένα συνολικό αποτέλεσμα. Η ΕΕΑ αναγνώρισε ότι όλα τα επίπεδα που εμπλέκονται στη διαδικασία ήταν συνεπή. Όλοι μαζί, φαίνονται δεσμευμένοι σε μια εποικοδομητική διαδικασία που η επιτροπή έκρινε ότι θα βελτιώσει συνολικά την ποιότητα του ΕΜΠ.

Το παραγόμενο έγγραφο 382 σελίδων εμφανίστηκε λεπτομερές, περιγραφικό και περιεκτικό. Ωστόσο, δεδομένου του όγκου του και του γεγονότος ότι ο προβλεπόμενος χρόνος ήταν μάλλον σύντομος (περίπου μια εβδομάδα πριν από την εξωτερική αξιολόγηση), δεν έχει διαβάσει ολόκληρη την έκθεση κάθε μέλος της ΕΕΑ. Εντοπίστηκαν μερικά κενά στις ποσοτικές αξιολογήσεις (π.χ. συμμόρφωση με τις μονάδες ECTS), αλλά δεν εμπόδισαν την ΕΕΑ να σχηματίσει μια ποιοτική εικόνα του καθεστώτος ΕΜΠ. Τα συνολικά αποδεικτικά στοιχεία που παρέχονταν ήταν σύμφωνα με τις πληροφορίες που περιέχονταν στα έγγραφα αξιολόγησης.

Η ΕΕΑ βρήκε τη διαδικασία ολοκληρωμένη και διαδραστική. Ωστόσο, η ΕΕΑ συνιστά στους εκπροσώπους των μελών του διοικητικού προσωπικού, καθώς και στους εκπροσώπους των φοιτητών να συμπεριλαμβάνονται σε κάθε επίπεδο των εσωτερικών διαδικασιών αξιολόγησης.

Τέλος, η επιτροπή έκρινε ότι το ΕΜΠ κατέβαλε σημαντικές προσπάθειες για να συντάξει μια ολοκληρωμένη έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης την οποία χαρακτήρισε θετική. Ωστόσο, η διαδικασία θα μπορούσε να επωφεληθεί από συγκεκριμένες πληροφορίες από το διοικητικό προσωπικό και τους μαθητές και οι αναφερόμενες καταχωρίσεις θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τη σαφήνεια και το καλύτερο εξορθολογισμένο περιεχόμενο και τα χρονοδιαγράμματα σε μέρη (π.χ. συμμόρφωση με τους περιορισμούς ECTS στις σχολές)

- **Το προφίλ του οργανισμού στο πλαίσιο της αξιολόγησης (E.E.R. NTUA, σελ. : 20-21)**

Θετικά σημεία: (E.E.R. NTUA, σελ. : 20)

Η ΕΕΑ κατέληξε ότι το ΕΜΠ αναπνέει ποιότητα, χάρη στην «κρέμα της σοδειάς» της κορυφαίας σχολής και των φοιτητών του (περίπου 10-20% του συνόλου).Επίσης, η ηγεσία (πρύτανης, συμβούλιο και κοσμήτορες) είναι ειδικευμένοι, δημιουργικοί και πρόθυμοι να αναπτύξουν στρατηγικές και σχέδια δράσης για την επίλυση καλά τεκμηριωμένων και εκτιμημένων προβλημάτων. Ακόμη, η συνολική ατμόσφαιρα μεταξύ της ηγεσίας, της σχολής, του διοικητικού προσωπικού και των φοιτητών, φαίνεται να λειτουργεί προς το κοινό καλό. Τέλος, το πλάτος, το βάθος και η ποικιλία των θεμάτων που διδάχθηκαν και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι εξαιρετική. Ομοίως, οι δεσμοί με τη βιομηχανία είναι αξιόπαινοι, και οι προσπάθειες προσέγγισης προς όφελος της τοπικής κοινότητας, του έθνους και της κοινωνίας, είναι εξαιρετικές.

Αρνητικά σημεία (E.E.R. NTUA, σελ. : 20-21)

Το συλλογικό όραμα, η στρατηγική του ΕΜΠ για την αντιμετώπιση χρόνιων αδυναμιών και η θέσπιση πολύ απαιτούμενων οργανωτικών πολιτικών, δεν διακρίνονται ξεκάθαρα. Επίσης, το καθεστώς ομήρων της κομματικής πολιτικής, της αναπαραγωγής, της ενδοσκόπησης και της υπερβολικής εμπιστοσύνης στο εμπορικό σήμα του ΕΜΠ εμποδίζουν την εφαρμογή της κατάρτισης του προγράμματος σπουδών, της αναγνώρισης των ομοτίμων και την υιοθέτηση εργασιακών πρακτικών που ακολουθούνται σε κορυφαία ιδρύματα σε όλο τον κόσμο. Παράλληλα, η επιτροπή διαπίστωσε ότι υπάρχουν κατελιημμένα κτίρια, στάσιμοι μαθητές, χαμηλή συμμετοχή μαθητών σε μαθήματα, έλλειψη ετήσιων

αξιολογήσεων μεμονωμένων σχολών καθώς και έλλειψη στην εφαρμογή μέτρων για τη ρύθμιση των μη βέλτιστων μετρήσεων απόδοσης. Τέλος, στα μελανά σημεία συμπεριέλαβε η ΕΕΑ την ανεπαρκή χρηματοδότηση, τις προσλήψεις διοικητικού προσωπικού χωρίς τις απαραίτητες δεξιότητες και την δυσαναλογία του αριθμού των εισερχόμενων φοιτητών έναντι του αριθμού νέων προσλήψεων, ελεγχόμενων ή / και επιβαλλόμενων από το κράτος.

Προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών σημείων: - Προτάσεις με αναγκαίες αλλαγές για βελτίωση: (Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ. : 21)

Το ΕΜΠ πρέπει να χρησιμοποιήσει την κορυφαία ποιότητα των φοιτητών, των καθηγητών και την εμπειρογνωμοσύνη του Συμβουλίου για να αξιοποιήσει το πνευματικό κεφάλαιο και τις προσπάθειες συγκέντρωσης χρημάτων από εξωτερικές μη κρατικές πηγές. Επιπλέον, να συμπεριλάβει τη βοήθεια του διοικητικού προσωπικού στις προσπάθειες εσωτερικής αξιολόγησης καθώς και στον σχεδιασμό και τη στρατηγική. Επιπλέον, οφείλει να βρει έσοδα για το M.Sc. προγράμματα που διδάσκονται στα Αγγλικά.

Κατά την άποψη της ΕΕΑ το ΕΜΠ οφείλει να συντονιστεί για να δημιουργήσει ένα ομοιόμορφο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με μειωμένο μέγεθος και προϋποθέσεις. Επίσης, να εισαγάγει ελέγχους και ισορροπίες για να εξασφαλίσει αξιοκρατία στην πρόσληψη καθηγητών και προσωπικού. Ακόμη, καλό θα ήταν να καθιερώσει ομοιόμορφα πρότυπα, μέσω της ίδρυσης ενός Μεταπτυχιακού προγράμματος. Παράλληλα, θα ήταν απαραίτητη η δημιουργία ενός φοιτητικού κέντρου, το οποίο θα φιλοξενεί α) εκπαιδευτικούς για τάξεις β) ακαδημαϊκούς συμβούλους για την τοποθέτηση φοιτητών γ) κινητικότητα προς και από διεθνείς προορισμούς και δ) επιτροπή παραπόνων. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαίο το ΕΜΠ να βρει τρόπους για να προλαβαίνει την κατάληψη των κτιρίων και να βελτιώσει την επίδραση των μη επιτελούμενων καθηγητών, να μειώσει τη διάρκεια των σπουδών, να ελαχιστοποιήσει τους στάσιμους φοιτητές και, πάνω απ 'όλα, να εφεύρει τρόπους για να ελέγξετε την εισροή υψηλότερων από το δυνατόν για να εκπαιδεύσετε τους εισερχόμενους φοιτητές που επιβάλλονται από την κυβέρνηση (για το σκοπό αυτό, να βασιστεί στις προσπάθειες που πρωτοστάτησε από τη Σχολή Αρχιτεκτονικής).

Τέλος η επιτροπή προτείνει την ανάπτυξη κινήτρων για αύξηση του ποσοστού επιτυχίας της εξωτερικής χρηματοδότησης και, συνεπώς, βελτίωση της αυτοβιωσιμότητας του ΕΜΠ.

- **Το εσωτερικό σύστημα της διασφάλισης της ποιότητας** (Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ. : 31-32)

Θετικά σημεία: (Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ. : 31)

- 1) Το ΕΜΠ εκτιμά το QA και έκανε βήματα για να διαπεράσει μια καλλιέργεια QA στο Campus.
- 2) Η ΜΟΔΙΠ και ΟΜΕΑ λειτουργούν καλά σε σύντομο χρονικό διάστημα και είναι ανοιχτές σε ιδέες σταυρωτής γονιμοποίησης.
- 3) Η Εισαγωγή σε προπτυχιακό, M.Sc. και Ph.D. είναι διαφανή.
- 4) Το ΕΜΠ επιδιώκει συγκρίσεις σε κατατάξεις με ομότιμους οργανισμούς στην Ελλάδα, την Ευρώπη και παγκοσμίως.
- 5) Το γραφείο αποφοίτων του ΕΜΠ παρακολουθεί τα μονοπάτια των αποφοίτων του.
- 6) Έχει εφαρμοστεί στο ΕΜΠ ένα σύστημα συλλογής πληροφοριών για το QA.

Αρνητικά σημεία: Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ. : 31)

- 1) Η συμβολή εξωτερικών ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένης της βιομηχανίας, δεν ζητήθηκε συστηματικά.
- 2) Το ΕΜΠ δεν διαθέτει διαδικασίες για συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση, επανεξέταση του πόσο αποτελεσματικές είναι οι υπηρεσίες υποστήριξης των μαθητών.
- 3) Ο ιστότοπος του Ιδρύματος δεν είναι ούτε φιλικός προς τον χρήστη ούτε ομοιόμορφος στις σχολές και δεν μπορεί να επωφεληθεί από σημαντικές ενημερώσεις, ώστε να περιλαμβάνει σύντομα βιογραφικά από όλες τις σχολές και να απευθύνεται σε διεθνή προγράμματα περιήγησης.

Προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών σημείων: (Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ. : 31-32)

Το ΕΜΠ οφείλει να βελτιώσει τις διαδικασίες που ακολουθούνται στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων QA, όπως και την πολιτική και στρατηγική σε κεντρικό επίπεδο διοίκησης. Ακόμη, καλό θα ήταν να βελτιώσει τη συγκριτική αξιολόγηση των

στόχων QA που έχουν τεθεί σε σύγκριση με ομότιμους οργανισμούς στην Ευρώπη και παγκοσμίως. Ακόμη, να αυξήσει τα πρότυπα εισαγωγής στο M.Sc./Ph.D μέσω των κατάλληλων εξετάσεων και της διατριβής.

Επιπροσθέτως πρέπει το ΕΜΠ να :

- ✓ Διαθέσει μεταγραφές και πληροφορίες πτυχίου σε ηλεκτρονική μορφή.
- ✓ Προωθήσει συστηματικά τις ερευνητικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της έρευνας μέσω δεσμών μεταξύ διδακτικών και ερευνητικών προγραμμάτων.
- ✓ Αναπτύξει ένα επίσημο σύστημα παρακολούθησης της πορείας όλων των αποφοίτων και ενίσχυση του γραφείου αποφοίτων.
- ✓ Η ΜΟΔΙΠ θα πρέπει να παρακολουθεί συστηματικά τη συνολική πρόοδο των μαθητών στις σπουδές τους και να προτείνει συνεχώς διαδικασίες για την αντιμετώπιση των ελλείψεων.
- ✓ Παρέχονται πλήρως οι υπηρεσίες του συνδέσμου DASTA, του Erasmus exchange και του γραφείου πρακτικής εκπαίδευσης.
- ✓ Καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να αξιοποιήσει πλήρως το σύστημα πληροφοριών QA και να συνδέεται με ήδη υπάρχοντα συστήματα πληροφοριών, το συντομότερο δυνατό.

Προτάσεις με αναγκαίες αλλαγές για βελτίωση: (Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ: 32)

Η επιτροπή αναγνώρισε την ανάγκη να εφαρμοστεί μια επίσημη διαδικασία QA για συνεχή παρακολούθηση και περιοδική αναθεώρηση των προγραμμάτων μελέτης, λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Ακόμη, πρότεινε να πραγματοποιηθούν ετήσιες αξιολογήσεις μαθητών για όλες τις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Επιπλέον, επισήμανε ότι είναι καλό να ανανεωθεί ο ιστότοπος του ΕΜΠ και των σχολών, για να συμπεριληφθούν ισοδύναμα μαθημάτων που εκφράζονται σε μονάδες ECTS και σύντομα βιογραφικά όλων των σχολών σε ομοιόμορφο στυλ, τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά. Τέλος, κατέληξε ότι πρέπει να αναπτυχθεί μια διαδικασία καθοδηγούμενη από τη ΜΟΔΙΠ για να παρακολουθούνται και να αντιμετωπίζονται τα σχόλια που λαμβάνονται από εξωτερικές αξιολογήσεις σε όλα τα επίπεδα (Φορείς ιδρύματος, σχολών και διαπίστευσης)

- **Η λειτουργία της κεντρικής διοίκησης του οργανισμού (E.E.R. NTUA, σελ.: 34)**

Θετικά σημεία: (E.E.R. NTUA, σελ.: 34)

- 1) Το εσωτερικό σύστημα QA βρίσκεται στο σωστό δρόμο και ο αντίκτυπός του θα εμφανιστεί σε μελλοντικές ενέργειες.
- 2) Το διοικητικό προσωπικό αντέδρασε πολύ καλά κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών αβεβαιότητας, όταν το μεγαλύτερο μέρος του διοικητικού προσωπικού του ΕΜΠ τοποθετήθηκε σε κατάσταση διαθεσιμότητας.
- 3) Η κεντρική διοίκηση του ΕΜΠ, η διοίκηση της ακαδημαϊκής σχολής, οι φοιτητές και το μη ακαδημαϊκό προσωπικό συνεργάζονται ικανοποιητικά για να αντέξουν και να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που προκύπτουν από την αυστηρή οικονομική και πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα σήμερα.

Αρνητικά σημεία : (E.E.R. NTUA, σελ.: 34)

- 1) Το διοικητικό προσωπικό δεν συμμετέχει στις ομάδες εσωτερικής αξιολόγησης.
- 2) Υπάρχει ξεπερασμένο και αναποτελεσματικό οργανόγραμμα σε ορισμένα μέρη, π.χ., η Γενική Διοίκηση Εγκαταστάσεων χωρίζεται σε δύο μονάδες, ενώ θα μπορούσε εύκολα να συγχωνευθεί σε μία.
- 3) Είναι ανεπαρκής η παρακολούθηση και η μόχλευση των αποφοίτων του ΕΜΠ.
- 4) Το γραφείο δημοσίων / διεθνών σχέσεων πρέπει να οργανωθεί και να λειτουργεί καλύτερα

Προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών σημείων: (E.E.R. NTUA, σελ.: 34)

Η ΕΕΑ πρότεινε τη διεξαγωγή ερευνών, οι οποίες θα μπορέσουν να εκτιμήσουν το βαθμό ικανοποίησης του διοικητικού προσωπικού από την εργασία και το επίπεδο συνεισφοράς στο Ίδρυμα.

Προτάσεις με αναγκαίες αλλαγές για βελτίωση: (E.E.R. NTUA, σελ.: 34)

Η Επιτροπή τόνισε την ανάγκη να συμπεριληφθούν μαθητές και μη ακαδημαϊκό προσωπικό στο σύστημα της αξιολόγησης. Ακόμη, να δημιουργηθεί ένα Ινστιτούτο κεντρικής αρχής / επιτροπής για την παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων, ένα κεντρικό γραφείο για να αξιοποιηθούν τα ακίνητα του ΕΜΠ (αίθουσες και ακίνητα) και ένα κεντρικό γραφείο διαχείρισης αποφοίτων για διευκόλυνση της υποστήριξης αποφοίτων (σε θέματα οικονομικά ή δημοσιότητας).

Παράλληλα, υπογράμμισε ότι πρέπει να γίνει σωστή κατανομή της εμπειρογνωμοσύνης των εργαζομένων σε διοικητικές μονάδες. Τέλος, το ΕΜΠ επιβάλλεται να εξαλείψει τις ανενεργείς διοικητικές μονάδες(αυτές που ενδέχεται να υπάρχουν σε χαρτί, αλλά παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανενεργείς).

5.2.2.2. Μελέτη της έκθεσης αξιολόγησης του Πολυτεχνείου Κρήτης (ΑΔΙΠ:External evaluation report, Technical University of Crete, 2015)

Σύμφωνα με την υπό εξέταση εξωτερική αξιολόγηση του Πολυτεχνείου Κρήτης, η Επιτροπή αποτελείτο από πέντε εμπειρογνώμονες αξιολογητές.(Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 4)

Η εισαγωγή

- **Η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 6-10)**

Η διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης διεξήχθη ομαλά. Οι συνεδριάσεις ή τα έγγραφα που ζήτησε η ΕΕΑ δόθηκαν από το Πολυτεχνείο της Κρήτης με αποτέλεσμα την πλήρη ικανοποίηση της επιτροπής. Πιο συγκεκριμένα, η επιτροπή της εξωτερικής αξιολόγησης είχε την πρώτη της συνάντηση στις 19/10/2015 με την Πρύτανη Κα. Β. Διγκαλάκη & τους Αναπληρωτές Πρυτάνεις, Κα. Ν. Νικολαΐδη, Γ. Σταυρουλάκη, Ε. Ψιλάκη και συζήτησαν βασικά ζητήματα αξιολόγησης που προέκυψαν από την αυτοαξιολόγηση και από την εμπειρία του πρύτανη και των αντιπροέδρων. Η ΕΕΑ, ακολούθως, περιηγήθηκε στην πανεπιστημιούπολη. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στη Σχολή Μηχανικών Παραγωγής, επίσκεψη στη Σχολή Μηχανικών Περιβάλλοντος και στις υπόλοιπες σχολές και έγινε συνάντηση με τους προϊστάμενους διοικητικούς υπαλλήλους. Την επόμενη μέρα, στις 20/10/2015, η επιτροπή συναντήθηκε με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και στη συνέχεια περιηγήθηκε στη Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, στις υποδομές και εγκαταστάσεις της πανεπιστημιούπολη, στη Βιβλιοθήκης και στο Κέντρου Πληροφοριών του Πανεπιστημίου.

Η επιτροπή κατέληξε ότι διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης ήταν αξιόπαινη. Μολονότι, δεν ήταν δυνατές οι επίσημες συναντήσεις με προπτυχιακούς φοιτητές, η ΕΕΑ πήρε συνέντευξη από έναν περιορισμένο, αλλά αρκετό για τους σκοπούς αυτής της αξιολόγησης αριθμό φοιτητών μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών.

- **Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης:**(Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 11)

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης παρείχε τεκμηρίωση που ήταν κατάλληλη για την εξωτερική αξιολόγηση. Οι στόχοι της αξιολόγησης, γενικά, επιτεύχθηκαν από το Ίδρυμα. Η ΕΕΑ δεν ήταν σε θέση να ελέγξει λεπτομερώς όλα τα παραπάνω έγγραφα. Μικρές ασυνέπειες στις ποσοτικές πληροφορίες ή στις ποιοτικές αξιολογήσεις δεν εμπόδισαν την ΕΕΑ από το να αποκτήσει μια αληθινή εικόνα της τρέχουσας κατάστασης του Πολυτεχνείου της Κρήτης.

Οι ενότητες της έκθεσης αυτοαξιολόγησης που κατέθεσαν οι σχολές ήταν ασυνεπείς ως προς το περιεχόμενο και την ποιότητα των πληροφοριών. Μερικές ήταν περιεκτικές, ενώ άλλες ήταν πολύ σύντομες. Σε γενικές γραμμές, δεν είχαν μετρήσεις με τις οποίες να ποσοτικοποιηθεί το ερευνητικό αποτέλεσμα και τα περισσότερα από αυτά τα δεδομένα ήταν διαθέσιμα μόνο σε θεσμικό επίπεδο.

- **Το προφίλ του οργανισμού στο πλαίσιο της αξιολόγησης** (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 31-32)

Τα μέλη της επιτροπής της εξωτερικής αξιολόγησης κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα, αναφορικά με το προφίλ του Ιδρύματος:

Θετικά σημεία: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 31)

1. Το Ίδρυμα αποτελείται από υψηλής ειδίκευσης και με υψηλά κίνητρα καθηγητές, προσωπικό και απόφοιτους φοιτητές που έχουν τις δυνατότητες, τη θέληση και την ικανότητα να υπερέχουν.

2. Η ηγεσία του Ιδρύματος είναι δυναμική και δεσμευμένη να σχεδιάζει στρατηγικά και να επιλύει τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα προβλήματα που μπορεί να επηρεάσουν τον στρατηγικό σχεδιασμό του Ιδρύματος. Επίσης, η ηγεσία φαίνεται να έχει πολύ καλές εργασιακές σχέσεις με το προσωπικό υποστήριξης, το διδακτικό προσωπικό και τις σχολές.

3. Ένας αυξανόμενος αριθμός εισερχόμενων φοιτητών που υπερβαίνει σήμερα το 25% επιλέγει το Ίδρυμα ως την πρώτη επιλογή για τις σπουδές τους. Αυτή είναι μια θετική τάση και το Ίδρυμα πρέπει να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να προωθηθεί και να ευαισθητοποιήσει τους πιθανούς φοιτητές για τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, έτσι ώστε να προσελκύει ολοένα και περισσότερο μαθητές υψηλής ποιότητας.

4. Η διοικητική ομάδα του Ιδρύματος και οι Κοσμήτορες των Σχολών είναι ενεργοί στην ανάπτυξη δράσεων για τη διατήρηση καθηγητών υψηλής απόδοσης, παρά τις τρέχουσες δύσκολες οικονομικές συνθήκες.
5. Και οι πέντε Σχολές του Ιδρύματος έχουν αρχίσει να υιοθετούν το σύστημα ECTS και η διοίκηση του Ιδρύματος προωθεί τη χρήση συμπληρωματικών διπλωμάτων.
6. Το Ίδρυμα έχει αναπτύξει ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και βρίσκεται στη διαδικασία ανάπτυξης περισσότερων μεταπτυχιακών προγραμμάτων που να καλύπτουν τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς, τα οποία θα διδαχθούν στα Αγγλικά και αναμένεται να προσελκύσουν διεθνείς φοιτητές. Οι διεθνείς φοιτητές θα πληρώσουν αμοιβές που θα φέρουν τα απαραίτητα έσοδα στο ίδρυμα.
7. Η έρευνα αποτελεί βασική αποστολή του Ιδρύματος και ως αποτέλεσμα, το Πολυτεχνείο της Κρήτης παρέχει επιστημονική παραγωγή υψηλής ποιότητας και ποσότητας.
8. Η προσέγγιση της κοινωνίας είναι σημαντική, τόσο όσον αφορά τις συμβουλευτικές υπηρεσίες όσο και τις δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία και όχι μόνο. Υπογραμμίζεται η φιλική προς το περιβάλλον προσέγγιση του Ιδρύματος σε πολλά θέματα, όπως αυτά της πράσινης ενέργειας.

Αρνητικά σημεία (E.E.R, TUC, σελ.: 31)

1. Η δήλωση αποστολής και οι στόχοι του Πολυτεχνείου της Κρήτης, όπως γράφονται στην Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης είναι μεγάλοι, για αυτό είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν ρεαλιστικά.
2. Τα προβλήματα παραμένουν σχετικά με την παρακολούθηση των μαθητών, την έλλειψη προϋποθέσεων, το χρόνο έως την αποφοίτηση, τα ποσοστά αποφοίτησης και άλλα σχετικά θέματα στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών.
3. Κρίσιμα σημεία για το Ίδρυμα αποτελούν ο μεγάλος αριθμός των εισακτέων φοιτητών, τον οποίο το ίδρυμα δεν μπορεί να στηρίξει, ο αριθμός των καθηγητών που είναι μικρός για το συγκεκριμένο μηχανολογικό ίδρυμα και το επίπεδο χρηματοδότησης, το οποίο είναι πολύ κάτω από τα αποδεκτά εύρη.

Προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών σημείων (E.E.R, TUC, σελ.: 31)

Το Πολυτεχνείο της Κρήτης, σύμφωνα με την επιτροπή, πρέπει να εξετάσει το ενδεχόμενο των επιστημονικών συνεργασιών τόσο εσωτερικά στις σχολές όσο και

εξωτερικά με σχετικούς φορείς, ειδικά με εκείνους που βρίσκονται σε τοπικό επίπεδο. Επίσης, είναι απαραίτητο να εφαρμόσει οικονομικά κίνητρα για τη σχολή που διδάσκει τα μεταπτυχιακά προγράμματα στα αγγλικά.

Προτάσεις με αναγκαίες αλλαγές για βελτίωση: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 32)

Η επιτροπή πρότεινε ότι η Ηγεσία του Ιδρύματος επιβάλλεται να αναπτύξει στρατηγικά σχέδια για να αυξήσει την ικανότητα του Ιδρύματος να υπηρετήσει την αποστολή του, προωθώντας αλληλεπιδράσεις τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά, προσθέτοντας μοναδικά προπτυχιακά προγράμματα μηχανικής που δεν προσφέρονται σήμερα από άλλα ελληνικά ιδρύματα. Ακόμη, είναι απαραίτητο να αυξήσει τις προσπάθειες για την επικοινωνία των στόχων και του πολιτισμού του Ιδρύματος στους μαθητές, ώστε να αισθάνονται ότι έχουν μερίδιο στην επιτυχία του Ιδρύματος. Επιπροσθέτως, η ΕΕΑ προτείνει να επανεξετάσει το ίδρυμα τη δημοσιευμένη αποστολή και τους στόχους της, ώστε να είναι πιο συγκεκριμένοι, εφικτοί και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της απόδοσης του σε μελλοντικές αξιολογήσεις. Επιπλέον, οι σχολές πρέπει να ευθυγραμμίσουν την αποστολή και τις δηλώσεις των στόχων τους με την αποστολή και τους στόχους του ιδρύματος. Σημαντικό είναι η κοινότητα του Ιδρύματος να εξετάσει το ενδεχόμενο ανάπτυξης ενός πιο άνετου και φιλικού προς τους μαθητές περιβάλλοντος στην πανεπιστημιούπολη. Ακόμη, η Κεντρική Διοίκηση και οι σχολές είναι αναγκαίο να εξετάσουν το ενδεχόμενο αύξησης των προσπαθειών επωνυμίας και μάρκετινγκ, καθώς και το ενδεχόμενο αύξησης των προσπαθειών τους για να φέρουν πιθανούς εργοδότες στην πανεπιστημιούπολη μέσω εκθέσεων εργασίας ή παρόμοιων δραστηριοτήτων. Τέλος, το κράτος είναι επιτακτική ανάγκη να λάβει μέτρα για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών, μέσω χαλαρωτικών περιορισμών σχετικά με την πρόσληψη φοιτητών, την πρόσληψη καθηγητών και τη δημόσια χρηματοδότηση - σε ένα πλαίσιο παροχής περισσότερης ακαδημαϊκής αυτονομίας στο ίδρυμα.

- **Το εσωτερικό σύστημα της διασφάλισης της ποιότητας** (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 44)

Τα μέλη της επιτροπής αξιολόγησαν συνολικά θετικά το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας και οδηγήθηκαν στα παρακάτω συμπεράσματα:

Θετικά σημεία: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 44)

1) Η ηγεσία του Πολυτεχνείου Κρήτης δίνει μεγάλη έμφαση στο εσωτερικό της σύστημα διασφάλισης ποιότητας και έχει καθιερώσει μια ειδική θέση Αναπληρωτή Πρύτανη, υπεύθυνη για την Εσωτερική Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) Αυτό είναι μοναδικό.

2. Η Εσωτερική Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) υποστηρίζει ενεργά την εφαρμογή διαδικασιών που σχετίζονται με όλες τις πτυχές της διασφάλισης ποιότητας εντός του Ιδρύματος.

Αρνητικά σημεία: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 44)

Το σύστημα εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως και εφαρμόζεται μόνο εν μέρει. Επιπλέον, τα προπτυχιακά προγράμματα επηρεάζονται σοβαρά από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η υψηλή αναλογία φοιτητών προς καθηγητές, ο υψηλός αριθμός και το ανεξέλεγκτο ακαδημαϊκό επίπεδο πρόσληψης φοιτητών και ο ελάχιστος επιχειρησιακός προϋπολογισμός.

Προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών σημείων: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 44)

Η επιτροπή πρότεινε να γίνει στενότερη η συνεργασία της ΜΟΔΙΠ με τις Σχολές σε θέματα QA. Επιπλέον, η ΑΔΙΠ πρέπει να παρέχει πιο συγκεκριμένες οδηγίες για την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός εσωτερικού συστήματος QA.

Προτάσεις με αναγκαίες αλλαγές για βελτίωση: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 44)

1. Είναι αναγκαίο οι μονάδες ECTS για κάθε μάθημα να αντικατοπτρίζουν κατάλληλα όλα τα στοιχεία του φορτίου του μαθήματος.
2. Απαιτείται Πλήρη ανάπτυξη και εφαρμογή ενός εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας το οποίο (i) να καλύπτει επαρκώς τα προγράμματα σπουδών, διδασκαλίας, έρευνας, υποδομής και υπηρεσιών υποστήριξης, (ii) να καθιερώσει απλές επιχειρησιακές διαδικασίες για τη διασφάλιση ποιότητας, και (iii) να αναπτύσσει λεπτομερές εγχειρίδιο χειρισμού που καλύπτει όλες τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας
3. Υπογραμμίστηκε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προπτυχιακές σπουδές χρειάζονται επείγουσα προσοχή. Σε αυτό το πλαίσιο, η κύρια σύσταση της ΕΕΑ απευθύνεται προς το κράτος για την ανάληψη των απαραίτητων ενεργειών εκ των προτέρων, ξεκινώντας από ένα εθνικό στρατηγικό σχέδιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις διατάξεις για την πρόσληψη φοιτητών.

- **Η λειτουργία της κεντρικής διοίκησης του οργανισμού** (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 46)

Η επιτροπή ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένη από τη λειτουργία της κεντρικής διοίκησης, καθώς δεν βρήκε κανένα αρνητικό σημείο στη λειτουργία της και δεν είχε να προτείνει καμία αναγκαία αλλαγή για την περαιτέρω βελτίωση αυτής. Υπογράμμισε ως Θετικά σημεία ότι η ομάδα των διοικητικών υπηρεσιών παρέχει εξαιρετική υποστήριξη στα προγράμματα διδασκαλίας και έρευνας. Επιπλέον, έκρινε ότι το γραφείο ΕΛΚΕ βοηθά τη σχολή στην προετοιμασία του προϋπολογισμού, εάν ζητηθεί. Μόλις εγκριθούν προτάσεις για χρηματοδότηση, το γραφείο ΕΛΚΕ θα προωθήσει κεφάλαια στο διδακτικό προσωπικό της σχολής, έτσι ώστε το ερευνητικό έργο να προχωρήσει σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα της έρευνας. Τέλος, αποφάνθηκε ότι οι υπηρεσίες πληροφορικής υποστηρίζουν αποτελεσματικά την πανεπιστημιούπολη παρέχοντας παραδοσιακές υπηρεσίες πληροφορικής (Διαδίκτυο, ασύρματα, εργαστήρια υπολογιστών κ.λπ.) αλλά και αναπτύσσουν μοναδικά εργαλεία και υπηρεσίες για την υποστήριξη ερευνητικών, διδακτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων.

Προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών σημείων: (Ε.Ε.Ρ, ΤUC, σελ.: 46)

Η Επιτροπή πρότεινε να εξεταστεί το ενδεχόμενο να προσθέσει ή / και να αναδιανείμει το ίδρυμα την υποστήριξη προσωπικού στις σχολές, όπου χρειάζεται. Τέλος καλό θα ήταν να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ του Γραφείου Υπηρεσιών Σταδιοδρομίας και των Σχολών σε θέματα που σχετίζονται με ευκαιρίες απασχόλησης για τους αποφοίτους του Ιδρύματος.

5.2.3. Συμπεράσματα:

5.2.3.1. Τα συμπεράσματα από τη σύγκριση των εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης των δύο μεγάλων τεχνολογικών Ιδρυμάτων της χώρας

Συνοψίζοντας, βάσει των θετικών και των αρνητικών σημείων, των προτάσεων για περαιτέρω ανάπτυξη των θετικών και των αναγκαίων αλλαγών για βελτίωση ανά θεματικό άξονα για το **Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο** και για το **Πολυτεχνείο Κρήτης** κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν επιγραμματικά ορισμένα συμπεράσματα τα οποία αφορούν σε αυτά:

1. Η Επιτροπή Εξωτερικών Εμπειρογνομόνων κατατάσσει συνολικά το Πολυτεχνείο Κρήτης στην υψηλότερη δυνατή βαθμολογία, **«Worthy of Merit»**. (E.E.R, TUC, σελ.: 46) *«Η Έρευνα είναι βασική αποστολή του Πολυτεχνείου Κρήτης και ως αποτέλεσμα το Ίδρυμα παράγει μεγάλο όγκο ερευνητικών αποτελεσμάτων υψηλού επιπέδου. Το Πολυτεχνείο Κρήτης είναι ένα από τα πιο παραγωγικά πανεπιστήμια στην Ελλάδα στην έρευνα και μπορεί να συγκριθεί θετικά με αντίστοιχα πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής. Ο αριθμός των ερευνητικών προγραμμάτων που εκπονούνται στο Ίδρυμα υπερδιπλασιάστηκε από το 2012.»* (E.E.R, TUC, σελ.: 16). **Με τα λόγια αυτά, η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης του Πολυτεχνείου Κρήτης, επιβεβαιώνει το υψηλής στάθμης ερευνητικό έργο που παράγεται στο Ίδρυμα** Επιπλέον, η επιτροπή τόνισε ότι *«Το Ίδρυμα διαθέτει καθηγητές, προσωπικό και φοιτητές με υψηλό επίπεδο και κίνητρα. Η Επιτροπή τους συγχαίρει για το ισχυρό τους ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, και το υψηλό επίπεδο ευθύνης και εθελοντισμού που επιδεικνύουν. Η Επιτροπή εντυπωσιάστηκε από το υψηλό επίπεδο λειτουργίας του Ιδρύματος κάτω από πολύ αντίξοες συνθήκες και για το λόγο αυτό συγχαίρει τη Διοίκηση, τους Καθηγητές και το προσωπικό του.»*
2. Παράλληλα, το εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο έλαβε συνολικά θετική αξιολόγηση **«positive evaluation»**, (E.E.R. NTUA, σελ. : 37). Ειδικότερα, η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης του ΕΜΠ έλαβε στην πλειονότητα των κατηγοριών αξιολόγησης θετική αποτίμηση, η οποία εξηγεί τη συνολική βαθμολογία αυτής της αξιολόγησης. Η επιτροπή τόνισε ότι η ηγεσία γνωρίζει καλά τα πλεονεκτήματα του ΕΜΠ και αναγνωρίζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι προσπάθειές τους να ξεπεράσουν τις διαπιστωμένες αδυναμίες. Το ΕΜΠ εκτιμά την αξία του QA και έχει καταβάλει μετρήσιμες προσπάθειες για τη δημιουργία μιας κουλτούρας QA, αλλά η πλήρης εφαρμογή ενός συστήματος QA πρέπει να έχει ύψιστη προτεραιότητα στη λίστα των επιθυμητών του ΕΜΠ, ειδικά ενόψει της επικείμενης διαδικασίας διαπίστευσης. (E.E.R. NTUA, σελ. : 37)
3. Ως προς τη διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης, **το ΕΜΠ έλαβε «σχεδόν θετική αξιολόγηση» (Partially positive evaluation)** (E.E.R. NTUA, σελ. : 6) ενώ **το Πολυτεχνείο Κρήτης** αξιολογήθηκε ως «άξια αναγνώρισης», δηλαδή με την υψηλότερη δυνατή βαθμολογία **«Worthy of Merit»**, (E.E.R. TUC, σελ. : 10)

4. Ως προς τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, και τα δύο εξεταζόμενα ιδρύματα έλαβαν «θετική» αξιολόγηση **«positive evaluation»**. (Ε.Ε.Ρ. ΝΤΥΑ, σελ.: 7 & Ε.Ε.Ρ. ΤΥC, σελ. : 11)
5. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η διαμόρφωση ενός ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μία **πολυπαραγοντική, σύνθετη και επίπονη διαδικασία**, καθώς τα δημόσια ελληνικά πανεπιστήμια καλούνται να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις μίας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα, έχουν την ευθύνη της εκπαίδευσης των φοιτητών και τη προώθηση της έρευνας, της καινοτομίας, της εξωστρέφειας, της διαφάνειας.

Ορισμένα πορίσματα για τους θεματικούς άξονες του εξεταζόμενου προτύπου της εξωτερικής αξιολόγησης είναι τα ακόλουθα:

1. Βασίζεται στις κύριες διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών, αφού διερευνά τα χαρακτηριστικά και την αξιοπιστία του ιδρύματος, την ασφάλεια και την προσβασιμότητα σε αυτό και το βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις όλων των ενδιαφερόμενων μερών.
2. Στηρίζεται στις βασικές αρχές της ολικής ποιότητας, αφού εξετάζει τη δέσμευση τόσο του διοικητικού όσο και του διδακτικού προσωπικού, την αφοσίωση τόσο του “εσωτερικού” όσο και του “εξωτερικού” πελάτη και στοχεύει στη συνεχή βελτίωση των ιδρυμάτων.
3. Στοχεύει στην προώθηση μίας κουλτούρας βάσει των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, διότι οι αντικειμενικοί στόχοι του ταυτίζονται με αυτή.
4. Συμβάλλει ουσιαστικά στη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών διότι μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωσή τους, στην έγκαιρη διόρθωση των λαθών, στην αύξηση της αποδοτικότητας, στη μείωση του κόστους.

Συνοψίζοντας, θα καταλήγαμε ότι οι προτεινόμενες αλλαγές από τους υπεύθυνους φορείς επιβάλλεται να έχουν μακροχρόνιο σχεδιασμό, γεγονός που σημαίνει ότι δεν βοηθούν οι πρόχειρες και σπασμωδικές αλλαγές. Είναι επιτακτική η ανάγκη όλες οι ενέργειες να είναι εύστοχες, προσανατολισμένες στους φοιτητές και στη προώθηση της γνώσης, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πανεπιστημιακό σύστημα πολλαπλών ταχυτήτων με κορυφή του την Αριστεία.

5.2.3.2. Γενικότερα συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι η διαδικασία της αξιολόγησης στην ελληνική ανώτερη εκπαίδευση είναι θέμα το οποίο συζητιέται επί έτη αλλά τέθηκε σε εφαρμογή πρόσφατα. Αυτό συνεπάγεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν συνδέεται άμεσα με την ποιότητα, το προγραμματισμό, τη στρατηγική, τη σχεδίαση και την οργάνωση. Γι' αυτό, οι ενέργειες, οι οποίες προτείνονται από την ελληνική πολιτεία, πλαισιώνονται ή επηρεάζονται από τις κυρίαρχες πολιτικές ορισμένων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εξαιτίας της ανάγκης για αναβάθμιση της ποιότητας των πανεπιστημίων.

Τόσο η αξιολόγηση όσο κι οι λοιπές προσπάθειες για βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών απαιτούν οργάνωση κι υποστήριξη από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η ανασκόπηση των τελευταίων εκθέσεων των εξωτερικών αξιολογήσεων των Πολυτεχνείων Κρήτης και του ΕΜΠ αποδεικνύουν ότι υπάρχουν αρκετά εμπόδια και η στήριξη από την πολιτεία είναι υποτονική. Η θετική διάθεση, ωστόσο, τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των διοικητικών υπαλλήλων, των φοιτητών, των αποφοίτων και της τοπικής κοινωνίας είναι φανερή, αφού ο καθένας – με το δικό του τρόπο – εκφράζει τη στήριξη και τη συμβολή στο έργο για τη βελτίωση της πανεπιστημιακής κοινότητας.

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν συνοπτικά ορισμένα στοιχεία, πορίσματα και συστάσεις, τα οποία αφορούν στο σύνολο των ελληνικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΑΔΙΠ, (ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ Α.ΔΙ.Π. , 2015-2016, σελ.: 3-5)

1. Κοινοποιήθηκαν 36 εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης εκ των οποίων οι 22 αφορούσαν σε ΑΕΙ και οι 14 σε ΤΕΙ.
2. Το **27,8%** των ΑΕΙ αξιολογήθηκε ως «**άξιο αναγνώρισης**», το **61,1%** των ΑΕΙ **έλαβε «θετική» αξιολόγηση**, το **11,1%** των ΑΕΙ «**μερικώς θετική**» αξιολόγηση και δεν υπήρξε αρνητική αξιολόγηση για κανένα ΑΕΙ.
3. Υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στις σχέσεις των φοιτητών με τα μέλη ΔΕΠ, στη συμμετοχή των πρώτων στις διαδικασίες αξιολόγησης και στη κατάρτιση των στρατηγικών στόχων.

4. Τα προγράμματα σπουδών - ειδικά του πρώτου κύκλου - κρίνονται θετικά, διότι διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα απ' αυτά είναι συνδεδεμένα με την αγορά εργασίας, ενώ ένα μεγάλο μέρος των συστάσεων από προηγούμενες αξιολογήσεις έχει ήδη εφαρμοστεί.
5. Τα προγράμματα σπουδών του δευτέρου κύκλου των πλείστων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων κι ορισμένα εξ αυτών χαρακτηρίζονται καινοτόμα και προσαρμοσμένα στις νέες τεχνολογίες.
6. **Οι δυσλειτουργίες αφορούν κυρίως στις σχέσεις των ΑΕΙ με το Υπουργείο Παιδείας και κατά την άποψη των ειδικών περιορίζουν την αυτονομία των ιδρυμάτων.**
7. Τα κοινά εμπόδια των προγραμμάτων σπουδών των τριών κύκλων εντοπίζονται στις περικοπές της χρηματοδότησης και στην έλλειψη διδακτικού προσωπικού.
8. Στην πλειοψηφία των εκθέσεων, αναγνωρίζονται δύο θετικά στοιχεία: η αποτελεσματικότητα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων κι η ποιότητα των ανθρώπινων πόρων. Επίσης, η ποιότητα κι η ποσότητα τόσο του παραγόμενου ερευνητικού έργου όσο και των ερευνητικών συνεργασιών χρήζουν ιδιαίτερης μνείας.
9. Στις εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης των ΑΕΙ συνεισφέρουν κυρίως τα ερευνητικά κονδύλια των ιδρυμάτων μέσω των Ειδικών Λογαριασμών Κονδυλίων Έρευνας. Εξαιτίας αυτού οι σχέσεις των ιδρυμάτων με οικονομικούς και κοινωνικούς φορείς κρίνονται επαρκείς.
10. Συστήνεται η ενίσχυση κινήτρων με άμεσους στόχους τη διάχυση κουλτούρας ποιότητας και τον προσδιορισμό της αποστολής των ιδρυμάτων για την αξιοποίηση των προσφερόμενων ευκαιριών από την αξιολόγηση.
11. Συστήνεται η ενίσχυση της κινητικότητας και της διεθνοποίησης, ενώ προτείνεται η στρατηγική ενίσχυσης της αριστείας και των ερευνητών. Επιπλέον, προτείνονται ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών κι η λειτουργία υπηρεσιών στην αγγλική γλώσσα, η μέριμνα τόσο για τον περιβαλλοντικό όσο και για τον ενεργειακό σχεδιασμό, η συμβουλευτική υποστήριξη των φοιτητών και του προσωπικού κι η φοιτητική πρόνοια η οποία οφείλει να εστιαστεί στην κάλυψη των αναγκών στέγασης.

12. Συστήνεται η θεσμοθέτηση μεγαλύτερης οργανωτικής αυτονομίας κι η επισταμένη συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικασίες.
13. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αναπροσαρμοστούν βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ώστε να είναι συμβατά με τα ευρωπαϊκά πρότυπα (ESG) και τους όρους της Α.ΔΙ.Π.
14. Προτείνεται η διαμόρφωση ενός συστήματος μέτρησης της απόδοσης (Key Performance Indicator - KPI's), των στόχων, των χρονοδιαγραμμάτων κι η διερεύνηση των πηγών χρηματοδότησης.
15. Συστήνεται η ενίσχυση της εκπροσώπησης των φοιτητών κι η επαύξηση της συνεργασίας τόσο με την Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.) όσο και με Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) για το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα.
16. Χρειάζεται να επιδεικνύεται ευαισθησία στην προστασία των προσωπικών δεδομένων και να διαμορφωθεί ιδρυματική πολιτική (bottom-up) για τη ΔΠ ως ανταπόκριση σε ό,τι συμβαίνει (top-down). Έτσι, η διοίκηση οφείλει να χρησιμοποιεί δείκτες μέτρησης των επιδόσεων και επιτευγμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνονται να αναληφθούν επιπρόσθετες δράσεις στην κατεύθυνση βελτίωσης της καθημερινής λειτουργίας, να γίνει συστηματική εφαρμογή του συστήματος ECTS κι να αναπτυχθούν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι με σκοπό τη φοιτητο-κεντρική μάθηση.
17. Όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών μονάδων, συστήνεται ενίσχυση της συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών ΔΕΠ.
18. Τέλος, προτείνεται να προβλεφθεί μεγαλύτερη φροντίδα για τα ΑΜΕΑ κι έναρξη ενός συστήματος συντονισμού κι ενημέρωσης μέσω του επανασχεδιασμού της δομής των υπηρεσιών του εκάστοτε ιδρύματος.

5.2.4. Προβληματισμοί σχετικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην Ελλάδα

Εξετάζοντας την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, θα μπορούσε κανείς, να επισημάνει ότι το πρόγραμμα πολιτικής για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση με τις συγκεκριμένες διαδικασίες (έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος, εξωτερική αξιολόγηση του

Τμήματος κτλ) και δομές (η Ανεξάρτητη Αρχή – ΑΔΙΠ, οι μονάδες εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο Ιδρύματος αλλά και σε επίπεδο Τμήματος) είναι ένα «εισαγόμενο» πρόγραμμα πολιτικής από το ευρύτερο πεδίο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ένας μεγάλος αριθμός δρώντων αντέδρασαν είτε για λόγους εθνικής κυριαρχίας απέναντι στις «εισαγόμενες» πολιτικές είτε για ιδεολογικούς λόγους, είτε ακόμη και για πρακτικούς (βλέπε ομάδες συμφερόντων) λόγους. Ωστόσο, υπήρχαν ορισμένοι δρώντες ακαδημαϊκοί οι οποίοι ήταν, από την αρχή, υπέρ του εν λόγω προγράμματος πολιτικής για τους ακριβώς αντίθετους λόγους. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι κατά τη διάρκεια της έντασης, είτε όταν αναπτύχθηκε δημοσίως η συζήτηση για το νόμο του 2005 είτε κατά την πρώτη χρονική περίοδο μετά την ψήφιση του νόμου, η δημόσια συζήτηση ήταν γενική με ιδιαίτερη ιδεολογική βαρύτητα που σχετιζόταν κυρίως με την Ευρωπαϊκή Ένωση, την παραγωγή των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και των διαδικασιών προώθησης αυτών των πολιτικών στα κράτη μέλη και λιγότερο με τα ίδια τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πολιτικής.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι μια σημαντική έννοια για την περαιτέρω θεωρητική κατανόηση της έντασης κατά τη διάρκεια της παραγωγής και της αρχικής εφαρμογής της συγκεκριμένης πολιτικής είναι η έννοια της «μεταφοράς πολιτικής». Η μεταφορά πολιτικής θα μπορούσε να νοηματοδοτηθεί ως μία διαδικασία «στην οποία η γνώση σχετικά με τις πολιτικές, τις διοικητικές ρυθμίσεις, των θεσμών και των ιδεών σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό περιβάλλον (του παρόντος ή του παρελθόντος) χρησιμοποιείται για την παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών, διοικητικών ρυθμίσεων, θεσμών και ιδεών σε άλλο πολιτικό σκηνικό» (Dolowitz και Marsh 2000:5). Στο σύγχρονο πολιτικό περιβάλλον, όπου ισχυροί διεθνείς ή υπερεθνικοί οργανισμοί με διαφορετικούς τρόπους και μεθοδολογίες προωθούν συνεργασίες και κοινές πολιτικές σε πολλά διαφορετικά πεδία πολιτικής, η έννοια της μεταφοράς πολιτικής, θεωρούμε, ότι βρίσκει γόνιμο πεδίο για να δοκιμαστούν τα όριά της για την ερμηνεία τόσο της μεταφοράς αυτής καθαυτής της πολιτικής όσο και της επιτυχίας (όπως αυτή ορίζεται στις εκάστοτε συνθήκες) εφαρμογής των μεταφερόμενων πολιτικών.

Στην περίπτωση μας η μεταφορά ευρωπαϊκών πολιτικών μεταξύ μεγάλου αριθμού διαφορετικών κρατών και η αναγκαστικές προσαρμογές εντός των κρατών-μελών

αναδεικνύει τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης θεωρητικής έννοιας, το ρόλο των μεμονωμένων και συλλογικών δρώντων καθώς και τον ρόλο συγκεκριμένων θεσμών εθνικών, διεθνών ή υπερεθνικών. Οι Dolowitz και Marsh αρχικά εστίασαν στη διερεύνηση και κατανόηση του ρόλου της μεταφοράς πολιτικής μεταξύ κρατών και στη συνέχεια και μεταξύ διεθνών οργανισμών και κρατών. Η διερεύνησή τους προσπάθησε να συσχετίσει τη μεταφορά πολιτικής με ιδιαίτερα επιμέρους χαρακτηριστικά τα οποία θα όριζαν την μεταφορά ως «εθελοντική» ή «υποχρεωτική» καθώς και τη συσχέτιση των παραπάνω διαφορετικών μεταφορών πολιτικής με την «επιτυχία» ή «αποτυχία» των μεταφερόμενων προγραμμάτων πολιτικής (Dolowitz και Marsh 1996).

Οπότε σε ότι αφορά την μεταφορά πολιτικής σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση από το επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ή γενικότερα της διαδικασίας της Μπολόνια και του ΕΧΑΕ) σε εθνικό επίπεδο μένουν ανοικτά ερωτήματα, όπως: (α) ποια ήταν τα χαρακτηριστικά αυτής της μεταφοράς; (σε γενικές γραμμές) δηλαδή ήταν υποχρεωτική ή προαιρετική, με επιτυχία ή αποτυχία και σε τι βαθμό; (β) υπάρχει σύνδεση των παραπάνω χαρακτηριστικών της μεταφοράς πολιτικής με ένα πιθανό κοινό σύστημα ιδεών που μπορεί να έχουν οι ακαδημαϊκοί-δρώντες εντός του ελληνικού πανεπιστημίου; (γ) ποιος εμπλέκεται κατά τη διάρκεια μεταφοράς πολιτικής από το ευρωπαϊκό επίπεδο στο εθνικό; (δηλαδή ποιοι εμπλέκονται τόσο στο διεθνές σκηνικό όσο και στο εθνικό επίπεδο σε αυτή την μεταφορά); (δ) σε ποιο βαθμό μεταφέρθηκε η πολιτική; (δ1) τόσο στο τυπικό-νομικό επίπεδο, (δ2) όσο (ακόμα ποιο σημαντικό) και στο πεδίο της πραγματικής εφαρμογής (πχ στο επίπεδο των εσωτερικών αξιολογήσεων των Τμημάτων και στο επίπεδο της ΑΔΙΠ των εξωτερικών αξιολογήσεων) και, (ε) τι είναι στην πραγματικότητα αυτό που μεταφέρθηκε; δηλαδή μεταφέρθηκαν οι γενικοί στόχοι της ευρωπαϊκής πολιτικής; το περιεχόμενο των πολιτικών; ολόκληρο το περιεχόμενο των προγραμμάτων πολιτικής; οι βαθύτερες ιδεολογικές έννοιες που μπορεί να εμπεριέχει μία πολιτική (βλέπε φιλοσοφία, ρόλος και τρόπος λειτουργίας του «σύγχρονου» πανεπιστημίου);

Όλα τα παραπάνω μένει να διερευνηθούν στο μέλλον με την προϋπόθεση της περαιτέρω ανάλυσης της έννοιας της μεταφοράς πολιτικής, ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί ως θεωρητικό εργαλείο για τη νοηματοδότηση της παραγωγής και

εφαρμογής των πολιτικών διασφάλισης και πιστοποίησης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο όμως αξίζει να αναφερθεί η σημασία της συνέχειας στη διερεύνηση εντός του πλαισίου της «μεταφοράς πολιτικής» μέσα από ένα παράδειγμα από το πεδίο εφαρμογής της πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, κάτι που θα μπορούσε να οδηγεί σε στοιχεία για την απάντηση τόσο του δ (σε ποιο βαθμό μεταφέρθηκε η πολιτική) όσο και του ε (τι είναι στην πραγματικότητα αυτό που μεταφέρθηκε) ερωτήματος: Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η δημιουργία των Μητρών των εξωτερικών αξιολογητών προβλέπει να περιλαμβάνουν ομότιμους αξιολογητές (μία διαδικασία peer-reviewing) και επομένως μέλη των Εξωτερικών Επιτροπών προβλέπεται να είναι καθηγητές πανεπιστημίου και γενικότερα άνθρωποι αναγνωρισμένου διεθνούς επιστημονικού κύρους. Σε εθνικό επίπεδο προβλέπεται ακριβώς το ίδιο με μία όμως μικρή αλλά σημαντική διαφοροποίηση. Από το Μητρώο εξαιρούνται μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας των ελληνικών πανεπιστημίων. Αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί υπό των πρίσμα κάποιων εθνικών ιδιαιτεροτήτων (εφόσον κάποιος δεχθεί ότι υπάρχουν) αλλά σε κάθε περίπτωση είναι ενδεικτικό για το πόσο σε βάθος και προσεκτικά πρέπει να γίνει η μελλοντική ανάλυση του συγκεκριμένου πολιτικού προγράμματος υπό το θεωρητικό πρίσμα της «μεταφοράς πολιτικής».

Τελικά συμπεράσματα της Μελέτης

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε αρχικά, η προσέγγιση των εννοιών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, της Ποιότητα και της Διασφάλιση της Ποιότητας. Το ΝΔΜ, αποτελεί, όπως αποδείχτηκε το οργανωτικό σκέλος του νεοφιλελευθερισμού και είναι ενσωματωμένο σε μια σειρά κοινωνικών - οικονομικών και πολιτικών αλλαγών στην οργάνωση, οι οποίες συνδέονται με τον νεοφιλελευθερισμό, ως πολιτικό πρόσταγμα. Αποσκοπεί στη θεσμοποίηση των αρχών της αγοράς, στη διακυβέρνηση των οργανισμών, βασιζόμενο στη νεοφιλελεύθερη υπόθεση ότι «η αγορά είναι πρωταρχικός παραγωγός πολιτιστικής λογικής και αξίας, και ότι οι λύσεις για τα κοινωνικά προβλήματα και η διαχείριση της κοινωνικής αλλαγής μπορούν να κατανοηθούν ευκολότερα μέσω της λογικής και των μηχανισμών της αγοράς» και να επιλυθούν από νέα αποτελεσματικότερα καθεστώτα διαχείρισης, χωρίς να υπολογίζονται οι ηθικές - κοινωνικές διαστάσεις των προβλημάτων αυτών. (Lynch, Grummell & Devine 2012, όπ. αν. Lynch 2014: 1 και Clarke&Newman1997, όπ. αν. Lynch 2014:4). Στηρίζεται, επίσης, στις ιδέες του νεοφιλελευθερισμού σχετικά με την προώθηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και του ιδιωτικού τομέα παραγωγής και προώθησης παροχών και υπηρεσιών. (Lynn 2006, όπ. αν. Κοκκίνου 2017: 78).

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, ακόμη, χαρακτηρίζεται από τη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης του δημόσιου τομέα προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και της λειτουργίας με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η φιλοσοφία αυτή εκφράζεται με την παιδαγωγική, διοικητική και οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας η οποία έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων, με την κριτική που ασκείται να είναι τόσο επικριτική όσο και υποστηρικτική. Ωστόσο στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική διοίκηση με κύρια χαρακτηριστικά της αφενός τη ρευστότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και αφετέρου την αμυντική συνδικαλιστική νοοτροπία διατηρεί τα παραδοσιακά αντανάκλαστικά της.

Η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού φέρνει στο προσκήνιο τη διείδυση των εννοιών και πρακτικών παρακολούθησης και επιδίωξης της ποιότητας στον δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο: ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, λογοδοσία, μάνατζμεντ, επιλογή, έλεγχος. Η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει καταστεί τις τελευταίες

δεκαετίες ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό και στο διεθνές περιβάλλον. 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.

Σταθμό στην έννοια της ποιότητας αποτελεί η συνθήκη της Μπολόνια. «Η διαδικασία της Μπολόνια είναι ένα επιτυχημένο παράδειγμα ευρωπαϊκής συνεργασίας, διότι κατάφερε να αποτελέσει πόλο έλξης για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και για μη μέλη της καθώς για διεθνείς οργανισμούς και φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Σήμερα η Διαδικασία της Μπολόνια απαριθμεί 58 συνολικά διεθνείς συμμετοχές οι οποίες περιλαμβάνουν τα κράτη-μέλη (48), τους διεθνείς οργανισμούς και μια ποικιλία μη κρατικών φορέων» (Darmo, & Friedman, 2018:13).

Επιπλέον, με την υπογραφή της Διακήρυξης της Μπολόνια το 1999, τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν ανύπαρκτα στις περισσότερες υπογράφουσες χώρες. Σήμερα, υπάρχει συναίνεση ότι η διασφάλιση ποιότητας είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της λογοδοσίας και της ενίσχυσης της βελτίωσης καθώς και κοινά συμφωνημένα πρότυπα και οδηγίες (ESG) για το πώς πρέπει να επιτευχθεί αυτό, και ένας ευρωπαϊκός φορέας - το Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας (EQAR) - να εγγυηθεί ότι τηρούνται και εφαρμόζονται αυτά τα πρότυπα και οδηγίες. Η ανάπτυξη κοινών κριτηρίων και μεθοδολογιών αποτελεί μία τάση (trend) που δημιουργήθηκε από τη διαδικασία της Μπολόνια. Η βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της ανώτατης εκπαίδευσης και η καθιέρωση αξιόπιστων συστημάτων διασφάλισης ποιότητας αποτελούν υψηλές προτεραιότητες για τις περισσότερες χώρες. (European Commission /EACEA /Eurydice, 2013, European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) Smidt, 2015).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της Διαδικασίας της Μπολόνια παράλληλα με τις δράσεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος στη θέσπιση ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Διασφάλισης της Ποιότητας με την αρωγή των ενώσεων των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, των φοιτητών και των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας (E4 Group: ENQA, EUA, EURASHE, ESU4). Το νέο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Διασφάλισης της Ποιότητας αποτελεί μια νέα δομή, η οποία στοχεύει να εξασφαλίσει την συγκρισιμότητα και την ποιότητα και την εμπιστοσύνη των πτυχίων εντός του ΕΧΑΕ, σεβόμενη τις τέσσερις βασικές αρχές ήτοι την ποικιλομορφία των εθνικών διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας, την ανεξαρτησία των οργανισμών διασφάλισης της ποιότητας, τη συμμετοχή των φοιτητών στις εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες και τον πρωταρχικό ρόλο των ιδρυμάτων στη διαχείριση και στην παρακολούθηση της ποιότητάς τους. Οι διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης της ποιότητας είναι καθιερωμένες σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η οργάνωση εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας αποτελεί μία βασική διαδικασία σε πολλά ιδρύματα και επίσης έχει αναπτυχθεί ένα μεγάλο φάσμα ευρωπαϊκών διαδικασιών αξιολόγησης (Sursock, A.,2012).

Η Διαδικασία της Μπολόνια, ακόμη, αποτελεί το μέσο και παρέχει την νομιμοποίηση για την επίτευξη του βασικότερου στόχου της Ευρώπης, να παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο που είναι απαραίτητο για την οικοδόμηση μιας «Ευρώπης της γνώσης». Επίσης παράγει «λόγους», «οράματα» και «αξίες» προκειμένου να επηρεάσει και να πιέσει για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και επιπλέον αναπτύσσει συστήματα Διασφάλισης της Ποιότητας τα οποία στηρίζονται σε κοινά πρότυπα αξιολόγησης κα κατευθυντήριες γραμμές (ESG) και προωθεί διαδικασίες αμοιβαίου ελέγχου και διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών μελών. Επιπρόσθετα, δημιουργεί άτυπες δεσμεύσεις στα κράτη μέλη σχετικά με την εφαρμογή των συμφωνηθέντων αρχών στα πλαίσια της Διαδικασίας, οι οποίες στην ουσία οργανώνουν και περιορίζουν τη συμπεριφορά των κρατών μελών. Η διαδρομή αυτή επιτυγχάνεται μέσα από ένα ευρύ ανθρωπιστικό όραμα και στο πλαίσιο των μαζικοποιημένων και διεθνοποιημένων συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Reinalda, 2008, Sursock and Smidt 2010: 9). Οι μεταρρυθμίσεις της Μπολόνια σύμφωνα με το Ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου (2012) άλλαξαν το πρόσωπο της ανώτατης εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη και σε αυτή την

αλλαγή συνέβαλε η συμμετοχή και αφοσίωση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, του προσωπικού της και των φοιτητών. Οι δομές ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι πλέον πιο συμβατές και συγκρίσιμες με βασικό στόχο την θεμελίωση ενός ολοκληρωμένου μοντέλου ανώτατης εκπαίδευσης το οποίο θα αποτελέσει παράδειγμα αντιγραφής από ολόκληρο τον Κόσμο (Bucharest Communiqué, 2012).

Η διεύρυνση, επομένως, των εννοιών της Ποιότητας και της Διασφάλισης Ποιότητας καθώς και των διαδικασιών ανάπτυξης συστημάτων Διασφάλισης της Ποιότητας, μέσα από τη Διαδικασία της Μπολόνια, συντελεί στην κατανόηση της «ποιοτικής επανάστασης» που επικρατεί στην ανώτατη εκπαίδευση. Στην Ευρώπη σήμερα, η παραγωγή γνώσης, η μετάδοση, η ποιότητα, η διασφάλιση της ποιότητας και η πιστοποίηση αποτελούν ζητήματα μίας πολύ-επίπεδης και διακρατικής πολιτικής, ενός κοινού προγράμματος μεταρρυθμίσεων που διαμορφώνεται μέσω της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα πλαίσια της διακυβερνητικής συνεργασίας για την ανώτατη εκπαίδευση και την αρχιτεκτονική του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, τη Διαδικασία της Μπολόνια.

Στην Ελλάδα, κεντρικό σημείο εξέλιξης για το ζήτημα της αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας είναι η ψήφιση και οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του νόμου **3374/2005**. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο «*Το διδακτικό, ερευνητικό και κάθε άλλο έργο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από αυτά στο πλαίσιο της αποστολής τους.* (1^ο άρθρο του Ν. 3374/2005, παρ.1^ο)

Ακόμη, στον παραπάνω νόμο, ορίζεται ότι «*σε αξιολόγηση υπόκεινται οι ακαδημαϊκές μονάδες (Σχολές ή Τμήματα), από τις οποίες αποτελούνται τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και διαμέσου αυτών κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά. Επίσης, αξιολογούνται τα προγράμματα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών και οι λοιπές υπηρεσίες που παρέχονται από τις επί μέρους ακαδημαϊκές μονάδες ή τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.* (1^ο άρθρο του Ν. 3374/2005, παρ.3^ο).

Θεσπίζεται, επομένως η ανεξάρτητη διοικητική αρχή «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π), η οποία συντονίζει και υποστηρίζει

σε εθνικό επίπεδο την αξιολόγηση. Παράλληλα, σε κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης συγκροτείται με απόφαση του οικείου ανώτατου συλλογικού οργάνου «Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟ.ΔΙ.Π.) για το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης του ιδρύματος.

Για την αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται γενικώς αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία εκφράζονται με αντίστοιχους ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες. Τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης σχετίζονται με την ποιότητα του διδακτικού έργου, την ποιότητα του ερευνητικού έργου, την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και τέλος με την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών.

Επιπρόσθετα, το 2011 ψηφίζεται νόμος ο οποίος αφορά τις εξελίξεις στην πολιτική για τη διασφάλιση της ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ με τίτλο «Διασφάλιση και Πιστοποίηση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Ν.4009/2011). Από τις εξελίξεις αυτές φαίνεται ότι, τουλάχιστον σε νομοθετικό επίπεδο έχει πραγματοποιηθεί μία σημαντική αλλαγή στον υπό εξέταση άξονα πολιτικής: Μία Ανεξάρτητη Αρχή μπορεί εκτός από τη θεσμοποιημένη αξιολόγηση να αποφασίζει για την θετική ή αρνητική πιστοποίηση ενός προγράμματος σπουδών. Στη συνέχεια αυτή η απόφαση μεταβιβάζεται στο Υπουργείο το οποίο και έχει τη νομική δυνατότητα ακόμη και της παύσης της λειτουργίας του προγράμματος που έχει λάβει αρνητική πιστοποίηση.

Ως τελική επισήμανση, σχετικά με το έργο και την λειτουργία της Ανεξάρτητης Αρχής (ΑΔΙΠ) που έχει την ευθύνη για τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και πιστοποίησης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, θα πρέπει να ειπωθεί ότι παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισε η αξιολόγηση στην Ελλάδα, από το τέλος του 2007 μέχρι τις αρχές του 2014 έχουν ολοκληρωθεί και δημοσιευθεί στην ιστοσελίδα της ΑΔΠ 356 εξωτερικές εκθέσεις αξιολόγησης.

Επίσης, χάρη στην επιπλέον δραστηριοποίησης της Αρχής και της συμβολής εξωτερικών εμπειρογνομόνων-συνεργατών που βοήθησαν στην οργάνωση και στην πραγματοποίηση των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης των ελληνικών Τμημάτων μπόρεσε στο τέλος του Φεβρουαρίου 2014 να ολοκληρωθεί, σχεδόν για το σύνολο των ελληνικών πανεπιστημιακών Τμημάτων που είχαν καταθέσει

εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης μέχρι το Δεκέμβριο του 2013, ο πρώτος κύκλος εξωτερικών αξιολογήσεων των Τμημάτων. Ως αποτέλεσμα της ολοκλήρωσης αυτής της διαδικασίας η Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ του 2014 (η οποία αναλύει τα πεπραγμένα της Αρχής από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους μέχρι τον Ιούνιο του 2014 και δημοσιεύθηκε τον Ιούλιο του 2014) προχωράει για πρώτη φορά σε εθνικό επίπεδο σε μία προσπάθεια μετα-ανάλυσης των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τον πρώτο κύκλο εξωτερικών αξιολογήσεων των Τμημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος της έκθεσης (και σε έναν μεγάλο όγκο παραρτημάτων) αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των Εξωτερικών Αξιολογήσεων Ακαδημαϊκών Μονάδων. Επίσης, όπως αναφέρεται και στην Έκθεση, για πρώτη φορά από την ίδρυση του ελληνικού κράτους παρουσιάζονται με επιστημονικό τρόπο στοιχεία αξιολόγησης των Τμημάτων της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Επομένως, η ΑΔΙΠ μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών Εξωτερικής Αξιολόγησης των Τμημάτων προχώρησε στη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας αποτύπωσης των κυριότερων χαρακτηριστικών, τα οποία σχολιάζονται στις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να υπάρχει στην Ελλάδα (α) συστηματική αποτύπωση των αποτελεσμάτων Εξωτερικής Αξιολόγησης, (β) αναβάθμιση της διαδικασίας ανατροφοδότησης των Ακαδημαϊκών Μονάδων και των Ιδρυμάτων, (γ) καθιέρωση μίας ολοκληρωμένης διαδικασίας παρακολούθησης με σύγχρονες μεθόδους και μέσα και (δ) υποστήριξη της διαδικασίας στρατηγικού σχεδιασμού της δράσης των Ιδρυμάτων, στο πλαίσιο της συνεχούς βελτίωσής τους (ΑΔΙΠ 2014, 46-47).

Πρόσφατα, με τον νόμο 4653/2020, η «Α.Δ.Ι.Π.» μετονομάστηκε σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.), με διεθνή ονομασία «Hellenic Authority for Higher Education» (Η.Α.Η.Ε.). Αποστολή της ΕΘ.Α.Α.Ε. είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Για την εκπλήρωση της αποστολής της, η ΕΘ.Α.Α.Ε.: α) διατηρεί ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα, διασυνδεδεμένο με τα αντίστοιχα των Α.Ε.Ι. και του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, με σκοπό την άντληση και διαχείριση των δεδομένων της ανώτατης εκπαίδευσης που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των στόχων της, στο πλαίσιο των διατάξεων του Γενικού Κανονισμού για την Προστασία Δεδομένων (Κανονισμός (ΕΕ) 2016/679, ΕΕ L 119) και του ν. 4624/2019 (Α' 137), β) συμμετέχει ως μέλος ή συνεργάζεται σε

διεθνή δίκτυα, φορείς ή οργανισμούς και εν γένει νομικές οντότητες, που αναπτύσσουν δραστηριότητες συναφείς με την αποστολή της. Η ΕΘ.Α.Α.Ε. λαμβάνει υπόψη και εφαρμόζει τα εκάστοτε ισχύοντα πρότυπα και τις κατευθύνσεις (Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση της Ποιότητας) που θέτει το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education-ENQA).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι 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. 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.

Η εκπαίδευση είναι μία από τις υπηρεσίες η οποία οφείλει να έχει υψηλή ποιότητα και να βοηθάει τους ανθρώπους να εξελίσσονται. Η διοίκηση ολικής ποιότητας αφορά κατά κύριο λόγο την αντιμετώπιση όλων εκείνων των πτυχών και των διαστάσεων της ποιότητας. Εάν ένα προϊόν είναι καλό αλλά σε άσχημη συσκευασία ή δεν προωθείται με τον κατάλληλο τρόπο δεν πρόκειται να ευδοκιμήσει και να δώσει όλα εκείνα τα θετικά που περιμένει από αυτό ο οργανισμός ή η επιχείρηση. Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και συνεπώς επηρεάζεται άμεσα από το περιβάλλον. Για το λόγο αυτό λοιπόν όλοι οι παράμετροι που επηρεάζουν το προϊόν δηλαδή την εκπαίδευση πρέπει να είναι κατάλληλοι έτσι ώστε η εκπαίδευση να δώσει τις επιθυμητές αποδόσεις.

Τέλος, υπηρετώντας το σκοπό αυτής της εργασίας, υποστηρίζεται η άποψη ότι, αρχικά, 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.

Βιβλιογραφία

Κεφάλαιο 1^ο

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Εφύρα.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της. Παραδείγματα, Μέθοδοι έρευνας, Επιστημονικά Προβλήματα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Κιμουρτζής, Π., κ. ά.(2016). Αναφορά για την Ανάλυση Περιεχομένου, στο «ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΡΟΔΟ: ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΙ ΚΑΙ ΝΕΟΙ ΑΛΛΟΙ (UnDRho), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό Εξάμηνο 2005-2006, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Bolderston, A. (2008). Writing an Effective Literature Review. In: *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 39 (2008): 86–92.
- Berelson, B. (1952) *Content analysis in communication research*, HAFNER PRESS

- Cavanagh, S, (1997). Content analysis: concepts, methods and applications: Content analysis is a flexible methodology that is particularly useful to nurse researchers, asserts . In: *Nurse Researcher*, 4 (3):5-16
- Cole, F. (1988). Content Analysis: Process and Application. In: *Clinical Nurse Specialist*, 2 (1):53-57, USA: Williams & Wilkins
- Elo, S and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. In: *Journal of Advanced Nursing* 62(1): 107–115 doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Torraco, R. (2016). Writing Integrative Literature Reviews: Using the Past and Present to Explore the Future. In: *Human Resource Development Review*:1–25. DOI: 10.1177/1534484316671606
- Schryen, G., Wagner, G & Benlian, A. (2015), Theory of Knowledge for Literature Reviews: An Epistemological Model, Taxonomy and Empirical Analysis of IS Literature. In: *Thirty Sixth International Conference on Information Systems, Fort Worth* : 1–25.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Prasad, B. D. (2008). Content Analysis A method in Social Science Research, In: Lal Das, D.K & Bhaskaran, V. (eds.). *Research methods for Social Work*:173-193 New Delhi: Rawat.

Κεφάλαιο 2^ο

Ελληνόγλωσση

- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37-51.
- ΙΟΒΕ. (2013). *Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση: Συγκριτική ανάλυση*. Αθήνα: ΙΟΒΕ
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, 615-617.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοκκίνου, Ε. (2017). Η διοικητική μεταρρύθμιση και η συμβολή της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων στην εφαρμογή των αρχών του νέου δημοσίου μανάτζμεντ, Διπλωματική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπενέτου, Γ. (2017) *Η αλληλεπίδραση των μεταβλητών "Αναδιοργάνωση" και "Αξιολόγηση Απόδοσης Έργου"*, στα *Δομικά Χαρακτηριστικά της Διοίκησης Οργανισμών του Δημόσιου Τομέα, προς Αντιμετώπιση των Κρίσεων, Διπλωματική διατριβή, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ*.
- Ντολιοπούλου, Ε. – Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση—Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιοκρασάς, Σ.- Δημητρόπουλος, Σ- Κωστάκη, Α.- Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Κ.Π.Ε.Ε, σελ.18 Εκδόσεις: Ίων.

- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2015). «Ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης και η εκπαίδευση της επισφάλειας και της αβεβαιότητας, Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης (27-30/6/2014) : «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις». Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ / Πανεπιστήμιο Πατρών, <http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/olomeleia.pdf>, σσ. 18-30.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Σημειώσεις Μαθήματος*. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (2018). *Εκπαιδευτική πολιτική, Σημειώσεις μαθήματος*, Αθήνα.
- Σταύρου, Δ.(2018). *Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση: στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Διπλωματική διατριβή, Φιλοσοφική, Ε.Κ.Π.Α. Αθηνά.
- Σταύρου, Δ. (2019), *Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μάνατζμεντ στην εκπαίδευση, Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2019*, Τεύχος 5, σσ. 142-149 e-ISSN: 2459-3737 © Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης <http://dx.doi.org/10.12681/dial.16435>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). Π.Δ. 201/1998, «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 161, τ. Α', 13-07-1998.
- Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού – ΙΕΠ
- (Δεκέμβριος 2012). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, Τόμος 1: Βασικό πλαίσιο.

Ξενόγλωσση

- Ardoino, J. (1993). Evaluer controller in se former +. *Pratiques et apprentissages de l' Education* (Τσακίρη Δ. Μετ.), No 28, p. 1-7.

- Au, W. (2011). "Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1), pp. 25-45.
- Ball, S. (2003). "The teacher's soul and the terrors of Performativity", *Journal of Education Policy*, 18(2), pp.215-228. Ball S.J. (2007). *Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London: Routledge.
- Ball, S.J. (2004). "Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society". In Ball, S.J. (Ed.) *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*, London: RoutledgeFalmer, pp. 143-155.
- Ball, S. I., & Youdell, D. (2009). *Η Κρυφή Ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση*. Λονδίνο: Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Ball, S.J. (2009). "Privatizing education, privatizing education policy, privatizing educational research: network governance and the 'competition state'", *Journal of Education Policy*, 24 (1), pp. 83-100.
- Ball, S.J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies* 60 (1), pp.17-28.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire: Decoder son langage*. Lyon: Chronique Sociale.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment, and society: a sociological analysis*. Buckingham, PA: Open University press.
- Connell, R. (2009). "Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism", *Critical Studies in Education*, 50(3), pp.213-229.
- Day, C., Kingon, A., Stobatr, G. & Sammons, P. (2006). "The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities", *British Journal of Educational Research*, 32 (4), pp.601-616.
- Deem, R. (1998). "New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom", *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), pp. 47-70.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and

Entrepreneurialism in Universities: Is the local dimension still important?

Comparative Education, 37:1, 7-20

- Deem, R. & Brehony, K. J. (2005). "Management as ideology: the case of "new managerialism" in higher education", *Oxford Review of Education*, 31(2), pp. 217-235.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society* (London: Sage).
- Ehsan, M., & Naz, F. (2003). Origin, ideas and practice of NPM: Lessons for developing countries. *Asian Affairs*, 25(3), 30–48.
- European Commission, (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* (Brussels, EC)
- Ferlie, E., Pettigrew, A., Ashburner, L. & Fitzgerald, L. (1996) *The New Public Management in Action*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (1991). "Governmentality", in G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (eds), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, London: Harvester, pp. 87-104.
- Galloway, C. (1975). *Psychology for learning and teaching*. New York, NY: McGraw-Hill
- Gillies, D, (2008). "Developing governmentality: conduct and education policy", *Journal of Education Policy*, 23(4), pp. 415-427
- Goldstein, H. (1986). Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalised least squares, *Biometrika*, 73:1, 43-56.
- Goldstein, H. & Lewis, T. (1996). *Assessment: problems, developments and statistical issues: a volume of expert contributions*. New York, NY: John Wiley & Sons
- Grek, S. (2009). "Governing by numbers: The PISA effect in Europe", *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 23–37.
- Groot, T., & Budding, T. (2008). New Public Management's Current Issues and Future Prospects. *Ssrn*, 24(February), 1–13.

- Gruening, Gernod (Arbeitsbereich Public Management, H. fuer W. und P. (2001). Origin and theoretical basis of New Public Management. *International Public Management Journal*, 4, 1-25.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems 2. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 303–305.
- Hadji, C. (1995). *L' evaluation regles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487–507.
- 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).
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Hursh, D. (2005). Neo-Liberalism, Markets and Accountability: Transforming Education and Undermining Democracy in the United States and England. *Policy Futures in Education*, 3(1), 3–15.
- <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/audit.htm>
- Kalimullah, N. A., Ashraf, K. M., & Ashaduzzaman, M. N. (2012). "New public management: Emergence and principles", *BUP Journal*, 1(1), pp.1-22.
- Lapsey, I. (2008). "The NPM Agenda: back to the future", *Financial Accountability & Management*, 24(1), pp.77-
- Lynch, K. (2013). "New managerialism, neoliberalism and ranking", *Ethics in Science and Enviromental Politics*, 13 (5), pp. 1-13.
- Lynch, K. (2014). "New Managerialism: The Impact on Education", *Concept*, 5(3), pp.1-11.
- Marginson, S. & Considine, M. (2000) *The Enterprise University: power, governance and reinvention in Australia*. Oakleigh: Cambridge University Press.

- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OECD (2005). *Modernising Government; The Way Forward*, Paris: OECD.
- Ozga, J. (2013). "Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe", *International Review of Administrative Sciences*, 79(2), pp. 292–309.
- Perryman, J. (2006). "Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures", *Journal of Education Policy*, 21(2), pp. 147-161
- Perryman (2009). "Inspection and the fabrication of professional and performative processes", *Journal of Education Policy*, 24(5), pp. 611-631.
- Peters, M.A., Besley, A.C., Olssen M., Maurer, S. & Weber, S. (2009). *Governmentality Studies in Education*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Power, M. (1994). *The audit explosion*. London: Demos.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In R. Stake (Ed.) *Perspectives on curriculum evaluation* (pp.39- 83). Chicago, IL: Rand McNally and Company.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Simons, M. & Masechelein, J. (2008). "The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus", *Educational Theory*, 58 (4), pp. 391-415.
- Shore, C. (2008). "Audit culture and illiberal governance: Universities and the politics of Accountability", *Anthropological Theory*, 8 (3) pp. 278–98.
- Suspitsyna, T. (2010). "Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality", *Journal of Education Policy*, 25(5), pp.567-586.
- Thompson, G. & Cook, I. (2014). "Manipulating the data: teaching and NAPLAN in the control society", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), pp. 129-142.
- Tolofari, S. (2005). "New Public Management and Education", *Policy Futures in Education*, 3(1), pp.75-89.

- 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.
- Webster, W. & Stufflebeam, D. (1978). The state of the art in the educational evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Toronto.
- Westerheijden D. et al. (eds.) (2007). *Quality Assurance in Higher Education Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Netherlands: Springer
- Worthen, B. & Sanders, J.R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Ohio: Jones.
- Worthen, B. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, N.Y: Longman.
- Yudof & Busch-Vishniac, I. (1996). Total quality: myth or management in universities. *Change*, 28:6, 18–27.

Κεφάλαιο 3^ο

Ελληνόγλωσση

- ΑΔΙΠ (2016) “Πρότυπο για την πιστοποίηση ποιότητας του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας.”
- Αλεξιάδου Ναυσικα, Bettina Lange, Άρθρο, Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Αρβανιτογιάννης Ι., Κούρτης Α., (2002). «ISO9000:2000». Αθήνα: Σταμούλης
- Δερβιτσιώτης Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2η Έκδοση, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα, 23-24/3/2000, Λισαβόνα.
- 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.
- Λ. Μαρούδας, Ο. Κυριακίδου, Η εφαρμογή της νέας δημόσιας διοίκησης στα Πανεπιστήμια, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 130 Γ', 2009, 93-121.
- Πασιάς, Γ. (2005). Η «ΑΜΣ» ως πολιτική «εκμάθησης», ως πρακτική «θέασης» και ως τεχνολογία «επιτήρησης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 5, σ.13-49.
- Πασιάς, Γ. (2007). Το διακύβευμα της «ποιότητας» στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε.. Πολιτικές σύγκλισης, συστήματα αποτίμησης και τεχνολογίες επιτήρησης. *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σσ. 30-39.
- Πασιάς, Γ. (2020). Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης . Σημειώσεις Μαθήματος. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- ΠΡΑΞΗ:«ΜΟ.ΔΙ.Π» (Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας» Κωδικός MIS 299516, Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2011.

- Συμβούλιο Ε.Ε. (2009). *Συμπεράσματα της 12^{ης} Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης*, Ε.Ε. C 119/02 της 28.05.2009.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2012). Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία της «κρίσης»: γεωγραφίες της γνώσης, γεωμετρίες της εξουσίας και η διαχείριση του διακυβεύματος. Στο: Μαλαφάντης, Κ. Δ., κ.α. (επιμ.). (2012). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 3-27.
- Χυτήρης Λ. & Άννινος Λ. (2015). *Διοίκηση και Ποιότητα Υπηρεσιών*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ξενόγλωσση

- Alexiadiou, N. (2007). The Europeanization of education policy: Researching changing governance and «new» modes of regulation. In: *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102–116.
- Altbach, P.G. (2006). The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education* Vol 42 (Winter).
- Ball, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the «competition state». *Journal of Education Policy*, 24 (1), pp. 83-99.
- 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.
- Bernhard, A. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis*. VS RESEARCH, Germany.
- 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 19Apr 2018,

http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=400&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf

- Borahan, N.G., & Ziarati, R. (2002). Developing quality criteria for application in the higher education sector in Turkey. *Total Quality Management* 13(7): 913-926. <https://doi.org/10.1080/0954412022000017021>
- Borraz, O. (2007). Governing Standards: The Rise of Standardization Processes in France and in the EU. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20 (1), pp. 57-84.
- Commission of the European Communities (2004) Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks, SEC (2004) 73, Brussels, 21.1.04
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA) (2007). What presidents need to know about international accreditation and quality assurance Presidential Guide lines Series 6. Ανακτήθηκε από: <https://www.chea.org/whatpresidents-need-know-about-international-accreditation-and-quality-assurancevolume-6>
- EFQM Excellence Award Information Brochure, 2006
- Enqa, (2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
- Enqa,(2005), Standards & Guidelines for quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
- ENQA, (2010) «10 years (2000–2010) A decade of European co-operation in quality assurance in higher education, 10th ANNIVERSARY PUBLICATION Helsinki, Finland
- Firdaus Abdullah (2006). *Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF*, Marketing Intelligence and Planning, Vol. 24, Issue 1, pp. 31 – 47.
- Jaap S. και Hendriks M. (Eds.) (2002), Bench-marking the Quality of Education, Study co-financed by the European Commission, Socrates Programme
- Peter T. Ewell (2010) Linking Performance Measures to Resource Allocation: exploring unmapped terrain, *Quality in Higher Education*, 5:3, 191-209

- Federkeil, G., 2008, Rankings and Quality Assurance in Higher Education, *Higher Education in Europe*, 33:2-3, 219-231, DOI: 10.1080/03797720802254023
- 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.
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to Live with Leagues Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy* , Vol 21 (No2), 193-216
- Harvey, L. & Green, D. (1993) *Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18:1, 9-34, DOI: 10.1080/0260293930180102
- 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. (2004-2019). *Analytic Quality Glossary. Quality Glossary International. Ανάκτηση από <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/quality.htm>*
- Harvey, L., 2004, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Harvey, L & Stensaker, B., 2008, Quality Culture: understandings, boundaries and linkages, In: *European Journal of Education*, 43:4, 427-442.
- Larson, C. 2013. Students from China and Saudi Arabia flock to U.S. colleges. Global Economics. Available at: <http://www.bloomberg.com/bw/articles/2013-11-12/students-from-china-and-saudi-arabia-increasinglyflock-to-u-dot-s-dot-colleges>
- Jarocka, M. 2012. University ranking systems - from league table to homogeneous groups of universities. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 66, 800-805

- Liu, Quality Assurance and Institutional Transformation, Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance Springer Science+Business Media Singapore 2016 S.
- 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
- London Communiqué. 2007. “Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world” 18 May 2007.
- Miranda, R. & Teixeira, A. (2005). Quality in ODL. Στο Koen DePryck κ.συν. (Επιμ.) Getting Started with Open & Distance Learning. Coronet Books Inc. Ανακτήθηκε από <http://www.odlexpert.net/getstart/>.
- Martinez, D. (2011). Beyond disciplinary enclosures: Management control in the society of control. *Critical Perspectives on Accounting*, 22, pp. 200-211.
- Normand, R. (2010). Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education. *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421
- OECD. (2008). Tertiary Education for the knowledge society: OECD thematic review of tertiary education: *Synthesis report (vol.2)*. OECD, Paris.
- Oliveira – Brochado Ana, Rui Cunha Marques (2009). *Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 17, Issue 2, pp. 174 – 190.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7 (3), pp. pp. 261-272.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., Berry, L.L. (1988). *SERVQUAL: a multiple – item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, Journal of Retailing, Vol. 64, Issue 1, pp. 12 – 40.
- 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.
- Rutkofski, D. (2007). Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal education policy. *Critical Studies in Education*, 48 (2), pp. 229-247.

- Salmi, J. and Saroyan, A. 2007. League tables as policy instruments: uses and misuses. *Higher Education Management and Policy*, 119(2). Paris: OECD.
- Salmi, J. 2009. The Challenge of Establishing World-Class Universities.
- Standaert, R. (2003). 'The march for quality of european dimension', in *Educational ambitions for Europe*, CIDREE/SLO, Netherlands Institute for Curriculum Development, Enschede.
- Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/World Bank.
- Shore, C. (2004). Whose Accountability? Governmentality and the Auditing of the Universities. *Parallax*, 10 (2), pp. 100-116.
- Strathern, M. (ed.). (2000). *Audit cultures: Anthropological studies in accountability, ethics, and the Academy*. London: Routledge.
- Talukdar, J., Aspland, T. & Datta, P. (2013). *Australian higher education and the Course Experience Questionnaire*, Australian Universities Review, Vol. 55, Issue 1, pp
- Trends V, Universities shaping the 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.
- Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock& Hanne Smidt EUA, 2009.
- Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA, 2009.
- Ursin, J. (2007). In quality we trust? The case for quality assurance in Finnish universities. In Epstein, D. et al. (eds.). (2007). *Geographies of Knowledge, Geometrics of Power: Higher Education in the 21st Century, World Year Book of Education 2007*. London: Routledge Falmer.
- Yat Wai Lo, W. (2011). Soft power, university rankings and knowledge production: distinctions between hegemony and self-determination in higher education. *Comparative Education*, 47 (2), pp. 209-222.

- Vidovich, L. (2001) That Chameleon 'Quality': the multiple and contradictory discourses of 'quality' policy in Australian higher education, *Discourse: studies in cultural politics of education*, 22:249–261.
- Vidovich, L. (2002). Quality assurance in Australian higher education: globalization and «steering at a distance». *Higher Education*, 43 (30), pp. 391-408.
- Vlăsceanu L., Grünberg, L., and Pârlea D. , (2004) «Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions», UNESCO – CEPES, Bucharest.
- 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.
- Westerheijden, D. F. (2007). States and Europe and quality of higher education. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education*. Dordrecht: Springer: 73–95.
- Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. Στο OECD, *Quality and internationalisation of quality assurance*: 29-44. Paris: OECD

Ηλεκτρονικές πηγές

- <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-universityrankings- 2018>
- <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
- <http://www.shanghairanking.com/>
- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52009DC>
- 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>
- Διεθνείς συνεργασίες - European Foundation for Quality Management (EFQM), Available from: <http://www.eede.gr>
- Ιστοσελίδα EFQM: <http://www.efqm.org/>

- Ιστοσελίδα της Ελληνικής Εταιρίας Διοικήσεως Επιχειρήσεων:
<http://www.eede.gr/>

Κεφάλαιο 4^ο

Ελληνόγλωσση

- Ασδεράκη, Φ. (2010) Η διαδικασία της Bologna και ο στόχος της ενίσχυσης της απασχόλησης, στο Παπαδάκης, Ν. και Σπυριδάκης, Μ. (επιμέλεια), Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση – Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές(σελ.117-161) Αθήνα, εκδόσεις Ι. Σιδέρης
- Γράβαρης, Δ. Παπαδάκης, Ν. (2005) Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς, Αθήνα, εκδόσεις: Σαββάλας
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Βαρουφάκης, Γ., Καλογήρου, Ο. & Παπαδάκης, Ν. (2006). *Το πραγματικό και το κεκτημένο. Το πανεπιστήμιο σε μετάβαση*, Αθήνα : Μεταίχμιο, σ.87.
- Ευρυδίκη (2006). *Η δομή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη*, Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β), *Δημιουργία του «Ευρωπαϊκού χώρου Έρευνας» : κατευθυντήριες γραμμές των δράσεων της Ένωσης στον τομέα της έρευνας (2002-2006)*, COM (2000) 6, Βρυξέλλες, 18.10.2000.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). Συμπεράσματα της προεδρίας, (Λισαβόνα 23-24/3/2000), Βρυξέλλες, παραγρ.5, 12
- Κλάδης, Δ. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από τη Μπολόνια στην Πράγα, Κείμενα, σχόλια, ανάλυση*, Δεκ. 2000, Αθήνα, σ.21.
- Μαυροειδή Γ. & Πέτρου Α: *Η ανώτατη εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*, Κύπρος, εκδ. interocollege, 2003.
- Πασιάς, σημειώσεις μαθήματος “Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί”, Αθήνα, 2020.
- 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, Ά., (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών

Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Διαθέσιμο

στο:

<http://hdl.handle.net/11419/226>.

• **Ξενόγλωσση**

- Asderaki F., (2009) «The Impact of the Bologna Process on the Development of the Greek Quality Assurance System», *Quality in Higher Education*, 15(2):105-122
- Berlin Communique (2003). *Realising the European Higher Education Area*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19/9/2003.
- Bernhard, A. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis*. VS RESEARCH, Germany.
- 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.
- Bucharest Communiqué. (2012). "Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area" *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 26-27 April 2012.*"
- Campbell, Carolyn; Rozsnyai, Christina (2002), Quality Assurance and the
- Development of Course Programmes. Papers on Higher Education. UNESCO
- Bucharest, Romania
- Council 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.
- 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

- Enders, Jürgen, and Don F. Westerheijden. (2014) “Quality Assurance in the European Policy Arena.”. In: *Policy and Society* 33 (3): 167–176.
- 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.
- 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
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018) *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2013) *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.
- ENQA, 2003a, “Benchmarking in the improvement of Higher Education”, Workshop Reports 2, Helsinki, 2003
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
 - Hartmann, E., (2017) Quality assurance and the shift towards private governance in higher education: Europeanisation through the back door? In: *Globalisation, Societies and Education*, 15:3, 309-324
 - Huisman, J., Van Der Wende, M., (2004). The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?, *In: European Journal of Education*, 39(3):349-357.
 - Kehm, B. (2010). “The Future of the Bologna Process-The Bologna Process of the Future”, *European Journal of Education*, 45 (4), p.529.
 - Kehm, B. (2010). “The Future of the Bologna Process, 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.
 - 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
 - Lazetic, P. (2010). “Managing the Bologna Process at the European Level: institution and actor dynamics”, *European Journal of Education*, 45 (4), pp. 549-562. Voegtler, 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.

- Leuven Communiqué (2009). “The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the New Decade.” *Communiqué of the Conference of the Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, Leuven, 28–29 April 2009.
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Arena: Responding to the Challenges in a Globalised World, London, 18 May 2007.
- Lourtie ,P. (2001) *Furthering the Bologna Process*. Report to the Ministers of Education of the signatory countries. Prague, May 2001.
- Maassen, 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.
- Prague Communiqué (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers for Higher Education, Prague, 19/5/2001.
- Paris Communiqué. 2018. Communiqué of the meeting of European Ministers for Higher Education, Paris, May 25th 2018
- Prague Communiqué, *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers for Higher Education, Prague, 19/5/2001
- Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, Leuven/ Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- 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>
- Robertsona, 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.
- 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.
 - Saarinen, T. (2005). ‘Quality’ in the Bologna Process: from ‘competitive edge’ to quality assurance techniques’, *European Journal of Education*, 40(2), pp. 189-204
 - Saarinen, T. (2005) ‘Quality’ in the Bologna Process: from ‘competitive edge’ to quality assurance techniques, In: *European Journal of Education*, 40 (2): 189-204
 - Smidt, H. (2015) European Quality Assurance—A European Higher Education Area Success Story [Overview Paper]. In: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham.:. 625-637 https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_40
 - 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
 - Sorbone Declaration (1998). *Joint Declaration on the harmonisation of the architecture of the European higher education system*, Paris, 25 May 1998, pp. 1-2.
 - Sebkova, H. (2002). Accreditation and quality assurance in Europe. Higher education in Europe, XXVII, 3, 239-247

- Sursock A. (2012). Quality Assurance and the European Transformational Agenda. In: Curaj A., Scott P., Vlasceanu L., Wilson L. (eds) *European Higher Education at the Crossroads*. Springer, Dordrecht: 247-266.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937->
- Tia Loukkola, T.,(2013) European Quality Assurance from a policy perspective: where did we come from, where are we heading?, In: *ZFHE*,.8 (2):1-13
- Trends 2010:a decade of change in European Higher Education by Andrée Sursock & Hanne Smidt EUA, 2009
- Witte, J. (2008). “Aspired Convergence, Cherished Diversity: Dealing with the contradictions of Bologna”, *Tertiary Education and Management*, 14 (2), pp. 81-93.
- 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
- 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
- Vögtle, E. M., and Martens K., (2014), “The Bologna Process as a template for transnational policy coordination”, *Policy Studies*, 35(3):246–263
- Vögtle, E. M., (2019), “20 years of Bologna - a story of success, a story of failure”. In: *Innovation: The European Journal of Social Science Research*:1-23
DOI: 10.1080/13511610.2019.1594717
- Zgaga, P. (2003). The Bologna process between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the signatory countries commissioned by the Follow-up Group of the Bologna Process. *Berlin 2003*,
- <http://www.herdata.org/public/Zgaga-Report-from-PraguetoBerlin-Sept2003.pdf>

Ηλεκτρονικές αναφορές

- <https://translate.google.com/website?sl=en&tl=el&prev=search&u=https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1561314>
- https://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_el
- <https://www.eurofound.europa.eu/el/publications/executive-summary/2017/fourth-european-qualityof-life-survey-executive-summary>

Κεφάλαιο 5^ο

Ελληνόγλωσση

- ΑΔΙΠ. 2008. Έκθεση Πεπραγμένων της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση για τα έτη 2006-2007. Αθήνα, 2008.
- ΑΔΙΠ. 2010. Έκθεση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση – Έτος 2009. Αθήνα, Ιούλιος 2010.
- ΑΔΙΠ. 2011. Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης – 2010-11. Αθήνα, Ιούλιος 2011.
- ΑΔΙΠ. 2012. Ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ 2011-12. Αθήνα, Ιούλιος 2012.
- ΑΔΙΠ. 2013. Ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ 2012-13. Αθήνα, Νοέμβριος 2013.
- ΑΔΙΠ. 2014. Ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ 2013-14. Αθήνα Ιούλιος 2014.
- Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση – Ενημερωτικό Φυλλάδιο, Έκδοση 3.0 07.2007.
- Κλάδης, Διονύσης. 2000. Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: κείμενα-σχόλια-ανάλυση. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Δεκέμβριος 2000.
- Κλάδης, Διονύσης. 2012. «Ήταν πιο μπροστά από την εποχή του», Η Καθημερινή, 18/3/2012.
- Ν.1268/1982. «Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 87. 16 Ιουλίου 1982.
- Ν.2083/1992. «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, 21 Σεπτεμβρίου 1992.
- Ν.2327/1995. «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 156, 31 Ιουλίου 1995. Ν.3374/2005. «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 189, 2 Αυγούστου 2005.

- Ν.3845/2010. «Μέτρα για την εφαρμογή του μηχανισμού στήριξης της ελληνικής οικονομίας από τα κράτη-μέλη της Ζώνης του ευρώ και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 65, 6 Μαΐου 2010.
- Ν.4009/2011. «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 195, 6 Σεπτεμβρίου 2011.
- Ν. 4653/2020. «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις». Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 12,Α,24 Ιανουαρίου 2020.
- Παπαδάκης, Νίκος. 2004. Η παλίμψηστη εξουσία, Κράτος – Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Αθήνα, Gutenberg.
- Πετραλιάς, Νίκος και Θεοτοκάς, Νίκος. 1999. «Η Απορρύθμιση του Δημόσιου Πανεπιστημίου». Ο Πολίτης. 60: 18-25.
- Πρακτικά Βουλής. 1992α-στ. Ζ΄ Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Β΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Θέρος 1992, Συνεδρίαση ΙΓ΄-ΙΗ΄, Παρασκευή 28 Αυγούστου 1992 - Τρίτη 8 Σεπτεμβρίου 1992. Αθήνα.
- Πρακτικά Βουλής. 2005ε-στ. ΙΑ΄ Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Α΄, Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Θέρος 2005, Συνεδρίαση Ε΄ - ΣΤ΄, Τρίτη 12 Ιουλίου - Τετάρτη 13 Ιουλίου, Αθήνα.
- Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εξωτερικής αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης από την Α.ΔΙ.Π. , 2015-2016.
- Τρίτσης Αντώνης. 1988. Ομιλία του Υπουργού Παιδείας στου Πρυτάνεις των Πανεπιστημίων στις 14 Ιανουαρίου 1988. (προσωπικό αρχείο Δ. Κλάδη).
- ΥΠΕΠΘ. 1996. Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Εφαρμογή του στην Ελλάδα. Πανάρετος Ι. (επιμ.). Αθήνα, Ιανουάριος 1996, ΥΠΕΠΘ.

- ΥΠΕΠΘ - Σχέδιο Νόμου. 2003. «Εθνικό σύστημα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, Ινστιτούτα Δια βίου Εκπαίδευσης, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις». Αθήνα, Σεπτέμβριος 2003, ΥΠΕΠΘ.

Ξενόγλωσση

- Ngambi M. T., Nkemkiafu A.G. (2015). *The impact of Total Quality Management on Firm's Organizational Performance*, American Journal of Management, Vol. 15, No. 4, pp. 69 – 85.
- Dolowitz, David and Marsh, David. 2000. "Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making". *Governance: An International Journal of Policy and Administration*. Vol.13, No.1: 5-24.
- Dolowitz, David and Marsh, David. 1996. "Who Learns What from Whom? A Review of the Policy Transfer Literature". *Political Studies*, 44, 343-357.
- National Technical University of Athens's *External Evaluation - Template for the External Evaluation Report Version 4.0 - 02.2016, 1-38 (Doc. A16 Institutional External Evaluation)*
- *Technical University of Crete (TUC)'s External Evaluation, October 2015, based on (Doc. A12 Institutional External Evaluation - Template for the External Evaluation Report Version 3.0 - 10.2015), 1-49.*

Ηλεκτρονικές Πηγές

1. Ιστοσελίδες Μονάδων Διασφάλισης Ποιότητας:

- **ΕΜΠ** :<http://modip.ntua.gr/ektheseis/eksoterikes-ektheseis/ethniko-metsovio-polytexneio-2016>
- **Πολυτεχνείο Κρήτης**
https://www.tuc.gr/fileadmin/modip/Final_external_evaluation_report_technical_university_of_crete_2015.pdf

2. Ιστοσελίδα Αρχής Διασφάλισης & Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: <http://www.adip.gr/>