

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Το παρόν αποτελεί μια απόπειρα συνοπτικής παρουσίασης εννοιών και θεωρητικών προσεγγίσεων που άπτονται των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, διαδικασιών οι οποίες σε εθνικό επίπεδο είναι επί του παρόντος υπό διαμόρφωση.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΠΟΙΟΤΗΤΑ»

Σε μια κοινωνία όπως η σημερινή όπου ο καταναλωτής διαθέτει μεγάλη γκάμα επιλογών, η ποιότητα, αν και έννοια σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη, φαντάζει οικεία. Θεωρείται δε ότι επιδρά σημαντικά στην αγοραστική συμπεριφορά ακόμη και στο χώρο της εκπαίδευσης έχοντας κυριαρχήσει στο δημόσιο λόγο κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες με τον ίδιο τρόπο που κατά το 19^ο αιώνα κυριαρχούσε ο λόγος για υπεροχή της γενικής παιδείας (έναντι της τεχνικής) και αργότερα ο λόγος περί εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης ως παράγοντα καθορισμού της ακολουθητέας μεταρρυθμιστικής πολιτικής.

Ειδικότερα, κατά το 19^ο αιώνα ιδεολογικά ρεύματα και εθνικές επιδιώξεις έθεσαν την εκπαίδευση στην υπηρεσία της συλλογικότητας, τα μέλη της οποίας μοιράζονταν την ίδια πολιτιστική καταγωγή και την επιθυμία να συμβιώσουν με αλληλεγγύη παρά τις όποιες μεταξύ τους ανισότητες. Ανάλογα με τη θεώρηση (μαρξιστική θεώρηση, φιλελεύθερη θεώρηση), κριτήριο ποιότητας θεωρήθηκε η επιδίωξη ενός κοινωνικά προσδιορισμένου στόχου. Βασικό στοιχείο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνιστούσε η διδασκαλία των ανθρωπιστικών γραμμάτων που με βάση την πειθαρχημένη θεώρηση των πραγμάτων προετοίμαζε το διδασκόμενο για την άσκηση ηγεσίας στην κοινωνία (Ματθαίου Δ., 2007).

Σε μια εποχή λοιπόν που το ισχύον τότε επιστημολογικό παράδειγμα ήθελε την επιστημονική γνώση *«αντικειμενική και αμετάβλητη στο χρόνο, ορθολογικά και εμπειρικά τεκμηριωμένη, χωρίς ιδιοσυγκρασιακές προτιμήσεις και ηθικούς ή αισθητικούς αντικατοπτρισμούς»*, η εκπαίδευση εξακολουθούσε να επιδιώκει κατά προτεραιότητα την προσωπική ολοκλήρωση αντιθέτως προς την κατάρτιση που αποσκοπούσε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη μετάδοση πρακτικών γνώσεων (Ματθαίου Δ., 2011).

Η επικράτηση ωστόσο αυταρχικών καθεστώτων και ο συνακόλουθος ιδεολογικοπολιτικός ανταγωνισμός κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου ώθησαν τη Δύση στην επιδίωξη της ηρεμίας στο εσωτερικό μέτωπο και την ανάπτυξη πολιτικών εκδημοκρατισμού οι οποίες οδήγησαν στη «μαζικοποίηση της εκπαίδευσης». Η εκπαίδευση ετέθη στην υπηρεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης και της οικονομικής ανάπτυξης συνάμα.

Το καίριο όμως πλήγμα κατά της ισότητας, ως κριτηρίου ποιότητας, θεωρείται ότι κατέφερε όχι ο συντηρητισμός αλλά η νεοφιλελεύθερη θεώρηση που άρχισε να επικρατεί από τα τέλη ήδη της δεκαετίας του 1970. Οι ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης που εξασφάλιζαν στη συνεχώς διευρυνόμενη εκπαίδευση τους απαραίτητους πόρους, άρχισαν να υποχωρούν. Ακολούθησαν *«η απελευθέρωση και παγκοσμιοποίηση των αγορών, η αποκέντρωση και η διηπειρωτική διασπορά των παραγωγικών*

δραστηριοτήτων, η ενίσχυση των πολυεθνικών κολοσσών μέσα από εξαγορές και συγχωνεύσεις, η ιδιωτικοποίηση κλάδων του δημόσιου τομέα, η μεγέθυνση του τομέα των υπηρεσιών, η αντικατάσταση εργασιακών πρακτικών του παρελθόντος (μηχανική εργασία, κατακόρυφο μάνατζμεντ) με νέες (υψηλή και διαρκώς ανανεούμενη εργασιακή ειδίκευση, εναλλαγή σε εργασιακούς ρόλους, οριζόντιο μάνατζμεντ, εργασιακή κουλτούρα που τη διακρίνουν η πρωτοβουλία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ταχεία λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η ανάληψη και διαχείριση κινδύνου, η ευέλικτη εργασία, η εκχώρηση πρωταγωνιστικού ρόλου στον καταναλωτή και η έμφαση στις πρακτικές μάρκετινγκ)». Οι εξελίξεις αυτές πυροδοτήθηκαν από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών που οδήγησαν στην ανάδυση της οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης (Ματθαίου Δ., 2007).

Στο πλαίσιο αυτό έκανε την εμφάνισή της και η έννοια του ψηφιακού αναλφαβητισμού. Οι εξελίξεις εξάλλου στην επιστήμη συνδέονται με μετατόπιση στο επιστημολογικό παράδειγμα που αποτέλεσε τη βάση της νεωτερικότητας (Ματθαίου Δ., 2011). Έρεισμα δηλαδή και ταυτόχρονα απότοκο των εν λόγω εξελίξεων αποτέλεσε η επικράτηση νέων θεωρήσεων. Ο φιλελευθερισμός έρχεται πλέον αντιμέτωπος με τα σοσιαλδημοκρατικά ιδεώδη, ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ατόμου αντιπαραβάλλεται προς την αξία των συμπαγών κοινωνικών ομάδων που τις συνέχουν ταξικά συμφέροντα ή / και κοινές πολιτισμικές καταβολές. Δεν υπάρχουν πλέον σαφή όρια ανάμεσα στην αντικειμενική αλήθεια και την υποκειμενική της θεώρηση, η πραγματικότητα λχ. κατασκευάζεται όχι σπάνια από τα ΜΜΕ. Κατασκευάζονται επίσης νέοι αναγνωστικοί κώδικες που εφαρμόζονται και στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η πολιτιστική παραγωγή ο οποίος συγχέει συχνά τον καταναλωτή με τον πολίτη, το χρηστικό με το διαχρονικό.

Με την επικράτηση κατά τα ανωτέρω του φιλελευθερισμού, ο εκπαιδευτικός λόγος δανείζεται έννοιες από τον κόσμο των επιχειρήσεων: ανταγωνισμός, αποτελεσματικότητα, μάνατζμεντ, καταναλωτής. Παράλληλα, όλο και πιο συχνά προτείνεται η υιοθέτηση των προτύπων της αγοράς: η μετατροπή των εκπαιδευτικών μονάδων σε αυτόνομες οικονομικά μονάδες ανταγωνιστικές μεταξύ τους, η πρόσληψη μάνατζερς και η σύνδεση με επιχειρήσεις. Η στροφή της εκπαίδευσης προς την οικονομία θεωρείται ότι απορρέει και από την αδυναμία του εθνικού κράτους να ανταποκριθεί «στις οικονομικές εξελίξεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο και ρευστό επιχειρηματικό περιβάλλον και σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμική σύνθεση στην οποία ο αξιακός σχετικισμός και η ελευθερία των ατομικών επιλογών δίνουν τον τόνο» (Ματθαίου Δ., 2007).

Τα διαδοχικά εξάλλου προγράμματα λιτότητας, απόρροια της οικονομικής κρίσης, με της σειρά τους οδήγησαν στην επαγγελματικοποίηση των σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αιτιολογία ότι γίνεται σπατάλη πόρων στην περίπτωση που οι πόροι αυτοί επενδύονται σε σπουδές χωρίς ανταπόκριση στην αγορά εργασίας (Παπακωνσταντίνου Γ., 2005).

Ποιοτική δεν θεωρείται πλέον η γνώση που διακρίνει τις επιστήμες σε κλάδους με χωριστές αρχές και νόμους ή τις ιεραρχεί με βάση τη συμβολή τους στην προσωπική ολοκλήρωση του διδασκόμενου. Από τη στιγμή που η νέα θεώρηση «υποβαθμίζει τις μεγαλειώδεις αρχές της νεωτερικότητας σε μεγάλες αφηγήσεις, που η αποκάλυψη της αντικειμενικής αλήθειας θεωρείται ότι βρίσκεται εκτός των δυνατοτήτων της επιστήμης, που νέα γνωστικά υβρίδια αναπτύσσονται στα σημεία επαφής των παραδοσιακών επιστημονικών κλάδων, που η αναλώσιμη γνώση (αυτή που γρήγορα ξεπερνιέται) προκρίνεται έναντι της διαχρονικής, που οι αξίες προσεγγίζονται με τρόπο υποκειμενικό, η διεπιστημονική προσέγγιση, ο πλουραλισμός των θεωρήσεων, η έμφαση στη σχολική γνώση που έχει

στενή σχέση με τις ανάγκες της περιρρέουσας πραγματικότητας» προκρίνονται ως κριτήρια ποιότητας. Ποιοτική συνεπώς χαρακτηρίζεται -με βάση τις ανάγκες της αγοράς- η εκπαίδευση που οδηγεί στην απόκτηση δεξιοτήτων / ικανοτήτων και που προετοιμάζει το άτομο να «προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται την πληροφορία, να καινοτομεί και να παράγει» (Ματθαίου Δ., 2007).

Το τέλος λοιπόν της δεκαετίας του 1970 σήμανε την υποχώρηση του μονοπωλίου του εκπαιδευτικού κόσμου σε ζητήματα ποιότητας και την εμφάνιση νέων παραγόντων καθορισμού της όπως κατ' αρχάς οι γονείς. Μια δεύτερη ισχυρή ομάδα προέρχεται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από το χώρο της αγοράς. Σχετικά νεότεροι παίκτες είναι οι διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, η Διεθνής Τράπεζα αλλά και η Ουνέσκο.

Σημειώνεται ότι τα επίπεδα αναφοράς μέσω των Ευρωπαϊκών Επιδόσεων, ο κατάλογος των βασικών ικανοτήτων κλπ. αποτελούν κατασκευές των διεθνών οργανισμών οι οποίοι είναι επίσης υπεύθυνοι για τη διοργάνωση ασκήσεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επιδόσεων (λχ. PISA) (Ματθαίου Δ., 2011).

Ειδική αναφορά στη διασφάλιση της ποιότητας στον υπό διαμόρφωση Ενιαίο Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης υπάρχει εξάλλου σε όλα τα ανακοινωθέντα των Συμβουλίων Υπουργών στο πλαίσιο εφαρμογής της Διακήρυξης της Μπολόνια.

Η κατά τα ανωτέρω συζήτηση για την ποιότητα δεν έχει συνεπώς απολήξει σε ασφαλή συμπεράσματα ούτε στο εννοιολογικό, ούτε στο ιδεολογικό, ούτε στο θεσμικό πεδίο. Ο εννοιολογικός της προσδιορισμός εξακολουθεί να επιχειρείται από τους διάφορους παράγοντες του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι όπως αυτοί αναδύονται στο πλαίσιο της εκάστοτε ιστορικής συγκυρίας. Γι' αυτό και προτροπές να εφαρμόσουμε τις εξελίξεις -οι οποίες όμως δεν είναι ενιαίες- άλλων χωρών ή τις οδηγίες των διεθνών οργανισμών που ακολουθούν συγκεκριμένη ιδεολογικοπολιτική κατεύθυνση, θεωρούνται επικίνδυνες (Ματθαίου Δ., 2007).

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο όρος «διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση» παραπέμπει σε μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας των παραγόμενων από επιχειρήσεις προϊόντων οι οποίοι είχαν ξεκινήσει αρχικά ως μηχανισμοί «επιθεώρησης ποιότητας» (quality inspection) για να εξελιχθούν σε μηχανισμούς «ελέγχου ποιότητας» (quality control), «διασφάλισης ποιότητας» (quality assurance), «βελτίωσης ποιότητας» (quality enchancement) και «διοίκησης ολικής ποιότητας» (total quality management) ή, άλλως, ΔΟΠ. Μαζί με τους εν λόγω μηχανισμούς της αγοράς έχουν εισαχθεί στην εκπαίδευση και ορισμένες παραδοχές σύμφωνα με τις οποίες η ποιότητα μπορεί να αποτιμηθεί «ποσοτικά» με τη χρήση κατάλληλων προδιαγραφών (benchmarks) και την υιοθέτηση στάνταρντς. Υπέρτατος κριτής της ποιότητας είναι ο «καταναλωτής» του παραγόμενου προϊόντος, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Υπό την έννοια αυτή αντικειμενικά κριτήρια ποιότητας δεν υπάρχουν (Ματθαίου Δ., 2007).

Εξάλλου, οι υπηρεσίες διαφέρουν από τα προϊόντα στον τρόπο παραγωγής, κατανάλωσης και αξιολόγησής τους, τα δε χαρακτηριστικά τους δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμα και ορισμένα τυγχάνει να είναι ιδιαίτερα όπως: ετερογένεια, αυλότητα, αδιαρετότητα, αδυναμία αποθήκευσης (Ισχυρή Β., Μοσχίδης Ο., 2012).

Η διασφάλιση ποιότητας στο πλαίσιο του συστήματος της ΔΟΠ συνδέεται ειδικότερα με την ανάπτυξη ενός εσωτερικού συστήματος βάσει του οποίου κρίνεται εάν το τελικό προϊόν συμφωνεί με τις προδιαγραφές και ικανοποιεί τους εσωτερικούς και εξωτερικούς πελάτες (Μουρούτσος Σπ., Μήτκα Ε., 2012).

Περαιτέρω, η διασφάλιση ποιότητας ως τμήμα ενός συστήματος ποιότητας διαφοροποιείται από τον ποιοτικό έλεγχο ο οποίος δεν εστιάζει στην ίδια τη διαδικασία αλλά στα αποτελέσματα της διαδικασίας (Ζαρίφης Γ., 2012).

Σημειώνεται ότι το σύστημα της ΔΟΠ ως σύστημα διοίκησης επιχειρήσεων αναπτύχθηκε στην Ιαπωνία το 1950 από τον Αμερικανό καθηγητή William Edwards Deming, επεκτάθηκε αργότερα στην Αμερική και μόλις τη δεκαετία του 1980 άρχισε να εφαρμόζεται και στην Ευρώπη. Βάσει του συστήματος της ΔΟΠ επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αξίας του παρεχόμενου προϊόντος ή υπηρεσίας όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον πελάτη με πλήρη ωστόσο συμμετοχή των εργαζομένων, ο δε κύκλος του Deming μπορεί να σχηματιστεί ως ακολούθως: Plan => Do => Check => Act => Plan

(Ράπτης Α., 2012).

Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο της ΔΟΠ, η ολική ποιότητα ως έννοια είναι δυναμική προκύπτουσα ως αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας των εμπλεκόμενων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών με στόχο την ικανοποίηση των τρεχουσών και μελλοντικών αναγκών και προσδοκιών των πελατών.

Στο πλαίσιο ειδικότερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης η συστημική προσέγγιση της ΔΟΠ, εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα, εστιάζει στην ανάγκη εξασφάλισης ποιοτικών εισροών (πχ. προγράμματα σπουδών, εγκαταστάσεις και εξοπλισμός) και ποιοτικών διαδικασιών (πχ. διδακτικής μεθοδολογίας, διοίκησης), ώστε να εξασφαλίζονται ποιοτικές εκροές / αποτελέσματα (πχ. εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις).

Δυσκολίες στην εφαρμογή του μοντέλου στο χώρο της εκπαίδευσης εντοπίζονται στον προσδιορισμό της έννοιας του πελάτη, η οποία φαίνεται ότι είναι ευρύτατη, αλλά και στη δυσκολία εντοπισμού των επιθυμιών των πελατών. Στην εκπαίδευση ο πελάτης δεν μπορεί να έχει πάντα δίκιο, η δε δυσκολία ορισμού της ποιότητας σχετίζεται με την υποκειμενικότητα των κριτηρίων που υιοθετεί ο κάθε παραγωγός ή αποδέκτης του εκπαιδευτικού προϊόντος. Γίνεται μάλιστα διάκριση μεταξύ δύο κατηγοριών πελατών: των εσωτερικών οι οποίοι είναι μέλη του οργανισμού (λχ. διευθυντής που αναθέτει εργασία σε εργαζόμενο, εργαζόμενος η επιμόρφωση του οποίου αντιμετωπίζεται ως επένδυση στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η ακαδημαϊκή κοινότητα γενικότερα), και των εξωτερικών οι οποίοι είναι αποδέκτες των υπηρεσιών του οργανισμού και δεν είναι μέλη του (λχ. κοινωνία, μελλοντικοί εργοδότες, ανώτερης βαθμίδας εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οικογένεια, υποψήφιοι φοιτητές) (Μπουρλετίδης Κ., *Ποιότητα και Εκπαίδευση*, 2012).

Υποστηρίζεται εξάλλου ότι το προϊόν της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη μετάδοση ηθικών αξιών, την εξασφάλιση της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, την κοινωνικοποίηση. Οι φοιτητές υπ' αυτή την έννοια είναι και «εργαζόμενοι» και «πελάτες» αλλά και «προϊόντα» (Μπουρλετίδης Κ., *Αξιολόγηση Πανεπιστημιακού Ιδρύματος-Τμημάτων-Υποδομών και Υπηρεσιών*, 2012).

Ιδιαίτερη μνεία στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει στις Αρχές και τις Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) όπως αυτές

αναλύονται στην έκθεση της ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)¹. Οι ανωτέρω Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες εντάσσονται στο πλαίσιο της επιδίωξης η Ευρώπη να καταστεί η πιο δυναμική, βασισμένη στη γνώση, οικονομία του κόσμου (Στρατηγική της Λισαβόνας), αναφέρονται δε μόνο στους τρεις κύκλους της ανώτατης εκπαίδευσης που περιγράφονται στη Διακήρυξη της Μπολόνια, δεν αποσκοπούν δηλαδή στην κάλυψη του χώρου της έρευνας ή της διοίκησης των ιδρυμάτων γενικότερα².

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

Στην έκθεση της ENQA επισημαίνεται ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα πρέπει να δεσμεύονται ρητά ότι θα αναπτύσσουν πολιτισμό ποιότητας. Για να το πετύχουν, θα πρέπει το κάθε ίδρυμα να αναπτύξει και να εφαρμόσει μία πολιτική διασφάλισης ποιότητας (ΔΠ).

Η δήλωση της πολιτικής ΔΠ και η δημοσιοποίηση αυτής συμβάλλουν στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης του κοινού στην αυτονομία των ιδρυμάτων. Στη δήλωση της πολιτικής ΔΠ περιλαμβάνονται η σχέση διδασκαλίας και έρευνας στο κάθε ίδρυμα, η στρατηγική του ιδρύματος σε θέματα ποιότητας και η οργάνωση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας (ΣΔΠ).

Στην έκθεση της ENQA επισημαίνονται και τα ακόλουθα:

- Η ΔΠ των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ θα πρέπει να αναφέρεται στην ανάπτυξη και δημοσιοποίηση σαφώς διατυπωμένων μαθησιακών στόχων, στις ειδικές απαιτήσεις για διαφορετικούς τρόπους υλοποίησης και στη διάθεση κατάλληλων φυσικών υποδομών, όπως βιβλιοθήκες και πληροφοριακή υποδομή, αλλά και υποδομών με τη μορφή της ατομικής εκπαίδευσης, συμβουλευτικής κλπ.
- Οι διαδικασίες αξιολόγησης των φοιτητών θα πρέπει να σχεδιάζονται με στόχο τη μέτρηση της επιτυχίας των σκοπούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και των άλλων στόχων του κάθε προγράμματος, να ανταποκρίνονται στον εκάστοτε σκοπούμενο στόχο (διάγνωση, εκπαίδευση ή ανακεφαλαίωση), να έχουν σαφή και δημοσιοποιημένα κριτήρια βαθμολόγησης, να έχουν σαφείς κανονισμούς για περιπτώσεις απουσίας ή κωλύματος του φοιτητή και να υπόκεινται σε διοικητικούς ελέγχους επαλήθευσης για να διασφαλίζεται η ακρίβεια των διαδικασιών.

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

¹ www.enqa.eu

² Το γεγονός ότι η διαδικασία διασφάλισης ποιότητας στον ΕΧΑΕ όπου συμμετέχει η Ελλάδα, επικεντρώνεται κατ'εξοχήν στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται και στο ν. 3374/2005 ο οποίος εφαρμόζεται μεταβατικά βάσει του νέου νόμου-πλαισίου.

και να εξετάζουν το βαθμό συμμόρφωσης στις Ευρωπαϊκές Αρχές αλλά και στα κριτήρια εισδοχής ενός οργανισμού ως μέλους της ΕΝQA.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΣ)

Τα προγράμματα σπουδών θεωρούνται ως βασικό μέσο της παραγωγικής διαδικασίας της εκπαίδευσης και ως παράγοντας πιστοποίησης της ποιότητας του παραγόμενου «προϊόντος» και για το λόγο αυτό κρίνεται ότι χρειάζονται διαρκή αναθεώρηση και εκσυγχρονισμό³. Επειδή ωστόσο στην εκπαίδευση δεν μπορούν οι ποιοτικές ιδιότητες του «προϊόντος» να αποδοθούν εξ ολοκλήρου στην εκπαίδευση, αλλά προσδιορίζονται και από άλλους παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η προπαίδεια, οι κοινωνικοί-οικογενειακοί παράγοντες, η διασφάλιση / πιστοποίηση της ποιότητας θα πρέπει να στηρίζεται στις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες υλοποιείται η παραγωγική διαδικασία της εκπαίδευσης.

Υπ' αυτή την έννοια η αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών στην πιο απλή μορφή της αφορά τη σύγκριση μεταξύ των στόχων του προγράμματος και των μέσων που τίθενται προς επίτευξη των στόχων αυτών. Οι στόχοι του προγράμματος πρέπει συνεπώς να είναι σαφείς, κατάλληλοι και το πρόγραμμα να είναι υλοποιήσιμο, η δε αξιολόγηση του προγράμματος θα αφορά τη δημιουργία συστήματος δεικτών με τη συνεργασία όλων των ενδιαφερομένων που θα εξετάζουν την καταλληλότητα του προγράμματος σε επίπεδο επιστημονικό (συμβατότητα με την ανάπτυξη της επιστήμης), παιδαγωγικό (μέθοδοι και παιδαγωγικές δραστηριότητες), οικονομικό (απαιτούμενοι και χρησιμοποιούμενοι πόροι, καθώς και ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας), θεσμικό (η θέση του προγράμματος σπουδών σε σχέση με την αποστολή του ιδρύματος) και κοινωνικό (συμφωνία μεταξύ των κοινωνικών αναγκών και του περιεχομένου του προγράμματος) (Παπακωνσταντίνου Γ., 2005).

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στον εκ των υστέρων απολογιστικό έλεγχο, αλλά ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και γίνεται λειτουργικό της μέρος (Κασσωτάκης Κ., 2012).

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο McKnight διακρίνει μεταξύ τριών ειδών προγραμμάτων σπουδών: το «Επιδιωκόμενο» (intended curriculum), το «Εφαρμοσμένο» (applied) και το «Κατακτηθέν» (attained). Το Επιδιωκόμενο ΠΣ αναφέρεται στην ποικιλία των παρεχόμενων γνώσεων με τη μορφή γραπτών κειμένων (πχ. γραπτό πρόγραμμα, οδηγίες προς εκπαιδευτικούς), δηλαδή στο τι θα διδαχθεί, ενώ το Εφαρμοσμένο απευθύνεται στο συγκεκριμένο της διδασκαλίας και αφορά την υλοποίηση του Επιδιωκόμενου. Το Κατακτηθέν ΠΣ απευθύνεται στο προσωπικό συγκείμενο του φοιτητή και αφορά την κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων οι οποίες αποτιμώνται συνήθως με διάφορες αξιολογικές προσεγγίσεις της επίδοσης των φοιτητών.

Ο M. Scriven διακρίνει επίσης μεταξύ της αξίας, της επιτυχίας και της σημαντικότητας ενός ΠΣ. Η έννοια της «αξίας» (worth) αναφέρεται στα εγγενή χαρακτηριστικά του ΠΣ (δομή, διάρθρωση, επιστημολογική διάσταση και καταλληλότητα των περιεχομένων, επικαιρότητα), ο όρος «επιτυχία» (merit) αφορά κυρίως τη λειτουργικότητα του ΠΣ (πχ. υποδομές) και ο όρος «σημαντικότητα» (significance) αναφέρεται

³ Εκσυγχρονισμός ο οποίος θεμελιώνεται στα συστήματα γνώσης και τα «καθεστώτα αλήθειας» που επικρατούν σε διεθνές επίπεδο την εκάστοτε εποχή (Φλουρής Γ.-Κρίκας Β., 2008).

στο νόημα και την αξία που έχει το ΠΣ για όλους εκείνους που επηρεάζει άμεσα και έμμεσα (Φλουρήs Γ.-Κρίκας Β., 2008).

Η διαδικασία εξάλλου της αξιολόγησης ενός προγράμματος σπουδών μπορεί να σχηματισθεί ως ακολούθως:

1. ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ (αρχικές επαφές με εντολείς, μελέτη βασικών πηγών)
2. ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΣ (επιλογή αξιολογητών, ορισμός ρόλων)
3. ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (επιλογή αξιολογικής προσέγγισης, προσδιορισμών αναγκών αξιολόγησης)
4. ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΣ (ταυτοποίηση κρίσιμων διαστάσεων του προγράμματος)
5. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΑΝΤΑΡΤΣ
6. ΣΥΛΛΟΓΗ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
7. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ
8. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ (ανακοίνωση αποτελεσμάτων και ανάπτυξη προτάσεων προς εντολείς)
9. ΜΕΤΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΣ (κριτικός αναστοχασμός επί της αξιολογικής διαδικασίας) (Κρίκας Β., *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, 2012).

Στο πλαίσιο της ως άνω περιγραφείσας διαδικασίας αξιολόγησης ενός ΠΣ πρωταρχική σημασία έχει η επιλογή κριτηρίων που θα αντιπροσωπεύουν τις διαστάσεις της αξίας ενός προγράμματος σπουδών. Η κρίσιμη τιμή, τα όρια της ποιότητας ή ο βαθμός απόδοσης ενός κριτηρίου αποκαλούνται στάνταρντς αξιολόγησης⁴.

Τα κριτήρια λχ. που διαμορφώνει η Η.Η. Jacobs, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα της λειτουργίας ενός ΠΣ και αφορούν: α) τη θεωρητική βάση, β) τη διαθεματική σύνδεση, γ) το σχεδιασμό προς όφελος του διδασκόμενου, δ) τα καίρια ερωτήματα, ε) τις επιδιωκόμενες δεξιότητες, στ) τις διαδικασίες αποτίμησης, ζ) τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η) τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού και πηγών και θ) τη διάρθρωση και χρήση της γλώσσας (Φλουρήs Γ.-Κρίκας Β., 2008).

Σύμφωνα με τον Β. Κρίκα, τα κριτήρια αξιολόγησης ενός επιδιωκόμενου ΠΣ μπορούν να διακριθούν σε δύο γενικές κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα κριτήρια που αναφέρονται στο ευρύτερο πλαίσιο του σχεδιασμού και της ανάπτυξης του προγράμματος και ταξινομούνται στις ακόλουθες υποκατηγορίες:

- Κόστος προγράμματος (αναζήτηση του καλύτερου δυνατού συνδυασμού ποιότητας και οικονομίας)
- Υπόβαθρο προγράμματος (λήψη υπόψη των χαρακτηριστικών του προηγούμενου προγράμματος σπουδών και των αποτελεσμάτων της τελευταίας αξιολόγησής του)
- Σχεδιασμός και υποστήριξη προγράμματος

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα κριτήρια που αναφέρονται στο πρόγραμμα ως κείμενο και ταξινομούνται στις ακόλουθες υποκατηγορίες:

⁴ Λχ. ελάχιστη ανεκτή αναλογία διδασκόντων προς φοιτητές θεωρείται το 1/25 (Καλιακάτσος Ι., Μαλάμος Α., Μακρής Ι., Ταταράκης Μ., Σαββάκης Κ., Λουλακάκης Κ., 2012).

- Θεωρητικό πλαίσιο προγράμματος
- Σκοποθεσία προγράμματος
- Περιεχόμενο προγράμματος (πρέπει να είναι σαφές, επιστημονικά έγκυρο, διαχρονικό και να ανταποκρίνεται στη βιολογική και πνευματική ηλικία των διδασκομένων)
- Διδακτικές μέθοδοι και μέσα
- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Κρυφό πρόγραμμα (ανάπτυξη δεξιοτήτων, στάσεων και δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της μάθησης)

Εξάλλου, ο καθορισμός εξειδικευμένων κριτηρίων αξιολόγησης ενός ΠΣ προκύπτει μέσω της συνεργασίας των υπευθύνων για το σχεδιασμό του προγράμματος με την ομάδα αξιολόγησης (Κρίκας Β., 2009)⁵.

Οι αξιολογητές ενός ΠΣ οφείλουν επίσης να επιλέξουν εκείνη την προσέγγιση αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αξιολόγησης χωρίς να αποκλείεται και η δυνατότητα συνδυασμού αυτής με άλλες προσεγγίσεις. Σημειώνεται ότι με τον όρο «προσέγγιση αξιολόγησης» νοείται το θεωρητικό και μεθοδολογικό εκείνο πλαίσιο, βάσει του οποίου θα αναπτυχθεί η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας, της επιτυχίας και της σημαντικότητας ενός ΠΣ. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια σαφής στροφή των θεωρητικών του χώρου στην ανάπτυξη προσεγγίσεων ποιοτικού-συμμετοχικού τύπου αλλά και εξειδικευμένου τύπου προσεγγίσεων.

Κατά τον D. Stufflebeam, οι διάφορες προσεγγίσεις αξιολόγησης μπορούν να σχηματισθούν σε τέσσερις γενικές κατηγορίες: α) τις ψευδοαξιολογήσεις, β) τις προσεγγίσεις που προσανατολίζονται σε ερωτήματα και μεθόδους αξιολόγησης-ημιαξιολογήσεις, γ) τις προσεγγίσεις που εστιάζονται στη βελτίωση και την υπευθυνότητα και δ) τις αξιολογικές προσεγγίσεις κοινωνικής ατζέντας και δημόσιας συνηγορίας (Φλουρής Γ.-Κρίκας Β., 2008).

Το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνει ο D. Stufflebeam αποτυπώνεται σχηματικά με την εξής ακολουθία:

Context => Input => Process => Product (CIPP) ή, κατ' άλλη διατύπωση,

Αξιολόγηση συγκεκριμένου ή, άλλως, πλαισίου εντός του οποίου λειτουργεί το προς αξιολόγηση αντικείμενο (προσδιορισμός των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα, ταυτοποίηση των εκπαιδευτικών ή άλλων αναγκών τους κλπ.) =>

Αξιολόγηση δεδομένων (περιγραφή των διαστάσεων και χαρακτηριστικών του προγράμματος) =>

Αξιολόγηση διαδικασίας (ανάλυση των διαδικασιών καθορισμού των περιεχομένων του προγράμματος) =>

Αξιολόγηση αποτελέσματος (ανάλυση και ερμηνεία του αντίκτυπου του προγράμματος στις άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενες ομάδες ή, άλλως, stakeholders).

⁵ Στο σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών πρέπει να συμμετέχουν οι φοιτητές αλλά και λοιποί κοινωνικοί εταίροι. Ο σχεδιασμός πρέπει ακόμη να αξιοποιεί την εξωτερική εμπειρία και τα ειδικά σημεία αναφοράς (βλ. Παράρτημα στο έγγραφο της ΑΔΙΠ με τίτλο «Αξιολόγηση Ιδρύματος και Πιστοποίηση Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», Έκδοση 1, 2014, www.adip.gr).

(Κρίκας Β., *Μεθοδολογία και προσεγγίσεις αξιολόγησης*, 2012)

Ενδεχόμενη εξάλλου δυσπιστία έναντι της διαδικασίας αξιολόγησης προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα οφείλεται κυρίως στην αμφισβήτηση του ρόλου και της μεθοδολογίας της αξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις, στο βαθμό που στηρίζονται σε σύστημα δεικτών που εκφράζουν την ποσοτική διάσταση των λειτουργιών ενός προγράμματος, υποβαθμίζουν την αντίστοιχη ποιοτική⁶. Επίσης, η διαδικασία της αξιολόγησης δεν δεσμεύει τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, διότι σε μεγάλο βαθμό δεν μπορεί να παρέμβει και να επιφέρει στη συνέχεια βελτίωση στην ποιότητά του. Το περιθώριο που δίνει το κράτος στο εκάστοτε ίδρυμα να διαμορφώσει το σύστημα αξιολόγησής του αναιρείται ουσιαστικά από το ενιαίο σύστημα αξιολόγησης που διαμορφώνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω της πορείας της Μπολόνια με στόχο την τελική πιστοποίηση (Παπακωνσταντίνου Γ., 2005).

Αναφέρεται ενδεικτικά ότι οι δείκτες που χρησιμοποιούνται στις διεθνείς κατατάξεις QS έχουν ως εξής:

1. Academic Reputation
2. Faculty Student
3. Citations per Faculty
4. Employer Reputation
5. International Faculty
6. International Students.

(Sowter B., 2012)

Σημειώνεται ωστόσο ότι οι κατατάξεις, αν και βασίζονται σε λίγο-πολύ κοινά δεδομένα (μεταξύ των οποίων οι εμπορικές βάσεις δεδομένων ή ο Παγκόσμιος Ιστός), παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις, εμφανίζουν δηλαδή μεγάλο βαθμό αυθαιρεσίας και, ως εκ τούτου, θεωρούνται αδιαφανείς και μη αναπαράξιμες σε μεγάλο βαθμό (Αγγελής Α., Βασιλειάδης Ν., Μανωλόπουλος Γ., 2012).

Προτείνεται συνεπώς οι δείκτες να παίζουν το ρόλο βοηθητικών εργαλείων και όχι αυτοσκοπού. Προτείνεται επίσης ότι η εξέταση της εκπαιδευτικής ύλης θα πρέπει να σέβεται την ελευθερία στην ερμηνεία και να αφορά μόνο την ποιότητα της δομής και των χρησιμοποιούμενων υλικών.

Θεμελιώδης εν προκειμένω κρίνεται και η σημασία της αυτονομίας των ιδρυμάτων, πάντοτε βεβαίως συναρτημένη με τη μεγάλη ευθύνη που η αυτονομία αυτή συνεπάγεται. Στο πλαίσιο αυτό κρίσιμος σε επίπεδο ιδρύματος θεωρείται ο ρόλος των αρμόδιων σε θέματα αξιολόγησης οργάνων, δηλαδή της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) η οποία έχει πάγιο χαρακτήρα (ο ρόλος της μάλιστα εμφανίζεται αυξημένος βάσει του ν.

4009/2011), αλλά και των Ομάδων Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) των ακαδημαϊκών Τμημάτων (η συγκρότηση των οποίων προβλεπόταν βάσει του ν. 3374/2005) με διάρκεια όση και η διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης.

Όλα τα παραπάνω όργανα έχουν χαρακτήρα συντονιστικό και δεν υποκαθιστούν σε καμία περίπτωση τα αρμόδια για τη λήψη αποφάσεων όργανα του κάθε ΑΕΙ. Έργο της ΜΟΔΙΠ συνιστά και η διεξαγωγή

⁶ Σημειώνεται ότι ο πλέον δημοφιλής και ευρύτερα χρησιμοποιούμενος δείκτης ετερο-αναφορών είναι ο δείκτης h που προτάθηκε από τον J.E. Hirsch (2005) και ορίζεται από τον ίδιο ως εξής: «ένας επιστήμονας έχει h -index iso με h , εάν h από σύνολο Np των δημοσιεύσεων του έχει τουλάχιστον h αναφορές η κάθε μία, και οι υπόλοιπες δημοσιεύσεις ($Np-h$) έχουν το μέγιστο h αναφορές η κάθε μία». Ο δείκτης υπολογίζεται είτε σε ατομικό επίπεδο είτε ως μέσος όρος σε επίπεδο Τμήματος. Ως κύριες βάσεις βιβλιογραφικών δεδομένων θεωρούνται εξάλλου οι ISI/Web of Science, Scopus και Google Scholar (Βαξεβανίδης Ν.Μ., Δεσποτίδη Ε., Αστερήs Π.Α. και Τύπας Γ., 2012).

ερευνών σχετικά με την ποιότητα των σπουδών και υπηρεσιών ενός ιδρύματος μεταξύ των αποφοίτων του και λοιπών κοινωνικών εταίρων. Με τα στοιχεία εξάλλου που θα συλλεγούν στο πλαίσιο των πρώτων αξιολογήσεων, αναμένεται η παραγωγή των πρώτων δεικτών αξιολόγησης μέσα από τη μελέτη των οποίων, καθώς και των παραγόντων που τους διαμόρφωσαν, θα παραχθούν οι προτάσεις εκείνες που θα διασφαλίσουν υψηλό επίπεδο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε επίπεδο ιδρύματος (Μπουρλετίδης Κ., *Αξιολόγηση Πανεπιστημιακού Ιδρύματος-Τμημάτων-Υποδομών και Υπηρεσιών*, 2012).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΑΕΙ (ΣΔΠ) και ΠΣ

Πλαίσιο αναφοράς για την πιστοποίηση εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας ΑΕΙ⁷ συνιστούν οι προαναφερόμενες Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Standards & Guidelines), το Εθνικό και Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και η Διαδικασία της Bologna η οποία εστιάζει στη σημασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων για την επιτυχία των ECTS, του Παραρτήματος Διπλώματος, της αναγνώρισης των πλαισίων προσόντων και τη διασφάλιση ποιότητας (Υψηλάντης Π., 2013).

Ο ν. 4009/2011 προβλέπει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυξημένο ρόλο των ΜΟΔΙΠ μεταφέροντας παράλληλα το κέντρο βάρους από τη διασφάλιση στη βελτίωση της ποιότητας των ΑΕΙ.

Η ΑΔΙΠ καθίσταται πλέον αρμόδια για την οργάνωση του συστήματος Ακαδημαϊκής Πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και του συστήματος διασφάλισης ποιότητας των ΑΕΙ. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της εντάσσεται και η έκδοση του πρότυπου σχήματος υποβολής πρότασης πιστοποίησης προγράμματος σπουδών.

Εξάλλου, η πιστοποίηση συνιστά επίσημη απόφαση από αναγνωρισμένο φορέα ως προς το εάν ένα ΑΕΙ ή πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται ή όχι σε καθορισμένα ελάχιστα κριτήρια. Προϋποθέτει αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση του Ιδρύματος ή του προγράμματος (βλ. και άρθρο 66 ν. 4009/2011)⁸.

Κριτήρια πιστοποίησης των εσωτερικών συστημάτων που μπορούν να εξειδικεύονται με απόφαση της ΑΔΙΠ, συνιστούν τα ακόλουθα:

1. Θέσπιση σαφών και καθορισμένων στόχων για τη διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και των υποστηρικτικών υπηρεσιών του ΑΕΙ.
2. Διαδικασία σχεδιασμού πολιτικής, αποτελεσματική οργάνωση και διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας.
3. Διαδικασία εφαρμογής της πολιτικής για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας.

⁷ Το ΣΔΠ καθορίζεται με απόφαση του Συμβουλίου μετά από πρόταση του Πρύτανη και δημοσιεύεται σε ΦΕΚ.

⁸ Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης διαφέρει από την ετήσια απογραφική έκθεση, διότι παρουσιάζει συγκριτικά στοιχεία, αναλύει τα δυνατά και αδύνατα σημεία σε κάθε υποενότητα, περιλαμβάνει συμπεράσματα και προτάσεις για βελτίωση.

4. Τεκμηριωμένη βελτίωση της ποιότητας.

Για το σχεδιασμό πολιτικής και διαδικασιών για τη βελτίωση της ποιότητας ενός ΑΕΙ προτείνεται συχνά η τεχνική Balanced Scorecard. Η εν λόγω τεχνική χρησιμοποιείται ως ένα σύγχρονο εργαλείο διοίκησης που μεταφράζει το όραμα σε σύνολο στόχων οι οποίοι εν συνεχεία μεταφράζονται σε σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης. Για τις ανάγκες ενός ΑΕΙ το τυπικό πλαίσιο εφαρμογής της τεχνικής BSC που αποτελείται από τους στρατηγικούς άξονες:

1. Οικονομικός
2. Πελατειακός
3. Οργανωσιακός και
4. Άξονας μάθησης και ανάπτυξης, μπορεί να αναπροσαρμοστεί ως εξής:

1. Διδακτικό και ερευνητικό έργο
2. Φοιτητές και συνεργάτες
3. Εσωτερικές διαδικασίες
4. Ανθρώπινο δυναμικό και οικονομικοί όροι.

(Χάλαρης Ι., Σγουροπούλου Κ., Τσολακίδης Α., Χάλαρης Ε., 2012).

Οι άξονες αυτοί αντιστοιχίζονται ακολούθως σε επιμέρους στρατηγικούς στόχους και μετρήσιμους δείκτες απόδοσης με στόχο την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και την υιοθέτηση προτάσεων βελτίωσης.

Τα κριτήρια εξάλλου που αφορούν στην πιστοποίηση ενός προγράμματος σπουδών απαριθμούνται στο άρθρο 72 του ν. 4009/2011 και αντιστοιχούν στους στόχους-μαθησιακά αποτελέσματα (κριτήρια α, β, η), το σχεδιασμό και τη δομή (κριτήριο γ), τη στελέχωση (κριτήρια ε, στ), την ποιότητα του διδακτικού έργου (κριτήρια δ, ζ) και τις υποδομές/ποστηρικτικές υπηρεσίες (κριτήριο θ).

Η διαδικασία πιστοποίησης καταλήγει σε πλήρως αιτιολογημένη βαθμολογία, η δε απόφαση έγκρισης δεν μπορεί να υπερβαίνει τα 8 έτη. Εάν προβλέπει μικρότερο διάστημα, ακολουθεί επανεξέταση ανάλογα με τις παρατηρήσεις της επιτροπής.

Οι επιμέρους διαδικασίες υλοποιούνται σε δύο στάδια:

- Η αρχική (πρόδρομη) πιστοποίηση ενός νέου προγράμματος σπουδών δεν προϋποθέτει επί τόπου επίσκεψη, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει ομοειδή Τμήματα. Βασικά κριτήρια που εξετάζονται είναι τα ακόλουθα: Στόχοι, Μαθησιακά Αποτελέσματα, Ζήτηση Προσόντων / Δομή / Ακαδημαϊκό Προσωπικό. Μπορεί να αποδίδεται με ενδεχόμενες παρατηρήσεις και αντίστοιχο χρόνο θεραπείας ανάλογα με τη βαρύτητα των τελευταίων.
- Για την τελική πιστοποίηση υποβάλλονται συμπληρωματικά στοιχεία μετά την παρέλευση της προθεσμίας που έχει ταχθεί. Η σχετική διαδικασία περιλαμβάνει πλήρη εξέταση των κριτηρίων και επί τόπου επίσκεψη, εισήγηση της επιτροπής εμπειρογνομόνων (μεταξύ των οποίων και ένας εκπρόσωπος του αντίστοιχου επαγγελματικού / επιστημονικού επιμελητηρίου / σωματείου) και απόφαση ΑΔΙΠ. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να είναι συμβατά με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης το οποίο υιοθετήθηκε πρόσφατα σε αντιστοιχία προς το αντίστοιχο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων⁹.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης, προσόντα του πρώτου κύκλου σπουδών (που εντάσσεται στο επίπεδο 6 και αντιστοιχεί κατά κανόνα σε 240-300 ECTS)¹⁰ αναγνωρίζονται σε φοιτητές που:

- Έχουν αποδεδειγμένη γνώση και κατανόηση θεμάτων σε κάποιο γνωστικό πεδίο, η οποία βασίζεται στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευσή τους και, ενώ υποστηρίζεται από επιστημονικά εγχειρίδια προχωρημένου επιπέδου, περιλαμβάνει και απόψεις που προκύπτουν από σύγχρονες εξελίξεις στην αιχμή του γνωστικού τους πεδίου.
- Είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη γνώση και την κατανόηση που απέκτησαν με τρόπο που δείχνει επαγγελματική προσέγγιση της εργασίας ή του επαγγέλματός τους και διαθέτουν ικανότητες που κατά κανόνα αποδεικνύονται με την ανάπτυξη και υποστήριξη επιχειρημάτων και την επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο του γνωστικού τους πεδίου.
- Έχουν την ικανότητα να συγκεντρώνουν και να ερμηνεύουν συναφή στοιχεία (κατά κανόνα εντός του γνωστικού τους πεδίου) για να διαμορφώνουν κρίσεις που περιλαμβάνουν προβληματισμό σε συναφή κοινωνικά, επιστημονικά ή ηθικά ζητήματα.
- Είναι σε θέση να κοινοποιούν πληροφορίες, ιδέες, προβλήματα και λύσεις τόσο σε ειδικευμένο όσο και σε μη-εξειδικευμένο κοινό.
- Έχουν αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες απόκτησης γνώσεων που τους χρειάζονται για να συνεχίσουν σε περαιτέρω σπουδές με μεγάλο βαθμό αυτονομίας (Υψηλάντης Π., 2013).

9

Η Έκθεση Αντιστοίχισης του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων, ενεκρίθη από την αρμόδια Συμβουλευτική Επιτροπή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων μόλις πρόσφατα (βλ. σχετικό δελτίο τύπου στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.minedu.gov.gr/>).

¹⁰ Το Μάιο του 1998 οι Υπουργοί Παιδείας της Γερμανίας, Γαλλίας, Αγγλίας και Ιταλίας υπέγραψαν τη διακήρυξη της Σορβόνης «για την εναρμόνιση της δομής του Ευρωπαϊκού Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης» σύμφωνα με την οποία οι σπουδές διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα:

1. το προπτυχιακό ως στάδιο επαγγελματικής κατάρτισης,
2. το μεταπτυχιακό ως στάδιο ειδικότητας και
3. το στάδιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (Γεροθανάσης Ι., 2012).

Τα προσόντα βρίσκονται στο επίκεντρο πολιτικών και ορίζονται ως: το επίσημο αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης και επικύρωσης, το οποίο επιτυγχάνεται όταν ο αρμόδιος φορέας διαπιστώνει ότι ένα άτομο έχει επιτύχει μαθησιακά αποτελέσματα που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες προδιαγραφές.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα συνίστανται εξάλλου στο τι γνωρίζει, κατανοεί και είναι ικανός να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευόμενος μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο όλων των μορφών εκπαίδευσης, κατάρτισης και επαγγελματικής εμπειρίας (Γεροθανάσης Ι., 2012).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα συνίστανται ειδικότερα σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Με τον όρο «γνώσεις» (θεωρητικές ή / και αντικειμενικές) νοείται το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σώμα θετικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζεται με ένα πεδίο σπουδής ή εργασίας.

Με τον όρο «δεξιότητες» νοείται η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Οι δεξιότητες περιγράφονται ως νοητικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) και πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων).

Περαιτέρω, με τον όρο «ικανότητες» νοείται η αποδεδειγμένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών ή / και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδών και στην επαγγελματική ή / και προσωπική ανέλιξη. Ο όρος «ικανότητες» περιγράφει δηλαδή την υπευθυνότητα και την αυτονομία (Υψηλάντης Π., 2013).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός προγράμματος σπουδών προτείνεται να είναι εξειδικευμένα, αντικειμενικά, μετρήσιμα, επιτεύξιμα, χρήσιμα, κατάλληλα, τυποποιημένα, 4-8 ανά μάθημα και 15-20 ανά πρόγραμμα σπουδών. Προτείνεται επίσης να διατυπώνονται με χρήση μόνο ενός ενεργητικού ρήματος ανά μαθησιακό αποτέλεσμα και να αποφεύγεται η χρήση πολυσήμαντων ρημάτων, καθώς και η χρήση σύνθετων και μακροσκελών προτάσεων (Αίβαζίδης Κ., 2012).

Σημειώνεται ότι για τον υπολογισμό του φόρτου εργασίας που δεν θα πρέπει να ξεπερνά τις 40 ώρες εβδομαδιαίως προτείνεται η αναλογία 1:2 (1 ώρα διάλεξης αντιστοιχεί σε δύο ώρες προετοιμασίας εκτός τάξης). Προτείνεται επίσης οι ώρες εργαστηρίου να αντιστοιχούν στο ½ της ώρας μίας διάλεξης (Λαζαρίδου Μ., 2012).

Εξάλλου, μετά το πέρας της μαθησιακής διαδικασίας τα επιμέρους επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος πρέπει να συγκρίνονται με τα επιτυγχανόμενα αποτελέσματα και στους φοιτητές να παρέχεται ανατροφοδότηση σε συνδυασμό, εφόσον χρειαστεί, με αντίστοιχη συμβουλευτική⁹.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Έχουν ήδη παρατεθεί σε διάφορα σημεία πιθανές, συχνά εύλογες, ενστάσεις κατά του κύρους και της σκοπιμότητας των διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης. Επιπροσθέτως, μπορεί εύλογα να τεθεί εν αμφιβόλω η προωθούμενη ιδέα της κατάταξης (μέσω της βαθμολόγησης στην οποία θα καταλήγει η διαδικασία πιστοποίησης) και του περιορισμένου χρονικού εύρους της παρεχόμενης πιστοποίησης προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Πέρα από το ζήτημα διασφάλισης της αντικειμενικότητας της εκάστοτε επιτροπής εμπειρογνομόνων, ζήτημα που κατά κανόνα θα κρίνεται *ad hoc*, ουδείς μπορεί να αποκλείσει το ενδεχόμενο της εμφάνισης στείρου ανταγωνισμού μεταξύ των Ιδρυμάτων / ακαδημαϊκών μονάδων και της δημιουργίας κλίματος ανασφάλειας συνοδευόμενου από εντεινόμενη κόπωση του ακαδημαϊκού δυναμικού.

Ουδείς ωστόσο μπορεί εκ προοιμίου να αποκλείσει τη δυνατότητα εξαγωγής χρήσιμων συμπερασμάτων από την υλοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων με απώτερο στόχο τη διεκδίκηση και συνεχή βελτίωση της ποιότητας λειτουργίας τους και τη μέγιστη αξιοποίηση του διαθέσιμου ενεργητικού τους.

⁹ Βλ. Παράρτημα στο έγγραφο της ΑΔΙΠ με τίτλο «Αξιολόγηση Ιδρύματος και Πιστοποίηση Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», Έκδοση 1, 2014.

Στο πλαίσιο αυτό σημειώνεται ενδεικτικά ότι στην ετήσια έκθεση της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (ΑΔΙΠ) για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης (20102011) αναφέρονται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθες αδυναμίες οι οποίες μπορούν να διαπιστωθούν κατά την εξωτερική αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών:

- Ασάφεια στόχων με συνακόλουθη ασάφεια ως προς το πλαίσιο προσόντων και τα επαγγελματικά δικαιώματα.
- Κάλυψη σε προπτυχιακό επίπεδο αντικειμένων που αφορούν μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης.
- Υπερβολικά μεγάλος αριθμός απαιτούμενων μαθημάτων για λήψη πτυχίου ή προσφερόμενων μαθημάτων επιλογής.

Αναφέρεται ακόμη η ανάγκη ύπαρξης μόνιμων μηχανισμών διασύνδεσης των αποφοίτων με τα Τμήματα σπουδών τους και συστήνεται η ένταξη κάθε αποσπασματικής ερευνητικής δραστηριότητας στο πλαίσιο συστηματικής πολιτικής του τμήματος στον τομέα της έρευνας και η σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική διαδικασία¹⁰.

Σύμφωνα εξάλλου με σχετική έρευνα που διεξήχθη σε σύνολο εξωτερικών αξιολογήσεων ελληνικών ακαδημαϊκών Τμημάτων, έμφαση δίνεται από τους εξωτερικούς αξιολογητές, με βάση και τη φοιτητοκεντρική προσέγγιση (αντίληψη client/server), στη λειτουργία του Τμήματος ως παρόχου εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση, βαρύτητα δίνεται στην ανάγκη πιο ενεργητικών μοντέλων μάθησης βασισμένων σε activities, projects κλπ. (Ράπτης Α., 2013).

Μεταξύ των καλών πρακτικών, μπορούν να αναφερθούν υπό τύπο προτάσεων και οι ακόλουθες:

- Συνιστάται η δημιουργία βάσης βιβλιογραφικών δεδομένων αναφορικά με τις δημοσιεύσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού με άντληση/αξιοποίηση των δεδομένων της Βιβλιοθήκης του Ιδρύματος, των Ιστοσελίδων των Τμημάτων, της καρτέλας ερευνητή του ΕΚΤ, καθώς και των στοιχείων που λαμβάνουν υπόψη οι επιτροπές κρίσης των καθηγητών, με στόχο την εξαγωγή και ανάλυση βιβλιογραφικών δεδομένων για τον εμπλουτισμό των σελίδων των βιογραφικών των καθηγητών, για τη χρήση τους σε διαδικασίες αξιολόγησης και για την ανάδειξη του παραγόμενου έργου του κάθε Τμήματος / ΑΕΙ.
- Προτείνεται η αυτόματη παραγωγή στατιστικών, μετά τη λήξη του ερωτηματολογίου των φοιτητών και κατόπιν κατάθεσης βαθμολογίας του μαθήματος στη γραμματεία, καθώς και η δημιουργία ερωτηματολογίων για φοιτητές Erasmus (στην αγγλική γλώσσα) και για αποφοίτους του Ιδρύματος.

¹⁰ Η εν λόγω έκθεση, όπως και οι μεταγενέστερες αυτής, μπορούν να ανευρεθούν στον ιστότοπο της ΑΔΙΠ (www.adip.gr).

- Προς συμπλήρωση πρέπει να διανέμεται σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας και Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Υποδομών/Διοικητικών Υπηρεσιών του Πανεπιστημίου και της Γραμματείας κάθε Τμήματος.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ο Αγγελής Α., Βασιλειάδης Ν., Μανωλόπουλος Γ., *Αξιολόγηση των διεθνών κατατάξεων Πανεπιστημίων*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- ο Αϊβαζίδης Κ., *Μαθησιακά αποτελέσματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του ΑΠΘ*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- ο Βαξεβανίδης Ν.Μ., Δεσποτίδη Ε., Αστερήs Π.Α. και Τύπας Γ., *Αξιολόγηση ερευνητικού έργου Τμημάτων ΑΕΙ: Δείκτες ΑΔΙΠ και βιβλιομετρικοί δείκτες*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- ο Γεροθανάσης Ι., *Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων: Μύθος και Πραγματικότητα*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- ο Ζαρίφης Γ., *Η παιδαγωγική διάσταση στον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η προστιθέμενη αξία που αυτή συνεπάγεται για τη διασφάλιση ποιότητας στα ΑΕΙ*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- ο Ισχυρλής Β., Μοσχίδης Ο., *Βελτίωση διεργασιών στην εκπαίδευση*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- ο Καλιακάτσος Ι., Μαλάμος Α., Μακρήs Ι., Ταταράκης Μ., Σαββάκης Κ., Λουλακάκης Κ., *Η επίδραση της Εξωτερικής Αξιολόγησης στα επί μέρους Τμήματα του ΤΕΙ Κρήτης*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- ο Κασσωτάκης Κ., *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων*, διάλεξη στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης, Αθήνα, 2012
- ο Κρίκας Β., *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, διάλεξη στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης, Αθήνα, 2012
- ο Κρίκας Β., *Μεθοδολογία και προσεγγίσεις αξιολόγησης*, διάλεξη στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης, Αθήνα, 2012
- ο Κρίκας Β., *Curriculum Evaluation in Greece*, Journal of MultiDisciplinary Evaluation (www.jmde.com), Vol 6, No 12 (2009)
- ο Λαζαρίδου Μ., *Η σωστή εφαρμογή του φοιτητο-κεντρικού Ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων (ECTS)*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012

- Ματθαίου Δ., *Η Γλαυκώπις Αθηνά, ο Κερδώος Ερμής και η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αντιπαραθέσεις και επαναπροσδιορισμοί*, σε Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική, Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, 2011
- Ματθαίου Δ., *Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 13 (2007)
- Μουρούτσος Σπ., Μήτκα Ε., *Η εφαρμογή των αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα τα Ελληνικά Πανεπιστήμια*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- Μπακόλας Β.-Κρίκας Β., *Ιστορία Γένους θηλυκού; Αξιολόγηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, ομιλία σε Διεθνές Συνέδριο, Άρτα, 2008
- Μπουρλετίδης Κ., *Ποιότητα και εκπαίδευση*, διάλεξη στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης, Αθήνα, 2012
- Μπουρλετίδης Κ., *Αξιολόγηση Πανεπιστημιακού Ιδρύματος-Τμήματος-Υποδομών και Υπηρεσιών*, διάλεξη στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης, Αθήνα, 2012
- Παπακωνσταντίνου Γ., *Η (περιοδική) αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ. «Η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, εκδ. Διώνικος, Αθήνα, 2005
- Ράπτης Α., *Διοίκηση και διασφάλιση ποιότητας*, διάλεξη στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Αξιολόγηση και διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση», ΕΚΠΑ, Κέντρο Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης, Αθήνα, 2012
- Ράπτης Α., *Ποιοτική-Ποσοτική Ανάλυση και Εννοιολογική Μοντελοποίηση στο σύνολο των Εκθέσεων Εξωτερικής Αξιολόγησης των ΑΕΙ και ΤΕΙ, που υποβλήθηκαν στην ΑΔΙΠ*, εισήγηση στην ημερίδα με τίτλο «Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: εμπειρία, το διακύβευμα και ο νέος ρόλος των ΜΟΔΙΠ ως βάση για την επόμενη μέρα», ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2013
- Sowter Β., *Global Overview and the Performance of Greek Universities*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- Υψηλάντης Π., *Ακαδημαϊκή Πιστοποίηση Προγραμμάτων Σπουδών*, εισήγηση στην ημερίδα με τίτλο «Διασφάλιση και Πιστοποίηση της Ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: εμπειρία, το διακύβευμα και ο νέος ρόλος των ΜΟΔΙΠ ως βάση για την επόμενη μέρα», ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2013
- Χάλαρης Ι., Σγουροπούλου Κ., Τσολακίδης Α., Χάλαρης Ε., *Υποστηρικτικές Υποδομές Τεχνολογιών Πληροφορικής και Στρατηγικού Management για την αναβάθμιση των διαδικασιών Αξιολόγησης ΑΕΙ*, εισήγηση στο συνέδριο με τίτλο «Διασφάλιση και Διοίκηση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Διοίκηση και Καλές Πρακτικές», ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 2012
- Φλουρής Γ.-Κρίκας Β., *Αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών. Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών*, ομιλία σε Συνέδριο, Πάτρα, 2008