



**Μ.Ο.ΔΙ.Π.**  
ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ

2005-2021

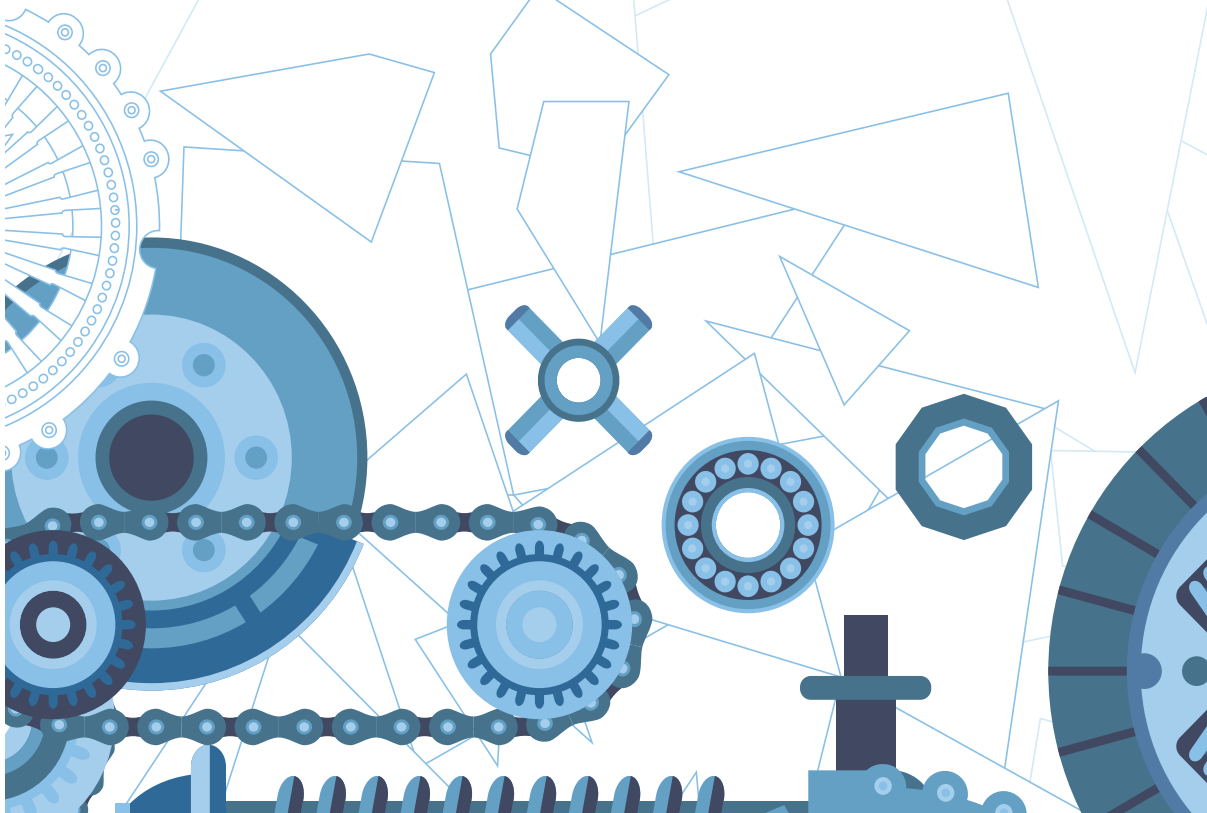
# Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ



Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες  
προγραμματικού σχεδιασμού:  
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ & ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ**

Ζωή Γαβριλίδου | Σοφία Μαρσίδου | Στέλλα Γκαβάκη





**2005-2021**

**Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ**

Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού  
σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγόρευσης των προσβολών της. Επισημαίνεται πάντως ότι, κατά τον Ν. 2121/1993 και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με τον Ν. 100/1975), απαγορεύεται η αναδημοσίευση και, γενικά, η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

© Συλλογική έκδοση – Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας  
Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας ΔΠΘ  
Πανεπιστημιούπολη Κομοτηνής, 69100  
25310 39082 | modip.duth.gr

Σχεδιασμός έκδοσης – Τυπογραφική επιμέλεια: Νεκτάριος Μουρδικούδης

Δημιουργικό, γραφιστική επιμέλεια, μοντάζ, διαχωρισμοί,  
εκτύπωση, παραγωγή:  
TWO K Project ΕΠΕ  
Όπισθεν Οικισμού Ηφραίστου,  
έναντι Πανεπιστημιούπολης, 69150 Κομοτηνή  
25310 72486 | hello@2kproject.gr

Facebook @2kproject.gr | Instagram 2kprojectgr

*Η ΜΟΔΙΠ ΔΠΘ και οι επιμελητές της έκδοσης ουδεμία ευθύνη  
φέρουν για τις απόψεις των συγγραφέων.*

ISBN E-BOOK 978-618-5709-00-6



Άδεια Creative Commons  
Αναφορά Δημιουργού – Παρόμοια δανομή 4.0

Το παρόν διατίθεται ελεύθερα για αντιγραφή, επεξεργασία και διασκευή, αναδιανομή και κοινή χρήση, προβολή και αναμετάδοση, υπό τους όρους να γίνεται αναφορά στον δημιουργό, και τα νέα δημιουργήματα να διατίθενται με τους ίδιους ακριβώς όρους. Αναλυτικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη άδεια, βλ. [creativecommons.ellak.gr/enimerotiko-iiiko](https://creativecommons.ellak.gr/enimerotiko-iiiko)



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη





**2005-2021**

## **Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ**

Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού  
σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Ζωή Γαβριηλίδου | Σοφία Μαρσίδου | Στέλλα Γκαβάκη

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

Μαρία Κελο.....	10
Περικλής Μήτκας .....	12
Αλέξανδρος Πολυχρονίδης .....	15

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζωή Γαβριηλίδου.....	18
----------------------	----

## 1<sup>η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

Towards a new identity of greek higher education .....	26
Loukas N. Anninos, Georgia Kostopoulou	
Εννοιολογικές ορίζουσες και προτεινόμενο πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	52
Μαρία Δάρρα	
Η πρωταρχική ευθύνη ανήκει στα ΑΕΙ: Η απομάγευση της διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	90
Παντελής Κυπριανός	
Η σημασία της ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων στη διασφάλιση ποιότητας των ΑΕΙ: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.....	101
Θεόδωρος Μεταξάς, Ηλίας Κεβόρκ, Μιχάλης Ζουμπουλάκης	
Ήταν κάποτε η ΑΔΙΠ: Μια αφήγηση .....	119
Γιώργος Σταμέλος, Βασίλης Τσιάντος	

## 2<sup>η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

### ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η αξιολόγηση της διαδικασίας της πιστοποίησης των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών (ΠΠΣ) στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο	
--	--

<b>Θράκης και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων .....</b>	<b>146</b>
Παρασκευή Αλεξούδη, Στέλλα Γκαβάκη, Περσεφόνη Γρίβα, Σοφία Μαρσίδου, Ευαγγελία Ταγκαρέλη	
<b>Πρόβλεψη χρόνου ολοκλήρωσης σπουδών και βαθμού πτυχίου με τεχνικές μηχανικής μάθησης .....</b>	<b>176</b>
Βασίλειος Λούπας, Βασίλειος Νάστος, Αλέξανδρος Τ. Τζάλλας, Ιωάννης Τσούλος, Ευριπίδης Γλαβάς, Νικόλαος Αντωνιάδης, Πέτρος Καρβέλης, Νικόλαος Γιαννακέας, Χρήστος Γκόγκος	
<b>Διασφάλιση ποιότητας, σχεδιασμός και αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών: Μια συζήτηση που δεν έχει (ακόμα;) ανοίξει .....</b>	<b>202</b>
Γιούλη Παπαδιαμαντάκη, Ανθούλα Παπαπορφυρίου, Ιωάννα Δούκα	
<b>Άξονες αξιολόγησης Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΠΣ): Στρεβλώσεις κινήτρων και προτεινόμενες βελτιώσεις .....</b>	<b>225</b>
Λέανδρος Περιβολαρόπουλος, Ιωάννης Αντωνίου	

### 3<sup>η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

#### ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

<b>Διδασκαλία και μάθηση ως παράγοντες διασφάλισης ποιότητας .....</b>	<b>250</b>
Ζωή Γαβριηλίδου	
<b>Αντιλήψεις περί των σπουδών, φοιτητών Διατροφής και Διαιτολογίας ΤΕΙ Κρήτης (Νυν Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο) που εισήχθησαν τα έτη 2014-2017 .....</b>	<b>271</b>
Νικόλαος Θαλασσινός, Ιωάννης Σφενδουράκης, Γεώργιος Τσικαλάκης, Γεώργιος Α. Φραγκιαδάκης	
<b>Πρόταση αναθεώρησης αθροιστικού περιγράμματος μαθήματος της ΕΘΑΕ με βάση την ενεργή εμπλοκή φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία.....</b>	<b>285</b>
Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts	
<b>Όψεις ποιότητας στο ελληνικό πανεπιστήμιο: Ανταπόκριση στην πανδημική κρίση και υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.....</b>	<b>300</b>
Θανάσης Καραλής, Φιερούλα Παπαδάτου	
<b>Οι συμμετέχοντες του τόμου .....</b>	<b>323</b>



# ΠΡΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

---

## Maria Kelo, Director of the Institutional Development Unit at EUA

External quality assurance is one of the success stories of the Bologna Process. While quality assurance did not start with the Bologna Process (e.g. the IEP programme precedes the signature of the Bologna Declaration of 1999 by five years), it has been a priority within the Process since the beginning. The European framework for quality assurance –including the *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA* (the “ESG”), first published in 2005 and revised in 2015, and the establishment of the *European Quality Assurance Register* (EQAR) in 2007– have had a significant impact on the advancement of systematic external quality assurance in Europe, and the framework has also been of inspiration to similar cohesion processes in other parts of the World, namely in Africa and in Asia.

Quality assurance is a powerful tool that can support policy implementation at European, national and institutional levels. In 2015, the EUA Trends report found out that quality assurance has been a particularly important change driver during the first fifteen years of the Bologna Process. While no new data is available on this, it is fair to assume that the impact has remained significant, and particularly so in those countries that have implemented a quality assurance system in line with the European tools only after 2015. In addition, topics that were included for the first time into the ESG in 2015, such as student-centred learning or fair recognition processes, have given a significant boost to reforms related to these areas. The Trends 2015 report also confirms that European quality assurance tools have been a key change driver for institutional and national quality assurance developments in the preceding decade.

While the ESG, and quality assurance in general, are a powerful tool to support higher education development, the four key stakeholder organisations in Europe (EUA, ESU, EURASHE and ENQA) submitted a statement in August 2020 warning against assigning to quality assurance processes purposes for which they were not designed, such as overall policy implementation or monitoring. Broadening the aims of quality assurance risks reducing its effectiveness and could dilute the consensus towards the ESG across the EHEA. Furthermore, in many higher education systems policy steering and monitoring is achieved through a variety of other means which are effective in their own context. The most effective approach is to reflect on the synergies between the different tools and steering mechanisms and ensure collaboration between different actors at the system level<sup>1</sup>.

The case is different for single quality assurance processes, which can indeed

---

1 The ESG in the changing landscape of HE, August 2020 – <https://www.enqa.eu/news/e4-statement-on-the-esg/>

support institutional policy development and strategic direction: the Institutional Evaluation Programme (IEP), which was launched in 1994, aims at supporting institutions in fulfilling their responsibility for assessing and improving the quality of their own activities, within their own contexts. IEP has carried out over 440 evaluations in the past two decades. According to an EUA analysis of 2018, one of the main achievements of the programme, according to institutions, was its capacity to strengthen the strategic management of the institution. One institution stated that the IEP evaluation helped them to “better organize the institutional decision-making policies and [overall] system”. IEP not only analysed “the current state of [institutional] development and [...] its effectiveness and clarity”, but also “offered assistance for process improvement”<sup>2</sup>. Many institutions reported changes in governance and decision-making such as simplified and streamlined organisational structures; strategic development objectives for future years; introduction of new policies; increased cooperation among faculties; strengthened collaboration with students, including their participation in decision making processes; and even revision of their vision and mission.

Democritus University of Thrace was the first Greek University to participate in the IEP. It is hard to evaluate the exact impact that the external evaluation had on the university's development overall. However, the institution's continued link to EUA and engagement in the activities of the Association can speak for IEP's capacity to reinforce cooperation links between institutions at the European level. EUA is pleased to have Democritus University of Thrace participate in EUA Learning & Teaching Peer Groups and projects such as LOTUS<sup>3</sup>. Through external quality assurance, EUA-IEP has managed thus not only to support institutional development and alignment to the European framework, but also to strengthen cooperation between institutions across the continent<sup>4</sup>.

February 2022

---

2 IEP study: Examining the usefulness and impact of IEP evaluations, October 2018.

3 <https://eua.eu/resources/projects/786-lotus.html>

4 To learn more about the IEP programme, please see: <https://www.iep-qa.org>

## Περικλής Μήτκας, Πρόεδρος της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης, Καθηγητής ΑΠΘ

Με ιδιαίτερη χαρά προλογίζω τούτον τον συλλογικό τόμο, που αποτελεί μια πρωτοβουλία της Μονάδας Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και παράδειγμα καλής πρακτικής στο πλαίσιο των δράσεων διασφάλισης ποιότητας και διάχυσης της αποκτηθείσας γνώσης.

Η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει σχετικά σύνομη ιστορία, ωστόσο η πορεία της και η εξέλιξή της από το 2005 έως το 2021 υπήρξε σταθερά ανοδική –διστακτική και αργή στην αρχή πιο δραστήρια στη συνέχεια και ιδιαίτερος εξελικτική και έντονη τα τελευταία χρόνια, ειδικά με την έναρξη και εφαρμογή της διαδικασίας πιστοποίησης. Στα δεκαέξι αυτά χρόνια, οι αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν συνεχείς και πολυεπίπεδες. Ο χάρτης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μεταβλήθηκε αρκετές φορές, όπως π.χ. από την ανωτατοποίηση των ΤΕΙ έως τις συνέργειες και τις συγχωνεύσεις με τα πανεπιστήμια, την ίδρυση, συγχώνευση, μετονομασία Τμημάτων και Σχολών, κ.ά. Το πλαίσιο λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) εξακολουθεί να παραμένει ρευστό, με σημαντικές αλλαγές, όπως π.χ. η θέσπιση του ενιαίου και αδιάσπαστου τίτλου σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου, οι διαδικασίες εκλογής των οργάνων διοίκησης αλλά και των μελών ΔΕΠ, η λειτουργία των μεταπτυχιακών σπουδών, κ.ά. Ταυτόχρονα, μεταβάλλονταν και οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, ειδικά την περίοδο της κρίσης, την οποία βίωσαν ιδιαίτερος έντονα και με διάρκεια τα ΑΕΙ.

Η δύσκολη λοιπόν αρχή έγινε με τον ν. 3374/2005, όταν εισήχθη η έννοια της αξιολόγησης και ιδρύθηκε η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία, στη συνέχεια, μετονομάστηκε σε Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ), με τον ν. 4009/11, που εισήγαγε τον όρο της πιστοποίησης και τις σχετικές αρμοδιότητες.

Το περιβάλλον αυτό διαδέχθηκε η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΕ), με τη θέσπιση του ν. 4653/20, η οποία ανέλαβε από τον Φεβρουάριο του 2020, μεταξύ άλλων, μια νέα κύρια αρμοδιότητα, αυτή της συμβολής στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση.

Η εξελικτική αυτή πορεία ξεκίνησε με δράσεις διασφάλισης ποιότητας που αφορούσαν την αξιολόγηση, δηλαδή τη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των ΑΕΙ, καθώς και την κριτική ανάλυση και διαπίστωση υφιστάμενων αδυναμιών σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή των ιδρυμάτων. Ο επόμενος κύκλος δράσεων διασφάλισης ποιότητας υλοποιεί διαδικασίες πιστοποίησης που πραγματοποιούνται με βάση συγκεκριμένα, προκαθορισμένα, διεθνώς αποδεκτά



και εκ των προτέρων δημοσιοποιημένα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες, εναρμονισμένα με τις Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG, 2015). Το 2021 ολοκληρώθηκε η πιστοποίηση του συνόλου των Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ), που είχε ξεκινήσει το 2018, με σημαντικά οφέλη για τα Ιδρύματα.

Η ΕΘΑΑΕ, μέσα από το έργο της πιστοποίησης των προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών (μεταξύ των οποίων και των ξενόγλωσσων ΠΠΣ) και την υλοποίηση των σχετικών δράσεων διασφάλισης ποιότητας, προσφέρει τα εχέγγυα για την αποτελεσματική λειτουργία των ΑΕΙ, τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού τους έργου, την ενίσχυση της φοιτητοκεντρικής μάθησης και το πλαίσιο, ώστε οι επιδόσεις και οι ικανότητες των αποφοίτων του συγκεκριμένου κύκλου σπουδών (τα λεγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα) να αντιστοιχούν στα προσδοκώμενα επαγγελματικά προσόντα που απαιτούνται από την αγορά εργασίας.

Επιπλέον, η Αρχή έχει αναπτύξει και διαχειρίζεται το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Εθνικό Σύστημα Ποιότητας (ΟΠΕΣΠ), το οποίο τέθηκε σε πλήρη λειτουργία το 2017 και εξελίσσεται συνεχώς, με γνώμονα πάντοτε τη διαφάνεια, τη σωστή αποτύπωση της πραγματικότητας και την καλύτερη διαχείριση των δεδομένων. Σήμερα, το ΟΠΕΣΠ αποτελεί την επίσημη και ορθότερη καταγραφή των δεδομένων ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση. Υλοποιείται ήδη η διασύνδεσή του με τα επί μέρους συστήματα των ιδρυμάτων για την αυτόματη και διαρκή μεταφορά δεδομένων.

Βασικό στοιχείο στο πλούσιο περιεχόμενο του ΟΠΕΣΠ, η ΕΘΑΑΕ προχώρησε στο επόμενο βήμα. Θέσπισε και εισηγήθηκε ποιοτικά κριτήρια και δείκτες αποτίμησης του παραγόμενου έργου των ΑΕΙ, τα οποία εφαρμόζονται για τον καθορισμό από το ΥΠΑΙΘ της κατανομής της ετήσιας τακτικής επιχορήγησης των ΑΕΙ.

Με αυτά τα εργαλεία, η ΕΘΑΑΕ είναι έτοιμη, στο πλαίσιο της υλοποίησης προγραμματικών συμφωνιών μεταξύ ΥΠΑΙΘ και ΑΕΙ που προβλέπονται στον ν. 4653/20, να εισηγείται σχετικώς προς το Υπουργείο Παιδείας, εκφράζοντας γνώμη για τα θέματα της στρατηγικής των ιδρυμάτων, λαμβάνοντας υπόψη την εθνική στρατηγική για την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και τις επιδόσεις του κάθε Ιδρύματος κατά την αξιολόγηση και πιστοποίησή του.

Μέσα από αυτή την πορεία, όπου έχουν συντελεστεί πολλά περισσότερα από όσα μπορούν να γραφτούν σε ένα πρόλογο, η ανώτατη εκπαίδευση βγαίνει ωφελημένη και παραμένει η πρώτη και ουσιαστικά μοναδική πτυχή του δημόσιου τομέα της χώρας που εφαρμόζει συστηματικά την αξιολόγηση της ποιότητας του έργου που προσφέρει στην κοινωνία. Το δημόσιο πανεπιστήμιο δείχνει σταθερά πρώτο τον δρόμο για μια σειρά δύσκολων ζητημάτων: την ουσιαστική αξιολόγηση, την πιστοποίηση των προγραμμάτων του, τη σύνδεση της χρηματοδότησης με μετρήσιμους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων, και τη σύναψη προγραμματικών συμφωνιών.

Από την ενσωμάτωση της πολιτικής ποιότητας στη στρατηγική των ΑΕΙ, τη σταδιακή αφομοίωση της κουλτούρας ποιότητας σε όλες τις ακαδημαϊκές μονάδες και τη συνεχή βελτίωση των βασικών ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων των ΑΕΙ, οι άμεσοι στόχοι για την ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, που έχουν ξεκινήσει να υλοποιούνται, είναι η επιδίωξη και επίτευξη της αριστείας στην έρευνα, η συμπεριληψη των φοιτητών στις δράσεις ποιότητας των ΑΕΙ, η διασύνδεση με την αγορά εργασίας και την κοινωνία, καθώς και η ενίσχυση της εξωστρέφειας και διεθνοποίησης.

Κλείνοντας, πρέπει να συγχαρούμε τα ελληνικά πανεπιστήμια για κάθε προσπάθεια και βήμα που κάνουν όλα αυτά τα χρόνια στην πορεία για αξιολόγηση και πιστοποίηση των υπηρεσιών τους και να εξάρουμε την ευσυνειδησία και τη συνέπεια των συνήθως υποστελεχωμένων ΜΟΔΙΠ. Τα Ίδρύματα διαθέτουν πλέον έμπειρα στελέχη διασφάλισης ποιότητας που συνεχίζουν να βελτιώνουν τις διαδικασίες σε συνεργασία και με την υποστήριξη της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Μαζί θα αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που έρχονται.

Εξίσου αξιέπαινη είναι η ιδέα για τη δημιουργία του παρόντος τόμου. Συγχαρητήρια λοιπόν σε όσες και όσους εργάστηκαν για τον συντονισμό, την επιμέλεια και τη συγγραφή του υλικού, το οποίο ελπίζουμε να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμο σε όλη την Ακαδημαϊκή Κοινότητα.

Φεβρουάριος 2022

## Αλέξανδρος Πολυχρονίδης, Πρύτανης ΔΠΘ, Καθηγητής Χειρουργικής

Η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί στρατηγική προτεραιότητα για το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Το Ίδρυμά μας υπήρξε το πρώτο ελληνικό πανεπιστήμιο που συμμετείχε σε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αξιολόγησης από διεθνή οργανισμό αναμφισβήτητου κύρους, την Conference of Rectors of European Universities (CRE), νυν European University Association (EUA), κατά το ακαδημαϊκό έτος 1996-97. Πρόκειται για διαδικασία η οποία είχε σχεδιαστεί εξ ολοκλήρου από την CRE και περιελάμβανε τόσο τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης όσο και τη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης από ομάδα ξένων ειδικών εμπειρογνομόνων, η οποία, ύστερα από δύο επιτόπιες επισκέψεις στις τρεις πόλεις (Ξάνθη, Κομοτηνή, Αλεξανδρούπολη), κατέληξε στη σύνταξη της τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης (Ιούνιος 1997), που είναι αναρτημένη στον ιστότοπο της ΜΟΔΙΠ του Ιδρύματός μας.

Παράλληλα, το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016 το ΔΠΘ επιλέχθηκε από την ΑΔΙΠ ως ένα από τα 8 πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην πρώτη φάση της εξωτερικής αξιολόγησης των ΑΕΙ και αξιολογήθηκε από πάνελ διακεκριμένων αξιολογητών, που ορίστηκαν από την Ανεξάρτητη Αρχή, οι οποίοι καταγράφουν στην έκθεση αξιολόγησης «Based on the review of the IER and the site visit interviews and meetings, the operation of DUTH is notable for the conscientious and tenacious diligence of the administrators and faculty in responding to challenges».

Επίσης, τον Νοέμβριο του 2018 το ΔΠΘ ήταν από τα πρώτα ΑΕΙ της χώρας που πιστοποιήθηκε και από τα λίγα που έλαβε την υψηλότερη βαθμολογία Fully Compliant (8/8), ενώ κατά το διάστημα 2019-2021 έχει πιστοποιήσει όλα τα παλαιά τμήματά του (17 στον αριθμό) με την ύψιστη βαθμολογία και έχει υποβάλει πρόταση πιστοποίησης για τα τρία νέα του τμήματα, που προέκυψαν από διάσπαση του Τμήματος Κοινωνικής Διοίκησης και Πολιτικής Επιστήμης.

Τέλος, η έκθεση επιδόσεων του Ιδρύματος που κατατέθηκε τον Δεκέμβριο του 2021 ανέδειξε τη σημαντική του προσφορά στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η έκδοση του παρόντος συλλογικού τόμου με τίτλο *2005-2021: Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές* αποτελεί τρανή απόδειξη της σημασίας που το Ίδρυμά μας αποδίδει στη διασφάλιση ποιότητας και θα ήθελα να συγχαρώ τη ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ για την πρωτοβουλία αυτή, που έρχεται να προστεθεί σε μια σειρά από καινοτόμες δράσεις που έχει αναπτύξει το τελευταίο διάστημα, με στόχο την εμπέδωση κουλτούρας ποιότητας στο ΔΠΘ. Τη συγχαίρω επίσης για τις ακούραστες προσπάθειές της για την προετοιμασία της υποβολής φακέλων του Ιδρύματος και των Τμημάτων για την εξωτερική αξιολόγηση και την πιστοποίηση και τις άοκνες ενέργειές της για την ετήσια εσωτερική αξιολόγηση του Ιδρύματος και των μονάδων του και την υποβολή της έκθεσης επιδόσεων του Ιδρύματος.

Κομοτηνή, Φεβρουάριος 2022



# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

## **Ζωή Γαβριηλίδου, Καθηγήτρια, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας ΔΠΘ, Πρόεδρος ΜΟΔΙΠ ΔΠΘ**

Στη βιβλιογραφία (βλ. μεταξύ άλλων Harvey & Green, 1993; Harvey & Knight, 1996; Smidt, 2015) αναφέρονται τέσσερις εναλλακτικές οπτικές υπό το πρίσμα των οποίων μπορούμε να προσεγγίσουμε τη διασφάλιση ποιότητας:

- ποιότητα ως αριστεία, όπου η ποιότητα ταυτίζεται με την αριστεία και τα Ιδρύματα αξιολογούνται με βάση τις επιδόσεις του προσωπικού τους στην έρευνα, τη διδασκαλία, αλλά και το επίπεδο των φοιτητών που προσελκύουν,
- ποιότητα ως εστίαση στον στόχο, όπου τα Ιδρύματα, μέσω της στοχοθεσίας ποιότητας, δεσμεύονται ως προς τους στόχους τους και τους υλοποιούν ετησίως, κρατώντας τεκμήρια σε κάθε στάδιο υλοποίησης,
- ποιότητα ως ανταποδοτική αξία, όπου η ποιότητα των ιδρυμάτων συναρτάται με την κρατική χρηματοδότηση και, τέλος,
- ποιότητα ως μετασχηματισμός, όπου υπάρχει σημαντική μετατόπιση των αντιλήψεων, αξιών, παραδοχών και καθημερινών πρακτικών των μελών της Πανεπιστημιακής Κοινότητας.

Ποιο, όμως, από τα παραπάνω μοντέλα υιοθετείται στη χώρα μας, όπου η διασφάλιση ποιότητας έχει σχετικά σύντομη ιστορία; Ας πιάσουμε το νήμα από την αρχή. Η εισαγωγή της αξιολόγησης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση και η ίδρυση της ανεξάρτητης Ανώτατης Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας ως υπεύθυνης για τον καθορισμό και τον συντονισμό διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιούνται με τον ν. 3374/2005, ο οποίος εναρμονίζει το εθνικό με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αξιολόγησης. Με τον ν. 4009/11 εισάγεται στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση η διαδικασία της Πιστοποίησης. Η θέσπιση του πρόσφατου ν. 4653/2020 συνδέει τη συμμόρφωση με τα διεθνή πρότυπα και κριτήρια διασφάλισης ποιότητας με τη χρηματοδότηση των ελληνικών ΑΕΙ.

Μέχρι σήμερα, ο δημόσιος λόγος περί διασφάλισης ποιότητας στην Ελλάδα, αλλά και οι οδηγίες από την Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ)/Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) αφορούσαν, κυρίως, τη διασφάλιση ποιότητας ως αριστεία ή ως εστίαση στον στόχο. Τα Ιδρύματα προσπαθούσαν με ό,τι μέσο κατείχαν να προωθήσουν την αριστεία, αλλά και να παρακολουθούν δείκτες ποιότητας, θέτοντας ετήσιους στόχους. Στο πλαίσιο, ωστόσο, της εφαρμογής των διατάξεων του άρθρου 16 του ν. 4653/2020 για την κατανομή του 20% της ετήσιας τακτικής χρηματοδότησης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), έχουμε για πρώτη φορά μετατόπιση της εστίασης, αφού γίνεται πια σαφές ότι υιοθετείται η έννοια της ποιότητας ως ανταποδοτικής αξίας, καθώς τα Ιδρύματα καλούνται να υποβάλλουν ετήσιες εκθέσεις, στις οποίες παρουσιάζουν τις επιδόσεις τους σε προκαθορισμένα κριτήρια βάσει των οποίων θα χρηματοδοτηθούν. Το συγκεκριμένο άρθρο εφαρμόστηκε

για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022, με την αρ. 154781/Ζ1/30-11-2021 Υπουργική Απόφαση, η οποία καθόριζε τα κριτήρια και τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων για την κατανομή της ετήσιας τακτικής επιχορήγησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, καθώς και το με Αρ. Πρωτ. 25159/1-12-2021 έγγραφο της ΕΘΑΑΕ, το οποίο καλούσε τα Ιδρύματα να υποβάλουν τις εκθέσεις επίδοσής τους έως την 30<sup>η</sup> Δεκεμβρίου 2021, παρέχοντας στοιχεία γύρω από πέντε ενότητες κριτηρίων:

- α) συνεχής βελτίωση των βασικών ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων του πανεπιστημίου,
- β) ερευνητική δραστηριότητα, αριστεία στην έρευνα και επιδόσεις του επιστημονικού προσωπικού,
- γ) διασύνδεση με την κοινωνία, την αγορά εργασίας και αξιοποίηση της παραγόμενης γνώσης,
- δ) διεθνοποίηση και
- ε) ποιότητα του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος.

Από τις πέντε παραπάνω ενότητες κριτηρίων, δεικτών και επιτευγμάτων, η ενότητα (α) με 16 δείκτες ήταν υποχρεωτική για όλα τα Ιδρύματα, ενώ από τις υπόλοιπες τέσσερις ενότητες, (β), (γ), (δ) και (ε) τα Ιδρύματα έπρεπε να επιλέξουν υποχρεωτικά δύο ενότητες, στις οποίες θα αξιολογούνταν, προκειμένου να λάβουν το 20% της ετήσιας χρηματοδότησής τους. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι ενότητες κριτηρίων στις οποίες επέλεξε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΑΕΙ) της χώρας να αξιολογηθεί, παρά τις αρχικές αντιδράσεις επί της διαδικασίας για τον τρόπο υπολογισμού των δεικτών και παρά την κριτική που ασκήθηκε για τη μεροληψία των κριτηρίων υπέρ των μεγαλύτερων και παλαιότερων πανεπιστημίων της χώρας.

**Πίνακας 1:** Επιλογή ενοτήτων κριτηρίων εκθέσεων επιτευγμάτων των ελληνικών ΑΕΙ τον Δεκέμβριο του 2021

Β. Ερευνητική δραστηριότητα, αριστεία στην έρευνα και επιδόσεις του επιστημονικού προσωπικού	Γ. Διασύνδεση με την κοινωνία, την αγορά εργασίας και αξιοποίηση της παραγόμενης γνώσης	Δ. Διεθνοποίηση	Ε. Ποιότητα του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος
Σύνολο δεικτών: 10	Σύνολο Δεικτών: 11	Σύνολο δεικτών: 13	Σύνολο δεικτών 11
Αιγαίου	Αιγαίου	ΑΠΘ	Δυτικής Μακεδονίας
ΑΠΘ	ΔΠΘ	Γεωπονικό	Θεσσαλίας
Γεωπονικό	ΕΜΠ	Διεθνές	Ιόνιο
ΔΠΘ	Ιόνιο	ΕΚΠΑ	Ιωαννίνων
Διεθνές	Κρήτης	Θεσσαλίας	Μακεδονίας

Δυτικής Μακεδονίας	ΠΑΔΑ	Μακεδονίας	ΟΠΑ
ΕΚΠΑ	ΠΑΠΕΛ	ΟΠΑ	ΠΑΔΑ
ΕΜΠ	Πατρών	Πάντειο	ΠΑΠΕΛ
Ιωαννίνων	Χαροκόπειο	Πειραιώς	
Κρήτης		Πολυτεχνείο Κρήτης	
Πάντειο			
Πατρών			
Πειραιώς			
Πολυτεχνείο Κρήτης			
Χαροκόπειο			

Εντύπωση προκαλεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ΑΕΙ της χώρας επέλεξαν την «ερευνητική δραστηριότητα, αριστεία στην έρευνα και επιδόσεις του επιστημονικού προσωπικού», ενώ οι υπόλοιπες τρεις ενότητες, αν και εκ πρώτης ανισοβαρείς σε σχέση με την ερευνητική δραστηριότητα, συγκέντρωσαν σχεδόν ισομερώς τις υπόλοιπες προτιμήσεις των ΑΕΙ. Όπως ήταν αναμενόμενο, η κατάταξη έφερε στις τρεις πρώτες θέσεις τα παλαιότερα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας, δηλαδή το ΕΚΠΑ, το ΕΜΠ και το ΑΠΘ, θέτοντάς στο τραπέζι τις «ακούσιες» συνέπειες της κατάταξης των ιδρυμάτων με βάση τη συγκεκριμένη μοριοδότηση. Στη νέα αυτή πραγματικότητα, η ανταγωνιστικότητα των ελληνικών ΑΕΙ συναρτάται με την εφαρμογή διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας.

Όμως, η εφαρμογή διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας δεν ισοδυναμεί πάντα με τη βελτίωση της ποιότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Για τον λόγο αυτό, στη δική μου οπτική, το ζητούμενο είναι όλη αυτή η διαδικασία συλλογής και παροχής στοιχείων από την πλευρά των ΑΕΙ της χώρας να λειτουργήσει αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά για τα Ιδρύματα σε μια λογική ουσιαστικής και όχι μηχανιστικής μελέτης των στοιχείων υπό τον φόβο της μη χρηματοδότησης, έτσι ώστε να αναδειχθούν τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του κάθε Ιδρύματος και να αποτελέσουν το έρεισμα για τη χάραξη της στρατηγικής, αλλά και της υιοθέτησης νεωτερικών πολιτικών, που θα οδηγήσουν εν τέλει στον μετασχηματισμό της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, την ενίσχυση της ελκυστικότητας των ΑΕΙ και τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων για την υιοθέτηση μιας κουλτούρας ποιότητας.

Δεδομένου ότι η βιβλιογραφία γύρω από τη θεματική της διασφάλισης ποιότητας στη χώρα μας είναι περιορισμένη, στόχος του συλλογικού τόμου με τίτλο *2005-2021: Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές* είναι να αποτελέσει έργο αναφοράς και ένα βήμα ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών για τη διασφάλιση ποιότητας στη χώρα μας, να καταγράψει τα μείζονα ζητήματα και προκλήσεις, να διατυπώσει προτάσεις για το μέλλον, συμβάλλοντας στο άνοιγμα ενός γόνιμου ακαδημαϊκού διαλόγου και στην ανάληψη ευθύνης και χάραξης πολιτικής. Η πρωτοτυπία του τόμου, με τη διάρθρωση που υιοθετεί, έγκειται στο ότι



αναδεικνύει διαφορετικές οπτικές της διασφάλισης ποιότητας πέρα από εκείνη του απλού ελεγκτικού μηχανισμού.

Ο τόμος περιλαμβάνει δεκατρία κεφάλαια που συνέγραψαν μέλη (διδασκτικό προσωπικό, στελέχη ΜΟΔΙΠ) από οκτώ πανεπιστήμια της χώρας (Αιγαίου, ΔΠΘ, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Θεσσαλίας, Ιωαννίνων, Κρήτης, ΠΑΠΕΛ και Πατρών) και στελέχη της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα κεφάλαια διαρθρώνονται γύρω από τρεις βασικές θεματικές:

- α) ιστορική αποτίμηση, θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις της διασφάλισης ποιότητας στη χώρα μας,
- β) διαδικασίες δημιουργίας, αξιολόγησης και πιστοποίησης προγραμμάτων σπουδών,
- γ) διδασκαλία και μάθηση ως παράγοντες διασφάλισης ποιότητας.

Εντός της κάθε ενότητας τα κείμενα παρατίθενται με αλφαβητική σειρά, λαμβάνοντας υπόψη το όνομα του πρώτου συγγραφέα κάθε άρθρου.

**Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια.** Οι **Λουκάς Ν. Άννινος** και **Γεωργία Κωστοπούλου**, από την ΕΘΑΑΕ, παρουσιάζουν όψεις μετασχηματισμού των ελληνικών πανεπιστημίων που οδηγούν στην ανάδυση μιας νέας ταυτότητας και τη χάραξη μιας νέας στρατηγικής, ενώ, ταυτόχρονα, αναδεικνύουν τις βασικότερες προκλήσεις στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν τα ελληνικά ΑΕΙ. Η **Μαρία Δάρρα**, από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, προσπαθεί να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα: ποια είναι τα δομικά χαρακτηριστικά ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που να ενσωματώνει χαρακτηριστικά τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών διαστάσεων της ποιότητας, και ποια είναι η δομή και τα βασικά χαρακτηριστικά ενός πλαισίου διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να τη μετατρέψουμε σε προνομιακό πεδίο παραγωγής γνώσης, πολιτισμού και απασχόλησης. Ο **Παντελής Κυπριανός**, τ. Πρόεδρος της ΑΔΙΠ και καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, προσεγγίζει κριτικά τον ν. 4653/2020 και υποστηρίζει πως η συγκεντρωτική λογική που θεωρεί ότι κρύβεται πίσω από αυτόν αποβαίνει εις βάρος της προσπάθειας καλλιέργειας μιας κουλτούρας ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Οι **Θεόδωρος Μεταξάς**, **Ηλίας Κεβόρκ** και **Μιχάλης Ζουμπουλάκης**, από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, επιχειρούν να αναδείξουν τη σημασία της ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων –αυτά αφορούν σε αξιολογήσεις μαθημάτων, διδασκόντων και υπηρεσιών τόσο στα Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών (ΠΠΣ) όσο και στα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) που παρέχουν τα ΑΕΙ– στη διαδικασία της διασφάλισης ποιότητας στα ΑΕΙ και υποστηρίζουν ότι αυτά συνδέονται άμεσα με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, αλλά και την αξιολόγηση συγκεκριμένων στρατηγικών και πολιτικών στα πλαίσια που ορίζονται από τα πρότυπα ποιότητας των ΑΕΙ, με απώτερο σκοπό την παροχή προγραμμάτων υψηλών προδιαγραφών. Τέλος, οι **Γεώργιος Σταμέλος**, από το Πανεπιστήμιο Πατρών, και **Γεώργιος Τσι-**

**άντος**, από το Διεθνές Πανεπιστήμιο, αμφότεροι τ. μέλη της ΑΔΙΠ, επιχειρούν, με βιωματικό ύφος, μια ιστορική αναδρομή της συγκρότησης συστήματος διασφάλισης ποιότητας στη χώρα μας, παρουσιάζοντας τις διαδοχικές αλλαγές του θεσμικού πλαισίου, τις βασικές προκλήσεις (όπως π.χ. η γλώσσα, η αναζήτηση αξιολογητών, η εσωτερική λειτουργία της ΑΔΙΠ, κ.ά.) και μια αποτίμηση των αξιολογήσεων που πραγματοποιήθηκαν ως τώρα.

**Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια.** Οι Παρασκευή Αλεξούδη, Στυλιανή Γκαβάκη, Περσεφόνη Γρίβα, Σοφία Μαρσίδου και Ευαγγελία Ταγκαρέλη, στελέχη των ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγαν για την καταγραφή και αξιολόγηση της εμπειρίας από τη διαδικασία πιστοποίησης των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που πραγματοποιήθηκε από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από την ανάλυση των απαντήσεων ερωτηματολογίων τα οποία διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά από το διδακτικό, ερευνητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό των δύο πανεπιστημίων. Οι Βασίλειος Λούπας, Βασίλειος Νάστος, Αλέξανδρος Τ. Τζάλλας, Ιωάννης Τσούλος, Ευριπίδης Γλαβάς, Νικόλαος Αντωνιάδης, Πέτρος Καρβέλης, Νικόλαος Γιαννακέας και Χρήστος Γκόγκος, από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, εστιάζουν στον χρόνο αποφοίτησης ως παράμετρο αξιολόγησης των ΑΕΙ και παρουσιάζουν μια καινοτόμο εφαρμογή που αξιοποιεί τεχνικές μηχανικής μάθησης και δεδομένα που διατηρούνται στα ηλεκτρονικά φοιτητολόγια, προκειμένου να προβλέψουν, μέσω αλγορίθμου, τον χρόνο και τον βαθμό αποφοίτησης των φοιτητών. Οι Γιούλη Παπαδιαμαντάκη, Ανθούλα Παπαπορφυρίου και Ιωάννα Δούκα, από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, αποτυπώνουν το ευρωπαϊκό πλαίσιο πολιτικής για τη διαμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών και επιχειρούν μια ανασκόπηση της διεθνούς εμπειρίας ως πλαίσιο συζήτησης και σύγκρισης με αντίστοιχες πολιτικές που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, ενώ αναδεικνύουν καλές πρακτικές για την αποσαφήνιση της στοχοθεσίας των Προγραμμάτων Σπουδών και τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Τέλος, οι Λέανδρος Περιβολαρόπουλος και Ιωάννης Αντωνίου, από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, συζητούν κριτικά τους άξονες αξιολόγησης των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών και υποστηρίζουν ότι, σε μια λογική washback effect, το κίνητρο για μείωση του χρόνου σπουδών των φοιτητών με δεδομένες τις ελλείψεις σε υπόβαθρο γνώσεων που έχουν ορισμένοι από αυτούς κατά την εισαγωγή τους στα ΠΠΣ των ΑΕΙ, ενδέχεται να οδηγήσει τα τμήματα των ΑΕΙ σε υποβάθμιση του επιπέδου σπουδών και μείωση των παρεχόμενων δεξιοτήτων, προκειμένου να μειωθεί ο χρόνος αποφοίτησης και να βελτιωθεί η βαθμολογία αξιολόγησης των τμημάτων.

**Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια.** Η Ζωή Γαβριλίδου, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, αναδεικνύει τη σημασία της διδασκαλίας και της μάθησης ως παραμέτρων διασφάλισης ποιότητας των πανεπιστημίων και συζητά την

ατζέντα της ευρωπαϊκής πολιτικής αναφορικά με τις δύο αυτές παραμέτρους, και πιο συγκεκριμένα την υιοθέτηση πρακτικών φοιτητοκεντρικής μάθησης, το τρίπτυχο μαθησιακά αποτελέσματα – δημιουργία προγράμματος σπουδών – αξιολόγηση, τον αξιολογικό εγγραμματισμό, τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών που διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη και τη βιώσιμη ανάπτυξη και καλλιεργούν ήπιες δεξιότητες, την καινοτομία, την αυτορρύθμιση στη μάθηση, κ.ά. Οι **Νικόλαος Θαλασσινός**, **Ιωάννης Σφενδουράκης**, **Γεώργιος Τσικαλάκης** και **Γεώργιος Α. Φραγκιαδάκης**, από το Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγαν σε πρωτοετείς φοιτητές, προκειμένου να διερευνήσουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με παραμέτρους της ποιότητας σπουδών. Η **Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts**, από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, προσεγγίζει κριτικά το περιεχόμενο των περιγραμμάτων μαθήματος που προτείνονται από την ΕΘΑΑΕ, υποστηρίζει ότι δεν συνάδουν πάντα με τις σύγχρονες αρχές διασφάλισης ποιότητας καθώς είναι περιληπτικά, εκτενή και γενικόλογα και προτείνει την υιοθέτηση ενός νέου τύπου περιγράμματος μαθήματος που υιοθετεί τις αρχές της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Τέλος, οι **Θανάσης Καραλής** και **Φιερούλα Παπαδάτου**, από το Πανεπιστήμιο Πατρών, εστιάζουν στις θεωρητικές παραμέτρους που αφορούν τη διασύνδεση της θεωρίας και πράξης της αξιολόγησης με τη διασφάλιση ποιότητας και την πιστοποίηση, και παρουσιάζουν δύο μελέτες περίπτωσης που αποδεικνύουν ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο εκπληρώνει την αποστολή του και διαθέτει αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά ποιότητας, που συνδέονται με ενέργειες και πρωτοβουλίες τόσο των θεσμικών τους οργάνων όσο και των μελών του διδακτικού προσωπικού τους.

Αποτελεί ιδιαίτερη τιμή το γεγονός ότι τον τόμο προλογίζει ο Πρόεδρος της ΕΘΑΑΕ, Περικλής Μήτκας και η Maria Kelo, τ. διευθύντρια της ENQA και νυν Director of Institutional Development στην European University Association (EUA) με δύο έξοχα κριτικά κείμενα που κοσμούν τον τόμο. Τον τόμο προλογίζει, επίσης, ο Πρύτανης του ΔΠΘ, καθηγητής Χειρουργικής, Αλέξανδρος Πολυχρονίδης.

Ελπίζουμε ο τόμος να φανεί χρήσιμος, όχι μόνο σε όσους εμπλέκονται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στη διοίκηση των πανεπιστημίων (Πρυτάνεις, Αντιπρυτάνεις, Πρόεδροι ΜΟΔΙΠ, μέλη ΟΜΕΑ, Κοσμήτορες, κ.λπ.), αλλά και σε όποιον άλλον επιθυμεί να κατανοήσει τον μεταβαλλόμενο ρόλο των πανεπιστημίων τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και το πώς οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας συνδιαμορφώνουν τον ρόλο αυτό.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τις δύο συνοδοιπόρους μου στο ταξίδι της διασφάλισης ποιότητας στο ΔΠΘ τα τέσσερα τελευταία χρόνια, τα στελέχη της ΜΟΔΙΠ, Στέλλα Γκαβάκη και Σοφία Μαρσίδου για την αφοσίωση, τη συντροφικότητα, την εμπιστοσύνη τους, την προθυμία τους να εμπλακούν και να συνεισφέρουν σε οποιαδήποτε καινοτομία προσπάθησα να εφαρμόσω στο ΔΠΘ, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους σε ό,τι τους ανέθεσα ως τώρα.

Κομοτηνή, Φεβρουάριος 2022

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L., & Knight, P. T. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham, Society for Research into Higher Education. Maidenhead: Open University Press.
- 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: Between critical reflections and future policies*, (pp. 625-637). London, UK: Springer Open. Doi: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_40](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_40)

# 1<sup>η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

---

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ  
ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ  
ΤΗΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## TOWARDS A NEW IDENTITY OF GREEK HIGHER EDUCATION

Loukas N. Anninos, Georgia Kostopoulou

*Hellenic Authority for Higher Education*

E-mail: l.anninos@ethaae.gr, g.kostopoulou@ethaae.gr

### **ABSTRACT**

The Greek higher education system is currently in a process of reorganization and transformation on the basis of clear strategic orientations that have been formed in alignment with European and international developments, the challenges of the new national agenda for growth and the results of quality assurance. During the last years, Greek universities have ascended in higher levels of quality maturity as they engaged in self-assessment and external evaluation activities, putting themselves in virtuous circles of improvement. Under new governance and a re-established higher education authority, Greek universities face a new challenge; the combination of the “traditional” concept of academic excellence with a strong systematic quality management orientation and commitment.

The new identity of Greek higher education that is gradually being built may help re-positioning Greece internationally as a place for studies and research. The accomplishment of this noble aspiration will not be feasible without systematic endeavors towards excellence driven by strong and inspiring leadership committed to the cultivation of quality culture, the building of stable systems of operation and the potential of its people. Moreover, Greece will have to enhance its quality of living (e.g. better infrastructure, less bureaucracy, equality of opportunities for foreign students and staff), if it wishes to become an alluring international higher education player.

The purpose of this chapter is to present current developments in Greek higher education with reference to the results of quality assurance activities and to investigate how quality teachings may provide the framework for further transforming the identity of Greek higher education.

**Keywords:** Quality assurance, excellence, Greece, higher education

## 1. Background and Chapter Objectives

Higher education globally has been in a state of transformation for quite a long time. However, during the last years new and more challenges (e.g. 4<sup>th</sup> industrial revolution, disruptive events, sustainable development goals) arise that demand prodigious changes in both the academic and organizational pillar of institutions.

Surely, it is not easy to imagine the identity of higher education of the future, even if we manage to get a glimpse through projects like Stanford 2025, the “Uncharted Territory” (a report that highlights innovation in specific campuses), the architecturing of (higher) education cities which constitute thriving ecosystems of growth (e.g. Qatar’s Education City) and inspiring books like *Alternative Universities* by David J. Staley (2019). The book presents a multitude of inspired university typologies such as the platform university (perhaps a mental legacy of the Athenian Agora connecting students and professors and facilitating their interactions) and the polymath university (each student majors in three disciplines, namely science, arts and humanities and professional disciplines). Nevertheless, the future of universities is not only synonymous with innovative ways of teaching, technological integration, research interdisciplinarity and openness. It entails a new perspective in the way they are managed.

Freeman A. Hrabowski III (President of the University of Maryland, one of America’s Best Leaders by *US News & World Report* and one of *Time’s* 100 Most Influential People in the World) and his co-authors in their book *The Empowered University* highlight the benefits of shared leadership for crafting an empowerment culture that leads to innovation inspired by Hrabowski’s leading role in transforming a regional university (University of Maryland) into one of America’s most innovative universities (Hrabowski et al., 2019). A crucial step for that has been the courage of looking in the mirror to unveil strengths, weaknesses, opportunities and challenges. Universities having adopted the benefits of quality are now striving for sustainable excellence, namely outstanding performance in the long term. Warner (2020) in his book *Sustainable. Resilient. Free* talks about the reorientation of public Higher Education Institutions (HEIs) towards the enhancement of intellectual, social, and economic potentials of students while providing broad-based benefits to the community at large. The realization of this reorientation depends highly on the values we choose to embrace. These books (among others of course) highlight quality, resilience and sustainability as basic institutional priorities for the future, crucial for any country.

As Greece slowly overcomes the perennial multifaceted crisis and tries to reshape and modernize its higher education sector, institutions are gradually adopting a systematic approach to quality, frequently expressing their enthusiasm and pride when quality related milestones are being achieved. The Greek higher education system is being upgraded, digitized, becoming more extroverted while at the

same time a new and ambitious higher education strategy is being formed, combined with concrete goals and a multitude of initiatives (such as the upgrading and modernization of legal framework, foreign language study programmes, digital transformation, national graduate tracking mechanism). These changes have been considered necessary to enhance the position of Greek higher education internationally, heal the weaknesses of the past and address the challenges and opportunities of the 4<sup>th</sup> industrial revolution. In addition, the rebirth of the national Agency for quality assurance and its new responsibilities fuels the pursuit of excellence by HEIs and emphatically marks out quality as a basic goal, a reference criterion and a seal of efficient and effective university management and operation.

The new identity of Greek higher education, which is gradually being built, may serve at the heart of a rebranding effort with the aim of repositioning the Greek higher education system globally. On the one hand, the accomplishment of this noble aspiration will not be feasible without systematic endeavors towards excellence driven by strong and inspiring leadership committed to the cultivation of quality culture, the building of stable systems of operation and the potential of its people. On the other hand, Greece will have to enhance its quality of living (through, for example, better infrastructure, less bureaucracy, equality of opportunities for foreign students and staff), if it wishes to become an alluring international higher education player. In pursuance of this goal, the legacy of Ancient Greek culture, the love of learning and global accomplishments of Greek scientists and hospitality may spur a wave of evolution.

Greek HEIs following European (e.g. the development of European Education Area by 2025; the European initiative for graduate tracking; the Digital Education Action Plan; European Universities initiative) and international trends and developments (e.g. autonomy and academic freedom; internationalization; massification; sustainability and SDG integration) are expected to be able to combine the “romantic” concept of academic excellence with managerial imperatives, as they strive for stronger partnerships with stakeholders, greater technology and management integration in academic and administrative processes and a greater international appeal for study, research and innovation.

Hence, the purpose of this chapter is to present current developments in Greek higher education with reference to the results of quality assurance activities and to investigate how quality teachings may provide the framework for further transforming the identity of Greek higher education.



---

## 2. A breeze of change

### 2.1 The Greek higher education system

Higher education in Greece is offered by public Higher Education Institutions, which currently number 24 Universities and 1 Technological HEI (ASPETE), following major mergers among former Technological Educational Institutions (TEIs) and/or with Universities during 2018 and 2019. These 24 Universities, which also include National Technical Universities, the Hellenic Open University and the Athens School of Fine Arts, have a great geographical distribution in 60 Greek cities (mainland and islands). There are also 3 Military Academies with university status.

HEIs award diplomas, whose respective learning outcomes cover levels six (6) to eight (8) of the European Qualifications Framework (EQF): (i) level 6 refers to a Bachelor degree / graduate diploma; (ii) level 7 refers to a one- or two-year Master's degree / Postgraduate Diploma or to the so-called Integrated Master's (a special category for 5-year term study programmes mainly in engineering and geotechnical studies); and (iii) level 8 to a doctoral diploma. The regular duration of undergraduate study programmes is 4 years for most fields of study, while engineering, geotechnical, pharmacy and music/fine arts study programmes are of 5-year term, with medicine having a 6-year term of study.

HEIs enjoy self-governance and academic freedom, are subject to state supervision and under state funding. However, admission to HEIs is based on the candidate students' performance in the national annual exams held by the Ministry of Education and Religious Affairs. Since 2021, the candidate students' performance should be equal or higher than the Minimum Admission Threshold (Law 4777/2021) per school/faculty/department, which derives from the relevant coefficients defined by each HEI. The number of entrants in HEIs academic units is based on the principle of "numerus clausus" subject to the decision of the Ministry of Education, following annual proposals of institutions<sup>1</sup>. Some basic data of Greek higher education are presented below<sup>2</sup>:

- **25 HEIs (and 3 Military Schools with university status)**
- **430 Undergraduate Study Programmes offered by 427 Departments**
- **3 Foreign Language Study Programmes**
- **86 Integrated Masters**

---

1 For further details on HE and HEIs in Greece, see OECD (2020), Education Policy Outlook: Greece, available at [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf), and Eurydice [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_en)

2 Hellenic Authority for Higher Education (2021). Annual Report on the Quality of Higher Education 2020 (Data Sources: OECD, Eurostat, HAHE National Information System for Quality Assurance).

- 1.110 Postgraduate Study Programmes
- 291 Doctoral Study Programmes
- 794.107 enrolled students, 85,5% being undergraduate students
- A graduate to student ratio of 8,91%
- A 1:40 staff/student ratio

## **2.2 Recent HE developments and initiatives. The importance of extroversion and internationalization of Greek HEIs**

In the following subsections, a brief reference is made to certain developments in higher education that support overall the HEI's role and activities, promote the extroversion of Greek Universities and boost internationalization so that they can acquire an outstanding position on the European and international academic map.

### **2.2.1 Strengthening the Quality Assurance Units (QAUs) of HEIs**

It is an action funded by National Strategic Reference Framework (NSRF) resources aiming at redesigning and reconstructing the institutions' internal quality assurance procedures so that they operate in a more effective and efficient mode and consolidate the corresponding quality culture.

The action includes 5 sub-actions:

1. Education and training in quality issues;
2. Information systems: development, interoperability, interconnection with the National Information System for Quality Assurance (NISQA), digital tools;
3. Procedures: replacement, reorganisation, transformation;
4. Project support: Administrative, managerial and technical know-how; and
5. Project design, monitoring and evaluation.

The action is implemented by the HEI's QAUs under the supervision of the Hellenic Authority for Higher Education.

### **2.2.2 The value of university career offices. Development of a graduate tracking mechanism**

The aim is to support the integration of HEI's students and graduates into the labour market. The monitoring of the graduates' progress is performed by systematically collecting and analysing labour market data, which are taken into account both by HEI's administration in order to shape their development planning and by the Hellenic Authority for Higher Education (HAHE), in the framework of its role in designing the national strategy for higher education and aligning it to the labour market.

The action is divided into two sub-actions.

**Sub-action 1** refers to HEI's Career Offices and includes:

- a) **graduate tracking, in accordance with the standards developed by the HAHE and in cooperation with the Authority,**
- b) **provision of advisory services to target groups,**
- c) **elaboration of periodic studies and/or field surveys,**
- d) **development of publicity and information actions for interested parties.**

**Sub-action 2** includes:

- a) **the development and operation of a network of HEI Career Offices,**
- b) **the exchange of know-how and good practices,**
- c) **the development of the National Graduate Tracking System.**

### 2.2.3 EUROGRADUATE 2022

It is about a Pan-European Graduate Tracking Survey covering the academic years 2020-21 (1 year after graduation) and 2016-17 (5 years after graduation). Projected findings might help both European HEI's in evaluating and improving their study programmes and teaching methods and European students in making better choices regarding their studies and career plans. This succeeds the first EUROGRADUATE pilot survey (2018-2019) which approached higher education graduates in 8 countries, including Greece, and covered 21,000 bachelor-level and master-level graduates from graduating cohorts in the academic years of 2012/13 and 2016/17. The survey focused on the following aspects: sustainable employment, personal skills development and active citizenship (Meng et al., 2020).

EUROGRADUATE 2022 aims at:

- **Creating the European Education Area (by 2025) – complementarity of education and employment;**
- **Comparing national graduate tracking results;**
- **Tracking graduates living and working away from their country of study;**
- **Decision-making on skills planning, design of educational programmes and provision of career counseling;**
- **Profitability of investment in high quality education.**

The survey will be conducted by the HEI career offices and will be coordinated by the HAHE.

### 2.2.4 The European Universities Initiative<sup>3</sup>

European Universities are transnational alliances of HEIs, promoting European values and identity, and revolutionising the quality and competitiveness of European Higher Education, aiming at bringing together creative Europeans able to cooperate in order to address societal and environmental challenges in Europe. Among their objectives is to offer student-centred curricula jointly delivered across inter-university campuses, where diverse students can build their own programmes and experience mobility at all study levels.

It is an ambitious vision embraced by a community of thousands of students and staff members including academics and researchers, who share common values such as multidisciplinary, multiculturalism, multilingualism, expertise, innovation, inclusive excellence, sustainability, inclusion and equal access. This initiative has the potential to boost the excellence dimension of higher education and contribute to the transformation of higher education in the European Education Area, by overcoming scientific and cultural barriers. In a changing European educational environment, seven (7) Greek Universities took advantage of this opportunity and participate in the “European Universities” initiative, thus showing in practice an extrovert behaviour and enhancing the position of Greek higher education internationally:

1. The National and Kapodistrian University of Athens (NKUA) in CIVIS, the European civic university alliance;
2. The Aristotle University of Thessaloniki in EPICUR, the European Partnership for an Innovative Campus Unifying Regions;
3. The University of the Aegean in ERUA, the European Reform University Alliance;
4. The Technical University of Crete in EURECA-PRO, the European University Alliance on Responsible Consumption and Production;
5. The Agricultural University of Athens in CONEXUS, the European University for Smart Urban Coastal Sustainability;
6. The Hellenic Mediterranean University in ATHENA, the Advanced Technology Higher Education Network Alliance; and
7. The University of Thessaly in INVEST – the Innovations of Regional Sustainability: European University Alliance.

### 2.2.5 Foreign language study programmes (FLPs)

Aiming to boost internationalisation of higher education, Law 4692/20 allows Greek HEIs to offer undergraduate study programmes taught in a foreign lan-

---

<sup>3</sup> <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities>

guage (with tuition fees). The country offers a variety of postgraduate study programmes taught in English, but lags behind in respective undergraduate programmes. The HAHE has issued a specific standard for quality assurance of foreign language programmes in order to perform quality accreditation of new FLPs, in accordance to the above-mentioned provisions.

Aristotle University of Thessaloniki was the first institution to introduce an English-taught undergraduate program in Medicine, which has been accredited by the HAHE. It is worth mentioning that more than 1.200 applicants from several different countries applied for just 60 places, a fact indicating a lot for this newly developed aspect<sup>4</sup>. The School of Medicine of the National and Kapodistrian University of Athens launched as well, following accreditation by the HAHE, an English-taught Medical Degree especially addressed to international students. NKUA has one more FLP, offered by the Department of Archaeology, History and Literature of Ancient Greece.

#### **2.2.6 Other actions to promote excellence, innovation, interdisciplinarity and extroversion**

Under the initiative of the Ministry of Education, new actions are about to start in Greece (funded by European funds, mainly the Recovery and Resilience Facility), aiming at boosting HEI's position on the European and international educational and research map, attract foreign students, support interdisciplinarity and promote excellence. Such actions include:

1. **The Centres of Excellence of HEIs;**
2. **The Universities of Excellence – UoEs;**
3. **The Clusters of research excellence between HEI's-corporations/visiting professorships;**
4. **Trust Your Stars (research projects for young researchers);**
5. **University Digital Transformation (e-Universities), and**
6. **Industrial PhDs.**

As far as the latter is concerned, industrial PhDs facilitate the interaction of the scientific community with the industrial sector, combining scientific research and cognitive specialisation with the application of knowledge in production. In Greece, where only 2,3% of PhD holders work in industry, while 29% of businesses find it difficult to fill positions of high technical and professional skills, industrial PhDs can bridge the gap between academic research and the needs of the economy for cutting-edge technology solutions (Bozoudi, 2021, in Greek).

---

<sup>4</sup> <https://www.kathimerini.gr/society/561512623/ypodochi-xenon-foititon-sta-amfitheatra-ton-aei/> (in Greek).

A success story in this regard is the initiative of the University of Patras, which combines research and entrepreneurship by establishing the co-funded programme “Industrial PhDs – UPatras IQ”. The programme’s goal is the creation of strong and fertile links between academia and industry with multiplying benefits for all parties involved.

### **2.2.7 The “Study in Greece” action**

The “Study in Greece” information portal on higher education in Greece aims at strengthening the international image of Greek HEIs for undergraduate and postgraduate programmes, building bridges with foreign students and academic institutions. The action is fully supported by the Ministries of Education and Religious Affairs, Foreign Affairs and Tourism.

## **2.3 The Hellenic Authority for Higher Education**

The Hellenic Authority for Higher Education, established by Law 4653/2020, replaced the former Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency (HQA) (Laws 4009/11; 3374/05), by expanding and enhancing its role. The HAHE is an independent administrative authority and its mission is to ensure high quality in higher education. The Authority is governed by the President and the Supreme Council, while the Evaluation and Accreditation Council focuses on quality assurance activities. It has administrative autonomy and is supervised by the Minister of Education for the exercise of legality control.

HAHE, in the context of its mission: **a)** contributes to the formation and implementation of the national strategy for higher education and the allocation of funding to HEIs; and **b)** evaluates and accredits the operational quality of HEIs. All related activities and quality assurance actions are made public via its official website.

To fulfill its mission, HAHE maintains an integrated information system for the extraction and management of higher education data (NISQA) and cooperates with international networks and agencies that are active in any domain related to its mission. HAHE is a member of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) and of the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE).

The HAHE’s updated responsibilities include the recommendation to the Ministry of Education and Religious Affairs of the national higher education strategy, objective criteria-based (80%) and performance-based (20%) allocation of HEIs funding, planning agreements between the Ministry of Education and HEIs, and the introduction of new evaluation and accreditation procedures, particularly for recently merged academic units and institutions, thematic evaluations in topics

---

such as internationalisation, gender equality, access for persons with disabilities, the assurance of an academic environment, the development of e-learning and lifelong learning programmes<sup>5</sup>.

### 3. The courage of looking in the mirror

We all remember the fairytale of Snow White in which the Evil Queen every morning asks her mirror, if she is the fairest in the land and the mirror's affirmative response to the Queen's answer. Looking in the mirror is certainly an act of courage; it should not be an act of narcissism performed in solitude for reasons of reassuring a self-proclaimed supremacy, like the one in the fairytale we have all grown up with. We refer to this act in a metaphorical way outlining the benefits that come with it, when it is performed sincerely. Such benefits may be the increase of self-confidence, the focus on individual strengths but also the unveiling of weaknesses often hidden under the perceptual cloak of personal perfection. Self-awareness, a well-sought ambition, is an outcome of profound thinking and reflection on the evidence found in the mirror.

Organizations sometimes share the same destiny with the Evil Queen when they become selective in their self-assessment. They are prone to engage in boastful manifestations of their achievements, while they sometimes hide their weaknesses, which later become the pitfalls in their operation. Irrespective of the reasons that something like that might happen, this act introduces them to a vicious circle of superficiality, a subsequent conceptual trap that obstructs their evolution and maturity. On the contrary, any organization that is quality oriented engages systematically in a creative process of reflection, position enhancement, healing of its weaknesses and re-assurance of its commitment to (sustainable) excellence.

Armand Feigenbaum, a quality expert, had said that the quality of education is the key factor in invisible competition between countries. He justifies his argument by supporting that quality in products and services is greatly based on the way responsible people decide. This way of course relies on quality. The noble goal of having a growing and competitive higher education sector cannot be realized without a strong commitment to quality and a dual focus on the soft and hard institutional parameters that define institutional capability for achieving outstanding results. Of course, new requirements are raised as universities are confronted with i) the unfolding of potential unexpected events that may harm institutional operation and ii) the interrelation between the economic, the social and the environmental spheres which becomes the new norm in any kind of endeavor. For instance, we have witnessed how the appearance of COVID-19

---

<sup>5</sup> For a detailed presentation, visit [www.ethaae.gr](http://www.ethaae.gr)

pushed universities to transform their operation and reconsider strategies and priorities or how sustainability identifies new critical skills for successful careers, enhances possibilities for funding and partnerships, improves organizational efficiency, helps in attracting top academic staff and students and most importantly it helps in facing global scale problems and offers a sense of unity. Thus, it is easy to understand that excellence in higher education is somewhat different from being outstanding in academic and organizational terms only for the present. A university is not quality oriented, if it is not resilient and sustainable. Resilience refers to its capability to reconfigure its operational model after a disruptive event and sustainability refers to its capability to meet the needs of present and future generations. Those two “new” factors are in fact old and deeply embedded in the philosophical concept of excellence and its managerial meaning found in the works of quality pioneers but at the same time they lead to excellence in the long term (i.e. sustainable excellence). It is sustainable excellence that matters, namely the institutional capacity to maintain performance in the long term by having a balanced approach to the interests of all stakeholders. A particularly useful habit is *looking in the mirror*.

### 3.1 So HEIs did looked in the mirror of quality assurance and what did they see?<sup>6</sup>

The analysis of the Internal Quality Assurance System (IQAS) accreditation reports leads to a number of findings addressing the strengths, weaknesses and recommendations submitted by the External Evaluation and Accreditation Panels set up by the HAHE in the frame of quality accreditation.

The IQAS strengths that were mostly referred by the experts include the recognition of the importance of quality and institutional commitment to quality, the existence of a well-designed quality system and the documentation of procedures, the effectiveness of QAUs and the implementation of internal evaluation, the co-operation between QAUs and academic departments, the efficient management of resources and the reputation of several institutions.

The recommendations proposed by the experts to remedy weaknesses underline, in most cases, the need to implement the suggestions and proposals from previous evaluations and to set up advisory committees to use feedback from internal and external stakeholders. Experts suggestions refer to the:

- **strengthening of the IQAS (and QAUs) via standardisation, staffing and upgrading of their role and operation;**

---

<sup>6</sup> HAHE (2021, 2020, 2019), Annual Reports of the Quality of Higher Education 2020, 2019, 2018, Athens, Greece.



- greater use of new technologies and data by enhancing, at the same time, quality control to cover the need for reliable and comparable results among HEIs;
- improvement of infrastructure;
- increase and support of academic staff; the staffing of QAUs in terms of quality and quantity;
- enhancement of the systematic participation of students in quality assurance (course, teaching staff and learning environment evaluation) and results utilization;
- focus on strategic planning, utilisation of KPIs, and promotion of quality processes;
- enhancement of their image and promotion through their websites and social media.

Respectively, the analysis of the study programmes accreditation reports reveals several strengths including the overall quality of the curriculum and internship activities, the research and teaching nexus, the quality and international recognition of the teaching staff's research activity, their commitment and dedication, the effective selection process, staff motivation and reward, the collaboration between students and staff, the application of good practices to enhance student-centred learning.

The Panels also noted some weaknesses, the most frequent of which concern:

- the structure of the curriculum and the need for its modernization;
- the number of students (especially inactive) and the unfavourable teaching staff to student ratio;
- the low student participation percentage in evaluations, the monitoring of students' progress in the course of their studies;
- the staff mobility and teaching staff workload;
- the availability and operation of a complaint management system;
- the available infrastructure (and accessibility for disabled persons) and website.

Recommendations were made by the External Evaluation and Accreditation Panels to remedy the weaknesses, focusing primarily on strengthening quality assurance, quality documentation, strategic plan, goal-setting and KPIs.

More specifically, the recommendations concern improvements in the structure of several study programmes (internships, ECTS, courses in English) and their modernization, the utilization of student feedback, the linking of teaching to research, extroversion, publicity and promotion. The implementation of recommendations made in previous evaluation and the use of feedback from social partners and other stakeholders are underlined as well.

Other recommendations include the recognition and reward of student excellence, the procedures for the integration of new entrants, student mobility and

progress monitoring, the incentives offered for increasing attendance to courses, the use of new technologies and the application of modern methods for evaluation and teaching, student counseling and the introduction and operation of a complaint management system.

Recommendations were also made for the academic staff (new recruitments, teaching staff support, mobility, recognition and reward of excellence in teaching and research, staff development system), the improvement of infrastructure and funding, the interaction with the labour market and the collection and use of additional data (e.g. staff satisfaction, graduate careers) through information systems.

A general remark is that undergraduate study programmes seem to have improved significantly since the previous external evaluation of academic departments, mainly in the areas of updating their subjects and reducing the excessive number of courses. It becomes clear that the integration of quality policy in the strategy of each institution, the assimilation of the principles of quality assurance and continuous improvement have a positive impact on students and the entire academic community and society at large.

The progress made is also reflected in the inclusion of Greek universities in global league tables. According to the HAHE Annual Report for 2020, 25 institutions appear in six international ranking lists (ARWU, THE, QS, SCImago, URAP, Webometrics). We consider these findings encouraging because they show that Greece's higher education system is well-respected overall, and that Greek universities have a significant potential in a global competitive environment. As theory and practice suggest, when quality assurance procedures are effectively implemented and innovation and extroversion initiatives are undertaken on behalf of HEIs, such aspects may be a significant factor to ameliorate their position on world rankings and achieve wider recognition.

#### **4. Total Quality Management in higher education: implications for academic leadership**

It is known that the systematic application of statistical techniques to control product quality in the 1920s led to the gradual development of Quality Control into Total Quality Management (TQM) in the decades that followed. TQM, as a holistic people-centered managerial philosophy, spurred a prodigious wave of transformation in managing organizations, featuring the significance of employee participation, customer orientation and continuous improvement for achieving excellence (namely, superior or outstanding performance). The idea of a systematic way for pursuing excellence was the challenge that led many organizations to embrace TQM. In fact, during its evolution TQM has been adopted by

public and private organizations in various sectors (horizontal movement) and has been complemented with a more profound understanding of the meaning of quality and excellence by researchers and practitioners (vertical movement) (Dahlgard-Park, 1999).

The beginning of 1990s is the period marked with the implementation of TQM in American and British HEIs (Mehta et al., 2019). Narasimhan (1997) notes that Fox Valley Technical College has actually been the first institution that applied TQM in the US, something that resulted in more efficiency in graduate placement, employer satisfaction, acceptance of college credits at receiving institutions and improvement in its learning environment (Kanji et al., 1999). Among other American universities that embraced TQM are the Pennsylvania State University and the Kansas State University (Cruickshank, 2003; Lozier & Teeter, 1996). In Europe, the systematic orientation of higher education institutions to quality was primarily supported by the Bologna declaration that was adopted by a significant number of European countries in 1999. This happened because one of its main objectives has been the comparability of the standards and quality in HEIs, a notion that spurred quality improvement attempts among them. In addition, many countries proceeded in the establishment of agencies responsible for assuring quality in their higher education sector and institutional quality endeavors were also encouraged by the success of ISO 9000 certifications (Jasti et al., 2021). Quality accreditation agencies contributed in strengthening quality awareness in higher education and bringing institutions closer to the systematic approach of quality through the TQM philosophy. It was then easier for universities wishing to implement Total Quality Management to get quality accredited (and thus ascend in quality maturity) and then proceed to a full institutional TQM transformation (Karapetrovic et al., 1998).

Since the 1990s many universities from all over the world adopted TQM and used an array of practices and tools with mixed results. The enablers of TQM in higher education may be divided into two categories, namely soft and hard elements. **Soft elements** include leadership, strategic quality planning, employee management and involvement, supplier management, customer focus, process management, continuous management, information and analysis, knowledge and education. **Hard elements** refer to those quality tools and techniques that may be used to enhance TQM awareness and steer continuous improvements (Fotopoulos & Psomas, 2009). It is not to be forgotten that TQM is the outcome of successful interaction among the soft and the hard elements. Lagrosen and Lagrosen (2005) indicate that it is the soft TQM elements, such as everybody's participation, management by facts and orientation to continuous improvement that determine the effectiveness of TQM in an organization.

Of course, the possibility of failure is there. Failure can be ascribed to various reasons such as the limited knowledge of quality management, the inadequate commitment to quality and excellence by top university leadership, the inability for a

systemic perspective overlooking the human factor, the inadequate institutional preparation (change management methodology) and a misunderstanding of the meaning of quality in higher education (which is indeed a complicated issue).

Quality is usually translated based on our personal understanding of higher education. It may be related to institutional management or the educational functions of a university or both (Lagrosen et al., 2004). It may be considered as a key factor through which different perspectives and requirements by stakeholders are merged and translated into a well-articulated vision, mission and objectives. According to Dahlgaard et al. (1995), quality in education is a kind of culture that is characterized by increased customer (receivers of services) satisfaction through continuous improvement, in which all employees (academic and administrative staff) and students actively participate. It drives university management through the quality principles to excel in teaching, research and social contribution. However, it is not static; it is dynamic, evolving according to the changing global needs and circumstances. Nowadays, quality should be considered as a philosophy, an attitude, a behaviour that is people-centered, systemic, dynamic and transformative (managerial and epistemic). Quality can be culture sensitive or be defined through internal discussions in terms of each institution's unique profile (European University Association, 2006: 9).

Consequently, conceptual (lack of clarity, customer identification, interpretation of quality concepts), organizational (resistance to change, inadequate leadership) and operational (misuse of quality tools, time constraints) barriers have been identified in various institutional attempts to embark on the quality journey (Jasti et al., 2021; Kanji et al., 1999; Venkatraman, 2007; Owlia & Aspinwall, 1997; Osseo-Asare et al., 2007). Overall, we can say that despite the various degrees and success in TQM application, its implementation had a substantial beneficial effect on quality improvement in higher education institutions (such as student performance and satisfaction) (see for example Sakthivel et al., 2003).

But what is the main reason for any university to engage in a process of quality transformation? We cannot think of anything different than excellence, a concept inextricably linked to the very idea of higher education as formed in Ancient Greece.

#### **4.1 The elusive nature of Excellence and University Excellence**

The concept of *Excellence* is sometimes described by various authors as vague, causing confusion because of its intangible nature. We partly agree, as it can only be generally described. A thorough definition cannot be given due to the inherent limitations of human Mind to define Good that constitutes the heart of Excellence. However, based on Ancient Greek literature, we can deduce that it is not possible to gain an inner view of the Mind and thus gain knowledge (in other

words approach Excellence) without virtue, ethos, and nobility (Anninos, 2010). Virtue (=Arete, in Greek) and harmony are considered as the pillars of excellence. Knowing thyself (proposed by Thales of Miletus, 624-546 BC) and paideia (general education through philosophy and dialogue), were considered as the first steps for excellence. Truly, excellence in the ancient Greek thought has been studied and approached philosophically, ontologically, and cosmologically outlining both an aesthetic dimension (harmonious cooperation of parts to sustain the whole) and a clear teleological human/social dimension (achieving a purpose, fulfillment of one's nature).

Approaching the term from a teleological perspective, Excellence represents an ultimate goal, a certain intended situation that may be achieved by the degree of a subject's/object's quality that determines its capacity to fulfil its role. The more quality improves, the closer excellence approaches, which then leads to higher quality (Anninos, 2007). Excellence has multiple expressions from time to time (due to evolution) and meanings according to different reference levels (e.g. science, philosophy, individual, organizational), while it highlights harmony, perfection, and human enlightenment (Anninos, 2007). In a sense, excellence can be likened to a kaleidoscope operated by evolution, revealing its changing patterns/conceptualizations through time. This metaphor is particularly useful to understand the changing faces of excellence in the modern higher education context.

*University excellence* is an amalgama of deep *philosophical elements, academic romanticism and managerial imperatives* inspired by the Total Quality Management theory (Anninos, 2015). The philosophical basis of excellence is quality that rests on the idea of "Good". Quality (as a value) leads people to higher quality levels in a given quality level of performance. It is an ideal, a principle or value that exists in human consciousness driving the mind to conquer it. In an academic context, excellence refers to a community of masters and scholars that collaborate and engage in inquiry about knowledge and truth by motives of Eros. It is intertwined with intellectual mastery, curiosity, perseverance and constant pursuit of truth both in the generation of new knowledge and education of students (Anninos, 2015). From a managerial perspective, excellence is key for a university's competitiveness, something that presupposes a certain management framework characterized by systemic thinking, establishment of processes and procedures, resource management, monitoring and assessment of performance, concrete strategies and objectives and strong commitment to continuous improvement. We find it crucial at this point to underline that in any organization, let alone in any university, personal excellence is a precondition for instilling excellence, as it allows for self-management and self-development which are both crucial for organizational performance (Jaeger, 2018).

According to Altbach (2009) and Salmi (2009) an excellent university is characterized by superior excellence research performance (productivity and impact), academic freedom, flexible governance, adequate infrastructure and funding and

a high concentration of talented academic and students. There may be various approaches of university excellence, but this is something that is consistent with the philosophical idea of excellence and of course the variety of institutions, priorities or models used. Asif and Searcy (2013) point out that excellence is the result of the systematic and intelligent use of resources and capabilities that comes from suitable actions, initiatives and interactions.

Regardless of how university excellence may be operationalized there are a few basic conclusions that we may note, namely **a)** it starts from within and everybody's commitment is crucial, **b)** excellence takes time to develop, **c)** it is a precondition for competitiveness and includes a set of crucial performance dimensions and **d)** it transforms mindsets, structure and operation of institutions, if approached sincerely.

## 4.2 Deming's System of Profound Knowledge (DSPK)

So far, we have discussed excellence and its meaning in higher education institutions and we may conclude that organizational excellence comes as a logical consequence of people (individual and collective) attempts for excellence (Dahlgaard-Park, 2009; Dahlgaard-Park & Dahlgaard, 2007), which has its own mental (e.g. core values), managerial (e.g. practices) and technical (e.g. process, systemic) prerequisites (Dahlgaard-Park & Dahlgaard, 2010). These prerequisites are represented in Deming's System of Profound Knowledge (Deming, 1993), which may be used by higher education institutions as a framework for transformation and a systematic tool to align themselves with sustainable excellence operation. The DSPK includes four pillars, namely **a)** systemic thinking, **b)** variation, **c)** knowledge and learning and **d)** people.

More specifically, Deming supported the idea that the successful operation of organizations presupposes primarily *systemic thinking*, namely, understanding that continuous improvement and the strengthening of a system results from the effective cooperation of its subsystems. A system denotes interdependencies among its subsystems and people, all operating towards a common aim. This has particular value for today's university ecosystems which must have identified key stakeholders (e.g. employers, social and state actors) and roles in the production of sustainable value. A clear systemic perspective would allow for a comprehensive understanding of how sustainable value can be produced and communicated effectively. Deming clearly states that the aim (producing something of high value such as sustainable value) should assure gain for everyone over the long term. These two terms "everyone" and "long term" correspond to sustainability and resilience, the two new crucial dimensions of excellence. Nowadays, institutions have the knowhow, quality tools and material for crafting and fine tuning efficient and

muda (waste) free systems, developing and implementing an agile strategy for directing their operation based on a purpose encompassing vision. By systemic thinking, an institution becomes able to predict its future, transforming its people to learners who continuously scan the environment to track signs for change.

The second pillar of Deming's System refers to *variation* and its systematic monitoring to assure quality. Variation may indeed be present in people, systems, and output and have common or special causes. Institutions are expected to have the knowledge to distinguish these two types of variation (for example any disruptive event is a special cause) by using data and deploying the relevant course of action. Moreover, while attempting to distinguish between these two variation types, it is important not to consider social or environmental problems as special causes or attempt to change the system when we should be looking at a special cause. Defects and errors are attributed either to the lack of information or the lack of attention (according to Crosby) or worse, their combination. Evidence based decision making is a cornerstone for Total Quality Management as it steers performance and transformation. Quality 4.0 relies on big data whose value depends on organizational ability to collect, analyze and use to improve the quality of design, the quality of conformance, the quality of control and performance of products/services through prescriptive analytics that may indicate areas for human intervention or more automation to better handle variation (Sony et al., 2020). Indeed, there are four interacting cornerstones that support a resilient organization which are founded on knowledge of what to do (action/behavior/response), what to look for (monitoring), what to expect (anticipation) and what has happened (learning) (Hollnagel et al., 2011).

If HEIs wish to transform the "behavior" of their systems, it is the quality of awareness and attention that must be improved as well. In other words, curing people from believing that it is not possible to produce something without failures (Crosby's Theory of Zero Defects). We must not forget that we are currently more than ever resourceful to face Crosby's suggested dyad of causes for defects (Anninos, 2019). That is because there are technologies and mechanisms to facilitate the flow of information in organizations, and knowledge about successfully confronting the "human beings are not perfect" attitude. Zero defects are attainable if awareness, attention, empathy and compassion are present, factors that can be developed through mindfulness (Dahlgard, 2015).

Deming has also highlighted the significance of transforming individuals based on a comprehensive understanding of his System of Profound Knowledge. The third component of his system concerns *knowledge and learning*. HEIs should be able to create a theory (scientifically validated knowledge) and use it to make a prediction of what may happen in the future. In case of different outcomes, the theory is being revised and relevant actions are undertaken for change. His Plan, Do, Study, Act (PDSA) cycle encapsulates a systematic process of learning for continuous improvement. Thus, it is prediction and continuous learning that should

be used by people based not only on data and tangible outcomes (Canard, 2011) but also based on non-quantifiable/non-visible factors.

Deming's theory would be incomplete if it did not refer to *people*, the most important asset of any organization. Undeniably at this point, behavioral and psychological issues come at the forefront of the analysis. For instance, Deming emphasized the uniqueness of individuals, the significance of motivation (intrinsic in particular) and the knowledge of what actually motivates people. Perhaps it is time to build on intrinsic motivation and replace individualism with the desire of social responsibility, an outcome of a transformed perception of humanity and its relation to the environment. The crucialness of the human factor for excellence is present in Crosby's Zero Defects Improvement Program and the necessary 14 steps that organizations should follow to become excellent. The 5<sup>th</sup> step which refers to quality awareness highlights how important it is to explain and share knowledge on quality matters with staff, helping them to analyze the causes behind failures and suggest new courses of action. However, the success of this step presupposes management commitment to quality (step 1). Without management commitment and leadership, there can be no success. Perhaps we should reiterate at this point that TQM failures are often caused by inadequate attention, knowledge and profound understanding of the human factor (Dahlgard-Park, 2011).

Relevant to the human factor is the issue of academic leadership. The global challenges in the field of higher education raise the need for visionary leaders that will manage to create compelling visions for their institutions steered by institutional ambitions, values, evolution and context of operation. It is indeed impossible for any organization that embarks on the quality journey to succeed without a vision, without committing itself to a set of (relevant to the vision) values and people involvement in continuous improvement efforts (Evans & Dean, 2000).

W. E. Deming and J. Juran, two Total Quality Management pioneers, highlight the role of top management and leadership of an organization in the integration of quality, the existence and frequent use of quality monitoring for improvement, the significance of customer (internal or external) satisfaction, continuous improvement, the use of scientific methods and techniques to control quality, training and development of human resources as well as their involvement in problem solving activities and decision making.

Leaders provide direction, foster commitment, communicate institutional strategy to internal and external stakeholders, manage the relationships between academic and non-academic staff, motivate them and offer opportunities for self-development. Thus, institutional leadership should be quality intelligent (Anninos, 2020), namely have those specific embraced mental and cognitive elements (e.g. values and attitudes, knowledge, vision and strategic intelligence, empathy and compassion, creativity and change, willingness for action and world/universal perspective) that motivate people to constantly pursue improvement. Quality in-



telligence acts like the “invisible hand” of excellence that guides institutions from the lowest level of maturity in quality (uncertainty) to the highest (certainty) (according to Crosby’s Quality Maturity Model) (Anninos, 2020).

The significance of leadership for success in the implementation of Total Quality Management in any organization and context has been present in Deming’s 14 points for management transformation (Deming, 1986) which are presented in the following table. An explanation is provided next to each point adjusted for the higher education context based on literature findings.

**Table 1:** The meaning of Deming’s 14 points for transformation (for higher education)<sup>7</sup>

1. Create constancy of purpose for improving products and services	Everyone’s active involvement in the provision of exceptional service quality should be aligned with the institutional mission, allocation of resources, goals and responsibilities. The pursuit of outstanding results (excellence) should be a shared and commonly accepted higher purpose.
2. Adopt the new philosophy	The primary objective of institutional management should be quality and satisfaction of its customers/stakeholders. This is translated to an array of actions stemming from the new philosophy that does not tolerate poor work, inadequate and ineffective supervision, vague employee responsibilities or design and implementation of low-quality academic programmes. Quality should constitute the heart of institutional management and operation.
3. Cease dependence on inspection to achieve quality	Quality is expected to be part of a university’s service system. Contrary to the traditional control perspective according to which problems, errors and inefficiencies are unveiled through inspection, resulting in time, cost and energy requirements for correcting them, or even pre inspection corrective actions that result in superficial improvements, the quality philosophy relies on proactiveness. This means making plans for the unexpected, be able to envision and design programmes and services with a view to future needs. This is crucial for creating resilient institutions, namely universities that not only think about excellence for now but also care for excellence tomorrow.
4. End the practice of awarding business on price alone; instead, minimize total cost by working with a single supplier	HEIs should care about long term viability and avoid spending large amounts of money to deal with problems and short-term consequences. Their primary concern should be quality that is built through long term partnerships with stakeholders and carefully manage variation at the input level so that there is consistency in their educational outcomes.
5. Improve constantly and forever the system of production and service, to improve quality and productivity and thus constantly decrease costs	It is not enough to say that “we consider ourselves as a good university”. Good is never enough. There is always a higher level of excellence waiting to be explored and ignite people’s imagination and motivation to achieve it. TQM requires top management commitment, system wide efforts for continuous improvement and everyone’s participation. As such a quality-oriented institution should continuously strive for higher student satisfaction, higher research scholarship, more efficient and effective operation with decreasing cost.

7 a) Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press. b) Hughey, A. W. (2000). Application of the Deming philosophy to higher education. *Industry and Higher Education*, 14(1), 40-44. c) Redmond, R., Curtis, E., Noone, T., & Keenan, P. (2008). Quality in higher education: The contribution of Edward Deming’s principles. *International Journal of Educational Management*, 22(5), 432-441.

6. Institute training on the job	The training of academic and administrative staff on quality issues is a key factor for change as this will result in their enhanced awareness of quality weaknesses, improved skills for decision making and problem solving and gradually contribute in the cultivation of quality culture.
7. Institute leadership	Deming ascribes great significance on leadership. He stresses the need to investigate the causes of errors and failures and authentically help people do their job in a smart way instead of penalizing and judging them. For Deming, leaders should be role models in quality commitment, in their behaviour towards staff (respect, inspiration, motivation, creating a suitable context for utilizing their full potential, ensure comfort and enjoyment, facilitate and encourage participation in teams, empowerment) and be customer oriented (student/stakeholder oriented). Truly, leadership underpins a quality education system and some authors believe that without leadership it would be impossible to implement a quality system within education (Dahlggaard et al., 1995).
8. Drive out fear	Fear has a detrimental effect on everybody. Deming has stressed the need that leaders undertake initiatives to eliminate this feeling in organizations so that everybody may work effectively. This point is particularly useful for HEIs as they are committed to academic freedom and a creative work climate. If fear is present in an academic context, it is certain that the quality of work will suffer. For example, an over emphasis on evaluation that may be used for quality might also have an intimidating effect to staff members. The transmission and production of knowledge should be attained in a fear free academic setting and as such fears should be addressed if an institution wishes to achieve outstanding results.
9. Break down barriers between departments	<p>The outcomes of higher education are usually the results of interactions among internal and external stakeholders of HEIs (e.g. research, internships, quality assurance). Hence, the role of collaboration and the formation of partnerships and teams becomes crucial along with trust, respect and responsibility that should govern those partnerships, teams and collaborations. Any barriers that are present should be removed (e.g. role blurring, lack of knowledge of roles and responsibilities, individual performance reviews).</p> <p>Team-working is a fundamental TQM principle. Deming suggests that teams should consist of individuals with various backgrounds, strengths, experiences so that participation in discussions and learning is facilitated. Through team-working Deming aims at focusing on highlighting the importance of breaking down organizational and professional barriers so that people can suggest their ideas for quality improvement. The benefits of teamwork (e.g. improved coordination of services, speed and accuracy of responses, flexibility) exceed subsequent changes in structure, practices and processes.</p>
10. Eliminate slogans, exhortations, and targets	Slogans, exhortations and targets (for example 100% student satisfaction from an internship programme) do not constitute motives for staff. Instead, a greater focus must be placed in the effort made and the conducive context. Effort should be recognized and awarded. Also, we must not forget that it is the system that is responsible for most errors, defects and inefficiencies and thus it is management's responsibility to cure such weaknesses instead of imposing targets for zero defects work to staff members.

11. Eliminate numerical quotas for the workforce and numerical goals for management	Deming (1986) states that it is management's responsibility to replace numerical quotas or work standards with capable leadership because wherever this has been implemented, there are significant improvements in quality, productivity and job satisfaction.  Regarding management, it is more important to build a stable system than setting goals. If the system is not stable, its capability is unknown and thus there is no point in setting goals. If the system is stable, its results will match its capabilities. So, institutional management should place the development of a stable system of operation as a priority and focus on learning instead of searching for ways to improve by simply looking at the outcomes/results of a process.
12. Remove barriers that rob people of pride of workmanship, and eliminate the annual rating or merit system	Specific performance goals may limit people's creativity and prevent them from going beyond prescriptions. Barriers such as limited involvement in quality improvement and decision making seem to impact employee morale in a negative way and does not allow them to become work owners. Work ownership goes hand in hand with pride. If institutions engage in cultivating an empowerment culture, it will then become easier for staff to get pride at work and, as a result, be productive.
13. Institute a vigorous program of education and self-improvement for everyone	TQM demands a culture reorientation that would transform the way people think, decide, and act based on quality principles (student centeredness, leadership commitment, staff full participation, teamworking and commitment, focus on processes, fact-based management, continuous improvement and learning). Surely, training, education and continuous self-improvement are elements of paramount importance for becoming "quality intelligent".
14. Put everybody in the company to work accomplishing the transformation	Quality is everyone's responsibility; this means that each member of the academic and administrative staff of universities is expected to have a clear understanding of institutional goals and the necessary actions that are needed to achieve them. There is a Greek proverb that "A cuckoo does not bring spring". Indeed, quality should not be a single man's dream or a book-inspired ambition. Quality must be the result of everybody's work and commitment of performing to the maximum of their potential. Management is responsible for creating the framework for this to happen.

We can, at this point, conclude that the responsibility of institutions to adopt TQM should be encouraged by quality intelligent leaders that would have a profound knowledge of TQM and the relevant soft and hard quality issues (e.g. process perspective, lean approach, data-based thinking, quality diseases, quality function deployment). This is a major issue for institutions, namely the need to have academic leaders that would not only be excellent in their respective disciplinary field but also have profound knowledge of the Total Quality Management paradigm, developments in education methodologies, managerial experience and specific personality characteristics (the quintet of academic leadership) (Anninos, 2020). Most importantly, academic leaders should be role models of quality philosophy (committed to quality) and practice in order to inspire the members of the academic community to engage and participate in the quality journey wholeheartedly.

The new identity of Greek higher education which is being built irrespective of its strategic directions should have excellence at its core; a rather ambitious vision with the capacity to allow the realization of the traditional university operations but at the same time inspire institutions to provide tangible methodologies and ideas for answering Maxwell's question: *How can universities help creating a wiser world?* (Maxwell, 2014).

## 5. Concluding remarks

Greek higher education is currently being transformed in order to be able to better serve the needs of a modern economy within the framework of the 4<sup>th</sup> industrial revolution. Its transformation cannot be easy and certainly not comprehensive unless it reviews the role of universities and removes the barriers that restrict them from realizing their full potential. The new identity of Greek higher education that will appear following the realization of the so many initiatives to improve universities' operation (presented earlier), the changes fueled by the results of quality assurance activities and increasing quality maturity as well as international developments should be complemented with the development of university-business ecosystems, courageous future-oriented policies (e.g. education – labour market graduate loop), modern governance models and a noteworthy upgrading of quality of life. These changes will enable Greece to stand worthy among other countries as an international place for study, a position rightfully claimed if someone thinks of its glorious past and also love of modern Greeks for learning.

We consider sustainable excellence, quality, resilience and a strengthened international presence to be basic strategic directions for Greek universities for the near future. It is only then that higher education institutions will fuel growth in the most effective ways with capable graduates, expert learners and active citizens.

Finally, it is appropriate to remember, at this point, that the study of Ancient Greek literature reveals the splendor of striving to conquer truth and its transcendental expressions, one of which is excellence. It is perfectly clear that excellence has been an ultimate goal whose precondition is a life based on virtues. Living virtuously by having knowing thyself as a point of reference and its subsequent continuous process of self-development is indeed demanding and has significant time requirements. This is perhaps the greatest challenge for Greek universities; to contribute in the development of an ecumenical society of excellent citizens and devoted learners and actively engaging in curing global weaknesses; to cultivate virtuous minds able to realize the universal teachings of Good, carved in the parchments of great civilizations across the globe, one of which is ours that we have a debt to remember, reflect on, learn and dare implementing. It is only then that we may have achieved a great step towards the achievement of excellence beyond its managerial imperatives.

---

## REFERENCES

- Altbach, P. G. (2009). The giants awake: The present and future of higher education systems in China and India. In *Higher Education to 2030. Vol. 2 of Globalization*, 179-204. Paris: OECD.
- Anninos, L. N. (2007). The archetype of excellence in universities and TQM. *Journal of Management History*, 13(4), 307-321.
- Anninos, L. N. (2010). *Suitability and Compatibility of Systems and Processes for University Performance Evaluation in Greece* (unpublished Ph.D Thesis). University of Piraeus.
- Anninos, L. N. (2015). University excellence: Academic ideal or management imperative. *Essays in honour of Professor P. Kanellopoulos, Department of Business Administration, University of Piraeus*, 17-32. Athens: A. Sakkoulas Publications.
- Anninos, L. N. (2019). Towards the "Homo Deus" excellence perspective: Investigating the potential use of neuroscientific findings and technology for smart services. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 11(4), 542-558.
- Anninos, L. N. (2020). Overcoming complacency through quality intelligence in Greek higher education: The critical role of academic leadership. *Quality management principles and policies in higher education* (Baporikar, N., & Sony M. eds, pp.121-140). Hershey: IGI Global.
- Asif, M., & Searcy, C. (2013). Determining the key capabilities required for performance excellence in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1/2), 22-35.
- Bozoudi, M. (2021). *Industrial PhDs: bridge of research and production*. Retrieved from [https://www.sev.org.gr/arthografia\\_mme/viomichanika-didaktorika-gefyra-erevvas-kai-paragogis/](https://www.sev.org.gr/arthografia_mme/viomichanika-didaktorika-gefyra-erevvas-kai-paragogis/) (in Greek).
- Canard, F. (2011). W. E. DEMING, Pragmatism and sustainability. *17<sup>th</sup> Annual International Deming Research Seminar, March 2011, New York*, 1-17.
- Cruickshank, M. (2003). Total Quality Management in the higher education sector: a literature review from an international and Australian perspective. *Total Quality Management and Business Excellence*, 14(10), 1159-1167.
- Dahlgaard, J. J., Kristensen, K., & Kanji, G. K. (1995). TQM and education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 6(5/6), 445-456.
- Dahlgaard, J. J. (2015). Zero Defects. *The SAGE Encyclopedia of Quality and the Service Economy* (Dahlgaard-Park, S. M. ed., pp. 863-867). California: S. M. Sage Publications.
- Dahlgaard-Park, S. M. (1999). The evolution patterns of quality management: Some reflections on the quality movement. *Total Quality Management*, 10(4-5), 473-480.
- Dahlgaard-Park, S. M., & Dahlgaard, J. J. (2010). Organizational learnability and innovability: A system for assessing, diagnosing and improving innovations. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(2), 153-174.
- Dahlgaard-Park, S. M. (2009). Decoding the code of excellence-for achieving sustainable excellence. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1(1), 5-28.
- Dahlgaard-Park, S. M. (2011). The quality movement: Where are you going? *Total Quality Management and Business Excellence*, 22(5), 493-516.
- Dahlgaard-Park, S. M., & Dahlgaard, J. J. (2007). Excellence – 25 years of evolution. *Journal of Management History*, 13(4), 371-393.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Deming, W. E. (1993). *The New Economics for Industry, Government, Education*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- European University Association** (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach: Report on the three rounds of the quality culture project 2002–2006*. Brussels: European University Association.
- Evans, J. R., & Dean, J. W.** (2000). *Total Quality: Management, Organization and Strategy*. South Western.
- Fotopoulos, C. B., & Psomas, E. L.** (2009). The impact of “soft” and “hard” TQM elements on quality management results. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 26(2), 150-163.
- HAHE 2019**. *Annual Report of the Quality of Higher Education 2018*. Athens. Retrieved from [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-etisia\\_ekthesi\\_adip\\_2018.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-etisia_ekthesi_adip_2018.pdf)
- HAHE 2020**. *Annual Report of the Quality of Higher Education 2019*. Athens. Retrieved from [https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97\\_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0\\_2019.pdf](https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0_2019.pdf)
- HAHE 2021**. *Annual Report of the Quality of Higher Education 2020*. Athens. Retrieved from <https://www.ethaae.gr/en/about-hahe/hahe-annual-reports>
- Hollnagel, E., Paris, J., & Wreathall, J.** (eds.) (2011). *Resilience engineering in practice: A guidebook*. Ashgate: Farnham.
- Hrabowski, F. A. III, Rous, P. J., & Henderson, P. H.** (2019). *The empowered university: Shared leadership, culture change and academic success*. Johns Hopkins University Press.
- Hughey, A. W.** (2000). Application of the Deming philosophy to higher education. *Industry and Higher Education*, 14(1), 40-44.
- Jaeger, A.** (2018). Achieving business excellence through self-assessment for personal and professional excellence. *Total Quality Management & Business Excellence*, 29(13-14), 1612-1632.
- Jasti, N. V. K., Venkateswaran, V., & Kota, S.** (2021). Total Quality Management in higher education: a literature review on barriers, customers and accreditation. *The TQM Journal*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
- Kanji, G. K., Malek, A., & Tambi, A.** (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129-153.
- Karapetrovic, S., Rajamani, D., & Willborn, W.** (1998). Quality assurance in engineering education: comparison of accreditation schemes and ISO 9001. *European Journal of Engineering Education*, 23(2), 199-212.
- Lagrosen, Y., & Lagrosen, S.** (2005). The effects of quality management – a survey of Swedish quality professionals. *International Journal of Operations & Production Management*, 25(10), 940-952.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M.** (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 61-69.
- Lozier, G. G., & Teeter, D. J.** (1996). Quality improvement pursuits in American higher education. *Total Quality Management*, 7(2), 189-201.
- Maxwell, N.** (2014). *How universities can help creating a wiser world?* Exeter: Imprint Academic.
- Mehta, N., Diwakar, N., & Arya, R.** (2019). Evaluating comparative performance of Indian engineering educational institutes based on TQM criteria for internal benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 26(1), 221-245.
- Meng, C., Wessling, K., Mühleck, K., & Unger, M.** (2020). *Eurograduate pilot study: key findings*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office.

- 
- Narasimhan, K.** (1997). Organisational climate at the University of Braunton in 1996. *Total Quality Management*, 8(2/3), 233–237.
- OECD (2020).** *Education Policy Outlook: Greece*. Retrieved from [www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf)
- Osseo-Asare, A. E., Longbottom, D., & Chourides, P.** (2007). Managerial leadership for total quality improvement in UK higher education. *The TQM Magazine*, 19(6), 541-560.
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M.** (1997). TQM in higher education: a review. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 14(5), 527-543.
- Redmond, R., Curtis, E., Noone, T., & Keenan, P.** (2008). Quality in higher education: The contribution of Edward Deming's principles. *International Journal of Educational Management*, 22(5), 432-441.
- Salmi, J.** (2009). *The challenge of establishing World Class Universities: Directions in development*. Washington, DC: World Bank.
- Sakthivel, P. B., Rajendran, G., & Raju, R.** (2005). TQM implementation and students' satisfaction of academic performance. *The TQM Magazine*, 17(6), 573-589.
- Sony, M., Antony, J., & Douglas, J. A.** (2020). Essential ingredients for the implementation of Quality 4.0: A narrative review of literature and future directions for research. *The TQM Journal*, 32(4), 779-793.
- Staley, D. J.** (2019). *Alternative universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Venkatraman, S.** (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92–112.
- Warner, J.** (2020). *Sustainable. Resilient. Free: The future of public higher education*. Cleveland: Belt Publishing.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

## ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΖΟΥΣΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μαρία Δάρρα

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*  
Email: darra@aegean.gr

### **ABSTRACT**

The main purpose of this chapter is twofold: first to define a conceptual framework of quality in higher education, namely a coherent framework of interrelated goals, principles, and concepts, as a prerequisite for the formation of a quality assurance framework that is the second goal of this chapter. In this regard, the basic quality criteria/structural elements, included in the proposed quality assurance framework, could be grouped into two categories: **a.** the criteria related to the socio-ideological dimension of the quality and operate mainly on a human-centered basis and **b.** the criteria related to the economic-political dimension of quality and operate, mainly, on an economy-centric-managerial basis. The proposed quality assurance framework covers key aspects of program's performance and development, from admitted student academic profile to the skills of the institution's graduates. Finally, the proposed frameworks could be used as a reference, both for the interpretation of the compatibility and effectiveness of the quality approaches and policies adopted, and for the development and adoption of new quality improvement initiatives in higher education.

**Λέξεις-κλειδιά:** quality education, conceptual framework of quality, quality assurance, quality assurance framework, higher education

## 1. Εισαγωγή

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) επισημαίνει ότι η ποιότητα στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας χώρας και ο προσδιορισμός της, η διασφάλιση, η αξιολόγηση και η παρακολούθησή της δεν είναι μόνο κλειδί για την κοινωνική και οικονομική ευημερία της, αλλά αποτελεί, επίσης, κρίσι-



μο παράγοντα για τη διεθνή κατάταξη του εκπαιδευτικού της συστήματος. Ο ΟΟΣΑ προσδιόρισε, επίσης, τη διασφάλιση της ποιότητας (ΔΠ) ως ένα προγραμματισμένο και συστηματικό πλαίσιο όλων των ενεργειών που είναι απαραίτητες για την παροχή επαρκούς εμπιστοσύνης ότι ένα προϊόν ή μια υπηρεσία θα συμμορφώνεται με τις προσδιορισμένες απαιτήσεις (OECD, 2004; OECD, 2008). Ο προσδιορισμός αυτός περιλαμβάνει μια επισκόπηση πολλαπλών διαστάσεων των εισροών, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων που εξελίσσονται συνεχώς με την πάροδο του χρόνου.

Ειδικότερα, μεγάλη έμφαση έχει δοθεί στο θέμα των αποτελεσμάτων, επισημαίνοντας ότι είναι σκόπιμο να ξέρουμε τι θα πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν οι υποψήφιοι επαγγελματίες στα διάφορα επιστημονικά πεδία, στα οποία εκπαιδεύονται στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε απάντηση σε αυτό, τα προγράμματα σπουδών τής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να παρέχουν συνεχώς αποδεικτικά στοιχεία ότι το περιεχόμενο και οι διαδικασίες τους είναι «υπεύθυνα», «αποτελεσματικά» ή/και με «προστιθέμενη αξία», για να μπορούν να καλύψουν σημερινές και μελλοντικές ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Στη βάση αυτή, σημαντικά ζητήματα που τίθενται, μεταξύ άλλων, έχουν να κάνουν με αυτό που ορίζεται ως ποιότητα και ως διασφάλιση της ποιότητας του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, των προσεγγίσεων και των πρακτικών επιμέρους διαστάσεων της μάθησης και της διδασκαλίας και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει λάβει στις μέρες μας ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι είναι αναγκαίο τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να αναζητήσουν τρόπους να βελτιώνουν συνεχώς το ακαδημαϊκό προσωπικό τους, τον σχεδιασμό και την παράδοση των προγραμμάτων, τις διοικητικές διαδικασίες και τις υπηρεσίες υποστήριξης (Μοκ, 2005). Η διασφάλιση της ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της συνεχούς βελτίωσης του περιεχομένου, της παράδοσης και της ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη βάση των όσων προαναφέρθηκαν, η διαμόρφωση ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενός συνεκτικού, δηλαδή, πλαισίου αλληλοσχετιζόμενων αρχών, εννοιών και προσεγγίσεων, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου διασφάλισης της ποιότητάς της, ενός πλαισίου, δηλαδή, που θα καλύπτει βασικές πτυχές της απόδοσης και της ανάπτυξης του προγράμματος από το προφίλ εισαγωγής του φοιτητή στο πανεπιστήμιο έως τις ικανότητες του νέου επαγγελματία. Αυτός είναι και ο σκοπός του παρόντος κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να συζητήσει την εννοιολογική εξέλιξη ενός ευρέος φάσματος πλαισίου διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το κεφάλαιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος παρουσιάζει ένα εννοιολογικό πλαίσιο ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η ανάπτυξη και η εννοιολογική υποστήριξη του πλαισίου διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παρουσιάζονται η δομή και τα βασικά χαρακτηριστικά του.

## 2. Σκοπός και διερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αποσκοπεί πρώτον να προσδιορίσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου διασφάλισης της ποιότητάς της, που αποτελεί και τον δεύτερο στόχο της εργασίας.

Τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση και στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η εργασία είναι:

- 1<sup>ο</sup>: Ποια είναι τα δομικά χαρακτηριστικά ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
- 2<sup>ο</sup>: Ποια είναι η δομή και τα βασικά χαρακτηριστικά ενός πλαισίου διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

## 3. Εννοιολογικό Πλαίσιο Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

### 3.1 Βασικές παραδοχές

Βασική παραδοχή του προτεινόμενου Εννοιολογικού Πλαισίου Ποιότητας (ΕΠΠ) είναι, ότι παρ' ότι ο πρόσφατος λόγος «περί ποιότητας» στην εκπαίδευση εμφανίζεται πολύ επηρεασμένος από τις σύγχρονες προσεγγίσεις για την ποιότητα, καθώς, επίσης, και από την προσπάθεια αλληλεξάρτησης, ποιότητας εκπαίδευσης, ανταγωνιστικότητας και ποιότητας επιχειρήσεων, η οποία τείνει να υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα των εξωτερικών διαστάσεων-αξιών της ποιότητας, εντούτοις φαίνεται να υποδεικνύει συμφωνία και επί ορισμένων βασικών αξιών που σχετίζονται με τις εσωτερικές διαστάσεις-παραμέτρους της ποιότητας.

Στη βάση αυτής της παραδοχής, η διαμόρφωση ενός ΕΠΠ φαίνεται ότι αποτελεί ουσιαστικής σημασίας συμβολή στην προσπάθεια μιας ολοκληρωμένης και εποικοδομητικής ερμηνείας και κριτικής των προσεγγίσεων και των προτάσεων πολιτικής, μέσω των οποίων οι διαμορφωτές της πολιτικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσπαθούν να προωθήσουν το ζήτημα της ποιότητας. Αναφερόμαστε σ' ένα πλαίσιο δηλαδή, το οποίο, χωρίς να αγνοεί τις ιστορικές καταβολές του λόγου για την ποιότητα, θα ενσωματώνει χαρακτηριστικά τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών διαστάσεων της ποιότητας.

Η παραπάνω εννοιολόγηση αναδεικνύει τις διαφορετικές εναλλακτικές επιλογές και το πλαίσιο για την προσέγγιση της ποιότητας. Έτσι, υποστηρίζεται ότι η ποιότητα σχετίζεται με τον χρήστη του όρου και με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται επίκληση του όρου. Αυτό σημαίνει ότι διαφορετικοί ενδιαφερόμενοι (π.χ. κυβέρνηση, Εκπαιδευτική Κοινότητα, γονείς, φοιτητές, κοινωνία κ.ά.) μπορεί να

υιοθετήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την ποιότητα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, καθώς επίσης και ότι ο ίδιος ενδιαφερόμενος μπορεί να υιοθετήσει διαφορετικούς ορισμούς για την ποιότητα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Επιπρόσθετα, η προβληματική για την ποιότητα της εκπαίδευσης σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο σχετίζεται με το γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικο-οικονομικών και ιδεολογικο-φιλοσοφικών αναζητήσεων, θεωρήσεων και ερμηνειών που την προσδιορίζουν. Τέλος, η εξελικτική πορεία της ποιότητας συντίθεται από διαδοχικές φάσεις-εξελίξεις, καθεμία από τις οποίες προσδιορίζεται τόσο από στοιχεία-χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις και εξελίξεις, στο γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο, όσο και από την αξιολόγηση και την ενσωμάτωση στοιχείων των περιόδων που προηγήθηκαν.

### 3.2 Βασικές αρχές του πλαισίου

Ένα πρώτο δύσκολο, αλλά ιδιαίτερα χρήσιμο, βήμα για την επιτυχή θεμελίωση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για τη διαρκή βελτίωσή της, αποτελεί η ανάπτυξη ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας. Το έργο αυτό παρουσιάζει δυσκολίες λόγω της μη επίτευξης, μέχρι σήμερα, μιας κοινά αποδεκτής εννοιολογικής οριοθέτησης της ποιότητας.

Και τούτο γιατί τον όρο *εκπαιδευτική ποιότητα* προσδιορίζουν:

- α) **εξωγενείς επιρροές-παράγοντες**, όπως είναι για παράδειγμα αυτές που προέρχονται σήμερα από τον βιομηχανικό τομέα της οικονομίας και γενικότερα την αγορά, οι οποίες συνδέουν την ποιότητα της εκπαίδευσης με τις έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας, της ικανοποίησης των απαιτήσεων και των αναγκών του «πελάτη» κ.ά. και
- β) **ενδογενείς παράγοντες**, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική ποιότητα έχει τις δικές της «εσωτερικές» αμιγώς γνωστικές και παιδαγωγικές παραμέτρους.

Επιπλέον, η διαμόρφωση ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας στην εκπαίδευση θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη, γιατί αναμένεται να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στην κατανόηση και ερμηνεία των διαφόρων παραλλαγών και εκδοχών ποιότητας όσο και στην πρακτική της αντιμετώπιση. Επιπρόσθετα, αναμένεται να φωτίσει τον προβληματισμό για ένα ζήτημα και μια αντίληψη που είναι όχι μόνο πολυδιάστατη και πολυαξιακή, αλλά και έντονα αμφισβητήσιμη ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους της.

Τέλος, ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ερμηνευτικό εργαλείο και ως βάση αναφοράς για τη συγκριτική και ερμηνευτική θεώρηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και συμβατότητας των διαφόρων πολιτικών ποιότητας, αλλά και για την ανάληψη και υιοθέτηση νέων πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

### 3.3 Φιλοσοφία του πλαισίου

Στη σύνθεση του προτεινόμενου πλαισίου έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν τόσο χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται ως ιστορικές καταβολές της ποιότητας (ισότητα, δημοκρατία, συμμετοχή κ.ά.) όσο και χαρακτηριστικά που προβάλλονται από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση (όπως είναι, για παράδειγμα: η κουλτούρα ποιότητας, η λογοδοσία, το στοιχείο της διαρκούς βελτίωσης, η οργανωσιακή μάθηση, η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση, η ικανοποίηση των πελατών, ο Επανασχεδιασμός Διαδικασιών, η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων κ.ά.). Το πλαίσιο αυτό ενσωματώνει, επίσης, τις δύο βασικές διαστάσεις ποιότητας στην εκπαίδευση: τη *διαδικαστική* και τη *μετασχηματιστική* διάσταση της ποιότητας.

Η **διαδικαστική διάσταση** θα μπορούσε να συσχετιστεί με την έννοια της ποιότητας «ως καταλληλότητα για τον σκοπό» και αποτελεί τη δομή της σειράς των προτύπων ποιότητας BS 5750 και ISO 9000. Με βάση αυτή την προσέγγιση, η ποιότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το μέσο για την επίτευξη των στόχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, οι στόχοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να διαφέρουν και να σχετίζονται τόσο με την ικανοποίηση των «πελατών» όσο και με τη διασφάλιση ότι υπάρχει συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του Κεντρικού Υπουργείου που ρυθμίζει ζητήματα εκπαίδευσης (όπως είναι, για παράδειγμα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στη χώρα μας). Πρόκειται για ένα αξιολογικό πρότυπο ποιότητας, που αποσκοπεί να καταδείξει ότι εκφράζονται και διατηρούνται τα συγκεκριμένα επίπεδα και πρότυπα ποιότητας τα οποία έχουν προκαθοριστεί. Υπό αυτή την έννοια, η ποιότητα στοχεύει να αποδείξει, κυρίως, ότι εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες διαδικασίες ποιότητας και πολύ λιγότερο, στη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Sallis, 1994).

Η ποιότητα ως μετασχηματιστική διάσταση σχετίζεται, πρώτον, με την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεύτερον, με την εξύψωσή τους (Harvey & Green, 1993). Όσον αφορά στην εξυψωτική διάστασή της, η μετασχηματιστική ποιότητα αποτελεί ένα «μέτρο» εκτίμησης του βαθμού στον οποίο η εκπαιδευτική εμπειρία εξυψώνει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις αρετές των εκπαιδευόμενων και εξαρτάται ουσιαστικά από το τι ορίζεται ως αξία (Astin, 1990). Ο ρόλος των παρεχόντων εκπαίδευση στη βάση μιας τέτοιας θεώρησης για την ποιότητα είναι η ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία μάθησης (Muller & Funnell, 1992). Ως ενδυναμωτική προσέγγιση, η ποιότητα αφορά στην αύξηση της αυτοπεποίθησης, την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και την αυξημένη αυτοεπίγνωση των εκπαιδευόμενων. Πρόκειται για μια προσέγγιση που αναδεικνύει την έμφαση στη μάθηση ως βασική παράμετρο ποιότητας της εκπαίδευσης (βλ. και κεφάλαιο 10 στον παρόντα τόμο). Προϋποθέτει μια διαδικασία μάθησης, η οποία να υπερβαίνει τις απαιτήσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων να αποκτήσουν έναν συγκεκριμένο όγκο γνώσεων και να μπορούν να τον αξιοποιήσουν. Μια τέτοια θεώρηση δίνει έμφαση στις δη-

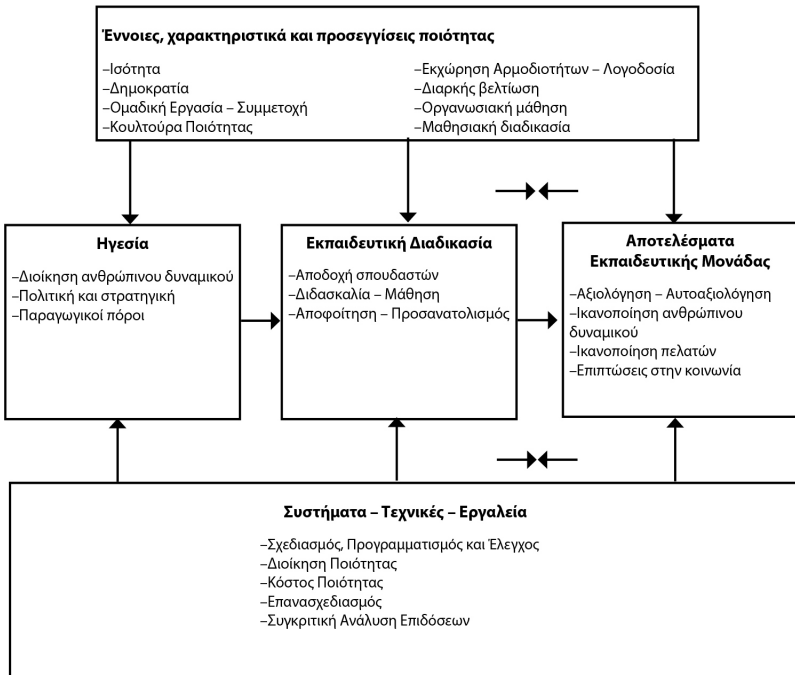
μοκρατικές μεθόδους και διαδικασίες μάθησης, ενισχύοντας έτσι τη διάθεση των εκπαιδευόμενων για περαιτέρω διεύρυνση της δημοκρατικής προσέγγισης και μετά την αποφοίτησή τους από ένα Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ως ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, σχετίζεται με την ικανότητά τους να μπορούν να δικαιολογούν τις απόψεις τους, να είναι αυτοκριτικοί, να διατυπώνουν ερωτήματα και να είναι ειλικρινείς με την άγνοιά τους. Στο πλαίσιο της παραπάνω έννοιας της ενδυνάμωσης του εκπαιδευόμενου, η ποιότητα εκτιμάται σε σχέση με την έκταση στην οποία το εκπαιδευτικό σύστημα «μετασχηματίζει» την αντιληπτή ικανότητα και την αυτοεκτίμηση του φοιτητή. Υπό αυτή την έννοια η ποιότητα στην εκπαίδευση κρίνεται σε σχέση με τον εκδημοκρατισμό της διαδικασίας και όχι μόνο σε σχέση με τα αποτελέσματα. Η μετασχηματιστική διάσταση, τέλος, μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο για την ποιότητα, αποτελεί και τον πυρήνα της ποιοτικής κουλτούρας στην εκπαίδευση (Harvey & Green, 1993).

Ως **μετασχηματιστική αντίληψη**, η ποιότητα σχετίζεται με τη βελτίωση. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη της αυτενέργειας, τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και όλων των εμπλεκόμενων, και προσφέρει νέους και καλύτερους τρόπους αντίληψης των σχέσεων στην εκπαίδευση. Στη βάση αυτής της αντίληψης, βρίσκονται μη ιεραρχικές αντιλήψεις αυτενέργειας και προσωπικής υπευθυνότητας. Είναι μια ολιστική αντίληψη που σχετίζεται με την ολότητα της λειτουργίας ενός Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην ουσία, αυτή η προσέγγιση σχετίζεται με τις μετασχηματιστικές πλευρές της πολιτιστικής μεταβολής. Η διοίκηση της ποιότητας γίνεται αντιληπτή ως το πλαίσιο για τη δημιουργία ενός διαφορετικού και βελτιωμένου περιβάλλοντος μάθησης και για την παροχή βελτιωμένων υπηρεσιών στους «πελάτες» (Harvey & Green, 1993). Αυτή η μετασχηματιστική αντίληψη αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).

Ενώ οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις συχνά γίνονταν αντιληπτές ως ανταγωνιστικές ή ασύμβατες μεταξύ τους και σπαταλήθηκε πολύς χρόνος για τη διεξοδική έκθεση των πλεονεκτημάτων της μίας ή της άλλης, τώρα πλέον φαίνεται ότι έχει αρχίσει να γίνεται περισσότερο αποδεκτή η άποψη ότι ένα πλαίσιο ποιότητας στην εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στην ενσωμάτωση και των δύο αυτών αντιλήψεων για την ποιότητα (Sallis, 1994).

#### **4. Παρουσίαση του Εννοιολογικού Πλαισίου Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Τα δομικά χαρακτηριστικά του προτεινόμενου ΕΠΠ απεικονίζονται στο παρακάτω **Σχήμα (1)**.

**Σχήμα 1:** Εννοιολογικό Πλαίσιο Ποιότητας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

#### 4.1 Παρουσίαση δομικών χαρακτηριστικών του προτεινόμενου Εννοιολογικού Πλαισίου Ποιότητας

Η παρουσίαση και η ανάλυση του κριτηρίου Εκπαιδευτική Διαδικασία (αποδοχή φοιτητών, διδασκαλία – μάθηση, αποφοίτηση – προσανατολισμός), που περιλαμβάνεται στο προτεινόμενο ΕΠΠ, γίνεται στο κεφάλαιο 5.2 της παρούσας εργασίας, στο οποίο παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του προτεινόμενου πλαισίου διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, αναφορικά με το κριτήριο Ηγεσία (διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, πολιτική και στρατηγικές, παραγωγικοί πόροι), επισημαίνεται ότι η παρουσίασή του γίνεται τόσο στο κεφάλαιο αυτό, στο πλαίσιο της παρουσίασης και ανάλυσης των υπόλοιπων δομικών χαρακτηριστικών και κριτηρίων ποιότητας, όσο και στο κεφάλαιο 5.2 της παρούσας εργασίας.

Στις ενότητες αυτού του υπο-κεφαλαίου που ακολουθούν, παρουσιάζονται συνοπτικά, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, τα υπόλοιπα μόνο χαρακτηριστικά του ΕΠΠ που είναι: η ισότητα, η δημοκρατία, η εκχώρηση αρμοδιοτήτων – από-

δοση λόγου, η ομαδική εργασία – συμμετοχή, η κουλτούρα ποιότητας, η οργανωσιακή μάθηση, η διαρκής βελτίωση της ποιότητας, η μαθησιακή διαδικασία και τα αποτελέσματα εκπαίδευσης – αξιολόγηση καθώς και τα βασικά συστήματα, τεχνικές και εργαλεία ποιότητας (όπως το κόστος ποιότητας, ο επανασχεδιασμός διαδικασιών και η συγκριτική ανάλυση επιδόσεων).

#### **4.1.1 Έννοιες, χαρακτηριστικά και προσεγγίσεις ποιότητας**

Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας, το πρώτο πολύ σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη πολιτικών ή προγραμμάτων ποιότητας είναι το βήμα της εννοιολογικής οριοθέτησης της ποιότητας και του καθορισμού των βασικών χαρακτηριστικών της.

Η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και να παρέχει σε όλους ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, την οικονομική τους κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και τα λοιπά ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ανθρωπιστική παιδεία και η βίωση των διαχρονικών αξιών του ανθρώπου εξακολουθούν να αποτελούν θεμελιώδη ιδεώδη της εκπαίδευσης. Τα ιδεώδη αυτά πρέπει να συνδυάζονται με την κατανόηση και την αποδοχή του «άλλου» μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με την προστασία του περιβάλλοντος, με την ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης της χώρας και με την ανάπτυξη στα εκπαιδευόμενα άτομα των δεξιοτήτων εκείνων, που οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας και της κοινωνικής ζωής, η διεθνοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού και η επανάσταση στη χρήση και διάδοση των πληροφοριών καθιστούν καθημερινά αναγκαίες.

Οι ραγδαίες μεταβολές και οι ανατροπές που χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες της τεχνολογίας και της επιστήμης διαπερνούν πλέον όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας και τις κοινωνικές διαδικασίες, ειδικά την εκπαίδευση. Η γνώση βελτιώνεται, αλλά και απαξιώνεται. Η κοινωνία της γνώσης αναδεικνύεται σε κυρίαρχο αίτημα και στόχο της νέας εποχής και κατοχυρώνεται ως το νέο, δυναμικά προνομιακό για τη χώρα μας, πεδίο δράσης και ανταγωνισμού στο διεθνές περιβάλλον. Το ζητούμενο για τη μετατροπή της ευκαιρίας σε πραγματικότητα είναι να μετασχηματίσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να γίνει ικανό:

- Να μορφώνει υπεύθυνους, δημοκρατικούς και σκεπτόμενους πολίτες.
- Να συλλαμβάνει τη δυναμική της οικονομίας.
- Να επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό.
- Να απορροφά τις ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και να τις εκμεταλλεύεται έγκαιρα και άμεσα, ώστε να διασφαλίζει το μέλλον της νέας γενιάς.



Για να μπορέσουμε να μετατρέψουμε την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε προνομιακό πεδίο παραγωγής γνώσης, πολιτισμού και απασχόλησης, πρέπει να φροντίσουμε να συνεχίσουμε και να επιταχύνουμε την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό τόσο της υλικοτεχνικής της υποδομής όσο και του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας της, για να καταστεί ικανή να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες προκλήσεις.

#### **4.1.1.1 Ισότητα**

Η απάντηση στο ερώτημα: «Ποιότητα και ισότητα: Αντιφατικοί ή αλληλοσυμπληρούμενοι στόχοι;» είναι τόσο ευνόητη όσο και προφανής. Και τούτο γιατί οι έννοιες της ποιότητας και της ισότητας είναι αλληλένδετες. Δεν είναι έννοιες ξεχωριστές, αλλά αδιαχώριστα στοιχεία-χαρακτηριστικά ενός εννοιολογικού πλαισίου ποιότητας.

Η υποστήριξη της ισότητας, μέσω της επιδίωξης της ποιότητας, απαιτεί επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, καθώς και των φραγμών που τίθενται στη διαμόρφωση αρμονικών σχέσεων μεταξύ ομάδων και ατόμων. Η επίλυση τέτοιου είδους ζητημάτων ισότητας δρομολογεί εξελίξεις για την επίτευξη της ποιότητας.

Στην αναζήτηση μιας στρατηγικής που να ενσωματώνει τόσο την ποιότητα όσο και την ισότητα, ενδέχεται να προκύψουν εντάσεις και διλήμματα, που σχετίζονται τόσο με τους παρόχους όσο και με τους χρήστες των υπηρεσιών εκπαίδευσης, επειδή οι αποφάσεις που αφορούν στη φύση των υπηρεσιών εκπαίδευσης, τους αποδέκτες τους και τον τρόπο παροχής τους δεν είναι ουδέτερες. Συνδέονται με αποφάσεις για το πλαίσιο των αξιών, τις οποίες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση, δηλαδή η Εκπαιδευτική Κοινότητα, η κυβέρνηση, τα στελέχη και οι διαμορφωτές των πολιτικών. Καθεμία από τις ομάδες αυτές μπορεί να επηρεάσει σε διαφορετικό βαθμό τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Οι αποφάσεις που λαμβάνουν, ή που δεν λαμβάνουν, έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στους φοιτητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Οι στρατηγικές για την ποιότητα μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των αποδεκτών των υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνο αν λάβουν υπόψη τους τις διαφορετικές αντιλήψεις και τις απόψεις για την ποιότητα ενός μεγάλου αριθμού ενδιαφερομένων. Και τούτο γιατί η ποιότητα σε παγκόσμιο επίπεδο δεν αντιμετωπίζεται υπό ένα ενιαίο και μοναδικό εννοιολογικό πρίσμα. Κάτι που αντιπροσωπεύει την ποιότητα για κάποιον ίσως να μη θεωρείται ποιοτικό για κάποιον άλλο. Αυτό σημαίνει ότι μια υπηρεσία που είναι ποιοτική για κάποιον χρήστη μπορεί να μη θεωρείται ποιοτική για κάποιον άλλο, επειδή οι ανάγκες και οι απαιτήσεις των χρηστών των υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ποικίλλουν.

Ο καθορισμός της ποιότητας των υπηρεσιών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα αφορά πάντα το πώς οι χρήστες εκτιμούν την εκπαίδευση, καθώς και την κατανόηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες αυτή παρέχεται (Walsh, 1991). Στην αποτίμη-



ση του αντίκτυπου των υπηρεσιών εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες ομάδες ενδιαφερομένων, οι πρωτοβουλίες ποιότητας που δίνουν έμφαση στον «πελάτη» (δηλαδή στον προσδιορισμό του ποιος είναι ο πελάτης και ποιες είναι οι απαιτήσεις του) έχουν αρχίσει να λειτουργούν ανταγωνιστικά όσον αφορά τη σχέση μεταξύ ποιότητας και ισότητας.

Ο Walsh (1991) αναφέρει ότι τα παρακάτω τρία στοιχεία θεωρούνται σημαντικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ποιότητας:

- Το αν ο πυρήνας της υπηρεσίας επιτυγχάνει τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε.
- Τις ψυχολογικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρέχεται η υπηρεσία.
- Τη σχέση μεταξύ των χορηγών και των αποδεκτών των υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Το παραπάνω πλαίσιο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στην εξέταση της σχέσης μεταξύ ποιότητας και ισότητας. Το ερώτημα «Καλύπτει η υπηρεσία τις απαιτήσεις εκείνων για τους οποίους προορίζεται;» δεν μπορεί να απαντηθεί χωρίς να γνωρίζουμε ποιοι είναι οι «πελάτες» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το φύλο, την εθνικότητα, την ηλικία τους. Παράλληλα, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι πρακτικές και κοινωνικές συνθήκες της προσφοράς εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διερεύνησης του κατά πόσον οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες είναι πρακτικά προσιτές, καθώς και της διερεύνησης του κατά πόσον οι «πελάτες» έχουν δεχτεί θετικά ή αρνητικά τις υπηρεσίες.

Τέλος, η σχετικότητα της ποιότητας των υπηρεσιών εκπαίδευσης εξαρτάται από το αν οι παρέχοντες εκπαίδευση κατανοούν τις ανάγκες εκείνων για τους οποίους προορίζεται. Αν και οι δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση παρέχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός πλαισίου που να απεικονίζει την πρόοδο στους τομείς της ισότητας, εντούτοις, η ισότητα συχνά αγνοείται όταν δημιουργούνται κριτήρια ποιότητας.

Στοιχεία ερευνών δείχνουν, σύμφωνα με τον Riley (1992b), ότι στις προσεγγίσεις ανάπτυξης κριτηρίων ποιότητας η ισότητα αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον ζήτημα. Η προώθηση και η εισαγωγή της ισότητας στο ευρύτερο πλαίσιο της ποιότητας αποτελούν τόσο πρόκληση όσο και απαίτηση για την εκπαίδευση. Οι δείκτες ποιότητας μπορούν να συνδεθούν με την ισότητα με αρκετούς και σημαντικούς τρόπους όπως:

- Μέσα από την πρακτική ανάπτυξης ολοκληρωμένης βάσης δεδομένων φύλης και φύλου.
- Μέσα από την παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων με στόχο την αύξηση της υπευθυνότητας και της ευαισθησίας των εκπαιδευόμενων αλλά και της Ευρύτερης Κοινότητας σε θέματα ισότητας.
- Μέσα από τη σύνδεση της παροχής τέτοιων πληροφοριών με συστηματικό και συνεχή έλεγχο, για την επίτευξη των στόχων της ισότητας.

Η φράση του Ron Edmonds (1979), σύμφωνα με την οποία: «η ανισότητα στην εκπαίδευση απορρέει [...] από την αποτυχία μας να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά των φτωχών», εξακολουθεί και σήμερα να είναι επίκαιρη, αφού η ισότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί δεδομένο, αλλά εξακολουθεί να είναι ζητούμενο. Ο επαναπροσδιορισμός της ισότητας ως πρωταρχικού στόχου και ως βασικού εννοιολογικού χαρακτηριστικού της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι, ωστόσο, ένας στόχος που τίθεται ως πρόκληση για την εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

#### **4.1.1.2 Δημοκρατία**

Είναι πλέον σαφές ότι η φοιτητοκεντρική, κριτική και προοδευτική εκπαίδευση είναι μια απαραίτητη αλλά όχι επαρκής συνθήκη ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ότι δεν αποτελεί από μόνη της εγγύηση αυξημένης εκπαιδευτικής ποιότητας.

Είναι, αναμφίβολα, απαραίτητο να τονιστεί η επαναβεβαίωση της σημασίας του εκδημοκρατισμού ως σημαντικής διάστασης ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι στην αντίληψη πως η εκπαίδευση αποτελεί «προϊόν» προς αγορά και πώληση αντιπαράκειται η αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό, η πρόσβαση στο οποίο αποτελεί προϋπόθεση για συνειδητή και αποτελεσματική συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία εκ μέρους όλων των πολιτών.

Πάνω σ' αυτή την αντίληψη για την εκπαίδευση ως αγαθό, βασίστηκε η γενικευμένη παροχή της σε πολλές χώρες. Και στη σημερινή κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολλές και περίπλοκες απαιτήσεις και από δυσκολίες –οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές–, τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι επόμενες γενιές, φαίνεται ότι η επιδίωξη του εκδημοκρατισμού, ως βασικού χαρακτηριστικού ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί πρωταρχικό στόχο.

Η παραπάνω αντίληψη για την ποιότητα σχετίζεται με τον ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να ενισχύουν την ικανότητά τους να είναι δημοκρατικά και δίκαια, καθώς επίσης και με την ενίσχυση της ικανότητάς τους να προσφέρουν στους φοιτητές τους την ευκαιρία να αποκτήσουν τις ουσιαστικές αξίες για την προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη, έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά εντός των θεσμών μιας συμμετοχικής δημοκρατίας. Η προώθηση της ποιότητας, με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και τη διατήρηση και ενδυνάμωση των αξιών της δημοκρατίας, αποτελεί εγγύηση και ελπίδα για τη διαμόρφωση των απαραίτητων αμυντικών μηχανισμών και της αναγκαίας δυναμικής, που θα καθιστούν δυνατή την αποτροπή των κινδύνων τους οποίους εγκυμονεί η νέα τάξη πραγμάτων της κοινωνίας της γνώσης για την παγκόσμια κοινωνική και ανθρώπινη ανάπτυξη και πρόοδο.

#### **4.1.1.3 Εκχώρηση Αρμοδιοτήτων – Λογοδοσία**

Στην κριτική τους για τους γραφειοκρατικούς οργανισμούς οι C. Pinchot και E. Pinchot (1994: 66) σημειώνουν ότι «οι άνθρωποι χρειάζονται την αρμοδιότητα

να κάνουν τοπικές-αποκεντρωμένες επιλογές στο καθημερινό τους έργο. Σε έναν “ευφυή” οργανισμό, ο καθένας χρησιμοποιεί την προσωπική του εξυπνάδα για να εντοπίσει προβλήματα, να αποφασίσει τη βοήθεια που έχει ανάγκη και να κάνει την εργασία με τρόπους που αξιοποιούν το ταλέντο του καθενός, τη μόρφωση και την εμπειρία. Χωρίς ελευθερία κινήσεων, οι άνθρωποι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλη την ενέργειά τους, την κρίση και την εμπειρία τους».

Οι πολιτικές αποκέντρωσης και εκχώρησης αρμοδιοτήτων προσδίδουν ευελιξία και αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό μηχανισμό, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι για τη διασφάλιση της ορθής χρήσης των εκχωρούμενων αρμοδιοτήτων είναι απαραίτητη η καθιέρωση αποτελεσματικών μηχανισμών λογοδοσίας, προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες του κάθε Ιδρύματος.

#### 4.1.1.4 Κουλτούρα Ποιότητας

Επειδή η διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας αποτελεί σημαντική συνιστώσα για την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στη συνέχεια σε μερικά θέματα και αρχές κουλτούρας ποιότητας.

Με δεδομένες τις ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα σε έναν διαρκώς εντεινόμενο ανταγωνισμό, θα μπορούσε να συμφωνηθεί ως στόχος της ποιοτικής εκπαίδευσης η δημιουργία αυτόνομων προσωπικοτήτων μάθησης που να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται διά βίου με επιτυχία στις οποιοσδήποτε αλλαγές. Οι C. Pinchot και E. Pinchot (1994) υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα ενός «ευφυούς οργανισμού» (intelligent organization), όπως πρέπει να είναι τα ποιοτικά Ιδρύματα ή Τμήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από οργανωτικές δομές ευέλικτες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις και να ανταποκρίνονται στις τοπικές συνθήκες και απαιτήσεις. Οι παραπάνω συγγραφείς επισημαίνουν, επίσης, ότι αυτό που κάνει τις οργανωτικές δομές ευέλικτες, με άμεση ανταπόκριση, δεν είναι η ευφυΐα των σχεδιαστών-οργανωτών τους, αλλά οι αποφάσεις των ανθρώπων στη βάση και στα μεσαία επίπεδα της ιεραρχίας, έτσι ώστε ο καθένας να συνεισφέρει το ταλέντο και την εμπειρία του και να αναπτύξει και να εκφράσει την εξυπνάδα του. Η κουλτούρα ενός ευφυούς οργανισμού είναι η κουλτούρα της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της αναγνώρισης του ατόμου. Η κουλτούρα ενός Ιδρύματος ή Τμήματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον West-Burnham (1997), στην απλούστερή της έκφραση, δεν είναι παρά η προσωπικότητά της, το σύνολο δηλαδή όλων εκείνων των στοιχείων τα οποία συνεννοούμενα κάνουν το Ίδρυμα ή το Τμήμα μοναδικό. Η κουλτούρα είναι το προϊόν κοινών αξιών, δοξασιών, προσδοκιών, προτεραιοτήτων και συνθηγιών που χρησιμοποιούνται για να δημοσιοποιηθούν τον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός αυτοπροσδιορίζεται στην κοινωνία αυτόνομα (West-Burnham, 1997). Μερικές

από τις αρχές που σχετίζονται με την ανάπτυξη ποιοτικής κουλτούρας μάθησης περιέχονται στην εργασία των C. Pinchot και E. Pinchot (1994) και την κριτική τους για τους γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, επτά θεμελιώδεις αρχές για τη δημιουργία οργανωσιακής ευφυΐας είναι οι εξής:

- Διάχυση αληθινής πληροφόρησης και δικαιώματα.
- Ελευθερία λήψης αποφάσεων.
- Ομαδική εργασία.
- Ισονομία και διαφοροποίηση.
- Εθελοντικά δίκτυα μάθησης.
- Σεβασμός δημοκρατικών αρχών.
- Περιορισμένη κεντρική διοίκηση.

#### 4.1.1.5 Οργανωσιακή Μάθηση

Η μάθηση αποτελεί για κάθε άνθρωπο μια διαρκή εξελικτική διαδικασία, απόλυτα συμβατή με τη φύση του. Επειδή κάθε Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, όπως και κάθε οργανισμός ή επιχείρηση, αποτελεί ένα πολυσύνθετο σύστημα ανθρώπων και διαδικασιών, είναι κατανοητό ότι και σε αυτό το επίπεδο ενυπάρχει η μάθηση με οργανωσιακό χαρακτήρα και ύφος. Η Οργανωσιακή Μάθηση είναι ασφαλώς πολυπλοκότερη και δυναμικότερη από ένα απλό άθροισμα ανθρώπων, οι οποίοι αποκτούν γνώσεις σε προσωπικό επίπεδο. Το μέγεθος της πολυπλοκότητας αυξάνει κατά πολύ όταν προχωρούμε από το άτομο σε ένα σύνολο ανθρώπων που είναι διαφορετικοί μεταξύ τους.

Αν και η ουσία της έννοιας της μάθησης παραμένει ίδια και στις δύο περιπτώσεις, η μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιείται όταν συμβαίνει σε επίπεδο ενός οργανισμού (Kim, 1993). Ένας οργανισμός μαθαίνει διά μέσου των ανθρώπων του, και ακριβώς γι' αυτό, έμμεσα ή άμεσα, η μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο επηρεάζεται από την ατομική μάθηση. Αν και η Οργανωσιακή Μάθηση δεν είναι συνώνυμη της ατομικής, ένας οργανισμός έχει τη δυνατότητα να μάθει μόνο μέσω των εμπειριών και των πράξεων των ατόμων του (Argyris & Schön, 1978). Ατομική μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι αντιλήψεις αλλάζουν, με αποτέλεσμα στη συνέχεια οι αλλαγές αυτές να κωδικοποιούνται στα ατομικά νοητικά μοντέλα.

Με αυτή τη διαδικασία, παρουσιάζονται επιπτώσεις και σε οργανωσιακό επίπεδο, λόγω της επιρροής των ατομικών νοητικών μοντέλων στο συλλογικό νοητικό μοντέλο του οργανισμού. Έτσι, ο κεντρικός άξονας της Οργανωσιακής Μάθησης είναι η διαδικασία με την οποία η ατομική μάθηση εισχωρεί στην οργανωσιακή δομή και μνήμη (Kim, 1993). Συγκεκριμένα, οργανωσιακή μνήμη είναι οποιασδήποτε μορφής γνώση που αποθηκεύεται σε μία επιχείρηση και η οποία μπορεί να ανακτηθεί, ώστε να ικανοποιηθούν παρούσες ή μελλοντικές ανάγκες της (Kim, 1993; Huber, 1991). Σύμφωνα με τον Argyris (1991), έναν από τους μεγάλους σύγχρονους επιστήμονες με σημαντικότερη συνεισφορά στη μελέτη της Οργα-

νωσιακής Μάθησης και των οργανισμών μάθησης, το σκληρό επιχειρηματικό περιβάλλον της δεκαετίας του '90 στις ΗΠΑ απαιτεί τη γνώση ως προϋπόθεση για την επιβίωση και την επιτυχία. Κάθε επιχείρηση, οργανισμός ή οργάνωση, για να είναι ανταγωνιστική, θα πρέπει να έχει στο δυναμικό της καλά εκπαιδευμένα και ισχυρά ενδυναμωμένα άτομα, με δέσμευση για την επίτευξη των στόχων της (Argyris, 1991). Όπως τονίζει ο P. Senge (1990a), «πίσω από επιτυχημένες πολιτικές, στρατηγικές και δομές υπάρχουν αποτελεσματικές μαθησιακές διαδικασίες». Η διαμόρφωση αποτελεσματικών διαδικασιών μάθησης αποτελεί το κλειδί για τον σχεδιασμό οργανισμών μάθησης, μέσα στους οποίους πραγματοποιείται συνεχής μάθηση, ως αιεφόρος πηγή για επίτευξη συγκριτικού πλεονεκτήματος. Ο P. Senge ορίζει τους οργανισμούς μάθησης ως «τα μέρη εκείνα στα οποία οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν αποτελέσματα τα οποία πραγματικά επιθυμούν, εκεί όπου γαλουχούνται νέα και διευρυμένα πρότυπα σκέψης, εκεί όπου η ομαδική φιλοδοξία αφήνεται να εκδηλωθεί, εκεί όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν μαζί» (Senge, 1990a). Από τα παραπάνω, γίνεται σαφής ο κρίσιμος ρόλος της μάθησης στα πλαίσια λειτουργίας ενός οργανισμού, η ανάπτυξη της οποίας αποτελεί συνειδητή στρατηγική επιλογή. Η διαδικασία μάθησης μετατρέπεται ουσιαστικά σε βασικό ρυθμιστικό παράγοντα και αποτελεί το πιο απαραίτητο συστατικό του στρατηγικού σχεδιασμού ενός οργανισμού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαμορφώνεται με αυτό τον τρόπο μία κοινή αντίληψη και ένα σαφές όραμα για όλους μέσα σ' αυτόν, με άξονα τη δημιουργική και αποφασιστική πορεία του προς τα εμπρός.

Πολύ σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία διαδραματίζει, μαζί με την ύπαρξη μοντέλων, και ο πειραματισμός, υποβοηθώντας την πρακτική άσκηση και την ενεργό συμμετοχή των εργαζόμενων εκπαιδευτικών. Αν και κανένα μοντέλο δεν έχει τη δυνατότητα πλήρους απεικόνισης της πραγματικότητας, η χρησιμοποίησή του μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς και πεδίο έκφρασης, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την ανταλλαγή απόψεων και τον προβληματισμό. Ενισχύεται, έτσι, σύμφωνα με τον De Geus (1988), η δημιουργία ενός κοινού νοητικού μοντέλου μέσα στο Ίδρυμα, βοηθώντας στην ενδυνάμωση του οράματός του.

Ένα από τα γνωστά μοντέλα στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας είναι αυτό του P. Senge (1990a). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η καθοδήγηση ενός οργανισμού μάθησης ξεκινά με την αρχή της «δημιουργικής έντασης» (creative tension). Η δημιουργική ένταση προέρχεται από τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ της ξεκάθαρης θέσης για τη χάραξη πορείας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή μιας οργάνωσης, δηλαδή από το «όραμά» της, και της απεικόνισης της κατάστασης όπως αυτή έχει σήμερα. Το χάσμα μεταξύ αυτών των δύο καταστάσεων δημιουργεί μία φυσιολογική ένταση (Senge 1990a, 1990b). Η εκτόνωση αυτής της έντασης επιτυγχάνεται με δυο τρόπους: με ανύψωση του τωρινού επιπέδου της πραγματικότητας προς την κατεύθυνση του οράματος ή με αποδυνάμωση του οράματος, ώστε αυτό να έρθει πιο κοντά στην πραγματικότητα. Άτομα, ομάδες και εκπαιδευ-

τικοί οργανισμοί που μαθαίνουν να εκμεταλλεύονται τη δημιουργική φύση αυτής της έντασης μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν την ενέργεια που δημιουργείται από αυτή τη δυναμική κατάσταση, διαμορφώνοντας μια πραγματικότητα πιο κοντά στο όραμά τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στον κρίσιμο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εργαζόμενος στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού μάθησης, καθένας έχει μια αναντικατάστατη συνεισφορά, καθώς ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως προαναφέρθηκε, μαθαίνει διαμέσου των ανθρώπων του και γι' αυτό η ανάπτυξη και αξιοποίησή τους είναι ζωτικής σημασίας. Μία μη ανθρωποκεντρική αντίληψη της μαθησιακής διαδικασίας καταδικάζει τον οργανισμό σε μειωμένη απόδοση ως και σε αποτυχία. Στην καρδιά ενός σύγχρονου μαθησιακού οργανισμού, η ουσιαστική παράμετρος δεν είναι τι ο οργανισμός ή οι άνθρωποί του γνωρίζουν (δηλαδή το προϊόν της μάθησης), αλλά πώς αυτός και οι άνθρωποί του μαθαίνουν (δηλαδή η διαδικασία της μάθησης) (McGill et al., 1992). Καθώς σήμερα αυτή ακριβώς η διαδικασία όσων μαθαίνονται με την καθημερινή πρακτική γίνεται περισσότερο κρίσιμη για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η επιτυχής διαχείρισή της αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Στη συνέχεια, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στον ρόλο της ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, της αποστολής του και της σύνδεσης όσων μαθαίνονται με την καθημερινή πρακτική.

**Ηγεσία.** Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαδικασία της Οργανωσιακής Μάθησης είναι σημαντικός. Η δημιουργία και η εξέλιξη ενός αποτελεσματικού οργανισμού μάθησης έχει ανάγκη από ηγέτες που να έχουν ως βασικό τους στόχο την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους. Στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να μπορούν να βλέπουν την οργανωσιακή μονάδα και την εργασία τους συστημικά, να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, να τολμούν, να πειραματίζονται και να θέτουν ερωτήματα (McGill et al., 1992). Το παραδοσιακό μοντέλο διοίκησης κατά το οποίο «οι ανώτεροι σκέπτονται και οι κατώτεροι εκτελούν» αντικαθίσταται πλέον από την ουσιαστική συμμετοχή όλων, τόσο στη σκέψη όσο και στην πράξη. Η μάθηση απαιτεί ενεργή εμπλοκή. Αυτοί που καλούνται να μάθουν δεν είναι παθητικοί αποδέκτες αόριστης και «αντικειμενικής» γνώσης την οποία καλούνται να λάβουν από κάποιον άλλο. Η κεντρική ιδέα της μάθησης είναι να γίνεται το άτομο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας με ενεργή συμμετοχή και όχι μόνο με θεωρητική γνώση. Όπως αναφέρει ο P. Senge, στο πλαίσιο λειτουργίας ενός οργανισμού μάθησης βρίσκει απόλυτη εφαρμογή το παλιό όραμα περί επιτυχημένης ηγεσίας, όπως αυτό περιγράφεται από τον Lao Tzu: Ο επιτυχημένος ηγέτης είναι αυτός για τον οποίο οι άνθρωποί του λένε: Τα καταφέραμε μόνοι μας (Senge, 1990a).

**Αποστολή.** Ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία θεωρούνται, επίσης, η διατύπωση και κατανόηση της αποστολής του Ιδρύματος ή του Τμήματος από όλους. Η αποστολή αυτή θα πρέπει να γίνει κτήμα όλων των ενδιαφερομένων για το Ίδρυμα ή το Τμήμα εκ μέρους και των φοιτητών. Αυτό δεν είναι ένα εύκολο έργο. Η αποστολή πολλών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή τμημάτων είναι διατυπωμένη κατά τρόπο αδύναμο. Αναφέρεται περισσότερο στα καθήκοντα παρά στις διαδικασίες. Ένα πιο συνηθισμένο πρόβλημα στην ανάπτυξη της αποστολής, σύμφωνα με τον Albrecht (1988),



είναι ότι αυτή είναι διατυπωμένη κατά τρόπο που δίνει έμφαση στο τι κάνει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός παρά στο τι πράγματι προσφέρει, επικεντρώνεται, δηλαδή, στις δραστηριότητες και στις δεξιότητες παρά στις αξίες αυτών των ενεργειών. Στην ξεκάθαρη διατύπωση της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού με τη συνεργασία και την υποστήριξη όλου του προσωπικού είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί η ποιότητα και ως δέσμευση, αλλά και ως βασικός στόχος.

**Σύνδεση όσων μαθαίνονται με την καθημερινή πρακτική.** Το κλειδί, όμως, οποιασδήποτε μαθησιακής προσπάθειας είναι η σύνδεση του μαθησιακού αποτελέσματος με την καθημερινή πρακτική και την ενασχόληση των εργαζόμενων εκπαιδευτικών. Ο διαχωρισμός της γνώσης από την πράξη είναι αβίσιμος. Εξειδικευμένη γνώση δίχως πρακτική εφαρμογή δεν αποφέρει, συνεπώς, κανένα όφελος. Μπορεί να αξιοποιηθεί μόνο αν λειτουργήσει στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας. Η πρακτική εφαρμογή μετατρέπει τη θεωρητική κατάρτιση σε γνώση, καθιστώντας την οργανωτική μονάδα περισσότερο αποτελεσματική. Σε ό,τι αφορά τη χρησιμότητα της Οργανωσιακής Μάθησης για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ο H. D. Meyer (2002) υποστηρίζει ότι για να μπορέσουν τα πανεπιστήμια να παίξουν έναν ηγετικό ρόλο στη μετάβαση προς την κοινωνία της γνώσης, χρειάζεται να διευρύνουν και να επιταχύνουν την ικανότητα για Οργανωσιακή Μάθηση. Αυτό προϋποθέτει ικανότητα εξισορρόπησης των δυο αντικρουόμενων τάσεων, δηλαδή της σταθερότητας και της αλλαγής, καθώς και ηγεσία με στρατηγικό προσανατολισμό, ατομική αυτονομία και ομαδική συνεργασία. Οι οργανωτικές δομές και πρακτικές για την επίτευξη αυτού του στόχου διαφέρουν σημαντικά από το παραδοσιακό μοντέλο μιας κεντρικής διοίκησης. Οι διοικήσεις της ανώτατης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον πιο πάνω ερευνητή, δεν θα πρέπει να αντιγράφουν πρακτικές των συναδέλφων τους που διοικούν επιχειρήσεις. Αντίθετα, θα πρέπει να αναπτύξουν μια σειρά γνήσιων καινοτομιών, τις οποίες ο επιχειρηματικός κόσμος στη συνέχεια θα υιοθετήσει με ευχαρίστηση. Τέλος, η M. Boyce (2003) υποστηρίζει ότι μια συνεχιζόμενη Οργανωσιακή Μάθηση αποτελεί έναν ουσιώδη παράγοντα για επιτυχημένες και σταθερές (διατηρήσιμες) αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση των ΗΠΑ.

#### **4.1.1.6 Μαθησιακή Διαδικασία**

Η μάθηση, σύμφωνα με τους B. Davies και J. West-Burnham (1997: 224), «είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία. Ο χρόνος που πρέπει να αναλωθεί για να γίνει κατανητός ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν και για να εντοπιστούν οι απαραίτητες για τη μάθηση υποστηρικτικές υποδομές είναι ανάλογες της συνθετότητας της μάθησης».

Οι βασικότερες επιπτώσεις από την υιοθέτηση της μάθησης ως κυρίαρχου στόχου και ως σημαντικής παραμέτρου ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, είναι:

- Η αναγνώριση από το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα του κεντρικού χαρακτηριστικού της μάθησης ως ατομικής και υποκειμενικής διαδικασίας.

- Η εστίαση της διοίκησης του Εκπαιδευτικού Ιδρύματος στη διοίκηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη μάθηση των απόμων.
- Η υιοθέτηση της αρχής: «Ο καθένας στο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα μαθαίνει».
- Η σχέση διδασκαλίας-μάθησης και ο ρόλος τού διδάσκοντος γίνονται ξεκάθαρα (στο ίδιο).

#### 4.1.1.7 Διαρκής Βελτίωση Ποιότητας

Όσον αφορά στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας, ο Seymour (1992) δίδει έμφαση στη σημασία των διαδικασιών και στην ανάγκη για μια διαρκή στρατηγική βελτίωσης της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τον κύκλο Plan-Do-Check-Act (PDCA). Υποστηρίζει ότι «η διαδικασία αποτελεί σημαντικότερη αρχή από τα προϊόντα» για μια αίθουσα διδασκαλίας, που σημαίνει ότι για τη βελτίωση των επιτευγμάτων των φοιτητών ευθύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και όχι οι εξετάσεις. Προσδιορίζει, επίσης, τα εξής στάδια για τη διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε έναν κύκλο PDCA:

- Την ανάπτυξη μαθημάτων που να ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών (Plan).
- Τη διδασκαλία των μαθημάτων (Do).
- Την αξιολόγηση του πώς οι φοιτητές χρησιμοποιούν τη μάθηση και τη διερεύνηση των απόψεών τους (Check).
- Την τροποποίηση σύμφωνα με τα συμπεράσματα της αξιολόγησης (Act) (Owlia & Aspinwall, 1997).
- Ο Hittman (1993), σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζει ότι υπάρχουν οι παρακάτω διαφορετικές πηγές διακύμανσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας:
  - Οι διαφορετικές εμπειρίες των φοιτητών.
  - Η ικανότητα των φοιτητών για μάθηση.
  - Οι μέθοδοι διδασκαλίας που συνδυάζονται τυχαία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο ίδιος θεωρητικός θεωρεί ότι τα αίτια διακύμανσης και η συνδυασμένη επίδρασή τους στην ποιότητα πρέπει να προσδιοριστούν, να αναλυθούν και, στη συνέχεια, οι μεγάλες αποκλίσεις να περιοριστούν. Επισημαίνοντας, επίσης, ότι η στατιστική αποτελεί μία από τις βασικές έννοιες της βελτίωσης της ποιότητας στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, θεωρεί ότι ο διαχωρισμός μεταξύ των κοινών παραγόντων μεταβλητότητας που βρίσκονται στο σύστημα και των ειδικών παραγόντων που αποδίδονται στα άτομα είναι βασικός στην έρευνα για την επίδοση των φοιτητών. Όσον αφορά στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, το ίδιο κατηγορηματικός με τους πιο πάνω συγγραφείς εμφανίζεται και ο Τσιότρας (2000), καθώς υποστηρίζει ότι βασικά στοιχεία για την επιτυχή εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η δέσμευση για την ποιότητα και τη συνεχή βελτίωση. Κατά την άποψή του,



η ποιότητα απαιτεί αλλαγή κουλτούρας και, με δεδομένο ότι οι άνθρωποι αντιστέκονται στις αλλαγές, η δέσμευση της διοίκησης θεωρείται κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας της προσπάθειας. Η δέσμευση αυτή, υποστηρίζει, θα πρέπει να επιδειχτεί και έμπρακτα, με την παροχή των κατάλληλων πόρων για την επίτευξη της ποιότητας.

#### **4.1.2 Αποτελέσματα Εκπαιδευτικού Ιδρύματος – Αξιολόγηση**

Ένα σημείο που χρήζει προσοχής, αναφορικά με τις πολιτικές ποιότητες, αφορά στην προσπάθεια σύνδεσης της ποιότητας με την αξιολόγηση. Είναι ένα στοιχείο κοινό όλων των πολιτικών ποιότητας που προτείνονται για τη βελτίωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ένα στοιχείο κοινό, επίσης, των πολιτικών ποιότητας αφορά στην αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ως ένας κρίσιμος και γενικά αποδεκτός μηχανισμός, ο οποίος φαίνεται ότι προωθείται ως σημαντική προϋπόθεση για τη συστηματική αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας.

Μέσω της προώθησης διαδικασιών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο Εκπαιδευτικού Ιδρύματος δίδεται έμφαση και αυξημένη βαρύτητα στις διαδικασίες αυτοανάπτυξης και αυτοσχηματισμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πρόκειται για ένα στοιχείο του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης που το διαφοροποιεί από τις παραδοσιακές μεθόδους ελέγχου. Βασίζεται στη διαπίστωση ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να συμμετέχουν σε αναπτυξιακές πρωτοβουλίες ενισχύεται από την ύπαρξη ενός συνόλου εσωτερικών συνθηκών σε αυτά. Η διερεύνηση τρόπων συνδυασμού εξωτερικών αλλαγών με τις δυνατότητες εσωτερικής ανάπτυξης (αυτοανάπτυξης) των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων φαίνεται ότι συμπεριλαμβάνεται στους στόχους των πολιτικών εφαρμογής αυτοαξιολογικών διαδικασιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα, επίσης, σημαντικό ζήτημα που αναδεικνύεται σχετικά με το χαρακτηριστικό ποιότητας «Αποτελέσματα Εκπαιδευτικού Ιδρύματος – Αξιολόγηση», του προτεινόμενου Εννοιολογικού Πλαισίου Ποιότητας, είναι το ζήτημα της λογοδοσίας. Οι απαιτήσεις για αυξημένη λογοδοσία φαίνεται ότι αποτελούν προϊόν μιας ιδεολογικής δέσμευσης να καταστούν τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα περισσότερο αποδοτικά και περισσότερο ανταποκρινόμενα στις ανάγκες των «πελατών». Σε σχέση με τη λογοδοσία, παρατηρείται μια τάση δημοσίευσης των ευρημάτων της αξιολόγησης του εξωτερικού φορέα. Και σε σχέση με το ζήτημα αυτό, είναι ενδιαφέρον να τονίσουμε ότι η δημοσίευση των αποτελεσμάτων προβάλλεται τόσο ως μηχανισμός ικανοποίησης των απαιτήσεων για λογοδοσία όσο και ως μηχανισμός προώθησης της βελτίωσης της ποιότητας.

Όμως, μεταξύ των δύο κύριων μορφών αξιολόγησης, της εξωτερικής και προσανατολισμένης προς τη λογοδοσία αξιολόγησης και της εσωτερικής και προσανατολισμένης προς τη βελτίωση, θα μπορούσαν να υπάρξουν εγγενείς εντάσεις. Αυτού του είδους οι εντάσεις είναι αναμενόμενο να συμβούν σε μεγαλύτερο

βαθμό όταν υπάρχει προσπάθεια συνδυασμού με τον ένα ή τον άλλο τρόπο των δύο βασικών μορφών αξιολόγησης. Και τούτο γιατί η αξιολόγηση είναι δύσκολο να εξυπηρετεί και να ικανοποιεί δύο στόχους ταυτόχρονα, δηλαδή τον στόχο της βελτίωσης της ποιότητας αλλά και τον στόχο της λογοδοσίας στο εξωτερικό περιβάλλον.

### **4.1.3 Βασικά συστήματα, τεχνικές και εργαλεία ποιότητας**

#### **4.1.3.1 Επανασχεδιασμός Διαδικασιών (Reengineering)**

Επανασχεδιασμός Διαδικασιών είναι μια προσέγγιση δημιουργίας ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος με την οποία ένας οργανισμός αναδιοργανώνει τις λειτουργικές και διευθυντικές του δραστηριότητες, με αποτέλεσμα συχνά διάφορες διαδικασίες να τροποποιούνται, να συγχωνεύονται ή να εξαλείφονται. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν παρουσιαστεί αρκετές θεωρητικές και εφαρμοσμένες προσεγγίσεις αξιοποίησης αυτής της διαδικασίας επανασχεδιασμού σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (R. Wallis, Hugh Cristie Technology College κ.ά.). Για τον λόγο αυτό, παρουσιάζονται στη συνέχεια τα βασικά στοιχεία αυτής της προσέγγισης.

Οι M. Hammer και J. Champy (1993) έχουν ορίσει τον Επανασχεδιασμό ως τη θεμελιώδη επαναπροσέγγιση και τον ριζικό επανασχεδιασμό λειτουργικών διαδικασιών με στόχο την επίτευξη θεαματικών βελτιώσεων σε κρίσιμους τομείς, όπως ποιότητα, κόστος, εξυπηρέτηση και ταχύτητα. Από την εννοιολογική αυτή οριοθέτηση του Επανασχεδιασμού αναδεικνύονται τρία βασικά δομικά στοιχεία του, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης υπογράμμισης.

**Το πρώτο** αναφέρεται στο ότι πρέπει να γίνει σαφές από την αρχή ότι αυτή η προσέγγιση ασχολείται με τον επανασχεδιασμό των διαδικασιών λειτουργίας και εκτέλεσης του έργου ενός οργανισμού και όχι με τον επανασχεδιασμό του οργανογράμματος του οργανισμού ή των επιμέρους οργανωτικών του μονάδων. Στόχος του Επανασχεδιασμού είναι το πώς εκτελείται ένα έργο. Σε επίπεδο ενός Τριτοβάθμιου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, η διαδικασία επανασχεδιασμού μπορεί να αφορά τη μάθηση του φοιτητή και, πιο συγκεκριμένα, τη βελτίωσή της και όχι την ολιστική φάση της μαθησιακής διαδικασίας και των βελτιώσεων που μπορούν να γίνουν από την πλευρά του φοιτητή.

**Το δεύτερο** βασικό στοιχείο του Επανασχεδιασμού αφορά μια «θεμελιώδη επαναπροσέγγιση». Ο Επανασχεδιασμός δεν αφορά και δεν αποσκοπεί σε μικρές βελτιώσεις ή σε αποσπασματικές θεωρήσεις μιας διαδικασίας, αλλά σε ριζικές αλλαγές και ριζοσπαστική επαναπροσέγγισή της. Αντικαθιστά παλιές πρακτικές με εντελώς νέους τρόπους εκτέλεσης ενός έργου. Σύμφωνα με τους B. Davies και J. West-Burnham (1997), σε επίπεδο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, για παράδειγμα, με παραδοσιακούς τρόπους διερεύνησης της ποιότητας της μάθησης των φοιτητών και του ρόλου της τεχνολογίας, εξετάζονται αναλυτικά και αξιολογούνται ο χώρος μάθησης και ο ρόλος του διδάσκοντος. Με τον Επανασχεδιασμό δεν κρίνεται απαραίτητη η εξέταση της ανάγκης τοποθέτησης ενός ακόμη προσωπι-

κού υπολογιστή στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά, μάλλον, κατά πόσο οι παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας θα είναι ακόμη κατάλληλες για διδασκαλία ή θα αντικατασταθούν από προσεγγίσεις μάθησης εξ αποστάσεως.

**Τέλος**, ο Επανασχεδιασμός είναι συνυφασμένος με «δραματικές βελτιώσεις». Ορισμένες βελτιώσεις της επίδοσης δεν κρίνονται επαρκείς στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και, όπως πολύ χαρακτηριστικά οι Hammer και Stanton (1995: 4) υπογραμμίζουν, «αναζητούμε δραματικά καινοτόμα αποτελέσματα με σημαντικά αυξημένα επίπεδα επίδοσης».

#### 4.1.3.2 Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων (Benchmarking)

Η Στρατηγική της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων (ΣΑΕ) παρουσιάζει ιδιαίτερο εννοιολογικό και πρακτικό ενδιαφέρον, καθώς, σύμφωνα με τον Alstete (1995), έχει χρησιμοποιηθεί από πολλά Κολέγια και Πανεπιστημιακά Ιδρύματα των ΗΠΑ για τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Kemper (1993) ορίζει τη Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων ως μια δυναμική, συστηματική διαδικασία μέτρησης και σύγκρισης των λειτουργικών διαδικασιών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με τις αντίστοιχες ενός άλλου, με τη μεταφορά μιας εξωτερικής εστίασης σε εσωτερικές δραστηριότητες και λειτουργίες. Ο βασικός σκοπός της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων είναι να παράσχει στους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών διαδικασιών εξωτερικά πρότυπα μέτρησης της ποιότητας των εσωτερικών δραστηριοτήτων και να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν ευκαιρίες για βελτίωση. Η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων είναι ανάλογη με τη διαδικασία μάθησης του ανθρώπου και έχει περιγραφεί ως μια μέθοδος διδασκαλίας ενός οργανισμού για το πώς μπορεί να βελτιωθεί (Alstete, 1995).

Επίσης, η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων είναι μια διαδικασία με την οποία ένας εκπαιδευτικός οργανισμός αναγνωρίζει τους κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας του εκπαιδευτικού του έργου, μελετά τις καλύτερες πρακτικές άλλων ομοειδών φορέων για την επίτευξη των στόχων τους και, στη συνέχεια, αναπτύσσει και υιοθετεί βελτιώσεις των δικών του διαδικασιών προκειμένου να επιτύχει τα ίδια ή και καλύτερα αποτελέσματα από αυτά των άλλων φορέων. Η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων έχει προταθεί, επίσης, από τους B. Dale και R. Boaden (1994) ως η μεθοδολογία εκείνη η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί μετά τα πρώτα βήματα βελτίωσης της ποιότητας ενός οργανισμού, για να υποστηρίξει τη διαρκή βελτίωση της ποιότητάς του. Τα οφέλη από την υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης είναι πολλά. Η παρατήρηση των άριστων επιδόσεων άλλων επαγγελματιών συναδέλφων εκπαιδευτικών, οι οποίες επιτυγχάνονται κάτω από παρόμοιες συνθήκες, αποτελεί τον σπινθήρα μιας έκρηξης δημιουργικότητας και καινοτομίας των εκπαιδευτικών με αποτελέσματα πολύ πιο σημαντικά από αυτά που συνήθως επιτυγχάνονται με τις προτροπές και τις εντολές της ηγεσίας τους. Η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων αποτελεί για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και για τα μέλη του μια ευκαιρία να μάθουν από την εμπειρία των άλλων. Όπως συμβαίνει με όλες τις μαθησιακές εμπει-

ρίες, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην επιτυχία ή στην αποτυχία της προσέγγισης. Για παράδειγμα, η υπέρμετρη εμπιστοσύνη ή η αυταρέσκεια για τις πραγματοποιούμενες επιδόσεις δεν οδηγεί σε επιτυχία τη Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων. Αντίθετα, μια οδυνηρή εμπειρία μπορεί να οδηγήσει σε αυτοκριτική, σε αμφισβήτηση της ορθότητας του τρόπου αντιμετώπισης της ποιότητας και συχνά στις απαραίτητες αποφάσεις για τη βελτίωσή της. Η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων, σύμφωνα με τον J.W. Alstete (1995), επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πόσο καλά λειτουργούμε σε σύγκριση με άλλους;
- Πόσο καλοί θέλουμε να είμαστε;
- Ποιος είναι ο καλύτερος στον χώρο;
- Πώς επιτυγχάνει αυτή την επίδοση;
- Πώς μπορούμε να υιοθετήσουμε τον τρόπο λειτουργίας του στον δικό μας εκπαιδευτικό οργανισμό;
- Πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι από τον καλύτερο;

Για την απάντηση των πιο πάνω ερωτημάτων έχουν αναπτυχθεί αρκετές μέθοδοι Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων από κορυφαίους επιστήμονες του χώρου (Camp, 1995). Οι διαδικασίες της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων μπορεί να συμπυκνωθούν στα πιο κάτω τέσσερα βήματα.

**Το πρώτο βήμα** περιλαμβάνει την επιλογή και τον προσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μελετηθεί, τον καθορισμό του τρόπου μέτρησης της διαδικασίας και την απόφαση της επιλογής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τα οποία θα γίνει η σύγκριση. **Στο δεύτερο βήμα** συγκεντρώνονται τα απαραίτητα δεδομένα για τη Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων με πρωτογενή ή και δευτερογενή έρευνα για τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που αποφασίστηκε να μελετηθούν. **Το τρίτο βήμα** περιλαμβάνει την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων με στόχο τη διαμόρφωση των ερευνητικών ευρημάτων και την ανάπτυξη των προτάσεων. **Στο τελευταίο βήμα**, οι διαφορές που εντοπίστηκαν μεταξύ των ιδρυμάτων βιοηθούν στη βελτίωση της ποιότητας και των επιδόσεων.

Παρά τα πολλά παραδείγματα επιτυχημένων εφαρμογών της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων στην εκπαίδευση, δεν έλειψαν και οι επιφυλακτικές κριτικές για τη δυνατότητα εφαρμογής της στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι κυριότερες από αυτές τις επιφυλάξεις αναφέρονται στην οριακή (σχετικά μικρή) βελτίωση των υφιστάμενων διαδικασιών, στον κατ' ευφημισισμό χαρακτήρα αντιγραφής και στην έλλειψη καινοτομίας (Dale, 1995). Οι επιφυλάξεις βέβαια αυτές, κατά τον J.W. Alstete (1995), είναι ατεκμηρίωτες, αφού η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων μπορεί να επιφέρει ριζικές βελτιώσεις ποιότητας, να μην αντιγράφει, αλλά και να προσαρμόζει δημιουργικά τις καλύτερες πρακτικές. Σύμφωνα με την R. Erper (1999), η μορφή της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση είναι το αποτέλεσμα μιας φιλικής άμιλλας μεταξύ αξιολογαστών ομότιμων ιδρυ-

μάτων. Ξεκινάει με την εξέταση και κατανόηση των εσωτερικών διεργασιών, στη συνέχεια αναζητεί τις άριστες πρακτικές σε άλλους οργανισμούς και, τέλος, με την προσαρμογή των τελευταίων, επιδιώκει τη βελτίωση της ποιότητας και των επιδόσεων. Οι J.W. Alstete (1995) και R. Erpper (1999), από τη μελέτη αρκετών πρακτικών εφαρμογών Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων, κατέληξαν στα πιο κάτω συμπεράσματα-προτάσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την υλοποίηση της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων.

Η υποστήριξη της ανώτατης διοίκησης (ηγεσίας) μαζί με τη μακροπρόθεσμη προοπτική της προσέγγισης αποτελούν δύο απαραίτητες προϋποθέσεις, οι οποίες μπορούν να αποτρέψουν τη Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων από το να μετατραπεί σε ένα απλό ακαδημαϊκό γεγονός. Η διεθνής βιβλιογραφία είναι πλούσια σε παραδείγματα τεχνικά άριστων προσεγγίσεων Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων, που, όμως, οδηγήθηκαν σε αποτυχία επειδή δεν δόθηκε η πρέπει προσοχή στις δύο πιο πάνω παραμέτρους.

Από την υιοθέτηση της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων δεν θα προκύψει κανένα όφελος αν δεν προηγηθούν μια αναγνώριση των εσίων αντίστασης στις αλλαγές και η συμμετοχική ενεργοποίηση όλων των καθ' ύλην αρμοδίων στελεχών στην υλοποίηση της προσέγγισης.

Η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων αποτελεί μια πηγή ενέργειας και παρακίνησης, η οποία, όμως, έχει ανάγκη από μηχανισμούς ανάδρασης και ενίσχυσης μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας.

Τέλος, η προσέγγιση της Συγκριτικής Ανάλυσης Επιδόσεων μπορεί να εφαρμοστεί στη βάση των πρακτικών υψηλής ποιότητας διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Μπορεί, βέβαια, να είναι εξίσου ή και περισσότερο αποτελεσματική εντός του ίδιου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος/Τμήματος ή Σχολής. Το τι συμβαίνει σε άλλα Ιδρύματα ή Τμήματα είναι πιθανόν να αποτελέσει μια ισχυρή πηγή βελτιώσεων της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

#### **4.1.3.3 Κόστος Ποιότητας**

Ένα πολύ σημαντικό αλλά ελλείπον στοιχείο από την ελληνική, κυρίως, αλλά και από τη διεθνή ακαδημαϊκή και πρακτική προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί το Κόστος Ποιότητας. Η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνητών και μελετητών του χώρου αναφέρεται σποραδικά στο κόστος της χαμηλής ποιότητας της εκπαίδευσης. Δειγματοληπτικές εμπειρικές μελέτες, επίσης, επιχειρούν να εκτιμήσουν το κόστος για τους αποδέκτες των υπηρεσιών εκπαίδευσης από ελλείψεις ή αδυναμίες των επίσημων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το Κόστος Ποιότητας, όμως, με το σύγχρονο εννοιολογικό του περιεχόμενο «είναι το κόστος για να μην έχουμε χαμηλή ποιότητα ή επειδή έχουμε χαμηλή ποιότητα». Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής κρίθηκε σκόπιμη η ένταξη του Κόστους Ποιότητας στις προτεινόμενες σύγχρονες προσεγγίσεις ποιότητας, προκειμένου να δημιουργηθεί η

ασφαλής εκείνη βάση για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων πολιτικής για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς, επίσης, και ορθολογικής κατανομής των αναγκαίων οικονομικών πόρων.

Για την έννοια του Κόστους Ποιότητας έχουν προταθεί διαφορετικοί ορισμοί. Ο Crosby (1979), για παράδειγμα, ορίζει ως Κόστος Ποιότητας «το κόστος της μη συμμόρφωσης». Το βρετανικό πρότυπο BS 4778 (1987) ορίζει το Κόστος Ποιότητας «ως τη δαπάνη εκ μέρους του παραγωγού, του καταναλωτή και της κοινωνίας σε σχέση με την ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας». Η διευρυμένη αυτή εννοιολογική οριοθέτηση του Κόστους Ποιότητας φαίνεται να προσιδιάζει καλύτερα στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω των τεράστιων κοινωνικών επιπτώσεων της ποιοτικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενεργών πολιτών, για την απασχόληση και για την κοινωνική συνοχή.

Σύμφωνα με τον J. Oakland (1989), η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης δεν είναι αρκετή. Το κόστος επίτευξης αυτής της ποιότητας θα πρέπει να εκτιμηθεί και να γίνει αντικείμενο διαχείρισης με προσοχή. Η ανάλυση του Κόστους Ποιότητας είναι ένα σημαντικό μέσο διοίκησης το οποίο παρέχει: α. μια μέθοδο εκτίμησης και διαχείρισης της αποτελεσματικότητας του τρόπου διοίκησης της ποιότητας και β. έναν τρόπο προσδιορισμού προβληματικών περιοχών και ιεράρχησης των παρεμβάσεων. Ο Juran (1988) ταξινομεί τα στοιχεία του Κόστους Ποιότητας σε τέσσερις κατηγορίες: κόστος πρόληψης, κόστος εκτίμησης, κόστος εσωτερικών αστοχιών και κόστος εξωτερικών αστοχιών. Για καθεμία από τις κατηγορίες αυτές σημειώνονται συνοπτικά τα εξής:

- **Κόστος πρόληψης:** Κόστος πρόληψης είναι το κόστος των δραστηριοτήτων οι οποίες προλαμβάνουν την αστοχία και τη χαμηλή ποιότητα. Περιλαμβάνουν την εκπαίδευση των διδασκόντων, τον προγραμματισμό, τα ενημερωτικά προγράμματα ποιότητας κ.ά.
- **Κόστος εκτίμησης:** Κόστος εκτίμησης είναι το κόστος που απαιτείται για την αξιολόγηση της συμμόρφωσης στα πρότυπα ποιότητας. Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διόρθωση και η βαθμολόγηση του έργου των φοιτητών αποτελεί ένα σημαντικό κόστος εκτίμησης.
- **Κόστος εσωτερικών αστοχιών:** Το κόστος εσωτερικών αστοχιών είναι το κόστος που απαιτείται όταν το εκπαιδευτικό έργο αποτυγχάνει να επιτύχει τα επιθυμητά επίπεδα ποιότητας.
- **Κόστος εξωτερικών αστοχιών:** Το κόστος εξωτερικών αστοχιών είναι το κόστος διόρθωσης των προϊόντων και υπηρεσιών μετά τη διανομή τους στους πελάτες. Το κόστος αυτό περιλαμβάνει: παράπονα, αρνητική δημοσιότητα, αποζημιώσεις, μειωμένο αριθμό αιτήσεων εισαγωγής φοιτητών στο Ίδρυμα.

Σύμφωνα με μια διευρυμένη προσέγγιση του PAF Model (Prevention – Appraisal – Failure), οι κατηγορίες του Κόστους Ποιότητας είναι πέντε: κόστος πρόληψης, κόστος εκτίμησης, κόστος ελαττωματικών υπηρεσιών, κόστος επιχειρησιακής φθοράς και απροσδιόριστο κόστος. Οι εμπλεκόμενοι με το εκπαιδευτικό έργο φορείς,



για να χρησιμοποιήσουν την ποιότητα ως ένα κυρίαρχο στοιχείο της στρατηγικής, αλλά και του τακτικού τους σχεδιασμού, πρέπει να γνωρίζουν την ύπαρξη «των φανερών» αλλά και των «μη φανερών» προβλημάτων ποιότητας. Το μοντέλο που χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό αυτού του κόστους είναι το μοντέλο «Απώλειας Ποιότητας» (Quality Loss Model). Το μοντέλο αυτό επιχειρεί να μετρήσει τόσο «τα φανερά» ή απτά κόστη ποιότητας (tangible costs) όσο και τα «μη φανερά» κόστη ποιότητας (intangible costs). Φανερά κόστη ποιότητας είναι εκείνα τα στοιχεία κόστους που είναι περισσότερο προφανή και συνήθως μετρούνται από τις εκπαιδευτικές μονάδες, όπως είναι, για παράδειγμα, ο αριθμός των χαμένων εκπαιδευτικών ωρών κ.λπ. Από την άλλη πλευρά, τα μη «φανερά» κόστη ποιότητας είναι αυτά που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά και δεν είναι εύκολα μετρήσιμα, όπως είναι, για παράδειγμα, η απώλεια της εμπιστοσύνης των ενδιαφερομένων μερών. Τα «μη φανερά» κόστη συνιστούν το μεγαλύτερο ποσοστό του κόστους ποιότητας. Το παραπάνω μοντέλο επιχειρεί να συλλέξει και να μετρήσει αυτά τα κόστη, τα οποία, βέβαια, δεν μπορούν να υπολογιστούν με απόλυτη ακρίβεια. Έχει εκτιμηθεί ότι τα «μη φανερά» κόστη αποτελούν σχεδόν το 90% του συνολικού κόστους ποιότητας και το υπόλοιπο μόνο 10% αποτελεί τα «φανερά» κόστη.

## 5. Η διασφάλιση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η ΔΠ είναι η διαδικασία δημιουργίας εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων ότι η παροχή (εισροή, διαδικασία και αποτελέσματα) ικανοποιεί τις προσδοκίες και ανταποκρίνεται στις ελάχιστες απαιτήσεις (Harvey, 2004-2007). Ο ορισμός αυτός υπογραμμίζει τις διάφορες πτυχές της υποστήριξης της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, που σχετίζονται με τις εισροές, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των φοιτητών στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην πράξη, η ΔΠ στην εκπαίδευση των φοιτητών καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από το σημείο εισόδου των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα (εισροές), μέσω της πορείας σπουδών στο πρόγραμμα (διαδικασία) και στη βαθμολόγηση (αποτελέσματα). Ωστόσο, η φύση της διασφάλισης της ποιότητας όχι μόνο επιδιώκει να εξασφαλίσει τα ελάχιστα πρότυπα ποιότητας, αλλά στοχεύει, επίσης, στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης κατάρτισης των εκπαιδευόμενων με την πάροδο του χρόνου (Chong & Ho, 2009).

Αυτή η διαδικασία συνεχούς αναθεώρησης μπορεί επίσης να περιγραφεί ως συστηματική, δομημένη και συνεχής προσοχή στην ποιότητα, όσον αφορά στη διατήρηση και τη βελτίωσή της (Vroeijenstijn, 2001). Σε διαρθρωτικό επίπεδο, απαιτεί πολιτικές, στάσεις, δράσεις και διαδικασίες που είναι απαραίτητες για τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας. Ένας από τους κύριους στόχους του πλαισίου διασφάλισης ποιότητας είναι η ανάπτυξη διαδικασιών αξιολόγησης, που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών των

προγραμμάτων σπουδών στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι στόχοι του πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας είναι:

- να αναπτύξει ένα ευρύτατο, επαγγελματικό και υπεύθυνο πλαίσιο της ΔΠ, που καλύπτει τις διαδικασίες, τις εξελίξεις και τα συστατικά στοιχεία για την εκπαίδευση των φοιτητών,
- να προσδιορίσει ποιοτικά στοιχεία της αξιολόγησης του προγράμματος και να τα μεταφράσει σε πραγματικές διαδικασίες και δείκτες απόδοσης.

Το προτεινόμενο ΕΠΠ παρέχει τα πρώτα βήματα στην ανάπτυξη ενός συνολικού πλαισίου ΔΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα πλαίσιο ΔΠ θα βελτιώσει τις ακαδημαϊκές, επιχειρησιακές και αναπτυξιακές δραστηριότητες για την καλύτερη εξυπηρέτηση των απαιτήσεων των προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με βάση τις βέλτιστες πρακτικές και την εκτεταμένη έρευνα στον τομέα της ΔΠ, δημιουργήθηκε μια θεωρητική βάση για το πλαίσιο. Το προτεινόμενο πλαίσιο καλύπτει βασικές πτυχές της παράδοσης και της ανάπτυξης του προγράμματος, για να συνδέσει τα προφίλ εισόδου του φοιτητή με τις ικανότητες του αρχάριου επαγγελματία.

Η ανάπτυξη ενός πλαισίου ΔΠ χρησιμεύει για την επίτευξη αλληλένδετων στόχων της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Το σκεπτικό είναι διπλό:

- Πρώτον, ένα εκτεταμένο πλαίσιο ΔΠ θα χρησιμεύσει ως οδηγός για τη σύνδεση του πολύ μεγάλου αριθμού λειτουργικών και αναπτυξιακών διαδικασιών στη διαχείριση προγραμμάτων.
- Δεύτερον, είναι σημαντικό να επικεντρωθούμε στην ανάπτυξη διαδικασιών ΔΠ για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σπουδών (Chong & Ho, 2009).

## 5.1 Εννοιολογική θεμελίωση του πλαισίου διασφάλισης ποιότητας

Ο όρος *ποιότητα* είναι μια πολυδιάστατη έννοια που επικεντρώνεται σε τρεις βασικές αρχές, δηλαδή στον έλεγχο, τη λογοδοσία και τη βελτίωση.

- Ο έλεγχος αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι πόροι χρησιμοποιούνται και μεγιστοποιούνται για την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.
- Η λογοδοσία επιδιώκει τρόπους με τους οποίους ικανοποιούνται οι ανάγκες των ενδιαφερομένων.
- Η βελτίωση αφορά στον τρόπο αλληλεπίδρασης των απαραίτητων εισροών, διαδικασιών και εκροών για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Harvey, 1998).



Αυτή η αμφισημία των σκοπών διασφάλισης της ποιότητας μπορεί να οδηγήσει σε δραστηριότητες που παίρνουν πολλές μορφές και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών για την παρακολούθηση, την κατανόηση και την ενίσχυση της ποιότητας. Από τη σκοπιά της λογοδοσίας, η βασική πτυχή είναι αυτή της απόδοσης λόγου στους ενδιαφερόμενους για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την άποψη αυτή, η διασφάλιση της ποιότητας θεωρείται ως ένας τρόπος για την παροχή ενός αντικειμενικού μέτρου ποιότητας, να αποδείξει ότι τα δημόσια κονδύλια δαπανώνται αποτελεσματικά. Στη βάση αυτή, ένας βασικός στόχος της διασφάλισης της ποιότητας είναι η διασφάλιση και η διατήρηση των προτύπων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχοντας δημόσια ελεγμένες ποιοτικές και ποσοτικές πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματα. Η προοπτική βελτίωσης, η διαμορφωτική προσέγγιση και οι διαδικασίες ποιότητας υποστηρίζουν τις μελλοντικές αποδόσεις αντί να κάνουν κρίσεις για προηγούμενα επιτεύγματα (Thune, 1996). Η διασφάλιση της ποιότητας αποσκοπεί, επίσης, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Από την προοπτική αυτή και οι δύο στόχοι είναι ουσιώδεις. Η δυσκολία έγκειται στον συνδυασμό των δύο στόχων στον σχεδιασμό του πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει αμφισημία στην αντιμετώπιση των στόχων της λογοδοσίας και της βελτίωσης. Ωστόσο, ο Woolhouse (1999) υποστηρίζει ότι η υπευθυνότητα και η βελτίωση της ποιότητας είναι στενά συνδεδεμένες και ότι είναι πιο λογικό να προσπαθεί κανείς από τον ίδιο οργανισμό να τις δοκιμάσει παρά να τις διαχωρίσει και ότι η υπευθυνότητα μπορεί πάντα να επαναδιατυπωθεί για να επικεντρωθεί στη βελτίωση. Η σημασία της διαμορφωτικής και της τελικής/συνολικής αξιολόγησης αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο (McDavid & Hawthorn, 2006). Όταν χρησιμοποιούνται συνδυαστικά, διαμορφωτική και συνολική αξιολόγηση, μπορούν να επιτύχουν θετικές μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην αειφορία της ποιότητας.

Για τη διαμόρφωση του πλαισίου διασφάλισης ποιότητας διεξήχθη μια ανασκόπηση των μοντέλων αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων διασφάλισης της ποιότητας. Από την ανασκόπηση αυτή προέκυψε ότι υπάρχουν πολλά μοντέλα αξιολόγησης που βλέπουν τον οργανισμό ως σύνολο με τα προγράμματα και τις λειτουργίες του στην πράξη (π.χ. Διαχείριση Ολικής Ποιότητας, Κάρτα Εξισορροπημένης Βαθμολογίας). Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές τις βιομηχανικές και επιχειρηματικές έννοιες της ποιότητας παρουσιάζουν σημαντικούς περιορισμούς στην περίπτωση της εφαρμογής τους σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως τα συστατικά του προγράμματος σπουδών (π.χ. εκπαιδευτική εφαρμογή, σχεδιασμός, πρόγραμμα, φοιτητές, μαθήματα, τμήματα) πρέπει να συμπεριληφθούν στις συνολικές δομές διασφάλισης της ποιότητας (Birnbbaum & Desthoels, 1999; Mizikaci, 2006). Είναι σημαντικό να εντοπιστούν και να ληφθούν υπόψη αυτοί οι τομείς της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι, επίσης, εξίσου σημαντικό να υπάρχει μια εδραιωμένη σχέση ανάμεσα στην κατάρτιση, την ικανότητα των αποφοίτων και, τελικά, την επιτυχία των αποφοίτων (Blanton et al., 2006).

Τα τελευταία χρόνια, υπήρξε μια μετατόπιση του παραδείγματος από τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης των προγραμμάτων σε μια συστηματική προσέγγιση που επηρεάζει τη διοίκηση, τη διδασκαλία και την έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, η διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος πρέπει να εξεταστεί πέραν του εργαλείου μέτρησης προς μια συστηματική, προγραμματισμένη και επικεντρωμένη εξέταση του οργανισμού ως σύνολο (Chong & Ho, 2009).

Αναφερόμενοι αρχικά στο γενικό μοντέλο του Vroeijsenstijn (2001), αυτό είναι χρήσιμο για να δείξει πώς η αξιολόγηση εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιότητας του Ιδρύματος, εστιάζοντας ταυτόχρονα στο πρόγραμμα. Είναι σκόπιμο να περιγραφεί εξ αρχής και η αξιολόγηση του προγράμματος ως ένα υποσύνολο της ευρύτερης συζήτησης σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να είναι χρήσιμο αν είναι προσαρμοσμένο στην ιδιαίτερη φύση του Ιδρύματος και του τομέα σπουδών.

Οι ακόλουθες κατηγορίες εξετάστηκαν στο προτεινόμενο μοντέλο ΔΠ:

- **όραμα και αποστολή του Ιδρύματος, του Τμήματος και του προγράμματος,**
- **σχεδιασμός, έγκριση και αναθεώρηση του προγράμματος,**
- **παροχή και διαχείριση προγραμμάτων (περιλαμβάνονται διαδικασίες αξιολόγησης),**
- **ανάπτυξη και υποστήριξη φοιτητών,**
- **επικοινωνία και εκπροσώπηση των φοιτητών,**
- **αξιολόγηση φοιτητών.**

Επίσης, ο Mizikaci (2006) πρότεινε ένα μοντέλο που συνιστά μια συστηματική και περιεκτική προσέγγιση ποιότητας, θεωρώντας τον οργανισμό ως ένα ολόκληρο σύστημα με τα προγράμματά του και τις λειτουργίες στην πράξη. Το κοινωνικό σύστημα απαιτεί μια αλλαγή πολιτισμού στην οργανωτική κουλτούρα (οι αξίες, οι κανόνες, οι νοοτροπίες και οι προσδοκίες των ρόλων), στις επικοινωνίες (ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μεμονωμένων μελών και μεταξύ ομάδων, δομή ανταμοιβής, σύμβολα της ισχύος κ.λπ.) και στα μοντέλα συμπεριφοράς. Οι ακόλουθες έξι περιοχές πρέπει να αναγνωριστούν:

- **το περιβάλλον**
- **το προϊόν ή οι υπηρεσίες**
- **οι μέθοδοι**
- **οι άνθρωποι**
- **η οργανωτική δομή**
- **η νοοτροπία βελτίωσης της ποιότητας.**

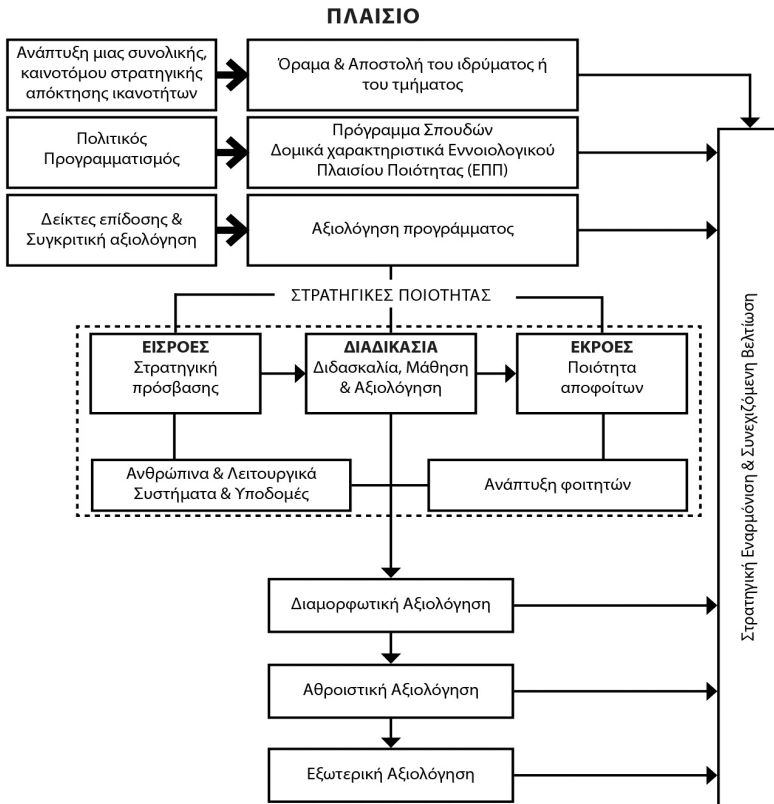
Ακόμη, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μια φιλοσοφία διαχείρισης που εστιάζει στη συνεχή βελτίωση της διαδικασίας μέσω της πρόληψης προβλημάτων και αστοχιών. Απαιτεί συνεχή παρακολούθηση και έλεγχο των διαδικασιών, των

επιδόσεων και της ποιότητας καθώς και την αίσθηση της επίγνωσης, τη δέσμευση και τη συμμετοχή της διοίκησης, όλων των εργαζομένων, των πελατών και των προμηθευτών (Waks & Moti, 1999). Με άλλα λόγια, η ΔΟΠ είναι μια προσέγγιση διοίκησης που εφαρμόζει ένας οργανισμός μέσω μακροπρόθεσμου προγραμματισμού, χρησιμοποιώντας μακροπρόθεσμα σχέδια, που οδηγούν σταδιακά τον οργανισμό προς την κατεύθυνση της εκπλήρωσης του οράματός του.

Το μοντέλο αξιολόγησης CIPP (Context, Inputs, Process, Product) του Stufflebeam και των συνεργατών του (1971, 2007) είναι ένα περιεκτικό πλαίσιο για την καθοδήγηση των αξιολογήσεων προγραμμάτων, σχεδίων, προσωπικού, αποτελεσμάτων, ιδρυμάτων και συστημάτων. Το μοντέλο αξιολόγησης CIPP χρησιμοποιήθηκε ως πλαίσιο από το κέντρο αξιολόγησης του Πανεπιστημίου του Δυτικού Μίσιγκαν. Είναι μια προσέγγιση επικεντρωμένη στις αποφάσεις για την αξιολόγηση, που αποσκοπεί να επηρεάσει μακροπρόθεσμες, βιώσιμες βελτιώσεις. Στοχεύει να παρέχει μια αναλυτική και ορθολογική βάση για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα, με βάση τον προγραμματισμό, τη δομή, την εφαρμογή και την αναθεώρηση των αποφάσεων, εξετάζοντας το καθένα μέσω μιας διαφορετικής πτυχής της αξιολόγησης – πλαισίου, εισροών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων (Chong & Ho, 2009).

Σύμφωνα με το μοντέλο CIPP, η πληροφορία είναι πολύτιμη για τη λήψη καλύτερων αποφάσεων. Η συλλογή δεδομένων και η υποβολή εκθέσεων πραγματοποιούνται για την προώθηση και την υποστήριξη πιο αποτελεσματικής διαχείρισης του προγράμματος. Δεδομένου ότι τα προγράμματα αλλάζουν καθώς εφαρμόζονται, οι ανάγκες αυτών που παίρνουν τις αποφάσεις επίσης αλλάζουν. Οι ενέργειες της αξιολόγησης πρέπει να προσαρμοστούν για να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες αλλαγής, καθώς και να εξασφαλιστεί η συνέχεια της εστίασης, όπου ενδείκνυται, για την ανίχνευση ανάπτυξης και απόδοσης με την πάροδο του χρόνου. Αυτή είναι μια προσπάθεια άμεσης αξιολόγησης που σχετίζεται με τις ανάγκες των φορέων λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια των διαφόρων φάσεων και δραστηριοτήτων του προγράμματος. Οι τέσσερις πτυχές του μοντέλου CIPP είναι προσαρμοσμένες στο προτεινόμενο πλαίσιο ΔΠ (Σχήμα 2).

**Σχήμα 2:** Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Προσαρμογή από Chong & Ho, 2009: 306)



Το μοντέλο CIPP υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, με στόχο να απεικονίσει μια ευρεία εικόνα της κατανόησης ενός συγκεκριμένου σχεδίου καθώς και του πλαισίου και των διαδικασιών του στην πράξη. Οι τέσσερις συνιστώσες, Πλαίσιο, Εισροές, Διαδικασία και Εκροές, βοηθούν τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων να απαντήσουν σε τέσσερα βασικά ερωτήματα, που παρουσιάζονται στον παρακάτω **Πίνακα (1)** (Chong & Ho, 2009).

**Πίνακας 1:** Το μοντέλο αξιολόγησης CIPP

Διάσταση της αξιολόγησης	Είδος απόφασης	Είδος ερώτησης που απαντήθηκε
Αξιολόγηση του Πλαισίου	Σχεδιαστικές αποφάσεις	Τι πρέπει να κάνουμε;
Αξιολόγηση Εισροών	Δομικές αποφάσεις	Πώς μπορούμε να το κάνουμε;
Αξιολόγηση Διαδικασίας	Εκτελεστικές αποφάσεις	Το πράττουμε όπως είχε προγραμματιστεί; Και αν όχι, γιατί όχι;
Αξιολόγηση Εκροών	Αποφάσεις αναθεώρησης	Λειτουργήσε;

Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου πρότειναν δύο διαφορετικούς τρόπους αξιοποίησης της προσέγγισης του CIPP. Πρώτον, μπορεί να θεωρηθεί ως τέσσερα ξεχωριστά είδη αξιολόγησης και δεύτερον, ως βήματα ή στάδια ενός περιεκτικού μοντέλου αξιολόγησης. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα του μοντέλου CIPP είναι να αντιμετωπίσει το πρόβλημα των περισσότερων διαδικασιών αξιολόγησης, δηλαδή να πάρει τα ευρήματά του και να τα χρησιμοποιήσει. Μέσω της εστίασης στη λήψη αποφάσεων, το CIPP διασφαλίζει ότι τα ευρήματά του χρησιμοποιούνται από τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων σε ένα σχέδιο δράσης.

## 5.2 Τα βασικά χαρακτηριστικά του πλαισίου ΔΠ – Πλαίσιο, Εισροές, Διαδικασία, Εκροές

Το προτεινόμενο πλαίσιο ΔΠ (Σχήμα 2) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται στο μοντέλο CIPP (Stufflebeam et al., 1971; Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Το μοντέλο CIPP, που αναπτύχθηκε αρχικά από τον Donald Stufflebeam το 1971, αποτελείται από τέσσερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα συστατικά στοιχεία: Πλαίσιο, Εισροές, Διαδικασίες και Εκροές. Η αξιολόγηση του πλαισίου αντικατοπτρίζει το περιβάλλον, προσδιορίζει τις ανάγκες, το όραμα και την αποστολή του προγράμματος. Η αξιολόγηση των εισροών αξιολογεί τους τρόπους επίτευξης των στόχων που καθορίζονται στην αξιολόγηση του πλαισίου. Η αξιολόγηση των διαδικασιών ασχολείται με το πώς λειτουργεί το πρόγραμμα. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων επικεντρώνεται στα αποτελέσματα του προγράμματος, συνδέοντάς τα με τα δεδομένα που λαμβάνονται μέσω της αξιολόγησης. Το μοντέλο CIPP μπορεί να καθορίσει κατά πόσο τα προγράμματα επιτυγχάνουν τους στόχους και τους σκοπούς τους και ενημερώνουν για τις αλλαγές που απαιτούνται για τη βελτίωση του σχεδιασμού, του περιεχομένου ή της παράδοσης διαδικασιών και προγραμμάτων (Stufflebeam et al., 2000; Scheerens et al., 2003).

Το μοντέλο CIPP προτείνεται ως πλαίσιο ΔΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για δύο κύριους λόγους: **α.** δίνει έμφαση στην καθοδήγηση του σχεδιασμού, του προγραμματισμού και στις προσπάθειες εφαρμογής, και **β.** υπογραμμίζει ότι ο σημαντικότερος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Το γενικό όραμα και η αποστολή του Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και το ΕΠΠ, που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο υπο-κεφάλαιο του παρόντος, αποτελούν το συνολικό πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας, το οποίο παρέχει τον οδικό χάρτη για την καθοδήγηση όλων των διαδικασιών μέσα στο πλαίσιο. Το όραμα του Ιδρύματος όχι μόνο παρέχει σαφή εστίαση σε όλες τις ποιοτικές διαδικασίες, εκφράζει, επίσης, τους στόχους και τα επιθυμητά αποτελέσματα των προγραμμάτων σπουδών. Από αυτή την άποψη, η διαδικασία ΔΠ διασφαλίζει ότι όλος ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η παράδοση των προγραμμάτων σπουδών του Ιδρύματος ή του Τμήματος είναι στρατηγικά ευθυγραμμισμένα με το όραμα και την αποστολή τους. Μαζί με το όραμα και την αποστολή, το ΕΠΠ λειτουργεί σαν ένα πλούσιο νήμα που υφαίνεται μέσα από το πλαίσιο. Ορίζει τον σκοπό για τη ΔΠ και εγκαθιστά το πλαίσιο. Συγκεκριμένα, τα δομικά χαρακτηριστικά ποιότητας που περιλαμβάνονται στο ΕΠΠ στηρίζουν όλες τις διαδικασίες της ΔΠ, η οποία λαμβάνει υπόψη την εξέλιξη των χαρακτηριστικών αυτών για τους εκπαιδευόμενους φοιτητές.

Στο επίκεντρο του πλαισίου ΔΠ, σύμφωνα με τους Chong και Ho (2009), εντάσσονται πέντε βασικές στρατηγικές, οι οποίες προσδιορίζονται στη συνέχεια. Κάθε στρατηγική διαδραματίζει κείμενο ρόλο στη διασφάλιση των διαδικασιών ποιότητας. Κάτω από κάθε μία από αυτές τις στρατηγικές, δείκτες απόδοσης εκφράζουν τις περιοχές που πρέπει να αντιμετωπιστούν και να αναθεωρηθούν. Οι στρατηγικές αυτές είναι:

1. **Εισαγωγές Φοιτητών (ΕΦ)**
2. **Διδασκαλία, Μάθηση και Αξιολόγηση (ΔΜΑ)**
3. **Ποιότητα των Πτυχιούχων (ΠΠ)**
4. **Ανθρώπινα και Επιχειρησιακά Συστήματα και Υποδομές (ΑΕΣΥ) και**
5. **Ανάπτυξη Φοιτητών (ΑΦ).**

Η στρατηγική «Εισαγωγές Φοιτητών» στη συνιστώσα «εισορές» του πλαισίου διευκολύνει και υποστηρίζει την ισότητα και την ποιότητα των κριτηρίων εισαγωγής των φοιτητών στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εισαγωγή με βάση καθορισμένα κριτήρια και οι συνεπείς και αποτελεσματικές διαδικασίες εισαγωγής είναι βασικά χαρακτηριστικά ενός υγιούς συστήματος ΕΦ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο κύριος στόχος είναι η στρατηγική αυτή να προσφέρει μια αυστηρά προσδιορισμένη και επαγγελματική διαδικασία εισαγωγής, που θα υποστηρίξει την αποδοχή των κατάλληλων φοιτητών στα προγράμματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σηματοδοτεί τα πρώτα βήματα για τη διασφάλιση της συνολικής ισότητας και της ποιοτικής πρόσβασης και, επίσης, παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για συνεκτικές διαδικασίες εισαγωγής υποψήφιων φοιτητών. Η στρατηγική περιλαμβάνει κοινές κατευθυντήριες αρχές και δείκτες απόδοσης για βασικές διαδικασίες εισαγωγής, που κυμαίνονται από τον προσδιορισμό των υποψήφιων φοιτητών, τα κριτήρια και τη διαδικασία επιλογής των φοιτητών, τις διαδικασίες υποβολής αιτήσεων και την προετοιμασία για εγγραφή στο πρόγραμμα σπουδών.

Η διαδικασία εξετάζει τις διαδικασίες «Διδασκαλίας, Μάθησης και Αξιολόγησης». Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες επηρεάζουν τη μάθηση και την αξιολόγηση και εισάγουν τις συνδέσεις στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών. Τα βασικά συστατικά της ΔΜΑ περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό και την παράδοση του προγράμματος σπουδών, τα περιβάλλοντα μάθησης και διδασκαλίας, την ποιότητα του προσωπικού, τους εκπαιδευτικούς πόρους και την τεχνολογία, τους τρόπους αξιολόγησης και παράδοσης. Βασικά, η στρατηγική ΔΜΑ στοχεύει να διασφαλίσει ότι τα προγράμματα έχουν ένα καλά δομημένο πρόγραμμα σπουδών για να εξοπλίσουν τους φοιτητές με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να είναι αποτελεσματικοί και ικανοί στο επαγγελματικό πεδίο ενασχόλησής τους ως απόφοιτοι και ταυτόχρονα να παρέχουν διασυνδέσεις θεωρίας και πράξης για να εξασφαλίσουν την αυθεντική μάθηση. Στο πλαίσιο της ΔΠ, η στρατηγική ΔΜΑ σημαίνει ότι κάθε πρόγραμμα σπουδών έχει προσδοκώμενα αποτελέσματα ανάλογα με τις απαιτήσεις και το εύρος του πτυχίου που χορηγείται από το Τμήμα.

Επίσης, η στρατηγική «Ποιότητα των Πτυχιούχων» καθορίζει την επιτυχία του προγράμματος σπουδών για την προετοιμασία των φοιτητών ώστε να είναι αποτελεσματικοί στον χώρο εργασίας τους. Η ποιότητα των αποφοίτων σχετίζεται, επίσης, με τις προσδοκίες της αγοράς εργασίας και όλων των ενδιαφερομένων μερών. Σε αυτή τη στρατηγική, οι διεργασίες της ΔΠ εξετάζουν την προστιθέμενη αξία του προγράμματος σπουδών αναφορικά με την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των φοιτητών, δηλαδή πόσο ικανοί, αποτελεσματικοί και έτοιμοι είναι ως επαγγελματίες στον χώρο εργασίας. Μετά την αποφοίτηση, η στρατηγική αυτή παρακολουθεί, επίσης, την ανατροφοδότηση από τους ενδιαφερόμενους φορείς σχετικά με τις ικανότητες των νέων επαγγελματιών και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Δομικά, η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση των τάσεων και της προόδου σε τρία επίπεδα ανάπτυξης των φοιτητών: προπτυχιακές σπουδές, διαδικασία αποφοίτησης και μεταπτυχιακές σπουδές.

Οι στρατηγικές «Ανθρώπινο, Επιχειρησιακό Σύστημα και Υποδομές» και «Ανάπτυξη Φοιτητών» υποστηρίζουν και διευκολύνουν τις διαδικασίες της ΔΠ. Στη στρατηγική ΑΕΣΥ, οι δείκτες απόδοσης εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των συστημάτων του Ιδρύματος στη στήριξη της διοίκησης, καθώς και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει τη διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα σε μέσα και τεχνολογικούς πόρους, τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, καθώς και τους χώρους και τις υποδομές για τη στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτή η στρατηγική εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το Ίδρυμα είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να μεγιστοποιεί το δυναμικό των συστημάτων υποστήριξής του, για να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Μαζί με τη στρατηγική ΑΕΣΥ, η στρατηγική «Ανάπτυξη Φοιτητών» χρησιμεύει ως ένα σημαντικό σύστημα υποστήριξης για την ολιστική ανάπτυξη των φοιτητών από την εγγραφή και καθόλη τη διάρκεια των σπουδών τους στο Ίδρυμα ή το Τμήμα. Είναι πολύ σημαντική η υποστήριξη των φοιτητών για να εμπλουτίσουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξή τους, συμπεριλαμβανομένης της κα-



θοδήγησης και της συμβουλευτικής υποστήριξής τους. Αυτό συνεπάγεται την οικοδόμηση μιας αίσθησης ταυτότητας στο Ίδρυμα, μέσω της συμμετοχής τους σε κοινωνικά και πολιτιστικά προγράμματα καθώς και μέσω της συμμετοχής τους στην κοινότητα.

### 5.3 Διασφάλιση ποιότητας και ανασκόπηση

Η ανασκόπηση της ΔΠ πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα –διαμορφωτικά, εξωτερικά και συνολικά. Ενώ οι στρατηγικές ποιότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω παρέχουν ένα πλαίσιο καλών πρακτικών στις διεργασίες και διαδικασίες, οι διαμορφωτικές, εξωτερικές και συνολικές αναθεωρήσεις επιτρέπουν στο προσωπικό και το Ίδρυμα ή το Τμήμα να αναστοχαστούν για τους σχετικούς τομείς εργασίας τους και να αξιολογήσουν τις περαιτέρω ενέργειες για βελτίωση. Οι διεργασίες και οι διαδικασίες εξετάζονται με βάση τις βέλτιστες πρακτικές που εκπροσωπούνται, έτσι ώστε να εντοπιστούν τα πλεονεκτήματά τους και οι τομείς για βελτίωση. Απαιτείται εξωτερική ανασκόπηση για να διασφαλιστεί ότι οι διαδικασίες ποιότητας καθορίζονται σύμφωνα με διεθνή κριτήρια αναφοράς και πρότυπα. Οι εξωτερικές αξιολογήσεις ποιότητας διενεργούνται περιοδικά από ομάδα εξωτερικών εμπειρογνομόνων. Αυτές οι αξιολογήσεις εντοπίζουν δυνατά σημεία και αδυναμίες στις ποιοτικές διαδικασίες του προγράμματος και υποστηρίζουν διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τη βελτίωση των συστημάτων και των διαδικασιών των προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, οι συνολικές αναθεωρήσεις είναι σημαντικό να παρέχουν το πλαίσιο για τη διαμόρφωση μακροπρόθεσμης στρατηγικής ποιότητας με στόχο τη συνεχή αναθεώρηση και βελτίωση. Το πλαίσιο ΔΠ και οι διαδικασίες του δεν είναι μια στατική απαίτηση. Η έρευνα για τη διασφάλιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρείται ως ένας από τους βασικούς τομείς της έρευνας για τη στήριξη της βελτίωσης της ποιότητάς της και θα πρέπει να διεξαχθεί με διάφορα μέσα και σε πολλαπλά επίπεδα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι σημαντικά για την οικοδόμηση βήμα προς βήμα στρατηγικών για τη βελτίωση των διαδικασιών ΔΠ συνολικά.

## 6. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Το προτεινόμενο από την εργασία αυτή Εννοιολογικό Πλαίσιο Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει τόσο χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται ως ιστορικές καταβολές της ποιότητας όσο και χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις του λόγου περί ποιότητας στην εκπαίδευση. Ενσωματώνει, δηλαδή, χαρακτηριστικά και κριτήρια που σχετίζονται και με τις εσωτερικές διαστάσεις-αξίες, αλλά και με τις εξωτερικές διαστάσεις του λόγου για την ποιότητα. Πιο συγκεκριμένα, το προτεινόμενο ΕΠΠ ενσωματώνει στοιχεία των δύο βασικών προσεγγίσεων ποιότητας στην εκπαίδευση που είναι η *διαδικαστική*



και η *μετασχηματιστική* διάσταση της ποιότητας. Οι δύο προσεγγίσεις θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι δεν αποτελούν ανταγωνιστικές ή ασύμβατες μεταξύ τους προσεγγίσεις, αλλά μάλλον συμπληρωματικές.

Έτσι, τα βασικά κριτήρια της ποιότητας που περιλαμβάνονται στο προτεινόμενο ΕΠΠ θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω δύο κατηγορίες:

1. **Στα κριτήρια που σχετίζονται με την κοινωνική-ιδεολογική διάσταση του λόγου περί ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και λειτουργούν κατά κύριο λόγο, σε ανθρωποκεντρική βάση. Στα κριτήρια αυτά περιλαμβάνονται:**
  - η κεντρική θέση του ανθρώπινου δυναμικού στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
  - η έμφαση στη μάθηση ως κριτήριο ποιότητας,
  - η ανάδειξη της κουλτούρας ποιότητας ως κρίσιμης συνιστώσας διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας,
  - η ενίσχυση των συμμετοχικών διαδικασιών και της ομαδικής εργασίας,
  - η δέσμευση και η υποστήριξη της ηγεσίας για την ποιότητα,
  - η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και η αποκέντρωση της ευθύνης για την ποιότητα,
  - η έμφαση στο στοιχείο της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας,
  - η έμφαση στην αυτοαξιολόγηση.
2. **Στα κριτήρια που συνδέονται με την οικονομική-πολιτική διάσταση της ποιότητας στην εκπαίδευση και λειτουργούν σε οικονομοκεντρική βάση. Σ' αυτή την κατηγορία κριτηρίων ανήκουν:**
  - η ολοένα αυξανόμενη απαίτηση για απόδοση λόγου,
  - η προώθηση διαδικασιών αξιολόγησης,
  - η εισαγωγή και υιοθέτηση συστημάτων και μεθοδολογιών ποιότητας όπως:
    - ο Σχεδιασμός, ο Προγραμματισμός και ο Έλεγχος,
    - η Διοίκηση Ποιότητας,
    - το Κόστος Ποιότητας,
    - ο Επανασχεδιασμός Διαδικασιών και
    - η Συγκριτική Ανάλυση Επιδόσεων.

Το προτεινόμενο πλαίσιο ΔΠ αποτελεί μια συστηματική ανασκόπηση της διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται ως ένα εργαλείο εσωτερικής αναθεώρησης, στο πλαίσιο μιας μακροπρόθεσμης ποιοτικής στρατηγικής για βελτίωση και καινοτομία, και ταυτόχρονα λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για το προσωπικό, ώστε να εξετάσει τις τρέχουσες και τις μελλοντικές εξελίξεις. Υπάρχουν ισχυροί δεσμοί μεταξύ των συνιστωσών του πλαισίου ΔΠ. Έτσι, ενώ καθένας από τους στρατηγικούς στόχους και οι αντίστοι-

χοι δείκτες απόδοσής του λειτουργούν ως επαγγελματικά κριτήρια αναφοράς σε διάφορους τομείς, πρέπει να εξεταστούν στο σύνολό τους για να βοηθήσουν τα Ιδρύματα να εντοπίσουν τα δυνατά σημεία τους, καθώς και τις περιοχές για περαιτέρω βελτίωση.

Η διασφάλιση διαδικασιών υψηλής ποιότητας στον σχεδιασμό και την παράδοση των προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική για την ικανοποίηση της ζήτησης για αποφοίτους υψηλής ποιότητας. Το πλαίσιο της ΔΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που παρουσιάστηκε παρέχει τα πρώτα βήματα προς τη μελλοντική διασφάλιση της ποιότητας. Από αυτή την άποψη, η ΔΠ δεν είναι αυτοσκοπός. Αντίθετα, είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία βελτίωσης που επηρεάζει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης. Αυτό αντικατοπτρίζει την ανάγκη να διεξάγονται τακτικές και συνεχείς αξιολογήσεις, ώστε να λαμβάνονται τεκμηριωμένες αποφάσεις. Να σημειώσουμε ακόμα ότι, ενώ οι πόροι και τα συστήματα υποστήριξης διευκολύνουν τη διαδικασία ΔΠ, οι άνθρωποι είναι η πηγή της καινοτομίας. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό το προσωπικό και το Τμήμα να μοιράζονται ένα κοινό όραμα και τη δέσμευση απέναντι στις αξίες, τις αρχές και τους στόχους της ΔΠ. Για αιεφόρα και μακροπρόθεσμη επιτυχία στην επίδραση της διδασκαλίας και της μάθησης είναι, επομένως, απαραίτητο και το προσωπικό και το Τμήμα να κατανοούν πλήρως τις διαδικασίες ΔΠ και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και βελτιώσεις, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Οι διαδικασίες ΔΠ αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως βασικό συμπλήρωμα της βελτίωσης και της λογοδοσίας εντός ενός πλαισίου κατάλληλων αξιών, δεξιοτήτων και γνώσεων. Δεν μπορεί, ωστόσο, να υπογραμμιστεί υπερβολικά ότι το πλαίσιο της ΔΠ πρέπει να υπόκειται σε συνεχή αξιολόγηση και περαιτέρω ανάπτυξη.

Τα προτεινόμενα από την εργασία αυτή πλαίσια ποιότητας (εννοιολογικό και διασφάλισης ποιότητας) δεν φιλοδοξούν να αποτελέσουν το τελικό και οριστικό πλαίσιο της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά μόνο την αρχή μιας απαραίτητης και σύνθετης διαδρομής. Αποτελούν, μάλλον, έναν «οδικό χάρτη» παρεμβάσεων και μεθοδολογιών, που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν, αφού κάθε Ίδρυμα ή Τμήμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλει να βρει τον δικό του δρόμο που θα το οδηγήσει στην ποιότητα. Και τούτο, γιατί η πλήρης διερεύνηση του ζητήματος της ποιότητας αποτελεί ένα «μακρύ ταξίδι», μια πορεία το τέλος της οποίας δεν φαίνεται να είναι άμεσα ορατό. Αυτό οφείλεται στο ότι: **α.** η ίδια η ποιότητα είναι έννοια πρωτεύει και πολύσημη, **β.** ενσωματώνει τόσο μακρές ιστορικές καταβολές όσο και επιρροές από ένα περιβάλλον, όπως είναι το σημερινό, που είναι ρευστό και ευμετάβλητο και συνάμα απαιτητικό και **γ.** η διασφάλιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως επιδίωξη, έχει αποκτήσει και αναμένεται να αποκτήσει κατά τα επόμενα χρόνια μια βαθμιαία αυξανόμενη βαρύτητα και σπουδαιότητα, με αποτέλεσμα νέα ερευνητικά ερωτήματα να αναδύονται και να ζητούν απαντήσεις.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στο πλαίσιο της ανάλυσης που προηγήθηκε, το κεφάλαιο αυτό επιχειρήσε να απαντήσει σε βασικά

ερωτήματα που αναδεικνύονται ως κεντρικά στον δημόσιο διάλογο για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σχετίζονται με αυτό που ορίζεται ως ποιότητα και ως διασφάλιση της ποιότητας του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, των προσεγγίσεων και των πρακτικών επιμέρους διαστάσεων της μάθησης και της διδασκαλίας, καθώς και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, τα προτεινόμενα στο κεφάλαιο αυτό πλαίσια θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως βάση αναφοράς, τόσο για την ερμηνεία της συμβατότητας και της αποτελεσματικότητας των υιοθετούμενων προσεγγίσεων και πολιτικών διασφάλισης ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και για την ανάπτυξη και υιοθέτηση νέων πρωτοβουλιών διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητάς της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albrecht, K.** (1988). *At America's Service – how corporations can revolutionize the way they treat their customers*. Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Alstete, W. J.** (1995). *Benchmarking in Higher Education: Adapting Best Practices to Improve Quality*. Washington, DC: George Washington University.
- Argyris, C., & Schön, D. A.** (1978). *Organization Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Argyris, C.** (1991, May-June). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Astin, A. W.** (1990). Assessment as a tool for institutional renewal and reform. In *American Association for Higher Education Assessment Forum*, (pp. 19-33). Assessment 1990: Accreditation and Renewal, AAHE, Washington, D.C.
- Birnbaum, R., & Deshotels, J.** (1999). Has the academy adopted TQM? *Planning for Higher Education*, 28(1), 29–37.
- Blanton, L. P., Sindelar, P. T., & Correa, V. I.** (2006). Models and measures of beginning teacher quality. *The Journal of Special Education*, 40(2), 115–127.
- Boyce, M. E.** (2003). Organizational Learning is Essential to Achieving and Sustaining Change in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 28(2).
- BS 4778** (1987). *Quality vocabulary: Part 1, International Terms*. British Standards Institution.
- B.S.I. Quality Assurance** (1991). *BS 5750: Guidance Notes for Application to Education and Training*. BSI.
- Camp, R.** (1995). *Business Process Benchmarking; Finding and Implementing Best Practices*. Milwaukee, WI: Quality Press.
- Chong, S., & Ho, P.** (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes. *International Journal Management in Education*, 3(4), 302-314.
- Crosby, Ph. B.** (1979). *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: Mentor.
- Dale, B. G., & Boaden, R. J.** (1994). The use of teams in quality improvement. In Dale, B. G. (Ed.), *Managing Quality*, (pp. 514-530). Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- Dale, M. B.** (1995). Evaluating classification strategies. *Journal of Vegetation Science*, 6, 437-440. Doi: <https://doi.org/10.2307/3236243>

- Davies, B., & West-Burnham, J. (1997). *Reengineering and Total Quality in Schools, How to Reform and Restructure your school to Meet the Challenge of the Future*. London: Pitman.
- De Geus, A. P. (1988, March-April). Planning as Learning. *Harvard Business Review*, 70-74.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Epper, R. M. (1999). Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience. *Change*, 31(6), 24-31.
- Hammer, M., & Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution*. New York: Harper Business.
- Hammer, M., & Stanton, S. A. (1995). *The Reengineering Revolution – A Handbook*. New York: Harper Business.
- Harvey, L. (1998). An assessment of past and current approaches to quality in higher education. *Australian Journal of Education*, 43(3), 237–255.
- Harvey, L. (2004–2007). *Analytic Quality Glossary*. Quality Research International. Retrieved January 22, 2018, from [www.qualityresearchinternational.com/glossary/](http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/)
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1).
- Hittman, J.-A. (1993). TQM and CQI in post-secondary education. *Quality Progress*, 26(10).
- Huber, G. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Juran, J. M. (1988). *Juran on Planning for Quality*. New York: The Free Press.
- Kempner, D. E. (1993). The Pilot Years: The Growth of the NACUBO Benchmarking Project. *NACUBO Business Officer*, 27(6), 21-31.
- Kim, D. H. (1993, Autumn). Link between Individual and Organizational Learning. *The Sloan Management Review*.
- McGill, M., Slocum, J., & Lei, D. (1992, Summer). Management Practices in Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 42.
- McDavid, J. C., & Hawthorn, L. R. (2006). *Programme Evaluation and Programme Measurement: An Introduction to Practice*. California: Sage Publications.
- Meyer, H. (2002). The new managerialism in education management: corporatization or organizational Learning? *Journal of Educational Administration*, 40(6), 534-551. Doi: <https://doi.org/10.1108/09578230210446027>
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37–53.
- Mok, K. H. (2005). Questioning for internationalization of universities in Asia: critical reflections. *Journal of Studies in International Education*, 11, 433–454.
- Muller, D., & Funnell, P. (1992, April). Exploring learners, perceptions of quality. *AETT Conference on "Quality in Education"*, 6-8. University of York.
- Oakland, J. S. (1989). *Total Quality Management*. London: Heinemann Professional Publishing Ltd.
- OECD (2004). *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Assuring and Improving Quality*. Paris: OECD Publishing.
- Owlia, M. S., & Aspinwall E. M. (1997). TQM in higher education, a review. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 14(5).
- Pinchot, C., & Pinchot, E. (1994). *The End of Bureaucracy and the Rise of the Intelligent Organization*. San Francisco: Berrett Koehler.

- Riley, K. (1992b). The changing framework and purposes of education authorities. *Research Papers in Education, Policy and Practice*, 7(1).
- Sallis, E. (1994). *A Framework for quality management*. The staff college, Mendip Paper 070. Bristol.
- Senge, P. M. (1990a, Fall). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *The Sloan Management Review*, 7-23.
- Senge, P. M. (1990b). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Seymour, D. (1992). *Qn Q: Causing Quality in Higher Education*. New York: Macmillan.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach*. Netherlands: Swets and Zietlinger.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., & Provus, M. M. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Peacock. Illinois: Itasca.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services*. Boston: Kluwer Academic Services.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, J. A. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thune, C. (1996). The alliance of accountability and improvement: the Danish experience. *Quality in Higher Education*, 10(3), 21-32.
- Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Β΄ Έκδοση. Μπένος.
- Vroeijenstijn, T. (2001). How to assure quality in higher education. In Baijnath, N., Maimela, S., & Singh, P. (Eds), *Quality Assurance in Open and Distance Learning*, (pp. 65-80). Johannesburg: Unisa and Technikon SA.
- Waks, S., & Moti, F. (1999). Application of the total quality management principles and ISO 9000 standards in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 24(3), 249-259.
- Walsh, K. (1991). Quality and Public Services. *Public Administration*, 69(4), 503-514.
- West-Burnham, J. (1997). *Managing Quality in Schools, Effective Strategies for Quality Based School Improvement*. Financial Times, Prentice Hall.
- Woolhouse, D. (1999). *Quality and quality assurance, Quality and Internationalisation in Higher Education*. Paris: OECD.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

## Η ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ ΑΝΗΚΕΙ ΣΤΑ ΑΕΙ: Η ΑΠΟΜΑΓΕΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παντελής Κυπριανός

*Πανεπιστήμιο Πατρών, τ. πρόεδρος της ΑΔΙΠ*  
Email: kiprian@upatras.gr

### ABSTRACT

The term “quality” came into use in education in the 1980s and was quickly transformed into principles and goals. The aim of this chapter is to explore the term of “quality assurance” in the European Higher Education Area (EHEA) and to compare it with the corresponding idea in the official discourse and practices in Greece. I argue that despite the apparent coincidence of domestic and european principles and practices, there is a gap between them that widens after 2020. In official european discourse, the primary responsibility for quality assurance lies with Higher Education Institutions (HEI). In Greece, by contrast, a centralized idea that undermines the formation of a quality culture prevails. In short, the content of the term “quality assurance” is not given a priori, it is subject to elaboration and reevaluation.

**Λέξεις-κλειδιά:** Quality assurance, Higher Education, Greece, EHEA, Disenchantment, ENQA, ADIP/NAHE – Διασφάλιση ποιότητας, τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ελλάδα, ΕΧΑΕ, απομάγευση, ENQA, ΑΔΙΠ/ΕΘΑΑΕ

## 1. Η διασφάλιση ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ)

Στη δεκαετία του 1980 τρεις χώρες διέθεταν πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας: Γαλλία, Ολλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο. Η Ολλανδία είχε εισάγει αρχές από τις Ηνωμένες Πολιτείες, τις οποίες, στη συνέχεια, υιοθέτησαν οι σκανδιναβικές χώρες. Οι τρεις αυτές χώρες και, στη συνέχεια, η Δανία είχαν θεσπίσει ανεξάρτητη αρχή διασφάλισης ποιότητας, η οποία προχωρούσε, μετά την επεξεργασία των επτά αρχών που ίσχυαν στις ΗΠΑ, σε τρεις φάσεις, όπως ακριβώς γίνεται σήμερα: Έκθε-

ση αυτοξιολόγησης του θεσμού, Επιτόπια επίσκεψη ειδικών στον θεσμό, κυρίως ομότεχνων, στο θεραπευόμενο γνωστικό αντικείμενο και Κατάθεση από αυτούς σχετικής έκθεσης. Ακολούθησαν στη δεκαετία κάποιες άλλες χώρες, ιδιαίτερα βόρειες, όπως η Φινλανδία, η Νορβηγία και η Λιθουανία. Η πτώση του τείχους του Βερολίνου και οι εξελίξεις στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες επιτάχυναν την όλη διαδικασία, καθώς τα πανεπιστήμια στις χώρες αυτές μπήκαν σε μια διαδικασία ταχέων μετασχηματισμών.

Οι εξελίξεις επιταχύνθηκαν από την εκπόνηση, σε ευρωπαϊκό πια επίπεδο, διεθνών προγραμμάτων που χρησιμοποιήθηκαν πιλοτικά. Έτσι, το 1995 η CRE, η Σύνοδος Πρυτάνεων και Αντιπρυτάνεων των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων, η μετέπειτα Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (EUA), προσέφερε εξωτερική αξιολόγηση στα μέλη της και σ' όσα πανεπιστήμια το επιθυμούσαν. Το 1995 έλαβε χώρα το ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Ανώτερη Εκπαίδευση καθώς και άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα. Στα προγράμματα αυτά υιοθετήθηκε και δοκιμάστηκε η διαδικασία των τριών φάσεων της αξιολόγησης που αναφέραμε παραπάνω.

Τα προγράμματα αυτά έφεραν πιο κοντά τις εκπαιδευτικές αρχές διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών και διευκόλυναν τη μεταξύ τους συνεργασία. Επιπλέον, έφεραν πιο κοντά τις αρχές διαφορετικών χωρών επιφορτισμένων με τη διασφάλιση ποιότητας. Ακολούθησε η σύσταση, το 1998, του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στη διασφάλιση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (98/561/EC) και το πιλοτικό πρόγραμμα Φάρος (PHARE), το οποίο απευθυνόταν σε 24 χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, στη διάρκεια του οποίου δοκιμάστηκαν οι μέχρι τότε κατευθυντήριες γραμμές στο ζήτημα.

Κομβικές στην εξέλιξη αυτή είναι η ίδρυση θεσμών διασφάλισης και παράλληλα ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου υλοποιήσιμου σε όλες τις χώρες του ΕΧΑΕ. Σε ό,τι αφορά τους θεσμούς, αυτοί είναι κυρίως δύο. Το 2000 συγκροτείται από εθνικές αρχές και εκπροσώπους Υπουργείων Παιδείας το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας, η European Network for Quality Assurance (ENQA). Μετονομάστηκε το 2004 σε Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Με δύο λόγια από Δίκτυο μετονομάστηκε σε Ένωση, γεγονός που μαρτυρά την εδραίωσή της σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Κομβική στην απόφαση μετασχηματισμού είναι η «αποβολή» και η μη περαιτέρω εμπλοκή κυβερνητικών παραγόντων και οργανισμών, γεγονός που σηματοδοτεί την απόφαση συγκρότησης θεσμών και αρχών, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ανεξάρτητων από την πολιτική εξουσία.

Η ENQA αποτέλεσε έναν από τους τέσσερις θεσμικούς πυλώνες (τους Ε4) που βάρυναν στη διαδρομή της διαδικασίας της Μπολόνια και του, από το 2010, Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οι άλλες τρεις είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων, η οποία συγκροτείται το 2001, η Ένωση Ευρωπαίων Φοιτητών



(ESU), η οποία υπάρχει με το όνομα αυτό από το 2007, και η Ευρωπαϊκή Ένωση Θεσμών Ανώτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (EURASHE), η οποία ιδρύθηκε το 1990 στην Πάτρα. Η παρουσία των τεσσάρων αυτών θεσμών δείχνει και τον τρόπο με τον οποίο επιχειρούνται να συγκροτηθούν οι τριτοβάθμιοι ευρωπαϊκοί εκπαιδευτικοί θεσμοί καθώς και τη σχέση τους με την κεντρική πολιτική εξουσία.

Μετά από πρόταση των Ε4, το 2007, στη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας στο Λονδίνο, συγκροτείται, το 2008, ένας νέος θεσμός, το Ευρωπαϊκό Μητρώο Αρχών Διασφάλισης Ποιότητας (EQAR). Η συμμετοχή των εθνικών αρχών στον φορέα αυτό, όπως και στην ΕΝQA, προϋποθέτει πιστοποίηση διεθνούς επιτροπής κατά τον ίδιο τρόπο που συντελείται η πιστοποίηση σε κάθε πανεπιστήμιο ή πανεπιστημιακό τμήμα. Η ένταξη παρέχει την εξουσιοδότηση στον φορέα, είτε πρόκειται για εθνική αρχή είτε όχι, να αναλαμβάνει αξιολογήσεις/πιστοποιήσεις εκπαιδευτικών και ερευνητικών οργανισμών εκτός συνόρων.

Το δεύτερο μεγάλο πεδίο είναι το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης/πιστοποίησης. Το ζήτημα είναι στην καρδιά όλων των εγχειρημάτων. Όλα αυτά κωδικοποιούνται στη διυπουργική του 2005, στο Μπέργκεν, στη Νορβηγία. Μετά από πρόταση των Υπουργών Παιδείας, το 2003, στο Βερολίνο, η Ε4 συνέταξε και κατέθεσε κείμενο το οποίο θέτει για πρώτη φορά συστηματικά δείκτες και κατευθυντήριες αρχές, Standards and Guidelines, για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ευρωπαϊκή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα γνωστά ESG του 2005.

Τα ESG του 2005 κρίθηκαν ξεπερασμένα και ανεπαρκή για την προώθηση της διασφάλισης ποιότητας. Σύμφωνα με το επίσημο κείμενο της διυπουργικής στη Ρώμη, τον Νοέμβριο του 2020: «With the adoption of ESG 2015, the “EHEA model” for quality assurance became more consolidated, clear and visible. The 2015 version of the ESG brought a number of “technical” improvements with significant changes to the standards and guidelines for internal quality assurance outlined in Part 1. These changes have now better equipped the ESG to adapt to new developments in the EHEA including new modes of learning, links between quality assurance and qualification frameworks (QF-EHEA) and learning outcomes (standard 1.2), and a stronger emphasis of the students’ active role as co-creators of their learning processes (standard 1.3). The scope of quality assurance has also widened – as ESG 2015 is embracing not only teaching and learning, but also responds to the increased internationalisation of higher education, the spread of digital learning and new forms of delivery and recognition of competencies gained outside formal education» (European Education and Culture Executive Agency [EECEA], 2020).

Συνακόλουθα, από το 2010 αναπτύχθηκαν προγράμματα με διπλό στόχο: την εξεύρεση τρόπων, ώστε οι κατευθυντήριες αρχές να μετουσιωθούν γόνιμα στη διδασκαλία και τη μάθηση, και την αποφυγή γραφειοκρατικών αγκυλώσεων, ώστε οι κατευθυντήριες αρχές να μη μετατραπούν σε ρουτίνα και σε εμπόδια που πνίγουν κάθε δημιουργικότητα. Για τον σκοπό αυτό, εκπονήθηκαν από το 2008



έως και το 2014 προγράμματα σε ευρωπαϊκή και σε τοπική κλίμακα, στα δυτικά Βαλκάνια, ώστε να δοκιμαστούν καλές πρακτικές και να ληφθούν υπόψη τοπικές ιδιαιτερότητες.

Όλα αυτά κατέληξαν το 2015, στο Ερεβάν της Αρμενίας, στην αναθεώρηση των ESG του 2005 και την αντικατάστασή τους από αυτά του 2015 (Yerevan Communiqué, 2015). Τι αλλάζει; Κάποια πράγματα είναι πιο σαφή. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε σε δύο τομείς. Την εμπλοκή των λεγόμενων stakeholders, στην προκειμένη περίπτωση των επαγγελματικών φορέων, και, κατά μείζονα λόγο, των φοιτητών. Οι φοιτητές δεν έχουν πλέον λόγο μόνο για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των διδασκόντων. Έχουν λόγο και στην αξιολόγηση/πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών. Αυτό αποτυπώνεται και στη θεσμική συμμετοχή τους στις επιτροπές εμπειρογνομόνων για την αξιολόγηση/πιστοποίηση. Η συμμετοχή των φοιτητών σε όλα τα επίπεδα αποτελεί, βέβαια, διαρκές αίτημα της Ένωσης Ευρωπαίων Φοιτητών, το οποίο ικανοποιείται στα ESG του 2015.

Με τα λόγια των ίδιων των συντακτών των δύο ESG: «In terms of changes in the introductory part of the document, the ESG 2015 take account of the developments in European higher education since 2005, such as the shift to student-centred learning and the need for flexible learning paths and the recognition of competencies gained outside formal education. In addition, the increased internationalisation of higher education, the spread of digital learning, and new forms of delivery are listed as important developments influencing the quality assurance of higher education. The ESG 2015 also make reference to other tools at the European level that contribute to transparency and trust in higher education, such as the qualifications frameworks, the ECTS, and the diploma supplement» (ENQA, 2015a.)

Σημαντικές είναι και δύο άλλες πτυχές, η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και η διεθνοποίηση. Η κοινωνική διάσταση, ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους της διαδικασίας της Μπολόνια, έγκειται σε μέτρα που αποβλέπουν στη βελτίωση των όρων σπουδών, ώστε να μπορέσουν να αποφοιτήσουν με τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις και εφόδια όσο γίνεται περισσότεροι φοιτητές.

Η διεθνοποίηση, τέλος, διαπερνά μεγάλο μέρος της διασφάλισης ποιότητας. Πέρα από τις ανταλλαγές φοιτητών, διδασκόντων και προσωπικού, καταβλήθηκε και καταβάλλεται προσπάθεια οι εμπειρογνώμονες να προέρχονται, αν όχι όλοι, τουλάχιστον μεγάλο μέρος τους από πανεπιστήμια και οργανισμούς της αλλοδαπής. Για τον σκοπό αυτό, σε αρκετές χώρες η όλη διαδικασία συντελείται εξ ολοκλήρου σε άλλη γλώσσα, κυρίως τα αγγλικά. Στην ίδια λογική, αξιολογούνται/πιστοποιούνται και τα προγράμματα διμερούς ή πολυμερούς συνεργασίας, όπως τα joint degrees, εικάζω μελλοντικά και οι κοινοπραξίες ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Υπό το ίδιο πρίσμα, πρέπει να δούμε τη συνεργασία αρχών διασφάλισης ποιότητας από διαφορετικές χώρες και, βέβαια, τη διάχυση της διασφάλισης ποιότητας όχι μόνο στα πανεπιστήμια αλλά και στα ερευνητικά κέντρα.

## 2. «Η πρωταρχική ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας ανήκει στο Ίδρυμα»

Σήμερα, είκοσι δύο χρόνια μετά τη θέσπιση της διαδικασίας της Μπολόνια, όλες οι χώρες διαθέτουν τουλάχιστον μία αρχή διασφάλισης ποιότητας. Συνήθως οι μεγαλύτερες χώρες, ιδιαίτερα εκείνες που έχουν και τοπικές-εθνοτικές διενέξεις, έχουν περισσότερες. Όλες σχεδόν, με τη μία ή την άλλη μορφή, έχουν σχέσεις με την ΕΝQA. Αντίθετα, ακόμη και σήμερα, μόλις 22 από τις 48 είναι μέλη του Μητρώου, του EQAR, που σημαίνει ότι δεν πληρούν πλήρως τις αρχές των ESG του 2015.

Ποια είναι η θεμελιώδης αρχή που διαπερνά την ευρωπαϊκή πολιτική διασφάλισης ποιότητας; Στα περισσότερα σχετικά κείμενα υπογραμμίζεται αυτό που πρωτοειπώθηκε το 2003, στο *communiqué* των Υπουργών Παιδείας στο Βερολίνο. Παραθέτω το σχετικό εδάφιο από τη διυπουργική στο Παρίσι, το 2018. «As early as 2003 in the Berlin Communiqué, ministers recognized that the primary responsibility for quality assurance in higher education lies with each institution itself». Συνεχίζει. «This central tenet underpins the approach to Quality Assurance in the European Higher Education Area, and is clearly reflected in the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)» (EECEA, 2018: 128).

Για να κατανοήσουμε την αρχή αυτή, ας δούμε τα ESG του 2015. Εκεί, όπως και στα περισσότερα σχετικά κείμενα, διατυπώνεται ο στόχος. Η σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και η αμοιβαία άμεση αναγνώριση τίτλων και διαδικασιών. Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Με δύο συμπληρωματικούς τρόπους. Καταρχήν με την υιοθέτηση κοινών αρχών και κριτηρίων. Από τη λογική αυτή εμφορούνται όλα τα εργαλεία που έχουν εισαχθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια στον ΕΧΑΕ. Από τα προγράμματα κινητικότητας, τους μαθησιακούς στόχους, τα ECTS, το παράρτημα διπλώματος, τα *joint degrees* και τα πανεπιστημιακά δίκτυα έως πιο πρόσφατα το πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων. Ο δεύτερος τρόπος έγκειται στη συχνά χρησιμοποιούμενη έννοια της εμπιστοσύνης. Εμπιστοσύνη των ιδρυμάτων στην όλη διαδικασία, τους θεσμούς και, βεβαίως, στα άλλα Ιδρύματα, της ίδιας χώρας ή άλλης, ώστε να συνάψουν σχέσεις, να προβούν σε συνέργειες, να υιοθετήσουν και να διαχύσουν καλές πρακτικές.

Πώς συμβιβάζεται η διπλή μέριμνα σύγκλισης και ταυτόχρονα εναπόθεσης της πρωταρχικής ευθύνης διασφάλισης της ποιότητας στα ίδια τα Ιδρύματα; Για να απαντήσουμε, ας έχουμε κατά νου τρία πράγματα. **Πρώτον**, τα ESG, και του 2015, εστιάζουν στη μάθηση και τη διδασκαλία και αφήνουν το πεδίο για την έρευνα. Αυτό αφήνει στα Τμήματα και τα Ιδρύματα την ελευθερία να επιλέξουν κατευθύνσεις και πρακτικές. **Κατά δεύτερον**, τα Τμήματα τα ίδια και τα πανεπιστήμια συντάσσουν την εσωτερική έκθεση, γεγονός που τους επιτρέπει να εστιάζουν σε τομείς της επιλογής τους. **Και τρίτον**, σύμφωνα με τις αρχές του ΕΧΑΕ, σε όλη τη διαδικασία αξιολόγησης/πιστοποίησης συμμετέχουν όλες οι συνιστώσες: διδάσκοντες, διοικητικοί, ειδικές κατηγορίες προσωπικού και φοιτητές.

Τι σημαίνουν τα παραπάνω; Ο όρος ποιότητα δεν είναι δεδομένος. Δεν είναι δεδομένος, γιατί τα πανεπιστήμια υπηρετούν πολλαπλούς σκοπούς. Υπάρχουν δεδομένα και δείκτες που μπορούν να θεωρηθούν αντικειμενικοί, αλλά ακόμη και αυτά πρέπει να διαβαστούν στο συγκεκριμένο: το γνωστικό αντικείμενο, ο τόπος, τα μέσα, οι στόχοι, η ιστορία του θεσμού. Για να γίνει σαφέστερο και πειστικότερο το επιχειρήμά μου, αντιγράφω από το κείμενο των ESG του 2015: «Higher education aims to fulfil multiple purposes; including preparing students for active citizenship, for their future careers (e.g. contributing to their employability), supporting their personal development, creating a broad advanced knowledge base and stimulating research and innovation. Therefore, stakeholders, who may prioritise different purposes, can view quality in higher education differently and quality assurance needs to take into account these different perspectives. *Quality*, whilst not easy to define, is mainly a result of the interaction between teachers, students and the institutional learning environment. Quality assurance should ensure a learning environment in which the content of programmes, learning opportunities and facilities are fit for purpose» (ENQA, 2015b: 7).

Η σχετικοποίηση της έννοιας «ποιότητα» και η συσχέτισή της με την αλληλεπίδραση διδασκόντων/διδασκομένων και τη συγκρότηση ενός περιβάλλοντος και μιας κοινότητας μάθησης επαναθέτει το ερώτημά μας. Πώς συνδυάζεται η σχετικοποίηση με τη μέριμνα σύγκλισης και κοινού βηματισμού των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ΕΧΑΕ; Προφανώς υπάρχουν πολλαπλές διαδικασίες και τρόποι, κυρίως η έκθεση της επιτροπής εξωτερικών κριτών που επισκέπτονται υπό κανονικές συνθήκες το Τμήμα και το πανεπιστήμιο. Στη διάρκεια της επίσκεψης, οι ειδικοί έχουν ήδη μελετήσει την έκθεση και μπορούν μέσω των ακροάσεων όλων των μελών του Τμήματος ή της κοινότητας να καταλάβουν, ακόμη κι αν η όλη διαδικασία είναι σκηνοθετημένη, τι ισχύει και τι όχι.

Πέρα όμως από την επιτροπή των εξωτερικών κριτών, ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην πολιτική ή τις πολιτικές ποιότητας του κάθε Τμήματος και του κάθε πανεπιστημίου. Αυτό μεταφράζεται στη συγκρότηση και μεθοδική υλοποίηση του εγχειριδίου ποιότητας το οποίο λειτουργεί διπλά. Ως δουλεμένη έκφραση των κατευθυντήριων γραμμών και στόχων ενός Ιδρύματος και ως οδηγός για την υλοποίησή τους. Το κείμενο αυτό αποτελεί το προσφορότερο μέσο για να κατανοήσουμε αν ένα Ίδρυμα έχει πολιτική ποιότητας, αν αυτή είναι επεξεργασμένη, αν την υλοποιεί και, βέβαια, αν μετά την ολοκλήρωση του κύκλου των διαδικασιών, υπάρξει ανατροφοδότηση και επανασχεδιασμός.

Η/οι πολιτική/πολιτικές ποιότητας αποτελούν το μέσο για την επίτευξη στόχων που θέτει το ίδιο το Ίδρυμα και βάσει αυτού θα αξιολογηθεί, θα πιστοποιηθεί. Πίσω από τη διαπίστωση αυτή ξαναβρίσκουμε τη δεδηλωμένη πρόθεση των ευρωπαϊκών αρχών διασφάλισης ποιότητας: «Η πρωταρχική ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας ανήκει στο Ίδρυμα». Γιατί αυτό; Θα μπορούσε κανείς να επικαλεστεί λόγους αρχών, λόγους δημοκρατικής λειτουργίας ή ακόμη συντεχνιακούς λόγους. Είπαμε ήδη ότι πολλά από τα θεμελιώδη σχετικά κείμενα, όπως τα

ESG, έχουν ετοιμαστεί και ετοιμάζονται από το E4. Λογικό είναι οι ομάδες αυτές, ιδιαίτερα η EUA και ESU, να θέλουν να έχουν τα πανεπιστήμια, οι διδάσκοντες, οι φοιτητές ακόμη και οι ίδιες αυτές ενώσεις λόγο στη διαδικασία διασφάλισης ποιότητας.

Χωρίς να παραβλέπω τους άλλους λόγους, θαρρώ πως η αντίληψη αυτή εκκινεί από/και εδράζεται, σ' έναν βαθμό, σε παιδαγωγικές μέριμνες. Είναι η ίδια λογική που οδηγεί στη συνεχή μνεία της ανάγκης υιοθέτησης της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Απώτερος στόχος της όλης διαδικασίας είναι η συγκρότηση μιας κουλτούρας ποιότητας. Αυτή προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή στην επεξεργασία σχεδίων του οργανισμού, τη λογοδοσία και, στη συνέχεια, μέσω της ανατροφοδότησης, στη βελτίωση των αρχικών σχεδίων και προτάσεων. «Quality assurance and quality enhancement» αναφέρεται στα ESG του 2015, «are thus inter-related. They can support the development of a *quality culture* that is embraced by all: from the students and academic staff to the institutional leadership and management» ([https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf), 2015: 7).

Στόχος, με δυο λόγια, είναι η συγκρότηση κουλτούρας ποιότητας στο πανεπιστήμιο, κουλτούρας κοινής σε όλα τα μέλη της Πανεπιστημιακής Κοινότητας. Η κουλτούρα αυτή θα ενσωματώνει τους θεμελιώδεις ευρωπαϊκούς στόχους, αλλά, την ίδια στιγμή, θα εδράζεται σε παραδόσεις και στόχους της ίδιας της κοινότητας. Με δύο λόγια, τα πανεπιστήμια καλούνται να αναπτύξουν μια κουλτούρα ποιότητας και ταυτόχρονα να αναπτύξουν πρακτικές που εναρμονίζονται με το ευρωπαϊκό πλαίσιο. Αυτό το πνεύμα αποτυπώνει ο αγγλικός όρος *compliance* που χρησιμοποιείται στην πιστοποίηση των προγραμμάτων και των ιδρυμάτων και ο οποίος πολύ κακώς μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) με τον όρο *συμμόρφωση*.

### 3. Απομάγευση και ελληνικός γραφειοκρατικός αυταρχισμός

Την όλη διαδικασία καλούνται να φέρουν σε πέρας σε κάθε χώρα αρχές επιφορτισμένες με την αξιολόγηση/πιστοποίηση. Αυτές οι αρχές οφείλουν να έχουν νομική υπόσταση και να είναι αναγνωρισμένες από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές της χώρας τους. Σύμφωνα με το άρθρο 3.2 των ESG του 2015 «Agencies should have an established legal basis and should be formally recognised as quality assurance agencies by competent public authorities». Ποιες είναι αυτές οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές; Εξαρτάται από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη Γερμανία τα ομόσπονδα κρατίδια, στην Ισπανία οι περιφέρειες, στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας.

Για τον λόγο αυτό, σε πολλές χώρες του ΕΧΑΕ, ιδιαίτερα τις μεγαλύτερες πληθυσμιακά, έχουμε περισσότερες από μία σχετικές αρχές. Αυτές είναι κεντρικές, περιφερειακές, γενικές ή εξειδικευμένες σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, δημόσιες

ή ιδιωτικές. Ακριβώς γι' αυτό, σπάνια, θα βρούμε αρχές με τον τίτλο «εθνική», με εξαιρέσεις την Ισπανία και την Ιταλία. Από την άλλη, ιδιώτες μπορεί να συστήσουν, όπως συμβαίνει σε αρκετές χώρες, ιδιωτική αρχή, αναγνωρισμένη από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές της χώρας τους.

Αρκεί η νομική αναγνώριση από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές; Όχι! Όλες οι αρχές, δημόσιες και ιδιωτικές, για να τύχουν αναγνώρισης και να συνεχίσουν να υπάρχουν, οφείλουν να τηρούν τις κατευθυντήριες αρχές της ENQA και να είναι πιστοποιημένες από αυτήν. Προϋπόθεση για όλα αυτά είναι το άρθρο 3.3 των ESG του 2015, η ανεξαρτησία της αρχής από κάθε εξουσία «Agencies should be independent and act autonomously. They should have full responsibility for their operations and the outcomes of those operations without third party influence».

Το ζήτημα της ανεξαρτησίας είναι κομβικό. Σε μελέτη του 2018, για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Ελλάδα, Λιθουανία και Τσεχία, θεωρούνται οι χώρες στις οποίες «το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας είναι εξαιρετικά ρυθμισμένο και εστιασμένο σε αξιοσημείωτον βαθμό στον έλεγχο ποιότητας». Στον αντίποδα, «στη Φινλανδία το σύστημα διασφάλισης ποιότητας είναι αποκεντρωμένο και αφήνει σημαντική αυτονομία στα ΑΕΙ να αναπτύξουν τα δικά τους συστήματα διασφάλισης ποιότητας, τη δική τους κουλτούρα. [...]». Η εκεί αρχή «διαδραματίζει κατά βάση ένα συμβουλευτικό ρόλο. Οι αποφάσεις της είναι συμβουλευτικές και δεν έχουν τυπικές/νομικές συνέπειες. Επιτελεί μια δουλειά εστιασμένη στη βελτίωση, η οποία βοηθά τα ΑΕΙ να αναδείξουν τις βέλτιστες πρακτικές όπως επίσης να αναδείξουν περιοχές βελτίωσης» (European Commission, 2019: 26-27).

Τι σημαίνει αυτό; Ο συγκεντρωτισμός ακυρώνει την αρχή στην οποία αναφέρθηκα, σύμφωνα με την οποία «η πρωταρχική ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας ανήκει στο Ίδρυμα». Επιπλέον, ο συγκεντρωτισμός δεν βοηθά, όπως αναφέρεται στο κείμενο, ούτε στη βελτίωση θεσμών και πρακτικών ούτε βέβαια στη συγκρότηση κουλτούρας ποιότητας. Αν ισχύει η διαπίστωση αυτή, που από την προσωπική μου εμπειρία θαρρώ ότι ισχύει απόλυτα, ζητούμενο θα ήταν να πάμε προς την κατεύθυνση της μείωσης του συγκεντρωτισμού, προς την κατεύθυνση που μας δείχνει το παράδειγμα της Φινλανδίας και άλλων χωρών.

Στόχος μας θα ήταν να μη θεωρήσουμε την αρχή, την τότε ΑΔΙΠ, μηχανισμό ελέγχου, αλλά θεσμό διασφάλισης και προώθησης της ποιότητας. Αυτό μπορεί να γίνει ποικιλότροπα, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση κουλτούρας ποιότητας. Αν μπει κάποιος στις ιστοσελίδες άλλων αρχών ή της ENQA διαπιστώνει το πρόδηλο. Την απομάγευση του θεσμού, τη συγκρότησή του από ανθρώπους που ξέρουν τη δουλειά, που δεν είναι κατ' ανάγκη καθηγητές, αλλά έχουν σχέση με την εκπαίδευση. Αυτός είναι και ο λόγος που στις περισσότερες χώρες, ιδιαίτερα της δυτικής, κεντρικής και βόρειας Ευρώπης, οι πρόεδροι των αρχών και τα στελέχη τους δεν είναι «λαμπερά», διακοσμητικά, ονόματα, αλλά άνθρωποι που ασχολούνται με το αντικείμενο, που το γνωρίζουν. Στελεχώνονται από προσωπικό που πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, δεν μπαίνουν με εικονικές προκηρύξεις.

Συνακόλουθα, αιτούμενα για την ΑΔΙΠ, ήταν η ορθολογική και αξιοκρατική στελέχωση, η συνέργεια με τα ΑΕΙ και όχι ο έλεγχος, ώστε να θεραπευτούν αδυναμίες και να βελτιωθούν πρακτικές, να συγκροτηθούν θεσμοί, ιδιαίτερα εκεί που υπήρχαν –και υπάρχουν– αδυναμίες, όπως η πανεπιστημιακή παιδαγωγική ή η μετάβαση των αποφοίτων στην κοινωνία και την εργασία. Υπό το πρίσμα αυτό, το 2019, επιχειρήθηκε η καλύτερη συνεργασία με τα ΑΕΙ, με κατάθεση προτάσεων και την ίδρυση θεσμών που θα καθιστούσαν ευκρινέστερες τις διαδικασίες λειτουργίας του Ιδρύματος και ταυτόχρονα θα του επέτρεπαν να αναπτύξει τα συγκριτικά πλεονεκτήματά του.

Η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου με τον νόμο 4653/2020 και η αψυχολόγητη μετονομασία της ΑΔΙΠ σε ΕΘΑΑΕ, από «Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας» σε «Εθνική Αρχή», επέτεινε το πρόβλημα του συγκεντρωτισμού και προκάλεσε σειρά από άλλα προβλήματα. Ανέκοψε, για να μην πω ακύρωσε, για καιρό την ευρωπαϊκή προοπτική της Αρχής, η οποία παραμένει στο περιθώριο των ευρωπαϊκών εξελίξεων, χωρίς συμπράξεις, χωρίς παρουσία στα όργανα και χωρίς, βέβαια, να είναι ακόμη μέλος του EQAR. Σύμφωνα με τον προγραμματισμό, όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα της ΕΝQA, η αξιολόγηση της ΕΘΑΑΕ προβλέπεται να ολοκληρωθεί τέλη του 2022 –η ΑΔΙΠ θα αξιολογούνταν τέλη Γενάρη του 2020.

Αναμφίβολα, ο σχετικά βραχύς βίος της ΑΔΙΠ δεν ήταν καθόλου εύκολος. Ο Α. Καβακασάλης δίνει εικόνα των πρώτων δυσκολιών (2011: 294-296). Πρώην μέλη του Συμβουλίου της ΑΔΙΠ δίνουν στον παρόντα τόμο τη δική τους εμπειρία και εικόνα: απροθυμία των κυβερνήσεων, αδράνειας, υποστοιλέχωση, απουσία από τα ευρωπαϊκά δρώμενα, μακριά από τα ΑΕΙ, μη πλήρωση βασικών κατευθυντήριων αρχών, όπως η εμπλοκή των φοιτητών σε όλες τις φάσεις της αξιολόγησης/πιστοποίησης. Βέβαια, το ίδιο διάστημα, πανεπιστήμια και Τμήματα πορεύονται στον δικό τους δρόμο. Αρκετά συγκρότησαν θεσμούς για την πανεπιστημιακή παιδαγωγική, δίνουν περισσότερο βάρος σε πτυχές της κοινωνικής διάστασης και του κύκλου σπουδών του φοιτητή, ασχολούνται περισσότερο με τους αποφοίτους, τη μεταξύ τους σχέση και τη μετέπειτα εργασιακή διαδρομή τους. Ασφαλώς υπάρχουν αρκετά προβλήματα, όπως ενδεικτικά οι οδηγοί ποιότητας, που είναι σε αρκετές περιπτώσεις ανεπεξέργαστοι και αντιγραφές άλλων ιδρυμάτων, της ΕΝQA ή της ΑΔΙΠ.

Ο νόμος 4653/2020, ωστόσο, επέτεινε τα προβλήματα, έθρεψε τον συγκεντρωτισμό και δυσχέρανε τα εγχειρήματα αυτοβελτίωσης και συγκρότησης κουλτούρας ποιότητας. Αναμφίβολα, τα μεσάνυχτα λίγο πριν την ψήφισή του, υπήρξαν αλλαγές, κάποιες προς το καλύτερο: από νέα αρχή, η ΕΘΑΑΕ εμφανίζεται πλέον ως συνέχεια της ΑΔΙΠ, ο τίτλος στα αγγλικά άλλαξε, από National έγινε Hellenic και από NAHE έγινε HAHE, στο άρθρο 1, τέλος, προστέθηκε αυτό που υπήρχε στους προηγούμενους σχετικούς νόμους, ότι ο Υπουργός Παιδείας «ασκεί έλεγχο νομιμότητας». Επιπλέον αργότερα, υπήρξε μέριμνα για κάποια, λίγα, ζητήματα, όπως η συμμετοχή των φοιτητών στις επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης.



Με τις μεσονύκτιες αλλαγές πληρούνται ορισμένες από τις εγγυήσεις που θέτουν οι ευρωπαϊκές αρχές. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι ο ν. 4653/2020 είναι σε μεγάλο βαθμό αντιγραφική των δύο προηγούμενων νόμων, ιδιαίτερα του 4009/2011, αλλάζει σε μερικές λέξεις και φράσεις. Δύο είναι οι σημαντικότερες. Η πρώτη έγκειται στη διαμεσολάβησή της στην κατανομή της χρηματοδότησης των ΑΕΙ. Σύμφωνα με το άρθρο 2.1.α η ΕΘΑΑΕ «συμβάλλει στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και στην κατανομή της επιχορήγησης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ)». Με δύο λόγια, δεν έχει λόγο στο ύψος της χρηματοδότησης, αλλά στο πώς θα κατανεμηθεί το 20% της χρηματοδότησης. Με τον τρόπο αυτό η ΕΘΑΑΕ αφαιρεί μια πολυετή άτυπη αρμοδιότητα της Συνόδου των Πρυτάνεων.

Είναι σημαντική η νέα αυτή η αρμοδιότητα; Και ναι και όχι. Όχι γιατί ουσιαστικά η ΕΘΑΑΕ υλοποιεί απλά κυβερνητικές επιλογές ως προς τη χρηματοδότηση. Ναι, με δεδομένη τη χαμηλή δημόσια χρηματοδότηση των ΑΕΙ και την πενιχρότητα των πόρων, ιδιαίτερα από ιδιωτικούς φορείς. Συνακόλουθα, η ΕΘΑΑΕ μπορεί να ασκήσει πίεση στα Ιδρύματα, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν σκεφτεί κανείς ότι τα κριτήρια των επιδόσεων μπορούν να αναφέρονται σε διαφορετικά πεδία και διαφορετικές πρακτικές. Η δυνατότητα άσκησης πίεσης μεγαλώνει με την εισαγωγή, για πρώτη φορά σε σχετικό νομικό κείμενο, του άρθρου 2.4, το οποίο δεν έχει καμία σχέση με τον τίτλο «αποστολή της Αρχής». «Τα ΑΕΙ υποχρεούνται να συνεργάζονται με τις υπηρεσίες της ΕΘΑΑΕ, να απαντούν άμεσα στα ερωτήματά της και να της υποβάλλουν τα στοιχεία που είναι αναγκαία για την άσκηση των αρμοδιοτήτων της».

Χρειαζόταν ένα τέτοιο άρθρο μετά από 15 κοντά χρόνια λειτουργίας των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας; Είναι αλήθεια ότι κάποια, ελάχιστα, Ιδρύματα δεν ήταν συνεπή στην αποστολή των στοιχείων. Δικαιολογείται, ωστόσο, ένα τέτοιο άρθρο, όταν η διασφάλιση ποιότητας έγινε ήδη μία από τις βασικές μέριμνες των ΑΕΙ; Πρόκειται για αστοχία ή για έμμεση πίεση; Σε κάθε περίπτωση, ακόμη κι αν δεχτούμε ότι πρόκειται για αστοχία, πουθενά στον νόμο 4653/2020 δεν υπάρχει μέριμνα για διαβούλευση, για συζήτηση. Ασκείται μόνο ποικιλότροπα πίεση στα ΑΕΙ να υπακούσουν στα κελεύσματα της Αρχής. Έτσι, μέσα στην αχρείαστη λεπτομερή καταγραφή διαδικασιών και αρμοδιοτήτων χάνεται άλλη μια φορά ο βασικός στόχος του ΕΧΑΕ: «Η πρωταρχική ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας ανήκει στο Ίδρυμα».

Συμπερασματικά, ο νόμος 4653/2020 βρίθεται από αχρείαστη επανάληψη αρχών και διαδικασιών που υπάρχουν στους δύο προγενέστερους νόμους, ιδιαίτερα τον 4009/2011. Είναι με δυο λόγια, εξίσου, αν όχι ακόμη περισσότερο, υπερ-ρυθμιστικός. Χρειαζόταν; Προφανώς όχι, εφόσον η ΕΘΑΑΕ εκ προοιμίου οφείλει να ακολουθεί το ευρωπαϊκό πλαίσιο. Τι θα γίνει αν αυτό αλλάξει; Προφανώς θα πρέπει να αλλάξει η ελληνική νομοθεσία. Πέρα από υπερ-ρυθμιστικός, ο ν. 4653/2020 εισάγει μια δύσχρηστη φαρανική δομή που δύσκολα θα λειτουργήσει. Δύσκολα θα βρούμε κάτι αντίστοιχο στις Αρχές των 48 χωρών του ΕΧΑΕ. Αυτό που έχει ίσως μεγαλύτερη σημασία είναι ότι ο νόμος αφήνει την πόρτα ανοιχτή σε παρεμβάσεις

της κυβέρνησης στα ΑΕΙ, είτε άμεσα μέσω της χρηματοδότησης είτε έμμεσα μέσω της ΕΘΑΑΕ. Η τελευταία μπορεί με βάση το υφιστάμενο πλαίσιο να ασκήσει πίεση και έλεγχο στα ΑΕΙ.

Με τον τρόπο αυτό χάνονται οι δύο βασικοί στόχοι του ΕΧΑΕ. Η ανάθεση της πρωταρχικής ευθύνης διασφάλισης στα Ιδρύματα και η σταδιακή συγκρότηση κουλτούρας ποιότητας. Αυτοί οι δύο λόγοι εξηγούν, σε κάποιον βαθμό, και τη δυσχέρεια υλοποίησης από τα ελληνικά ΑΕΙ ορισμένων βασικών αρχών του ΕΧΑΕ, όπως η συμμετοχή των φοιτητών στην πανεπιστημιακή ζωή (Κυπριανός, 2016) και ακόμη περισσότερο τις περιορισμένες επιδόσεις τους σε ένα τεράστιο ζήτημα που συνδέεται με πλείστα άλλα, την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης (Κιριανός et al., 2011).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- European Network for Quality Assurance in Higher Education** (2015a). *Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005*. Retrieved from <https://www.enqa.eu/publications/comparative-analysis-of-the-esg-2015-and-esg-2005/>
- European Network for Quality Assurance in Higher Education** (2015b). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 2015*. Retrieved from [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture** (2010). *Study to evaluate the progress on quality assurance systems in the area of higher education in the Member States and on cooperation activities at European level: final report*, Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/352582>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice** (2018). *The European higher education area in 2018: Bologna Process implementation report*. Publications Office. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/63509>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice** (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna Process implementation report*. Publications Office, Report. Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en)
- European Higher Education Area and Bologna Process** (2015). *Yerevan Communiqué*. Retrieved from [http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniquéFinal\\_613707.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniquéFinal_613707.pdf)
- Καβασακάλης, Κ. Α.** (2011). *Η διασφάλιση ενός συστήματος ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Kiprianos, P., Kamarianos, I., Stamelos, G., & Balias, S.** (2011). Market and the Higher European educational policies: when the markets fail-the case of Greece. *Revista Educação Skepsis*, n. 2, São Paulo, Ιούλιος: skepsis.org: 61-89.
- Κυπριανός, Π.** (2016). Ενεργοί διδασκόμενοι, παθητικοί διαχειριστές: Η διοίκηση στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και η συμμετοχή των φοιτητών. *Academia*, 6(1), 133-163.
- Νόμος 4653/2020**, Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικόι Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 12/Α΄/24-1-2020).



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

## Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΓΕΝΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΑΕΙ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Θεόδωρος Μεταξάς, Ηλίας Κεβόρκ, Μιχάλης Ζουμπουλάκης

*Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*  
E-mail: metaxas@uth.gr, kevor@uth.gr, mzoub@uth.gr

### **ABSTRACT**

The aim of this chapter is to explore the importance of primary data analysis, which is relevant to the Quality Assessment processes held at Greek Universities. The Primary data under investigation contain information concerning the evaluation of courses, teachers and educational services offered at both undergraduate and postgraduate levels. The elaboration of such type of data is directly linked to the planning, implementation and evaluation of specific policies and strategies aiming Universities to offer programmes of high standards. Moreover, analyzing such data gives the opportunity of certain achievements including excellence and promotion of Departments and Universities in international classifications, strengthening thus their public image in the international academic environment. The data in this chapter, analysed using certain statistical methods, are extracted from 11.584 questionnaires completed by the students of the University of Thessaly in the winter semester of 2021 evaluating the following categories: "course", "teacher", "laboratory", "on-line teaching", "Homework", and "under/post-graduate student".

**Λέξεις-κλειδιά:** primary data, quality assurance, module evaluation, empirical analysis

## 1. Εισαγωγή

Η διαδικασία της αξιολόγησης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) έχει αποτελέσει ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο έρευνας, ειδικότερα μετά τη διακήρυξη της Μπολόνια (19/6/1999) (Tsinidou et al., 2010; Evans, 2013; Rivza et al., 2015; Belash et al., 2015; Tavares et al., 2016; Sanchez et al., 2020). Η διακήρυξη αυτή είχε ως πρωταρχικό στόχο τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης

Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) και εγκαινιάστηκε με τη διακήρυξη της Βουδαπέστης-Βιέννης το 2010. Οι βασικοί στόχοι της διαδικασίας αφορούν σε άξονες όπως η διάβιου μάθηση, η απασχολησιμότητα, η χρηματοδότηση, η διάρθρωση των τίτλων σπουδών, το διεθνές άνοιγμα, η συλλογή δεδομένων και η Διασφάλιση Ποιότητας (ΔΠ) στη μάθηση και διδασκαλία (EU Legislation, 2015). Μέσω του ΕΧΑΕ διάφορα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης είχαν την ευκαιρία να μοιραστούν κοινούς κανόνες και τυπικές αρχές εκπαίδευσης (Mourato & Patricio, 2019).

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να αναδείξει τη σημασία της ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων στη διαδικασία της διασφάλισης ποιότητας στα ΑΕΙ. Τα πρωτογενή δεδομένα που αφορούν κυρίως στις αξιολογήσεις μαθημάτων, διδασκόντων και υπηρεσιών, τόσο στα Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών (ΠΠΣ) όσο και στα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) που παρέχουν τα ΑΕΙ, συνδέονται άμεσα με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή αλλά και την αξιολόγηση συγκεκριμένων στρατηγικών και πολιτικών στα πλαίσια που ορίζονται από τα πρότυπα ποιότητας των ΑΕΙ, με απώτερο σκοπό την παροχή προγραμμάτων υψηλών προδιαγραφών (Harman, 1998; Hramiak, 2005; Matters, 2006; Liu et al., 2015; Mellander, 2017; Loeb et al., 2017). Παράλληλα συνδέονται άμεσα με την επίτευξη ποιότητας στην αριστεία, την ανάδειξη επιμέρους Τμημάτων και ΑΕΙ στο σύνολό τους σε διεθνείς βάσεις κατάταξης, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την εικόνα και εξωστρέφεια των ιδρυμάτων στον διεθνή ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο (Ivacevic & Lukovic, 2018; Hou & Jacob, 2017). Βάσει των ανωτέρω, το συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζει και αναλύει, εφαρμόζοντας στατιστικές μεθόδους, δεδομένα αξιολογήσεων 11.584 ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, όπως αυτά συμπληρώθηκαν από φοιτητές/τριες διαφορετικών ετών και διαφορετικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ), το χειμερινό εξάμηνο του 2021. Τα ως άνω δεδομένα αφορούν είκοσι (20) επί μέρους μεταβλητές, οι οποίες έχουν ομαδοποιηθεί στις παρακάτω πέντε (5) βασικές κατηγορίες αξιολόγησης: (1) «Μάθημα», (2) «Διδάσκων», (3) «Εργαστήριο», (4) «Εξ Αποστάσεως διδασκαλία» (5) «Εργασίες» και (6) «Φοιτητής/τρια».

Πιο συγκεκριμένα, οι ενότητες που ακολουθούν αφορούν στα εξής: στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης με εστίαση στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ στην τρίτη ενότητα, γίνεται αναφορά στη διεθνή και ελληνική εμπειρία. Στην τέταρτη ενότητα, αναδεικνύεται η σημαντικότητα των εμπειρικών δεδομένων και στην πέμπτη, γίνεται αναφορά σε προηγούμενες έρευνες και μετρήσεις με τη χρήση πρωτογενών δεδομένων. Στην έκτη ενότητα, παρουσιάζεται η περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στην έβδομη, το μεθοδολογικό πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, στις επόμενες δυο ενότητες, πραγματοποιείται η ανάλυση των δεδομένων και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Η τελευταία ενότητα κλείνει με συμπεράσματα.

## 2. Η διαδικασία της αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα

Η «αξιολόγηση των ΑΕΙ» στην Ελλάδα εισήχθη με τον ν. 3374/05, για να περιγράψει μια διαδικασία διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων. Επιπλέον, η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει κριτική ανάλυση και διαπίστωση των αδυναμιών που υπάρχουν όπως και των αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή των ΑΕΙ. Η διαδικασία της αξιολόγησης εφαρμόστηκε μετά το 2008 σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 3374/05 και μετά το 2016 αντικαταστάθηκε από την πιστοποίηση όπως αυτή ορίστηκε από τον ν. 4009/11.

Με βάση τις αρχές της ΕΘΑΕΕ (βλ. Οδηγός Πιστοποίησης), σκοπός της πιστοποίησης είναι η διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της διαφάνειας της συνολικής λειτουργίας των ΑΕΙ. Ειδικότερα, η πιστοποίηση εγγυάται την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων, καθώς και την εφαρμογή στρατηγικής συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του Ιδρύματος. Η πιστοποίηση ενός ΠΣ διασφαλίζει ότι το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών που προσφέρει το ΑΕΙ πληροί όλες τις τυπικές προδιαγραφές που προβλέπονται στο Πρότυπο Ποιότητας της ΕΘΑΑΕ, αλλά και ότι οι επιδόσεις και οι ικανότητες των αποφοίτων του συγκεκριμένου κύκλου σπουδών (μαθησιακά αποτελέσματα) αντιστοιχούν στα προσδοκώμενα επαγγελματικά προσόντα που απαιτεί η αγορά εργασίας.

## 3. Λίγα λόγια για την ευρωπαϊκή εμπειρία

Η ευρωπαϊκή εμπειρία καταγράφει πολλές ενδιαφέρουσες καλές πρακτικές στη διαδικασία της αξιολόγησης των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ειδικότερα την περίοδο από το 1990 και μετά, σε χώρες όπως οι: Γερμανία, Ισπανία, Φινλανδία, Γαλλία, Ιταλία, Νορβηγία, Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο (ΗΒ) (European Community, 1998). Αφετηρία αποτέλεσε η European University Association (EUA) η οποία, το 1993, εγκαινίασε την έναρξη του Institutional Evaluation Programme (IEP), το οποίο λειτουργεί έως και σήμερα, προσφέροντας σημαντικές υπηρεσίες σε ζητήματα μεθοδολογικά και στρατηγικού σχεδιασμού, υπό το πρίσμα του ελέγχου και της αυτόνομης λειτουργίας των πανεπιστημίων ως οργανισμών (Rosa et al., 2011). Στα πλαίσια της λειτουργίας της EUA, λειτουργεί και η δράση Best Practice Programme in Promoting Academic Integrity, προκειμένου

να αναδείξει καλές πρακτικές και συνεργασίες μεταξύ των πανεπιστημίων στον πυρήνα της ηθικής και ακεραιότητας στον χώρο της εκπαίδευσης (EUA, 2021).

Ακόμα και πριν τη διακήρυξη της Μπολόνια (19/6/1999), σε αρκετές χώρες στην Ευρώπη αναδεικνύονται επιτυχείς περιπτώσεις του συστήματος αξιολόγησης, όπως αυτές των πανεπιστημίων της Ιταλίας, Udine, Venice «Ca' Foscari», Catania και Politecnico di Torino (Boffo & Moscati, 1998). Στην περίπτωση του ιταλικού συστήματος, νέα μοντέλα λειτουργίας και πρακτικών σχεδιάζονται και εφαρμόζονται επιτυχώς την τελευταία δεκαετία, όπως το The New National Agency for Evaluation (Turri, 2014). Αντίστοιχα, καλές πρακτικές αναπτύσσονται και σε Ιδρύματα της Ισπανίας (Panadero et al., 2019; Artes et al., 2017), ενώ τη σύνδεση της επιχειρηματικότητας με τα προγράμματα MBA, μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, διερευνούν σε πανεπιστήμια της Γερμανίας (Gedeon, 2013). Τέλος, στην περίπτωση των σκανδιναβικών χωρών, και συγκεκριμένα στη Σουηδία, μέσα από συγκριτικές αναλύσεις, διερευνώνται σύγχρονες τεχνικές διαχείρισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχυθεί η διδασκαλία και η έρευνα στο εσωτερικό των πανεπιστημίων (Karlsson et al., 2014).

Σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία της αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση, με στόχο την επίτευξη της αριστείας και ποιότητας, έχουν τα πρωτογενή δεδομένα, τόσο από την πλευρά των ακαδημαϊκών στελεχών όσο και των φοιτητών/τριων. Η σημασία τους είναι τεράστια και η συνεισφορά τους στην αξιολογική διαδικασία ευρέως αναγνωρισμένη.

#### **4. Η σημασία των πρωτογενών δεδομένων στη διαδικασία της αξιολόγησης: Εμπειρικές προσεγγίσεις**

Από τις πρώτες προσεγγίσεις που αναδείκνυαν τη σημαντικότητα της χρήσης των πρωτογενών δεδομένων είναι αυτή του Glass (1976), ο οποίος θέτει ευθέως και την ανάγκη της μετα-ανάλυσης (meta-analysis) σε ζητήματα εκπαίδευσης. Από τότε έως σήμερα, και ειδικότερα τα τελευταία 15 χρόνια (Romero & Ventura, 2019), η σημασία των πρωτογενών δεδομένων αντανακλάται στον μεγάλο όγκο εμπειρικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης στα πανεπιστήμια, κυρίως αναφορικά με την πληροφορία που λαμβάνεται, τόσο από την πλευρά των καθηγητών/ακαδημαϊκών όσο και από την πλευρά των φοιτητών/τριων. Πιο συγκεκριμένα:

Οι Tsinidou et al. (2010), μέσω της χρήσης πολυκριτηριακής ανάλυσης (multi-criteria analysis) και ερωτηματολογίων, διερευνούν τους παράγοντες που επιδρούν στην ικανοποίηση των φοιτητών/τριών σε πανεπιστήμια της Ελλάδας. Αντίστοιχη είναι και η πρόσφατη έρευνα των Centoni και Maruotti (2021) σε φοιτητές/τριες πανεπιστημίων στην Ιταλία. Οι Douglas και Douglas (2006), μέσω της

χρήσης ερωτηματολογίων σε φοιτητές/τριες και συνεντεύξεων σε ακαδημαϊκό προσωπικό σε τμήματα διοίκησης επιχειρήσεων του ΗΒ, διερευνούν την επίδραση που έχουν οι αξιολογήσεις των φοιτητών στο εκπαιδευτικό έργο των διδασκόντων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι διδάσκοντες δεν θεωρούν σε μεγάλο βαθμό αξιόπιστα τα στοιχεία των αξιολογήσεων. Η μέθοδος των συνεντεύξεων σε ακαδημαϊκό προσωπικό ακολουθείται και από τους Ursin et al. (2008), που εξετάζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές της διαδικασίας αξιολόγησης συγκρίνοντας πανεπιστήμια της Φινλανδίας και της Ιταλίας. Από την πλευρά τους, οι Bornman et al., (2006) με τη χρήση ερωτηματολογίων σε περισσότερους από 600 ειδικούς και στα πλαίσια μιας μετα-ανάλυσης, διερευνούν τις διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης στα πανεπιστήμια της Γερμανίας. Επιπλέον, οι Belash et al. (2015), μέσω της τεχνικής Plan – Do – Check – Act (PDCA), προσπαθούν να αναλύσουν τις διαδικασίες ικανοποίησης και συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε πανεπιστήμια της Ρωσίας, ενώ οι Rivza et al. (2015) αξιολογούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο 860 προγράμματα εκπαίδευσης σε περισσότερα από 100 πανεπιστήμια, με τη συμμετοχή περισσότερων από 200 ειδικών. Το βασικό συμπέρασμα της έρευνάς τους είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος των προγραμμάτων ανταποκρίνεται στα πρότυπα και στην ικανοποίηση στόχων, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στη συμμετοχή των φοιτητών/τριων στη διαμόρφωσή τους. Την ίδια περίπου μεθοδολογία χρησιμοποιούν και οι Tavares et al. (2017), οι οποίοι, μέσω πρωτογενών δεδομένων που συλλέχθηκαν από ακαδημαϊκό προσωπικό όλων των δημόσιων και ιδιωτικών πανεπιστημίων της Πορτογαλίας την περίοδο 2014-15, εξετάζουν τις επιδράσεις της εσωτερικής αξιολόγησης στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Το βασικό τους συμπέρασμα συνάδει με μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματική εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης και στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου από την πλευρά των καθηγητών, ενώ αναδεικνύονται η ανάγκη εφαρμογής στρατηγικού σχεδιασμού και διαχείρισης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η παλαιότερη έρευνα της Anderson (2006) σε 30 ακαδημαϊκούς, 10 πανεπιστημίων της Αυστραλίας, ενώ αντίστοιχες προσεγγίσεις αναπτύσσονται και σε πανεπιστήμια της Ασίας (Akiyashi, 2008; Mohammadi, 2021) και της Αφρικής (Bitzer & Malherbe, 1995; Hay & Herselman, 2001) και της Κεντρικής και Λατινικής Αμερικής (De Vincenzi et al., 2018; Sanchez et al., 2020), αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό ότι η διαδικασία της αξιολόγησης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα εμπεριέχει κοινές διαστάσεις και στόχους υλοποίησης τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και διεθνές.

Παράλληλα, οι Mourato και Patricio (2019) επιλέγουν τις μεθόδους της συγκριτικής ανάλυσης (comparative analysis) και της μελέτης περίπτωσης (case study), προκειμένου να διερευνήσουν διαδικασίες εφαρμογής, και ελέγχουν σε τέσσερα Ανώτατα Ιδρύματα της Πορτογαλίας και της Ολλανδίας. Οι Mora και Vidal (1998) της Ισπανίας, ενώ άλλες εμπειρικές προσεγγίσεις, όπως των Evans (2013), Steinhardt et al. (2017), χρησιμοποιώντας βιβλιομετρικές αναλύσεις (bibliometric analysis), αναδεικνύουν βασικές διαστάσεις και παράγοντες της διαδικασίας αξιολόγησης.

λόγησης στα πανεπιστήμια με βάση την εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος της τελευταίας 20ετίας.

Από την πλευρά τους, οι Kember και Leung (2009) αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της διαμόρφωσης ενός αξιόπιστου στατιστικά ερωτηματολογίου ως βασικού εργαλείου στη διαδικασία αξιολόγησης. Την εξέχουσα σημασία της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αναδεικνύουν και οι μελέτες του Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance των ΗΠΑ (Loeb et al., 2017; Means et al., 2010), εκτιμώντας ότι η κατανόηση του «τι είναι», «πώς», «πότε» και «πού» είναι καθοριστική, τόσο για την ερευνητική διάσταση στην εκπαίδευση όσο και για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών πολιτικών, αλλά και πρακτικών.

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε, εύκολα προκύπτει το συμπέρασμα της αναγκαιότητας της χρήσης των πρωτογενών δεδομένων και της αξιοποίησής τους στη διαδικασία της αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Επίσης, καθίσταται σαφές ότι οι εμπειρικές προσεγγίσεις και αναλύσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επιταγές της έρευνας, αναδεικνύοντας τον πολυ-επίπεδο χαρακτήρα της αξιολόγησης ως διαδικασίας και πρακτικής που οδηγεί αντίστοιχα και σε ποικίλες διερευνητικές μεθόδους ανάλυσης.

## 5. Η διαδικασία αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αποστολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας είναι η προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης στους φοιτητές του και η προαγωγή της γνώσης και της έρευνας στις σχετικές με τα προγράμματά του γνωστικές περιοχές. Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στοχεύει στην προαγωγή γνώσης και εξειδίκευσης με κανόνες δεοντολογίας, που θα εξυπηρετούν τις ανάγκες της κοινωνίας στη διαμόρφωση ενός ελεύθερου ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, στη διεξαγωγή έρευνας υψηλού επιπέδου, στη διασφάλιση εχέγγυων ότι το διδακτικό προσωπικό έχει το υψηλότερο δυνατό επίπεδο για διδασκαλία και έρευνα, στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασιών με Εκπαιδευτικά και Ερευνητικά Ιδρύματα της ημεδαπής και της αλλοδαπής. Κύριος στόχος του ΠΘ είναι η αναγνώριση και η ελκυστικότητα των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων του μέσα στην επόμενη δεκαετία σε εθνικό επίπεδο, καθώς και διεθνής αποδοχή του επιτελούμενου ερευνητικού του έργου.

Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας έχει σκοπό την ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας εντός της Ακαδημαϊκής Κοινότητας, ώστε να μπορεί να εκπληρώνει τους στόχους της μέσω της εκπαίδευσης, της αριστείας, της προαγωγής της γνώσης και της καινοτομίας στην έρευνα. Ακολουθεί τις «Αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες για τη ΔΠ στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης», σύμφωνη με τη διακήρυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση του Ελσίνκι (ENQA, 2009).

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας έχει θεσπίσει σαφείς στόχους για τη διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών, των δραστηριοτήτων έρευνας και καινοτομίας. Το Ίδρυμα, με βάση τον στρατηγικό του σχεδιασμό, έχει θεσπίσει ποιοτικούς και ποσοτικούς στόχους, χρονικά προσδιορισμένους, οι οποίοι παρακολουθούνται, μετρούνται και αναθεωρούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) αντίστοιχα.

Το Ίδρυμα έχει επίσης θεσπίσει στόχους βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, της ερευνητικής δραστηριότητας, της ποιότητας των υπηρεσιών, των υποδομών και του συστήματος διοίκησης, όπως και στόχους βελτίωσης της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Οι δείκτες που λαμβάνει υπόψη του το Ίδρυμα είναι οι δείκτες επιδόσεων για βελτίωση της απορρόφησης της χρηματοδότησης, οι δείκτες βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και οι δείκτες των ερευνητικών επιδόσεων του Ιδρύματος. Οι στόχοι αυτοί είναι:

- η συστηματική βελτίωση των δεικτών ποιότητας όλων των μονάδων του Ιδρύματος, διοικητικών και ακαδημαϊκών,
- η με κάθε τρόπο συμβολή στη διαμόρφωση περιβάλλοντος και κινήτρων για την προσέλκυση επιστημόνων υψηλής κατάρτισης,
- η ανάπτυξη στρατηγικών παρακίνησης σε φοιτητές, διδάσκοντες, αλλά και διοικητικούς υπαλλήλους. Η διαρκής επιμόρφωση σε θέματα αποτελεσματικής διδασκαλίας και επίβλεψης ερευνητικού έργου για όλες τις κατηγορίες διδασκόντων, όπως και επιμόρφωσης του διοικητικού προσωπικού,
- η αποτελεσματικότητα των συστημάτων και των υπηρεσιών υποστήριξης προς τους φοιτητές, της κοινωνικής πρόνοιας, ιδιαίτερα για άτομα με αναπηρίες, η υποστήριξη των φοιτητών από καθηγητές συμβούλους, κ.λπ.,
- η προώθηση της αριστείας στη διδασκαλία και την έρευνα, η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, η διασφάλιση Κανόνων Ηθικής και Δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία και τις δημοσιεύσεις, η ανάπτυξη ερευνητικού περιβάλλοντος υψηλής ποιότητας με εστίαση και στρατηγικές επενδύσεις σε περιοχές ερευνητικής αριστείας και η σύνδεση με παραγωγικούς, κοινωνικούς και κυβερνητικούς φορείς για τη μεγιστοποίηση της επίδρασης (impact) της έρευνας. Επίσης, η δημιουργία κλίματος παρακίνησης και αριστείας μέσω της προκήρυξης σε ετήσια βάση συγκεκριμένων προγραμμάτων επιβράβευσης ατόμων, ερευνητικών ομάδων ή Τμημάτων για εξαιρετικές διδακτικές και ερευνητικές επιδόσεις,
- η βελτίωση της θέσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας σε επιλεγμένες διεθνείς λίστες κατάταξης πανεπιστημίων και η προώθηση διαδικασιών εισδοχής σε άλλες (π.χ. U-multirank, The World University Rankings, QS World University Rankings).



## 6. Πλαίσιο, μεθοδολογία και ερευνητικά ερωτήματα

### 6.1 Το πλαίσιο διενέργειας της αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα Τμήματα των Σχολών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων και για λίγες εβδομάδες), για το ακαδημαϊκό έτος 2020-21, υλοποιήθηκε εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως. Η αξιολόγηση επομένως των μαθημάτων από τους φοιτητές που ακολούθησε, τόσο στο χειμερινό όσο και στο εαρινό εξάμηνο, αφορούσε αποκλειστικά την έκταση κάλυψης των απαιτήσεων και αναγκών που είχαν για εκπαιδευτικές διαδικασίες από τις οποίες έλλειπε το στοιχείο της φυσικής παρουσίας τους στους χώρους διδασκαλίας.

Ένα δεύτερο στοιχείο που χαρακτηρίζει την παραπάνω αξιολόγηση είναι ότι οργανώθηκε και διεξήχθη κεντρικά, μέσω ενός ενιαίου πληροφοριακού συστήματος το οποίο ανέπτυξε η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του ΠΘ με χρήση ενιαίου ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη «κεντρικά ελεγχόμενη» διαδικασία αξιολόγησης εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο ΠΘ και αντικατέστησε κλασικές μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζαν, κατά περίπτωση, τα διάφορα Τμήματα με ερωτηματολόγια τα οποία ενσωμάτωναν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Προγραμμάτων Σπουδών τους. Ευθύνη των Προέδρων των Τμημάτων του ΠΘ είναι η ενημέρωση των μελών της Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) σχετικά με τα στατιστικά αποτελέσματα αξιολόγησης, ώστε στη συνέχεια να προταθούν μηχανισμοί διασφάλισης/προσαρμογής/βελτίωσης των Προγραμμάτων Σπουδών κάθε Τμήματος, αναφορικά με την πολιτική ποιότητας που έχει θεσπίσει η ΜΟΔΙΠ του ΠΘ.

Στα πλαίσια λοιπόν της ανωτέρω κεντρικά ελεγχόμενης διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων, η συμμετοχή των φοιτητών σε κάθε μάθημα έγινε μέσω συνδέσμων μιας χρήσης, οι οποίοι εστάλησαν αυτοματοποιημένα σε όσους εξ αυτών είχαν επιλέξει/εγγραφεί στο μάθημα μέσω της εφαρμογής «unistudent» της Ηλεκτρονικής Γραμματείας. Η διασφάλιση της ανωνυμίας των φοιτητών που συμμετείχαν στην αξιολόγηση επιτεύχθηκε με τις εξής διαδικασίες (ΜΟΔΙΠ, ΠΘ):

- δεν διατηρήθηκαν στοιχεία ταυτοποίησης, όπως στοιχεία ταυτότητας, στοιχεία χρήστη πληροφοριακού συστήματος, ούτε στοιχεία ηλεκτρονικής διεύθυνσης, όπως email address, IP address κ.λπ. ή οποιοδήποτε άλλο συσχετιζόμενο στοιχείο που να αποκαλύπτει την ταυτότητα του χρήστη,
- μετά την επιτυχή αποστολή των email με τους συνδέσμους μιας χρήσης στους φοιτητές του κάθε μαθήματος, διαγράφηκαν τα όποια στοιχεία συσχέτισης, ώστε κανείς άλλος εκτός από τον παραλήπτη να μην είναι σε θέση να γνωρίζει σε ποιον στάλθηκε ο σύνδεσμος μιας χρήσης,
- οι διδάσκοντες και συν-διδάσκοντες των μαθημάτων δεν είχαν πρόσβαση σε κανένα στοιχείο ταυτοποίησης, καθώς δεν μετείχαν στη διαδικασία αποστολής των συνδέσμων μιας χρήσης.



## 6.2 Μεθοδολογική προσέγγιση και ερευνητικά ερωτήματα

Για το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2020-21, την 7<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2021, σε κάθε μάθημα οι εγγεγραμμένοι φοιτητές παρέλαβαν τον «αντίστοιχο κωδικό μαθήματος», τον οποίο και θα χρησιμοποιούσαν για να συμπληρώσουν το σχετικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μέχρι και την 22<sup>η</sup> Ιανουαρίου 2021. Το ενιαίο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης περιείχε τις εξής έξι θεματικές: (1) Μάθημα με 6 «προτάσεις προς αξιολόγηση» [κωδ. M1-M6], (2) Εργασίες/Εξετάσεις με 4 προτάσεις [κωδ. H1-H4], (3) Διδάσκων/ουσα με 5 προτάσεις [κωδ. Δ1-Δ5], (4) Εξ αποστάσεως διδασκαλία με 2 προτάσεις [κωδ. P1-P2], (5) Εργαστήριο με 3 προτάσεις [κωδ. E1-E3] και (6) Φοιτητής/τρια με 2 προτάσεις [κωδ. Φ1-Φ2]. Σε κάθε μια από τις 22 προτάσεις του ερωτηματολογίου ακολουθούσε κλίμακα απόστασης «Likert» (1-5), στην οποία πρόταση ο φοιτητής όφειλε να δηλώσει τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας του επιλέγοντας έναν από τους παρακάτω ακέραιους: 1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απόλυτα.

Σε μια πρώτη προσπάθεια σύνοψης και ανάλυσης των στοιχείων που αφορούν στον αριθμό των φοιτητών στους οποίους εστάλησαν κωδικοί για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, στον **Πίνακα 1** παρατίθεται για κάθε Τμήμα μια πρώτη περιγραφική ανάλυση, η οποία αφορά τον μέσο αριθμητικό και την τυπική απόκλιση της μεταβλητής «**στοχευμένος αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων**» ανά μάθημα, συνοδευόμενη από τις αντίστοιχες ελάχιστες και μέγιστες τιμές της εν λόγω μεταβλητής. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας, τα τριάντα τέσσερα (34) Τμήματα των οκτώ (8) Σχολών του ΠΘ κωδικοποιήθηκαν ως Τμήμα 1, Τμήμα 2, κ.ο.κ έως Τμήμα 34. Παραδείγματος χάριν, στον **Πίνακα 1**, και ειδικότερα στο «Τμήμα 1», αξιολογήθηκαν 41 μαθήματα, με ελάχιστο και μέγιστο αριθμό εγγεγραμμένων φοιτητών (κωδικών που εστάλησαν) να είναι 5 και 264 αντίστοιχα σε δυο από τα 41 μαθήματα. Τέλος, για τα 41 συγκεκριμένα μαθήματα του Τμήματος 1, ο μέσος αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών ανά μάθημα και η αντίστοιχη τυπική απόκλιση ήταν αντίστοιχα 111.4 και 84.457 κωδικοί που εστάλησαν ανά μάθημα.

Το πλέον σημαντικό στοιχείο του **Πίνακα 1** είναι η διαφοροποίηση ανά Τμήμα των τεσσάρων στατιστικών μέτρων. Ένα δεύτερο αξιοσημείωτο στοιχείο αποτελούν οι υψηλές τιμές της τυπικής απόκλισης εντός των Τμημάτων, συνοδευόμενες από μεγάλες διαφορές μεταξύ μέγιστης και ελάχιστης τιμής. Τα δυο αυτά ευρήματα μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι η οποιαδήποτε συγκριτική μελέτη της αξιολόγησης, είτε μεταξύ μαθημάτων εντός των Τμημάτων είτε μεταξύ Τμημάτων και Σχολών, είναι εφικτή κάτω από δυο προϋποθέσεις, οι οποίες αποτελούν ταυτόχρονα και **ερευνητικά ερωτήματα** της εργασίας:

- (α) ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών, δηλαδή το ποσοστό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων στο σύνολο των απεσταλμένων κωδικών ανά μάθημα, να είναι υψηλός με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ μαθημάτων εντός των Τμημάτων ή

(β) εάν ο βαθμός ανταπόκρισης δεν είναι σχετικά μεγάλος, το δείγμα των φοιτητών που έχουν συμπληρώσει σε κάθε μάθημα το ερωτηματολόγιο να είναι αντιπροσωπευτικό αναφορικά με χαρακτηριστικά που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία.

Η διερεύνηση των παραπάνω δύο θεμάτων διενεργείται για κάθε Τμήμα του ΠΘ για μεν το θέμα (α), με τον υπολογισμό του μέσου ποσοστού ανταπόκρισης ανά μάθημα και του αντίστοιχου συντελεστή μεταβλητότητας (λόγος της τυπικής απόκλισης ως προς το μέσο αριθμητικό), για δε το θέμα (β), με τον υπολογισμό του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης κατά τάξεις του Spearman μεταξύ του μέσου ποσοστού ανταπόκρισης και της μέσης αξιολόγησης για καθεμιά από τις 22 προτάσεις του ενιαίου ερωτηματολογίου. Για το θέμα (α), ένα υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης, συνοδευόμενο από έναν περίπου μηδενικό συντελεστή μεταβλητότητας, θα σήμαινε κάλυψη της αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα κάθε Τμήματος από το σύνολο σχεδόν των φοιτητών που είναι εγγεγραμμένοι σε κάθε μάθημα, κάτι που θα επέτρεπε τουλάχιστον τη συγκριτική μελέτη της αξιολόγησης μεταξύ των μαθημάτων στο ίδιο Τμήμα. Εάν μάλιστα υψηλά μέσα ποσοστά ανταπόκρισης με σχεδόν μηδενικούς συντελεστές μεταβλητότητας θα ίσχυαν και μεταξύ των Τμημάτων, τότε ανάλογες συγκριτικές αξιολογήσεις θα μπορούσαν να διενεργηθούν. Για το θέμα (β), ένας συντελεστής συσχέτισης του Spearman τουλάχιστον μετρίου μεγέθους, θα σήμαινε ότι με χαμηλά ποσοστά ανταπόκρισης, μια αύξηση των τελευταίων θα οδηγούσε σε μεταβολές των μέσων αξιολογήσεων για κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου. Αυτό ουσιαστικά θα δημιουργούσε έντονα ερωτηματικά στην αξιοπιστία ατομικών και συγκριτικών αξιολογήσεων για τις βαθμολογούμενες προτάσεις του ενιαίου ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 1:** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα του στοχευμένου αριθμού συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανά μάθημα

Τμήματα ΠΘ	Αριθμός μαθημάτων που αξιολογήθηκαν	Στοχευμένος αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων			
		Ελάχιστη Τιμή	Μέσος Αριθμητικός	Τυπική Απόκλιση	Μέγιστη Τιμή
Τμήμα 1	41	5	111.4	84.457	264
Τμήμα 2	41	4	108.2	51.700	182
Τμήμα 3	64	2	79.6	59.210	235
Τμήμα 4	45	1	88.6	75.016	331
Τμήμα 5	34	13	104.4	55.809	195
Τμήμα 6	7	135	177.7	49.108	269
Τμήμα 7	33	7	74.9	46.821	184
Τμήμα 8	29	26	144.9	66.514	296
Τμήμα 9	15	11	72.9	33.487	101
Τμήμα 10	18	77	102.4	20.898	140
Τμήμα 11	9	30	84.9	35.311	130
Τμήμα 12	20	1	66.9	51.291	130
Τμήμα 13	9	17	306.9	155.859	493

Τμήμα 14	12	36	62.8	24.536	112
Τμήμα 15	6	73	99.3	20.714	122
Τμήμα 16	47	5	134.4	93.486	358
Τμήμα 17	47	9	114.1	101.944	395
Τμήμα 18	55	4	82.5	52.519	204
Τμήμα 19	53	9	79.8	36.785	170
Τμήμα 20	6	178	276.0	62.575	372
Τμήμα 21	16	49	84.1	29.703	140
Τμήμα 22	28	29	80.4	27.388	128
Τμήμα 23	37	2	117.6	85.486	261
Τμήμα 24	16	35	107.3	43.116	163
Τμήμα 25	42	2	175.7	141.523	550
Τμήμα 26	10	94	142.8	50.951	208
Τμήμα 27	44	4	123.7	120.534	415
Τμήμα 28	44	31	178.6	94.529	502
Τμήμα 29	48	6	86.1	70.939	269
Τμήμα 30	17	2	62.8	34.461	112
Τμήμα 31	6	126	172.2	38.556	222
Τμήμα 32	14	15	55.6	27.026	97
Τμήμα 33	24	13	117.0	81.834	240
Τμήμα 34	7	174	209.3	20.039	243

Πηγή: ΜΟΔΙΠ ΠΘ, ίδια επεξεργασία

## 7. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται ανά Τμήμα το μέσο ποσοστό ανταπόκρισης και ο αντίστοιχος συντελεστής μεταβλητότητας. Για τον υπολογισμό των δύο στατιστικών μέτρων, για κάθε Τμήμα χρησιμοποιήθηκαν τα ποσοστά ανταπόκρισης στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως σύνολο για τα μαθήματα του Τμήματος που αξιολογήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε Τμήμα υπολογίστηκε τόσο ο μέσος αριθμητικός όσο και η τυπική απόκλιση των ποσοστών ανταπόκρισης στα μαθήματα του Τμήματος που αξιολογήθηκαν. Ο συντελεστής μεταβλητότητας προέκυψε ως ο λόγος της τυπικής απόκλισης ως προς το μέσο αριθμητικό. Αρχικά, εκ των αποτελεσμάτων του Πίνακα 2 διαπιστώνουμε τα χαμηλά μέσα ποσοστά ανταπόκρισης ανά Τμήμα. Εκτός μόνο ενός Τμήματος, με μέσο ποσοστό ανταπόκρισης 44%, σε όλα τα υπόλοιπα Τμήματα το ποσοστό αυτό κυμαίνεται κάτω του 25%. Πιο συγκεκριμένα, σε 3 Τμήματα το ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 20% και 25%, σε 20 Τμήματα κυμαίνεται μεταξύ 10% και 20%, και τέλος, στα υπόλοιπα 10, το μέσο ποσοστό ανταπόκρισης βρίσκεται κάτω του 10%. Πέραν αυτών των χαμηλών μέσων ποσοστών ανταπόκρισης, υψηλοί συντελεστές μεταβλητότητας παρατηρούνται σε όλα τα

Τμήματα, υποδηλώνοντας σημαντική διαφοροποίηση στα ποσοστά ανταπόκρισης μεταξύ των μαθημάτων κάθε Τμήματος σε σχέση με το μέσο ποσοστό ανταπόκρισης. Να σημειωθεί εδώ ότι σε 23 Τμήματα ο συντελεστής μεταβλητότητας υπερβαίνει το 40%, ενώ σε 3 ο συντελεστής αυτός είναι μεγαλύτερος ακόμη και της μονάδας. Δυστυχώς, μόνο σε 2 Τμήματα ο συντελεστής αυτός είναι κάτω του 15% και, δυστυχώς, στα Τμήματα αυτά τα μέσα ποσοστά ανταπόκρισης είναι μικρότερα του 15%. Ας σημειωθεί, τέλος, ότι στο Τμήμα 12 με το μεγαλύτερο μέσο ποσοστό ανταπόκρισης, ο συντελεστής μεταβλητότητας είναι ιδιαίτερα υψηλός, προσεγγίζοντας το 0.8.

**Πίνακας 2:** Μέσος αριθμητικός του ποσοστού ανταπόκρισης των μαθημάτων κάθε Τμήματος του ΠΘ και αντίστοιχος συντελεστής μεταβλητότητας

ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΘ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Μέσο ποσοστό Ανταπόκρισης	11.85%	11.42%	18.16%	14.03%	19.45%	8.42%	10.52%	8.60%	24.67%
Συντελεστής Μεταβλητότητας	0.683	0.708	0.470	1.052	0.380	0.104	0.710	0.451	0.453
ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΘ	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Μέσο ποσοστό Ανταπόκρισης	13.39%	14.39%	43.69%	11.89%	11.04%	6.48%	9.20%	9.40%	6.26%
Συντελεστής Μεταβλητότητας	0.357	0.149	0.774	1.298	0.273	0.391	0.652	0.526	1.058
ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΘ	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Μέσο ποσοστό Ανταπόκρισης	14.19%	4.53%	22.82%	8.75%	19.73%	13.30%	13.01%	21.44%	10.19%
Συντελεστής Μεταβλητότητας	0.463	0.241	0.229	0.458	0.726	0.403	0.728	0.353	0.614
ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΘ			28	29	30	31	32	33	34
Μέσο ποσοστό Ανταπόκρισης			7.62%	10.28%	13.15%	4.48%	18.99%	17.70%	19.11%
Συντελεστής Μεταβλητότητας			0.706	0.864	0.840	0.258	0.289	0.557	0.436

Πηγή: ΜΟΔΙΠ ΠΘ, ίδια επεξεργασία

Τα ευρήματα του Πίνακα 2 δημιουργούν προβληματισμούς και επιφυλάξεις σχετικά με την αξιοπιστία των λαμβανόμενων αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθημάτων μετά την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων, είτε σε ατομικό είτε σε συγκριτικό επίπεδο μεταξύ μαθημάτων ή Τμημάτων. Όπως όμως αναφέρθηκε παραπάνω, οι ενδιαρμοί για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης *αμβλύνονται* εάν σε κάθε μάθημα οι σπουδαστές που ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των εγγεγραμμένων σπουδαστών στο μάθημα βάσει διαφόρων κριτηρίων. Τέτοια κριτήρια θα ήταν το φύλο, η μέχρι τώρα μαθησιακή επίδοση (π.χ. μόρια εισαγωγής για

τους πρωτοετείς και μέση επίδοση για τους υπόλοιπους φοιτητές), εάν στο μάθημα εγγράφονται για πρώτη φορά ή το χρωστούν από προηγούμενα ακαδημαϊκά έτη, το εξάμηνο σπουδών στο οποίο βρίσκονται κ.ά. Δυστυχώς τέτοια μορφή πληροφόρησης δεν μπορούσε να αντληθεί από το υπάρχον ερωτηματολόγιο.

Λόγω έλλειψης της παραπάνω πληροφόρησης, προχωρήσαμε σε μια προσεγγιστική διαδικασία αξιολόγησης της αξιοπιστίας των ληφθέντων απαντήσεων μέσω υπολογισμού τού μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης κατά τις τάξεις του Spearman μεταξύ του μέσου ποσοστού ανταπόκρισης για κάθε Τμήμα και της μέσης αξιολόγησης, επίσης ανά Τμήμα, που προέκυψε σύμφωνα με τον βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας των φοιτητών στις παραπάνω κωδικοποιημένες προτάσεις. Σχεδόν μηδενικές τιμές τού παραπάνω συντελεστή οδηγούν σε ενδείξεις ότι αλλαγή στα μεγέθη των ποσοστών ανταπόκρισης δεν θα οδηγήσουν σε αυξήσεις ή μειώσεις των μεγεθών της μέσης αξιολόγησης των προτάσεων του ερωτηματολογίου. Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης Spearman δίνονται στον **Πίνακα 3**.

**Πίνακας 3:** Συντελεστής κατά τάξεις του Spearman μεταξύ μέσου ποσοστού ανταπόκρισης και μέσης αξιολόγησης πρότασης ερωτηματολογίου των Τμημάτων ΠΘ

<b>Θεματική «ΜΑΘΗΜΑ»</b>	<b>M1</b>	<b>M2</b>	<b>M3</b>	<b>M4</b>	<b>M5</b>	<b>M6</b>
<b>Συντελεστής Spearman</b>	0.280	0.253	0.238	-0.021	0.141	0.151
<b>p-value</b>	0.109	0.148	0.175	0.906	0.426	0.394
<b>Θεματική «ΕΡΓΑΣΙΕΣ/ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ»</b>			<b>H1</b>	<b>H2</b>	<b>H3</b>	<b>H4</b>
<b>Συντελεστής Spearman</b>			0.113	0.277	0.225	0.179
<b>p-value</b>			0.524	0.112	0.201	0.310
<b>Θεματική «ΔΙΔΑΣΚΩΝ»</b>	<b>Δ1</b>	<b>Δ2</b>	<b>Δ3</b>	<b>Δ4</b>	<b>Δ5</b>	
<b>Συντελεστής Spearman</b>	0.160	0.274	0.200	0.131	0.179	
<b>p-value</b>	0.366	0.117	0.257	0.460	0.310	
<b>Θεματική «ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»</b>				<b>P1</b>	<b>P2</b>	
<b>Συντελεστής Spearman</b>				0.322	0.316	
<b>p-value</b>				0.063	0.069	
<b>Θεματική «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ»</b>			<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	
<b>Συντελεστής Spearman</b>			0.211	0.090	0.112	
<b>p-value</b>			0.232	0.613	0.529	
<b>Θεματική «ΦΟΙΤΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ»</b>				<b>Φ1</b>	<b>Φ2</b>	
<b>Συντελεστής Spearman</b>				-0.047	-0.025	
<b>p-value</b>				0.791	0.887	

Πηγή: ΜΟΔΙΠ ΠΘ, ίδια επεξεργασία

Η πρώτη γενική παρατήρηση είναι η έλλειψη πολύ υψηλών συντελεστών στο σύνολο των υπό αξιολόγηση προτάσεων. Να σημειωθεί εδώ ότι αν και ελήφθησαν όλα τα Τμήματα του ΠΘ η καταγραφή των *p-values* είναι καθαρά ενδεικτική και αφορά γενικεύσεις σε επίπεδο διαχρονικό και όχι διαστρωματικό. Προχωρώντας

στην περαιτέρω αξιολόγηση των τιμών των συντελεστών του Πίνακα 3, συναντάμε «προτάσεις προς αξιολόγηση» στις οποίες οι τιμές αυτές είναι ιδιαίτερος χαμηλές (μάλιστα με *p-values* υψηλά). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνουμε:

- Στη θεματική «Μάθημα» τις προτάσεις M4, M5, M6,
- Στη θεματική «Εργασίες/Εξεταστική» τις προτάσεις H1 και H4,
- Στη θεματική «Διδάσκων» τις προτάσεις Δ1, Δ4, Δ5,
- Στη θεματική «Εργαστήριο» τις προτάσεις Δ2 και Δ3,
- Στη θεματική «Φοιτητής/τρια» τις προτάσεις Φ1 και Φ2.

Στις υπόλοιπες προτάσεις, αν και ο συντελεστής συσχέτισης δεν είναι υψηλός, δεν μπορεί να κριθεί ως αμελητέος. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις προτάσεις M1, M2, M3 με συντελεστές άνω του 0.235, την πρόταση H2 με συντελεστή 0.28, την πρόταση Δ2 με συντελεστή 0.274, και τις προτάσεις P1 και P2 με συντελεστές άνω του 0.30. Στις περιπτώσεις λοιπόν αυτές, δημιουργούνται σοβαρά ερωτηματικά κατά πόσον μια αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισης θα άφηνε αμετάβλητη τη μέση αξιολόγηση. Επομένως, επιπρόσθετη ανάλυση για την αξιολόγηση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος των απαντήσεων που έχει ληφθεί σε κάθε μάθημα, αναφορικά με τα εν λόγω κριτήρια, κρίνεται αναγκαία.

Εν κατακλείδι, τα χαμηλά ποσοστά ανταπόκρισης ανά μάθημα, συνδυαζόμενα με ισχυρές διαφοροποιήσεις μεταξύ μαθημάτων και Τμημάτων και συνοδευόμενα από μη μηδενικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης κατά τάξεις του Spearman, δημιουργούν έντονους προβληματισμούς για τη συνέχιση της επεξεργασίας των πρωτογενών δεδομένων που έχουν ληφθεί από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και τη διενέργεια συγκριτικής ανάλυσης μεταξύ μαθημάτων και Τμημάτων. Η προφανής πρόταση για τη λύση του προβλήματος θα ήταν η αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισης. Η εμπειρία των συγγραφέων όμως έχει δείξει ότι η πρόταση αυτή δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί στην πράξη, ιδίως όταν η συμπλήρωση γίνεται ηλεκτρονικά και όχι με κλασικές διαδικασίες, π.χ. συμπλήρωση χειρόγραφου ερωτηματολογίου πριν από ενδιάμεσες ή τελικές εξετάσεις προφορικές ή γραπτές. Για τον λόγο αυτό, εναλλακτικά, θεωρούμε ότι ακόμη και με χαμηλά ποσοστά ανταπόκρισης, με ηλεκτρονική συμπλήρωση ερωτηματολογίου, τα δεδομένα αξιολόγησης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εξετάζοντας σε κάθε μάθημα τον βαθμό αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος των απαντημένων ερωτηματολογίων στο σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών. Για να γίνει όμως αυτό, στο ερωτηματολόγιο θα πρέπει να προστεθούν ερωτήσεις που να αφορούν σχετικά, ως προς την αξιολόγηση, κριτήρια στρωματοποίησης του συνόλου των εγγεγραμμένων φοιτητών ανά μάθημα και στη συνέχεια, να εξεταστεί εάν τα στρώματα αυτά αναλογικά αντιπροσωπεύονται στο δείγμα των ληφθέντων απαντημένων ερωτηματολογίων. Σε μια πρώτη προσέγγιση, ως τέτοιες μεταβλητές στρωματοποίησης θεωρούμε τις εξής: (1) «φύλο», (2) «ηλικία», (3) «τόπος διαμονής κατά τη φοίτηση», (4) «μαθησιακή επίδοση διαφοροποιούμενη μεταξύ πρωτοετών και φοιτητών

λοιπών ετών», (5) «εξάμηνο φοίτησης», και (6) «εάν ο φοιτητής χρωστά το μάθημα και ποια είναι η φορά που εγγράφεται σε αυτό».

## 8. Συμπεράσματα

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου ήταν να αναδείξει τη σημαντικότητα του ρόλου της συλλογής και χρήσης των πρωτογενών δεδομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και συγκεκριμένα στη διαδικασία της αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Σε γενικό πλαίσιο θα υποστηρίξουμε ότι με βάση την ευρωπαϊκή εμπειρία και τους στόχους που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση προς ενίσχυση της έρευνας, της αριστείας αλλά και της ποιότητας στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η χρήση των πρωτογενών δεδομένων είναι καθοριστική, είτε αυτά τα δεδομένα αφορούν διδάσκοντες είτε διδασκόμενους.

Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η διαδικασία της αξιολόγησης και η επίτευξη των στόχων της ποιότητας σε ερευνητικό και σε εκπαιδευτικό επίπεδο λαμβάνουν υπόψη τη συλλογή, επεξεργασία και χρήση των πρωτογενών δεδομένων. Σίγουρα όμως η διαδικασία της αξιολόγησης έχει πολλά περιθώρια βελτίωσης, προκειμένου τα αποτελέσματα να οδηγούν σε περισσότερα ασφαλή και ολοκληρωμένα συμπεράσματα, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων και πολιτικών σε επίπεδο οργανισμού.

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως τα χαμηλά ποσοστά ανταπόκρισης των φοιτητών/τριων ανά μάθημα και οι έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθημάτων των διαφόρων Τμημάτων συντελούν στο να μη δίνεται μια ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με την εξαγωγή ειδικών συμπερασμάτων. Η γενική εικόνα που αποτυπώνεται είναι ιδιαίτερα θετική, αλλά η βελτίωση στη χρήση του ερωτηματολογίου ως ανάγκη είναι μεγάλη. Η εμπειρία ετών έχει δείξει ότι η αξιολόγηση μαθημάτων και διδασκόντων με ηλεκτρονικά μέσα δεν εξασφαλίζει τη μεγάλη και επιθυμητή συμμετοχή των φοιτητών/τριων. Η χρήση, από την άλλη πλευρά, των παραδοσιακών μεθόδων, μέσω συμπλήρωσης χειρόγραφων ερωτηματολογίων, τείνει να καταργηθεί, αν και οδηγεί αποδεδειγμένα σε υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών/τριων που είναι το τελικό ζητούμενο. Κατά συνέπεια, προκειμένου να βελτιωθεί η αξιολογική διαδικασία, συνίσταται αναδιάρθρωση και εμπλουτισμός του ερωτηματολογίου και με άλλες μεταβλητές (παράγοντες) που στην πραγματικότητα είναι η λεπτομερής σκιαγράφηση του προφίλ των φοιτητών/τριων που συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια. Αυτή η ομάδα παραγόντων «προφίλ» υποστηρίζουμε ότι είναι καθοριστικής σημασίας, προκειμένου η όλη διαδικασία να οδηγήσει σε περισσότερο ειδικά και συγκεκριμένα αποτελέσματα, συμβάλλοντας, στο μέγιστο, στην αποτελεσματικότερη διαδικασία της αξιολόγησης.



## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akiyoshi, Y. (2008). Quality Assessment and Assurance in Japanese Universities: The Plight of the Social Sciences. *Social Science Japan Journal*, 11(1), 69–82.
- Anderson, G. (2006). Assuring Quality/Resisting Quality Assurance: Academics' responses to "quality" in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, 12(2), 161-173.
- Artés, J., Pedraja-Chaparro, F., & Salinas-Jiménez, M. (2017). Research performance and teaching quality in the Spanish higher education system: Evidence from a medium-sized university. *Research Policy*, 46, 19-29.
- Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Ryaskov, Y., Shaposhnikov, S., & Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia – Social & Behavioral Sciences*, 214, 344–358.
- Bitzer, E. M., & Malherbe, W. S. (1995). Internal Quality Assurance in University Teaching: a case study. *Quality in Higher Education*, 1(1), 49-57.
- Boffo, S., & Moscati, R. (1998). Evaluation in the Italian Higher Education System: Many Tribes, Many Territories... Many Godfathers. *European Journal of Education*, 33(3), 349-360.
- Bornmann, L., Mittag, S., & Daniel, H. D. (2006). Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52, 687–709.
- Centoni, M., & Maruotti, A. (2021). Students' evaluation of academic courses: An exploratory analysis to an Italian case study. *Studies in Educational Evaluation*, 70. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101054>.
- De Vincenzi, A., Garau, A., & Guaglianone, A. (2018). Has the quality of teaching and learning processes improved as a result of the implementation of quality assurance coordinated by the state? *Quality in Higher Education*, 24(1), 55-65.
- Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating Teaching Quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13.
- European Community (1998). *EVALUE (final report) – Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe*. Project funded by the European Community under the Targeted Socio-Economic Research Program (TSER).
- European University Association (EUA) (2021). *Quality Culture in Europe and Universities: A Bottom – Up Approach Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006*, Brussels, Belgium.
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
- Gedeon, A. S. (2013). Application of best practices in university entrepreneurship education: Designing a new MBA program. *European Journal of Training and Development*, 38(3), 231-253.
- Glass, G. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- Harman, G. (1998). The Management of Quality Assurance: A Review of International Practice. *Higher Education Quarterly*, 52(4), 345-364.
- Hay, H. R., & Herselman, M. E. (2001). An investigation into the perceptions of academic staff on quality assurance in teaching and learning at selected South African universities. *SAJHE/SATHO*, 15(3), 131-141.



- Hou, Y-W., & Jacob, J. W. (2017). What contributes more to the ranking of higher education institutions? A comparison of three world university rankings. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(4), 29-46.
- Hramiak, A. (2005). A method for the analysis of data from online educational Research. *Journal of interactive online learning*, 4(2), 82-93.
- Ivancevic, V., & Lukovic, I. (2018). National university rankings based on open data: A case study from Serbia. *Procedia Computer Science*, 126, 1516–1525.
- Karlsson, S., Fogelberg, K., Kettis, A., Lindgren, S., Sandoff, M., & Geschwind, L. (2014). Not just another evaluation: a comparative study of four educational quality projects at Swedish universities. *Tertiary Education and Management*, 20, 239-251.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12, 15–29.
- Liu, S., Tan, T., & Meng, M. (2015). Impact of Quality Assurance on Higher Education Institutions: A Literature Review. *Higher Education Evaluation and Development*, 9(2), 17-34.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers (NCEE 2017–4023)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Matters, G. (2006). *Using Data to Support Learning in Schools, Students, teachers, systems*. Victoria, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Means, B., Padilla, C., & Gallagher, L. (2010). *Use of Education Data at the Local Level From Accountability to Instructional Improvement*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Use of Education Data at the Local Level From Accountability to Instructional Improvement.
- Mellander, E. (2017). On the use of register data in educational science research. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 106-118.
- Mohammadi, M. (2021). Dimensions of Teacher Performance Evaluation by Students in Higher Education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 18-25.
- Mora, J-G., & Vidal, J. (1998). Introducing Quality Assurance in the Spanish University. *New Directions for Institutional Research*, 99, 29-38.
- Mourato, J., & Patricio, M. T. (2019). Evaluation and control process in higher education institutions: a comparative analysis. *Quality Assurance in Education*, 27(3), 269-284.
- Panadero, E., Fraile, J., Ruiz, J. F., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397.
- Rivza, B., Bikse, V., & Brence, I. (2015). Evaluation of higher education study programmes and their development trends as drivers of regional growth. *Procedia Economics and Finance*, 26, 643–650.
- Romero, C., & Ventura, S. (2019). *Educational data mining and learning analytics: An updated survey*. WIREs Data Mining Knowl Discov. 10, e1355.
- Rosa, M. J., Cardoso, S., Dias, D., & Amaral, A. (2011). The EUA Institutional Evaluation Programme: an account of institutional best practices. *Quality in Higher Education*, 17(3), 369-386.
- Sánchez, T., Gilar-Corbi, R., Castejón, J. L., Vidal, J., & León, J. (2020). Students' Evaluation of Teaching and Their Academic Achievement in a Higher Education Institution of Ecuador. *Frontiers in Psychology*, 11, 233-243.

- 
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Gotze, N., Baumann, J., & Krucken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? *Higher Education*, 74, 221–237.
- Tavares, O., Sin, C., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1293-1305 (η ημερομηνία εντός είναι 2016).
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244.
- Turri, M. (2014). The new Italian agency for the evaluation of the university system (ANVUR): a need for governance or legitimacy? *Quality in Higher Education*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2014.889429>
- Ursin, J., Huusko, M., Aittola, H., Kiviniemi, U., & Muhonen, R. (2008). Evaluation and Quality Assurance in Finnish and Italian Universities in the Bologna Process. *Quality in Higher Education*, 14(2), 109-120.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

## ΗΤΑΝ ΚΑΠΟΤΕ Η ΑΔΙΠ: ΜΙΑ ΑΦΗΓΗΣΗ

Γιώργος Σταμέλος, Βασίλης Τσιάντος

*Πανεπιστήμιο Πατρών – Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας*  
Email: stamelos@upatras.gr, tsianto@physics.ihu.gr

### ABSTRACT

The present paper is an attempt to describe, on the one hand, the historical development of a quality assurance system in Greek higher education and, on the other hand, our own involvement and contribution. Through the analysis of the historical experience, an attempt will be made to understand the Greek framework, in general, and the establishment of a quality assurance system for Greek higher education, in particular. The paper will conclude with some key stakes which seem to be raised and which will determine the future in terms of quality assurance in higher education both in European Higher Education Area and in Greece.

**Λέξεις-κλειδιά:** ΑΔΙΠ, διασφάλιση ποιότητας, ανώτατη εκπαίδευση, ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης – HQA, quality assurance, higher education, European Higher Education Area

## 1. Σύντομη ιστορική αναφορά: από το θεσμικό στο προσωπικό

### 1.1 Το θεσμικό: μια δύσκολη και μακρά θεσμική προπαρασκευή

Η Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) ιδρύθηκε με τον ν. 3374 του 2005 (ΦΕΚ 189, 02/08/2005). Είναι από τις τελευταίες εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ). Ο λόγος της καθυστέρησης υπήρξε εξόχως πολιτικός. Η ίδρυση της ΑΔΙΠ βρέθηκε στο επίκεντρο σφοδρής κομματικής αντιπαράθεσης, η οποία πήρε ακραίες μορφές σύγκρουσης ακόμα και στους δρόμους. Η εικόνα αυτή, αφενός, αδικεί τη χώρα, αφετέρου, δημιούργησε καθυστερήσεις που ακόμα και σήμερα είναι ορατές.

Ως προς το πρώτο, είναι χρήσιμο να θυμηθεί κανείς ότι η πολιτική έγνοια για μια κοινωνική λογοδοσία από τα δημόσια πανεπιστήμια της χώρας προς την κοινωνία

που τα χρηματοδοτεί εκκινεί από τον ν. 1268/82, σύμφωνα με τον οποίον ιδρύθηκαν δύο εθνικής εμβέλειας συμβουλευτικά σώματα: η *Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών* και το *Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης* (Πετραλιάς & Θεοτοκάς, 1999: 18). Ειδικά το πρώτο ήταν υπεύθυνο για την κοινωνική λογοδοσία των πανεπιστημίων. Το όργανο αυτό δεν μακροημέρευσε, ενώ και το δεύτερο δεν είναι σίγουρο ότι συνεισέφερε τα αναμενόμενα. Ο εκ των εμπνευστών του ν. 1268/82, Δ. Κλάδης, αποδέχεται ότι αυτή υπήρξε στην πράξη μια –καίριας σημασίας– αποτυχία του ν. 1268/82 (Κλάδης, 2012), στον βαθμό που στέρησε την κοινωνία από έναν μηχανισμό λογοδοσίας ενός σημαντικού κοινωνικού και δημόσιου θεσμού, του πανεπιστημίου. Οργανωμένη, πλην αποτυχημένη, προσπάθεια δημιουργίας ενός μηχανισμού αξιολόγησης με τη θέσπιση αντικειμενικών διαδικασιών αξιολόγησης των πανεπιστημίων έγινε υπό υπουργίας Α. Τρίτση, το 1988 (Τρίτση, 1988). Αν κανείς θέσει ως ορόσημο των συζητήσεων για έναν μηχανισμό διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη τη δεκαετία του '80, θα διαπιστώσει ότι η Ελλάδα προσπαθεί να παρακολουθήσει τις σχετικές συζητήσεις, αλλά χωρίς θεσμική επιτυχία (Καβασακάλης, 2014). Η αποτυχία αυτή συνήθως αποδίδεται στην ατομία, λόγω ενός αναμενόμενου πολιτικού κόστους. Αυτό δεν μοιάζει να είναι λάθος. Παρόλα αυτά, η μη λειτουργία θεσμοθετημένων οργάνων που έχουν ως σκοπό τη λογοδοσία των ελληνικών δημόσιων πανεπιστημίων δεν μπορεί να μην αφορά και την Πανεπιστημιακή Κοινότητα.

Αν ως σημείο εκκίνησης της συζήτησης για τη διασφάλιση ποιότητας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ληφθεί το *Υπόμνημα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα* της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1991), σε ελληνικό επίπεδο έχουμε μια νέα προσπάθεια ψήφισσης σχετικού νομοθετικού πλαισίου (ν. 2083/1992) για την *Αξιολόγηση του Έργου των ΑΕΙ* (επί υπουργίας Σουφλιά). Η κομματική αντιπαράθεση αποδίδει μια γενικευμένη δυσπιστία και έλλειψη εμπιστοσύνης. Η κυβερνητική τότε παράταξη φαίνεται να τείνει προς τη λογική των κατατάξεων. Η τότε αξιωματική αντιπολίτευση κατηγορεί την κυβέρνηση για πλήρη έλεγχο του μηχανισμού αξιολόγησης. Από την ελάχιστη αντιπολίτευση, ο μεν Συνασπισμός φαίνεται να βρίσκεται στη λογική της αξιωματικής αντιπολίτευσης, τονίζοντας τη σχέση αποτελέσματος αξιολόγησης και χρηματοδότησης που προέβλεπε ο Νόμος. Το δε ΚΚΕ αναφέρει ότι δεν μπαίνει καν στη συζήτηση πριν αντιμετωπιστούν τα οξύτα προβλήματα του ελληνικού πανεπιστημίου (Πρακτικά της Βουλής, 1992α-στ). Τελικά, αν και ο Νόμος ψηφίζεται δεν εφαρμόζεται.

Η νέα κυβέρνηση που προκύπτει αμέσως μετά (ΠΑΣΟΚ) φαίνεται να προκρίνει μια νέα μεθοδολογία εισαγωγής της αξιολόγησης στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Προτρέπει τα ελληνικά πανεπιστήμια να συμμετάσχουν στο πρώτο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα αξιολόγησης (European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education). Έτσι, πολύ πρώιμα για τα ευρωπαϊκά δεδομένα, τη διετία 1994-1995, δύο ελληνικά πανεπιστήμια παίρνουν μέρος σε αυτό το πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ, 1996). Είναι η πρώτη φορά που ελληνικά πανεπιστήμια αξιολογούνται. Έκτοτε και ως το 2005, έτος ίδρυσης της ΑΔΙΠ, οκτώ (8) ελληνικά πανεπιστήμια

είχαν αξιολογηθεί από τέτοιου είδους ευρωπαϊκά προγράμματα, που πλέον γίνονται από την CRE/EUA (Conference of Rectors of European Universities/European University Association) (Καβασακάλης, 2014). Παράλληλα, στο πλαίσιο του 1<sup>ου</sup> Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι, 1994-1999) και στο πλαίσιο της δράσης *Αποτίμηση των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, υλοποιήθηκαν συνολικά 85 προτάσεις, με αποτέλεσμα την περίοδο 1998-1999 να έχουν λάβει εμπειρία αξιολόγησης (είτε ιδρυματική είτε Τμήματος) 14 από τα 18 πανεπιστήμια της χώρας και 11 από τα 14 ΤΕΙ (Κλάδης, 2000).

Τα προηγούμενα αποδεικνύουν ότι με έναν ιδιαίτερο, έστω, τρόπο η Ελλάδα παρακολουθεί τις ευρωπαϊκές εξελίξεις στον βαθμό που: **α) το 1998**, έχουμε από την ΕΕ τη *Σύσταση για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση* (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1998: 57-58), και **β) το 1999**, τη Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna Declaration, 1999). Το όλο πλαίσιο ωθεί στη θεσμοθέτηση εθνικών αρχών διασφάλισης ποιότητας και στη μεταξύ τους συνεργασία. Πράγματι, αυτό αποτυπώνεται καθαρά και στο Trend I της CRE (νυν EUA) (Haug, Kristein & Knudesen, 1999). Η ώθηση αυτή γίνεται πολιτική απόφαση των Υπουργών Παιδείας του ΕΧΑΕ στην Πράγα για την άμεση δημιουργία εθνικών αρχών διασφάλισης ποιότητας και, παράλληλα, τη δημιουργία του European Network of Quality Assurance (ENQA) (Bologna Process, 2001: 2). Στη συνάντηση του Βερολίνου (2003), η προτροπή για δημιουργία, εντός διετίας, εθνικής αρχής διασφάλισης ποιότητας έγινε (πολιτική) επιταγή με απόφαση των Υπουργών Παιδείας (Bologna Process, 2003: 1, 3).

Η Ελλάδα παρακολουθεί από κοντά τις εξελίξεις και συμμετέχει ενεργά, διαμορφώνοντας σχέδιο νόμου για τη θεσμοθέτηση εθνικής αρχής διασφάλισης ποιότητας, το οποίο, ωστόσο, ο τότε Υπουργός Παιδείας δεν καταθέτει στη Βουλή προς ψήφιση. Υποθέτουμε ότι πρόταξε το πολιτικό κόστος από την ανάγκη της χώρας.

Καταληκτικά, η Ελλάδα ενώ συμμετέχει στις ευρωπαϊκές διεργασίες και η πλειονότητα των ιδρυμάτων της είχε εμπειρία αξιολόγησης, φαίνεται ιδιαίτερος καθυστερημένη ως προς τις εξελίξεις. Μάλιστα, αυτό ήταν το επιχείρημα της τότε Υπουργού Παιδείας (Μ. Γιαννάκου) για την άμεση θεσμοθέτηση μιας εθνικής αρχής διασφάλισης ποιότητας το 2005.

Αν πρέπει κανείς να καταλάβει τη δυστοκία θεσμοθέτησης μιας εθνικής αρχής στο ελληνικό συγκείμενο, θα χρειαστεί ίσως να λάβει υπόψη του δύο παράγοντες: Από τη μια, την παντελή έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ Υπουργείου και ιδρυμάτων, από την άλλη, την ανυπαρξία συναινετικής πολιτικής κουλτούρας και τη μεγιστοποίηση της σημασίας του πολιτικού κόστους (πολιτικός κόσμος και πρωτανικές αρχές). Οι δύο αυτοί παράγοντες φαίνεται ότι όταν διολισθαίνουν μέσα στον χρόνο οδηγούν στην ενεργοποίηση φαντασμάτων του παρελθόντος και σκλήρυνση της στάσης των διαφορετικών πλευρών.

Πράγματι, η αξιολόγηση είναι μια σύμφυτη διαδικασία στο πλαίσιο του πανεπιστημίου στον βαθμό που κάθε πρόοδος, εξέλιξη, νεωτερισμός ή καινοτομία είναι

αποτέλεσμα βελτίωσης, η οποία, με τη σειρά της, είναι προϊόν αξιολόγησης. Επιπλέον, η πλειονότητα των ιδρυμάτων, ήδη από τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, είχαν θετική εμπειρία αξιολόγησης. Συνεπώς, θα περίμενε κανείς ότι η θεσμοθέτηση μιας εθνικής αρχής αξιολόγησης θα γινόταν χωρίς δυσκολίες. Παρόλα αυτά κάτι τέτοιο δεν επετεύχθη. Αντίθετα, διαμορφώθηκε μια ακραία πόλωση με αντεγκλήσεις τόσο επικοινωνιακές όσο και μετωπικές στους δρόμους<sup>1</sup>. Σε έρευνα που διεξήχθη (Kavasakalis & Stamelos, 2014), εκείνο που φαίνεται είναι ότι ούτε οι υπέρμαχοι ούτε οι πολέμιοι της αξιολόγησης δεν γνώριζαν, επί της ουσίας, τι είναι η αξιολόγηση. Οι υπέρμαχοι θεωρούσαν ότι επιτέλους θα έχουν την ευκαιρία να καταδείξουν την αποκαρδιωτική κατάσταση των ελληνικών δημόσιων πανεπιστημίων και, ως εκ τούτου, θα αποκτήσουν τη νομιμοποίηση να επέμβουν νομοθετικά και άμεσα στα των ιδρυμάτων<sup>2</sup>. Οι πολέμιοι ανέπτυξαν ένα επιχειρημα εναντίον αυτής της προοπτικής. Όχι, όμως, μόνο αυτό. Τελικά, αν κανείς αναλύσει τα επιχειρήματά τους ήταν μια κριτική ενάντια στην Ευρωπαϊκή Ένωση<sup>3</sup>! Με άλλα λόγια, ο στόχος δεν ήταν η δημιουργία μιας κουλτούρας ποιότητας, αλλά η εργαλειοποίηση της αξιολόγησης. Το χειρότερο όμως ήταν ότι, λόγω του τρόπου αντιπαράθεσης, αν και μακροχρόνιας, δεν παρήχθη (πολιτική) γνώση επί του αντικειμένου (Stamelos & Kavasakalis, 2013).

## 1.2 Το θεσμικό: μια δύσκολη πρώτη περίοδος μετά τη θεσμοθέτηση

Ο ιδρυτικός ν. 3374/2005 έκανε μια σώφρονα επιλογή. Η αξιολόγηση που επέλεξε μεταξύ των (ευρωπαϊκών) αναγνωρισμένων ειδών αξιολόγησης ήταν εκείνη της *αξιολόγησης για βελτίωση* (evaluation for improvement). Η επιλογή κρίνεται σώφρων, στο μέτρο που πρόκειται για την πιο «ελαφριά» αξιολόγηση χωρίς (άμεσες) συνέπειες για τον αξιολογούμενο, αλλά ικανή να διαμορφώσει και να εμπεδώσει μια κουλτούρα ποιότητας, η οποία ήταν, σε τελική ανάλυση, το ζητούμενο. Βέβαια, υπό μία προϋπόθεση: διαχρονική σταθερότητα και επαναληψιμότητα.

1 Συνεπώς όταν η σύγκρουση κομμάτων γίνεται μετωπική και διαρκεί μεταφέρεται στην κοινωνία και εκφράζεται στους δρόμους.

2 Αυτός ήταν ο λόγος που το Διαπανεπιστημιακό (αρχικά ενδο-πανεπιστημιακό) Δίκτυο «Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης» (HepNet) προέβη σε μια σειρά από δημοσιεύσεις, που κύριο στόχο είχαν να καταδείξουν ότι τα ελληνικά πανεπιστήμια, με τα πολλά προβλήματά τους, ήταν ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και μάλιστα μερικά από αυτά στο καλύτερο 1-3% του κόσμου (HepNet, 2012α,β,γ; 2013α, β; 2014α, β; 2016α, β).

3 Είναι αξιοπρόσεκτο το ότι, συν τω χρόνω, δημιουργείται μια σκληρήνση και μια μετατόπιση των επιχειρημάτων. Έχει ενδιαφέρον ίσως για τους πολιτικούς επιστήμονες να διερευνήσουν τον δημόσιο λόγο τόσο της αξιωματικής αντιπολίτευσης (ΠΑΣΟΚ) όσο και του ΣΥΡΙΖΑ. Η ρητορική της πρώτης προσπαθεί να αναστρέψει τα επιχειρήματα της κυβερνητικής της περιόδου για καθαρά συγκυριακούς αντιπολιτευτικούς λόγους. Η ρητορική των δεύτερων έχει υποστεί μια μετάλλαξη από την εποχή του ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΥ. Η αποχώρηση των σοσιαλδημοκρατών, από τη μια, και η είσοδος των αποχωρησάντων από το ΚΚΕ, από την άλλη, μετατοπίζει, αφενός, την ιδεολογική βάση του κόμματος και, αφετέρου, τα επικοινωνιακά του επιχειρήματα και τα φέρνει εγγύτερα σε εκείνα του κομμουνιστικού κόμματος, αν όχι και πέραν αυτού.

Ο Νόμος προέβη, επίσης, σε μια αρχικά παράδοξη επιλογή, που δικαιολογείται, ωστόσο, από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα: την αξιολόγηση των επιμέρους μονάδων, δηλαδή των Σχολών, Τμημάτων, κ.λπ., ενώ η ιδρυματική αξιολόγηση θα προέκυπτε ως το σύνολο των επιμέρους αξιολογήσεων. Συγκεκριμένα το άρθρο 1, παράγραφος 3 αναφέρει: «σε αξιολόγηση υπόκεινται οι ακαδημαϊκές μονάδες (Σχολές ή Τμήματα), από τις οποίες αποτελούνται τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης και διαμέσου αυτών και κάθε Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης συνολικά. Η αξιολόγηση είναι δυνατόν επίσης να έχει ως αυτοτελές αντικείμενο τα προγράμματα σπουδών 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». Η περιπλοκότητα της διατύπωσης αντανακλά τον φόβο του νομοθέτη σε σχέση με το ακραία πολωμένο πολιτικό και κοινωνικό κλίμα. Αν και δεν αποκλείεται η ιδρυματική αξιολόγηση (βλ. τελευταία πρόταση), προτάσσονται οι επιμέρους αξιολογήσεις των δομικών στοιχείων του Ιδρύματος. Η λογική της σαλαμοποίησης απέβλεπε στο να βρεθούν φιλικά προσκείμενα Τμήματα (νησίδες μέσα στον θεσμό) που θα εκκινούσαν τη διαδικασία αξιολόγησης. Τέτοιες νησίδες βρέθηκαν, αν και σε πολύ περιορισμένο αριθμό. Παράλληλα, υπήρχε διάχυτη η άποψη ότι το επιμέρους θα προκαλούσε λιγότερες αντιδράσεις από το συνολικό (Ίδρυμα). Αν και τελικά αυτό επιτεύχθηκε, πολλαπλασίασε το έργο της ΑΔΙΠ, στοιχείο που δημιούργησε σημαντικά προβλήματα, τόσο στην ΑΔΙΠ όσο και στον ρυθμό υλοποίησης της αξιολόγησης, σε μια χώρα η οποία είχε ήδη μείνει στην ουρά του ΕΧΑΕ<sup>4</sup>. Όμως σε αυτό θα επανέλθουμε.

Σε κάθε περίπτωση, από το 2005 έως το 2008, δεν γίνεται καμία αξιολόγηση, μέσα σε ένα κλίμα φόβου και αναβλητικότητας, το οποίο καμία σχέση δεν είχε με την εμπειρία της δεκαετίας του '90. Το 2008, μόλις 20 Τμήματα ΑΕΙ και 23 ΤΕΙ αξιολογούνται (ΑΔΙΠ, 2013).

Το 2009 είναι έτος ορόσημο στον βαθμό που, αφενός, το Υπουργείο συνδέει την έγκριση προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών με την αξιολόγηση, αφετέρου, η χώρα μπαίνει στην περιπέτεια των μνημονίων. Το πρώτο δεν αποτελεί τίτλο τιμής των ιδρυμάτων και των ανθρωπών τους. Το δεύτερο αποδεικνύει ότι οι Θεσμοί με τα μνημόνια βρήκαν την ευκαιρία να απαιτήσουν όλα εκείνα που θα έπρεπε να έχουμε κάνει, προ πολλού, μόνοι μας και δεν τα είχαμε κάνει.

Ένα επιπλέον ζήτημα που πρέπει να αναφερθεί εδώ είναι η διοίκηση της ΑΔΙΠ. Η ΑΔΙΠ διοικείται από την Ολομέλεια. Η Ολομέλεια αποτελείται από: α) τον Πρόεδρο (που επιλέγεται από τον Υπουργό, με γνώμη από την Επιτροπή Μορφωτικών

---

4 Ως προς αυτό, εντύπωση προκαλεί η κωλυσιεργία, αν όχι ανοικτή εχθρότητα, των πρυτανικών αρχών τη στιγμή που ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '90 η πλειονότητα των ιδρυμάτων είχε θετικές εμπειρίες αξιολόγησης. Επρόκειτο για μια σαφή οπισθοδρόμηση.



Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων), β) έξι (6) μέλη ΔΕΠ (επιλεγμένα από τη Σύνοδο Πρυτάνεων και διορισμένα μετά από έλεγχο από το Υπουργείο)<sup>5</sup>, τέσσερα (4) μέλη από τα ΤΕΙ, μετά από πρόταση της αντίστοιχης Συνόδου των ΤΕΙ, δύο (2) μέλη εκπροσώπους Επιμελητηρίων και Ερευνητικών Κέντρων, έναν (1) εκπρόσωπο των φοιτητών και έναν (1) εκπρόσωπο των σπουδαστών.

Αν έπρεπε κάποιος να κάνει μια συνολική κριτική αποτίμηση θα μπορούσε να διατυπώσει τα εξής:

- α) με βάση το άρθρο 1α του ιδρυτικού νόμου (ή το άρθρο 67.2α του ν. 4009/2011) ουδέποτε ο επιλεγμένος Πρόεδρος δεν είχε «εμπειρία σε θέματα διασφάλισης ποιότητας και βελτίωσης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης». Συνεπώς, ήταν αποκλειστικά ένας Πρόεδρος της επιλογής του εκάστοτε Υπουργού. Παρόλα αυτά, η ιστορία που αφηγούμαστε δείχνει ότι είχε μόνο μια ψήφο στις 15 της Ολομέλειας (δες στη συνέχεια),
- β) τα δέκα μέλη (ΑΕΙ και ΤΕΙ) είχαν μερική απαλλαγή από τα ιδρυματικά τους καθήκοντα. Συνεπώς, (έπρεπε να) βρίσκονται τουλάχιστον τον μισό χρόνο στην ΑΔΙΠ για να προάγουν το έργο της,
- γ) τα Επιμελητήρια (Κεντρική Ένωση Επιμελητηρίων) και τα Ερευνητικά Κέντρα της χώρας πάντα υποδείκνυαν τον εκπρόσωπό τους, και
- δ) στον βαθμό που τόσο η Εθνική Φοιτητική Ένωση Ελλάδας (ΕΦΕΕ) όσο και η Εθνική Σπουδαστική Ένωση Ελλάδας (ΕΣΕΕ) δεν λειτουργούσαν, ήδη από τη δεκαετία του '80 (με ευθύνη των πολιτικών κομμάτων), δεν υπήρξε ποτέ εκπροσώπησή τους.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ΑΔΙΠ, όπως συχνά συμβαίνει με την ίδρυση δημοσίων οργανισμών, δεν είχε το δικό της προσωπικό και ουσιαστικά η λειτουργία της βασίστηκε σε αποσπασμένους και σε εξωτερικούς συνεργάτες ορισμένου χρόνου μέσω του ΕΣΠΑ. Ενδεικτικά, στις 31/8/2013, διέθετε μόλις 11 αποσπασμένους υπαλλήλους (ΑΔΙΠ, 2013: 11).

### 1.3 Το θεσμικό: μια απρόσμενη και αναίτια ανατροπή

Παρά τη θεσμοθέτηση της ΑΔΙΠ, η ενεργοποίησή της ήταν αργή και βασανιστική. Όπως ειπώθηκε ήδη, από το 2005 έως το 2008 δεν γίνεται καμία εξωτερική αξιολόγηση. Το 2008 γίνονται μόλις 5 και το 2009 καμία [μηδέν (0)]. Η διαδικασία μοιάζει να παίρνει μια δυναμική από το 2010 ως το 2012 (38 το 2010, 81 το 2011 και 46 αξιολογήσεις το 2012). Η επιβράδυνση του 2012 έγινε εντονότερη το α' εξάμηνο του 2013, όπου γίνονται μόλις 16 εξωτερικές αξιολογήσεις (ΑΔΙΠ, 2013: 24). Η επιβράδυνση συνδέεται και με την πρώτη μεγάλη εσωτερική κρίση της ΑΔΙΠ, με παραιτήσεις του προέδρου και μελών της Ολομέλειας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει απαρτία στην Ολομέλεια. Αυτό είχε επίπτωση και στα πανεπιστή-

<sup>5</sup> Ας σημειωθεί ότι ουδέποτε ο μηχανισμός του Υπουργείου Παιδείας ή κάποιος Υπουργός δεν εξέφρασαν αρνητική γνώμη για τις προτάσεις της Συνόδου των Πρυτάνεων.



μια, όπου το ίδιο διάστημα (α' εξάμηνο του 2013) κατατίθενται μόλις 3 εσωτερικές αξιολογήσεις (1 ΑΕΙ και 2 ΤΕΙ) (ΑΔΙΠ, 2013: 17).

Με αυτά τα δεδομένα και σε αυτό το πλαίσιο, το 2011, έρχεται μια αλλαγή του ιδρυτικού νόμου, με τον ν. 4009/2011. Αν ένας νόμος πρέπει να εφαρμοστεί και να κριθεί στην πράξη για να μπορεί κανείς τεκμηριωμένα να αποφασίσει τη μεταβολή ή την ανατροπή του, αυτό δεν έγινε. Άλλαξε όμως το κυβερνητικό κόμμα και με τη λογική των κυβερνητικών κομμάτων έπρεπε να αλλάξει ένας Νόμος της ΝΔ για να γίνει ένας Νόμος του ΠΑΣΟΚ. Αυτό λέγεται συνήθως κυβερνητικό νομοθετικό έργο και δεν σχετίζεται με την εφαρμογή των νομοθετημάτων στο πεδίο και την αποτίμησή τους.

Ο 4009/2011 φέρνει δύο μείζονες αλλαγές. **Πρώτον**, αλλάζει το είδος αξιολόγησης και προτάσσει την αξιολόγηση για πιστοποίηση (evaluation for accreditation) και την αξιολόγηση της εσωτερικής μονάδας διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων (evaluation for audit). **Δεύτερον**, καταργεί την Ολομέλεια και θεσπίζει το Διοικητικό Συμβούλιο (άρθρο 67). **Ως προς το πρώτο**, είναι σαφές ότι οι εν λόγω αξιολογήσεις είναι πλήρως ενταγμένες και αναγνωρίσιμες στον χώρο του ΕΧΑΕ. Συνεπώς, δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα ως προς τη συμβατότητα. Όμως, οι συνεχείς ανατροπές του θεσμικού πλαισίου δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στο πεδίο και αναστατώσεις (δες καθυστερήσεις) στην υλοποίηση. Βέβαια, αυτό ποτέ δεν υπήρξε πρόβλημα για τον πολιτικό κόσμο της χώρας. Η σταθερότητα και η διαχρονικότητα δεν αποτελούν κριτήρια. Επιπλέον, η αλλαγή αυτή επέρχεται στη μέση μιας μνημονιακής –πια– αποχρέωσης. Έτσι, στην πράξη, χρησιμοποιείται η πρόσβλεψη των «μεταβατικών διατάξεων» για τη συνέχιση και ολοκλήρωση της διαδικασίας, η οποία ολοκληρώθηκε, εντέλει, το 2015<sup>6</sup>. **Ως προς το δεύτερο**, η αλλαγή ταρακούνησε συθέμελα την ΑΔΙΠ, στον βαθμό που τα μέλη πια του Συμβουλίου δεν απαλλάσσονταν (εν μέρει) από τα πανεπιστημιακά τους καθήκοντα, άρα επέστρεφαν στα Ιδρύματά τους. Με δεδομένο ότι οι μόνοι παρόντες στην ΑΔΙΠ (έστω εν μέρει) ήταν τα μέλη της Ολομέλειας, η νομοθετική πρόβλεψη παρέλυε τη λειτουργία της ΑΔΙΠ. Δεν έχουμε τεκμήρια που να αποδεικνύουν ότι έγινε συνειδητά, όμως, οι αποχρώσεις ενδείξεις που υπάρχουν δεν το αποκλείουν (για τα προβλήματα από τις συνεχείς αλλαγές της νομοθεσίας δες και την Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ του 2012-2013: 17).

Πάντως ως σημειωθεί κάτι θετικό. Ο ν. 4009/2011 αλλάζει το όνομα της ΑΔΙΠ προσθέτοντας το «Πιστοποίηση» στον τίτλο της. Αν και αρχικά αυτό προστέθηκε στον τίτλο ΑΔΙΠΠ (και στον αντίστοιχο αγγλικό από ΗQA σε ΗQAA), στο τελικό κείμενο του Νόμου παραμένει η αρχική γραφή ΑΔΙΠ και ΗQA στο μέτρο που γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι το brandname ενός θεσμού είναι σημαντικό τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό. Έτσι, διασφαλίζεται η συνέχεια του θεσμού και δεν χάνεται η ιστορία και τα επιτεύγματά του.

---

6 Η «μεταβατική περίοδος» των 5 ετών μπορεί να μην προκαλεί εντύπωση στα ελληνικά δεδομένα, όμως, δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή στις διεθνείς σχέσεις. Στοιχείο που δημιούργησε σημαντικές δυσκολίες στην ΑΔΙΠ (και) κατά τη διαδικασία της δικής της αξιολόγησης από την ΕΝQA.

## 1.4 Το προσωπικό: η άφιξη και το έργο μας στην ΑΔΙΠ

Οι γράφοντες διοριζόμαστε στην ΑΔΙΠ, έπειτα από πρόταση των αντιστοίχων τότε Συνόδων, με το ΦΕΚ 178/24/04/2013. Ο διορισμός αυτός έχει δύο αντιφατικά χαρακτηριστικά. **Πρώτον**, γίνεται για να μπορέσει να επαναλειτουργήσει η Ολομέλεια (καθώς βρισκόμαστε στη μεταβατική περίοδο) και να τρέξει η αξιολόγηση, που αποτελούσε μνημονιακή υποχρέωση. **Δεύτερον**, ο διορισμός αυτός ήταν ορισμένου χρόνου στον βαθμό που, στις 31/08/2013, έπαυε η Ολομέλεια και εκκινούσε το Συμβούλιο, με νέες διαδικασίες επιλογής των μελών του Συμβουλίου. Συνεπώς, ο διορισμός αυτός ήταν διάρκειας περίπου 4,5 μηνών. Για κάθε «φυσιολογικό» άνθρωπο με την ελληνική νοοτροπία, θα έπρεπε ή να μη δεχτούμε τον διορισμό είτε να μην κάνουμε τίποτα<sup>7</sup>.

Παρόλα αυτά, όχι μόνο αποδεχτήκαμε τις προτάσεις, αλλά δουλέψαμε συστηματικά και καταβάλαμε κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίηση της αξιολόγησης. Όμως, σημαντικά πράγματα που θα έπρεπε να γίνουν δεν έγιναν λόγω έλλειψης δυνάμεων και χρόνου. Αυτά όλα θα συζητηθούν στη συνέχεια.

Εκείνο που εμείς ονομάζουμε το «θαύμα της ΑΔΙΠ» είναι ότι η Ολομέλεια κατάφερε να λειτουργήσει. Σε καμία περίπτωση δεν θέλουμε να ωραιοποιήσουμε τα πράγματα, αλλά θεωρούμε θετικό ότι μία ομάδα 8-9 συναδέλφων, από τους υπάρχοντες, κατάφεραν να συνεργαστούν και να παραγάγουν έργο υπό μάλλον αντίξοες συνθήκες. Έτσι, η Ολομέλεια άρχισε να παίρνει αποφάσεις με σημαντική συναίνεση. Χαρακτηριστικά, στην εκπνοή του 2013, είχαν πραγματοποιηθεί συνολικά 125 αξιολογήσεις, εκ των οποίων οι 109 στο δεύτερο εξάμηνο (ΑΔΙΠ, 2014: 35)<sup>8</sup>. Κι όμως αυτό φαίνεται να τρώμαξε!

**7 Προσωπικά (Σταμέλος)** αποδέχθηκα τελικά τον διορισμό μετά από συζήτηση και παράκληση του τότε Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πατρών, κ. Γ. Παναγιωτάκη, ο οποίος και ανέλαβε όλα τα έξοδα κίνησής μου στην Αθήνα. Για τα οικονομικά δεδομένα της συμμετοχής στην ΑΔΙΠ θα γίνει λόγος αργότερα. Μετά τη λήξη της θητείας του Πρύτανη, η νέα Πρύτανης σταμάτησε αυτή τη διευκόλυνση στην προσπάθεια των νέων πρυτανικών αρχών να με οδηγήσουν σε παραίτηση, με την παράλληλη προσπάθειά τους να προωθήσουν άλλον συνάδελφο της αρεσκείας τους.

**Προσωπικά (Τσιάντος)** δέχθηκα την πρόταση του τότε Προέδρου του ΤΕΙ Καβάλας, κ. Αθανασίου Μητρόπουλου, να διορισθώ ως μέλος της Ολομέλειας της ΑΔΙΠ, διότι ήθελε το ΤΕΙ να έχει εκπρόσωπό του στην ΑΔΙΠ. Η Οικονομική Υπηρεσία του ΤΕΙ Καβάλας ανέλαβε τα έξοδα των μετακινήσεών. Παρ' όλες τις οικογενειακές δυσκολίες, λόγω μικρών παιδιών, ανέλαβα το ρίσκο, πιστεύοντας ότι η διασφάλιση ποιότητας είναι μια λύση στα χρόνια προβλήματα των πανεπιστημίων, αλλά και γενικότερα της ελληνικής δημόσιας διοίκησης. Στο τελευταίο συνεισέφερε η συνεργασία μου με τον Οικονομικό Σύμβουλο, κ. Γεώργιο Σταμπούλη, με τη συνεργασία του οποίου υλοποιήσαμε, όταν ήμουν Διευθυντής του Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, τέσσερα έργα στα πλαίσια του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (ΚΠΑ), από τα οποία διαπίστωσα τη μεγάλη αξία, τουλάχιστον, της αυτοαξιολόγησης.

**8** Τα μέλη της Ολομέλειας λειτούργησαν μέσα σε μια απόλυτη αβεβαιότητα. Ενώ προγραμματίζαν 122 αξιολογήσεις για το δεύτερο εξάμηνο, δεν γνώριζαν αν θα βρισκονταν στη θέση τους με την έναρξη της νέας ακαδημαϊκής χρονιάς ή ακόμα αν θα υπήρχε διοικητική υποστήριξη στα γραφεία της ΑΔΙΠ. Συνεπώς, δημιουργούνταν Επιτροπές που, ερχόμενες στην Ελλάδα, δεν ήταν δεδομένο

## 2. Δημιουργώντας ένα ελληνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας

Το μείζον πρόβλημα με τη δημιουργία του ελληνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας ήταν ότι έπρεπε να συγκροτηθεί σε μια χώρα όπου η αξιολόγηση είχε εξοβελιστεί από τη δεκαετία του '80. Χειρότερα ακόμα, η αξιολόγηση είχε φορτωθεί με τη μομφή της αντιδημοκρατικότητας και της αυταρχικότητας. Το γεγονός ότι η αρχική ομάδα της ΑΔΙΠ κινδύνευε ακόμα και σωματικά, μας οδηγεί στο να τη θεωρούμε ηρωική. Μέσα σε ένα τέτοιο αντίξοο κλίμα, επέτυχε πολλά επιτεύγματα, ειδικά σε επίπεδο υποδομών, για την αξιολόγηση και με ανυπαρξία στήριξης από ένα εξειδικευμένο και κατάλληλα προετοιμασμένο προσωπικό.

Από την άλλη, πρέπει να παραδεχθούμε ότι σε οικονομικό επίπεδο η ΑΔΙΠ διέθετε πόρους μέσω των κοινοτικών κονδυλίων. Εδώ, ας σταθούμε σε δύο επιτυχίες. Πρώτον, η Ελλάδα κατάφερε να πείσει την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (ΕΕ) **α)** να δεχτεί κατ' εξαίρεση, λόγω των ειδικών οικονομικών συνθηκών, να ενταχθεί η αξιολόγηση στα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα, **β)** να αποδεχτεί, αρχικά, τη μείωση της ελληνικής συμμετοχής και, τελικά, την κατάργησή της, λόγω της οικονομικής κατάρρευσης της χώρας. Έτσι, η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση της αξιολόγησης των ελληνικών ιδρυμάτων συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη του ελληνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας. Αυτό ήταν μια επιτυχία. Από την άλλη, υπάρχει ο κίνδυνος τα ελληνικά Ανώτατα Ιδρύματα να πιστέψουν ότι η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση θα διαρκέσει στο διηνεκές. Θα ήταν χρήσιμο τα Ιδρύματα να γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση γίνεται με ίδιον κόστος και το κόστος αυτό είναι σημαντικό.

### 2.1 Δυστοκίες και προκλήσεις

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε σε μια σειρά από σημεία που δημιούργησαν και εν πολλοίς δημιουργούν προβλήματα στο εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας.

#### 2.1.1 Η γλώσσα

Ένα βασικό ζήτημα στην προσπάθεια ανάπτυξης ενός εθνικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας υπήρξε (και είναι ακόμα) η γλώσσα. Τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης δουλεύουν στα ελληνικά και παράγουν τα κείμενά τους στα ελληνικά. Έτσι, αρχικά, αρνήθηκαν σθεναρά να μεταφράσουν τα σχετικά κείμενα στα αγγλικά. Στη συνέχεια, αυτό περιορίστηκε, αλλά δεν εξαλείφθηκε. Σε κάθε περίπτωση, ακόμα και στις περιπτώσεις όπου οι εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης μεταφράζονται στα αγγλικά, ο κύριος όγκος των βασικών τεκμηρίων παραμένει στα ελληνικά.

Αυτό έχει έναν σημαντικό αντίκτυπο: η Επιτροπή εξωτερικής αξιολόγησης πρέπει να απαρτίζεται από ελληνόφωνους, παρόλο που η ελληνική είναι μια γλώσσα που δεν ομιλείται συχνά στο εξωτερικό.

---

ότι θα έβρισκαν κάποιον να συνηνοηθούν μαζί τους ή αν θα μπορούσαν να πληρωθούν.

Η γλώσσα υπήρξε επίσης σημαντικό πρόβλημα και για την ίδια την ΑΔΙΠ τη στιγμή που αιτήθηκε τη δική της αξιολόγηση από την ΕΝQA. Το κόστος μετάφρασης όλων των εγγράφων στα αγγλικά υπήρξε καθοριστικό. Μάλιστα, στην προσπάθεια περιορισμού του κόστους αλλά και του χρόνου μετάφρασης, η ΑΔΙΠ προσπάθησε και πέτυχε να αποκτήσει το αυτόματο μεταφραστικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Δυστυχώς, τουλάχιστον για την εποχή που αναφέρουμε (2014-2015), οι μεταφράσεις ήταν υψηλού επιπέδου από αγγλικά στα ελληνικά όχι όμως και το αντίθετο.

Το ζήτημα της γλώσσας δεν είναι τόσο απλό όσο ακούγεται. Στο ελληνικό πανεπιστήμιο συνυπάρχουν αγγλόφωνοι (όλο και περισσότεροι), γαλλόφωνοι και γερμανόφωνοι. Η κοινή γλώσσα όλων είναι τα ελληνικά. Η χρήση της αγγλικής παραμερίζει κάποιους και τους θέτει στο περιθώριο. Πολλές φορές αυτοί που τίθενται στο περιθώριο είναι μέλη με σημαντικές αρμοδιότητες (εξουσίες) εντός του Ιδρύματος. Συνεπώς, η χρήση της αγγλικής επεμβαίνει και επιδρά πάνω στις παγιωμένες θέσεις εξουσίας και των φορέων τους.

### 2.1.2 Οι αξιολογητές

Φτάνοντας στην ΑΔΙΠ, βρήκαμε μια οργανωμένη βάση δεδομένων με αξιολογητές. Παρόλα αυτά δύο ζητήματα τέθηκαν και συνέτειναν σε σημαντικά προβλήματα και περιορισμούς μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας.

**Το πρώτο ζήτημα** έχει να κάνει με τον αποκλεισμό από τις Επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης των πανεπιστημιακών των ελληνικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτή δεν ήταν αρχική επιλογή της ΑΔΙΠ, στο μέτρο που στη βάση δεδομένων υπήρχαν και καταχωρήσεις από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να σταθούμε ιδιαίτερα καθώς συνδέεται με ένα δομικό πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας: Οι πανεπιστημιακοί από τα ελληνικά πανεπιστήμια αποκλείστηκαν λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης ως προς την ουδετερότητά τους και της αμφισβήτησης των ικανοτήτων τους. Αυτό είχε ως συνέπεια την αναζήτηση στο εξωτερικό ελληνόφωνων αξιολογητών, κάτι που αποτελούσε τεράστιο πρόβλημα. Η στρατηγική που ακολουθούνταν από την ΑΔΙΠ ήταν η αναζήτηση ελληνότροπων επιθέτων στον διεθνή χώρο. Όμως δεν ήταν λίγες οι φορές όπου ελληνικής καταγωγής καθηγητές (ειδικά από τις ΗΠΑ και την Αυστραλία) δεν γνώριζαν ούτε μια ελληνική λέξη, με συνέπεια, όταν συμμετείχαν σε αξιολογήσεις να δημιουργείται πρόβλημα. Εκ της εμπειρίας μπορούμε σήμερα να υποστηρίξουμε ότι η ΑΔΙΠ συνεργάστηκε με αξιοπρεπείς, υψηλού επιπέδου και συνεπείς επιστήμονες που ήρθαν στην Ελλάδα για τις αξιολογήσεις. Υπήρξαν, όμως, και περιπτώσεις που δεν ήταν σαν και αυτές. Νομίζουμε ότι το ίδιο αποτέλεσμα θα είχαμε αν είχαν χρησιμοποιηθεί και πανεπιστημιακοί από ελληνικά πανεπιστήμια<sup>9</sup>.

9 Η κυρίαρχη ιδέα ότι όσοι Έλληνες είναι σε διεθνή πανεπιστήμια είναι εξαιρετικοί και όσοι είναι

**Το δεύτερο πρόβλημα** έχει να κάνει με το πλαίσιο υλοποίησης. Στους συμμετέχοντες καλύπτονταν, εκ των υστέρων, τα έξοδα μετακίνησης και διαμονής και τους καταβαλόταν ημερήσια αποζημίωση της τάξεως των 90 ευρώ την ημέρα<sup>10</sup>. Υπό αυτές τις συνθήκες το ερώτημα ήταν και παραμένει: γιατί να αφιερώσει κάποιος μια εβδομάδα (ο χρόνος που απαιτούνταν για την επιτόπια επίσκεψη) και κάποιες δεκάδες ωρών πέραν αυτής για μια εργασία δίχως αποζημίωση; Πολύ δε περισσότερο όταν είναι κάποιος με εξαιρετικά φορτωμένο ωράριο και υποχρεώσεις (δηλαδή επιφανής με πολλαπλές υποχρεώσεις). Η επίσημη απάντηση που ακούγονταν ήταν: γιατί έχει χρέος προς την πατρίδα! Προφανώς, αυτή δεν είναι μια αξιόπιστη και σοβαρή απάντηση από μια αρχή διασφάλισης ποιότητας για παγκόσμιας εμβέλειας επιστήμονες. Κάποτε θα πρέπει να αποφασίσουμε ότι οι σοβαρές εξειδικευμένες εργασίες είναι άκρως επαγγελματικές και κοστοβόρες. Έτσι, αν επιθυμούμε τους καλύτερους και την αριστεία θα πρέπει να αναλάβουμε και το κόστος της. Στην πραγματικότητα, το μόνο ουσιαστικό κίνητρο για τους συμμετέχοντες ήταν το ταξίδι στην Ελλάδα. Σε περιπτώσεις νέων επιστημόνων μπορεί ίσως να μέτραγε και η βελτίωση του βιογραφικού τους. Πάντως, δεν είναι τυχαίο ότι ο μεγαλύτερος όγκος των αξιολογήσεων πραγματοποιούνταν πριν ή αμέσως μετά από περιόδους διακοπών (Χριστούγεννα, Πάσχα, Καλοκαίρι). Αυτό σε ακραίες περιπτώσεις δημιούργησε σημαντικά προβλήματα. Ενδεικτικά, μπορούμε να αναφέρουμε αξιολογητή σε Ίδρυμα της βορειο-δυτικής Ελλάδας ο οποίος εξαφανίστηκε κατά τις ημέρες της αξιολόγησης και, όταν μετά από αναζήτηση εντοπίστηκε, μας ανέφερε ότι είχε φέρει μαζί του τον υιό του, τον οποίον συνόδευσε στη Β. Ήπειρο, προκειμένου να του δείξει το πατρογονικό σπίτι<sup>11</sup>. Σε κάποια άλλη περίπτωση, αξιολογήτρια αναχώρησε για να μεταβεί στο εξοχικό της σε παραθαλάσσια λουτρόπολη της χώρας. Σε μια τρίτη περίπτωση, αξιολογητής γύριζε στα γραφεία του Τμήματος υπό αξιολόγηση και απαιτούσε, με τρόπο επιτακτικό, να ανοίξουν όλα τα κλειδωμένα συρτάρια, κ.λπ.<sup>12</sup> Τέλος, εμφανίστηκαν και φαινόμενα λογοκλοπής. Ενδεικτικά αξιολόγηση σε κάποιο Τμήμα Ιδρύματος της βορειοδυτικής Ελλάδας έμοιαζε υπερβολικά με αντίστοιχη αξιολόγηση σε ομότιτλο Τμήμα της νοτιο-ανατολικής Ελλάδας<sup>13</sup>.

---

σε ελληνικά πανεπιστήμια είναι ανάξιοι μπορεί να είναι μια υφέρπουσα ιδέα αλλά σίγουρα δεν ισχύει. Αλλά αυτό είναι ένα δομικό πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας.

10 Πολλές φορές η ΑΔΙΠ συνάντησε αρνήσεις εκ μέρους των υποψήφιων να ενταχθούν σε μια επιτροπή αξιολόγησης γιατί α) είτε δεν υπήρχε εμπιστοσύνη για την αποζημίωσή τους β) είτε γιατί, λόγω της εκάστοτε εθνικής νομοθεσίας, οποιαδήποτε κατάθεση εκ του εξωτερικού θεωρείται αμοιβή και φορολογείται (π.χ. Δανία).

11 Στον κύριο αυτόν η ΑΔΙΠ είχε καταβάλει το αντίτιμο αγοράς εισιτηρίου από τις ΗΠΑ.

12 Σε αυτή την περίπτωση, οι αντιδράσεις των ανθρώπων του Τμήματος υπήρξαν έντονες. Προφανώς, δεν ήταν οδηγία της ΑΔΙΠ. Το περιστατικό όμως δείχνει, αφενός, τα περιθώρια ερμηνειών, αφετέρου, την έλλειψη επαγγελματισμού από κάποιους αξιολογητές.

13 Εδώ, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση, ως έργο ΕΣΠΑ, περιλάμβανε όλες εκείνες τις γνωστές δεσμεύσεις και ανελαστικότητες. Επιπλέον, η Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης αποτελούσε το παραδοτέο του οποίου η μη έγκαιρη παράδοση συνιστούσε λόγο καταλογισμού στον

Στο τέλος του πρώτου κύκλου αξιολόγησης, η ΑΔΙΠ προσπάθησε να εντάξει στο πληροφοριακό της σύστημα ένα είδος αξιολόγησης των αξιολογητών με τρεις κλίμακες. Αυτό, ωστόσο, ατόνησε, καθώς το διαχρονικό πρόβλημα της ΑΔΙΠ είναι η εξεύρεση αξιολογητών. Η επιλογή από μια δεξαμενή *ικανών και αξιόπιστων* αξιολογητών ήταν και παραμένει μια πολυτέλεια. Σε αυτή την ασφυξία εξεύρεσης αξιολογητών πρέπει να ενταχθεί και η διάσταση «χρόνος». Η επιλογή της ΑΔΙΠ υπήρξε να ορίζονται οι Επιτροπές έξι μήνες νωρίτερα, στο μέτρο που η μόνη ελπίδα να βρεθούν αξιολογοί επιστήμονες από το εξωτερικό είναι να δεσμευτούν έγκαιρα. Στη συνέχεια, όμως, και, ιδίως μετά το 2015, μέσα από μια διεργασία γραφειοκρατικοποίησης της ΑΔΙΠ, η προτεραιότητα δόθηκε στο να γίνονται οι αξιολογήσεις και όχι στο ποιοι επιλέγονται ως αξιολογητές. Έτσι, βέβαια, μπορεί επικοινωνιακά να φαίνεται ότι η υπηρεσία λειτουργεί, αλλά χάνει την αναγκαία ακαδημαϊκότητά της<sup>14</sup>. Μεγάλο πρόβλημα υπήρξε ειδικά με τους γιατρούς καθώς ήταν εξαιρετικά δύσκολο να τους δεσμεύσεις. Ακόμα και σε θετική ανταπόκριση, η συμμετοχή τους στο πάνελ αξιολογητών ήταν ιδιαίτερα επισφαλής, καθώς ανά πάσα στιγμή, ακόμα και μια μέρα πριν την έναρξη της διαδικασίας, μπορούσαν να ακυρώσουν τη συμμετοχή<sup>15</sup>.

Εξιστορώντας όλα τα προηγούμενα, πρόθεσή μας είναι να πούμε το μείζον: η χώρα δεν διέθετε προσωπικό με εμπειρία στην αξιολόγηση. Η ΑΔΙΠ έπρεπε να το δημιουργήσει εκ του μηδενός μέσα σε αντίξοες συνθήκες. Οι αντιξοότητες ήταν χρονικές, γλωσσικές και αφορούσαν πόρους (ανθρώπινους και υλικούς). Επιπρόσθετα, ούτε και τα μέλη της ΑΔΙΠ είχαν εμπειρία αξιολόγησης. Προς επίρρωση των παραπάνω, μία από τις ελάχιστες κριτικές που δέχθηκε η ΑΔΙΠ κατά την αξιολόγησή της, το 2015, ήταν η έλλειψη συνοχής (*consistency*) των επιμέρους αξιολογήσεων. Η κριτική ήταν/είναι αληθής. Το αποτέλεσμα των αξιολογήσεων εξαρτάται υπερβολικά από τη σύνθεση της Επιτροπής. Παρά τις προσπάθειες της ΑΔΙΠ κι ενός εισαγωγικού σεμιναρίου που έγινε, συν τω χρόνω, ιδιαίτερα εξειδικευμένο, δεν κατέστη δυνατός ο περιορισμός της υποκειμενικότητας<sup>16</sup>. Η έλλειψη αξιόπιστων και έγκριτων αξιολογητών που θα λειτουργούσαν με επαγγελματισμό και επάρκεια παραμένει ένα ζητούμενο<sup>17</sup>. Συνεπώς, τα παράπονα των ιδρυμάτων για κάποιες αξιολογήσεις έχουν βάση.

---

πρόεδρο και τα μέλη του ΔΣ της ΑΔΙΠ.

**14** Το να στήνονται επιτροπές τρεις, δύο ή και μια βδομάδα πριν την αξιολόγηση δεν διασφαλίζει με κανέναν τρόπο την ποιότητα των αξιολογητών που θα συμπεριληφθούν στην επιτροπή ούτε και το παραγόμενο έργο.

**15** Μια επιτροπή αποτελείται από πέντε μέλη. Στην πράξη, για να διενεργηθούν όσο γίνεται περισσότερες αξιολογήσεις, αρκετές επιτροπές απαρτίζονταν από τέσσερις ακόμα και από τρεις αξιολογητές. Ειδικά στην τελευταία περίπτωση, το ρίσκο ήταν μεγάλο εφόσον, αν κάποιος αξιολογητής ακύρωνε τελευταία στιγμή, τη συμμετοχή του, η επιτροπή διαλυόταν (δες τα σχετικά με τις ανελαστικότητες του ΕΣΠΑ).

**16** Υπάρχει Τμήμα, το οποίο παραπονέθηκε ότι η Επιτροπή ήταν προκατειλημμένη και ότι είχε έρθει με σκοπό να μειώσει το Τμήμα, ώστε αυτό να κλείσει.

**17** Μάλιστα σταδιακά, και τα ίδια τα Ιδρύματα φαίνεται να προτιμούσαν ένα οποιοδήποτε πάνελ αξιολογητών, αρκεί να είχαν θετική αξιολόγηση.



### 2.1.3 Η εσωτερική λειτουργία της ΑΔΙΠ

Η ΑΔΙΠ θεσμοθετείται το 2005, αλλά, όπως συχνά γίνεται στο ελληνικό δημόσιο, ορίζεται ο Πρόεδρος και η Ολομέλεια (αργότερα το Διοικητικό Συμβούλιο), αλλά η πολιτική ηγεσία «ξεχνά» ότι ο νέος θεσμός έχει ανάγκη κι από μια διοικητική υπηρεσία (στη συγκεκριμένη περίπτωση και μια επιστημονική υπηρεσία)<sup>18</sup>. Έτσι, το κάθε μέλος της Ολομέλειας αναλάμβανε να συγκροτήσει και να «τρέξει» τις Επιτροπές για τα Τμήματα του επιστημονικού πεδίου για το οποίο είχε διοριστεί. Ενίοτε, κατά εποχές (κάποιους μήνες αποσπασματικά) είχε την «τύχη» να έχει κάποιον εξωτερικό συνεργάτη μέσω ΕΣΠΑ. Οι ελάχιστοι αποσπασμένοι υπάλληλοι είχαν την ευθύνη της γραμματείας (επικοινωνία με τον έξω κόσμο), του πληροφοριακού συστήματος (που συνεχώς αναβαθμιζόταν και επεκτεινόταν) και της οικονομικής υπηρεσίας. Ας σημειωθεί ότι το κόστος μετακίνησης και διαβίωσης στην Αθήνα, τα άπειρα τηλέφωνα συνήθως στο εξωτερικό, κ.λπ. επιβάρυναν τα μέλη της Ολομέλειας. Χαρακτηριστικά, ενώ από τον ιδρυτικό νόμο της ΑΔΙΠ προβλεπόταν αποζημίωση για τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις της Ολομέλειας/Διοικητικού Συμβουλίου, όλοι οι Υπουργοί που πέρασαν από το 2005 και μετά δεν προχώρησαν στην έκδοση υπουργικής απόφασης για τον ορισμό της αποζημίωσης<sup>19</sup>.

Παρόλα αυτά, η ΑΔΙΠ επί Ολομέλειας δούλεψε! Συνέχισε να λειτουργεί με χειρότερους όρους κι αποσπασματικά και το πρώτο τουλάχιστον διάστημα του Διοικητικού Συμβουλίου.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στη διοικητική υπηρεσία της ΑΔΙΠ. Το διαχρονικό αίτημα της ΑΔΙΠ προς το Υπουργείο ήταν η συγκρότηση της διοικητικής υπηρεσίας και η ύπαρξη ενός γενικού διευθυντή. Η υπόθεση του γενικού διευθυντή υπολογιζόταν ως κομβικό ζήτημα στον βαθμό που θα βοηθούσε στην υλοποίηση των αποφάσεων της Ολομέλειας/Διοικητικού Συμβουλίου. Σε καμία περίπτωση δεν νοήθηκε ως μηχανισμός άτυπης και εξωθεσμικής αντικατάστασης της Ολομέλειας/του Συμβουλίου.

Οι εξελίξεις δεν δικαίωσαν τις αιτιάσεις μας. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας της αξιολόγησης της ΑΔΙΠ, οι οχλήσεις μας προς το Υπουργείο εντάθηκαν στον βαθμό που μια υπηρεσία χωρίς επικεφαλής δεν θα δημιουργούσε τις καλύτερες προσλαμβάνουσες για την Επιτροπή εξωτερικής αξιολόγησης. Λίγους μήνες πριν την έλευση της Επιτροπής, ο τότε Υπουργός αποφασίζει τελικά να αποσπάσει στην ΑΔΙΠ μια γενική διευθύντρια του Υπουργείου του. Κίνηση εξαιρετικά επικίνδυνη

<sup>18</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι, όταν κατά την αξιολόγηση της ΑΔΙΠ ερωτήθηκαν τα μέλη της Ολομέλειας για το ποιος υλοποιεί τις στρατηγικές αποφάσεις, η απάντηση που έλαβε ήταν «εμείς οι ίδιοι».

<sup>19</sup> Χαρακτηριστικά για μετακινήσεις από τις πόλεις προέλευσης των μελών της Ολομέλειας/ Διοικητικού Συμβουλίου καλυπτόταν το αεροπορικό εισιτήριο όχι όμως και οι μετακινήσεις από και προς τα αεροδρόμια. Για όσους δεν υπήρχε δυνατότητα αεροπορικής μετακίνησης (ειδικά από την Πελοπόννησο) καλύπτονταν τα έξοδα για ΚΤΕΛ. Όσον αφορά τη διαμονή στην Αθήνα, το ποσό κάλυψης ήταν εξαιρετικά πενιχρό και δεν αρκούσε να καλύψει έξοδα διαμονής. Έξοδα ημερήσιας αποζημίωσης για διατροφή στην Αθήνα δεν προβλέπονταν.

καθώς η ανεξαρτησία του θεσμού αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης της ΑΔΙΠ<sup>20</sup>. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η κάλυψη της θέσης δημιούργησε περισσότερα προβλήματα από ό,τι θα έλυνε, καθώς ο άνθρωπος που ήρθε αντέδρασε όπως ήξερε: ως γενικός διευθυντής Υπουργείου σε ένα περιβάλλον που δεν ήξερε. Σαν να μην έφτανε αυτό, ελάχιστες μέρες πριν την έλευση της Επιτροπής, η συγκεκριμένη απόσπαση ανακλήθηκε λόγω προβλήματος νομιμότητας, δημιουργώντας ακόμα περισσότερα προβλήματα στην ΑΔΙΠ. Είναι ακόμα μια ένδειξη ελαφρότητας του πολιτικού κόσμου που αποδεικνύει το δύσκολο, μέχρι και εχθρικό, περιβάλλον μέσα στο οποίο καλείτο να λειτουργήσει η ΑΔΙΠ.

Σε κάθε περίπτωση, η ύπαρξη ενός γενικού διευθυντή είναι απαραίτητη για την οργάνωση της διοικητικής υπηρεσίας. Ο γενικός διευθυντής πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που να διευκολύνουν την καλή και αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η πολύ καλή γνώση μιας ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της αγγλικής. Στην περίπτωση δημιουργίας ενός δεύτερου πόλου εξουσίας ανταγωνιστικού προς την Ολομέλεια/Διοικητικό Συμβούλιο, τότε ο ρόλος του καθίσταται προβληματικός. Τείνει δε να γίνει εξωθεσμικός, όταν ο Πρόεδρος και τα μέλη της Ολομέλειας/Συμβουλίου δεν είναι παρόντα και δεν γνωρίζουν την καθημερινή λειτουργία του θεσμού. Έτσι, υπάρχει μια άτυπη πλην όμως καθοριστικής σημασίας μεταφορά εξουσίας από τη θεσμική/ακαδημαϊκή στη γραφειοκρατική διοίκηση. Με άλλα λόγια, δημιουργούνται δυσλειτουργίες και παραμορφώσεις, στον βαθμό που εκείνο που πολλές φορές προτάσσεται είναι το φαίνεσθαι και το επικοινωνιακό, παρά η ποιότητα και η ακαδημαϊκότητα. Από την άλλη, μοιάζει να είναι ο επιθυμητός τρόπος λειτουργίας για το πολιτικό προσωπικό της χώρας.

#### **2.1.4 Από την αξιολόγηση για βελτίωση στην αξιολόγηση πιστοποίησης**

Η ΑΔΙΠ το 2014-2015 ολοκλήρωσε τον πρώτο κύκλο αξιολογήσεων (για βελτίωση). Κανονικά, θα έπρεπε να ξεκινήσει ο δεύτερος κύκλος, στον βαθμό που στην αξιολόγηση για βελτίωση κομβικής σημασίας είναι η επαναληψιμότητα. Αυτό, όμως, δεν συνέβη. Ο Νόμος είχε αλλάξει. Έχουμε ξαναπει ότι μια από τις δυσκολίες που προέκυψε στη διάρκεια της αξιολόγησης της ΑΔΙΠ από την ΕΝQA ήταν το να δοθούν εξηγήσεις σε ξένους εμπειρογνώμονες πώς, ενώ ο Νόμος είχε αλλάξει από το 2011, η ΑΔΙΠ συνέχιζε να λειτουργεί με τον Νόμο του 2005.

Ας αναφέρουμε εδώ και ένα ανέκδοτο που δείχνει το επίπεδο λειτουργίας της χώρας. Η αξιολόγηση, όπως είπαμε, είχε γίνει πλέον μνημονιακή υποχρέωση. Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης των Τμημάτων και την ανακοίνωση της επιτυχίας

<sup>20</sup> Το Υπουργείο πρότεινε αρκετές φορές την παραχώρηση χώρων στο κτήριο του Υπουργείου με στόχο τον περιορισμό του ιδιαίτερα υψηλού ενοικίου που κατέβαλε η ΑΔΙΠ. Οι προτάσεις αυτές απορρίπτονταν διαχρονικά καθώς η ΑΔΙΠ όφειλε σε κάθε περίπτωση να αποδεικνύει την ανεξαρτησία της.



στον τότε Υπουργό, ο εν λόγω Υπουργός θεώρησε υποχρέωσή του να αναφέρει το γεγονός στην τότε Τρόικα, κλείνοντας ένα ραντεβού μαζί της. Η Τρόικα τον δέχθηκε και τον απέπεμψε στον βαθμό που στο μνημόνιο αναφερόταν η ολοκλήρωση της αξιολόγησης των Ιδρυμάτων και όχι των Τμημάτων. Θα ήταν εξαιρετικά ιλαρό, αν όχι τραγικό, στο μέτρο που ένας θεσμός (η ΑΔΙΠ) με ελάχιστες δυνάμεις και σε αντίξοες συνθήκες κατάφερε να ολοκληρώσει περίπου 440 αξιολογήσεις, ενώ θα μπορούσε να είχε κάνει μόλις 40! Αδιανόητη κατασπατάληση δυνάμεων. Αν κάποιος αναρωτιέται για την ταχύτητα υλοποίησης των ιδρυματικών αξιολογήσεων, στη συνέχεια, τώρα ξέρει!

Παράλληλα, με τον όγκο των αξιολογήσεων, η ΑΔΙΠ προετοίμαζε την πιστοποίηση. Εδώ πρέπει να πούμε ότι η αντίληψή μας ήταν ότι η πιστοποίηση δεν ήταν το είδος της αξιολόγησης που θα μπορούσε να περπατήσει στην Ελλάδα. Η πιστοποίηση είναι μια αυστηρότερη διαδικασία, κατά την οποία ο αξιολογούμενος καλείται να αποδείξει ότι σέβεται ένα πρότυπο αναφοράς και αξιολογείται ως προς την απόστασή του από αυτό. Τα πρότυπα αναφοράς τα κατασκευάζουν επιτροπές «σοφών». Στο Ηνωμένο Βασίλειο αυτό είναι εφικτό [όποιος ενδιαφέρεται ας δει το έργο της Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) ή της αντίστοιχης σκωτσέζικης ή ουαλικής αρχής, <https://www.qaa.ac.uk>]. Στην Ελλάδα δεν γίνεται. Παρόλα αυτά η ΑΔΙΠ εφαρμόζει νόμους, δεν τους ψηφίζει. Συνεπώς, έπρεπε να ανταποκριθεί στη νέα πολιτική επιλογή. Συγκροτήθηκε, πιλοτικά, μια επιτροπή σε ένα γνωστικό αντικείμενο με πρωτοβουλία δύο μελών της Ολομέλειας. Το εγχείρημα δεν προχώρησε λόγω των εσωτερικών εντάσεων και αντεγκλήσεων των «σοφών», οι περισσότεροι από το εξωτερικό. Στη συνέχεια, κλήθηκαν οι πρόεδροι ομότιτων Τμημάτων με την ιδέα ότι εκείνοι, λειτουργώντας θεσμικά, θα μπορούσαν να συμφωνήσουν σε ένα πρότυπο αναφοράς. Η σκληρή αλήθεια είναι ότι στη μία περίπτωση (πανεπιστήμια), οι πρόεδροι συμπεριφέρθηκαν περισσότερο ως θεματοφύλακες των μαθημάτων τους παρά ως στελέχη που θα σχεδίαζαν το προφίλ ενός γνωστικού αντικείμενου. Στην άλλη περίπτωση (Τμήματα ΤΕΙ), οι πρόεδροι λειτούργησαν θετικά και με κοινή συναίνεση, εκτός ίσως από έναν<sup>21</sup>. Στη συνέχεια, η ΑΔΙΠ, με τη βοήθεια συνεργατών, μετέφρασε την εργασία του Tuning (<https://www.unideusto.org/tuningeu/>), ενός εμβληματικού ευρωπαϊκού προγράμματος. Κι αυτό εγκαταλείφθηκε ως μη εφικτό. Τελικά, προσαρμόζοντας την απαίτηση του Νόμου στην ελληνική πραγματικότητα, επιλέχθηκε να βαπτιστεί πιστοποίηση η εναρμόνιση των ελληνικών Τμημάτων με τα ευρωπαϊκά εργαλεία του EXAE. Ήταν μια κάποια λύση. Τα ελληνικά Τμήματα, αν κι από τη δεκαετία του 2000 υπογράφουν τα Erasmus Charters, ήταν σαφές ότι δεν εφαρμόζαν τα ευρωπαϊκά εργαλεία. Η ΑΔΙΠ, χρησιμοποιώντας –εν πολλοίς– τους ευρωπαϊκούς κανόνες και φόρμες, κατάφερε να λειτουργήσει και να τρέξει τις πιστοποιήσεις με αυτόν τον τρόπο.

---

21 Προσωπικά (Τσιάντος) έβλεπα θετικά αυτή τη συζήτηση των προέδρων και το στάδιο της «προ-πιστοποίησης και πιστεύω ότι θα ήταν διαφορετική η πορεία της ΑΔΙΠ, εάν η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ μας έβρισκε στη φάση της προ-πιστοποίησης. Δυστυχώς, η άποψή μου δεν έγινε αποδεκτή από το Συμβούλιο.

### 2.1.5 Το επιστημονικό κέντρο και η παραγωγή ερευνών

Η ΑΔΙΠ, από ιδρύσεώς της, αλλά και ως υποχρέωσή της από τα κριτήρια αξιολόγησης της ΕΝQA, έπρεπε να διαθέτει συγκροτημένο επιστημονικό/ερευνητικό κέντρο με εξειδικευμένους επιστήμονες. Η ιδέα που κρύβεται πίσω από κάτι τέτοιο είναι ότι μια αρχή διασφάλισης ποιότητας δεν προετοιμάζει μόνο αξιολογήσεις, το οποίο θα μπορούσε να κάνει, σε τελική ανάλυση, ένα εξειδικευμένο γραφείο, αλλά παράγει και γνώσεις μέσα από τις αναλύσεις του υλικού που συγκεντρώνει ή από εξειδικευμένες έρευνες που παράγει σε θέματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Για κάποιον λόγο που δεν μας είναι σαφής τόσο στον ιδρυτικό νόμο (άρθρο 12) όσο και στον ν. 4009/2011 (άρθρο 69), η επιστημονική υπηρεσία συνδέθηκε οργανικά με τη διοικητική και ορίστηκε ως επικεφαλής ο γενικός διευθυντής. Με άλλα λόγια, σε μια υπηρεσία στην οποία θα έπρεπε να παράγεται επιστημονικός λόγος και γνώση επικεφαλής τοποθετήθηκε ένας (ανώτερος) διοικητικός υπάλληλος. Η υπηρεσία αυτή ουδέποτε αναπτύχθηκε, ουδέποτε στελεχώθηκε. Αποσπασματικές προσπάθειες παραγωγής εξειδικευμένης έρευνας έγιναν έξω από αυτή τη νομική πρόβλεψη.

Η προηγούμενη έλλειψη φαίνεται έντονα στις Ετήσιες Εκθέσεις της ΑΔΙΠ (προς τη Βουλή των Ελλήνων). Οι Εκθέσεις αυτές θα έπρεπε να είναι συνθετικές και περιεκτικές με στόχο την ανάδειξη θεμάτων προς αντιμετώπιση ή ιδεών προς υλοποίηση. Αντίθετα, είναι πολυσέλιδες και επικοινωνιακές. Κατά το πλείστον, αφορούν επεξεργασία δημοσιευμένων στοιχείων από άλλες πηγές που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση και ένα μέρος αφορά την αποτύπωση του έργου της ΑΔΙΠ. Πρωτογενείς έρευνες και διατύπωση προτάσεων μέσα από την παραγωγή νέας γνώσης δεν υπήρξαν. Ας σημειωθεί ότι η δραστηριότητα αυτή είναι συμβατική υποχρέωση για κάθε αρχή διασφάλισης ποιότητας που είναι μέλος της ΕΝQA (κριτήριο 3.4). Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ πλέον η ΑΔΙΠ διαθέτει μια εξαιρετικά πλούσια βάση δεδομένων<sup>22</sup>, δεν γίνονται εξειδικευμένες αναλύσεις<sup>23</sup>.

Η καθήλωση της ΑΔΙΠ σε διαχειριστικά θέματα και η έλλειψη παραγωγής εξειδικευμένου επιστημονικά λόγου αποτελεί ένα μείζον διακύβευμα. Μέσα στον χρόνο δεν βλέπει κανείς την πρόοδο της εργασίας και την παραγωγή εστιασμένων σκέψεων και γνώσεων σε επιλεγμένα θέματα διασφάλισης ποιότητας. Αυτό, εκτός των άλλων, αποκόπτει την ΑΔΙΠ από την εξελισσόμενη συζήτηση στο διεθνές πλαίσιο.

<sup>22</sup> Το θέμα της αξιοπιστίας των ποσοτικών δεδομένων στην Ελλάδα είναι ένα παράδοξο πρόβλημα για προηγμένη χώρα. Διαθέτουμε στοιχεία από συγκεκριμένα πανεπιστήμια που τα δεδομένα που εμφανίζουν στις εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης δεν έχουν μεγάλη σχέση με τα στοιχεία που παρουσιάζει η εθνική στατιστική αρχή. Συνεπώς, η πανελλήνια βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε στην ΑΔΙΠ είναι κάτι το θετικό. Έγινε μετά από πολλές προσπάθειες, πολλές δυσκολίες και κωλυσιεργίες. Για μας είναι δεδομένο ότι κάποια Ιδρύματα δεν επιθυμούσαν αυτή τη βάση.

<sup>23</sup> Η βάση αυτή είναι εντελώς κλειστή για το κοινό, ενώ ούτε τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου δεν είχαν πρόσβαση σε αυτή και χρειάστηκε να δοθεί μάχη για να αποκτήσουν πρόσβαση από τη διοικητική υπηρεσία. Σε κάθε περίπτωση, επειδή η δημιουργία της βάσης χρηματοδοτήθηκε από κοινοτικά κονδύλια, οφείλει να έχει ανοικτή πρόσβαση, κάτι που αργά ή γρήγορα θα συμβεί κατόπιν παρέμβασης των κοινοτικών υπηρεσιών.

### 2.1.6 Οι διεθνείς σχέσεις

Οι διεθνείς σχέσεις είναι κάτι το σημαντικό, ειδικά στο πλαίσιο του EXAE. Πριν την ένταξη της ΑΔΙΠ, ως πλήρους μέλους της ΕΝQA, οι σχέσεις μαζί της ήταν υπαρκτές αλλά αποσπασματικές. Εν συνεχεία, έγιναν συστηματικότερες. Δημιουργήθηκαν προσωπικές γνωριμίες, δεν είναι σίγουρο ότι ουσιαστικοποιήθηκαν υπό την έννοια της ανάπτυξης κοινών προβληματισμών και την παραγωγή ιδεών σε θέματα διασφάλισης ποιότητας. Με άλλα λόγια η ΑΔΙΠ συμμετείχε δεν παρήγαγε/πρωταγωνιστούσε (δες και την προηγούμενη ενότητα).

Η ΑΔΙΠ θα μπορούσε επίσης να έχει αναπτύξει σχέσεις με τις αντίστοιχες Αρχές των χωρών (ή κάποιων χωρών) της Νοτιο-Ανατολικής Ευρώπης και πιθανόν να γίνει κέντρο παραγωγής δραστηριοτήτων και συνεργασιών, καθιστώντας τη χώρα αναφορά σε αυτή την περιοχή. Δεν έγινε αυτό. Επαφές υπήρξαν. Ήταν αποσπασματικές και χωρίς συνέχεια<sup>24</sup>. Από τη μια, η έλλειψη πόρων (όχι οικονομικών), από την άλλη, η έλλειψη παραγωγής εξειδικευμένων γνώσεων από την ΑΔΙΠ δεν δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για κάτι πιο δημιουργικό και πολιτικά επωφελές. Ήταν μια ευκαιρία που χάθηκε. Η ΑΔΙΠ δούλεψε σε μια λογική διαχείρισης της καθημερινότητας.

### 2.1.7 Οι εκδηλώσεις

Ένα από τα θέματα που μας είχαν απασχολήσει ήταν οι εκδηλώσεις, ως διαδικασία διάχυσης του έργου της ΑΔΙΠ και ως μηχανισμός δημιουργίας μιας κουλτούρας ποιότητας.

Η αλήθεια είναι ότι πραγματοποιήθηκε μια σειρά ενημερωτικών ημερίδων (είτε στα Ιδρύματα είτε κεντρικά) και μεγαλύτερων εκδηλώσεων<sup>25</sup>. Ωστόσο, δράσεις τέτοιου τύπου θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε πλουσιότερη παραγωγή εξειδικευμένου υλικού που θα είχε μεγαλύτερη επίδοση στα Ιδρύματα. Υπενθυμίζεται, ωστόσο, ότι λόγω του μεγάλου φόρτου, προκειμένου να πραγματοποιηθούν αξιολογήσεις, και της έλλειψης ανθρώπινων πόρων υπήρχε αντικειμενική δυσκολία να αναλάβουμε και να φέρουμε εις πέρας τέτοιου είδους έργο.

---

<sup>24</sup> Προσωπικά (Τσιάντος), ως Αντιπρόεδρος της ΑΔΙΠ, παρευρέθη σε τέσσερις Γενικές Συνελεύσεις της ΕΝQA, μαζί με τη Γενική Διευθύντρια, κ. Μπέστα. Πραγματοποιήθηκαν πολλές επαφές και δημιουργήθηκαν γνωριμίες και δίκτυο με πολλές αρχές άλλων χωρών. Σε μία περίπτωση εκ-πρόσωποι της αλβανικής αρχής πρότειναν να επισκεφθούμε τα Τίρανα, ώστε να συζητήσουμε τα περιθώρια συνεργασίας. Όταν το πρότεινα στην Πρόεδρο της ΑΔΙΠ με απέτρεψε, διότι δεν είχαμε κωδικό για να πληρωθούν τα έξοδα! Μετά από ένα εξάμηνο έργο της αλβανικής αρχής κόστους 700.000 ευρώ δόθηκε στην ΒΑC (<https://www.the-bac.org/2018/02/05/study-travel-magazines-interview-paul-fear/>). Παρεμπιπτόντως, η ΒΑC πιστοποιεί ελληνικά κολλέγια, με κόστος περίπου 10.000 ευρώ ανά πρόγραμμα!

<sup>25</sup> Πραγματοποιήθηκε διήμερο συνέδριο της ΕΝQA τον Δεκέμβριο του 2016 στην Αθήνα, σε συνεργασία με την ΑΔΙΠ (12-13 Δεκεμβρίου 2016, <https://ehea.info/cid107366/enqa-conference-on-e-learning.html>). Εάν υπήρχε η πολιτική βούληση θα μπορούσε να διοργανωθεί Γενική Συνέλευση της ΕΝQA στην Αθήνα, η οποία αποτελεί ιδανικό προορισμό.

### 3. Η ένταξη της ΑΔΙΠ στην ΕΝQA

Εδώ θα σταθούμε κάπως παραπάνω. Πολύ γρήγορα, έγινε κατανοητό ότι οι αξιολογήσεις είναι μεν θεμιτό που πραγματοποιούνται, αλλά θα έπρεπε να αναγνωρίζονται στον ΕΧΑΕ. Από τη στιγμή που η ΑΔΙΠ δεν ήταν πλήρες μέλος της ΕΝQA δεν υπήρχε η πιστοποίηση ότι οι αξιολογήσεις μας ήταν εναρμονισμένες με τα Ευρωπαϊκά Εργαλεία και Στάνταρτς (European Standards and Guidelines, ESG). Βέβαια, για μας, υπήρχε και μια δεύτερη σκέψη. Η συμμετοχή στην ΕΝQA ως πλήρες μέλος θα προστάτευε την ΑΔΙΠ από το αβέβαιο και παρεμβατικό πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούσε.

Η απόφαση να αιτηθεί η ΑΔΙΠ την αξιολόγησή της δεν ήταν εύκολη, καθώς ο Πρόεδρος και τουλάχιστον ένας εκ των αντι-προέδρων της πήραν αρνητική θέση<sup>26</sup>. Δεν έχουμε τα στοιχεία να πούμε αν η θέση του Προέδρου ήταν αποτέλεσμα υπουργικής πίεσης ή όχι. Αντικειμενικά πάντως, η ΑΔΙΠ είχε σημαντικά προβλήματα και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης δεν ήταν προφανές εξ αρχής<sup>27</sup>. Υπήρχε, όμως, μια επείγουσα ανάγκη να γίνει μέλος της ΕΝQA, να αναγνωριστεί το έργο της και να διασφαλιστούν τα ελληνικά Ιδρύματα. Αυτή η ανάγκη οδήγησε την πλειοψηφία του Συμβουλίου να στηρίξει αυτή την πρόταση και να την εγκρίνει.

Με δεδομένη την αντίθεση της ηγεσίας της ΑΔΙΠ όλα έγιναν πιο δύσκολα. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι ότι έπρεπε να μεταφραστούν όλα τα κείμενα στην αγγλική. Ωστόσο, η καθυστέρηση (δες κωλυσιεργία) ήταν τόσο μεγάλη, που παραλίγο να εκτροχιάσει τη διαδικασία. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, μέλη της ΑΔΙΠ επιστράτευαν υποψήφιους διδάκτορες τους ή συγγενείς τους για τη μετάφραση εγγράφων. Έτσι, έγινε μεγάλη προετοιμασία με μεγάλο άγχος, αλλά και πίστη, και σίγουρα όχι υπό τις πιο ευοίωνες συνθήκες<sup>28</sup>.

26 Προσωπικά (Τσιάντος) πιστεύω ότι αν, εκείνη την περίοδο, δεν υποστήριζε σθεναρά με επιχειρήματα την αξία της ένταξης της ΑΔΙΠ στην ΕΝQA ο συνσυγγραφέας Γιώργος Σταμέλος θα καθυστερούσαμε σημαντικά και θα γινόμασταν μέλη της ΕΝQA πολύ αργότερα, μαζί με πολλές νεότερες αρχές, όπως της Κύπρου, κ.λπ., το 2019 ή το 2020. Τι αρνητικό αντίκτυπο θα είχε αυτό για τα πανεπιστήμιά μας; Ένα παράδειγμα είναι αυτό που είπε ο Πρόεδρος της World Federation for Medical Education (WFME), καθηγητής David Gordon, σε ημερίδα στην Κύπρο τον Ιούνιο του 2017, ότι οι μη πιστοποιημένες ιατρικές Σχολές θα έμειναν εκτός καταλόγου της WFME και οι απόφοιτοί τους δεν θα μπορούσαν να μετακινηθούν για εργασία σε άλλες χώρες. Καταλαβαίνουμε πόσο σημαντικό είναι αυτό για χώρες σαν τη δική μας με μεγάλη εκροή ιατρών προς άλλες ευρωπαϊκές, κυρίως, χώρες. Η ημερίδα διοργανώθηκε από τον ΔΙΠΑΕ, τον φορέα της Κύπρου, στις 2 Ιουνίου 2017, και είχε τίτλο «Standards and Guidelines for Quality Assurance in Medical and Health Professions Education», στην οποία κύριος ομιλητής ήταν ο Πρόεδρος του Εκτελεστικού Συμβουλίου του WFME, Καθ. David Gordon.

27 Ο τότε πρόεδρος της ΑΔΙΠ ήταν ένας ευπατρίδης της διασποράς με ελάχιστη εμπειρία από την ελληνική πραγματικότητα. Καθώς ήρθε στην Ελλάδα φαίνεται να μη συνάντησε τις υπερχημένες οικονομικές απολαβές ή την ύπαρξη ανθρώπινων πόρων στην ΑΔΙΠ και γρήγορα θέλησε να επιστρέψει στην Αμερική.

28 Επειδή ο δημόσιος χώρος της Ελλάδας είναι ένας χώρος απέραντης αγνωμοσύνης, εδώ πρέ-

Η έκβαση της αξιολόγησης ήταν θετική, το ίδιο και η Έκθεση αξιολόγησης που εξήρε το έργο της ΑΔΙΠ και την προσπάθεια όσων συμμετείχαν σε αυτή. Παρόλα αυτά, αφενός, λόγω του γεγονότος ότι άλλαξε ο Νόμος (χωρίς να έχει εφαρμοστεί ως το 2015) καθώς και το είδος αξιολόγησης που προβλεπόταν σε αυτόν, και, αφετέρου, λόγω του ότι επικαιροποιήθηκαν τα ESG χωρίς να έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα, η ΕΝQA πρότεινε έναν συμβιβασμό που, παρόλο που έγινε αποδεκτός, επηρέασε αρνητικά μακροπρόθεσμα την ΑΔΙΠ. Η ΑΔΙΠ θα γινόταν πλήρες μέλος της ΕΝQA, αλλά δεν θα εγγραφόταν στο EQAR. Δεν θα είχε δηλαδή δυνατότητα να αξιολογεί εκτός ελληνικών συνόρων.

#### 4. Στοχασμός πάνω στα αποτελέσματα των αξιολογήσεων

Ας σταθούμε στα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για μια μικρή αναφορά. Υπενθυμίζουμε ότι οι υπέρμαχοι της αξιολόγησης ανέμεναν να καταδειχτεί η τρισάθλια κατάσταση των ελληνικών δημόσιων πανεπιστημίων. Οι πολέμιοι όταν δεν ζητούσαν την αποχώρηση της χώρας από την ΕΕ, επιχειρηματολογούσαν για την προσπάθεια νομιμοποίησης σαρωτικών αλλαγών στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση που θα οδηγούσαν στην εμπορευματοποίησή της.

Τελικά, τι απέδωσε η αξιολόγηση; Με βάση την ανάλυση των Ετήσιων Εκθέσεων της ΑΔΙΠ, φαίνεται ότι τα προβλήματα των ελληνικών πανεπιστημίων μπορούν να καταναμηθούν σε τρία επίπεδα: **α)** το κεντρικό επίπεδο (κυβέρνηση/Υπουργείο), **β)** το ιδρυματικό επίπεδο (κεντρική διοίκηση του πανεπιστημίου) και **γ)** το επίπεδο Τμήματος (ΑΔΙΠ, 2013, 2014, 2016). Η πλειονότητα των προβλημάτων εντάσσεται στο πρώτο επίπεδο<sup>29</sup>. Με άλλα λόγια, τα ελληνικά δημόσια πανεπιστήμια, με τα εσωτερικά τους προβλήματα, αν ήταν σε μια άλλη χώρα με σοβαρότερη και πιο αξιόπιστη κεντρική διοίκηση θα είχαν τα υποδιπλάσια προβλήματα<sup>30</sup>.

---

πει να αναφέρουμε το εξής. Ο καταμερισμός έργου που είχε γίνει μεταξύ των συναδέλφων που ήθελαν και συμμετείχαν στην προετοιμασία κατέληγε στον Γ. Σταμέλο, ο οποίος έπρεπε να φτιάξει ένα αρχικό συνθετικό προσχέδιο πάνω στο οποίο θα (ξανα)συνεισέφεραν όλοι οι συμμετέχοντες. Η αλήθεια είναι ότι είχα διαβάσει (Σταμέλος) αντίστοιχες Εκθέσεις άλλων Αρχών, αλλά ήταν, επίσης, και η πρώτη φορά που έγραφα μια. Σε αυτή την προσπάθεια είχα άτυπο σύμβουλο και συμπαραστάτη τον Δ. Κλάδη ο οποίος διάβασε και με συμβούλεψε σε τουλάχιστον τρία διαφορετικά προσχέδια.

<sup>29</sup> Το ουσιαστικό εδώ είναι ότι η τυφλή αντιπαράθεση (πολιτικού κόσμου, πανεπιστημιακών αρχών και πανεπιστημιακών) δεν παρήγαγε σκέψη για το πώς θα θέλαμε εμείς ένα δικό μας σύστημα αξιολόγησης. Έτσι, απομονωθήκαμε κι από την αντίστοιχη ευρωπαϊκή συζήτηση. Αυτό είχε ως συνέπεια το (ευρωπαϊκό) σύστημα αξιολόγησης να φαντάζει ξένο ως προς τα ελληνικά δεδομένα, συνεπώς και «επιβαλλόμενο». Εξ ου και οι παραδοσιακές κριτικές περί του «αντιστασιακού» φρονήματος των Ελλήνων κι άλλες πλείστες «φολκlorικές» αντιδράσεις που, όμως, ήταν ικανές να δημιουργούν κωλυσιεργίες στις διεργασίες.

<sup>30</sup> Με άλλα λόγια, εκείνο που ανέδειξε ένα, ξένο προς την Ελλάδα, σύστημα ESG, ήταν τις ελληνικές στρεβλώσεις σε κεντρικό επίπεδο. Για παράδειγμα, ανέδειξε την αντίφαση ότι, ενώ τα μέλη

Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ήταν απρόσμενο και μη αναμενόμενο/αρεστό από τον πολιτικό κόσμο της χώρας (είτε της εκάστοτε συμπολίτευσης είτε της μείζονος ή ελάσσονος αντιπολίτευσης). Ήταν ένα αποτέλεσμα μη αξιοποιήσιμο πολιτικά<sup>31</sup>.

## 5. Βήματα ολοταχώς προς τα πίσω: από την ΑΔΙΠ στην ΕΘΑΑΕ

Γνωρίζαμε ότι το μόνο που ενδιέφερε τον πολιτικό κόσμο ήταν ο έλεγχος της ΑΔΙΠ. Το άγχος του ελέγχου ήταν παντού. Ελπίζαμε ότι η ένταξη της ΑΔΙΠ στην ΕΝQA θα την προστάτευε από ακραίες ενέργειες. Ως ένα σημείο αυτό φάνηκε να λειτουργεί. Δεν είναι τυχαίο ότι η ΑΔΙΠ άντεξε σε κυβερνήσεις τριών διαφορετικών κομμάτων. Ακόμα και στην περίπτωση όπου ο Υπουργός ήταν ακραία αρνητικός εναντίον της, πρέπει να παραδεχθούμε, ότι δεν την πείραξε. Προσπάθησε να την ελέγξει αλλά όχι να την πειράξει θεσμικά.

Η ΑΔΙΠ είχε μια διαδρομή και μια ιστορία από το 2005 ως και το 2019. Διαμόρφωσε ένα διεθνές brand name και έγινε μέλος της ΕΝQA, γεγονός κρίσιμο για τα ελληνικά πανεπιστήμια στο μέτρο που το ελληνικό έργο αξιολόγησης πιστοποιήθηκε ότι τηρεί τις αρχές και τα στάνταρτς του ΕΧΑΕ (ESG). Ακόμα και στην περίπτωση του ν. 4009/2011, η αρχική πρόθεση να τροποποιηθεί το ακρωνύμιο γρήγορα ξεχάστηκε στο μέτρο που ακόμα κι ένας πρωτοετής φοιτητής νομικής καταλαβαίνει τη σημασία του.

Από την άνοιξη του 2019, η ΑΔΙΠ εργάστηκε για την επικαιροποίηση της αξιολόγησης της από την ΕΝQA<sup>32</sup>. Η επιτόπια επίσκεψη είχε προγραμματιστεί για τον Ιανουάριο του 2020 και τίποτα δεν προέβλεπε κάτι αρνητικό. Ίσα ίσα που πλέον υπήρχε διάχυτη η πεποίθηση ότι είχε έρθει ο καιρός για την ένταξη της ΑΔΙΠ στο ΕQAR.

Η απόφαση της κυβέρνησης το 2020 για κατάργηση της ΑΔΙΠ και δημιουργίας της ΕΘΑΑΕ έπεσε σαν κεραυνός εν αιθρία, καθώς δεν υπήρξε καμία πρότερη ενη-

---

ΔΕΠ μειώνονταν με γοργούς ρυθμούς, η πολιτική ηγεσία αύξανε τον αριθμό των εισακτέων στα Τμήματα ή ότι, ενώ μειώνεται δραστικά η δημόσια χρηματοδότηση, η πολιτική ηγεσία δεν αίρει τους ασφυκτικούς περιορισμούς για ανεύρεση εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης, κ.λπ.

**31** Αντίθετα, κάποια τουλάχιστον πανεπιστήμια, όπως το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το εκμεταλλεύτηκαν επαρκώς. Επιχειρηματολόγησαν, για παράδειγμα, αναφορικά με την αναλογία καθηγητή-φοιτητών, ότι θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης της ποιότητας των πολιτικών που αποφασίζουν τον αριθμό των εισακτέων και όχι να κρίνει την ποιότητα του Ιδρύματος. Οι όποιες αιτιάσεις δεν είχαν πρακτικό αντίκτυπο στο Υπουργείο, είχαν (και έχουν) μόνο θετικό αντίκτυπο ως προς τις αποφάσεις των επιτροπών αξιολόγησης. Από την εμπειρία μας, πολλά Ιδρύματα κάνουν συστηματική χρήση αυτών των επιχειρημάτων τα οποία λαμβάνονται θετικά υπόψη από τους αξιολογητές.

**32** Η αξιολόγηση από την ΕΝQA οφείλει να διεξάγεται ανά πενταετία.



μέρωση από το Υπουργείο. Ακόμα και την τελευταία στιγμή έγιναν προσπάθειες να πειστεί η κυβέρνηση: **α)** να μην αλλάξει το όνομα και/ή το ακρωνύμιο και **β)** να δοθεί λίγος χρόνος (15 μέρες) ούτως ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία αξιολόγησης της ΑΔΙΠ, που θα έδινε μια πενταετία περιθώριο για τις όποιες αλλαγές. Τίποτα δεν έγινε αποδεκτό. Το αδιανόητο ως εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική. Φρούδη ήταν και η ελπίδα ότι θα υπήρχε κάποιου είδους αντίδραση από την ΕΕ ή την ΕΝQA. Τίποτα από αυτά δεν συνέβη, αποδεικνύοντας στην πράξη ότι η όποια προστασία είναι τελικά περισσότερο αποτρεπτική παρά επεμβατική<sup>33</sup>.

Με τον ν. 4653 (ΦΕΚ 12/24/01/2020) δεν αλλάζει το έργο της Αρχής. Εξάλλου το ζητούμενο ήταν ο έλεγχος της διοίκησης και όχι το έργο. Δημιουργούνται δύο όργανα, ένα Ανώτατο Συμβούλιο (άρθρο 3) και ένα Συμβούλιο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (άρθρο 4). Το ουσιαστικό είναι ότι το σύστημα γίνεται προεδροκεντρικό, όπου ο πρόεδρος είναι άμεσα εξαρτημένος από τον Υπουργό. Μια θετική εξέλιξη είναι ότι βρέθηκε τρόπος να συμμετάσχει ένας φοιτητής. Ποιο είναι, όμως, το μείζον πρόβλημα;

Θα ξεκινήσουμε από δύο αρχές (αξιώματα):

**α)** Η αξιολόγηση είναι μια πολύ σοβαρή εξειδικευμένη εργασία, που απαιτεί χρόνο και αποκλειστικότητα. Συνεπώς, πρόκειται για μια επαγγελματική δραστηριότητα πλήρους απασχόλησης που πρέπει να ανταμείβεται σύμφωνα με τη σημαντικότητά της. Η ιδέα ότι επιλέγουμε μια ομάδα από υψηλού κύρους επιστήμονες, οι οποίοι, όμως, δεν έχουν τον χρόνο να είναι παρόντες και να ασχολούνται καθημερινά με την Αρχή είναι επικοινωνιακά γοητευτική αλλά επί της ουσίας προβληματική. Δεν μπορεί μια τέτοια οργάνωση να διοικείται εξ αποστάσεως. Η απουσία των μελών της ηγεσίας από την καθημερινή λειτουργία της ΕΘΑΕ απλά δημιουργεί ένα κενό που καλύπτεται από τη διοικητική υπηρεσία, η οποία γίνεται τελικά η αρμόδια επί της αξιολόγησης. Αυτό είναι μια επικίνδυνη διολίσθηση<sup>34</sup>. Στην πράξη, η επί της ουσίας εξουσία μετακινείται από τους επιστήμονες στους διοικητικούς<sup>35</sup>. Δεν είναι τυχαίο ότι ακόμα και το επιστημονικό κέντρο

---

<sup>33</sup> Στις συναντήσεις με τους Θεσμούς τονίστηκε επανειλημμένα το «θαύμα» της ΑΔΙΠ που είχε μείνει ανεπηρέαστη από τις κομματικές εναλλαγές στην κυβέρνηση, και οι Κοινοτικοί εκπρόσωποι, αλλά και οι εκπρόσωποι του ΟΟΣΑ συμφωνούσαν και καταλάβαιναν τη σημασία. Τελικά, όμως, οι Έλληνες θα έπρεπε να είχαν προστατέψει αυτό που δημιουργήθηκε.

<sup>34</sup> Προσωπικά (Σταμέλος) θυμάμαι συνάδελφο να μου λέει «μα γιατί θέτεις τέτοια ζητήματα; Αφού δεν είμαστε εδώ και αυτοί μας βγάζουν τη δουλειά». Σε αυτό ακριβώς έγκειται το πρόβλημα. Ότι δεν είμαστε εκεί. Και η δουλειά έβγαινε μεν τυπικά, αλλά όχι ποιοτικά ούτε ακαδημαϊκά. Αυτό όμως μπορεί και να αρκούσε στην πολιτική ηγεσία.

<sup>35</sup> Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που βιώνουμε στον χώρο του πανεπιστημίου (συνολικά) είναι η μαζική μεταφορά αρμοδιοτήτων (εξουσιών) στη διοικητική υπηρεσία. Δημιουργούνται εξαιρετικά εξειδικευμένα εργαλεία διοικητικής (και οικονομικής) διαχείρισης, τα οποία, τα μέλη ΔΕΠ, καθώς δεν είναι εκπαιδευμένα, δεν μπορούν να διαχειριστούν. Αυτό δημιουργεί εξαρτήσεις.

είναι διοικητική υπηρεσία.

β) Το χειρότερο όμως από όλα είναι ότι καταργήθηκε με εξαιρετική ελαφρότητα ένας θεσμός που με κόπο στήθηκε και απέκτησε την αντίληψη του υπερκομματικού για να φτιαχτεί μια κομματική ΕΘΑΑΕ που ως τέτοια είναι θνησιγενής. Με την αλλαγή κυβερνητικού κόμματος, είναι αναμενόμενη και πλήρως νομιμοποιημένη η κατάργηση της ΕΘΑΑΕ και η δημιουργία μιας άλλης κομματικής ΕΘΑΑΕ, που με τη σειρά της θα είναι επίσης θνησιγενής<sup>36</sup>. Δεν είμαστε αισιόδοξοι.

## 6. Προς το μέλλον: προκλήσεις και διακυβεύματα

Με βάση τα όσα ζήσαμε είναι σαφές ότι ο πολιτικός κόσμος της χώρας δεν επιθυμούσε μια αρχή διασφάλισης ποιότητας στην Ελλάδα<sup>37</sup>. Αναγκάστηκε να την υποστεί στον βαθμό που την είχε συμφωνήσει. Καθυστέρησε όσο μπορούσε και, τελικά, την τελευταία στιγμή, τη θεσμοθέτησε καθώς η πίεση τόσο από την ΕΕ όσο και τον ΕΧΑΕ ήταν σημαντική. Από τη στιγμή που τη θεσμοθέτησε, έχουμε τις αποχρώσεις ενδείξεις, μέσα από την εμπειρία μας, ότι έκανε ό,τι ήταν δυνατόν ώστε να την αποτρέψει από το να σταθεί στα πόδια της και να λειτουργήσει. Όταν χάρι σε κάποιες θετικές συγκυρίες, λειτούργησε, έκανε ό,τι είναι δυνατόν να μην ορθοποδήσει. Αν πρέπει να διατυπώσουμε μια γενικότερη σκέψη αυτή θα έτεινε προς την αγωνία του πολιτικού κόσμου να μη δημιουργούνται δυνατόι θεσμοί που δεν θα είναι ελέγξιμοι. Όλοι, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, το μόνο που ήθελαν ήταν τον έλεγχο της ΑΔΙΠ.

Αν αυτή ήταν η πολιτική εικόνα, ας έρθουμε σε πιο ουσιαστικά θέματα τα οποία θα είναι οι αυριανές προκλήσεις.

Το θέμα της διασφάλισης ποιότητας ανέβηκε ψηλά στην πολιτική ατζέντα, όταν το κράτος αποφάσισε να αποχωρίσει οικονομικά από τη χρηματοδότηση των

---

Η πρακτική του να αναλαμβάνει κανείς την επίβλεψη εκπόνησης διδακτορικής διατριβής διοικητικών υπαλλήλων για να μπορεί να τους χρησιμοποιεί σε διοικητικές και οικονομικές πράξεις τις οποίες δεν μπορεί να ελέγξει είναι μια αμφιλεγόμενη πρακτική, καθώς δημιουργεί μια ομάδα διοικητικών υπαλλήλων, με υψηλότερα τυπικά προσόντα αμφίβολης ποιότητας, η οποία, στη συνέχεια, γνωρίζοντας την εξουσία της γίνεται ενίοτε ιδιαίτερα αλαζονική και αμετροεπής. Δεν είναι τυχαία τα παράπονα και η δυσθυμία των πανεπιστημιακών που κάποτε είχαν τον κυρίαρχο ρόλο στο πανεπιστήμιο.

**36** Το ενδιαφέρον είναι ότι, αν αν συζητήσουμε με κριτήρια κομματικής ένταξης, με εξαίρεση τον Πρόεδρο της ΑΔΙΠ, η πλειονότητα των μελών του ΔΣ της επρόσκειντο μάλλον στο κυβερνητικό κόμμα. Συνεπώς, ακόμα κι αν ο ουσιαστικός λόγος της θεσμικής ανατροπής ήταν ο έλεγχος του θεσμού, αυτός καταπίπτει. Πολύ φοβόμαστε ότι το ζήτημα δεν ήταν μόνο ο κομματικός έλεγχος, αλλά και η αίσθηση της προσωπικής τοποθέτησης ανθρώπων στη νέα διοίκηση του νέου θεσμού.

**37** Μιλάμε για «πολιτικό κόσμο» και όχι κόμματα γιατί θεωρούμε ότι το καθένα με διαφορετική επικοινωνιακή τακτική, ωστόσο κανένα δεν επιθυμούσε την ΑΔΙΠ.



πανεπιστημίων. Ως «καρότο» προτάχθηκε η αυτονομία των ιδρυμάτων υπό την έννοια της υποχρέωσής τους να βρίσκουν εναλλακτικούς πόρους<sup>38</sup>. Επειδή, όμως, όποιος έχει τους δικούς του πόρους τείνει να αυτονομείται, ο μηχανισμός διασφάλισης ποιότητας θεωρήθηκε κατάλληλος για τον έλεγχο των πανεπιστημίων. Σε οργανωμένα και συστηματικά κράτη, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, ο έλεγχος αυτός είχε να κάνει με την υποχρέωση των δημοσίων πανεπιστημίων<sup>39</sup> να ακολουθούν τις βασικές πολιτικές του κράτους και την τήρηση της κείμενης νομοθεσίας. Στην Ελλάδα, ο κυρίαρχος πολιτικός λόγος έτεινε μάλλον να θεωρεί το ελληνικό δημόσιο πανεπιστήμιο ως χαμηλής ποιότητας που έπρεπε με κυβερνητικές επιλογές και παρεμβάσεις να εξευρωπαϊστεί.

Παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση είχε ανέβει ιδιαίτερα ψηλά, τόσο στην πολιτική ατζέντα όσο και στα ΜΜΕ, εκείνο που δεν είχε γίνει αντιληπτό ήταν το υψηλό κόστος της, καθώς μια αξιολόγηση κοστίζει διεθνώς 30.000 ευρώ. Σε περιόδους οικονομικής στενότητας, το κόστος αυτό καθίσταται δυσβάστακτο, πολλώ δε μάλλον που είναι επαναλαμβανόμενο. Χαρακτηριστικά, μεγάλο πρόβλημα στην ΕΝQA είναι το γεγονός ύπαρξης μελών της τα οποία βιώνουν οικονομική δυστοκία.

Έτσι, τα δύο βασικά διεθνή διακυβεύματα είναι: **α)** ποιος αναλαμβάνει το κόστος των αξιολογήσεων και **β)** ποιος ελέγχει τις Αρχές διασφάλισης ποιότητας.

**Το πρώτο έχει να κάνει με την ανάδειξη της αξιολόγησης ως νέας παγκόσμιας αναδυόμενης αγοράς υπηρεσιών.** Για να καταλάβει κανείς το εύρος της αρκεί να αναλογιστεί ότι στον κόσμο υπάρχουν περίπου 25.000 Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ότι η αξιολόγηση μπορεί να αφορά Ιδρύματα, Τμήματα, εργαστήρια, υπηρεσίες, κ.λπ., ότι η αξιολόγηση είναι μια αέναη κυκλική διαδικασία που δεν σταματά ποτέ και ότι η κάθε αξιολόγηση κοστίζει 30.000 ευρώ<sup>40</sup>. Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορεί να αντιληφθεί ο καθένας γιατί πράγματι οι δράσεις αξιολόγησης αποτελούν μια νέα παγκόσμια –ιδιαίτερα γοητευτική– αγορά υπηρεσιών. Δεν είναι τυχαίο ότι στην ΕΝQA υπάρχουν τα μέλη της που είναι οι εθνικές

---

<sup>38</sup> Η αλήθεια είναι ότι η μετατροπή του πανεπιστημίου από ίδρυμα ελίτ σε μαζικό ίδρυμα και η μετάπλάσή του σε ίδρυμα διά βίου μάθησης το γιγάντωσε τόσο, που ήταν αδύνατον για το κράτος να αντέξει τη χρηματοδότησή του. Συνεπώς, θα έπρεπε να βρεθούν εναλλακτικές πηγές εσόδων. Το ελληνικό πρόβλημα είναι ότι το κράτος αποχώρησε από τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων, χωρίς όμως να τους παράσχει τους απαραίτητους βαθμούς ελευθερίας για την εξεύρεση ιδίων πόρων.

<sup>39</sup> Εδώ, ως σημειωθεί ότι η έννοια του δημοσίου πανεπιστημίου δεν συμπίπτει σε όλες τις χώρες. Ως γνωστό, στο Ηνωμένο Βασίλειο τα πανεπιστήμια είναι δημόσια χωρίς αυτό να τους αφαιρεί το δικαίωμα να βρίσκουν εναλλακτικές πηγές εσόδων.

<sup>40</sup> Η αξιολόγηση στην ΑΔΙΠ κοστίζει περίπου 10.000 ευρώ (ανάλογα τη χώρα προέλευσης και τον αριθμό των αξιολογητών της κάθε επιτροπής). Στον διεθνή χώρο, άλλο ένα τρίτο αφορά αμοιβές αξιολογητών. Τέλος, το τελευταίο τρίτο αφορά έσοδα του φορέα αξιολόγησης. Αυτά τα μεγέθη παρέχονται ενδεικτικά και κατά προσέγγιση. Καταλαβαίνει κανείς ότι για μια ιδιωτική εταιρία η συμπίεση του κόστους αυξάνει τα έσοδά της.

Αρχές<sup>41</sup>, συνεπώς δημόσιες Αρχές, αλλά υπάρχει και το μητρώο (register) EQAR στο οποίο μπορούν να ενταχθούν και να πιστοποιηθούν, ως οργανισμοί ικανοί να αξιολογούν στον ΕΧΑΕ, ιδιωτικές εταιρίες. Υπό αυτή την προοπτική, οι Γερμανοί φαίνεται να είναι βήματα μπροστά, καθώς αρκετές από τις ιδιωτικές εταιρίες του EQAR είναι γερμανικών συμφερόντων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι σημαντική η πρόβλεψη στα τελευταία Communiqués των Υπουργών Παιδείας του ΕΧΑΕ για δυνατότητα μελών του EQAR να αξιολογούν σε όλα τα κράτη μέλη του ΕΧΑΕ<sup>42</sup>. Συνεπώς, το πρώτο μείζον διακύβευμα είναι αν οι αξιολογήσεις θα γίνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς.

**Το δεύτερο έχει να κάνει με το ποιοι συμμετέχουν και ποιοι διοικούν ουσιαστικά αυτούς τους οργανισμούς.** Το κριτήριο για να γίνει εγγραφή στο EQAR, στην περίπτωση ιδιωτικών οργανισμών, είναι η προγενέστερη διετής εμπειρία αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση σε χώρες εκτός ΕΧΑΕ. Ας το πούμε καθαρά: ως σήμερα, οι αξιολογήσεις πραγματοποιούνταν στην πλειονότητά τους από ομότιμους (peers). Στο μέλλον, δεν είναι σίγουρο ότι αυτό θα συνεχίσει να ισχύει. Ακόμα κι αν, ως τώρα, φαίνεται ότι οι ιδιωτικοί οργανισμοί λειτουργούν κυρίως με συνταξιούχους πανεπιστημιακούς η διολίσθηση είναι μείζονα.

Στην εξειδικευμένη περίπτωση της Ελλάδας, δεν έχουμε ακόμα ιδιωτικούς φορείς, και ο Νόμος δεν επιτρέπει τη δράση άλλων φορέων αξιολόγησης πλην της εθνικής Αρχής (σε αντίθεση με ό,τι έχουν συμφωνήσει διάφοροι Υπουργοί Παιδείας μας<sup>43</sup>). Παρόλα αυτά έχουμε μια σαφή μετατόπιση ουσιαστικής εξουσίας από τους επιστήμονες σε διοικητικούς υπαλλήλους. Είναι κι αυτό μια εκδοχή της διαδικασίας αποδέσμευσης της αξιολόγησης από τους ομότιμους (peers).

41 Σε κάποια κράτη είναι περισσότερες από μία λόγω της διάρθρωσής τους, π.χ. Ισπανία, Βέλγιο, Ηνωμένο Βασίλειο, κ.λπ.

42 Να υπενθυμίσουμε ότι τα δύο τελευταία Communiqués υπογράφηκαν από τους Υπουργούς Α. Μπαλάτ και Κ. Γαβρόγλου. Εδώ, ας σημειωθεί ότι στην Ελλάδα δεν γίνεται καμιά προπαρασκευή για τις συναντήσεις των Υπουργών, ούτε ελληνικά κλιμάκια συμμετέχουν στις διάφορες επιτροπές που προπαρασκευάζουν τα κείμενα των συναντήσεων. Έτσι, η χώρα στερείται της απαραίτητης επικοινωνίας και ενημέρωσης (με άλλα λόγια, δεν γίνεται αυτό που ονομάζεται uploading και downloading στην προπαρασκευή θέσεων). Η ελληνική συμμετοχή στις συναντήσεις είναι μάλλον τυπική και οι έλληνες Υπουργοί υπογράφουν στιδήποτε, γιατί κάποιος τους ενημερώνει ότι αυτή η υπογραφή δεν ενέχει νομική δέσμευση. Το να κάνει όμως εξωτερική πολιτική αυτού του τύπου είναι εξαιρετικά επικίνδυνο. Η δέσμευση μπορεί να μην είναι νομική, είναι, όμως, πολιτική. Και όταν έρχεται το πλήρωμα του χρόνου, με μνημόνια ή μη, η πίεση για υλοποίηση των αποφάσεων είναι αποφασιστική.

43 Τέτοιες εκκρεμότητες θα λυθούν είτε στο επόμενο μνημόνιο είτε με διαφορετικής μορφής πίεση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΔΙΠ** (2013). *Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ 2012-2013*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poioutitas/119-hqa\\_report2012-2013.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poioutitas/119-hqa_report2012-2013.pdf)
- ΑΔΙΠ** (2014). *Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ 2013-2014*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poioutitas/119-hqa\\_report2013-2014.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poioutitas/119-hqa_report2013-2014.pdf)
- ΑΔΙΠ** (2016). *Έκθεση 2015*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poioutitas/119-hqa\\_report2015.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poioutitas/119-hqa_report2015.pdf)
- ΑΔΙΠ** (2020). *Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2019*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από [https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97\\_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0\\_2019.pdf](https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0_2019.pdf)
- Bologna Declaration** (1999, June). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna.
- Bologna Process** (2001, May). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague.
- Bologna Progress** (2003, September). *Realizing the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin.
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2012). *Μετα-ανάλυση των αποτελεσμάτων της παγκόσμιας κατάταξης των ελληνικών πανεπιστημίων*. Σειρά Μελέτες. 4. Πάτρα.
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2012). *Η θέση της Ελλάδας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από [http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes\\_Reports/Meleti4a.pdf](http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti4a.pdf)
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2013). *Έκθεση για την υλοποίηση του ΕΧΑΕ στην Ελλάδα*. Σειρά Μελέτες. 4α. Πάτρα.
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2013). *Η θέση της Ελλάδας ως προς τους κοινούς ευρωπαϊκούς στόχους που αφορούν την ανώτατη εκπαίδευση*. Δείκτες και κριτήρια αναφοράς 2010/11. Σειρά Μελέτες. 5. Πάτρα. Ανακτήθηκε από [http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes\\_Reports/Meleti5.pdf](http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti5.pdf)
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2013). *Τα ελληνικά πανεπιστήμια, ΤΕΙ και άλλες εκπαιδευτικές δομές στις διεθνείς λίστες ταξινόμησης (rankings)*. Σειρά Μελέτες. 9. Πάτρα. Ανακτήθηκε από [http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes\\_Reports/Meleti9.pdf](http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti9.pdf)
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2014). *Τα ελληνικά πανεπιστήμια, ΤΕΙ και άλλες εκπαιδευτικές δομές στις διεθνείς λίστες ταξινόμησης (rankings)*. Σειρά Μελέτες. 14. Πάτρα. Ανακτήθηκε από [http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes\\_Reports/Meleti14.pdf](http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti14.pdf)
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2016). *Η ελληνική ανώτατη εκπαίδευση στο webometrics*. Σειρά Μελέτες. 17. Πάτρα. Ανακτήθηκε από [http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes\\_Reports/Meleti17.pdf](http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti17.pdf)
- Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2016). *Η πορεία εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ελλάδας*. Σειρά Μελέτες. 20. Πάτρα. Ανακτήθηκε από [http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes\\_Reports/Meleti20.pdf](http://hepnet.upatras.gr/xfiles/pubs/Meletes_Reports/Meleti20.pdf)
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (1998). Σύσταση του Συμβουλίου της 24<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (98/561/ΕΚ). L.270/56. 07.10.1998.

- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (1991, Νοέμβριος). Υπόμνημα για την τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. COM (91) 349 τελικό. Βρυξέλλες.
- Haug, G., Kritein J., & Knudsen, I.** (1999). Trends in learning structures in Higher Education (Trends I). Project report for the Bologna Conference on 18-19 June 1999. Copenhagen. The Danish Rectors Conference.
- Interuniversity Higher Education Policy Network** (2012). *The Greek Higher Education Institutions in the world rankings. Studies. 3.* Patras.
- Interuniversity Higher Education Policy Network** (2013). *The Greek Higher Education Institutions in the world rankings. Studies. 5.* Patras.
- Interuniversity Higher Education Policy Network** (2014). *The Greek Higher Education Institutions in the world rankings. Studies. 11b.* Patras.
- Καβασακάλης, Α.** (2014). Το εκκρεμές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των πολιτικών αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας στα ΑΕΙ τα τελευταία 40 έτη. *Academia*, 4(1), 37-76.
- Kavasakalis, A., & Stamelos, G.** (2014). *EHEA and quality assurance in Greek universities: A twofold inquiry.* Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Κλάδης, Δ.** (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: κείμενα-σχόλια-ανάλυση.* ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.
- Κλάδης, Δ.** (2012, Μαρτίου 18). Ήταν πιο μπροστά από την εποχή του. *Η Καθημερινή.*
- Πετραλιάς, Ν., & Θεοτικός, Ν.** (1999). Η απορρύθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου. *Ο Πολίτης*, 60, 18-25.
- Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων** (1992). 1992α-στ. Ζ΄ Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας. Σύνοδος Β΄. Τμήμα Διακοπής Εργασιών της Βουλής. Θέρος 1992. Συνεδρίαση ΙΓ-ΙΗ. Παρασκευή 28 Αυγούστου 1992 – Τρίτη 8 Σεπτεμβρίου 1992. Αθήνα.
- Stamelos, G., & Kavasakalis, A.** (2013). European higher education area and the introduction of a quality assurance program in Greek universities: is policy-oriented learning present? *CEPS Journal*, 3(3), 105-124.
- Τρίτσας, Α.** (1988). Ομιλία του Υπουργού Παιδείας στους Πρυτάνεις των Πανεπιστημίων στις 14 Ιανουαρίου 1988 (προσωπικό αρχείο Δ. Κλάδη).
- ΥΠΕΠΘ** (1996). *Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η εφαρμογή στην Ελλάδα* (Πανάρετος, Ι., επιμ). Αθήνα.

## 2<sup>η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

---

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ  
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

## Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΠΣ) ΣΤΟ ΔΗΜΟΚΡΕΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Παρασκευή Αλεξούδη<sup>1</sup>, Στέλλα Γκαβάκη<sup>2</sup>, Περσεφόνη Γρίβα<sup>1</sup>,  
Σοφία Μαρσίδου<sup>2</sup>, Ευαγγελία Ταγκαρέλη<sup>1</sup>

*<sup>1</sup>ΜΟΔΙΠ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, <sup>2</sup>ΜΟΔΙΠ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης*  
E-mail: palexoud@uoi.gr, sgavaki@admin.duth.gr, pgriva@uoi.gr,  
smarsido@affil.duth.gr, etagkareli@uoi.gr

### **ABSTRACT**

This chapter reports results of an evaluation of the accreditation procedure for the Undergraduate Study Programs (USP) held in the Democritus University of Thrace (DUTH) and in the University of Ioannina (Uoi) under the supervision of the Hellenic Authority for Higher Education (HAHE). Data were collected through the electronic administration of a questionnaire that was created for the purposes of the present study. The participants in the study were research and academic staff of the two Universities. Results indicated a) the important contribution of the accreditation in the improvement of the quality of the USP, b) the need for support by the State for the implementation of the recommendations made by the accreditation panels, in order to increase the quality which derives from the process of accreditations, c) difficulties related to the complexity and bureaucratic character of the processes.

**Λέξεις-κλειδιά:** πιστοποίηση, προγράμματα προπτυχιακών σπουδών, έρευνα, ερωτηματολόγια, δεδομένα, ποιότητα, διαδικασίες

## 1. Εισαγωγή

Η πιστοποίηση διασφαλίζει την ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της διαφάνειας της λειτουργίας των ΑΕΙ. Ειδικότερα, εγγυάται την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων τους, καθώς και την εφαρμογή στρατηγικής συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του Ιδρύματος (ΕΘΑΑΕ,

2021). Η πιστοποίηση ενός προγράμματος σπουδών διασφαλίζει ότι αυτό πληροί τις τυπικές προδιαγραφές που προβλέπονται στο Πρότυπο Ποιότητας της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), αλλά και ότι οι επιδόσεις και ικανότητες των αποφοίτων του αντιστοιχούν στα προσδοκώμενα επαγγελματικά προσόντα που απαιτούν η κοινωνία και η αγορά εργασίας (ΕΘΑΑΕ, 2021).

Αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι, καθώς ο τομέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες έχει υποστεί ραγδαίες αλλαγές και πολλές από αυτές είχαν τεράστιο αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, στην έρευνα και στη διαχείριση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει να μπορεί να εγγυάται τη διαφάνεια και τον έλεγχο των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως συνέπεια αυτού, σε όλο τον κόσμο, έχουν αναπτυχθεί φορείς διασφάλισης ποιότητας με διαφορετικές προσεγγίσεις (Κυπριανός, 2022; Σταμέλος & Τσιάντος, 2022). Διάφορες εκθέσεις χωρών και συγκριτικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για θέματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναδεικνύουν την έλλειψη ένας συνδέσμου μεταξύ των χωρών καθώς και την ανάγκη για τη δημιουργία ενός λειτουργικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας.

Παράγοντες που επηρεάζουν τη διασφάλιση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως η παγκοσμιοποίηση, ο ανταγωνισμός στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οικονομικοί παράγοντες, έχουν θετικές επιπτώσεις στο να καταβάλλουν προσπάθειες σχεδόν όλες οι χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την παροχή της απαιτούμενης και επιθυμητής ποιότητας ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό οδήγησε στην ανάπτυξη ενός κοινού προτύπου διασφάλισης ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (βλ. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*). Η διασφάλιση ποιότητας στην ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ένας από τους ημιτελείς στόχους της διαδικασίας της Μπολόνια, επειδή πολλά από τα κράτη μέλη χειρίζονται αυτό το θέμα με διαφορετικό τρόπο και ακόμα δεν υπάρχει ένα καλά οργανωμένο ενιαίο σύστημα διασφάλισης ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Είναι βέβαιο ότι η ανάπτυξη ενός καλού λειτουργικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση θα την καταστήσει πιο ανταγωνιστική και ισχυρή στον κόσμο, καθώς θα παρέχει και θα εγγυάται υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση, έρευνα κ.λπ., θα οδηγήσει σε αυξημένη κινητικότητα με αμοιβαία πτυχία και ίση αναγνώριση και συγκρισιμότητα, και οφείλει να λειτουργεί με βάση τη συναίνεση, τα κοινά πρότυπα ποιότητας και τη διεθνή αξιολόγηση που θα βοηθήσουν στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων της Συνθήκης της Μπολόνια, σχετικά με τις διαδικασίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Damian et al., 2015).

Η αναζήτηση και η δημιουργία μιας κουλτούρας ποιότητας έχει πολύ ευρύτερες επιπτώσεις στο ευρωπαϊκό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι μπορεί να προσφέρει ευελιξία εντός των πανεπιστημίων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, είτε σε επίπεδο Ιδρύματος είτε Σχολής, Τμήματος ή προγράμματος σπουδών. Με τη δημιουργία κουλτούρας ποιότητας κάθε Ίδρυμα θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες του φοιτητικού πληθυσμού και θα διασφαλίζει

την ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Κοινές αξίες της κουλτούρας ποιότητας στα Ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η θεσμική αυτονομία, η διαφάνεια και η ευελιξία, ενώ η γραφειοκρατία εμποδίζει την ανάπτυξή της. Η καθιέρωση κουλτούρας ποιότητας απαιτεί μια οραματική ηγεσία στην κορυφή του πανεπιστημίου με πλήρη επίγνωση της σημασίας του ποιοτικού σχεδιασμού και της υλοποίησής του, με συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων από τη βάση προς την κορυφή. Σε μακροπρόθεσμη προοπτική, η ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας παρέχει μεγαλύτερες δυνατότητες όσον αφορά την ακαδημαϊκή δικτύωση, την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας (Bernhard, 2012).

Στο ελληνικό πλαίσιο, πιστοποιήσεις Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης Ποιότητας και ΠΠΣ ξεκίνησαν από το 2018, ενώ είχαν προηγηθεί από το 2008 οι αξιολογήσεις των Τμημάτων (Σταμέλος & Τσιάντος, 2022). Από το 2019 έως και το 2021, μετά από δημόσια πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων πιστοποίησης, πραγματοποιήθηκαν από την ΕΘΑΑΕ οι πιστοποιήσεις των πρώτων δεκαεσάρων (14) ΠΠΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΙ) και των πρώτων δεκαέξι (16) ΠΠΣ του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ). Η εφαρμογή της διαδικασίας πιστοποίησης για κάθε ΠΠΣ ξεκίνησε με την υποβολή της πρότασης πιστοποίησής του και ολοκληρώθηκε με τη χορήγηση πιστοποίησης από την ΕΘΑΑΕ. Περιλάμβανε οκτώ (8) βασικά στάδια, στα οποία συμμετείχαν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ακαδημαϊκά Τμήματα (σε κάποια στάδια σε μεγάλο και σε άλλα σε μικρότερο βαθμό), η ΕΘΑΑΕ και οι επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης.

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τις Γραμματείες των Μονάδων Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) των δύο πανεπιστημίων από τις 15-10-2021 έως τις 26-11-2021 και έχει κύριο σκοπό την καταγραφή και την αξιολόγηση της εμπειρίας όσων μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού [Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ), Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ), Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό (ΕΤΕΠ)] που συμμετείχαν στη διαδικασία πιστοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχετικό ερωτηματολόγιο, το οποίο ανίχνευε τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με τη διαδικασία της πιστοποίησης.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της διαδικασίας και την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της. Σύμφωνα με αυτά, η ΕΘΑΑΕ χρειάζεται να βελτιώσει τη διαδικασία πιστοποίησης, περιορίζοντας τον φόρτο εργασίας, την πολυπλοκότητα και τη γραφειοκρατία της, κ.ά.

Το κεφάλαιο διαρθρώνεται ως εξής. Αρχικά περιγράφουμε διεξοδικά τη μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήσαμε στην έρευνα. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε μέσω πινάκων και γραφημάτων τα αποτελέσματα της έρευνας και τα συζητούμε. Το κεφάλαιο κλείνει με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας προς την ΕΘΑΑΕ.



## 2. Μεθοδολογία έρευνας

### 2.1 Δείγμα

Από τα συνολικά 199 άτομα που συμμετείχαν στις πιστοποιήσεις των ΠΠΣ του ΠΙ και στους οποίους είχε αποσταλεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 81 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Αντίστοιχα, από τα συνολικά 263 άτομα που συμμετείχαν στις πιστοποιήσεις των ΠΠΣ του ΔΠΘ και στους οποίους είχε αποσταλεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων, δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 99 άτομα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ανέρχεται σε 180 συμμετέχοντες (N=180), ενώ το συνολικό ποσοστό απόκρισης ανέρχεται σε 39%.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, φαίνεται η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα από το ΠΙ, σύμφωνα με το Τμήμα στο οποίο ανήκουν, αλλά και το ποσοστό συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανά Τμήμα. Παρατηρείται ότι από το Τμήμα Φιλολογίας του ΠΙ συμμετείχαν στη διαδικασία της πιστοποίησης του ΠΠΣ του Τμήματός τους 12 μέλη ΔΕΠ και στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 10 μέλη ΔΕΠ, δηλαδή ποσοστό συμμετοχής 83% στην έρευνα, που είναι και το υψηλότερο ποσοστό. Αναλυτικά τα στοιχεία φαίνονται στον ακόλουθο Πίνακα.

**Πίνακας 1:** Ποσοστά συμμετοχής στην έρευνα ανά Τμήμα για το ΠΙ

ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΛΩΝ ΔΕΠ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΙΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ
Αρχιτεκτόνων Μηχανικών	7	3	43%
Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών	11	9	82%
Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης	17	6	35%
Ιατρικής	19	6	32%
Ιστορίας και Αρχαιολογίας	14	4	29%
Μαθηματικών	15	5	33%
Μηχανικών Επιστήμης Υλικών	16	8	50%
Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής	14	3	21%
Οικονομικών Επιστημών	11	5	45%
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	12	7	58%
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	15	4	27%
<b>Φιλολογίας</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>83%</b>
Φυσικής	19	7	37%
Χημείας	17	4	24%
<b>Σύνολο</b>	<b>199</b>	<b>81</b>	<b>41%</b>

Στον **Πίνακα 2** που ακολουθεί, φαίνεται η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα από το ΔΠΘ σύμφωνα με το Τμήμα στο οποίο ανήκουν, αλλά και το ποσοστό συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανά Τμήμα. Παρατηρείται ότι από το Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας συμμετείχαν στη διαδικασία της πιστοποίησης του ΠΠΣ του Τμήματός τους 23 μέλη ΔΕΠ και στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 15 μέλη ΔΕΠ, δηλαδή ποσοστό συμμετοχής 65% στην έρευνα, που είναι και το υψηλότερο ποσοστό. Αναλυτικά τα στοιχεία φαίνονται στον ακόλουθο Πίνακα.

**Πίνακας 2:** Ποσοστά συμμετοχής στην έρευνα ανά Τμήμα για το ΔΠΘ

ΤΜΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΛΩΝ ΔΕΠ/ ΛΟΙΠΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΙΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ
Αρχιτεκτόνων Μηχανικών	14	4	29%
Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών	9	3	33%
Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων	16	5	31%
Ελληνικής Φιλολογίας	18	9	50%
Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία	15	5	33%
Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού	16	5	31%
Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών	13	4	31%
Ιατρικής	18	8	44%
Ιστορίας και Εθνολογίας	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>65%</b>
Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης	14	4	29%
Μηχανικών Περιβάλλοντος	22	9	41%
Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής	21	5	24%
Νομικής	14	5	36%
Οικονομικών Επιστημών	19	7	37%
Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	11	4	36%
Πολιτικών Μηχανικών	20	7	35%
<b>Σύνολο</b>	<b>263</b>	<b>99</b>	<b>38%</b>

## 2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χορηγήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα), το οποίο δημιουργήθηκε από τις Γραμματείες των ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ και του ΠΙ ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη χρήση της υπηρεσίας της Google Forms και στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες της έρευνας.

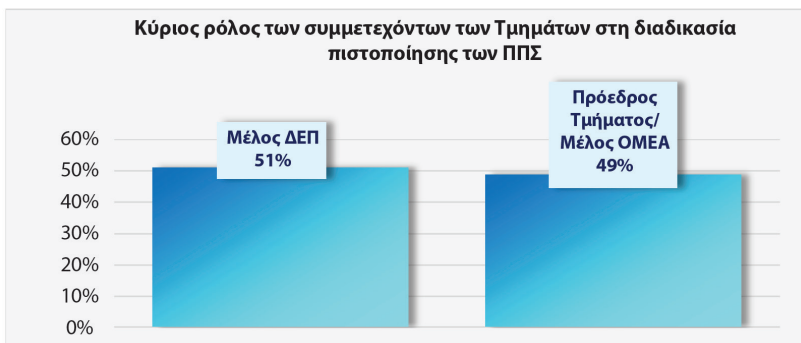
Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, χωρίζεται σε τρεις (3) Ενότητες και αποτελείται από είκοσι δύο (22) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι δεκαέξι (16) είναι κλειστού τύπου, οι πέντε (5) είναι κλειστού τύπου με τη δυνατότητα προσθήκης σχολίου από τη μεριά του ερωτώμενου, εφόσον το επιθυμεί, και μία (1) ανοιχτού τύπου ερώτηση. Οι ερωτήσεις επέτρεψαν τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ενώ οι ανοικτές ερωτήσεις έδιναν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους διευκολύνοντας την ερμηνεία των ποσοτικών ευρημάτων. Πιο αναλυτικά, εξετάζονται στοιχεία που αφορούν τον κύριο ρόλο των συμμετεχόντων στη διαδικασία της πιστοποίησης, τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η πιστοποίηση, κ.ά. Επίσης, περιλαμβάνονται ερωτήματα που αφορούν τους λόγους που έγινε η πιστοποίηση, την προετοιμασία που έγινε από το Τμήμα, τις δυσκολίες που υπήρξαν κατά την προετοιμασία και τη διενέργειά της κ.λπ. Επιπλέον, ερευνώνται τα κύρια οφέλη που προέκυψαν από τη διαδικασία της πιστοποίησης, οι λόγοι για τη μη υλοποίηση συστάσεων της επιτροπής, κ.ά.

Τέλος, η επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου ανάλυσης δεδομένων SPSS και του Microsoft Excel. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του δείγματος των 180 ατόμων. Για τα ερωτήματα που παρατηρηθήκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά Ίδρυμα, παρουσιάζονται αναλυτικά τα σχετικά στοιχεία.

## 4. Αποτελέσματα έρευνας

Από τα 180 άτομα, τα οποία αποτέλεσαν και το συνολικό δείγμα της έρευνας, ο κύριος ρόλος που είχε στη διαδικασία της πιστοποίησης, το 51% των συμμετεχόντων ήταν «μέλος ΔΕΠ», ενώ ο κύριος ρόλος του 49% των συμμετεχόντων ήταν «Πρόεδρος Τμήματος/ Μέλος ΟΜΕΑ» (**Διάγραμμα 1**).

**Διάγραμμα 1:** Κύριος ρόλος των συμμετεχόντων των Τμημάτων στη διαδικασία πιστοποίησης των ΠΠΣ



Στο ακόλουθο **Διάγραμμα 2** παρουσιάζονται τα σχετικά στοιχεία για κάθε Ίδρυμα.

**Διάγραμμα 2:** Κύριος ρόλος των συμμετεχόντων των Τμημάτων στη διαδικασία πιστοποίησης των ΠΠΣ για ΠΙ και ΔΠΘ



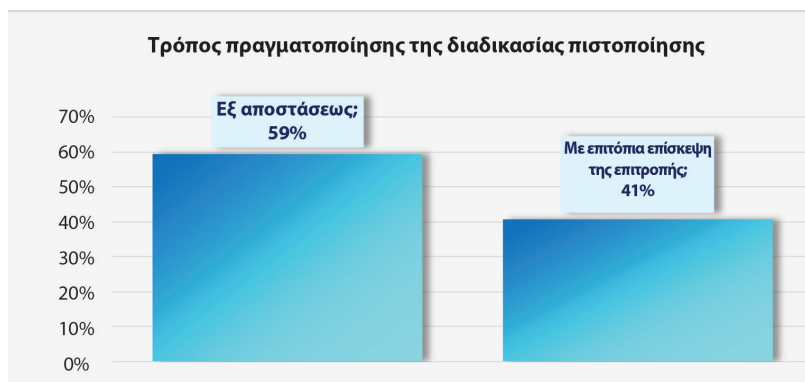
Το 59% των συμμετεχόντων απάντησε πως δεν ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχε σε μια διαδικασία πιστοποίησης/αξιολόγησης (είτε στο Τμήμα είτε σε οποιοδήποτε άλλο Ακαδημαϊκό Τμήμα/Ίδρυμα), ενώ το 41% απάντησε πως ήταν η πρώτη φορά (**Διάγραμμα 3**). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του προσωπικού των Ίδρυμάτων έχουν εμπειρία αξιολογήσεων, κάτι που αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την απόκτηση κουλτούρας ποιότητας.

**Διάγραμμα 3:** Συμμετοχή για πρώτη φορά σε διαδικασία πιστοποίησης/αξιολόγησης



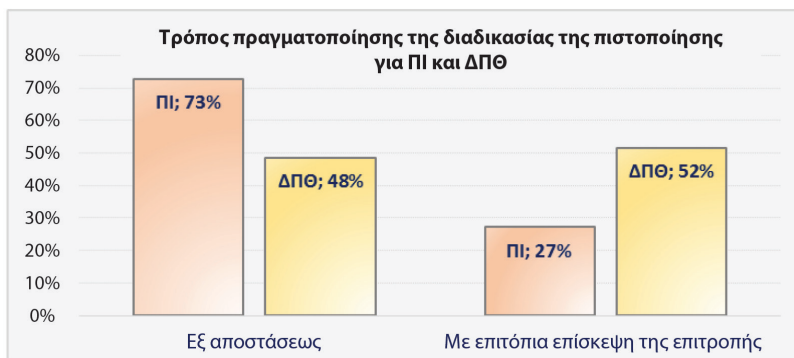
Όπως φαίνεται στο ακόλουθο **Διάγραμμα 4**, σε ποσοστό 59% οι ερωτώμενοι απάντησαν πως η διαδικασία της πιστοποίησης πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως, ενώ σε ποσοστό 41% απάντησαν με επιτόπια επίσκεψη της επιτροπής. Αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσο είναι συγκρίσιμα τα αποτελέσματα πιστοποιήσεων που διενεργήθηκαν εξ αποστάσεως με εκείνα αντίστοιχων Τμημάτων που πιστοποιήθηκαν μέσω επιτόπιας επίσκεψης.

**Διάγραμμα 4:** Τρόπος πραγματοποίησης της διαδικασίας πιστοποίησης



Στο ακόλουθο **Διάγραμμα 5** παρουσιάζονται τα σχετικά στοιχεία για κάθε Ίδρυμα.

**Διάγραμμα 5:** Τρόπος πραγματοποίησης της διαδικασίας πιστοποίησης για ΠΙ και ΔΠΘ



Έπειτα από έλεγχο που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το  $\chi^2$  στατιστικό τεστ, ο τρόπος πραγματοποίησης (εξ αποστάσεως ή με επιτόπια επίσκεψη της επιτροπής) των πιστοποιήσεων των ΠΠΣ εμφανίζεται να μην επηρεάζει τη γνώμη των συμμετεχόντων στα ερωτήματα που τέθηκαν.

Στο ερώτημα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι έγινε η πιστοποίηση του ΠΠΣ του Τμήματός τους, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό σημαντικότητας για καθένα από τους λόγους που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, όλοι οι λόγοι για τους συμμετέχοντες είναι πολύ σημαντικοί και φαίνεται ο μέσος βαθμός σημαντικότητας για καθέναν από τους 6 λόγους που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Από τον Πίνακα προκύπτει ότι οι κυριότεροι λόγοι που πιστεύουν ότι έγινε η πιστοποίηση του ΠΠΣ είναι κατά σειρά σπουδαιότητας:

1. Για να διαπιστωθεί ο βαθμός συμμόρφωσης του ΠΠΣ σύμφωνα με τα κριτήρια/προδιαγραφές ποιότητας, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από την ΕΘΑ-ΑΕ και από τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ).
2. Για να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του ΠΠΣ βάσει των αρχών του προτύπου πιστοποίησης.
3. Για να συγκεντρωθούν πληροφορίες χρήσιμες για τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας των πτυχών του ΠΠΣ και της άρσης των αδυναμιών του.
4. Για την αναβάθμιση της ποιότητας των δραστηριοτήτων του Τμήματος και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους.
5. Γιατί είναι υποχρεωτική από την ανώτατη διοικητική και πολιτική ηγεσία.
6. Για την προβολή-βελτίωση της εικόνας του ΠΠΣ και του Τμήματος.

Οι τέσσερις από τους ανωτέρω λόγους (1, 2, 3, 4) ανταποκρίνονται στους στόχους της πιστοποίησης των ΠΠΣ, ενώ οι άλλοι δύο (5, 6) υποδηλώνουν αρνητική στάση έναντι των στόχων της διαδικασίας της πιστοποίησης. Παρά το γεγονός ότι βρί-

σκονται στους τελευταίους κατά σειρά σπουδαιότητας λόγους, οι μέσοι βαθμοί σημαντικότητάς τους δεν είναι χαμηλοί, κάτι που δείχνει ότι υπάρχει ένα ποσοστό των συμμετεχόντων που ξεκίνησε τη διαδικασία της πιστοποίησης, πιστεύοντας ότι η όλη διαδικασία υλοποιήθηκε για λόγους που αφορούσαν μόνο την ηγεσία και την προβολή της εικόνας του ΠΠΣ και του Τμήματος.

**Πίνακας 3:** Λόγοι για τους οποίους έγινε η πιστοποίηση του ΠΠΣ (σύμφωνα με τον βαθμό σημαντικότητας)

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΔΑ	Μέσος Βαθμός σημαντικότητας
α. Για να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του ΠΠΣ βάσει των αρχών του προτύπου πιστοποίησης.	7%	4%	13%	21%	52%	2%	4,12
β. Για να συγκεντρωθούν πληροφορίες χρήσιμες για τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας των πτυχών του ΠΠΣ και της άρσης των αδυναμιών του.	8%	5%	12%	21%	53%	1%	4,08
γ. Για να διαπιστωθεί ο βαθμός συμμόρφωσης του ΠΠΣ σύμφωνα με τα κριτήρια/προδιαγραφές ποιότητας όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από την ΕΘΑΑΕ και από τον ΕΧΑΕ.	6%	4%	9%	22%	56%	3%	4,27
δ. Για την αναβάθμιση της ποιότητας των δραστηριοτήτων του Τμήματος και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους.	9%	8%	15%	13%	53%	2%	3,99
ε. Γιατί είναι υποχρεωτική από την ανώτατη διοικητική και πολιτική ηγεσία.	10%	8%	21%	11%	43%	8%	3,91
στ. Για την προβολή-βελτίωση της εικόνας του ΠΠΣ και του Τμήματος.	7%	12%	17%	24%	36%	4%	3,81

Στο ερώτημα σχετικά με το είδος της προετοιμασίας που έγινε από το Τμήμα, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ των 6 ειδών προετοιμασίας που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούσαν να επιλέξουν και παραπάνω από ένα είδος προετοιμασίας καθώς η ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι περισσότερες θετικές απαντήσεις (169) για το είδος προετοιμασίας δόθηκαν για την επιλογή «Ενημερωτικές

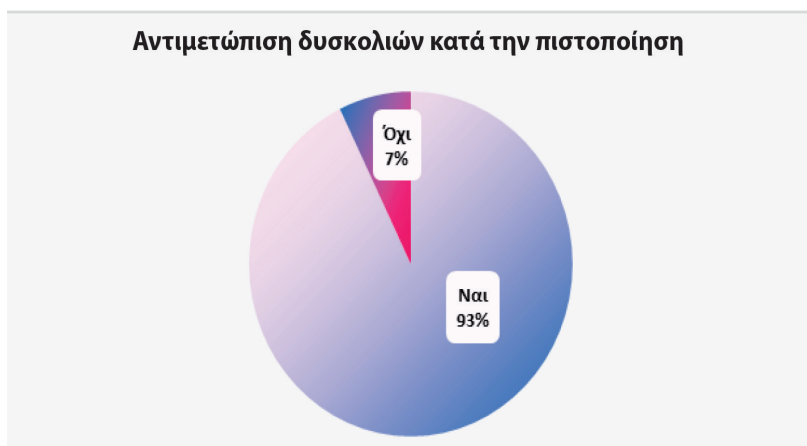
συναντήσεις της Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) και του/της Προέδρου του Τμήματος με τη ΜΟΔΙΠ για τη διαδικασία, την επίλυση αποριών και την παροχή διευκρινίσεων» και το σχετικό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που ανέφεραν μεταξύ των ειδών προετοιμασίας που έγιναν στο Τμήμα τους την παραπάνω επιλογή είναι 94%.

**Πίνακας 4:** Προετοιμασία που έγινε από το Τμήμα

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό επί των συμμετεχόντων
α. Ενημερωτικές συναντήσεις της ΟΜΕΑ και του/της Προέδρου του Τμήματος με τη ΜΟΔΙΠ για τη διαδικασία, την επίλυση αποριών και την παροχή διευκρινίσεων	169	94%
β. Εσωτερικές ενημερωτικές συναντήσεις της ΟΜΕΑ	168	93%
γ. Συνεργασία με άλλους φορείς που συμμετείχαν στη διαδικασία της πιστοποίησης	117	65%
δ. Ανταλλαγή εμπειριών με άλλα Τμήματα του πανεπιστημίου ή άλλων Ιδρυμάτων	109	61%
ε. Συνεργασία της ΟΜΕΑ και του/της Προέδρου του Τμήματος με την ΕΘΑΑΕ	79	44%
στ. Συλλογή στοιχείων και πρόσθετου υλικού που απαιτούνται για τη σύνταξη της πρότασης	153	85%

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (93%) στην έρευνα απάντησε πως αντιμετώπισε δυσκολίες κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια και την ολοκλήρωση της πιστοποίησης όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 6**.

**Διάγραμμα 6:** Αντιμέτωση δυσκολιών κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια και την ολοκλήρωση της πιστοποίησης





Στο ερώτημα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια και την ολοκλήρωση της πιστοποίησης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό σημαντικότητας για καθεμιά από αυτές που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί φαίνεται ο μέσος βαθμός σημαντικότητας για καθεμιά από τις 10 δυσκολίες που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Από τον Πίνακα προκύπτει ότι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν όσοι συμμετείχαν στη διαδικασία της πιστοποίησης είναι κατά σειρά σπουδαιότητας:

1. Δυσκολία λόγω επιπλέον φόρτου εργασίας.
2. Δυσκολία λόγω της πολυπλοκότητας και γραφειοκρατίας της διαδικασίας.
3. Δυσκολία στην κατανόηση των προτύπων, κριτηρίων και υποκριτηρίων ποιότητας όπως αυτά καθορίστηκαν από την ΕΘΑΑΕ.
4. Δυσκολία στην αναζήτηση μετρήσιμων στοιχείων και δεδομένων για το έργο και τη λειτουργία του Τμήματος.
5. Δυσκολία λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από την ΕΘΑΑΕ.
6. Έλλειψη εμπιστοσύνης στη συγκεκριμένη διαδικασία ποιότητας.
7. Δυσκολία στη συνεργασία και τον συντονισμό μεταξύ των μελών του Τμήματος.
8. Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης.
9. Δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ των μελών του Τμήματος και της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης.
10. Δυσκολία λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από τη ΜΟΔΙΠ.

**Πίνακας 5:** Δυσκολίες που χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια και την ολοκλήρωση της πιστοποίησης

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	ΔΑ	Μέσος βαθμός σημαντικότητας
α. Δυσκολία στην κατανόηση των προτύπων, κριτηρίων και υποκριτηρίων ποιότητας όπως αυτά καθορίστηκαν από την ΕΘΑΑΕ	12%	<b>26%</b>	24%	20%	8%	10%	<b>3,15</b>
β. Δυσκολία λόγω της πολυπλοκότητας και γραφειοκρατίας της διαδικασίας	11%	17%	24%	16%	<b>25%</b>	7%	<b>3,46</b>
γ. Δυσκολία στη συνεργασία και τον συντονισμό μεταξύ των μελών του Τμήματος	<b>38%</b>	20%	15%	13%	8%	7%	<b>2,53</b>
δ. Δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ των μελών του Τμήματος και της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης	<b>47%</b>	19%	11%	7%	6%	11%	<b>2,39</b>

ε. Έλλειψη εμπιστοσύνης στη συγκεκριμένη διαδικασία ποιότητας	<b>34%</b>	16%	18%	11%	11%	11%	<b>2,79</b>
στ. Δυσκολία στην αναζήτηση μετρήσιμων στοιχείων και δεδομένων για το έργο και τη λειτουργία του Τμήματος	14%	<b>28%</b>	21%	22%	11%	4%	<b>3,02</b>
ζ. Δυσκολία λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από τη ΜΟΔΙΠ	<b>55%</b>	17%	10%	3%	3%	12%	<b>2,20</b>
η. Δυσκολία λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από την ΕΘΑΑΕ	<b>41%</b>	15%	10%	6%	7%	21%	<b>2,87</b>
θ. Δυσκολία λόγω επιπλέον φόρτου εργασίας	6%	11%	17%	20%	<b>40%</b>	6%	<b>3,94</b>
ι. Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης	<b>45%</b>	18%	15%	7%	3%	12%	<b>2,43</b>

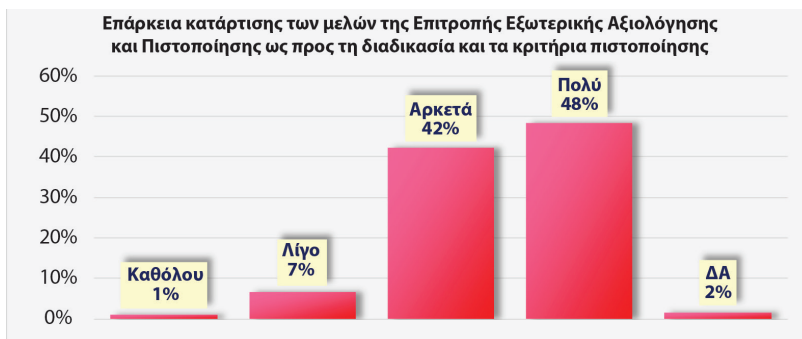
Στον ακόλουθο **Πίνακα 6** αναλύονται τα σχετικά στοιχεία που αφορούν τις δυσκολίες που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο και παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά Ίδρυμα. Στο ΔΠΘ, η δυσκολία λόγω της πολυπλοκότητας και γραφειοκρατίας της διαδικασίας χαρακτηρίζεται «πάρα πολύ» μεγάλη σε ποσοστό 32%, ενώ στο ΠΙ χαρακτηρίζεται «μέτρια» σε ποσοστό 24%. Επίσης, αναφορικά με την απόδοση των δυσκολιών σε μη επαρκή υποστήριξη από τη ΜΟΔΙΠ, οι συμμετέχοντες του ΔΠΘ σε διαδικασίες πιστοποίησης απάντησαν «καθόλου» σε ποσοστό 66% και του ΠΙ σε ποσοστό 41%.

**Πίνακας 6:** Δυσκολίες που χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια και την ολοκλήρωση της πιστοποίησης για ΠΙ και ΔΠΘ

	β. Δυσκολία λόγω της πολυπλοκότητας και γραφειοκρατίας της διαδικασίας		ζ. Δυσκολία λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από τη ΜΟΔΙΠ	
	ΠΙ	ΔΠΘ	ΠΙ	ΔΠΘ
<b>Καθόλου</b>	14%	9%	<b>41%</b>	<b>66%</b>
<b>Λίγο</b>	17%	17%	21%	14%
<b>Μέτρια</b>	<b>24%</b>	23%	12%	8%
<b>Πολύ</b>	21%	12%	5%	2%
<b>Πάρα πολύ</b>	17%	<b>32%</b>	3%	3%
<b>ΔΑ</b>	7%	6%	17%	8%

Μεγάλο ποσοστό (90%) όσων συμμετείχαν στις διαδικασίες της πιστοποίησης απάντησαν πως τα μέλη της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης ήταν αρκετά ή πολύ καταρτισμένα ως προς τη διαδικασία και τα κριτήρια της πιστοποίησης, ενώ μόλις το 8% απάντησε πως ήταν λίγο ή καθόλου καταρτισμένα (Διάγραμμα 7).

**Διάγραμμα 7:** Επάρκεια κατάρτισης των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης ως προς τη διαδικασία και τα κριτήρια της πιστοποίησης



Στο ακόλουθο **Διάγραμμα 8** παρουσιάζονται τα σχετικά στοιχεία για κάθε Ίδρυμα.

**Διάγραμμα 8:** Επάρκεια κατάρτισης των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης ως προς τη διαδικασία και τα κριτήρια της πιστοποίησης για ΠΙ και ΔΠΘ



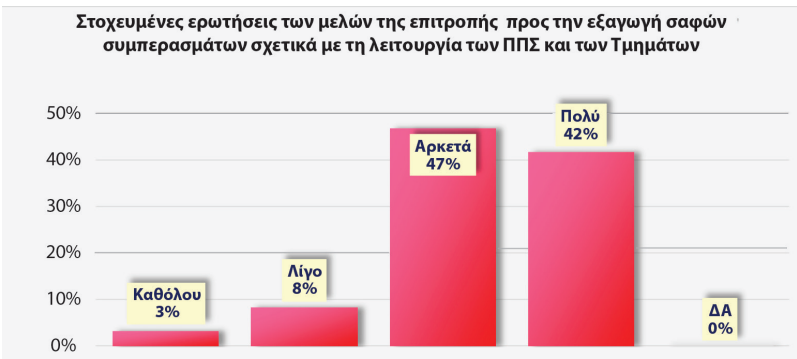
Μεγάλο ποσοστό (80%) όσων συμμετείχαν στις διαδικασίες της πιστοποίησης απάντησαν πως τα μέλη της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης ήταν αρκετά ή πολύ καταρτισμένα για το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ μόλις το 20% απάντησε πως ήταν λίγο ή καθόλου καταρτισμένα (Διάγραμμα 9).

**Διάγραμμα 9:** Επάρκεια κατάρτισης των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης για το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα



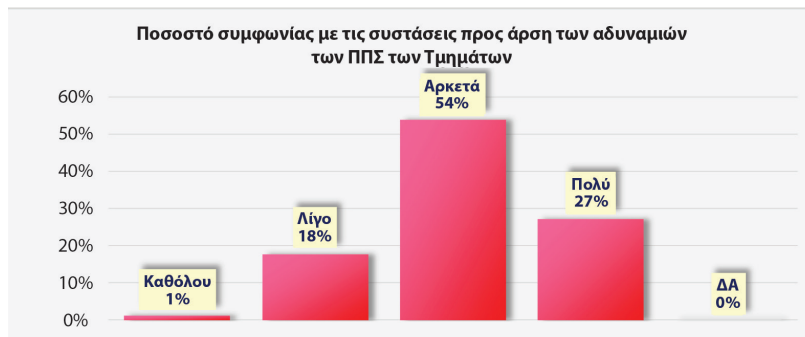
Σε σχετικό ερώτημα για το αν οι ερωτήσεις των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων/συνεντεύξεων, ήταν στοχευμένες προς την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων σχετικά με τη λειτουργία του ΠΠΣ και του Τμήματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (89%) απάντησε πως ήταν αρκετά ή πολύ στοχευμένες, ενώ μόλις το 11% καθόλου ή λίγο όπως φαίνεται και στο **Διάγραμμα 10**.

**Διάγραμμα 10:** Στοχευμένες ερωτήσεις των μελών της επιτροπής προς την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων σχετικά με τη λειτουργία των ΠΠΣ και των Τμημάτων

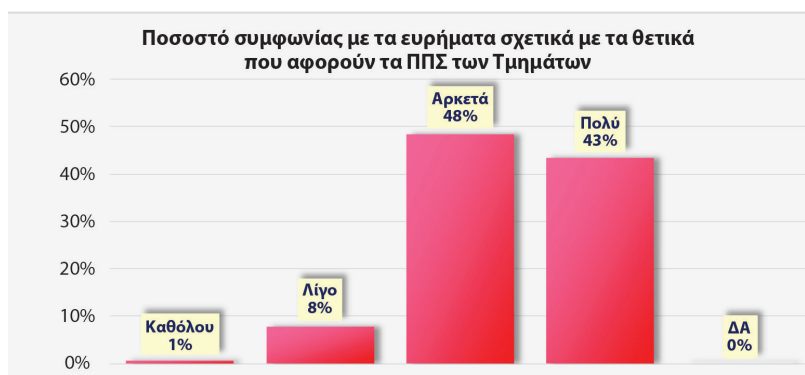


Το 81% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησαν ότι συμφωνούν αρκετά ή πολύ με τις συστάσεις που έγιναν από την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης προς άρση των αδυναμιών (**Διάγραμμα 11**) και το 91% απάντησαν ότι συμφωνούν αρκετά ή πολύ με τα ευρήματα της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης σχετικά με τα θετικά σημεία (**Διάγραμμα 12**).

**Διάγραμμα 11:** Ποσοστό συμφωνίας με τις συστάσεις προς άρση των αδυναμιών των ΠΠΣ των Τμημάτων



**Διάγραμμα 12:** Ποσοστό συμφωνίας με τα ευρήματα σχετικά με τα θετικά σημεία που αφορούν τα ΠΠΣ των Τμημάτων



Κυριότερες προτεραιότητες των Τμημάτων ή του Ιδρύματος για την άρση των αδυναμιών των ΠΠΣ από αυτές που προτάθηκαν από την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων των δύο πανεπιστημίων στην έρευνα, αποτελούν:

- Η βελτίωση της αναλογίας φοιτητών/διδασκόντων με την αύξηση του αριθμού του διδακτικού προσωπικού μέσω της στελέχωσης των κενών θέσεων μελών ΔΕΠ, αλλά και μέσω της μείωσης του αριθμού των εισακτέων φοιτητών.
- Η αύξηση και η αναβάθμιση των υποδομών για την εκπαιδευτική και ερευνητική διαδικασία (αίθουσες διδασκαλίας, αμφιθέατρα, εργαστηριακές αίθουσες κ.ά.).
- Η ενίσχυση της σύνδεσης διδασκαλίας με την έρευνα και η ανανέωση του διδακτικού προσωπικού με την προσέλκυση νέων μελών ΔΕΠ με αξιόλογο επιστημονικό έργο.

- Η βελτίωση του ερευνητικού έργου των μελών ΔΕΠ.
- Η αύξηση της χρηματοδότησης για την κάλυψη των αναγκών της εκπαιδευτικής και ερευνητικής λειτουργίας των Τμημάτων και των ΠΠΣ.
- Η ενίσχυση της φοιτητοκεντρικής διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να βελτιωθούν οι μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η αναδιαμόρφωση ή ο εκσυγχρονισμός των ΠΠΣ με εισαγωγή νέων κατευθύνσεων, μαθημάτων, με μείωση του φόρτου εργασίας των φοιτητών, με ενθάρρυνση/προετοιμασία των φοιτητών προς/για την έρευνα, με απόκτηση εφοδίων για την απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας κ.ά.

Κύριες προτεραιότητες αλλά με διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων μεταξύ των δύο πανεπιστημίων για το ΠΙ είναι:

- Η δημιουργία μηχανισμού παρακολούθησης αποφοίτων για την αξιοποίησή τους στο μελλοντικό σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και την προβολή του Τμήματος.
- Η βελτίωση του ρυθμού αποφοίτησης των φοιτητών.

Για το ΔΠΘ είναι:

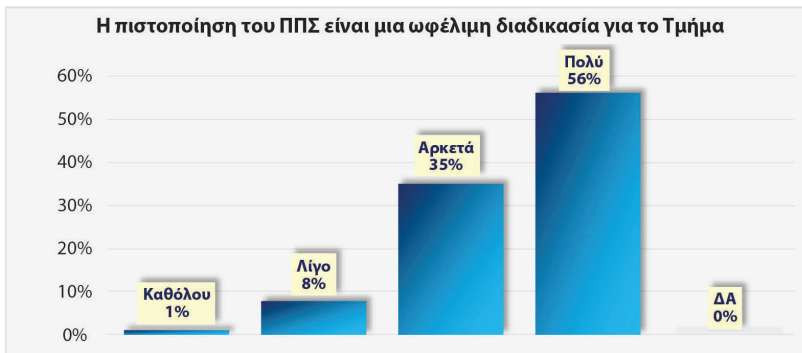
- Τα νέα γνωστικά αντικείμενα.
- Η ενίσχυση της κινητικότητας φοιτητών και μελών ΔΕΠ.
- Η ενίσχυση της εξωστρέφειας και των διεθνών συνεργασιών.
- Η αύξηση του υποστηρικτικού προσωπικού ΕΔΙΠ και ΕΤΕΠ.

Σε μικρότερο βαθμό προτεραιότητας για το ΠΙ θα πρέπει να αποτελούν η κατάρτιση μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, η καθιέρωση συστήματος επιβράβευσης ή κινήτρων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και των επιδόσεων των φοιτητών, η εφαρμογή διαδικασιών για την αναμόρφωση και αξιολόγηση του ΠΠΣ με τη συμμετοχή ομάδων εξωτερικών εμπειρογνομόνων, κοινωνικών εταίρων κ.ά. Επίσης, η συμφωνία με όλες τις προτεινόμενες συστάσεις παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

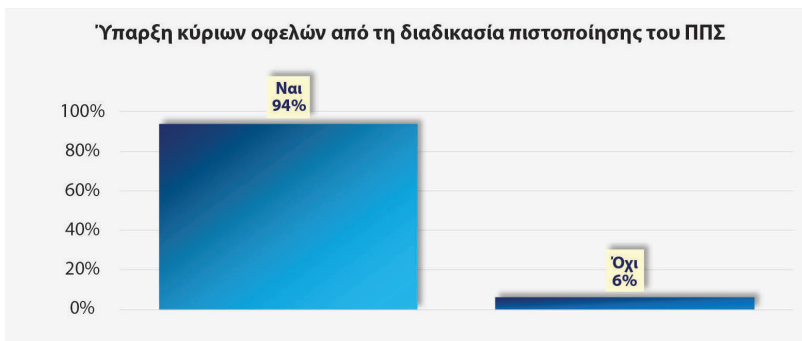
Σε μικρότερο βαθμό προτεραιότητας για το ΔΠΘ θα πρέπει να αποτελούν η κατάρτιση μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και η αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία και στις διαδικασίες αξιολόγησής τους. Η συμφωνία με όλες τις προτεινόμενες συστάσεις παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Μεγάλο ποσοστό (91%) των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι η πιστοποίηση του ΠΠΣ είναι μια αρκετά ή πολύ ωφέλιμη διαδικασία για το Τμήμα, ενώ μόλις το 9% θεωρεί ότι είναι λίγο ή καθόλου, όπως φαίνεται στο **Διάγραμμα 13**. Επιπλέον, το 94% θεωρεί ότι υπάρχουν κύρια οφέλη από τη διαδικασία της πιστοποίησης και μόλις το 6% ότι δεν υπάρχουν οφέλη (**Διάγραμμα 14**).

**Διάγραμμα 13:** Η πιστοποίηση του ΠΠΣ είναι μια ωφέλιμη διαδικασία για το Τμήμα



**Διάγραμμα 14:** Ύπαρξη κύριων οφελών από τη διαδικασία της πιστοποίησης του ΠΠΣ



Στο ερώτημα σχετικά με τα κύρια οφέλη από τη διαδικασία της πιστοποίησης του ΠΠΣ, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό σημαντικότητας για καθένα από αυτά τα οφέλη που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Στον Πίνακα 7 φαίνεται ο μέσος βαθμός σημαντικότητας για καθένα από τα 6 οφέλη που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Από τον Πίνακα προκύπτει ότι τα κυριότερα οφέλη από τη διαδικασία της πιστοποίησης είναι κατά σειρά σπουδαιότητας:

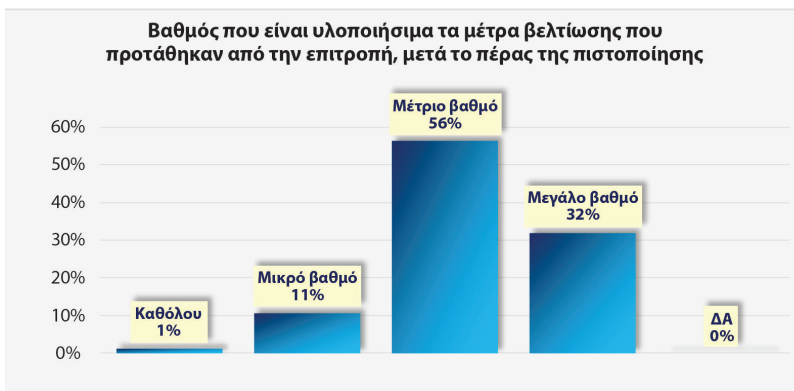
1. Σαφής προσδιορισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων του ΠΠΣ.
2. Δυνατότητα υιοθέτησης καλών πρακτικών.
3. Εξοικείωση των μελών του Τμήματος με τις διαδικασίες ποιότητας.
4. Δυνατότητα προσδιορισμού σημαντικών και ρεαλιστικών στόχων, όπως και δράσεων επίτευξής τους στο πλαίσιο λειτουργίας του ΠΠΣ.
5. Ευκαιρία για διατύπωση νέων ιδεών και νέου τρόπου σκέψης σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ΠΠΣ.
6. Κατανόηση του τρόπου σχεδιασμού μέτρων βελτίωσης.

**Πίνακας 7:** Κύρια οφέλη από τη διαδικασία της πιστοποίησης του ΠΠΣ

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πέρα πολύ	ΔΑ	Μέσος βαθμός σημαντικότητας
α. Σαφής προσδιορισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων του ΠΠΣ	4%	1%	10%	29%	<b>55%</b>	1%	4,33
β. Δυνατότητα προσδιορισμού σημαντικών και ρεαλιστικών στόχων, όπως και δράσεων επίτευξής τους στο πλαίσιο λειτουργίας του ΠΠΣ	5%	4%	14%	32%	<b>43%</b>	1%	4,07
γ. Εξοικείωση των μελών του Τμήματος με τις διαδικασίες ποιότητας	4%	5%	13%	32%	<b>44%</b>	1%	4,10
δ. Δυνατότητα υιοθέτησης καλών πρακτικών	2%	4%	14%	34%	<b>43%</b>	2%	4,17
ε. Ευκαιρία για διατύπωση νέων ιδεών και νέου τρόπου σκέψης σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ΠΠΣ	5%	5%	16%	31%	<b>41%</b>	2%	4,04
στ. Κατανόηση του τρόπου σχεδιασμού μέτρων βελτίωσης	4%	8%	19%	32%	<b>35%</b>	2%	3,92

Σε σχετικό ερώτημα για τον βαθμό στον οποίο πιστεύουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα πως είναι υλοποιήσιμα τα μέτρα βελτίωσης που προτάθηκαν από την επιτροπή, το 56% απάντησε ότι είναι σε μέτριο βαθμό υλοποιήσιμα, το 32% ότι είναι σε μεγάλο βαθμό υλοποιήσιμα, το 11% σε μικρό βαθμό και το 1% πιστεύει ότι δεν είναι καθόλου υλοποιήσιμα (**Διάγραμμα 15**).

**Διάγραμμα 15:** Βαθμός που είναι υλοποιήσιμα τα μέτρα βελτίωσης που προτάθηκαν από την επιτροπή, μετά το πέρας της πιστοποίησης





Στο ερώτημα σχετικά με τους λόγους για τη μη υλοποίηση όλων ή ορισμένων συστάσεων της επιτροπής, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό σημαντικότητας για καθένα από αυτούς που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Στον Πίνακα 8 φαίνεται ο μέσος βαθμός σημαντικότητας για καθέναν από τους 8 λόγους που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο. Από τον Πίνακα προκύπτει ότι οι κυριότεροι λόγοι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, για τη μη υλοποίηση όλων ή ορισμένων συστάσεων της επιτροπής, είναι κατά σειρά σπουδαιότητας:

1. Έλλειψη οικονομικών πόρων.
2. Έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία.
3. Ελλείψεις στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τα πανεπιστήμια.
4. Έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση.
5. Άλλες προτεραιότητες του Τμήματος.
6. Έλλειψη πραγματικής θέλησης για αλλαγή και βελτίωση.
7. Τα μέτρα βελτίωσης που προτάθηκαν δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του Τμήματος.
8. Τα αποτελέσματα της πιστοποίησης δεν ήταν αρκετά συγκεκριμένα.

Οι τρεις σημαντικότεροι λόγοι για τη μη υλοποίηση ορισμένων ή όλων των συστάσεων συνδέονται με την έλλειψη υποστήριξης γενικότερα της πολιτείας, ενώ οι λόγοι που συνδέονται με την ίδια την πιστοποίηση θεωρήθηκαν λιγότερο σημαντικοί.

**Πίνακας 8:** Λόγοι για τη μη υλοποίηση όλων ή ορισμένων συστάσεων της επιτροπής  
 (Σημειώστε τον βαθμό σημαντικότητας)

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	ΔΑ	Μέσος βαθμός σημαντικότητας
α. Άλλες προτεραιότητες του Τμήματος	37%	15%	16%	13%	12%	7%	2,68
β. Έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση	28%	17%	20%	16%	14%	6%	2,89
γ. Έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία	6%	7%	10%	26%	47%	4%	4,14
δ. Έλλειψη οικονομικών πόρων	7%	3%	8%	19%	60%	3%	4,33
ε. Έλλειψη πραγματικής θέλησης για αλλαγή και βελτίωση	38%	19%	14%	13%	12%	3%	2,52
στ. Τα αποτελέσματα της πιστοποίησης δεν ήταν αρκετά συγκεκριμένα	46%	23%	13%	8%	6%	4%	2,18

ζ. Τα μέτρα βελτίωσης που προτάθηκαν δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του Τμήματος	34%	24%	17%	14%	6%	5%	2,47
η. Ελλείψεις στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τα πανεπιστήμια	13%	16%	21%	18%	23%	9%	3,52

Στον ακόλουθο **Πίνακα 9** αναλύονται τα σχετικά στοιχεία από τους λόγους που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο και παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά Ίδρυμα.

**Πίνακας 9:** Λόγοι για τη μη υλοποίηση όλων ή ορισμένων συστάσεων της επιτροπής (Σημειώστε τον βαθμό σημαντικότητας) για ΠΙ και ΔΠΘ

	β. Έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση		γ. Έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία	
	ΠΙ	ΔΠΘ	ΠΙ	ΔΠΘ
<b>Καθόλου</b>	23%	31%	4%	8%
<b>Λίγο</b>	10%	22%	4%	9%
<b>Μέτρια</b>	22%	18%	12%	8%
<b>Πολύ</b>	19%	13%	21%	30%
<b>Πάρα πολύ</b>	21%	9%	54%	40%
<b>ΔΑ</b>	5%	6%	5%	4%

Σε ποσοστό 87% οι ερωτώμενοι που απάντησαν στην έρευνα κρίνουν μάλλον θετικά ή θετικά τη συνολική οργάνωση της ΕΘΑΑΕ (**Διάγραμμα 16**) και σε ποσοστό 72% απαντούν ότι ενισχύθηκε αρκετά ή πολύ η εμπιστοσύνη τους στις διαδικασίες ποιότητας μετά τη συμμετοχή τους στην πιστοποίηση του ΠΠΣ του Τμήματός τους (**Διάγραμμα 17**). Όπως φαίνεται και από τα σχετικά διαγράμματα, μόλις το 11% κρίνει αρνητικά ή μάλλον αρνητικά τη συνολική οργάνωση της ΕΘΑΑΕ, και το 28% απαντά πως ενισχύθηκε λίγο ή καθόλου η εμπιστοσύνη του στις διαδικασίες ποιότητας.

**Διάγραμμα 16:** Συνολική οργάνωση της διαδικασίας από την ΕΘΑΑΕ



**Διάγραμμα 17:** Ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις διαδικασίες ποιότητας, μετά από τη συμμετοχή στην πιστοποίηση του ΠΠΣ



Το μεγαλύτερο ποσοστό (71%) των συμμετεχόντων απάντησε πως αν ήταν επιλογή τους θα συμμετείχαν ξανά σε διαδικασία πιστοποίησης ΠΠΣ και το 15% απάντησε πως δεν θα συμμετείχε ξανά σε μια τέτοια διαδικασία (**Διάγραμμα 18**).

**Διάγραμμα 18:** Επιθυμία επανάληψης συμμετοχής σε διαδικασία Πιστοποίησης ΠΠΣ



## 5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη καταγράφει και αξιολογεί τη γνώμη όσων συμμετείχαν στη διαδικασία πιστοποίησης (μέλη ΔΕΠ, λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό) των ΠΠΣ, που πραγματοποιήθηκε στο ΠΙ και στο ΔΠΘ. Στο σημείο αυτό γίνεται μια συνοπτική ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, πα-

ρουσιάζοντας ορισμένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της. Όπως προκύπτει, το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα δεν ήταν το αναμενόμενο, καθότι απάντησε μόνο το 39% των μελών που συμμετείχαν στις πιστοποιήσεις.

Οι κύριοι λόγοι για τους οποίους πιστεύεται ότι πραγματοποιήθηκε η πιστοποίηση είναι για να διαπιστωθεί ο βαθμός συμμόρφωσης των ΠΠΣ σύμφωνα με τα κριτήρια/προδιαγραφές ποιότητας, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από την ΕΘΑΑΕ και από τον ΕΧΑΕ, για να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του κάθε ΠΠΣ, βάσει των αρχών του προτύπου πιστοποίησης, και για να συγκεντρωθούν πληροφορίες χρήσιμες για τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητάς τους και της άρσης των αδυναμιών τους. Αντιθέτως, φαίνεται ότι ένα ποσοστό των συμμετεχόντων δεν έχει κατανοήσει πλήρως τους στόχους της πιστοποίησης, επιλέγοντας ως σημαντικότερους λόγους πραγματοποίησης την υποχρεωτικότητα και την προβολή/βελτίωση της εικόνας του Τμήματός του.

Οι δυσκολίες που συνάντησαν οι συμμετέχοντες κατά την προετοιμασία και την εφαρμογή της πιστοποίησης και εκτιμήθηκαν ως σημαντικότερες είναι ο επιπλέον φόρτος εργασίας, η πολυπλοκότητα, η γραφειοκρατία και η δυσκολία στην κατανόηση των προτύπων, των κριτηρίων και των υποκριτηρίων ποιότητας. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την προετοιμασία της διαδικασίας, έτσι όπως αυτή έχει καθοριστεί από την ΕΘΑΑΕ. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, προκύπτει η επάρκεια γνώσης των μελών των Επιτροπών Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης ως προς τη διαδικασία και το νομικό πλαίσιο της λειτουργίας της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και η συμφωνία των συμμετεχόντων με τα ευρήματα των επιτροπών.

Οι ωφέλειες που προήλθαν από την εφαρμογή της διαδικασίας εκτιμήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως σημαντικές, με κυριότερες τον σαφή προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων των ΠΠΣ, τη δυνατότητα υιοθέτησης καλών πρακτικών και την εξοικείωση των μελών των Τμημάτων με τις διαδικασίες ποιότητας, που είναι ενθαρρυντικό ως προς την εμπέδωση των αρχών διασφάλισης ποιότητας.

Όσον αφορά τα μέτρα βελτίωσης που προτάθηκαν από την επιτροπή στην έκθεση πιστοποίησης, παρότι ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των Τμημάτων, εκτιμήθηκαν ως υλοποιήσιμα σε μέτριο βαθμό, διότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις, απαιτούνται περισσότεροι οικονομικοί πόροι και μεγαλύτερη υποστήριξη από την πολιτεία για την υλοποίησή τους.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης διαδικασίας ενίσχυσε την εμπιστοσύνη στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από την επιθυμία συμμετοχής μελλοντικά σε παρόμοια διαδικασία πιστοποίησης.

Τέλος, πιστεύουμε ότι η ΕΘΑΑΕ οφείλει με τη σειρά της να λάβει υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα, βάσει των οποίων η συνολική οργάνωση της διαδικα-

σίας εκτιμάται θετικά, ώστε να τη βελτιώσει, περιορίζοντας τον φόρτο εργασίας, την πολυπλοκότητα και τη γραφειοκρατία της, καθώς και να υιοθετήσει δράσεις ανατροφοδότησης σχετικά με τη διαδικασία της πιστοποίησης, τόσο σε επίπεδο ΜΟΔΙΠ όσο και σε επίπεδο Ακαδημαϊκών Τμημάτων, προκειμένου όχι μόνο να τη βελτιώσει αλλά και να αυξήσει τον βαθμό αποδοχής της από τα μέλη της Ακαδημαϊκής Κοινότητας. Επίσης, προβληματίζει η χαμηλή συμμετοχή στην έρευνα και θα πρέπει να εξεταστούν περαιτέρω οι λόγοι της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bernhard, A.** (2012). Quality Assurance in an International Higher Education Area: A summary of a case-study approach and comparative analysis. *Tertiary education and management*, 18(2), 153-169.
- Damian, R., Griffoll, J., & Rigbers, A.** (2015). On the role of impact evaluation of quality assurance from the strategic perspective of quality assurance agencies in the European higher education area. *Quality in Higher Education*, 21(3), 251-269.
- Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2021). Οδηγός Πιστοποίησης, Ανακτήθηκε από [https://www.ethaae.gr/images/articles/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82\\_%CE%A0%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82\\_gr.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82_%CE%A0%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82_gr.pdf)
- Κυπριανός, Π.** (2022). Η πρωταρχική ευθύνη ανήκει στα ΑΕΙ: η απομάγευση της διασφάλισης ποιότητας στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γαβριηλίδου, Ζ., Μαρσίδου, Σ., & Γκαβάκη, Σ. (Επιμ.), *2005-2021: Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές*, (σ. 90-100). Κομοτηνή: Εκδόσεις ΜΟΔΙΠ ΔΠΘ.
- Σταμέλος, Γ., & Τσιάντος, Β.** (2022). Ήταν κάποτε η ΑΔΙΠ: μια αφήγηση. Στο Γαβριηλίδου, Ζ., Μαρσίδου, Σ., & Γκαβάκη, Σ. (Επιμ.), *2005-2021: Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές*, (σ. 119-144). Κομοτηνή: Εκδόσεις ΜΟΔΙΠ ΔΠΘ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας του ΠΙ/ΔΠΘ, στο πλαίσιο της διαρκούς προσπάθειας βελτίωσης των διαδικασιών ποιότητας, πραγματοποιεί έρευνα προκειμένου να αποτυπωθεί η γνώμη των συμμετεχόντων στις διαδικασίες Πιστοποίησης των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών (ΠΠΣ).

Σας προσκαλούμε στην έρευνά μας, η οποία είναι ανώνυμη και η συμμετοχή σας σε αυτή είναι εθελοντική. Συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, δεν υπάρχει τρόπος να συσχετιστούν οι πληροφορίες που συμπληρώνετε και επομένως δεν υπάρχει καμία πιθανότητα ταυτοποίησης. Μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωσή του οποιαδήποτε στιγμή θέλετε πριν την υποβολή. Επίσης, μπορείτε να αποσύρετε τα δεδομένα που σας αφορούν, αν αλλάξετε γνώμη, ακόμα και μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Τα δεδομένα των απαντήσεών σας θα τύχουν επεξεργασίας στο πλαίσιο της έρευνας της Γραμματείας της ΜΟΔΙΠ του πανεπιστημίου μας, για να εξαχθούν στατιστικά στοιχεία και συμπεράσματα που αφορούν στις πραγματοποιηθείσες διαδικασίες Πιστοποίησης των ΠΠΣ του Ιδρύματός μας, προκειμένου να συμπεριληφθούν σε άρθρο στον συλλογικό, ηλεκτρονικό, θεματικό τόμο της ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ με τίτλο: *2005-2021 ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΕΙ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΙΣ ΣΥΜΦΩΝΙΕΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ: ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ*.

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου πέντε λεπτά.

Εφόσον συμφωνείτε με τα παραπάνω και επιθυμείτε να συμμετάσχετε εθελοντικά στην έρευνα, καλείστε να προχωρήσετε στο επόμενο μέρος του ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστούμε πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας.

**Διευκρίνιση:** Η διαδικασία της πιστοποίησης ΠΠΣ ξεκινά από την προετοιμασία και υποβολή της σχετικής πρότασης στην ΕΘΑΑΕ και ολοκληρώνεται με την τελική Έκθεση Πιστοποίησης της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης συνοδευόμενη από την απόφαση πιστοποίησης του Συμβουλίου Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (ΣΑΠ) της ΕΘΑΑΕ.

## A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Επιλέξτε το Τμήμα στο οποίο ανήκετε: .....

2. Επιλέξτε τον κύριο ρόλο που είχατε στη διαδικασία της πιστοποίησης του Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών (ΠΠΣ) του Τμήματός σας, που πραγματοποιήθηκε από την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης.

α) Πρόεδρος Τμήματος/Μέλος ΟΜΕΑ β) Μέλος της ομάδας διδασκόντων (ΔΕΠ)

3. Ήταν η πρώτη φορά που συμμετείχατε σε μία διαδικασία πιστοποίησης/αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε είτε στο Τμήμα σας είτε σε οποιοδήποτε άλλο Ακαδημαϊκό Τμήμα/Ίδρυμα;

α) Ναι, συμμετείχα πρώτη φορά β) Όχι, συμμετείχα κι άλλες φορές

4. Επιλέξτε τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η διαδικασία πιστοποίησης του ΠΠΣ του Τμήματός σας:

α) Με επιτόπια επίσκεψη της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης

β) Εξ αποστάσεως

## B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΠΣ)

1. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους πιστεύετε ότι έγινε η πιστοποίηση του ΠΠΣ;

(Σημειώστε τον βαθμό σημαντικότητας)

Λόγος	Καθόλου σημαντικός – Πολύ σημαντικός					ΔΑ
	1	2	3	4	5	
Για να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του ΠΠΣ βάσει των αρχών του προτύπου πιστοποίησης.						
Για να συγκεντρωθούν πληροφορίες χρήσιμες για τους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας των πτυχών του ΠΠΣ και της άρσης των αδυναμιών του.						
Για να διαπιστωθεί ο βαθμός συμμόρφωσης του ΠΠΣ σύμφωνα με τα κριτήρια/προδιαγραφές ποιότητας όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από την ΕΘΑΑΕ και από τον ΕΧΑΕ (Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης).						
Για την αναβάθμιση της ποιότητας των δραστηριοτήτων του Τμήματος και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους.						
Γιατί είναι υποχρεωτική από την ανώτατη διοικητική και πολιτική ηγεσία.						
Για την προβολή-βελτίωση της εικόνας του ΠΠΣ και του Τμήματος.						

Υπάρχει κάποιος άλλος λόγος ή σχόλιο επί των παραπάνω απαντήσεών σας που θα θέλατε να προσθέσετε;.....

**2. Τι είδους προετοιμασία έγινε από το Τμήμα; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες της μιας απαντήσεις)**

- α) Ενημερωτικές συναντήσεις της ΟΜΕΑ και του/της Προέδρου του Τμήματος με τη ΜΟ-ΔΙΠ για τη διαδικασία, την επίλυση αποριών και την παροχή διευκρινίσεων.  
β) Εσωτερικές ενημερωτικές συναντήσεις της ΟΜΕΑ με το προσωπικό του Τμήματος (διοικητικό, διδακτικό, ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ, ΕΕΠ).  
γ) Συνεργασία με άλλους φορείς που συμμετείχαν στη διαδικασία της πιστοποίησης.  
δ) Ανταλλαγή εμπειριών με άλλα Τμήματα του πανεπιστημίου ή άλλων Ιδρυμάτων.  
ε) Συνεργασία της ΟΜΕΑ και του/της Προέδρου του Τμήματος με την ΕΘΑΑΕ.  
στ) Συλλογή στοιχείων και πρόσθετου υλικού που απαιτούνται για τη σύνταξη της πρότασης.  
ζ) Άλλο. Παρακαλώ διευκρινίστε .....

Παραθέστε τυχόν σχόλια επί των παραπάνω απαντήσεών σας:.....

**3. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια και την ολοκλήρωση της πιστοποίησης;**

- α) Ναι β) Όχι

**4. Αν απαντήσατε Ναι, ποιες δυσκολίες αντιμετώπισατε κατά την προετοιμασία, τη διάρκεια και την ολοκλήρωση της πιστοποίησης;**

(Σημειώστε τον βαθμό σημαντικότητας)

Δυσκολία	Καθόλου σημαντική – Πάρα πολύ σημαντική					ΔΑ
	1	2	3	4	5	
Δυσκολία στην κατανόηση των προτύπων, κριτηρίων και υποκριτηρίων ποιότητας όπως αυτά καθορίστηκαν από την ΕΘΑΑΕ.						
Δυσκολία λόγω της πολυπλοκότητας και γραφειοκρατίας της διαδικασίας.						
Δυσκολία στη συνεργασία και τον συντονισμό μεταξύ των μελών του Τμήματος.						
Δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ των μελών του Τμήματος και της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης						
Έλλειψη εμπιστοσύνης στη συγκεκριμένη διαδικασία ποιότητας.						
Δυσκολία στην αναζήτηση μετρήσιμων στοιχείων και δεδομένων για το έργο και τη λειτουργία του Τμήματος.						



Δυσκολία λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από τη ΜΟΔΙΠ..						
Δυσκολία λόγω μη επαρκούς υποστήριξης από την ΕΘΑΑΕ.						
Δυσκολία λόγω επιπλέον φόρτου εργασίας.						
Δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου των ερωτήσεων των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης.						

Υπάρχει κάποια άλλη δυσκολία που αντιμετωπίσατε ή κάποιο σχόλιο επί των παραπάνω απαντήσεών σας που θα θέλατε να προσθέσετε; .....

**5. Τα μέλη της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης ήταν επαρκώς καταρτισμένα ως προς τη διαδικασία και τα κριτήρια της πιστοποίησης.**

α) Πολύ β) Αρκετά γ) Λίγο δ) Καθόλου ε) ΔΑ

**6. Τα μέλη της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης ήταν επαρκώς καταρτισμένα για το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.**

α) Πολύ β) Αρκετά γ) Λίγο δ) Καθόλου ε) ΔΑ

**7. Οι ερωτήσεις των μελών της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων/συνεντεύξεων, ήταν στοχευμένες προς την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων σχετικά με τη λειτουργία του ΠΠΣ και του Τμήματος.**

α) Πολύ β) Αρκετά γ) Λίγο δ) Καθόλου ε) ΔΑ

**8. Κατά πόσο συμφωνείτε με τις συστάσεις που έγιναν από την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης προς άρση των αδυναμιών του ΠΠΣ του Τμήματός σας;**

α) Πολύ β) Αρκετά γ) Λίγο δ) Καθόλου ε) ΔΑ

**9. Κατά πόσο συμφωνείτε με τα ευρήματα της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης σχετικά με τα θετικά σημεία που αφορούν το ΠΠΣ του Τμήματός σας;**

α) Πολύ β) Αρκετά γ) Λίγο δ) Καθόλου ε) ΔΑ

**10. Ποιες από τις συστάσεις της Επιτροπής Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης για την άρση των αδυναμιών θα πρέπει να αποτελούν κατά τη γνώμη σας προτεραιότητα του Τμήματος προς υλοποίηση;**

--

## Γ. ΩΦΕΛΕΙΕΣ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 1. Η πιστοποίηση του ΠΠΣ είναι μια ωφέλιμη διαδικασία για το Τμήμα.

α) Πολύ β) Αρκετά γ) Λίγο δ) Καθόλου ε) ΔΑ

### 2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κύρια οφέλη από τη διαδικασία της πιστοποίησης του ΠΠΣ;

α) Ναι β) Όχι

### 3. Αν απαντήσατε Ναι, ποια θεωρείτε ότι είναι τα κύρια οφέλη από τη διαδικασία της πιστοποίησης του ΠΠΣ;

Κύρια οφέλη	Καθόλου – Πάρα πολύ					
	1	2	3	4	5	ΔΑ
Σαφής προσδιορισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων του ΠΠΣ.						
Δυνατότητα προσδιορισμού σημαντικών και ρεαλιστικών στόχων, όπως και δράσεων επίτευξής τους στο πλαίσιο λειτουργίας του ΠΠΣ.						
Εξοικείωση των μελών του Τμήματος με τις διαδικασίες ποιότητας.						
Δυνατότητα υιοθέτησης καλών πρακτικών.						
Ευκαιρία για διατύπωση νέων ιδεών και νέου τρόπου σκέψης σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ΠΠΣ.						
Κατανόηση του τρόπου σχεδιασμού μέτρων βελτίωσης.						

Υπάρχει κάποιο άλλο όφελος ή κάποιο σχόλιο επί των παραπάνω απαντήσεών σας που θα θέλατε να προσθέσετε; .....

### 4. Μετά το πέρας της πιστοποίησης, σε τι βαθμό πιστεύετε πως είναι υλοποιήσιμα τα μέτρα βελτίωσης που προτάθηκαν από την επιτροπή;

α) Μεγάλο βαθμό β) Μέτριο βαθμό γ) Μικρό βαθμό δ) Καθόλου

### 5. Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι λόγοι για τη μη υλοποίηση όλων ή ορισμένων συστάσεων της επιτροπής;

(Σημειώστε τον βαθμό σημαντικότητας)

Λόγος	Καθόλου σημαντικός – Πάρα πολύ σημαντικός					
	1	2	3	4	5	ΔΑ
Άλλες προτεραιότητες του Τμήματος.						
Έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση.						
Έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία.						
Έλλειψη οικονομικών πόρων.						
Έλλειψη πραγματικής θέλησης για αλλαγή και βελτίωση.						
Τα αποτελέσματα της πιστοποίησης δεν ήταν αρκετά συγκεκριμένα.						

Τα μέτρα βελτίωσης που προτάθηκαν δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του Τμήματος.						
Ελλείψεις στο νομοθετικό πλαίσιο που διέπει τα πανεπιστήμια.						

Υπάρχει κάποιος άλλος λόγος ή σχόλιο επί των παραπάνω απαντήσεών σας που θα θέλατε να προσθέσετε; .....

**6. Πώς κρίνετε τη συνολική οργάνωση της διαδικασίας από την ΕΘΑΑΕ;**

α) Θετικά β) Μάλλον θετικά γ) Μάλλον αρνητικά δ) Αρνητικά γ) ΔΑ

**7. Μετά από τη συμμετοχή σας στην πιστοποίηση του ΠΠΣ του Τμήματός σας, κατά πόσο πιστεύετε ότι ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη σας στις διαδικασίες ποιότητας;**

α) Πολύ β) Αρκετά γ) Λίγο δ) Καθόλου

**8. Αν ήταν επιλογή σας, θα συμμετείχατε ξανά σε διαδικασία πιστοποίησης ΠΠΣ;**

α) Ναι β) Όχι γ) Δεν γνωρίζω

Το ερωτηματολόγιο ακολουθεί τις αρχές του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του ΠΙ/ΔΠΘ. Σας προτρέπουμε να ενημερωθείτε για την πολιτική προστασίας των προσωπικών δεδομένων του ΠΙ/ΔΠΘ μέσα από την ιστοσελίδα.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

## ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΧΡΟΝΟΥ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ<sup>1</sup>

**Βασίλειος Λούπας, Βασίλειος Νάστος, Αλέξανδρος Τ. Τζάλλας, Ιωάννης Τσούλος, Ευριπίδης Γλαβάς, Νικόλαος Αντωνιάδης, Πέτρος Καρβέλης, Νικόλαος Γιαννακέας, Χρήστος Γκόγκος**

*Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Κωστακιοί Άρτας*  
E-mail: bloop@uoi.gr, vnastos@uoi.gr, tzallas@uoi.gr, itsoulos@uoi.gr, eglavas@uoi.gr, nadon@uoi.gr, pkarvelis@uoi.gr, giannakeas@uoi.gr, cgogos@uoi.gr

### **ABSTRACT**

Universities worldwide aim at providing high-quality education. Nevertheless, low-grades, increased durations of studies or even high percentages of dropouts are problems that universities face and are at odds with the vision of high-quality academic studies. In this chapter data about students' grades at early stages of their studies are analyzed to predict future graduation grades and duration of studies. Data from the University of Ioannina, Greece are analyzed, relevant features are extracted, and prediction models are constructed using regression and classification techniques. Results indicate that it is possible to provide useful information about future graduation grades and graduation time of the students, while they are at early stages of their studies. These results can be assessed by universities' authorities to take actions that will help students facing difficulties to sustain a good pace towards the goal of graduating on time and at the same time earn grades that indicate solid understanding of subjects taught.

**Λέξεις-κλειδιά:** μηχανική μάθηση, εξόρυξη εκπαιδευτικών δεδομένων, παλινδρόμηση, κατηγοριοποίηση, random forests, GDPR

## 1. Εισαγωγή

Βασικός στόχος των πανεπιστημίων παγκοσμίως είναι η παροχή εκπαίδευσης

---

<sup>1</sup> Το κεφάλαιο αυτό βασίζεται στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία του Λούπα Βασιλείου που εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ο τίτλος της διπλωματικής εργασίας ήταν «*Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων του φοιτητολογίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*».

υψηλής ποιότητας. Εφόσον ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται, οι φοιτητές που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους έχουν, αφενός, ευκαιρίες διεκδίκησης καλών θέσεων εργασίας και, αφετέρου, διαθέτουν ολοκληρωμένη εικόνα του γνωστικού πεδίου στο οποίο έχουν εκπαιδευτεί και που τους επιτρέπει να διακριθούν ακαδημαϊκά και επιχειρηματικά.

Τα πανεπιστήμια διατηρούν πολλά δεδομένα που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια σπουδών των φοιτητών τους. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, διαθέτουν δεδομένα φοιτητών πριν από την έναρξη των σπουδών τους, όπως στοιχεία επιδόσεων Πανελλαδικών εξετάσεων, βαθμό αποφοίτησης από το Λύκειο κ.ά., αλλά και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, με δίκτυα αποφοίτων. Στο παρόν κεφάλαιο τα δεδομένα που ενδιαφέρουν είναι εκείνα που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Η υπόθεση την οποία εξετάζει το κεφάλαιο αυτό είναι κατά πόσο τα πανεπιστήμια μπορούν να αποκομίσουν προστιθέμενη αξία από την ανάλυση δεδομένων που έχουν στη διάθεσή τους και τα οποία αφορούν βαθμολογικές επιδόσεις των φοιτητών σε κάθε εξέταση στην οποία συμμετέχουν. Ειδικότερα, εξετάζεται η δυνατότητα πρόβλεψης του χρόνου αποφοίτησης νωρίς στην πορεία των σπουδών των φοιτητών, καθώς και η δυνατότητα πρόβλεψης του βαθμού πτυχίου αρκετά πριν ολοκληρωθούν οι σπουδές του κάθε φοιτητή. Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκαν οι καταγεγραμμένες βαθμολογικές επιδόσεις φοιτητών από διάφορα Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και εφαρμόστηκαν τεχνικές παλινδρόμησης και κατηγοριοποίησης. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι απαντήσεις και στα δύο ερωτήματα είναι καταφατικές και υποδεικνύει ότι τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα, που πολλές φορές αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του μεγάλου χρόνου ολοκλήρωσης σπουδών από μερίδα φοιτητών, μπορούν να έχουν στη διάθεσή τους ένα εργαλείο έγκαιρης προειδοποίησης που, σε συνδυασμό με θεσμούς, όπως ο σύμβουλος καθηγητής, μπορεί να εξομαλύνει την πορεία ολοκλήρωσης των σπουδών των φοιτητών στο σύνολό τους.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι όλα τα δεδομένα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ελήφθησαν κατόπιν σχετικής άδειας από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR) και σε επικοινωνία με τον Data Protection Officer (DPO) του πανεπιστημίου. Προηγήθηκε διαδικασία ανωνυμοποίησης έτσι ώστε να μην είναι δυνατόν να αναγνωρίζονται οι ταυτότητες φοιτητών από τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση.

## 2. Περιγραφή προβλήματος

Η βασική ιδέα στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα εργασία ήταν η διερεύνηση της χρήσης τεχνικών μηχανικής μάθησης, με στόχο την πρόβλεψη της πορείας φοιτητών προς την περάτωση των σπουδών τους. Ζητούμενο, επομένως, είναι να αξιολο-

γηθούν οι επιτυχίες του κάθε φοιτητή κατά το πρώτο διάστημα της φοιτητικής του πορείας και, με βάση αυτές, να υπολογιστεί μια εκτίμηση για τη μετέπειτα πορεία του. Τα στοιχεία τα οποία δύνανται να αντληθούν από τα δεδομένα του φοιτητολογίου ενός πανεπιστημίου, σε σχέση με τις επιτυχίες του φοιτητή, αφορούν κυρίως τη συμμετοχή του στις εξετάσεις, τον προβιβασμό ή μη στις εξετάσεις αυτές, τον βαθμό που έλαβε, τον αριθμό των προσπαθειών του έως ότου εξεταστεί επιτυχώς στο μάθημα, τον χρόνο (σε ημέρες) που χρειάστηκε ο φοιτητής για να περάσει το μάθημα από την ημέρα εγγραφής του στη Σχολή κ.λπ. Είναι εύλογο να γίνει η υπόθεση ότι οι επιδόσεις των φοιτητών στις πρώτες εξεταστικές περιόδους έχουν άμεση συσχέτιση και προδιαγράφουν τη μετέπειτα πορεία των φοιτητών. Το γεγονός ότι τα δεδομένα μπορούν να ανακτηθούν μόνο από τις εξεταστικές περιόδους είναι περιοριστικό και αποφασίστηκε η πρόβλεψη να πραγματοποιείται μετά και το πέρας του δεύτερου ακαδημαϊκού έτους, με σκοπό να συγκεντρωθούν επαρκή στοιχεία για κάθε φοιτητή. Άρα, αν πρόκειται για Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) τετραετούς φοίτησης, η πρόβλεψη πραγματοποιείται ακριβώς στη μέση του ΠΣ.

Ποσοτικοποιώντας τα ανωτέρω χαρακτηριστικά από την αρχική πορεία του φοιτητή και τροφοδοτώντας με αυτά αλγορίθμους παλινδρόμησης (regression) και κατηγοριοποίησης (classification), επιχειρήθηκε η πρόβλεψη του χρόνου περάτωσης των σπουδών και του βαθμού πτυχίου του φοιτητή. Μάλιστα, με βάση τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις, οι έξοδοι της πρόβλεψης είναι είτε συνεχείς (με χρήση τεχνικών παλινδρόμησης) είτε διακριτές (με χρήση μεθόδων κατηγοριοποίησης). Επομένως, συνολικά πραγματοποιήθηκαν πειράματα τεσσάρων κατηγοριών:

1. παλινδρόμηση για την πρόβλεψη συνεχούς τιμής για τον χρόνο περάτωσης του πτυχίου,
2. παλινδρόμηση για την πρόβλεψη συνεχούς τιμής για τον βαθμό πτυχίου,
3. κατηγοριοποίηση για την πρόβλεψη διακριτών τιμών (σε έτη) για τον χρόνο περάτωσης του πτυχίου [χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση που θέτει η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΕΕ) για τον χρόνο περάτωσης του πτυχίου στους δείκτες που αφορούν τους απόφοιτους, στα πεδία M4.091-M4.098. Δηλαδή λήψη του πτυχίου εγκαίρως στα 4 έτη, λήψη από 4-6 έτη, λήψη από 6 έτη και άνω] και
4. κατηγοριοποίηση για την πρόβλεψη διακριτών τιμών (ανά μονάδα) για τον βαθμό πτυχίου (χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση που θέτει η ΕΘΑΕΕ στα πεδία M4.099-M4.108).

Με βάση το ανωτέρω πλαίσιο, επιχειρήθηκε η άντληση στοιχείων για τη συμμετοχή και τις βαθμολογικές επιδόσεις φοιτητών σε μαθήματα του πρώτου έτους σπουδών (δύο πρώτα εξάμηνα). Επειδή τα Προγράμματα Σπουδών τροποποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, με αποτέλεσμα κάποια από τα μαθήματα να αλλάζουν/τροποποιούνται, να καταργούνται ή να προστίθενται καινούργια, διεξήχθη αρχικά μια μελέτη, με σκοπό να επιλεγούν κατάλληλα μαθήματα με τα εξής χαρακτηριστικά:

1. να έχουν πλήρη συνάφεια με το αντικείμενο του πτυχίου. Για παράδειγμα, στο Τμήμα Φυσικής, προτεραιότητα δόθηκε στα μαθήματα φυσικής και όχι στα μαθήματα μαθηματικού υποβάθρου,
2. να έχουν διαχρονικότητα. Τα μαθήματα τα οποία επελέγησαν διδάσκονται τουλάχιστον 15 χρόνια στα οικεία Τμήματα,
3. να έχουν μεγάλο αριθμό εξεταζόμενων όλα τα χρόνια. Στα περισσότερα Τμήματα επελέγησαν μαθήματα με πάνω από 2.000 εξεταζόμενους φοιτητές.

Με σκοπό να γίνουν πιο αξιόπιστα τα δεδομένα που αφορούν τον αριθμό των προσπαθειών του φοιτητή μέχρι να εξεταστεί επιτυχώς σε ένα μάθημα και τον χρόνο που χρειάστηκε για να το πετύχει, δεν χρησιμοποιήθηκαν μαθήματα του δεύτερου έτους. Έτσι, δόθηκε ένα περιθώριο τεσσάρων (4) τουλάχιστον προσπαθειών στον κάθε φοιτητή μέχρι και το πέρας του δεύτερου έτους, ενώ σε περίπτωση που θα είχαν χρησιμοποιηθεί στοιχεία και από το δεύτερο έτος, τότε ο φοιτητής θα είχε 2 προσπάθειες μόνο.

## 2.1 Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ελληνικά πανεπιστήμια

Η υφιστάμενη κατάσταση στα ελληνικά πανεπιστήμια έχει προκύψει ως αποτέλεσμα μεταρρυθμίσεων, αλλά και μικρότερων αλλαγών που έχουν συντελεστεί στη σχετική νομοθεσία από το 1964 μέχρι και σήμερα. Χωρίς να γίνεται εδώ αναλυτική περιγραφή των επιμέρους αλλαγών που συντελέστηκαν, αξίζει να επισημανθεί ότι τα πανεπιστήμια στην Ελλάδα έχουν εξελιχθεί έτσι, ώστε να παρέχουν δωρεάν φοίτηση, να είναι καθολικά προσβάσιμα σε όλους τους Έλληνες πολίτες κατόπιν εξετάσεων, να δέχονται μεγάλο αριθμό εισακτέων και να κατατάσσονται υψηλά σε διεθνείς αξιολογήσεις. Ωστόσο, τα ελληνικά πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν προκλήσεις όπως η εισαγωγή φοιτητών με πολύ χαμηλές επιδόσεις, η ύπαρξη των λεγόμενων «αιώνιων» φοιτητών, ο μεγάλος χρόνος σπουδών για πολλούς φοιτητές, η ελλιπής κάλυψη των αναγκών τής αγοράς εργασίας και η παραγωγή πολλών πτυχιούχων σε τομείς με χαμηλή απορρόφηση από την αγορά εργασίας. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το ιδιαίτερα ανταγωνιστικό διεθνές περιβάλλον στην παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, καινοτόμες τεχνολογίες που διαμορφώνουν νέο τοπίο παροχής εκπαιδευτικού περιεχομένου (π.χ. MOOCs, 5G, κ.ά.), τις διαφόρων ειδών κρίσεις (οικονομικές, υγειονομικές κ.ά.), διαμορφώνουν μια κατάσταση στην οποία τα πανεπιστήμια δεν μπορούν να διατηρήσουν παθητικό ρόλο, αλλά επιβάλλεται να κινηθούν δυναμικά, να εκμεταλλευτούν ευκαιρίες και να περιορίσουν τα αδύνατα σημεία τους.

Στο πλαίσιο αυτό, ενέργειες που αναδεικνύουν χρήσιμες για τη διοίκηση των πανεπιστημίων πληροφορίες, αποκτούν βαρύνουσα σημασία. Μια τέτοια προσπάθεια αποτελεί και το παρόν κεφάλαιο του τόμου αυτού.

## 2.2 Καταγραφή φοιτητικών επιδόσεων

Στην Ελλάδα, η ΕΘΑΑΕ λειτουργεί ως Αρχή του κράτους με αποστολή τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας σε ολόκληρο το φάσμα της ανώτατης εκπαίδευσης. Η ΕΘΑΑΕ εφαρμόζει πολιτική ποιότητας μέσα από την οποία σχεδιάζει, οργανώνει, εφαρμόζει, παρακολουθεί και βελτιώνει πρότυπα, διαδικασίες και συγκεκριμένους δείκτες, για την πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων. Συγκεκριμένα, συλλέγει και αναλύει τα δεδομένα από την εφαρμογή των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων, με βάση τα οποία λαμβάνει αποφάσεις για τη βελτίωση των διαδικασιών αυτών. Την ευθύνη για την εσωτερική αξιολόγηση και τη διασφάλιση της ποιότητας κάθε πανεπιστημίου έχουν οι Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) των ιδρυμάτων, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε εθνικό επίπεδο από την ΕΘΑΑΕ. Τα εργαλεία που διασφαλίζουν τις εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις είναι τα δεδομένα ποιότητας και οι δείκτες ποιότητας. Τα δεδομένα ποιότητας αναφέρονται σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά έτη, συγκεντρώνονται και ομαδοποιούνται σε επίπεδα αναφοράς (Ίδρυμα, Τμήμα, Πρόγραμμα Σπουδών) και σε επιμέρους κατηγορίες.

Οι δείκτες ποιότητας που χρησιμοποιούνται καταγράφουν τις επιδόσεις των πανεπιστημίων στους τομείς του εκπαιδευτικού έργου, της έρευνας και της καινοτομίας, της χρηματοδότησης των ιδρυμάτων, του ανθρώπινου δυναμικού και των υποδομών και υπηρεσιών. Έτσι, έχει αναπτυχθεί το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Εθνικό Σύστημα Ποιότητας (ΟΠΕΣΠ) της ΕΘΑΑΕ και συλλέγει ετησίως δεδομένα για κάθε Ανώτατο Ίδρυμα της χώρας, με βάρος στις οντότητες του Ίδρυματος, του Τμήματος και του Προγράμματος Σπουδών. Υπολογίζει τις τιμές των δεικτών κάθε Ίδρυματος και παράγει εικόνα για κάθε Ίδρυμα, Τμήμα και Πρόγραμμα Σπουδών, η οποία μπορεί να είναι και συγκριτική. Οι πληροφορίες αυτές, με τη μορφή δομημένων αναφορών, είναι διαθέσιμες στις ΜΟΔΙΠ των ιδρυμάτων και χρησιμοποιούνται στη σύνταξη των εσωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης και γενικότερα στην υποστήριξη λήψης αποφάσεων από τις διοικήσεις των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ). Συγκεκριμένοι δείκτες αφορούν τους προπτυχιακούς φοιτητές και καταγράφουν την εισαγωγή και την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο, καθώς και τις επιδόσεις τους σε ό,τι αφορά τον βαθμό πτυχίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τον Ιούλιο του 2021 η συλλογή δεδομένων από τα Πληροφοριακά Συστήματα των πανεπιστημίων και η αποστολή τους στην ΕΘΑΑΕ γίνεται αυτόματα. Η δράση αυτή οργανώνεται από την ΕΘΑΑΕ και έχει ως στόχο να αναπτυχθεί ένα ενιαίο εθνικό περιβάλλον για την αυτοματοποιημένη συλλογή δεδομένων στην ανώτατη εκπαίδευση, με σκοπό τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων σε εθνικό επίπεδο. Αναμένεται τα δεδομένα αυτά να αποτελέσουν ένα ισχυρό εργαλείο επισκόπησης, αλλά και λήψης αποφάσεων. Σε αυτό το έργο συμβάλλουν οι τεχνολογίες πληροφορικής και οι εξελίξεις στους τομείς της μηχανικής μάθησης και της εξόρυξης δεδομένων από τις βάσεις των εκπαιδευτικών



ιδρυμάτων. Τα πανεπιστήμια αποθηκεύουν τεράστιο όγκο πληροφοριών για τους φοιτητές, με συνέπεια την ανάγκη ανάπτυξης μεθοδολογιών και εξελιγμένων τεχνικών για την αποδοτική εξόρυξη και ερμηνεία των δεδομένων και, στη συνέχεια, για τη λήψη αποφάσεων.

### 3. Επιστημονική στάθμιση

#### 3.1 Σχετικές εργασίες

Η έρευνα για σχετική βιβλιογραφία εντοπίζει τον όρο *εξόρυξη εκπαιδευτικών δεδομένων* (Educational Data Mining), που αφορά την ανάπτυξη μεθόδων για τη διερεύνηση των ολοένα αυξανόμενων δεδομένων που προέρχονται από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τη χρήση των μεθόδων αυτών για την καλύτερη κατανόηση και βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των φοιτητών. Πληθώρα σχετικών ερευνών έχουν πραγματοποιηθεί. Ένα κοινό συμπέρασμα είναι ότι η προ-επεξεργασία των δεδομένων ενισχύει την ποιότητα της μετέπειτα ανάλυσης.

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα ακόλουθα σχετικά επιστημονικά άρθρα που έχουν δημοσιευτεί και έχουν σημαντικό βαθμό αναγνώρισης. Στον Tair (2012), επιχειρήθηκε εφαρμογή εξόρυξης δεδομένων πάνω σε δεδομένα που συλλέχθηκαν από πανεπιστήμιο της Παλαιστίνης, με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών, προκειμένου να αποκτηθεί διαίσθηση που θα εξηγούσε το πρόβλημα των χαμηλών βαθμολογιών που παρατηρούνταν. Στον Kumar (2012), αναλύθηκαν δεδομένα φοιτητών από πανεπιστήμια της Ινδίας και επιχειρήθηκε η εφαρμογή ταξινομητή Bayes και δένδρων απόφασης για την πρόβλεψη της πορείας των νεοεισερχόμενων φοιτητών. Στον Chalaris (2014), δεδομένα ερωτηματολογίων που είχαν διανεμηθεί για την αξιολόγηση μαθημάτων σε φοιτητές του ΤΕΙ Αθήνας αναλύθηκαν με τεχνικές εξόρυξης δεδομένων με απώτερο στόχο την ομαδοποίηση φοιτητών με κοινά χαρακτηριστικά. Στον Saa (2016), εξετάστηκαν δεδομένα που συλλέχθηκαν από φοιτητές Πανεπιστημίου των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων έτσι ώστε να εντοπιστούν προσωπικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των φοιτητών στις σπουδές τους. Στο Salal et al. (2019), εφαρμόστηκαν διάφοροι αλγόριθμοι κατηγοριοποίησης πάνω σε ένα σύνολο δεδομένων Πανεπιστημίου της Ρωσίας, με χαρακτηριστικά ακαδημαϊκών επιδόσεων φοιτητών, προκειμένου να εντοπιστούν οι κύριοι παράγοντες που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από το UCI Machine Learning Repository (UCIMLR) διατίθεται το σύνολο δεδομένων Student Performance Dataset<sup>2</sup>, που κατατάσσεται ως σχετικό με εργασίες κατηγοριοποίησης και παλινδρόμησης, και το οποίο περιέχει στοιχεία επιδόσεων 649 μαθητών από δύο σχολεία της Πορτογαλίας καταγράφο-

<sup>2</sup> <https://archive.ics.uci.edu/ml/datasets/student+performance>

ντας τιμές 33 χαρακτηριστικών των μαθητών. Όπως και σε άλλα σύνολα δεδομένων του UCIMLR, υπάρχουν και για αυτό πολλά άρθρα, όπως των Turabieh (2019) και Imran et al. (2019), που χρησιμοποιούν το Student Performance Dataset για να εξάγουν συμπεράσματα.

Επίσης, στο Kaggle διατίθεται ένα ακόμα σύνολο δεδομένων, το Student Academic Performance<sup>3</sup>, που για 480 φοιτητές από διάφορες χώρες, έχοντας καταγράψει τιμές 16 χαρακτηριστικών για τον καθένα φοιτητή, θέτει το πρόβλημα του εντοπισμού του μοντέλου μηχανικής μάθησης που επιτυγχάνει την ακριβέστερη πρόβλεψη της κατηγορίας ακαδημαϊκής επίδοσης (χαμηλή, μέτρια, υψηλή) στην οποία ανήκει.

### 3.2 Θέματα ηθικής που ανακύπτουν

Λόγω των εξελίξεων στη Τεχνητή Νοημοσύνη και στην τεχνολογία εν γένει, η χρήση αλγορίθμων επηρεάζει όλο και περισσότερο πολίτες, κοινωνία και επιχειρήσεις. Παραδείγματα αποτελούν οι αλγόριθμοι εκτίμησης χρηματοοικονομικής φερεγγυότητας, αλγόριθμοι εκτίμησης εργασιακών προοπτικών υπαλλήλων, αλγόριθμοι εκτίμησης ασφαλιστικού κινδύνου, αλγόριθμοι υποβοήθησης ιατρικών διαγνώσεων, αλγόριθμοι πρότασης περιεχομένου θέασης ή ακρόασης κ.ά. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος. Παραδείγματα αναφέρθηκαν στο Τμήμα 3 του παρόντος άρθρου, αλλά υπάρχουν και διαφορετικές εφαρμογές από τον εντοπισμό σπουδαστών που κινδυνεύουν να αποτύχουν στις σπουδές τους, όπως η αυτόματη βαθμολόγηση εξετάσεων, η αυτοματοποίηση των επιτηρήσεων στις εξετάσεις, ο εντοπισμός λογοκλοπής κ.ά.

Πρόβλημα αποτελεί το ότι, παρά τη σημαντική επίδραση που έχουν οι αλγόριθμοι, συχνά είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν, προκειμένου να αιτιολογηθούν οι αποφάσεις στις οποίες καταλήγουν. Σημαντικό παράγοντα στην υιοθέτηση αλγορίθμων θα πρέπει να αποτελεί η κατανόηση του σκεπτικού λήψης αποφάσεων από τους ίδιους τους χρήστες τους. Οι αλγόριθμοι δεν θα πρέπει να αποτελούν «μαύρα κουτιά» που δέχονται είσοδο και που με «μαγικό» τρόπο παράγουν κάποια μη αμφισβητήσιμη έξοδο. Ζητούμενο είναι να γίνονται κατανοητοί οι συμβιβασμοί που πραγματοποιούνται και οι οποίοι οδηγούν σε συγκεκριμένες αποφάσεις έναντι άλλων εναλλακτικών αποφάσεων. Συνεπώς, η μεγαλύτερη διαφάνεια των αλγορίθμων, δηλαδή ενημέρωση-εκπαίδευση των χρηστών για τους παράγοντες που αλγόριθμοι λαμβάνουν υπόψη καθώς και τη βαρύτητα αυτών στη λήψη αποφάσεων, αναμένεται να οδηγήσει σε καλύτερη αποδοχή των αλγορίθμων και του ρόλου τους. Επίσης, θα πρέπει να τονίζεται ότι η χρησιμότητα και καταλληλότητα κάθε αλγορίθμου βρίσκεται εντός ορίων και προϋποθέσεων. Ο σχετικός προβληματισμός αναπτύσσεται περαιτέρω στους Whittlestone et al. (2019), στους Elbanna και Engesmo (2020), και αλλού.

3 <https://www.kaggle.com/c/student-academic-performance>

## 4. Δεδομένα φοιτητολογίου Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### 4.1 Η βάση δεδομένων

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι ένα μεγάλο περιφερειακό Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Ιδρύθηκε το 1970, αν και από το 1964 λειτουργούσε η Φιλοσοφική Σχολή στα Ιωάννινα, ως παράρτημα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το 1966 ιδρύθηκε το Τμήμα Μαθηματικών. Σήμερα, και μετά από το σχέδιο Αθηνά για την ανώτατη εκπαίδευση καθώς και τη συνένωσή του με το πρώην ΤΕΙ Ηπείρου, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει 11 Σχολές με 26 Τμήματα. Τρέχει 38 Μεταπτυχιακά Προγράμματα και διαθέτει περί τα 600 μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) και περί τους 23.000 ενεργούς φοιτητές. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατατάσσεται ψηλά σε παγκόσμια κλίμακα με βάση την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης, εξετάζοντας παγκόσμιους δείκτες ποιότητας. Σύμφωνα με το US News Best Global Universities<sup>4</sup>, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατατάσσεται ως 5<sup>ο</sup> καλύτερο ελληνικό πανεπιστήμιο, στη θέση 268 στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και στη θέση 643 παγκοσμίως. Ακόμη, σύμφωνα με το The World University Rankings<sup>5</sup>, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατατάσσεται στις θέσεις από 801-1000 στην παγκόσμια κατάταξη για το έτος 2022, ενώ για το έτος 2021 κατατάχθηκε στη θέση 1374 παγκοσμίως για την έρευνα που συντελείται στο Ίδρυμα.

Τα πανεπιστήμια εδώ και πολλά χρόνια χρησιμοποιούν Πληροφοριακά Συστήματα για τη διατήρηση και οργάνωση της απαιτούμενης πληροφορίας που υποστηρίζει τη λειτουργία τους. Με τη χρήση της τεχνολογίας, οι καθημερινές διοικητικές λειτουργίες, καθώς και η γραμματειακή υποστήριξη, γίνονται πολύ πιο εύκολες και αποδοτικές. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων απέκτησε Πληροφοριακό Σύστημα υποστηρίξης γραμματειών αμέσως μόλις τέτοιου είδους συστήματα άρχισαν να είναι διαθέσιμα στην Ελλάδα. Αρχικά, λύση δόθηκε με πρόγραμμα ιδιωτικής εταιρίας το οποίο στηριζόταν στη βάση Sybase. Έπειτα, προμηθεύτηκε την εφαρμογή της εταιρίας Cardisoft «Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Φοιτητολογίου», που αποτελούσε και την επιλογή των περισσότερων Ελληνικών ΑΕΙ. Η εφαρμογή της Cardisoft χρησιμοποιούσε ως βάση τον Microsoft SQL Server, έτρεχε σε Microsoft Windows Server, ενώ διέθετε και δυνατότητες εικονικοποίησης των επιμέρους servers (Application Servers, Web Server, Database Server) που εκτελούνταν για την παροχή των απαιτούμενων υπηρεσιών. Από το 2019 το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει προμηθευτεί νέο σύστημα διαχείρισης Φοιτητολογίου, από την εταιρία ΙΛΥΔΑ, με την ονομασία UNITRON-SIS. Το σύστημα αυτό είναι

4 <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/university-of-ioannina-501360>

5 <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/university-ioannina>

web-based και έχει τη δυνατότητα διαμερισμού δεδομένων ανάμεσα στα υποσυστήματά του που είναι τα ακόλουθα: Υποσύστημα Διαχείρισης Φοιτητών και Προγραμμάτων Σπουδών, Υποσύστημα Εξυπηρέτησης Φοιτητών και Διδασκόντων, Υποσύστημα διαχείρισης Χρηστών και Υποσύστημα Διαχείρισης Στατιστικών Στοιχείων και Αναφορών. Το λογισμικό είναι ανοιχτής αρχιτεκτονικής πολλαπλών επιπέδων. Αναλυτικότερα, διαθέτει το επίπεδο δεδομένων, το επίπεδο παρουσίασης και το επίπεδο εφαρμογής. Είναι ανεξάρτητο από το λειτουργικό σύστημα στο οποίο εκτελείται και ανεξάρτητο βάσης δεδομένων. Στο επίπεδο της εφαρμογής μπορούν να τρέχουν παράλληλα πολλά στιγμιότυπα ώστε να επιτυγχάνεται υψηλή διαθεσιμότητα του συστήματος. Το λογισμικό και οι εφαρμογές των χρηστών εκτελούνται σε εξυπηρετητές εφαρμογών (Application Servers), ενώ στο επίπεδο της παρουσίασης οι τελικοί χρήστες εξυπηρετούνται από Web Servers. Η υλικοτεχνική υποδομή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην οποία εκτελείται το σύστημα UNITRON-SIS αποτελείται από ένα Dell EMC PowerEdge Server Blade με 2 CPUs, SSDs και Windows Server 2019 στο Host Machine. Υλοποιούνται 3 Virtual Machines, 2 Linux Servers που εξυπηρετούν την εφαρμογή και το web και ένας Windows Server 2019 με Microsoft SQL Server 2017 ως Database Server.

Είναι αυτονόητο ότι η Βάση Δεδομένων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιουσιακά στοιχεία του Ιδρύματος, με καίριο ρόλο και σημασία για την καθημερινότητα και την εύρυθμη λειτουργία των γραμματειών του Ιδρύματος, που πλέον διεκπεραιώνουν ηλεκτρονικά όλες τις υπηρεσίες τους. Η Βάση Δεδομένων έχει ενσωματώσει προηγούμενες βάσεις, του παλαιού συστήματος της Cardisoft, καθώς και τη βάση δεδομένων του πρώην ΤΕΙ Ηπείρου. Περιλαμβάνει περί τα 150 GB πληροφοριών για τους φοιτητές του Ιδρύματος από το 1980 (πλαισιότερη εγγραφή φοιτητή: 15/9/1980). Περιέχει 182 πίνακες και 25 όψεις (views) με ορισμένα από τους πίνακες και τις όψεις να χρησιμοποιούνται από διασυνδεδεμένες ακαδημαϊκές υπηρεσίες, όπως η GUnet (Greek Universities Network), η διασύνδεση shibboleth (SSO), το σύστημα ΕΥΔΟΞΟΣ για τα ακαδημαϊκά συγγράμματα, το σύστημα της Ακαδημαϊκής Ταυτότητας κ.λπ.

Οι φοιτητές εισάγονται στο σύστημα ως πρόσωπα. Ένας φοιτητής, τελειώνοντας το προπτυχιακό του, έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει σε επόμενο κύκλο σπουδών και να γραφεί σε κάποιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ή σε Πρόγραμμα Διδακτορικών Σπουδών. Θα διατηρηθεί στη βάση η ίδια εγγραφή και θα προστεθεί νέα ιδιότητα, καθώς και θα ανοιχτεί η καρτέλα του στο κατάλληλο μεταπτυχιακό Τμήμα.

Κάποια στατιστικά στοιχεία για τον όγκο των δεδομένων παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1. **Σύνολο Εγγραφών Φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: 138.213 εγγραφές.**
2. **Πτυχιούχοι Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: 40.972 εγγραφές.**
3. **Πτυχιούχοι Σχολών Πρώην ΤΕΙ Ηπείρου: 15.729 εγγραφές.**

Από τη Βάση Δεδομένων επιλέχθηκαν δεδομένα τα οποία ενδιέφεραν για τη συγκεκριμένη στόχευση του άρθρου. Αν και έγινε καταγραφή πληροφοριών για όλα τα Τμήματα του πανεπιστημίου και του πρώην ΤΕΙ Ηπείρου, η έρευνα επικεντρώθηκε σε επιλεγμένα προπτυχιακά Τμήματα του πανεπιστημίου. Τα απαιτούμενα δεδομένα εξήχθησαν από τη Βάση Δεδομένων με κατάλληλα ερωτήματα SQL, ενώ ακολούθησε επεξεργασία των δεδομένων με κώδικα MATLAB.

## 4.2 Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων

Λόγω της εφαρμογής του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων ζητήθηκε από την υπεύθυνη Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, άδεια για τη χρήση της Βάσης Δεδομένων του πανεπιστημίου στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

Τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τη συμμόρφωση με τον κανονισμό ήταν τα εξής:

1. Με τη σύμφωνη γνώμη και επίβλεψη του υπευθύνου Ασφαλείας Δεδομένων και προϊστάμενου της Διεύθυνσης Μηχανοργάνωσης και Δικτύων, δημιουργήθηκε ένα αντίγραφο της βάσης δεδομένων του Φοιτητολογίου στις 21-2-2021.
2. Το αντίγραφο τοποθετήθηκε σε έναν ξεχωριστό υπολογιστή, ο οποίος εγκαταστάθηκε από την αρχή, δεν είχε σύνδεση με τον Server του Φοιτητολογίου και δεν ήταν συνδεδεμένος στο διαδίκτυο.
3. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανωνυμοποίηση, που περιλάμβανε διαγραφή των προσωπικών και ευαίσθητων δεδομένων από τη βάση (ονοματεπώνυμο, τηλέφωνα, email, ΑΦΜ, ΑΜΚΑ και γενικά όλων εκείνων των στοιχείων που θα μπορούσαν να ταυτοποιήσουν έναν φοιτητή).
4. Ακολούθως, έγιναν ερωτήματα προς τη βάση δεδομένων. Κάθε ερώτημα προς τη βάση καταγράφηκε και είναι διαθέσιμο σε οποιονδήποτε έχοντα έννομο συμφέρον το ζητήσει.
5. Κάθε αποτέλεσμα πινάκων ή ερωτημάτων καταγράφηκε και διατηρήθηκε για κάθε μελλοντικό έλεγχο.
6. Τέλος, οποιοσδήποτε έχει έννομο συμφέρον, μπορεί ανά πάσα στιγμή να ελέγξει την εγκατάσταση και όλη τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

## 5. Ανάλυση δεδομένων

### 5.1 Περιγραφική στατιστική

Προκειμένου να αποκτηθεί μια αρχική εικόνα για τα διαθέσιμα δεδομένα, πραγματοποιήθηκαν ερωτήματα στη Βάση Δεδομένων σχετικά με τον μέσο βαθμό πτυχίου και τη μέση διάρκεια φοίτησης για τα 6 Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στα οποία εστιάζει η παρούσα μελέτη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 1**.

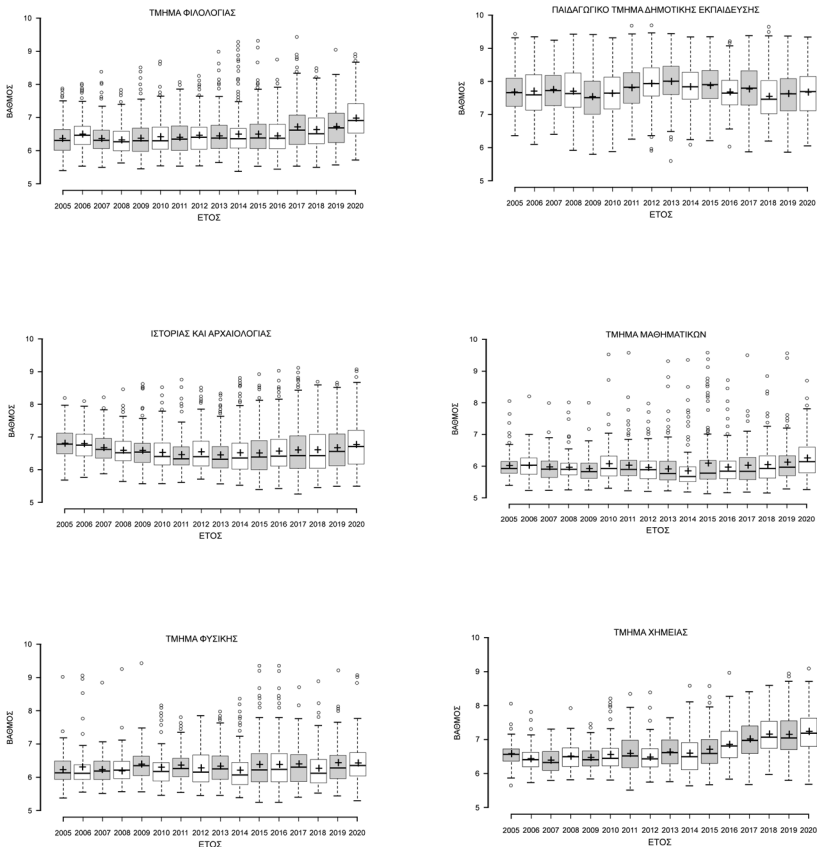
**Πίνακας 1:** Μέσος βαθμός πτυχίου και μέση διάρκεια φοίτησης (2005-2020)

	ΜΕΣΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	ΜΕΣΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΕΩΣ ΟΡΚΟΜΩΣΙΑ (ΕΤΗ)	ΠΛΗΘΟΣ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ
ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	6,53	5,56	4.926
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	7,60	4,04	4.769
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ	6,73	4,93	5.151
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟ	5,96	6,90	3.138
ΦΥΣΙΚΗΣ	6,25	6,30	2.916
ΧΗΜΕΙΑΣ	6,44	5,46	2.223

Το Μαθηματικό Τμήμα έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο βαθμού πτυχίου με 5,96, ενώ έχει και τον μεγαλύτερο μέσο χρόνο αποφοίτησης, που προσεγγίζει τα 7 έτη (6,9). Στον αντίποδα, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης έχει μέσο χρόνο αποφοίτησης εξαιρετικά κοντά στη κανονική διάρκεια των 4 ετών σπουδών (4.04) και τον υψηλότερο ανάμεσα στα 6 Τμήματα μέσο όρο βαθμού πτυχίου (7,6).

Για τα 6 Τμήματα που επελέγησαν παρουσιάζονται στην **Εικόνα 1** θηκογράμματα (boxplots), που δείχνουν την κατανομή των βαθμών πτυχίων για κάθε έτος στο διάστημα 2005 έως και 2020

Εικόνα 1: Θηκογράμματα βαθμών πτυχίου (έτη 2005-2020)



Για κάθε Τμήμα επιλέχθηκαν 6 μαθήματα, με βάση το σκεπτικό που παρουσιάστηκε στο Τμήμα 2 του παρόντος κεφαλαίου, έτσι ώστε οι καταγεγραμμένες επιδόσεις των φοιτητών να χρησιμοποιηθούν στη μελέτη που ακολουθεί. Τα επιλεγμένα μαθήματα, ανά Τμήμα, εμφανίζονται στον ακόλουθο Πίνακα 2:

**Πίνακας 2:** Χαρακτηριστικά για την παλινδρόμηση και την ταξινόμηση

Τμήμα Φιλολογίας (2000-2010)		Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1998-2010)	
1. ΦΥ1700 – Εισαγωγή στη Γλωσσολογία Ι		1. ΔΕΥ011 – Παιδική Ψυχολογία – Θεωρίες Μάθησης	
2. ΦΥ1300 – Λατινική Ρητορεία – Θεματογραφία		2. ΔΕΕ056 – Εισαγωγή στον Νεοελληνικό Λόγο	
3. ΦΥ2710 – Ιστορική Γραμματική της ΑΕ: Φωνολογία		3. ΔΕΥ008 – Γενική Ψυχολογία Ι	
4. ΦΥ3720 – Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας Ι		4. ΔΕΥ056 – Βασική Φυσική Ι	
5. ΦΥ5150 – Ομήρου <i>Ιλιάς</i>		5. ΔΕΥ012 – Παιδαγωγική Συμβουλευτική	
6. ΦΥ1101 – Αττικοί Ρήτορες		6. ΔΕΥ007 – Εξελικτική Ψυχολογία	
Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας (1998-2010)		Μαθηματικό Τμήμα (1996-2010)	
1. ΑΒΥ701 – Εισαγωγή στη Βυζαντινή Αρχαιολογία και Τέχνη		1. ΜΑΥ111 – Απειροστικός Λογισμός Ι	
2. ΙΑΕ103 – Εισαγωγή στην Αρχαία Ελληνική Ιστορία		2. ΜΑΥ121 – Γραμμική Άλγεβρα Ι	
3. ΛΑΤ100 – Λατινικά/Ανθολογία Ρωμαϊκής Ιστοριογραφίας		3. ΜΑΥ122 – Αναλυτική Γεωμετρία	
4. ΙΒΥ201 – Εισαγωγή στις Βυζαντινές Σπουδές		4. ΜΑΥ211 – Απειροστικός Λογισμός ΙΙ	
5. ΙΕΠ401 – Εισαγωγή στην ιστορία της Μεσαιωνικής Δύσης		5. ΜΑΥ212 – Εισαγωγή στη Μαθηματική Ανάλυση	
6. ΑΡΧ100 – Αρχαία Ελληνικά – Αττικοί Ρήτορες		6. ΜΑΥ221 – Γραμμική Άλγεβρα ΙΙ	
Τμήμα Φυσικής (2003-2010)		Τμήμα Χημείας (1998-2010)	
1. ΦΥΥ012 – Διαφορικός και ολοκληρωτικός Λογισμός		1. ΧΗΥ011 – Ανόργανη Χημεία Ι	
2. ΦΥ023α – Εργαστήριο μηχανικής και θερμότητας		2. ΧΗΥ017 – Οργανική Χημεία Ι	
3. ΦΥ011α – Μηχανική		3. ΧΗΥ012 – Ποιοτική Αναλυτική Χημεία	
4. ΦΥ022α – Ηλεκτρισμός και μαγνητισμός		4. ΧΗΥ016 – Εργαστήριο Γενικής και Ανόργανης Χημείας	
5. ΦΥ013α – Γραμμική Άλγεβρα και Στοιχεία Αναλυτικής Γεωμετρίας		5. ΧΗΥ014 – Πειραματική Φυσική Ι	
6. ΦΥ024α – Διανυσματικός Λογισμός		6. ΧΗΥ015 – Γενικά Μαθηματικά Ι	

## 5.2 Επιλογή χαρακτηριστικών

Τα χαρακτηριστικά (features) τα οποία επελέγησαν για την τροφοδότηση των μοντέλων μηχανικής μάθησης παρουσιάζονται στον **Πίνακα 3**. Όπως φαίνεται στον Πίνακα, για κάθε φοιτητή του Τμήματος έχουν εξαχθεί χαρακτηριστικά από τις προσπάθειες επιτυχίας του στις εξετάσεις των 6 επιλεγμένων μαθημάτων του πρώτου έτους σπουδών. Επιπλέον, έχει γίνει χρήση του φύλλου του φοιτητή. Για τις ανάγκες των πειραμάτων παλινδρόμησης και κατηγοριοποίησης, έχουν εξαχθεί οι 4 έξοδοι (2 διακριτές και 2 συνεχείς). Ο αριθμός μητρώου του φοιτητή διατηρείται απλώς για τη μοναδική ταυτοποίηση του προτύπου και πριν την εφαρμογή των μεθόδων αφαιρείται.

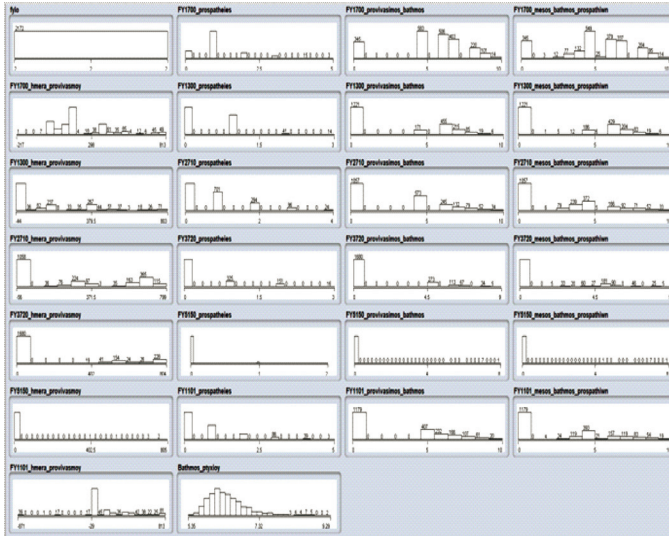


**Πίνακας 3.** Χαρακτηριστικά για την παλινδρόμηση και την ταξινόμηση

Είσοδος/Εξοδος	Κατηγορία Χαρακτηριστικών	Χαρακτηριστικό/Κλάση
Δεν χρησιμοποιείται	Στοιχεία Φοιτητή/τριας	Αριθμός Μητρώου
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Στοιχεία Φοιτητή/τριας	Φύλο Φοιτητή/τριας
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 1	Αριθμός Προσπαθειών μέχρι την επιτυχή εξέταση του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 1	Βαθμός Επιτυχημένης εξέτασης του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 1	Μέσος όρος όλων των προσπάθειών για την επιτυχία του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 1	Χρόνος από την εγγραφή του φοιτητή στο Τμήμα μέχρι την επιτυχημένη προσπάθεια
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 2	Αριθμός Προσπαθειών μέχρι την επιτυχή εξέταση του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 2	Βαθμός Επιτυχημένης εξέτασης του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 2	Μέσος όρος όλων των προσπάθειων για την επιτυχία του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 2	Χρόνος από την εγγραφή του φοιτητή στο Τμήμα μέχρι την επιτυχημένη προσπάθεια
...	<i>Ίδια Χαρακτηριστικά από τα υπόλοιπα μαθήματα Μαθήματα 2-5</i>	
...		
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 6	Αριθμός Προσπαθειών μέχρι την επιτυχή εξέταση του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 6	Βαθμός Επιτυχημένης εξέτασης του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 6	Μέσος όρος όλων των προσπάθειών για την επιτυχία του μαθήματος
Είσοδος/Χαρακτηριστικό	Επίδοσης σε Μάθημα 6	Χρόνος από την εγγραφή του φοιτητή στο Τμήμα μέχρι την επιτυχημένη προσπάθεια
Έξοδος	Συνεχής Έξοδος	Διάρκεια ολοκλήρωσης του πτυχίου (σε ημέρες)
Έξοδος	Συνεχής Έξοδος	Βαθμός πτυχίου
Έξοδος/Κλάση	Διακριτή Έξοδος	στα 4 έτη, από 4 μέχρι 6 έτη, πάνω από 6 έτη
Έξοδος/Κλάση	Διακριτή Έξοδος	5 έως 6, 6 έως 7, 7 έως 8, 8 έως 9, 9 έως και 10

Ενδεικτικά, στην **Εικόνα 2** παρουσιάζονται οι τιμές των χαρακτηριστικών (25 χαρακτηριστικά εισόδου και το χαρακτηριστικό εξόδου βαθμός πτυχίου) για το Τμήμα Φιλολογίας. Ομοίως, στην **Εικόνα 3** παρουσιάζονται οι τιμές των ίδιων χαρακτηριστικών εισόδου μαζί με το χαρακτηριστικό εξόδου κατηγορία βαθμού πτυχίου για το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Εικόνα 2: Χαρακτηριστικά (25 input features και βαθμός πτυχίου) για το Τμήμα Φιλολογίας



Εικόνα 3: Χαρακτηριστικά (25 input features και κατηγορία βαθμού) για το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης



### 5.3 Παλινδρόμηση

Στο πρόβλημα πρόβλεψης του βαθμού πτυχίου ενός φοιτητή και της διάρκειας φοίτησής του, διαμορφώθηκε ένα προβλεπτικό μοντέλο, το οποίο περιγράφει τη σχέση του βαθμού πτυχίου με κάποιες μεταβλητές (χαρακτηριστικά), που, όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο 5.2, είναι το φύλο, ο βαθμός που είχε σε επιλεγμένα μαθήματα, οι προσπάθειες μέχρι την επιτυχία και οι χρόνοι που απαιτήθηκαν ώστε τα μαθήματα αυτά να εξεταστούν επιτυχώς. Ομοίως, διαμορφώθηκε προβλεπτικό μοντέλο για την περιγραφή της σχέσης της διάρκειας φοίτησης με τις ίδιες μεταβλητές.

Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη υπολογισμού μιας συνάρτησης, η οποία επιτρέπει την αποτελεσματική πρόβλεψη της τιμής μιας μεταβλητής, δεδομένων των τιμών πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών. Τα μοντέλα αυτά είναι γνωστά ως μοντέλα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Montgomery et al., 2021) και επιτρέπουν τη συσχέτιση μιας μεταβλητής  $Y$ , με τις τιμές μίας ή πολλών άλλων γνωστών μεταβλητών.

Η ανάλυση παλινδρόμησης ασχολείται με στοχαστικές σχέσεις (σε κάθε τιμή της μεταβλητής  $X$  αντιστοιχεί μια κατανομή τιμών της μεταβλητής  $Y$ ) και έχει ως σκοπό να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή  $X$  και στον μέσο της κατανομής του  $Y$  για συγκεκριμένο  $X$ , κάτι το οποίο περιγράφεται ως εξής:

$$E\left(\frac{Y}{X_i}\right) = f(X_i)$$

(εξ. 1)

Υποθέτοντας ότι η εξαρτημένη μεταβλητή εκφράζεται με γραμμική σχέση, προκύπτει η συνάρτηση της απλής γραμμικής παλινδρόμησης:

$$E\left(\frac{Y}{X} = x_i\right) = \alpha + \beta x_i$$

(εξ. 2)

Συνοπώς, το πρόβλημα της παλινδρόμησης είναι η εύρεση των παραμέτρων  $\alpha$  και  $\beta$  που εκφράζουν καλύτερα τη γραμμική σχέση της  $Y$  από τις  $X$ . Κάθε ζεύγος τιμών ( $\alpha$ ,  $\beta$ ) καθορίζει μια διαφορετική γραμμική σχέση που εκφράζεται γεωμετρικά από μια ευθεία γραμμή. Επίσης, η σταθερά  $\alpha$  είναι η τιμή του  $y$  για  $x = 0$  και λέγεται διαφορά ύψους και ο συντελεστής του  $x$ ,  $\beta$  είναι η κλίση της ευθείας ή αλλιώς συντελεστής παλινδρόμησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα μοντέλα παλινδρόμησης ανάγονται σε γραμμικά με τους κατάλληλους μετασχηματισμούς (π.χ. το εκθετικό μοντέλο ανάγεται σε γραμμικό αν λογαριθμιστούν και τα δυο μέλη της εξίσωσης).

Η γραμμική παλινδρόμηση, για  $k$  ανεξάρτητες μεταβλητές, έχει τη μορφή

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k + \varepsilon$$

(εξ. 3)

όπου  $Y$  είναι η τιμή της εκτιμώμενης ανεξάρτητης μεταβλητής,  $X_1, X_2, \dots, X_k$  οι τιμές των ανεξάρτητων μεταβλητών,  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  οι συντελεστές παλινδρόμησης που περιγράφουν τα βάρη των ανεξάρτητων μεταβλητών και  $\varepsilon$  το τυπικό σφάλμα παλινδρόμησης, δηλαδή η διαφορά της εκτίμησης της  $Y$  από την πραγματική της τιμή.

Το ζητούμενο είναι η εκτίμηση των τριών παραμέτρων της παλινδρόμησης.

1. Της διαφοράς ύψους της ευθείας παλινδρόμησης  $\alpha$
2. Της κλίσης της ευθείας παλινδρόμησης  $\beta$
3. Της διασποράς του σφάλματος  $\sigma^2$

Οι συντελεστές  $\alpha$  και  $\beta$  προσδιορίζουν την ευθεία παλινδρόμησης και, άρα, καθορίζουν τη γραμμική σχέση εξάρτησης της τυχαιάς μεταβλητής  $Y$  από τη μεταβλητή  $X$ , ενώ η διασπορά του σφάλματος προσδιορίζει τον βαθμό μεταβλητότητας γύρω από την ευθεία παλινδρόμησης κι εκφράζει την αβεβαιότητα της γραμμικής σχέσης. Ο στόχος είναι η καλύτερη δυνατή προσέγγιση της ευθείας των δειγμάτων.

$$\hat{Y}_i = \hat{\alpha} + \hat{\beta} X_i$$

(εξ. 4)

όπου  $\hat{Y}_i$  η εκτιμήτρια του  $E\left(\frac{Y}{X} = x_i\right)$  ή η θεωρητική τιμή του  $Y$ ,  $\hat{\alpha}$  η εκτιμήτρια του  $\alpha$  και  $\hat{\beta}$  η εκτιμήτρια του  $\beta$ . Τότε η εκτίμηση:

$$\hat{Y} = \hat{\alpha} + \hat{\beta} X$$

(εξ. 5)

της πληθυσμιακής ευθείας παλινδρόμησης, ονομάζεται ευθεία ελαχίστων τετραγώνων από τη μέθοδο υπολογισμού των παραμέτρων της  $\hat{\alpha}$ ,  $\hat{\beta}$ .

Έστω  $y_i$  η παρατηρούμενη τιμή για δοθείσα  $x_i$  και  $\hat{Y}_i$  η εκτιμωμένη τιμή από την ευθεία ελαχίστων τετραγώνων για  $x_i$ , τότε το:

$$\hat{\varepsilon}_i = y_i - \hat{Y}_i = y_i - (\hat{\alpha} + \hat{\beta} X_i)$$

(εξ. 6)

ονομάζεται σφάλμα ελαχίστων τετραγώνων, ή υπόλοιπο. Η εκτίμηση της διασποράς του σφάλματος ελαχίστων τετραγώνων δίνεται από το:

$$S_{\bar{Y}}^2 = \hat{\sigma}^2 = \frac{1}{n-2} \sum_{i=1}^n (y_i - \hat{y}_i)^2$$

(εξ. 7)

της οποίας η θετική τετραγωνική ρίζα ονομάζεται τυπικό σφάλμα της παλινδρόμησης και όσο μικρότερη τιμή έχει τόσο καλύτερη προσαρμογή έχει το μοντέλο.

## 5.4 Κατηγοριοποίηση

Για την κατηγοριοποίηση σε κλάσεις βαθμών πτυχίων και ετών που απαιτήθηκαν για την κτήση πτυχίου, χρησιμοποιήθηκε ο αλγόριθμος τυχαίων δασών (Random Forest), ο οποίος έδωσε καλύτερα αποτελέσματα έναντι άλλων αλγορίθμων κατηγοριοποίησης, όπως ο μπεύζιανός Ταξινομητής (Naïve Bayes), η γραμμική διακριτική ανάλυση (Linear Discriminant Analysis), οι μηχανές διανυσμάτων υποστήριξης (Support Vector Machines) και ο αλγόριθμος κοντινότερου γείτονα (K-Nearest Neighbors) και το δένδρο απόφασης (Decision Tree J48). Ένα πρόσφατο σχετικό άρθρο είναι το Osisanwo et al. (2017). Τα πειράματα έγιναν χρησιμοποιώντας επικύρωση 10 Τμημάτων (10-fold cross validation), δηλαδή επιλέχθηκαν 10 διαφορετικά ζεύγη συνόλων εκπαίδευσης και συνόλων ελέγχου και δημιουργήθηκαν μοντέλα, ένα για κάθε ζεύγος, προκειμένου να εκτιμηθεί η απόδοση της κάθε προσέγγισης.

Για τη δημιουργία των κατηγοριών, οι βαθμοί πτυχίου χωρίστηκαν στις εξής κατηγορίες: [5-6), [6-7), [7,8), [8, 9) και [9,10]. Τα δε έτη σπουδών για την κτήση πτυχίου χωρίστηκαν στις εξής κατηγορίες: 4-, 6- και 6+.

Ο αλγόριθμος τυχαίων δασών είναι ένας εποπτευόμενος (supervised) αλγόριθμος μηχανικής μάθησης, που αποτελείται από επιμέρους αλγορίθμους δέντρων αποφάσεων. Χρησιμοποιεί τη μάθηση συνόλων (ensemble), που συνδυάζει πολλούς ταξινομητές, για να παρέχει λύσεις σε σύνθετα προβλήματα. Η τεχνική του ensemble δίνει βάρος στην ιδέα της «σοφίας του πλήθους» (Dietterich, 2000), που υπονοεί ότι η λήψη αποφάσεων μιας μεγαλύτερης ομάδας ανθρώπων είναι συνήθως καλύτερη από εκείνη ενός μεμονωμένου ατόμου. Ομοίως, η μάθηση συνόλων αναφέρεται σε μια ομάδα μοντέλων, τα οποία εργάζονται συλλογικά για να επιτύχουν μια καλύτερη τελική πρόβλεψη. Ένα μόνο μοντέλο, επίσης γνωστό ως βάση ή αδύναμος μαθητής, μπορεί να μην έχει καλή απόδοση μεμονωμένα λόγω υψηλής διακύμανσης. Ωστόσο, όταν οι αδύναμοι μαθητές συγκεντρωθούν μαζί, μπορούν να σχηματίσουν έναν ισχυρό μαθητή, καθώς ο συνδυασμός τους μειώνει τη διακύμανση, αποφέροντας καλύτερη απόδοση στο μοντέλο συνολικά.

Ο αλγόριθμος τυχαίων δασών καθορίζει το τελικό αποτέλεσμα με βάση τις προβλέψεις των δέντρων απόφασης. Προβλέπει λαμβάνοντας τον μέσο όρο της εκτίμησης από διάφορα δέντρα. Η αύξηση του πλήθους των δέντρων, μέχρι ένα σημείο, αυξάνει την ακρίβεια του αποτελέσματος. Ένα τυχαίο δάσος εξαλείφει τα μειονεκτήματα ενός δέντρου αποφάσεων και, κυρίως, η υπερπροσαρμογή (overfitting) (Ying, 2019). Η υπερπροσαρμογή είναι ένα ζήτημα που παρουσιάζουν τα δέντρα αποφάσεων, αλλά και αρκετά άλλα προγνωστικά μοντέλα, όπου ο αλγόριθμος εκμάθησης συνεχίζει να αναπτύσσει υποθέσεις που μειώνουν το περιθώριο σφάλματος του συνόλου εκπαίδευσης, αλλά με μεγάλο αντίκτυπο στο σύνολο ελέγχου.

Βασικά χαρακτηριστικά του αλγορίθμου τυχαίων δασών είναι τα ακόλουθα (Ali et al., 2012):

- Είναι συνήθως πιο ακριβής από αλγορίθμους δένδρων αποφάσεων.
- Χειρίζεται αποτελεσματικά τα δεδομένα που λείπουν.
- Μπορεί να παράγει μια λογική πρόβλεψη χωρίς επιμέρους ρυθμίσεις των παραμέτρων.
- Επιλύει το πρόβλημα της υπερπροσαρμογής που συνήθως παρουσιάζουν τα δέντρα αποφάσεων.
- Σε κάθε τυχαίο δέντρο του τυχαίου δάσους, επιλέγεται τυχαία ένα υποσύνολο χαρακτηριστικών στο σημείο διαχωρισμού του κόμβου.

## 6. Πειράματα

Τα πειράματα έγιναν χρησιμοποιώντας το λογισμικό Weka<sup>6</sup>. Το Weka είναι ένα ελεύθερα διαθέσιμο λογισμικό που έχει αναπτυχθεί στο Waikato University της Νέας Ζηλανδίας και το οποίο παρέχει υλοποιήσεις πληθώρας αλγορίθμων μηχανικής μάθησης, καθώς και συνοδευτικών εργασιών που αφορούν την προεπεξεργασία των δεδομένων, τον εντοπισμό των κυριότερων συνιστωσών στα δεδομένα, τον υπολογισμό μετρικών απόδοσης κ.ά.

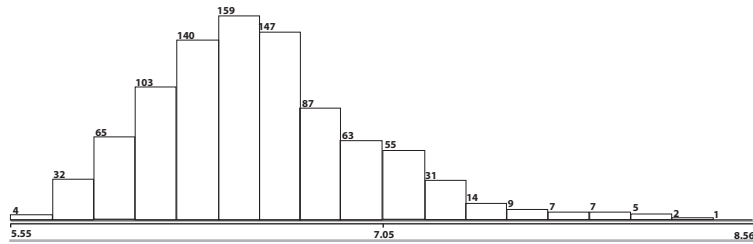
### 6.1 Πρόβλεψη βαθμού πτυχίου

Εφαρμόζοντας γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα που λαμβάνονται, για παράδειγμα για το Τμήμα Χημείας, συνοψίζονται στην **Εικόνα 4**.

---

<sup>6</sup> <https://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/>

Εικόνα 4: Βαθμός πτυχίου, μετρικές επιτυχίας πρόβλεψης



=== Cross-validation ===

=== Summary ===

Correlation coefficient	0.656
Mean absolute error	0.2712
Root mean squared error	0.3442
Relative absolute error	77.6038%
Root relative squared error	75.4069%
Total Number of Instances	931

Ομοίως, τα αποτελέσματα του αλγορίθμου τυχαίων δασών, για το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, εμφανίζονται στην **Εικόνα 5**.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο πίνακας σύγχυσης (confusion matrix) δηλώνει τον αριθμό των σωστών και λανθασμένων προβλέψεων που γίνονται στο συγκεκριμένο μοντέλο ταξινόμησης σε σχέση με τα πραγματικά αποτελέσματα στα δεδομένα. Περιγράφει δηλαδή την αντιστοίχιση της πραγματικότητας με την πρόβλεψη για το σύνολο ελέγχου των δεδομένων.

Οι βέλτιστες λύσεις του μοντέλου έχουν μηδενικές τιμές περιμετρικά από την κύρια διαγώνιο, ενώ στην κύρια διαγώνιο του Πίνακα εμφανίζονται τα ορθά στοιχεία ταξινόμησης, είτε είναι αληθώς θετικά είτε είναι αληθώς αρνητικά. Οι περιπτώσεις ψευδώς αρνητικών και ψευδώς θετικών αντιπροσωπεύουν τις εσφαλμένες ταξινομήσεις για τον υπολογισμό του συνολικού σφάλματος. Γενικότερα, η απόδοση μιας διαδικασίας ταξινόμησης μπορεί να περιγραφεί με έναν πίνακα σύγχυσης. Παρατηρούμε, όμως, στα αποτελέσματα του αλγορίθμου τυχαίων δασών, να μην είναι όλες οι τιμές στη διαγώνιο, άλλα να έχουν ξεφύγει οι τιμές δεξιά και αριστερά της. Αυτό συμβαίνει λόγω της ιδιαιτερότητας των κλάσεων των βαθμών πτυχίου, δηλαδή 5 έως 6, 6 έως 7, 7 έως 8, 8 έως 9 και 9 έως 10. Εύκολα εδώ γίνεται αντιληπτό ότι κάποιος φοιτητής με βαθμό 6,99, για παράδειγμα, κατατάσσεται στην κλάση 6 έως 7, ενώ τα χαρακτηριστικά του ταιριάζουν ικανοποιητικά και με την επόμενη κλάση 7 έως 8. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να δημιουργηθεί ένα διάστημα εμπιστοσύνης με +/- μία κλάση. Έτσι, τα στοιχεία των πινάκων σύγχυσης εισήχθησαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο, το οποίο πρόσθετε στα αποτελέσματα των στοιχείων της διαγώνιου και τις εκατέρωθεν (δεξιά και αριστερά) τιμές και υπολόγιζε τα ποσοστά των τιμών αυτών, διαιρεμένα με το συνολικό άθροισμα των τιμών

και πέραν των  $\pm 1$  της διαγώνιου στοιχείων. Έτσι, υπολογίστηκε η τελευταία στήλη του πίνακα πρόβλεψης που ακολουθεί με  $\pm 1$  βαθμό πτυχίου, με αποτέλεσμα την αύξηση της ακρίβειας σχεδόν στο 100%.

**Εικόνα 5:** Κατηγορίες βαθμών πτυχίου, μετρικές επιτυχίας πρόβλεψης

Name: Class_2_bathmos			Type: Nominal
Missing: 0 (0%)		Distinct: 5	Unique: 0 (0%)
No.	Label	Count	Weight
1	05-06	7	7.0
2	06-07	345	345.0
3	07-08	1349	1349.0
4	08-09	878	878.0
5	09-10	99	99.0

Correctly Classified instances                    1667                    62.2479%

Incorrectly Classified Instances                1011                    37.7521%

===Confusion Matrix===

a	b	c	d	e	<-- classified as
0	5	2	0	0	a = 05-06
0	102	233	10	0	b = 06-07
0	84	1035	230	0	c = 07-08
1	17	327	517	16	d = 08-09
0	1	4	81	13	e = 09-10

Στον **Πίνακα 4** παρουσιάζονται μετρικές απόδοσης της γραμμικής παλινδρόμησης και της κατηγοριοποίησης με τη μέθοδο τυχαίων δασών για την πρόβλεψη του βαθμού πτυχίου, δεδομένων των επιδόσεων των φοιτητών στα 6 μαθήματα που έχουν επιλεγεί για κάθε Τμήμα. Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει η δυνατότητα, εφαρμόζοντας τα συγκεκριμένα μοντέλα μηχανικής μάθησης, να προβλέψουμε με σφάλμα από 0,27 έως 0,38 της μονάδας, από το δεύτερο έτος σπουδών, τον βαθμό πτυχίου του φοιτητή. Επίσης, μπορούμε να κατατάξουμε τον φοιτητή με βάση τον βαθμό πτυχίου του σε μια από τις 5 βαθμολογικές κλάσεις, με λιγότερη ακρίβεια αυτή τη φορά, αλλά αν τον κατατάξουμε με  $\pm 1$  βαθμό, τότε η ακρίβεια αγγίζει το 100%.



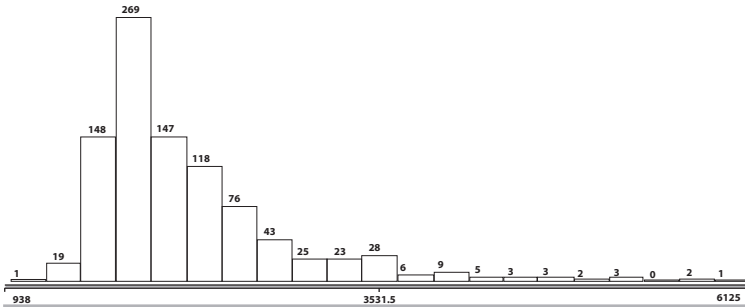
Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας επιτυχίας προβλέψεων για βαθμό πτυχίων

Τμήμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Παλινδρόμηση (Linear Regression)		Ταξινόμηση (Random Forest)	
				Συσχέτιση πραγματικού βαθμού με πρόβλεψη	Απόλυτο σφάλμα	Ακρίβεια (%)	Ακρίβεια με διάστημα εμπιστοσύνης ( $\pm 1$ ) (%)
Φιλολογίας	5,35	9,29	6,24	0,5571	0,334	62,90	98,40
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	5,58	9,82	7,75	0,6903	0,388	62,25	98,69
Ιστορίας και Αρχαιολογίας	5,27	9,25	6,62	0,660	0,337	68,24	99,11
Φυσικής	5,27	9,42	6,29	0,636	0,343	60,36	99,48
Χημείας	5,55	8,56	6,57	0,656	0,271	77,55	99,68
Μαθηματικών	5,17	9,57	5,96	0,637	0,289	69,22	98,68

## 6.2 Πρόβλεψη χρόνου αποφοίτησης

Η εφαρμογή της γραμμική παλινδρόμησης, για παράδειγμα για το Τμήμα Χημείας, επιστρέφει τα αποτελέσματα που συνοψίζονται στην **Εικόνα 6**.

**Εικόνα 6:** Διάρκεια σπουδών, μετρικές επιτυχίας πρόβλεψης



=== Cross-validation ===

=== Summary ===

Correlation coefficient	0.4593
Mean absolute error	410.2218
Root mean squared error	600.6332
Relative absolute error	85.0169%
Root relative squared error	88.9037%
Total Number of Instances	931

Ομοίως, τα αποτελέσματα του αλγορίθμου τυχαίων δασών, επίσης για το Τμήμα Χημείας, εμφανίζονται στην **Εικόνα 7**.

**Εικόνα 7:** Κατηγορίες χρόνου αποθήκευσης, μετρικές επιτυχίας πρόβλεψης

Name: Class_1_eth		Type: Nominal	
Missing: 0 (0%)		Distinct: 3	Unique: 0 (0%)
No.	Label	Count	Weight
1	4-	88	88.0
2	6-	579	579.0
3	6+	264	264.0

Correctly Classified Instances	594	63.8024%
--------------------------------	-----	----------

Incorrectly Classified Instances	337	36.1976%
----------------------------------	-----	----------

===Confusion Matrix ===

a	b	c	<-- classified as
21	66	1	a = 4-
14	484	81	b = 6-
0	175	89	c = 6+

Στον **Πίνακα 5** παρουσιάζονται μετρικές απόδοσης της γραμμικής παλινδρόμησης και της κατηγοριοποίησης με τη μέθοδο τυχαίων δασών για την πρόβλεψη

της διάρκειας σπουδών, δεδομένων των επιδόσεων των φοιτητών στα 6 μαθήματα που έχουν επιλεγεί για κάθε Τμήμα. Το συμπέρασμα στη συγκεκριμένη περίπτωση για την προσπάθεια πρόβλεψης της διάρκειας φοίτησης, είναι ότι δίνεται η δυνατότητα πρόβλεψης της διάρκειας των σπουδών, καθώς, εφαρμόζοντας τα συγκεκριμένα μοντέλα μηχανικής μάθησης, είναι εφικτή η πρόβλεψη για φοιτητές που ολοκληρώνουν το δεύτερο έτος σπουδών τους, με σφάλμα από 133 έως 530 ημέρες της διάρκειας φοίτησής τους. Επίσης, κάθε φοιτητής μπορεί να καταταγεί σε μία από τις 3 κλάσεις ετών αποφοίτησης, 4-, 6- και 6+. Σε αυτήν την περίπτωση δεν έχει νόημα να αυξήσουμε το διάστημα εμπιστοσύνης στον πίνακα σύγχυσης, γιατί αυτή η ενέργεια θα συμπεριλάβει όλες τις κλάσεις.

**Πίνακας 5:** Συγκεντρωτικός πίνακας επιτυχίας προβλέψεων για διάρκεια προβλέψεων

Τμήμα	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Παλινδρόμηση (Linear Regression)		Ταξινόμηση (Random Forest)
				Συσχέτιση πραγματικής διάρκειας σπουδών με πρόβλεψη	Απόλυτο σφάλμα	Ακρίβεια (%)
<b>Παιδαγωγικό Τμ. Δημοτικής Εκπ.</b>	510	5547	1418	0,572	133	87,71
<b>Φιλολογίας</b>	520	6815	2049	0,403	386	60,26
<b>Ιστορίας και Αρχαιολογίας</b>	446	7190	1840	0,500	295	61,74
<b>Φυσικής</b>	1369	4862	2362	0,564	404	61,11
<b>Χημείας</b>	938	6125	2175	0,459	410	63,80
<b>Μαθηματικών</b>	658	6828	2562	0,555	530	68,30

## 7. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, έγινε μια προσπάθεια ανάδειξης του σπουδαίου ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων που διατηρούνται σχετικά με τις επιδόσεις των φοιτητών στις Βάσεις Δεδομένων των πανεπιστημίων. Διαπιστώθηκε ότι με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής, καθώς και με τεχνικές μηχανικής μάθησης, μπορεί να αποκτηθεί πληρέστερη εικόνα για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξετάστηκαν ερωτήματα όπως η δυνατότητα πρόβλεψης του χρόνου αποφοίτησης κατά τη διάρκεια των σπουδών για τον κάθε φοιτητή ξεχωριστά, καθώς και η δυνατότητα πρόβλεψης του βαθμού πτυχίου με το οποίο θα αποφοιτήσει ο κάθε φοιτητής, σχετικά νωρίς στην ακαδημαϊκή του πορεία. Και στα δύο ερωτήματα η απάντηση ήταν καταφατική.

Πολλές επεκτάσεις που να στηρίζονται στην επεξεργασία των δεδομένων επιδόσεων των φοιτητών μπορούν να υπάρξουν. Θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια εφαρμογή κινητών, επίσημα από το κάθε πανεπιστήμιο, η οποία να ανανεώνεται συνεχώς με τα δεδομένα της βάσης και να ενημερώνει τους φοιτητές για την πορεία των σπουδών τους. Ενδεχομένως, θα ήταν καλή ιδέα να χρησιμοποιηθούν ειδοποιήσεις, όπως ένα φανάρι οδοφωτισμού το οποίο να είναι πράσινο όταν η πορεία του φοιτητή είναι ικανοποιητική, πορτοκαλί αν υπάρχει κίνδυνος και κόκκινο αν εντοπίζεται αποτυχία ανταπόκρισης του φοιτητή στο πρόγραμμα σπουδών ή αν η εφαρμογή διαπιστώσει ότι υπάρχει υψηλό ρίσκο εγκατάλειψης των σπουδών. Μια τέτοια εφαρμογή θα μπορούσε να αποτελέσει υποστηρικτικό εργαλείο στα χέρια του συμβούλου καθηγητή, καθώς θα μπορούσε να παρακολουθεί την πρόοδο των φοιτητών που τού έχουν ανατεθεί, καθώς και να αξιολογεί το ρίσκο διακοπής σπουδών για κάθε φοιτητή ξεχωριστά. Έτσι, ο σύμβουλος καθηγητής θα μπορεί να επέμβει και να προβεί σε προτάσεις βελτίωσης τόσο με αποδέκτη τον ίδιο τον φοιτητή όσο και τους φορείς που ελέγχουν και ρυθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να βοηθηθούν οι φοιτητές στο να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους.

Η ανάλυση των δεδομένων επιδόσεων των φοιτητών μπορεί να βοηθήσει τη διοίκηση στη λήψη αποφάσεων και στον καλύτερο συντονισμό των πόρων του Ιδρύματος. Το πλήθος των φοιτητών που θα παρακολουθούν εργαστήρια, η απαιτούμενη χωρητικότητα των αιθουσών διδασκαλίας και το πλήθος των εισηγητών που απαιτούνται για την ποιοτική διδασκαλία των μαθημάτων μπορούν να εξαχθούν από αυτά τα δεδομένα.

Συμπεραίνουμε ότι το πεδίο της ανάλυσης δεδομένων επιδόσεων των φοιτητών, μέσα από κλασικές μεθόδους στατιστικής, αλλά και με τεχνικές μηχανικής μάθησης μπορεί να αποτελέσει σπουδαίο εργαλείο για τα πανεπιστήμια, ώστε να συνεισφέρει στο μεγάλο ζητούμενο, που είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους φοιτητές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ali, J., Khan, R., Ahmad, N., & Maqsood, I. (2012). Random forests and decision trees. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI)*, 9(5), 272.
- Chalaris, M., Gritzalis, S., Maragoudakis, M., Sgouropoulou, C., & Tsolakidis, A. (2014). Improving quality of educational processes providing new knowledge using data mining techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 147, 390-397.
- Dietterich, T. G. (2000). Ensemble methods in machine learning. In *International workshop on multiple classifier systems*, (pp. 1-15). Berlin, Heidelberg; Springer.
- Elbanna, A., & Engesmo, J. (2020). A-level results: why algorithms get things so wrong—and what we can do to fix them. *Parenting for a Digital Future*.
- Imran, M., Latif, S., Mehmood, D., & Shah, M. S. (2019). Student Academic Performance Prediction using Supervised Learning Techniques. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(14).
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2021). *Introduction to linear regression analysis*. John Wiley & Sons.
- Osisanwo, F. Y., Akinsola, J. E. T., Awodele, O., Hinmikaiye, J. O., Olakanmi, O., & Akinjobi, J. (2017). Supervised machine learning algorithms: classification and comparison. *International Journal of Computer Trends and Technology (IJCTT)*, 48(3), 128-138.
- Saa, A. A. (2016). Educational data mining & students' performance prediction. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 7(5), 212-220.
- Salal, Y. K., Abdullaev, S. M., & Kumar, M. (2019). Educational data mining: Student performance prediction in academic. *International Journal of Engineering and Advanced Tech*, 8(4C), 54-59.
- Turabieh, H. (2019). Hybrid machine learning classifiers to predict student performance. In *2019 2<sup>nd</sup> international conference on new trends in computing sciences (ICTCS)*, (pp. 1-6). IEEE.
- Whittlestone, J., Nyrup, R., Alexandrova, A., Dihal, K., & Cave, S. (2019). *Ethical and societal implications of algorithms, data, and artificial intelligence: a roadmap for research*. London: Nuffield Foundation.
- Yadav, S. K., & Pal, S. (2012). *Data mining: A prediction for performance improvement of engineering students using classification*. arXiv preprint arXiv:1203.3832.
- Ying, X. (2019). An overview of overfitting and its solutions. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1168(2) 022022. IOP Publishing.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

## ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ, ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΜΙΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΧΕΙ (ΑΚΟΜΑ;) ΑΝΟΙΞΕΙ

Γιούλη Παπαδιαμαντάκη, Ανθούλα Παπαπορφυρίου, Ιωάννα Δούκα

*Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

E-mail: gioulip@uop.gr, anthipap@uop.gr, douka@uop.gr

### ABSTRACT

It can be argued that since the adoption of Student Centred Learning as an EU Policy (Yerevan Communiqué, 2015) more emphasis is placed on the learning outcomes of programmes of study, the abilities and skills that the graduates acquire and their relevance to the labour market. The Greek Quality Assurance Agency –in line with Bologna Process– is requesting HEI's to develop a quality statement and to specify the processes through which the design and restructuring of the curricula takes place, without suggesting any good practices. Worldwide, curriculum mapping, the par excellence (collaborative) process used to identify when, how and where a learning outcome/competence is introduced/developed/perfected. It is a practice expected to foster cooperation and dialogue among the members of the academic community and lead to purposefully designed curricula. This chapter discusses developments in Greek QA system and proposes good practices that foster the development of a quality culture in HEIs

**Keywords:** curriculum mapping, curriculum development, design/restructuring of programmes of study, development of quality culture, learning outcomes, competences, skills

## 1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται και στην Ελλάδα προσπάθεια υλοποίησης της πολιτικής της φοιτητοκεντρικής μάθησης, η οποία υιοθετήθηκε ως ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια, το 2015 (συνάντηση Yerevan). Στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού τους, τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια καλούνται να διαμορφώσουν προγράμματα σπουδών (ΠΣ) βασισμένα σε μαθη-

σιακά αποτελέσματα (ΜΑ), τα οποία οφείλουν να εφοδιάζουν τους αποφοίτους με γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες (και στάσεις) *κατάλληλες και χρήσιμες* για την περαιτέρω επιστημονική τους πορεία και επαγγελματική αποκατάσταση.

Στην περίπτωση της Ελλάδας (σύμφωνα με τον ν. 4009/2011), οι Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας των Ιδρυμάτων (ΜΟΔΙΠ) ορίζονται ως αρμόδιες (και υπεύθυνες) για την έγκριση των ΠΣ. Τα πανεπιστήμια και τα Τμήματα οφείλουν να διαμορφώσουν συγκεκριμένες διαδικασίες για τον τρόπο της αρχικής διαμόρφωσης ή επικαιροποίησης των ΠΣ. Έτσι, μετατίθεται στις ΜΟΔΙΠ των ιδρυμάτων μια ευθύνη την οποία, με βάση την επικρατούσα κουλτούρα στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση, μόνο η Σύγκλητος (σε επίπεδο Ιδρύματος) και οι Γενικές Συνελεύσεις των Τμημάτων (σε επίπεδο ακαδημαϊκών μονάδων) μπορούν να αναλάβουν.

Η εγγενής σύγκρουση ανάμεσα στις ρυθμιστικές διαδικασίες και την επικρατούσα ακαδημαϊκή κουλτούρα είναι δυνατόν να οδηγήσει –στην καλύτερη περίπτωση– σε καθυστερήσεις στην εφαρμογή των οδηγιών της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) και κατά συνέπεια στην πιστοποίηση των ΠΣ ή –στη χειρότερη– σε συγκρούσεις μεταξύ ακαδημαϊκών και διοικητικών υπαλλήλων, καθώς οι ΜΟΔΙΠ των Ιδρυμάτων καλούνται να καθοδηγήσουν τα Τμήματα στη διαδικασία αυτή. Από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, γίνεται προφανές ότι τα Ιδρύματα καλούνται να επιλύσουν ένα μείζον και πολυδιάστατο πρόβλημα διοίκησης, η επίλυση του οποίου δυσχεραίνεται από τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας μέσα στα πανεπιστήμια. Η όποια διαδικασία αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών θα πρέπει:

- να είναι αρκετά ευέλικτη, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα ΠΣ του πανεπιστημίου [άρα θα είναι αποδεκτή από την πλειονότητα των μελών Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ)],
- να γεφυρώνει την απόσταση ανάμεσα στα ΜΑ των επί μέρους μαθημάτων/ θεματικών ενοτήτων και τα ΜΑ των ΠΣ συνολικά (εάν υποθέσουμε ότι αυτά έχουν με κάποιον τρόπο οριστεί και απολήγουν σε συγκεκριμένο «προφίλ αποφοίτου»),
- να πληροί (εν μέρει έστω) τα κριτήρια της ΕΘΑΑΕ, εμπλέκοντας στη διαδικασία, πέρα από τους ακαδημαϊκούς, τους φοιτητές και τους κοινωνικούς εταίρους,
- να μπορεί να τυποποιηθεί ή να περιγραφεί στο εγχειρίδιο ποιότητας του Ιδρύματος, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στις ΜΟΔΙΠ να υποστηρίξουν τα Τμήματα και το Ίδρυμα στη διαδικασία αναμόρφωσης των ΠΣ μέσω καλών πρακτικών, διαχέοντας καλές διεθνείς και ευρωπαϊκές πρακτικές που έχει επισημάνει.

Διεθνώς, ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο για την «ευσυγράμμιση» (alignment) των ΜΑ των επί μέρους μαθημάτων ή θεματικών ενοτήτων και των ΜΑ του ΠΣ, αποτελεί η χαρτογράφηση (curriculum mapping). Είναι μια πρακτική που έχει αναπτυχθεί κυρίως σε αγγλοσαξωνικά πανεπιστήμια, αλλά που τα τελευταία χρόνια βρίσκει εφαρμογή και σε αρκετά ευρωπαϊκά. Η μεταφορά της πρακτικής αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται επίσης σε σύγκρουση

με την υφιστάμενη ακαδημαϊκή κουλτούρα, δεδομένου ότι διεθνώς η χαρτογράφηση υλοποιείται είτε από ομάδες ακαδημαϊκών που εξουσιοδοτούνται για τον σκοπό αυτό είτε από εταιρίες εξωτερικών συμβούλων που καλούνται να συμβουλεύσουν τα όργανα λήψης αποφάσεων των πανεπιστημίων.

Όμως, με δεδομένες τις πρόσφατες εξελίξεις στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση (προβλέψεις του Εθνικού Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Χρηματοδότηση Γραφείων Διασύνδεσης, Χρηματοδότηση έργων ΜΟΔΙΠ και υπογραφή Προγραμματικών Συμφωνιών Πανεπιστημίων – Υπουργείου Παιδείας) θα άξιζε κανείς να εξετάσει την ευρύτερη λογική της χαρτογράφησης, η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει, ίσως, στην επίλυση μέρους των προβλημάτων που δημιουργεί το τρέχον πλαίσιο πιστοποίησης.

Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά, αποτυπώνεται το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Πολιτικής και οι προτάσεις για διαμόρφωση ΠΣ. Στη συνέχεια, επιχειρείται μια επισκόπηση της διεθνούς εμπειρίας, με στόχο την αποτύπωση της λογικής και των βημάτων της χαρτογράφησης. Το κεφάλαιο καταλήγει με μια γενικότερη συζήτηση για το ελληνικό πλαίσιο πολιτικής και τη σύνδεση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων, τον τρόπο που συγκεκριμένες πρακτικές θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην αποσαφήνιση της στοχοθεσίας των ΠΣ και τη βελτίωση της σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας.

## 2. Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Πολιτικής

Οι αλλαγές που συντελούνται στην ανώτατη εκπαίδευση, οι τάσεις παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και η αύξηση του αριθμού φοιτητών, οι οποίοι επιζητούν την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων και τη συνεχή ανανέωση των υφιστάμενων, έχουν συμβάλει καταλυτικά, αφενός στην ανάδειξη προβληματισμών για τους στόχους της ανώτατης εκπαίδευσης και αφετέρου στην ανάγκη για επαναξιολόγηση των ΠΣ (Walsh, 2016).

Σύμφωνα με τη λογική των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας, τα ΜΑ των ΠΣ οφείλουν να είναι ευθυγραμμισμένα με και να υποστηρίζονται από τα ΜΑ των επί μέρους μαθημάτων ή θεματικών ενοτήτων, ενώ ο λόγος ύπαρξής τους στο πρόγραμμα σπουδών οφείλει να είναι σαφής και τεκμηριωμένος. Για την αναμόρφωση των ΠΣ διαμορφώνονται, σε επίπεδο Ιδρύματος, διαδικασίες συνεχείς, κυκλικές, θεσμοποιημένες, διαφανείς και γνωστές σε όλα τα μέλη της Ακαδημαϊκής Κοινότητας. Κατά την αναμόρφωση των ΠΣ πρέπει να συνυπολογίζεται η γνώμη των φοιτητών, των αποφοίτων και των κοινωνικών εταίρων του Ιδρύματος, ιδίως των εν δυνάμει εργοδοτών των αποφοίτων.

Το έλλειμμα εμπιστοσύνης στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης ωθεί τα Ιδρύματα να διαμορφώνουν πανεπιστημιακές πολιτικές που εστιάζουν όλο και περισ-



σότερο στις διαδικασίες της διδασκαλίας και μάθησης (Amaral & Rosa, 2010) και να υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας των ΠΣ, γεγονός που, κατά τους Dewhurst και Gover (2019), οφείλεται και στην παρατηρούμενη έλλειψη συστηματικής προσέγγισης στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση των ΠΣ.

Υπό τις τρέχουσες συνθήκες αβεβαιότητας της αγοράς εργασίας, της οικονομικής αστάθειας και του ταχύτατου ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της εργασίας, οι στρατηγικές για την ανάπτυξη ΠΣ που θα παρέχουν μια συνεκτική, ευθυγραμμισμένη εκπαιδευτική εμπειρία στους εκπαιδευόμενους, αποτελούν (ή θα πρέπει να αποτελούν) εξέχον μέλημα για την Ακαδημαϊκή Κοινότητα. Επιτακτική διαπιστώνεται η ανάγκη για απόδειξη της ποιότητας/αποτελεσματικότητας των ΠΣ ως προς τα επιδιωκόμενα ΜΑ (Dyjur, Hill & Lock, 2018), στηριζόμενη στην αρχή ότι «τα ακαδημαϊκά προσόντα που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι φοιτητές και η εμπειρία τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, θα πρέπει να παραμένουν στην πρώτη γραμμή της αποστολής των Ιδρυμάτων» (ESG, 2015: 6).

Από το 2005, η υιοθέτηση των Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντήριων Οδηγιών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας (ESG) έθεσε ένα κοινό πλαίσιο αρχών για τον τρόπο οργάνωσης των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας στις χώρες μέλη του ΕΧΑΕ (ENQA, 2009). Στη διακήρυξη του Ερεβάν (Yerevan Communiqué, 2015), η φοιτητοκεντρική μάθηση, τα ΜΑ, η στοχοθεσία των ΠΣ καθώς και η ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης αποκτούν σημαίνουσα θέση. Οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας πρέπει να εξασφαλίζουν ότι τα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα ΜΑ, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι υπηρεσίες που προσφέρονται στους φοιτητές εξυπηρετούν τους στόχους των ΠΣ (ESG, 2015) και λειτουργούν με βάση τις αρχές της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της βελτίωσης της ποιότητας (Gover & Loukkola, 2018).

Τα τελευταία χρόνια η χαρτογράφηση προτείνεται τόσο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και από την European University Association (EUA). Κατά την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η αμοιβαία ενισχυτική και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των επιμέρους εκπαιδευτικών ενοτήτων απεικονίζεται και αποτυπώνεται στο «προϊόν» της χαρτογράφησης, στον χάρτη του ΠΣ (European Commission, 2015: 24). Κατά την EUA, ο χάρτης ενός ΠΣ καθιστά τα ΜΑ ορατά για τους φοιτητές, σκιαγραφώντας με λεπτομέρεια τον τρόπο με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται, καθώς και τη συμβολή κάθε εκπαιδευτικής ενότητας στην ανάπτυξη αυτών. Η συνοχή, ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό ενός προγράμματος σπουδών, επιτυγχάνεται με τα σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα να αποτελούν το *σημείο εκκίνησης*, αλλά ταυτόχρονα και το *σημείο αναφοράς* για την ευθυγράμμιση όλων των υπόλοιπων συνιστωσών του (EUA, 2020: 4).

Μετά την επικαιροποίηση των ESG, το 2015, και την υιοθέτηση της φοιτητοκεντρικής μάθησης ως ευρωπαϊκής πολιτικής, οι αξιολογήσεις των ΠΣ εστιάζουν όλο και περισσότερο:

- στις θεσμοποιημένες διαδικασίες αναμόρφωσης των ΠΣ,
- στην περιγραφή των αναμενόμενων ΜΑ των μαθημάτων, τα οποία οφείλουν να είναι ευθυγραμμισμένα με τα ΜΑ του προγράμματος σπουδών,
- στη διάχυση φοιτητοκεντρικών διδακτικών πρακτικών,
- στην περιγραφή των οριζόντιων και επαγγελματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων (έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων),
- στη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

Παράλληλα, σύμφωνα με τις τρέχουσες κατευθυντήριες γραμμές της European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), οι οποίες εφαρμόζονται και στην περίπτωση της Ελλάδας, στη διαδικασία αναθεώρησης ενός προγράμματος σπουδών θα έπρεπε να ενσωματώνονται οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων κοινωνικών εταίρων. Για τον σκοπό αυτό, Ιδρύματα και Τμήματα οφείλουν να συλλέγουν δεδομένα (για παράδειγμα με ερωτηματολόγια ικανοποίησης φοιτητών, αποφοίτων και άλλων εμπλεκόμενων δημόσιων και ιδιωτικών φορέων), ώστε να είναι σε θέση να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις (Dyjur & Lock, 2016). Θεωρητικά, ένα ΠΣ θα έπρεπε να δομείται μετά τον προσδιορισμό των ΜΑ και αυτά να αξιοποιούνται ως οδηγός για τον σχεδιασμό του προγράμματος, αλλά στην πράξη συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο (Hatfield, 2009).

### 3. Μεθοδολογία

Η εργασία ξεκίνησε από έναν γενικό προβληματισμό για τη διαδικασία αναθεώρησης ενός ΠΣ και επιχειρήθηκε η αποτύπωση της εμπειρίας πανεπιστημίων του εξωτερικού, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης. Η σχετική αναζήτηση ανέδειξε το γεγονός ότι η χαρτογράφηση είναι μια πρακτική που ακολουθείται διεθνώς από Ιδρύματα για την εξέταση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται τα ΠΣ, των εκπαιδευτικών και μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται, των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν. Στηρίζεται στην παραδοχή ότι το ΠΣ έχει δυναμικό χαρακτήρα και είναι δυνατόν να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί (Martin & Stella, 2007). Μέσω της χαρτογράφησης αναδεικνύονται στοιχεία που δεν είναι ορατά μέσα από το πρίσμα μιας εργαλειακής θεώρησης, δίνοντας νόημα στο περιεχόμενο του ΠΣ και στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία (Bester & Scholtz, 2012).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πιο στοχευμένη αναζήτηση σε ηλεκτρονικά περιοδικά και βάσεις δεδομένων του HEAL-Link και του Google Scholar. Χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί λέξεων-κλειδιών, στην αγγλική και ελληνική γλώσσα, όπως curriculum mapping, curriculum map, curriculum maps, curriculum matrix, curriculum matrices, higher education, χαρτογράφηση προγράμματος σπουδών. Τα άρθρα ελέγχθηκαν από τους τίτλους, τις λέξεις-κλειδιά και τις περιλήψεις (abstract) τους. Η αναζήτηση έφερε στο προσκήνιο 56 άρθρα που αναφέρονταν

γενικά στη διαδικασία όσο και μεγάλο αριθμό μελετών περίπτωσης, κάτι που ήταν αναμενόμενο λόγω του χρονικού εύρους που επιλέχθηκε (τελευταία 20ετία).

Το σύνολο των άρθρων περιορίστηκε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια επιλογής: Θεωρητική διαπραγμάτευση του περιεχομένου ενός ΠΣ, χρήση της χαρτογράφησης σε πανεπιστημιακά ΠΣ και σαφή περιγραφή της διαδικασίας ή των σταδίων της χαρτογράφησης. Το τελικό δείγμα περιλαμβάνει 37 άρθρα και μελέτες περίπτωσης τα οποία κρίθηκαν χρήσιμα για τους σκοπούς αυτού του κειμένου. Μετά την εξέταση του υλικού και τη θεματική ανάλυσή του, αναδύθηκαν δύο αναλυτικές κατηγορίες. **Η πρώτη** αφορά τους στόχους της χαρτογράφησης, **η δεύτερη** τη συγκεκριμένη όψη του ΠΣ που αναλύεται κατά τη χαρτογράφηση.

### (1) Αποκαλύφθηκαν δύο συναφείς αλλά διακριτοί στόχοι χαρτογράφησης.

- α. Χαρτογράφηση για την «εποικοδομητική ευθυγράμμιση (constructive alignment)» των μαθησιακών αποτελεσμάτων των επιμέρους μαθημάτων ή θεματικών ενοτήτων με αυτά του ΠΣ και την τεκμηρίωση της ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στις μελέτες αυτές το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διατύπωση σαφών ΜΑ, τη διαμόρφωση ανάλογων και κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και τη διαμόρφωση τρόπων αξιολόγησης των φοιτητών που μπορούν να αποδείξουν ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατακτήσει τα προβλεπόμενα ΜΑ. Όταν αυτά τα τρία στοιχεία αλληλοϋποστηρίζονται, οι εκπαιδευόμενοι «εμπλέκονται σε ένα πλέγμα διαδικασιών που αυξάνει την πιθανότητα να συμμετάσχουν σε κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες θα οδηγήσουν στην επιδιωκόμενη μάθηση. Διευκολύνεται έτσι μια φοιτητοκεντρική προσέγγιση, καθώς ο φοιτητής καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο στην παραγωγή της γνώσης και την ευθύνη της δικής του μάθησης» (Biggs, 1999: 64).
- β. Χαρτογράφηση με στόχο την αξιολόγηση ή την πιστοποίηση ενός ΠΣ. Στις μελέτες αυτές η αναθεώρηση και αναμόρφωση των ΠΣ εστιάζει στην ικανοποίηση των κριτηρίων πιστοποίησης ή την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των επαγγελματικών κλάδων, ιδίως στην περίπτωση των επαγγελματικών ΠΣ (Holmes, Sheehan, Birks & Smithson, 2018; Karucu, 2017; Kertesz, 2015; Perlin, 2011; Veltri, Webb, Matveev & Zapatero, 2011). Εδώ η χαρτογράφηση αποτελεί εργαλείο που υποστηρίζει και καθοδηγεί τη διαδικασία αξιολόγησης των ΠΣ, καθιστώντας την αποτελεσματικότερη, ορθολογικότερη και διαφανή (Harden, 2001; Karucu, 2017).

### (2) Ανάλογα με τα δεδομένα που εξετάζονται κατά τη διαδικασία της χαρτογράφησης αναδεικνύονται διαφορετικές όψεις ενός ΠΣ (Cuevas, Matveev & Feit, 2009; Harden, 2001; Robley, Whittle & Murdoch-Eaton, 2005; Veltri et al., 2011). Αυτές είναι:

- α. Το επίσημο, θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών (intended, declared, written curriculum): αφορά το πρόγραμμα όπως αυτό εγκρίνεται από τα αρμόδια όργανα των πανεπιστημίων και καταγράφεται επίσημα στους Οδηγούς Σπουδών (Handbooks) και στις αναλυτικές περιγραφές των μαθημάτων (syllabi). Το επίσημο πρόγραμμα σπουδών προσφέρει μόνο αδρές ενδείξεις αυτού που βιώνεται από τους φοιτητές.
- β. Το εφαρμοζόμενο, διδασθέν πρόγραμμα σπουδών (delivered, taught, curriculum): αφορά το ΠΣ που υλοποιείται. Εδώ συνυπολογίζονται όλες οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και προσφέρονται ακόμα κι αν δεν αποτελούν μέρος του επίσημου προγράμματος (κατά περίπτωση εδώ είναι δυνατόν να περιλαμβάνονται πρακτικές ασκήσεις, δυνατότητες κινητικότητας κ.λπ.).

- γ. **Το βιωμένο/κατακτηθέν πρόγραμμα σπουδών (learned, received, experienced curriculum):** αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές βιώνουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή πορεία τους. Η οπτική αυτή αποκαλύπτεται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του ΠΣ και με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων όπως τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και τα σχόλια των διδασκομένων. Αφορά στις γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες που οι φοιτητές θεωρούν ότι κατακτούν μετά το πέρας κάθε εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.
- δ. **Το αξιολογούμενο πρόγραμμα σπουδών (assessed curriculum):** αφορά τους τρόπους και στρατηγικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες για να αποτιμήσουν την επίδοση των διδασκομένων. Είναι αυτό που επιτρέπει να αποτιμηθεί ο βαθμός κατάκτησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μια τέτοιου είδους ανάλυση διευκολύνει τη διαδικασία αναθεώρησης, ιδίως εάν δεχθούμε ότι, συνήθως, ως ΠΣ εννοούμε το πρόγραμμα μαθημάτων που διδάσκονται ανά έτος, την κατανομή τους σε θεματικές ενότητες ή μαθήματα, το περιεχόμενό τους και τη διάρθρωση της διδακτέας ύλης.

Η εξέταση των διαφορετικών όψεων ενός ΠΣ οδηγεί σε απομάκρυνση από μια τυπική θεώρηση, όπου το ΠΣ προσλαμβάνεται ως ένα στατικό έγγραφο ή μία λίστα μαθημάτων, των οποίων η επιτυχής ολοκλήρωση οδηγεί στην απόκτηση ενός τίτλου σπουδών και προς την αντίληψη ότι ένα ΠΣ είναι ένα δυναμικό εργαλείο, που περιγράφει όχι μόνο περιεχόμενα και στόχους αλλά και κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές για μια ποιοτική και ισορροπημένη εκπαίδευση. Ειδικότερα, η αντιμετώπισή του από την οπτική των φοιτητών βοηθά να αντιληφθούμε ότι ένα σωστά δομημένο ΠΣ δεν μπορεί να αποτελεί έναν κατάλογο μαθημάτων χωρίς αιτιολόγηση του λόγου ύπαρξής τους, αφήνοντας τους διδασκόμενους με μία ασαφή εικόνα για το πώς οι εκπαιδευτικές ενότητες συνδέονται μεταξύ τους, πώς και σε ποιον βαθμό θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Το ΠΣ, με τις πολλαπλές έννοιες που μπορεί να εμπερικλείει, ανάλογα με το πώς ορίζεται, είναι ένα σημαντικό ερευνητικό ζήτημα, ευρύ και πολύπλοκο. Όμως, όπως και εάν οριστούν, τα ΠΣ αποτελούν τον καθοριστικότερο παράγοντα για την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας, και ο τρόπος που οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται το ΠΣ επηρεάζει καθοριστικά τον σχεδιασμό του και τις μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών. Το ΠΣ εκτείνεται πέρα από τη διδασκόμενη ύλη και είναι δυνατόν να νοηματοδοτήσει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία.

#### 4. Χαρτογράφηση: Στόχοι, διαδικασίες και βήματα

Η διαδικασία αναθεώρησης ενός ΠΣ τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζεται δύσκολη, απαιτητική και πολύπλοκη. Η ανανέωση της παιδαγωγικής και ο επανπροσανατολισμός της διδασκαλίας δύσκολα αποτελούν αντικείμενα συζήτησης

(Barrie, Hughes & Smith, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η λήψη αποφάσεων να στηρίζεται σε αντιλήψεις και στάσεις των διδασκόντων και όχι σε αντικειμενικά δεδομένα και ουσιώδη στοιχεία, που, συνήθως, είτε δεν είναι διαθέσιμα είτε είναι δύσκολο να ερμηνευτούν. Πολλές φορές, ως συνέπεια των παραπάνω, αλλά και λόγω ανεπαρκών, συστηματοποιημένων, διαδικασιών αναμόρφωσης, η οποιαδήποτε αλλαγή είτε κρίνεται περιττή είτε αποβαίνει αναποτελεσματική (Armayer & Leonard, 2010).

Η διαδικασία της χαρτογράφησης αποκαλύπτει ότι ένα ΠΣ οφείλει να σχεδιάζεται με τρόπο που να επιτρέπει τη βελτίωση, τον εμπλουτισμό, τον εκσυγχρονισμό και την επικαιροποίησή του μέσα από τη συστηματική αξιολόγησή του (Kalu & Dyjur, 2018).

#### 4.1 Η Διαδικασία

Η χαρτογράφηση του προγράμματος σπουδών είναι μια σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, μια εις βάθος ανάλυσή του, μέσω της οποίας επιχειρείται ο εντοπισμός των εμπειριών μάθησης σε συνάρτηση με τα επιδιωκόμενα από το πρόγραμμα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ομάδα χαρτογράφησης προσδιορίζει αφενός τον βαθμό συσχέτισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθημάτων και αφετέρου την ευθυγράμμισή τους με τις διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης των φοιτητών. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται ότι το πρόγραμμα είναι προσεκτικά δομημένο και ενισχύει τη μάθηση των διδασκομένων (Harden, 2001). Πρόκειται για ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο στα χέρια του διδακτικού προσωπικού. Χάρη σε αυτό δύνανται να αναδειχθούν, αναλυθούν και ερμηνευθούν τα δομικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών, καθώς και να ληφθούν αποφάσεις σχετικές με το εάν αυτό είναι δομημένο ή όχι με συνεκτικό τρόπο και ποιες προσαρμογές είναι απαραίτητες (Kopera-Frye, Mahaffy & Svare, 2008: 8).

Σύμφωνα με τους Zelenitsky et al. (2014: 1), η διαδικασία της χαρτογράφησης επιτυγχάνει την καταγραφή του περιβάλλοντος μάθησης, των στοιχείων που το συνθέτουν, καθώς και των μεταξύ τους διασυνδέσεων. Ειδικότερα, απαντά στα εξής ερωτήματα:

- τι διδάσκεται (μαθησιακοί στόχοι, περιεχόμενο διδασκαλίας),
- πώς διδάσκεται (τεχνικές διδασκαλίας, μαθησιακές δραστηριότητες),
- πότε διδάσκεται (αλληλουχία και χρονικός προγραμματισμός δραστηριοτήτων),
- ποιο είναι το αποτέλεσμα της μάθησης (μαθησιακά αποτελέσματα, τρόπος αξιολόγησης φοιτητών).

Η χαρτογράφηση αποτελεί μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων, με σκοπό την ανάδειξη της ποιότητας ενός προγράμματος σπουδών (Tarig et al., 2004). Προσδιορίζει πότε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα εισάγεται, εξασκείται, θεωρείται ότι έχει κατακτηθεί. Αποκαλύπτει ενδεχόμενα κενά, ασυνέ-

πειες, αστοχίες και αλληλοεπικαλύψεις στο πρόγραμμα σπουδών (Karucu, 2017; Sarkisian & Taylor, 2013). Πρόκειται για μια διαδικασία εξακρίβωσης της συνεκτικότητας ενός ΠΣ, της ύπαρξης λογικής αλληλουχίας μεταξύ των μαθημάτων και της επίτευξης των συνολικών στόχων του (Buchanan, Webb, Houk & Tingelstad, 2015; Ang, D'Alessandro, & Winzar, 2014). Σκοπεύει όχι μόνο στην ανίχνευση αδυναμιών και ασυνεχειών, αλλά και στην εύρεση ευκαιριών για βελτίωση του ΠΣ, στην ενίσχυση των δυνατών του σημείων και στην ιχνηλάτηση των διδακτικών και μαθησιακών ευκαιριών/εμπειριών που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων και επιδιωκόμενων MA (Karucu, 2017). Η χαρτογράφηση, ως διαδικασία, μπορεί να εντοπίσει MA που, ενδεχομένως, να μην υποστηρίζονται επαρκώς ή και καθόλου, καθώς και περιττές επικαλύψεις διδακτέας ύλης. Μπορεί να διαμορφώσει ένα εννοιολογικό πλαίσιο, τόσο για το ακαδημαϊκό προσωπικό όσο και για τους φοιτητές, μέσα από το οποίο θα νοηματοδοτήσουν τη λίστα των απαιτούμενων μαθημάτων ενός προγράμματος σπουδών, που σχεδιάστηκε για να υποστηρίξει την επίτευξη συγκεκριμένων MA (Hatfield, 2009). Κάθε διαδικασία χαρτογράφησης εκλαμβάνει το ΠΣ ως ένα σύστημα και δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις των συνιστωσών του και στον αντίκτυπό τους στη μαθησιακή διαδικασία, στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την ολόπλευρη ανάπτυξη των σπουδαστών (Cuevas, Matveev & Miller, 2010).

Ο κύριος σκοπός της χαρτογράφησης του προγράμματος σπουδών είναι η απεικόνιση και κατανόηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των δομικών του στοιχείων (Harden, 2001).

Για τους Harden, Davis και Crosby (1997: 264), το «όλον» είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μεμονωμένων στοιχείων που το απαρτίζουν. Σύμφωνα με τον Harden (2001), η χαρτογράφηση προσφέρει το σύνολο και τη δυνατότητα να ιδωθούν οι συνιστώσες του προγράμματος σπουδών ως μέρος του συνόλου, να αποκτήσουν νόημα και, παράλληλα, να αναδειχθούν σχέσεις που δεν μπορούν να επικοινωνηθούν εύκολα μέσα από την απλή παράθεση των περιγραμμάτων των μαθημάτων. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στη γνωστοποίηση των στόχων του προγράμματος σπουδών και στην ανάπτυξη γόνιμης συζήτησης και προβληματισμού σχετικών με τη βελτίωσή του (Harden, 2001). Η πραγματική αξία της χαρτογράφησης ενός ΠΣ προκύπτει από τη στιγμή που το διδακτικό προσωπικό θα αναλύσει τα δεδομένα, θα συζητήσει και θα αναστοχαστεί πάνω στα αποτελέσματά της (Kopera-Frye, Mahaffy & Svare, 2008).

Χάρη στη συγκεκριμένη διαδικασία παρέχεται η δυνατότητα να φωτιστούν πτυχές του ΠΣ που είναι δυνατόν να βελτιωθούν και να το κάνουν αποτελεσματικότερο (Watts & Hodgson, 2015). Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η Holycross (2006: 61), η οποία επισημαίνει ότι η γνωστοποίηση του περιεχομένου ενός προγράμματος σπουδών και η παρακολούθηση των αλλαγών του αποτελεί ζήτημα που παραμελείται από το διδακτικό προσωπικό. Η χαρτογράφηση του προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με τη Makí (2004), ωφελεί την Ακαδημαϊκή Κοινότητα εξυπηρετώντας τρεις στόχους:



1. παρέχει απόδειξη των προθέσεων των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται και συνάμα αποτελούν ένα μέσο εξακριβωσης των συλλογικών προσδοκιών για τη μάθηση των εκπαιδευομένων,
2. παρέχει δυνατότητα εύρεσης ελλείψεων στο πρόγραμμα σπουδών, όπως μαθησιακών αποτελεσμάτων που δεν αναπτύσσονται επαρκώς, και απεικόνισης εκπαιδευτικών πρακτικών που δεν ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τους στόχους που έχουν προσδιοριστεί,
3. οδηγεί στην αναγνώριση των κατάλληλων χρονικών περιόδων και μεθόδων αξιολόγησης για την επίτευξη συγκεκριμένων ΜΑ.

## 4.2 Τα βήματα της χαρτογράφησης

Η ενότητα αυτή αφορά τα πέντε συγκεκριμένα βήματα μιας διαδικασίας χαρτογράφησης, όπως αυτά περιγράφονται στη βιβλιογραφία, καθώς η επιτυχία της χαρτογράφησης εξαρτάται τόσο από τον προσεκτικό σχεδιασμό της όσο και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων διαδικασιών.

**1. Θεσμοθέτηση** της χαρτογράφησης ή καθιέρωσή της ως πάγιας διαδικασίας, η οποία υποστηρίζεται ενεργά από τη διοίκηση του Ιδρύματος (Harden, 2001; Jacobs, 2004), η οποία οφείλει να εποπτεύει τον συντονισμό, την οργάνωση, την προετοιμασία και τον σχεδιασμό της χαρτογράφησης (Armayer & Leonard, 2010). Στο στάδιο αυτό, θα πρέπει: (α) να προσδιοριστεί ένα ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα, (β) να καθοριστεί η γενική μεθοδολογία της χαρτογράφησης και (γ) να εξασφαλιστούν οι απαιτούμενοι οικονομικοί πόροι και το απαραίτητο ανθρώπινο δυναμικό, καθώς η χαρτογράφηση διενεργείται από συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, η οποία φέρει την κύρια ευθύνη για το αποτέλεσμα της διαδικασίας (Rahimi et al., 2010). Τέλος, πρέπει να διαμορφωθεί διαδικασία με την οποία η θεσμοθέτηση της χαρτογράφησης γνωστοποιείται στην Ακαδημαϊκή Κοινότητα.

**2. Κατανόηση της αναγκαιότητας και αποδοχή της χαρτογράφησης.** Η επιτυχία της χαρτογράφησης εξαρτάται από την αποδοχή του συνόλου της Ακαδημαϊκής Κοινότητας, την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και τη δέσμευση όλων σε ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση των ΠΣ (Sumsion & Goodfellow, 2004). Για την αποτελεσματική εφαρμογή της, απαιτείται συνεργασία και συλλογικό πνεύμα. Όλοι όσοι εμπλέκονται στην εξέταση του ΠΣ θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τα βήματα που θα ακολουθηθούν, τον χρόνο που χρειάζεται να διατεθεί και την ευθύνη που φέρουν για την επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας. Ιδιαίτερα οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι επιβάλλεται να κατανοήσουν τα οφέλη της πρακτικής και να μην αντιληφθούν τη διαδικασία ως «απειλή», ως περιορισμό της αυτονομίας τους (Harden, 2001) ή ως περιττή διοικητική επιβάρυνση (Sumsion & Goodfellow, 2004: 336).

**3. Μεθοδολογία χαρτογράφησης και διατύπωση ερωτημάτων.** Στο βήμα αυτό αποφασίζεται η μεθοδολογία και διαμορφώνονται τα σχετικά εργαλεία

(ερωτηματολογία ή/και πρωτόκολλα συνεντεύξεων/focus groups με τους διδάσκοντες). Επιλέγονται τα εσωτερικά έγγραφα του ΠΣ τα οποία θα εξεταστούν (π.χ. οδηγό σπουδών, ενδεικτικό πρόγραμμα, περιγράμματα μαθημάτων ή θεματικών ενοτήτων) και πιθανές επιπλέον δραστηριότητες που θα εξεταστούν.

Καθορίζονται επίσης τα ΜΑ που το ΠΣ θα πρέπει να επιτυγχάνει. Ένα ΠΣ οφείλει να καταλήγει σε μικρό αριθμό συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην αντίθετη περίπτωση, η χαρτογράφηση θα αποβεί χρονοβόρα, δυσάρεστη, μη αποδοτική και δύσκολα διαχειρίσιμη (Veltri et al., 2011). Κατά τη διαδικασία της χαρτογράφησης, αναπόφευκτα, υπεισέρχονται υποκειμενικές εκτιμήσεις. Ως εκ τούτου, έχει κομβική σημασία ο εκ των προτέρων σαφής ορισμός του κάθε μαθησιακού αποτελέσματος (Karucu, 2017). Τα ερωτήματα της χαρτογράφησης θα πρέπει να είναι συναφή με τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους του προγράμματος σπουδών.

Τα κριτήρια που περιλαμβάνονται στο πρότυπο πιστοποίησης προγραμμάτων σπουδών του φορέα διαπίστευσης αποτελούν μια καλή βάση για τη διατύπωση των ερωτημάτων. Ενδεικτικά, παρατίθενται εδώ οι πιο συνηθισμένες ερωτήσεις που επισημάνθηκαν στις μελέτες περίπτωσης και που μπορούν να καθοδηγήσουν τόσο τη συλλογή δεδομένων όσο και την ερμηνεία τους.

Τα ΜΑ αναπτύσσονται διαδοχικά και προοδευτικά μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ερωτήματα που μπορεί να συμβάλλουν στην εξέταση της επίτευξής τους είναι τα ακόλουθα:

- Τι είδους εκπαιδευτικές εμπειρίες προσφέρονται; Ενεργητικές ή παθητικές;
- Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται; Διαμορφωτικές ή τελικές;
- Αναπτύσσονται όλα τα ΜΑ του ΠΣ (όπως αυτά έχουν οριστεί στον Οδηγό Σπουδών);
- Το πρόγραμμα σπουδών παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- Υπάρχουν ΜΑ που αναπτύσσονται μόνο σε ορισμένα μαθήματα με τον κίνδυνο να μην αναπτυχθούν εάν δεν επιλεγούν τα συγκεκριμένα μαθήματα από τους φοιτητές;
- Πόσα μαθήματα προσφέρουν εκπαιδευτικές εμπειρίες για την ανάπτυξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος; Εάν αυτές επικεντρώνονται σε ένα ή δύο μαθήματα, μειώνονται οι πιθανότητες οι φοιτητές να εφαρμόσουν και να εξασκήσουν αυτά που έχουν μάθει σε επόμενα μαθήματα;
- Υπάρχουν ΜΑ που αναπτύσσονται μερικώς ή σε υπερβολικό βαθμό;
- Υπάρχουν μαθήματα που αναπτύσσουν δεξιότητες που δεν αναφέρονται ή δεν σχετίζονται με τις φιλοδοξίες του συγκεκριμένου προγράμματος; Πρέπει να παραμείνουν στο πρόγραμμα;
- Οι διδακτικές πρακτικές και οι διαδικασίες αξιολόγησης των φοιτητών υποστηρίζουν την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων;



Η παραπάνω λίστα ερωτήσεων χρησιμοποιείται συχνά αλλά προφανώς δεν είναι εξαντλητική και οφείλει να προσαρμόζεται ανάλογα με τον στόχο της χαρτογράφησης (Παπαπορφυρίου, 2021).

**4. Χάρτες.** Η διαδικασία χαρτογράφησης απολήγει σε μία γραφική αναπαράσταση, τον χάρτη του προγράμματος σπουδών. Η μετατροπή της πληροφορίας σε εικόνα πρέπει να είναι σαφής και κατανοητή, προκειμένου να αναδειχθούν οι διασυνδέσεις μεταξύ των στοιχείων του προγράμματος σπουδών, να εξεταστούν τα δεδομένα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να εξαχθούν συμπεράσματα. Με τον τρόπο αυτό, προσδιορίζονται περιοχές βελτίωσης, αναδεικνύονται ζώνες προτεραιότητας και παρέχεται βάση για την ανάπτυξη σχεδίων δράσης με απώτερο στόχο τη βελτίωση του προγράμματος (Kelley, McAuley, Wallace & Frank, 2008).

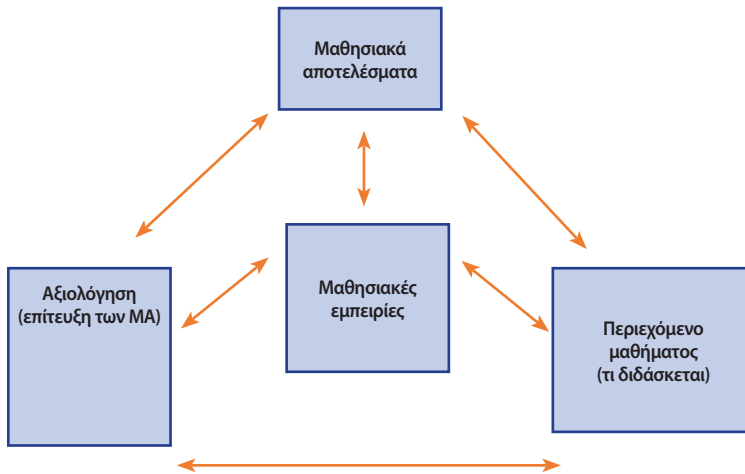
Η οπτική αναπαράσταση των δεδομένων αποσκοπεί στην ανάδειξη και περιγραφή της εσωτερικής λογικής του προγράμματος μέσω της αποδομής του. Στον χάρτη γίνονται εμφανείς οι σχέσεις μεταξύ των μαθημάτων, των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, των διαδικασιών αξιολόγησης της επίδοσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο σκοπός, το περιεχόμενο και ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών γίνονται εύκολα αντιληπτά από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως φοιτητές, διδακτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, μελλοντικούς εργοδότες, καθώς και εξωτερικούς αξιολογητές ή φορείς αξιολόγησης και πιστοποίησης της ποιότητας (Allen, 2004; Kopera-Frye, Mahaffy & Svare, 2008).

Ο χάρτης αποτελεί αναπαράσταση δεδομένων που συσχετίζονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Δίνει τη δυνατότητα κριτικής εξέτασης των διαφορετικών όψεων και διαστάσεων της διδασκαλίας και της μάθησης (Bester & Scholtz, 2012: 294). Διαφορετικοί χάρτες μπορούν να δώσουν το έναυσμα στους διδάσκοντες να προβληματιστούν σχετικά με το τρέχον πρόγραμμα, να παρακινηθούν προς την τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών τους και να προσδιορίσουν τις επιτυχημένες πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας (Spencer, Riddle & Knewstubb, 2012).

Οι Sarkisian και Taylor (2013) περιγράφουν την προσέγγιση στη χαρτογράφηση με πολύ παραστατικό τρόπο. Τα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών λειτουργούν όπως οι πόλεις ή τα αξιοθέατα στην πορεία ενός ταξιδιώτη. Κάθε μάθημα συμβάλει στη μαθησιακή διαδικασία ενός σπουδαστή, όπως οι ξεναγήσεις στις πόλεις και τα αξιοθέατα παρέχουν στον ταξιδιώτη πληροφορίες σχετικές με τη χώρα και τους ανθρώπους της. Τα περιγράμματα των μαθημάτων (syllabi) χρησιμεύουν ως ταξιδιωτικοί οδηγοί, προδιαγράφοντας τον τρόπο υλοποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τη διάρκεια αυτής. Οι ακαδημαϊκοί σύμβουλοι λειτουργούν ως ξεναγοί, ενώ οι διδάσκοντες ως καθοδηγητές στο ταξίδι της μάθησης. Ένας καλοσχεδιασμένος χάρτης προγράμματος σπουδών απεικονίζει ένα εκπαιδευτικό ταξίδι, δίνοντας στους φοιτητές σαφή πληροφόρηση, όχι μόνο για το τι αναμένεται να μάθουν σε κάθε ενότητα αλλά και το πώς κάθε μάθημα σχετίζεται με τους συνολικούς στόχους του προγράμματος σπουδών.

Ένας χάρτης προγράμματος σπουδών επιτρέπει στους ενδιαφερόμενους να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των συνιστωσών του προγράμματος και των αλληλεξαρτήσεών τους (Greatorex et al., 2019). Ο Perlin συμφωνεί ότι «ένας χάρτης πορείας ενός προγράμματος σπουδών [...] καθοδηγεί τους φοιτητές, τα μέλη του Τμήματος, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους σχεδιαστές του προγράμματος, τους αξιολογητές και συντονιστές αποκαλύπτοντας τις συνιστώσες του προγράμματος και τις μεταξύ τους διασυνδέσεις» (2011: 28). Οι διαφορετικές όψεις του ΠΣ αναδεικνύονται μέσω της οπτικής απεικόνισης και αποκαλύπτονται τα μη εμφανή στοιχεία που το συνθέτουν (Harden, 2001; Dyjur & Lock, 2016a). Τα τέσσερα βασικά στοιχεία ενός χάρτη ΠΣ παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα:

**Σχήμα 1:** Τα τέσσερα δομικά στοιχεία ενός χάρτη προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τον Harden



Πηγή: Παπαπορφυρίου, 2021

Η οπτικοποίηση των δεδομένων του προγράμματος σπουδών μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Συχνότερα, αναφέρονται στη βιβλιογραφία οι διδιάστατοι πίνακες και τα γραφήματα. Στην απλούστερη μορφή του ένας χάρτης μπορεί να έχει τη μορφή ενός πίνακα (matrix) σε ένα φύλλο εργασίας του excel ή σε ένα έγγραφο του word<sup>1</sup>. Όμως, σε πανεπιστήμια που έχουν εντάξει τη χαρτογράφηση στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης των ΠΣ, χρησιμοποιείται εξειδικευμένο λογισμικό. Η πλειοψηφία αυτών των εξειδικευμένων λογισμικών έχει σχεδιαστεί για να καλύπτει όλη τη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, ανάλυσης και αξιολόγησης ενός προγράμματος σπουδών.

1 Για αναλυτικότερη παρουσίαση προτύπων χαρτογράφησης βλέπε Παπαπορφυρίου, 2021.

**5. Ερμηνεία – Διατύπωση προτάσεων – Σχέδιο δράσης.** Αφού δοθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα της χαρτογράφησης διατυπώνονται και συζητούνται προτάσεις για παρέμβαση. Τέλος, διαμορφώνεται σχέδιο δράσης και χρονοδιάγραμμα για την εφαρμογή των επιθυμητών αλλαγών στο ΠΣ. Το σχέδιο δράσης οφείλει να περιλαμβάνει και SWOT analysis για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του ΠΣ και καθορισμό των περιοχών βελτίωσης. Αυτή η ανάλυση συμβάλλει «στο κλείσιμο του βρόχου» (closing the loop) και την επίτευξη των σχεδιασμένων στόχων και MA. Η παρακολούθηση του σχεδίου δράσης διασφαλίζει ότι η χαρτογράφηση αποτελεί μέρος μιας διαδικασίας συνεχούς βελτίωσης και όχι μια περιστασιακή άσκηση συλλογής δεδομένων.

## 5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι πολλά πανεπιστήμια του εξωτερικού έχουν ήδη υιοθετήσει τη διαδικασία της χαρτογράφησης ως μέθοδο αναθεώρησης του ΠΣ, ενώ αρκετά την έχουν εντάξει και στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης των ΠΣ. Παράλληλα, η πολιτική που προωθείται μέσα από την Μπολόνια προτείνει την υιοθέτηση μιας διάφανης, θεσμοθετημένης διαδικασίας αναθεώρησης των ΠΣ, δίνοντας έμφαση στην επίτευξη MA συγκεκριμένων και χρήσιμων για την επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων, συνδέοντας έτσι τα ΠΣ με την αγορά εργασίας.

Η όλη λογική συνάδει με αυτήν του «εκσυγχρονισμού» του πανεπιστημίου, στα πλαίσια της (νεο)φιλελεύθερης νέας δημόσιας διοίκησης. Η ανάλυση της ανάδυσης ενός ιδιαίτερου τύπου πανεπιστημίου στην κοινωνία της γνώσης (Marginson & Considine, 2000), το οποίο λειτουργεί με όρους αγοράς και χρησιμοποιεί εργαλεία της διοίκησης επιχειρήσεων για τη λήψη των αποφάσεών του και την τεκμηρίωση της ορθότητας έχει ήδη περιγραφεί αλλού (Παπαδιαμαντάκη, 2017; Παπαδιαμαντάκη, 2020). Στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού αφενός τα πανεπιστήμια αναγνωρίζουν τη βαρύτητα της αγοράς και των απαιτήσεων της οικονομίας και οργανώνεται ανάλογα (ως επιχειρήσεις) και αφετέρου οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας λειτουργούν ως μηχανισμός ελέγχου και «καθοδήγησης από απόσταση» του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης – για να χρησιμοποιήσουμε την ορολογία του Ball (1994).

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι και στη χώρα μας υιοθετούνται σταδιακά ρυθμίσεις που (καθ)οδηγούν τα πανεπιστήμια προς τον «εκσυγχρονισμό» τους, μέσα από τη διαμόρφωση διαδικασιών αναθεώρησης των ΠΣ και την υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν τη «στροφή στην επιχειρηματικότητα».

Θα ήταν παράλογο να αμφισβητήσει κανείς την αξία και τη χρησιμότητα της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Και προφανώς η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί προϋπόθεση για την όποια επί της ουσίας βελτίωσή της. Όμως, αυτό που διαφαίνεται από το πλέγμα πολιτικών που προωθούνται αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα, είναι η διασύνδεση των πολιτικών ποιότητας με τη χρηματοδότηση των

πανεπιστημίων, τα οποία για να εξασφαλίσουν την «επιβίωσή» τους στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης οδηγούνται να διαμορφώσουν πανεπιστημιακές πολιτικές με πολύ συγκεκριμένη στόχευση. Για να τεκμηριώσουμε αυτή τη θέση θα εξετάσουμε συνοπτικά τις φάσεις εξέλιξης των διαδικασιών διασφάλισης στη χώρα μας.

### 5.1 Διασφάλιση ποιότητας στην Ελλάδα: 1<sup>η</sup> φάση (2005-2014)

Οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας εισήχθησαν με τον ν. 3374/2005. Σε αυτή την αρχική φάση (2005-2014), η διασφάλιση της ποιότητας επικεντρώθηκε σε αξιολογήσεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του έργου των ΑΕΙ. Κατά παρέκκλιση της διεθνούς πρακτικής αξιολογήθηκαν τα Τμήματα (οι ακαδημαϊκές μονάδες) και όχι τα ΠΣ, ενώ στη συνέχεια ζητήθηκε και η αξιολόγηση των Ιδρυμάτων. Οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των Τμημάτων στόχευαν στη συστηματικότερη καταγραφή του διδακτικού και ερευνητικού έργου σε σχέση με τη φυσιογνωμία, την αποστολή και τους στόχους τους. Δόθηκε στα πανεπιστήμια μεγάλος βαθμός ελευθερίας να παρέμβουν τόσο στο περιεχόμενο της έκθεσης όσο και στο υλικό τεκμηρίωσης που τη συνόδευε.

Στην περίοδο αυτή δεν δίνεται έμφαση στις διαδικασίες αναθεώρησης των ΠΣ. Ωστόσο, ζητήθηκαν για πρώτη φορά οι περιγραφές των μαθημάτων/θεματικών ενοτήτων σύμφωνα με το πρότυπο European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Τα μέλη ΔΕΠ κλήθηκαν για πρώτη φορά να διατυπώσουν ΜΑ και να αναστοχαστούν πάνω στις διδακτικές πρακτικές τους και το περιεχόμενο των μαθημάτων τους μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης μαθημάτων, σύμφωνα με πρότυπα που παρήγαγε η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας (ΑΔΙΠ)<sup>2</sup>.

Την ευθύνη και τον συντονισμό των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας έχει η ΑΔΙΠ, η οποία αναλαμβάνει να διαμορφώσει τον σχετικό μηχανισμό (ΑΔΙΠ, 2018), ενώ οι ΜΟΔΙΠ των Ιδρυμάτων παίζουν υποστηρικτικό ρόλο (Δούκα, 2019).

### 5.2. Διασφάλιση ποιότητας στην Ελλάδα: 2<sup>η</sup> φάση (2014-2020)

Η δεύτερη φάση χαρακτηρίζεται από την έναρξη των διαδικασιών πιστοποίησης των Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης της Ποιότητας (ΕΣΔΠ) και των προπτυχιακών ΠΣ. Παράλληλα, διά νόμου (ν. 4009/2011), επιχειρήθηκε η μεταρρύθμιση του τρόπου διοίκησης των πανεπιστημίων καθώς εισήχθησαν για πρώτη φορά αρχές του «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου<sup>3</sup>.

2 Κατά τη Δούκα, παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τις προβλέψεις του Νόμου η ΑΔΙΠ θα έπρεπε να προχωρήσει στην κατάρτιση τυποποιημένων κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης ανάλογα με τα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα (ν. 3374/2005, αρ. 3), ανεπάρκειες στη στελέχωση και τη χρηματοδότηση της εθνικής αρχής οδήγησαν σε μεγάλες καθυστερήσεις.

3 Ο νόμος προέβλεπε έναν πιο «ευέλικτο» τρόπο διοίκησης, με συγκέντρωση εξουσιών στα χέ-

Η διαδικασία πιστοποίησης έφερε στο προσκήνιο τις διαδικασίες αναμόρφωσης των ΠΣ, τους στόχους και τα ΜΑ τους. Η ΑΔΙΠ υλοποίησε στη συνέχεια μελέτη για τον βαθμό συμπλήρωσης των Οδηγών Σπουδών και των περιγραμμάτων μαθημάτων όλων των Τμημάτων με τα πρότυπα της ΑΔΙΠ, όπου διαπίστωσε σημαντικές ελλείψεις και αποκλίσεις μεταξύ Τμημάτων διαφορετικών επιστημονικών περαιοχών, κυρίως στις ομάδες των ΜΑ και των διδακτικών μεθόδων (Δούκα, 2019).

Σύμφωνα με τα πρότυπα που είχαν ενδιαμέσως παραχθεί από την ΑΔΙΠ, τα ΠΣ αξιολογήθηκαν με βάση 10 κριτήρια για καθένα από τα οποία δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες συμπλήρωσης και παραδείγματα. Τα ΠΣ αξιολογήθηκαν για κάθε κριτήριο ξεχωριστά, αλλά 3 κριτήρια είχαν ιδιαίτερη βαρύτητα για το θέμα που εδώ μας ενδιαφέρει:

**Κριτήριο 2. Σχεδιασμός και έγκριση των προγραμμάτων σπουδών:** Έμφαση δόθηκε στην ύπαρξη συντεταγμένης τουλάχιστον, αν όχι θεσμοθετημένης, διαδικασίας σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών. Ζητούμενο ο προσδιορισμός της ακαδημαϊκής φυσιογνωμίας του Τμήματος, ο προσανατολισμός, οι στόχοι, τα γνωστικά αντικείμενα, η δομή και η οργάνωση του ΠΣ, καθώς και ο προσδιορισμός συγκεκριμένων ΜΑ σε άμεση συνάφεια με τα επιδιωκόμενα επαγγελματικά προσόντα.

**Κριτήριο 3. Φοιτητοκεντρική μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση:** Ενισχύθηκε η φοιτητοκεντρική μάθηση και παροτρύνθηκαν οι διδάσκοντες να εμπλουτίσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και να διαφοροποιήσουν αντίστοιχα τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών.

**Κριτήριο 1. Πολιτική διασφάλισης ποιότητας:** Τα Τμήματα κλήθηκαν να διαμορφώσουν πολιτική ποιότητας και στρατηγικό σχεδιασμό με ποσοτικοποιημένη στοχοθεσία σε βάθος πενταετίας, και σε τρεις άξονες: εκπαιδευτικό έργο, ερευνητικό έργο και εξωστρέφεια-διεθνοποίηση. Ζητήθηκε επίσης από τα Τμήματα η διαμόρφωση επιχειρησιακού σχεδίου και σχεδίου δράσης για ένα έτος<sup>4</sup>.

---

ρια του Πρύτανη, θεσμοθέτηση Συμβουλίου Ιδρύματος με συμμετοχή εξωτερικών μελών, κατάργηση των Τμημάτων και αναγωγή της Σχολής σε βασική ακαδημαϊκή μονάδα του Ιδρύματος. Η συμμετοχή των διοικητικών υπαλλήλων και των φοιτητών στα συλλογικά όργανα και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων περιορίστηκε. Παρά το γεγονός ότι περισσότερες αλλαγές του ν. 4009/2011 στη συνέχεια αναίρεθηκαν ή τροποποιήθηκαν σημαντικά (ν. 4076/2012, ν. 4115/2013 κ.ά.) λόγω της αντίδρασης της Ακαδημαϊκής Κοινότητας, η αναφορά τους εδώ είναι σημαντική δεδομένου ότι πολλές από αυτές φαίνεται να επανέρχονται. Δες για παράδειγμα τις προβλέψεις του «Σχεδίου Δράσης για το Πανεπιστήμιο του 2030» που παρουσιάστηκε στα τέλη του 2021 στο Ίδρυμα Μποδοσάκη.

4 Τα υπόλοιπα κριτήρια είναι τα εξής: **Κριτήριο 4.** Εισαγωγή φοιτητών, στάδια φοίτησης, αναγνώριση σπουδών και λήψη πτυχίου, **Κριτήριο 5.** Διδακτικό προσωπικό, **Κριτήριο 6.** Μαθησιακοί πόροι και φοιτητική στήριξη, **Κριτήριο 7.** Διαχείριση πληροφοριών, **Κριτήριο 8.** Δημόσια πληροφόρηση, **Κριτήριο 9.** Συνεχής παρακολούθηση και περιοδική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, **Κριτήριο 10.** Περιοδική εξωτερική αξιολόγηση των ΠΣ.

Στη φάση αυτή τέθηκε σε λειτουργία το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Εθνικό Σύστημα Ποιότητας (ΟΠΕΣΠ) όπου οι ΜΟΔΙΠ ή τα Τμήματα, κατά περίπτωση, καταχωρίζουν δεδομένα που αφορούν τη λειτουργία των ΠΣ, όπως δομή και οργάνωση σπουδών, λειτουργία ηλεκτρονικής τάξης, δυνατότητα πρακτικής άσκησης. Καταχωρίζονται επίσης δεδομένα που αφορούν τον σχεδιασμό του ΠΣ, τον φοιτητικό πληθυσμό, την κινητικότητα, τον αριθμό απόφοιτων και την απορρόφηση τους στην αγορά εργασίας.

Η εθνική αρχή αναβαθμίστηκε, καθώς ανέλαβε να γνωμοδοτεί για σημαντικά θέματα ανάπτυξης ανώτατης εκπαίδευσης, όπως για την ίδρυση, κατάργηση, συγχώνευση, κατάτμηση ή μετονομασία των ακαδημαϊκών Τμημάτων. Παραδειγματικά αναφέρονται δράσεις της περιόδου όπως η σύνταξη Κριτηρίων Αναδιάρθρωσης του Χάρτη της Ανώτατης Εκπαίδευσης και οι γνωμοδοτήσεις για το σχέδιο Αθηνά.

Οι ΜΟΔΙΠ των Ιδρυμάτων ανέλαβαν την ευθύνη της ανάπτυξης πολιτικής και στρατηγικής διασφάλισης της ποιότητας, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της ΑΔΙΠ και τις αρχές του ΕΧΑΕ. Το Ίδρυμα κλήθηκε να διαμορφώσει εσωτερικό ελεγκτικό μηχανισμό και να υιοθετήσει εγχειρίδιο Πολιτικής Ποιότητας (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

Το κράτος, ήδη αποστασιοποιημένο από τη διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών, απομακρύνθηκε ακόμη περισσότερο, μεταβιβάζοντας την ευθύνη της διασφάλισης ποιότητας στη ΜΟΔΙΠ του Ιδρύματος και την απόφαση της πιστοποίησης στην ΑΔΙΠ. Για το ίδιο κράτος την τελική απόφαση της επιβολής (ή μη) των κυρώσεων σε περίπτωση αρνητικής απόφασης ή την επιβράβευση σε περίπτωση θετικών επιδόσεων.

Παράλληλα, γίνονται για πρώτη φορά ορατές οι πιθανές επιπτώσεις της διαδικασίας πιστοποίησης. Σε περίπτωση αρνητικής απόφασης, η επανάληψη της διαδικασίας είναι δυνατή μετά από δύο χρόνια. Στο διάστημα αυτό όμως είναι δυνατό να χάσει ένα Ίδρυμα ή Τμήμα μέρος του φοιτητικού πληθυσμού του και πόρους κρίσιμους για τη λειτουργία του. Σημαντικότερη είναι η απώλεια του κύρους και της αξιοπιστίας του στην Εκπαιδευτική Κοινότητα και τη συνείδηση των νυν και υποψήφιων εργαζομένων (διδασκόντων, ερευνητών, λοιπού προσωπικού), των φοιτητών, των εν δυνάμει εργοδοτών των αποφοίτων του και της κοινωνίας γενικότερα. Η προσπάθεια ενός Τμήματος να χτίσει την ταυτότητά του και να κερδίσει την αναγνωρισιμότητα και την ορατότητά του, την ελκυστικότητα και τη δικτύωσή του μπορεί να πληγεί ανεπανόρθωτα από τη μη πιστοποίηση του ΠΣ, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κλίματος που δύσκολα θα αντιστραφεί στη συνέχεια.

### 5.3 Διασφάλιση ποιότητας στην Ελλάδα: 3<sup>η</sup> φάση (2020-)

Η τρίτη φάση που ξεκίνησε το 2020 και ακόμα αναπτύσσεται, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως φάση «συμμόρφωσης» των πανεπιστημίων προς τις διαδικασίες ελέγχου και επιτήρησης που έχουν ήδη, σε μεγάλο βαθμό, θεσμοθετηθεί. Μόλις δύο χρόνια από την πρώτη πρόσκληση για υποβολή φακέλων πιστοποίησης και χωρίς να έχει ακόμα ολοκληρωθεί ο πρώτος κύκλος πιστοποιήσεων των προπτυ-

χιακών ΠΣ, εκδίδεται νέος νόμος για την αρμόδια αρχή και τη διασφάλιση ποιότητας (ν. 4653/2020).

Οι διαφορές που εισάγονται στα κριτήρια πιστοποίησης των ΠΣ φαίνεται να είναι μικρές, αλλά ουσιώδεις. Η ΕΘΑΑΕ συνέταξε πρότυπο ποιότητας για την πιστοποίηση των νέων ΠΠΣ σε λειτουργία, ωστόσο παραμένει να εκδοθεί και το πρότυπο για τα ΠΣ που έχουν ήδη ολοκληρώσει τον πρώτο κύκλο πιστοποίησης. Σημαντικότερη όλων φαίνεται να είναι η σαφής σύνδεση της πιστοποίησης των ΠΣ με την αγορά εργασίας, καθώς ως διαφορετικά κριτήρια πιστοποίησης αναφέρονται «τα ΜΑ, τα επιδιωκόμενα προσόντα και η ζήτησή τους στην αγορά εργασίας» και «η σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών και των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας».

Για να αποτιμηθεί πλήρως το νέο τοπίο που διαμορφώνεται θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι πολιτικές που συμπλέκονται με αυτήν της διασφάλισης ποιότητας και κατευθύνουν τα πανεπιστήμια προς την ανάπτυξη πανεπιστημιακής πολιτικής με συγκεκριμένη στόχευση.

Στο πλαίσιο του ν. 4653/2020 εισάγονται προγραμματικές συμφωνίες βάσει των οποίων χρηματοδοτούνται τα πανεπιστήμια. Ο ρόλος της εθνικής αρχής διασφάλισης της ποιότητας μεταβάλλεται καθώς αυτή «συμβάλλει στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και στην κατανομή της επιχορήγησης των ΑΕΙ»<sup>5</sup>. Στο πλαίσιο των προγραμματικών συμφωνιών πανεπιστημίων και Υπουργείου Παιδείας παρακρατείται από τον συνολικό προϋπολογισμό του Ιδρύματος το 20%, το οποίο αποδίδεται στη συνέχεια, μετά την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων, βάσει δεικτών του ΟΠΕΣΠ, σε συγκεκριμένες ενότητες. Η πρώτη ενότητα της Προγραμματικής Συμφωνίας αφορά τη «Συνεχρή βελτίωση των βασικών ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων του ΑΕΙ», θεωρείται κεντρική και οι επιδόσεις του Ιδρύματος στους σχετικούς δείκτες προσμετρώνται υποχρεωτικά για την απόδοση της χρηματοδότησης. Παραδειγματικά αναφέρονται ορισμένα κριτήρια στην ενότητα αυτή, όπως: (α) η επικαιροποίηση των ΠΠΣ κατά την τελευταία πενταετία, μέσω των διαδικασιών αναμόρφωσής τους, (β) η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας, ιδίως για την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, (γ) οι δράσεις ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού, ίδρυση Γραφείου Διδασκαλίας και Μάθησης, (δ) ο βαθμός επίτευξης των στρατηγικών στόχων για το εκπαιδευτικό έργο, τα οποία υποδεικνύουν ότι στο μέλλον οι διαδικασίες διαμόρφωσης/αναθεώρησης των ΠΣ θα αποκτήσουν βαρύτητα στον στρατηγικό σχεδιασμό του Ιδρύματος.

---

<sup>5</sup> Οι αρμοδιότητες της Αρχής, οι οποίες κατά τον ν. 4009/2011 αφορούσαν τις διαδικασίες πιστοποίησης των ΕΣΔΠ και των ΠΣ, περνούν στο Συμβούλιο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (ΣΑΠ) και εξειδικεύονται. Παραδειγματικά, ο ν. 4653/2020 αναφέρει την έκδοση οδηγού πιστοποίησης και αξιολόγησης, τη διενέργεια θεματικών αξιολογήσεων των ΑΕΙ και των ακαδημαϊκών μονάδων του κ.ά., ενώ ελέγχεται ο βαθμός στον οποίο τα ΕΣΔΠ και τα ΠΣ συμμορφώνονται ή αποκλίνουν από τα συγκεκριμένα, προκαθορισμένα αποδεκτά ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και τους συναφείς δείκτες (άρθρο 9) του ΟΠΕΣΠ.



Οι προγραμματικές συμφωνίες προβλέπουν άλλες 4 ενότητες από τις οποίες το ΑΕΙ «επιλέγει να αξιολογηθεί» σε δύο –ανάλογα με τα επιτεύγματά του και τη φυσιογνωμία του. Αυτές είναι: (α) Αριστεία στην έρευνα και επιδόσεις του επιστημονικού προσωπικού, (β) Διασύνδεση με την κοινωνία, την αγορά εργασίας και αξιοποίηση της παραγόμενης γνώσης, (γ) Διεθνοποίηση, (δ) Ποιότητα πανεπιστημιακού περιβάλλοντος. Είναι αναμενόμενο οι συνδεδεμένοι με τις ενότητες δείκτες του ΟΠΕΣΠ να αποκτήσουν βαρύνουσα σημασία τόσο στον στρατηγικό σχεδιασμό των Ιδρυμάτων και των Τμημάτων όσο και στις αντίστοιχες διαδικασίες πιστοποίησης.

Λεπτομερής αποτίμηση των κριτηρίων που περιλαμβάνονται στις προγραμματικές συμφωνίες και που δυνητικά θα επηρεάσουν τον σχεδιασμό των ΠΣ και των ΜΑ ξεφεύγει από το πλαίσιο αυτής της εργασίας. Αξίζει όμως να αναφερθούμε επιγραμματικά σε κάποια από τα κριτήρια που περιλαμβάνονται στη ενότητα «Διασύνδεση του πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας» (η οποία σαφώς θα επηρεάσει τη στοχοθεσία των ΠΣ). Εδώ περιλαμβάνονται κριτήρια όπως: (α) Απορρόφηση των αποφοίτων από οργανισμούς και επιχειρήσεις μέσω του θεσμού της πρακτικής άσκησης, (β) Εφαρμογή δράσεων διασύνδεσης του Ιδρύματος με την αγορά εργασίας (π.χ. ημέρες καριέρας, δράσεις επαγγελματικής πιστοποίησης δεξιοτήτων, προγράμματα επανειδίκευσης κ.λπ.), (γ) Ανάπτυξη πιστοποιημένων εργαστηρίων παροχής εξειδικευμένων υπηρεσιών προς οργανισμούς και επιχειρήσεις, (δ) Καινοτομία, μεταφορά τεχνολογίας και ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, όπως για παράδειγμα Γραφείο Μεταφοράς Τεχνογνωσίας, δημιουργία τεχνοβλαστών και/ή start-up εταιριών, (ε) Οργάνωση από το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην επαγγελματική αναβάθμιση δεξιοτήτων και μείωση της ανεργίας των πτυχιούχων και (στ) αριθμό πιστοποιημένων ΠΣ του Ιδρύματος.

Σύμφωνα με τις προβλέψεις του νόμου, ποσά που περικλύονται από πανεπιστήμια που δεν έχουν επιτύχει τις συμφωνημένες επιδόσεις, κατευθύνονται προς άλλα που έχουν επιτύχει τους στόχους τους. Η ΕΘΑΑΕ εισηγείται, τόσο για την κατανομή του ετήσιου συνολικού προϋπολογισμού των επιχορηγήσεων των ΑΕΙ, όσο και για «την ολική ή μερική αναστολή της επιχορήγησης ενός ΑΕΙ εάν αυτό δεν παρέχει εντός εύλογου χρονικού διαστήματος το απαιτούμενο υλικό πληροφόρησης και την απαιτούμενη τεκμηρίωση για την άσκηση των αρμοδιοτήτων της Αρχής» (άρθρο 7). Διατηρεί δε τη δυνατότητα επικαιροποίησης των σχετικών κριτηρίων.

Η πολιτική αυτή δεν είναι καινοφανής, εφαρμόζεται ήδη σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες και ολοκληρώνει την εισαγωγή του επιχειρηματικού πανεπιστημίου και στην Ελλάδα. Εξάλλου, όπως έχει και αλλού σημειωθεί (Παπαδιαμαντάκη, 2017), βασικό χαρακτηριστικό του επιχειρηματικού πανεπιστημίου είναι η αποδοτικότητα και η διασφάλιση ποιότητας μέσω της λογοδοσίας. Για την απόδειξη της επίτευξης των στόχων, χρησιμοποιούνται εργαλεία δανεισμένα από τον χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων (στρατηγικά και επιχειρησιακά σχέδια, πλάνα δράσης, ποσοτικοποιημένη στοχοθεσία κ.λπ.). Σε αυξανόμενο βαθμό δε, υιοθετείται η άποψη ότι η επίτευξη των στόχων είναι πιο πιθανή αν οι πόροι αποδοθούν μετά την αξιολόγηση του αποτελέσματος και όχι μετά τη δημιουργία της διαδικασίας (Schwarz & Westerheijden, 2007).



Παράλληλα, δεν θα πρέπει κανείς να ξεχνά και τις παράπλευρες χρηματοδοτούμενες δράσεις. Για παράδειγμα, μέσω έργων ΕΣΠΑ, χρηματοδοτούνται (α) Γραφεία Διασύνδεσης των Ιδρυμάτων (οι παλιές ΔΑΣΤΑ), ώστε να διαμορφωθεί βάση δεδομένων που θα ελέγχει τη σύνδεση των ΠΣ με την απορρόφηση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, (β) Γραφεία Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης για τη διάχυση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, (γ) οι ΜΟΔΙΠ, για προγράμματα επιμόρφωσης των Μελών ΔΕΠ, σε συνεργασία με εταιρίες του ιδιωτικού τομέα και τέλος και σημαντικότερο ο στρατηγικός σχεδιασμός των Ιδρυμάτων, πάλι σε συνεργασία με εταιρίες του ιδιωτικού τομέα.

Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι πλέον έχουμε πολύ απομακρυνθεί από τις διαδικασίες αξιολόγησης για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, υποδείξεις εξωτερικών αξιολογητών και παρακολούθηση της εφαρμογής τους. Η πιστοποίηση –εξ ορισμού διαδικασία ελεγκτική με σημαντικές συνέπειες για τον κρινόμενο– πλέον πλαισιώνεται με δράσεις που συνδέουν την πιστοποίηση των ΠΣ (και των ΕΣΔΠ) με τη χρηματοδότηση και την επιβίωση του Ιδρύματος, ενώ οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας αποτελούν μοχλό «ελέγχου και επιτήρησης» των πανεπιστημίων. Οι διαδικασίες διαμόρφωσης συνεκτικών ΠΣ με σαφή και μετρήσιμα –ή τουλάχιστον αποδείξιμα– ΜΑ που θα συνδέονται με την αγορά εργασίας, θα αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα πιστοποίησης των ΠΣ στο μέλλον.

Δεδομένου ότι αναμένεται εντός του 2022 και νέος νόμος για την ανώτατη εκπαίδευση, θα ήταν σκόπιμο να ανοίξει έγκαιρα, δηλαδή σύντομα, ένας ουσιαστικός διάλογος ανάμεσα στα μέλη της Ακαδημαϊκής Κοινότητας, και ιδίως τα μέλη ΔΕΠ των πανεπιστημίων, σχετικά με τη διατύπωση των ΜΑ των μαθημάτων και τουλάχιστον τον συνολικό αριθμό των μαθημάτων στα οποία αυτά αναπτύσσονται. Παράλληλα, τα Γραφεία Υποστήριξης Διδασκαλίας και οι ΜΟΔΙΠ των Ιδρυμάτων θα μπορούσαν να παίξουν σημαντικό ρόλο τόσο στην αποτύπωση όσο και τη διάχυση καλών διδακτικών πρακτικών.

Είναι προφανές ότι για να διαμορφωθούν ΠΣ που θα ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που τώρα τίθενται, και αντίστοιχες θεσμοποιημένες διαδικασίες, θα χρειαστεί χρόνος. Η επικρατούσα ακαδημαϊκή κουλτούρα, επικαλούμενη την «(ακαδημαϊκή) αυτονομία του διδάσκοντος», αποτρέπει τη συνεργασία των διδασκόντων, ακόμα και σε συγγενή πεδία. Παράλληλα, η σύνδεση των ΠΣ με την αγορά εργασίας αποτελεί σημαντική αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τις αδυναμίες αυτές οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι θα μπορούσαν να τις θεραπεύσουν με δική τους πρωτοβουλία, αποδίδοντάς τους τη δέουσα σημασία, ώστε να μη βρεθούν εκ των υστέρων υποχρεωμένοι να υιοθετήσουν προτάσεις εργαλειακού χαρακτήρα μόνο και μόνο για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επόμενου κύκλου πιστοποίησης. Προς την κατεύθυνση αυτή η λογική της χαρτογράφησης των ΠΣ μπορεί να αποτελέσει αφετηρία διαλόγου και βάση για συζήτηση πιθανών λύσεων στα διοικητικά και ακαδημαϊκά ζητήματα που προφανώς θα ανακύψουν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της τρέχουσας πολιτικής.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- A.Δι.Π. (2018). *Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2017*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2021, από [https://www.adip.gr/data/HQA\\_report2017.pdf](https://www.adip.gr/data/HQA_report2017.pdf)
- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Amaral, A., & Rosa, M. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 16(1), 59-61.
- Ang, L., D'Alessandro, S., & Winzar, H. (2014). A visual based approach to the mapping of generic skills: its application to a Marketing degree. *Higher Education research & Development*, 33 (2), 181-197. Doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832164>
- Armayer, G. M., & Leonard, S. T. (2010). Graphic strategies for analyzing and interpreting curricular mapping data. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(5), 1-10. Doi: 10.5688/aj740581
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barrie, S., Hughes, C., & Smith, C. (2008, September). Locating generic graduate attributes in the Australian university curriculum: Taught? Mapped? Implied? Hidden? Or missing in action? Paper presented at the Improving Student Learning through the Curriculum. Annual Conference, Durham, UK.
- Bester, M., & Scholtz, D. (2012). Mapping our way to coherence, alignment and responsiveness. *South African Journal of Higher Education*, 26(2), 282-299. Doi: 10.20853/26-2-161
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. Doi: <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Buchanan, H., Webb, K. K., Houk, A. H., & Tingelstad, C. (2015). Curriculum mapping in academic libraries. *New Review of Academic Librarianship*, 21(1), 94-111. Doi: 10.1080/13614533.2014.1001413
- Cuevas, N. M., Matveev, A. G., & Miller, K. O. (2010). Mapping general education outcomes in the major: Intentionality and transparency. *Peer Review*, 12(1), 10-15.
- Cuevas, N. M., Matveev, A. G., & Feit, M. D. (2009). Curriculum mapping: An approach to study coherence of program curricula. *Department Chair*, 20(1), 23-26.
- Dewhurst, C., & Gover, A. (eds.) (2019). *Evaluation of learning and teaching*. Thematic Peer Group Report. Learning & Teaching Paper #4 Brussels, EUA.
- Dyjur P., Hill S. L., & Lock, J. (2018). Living the curriculum review: Perspectives from three leaders. *Canadian Journal of Higher Education/Revue Canadienne d'enseignement Supérieur*, 48(1), 118-131.
- Dyjur, P., & Lock, J. (2016). A Model to Build Capacity through a Multi-Program Curriculum Review Process. *Journal of Professional, Continuing, and Online Education*, 2(1), 1-16. Doi: <https://doi.org/10.18741/P9BC77>
- Dyjur, P., & Lock, J. (2016a). Three strategies for moving curriculum mapping online. *Educational Developments*, 17(2), 15-19.
- Δούκα, Ι. (2019). *Διασφάλιση ποιότητας και διακυβέρνηση: η περίπτωση του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία)*. ΔΜΠΣ Πολιτικές Ανωτάτης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από το αποθετήριο Πανεπιστημίου Πατρών ΝΗΜΕΡΤΗΣ, <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/12275>
- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (3<sup>rd</sup> Ed)*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- ESG (2015). *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.

- EUA (2020). *Curriculum design: Thematic Peer Group Report*. Learning and Teaching Paper no. 8. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2020, από [https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20curriculum%20design\\_web.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20curriculum%20design_web.pdf)
- European Commission (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: <https://doi.org/10.2766/87192>
- Gover, A., & Loukkola, T. (2018). *Enhancing quality: From policy to practice*. Brussels: EQUIP. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2020, από <https://eua.eu/downloads/publications/enhancing%20quality%20from%20policy%20to%20practice%20equip%20publication%20final.pdf>
- Greatorex, J., Rushton, N., Coleman, T., Darlington, E., & Elliott, G. (2019). *Towards a method for comparing curricula*. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge, UK: Cambridge Assessment.
- Harden, R. M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum Mapping; a Tool for Transparent and Authentic Teaching and Learning. *Medical Teacher*, 23(2): 123–37.
- Harden, R. M., Davis, M. H., & Crosby, J. R. (1997). The new Dundee medical curriculum: A whole that is greater than the sum of the parts. *Medical Education*, 31(4), 264–271.
- Hatfield, S. (2009). Assessing your program-level assessment plan (IDEA Paper #45). Manhattan, KS: The IDEA Center. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020, από [https://www.ideaedu.org/idea\\_papers/assessing-your-program-level-assessment-plan/](https://www.ideaedu.org/idea_papers/assessing-your-program-level-assessment-plan/)
- Holmes, D. W., Sheehan, M., Birks, M., & Smithson, J. (2018). Development of a competency mapping tool for undergraduate professional degree programs, using mechanical engineering as a case study. *European Journal of Engineering Education*, 43(1), 126–143. Doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1324404>
- Holycross, J. (2006). Curriculum mapping – an essential tool for curriculum development. *The Journal of Physician Assistant Education*, 17(4), 61–64.
- Jacobs, H. H. (2004). *Getting results with curriculum mapping*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kalu, F., & Dyjur, P. (2018). Creating a Culture of Continuous Assessment to Improve Student Learning Through Curriculum Review. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(155), 47–54. Doi:10.1002/tl.20302
- Kapucu, N. (2017). Competency-based curriculum mapping as a tool for continuous improvement for Master of Public Administration (MPA) Program. *International Journal of Public Administration*, 40(11), 968–978. Doi: 10.1080/01900692.2016.1229677
- Kelley, K., McAuley, J., Wallace, L., & Frank, S. (2008). Curricular Mapping: Process and Product. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), 1–7.
- Kertesz, J. (2015). U-map: Beyond curriculum mapping. *Advances in the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 16–34.
- Kopera-Frye, K., Mahaffy, J., & Svare, G. M. (2008). The map to curriculum alignment and improvement. *Collected Essays on Teaching and Learning*, 1, 8–14. Doi: <https://doi.org/10.22329/celt.v1i0.3171>
- Maki, P. L. (2004). Maps and inventories: Anchoring efforts to track student learning. *About Campus*, 9(4), 2–9. Doi:10.1002/abc.99
- Marginson, S., & Considine, M. (2000). The enterprise University; Governance and re-invention in Australian higher education. Ανακτήθηκε Μάιο, 2021, από [https://www.researchgate.net/publication/284598912\\_The\\_Enterprise\\_University\\_Power\\_Governance\\_and\\_Reinvention\\_in\\_Australia](https://www.researchgate.net/publication/284598912_The_Enterprise_University_Power_Governance_and_Reinvention_in_Australia)
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices* (Fundamentals of Educational Planning, No. 85). Paris: IIEP – UNESCO.
- Perlin, M. S. (2011). Curriculum mapping for program evaluation and CAHME accreditation. *Journal of Health Administration Education*, 28(1), 33–53.

- Παπαδιαμαντάκη, Γ.** (2017). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ.** (2020). Διαδικασίες πιστοποίησης και η διακυβέρνηση του Πανεπιστημίου. Στο Τσακίρη, Δ., & Φωτόπουλος, Ν. (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα σταυροδρόμια των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών*. Αθήνα: Γράμματα.
- Παπαπορφυρίου, Α.** (2021). Χαρτογράφηση: μια εναλλακτική προσέγγιση αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). ΠΜΣ Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από το αποθετήριο ΑΜΗΤΟΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6383>
- Rahimi, A., Borujeni, S. A. M., Esfahani, A. R. N., & Liaghatdar, M. J.** (2010). Curriculum mapping: A strategy for effective participation of faculty members in curriculum development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 2069–2073. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.448
- Robley, W., Whittle, S., & Murdoch-Eaton, D.** (2005). Mapping generic skills curricula: A recommended methodology. *Journal of Further and Higher Education*, 29(3), 221–231. Doi: <https://doi.org/10.1080/03098770500166801>
- Sarkisian, G. V., & Taylor, S.** (2013). A learning journey I: Curriculum mapping as a tool to assess and integrate community psychology practice competencies in graduate education programs. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 4(4), 2–11. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2020, από <https://www.gjcpp.org/pdfs/2012-008CCSI-20131018.pdf>
- Schwarz, S., & Westerheijden, D. F.** (2007). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. In Schwarz, S., & Westerheijden, D. F. (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, (pp. 1–41). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Spencer, D., Riddle, M., & Knewstubb, B.** (2012). Curriculum mapping to embed graduate capabilities. *Higher Education Research & Development*, 31(2), 217–231. Doi: 10.1080/07294360.2011.554387
- Sumsion, J., & Goodfellow, J.** (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: A critical evaluation. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 329–346. Doi: 10.1080/0729436042000235436
- Tariq, V. N., Scott, E. M., Cochrane, A. Clive, Lee, M., & Ryles, L.** (2004). Auditing and mapping key skills within university curricula. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 70–81.
- Veltri, N. F., Webb, H. W., Matveev, A. G., & Zapatero, E. G.** (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 31–42.
- Walsh, J.** (2016). *A Research and Evaluation Framework to Monitor Impacts of Curriculum Reform in Maynooth University*. Paper presented at the 11<sup>th</sup> European Quality Assurance Forum, Ljubljana, Slovenia, 11/2016. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2020, από [https://www.eurashe.eu/library/p3\\_walsh-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/p3_walsh-pdf/)
- Watts, L., & Hodgson, D.** (2015). Whole curriculum mapping of assessment: Cartographies of assessment and learning. *Social Work Education*, 34, 682–699. Doi: 10.1080/02615479.2015.1048217
- Yerevan Communiqué** (2015). Yerevan Communiqué, Yerevan, 14–15 May. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου, 2020, από [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf)
- Zelenitsky, S., Vercaigne, L., Davies, N. M., Davis, C., Renaud, R., & Kristjanson, C.** (2014). Using Curriculum Mapping to Engage Faculty Members in the Analysis of a Pharmacy Program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7), 1–9.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

## ΑΞΟΝΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΠΠΣ): ΣΤΡΕΒΛΩΣΕΙΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ

Λέανδρος Περιβολαρόπουλος, Ιωάννης Αντωνίου

*Τμήμα Φυσικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*  
E-mail: leandros@uoi.gr, i.antoniou@uoi.gr

### ABSTRACT

The current assessment methods of the Undergraduate Programs Studies (UPS) include the measurement of the graduation time of the students and reward the reduction of this time. This chapter expresses and substantiates the view that the motivation to reduce students' length of study time, without securing a fixed level of acquired skills, is not in the right direction. It can lead to degradation of the education level and reduction of the acquired skills. To avoid this phenomenon, which is particularly negative for the whole society, it is proposed to introduce two new assessment axes that will measure and assess: 1. The level of knowledge-skills of a random sample of students with specific range of grades by using an externally prepared multiple-choice question test. 2. The professional occupation and development of a random sample of graduates two years after graduation. With the introduction of the two proposed axes, the provided level of skills and the professional utilization of skills in the labor market can be ensured.

**Λέξεις-κλειδιά:** προπτυχιακά προγράμματα σπουδών, κριτήρια και άξονες αξιολόγησης ΠΠΣ

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία στα Ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) είναι μια διαδικασία που πρέπει να συνοδεύεται από αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια που δεν θα αλλοιώνουν το επίπεδο σπουδών. Οι λόγοι της αξιολόγησης είναι πολλοί και ποικίλοι. Οι βασικότεροι από αυτούς είναι κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί, μαθησιακοί και ακαδημαϊκοί. Για παράδειγμα, εισαγωγικά, ένας λόγος που θα μπορούσε να αναφέρει κάποιος και ο οποίος είναι πολύ σημαντικός είναι η ανάγκη της αναβάθμισης του επιπέδου των παρεχόμενων σπουδών προς όφελος

των φοιτητών και της κοινωνίας. Αρκετοί τελειόφοιτοι φοιτητές αναζητούν εργασία ή και τρόπο για να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ΑΕΙ και εταιρίες άλλων προηγμένων επιστημονικά και ερευνητικά χωρών. Η αποδοχή τους ή μη από τα πανεπιστήμια αυτά εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (συστατικές επιστολές, βαθμός πτυχίου, κ.λπ.), αλλά και από το ΑΕΙ από το οποίο έχουν αποφοιτήσει. Το έργο των διδασκόντων των ελληνικών ΑΕΙ και ο διεθνής τους αντίκτυπος είναι γνωστός σε πραγματικό χρόνο σε όλον τον πλανήτη με τη βοήθεια του διαδικτύου.

Η ανάγκη αξιολόγησης των ΠΠΣ οδηγεί τις ηγεσίες των εκάστοτε Υπουργείων Παιδείας και τις κυβερνήσεις στην εύρεση αδιάβλητων και αντικειμενικών κριτηρίων (ΥΠΕΠΘ, 2019). Πρόσφατα, με τον νόμο 4653/2020, το Υπουργείο Παιδείας συνέδεσε την αξιολόγηση των πανεπιστημίων με την ετήσια χρηματοδότησή τους. Θέτει αντικειμενικά κριτήρια για το 80% συνολικής χρηματοδότησης των ΑΕΙ, ενώ για το υπόλοιπο 20% αξιολογεί τα ΑΕΙ με βάση τις επιδόσεις τους σε σημαντικούς ποιοτικούς δείκτες. Η ετήσια χρηματοδότηση των πανεπιστημίων αγγίζει περίπου τα 100 εκατομμύρια ευρώ (το προηγούμενο έτος ήταν 92,5 εκατομμύρια ευρώ), η οποία μέχρι τώρα δινόταν με υπουργική απόφαση χωρίς κριτήρια. Στην περίπτωση που κάποιο ΑΕΙ δεν δικαιούται να πάρει το ποσό που αρχικά τού αναλογεί, λόγω μη απόκτησης του μέγιστου βαθμού κατά την αξιολόγηση, τότε αυτό κατανέμεται στα υπόλοιπα πανεπιστήμια της χώρας.

Για την απόκτηση του 80% της χρηματοδότησης, τα ΑΕΙ αξιολογούνται σε 8 αντικειμενικά τεκμήρια. Επιγραμματικά, τα τεκμήρια αυτά και το ποσοστό τους στη συνολική αξιολόγηση είναι:

1. ο συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων φοιτητών σε κάθε πρόγραμμα σπουδών (25%),
2. το κόστος των λειτουργικών δαπανών, όπως η θέρμανση, οι λογαριασμοί ΔΕΚΟ, η καθαριότητα, η φύλαξη κ.ά. (15%),
3. ο αριθμός του μόνιμου επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού (15%),
4. οι απαιτήσεις που έχει κάθε ΑΕΙ για εργαστηριακό εξοπλισμό των Τμημάτων του (15%),
5. ο αριθμός των Τμημάτων που έχει το πανεπιστήμιο (10%),
6. η κατανομή του τακτικού προϋπολογισμού (8%),
7. η γεωγραφική διασπορά του κάθε Ιδρύματος στον ελλαδικό χώρο (6%),
8. η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών, δηλαδή ο ελάχιστος απαιτούμενος χρόνος για τη λήψη του πτυχίου (6%).

Ως παράδειγμα, μπορούμε να αναφέρουμε τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ του απαιτούμενου εργαστηριακού εξοπλισμού και των προγραμμάτων σπουδών. Άλλα Τμήματα, όπως αυτά των ανθρωπιστικών σπουδών, χρειάζονται ελάχιστο εξοπλισμό, ενώ άλλα όπως οι ιατρικές Σχολές χρειάζονται εξοπλισμό για τα εργαστήρια αλλά και τις κλινικές. Στον **Πίνακα 1** παρουσιάζουμε τις κατηγορίες Σχολών και τους αντίστοιχους συντελεστές για τον εργαστηριακό εξοπλισμό.

Η σημαντικότερη καινοτομία του νέου νόμου είναι το σύστημα κατανομής του 20% της χρηματοδότησης. Υπάρχουν 5 ενότητες κριτηρίων και δεικτών που καθορίζουν τη βαθμολογία ενός ΑΕΙ για τη χρηματοδότηση αυτή. Επιγραμματικά, οι ενότητες αυτές είναι:

1. η αριστεία στην έρευνα και οι επιδόσεις του επιστημονικού προσωπικού (10 δείκτες),
2. η διασύνδεση του ΑΕΙ με την κοινωνία, την αγορά εργασίας και την αξιοποίηση της παραγόμενης γνώσης (11 δείκτες),
3. ο βαθμός διεθνοποίησης του ΑΕΙ (13 δείκτες),
4. η συνεχή βελτίωση των βασικών ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων του ΑΕΙ (16 δείκτες),
5. η ποιότητα του ακαδημαϊκού και ερευνητικού περιβάλλοντος στο ΑΕΙ (11 δείκτες).

Πίνακας 1: Δείκτες εργαστηριακότητας

Σχολή	Συντελεστής αξιολόγησης
Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών	1,0
Στατιστικής, Μαθηματικών και Διοίκησης Επιχειρήσεων	1,5
Αρχαιολογία, Καλών Τεχνών, ΤΕΦΑΑ, Πληροφορικής	2,0
Θετικές Επιστήμες, Μηχανικών, Επιστήμες Ζωής και Περιβάλλοντος με εργαστήρια	3,0
Επιστημών Υγείας	4,0

Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων θα γίνεται σε τρεις από τις πέντε κατηγορίες. Από αυτές **υποχρεωτική** για όλα τα ΑΕΙ είναι η «συνεχής βελτίωση των βασικών ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων του ΑΕΙ», ενώ κάθε ΑΕΙ θα επιλέγει και 2 από τις υπόλοιπες 4 κατηγορίες. Η υποχρεωτική κατηγορία περιλαμβάνει 16 δείκτες, μερικοί από τους οποίους είναι:

1. ο μέσος χρόνος λήψης πτυχίου, ο οποίος όσο μικρότερος είναι τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός του ΑΕΙ,
2. το ποσοστό αποφοίτων στην κανονική διάρκεια των σπουδών (ν έτη),
3. η θέση των ΑΕΙ σε διεθνείς αξιολογήσεις.

Σχετικά με τη διεθνή κατάταξη, θα επιλέγεται η υψηλότερη θέση κάθε ΑΕΙ μεταξύ των οίκων αξιολόγησης QS, ARWU, THE, Scimago, GS και Webometrics. Στον **Πίνακα 2** φαίνεται η μοριοδότηση των ΑΕΙ ανάλογα με την καλύτερη θέση κατάταξης.



**Πίνακας 2:** Η θέση κατάταξης ενός ελληνικού ΑΕΙ καθορίζει το πλήθος των μορίων που θα λαμβάνει κατά την αξιολόγησή του

Θέση κατάταξης	1-300	300-500	500-800	800-1000	1000-1200
Μόρια	120	100	80	60	40

Η ενότητα με τίτλο «Αριστεία στην έρευνα και επιδόσεις του επιστημονικού προσωπικού» έχει συνολικά 10 δείκτες. Μεταξύ των δεικτών περιλαμβάνονται:

- α. η χρηματοδότηση που έχει λάβει το ΑΕΙ από ανταγωνιστικά έργα έρευνας και ανάπτυξης ανά μέλος ΔΕΠ,
- β. το μέσο πλήθος διδακτορικών διατριβών που ολοκληρώθηκαν ανά μέλος ΔΕΠ και
- γ. το πλήθος των έργων που έχουν ανατεθεί στο πανεπιστήμιο, τα οποία χρηματοδοτούνται από το European Research Council-ERC.

Στην ενότητα με τίτλο «Διασύνδεση με την κοινωνία, την αγορά εργασίας και αξιοποίηση της παραγόμενης γνώσης» περιλαμβάνονται συνολικά 11 δείκτες. Ανάμεσα σε αυτούς τους δείκτες περίοπτη θέση έχουν:

- α. το ποσοστό ενεργών φοιτητών σε προγράμματα πρακτικής άσκησης,
- β. ο αριθμός των διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας και
- γ. ο συνολικός αριθμός των τεχνοβλαστών ή startups (εταιρίες καινοτομίας) που ιδρύθηκαν μέσα στο έτος αναφοράς.

Στην ενότητα που αφορά τη διεθνοποίηση περιλαμβάνονται ανάμεσα σε 13 δείκτες:

- α. το ποσοστό των αλλοδαπών φοιτητών στο σύνολο των ενεργών φοιτητών,
- β. το πλήθος των ξενόγλωσσων προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που προσφέρει το ΑΕΙ (μέχρι τώρα μόνο το ΕΚΠΑ έχει τέτοιο πρόγραμμα) και
- γ. ο συνολικός αριθμός των εγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών τύπου «joint/dual degrees».

Στην τελευταία ενότητα, αυτή που αναφέρεται στην ποιότητα του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος, μεταξύ των 11 δεικτών περιλαμβάνονται:

- α. η αναλογία γυναικών-ανδρών στα μέλη ΔΕΠ,
- β. το ποσοστό αιθουσών που είναι προσβάσιμες σε άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑμεΑ) και
- γ. το πλήθος επιστημονικών συνεδρίων που οργανώνονται από τους φοιτητές.



**Σχεδιάγραμμα 1:** Το σχεδιάγραμμα περιέχει συνοπτικά και κωδικοποιημένα τα βασικά κριτήρια για την επιχορήγηση προς τα ΑΕΙ από το Υπουργείο Παιδείας, σύμφωνα με τον νέο νόμο (Λακασάς, 2021β)



Το κάθε πανεπιστήμιο θα πρέπει να υποβάλλει έως το τέλος του Μαρτίου κάθε έτους στην Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ) έκθεση με αντικείμενο την παρουσίαση των ετήσιων επιδόσεών του. Ο υπολογισμός των δεικτών και η αξιολόγηση του ΑΕΙ θα γίνεται με τα δεδομένα του προηγούμενου έτους από αυτό της υποβολής. Μόνο για το τρέχον έτος που είναι το πρώτο έτος εφαρμογής του νόμου, οι εκθέσεις πρέπει να κατατεθούν μέχρι το τέλος του 2021 και θα αφορούν τα επιτεύγματα του 2020.

Είναι προφανές πως, μέσα από αυτό το θεσμικό και νομικό πλαίσιο, η αναβάθμιση του ρόλου της αξιολόγησης των ΑΕΙ είναι μονόδρομος (Eurydice, 2021). Η αναβάθμιση θα επιτευχθεί με την πιστοποίηση των ΠΠΣ, η οποία μπορεί να γίνει από εσωτερική επιτροπή του πανεπιστημίου ή από μικτή επιτροπή, δηλαδή με τη συμμετοχή αξιολογητών από άλλα πανεπιστήμια, ελληνικά ή και ξένα. Στην κατεύθυνση της αναβάθμισης των ΑΕΙ οδηγεί και η διασύνδεση της αξιολόγησης με τη χρηματοδότηση. Τα Τμήματα ωθούνται να βελτιώσουν τους δείκτες τους ώστε να πετύχουν τη μέγιστη χρηματοδότηση. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, κάθε Τμήμα οφείλει να ενεργοποιηθεί, ώστε να επιτύχει τους στόχους. Η ενεργοποίηση θα πρέπει να ξεκινά από τη συνέλευση και να διαχέεται σε όλο το Τμήμα.

Οι οικονομικοί πόροι ενός ΑΕΙ είναι δεδομένοι και σημαντικά περιορισμένοι. Προέρχονται κατά κύριο λόγο από την κρατική επιχορήγηση και συμπληρώνο-

νται από έσοδα από κληροδοτήματα, ενοίκια από κυλικεία και άλλους χώρους που ανήκουν στο πανεπιστήμιο και άλλες παρόμοιες πηγές. Η διαθεσιμότητα των οικονομικών πόρων σε ένα ΑΕΙ οδηγεί στη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών στους φοιτητές, όπως είναι η στέγαση, η σίτιση, οι μετακινήσεις κ.λπ. (Βουγιουκλάκης κ.ά., 2011).

Με τον νέο νόμο, κάθε ΑΕΙ θα επιδιώξει τη μέγιστη βαθμολογία, ώστε να εισπράξει τη χρηματοδότηση που του αναλογεί. Μέσα από αυτή την επιδίωξη το κάθε Τμήμα ΑΕΙ έχει να συμβιβάσει και να ισοσταθμίσει τα παρακάτω δεδομένα/περιορισμούς:

- τον μεγάλο αριθμό και το χαμηλό υπόβαθρο των εισαγομένων φοιτητών,
- τη διασύνδεση της χρηματοδότησης ΑΕΙ με τον αριθμό των εισαγομένων φοιτητών,
- τη διασύνδεση της πιστοποίησης με την ομαλή ροή προόδου φοιτητών και τον αριθμό πτυχίων ανά έτος σε σχέση με τον αριθμό εισαγομένων φοιτητών ανά έτος,
- τη διασύνδεση της πιστοποίησης με τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από το ΠΠΣ που εμπεριέχει και τη διευκόλυνση στην απόκτηση πτυχίων,
- την έλλειψη ελέγχου των δεξιοτήτων που παρέχονται στους πτυχιούχους ΑΕΙ.

Ο συνδυασμός αυτών των δεδομένων/περιορισμών μπορεί να οδηγήσει σε στρεβλώσεις κινήτρων με αρνητικές συνέπειες στο παρεχόμενο επίπεδο σπουδών και την αντίστοιχη ποιότητα παρεχόμενων δεξιοτήτων και γνώσεων προς τους φοιτητές.

Αναλύοντας επιγραμματικά αυτές τις στρεβλώσεις μπορούμε να πούμε ότι ο μεγάλος αριθμός φοιτητών οδηγεί σε γεμάτα αμφιθέατρα και, όταν συνδυάζεται με μεγάλο πλήθος φοιτητών χαμηλού μαθησιακού υποβάθρου, οδηγεί σε αύξηση του χρόνου κτήσης του πτυχίου. Η πρόσφατη θέσπιση της ελάχιστης βάσης εισαγωγής (ΕΒΕ) από το Υπουργείο είναι ένα μέτρο προς τη σωστή κατεύθυνση.

Η διασύνδεση όμως της χρηματοδότησης των ΑΕΙ με τη ροή εισόδου και εξόδου των φοιτητών χωρίς εξωτερική πιστοποίηση των παρεχόμενων γνώσεων κατά την αποφοίτηση είναι ένα θέμα που απαιτεί προσοχή ενόψει των δεδομένων 1-5 που αναφέρθηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, ένα σημαντικό ερώτημα που τίθεται είναι το εξής: *Θα μπορούσε αυτή η σύνδεση να «πιέσει» τα Τμήματα και τους διδάσκοντες να χαμηλώσουν το επίπεδο σπουδών, ώστε να δημιουργήσουν μεγαλύτερη ροή εξόδου πτυχιούχων φοιτητών;*

Ένα άλλο σχετικό ερώτημα είναι το εξής: *Πώς αξιολογείται από εξωτερικούς θεσμούς το επίπεδο γνώσεων που αποκτούν οι φοιτητές κατά την απόκτηση του πτυχίου; Πώς διασφαλίζεται δηλαδή ότι τα Τμήματα ΑΕΙ δεν θα επιλέξουν να χαμηλώσουν το επίπεδο σπουδών, ώστε να δημιουργήσουν μεγαλύτερη ροή εξόδου πτυχιούχων φοιτητών;*

Ο εξωτερικός έλεγχος του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων των φοιτητών θα μπορούσε να γίνει, για παράδειγμα, με επιλογή τυχαίου δείγματος αυτών και συμμετοχή σε online ερωτηματολόγιο γνώσεων σε συγκεκριμένο χρόνο, κοινό για όλους τους απόφοιτους ενός ακαδημαϊκού έτους. Θα είναι ένα καινοτόμο κριτήριο που θα αντικατοπτρίζει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τις προπτυχιακές γνώσεις που απέκτησαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να γίνει και μια αξιολόγηση των επιμέρους προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με άμεσο στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων γνώσεων.

Οι υπάρχοντες άξονες αξιολόγησης φαίνεται να κινητοποιούν και να πιέζουν τα ΑΕΙ στις παρακάτω κατευθύνσεις:

1. εισαγωγή μεγάλου αριθμού φοιτητών, έστω και με χαμηλό υπόβαθρο γνώσεων και ικανοτήτων, για αυξημένη χρηματοδότηση και αποφυγή συγχωνεύσεων,
2. απόδοση σημαντικού αριθμού πτυχίων ανά έτος για εξασφάλιση πιστοποίησης,
3. διατήρηση βαθμού ικανοποίησης φοιτητών μέσω σταθερής ροής προόδου φοιτητών και σταθερής ροής αποφοίτησης.

Ο συνδυασμός των παραπάνω κατευθύνσεων προς τις οποίες ο νόμος ωθεί τα ΑΕΙ, με την έλλειψη ελέγχου των δεξιοτήτων και των γνώσεων των πτυχιούχων τους, αποτελεί κίνητρο για την ελαστικοποίηση της αξιολόγησης των φοιτητών και τη θέσπιση πτυχίων μειωμένης αξίας. Πολλοί φοιτητές θα ολοκληρώνουν τις σπουδές τους σε μικρότερο χρονικό διάστημα, αφού θα ελέγχονται για μειωμένο επίπεδο γνώσεων και όχι για τις απαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να έχουν, ώστε να υπάρχει ροή εξόδου από το πανεπιστημιακό Τμήμα.

Τα προβλήματα από την υποβάθμιση των πτυχίων στην κοινωνία είναι πάρα πολλά και με την επικράτηση ενός τέτοιου φαινομένου, αναπόφευκτα, ανοίγουν οι ασκοί του Αιόλου. Μερικά από τα άμεσα προβλήματα της πιθανής επικράτησης ενός τέτοιου φαινομένου είναι:

1. η μείωση της ανταγωνιστικότητας σε σχέση με χώρες του εξωτερικού,
2. η μείωση της κοινωνικής παραγωγικότητας,
3. η ανατροφοδότηση της νοοτροπίας ήσσονος προσπάθειας στην κοινωνία,
4. η διαιώνιση της διαδικασίας αφού παρόμοιες «απαιτήσεις» θα έχουν αυτοί οι φοιτητές-επιστήμονες από τους μαθητές τους όταν κληθούν να διδάξουν.

Το βασικό ερώτημα που θέλουμε να διερευνήσουμε και να απαντήσουμε στο κεφάλαιο αυτό είναι *Πώς θα μπορούσαν να αναθεωρηθούν και να συμπληρωθούν τα κριτήρια αξιολόγησης των Τμημάτων ΑΕΙ για να αποφευχθούν οι παραπάνω στρεβλώσεις κινήτρων για αυτά*; Είναι ένα ερώτημα υπαρκτό, το οποίο για να απαντηθεί θα πρέπει να διερευνηθεί η ύπαρξη ποιοτικών και ποσοτικών κριτηρίων ελέγχου της γνώσης των φοιτητών. Θα πρέπει επίσης να μελετηθούν τα μέχρι σήμερα στατιστικά στοιχεία για τον ρυθμό αποφοίτησης των φοιτητών, αλλά και η μετέπειτα εξέλιξή τους.

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι ο μείζων στόχος του κεφαλαίου. Θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε τεκμηριωμένα και να προτείνουμε λύσεις και ενέργειες για την αποφυγή τέτοιου είδους στρεβλώσεων που υποβαθμίζουν το παρεχόμενο επίπεδο γνώσεων. Ο στόχος είναι να απαλλαγούν οι διδάσκοντες ΑΕΙ από «διλήμματα» που ενδεχομένως θα τους οδηγήσουν σε υποβάθμιση του παρεχόμενου επιπέδου σπουδών και να αφιερωθούν απερίσπαστοι στην επίτευξη αναβαθμισμένων μαθησιακών στόχων, που θα αξιολογούνται πλήρως και αντικειμενικά προς όφελος της κοινωνίας και της μακροπρόθεσμης απασχόλησης και παραγωγικότητας των αποφοίτων.

Η δομή της εργασίας είναι η εξής: στο πρώτο μέρος παρουσιάζουμε, εν συντομία, το τρέχον νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης και, στη συνέχεια, αναλύουμε διεξοδικά τις στρεβλώσεις που θεωρούμε πως μπορούν να προκληθούν από κάποια από τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης. Στο δεύτερο μέρος περιγράφουμε και αναλύουμε τα νέα κριτήρια αξιολόγησης που προτείνουμε, καθώς και τον τρόπο εφαρμογής τους και ολοκληρώνουμε την εργασία μας με τα απαραίτητα συμπεράσματα.

## 2. Το τρέχον νομοθετικό πλαίσιο

### 2.1 Η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) και η Πιστοποίηση ΠΠΣ

Το σημερινό νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των ΠΠΣ απαρτίζεται από διάφορους νόμους και εγκυκλίους που έχουν εκδοθεί κατά καιρούς και συνδυάζουν σε κάποιον βαθμό την πιστοποίηση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ. Στη συνέχεια, παραθέτουμε τα επίμαχα άρθρα από τους βασικούς σχετικούς νόμους, ώστε να γίνει κατανοητό το πλαίσιο που διέπει τις σχετικές διαδικασίες.

#### **Νόμος 4009/ΦΕΚ 195-6/09/2011**

Σε αυτόν τον νόμο στηρίζεται η πιστοποίηση των ΠΠΣ και συνεπώς, κατά ένα μέρος, η αξιολόγησή τους. Τα επίμαχα άρθρα είναι:

#### **Άρθρο 65 Αποστολή**

1. Αποστολή της Αρχής είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αποστολής της, η Αρχή υποστηρίζει την πολιτεία και τα ΑΕΙ στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και πιστοποιεί την ποιότητα της λειτουργίας των ΑΕΙ.

2. Η Αρχή εγγυάται τη διαφάνεια όλων των δράσεών της στο πλαίσιο της αξιολόγησης και πιστοποίησης της ποιότητας των ΑΕΙ

### **Άρθρο 66 Αρμοδιότητες πιστοποίησης της ποιότητας**

Στο πλαίσιο της αποστολής της, η Αρχή ασκεί, ιδίως, τις ακόλουθες αρμοδιότητες: α) Πιστοποιεί περιοδικά την ποιότητα: αα) των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των ΑΕΙ που προβλέπονται στο άρθρο 14 και ββ) των προγραμμάτων σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και τα προγράμματα σύντομου κύκλου, διά βίου μάθησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και συνεργασίας με άλλα Εκπαιδευτικά ή Ερευνητικά Ιδρύματα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής.

Σκοπός της πιστοποίησης είναι η εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και η αποτελεσματικότητα και διαφάνεια της συνολικής λειτουργίας των ΑΕΙ.

### **Άρθρο 70 Πιστοποίηση της ποιότητας**

1. Η Αρχή συγκροτεί επιτροπή πιστοποίησης για την αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών ή του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας ενός Ιδρύματος.

4. Η επιτροπή πιστοποίησης συντάσσει έκθεση πιστοποίησης, η οποία υποβάλλεται στο Συμβούλιο της Αρχής, προκειμένου να εκδοθεί και να δημοσιοποιηθεί η απόφαση πιστοποίησης σύμφωνα με το επόμενο άρθρο.

Κατά τη διάρκεια της ισχύος της θετικής απόφασης πιστοποίησης, το Συμβούλιο της Αρχής, αυτεπαγγέλτως ή ύστερα από σχετικό ερώτημα του Υπουργού Παιδείας, Διά 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 ΑΕΙ και τον Υπουργό Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

### **Άρθρο 71 Αποφάσεις πιστοποίησης**

5. Αν εκδοθεί αρνητική απόφαση πιστοποίησης, ο Υπουργός Παιδείας, Διά 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.

Ο επόμενος νόμος για τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων είναι ο νόμος 4653/2020, που εκδόθηκε αρχές του 2020 με σκοπό να εξειδικευτούν περαιτέρω κάποια σημεία του προηγούμενου σχετικού νόμου, αλλά και να επικαιροποιηθεί

το υπάρχον νομικό πλαίσιο. Το σημαντικότερο από τα άρθρα αυτού του νόμου είναι το άρθρο 16, το οποίο διαχωρίζει πλέον τη χρηματοδότηση σε ποσοστό 80% και 20% και για την απόκτηση κάθε ποσοστού απαιτούνται διαφορετικά κριτήρια.

### **Νόμος 4653/2020 ΦΕΚ 12/Α/24-1-2020**

«Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις.»

#### **Άρθρο 16 Κατανομή της δημόσιας επιχορήγησης στα ΑΕΙ**

1. Η επιχορήγηση των ΑΕΙ εντός των ορίων του προϋπολογισμού του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων κατανέμεται βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και δεικτών, σύμφωνα με τις ειδικότερες διατάξεις του παρόντος άρθρου.

2. α) Το ογδόντα τοις εκατό (80%) της τακτικής επιχορήγησης στα ΑΕΙ κατανέμεται σύμφωνα με τα κατωτέρω, ιδίως, κριτήρια:

- αα) τον συνολικό αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών ανά πρόγραμμα σπουδών,
- ββ) το εκτιμώμενο ετήσιο κόστος σπουδών ανά φοιτητή για κάθε πρόγραμμα σπουδών,
- γγ) τη διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών,
- δδ) το μέγεθος και τη γεωγραφική διασπορά του Ιδρύματος.

β) Το είκοσι τοις εκατό (20%) της τακτικής επιχορήγησης στα ΑΕΙ κατανέμεται με βάση ενδεικτικούς δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων, στους οποίους επιλέγει να αξιολογηθεί κάθε ΑΕΙ. Οι δείκτες αυτοί είναι, ιδίως, οι εξής:

- αα) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως την αριθμητική σχέση των αποφοίτων προς τους εισερχόμενους φοιτητές, την αξιολόγηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τους φοιτητές και την πορεία επαγγελματικής απορρόφησης των αποφοίτων,
- ββ) η ερευνητική δραστηριότητα, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως τον αριθμό των μελών του επιστημονικού προσωπικού που επιτυγχάνουν χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας, τον αριθμό των Κέντρων Αριστείας στην έρευνα, τον αριθμό των μελών ΔΕΠ που κατέχουν θέσεις στα κεντρικά όργανα διοίκησης διεθνών ακαδημαϊκών ή ερευνητικών οργανισμών ή διεθνών επιστημονικών εταιριών, τον αριθμό δημοσιεύσεων ανά καθηγητή, τον αριθμό ετεροαναφορών ανά καθηγητή, τον αριθμό ανά καθηγητή απλών συμμετοχών σε διεθνή ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών και τον αριθμό ανά καθηγητή συμμετοχών με συντονιστικό ρόλο σε ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών,

γγ) η διεθνοποίηση, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως τον αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών σε αναλογία με τον συνολικό αριθμό εγγεγραμμένων φοιτητών, των φοιτητών που φοιτούν στο Ίδρυμα μέσω των ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των φοιτητών που φοιτούν στο εξωτερικό μέσω ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και ο αριθμός συμφωνιών συνεργασίας με άλλα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ελλάδας ή του εξωτερικού.

γ) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ανώτατου Συμβουλίου της ΕΘΑΑΕ, ορίζονται τα κριτήρια κατανομής και οι δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων των υποπαράγραφων α' και β', ο τρόπος με τον οποίο αυτοί σταθμίζονται και συνδυάζονται, καθώς και κάθε σχετική διαδικασία.

δ) Αν ένα ΑΕΙ δεν επιτύχει τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων στους οποίους έχει επιλέξει να αξιολογηθεί, σύμφωνα με την υποπαραγράφο β', τότε η επιχορήγηση που δεν θα λάβει ως συνέπεια της αξιολόγησής του θα κατανεμηθεί στην επιχορήγηση των λοιπών ΑΕΙ, σύμφωνα με τα ειδικότερα προβλεπόμενα στην απόφαση της υποπαραγράφου γ'.

ε) Η τακτική επιχορήγηση κατανέμεται στα ΑΕΙ με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μέχρι τον Ιανουάριο εκάστου έτους, ύστερα από πρόταση του Ανώτατου Συμβουλίου της ΕΘΑΑΕ.

Στην επιχορήγηση από τον Κρατικό Προϋπολογισμό που κατανέμεται στα Ιδρύματα με την ως άνω διαδικασία, συμπεριλαμβάνονται, ειδικότερα, οι λειτουργικές δαπάνες και οι δαπάνες του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων.

## 2.2 Γενικά κριτήρια αξιολόγησης ΠΠΣ

Παρατηρώντας την κείμενη νομολογία, είναι προφανές πως τα κριτήρια για τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ ποικίλουν. Επιχειρώντας μια συνοπτική αναφορά στα γενικά κριτήρια, στη συνέχεια θα διαχωρίσουμε αυτά που δίνουν έμφαση στην «ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως τεκμηριώνεται ιδίως από την αξιολόγηση από τους φοιτητές» και «τα μαθησιακά αποτελέσματα» που αναφέρονται, αλλά στην πράξη δεν μετρούνται κατά την αξιολόγηση (αντίθετα μετράται η ομαλή πρόοδος και ο ρυθμός απονομής πτυχίων που δεν ταυτίζεται πάντα με τα μαθησιακά αποτελέσματα).

Στα γενικά κριτήρια πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνονται, ιδίως, τα εξής:

- α) η ακαδημαϊκή φυσιογνωμία και ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών,
- β) τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα επιδιωκόμενα προσόντα σύμφωνα με το



Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης που προβλέπεται στην περίπτωση δ' της παραγράφου 4 του άρθρου 16 του ν. 3879/2010,

- γ) η δομή και η οργάνωση του προγράμματος σπουδών,
- δ) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως τεκμηριώνεται ιδίως από την αξιολόγηση από τους φοιτητές,
- ε) η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού,
- στ) η ποιότητα του ερευνητικού έργου της ακαδημαϊκής μονάδας,
- ζ) ο βαθμός σύνδεσης της διδασκαλίας με την έρευνα,
- η) η ζήτηση στην αγορά εργασίας των αποκτώμενων προσόντων και
- θ) η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως οι διοικητικές υπηρεσίες, οι βιβλιοθήκες και οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας.

Στα γενικά κριτήρια για την πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των ΑΕΙ περιλαμβάνονται, ιδίως, τα εξής:

- α) η θέσπιση σαφών και καθορισμένων στόχων για τη διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και των υποστηρικτικών υπηρεσιών του Ιδρύματος,
- β) η διαδικασία σχεδιασμού πολιτικής, η αποτελεσματική οργάνωση και η διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας,
- γ) η διαδικασία εφαρμογής της πολιτικής για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και
- δ) η τεκμηριωμένη βελτίωση της ποιότητας.

### 2.3 Εξειδικευμένα κριτήρια αξιολόγησης ΠΠΣ

Στα εξειδικευμένα κριτήρια, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αξιολογούνται με βάση την ομαλή πρόοδο των φοιτητών στα διάφορα στάδια φοίτησης και όχι απευθείας με διαδικασίες αξιολόγησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των φοιτητών. Επίσης, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αξιολογείται με βάση τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους φοιτητές και όχι απευθείας (από ανεξάρτητη επιτροπή). Η έλλειψη απευθείας αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ποιότητας διδασκαλίας δημιουργεί κίνητρα για όλες τις πλευρές (διοίκηση ΑΕΙ, διδάσκοντες και φοιτητές) για μείωση των απαιτήσεων για την αποφοίτηση και μείωση των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για πιο εύκολη αποφοίτηση. Έτσι, η πρόοδος των φοιτητών θα εμφανίζεται πιο ομαλή και η διδασκαλία στα ερωτηματολόγια των φοιτητών θα βελτιώνεται. Το τελικό αποτέλεσμα ενδέχεται να είναι η δημιουργία αποφοίτων χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα για την αγορά εργασίας και η υποβάθμιση της ποιότητας των πτυχίων σε διεθνές επίπεδο. Στο **Σχεδιάγραμμα 1** (παραπάνω) παρουσιάζονται συνοπτικά τα κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με τον νέο νόμο.



**Σχεδιάγραμμα 2:** Ο ρυθμός αποφοίτησης για το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 σε όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια για τα Τμήματα Πληροφορικής, Μηχανικών Υπολογιστών και συναφών Επιστημών (Λακασάς, 2021γ)

### Ο ρυθμός αποφοίτησης στα τμήματα Πληροφορικής, Μηχανικών Υπολογιστών και συναφών επιστημών

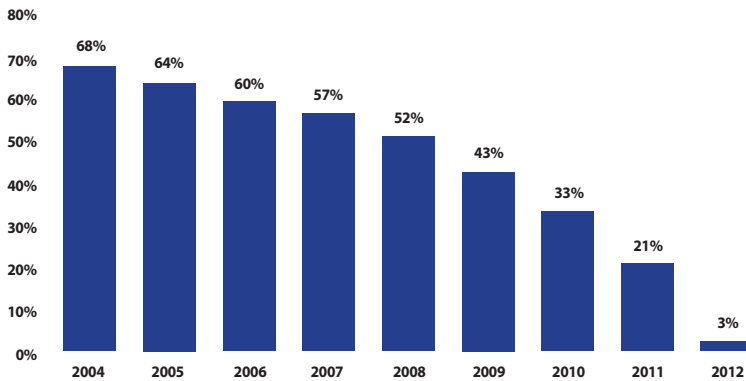
	Εισακτέοι 2021-2022	2019-2020		Σύνολο εισαχθέντων	Σύνολο αποφοίτων
		Φοιτητές ν+2 ενεργοί φοιτητές	Σύνολο φοιτητών		
ΑΠΘ	343	2.982	4.583	622	317
ΔΠΘ	253	1.003	1.594	276	107
ΔΠΘΕ	600	538	538	723	88
ΕΚΠΑ	214	1.507	2.707	359	172
ΕΜΠ	259	2.530	4.674	463	297
ΕΑΠ	0	1.438	2.068	373	177
ΕΛΜΕΠΑ	446	371	371	419	0
Ιόνιο Παν.	250	653	877	151	57
ΟΠΑ	225	1.602	2.930	323	164
Παν. Αιγαίου	248	781	1.192	241	70
ΠΑΔΔ	568	4.101	4.150	669	0
ΠΑΔΜ	402	843	932	398	38
ΠΑΘΕΣ	984	2.535	3.311	989	194
ΠΙ	490	1.463	1.987	378	60
ΠΑΚΡΗ	183	969	1.378	233	85
ΠΑΜΑΚ	270	1.512	1.907	423	226
ΠΑΠΑΤ	523	3.481	5.322	632	322
ΠΑΠΕΙ	396	2.185	4.017	545	160
ΠΑΠΕΛ	683	859	1.429	570	87
ΠΟΚΡΗ	203	1.064	1.534	210	108
Χ.Π.	110	692	828	156	57
<b>ΣΥΝΟΛΑ</b>	<b>7.650</b>	<b>33.109</b>	<b>48.329</b>	<b>9.153</b>	<b>2.786</b>

ΠΗΓΗ: ΕΒΜΑΕ

Η ΚΑΘΗΜΕΡινή

Η πίεση που θα δεχτούν τα Τμήματα, ενόψει των εξειδικευμένων κριτηρίων, προκύπτει από τα **Σχεδιαγράμματα 2 και 3**, από όπου φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών στα ελληνικά ΑΕΙ χρειάζεται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τον προβλεπόμενο για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις, δεν ολοκληρώνονται ποτέ. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από το **Σχεδιάγραμμα 3**, που αποτυπώνει το ποσοστό αποφοίτησης από 7 ελληνικά πανεπιστήμια (το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πολυτεχνείο Κρήτης, το Ιόνιο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) για το έτος 2016, μόνο το 3% των φοιτητών κατάφερε να ολοκληρώσει τις σπουδές του στον ελάχιστο απαιτούμενο χρόνο (είναι αυτοί που εισήχθησαν το 2012). Παρόμοια είναι τα ποσοστά σε κάθε ακαδημαϊκό έτος.

**Σχεδιάγραμμα 3:** Ποσοστό ολοκλήρωσης σπουδών εισακτέων στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα την περίοδο 2004-2012, οι οποίοι ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους μέχρι και το τέλος του 2016 από ένα σύνολο 7 πανεπιστημίων: το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Πολυτεχνείο Κρήτης, το Ιόνιο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Βέττας & Δημητρόπουλος, 2017)



Πηγή: GU net Επεξεργασία στοιχείων: IOBE

Αυτή η παθογένεια των ελληνικών ΑΕΙ οφείλεται κατά κύριο λόγο στο ανεπαρκές επίπεδο προετοιμασίας των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου δίνεται έμφαση στην παπαγαλία και όχι στην κριτική σκέψη. Επίσης, δίνεται έμφαση στην εκμάθηση συγκεκριμένων εννοιών από κάθε πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα, τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν μηχανικά. Συμπληρωματικός παράγοντας είναι και ο μεγάλος αριθμός εισαγομένων φοιτητών στα ΑΕΙ, ενώ αρκετοί θα μπορούσαν να κατευθυνθούν στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Η έμφαση στην παπαγαλία και όχι στην κριτική σκέψη δεν οφείλεται μόνο σε στρεβλώσεις των προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και στην ανεπάρκεια πολλών εκπαιδευτικών που δεν έχουν διδαχτεί στα ΑΕΙ την εφαρμογή της αναλυτικής/κριτικής σκέψης ακριβώς λόγω της πίεσης που ήδη δέχονται τα ΑΕΙ να διατηρήσουν ικανοποιητική ροή αποφοίτων, ακόμα και για λειτουργικούς λόγους. Το φαινόμενο αυτό ενδέχεται να ενισχυθεί περισσότερο με τα νέα κίνητρα που θέτει ο νέος νόμος.

#### 2.4 Κίνητρα για την επίτευξη στόχων και η χρηματοδότηση Τμημάτων ΑΕΙ

Ο νέος νόμος παρέχει ισχυρά κίνητρα για να πετύχουν τα Τμήματα πιστοποίηση ΠΠΣ και υψηλή βαθμολογία αξιολόγησης καθώς:

1. σε περίπτωση αρνητικής απόφασης πιστοποίησης ο Υπουργός περιορίζει τη χρηματοδότηση και τον αριθμό εισαγομένων φοιτητών, με αποτέλεσμα το πιθανό κλείσιμο Τμημάτων, ενώ
2. η βαθμολογία της αξιολόγησης παίζει καθοριστικό ρόλο στη χρηματοδότηση των Τμημάτων (το 20% της συνολικής χρηματοδότησης κατανέμεται με βάση τη βαθμολογία της αξιολόγησης).

Τα παραπάνω προκύπτουν για παράδειγμα από το άρθρο 71 παράγραφος 5 του νόμου 4009/2011 που αναφέρουμε παραπάνω στην ενότητα 2.1.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 99 του νόμου 4790 (ΦΕΚ Α' 48/31-03-2021):

### **Άρθρο 99**

Ρυθμίσεις για τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων των ΑΕΙ – Τροποποίηση της παρ. 2 του άρθρου 16 του ν. 4653/2020

Οι περ. β' γ' και ε' της παρ. 2 του άρθρου 16 του ν. 4653/2020 (Α' 12) τροποποιούνται και η παρ. 2 διαμορφώνεται ως εξής:

«2. α) Το ογδόντα τοις εκατό (80%) της τακτικής επιχορήγησης στα ΑΕΙ κατανέμεται σύμφωνα με τα κατωτέρω, ιδίως, κριτήρια:

- αα) τον συνολικό αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών ανά πρόγραμμα σπουδών,
- ββ) το εκτιμώμενο ετήσιο κόστος σπουδών ανά φοιτητή για κάθε πρόγραμμα σπουδών,
- γγ) τη διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών,
- δδ) το μέγεθος και τη γεωγραφική διασπορά του Ιδρύματος.

β) Το είκοσι τοις εκατό (20%) της τακτικής επιχορήγησης στα ΑΕΙ κατανέμεται με βάση ενδεικτικούς δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων, στους οποίους μπορεί να αξιολογείται κάθε ΑΕΙ. Οι δείκτες αυτοί μπορεί να είναι ιδίως οι εξής:

- αα) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως την αριθμητική σχέση των αποφοίτων προς τους εισερχόμενους φοιτητές, την αξιολόγηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τους φοιτητές και την πορεία επαγγελματικής απορρόφησης των αποφοίτων,
- ββ) η ερευνητική δραστηριότητα, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως τον αριθμό των μελών του επιστημονικού προσωπικού που επιτυγχάνουν χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας, τον αριθμό των Κέντρων Αριστείας στην έρευνα, τον αριθμό των μελών ΔΕΠ που κατέχουν θέσεις στα κεντρικά όργανα διοίκησης διεθνών ακαδημαϊκών ή ερευνητικών οργανισμών ή διεθνών επιστημονικών εταιριών, τον αριθμό δημοσιεύσεων ανά καθηγητή, τον αριθμό ετεροαναφορών ανά καθηγητή, τον αριθμό ανά καθηγητή απλών συμμετοχών σε διεθνή ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών και τον αριθμό ανά καθηγητή συμμετοχών με συντονιστικό ρόλο σε ανταγωνιστικά προγράμματα έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών οργανισμών,

γγ) η διεθνοποίηση, η οποία αξιολογείται με βάση ιδίως τον αριθμό των αλλοδαπών φοιτητών σε αναλογία με τον συνολικό αριθμό εγγεγραμμένων φοιτητών, των φοιτητών που φοιτούν στο Ίδρυμα μέσω των ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των φοιτητών που φοιτούν στο εξωτερικό μέσω ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και τον αριθμό συμφωνιών συνεργασίας με άλλα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ελλάδας ή του εξωτερικού.

γ) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ανώτατου Συμβουλίου της ΕΘΑΑΕ, ορίζονται τα κριτήρια κατανομής και οι δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων των υποπαρ. α' και β', ο τρόπος με τον οποίο αυτοί σταθμίζονται και συνδυάζονται, μπορεί να ορίζονται ορισμένα ή όλα τα κριτήρια ή δείκτες ως υποχρεωτικοί για τα ΑΕΙ, καθώς και ορισμένα κριτήρια ή δείκτες ως προαιρετικοί για τα ΑΕΙ και, στην τελευταία περίπτωση, να ορίζεται πραιτέρω το πλήθος των κριτηρίων ή δεικτών τα οποία πρέπει να επιλέξει κάθε ΑΕΙ, καθώς και κάθε σχετική διαδικασία.

δ) Αν ένα ΑΕΙ δεν επιτύχει τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων στους οποίους έχει επιλέξει να αξιολογηθεί, σύμφωνα με την υποπαρ. β', τότε η επιχορήγηση που δεν θα λάβει ως συνέπεια της αξιολόγησής του θα κατανεμηθεί στην επιχορήγηση των λοιπών ΑΕΙ, σύμφωνα με τα ειδικότερα προβλεπόμενα στην απόφαση της υποπαρ. γ'.

ε) Η τακτική επιχορήγηση κατανέμεται στα ΑΕΙ με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται μέχρι τον Ιανουάριο εκάστου έτους, ύστερα από πρόταση του Ανώτατου Συμβουλίου της ΕΘΑΑΕ.

Στην επιχορήγηση από τον Κρατικό Προϋπολογισμό που κατανέμεται στα Ιδρύματα με την ως άνω διαδικασία, συμπεριλαμβάνονται, ειδικότερα, οι λειτουργικές δαπάνες του Τακτικού Προϋπολογισμού, εξαιρουμένου του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων».

Επομένως υπάρχουν ισχυρά κίνητρα που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση των Τμημάτων, αλλά ακόμα και τη βιωσιμότητά τους, που θα ωθήσουν τα Τμήματα να επιχειρήσουν να επιτύχουν υψηλούς δείκτες αξιολόγησης, όχι απαραίτητα βελτιώνοντας την ποιότητα εκπαίδευσης, αλλά απλά ικανοποιώντας τα πολύ συγκεκριμένα κριτήρια με κάθε τρόπο, ακόμα και αν αυτά δεν συνάδουν με την πραγματική βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

### 3. Στρεβλώσεις κριτηρίων αξιολόγησης

Μελετώντας τα κριτήρια αξιολόγησης για τη χρηματοδότηση των ΑΕΙ εντοπίσαμε κάποια κριτήρια, των οποίων η εφαρμογή μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, αλλά και στην κοινωνία. Συνεπώς, θεω-

ρούμε πως η εφαρμογή τους είναι τουλάχιστον προβληματική και προτείνουμε την αντικατάστασή τους από άλλα κριτήρια, που δεν δημιουργούν στρεβλώσεις και αντικατοπτρίζουν καλύτερα το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, δηλαδή τις γνώσεις των αποφοίτων.

#### Τα επίμαχα κριτήρια είναι τα εξής:

1. η ποιότητα διδασκαλίας αξιολογείται μόνο από ερωτηματολόγια φοιτητών και όχι απευθείας από επιτροπή αξιολόγησης,
2. τα μαθησιακά αποτελέσματα αξιολογούνται μόνο από την ομαλή πρόοδο των φοιτητών στα έτη σπουδών και τον αριθμό απονεμομένων πτυχίων των Τμημάτων και όχι απευθείας από μια εξωτερική επιτροπή που θα αξιολογεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες των φοιτητών.

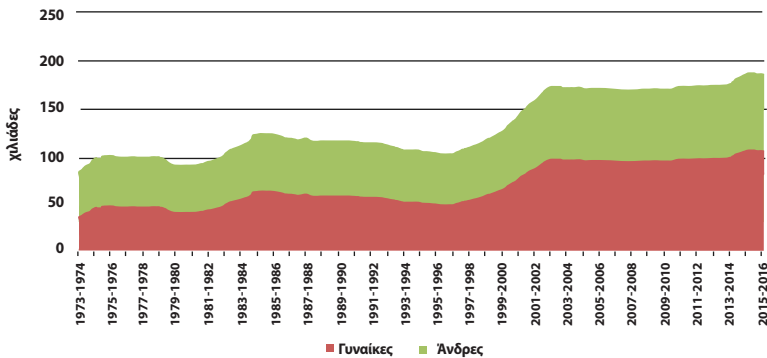
Τα κριτήρια αυτά θεσμοθετούνται σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, στο οποίο το γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών που εισάγονται στα ΑΕΙ είναι συνήθως αρκετά χαμηλό και πολλές φορές δεν δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την ομαλή πορεία των φοιτητών και την ανταπόκρισή τους σε απαιτήσεις τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διεθνούς επιπέδου. Όπως προαναφέρθηκε, αυτό οφείλεται στις παθογένειες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στον μεγάλο αριθμό φοιτητών που εισάγονται στα ΑΕΙ.

Τα παραπάνω επίμαχα κριτήρια, σε συνδυασμό με το αναφερθέν ακαδημαϊκό περιβάλλον, δημιουργούν ένα εκρηκτικό μίγμα που μπορεί να ωθήσει τα Τμήματα των ΑΕΙ σε υποβάθμιση του επιπέδου σπουδών, προκειμένου να επιτύχουν καλή επίδοση (υψηλή βαθμολογία) στα κριτήρια αυτά. Πανεπιστημιακά Ιδρύματα στα οποία λειτουργούν ακαδημαϊκές μονάδες με χαμηλές επιδόσεις σε αυτόν τον τομέα θα πρέπει να προβούν στις απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες, συμπεριλαμβανομένης και της ακαδημαϊκής αναδιάρθρωσής τους. Ελλοχεύει όμως ο κίνδυνος, αντί για διορθωτικές ενέργειες να χαλαρώσουν οι απαιτήσεις για την απόκτηση πτυχίου. Η ενδεχόμενη αυτή υποβάθμιση μπορεί να έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο (Βέττας & Δημητρόπουλος, 2017). Για να τεκμηριώσουμε την άποψή μας, θα αναφερθούμε σε έγκυρα στατιστικά δεδομένα που αφορούν το πλήθος των φοιτητών που εισάγονται στα πανεπιστήμια ανά έτος, το πλήθος αυτών που παίρνουν πτυχίο καθώς και το πλήθος των φοιτητών που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στον ελάχιστο δυνατό χρόνο.

Στο **Σχεδιάγραμμα 4** (παρακάτω) παρατηρούμε πως ο αριθμός των φοιτητών στα ελληνικά πανεπιστήμια για το χρονικό διάστημα 1973-2015 αυξάνει σχεδόν γραμμικά. Η μεταβολή είναι παρόμοια για τα δύο φύλα, με τον αριθμό των ανδρών να είναι σταθερά μεγαλύτερος από τον αριθμό των γυναικών. Είναι προφανές ότι η ροή εισόδου των φοιτητών στα ΑΕΙ είναι διαρκώς αυξανόμενη. Στο **Σχεδιάγραμμα 5**, από την άλλη πλευρά, απεικονίζεται ο λόγος του αριθμού εγγεγραμμένων φοιτητών στα ΑΕΙ προς το πλήθος των ΑΕΙ για το ίδιο χρονικό διάστημα, όπως και στο **Σχεδιάγραμμα 4**. Ο λόγος αυξάνει και πάλι σχεδόν γραμμικά. Ο αριθμός φοιτητών

που εισέρχονται στα ΑΕΙ αυξάνει διαρκώς. Τα ελληνικά ΑΕΙ σε αυτό το χρονικό διάστημα αυξήθηκαν, αλλά σε πολύ μικρότερο ποσοστό. Κατά συνέπεια, τα ΑΕΙ έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο εγγεγραμμένων φοιτητών ανά πανεπιστήμιο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί έναν «συνωστισμό» φοιτητών στα ΑΕΙ που διαρκώς γίνεται πιο έντονος. Ο συνωστισμός αυτός, σε συνδυασμό με τις ανεπάρκειες στα προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οδηγούν σε μεγάλο αριθμό εισαγομένων φοιτητών με γνωσιακό υπόβαθρο ανεπαρκές για επιτυχημένες σπουδές.

**Σχεδιάγραμμα 4:** Εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα από το έτος 1973 ως το 2015. Είναι ξεκάθαρη η διαρκής αύξηση του αριθμού των φοιτητών με την πάροδο του χρόνου, μία αύξηση που είναι παρόμοια και στα δύο φύλα (Βέττας & Δημητρόπουλος, 2017)



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

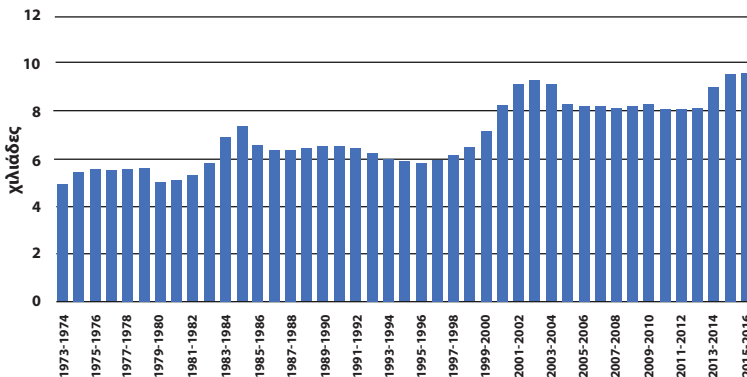
Το φαινόμενο αυτό δημιουργεί αυξημένο οικονομικό κόστος για τα πανεπιστήμια, που αφορά τη σίτιση, τη στέγαση, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους χώρους διδασκαλίας. Ένας τρόπος εκτόνωσης αυτού του φαινομένου είναι η απόκτηση του πτυχίου, δηλαδή η δημιουργία αυξημένης ροής αποφοίτων.

Ένα λυπηρό φαινόμενο που εμφανίζεται έντονα και εκτονώνει, με αρνητικές συνέπειες, τον συνωστισμό αυτό είναι η εγκατάλειψη των σπουδών από μεγάλη μερίδα των φοιτητών χωρίς να υπάρχει πρόνοια να κατευθυνθούν οι φοιτητές αυτοί σε συγκεκριμένη επαγγελματική κατεύθυνση μετά την εγκατάλειψη των σπουδών τους. Σύμφωνα με στατιστικές μελέτες, κατά μέσο όρο περίπου το 30% των φοιτητών έχει ξεπεράσει το όριο του  $v+2$  χωρίς να αποκτήσει πτυχίο (Οικονομίδα, 25/9/18). Οι φοιτητές αυτοί χαρακτηρίζονται «αιώνιοι» (Λακασάς, 2021α). Νεότερες έρευνες (Λακασάς, 2021δ) προσδιορίζουν στο 50% περίπου το ποσοστό αποφοίτησης από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Αρκετές πανεπιστημιακές Σχολές στην Ελλάδα δημοσιεύουν στατιστικά δεδομένα φοίτησης (Καρπούζας, 2021). Η εγκατάλειψη (Στρατηγάκης, 2021) και κατά συνέπεια η μη ολοκλήρωση των σπουδών τους μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες (Κάτσικας, 1/2/20), όπως:

1. στον βαθμό δυσκολίας της Σχολής που έχει εισαχθεί ο φοιτητής, όπου εξαιτίας χαμηλού γνωσιακού υποβάθρου αδυνατεί να παρακολουθήσει τη ροή των σπουδών,
2. σε οικονομική αδυναμία της οικογένειας να υποστηρίζει τις σπουδές του φοιτητή-μέλους σε άλλη πόλη από αυτή της μόνιμης κατοικίας, αλλά και
3. στη μη ικανοποίηση των φοιτητών ως προς τις προσδοκίες που είχαν καλλιεργήσει για το επίπεδο σπουδών σε μία Σχολή αλλά και τη μελλοντική τους επαγγελματική αποκατάσταση.

Επομένως, τα κριτήρια αξιολόγησης των ΑΕΙ πρέπει να αξιολογηθούν αφού ληφθούν υπόψη τα παραπάνω φαινόμενα, που δυστυχώς είναι πολύ πιο έντονα στην Ελλάδα από ό,τι σε άλλες χώρες της ΕΕ, όπου εφαρμόζονται αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης. Μέσα από τα κριτήρια αξιολόγησης παρατηρούμε επίσης ότι υπάρχει έλλειψη ενός ή περισσότερων κριτηρίων που θα αξιολογούν την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων σε θέσεις, όπου αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες του πτυχίου που έχουν αποκτήσει (εδώ απαιτείται ποσοτική παρακολούθηση της επαγγελματικής πορείας των αποφοίτων). Ένα τέτοιο κριτήριο θεωρούμε πως είναι απαραίτητο, γιατί μετράει ικανοποιητικά τον βαθμό στον οποίο οι αποκτώμενες δεξιότητες αξιοποιούνται από την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Η ενδεχόμενη μειωμένη αξιοποίηση των αποκτωμένων δεξιοτήτων μπορεί να οφείλεται είτε στο ότι οι παρεχόμενες δεξιότητες είναι ανεπαρκείς είτε στο ότι είναι παρωχημένες και δεν μπορούν να απορροφηθούν στα πλαίσια των σύγχρονων αναγκών της κοινωνίας.

**Σχεδιάγραμμα 5:** Εξέλιξη του λόγου του αριθμού των φοιτητών ανά Πανεπιστημιακό Ίδρυμα τα έτη 1973 έως 2016 (Βέττας & Δημητρόπουλος, 2017)



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ **Επεξεργασία στοιχείων:** ΙΟΒΕ

Όταν ο βαθμός απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων κατά τις προπτυχιακές σπουδών είναι χαμηλός, δηλαδή οι απόφοιτοι προσπαθούν με ανεπαρκείς δεξιότητες να βρουν εργασία ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους, τότε δημιουργούνται πολλά προβλήματα και δυσαρμονίες που αφορούν ποικίλους τομείς (ΜΟΔΙΠ Πανεπιστη-



μίου Πατρών, 2017). Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε την έλλειψη ανταγωνιστικότητας σε σχέση με απόφοιτους από άλλα πανεπιστήμια (ελληνικά ή πανεπιστήμια του εξωτερικού). Επίσης, οι υπηρεσίες που θα παρέχονται στους πολίτες από τέτοιους απόφοιτους θα είναι υποβαθμισμένες, ενώ σίγουρα θα υπάρχουν και οικονομικές επιπτώσεις ακόμα και για αποφοίτους που απασχολούνται στην αγορά εργασίας, αφού η παραγωγικότητα αλλά και οι αμοιβές είναι ανάλογες των προσόντων και των ικανοτήτων των εργαζομένων.

#### 4. Προτεινόμενα νέα κριτήρια αξιολόγησης

Ο λόγος των εξερχομένων προς τους εισερχόμενους φοιτητές είναι γνωστός ως **ρυθμός αποφοίτησης** και μπορεί να υπολογιστεί σε επίπεδο Τμήματος ή και Ιδρύματος (Μήτκας, 2021). Όσο πιο κοντά είναι στο 100% τόσο καλύτερα ένα πανεπιστήμιο επιτυγχάνει τον πρωταρχικό του στόχο. Ο ρυθμός αποφοίτησης είναι ένας από τους πιο συχνά χρησιμοποιούμενους δείκτες ποιότητας στο εξωτερικό, ο οποίος λαμβάνεται υπόψη για τον προσδιορισμό της θέσης του Ιδρύματος στα συστήματα κατάταξης. Μεγάλα πανεπιστήμια του εξωτερικού δίνουν έμφαση και προβάλλουν έναν πολύ καλό ρυθμό αποφοίτησης με στόχο την επίδειξη ακαδημαϊκής υπεροχής των προγραμμάτων σπουδών τους. Αυτή όμως είναι μια πολιτική που ακολουθείται διαχρονικά. Όταν εμφανίζεται ξαφνικά σε ένα Ίδρυμα ή έναν πανεπιστημιακό χώρο με τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν ως κριτήριο χρηματοδότησης, τότε μπορούν να δημιουργηθούν οι στρεβλώσεις των κινήτρων που αναφέραμε.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω στρεβλώσεων, προτείνεται να εφαρμοστούν νέα κριτήρια, τα οποία θεωρούμε πως θα αποτιμήσουν με μεγαλύτερη αντικειμενικότητα το εκπαιδευτικό έργο, την αποτελεσματικότητά του στην αγορά εργασίας, καθώς και τις γνώσεις των φοιτητών. Τα κριτήρια που προτείνουμε είναι τα ακόλουθα:

1. απευθείας αξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας από επιτροπή επιπλέον των ερωτηματολογίων από φοιτητές,
2. απευθείας εξωτερική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των δεξιοτήτων των φοιτητών με δειγματοληπτική προφορική συζήτηση με την επιτροπή και με αυτόματα βαθμολογούμενα online quiz σε μεγάλους αριθμούς φοιτητών,
3. ποσοτική μέτρηση επαγγελματικής αποκατάστασης αποφοίτων σε θέσεις που αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες του πτυχίου,
4. περαιτέρω και υποχρεωτική αξιοποίηση της αξιολόγησης που γίνεται στα πανεπιστημιακά Τμήματα από έγκυρους διεθνείς οργανισμούς.

Επιχειρώντας μια σύντομη παρουσίαση των προτεινόμενων κριτηρίων μπορούμε να πούμε ότι σχετικά με το **1<sup>ο</sup> κριτήριο** προτείνεται να υπάρχει μία επιτροπή που θα αποτελείται από μέλη ΔΕΠ του πανεπιστημίου ή και άλλων πανεπιστημίων, επι-



φορτισμένη να αξιολογεί την ποιότητα διδασκαλίας με κριτήρια τη χρήση στοιχείων και μέσων που ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

**Στο 2<sup>ο</sup> κριτήριο** προτείνουμε την αποτίμηση της γνώσης που έχουν αποκομίσει οι φοιτητές από τις σπουδές τους μέσω διαγνωστικών τεστ. Στα τεστ αυτά θα συμμετέχει μεγάλος αριθμός φοιτητών από κάθε Τμήμα που θα έχει επιλεγεί με τυχαίο τρόπο ή όλοι οι φοιτητές. Τα θέματα θα είναι κοινά για όλους τους αποφοίτους των ελληνικών πανεπιστημίων που έχουν αποφοιτήσει από ίδιο Τμήμα, για παράδειγμα από Τμήμα Φυσικής.

**Στο 3<sup>ο</sup> κριτήριο** προτείνουμε να ελέγχεται η επαγγελματική πορεία των αποφοίτων μετά από ένα χρονικό διάστημα, ενδεικτικά αναφέρουμε 2 χρόνια, από την ημέρα κτήσης του πτυχίου. Είναι μια έρευνα που θα μπορούσε εύκολα να γίνει από τη γραμματεία κάθε Τμήματος, αφού εκεί υπάρχουν τα στοιχεία επικοινωνίας με τους φοιτητές. Ο χρόνος επαγγελματικής αποκατάστασης ή περαιτέρω σπουδών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το επίπεδο σπουδών που έχουν αποκτήσει οι απόφοιτοι. Η ποσοτική μοριοδότηση θα μπορούσε να γίνεται με βάση το ποσοστό και τη μέση αμοιβή αποφοίτων που εργάζονται, αξιοποιώντας σε σημαντικό βαθμό τις συγκεκριμένες δεξιότητες/γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

**Το 4<sup>ο</sup> κριτήριο** είναι ένα ευρέως διαδεδομένο εργαλείο αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στη διεθνή επιστημονική κοινότητα με μεγάλη χρηστική δυνατότητα. Πολλοί φορείς αξιολογούν τα πανεπιστήμια ανά τον κόσμο με αξιόπιστα κριτήρια, τα οποία έχουν μικροδιαφορές από φορέα σε φορέα αξιολόγησης. Αυτές οι κατατάξεις θεωρούνται έγκυρες και αξιόπιστες, οπότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση από κάθε ενδιαφερόμενο για την κατανομή της χρηματοδότησης και την αξιολόγηση των προπτυχιακών προγραμμάτων. Ο νέος νόμος περιλαμβάνει στοιχεία από αυτό το κριτήριο. Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε πως αυτή η πρόβλεψη είναι στη σωστή κατεύθυνση, μιας και εισάγει αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης.

Με τα προτεινόμενα νέα κριτήρια μπορούν να αποφευχθούν οι στρεβλώσεις που αναφέρθηκαν στην ενότητα 3 καθώς με αυτή την παράμετρο θα αποτυπώνεται το κατά πόσο η πιθανή αύξηση του ρυθμού αποφοίτησης οφείλεται ή όχι σε υποβάθμιση των παρεχόμενων δεξιοτήτων και γνώσεων. Έτσι, καλή βαθμολογία αξιολόγησης θα μπορεί με πιο αντικειμενικό τρόπο να δικαιολογήσει αύξηση της χρηματοδότησης. Ταυτόχρονα, στα πλαίσια των προτεινόμενων κριτηρίων, θα αξιολογείται το επίπεδο διδασκαλίας και οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία με πιο αντικειμενικό τρόπο.

## 5. Συμπεράσματα

Η σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που παρέχονται στα ΑΕΙ είναι ζωτικής σημασίας για τη διεθνή ανταγωνιστικότητα των ΑΕΙ, την αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών στους φοιτητές προς όφελος των φορολογουμένων πολιτών και της κοινωνίας. Η αξιοποίηση αυτή απαιτεί τη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων που αξιολογούν και κινητοποιούν τα ΑΕΙ στην κατεύθυνση ουσιαστικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το νέο πλαίσιο νόμου είναι στη σωστή κατεύθυνση και είναι γεγονός ότι αντίστοιχη διαδικασία εφαρμόζεται σε πολλές προηγμένες επιστημονικά χώρες.

Μέσα στον νόμο για τη χρηματοδότηση, ο οποίος περιέχει ένα μεγάλο πλήθος κριτηρίων αξιολόγησης των πανεπιστημίων, διακρίναμε κάποια κριτήρια τα οποία θεωρούμε πως αν εφαρμοστούν υπάρχει κίνδυνος δημιουργίας στρεβλών κινήτρων για τα ΑΕΙ που μπορεί να οδηγήσουν σε υποβάθμιση του επιπέδου εκπαίδευσης που παρέχεται από αυτά. Τα επίμαχα κριτήρια αναφέρονται κυρίως στον ρυθμό αποφοίτησης των φοιτητών, ο οποίος διεθνώς αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης, που υποθέτει όμως την ύπαρξη επαρκούς υποβάθρου γνώσεων των εισαγομένων φοιτητών. Στην Ελλάδα, λόγω των παθογενειών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του μεγάλου αριθμού των εισαγομένων φοιτητών, η υπόθεση δεν ισχύει σε σημαντικό βαθμό. Ελλοχεύει κατά συνέπεια ο κίνδυνος, προκειμένου τα ΑΕΙ να αυξήσουν τον ρυθμό αποφοίτησης, να μειώσουν τις απαιτήσεις για την απόκτηση του πτυχίου.

Εντοπίζοντας αυτή την πιθανή αδυναμία του νέου νόμου, προτείναμε τη θέσπιση επιπλέον κριτηρίων αξιολόγησης των γνώσεων που αποκτούν οι φοιτητές από το Τμήμα από όπου αποφοιτούν. Προτείνουμε ως κριτήρια, την καταγραφή της επαγγελματικής εξέλιξης των φοιτητών μετά την αποφοίτηση, τη μέτρηση μέσω διαγνωστικών τεστ των γνώσεων που έχουν αποκτήσει, καθώς και την κατάταξη των πανεπιστημίων με βάση τις διεθνείς αξιολογήσεις. Θεωρούμε πως τα κριτήρια που έχουμε προτείνει είναι στη σωστή κατεύθυνση, καθώς αποφεύγεται το ενδεχόμενο παραγωγής πτυχιούχων με ανεπαρκείς δεξιότητες και γνώσεις. Άλλωστε, στη σημερινή εποχή με τις αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας από το επιστημονικό δυναμικό, η αναβάθμιση των σπουδών και η βέλτιστη δυνατή εκπαίδευση των αποφοίτων είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόοδο και την ανάπτυξη.

Ο αντίλογος στην εφαρμογή των προτεινόμενων επιπλέον κριτηρίων αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι ότι παραβιάζεται η αυτονομία των ΑΕΙ με νέες εξωγενείς παρεμβάσεις και ελέγχους. Τονίζουμε όμως ότι οι προτάσεις που διατυπώνονται στο κεφάλαιο αυτό αφορούν μόνο την κινητροδότηση και λογοδοσία και όχι την αυτονομία των ΑΕΙ. Η εκπαιδευτική διαδικασία και η διαμόρφωσή της είναι αποκλειστικό προνόμιο των ΑΕΙ στα πλαίσια της αυτονομίας τους, η οποία βεβαίως και θα πρέπει να είναι σεβαστή. Ο έλεγχος όμως της αποτελεσματικότητας

της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η δημιουργία κινήτρων για αποτελεσματική και αναβαθμισμένη εκπαιδευτική διαδικασία προς όφελος της κοινωνίας και των αποφοίτων είναι δικαίωμα και υποχρέωση των εκπροσώπων της κοινωνίας που είναι η εκάστοτε κυβέρνηση. Ευελπιστούμε ότι η παρούσα εργασία θα φωτίσει ορισμένες πτυχές της διαδικασίας κινητροδότησης των ΑΕΙ που δεν έχουν ληφθεί υπόψη στο παρόν πλαίσιο, στο οποίο εντοπίζονται ορισμένες στρεβλώσεις κινήτρων προς τα ΑΕΙ. Η αντιμετώπιση αυτών των στρεβλώσεων, μέσω των νέων προτεινόμενων κριτηρίων, θα βοηθήσει στην αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

## Βιβλιογραφία

- Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση** (2014). *Πιστοποίηση Προγραμμάτων Σπουδών: Διαδικασία και Προσδιορισμός Κριτηρίων Πιστοποίησης*. Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας. Ανακτήθηκε από <https://www.ihu.gr/modip>
- Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση** (2017). *Οδηγός Πιστοποίησης Προγράμματος Σπουδών*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από [https://modip.upatras.gr/sites/modip.upatras.gr/files/uploaded\\_page\\_files/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%A0%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%A0%CE%A3\\_v6.2.pdf](https://modip.upatras.gr/sites/modip.upatras.gr/files/uploaded_page_files/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%A0%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CE%A0%CE%A3_v6.2.pdf)
- Βέττας, Ν., & Δημητρόπουλος, Α.** (2017). *Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα – Επιπτώσεις της κρίσης και προκλήσεις*. Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ). Ανακτήθηκε από [http://iobe.gr/docs/research/RES\\_05\\_F\\_05072017\\_REP\\_GR.pdf](http://iobe.gr/docs/research/RES_05_F_05072017_REP_GR.pdf)
- Βουγιουκλάκης, Γ., Κακάμπουρα, Α., & Κοσιώνη, Α.** (2011). *Αξιολόγηση των ΑΕΙ. Προβλήματα και προοπτικές. Η εμπειρία της Οδοντιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών από τη διαδικασία Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης*. Οδοντιατρική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανακτήθηκε από <http://www.dent.uoa.gr/fileadmin/dent.uoa.gr/uploads/evaluation/AEI-UNIVERSITY-EVALUATION.pdf>
- Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων** (2019). Φτιάχνουμε το Πανεπιστήμιο του μέλλοντος, σήμερα – Σχέδιο νόμου για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: παρουσίαση και επεξήγηση της φιλοσοφίας του. Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/MinEdu%20-%20%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF\\_PressConf-final\\_f.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2019/MinEdu%20-%20%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF_PressConf-final_f.pdf)
- Eurydice** (2021). *Ελλάδα: Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. European Commission. Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-27\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-higher-education-27_el)
- Καρπούζας, Δ.** (2021). Στατιστικά Φοίτησης. Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από <http://www.bio.uth.gr>
- Κάτσικας, Χ.** (2020, Φεβρουάριος 1). Είναι οι Έλληνες φοιτητές φυγόπονοι και «αιώνιοι»; Ανακτήθηκε από <https://www.e-prologos.gr/%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CE%B9-%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B5%CF%82-%CF%86%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82-%CF%86-%CF%85%CE%B3%CF%8C%CF%80%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%B9-%CE%BA/>

- Λακασάς, Α.** (2021α, Ιανουάριος 11). Πλειονότητα οι «αιώνιοι» σε πολλά πανεπιστήμια. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <https://www.kathimerini.gr/society/561221302/pleionotitai-oi-aionioi-se-polla-panepistimia/>
- Λακασάς, Α.** (2021β, Οκτώβριος 18). Στο κυνήγι του Άριστα τα ΑΕΙ – Τα κριτήρια χρηματοδότησης. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <https://www.kathimerini.gr/society/561542596/sto-kynigi-toy-arista-ta-aei-ta-kritiria-chrimatodotisis/>
- Λακασάς, Α.** (2021γ, Νοέμβριος 2). Σχολές Πληροφορικής: Επτά χρόνια για πτυχίο – Πανεπιστημιακοί μιλούν στην «Κ». *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <https://www.kathimerini.gr/society/561563158/scholes-pliroforikis-eppta-chronia-gia-ptychio-panepistimiakoi-miloy-n-stin-k/>
- Λακασάς, Α.** (2021δ, Νοέμβριος 26). Οι μισοί φοιτητές δεν φθάνουν στο πτυχίο. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από <https://www.kathimerini.gr/society/561602734/oi-misoifoitites-den-ftanoy-n-sto-ptychio/>
- Μήτκας, Π. Α.** (2021, Μάρτιος 4). Ο ρυθμός αποφοίτησης ως δείκτης ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε από <https://www.tovima.gr/2021/03/04/opinions/o-rythmos-afoitisis-os-deiktis-poiotitas-tis-anotatis-ekpaideysis/>
- Νόμος 3879/2010**, άρθρο 16, παρ. 4, περ. δ', Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 163/Α/21-9-2010).
- Νόμος 4009/2011**, άρθρο 65, Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 195-6/09/2011).
- Νόμος 4009/2011**, άρθρο 66, Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 195-6/09/2011).
- Νόμος 4009/2011**, άρθρο 70, Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 195-6/09/2011).
- Νόμος 4009/2011**, άρθρο 71, παρ. 5, Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 195-6/09/2011).
- Νόμος 4653/2020**, άρθρο 16, παρ. 2, περ. β' γ' και ε', Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 12/Α/21-1-2020).
- Νόμος 4790/2021**, άρθρο 99, Ρυθμίσεις για τους δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων των Α.Ε.Ι. – Τροποποίηση της παρ. 2 του άρθρου 16 του ν. 4653/2020, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 12/Α/21-1-2020).
- Οικονομίδη, Ε.** (2018, Σεπτέμβριος 25). Το 29% των φοιτητών τελειώνει τα πανεπιστήμια με 6-7 χρόνια καθυστέρηση. *Ελεύθερος Τύπος*. Ανακτήθηκε από <https://eleftherostypos.gr/ellada/296955-to-29-ton-foititon-teleionei-ta-panepistimia-me-6-7-xronia-kathysterisi/>
- Στρατηγάκης, Σ.** (2021, Αύγουστος 14). Ποιοι εγκαταλείπουν τις σπουδές τους; *Η Ναυτεμπορική*. Ανακτήθηκε από <https://m.naftemporiki.gr/story/1761392/poioi-egkataleipoun-tis-sproudes-tous>

# 3<sup>η</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

---

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ  
ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

## ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Ζωή Γαβριηλίδου

Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας ΔΠΘ,  
Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας ΔΠΘ  
Email: zoegab@otenet.gr

### ABSTRACT

Evaluation and continuous improvement of the quality of teaching and learning in higher education is an issue of major importance, even though often neglected. This chapter focuses on learning and teaching as quality assurance indicators within Higher Education Institutions. In the first part of the paper, we describe what we mean by student learning. We then offer a detailed list of good practice in learning and teaching according to the *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* and highlight current trends (student-centered learning, evidence-based learning and teaching, equity and inclusion, link between education and research, soft skill development, etc.) in the European Higher Education Area concerning learning and teaching. In the next part, we discuss the role of Learning and Teaching Centers in institutional quality assurance in teaching and learning and, finally, we critically discuss possible constraints to effective leadership and management of learning and teaching and we offer our suggestions. The contribution of this chapter lies in the fact that it is one of the few, in the Greek literature, to discuss quality assurance in learning and teaching.

**Keywords:** Quality assurance in teaching and learning, Learning and Teaching Centers, student-centered learning, European Higher Education Area

## 1. Εισαγωγή

Από την *universitas* του μεσαίωνα, που είχε ως στόχο την καταγραφή της παραχθείσας έως τότε γνώσης και την παραγωγή νέας, και το χουμπολντιανό πανεπιστήμιο του 19<sup>ου</sup> αιώνα, που διεκδίκησε την ελευθερία στην έρευνα και τη

διδασκαλία, ο θεσμός του πανεπιστημίου έχει μετασηματιστεί αρκετές φορές, ακολουθώντας, με κάποια καθυστέρηση ίσως, τις επιτελούμενες κάθε φορά κοινωνικές αλλαγές (Κυπριανός, 2016).

Σήμερα το πανεπιστήμιο, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, βρίσκεται σε μια κρίσιμη καμπή, καθώς οφείλει να αντιμετωπίσει μια σειρά από προκλήσεις όπως:

- α) η αύξηση ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση και η συνακόλουθη μαζικοποίηση των σπουδών,
- β) ο ανταγωνισμός με τα αμερικανικά πανεπιστήμια και η συνακόλουθη ανάγκη διεθνοποίησης, μέσω της δημιουργίας ενός ελκυστικού εκπαιδευτικού πλαισίου για την προσέλκυση φοιτητών από τις ΗΠΑ ή τις χώρες της Ασίας και της Αφρικής,
- γ) η ανάγκη δημιουργίας προϋποθέσεων για την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη στο ακαδημαϊκό γίνεσθαι ομάδων που έμειναν για πολύ καιρό αποκλεισμένες από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή που επέλεξαν να φοιτήσουν σε χώρα διαφορετική από τη χώρα προέλευσής τους,
- δ) η σύνδεση των πανεπιστημίων με τη βιομηχανία, ώστε να αποτελέσουν μοχλό καινοτομίας, μεταφοράς τεχνογνωσίας, οικονομικής ανάπτυξης, κ.ά.

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο *Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης* (COM(203)58) επισημαίνεται, μεταξύ άλλων, ότι τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια δεν είναι ανταγωνιστικά και ως εκ τούτου προβάλλεται η ανάγκη μετασηματισμού τους (Παπαδιαμαντάκη, 2017). Νεότερη, δε, έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy* (COM(2005)152) τονίζει την ανάγκη προσφοράς διεπιστημονικών προγραμμάτων σπουδών σε αντικείμενα αιχμής που προορίζονται για ευρύτερες ηλικιακές ομάδες (διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων) και παροτρύνει για την υιοθέτηση φοιτητοκεντρικών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, αν παραδοσιακά η αποστολή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδεόταν με τον τρόπο με τον οποίο τα πανεπιστήμια διαχειρίζονται την παραγωγή νέας γνώσης (έρευνα) ή δι-αχέουν και αναπαράγουν τη γνώση (διδασκαλία), σήμερα η διάχυση της γνώσης (οφείλει να) γίνεται διά βίου και μέσω της κατάρτισης, ενώ παράλληλα τα πανεπιστήμια οφείλουν να αξιοποιήσουν τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για να διαδώσουν τη γνώση και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους (digital transformation) ή να την εφαρμόσουν μέσω τεχνολογικών καινοτομιών προς όφελος της κοινωνίας, αναλαμβάνοντας παράλληλα έναν κοινωνικό ρόλο, τόσο προς την κατεύθυνση τόνωσης της οικονομικής ανάπτυξης όσο και προς τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις του διεθνούς πλαισίου και της παγκοσμιοποίησης.

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, την τελευταία εικοσαετία σημαντικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις επιχειρήθηκαν στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), οι οποίες υποστηρίχτηκαν από μεταρρυθμίσεις και πρωτοβουλίες σε ευρωπαϊκό (διαδικασία Μπολόνια) και εθνικό πλαίσιο (Σχέδιο Αθηνά), αλλά και εντός των πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Ως αποτέλεσμα, συμπεριλήφθηκαν ψηλά στην ατζέντα του ΕΧΑΕ έννοιες όπως η φοιτητοκεντρική μάθηση, η διασφάλιση ποιότητας και η δημιουργία προγραμμάτων σπουδών με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον προτεραιότητα αποτέλεσε η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη, η προώθηση της βιωσιμότητας και η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων μέσα από τα προγράμματα σπουδών, η προώθηση της ψυχικής ευεξίας (wellbeing) ως χαρακτηριστικό που προκύπτει (ή διασφαλίζεται) από το μαθησιακό περιβάλλον (ιδιαίτερα ως αίτημα που προέκυψε κατά την εποχή της πανδημίας COVID-19) και η υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και μιας πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, η οποία στοχεύει στη διασύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα, της γνώσης με την εφαρμογή της για την επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάδειξη του κοινωνικού ρόλου του πανεπιστημίου.

Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να φωτίσει τη σχέση της διδασκαλίας και της μάθησης με τη διασφάλιση ποιότητας και να συζητήσει κριτικά καλές πρακτικές διδασκαλίας που εγγυώνται ότι η μάθηση επιτελείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις διασφάλισης ποιότητας, όπως αυτές περιγράφονται στα *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζεται η σχέση της διδασκαλίας με τη μάθηση μέσα από μια ενδεδειγμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από το θέμα. Στη συνέχεια, επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια της διασφάλισης ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση και να αναδείξουμε όλες εκείνες τις παραμέτρους (φοιτητοκεντρική μάθηση, διδασκαλία βασισμένη σε τεκμήρια, σύνδεση μαθησιακών αποτελεσμάτων – προγραμμάτων σπουδών – αξιολόγησης, ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη, ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, προώθηση βιώσιμης ανάπτυξης μέσα από τη διδασκαλία, καλλιέργεια αυτορρύθμισης στη μάθηση, ψηφιακός μετασχηματισμός, σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, σύνδεση της γνώσης με την επαγγελματική αποκατάσταση), οι οποίες προσδιορίζουν την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση που οδηγεί στον μετασχηματισμό των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Τέλος, αναφερόμαστε στη σημασία των Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) για την ενδυνάμωση του διδακτικού προσωπικού των ΑΕΙ της χώρας και την ανάπτυξη σε αυτούς δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για μια διδασκαλία που να εγγυάται την επιτυχή μάθηση των φοιτητών, καθώς και στον ρόλο της Διοίκησης των Ιδρυμάτων για την προώθηση πολιτικών που ενισχύουν την ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση εντός των πανεπιστημίων.



## 2. Διδασκαλία και μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση

Η πλειονότητα των διδασκόντων στο πανεπιστήμιο διδάσκουν στους φοιτητές τους χωρίς, ωστόσο, να γνωρίζουν πώς οι φοιτητές μαθαίνουν και αν ο τρόπος με τον οποίον οι ίδιοι τους διδάσκουν κινητοποιεί τη μάθηση (Fry, Ketteridge & Marshal, 2009). Βέβαια, δεν είναι καθόλου εύκολο να απαντήσει κανείς στα δύο αυτά ερωτήματα, αφενός γιατί κάθε φοιτητής έχει το δικό του μαθησιακό προφίλ και μια σειρά άλλα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. παρουσία ή έλλειψη κινήτρου) ή υπόβαθρο που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, αφετέρου γιατί η απάντηση που θα δώσουμε εξαρτάται από τη θεωρία μάθησης που θα ακολουθήσουμε. Παρόλα αυτά, οι διδάσκοντες, δίνοντας συνήθως έμφαση αποκλειστικά στη μετάδοση περιεχόμενου, αντιλαμβάνονται, τις περισσότερες φορές, τη διδασκαλία ως μεταβίβαση των γνώσεων που οι ίδιοι κατέχουν στους φοιτητές τους (Light & Cox, 2001), θεωρώντας ως περίπου αυτονόητο ότι οι φοιτητές μαθαίνουν ό,τι διδάσκονται. Αυτή η οπτική, όμως, αφενός αναγνωρίζει έναν παθητικό ρόλο στους φοιτητές, αφετέρου δεν επιτρέπει στους διδάσκοντες να αντιληφθούν ότι η μάθηση είναι μια ενεργός διαδικασία κατανόησης του κόσμου, κατασκευής νοήματος, απόκτησης νέας γνώσης και εφαρμογής της γνώσης στην καθημερινή ζωή.

Έτσι, ολοένα και περισσότερο υποστηρίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Fry, Ketteridge & Marshal, 2009; Martens & Prosser, 1998) ότι η διδασκαλία δεν αφορά μόνο την παρουσίαση του περιεχομένου στους φοιτητές, ακόμη και αν αυτή γίνεται με τη χρήση νέων τεχνολογιών ή άλλου υποστηρικτικού υλικού. Αφορά κυρίως τη διασφάλιση της μάθησης (Ramsden, 1992), δίνοντας έμφαση στο τι και πώς μαθαίνουν οι φοιτητές, πώς αυτό μπορεί να βελτιωθεί (Trigwell & Prosser, 1991; 2006) και με ποιον τρόπο θα καλλιεργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που εξασφαλίζει, ενθαρρύνει και ενδυναμώνει την «ποιοτική» μάθηση. Με τον όρο *ποιοτική μάθηση*, αναφερόμαστε εδώ στη μάθηση που εστιάζει στην παραγωγή νοήματος και όχι στην αναπαραγωγή (Martens & Prosser, 1998). Μάλιστα, η έρευνα γύρω από τη μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έδειξε ότι οι φοιτητές προσεγγίζουν το γνωστικό τους αντικείμενο με ποιοτικά διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το αν υιοθετούν «επιφανειακές» ή «βαθύτερες» προσεγγίσεις και αυτό επηρεάζει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Fry, Ketteridge & Marshal, 2009; Prosser & Trigwell, 1999). Οι βαθύτερες προσεγγίσεις στη μάθηση χαρακτηρίζονται από την πρόθεση των φοιτητών να αναζητήσουν και να κατανοήσουν νοήματα, συνδέοντας την προηγούμενη γνώση με τη νέα ή αποτιμώντας κριτικά και εστιάζοντας σε βασικά ζητήματα και έννοιες, επιστρατεύοντας γνωστικές διεργασίες υψηλού επιπέδου και μεταγνώση και αυτορρυθμίζοντας τη μάθησή τους. Η επιφανειακή μάθηση, από την άλλη πλευρά, δίνει έμφαση στην απομνημόνευση της πληροφορίας δίχως πρότερη κριτική αποτίμηση του ουσιώδους από το μη σημαντικό και δίχως αξιοποίηση της παλαιάς γνώσης για την απόκτηση νέας γνώσης, σε μια προσπάθεια των φοιτητών να δώσουν την εντύπωση ότι κατέκτησαν επαρκώς τη γνώση. Σε αυτή την περίπτωση επιστρατεύονται επιφανειακές γνωστικές διεργασίες.

Η προσέγγιση στη μάθηση που θα υιοθετήσουν οι φοιτητές δεν αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των φοιτητών, αλλά εξαρτάται και προκύπτει από τον τρόπο διδασκαλίας, την ανταπόκριση του φοιτητή στο μαθησιακό περιβάλλον και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος (Biggs, 1987; Gavriilidou, 2022; Ramsden, 1988; 2003). Διδασκαλία που ενισχύει την αποστήθιση και τη μηχανιστική αναπαραγωγή της γνώσης και αποτιμά την κατάκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μόνο με τελική εξέταση ενθαρρύνει, ως επί το πλείστον, την επιφανειακή μάθηση, ενώ διδασκαλία που καλλιεργεί στους φοιτητές στρατηγικές μάθησης εστιάζει στα σημαντικά ερωτήματα της επιστήμης (big ideas), τους θέτει σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων, τους παροτρύνει να προσεγγίσουν κριτικά τις βασικές ιδέες του μαθήματος, εξασκώντας τους στο να μάθουν πώς να μαθαίνουν και αξιολογεί κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα μέσω διαμορφωτικής αξιολόγησης που αξιοποιεί πολλαπλούς διαφορετικούς τρόπους αποτίμησης του μαθησιακού αποτελέσματος ενισχύει την υιοθέτηση βαθύτερων μαθησιακών προσεγγίσεων. Κάποιοι ερευνητές (Prosser & Trigwell, 1999) προχώρησαν ακόμη περαιτέρω, υποστηρίζοντας ότι το διδακτικό προσωπικό που υιοθετεί τις αρχές της φοιτητοκεντρικής μάθησης (βλ. 3.3 παρακάτω) στη διδασκαλία του ενισχύει την υιοθέτηση βαθύτερων προσεγγίσεων στη μάθηση των φοιτητών τους.

### 3. Διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση

Ποια, όμως, είναι η σχέση της διασφάλισης ποιότητας με τη διδασκαλία και τη μάθηση ή πώς διασφαλίζεται η ποιότητα στις δύο αυτές διαδικασίες; Τα *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* αποτελούν ένα θεμελιώδες κείμενο αρχών που στοχεύει στη δημιουργία συναντιληψης, προκειμένου να απαντήσουμε με επάρκεια στο παραπάνω ερώτημα. Παράλληλα, έχουν αποτελέσει ένα γενικό πλαίσιο για τη διδασκαλία και τη μάθηση που έπαιξε σημαντικότατο ρόλο στη διαμόρφωση εθνικών ή ιδρυματικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στο πλαίσιο του ΕΧΑΕ.

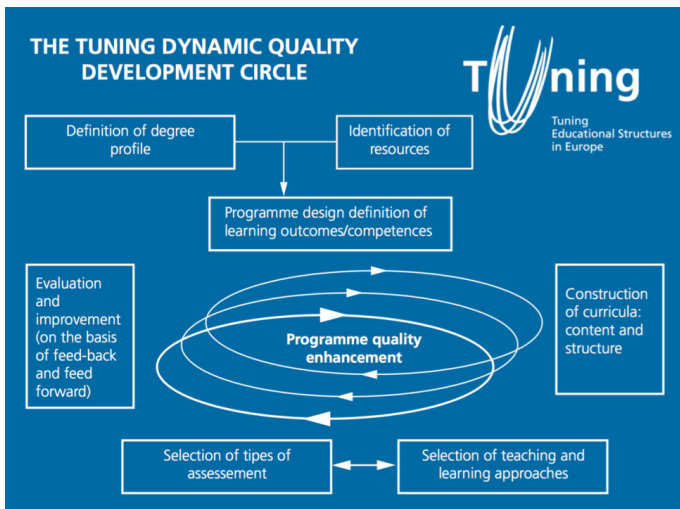
Το κείμενο περιλαμβάνει ένα σύνολο *προδιαγραφών* (standards) ή απαιτήσεων, όπως αποδόθηκε ο όρος στο ελληνικό πρότυπο πιστοποίησης από την Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ, νυν Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, ΕΘΑΑΕ), και *οδηγιών* (guidelines) που αναδεικνύουν τις σημαντικότερες παραμέτρους, οι οποίες διασφαλίζουν ποιοτικά μαθησιακά περιβάλλοντα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εστιάζουν κυρίως στην ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι προδιαγραφές παρουσιάζουν καλές πρακτικές που οφείλουν να υιοθετούν και να εφαρμόζουν τα πανεπιστημιακά Ιδρύματα, ενώ οι οδηγίες τεκμηριώνουν τη σημασία των προδιαγραφών και περιγράφουν με συγκεκριμένα παραδείγματα πώς μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη οι προδιαγραφές. Τα βασικότερα σημεία τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο παραπάνω κείμενο αρχών και αξίζει να φωτίσουμε περαιτέρω είναι τα εξής:

### 3.1 Σχεδιασμός, περιεχόμενο, έγκριση και παρακολούθηση της ποιότητας των Προγραμμάτων Σπουδών

Τα Προγράμματα Σπουδών στα ελληνικά ΑΕΙ προέκυπταν συχνά, στο παρελθόν, με τρόπο τυχαίο, όχι με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά με βάση το προφίλ του διδακτικού προσωπικού που υπηρετούσε σε αυτά. Οι σχετικές προδιαγραφές και οδηγίες που περιλαμβάνονται στο *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* προβλέπουν, ωστόσο, ότι τα Ιδρύματα οφείλουν να σχεδιάζουν τα νέα Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών τους, στο πλαίσιο μιας συντεταγμένης διαδικασίας που καθορίζει την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία του Τμήματος σε συνάρτηση πάντα με τον στρατηγικό σχεδιασμό του Ιδρύματος (ο οποίος συνδέεται στενά και προκύπτει από τον Εθνικό Στρατηγικό Σχεδιασμό για την τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Πυλώνα του σχεδιασμού αποτελούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να έχουν οι φοιτητές μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους, τα οποία καθορίζουν και τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό και Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του Προγράμματος Tuning (<http://tuningacademy.org/projects-thematic-networks>) επιχειρήθηκε, μέσω διαβούλευσης ευρείας κλίμακας μεταξύ φοιτητών, αποφοίτων, διδακτικού προσωπικού και εργοδοτών, να προσδιοριστούν οι βασικότερες γενικές ικανότητες και μαθησιακά αποτελέσματα για μια σειρά γνωστικών αντικειμένων και προτάθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία σχεδιασμού Προγραμμάτων Σπουδών.

**Εικόνα 1:** Μεθοδολογία Tuning



Πηγή: <http://tuningacademy.org/methodology/?lang=en>

Τα μαθησιακά αποτελέσματα του Προγράμματος Σπουδών καθορίζουν τα μαθήματα που θα συμπεριληφθούν σε ένα πρόγραμμα (και όχι το ανάποδο), καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης του κάθε μαθήματος, εφόσον η διαδικασία αξιολόγησης οφείλει να αξιολογεί και να αποδεικνύει την επίτευξη κάθε μαθησιακού αποτελέσματος ξεχωριστά.

Κάτι τέτοιο έχει σημαντικές συνέπειες στον τρόπο αξιολόγησης των μαθημάτων, καθώς μέσω της τελικής μόνο αξιολόγησης (που αποτελεί τον πιο διαδεδομένο τρόπο εξέτασης των μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα) είναι αδύνατον να ελεγχθεί η επίτευξη όλων των μαθησιακών αποτελεσμάτων ενός μαθήματος, διότι αυτή αποτυπώνει ένα στιγμιότυπο μόνο μέρους της μαθησιακής πορείας του φοιτητή. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο του εξαμήνου, αλλά και την ανάγκη καλλιέργειας μιας *κουλτούρας αξιολόγησης*. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε όλη τη γνώση σχετικά με το: **α)** πώς αξιολογούμε το τι γνωρίζουν, καταλαβαίνουν και μπορούν να κάνουν οι φοιτητές, **β)** πώς ερμηνεύουμε τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης και **γ)** πώς τα αξιοποιούμε για να βελτιώσουμε τη μάθηση των φοιτητών (Gavriliidou, 2022). Σε μια τέτοια οπτική, οι διδάσκοντες οφείλουν να εξηγούν στους φοιτητές γιατί αξιολογείται κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα και πώς αυτή η αξιολόγηση συνδράμει στη μάθηση, δεν τη βαθμολογεί απλώς, ενώ μπορεί να αποδειχτεί πολύτιμη για την αυτορρύθμιση της μάθησής τους.

Συνεπώς, το τρίπτυχο μαθησιακά αποτελέσματα, πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων βρίσκεται στη βάση της διασφάλισης ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση (βλ. και Παπαδιαμαντάκη, Παπαπορφυρίου & Δούκα, 2022 στον παρόντα τόμο). Προκειμένου να διευκολυνθούν τα Τμήματα του ΔΠΘ στη συγγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων του Προγράμματος Σπουδών τους, η Μονάδα Διαχείρισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του ΔΠΘ δημιούργησε έναν οδηγό συγγραφής μαθησιακών αποτελεσμάτων που είναι διαθέσιμος στον παρακάτω σύνδεσμο <https://modip.duth.gr/wp-content/uploads/2021/03/5.-Οδηγός-συγγραφής-προσδοκώμενων-μαθησιακών-αποτελεσμάτων.pdf>

Ως προς το *περιεχόμενό* τους, τα Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου, να περιλαμβάνουν: **α)** μαθήματα για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων από τους φοιτητές που θα οδηγήσουν στον ψηφιακό μετασχηματισμό της κοινωνίας και **β)** μαθήματα που προωθούν τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, την επιχειρηματικότητα και την καινοτομία. Σε κάθε περίπτωση, το περιεχόμενό τους θα πρέπει να αντανakλά τους τέσσερις βασικούς στόχους της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως τους έθεσε το Συμβούλιο της Ευρώπης (<https://rm.coe.int/16805d5dae>): προετοιμασία ενεργών πολιτών, σύνδεση με την αγορά εργασίας (βλ. 3.5 Σύνδεση της γνώσης με την επαγγελματική κατάρτιση παρακάτω), προσωπική ανάπτυξη και μεταφορά γνώσης – έρευνα – καινοτομία.

Τέλος, οι υιοθετούμενες διδακτικές πρακτικές εντός τάξης θα πρέπει:

- να προωθούν την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων (κριτική σκέψη επίλυση προβλημάτων, λήψη απόφασης, διαχείριση κρίσεων, αυτορρύθμιση, αυτοέλεγχο, κ.ά.), κάτι το οποίο ενισχύεται με βιωματικές μεθόδους μάθησης και χρήση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού, ενώ δεν επιτυγχάνεται με την καθέδρας διδασκαλία,
- να συνδέουν τη διδασκαλία με την έρευνα και
- να καλλιεργούν την αυτορρύθμιση στη μάθηση (βλ. 2. Διδασκαλία και μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση, παραπάνω).

Σύμφωνα με τα *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, ο σχεδιασμός των Προγραμμάτων Σπουδών θα πρέπει να γίνεται μέσα από μια επίσημη διαδικασία έγκρισης του προγράμματος από το Ίδρυμα. Λαμβάνοντας υπόψη τη συγκεκριμένη απαίτηση, η ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ ενέκρινε και έθεσε σε εφαρμογή μια αυστηρά καθορισμένη διαδικασία αναθεώρησης ή δημιουργίας Προγράμματος Σπουδών, με διακριτά στάδια και συγκεκριμένα πρότυπα έγγραφα, η οποία λαμβάνει υπόψη καλές πρακτικές στον σχεδιασμό Προγραμμάτων Σπουδών (<https://modip.duth.gr/wp-content/uploads/2020/06/88.-Οδηγός-αναθεώρησης-ΠΠΣ.pdf>).

### 3.2 Διδασκαλία και μάθηση βασισμένη σε τεκμήρια

Επιπλέον, προκειμένου να διασφαλίζεται η διαρκής βελτίωσή τους, η διδασκαλία και η μάθηση οφείλουν να βασίζονται σε τεκμήρια, όπως για παράδειγμα εκείνα που προκύπτουν από την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου από τους φοιτητές.

Παρόλο που τα περισσότερα Ιδρύματα εφαρμόζουν πια μέσω των ολοκληρωμένων πληροφοριακών συστημάτων τους αξιολόγηση των μαθημάτων που προσφέρουν, δύο είναι τα βασικότερα προβλήματα που ανακύπτουν: η μικρή συμμετοχή των φοιτητών και η συχνή απροθυμία κάποιων Τμημάτων να μελετήσουν συστηματικά τα στοιχεία της αποτίμησης της διδασκαλίας και με βάση αυτά να προβούν στην υιοθέτηση μέτρων, στη χάραξη πολιτικών και στον καθορισμό ετήσιων στόχων για την αναβάθμιση της διδασκαλίας που προσφέρουν. Θα μπορούσε μάλιστα να ειπωθεί ότι ακριβώς αυτή η απροθυμία των Τμημάτων δημιουργεί στους φοιτητές την αίσθηση ότι είναι μάταιη η συμμετοχή τους στη διαδικασία αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς τίποτα δεν αλλάζει. Προκειμένου η διαδικασία αποτίμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους φοιτητές να καταστεί σημαντικό εργαλείο διασφάλισης ποιότητας, τα Τμήματα οφείλουν να ενσκήπουν στα δεδομένα που λαμβάνουν από τους φοιτητές, να τα ερμηνεύουν και με βάση αυτά να καθορίζουν τις πολιτικές τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις οποίες οφείλουν να δημοσιοποιούν (π.χ. στην ιστοσελίδα τους), έτσι

ώστε οι φοιτητές να σχηματίζουν την άποψη ότι η γνώμη τους γίνεται σεβαστή και ότι οι ίδιοι συμμετέχουν στη διακυβέρνηση του Τμήματος (governance), συνδιαμορφώνοντας τις πολιτικές του.

Εξίσου σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών αποτελεί, πέρα από τη γνώμη των φοιτητών, και η γνώμη των εργοδοτών και των αποφοίτων του Τμήματος γι' αυτό και η χορήγηση ερωτηματολογίων σε μελλοντικούς εργοδότες και αποφοίτους κατά τακτά χρονικά διαστήματα μπορεί να προσφέρει χρήσιμη ανατροφοδότηση στα Τμήματα (Fagrell, Fahlgren & Gunnarsson, 2020).

Η ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ, πιστεύοντας στην αξία των τεκμηρίων για τον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών:

- α) διοργάνωσε σειρά ενημερωτικών ημερίδων, προκειμένου αφενός να πείσει τους φοιτητές για την αξία της συμμετοχής στην ανατροφοδότηση, ώστε να ακουστεί η φωνή τους, και αφετέρου να αναδείξει καλές πρακτικές για την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης αυτής από τα Τμήματα,
- β) συνέταξε ερωτηματολόγιο για εργοδότες και αντίστοιχο για αποφοίτους που απέστειλε στα Τμήματα, καλώντας τα να τα εξειδικεύσουν περαιτέρω, ώστε να ανταποκρίνονται στο προφίλ και τις ανάγκες του Τμήματος, και
- γ) παρακίνησε τα Τμήματα να δημιουργήσουν Επιτροπή Φορέων Απασχόλησης Αποφοίτων με συμβουλευτικό ρόλο στην αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος.

### 3.3 Φοιτητοκεντρική μάθηση

Με τον όρο *φοιτητοκεντρική μάθηση* (ΦΜ) αναφερόμαστε στη διαδικασία ποιотικού μετασχηματισμού των φοιτητών και των άλλων εκπαιδευόμενων σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της αυτονομίας τους, μέσα από μια προσέγγιση βασισμένη στο αποτέλεσμα (EI & ESU, 2010). Η υιοθέτησή της ήρθε ως απάντηση, προκειμένου τα Ιδρύματα και το ακαδημαϊκό προσωπικό να διαχειριστούν τη διαφοροποίηση του φοιτητικού πληθυσμού που προέκυψε από τη διεύρυνση της πρόσβασης και τη μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και τη διά βίου μάθηση.

Αν και δεν αναφέρεται ρητά στη διακήρυξη της διαδικασίας της Μπολόνια (1999), η οποία υπογράφηκε από 29 Υπουργούς Παιδείας και οδήγησε στη δημιουργία αυτού που ονομάζουμε ΕΧΑΕ, ωστόσο βασικές αρχές που συμπεριλήφθηκαν στο ανακοινωθέν που εκδόθηκε (υιοθέτηση ECTS, αναγνώριση της σημασίας της κινητικότητας, διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων, κ.λπ.) αποτέλεσαν την έναρξη του διαλόγου για τη ΦΜ. Ενσωματώθηκε ρητά στη διαδικασία της Μπολόνια δέκα χρόνια αργότερα, το 2009, στη Louvain-la-Neuve, καθώς στο ανακοινωθέν που εκδόθηκε έγινε ειδική μνεία στη διδασκαλία ως βασική αποστολή των πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και στην αναγκαιότητα αναμόρφωσης των Προγραμμάτων



Σπουδών, ώστε να ενσωματώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο ανακοινωθέν αναφέρεται, μεταξύ άλλων, «Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles» (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>). Το 2012 στο ανακοινωθέν του Βουκουρεστίου γίνεται εκ νέου αναφορά στη ΦΜ ως εξής: «Οι Υπουργοί εξωτερικών επαναλαμβάνουν τη δέσμευσή τους για τη δημιουργία συνθηκών που υιοθετούν τη φοιτητοκεντρική μάθηση, καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που εμπνέει, ενώ συνεχίζουν να εμπλέκουν φοιτητές και προσωπικό στις δομές διακυβέρνησης όλων των επιπέδων» (Bucharest Communiqué, 2012, <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bucharest-2012>). Τέλος, στη Διακήρυξη του Ερεβάν (2015), η ΦΜ κυριαρχεί ως θεματική, καθώς αναφέρεται ότι «Τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να παρέχουν στους φοιτητές τη δυνατότητα να αναπτύσσουν ικανότητες, οι οποίες ικανοποιούν τους προσωπικούς τους στόχους και τις κοινωνικές ανάγκες, μέσα από αποτελεσματικές μαθησιακές δραστηριότητες. Τα παραπάνω θα πρέπει να υποστηρίζονται από ακριβείς περιγραφές των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του απαιτούμενου φόρτου εργασίας, ευέλικτες μορφές μάθησης και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αναγνώριση και υποστήριξη της ποιότητας διδασκαλίας και η παροχή ευκαιριών για την ενίσχυση των ικανοτήτων διδασκαλίας των ακαδημαϊκών. Επιπλέον, θα συμπεριλάβουμε τους φοιτητές, ως πλήρη μέλη της Ακαδημαϊκής Κοινότητας, καθώς και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας» (Yerevan Communiqué, 2015, <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>). Η European Students' Union (ESU), σε συνεργασία με την Education International (EI), έχουν αναλάβει ενεργό ρόλο στην προώθηση και την εφαρμογή της ΦΜ, μέσα από την υλοποίηση ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία.

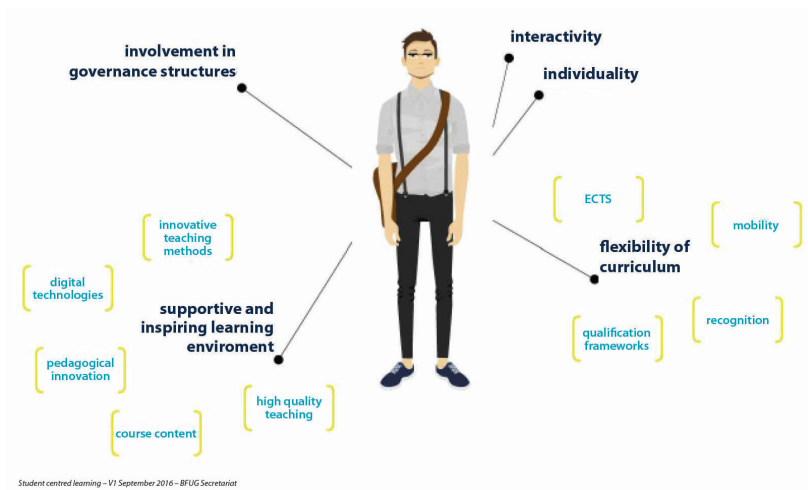
Η ΦΜ βασίζεται στις αρχές του κονστрукτιβισμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Lea, Stephenson & Troy, 2003) και βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν η προώθηση της ενεργούς μάθησης, βαθύτερες προσεγγίσεις μάθησης (βλ. παραπάνω 2. Διδασκαλία και μάθηση στην ανώτατη εκπαίδευση), υπευθυνότητα από την πλευρά του μαθητή, η ενίσχυση της αυτονομίας στη μάθηση, η αλληλεπίδραση φοιτητή-καθηγητή και ο αμοιβαίος σεβασμός, καθώς και μια αναστοχαστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, τόσο από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού όσο και από την πλευρά των φοιτητών.

Οι βασικές αρχές στις οποίες εδράζεται είναι οι εξής:

- **Αρχή Ι:** η φοιτητοκεντρική μάθηση προϋποθέτει ευέλικτες διαδικασίες και ελευθερία όσον αφορά τους ρυθμούς, τη δομή της μάθησης και τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων,

- **Αρχή II:** η φοιτητοκεντρική μάθηση δεν προσφέρει μια εφαρμογή-λύση για όλους,
- **Αρχή III:** ανάλογα με τις φοιτητικές ανάγκες, εφαρμόζονται διαφορετικά μοντέλα μάθησης,
- **Αρχή IV:** οι φοιτητές έχουν διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα,
- **Αρχή V:** η επιλογή είναι βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής μάθησης,
- **Αρχή VI:** οι φοιτητές έχουν διαφορετικές εμπειρίες και γνωστικό υπόβαθρο,
- **Αρχή VII:** οι φοιτητές έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης,
- **Αρχή VIII:** η ΦΜ δεν είναι απλά μετάδοση γνώσεων από τον καθηγητή, αλλά ενεργή διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων,
- **Αρχή IX:** η ΦΜ απαιτεί συνεργασία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων.

**Εικόνα 2:** Οι αρχές της ΦΜ



Πηγή: <http://www.ehea.info/page-student-centred-learning>

Στο πλαίσιο της ΦΜ συμμετέχουν καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να μοιραστούν τη γνώση τους, κατανοούν τα προβλήματα των φοιτητών και αναλαμβάνουν την ευθύνη να τους ενδυναμώσουν σε μια διαδικασία διαρκούς βελτίωσης, υιοθετώντας θετική στάση απέναντι στη διαδικασία μάθησης και με απόλυτη προσήλωση στα μαθησιακά αποτελέσματα, που καθιστούν δυνατή την ουσιαστική μάθηση και τη βαθιά κατανόηση. Μια τέτοια στάση υπογραμμίζει τη σημασία των Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (βλ. 4 παρακάτω) για την ενδυνάμωση, κατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προ-



σωπικού των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, προκειμένου να εφαρμόσουν με επάρκεια τις αρχές της ΦΜ.

Τέλος, η υιοθέτηση των αρχών της ΦΜ επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στους φοιτητές, οι οποίοι αναδεικνύονται σε ουσιαστική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που αυξάνει το κίνητρό τους για μάθηση και τους οδηγεί στην απόκτηση αυτονομίας και υπευθυνότητας που συνδέεται στενά με τη βαθιά μάθηση (βλ. 2 παραπάνω), όσο και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποκτούν αναβαθμισμένο ρόλο που ξεπερνά κατά πολύ την αποκλειστική μετάδοση γνώσης και τους μετατρέπει σε συντονιστές της μαθησιακής διαδικασίας και του μετασχηματισμού των φοιτητών.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της φοιτητοκεντρικής μάθησης για τη διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, η ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ πραγματοποίησε σειρά βιωματικών εργαστηρίων για το διδακτικό προσωπικό του Ιδρύματος και μέλη ΟΜΕΑ των Τμημάτων, μετέφρασε στην ελληνική το ερωτηματολόγιο, με τη μορφή check-list, ανίχνευσης φοιτητοκεντρικών πρακτικών της EI/ESU και παρακολουθεί, με βάση το ερωτηματολόγιο, ετησίως, την υιοθέτηση φοιτητοκεντρικών πρακτικών από τα Τμήματα, καταγράφοντας καλές πρακτικές, δίνοντας ανατροφοδότηση και δημιουργώντας σχετικό αποθετήριο. Παράλληλα, συμμετέχει συστηματικά από το 2020 στις ομότιμες θεματικές ομάδες εργασίας της European University Association, αποκομίζοντας σημαντική τεχνογνωσία για τη διαχείριση και προαγωγή της ΦΜ εντός του Ιδρύματος. Στην ιστοσελίδα <https://modip.duth.gr/> μπορεί κανείς να βρει σχετικό υλικό και τεκμηρίωση.

### 3.4 Ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη

Μία από τις βασικές αρχές της ΦΜ είναι και η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη. Τα εκπαιδευτικά Ιδρύματα καλούνται να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή των φοιτητών, παρέχοντας ευέλικτες μορφές μάθησης και ελκυστικό περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης σε συνεργασία με φορείς απασχόλησης, προκειμένου να διασφαλίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών και δίκαιης πρόσβασης σε όλους.

Το 2019 είδε το φως της δημοσιότητας μια έρευνα της European University Association με τίτλο *Strategies towards equity, diversity and inclusion at higher education institutions in Europe*. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 159 ευρωπαϊκά πανεπιστήμια από 36 ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Κύπρος, κανένα όμως ελληνικό. Ιστορικά, το ζήτημα της προσβασιμότητας και της ετερότητας δεν απασχόλησε ιδιαίτερα τις Συνόδους των Πρυτάνεων των Ελληνικών Πανεπιστημίων.

Τα Ιδρύματα που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα δήλωσαν σε ποσοστό 88% ότι συμμετείχαν στην έρευνα επειδή ο σεβασμός στην ετερότητα αποτελεί μία από τις υψηλές αξίες του Ιδρύματος, είναι μέρος της κοινωνικής ευθύνης του

Ιδρύματος (76%), είναι νομική υποχρέωση του Ιδρύματος (67%) ή είναι μέρος της στρατηγικής του Ιδρύματος για προσέλκυση φοιτητών (41%). Ακόμη, το 85% των πανεπιστημίων που συμμετείχαν δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στρατηγικές σε κεντρικό επίπεδο, ενώ το 13% ανέφερε ότι είναι σε διαδικασία χάραξης σχετικών πολιτικών για τη διαχείριση της ετερότητας. Τέλος, το 49% των πανεπιστημίων ανέφεραν ότι έχουν πολιτικές σε επίπεδο Σχολής, ενώ 41% σε επίπεδο Τμήματος και στο 53% από αυτά λειτουργεί ειδικό γραφείο ή δομή.

Πόσο διαφανής και μονοσήμαντος, όμως, είναι ο όρος *ετερότητα* στα πανεπιστήμια; Αφορά μόνο τους φοιτητές; Πρόκειται μόνο για τα ΑμεΑ; Έχει να κάνει με τον σεβασμό του διαφορετικού θρησκευόμενου; Συχνά φαίνεται να έχουμε μια περιορισμένη και μονοδιάστατη αντίληψη του όρου και να μας διαφεύγουν σημαντικές πτυχές του.

Η έννοια της διαχείρισης της ετερότητας στα πανεπιστήμια είναι πολυδιάστατη και αφορά φοιτητές, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό. Αφορά αναπηρίες κάθε είδους (συμπεριλαμβανομένων και των μαθησιακών δυσκολιών) και το τι υπηρεσίες προσφέρει το κάθε Ίδρυμα στα άτομα αυτά (προσβασιμότητα στους χώρους, στο εκπαιδευτικό υλικό και στις υπηρεσίες του Ιδρύματος, όπως η σίτιση και η στέγαση, συνοδεία στα μαθήματα, εφαρμογές πλοήγησης στους χώρους του πανεπιστημίου, κ.λπ.). Αφορά, επίσης, την ισότιμη πρόσβαση ως προς το φύλο σε όλες τις Σχολές (και αν αυτό το έχουμε λύσει κατά κάποιον τρόπο με τους φοιτητές, το έχουμε λύσει με τους εργαζομένους ή με τη διοίκηση; Είναι ενδιαφέρον να αναζητήσει κανείς τους λόγους για τους οποίους η συμμετοχή γυναικών στις Συγκλήτους των πανεπιστημίων ή η παρουσία ανδρών στα Τμήματα Νηπιαγωγών είναι περιορισμένη). Αναφέρεται, ακόμη, σε εθνικές ή πολιτισμικές διαφορές και τον τρόπο που ο λόγος του Ιδρύματος ή οι πρακτικές του αντανακλούν ισότιμη μεταχείριση ή αντιθέτως στερεοτυπική. Δεν θα έπρεπε να παραλείψουμε το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών που γεννά ανισότητες και είναι δυνατόν να επηρεάσει τη σταθερή φοίτηση και, συνακόλουθα, την ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι κοινωνικές παροχές που προσφέρει το κάθε Ίδρυμα, πέραν εκείνων που προβλέπονται από το Κράτος, αντικατοπτρίζουν τον βαθμό προτεραιότητας που αυτά δίνουν στη διασφάλιση των συνθηκών ομαλούς ολοκλήρωσης της φοίτησης σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες. Η θρησκευτική ετερότητα είναι μια άλλη όψη ετερότητας που πρέπει να λάβουμε υπόψη. Μερικά παραδείγματα είναι χαρακτηριστικά.

- Πόσο έχουν θέση αγιασμοί σε τελετές ενημέρωσης πρωτοετών;
- Τι γίνεται στις τελετές ορκωμοσίας των Τμημάτων;
- Πόσο παρέχουμε τη δυνατότητα να ορκιστεί ο/η φοιτητής/τρια στο ιερό κείμενο του δόγματος που πιστεύει;
- Πόσο προβλέπουμε τον πολιτικό όρκο με επίκληση τιμής για όσους το επιθυμούν;
- Τι κάνουν τα Ιδρύματα με τη σίτιση των φοιτητών των οποίων το θρήσκευμα απαιτεί διαφορετικά μενού (Kosher, αποφυγή χοιρινού, κ.λπ.);

- **Τι κάνουν, επίσης, τα Ιδρύματα για να διασφαλίσουν τον σεβασμό του σεξουαλικού προσανατολισμού;**

Τέλος, ένας παράγοντας που συχνά μας διαφεύγει είναι η ηλικία. Δυστυχώς, το ελληνικό πανεπιστήμιο δεν διασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση σε φοιτητές μεγάλης ηλικίας, εργαζόμενους κ.λπ. Δεν παρέχει φύλαξη παιδιών σε μητέρες/πατέρες φοιτητές, εργαζόμενους φοιτητές και συχνά η ύπαρξη ενός μεγάλου στην ηλικία φοιτητή ανάμεσα στο ακροατήριο γεννά στην καλύτερη των περιπτώσεων περιέργεια και στη χειρότερη αποκλεισμό, χλευασμό ή bullying (Γαβριηλίδου, 2020).

Η διαχείριση της ετερότητας στα πανεπιστήμια και η ισότιμη πρόσβαση στα προγράμματα σπουδών απαιτούν μια ολιστική θεώρηση και μια στρατηγική προσέγγιση προκειμένου:

- να υποστηριχτούν τα Ιδρύματα τριτοβάθμιας να εκπληρώσουν την κοινωνική τους αποστολή, ώστε να ανταποκρίνονται με επάρκεια στην ετερότητα,
- να κληθούν να καταγράψουν και να προωθήσουν καλές πρακτικές,
- να ανταλλάξουν απόψεις με όσους σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές, προκειμένου να δημιουργηθεί η χάρτα προσβασιμότητας, καθώς και οδηγίες και συστάσεις που θα τους βοηθήσουν να υλοποιήσουν πολιτικές για την ισότιμη πρόσβαση.

Συνεπώς, τα Ιδρύματα καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές που συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχία του εγχειρήματος της ισότιμης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έτσι να αναδειχθούν σε σημαντικούς δρώντες στο πεδίο αυτό, διαμορφώνοντας συνεκτικές πολιτικές και αναδεικνύοντας καλές πρακτικές. Οι στρατηγικές θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού μεταξύ των Ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας στο πλαίσιο των Συνόδων των Πρυτάνεων των Ελληνικών Πανεπιστημίων, να διαχυθούν και να αξιολογηθούν.

Όμως, για να υπάρξει μετασχηματισμός στις πρακτικές των Ιδρυμάτων, θα πρέπει αρχικά να επενδύσουν στη δέσμευση του προσωπικού στην ιδέα του σεβασμού της ετερότητας, μέσω της ενημέρωσης και οικειοποίησης των πολιτικών που εφαρμόζει το Ίδρυμα. Παράλληλα, ο λόγος των ενδιαφερόμενων ομάδων θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για τον σχεδιασμό των πολιτικών του Ιδρύματος για την προσβασιμότητα. Επίσης, η θέσπιση Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του Ιδρύματος που να ρυθμίζει ζητήματα διάκρισης μπορεί να αποτελέσει βασικό κείμενο αρχών και προγραμματικού λόγου και να καταστεί, ως εκ τούτου, ισχυρό όπλο στη μάχη για τη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης. Τέλος, η ενεργοποίηση των ακαδημαϊκών συμβούλων σπουδών για κάθε φοιτητή μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά.

Φυσικά όλα αυτά δεν μπορούν να υλοποιηθούν δίχως την οικονομική ενίσχυση από το Κράτος ή άλλους θεσμούς για την εφαρμογή πολιτικών ισότιμης πρόσβασης, καθώς και την υιοθέτηση εναλλακτικών περιβαλλόντων μάθησης που θα παράσχουν αντιστάθμιση σε ομάδες φοιτητών που το έχουν ανάγκη. Επιπλέον,

η όποια πολιτική για την προσβασιμότητα και τη διαχείριση της ετερότητας θα πέσει στο κενό αν δεν συνοδεύεται παράλληλα από εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού για διδασκαλία για τη συμπερίληψη ή εκπαίδευση για διαπολιτισμική επικοινωνία, ώστε να αλλάξει ο στερεοτυπικός λόγος που αρθρώνουμε.

Η προσπάθεια χάραξης πολιτικών για την ισότιμη πρόσβαση στην τριτοβάθμια είναι, οπωσδήποτε, κοπιώδης και προσκρούει συχνά στην έλλειψη οικονομικής ενίσχυσης αλλά και ενημέρωσης γύρω από το ζήτημα, σε περιορισμούς που εκπορεύονται από το θεσμικό πλαίσιο, την έλλειψη υποτροφιών για φοιτητές από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, τη δυσκολία εντοπισμού, λόγω Γενικού Κανονισμού για την Προστασία των Δεδομένων (GDPR), των φοιτητών και του προσωπικού που ανήκουν στις ομάδες στόχο, τη δυσκολία συλλογής δεδομένων, καθώς, επίσης, και στην έλλειψη εκπαίδευσης του προσωπικού αλλά και σύμπτωσης όσων ασκούν πολιτική γύρω από το ζήτημα. Το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να σταθεί αρωγός απέναντι στα Ιδρύματα, νομοθετώντας ή χρηματοδοτώντας τα προκειμένου να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια παρακωλύουν το δύσβατο μονοπάτι προς την προσβασιμότητα. Αξίζει, στο σημείο αυτό, να γίνει ιδιαίτερη μνεία σε σημαντικά βήματα που επιτελέστηκαν, το τελευταίο διάστημα, προς την κατεύθυνση αυτή με την εκπόνηση του «Στρατηγικού Σχεδίου για την Ισότιμη Πρόσβαση στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», την «Εθνική στρατηγική για την ισότητα των ΛΟΑΤΚΙ+» ή την ένταξη στο ΕΣΠΑ για την προγραμματική περίοδο 2021-2027 της δράσης «Υποστήριξη παρεμβάσεων ισότιμης πρόσβασης ΑμεΑ και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανώτατη εκπαίδευση». Οι προσπάθειες αυτές δείχνουν ότι, υπό την πίεση των εξελίξεων στον ΕΧΑΕ, κάτι αλλάζει σταδιακά, με θετικό πρόσημο, και στη χώρα μας σε σχέση με την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη.

Η ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ συμμετείχε ενεργά στην ομότιμη θεματική ομάδα εργασίας της European University Association (EUA Thematic Peer Group) με τίτλο «Approaches in learning and teaching to promoting equity and inclusion», καθώς και στο 2021 European Learning & Teaching Forum, όπου είχε την ευκαιρία, μέσω της ομότιμης μάθησης (peer learning), να ανταλλάξει εμπειρίες και να μοιραστεί καλές πρακτικές με άλλα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια γύρω από το ζήτημα της ισότιμης πρόσβασης και συμπερίληψης. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022, διοργάνωσε και συντονίζει δύο τέτοιες θεματικές ομάδες εργασίας με τίτλο «Ισότητα και Συμπερίληψη στα ΠΠΣ στα ΑΕΙ», όπου συμμετέχει διδακτικό προσωπικό από όλα τα ΑΕΙ της χώρας και «Ισότητα και Συμπερίληψη στα ΠΠΣ του ΔΠΘ», όπου συμμετέχει διδακτικό προσωπικό από το ΔΠΘ. Στόχος των ομάδων αυτών είναι να διερευνήσουν πώς τα ελληνικά ΑΕΙ μπορούν να υποστηρίξουν τα ΠΠΣ στην προσπάθειά τους για ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη, αλλά και να αναδείξουν καλές πρακτικές που εφαρμόζονται στην ημεδαπή και αλλοδαπή και στοχεύουν στη συμπερίληψη και ενδυνάμωση ΑΜΕΑ ή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές προσδοκίες με την υιοθέτηση π.χ. καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, φοιτητοκεντρικής

αξιολόγησης της προόδου μάθησης και επίδοσης, αναγνώρισης των πρότερων γνώσεων. Επίσης, πραγματοποίησε βιωματικά εργαστήρια και δημιούργησε μια σειρά από έξι εκπαιδευτικά βίντεο για την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη που είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα της. Τέλος, ενέκρινε τη δήλωση προσβασιμότητας του Ιδρύματος και απέστειλε στο διδακτικό προσωπικό template για την εισαγωγή της δήλωσης αυτής στα αρχεία powerpoint του πρώτου μαθήματος και την παρουσίαση του περιγράμματος της ΕΘΑΑΕ με προσβάσιμο τρόπο.

### 3.5 Σύνδεση της γνώσης με την επαγγελματική κατάρτιση

Ραγδαίες αλλαγές στην αγορά εργασίας και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, αλλά και νέα επιτεύγματα στην τεχνολογία δημιουργούν απαιτήσεις για εξειδικευμένους επαγγελματίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Μέχρι πριν λίγα χρόνια το πανεπιστήμιο έδινε ιδιαίτερη έμφαση αποκλειστικά στο τι της εκπαίδευσης, προωθώντας την απόκτηση θεωρητικών ως επί το πλείστον γνώσεων. Καθώς η εργασία και η μάθηση μέσω της εργασίας προϋποθέτουν, πέραν των θεωρητικών γνώσεων, επίλυση προβλημάτων και πρακτικές γνώσεις (Eraut, 1994), η Πρακτική Άσκηση μοιάζει να είναι ένας εγκαθιδρυμένος τρόπος συνδυασμού της θεωρητικής-ακαδημαϊκής με την επαγγελματική-πρακτική εκπαίδευση των φοιτητών, προκειμένου να συνδέσουν την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας και «να γεφυρώσουν το χάσμα που τις χωρίζει» (Παμπούρη, 2016: 80) υπό το πρίσμα της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Έτσι, η Πρακτική Άσκηση στην τριτοβάθμια, αφορά το πώς της εκπαίδευσης, και αποτελεί το κλειδί για την επίτευξη του παραπάνω αιτήματος.

Σε μια τέτοια λογική, τα Προγράμματα Σπουδών οφείλουν να παρέχουν ποιοτικές εμπειρίες πρακτικής άσκησης, οι οποίες καλλιεργούν στους ασκούμενους φοιτητές και φοιτήτριες εκείνες τις μεταγνωστικές δεξιότητες, προκειμένου να συνδέσουν τα όσα αποκόμισαν σε θεωρητικό επίπεδο από τις σπουδές τους, να τα μεταφέρουν και να τα εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης στο πλαίσιο των προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών τους σπουδών και, εν συνεχεία, με την ολοκλήρωση της πρακτικής, να παράσχουν ανατροφοδότηση για το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών που παρακολουθούν και εδράζεται στην εμπειρία που απέκτησαν κατά την Πρακτική Άσκηση.

## 4. Ο ρόλος των ΓΡΑΔΙΜ για τη διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση

Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω με επιτυχία χρειάζονται δομές που να βοηθούν τα Ιδρύματα στην προσπάθειά τους για αναβάθμιση της διδασκαλί-

ας και της μάθησης. Παρόλο που η δημιουργία Γραφείων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1960 σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, με την ίδρυση του πρώτου Learning and Teaching Center στο University of Michigan το 1962, μόλις το 2011 υπήρξε σχετική νομοθετική ρύθμιση στη χώρα μας (άρθρο 51, ν. 4009/2011) που προέβλεπε τη δυνατότητα ίδρυσης τέτοιων Γραφείων.

Το 2016 ιδρύεται στο Πανεπιστήμιο Πατρών, με πρόταση της ΜΟΔΙΠ του Ιδρύματος, το «Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης», ενώ το 2019 αποτελεί χρονιά ορόσημο αφού εκδίδεται το 1<sup>ο</sup> ΦΕΚ ίδρυσης Γραφείου Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΦΕΚ 2468, τ. Β, 24-6-2019), με το οποίο ιδρύεται στο ΔΠΘ το 1<sup>ο</sup> ΓΡΑΔΙΜ στη χώρα μας. Εν συνεχεία, ακολούθησε το ιδρυτικό ΦΕΚ και άλλων ΓΡΑΔΙΜ στο Πανεπιστήμιο Πατρών, Αιγαίου και σε άλλα Ιδρύματα. Τα περισσότερα Ιδρύματα της χώρας υπέβαλαν προτάσεις χρηματοδότησης στην πρόσκληση, με ημερομηνία λήξης τον Φεβρουάριο του 2022, του επιχειρησιακού προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», με τίτλο «Γραφεία Υποστήριξης της Διδασκαλίας και Μάθησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση», ενώ το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης ήταν μοναδικός δικαιούχος της Υποδράσης 2: Οριζόντια Δράση Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας και Μάθησης των ΑΕΙ που είχε ως αντικείμενο «τη σύσταση και λειτουργία δικτύου των Γραφείων Υποστήριξης της διδασκαλίας των ΑΕΙ για τον συντονισμό και τον προσδιορισμό κοινών στόχων, κανόνων και κοινών μεθοδολογιών, την ανταλλαγή πληροφοριών, τη διενέργεια ερευνών και μελετών, τη σύναψη συνεργασιών με φορείς εντός και εκτός χώρας, την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και καλών πρακτικών μεταξύ των Γραφείων Υποστήριξης της διδασκαλίας των ΑΕΙ και άλλων φορέων εντός και εκτός χώρας, τη διοργάνωση συνεδρίων και επιστημονικών δράσεων».

Με τη μετάθεση της εστίασης από τη διδασκαλία στη μάθηση των φοιτητών, στόχος των ΓΡΑΔΙΜ είναι η προώθηση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής μέσω δράσεων που εστιάζουν στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, καινοτομίας και συνεχούς βελτίωσης του διδακτικού έργου στα πανεπιστημιακά Ιδρύματα, υποστηρίζοντας τους διδάσκοντες να ανταλλάξουν και να δημιουργήσουν καλές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας, να καταγράψουν τις ανάγκες τους, να αναστοχαστούν, να αναπτύξουν σύγχρονες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δράσεις, με την αξιοποίηση και των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων, προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης που διευκολύνουν και στηρίζουν τη μάθηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η προηγούμενη έρευνα έχει υποστηρίξει ότι η ίδρυση ΓΡΑΔΙΜ αποτελεί το πιο πρόσφορο μέσο για τη διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση και τον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών εντός των ΑΕΙ (Cross, 2001; Singer, 2002), καθώς προσφέρουν υψηλής ποιότητας υποστήριξη σε όλες τις κατηγορίες διδακτικού προσωπικού και καλλιεργούν εντός του Ιδρύματος καλές πρακτικές που επικεντρώνουν σε μια διδασκαλία που υιοθετεί τις αρχές της ΦΜ και προάγει βαθύτερες προσεγγίσεις στη μάθηση. Μάλιστα, η ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση επιτυγχάνεται μέσω του τριπτύχου: υποστήριξη – πληρο-



φόρηση – πρακτική εξάσκηση. Βέβαια, όπως υποστηρίζει η Lieberman (2005) θα ήταν απλουστευτικό να θεωρούμε τα ΓΡΑΔΙΜ ως δομές που απλά προσφέρουν καλές πρακτικές διδασκαλίας στους διδάσκοντες, οι οποίες βελτιώνουν τη μάθηση των φοιτητών. Αντιθέτως, θα έπρεπε να τα αντιλαμβανόμαστε ως:

- α) βασικούς πυλώνες της διακυβέρνησης του Ιδρύματος που αξιολογούν τον βαθμό σύνδεσης της επιτελούμενης μάθησης με την αποστολή του Ιδρύματος, τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, την πανεπιστημιακή παιδαγωγική και τον τρόπο διδασκαλίας,
- β) δομές που επιβραβεύουν τις καλές πρακτικές, παράγουν και διαχέουν εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της μάθησης, αξιολογούν την επιτελούμενη πρόοδο, καλλιεργούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ του διδακτικού προσωπικού των φοιτητών και της διοίκησης του πανεπιστημίου, διασφαλίζουν την απρόσκοπτη επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη διδασκαλία και τη μάθηση και προσφέρουν επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση γύρω από τις νέες τάσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση.

## 5. Ο ρόλος της διοίκησης των ΑΕΙ για τη διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση

Στην καρδιά της διασφάλισης ποιότητας για τη διδασκαλία και τη μάθηση βρίσκονται οι έννοιες της λογοδοσίας και της διαρκούς βελτίωσης σε μια λογική διαφάνειας και πληροφόρησης (λογοδοσία) όλων των εμπλεκόμενων (διδακτικό και διοικητικό προσωπικό και φοιτητές), αναφορικά με τις υιοθετούμενες πολιτικές και τις συστάσεις για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Υπό αυτή τη λογική, η διασφάλιση ποιότητας και η βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση αλληλεπιδρούν και υποστηρίζουν τη δημιουργία μιας ιδρυματικής κουλτούρας ποιότητας την οποία οφείλουν να ασπάζονται όλες οι παραπάνω ομάδες. Ωστόσο, ένα τέτοιο πλαίσιο προϋποθέτει ότι η μάθηση σε συνδυασμό με τη διδασκαλία αποτελούν στρατηγικούς στόχους του Ιδρύματος, το οποίο αναπτύσσει κατάλληλες πολιτικές, προκειμένου να βελτιώσει τη μάθηση των φοιτητών του (Eison, 2002; Martin, Trigwell, Prosser & Ramsden, 2003).

Σύμφωνα με τους Marshall, Orrell, Cameron, Bosanquet και Thomas (2011), για την επίτευξη του παραπάνω στόχου, τρεις θα έπρεπε να είναι οι βασικές προτεραιότητες της διοίκησης των ΑΕΙ:

- α) να αναπτύξουν πολιτικές σε επίπεδο Ιδρύματος, Σχολής και Τμήματος, οι οποίες καλλιεργούν μια κουλτούρα που δίνει αξία και προτεραιότητα στη μάθηση, τη βελτιώνει διαρκώς και επιβραβεύει καλές πρακτικές (Bargh, Boccock, Scott & Smith, 2000; Knight & Trowler, 2000; Martin et al., 2003; Pearson & Trevitt, 2004; Ramsden, 2003),
- β) να δημιουργήσουν δομές, όπως τα ΓΡΑΔΙΜ, για την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού και την προώθηση της διδακτικής πρακτικής και

της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής (Knight & Trowler, 2001; Ramsden, 2003; Martin et al., 2003; Pearson & Trevitt, 2004),

- γ) να καλλιεργήσουν εντός του Ιδρύματος κουλτούρα συνεργασίας όπου η ομαδική εργασία θα αποτελέσει στρατηγική επιλογή (Ramsden, 2003).

Μια σειρά από εμπόδια, ωστόσο, περιορίζουν, στο ελληνικό τουλάχιστον πλαίσιο, σε επίπεδο διοίκησης, την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στα ελληνικά ΑΕΙ. Καταρχάς, μεγάλο μέρος όσων ασκούν διοίκηση σε επίπεδο Ιδρύματος (Πρυτάνεις και Αντιπρυτάνεις), Σχολής (Κοσμήτορες) και Τμήματος (Πρόεδροι) δεν αποδίδουν στη διδασκαλία και τη μάθηση ίση αξία με την έρευνα ούτε τις συνδέουν με τους στρατηγικούς στόχους του Ιδρύματος, Σχολής και Τμήματος. Επίσης, δεν είναι ενημερωμένοι για την ατζέντα του ΕΧΑΕ σχετικά με τη διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση ή τις καλές πρακτικές ΦΜ που βελτιώνουν τη μάθηση των φοιτητών. Παράλληλα, ο υψηλός φόρτος εργασίας και η μεγάλη γραφειοκρατία στην οποία οφείλουν να ανταποκριθούν δεν αφήνει περιθώρια ενασχόλησης με τη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ μέχρι πρότινος δεν υπήρχαν κατάλληλες δομές, όπως τα ΓΡΑΔΙΜ, για να προσφέρουν εκπαίδευση γύρω από τέτοια ζητήματα.

## 6. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό εστίασαμε στη διδασκαλία και τη μάθηση ως παράγοντες διασφάλισης ποιότητας εντός των ΑΕΙ και παρουσιάσαμε εκτενώς τη μεταξύ τους σχέση και επί μέρους παραμέτρους, όπως η φοιτητοκεντρική μάθηση, η βασισμένη σε τεκμήρια διδασκαλία, η σύνδεση μαθησιακών αποτελεσμάτων – προγραμμάτων σπουδών – αξιολόγησης, η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη, κ.ά., οι οποίες προσδιορίζουν την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση που οδηγεί στον μετασχηματισμό των ΑΕΙ. Αναφερθήκαμε, επίσης, στη σημασία των ΓΡΑΔΙΜ για τη διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και στον ρόλο της διοίκησης των πανεπιστημίων.

Η πρωτοτυπία του κεφαλαίου αυτού έγκειται στο ότι καταγράφονται με συστηματικό τρόπο όλες οι διαστάσεις αυτού που αποκαλούμε διασφάλιση ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση, οι σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο, αλλά και οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η ηγεσία των ΑΕΙ της χώρας για τον μετασχηματισμό των πρακτικών τους, ώστε να γίνουν αναγνωστικά και να ανταποκριθούν στον νέο ρόλο που πρέπει να αναλάβουν για την Ευρώπη της γνώσης.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bargh, C., Boccock, J., Scott, P., & Smith, D. (2000). *University leadership: The role of the Chief Executive*. Buckingham, UK and Philadelphia, PA: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*, Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bucharest Communiqué* (2012). Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bucharest-2012>
- Γαβριλίδου, Ζ. (2020, 4 Φεβρουαρίου). Στρατηγικές για την ισότιμη πρόσβαση και τη διαχείριση της ετερότητας στα ΑΕΙ. *Παρατηρητής της Θράκης*. Ανακτήθηκε από <https://www.paratiritis-news.gr/duth-corner/stratigikes-gia-tin-isotimi-prosvasi-kai-ti-diacheirisi-tis-eterotitas-sta-aei/>
- Cross, K. P. (2001). Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning. *Change*, 33(4), 31–37.
- Εθνική στρατηγική για την ισότητα των ΛΟΑΤΚΙ+* (2021). Ανακτήθηκε από [https://primeminister.gr/wp-content/uploads/2021/06/ethniki\\_statigiki\\_gia\\_thn\\_isothta\\_ton\\_loatki.pdf](https://primeminister.gr/wp-content/uploads/2021/06/ethniki_statigiki_gia_thn_isothta_ton_loatki.pdf)
- EI/ESU (2010). *Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice*. Brussels: Education International, European Students' Union.
- EI/ESU (2016). *Student Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. Brussels: Education International, European Students' Union.
- EUCEN/ESU/EUA (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project*. Brussels. Retrieved from [https://eua.eu/downloads/publications/web\\_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf)
- EUA (2020). *Evidence-based approaches to learning and teaching Thematic Peer Group Report*. Brussels. Retrieved from [https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20evidence-based%20approaches\\_web.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20evidence-based%20approaches_web.pdf)
- EUA (2021). *Approaches in learning and teaching to promoting equity and inclusion Thematic Peer Group Report*. Brussels. Retrieved from [https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report\\_approaches%20in%20learning%20and%20teaching%20to%20promoting%20equity%20and%20inclusion.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_approaches%20in%20learning%20and%20teaching%20to%20promoting%20equity%20and%20inclusion.pdf)
- Eison, J. (2002). Teaching strategies for the twenty-first century. In Diamond, R. M. (Ed.), *Field guide to academic leadership*, (pp. 157–173). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ellis, R. (1995). *Quality Assurance for University Teaching: Issues and Approaches*. Buckingham, UK and Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Fagrell, P., Fahlgren, A., & Gunnarsson, S. (2020). Curriculum development and quality work in higher education in Sweden: The external stakeholder perspective. *Journal of Praxis in Higher Education*, 2(1), 28–45.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshal, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. New York: Routledge.
- Gavriilidou, Z. (2022). Beyond snapshots of student performance: how to promote institutional assessment literacy. *EUA Expert Voices*. Retrieved from <https://eua.eu/resources/expert-voices/262-beyond-snapshots-of-student-performance-how-to-promote-institutional-assessment-literacy.html>
- Κυπριανός, Π. (2016). *Η μαγεία του πτυχίου*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69–83.

- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2001). *Departmental leadership in higher education*. Buckingham, UK and Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond Educational Bulimia. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Lieberman, D. (2005). Beyond Faculty Development: How Centers for Teaching and Learning Can Be Laboratories for Learning. *New Directions for Higher Education*, 131, 87–98.
- Light, C., & Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education. The reflective professional*. London: Sage Publication.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009). Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-Leuven-Louvain-la-Neuve-2009>
- Marshall, S., Orrell, J., Cameron, A., Bosanquet, A., & Thomas, S. (2011). Leading and managing learning and teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 87–103. Doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512631>
- Martens, R., & Prosser, M. (1998). What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 28–36.
- Martin, E., Trigwell, K., Prosser, M., & Ramsden, P. (2003). Variation in the experience of leadership of teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 28(3), 247–259.
- Παμπούρη, Α. (2016). Η συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας: μία αξιολογική μελέτη περίπτωσης στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το Πανεπιστήμιο και οι Πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Pearson, M., & Trevitt, C. (2004). Alignment and synergy: Leadership and education development. In Fraser, K. (Ed.), *Education development and leadership in higher education: Developing an effective institutional strategy*, (pp. 88–107). New York: Routledge Falmer.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Ramsden, P. (1988). *Improving Learning: New Perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to lead in higher education*. London and New York: Routledge Falmer.
- Recommendation CM/Rec (2007). 6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research. Retrieved from <https://rm.coe.int/t/16805d5dae>
- Singer, S. R. (2002). Learning and teaching centers: Hubs of educational reform. *New Directions for Higher Education*, 119, 59–64. Doi: 10.1002/he.71
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Brussels, Belgium.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251–266.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2006). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275–284. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Yerevan Communiqué (2015). Retrieved from <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

## ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΕΡΙ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ (ΝΥΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ) ΠΟΥ ΕΙΣΗΧΘΗΣΑΝ ΤΑ ΕΤΗ 2014-2017

Νικόλαος Θαλασσινός, Ιωάννης Σφενδουράκης,  
Γεώργιος Τσικαλάκης, Γεώργιος Α. Φραγκιαδάκης

*Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο*

E-mail: nthalassinos@hmu.gr, sfendourakis@hmu.gr,  
gtsikalakis@hmu.gr, fragkiadakis@hmu.gr

### **ABSTRACT**

The quality of studies in Higher Education Institutions is influenced by the studies organization and quality certification, previous school preparation and the cognitive background of the students, the selection criteria for the Departments they choose, the admission standards, the expected professional perspectives, etc. We proceeded to statistical analysis of a questionnaire on a sample of three hundred forty six (346) newly admitted students of the Department of Nutrition-Dietetics of TEI of Crete (now "Hellenic Mediterranean University" or HMU), for four consecutive years (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018), in order to analyze their background and perceptions, concerning the studies they chose. Among the students, 50/346 had as their first preference the Department of Nutrition-Dietetics, while 240/346 had classified it between the 2<sup>nd</sup> and 10<sup>th</sup> place in their admission options. A high percentage, about 65%, believes that graduation from the Department will offer a job, placing this issue as a main selection criterion.

**Λέξεις-κλειδιά:** Tertiary education students, cognitive background, choice of studies, job perspectives – Πρωτοετείς φοιτητές, γνωστικό υπόβαθρο, επιλογή σπουδών, επαγγελματική αποκατάσταση

## 1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό έχει ως στόχο να αναλύσει τα επιμέρους χαρακτηριστικά καθώς και τις προσδοκίες των φοιτητών που εισήχθησαν στο Τμήμα Διατροφής και

Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης κατά τέσσερα (4) ακαδημαϊκά έτη σπουδών, ήτοι 2014-15, 2015-16, 2016-17, 2018-19. Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης, που εντάσσεται στο πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας του Ιδρύματος, μέσα από τη στατιστική επεξεργασία ερωτηματολογίου [είκοσι τεσσάρων (24) ερωτήσεων-απαντήσεων], επιχείρησε να δώσει απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούσαν τον εισακτέο Φοιτητή/Φοιτήτρια τού υπό μελέτη δείγματος σε σχέση με το Τμήμα, και πιο συγκεκριμένα: στη δήλωση της σειράς προτίμησης, στη χρονική απόφαση της επιλογής του, στον βαθμό ενημέρωσης προ της επιλογής του, στην πηγή της συγκεκριμένης ενημέρωσης, στον βαθμό επίδρασης της έδρας του Τμήματος στην τελική του επιλογή, στα κριτήρια διαμόρφωσης της τελικής του επιλογής, στον βαθμό εκτίμησης μελλοντικής του απορρόφησης από την αγορά εργασίας, στον βαθμό χρήσης της ιστοσελίδας του Τμήματος, στο επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών κ.ά. Το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης λειτουργεί από το 1999 έως το 2019 και στη συνέχεια ονομάστηκε Τμήμα Επιστημών Διατροφής και Διαιτολογίας και εντάχθηκε στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο (ΕΛΜΕΠΑ). Κάθε ακαδημαϊκό έτος σπουδών το Τμήμα παρακολουθούν περίπου εκατό (100) νέοι Φοιτητές. Η ελάχιστη διάρκεια σπουδών στο Τμήμα είναι οκτώ (8) εξάμηνα και η εκπαίδευση περιλαμβάνει υποχρεωτική θεωρητική παρακολούθηση, εργαστηριακά μαθήματα και πρακτική άσκηση.

Αρχικά περιγράφουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου. Εν συνεχεία, παρουσιάζουμε, με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων, τα αποτελέσματα της έρευνας. Το κεφάλαιο κλείνει με τα συμπεράσματα και σύντομη συζήτηση.

## 2. Ερευνητική προσέγγιση και μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί τη συνέχεια έρευνας μελών επιστημονικού προσωπικού του Τμήματος, όπως Fragkiadakis et al. (2012; 2013), Sfendourakis et al. (2016; 2016a; 2018), Θαλασσινός κ.ά. (2017; 2017a), Κουνελάκη κ.ά. (2018), Χαρωνιτάκη κ.ά. (2017), στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και της διαχείρισης των εκπαιδευτικών θεμάτων του Τμήματος. Η παρούσα έρευνα αποτελεί συνέχεια των προηγούμενων μελετών και, μέσα από τη συγκριτική ανάλυση επιμέρους δεικτών-ερωτηματολογίων, παράγει ευρήματα σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές οι οποίοι προέρχονται από το επαγγελματικό λύκειο, καθώς επίσης και τις προσδοκίες των νεοεισερχόμενων φοιτητών στο Τμήμα σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση και αποκατάσταση που επιθυμούν.

Το ερωτηματολόγιο, εκτός των άλλων, περιελάμβανε τα εξής:

- **καταγραφή 1:** σειρά προτίμησης του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας στο μηχανογραφικό του Υπουργείου Παιδείας,
- **καταγραφή 2:** χρονική απόφαση της επιλογής του Τμήματος,

- **καταγραφή 3:** βαθμός συνολικής ενημέρωσης προ της επιλογής του Τμήματος,
- **καταγραφή 4:** πηγή της συγκεκριμένης ενημέρωσης,
- **καταγραφή 5:** βαθμός επίδρασης της γεωγραφικής έδρας του Τμήματος (Σητεία Λασιθίου Κρήτης) στην τελική επιλογή,
- **καταγραφή 6:** βαθμός εκτίμησης της πιθανής μελλοντικής επαγγελματικής απασχόλησης,
- **καταγραφή 7:** βαθμός χρήσης της ιστοσελίδας του Τμήματος μετά την εισαγωγή,
- **καταγραφή 8:** επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών,
- **καταγραφή 9:** Εκπαιδευτικό Ίδρυμα 1<sup>ης</sup> προτίμησης του φοιτητή.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε στους νεοεισερχομένους φοιτητές του δείγματος κατά τα τέσσερα ακαδημαϊκά έτη σπουδών, παραμένει αναρτημένο στην τότε ιστοσελίδα του Τμήματος, στη συγκεκριμένη διεύθυνση: <https://www.teicrete.gr/dd/el/δομή/e-υπηρεσίες>, <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSencAPu1YXWDMhZoDHsTF3gtifeTWK1vRMoKxw5qX1IrlxqKg/viewform>.

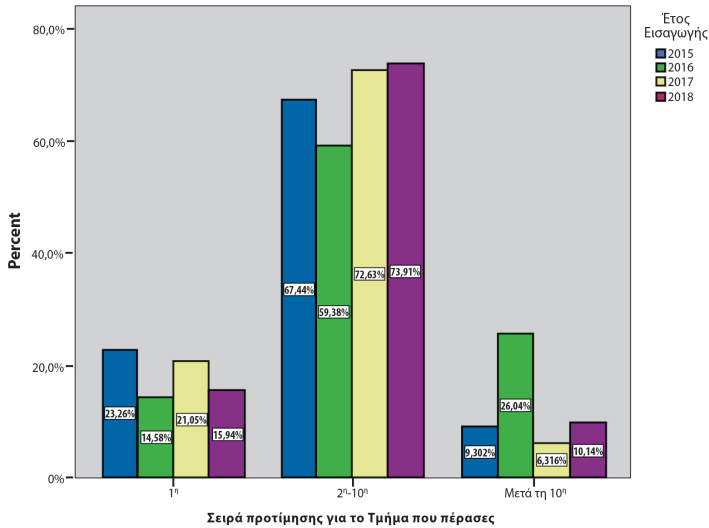
Στην πορεία της έρευνας και με την υποστήριξη του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for Social Science (SPSS) v. 19, προχωρήσαμε στη στατιστική επεξεργασία των δοθέντων απαντήσεων των φοιτητών σε δείγμα 346 συνολικά φοιτητών των τεσσάρων προηγούμενων ακαδημαϊκών ετών. Μέσω της στατιστικής επεξεργασίας των συγκεκριμένων δεδομένων, καταρτίσαμε πίνακες και διαγράμματα για να αναδείξουμε τα εν λόγω αποτελέσματα της μελέτης σε σχηματοποιημένη μορφή.

- **Σχήμα 1:** Σειρά προτίμησης,
- **Σχήμα 2:** Χρονική απόφαση της επιλογής τους,
- **Σχήμα 3:** Βαθμός ενημέρωσης προ της επιλογής τους,
- **Σχήμα 4:** Πηγή της συγκεκριμένης ενημέρωσης,
- **Σχήμα 5:** Βαθμός επίδρασης της έδρας του Τμήματος στην τελική τους επιλογή,
- **Σχήμα 6:** Βαθμός εκτίμησης μελλοντικής επαγγελματικής τους απασχόλησης,
- **Σχήμα 7:** Βαθμός χρήσης της ιστοσελίδας του Τμήματος,
- **Σχήμα 8:** Επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών,
- **Σχήμα 9:** Εκπαιδευτικό Ίδρυμα 1<sup>ης</sup> προτίμησης.

### 3. Αποτελέσματα

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και εξηγούνται τα αποτελέσματα της μελέτης. Στο πρώτο παρατιθέμενο ραβδόγραμμα/διάγραμμα (**Σχήμα 1**), αποτυπώνονται οι απαντήσεις του δείγματος της υπό μελέτη ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: **«Σειρά προτίμησης του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας»**. Οι δοθείσες απαντήσεις χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες και συγκεκριμένα: «1<sup>η</sup> προτίμηση», «2<sup>η</sup>-10<sup>η</sup> προτίμηση», «μετά τη 10<sup>η</sup> προτίμηση».

Σχήμα 1: Σειρά προτίμησης



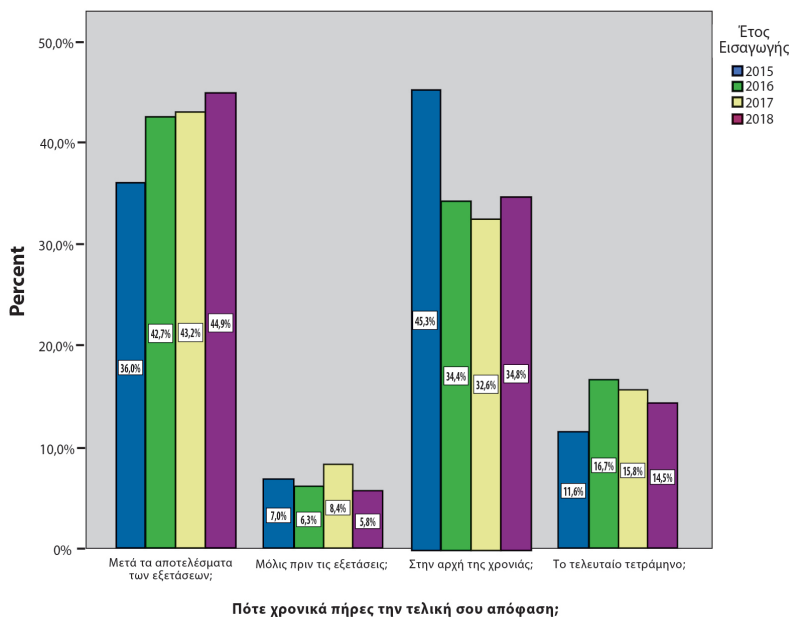
**1<sup>η</sup> προτίμηση.** Ποσοστό 23,26% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2015 είχε ως πρώτη του προτίμηση το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας. Ομοίως, ποσοστό 14,58% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2016 και ποσοστό 21,05% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 15,94% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2018 είχε ως πρώτη του προτίμηση το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας (Σχήμα 1).

**2<sup>η</sup>-10<sup>η</sup> προτίμηση.** Ποσοστό 67,44% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2015 είχε από 2<sup>η</sup>-10<sup>η</sup> σειρά προτίμησης το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας. Ομοίως, ποσοστό 59,38% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2016 καθώς και ποσοστό 72,63% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 73,91% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2018 είχε από 2<sup>η</sup>-10<sup>η</sup> σειρά προτίμησης το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας (Σχήμα 1).

**Μετά τη 10<sup>η</sup> προτίμηση.** Ποσοστό 9,302% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2015 έχει μετά τη 10<sup>η</sup> σειρά προτίμησης το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας. Ομοίως, ποσοστό 26,04% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2016 και ποσοστό 6,316% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 10,14% των εισαχθέντων φοιτητών με έτος εισαγωγής το 2018 είχε μετά τη 10<sup>η</sup> σειρά προτίμησης το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας (Σχήμα 1).

Το παρακάτω Σχήμα 2 αποτυπώνει τις απαντήσεις του δείγματος της υπό μελέτη ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: «Πότε χρονικά πήρες την τελική σου απόφαση

Σχήμα 2: Χρονική απόφαση της επιλογής

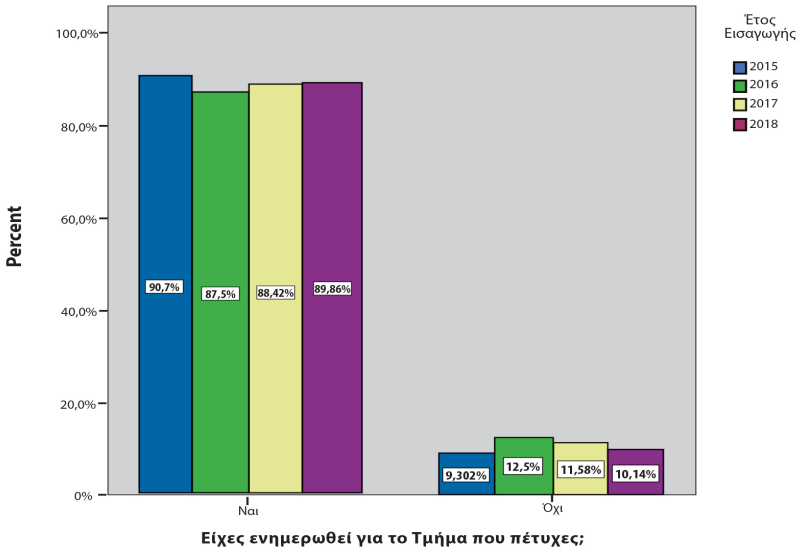


**σε ότι αφορά την επιλογή φοίτησης στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας».** Οι δοθείσες απαντήσεις χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες, και συγκεκριμένα: «μετά τα αποτελέσματα των εξετάσεων», «μόλις πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις», «στην αρχή της χρονιάς», «το τελευταίο τετράμηνο».

**Μετά τα αποτελέσματα των εξετάσεων.** Ποσοστό 36,00% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, μετά τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων. Ομοίως, ποσοστό 42,70% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2016 και ποσοστό 43,20% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος ποσοστό 44,90% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018, επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, μετά τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων (Σχήμα 2).

**Μόλις πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις.** Ποσοστό 7,00% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις. Ομοίως, ποσοστό 6,30% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2016 και ποσοστό 8,4% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 5,80% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018 επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις (Σχήμα 2).

Σχήμα 3: Βαθμός ενημέρωσης προ της επιλογής



**Στην αρχή της χρονιάς.** Ποσοστό 45,30% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, στην αρχή της χρονιάς. Ομοίως έπραξε σε ποσοστό 42,70% των εισαχθέντων το έτος 2016 και ποσοστό 32,60% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 34,80% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018 επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας στην αρχή της χρονιάς (Σχήμα 2).

**Το τελευταίο τετράμηνο.** Ποσοστό 11,60% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας το τελευταίο τετράμηνο. Ομοίως έπραξε σε ποσοστό 16,70% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2016 και ποσοστό 15,80% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 14,50% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018 επέλεξε να φοιτήσει στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, το τελευταίο τετράμηνο (Σχήμα 2).

Στο ανωτέρω ραβδόγραμμα/διάγραμμα (Σχήμα 3) αποτυπώνονται οι απαντήσεις του δείγματος της υπό μελέτη ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: «**Είχες ενημερωθεί για το Τμήμα που πέτυχε**». Οι δοθείσες απαντήσεις της υπό εξέταση ομάδας εισαχθέντων φοιτητών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, και συγκεκριμένα: «ναι», «όχι».

**Απάντηση Ναι.** Ποσοστό 90,07% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 είχε ενημερωθεί για το Τμήμα στο οποίο πέτυχε. Ομοίως, ποσοστό 87,50% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2016, καθώς επίσης και ποσοστό 88,42% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 89,86% των εισαχθέντων



Σχήμα 4: Πηγή της συγκεκριμένης ενημέρωσης

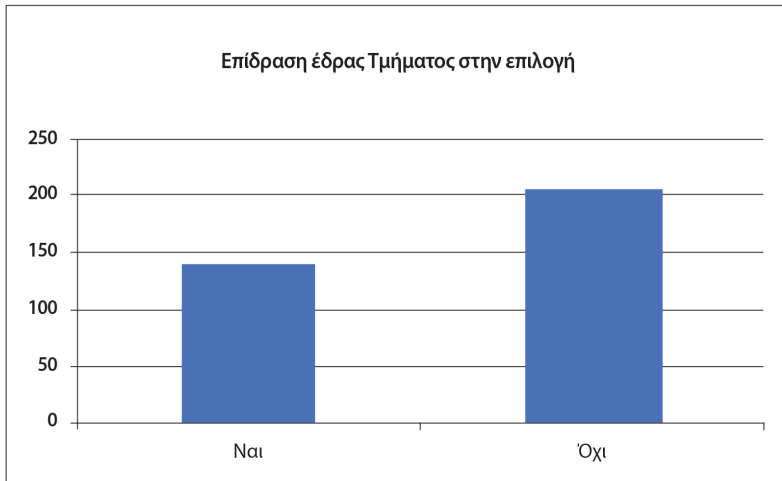


φοιτητών το έτος 2018 αναφέρει ότι είχε ενημερωθεί για το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας προ της εισαγωγής του στο Τμήμα (Σχήμα 3).

**Απάντηση Όχι.** Ποσοστό 9,302% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 δεν είχε λάβει καμία ενημέρωση για το Τμήμα στο οποίο πέτυχε να εισαχθεί, εν προκειμένω το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας. Ομοίως, ποσοστό 12,50% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 δεν είχε λάβει ενημέρωση, καθώς επίσης και ποσοστό 11,58% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 δεν έχει ενημερωθεί αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 10,14% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018 αναφέρει ότι δεν είχε λάβει καμία ενημέρωση για το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, Τμήμα στο οποίο επέτυχε να εισαχθεί (Σχήμα 3).

Στο ανωτέρω ραβδόγραμμα/διάγραμμα (Σχήμα 4) αποτυπώνονται οι απαντήσεις του δείγματος της υπό μελέτη ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: «**Ποια ήταν η πηγή της ενημέρωσης σε ό,τι αφορά το Τμήμα εισαγωγής?**». Οι δοθείσες απαντήσεις της υπό εξέταση ομάδας εισαχθέντων φοιτητών διαμόρφωσαν τις εξής κατηγορίες, ήτοι: «Διαδίκτυο», «Σχολείο», «Φροντιστήριο», «Ιστοσελίδα του Τμήματος», «Ιστοσελίδα του ΤΕΙ Κρήτης», «Φίλοι», «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης», «Άλλο», «Ενημερωτικό Βιβλίο».

Από τους 346 συνολικά φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 170 είχαν ενημερωθεί μέσω του «Διαδικτύου», οι 60 από τη «Σχολική τους Μονάδα» και περίπου 85 από το «Φροντιστήριο». Επιπροσθέτως, 150 φοιτητές είχαν ενημερωθεί για το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας μέσα από την «Ιστοσελίδα του Τμήματος», όπως επίσης 165 φοιτητές επισκέπτονται την «Ιστοσελίδα του ΤΕΙ Κρήτης»,

**Σχήμα 5:** Βαθμός επίδρασης της έδρας του Τμήματος στην τελική τους επιλογή

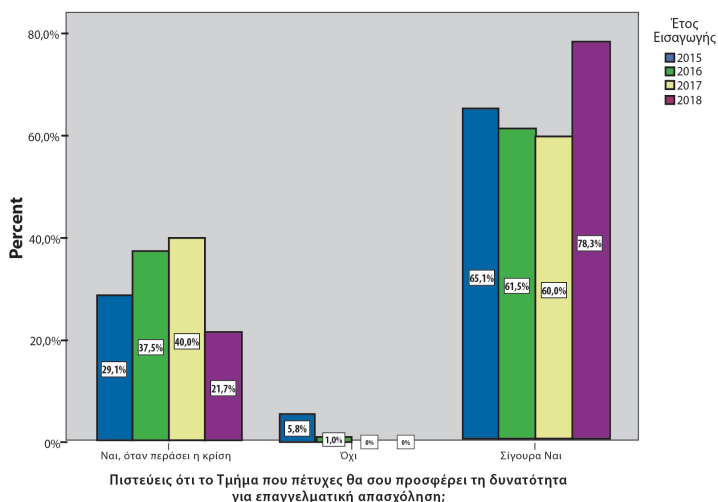
προκειμένου να αντλήσουν από εκεί πληροφόρηση. 85 φοιτητές ενημερώθηκαν από «Φίλους» και περίπου 10 φοιτητές ενημερώθηκαν από τα «Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης». Περίπου 40 φοιτητές ενημερώθηκαν από «Άλλη» πηγή πληροφόρησης και 20 φοιτητές έλαβαν ενημέρωση από «Ενημερωτικό Βιβλίο» (Σχήμα 4).

Στο ανωτέρω ραβδόγραμμα/διάγραμμα (Σχήμα 5) αποτυπώνονται οι απαντήσεις του δείγματος τής υπό μελέτης ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: **«Ο τόπος στον οποίο βρίσκεται το Τμήμα που πέρασες είχε αρνητική επίδραση στη σειρά προτίμησής του;»**. Οι δοθείσες απαντήσεις τής υπό εξέταση ομάδας εισαχθέντων φοιτητών διαμόρφωσαν τις εξής δύο κατηγορίες, ήτοι: «ναι, άσκησε αρνητική επίδραση στη σειρά προτίμησης του Τμήματος», «όχι, δεν άσκησε αρνητική επίδραση στη σειρά προτίμησης του Τμήματος».

**Απάντηση Ναι ή Όχι.** Οι 140 φοιτητές τού υπό εξέταση δείγματος απάντησαν ότι η έδρα του Τμήματος στην περιφέρεια της χώρας άσκησε αρνητική επιρροή σε ό,τι αφορά τη σειρά προτίμησής τους, ενώ αντίθετα 206 φοιτητές τού υπό εξέταση δείγματος απάντησαν ότι η έδρα του Τμήματος δεν άσκησε αρνητική επίδραση σε ό,τι αφορά τη σειρά προτίμησής του (Σχήμα 5).

Το παρακάτω Σχήμα 6 αποτυπώνει τις απαντήσεις του δείγματος τής υπό μελέτης ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: **«Πιστεύεις ότι το Τμήμα στο οποίο πέτυχες θα σου προσφέρει τη δυνατότητα για επαγγελματική απασχόληση;»**. Οι δοθείσες απαντήσεις τής υπό εξέταση ομάδας εισαχθέντων φοιτητών χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες, και συγκεκριμένα: «Ναι, όταν περάσει η κρίση», «Όχι», «Σίγουρα ναι».

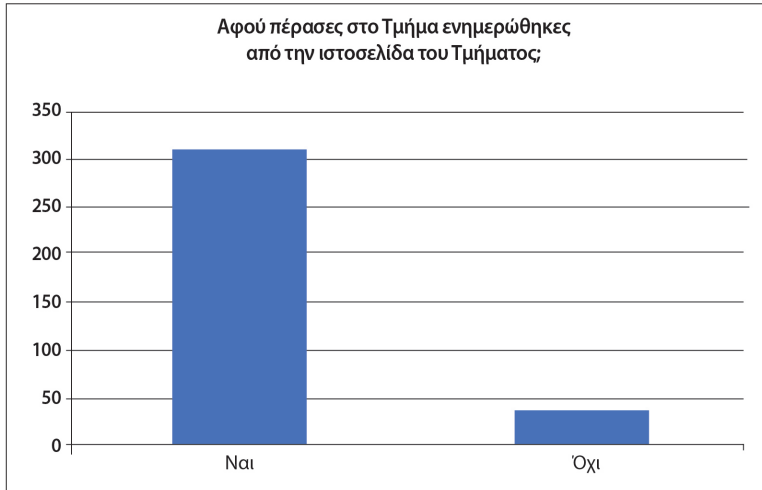
**Σχήμα 6:** Βαθμός εκτίμησης μελλοντικής απορρόφησής τους από την αγορά εργασίας



**Ναι, όταν περάσει η κρίση.** Ποσοστό 29,10% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 εκτιμά ότι η φοίτησή του στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας θα του προσφέρει τη δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης, μετά το πέρας της κρίσης. Ομοίως, ποσοστό 37,50% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2016, καθώς επίσης και ποσοστό 40,00% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 44,90% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018 εκτιμά ότι η αποφοίτησή του από το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας θα του προσφέρει τη δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης, μετά το πέρας της κρίσης (Σχήμα 6).

**Όχι.** Ποσοστό 5,8% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 εκτιμά ότι δεν θα του προσφερθεί η δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης. Ομοίως, ποσοστό 1,00% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2016, καθώς επίσης και ποσοστό 0% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 0% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018 εκτιμά ότι η αποφοίτησή του από το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας δεν θα του προσφέρει τη δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης (Σχήμα 6).

**Σίγουρα ναι.** Ποσοστό 65,10% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2015 θεωρεί σίγουρο ότι η φοίτησή του στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας θα του προσφέρει τη δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης. Ομοίως, ποσοστό 61,50% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2016, καθώς επίσης και ποσοστό 60,00% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2017 αντίστοιχα. Τέλος, ποσοστό 78,30% των εισαχθέντων φοιτητών το έτος 2018 είναι της άποψης ότι η φοίτησή του στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας σίγουρα θα του προσφέρει τη δυνατότητα επαγγελματικής απασχόλησης (Σχήμα 6).

**Σχήμα 7:** Βαθμός χρήσης της ιστοσελίδας του Τμήματος

Το εν λόγω στατιστικό αποτέλεσμα (**Σχήμα 6**) κρίνεται θετικό καθώς αποδεικνύει ότι οι επί σειράς ετών εισακτέοι φοιτητές του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας επέλεξαν να φοιτήσουν στο συγκεκριμένο Τμήμα, όχι με αδιαφορία ή αρνητικότητα, αλλά έχοντας συναίσθηση των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας και τη μετέπειτα μελλοντική τους προοπτική.

Το ανωτέρω **Σχήμα 7** αποτυπώνει τις απαντήσεις του δείγματος τής υπό μελέτη ομάδας εισαχθέντων φοιτητών στην ερώτηση: «**Αφού πέρασες στο Τμήμα, ενημερώθηκες από την ιστοσελίδα του Τμήματος;**». Οι δοθείσες απαντήσεις τής υπό εξέταση ομάδας εισαχθέντων φοιτητών χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, και συγκεκριμένα: «Ναι», «Όχι».

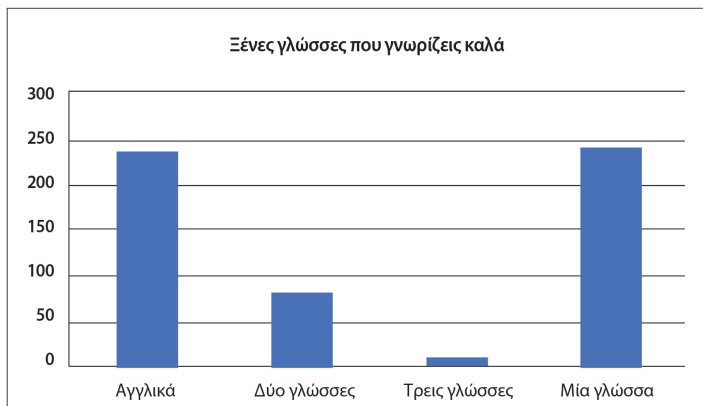
**Απάντηση Ναι.** Οι 310 τού υπό εξέταση δείγματος εισαχθέντες φοιτητές επισκέπτονται την ιστοσελίδα του Τμήματος αφού επιτύχουν.

**Απάντηση Όχι.** Περίπου 46/346 τού υπό εξέταση δείγματος εισαχθέντων φοιτητών απαντούν αρνητικά στην ανωτέρω ερώτηση (**Σχήμα 7**).

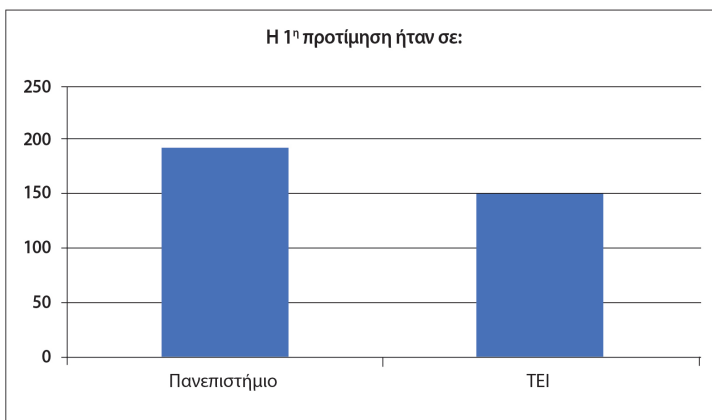
Στο παρακάτω **Σχήμα 8** αποτυπώνονται οι απαντήσεις του δείγματος τής υπό μελέτη ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: «**Ξένες γλώσσες που γνωρίζεις σχετικά καλά**». Οι δοθείσες απαντήσεις τής υπό εξέταση ομάδας εισαχθέντων φοιτητών χωρίζονται σε τέσσερις (4) κατηγορίες, ήτοι: «Αγγλικά», «Δύο γλώσσες», «Τρεις γλώσσες», «Μία γλώσσα».

**Αγγλικά.** Οι 240/346 εισαχθέντες φοιτητές τού υπό εξέταση δείγματος απαντούν ότι γνωρίζουν σχετικά καλά την Αγγλική γλώσσα.

Σχήμα 8: Επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών



Σχήμα 9: Εκπαιδευτικό Ίδρυμα 1<sup>ης</sup> προτίμησης



**Δύο (2) γλώσσες.** Οι 80/346 εισαχθέντες φοιτητές τού υπό εξέταση δείγματος απαντούν ότι γνωρίζουν σχετικά καλά δύο (2) γλώσσες.

**Τρεις (3) γλώσσες.** Οι 10/346 εισαχθέντες φοιτητές τού υπό εξέταση δείγματος απαντούν ότι γνωρίζουν σχετικά καλά τρεις (3) γλώσσες.

**Μία (1) γλώσσα.** Οι 240/346 εισαχθέντες φοιτητές τού υπό εξέταση δείγματος απαντούν ότι γνωρίζουν σχετικά καλά μία (1) γλώσσα.

Στο ανωτέρω **Σχήμα 9** αποτυπώνονται οι απαντήσεις του δείγματος τής υπό μελέτης ομάδας φοιτητών στην ερώτηση: «**Η 1<sup>η</sup> σου προτίμηση ήταν σε Πανεπιστήμιο ή σε ΤΕΙ;**». Με βάση τις δοθείσες απαντήσεις, 190/346 εισαχθέντες

φοιτητές είχαν ως πρώτη τους επιλογή Τμήμα πανεπιστημίου, ενώ 150/346 εισαχθέντες φοιτητές είχαν ως πρώτη τους επιλογή Τμήμα Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Σχήμα 9). Όπως μπορούμε να διακρίνουμε με βάση τα ανωτέρω στατιστικά αποτελέσματα, σε ποσοστό άνω του 50% των εισαχθέντων φοιτητών στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας κατά τα τέσσερα προηγούμενα ακαδημαϊκά έτη σπουδών, είχαν ως πρώτη (1<sup>η</sup>) τους προτίμησή ένα Τμήμα Πανεπιστημιακού Ιδρύματος. Το συγκεκριμένο στατιστικό εύρημα θα λέγαμε ότι ενισχύει την άποψη ότι οι συγκεκριμένοι εισακτέοι φοιτητές/φοιτήτριες επιθυμούν να φοιτήσουν σε ένα Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που έχει μελλοντική προοπτική, επιθυμούν την εμπλοκή τους σε ένα εξειδικευμένο και απαιτητικό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο καλύπτει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις της αγοράς εργασίας και οδηγεί σε μελλοντική επαγγελματική απασχόληση. Η εξέλιξη του ΤΕΙ Κρήτης σε ΕΛΜΕΠΑ ικανοποιεί αυτή την απαίτηση των φοιτητών.

#### 4. Συμπεράσματα και συζήτηση

Οι εισακτέοι φοιτητές/φοιτήτριες των τεσσάρων ακαδημαϊκών ετών (2015-16 έως 2018-19) στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας ήταν, βάσει της κατανομής που κάνει το Υπουργείο Παιδείας, ως επί το πλείστον φοιτητές/φοιτήτριες οι οποίοι προέρχονταν από το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), συγκριτικά με τους προερχόμενους φοιτητές/φοιτήτριες από το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ). Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι, με βάση τα ανωτέρω στατιστικά αποτελέσματα, ένα υψηλό ποσοστό των εισαχθέντων φοιτητών τού υπό μελέτη δείγματος είχαν ως πρώτη (1<sup>η</sup>) τους προτίμηση ένα Τμήμα Πανεπιστημιακού Ιδρύματος. Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων εισαχθέντων φοιτητών και φοιτητριών τού υπό μελέτη δείγματος δείχνει να θεωρεί σίγουρη την επαγγελματική του αποκατάσταση από την αγορά εργασίας, ανεξάρτητα από το πέρασ ή όχι της υπάρχουσας οικονομικής κρίσης. Αξίζει επίσης να αναφερθεί το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εισαχθέντων φοιτητών τού υπό μελέτη δείγματος είχε ως πρώτη (1<sup>η</sup>) του προτίμηση το Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, καθιστώντας τους συνειδητά μελλοντικούς επιστήμονες ή επαγγελματίες Διαιτολόγους-Διατροφολόγους στον χώρο της υγείας. Σε ό,τι αφορά τη σκιαγράφηση του προφίλ ενός μέσου εισαχθέντος φοιτητή στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας κατά τα τέσσερα αυτά ακαδημαϊκά έτη σπουδών, ο φοιτητής φαίνεται να αντιμετωπίζει την εισαγωγή του στο Τμήμα με σοβαρότητα, έχοντας τουλάχιστον σχετικά καλή γνώση μίας ξένης γλώσσας, ως επί το πλείστον της Αγγλικής. Επιπροσθέτως, η έδρα του Τμήματος δεν φαίνεται να επηρεάζει εντόνως αρνητικά τη σειρά προτίμησης του αντικείμενου σπουδών και ο εισαχθείς φοιτητής φαίνεται να επιζητά την εμπλοκή του σε ένα εξειδικευμένο και απαιτητικό Πρόγραμμα Σπουδών, που κατά την εκτίμησή μας παρέχεται στο Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας.

Έρευνες σαν και αυτή που περιγράφεται στο παρόν κεφάλαιο αναδεικνύουν τη σημασία της συλλογής στοιχείων που αφορούν το προφίλ, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες των φοιτητών ενός Τμήματος, προκειμένου να χαραχθεί η στρατηγική του Τμήματος και να υιοθετηθούν πολιτικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης εντός του ΠΠΣ.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Fragkiadakis, G. A., Zafirooulos, V., Spyridaki, A., Markaki, A., Kyriakidis, G., Papadaki, A., & Papandreou, C. (2012). Employment of nutrition-dietetics tertiary technological-education graduates – a case study. In Prachalias, C. (Ed.), *Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Conference on Education Educational Leadership and Management, Research and Training Institute of East Aegean (INEAG) & National & Kapodistrian University of Athens, July 05-07, 2012, Samos Island Greece*, (pp. 477-483).
- Fragkiadakis, G. A., Zafirooulos, V., Markaki, A., Spyridaki, A., Thalassinos, N., Dimitropoulakis, P., & Kyriakidis, G. (2013). Some determinants of studies success in tertiary technological-education students – A case study. *Twentieth International Conference on Learning, University of the Aegean, July 11-13, 2013, Rhodes, Greece*, (p. 33).
- Sfendourakis, I., Thalassinos, N., Spyridaki, A., Markaki, A., Zafirooulos, V., & Fragkiadakis, G. A. (2016). *Studies' Success in Tertiary Technological-Education: A Case in Nutrition-Dietetics*. Future Academy: Cognitive-Counselling Research & Conference Services Sciences, Volume V, 188-194. Doi: <http://dx.doi.org/10.15405/book.5.2>
- Sfendourakis, I., Thalassinos, N., & Fragkiadakis, G. A. (2018). Tracking high-school and university performance: case study in a Nutrition-Dietetics department. 4<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης», Ηράκλειο Κρήτης, (σ. 728-739).
- Θαλασσινός, Ν., Παπαθανασάκη, Κ., & Φραγκιαδάκης, Γ. Α. (2017). Επιτυχία στην τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση: Σειρά Εισαγωγής ή βαθμός απολυτηρίου λυκείου; Στο Πανταζής, Σ. Χ., Μαράκη, Ε. Π., Καδιανάκη, Μ. Ι., Μπελαδάκης, Ε. Δ., Στριλιγκάς, Γ. Ε., Τζωρτζάκης, Ι. Α., Σηφακάκης, Π. Ε., & Ντρουμπογιάννης, Χ. Σ. (Επιμ.), 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο: *Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, Ηράκλειο Κρήτης 5-7 Μαΐου 2017*, (σ. 333-342). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.).
- Θαλασσινός, Ν., Σφενδουράκης, Ι. Κ., & Φραγκιαδάκης, Γ. Α. (2017α). Οι δυσκολίες των αποφοίτων επαγγελματικών λυκείων στην τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση: Διατροφή-Διαιτολογία. Στο Πανταζής, Σ. Χ., Μαράκη, Ε. Π., Καδιανάκη, Μ. Ι., Μπελαδάκης, Ε. Δ., Στριλιγκάς, Γ. Ε., Τζωρτζάκης, Ι. Α., Σηφακάκης, Π. Ε., & Ντρουμπογιάννης, Χ. Σ. (Επιμ.), 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο: *Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, Ηράκλειο Κρήτης 5-7 Μαΐου 2017*, (σ. 280-286). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.).
- Κουενελάκη, Β., Θαλασσινός, Ν., & Φραγκιαδάκης, Γ. Α. (2018). Επηρεασμοί για κατεύθυνση σπουδών και ικανοποίηση από αυτές: Μελέτη περίπτωσης στο Τ.Ε.Ι Κρήτης. 4<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης», Ηράκλειο Κρήτης, (σ. 718-727). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών – Institute Of Humanities And Social Sciences (Ι.Α.Κ.Ε.).

**Χαρωνιτάκη, Α., Κουνελάκη, Β., & Φραγκιαδάκης, Γ. Α.** (2017). Αντιλήψεις φοιτητών τεχνολογικής εκπαίδευσης για τους εαυτούς και το Τμήμα: Μελέτη περίπτωσης. Στο Πανταζής, Σ. Χ., Μαράκη, Ε. Π., Καδιανάκη, Μ. Ι., Μπελαδάκης, Ε. Δ., Στριλιγκάς, Γ. Ε., Τζωρτζάκης, Ι. Α., Σηφακάκης, Π. Ε., & Ντρουμπογιάννης, Χ. Σ. (Επιμ.), *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο: Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, Ηράκλειο Κρήτης 5-7 Μαΐου 2017*, (σ. 333-342). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε.).



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

## ΠΡΟΤΑΣΗ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΘΑΑΕ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts

Συντονίστρια δράσης και ΓΡΑΔΙΜ Training of the Trainers, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
E-mail: katsamproxaki@uoc.gr

### ABSTRACT

The cumulative course outlines (CCO) and syllabi proposed by HAHE do not always comply with contemporary quality assurance principles when they are summative, vague and verbose. External or internal assessors cannot discern the teaching quality as CCOs focus on complementary syllabus components without prioritising how they can be aligned with lesson-specific student engagement opportunities, assessment, content, learning outcomes and goals. In this study, a small number of faculty members completed and reflected upon an alternative syllabus template that prioritised the alignment of the aforementioned components. Taking into account the positive impact the suggested syllabus template had in terms of course design with regards to learner centred opportunities, findings indicate that current HAHE CCOs in Greek Universities need to be updated and reformed accordingly.

**Λέξεις-κλειδιά:** αθροιστικά περιγράμματα μαθήματος, μαθησιακά αποτελέσματα, μαθησιακοί στόχοι, εναλλακτικό περίγραμμα μαθήματος, ΕΘΑΑΕ

## 1. Εισαγωγή

Η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕ) έχει υποστεί πολλές αλλαγές από το 2011, όταν η ευρωπαϊκή ατζέντα εγκρίθηκε στο Υπουργικό Συμβούλιο Παιδείας στις 28-29 Νοεμβρίου 2011 (CEU, 2011), με σκοπό τον εκσυγχρονισμό, την προώθηση της ποιότητας της φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας και μάθησης, τη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών και την αύξηση των πιθανοτήτων απασχόλησης των αποφοίτων πανεπιστημίου. Πολύ σύντομα ευνοήθηκαν συστήματα κατάταξης πανεπιστημίων που λαμβάνουν υπόψη τις πρακτικές μάθησης (Ευρωπαϊκή έκθεση, 2013). Από το 2019, η Times Higher Education

εξετάζει και τη συμμετοχή των φοιτητών για την αξιολόγηση των ιδρυμάτων ΑΕ. Παρά τις συστάσεις, τις εγκυκλίους και την πρακτική διεθνών και τοπικών πανεπιστημίων να δίνεται έμφαση εξίσου στη διδασκαλία και την έρευνα (Biggs, 2001: 234), η έρευνα εξακολουθεί να θεωρείται ως δραστηριότητα μεγαλύτερου κύρους (Graham, 2015) και η στρατηγική πολιτική σχετικά με τον σχεδιασμό, αξιολόγηση και τη φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης δεν καθιερώθηκαν ή εφαρμόστηκαν μερικώς στην ΑΕ. Στην πράξη σπάνια υιοθετήθηκαν οριζόντιες προσεγγίσεις σε συνδυασμό με bottom-up και top-down παρεμβάσεις για τη διατήρηση ενός πλαισίου αυτοαξιολόγησης με στόχο την αειφορία, την αυτορύθμιση και την αυτοεκπλήρωση, την επιδίωξη διορθωτικών ενεργειών και τη διευκόλυνση της τυποποίησης ενός στρατηγικού οράματος που ενθαρρύνει φοιτητοκεντρικές πρακτικές.

Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συναινούν συχνά ότι η διασφάλιση ποιότητας περιλαμβάνει τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας (Fillipakou & Parker, 2008) και ότι η λήψη αποφάσεων, βάσει συμφωνημένων προτύπων, θα πρέπει να συνδυαστεί με ανακλαστική αξιολόγηση, προκειμένου να αναβαθμιστούν οι πρακτικές και των φοιτητών και των καθηγητών πανεπιστημίου (Berk, 2005; Biggs & Tang, 2011; Darling-Hammond, 2000; Fillipakou & Parker, 2008; Owlia & Aspinwall, 1996; TEF, 2016; Thomas, 2004; Trowler & Bamber, 2005). Σύμφωνα με τον Biggs (2001), τα χαρακτηριστικά διασφάλισης ποιότητας μπορούν να είναι είτε αναδρομικά είτε προοπτικά [βλέπε **Πίνακα 1** προσαρμοσμένο από τον Biggs (2001)]. Τα αναδρομικά χαρακτηριστικά διασφάλισης ποιότητας πληρούν εξωτερικά επιβαλλόμενα πρότυπα και χρησιμοποιούν αθροιστικές αναφορές γραφειοκρατικού τύπου, με σκοπό τον εντοπισμό προϋπαρχουσών ελλείψεων και μια πολιτική εκ των άνω προς τα κάτω. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σπάνια χρησιμοποιούνται διαμορφωτικά δεδομένα που οδηγούν σε μελλοντικές πολιτικές ποιότητας και συνάδουν με το στρατηγικό σχέδιο και τη φιλοσοφία της διδασκαλίας του κάθε πανεπιστημίου.

**Πίνακας 1:** Αναδρομικά και προοπτικά χαρακτηριστικά διασφάλισης ποιότητας (προσαρμοσμένο από Biggs, 2001)

	<b>Αναδρομικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Προοπτικά χαρακτηριστικά</b>
<b>Διασφάλιση ποιότητας</b>	Αθροιστικά δεδομένα	Διαμορφωτικά δεδομένα
	Επικεντρώνεται σε κάλυψη αναγκών και ελλειμμάτων	Επικεντρώνεται σε συστημική βελτίωση/εξέλιξη
	Πληροί εξωτερικά επιβαλλόμενους στόχους	Πληροί εσωτερικούς στόχους
	Γραφειοκρατική πολιτική	Εκπαιδευτική πολιτική
	Εκ των άνω επιβαλλόμενη	Μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες

Νέα πανεπιστήμια, όπως το Πανεπιστήμιο Κρήτης, που εστιάζουν σε έρευνα υψηλής ποιότητας, επιδιώκουν την καινοτομία και την αριστεία της διδασκαλίας, υποστηρίζοντας έντονα την ανάγκη εξωτερικής αναγνώρισης. Κατά τη διάρκεια της πρώτης αξιολόγησής του, το Πανεπιστήμιο Κρήτης, όπως και η πλειονότητα των άλλων πανεπιστημίων στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι δεν έχει εφαρμόσει πλήρως οδηγία του 2005 σχετικά με την αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών της Σχολής και της Βελτιωτικής Διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα, στην Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης (ΕΕΑ, 2016) σημειώνεται, αναφορικά με το υφιστάμενο πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας, ότι είναι «μη προφανές ότι το σύστημα διαθέτει σαφείς και αποτελεσματικές διαδικασίες ανάδρασης που θα διασφαλίσουν την εφαρμογή των αλλαγών και τις βελτιώσεις παρακολούθησης» (ΕΕΑ, 2016: 22). Η μερική εφαρμογή θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι η αξιολόγηση στη χώρα μας, είτε εξωτερική είτε εσωτερική, συχνά θεωρήθηκε ως συνώνυμο της εκφοβιστικής κριτικής και, ως εκ τούτου, έχει επικριθεί αρκετά έντονα. Πιθανόν λόγω του φόβου ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα θεωρηθεί παρέμβαση στο πώς κάνουν το μάθημά τους οι διδάσκοντες, πολλά πανεπιστήμια με γνώμονα την έρευνα καθυστέρησαν την εφαρμογή αυτής της πολιτικής όσο το δυνατόν περισσότερο. Ωστόσο, η εξωτερική αξιολόγηση του Πανεπιστημίου Κρήτης έγινε η κινητήρια δύναμη για αλλαγή με τη θέσπιση της δράσης Training of the Trainers (TOTT) και του Γραφείου Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) TOTT του Πανεπιστημίου Κρήτης (<https://tott.uoc.gr>).

## 2. Η δράση Training of the Trainers

Η δράση TOTT ξεκίνησε πιλοτικά ως μια bottom-up πρωτοβουλία διδασκόντων του Πανεπιστημίου Κρήτης, με σκοπό την καλλιέργεια κουλτούρας ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών ανάμεσα στα μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), Ειδικού και Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (ΕΕΔΙΠ), Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Τεχνικού Εργαστηριακού Προσωπικού (ΕΤΕΠ) του Ιδρύματος και οδήγησε στη δημιουργία ΓΡΑΔΙΜ το 2021. Ο πρώτος κύκλος TOTT σχεδιάστηκε με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές που ανέφεραν τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Haywood et al., 2015), σύμφωνα με τις οποίες συνήθεις πρακτικές, όπως το να «καθόμαστε και να ακούμε» [sit and listen] από την πλευρά των φοιτητών ή «του να μιλάω και να γράφω με κιμωλία στον πίνακα» [chalk and talk] όταν διδάσκω από την πλευρά των διδασκόντων, δεν ανταποκρίνονται πλέον στις ανάγκες της σύγχρονης φοιτητοκεντρικής και ψηφιακής εκπαίδευσης (Barr & Tagg, 1995). Επίσης, βασίστηκε σε διαγνωστική έρευνα σχετικά με τις φοιτητοκεντρικές πρακτικές των μελών ΔΕΠ, οδηγίες και συστάσεις που δημοσιεύτηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2013), το Teaching Excellence Framework, UK (Vivian et al., 2018) και έρευνες σχετικές με τη λογιότητα διδασκαλίας και μάθησης (Fahnert, 2015; Fanghanel et al., 2016) [Scholarship of teaching and Learning, SoTL].

Στα πλαίσια της δράσης ΤΟΤΤ, μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, εξετάστηκαν τα αθροιστικά χαρακτηριστικά στο προτεινόμενο περίγραμμα μαθήματος της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ). Ένα πρόγραμμα σπουδών ΑΕ χρησιμοποιείται ευρέως για να περιγράψει τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, προκειμένου να δείξει κάποιον βαθμό αλλαγής ως αποτέλεσμα μιας μαθησιακής εμπειρίας. Ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα πρόγραμμα σπουδών έγινε πολύ σημαντικός, με σκοπό μια μετρήσιμη, ουσιαστική και βιώσιμη αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών και ποιότητας (Garfalo & L'Huillier, 2015). Οι επιτροπές αξιολόγησης συχνά εξετάζουν τον τρόπο διατύπωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ένα πρόγραμμα σπουδών, όπως για παράδειγμα αν χρησιμοποιούνται ρήματα που υποδηλώνουν ενέργειες ταυτισμένες με ανώτερες γνωστικές διεργασίες (Bloom, 1956). Με βάση τις φοιτητοκεντρικές πρακτικές και τις στρατηγικές αξιολόγησης που διαμορφώνονται (Watson, 2002), οι διδάσκοντες καλούνται, μέσω γραπτών εξετάσεων και μεθόδων συνεχούς αξιολόγησης, να διαπιστώσουν κατά πόσο οι φοιτητές τους κατανοούν την ύλη ή είναι σε θέση να εφαρμόσουν θεμελιώδεις έννοιες. Σε αυτό το πλαίσιο, η περιγραφή του περιγράμματος μαθήματος χρησιμοποιείται συχνά ως μέσο αποτύπωσης της προσδοκώμενης εκπαιδευτικής προόδου.

### 3. Αθροιστικά Περιγράμματα Μαθήματος (ΑΠΜ)

Ωστόσο, τα Αθροιστικά Περιγράμματα Μαθήματος εστιάζουν στο τι μαθαίνουν οι φοιτητές και όχι σε αυτό που κάνουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας. Επικεντρώνονται στη συνολική απαρίθμηση μαθησιακών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων που οι διδάσκοντες προβλέπουν ότι θα επιτευχθούν κατά τη διάρκεια ή με το πέρασμα των μαθημάτων. Επίσης, αναφέρονται στον συνολικό τρόπο αξιολόγησης και στο περιεχόμενο (εβδομαδιαίο ή μη) των μαθημάτων [<https://www.ethaae.gr/en/quality-assurance/useful-material>]. Παρόλο που οι ερευνητές τονίζουν την ανάγκη να συμπεριληφθούν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και αντιδραστηριακής εμπλοκής, οι περιγραφές της αναμενόμενης ακαδημαϊκής συμπεριφοράς και της ανάληψης ευθύνης από τους ίδιους τους φοιτητές είναι ελάχιστες (Eberly et al., 2001). Το στοιχείο που λείπει σε ορισμένες τρέχουσες πρακτικές ΑΕ συχνά εκδηλώνεται ως εγγενής σύγκρουση μεταξύ της φοιτητικής μαθησιακής πράξης και της δυνατότητας ελέγχου από τον διδάσκοντα (Reeve, 2009; Rajala et al., 2016).

Κατά συνέπεια, τα ΑΠΜ δεν μπορούν πάντα να αναδείξουν το βάθος και το εύρος της μάθησης των φοιτητών. Παρά την καθιερωμένη πια καταγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης, τα ΑΠΜ αφήνουν ένα μεγάλο κενό σχετικά με το τι κάνουν πραγματικά οι φοιτητές ή τι καλούνται να κάνουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής εμπειρίας. Εάν δηλαδή ένα μέλος ΔΕΠ χρησιμοποιεί

βιωματικές, μεταγνωστικές ή μαθησιακές προσεγγίσεις ενεργούς μάθησης, δεν υπάρχει συνιστώσα στο περίγραμμα μαθήματος της ΕΘΑΑΕ που επιτρέπει εμφανή επικοινωνιακή ευθυγράμμιση μεταξύ περιεχομένου, μαθησιακών στόχων, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης σε εβδομαδιαία βάση. Αυτό τα υποβιβάζει σε γενικόλογες περιγραφές προσδοκώμενων αποτελεσμάτων απροσδιόριστων μαθησιακών ενεργειών. Αν και θεωρητικά όλοι οι φοιτητές είναι ελεύθεροι να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας δεν φαίνεται να υπάρχει ευδιάκριτη ευθυγράμμιση μεταξύ συγκεκριμένων φοιτητικών ενεργειών, των φερόμενων αποτελεσμάτων στη διδακτέα ύλη και της αξιολόγησης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εξωτερικοί αξιολογητές ενδέχεται να έχουν δυσκολία στον εντοπισμό του τι πραγματικά κάνουν οι φοιτητές, αν οι διδάσκοντες δεν υιοθετήσουν μια κουλτούρα αποδεικτικών στοιχείων (Garfalo & L' Huillier, 2015) και μια κουλτούρα αυτορρύθμισης της ποιότητας των δικών τους διδακτικών πρακτικών.

Ο σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτό το κεφάλαιο είναι να εξετάσει τη διασφάλιση ποιότητας υπό το πρίσμα του μετασχηματισμού, αν δηλαδή οι διδάσκοντες που συμμετείχαν άλλαξαν το περιεχόμενο, τον τρόπο διδασκαλίας τους και τις συνήθειες πρακτικές αξιολόγησης, όταν στο νέο/προτεινόμενο περίγραμμα σπουδών τους ζητήθηκε να ευθυγραμμίσουν το τι κάνουν οι φοιτητές, ώστε να μάθουν νέο περιεχόμενο, να πετύχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και πώς η αξιολόγηση συμβάλλει στη μάθηση σε εβδομαδιαία βάση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες αλλαγές έγιναν κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος, όταν τα περιγράμματα σπουδών των διδασκόντων αξιολογούνται με βάση την ευθυγράμμιση του περιεχομένου, συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και αξιολόγησης με το πώς στην πράξη εμπλέκονται οι φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε εβδομαδιαία βάση;
2. Ποιο περίγραμμα σπουδών καταδεικνύει με τον πλέον εμφανή τρόπο πιθανές φοιτητοκεντρικές πρακτικές στους εξωτερικούς αξιολογητές σύμφωνα με τους συμμετέχοντες;
3. Θα πρότειναν οι διδάσκοντες την υιοθέτηση του νέου περιγράμματος σπουδών σε άλλα μέλη ΔΕΠ;

#### 4. Μεθοδολογία

Επειδή τα περιγράμματα σπουδών και οι φοιτητοκεντρικές πρακτικές έχουν μεγάλο εύρος, η έρευνα δεν είχε έναν αυστηρό θεωρητικό προσανατολισμό και για αυτό χρησιμοποιήθηκε η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (Glaser & Strauss, 1967) που αναπτύσσεται επαγωγικά μέσα από το σώμα δεδομένων που συλλέχθηκαν

με τη συνέντευξη, το ημερολόγιο, το νέο και το παλαιότερο περίγραμμα μαθήματος των διδασκόντων.

Μετά από σκόπιμη δειγματοληψία, στην έρευνα συμμετείχαν πέντε διδάσκοντες του Πανεπιστημίου Κρήτης (N=5) (τρεις άντρες και δύο γυναίκες, δύο μέλη ΕΕΔΙΠ και τρία μέλη ΔΕΠ), που παρακολούθησαν όλα τα σεμινάρια της δράσης ΤΟΤΤ και δέχτηκαν: **α)** να επανασχεδιάσουν το πρόγραμμα σπουδών τους σε εβδομαδιαία βάση με σκοπό την ευθυγράμμιση του περιεχόμενου, συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και αξιολόγησης με το πώς στην πράξη εμπλέκονται οι φοιτητές, **β)** να κρατήσουν ημερολόγιο με τις σκέψεις, προσδοκίες, δυσκολίες και φόβους που είχαν κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και **γ)** να συμμετέχουν σε 10-λεπτη ημιδομημένη συνέντευξη απαντώντας σε δύο ερωτήσεις:

1. Ποιο περίγραμμα σπουδών καταδεικνύει με τον πλέον εμφανή τρόπο πιθανές φοιτητοκεντρικές πρακτικές στους εξωτερικούς αξιολογητές και γιατί;
2. Θα προτινάτε την υιοθέτηση του νέου περιγράμματος σπουδών σε άλλα μέλη ΔΕΠ και γιατί; Γιατί όχι;

Πριν τη συμπλήρωση των παραπάνω δόθηκε στους διδάσκοντες ένας πίνακας-οδηγός με παραδείγματα που δεν επικεντρωνόταν σε συγκεκριμένο πεδίο, αλλά υποδείκνυε τον τρόπο της επιδιωκόμενης ευθυγράμμισης και αυτορρύθμισης στο νέο περίγραμμα μαθήματος (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2:** Παραδείγματα στο προτεινόμενο περίγραμμα μαθήματος που δεν επικεντρώνονται σε συγκεκριμένο πεδίο αλλά υποδεικνύουν τον τρόπο της επιδιωκόμενης ευθυγράμμισης και αυτορρύθμισης των διδασκόντων

Εβδομάδα	Περιεχόμενο	Μαθησιακοί στόχοι	Ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή φοιτητών στο αμφιθέατρο	Μαθησιακά αποτελέσματα	Αξιολόγηση: όραση/πρόοδος και κριτήρια
1	A	Εγκάρσιες δεξιότητες  Δεξιότητες πεδίου  Ικανότητες	Οι φοιτητές θα εργαστούν σε ομάδες για να συγκρίνουν δύο διαφορετικές μελέτες περίπτωσης (διάρκεια 20 λεπτά)	Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να αναλύσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στο X φαινόμενο	Ομαδική αναφορά 10%  Με βάση κριτήρια αξιολόγησης (ρουμπρίκες)

2	Β	Εγκάρσιες δεξιότητες  Δεξιότητες πεδίου  Ικανότητες	Οι φοιτητές θα απαντούν ανά δυάδες μέσω έξυπνων συσκευών σε κουίζ, όπως Kahoot/Poll-everywhere/Socrative (διάρκεια 20 λεπτά)	Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να δείξουν ότι κατανόησαν το θέμα με βάση τη βιβλιογραφία που συνέλεξαν	Κουίζ με ανατροφοδότηση από απαραίτητες πηγές 5%
3	Γ	Εγκάρσιες δεξιότητες  Δεξιότητες πεδίου  Ικανότητες	Οι φοιτητές θα εργαστούν σε ομάδες για να προτείνουν λύσεις στο πρόβλημα που δίνεται (διάρκεια 20 λεπτά)	Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα του Ζ και να προτείνουν λύσεις με βάση έγκυρες πηγές, αναδεικνύοντας διαφορετικές πτυχές	Ατομική εργασία: προτεινόμενες λύσεις με βάση έγκυρες πηγές 10%
4	Δ	Εγκάρσιες δεξιότητες  Δεξιότητες πεδίου  Ικανότητες	Οι φοιτητές θα κρατούν σημειώσεις για να θέσουν πέντε ερωτήματα που κρίνουν ότι μπορούν να συμπληρωθούν στο τελικό κουίζ του μαθήματος από τους συμφοιτητές τους.	Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να εκτιμήσουν τα σημαντικότερα σημεία της διάλεξης και να θέσουν προτεραιότητες	Κουίζ 5%

Τα αντίγραφα αναλύθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση θέματα που αναδύθηκαν στη βιβλιογραφία πριν από την επανασυγκρότηση των αρχικών κατηγοριών, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα αναδυόμενα θέματα προτείνονται πράγματι από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις ανοιχτές ερωτήσεις. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το προτεινόμενο περίγραμμα σπουδών έγιναν σαφέστερες σε σύγκριση με προηγούμενα σχόλια και βιβλιογραφικές παραδοχές.

## 5. Αποτελέσματα

Η σύγκριση παλαιών και νέων περιγραμμάτων των μαθημάτων κατέδειξε ότι οι αλλαγές που έκαναν οι διδάσκοντες επικεντρώθηκαν στη διατύπωση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων, σε συνάρτηση με αντίστοιχο μικρο-περιεχόμενο. Έδωσαν μεγάλη έμφαση στην αλληλεπίδραση και την ενεργή εμπλοκή φοιτητών και στην καλλιέργεια γνωστικών διεργασιών, όπως της

κατανόησης, της σύγκρισης, της τεκμηρίωσης, της εφαρμογής, της ανάλυσης, της αξιολόγησης και της δημιουργίας. Συνολικά, η πλειοψηφία των διδασκόντων (80%) έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ευθυγράμμιση και την ενεργή εμπλοκή παρά τη διατύπωση μαθησιακών αποτελεσμάτων που συνάδουν με ανώτερες γνωστικές διεργασίες κατά τον Bloom (1956).

Επιπλέον, οι διδάσκοντες αύξησαν τις διαμορφωτικές ευκαιρίες αξιολόγησης στο μάθημά τους, επιλέγοντας περισσότερες φοιτητοκεντρικές πρακτικές, όπως συμπλήρωση κουίζ, debate, συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, δημιουργία κουίζ, παρουσίαση διαφορετικής πτυχής περιεχομένου, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση ομότιμων και μικροδιδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, οι ευκαιρίες για ανάληψη ευθύνης από τους φοιτητές στο μάθημα αυξήθηκαν σημαντικά στα νέα περιγράμματα μαθημάτων (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3:** Προσθήκες στο νέο περίγραμμα μαθήματος δραστηριοτήτων σχετικών με την ανάληψη ευθύνης και την έμπρακτη εμπλοκή των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων

Κωδικός	Μαθήματα, Φύλο, Βαθμίδα	Δραστηριότητες ανάληψης ευθύνης και έμπρακτης εμπλοκής φοιτητών
P1	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Γυναίκα, ΔΕΠ	6
P2	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Γυναίκα, ΕΕΔΙΠ	6
P3	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΔΕΠ	4
P4	Θετικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΕΕΔΙΠ	5
P5	Θετικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΔΕΠ	3

Με τη συμπλήρωση των ημερολογίων, οι διδάσκοντες συμφώνησαν ομόφωνα ότι με το νέο περίγραμμα σπουδών αναδεικνύεται αν οι διδάσκοντες επιλέγουν μετωπική διάλεξη ή αν οι φοιτητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, αναφέρθηκαν και σε άλλα στοιχεία ως διαπιστευτήρια της φοιτητοκεντρικής μάθησης, όπως, για παράδειγμα, αν η αξιολόγηση του κουίζ ή της δραστηριότητας έχει κάποια βαρύτητα στην τελική βαθμολογία (P1, P2, P3, P4, P5) και το αν η ανάληψη ευθύνης από τους φοιτητές είναι ελεγχόμενη ή όχι από τους διδάσκοντες (P1, P2, P3).

Τα σχόλια στο ημερολόγιο συμφωνούν με τις απαντήσεις των διδασκόντων στη συνέντευξη, όταν ερωτήθηκαν «ποιο περίγραμμα σπουδών καταδεικνύει με τον πλέον εμφανή και διαφανή τρόπο πιθανές φοιτητοκεντρικές πρακτικές στους εξωτερικούς αξιολογητές» (Πίνακας 4). Το περίγραμμα μαθήματος από την ΕΘΑΕ συχνά περιγράφηκε και στο ημερολόγιο και στη συνέντευξη ως «ευχολόγιο», «αοριστίες», «χωρίς αντίκρισμα», και «χαοτικό». Επικεντρωνόταν αποκλειστικά στο περιεχόμενο και δεν υπήρχε ταύτιση αξιολόγησης με τις δραστηριότητες, δεν ήταν δομημένο έτσι ώστε να δίνονται κίνητρα στους φοιτητές να συμμετέχουν,



σύμφωνα με τους P2 και P4. Το νέο περίγραμμα που ευθυγράμμιζε τη συμμετοχή των φοιτητών και την αλληλεπίδρασή τους με τα περιεχόμενο, τους άλλους συμφοιτητές τους και τους διδάσκοντες έγινε αποδέκτης θετικών σχολίων.

**Πίνακας 4:** Απάντηση των διδασκόντων στο ερώτημα «Ποιο περίγραμμα σπουδών καταδεικνύει με τον πλέον εμφανή τρόπο πιθανές φοιτητοκεντρικές πρακτικές στους εξωτερικούς αξιολογητές»

Κωδικός	Μαθήματα, Φύλο, Βαθμίδα	Ποιο περίγραμμα σπουδών καταδεικνύει με τον πλέον εμφανή τρόπο πιθανές φοιτητοκεντρικές πρακτικές στους εξωτερικούς αξιολογητές: το νέο ή της ΕΘΑΑΕ;
P1	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Γυναίκα, ΔΕΠ	Το νέο
P2	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Γυναίκα, ΕΕΔΙΠ	Το νέο
P3	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΔΕΠ	Το νέο
P4	Θετικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΕΕΔΙΠ	Το νέο
P5	Θετικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΔΕΠ	Το νέο

Στη συνέντευξη, όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να τεκμηριώσουν τις εκτιμήσεις τους αναφέρθηκαν στον βαθμό «συνειδητοποίησης» (P1, P2, P4, P5) της σημασίας της «ενεργής μάθησης και εμπλοκής φοιτητών» στη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά τους, αλλά και τη σημασία της «ανάληψης ευθύνης» από τους ίδιους τους φοιτητές (P3). Επίσης, επισημάνθηκε η σημασία καλλιέργειας στοχευμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων κατά την ενεργή τους συμμετοχή (P5), όπως επίσης και το πόσο υποτιμούνται κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος σε σχέση με την ανάγκη παρουσίασης νέου περιεχομένου από τους διδάσκοντες.

Σύμφωνα με τον P5, «Το παλιό περίγραμμα μαθήματος φαίνεται μάλλον επιφανειακό. Απλώς περιγράφει τις γενικές δεξιότητες και ικανότητες, αλλά ο τρόπος που οι φοιτητές αποκτούν αυτές τις δεξιότητες δεν είναι ορατός. Το νέο περίγραμμα μαθήματος βοηθά περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση». Η P1 πρόσθεσε ότι το νέο περίγραμμα μαθήματος είναι πιο αναλυτικό. «Μας δίνει πιο στοχευμένες πληροφορίες. Στο παλιό υπάρχουν παρόμοια στοιχεία, αλλά δεν ήταν δομημένα σε εβδομαδιαία βάση. [Η νέα διδακτέα ύλη] μπορεί να αξιολογηθεί καλύτερα γιατί εξηγεί το πλαίσιο στο οποίο αξιολογείται και εφαρμόζεται το περιεχόμενο [...]. Η παλιά περιγραφή του [αναλυτικού προγράμματος] ακούγεται πια περισσότερο σαν ευχολόγιο».

Παρά τις θετικές παραδοχές, οι συμμετέχοντες ήταν επιφυλακτικοί ως προς την αποδοχή ενός τέτοιου περιγράμματος μαθήματος από άλλα μέλη ΔΕΠ (Πίνακας 5). Σύμφωνα με τη ΒΨΓΕ (P1), «αυτό το νέο περίγραμμα μαθήματος μπορεί να δει-

ξει στους [αξιολογητές] τις αδυναμίες μας [...]· δεν θα αρέσει σε όλους [...] και σε κάνει να νιώθεις γυμνός, ευάλωτος, εκτεθειμένος και στους φοιτητές σου». Επίσης, η Ρ1 πρόσθεσε ότι «θα πρότεινα αυτό τον τρόπο καταγραφής και σε άλλους συναδέλφους αλλά είμαι επιφυλακτική στο κατά πόσο θα το υιοθετήσουν ή θα είναι ανοιχτοί για μια τέτοια αλλαγή. Γιατί όπως ανέφερα και παραπάνω είναι χρονοβόρα διαδικασία».

**Πίνακας 5:** Απάντηση των διδασκόντων στο ερώτημα «Θα προτείνατε την υιοθέτηση του νέου περιγράμματος σπουδών σε άλλα μέλη ΔΕΠ;»

Κωδικός	Μαθήματα, Φύλο, Βαθμίδα	Θα προτείνατε την υιοθέτηση του νέου περιγράμματος σπουδών σε άλλα μέλη ΔΕΠ;
P1	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Γυναίκα, ΔΕΠ	Ναι με επιφύλαξη
P2	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Γυναίκα, ΕΕΔΙΠ	Ναι με επιφύλαξη
P3	Θεωρητικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΔΕΠ	Σίγουρα ναι
P4	Θετικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΕΕΔΙΠ	Σίγουρα ναι
P5	Θετικής κατεύθυνσης, Άνδρας, ΔΕΠ	Ναι με επιφύλαξη

## 6. Συζήτηση

Η παροχή πιο λεπτομερούς περιγραφής των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι φοιτητές κατά τη διαδικασία μάθησης συνέβαλε στο να επικεντρωθούν οι διδάσκοντες όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Η επιδιωκόμενη ευθυγράμμιση όλων των παραμέτρων μάθησης κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος φέρει θετικό πρόσημο όσον αφορά τη διαφάνεια και την αντικειμενικότερη απεικόνιση των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, η διαφάνεια και η διαύγεια δεν είναι το μεγάλο ζητούμενο μόνο των συμμετεχόντων στην παρούσα εργασία, αλλά συμφωνεί και με τους Jongbloed et al. (2018) στο σύγγραμμά τους, σχετικά με τις μελέτες εξωτερικής πιστοποίησης, όπου οι τρόποι μάθησης και αξιολόγησης πρέπει να είναι ξεκάθαροι στους εξωτερικούς αξιολογητές και ευθυγραμμισμένοι με τις προτεραιότητες που θέτουν οι διδάσκοντες κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Η ευθυγράμμιση μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων, της αξιολόγησης, του περιεχομένου και άλλων κριτηρίων συνάδει επίσης με τη βιβλιογραφική έρευνα από τη Moon (2004), η οποία τονίζει ότι οι μαθησιακοί στόχοι και τα αποτελέσματα πρέπει να είναι συγκεκριμένα αλλά και στοχευμένα, όχι πολλά, γενικά και αόριστα.

Παράλληλα, η αξιολόγηση των φοιτητών επικεντρώθηκε λιγότερο σε αθροιστικές πρακτικές και συνδέθηκε άμεσα με την ενεργή εμπλοκή των φοιτητών, δίνοντας βαρύτητα στην αξιολόγηση, κυρίως, ως ευκαιρία μάθησης και λιγότερο ως απόδειξη προόδου. Αυτό συνάδει με βιβλιογραφική έρευνα από τον William (2014), ο οποίος ενθαρρύνει προγράμματα σπουδών με έμπρακτη εμπλοκή των φοιτητών, καθώς και έρευνα του Barrett (2005), που αναφέρεται σε θεωρίες ενεργοποίησης εσωτερικών κινήτρων μέσα από τη διάδραση και διαμορφωτική αξιολόγηση. Η ανάληψη ευθύνης από τους φοιτητές αυξήθηκε σημαντικά κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος με το νέο περίγραμμα. Σύμφωνα με τους Kay et al. (2010), Little (2011), Robinson (2012) και Cook-Sather και Felten (2017), η μετάπτωση του ρόλου των φοιτητών από παθητικούς δέκτες ή καταναλωτές σε δημιουργούς αναδεικνύει τα οφέλη της συνδημιουργίας ενός προγράμματος σπουδών (Hudd, 2003), όπου ο έλεγχος προόδου δεν είναι αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντα. Αυτό ήταν επίσης εμφανές στο προτεινόμενο περίγραμμα μαθήματος με φοιτητές που συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με δραστηριότητες τάξης, μαθήματα και αξιολόγηση (P3, P4) παρά τις επιφυλάξεις που εκφράστηκαν. Αυτό επίσης συνάδει με την αναφορά των Reeve (2020) και Rajala et al. (2016), όπου η εγγενής σύγκρουση μεταξύ της φοιτητικής μαθησιακής πράξης και η δυνατότητα ελέγχου από τον διδάσκοντα καθορίζουν τις προσδοκίες και τον σχεδιασμό του μαθήματος από τους διδάσκοντες.

Παρά τις παραδοχές των διδασκόντων για την ανάγκη διαφάνειας, κατέστη σαφές από τις τοποθετήσεις τους στη συνέντευξη ότι η επιδιωκόμενη ευθυγράμμιση, ο μετασχηματισμός και η αυτορρύθμιση είναι εφικτά όταν έχουν βαρύτητα στην πιστοποίηση του Ιδρύματος ή του Τμήματος. Η μετάβαση από ένα περίγραμμα μαθήματος «ευχολόγιο» σε ένα περίγραμμα που είναι δομημένο έτσι ώστε να αναδεικνύει φοιτητοκεντρικές πρακτικές ήταν χρονοβόρα, δύσκολη και προβληματίσε πολύ τους συμμετέχοντες καθηγητές. Βιβλιογραφικά αναγνωρίζονται οι δυσκολίες εφαρμογής αυστηρά δομημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης, οι πιθανές αντιστάσεις σε top-down παρεμβάσεις (Watty, McKay & Ngo, 2016), η έλλειψη εξωτερικών κινήτρων και οι χαμηλές προσδοκίες σχετικά με ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά διδασκαλίας σε επίπεδο Ιδρύματος (Graham, 2015), καθώς και η έλλειψη χρόνου του διδακτικού προσωπικού. Οι τάσεις και οι παραδοχές που ήταν εμφανείς στα δεδομένα που συλλέχθηκαν συμφωνούν βιβλιογραφικά με συμπεριφορές, στάσεις και τάσεις διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Jacob, Xiong & Ye, 2015).

Παρόλα αυτά, η ανασκόπηση και ο αναστοχασμός των προτεραιοτήτων, φόβων, προκλήσεων και επιλογών των διδασκόντων μέσα από τη χρήση ημερολόγιου συνέβαλε σε επιθυμητό αποτέλεσμα, όπως την αποφυγή του διαχωρισμού θεωρίας και πράξης και στη συνειδητοποίηση ότι η αξιολόγηση των φοιτητών δεν καταδεικνύει την ίδια τη μάθηση, αλλά την αναπαράσταση της μάθησης. Με άλλα λόγια, οι διδάσκοντες συνειδητοποίησαν ότι η δυνατότητα απόλυτου ελέγχου από τον διδάσκοντα της μαθησιακής διαδικασίας είναι μικρή. Σύμφωνα με τη Moon (2014: 15), ένας φοιτητής μπορεί να έχει «κατανόηση» ιδέες και μπορεί να

τις έχει μάθει, αλλά μέχρι να δούμε «πώς οι ιδέες τους εκπροσωπούνται σε ένα δοκίμιο, έκθεση, ή προφορική παρουσίαση, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ότι η μάθηση έχει όντως συμβεί».

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία κρίνουμε αναγκαία την αναθεώρηση του περιγράμματος μαθήματος που προτείνεται από την ΕΘΑΑΕ (ΗΑΗΕ, 2021) και την υιοθέτηση του νέου προτύπου περιγράμματος μαθήματος, ώστε να ενθαρρύνονται στην πράξη και να αναδεικνύονται οι φοιτητοκεντρικές πρακτικές (αν υπάρχουν), να είναι πιο διαφανείς οι διαδικασίες αξιολόγησης και να αυξάνεται ο βαθμός συνειδητοποίησης από τους διδάσκοντες ότι η καλή παρουσίαση νέου περιεχομένου, ή «της ύλης», όπως λέγεται, δεν έχει απαραίτητα σχέση με την ποιοτική μάθηση. Η ποιοτική διδασκαλία είναι συνάρτηση πολλών άλλων παραγόντων με κάποιους από αυτούς να αφορούν στην ενεργή εμπλοκή των φοιτητών, τη διάδραση, την ενεργή μάθηση και την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Katsamprochaki-Hodgetts, 2022). Το προτεινόμενο περίγραμμα, σε συνδυασμό με τη χρήση ημερολογίου από τους διδάσκοντες, είχε διαμορφωτικό χαρακτήρα και δύναται να συμβάλει στην αυτορρύθμιση της εξέλιξης των διδασκόντων. Περιέχει προοπτικά χαρακτηριστικά κατά Biggs (2001; 2011), γιατί βασίζεται σε μια εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την καταγραφή διαμορφωτικών δεδομένων, που είχαν σαν αποτέλεσμα τη «συνειδητοποίηση» της σημασίας των φοιτητοκεντρικών πρακτικών στη μάθηση και επομένως τη βελτίωση και την πλήρωση εσωτερικών στόχων που θέτουν οι ίδιοι οι διδάσκοντες. Οι διδάσκοντες που συμμετείχαν επιβεβαίωσαν τις παραπάνω παραδοχές, τονίζοντας ότι η δομή από μόνη της συνέβαλε στην αναθεώρηση του σχεδιασμού του περιγράμματος μαθήματος τους και κατ' επέκταση, τον σχεδιασμό των μαθημάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι διδάσκοντες εξέφρασαν την πρόθεσή τους να εφαρμόσουν στην πράξη το «νέο εβδομαδιαίο πρόγραμμα» στο επόμενο εξάμηνο και τρεις από αυτούς το εφαρμόζαν ήδη στην πράξη μέχρι και τη στιγμή της συνέντευξης.

## 7. Επίλογος

Αυτή η μελέτη επιχειρεί να προτείνει ένα μοντέλο που μπορεί να προσφέρει στοχευμένες ευκαιρίες μετασχηματισμού και αυτορρύθμισης των διδασκόντων ΑΕΙ, όταν η συμμετοχή των φοιτητών είναι αναπόσπαστο μέρος του περιγράμματος μαθήματος. Παράλληλα, είναι προφανές ότι η ευθυγράμμιση φοιτητικών πρακτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι εφικτή όταν έχει βαρύτητα στην πιστοποίηση του Ιδρύματος ή του Τμήματος.

Ως ανακλαστική πρακτική, η εργασία αυτή είχε ως στόχο να παρουσιάσει διεξοδικά τη λογική μιας δράσης ενός πανεπιστημίου που προέκυψε ως ανταπόκριση σε εξωτερικά σχόλια και συστάσεις αξιολόγησης. Επιδιώκοντας να αντιμετωπίσει κοινωνικά ζητήματα και να υποστηρίξει κάθε απόφαση ή παρέμβαση παρακο-

λούθησης με σχετική βιβλιογραφία, είχε ως στόχο να διατηρήσει τα πιθανά χαρακτηριστικά διασφάλισης ποιότητας και να καλλιεργήσει μια μικρή αλλά ενεργή κοινότητα πρακτικής. Ωστόσο, οι μελλοντικές δράσεις χρήζουν τυποποιημένων και οριζόντιων δράσεων, ώστε να διερευνηθεί ο αντίκτυπος παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν τη θεωρία της αλλαγής συστηματικά και να αναλύσουν διαφορετικές πτυχές όπως αυτή του εκπαιδευτή, των διδασκόντων και των φοιτητών της κάθε Σχολής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6). Doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barrett, H. C. (2005). *White Paper: Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement*. Retrieved from <http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf>
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221–238.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does*. Society for research into Higher Education And Open University Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook The Cognitive Domain. New York: David McKay.
- CEU (2011, November). *Council conclusions on the modernisation of higher education*. Brussels. Retrieved June 20, 2021, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16746-2011-INIT/en/pdf>
- Cook-Sather, A., & Felten, P. (2017). Where Student Engagement Meets Faculty Development: How Student-Faculty Pedagogical Partnership Fosters a Sense of Belonging. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(2), 3. Retrieved from June 2, 2021, from <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/cook>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 5(1), 1-44.
- Eberly, M. B., Newton, S. E., & Wiggins, R. A. (2001). The Syllabus as a Tool for Student-Centered Learning. *The Journal of General Education*, 50(1), 56–74. Doi:10.1353/jge.2001.0003
- ΕΕΑ [Έκθεση Εξωτερικής αξιολόγησης του Πανεπιστημίου Κρήτης] (2016). ΜΟΔΙΠ, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2021, από <https://www.modip.uoc.gr/sites/default/files/files/Εκθεση%20Εξωτερικής%20Αξιολόγησης%20ΠΚ.pdf>
- European Commission report: High Level group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report on Improving the quality of Teaching and learning In Europes Higher Education institutions*. Retrieved February 12, 2021, from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feea9eb1f>
- Fahner, B. (2015). Teaching matters-academic professional development in the early 21<sup>st</sup> century. *FEMS microbiology letters*, 362(20), 156.
- Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study. *York: HE Academy*.

- Doi:10.20343/5.1.12. Retrieved February 3, 2021, from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/defining-and-supporting-scholarship-teaching-and-learning-sotl-sector-wide-study>
- Fillipakou, U., & Parker, T.** (2008). Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education: Contested territories? *Higher Education Quarterly*, 62(1), 84-100.
- Garfolo, B. T., & L'Huillier, B.** (2015). Demystifying Assessment: The Road To Accreditation. *Journal of College Teaching & Learning – Third Quarter*, 15(4), 151-170.
- Glaser, B., & Strauss, A.** (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Graham, R.** (2015). Does Teaching Advance Your Academic Career? Perspectives of Promotion Procedures in UK Higher Education. *Royal Academy of Engineering*, (pp. 1-48). Retrieved February 3, 2021, from [https://www.teachingframework.com/resources/Does-teaching-advance-your-academic-career-RAEng-online-report-\(April-2015\).pdf](https://www.teachingframework.com/resources/Does-teaching-advance-your-academic-career-RAEng-online-report-(April-2015).pdf)
- Haywood, K., Brett, J., Salek, S., Marlett, N., Penman, C., Shklarov, S., Norris, C., Santana, M. J., & Staniszewska, S.** (2015). Patient and public engagement in health-related quality of life and patient-reported outcomes research: What is important and why should we care? *Findings from the first ISOQOL patient engagement symposium. Quality of Life Research*, 24(5), 1069–1076. Doi: 10.1007/s11136-014-0796-3
- Hellenic Authority for Higher Education (HAHE)** (2021). Useful Material: Course Syllabus. Retrieved March 3, 2021, from <https://www.ethaae.gr/EN/QUALITY-ASSURANCE/USEFUL-MATERIAL>
- Hudd, S.** (2003). Syllabus under Construction: Involving Students in the Creation of Class Assignments. *Teaching Sociology*, 31(2), 195-202.
- Jacob, W. J., Xiong, W., & Ye, H.** (2015). Professional development programmes at world-class universities. *Palgrave Communications*, 1, 15002: 1-27. Doi: <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.2>
- Jongbloed, B., Vossensteyn, H., van Vught, F., & Westerheijden, D. F.** (2018). Transparency in Higher Education: The Emergence of a New Perspective on Higher Education Governance (Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R., eds). In *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7_27)
- Katsampoxaki-Hodgetts, K.** (2022). The “naked” syllabus as a model of faculty development: is this the missing link in Higher Education? *International Journal for Academic Development*. Doi: 10.1080/1360144X.2022.2025814
- Kay, J., Dunne, E., & Hutchinson, J.** (2010). *Rethinking the values of higher education – students as change agents?* (pp. 1-10). Gloucester: QAA. Retrieved February 3, 2021, from <https://dera.ioe.ac.uk/1193/>
- Little, S.** (ed.) (2011). *Staff-student partnerships in higher education*. London: Continuum.
- Moon, J.** (2004). Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria; Case study. *European Higher Education Area, Edinburgh*, (pp. 1-28). Retrieved February 2, 2021, from [http://eha.info/media.eha.info/file/Learning\\_Outcomes\\_Edinburgh\\_2004/77/4/040701-02Linking\\_Levels\\_plus\\_ass\\_crit-Moon\\_577774.pdf](http://eha.info/media.eha.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/77/4/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon_577774.pdf)
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M.** (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(2), 12-20.
- Reeve, J.** (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178.
- Reeve, J., & Shin, S. H.** (2020). How Teachers Can Support Students' Agentic Engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. Doi: 10.1080/00405841.2019.1702451
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Rainio, A., Hilppö, J., & Lipponen, L.** (2016). Dealing with the con-

- tradiction of agency and control during dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 17-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.02.005>
- Robinson, C.** (2012). Student engagement: What does this mean in practice in the context of higher education institutions? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 4, 94-108.
- Thomas, I.** (2004). Sustainability in tertiary curricula: what is stopping it happening? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5(1), 33-47.
- Trowler, P., & Bamber, R.** (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79-93.
- Vivian, D., Skone, J. A., Hazel, Z., Thomson, D., & Whittaker, S.** (2018). Teaching Excellence Framework (TEF) and informing student choice. *Subject-level classifications, and teaching quality and student outcome factors: Research report*. UK: Department of Education: Government Social Research. Retrieved June 16, 2016, from [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/523340/bis-16-262-teaching-excellence-framework-techcon.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/523340/bis-16-262-teaching-excellence-framework-techcon.pdf)
- Watson, P.** (2002). The Role and Integration of Learning Outcomes into the Educational Process. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 205-219. Doi: 10.1177/1469787402003003002
- Watty, K., McKay, J., & Ngo, L.** (2016). Innovators or inhibitors? Accounting faculty resistance to new educational technologies in higher education. *Journal of Accounting Education*, 36, 1-15.
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. J.** (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 11(1), 49-65.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

## ΟΨΕΙΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ: ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Θανάσης Καραλής, Φιερούλα Παπαδάτου

*Πανεπιστήμιο Πατρών*

E-mail: karalis@upatras.gr, papadato@upatras.gr

### ABSTRACT

This paper is an attempt to investigate the developments observed in the Greek higher education system after the implementation of evaluation procedures by ADIP/ETHAE within the context of the European Higher Education Area (EHEA). At first, we address the emergence of quality in education internationally and in Greece and secondly the connection of these processes with accreditation, noting that similar processes have a relatively long history in the field of higher education and especially in cases of creating “common areas” in higher education. Then, we present two case studies, trying to prove that the Greek university has organizational characteristics and the internal potential that allow it to meet, under conditions of quality, the fulfillment of its mission, which, in addition to the development of research, focuses on providing a high level of education to its students. These two case studies involve, on the one hand, the response of the Greek university during the pandemic crisis and, on the other hand, the endogenous processes in support of teaching and learning.

**Λέξεις-κλειδιά:** αξιολόγηση, διασφάλιση ποιότητας, πιστοποίηση, υποστήριξη διδασκαλίας

## 1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις: ο λόγος περί ποιότητας

Η έννοια της *ποιότητας* έχει ένα αξιοσημείωτο εύρος ως προς τις ερμηνείες και συνδηλώσεις, αλλά κυρίως ως προς τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Η αρχική σημασία της ποιότητας είναι εκείνη του συνόλου των ουσιωδών χαρακτηριστικών μιας οντότητας, ωστόσο ο όρος *ποιοτικό* παραπέμπει σαφώς σε θετικά χαρακτηριστικά, αν και αυτά προσδιορίζονται ασαφώς και σίγουρα με έντονα υποκειμενική διάσταση. Στην επιστημονική βιβλιογραφία, ο λόγος περί



ποιότητας εκκινεί από τον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης, αρχικά συνδέεται με τον έλεγχο της ποιότητας των παραγομένων προϊόντων (quality control) και σταδιακά επεκτείνεται στη διασφάλιση της ποιότητας των διαδικασιών (quality assurance). Κατά τη δεκαετία του 1970, ο όρος επεκτείνεται από τον χώρο της βιομηχανίας στον τριτογενή τομέα, δηλαδή στον χώρο των υπηρεσιών. Η ποιότητα στις προσεγγίσεις αυτές έχει έναν σαφώς πελατοκεντρικό χαρακτήρα και διαστασιοποιείται ως προς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες ενός αντικειμένου ή μιας υπηρεσίας, οι ανάγκες που αυτά καλύπτουν, η καταλληλότητα για χρήση, η ανταπόκριση στον σκοπό για τον οποίο αυτά υφίστανται και τα βέλτιστα αναμενόμενα αποτελέσματα, σαφέστατα δηλαδή έχει μια επιτελεστική φόρτιση.

Οι προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν σχετικά με την ποιότητα στον επιστημονικό λόγο αφορούν κυρίως τον ιδιωτικό τομέα, δηλαδή την αγορά προϊόντων και υπηρεσιών, και όχι τη δημόσια σφαίρα. Τα δημόσια συστήματα θεωρείται ότι διαθέτουν έναν συγκεκριμένο σκοπό που νομιμοποιεί τη λειτουργία τους και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η αμφισβήτηση των χαρακτηριστικών λειτουργίας τους συνδέεται με την αμφισβήτηση αυτού του σκοπού. Η θεώρηση αυτή φαίνεται να αλλάζει από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, με την ανάδυση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management). Αυτή η ανάδυση δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από την επίδραση που ασκεί ο νεοφιλελευθερισμός σε ένα μεγάλο μέρος του κόσμου, με περίπου την ίδια χρονική αφετηρία, ο οποίος πρεσβεύει κατά βάση την πλήρη απελευθέρωση της αγοράς, τον περιορισμό της παρέμβασης του κράτους και την απορρύθμιση και εμπορευματοποίηση τομέων του δημοσίου βίου και των συναφών προς αυτών υπηρεσιών (Dixon, 2000: 3). Στο πλαίσιο του παραδείγματος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, ο δημόσιος τομέας εξομοιώνεται με τον ιδιωτικό, αντιμετωπίζεται δηλαδή με όρους οικονομίας της αγοράς, με αποτέλεσμα να εισάγονται πρόσθετες προϋποθέσεις λειτουργίας του, όπως η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα, η λογοδοσία και εντέλει η διασφάλιση ποιότητας (Καραλής et al., 2015). Σταδιακά, και στο πλαίσιο αυτών των εξελίξεων, η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με την αποτελεσματική διοίκηση και με τεχνικές και μεθόδους της διοίκησης και του ελέγχου διαδικασιών και αποτελεσμάτων (Gougoulakis, 2015).

Αυτές ακριβώς οι εξελίξεις φαίνεται πως μεταφέρονται και στον επιστημονικό λόγο και τις σχετικές ερευνητικές θεματικές. Προς επίρρωση αυτής της θέωσης, παραθέτουμε τον αριθμό των επιστημονικών δημοσιεύσεων δύο εικοσαετιών. Κατά την εικοσαετία 1960-1979 ο αριθμός των επιστημονικών δημοσιεύσεων στη μηχανή αναζήτησης Google Scholar με τον συνδυασμό των όρων [Quality] + [Education], στον τίτλο των άρθρων, αποδίδει 889 αποτελέσματα, ενώ κατά την αμέσως επόμενη (1980-1999) 6.751. Όσο και αν έχει αυξηθεί γενικά κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η επιστημονική παραγωγή, μια αύξηση της τάξης του 660% μας δείχνει ότι πράγματι ο λόγος περί διασφάλισης ποιότητας έχει εξαπλωθεί και στον τομέα της θεωρίας και έρευνας για την εκπαίδευση (βλ. αναλυτικά, Καραλής et al., 2015: 10).

Στο σημείο αυτό, και με βάση τα παραπάνω δεδομένα, θεωρούμε αναγκαίο να επανέλθουμε στην πολυσημία του όρου *ποιότητα* και στη συνακόλουθη ασάφεια στην οποία ήδη αναφερθήκαμε, που εν προκειμένω την καθιστά ένα παλίμψηστο επί του οποίου είναι δυνατόν να εγγραφούν διαφορετικές σημασίες και διαστάσεις, ανάλογα με τον γράφοντα (βλ. σχετικά και Γιαννακοπούλου, 2010). Όπως έχει χαρακτηριστικά επισημανθεί (Καραλής et al., 2015: 12), με δεδομένο ότι η ποιότητα δεν ορίζεται με αντικειμενικούς όρους, είναι χρήσιμο να κατανοηθεί ότι η κατά περίπτωση απόδοση περιεχομένου εξαρτάται κυρίως από τον συσχετισμό δυνάμεων αυτών που εμπλέκονται, επηρεάζουν, χρηματοδοτούν και επωφελούνται από ένα πρόγραμμα, μια εκπαιδευτική παρέμβαση ή ένα εκπαιδευτικό υποσύστημα –δηλαδή των διαμορφωτών πολιτικής, των ομάδων με επενδεδυμένα συμφέροντα και των μετόχων (stakeholders). Συνεπώς, δεν υπάρχει ένα «ποιοτικό» σύστημα ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο και τη δράση των εμπλεκόμενων φορέων, αντίθετα, οι διαστάσεις της ποιότητας συνιστούν μια (προσωρινή) έκβαση των διαδικασιών στις οποίες αναφερθήκαμε.

## 2. Ποιότητα και αξιολόγηση

Η επιστημονική περιοχή της αξιολόγησης συνιστά ένα ραγδαία αναπτυσσόμενο πεδίο, ειδικά από τη δεκαετία του 1960 και εντεύθεν (βλ. και Καραλής, 2005). Η ποιότητα, ο έλεγχος και οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας απασχολούν σε μεγάλο βαθμό θεωρητικούς της αξιολόγησης. Ο Scriven (1991: 295) θεωρεί τη διασφάλιση ποιότητας και τον ποιοτικό έλεγχο περισσότερο ως μια διαδικασία παρακολούθησης που εμπλέκει και μεθόδους αξιολόγησης, κυρίως διαμορφωτικού τύπου. Σύμφωνα με τον Stake (2001: 4), η ποιότητα είναι το ουσιαστικότερο στοιχείο για τη θεωρία και πράξη της αξιολόγησης, καθώς συνδέεται άμεσα με την αξία του αξιολογούμενου (evaluated). Η ποιότητα μπορεί να θεωρηθεί είτε ως ιδιότητα του αξιολογούμενου είτε ως κατασκευή, που προκύπτει από την εμπειρία με τον αξιολογούμενο, ωστόσο η πρώτη θεώρηση, πάντοτε κατά τον Stake, συνιστά διαστρέβλωση της ίδιας της έννοιας της ποιότητας, καθώς όσο περισσότερο χειριζόμαστε την αξία ως συγκεκριμένη κατασκευή τόσο περισσότερο σεβόμαστε τους μετόχους ενός προγράμματος ή μιας παρέμβασης. Ανεξάρτητα από το πόσο πολύπλοκη είναι η απόδοση χαρακτηριστικών και διαστάσεων στην ποιότητα, αυτή εδράζεται πάντοτε στην εμπειρία: «η ποιότητα αναδύεται όχι ως ιδιότητα ενός αντικείμενου, αλλά προκύπτει από την εμπειρία μας με αυτό το αντικείμενο» (Stake, 2001: 5). Ανάλογα συνεπώς με τις οπτικές, η ποιότητα μπορεί να συνδέεται με τη συμμετοχή στην αξιολόγηση, την ενδυνάμωση των λιγότερο ευνοημένων, τον βαθμό και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης (για τις διαφορετικές προσεγγίσεις, βλ. Benson, Hinn & Lloyd, 2001).

Όπως σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης, έτσι και στην αξιολόγηση ποιότητας, το βασικό ζητούμενο είναι οι αρχές στις οποίες βασίζεται η αξιολόγηση, αλλά και

τα κριτήρια με βάση τα οποία διατυπώνονται οι αξιολογικές κρίσεις –και τα δύο αυτά είναι ουσιώδη στοιχεία μιας διαδικασίας προσδιορισμού της αξίας ενός αξιολογούμενου. Όπως αναφέρει ο Patton (2021: 56), δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε χωρίς κριτήρια, καθώς αυτά:

- (α) συνιστούν τον πυρήνα της διαδικασίας αξιολόγησης, χωρίς κριτήρια δεν υφίσταται κρίση και χωρίς κρίση δεν υπάρχει αξιολόγηση,
- (β) διαμεσολαβούν στη μετατροπή των αξιών σε κρίσεις, καθιστώντας πρόδηλο το τι θεωρείται αξία,
- (γ) καθορίζουν τι είναι σημαντικό,
- (δ) καθοδηγούν τις ερωτήσεις που θα τεθούν, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν και τα αποτελέσματα στα οποία θα δοθεί έμφαση και
- (ε) επικεντρώνουν τα συμπεράσματα και τα περιεχόμενα των εκθέσεων αξιολόγησης στον βαθμό στον οποίο τα κριτήρια ικανοποιήθηκαν.

Σε αυτόν τον προσδιορισμό της λειτουργίας των κριτηρίων, ο Patton κυρίως αναφέρεται στις περιπτώσεις όπου ομάδες αξιολόγησης αναλαμβάνουν μια *ad hoc* αξιολόγηση και στην υποχρέωση των αξιολογητών να δηλώνουν ρητά τα κριτήρια, καθώς αυτά επηρεάζουν την κρίση τους και τη συνακόλουθη απόδοση αξίας στα αξιολογούμενα –διαφορετικά κριτήρια πιθανώς να διαφοροποιήσουν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αυτός είναι και ο λόγος που θεωρούνται ως ο πυρήνας των διαδικασιών αξιολόγησης.

Ωστόσο, σε πάγιες ή σε μακράς περιόδου διαδικασίες αξιολόγησης, και κυρίως σε διαδικασίες πιστοποίησης, τα κριτήρια έχουν και μια επιπλέον σημαντική λειτουργία, αυτή που θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε μορφοποιητική. Δηλαδή στην πορεία του χρόνου τα αξιολογούμενα τείνουν να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις που θέτουν τα κριτήρια αξιολόγησης, ώστε να θεωρείται βέβαιη η θετική αξιολόγηση ή η πιστοποίησή τους. Με τον τρόπο αυτό τα κριτήρια αξιολόγησης ουσιαστικά καθίστανται στόχοι προς επίτευξη, καθώς οι εμπλεκόμενοι τείνουν να τα θεωρούν ως πραγματικά και δεδομένα, και άρα να προσανατολίζουν τις ενέργειές τους προς την ικανοποίησή τους (βλ. και Dahler-Larsen, 2012: 80). Επομένως, προκειμένου περί δημόσιων οργανισμών ή θεσμών δημοσίου συμφέροντος, ο προσδιορισμός των κριτηρίων δεν είναι αυτονόητος, δεν μπορεί να βασίζεται στην κοινή πείρα και δεν συνιστά μονόδρομο. Είναι αναγκαίο να προηγείται δι-αβούλευση για τα κριτήρια, αλλά κυρίως να δηλώνεται ρητά το *πρότυπο* προς το οποίο οδηγεί η μακροχρόνια εφαρμογή των κριτηρίων που *επιλέγονται* –και είναι σημαντικό να είναι ευρέως κατανοητό ότι πρόκειται περί επιλογής μεταξύ διαφορετικών εκδοχών.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε χρήσιμο να αναφερθούμε στη θεώρηση του Βεργίδη (2003: 237) για τη διάκριση της αξιολόγησης ως *έρευνας* και ως *ελέγχου*. Όταν η αξιολόγηση θεωρείται ή δομείται ως ελεγκτική διαδικασία προϋποθέτει ένα εξωτερικό μοντέλο αναφοράς για το αξιολογούμενο, πραγματοποιείται από μια ιεραρχημένη υπηρεσία με σαφή διάκριση μεταξύ ελεγκτών και ελεγχόμενων, είναι κλειστή διαδικασία που οδηγεί σε κυρώσεις ή επιβραβεύσεις και βασίζεται στην

αντίληψη ότι οι πρακτικές είναι προβλέψιμες, αναπαραγώγιμες και ομοιογενείς. Αντίθετα, στην αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία, προτάσσεται η διερεύνηση των συγκριτικών συνθηκών, της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής συγκυρίας, χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές, δίνεται έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών του αξιολογούμενου και στις ενδεχόμενες διαφορές, συγκρούσεις, αντιθέσεις και συγκλίσεις τους.

### 3. Μηχανές αξιολόγησης και συστήματα διασφάλισης ποιότητας

Τόσο ο έλεγχος όσο και τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας σε μεγάλο βαθμό θεωρούμε ότι συνδέονται άμεσα με το θεωρητικό πλαίσιο που έχει προταθεί από τον Dahler-Larsen, ότι τέτοιου τύπου προσεγγίσεις της αξιολόγησης συνδέονται άμεσα με αυτό που έχει αποκαλέσει *μηχανές αξιολόγησης* (Dahler-Larsen, 2012: 170). Οι μηχανές αξιολόγησης δουλεύουν αυτόματα, χωρίς την παρέμβαση του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή χωρίς υποκειμενικότητα, ερμηνεία μιας κατάστασης και συναισθήματα, ενώ θεωρείται ότι βασίζονται στην αξιοπιστία και την προβλεψιμότητα της λειτουργίας, ακριβώς δηλαδή όπως δουλεύει μια μηχανή. Με βάση αυτή την αντίληψη, οι αξιολογήσεις δεν είναι ειδικά και *ad hoc* σχεδιασμένες διεργασίες, βασισμένες σε κατά περίπτωση προηγούμενες εμπειρίες εφαρμογής τους, αλλά σε προσχεδιασμένα κριτήρια, δείκτες, εγχειρίδια χρήσης και διαδικασίες. Οι μηχανές αξιολόγησης βασίζονται σε υποχρεωτικές διαδικασίες για την αυτοματοποιημένη και λεπτομερή παρακολούθηση ενός οργανισμού, παρέχοντας μια επισκόπηση των επιμέρους οργανωσιακών λειτουργιών με επαρκή τεκμηρίωση και εντατική συλλογή δεδομένων.

Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θεωρείται ότι η εφαρμογή μηχανών αξιολόγησης με τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναστέλλει ή υπονομεύει την καινοτομία και αυξάνει τον γραφειοκρατικό φόρτο. Στις περιπτώσεις αυτές, ο γραφειοκρατικός φόρτος δεν θεωρείται ως μια παράπλευρη δυσλειτουργία ή ως στρεβλό αποτέλεσμα, αντίθετα είναι ένα εγγενές και δομικό χαρακτηριστικό των μηχανών αξιολόγησης.

Η ολοένα και αυξανόμενη προτυποποίηση μέσω της οριζόντιας και καθολικής επιβολής κριτηρίων ενισχύει αναπόφευκτα την ακαδημαϊκή γραφειοκρατία. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται το εξής παράδοξο, να εφαρμόζονται δηλαδή διαδικασίες για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, απορροφώντας ταυτόχρονα τους ίδιους πολύτιμους πόρους που εργάζονται για τον σκοπό αυτό (Seyfried, 2019). Επιπλέον, όπως είδαμε και προηγουμένως, η μορφοποιητική λειτουργία των διαδικασιών πιστοποίησης είναι πιθανό να οδηγήσει στην υπονόμηση των βασικών διεργασιών τις οποίες θα έπρεπε να υποστηρίζει και να βελτιώνει.

Το μεγαλύτερο μέρος της Ακαδημαϊκής Κοινότητας της Μεγάλης Βρετανίας, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '90, είχε συνδέσει την έννοια της ποιότητας με έννοιες όπως γραφειοκρατία, εργασιακός φόρτος και ευθύνη. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα που διεξήχθη στο NewColl και κατέδειξε ότι στις αντιλήψεις των ακαδημαϊκών που συμμετείχαν, η ποιότητα σχετιζόταν, μεταξύ άλλων, με έννοιες όπως «σκηνοθεσία», «τυπολατρία», «καχυποψία», «έλλειψη εμπιστοσύνης», «πειθαρχία» (Newton, 2002). Οι αντιλήψεις αυτές αντικατοπτρίζουν στην πραγματικότητα τη δυσανεξία των ακαδημαϊκών για την επιβολή ενός πρόσθετου και, για τους περισσότερους, περιττού γραφειοκρατικού βάρους. Αυτός είναι και ο λόγος που διεθνώς, και φυσικά και στη χώρα μας, παρατηρήθηκε αυτή η μετατόπιση από τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης και τη χρονοβόρα προετοιμασία τεκμηρίωσης της ύπαρξης και λειτουργίας εκπαιδευτικών και μη λειτουργιών, στις διαδικασίες πιστοποίησης και την έμφαση στις εκκροές και τα παραγόμενα αποτελέσματα.

#### 4. Πιστοποίηση: νέο κρασί σε παλιούς ασκούς;

Σύμφωνα με τον Scriven (1991: 46), η πιστοποίηση (accreditation) είναι η απονομή διαπιστευτηρίων σε προγράμματα ή οργανισμούς, ώστε να ενταχθούν σε έναν τομέα πρακτικής ή δραστηριότητας που συνήθως συνδέεται με το δημόσιο συμφέρον, με στόχο τη διαρκή εφαρμογή κριτηρίων ποιότητας. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι προς πιστοποίηση οργανισμοί αφενός επιδεικνύουν την επιξέλιμότητά τους για την απόκτηση της πιστοποίησης και αφετέρου ενθαρρύνονται, προκειμένου να βελτιώνονται διαρκώς σε σχέση με τα προαναφερθέντα κριτήρια. Η διαδικασία αυτή έχει συνήθως δύο φάσεις: κατά την **πρώτη φάση**, ο υπό πιστοποίηση οργανισμός διεξάγει μια εσωτερική αξιολόγηση που αφορά την αποστολή του και τα κριτήρια πιστοποίησης, ενώ σε **δεύτερη φάση** μια μικρή ομάδα ειδικών διεξάγει επιτόπια επίσκεψη, προκειμένου να διαπιστώσει την έκταση και τον βαθμό ικανοποίησης των κριτηρίων. Ο ίδιος διακρίνει ορισμένα βασικά προβλήματα σε αυτές τις διαδικασίες, όπως τη διεξαγωγή τής πιστοποίησης από ομάδες χωρίς τον απαιτούμενο βαθμό εμπειρογνωμοσύνης, τη βραχύτητα των επιτόπιων επισκέψεων, με αποτέλεσμα την αδυναμία σχηματισμού ολοκληρωμένης εικόνας για τον οργανισμό, τη σύντομη επανάληψη της διαδικασίας, που έχει ως συνέπεια τη διατάραξη των εσωτερικών λειτουργιών του οργανισμού αλλά και την αδυναμία του να εφαρμόσει τις υποδείξεις βελτίωσης της ομάδας πιστοποίησης, την τάση απόρριψης καινοτόμων προσεγγίσεων που δεν εναρμονίζονται απευθείας και προδήλως με τα κριτήρια, την υποκειμενική ερμηνεία των δεδομένων, αλλά και την από κοινού –ομαδική προκατάληψη (shared bias), ένα φαινόμενο που παρατηρείται σε ορισμένες διαδικασίες ομότιμης αξιολόγησης (peer evaluation).

Είναι σαφές ότι οι διαδικασίες πιστοποίησης βασίζονται ρητά ή άρρητα σε ένα πρότυπο για τον υπό πιστοποίηση οργανισμό, κάτι που τους προσδίδει μια ελεγκτική διάσταση. Επίσης, στις πιστοποιήσεις δίνεται έμφαση στις διεργασίες, τις

διαδικασίες και τα αποτελέσματα, αλλά συνήθως απουσιάζει ο συνυπολογισμός των αρχικών συνθηκών και των εισροών (σε υλικούς και άυλους πόρους). Καθώς η έμφαση δίνεται στη διαπίστωση της ικανοποίησης των κριτηρίων και στον βαθμό ομοίωσης προς το πρότυπο, προκειμένου να χορηγηθεί η πιστοποίηση, δεν έχει κανένα νόημα να συνυπολογιστεί η επάρκεια πόρων και εισροών: είτε ήταν επαρκή είτε όχι, η απόφαση για την πιστοποίηση θα βασιστεί στην ικανοποίηση των κατά περίπτωση κριτηρίων.

Είναι γεγονός ότι η πιστοποίηση, ειδικά των υποψήφιων να ενταχθούν σε ένα πεδίο επαγγελματικής πρακτικής, δηλαδή η πιστοποίηση σε ατομική βάση, εφαρμόζεται με αυξανόμενη ένταση και συχνότητα τις τελευταίες δεκαετίες, γεγονός που έχει εγείρει κριτικές αναφορικά με τους στόχους που αυτή έχει, τον βαθμό που είναι απαραίτητη, καθώς επίσης και την κατάχρησή της σε πολλές περιπτώσεις (για τη χώρα μας, βλ. απολύτως ενδεικτικά τις εργασίες των Δημουλά, Καραλή, Λιντζέρη, Φωτόπουλου και Γούλα στο Καραλής, 2010). Μάλιστα, σταδιακά, στο πλαίσιο αυτών των διαδικασιών, υποκαθίσταται το εκπαιδευτικό σύστημα στις διάφορες μορφές και βαθμίδες του, που έως πρόσφατα ήταν εξουσιοδοτημένο από το κράτος για την πιστοποίηση επαγγελματικής επάρκειας, και έχει αυξηθεί σημαντικά ο ρόλος οργανισμών που έχουν ως αποκλειστικό αντικείμενο τη διαπίστευση και πιστοποίηση.

Στη χώρα μας, στον δημόσιο και ευρύτερο δημόσιο τομέα, η μεγαλύτερη σε έκταση διαδικασία πιστοποίησης εντοπίζεται στην εκπαίδευση, και μάλιστα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την έναρξη των διαδικασιών πιστοποίησης για τα προγράμματα σπουδών που προσφέρονται από τα πανεπιστημιακά Τμήματα, καθώς επίσης και με την πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας σε ιδρυματικό επίπεδο. Αυτή η διαδικασία πιστοποίησης δεν εκκίνησε από εθνική πρωτοβουλία, αλλά ουσιαστικά οι αναφερθείσες πιστοποιήσεις διεξάγονται για την ένταξη του ελληνικού συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area, EHEA), τον μεγαλύτερο ενιαίο χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον κόσμο, στον οποίο συμμετέχουν 49 χώρες. Η δόμηση αυτού του χώρου συνιστά προέκταση και συνέχεια της Διαδικασίας της Μπολόνια, και έχει εκκινήσει τον Μάρτιο του 2010. Οι στόχοι της δόμησης του συγκεκριμένου ενιαίου χώρου αφορούν στην υιοθέτηση συστημάτων διασφάλισης ποιότητας με ενιαία κριτήρια, στην ευρύτερη δυνατή ομογενοποίηση των συστημάτων οργάνωσης των σπουδών και στην αναγνωρισιμότητα και συγκρισιμότητα των διπλωμάτων που χορηγούν τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα σε αυτές τις 49 χώρες<sup>1</sup>. Όσο και αν πρόκειται για ένα τεραστίων διαστάσεων εγχείρημα, είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι δεν πρόκειται

---

1 Θεωρούμε σκόπιμο να μην αναφερθούμε περαιτέρω στις τεχνικές λεπτομέρειες της διαδικασίας πιστοποίησης, καθώς είναι μάλλον γνωστές και σε κάθε περίπτωση μπορούν να προσπελαστούν στον ιστότοπο της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ, <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-roioutitas>), περιοριζόμενοι σε αναφορές που αφορούν τη σχέση αυτής της διαδικασίας με τη θεωρία και πράξη της αξιολόγησης, αλλά και με τα δύο ζητήματα που εξετάζουμε εδώ.



για την πρώτη μεγάλης έκτασης πιστοποίηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η πιστοποίηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει ιστορία μεγαλύτερη του αιώνα, καθώς η πρώτη μεγάλης έκτασης πιστοποίηση ήταν αυτή των ιατρικών Τμημάτων στις ΗΠΑ και τον Καναδά το 1910, που οδήγησε στη δημοσίευση της έκθεσης με τίτλο *Medical Education in the United States and Canada*. Πρόκειται για το μετέπειτα γνωστό ως *Flexner Report*, από το όνομα του εμπειρογνώμονα που σχεδίασε και υλοποίησε τη διαδικασία, στο οποίο θα αναφερθούμε στη συνέχεια καθώς έχει απασχολήσει εκτενώς τη βιβλιογραφία της αξιολόγησης, και η επίδρασή του φαίνεται πως εκτείνεται ακόμη και ως τις μέρες μας.

Η όλη διαδικασία εκκίνησε με πρωτοβουλία της Αμερικανικής Ιατρικής Ένωσης (American Medical Association, AMA) και είχε ως στόχο την αναβάθμιση της ιατρικής εκπαίδευσης, που εθεωρείτο ότι δεν ήταν προτυποποιημένη (Beck, 2004), με αποτέλεσμα ένας σχετικά μεγάλος αριθμός ιδρυμάτων να (ισχυρίζονται ότι) προσφέρουν σχετικές σπουδές. Συγκεκριμένα, η ιατρική εκπαίδευση βασιζόταν σε τρία διαφορετικά συστήματα:

- (α) ένα σύστημα μαθητείας σε έμπειρους ιατρούς, το οποίο είχε κατά βάση πρακτικό προσανατολισμό,
- (β) παρακολούθηση διαλέξεων σε ιατρικά κολέγια και
- (γ) ένα σύστημα το οποίο θύμιζε σε σημαντικό βαθμό τη σημερινή ιατρική εκπαίδευση (διαλέξεις, εργαστήρια και κλινική άσκηση).

Στόχος της AMA ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι ιατρικές Σχολές πράγματι προετοιμάζαν τους μελλοντικούς ιατρούς, ήταν δηλαδή κατά βάση μια προσπάθεια ενός επαγγελματικού σωματείου να πιστοποιήσει έμμεσα ότι τα μέλη του έχουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την άσκηση του επαγγέλματος. Το εγχείρημα αυτό δεν υποστηρίχθηκε από το κράτος, αλλά από το Ίδρυμα Carnegie. Ο τρόπος που σήμερα προσφέρεται η ιατρική εκπαίδευση σε ολόκληρο τον κόσμο θεωρείται ότι οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις προτάσεις που διατύπωσε ο Flexner στην Έκθεσή του, ενώ πρέπει να αναφερθεί ότι, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος στις ΗΠΑ και τον Καναδά, ο Flexner ανέλαβε και ένα αντίστοιχο πρόγραμμα στην Ευρώπη (Flexner, 1912). Η επιλογή του Abraham Flexner, ως επικεφαλής, γίνεται από το συγκεκριμένο Ίδρυμα κυρίως λόγω ενός βιβλίου του που είχε εκδοθεί πριν δύο χρόνια και αφορούσε την κατάσταση της ανώτατης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ (Flexner, 1908). Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν είχε κανενός είδους σχέση με την ιατρική εκπαίδευση, δεν είχε σχετικές σπουδές ή ερευνητική εμπειρία –ο Flexner επιλέγεται ως εμπειρογνώμονας σε θέματα εκπαίδευσης. Σημειώνουμε ότι ο Flexner, στη συνέχεια, ίδρυσε και διηύθυνε για μια δεκαετία (1930-1939) το φημισμένο Institute for Advanced Study του Πανεπιστημίου Princeton, ενώ έχει δημοσιεύσει ένα εξαιρετικό δοκίμιο για τη γνώση ως αυταξία και τον ρόλο του πανεπιστημίου ως χώρου που καλλιεργείται η έρευνα χωρίς περιορισμούς ή εξωτερικές επιταγές<sup>2</sup>.

---

2 Πρόκειται για το κείμενο με τίτλο «The Usefulness of Useless Knowledge» (Flexner, 1939), το

Όπως προκύπτει από την εισαγωγή του H. Pritchett, προέδρου του Ιδρύματος, στην Έκθεση, ως πρότυπο θεωρείται η Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Johns Hopkins, αφού αναφέρεται χαρακτηριστικά: «δεν μπορεί κανείς να περιμένει ότι μια Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Johns Hopkins μπορεί να δημιουργηθεί σε κάθε πόλη, στην οποία η δημόσια χρηματοδότηση στην εκπαίδευση ήταν ανεπαρκής [...], υπάρχει σίγουρα ένα ελάχιστο εξοπλισμού και προϋποθέσεων εκπαίδευσης χωρίς τα οποία δεν θα έπρεπε να γίνεται απόπειρα να διδαχτεί η ιατρική» (Flexner, 2010: xii). Παρά το γεγονός ότι θεωρείται ως η πρώτη πιστοποίηση ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα δεν επρόκειτο περί πιστοποίησης με την έννοια που έως τώρα την έχουμε αναφέρει, περισσότερο ήταν ένα είδος εξωτερικής αξιολόγησης. Ο Flexner, με τη συνδρομή ενός βοηθού, πραγματοποίησε επιτόπιες επισκέψεις και στις 155 ιατρικές Σχολές των ΗΠΑ και του Καναδά σε ένα διάστημα περίπου 18 μηνών.

Τα κριτήρια στα οποία βάσισε την αξιολόγηση περιλάμβαναν:

- (α) προϋποθέσεις εισαγωγής στη Σχολή,
- (β) αριθμό και προηγούμενη εκπαίδευση διδασκόντων,
- (γ) ύψος επιχορήγησης και διδάκτρων,
- (δ) ποιότητα των εργαστηριακών υποδομών και
- (ε) συνεργασία με νοσοκομεία για την εκπαίδευση των φοιτητών.

Οι Ιατρικές Σχολές συμμετείχαν υποχρεωτικά στη διαδικασία, αλλά δεν υπήρχε απόφαση για την πιστοποίησή τους, απλώς μια καταγραφή της κατάστασης ως προς ενιαία κριτήρια και διατύπωση γνώμης από τον Flexner, αναφορικά με την επάρκεια της Σχολής ή του συνόλου των Σχολών σε μια επαρχία, όπως για παράδειγμα «τα προαναφερθέντα στοιχεία καθιστούν ευκρινές ότι στην Alabama δεν προσφέρεται *πραγματικά ικανοποιητική εκπαίδευση*. Τα κριτήρια εισαγωγής είναι χαμηλά, οι Σχολές δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένες και δεν διαθέτουν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους» (Flexner, 2010: 186). Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις όμως εισηγείται τη συνέχιση ή όχι της λειτουργίας μιας Σχολής, με διαπιστώσεις και χαρακτηρισμούς, όπως τα αποσπάσματα που παραθέτουμε στη συνέχεια για την παρεχόμενη ιατρική εκπαίδευση στην Πολιτεία Maryland: «από αυτές τις επτά Σχολές, οι δύο ανήκουν στον *χειρότερο τύπο* αμερικανικών ιατρικών Σχολών, ήτοι, η Atlantic Medical School και το Maryland Medical College», «οι άλλες δύο από τις επτά σχολές[ε] [...] είναι *αδύναμες*», «άλλες δύο [...] είναι μεγάλες εμπορικές επιχειρήσεις [...] όπου η *εκπαίδευση επισκιάζεται από το κέρδος*», «το Johns Hopkins Medical School, για το οποίο ούτε η Πολιτεία του Maryland ούτε η πόλη της Βαλτιμόρης έχουν κάνει οτιδήποτε είναι η *μόνη Σχολή* στο Maryland που *θα έπρεπε ή θα μπορούσε να ζήσει* [...]» (Flexner, 2010: 238-239, οι υπογραμμισμένες δικές μας). Αν και, όπως αναφέραμε, δεν επρόκειτο περί τυπικής διαδικασίας

---

οποίο βρίσκεται μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα στο βιβλίο του Nuccio Ordine, *Η Χρησιμότητα του Άχρηστου* (βλ. Ordine, 2013).



πιστοποίησης, η επίδραση της Έκθεσης ήταν πολύ σημαντική, με αποτέλεσμα να δρομολογηθούν διαδικασίες για την αναβάθμιση της ιατρικής εκπαίδευσης και τη διακοπή λειτουργίας εκείνων των Σχολών που ουσιαστικά δεν πληρούσαν τα κριτήρια της Έκθεσης. Όπως αναφέρεται (Floden, 1983: 264), από τις 155 ιατρικές Σχολές που λειτουργούσαν το 1910, περίπου οι μισές (80) συνέχισαν να λειτουργούν το 1927.

Σημειώσαμε ότι η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως πιστοποίηση με την τρέχουσα έννοια του όρου, αλλά και τις τρέχουσες πρακτικές (όπως αυτές της European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA και της ΕΘΑΑΕ), καθώς εντοπίζονται πολλές και σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, αναφερθήκαμε αναλυτικά σε αυτή, καθώς θεωρείται ότι έθεσε τις βάσεις των σημερινών πιστοποιήσεων (βλ. και Floden, 1983), δημιουργώντας ουσιαστικά έναν *ενιαίο χώρο* για την ιατρική εκπαίδευση στις ΗΠΑ και τον Καναδά. Θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε αυτές τις διαφορές, καθώς αρκετές από αυτές σχετίζονται και με ζητήματα ή κριτικές που έχει διατυπωθεί για τις τρέχουσες διαδικασίες πιστοποίησης, συμπεριλαμβανομένων και αυτών της ENQA και ΕΘΑΑΕ.

**Πρώτον**, η διαδικασία που περιγράφηκε έγινε ουσιαστικά από έναν εμπειρογνώμονα, κάτι που διασφαλίζει την ενιαία κρίση, αλλά εισάγει ενδεχομένως μεροληψία και μονομέρεια, που άρρηκτα μπορεί να επηρεάσουν την κρίση. Σημειώνουμε ότι μεροληπτική κρίση μπορεί να εμφανιστεί όχι από αγνόηση των κριτηρίων, αλλά (και) από τον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας των δεδομένων που σχετίζονται με αυτά –για παράδειγμα, ένα κριτήριο όπως «διδασκαλία υψηλού επιπέδου» συναρτάται άμεσα με την εικόνα που έχει ο αξιολογητής για το τι συνιστά μια «καλή διδασκαλία». Αυτό είναι κάτι που έχει επισημανθεί και στην περίπτωση των διαδικασιών της ΕΘΑΑΕ, όπου Τμήματα με ίδιο γνωστικό αντικείμενο αξιολογούνται από επιτροπές εμπειρογνομένων με διαφορετική σύνθεση. Προφανώς, αν αξιολογούνταν από την ίδια επιτροπή, η κρίση δεν θα ήταν περισσότερο «αντικειμενική» ή «δίκαιη», απλώς θα μειωνόταν η επίδραση των συστηματικών σφαλμάτων κατά την ερμηνεία των δεδομένων του φακέλου πιστοποίησης ή της επιτόπιας επίσκεψης<sup>3</sup>.

**Δεύτερον**, ο αξιολογητής δεν είναι ειδικός στο γνωστικό αντικείμενο που αξιολογείται, αλλά διαθέτει αυξημένη εμπειρογνομοσύνη σε θέματα λειτουργίας των αξιολογούμενων οργανισμών και της σύνδεσής τους με την κοινωνία. Στις τρέχουσες περιπτώσεις των πιστοποιήσεων συμμετέχουν ειδικοί επί των γνωστικών αντικειμένων, με αποτέλεσμα να εντοπίζεται ένα έλλειμμα στην καθαυτή διαδικασία και τις απαιτήσεις της. Σε συνδυασμό με την προηγούμενη παρατήρηση, καθίσταται αναγκαία η ενημέρωση/εκπαίδευση των επιτροπών πιστοποίησης, αφενός σε σχέση με το πρότυπο που έχει επιλεγεί (αρχές και κριτήρια) και αφε-

---

3 Ο όρος *συστηματικό σφάλμα* δεν χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια του «ορθού» ή «λάθους», που άλλωστε δεν έχει ιδιαίτερο νόημα για τις αξιολογικές κρίσεις, αλλά με την έννοια της απόκλισης και του ελλείμματος ακρίβειας που οφείλονται στα όργανα και τις μεθόδους μέτρησης.

τέρου με ορισμένες βασικές αρχές και εργαλεία της επιστημονικής περιοχής της αξιολόγησης. Ακόμη και αν μια διαδικασία έχει δομηθεί στη λογική της αξιολόγησης ομοτίμων (peer evaluation), κάτι ευρέως διαδεδομένο ως πρακτική στην Ακαδημαϊκή Κοινότητα, είναι αναγκαία η εξοικείωση με τις απαιτήσεις που εισάγονται στη συγκεκριμένη περίπτωση.

**Τρίτον**, τα κριτήρια στην περίπτωση του Flexner Report ήταν ενιαία, περιλάμβαναν όμως και τις εισροές και, για την ακρίβεια, έδιναν μεγαλύτερο βάρος στις εισροές και πολύ μικρότερο στις εκροές και τα αποτελέσματα.

**Τέταρτο σημείο διαφοροποίησης** είναι πως επρόκειτο για μια αναγκαστική διαδικασία. Οι ιατρικές Σχολές δεν συμμετείχαν οικειοθελώς, ενώ στις τρέχουσες διαδικασίες πιστοποίησης αυτό δεν ισχύει. Φυσικά, στην πράξη αυτό ισχύει έμμεσα, αφού σχεδόν όλα τα Τμήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετέχουν προκειμένου να μην τεθούν εκτός ΕΧΑΕ.

## 5. Το ελληνικό πανεπιστήμιο κατά την πανδημία COVID-19

Θεωρούμε την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εξωγενείς κρίσεις, και μάλιστα σε σχεδόν καθολικές κρίσεις που επηρεάζουν όλους τους τομείς του δημόσιου και ιδιωτικού βίου, όπως εν προκειμένω η πανδημική κρίση, ως εν τοις πράγμασι απόδειξη των ποιοτικών τους χαρακτηριστικών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θεωρούνται συστήματα ομαλής ροής, υπό την έννοια ότι δεν έχουν εγγεγραμμένη στον θεσμικό τους ρόλο την ανταπόκριση σε κρίσεις μεγάλης εμβέλειας, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα συστήματα πολιτικής προστασίας. Επομένως, αν και η ανταπόκριση σε μια κρίση επιβάλλει την υιοθέτηση έκτακτων ρυθμίσεων σε έναν οργανισμό (βλ. και Karalis, 2020), ο βαθμός ανταπόκρισης και η αποκατάσταση της λειτουργίας του εύλογα θεωρείται ως μια απόδειξη του δυναμικού του, αλλά και ως μακροπρόθεσμη εγγύηση ότι μπορεί να επιτυγχάνει τους στόχους που έχει θέσει. Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι μια κρίση θεωρείται ως ανάγλυφο που καθιστά ορατά ακόμη και δυσδιάκριτα, κατά την περίοδο ομαλής ροής, χαρακτηριστικά επάρκειας ενός συστήματος, ενώ η διαχείρισή της συνιστά μια ιδιόμορφη ανάδειξη των εσωτερικών δυνατοτήτων του και εντέλει μια επίδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών του. Ειδικά για τα πανεπιστήμια, μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας από τους Stancic και Ruzic (2021) δείχνει ότι η δυνατότητα των πανεπιστημίων να αντεπεξέλθουν στην πανδημική κρίση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, στους οποίους περιλαμβάνονται η ετοιμότητα για διαδικτυακή διδασκαλία, η υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, τα διαθέσιμα εργαλεία και πόροι, ο βαθμός διεξόδου και αποδοχής των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, οι δεξιότητες του διδακτικού προσωπικού για ψηφιακή διδασκαλία. Για να χρησιμοποιήσουμε όρους διασφάλισης ποιότητας, οι παραπάνω παράγοντες ουσιαστικά διατρέχουν εγκάρ-

σια πολλές από τις επιμέρους διαδικασίες και διεργασίες των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, αλλά και του προτύπου για την πιστοποίηση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (βλ. και ΕΘΑΑΕ, 2021).

Υπό αυτή την έννοια προσεγγίζουμε εδώ την ανταπόκριση του ελληνικού πανεπιστημίου κατά την πανδημική κρίση, δηλαδή ως μια επιβεβαίωση της δυνατότητάς του να παρέχει εκπαίδευση ακόμη και υπό τις δυσμενέστερες συνθήκες και επομένως να ανταποκρίνεται στην αποστολή του, όπως αυτή έχει καθοριστεί τόσο από το Σύνταγμα όσο και από τις δηλώσεις αποστολής όλων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας.

Ως μελέτη περίπτωσης θα θεωρήσουμε εδώ την περίπτωση του Πανεπιστημίου Πατρών, για την οποία έχουμε διαθέσιμα αναλυτικά δεδομένα, ενώ, όπως θα δείξουμε, παρόμοιας έκτασης ανταπόκριση σημειώθηκε στο σύνολο του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται εδώ προέρχονται από την απολογιστική έκθεση της Επιτροπής για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής λειτουργίας κατά την κρίση του COVID-19, η οποία υποβλήθηκε στη Σύγκλητο του Ιδρύματος μετά το πέρας του δεύτερου εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2019-2020 (Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020). Η σύσταση αυτής της Επιτροπής έγινε με πρωτανική πράξη, αμέσως μετά την πρώτη διακοπή λειτουργίας (lockdown), στις 11/03/2020. Κατά την πρώτη εβδομάδα λειτουργίας της επιτροπής, διαμορφώθηκε το σύστημα για τη διαδικτυακή διδασκαλία, διεξήχθησαν πέντε πιλοτικά μαθήματα, εκπονήθηκαν δύο οδηγοί για τα μέλη του διδακτικού προσωπικού και ένας οδηγός για τους φοιτητές. Επίσης, διεξήχθησαν τέσσερα διαδικτυακά σεμινάρια (webinar), συνολικής διάρκειας επτά ωρών, τα οποία παρακολούθησαν 350 μέλη του διδακτικού προσωπικού. Την αμέσως επόμενη εβδομάδα εκκίνησε η μετάπτωση του συνόλου των μη εργαστηριακών μαθημάτων στο νέο σύστημα, με ποσοστό ενσωμάτωσης 91%, ενώ στο τέλος της δεύτερης εβδομάδας μετάπτωσης είχε ενσωματωθεί στο σύστημα το 97,3% του συνόλου των μαθημάτων και το μεγαλύτερο μέρος των εργαστηριακών μαθημάτων.

Στο σύστημα σύγχρονης (synchronous) εκπαίδευσης, καθόλη τη διάρκεια του εξαμήνου, καταγράφηκαν συνολικά (περίπου) 3,5 εκατομμύρια λεπτά χρήσης, τα οποία αντιστοιχούσαν σε 19 χιλιάδες μαθήματα. Αντίστοιχα, στο σύστημα ασύγχρονης εκπαίδευσης, κατά την ίδια περίοδο, καταγράφηκαν 1,9 εκατομμύρια συνδέσεις –κατά μέσον όρο χρησιμοποιούσαν το σύστημα 20 χιλιάδες φοιτητές σε ημερήσια βάση (ποσοστό περίπου 60% των ενεργών φοιτητών του Ιδρύματος), δηλαδή 133,25% περισσότεροι χρήστες σε σχέση με το αντίστοιχο εξάμηνο του προηγούμενου ακαδημαϊκού έτους (Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020: 10).

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η ποιότητα υλοποίησης των διαδικτυακών μαθημάτων δεν ήταν στα αναμενόμενα επίπεδα, κάτι όμως που διαψεύδεται από όλα τα μέχρι στιγμής διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα και στοιχεία. Καταρχάς, αμέσως μετά την ενσωμάτωση σχεδόν του συνόλου των μαθημάτων στο νέο σύστημα, εστάλη ερωτηματολόγιο στη λίστα ενημέρωσης των φοιτητών του πα-

νεπιστημίου, το οποίο συμπληρώθηκε από 3.446 άτομα (ποσοστό περίπου 10% του συνόλου των ενεργών φοιτητών). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, ποσοστό 82,6% θεωρεί ότι το πανεπιστήμιο έδωσε έγκαιρα λύση στο πρόβλημα της διακοπής της εκπαιδευτικής λειτουργίας, ποσοστό 77,05% των φοιτητών διατύπωσε θετικές κρίσεις για το σύστημα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, ενώ μόλις το 20,76% των φοιτητών δήλωσε πως δυσκολεύτηκε κατά τη μετάβαση στο νέο σύστημα. Σημειώνουμε εδώ ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα άλλης έρευνας κατά την ίδια περίοδο, οι φοιτητές δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη μετάβαση στο νέο σύστημα, ενώ θα πρέπει να συλλογιστεί και το γεγονός της εξοικείωσης των φοιτητών εν γένει με τα ψηφιακά μέσα (Kamarianos, Adamopoulou, Lambropoulos & Stamelos, 2020).

Πέραν των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων, θεωρούμε ότι ιδιαίτερη σημασία για τη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών, και συνεπώς του βαθμού ανταπόκρισης του πανεπιστημίου, έχουν τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου που συμπληρώνονται στο πλαίσιο του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας. Το Πληροφοριακό Σύστημα της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) δίνει τη δυνατότητα εξαγωγής του μέσου όρου από τις ερωτήσεις που αφορούν στο διδακτικό έργο στο επίπεδο του Ιδρύματος (γενικός μέσος όρος), σε πενταβάθμια κλίμακα. Σύμφωνα με τα σχετικά στοιχεία, οι διαφορές μεταξύ του προηγούμενου εαρινού εξαμήνου και των τριών εξαμήνων που εφαρμόστηκε το σύστημα διαδικτυακής διδασκαλίας εντοπίζονται μόλις στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο. Συγκεκριμένα, αν ληφθεί ως τιμή βάσης ο γενικός μέσος όρος για τη διδασκαλία του εαρινού εξαμήνου 2018-2019, οι διαφορές είναι 0,02 (εαρινό εξάμηνο 2019-2020), -0,02 (χειμερινό εξάμηνο 2020-2021) και -0,08 (εαρινό εξάμηνο 2020-2021).

Μια σημαντική μέριμνα σημειώθηκε στην τήρηση των προβλέψεων του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας, προκειμένου αυτό να μη θεωρηθεί από την Ακαδημαϊκή Κοινότητα του Ιδρύματος ως ένα σύνολο οδηγιών που απλώς εφαρμόζονται μηχανιστικά. Συγκεκριμένα, μετά από πρόταση της ΜΟΔΙΠ που εγκρίθηκε από τη Σύγκλητο, έγιναν δύο ρυθμίσεις για την προσαρμογή του συστήματος στις έκτακτες συνθήκες της πανδημίας. **Πρώτον**, έγινε άρση της ισχύος της παραγράφου 4 των περιγραμμάτων όλων των μαθημάτων (πρόκειται για την παράγραφο που αναφέρονται οι τρόποι διδασκαλίας και εξέτασης), ώστε να δοθεί η δυνατότητα στο διδακτικό προσωπικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των φοιτητών στις νέες συνθήκες. **Δεύτερον**, αντικαταστάθηκαν επτά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τους φοιτητές. Πρόκειται για τις ερωτήσεις που δεν είχαν νόημα στις νέες συνθήκες, για παράδειγμα η ερώτηση «οι αίθουσες διδασκαλίας είναι κατάλληλες;» αντικαταστάθηκε με την ερώτηση «θεωρείτε κατάλληλες τις πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης που χρησιμοποιήθηκαν;». Με βάση αυτές τις ρυθμίσεις, αφενός διατηρήθηκε η ακεραιότητα του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας και αφετέρου κατέστη εφικτή η άντληση των απαραίτητων δεδομένων για την

αξιολόγηση του διδακτικού έργου κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Αμέσως μετά τη μετάπτωση στον νέο τρόπο διδασκαλίας, το Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης του Πανεπιστημίου Πατρών και το Εργαστήριο Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης εκκίνησαν ένα ερευνητικό πρόγραμμα που αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για τη διαδικτυακή διδασκαλία σε δύο φάσεις. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των φοιτητών αμέσως μετά την έναρξη της μετάπτωσης και περίπου έναν χρόνο αργότερα (Kedra, Kaltsidis, Raikou & Karalis, 2022; Raikou, Kaltsidis, Kedra & Karalis, 2020), σε δείγμα 178 και 193 φοιτητών. Κατά την πρώτη φάση, ποσοστό μεγαλύτερο του 50% δήλωσε ότι αισθανόταν φόβο για πιθανή διακοπή των σπουδών, ποσοστό μεγαλύτερο του 85% ανακούφιση με τη μετάπτωση στο νέο σύστημα, ενώ ποσοστό μικρότερο του 20% δεν ήταν ευχαριστημένο με τις λύσεις που δόθηκαν. Σημειώνουμε ότι ποσοστό μεγαλύτερο του 85% δηλώνει έναν χρόνο μετά ότι επιθυμεί την επαναφορά στο πάγιο σύστημα διδασκαλίας.

Η κατάσταση που αποτυπώθηκε από τα διαθέσιμα δεδομένα για το Πανεπιστήμιο Πατρών, και εν συνεχεία από τα ερευνητικά δεδομένα για δύο από τα πανεπιστήμια της χώρας, θεωρούμε ότι δεν χαρακτηρίζεται από μοναδικά χαρακτηριστικά, αντίθετα μπορεί να θεωρηθεί ότι αφορά όλα τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (βλ. σχετικά και Karalis, 2021), αφού σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, στο τέλος της δεύτερης εβδομάδας από τη διακοπή λειτουργίας, ποσοστό 96,5% των μαθημάτων σε όλα τα πανεπιστήμια της χώρας διεξαγόταν με διαδικτυακή διδασκαλία (Λακασάς, 2020: 53). Επίσης, σε σχετική έρευνα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, προκύπτει μια παρόμοια με τις προαναφερθείσες εικόνα ικανοποίησης των φοιτητών από τη μετάπτωση στην τηλεκαπαίδευση (Karavida, Charissi & Tymra, 2021). Σημειώνουμε ότι ικανοποίηση των φοιτητών προκύπτει και από την εφαρμογή εναλλακτικών μοντέλων οργάνωσης της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπως η απομακρυσμένη αντεστραμμένη τάξη (*remote flipped classroom*) στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο Πατρών (Karavas & Liontou, 2022; Karalis & Raikou, 2021).

Στα όσα αναφέρθηκαν είναι αναγκαίο να συνυπολογιστεί ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο εισήλθε στην πανδημική κρίση με μειωμένους προϋπολογισμούς, λόγω της δημοσιονομικής κρίσης. Επίσης, δεν είχε ακόμη απορροφήσει τις οργανωσιακές μεταβολές, λόγω της ένταξης των Ανωτάτων Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ATEI) στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, ενώ για περισσότερα από δέκα χρόνια λειτουργεί με αύξηση του γραφειοκρατικού φόρτου. Το ελληνικό πανεπιστήμιο έχει τέλος και έναν πολύ δυσμενή λόγο φοιτητών προς διδάσκοντες.

## 6. Διδασκαλία και μάθηση στο ελληνικό πανεπιστήμιο

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, όπως έχει επικρατήσει να αποδίδονται στη χώρα μας οι όροι που αναφέρονται στη διδασκαλία και μάθηση στο πανεπιστήμιο (University Pedagogy, Higher Education Pedagogy, Teaching and Learning in Higher Education), συνιστά διεθνώς από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 έναν ραγδαία αναπτυσσόμενο τομέα θεωρίας, έρευνας και πρακτικής (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Σήμερα εντοπίζονται περισσότερα από 60 έγκυρα επιστημονικά περιοδικά σε αυτόν τον τομέα, ορισμένα εκ των οποίων μάλιστα αφορούν συγκεκριμένους κλάδους ή γνωστικά αντικείμενα (λ.χ. Medical Education, Engineering Education). Ένας από τους λόγους αυτής της ανάπτυξης είναι η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διεθνώς, ήδη από τη δεκαετία του 1970, και στη χώρα μας από τη δεκαετία του 1990. Αυτή ακριβώς η μαζικοποίηση έφερε στο πανεπιστήμιο, όχι μόνον τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με ισχυρά κίνητρα για σπουδές, αλλά άνω του 50% των μαθητών μιας κοόρτης, και σε ορισμένες χώρες, όπως η Ελλάδα, σε ακόμη μεγαλύτερα ποσοστά.

Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία είναι μαζί με την έρευνα οι δύο βασικοί πυλώνες της λειτουργίας των πανεπιστημίων διεθνώς, έως πριν από σαράντα περίπου χρόνια δεν δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα πανεπιστήμια θεωρούνταν κατά βάση χώροι έρευνας, ενώ η εκπαίδευση των νέων επιστημόνων βασιζόταν κυρίως στη διάλεξη και την εκτέλεση εργαστηριακών ασκήσεων. Η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού θεωρούνταν περιττή διαδικασία, καθώς επικρατούσε η εντύπωση ότι «ο καλός ερευνητής είναι και καλός δάσκαλος», αυτό που οι Terenzini και Pascarella (1994) έχουν εδώ και πολλά χρόνια αποκαλέσει έναν από τους μύθους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση μια ευρείας κλίμακας επισκόπηση της διαθέσιμης έως τότε βιβλιογραφίας. Παραδοσιακά, η αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν αποτελούσε στοιχείο για την πρόσληψη ή την εξέλιξη των μελών του διδακτικού προσωπικού, καθώς η έμφαση δινόταν στις ερευνητικές επιδόσεις. Ο Gibbs αναφέρει ότι κατά τη δεκαετία του 1990 στο Ηνωμένο Βασίλειο μόλις 12% των εξελίξεων διδακτικού προσωπικού βασιζόταν επί της ουσίας στη διδασκαλία (teaching excellence), ενώ στο 38% των πανεπιστημίων δεν συνυπολογίζονταν καθόλου η ποιότητα της διδασκαλίας. Επίσης, για τις ΗΠΑ, εντοπιζόταν αρνητική συσχέτιση μεταξύ του ύψους του μισθού και του διδακτικού φόρτου –οι καθηγητές με τους υψηλότερους μισθούς δίδασκαν λιγότερες ώρες (Gibbs, 1995). Η κατάσταση αυτή έχει διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, ωστόσο στη χώρα μας, έως πριν δέκα χρόνια, η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ήταν ένα άγνωστο πεδίο – μια terra incognita, όπως εύστοχα είχε επιλεγεί ως τίτλος για το πρώτο συμπόσιο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, στο οποίο θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Σημειώνουμε ότι, σε μεγάλο βαθμό, η ετεροβαρής έμφαση στην ερευνητική παραγωγή έναντι της διδασκαλίας είναι ακόμη κυρίαρχη διεθνώς, αλλά και στη



χώρα μας. Η ποιότητα του διδακτικού έργου δεν έχει ακόμη αποτελέσει συστατικό στοιχείο των «μηχανών αξιολόγησης», δηλαδή των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας ή των συστημάτων κατάταξης. Οι μηχανές αξιολόγησης για την έρευνα παρουσιάζουν μια διαρκή και αξιοσημείωτη εξέλιξη στον χρόνο, ειδικά από όταν εντοπίζεται η σημαντική ανάπτυξη του τομέα των επιστημονικών δημοσιεύσεων. Αρχικά, η αξιολόγηση του ερευνητικού έργου γινόταν με βάση τον αριθμό των δημοσιευμένων εργασιών, στη συνέχεια με βάση την απήχηση του περιοδικού στο οποίο γίνονταν οι δημοσιεύσεις (impact factor), αργότερα των αναφορών σε αυτές (citations), μετέπειτα με συνδυασμό των δύο αυτών κριτηρίων (h-index) ή της κατάταξης των περιοδικών σε τεταρτημόρια (το τεταρτημόριο Q1 περιλαμβάνει το 25% των καλύτερων περιοδικών μιας επιστημονικής περιοχής). Παρά το γεγονός ότι τα κριτήρια αυτά (κατά βάση: αριθμός εργασιών και αριθμός αναφορών, δηλαδή παραγωγικότητα του ερευνητή και σημασία/απήχηση του έργου του) θεωρούνται αντικειμενικά, παραβλέπεται ότι η υιοθέτηση ενιαίων κριτηρίων, κατά προκρούστιο τρόπο, σαφώς και κοριορτοποιεί όχι απλώς τα όρια, αλλά και την εσωτερική λογική επιστημονικών παραδόσεων και πειθαρχιών (disciplines). Ωστόσο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, η υιοθέτηση αυτή αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες για την αξιολόγηση και την κατάταξη των πανεπιστημίων. Τα συγκεκριμένα κριτήρια σαφώς είναι περισσότερο συμβατά με συγκεκριμένες επιστημονικές περιοχές (όπως λ.χ. Φυσικές Επιστήμες, Ιατρική). Από την άποψη της θεωρίας της αξιολόγησης, ισχύει αυτό που έχουμε ήδη αναφέρει σχετικά με τα κριτήρια: η επιλογή τους σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης δεν είναι ουδέτερη και η επιλογή διαφορετικών κριτηρίων διαφοροποιεί και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης –για παράδειγμα, η αποτύπωση της ερευνητικής παραγωγής με κριτήρια (α) την έκταση μιας εργασίας και (β) την απόσβεση της απήχησης (διάρκεια που αναφέρεται μια εργασία) θα μπορούσε να οδηγήσει σε σαφώς διαφορετικά αποτελέσματα και να ευνοήσει επιστημονικές περιοχές που δεν χαρακτηρίζονται ως υψηλής έντασης δημοσιεύσεων (όπως για παράδειγμα οι Ανθρωπιστικές Επιστήμες και οι Τέχνες).

Ένα άλλο παράδειγμα μηχανών αξιολόγησης είναι τα διάφορα συστήματα κατάταξης (ranking), που, όπως και οι προηγούμενες μηχανές αξιολόγησης, συχνά απασχολούν τον δημόσιο λόγο όταν σε ετήσια βάση ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των κατατάξεων. Γενικά στη θεωρία της αξιολόγησης, η κατάταξη (ranking) έχει το πλεονέκτημα της ταχείας αποτύπωσης των επιδόσεων σε σχέση με ένα ή περισσότερα κριτήρια και θεωρείται παράγωγο μιας αξιολόγησης ή μέτρησης. Έχει όμως ένα εγγενές μειονέκτημα για τους μη ειδικούς: συσκοτίζει την αξία των αξιολογούμενων. Για παράδειγμα, ένα πανεπιστήμιο που κατατάσσεται στη θέση 800 σε μια από τις λίστες κατάταξης (περιοχή στην οποία έχουμε μερικά ελληνικά πανεπιστήμια) θεωρείται ως ένα όχι ιδιαίτερα καλό πανεπιστήμιο. Αν λάβουμε υπόψη μας όμως τον αριθμό των πανεπιστημίων διεθνώς, τότε ένα πανεπιστήμιο στην παραπάνω θέση ανήκει στο 3% των καλύτερων πανεπιστημίων του κόσμου.

Αναφερθήκαμε στις κατατάξεις προκειμένου να υπογραμμίσουμε το γεγονός των κριτηρίων στα οποία αυτές βασίζονται. Αν και αυτά τα κριτήρια δεν είναι ενιαία

ούτε και συνυπολογίζονται με την ίδια βαρύτητα, δεν εντοπίζεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία. Αν δούμε τα κριτήρια της λίστας Times Higher Education – World Universities Ranking (2021: 9), θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν 5 κατηγορίες οι οποίες αποτυπώνονται με 13 δείκτες. Μία εκ των κατηγοριών είναι η Διδασκαλία, με βαρύτητα 30% στην τελική βαθμολογία. Ωστόσο, αν δούμε τους δείκτες αυτής της κατηγορίας, θα διαπιστώσουμε ότι περιλαμβάνει μια έρευνα κοινής γνώμης (reputation survey) του εκδοτικού οίκου Elsevier για το κύρος των πανεπιστημίων σε σχέση με τη διδασκαλία και τέσσερις αναλογίες: έσοδα/προσωπικό, φοιτητές/μέλη διδακτικού προσωπικού, αριθμός διδακτορικών διπλωμάτων/αριθμός πτυχίων, αριθμός διδακτορικών διπλωμάτων/μέλη διδακτικού προσωπικού, κριτήρια δηλαδή που δεν τεκμηριώνεται ότι μπορούν πράγματι να συνιστούν ενδείξεις καλής διδασκαλίας και υψηλού επιπέδου διδακτικού έργου. Μια άλλη, επίσης γνωστή, λίστα κατάταξης, η Academic Ranking of World Universities (2020), γνωστή και ως λίστα της Σανγκάης, δεν περιλαμβάνει ούτε ένα κριτήριο ή δείκτη για τη διδασκαλία. Ακόμη περισσότερο, με τα κριτήρια που υιοθετούνται στη συγκεκριμένη λίστα ουσιαστικά δεν μπορεί να αξιολογηθεί ένας οργανισμός που εμπίπτει στην έννοια *πανεπιστήμιο*, αλλά ένας αντίστοιχος που θεωρείται *ερευνητικό κέντρο*. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι από τα έξι κριτήρια, τρία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συνδέονται με τη διδασκαλία, ωστόσο αυτό το αποκλείουν οι δείκτες που υιοθετούνται: Ποιότητα της εκπαίδευσης (με δείκτη: απόφοιτοι του πανεπιστημίου με βραβεία Nobel ή μετάλλια Fields), Ποιότητα διδακτικού προσωπικού (με δύο δείκτες: μέλη διδακτικού προσωπικού με βραβεία Nobel ή μετάλλια Fields ή με πολύ υψηλό αριθμό αναφορών). Σημειώνουμε ότι στην πρώτη έκδοση των κριτηρίων και δεικτών ποιότητας των ΑΕΙ της ΕΘΑΑΕ (Δεκέμβριος, 2021) περιλαμβάνονται αρκετά κριτήρια και δείκτες για τη διδασκαλία, ενώ ο ένας από τους άξονες έχει τον τίτλο «Βελτίωση της Εκπαίδευσης».

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, εδώ και περισσότερα από σαράντα χρόνια, και παράλληλα με την ανάπτυξη του πεδίου της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, η πλειονότητα των πανεπιστημίων τουλάχιστον σε χώρες του δυτικού κόσμου έχει δημιουργήσει ειδικές δομές που, συνήθως, φέρουν τον τίτλο Center for Teaching and Learning (CTL) ή Center for the Enhancement of Teaching and Learning (CETL), ενώ ορισμένα διεθνώς γνωστά πανεπιστήμια λειτουργούν περισσότερα από ένα κέντρα, όπως για παράδειγμα το Harvard University με πέντε τέτοιες δομές που εξειδικεύονται σε διαφορετικά θέματα, ή δίνουν διαφορετικούς από τους προαναφερθέντες τίτλους σε αυτά τα κέντρα (όπως για παράδειγμα το MIT με το Teaching+Learning Lab). Αυτές οι δομές παρέχουν όχι μόνον εισαγωγική εκπαίδευση, αλλά και περισσότερες από είκοσι διαφορετικές υπηρεσίες προς τα μέλη του διδακτικού προσωπικού και τους φοιτητές (βλ. και Asimakorou, Karalis & Kedraka, 2021).

Στην Ελλάδα, η πρώτη θεσμική παρέμβαση για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης στα πανεπιστήμια εκδηλώνεται με το άρθρο 51 του ν. 4009/2011, στο οποίο προβλέπεται η σύσταση και λειτουργία γραφείου υποστήριξης διδασκαλίας στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο άρθρο δεν



προβλέπονται λεπτομερείς ρυθμίσεις για τη λειτουργία αυτών των δομών, οι οποίες και επαφίονται για εξειδίκευση στα Ιδρύματα μέσω των Οργανισμών που πρόκειται να εκπονήσουν, ενώ η νομοθετική ρύθμιση δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη χρηματοδότηση για τις ιδρυθσόμενες δομές. Το πρώτο Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ίδρυσε μια παρόμοια δομή ήταν το Πανεπιστήμιο Πατρών, μετά από πρόταση της ΜΟΔΙΠ και απόφαση της Συγκλήτου και του Συμβουλίου Ιδρύματος το 2016. Στην αρχική του μορφή η δομή είχε τον τίτλο «Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης» και συντονιστής της ορίστηκε ο καθηγητής Δ. Βεργίδης. Η δομή μετονομάστηκε σε Γραφείο Διδασκαλίας και Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) το 2019 και με ΦΕΚ εντάχθηκε στον κανονισμό λειτουργίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε αντίστοιχη δομή στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ενώ οι δύο δομές υπέγραψαν μνημόνιο συνεργασίας για την ανάπτυξη σχετικών δραστηριοτήτων. Σημειώνεται ότι, έως σήμερα, οι δύο αυτές δομές έχουν προχωρήσει στη διοργάνωση δύο διαδικτυακών σεμιναρίων (webinar) για την ενημέρωση των μελών διδακτικού προσωπικού όλων των πανεπιστημίων, σχετικά με την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών υλικών και στη συνεργασία στα σεμινάρια που υλοποιούνται σε καθένα από τα δύο πανεπιστήμια –σε όλες τις περιπτώσεις με ίδιους πόρους και χωρίς σχετική εξωτερική χρηματοδότηση. Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών έχουν ιδρυθεί ακόμη εννέα παρόμοιες δομές σε ελληνικά πανεπιστήμια, ενώ πρόσφατα προκηρύχθηκε πρόγραμμα, στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ, για τη χρηματοδότηση της ίδρυσης και λειτουργίας των δομών αυτών κατά την επόμενη διετία.

Η ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής στη χώρα μας δεν μπορεί να αποτιμηθεί χωρίς τη συνεκτίμηση της συνεισφοράς των ίδιων των μελών του διδακτικού προσωπικού, καθώς, όπως αναφέραμε, η σχετική διάταξη του νομοθετικού πλαισίου παρέμεινε ουσιαστικά ανενεργή για πέντε χρόνια και, επί της ουσίας, ενεργοποιήθηκε από τα πανεπιστήμια. Στην κατεύθυνση αυτή, καίριας σημασίας ήταν η πρωτοβουλία μελών του διδακτικού προσωπικού για τη δημιουργία του Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (<https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/>). Το δίκτυο αυτό δημιουργήθηκε κατόπιν πρωτοβουλίας του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (Εργαστήριο Διδακτικής και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων), που διοργάνωσε στην Αλεξανδρούπολη την πρώτη συνάντηση (συνπόσιο), με τίτλο «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita;», τον Σεπτέμβριο του 2016. Στην πρώτη αυτή συνάντηση, στην οποία συμμετείχαν είκοσι μέλη διδακτικού προσωπικού, αποφασίστηκε η δημιουργία του επιστημονικού δικτύου και εκδόθηκε ο πρώτος τόμος πρακτικών με εργασίες σχετικές με το αντικείμενο (Κεδράκα, 2016). Το δίκτυο στη συνέχεια διευρύνθηκε στα επόμενα χρόνια και το 2019 διοργανώθηκε, πάλι με πρωτοβουλία του ίδιου φορέα, το 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», με τη συμμετοχή περίπου 150 μελών διδακτικού προσωπικού από σχεδόν όλα τα πανεπιστήμια της χώρας (Κεδράκα, 2019).

## 7. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε αρχικά στα θεωρητικά στοιχεία που αφορούν τη διασύνδεση της θεωρίας και πράξης της αξιολόγησης με τη διασφάλιση ποιότητας και την πιστοποίηση. Όπως προκύπτει από τη θεωρία και πράξη της αξιολόγησης, ουσιαστικά η διασφάλιση ποιότητας συνιστά ένα σύστημα διαρκούς παρακολούθησης της πορείας των πανεπιστημίων, με κριτήρια και δείκτες που ορίζονται σε εθνικό επίπεδο. Όπως έχει επισημανθεί, η ποιότητα μπορεί να προσεγγιστεί από διαφορετικές οπτικές ως αριστεία, ως διαδικασία εστιασμένη στην υλοποίηση των στόχων, ως ανταποδοτική αξία και ως μετασχηματισμός (Γαβριηλίδου, 2021). Ταυτόχρονα, όπως αναδείχθηκε στην εργασία, η εισαγωγή διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας συνοδεύεται εγγενώς από αύξηση του γραφειοκρατικού φόρτου και προσανατολισμό των αξιολογούμενων οργανισμών προς τα εξωτερικά κριτήρια που κατά περίπτωση τίθενται.

Μέσω των δύο μελετών περίπτωσης, επιχειρήσαμε να δείξουμε ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο διαθέτει αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά ποιότητας, που συνδέονται με ενέργειες και πρωτοβουλίες τόσο των θεσμικών του οργάνων όσο και των μελών του διδακτικού προσωπικού του, και είναι σε θέση να αποδεικνύει την εκπλήρωση της (και συνταγματικής) αποστολής του. Παρά το γεγονός ότι η κρίση της πανδημίας συνιστούσε για το ελληνικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτό που αποκαλείται σειρά αλληπάληλων κρίσεων (*back-to-back crises*), λόγω και της προηγηθείσας δημοσιονομικής κρίσης, όπως προκύπτει από όλα τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, το ελληνικό πανεπιστήμιο είχε έναν ιδιαίτερο υψηλό βαθμό ανταπόκρισης, κάτι που προδήλως μπορεί να ερμηνευτεί ως απόδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών του. Οι χρόνοι μετάπτωσης στο νέο σύστημα και αποκατάστασης της εκπαιδευτικής λειτουργίας ήταν από τους ταχύτερους διεθνώς, αφού ακόμη και φημισμένα πανεπιστήμια του εξωτερικού σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκαν μεγαλύτερο των δύο εβδομάδων διάστημα για τη μετάπτωση. Επιπροσθέτως, ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών κινήθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα. Η έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας προήλθε ενδογενώς από πρωτοβουλίες και πάλι μελών του διδακτικού προσωπικού και θεσμικών οργάνων, αρχικά σε μικρή έκταση και στη συνέχεια με τάσεις γενίκευσης στο σύνολο του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πρωτοβουλίες αυτές εστιάζουν στην παροχή διδακτικού έργου υψηλής ποιότητας, με βάση τις διεθνείς τάσεις του τομέα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, γεγονός με αυτονόητη θετική επίπτωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης των φοιτητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Asimakopoulos, G., Karalis, T., & Kedraka, K. (2021). Students learning can be enhanced via Centres of Teaching and Learning in Higher Education. Paper presented in 7<sup>th</sup> International Conference on *Higher Education Advances*, June 22-23, Universitat Politècnica de Valencia, 711-718.
- ARWU – **Academic Ranking of World Universities** (2020). Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities Methodology 2020. Retrieved January, 2022, from <https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2020>
- Beck, A. H. (2004). The Flexner Report and the Standardization of American Medical Education. *JAMA*291(17), 2139–2140. Doi: <https://doi.org/10.1001/jama.291.17.2139>
- Benson, A. B., & Hinn, D. M. (2001). Visions of Quality: How evaluators define, understand and represent program quality (Lloyd, C. ed.). *JAI-Elsevier Science*. Oxford.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Υλοποίηση Ολοκληρωμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Αλ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*, 235-254. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαβριηλίδου, Ζ. (2021, Ιούλιος). Πρόσκληση υποβολής άρθρων σε συλλογικό, ηλεκτρονικό, θεματικό τόμο με τίτλο: 2005-2021 – Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ, από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές. ΜΟΔΙΠ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Ανακτήθηκε από <https://modip.duth.gr/211497/>
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2010). Από την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στον έλεγχο και τη διασφάλιση της ποιότητάς τους. Στο Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Αλ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, 401-416, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 9-48.
- Dahler-Larsen, P. (2012). *The Evaluation Society*. CA: Stanford University Press.
- Dixon, K. (2000). *Οι ευαγγελιστές της αγοράς: οι Βρετανοί διανοούμενοι και ο νεοφιλελευθερισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- ΕΘΑΑΕ – **Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης** (2021, Δεκέμβριος). «Διασφάλιση Ποιότητας». Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 2022, από <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas>
- Flexner, A. (1908). *The American College: A Criticism*. New York: The Century Co.
- Flexner, A. (1910). Medical Education in the United States and Canada, Bulletin no 4. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Flexner, A. (1912). Medical Education in Europe, Bulletin no 6. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Flexner, A. (1939, June–November). The Usefulness of Useless Knowledge. *Harpers*, 179, 544-552.
- Floden, R. E. (1983). Flexner, Accreditation, and Evaluation. In Madaus, G. F., Scriven, M. S., & Stufflebeam, D. L. (Eds.), *Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 261-277. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Gibbs, G. (1995). The Relationship Between Quality in Research and Teaching. *Quality in Higher Education*, 1(2), 147-157.
- Gougoulakis, P. (2015, Spring). New Public Management Regime and Quality on Higher Education. *Επιστήμη και Κοινωνία (Science and Society)*, 33, 91-114.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (επιμ.) (2010). *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

- Καραλής, Θ., Λιοδάκη, Ν., Πανδής, Π., & Τσιλιγιάννη, Σ.** (2015). *Διαστάσεις και διασφάλιση ποιότητας στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Karalis, T.** (2020). Planning and Evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for the treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142.
- Karalis, T.** (2021). Lessons learned from the COVID-19 pandemic: The case of Greece (COVID-19 pandemisinin alinan desler: Yunanistan ornegi). In Dogan, L., & Ilgaz, G. (Eds.), *COVID-19 Pandemisi Ve Egitim*, 167-181. Edirne: Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayinlari – Trakya Universitesi.
- Karalis, T., & Raikou, N.** (2021). Flipping the classroom remotely: Implementation of a flipped classroom course in higher education during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 6(2), 21-38.
- Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G.** (2020). Towards an Understanding of University Students' Response in Times of Pandemic Crisis (COVID-19). *European Journal of Education Studies*, 7(7), 20-40.
- Karavas, K., & Liontou, T.** (2022). University Students Going Online During the COVID-19 Pandemic: Experiences from A Blended Delivery Course Model in Greece (Giannikas, C. N. ed.). *Transferring Language Learning and Teaching from Face-to-Face to Online Settings* (88-107), IGI Global. Doi: 10.4018/978-1-7998-8717-1.ch005
- Karavida, V., Charissi, A., & Tympa, E.** (2020). Greek University Students' Attitudes about distance education due to emergency circumstances. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 6(1), 14-25.
- Κεδράκα, Κ.** (επιμ.) (2016). *Πρακτικά Συμποσίου «Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita»*. Αλεξανδρούπολη: Εργαστήριο Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοπεπιστημόνων, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κεδράκα, Κ.** (επιμ.) (2019). *Πρακτικά Εργασιών 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*. Αλεξανδρούπολη: Εργαστήριο Διδακτικών & Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοπεπιστημόνων, Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Kedraka, K., Kaltsidis, C., Raikou, N., & Karalis, T.** (2022). Considerations for University Pedagogy: Distance Learning One Year After the Covid-19 Pandemic Outbreak. *Journal of Education and Training Studies*, 10(3) (to be appeared).
- Λακασάς, Α.** (2020, Ιούνιος). Καθολική η τηλεεκπαίδευση στα ΑΕΙ. *Η Καθημερινή* (Αφιέρωμα 887 – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση), 52-54.
- Newton, J.** (2002). Views from Below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.
- Νόμος 4009/2011**, άρθρο 51, Γραφείο υποστήριξης διδασκαλίας, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 195/6-9-2011).
- Ordine, N.** (2013). *Η Χρησιμότητα του Άχρηστου: Μανιφέστο – με ένα δοκίμιο του Abraham Flexner* (Χρυσοσομίδης, Α. μφ.). Αθήνα: Άγρα.
- Πανεπιστήμιο Πατρών** (2020). Απολογιστική Έκθεση της Επιτροπής για την εκπαιδευτική λειτουργία του Πανεπιστημίου στις συνθήκες της επιδημίας COVID-19. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε Ιανουάριος, 2022, από [https://ctl.upatras.gr/wp-content/uploads/sites/27/2021/05/Covid19\\_Report\\_UP.pdf](https://ctl.upatras.gr/wp-content/uploads/sites/27/2021/05/Covid19_Report_UP.pdf)
- Patton, M. Q.** (2021). Evaluation Criteria for Evaluating Transformation: Implications for the Coronavirus Pandemic and the Global Climate Emergency. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 53-89.

- 
- Raikou, N., Kaltsidis, C., Kedraka, K., & Karalis, T. (2020). Teaching in times of COVID-19 pandemic in two peripheral Greek universities: Lessons learned from students' experiences and emotions. *Research Journal of Education*, 6(8), 135-143.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4<sup>th</sup> Edition). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Seyfried, M., & Reith, F. (2019). The seven deadly sins of quality management: trade-offs and implications for further research. *Quality in Higher Education*, 25(3), 289-303.
- Stake, R. E. (2001). Representing Quality in Evaluation. In Benson, A. P., Hinn, D. M., & Lloyd, C. (Eds.), *Visions of Quality: How evaluators define, understand and represent program quality*. Oxford: JAI-Elsevier Science.
- Stancic, M., & Senic Ruzic, M. (2021, December). University Teachers' Perspectives on the Quality of Emergency Remote Teaching – the Case of Serbia During the COVID-19 Pandemic. *Andragoske Studije*, 45-63.
- Terenzizni, P. T., & Pascarella, E. T. (1994, January/February). Living with myths. Undergraduate Education in America. *Change*, 28-32.
- Times Higher Education – World University Rankings** (2021, August). *Methodology for Overall and Subject Rankings for the Times Higher Education World University Rankings 2022*. Retrieved January, 2022, from [https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking\\_news\\_files/the\\_2022\\_world\\_university\\_rankings\\_methodology\\_31082021\\_final.pdf](https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2022_world_university_rankings_methodology_31082021_final.pdf)



ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ  
ΤΟΥ ΤΟΜΟΥ

---

Η **Παρασκευή Αλεξούδη** είναι μέλος του διοικητικού προσωπικού της Γραμματείας της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το 2009. Συμμετείχε στη διαμόρφωση του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και υποστηρίζει διοικητικά τα μέλη της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας στο πλαίσιο της εφαρμογής των διαδικασιών ποιότητας του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας. Είναι πτυχιούχος Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Δημόσια Διοίκηση.

**Dr Loukas N. Anninos** is currently employed as External Collaborator at the Hellenic Authority for Higher Education. During the past, he has served as an adjunct lecturer, researcher, internship coordinator and collaborator in various projects at the University of Piraeus.

Dr Anninos has studied Business Administration (Bachelor's) and Total Quality Management (European Master's) at the University of Piraeus. Part of his postgraduate studies has been completed at Linköping University (Sweden). In the course of his undergraduate and postgraduate studies, he received scholarships-awards from the Greek State Foundation for Scholarships (IKY) for exceptional academic performance. Loukas N. Anninos received a scholarship from the prestigious Onassis Foundation for his doctoral studies. His PhD Thesis (Univ. of Piraeus) addresses the issue of performance evaluation in higher education.

His research portfolio includes publications in peer-reviewed journals, book chapters, an e-book and presentations in national/international conferences mainly in the field of quality/excellence in higher education. Dr Anninos has served as a reviewer in conferences (AOM, EURAM, QMOD) and journals (e.g. International Journal of Quality and Service Sciences, Total Quality Management and Business Excellence Journal – Best Reviewer Award, Studies in Higher Education, Personality and Individual Differences). In addition, Dr Anninos has been Editor's Assistant in the *SAGE Encyclopedia of Quality and Service Economy* while he currently serves as a member of the Editorial Board of the *Journal of Organizational Studies and Innovation* and the PRME Antipoverty Working Group.

Ο **Νίκος Αντωνιάδης** είναι Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, κάτοχος MSc in Electrical Engineering και MSc in Biomedical Engineering, καθώς και διδακτορικού με τίτλο «Time Delay Estimation for Inhomogeneous Poisson Processes in the Presence of Gaussian noise». Από τον Οκτώβριο του 2000 εργάζεται ως μέλος ΔΕΠ, αρχικά στο ΤΕΙ Ηπείρου και από τον Οκτώβριο του 2018 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Κατέχει θέση καθηγητή στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, με γνωστικό αντικείμενο «Βάσεις Δεδομένων και Διαχείριση Προγραμμάτων». Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια και έχει λάβει σημαντικό αριθμό ετεροαναφορών.



Ο **Ιωάννης Αντωνίου** σπούδασε Φυσική στο Τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, από όπου αποφοίτησε το 1993 με βαθμό «Λίαν Καλώς». Κατά τη διάρκεια των σπουδών του έλαβε υποτροφία από το ΙΚΥ. Ασχολήθηκε με την ιδιωτική εκπαίδευση και το 2002 κρίθηκε επιτυχών και διοριστέος στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για τους εκπαιδευτικούς. Διορίστηκε το 2004 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Κέρκυρας, όπου υπηρετεί μέχρι και σήμερα. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης από το ΕΑΠ στο πρόγραμμα «Προχωρημένες Σπουδές στη Φυσική», με έτος αποφοίτησης το 2008. Το 2019 απέκτησε το Διδακτορικό του Δίπλωμα στην Κοσμολογία με βαθμό «Άριστα» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Από τον Απρίλιο του 2021 είναι μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ως ερευνητής έχει μέχρι σήμερα δημοσιεύσει 9 εργασίες σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές, που έλαβαν περισσότερες από 180 αναφορές στο google scholar. Είναι κριτής σε 2 διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020 ήταν πανεπιστημιακός υπότροφος στο Τμήμα Τουρισμού του Ιονίου Πανεπιστημίου. Επίσης εργάζεται με σύμβαση στο δημόσιο ΙΕΚ Κέρκυρας.

Η **Ζωή Γαβριηλίδου** είναι καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας, Πρόεδρος της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας στο ΔΠΘ και Ιδρυματική Υπεύθυνη της Πρακτικής Άσκησης του ΔΠΘ. Έχει διατελέσει Πρόεδρος του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας και Κοσμήτορας της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του ίδιου πανεπιστημίου. Το 2021 εκλέχτηκε Πρόεδρος της European Association of Lexicography και διορίστηκε, από τον Αρχιεπίσκοπο Αμερικής κ. Ελπιδοφόρο, μέλος του Ανώτατου Συμβουλίου Ελληνικής Παιδείας της Αρχιεπισκοπής Αμερικής. Έχει εκτεταμένη εμπειρία στη διδασκαλία της μητρικής ή Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας/Γλώσσας Πολιτισμικής Κληρονομιάς και τη διασφάλιση ποιότητας. Ήταν μέλος της Επιτροπής Εμπειρογνομίων που εργάστηκε για τη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2011) και στην Κύπρο (2016), και συγγραφέας σχολικού εγχειριδίου. Το 2020 έλαβε το Μετάλλιο τιμής από το Κέντρο Βυζαντινών, Νεοελληνικών και Κυπριακών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας, ενώ το 2021 έλαβε το Βραβείο Αναγνώρισης, Επιρροής, Κοινωνικού Έργου και Προσφοράς της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, έπειτα από πρόταση του Δήμου Κομοτηνής και της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Από το 2020 συμμετέχει ενεργά σε θεματικές ομάδες εργασίας και project της European University Association. Το δημοσιευμένο έργο της περιλαμβάνει 8 βιβλία, επιμέλεια 17 συλλογικών τόμων, πάνω από 65 άρθρα σε περιοδικά με κριτές και συλλογικούς τόμους, 68 άρθρα σε πρακτικά συνεδρίων με κριτές, παιδαγωγικό υλικό, μεταφράσεις βιβλίων στην αγγλική και εκλαϊκευτικά άρθρα.

Ο **Νικόλαος Γιαννακέας** αποφοίτησε από το Τμήμα Φυσικής της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι επίσης κάτοχος πτυχίου Πληροφορικής από τη Σχολή Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το 2011 υποστήριξε τη διδακτορική του διατριβή στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με θέμα «Επεξεργασία Εικόνων Μικροσυστοιχιών με χρήση Ευφυών Πληροφοριακών Συστημάτων». Κατέχει περίπου 15 έτη εμπειρίας σε ερευνητικά προγράμματα χρηματοδοτούμενα από εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους (3<sup>ο</sup> ΚΠΣ, ΕΣΠΑ, FP6, FP7, Horizon 2020). Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι συναφή με τα πεδία της επεξεργασίας σήματος και εικόνας, της εξόρυξης δεδομένων, της μηχανικής μάθησης και της υποστήριξης απόφασης, με έμφαση στη βιοπληροφορική και τη βιοιατρική τεχνολογία. Τον Νοέμβριο του 2019 διορίστηκε στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στη βαθμίδα του επίκουρου καθηγητή. Σε ερευνητικό επίπεδο έχει δημοσιεύσει περισσότερα από 100 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά διεθνών συνεδρίων και σε κεφάλαια επιστημονικών βιβλίων.

Η **Στυλιανή Γκαβάκη** είναι Γραμματέας της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας του Δημοκriteίου Πανεπιστημίου Θράκης από το 2016. Είναι διπλωματούχος Μηχανικός Παραγωγής και Διοίκησης. Συμμετείχε στις συναντήσεις της ομάδας σύνταξης του προτύπου εγχειριδίου ποιότητας υπό την εποπτεία της ΑΔΙΠ, έχει παρακολουθήσει τις εργασίες των 12<sup>th</sup> & 15<sup>th</sup> European Quality Assurance Forum, έχει συμβάλει στη σύνταξη του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας του ΔΠΘ και συμμετέχει ενεργά στην εφαρμογή των διαδικασιών του.

Ο **Χρήστος Γκόγκος** είναι Μηχανικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και Πληροφορικής, κάτοχος μεταπτυχιακού σε «Αλγόριθμους Υψηλής Απόδοσης» και διδακτορικού, με τίτλο «Αλγόριθμοι συνδυαστικής βελτιστοποίησης με έμφαση σε μεταερευνητικές τεχνικές». Από τον Ιανουάριο του 2004 εργάζεται ως μέλος ΔΕΠ, αρχικά στο ΤΕΙ Ηπείρου και, από τον Οκτώβριο του 2018, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Κατέχει θέση αναπληρωτή καθηγητή στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, με γνωστικό αντικείμενο «Συνδυαστικοί Αλγόριθμοι και Προγραμματισμός με έμφαση στον Χρονοπρογραμματισμό». Έχει δημοσιεύσει περισσότερες από 50 εργασίες σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, και έχει λάβει σημαντικό αριθμό ετεροαναφορών.

Ο καθηγητής **Ευριπίδης Γλαβάς** έλαβε πτυχίο από το Τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Διδακτορικό Δίπλωμα από το Sussex University. Εργάστηκε στο Sussex University, στο Liverpool University και στο Δημοκriteίο Πανεπιστήμιο Θράκης. Από το 2001 ήταν καθηγητής στο Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής του ΤΕΙ Ηπείρου, στο οποίο διητέλεσε και Πρύτανης. Από το 2018 είναι καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών της Σχολής Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ήταν Επιστημο-

νικός Υπεύθυνος σε μεγάλο αριθμό ερευνητικών και αναπτυξιακών έργων. Έχει δημοσιεύσει πάνω από 50 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, και έχει περισσότερες από 700 ετεροαναφορές στο έργο του. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την αρχιτεκτονική υπολογιστών, τους οπτικούς αισθητήρες, τη βιοιατρική τεχνολογία και την ιατρική πληροφορική.

Η **Περσεφόνη Γρίβα** είναι μέλος του διοικητικού προσωπικού της Γραμματείας Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το 2008. Συμμετείχε στη διαμόρφωση του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και υποστηρίζει διοικητικά τα μέλη της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας, στο πλαίσιο της εφαρμογής των διαδικασιών ποιότητας του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η **Μαρία Δάρρα** είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με γνωστικό αντικείμενο «Σχολική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στον τομέα Επιστημών της Αγωγής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ και Διδακτορικό Δίπλωμα από το ίδιο πανεπιστήμιο. Έχει πολυετές διδακτικό έργο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στους δύο κύκλους σπουδών (προπτυχιακό και μεταπτυχιακό) καθώς επίσης και σε προγράμματα μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης. Επίσης, υπηρέτησε ως Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ήταν μέλος του Εποπτικού Επιστημονικού Συμβουλίου (ΕΠΕΣ) των Ραλλείων Προτύπων Πειραματικών Σχολείων του Πανεπιστημίου Αθηνών και Πρόεδρος του Εποπτικού Επιστημονικού Συμβουλίου (ΕΠΕΣ) του Ειδικού Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Ρόδου (2016-2021). Είναι μέλος ΣΕΠ (Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό) στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Εργασίες της έχουν δημοσιευτεί σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά, συλλογικούς τόμους και πρακτικά διεθνών και ελληνικών συνεδρίων.

Η **Ιωάννα Δούκα** είναι απόφοιτη του ΔΔΠΜΣ «Πολιτικές Ανωτάτης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» και Γραμματέας του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Έχει συμβάλει στην επιτυχή πιστοποίηση του Τμήματος και υποστηρίζει επί σειρά ετών την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών του.

Ο **Μιχάλης Ζουμπουλάκης** είναι καθηγητής της Μεθοδολογίας και Ιστορίας της Οικονομικής Σκέψης. Σπούδασε στο Οικονομικό Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και στο Πανεπιστήμιο Paris 1 Panthéon-Sorbonne από όπου έλαβε το Μεταπτυχιακό (DEA, 1983) και το Διδακτορικό του Δίπλωμα (1988) στη Μεθοδολογία και Ιστορία της Οικονομικής Σκέψης. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν στην Ιστορία και Μεθοδολογία της Οικονομικής Επιστήμης, τη Νέα Θεσμική Οικονομική Θεωρία και την Οικονομική Ιστορία. Έχει δημοσιεύσει 5 βιβλία καθώς και πάνω από 70 εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά και συλλογικούς τόμους, στα ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά και ισπανικά.

Ο **Νικόλαος Θαλασσινός** είναι ΕΤΕΠ Πληροφορικής στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, στη Σχολή Επιστημών Υγείας, στο Τμήμα Επιστημών Διατροφής και Διαιτολογίας. Έχει Master of Science in Data Communication Systems, Department of Electronic and Computer Engineering, Brunel University, Uxbridge, Middlesex UK (2001). Είναι απόφοιτος του ΤΕΙ Πειραιά, ΣΤΕΦ, Τμήμα Ηλεκτρονικής (1999).

Ο **Θανάσης Καραλής** είναι καθηγητής Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών και Διευθυντής του Εργαστηρίου Παιδαγωγικών Ερευνών και Επιμόρφωσης. Είναι μέλος της Μονάδας Διαχείρισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ), Συντονιστής του Γραφείου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης (ΓΡΑΔΙΜ) και μέλος του ΔΣ του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει συνεργαστεί ως ανεξάρτητος εμπειρογνώμονας και ερευνητής με δημόσιους και κοινωνικούς φορείς (ενδεικτικά: ΓΔΒΜ, ΕΚΕΠΙΣ/ΕΟΠΠΕΠ, ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ) σε έργα που αφορούν την αξιολόγηση, τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών και την εφαρμογή πολιτικών διά βίου μάθησης. Έχει συμμετάσχει σε 42 ερευνητικά προγράμματα στο πεδίο της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, σε 23 από αυτά διετέλεσε επιστημονικός υπεύθυνος. Κατά την περίοδο 2012-2014 ήταν επιστημονικός υπεύθυνος του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών για τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης, στο οποίο εκπαιδεύτηκαν 4.200 εκπαιδευτές γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι επιστημονικός υπεύθυνος του ερευνητικού προγράμματος «Μελέτη για τα κίνητρα και τα εμπόδια στη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης», που υλοποιείται από το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων της ΓΣΕΒΕΕ και το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ (2010-). Είναι ιδρυτικό μέλος και μέλος του ΔΣ της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ), μέλος του Επιστημονικού Συμβουλίου του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ, μέλος της American Evaluation Association και μέλος της Commission of Professors of Adult Education της American Association for Adult and Continuing Education.

Ο **Πέτρος Καρβέλης** έλαβε το πτυχίο του από το Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 2001, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Πληροφορική το 2004 και Διδακτορικό Δίπλωμα στην Πληροφορική το 2012, από το

ίδιο τμήμα. Το αντικείμενο της διατριβής ήταν η «Επεξεργασία Πολυκαναλικών Εικόνων». Κατά τη διάρκεια της μεταπτυχιακής του διατριβής έλαβε υποτροφία από το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας, το 2012 πήρε το 3<sup>ο</sup> Βραβείο στον διαγωνισμό Οδύσσειες Καινοτομίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ανάπτυξη εφαρμογής για κινητό τηλέφωνο της παρακολούθησης του καρκίνου του δέρματος, ενώ το 2013 έλαβε Υποτροφία Marie Curie της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Εργάστηκε στο ΤΕΙ Ηπείρου από το 2004 σε διάφορες θέσεις, όπως εργαστηριακού συνεργάτη, επιστημονικού συνεργάτη, και από τον Οκτώβριο του 2015 είναι Ακαδημαϊκός Υπότροφος. Είναι επίσης μεταδιδακτορικός ερευνητής. Έχει εργαστεί ως εξωτερικός συνεργάτης στη βαθμίδα του λέκτορα/επικούρου καθηγητή σε διάφορα Πανεπιστημιακά και Τεχνολογικά Ιδρύματα στην Ελλάδα. Το 2015 μετέβη στις ΗΠΑ για ένα εξάμηνο ως Instructor of Medical Imaging στο Πανεπιστήμιο της Nebraska. Επιπλέον, έχει εργαστεί σε περισσότερα από 16 Ευρωπαϊκά και Εθνικά Ερευνητικά Προγράμματα ως ερευνητής/προγραμματιστής. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν ψηφιακή επεξεργασία εικόνας και σήματος, εξόρυξη δεδομένων, συστήματα υποστήριξης απόφασης, συμβολική αναπαράσταση χρονοσειρών και εύρεση λαθών σε μηχανές. Έχει δημοσιεύσει πάνω από 50 επιστημονικές εργασίες σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, συνέδρια και κεφάλαια βιβλίων.

**Η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts** είναι συντονίστρια της δράσης Training of the Trainers (2019-2022), το οποίο από το 2021 λειτουργεί και ως Γραφείο Υποστηρίξης Διδασκαλίας και Μάθησης στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και διοργανώνει σεμινάρια και δράσεις σχετικές με την Παιδαγωγική Ανάπτυξη του Διδακτικού Προσωπικού στο Ίδρυμα. Έχει δημοσιεύσει σχετική έρευνα σε έγκριτα ακαδημαϊκά περιοδικά (2022) και είναι υπεύθυνη για όλες τις παράλληλες δράσεις του γραφείου ΓΡΑΔΙΜ/TOTT. Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης εργάζεται από το 2001 ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, διδάσκοντας Ακαδημαϊκά Αγγλικά και Τεχνική Συγγραφή και είναι συγγραφέας 3 βιβλίων (Αγγλικά για Χημεία ΕΑΠ, Ακαδημαϊκά Αγγλικά για Φοιτητές Βιολογίας και Ακαδημαϊκά Αγγλικά για Μαθηματικά). Έχει μεταπτυχιακό τίτλο εκπαίδευσης (Πανεπιστήμιο Bristol, UK) και η θεματική του διδακτορικού της (Πανεπιστήμιο της Zaragoza, Ισπανία υπό την επίβλεψη της María-Jose Luzon) είναι «Παιδαγωγικές προεκτάσεις της επικοινωνίας μεταξύ επιστημόνων σε νέα ψηφιακά κειμενικά είδη Χημείας». Δημοσιεύσεις της και ομιλίες της σε συνέδρια θα βρείτε εδώ: <https://orcid.org/0000-0002-1143-3050>. Είναι επίσης ιδρυτικό μέλος και μέλος της οργανωτικής και επιστημονικής επιτροπής του συνεδρίου EAPCRETE, που διεξάγεται στο Πανεπιστήμιο Κρήτης κάθε δύο χρόνια.

**Ο Ηλίας Κεβόρκ** είναι καθηγητής, οικονομολόγος Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, πρώην ΑΣΟΕΕ (1984) και κάτοχος Μάστερ Επιστημών στη Στατιστική, (MSc, 1985) και Διδακτορικού Φιλοσοφίας (PhD, 1990) στις στατιστικές πλευρές της προσομοίωσης, αναφορικά με συστήματα αποθεμάτων και εξυπηρέτησης, από την Οικονομική Σχολή του Λονδίνου (London School of Economics, LSE) του

Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν σε θέματα εφοδιαστικών αλυσίδων – διαχείριση αποθεμάτων, διενέργεια προβλέψεων με στοχαστικά υποδείγματα χρονολογικών σειρών, υποδείγματα διερεύνησης καταναλωτικών προτύπων από στοιχεία οικογενειακών προϋπολογισμών και χρήση της προσομοίωσης διακριτού ενδεχομένου για τη μελέτη της δυναμικής εξέλιξης συστημάτων εξυπηρέτησης και αποθεμάτων. Έχει δημοσιευμένο έργο σε διεθνή έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, όπως *European Journal of Operational Research*, *OMEGA*, *IMA-Journal of Management Mathematics*, *International Transactions in Operational Research*, *Journal of Applied Statistics*, *Applied Economics*, *Applied Economics Letters* κ.λπ.

**Maria Kelo** is the director of the Institutional Development Unit, which focuses on issues related to higher education learning and teaching, recognition and quality assurance.

Before joining EUA in January 2022, she was for over a decade the Director of ENQA, the European Association for Quality Assurance in Higher Education as well as member of the EQAR Executive Board in 2013-2020. She took part in European policy making processes within the Bologna Process and through cooperation with the European Commission. Prior to joining ENQA, she worked for nine years in the field of international higher education in different European organisations and as a private consultant and has gained significant experiences on issues such as quality assurance, international higher education, and higher education reform. She is also a graduate of University College London and the London School of Economics.

**Georgia Kostopoulou** is a member of the Special Scientific Staff of the Hellenic Authority for Higher Education since January 2022 and she has been working at the Authority on secondment since 2016. She has studied Translation (Bachelor's) at the Ionian University and she has completed part of her studies (7<sup>th</sup> semester) at the University of Surrey (UK). She holds a Master's Degree in the Science of Translation (Ionian University and University of Athens), and she is a PhD candidate in the field of linguistics.

She has taught at the Ionian University a series of practical courses in general translation, text analysis and stylistics since 2000, as member of the associate teaching staff (2000-2005) and as faculty member of the Specialised & Laboratory Teaching Staff (2005-2015). Since 2016 she has participated in e-learning programmes in translation in the Centre of Continuing Education and Lifelong Learning (CCE/KEDIVIM) of the University of Athens.

Moreover, she has been working as a professional translator since 1997. Her latest published book translations into Greek include *HBR's 10 Must Reads on Leadership* (Psychogios Publications, 2021), *The Harvard Business Review Leader's Handbook: Make an Impact, Inspire Your Organization, and Get to the Next Level* (Psychogios



Publications, 2020), *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education* (Research Center for Gender Equality, KE.th.l., 2008).

Her research interests and scientific papers focus on Discourse/Text Analysis, Translation and Corpus Linguistics.

Ο **Παντελής Κυπριανός** είναι καθηγητής Ιστορίας στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Σπούδασε Ιστορία, Πολιτικές Επιστήμες και Κοινωνιολογία στην Πάντειο ΑΣΠΕ και, με υποτροφία του ΙΚΥ, στην École des Hautes Etudes en Sciences Sociales και Paris II.

Είναι ιδρυτικό μέλος του Διαπανεπιστημιακού Δικτύου Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης (<http://hepnet.upatras.gr/>), ενώ διετέλεσε και μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της Διεθνούς Επιστημονικής Οργάνωσης AIFREF (<http://www.aifref.org/>), του Πολιτιστικού Οργανισμού του Δήμου Πατρέων, Αναπληρωτής Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πατρών, εκπρόσωπος του ΥΠΑΙΘ στον ΟΟΣΑ σε θέματα Εκπαίδευσης και Πρόεδρος της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ). Δημοσίευσε, μεταξύ άλλων, τα βιβλία *Δημόσιο Ενδιαφέρον και Κοινωνική Αξία της Πολιτικής* (Πλέθρον, 1997), *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης* (Βιβλιόραμα, 2004), *Η Μαγεία του Πτυχίου* (Βιβλιόραμα, 2016) και *Constructing Identities in Football* (Lambert, 2020). Είναι τακτικός συνεργάτης των αθηναϊκών εφημερίδων *Η Εφημερίδα των Συντακτών* και *Η Εποχή*.

Ο **Βασίλης Λούπας** είναι Προϊστάμενος του Τμήματος Λειτουργίας Η/Υ, της Διεύθυνσης Μηχανοργάνωσης και Δικτύων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με 20 χρόνια εμπειρίας στο σύστημα του Φοιτητολογίου και της Μηχανογραφικής Υποστήριξης του Ιδρύματος. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Πληροφορικής του ΤΕΙ της Αθήνας με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Πληροφορικής και Δικτύων από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έχει εργαστεί επίσης ως καθηγητής Πληροφορικής στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς και στον ιδιωτικό τομέα, ως αναλυτής και προγραμματιστής εφαρμογών. Σήμερα, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, είναι διαχειριστής του Συστήματος του Φοιτητολογίου και υπεύθυνος υλικοτεχνικής υποδομής των Servers του Φοιτητολογίου, της ΜΟΔΙΠ και των αιτήσεων μεταπτυχιακών φοιτητών. Είναι επιπλέον διαχειριστής και editor των Jasper Studio Reports, διαχειριστής του συστήματος Turnitin, Edupass, ΜΟΔΙΠ και Ediplomas, καθώς και υπεύθυνος για τη διασύνδεση με την ΕΘΑΑΕ και τις ακαδημαϊκές υπηρεσίες, GUNet, GRNet, Εύδοξος, AcademicID.

Η **Σοφία Μαρσίδου** είναι εξωτερική συνεργάτιδα της ΜΟΔΙΠ του ΔΠΘ. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης της Πολυτεχνικής Σχολής του ΔΠΘ και έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικών Συστημάτων στο Διατμηματικό – Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΔΠΘ και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το αντικείμενο εργασίας

της στη ΜΟΔΙΠ περιλαμβάνει την οργάνωση και τον συντονισμό των διαδικασιών του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) και Συστήματος Πιστοποίησης Ποιότητας, τη συλλογή δεδομένων από τα Τμήματα και τις Υπηρεσίες του ΔΠΘ και τον συντονισμό και έλεγχο της καταχώρησής τους στο Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Εθνικό Σύστημα Ποιότητας (ΟΠΕΣΠ) της ΕΘΑΑΕ, καθώς και τη στατιστική ανάλυση δεδομένων για την εξαγωγή δεικτών.

Ο **Θεόδωρος Μεταξάς** είναι αναπληρωτής καθηγητής, Οικονομολόγος ΑΠΘ, Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν στη χωρική οικονομική ανάπτυξη, στρατηγικό σχεδιασμό και αναπτυξιακές πολιτικές. Έχει μεγάλο δημοσιευμένο έργο σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά όπως το *Journal of Developing Areas*, *European Planning Studies*, *Business History*, *Sustainability*, *Resource Policy* κ.ά. Παράλληλα, έχει συμμετοχή σε περισσότερα από 30 ερευνητικά προγράμματα σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Από το 2010 είναι Υπεύθυνος Διασφάλισης Ποιότητας του ΤΟΕ/ΠΘ και τακτικό μέλος της ΜΟΔΙΠ/ΠΘ.

Ο **Περικλής Μήτσας**, καθηγητής στο Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), είναι Πρόεδρος της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης από τον Φεβρουάριο του 2020. Είναι διπλωματούχος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός του ΑΠΘ, με μάστερ και διδακτορικό από το Syracuse University των ΗΠΑ στη Μηχανική Υπολογιστών.

Εργάστηκε ως επίκουρος και αναπληρωτής καθηγητής στο Colorado State University των ΗΠΑ (1990-2000). Έχει διατελέσει Πρύτανης του ΑΠΘ (2014-2019), Πρόεδρος και Αναπλ. Πρόεδρος Τμήματος ΗΜΜΥ (2011-13, 2001-05), Διευθυντής του Εργαστηρίου Επεξεργασίας Πληροφορίας και Υπολογισμών (2005-2020) του ΑΠΘ. Επίσης, διετέλεσε Πρόεδρος της Ένωσης Βαλκανικών Πανεπιστημίων (2018-19) και Πρόεδρος του Δικτύου Πανεπιστημίων των Παρευξινίων Χωρών (2018-21).

Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά του περιλαμβάνουν βάσεις δεδομένων και γνώσης, εξόρυξη δεδομένων και μηχανική μάθηση, πράκτορες λογισμικού και ανάπτυξη ευφυών συστημάτων για περιβαλλοντικές και βιολογικές εφαρμογές. Ο κ. Μήτσας έχει συντονίσει πλείαδα ανταγωνιστικών ερευνητικών έργων στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ.

Ο **Βασίλειος Ναστός** είναι απόφοιτος του Τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής του ΤΕΙ Ηπείρου, ενώ φοιτά στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, της ομώνυμης Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει αναπτύξει ερευνητική δραστηριότητα στα πεδία της τεχνικής νοημοσύνης, της εξόρυξης δεδομένων και της μηχανικής μάθησης, συμμετέχοντας ως συν-συγγραφέας σε εργασία που παρουσιάστηκε σε διεθνές συνέδριο. Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ετών έχει



αναπτύξει προγραμματιστικές ικανότητες σε γλώσσες προγραμματισμού, όπως: Python, C, C++, Java κ.ά. Από τον Μάρτιο του 2021 έως και σήμερα απασχολείται σε ερευνητικό έργο με τίτλο «MEGATRON: Ανάλυση Μεγαδεδομένων Ρομποτικού συστήματος υποβοηθούμενης βάδισης και 3D συστήματος καμερών για βέλτιστη κινητική αποκατάσταση».

Η **Φιερούλα Παπαδάτου** είναι Αναπληρώτρια Προϊσταμένη της Μονάδας Διαχείρισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου Πατρών. Σπούδασε στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και στη συνέχεια έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών, με έμφαση στις διδακτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά προγράμματα, αξιολόγηση και ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Έχει συμβάλει στη σύνταξη και την εφαρμογή του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου Πατρών και συμμετέχει ενεργά σε όλες τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας του Ιδρύματος.

Η **Γιούλη Παπαδιαμαντάκη** θεραπεύει το αντικείμενο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου από το 2009, και τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά ενδιαφέροντά της περιλαμβάνουν τόσο την πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση όσο και την πολιτική για την αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Σχετικά μαθήματα διδάσκει τόσο στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διδάσκει επίσης στα ΠΜΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Εκπαίδευση, Ανθρώπινο Δυναμικό και Πολιτικές Απασχόλησης καθώς και στο Διαπανεπιστημιακό, Διατμηματικό ΠΜΣ Πολιτικές Ανωτάτης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη, όπου συνεργάζονται το Πανεπιστήμιο Πατρών, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Η **Ανθούλα Παπαπορφυρίου** είναι απόφοιτος του ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» και Γραμματέας της ΜΟΔΙΠ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Έχει υποστηρίξει με επιτυχία το Ίδρυμα και όλα του τα Τμήματα τόσο στις διαδικασίες αξιολόγησης όσο και στις διαδικασίες πιστοποίησης.

Ο **Λεάνδρος Περιβολαρόπουλος** πήρε το πτυχίο Φυσικής με «Άριστα» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το 1985, λαμβάνοντας σε όλα τα έτη των σπουδών του υποτροφίες του ΙΚΥ. Έλαβε το διδακτορικό του το 1991 από το Πανεπιστήμιο Brown των ΗΠΑ. Διετέλεσε μεταδιδακτορικός ερευνητής στα Πανεπιστήμια Harvard (Center for Astrophysics 1991-1994), MIT (1994-1995), Πανεπιστήμιο Κρήτης (1996-1999), ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος (1999-2002). Από το 2002 είναι μέλος ΔΕΠ του Τμήματος Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2002-2010 αν. καθηγητής, 2010-σήμερα καθηγητής). Σύμφωνα με τη βάση δεδομένων Google Scholar, έχει 192 ερευνητικές εργασίες (πάνω από 110 δημοσιευμένες σε διεθνή περιοδικά με

κριτές) και πάνω από 6.000 αναφορές, από τις οποίες οι 2.100 την τελευταία πενταετία (h index: 43, i10 index: 94). Έχει επιβλέψει 2 διδακτορικές διατριβές και επιβλέπει άλλες 4 υπό εξέλιξη. Έχει διδάξει πάνω από 19 διαφορετικά μαθήματα και έχει συμμετάσχει σε 17 ερευνητικά προγράμματα. Έχει περίπου 100 προσκεκλημένες ομιλίες (οι 70 σε διεθνή συνέδρια). Έχει λάβει διακρίσεις ως κριτής σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά (*Physical Review D* και *Classical-Quantum Gravity*).

Ο **Αλέξανδρος Πολυχρονίδης** είναι καθηγητής Χειρουργικής στο Τμήμα Ιατρικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης και Πρύτανης στο ίδιο πανεπιστήμιο. Διέτελεσε Πρόεδρος του Τμήματος Ιατρικής για δύο συνεχόμενες θητείες και είναι από το 2010 έως σήμερα Διευθυντής της Α' Χειρουργικής Κλινικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Είναι επίσης Πρόεδρος της Ιατρικής Εταιρίας Θράκης από το 2012 έως σήμερα. Έχει πλούσιο δημοσιευμένο έργο, που περιλαμβάνει πάνω από 273 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά.

Ο **Γιώργος Σταμέλος** είναι καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Υπήρξε μέλος της Ολομέλειας και του Συμβουλίου της ΑΔΙΠ από το 2013 έως το 2020. Σήμερα είναι μέλος του Τομεακού Επιστημονικού Συμβουλίου για τις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες του ΕΣΕΤΕΚ. Είναι Διευθυντής του Διαπανεπιστημιακού και Διατμηματικού ΠΜΣ «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» (<https://maher-upatras.gr>), του Εργαστηρίου «Εκπαιδευτική Πολιτική, Οικονομία και Διά Βίου Μάθησης» και συντονιστής του Διαπανεπιστημιακού Δικτύου «Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης» (<http://hepnet.upatras.gr>). Επίσης είναι editor του περιοδικού *Academia*, ενός από τα ελάχιστα ελληνικά περιοδικά που ευρετηριάζεται από το Scopus, το HCÈRES, το DOAJ, κ.λπ. Έχει δημοσιεύσει περίπου 200 εργασίες στο ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά και ισπανικά. Αναλυτικότερες πληροφορίες: [https://upatras.academia.edu/GeorgiosStamelos?from\\_navbar=true&trigger=account-menu](https://upatras.academia.edu/GeorgiosStamelos?from_navbar=true&trigger=account-menu)

**Ioannis Sfindourakis** received in 2012-2013 his Master in Business Economics, Finance and Banking, in collaboration MSc Program between the University of Portsmouth and the Technological Educational Institute of Crete. In 2002-2006 he had his Bachelor in Hellenic Open University «European Cultural Studies» (School of Humanities). He serves as Special Technical Laboratory Staff in the Department of Nutrition & Dietetics Sciences' of the Hellenic Mediterranean University.

Η **Ευαγγελία Ταγκαρέλη** είναι μέλος του διοικητικού προσωπικού της Γραμματείας της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το 2019. Υποστηρίζει διοικητικά τα μέλη της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας στο πλαίσιο της εφαρμογής των διαδικασιών ποιότητας του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας. Είναι πτυχιούχος Τμήματος Μαθηματικών και κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Στατιστική και Επιχειρησιακή Έρευνα.

Ο **Αλέξανδρος Τζάλλας** έλαβε πτυχίο από το Τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Διδακτορικό Δίπλωμα από το Τμήμα Ιατρικής Φυσικής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει εργαστεί σε πλήθος ερευνητικών προγραμμάτων ως προγραμματιστής/ερευνητής και έχει δημοσιεύσει περισσότερες από 160 εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά, συνέδρια και κεφάλαια σε βιβλία, ενώ έχει λάβει περισσότερες από 3.800 αναφορές στο σύνολο του έργου του. Είναι επίκουρος καθηγητής με γνωστικό αντικείμενο τη Βιοϊατρική Τεχνολογία, με έμφαση στην επεξεργασία και ανάλυση βιοϊατρικών δεδομένων στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών της Σχολής Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συνεργαζόμενο μέλος ΔΕΠ του Ινστιτούτου Ψηφιακής Καινοτομίας του Πανεπιστημιακού Ερευνητικού Κέντρου Ιωαννίνων και επίτιμος ερευνητικός συνεργάτης (Honorary Research Fellow) του Τμήματος Μεταβολισμού, Πέψης και Αναπαραγωγής της Ιατρικής Σχολής, του Imperial College στο Λονδίνο (Department of Metabolism, Digestion and Reproduction, Faculty of Medicine, Imperial College London).

Ο **Βασίλης Τσιάντος** είναι καθηγητής Μαθηματικών του Τμήματος Φυσικής του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος. Διετέλεσε μέλος της Ολομέλειας και του Συμβουλίου της Αρχής Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ, Απρίλιος 2013 – Ιανουάριος 2020) και Αντιπρόεδρος της ΑΔΙΠ (Σεπτέμβριος 2015 – Ιανουάριος 2020).

Είναι απόφοιτος του Τμήματος Μαθηματικών του ΑΠΘ (1984). Το διδακτορικό του είναι στις αριθμητικές μεθόδους για συνήθεις διαφορικές εξισώσεις στον μικρομαγνητισμό (Πανεπιστήμιο Μάντσεστερ, 2000). Διαθέτει επιπλέον δύο μεταπτυχιακά διπλώματα (MSc στη Μαθηματική Μοντελοποίηση, Μητροπολιτικό Πανεπιστήμιο Μάντσεστερ, 1996, MPhil στα δίκτυα Ουρών, Πανεπιστήμιο Μπράντφορντ, 1997).

Εργάστηκε ως ερευνητής στο Πολυτεχνείο της Βιέννης, στην ομάδα μικρομαγνητισμού του καθηγητή Ζόζεφ Φίντλερ (Μάιος 2000 – Αύγουστος 2002). Ήταν τακτικός αναπληρωτής καθηγητής στο ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, στο Γενικό Τμήμα Θετικών Επιστημών (ΓΤΘΕ), από το 2003 και από τον Ιούνιο του 2009 τακτικός καθηγητής. Με την εφαρμογή του σχεδίου Αθηνά εντάχθηκε στο Τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών ΤΕ του ΤΕΙ ΑΜΘ. Διετέλεσε Διευθυντής του Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (Ιούνιος 2004 – Ιούνιος 2009). Το ΚΤΕ ΑΜΘ, κατά τη διάρκεια της θητείας του, υλοποίησε περισσότερα από 40 έργα, μεγάλο μέρος των οποίων σε συνεργασία με επιχειρήσεις, επιμηλητήρια και βιομηχανίες. Διετέλεσε Προϊστάμενος του ΓΤΘΕ από τον Σεπτέμβριο του 2011 μέχρι τον διορισμό του ως μέλους της ΑΔΙΠ (Απρίλιος 2013).

Έχει περισσότερες από 50 δημοσιεύσεις σε διεθνή περιοδικά με κριτές, περισσότερες από 20 ανακοινώσεις σε συνέδρια με κριτές. Είναι συγγραφέας δύο βιβλίων μαθηματικών και προγραμματισμού και ενός ebook με πολιτικά/φιλοσοφικά άρθρα του. Οι εργασίες του έχουν περισσότερες από 1.300 ετεροαναφορές με

h-index=15 και i10-index=24 (<https://scholar.google.com/citations?user=ve8gNoAAAAJ&hl=en>).

**Ο Γεώργιος Τσικαλάκης** έλαβε το Διδακτορικό Δίπλωμα από το ΑΠΘ το 2015 με βαθμό «Άριστα» (παμψηφεί 10). Τίτλος εργασίας: Η Κίνηση για τη Δημιουργία Εθνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Τουρκία (1919-1924). Έχει Master of Arts in International Politics στο ULB (Université Libre de Bruxelles) (2002). Τίτλος μεταπτυχιακής Εργασίας: Women's position in the Islamic Republic of Iran. Φοίτησε στο Τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ. Σήμερα είναι ΕΔΙΠ στο Τμήμα Επιστημών Διατροφής-Διαιτολογίας στο Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.

**Ο δρ. Ιωάννης Τσούλος** έλαβε πτυχίο Πληροφορικής από το Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 1998. Το 2001 έλαβε από το ίδιο Τμήμα Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, με αντικείμενο «Παράλληλα Τμηματικά Νευρωνικά Δίκτυα» και το 2006 Διδακτορικό Δίπλωμα από το ίδιο Τμήμα, με αντικείμενο: Καθολική βελτιστοποίηση, μέθοδοι, λογισμικό και εφαρμογές. Έχει εργαστεί σε διάφορα ερευνητικά προγράμματα για το Πανεπιστήμιο Πάτρας, το Πολυτεχνείο Κρήτης, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, καθώς και για το ΤΕΙ Ηπείρου. Επιπλέον, έχει εργαστεί επί σειρά ετών ως Διδάσκων ΠΔ 407/80 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Ελλάδας, καθώς και ως Επιστημονικός Συνεργάτης στο ΤΕΙ Ηπείρου. Έχει δημοσιεύσει επίσης πάνω από 60 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και συνέδρια, και έχει περισσότερες από 800 ετεροαναφορές στο έργο του. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν: καθολική βελτιστοποίηση, γενετικό προγραμματισμό, επεξεργασία βιοιατρικού σήματος. Έχει εργαστεί και ως αυτοαπασχολούμενος προγραμματιστής-αναλυτής, με κύριο αντικείμενο δραστηριότητας την ανάπτυξη εφαρμογών σε κινητές συσκευές android και ios. Κατέχει τη θέση του αναπληρωτή καθηγητή στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Ο Γεώργιος Α. Φραγκιαδάκης** είναι αναπληρωτής καθηγητής «Διατροφής και Μεταβολισμού» στο Τμήμα Επιστημών Διατροφής και Διαιτολογίας του ΕΛΜΕ-ΠΑ. Εργάστηκε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (1999-2001) και στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (2001-2002), σε βαθμίδα επίκουρου καθηγητή και λέκτορα, αντίστοιχα, ως διδάσκων «Βιοχημείας» βάσει του ΠΔ 407/80. Είναι διδάκτωρ (Δρ.) Βιολογίας με γνωστικό αντικείμενο «Βιοχημεία» (Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1996) και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (ΜΔΕ) στη Βιολογία (Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1990).

Ο συλλογικός τόμος με τίτλο *2005-2021: Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές* αποτελεί ένα πολυφωνικό έργο αναφοράς για τη διασφάλιση ποιότητας στη χώρα μας καθώς αναδεικνύει διαφορετικές οπτικές και καλές πρακτικές, καταγράφει τα μείζονα ζητήματα και προκλήσεις του πεδίου, διατυπώνει προτάσεις για το μέλλον, και συμβάλλει στο άνοιγμα ενός γόνιμου ακαδημαϊκού διαλόγου για τη χάραξη πολιτικής.

ISBN E-BOOK 978-618-5709-00-6



Ευρωπαϊκή Ένωση  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα  
**Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,  
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2014-2020  
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης