



ΠΡΑΞΗ:
«ΜΟ.ΔΙ.Π» (Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας) του Πανεπιστημίου Μακεδονίας»
Κωδικός MIS 299516

ΥΠΟΕΡΓΟ:
«ΜΟΔΠΠ του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ» και α/α «01»

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
«Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (Ε.Π.Ε.Δ.Β.Μ.) 2007-2013
Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

ΛΕΩΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 2:
«Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής
ενσωμάτωσης στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου»

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ:
«Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης-
ΜΟΔΠΠ»

Η Πράξη συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και από εθνικούς πόρους, μέσω του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων (Π.Δ.Ε.) του Υπ.Ε.Π.Θ

Παραδοτέο Πακέτο Εργασίας Π.Ε.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΩΡΙΜΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
Δράση Δ1.2: Καταγραφή και μελέτη εξωτερικών μελετών και στοιχείων
Παραδοτέο Π1.2.1: Έκθεση «Καλών Πρακτικών στην Διασφάλιση Ποιότητας της
Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Έρευνας»



Για την εκπόνηση του παραδοτέου απασχολήθηκαν τα κάτωθι μέλη της ομάδας έργου : Κωνσταντίνος Ζωντανός

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2011



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος

Μέρος 1: Ορισμοί ποιότητας και διαδικασίες διασφάλισής της

Ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή και σύγχρονο πλαίσιο

Ποιότητα – Πρότυπα – Κριτήρια – Δείκτες επίδοσης

Πραγματιστικοί ορισμοί ποιότητας

Κατηγοριοποίηση της έννοιας της ποιότητας

Εφαρμόζοντας τις έννοιες της ποιότητας: Η ποιότητα ως μηχανισμός

Λογοδοσία και βελτίωση: Οι δύο πόλοι της ποιότητας

Απαιτήσεις για το σχεδιασμό και ανάπτυξη συστημάτων ποιότητας

Σύνδεση κουλτούρας ποιότητας, συστημάτων ποιότητας και εξωτερικών απαιτήσεων

Γραφειοκρατία και υποταγή ή δημιουργική συμμετοχή και νεωτερισμός;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Μέρος 2: Η ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση

2.A Η έννοια της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση

Ποιότητα στη διδασκαλία στο σύγχρονο διεθνές πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης

Ορισμοί της ποιότητας στη διδασκαλία

‘Καλός διδάσκων’ και ‘καλή διδασκαλία’ στην ανώτατη εκπαίδευση

Σχέση διδασκαλίας και έρευνας

Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας

Μαθησιακές κοινότητες και μαθησιοκεντρικές προσεγγίσεις

2.B Διαδικασίες ενίσχυσης και βελτίωσης της διδακτικής ποιότητας

Συλλογική εργασία και στοχοθέτηση

Το μαθησιακό περιβάλλον ως παράγοντας ποιοτικής μάθησης

Οργανωτικές δομές πρωτοβουλιών ποιοτικής διδασκαλίας

2.Γ Διαδικασίες αποτίμησης και διασφάλισης της διδακτικής ποιότητας

Διδακτική ποιότητα και κατάλογοι κατάταξης πανεπιστημίων

Ποσοτικοί δείκτες επίδοσης για την αποτίμηση της διδασκαλίας

Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης

α. Ερωτηματολόγια στους φοιτητές

β. Αξιολόγηση από ομότιμους κατά τη διδασκαλία (peer-in-class evaluation)

γ. Ο φάκελος υλικού διδασκαλίας (teacher’s portfolio) και άλλες

μεμονωμένες ή μικτές προσεγγίσεις

Βιβλιογραφικές αναφορές

Μέρος 3: Μέθοδοι αποτίμησης ερευνητικού έργου

 <p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i></p> <p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p> <p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
--	--	---

Ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι για την αποτίμηση του ερευνητικού έργου
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μεθόδου αξιολόγησης από ομότιμους
Η μέθοδος της ανάλυσης αναφορών
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μεθόδου ανάλυσης αναφορών
Βιβλιομετρικοί δείκτες στα πλαίσια της ανάλυσης αναφορών
Κατάλογοι κατάταξης περιοδικών (journal rankings)
Συντελεστής απήχησης (impact factor) περιοδικών
Θεματική κάλυψη του Web of Science
Εναλλακτικές της Web of Science βάσεις με δεδομένα αναφορών
a) Scopus
β) Google Scholar
Σύγκριση βιβλιογραφικών βάσεων με δεδομένα αναφορών
Βιβλιογραφικές αναφορές

Μέρος 4: Διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση: Βιβλιογραφία 2006-2011

Πρόλογος

Στόχος του συγκεκριμένου οδηγού είναι να διευκολύνει την προσέγγιση των βασικών εννοιών και της βιβλιογραφίας για θέματα διασφάλισης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Καλύπτει θέματα που σχετίζονται κυρίως με την ποιότητα στους δύο βασικούς άξονες δραστηριοτήτων των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δηλ. α) τη διδασκαλία και μάθηση και β) την έρευνα. Καλύπτονται επίσης θέματα που άπτονται γενικότερα στην εφαρμογή των εννοιών της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και στη δημιουργία διαδικασιών και μηχανισμών αποτίμησης και διασφάλισης της.

Ζητήματα όπως αυτά της αποτελεσματικότητας των μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, της εξισορρόπησης των εξωτερικών πιέσεων για οικονομική λογοδοσία και των εσωτερικών αναγκών για βελτίωση και μετεξέλιξη, της χρήσης ποσοτικών δεικτών επίδοσης και πολλά άλλα έχουν γίνει αντικείμενο οξυτάτης κριτικής και εκτεταμένων συζητήσεων στη διεθνή βιβλιογραφία. Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια σε αυτόν τον οδηγό να παρουσιαστούν όσο το δυνατόν πιο αμερόληπτα και ισότιμα όλες οι αντιτιθέμενες απόψεις και οπτικές.

Ο οδηγός αυτός αποτελεί μία σύνθεση πρωτότυπης βιβλιογραφικής επισκόπησης και προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας για τις βασικές έννοιες της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα δύο πρώτα μέρη βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στα παρακάτω έργα:

Ashcroft, K., & Foreman-Peck, L. (1995). *The lecturer's guide to quality and standards in colleges and universities*. London: Falmer Press.

Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H.T. ... Surssock, A. (Eds.) (2007). *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Brussels: European University Association.

Henard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. Paris: OECD.

Στο τέταρτο μέρος παρατίθεται η πρόσφατη βιβλιογραφία (2006-2011) για θέματα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση η οποία δεν χρησιμοποιήθηκε εντατικά στην προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση.

ΜΕΡΟΣ 1

**ΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
ΚΑΙ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΤΗΣ**



Το ζήτημα της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κάθε άλλο παρά καινοφανές είναι. Ο van Vught (1994) αναφέρει πως η ποιότητα ήταν ένα θέμα που απασχολούσε ήδη κατά τον Μεσαίωνα τα πρώτα πανεπιστήμια. Όπως το θέτει ο Vroeijenstijn (1995): «Η έννοια της ποιότητας δεν είναι νέα. Ήταν ανέκαθεν μέρος της ακαδημαϊκής παράδοσης. Είναι ο εξωτερικός [του ακαδημαϊκού] χώρος που τώρα δίνει έμφαση στην ανάγκη για ποιότητα. Είναι η σχέση μεταξύ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνίας που έχει αλλάξει.» Τα τελευταία χρόνια έχουν επέλθει σημαντικότερες αλλαγές στο συνολικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν: αύξηση και διαφοροποίηση, αλλαγές στο μέγεθος και στη φύση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μείωση πόρων, αλλαγή από ένα 'ελιτίστικο' σύστημα σε ένα 'μαζικό' σύστημα, αλλαγές στις μεθόδους χρηματοδότησης, δημόσιες και κυβερνητικές πιέσεις για αποτελεσματικότητα και λογοδοσία (accountability). Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 το θέμα της ποιότητας και των προτύπων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει λάβει παγκόσμιες διαστάσεις. Αυτό οφείλεται και σε μια σειρά άλλων παραγόντων όπως η ανάδειξη των αγορών ως εργαλείων άσκησης δημόσιας πολιτικής, η επικράτηση της πολιτικής της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management), η παγκοσμιοποίηση και σε ευρωπαϊκό επίπεδο η αυξανόμενη ανάμειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ανώτατη εκπαίδευση. (Amaral, 2007). Η Νέα Δημόσια Διοίκηση (NDM) προωθεί μια οπτική των δημόσιων μανάτζερ ως επιχειρηματιών που έχει ως σκοπό να αφομοιώσει όχι μόνο τις πρακτικές αλλά και τις αξίες των επιχειρήσεων. (Denhardt & Denhardt, 2000). Υπό αυτήν την οπτική οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ως καταναλωτές ή πελάτες και οι πολιτικές αποτίμησης ποιότητας και λογοδοσίας έχουν ως στόχο να διασφαλίσουν πως η ακαδημαϊκή παροχή καλύπτει τις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών. Όλα αυτά τα γεγονότα έχουν πλήξει το κύρος και των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και των ακαδημαϊκών επαγγελματιών (Trow, 1994 ; Reed 2002 ; Scott 1989 ; Halsey 1992) και έχουν κάνει κάποιους να μιλούν για μια αυξανόμενη ροπή πως ένα διοικητισμό (managerialism) (Kogan, 1989) ή ακόμα και έναν αναδύμενο ακαδημαϊκό καπιταλισμό (Slaughter and Leslie, 1997). Στην Ευρώπη η θεσμοθέτηση διαδικασιών αποτίμησης της ποιότητας στα πανεπιστήμια προωθήθηκε κυρίως μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνιας που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της σύγκλισης των εθνικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία της Μπολόνιας υιοθετεί περισσότερο ένα συνεργατικό υπόδειγμα δίνοντας έμφαση στην εκπαιδευτική αποστολή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων και παρέχοντας μια ευελιξία στον ορισμό της ποιότητας και στις διαδικασίες αποτίμησής της στο πλαίσιο των ιδιαίτερων συνθηκών και στόχων του κάθε ιδρύματος. (Amaral and Maglaes, 2004 ; Veiga and Amaral, 2006 ; Amaral, 2007, Froment, 2007). Από την άλλη πλευρά παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια σύγκλιση μεταξύ της Διαδικασίας της Μπολόνιας και της Στρατηγικής της Λισαβόνας (αφορά οικονομικούς στόχους της ΕΕ και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αριστεία στην έρευνα) που οδηγεί μέσω ενός ανταγωνιστικού υποδείγματος σε έναν διαστρωματωμένο ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Amaral, 2007 ; Froment, 2007).

Ποιότητα – Πρότυπα – Κριτήρια – Δείκτες επίδοσης

Ο θεωρητικός ορισμός της ποιότητας αποτελεί αντικείμενο ενός μακρού και έντονου διαλόγου στη διεθνή βιβλιογραφία. Για τον Becher (1989) η ποιότητα δεν ήταν τίποτε άλλο παρά ένα 'δημιούργημα πολιτικής μόδας'. Για τον Neave (1986) η ποιότητα ήταν μια έννοια αβέβαιη όπως και για τους Harvey & Green (1993) που τη θεωρούν ασταθή και αξιακά φορτισμένη. Ο Scott (1994) ήταν σχεδόν απόλυτος ότι: «Κανένας έγκυρος ορισμός της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι δυνατός», ενώ ο Westerheidjen (1999) επισημαίνει την έλλειψη οποιασδήποτε θεωρίας της ποιότητας στη σχετική με την ανώτατη εκπαίδευση βιβλιογραφία. Σε τελευταία ανάλυση «η ποιότητα είναι ένα φιλοσοφικό ζήτημα» όπως ισχυρίζεται η Green (1994). Ενώ η Ashcroft (1997, σ.1) τονίζει:

Οι έννοιες της ποιότητας και των προτύπων είναι ιδιαίτερα προβληματικές. Μπορούν να εξεταστούν υπό το πρίσμα ενός μεγάλου αριθμού εναλλακτικών οπτικών. Οι οπτικές αυτές και η ισχύς που κάθε μια εξασκεί είναι άκρως πολιτικά ζητήματα. Οι ορισμοί της ποιότητας και των προτύπων δεν μπορούν να απομονωθούν από τις αξίες που τις προσδιορίζουν και από τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται σε επίπεδο ακαδημαϊκών ιδρυμάτων αλλά και σε ατομικό επίπεδο.

Εκτός από τη δυσκολία θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας της ποιότητας, πρόσθετες δυσκολίες ανακύπτουν συχνά από τη σύγχυση των όρων ποιότητας και προτύπων (standards). Πρέπει να γίνει σαφώς διακριτό πως ενώ η ποιότητα αφορά διαδικασίες (π.χ. ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως την προσλαμβάνουν οι φοιτητές), τα πρότυπα αφορούν εκβάσεις (outcomes) ή επίτευξη στόχων (achievement). Η σχέση των δύο όρων μπορεί να αποδοθεί με όρους συνεισφοράς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ποιότητα) στην επίτευξη ενός προκαθορισμένου προτύπου ανώτατης εκπαίδευσης. Η σαφής διάκριση μεταξύ των όρων ποιότητας και προτύπων παρέχει τη δυνατότητα διαχωρισμού της ηθικής, ιδεολογικής και παιδαγωγικής διάστασης του θέματος (ποιότητα) από την τεχνική διάσταση (πρότυπα). Η έννοια της ποιότητας είναι σημασιολογικά ιεραρχικά υψηλότερη από την έννοια των προτύπων. Έτσι είναι δυνατόν ένα μάθημα ή ένα πρόγραμμα σπουδών να είναι ποιοτικά χαμηλού επιπέδου κρινόμενο με υψηλού επιπέδου πρότυπα ενώ δεν είναι δυνατόν να είναι υψηλής ποιότητας με βάση χαμηλά πρότυπα. Στην εκπαίδευση τα πρότυπα σχετίζονται με τρεις τομείς δραστηριότητας: α) τα ακαδημαϊκά πρότυπα μετρούν την ικανότητα προσέγγισης ενός προσδιορισμένου επιπέδου ακαδημαϊκής επίτευξης, β) τα πρότυπα υπηρεσιών αξιολογούν τις παρεχόμενες υπηρεσίες ενώ γ) τα πρότυπα ποιότητας μπορούν να περιγραφούν ως κανόνες ή προσδοκίες που διατυπώνονται με τυποποιημένο τρόπο σχετικά με την επιθυμητή πρακτική. Μια επιπλέον σαφής διάκριση πρέπει να γίνει μεταξύ κριτηρίων και προτύπων. Τα κριτήρια και τα πρότυπα είναι στενά συνδεδεμένα μεταξύ τους δεν είναι όμως το ίδιο πράγμα. Ένα πρότυπο αποτελεί

μέτρηση και τα κριτήρια είναι τα μέσα της μέτρησης. Παρατηρείται μια τάση υπό την πίεση των κεντρικών κυβερνητικών αρχών ως κριτήρια να χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο ποσοτικοί δείκτες, οι λεγόμενοι δείκτες επίδοσης. Η διάδοση των δεικτών επίδοσης οφείλεται αφενός στην ευκολία υπολογισμού τους αφετέρου στην υποτιθέμενη αντικειμενικότητά τους. Οι δείκτες επίδοσης, από τη φύση τους, σχετίζονται με ότι είναι άμεσα μετρήσιμο. Είναι πολύ πιο εύκολο να μετρήσεις απλά και άμεσα αποτελέσματα όπως π.χ. οι οικονομικές επιδόσεις παρά σύνθετα φαινόμενα όπως π.χ. οι αλλαγές στις στάσεις και τις νοοτροπίες ή τα μακροπρόθεσμα οφέλη. Το σημαντικό ζήτημα που τίθεται εδώ είναι η συνειδητοποίηση πως οι ορισμοί της επιτυχίας που δίνουν έμφαση σε κάποιες επιδόσεις και όχι σε κάποιες άλλες δεν είναι αξιακά ουδέτερες και πρέπει πάντα να αξιολογούνται οι υποκείμενες αξίες. Στην πράξη οι δείκτες επίδοσης τις περισσότερες φορές εστιάζουν στην επάρκεια παρά στην αποτελεσματικότητα.

Πραγματιστικοί ορισμοί ποιότητας

Οι Harvey & Green (1993) έθεσαν τις βάσεις για μια πραγματιστική (pragmatic) προσέγγιση για τον ορισμό της ποιότητας. Η ποιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρότυπο σημείο αναφοράς (benchmark), ως μια περίπου απόλυτη αλήθεια που δεν επιτρέπει κανένα συμβιβασμό. Εναλλακτικά μπορεί να συζητηθεί με όρους ορίων ελάχιστης επίδοσης τα οποία μια 'ποιοτική' εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί. Τέλος μπορεί να αντιμετωπιστεί με σχετικότητα, σε σχέση με το βαθμό που η διαδικασία αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ποιότητα δεν μπορεί να οριστεί ενιαία και απόλυτα αλλά είναι σχετική με τις οπτικές διαφορετικών ομάδων συμφερόντων που δρουν στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης. Οι διαφορετικές ομάδες συμφερόντων έχουν διαφορετικές προτεραιότητες. Για τους φοιτητές και διδακτικό προσωπικό προτεραιότητα έχει η εκπαιδευτική διαδικασία, για τους εργοδότες τα εξερχόμενα (outcomes) της ανώτατης εκπαίδευσης. Για αυτόν το λόγο η Green (1994) υπογραμμίζει: «Το καλύτερο που μπορεί να επιτευχθεί είναι να προσδιοριστούν όσο πιο ξεκάθαρα είναι δυνατό τα κριτήρια που κάθε ομάδα συμφερόντων (stakeholder) χρησιμοποιεί όταν κρίνει την ποιότητα, και οι ανταγωνιστικές αυτές απόψεις να ληφθούν υπόψη όταν αποτιμήσεις της ποιότητας επιχειρούνται».

Κατηγοριοποίηση της έννοιας της ποιότητας

Στους Harvey & Green (1993) οφείλεται και η κλασική πλέον κατηγοριοποίηση της έννοιας της ποιότητας. Η ποιότητα μπορεί να αναλυθεί σε όρους: α) αριστείας (excellence), β) τελειότητας (perfection), γ) καταλληλότητας σε σχέση με το σκοπό (fitness for purpose), δ) βέλτιστης αξιοποίησης πόρων (value for money) και ε) μετασχηματισμού (transformation). Η ποιότητα ως αριστεία



σχετίζεται με την επιδίωξη διακρίσεων και την εφαρμογή υψηλών προτύπων. Σχετικές με την αριστεία είναι οι αξιολογικές κατατάξεις ιδρυμάτων, η συγκριτική αξιολόγηση ανταγωνιστικών επιδόσεων (benchmarking), η συμμόρφωση με αναγνωρισμένα πρότυπα ποιότητας η ακόμα η επιδίωξη ενός 'χρυσού προτύπου' ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας. Με την ποιότητα ως τελειότητα ή ως συνέπεια το βάρος μετατοπίζεται από την μέτρηση προτύπων εξερχομένων (output standards) στη μέτρηση προτύπων που αφορούν διαδικασίες. Η σχετική αυτή έννοια της ποιότητας εφαρμόζεται περισσότερο σε πρότυπα που αφορούν οργανωτικά θέματα και υπηρεσίες παρά σε ακαδημαϊκά πρότυπα. Η ποιότητα ως καταλληλότητα σε σχέση με έναν σκοπό αντιδιαστέλλεται με τις προηγούμενες ελιτίστικες προσεγγίσεις της ποιότητας. Στην προσέγγιση αυτή το βάρος πέφτει στο αν ένα προϊόν ή μια υπηρεσία επιτυγχάνει τους προκαθορισμένους σκοπούς (π.χ. την διατυπωμένη αποστολή ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος). Η ποιότητα ως βέλτιστη αξιοποίηση πόρων αναφέρεται στο χρηματικό κόστος και υπολογίζεται από τις ομάδες συμφερόντων σε όρους απόδοσης των επενδύσεων. Η ποιότητα ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων είναι η φυσική προτίμηση των κυβερνήσεων και των κεντρικών θεσμών ελέγχου και χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τέλος η ποιότητα ως μετασχηματισμός αναφέρεται στην εξέλιξη και την ενίσχυση των φοιτητών μέσω της μαθησιακής διαδικασίας ή σε αλλαγές στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που θα μετασχηματίσουν τη μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών.

Εφαρμόζοντας τις έννοιες της ποιότητας: Η ποιότητα ως μηχανισμός

Όπως υποστηρίζουν οι Harvey & Newton (2004), ο μηχανισμός διασφάλισης της ποιότητας αναφέρεται στις παρακάτω διαδικασίες: α) αποτίμηση (assessment), β) πιστοποίηση (accreditation), γ) έλεγχος (audit), και δ) εξωτερική εξέταση (external examination). Η **διασφάλιση της ποιότητας** σχετίζεται με τον έλεγχο της ποιότητας μιας διαδικασίας ή των αποτελεσμάτων (outcomes). Ο **έλεγχος της ποιότητας (audit)** αφορά τον εξωτερική εξακρίβωση ότι το ίδρυμα έχει θεσμοθετήσει αποτελεσματικούς εσωτερικούς μηχανισμούς ελέγχου της ποιότητας. Η **αποτίμηση της ποιότητας (quality assessment)** αφορά εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση με βάση κάποια κριτήρια (π.χ. ποιότητα διδασκαλίας). Η **πιστοποίηση της ποιότητας (quality accreditation)** είναι μια διαδικασία που καταλήγει σε μια απόφαση που παρέχει 'εγγυήσεις' για κάποιο ίδρυμα ή πρόγραμμα σπουδών. Η **εξωτερική εξέταση (external examination)** ελέγχει πρότυπα ακαδημαϊκά ή σχετικά με παρεχόμενες υπηρεσίες.

Ο Newton (2007) συσχετίζει τις κατηγορίες ποιότητας των Harvey & Green (1993) με τις διαδικασίες του μηχανισμού διασφάλισης ποιότητας. Για την ποιότητα ως αριστεία η διασφάλιση επιτυγχάνεται μέσω εξωτερικής εξέτασης, πιστοποίησης ή ελέγχου. Η ποιότητα ως καταλληλότητα για έναν σκοπό σχετίζεται με την απαίτηση ενός οργανισμού πιστοποίησης ή διασφάλισης ποιότητας για συμμόρφωση με κάποια προδιαγεγραμμένα πρότυπα (π.χ. European Association for Quality



Assurance in Higher Education-ENQA). Για την ποιότητα ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων χρησιμοποιούνται συνήθως δείκτες επίδοσης όπως π.χ. ποσοστό ολοκλήρωσης φοίτησης ή απασχολησιμότητα των πτυχιούχων. Τέλος για την ποιότητα ως μετασηματισμό μια σειρά μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κύριο τον έλεγχο της βελτίωσης ο οποίος στοχεύει σε μεσο-μακροπρόθεσμες αλλαγές, θέτει νέα ζητήματα και εστιάζει στον μετασηματισμό.

Λογοδοσία και βελτίωση: Οι δύο πόλοι της ποιότητας

Έχει γίνει ήδη φανερό πως και η ποιότητα αλλά και οι μηχανισμοί διασφάλισης της είναι σχετικοί. Σχετικοί ως προς τις ομάδες συμφερόντων (π.χ. διοίκηση, μέλη ΔΕΠ, φοιτητές, διοικητικό προσωπικό), σχετικοί ως προς το συγκεκριμένο πλαίσιο (τις εθνικές και ιδρυματικές ιδιομορφίες) και σχετικοί ως προς τους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας που έχουν υιοθετηθεί. Σε κάθε μηχανισμό διασφάλισης ποιότητας εμπεριέχονται στόχοι εξωτερικοί και εσωτερικοί. Οι εξωτερικοί στόχοι υπό την πίεση των κεντρικών κυβερνητικών υπηρεσιών αφορούν στη λογοδοσία ενώ οι εσωτερικοί στόχοι στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η λογοδοσία απαιτεί εξωτερικό έλεγχο και δημοσιευμένα αποτελέσματα (outcomes) ενώ η ενίσχυση της ποιότητας απαιτεί διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας σε ιδρυματικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ακαδημαϊκού γνωστικού αντικείμενου. Η εξισορρόπηση εξωτερικών και εσωτερικών στόχων οριοθετεί τους 'κανόνες' εγκαθίδρυσης μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας. Σύμφωνα με αυτούς τους 'κανόνες' τα πανεπιστήμια είναι υπεύθυνα για την ποιότητα και τα πρότυπα. Απαιτείται να θεσμοθετηθούν συστήματα διαχείρισης και βελτίωσης της ποιότητας που θα συμμορφώνονται με τις ανάγκες λογοδοσίας. Τα συστήματα αυτά οφείλουν να είναι ολοκληρωμένα, διαφανή και να στηρίζονται στην αυτοαξιολόγηση.

Απαιτήσεις για το σχεδιασμό και ανάπτυξη συστημάτων ποιότητας

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

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



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

Παρομοίως η ανάπτυξη μιας ‘κουλτούρας ποιότητας’ που θα υποστηρίζει ένα επιτυχές σύστημα διασφάλισης ποιότητας απαιτεί:

- Μια ανοικτή και ενεργή ανάληψη υποχρέωσης για ποιότητα σε όλα τα επίπεδα
- Θέληση για άσκηση συνεχούς αυτοαξιολόγησης
- Ένα σταθερό ρυθμιστικό πλαίσιο καθώς και σαφήνεια και συνέπεια στις διαδικασίες
- Ρητές υπευθυνότητες για ποιοτικό έλεγχο και διασφάλιση ποιότητας
- Έμφαση στη λήψη ανατροφοδότησης από ένα πλήθος συστατικών παραγόντων
- Σαφή δέσμευση στον προσδιορισμό και στη διάχυση καλών πρακτικών
- Άμεση, κατάλληλη και ευαίσθητη διοικητική πράξη για την αποκατάσταση προβλημάτων η οποία θα υποστηρίζεται από σχετική πληροφόρηση.

Σύνδεση κουλτούρας ποιότητας, συστημάτων ποιότητας και εξωτερικών απαιτήσεων

Η ενσωμάτωση όλων των συστατικών ενός αποτελεσματικού συστήματος ποιότητας και η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας που το υποστηρίζει παρέχουν τη βάση πάνω στην οποία ένα ίδρυμα μπορεί, πρώτον, να αντιμετωπίσει την πρόκληση εξωτερικού ελέγχου, αξιολόγησης ή πιστοποίησης και, δεύτερον, να αναπτύξει μια ικανότητα για ανάληψη της ευθύνης για ευρεία αυτοαξιολόγηση. Ως προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση ενός τέτοιου εγχειρήματος ο Williams (1996) θεωρεί την «ευθυγράμμιση» τριών παραγόντων: φιλοσοφίας, τεχνολογίας και πλαισίου. Για τον Williams: ως φιλοσοφία ορίζεται ‘οι κοινές αξίες και ιδανικά που σχετίζονται με την προσέγγιση της ποιότητας’ (κουλτούρα ποιότητας), η τεχνολογία ισοδυναμεί με ‘όλο το εύρος των εργαλείων, τεχνικών και λειτουργικών διαδικασιών που προωθούν και υποστηρίζουν τη διασφάλιση και την ενίσχυση της ποιότητας’ (σύστημα ποιότητας) ενώ το πλαίσιο αναφέρεται στη ‘μοναδικότητα της αποστολής’ και στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε ένα ίδρυμα.

Η εξωτερική αξιολόγηση ή Εξωτερική Επιτήρηση Ποιότητας (External Quality Monitoring)



αποτελεί το βασικό όχημα για την εφαρμογή ενός εξωτερικού ρυθμιστικού πλαισίου στα συστήματα διασφάλισης ποιότητας που αναπτύσσονται εντός των πανεπιστημίων. Η εξωτερική αξιολόγηση έχει ως στόχο να εξετάσει εάν οι εσωτερικές αυτοαξιολογήσεις (για τα ισχυρά χαρακτηριστικά και τις αδυναμίες προς βελτίωση) είναι ακριβείς και τεκμηριωμένες. Το κύριο ερώτημα που σχετίζεται με την εξωτερική αξιολόγηση είναι εάν αποτελεί μια απειλή που πρέπει να αντιμετωπιστεί ή μια πρόκληση που προσφέρει ευκαιρίες. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα σχετίζεται με το βαθμό που ένα ίδρυμα έχει εγκαθιδρύσει ένα αποτελεσματικό σύστημα ποιότητας στο οποίο η αυτοαξιολόγηση έχει διεξαχθεί με αυτοκριτική διάθεση. Σε τέτοια περίπτωση ο «δείκτης εκπλήξεων» όπως το θέτει ο Williams (1996) θα είναι πολύ μικρός. Όταν δηλ. ένα ίδρυμα γνωρίζει τον εαυτό του καλά δεν αναμένει εκπλήξεις από την εξωτερική αξιολόγηση.

Γραφειοκρατία και υποταγή ή δημιουργική συμμετοχή και νεωτερισμός;

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

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

Ο Newton (2000 ; 2002) σε σχετικές εθνογραφικές έρευνες σε μέλη ΔΕΠ πανεπιστημίων με ανεπτυγμένα συστήματα ποιότητας εντοπίζει μια μεγάλη αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που αποκαλεί 'τυπικά σημαινόμενα' και 'πλαισιωμένα σημαινόμενα' της ποιότητας. Οι κυριάρχες, δηλ., έννοιες της ποιότητας όπως αναδείχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '90 έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τις συγκεκριμένες αντιλήψεις των μελών ΔΕΠ μια δεκαετία αργότερα. Η ποιότητα για τα μέλη ΔΕΠ προσλαμβάνεται στην πράξη ως τελετουργισμός, τήρηση προσχημάτων και διαχείριση με σκοπό τη δημιουργία εντυπώσεων.

Όπως έχει ήδη διατυπωθεί από τα τέλη της δεκαετίας του '90: «Κάθε μοντέλο, μέθοδος ή σύστημα διασφάλισης ποιότητας, πάντοτε θα επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε ακαδημαϊκό ίδρυμα και το υφιστάμενο πλαίσιο

λειτουργίας του. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως η επιτυχία ενός συστήματος εξαρτάται λιγότερο από την αυστηρότητα εφαρμογής του και περισσότερο από την ενδεχόμενη χρήση του από τους συμμετέχοντες και από το πώς το σύστημα θεωρείται και ερμηνεύεται από αυτούς.» (Newton, 1999).

Ακόμα και προσεγγίσεις της ποιότητας, όπως η προσέγγιση της Κουλτούρας της Ποιότητας που προωθεί η European University Association (EUA 2006, 2005), που διαφέρουν σημαντικά από τις παραδοσιακές στρατηγικές διασφάλισης ποιότητας δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στον προσανατολισμό προς την ανάπτυξη και στη θεμελίωση σε αξίες δεν είναι ουδέτερες στην εφαρμογή τους. Κάθε στρατηγική απόφαση που αποβλέπει στην ενίσχυση της ποιότητας με βάση προκαθορισμένα κριτήρια πρέπει πάντοτε να ελέγχεται για τις μη εκούσιες συνέπειές της. Στο πλαίσιο αυτό οι Vettori, Lueger & Knassmüller (2007) ορίζουν πως οι στρατηγικές αποφάσεις για την ποιότητα μπορούν να χαρακτηρισθούν με βάση την αναγωγή τους σε ένα συνεχές διαφορετικών επιλογών το οποίο προσδιορίζεται από τουλάχιστον δύο πόλους (ζώνες αμφιταλάντευσης). Τέτοιες 'ζώνες αμφιταλάντευσης' ορίζονται σε τέσσερα επίπεδα: 1. Στρατηγικές που εκπορεύονται από τη διοίκηση vs. Στρατηγικές που είναι προσανατολισμένες σε όλες τις ομάδες συμφερόντων, 2. Συστήματα αξιολόγησης προσανατολισμένα στον έλεγχο vs. Συστήματα αξιολόγησης προσανατολισμένα στην ανάπτυξη, 3. Προτυποποίηση vs. Νεωτερισμός, 4. Εξωτερική σκοπιμότητα vs. Εσωτερική σκοπιμότητα.

Οι Vettori et al. (2007) καταλήγουν πως για να είναι αποτελεσματικό ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας που στηρίζεται στην προσέγγιση της EUA για την ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας θα πρέπει:

- Η διοίκηση να εκχωρήσει εξουσία σε όλους τους ενεργούς συμμετέχοντες στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, δίνοντάς τους το δικαίωμα να αναπτύξουν τους δικούς τους ποιοτικούς στόχους, πρωτοβουλίες και μέτρα (στα πλαίσια του συνολικού πλαισίου που ορίζεται από την αποστολή του ιδρύματος) και κάνοντας παραγωγική χρήση των αυτό-οργανωτικών τους ικανοτήτων.
- Να δημιουργηθεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης πως όλες οι ομάδες έχουν τη θέληση και την ικανότητα να αναλάβουν τις ευθύνες τους για την οργανωτική μετεξέλιξη του ιδρύματος.
- Να διαμορφωθεί ένα ικανοποιητικό σύστημα κυκλοφορίας των πληροφοριών που θα διασφαλίζει επαρκή επικοινωνία με σκοπό τον αμοιβαίο συμβιβασμό.
- Να αναγνωρισθούν και να ληφθούν υπόψη τα ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας που έχει ήδη αναπτυχθεί σε ένα ίδρυμα και αναπτυχθούν στρατηγικές που είναι κατάλληλες για τις δεδομένες συνθήκες.

Βιβλιογραφικές αναφορές



Amaral, A. (2007). Higher education and quality assessment: The many rationales for quality. In: L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 6-10). Brussels: European University Association.

Amaral, A., & Maglaes, A. (2004). Epidemiology and the Bologna saga. *Higher Education*, 48, 79-100.

Ashcroft, K., & Foreman-Peck, L. (1995). *The lecturer's guide to quality and standards in colleges and universities*. London: Falmer Press.

Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Denhardt, R.B., & Denhardt, J. (2000). The New Public Service: Serving rather steering. *Public Administration Review*, 60(6), 1-24.

European University Association. (2005). *Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture Project 2002-2003*. Brussels: EUA.

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: EUA.

Froment, E. (2007). Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives. In: L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 11-13). Brussels: European University Association.

Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. In: D. Green (Ed.), *What is quality in higher education* (pp. 3-20). Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Halsey, A.H. (1992). *Decline of the donnish dominion: The British academic professions in the twentieth century*. Oxford: Clarendon Press.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.

Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.

Kogan, M. (1989). *Evaluating higher education*. London: Jessica Kingsley.

Neave, G. (1986). The all-seeing eye of the Prince in Western Europe. In: G.C. Moodie (Ed.), *Standards and criteria in higher education* (pp. 157-170). Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Newton, J. (1999). Implementing quality assurance policy in a higher education college: Exploring the tensions between the ‘managers’ and ‘managed’. In: M. Fourie, A.H. Strydom, & J. Stetar (Eds.), *Reconstructing quality assurance: Programme assessment and accreditation* (pp. 4-51). Bloemfontein: University of the Orange Free State Press.

Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality?: Academics perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.

Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.

Newton, J. (2007). What is quality?. In: L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 14-20). Brussels: European University Association.

Reed, M. (2002). New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: A review and assessment. In: A. Amaral, G.A. Jones, & B. Karseth (Eds.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* (pp. 136-186). Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.

Scott, P. (1989). The power of ideas. In: C. Ball, & H. Eiggins (Eds.), *Higher education into 1990s: New dimensions* (pp. 7-16). Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Scott, P. (1994). Recent developments in quality assessment in GB. In: D. Westerheijden, J. Brennan & P. Maassen (Eds.), *Changing contexts of quality assessment* (pp. 51-75). Utrecht: Uitgeverij LEMMA.

Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimor: John Hopkins Press.

Trow, M. (1994). *Managerialism and the academic profession: Quality and control*. Higher Education Report, no. 2. London: Quality Support Centre.

Van Vught, F.A. (1994). Quality measurement and quality assurance in European higher education. In: D. Westerheijden, J. Brennan & P. Maassen (Eds.), *Changing contexts of quality assessment* (pp. 31-50). Utrecht: Uitgeverij LEMMA.

Veiga, A., & Amaral, A. (2006). The open method of coordination and the implementation of the Bologna Process. *Tertiary Education Management*, 12(4), 283-295.

Vettori, O., Lueger, M., & Knassmüller, M. (2007). Dealing with ambivalences: Strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning. In: L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 21-27). Brussels: European University Association.

Vroeijenstijn, A.I. (1995). *Improvement and accountability: Navigating between Scylla and Charybdis: Guide for quality assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Westerheidjen, D.F. (1999). Where are the quantum jumps in quality assurance? Development of a decade of research on a heavy particle. *Higher Education*, 38(2), 233-254.

Williams, G. (1996). Taking up the new HEFCW challenge. In: R.P.T. Aylett, & K.J. Gregory (Eds.), *Departmental review in higher education: Conference proceedings*. London: Goldsmiths College.

ΜΕΡΟΣ 2

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

	 <p>ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i></p>	 <p>ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>
<p>Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο</p>	<p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ</p>	
<p>Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης</p>		

A. Η έννοια της ποιότητας στη διδασκαλία και στη μάθηση

Ποιότητα στη διδασκαλία και σύγχρονο διεθνές πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης

Οι πρόσφατες εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν φέρει στο προσκήνιο με μεγαλύτερη έμφαση θέματα που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχεται στους φοιτητές. Η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης που ξεκίνησε από τη δεκαετία του '60 και κορυφώθηκε μετά τη δεκαετία του '80 έχει σηματοδοτήσει μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς το ρόλο των πανεπιστημίων. Η αλλαγή αυτή οδηγεί σε επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας. Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τους Coaldrake & Stedman (1999), μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η διδασκαλία ήταν η βασικότερη λειτουργία των πανεπιστημίων. Όμως η εξαγωγή του γερμανικού μοντέλου έρευνας και διδασκαλίας στο ΗΒ και στις ΗΠΑ κατέστησε την έρευνα πρωταρχικό μέλημα των πανεπιστημίων κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, ενώ ταυτόχρονα υποβάθμισε τη διδασκαλία ως μια δευτερεύουσα δραστηριότητα. Με την ταχεία εξάπλωση της ανώτατης εκπαίδευσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια η σημασία της διδασκαλίας επανεξετάζεται και επαναξιολογείται.

Οι αλλαγές στη δομή χρηματοδότησης πολλών πανεπιστημίων αυξάνουν επίσης την έμφαση σε θέματα ποιότητας της διδασκαλίας. Το σύγχρονο κράτος, το 'κράτος-αξιολογητής' (Neave, 1998) είναι ένα κράτος που επιδιώκει κυρίως τη βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων και τη δημόσια λογοδοσία. Τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης οφείλουν να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις σχετικές με τη χρηματοδότηση απαιτήσεις του κράτους. Επιπλέον, ολοένα και περισσότερο η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται ως επένδυση η οποία θα πρέπει μακροπρόθεσμα να συνεισφέρει στην ευημερία. Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση θα πρέπει άρα να εξετάζεται πολύ προσεκτικά η απόδοση της επένδυσης (York, 2000). Οι φοιτητές που συχνά καλούνται να καταβάλουν δίδακτρα για τις σπουδές τους στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν

υψηλότερες απαιτήσεις για την ποιότητα της διδασκαλίας στα προγράμματα διδασκαλίας που παρακολουθούν (Telford & Masson, 2005). Γενικότερα, σύμφωνα με την Green (1993), όσο πιο πολύ «η κουλτούρα της ανώτατης εκπαίδευσης» καθίσταται «περισσότερο προσανατολισμένη στην αγορά», οι εξωτερικές απαιτήσεις για ποιότητα στη διδασκαλία αυξάνουν.

Η ίδια η σύνθεση του πληθυσμού των φοιτητών έχει αλλάξει σημαντικά από τη δεκαετία του '60 και συνεπακόλουθα έχουν διαφοροποιηθεί και οι σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση προσδοκίες των φοιτητών. Η ανώτατη εκπαίδευση δεν περιορίζεται πλέον σε μια μικρή ελίτ. Το διαδίκτυο έχει συνεισφέρει στη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και συχνά τα ιδρύματα συναγωνίζονται για την προσέλκυση των καλύτερων φοιτητών σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Οι καθηγητές καλούνται πολλές φορές να διδάξουν έναν διεθνή φοιτητικό πληθυσμό και κατά συνέπεια οφείλουν να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές στρατηγικές. Η κινητικότητα των φοιτητών, που προωθείται μέσω του προγράμματος Erasmus ή μέσω διεθνών υποτροφιών, παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να συγκρίνουν την ποιότητα της διδασκαλίας σε διαφορετικά ιδρύματα.

Οι διδακτικές μέθοδοι έχουν επίσης εξελιχθεί. Οι καθηγητές που επιθυμούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους πτυχές της online μάθησης χρειάζεται να εξοικειωθούν με νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Μια νέα γενιά καθηγητών, μεγαλωμένη με τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας και το διαδίκτυο, θα αντικαταστήσει σύντομα τη σημερινή γενιά των καθηγητών που θα συνταξιοδοτηθεί. Οι νέοι καθηγητές είναι πολύ πιθανό να έχουν μια νέα οπτική για την ποιότητα της διδασκαλίας και να υιοθετήσουν μια πιο ολοκληρωμένη επαγγελματική ταυτότητα που θα επαναπροσδιορίζει τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας (Bauer & Henkel, 1997). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται ολοένα και περισσότερο σε μεθόδους παράδοσης μέσω του διαδικτύου. Οι μικτοί λειτουργικοί τρόποι μάθησης έχουν καταστεί πλέον κοινοί: τα περισσότερα διεθνή προγράμματα εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης απαιτούν επιπλέον κάποια επαφή με φυσική παρουσία για εκπαιδευτικούς ή διοικητικούς σκοπούς. Γενικότερα άτομα που βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από τα πανεπιστήμια και εργαζόμενοι ενήλικες είναι συνήθως οι πρώτοι που επωφελούνται από τις νέες μορφές μάθησης. Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η δια βίου εκπαίδευση παρέχει μια δεύτερη ευκαιρία σε όσους δεν είχαν καταφέρει να σπουδάσουν σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε το 2006 μια διακήρυξη με τίτλο «Ποτέ δεν είναι αργά για να μάθεις», η οποία τονίζει πως η δια βίου μάθηση βρίσκεται στο επίκεντρο της φιλόδοξης Διαδικασίας της Λισαβόνας 2010 (Marginson & van der Wende, 2007).

Ορισμός της ποιότητας στη διδασκαλία

Εξαιτίας όλων των αλλαγών που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια και σκιαγραφήθηκαν παραπάνω, πολλά ερωτήματα αναφορικά με την ποιότητα στη διδασκαλία αναδύονται στη σχετική βιβλιογραφία. Οι Ryan, Fraser & Dearn (2004) αναρωτιούνται αν «μπορεί η κατοχή ενός διδακτορικού τίτλου σπουδών να θεωρείται ενδεικτική της διδακτικής ικανότητας;» Μερικά από τα πιο βασικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Τι συνιστά «καλή» και κατάλληλη διδασκαλία;
- Μπορεί να προσδιοριστεί και επιτευχθεί μια κουλτούρα ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση η οποία θα υποστηρίζει την ποιότητα της διδασκαλίας;

Ο ορισμός της ποιότητας της διδασκαλίας συναρτάται από τον γενικότερο ορισμό της ποιότητας και τις σχετικές εναλλακτικές (και συχνά αντικρουόμενες) οπτικές που προκύπτουν και οι οποίες εξετάστηκαν στο πρώτο μέρος αυτού του οδηγού. Συνοψίζοντας, ο Biggs (2001) επισημαίνει ότι η ποιότητα μπορεί εναλλακτικά να προσδιοριστεί είτε ως εκροή είτε ως ιδιοκτησία

είτε ως διαδικασία. Αντίστοιχα, λοιπόν, και για το θέμα της ‘ποιότητας της διδασκαλίας’ συναντά κανείς στη βιβλιογραφία ένα πλήθος ανταγωνιστικών ορισμών.

Όπως έχει προαναφερθεί, σύμφωνα με τους Harvey & Green (1993), η ποιότητα μπορεί να αναλυθεί σε όρους: α) αριστείας (excellence), β) τελειότητας (perfection), γ) καταλληλότητας σε σχέση με το σκοπό (fitness for purpose), δ) βέλτιστης αξιοποίησης πόρων (value for money) και ε) μετασχηματισμού (transformation). Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αμφισβήτηση σχετικά με το κατά πόσο οι παραπάνω οπτικές είναι διακριτές και ισοδύναμες και σχετικά με τον εάν η ποιότητα ως ‘βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων’ δεν διαχέεται και κυριαρχεί σε όλες τις άλλες διαφορετικές οπτικές. Έτσι, π.χ., ο Franklin (1992) και ο Scott (1998) ισχυρίζονται πως ο ορισμός της ποιότητας ως ‘καταλληλότητας σε σχέση με το σκοπό’ (fitness for purpose) προέρχεται από μια καταναλωτική και προτυποποιητική αντίληψη της ανώτατης εκπαίδευσης η οποία στην ουσία υπονομεύει την ‘ποιότητα’ της διδασκαλίας. Ο Newton (2002) αποδίδει τις αιτιάσεις των καθηγητών των βρετανικών πανεπιστημίων για αυξημένο διοικητισμό, γραφειοκρατία και επιβολή στην υιοθέτηση από τον Οργανισμό Διασφάλισης Ποιότητας του Ηνωμένου Βασιλείου ενός συστήματος ποιότητας που βασίζεται κατεξοχήν στον ορισμό της ποιότητας ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων. Επίσης, ο Cartwright (2007) αναφέρει πως οι εξωτερικές αξιολογήσεις που γενικά στηρίζονται στον ορισμό της ποιότητας ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων δυσανασχετούν το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημίων. Πολλά μέλη ΔΕΠ πιστεύουν πως οι αξιολογήσεις απασχολούνται κυρίως με οικονομικούς δείκτες παρά με την διδακτική και μαθησιακή εμπειρία.

Μια άλλη δυσκολία που αναφέρεται όταν γίνεται απόπειρα για έναν ενιαίο ορισμό της ποιότητας και άρα και της ποιότητας της διδασκαλίας προκύπτει από το γεγονός πως η ποιότητα είναι σχετική με τις οπτικές διαφορετικών ομάδων συμφερόντων που δρουν στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης. Η αντίληψη

των φοιτητών για θέματα ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια. Η έννοια του φοιτητή ως καταναλωτή και της ανώτατης εκπαίδευσης ως εμπορεύματος που διατίθεται στην αγορά προωθήθηκε έντονα στο ΗΒ από τα χρόνια της διακυβέρνησης της Margaret Thatcher (Amaral, 2007) . Ακόμα όμως και να θεωρηθεί αγορά η ανώτατη εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική θα έπρεπε να είναι τέλεια ανταγωνιστική (Leslie & Johnson, 1974) και οι φοιτητές και οι οικογένειές τους να είναι σε θέση να κάνουν ορθολογικές οικονομικές επιλογές. Γεγονός το οποίο αμφισβητεί έντονα ο Dill (1997) ο οποίος θεωρεί: α) τους φοιτητές ‘άνωριμους καταναλωτές’ εφόσον δεν διαθέτουν επαρκή πληροφόρηση για τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα εναλλακτικών προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών και β) την αγορά της ανώτατης εκπαίδευσης ‘ημιαγορά’ και όχι αγορά προσανατολισμένη στον καταναλωτή με συνέπεια το κράτος ή οι κρατικοί μηχανισμοί, οι οποίοι δρουν για λογαριασμό των τελικών καταναλωτών, να έχουν πληρέστερη από τους φοιτητές πληροφόρηση σχετικά με την αγορά και να βρίσκονται σε καλύτερη διαπραγματευτική θέση από του παρόχους της εκπαίδευσης (πανεπιστήμια) ως μαζικοί αγοραστές (Amaral, 2007). Παρόμοια οι Dickinson, Pollock & Troy (1995, σ. 63) ισχυρίζονται πως «η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερη περίπτωση υπό την έννοια πως είναι δύσκολο για τον πελάτη να αξιολογήσει την ποιότητα και τη σημασία της υπηρεσίας». Είναι γεγονός πως μερικές φορές μόνον αρκετά χρόνια μετά την αποφοίτηση ένας φοιτητής μπορεί να κατανοήσει γιατί ένα συγκεκριμένο μάθημα ήταν χρήσιμο. Η έρευνα των Telford & Masson (2005) επιβεβαιώνει πως υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των οπτικών των διαφορετικών ομάδων συμφερόντων που δρουν στην ανώτατη εκπαίδευση. Όμως στην ίδια έρευνα αποδεικνύεται πως το γεγονός της διαφορετικής οπτικής μεταξύ των ομάδων συμφερόντων δεν μπορεί από μόνο του να εξηγήσει την ικανοποίηση ή την έλλειψη ικανοποίησης από την πλευρά των φοιτητών.

Πολλοί ερευνητές ορίζουν την ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση ως τη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας. Ο Hau (1996) υποστηρίζει πως η ποιότητα

στην ανώτατη εκπαίδευση, και ιδιαίτερα η ποιότητας της διδασκαλίας, πηγάζει από μια αέναη διαδικασία μείωσης και περιορισμού ελαττωμάτων. Οι Argyris & Schön (1974) προσδιορίζουν πως για τη βελτίωση της ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα έπρεπε να ακολουθείται μια διαδικασία με διπλή ανάδραση. Η πρώτη ερώτηση που θα έπρεπε να υποβάλουμε είναι «κάνουμε τα πράγματα με το σωστό τρόπο;», όμως αυτή η ερώτηση από μόνη της δεν αρκεί. Μια δεύτερη ερώτηση πρέπει να ακολουθεί «κάνουμε τα σωστά πράγματα;». Έτσι, π.χ. η ερώτηση εάν η ποιότητα των ακαδημαϊκών παραδόσεων είναι καλή δεν αρκεί. Ένα ίδρυμα θα έπρεπε να θέσει επιπλέον την ερώτηση εάν προσφέρει άλλους τρόπους διδασκαλίας πέραν των παραδοσιακών ακαδημαϊκών παραδόσεων.

Η European Universities Association (EUA) στο πρόγραμμα ‘Quality Culture’, 2002-2006, ορίζει πως κάθε κουλτούρα ποιότητας βασίζεται σε δύο διακριτά στοιχεία:

- Ένα σύνολο κοινών αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και ανάληψη της ευθύνης για ποιότητα
- Ένα δομικό διοικητικό στοιχείο με σαφώς προσδιορισμένες διαδικασίες που ενισχύει την ποιότητα και συντονίζει τις προσπάθειες.

Για τους Harvey & Stensaker (2008) ο παραπάνω ορισμός χαρακτηρίζεται από έναν μεγάλο βαθμό ασάφειας. Η κουλτούρα της ποιότητας δεν πρέπει να θεωρείται μια έννοια ικανή να απαντήσει σε προκλήσεις αλλά μάλλον μια έννοια που βοηθάει να εντοπιστούν προκλήσεις. Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα πρέπει πρώτα να αναρωτηθούν ποια είναι στην πραγματικότητα πριν επιχειρήσουν να αλλάξουν. «Μια κουλτούρα ποιότητας δεν είναι κάτι που μπορεί να συγκροτηθεί ανεξάρτητα από το πλαίσιο λειτουργίας και τις ιδιαίτερες συνθήκες» (Harvey & Stensaker, 2008).

Στον πίνακα που ακολουθεί οι Harvey & Stensaker (2008) παρουσιάζουν πως σχετίζονται οι διαφορετικοί ορισμοί της ποιότητας με ελιτίστικες και δημοκρατικές πλευρές της κουλτούρας

	Κουλτούρα	
<i>Ποιότητα</i>	Ελιτιστική	Δημοκρατική
Αριστεία	Δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο μόνον ο άριστος ευημερεί ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους	Δημιουργία ενός συνόλου διαμοιρασμένων, κοινά βιωμένων κατανοήσεων των τρόπων σχεδιασμού, υποστήριξης και επιδιώξεων της αριστείας.
Συνέπεια	Διασφάλιση πως οι τομείς υψηλής φήμης λειτουργούν συνεπώς	Καθένας αναλαμβάνει την ευθύνη να διασφαλίσει ότι στην εργασία του ανταποκρίνεται στις κοινές προσδοκίες και προδιαγραφές
Καταλληλότητα προς τον σκοπό	Προσδιορισμός ενός ελιτίστικου σκοπού και διασφάλιση πως το κάθε τι συμμορφώνεται με αυτόν τον σκοπό	Κοινή κατανόηση του σκοπού και των τρόπων επιδίωξης επίτευξής του
Βέλτιστη αξιοποίηση πόρων	Μόχλευση της φήμης του ιδρύματος με στόχο την προσέλκυση χρημάτων από χρηματοδοτικές πηγές υψηλού προφίλ και διασφάλιση ότι τα χρήματα ξοδεύονται ικανοποιητικά για τους δωρητές	Ανάπτυξη ενός εσωτερικού συνόλου αξιών που διασφαλίζει ότι οι πόροι χρησιμοποιούνται επαρκώς και αποτελεσματικά
Μετασχηματισμός	Διασφάλιση πως οι άριστοι φοιτητές είναι προετοιμασμένοι για σημαντικές επαγγελματικές θέσεις και πως οι κορυφαίοι ερευνητές υποστηρίζονται πλήρως έτσι ώστε να προσελκύουν και να συμμετέχουν σε σημαντικά ερευνητικά προγράμματα	Ανάπτυξη μιας προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη όλες τις ομάδες συμφερόντων και αποβλέπει στην ενδυνάμωση φοιτητών και ερευνητών δίνοντας προτεραιότητα στην ανάπτυξη των συμμετεχόντων στη διαδικασία ανάπτυξης της μάθησης και της γνώσης

Για τον Skelton (2005), επειδή δεν υπάρχει ενιαία αντίληψη του τι συνιστά «αριστεία στη διδασκαλία», υπάρχουν διαφορετικοί τύποι κουλτούρας

της ποιότητας. Ο Skelton διακρίνει τέσσερις μετα-αντιλήψεις της διδακτικής αριστείας στην ανώτατη εκπαίδευση: παραδοσιακή, επιτελεστική, ψυχολογοποιημένη και κριτική. Ένα ίδρυμα μπορεί να αποφασίσει να αλλάξει τη δική του κουλτούρα ποιότητας σχετικά με τη διδακτική αριστεία. Όμως πριν επιχειρήσει να επιδιώξει την αλλαγή πρέπει προηγουμένως να εξετάσει τι θεωρεί τη δεδομένη χρονική στιγμή ως διδακτική αριστεία και να επιθεωρήσει τον τρόπο λειτουργίας του ιδρύματος.

‘Καλός διδάσκων’ και ‘καλή διδασκαλία’ στην ανώτατη εκπαίδευση

Ο ρόλος και το κύρος που αποδίδεται στα διδακτικά καθήκοντα στο πλαίσιο της ανώτατης εκπαίδευσης επαναξιολογείται καθώς οι εξωτερικές απαιτήσεις για ποιότητα αυξάνονται. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υπερτερεί της ποιότητας του εκπαιδευτικού του προσωπικού. Στην κλασική πλέον μελέτη του, ο Boyer (1990) τονίζει πως στη διδασκαλία πρέπει να αποδοθεί υψηλότερο κύρος και πρέπει να αναλάβει έναν εξειδικευμένο ρόλο ως ένας από τους τέσσερις τύπους ακαδημαϊκότητας που ορίζει. Υποστηρίζει ένθερμα την ανάγκη ενσωμάτωσης της ‘ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας’ (scholarship of teaching) στην κουλτούρα της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Για να ενισχύσει κανείς την αριστεία στη διδασκαλία είναι απαραίτητο να γνωρίζει τι συνιστά ‘καλή διδασκαλία’. Αρκετά χαρακτηριστικά ενός ‘καλού διδάσκοντα’ έχουν επανειλημμένα προσδιοριστεί στη σχετική βιβλιογραφία. Ο Feldman (1976) καταγράφει την ευαισθησία του διδάσκοντα στο επίπεδο και στην πρόοδο της τάξης, τη σαφήνεια των απαιτήσεων του μαθήματος, τις κατανοητές επεξηγήσεις, το σεβασμό προς τους φοιτητές και την ενθάρρυνση ανεξάρτητης σκέψης ως τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ‘καλού διδάσκοντα’. Ο Shulman (1987) δίνει έμφαση στις παιδαγωγικές γνώσεις και στον πλήρη έλεγχο της διδακτέας ύλης. Ο Marsh (1987) αναφέρει τον κατάλληλο φόρτο εργασίας

από την πλευρά των φοιτητών, τις σαφείς επεξηγήσεις, την ενσυναίσθηση (empathy) με τους φοιτητές, την ανοικτή στάση των διδασκόντων και την ποιότητα των διαδικασιών αξιολόγησης. Οι Entwistle & Tait (1990) επισημαίνουν τους σαφείς στόχους, κατάλληλο φόρτο εργασίας και βαθμό δυσκολίας, δυνατότητα επιλογής εργασιών, ποιότητα των επεξηγήσεων, κατάλληλο ρυθμό παραδόσεων, ενθουσιασμό κατά την παράδοση και ενσυναίσθηση με τους φοιτητές ως ουσιαστικά χαρακτηριστικά.

Ο Webstock (1999) υπογραμμίζει πως ‘καλή διδασκαλία’ είναι ένας τύπος διδασκαλίας που συσχετίζεται με την καταγεγραμμένη εκπαιδευτική αποστολή του ιδρύματος. Οι Hativa, Barak & Simhi (2001) εστιάζουν την προσοχή τους σε τέσσερα συστατικά στοιχεία: οργάνωση του μαθήματος, σαφήνεια του μαθήματος, ενδιαφέρον για μάθηση, θετικό κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο Taylor (2003) καταγράφει δεκατρείς ικανότητες απαραίτητες για ποιοτική διδασκαλία και μάθηση: Αφοσιωμένη ενασχόληση σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, αφοσιωμένη συναναστροφή με ομότιμους και συναδέλφους, αμεροληψία και νέες προοπτικές, ηγεσία, αφοσιωμένη ενασχόληση με τους μαθητές, επιχειρηματικότητα, αναστοχαστική επαγγελματική πρακτική και επαγγελματική εξέλιξη, προσωπική διοίκηση, διοίκηση διδασκαλίας και μάθησης. Όπως παρατηρεί ο Radloff (2004), αυτές οι ικανότητες εκτός από το να περιλαμβάνουν παραδοσιακές παιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητες και γνώση του γνωστικού αντικείμενου, έχουν ως συνεπαγωγή μια κατανόηση της σφαιρικής και διασυνδεδεμένης φύσης της εκπαίδευσης καθώς και ικανότητες στην ηγεσία και στη διοίκηση.

Η εμπειρία παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία (Chalmers, 2007). Περισσότερες από 400 εμπειρικές μελέτες αποδεικνύουν πως τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και εξειδικευμένα διδακτικά προσόντα συσχετίζονται σημαντικά με καλύτερες επιδόσεις των φοιτητών (Greenwald, Hedges & Laine, 1996).

Σύμφωνα με τον Feldman (1989) και τον Murray (1991) δύο διδακτικές ιδιότητες συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό με την επιτυχία των φοιτητών: η εκφραστικότητα και κυρίως η οργανωτικότητα.

Η καλή οργάνωση του διδακτικού υλικού και ο καλός σχεδιασμός του μαθήματος είναι σημαντικοί παράγοντες για τη μάθηση από την πλευρά των φοιτητών (Kallison, 1986). Καλά δομημένες παρουσιάσεις, διαγράμματα των μαθημάτων, χρήση επικεφαλίδων και υποκεφαλίδων και syllabi ενδυναμώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών (Feldman, 1989 ; Murray, 1991). Ιδιαίτερα τα διαγράμματα των μαθημάτων μεταδίδουν γνωστική δομή και συνεισφέρουν σε αποτελεσματικότερη μάθηση (Perry & Magnusson, 1989).

Η εκφραστικότητα έχει επίσης μεγάλη επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία, μερικές φορές ταυτίζεται με τον ενθουσιασμό, όμως περιλαμβάνει επιπλέον τη χρήση της επαφής με τα μάτια, κατάλληλη φυσική παρουσία και κινήσεις στο χώρο, εναλλαγές στον τόνο της φωνής ανάλογα με τη σπουδαιότητα του υλικού που παρουσιάζεται. Η εκφραστικότητα ενισχύει ακαδημαϊκές συμπεριφορές των φοιτητών όπως την παρακολούθηση των επόμενων παραδόσεων, την ποσότητα της εργασίας που ολοκληρώνεται στο σπίτι και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Perry & Penner, 1990). Η εκφραστικότητα επιπλέον αυξάνει τα κίνητρα των φοιτητών για μάθηση και μελέτη (Murray, 1991).

Οι Schönwetter, Clifton & Perry (2002) επισημαίνουν πως η ‘καλή διδασκαλία’ είναι συνάρτηση του σε ποιους απευθύνεται η διδασκαλία και τι διδάσκεται. Μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών των νεοεισαχθέντων φοιτητών και των αποτελεσματικών διδακτικών συμπεριφορών. Κατέδειξαν πως οι φοιτητές που έχουν πρότερη εξοικείωση με το περιεχόμενο του μαθήματος έχουν διαφορετικές παιδαγωγικές ανάγκες από τους φοιτητές που δεν έχουν προγενέστερη εξοικείωση με το υλικό. Η μελέτη τους αποκαλύπτει πως η μάθηση των φοιτητών χωρίς εξοικείωση με το περιεχόμενο επηρεάζεται θετικότερα από την οργανωτικότητα των καθηγητών παρά από την εκφραστικότητά τους. Αντίθετα, οι εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο του

μαθήματος φοιτητές είναι πιο ευαίσθητοι στην εκφραστικότητα του καθηγητή παρά στις οργανωτικές του ικανότητες. Επιπρόσθετα, σε απόλυτους όρους, οι μη εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο του μαθήματος φοιτητές είναι περισσότερο ευαίσθητοι και στην εκφραστικότητα και στην οργανωτικότητα από ότι οι εξοικειωμένοι φοιτητές. Κατά συνέπεια συνιστάται η ανάθεση των εισαγωγικών μαθημάτων στους περισσότερο εκφραστικούς και κυρίως στο περισσότερο οργανωτικούς καθηγητές. Ενώ, για το πιο προχωρημένα μαθήματα ένας εκφραστικός διδάσκων φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερος.

Ένα άλλο θέμα σχετικό με την ποιότητα στη διδασκαλία είναι οι διαφορετικοί τύποι μάθησης και διδασκαλίας. Οι Marton & Säljö (1976) επισήμαναν δύο ειδών μαθησιακές προσεγγίσεις από την πλευρά των φοιτητών: την ‘προσέγγιση εμβάθυνσης’ η οποία εστιάζεται στην κατανόηση του διδακτικού υλικού και την ‘επιφανειακή προσέγγιση’ που εστιάζεται στην απλή αποστήθιση του διδακτικού υλικού. Επιπλέον, οι προσεγγίσεις των φοιτητών στη μελέτη επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθηση (Van Rossum & Schenk, 1984). Οι Sheppard & Gilbert (1991) βρήκαν ότι οι πεποιθήσεις των φοιτητών για τη γνωστική δομή σε μια επιστήμη επηρεάζονται από τις διδακτικές θεωρίες των διδασκόντων και από την αντίληψη των φοιτητών για το μαθησιακό περιβάλλον.

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες συνδέονται με την αντίληψη που έχουν για τον σκοπό και ουσία της διδασκαλίας. Οι Kember & Kwan (2000) ισχυρίζονται ότι οι διδάσκοντες υιοθετούν έναν από τους παρακάτω τύπους διδακτικής προσέγγισης: προσέγγιση που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο είτε προσέγγιση που επικεντρώνεται στη μάθηση. Οι διδάσκοντες που υιοθετούν την πρώτη προσέγγιση αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία κυρίως ως μετάδοση γνώσης. Ενώ οι διδάσκοντες που επικεντρώνονται στη μαθησιακή διαδικασία θεωρούν συνήθως ότι η διδασκαλία ‘διευκολύνει τη μάθηση’. Η διδακτική προσέγγιση των καθηγητών είναι πολύ πιο σταθερή από τη μαθησιακή προσέγγιση των φοιτητών και σπάνια αλλάζει. Αλλαγή στην διδακτική

προσέγγιση έχει παρατηρηθεί σε περιπτώσεις που το εξωγενές μαθησιακό περιβάλλον το επέβαλε. Παράγοντες όπως μεγάλος πληθυσμός φοιτητών, μεγάλες αίθουσες διδασκαλίας και βαριά διδακτικά καθήκοντα μπορεί να αναγκάσουν τους διδάσκοντες να μετακινηθούν προς προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στο περιεχόμενο.

Ποιοτική διδασκαλία και έρευνα

Η διδασκαλία και η έρευνα είναι οι δύο πυλώνες της ανώτατης εκπαίδευσης. «Για πολλούς παρατηρητές, η σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας είναι θεμελιώδης προκειμένου να προσδιοριστεί η ιδιαίτερη φύση του πανεπιστημίου ως ιδρύματος» (Taylor, 2007). Όμως ποια ακριβώς είναι η φύση της σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας;

Ακόμα και μετά από τότε που ο Boyer (1990) διέκρινε την ‘ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας’ από την ‘ακαδημαϊκότητα της έρευνας’, το θέμα των σχέσεων που συνδέουν τη διδασκαλία με την έρευνα είναι από τα πιο αμφιλεγόμενα στη βιβλιογραφία για την ποιότητα της διδασκαλίας. Μερικοί ερευνητές ισχυρίζονται πως υπάρχει μια ισχυρή, συμβιωτική σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας. Για τον Benowski (1991) η διδασκαλία δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την έρευνα εφόσον «οι καθηγητές διδάσκουν καλύτερα αυτό που γνωρίζουν καλύτερα». Ο Stephenson (2001) επισήμανε πως ένα από τα χαρακτηριστικά των εξαιρετικών διδασκόντων είναι το πάθος τους για τον επιστημονικό κλάδο τους. Ο Yair (2008) επίσης σημείωσε πως οι αναμνήσεις από εξαιρετικούς διδάσκοντες αφορούσαν συχνά το πάθος που αυτοί οι διδάσκοντες έτρεφαν για το γνωστικό τους αντικείμενο. Το πάθος για έναν επιστημονικό κλάδο πολύ συχνά τροφοδοτείται από την έρευνα. Συνεπώς η έρευνα θα μπορούσε να βοηθάει τους καθηγητές να είναι καλύτεροι διδάσκοντες. Παρόλο που ο σύνδεσμος μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας θεωρείται γενικά ισχυρότερος σε μεταπτυχιακό επίπεδο, πολλοί καθηγητές επιμένουν στην αξία

της έρευνας και στο προπτυχιακό επίπεδο. Έχει ενδιαφέρον πως μερικοί υποστηρίζουν πως υφίσταται και η αντίστροφη σχέση, πως δηλ. η διδασκαλία είναι δυνατόν να βοηθάει τους καθηγητές να γίνουν καλύτεροι ερευνητές. Ο Taylor (2007) σε συνεντεύξεις με μέλη ΔΕΠ έλαβε συχνά την απάντηση πως τα μέλη ΔΕΠ θεωρούσαν τους προπτυχιακούς φοιτητές «θερμοκήπιο νέων ιδεών».

Ο Gibbs (1995) άσκησε την πιο έντονη κριτική στην ευρέως διαδεδομένη στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης θέση πως η ποιότητα στη διδασκαλία πηγάζει από την ποιότητα στην έρευνα. Για τον Gibbs, όπως και για τους Terenzini & Pascarella (1994), η πεποίθηση πως οι καλοί ερευνητές είναι και καλοί διδάσκοντες είναι ένας μύθος της ανώτατης εκπαίδευσης. «Η αντίληψη πως η αριστεία στη διδασκαλία πηγάζει απευθείας από την αριστεία στην έρευνα είναι παράλογη: [η διδασκαλία και η έρευνα] βρίσκονται σε ευθεία διένεξη, ανταγωνίζονται για την προσοχή των ακαδημαϊκών και μόνο μία από τις δύο επιβραβεύεται» (Gibbs, 1995).

Ο Gibbs παρουσιάζει ευρήματα από εμπειρικές μελέτες που υποστηρίζουν τη θέση πως στην ποιοτική διδασκαλία δίδεται ελάχιστη προσοχή σε σχέση με την έρευνα: Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1992, μόνον το 12% από το σύνολο των κρίσεων για εξέλιξη των μελών ΔΕΠ βασίστηκε και στην διδακτική αριστεία και στο 38% των πανεπιστημίων καμμία εξέλιξη δεν έγινε με βάση την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ. Σύμφωνα με τους Bauer & Henkel (1997), το γεγονός πως η διδασκαλία στην πράξη, αλλά ακόμα και στη θεωρία, δεν αποτελεί συχνά κριτήριο για την εξέλιξη των μελών ΔΕΠ οφείλεται σε τέσσερις βασικούς λόγους. Πρώτον, είναι πολύ δυσκολότερο να καθιερωθεί ένας ορισμός που να περιγράφει επαρκώς τι συνιστά καλή διδασκαλία από το να καθιερωθεί ένας αντίστοιχος ορισμός για την καλή έρευνα. Δεύτερον, είναι δύσκολο να καθιερωθούν και να συλλεχθούν στοιχεία που θα αποδείκνυαν την ποιότητα της διδασκαλίας και θα επέτρεπαν στους διδάσκοντες την αναγνώριση για τις προσπάθειές τους. Τρίτον, μέχρι πολύ πρόσφατα ελάχιστα ήταν τα κίνητρα που παρέχονταν στα μέλη ΔΕΠ για να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια

στην επιδίωξη της αριστείας στη διδασκαλία. Τέταρτον, στη συνηθισμένη ρητορική των ΑΕΙ, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως «υποχρέωση ή αγγαρεία» (Elton & Partington, 1991).

Ο Gibbs προτείνει να ισχύσουν για τη διδασκαλία οι ίδιες διαδικασίες ενδυνάμωσης της ποιότητας που χρησιμοποιούνται ήδη στον ακαδημαϊκό χώρο για την έρευνα: αξιολόγηση από ομότιμους (peer review), βραβεία αριστείας, συνεργατική δουλειά, κίνητρα για τη μελέτη και συζήτηση της βιβλιογραφίας. Ζητάει, επίσης, οι διδάσκοντες να επιμορφώνονται, να χρηματοδοτούνται και να έχουν πρόσβαση σε καλύτερες υποδομές. «Η πραγματική σχέση μεταξύ ποιότητας στην έρευνα και ποιότητας στη διδασκαλία έγκειται στη διανοητική συνέπεια και στην ακαδημαϊκότητα που εμπλέκονται στις διαδικασίες ενίσχυσής τους» (Gibbs, 1995).

Το ίδιο έτος, μια μελέτη από τους Astin & Chang (1995) για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ΗΠΑ κατέδειξε πως κανένα ίδρυμα (σε σύνολο 212) δεν είχε ταυτόχρονα πολύ ισχυρό προσανατολισμό στην έρευνα και πολύ ισχυρό προσανατολισμό στην ενίσχυση της μάθησης των φοιτητών. Τα συμπεράσματα του Gibbs επιβεβαιώθηκαν επίσης από τον Braxton (1996) που δεν βρήκε καμιά συστηματική σχέση μεταξύ διδασκαλίας και ποιότητας του ερευνητικού έργου. Οι Patrick & Stanley (1998) διεξήγαγαν μια ανάλυση συστάδων (cluster analysis) στον τομέα των σπουδών στις επιχειρήσεις και στο μάνατζμεντ, της οποίας τα αποτελέσματα επίσης κατέδειξαν πως «σαφώς, δεν υπάρχει καμιά συνεπής διασύνδεση μεταξύ υψηλά ποιοτικής έρευνας και υψηλά ποιοτικής διδασκαλίας».

Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας

Ήδη από το 1990, ο Boyer επέμενε πως πρέπει «να μετακινηθούμε από την ξεπερασμένη και φθαρμένη διαμάχη μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας και να

προσδώσουμε στον οικείο και αποδεκτό όρο της ακαδημαϊκότητας μια ευρύτερη και ανετότερη σημασία». Αυτή η αναθεωρημένη σύλληψη της ακαδημαϊκότητας θα έπρεπε, σύμφωνα με τον Boyer, να περιλαμβάνει τέσσερις συσχετιζόμενες διαστάσεις: ανακάλυψη (discovery), ενσωμάτωση (integration), εφαρμογή (application) και διδασκαλία (teaching). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Boyer απαιτεί τα ίδια διανοητικά ήθη που χαρακτηρίζουν άλλες ακαδημαϊκές εργασίες να εφαρμοστούν και στη διδασκαλία.

Η βιβλιογραφία για το θέμα της ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας έχει σημαντικά αυξηθεί τα τελευταία είκοσι χρόνια. Πολλά συνέδρια, fora και γενικότερα ακαδημαϊκές εκδηλώσεις έχουν ως θέμα τους την ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, αρκετά πανεπιστήμια αναπτύσσουν υποδομές με σκοπό να υποστηρίξουν την ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, το George Mason University ανέπτυξε ένα online περιοδικό με αντικείμενο την ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας (Hutchings & Shulman, 1999).

«Ο σκοπός της διδασκαλίας είναι απλός, είναι να καταστήσει δυνατή τη μάθηση από την πλευρά των φοιτητών» υποστηρίζει ο Ramsden (1992). «Ο σκοπός της ακαδημαϊκής διδασκαλίας είναι επίσης απλός, είναι να καταστήσει διαφανή τον τρόπο που έγινε δυνατή η μάθηση» (Trigwell, Martin, Benjamin & Prosser, 2000). Για να γίνει κάτι τέτοιο, οι διδάσκοντες πρέπει να κρατούν τους εαυτούς τους ενήμερους για την εξέλιξη των θεωρητικών απόψεων και επίσης να συλλέγουν στοιχεία της αποτελεσματικότητάς τους ως διδάσκοντες. Οι Glassick, Huber & Maeroff (1997) προσδιόρισαν έξι παράγοντες-κλειδιά για την επίτευξη και την αποτίμηση και των τεσσάρων συνολικά ακαδημαϊκότητων που περιέγραψε ο Boyer: Σαφείς στόχοι, κατάλληλη προετοιμασία, κατάλληλες μέθοδοι, σημαντικά αποτελέσματα, αποτελεσματική παρουσίαση και αναστοχαστική κριτική.

Η επικοινωνία είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες της ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας. Ο Shulman (1993) εντοπίζει επίσης την επικοινωνία ως βασικό συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας και υποστηρίζει πως

για να προχωρήσουμε προς μια ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας είναι απαραίτητο οι διδάσκοντες να καταστούν ενεργά μέλη κοινοτήτων (κοινοτήτων συζήτησης, αξιολόγησης κλπ.). Βασιζόμενοι σε αυτές τις ιδέες, οι Trigwell, Martin, Benjamin & Posser (2000) παρέχουν ένα εργαλείο μέτρησης του βαθμού στον οποίο οι διδάσκοντες συμμετέχουν στην ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας. Για να αποτιμηθεί το επίπεδο συμμετοχής στην ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- a) Η έκταση της ενασχόλησης με τις ακαδημαϊκές συνεισφορές των άλλων, συμπεριλαμβανομένης της γενικής βιβλιογραφίας για θέματα διδασκαλίας και μάθησης και ειδικότερα της βιβλιογραφίας για θέματα διδασκαλίας και μάθησης στο γνωστικό αντικείμενό τους.
- b) Ο βαθμός εστίασης του αναστοχασμού τους στην διδακτική πρακτική τους και στη μάθηση των φοιτητών στο πλαίσιο του γνωστικού τους αντικειμένου: εάν δεν είναι εστιασμένος ή εάν θέτει την ερώτηση 'τι χρειάζεται να γνωρίζω και πώς θα το βρώ'.
- c) Η ποιότητα της επικοινωνίας και της διάδοσης απόψεων που αφορούν την διδακτική πρακτική και θεωρητικών ιδεών για τη διδασκαλία και τη μάθηση γενικά και για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενό τους.
- d) Οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση: η εστίαση των ενεργειών τους είναι στη μάθηση των φοιτητών και στη διδασκαλία ή αποκλειστικά στη διδασκαλία;

Ο ορισμός της ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια. Ο Boyer (1990) αρχικά δεν διέκρινε σαφώς τις έννοιες 'διδακτική αριστεία' και 'ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας'. Όμως οι Hutchings & Shulman (1999) εντοπίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο εννοιών. Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά που την διακρίνουν από την απλώς 'καλή διδασκαλία'. Η ακαδημαϊκή διδασκαλία είναι δημόσια, ανοικτή σε κριτική και αξιολόγηση και σε τέτοια μορφή που να είναι δυνατή η

συνεισφορά και η ανάπτυξη της από άλλους συναδέλφους. Επομένως η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας περιλαμβάνει και διερεύνηση και αναζήτηση και είναι ιδιαίτερα επικεντρωμένη στον «χαρακτήρα και την βαθμό εμπάθυνας της μάθησης των φοιτητών» ως αποτέλεσμα των διδακτικών πρακτικών.

Η ακαδημαϊκότητα της διδασκαλίας απαιτεί οι διδάσκοντες να αλλάξουν την αρνητική τους γνώμη για τα διδακτικά 'προβλήματα'. Στην έρευνα και στην ακαδημαϊκή γνώση το πρόβλημα θεωρείται η αφετηρία της ερευνητικής διαδικασίας, όμως στη διδασκαλία οι διδάσκοντες τείνουν να αποφεύγουν τα προβλήματα ενώ θα έπρεπε να τα εκλαμβάνουν ως ευκαιρίες για την προώθηση της γνώσης μας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Bass, 1999).

Μαθησιακές κοινότητες και μαθησιοκεντρικές προσεγγίσεις

Καθώς τα πανεπιστήμια άρχισαν τα τελευταία χρόνια να κινούνται ολοένα και σε περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, η ιδέα των κοινοτήτων μάθησης άρχισε επίσης να διαδίδεται ολοένα και περισσότερο. Κοινότητα μάθησης συνιστά «κάθε ομάδα ανθρώπων που εμπλέκεται σε διανοητική αλληλεπίδραση με σκοπό τη μάθηση» (Cross, 1998).

Η Cross (1998) έχει τη γνώμη πως το πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τις κοινότητες μάθησης οφείλεται σε τρεις λόγους. Πρώτον, για φιλοσοφικούς λόγους: Η αντίληψή μας για τη γνώση έχει αλλάξει. Η ιδέα της συνεργατικής μάθησης αντιστοιχεί σε μια νέα πεποίθηση πως η γνώση δομείται από τα υποκείμενα της μάθησης. «Η θεμελιώδης παραδοχή του δορισμού είναι πως η γνώση δομείται ενεργά από τα υποκείμενα της μάθησης καθώς αυτά σχηματίζουν και οικοδομούν νοητικά πλαίσια για να προσδώσουν νόημα στο περιβάλλον τους» (Cross, 1998). Δεύτερον, για λόγους που σχετίζονται με τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα: Η έρευνα μας δηλώνει πως οι φοιτητές που συναναστρέφονται με τους καθηγητές τους είναι καλύτεροι και περισσότερο ικανοποιημένοι. Οι φοιτητές που «έχουν συχνότερες επαφές με τα μέλη ΔΕΠ μέσα και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, είναι λιγότερο πιθανό να απορριφθούν και προσλαμβάνουν τους εαυτούς τους ως φοιτητές που έχουν μάθει περισσότερα από τους φοιτητές με λιγότερες επαφές με τα μέλη ΔΕΠ» (Cross, 1998). Τρίτον, οι κοινότητες μάθησης χρησιμοποιούνται ολοένα περισσότερο για ρεαλιστικούς λόγους: Επειδή είναι αποτελεσματικές. Με τη συμμετοχή τους σε κοινότητες μάθησης οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη δυναμική των ομάδων. Μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται εποικοδομητικά. Οι κοινότητες μάθησης «καταρτίζουν τα άτομα αποτελεσματικά για τον εργασιακό χώρο και τα εκπαιδεύουν να είναι περισσότερο συμμετοχικοί ως πολίτες».

Οι Lenning & Ebbers (1999) επιχειρηματολογούν επίσης για την αποτελεσματικότητα των κοινοτήτων μάθησης. Για τους φοιτητές, τα πλεονεκτήματα «περιλαμβάνουν υψηλότερη

ακαδημαϊκή επίδοση, μεγαλύτερα ποσοστά αποφοίτησης, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή στο ίδρυμα, βελτιωμένη ποιότητα σκέψης και επικοινωνίας, καλύτερη κατανόηση του εαυτού και των άλλων, και μια μεγαλύτερη ικανότητα γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ ακαδημαϊκής και κοινωνικής ζωής». Όμως πλεονεκτήματα υπάρχουν επίσης για το ακαδημαϊκό προσωπικό. Σε αυτά περιλαμβάνονται: μειωμένη απομόνωση, κοινά συμμεριζόμενοι στόχοι και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων μελών ΔΕΠ, καλύτερα δομημένα προγράμματα σπουδών, ανανέωση στην προσέγγιση του ιδιαίτερου γνωστικού αντικείμενου και αυξημένη ικανοποίηση από τη μάθηση των φοιτητών. Το ίδρυμα επίσης μπορεί να εκμεταλλευτεί θετικά τις κοινότητες μάθησης, που συχνά έχουν διεπιστημονική βάση, για να δοκιμάσει νέες προσεγγίσεις στη δομή των προγραμμάτων σπουδών και στρατηγικές για ενδυνάμωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Β. Διαδικασίες ενίσχυσης και βελτίωσης της διδακτικής ποιότητας

Οι εμπειρίες από τις πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης κινούνται σε ένα πολύ ευρύ φάσμα και ποικίλουν σημαντικά και ως προς τη φύση τους και ως προς τη λειτουργία τους. Τέτοιες πρωτοβουλίες έχουν αναληφθεί είτε σε επίπεδο διδασκόντων είτε σε επίπεδο τμήματος είτε σε επίπεδο ιδρύματος ή ακόμα και σε εθνικό ή διακρατικό επίπεδο. Μερικές έχουν ως στόχο τη βελτίωση αποκλειστικά των παιδαγωγικών μεθόδων ενώ άλλες αφορούν το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον. Μερικές ακολουθούν διαδικασίες ιεραρχικά επιβαλλόμενες από πάνω προς τα κάτω ενώ άλλες έχουν την αφετηρία στη βάση της κοινότητας των διδασκόντων.

Συλλογική εργασία και στοχοθέτηση

Οι πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της διδακτικής ποιότητας στηρίζονται συνήθως στην επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων και στην επιδίωξή τους μέσω συλλογικής εργασίας των διδασκόντων. Π.χ., όταν τα νέα μέλη ΔΕΠ του Kent State University παρακολούθησαν το Πρόγραμμα Ενίσχυσης της Διδασκαλίας της Πολιτείας του Ohio, ανέφεραν πως η ανάπτυξη διεπιστημονικών συναδελφικών σχέσεων ήταν ένα από τα ευεργετικότερα αποτελέσματα του προγράμματος (Koch et al., 2002). Στο ίδιο πανεπιστήμιο, κατά τη διάρκεια ενός ετήσιου προγράμματος ποιοτικής διδασκαλίας, κάθε συμμετέχων σχεδίασε επίσης ένα ολοκληρωμένο προσωπικό διδακτικό πρόγραμμα οριοθετώντας στόχους, μαθησιακές δραστηριότητες και τεχνικές αξιολόγησης. Έτσι, π.χ. ένας καθηγητής σχεδίασε ένα πρόγραμμα με στόχο την αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ένας άλλος σχεδίασε οδηγίες για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας του παγκόσμιου ιστού στη διδασκαλία. Οι διδακτικές μέθοδοι ήταν συχνά νεωτερικές με πολύ προσεκτική διαχείριση. Ένας καθηγητής ζήτησε από τους φοιτητές του την πρώτη ημέρα των μαθημάτων να καταγράψουν τρεις στόχους τους οποίους επιθυμούν να επιτύχουν με την ολοκλήρωση του μαθήματος. Στο τέλος των μαθημάτων ζήτησε πάλι από τους φοιτητές τους να γράψουν εάν οι στόχοι που είχαν θέσει στην αρχή επιτεύχθηκαν (Koch et al.).

Οι Koch et al. (2002) επίσης οριοθετούν ένα δυναμικό πλαίσιο για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας πρωτοβουλίας για ενίσχυση της διδακτικής ποιότητας:

- Εντοπισμός προβλήματος: Ο διδάσκων πρέπει να σκεφτεί τα αδύναμα στοιχεία στη διδασκαλία του.

- Συλλογή πληροφοριών: Ο διδάσκων πρέπει να μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία, να παρακολουθήσει σχετικά workshops και να συνεργαστεί με πιο έμπειρους συναδέλφους του.
- Προσδιορισμός αξιολογήσιμων στόχων: Ο διδάσκων πρέπει να επιλέξει να εργαστεί για ένα συγκεκριμένο project.
- Ανάπτυξη και εφαρμογή των στρατηγικών για την επίτευξη των προσδιορισμένων στόχων.
- Αξιολόγηση του project με ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους.

Οι Thomas & Willcoxson (1998) τονίζουν τη σημασία της συλλογικής εργασίας και της ανταλλαγής των πληροφοριών καθώς περιγράφουν «πώς μια μικρή ομάδα ακαδημαϊκών δασκάλων αμφισβήτησε την επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα μιας πανεπιστημιακής σχολής και επέτυχε να δημιουργήσει μια περισσότερο μαθητοκεντρική οργανωσιακή κουλτούρα». Στη συγκεκριμένη σχολή μέσω της συγκρότησης ομάδων εργασίας και τη διοργάνωση σχετικών εργαστηριακών ημερίδων συζητήθηκαν μεταξύ των μελών ΔΕΠ οι στόχοι του κάθε μαθήματος και οι διδακτικές στρατηγικές που ετίθεντο σε εφαρμογή με σκοπό τη συνεργασία για τη δημιουργία ενός περισσότερο συναρθρωμένου και ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών.

Ο Shulman (1998) διερευνά πως η αλλαγή στο σχεδιασμό ενός μαθήματος μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των φοιτητών. Αναφέρει πως η διαδικασία οικοδόμησης μιας ακαδημαϊκότητας της διδασκαλίας και της μάθησης *απαρτίζεται από πέντε διαφορετικά στοιχεία*: όραμα, σχέδιο, αλληλεπιδράσεις, εκροές και ανάλυση αποτελεσμάτων που ορίζονται ως ακολούθως:

- Ένα όραμα του διδάσκοντα συνιστά την σύλληψη της ιδέας του τι θα έπρεπε να μάθουν και να κάνουν οι φοιτητές σε ένα μάθημα.
- Ο σχεδιασμός του μαθήματος είναι το πλάνο δράσης. Είναι μια στοχευμένη δημιουργία μαθησιακών προσεγγίσεων και μεθόδων αξιολόγησης που ευθυγραμμίζονται με το όραμα του διδάσκοντα.
- Η αλληλεπίδραση είναι μια ενεργή και αναστοχαστική διαδικασία προσαρμογής για την επίτευξη ενός στόχου.
- Οι μαθησιακές εκροές θα πρέπει να μετριούνται με πολλαπλές μεθόδους.
- Η ανάλυση είναι η τελική αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος.

Το μαθησιακό περιβάλλον ως παράγοντας ποιοτικής μάθησης

Εκτός από τη βελτίωση των παιδαγωγικών μεθόδων η ποιοτική διδασκαλία πρέπει να στοχεύει και στη βελτίωση του «προσωπικού μαθησιακού περιβάλλοντος» των φοιτητών. Σύμφωνα με τους Ellet, Loup, Culross, McMullen & Rugutt (1997) ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον για τους φοιτητές πρέπει να περιλαμβάνει, εκτός των άλλων και τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Οι φοιτητές να έχουν γνώση των στόχων του μαθήματος
- Οι φοιτητές να γνωρίζουν τι εργασία απαιτείται για το μάθημα
- Οι φοιτητές να θεωρούν τον καθηγητή αμερόληπτο και το ρυθμό κατάλληλο
- Οι φοιτητές να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας
- Οι φοιτητές να συσχετίζονται με τους συμφοιτητές τους
- Οι φοιτητές να μπορούν να δέχονται βοήθεια από τον διδάσκοντα εάν τη χρειαστούν.

Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που παρέχουν τα πανεπιστήμια προς τους φοιτητές τους επηρεάζουν επίσης σημαντικά την ποιότητα της διδασκαλίας. Με την κατάλληλη υποστήριξη προς τους φοιτητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό, οι διδάσκοντες διδάσκουν καλύτερα και οι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα. Σύμφωνα με τον Chalmers (2007) μερικές από τις υποστηρικτικές υπηρεσίες μπορεί να είναι οι παρακάτω:

- Υπηρεσίες οικονομικής ενίσχυσης των φοιτητών
- Χρηματικές υποτροφίες σε άτομα που υποαντιπροσωπεύονται στο φοιτητικό πληθυσμό και προέρχονται από κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες
- Εκπαιδευτικές/Ακαδημαϊκές υποστηρικτικές υπηρεσίες (Βιβλιοθήκη)
- Υπηρεσίες κοινωνικής υποστήριξης
- Υπηρεσίες υποστήριξης μειονοτικών φοιτητών και φοιτητών με αναπηρίες
- Συμβουλευτικές υπηρεσίες
- Υπηρεσίες υποστήριξης της εξέλιξης τους προσωπικού.

Η προώθηση της συμμετοχής των φοιτητών και της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης συνεισφέρει επίσης στην ενίσχυση της ποιότητας της μάθησης των φοιτητών. Τα πανεπιστήμια ή οι διδάσκοντες που δίνουν κίνητρα για μελέτη σε ομάδες βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Thomas, 2000). Αυτή η διδακτική στρατηγική δίνει στους φοιτητές την ευκαιρία

να εξετάσουν ένα θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να κατανοήσουν βαθύτερα το διαπραγματευόμενο θέμα (Chalmers, 2007).

Οργανωτικές δομές πρωτοβουλιών ποιοτικής διδασκαλίας

Οι Cottrell & Jones (2003) πήραν συνεντεύξεις από 47 διδάσκοντες που συμμετείχαν σε διαδικασίες ενίσχυσης της ποιότητας της διδασκαλίας. Εντόπισαν συνολικά οκτώ διαφορετικούς λόγους που παρακίνησαν του διδάσκοντες να ασχοληθούν με τη βελτίωση της διδακτικής τους ποιότητας:

Εσωτερικές επιδράσεις:

- ~ Προσωπική φιλοσοφία για τη διδασκαλία (79%)
- ~ Απογοήτευση από τη μάθηση των φοιτητών (15%)

Ιδρυματικές επιδράσεις:

- ~ Υποστήριξη από τη διοίκηση του ιδρύματος (κίνητρα, επιχορηγήσεις) (26%)

Εξωτερικές επιδράσεις:

- ~ Συμμετοχή στο πρόγραμμα CASTL (Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning) (13%)
- ~ Συνέδρια διδακτικής (9%)
- ~ Οργανισμοί πιστοποίησης (4%)
- ~ Επαγγελματικές ενώσεις (4%)

Οι διδάσκοντες παρακινήθηκαν κυρίως από εσωτερικούς λόγους και ειδικότερα από την προσωπική τους φιλοσοφία για τη διδασκαλία (79%). Όμως, η επίδραση του ακαδημαϊκού ιδρύματος δεν ήταν αμελητέα: 26% των διδασκόντων ανέφεραν πως η υποστήριξη του ιδρύματος είχε παίξει και αυτή το ρόλο της.

Οι Ryan, Fraser & Dearn (2004) ισχυρίζονται πως τα προσωπικά κίνητρα των διδασκόντων αναφορικά με την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας ποικίλουν σε συνάρτηση με την εμπειρία των διδασκόντων. Διαπίστωσαν πως στην Αυστραλία, η ιδέα ότι τα νεοπροσλαμβανόμενα μέλη ΔΕΠ θα έπρεπε να συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης των διδακτικών ικανοτήτων και της διδακτικής επίδοσης ήταν καλά αποδεκτή. Όμως τα ήδη υπηρετούντα μέλη ΔΕΠ ήταν απρόθυμα να συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα επικαλούμενα φόρτο εργασίας και περιορισμένο χρόνο.

Παρόλο που οι περισσότερες πρωτοβουλίες ποιοτικής διδασκαλίας ξεκινούν από το ίδιο το διδακτικό προσωπικό, ο ρόλος του Τμήματος εξακολουθεί να είναι κεντρικός στην επιτυχή έκβαση αυτών των πρωτοβουλιών. Τα Τμήματα μπορούν επίσης να αποφασίσουν την εφαρμογή διαδικασιών, από πάνω προς τα κάτω, ενίσχυσης της ποιοτικής διδασκαλίας. Αυτό είναι ευκολότερο να γίνει σε επίπεδο Τμήματος παρά σε επίπεδο Ιδρύματος. Τα μέλη ΔΕΠ

αυτοπροσδιορίζονται αρχικά με βάση την επιστήμη τους και αμέσως μετά με βάση το Τμήμα τους (Hannan & Silver, 2000). Παρόλα αυτά για να γίνουν αποδεκτές από τους διδάσκοντες τέτοιες από πάνω προς τα κάτω διαδικασίες πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένες και κυρίως η εσωτερική επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων ιεραρχίας στο ίδρυμα πρέπει να διέπεται από εξαιρετική ποιότητα.

Τα Τμήματα και οι καθηγητές πρέπει να εργάζονται σε συνέργεια με τη διοίκηση του Πανεπιστημίου για να εδραιώσουν μια κουλτούρα ποιότητας και να ενισχύσουν την ποιότητα της διδασκαλίας. Ο Gibbs (1995) σημειώνει πως μερικές φορές δουλεύοντας σε επίπεδο ιδρύματος μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα: «Το ιδανικό είναι όλα τα προγράμματα ενίσχυσης της ποιότητας να οργανώνονται από τα ίδια τα Τμήματα. Όμως ένας αριθμός διαδικασιών ενίσχυσης της ποιότητας όπως π.χ. η κατάρτιση των νέων μελών ΔΕΠ αποδίδουν καλύτερα εάν αναληφθούν κεντρικά σε επίπεδο Ιδρύματος» (Gibbs, 1995).

Οι Patrick & Lines (2005) επιμένουν πως οποιοδήποτε σύστημα ποιότητας πρέπει να πλήρως ενσωματωμένο στους διατυπωμένους βασικούς σκοπούς και στη διατυπωμένη αποστολή του ιδρύματος. Αποκεντρωμένες, εξειδικευμένες 'Μονάδες Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και Ανάπτυξης' (Education Development Units), παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας σε πολλά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτές οι Μονάδες βοηθούν το Πανεπιστήμιο υποστηρίζοντας ή/και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και νεοτερισμούς στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι 'Μονάδες Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και Ανάπτυξης' πρέπει να δημιουργούν και να διευκολύνουν κοινότητες μάθησης, να υποστηρίζουν και να διαχειρίζονται πρωτοβουλίες από τη βάση (από κάτω προς τα πάνω). Όμως πρωτοβουλίες από κάτω προς τα πάνω είναι θνησιγενείς εάν δεν έχουν την υποστήριξη του ιδρύματος και τη νομιμοποίηση και αναγνώριση των συναδέλφων. Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας στο Ίδρυμα που θα δίνει το απαιτούμενο βάρος και αξία στην ακαδημαϊκή διδασκαλία είναι απαραίτητη.

Γ. Διαδικασίες αποτίμησης και διασφάλισης της διδακτικής ποιότητας

Είναι απαραίτητο η απήχηση και τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών για ποιοτική διδασκαλία που αναλαμβάνει ένα ίδρυμα να είναι μετρήσιμα έτσι ώστε οι πρωτοβουλίες αυτές να αξιολογούνται και να βελτιώνονται. Όμως η αποτίμηση της διδακτικής ποιότητας είναι ένα δύσκολο και αμφιλεγόμενο θέμα. «Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχουν ευρέως αποδεκτές μέθοδοι για τη μέτρηση της διδακτικής ποιότητας και η αξιολόγηση της επίδρασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους φοιτητές είναι επίσης μια ανεξερεύνητη μέχρι σήμερα περιοχή» (Altbach, 2006). Ο Skelton (2007) επιπλέον υποστηρίζει πως η κουλτούρα των μετρήσεων η οποία έχει ευτελίσει τη διδακτική αριστεία τα τελευταία χρόνια καθώς και η γλώσσα των επιχειρήσεων που την έχει μετατρέψει σε ένα εμπορεύσιμο προϊόν πρέπει να αντικατασταθεί από κατάλληλες μορφές κρίσης και έκφρασης.

Οι εθνικοί και διεθνείς κατάλογοι κατάταξης των πανεπιστημίων (rankings of universities) μέχρι σήμερα στην ουσία δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη τους το κριτήριο της ποιοτικής διδασκαλίας. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα φανερό εάν κοιτάξουμε πιο προσεκτικά τα κριτήρια κατάταξης των δύο πιο φημισμένων καταλόγων κατάταξης των πανεπιστημίων, του Times Higher Education Index και του Shanghai Academic Ranking of World Universities. Ο κατάλογος κατάταξης της Σαγκάης βασίζεται αποκλειστικά σχεδόν στο ερευνητικό έργο των πανεπιστημίων. Εάν ένα ίδρυμα επιθυμεί να βελτιώσει τη θέση στην κατάταξη της Σαγκάης, η λογικότερη και καταλληλότερη αντίδραση θα ήταν να αυξήσει τη χρηματοδότηση της έρευνας και να αδιαφορήσει για την ποιότητα της διδασκαλίας. Ο δείκτης των Times φαινομενικά ακολουθεί μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση και απαρτίζεται από τους πέντε παρακάτω δείκτες: μια διεθνή έρευνα γνώμης των ακαδημαϊκών (40%), έρευνα γνώμης διεθνών εργοδοτών (10%), ποσοστό φοιτητών άλλης εθνικότητας (5%), ποσοστό προσωπικού άλλης εθνικότητας (5%) και λόγο φοιτητών ανά διδάσκοντα (20%). Αυτοί οι δείκτες όμως σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να αποτιμήσουν σωστά τη ποιότητα της διδασκαλίας. Οι έρευνες γνώμης για τη φήμη των πανεπιστημίων ευνοούν τα ήδη πολύ γνωστά πανεπιστήμια ασχέτως αν όντως το δικαιούνται. Μπορούν να εκφυλιστούν σε «διαγωνισμούς δημοφιλίας» (Altbach, 2006) που αποτυγχάνουν να λάβουν καν υπόψη τους την πραγματική ποιότητα της εργασίας που διεξάγεται σε ένα πανεπιστήμιο. Έχει αποδειχθεί ότι αυτοί που συμμετέχουν στις έρευνες γνώμης για την κατάταξη των πανεπιστημίων αγνοούν πολλές φορές μέχρι και το ένα τρίτο των ακαδημαϊκών προγραμμάτων που καλούνται να κατατάξουν (Brooks, 2005). Ένα καλό παράδειγμα αποτελεί μια αμερικανική έρευνα γνώμης των φοιτητών για την κατάταξη των Νομικών Σχολών στις ΗΠΑ. Οι φοιτητές κατέταξαν το Πανεπιστήμιο του Princeton στις δέκα καλύτερες Νομικές Σχολές των ΗΠΑ παρόλο που στο Πανεπιστήμιο του Princeton δεν υπάρχει και ούτε υπήρξε ποτέ Νομική Σχολή (Frank & Cook, 1995)! Ο λόγος φοιτητών προς καθηγητές της λίστας των Times



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

χρησιμοποιείται κατά προσέγγιση για να αποτιμήσει τη διδακτική ποιότητα. Όμως αυτός ο δείκτης δεν είναι σε θέση να αξιολογήσει στην πραγματικότητα ούτε τις παιδαγωγικές μεθόδους ούτε το μαθησιακό περιβάλλον. Μπορεί επίσης να οδηγήσει σε επίπλαστα μέτρα ενίσχυσης της ποιότητας, τη μείωση δηλ. του αριθμού των φοιτητών του ανά μέλος ΔΕΠ χωρίς να αναλάβει καμιά πρωτοβουλία για την ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας.

Ποσοτικοί δείκτες επίδοσης για την αποτίμηση της διδασκαλίας

Όπως προαναφέρθηκε υπάρχει έντονη διαμάχη στη σχετική βιβλιογραφία για τις μεθόδους που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και τις υποτιθέμενες βελτιώσεις της ποιότητας της διδασκαλίας. Η επιλογή των της μεθόδου μέτρησης επηρεάζει σημαντικά την ίδια τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ότι αξιολογείται και ελέγχεται προσδιορίζει εν πολλοίς αυτό που γίνει αντικείμενο μάθησης και ο τρόπος που αξιολογείται επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθεί. Η αξιολόγηση στην πραγματικότητα καθοδηγεί την ίδια τη μάθηση.

Η επιλογή κατάλληλων ποσοτικών δεικτών για την αποτίμηση της διδακτικής ποιότητας είναι από πλευρές προβληματική. Ο Chalmers (2007) προσδιορίζει τα διάφορα κριτήρια στα οποία θα πρέπει να πληροί ένας ποσοτικός δείκτης για να είναι αποδεκτός: αξιοπιστία, εγκυρότητα, συνάφεια με την αποστολή και την πολιτική του ιδρύματος, δυνατότητα αποσυνάθροισης των δεδομένων που τον απαρτίζουν, επικαιροποίηση, συνοχή των δεδομένων από διάφορες πηγές, σαφήνεια και διαφάνεια ως προς την αναγνώριση των περιορισμών, προσβασιμότητα και προσιτότητα, συγκρισιμότητα μέσω της συμμόρφωσης με διεθνή πρότυπα, συνέπεια ως προς τον χρόνο και το ως προς το χώρο.

Οι δείκτες επίδοσης που χρησιμοποιούνται συνήθως στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιλέγονται επειδή είναι άμεσα ποσοτικοποιήσιμοι και διαθέσιμοι και όχι επειδή αποτιμούν με ακρίβεια την ποιότητα της διδασκαλίας (Bormans, Brouwer, Veld & Mertens, 1987). Επομένως η εξαγωγή συμπερασμάτων από τέτοιους δείκτες είναι συχνά πολύ επικίνδυνη (Chalmers, 2007).

Η περίπτωση του ποσοστού διακοπής της φοίτησης αντικατοπτρίζει τους κινδύνους παρερμηνείας των αποτελεσμάτων. Η χρησιμοποίηση του ποσοστού διακοπής της φοίτησης και του ποσοστού αποφοίτησης για να εξαχθούν συμπεράσματα για την ποιότητα της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι ακατάλληλη (Cooper, 2002). Στην πραγματικότητα οι φοιτητές πολύ συχνά εγκαταλείπουν τις σπουδές τους είτε για προσωπικούς λόγους είτε για εξωτερικούς, κοινωνικούς λόγους που δεν σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας. Ο δείκτης του ποσοστού διακοπής φοίτησης είναι κατάλληλος όχι τόσο για διαιδρυματική σύγκριση όσο για διαχρονική σύγκριση. Για τον Tinto (1993) ο κυριότερος λόγος που οι φοιτητές

εγκαταλείπουν τις σπουδές τους είναι η αδυναμία τους να κάνουν τη μετάβαση από τον προηγούμενο τρόπο ζωής τους και προσαρμοστούν στην ακαδημαϊκή ζωή. Έτσι εάν το ποσοστό διακοπής της φοίτησης μεγαλώνει σε ένα ίδρυμα ενώ δεν έχει επέλθει ουσιαστική μεταβολή στη σύνθεση του πληθυσμού των φοιτητών ούτε στα χαρακτηριστικά του πανεπιστημίου, το πιο πιθανό είναι πως η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου έχει μειωθεί.

Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης

α) Ερωτηματολόγια στους φοιτητές

Εκτός από τους ποσοτικούς δείκτες επίδοσης υπάρχουν και άλλα εργαλεία αποτίμησης του διδακτικού έργου. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι φοιτητές είναι από τα πιο διαδεδομένα και λογικοφανή εργαλεία, επειδή οι φοιτητές είναι αυτοί που εκτίθενται και επηρεάζονται περισσότερο από τη διδασκαλία. Όντως, μια έρευνα του Kwan (1999) φανερώνει πως τα ερωτηματολόγια των φοιτητών δίνουν μια σχετικά ακριβή εικόνα της ποιότητας της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Kwan περίπου το 70% της διακύμανσης που παρατηρείται στα ερωτηματολόγια των φοιτητών σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας ενώ το υπόλοιπο περίπου 30% επηρεάζεται από παράγοντες όπως ο αριθμός των φοιτητών που παρακολουθεί ένα μάθημα, το αντικείμενο του μαθήματος ή το υλικό του μαθήματος.

Όμως οι Douglas & Douglas (2006) επισημαίνουν το γεγονός πως το διδακτικό προσωπικό δεν εμπιστεύεται τα αποτελέσματα που εξάγονται με τη χρήση των ερωτηματολογίων στους φοιτητές. Για τους Madu & Kuei (1993) η χρησιμοποίηση των ερωτηματολογίων των φοιτητών ως μέτρο της διδακτικής επίδοσης προωθεί στρατηγικές από την πλευρά των διδασκόντων που στην ουσία έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας τους. Οι διδάσκοντες που ανησυχούν για τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μπορεί να διδάσκουν λιγότερη ή λιγότερη δύσκολη ύλη, ή να αναλάβουν τον ρόλο του ‘καλού προς τους φοιτητές’ καθηγητή αντί του απαιτητικού καθηγητή.

Τέλος οι Madu & Kuei (1993) διαπιστώνουν πως η χρήση των ερωτηματολογίων οδηγεί τους φοιτητές να κατηγορούν τους καθηγητές για όλα τα προβλήματα, παραλείποντας το ρόλο των ιδρυματικών υποδομών και της διοίκησης στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος.

β) Αξιολόγηση από ομότιμους στην αίθουσα (Peer in-class evaluation)

Η αξιολόγηση από συναδέλφους την ώρα της διδασκαλίας είναι από μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους αποτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας. Ο Erstad (1998) τονίζει πως ενώ τα ερωτηματολόγια στους φοιτητές μετρούν εκροές της διδασκαλίας η αξιολόγηση από συναδέλφους αξιολογεί την ίδια τη διδακτική διαδικασία. Παρόλα αυτά και αυτή η μέθοδος κρύβει τους κινδύνους της. Η αξιολόγηση από ομότιμους της διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει

στην πράξη σε ανταλλαγή αυτοσυγχαρητηρίων (Bingham & Ottewill, 2001) και να εμποδίσει νεότερες προσεγγίσεις υπό το φόβο της αρνητικής κρίσης από τους συναδέλφους (Cox & Ingleby, 1997).

γ) *Ο φάκελος υλικού διδασκαλίας (teacher's portfolio) και άλλες μεμονωμένες ή μικτές προσεγγίσεις*

Ο φάκελος υλικού διδασκαλίας για την αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας μπορεί να συνιστά μια πιο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη προσέγγιση αφού η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη πολύ περισσότερες παραμέτρους. Όμως υπάρχουν μεθοδολογικά προβλήματα στην αξιολόγησή του όπως π.χ. η δυνατότητα ποσοτικοποίησης της αξιολόγησης που μπορεί να οδηγήσει σε μηχανικές αξιολογήσεις και κυρίως η στάθμιση του κάθε αποδεικτικού στοιχείου που περιλαμβάνει ο φάκελος (Webbstock, 1999).

Το Hong Kong Polytechnic University χρησιμοποιεί μια μικτή μεθοδολογία αποτίμησης του διδακτικού έργου του προσωπικού του με σκοπό τη στάθμιση των μειονεκτημάτων των τριών προαναφερθέντων μεθόδων αξιολόγησης. Έτσι ο χρησιμοποιούμενος εκεί Δείκτης Διδακτικής Αξιολόγησης σταθμίζει τα ερωτηματολόγια των φοιτητών με 50% του συνολικού αποτελέσματος του δείκτη, την αξιολόγηση από ομότιμους με 30% και την αξιολόγηση του φακέλου υλικού διδασκαλίας με 20% (MacAlpine, 2001).

Άλλες προτεινόμενες μέθοδοι ή δείκτες αξιολόγησης του διδακτικού έργου που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι εν συντομία οι παρακάτω:

- Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων και αποκεντρωμένης ανατροφοδότησης (Jones, 2003)
- Η χρησιμοποίηση του δείκτη ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού που στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι ικανοποιημένοι διδάσκοντες είναι καλύτεροι δάσκαλοι (Chalmers, 2007)
- Η μέτρηση της γνώσης της σχετικής με τις θεωρίες μάθησης και με τη διδακτική μεθοδολογία βιβλιογραφίας (Herz, 2007)
- Η απασχολησιμότητα και το κύρος των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Παρόλο που οι Knight & Yorke (2004) τονίζουν πιθανά προβλήματα τέτοιων δεικτών και συνιστούν επιφυλακτική χρήση τους.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των πρωτοβουλιών ενίσχυσης της ποιοτικής διδασκαλίας έχει αποδειχθεί πολύ δύσκολη και πολλές φορές οδηγεί σε παράδοξα φαινόμενα και ακούσιες αρνητικές συνέπειες που πολλοί ερευνητές έχουν εντοπίσει στη σχετική βιβλιογραφία. Η θετική αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών ή ενός διδάσκοντα πολλές φορές οδηγεί στην αδράνεια και στη διατήρηση ενός status quo (Jeliazkova & Westerheijden, 2002). Συνήθως οι διδάσκοντες που συμμετέχουν σε προγράμματα και διαδικασίες ενίσχυσης της διδακτικής ποιότητας είναι εκείνοι που ήδη έχουν την πεποίθηση πως μπορούν επηρεάσουν θετικά τη

μαθησιακή διαδικασία των φοιτητών τους (Kember, Leung & Kwan, 2002). Πολλοί διδάσκοντες προσπαθούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους μόνον όταν το ίδρυμα δείχνει έμπρακτο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία (Westerheijden, Hulipiau, Waeytens, 2006). Για αυτό και αποκτά κρίσιμη σημασία η δημιουργία μιας κουλτούρας ποιοτικής διδασκαλίας στο ίδρυμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Altbach, P. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, 42, 1-2.

Amaral, A. (2007). Higher education and quality assessment: The many rationales for quality. In: L. Bollaert et al. (Eds.), *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 6-10). Brussels: European University Association.

Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.

Astin, A., & Chang, M.J. (1995). Colleges that emphasize research and teaching. *Change*, 27(5), 44-49.

Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio*, 1(1). Retrieved from:
http://doit.gmu.edu//inventio/issues/Spring_1999/Bass_1.html

Bauer, M., & Henkel, M. (1997). Responses of academe to quality reforms in higher education: A comparative study of England and Sweden. *Tertiary Education and Management*, 3(3), 211-228.

Benowski, K. (1991). Restoring the two pillars of higher education. *Quality Progress*, October, 37-42.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.

Bingham, R & Ottewill, R. (2001). Whatever happened to peer review? Revitalising the contribution of tutors to course evaluation. *Quality Assurance in Education*, 9(1), 22-39.

Bormans, M.J., Brouwer, R., Veld, R.J., & Mertens, F.J. (1987). The role of performance indicators in improving the dialogue between government and universities. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11(2), 181-194.

Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: Princeton University Press.

Braxton, J.M. (1996). Contrastive perspectives in the relationship between teaching and research. In: J.M. Braxton (Ed.), *Faculty teaching and research: Is there a conflict?* (pp. 5-14). San Francisco: Jossey-Bass.

Brooks, R. (2005). Measuring university quality. *Review of Higher Education*, 29(1), 1-21.

Cartwright, M. (2007). The rhetoric and reality of 'quality' in higher education: An investigation into staff perceptions of quality in post-1992 universities. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 287-301.

Chalmers, D. (2007). *A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching*. Melbourne: Carrick Institute for Learning and Teaching in High Education

Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999). *Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies*. Canberra: Australian Higher Education Division, Dpt. of Education, Training and Youth Affairs.

Cooper, P.M. (2002). Does race matter? A comparison of effective black and white teachers of African American students. In J.J. Irvine (Ed.), *In search of wholeness: African American teachers and their culturally specific classroom practice* (pp. 47–66). New York, NY: Palgrave.

Cottrell, S.A., & Jones, E.A. (2003). Researching the scholarship of teaching and learning: An analysis of current curriculum practices. *Innovative Higher Education*, 27(3), 169-181.

Cox, B., & Ingleby, A. (1997). *Practical pointers for quality assessment*. London: Kogan Page.

Cross, K.P. (1998). Why learning communities? Why now? *About Campus*, 3(3), 4-11.

Dickinson, K.D., Pollock, A. & Troy, J. (1995). Perceptions of the value of quality assessment in Scottish higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(1), 59-66.

Dill, D.D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, 10(3-4), 167-185.

Douglas J., & Douglas A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3-13.

Ellet, C.D., Loup, K.S., Culross, R.R., McMullen, J.H., & Rugutt, J.K. (1997). Assessing enhancement of learning, personal learning environment, and student efficacy: Alternatives to traditional faculty evaluation in higher education. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 167-192.

Elton, L., & Partington, P. (1991). *Teaching standards and excellence in higher education: Developing a culture for quality*. Sheffield: Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.

Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education, 19*, 169-194.

Erstad, M. (1998). Mystery shopping programmes and human resource management. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 10*(1), 34-38.

Feldman, K.A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education, 5*, 243-288.

Feldman, K.A. (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education, 30*, 583-645.

Frank, R., & Cook, P. (1995). *The winner-take-all society*. New York: Free Press.

Franklin, L. (1992). Quality and equality: The case of East Birmingham College. *Journal of Further and Higher Education, 16*(2), 34-40.

Gibbs, G. (1995). The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education, 1*, 147-157.

Glassick, C., Huber, M., & Maeroff, G. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professorate*. San Francisco: Jossey Bass.

Green, D. (Ed.) (1993). *What is quality in higher education?* Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Greenwald, R., Hedges, L.V. & Laine, R.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research, 66*(3), 361-396.

Hannan, A. & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education : Teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: Society for Research in Higher Education.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.

Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.

Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 72, 699-729.

Hau, H. (1996). Teaching quality improvement by quality improvement in teaching. *Quality Engineering*, 9(1), 77-94.

Hutchings, P., & Shulman, L.S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15.

Jeliazkova, M., & Westerheijden, D.F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher Education*, 44(3/4), 433-448.

Jones, S. (2003). Measuring the quality of higher education: Linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level. *Quality in Higher Education*, 9(3), 223-229.

Kallison, J.M. (1986). Effects of lesson organization on achievement. *American Education Research*, 23(2), 337-347.

Kember, D., & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.

Kember, D., Leung, D.Y.P., & Kwan, K.P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.

Knight, P. & Yorke, M. (2004). *Learning, curriculum and employability in higher education*. London: Routledge Falmer.

Koch, L., Holland, L., Price, D., Gonzalez, G.L., Lieske, P., Butler A., ... Holly, M.L (2002), Engaging new faculty in the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(2), 83-94.

Kwan, K.P. (1999). How fair are student rating in assessing the teaching performance of university teachers? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181-195.

Lenning, O.T., & Ebbers, L.H. (1999). *The powerful potential of learning communities: Improving education for the future*. Washington, D.C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Leslie, L.L., & Johnson, G.P. (1974). The market model and higher education. *The Journal of Higher Education*, 45(1), 1-20.

MacAlpine, M. (2001). An attempt to evaluate teaching quality: One department's story. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 563-578.

Madu, C.N., & Kuei, C.H. (1993). Dimension of quality teaching in higher institutions. *Total Quality Management*, 4(3), 325-338.

Marginson, S., & van der Wende, M. (2007). *Globalisation and higher education*. Paris: OECD.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

Marsh, H.W. (1987). Students' evaluation of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 255-378.

Murray, H.G. (1991). Effective teacher behaviors in the classroom. In: J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 135-172). New York: Agathon Press.

Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.

Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.

Patrick, K. and Lines, R. (2005). Assuring and improving teaching quality. In K. Fraser (Ed.), *Education development and leadership in higher education* (pp. 30-49). Abingdon: RoutledgeFalmer.

Patrick, W.J., & Stanley, E.C. (1998). Teaching and research quality indicators and the shaping of higher education. *Research in Higher Education*, 39(1), 19-41.

Perry, R.P., & Magnusson, J.L. (1989). Causal attributions and perceived performance: Consequences for college students' achievement and perceived control in different instructional conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 164-172.

Perry, R.P., & Penner, K.S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 262-271.

Radloff, A. (2004). Decentralized approaches to education development: Supporting quality teaching and learning from within a faculty. In K. Fraser (Ed.), *Education development and leadership in higher education*. London: RoutledgeFalmer.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Ryan, Y., Fraser, K., & Dearn, J. (2004). Towards a profession of tertiary teaching: Academic attitudes in Australia. In K. Fraser (Ed), *Education development and leadership in higher education: Developing an effective institutional strategy* (pp182-197). London: RoutledgeFalmer.

Schönwetter, D.J., Clifton, R.A. & Perry, R.P. (2002). Content familiarity: Differential impact of effective teaching on student achievement outcomes. *Research in Higher Education*, 43(6), 625-655.

Scott, P. (1998). Massification, internationalisation and globalisation. In P. Scott (Ed.), *The globalisation of higher education* (pp. 108-129). Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Sheppard, C., & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Shulman, L.S. (1993). Teaching as community property. *Choice: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.

Shulman, L.S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How instructors can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (pp. 5-12). Washington, D.C.: American Association for Higher Education.

Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. Oxon: Routledge.

Skelton, A. (2007). Excellent idea in theory. *Times Higher Education Supplement*, 16th November.

Stephenson, F. (2001). *Extraordinary teachers: The essence of excellent teaching*. Kansas City: Andrews McMell.

Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 107-119.

Terenzini, P.T., & Pascarella, E.T. (1994). Living with myths: Undergraduate education in America. *Change*, 26(1), 28-32.

Thomas, J. & Willcoxson, L. (1998). Developing teaching and changing organizational culture through grass-roots leadership. *Higher Education*, 36(4), 471-485.

Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168.

Van Rossum, E.J., & Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.

Webbstock, D. (1999). An evaluative look at the model used in the assessment of teaching quality at the University of Natal, South Africa: Reflections, rewards and reconsiderations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 157-179.

Westerheijden, D.F., Hulpiau V., Waeytens, K. (2006). From design and implementation to impact of quality assurance: An overview of some studies into what impact improvements. *Tertiary Education and Management*, 13(4), 295-312.

Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching: Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55(4), 447-459.

Yorke, G. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education Management*, 6(1), 19-36.

ΜΕΡΟΣ 3
ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι για την αποτίμηση του ερευνητικού έργου

Τα τελευταία χρόνια οι ποσοτικές, βιβλιομετρικές μέθοδοι για την αξιολόγηση του ερευνητικού έργου σε εθνική κλίμακα αλλά και σε ιδρυματική (ακαδημαϊκών μονάδων όπως πανεπιστήμια, τμήματα, τομείς, εργαστήρια) ή ακόμα και ατομική (για μεμονωμένους ερευνητές) έχουν όλο και μεγαλύτερη διάδοση. Από την άλλη πλευρά οι ποιοτικές μέθοδοι για την αποτίμηση του ερευνητικού έργου, με βασικότερη την «αξιολόγηση από ομότιμους» (peer review) παρουσιάζουν κάμψη. Δεν είναι τυχαίο πως η περίφημη RAE (Research Assessment Exercise), που διεξάγεται κάθε 3-5 χρόνια στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 2008 θα είναι η τελευταία που θα στηριχτεί στη μέθοδο της «αξιολόγησης από ομότιμους» και θα στηρίζεται εφεξής κυρίως σε βιβλιομετρικές μετρήσεις. (Norris & Orpenheim, 2007). Και η μέθοδος αξιολόγησης από ομότιμους και οι βιβλιομετρικές μέθοδοι (με σημαντικότερη την «ανάλυση αναφορών» “citation analysis”) παρουσιάζουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα και αντίστοιχα έχουν τους υποστηρικτές τους και τους πολέμιούς τους στην κοινότητα των ερευνητών.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μεθόδου αξιολόγησης από ομότιμους

Το βασικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου της αξιολόγησης από ομότιμους είναι πως η αποτίμηση γίνεται από ειδικούς που έχουν γνώση και του επιστημονικού αντικειμένου αλλά και της ιδιαίτερης κατανομής των δημοσιεύσεων (publication pattern) σε κάθε επιστημονικό κλάδο. Ως μειονεκτήματα θεωρούνται: οι χρονοβόρες και με υψηλό κόστος διαδικασίες που απαιτούν (Holmes & Orpenheim, 2001), η αναπόφευκτη προκατάληψη και μεροληψία των κριτών που επικαθορίζεται από το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που εργάζονται, αλλά και η ατελής ενημέρωση για κάθε συγκεκριμένο υπό κρίση ερευνητικό έργο (Martin, 1996).

Η μέθοδος της ανάλυσης αναφορών

Ο βασικότερος κλάδος της βιβλιομετρίας, η ανάλυση αναφορών, χρησιμοποιεί τις αναφορές σε δημοσιευμένα επιστημονικά έργα από άλλα επιστημονικά έργα για να καθορίσει διασυνδέσεις μεταξύ επιστημόνων, επιστημονικών εργασιών, επιστημονικών κλάδων, επιστημονικών περιοδικών ή ακόμα και μεταξύ του παραγόμενου ερευνητικού έργου συγκεκριμένων χωρών. Η συνηθέστερη χρήση της ανάλυσης αναφορών είναι προσδιορισμός της απήχησης ενός συγκεκριμένου επιστήμονα σε ένα δεδομένο επιστημονικό πεδίο με την μέτρηση του αριθμού των φορών που ο συγκεκριμένος επιστήμονας έχει αναφερθεί από άλλους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διαφοροποιήσουμε δύο βασικές έννοιες της ανάλυσης αναφορών: α) τις βιβλιογραφικές παραπομπές (references) και β) τις αναφορές (citations). Βιβλιογραφικές παραπομπές μιας δημοσίευσης συνιστούν οι προγενέστερες δημοσιευμένες εργασίες που ο συγγραφέας της δημοσίευσης επικαλείται προκειμένου να τεκμηριώσει τη συγκεκριμένη εργασία. Αναφορά μιας δημοσίευσης συνιστά η επίκλησή της από συγγραφέα μεταγενέστερης δημοσίευσης. Με βάση τους παραπάνω ορισμούς οι ίδιες οι βιβλιογραφικές παραπομπές μιας δημοσίευσης συνιστούν αναφορές για τις προγενέστερες δημοσιεύσεις που περιγράφουν.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μεθόδου ανάλυσης αναφορών

Για τις βιβλιομετρικές μεθόδους και ειδικότερα για την ανάλυση αναφορών ως πλεονεκτήματα θεωρούνται: η αντικειμενικότητα των μετρήσεων, η ευκολία και το χαμηλό κόστος της μεθόδου, η δυνατότητα μετρήσεων για έναν απεριόριστο αριθμό δημοσιεύσεων και η διαβαθμισιμότητα από το μικρο-επίπεδο (άτομα) στο μακρο-επίπεδο (παγκόσμιες μετρήσεις). (Wallin, 2005) Οι υποστηρικτές των βιβλιομετρικών μεθόδων σε σχετικές έρευνες τάσσονται υπέρ της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ανάλυσης αναφορών και ισχυρίζονται πως όπου υπάρχουν στοιχεία για τις δύο μεθόδους για το ίδιο corpus δημοσιεύσεων, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης από ομότιμους και των βιβλιομετρικών μετρήσεων. (Holmes & Oppenheim, 2001; Martin, 1996) Ως μειονεκτήματα της μεθόδου ανάλυσης αναφορών θεωρούνται: η αδυναμία ποιοτικής διαφοροποίησης των αναφορών (αρνητικές και θεωρητικές αναφορές εξομοιώνονται, συμπεριλαμβάνονται και αυτοαναφορές), η ανυπαρξία ενός συνεκτικού θεωρητικού υπόβαθρου για την ανάλυση αναφορών (MacRoberts & MacRoberts, 1996), η έλλειψη σταθερών και τυποποιημένων δεικτών (Wallin, 2005), η δυσκολία σύγκρισης μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων επειδή το κάθε επιστημονικό πεδίο έχει ιδιαίτερη δομή δημοσιεύσεων και αναφορών (publication and citation pattern) (Seglen, 1998). Έτσι στις κοινωνικές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες βιβλία και κεφάλαια βιβλίων αποτελούν μια σημαντική πρακτική δημοσίευσης ερευνητικών εργασιών. Διαφορετικά μάλιστα απ'ότι συνήθως

συμβαίνει στις περισσότερο «σκληρές» επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες είναι συγκριτικά περισσότερο ενταγμένες στο ιδιαίτερο, εθνικό πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Η ερευνητική ατζέντα μιας κοινωνικής επιστήμης ακολουθεί συγκριτικά περισσότερο τις εθνικές τάσεις και επηρεάζεται περισσότερο από τα τεκταινόμενα στο εθνικό παρά στο υπερεθνικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα τα απορρέοντα ερευνητικά αποτελέσματα ενδιαφέρουν περισσότερο ένα εθνικό παρά ένα υπερεθνικό κοινό. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ότι η συγγραφή στην εθνική γλώσσα και η δημοσίευση των αποτελεσμάτων σε εθνικά περιοδικά να εμφανίζονται συχνότερα απ' ό,τι σε άλλες επιστήμες (Hicks, 2004). Όμως οι βάσεις δεδομένων αναφορών ελάχιστα μη αγγλόφωνα περιοδικά περιλαμβάνουν. Οι MacRoberts & MacRoberts (1996) φθάνουν στο σημείο να ισχυριστούν πως οι θεμελιώδεις προϋποθέσεις της ανάλυσης αναφορών έχουν αποδειχθεί ψευδείς επειδή οι παραπομπές (references) στις περισσότερες δημοσιεύσεις είναι ασυνεπείς και μεροληπτικές. Τα περισσότερα όμως και μεγαλύτερα προβλήματα της ανάλυσης αναφορών σχετίζονται με τις πηγές άντλησης δεδομένων (ISI Web of Science, Scopus, Google Scholar) και αφορούν περιορισμούς στην κάλυψη των βάσεων δεδομένων (ευρετηριάζεται ένας μικρός αριθμός του συνόλου των επιστημονικών περιοδικών, με χρονολογικά κενά), στην ομοιογένεια κάλυψης (διαφορετική κάλυψη μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, μεταξύ των γλωσσών και του τύπου των δημοσιεύσεων καθώς και των χωρών προέλευσης των συγγραφέων) και σε λάθη που οφείλονται στην ανυπαρξία καθιερωμένων τύπων για τα ονόματα συγγραφέων και συλλογικών οργάνων (Hicks, 2004; Meho & Yang, 2007; Moed, 2005; Seglen, 1998; Wallin, 2005). Για όλους τους παραπάνω λόγους οι περισσότεροι ερευνητές τονίζουν πως οι βιβλιομετρικοί δείκτες είναι ενδεικτικοί της απήχησης (impact) και της προβολής (visibility) των δημοσιεύσεων και σε καμμία περίπτωση δεν μπορούν να αποτιμήσουν την ερευνητική ποιότητα και τάσσονται υπέρ του συνδυασμού της μεθόδου αξιολόγησης από ομότιμους με τη μέθοδο ανάλυσης παραθέσεων (Aksnes & Taxt, 2004; Butler, 2007; Martin, 1996; van Raan, 1996; Wallin, 2005; Warner, 2000). Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να χρησιμοποιείται συνδυαστικά ένα πλήθος βιβλιομετρικών δεικτών με σκοπό τη σύγκλιση τους (Martin, 1996), οι δείκτες ανάλυσης αναφορών θα πρέπει να υφίστανται ομαλοποίηση (normalization) ως προς τον αριθμό των συγγραφέων και ως προς τον επιστημονικό κλάδο της κάθε δημοσίευσης (Wallin, 2005) και τέλος «ασχέτως από οποιαδήποτε βάση δεδομένων παραθέσεων ή πηγή άντλησης δεδομένων χρησιμοποιηθεί ... οι μετρήσεις θα πρέπει να πραγματοποιούνται από επαγγελματίες με θεωρητική κατανόηση και ολοκληρωμένη τεχνική κατάρτιση για τις βάσεις δεδομένων, τις τεχνικές ανάκτησης πληροφοριών, τις συντομογραφίες, τις έννοιες και την ορολογία των επιστημών που μελετούνται και σύμφωνα με τις αρχές “βέλτιστης πρακτικής” της βιβλιομετρικής» (Meho & Rogers, 2008)

Βιβλιομετρικοί δείκτες στα πλαίσια της ανάλυσης αναφορών



Στο πλαίσιο της ανάλυσης αναφορών εκτός από τον κλασικό δείκτη της απήχησης σε αναφορές (citation impact), του αριθμού δηλ. των αναφορών ανά δημοσίευση, τα τελευταία χρόνια ένα πλήθος άλλων βιβλιομετρικών δεικτών (h-index, g-index, m-index κ.ά.) έχουν επινοηθεί με σκοπό την αξιολόγηση του ερευνητικού έργου μεμονωμένων επιστημόνων και τη σύγκριση επιστημόνων του ίδιου επιστημονικού πεδίου. Η σύγκριση όμως επιστημόνων διαφορετικών επιστημονικών πεδίων ή ακόμα και διαφορετικών κλάδων στον ίδιο επιστημονικό τομέα εξακολουθεί να είναι πολύ δύσκολη εξαιτίας των πολύ διαφορετικών πρακτικών που ακολουθούνται στις δημοσιεύσεις και αναφορές (publication and citation patterns) σε κάθε επιστημονικό κλάδο.

Μέθοδοι για την εξομάλυνση των βιβλιομετρικών δεικτών ανά επιστημονικό πεδίο έχουν προταθεί πρόσφατα (Batista et al. 2006 ; Wallin, 2005) χωρίς όμως να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα συνολικά και να έχουν επικρατήσει διεθνώς.

Κατάλογοι κατάταξης περιοδικών (Journal rankings)

Πάρα πολλές ακαδημαϊκές ή ερευνητικές μονάδες σε όλον τον κόσμο (πανεπιστήμια, σχολές, τμήματα, ερευνητικά ιδρύματα κλπ.) έχουν συντάξει καταλόγους κατάταξης περιοδικών με σκοπό την υποκίνηση παραγωγής υψηλής ερευνητικής ποιότητας επιστημονικού έργου ή/και την αξιολόγηση του δημοσιευμένου ερευνητικού έργου των μελών τους. Μερικά πανεπιστήμια χρησιμοποιούν δεσμευτικά τους καταλόγους κατάταξης περιοδικών για τις κρίσεις των μελών τους, άλλα επικουρικά της αξιολόγησης από ομότιμους (peer review) και άλλα απλώς και μόνον για να υποδείξουν περιοδικά-στόχους στους νέους ερευνητές. Με τη χρήση τέτοιων καταλόγων κατάταξης, που συνήθως κατηγοριοποιούν τα περιοδικά ενός ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων σε τρεις ή τέσσερις ομάδες, η ποιότητα μιας δημοσίευσης αποτιμάται **έμμεσα** με βάση το κύρος και την ακτινοβολία του περιοδικού που έχει δημοσιευθεί. Βασικό μειονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι στατιστικά η συσχέτιση της «ποιότητας» ενός επιστημονικού περιοδικού (εκφρασμένης ως το σύνολο των αναφορών που ένα περιοδικό λαμβάνει) με την «ποιότητα» μεμονωμένων άρθρων που έχουν δημοσιευθεί σε αυτό το περιοδικό (αν θεωρήσουμε ότι οι αναφορές που ένα άρθρο δέχεται είναι δείκτης ποιότητας) είναι συχνά αρκετά χαλαρή (Adler & Harzing, 2009, 78 ; Seglen, 1997 ; Singh et al., 2007). Παρόλα αυτά οι δύο εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης (η αξιολόγηση από ομότιμους και η άμεση βιβλιομετρική εκτίμηση της απήχησης κάθε συγκεκριμένης δημοσίευσης με βάση τις αναφορές που αυτή έχει λάβει) παρουσιάζουν εξίσου ή ίσως και μεγαλύτερα προβλήματα. Η αξιολόγηση από ομότιμους απαιτεί χρονοβόρες και με υψηλό διαχειριστικό κόστος διαδικασίες (Holmes & Oppenheim, 2001), συχνά είναι προκατειλημμένη και μεροληπτική επειδή αναπόφευκτα η κρίση των

αξιολογητών καθορίζεται από το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που εργάζονται και λόγω της συνεχώς αυξανόμενης εξειδίκευσης είναι πολύ πιθανή ελλιπής ενημέρωση των κριτών για τον συγκεκριμένο γνωστικό τομέα που υπάγεται το υπό κρίση ερευνητικό έργο (Martin, 1996). Η αξιολόγηση σε επίπεδο άρθρου με βάση τις αναφορές που έχει λάβει είναι εξίσου προβληματική (Marsh & Hunt 2006, 308). Πόσες αναφορές πρέπει να έχει ένα άρθρο για να θεωρηθεί σημαντικό; Πόσος χρόνος πρέπει να έχει περάσει από τη δημοσίευσή του; Πως θα συγκρίνεις εργασίες σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία τα οποία εντάσσονται σε διαφορετικά υποδείγματα δημοσιεύσεων και αναφορών;

Η μεθοδολογία σύνταξης των καταλόγων κατάταξης περιοδικών διαφέρει επίσης σημαντικά κατά περίπτωση. Σε μερικές περιπτώσεις είναι αποτέλεσμα συμβιβασμού και συνδιαλλαγής μεταξύ των μελών μιας ακαδημαϊκής μονάδας, βασίζεται στην καταγραφή των ήδη δημοσιευμένων εργασιών των μελών της και καταλήγει να έχει έντονα ιδιοσυγκρασιακό χαρακτήρα που αντικατοπτρίζει απλώς την τοπική κατάσταση. Σε άλλες περιπτώσεις γίνεται με τη χρήση «αντιληπτικών μελετών» (perceptual studies) σύμφωνα με τις οποίες ένας αριθμός ειδικών επιστημόνων βαθμολογεί ανάλογα με την υποκειμενική του αντίληψη την ποιότητα των περιοδικών του επιστημονικού του κλάδου και κατόπιν με βάση τον μέσο όρο της βαθμολογίας που έλαβε κάθε περιοδικό δημιουργείται ένας κατάλογος κατάταξης. Η μέθοδος αυτή αμφισβητείται έντονα επειδή κάθε αξιολογητής χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης που μπορεί να σχετίζονται σε φημολογία, κοινωνικές αντιλήψεις ή προκαταλήψεις ή ακόμα και σε ίδιον συμφέρον (περιοδικά όπου έχει δημοσιεύσει ο ίδιος ή οι φίλοι του ή συμμετέχει στην επιτροπή επιμέλειάς τους) (Milne, 2000 ; Van Fleet et al., 2000, 856). Τέλος στις καλύτερες των περιπτώσεων ο κατάλογος κατάταξης περιοδικών συγκροτείται με όσο το δυνατόν αντικειμενικότερα κριτήρια που αντικατοπτρίζουν την απήχηση και τη συνεισφορά του κάθε περιοδικού στον επιστημονικό του κλάδο και δεν εξαρτώνται από τις τοπικές συνθήκες (Marsh & Hunt, 2006). Το πιο διαδεδομένο τέτοιο αντικειμενικό κριτήριο είναι ο συντελεστής απήχησης (impact factor) που δημοσιεύει κάθε χρόνο το *Journal Citation Reports (JCR)* στηριζόμενο στα δεδομένα των *Science Citation Index* και *Social Sciences Citation Index* μέσω της πλατφόρμας *Web of Science (WoS)* και οι διάφορες παραλλαγές του με μεγαλύτερο των δύο χρόνων χρονικό διάστημα κάλυψης των δημοσιεύσεων (συντελεστής απήχησης 5 χρόνων ή 10 χρόνων) ή ο διαχρονικός συντελεστής απήχησης (diachronous citation impact) με σταθερό το χρόνο των δημοσιεύσεων και χρονικό παράθυρο αναφορών (Rousseau, 2002). Επιπρόσθετα, νέοι βιβλιομετρικοί δείκτες αποτίμησης της ποιότητας των περιοδικών είναι πλέον διαθέσιμοι. Ενδεικτικά αναφέρονται ο Eigenfactor που στηρίζεται στα δεδομένα της *WoS*, ο Scimago Journal Rank (SJR) και ο h-index που υπολογίζονται με βάση τα δεδομένα της *Scopus*.

Οι Van Fleet et al. (2000, 841) αφού επισημαίνουν τους κινδύνους που ελλοχεύουν στις περιπτώσεις που οι κατάλογοι κατάταξης περιοδικών είναι αποτέλεσμα συμβιβασμού αντικατοπτρίζοντας τις τοπικές συνθήκες, συνοψίζουν ως εξής τα οφέλη της θεσμοθέτησης από

τα πανεπιστήμια ενός καταλόγου κατάταξης περιοδικών: α) παρέχεται ένα σαφώς διατυπωμένο μέτρο εκτίμησης της αξίας των ερευνητικών εκροών, β) προσδιορίζονται επακριβώς περιοδικά-στόχοι προς δημοσίευση, γ) παρέχεται καθοδήγηση σε στρατηγικές δημοσίευσης, δ) παρέχεται χρήσιμη πληροφόρηση για την ποιότητα των περιοδικών, ε) μειώνεται ο χρόνος και η δυσκολία των αξιολογήσεων, στ) παρέχεται τεκμηρίωση προάσπισης σε διαφιλονικούμενες περιπτώσεις κρίσεων, ζ) παρέχεται ένας κατάλογος αντιπαραβολής για διάφορες συγκριτικές αξιολογήσεις. Έτσι π.χ. ο κατάλογος κατάταξης περιοδικών θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως λίστα αντιπαραβολής για την αξιολόγηση της συλλογής περιοδικών μιας ή περισσότερων βιβλιοθηκών ή ακόμα και ως κριτήριο επιλογής για την περαιτέρω ανάπτυξη της συλλογής περιοδικών μιας βιβλιοθήκης.

Συντελεστής απήχησης (impact factor) περιοδικών

Για την αποτίμηση της «ποιότητας» των περιοδικών εκδόσεων και τη δημιουργία ενός καταλόγου περιοδικών με σειρά σπουδαιότητας σε ένα γνωστικό αντικείμενο η πιο διαδεδομένη και γνωστή μέθοδος στο πλαίσιο της ανάλυσης αναφορών στηρίζεται στον συντελεστή απήχησης (impact factor). Μοναδική πηγή άντλησης δεδομένων για τον συντελεστή απήχησης κάθε περιοδικού είναι η βάση δεδομένων Web of Science του Thomson (πρώην ISI) και πιο συγκεκριμένα το αναλυτικό εργαλείο της βάσης Journal Citation Reports (JCR). Ο συντελεστής απήχησης ενός περιοδικού ορίζεται ως ο μέσος όρος των αναφορών που έχουν τύχει τα άρθρα που περιλαμβάνονται στο εν λόγω περιοδικό στα δύο τελευταία χρόνια από άρθρα που έχουν δημοσιευτεί σε όλα τα περιοδικά που περιλαμβάνονται στο Web of Science τον τρέχοντα χρόνο. Επινοήθηκε επειδή σε σχέση με τον απόλυτο αριθμό αναφορών που ένα περιοδικό λαμβάνει διορθώνει το πλεονέκτημα που έχουν παλαιότερα περιοδικά ή περιοδικά με πολυσέλιδα τεύχη, η περιοδικά με μεγάλη συχνότητα έκδοσης. Παράδειγμα: ένα περιοδικό έχει συντελεστή απήχησης 1,5 για την έκδοση του 2007, σημαίνει ότι κατά μέσο όρο τα άρθρα που έχουν δημοσιευθεί στο περιοδικό αυτό τις χρονιές 2005 και 2006 έχουν αναφερθεί κατά μέσο όρο 1,5 φορές το κάθε ένα από όλα τα καταγεγραμμένα στη βάση Web of Science περιοδικά κατά το 2007. Όμως πέρα από το γεγονός πως ο τρόπος υπολογισμού του συντελεστή απήχησης ευνοεί επιστημονικά πεδία (όπως π.χ. η μοριακή βιολογία ή η ιατρική) όπου οι δημοσιεύσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα απαξιώνονται και οι αναφορές σε ένα άρθρο κορυφώνονται μέσα στην πρώτη διετία από τη δημοσίευσή του, το βασικότερο πρόβλημα αφορά στην κάλυψη του Web of Science.

Θεματική κάλυψη του Web of Science

 Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ επένδυση στην κοινωνία της γνώσης ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης	 ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
--	--	--

Πιο συγκεκριμένα το βασικό ερώτημα συνίσταται στο αν τελικά περιλαμβάνεται στο Web of Science, αναλογικά, ο ίδιος αριθμός περιοδικών για κάθε επιστημονικό κλάδο. Τι ποσοστό του συνόλου της δημοσιευμένης σε περιοδικά βιβλιογραφίας σε ένα γνωστικό αντικείμενο περιλαμβάνεται στο Web of Science; Η βάση δεδομένων Ulrich's Periodicals Directory αποτελεί διεθνώς σημείο αναφοράς καθώς παρέχει την πιο περιεκτική πληροφόρηση για τα περιοδικά που εκδίδονται σε όλο τον κόσμο. Η αντιπαραβολή όμως του Web of Science με το Ulrich's Periodicals Directory καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής εξαιτίας του γεγονότος ότι η κάθε μια βάση έχει διαφορετικό σχήμα θεματικής κατάταξης των περιοδικών. Π.χ. εκεί που το Web of Science έχει πέντε θεματικές κατηγορίες (Business, Business-Finance, Management, Operations Research and Management Science, Economics) το Ulrich's Periodicals Directory έχει μόνον μία (Business and Economics). Ο H.F. Moed (2005) ακολούθησε μια άλλη προσέγγιση (database internal approach) για να υπολογίσει το βαθμό κάλυψης τους Web of Science ανά επιστημονικό πεδίο. Επειδή οι παραπομπές (references) των δημοσιεύσεων που περιλαμβάνονται στο Web of Science (WoS) αφορούν και δημοσιεύσεις που δεν περιλαμβάνονται στο WoS, θεώρησε ως σύνολο της δημοσιευμένης βιβλιογραφίας όλα τα έργα στα οποία παραπέμπουν όλες οι δημοσιεύσεις που περιλαμβάνονται στο Web of Science. Στη συνέχεια υπολόγισε το ποσοστό των παραπομπών αυτών που αφορούν δημοσιεύσεις που περιλαμβάνονται στο Web of Science στο σύνολο των παραπομπών των εργασιών αυτών. Έτσι π.χ. αν μια δημοσίευση από περιοδικό που περιλαμβάνεται στη WoS έχει δέκα (10) βιβλιογραφικές παραπομπές σε άρθρα περιοδικών και από αυτές οι επτά (7) παραπομπές αφορούν περιοδικά που περιλαμβάνονται στη WoS ενώ οι τρεις (3) παραπομπές αφορούν περιοδικά που καλύπτει η WoS τότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η βιβλιογραφία της συγκεκριμένης δημοσίευσης καλύπτεται από τη WoS κατά 70%. Αν αντί για τις βιβλιογραφικές παραπομπές μιας δημοσίευσης, στηριχτούμε στις βιβλιογραφικές παραπομπές του συνόλου των δημοσιεύσεων ενός επιστημονικού κλάδου που περιλαμβάνονται στη WoS μπορούμε να υπολογίσουμε το ποσοστό κάλυψης του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου από τη WoS. Για τους επιστημονικούς κλάδους που θεραπεύει το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας τα αποτελέσματα της έρευνας του Moed (2005) έχουν ως εξής:

Επιστημονικός κλάδος	Σημασία περιοδικών*	Κάλυψη περιοδικών**	Συνολική κάλυψη***
Business	64%	78%	50%
Business, Finance	66%	83%	55%
Economics	56%	83%	47%
Management	59%	76%	45%

Computer sci, Artif. Int.	53%	77%	41%
Computer Sci, Theory	45%	70%	31%
Statistics & Probability	69%	79%	55%
Educational Sciences	42%	65%	27%
Political Sciences	32%	74%	24%
International Relations	33%	67%	22%
Social Anthropology	42%	71%	30%
Sociology	37%	74%	27%
Behavioral Sciences	87%	93%	81%
Psychol, Biological	86%	93%	81%
Psychol, Clinical	74%	87%	64%
Psychol, Developmental	71%	86%	61%
Psychol, Experimental	78%	91%	71%
Psychol, General	81%	91%	73%
Psychol, Social	69%	86%	60%
Neurosciences	95%	96%	91%

*Η σημασία των περιοδικών έχει υπολογιστεί ως το ποσοστό των παραπομπών σε εργασίες δημοσιευμένες σε περιοδικά σε σχέση με το σύνολο των παραπομπών.

**Η κάλυψη των περιοδικών ορίζεται ως το ποσοστό των παραπομπών σε εργασίες δημοσιευμένες σε περιοδικά που περιλαμβάνονται στο WoS σε σχέση με το σύνολο των παραπομπών σε περιοδικά.

***Η συνολική κάλυψη προκύπτει ως ποσοστό των παραπομπών σε εργασίες δημοσιευμένες σε περιοδικά που περιλαμβάνονται στο WoS σε σχέση με το σύνολο των παραπομπών (περιοδικά, βιβλία, τεχνικές αναφορές, πρακτικά συνεδρίων κλπ.).

Εναλλακτικές της Web of Science βάσεις με δεδομένα αναφορών

 Ευρωπαϊκή Ένωση Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο	 ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ <i>επένδυση στην κοινωνία της γνώσης</i> ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης	 ΕΣΠΑ 2007-2013 πρόγραμμα για την ανάπτυξη ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
---	---	--

a) *Scopus*

Προς τα τέλη του 2004 ο εκδοτικός οίκος Elsevier παρουσίασε τη βάση δεδομένων παραθέσεων Scopus. Η Scopus έχει ευρύτερη κάλυψη και περιλαμβάνει το σύνολο των δημοσιεύσεων και των αναφορών τους σε περίπου 15000 τίτλους περιοδικών, 500 πρακτικών συνεδρίων και 200 σειρών μονογραφιών. Περιλαμβάνει 33 εκατομμύρια εγγραφές εκ των οποίων τα 17 εκατομμύρια αφορούν δημοσιεύσεις μετά το 1996, η πλειοψηφία των οποίων (75%) περιλαμβάνει και τις αναφορές τους και 16 εκατομμύρια αφορούν δημοσιεύσεις πριν το 1996 χωρίς να περιλαμβάνονται οι αναφορές τους. Για τις κοινωνικές επιστήμες η κάλυψη δημοσιεύσεων πριν το 1996 είναι σποραδική και με μεγάλα κενά. Η Scopus καλύπτει 2850 περιοδικά κοινωνικών επιστημών (Scopus Content Coverage, 2007). Οι De Moya-Anegon et al. (2007) αναπαρέβαλαν τον αριθμό των περιοδικών με σύστημα αξιολόγησης από ομότιμους που περιλαμβάνονται στη Scopus με τον αριθμό των αντίστοιχων περιοδικών που περιλαμβάνει το Ulrichs Periodical Directory και διαπίστωσαν πως η Scopus περιλαμβάνει περίπου το 50% του Ulrichs για τη φαρμακευτική και φαρμακολογία, το 45,6% για τη φυσική, το 28,4% για την οικονομική και τη διοίκηση επιχειρήσεων και μόλις το 6,7% για τη φιλοσοφία και το 4,6% για την ιστορία. Η κάλυψη των μη αγγλόφωνων περιοδικών είναι αντίστοιχη της WoS. Σε γενικές γραμμές η Scopus υπερτερεί της WoS στη θεματική κάλυψη των κοινωνικών επιστημών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτική της WoS στην ανάλυση αναφορών (Norris & Oppenheim, 2007).

β) *Google Scholar*

Η Google Scholar περιλαμβάνει έναν τεράστιο αριθμό εγγραφών (περισσότερες από 500 εκατομμύρια εγγραφές) χωρίς όμως να είναι σαφές πόσα ακριβώς περιοδικά καλύπτει και με ποια χρονολογική κάλυψη. Καλύπτει εκτός από άρθρα περιοδικών, πρακτικά συνεδρίων, μονογραφίες, διπλωματικές εργασίες, διδακτορικές διατριβές, ανάπτυπα, επιτομές και τεχνικές αναφορές που διατίθενται από εμπορικούς οίκους αλλά και από μη κερδοσκοπικούς οίκους, ιδρυματικά αποθετήρια και πολλούς άλλους τύπους υλικού, στο σύνολό τους περίπου τριάντα. Η ανάλυση των παραθέσεων διευκολύνεται πολύ με τη χρήση του δωρεάν λογισμικού Harzing's Publish or Perish. Τα βασικά μειονεκτήματά της εκτός από την αδιαφανή κάλυψη είναι η ύπαρξη πολλαπλών εγγραφών για την ίδια δημοσίευση (ανακτά πολλές φορές ως ξεχωριστές δημοσιεύσεις το ίδιο δημοσιευμένο άρθρο, ένα ανάπτυπο που φιλοξενείται π.χ. στο δικτυακό τόπο του συγγραφέα και την περίληψή του σε μια βάση δεδομένων), η μη σωστή λειτουργία των περιορισμών π.χ. <site:nature.com> (Jasco, 2006), τα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζει στην εμφάνιση και μεταφόρτωση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ανάλυση παραθέσεων σε μεγάλη κλίμακα (Meho & Yang, 2007) και κυρίως η κάλυψη μη

ακαδημαϊκών, αξιολογημένων από ομότιμους δημοσιεύσεων. Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα (Yang & Meho, 2006) στον κλάδο της πληροφορικής το 51,8% των παραθέσεων του έργου ενός επιστήμονα στη Google Scholar, προέρχεται από μη αξιολογημένα από ομότιμους τεκμήρια. Η Google Scholar είναι χρήσιμη για την ανακάλυψη παραθέσεων του έργου ενός νέου επιστήμονα ή για την ανάκτηση άλλων τύπων εκτός από άρθρα περιοδικών τεκμηρίων για τις επιστήμες που τέτοιου είδους τεκμήρια παίζουν σημαντικό ρόλο στην διακίνηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων αλλά δε συστήνεται για την ανάλυση παραθέσεων μεγάλου αριθμού δημοσιεύσεων και θεωρείται γενικώς αναξιόπιστη και απρόβλεπτη στα αποτελέσματα που επιστρέφει. (Norris & Oppenheim, 2007).

Σύγκριση βιβλιογραφικών βάσεων με δεδομένα αναφορών

Σε μια σειρά πρόσφατων εργασιών (Meho & Yang, 2007; Meho & Rogers, 2008 και Yang & Meho, 2007) παρουσιάζεται το ερευνητικό πρόγραμμα CiteSearch της School of Librarianship and Information Sciences (SLIS) του Indiana University το οποίο έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός εργαλείου για την ταυτόχρονη αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων παραθέσεων (WoS, Scopus, Scholar Google), την αυτόματη επεξεργασία τους μέσω της εξαγωγής μεταδεδομένων για τις δημοσιεύσεις αλλά και για τις παραθέσεις (δείκτες επικάλυψης μεταξύ των βάσεων δεδομένων, μοναδικές δημοσιεύσεις, μοναδικές παραθέσεις κλπ.) και τη δημιουργία δεικτών ποιοτικής αξιολόγησης της έρευνας σε ακαδημαϊκά τμήματα. Στην πιλοτική φάση του έργου οι ερευνητές επεξεργάστηκαν τις δημοσιεύσεις των μελών της SLIS (1093 δημοσιεύσεις από 15 μέλη ΔΕΠ με 5285 παραθέσεις-συνολικά και από τις 3 βάσεις) και κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα: α) οι Scopus και WoS αναφορικά με τις παραθέσεις έχουν σχετικά χαμηλό ποσοστό επικάλυψης (58%), β) η Scopus έχει 14% περισσότερες παραθέσεις από την WoS, γ) ο συνδυασμός των παραθέσεων από τη Scopus και τη Web of Science αυξάνει το συνολικό αριθμό παραθέσεων του έργου των μελών ΔΕΠ της SLIS που εντοπίζονται στην WoS κατά 35% και δ) από τη συνδυαστική χρήση των Scopus και WoS το ποσοστό αύξησης του αριθμού των παραθέσεων για μεμονωμένα μέλη ΔΕΠ της SLIS ποικίλει σημαντικά ανάλογα με το ερευνητικό πεδίο κάθε επιστήμονα, κυμαινόμενο από 5% ως 99%.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adler, N.J., & Harzing, A.W. 2009. "When knowledge wins: Transcending the sense and nonsense of academic rankings". *Academy of Management Learning & Education*, vol. 8, pp. 72-95.



Aksnes, DW & Taxt, RE 2004, "Peer reviews and bibliometric indicators: A comparative study at a Norwegian university", *Research Evaluation*, vol. 13, no. 1, pp. 33-41.

Batista, PD 2006, "Is it possible to compare researchers with different scientific interests?", *Scientometrics*, vol. 68, no. 1, pp. 179-189.

Butler, L 2007, "Assessing university research: A plea for a balanced approach", *Science and Public Policy*, vol. 34, no. 8, pp. 565-574.

De Moya-Anegón, F et al. 2007, "Coverage analysis of Scopus: A journal metric approach", *Scientometrics*, vol. 73, no. 1, pp. 53-78.

Hicks, . 2004, "The four literatures of social science", In Moed, HF, Glänzel, W & Schmoch, U (Eds.), *Handbook of quantitative social science and technology research*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. pp. 473-496

Holmes, A & Oppenheim, C 2001, "Use of citation analysis to predict the outcome of the 2001 Research Assessment Exercise for Unit of Assessment (UoA) 61: Library and information management", *Information Research*, vol. 6, no. 2.

Jascó, P 2006, "Google scholar: The pros and the cons", *Online Information Review*, vol. 29, no. 2, pp. 208-214.

MacRoberts, MH & MacRoberts, BR 1996, "Problems of citation analysis", *Scientometrics*, vol. 36, no. 3, pp. 435-444.

Marsh, S.J., & Hunt, C.S. 2006. "Not quite as simple as A-B-C: Reflections on one department's experiences with publication ranking". *Journal of Management Inquiry*, vol. 15, pp. 301-315.

Martin, BR 1996, "The use of multiple indicators in the assessment of basic research", *Scientometrics*, vol. 36, no. 3, pp. 343-362.



Meho, LI & Rogers, Y 2008, , ‘Citation Counting, Citation Ranking, and h-Index of Human-Computer Interaction Researchers: A Comparison between Scopus and Web of Science’, *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 59, no. 11, pp. 1711-1726.

Meho, LI & Yang, K 2007, "Impact of data sources on citation counts and rankings of LIS faculty: Web of science versus Scopus and Google Scholar", *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 58, no. 13, pp. 2105-2125.

Milner, M.M. 2000. “Towards the end of academic freedom, diversity, judgement and accountability: A critique of Casser and Holmes’ (1999) journal yardsticks”. *Accounting, Accountability and Performance*, vol. 6, pp. 99-116.

Moed, H F 2005, *Citation analysis in research evaluation*. New York: Springer.

Norris, M & Oppenheim, C 2007, "Comparing alternatives to the Web of Science for coverage of the social sciences' literature", *Journal of Informetrics*, vol. 1, no. 2, pp. 161-169.

Rousseau, R. 2002. “Journal evaluation: Technical and practical issues”. *Library Trends*, vol. 50, pp. 418-439.

Seglen, PO 1997, "Why the impact factors of journals should not be used for evaluating research", *British Medical Journal*, vol. 314, pp. 497-502.

Seglen, PO 1998, "Citation rates and journal impact factors are not suitable for evaluation of research", *Acta Orthopaedica Scandinavica*, vol. 69, no. 3, pp. 224-229.

Singh, G., Haddad, K.M., & Chow, C.W. 2007. “Are articles in “top” management journals necessarily of higher quality?” *Journal of Management Inquiry*, vol. 16, pp. 319-331.

Van Fleet, D. D., McWilliams, A., & Siegel, D.S. 2000. “A theoretical and empirical analysis of journal rankings: The case of formal lists”. *Journal of Management*, vol. 26, pp. 839-



861.

Van Raan, AFJ 1996, "Advanced bibliometric methods as quantitative core of peer review based evaluation and foresight exercises", *Scientometrics*, vol. 36, no. 3, pp. 397-420.

Wallin, JA 2005, "Bibliometric methods: Pitfalls and possibilities", *Basic and Clinical Pharmacology and Toxicology*, vol. 97, no. 5, pp. 261-275.

Warner, J 2000, "Critical review of the application of citation studies to the Research Assessment Exercises", *Journal of Information Science*, vol. 26, no. 6, pp. 453-460.

Yang, K & Meho, L 2006 'Citation Analysis: A Comparison of Google Scholar, Scopus, and Web of Science', In Dillon, A & Grove, A (Eds.). *Proceedings 69th Annual Meeting of the American Society for Information Science and Technology (ASIST) 43*, Austin (US).
http://eprints.rclis.org/archive/00008121/01/Yang_citation.pdf

ΜΕΡΟΣ 4

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (2006-2011)



ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 2006-2011

- Aas, G. H., Askling, B., Dittrich, K., Froestad, W., Haug, P., Lycke, K. H., et al. (2009). Assessing educational quality: Knowledge production and the role of experts. ENQA workshop report 6.
- Abbas, A., & McLean, M. (2007). Qualitative research as a method for making just comparisons of pedagogic quality in higher education: A pilot study. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 723-737.
- Adelman, C. (2009). *The Bologna process for U.S. eyes: Re-learning higher education in the age of convergence*. Institute for Higher Education Policy
- Aelterman, G. (2006). Sets of standards for external quality assurance agencies: A comparison. *Quality in Higher Education*, 12(3), 227-233.
- Alderman, G. (2005). Compliance or quality?: American and British approaches to the accreditation of higher education institutions. *College and University*, 81(1), 17-22.

- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- Amaral, A., & Rosa, M. J. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 16(1), 59-61.
- Arena, M., Arnaboldi, M., & Azzone, G. (2010). Student perceptions and central administrative services: The case of higher education in Italy. *Studies in Higher Education*, 35(8), 941-959.
- Arena, M., Arnaboldi, M., Azzone, G., & Carlucci, P. (2009). Developing a performance measurement system for university central administrative services. *Higher Education Quarterly*, 63(3), 237-263.
- Arif, M. (2007). Baldrige theory into practice: A generic model. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 114-125.
- Baker, D. N., & Miosi, T. (2010). The quality assurance of degree education in Canada. *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 32-57.
- Barnabe, F., & Riccaboni, A. (2007). Which role for performance measurement systems in higher education? Focus on quality assurance in Italy. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3), 302-319.

- Basken, P. (2008). Boeing to rank colleges by measuring graduates' job success. *Chronicle of Higher Education*, 55(4)
- Bazargan, A. (2007). Problems of organising and reporting internal and external evaluation in developing countries: The case of Iran. *Quality in Higher Education*, 13(3), 207-214.
- Bellingham, L. (2008). Quality assurance and the use of subject level reference points in the UK. *Quality in Higher Education*, 14(3), 265-276.
- Bennett, P., Bergan, S., Cassar, D., Hamilton, M., Soinila, M., Sursock, A., et al. (2010). Quality assurance in transnational higher education. ENQA workshop report 11.
- Bertolin, J., & Leite, D. (2008). Quality evaluation of the Brazilian higher education system: Relevance, diversity, equity and effectiveness. *Quality in Higher Education*, 14(2), 121-133.
- Bitusikova, A. (2009). Reforming doctoral education in Europe. *Academe*, 95(1), 21-23.
- Bluteau, P., & Krumins, M. A. (2008). Engaging academics in developing excellence: Releasing creativity through reward and recognition. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 415-426.

- Bornmann, L., Mittag, S., & Danie, H. -. (2006). Quality assurance in higher education--meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 52(4), 687-709.
- Botas, P. C. P. (2009). Students' perceptions of the impact of teachers' research activities on the quality of teaching and learning: The MA in education case. *Higher Education Review*, 41(3), 57-72.
- Bozo, D., Damian, R., Gonzalez, C. d. I. R., Helle, E., Imoda, F., Kohler, A., et al. (2009). Current trends in European quality assurance. ENQA workshop report 8.
- Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107-120.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 17(2), 174-190.
- Brooks, R. L., & Heiland, D. (2007). Accountability, assessment and doctoral education: Recommendations for moving forward. *European Journal of Education*, 42(3), 351-362.

- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2008). Education, globalisation and the future of the knowledge economy. *European Educational Research Journal*, 7(2), 131-156.
- Brown, R. (2008). Higher education and the market. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 12(3), 78-83.
- Brown, R. (2011). Academic standards: The British experience. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(3), 65-70.
- Byun, K., & Kim, M. (2011). Shifting patterns of the government's policies for the internationalization of Korean higher education. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 467-486.
- Cartwright, M. J. (2007). The rhetoric and reality of "quality" in higher education: An investigation into staff perceptions of quality in post 1992 universities. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 15(3), 287-301.
- Celik, S. (2011). Turkish higher education at the crossroads: Critical issues of systemic and institutional structures. *Higher Education Review*, 43(2), 18-41.
- Choon, B. L. (2008). Understanding quality assurance: A cross country case study. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16(2), 126-140.

- Cippitani, R., & Gatt, S. (2009). Legal developments and problems of the Bologna process within the European higher education area and European integration. *Higher Education in Europe*, 34(3), 385-397.
- Clark, T. (2009). The impact of reforms on the quality and responsiveness of universities in the United Kingdom. *Higher Education Management and Policy*, 21(2), 105-120.
- Coates, H. (2010). Defining and monitoring academic standards in Australian higher education. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 41-58.
- Cokgezen, M. (2009). Technical efficiencies of faculties of economics in Turkey. *Education Economics*, 17(1), 81-94.
- Contreras, A. (2008). International quality control is no easy task. *Chronicle of Higher Education*, 54(38)
- Cooper, P. (2007). Knowing your "lemons": Quality uncertainty in UK higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 19-29.
- Cret, B. (2011). Accreditations as local management tools. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 61(4), 415-429.
- Crozier, F., Ed., Costes, N., Ed., Ranne, P., Ed., & Stalter, M., Ed. (2010). *ENQA: 10 years (2000-2010): A decade of European co-operation in*



quality assurance in higher education ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Unioninkatu 20-22, Havis Business Center 3rd Floor, FIN-00130 Helsinki, Finland. Tel: +358-9-2522-5700; Fax: +358-9-2522-5710; Web site: <http://www.engq.eu/index.lasso>.

Csizmadia, T., Enders, J., & Westerheijden, D. F. (2008). Quality management in Hungarian higher education: Organisational responses to governmental policy. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56(4), 439-455.

Currie, J. (2008). Critique of research assessments. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 9(1), 3-14.

Dano, T., & Stensaker, B. (2007). Still balancing improvement and accountability? Developments in external quality assurance in the Nordic countries 1996-2006. *Quality in Higher Education*, 13(1), 81-93.

de Jager, J., & Gbadamosi, G. (2010). Specific remedy for specific problem: Measuring service quality in South African higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 60(3), 251-267.

- del Barrio-Garcia, S., & Luque-Martinez, T. (2009). The value of client perceptions in university strategic planning: An empirical research study. *Industry and Higher Education*, 23(6), 423-436.
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research and Development*, 29(2), 111-124.
- Dickhaus, B. (2010). The selectivity of translation: Accountability regimes in Chilean and South African higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 257-268.
- Dobos, K. (2011). "Serving two masters"--academics' perspectives on working at an offshore campus in Malaysia. *Educational Review*, 63(1), 19-35.
- Douglas, J., McClelland, R., & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16(1), 19-35.
- Douglass, J. A. (2010). *Higher education budgets and the global recession: Tracking varied national responses and their consequences. Research & occasional paper series: CSHE.4.10* Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley, 771 Evans Hall #4650, Berkeley, CA 94720-4650. Tel: 510-642-5040; Fax: 510-643-



6845; e-mail: cshe@berkeley.edu; Web site:

<http://cshe.berkeley.edu/>.

Dysthe, O., & Webler, W. (2010). Pedagogical issues from Humboldt to Bologna: The case of Norway and Germany. *Higher Education Policy*, 23(2), 247-270.

Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 17(4), 343-363.

European Association for Quality Assurance in Education. (2009). Standards and guidelines for quality assurance in European higher education area. 3rd ed. Helsinki, Finland.

Federkeil, G. (2008). Rankings and quality assurance in higher education. *Higher Education in Europe*, 33(2), 219-231.

Filippakou, O. (2011). The idea of quality in higher education: A conceptual approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(1), 15-28.

Filippakou, O., & Tapper, T. (2007). Quality assurance in higher education: Thinking beyond the English experience. *Higher Education Policy*, 20(3), 339-360.



- Filippakou, O., & Tapper, T. (2008). Quality assurance and quality enhancement in higher education: Contested territories? *Higher Education Quarterly*, 62(1), 84-100.
- Filippakou, O., & Tapper, T. (2010). The state and the quality agenda: A theoretical approach. *Higher Education Policy*, 23(4), 475-491.
- Findlow, S. (2008). Accountability and innovation in higher education: A disabling tension? *Studies in Higher Education*, 33(3), 313-329.
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 45-55.
- Frolich, N., Coate, K., Mignot-Gerard, S., & Knill, C. (2010). Einheit von forschung und lehre: Implications for state funding of universities. *Higher Education Policy*, 23(2), 195-211.
- Furst-Bowe, J., & Bauer, R. A. (2007). Application of the Baldrige Model for Innovation in higher education. *New Directions for Higher Education*,
- Gibbs, P., & Armsby, P. (2010). Higher education quality and work-based learning: Two concepts not yet fully integrated. *Quality in Higher Education*, 16(2), 185-187.
- Gidley, J. M., Hampson, G. P., Wheeler, L., & Bereded-Samuel, E. (2010). From access to success: An integrated approach to quality higher



education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*, 23(1), 123-147.

Gonzalez-Lopez, I. (2006). Dimensions for evaluating university quality in the European space for higher education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 445-468.

Gopinathan, S., & Lee, M. H. (2011). Challenging and co-opting globalisation: Singapore's strategies in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(3), 287-299.

Greenwood, D. J. (2009). Bologna in America: The Spellings Commission and neo-liberal higher education policy. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2(1), 1-38.

Gvaramadze, I. (2008). From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area. *European Journal of Education*, 43(4), 443-455.

Gvaramadze, I. (2011). Student engagement in the Scottish quality enhancement framework. *Quality in Higher Education*, 17(1), 19-36.

Gynnild, V. (2007). Quality assurance reconsidered: A case study. *Quality in Higher Education*, 13(3), 263-273.



- Haapakorpi, A. (2011). Quality assurance processes in Finnish universities: Direct and indirect outcomes and organisational conditions. *Quality in Higher Education*, 17(1), 69-81.
- Harris-Huermert, S. (2008). Evaluators of higher education in Germany: Are they "fit for purpose"? *Quality in Higher Education*, 14(1), 55-65.
- Harvey, L. (2006). Impact of quality assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287-290.
- Harvey, L., Ed. (2006). International network of quality assurance agencies in higher education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 221-226.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*, 21(2), 193-215.
- Hendel, D. D., & Stolz, I. (2008). A comparative analysis of higher education ranking systems in Europe. *Tertiary Education and Management*, 14(3), 173-189.

- Heusser, R. (2006). Mutual recognition of accreditation decisions in Europe. *Quality in Higher Education*, 12(3), 253-256.
- Hopbach, A. (2006). The European standards and guidelines and the evaluation of agencies in Germany. *Quality in Higher Education*, 12(3), 235-242.
- Hou, A. Y. (2011). Quality assurance at a distance: International accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 61(2), 179-191.
- Houston, D. (2007). TQM and higher education: A critical systems perspective on fitness for purpose. *Quality in Higher Education*, 13(1), 3-17.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16(1), 61-79.
- Hughes, J. C. (2007). Supporting curriculum assessment and development: Implications for the faculty role and institutional support. *New Directions for Teaching and Learning*,
- Iacovidou, M., Gibbs, P., & Zopiatis, A. (2009). An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of a

Cypriot higher education institution. *Quality in Higher Education*, 15(2), 147-165.

Jackson, S., & Bohrer, J. (2010). Quality assurance in higher education: Recent developments in the United Kingdom. *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 77-87.

Jarwal, S. D., Brion, A. M., & King, M. L. (2009). Measuring research quality using the journal impact factor, citations and "ranked journals": Blunt instruments or inspired metrics? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(4), 289-300.

Jezierska, J. M. (2009). Quality assurance policies in the European higher education area: A comparative case study. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106. Tel: 800-521-0600; Web site: <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>). ProQuest LLC,

Jimenez, A., & Palmero, C. (2007). New approaches to university in Spain: Academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European higher education area. *Journal of Educational Administration and History*, 39(3), 227-237.

Juknyte-Petreikiene, I., & Pukelis, K. (2007). Quality assessment of internationalised studies: Experience of Socrates/Erasmus programme participants. *Quality of Higher Education*, 4, 74-101.



- Kane, D., Williams, J., & Cappuccini-Ansfield, G. (2008). Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective. *Quality in Higher Education, 14*(2), 135-155.
- Karram, G. (2011). The international connections of religious higher education in Sub-Saharan Africa: Rationales and implications. *Journal of Studies in International Education, 15*(5), 487-499.
- Keating, J. (2011). The Malaysian qualifications framework: An institutional response to intrinsic weaknesses. *Journal of Education and Work, 24*(3), 393-407.
- Kehm, B. M. (2010). Quality in European higher education: The influence of the bologna process. *Change: The Magazine of Higher Learning, 42*(3), 40-46.
- Kekale, J., & Pirttila, I. (2006). Participatory action research as a method for developing leadership and quality. *International Journal of Leadership in Education, 9*(3), 251-268.
- Kenny, A. (2007). Evaluation: Emergence, mode of inquiry, theory and practice. *Research in Comparative and International Education, 2*(2)
- Kettunen, J. M. (2011). Evaluation of the centres of excellence in higher education. *Tertiary Education and Management, 17*(2), 151-161.

- Kettunen, J., & Kantola, M. (2006). The implementation of the Bologna process. *Tertiary Education and Management*, 12(3), 257-267.
- Kettunen, J., & Kantola, M. (2007). Strategic planning and quality assurance in the Bologna process. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 11(3), 67-73.
- King, R., Griffiths, P., & Williams, R. (2007). Regulatory intermediation and quality assurance in higher education: The case of the auditors. *Oxford Review of Education*, 33(2), 161-174.
- Kivisto, J., & Holtta, S. (2008). Information as a regulative element in higher education systems. *Tertiary Education and Management*, 14(4), 331-344.
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J., & van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education?: A survey on faculty's perceptions. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 19(2), 141-155.
- Kohont, A., & Nadoh Bergoc, J. (2010). On the way into the Bologna reform--A consideration of the quality and the role of human resource management in higher education system. *Quality of Higher Education*, 7, 12-36.

- Kozub, R. M. (2008). Student evaluations of faculty: Concerns and possible solutions. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(11), 35-40.
- Lamarra, N. F. (2009). Higher education quality assurance processes in Latin America: A comparative perspective. *Policy Futures in Education*, 7(5), 486-497.
- Lattuca, L. R., & Domagal-Goldman, J. (2007). Using qualitative methods to assess teaching effectiveness. *New Directions for Institutional Research*,
- Lehre, A., Hansen, A., & Laake, P. (2009). Gender and the 2003 quality reform in higher education in Norway. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58(5), 585-597.
- Li, Y. (2010). Quality assurance in Chinese higher education. *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 58-76.
- Lien, D. (2008). Quality assurance program and brain drain. *Education Economics*, 16(1), 59-73.
- Lindblad, S., & Lindblad, R. F. (2009). Transnational governance of higher education: On globalization and international university ranking lists. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 180-202.



- Lomas, L., & Ursin, J. (2009). Collegial or managerial? academics' conceptions of quality in English and Finnish universities. *European Educational Research Journal*, 8(3), 447-460.
- Luchinskaya, D., & Ovchynnikova, O. (2011). The Bologna Process policy implementation in Russia and Ukraine: Similarities and differences. *European Educational Research Journal*, 10(1), 21-33.
- Luckett, K. (2007). Methodology matters: Possible methods to improve quality. *Perspectives in Education*, 25(3), 1-11.
- Luckett, K. (2010). A "quality revolution" constrained? A critical reflection on quality assurance methodology from the South African higher education context. *Quality in Higher Education*, 16(1), 71-75.
- Marks, D. (2007). The unsettled meaning of undergraduate education in a competitive higher education environment. *Higher Education in Europe*, 32(2), 173-183.
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices. fundamentals of educational planning* 85International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France. Tel: +33-45-03-77-00; Fax: +33-40-72-83-66; e-mail: info@iiep.unesco.org; Web site: <http://www.unesco.org/iiep>.

- Massaro, V. (2010). Cui bono? the relevance and impact of quality assurance. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(1), 17-26.
- Materu, P., & Righetti, P. (2010). Quality assurance in Sub-Saharan Africa. *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 3-17.
- McClaran, A. (2010). The renewal of quality assurance in UK higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 14(4), 108-113.
- Mertova, P., & Webster, L. (2009). The academic voice in English and Czech higher education quality. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 17(2), 140-155.
- Misiunas, M. (2007). Internal quality assurance system and its implementation in Kaunas College. *Quality of Higher Education*, 4, 38-52.
- Morley, L., & Aynsley, S. (2007). Employers, quality and standards in higher education: Shared values and vocabularies or elitism and inequalities? *Higher Education Quarterly*, 61(3), 229-249.
- Morse, J. A. (2006). The INQAAHE guidelines of good practice for external quality assurance agencies: Assessment and next steps. *Quality in Higher Education*, 12(3), 243-252.



- Murphy, M. (2009). Bureaucracy and its limits: Accountability and rationality in higher education. *British Journal of Sociology of Education, 30*(6), 683-695.
- Nazarko, J., Kuzmicz, K. A., Szubzda-Prutis, E., & Urban, J. (2009). The general concept of benchmarking and its application in higher education in Europe. *Higher Education in Europe, 34*(3), 497-510.
- Newfield, C. (2008). Public universities at risk: 7 damaging myths. *Chronicle of Higher Education, 55*(10)
- Newton, J. (2010). A tale of two "qualitys": Reflections on the quality revolution in higher education. *Quality in Higher Education, 16*(1), 51-53.
- Nusche, D. (2008). *Assessment of learning outcomes in higher education: A comparative review of selected practices. OECD education working papers, no. 15* OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France. Tel: +33 145 24 8200; Fax: +33 145 24 8500; Web site: <http://www.oecd.org/publications>
<http://www.sourceoecd.org>.
- O'Dell, I. (2009). Assessment and accountability in higher education: A program's response. *Educational Considerations, 37*(1), 4-10.

- Oprean, C. (2007). Adequately responding to "reform" and "anti-reform" pressures in the Romanian higher education system under the Bologna process. *Higher Education in Europe*, 32(1), 91-97.
- Pacheco, E. R., Fernandez-Ramirez, B., & Andres, P. C. (2009). Quality criteria for self-evaluation in higher education. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(11), 16-31.
- Papadimitriou, A. (2011). Academic freedom and student grading in Greek higher education. *Quality in Higher Education*, 17(1), 105-109.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3), 355-370.
- Peng, S. S., & Wang, L. (2008). Pursuing quality and equity of higher education: A review of policies and practices in East Asia. *New Directions for Institutional Research*,
- Plaksii, S. (2009). Russian higher educational institutions' ability to compete and the strict standards of "Hamburg scoring". *Russian Education and Society*, 51(12), 55-80.
- Poole, B. (2010). Quality, semantics and the two cultures. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 18(1), 6-18.

- Pratasavitskaya, H., & Stensaker, B. (2010). Quality management in higher education: Towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37-50.
- Pukelis, K., & Pileickiene, N. (2006). Study programme quality peculiarities at some Lithuanian universities and colleges: Study outcomes paradigm. *Quality of Higher Education*, 3, 20-43.
- Reid, I. C. (2009). The contradictory managerialism of university quality assurance. *Journal of Education Policy*, 24(5), 575-593.
- Reid, K. (2010). An evaluation of an internal audit on student feedback within a British university: A quality enhancement process. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 18(1), 47-63.
- Reinalda, B. (2008). The Bologna process and its achievements in Europe 1999-2007. *Journal of Political Science Education*, 4(4), 463-476.
- Rodgers, T. (2008). Measuring quality in higher education: Can a performance indicator approach be extended to identifying the quality of students' union provision? *Quality in Higher Education*, 14(1), 79-92.
- Rodriguez-Ruiz, O. (2009). The citation indexes and the quantification of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 250-266.

- Rostlund, A., & Savickiene, I. (2010). Structure, problems and possibilities for their solution in external evaluation of colleges. *Quality of Higher Education*, 7, 176-199.
- Ruben, B. D. (2007). Higher education assessment: Linking accreditation standards and the Malcolm Baldrige criteria. *New Directions for Higher Education*,
- Rue, J., Amador, M., Gene, J., Rambla, F. X., Pividori, C., Pividori, I., et al. (2010). Towards an understanding of quality in higher education: The ELQ/AQA08 model as an evaluation tool. *Quality in Higher Education*, 16(3), 285-295.
- Saarinen, T. (2008). Whose quality? Social actors in the interface of transnational and national higher education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(2), 179-193.
- Saarinen, T. (2010). What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57.
- Sadler, D. R. (2011). Academic freedom, achievement standards and professional identity. *Quality in Higher Education*, 17(1), 85-100.
- Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Teixeira, P. N., & Cardoso, M. F. (2010). Assessing quality and evaluating performance in higher education: Worlds apart or complementary views? *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 48(1), 35-54.



- Savickiene, I. (2010). Conception of learning outcomes in the Bloom's taxonomy affective domain. *Quality of Higher Education, 7*, 37-59.
- Schmidt, B., von Hippel, A., & Tippelt, R. (2010). Higher education evaluation in Germany. *Research in Comparative and International Education, 5*(1), 98-111.
- Segrera, F. L. (2010). *Trends and innovations in higher education reform: Worldwide, Latin America and in the Caribbean. Research & occasional paper series: CSHE.12.10* Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley, 771 Evans Hall #4650, Berkeley, CA 94720-4650. Tel: 510-642-5040; Fax: 510-643-6845; e-mail: cshe@berkeley.edu; Web site: <http://cshe.berkeley.edu/>.
- Sencila, V., & Skipariene, I. (2007). Application of ISO 9000 series quality management standards at a higher education institution: A case of Lithuanian maritime college. *Quality of Higher Education, 4*, 53-73.
- Serrano-Velarde, K. (2008). Quality assurance in the European higher education area: The emergence of a German market for quality assurance agencies. *Higher Education Management and Policy, 20*(3), 1-18.
- Serrano-Velarde, K., & Stensaker, B. (2010). Bologna--realising old or new ideals of quality? *Higher Education Policy, 23*(2), 213-226.



- Shah, A. (2009). The impact of quality on satisfaction, revenue, and cost as perceived by providers of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(2), 125-141.
- Shah, M., Nair, S., & Wilson, M. (2011). Quality assurance in Australian higher education: Historical and future development. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 475-483.
- Sharma, R. (2008). The Australian perspective: Access, equity, quality, and accountability in higher education. *New Directions for Institutional Research*,
- Singh, M. (2011). The place of social justice in higher education and social change discourses. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(4), 481-494.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 79-98.
- Smith, G., Smith, A., & Clarke, A. (2007). Evaluating service quality in universities: A service department perspective. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 15(3), 334-351.
- Smith, K. (2010). Assuring quality in transnational higher education: A matter of collaboration or control? *Studies in Higher Education*, 35(7), 793-806.

- Stamatelos, G. M., & Stamatelos, A. M. (2009). The role of engineering laboratories in the establishment of a quality culture in higher education in Greece. *European Journal of Engineering Education*, 34(1), 1-13.
- Stasiunaitiene, E., & Kaminskiene, L. (2009). Qualitative parameters for evaluation procedures of non-formal and informal learning achievements. *Quality of Higher Education*, 6, 117-140.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Stensaker, B., Brandt, E., & Solum, N. H. (2008). Changing systems of external examination. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16(3), 211-223.
- Storen, L. A., & Aamodt, P. O. (2010). The quality of higher education and employability of graduates. *Quality in Higher Education*, 16(3), 297-313.
- Tam, M. (2007). Assessing quality experience and learning outcomes: Findings and discussion. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 15(1), 61-76.

- Taousanidis, N. I., & Antoniadou, M. A. (2010). Quality assurance: Enhancing or threatening higher education? *Industry and Higher Education*, 24(2), 87-93.
- Tran, N. D., Nguyen, T. T., & Nguyen, M. T. N. (2011). The standard of quality for HEIs in Vietnam: A step in the right direction? *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 19(2), 130-140.
- Tutty, J., Sheard, J., & Avram, C. (2008). Teaching in the current higher education environment: Perceptions of IT academics. *Computer Science Education*, 18(3), 171-185.
- 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.
- Valiuskeviciute, A., & Ziogeviciute, A. (2006). Responsibility of university and college staff for higher education quality management. *Quality of Higher Education*, 3, 44-67.
- van Berkel, H., & Wijnen, W. (2010). Accreditation in the Netherlands: Does accountability improve educational quality? *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 88-97.
- Van Kemenade, E., Pupius, M., & Hardjono, T. W. (2008). More value to defining quality. *Quality in Higher Education*, 14(2), 175-185.

- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 15(1), 92-112.
- Vivas, A. J., & Hevia, D. M. A. (2009). Professionalization in universities and European convergence. *Higher Education in Europe*, 34(3), 399-409.
- Voegtler, E. M., Knill, C., & Dobbins, M. (2011). To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? the impact of the Bologna-process on domestic higher education policies. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 61(1), 77-94.
- Voon, B. H. (2008). SERVMO: A measure for service-driven market orientation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17(2), 216-237.
- Voss, R. (2009). Studying critical classroom encounters: The experiences of students in German college education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 17(2), 156-173.
- Wangenge-Ouma, G., & Langa, P. V. (2010). Universities and the mobilization of claims of excellence for competitive advantage. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 59(6), 749-764.

- Weber, L. (2010). Quality assurance in higher education: Comparison of eight systems. *World Bank Europe & Central Asia Knowledge Brief, 35*. Available: http://siteresources.worldbank.org/INTECALEA/Resources/ECA_KB35_Quality_Assurance_in_Higher_Education.pdf
- Wehlburg, C. M. (2007). Closing the feedback loop is not enough: The assessment spiral. *Assessment Update, 19(2)*, 1-2,.
- Westerlund, J. (2008). Class size and student evaluations in Sweden. *Education Economics, 16(1)*, 19-28.
- Williams, P. (2010). Quality and standards in higher education. *Higher Education Review, 42(3)*, 57-62.
- Wolf, K., & Goodwin, L. (2007). Evaluating and enhancing outcomes assessment quality in higher education programs. *Metropolitan Universities, 18(2)*, 42-56.
- Wolff, R. A. (2010). New roles, new rules for accreditation: What trustees need to know and do. *Trusteeship, 18(5)*, 14-19.
- Woodfield, S., Fielden, J., & Middlehurst, R. (2011). Working together: Partnerships between publicly funded HEIs and "private providers" in the UK. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 15(2)*, 45-52.

Woodhouse, D., & Stokes, T. (2010). Australia: Evaluation and quality in higher education. *Research in Comparative and International Education*, 5(1), 18-31.

Yeo, R. K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 62-76.