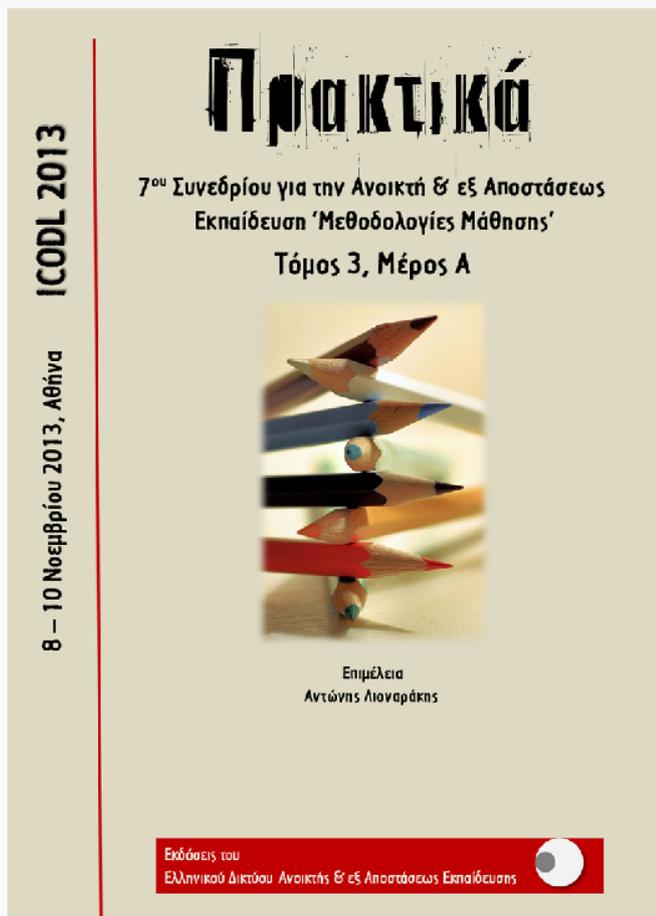


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 3Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Η διακύβευση των κατατάξεων πανεπιστημίων και διεθνών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης

Βασιλική Ιωακειμίδου, Αντώνης Λιοναράκης

doi: [10.12681/icodl.622](https://doi.org/10.12681/icodl.622)

**Η διακύβευση των κατατάξεων
πανεπιστημίων και διεθνών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης**

League tables and ranking schemes challenge

Βασιλική Ιωακειμίδου
Υπ. Διδάκτορας
Σχ. Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ
silviiioakimidou@yahoo.gr

Αντώνης Λιοναράκης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ
alionar@eap.gr

Abstract

On the occasion of a table league's publication on behalf of Universitas 21 (U21) this article attempts to trace the dialogue among the scientific community on the pros and cons of university global league tables and ranking schemes. Some argue that there is no consensus on what is quality in higher education, the methodology used in the construction of the league tables serving ambiguous aims is perforated and there are concerns that research oriented higher education becomes eclectic away from any sense of diversification. Others though believe that the league tables provide the stimuli to open a discussion on quality assurance in higher education and also for a quality culture to be developed. This article concludes that there is a need to reflect on what kind of tertiary education is needed and desired and to always to know who defines quality, how and what are his aims.

Keywords: *League tables, ranking schemes, quality in higher education, quality assurance*

Περίληψη

Με αφορμή τη δημοσίευση μιας κατάταξης εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης για λογαριασμό του διεθνούς δικτύου Universitas 21 (U21) αυτό το άρθρο επιχειρεί να ανιχνεύσει τον διάλογο στην επιστημονική κοινότητα για τα θετικά και τα αρνητικά των διεθνών κατατάξεων πανεπιστημίων. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει συναίνεση στο ορισμό της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, υπάρχουν μεθοδολογικές αδυναμίες στη δημιουργία των κατατάξεων που εξυπηρετούν αμφιλεγόμενους στόχους και εκφράζονται ανησυχίες ότι η ανώτατη εκπαίδευση προσανατολισμένη αποκλειστικά προς την προώθηση της έρευνας γίνεται εκλεκτική πέρα από κάθε έννοια διαφοροποίησης. Άλλοι πιστεύουν ότι οι κατατάξεις δίνουν το έναυσμα για το άνοιγμα συζητήσεων γύρω από τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και ευνοούν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας. Το άρθρο καταλήγει εκφράζοντας την ανάγκη αναστοχασμού πάνω στο τι είδους πανεπιστημιακή εκπαίδευση χρειάζεται κι επιθυμείται και πάντα είναι απαραίτητο να γίνεται γνωστό ποιος ορίζει την ποιότητα, πώς, με ποιο σκοπό και στόχους.

Λέξεις-κλειδιά: *Κατατάξεις πανεπιστημίων, ποιότητα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, διασφάλιση της ποιότητας*

Εισαγωγή

Οι διεθνείς κατατάξεις πανεπιστημίων έχουν εμφανιστεί εδώ και δύο περίπου δεκαετίες, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, ενώ την τελευταία δεκαετία καταγράφεται ένα διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από το θέμα τόσο στην Ευρώπη όσο και στον υπόλοιπο κόσμο (Marginson, 2009: 41· Hazelkorn, 2008: 193· van der Wende, 2008: 56). Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις δύο διεθνών κατατάξεων με μεγάλη απήχηση: το 2003 για πρώτη φορά το πανεπιστήμιο Shanghai Jiao Tong ξεκινά και δημοσιεύει μια διεθνή κατάταξη πανεπιστημίων (Shanghai Jiao Tong University, 2013) και το 2004 κάνει το ίδιο το Times Higher Education (2013) στη Βρετανία. Στις διάφορες πάντως περιπτώσεις κατατάξεων πανεπιστημίων σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο τόσο τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όσο και οι υπόλοιποι ενδιαφερόμενοι παρουσιάζουν ποικίλες αντιδράσεις: άσκηση κριτικής, ανησυχία, περηφάνια· σε καμία περίπτωση, πάντως, δεν επιδεικνύουν αδιαφορία (Salmi, 2011: 324· Salmi και Saroyan, 2007: 2). Το 2012 δημοσιεύεται η πρώτη ουσιαστικά προσπάθεια αξιολόγησης εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και να διαμορφωθεί μια κατάταξη 48 χωρών, που δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Universitas 21 (U21). Το U21 είναι ένα διεθνές δίκτυο 24 πανεπιστημίων από Αμερική, Βόρεια Ευρώπη, Ασία και Ωκεανία, με στόχο την προώθηση της έρευνας για την τρίτοβάθμια εκπαίδευση προτάσσοντας την ιδέα του παγκόσμιου πολίτη και της καινοτομίας μέσα από τη διδασκαλία και τη μάθηση με βάση την έρευνα, την κινητικότητα (ανταλλαγή) φοιτητών, τη σύνδεση των φοιτητών και του ακαδημαϊκού προσωπικού, τη διεθνοποίηση (<http://www.universitas21.com/about>).

Με αφορμή την κατάταξη εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης του U21 επιχειρείται σ' αυτό το άρθρο μια καταγραφή του διαλόγου της επιστημονικής κοινότητας για τη συμβολή των διεθνών, και όχι μόνο, κατατάξεων (rankings / league tables) στη διασφάλιση της ποιότητας στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση. Ποιος, πώς και γιατί τις δημιουργεί, ποια μπορεί είναι η χρησιμότητά τους και με ποιες προϋποθέσεις.

Αρχικά, λοιπόν, παρουσιάζεται η κατάταξη του U21, ακολουθεί η αρνητική αλλά και η θετική κριτική που κατά καιρούς έχει ασκηθεί για τις κατατάξεις ανώτατων ιδρυμάτων και το άρθρο ολοκληρώνεται με κάποια συμπεράσματα και προτάσεις για το τι θα πρέπει μελλοντικά να γίνει.

Η έρευνα του U21

Τον Μάιο του 2011 εγκρίθηκε από τους επικεφαλής του διεθνούς δικτύου U21 ένα project με στόχο τη δημιουργία μιας κατάταξης εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και απώτερο σκοπό, σύμφωνα με τους δημιουργούς της, να δοθεί έμφαση στη δημιουργία ενός ισχυρού λειτουργικού πλαισίου για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, που θα συνεισφέρει στην οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη, παρέχοντας υψηλής ποιότητας εμπειρίες στους φοιτητές και βοηθώντας τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να συναγωνιστούν τα αντίστοιχα αμερικάνικα (Williams, de Ressenfosse, Jensen & Marginson, 2012). Τον Μάιο του 2012, έναν χρόνο μετά, δημοσιεύτηκε μια τέτοια κατάταξη που προέκυψε μετά από έρευνα που διεξήχθη από το Ινστιτούτο Εφαρμοσμένων Οικονομικών και Κοινωνικής Έρευνας (Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research) του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης (University of Melbourne) για λογαριασμό του U21. Με δεδομένη την ανάγκη για ένα σύνολο δεικτών με βάση τους οποίους θα μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα και η αξία ενός εθνικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης και σε αντίθεση με τις συνήθειες και τις πιο διαδεδομένες διεθνείς κατατάξεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που εστιάζουν μόνο στην κορυφή της ερευνητικής αριστείας, γίνεται μια

προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο ένα εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στην εκπαίδευση όλων των φοιτητών με διαφορετικά ενδιαφέροντα, δεξιότητες και εμπειρίες (Williams et al., 2012). Φιλοδοξία των δημιουργών της κατάταξης είναι να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς (benchmark) για κυβερνήσεις, εκπαιδευτικά ιδρύματα ή όποιον άλλο ενδιαφερόμενο. Στα υποκείμενα της έρευνας περιλαμβάνονται 48 χώρες διάφορων επιπέδων οικονομικής ανάπτυξης.

Τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες

Οι μετρήσεις έγιναν γύρω από τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες:

Εισροές: σχετίζονται με τη χρηματοδότηση από τον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα

Περιβάλλον (ακαδημαϊκό υπόβαθρο ή περιβάλλον): αφορά το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, την κυβερνητική πολιτική και τους κανονισμούς, τον βαθμό αυτονομίας των ιδρυμάτων, τη διαφορετικότητα τους κι τις δυνατότητες συμμετοχής

Διασύνδεση: μετριούνται οι συμμετοχές σε διεθνή δίκτυα ή οργανισμούς και οι διεθνείς συνεργασίες

Εκροές: σχετίζονται με την πανεπιστημιακή έρευνα και την απήχυσή της, την παραγωγή εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς.

Με βάση αυτούς τους θεματικούς άξονες διαμορφώθηκαν 20 διαφορετικοί δείκτες.

Η συνολική κατάταξη

Με βάση τους είκοσι δείκτες των τεσσάρων αξόνων προκύπτει μια συνολική κατάταξη, στην οποία κάθε άξονας έχει διαφορετική βαρύτητα:

Εισροές	25%
Περιβάλλον	25%
Διασύνδεση	10%
Εκροές	40%

Στην κατάταξη την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι ΗΠΑ, ακολουθούν η Σουηδία, ο Καναδάς, η Φιλανδία και η Δανία. Το Ηνωμένο Βασίλειο έρχεται στη δέκατη θέση. Σύμφωνα με τους δημιουργούς της κατάταξης (Williams et al., 2012) παρατηρούνται κάποιες ομαδοποιήσεις γειτονικών κρατών. Για παράδειγμα στις επτά υψηλότερες θέσεις στην κατάταξη βρίσκονται η Φιλανδία, η Νορβηγία, η Σουηδία και η Δανία, τέσσερις ανατολικές Ασιατικές χώρες (Hong Kong SAR, Ιαπωνία, Ταϊβάν και Κορέα) κατατάσσονται μαζί στις θέσεις 18 με 22, οι Ανατολικές Ευρωπαϊκές χώρες (Ουκρανία, Τσέχικη Δημοκρατία, Πολωνία, Σλοβενία) είναι μαζί στη μέση της κατάταξης, οι χώρες της Λατινικής Αμερικής (Χιλή, Αργεντινή, Βραζιλία και Μεξικό) κατατάσσονται επίσης, όπως και κάποιες χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου (Πορτογαλία, Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Βουλγαρία). Φαίνεται πως ενώ πολλές χώρες δεν ελπίζουν ότι μπορεί το σύστημα ανώτατης παιδείας τους να ταιριάζει με των ΗΠΑ, επιθυμούν όμως να ταιριάζει με των γειτόνων τους (Williams et al., 2012: 25). Ο Birnbaum (2007: 9) σχολιάζει πως οι ΗΠΑ δεν έχουν ένα παγκοσμίου φήμης εθνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης, επειδή έχουν πολλά αναγνωρισμένης αξίας πανεπιστημιακά ιδρύματα, αλλά το αντίθετο. Έχουν πολλά διεθνώς αναγνωρισμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα, γιατί διαθέτουν ένα παγκοσμίου κλάσης εθνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια δεν είναι εύκολο να ξεχωρίσει ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα, αν όλο το ακαδημαϊκό υπόβαθρο σε εθνικό επίπεδο δεν είναι ευνοϊκό. Οι δημιουργοί της κατάταξης καταλήγουν πως απαραίτητη συνθήκη για το χτίσιμο ενός ισχυρού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος, η σύνδεση με άλλα εθνικά συστήματα σε ό,τι αφορά στην

έρευνα και την επιμόρφωση και κατόπιν να υπάρξει η κατάλληλα στοχευμένη χρηματοδότηση (Williams et al., 2012: 26).

Είκοσι δείκτες

Για τις *Εισροές* διαμορφώθηκαν πέντε δείκτες:

- α) οι κυβερνητικές, αλλά και
- β) οι συνολικές δαπάνες για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ποσοστό του Α.Ε.Π. για το 2008,
- γ) η ετήσια δαπάνη ανά φοιτητή από τα πανεπιστήμια,
- δ) οι δαπάνες για την έρευνα και την ανάπτυξη ως ποσοστό του Α.Ε.Π. για το 2009
- ε) οι δαπάνες για την έρευνα και την ανάπτυξη ανά κεφαλή πληθυσμού.

Σε σχέση με το λειτουργικό *Περιβάλλον* αναπτύχθηκαν τέσσερις δείκτες:

- α) η αναλογία φοιτητών - φοιτητριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2009,
- β) η αναλογία ανδρών - γυναικών στο ακαδημαϊκό προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2009,
- γ) κατά πόσον διατίθενται πληροφορίες και δεδομένα από τους αρμόδιους κρατικούς φορείς με διαφάνεια για την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μια χώρα,
- δ) ποιοτικές μετρήσεις της πολιτικής και των κανονισμών του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη διαφορετικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (δημόσια, ιδιωτικά με μερική κρατική χρηματοδότηση, ανεξάρτητα ιδιωτικά), τον βαθμό ανταπόκρισης του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς, τη θέση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε μια αξιολογική λίστα πανεπιστημίων μελών του U21 που αφορούσε το λειτουργικό περιβάλλον, τον βαθμό παρακολούθησης και ελέγχου (και διαφάνειάς τους), την ελευθερία στις εργασιακές συνθήκες και την επιλογή των επικεφαλής των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων.

Για τον άξονα της *Διασύνδεσης* προβλέπονται δυο δείκτες:

- α) το ποσοστό των ξένων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2009 και
- β) το ποσοστό των άρθρων που έχουν συγγραφεί από κοινού με διεθνείς συνεργάτες την περίοδο 2005-2009.

Στις *Εκροές* διατυπώνονται συνολικά εννέα δείκτες:

- α) ο συνολικός αριθμός άρθρων που παράχθηκαν από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης την περίοδο 2005-2009,
- β) ο συνολικός αριθμός άρθρων που παράχθηκαν από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης κατά κεφαλή πληθυσμού την ίδια χρονική περίοδο,
- γ) μια μέτρηση της απήχησης των δημοσιεύσεων από τριτοβάθμια ιδρύματα σε εθνικό επίπεδο,
- δ) μια μέτρηση του βάθους των καλών πανεπιστημίων μιας χώρας, μια σταθμισμένη αναλογία ενός αριθμού ιδρυμάτων, που κατατάσσονται στα κορυφαία 500 σύμφωνα με την κατάταξη Shanghai Jiao Tong του 2011, διαιρεμένου με τον πληθυσμό της χώρας,
- ε) μια μέτρηση της ερευνητικής αριστείας των καλύτερων πανεπιστημίων μιας χώρας με βάση πάλι την κατάταξη Shanghai Jiao Tong του 2011,
- στ) οι εγγραφές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ποσοστό του υποψήφιου πληθυσμού, όπως ορίζεται από το σύνολο των ανθρώπων που ανήκουν στα πέντε ηλικιακά χρόνια που ακολουθούν μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το 2009,
- ζ) το ποσοστό του πληθυσμού ηλικίας άνω των 24 χρόνων με τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2009,

η) ο αριθμός των ερευνητών (full-time equivalent) της χώρας κατά κεφαλή πληθυσμού το 2009,

θ) τα ποσοστά ανεργίας των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 25-64 χρονών σε σύγκριση με τα ποσοστά ανεργίας των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή μετα-δευτεροβάθμιας κατάρτισης αλλά όχι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης το 2009.

Δόθηκαν στη δημοσιότητα ξεχωριστοί πίνακες κατάταξης των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα ανά άξονα με όλους τους σχετικούς δείκτες και συνολική κατάταξη, όπως προκύπτει από συνυπολογισμό όλων των μετρήσεων. Με βάση αυτούς τους πίνακες προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, κάποια αναμενόμενα, κάποια όχι τόσο.

Έτσι, η ιδιωτική χρηματοδότηση είναι ιδιαίτερα σημαντική στις ΗΠΑ, η κρατική χρηματοδότηση είναι υψηλότερη σε χώρες, όπως η Φιλανδία, η Νορβηγία και η Δανία, ενώ οι δαπάνες για την έρευνα είναι υψηλότερες στη Δανία, τη Σουηδία και την Ελβετία. Τελικά, στη συνολική κατάταξη των Εισροών, ο Καναδάς καταλαμβάνει την πρώτη θέση, με τη Δανία, τη Σουηδία και τις ΗΠΑ να ακολουθούν.

Στην κατηγορία του Περιβάλλοντος, σε σαράντα δύο χώρες, το ποσοστό των φοιτητριών είναι 50% ή και περισσότερο, ενώ το πιο χαμηλό ποσοστό παρατηρείται στην Ινδία και στην Κορέα. Όμως, μόνο στη Φιλανδία, στη Μαλαισία, στη Ρωσία, στην Ταϊλάνδη και στην Αργεντινή το 50% του ακαδημαϊκού προσωπικού είναι γυναίκες. Όσον αφορά την ποιότητα των πληροφοριών, το πιο σοβαρό μειονέκτημα είναι η απουσία πληροφοριών για τις συνολικές δαπάνες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (δημόσια ή ιδιωτική) σε εννέα χώρες. Τέλος, στους ποιοτικούς δείκτες που σχετίζονται με τη λειτουργία των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, τη διαφορετικότητά τους, την ύπαρξη φορέων για την παρακολούθηση και τον έλεγχο με διαφανείς διαδικασίες, φαίνεται πως η Ολλανδία διαθέτει το πιο λειτουργικό περιβάλλον, ενώ το λιγότερο λειτουργικό περιβάλλον διαθέτει η Ελλάδα. Συνολικά στον άξονα του Περιβάλλοντος, η Ολλανδία βρίσκεται στην πρώτη θέση με τη Νέα Ζηλανδία να ακολουθεί κι έπειτα τις ΗΠΑ. Ύστατες κατατάσσονται η Νότια Αφρική και η Τουρκία, ενώ στην τελευταία συνολικά θέση βρίσκεται η Ελλάδα.

Στον τομέα της Διασύνδεσης τα υψηλότερα ποσοστά διεθνών φοιτητών διαθέτει η Αυστραλία, η Σιγκαπούρη και η Αυστρία, με τη Νέα Ζηλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο να ακολουθούν. Ενδιαφέρουσα είναι η περίπτωση της Ινδονησίας, η οποία ενώ στον δείκτη που σχετίζεται με τους διεθνείς φοιτητές κατατάσσεται στην προτελευταία θέση, στο δείκτη των άρθρων που έχουν δημιουργηθεί με διεθνείς συνεργασίες κατατάσσεται πρώτη. Στις διεθνείς συνεργασίες χαμηλά βρίσκονται οι ΗΠΑ, με το Ιράν και την Κίνα στις τελευταίες θέσεις, ενώ την πρωτιά κατέχει η Αυστρία.

Στις Εκροές και πιο συγκεκριμένα στην παραγωγή επιστημονικών άρθρων την πρωτοκαθεδρία με διαφορά κατέχουν οι ΗΠΑ, με δεύτερη την Κίνα με 60% μικρότερη παραγωγή κι ακολουθούν η Ιαπωνία και το Ηνωμένο Βασίλειο με ακόμα μικρότερη απόδοση, περίπου 75% μικρότερη παραγωγή από τον πρώτο στην κατάταξη. Κατά κεφαλήν πάντως η Σουηδία παράγει τα περισσότερα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Τα κράτη με τον μεγαλύτερο, κατά μέσο όρο, διεθνή αντίκτυπο ερευνητικών άρθρων είναι η Ελβετία, η Ολλανδία και οι ΗΠΑ. Οι ΗΠΑ πρωτίστως και το Ηνωμένο Βασίλειο διαθέτουν τα καλύτερα πανεπιστήμια, όμως σε μια κατά κεφαλή βάση, ο συνολικός αριθμός πανεπιστημίων παγκόσμιας κλάσης είναι καλύτερος στην Ελβετία και στη Σουηδία σύμφωνα με την κατάταξη Shanghai Jiao Tong του 2011, που σημαίνει πως το σύνολο των πανεπιστημίων τους είναι σε

καλύτερη σειρά στις κατατάξεις από άλλες χώρες. Η Κορέα, με τη Φιλανδία και την Ελλάδα να ακολουθούν, έχει το υψηλότερο ποσοστό νέων ανθρώπων εγγεγραμμένων σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά κατατάσσεται όγδοη σε ποσοστό εργαζόμενου πληθυσμού με πανεπιστημιακή κατάρτιση, αρκετά πίσω από την πρώτη χώρα, τη Ρωσία. Αναφορικά με την ανεργία των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με υπόλοιπους ανέργους χαμηλότερης εκπαίδευσης υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες εύρεσης εργασίας στη Σλοβακία, στην Τσεχία και στην Ουγγαρία, ενώ σε Χιλή, Μεξικό και Ινδονησία οι κατέχοντες πανεπιστημιακούς τίτλους πιο δύσκολα από τους υπόλοιπους μπορούν να βρουν δουλειά. Το καλύτερο ποσοστό ερευνητών ανά κεφαλή πληθυσμού κατέχει με διαφορά η Φιλανδία κι ακολουθεί η Δανία. Συνολικά κατατάσσονται στην πρώτη θέση και εδώ οι ΗΠΑ, στη συνέχεια το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς κι ακολουθούν Φιλανδία, Σουηδία και Δανία.

Η εικόνα της Ελλάδας

Η Ελλάδα, στη συνολική κατάταξη των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης για λογαριασμό του U21, έρχεται στην εικοστή ένατη θέση σε σύνολο 48 χωρών. Η υψηλή θέση που καταλαμβάνει η χώρα στον δείκτη που σχετίζεται με την εισαγωγή φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με την τελευταία θέση στην κατηγορία του Περιβάλλοντος συνολικά αναδεικνύουν μεγάλη απόκλιση στις μετρήσεις της χώρας.

Πιο αναλυτικά, στην κατηγορία των Εισροών κατατάσσεται εικοστή καταλαμβάνοντας την έκτη θέση στον δείκτη της κρατικής χρηματοδότησης. Αρκετά χαμηλά είναι όμως και στον δείκτη που σχετίζεται με δαπάνες για την έρευνα και την ανάπτυξη ως ποσοστό του Α.Ε.Π. για το 2009. Λίγο καλύτερη παρουσιάζεται η εικόνα όταν υπολογίζονται οι δαπάνες αυτές σε συνάρτηση με τον κατά κεφαλή πληθυσμό, ενώ στις υπόλοιπες μετρήσεις κυμαίνεται κάπου στις μεσαίες θέσεις. Στην Ελλάδα η χρηματοδότηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γίνεται σχεδόν αποκλειστικά από το κράτος, ενώ συγκριτικά με τις άλλες χώρες της κατάταξης η χρηματοδότηση για έρευνα δεν είναι ούτε σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ούτε και πολύ χαμηλά.

Στον άξονα του Περιβάλλοντος συνολικά η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση της κατάταξης. Σε ό,τι αφορά το λειτουργικό πλαίσιο των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων η χώρα βρίσκεται στην τελευταία θέση, με πολύ χαμηλό ποσοστό γυναικείας εκπροσώπησης στο ακαδημαϊκό προσωπικό. Αρκετά κάτω από τη μέση βρίσκεται και στον δείκτη που αφορά κάποια ποιοτικά δεδομένα σε σχέση με την αυτονομία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, αλλά και τους μηχανισμούς ελέγχου της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Μόνο στα ποσοστά των φοιτητριών στο σύνολο των φοιτητών ανταποκρίνεται ικανοποιητικά το ελληνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης στις μετρήσεις αυτού του θεματικού άξονα. Καταγράφονται, λοιπόν, σημαντικές αδυναμίες στο λειτουργικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στη Διασύνδεση η χώρα βρίσκεται μόλις στην τριακοστή θέση, εξαιτίας κυρίως του χαμηλού ποσοστού άρθρων που προκύπτουν από διεθνείς συνεργασίες, ενώ τα ποσοστά των αλλοδαπών φοιτητών την τοποθετούν κάπου στη μέση της λίστας.

Τέλος, στις Εκροές, η Ελλάδα, σ' όλους τους δείκτες, όπως η παραγωγή άρθρων και ο αντίκτυπός τους, ο αριθμός των ερευνητών, το ποσοστό των νέων ανθρώπων με πανεπιστημιακή μόρφωση, όπως και τα ποσοστά ανεργίας των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τοποθετείται, με βάση τις μετρήσεις, προς τη μέση και κάτω της λίστας, ενώ μόνο στον δείκτη που σχετίζεται με τις εγγραφές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατέχει την έκτη θέση.

Η αντιμετώπιση των διεθνών κατατάξεων πανεπιστημίων

Αρνητική κριτική

Η κατάταξη του U21 αλλά και η συνεχής δημοσίευση κατατάξεων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκαλούν αντιδράσεις. Αντικείμενο ανησυχίας αποτελούν θέματα όπως η ακρίβεια, η σχετικότητα ακόμα και η χρησιμότητά τους (Salmi και Saroyan, 2007: 2). Οι απόψεις πάντως δίστανται. Ασκεείται έντονη αρνητική κριτική προς τις κατατάξεις τέτοιου τύπου, η οποία εντοπίζεται κυρίως στα παρακάτω σημεία:

α) Η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μια έννοια για την οποία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός που να ταιριάζει και να καλύπτει όλο το εύρος των πανεπιστημίων με τις όποιες ιδιαιτερότητες τους. Στις διεθνείς κατατάξεις επικρατεί συνήθως η λογική του «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλους» (Altabach 2006: 2· Birnbaum 2007: 7) ή γίνονται ισοπεδωτικές υποθέσεις ότι κάθε κοινωνικό σύνολο ανά τον κόσμο έχει τις ίδιες ή παρόμοιες προσδοκίες ή ανάγκες από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (West, 2009: 16). Αμφισβητείται, λοιπόν, κατά πόσο είναι δυνατό να μετρηθεί με ακρίβεια η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, η ποιότητα των εκπαιδευτικών του ιδρυμάτων ή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε παγκόσμια κλίμακα (Altabach 2006: 2), πόσο μάλλον να υπάρχει μια και μόνη κατάταξη για όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (van der Wende, 2008: 57). Ο Harvey (2008: 205) κατηγορηματικά δηλώνει ότι οι κατατάξεις αποτελούν πραγματική απειλή για κάθε διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων (European University Association, 2010) διευκρινίζει ότι εργαλεία όπως οι κατατάξεις δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως απολογισμοί ή αποδεικτικά ποιότητας, παρά μόνο, στην καλύτερη περίπτωση, να χρησιμεύσουν ως ένας τρόπος σύγκρισης των πανεπιστημίων, ο οποίος υποδεικνύει μια σχετική θέση σε σύγκριση με άλλα πανεπιστήμια χρησιμοποιώντας ορισμένους μόνο δείκτες. Σε καμιά πάντως περίπτωση δεν λειτουργούν με στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών ή αδυναμιών προς βελτίωση.

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

- Δεν μπορούν να συγκρίνονται μεμονωμένα πανεπιστήμια, γιατί έχουν διαφορετικούς στόχους, διαφορετικά λειτουργικά πλαίσια, εσωτερικούς κανονισμούς. Ο Birnbaum (2007: 9) είναι της άποψης πως καθώς τα κράτη ενδυναμώνουν και διαφοροποιούν τα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα, η αριστεία τους δε θα πρέπει να κρίνεται με βάση το πόσο καλά μιμούνται τα δυτικά πρότυπα, αλλά με βάση το πόσο αξιοποιούν τις πλούσιες παραδόσεις και τον πολιτισμό τους προκειμένου να αναπτύξουν το δικό τους μοναδικό προφίλ.
- Δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτοί δείκτες που να καλύπτουν όλους τους τομείς λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.
- Η βαρύτητα των δεικτών διαφέρει ανάλογα με την άποψη των δημιουργών μιας κατάταξης και όχι με βάση επιστημονικά κριτήρια.
- Γίνονται συνεχείς αλλαγές στη μεθοδολογία. Άξονες ή δείκτες προστίθενται, αφαιρούνται ή διαφοροποιούνται, με αποτέλεσμα, χωρίς να έχει αλλάξει κάτι σ' ένα ίδρυμα, να αλλάζει η θέση του στην κατάταξη.
- Ευνοούνται κάποιοι επιστημονικοί χώροι, όπως οι θετικές επιστήμες σε βάρος κάποιων άλλων, όπως οι ανθρωπιστικές επιστήμες, ευνοείται η αρθρογραφία εις βάρος όποιας άλλης βιβλιογραφίας και γενικότερα πλεονεκτική θέση κατέχει η αγγλόφωνη βιβλιογραφία.

- Δεν υπάρχει διαφάνεια σκοποθεσίας, διαδικασιών, ερευνητών και εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη συλλογή δεδομένων για τη δημιουργία των κατατάξεων.

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

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

ε) Γίνεται προώθηση ενός συγκεκριμένου τύπου ιδρυμάτων, των πανεπιστημίων που εστιάζουν στην έρευνα (van der Wende, 2008: 67). Οι διεθνείς κατατάξεις δεν προβλέπουν κάποιους δείκτες που να προσδιορίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Salmi και Saroyan, 2007), έστω κι αν αυτό οφείλεται στην έλλειψη μεθόδων τέτοιων μετρήσεων ευρείας αποδοχής (Altabach 2006: 2). Οι κατατάξεις είναι εκδηλώσεις της ήδη ανταγωνιστικής παγκόσμιας αγοράς μέσα στο πλαίσιο της οποίας λειτουργεί η ανώτατη εκπαίδευση (Hazelkorn, 2008: 211). Τα πανεπιστήμια εγκλωβίζονται σ' έναν αγώνα διασφάλισης χρηματοδοτήσεων, η έμφαση δίνεται στην έρευνα και μόνο, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται το προφίλ του «καλού πανεπιστημίου» με βάση τους κανόνες μιας ανταγωνιστικής αγοράς (Hazelkorn, 2008: 209 - 210). Είναι αδιαμφισβήτητη η επικράτηση της έρευνας ως ο βασικός και κύριος δείκτης αριστείας ενός πανεπιστημίου (Altabach 2006: 2) αλλά δεν υπάρχει απαραίτητα σύνδεση ανάμεσα στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας και την ποσότητα και την ποιότητα της έρευνας (van der Wende, 2008: 58). Οι Henard & Leprince-Ringuet (2008: 18) αναγνωρίζουν τέσσερις λόγους εξαιτίας των οποίων δεν προωθείται η διδασκαλία σε σύγκριση με την έρευνα: 1) είναι πιο δύσκολο να δοθεί ένας ορισμός για το τι συνιστά μια καλή διδασκαλία στο πανεπιστήμιο από τον ορισμό της καλής έρευνας, 2) είναι δύσκολο να βρεθούν οι αποδείξεις εκείνες που θα επέτρεπαν την αναγνώριση της προσπάθειας των διδασκόντων, 3) δεν υπάρχουν συνήθως επαρκή κίνητρα για το διδακτικό προσωπικό προκειμένου να αφιερωθεί χρόνος και κόπος για την επιδίωξη της αριστείας στη διδασκαλία, 4) συνήθως η διδασκαλία θεωρείται από τους ακαδημαϊκούς αγγαρεία.

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

Θετική κριτική

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

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

Εξάλλου, μπορούν οι κατατάξεις να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο εστιάζοντας την προσοχή σε σημεία κλειδιά της εκπαιδευτικής λειτουργίας και μπορούν να επηρεάσουν θετικά για τη διεύρυνση και ορθολογική χρηματοδότηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Μπορούν επίσης να δώσουν το ερέθισμα στην ακαδημαϊκή κοινότητα να παλέψει για τη βελτίωση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ενθαρρύνοντας τον συναγωνισμό και την παραγωγικότητα. Βοηθούν ακόμα και στον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να οδηγήσουν στη διαφοροποίηση των στόχων και της αποστολής συνολικά των εκπαιδευτικών συστημάτων (Altabach 2006: 3).

Χρειάζεται πάντως χρόνος προκειμένου η έρευνα να μπορέσει να αποδώσει με αξιοπιστία και εγκυρότητα τους δείκτες εκείνους που θα καλύπτουν όλο το φάσμα των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, προκειμένου οι κατατάξεις να λειτουργήσουν ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Φαίνεται πως οι κατατάξεις θα συνεχίσουν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους (Altabach 2006: 3). Ολοένα και περισσότερο χρησιμοποιούνται από τις κυβερνήσεις ως μέσο για την ενίσχυση κι επιτάχυνση διάφορων μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση ή ακόμα και από τους επικεφαλής των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προκειμένου να προωθήσουν εσωτερικές αλλαγές και να προβούν σε αναθεωρήσεις (Hazelkorn, 2008: 193). Δεδομένου πως οι κατατάξεις δε φαίνεται να είναι μια περιστασιακή «μόδα», αλλά κάτι που ήρθε για να μείνει (van der Wende, 2008: 54), η ακαδημαϊκή κοινότητα οφείλει να παρέμβει προκειμένου να διαμορφωθούν και να διασφαλιστεί η ποιότητα και η επιστημονική αρτιότητα στον σχεδιασμό, στις διαδικασίες παραγωγής, στην αξιολόγηση αλλά και στα τελικά προϊόντα των κατατάξεων που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ακαδημαϊκός κόσμος καλείται να προσαρμοστεί, όπως και κάθε ενδιαφερόμενος, προκειμένου «να μπορούμε να απαντάμε πειστικά στον παραγόμενο επικοινωνιακό και πολιτικό λόγο με τα συμπαρασυρόμενα διακυβεύματά τους» (Ενδοπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης, 2011: 4).

Θα πρέπει να διαμορφωθούν δείκτες / κριτήρια γενικής αποδοχής, αντικειμενικά και αξιόπιστα που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βασικό πρώτο βήμα στις κατατάξεις, αποδεκτοί τρόποι μέτρησης και διαφάνεια σε κάθε φάση σχεδιασμού, εφαρμογής, αξιολόγησης, δημοσιοποίησης των κατατάξεων (van der Wende, 2008: 68· Altabach 2006: 3). Επομένως, και σε επίπεδο κατατάξεων απαιτείται μια πολυπαραγοντική προσέγγιση, καθώς και η ανάπτυξη πιο ραφιναρισμένων δεικτών (van der Wende, 2008: 49). Θα πρέπει να προστεθούν δείκτες που να καταδεικνύουν για παράδειγμα την ποιότητα της διδασκαλίας, την καινοτομία, τη δια βίου μάθηση, την εμπλοκή και το όφελος των τοπικών κοινωνιών (van der Wende, 2008: 50), τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών απ' τις σπουδές τους (Hazelkorn, 2008: 212).

Οι διεθνείς κατατάξεις μπορούν να χρησιμοποιούνται με εποικοδομητικό τρόπο αρκεί να διευκρινίζεται σε κάθε περίπτωση τι μετριέται και τι όχι, οι στόχοι της κατάταξης, καθώς και το κοινό στο οποίο απευθύνεται μια κατάταξη. Εξαιτίας του αυξανόμενου αριθμού των εκπαιδευόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθίσταται επιτακτική η διαφοροποίηση και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με διαφορετική στοχοθεσία και η ανάπτυξη ενός διακριτού προφίλ με πολυποικίλες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές (van der Wende, 2008: 67).

Σημεία κλειδιά θα πρέπει να είναι η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η σταθερή χρήση ποικιλίας δεικτών και μετρήσεων, που θα οδηγήσουν στη δημιουργία πολλών παράλληλων κατατάξεων, καθώς και η σύγκριση παρόμοιων προγραμμάτων ή πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Για παράδειγμα θα ήταν ενδιαφέρουσα μια κατάταξη που θα αφορά ανοικτά πανεπιστήμια ή ακόμα καλύτερα τον βαθμό ανοικτότητας / προσβασιμότητας των πανεπιστημίων διεθνώς.

Εστιάζοντας σε εθνικά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι σε ανταγωνιστικά ελιτίστικα πανεπιστήμια δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση πολύ μεγάλου αριθμού ανθρώπων (Williams, 2012). Αυτό πρέπει να διασφαλιστεί μέσα από πολιτικές ερμηνείες με στόχο τη διατήρηση κι ενίσχυση διαφοροποιημένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αντί για την μονομερή προώθηση ιδρυμάτων που δίνουν έμφαση μόνο στην έρευνα με όποιο κόστος, ενώ συνήθως παραμελούν άλλες εξίσου σημαντικές υπηρεσίες (van der Wende, 2008: 64).

Οι κατατάξεις μάλλον δεν μπορούν να περιοριστούν σε συγκριτικές παραθέσεις εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Όμως ούτε και μια γενική κατάταξη μεμονωμένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι ενδεικτική, αφού όπως ο Salmi (2011: 335) υποστηρίζει ό,τι συμβαίνει σ' ένα πανεπιστήμιο δεν είναι από μόνο του αρκετό για να κατανοηθεί και να εκτιμηθεί η πλήρης δυναμική της σχετικής του επιτυχίας ή αποτυχίας. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για πιο εξειδικευμένες αξιολογήσεις, συγκρίσεις και ανταλλαγές πληροφοριών / στοιχείων σε περιπτώσεις εθνικών συστημάτων ή πανεπιστημίων με συγγενή χαρακτηριστικά και για κάθε έκφανση της λειτουργίας τους, όπως στοχοθεσία, σχεδιασμό, διαδικασίες κι εφαρμογές, αποτελεσματικότητα, πληθυσμός στόχος, λειτουργικό πλαίσιο.

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα πανεπιστήμια λείπει από τις κατατάξεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, αν και ουσιαστικά τέτοιου τύπου δείκτες αναδεικνύουν στίγματα πολιτικής και ιδεολογίας, όχι θεωρητικά, αλλά μέσα από την πράξη. Εξάλλου, όπως ο Birnbaum (2007: 9) σχολιάζει, οι κατατάξεις υποτίθεται ότι είναι αντικειμενικές κι επιστημονικές, μα στην πραγματικότητα είναι εκφράσεις ιδεολογιών σε σχέση με τους σκοπούς της ανώτατης εκπαίδευσης. Κι αυτό μας οδηγεί στο βασικό ερώτημα τι είδους πανεπιστήμια επιθυμούμε να έχουμε.

Ιδεατός στόχος για κάθε κατάταξη είναι να διευκολύνει την επιλογή για τους επίδοξους φοιτητές, να προσφέρει μια μορφή μετρησιμότητας και να βελτιώσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης ευρύτερα δίνοντας μια ανεπηρέαστη εικόνα των δυνατών και των αδύνατων σημείων των πανεπιστημίων τους. Ένας ολοκληρωμένος μηχανισμός αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι συγκερασμός συστημάτων εξωτερικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και εσωτερικής αξιολόγησης σε ενδο-πανεπιστημιακό επίπεδο (Miranda & Teixeira, 2005). Οι κατατάξεις πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ή εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης μπορούν να έχουν θέση σ' ένα τέτοιο πλαίσιο υπό προϋποθέσεις. Κύρια προϋπόθεση, αλλά κι αυτό που τελικά προκύπτει ως άμεση ανάγκη είναι κάθε φορά να γίνεται διακριτό και σαφές πώς ορίζεται η ποιότητα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, από ποιον, πότε, πού και με ποιον σκοπό (Hazelkorn, 2008: 212 - 213).

Βιβλιογραφία

- Altbach, P. G. (2006). The Dilemmas of Ranking. *International Higher Education* Vol 42 (Winter). Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου, 2013 από https://htmlbprod.bc.edu/pls/htmlb/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:P0_CONTENT_ID:100222.
- Birnbaum, R. (2007). No world-class university left behind. *International Higher Education*, Vol 47, 7-9. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου, 2013 από http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe47.pdf.
- Ενδοπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης (2012). *Τα ελληνικά TEI και άλλες εκπαιδευτικές δομές στις διεθνείς λίστες ταξινόμησης (rankings)*. Σειρά τεχνικές εκθέσεις/μελέτες, αρ.3, Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου, 2013 από <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/rsrch/rankin.pdf>.
- European University Association (2010). EUA Policy Statement on Quality and Quality Assurance in the European Higher Education Area. Ανακτήθηκε στις 24 Ιανουαρίου, 2013 από http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA-QA-Policy-2010.sflb.ashx.
- Harvey, L. (2008). Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review. *Quality in Higher Education*, Vol 14 (No3), 187-207. Ανακτήθηκε στις 17 Ιουνίου, 2013 από <http://www.tandfonline.com/toc/cqhe20/14/3#.UeZmpqxHDC9>.
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to Live with Leagues Tables and Ranking: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy*, Vol 21 (No2), 193-216. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου, 2013 από <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v21/n2/pdf/hep20081a.pdf>.
- Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). The path to quality teaching in Higher Education. Ανακτήθηκε στις 12 Μαρτίου, 2012 από <http://www.oecd.org/dataoecd/49/27/44150246.pdf>.
- Marginson, S. (2009). The Knowledge Economy and Higher Education: A System for Regulating the Value of Knowledge. *Higher Education Policy*, Vol 21 (No1), 39-53. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου, 2013 από <http://www.oecd.org/edu/imhe/50309916.pdf>.
- Miranda, R. & Teixeira, A. (2005). Quality in ODL. Στο Koen DePryck κ.συν. (Επιμ.) *Getting Started with Open & Distance Learning*. Coronet Books Inc. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2010 από <http://www.odlexpert.net/getstart/>.
- Salmi, J. & Saroyan, A. (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, Vol 19 (No2), 31-68. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου, 2013 από http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/league-tables-as-policy-instruments_hemp-v19-art10-en.
- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: Lessons of experience. Στο P. G. Altbach & J. Salmi (Eds) *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington: World Bank. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου, 2013 από http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/28/000333038_20110928021346/Rendered/PDF/646680PUB0acad00Box361543B00PUBLIC0.pdf.
- Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. The World Bank. Ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου, 2013 από <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>.
- Shanghai Jiao Tong University (2013). *Academic Ranking of World Universities*. Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου, 2013 από <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>.
- Times Higher Education (2013). Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου, 2013 από <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.
- Van der Wende, M. (2008). Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. Στο J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 23, Springer, pp. 49-73.
- Universitas 21 (2013). The leading global network of research universities for the 21st century. Ανακτήθηκε στις 14 Μαρτίου, 2013 από <http://www.universitas21.com/>.
- West, P. W. A. (2009). A Faustian Bargain? Institutional Responses to National and International Rankings. *Higher Education Policy*, Vol 21 (No1), 9-18. Ανακτήθηκε στις 8 Ιανουαρίου, 2013 από <http://www.oecd.org/edu/imhe/50309916.pdf>.
- Williams, R., de Ressenfosse, G., Jensen, P. & Marginson, S. (2012). U21 Ranking of National Higher Education Systems. Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου, 2013

από <http://www.universitas21.com/news/details/61/u21-rankings-of-national-higher-education-systems-2012>.

Williams, R. (2012). Comparing universities: which country comes top for the higher education? *The Guardian*. Ανακτήθηκε στις 11 Μαΐου, 2012 από <http://www.guardian.co.uk/higher-education-network/blog/2012/may/11/universitas-21-rankings#start-of-comments>.