

# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Χαρτογράφηση: μια εναλλακτική προσέγγιση αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών  
Ανώτατης Εκπαίδευσης

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Παπαπορφυρίου Η. Ανθούλα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Π. Παπαδιαμαντάκη (επιβλέπουσα), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Δ. Καρακατσάνη (μέλος), Καθηγήτρια

Δ. Τσακίρη (μέλος), Καθηγήτρια

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ, 2021**

*Ένας στόχος χωρίς σχέδιο είναι απλά μια ευχή*

*Antoine de Saint-Exupéry*

### **Συντομογραφίες - Συντμήσεις**

A.ΔΙ.Π.: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας

A.E.I.: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΕΘ.Α.Α.Ε.: Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης

Ε.Σ.Δ.Π: Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας

Ε.Χ.Α.Ε: Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης

Π.Σ.: Πρόγραμμα σπουδών

Π.Π.Σ.: Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών

Μ.Α.: Μαθησιακά Αποτελέσματα

ΜΟ.ΔΙ.Π.: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας

ΟΜ.Ε.Α.: Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης

ENQA: European Network for Quality Assurance (Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας)

EUA: European University Association (Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων)

ESU: European Students' Union (Ένωση Ευρωπαίων Φοιτητών)

EI: Education International

## Περίληψη

Καθώς οι εκάστοτε ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας και η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ/πρώην ΑΔΠ) συνεχίζουν να διαπραγματεύονται πρότυπα, κριτήρια αξιολόγησης και πιστοποίησης, τα Πανεπιστήμια προσπαθούν με κάθε τρόπο να ικανοποιήσουν και να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται οι συζητήσεις για την εξεύρεση και θεσμοθέτηση διαδικασιών και εργαλείων τα οποία θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων σπουδών. Η παρούσα εργασία εντάσσεται σε μια ευρύτερη προσπάθεια καταγραφής πολιτικών και πρακτικών του διεθνή χώρου που δύνανται να συνεισφέρουν με ουσιαστικό τρόπο στην επίλυση ζητημάτων και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, στην τρέχουσα περίοδο πιστοποιήσεων, τα Ιδρύματα.

Η χαρτογράφηση των προγραμμάτων σπουδών, παρά την εκτενή χρήση και υιοθέτησή της από Τμήματα και Ιδρύματα του εξωτερικού και την αυξανόμενη αναγνώριση της αξίας της, στην Ελλάδα είναι ελάχιστα γνωστή ως διαδικασία. Αφορά σε μία πρακτική που χρησιμοποιείται εκτενώς για την παρακολούθηση, τον έλεγχο και την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών. Πρόκειται για μία αναστοχαστική διαδικασία αλλά και για ένα αξιόπιστο μηχανισμό που κατευθύνει την ατζέντα της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, στη σύνδεσή τους με την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και τη χαρτογράφηση καθώς και στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τη διασφάλιση ποιότητας των Α.Ε.Ι. Στο εμπειρικό μέρος περιγράφονται η μεθοδολογία, τα βήματα της διαδικασίας χαρτογράφησης, οι λόγοι αξιοποίησής της και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία της. Επιπλέον παρουσιάζονται πρότυπα που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της χαρτογράφησης αλλά και παραδείγματα που αποτέλεσαν καλές πρακτικές.

Λέξεις-Κλειδιά: διασφάλιση ποιότητας, ανώτατη εκπαίδευση, χαρτογράφηση, πρόγραμμα σπουδών, μαθησιακά αποτελέσματα, εποικοδομητική ευθυγράμμιση, πιστοποίηση

## **Abstract**

As the respective leaderships of the Ministry of Education and the Hellenic Authority for Higher Education (HAHE/former HQAAA) continue to negotiate standards, evaluation and certification criteria, Universities are trying their best to satisfy and respond to the ever-changing requirements. This effort includes discussions on finding and institutionalizing procedures and tools that will help improve the quality and effectiveness of study programmes. This thesis is part of a broader effort to document international policies and practices that can make a significant contribution to addressing the issues and challenges that the Institutions face in the current period of accreditation processes.

Curriculum mapping, despite its extensive use and adoption by Departments and Institutions abroad and the growing recognition of its value, is little known as a process in Greece. It is a practice that is widely used to monitor, review and revise study programmes. It is a reflective process but also a reliable mechanism that directs the agenda of teaching, learning and evaluation towards the achievement of the desired learning outcomes.

In the theoretical part of the work, reference is made to the quality assurance processes, their connection with the reform of study programmes and the mapping as well as to the Greek institutional framework for the quality assurance of the HEIs. The empirical part describes the methodology, the steps of the mapping process, the reasons for its utilization and the factors that contribute to its success. Furthermore, standards used in the mapping process are presented, as well as examples that have been good practices.

Keywords: quality assurance, higher education, mapping, curriculum, learning outcomes, constructive alignment, accreditation

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Διασφάλιση Ποιότητας & Αναμόρφωση Π.Σ.....	12
1.1. Η ποιότητα και οι διαδικασίες διασφάλισης της.....	13
1.2. Ένας νέος τρόπος διοίκησης των ιδρυμάτων.....	17
1.3 Προγράμμα σπουδών και ποιότητα.....	19
1.4. Διασφάλιση ποιότητας και χαρτογράφηση των Π.Σ. ....	23
1.4.1 Διαδικασία χαρτογράφησης και Χάρτης προγράμματος σπουδών .....	26
1.4.1.1. Η Διαδικασία.....	26
1.4.1.2 Το Προϊόν.....	28
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Διασφάλιση Ποιότητας & Αναμόρφωση Π.Σ.: Το Ελληνικό Θεσμικό Πλαίσιο .....	30
2.1. Ν.3374/2005: 1 <sup>η</sup> Φάση (2008-2014) .....	31
2.2. Ν.4009/2011: 2 <sup>η</sup> Φάση (2014-2020) .....	33
2.3. Ν.4653/2020: 3 <sup>η</sup> Φάση (2020- ) .....	37
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	41
3.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	41
3.2. Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου.....	41
3.3. Κατηγοριοποίηση άρθρων.....	42
3.3.1 Γεωγραφική κατανομή μελετών περίπτωσης.....	43
3.3.2 Κατανομή στα επιστημονικά πεδία.....	44
3.3.1 Λόγοι Χαρτογράφησης – Αναλυτικές κατηγορίες .....	46
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Χαρτογράφηση: Διαδικασίες - Πρότυπα - Καλές Πρακτικές.....	47
4.1 Η μεθοδολογία της Χαρτογράφησης.....	48
Διατύπωση στόχων της χαρτογράφησης.....	49
Καθορισμός της ομάδας και κατανομή ρόλων .....	49
Διατύπωση ερωτημάτων.....	49
Επιλογή Τεχνικών – Κωδικοποίηση και Ανάλυση .....	50
Απεικόνιση δεδομένων χαρτογράφησης.....	51
Ερμηνεία – Διατύπωση προτάσεων – σχέδιο δράσης.....	51
Χρονικός προγραμματισμός και Απαιτούμενοι πόροι.....	52
4.1.1. Χαρτογράφηση για την ευθυγράμμιση των Μ.Α. των μαθημάτων.....	52

4.1.1.1. Καλές πρακτικές/Case studies.....	54
University College Dublin .....	54
Σχολή Επιστημών Τροφίμων - Washington Univesity & University of Idaho.....	55
Social Work - Australia .....	56
4.1.2.Χαρτογράφηση για πιστοποίηση Π.Σ. και για εσωτερική αξιολόγηση.....	56
4.1.2.1. Καλές πρακτικές/Case Studies .....	57
Σχολή Μηχανικών - KU Leuven .....	57
Φαρμακευτική - Nova Southeastern University - USA.....	57
Μηχανολόγοι Μηχανικοί - James Cook University - Australia.....	58
Δημόσια Διοίκηση - University of Central Florida - USA.....	58
Φαρμακευτική - Ohio - USA .....	59
Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης (MIS) - USA .....	59
4.1.3.Χαρτογράφηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων.....	60
4.1.3.1.Καλές πρακτικές/Case studies.....	61
Western Carolina University - East Carolina University - University of North Carolina at Greensboro - Pitt Community College - USA.....	61
Curtin University - Australia .....	62
4.2 Πρότυπα Χαρτογράφησης.....	62
4.2.1.Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 1 <sup>ο</sup> .....	63
4.2.2. Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 2 <sup>ο</sup> .....	64
4.2.3. Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 3ο.....	65
4.2.4. Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 4ο.....	66
Συμπεράσματα.....	67
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	73
Παράρτημα 1: Πίνακας Μελετών Περίπτωσης.....	83

## Εισαγωγή

Από το 2005, η Ελληνική ανώτατη εκπαίδευση έχει μπει στην τροχιά της αξιολόγησης (Ν.3374/2005) και πιστοποίησης (Ν.4009/2011) ιδρυμάτων και προγραμμάτων σπουδών, στη βάση προτύπων που διαμορφώνονται από την εθνική αρχή διασφάλισης της ποιότητας (ΕΘ.Α.Α.Ε./πρώην Α.ΔΙ.Π.). Η εξέλιξη αυτή έρχεται ως αποτέλεσμα της συμμετοχής της Ελλάδας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Χ.Α.Ε.) και ως αποτέλεσμα μεταφοράς της ευρωπαϊκής πολιτικής που διαμορφώνεται στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολόνια.

Τα τρέχοντα πρότυπα αξιολόγησης της ΕΘ.Α.Α.Ε. προσπαθούν να ενσωματώσουν τις αρχές της φοιτητοκεντρικής μάθησης που υιοθετήθηκαν ως ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική το 2015 (Διαδικασία Μπολόνια - συνάντηση Yerevan). Εστιάζουν στις διαδικασίες αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, με απώτερο στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Τα μαθησιακά αυτά αποτελέσματα οφείλουν όχι μόνο να περιγράφονται και να δηλώνονται αλλά και να αποδεικνύονται (να είναι δηλαδή – ως ένα βαθμό τουλάχιστον – μετρήσιμα), μέσω δεικτών που απεικονίζουν ή περιγράφουν τις συνθήκες εκπαίδευσης. Σύμφωνα δε και με τον πλέον πρόσφατο νόμο (Ν.4653/2020) η χρηματοδότηση των Ιδρυμάτων θα βασίζεται σε μια σειρά από κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τα οποία συνδέονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τα πανεπιστημιακά τμήματα – δια νόμου πλέον - καλούνται να διαμορφώσουν προγράμματα σπουδών βασισμένα σε μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία οφείλουν να εφοδιάζουν τους αποφοίτους με ικανότητες (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) κατάλληλες και χρήσιμες για την περαιτέρω επιστημονική τους πορεία και επαγγελματική αποκατάσταση.

Σύμφωνα με τη λογική των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας τα μαθησιακά αποτελέσματα των προγραμμάτων σπουδών οφείλουν να είναι ευθυγραμμισμένα με και υποστηρίζονται από τα μαθησιακά αποτελέσματα των επί μέρους μαθημάτων, ενώ ο λόγος ύπαρξης των συγκεκριμένων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών οφείλει να είναι σαφής και τεκμηριωμένος.

Ταυτόχρονα, για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών οφείλουν να διαμορφωθούν, σε επίπεδο ιδρύματος, διαδικασίες συνεχείς, κυκλικές, θεσμοποιημένες, διαφανείς και γνωστές σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (Διοίκηση του Πανεπιστημίου, μέλη ΔΕΠ, διοικητικούς υπαλλήλους, φοιτητές). Για τη διαμόρφωσή τους το Τμήμα οφείλει να λάβει υπόψη τη γνώμη τόσο των αποφοίτων όσο και των υπόλοιπων κοινωνικών εταίρων – ιδίως των εν δυνάμει εργοδοτών των αποφοίτων.



Με βάση το ισχύον νομικό πλαίσιο η αρμοδιότητα και η ευθύνη για την έγκριση των προγραμμάτων σπουδών έχει ανατεθεί στις Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας των Ιδρυμάτων (ΜΟ.ΔΙ.Π.), χωρίς όμως να δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις από την ΕΘ.Α.Α.Ε. ή να προτείνονται συγκεκριμένα εργαλεία. Το κενό αυτό έχει επισημανθεί από την ENQA (European Network for Quality Assurance) κατά την αξιολόγηση της Ελληνικής εθνικής αρχής διασφάλισης της ποιότητας το 2015 και έχει ζητηθεί η κάλυψή του.

Από όσα παραπάνω αναφέρθηκαν, γίνεται προφανές ότι τα πανεπιστήμια (και Τμήματα) καλούνται να αντιμετωπίσουν άμεσα ένα μείζον και πολυδιάστατο πρόβλημα διοίκησης, επί του οποίου η ΕΘ.Α.Α.Ε. δεν προσφέρει συγκεκριμένες κατευθύνσεις: να διαμορφώσουν έναν τρόπο αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών, γεφυρώνοντας την απόσταση ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα των επί μέρους μαθημάτων και του προγράμματος σπουδών συνολικά. Η διαδικασία αναμόρφωσης πρέπει να γίνει αποδεκτή από το σύνολο της ακαδημαϊκής κοινότητας και να εμπλέκει τόσο τους ακαδημαϊκούς/ διδάσκοντες όσο και τους φοιτητές, ενώ η ΜΟ.ΔΙ.Π. καλείται να υποστηρίξει τα Τμήματα και το Ίδρυμα στη διαδικασία αυτή, διαχέοντας καλές διεθνείς και ευρωπαϊκές πρακτικές που έχει επισημάνει.

Όσον αφορά στο ελληνικό πλαίσιο, είναι πρόδηλο ότι ο έλεγχος και η έγκριση των προγραμμάτων σπουδών μεταθέτει στις ΜΟ.ΔΙ.Π. των ιδρυμάτων διοικητική ευθύνη την οποία, με βάση τόσο την επικρατούσα κουλτούρα, μόνο η Σύγκλητος (σε επίπεδο ιδρύματος) και οι Γενικές Συνελεύσεις των τμημάτων (σε επίπεδο ακαδημαϊκών μονάδων) μπορούν να αναλάβουν. Αυτό είναι δυνατόν – στην καλύτερη περίπτωση - να οδηγήσει σε καθυστερήσεις στην εφαρμογή των οδηγιών της ΕΘ.Α.Α.Ε. και κατά συνέπεια στην πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών ή – στην αντίθετη - να οδηγήσει σε συγκρούσεις με βάση τις ισχύουσες σχέσεις εξουσίας μεταξύ ακαδημαϊκών και διοικητικών υπαλλήλων, καθώς η ΜΟ.ΔΙ.Π. των ιδρυμάτων καλούνται να καθοδηγήσουν τα Τμήματα στη διαδικασία αυτή.

Το πλέον χρήσιμο «εργαλείο» διεθνώς για την «ευθυγράμμιση» (alignment) των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθημάτων και του προγράμματος σπουδών, αποτελεί η «χαρτογράφηση» του (curriculum mapping).

Η χαρτογράφηση είναι μια πρακτική ελάχιστα γνωστή στη χώρα μας, που στο εξωτερικό εφαρμόζεται και καθοδηγείται από τα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης αλλά και από ομάδες ειδικών που καλούνται να συμβουλευθούν τα όργανα λήψης αποφάσεων των πανεπιστημίων. Αποτελεί διαδικασία που είναι δυνατόν να επιλύσει κάποια από τα προβλήματα που δημιουργεί το τρέχον πλαίσιο πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και να ανοίξει μια γόνιμη συζήτηση για τη στόχευση των προγραμμάτων σπουδών.

Λόγο για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η επαγγελματική μου ενασχόληση στη γραμματεία της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου από το 2014 και, ιδιαίτερα, η ενεργός συμμετοχή μου, στις διαδικασίες αξιολόγησης των Τμημάτων και του Ιδρύματος, καθώς και στις διαδικασίες πιστοποίησης του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (Ε.Σ.Δ.Π.) και των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών.

Η εργασία στηρίζεται σε μια στοχευμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς εμπειρίας και πρακτικής αναφορικά με τη διαδικασία χαρτογράφησης προγραμμάτων σπουδών. Στόχος είναι να εντοπισθούν, αποτυπωθούν και συζητηθούν τάσεις, πρακτικές και αντιλήψεις γύρω από το θέμα των διαδικασιών αξιολόγησης, αναμόρφωσης και επικαιροποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Παρουσιάζονται καλές πρακτικές και εναλλακτικοί τρόποι χαρτογράφησης, οι οποίοι συγκρίνονται ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία φαίνεται να είναι η πρώτη στο είδος της, παρότι έγινε προσπάθεια στη διάρκεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης να εντοπιστούν συναφείς εργασίες στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία. Σε αντίθεση με την ελληνική πραγματικότητα, η σχετική ξένη βιβλιογραφία είναι πλούσια. Η έλλειψη ελληνικών μελετών αυξάνει τη σημαντικότητα και το βαθμό πρωτοτυπίας της μελέτης. Επιπρόσθετα πραγματοποιείται σε ένα κρίσιμο χρονικό διάστημα όπου οι πιστοποιήσεις είναι στο προσκήνιο και απασχολούν έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα. Τόσο τα πρότυπα πιστοποίησης όσο και οι συστάσεις των εξωτερικών επιτροπών των ήδη πιστοποιημένων προγραμμάτων σπουδών δείχνουν ότι η εφαρμογή της χαρτογράφησης ενδείκνυται, και ότι είναι δυνατόν να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες πρακτικές διασφάλισης ποιότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες διαφορετικές λογικές χαρτογράφησης προγράμματος σπουδών μπορεί να ακολουθήσει ένα Τμήμα;
2. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποιες οι προκλήσεις κατά την εφαρμογή της;
3. Ποιες στρατηγικές συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή της;

Η παρούσα εργασία έχει την ακόλουθη δομή:

Το πρώτο κεφάλαιο επιχειρεί τη σύνδεση ανάμεσα στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών – ιδίως με βάση τα ζητούμενα των διαδικασιών αξιολόγησης/πιστοποίησης και τη διαδικασία της χαρτογράφησης. Εστιάζει σε εννοιολογήσεις και ορισμούς.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιγράφει το Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας (με βάση τους τρεις σχετικούς νόμους που έχουν θεσπιστεί) και επισημαίνει ορισμένα κενά και ελλείψεις του Ελληνικού συστήματος πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών.

Το τρίτο κεφάλαιο περιγράφει το μεθοδολογικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση που επιχειρεί να εντοπίσει καλές πρακτικές χαρτογράφησης προγραμμάτων σπουδών. Από την θεματική ανάλυση περιεχομένου αναδύθηκαν 3 κατηγορίες που στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση του υλικού.

Οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην ανάλυση είναι οι ακόλουθες:

- Χαρτογράφηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων
- Χαρτογράφηση στο πλαίσιο εσωτερικών διαδικασιών αξιολόγησης, διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης
- Χαρτογράφηση με στόχο την εποικοδομητική ευθυγράμμιση (constructive alignment)

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάλυση του πραγματολογικού υλικού. Ξεκινά με παράγοντες που θεωρούνται καθοριστικοί για την επιτυχία της διαδικασίας χαρτογράφησης. Περιγράφονται η μεθοδολογία και τα βήματα της διαδικασίας. Στη συνέχεια επιστρέφοντας στις κατηγορίες που περιγράφονται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας αναλύουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας με βάση το στόχο της και δίνουμε παραδείγματα που αποτέλεσαν καλές πρακτικές. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου δίνονται και πρότυπα που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της χαρτογράφησης

Το πέμπτο κεφάλαιο συνοψίζει τα συμπεράσματα της μελέτης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτέλεσε ένα προσωπικό ταξίδι για τη γράφουσα και μια προσπάθεια κατανόησης των βαθύτερων προβλημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει η ΜΟ.ΔΙ.Π ενός ιδρύματος, που και αυτή είναι μια σχετικά νέα διοικητική δομή που καλείται να υποστηρίξει τη Διοίκηση του Ιδρύματος και τα Τμήματα τόσο κατά την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών όσο και κατά την διαδικασία πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Ευελπιστώ τα συμπεράσματα της εργασίας να φανούν χρήσιμα στη μεγάλη ομάδα ενδιαφερόμενων μερών που εμπλέκονται στις διαδικασίες πιστοποίησης προγραμμάτων σπουδών και κυρίως στο διδακτικό προσωπικό, στα μέλη ΜΟ.ΔΙ.Π και ΟΜ.Ε.Α, στις Επιτροπές Προγραμμάτων Σπουδών, σε Προέδρους και Κοσμήτορες καθώς και στους φοιτητές.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Διασφάλιση Ποιότητας & Αναμόρφωση Π.Σ.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η ανώτατη εκπαίδευση κατέχει εξέχουσα θέση στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς, με το ζήτημα της ποιότητας και της διασφάλισης της να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Την περίοδο αυτή τα περισσότερα κράτη του δυτικού αναπτυγμένου κόσμου εισέρχονται – κατά τον Trow (1974, 2000) - στη φάση της μαζικής ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς τα συστήματα «διευρύνονται», και αυξάνεται τόσο ο αριθμός των φοιτητών /σπουδαστών όσο και το πλήθος ιδρυμάτων και των προγραμμάτων σπουδών όλων των επιπέδων. Έτσι ήδη από την αρχή της δεκαετίας του '90 η διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί κρίσιμο ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής και οι σχετικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες υποστηρίζονται συστηματικά από διεθνείς οργανισμούς, δίκτυα, φορείς και εθνικές κυβερνήσεις (Martin & Uvalic-Trumbic, 2021).

Οι αλλαγές που συντελούνται στην ανώτατη εκπαίδευση, λόγω των πιέσεων των τάσεων παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και η αύξηση του αριθμού φοιτητών, οι οποίοι επιζητούν την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων και τη συνεχή ανανέωση των υφιστάμενων, έχουν συμβάλει καταλυτικά, αφενός στην ανάδειξη προβληματισμών για τους σκοπούς και τους στόχους που εξυπηρετεί η ανώτατη εκπαίδευση και αφετέρου στην ανάγκη για επαναξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών (Walsh, 2016). Εγείρονται ζητήματα γύρω από την «ποιότητα» της παρεχόμενης ανώτατης εκπαίδευσης και την κατάλληλότητά της να εκπληρώσει την αποστολή της, δηλαδή να εφοδιάσει τους φοιτητές με ικανότητες χρήσιμες για την εξέλιξή τους και να διαμορφώσει ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες. Ασκούνται πιέσεις στα Ιδρύματα για την υιοθέτηση αποτελεσματικών πολιτικών, διαδικασιών και καινοτόμων προσεγγίσεων για τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών τους κάτι που ενισχύθηκε και από τη διαπίστωση θεματικής ομάδας της EUA ότι η παρακολούθηση και η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών στερούνται μιας συστηματικής προσέγγισης (Dewhirst & Gover, 2019). Το έλλειμμα εμπιστοσύνης στην ανώτατη εκπαίδευση έχει ωθήσει τα Ιδρύματα στο να επαναπροσδιορίσουν και να εστιάσουν τις προσπάθειές τους στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μάθησης των εκπαιδευομένων (Amaral & Rosa, 2010).

Υπό τις τρέχουσες συνθήκες της αβεβαιότητας της αγοράς εργασίας, της οικονομικής αστάθειας και της ταχείας τεχνολογικής αλλαγής, οι στρατηγικές για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών που θα παρέχουν μια συνεκτική, ευθυγραμμισμένη εκπαιδευτική εμπειρία στους εκπαιδευόμενους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της κοινωνίας και της

αγοράς εργασίας (European Commission, 2011) , αποτελούν (ή θα πρέπει) εξέχον μέλημα για την ακαδημαϊκή κοινότητα. Επιτακτική διαπιστώνεται η ανάγκη, για απόδειξη της ποιότητας /αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων σπουδών ως προς τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Dyjur, Hill & Lock, 2018) στηριζόμενη στην αρχή ότι «τα ακαδημαϊκά προσόντα που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι φοιτητές και η εμπειρία τους, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, θα πρέπει να παραμένουν στην πρώτη γραμμή της αποστολής των Ιδρυμάτων» (ESG, 2015:6).

Στη διακήρυξη του Ερεβάν (Yerevan Communiqué, 2015), η φοιτητοκεντρική μάθηση, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η στοχοθεσία των προγραμμάτων σπουδών καθώς και η ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης αποκτούν σημαίνουσα θέση. Οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας πρέπει να εξασφαλίζουν ότι, τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία τα προγράμματα σπουδών, οι μαθησιακές και εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι υπηρεσίες που προσφέρονται στους φοιτητές, είναι κατάλληλα για τους επιτιθέμενους στόχους (ECTS, 2015) στη βάση της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της βελτίωσης της ποιότητας (Gover & Loukkola, 2018).

### 1.1. Η ποιότητα και οι διαδικασίες διασφάλισης της

Η νοηματοδότηση του όρου «ποιότητα» έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών αναδεικνύοντας τη συνθετότητα της έννοιας και τους ποικίλους τρόπους που αυτή προσεγγίζεται. Η πιο διαδεδομένη και ευρέως αποδεκτή εννοιολόγηση της «ποιότητας της εκπαίδευσης» παρουσιάστηκε από τους Harvey & Green (1993), οι οποίοι στην τυπολογία τους παρουσιάζουν τέσσερις βασικές όψεις ή «λογικές της ποιότητας». Διακρίνουν:

(α) την ποιότητα ως **«αριστεία»**. Η ποιότητα εξισώνεται με την αριστεία και τα υψηλά εκπαιδευτικά στάνταρντ (Harvey & Knight, 1996). Ένα ίδρυμα μπορεί να κριθεί με βάση τα επιτεύγματα του διδακτικού προσωπικού του και το υψηλό επίπεδο των φοιτητών που προσελκύει. Η ποιότητα ως αριστεία συνδέεται συχνά με τον ελιτισμό. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, η μαζικοποίηση και οι πολιτικές για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών συνθηκών, με τα πανεπιστήμια να αποτελούν όλο και λιγότερο μια ακαδημαϊκή κοινότητα συγκριτικά με αυτή που ήταν τις δεκαετίες '60 και '70 (Barrett, 1998). Σύμφωνα με μία τέτοια οπτική, η διεύρυνση της πρόσβασης οδήγησε στην παροχή χαμηλότερης ποιότητας ανώτατης εκπαίδευσης (Radford, 1997). Εδώ, ο πολιτικός στόχος της διεύρυνσης συσχετίζεται με την επικράτηση ενός μαζικού συστήματος που μετατρέπει τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε

σχολές επαγγελματικής κατάρτισης (Rowland, 2001), παρέχοντας μια «πληθώρα από ημι-ακαδημαϊκά μαθήματα» και πτυχία χωρίς ακαδημαϊκό περιεχόμενο.

(β) την ποιότητα ως «**καταλληλότητα για το σκοπό**» (εστίαση στην επίτευξη στόχων και καταγραφή των αποτελεσμάτων). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης συνδέεται με την επίτευξη των στόχων που το ίδιο το πανεπιστήμιο θέτει και που αφορούν στην ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών. Οι στόχοι ορίζονται σε ένα κείμενο αρχών που αφορά στην αποστολή του πανεπιστημίου και συγκεκριμενοποιούνται στα προγράμματα σπουδών όπου οφείλουν να δηλώνονται και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα πανεπιστήμια οφείλουν να διατυπώνουν σαφώς τι σκοπεύουν να κάνουν, να το πραγματοποιήσουν και να αποδεικνύουν στους εταίρους ότι το έπραξαν. Ο Newby (1999) υποστηρίζει ότι οι χρηστικές και τυποποιημένες προσεγγίσεις της ποιότητας, οι οποίες συχνά σχετίζονται με την έννοια της ποιότητας που βασίζεται στην «κατάλληλότητα για το σκοπό», προσδιορίζουν συγκεκριμένους αποσπασματικούς στόχους για τα πανεπιστήμια και στη συνέχεια προσπαθούν να μετρήσουν την προσαρμογή των ιδρυμάτων στους στόχους αυτούς. Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδέεται με την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η αποδοτικότητα της διδασκαλίας με τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να πετύχουν τους ήδη δηλωμένους στόχους και σκοπούς.

(γ) την **ποιότητα ως «αποδοτικότητα»** (βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων και λογοδοσία). Η έννοια της ανταποδοτικότητας εδώ συνδέεται και με την έννοια της λογοδοσίας. Η ανάγκη για τον περιορισμό της σπατάλης, η διαφάνεια στη διαχείριση και η καλή χρήση των κονδυλίων που παρέχονται στα πανεπιστήμια είναι κεντρική σε αυτόν τον ορισμό της ποιότητας (Harvey & Knight, 1996). Συνολικά οι δημόσιοι φορείς, και εν προκειμένω τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, αναμένεται να λογοδοτούν στους χρηματοδότες τους, ιδιαιτέρως δε στην κυβέρνηση, και να πείθουν ότι τα χρήματα που επενδύθηκαν στην ανώτατη εκπαίδευση, ιδίως τα χρήματα του δημοσίου, χρησιμοποιήθηκαν για να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

(δ) την **ποιότητα ως «μετασχηματισμό»** του τρόπου σκέψης των φοιτητών (ενίσχυση και ενδυνάμωση του φοιτητικού σώματος). Η διαδικασία μετασχηματισμού της διανοητικής ικανότητας των φοιτητών περιλαμβάνει τη μετάβαση από μια νοητική κατάσταση σε μια άλλη (Harvey & Knight, 1996). Αυτή είναι κυρίως μια υποκειμενική και αναστοχαστική προσέγγιση στην έννοια της ποιότητας. Αν και ο ορισμός της ποιότητας ως διαδικασίας μετασχηματισμού των φοιτητών εμφανίζεται ελκυστικός για τους ακαδημαϊκούς, τα προβλήματα μέτρησης που συνεπάγεται ελαττώνουν την επιρροή της οπτικής αυτής.

Οι διαφορετικές αυτές όψεις της ποιότητας αποτελούν αναλυτικές κατηγορίες οι οποίες συνήθως συνυπάρχουν στο δημόσιο λόγο. Οι διαφορετικές αυτές λογικές της ποιότητας είναι δυνατόν να αντανakλώνται στην πολιτική ποιότητας των ιδρυμάτων και των προγραμμάτων σπουδών των τμημάτων. Για παράδειγμα ένα πανεπιστήμιο που θέλει να κατακτήσει τις πρώτες θέσεις στις παγκόσμιες λίστες κατάταξης πιθανότατα θα υιοθετήσει τη λογική της «αριστείας», θα τονίσει τον ερευνητικό του προσανατολισμό και την έμφαση στη δημιουργία της νέας γνώσης, ενώ παράλληλα θα προβάλλει τα υψηλά στάνταρντ των προγραμμάτων σπουδών. Αντίθετα ένα πανεπιστήμιο που θέλει να προσφέρει συμπεριληπτική εκπαίδευση, δημιουργώντας ευκαιρίες ζωής για τους φοιτητές του, μάλλον θα τονίσει τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα των προγραμμάτων σπουδών του και την ενδυνάμωση των φοιτητών μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του.

Η κατανόηση των διαφορετικών όψεων της «ποιότητας» είναι απαραίτητη για την κατανόηση των επιπτώσεων των ποικίλων μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας που σήμερα χρησιμοποιούνται και οι οποίες περιλαμβάνουν διαδικασίες ελέγχου, παρακολούθησης και διαχείρισης της ποιότητας (Tam, 2010).

Κατά τους Sarrico et al. (2010), στους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας περιλαμβάνονται:

(α) **Η αποτίμηση/αξιολόγηση** (quality assessment). Η διαδικασία κρίνει τη συνολική ποιότητα ενός ιδρύματος ή ενός προγράμματος σπουδών με βάση συγκεκριμένους δείκτες επίδοσης, διαδικασίες και παραγόμενα αποτελέσματα και απολήγει σε προτάσεις βελτίωσης. Η μέτρηση γίνεται με βάση εξωτερικά καθορισμένα κριτήρια (ρητά και άρητα) και εσωτερικά καθορισμένους στόχους ή αποστολές ή με βάση αμοιβαία συμφωνημένα κριτήρια. Πολλές αξιολογήσεις μετρούν (υποτίθεται) την ‘καταλληλότητα για το σκοπό’ και έτσι τα ιδρύματα ή τα προγράμματα αξιολογούνται με βάση κριτήρια που συνάδουν με τις αποστολές τους. Στην πράξη όμως πάντα υπάρχουν συγκεκριμένες προσδοκίες και υπάρχει περιορισμένη ανοχή ως προς τη διακύμανση της αποστολής. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε με βάση ένα περίπλοκο σύστημα βαθμολόγησης είτε με βάση μια απλή διχοτομική κλίμακα (ικανοποιητικό / μη-ικανοποιητικό).

Η αξιολόγηση μπορεί να κρίνει ένα ίδρυμα σε σχέση με άλλα, με βάση καθορισμένα επίπεδα αναφοράς (benchmark) ή να κρίνει την επίδοση του ιδρύματος διαχρονικά. Συνήθως, τα επίπεδα αναφοράς είναι ποσοτικοποιημένα και περιορίζονται σε μετρήσιμα δεδομένα, περιλαμβανομένης της ύπαρξης ή μη μιας υπηρεσίας ή δομής. Η διαδικασία επεκτείνεται σε πόρους του ιδρύματος (διδασκτικό προσωπικό, υποδομές) ή διαδικασίες (διδασκτικές πρακτικές, υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας) ή αποτελέσματα (ακαδημαϊκές επιδόσεις των

φοιτητών, επαγγελματικές ικανότητες, ποσοστά απορρόφησης στην αγορά εργασίας, αντίληψη των φοιτητών για τη μαθησιακή τους εμπειρία). Η διαδικασία στηρίζεται σε αποτίμηση στατιστικών δεδομένων, παρατήρηση, άμεση αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, απόψεις φοιτητών και αποφοίτων, απόψεις εργοδοτών, επίδοση των φοιτητών, εκθέσεις αυτοαξιολογήσεις και τις απόψεις άλλων κοινωνικών εταίρων (επαγγελματικών σωματείων, επιμελητηρίων κλπ).

(β) **Η επιθεώρηση** (quality audit). Συνήθως ο έλεγχος διενεργείται σε επίπεδο ιδρύματος. Η διαδικασία διασφαλίζει ότι το ίδρυμα έχει διαμορφώσει και ακολουθεί συγκεκριμένες πρακτικές λειτουργίας, είτε αυτές έχουν διαμορφωθεί εσωτερικά, είτε απαιτούνται δια νόμου ή από εθνικές αρχές. Η επιθεώρηση μπορεί να εξετάζει και την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών. Το ίδρυμα καλείται να περιγράψει τις εσωτερικές διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας που έχει διαμορφώσει, να υποδείξει τις μονάδες που έχουν τη σχετική αρμοδιότητα και τον τρόπο που συντονίζονται οι πρακτικές που ακολουθούνται σε επίπεδο τμήματος / σχολής / ιδρύματος. Οι επιθεωρήσεις συνήθως δεν αξιολογούν το ίδρυμα καθ' εαυτό, απλώς επιβεβαιώνουν ότι το ίδρυμα έχει διαμορφώσει σαφείς διαδικασίες ελέγχου της ποιότητας που οδηγούν σε ανάληψη δράσης εάν οι προδιαγραφές δεν τηρούνται.

(γ) **Η πιστοποίηση** (quality accreditation) είναι η διαδικασία που αναφέρεται στην εγκυρότητα, την νομιμοποίηση και την καταλληλότητα ενός ιδρύματος ή προγράμματος σπουδών. Έχει περιγραφεί ως μία δημόσια δήλωση ότι το ίδρυμα ή το πρόγραμμα σπουδών έχει ξεπεράσει «ένα κατώφλι ποιότητας». Αποτελεί τυπική δημόσια αναγνώριση που βασίζεται σε συμφωνημένα προκαθορισμένα κριτήρια και στάνταρντ. Μπορεί να περιλαμβάνει πέρα από την επίσημη απόφαση αναγνώρισης και ετικέτες ποιότητας (quality labels) που ένα ίδρυμα ή πρόγραμμα αποκτά μέσα από τις διαδικασίες πιστοποίησης. Η διαδικασία έχει χαρακτήρα δυαδικό. Ένα ίδρυμα / πρόγραμμα είτε είναι πιστοποιημένο είτε όχι. Τέλος, η πιστοποίηση ενός προγράμματος σπουδών μπορεί να είναι ακαδημαϊκή ή επαγγελματική, να απολήγει δηλαδή στην ικανότητα άσκησης επαγγέλματος.

(δ) **Η εξωτερική εξέταση** (external examination – standards monitoring). Σε συστήματα που χρησιμοποιούν εξωτερικούς βαθμολογητές, κυρίως Βρετανικά ή συστήματα χωρών πρώην Βρετανικών αποικιών που έχουν δεχθεί έντονη Βρετανική επιρροή, ο έλεγχος των στάνταρντ αποτελεί διαδικασία που ακολουθείται ακόμη και πριν τη διαμόρφωση των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης. Σε ορισμένα επαγγελματικά πεδία ο έλεγχος των στάνταρντ από επαγγελματικά σωματεία ή επιμελητήρια αποτελεί διαδικασία πιο σημαντική από τη διασφάλιση ποιότητας γιατί συχνά συνδέεται με την επαγγελματική πιστοποίηση και την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος. Εξωτερικοί βαθμολογητές χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο των



στάνταρντ σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στη Βρετανία, στην Ιρλανδία, στη Νέα Ζηλανδία, στη Μαλαισία, στο Μπρουνέι, στην Ινδία, στο Μαλάουι και στο Χονκ Κόνγκ κ.α.

## 1.2. Ένας νέος τρόπος διοίκησης των ιδρυμάτων

Στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης «νέας δημόσιας διοίκησης», ο αυξανόμενος αριθμός φοιτητών, η μαζικοποίηση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης, ο περιορισμός των κρατικών δαπανών και οι απαιτήσεις για μεγαλύτερη διαφάνεια και λογοδοσία αποτέλεσαν τους βασικούς παράγοντες για την ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας μπορεί να φαίνονται ως απλές γραφειοκρατικές διαδικασίες, έχουν όμως βαθιά πολιτικό χαρακτήρα. Έχουν οδηγήσει σε έναν νέο τρόπο διοίκησης των πανεπιστημίων ενώ βοηθούν και στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης οργανωσιακής κουλτούρας. Ο νέος τρόπος διοίκησης συμμορφώνεται προς την ευρωπαϊκή ατζέντα εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων, και αναγνωρίζει τη βαρύτητα των απαιτήσεων της οικονομίας και της αγοράς.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που υιοθετούνται για να εξυπηρετηθούν οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας παράγουν ένα νέο καθεστώς εξουσίας. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποκτά νέο περιεχόμενο, αυτό της δυνατότητας να δράσουν αυτόνομα με στόχο την εξεύρεση νέων πηγών χρηματοδότησης. Η σταθερά της κρατικής χρηματοδότησης αντικαθίσταται από την αβεβαιότητα που συνεπάγεται η χρηματοδότηση βάσει της αξιολόγησης και της προσέλκυσης φοιτητών, ενώ η διαχείριση μετατρέπεται σε αυτοδιαχείριση με όλη την ιδεολογική σύγχυση που αυτό συνεπάγεται.

Ο Ball χρησιμοποιεί τον όρο «καθοδήγηση από απόσταση» για να περιγράψει τον τρόπο καθοδήγησης εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων στο πλαίσιο της αγοράς (Ball, 1994: 65-66). Μέσω της αυτοδιαχείρισης, οι αλλαγές στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στη σύνδεση της ανταμοιβής με την επίδοση κ.λπ., εμφανίζονται ως προερχόμενες από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι ως επιβεβλημένες. Ο έλεγχος εστιάζει μάλλον, στη διαδικασία της αυτοδιαχείρισης και στους δείκτες αποδοτικότητας, παρά στο έργο και στις πρακτικές του ιδρύματος. Η αυτοδιαχείριση ελέγχεται από το κράτος, ενώ οι δείκτες αποδοτικότητας ανάγονται σε μηχανισμούς καθοδήγησης. Το κράτος μπορεί να απομακρυνθεί από τα προβλήματα που αναδύονται, καθώς η ευθύνη βαραίνει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία

αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν και τις αντιφάσεις που δημιουργούνται από τις εφαρμοζόμενες πολιτικές (Ball, 1994: 80-81).

Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι μια σημαντική μεταβολή έχει επέλθει στις σχέσεις κράτους-πανεπιστημίου. Η έμμεση και από απόσταση καθοδήγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων φαίνεται να συνδέει με έναν ιδιαίτερο τρόπο τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας με έναν τύπο πανεπιστημίου που έχει χαρακτηριστεί ως επιχειρηματικό. Το επιχειρηματικό πανεπιστήμιο οργανώνεται ως επιχείρηση και ενσωματώνεται στην αγορά, καθώς η επιβίωση του εξαρτάται από την ικανότητα προσαρμογής του (Marginson & Considine, 2000). Η έρευνα και η διδασκαλία αποτελούν πηγή εσόδων για το ίδρυμα και προϊόντα που μπορούν να πωληθούν στην ελεύθερη αγορά (Hayes & March, 1970). Οι φοιτητές επιλέγουν ίδρυμα φοίτησης ανάλογα με τις προτιμήσεις τους. Η γνώση που απορρέει από τη μάθηση αποτελεί ιδιωτικό στρατηγικό πόρο που εξυπηρετεί την ανταγωνιστικότητα και την επιβίωση του ατόμου και όχι δημόσιο αγαθό. Ο ανταγωνισμός απαιτεί ταχεία προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και επιβάλλει την ύπαρξη ισχυρής, εσωτερικής ηγεσίας στα πανεπιστήμια που φέρει την ευθύνη για τις στρατηγικές επιλογές του ιδρύματος.

Μειώνεται μεν η εξάρτηση του πανεπιστημίου από το κράτος, αλλά αυξάνεται η εξάρτησή του από τους «κοινωνικούς εταίρους», τους χορηγούς, τους φοιτητές και τους εν δυνάμει εργοδότες του φοιτητικού δυναμικού που παράγει (Salerno, 2007). Σε κάθε περίπτωση, το πανεπιστήμιο «ελέγχεται και επιτηρείται» και ως προς την ποσότητα και την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτός ο τύπος πανεπιστημίου συνδέεται με τις αλλαγές που επέρχονται στον αξιακό πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης. Καλή γνώση θεωρείται η χρήσιμη, εργαλειακή, οικονομικά εκμεταλλεύσιμη γνώση που έχει υψηλή ανταλλακτική αξία και άμεσο αντίκρισμα στην αγορά εργασίας (Τσουκαλάς, 2007).

Βασικό χαρακτηριστικό του επιχειρηματικού πανεπιστημίου είναι η αποδοτικότητα και η διασφάλιση ποιότητας μέσω της λογοδοσίας. Για την απόδειξη της επίτευξης των στόχων χρησιμοποιούνται εργαλεία δανεισμένα από το χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων (στρατηγικά και επιχειρησιακά σχέδια, πλάνα δράσης, ποσοτικοποιημένη στοχοθεσία κλπ) τα οποία ωθούν τα ιδρύματα να ενστερνιστούν το σκεπτικό και τον τρόπο λειτουργίας μιας επιχείρησης. Σε αυξανόμενο βαθμό δε, υιοθετείται η άποψη ότι η επίτευξη των στόχων είναι πιο πιθανή αν οι πόροι αποδοθούν μετά την αξιολόγηση του *αποτελέσματος* και όχι μετά τη δημιουργία της *διαδικασίας* (Schwarz και Westerheijden, 2007).

Οι ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας διαμορφώνονται από την ENQA σε συνεργασία και με άλλους ευρωπαϊκούς φορείς (EUA, EURASHE, ESU, EI κλπ). Από το 2005, η υιοθέτηση των ευρωπαϊκών προτύπων και κατευθυντήριων οδηγιών για τη διασφάλιση της ποιότητας (ESG) έθεσαν ένα κοινό πλαίσιο αρχών για τον τρόπο οργάνωσης των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας σε εθνικό επίπεδο (ENQA, 2009). Τα ESG, αναμορφώθηκαν το 2015 παρέχοντας καθοδήγηση και βοήθεια στα Ιδρύματα να αναπτύξουν τα δικά τους εσωτερικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας αλλά και στις αρμόδιες εθνικές αρχές να διεξάγουν με βέλτιστο τρόπο τις εξωτερικές αξιολογήσεις. Ο υπεύθυνος φορέας, για τη διάχυση των ευρωπαϊκών κατευθυντηρίων γραμμών σε εθνικό επίπεδο, τη διαμόρφωση των προτύπων αξιολόγησης και δεικτών επίδοσης, είναι ο εθνικός φορέας αξιολόγησης και πιστοποίησης. Αντίστοιχα, σε επίπεδο ιδρύματος η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.).

Από το 2015, μετά την επικαιροποίηση των ESG και την υιοθέτηση της φοιτητοκεντρικής μάθησης ως ευρωπαϊκής πολιτικής, οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων σπουδών (Π.Σ.) εστιάζουν περισσότερο:

- στις θεσμοποιημένες διαδικασίες αναμόρφωσής τους
- στην περιγραφή των αναμενόμενων Μ.Α. των μαθημάτων, τα οποία οφείλουν να είναι ευθυγραμμισμένα με τα Μ.Α. του προγράμματος σπουδών
- στην διάχυση φοιτητοκεντρικών διδακτικών πρακτικών
- στην περιγραφή των οριζόντιων και επαγγελματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων που αποκτούν οι φοιτητές
- στη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι ο τρόπος που σχεδιάζεται και αναμορφώνεται ένα πρόγραμμα σπουδών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα.

### **1.3 Προγράμματα σπουδών και ποιότητα**

Τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) αποτελούν τον πυρήνα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Συνήθως, ως πρόγραμμα σπουδών εννοούμε το πρόγραμμα μαθημάτων που διδάσκονται ανά έτος, την κατανομή αυτών σε υποχρεωτικά και μη, το περιεχόμενό τους, αλλά και τη διάρθρωση της διδακτέας ύλης. Συχνά, παρατηρείται ο προαναφερόμενος όρος να αντικαθίσταται από εκείνους του «περιεχομένου» ή της «ύλης», με αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται το (ακαδημαϊκό) περιεχόμενο ως αδρανές υλικό, αμετάβλητο υπό οιοσδήποτε συνθήκες.

Πολλές φορές, το Π.Σ. ερμηνεύεται και προσλαμβάνεται ως ένα στατικό έγγραφο ή μία λίστα μαθημάτων των οποίων η επιτυχής ολοκλήρωση οδηγεί στην απόκτηση ενός πτυχίου ή διπλώματος. Δυστυχώς, οι περισσότεροι φοιτητές αντιλαμβάνονται με αυτό τον τρόπο τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kopera-Frye, Mahaffy & Svare, 2008). Υπό αυτή την οπτική το Π.Σ. μοιάζει με έναν ανεξάντλητο κατάλογο μαθημάτων χωρίς αιτιολόγηση του λόγου ύπαρξής τους, αφήνοντας τους διδασκόμενους με μία ασαφή εικόνα για το πώς οι εκπαιδευτικές ενότητες συνδέονται μεταξύ τους, πώς αυτές και σε ποιο βαθμό θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Η ανανέωση και ο επαναπροσανατολισμός της παιδαγωγικής και της διδασκαλίας σπάνια αποτελούν στοιχεία προς συζήτηση στα πλαίσια αναθεώρησης ενός προγράμματος σπουδών (Barrie, Hughes & Smith, 2008).

Η διαδικασία αναθεώρησης ενός Π.Σ. τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζεται δύσκολη, απαιτητική και πολύπλοκη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η λήψη αποφάσεων να στηρίζεται σε αντιλήψεις και στάσεις των διδασκόντων και όχι σε αντικειμενικά και ουσιώδη στοιχεία, που, συνήθως, είτε δεν είναι διαθέσιμα είτε είναι δύσκολο να ερμηνευτούν.

Πολλές φορές, ως συνέπεια των ανωτέρω αλλά και λόγω ανεπαρκών, συστηματοποιημένων, διαδικασιών αναμόρφωσης ενός Π.Σ., η οποιαδήποτε αλλαγή κρίνεται είτε περιττή είτε αναποτελεσματική (Armayor & Leonard, 2010).

Ωστόσο, στην πραγματικότητα, ένα Π.Σ. είναι ένα εργαλείο που, χάρη στη δυναμική του, περιγράφει όχι μόνο περιεχόμενα και στόχους αλλά και τις μαθησιακές εμπειρίες, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα μέσα που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων. Κατά τους Kalu & Dyjur (2018), ένα πρόγραμμα σπουδών οφείλει να σχεδιάζεται με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι δυνατό να βελτιώνεται, εμπλουτίζεται, εκσυγχρονίζεται και επικαιροποιείται μέσα από τη συστηματική αξιολόγησή του.

Η πολυμορφία των εννοιών ενός Π.Σ., ανάλογα με το πώς αυτό ορίζεται, από πού αφορμεί και πού στοχεύει, αποτελεί ένα πολύπλοκο κι ευρύ ζήτημα προς διερεύνηση. Υπάρχει όμως γενική αποδοχή του γεγονότος ότι, όπως και εάν οριστούν, τα Π.Σ. αποτελούν τον καθοριστικότερο παράγοντα για την ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας. Ο τρόπος που οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται και κατανοούν το Π.Σ. επηρεάζει με καθοριστικό τρόπο το σχεδιασμό του, την αξιολόγησή του και κατ'επέκταση την αναμόρφωσή του. Το πρόγραμμα σπουδών είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτό καθορίζει την επιρροή που μπορεί να έχει στις μαθησιακές εμπειρίες. Εκτείνεται πέρα από τη διδασκόμενη ύλη δίνοντας έμφαση και νόημα τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνουμε ότι, κατά την υλοποίηση των χαρτογραφήσεων και λόγω της πολυδιάστατης φύσης κάθε προγράμματος σπουδών, εξετάζονται μία ή περισσότερες διαστάσεις/πτυχές του (Cuevas, Matveev, & Feit, 2009; Harden, 2001; Robley, Whittle & Murdoch-Eaton, 2005; Veltri, Webb, Matveev & Zapatero, 2011).

Οι όψεις αυτές, που στην ουσία το συναπαρτίζουν και αφορούν στην οπτική του διδάσκοντα ή του σπουδαστή, είναι οι εξής:

1. Το προτιθέμενο/ δηλωμένο/ γραπτό/ επίσημο/ θεσμοθετημένο πρόγραμμα σπουδών (Intended/ declared/ written curriculum): αφορά το προβλεπόμενο πρόγραμμα όπως αυτό εγκρίνεται από τις Συνελεύσεις των Τμημάτων και τη Σύγκλητο και καταγράφεται επίσημα στον Οδηγό Σπουδών, στο αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και στις περιγραφές των μαθημάτων (syllabi). Περιλαμβάνει κάθε προγραμματισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Το επίσημο πρόγραμμα σπουδών προσφέρει μόνο αδρές ενδείξεις αυτού που βιώνεται από τους φοιτητές.
2. Το εφαρμοζόμενο/ διδαχθέν πρόγραμμα σπουδών (Delivered/ taught curriculum): αφορά σε αυτό που εφαρμόζεται και υλοποιείται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων/ εργαστηρίων. Περιλαμβάνονται όλες οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και προσφέρονται.
3. Το βιωμένο/ κατακτηθέν πρόγραμμα σπουδών (Learned/ received/ experienced curriculum): αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές βιώνουν την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία και πως αυτοί αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή πορεία τους. Εδώ αναφερόμαστε στο Π.Σ. όπως το αντιλαμβάνεται ο σπουδαστής και το οποίο μας καθίσταται γνωστό κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης μέσω ερευνητικών εργαλείων όπως τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και τα σχόλια των φοιτητών. Αφορά στις γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες (μαθησιακά αποτελέσματα) που θεωρούν ότι αναπτύσσουν και αποκομίζουν μετά το πέρας κάθε εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.
4. Το αξιολογούμενο πρόγραμμα σπουδών (Assessed curriculum): αφορά στους τρόπους και στρατηγικές αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης των διδασκομένων. Είναι αυτό που επιτρέπει, να εκτιμηθεί η επενέργεια του προτιθέμενου και διδαχθέντος προγράμματος σπουδών στους εκπαιδευόμενους και ο βαθμός κατάκτησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

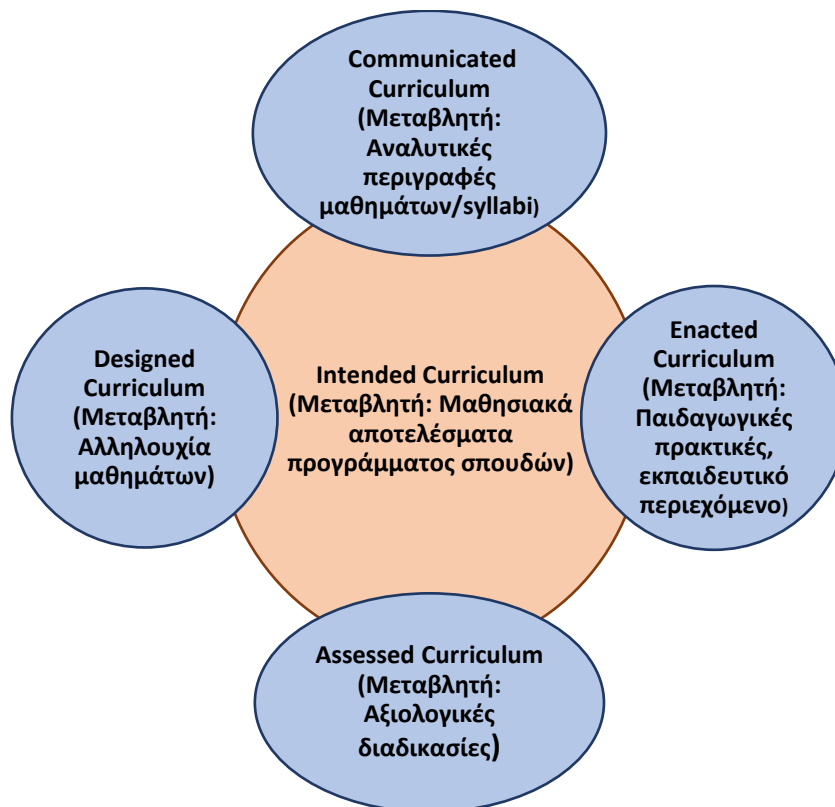
Οι παραπάνω όψεις δεν αποτελούν τυπικά μέρη τα οποία συνδέονται μηχανιστικά, αλλά τουναντίον επικοινωνούν μεταξύ τους και ιδανικά θα έπρεπε να «ευθυγραμμίζονται», να αλληλεπιδρούν και να αλληλοεξαρτώνται (Γράφημα 1).

Η συνοχή, ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό ενός προγράμματος σπουδών, επιτυγχάνεται με τα σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα να αποτελούν το *σημείο εκκίνησης* αλλά ταυτόχρονα και το *σημείο αναφοράς* για την ευθυγράμμιση όλων των υπόλοιπων συνιστωσών του (EUA, 2020:4).

Θεωρητικά λοιπόν, ένα Π.Σ. θα έπρεπε να δομείται μετά τον προσδιορισμό των Μ.Α. και αυτά να αξιοποιούνται ως οδηγός για τον σχεδιασμό του προγράμματος αλλά στην πράξη συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο (Hatfield, 2009).

Παράλληλα, σύμφωνα με τις τρέχουσες κατευθυντήριες γραμμές της ENQA, οι οποίες εφαρμόζονται και στην περίπτωση της Ελλάδας, στη διαδικασία αναθεώρησης ενός προγράμματος σπουδών θα έπρεπε να ενσωματώνονται οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων κοινωνικών εταίρων (stakeholders). Για το σκοπό αυτό, Ιδρύματα και Τμήματα οφείλουν να συλλέγουν δεδομένα από πολλές και διαφορετικές πηγές (για παράδειγμα με ερωτηματολόγια ικανοποίησης φοιτητών, αποφοίτων και άλλων εμπλεκόμενων φορέων), ώστε να είναι σε θέση να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις (Dyjur & Kalu, 2016).

**Γράφημα 1: Διαστάσεις ενός Προγράμματος Σπουδών**



Πηγή: Veltri, Webb, Matveev & Zapatero (2011)

Αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο της διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, τη σημασία της διδασκαλίας και μάθησης, την αξία της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης και την αυξανόμενη εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα διερευνάται στη συνέχεια η διαδικασία της χαρτογράφησης των προγραμμάτων σπουδών ως ένας εναλλακτικός τρόπος αναμόρφωσης, επικαιροποίησης, παρακολούθησης των προγραμμάτων σπουδών.

Η χαρτογράφηση είναι μία πρακτική που ακολουθείται διεθνώς από Ιδρύματα για την εξέταση, του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται τα προγράμματα σπουδών, των εκπαιδευτικών και μαθησιακών εμπειριών που προσφέρονται, των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιδιώκεται να αναπτυχθούν, με απώτερο στόχο την βελτίωση και αναπροσαρμογή των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών. Αφορά σε μία προσέγγιση που στηρίζεται στην παραδοχή ότι η ποιότητα ενός προγράμματος σπουδών δεν είναι έννοια στατική αλλά είναι δυναμική, και επιτυγχάνεται μέσα από μια συνεχή πορεία αλλαγής και προσαρμογής που είναι δυνατόν να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί (Martin & Stella, 2007).

Μέσω της χαρτογράφησης το πρόγραμμα σπουδών προσεγγίζεται με τρόπο ώστε, αφενός, να αναδειχθούν ουσιαστικά του στοιχεία που δεν είναι ορατά υπό το πρίσμα μιας εργαλειακής και μόνο θεώρησης και, αφετέρου, να δοθεί νόημα στο περιεχόμενό του και στην μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία (Bester & Scholtz, 2012).

#### **1.4. Διασφάλιση ποιότητας και χαρτογράφηση των Π.Σ.**

Ο όρος "χαρτογράφηση προγραμμάτων σπουδών" επινοήθηκε από τον Hausman (1974), τη δεκαετία του '70, για το σχεδιασμό καλύτερων και αποτελεσματικότερων προγραμμάτων σπουδών μέσω της οπτικής απεικόνισης των δομικών τους στοιχείων και των αλληλοσυνδέσεών τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα πιο διαδεδομένα μοντέλα χαρτογράφησης που συναντώνται είναι των English (1978,1980), Jacobs (1997, 2004) και Harden (2001).

Τα μοντέλα των English και Jacobs σχεδιάστηκαν για τα σχολεία K-12 των Η.Π.Α. ενώ του Harden για την ιατρική εκπαίδευση. Για τον English (1978) η χαρτογράφηση λειτουργεί ως μηχανισμός διαχείρισης και ελέγχου του προγράμματος αλλά και διασφάλισης της ευθυγράμμισης μεταξύ του επίσημου, διδαχθέντος και αξιολογηθέντος προγράμματος σπουδών. Εισάγεται ως αποτελεσματικό εργαλείο γνωστοποίησης του τρόπου υλοποίησης των σχολικών προγραμμάτων σπουδών αλλά και ως μηχανισμός λήψης αποφάσεων για το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Στόχος είναι η αντιστοιχία των στόχων του προγράμματος σπουδών με τους διδακτικούς στόχους και τον τρόπο της διδασκαλίας. Το μοντέλο χαρτογράφησης της Jacobs (1997), το οποίο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '90, χρησιμοποιείται

ως εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του προγράμματος και ως μέσο συλλογής πληροφοριών που αφορούν στο διδαχθέν πρόγραμμα σπουδών. Ο οδηγός χαρτογράφησης προγράμματος σπουδών του Harden (2001), ο οποίος είναι ευρέως γνωστός στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, αντλεί αρκετά στοιχεία από τα δύο προαναφερθέντα μοντέλα με τη διαφορά ότι εστιάζει στις παιδαγωγικές πτυχές της χαρτογράφησης αναδεικνύοντάς την ως εργαλείο μάθησης για τους εκπαιδευόμενους και ως εργαλείο βελτίωσης του προγράμματος για το διδακτικό προσωπικό.

Τις τελευταίες δεκαετίες, θεωρείται ως μία από τις πιο σημαντικές στρατηγικές για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών εμπειριών που προσφέρουν τα Π.Σ. των Πανεπιστημίων (Jacobsen, Eaton, Brown, Simmons & McDermott, 2018; Joyner, 2016). Αποτελεί τρόπο ανταπόκρισης στην αυξανόμενη έμφαση που δίδεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων σπουδών (Karuku, 2017).

Η χαρτογράφηση εφαρμόζεται σε ποικίλα επιστημονικά πεδία και θεωρείται ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός γόνιμου και συμμετοχικού κλίματος στο εσωτερικό των Ιδρυμάτων με θετικό αντίκτυπο στην απόδοση των εκπαιδευομένων και την οργανωσιακή κουλτούρα (Rahimi, Borujeni, Esfahani & Liaghatdar, 2010:2069).


Τα τελευταία χρόνια προωθείται και υποστηρίζεται από διεθνείς φορείς πιστοποίησης ως ένα εξαιρετικό εργαλείο διασφάλισης ποιότητας (Sarkisian & Taylor, 2013:2) ενώ παράλληλα τείνει να αναχθεί σε κεντρική πτυχή των εσωτερικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων (Wyns, Londers, Van Hemelrijck & Berbers, 2014).

Στην Ευρώπη, μια πρώτη απόπειρα ιχνηλάτησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και διαμόρφωσης του προφίλ (φυσιογνωμίας) προγραμμάτων σπουδών έγινε στα πλαίσια του προγράμματος Tuning και αφορούσε στην προώθηση της μεθοδολογίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων (γενικές ικανότητες και ειδικές ανά επιστημονικό πεδίο), με σκοπό την αναγνωρισιμότητα των σπουδών και την ενίσχυση της αυτονομίας και της ακαδημαϊκής ετερότητας (González & Wagenaar, 2003). Στο πλαίσιο του Tuning οι ικανότητες αποτελούν σημεία αναφοράς για το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών αλλά και μία κοινή γλώσσα για την περιγραφή των στόχων τους.

Στην πρώτη αυτή ευρωπαϊκή προσπάθεια ο χάρτης του Π.Σ. έχει τη μορφή ενός δισδιάστατου πίνακα στον οποίο απεικονίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναπτύσσονται προοδευτικά στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ενότητες κατά τη διάρκεια των σπουδών (Lokhoff et al., 2010).



Εικόνα 1: Πίνακας ικανοτήτων



**LEARNING OUTCOMES AND COMPETENCES IN STUDY PROGRAMMES**

**Example**

Course unit/ learning outcome	Competence									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	F
Unit 1		X			X					
Unit 2	X			X			X			
Unit 3		X				X			X	
Unit 4	X		X							X

X = THIS COMPETENCE IS DEVELOPED AND ASSESSED AND IS MENTIONED IN THE LEARNING OUTCOME OF THIS UNIT  
Management Committee

Πηγή: Lokhoff et al. (2010)

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της ανάπτυξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των Πανεπιστημίων, η χαρτογράφηση προτείνεται τόσο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και από την EUA.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015), η αμοιβαία ενισχυτική και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των επιμέρους εκπαιδευτικών ενοτήτων απεικονίζεται και αποτυπώνεται στο «προϊόν» της χαρτογράφησης, ήτοι το χάρτη του προγράμματος σπουδών (European Commission, 2015:24). Κατά την EUA (2020:4) «ο χάρτης ενός Π.Σ. καθιστά τα Μ.Α. ορατά για τους φοιτητές, σκιαγραφώντας με λεπτομέρεια τον τρόπο με τον οποίο αυτά αναπτύσσονται καθώς και τη συμβολή κάθε εκπαιδευτικής ενότητας στην ανάπτυξη αυτών».

## 1.4.1 Διαδικασία χαρτογράφησης και Χάρτης προγράμματος σπουδών

Ουσιώδης κρίνεται η διάκριση μεταξύ της διαδικασίας της χαρτογράφησης και του προϊόντος της διαδικασίας, δηλαδή του (οδικού) χάρτη του προγράμματος σπουδών.

### 1.4.1.1. Η Διαδικασία

Η χαρτογράφηση του προγράμματος σπουδών είναι μια σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, μία εις βάθος ανάλυση του προγράμματος σπουδών, μέσω της οποίας επιχειρείται ο εντοπισμός των εμπειριών μάθησης σε συνάρτηση με τα επιδιώμενα από το πρόγραμμα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ομάδα χαρτογράφησης προσδιορίζει αφενός το βαθμό συσχέτισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθημάτων, αφετέρου την ευθυγράμμισή τους με τις διδακτικές / μαθησιακές δραστηριότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης των φοιτητών. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι το πρόγραμμα είναι προσεκτικά δομημένο και ενισχύει τη μάθηση των διδασκομένων (Harden, 2001). Πρόκειται για ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο στα χέρια του διδακτικού προσωπικού. Χάρη σε αυτό δύναται να παρατηρηθούν, αναλυθούν και ερμηνευθούν τα δομικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών, να συναχθούν συμπεράσματα για τη δομή, συνεκτικότητα και λειτουργικότητά του και να διενεργηθούν οι απαραίτητες προσαρμογές (Kopera-Frye et al., 2008:8).

Σύμφωνα με τους Zelenitsky et al. (2014:1), η διαδικασία της χαρτογράφησης επιτυγχάνει την καταγραφή του περιβάλλοντος μάθησης, των στοιχείων που το συνθέτουν καθώς και τις διασυνδέσεις μεταξύ αυτών. Ειδικότερα απαντά στα κάτωθι ερωτήματα:

1. Τί διδάσκεται (μαθησιακοί στόχοι, περιεχόμενο διδασκαλίας).
2. Πώς διδάσκεται (τεχνικές διδασκαλίας, μαθησιακές δραστηριότητες).
3. Πότε διδάσκεται (αλληλουχία και χρονικός προγραμματισμός δραστηριοτήτων).
4. Ποιο είναι το αποτέλεσμα της μάθησης (μαθησιακά αποτελέσματα, αξιολόγηση φοιτητών).

Η χαρτογράφηση αποτελεί μία οργανωμένη και συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων με σκοπό την ανάδειξη της ποιότητας ενός προγράμματος σπουδών (Tariq, Scott, Cochrane, Lee & Ryles, 2004). Προσδιορίζει πότε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα εισάγεται, εξασκείται, εφαρμόζεται και αξιολογείται. Αποκαλύπτει ενδεχόμενα κενά, ασυνέπειες, αστοχίες και αλληλοεπικαλύψεις στο πρόγραμμα σπουδών (Karuku, 2017; Sarkisian & Taylor, 2013). Πρόκειται για μία διαδικασία εξακρίβωσης της συνεκτικότητας ενός προγράμματος σπουδών, της ύπαρξης λογικής αλληλουχίας μαθημάτων και επίτευξης των συνολικών στόχων του (Buchanan, Webb, Houk, & Tingelstad, 2015; Ang, D'Alessandro, & Winzar, 2014). Σκοπεύει

όχι μόνο στην ανίχνευση αδυναμιών και ασυνεχειών αλλά και στην εύρεση ευκαιριών για βελτίωση του σχεδιασμού ενός προγράμματος σπουδών, στην ενίσχυση των δυνατών του σημείων και στην ιχνηλάτηση των διδακτικών και μαθησιακών ευκαιριών / εμπειριών που οδηγούν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Karuku, 2017). Ο κύριος σκοπός της χαρτογράφησης του προγράμματος σπουδών είναι η απεικόνιση και κατανόηση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των δομικών του στοιχείων (Harden, 2001).

Για τους Harden, Davis & Crosby (1997:264) σε ένα πρόγραμμα σπουδών «το “όλον” είναι κάτι πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μεμονωμένων στοιχείων που το απαρτίζουν». Η χαρτογράφηση προσφέρει το σύνολο και τη δυνατότητα να ιδωθούν οι συνιστώσες του προγράμματος σπουδών ως μέρος αυτού του συνόλου, να αποκτήσουν νόημα και, παράλληλα, να αναδειχθούν σχέσεις που δεν μπορούν να επικοινωνηθούν εύκολα μέσα από την απλή παράθεση των περιγραμμάτων των μαθημάτων (Harden, 2001). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον ίδιο, η χαρτογράφηση συμβάλλει στη γνωστοποίηση των στόχων του προγράμματος σπουδών και στην ανάπτυξη γόνιμης συζήτησης και προβληματισμού σχετικών με τη βελτίωσή του. Η πραγματική αξία της διαδικασίας χαρτογράφησης ενός προγράμματος σπουδών προκύπτει από τη στιγμή που το διδακτικό προσωπικό θα αναλύσει τα δεδομένα, θα συζητήσει και θα αναστοχαστεί πάνω στα αποτελέσματά της (Kopera-Frye et al., 2008).

Σε περιπτώσεις Ιδρυμάτων που εφαρμόσαν τη χαρτογράφηση, ο ρόλος της υπήρξε καταλυτικός καθώς ήταν η πρώτη φορά που ένα πρόγραμμα σπουδών εξετάστηκε με τόσο συστηματικό και ουσιαστικό τρόπο (Hatfield, 2009). Αφορά σε μία διαδικασία, που προσβλέπει στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών και μέσω της οποίας παρέχεται η δυνατότητα να «φωτιστούν» πτυχές που επιδέχονται βελτίωσης και ενίσχυσης (Watts & Hodgson, 2015). Την ανωτέρω άποψη συμμερίζεται και η Holycross (2006:61), η οποία επισημαίνει ότι η γνωστοποίηση του περιεχομένου ενός προγράμματος σπουδών και η παρακολούθηση των αλλαγών του αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που, ωστόσο, «*παραμελείται*» από το διδακτικό προσωπικό.

Η χαρτογράφηση του προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με τη Maki (2004:4), ωφελεί την ακαδημαϊκή κοινότητα εξυπηρετώντας τρεις στόχους:

α. Παρέχει απόδειξη των προθέσεων των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται και συνάμα αποτελούν ένα μέσο επιβεβαίωσης των συλλογικών προσδοκιών για τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

β. Παρέχει τη δυνατότητα i) εύρεσης ελλείψεων στο πρόγραμμα σπουδών όπως μαθησιακών αποτελεσμάτων που δεν αναπτύσσονται επαρκώς ή και καθόλου καθώς και

περιττές επικαλύψεις διδακτέας ύλης ii) εντοπισμού σημείων που χρήζουν βελτίωσης όπως π.χ. ενίσχυση εκπαιδευτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων.

γ. Βοηθά στον προσδιορισμό των κατάλληλων χρονικών περιόδων αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευομένων, αλλά και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης για τη διαπίστωση της επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Παρέχει το εννοιολογικό πλαίσιο για το ακαδημαϊκό προσωπικό αλλά και για τους σπουδαστές μέσα από το οποίο θα νοηματοδοτήσουν τη λίστα των απαιτούμενων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών το οποίο σχεδιάστηκε ακριβώς για να υποστηρίξει την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hatfield, 2009).

Συμπερασματικά, κάθε διαδικασία χαρτογράφησης εκλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών ως ένα σύστημα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις αλληλεπιδράσεις των συνιστωσών του και στον αντίκτυπο που αυτές έχουν στη μαθησιακή διαδικασία, στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και την ολόπλευρη ανάπτυξη των σπουδαστών (Cuevas, Matveev, & Miller, 2010).

#### 1.4.1.2 Το Προϊόν

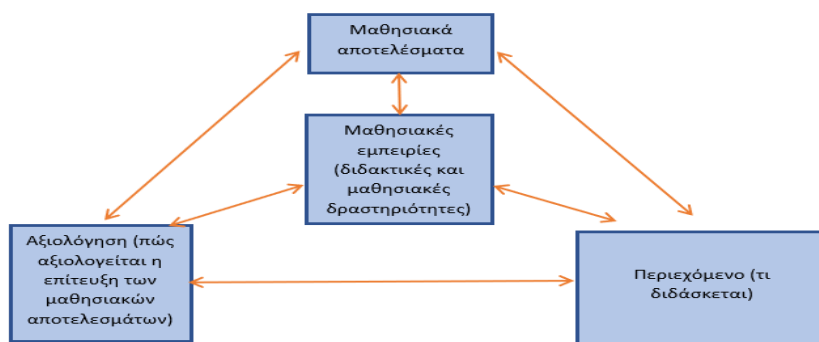
Η διαδικασία χαρτογράφησης απολήγει σε μία γραφική αναπαράσταση, το χάρτη του προγράμματος σπουδών. Στο χάρτη (με χρήση πινάκων, γραφημάτων ή λογισμικών προγραμμάτων) γίνονται εμφανείς οι σχέσεις μεταξύ των μαθημάτων, των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, των αξιολογικών διαδικασιών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό, προσδιορίζονται περιοχές βελτίωσης, αναδεικνύονται ζώνες προτεραιότητας και παρέχεται μια ισχυρή βάση για τη διαμόρφωση σχεδίων δράσης με απώτερο στόχο τη βελτίωση του προγράμματος (Kelley, McAuley, Wallace, & Frank, 2008). Ο σκοπός, το περιεχόμενο και ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών γίνονται εύκολα αντιληπτά από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς όπως φοιτητές, διδακτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, μελλοντικούς εργοδότες καθώς και εξωτερικούς αξιολογητές ή φορείς αξιολόγησης και πιστοποίησης της ποιότητας (Kopera-Frye et al., 2008).

Όπως οι οδικοί χάρτες δείχνουν το σημείο εκκίνησης, τον προορισμό και μια ποικιλία από διαδρομές για να φτάσει κάποιος στο επιθυμητό σημείο, έτσι και ο χάρτης ενός προγράμματος σπουδών οπτικοποιεί τα μαθήματα που εμπεριέχονται σε αυτό, τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη σχέση τους με τους συνολικούς στόχους του προγράμματος (Allen, 2004; Kopera-Frye et al., 2008).

Ο Harden (2001) παρομοιάζει το χάρτη του προγράμματος σπουδών με ένα χάρτη μιας χώρας που θα ήθελε κάποιος να επισκεφθεί. Την προσέγγιση αυτή περιγράφουν με πολύ παραστατικό τρόπο οι Sarkisian & Taylor (2013) «Τα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών λειτουργούν όπως οι πόλεις ή τα αξιοθέατα στην πορεία ενός ταξιδιώτη. Κάθε μάθημα συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία ενός σπουδαστή όπως οι ξεναγήσεις στις πόλεις και τα αξιοθέατα παρέχουν στον ταξιδιώτη πληροφορίες σχετικές με τη χώρα και τους ανθρώπους της. Τα περιγράμματα των μαθημάτων (syllabi) χρησιμεύουν ως ταξιδιωτικοί οδηγοί, προδιαγράφοντας τον τρόπο υλοποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τη διάρκεια αυτής. Οι ακαδημαϊκοί σύμβουλοι λειτουργούν ως ξεναγοί, ενώ οι διδάσκοντες ως καθοδηγητές στο ταξίδι της μάθησης. Ένας καλοσχεδιασμένος χάρτης προγράμματος σπουδών απεικονίζει αυτό το εκπαιδευτικό ταξίδι, δίνοντας στους φοιτητές σαφή πληροφόρηση όχι μόνο για το τί αναμένεται να μάθουν σε κάθε ενότητα αλλά και το πώς κάθε μάθημα σχετίζεται με τους συνολικούς στόχους του προγράμματος σπουδών».

Η χρησιμότητα ενός χάρτη προγράμματος σπουδών έγκειται στο γεγονός ότι επιτρέπει στους ενδιαφερόμενους να αποκτήσουν μία σαφή εικόνα των συνιστωσών του προγράμματος και τις αλληλεξαρτήσεις τους, προβάλλοντας αυτές τις πληροφορίες με σαφή και εύκολο τρόπο (Greatorex, Rushton, Coleman, Darlington & Elliott, 2019). Ο Perlin (2011, σ.28) αναφέρει σχετικά ότι «ένας χάρτης πορείας ενός προγράμματος σπουδών ... καθοδηγεί τους φοιτητές, τα μέλη του Τμήματος, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους σχεδιαστές του προγράμματος, τους αξιολογητές και συντονιστές αποκαλύπτοντας τις συνιστώσες του προγράμματος και τις μεταξύ τους διασυνδέσεις». Οι διαφορετικές όψεις του προγράμματος σπουδών αναδεικνύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσω της οπτικής απεικόνισής του (Harden, 2001) ενώ, συγχρόνως, μη εμφανή στοιχεία που το συνθέτουν γίνονται άμεσα αντιληπτά (Dyjur & Lock, 2016b). Τα τέσσερα (4) βασικά στοιχεία ενός χάρτη προγράμματος σπουδών, κατά τον Harden (2001), παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα:

Σχήμα 1: Τα τέσσερα (4) δομικά στοιχεία ενός χάρτη προγράμματος σπουδών.



Πηγή: Harden (2001)

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : Διασφάλιση Ποιότητας & Αναμόρφωση Π.Σ.: Το Ελληνικό

### Θεσμικό Πλαίσιο

Η συζήτηση για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ελλάδα άνοιξε, ουσιαστικά, λόγω της συμμετοχής της χώρας στη Διαδικασία της Μπολόνια (1999) και, κατά συνέπεια, της υποχρέωσή της να συντονίσει την εκπαιδευτική της πολιτική με αυτή των υπόλοιπων χωρών του Ε.Χ.Α.Ε.. Η εφαρμογή των αποφάσεων της Μπολόνια προέβλεπε και τη διαμόρφωση πλαισίου για τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Αν και είχαν υπάρξει κάποιες νομοθετικές προσπάθειες (Ν. 2083/92 ο οποίος καταργήθηκε με τον Ν.2327/1995), δεν κατέστη δυνατό να διαμορφωθεί σχετικό νομικό πλαίσιο. Στην περίοδο εκείνη η ουσιαστικότερη δράση του Υπουργείου Παιδείας ήταν η ενθάρρυνση της συμμετοχής τμημάτων ή ιδρυμάτων σε διεθνή προγράμματα αξιολογήσεων, όπως το European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education (1994-1996) ή το πρόγραμμα Ιδρυματικών Αξιολογήσεων της EUA (1994-2005) (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015:179).

Η δημιουργία σχετικού νομικού πλαισίου καθυστέρησε καθώς η ακαδημαϊκή κοινότητα αντέδρασε έντονα, σε θέματα μεταφοράς της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (π.χ. σύσταση εθνικής αρχής διασφάλισης της ποιότητας, χρήση των πιστωτικών μονάδων ECTS, χορήγηση Παραρτήματος Διπλώματος), καθιστώντας σαφή την απόσταση των ελληνικών αντιλήψεων περί αξιών και τρόπου λειτουργίας του πανεπιστημίου από τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές (Παπαδιαμαντάκη, 2017:111-112).

Από τη στιγμή της ψήφισης του πρώτου σχετικού νόμου, το 2005, έως και σήμερα το εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας αναδιαμορφώνεται σταδιακά, ελέγχοντας συστηματικότερα:

- τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα,
- την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών,
- τη σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών με την αγορά εργασίας,
- τη διαμόρφωση θεσμοποιημένων διαδικασιών αναμόρφωσης των Π.Σ..

Σύμφωνα με τις προβλέψεις του νόμου 4009/2011, ο έλεγχος της ποιότητας των Π.Σ. ανατίθεται σε πρώτη φάση στις ΜΟ.ΔΙ.Π. των ιδρυμάτων – και ακολουθεί ο έλεγχος των εξωτερικών αξιολογητών. Την πορεία αυτή αποτυπώνει το παρόν κεφάλαιο.

## 2.1. Ν.3374/2005: 1<sup>η</sup> Φάση (2008-2014)

Με τη δημοσίευση του Ν.3374/2005 θεσμοθετείται η διασφάλιση της ποιότητας στην Ελλάδα. Το έργο των ιδρυμάτων, διδακτικό και ερευνητικό, «υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας» της έρευνας, της διδασκαλίας και των υπηρεσιών (Νόμος 3374/2005, άρθρο 1, παρ. 1). Το έργο των ιδρυμάτων αξιολογείται λεπτομερώς, βάσει καθορισμένων κριτηρίων, «σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους» (άρθρο 1, παρ.2).

Στην πρώτη αυτή φάση εφαρμογής της αξιολόγησης – κατά παρέκκλιση της διεθνούς πρακτικής - δεν αξιολογείται το πρόγραμμα σπουδών αλλά το Τμήμα (η ακαδημαϊκή μονάδα) ενώ αρκετά χρόνια αργότερα (και μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης των Τμημάτων) ζητείται και η αξιολόγηση των Ιδρυμάτων.

Η αξιολόγηση ακολουθεί την λογική της καταλληλότητας για το σκοπό, σύμφωνα με την αποστολή του αξιολογούμενου τμήματος, ενώ διατυπώνεται με σαφήνεια η απαίτηση λογοδοσίας στην κοινωνία με τη δημοσιοποίηση του πορίσματος της αξιολόγησης του τμήματος. Η διαδικασία της αξιολόγησης δεν λαμβάνει τιμωρητική διάσταση αλλά έχει ρόλο υποστηρικτικό και βελτιωτικό, χωρίς την επιβολή κυρώσεων σε ενδεχόμενη αρνητική κρίση.

Ο σκοπός της αξιολόγησης είναι άμεσα συνυφασμένος με τη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση του επιτελούμενου έργου. Κατά την επαναληπτική διαδικασία αξιολόγησης ελέγχεται ο βαθμός ανταπόκρισης, του τμήματος, στις συστάσεις, υποδείξεις και προτάσεις της επιτροπής εξωτερικής αξιολόγησης (άρθρο 2, παρ. 2).

Ο συντονισμός και η υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης ανατίθεται, κατά περίπτωση, στα εξής όργανα:

1. *Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.Δ.Ι.Π.):* Είναι ανεξάρτητη διοικητική αρχή, έχει διοικητική αυτοτέλεια και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας (άρθρο 10, παρ. 1). Σκοπός της είναι η διαμόρφωση και εφαρμογή ενός ενιαίου συστήματος διασφάλισης ποιότητας (Α.Δ.Ι.Π., 2007). Ευθύνη της αποτελεί η σύνταξη και επικαιροποίηση των εθνικών κατευθυντηρίων γραμμών και των προτύπων της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς και των κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης των ακαδημαϊκών τμημάτων. Το Υπουργείο Παιδείας, ως εκ τούτου, αναθέτει/μεταβιβάζει την πλήρη ευθύνη για τη διασφάλιση ποιότητας στον ανεξάρτητο φορέα, διατηρώντας μόνο την εποπτεία.
2. *Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.Δ.Ι.Π.):* Υποστηρίζει και συντονίζει τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας σε ιδρυματικό επίπεδο. Αναλαμβάνει ρόλο κύρια

υποστηρικτικό-διευκολυντικό παρά ουσιαστικό-επιτελικό-ρυθμιστικό (Νόμος 3374/2005, άρθρο 2, παρ.4).

3. *Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.):* Έχει την ευθύνη διεξαγωγής της διασφάλισης ποιότητας σε επίπεδο τμήματος, συγκεντρώνει το απαραίτητο υλικό τεκμηρίωσης και συντάσσει την εσωτερική έκθεση αξιολόγησης (άρθρο 5, παρ.2).

Η ΜΟ.ΔΙ.Π. και η ΟΜ.Ε.Α. σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστούν τα ισχύοντα αρμόδια όργανα των ιδρυμάτων και τμημάτων (Σύγκλητος, Γενικές Συνελεύσεις), τα οποία έχουν την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας (Α.Δ.Ι.Π., 2007).

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο προβλέπονται δύο (2) στάδια αξιολόγησης. Το πρώτο αφορά στην εσωτερική αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση) και το δεύτερο την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από ειδική επιτροπή εμπειρογνομόνων (Νόμος 3374/2005, άρθρο 4, άρθρο 7). Τα κριτήρια και οι δείκτες ποιότητας που προβλέπονται καλύπτουν: (α) την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, (β) την ποιότητα του διδακτικού έργου, (γ) την ποιότητα του ερευνητικού έργου, και, (δ) την ποιότητα των λοιπών παρεχόμενων υπηρεσιών (άρθρο 3). Η κατάρτιση, από την Α.Δ.Ι.Π., τυποποιημένων κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο κάθε Τμήματος (άρθρο 3), δεν κατέστη δυνατή, αλλά αντιθέτως ζητήθηκε η προσαρμογή τους, από τις ακαδημαϊκές μονάδες, στις ιδιαιτερότητες του γνωστικού τους πεδίου (Α.Δ.Ι.Π., χ.χ.).

Στις υποχρεώσεις των τμημάτων περιλαμβάνεται η σύνταξη της ετήσιας εσωτερικής έκθεσης όπου αποτυπώνονται ποσοτικά ή και ποιοτικά στοιχεία για τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο και τις υπηρεσίες που αυτά προφέρουν (Νόμος 3374/2005, άρθρο 2, παρ.5). Για τους σκοπούς της εξωτερικής αξιολόγησης, οι ακαδημαϊκές μονάδες συντάσσουν την έκθεση αυτοαξιολόγησής τους, η οποία αφορά στη συστηματική καταγραφή του διδακτικού και ερευνητικού τους έργου σε σχέση με τη φυσιολογία, την αποστολή και τους στόχους τους. Η έκθεση περιλαμβάνει συγκέντρωση και επεξεργασία ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων του υλικού τεκμηρίωσης, που αφορά σε «απαντήσεις ερωτηματολογίων, συνεντεύξεις, ομαδικές συναντήσεις και κάθε άλλη πρόσφορη πηγή πληροφόρησης» με τη συμμετοχή του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού του τμήματος (άρθρο 4).



## 2.2. Ν.4009/2011: 2<sup>η</sup> Φάση (2014-2020)

Η πρώτη φάση της διασφάλισης ποιότητας των Α.Ε.Ι., βάσει του νόμου 3374/2005, ολοκληρώνεται το 2016, με την αξιολόγηση από την Α.ΔΙ.Π. 397 ακαδημαϊκών μονάδων και 36 ιδρυμάτων (Α.ΔΙ.Π., 2016) και ενώ έχει, ήδη, ψηφιστεί ο νέος νόμος 4009/2011.

Ο Ν.4009/2011 επιχειρεί να αλλάξει τη δομή και τη λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα, προσπαθώντας να εισάγει τον τρόπο διοίκησης του «επιχειρηματικού» πανεπιστημίου και να εφαρμόσει πολλές από τις προτάσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η απήχηση του ευρωπαϊκού λόγου γίνεται ιδιαιτέρως αντιληπτή από τον τρόπο που καθορίζεται η αποστολή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων χρήσιμων για την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων, τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, την ανταπόκριση της ανώτατης εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς κ.λ.π. (άρθρο 4). Προωθείται ένας νέος, ευέλικτος και, συνάμα, συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης με τις εξουσίες να συγκεντρώνονται στα χέρια του Πρύτανη, της Συγκλήτου και του Συμβουλίου (αποτελούμενο από εσωτερικά και εξωτερικά μέλη), με το τελευταίο να βρίσκεται στην κορυφή της οργανωτικής ιεραρχίας του ιδρύματος (άρθρο 8). Ουσιώδεις μεταβολές επέρχονται και στην εσωτερική οργανωτική δομή των ιδρυμάτων με τις Σχολές να ανάγονται σε βασικές ακαδημαϊκές μονάδες, αναλαμβάνοντας συντονιστικό και εποπτικό ρόλο στη λειτουργία των προγραμμάτων σπουδών, η υλοποίηση των οποίων ανατίθεται στα τμήματα, τα οποία υποβαθμίζονται σε αμιγώς εκπαιδευτικές / διδακτικές μονάδες (άρθρο 7).

Η εθνική αρχή μετονομάζεται σε Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, με αλλαγή και του αντικειμένου της. Η Α.ΔΙ.Π. αναλαμβάνει την πιστοποίηση τόσο των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων όσο και των προγραμμάτων σπουδών (άρθρο 64) και «υποστηρίζει την πολιτεία και τα Α.Ε.Ι. στη διαμόρφωση και την υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση» (άρθρο 65, παρ.1). Ο ρόλος της αναβαθμίζεται καθώς γνωμοδοτεί για σημαντικά θέματα ανάπτυξης της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως για την ίδρυση, κατάργηση, συγχώνευση, κατάτμηση ή μετονομασία Σχολών<sup>1</sup> (άρθρο 7, παρ. 6).

Παράλληλα ο ρόλος της ΜΟ.ΔΙ.Π. αναβαθμίζεται και ενδυναμώνεται καθιστώντας την από υποστηρικτικό όργανο σε συντονιστικό-ρυθμιστικό, με ένα ευρύ φάσμα αρμοδιοτήτων, όπως η διασφάλιση της ποιότητας του ιδρύματος, η ανάπτυξη πολιτικής, στρατηγικής και

---

<sup>1</sup> Μερικά παραδείγματα συμμετοχής σε σημαντικά θέματα για τη διαμόρφωση της ανώτατης εκπαίδευσης: η σύνταξη Κριτηρίων Αναδιάρθρωσης του Χάρτη της Ανώτατης Εκπαίδευσης, οι γνωμοδοτήσεις για το σχέδιο ΑΘΗΝΑ (<https://www.adip.gr/gr/history.php>).

διαδικασιών για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου και των υπηρεσιών του, σύμφωνα με τις αρχές και κατευθύνσεις της Α.ΔΙ.Π. και του Ε.Χ.Α.Ε. Στο Ίδρυμα εναπόκειται αποκλειστικά η ευθύνη για τη διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (άρθρο 14), μέσω της οργάνωσης και λειτουργίας του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας, ήτοι ενός εσωτερικού ελεγκτικού μηχανισμού (Παπαδιαμαντάκη, 2017:131). Το σύστημα αυτό προϋποθέτει τη θεσμοθέτηση διαδικασιών, με ιδιαίτερη βαρύτητα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικής για τη βελτίωση της ποιότητας, αλλά και στην οργάνωση του τρόπου λήψης αποφάσεων για την πιστοποίηση, τόσο σε επίπεδο ιδρύματος (θέσπιση στόχων, σχεδιασμού πολιτικής, οργάνωσης και εφαρμογής της), όσο και σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών (φυσιογνωμία, μαθησιακά αποτελέσματα, ποιότητα διδακτικού προσωπικού και έργου, ποιότητα έρευνας και σύνδεσής της με τη διδασκαλία, σύνδεση αποφοίτων με την αγορά εργασίας) (άρθρο 72). Η δημοσιοποίηση στο διαδικτυακό τόπο του ιδρύματος πολιτικών και διαδικασιών καθώς και οποιουδήποτε άλλου πληροφοριακού υλικού (διοικητικά όργανα και αποφάσεις αυτών, πηγές και αξιοποίηση πόρων, οργάνωση σπουδών, πλήθος φοιτητών, ανθρώπινο δυναμικό κ.α.) είναι υποχρεωτική, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη διαφάνεια, την αξιοπιστία και τη λογοδοσία (άρθρο 15).

Η αξιολόγηση, που αποσκοπούσε στην υποστήριξη των προσπαθειών των ιδρυμάτων / τμημάτων για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας (Ν. 3374/2005, άρθρο 7), δίνει τη θέση της στην πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και προγραμμάτων σπουδών. Οι συστάσεις των εξωτερικών εμπειρογνομόνων για βελτίωση, αλλαγή και επανασχεδίαση αντικαθίστανται από μία ελεγκτική διαδικασία συνοδευόμενη από προκαθορισμένες συνέπειες για τα ιδρύματα (Νόμος 4009/2011, άρθρο 71). Αρνητική απόφαση πιστοποίησης δύναται να οδηγήσει σε περιορισμό της χρηματοδότησης του ιδρύματος, στη διακοπή εισαγωγής νέων φοιτητών σε πρόγραμμα σπουδών ή και στη μεταφορά εγγεγραμμένων φοιτητών σε άλλο πιστοποιημένο πρόγραμμα σπουδών, ανάλογα με το εάν η πιστοποίηση αφορά σε πρόγραμμα σπουδών ή στο εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος (Νόμος 4009/2011, άρθρο 71, παρ. 5).

Τα προγράμματα σπουδών και τα εσωτερικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων αξιολογούνται από επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων (επιτροπή πιστοποίησης), με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια του άρθρου 72 του Ν. 4009/2011, η οποία και συντάσσει την σχετική έκθεση / πόρισμα. Το Συμβούλιο της Α.ΔΙ.Π., λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση πιστοποίησης, εκδίδει την απόφαση πιστοποίησης, η οποία μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική, η ισχύς της οποίας δεν μπορεί να υπερβαίνει τα οχτώ (8) έτη (άρθρο 71).

Η ποιότητα σπουδών του ιδρύματος συνδέεται για πρώτη φορά με τη χρηματοδότησή του, με την τελευταία να κατανέμεται, βάσει αντικειμενικών κριτηρίων<sup>2</sup> και δεικτών, που εισηγείται η Α.ΔΙ.Π.. Επιπλέον, προβλέπεται η δυνατότητα πρόσθετης χρηματοδότησης με βάση την επίδοσή του σε δείκτες ποιότητας και επιτεύγματα όπως η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, η αριστεία στην έρευνα και η διεθνοποίηση (Ν.4009/2011, άρθρο 63). Η εν λόγω διάταξη παρότι δεν εφαρμόστηκε, αποτελεί σαφώς προσπάθεια παρακολούθησης, ελέγχου και επιτήρησης του έργου του Ιδρύματος και των τμημάτων του.

Στο πλαίσιο των νομοθετημένων αρμοδιοτήτων της, η Α.ΔΙ.Π. καλείται να αναπτύξει Σύστημα Πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών, το οποίο θα επικεντρώνεται α) στους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μ.Α.), β) στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αποτελεσματικότητά της ως προς την επίτευξη των Μ.Α. και γ) στο βαθμό επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους αποφοίτους (Α.ΔΙ.Π., 2014). Το 2015, και ενώ ακόμα πραγματοποιούνται οι εξωτερικές αξιολογήσεις των ιδρυμάτων, η Α.ΔΙ.Π. ξεκινά την προετοιμασία για την πιστοποίηση των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών (Π.Π.Σ.) με τη μελέτη των δημοσιοποιημένων οδηγιών σπουδών και των περιγραμμάτων μαθημάτων για το σύνολο των προσφερόμενων Π.Π.Σ. των 36 Α.Ε.Ι. της χώρας. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις, ως προς το βαθμό συμπλήρωσης, παρατηρούνται στα πεδία των μαθησιακών αποτελεσμάτων και διδακτικών/μαθησιακών μεθόδων – αξιολόγηση (Α.ΔΙ.Π., 2016: 98-107)<sup>3</sup>.

Κατ'εφαρμογή των διατάξεων του άρθρου 66 του Ν.4009/2011, η Α.ΔΙ.Π., το 2015, προβαίνει στην υλοποίηση του Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Εθνικού Συστήματος Ποιότητας (Ο.Π.Ε.Σ.Π.), με σκοπό τη διευκόλυνση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων από τα Α.Ε.Ι. και την υποστήριξη τόσο των διαδικασιών πιστοποίησης προγραμμάτων σπουδών όσο και του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων (Α.ΔΙ.Π., 2016). Το 2017, το Ο.Π.Ε.Σ.Π. τίθεται σε πλήρη λειτουργία και ζητείται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα η συλλογή και καταχώρηση ποσοτικών δεδομένων για τα ακαδημαϊκά έτη 2015/16 και 2016/17, που αφορούν στο Ίδρυμα, στα Τμήματα, στα προγράμματα προπτυχιακών, μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών (Α.ΔΙ.Π., 2018).

---

<sup>2</sup> Αυτά είναι «το κόστος σπουδών ανά φοιτητή, η διάρκεια των προγραμμάτων σπουδών, ο αριθμός των φοιτητών που εγγράφονται ετησίως στο ίδρυμα, το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών, το μέγεθος, η γεωγραφική διασπορά του ιδρύματος και το υπόλοιπο προηγούμενων χρήσεων του.» (Ν.4009/2011, αρ. 63).

<sup>3</sup> Άλλες μελέτες αφορούσαν την ευρωπαϊκή διάσταση των ΠΠΣ ανά επιστημονικό κλάδο, προγράμματα σπουδών που οδηγούσαν σε νομικώς ρυθμιζόμενα επαγγέλματα, πρακτικές ποιότητας και καινοτομίας για την ανάδειξη κέντρων Αριστείας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, το κόστος και τη χρηματοδότηση των Ελληνικών ΑΕΙ (Α.ΔΙ.Π., 2016).

Το 2016, η Α.Δ.Ι.Π. συντάσσει α) το πρότυπο για την πιστοποίηση ποιότητας του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας (Ε.Σ.Δ.Π.), β) το πρότυπο για την πιστοποίηση των προγραμμάτων προπτυχιακών σπουδών (Π.Π.Σ.) και γ) τον Οδηγό διαδικασιών πιστοποίησης (Α.Δ.Ι.Π., 2017:139). Τα προαναφερθέντα πρότυπα εστάλησαν, στην τελική τους μορφή, στις ΜΟ.ΔΙ.Π. των Α.Ε.Ι. στις 27/11/2017. Τον Ιανουάριο του 2018, η Α.Δ.Ι.Π. αποστέλλει στα ιδρύματα την πρώτη πρόσκληση για υποβολή προτάσεων πιστοποίησης των Ε.Σ.Δ.Π. και Π.Π.Σ. (αρ. πρωτ. 4900/19.01.2018), συνοδευόμενη από υποδείγματα για τη σύνταξη των προτάσεων.

Συγκεκριμένα, στο «Υπόδειγμα για τη σύνταξη Πρότασης Ακαδημαϊκής Πιστοποίησης Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών» εξειδικεύονται τα γενικά κριτήρια πιστοποίησης, όπως αυτά ορίζονται στο άρθρο 72 του Ν.4009/2011. Τα προγράμματα σπουδών αξιολογούνται με βάση δέκα (10) κριτήρια, που αποτελούν και τις απαιτήσεις του προτύπου ποιότητας. Για το καθένα από αυτά δίνονται κατευθυντήριες οδηγίες και ενδεικτικά σημεία αναφοράς, προς διευκόλυνση σύνταξης της πρότασης. Οι απαιτήσεις, στις οποίες τα προγράμματα σπουδών καλούνται να συμμορφωθούν, είναι:

1. *Πολιτική διασφάλισης ποιότητας*: Τα τμήματα δεσμεύονται για την εφαρμογή μιας πολιτικής ποιότητας, η οποία συμπλέει με την αντίστοιχη πολιτική του ιδρύματος, και αποβλέπει στην υλοποίηση στρατηγικών στόχων σχετικών με τη διασφάλιση της ποιότητας των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών. Οι στρατηγικοί στόχοι εξειδικεύονται με ένα πλήθος δράσεων (ποσοτικά και χρονικά προσδιορισμένες), οι οποίες είναι κατάλληλες για την επίτευξή τους. Μέσω διαδικασιών ποιότητας, τα τμήματα καλούνται να αποδείξουν την καταλληλότητα της δομής και οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών τους, την επιδίωξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων, την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου κλπ.

2. *Σχεδιασμός και έγκριση των προγραμμάτων σπουδών*: Τα τμήματα, μέσα από μία σαφώς δομημένη και τυποποιημένη διαδικασία, σχεδιάζουν τα προγράμματα σπουδών τους προσδιορίζοντας την ακαδημαϊκή φυσιογνωμία, τα γνωστικά αντικείμενα, τον προσανατολισμό τους, τους στόχους τους, τη δομή και οργάνωσή τους, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και επαγγελματικά προσόντα.

3. *Φοιτητοκεντρική μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση*: Τα προγράμματα σπουδών αναπτύσσουν ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, οι οποίες προτρέπουν τους φοιτητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της μαθησιακής τους πορείας, προάγουν την υπευθυνότητα και την αυτονομία αλλά και ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των αναγκών τους.

4. *Εισαγωγή φοιτητών, στάδια φοίτησης, αναγνώριση σπουδών και λήψη πτυχίου:* Τα τμήματα οφείλουν να καταρτίζουν και να δημοσιοποιούν κανονισμούς που αφορούν σε όλα τα θέματα και στάδια σπουδών των φοιτητών.

5. *Διδακτικό προσωπικό:* Τα τμήματα θα πρέπει να επιλέγουν με αξιοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες το διδακτικό τους προσωπικό αλλά και να επενδύουν στην επιμόρφωση και επαγγελματική του ανάπτυξη.

6. *Μαθησιακοί πόροι και φοιτητική στήριξη:* Τα τμήματα οφείλουν να διαθέτουν επαρκείς υποδομές και υπηρεσίες για την κάλυψη των αναγκών της μάθησης, της διδασκαλίας και της έρευνας.

7. *Διαχείριση πληροφοριών:* Τα τμήματα θα πρέπει να διαθέτουν πληροφοριακά συστήματα και να εφαρμόζουν διαδικασίες συλλογής, οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων τους προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, που θα οδηγήσουν στη λήψη εμπεριστατωμένων αποφάσεων.

8. *Δημόσια πληροφόρηση:* Τα τμήματα οφείλουν να δημοσιοποιούν διαφανείς, επικαιροποιημένες και αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές και ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες με τρόπο άμεσο και εύκολα προσβάσιμο.

9. *Συνεχής παρακολούθηση και περιοδική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών:* Τα τμήματα θα πρέπει να διαθέτουν θεσμοθετημένη διαδικασία για την παρακολούθηση, τον έλεγχο και την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε, μέσω διορθωτικών ενεργειών, να επιτυγχάνονται οι τιθέμενοι στόχοι και η βελτίωση των Π.Σ..

10. *Περιοδική εξωτερική αξιολόγηση των Π.Σ.:* Τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να υποβάλλονται, περιοδικά, σε εξωτερική αξιολόγηση από επιτροπές ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων που ορίζονται από την Α.ΔΙ.Π., με σκοπό την πιστοποίησή τους.

Αν και ο νόμος 4009/2011 αποδυναμώθηκε καθώς ακολούθησαν νόμοι και εγκύκλιοι που καταργούσαν-συμπλήρωναν-τροποποιούσαν πολλές από τις διατάξεις του, αυτό που, ουσιαστικά, παρέμεινε είναι η εισαγωγή της διαδικασίας πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και εργαλείων, δανεισμένων από τη διοίκηση των επιχειρήσεων στη διοίκηση των ιδρυμάτων και των τμημάτων (π.χ. στρατηγικά σχέδια, σχέδια δράσης, ποσοτικοποιημένη στοχοθεσία κλπ).

### **2.3. Ν.4653/2020: 3<sup>η</sup> Φάση (2020- )**

Μόλις δύο χρόνια από την πρόσκληση της Α.ΔΙ.Π. για πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και χωρίς να έχει ολοκληρωθεί ο κύκλος των διαδικασιών, εκδίδεται νέος νόμος για την αρμόδια Αρχή διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

(Νόμος 4653/2020). Η Α.ΔΙ.Π. μετονομάζεται για τρίτη φορά σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.) και αναβαθμίζεται θεσμικά και λειτουργικά, καθώς πλέον δεν υποστηρίζει απλά, αλλά «συμβάλλει στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και στην κατανομή της επιχορήγησης των Α.Ε.Ι.» (άρθρο 2, παρ. 1, περ.α'). Επιπλέον, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπόκεινται σε υποχρέωση υποβολής, στην Εθνική Αρχή, στοιχείων αναγκαίων για την άσκηση των αρμοδιοτήτων της (παρ. 4, άρθρο 1).

Η νέα Αρχή διοικείται από τον Πρόεδρο και το Ανώτατο Συμβούλιο, ένα νέο σώμα, με σημαντικές αρμοδιότητες, που εκφεύγουν των διαδικασιών της πιστοποίησης και αφορούν τόσο στη διαμόρφωση του προγράμματος εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση με εισήγηση στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, όσο και την ανάπτυξη, τη λειτουργία και τη χρηματοδότηση των Α.Ε.Ι.. Εισηγείται, μεταξύ άλλων, τις προγραμματικές συμφωνίες του Υπουργείου Παιδείας με τα Α.Ε.Ι., την κατανομή του ετήσιου συνολικού προϋπολογισμού επιχορήγησης στα ιδρύματα, την επικαιροποίηση των σχετικών κριτηρίων, την κατανομή θέσεων ΔΕΠ στα ΑΕΙ, αλλά και «την ολική ή μερική αναστολή της επιχορήγησης ενός Α.Ε.Ι. εάν αυτό δεν παρέχει εντός εύλογου χρονικού διαστήματος το απαιτούμενο υλικό πληροφόρησης και την απαιτούμενη τεκμηρίωση για την άσκηση των αρμοδιοτήτων της Αρχής» (άρθρο 7). Αναφορικά με την κατανομή της συνολικής επιχορήγησης των ιδρυμάτων, για την οποία θα εκφέρει γνώμη η ΕΘ.Α.Α.Ε., το 80% αυτής θα κατανέμεται βάσει κριτηρίων (αριθμός φοιτητών, κόστος ανά φοιτητή, γεωγραφική διασπορά ιδρύματος) και το 20% βάσει δεικτών ποιότητας που θα επιλέγουν τα Α.Ε.Ι. να αξιολογηθούν (ποιότητα και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής διαδικασίας, ερευνητική δραστηριότητα, εξωστρέφεια/διεθνοποίηση) (άρθρο 16, παρ.2).

Οι αρμοδιότητες της Αρχής κατά τον Ν.4009/2011, οι οποίες αφορούσαν στις διαδικασίες πιστοποίησης των Ε.Σ.Δ.Π. και των Π.Σ., πλέον περνούν στο Συμβούλιο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Σ.Α.Π) το οποίο επιφορτίζεται με ένα ευρύ φάσμα καθηκόντων (Ν. 4653/2020, άρθρο 8) όπως την:

- 1) αξιολόγηση ιδρυμάτων και τμημάτων ως προς την πλήρωση των κριτηρίων για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών και των τριών κύκλων,
- 2) αξιολόγηση των ερευνητικών κέντρων των ιδρυμάτων,
- 3) πιστοποίηση των Ε.Σ.Δ.Π. και των προγραμμάτων σπουδών (α', β' και γ' κύκλου, δια βίου μάθησης, εξ αποστάσεως, κοινά προγράμματα κλπ.),
- 4) πιστοποίηση νέων προγραμμάτων σπουδών πριν από την έναρξη λειτουργίας τους,

5) διενέργεια θεματικών και συγκριτικών αξιολογήσεων των ιδρυμάτων και τμημάτων με σκοπό την αναλυτική καταγραφή του έργου που επιτελούν και την επισήμανση αδυναμιών (άρθρο 9, παρ.2).

Η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (Ε.Ε.Α.Π.), που συγκροτείται από το Σ.Α.Π., εξετάζει αν ένα ίδρυμα ή τμήμα πληροί τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια ποιότητας για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών α', β' και γ' κύκλου, αξιολογεί την ποιότητα του προγράμματος σπουδών καθώς και το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος. Επιπρόσθετα, δύναται να αξιολογεί α) περισσότερα του ενός προγράμματα σπουδών στην περίπτωση που η ολοκλήρωση του ενός προγράμματος αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή στο άλλο, β) προγράμματα σπουδών στο ίδιο επιστημονικό πεδίο, γ) εσωτερικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας διαφορετικών ιδρυμάτων και γ) νέα προγράμματα σπουδών πριν από την έναρξη λειτουργίας τους (άρθρο 9).

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης και πιστοποίησης του νέου θεσμικού πλαισίου οι διαφορές είναι μικρές, αλλά ουσιώδεις. Ως προς τα προγράμματα σπουδών, παραμένει ως κριτήριο η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, αλλά χωρίς την αναφορά στην τεκμηρίωσή της από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των φοιτητών. Ένα άλλο κριτήριο στο οποίο παρατηρείται μετακίνηση από την ποιότητα στην ποσότητα αφορά στο διδακτικό προσωπικό. « Η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού» ( Νόμος 4009/2011, άρθρο 72) αντικαθίσταται στο άρθρο 10 του Ν.4653/2020 από την «αριθμητική επάρκεια του προσωπικού». Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει και στα δύο (2) νέα κριτήρια που εισάγονται και αφορούν στη «σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών και των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας» (Νόμος 4653/2020, άρθρο 10, παρ. 1, περ.ι') και τις «επιδιωκόμενες ψηφιακές δεξιότητες των προγραμμάτων σπουδών» (άρθρο 10, παρ.1, περ.θ'). Ως προς την πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων, τα κριτήρια παραμένουν ως είχαν στο Ν.4009/2011, χωρίς κάποια μεταβολή.

Η απόφαση πιστοποίησης του Σ.Α.Π. μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική και η ισχύς της δεν μπορεί να υπερβαίνει τα έξι (6) έτη (άρθρο 12) εν αντιθέσει με τα οχτώ (8) έτη που προβλέπονταν στο νόμο 4009/2011. Σε περίπτωση που Α.Ε.Ι. ή τμήμα του δεν πληροί τις προϋποθέσεις για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών και των τριών κύκλων, το Ανώτατο Συμβούλιο της ΕΘ.Α.Α.Ε. εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας την αναδιάρθρωση, συγχώνευση ή κατάργησή τους (Νόμος 4653/2020, άρθρο 12, παρ.5).

Με βάση όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και στην Ελλάδα – όπως και σε πολλές άλλες Ευρωπαϊκές χώρες – διαμορφώνεται μια κουλτούρα επιτήρησης και

ελέγχου. Είναι χαρακτηριστικό ότι, με βάση τις προβλέψεις του νόμου 4009/2011, εισάγονται για πρώτη φορά διαδικασίες επιθεώρησης ενώ στον τελευταίο νόμο εισάγεται και η λογική της «συμμόρφωσης». Η διασφάλιση ποιότητας, εν προκειμένω, δεν έχει ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης, αλλά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και διαφάνειας της συνολικής λειτουργίας του Α.Ε.Ι. και τον έλεγχο του κατά πόσο το Ε.Σ.Δ.Π. ή το Π.Σ. συμμορφώνεται ή αποκλίνει από τα συγκεκριμένα, προκαθορισμένα και κοινώς αποδεκτά ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες (άρθρο 9). Λαμβάνοντας υπόψη και την πρόσφατη πρόσκληση της ΕΘ.Α.Α.Ε. για την πιστοποίηση των νέων Π.Π.Σ. (αρ. πρωτ. 23390/23.07.2021), αναμφίβολα, παρατηρείται μια αυξανόμενη εξειδίκευση και συγκεκριμενοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης και πιστοποίησης η οποία απαιτεί από τα ιδρύματα σωστό καθορισμό προτεραιοτήτων και ενεργειών.

Η ευθύνη για τον έλεγχο της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών μετατίθεται στις πανεπιστημιακές δομές. Ιδιαίτερο ρόλο καλείται να αναλάβει η ΜΟ.ΔΙ.Π, η οποία χωρίς να έχει λάβει συγκεκριμένες κατευθύνσεις από την ΕΘ.Α.Α.Ε., καλείται αφ ενός να υποστηρίξει και αφετέρου να ελέγξει τα Τμήματα στη διαδικασία αναμόρφωσης των Π.Σ. με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα και με τις τελευταίες πρωτοβουλίες της ΕΘ.Α.Α.Ε., αναμορφώνονται και υποστηρίζονται οι Δ.Α.ΣΤΑ. των ιδρυμάτων ώστε στο άμεσο μέλλον να διαμορφωθεί βάση δεδομένων που θα ελέγχει τη σύνδεση των Π.Σ. με την απορρόφηση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Παράλληλα η Εθνική Αρχή για την έγκυρη και ταχεία συγκέντρωση των δεδομένων των ιδρυμάτων έχει ξεκινήσει ειδική δράση (αρ.πρωτ. 22889/29.06.2021) για την αυτοποιημένη συλλογή τους (π.χ. από φοιτητολογία, συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού).

Είναι προφανές ότι, για να διαμορφωθούν Π.Σ., που θα ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που τώρα τίθενται, και αντίστοιχες θεσμοποιημένες διαδικασίες, που απαιτούνται, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί η διεθνής εμπειρία και να αποτυπωθούν καλές πρακτικές, που θα καθοδηγήσουν τις επιλογές των Πανεπιστημίων.



## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : Μεθοδολογικός σχεδιασμός

### 3.1. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η παρούσα εργασία αποτελεί ουσιαστικά βιβλιογραφική επισκόπηση προκειμένου να αναζητηθούν και να εντοπιστούν βιβλιογραφικές πηγές και να προσεγγιστεί πολύπλευρα το υπό εξέταση πεδίο μελέτης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά σε μία οργανωμένη καταγραφή της ερευνητικής περιοχής που εξετάζεται (Βασιλειάδης, 2007) καθώς και σε μία διαδικασία συστηματοποίησης και ερμηνείας της υπάρχουσας γνώσης (Παρασκευόπουλος, 1993). Στόχος της είναι να εντοπιστούν οι βασικές θέσεις που έχουν διατυπωθεί για το θέμα που πρόκειται να διερευνηθεί και να διαρθρωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργήσει ως βάση αλλά και ως αιτιολόγηση της έρευνας (Bryman, 2017). Σύμφωνα με τον Hart (1998), οι λόγοι διεξαγωγής μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης έγκεινται στον εντοπισμό νέων τάσεων, στην ανακάλυψη μεθοδολογιών και τεχνικών που έχουν χρησιμοποιηθεί, στη σύνθεση ιδεών και στην διερεύνηση προοπτικών. Είναι μία προσπάθεια καταγραφής, αποδελτίωσης, σύνθεσης και κριτικής παρουσίασης πρακτικών και συμπερασμάτων προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών (Knorr, 2006). Ένας από τους στόχους της ερευνητικής προσπάθειας της γράφουσας είναι να αναδειχθούν και να παρουσιαστούν καλές πρακτικές του διεθνούς χώρου, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί και ωφελεί να διαμοιραστούν.

Παράλληλα για την ταξινόμηση, ανάλυση και ερμηνεία επιλεγμένων άρθρων εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Πρόκειται για μία τεχνική ανάλυσης τεκμηρίων και κειμένων, μέσω της οποίας επιχειρείται συστηματικά και επαναλαμβανόμενα η ποσοτικοποίηση του περιεχομένου τους βάσει προκαθορισμένων κατηγοριών (Bryman, 2017).

### 3.2. Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου

Για την εύρεση των εμπειρικών μελετών πραγματοποιήθηκε μία αναλυτική και στοχευμένη αναζήτηση σε ηλεκτρονικά περιοδικά και βάσεις δεδομένων της διαδικτυακής πύλης του HEAL-Link και του Google Scholar, μέσω της πρόσβασης που παρέχεται από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν συνδυασμοί λέξεων-κλειδιών, στην αγγλική και ελληνική γλώσσα, όπως curriculum mapping, curriculum map, curriculum maps, curriculum matrix, curriculum matrices, higher education, χαρτογράφηση προγράμματος σπουδών. Αρχικά, τα άρθρα ελέγχθηκαν από τους τίτλους, τις λέξεις-κλειδιά και τις περιλήψεις (abstract) τους. Η αναζήτηση έφερε στο προσκήνιο μεγάλο αριθμό ερευνών που αναφέρονται στη χαρτογράφηση κάτι που ήταν αναμενόμενο λόγω του χρονικού εύρους (τελευταία 20ετία).

Κριτήρια επιλογής των ερευνών αποτέλεσαν: 1) η αναφορά των όρων αναζήτησης στον τίτλο ή στις λέξεις-κλειδιά, στην περίληψη ή και σε άλλο σημείο του κειμένου και 2) η αναφορά στη διαδικασία / στάδια της χαρτογράφησης. Αρχικά, συγκεντρώθηκαν 56 άρθρα, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια. Για κάθε άρθρο καταγράφηκαν δεδομένα από τα εξής πεδία: α) στόχοι της έρευνας / ερευνητικά ερωτήματα, β) το/α προγράμματα σπουδών που χαρτογραφήθηκαν, γ) ο τρόπος συλλογής των δεδομένων του προγράμματος σπουδών ή των προγραμμάτων, δ) οι τρόποι οπτικής απεικόνισης (χάρτες) και ε) τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας. Η καταγραφή των δεδομένων οδήγησε στον αποκλεισμό 19 άρθρων τα οποία 1) αφορούσαν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, 2) αφορούσαν foundation courses, ήτοι προγράμματα σπουδών που προετοιμάζουν ακαδημαϊκά σπουδαστές για την εισαγωγή τους σε Πανεπιστήμια, 3) είχαν ως μεθοδολογική στρατηγική τη βιβλιογραφική επισκόπηση, 4) η πρόσβαση δεν ήταν εφικτή. Ο αριθμός των άρθρων μειώθηκε σε 37, όπως παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1, για τα οποία ακολούθησε ανάλυση και ομαδοποίηση.

### 3.3. Κατηγοριοποίηση άρθρων

Για τα 37 άρθρα που πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια καταγράφηκαν η γεωγραφική κατανομή τους και τα επιστημονικά πεδία στα οποία εντάσσονται τα προγράμματα σπουδών που χαρτογραφήθηκαν. Από τη μελέτη των άρθρων προέκυψαν τρεις κατηγορίες λόγων χαρτογράφησης, οι οποίες συνάδουν με το αντικείμενο της εργασίας μας και είναι:

- 1) Ανάπτυξη δεξιοτήτων-κωδικός 1
- 2) Αξιολόγηση στα πλαίσια εσωτερικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίηση-κωδικός 2
- 3) Εποικοδομητική ευθυγράμμιση (constructive alignment)-κωδικός 3

Συμπερασματικά, τα άρθρα/μελέτες περίπτωσης ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

- a. Γεωγραφική περιοχή
- b. Επιστημονικά πεδία προγραμμάτων σπουδών
- c. Λόγοι υιοθέτησης της χαρτογράφησης

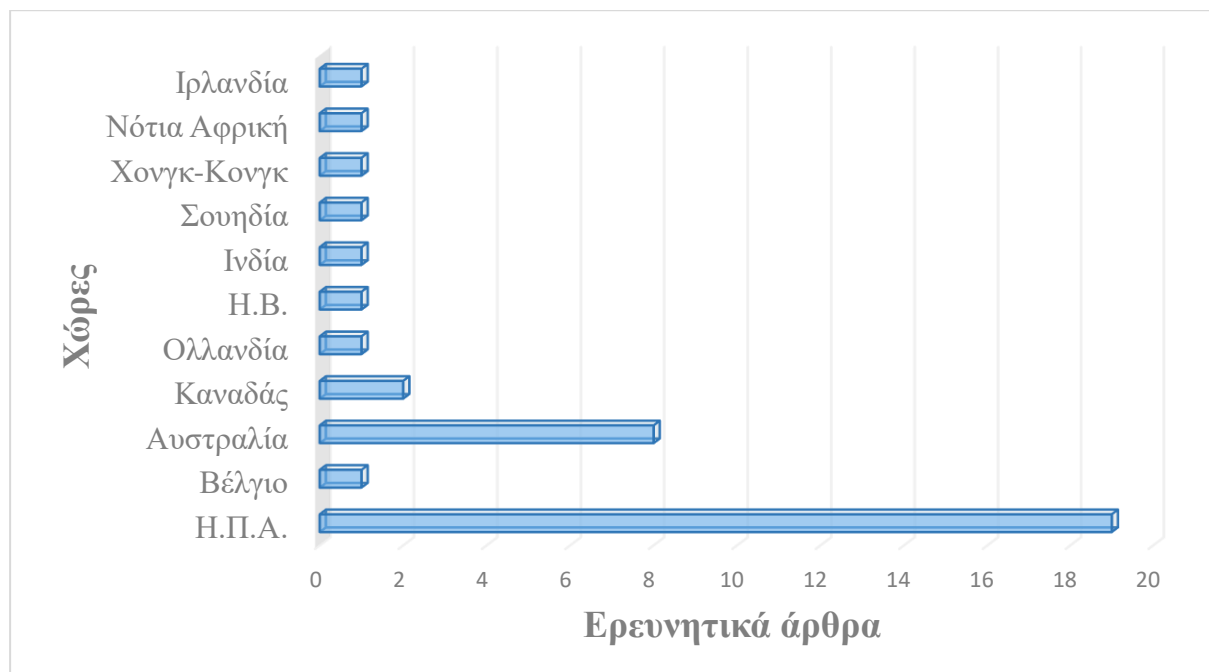
### 3.3.1 Γεωγραφική κατανομή μελετών περίπτωσης

Αναφορικά με τη γεωγραφική κατανομή των ερευνών (Πίνακας 1, Διάγραμμα 1), ο μεγαλύτερος αριθμός ερευνών καταγράφεται στις Η.Π.Α (19 άρθρα) και ακολούθως στην Αυστραλία (8 άρθρα), την Ευρώπη (5 άρθρα), την Ασία (2 άρθρα), τον Καναδά (2 άρθρα) και τη Ν. Αφρική (1 άρθρο).

**Πίνακας 1: Γεωγραφική κατανομή ερευνών**

Χώρες	Άρθρα
Η.Π.Α.	19
Βέλγιο	1
Αυστραλία	8
Καναδάς	2
Ολλανδία	1
Η.Β.	1
Ινδία	1
Σουηδία	1
Χονγκ-Κονγκ	1
Νότια Αφρική	1
Ιρλανδία	1

**Διάγραμμα 1: Γεωγραφική κατανομή ερευνών**



### 3.3.2 Κατανομή στα επιστημονικά πεδία

Τα προγράμματα σπουδών που χαρτογραφήθηκαν στις υπό εξέταση εμπειρικές μελέτες κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED-F 2013) της UNESCO (Πίνακας 2). Επιλέχθηκαν οι κωδικοί ISCED καθώς χρησιμοποιούνται ευρέως για στατιστικές μελέτες και έρευνες από διεθνείς και εθνικούς οργανισμούς (π.χ. ΟΟΣΑ, Eurostat, Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) αλλά και από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.). Επιπλέον, η χρήση τους είναι υποχρεωτική στα έγγραφα Erasmus και στο Παράρτημα Διπλώματος.

**Πίνακας 2: Επιστημονικά πεδία κατά ISCED-F 2013**

Κωδικός πεδίου	Επιστημονικό Πεδίο
01	Εκπαίδευση
02	Τέχνες και Ανθρωπιστικές Επιστήμες
03	Κοινωνικές Επιστήμες, Δημοσιογραφία και Ενημέρωση
04	Διοίκηση Επιχειρήσεων και Νομική
05	Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά και Στατιστική
06	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας
07	Μηχανική και Κατασκευές
08	Γεωργία, Δασοκομία, Αλιεία, Κτηνιατρική
09	Επιστήμες της Υγείας
10	Παροχή Υπηρεσιών

Πηγή: UNESCO (2015)

Στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα, αντίστοιχα, συνοψίζονται τα επιστημονικά πεδία στα οποία κατανέμονται τα προγράμματα σπουδών των ερευνών.

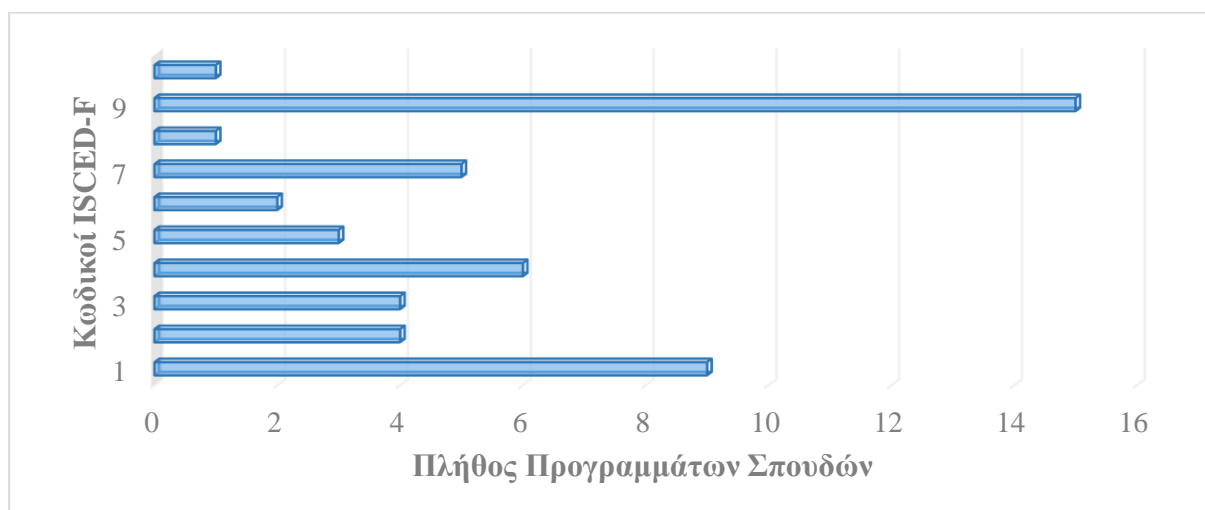
Στις γραφικές παραστάσεις δεν περιλαμβάνονται τα υπ' αριθμ. 3, 12, 30, 31 επιστημονικά άρθρα του Παραρτήματος 1, καθόσον καθένα από αυτά δεν αντιστοιχεί σε μία μελέτη περίπτωσης. Συγκεκριμένα, σε αυτά τα άρθρα η χαρτογράφηση εφαρμόστηκε σε περισσότερα του ενός προγράμματα σπουδών για τα οποία δεν γίνεται αναφορά στο Τμήμα ή στο επιστημονικό πεδίο που ανήκουν. Ειδικότερα, από τα 37 άρθρα, τα 33 αντιστοιχούν σε 50 μελέτες περίπτωσης, ήτοι σε 50 προγράμματα σπουδών που χαρτογραφήθηκαν από τους μελετητές. Επιπλέον από αυτά τα 33 άρθρα, τα 27 περιγράφουν τη διαδικασία της

χαρτογράφησης που εφαρμόστηκε σε ένα πρόγραμμα σπουδών ενώ τα υπόλοιπα 6 σε περισσότερα του ενός προγράμματα σπουδών.

**Πίνακας 3: Κατανομή Προγραμμάτων Σπουδών κατά ISCED-F 2013,**

Κωδικός ISCED-F	Επιστημονικό Πεδίο	Προγράμματα Σπουδών
01	Εκπαίδευση	9
02	Τέχνες και Ανθρωπιστικές Επιστήμες	4
03	Κοινωνικές Επιστήμες, Δημοσιογραφία και Ενημέρωση	4
04	Διοίκηση Επιχειρήσεων και Νομική	6
05	Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά και Στατιστική	3
06	Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας	2
07	Μηχανική και Κατασκευές	5
08	Γεωργία, Δασοκομία, Αλιεία, Κτηνιατρική	1
09	Επιστήμες Υγείας	15
10	Παροχή Υπηρεσιών	1

**Διάγραμμα 2: Κατανομή Προγραμμάτων Σπουδών κατά ISCED-F 2013**



### 3.3.1 Λόγοι Χαρτογράφησης – Αναλυτικές κατηγορίες

Από τη θεματική ανάλυση των 37 άρθρων προέκυψαν τρεις παράγοντες για τους οποίους διενεργείται η χαρτογράφηση. Οι λόγοι αυτοί στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν ως κατηγορίες για την ανάλυση του υλικού:

- 1) Εποικοδομητική ευθυγράμμιση (constructive alignment) (κωδικός 3)
- 2) Αξιολόγηση στα πλαίσια εσωτερικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίηση (κωδικός 2)
- 3) Ανάπτυξη δεξιοτήτων (κωδικός 1)

Ειδικότερα:

- στην κατηγορία *εποικοδομητική ευθυγράμμιση* εμπίπτουν 11 προγράμματα σπουδών. Για τις υπ' αριθμ. 3, 12, 30, 31 έρευνες (Παράρτημα 1), που χαρτογράφησαν περισσότερα του ενός προγράμματα σπουδών, οι λόγοι χαρτογράφησης περιλαμβάνονται στο εν λόγω Παράρτημα. Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι οι προαναφερθείσες κατηγορίες δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες. Σε αρκετά άρθρα, τα όρια μεταξύ των κατηγοριών ήταν δυσδιάκριτα καθώς η εποικοδομητική ευθυγράμμιση ως αρχή κάθε προγράμματος σπουδών ενυπάρχει στις υπόλοιπες δύο κατηγορίες.
- στην κατηγορία *αξιολόγηση στα πλαίσια εσωτερικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίηση* εμπίπτουν 25 προγράμματα σπουδών,
- στην κατηγορία *ανάπτυξη δεξιοτήτων* (κωδικός 1) εμπίπτουν 14 προγράμματα σπουδών.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : Χαρτογράφηση: Διαδικασίες - Πρότυπα - Καλές Πρακτικές**

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαδικασίας χαρτογραφησης πρέπει να προηγηθεί προσεκτικός σχεδιασμός και να συντρέχουν παράγοντες οι οποίοι θα βοηθήσουν στη συνέχεια και στην υποστήριξη και εφαρμογή της διαδικασίας. Στη βιβλιογραφία που μελετήσαμε οι ακόλουθοι παράγοντες θεωρούνται καθοριστικοί:

**(α) Η θεσμοθέτηση** της χαρτογράφησης και η καθιέρωσή της, ως πάγια διαδικασία για την ενδεδεχθή εξέταση ενός προγράμματος σπουδών και των συνιστωσών του, κρίνεται σκόπιμη, συνδυαζόμενη πάντα με την κατάλληλη υποστήριξη σε κεντρικό επίπεδο από τη διοίκηση του Ιδρύματος (Harden, 2001; Jacobs, 2004). Η χαρτογράφηση, ως διαδικασία, δεν είναι απλή και εύκολη, ειδικά αν η διαχείρισή της γίνει με προχειρότητα και επιφανειακή προσέγγιση. Απαιτεί ενθάρρυνση, σωστό συντονισμό, καλή οργάνωση, κατάλληλη προετοιμασία και προσεχτικό σχεδιασμό (Armayor & Leonard, 2010).

**(β) Η επιτυχία της χαρτογράφησης** συναρτάται με **την κατανόηση της αναγκαιότητάς της** και την **αποδοχή της από όλους τους εμπλεκόμενους** (Rahimi et al., 2010). Απαιτείται στήριξη και ενίσχυση της ακαδημαϊκής κοινότητας με σκοπό την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και τη δημιουργία μιας κουλτούρας δέσμευσης ως προς ένα κοινό όραμα, αυτό της βελτίωσης των Π.Σ. και των εκπαιδευτικών παροχών (Sumsion & Goodfellow, 2004). Σύμφωνα με την Hale (2008: xv) «*Η χαρτογράφηση των προγραμμάτων δεν είναι ένα θεαματικό σπορ/άθλημα*». Για την αποτελεσματική εφαρμογή της απαιτείται πρωτίστως συντονισμένη συνεργασία και συλλογικό πνεύμα. Όλοι όσοι εμπλακούν στην εξέταση του Π.Σ., μέσω της χαρτογράφησης, θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τα βήματα που θα ακολουθήσουν, τον χρόνο που χρειάζεται να διαθέσουν, την ανοιχτότητα και υπευθυνότητα που θα πρέπει να επιδείξουν σε μια συλλογική προσπάθεια. Οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι επιβάλλεται να κατανοήσουν τα οφέλη αυτής της πρακτικής έτσι ώστε να μην εκληφθεί, ως «απειλή» της αυτονομίας και ανεξαρτησίας που διαθέτουν στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Harden, 2001) ή ακόμα και ως *διοικητική επιβάρυνση* που αποσπά χρόνο από την έρευνά τους (Sumsion & Goodfellow, 2004:336).

**(γ) Η λίστα με τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός προγράμματος σπουδών, οφείλει να είναι σύντομη και συγκεκριμένη.** Στην αντίθετη περίπτωση, η διαδικασία της χαρτογράφησης θα αποβεί χρονοβόρα, δυσάρεστη, μη αποδοτική και δύσκολα διαχειρίσιμη (Veltri et al., 2011). Κατά τη διαδικασία της χαρτογράφησης, αναπόφευκτα, υφίστανται υποκειμενικές εκτιμήσεις. Ως εκ τούτου, έχει κομβική σημασία ο εκ των προτέρων σαφής

ορισμός του κάθε μαθησιακού αποτελέσματος, ήτοι της συμπεριφοράς που αναμένεται και επιδιώκεται να εμφανίσει ο εκπαιδευόμενος (Karuku, 2017).

(δ) Το προϊόν της χαρτογράφησης (ο χάρτης ή οι χάρτες που θα δημιουργηθούν) δεν θα πρέπει να ιδωθούν απλά και μόνο ως στατικοί δισδιάστατοι πίνακες απεικόνισης στοιχείων του προγράμματος σπουδών. Αντίθετα, πρέπει να θεωρηθούν **αναπαράσταση δεδομένων που συσχετίζονται και αλληλοτροφοδοτούνται**, δίνοντας δυνατότητα εμβάθυνσης σε λεπτομέρειες αυτών και *κριτικής εξέτασης των διαφορετικών όψεων και διαστάσεων της διδασκαλίας και της μάθησης* (Bester & Scholtz, 2012:294). Μπορούν να δώσουν το έναυσμα στους διδάσκοντες να προβληματιστούν σχετικά με το τρέχον πρόγραμμα, να παρακινηθούν προς την τροποποίηση του διδακτικού τρόπου σκέψης τους και να προσδιορίσουν τις επιτυχημένες πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας, προς όφελος των εκπαιδευομένων (Spencer, Riddle & Knewstubb, 2012).

#### 4.1 Η μεθοδολογία της Χαρτογράφησης

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ποικιλία προσεγγίσεων της διαδικασίας χαρτογράφησης ενός Π.Σ., οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τη μεθοδολογία, τα κριτήρια, τη φιλοσοφική αφετηρία και τις παραμέτρους που χρησιμοποιεί ο κάθε ερευνητής. Αν και οι έρευνες εκκινούν από ποικίλα, όχι απαραίτητα διαφορετικά, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογίες, μας δίνουν τη δυνατότητα να νοηματοδοτήσουμε τη διαδικασία αυτή, να αναδείξουμε την οπτική της και να περιγράψουμε με προσεκτικό και αναλυτικό τρόπο τα βήματα του σχεδιασμού της όπως αυτά έχουν ακολουθηθεί από Πανεπιστήμια και ακαδημαϊκά Τμήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του εξωτερικού. Από την πληθώρα αυτή των διαφορετικών προσεγγίσεων προκύπτει το βάθος και η έκταση της διαδικασίας χαρτογράφησης καθώς και η σημασία που της αποδίδεται (Holmes, Sheehan, Birks & Smithson, 2018).

Η ενότητα αυτή αφορά στα βήματα μιας διαδικασίας χαρτογράφησης και στα περιεχόμενα της, όπως αυτά περιγράφονται λεπτομερώς από τη διεθνή βιβλιογραφία και συγκεκριμένα από τους Dyjur & Kenny (2015), Harden (2001), Joyner (2016) και Kelley et al. (2008).

Η σχεδίαση των βημάτων της χαρτογράφησης, πριν την έναρξη και υλοποίησή της, κρίνεται απαραίτητη για όλους όσοι συμμετέχουν στην εν λόγω διαδικασία.



### *Διατύπωση στόχων της χαρτογράφησης*

Το πρώτο βήμα για τη διενέργεια μιας πετυχημένης χαρτογράφησης συνίσταται στην κατανόηση του στόχου της. Εύλογα τα μέλη μιας ακαδημαϊκής κοινότητας, ενός Τμήματος, μιας επιτροπής προγράμματος σπουδών, μιας Ομάδας Εσωτερικής αξιολόγησης θα διερωτηθούν για το λόγο συμμετοχής τους σε μια διαδικασία χαρτογράφησης, το σκοπό που αυτή εξυπηρετεί και για το πώς μπορεί αυτή να επιτευχθεί. Ο στόχος θα γίνει ξεκάθαρος όταν διευκρινισθεί το «γιατί». Άλλωστε, η αρχή κάθε διαδικασίας αξιολόγησης / αναθεώρησης / επισκόπησης ενός προγράμματος σπουδών και λήψης σχετικών αποφάσεων είναι ο εξαρχής προσδιορισμός των στόχων μιας τέτοιας διαδικασίας. Καθώς οι σκοποί και τα κίνητρα για τη συμμετοχή στη χαρτογράφηση προγραμμάτων σπουδών μπορεί να είναι πολυποίκιλα, είναι σημαντικό, εξαρχής, να καθοριστεί ο σκοπός της χρήσης της.

### *Καθορισμός της ομάδας και κατανομή ρόλων*

Η επιλογή των ατόμων στη διαδικασία της χαρτογράφησης είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της καθώς αυτοί θα φέρουν την κύρια ευθύνη για τη διενέργειά της. Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από το διδακτικό προσωπικό αλλά και από εξωτερικά μέλη, με συμβουλευτικά καθήκοντα, που διαθέτουν εμπειρογνωμοσύνη.

### *Διατύπωση ερωτημάτων*

Τα ερωτήματα της χαρτογράφησης είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους του προγράμματος σπουδών. Κρίνεται απαραίτητο τα ερωτήματα αυτά να είναι σαφή και να μπορούν να απαντηθούν καθώς οι πληροφορίες που θα προκύψουν από τη χαρτογράφηση θα πρέπει να μπορούν να αναλυθούν αλλά και να τύχουν πρακτικής εφαρμογής στο πρόγραμμα σπουδών. Τα κριτήρια που περιλαμβάνονται στο πρότυπο πιστοποίησης προγραμμάτων σπουδών του φορέα διαπίστευσης αποτελούν μια καλή βάση για την επιλογή των ερωτημάτων.

Ενδεικτικά παρατίθενται εδώ ερωτήσεις που μπορούν να καθοδηγήσουν τόσο τη συλλογή δεδομένων όσο και την ερμηνεία τους στη συνέχεια.

- Τα μαθησιακά αποτελέσματα αναπτύσσονται διαδοχικά και προοδευτικά μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;
- Τί είδους εκπαιδευτικές εμπειρίες προσφέρονται; Ενεργητικές ή παθητικές;
- Ποιες μορφές αξιολόγησης χρησιμοποιούνται; Διαμορφωτικές ή αθροιστικές;

- Αναπτύσσονται, κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών, όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα του Π.Σ (όπως αυτά έχουν οριστεί στον Οδηγό Σπουδών);
- Υπάρχουν μαθησιακά αποτελέσματα που αναπτύσσονται μόνο σε μαθήματα επιλογής με τον κίνδυνο να «αγνοηθούν/παραμεληθούν» εάν δεν είχαν επιλεγεί τα συγκεκριμένα μαθήματα από τους φοιτητές;
- Οι διδακτικές πρακτικές και διαδικασίες αξιολόγησης υποστηρίζουν την ανάπτυξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- Το πρόγραμμα σπουδών παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες για την ανάπτυξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος επικεντρώνονται μόνο σε ένα ή δύο μαθήματα (με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν ελάχιστες πιθανότητες να εφαρμόσουν και να εξασκήσουν αυτά που έχουν μάθει σε επόμενα μαθήματα);
- Υπάρχουν μαθησιακά αποτελέσματα που αναπτύσσονται μερικώς ή σε υπερβολικό βαθμό;
- Υπάρχουν μαθήματα που αναπτύσσουν δεξιότητες που δεν αναφέρονται ή δεν σχετίζονται με τις φιλοδοξίες του συγκεκριμένου προγράμματος; Πρέπει να παραμείνουν στο πρόγραμμα;

Η παραπάνω λίστα ερωτήσεων, δεν είναι εξαντλητική, και προφανώς προσαρμόζεται ανάλογα με το στόχο της χαρτογράφησης (ευθυγράμμιση μαθησιακών αποτελεσμάτων, αξιολόγηση/πιστοποίηση ή ανάπτυξη δεξιοτήτων). Τα ερωτήματα που παραπάνω αναφέρονται χρησιμοποιούνται συχνά και συνήθως αποτελούν βάση για γόνιμο διάλογο.

### *Επιλογή Τεχνικών – Κωδικοποίηση και Ανάλυση*

Η προσέγγιση που θα επιλεγεί εξαρτάται από τα ερωτήματα της χαρτογράφησης και από το διαθέσιμο χρόνο. Ορισμένες από τις πιο κοινές μεθόδους αποτελούν τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις / μεμονωμένες συναντήσεις με τους διδάσκοντες και τα εσωτερικά έγγραφα του προγράμματος σπουδών όπως οι οδηγοί σπουδών, το πρόγραμμα διδασκομένων μαθημάτων και τα περιγράμματα μαθημάτων (syllabi), στα οποία περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, τα κύρια στοιχεία χαρτογράφησης όπως τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικές ενότητες, οι διδακτικές δραστηριότητες και οι διαδικασίες αξιολόγησης.

Η κωδικοποίηση των δεδομένων είναι ένα κρίσιμο βήμα κατά τη διάρκεια συλλογής των δεδομένων. Για τις πληροφορίες που θα συλλεγούν θα πρέπει να καθοριστούν, προσεχτικά

και με συνέπεια, κωδικοί οι οποίοι θα διευκολύνουν την άντληση των δεδομένων αλλά και τη μετέπειτα ανάλυσή τους.

### *Απεικόνιση δεδομένων χαρτογράφησης*

Μετά τη συλλογή των δεδομένων του προγράμματος σπουδών, οφείλεται να αποφασιστεί η μορφή του χάρτη άλλως ο τρόπος οπτικοποίησης των συλλεχθέντων στοιχείων σε σχηματική μορφή, με απώτερο σκοπό την κατανόηση των πληροφοριών που εμπεριέχουν. Η μετατροπή της πληροφορίας σε εικόνα πρέπει να είναι σαφής και κατανοητή προκειμένου να αναδειχτούν οι διασυνδέσεις μεταξύ των στοιχείων του προγράμματος σπουδών, να εξεταστούν τα δεδομένα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να εξαχθούν, σύντομα, νοήματα και συμπεράσματα. Η οπτική αναπαράσταση των δεδομένων δεν αποσκοπεί σε μια απλή απεικόνιση αυτών αλλά στην αποκάλυψη συσχετίσεων, ανάδειξη τάσεων, περιγραφή της εσωτερικής λογικής του προγράμματος δια της αποδόμησης των συνιστωσών του. Αποβλέπει στην εις βάθος κατανόηση των δομικών του στοιχείων αλλά και στην μετέπειτα δράση, που αφορά στο σχεδιασμό μελλοντικών ενεργειών και βελτιώσεων.

Η οπτικοποίηση των δεδομένων του προγράμματος σπουδών δύναται να γίνει με ποικίλους τρόπους με, συχνότερα, αναφερόμενους στη βιβλιογραφία τους δισδιάστατους πίνακες και τα γραφήματα. Ο χάρτης μπορεί να έχει τη μορφή ενός πίνακα (matrix) σε ένα φύλλο εργασίας του excel ή σε ένα έγγραφο του word. Αρκετά συχνά, χρησιμοποιείται εξειδικευμένο λογισμικό χαρτογράφησης προγραμμάτων σπουδών που βοηθά στη δημιουργία, οργάνωση, ανάλυση και διανομή χαρτών. Η πλειοψηφία αυτών των εξειδικευμένων λογισμικών έχει σχεδιαστεί για να καλύπτει όλη τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης ενός προγράμματος σπουδών, υπό την προϋπόθεση κάλυψης του κόστους αγοράς και συντήρησης και εξασφάλισης προσωπικού για τη χρήση τους.

### *Ερμηνεία – Διατύπωση προτάσεων – σχέδιο δράσης*

Αφού συλλεγούν τα δεδομένα και ολοκληρωθεί η γραφική αναπαράστασή τους, το επόμενο και σημαντικότερο βήμα της διαδικασίας χαρτογράφησης είναι η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων καθώς και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Αφού δοθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα της χαρτογράφησης, το επόμενο στάδιο αφορά στη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης, με τις απαραίτητες ενέργειες στις οποίες θα προβεί το Τμήμα, για την εφαρμογή των επιθυμητών αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών. Ο προγραμματισμός αυτός διασφαλίζει ότι η χαρτογράφηση αποτελεί μέρος μιας διαδικασίας

συνεχούς βελτίωσης και όχι απλώς μία άσκηση συλλογής δεδομένων. Ο στόχος της διαδικασίας αυτής δεν είναι απλώς η συγκέντρωση στοιχείων, αλλά η πραγματοποίηση αλλαγών που βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία.

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, ο εντοπισμός δυνατών και αδύναμων σημείων και ο καθορισμός περιοχών και τομέων βελτίωσης συμβάλλουν στο κλείσιμο του βρόχου (closing the loop), ένα καθοριστικό βήμα σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης.

### *Χρονικός προγραμματισμός και Απαιτούμενοι πόροι*

Αφορά στη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος για κάθε στάδιο της χαρτογραφικής διαδικασίας. Εξετάζονται οι ενδεχόμενες δαπάνες διεξαγωγής της διαδικασίας και οι απαιτήσεις σε ανθρώπινο δυναμικό που θα υποστηρίξει την όλη προσπάθεια.

#### **4.1.1. Χαρτογράφηση για την ευθυγράμμιση των Μ.Α. των μαθημάτων**

Θεμελιώδης παράμετρος και “αρετή” ενός προγράμματος σπουδών είναι η εποικοδομητική ευθυγράμμιση (constructive alignment). Αφορά σε μία προσέγγιση που ακολουθείται για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών συστατικών του στοιχείων (μαθήματα) και η οποία αποτελεί *βασική απαίτηση στα εκπαιδευτικά προγράμματα* (European Commission, 2015:26).

Η εποικοδομητική ευθυγράμμιση, όπως προτάθηκε από τον Biggs (1999), αποτελεί ένα μοντέλο σχεδιασμού των μαθημάτων, το οποίο επιδιώκει τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της σύμπλευσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τις δραστηριότητες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Πρόκειται ουσιαστικά για μια φοιτητοκεντρική προσέγγιση (Biggs, 2014) που επικεντρώνεται σε αυτό που κάνει ο φοιτητής και όχι σε αυτό που κάνει ο διδάσκων, καθώς ο πρώτος αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην παραγωγή της γνώσης και την ευθύνη της δικής του μάθησης. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να αναπτύξει δραστηριότητες μάθησης και διδασκαλίας που προκαλούν, ενεργοποιούν και ενισχύουν τη μάθηση αλλά και ευθυγραμμίζονται με αυτά που ο φοιτητής έχει σκοπό να μάθει και να επιδείξει. Ο διδάσκων θα πρέπει να διασφαλίζει ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και διδακτικές πρακτικές καθοδηγούνται από τα αποτελέσματα αυτά και ότι οι αξιολογικές διαδικασίες είναι το κατάλληλο μέσο για να αποδείξουν οι μαθητές αυτό που έχουν μάθει. Όταν αυτά τα τρία στοιχεία αλληλοϋποστηρίζονται και αλληλοεξαρτώνται, οι εκπαιδευόμενοι “παγιδεύονται σε έναν ιστό διαδικασιών που αυξάνει την πιθανότητα να συμμετάσχουν σε κατάλληλες

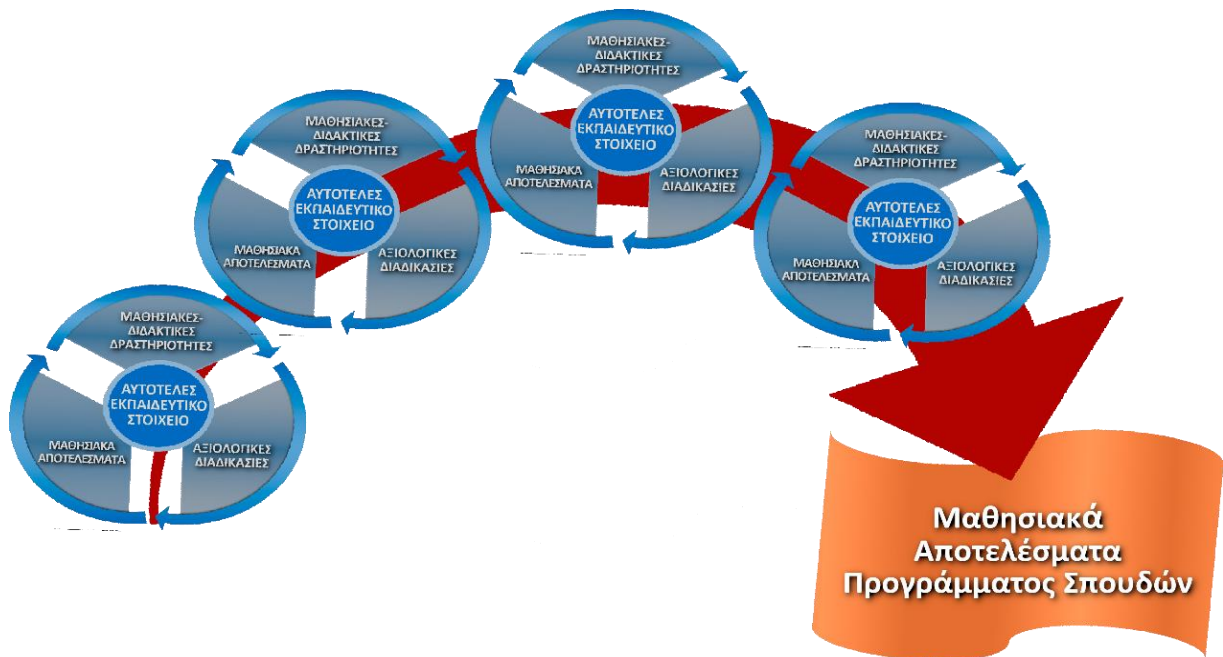
μαθησιακές δραστηριότητες’’ (Biggs, 1999:64) οι οποίες θα οδηγήσουν στην επιδιωκόμενη μάθηση. Η ευθυγράμμιση ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα, τις μαθησιακές/ διδακτικές δραστηριότητες και την αξιολόγηση, όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 2, αποτελεί *’’το κλειδί για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και την ενίσχυση της φοιτητοκεντρικής μάθησης’’* (ANECA, 2013:26). Επιπρόσθετα αυτή η αλληλεξάρτηση βοηθά στο να γίνει *’’η συνολική μαθησιακή εμπειρία περισσότερο συνεκτική, διαφανής και ουσιαστική για όλους τους εκπαιδευόμενους’’* (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2015:14).

**Σχήμα 2: Εποικοδομητική ευθυγράμμιση σε επίπεδο μαθήματος**



Σε επίπεδο προγράμματος σπουδών η ευθυγράμμιση συνδέεται με τη συνοχή και τη διάρθρωσή του. Όλα τα δομικά χαρακτηριστικά του Π.Σ. (σκοποί, μεθοδολογία, περιεχόμενο, αξιολόγηση) οφείλουν να χαρακτηρίζονται από συνέπεια (Biggs & Tang, 2007) και να συμβάλλουν στην επίτευξη των γενικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων του. Σε ένα ορθολογικά δομημένο και συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών, τα μαθήματα σχεδιάζονται και κατανέμονται στα εξάμηνα σπουδών με τρόπο που διευκολύνουν τη μετάβαση των φοιτητών στα έτη σπουδών και βοηθούν στη σταδιακή ανάπτυξη και κατάκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Υπό το πρίσμα αυτό, το πρόγραμμα σπουδών προσεγγίζεται ολιστικά με τα μαθήματα να αποτελούν μέρη ενός συνεκτικού συνόλου που εναρμονίζονται και αλληλεπιδρούν με σκοπό τη δημιουργία ικανών συνθηκών να διασφαλίσουν την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Biggs, 2003) και την επίτευξη των προσδωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης.

Σχήμα 3: Εποικοδομητική ευθυγράμμιση σε επίπεδο προγράμματος σπουδών



#### 4.1.1.1. Καλές πρακτικές/Case studies

##### *University College Dublin*

Το ακαδημαϊκό έτος 2016/2017 και στο πλαίσιο ενός Ιδρυματικού προγράμματος για την αναθεώρηση και βελτίωση των Π.Σ. του University College Dublin, επιχειρήθηκε η χαρτογράφηση όλων των προσφερόμενων Π.Σ. με σκοπό να προσδιοριστεί ο βαθμός ευθυγράμμισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τις διδακτικές πρακτικές και τις μεθόδους αξιολόγησης (Galvin, 2017). Πριν από την έναρξη της διαδικασίας της χαρτογράφησης θεωρήθηκε σκόπιμο, οι στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε προγράμματος να συζητηθούν κυρίως με τους φοιτητές και τους αποφοίτους. Με τη βοήθεια ενός ψηφιακού εργαλείου χαρτογράφησης κάθε διδάσκων προσδιόρισε το επιδιωκόμενο επίπεδο ανάπτυξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων για κάθε μάθημά του καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αξιολογούνται. Με τη συγκέντρωση όλων των δεδομένων δημιουργήθηκε ο χάρτης του Π.Σ. ο οποίος περιελάμβανε πίνακες όπου απεικονίζονταν όλα τα μαθήματα με τη συμβολή που έχει το καθένα από αυτά στην ανάπτυξη των Μ.Α. και οι αξιολογικές διαδικασίες που εφαρμόζονται για την επίτευξή τους. Η απεικόνιση των στοιχείων, μέσω του χάρτη (map), συνέβαλε σε ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ των διδασκόντων, στη συλλογική διαμόρφωση σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του Π.Σ., στον επαναπροσδιορισμό των στρατηγικών αξιολόγησης και στην ανάδειξη

του ρόλου της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία. Με απώτερο στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών των φοιτητών, η προσεχτική και συστηματική προσέγγιση που ακολουθήθηκε κατά τη διαδικασία της χαρτογράφησης, η γόνιμη συνεργασία και η ισχυρή σχέση μεταξύ όλων των διδασκόντων και των συντονιστών αποδείχθηκαν καταλυτικοί παράγοντες για τη διεξαγωγή της (Galvin, 2017).

### *Σχολή Επιστημών Τροφίμων - Washington University & University of Idaho*

Η χαρτογράφηση ενός Κοινού προγράμματος σπουδών μεταξύ του Πολιτειακού Πανεπιστημίου της Washington και του Πανεπιστημίου του Idaho της Σχολής Επιστημών Τροφίμων (Joyner, 2016) είχε ως σκοπό τον προσδιορισμό του βαθμού ευθυγράμμισης του περιεχομένου του προγράμματος με τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και την αποτίμηση του βαθμού ανάπτυξης και επίτευξης τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα εκπαιδευτικά πρότυπα του Ινστιτούτου Τεχνολόγων Τροφίμων (φορέας πιστοποίησης) η Σχολή προχώρησε σε επανεξέταση και επαναπροσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων προκειμένου αυτά να είναι συγκεκριμένα, μετρήσιμα και να παρέχουν μια σαφή εικόνα της επίδοσης που αναμένεται να έχει ο σπουδαστής ως αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Για τη δημιουργία των χαρτών του Π.Σ. ελέγχθησαν τα περιγράμματα όλων των μαθημάτων και πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις μεταξύ του συντονιστή της χαρτογράφησης και των διδασκόντων. Αντικείμενο των συζητήσεων αποτέλεσαν τα Μ.Α. που αναπτύσσονται στα μαθήματά τους, οι αξιολογικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αποτίμηση αυτών αλλά και ο προσδιορισμός του επιπέδου των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επιδιώκουν να επιδείξουν οι φοιτητές στο τέλος κάθε μαθήματος. Οι χάρτες του Π.Σ. έθεσαν τις βάσεις για μία διεξοδική ανάλυση κενών και επικαλύψεων αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και για προτάσεις αντιμετώπισης αυτών με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως απόρροια της διαδικασίας χαρτογράφησης το διδακτικό προσωπικό αποφάσισε τον εξορθολογισμό του προγράμματος σπουδών μέσω της ενσωμάτωση όλων των Μ.Α., που προτείνει ο φορέας πιστοποίησης, στα μαθήματα, της κλιμακωτής διαβάθμισης (προοδευτική κατάκτηση) αυτών μέσα από το σχεδιασμό μίας συνεκτικής και καλά δομημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα διασφαλίζει την ομαλή μετάβαση των φοιτητών από τα πρώτα έτη έως και τα τελευταία.

## **Social Work - Australia**

Οι Watts & Hodgson (2015), ως συντονιστές προγραμμάτων σπουδών σε ένα Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας, ανέλαβαν και υλοποίησαν, στα πλαίσια ενός χρηματοδοτούμενου από το Ίδρυμα έργου, τη χαρτογράφηση των αξιολογικών δοκιμασιών ενός τετραετούς Π.Σ. εκπαίδευσης στην κοινωνική εργασία. Σε πρώτο στάδιο επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων λαμβάνοντας υπόψη το Αυστραλιανό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, τον Κώδικα Δεοντολογίας των κοινωνικών λειτουργών, τους κανόνες και τα πρότυπα για την εκπαίδευση στην κοινωνική εργασία, όπως αυτά ορίζονται από την Αυστραλιανή Ένωση, καθώς και τον Οδηγό Σπουδών του εν λόγω προγράμματος. Αφού έγινε η επιλογή των δεξιοτήτων (κριτική σκέψη, κρίση, ηθική ανάπτυξη, δημιουργικότητα, αναστοχαστική πρακτική, κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη, επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία) στη συνέχεια κρίθηκε σκόπιμος ο εννοιολογικός προσδιορισμός τους και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κάθε μία από τις οκτώ (8) δεξιότητες συνοδεύτηκε από πέντε (5) κριτήρια τα οποία περιέγραφαν το τι μπορεί να κάνει ο φοιτητής για να θεωρηθεί ότι έχει κατακτήσει το Μ.Α. Τα συγκεκριμένα κριτήρια αποτέλεσαν τη βάση ελέγχου των εβδομήντα (70) αξιολογικών δοκιμασιών, είκοσι οχτώ (28) μαθημάτων, που είχαν υποχρέωση να διεκπεραιώσουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ο χάρτης (πίνακας) που προέκυψε παρείχε μια πλήρη εικόνα των τομέων στους οποίους αξιολογούνται οι φοιτητές και μία εκτίμηση του βαθμού που οι αξιολογικές δραστηριότητες καλύπτουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών. Από τη διαδικασία χαρτογράφησης εντοπίστηκαν σημεία προς βελτίωση όπως η αναδιατύπωση κάποιων Μ.Α. και η τροποποίηση των αξιολογικών πρακτικών.

### **4.1.2.Χαρτογράφηση για πιστοποίηση Π.Σ. και για εσωτερική αξιολόγηση**

Η χαρτογράφηση των προγραμμάτων σπουδών, συνήθως, εφαρμόζεται από τα Ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης για την αναθεώρηση, αξιολόγηση και αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, με απώτερο σκοπό την συνεχή βελτίωση της ποιότητάς τους. Επιπρόσθετα, υιοθετείται ως διαδικασία για την ικανοποίηση των απαιτήσεων και των κριτηρίων πιστοποίησης και για την ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές και θεσμικές απαιτήσεις των επαγγελματικών κλάδων στην περίπτωση των επαγγελματικών προγραμμάτων σπουδών (Holmes et al., 2018; Kapuku, 2017; Kertesz, 2015; Perlin, 2011; Veltri et al., 2011). Εκλαμβάνεται, από τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα, ως ένα εργαλείο που υποστηρίζει και



καθοδηγεί τη διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών, καθιστώντας την αποτελεσματικότερη, εξορθολογισμένη και διαφανή (Harden, 2001; Kapuku, 2017).

#### **4.1.2.1. Καλές πρακτικές/Case Studies**

##### ***Σχολή Μηχανικών - KU Leuven***

Στο πλαίσιο του 42<sup>ου</sup> ετήσιου συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την εκπαίδευση των Μηχανικών (SEFI), που έλαβε χώρα το 2014, στο Birmingham του Η.Β., οι Wyns et al. (2014) περιγράφουν τη διαδικασία χαρτογράφησης είκοσι δύο (22) προγραμμάτων σπουδών της Σχολής Μηχανικών του Πανεπιστημίου KU Leuven του Βελγίου, ως μέρος της ευρύτερης στρατηγικής του Ιδρύματος για τη διασφάλιση της ποιότητας. Το πρώτο στάδιο της διαδικασίας αφορούσε στην αναδιατύπωση των υφιστάμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο προγράμματος σπουδών λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο ικανοτήτων ACQA (Academic Competences and Quality Assurance) που είχε αναπτυχθεί για την επιστήμη των Μηχανικών και το οποίο είχε ως βάση τους περιγραφικούς δείκτες του Δουβλίνου. Σε επόμενο στάδιο, ο κάθε διδάσκων ανέλαβε την υποχρέωση να προσδιορίσει, για κάθε μάθημά του, αν τα μαθησιακά αποτελέσματα, που είχαν οριστεί στην αρχή της διαδικασίας, αναπτύσσονται, εξασκούνται και αξιολογούνται. Η χαρτογράφηση διεξήχθη για τα υποχρεωτικά μαθήματα και τα επιλογής κατεύθυνσης. Η δημιουργία των χαρτών για κάθε Π.Σ., αφενός έδωσε τη δυνατότητα στο διδακτικό προσωπικό να αποκτήσει μία πλήρη εικόνα των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναπτύσσονται (ή που θα έπρεπε) τόσο σε επίπεδο μαθήματος όσο και στο σύνολο του προγράμματος, αφετέρου παρείχε την ευκαιρία για μία ενδελεχή εξέτασή του. Ως απόρροια της διαδικασίας, η Σχολή προχώρησε σε έλεγχο και αναδιαμόρφωση των περιγραμμάτων μαθημάτων (syllabi) με σκοπό την πλήρη και ορθή πληροφόρηση των φοιτητών αναφορικά με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

##### ***Φαρμακευτική - Nova Southeastern University - USA***

Μια ομάδα διδασκόντων στο Πανεπιστήμιο Nova Southeastern, το 2007, ανέλαβε τη χαρτογράφηση ενός προγράμματος σπουδών φαρμακευτικής με σκοπό την αξιολόγηση και βελτίωσή του αλλά και την ικανοποίηση των κριτηρίων πιστοποίησης, όπως αυτά ορίζονται από το Συμβούλιο Διαπίστευσης για τη φαρμακευτική εκπαίδευση (Armayor & Leonard, 2010). Η διαδικασία περιελάμβανε, την αναδιατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων για τον περιορισμό της αλληλοεπικάλυψης τους, τον προσδιορισμό του βαθμού ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών και μαθησιακών ευκαιριών και των τεχνικών αξιολόγησης με τα Μ.Α.,

καθώς και τον έλεγχο της προοδευτικής ή μη ανάπτυξης των Μ.Α. κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Για τη συλλογή των δεδομένων, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με όλο το διδακτικό προσωπικό και εξετάστηκαν ενδελεχώς όλα τα περιγράμματα μαθημάτων (syllabi). Για την αμεσότερη και αποτελεσματικότερη κατανόηση των δομικών στοιχείων του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν διάφορα είδη γραφημάτων (ραβδογράμματα, γραφήματα σωρευμένων ράβδων), μέσα από τα οποία κατανοήθηκαν σε βάθος τα δεδομένα, εντοπίστηκαν συσχετίσεις, κενά, αλληλεπικαλύψεις, προέκυψαν προβληματισμοί, αναπτύχθηκαν συζητήσεις και προτάθηκαν βελτιωτικές κινήσεις (Armayer & Leonard, 2010).

### *Μηχανολόγοι Μηχανικοί - James Cook University - Australia*

Η διαδικασία χαρτογράφησης του προγράμματος σπουδών μηχανολόγων μηχανικών στο Πανεπιστήμιο James Cook της Αυστραλίας είχε ως στόχο την αντιστοίχιση με τα πρότυπα του φορέα πιστοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης μηχανικών Engineers Australia τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την επιτυχή άσκηση του επαγγέλματος (Holmes, Sheehan, Birks & Smithson, 2018). Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση ενός διαδραστικού λογισμικού στο οποίο καταχωρήθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος, ιεραρχήθηκαν, ως προς το βάθος της γνώσης, με βάση την ταξινόμια του Bloom (1956) και στη συνέχεια αντιστοιχήθηκαν με τα επιδιωκόμενα επαγγελματικά πρότυπα. Επιπλέον, κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα συσχετίστηκε με τον τρόπο αξιολόγησής του και με τον αντίστοιχο συντελεστή βαρύτητας που καταλαμβάνει στην τελική βαθμολογία. Η ανάλυση και οπτικοποίηση των δεδομένων μέσω ποικίλων γραφικών αναπαραστάσεων (χάρτες Π.Σ.) ανέδειξε την εξελικτική πορεία της μάθησης και ανάπτυξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, κατέδειξε τα μαθήματα που συμβάλλουν στην καλλιέργεια αυτών, διέκρινε τα μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία επικεντρώνεται το πρόγραμμα, αποκάλυψε το εύρος των αξιολογικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται για την αποτίμηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθώς και τα σημεία του προγράμματος που χρήζουν βελτίωσης. Τα αποτελέσματα της διαδικασίας χαρτογράφησης χρησιμοποιήθηκαν στην πρόταση πιστοποίησης που υπέβαλε το Πανεπιστήμιο το 2016 καθώς αποτελούσε ένα από τα κριτήρια πιστοποίησης του φορέα διαπίστευσης (Holmes, Sheehan, Birks & Smithson, 2018).

### *Δημόσια Διοίκηση - University of Central Florida - USA*

Η χαρτογράφηση του μεταπτυχιακού προγράμματος εκπαίδευσης στη δημόσια διοίκηση του University of Central Florida αποσκοπούσε στη διερεύνηση των μαθησιακών

εμπειριών και διδακτικών πρακτικών που βιώνουν οι φοιτητές και προάγουν την καλλιέργεια και ανάπτυξη των Μ.Α. καθώς και στον εντοπισμό των τρόπων με τους οποίους αποδεικνύεται η επίτευξη αυτών (Karuku, 2017). Η λίστα των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που προτείνει ο φορέας πιστοποίησης των προγραμμάτων (NASPAA) αυτών αλλά και τα υφιστάμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών αποτέλεσαν τη βάση για τη διαδικασία χαρτογράφησης. Ο έλεγχος των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών αφορούσε στον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναπτύσσονται σε κάθε ένα από αυτά αλλά και των επιδιωκόμενων επιπέδων ανάπτυξής τους (Introduced/Reinforced/Mastered). Ο χάρτης (map) του προγράμματος βοήθησε στον εντοπισμό κενών, ως προς την ανάπτυξη των Μ.Α., και στον καθορισμό βελτιωτικών προτάσεων και ενεργειών. Η ενεργός συμμετοχή των διδασκόντων σε όλα τα στάδια της χαρτογράφησης, η συλλογική λήψη αποφάσεων, η καλλιέργεια συνευθύνης και αυτοδέσμευσης ενίσχυσαν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

### ***Φαρμακευτική - Ohio - USA***

Η χαρτογράφηση του επαγγελματικού προγράμματος φαρμακευτικής ενός Κολλεγίου του Πανεπιστημίου της Πολιτείας του Ohio (Kelley et al., 2008) είχε ως στόχο να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο το πρόγραμμα αναπτύσσει τα μαθησιακά αποτελέσματα που ορίζονται από το Συμβούλιο Διαπίστευσης για την Εκπαίδευση στη Φαρμακευτική (ACPE). Για τον εντοπισμό μαθημάτων που συμβάλλουν στην επίτευξη των Μ.Α. και για τη διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας και τεχνικών αξιολόγησης, ο κάθε διδάσκων συμπλήρωσε ένα πρότυπο (template) που είχε δημιουργηθεί για τη συλλογή των δεδομένων της χαρτογράφησης. Η συγκέντρωση των στοιχείων επέτρεψε τη δημιουργία του χάρτη (map) προγράμματος σπουδών μέσω του οποίου διερευνήθηκε η πορεία ανάπτυξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από το 1<sup>ο</sup> έως το 4<sup>ο</sup> έτος και η συμβολή των μαθημάτων στην ανάπτυξη αυτών. Η Επιτροπή προγράμματος σπουδών αναλύοντας το χάρτη εντόπισε σημεία (επικαλύψεις διδασκτέας ύλης, προοδευτική ανάπτυξη Μ.Α., αλληλουχία μαθημάτων) του προγράμματος τα οποία έχρηζαν αλλαγών και απαιτούσαν τη διαμόρφωση και εφαρμογή σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση και βελτίωση αυτών.

### ***Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης (MIS) - USA***

Οι Veltri et al. (2011) ανέπτυξαν ένα μοντέλο χαρτογράφησης για την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών στα πληροφοριακά συστήματα διοίκησης ενός αστικού

Πανεπιστημίου των νοτιοανατολικών πολιτειών των Η.Π.Α.. Βασικός στόχος του εγχειρήματος ήταν η εκτίμηση του σχεδιασμού και της συνοχής του Π.Σ. και ο βαθμός ενσωμάτωσης των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα εξετάστηκε ο βαθμός κάλυψης και ανάπτυξης των Μ.Α., διερευνήθηκε η αλληλουχία των μαθημάτων, οι αξιολογικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται και η πορεία ανάπτυξης των Μ.Α. (αν αποβλέπει το Π.Σ. σε προοδευτικά δομούμενη απόκτηση Μ.Α.). Η οπτικοποίηση των δεδομένων (χάρτης) ανέδειξε τα ισχυρά και αδύναμα στοιχεία του προγράμματος σπουδών και έθεσε τις βάσεις για μελλοντικές ενέργειες. Ο χάρτης του Π.Σ. αποτέλεσε ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση και τον εξορθολογισμό του Π.Σ. αλλά και για την εναρμόνιση του προγράμματος με τις σύγχρονες τάσεις της επιστήμης και τα πρότυπα που προτείνονται από διεθνείς οργανισμούς όπως η εκπαιδευτική και επιστημονική ένωση στον τομέα της Επιστήμης των Υπολογιστών (ACM).

#### **4.1.3.Χαρτογράφηση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων**

Σύμφωνα με τους Oliver, Ferns, Whelan & Lilly (2010), η χαρτογράφηση του προγράμματος σπουδών αναδεικνύεται ως μία εξαιρετική μέθοδος διερεύνησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναπτύσσονται σε ένα πρόγραμμα σπουδών αλλά και ως μία διαδικασία που συμβάλλει θετικά στην αναθεώρησή του προς όφελος των Ιδρυμάτων. Διαδραματίζει έναν υποβοηθητικό ρόλο στην προσπάθεια κάθε επιτροπής να αξιολογήσει τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη σταδιακή επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Veltri et al., 2011). Διαμέσου της χαρτογράφησης εξασφαλίζεται μεγαλύτερη διαφάνεια στην εκπαιδευτική διαδικασία και ουσιαστική πληροφόρηση για το τι διδάσκεται κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος σπουδών (Messersmith, 2015).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μ.Α.) αποτελούν το θεμέλιο στήριγμα (Veltri et al., 2011) και τη σπονδυλική στήλη στη διαδικασία μίας χαρτογράφησης (Dyjur & Kenny, 2015). Συνάμα, αποτελούν την αφετηρία για μία συνεκτική προσέγγιση εξέτασης / παρακολούθησης ενός προγράμματος σπουδών (Palomba & Banta, 1999). Είναι αυτά που, στην ουσία, δείχνουν τους στόχους και την κατεύθυνση ενός προγράμματος σπουδών. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται θα πρέπει να υποστηρίζουν την επίτευξη αυτών των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τρόπο ώστε το πρόγραμμα να γίνεται αντιληπτό ως φοιτητοκεντρικό και προσανατολισμένο στα αποτελέσματα. Δεδομένου ότι η χαρτογράφηση του προγράμματος σπουδών είναι το εργαλείο για τον έλεγχο του φοιτητοκεντρικού του χαρακτήρα, τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να είναι ορθά διατυπωμένα και

προσδιορισμένα με προσοχή, τόσο σε επίπεδο προγράμματος όσο και στα περιγράμματα των μαθημάτων / εκπαιδευτικών ενοτήτων (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2015). Η μη ορθή διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναμένεται να επιτευχθούν από τους διδασκόμενους, αφενός δυσχεραίνει τη δημιουργία του χάρτη σπουδών, αφετέρου δημιουργεί περιθώρια παρερμηνείας των σκοπών που εξυπηρετούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και της δυναμικής αυτών, να κατευθύνουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Havnes & Prøitz, 2016).

#### **4.1.3.1. Καλές πρακτικές/Case studies**

##### *Western Carolina University - East Carolina University - University of North Carolina at Greensboro - Pitt Community College - USA*

Η αυξανόμενη σημασία της πληροφοριακής παιδείας (Π.Π.) και η ανάγκη συμπερίληψής της στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε την αφορμή για τη χαρτογράφηση των προγραμμάτων σπουδών σε τέσσερα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (Buchanan et al., 2015). Για τον εντοπισμό των υφιστάμενων πρακτικών ενσωμάτωσης της πληροφοριακής παιδείας στα Π.Σ. αντλήθηκαν δεδομένα από τους οδηγούς σπουδών και τα περιγράμματα μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του τρόπου αξιολόγησής τους, αλλά και, σε κάποιες περιπτώσεις, από συνεντεύξεις και συζητήσεις με το διδακτικό προσωπικό. Από τη διαδικασία χαρτογράφησης εντοπίστηκαν α. μαθήματα με υψηλές απαιτήσεις σε δεξιότητες έρευνας, β. μαθήματα στα οποία αναπτύσσονταν, επαναλαμβανόμενα, δεξιότητες "κατώτερης τάξης", ήτοι απλής εξοικείωσης σε δεξιότητες Π.Π. (χρήση καταλόγου και εύρεση ηλεκτρονικών πηγών), καθώς και γ. μαθήματα που υποστηρίζονταν τακτικά από τις υπηρεσίες που παρέχουν οι βιβλιοθηκονόμοι. Οι χάρτες (πίνακες) που προέκυψαν από τη χαρτογράφηση, ανέδειξαν σημεία (χρονικά και σε επίπεδο μαθημάτων) των Π.Σ. στα οποία κάθε Τμήμα, σε συνεργασία με τους ακαδημαϊκούς βιβλιοθηκονόμους, έπρεπε να εστιάσει και να βοηθήσει τους φοιτητές στην ενίσχυση των ερευνητικών δεξιοτήτων τους είτε μέσω παρακολούθησης περισσότερων προγραμμάτων Π.Π. είτε μέσω της παροχής online οδηγιών πληροφοριακής παιδείας (online tutorials and guides). Παράλληλα με τις ευκαιρίες, οι περιορισμοί της χαρτογράφησης αφορούσαν στη δυσκολία των βιβλιοθηκονόμων να προσδιορίσουν επακριβώς τις ανάγκες των φοιτητών σε πληροφοριακές δεξιότητες λόγω της *ασυνέχειας* στην παρακολούθηση των μαθημάτων, στην έλλειψη υποστήριξης από τους διδάσκοντες και στην περιορισμένη εμπλοκή τους στη διαμόρφωση των Π.Σ.. Συνολικά η διαδικασία της χαρτογράφησης αναδείχθηκε σε σημαντικό εργαλείο

διερεύνησης των αναγκών σε θέματα πληροφοριακής εκπαίδευσης και καθορισμού μελλοντικών διορθωτικών κινήσεων (Buchanan et al.,2015).

### *Curtin University - Australia*

Στο Πανεπιστήμιο Curtin της Αυστραλίας η χαρτογράφηση όλων των προγραμμάτων σπουδών είχε ως στόχο την εκτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες των αποφοίτων τους (Oliver et al.,2010). Η διαδικασία επανεξέτασης των μαθημάτων (μαθησιακές εμπειρίες, αξιολογικές διαδικασίες, μαθησιακά αποτελέσματα), μέσω της χρήσης κατάλληλων λογισμικών εργαλείων, συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και οδήγησε στην αύξηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών, όπως προέκυψε από τη συλλογή και επεξεργασία σχετικών ερωτηματολογίων. Τα ευρήματα της χαρτογράφησης και της διεξαχθείσας ανάλυσης αναγκών ανέδειξαν τα ισχυρά και αδύναμα σημεία κάθε Π.Σ. τα οποία και αποτέλεσαν τις κατευθυντήριες γραμμές για την αναθεώρησή τους. Επιπρόσθετα, η διαδικασία έδωσε το έναυσμα για έναν επικοινωνιακό διάλογο, ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, ενίσχυσε την ευαισθητοποίηση του διδακτικού προσωπικού γύρω από την ποιότητα του προγράμματος σπουδών και συνέβαλε στην αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών τους και στο μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους για τη διδασκαλία θέτοντας στο επίκεντρο το φοιτητή.

### **4.2 Πρότυπα Χαρτογράφησης**

Η χαρτογράφηση αποτελεί κοινή πρακτική αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών που αποκτά ευρεία αναγνώριση στο χώρο της εκπαίδευσης (Armayer & Leonard, 2010; Ervin, Carter & Robinson, 2013). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η χαρτογράφηση έχει αναχθεί σε κατ'εξοχήν διαδικασία την οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του εφαρμοζόμενου Π.Σ. και την περαιτέρω βελτίωσή του (Ervin et al., 2013; Rawle, Bowen, Murck & Hong, 2017).

Η χαρτογράφηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο προγράμματος σπουδών αποτελεί την πιο κοινή προσέγγιση μέσω της οποίας καθίσταται ορατή η συμβολή των μαθημάτων / εκπαιδευτικών ενοτήτων στην ανάπτυξη των αποτελεσμάτων μάθησης που επιδιώκει αυτό. Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης ο κάθε διδάσκων συσχετίζει τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματός του με τα αποτελέσματα του προγράμματος. Προκειμένου να επικοινωνηθεί η σύνδεση αυτή είναι απαραίτητο να είναι γνωστοί οι στόχοι και οι επιδιώξεις του προγράμματος συνολικά.

## 4.2.1. Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 1<sup>ο</sup>

Τα μαθήματα εμφανίζονται διαδοχικά όπως στο Π.Σ

Αναγράφονται τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών

	1 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	2 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	3 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	4 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.
Μάθημα 1ο				
Μάθημα 2ο	√			
Μάθημα 3ο				
Μάθημα 4ο			√	

Το σύμβολο υποδηλώνει ότι το μαθησιακό αποτέλεσμα αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο μάθημα (διδάσκεται ή και αξιολογείται)

Σε αυτό το παράδειγμα, ο χάρτης (map) φανερώνει τη συσχέτιση ενός μαθήματος ή εκπαιδευτικής ενότητας με τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών. Στα κελιά του πίνακα δύναται να εισαχθούν κατάλληλοι δείκτες.

Ενδεικτικά, οι δείκτες μπορεί να είναι:

- ένα σημάδι ελέγχου (√) το οποίο θα σημαίνει ότι το μαθησιακό αποτέλεσμα αναπτύσσεται στο συγκεκριμένο μάθημα.
- το γράμμα (X) Explicit, αν το μαθησιακό αποτέλεσμα αναφέρεται ρητά στο περίγραμμα του μαθήματος ή το γράμμα (I) Implicit αν αυτό αναφέρεται εμμέσως.

#### 4.2.2. Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 2<sup>ο</sup>

	1 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	2 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	3 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	4 <sup>ο</sup> Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.
Μάθημα 1 <sup>ο</sup>		Ε (εισαγωγικό)		Ε (εισαγωγικό)
Μάθημα 2 <sup>ο</sup>	Ε (εισαγωγικό)		Ε,Α (εισαγωγικό και αναπτυσσόμενο)	Ε (εισαγωγικό)
Μάθημα 3 <sup>ο</sup>		Α (αναπτυσσόμενο)		
Μάθημα 4 <sup>ο</sup>	Α (αναπτυσσόμενο)			
Μάθημα 5 <sup>ο</sup>		Π (προχωρημένο)		Α (αναπτυσσόμενο)
Μάθημα 6 <sup>ο</sup>	Π (προχωρημένο)		Π (προχωρημένο)	Π (προχωρημένο)

Το βάθος της ανάλυσης του προγράμματος σπουδών που επιδιώκουμε μέσα από τη χαρτογράφηση (Holmes et al., 2018; Spencer, Riddle & Knewstubb, 2012) αντικατοπτρίζεται στα κελιά του πίνακα όπου δύναται να εισαχθούν κατάλληλοι δείκτες.

Ο συγκεκριμένος χάρτης σπουδών περιγράφει τα επίπεδα ή στάδια ανάπτυξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών. Ουσιαστικά, η πληροφορία που προσφέρει ο χάρτης είναι η έκταση και το βάθος κάλυψης των αποτελεσμάτων μάθησης. Μέσα από αυτό το χάρτη το Τμήμα δύναται να ελέγξει, την καταλληλότητα της δομής και οργάνωσης του προγράμματος σπουδών, την ακολουθία και αλληλεξάρτηση των μαθημάτων, την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αν αυτή είναι δομημένη με συνεκτικό τρόπο ώστε να υποστηρίζει την επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η εξελικτική πορεία μάθησης και κατάκτησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της εισαγωγής, καλλιέργειας, ανάπτυξης και εφαρμογής τους μπορεί να διαπιστωθεί από τη δημιουργία ενός τέτοιου χάρτη.

Ενδεικτικά, οι δείκτες μπορεί να είναι:

- Δείκτες ανάλογα με το επίπεδο μάθησης που επιδιώκεται (Veltri et al., 2011):  
(Ε) Εισαγωγικό επίπεδο: Εισάγονται βασικές ιδέες, έννοιες ή δεξιότητες που σχετίζονται με το μαθησιακό αποτέλεσμα και επιδεικνύονται σε εισαγωγικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης επικεντρώνονται σε βασικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.




(Α) Αναπτυσσόμενο επίπεδο: Το μαθησιακό αποτέλεσμα ενισχύεται μέσα από δραστηριότητες που προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης και ενδυνάμωσης του.


(Π) Προχωρημένο: Οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν το μαθησιακό αποτέλεσμα στο υψηλότερο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα πολυπλοκότητας.

Εναλλακτικά, για το εύρος της μάθησης που επιδιώκεται να αναπτυχθεί, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, στα κελιά του πίνακα, τα γνωστικά επίπεδα της ταξινόμιας Bloom (Holmes et al., 2018).

### 4.2.3. Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 3ο

Για ένα πιο λεπτομερή χάρτη μπορεί να επιλεγεί η συμπερίληψη περισσότερων πληροφοριών όπως π.χ. των τεχνικών διδασκαλίας και αξιολόγησης που εφαρμόζονται από τον διδάσκοντα για την προώθηση της ανάπτυξης του εκάστοτε μαθησιακού αποτελέσματος. Παρακάτω παρατίθεται ένα απλοποιημένο παράδειγμα ενός τέτοιου χάρτη:

 <b>Μαθήματα</b>	Μάθημα χ	Μάθημα y	Μάθημα z
Μαθησιακό αποτέλεσμα # 1	Δ: Διάλεξη		Case Study: Μελέτη περίπτωσης
Μαθησιακό αποτέλεσμα # 2	P: Project		
Μαθησιακό αποτέλεσμα # 3		ΠΡΑ:Πρακτική άσκηση	



**Μαθησιακά αποτελέσματα Π.Σ.**

Σε αυτό το παράδειγμα, το μαθησιακό αποτέλεσμα # 1 εισάγεται μέσω διάλεξης στο Μάθημα χ και ενισχύεται και αξιολογείται στο Μάθημα z χρησιμοποιώντας μια μελέτη περίπτωσης. Ο συγκεκριμένος χάρτης παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις διαφορετικές μεθόδους, τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών. Με αυτό τον τρόπο, δίνεται μια ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα των

αξιολογικών διαδικασιών που εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών με σκοπό την αντικειμενική και αξιόπιστη αποτίμηση της επίτευξης των σκοπούμενων αποτελεσμάτων μάθησης και της προόδου των φοιτητών. Μέσα από αυτό το χάρτη δύναται να διερευνηθεί το αξιολογικό πλαίσιο του Π.Σ., ο τρόπος με τον οποίο το Τμήμα μεθοδεύει και υλοποιεί την αξιολόγηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των φοιτητών σε επίπεδο προγράμματος σπουδών. Προσφέρει τη δυνατότητα να εντοπισθούν μαθήματα από τα οποία μπορούν να αντληθούν στοιχεία για την πορεία και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, έχοντας πάντα ως γνώμονα τα προσδιορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και να εξαχθούν πληροφορίες που θα συνεισφέρουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και θα υποστηρίξουν τη λήψη αποφάσεων. Ο εν λόγω χάρτης προσφέρει τη δυνατότητα να ελεγχθεί αποτελεσματικότερα το υφιστάμενο πλαίσιο αξιολόγησης αλλά και να αναδειχθούν ελλείψεις στη συνοχή και την αποτελεσματικότητά του.

#### 4.2.4. Πίνακας χαρτογράφησης – Πρότυπο 4ο

Τίτλος μαθήματος	Διδακτικές & Μαθησιακές δραστηριότητες	Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	Μαθησιακό αποτέλεσμα Π.Σ.	Αξιολόγηση φοιτητών
Μαθησιακό αποτέλεσμα #1					
Μαθησιακό αποτέλεσμα #2					
Μαθησιακό αποτέλεσμα #3					

Σε αυτό το χάρτη (map) οι διδάσκοντες συσχετίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματός τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών. Επιπλέον γίνεται αναφορά στις διδακτικές, μαθησιακές και αξιολογικές δραστηριότητες που αξιοποιεί, ο κάθε διδάσκων, προκειμένου να υποστηρίξει και να ενισχύσει την επίτευξη αυτών των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

## Συμπεράσματα

Η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών αποτελεί βασικό μέλημα των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για το όλο οικοδόμημα του ενιαίου χώρου ανώτατης εκπαίδευσης. Τα ιδρύματα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους αποστολής, οφείλουν να παρέχουν στους απόφοιτους τις απαραίτητες γνώσεις και εφόδια για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία καθώς και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, μέσω της παροχής προγραμμάτων σπουδών που θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος, της αγοράς εργασίας και τις ανάγκες της ελληνικής και διεθνούς οικονομίας. Στο πλαίσιο των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας, τα Τμήματα δεσμεύονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή διαδικασιών και μηχανισμών ποιότητας μέσω των οποίων θα αποδεικνύεται η καταλληλότητα της δομής και οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών τους και η επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αυξανόμενη έμφαση σε θέματα αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας, λογοδοσίας και διαφάνειας στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης έχει οδηγήσει τα Πανεπιστήμια στην εξεύρεση εργαλείων, πολιτικών και διαδικασιών για τη μέτρηση και αξιολόγηση των επιδόσεών τους με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της ποιότητάς τους αλλά και την ισχυροποίηση της θέσης τους στο σύγχρονο, ανταγωνιστικό διεθνές ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να παρουσιαστεί η διαδικασία χαρτογράφησης των προγραμμάτων σπουδών ως μία πρακτική που έχει υιοθετηθεί και εφαρμόζεται διεθνώς από πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα στα πλαίσια των εσωτερικών τους διαδικασιών για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους παροχών. Η εφαρμογή της έχει προκαλέσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης προβάλλοντας τα οφέλη και τη δυναμική της. Οι λόγοι εφαρμογής της ποικίλουν, ωστόσο μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση και την ανάλυση περιεχομένου των άρθρων προκύπτουν κοινές διαπιστώσεις που επιτρέπουν να προχωρήσουμε σε κάποια συμπεράσματα για τη διαδικασία της χαρτογράφησης.

Η χαρτογράφηση μπορεί να ιδωθεί ως ένας τρόπος αντιμετώπισης των προκλήσεων του διεθνούς ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και ως μια διαδικασία που μπορεί να καλύψει τις απαιτήσεις των φορέων πιστοποίησης διευρύνοντας παράλληλα το πλαίσιο λογοδοσίας και διαφάνειας των Ιδρυμάτων.

Στοχεύει στην ενδελεχή ανάλυση και εξέταση ενός προγράμματος σπουδών και στην υλοποίηση στοχευμένων παρεμβάσεων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της

αποδοτικότητάς του και για επαναπροσδιορισμό των στόχων του. Η γνώση που προκύπτει από τη χαρτογράφηση είναι θεμελιώδης για τον εξορθολογισμό κάθε προγράμματος. Η εφαρμογή της αποσκοπεί στην ανάλυση των συνιστωσών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του προσφερόμενου προγράμματος, παρέχοντας εγγυήσεις για την διαφάνεια και άρτια λειτουργία του.

Η χαρτογράφηση αποβλέπει στο να αποτελέσει ένα βήμα γόνιμου διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους ωθήσει να σταθούν κριτικά ως προς το πρόγραμμα σπουδών ως μία συνολική εμπειρία μέσω της οποίας οι φοιτητές θα αποκτήσουν γνώσεις, θα καλλιεργήσουν δεξιότητες και θα διαμορφώσουν στάσεις, αντιλήψεις και προοπτικές. Στόχος της διαδικασίας είναι να υποστηριχθούν οι προσπάθειες για ανταλλαγή εμπειριών, πρακτικών και καινοτόμων πρωτοβουλιών αλλά και να αποτελέσει έναυσμα για προβληματισμό και αναθεώρηση παρωχημένων πρακτικών.

Είναι διαρκής και συστηματική, επιδιώκει τη βελτίωση του Π.Σ. σηματοδοτώντας την αναγέννησή του, αποτελεί ένα μέσο επίτευξης στόχων και όχι άσκηση διοικητικού ελέγχου. Αφορά σε μια διαδικασία αναστοχασμού και δράσης η οποία δύναται να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ενδυναμώσει την ακαδημαϊκή κοινότητα ενισχύοντάς της την επίγνωση για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται. Πρόκειται για μία διαδικασία μέσω της οποίας μπορεί να αναδειχθεί η αξία κάθε τίτλου σπουδών καθώς και τα εφόδια που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι φοιτητές έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σημερινό διεθνοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Οι αλλαγές και τροποποιήσεις στα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να εμφορούνται από κοινά αποδεκτές εκτιμήσεις, συλλογική θέληση για την υλοποίησή τους και συναινετικές διαδικασίες, κάτι που προωθείται έντονα μέσα από τη διαδικασία χαρτογράφησης. Δεν παραβλέπουμε ωστόσο ότι πολλές και διαφορετικές πρακτικές αξιολόγησης αποδίδουν εξίσου πετυχημένα αποτελέσματα, αρκεί να εξετάζουμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαφοροποιούν τις πλέον καινοτόμες. Η προταθείσα μεθοδολογική προσέγγιση αναθεώρησης και αξιολόγησης ενός Π.Σ. προσβλέπει να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες αξιολογικές πρακτικές που υιοθετούνται από τα Πανεπιστήμια και Τμήματα αλλά και να δώσει ένα έναυσμα για εναλλακτικές μορφές.

Γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία ανάλυσης των εκπαιδευτικών παροχών ενός προγράμματος σε σχέση πάντα με τα μαθησιακά αποτελέσματα που αυτό επιδιώκει. Προσφέρει μια επισκόπηση του πόσο και που κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα αναπτύσσεται, αν οι μαθησιακές ευκαιρίες είναι επαρκείς και λογικά δομημένες έτσι ώστε να γίνουν οι κατάλληλες

προσαρμογές όπου απαιτούνται. Πρόθεσή της είναι η ανατροφοδότηση της μελλοντικής διδασκαλίας και η δημιουργία συνθηκών ικανών να διασφαλίσουν την ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η χαρτογράφηση ως διαδικασία αλλά και ως εργαλείο και προϊόν (map) προωθεί και ενισχύει την επίτευξη της εποικοδομητικής ευθυγράμμισης των μαθημάτων και της συνοχής του Π.Σ., υποστηρίζει, μέσα από τη συλλογή και συγκέντρωση των δεδομένων, τις διαδικασίες πιστοποίησης και διευκολύνει την αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θεωρείται πολύτιμο διαγνωστικό εργαλείο ανίχνευσης αδυναμιών και προβλημάτων που αφορούν στη δομή και την οργάνωση του Π.Σ.. Τοποθετεί τους διδάσκοντες στο προσκήνιο της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου βοηθώντας τους να προσφέρουν ένα περιβάλλον το οποίο θα παρέχει τα αναγκαία και κατάλληλα ερεθίσματα στους φοιτητές για ουσιαστική μάθηση.

Αφορά σε μία μέθοδο, σε μία τεχνική μέσω της οποίας τίθενται οι βάσεις για ένα γόνιμο και ουσιαστικό διάλογο μεταξύ των διδασκόντων, για ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και προβληματισμών γύρω από τη μάθηση και τη διδασκαλία που θα τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με εποικοδομητικό τρόπο έτσι ώστε να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν το πρόγραμμα σπουδών προς όφελος των φοιτητών. Η νόρμα της απομόνωσης, της επαγγελματικής αυτονομίας και του ατομικού χαρακτήρα της διδασκαλίας δίνουν τη θέση τους σε συνεργατικές πρακτικές, στη συλλογικότητα, στην ανάπτυξη κουλτούρας συναδελφικής αλληλεγγύης, στην επικοινωνία καλών πρακτικών και στην κοινή δέσμευση για την πραγμάτωση των στόχων του Π.Σ.. Δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την αναδίφηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι η χαρτογράφηση αναδεικνύεται σε ισχυρό μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων καθώς μέσα από τις συζητήσεις, για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (σε επίπεδο Π.Σ. αλλά και μαθημάτων), οι διδάσκοντες ωθούνται να εξετάσουν πιο προσεκτικά το περιεχόμενο των μαθημάτων τους (τρόπο υλοποίησης της διδακτικής, μαθησιακής διαδικασίας και αξιολόγησης των φοιτητών) και τη θέση και αξία που έχουν τα μαθήματά τους στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα οι χάρτες των προγραμμάτων σπουδών λειτουργούν ως οπτικά ερεθίσματα που συμβάλλουν στη συζήτηση για την παιδαγωγική διαδικασία, για την εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και για την ανάπτυξη στρατηγικών με σκοπό την προώθηση της μάθησης.

## Προκλήσεις και περιορισμοί

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής αρθρογραφίας, τα εμπόδια και οι προκλήσεις, κατά τη διαδικασία μίας χαρτογράφησης, μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- Ένας από τους πιο σημαντικούς περιοριστικούς παράγοντες -και ο πιο συχνά αναφερόμενος- είναι ο χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή και υλοποίηση της διαδικασίας, οι ανθρώπινοι πόροι και η επαρκής δέσμευση (buy-in) των εμπλεκομένων.
- Η ενδεχόμενη δυσαρέσκεια του διδακτικού προσωπικού αν η διαδικασία εκληφθή ως κατευθυνόμενη και επιβαλλόμενη «από πάνω προς τα κάτω». Οι μελετητές, στην πλειοψηφία τους, χαρακτηρίζουν τη στάση αυτή ως αιτιολογημένη δεδομένου ότι οι αλλαγές, που αναπόφευκτα προκύπτουν μέσω μίας χαρτογράφησης, αντιμετωπίζονται συνήθως με δυσπιστία, αποτελούν μία πρόκληση και συνυφαίνονται με απορρύθμιση μιας δεδομένης κατάστασης.
- Ως μία από τις αδυναμίες της χαρτογράφησης αναφέρεται η αναδρομική φύση της καθώς για τη δημιουργία των χαρτών, στις περισσότερες των περιπτώσεων, χρησιμοποιούνται δεδομένα από τα περιγράμματα μαθημάτων (syllabi) των οποίων η διδασκαλία έχει ήδη ολοκληρωθεί. Επιπλέον ο τρόπος υλοποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας που περιγράφεται στο περίγραμμα του κάθε μαθήματος δε συνάδει πάντα με αυτό που πραγματικά συμβαίνει στην αίθουσα διδασκαλίας. Η χαρτογράφηση ακόμα και όταν γίνεται με τις καλύτερες προθέσεις, απεικονίζει ένα στατικό στιγμιότυπο του προγράμματος σπουδών μέσω του οποίου αποτυπώνονται οι προσδοκίες των ακαδημαϊκών δασκάλων ως προς την επίτευξη των στόχων, οι οποίες όμως, ενδεχομένως, να μην ευθυγραμμίζονται με τον τρόπο που οι φοιτητές βιώνουν και αντιλαμβάνονται την κατάκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Κατά τη διάρκεια της χαρτογράφησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι διδάσκοντες αρκετές φορές διατείνονται, χωρίς πολλή σκέψη, ότι στα μαθήματά τους οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να παράσχουν αποδεικτικά στοιχεία προς στήριξη των ισχυρισμών τους αλλά και χωρίς αυτό να δικαιολογείται από τον τρόπο αξιολόγησης που εφαρμόζουν. Η τακτική αυτή, επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές, ως «tick and flick», η οποία στην ουσία αποτελεί μια στείρα και φορμαλιστική προσέγγιση της διαδικασίας χαρτογράφησης.

## Προτάσεις

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η χαρτογράφηση ως μια πρακτική που υιοθετείται διεθνώς έχει ένα καινοτόμο χαρακτήρα και η υλοποίησή της ενδεχομένως να φανεί δύσκολη, να μη γίνει αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εμπλεκόμενους και να αντιμετωπίσει σημαντική αντίσταση στην αρχή. Χαρακτηρίζεται υπόθεση απαιτητική και χρονοβόρα αλλά εξίσου προκλητική και ενδιαφέρουσα. Ενώ φαινομενικά πρόκειται για μια διαδικασία με τεχνικά χαρακτηριστικά, στην ουσία αποτελεί μια προσπάθεια ποιοτικού ελέγχου. Το ερώτημα είναι αν η ακαδημαϊκή κοινότητα είναι πρόθυμη να ακολουθήσει νέα μονοπάτια, να ενθαρρύνει νέες νοηματοδοτήσεις της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και να εμπλακεί σε διαδικασίες που θα υποστηρίζουν ενεργά το έργο της προκειμένου να βελτιστοποιήσει τα προγράμματα σπουδών.

Τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να αναπροσαρμόζονται διαρκώς ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας αλλά και στις επιστημονικές εξελίξεις. Κάθε αναμόρφωση, επικαιροποίηση, αναθεώρηση οποιουδήποτε προγράμματος σπουδών κρίνεται σκόπιμο να στηρίζεται στην προηγούμενη άρτια αξιολόγησή του. Η συστηματική παρακολούθηση και έλεγχος των προγραμμάτων σπουδών οφείλει να είναι-και είναι- μια από τις συνεχείς επιδιώξεις ενός Ιδρύματος. Το "όλα βαίνουν καλώς" ή το "παρέχουμε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση" θα πρέπει να στοιχειοθετείται και να τεκμηριώνεται με διαφάνεια χωρίς να θεωρείται ότι αυτό εξυπακούεται ή να εξετάζεται μόνο μέσα από τους ποσοτικούς δείκτες ποιότητας. Πέρα από τον καθορισμό και την επίτευξη ποσοτικών στόχων και την αναμέτρηση με αριθμούς, σημασία έχει η εμβάθυνση στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Αυτή την ποιότητα, που αποτελεί ρητή επιλογή κάθε ακαδημαϊκής μονάδας, καλείται να αναδείξει η χαρτογράφηση ενός προγράμματος σπουδών.

Οι χάρτες μπορούν να αποβούν ιδιαίτερα ωφέλιμοι για τους διδάσκοντες, για τους φοιτητές, για δυνητικούς εργοδότες ή ακόμα και για το νεοπροσληθθέν διδακτικό προσωπικό καθώς καθιστούν το πρόγραμμα διαφανές και εύκολα προσβάσιμο σε ουσιαστικές πληροφορίες του. Μέσα από αυτούς τους χάρτες, οι σύμβουλοι σπουδών ή και το διδακτικό προσωπικό μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των φοιτητών για κάθε μάθημα του προγράμματος σπουδών και να τονίσουν την αξία που αυτό έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, οι χάρτες απεικόνισης πληροφοριών του Π.Σ., ή του "ταξιδιού μάθησης" θα μπορούσαν ιδανικά να δοθούν στους φοιτητές από το πρώτο έτος εγγραφής τους, με στόχο να τους αποκαλύψουν το σημείο εκκίνησης στη μάθησή τους, τις πλούσιες ευκαιρίες

που θα έχουν για να επιτύχουν τα προσδοκώμενα Μ.Α. αλλά και παράλληλα να τους ενθαρρύνουν να υιοθετήσουν πιο ενεργητική στάση στη μάθηση ως μία διαδικασία ουσιαστική και όχι αποπεράτωσης μιας λίστας μαθημάτων. Εναλλακτικά θα μπορούσε ο χάρτης του Π.Σ. να συμπεριληφθεί στο περίγραμμα κάθε μαθήματος ώστε οι φοιτητές να καταλάβουν τη θέση και την αξία του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η διαδικασία της χαρτογράφησης, και κατ'επέκτασιν ο/οι χάρτες που προκύπτουν από αυτήν, ευελπιστούμε να ιδωθεί ως ένα διαγνωστικό εργαλείο για τον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων σημείων ενός Π.Σ. αλλά και ως ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού για την ανάλυση κάθε προγράμματος προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί ή με σκοπό την επίτευξη αυτών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Να ιδωθεί ως επένδυση στην ποιότητα των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών, ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, με ευεργετική επίδραση στην εκπαίδευση των φοιτητών.

Ελπίζουμε να δοθεί το ερέθισμα, στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, να εφαρμόσουν τη χαρτογράφηση και να απεικονίσουν τα δεδομένα του προγράμματος σπουδών με τρόπους διαφορετικούς από αυτούς που παρουσιάσαμε, με στόχο τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη προσέγγιση αυτών. Η επιτυχής εφαρμογή της χαρτογράφησης θα εξασφαλιστεί μόνο όταν το διδακτικό προσωπικό καθοδηγηθεί από ένα κοινό και ξεκάθαρο όραμα και στόχο, αυτό της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία θεωρούμε ότι κατάφερε να αναδείξει τις τάσεις και πρακτικές που κυριαρχούν στο διεθνή χώρο αναφορικά με τη διαδικασία της χαρτογράφησης προγραμμάτων σπουδών. Μέσα από το θεωρητικό μέρος αλλά και τις μελέτες που αναλύσαμε, παρουσιάστηκαν ποικίλες προσεγγίσεις χαρτογράφησης που υιοθετούνται από τα Ιδρύματα, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία εξέτασης, παρακολούθησης και εξορθολογισμού των προγραμμάτων σπουδών. Στόχος της εν λόγω μελέτης ήταν αφενός να αναδειχθούν σημαντικές πτυχές των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας, αφετέρου να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στον συγκεκριμένο πεδίο.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- A.ΔΙ.Π. (2018). *Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2017*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου, 2021 από [https://www.adip.gr/data/HQA\\_report2017.pdf](https://www.adip.gr/data/HQA_report2017.pdf)
- A.ΔΙ.Π. (2017). *Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2016*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου, 2021 από [https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2016.pdf](https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2016.pdf)
- A.ΔΙ.Π. (2016). *Έκθεση ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2015*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου, 2020 από [https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2015.pdf](https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2015.pdf)
- A.ΔΙ.Π. (2014). *Ετήσια έκθεση της Α.ΔΙ.Π. 2013-2014*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου, 2020 από [https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2013-2014.pdf](https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2013-2014.pdf)
- A.ΔΙ.Π. (2007). Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Ενημερωτικό Φυλλάδιο (3<sup>η</sup> έκδ.). Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου, 2020 από [https://modip.uop.gr/images/enimerotikoadip\\_v3\\_4.pdf](https://modip.uop.gr/images/enimerotikoadip_v3_4.pdf)
- A.Δ.Ι.Π. (χ.χ.). Έκθεση Πεπραγμένων της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) για τα έτη 2006-2007. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου, 2020 από [https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2006-2007.pdf](https://www.ethae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2006-2007.pdf)
- Al-Eyd, G., Achike, F., Agarwal, M., Atamna, H., Atapattu, D. N., Castro, L., Estrada, J., Ettarh, R., Hassan, S., Lakhan, S. E., Nausheen, F., Seki, T., Stegeman, M., Suskind, R., Velji, A., Yakub, M., & Tenore, A. (2018). Curriculum mapping as a tool to facilitate curriculum development: A new school of medicine experience. *BMC Medical Education*, 18(1), 185. DOI: 10.1186/s12909-018-1289-9
- Allen, M.J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Amaral, A., & Rosa, M. (2010). Recent trends in quality assurance. *Quality in Higher Education*, 16(1), 59-61.
- Ang, L., D'Alessandro, S., & Winzar, H. (2014). A visual based approach to the mapping of generic skills: its application to a Marketing degree. *Higher Education research & Development*, 33 (2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832164>
- National Agency for the Quality Assessment and Accreditation of Spain (ANECA). (2013). Support Guide for the Writing, Implementation and Evaluation of Learning Outcomes Version 1.0. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου, 2020 από <http://www.aneca.es/eng/Press-service/News/2013/ANECA-launches-the-Support-Guide-for-drafting-implementing-and-evaluating-learning-outcomes>
- Arafeh, S. (2016). Curriculum mapping in higher education: a case study and proposed content scope and sequence mapping tool. *Journal of Further and Higher Education*, 40(5), 585-611. DOI: [10.1080/0309877X.2014.1000278](https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.1000278)

Armayer, G.M., & Leonard, S. T. (2010). Graphic strategies for analyzing and interpreting curricular mapping data. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(5), 1-10. DOI: [10.5688/aj740581](https://doi.org/10.5688/aj740581)

Βασιλειάδης, Π. (2007). Γενικές αρχές εκπόνησης επισκοπήσεων της βιβλιογραφίας (surveys). Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2020 από [https://www.cs.uoi.gr/~pvassil/linx/localCopies4grads/Survey\\_guidelines\\_byPV.pdf](https://www.cs.uoi.gr/~pvassil/linx/localCopies4grads/Survey_guidelines_byPV.pdf)

Ball S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Barrett, B. (1998). What is the function of a university? Ivory tower or trade school for plumbers? *Quality Assurance in Education*, 6 (3), 145-51.

Barrie, S., Hughes, C., & Smith, C. (2008, September). Locating generic graduate attributes in the Australian university curriculum: Taught? Mapped? Implied? Hidden? Or missing in action? Paper presented at the Improving Student Learning through the Curriculum. Annual Conference, Durham, UK.

Bath, D., Smith, C., Stein, S. & Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 313-328.

Bester, M., & Scholtz, D. (2012). Mapping our way to coherence, alignment and responsiveness. *South African Journal of Higher Education*, 26(2), 282–299. DOI: [10.20853/26-2-161](https://doi.org/10.20853/26-2-161)

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(5), 5–22.

Biggs, J. & Tang, C. 2007. *Teaching for Quality learning at university* (3rd ed.). Maidenhead, UK: Open University Press/McGraw Hill.

Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2, 13–17.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57– 75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.

Britton, M., Letassy, N., Medina, M., & Nelson, E. (2008). A curriculum review and mapping process supported by an electronic database system. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), 1–6. doi: [10.5688/aj720599](https://doi.org/10.5688/aj720599)

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Α. Αϊδίνης (Επιμ.), Π. Σακελλαρίου (Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg

Buchanan, H., Webb, K. K., Houk, A. H., & Tingelstad, C. (2015). Curriculum mapping in academic libraries. *New Review of Academic Librarianship*, 21(1), 94–111. DOI: [10.1080/13614533.2014.1001413](https://doi.org/10.1080/13614533.2014.1001413)

Cuevas, N. M., Matveev, A. G., & Miller, K. O. (2010). Mapping general education outcomes in the major: Intentionality and transparency. *Peer Review*, 12(1), 10–15.

Cuevas, N.M., Matveev, A.G., & Feit, M.D. (2009). Curriculum mapping: An approach to study coherence of program curricula. *Department Chair*, 20(1), 23-26.

Curtis, D.M., & Moss D.M. (2010). Curriculum mapping: Bringing evidence-based frameworks to legal education. *Nova Law Review*, 34, 473.

Dewhirst, C., & Gover, A. (Eds.). (2019). *Evaluation of learning and teaching*. Thematic Peer Group Report. Learning & Teaching Paper #4 (Brussels, EUA).

Dyjur P., Hill S. L., & Lock J. (2018). Living the curriculum review: Perspectives from three leaders. *Canadian Journal of Higher Education/Revue Canadienne d'enseignement Supérieur*, 48(1), 118-131.

Dyjur, P. & Kalu, F. (2016). Introduction to curriculum review. Calgary: Taylor Institute for Teaching and Learning, University of Calgary. Ανακτήθηκε 16 Μαρτίου, 2020 από [https://curriculummapping.weebly.com/uploads/1/4/9/0/14908434/introduction\\_to\\_curriculum\\_review.pdf](https://curriculummapping.weebly.com/uploads/1/4/9/0/14908434/introduction_to_curriculum_review.pdf)

Dyjur, P. & Lock, J. (2016a). A Model to Build Capacity through a Multi-Program Curriculum Review Process. *Journal of Professional, Continuing, and Online Education*, 2(1), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.18741/P9BC77>

Dyjur, P., & Lock, J. (2016b). Three strategies for moving curriculum mapping online. *Educational Developments*, 17(2), 15-19.

Dyjur, P. & Kenny, N. (2015). Analyzing curriculum mapping data: Enhancing student learning through curriculum redesign. Proceedings of the 2015 University of Calgary Conference on Postsecondary Learning and Teaching. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου, 2020 από <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/50575>

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2015). Οδηγός Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Αθήνα: Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου, 2020 από [https://nqf.gov.gr/images/nqf/ODHGOS\\_MATHISIAKA\\_APOTELESMATA.PDF](https://nqf.gov.gr/images/nqf/ODHGOS_MATHISIAKA_APOTELESMATA.PDF)

English, F. W. (1980). Curriculum mapping. *Educational Leadership*, 37(7), 558– 559.

English, F. (1978). *Quality Control in Curriculum Development* (Arlington, VA: American Association of School Administrators). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED172416.pdf>

ENQA (ed.). (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (3rd Ed)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε 23 Ιουνίου, 2021 από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en)

European Commission. (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/87192>

European Commission, (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*, SEC (2011) 1063 final.

Ervin, L., Carter, B., & Robinson, P. (2013). Curriculum mapping: Not as straightforward as It sounds. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(3), 309-318.

EUA. (2020). *Curriculum design: Thematic Peer Group Report*, Learning and Teaching Paper no.8, Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου, 2020 από [https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20curriculum%20design\\_web.pdf](https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20curriculum%20design_web.pdf)

Galvin, A. (2017). Case Study A: An Institutional Approach to Programme Mapping (UCD). In G. O'Neill (Ed), *Enhancing programme approaches to assessment and feedback in Irish higher education: case studies, commentaries and tools* (pp. 64-66). National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.5113939>

Gover, A. & Loukkola, T. (2018). *Enhancing quality: From policy to practice*. Brussels: EQUIP. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου, 2020 από <https://eua.eu/downloads/publications/enhancing%20quality%20from%20policy%20to%20practice%20equip%20publication%20final.pdf>

Greatorex, J., Rushton, N., Coleman, T., Darlington, E. & Elliott, G. (2019). *Towards a method for comparing curricula*. Cambridge Assessment Research Report. Cambridge, UK: Cambridge Assessment.

Hale, J. A. (2008). *A guide to curriculum mapping: Planning, implementing, and sustaining the process*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harden, R.M. (2001). "AMEE Guide No. 21: Curriculum Mapping; a Tool for Transparent and Authentic Teaching and Learning." *Medical Teacher*, 23 (2): 123–37.

Harden, R.M., Davis, M.H. & Crosby, J.R. (1997). The new Dundee medical curriculum: A whole that is greater than the sum of the parts. *Medical Education*, 31(4), 264 – 271.

Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. London: Sage

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.

Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Hatfield, S. (2009). Assessing your program-level assessment plan (IDEA Paper #45). Manhattan, KS: The IDEA Center. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020 από [https://www.ideaedu.org/idea\\_papers/assessing-your-program-level-assessment-plan/](https://www.ideaedu.org/idea_papers/assessing-your-program-level-assessment-plan/)

Havnes, A. & Prøitz, T.S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 28, 205-223. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>

Hayes, D.A., & March J.G. (1970). *The normative problem of university governance*. Harvard University/Stanford University: Manuscript.

Holmes, D. W., Sheehan, M., Birks, M., & Smithson, J. (2018). Development of a competency mapping tool for undergraduate professional degree programs, using mechanical engineering as a case study. *European Journal of Engineering Education*, 43(1), 126-143. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1324404>

Holycross, J. (2006). Curriculum mapping-an essential tool for curriculum development. *The Journal of Physician Assistant Education*, 17(4), 61–64.

Jacobs, H. H. (2004). *Getting results with curriculum mapping*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum & assessment, K-12*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jacobsen, M., Eaton, S., Brown, B., Simmons, M. & McDermott, M. (2018). Action Research for Graduate Program Improvements: A Response to Curriculum Mapping and Review. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48 (1), 82–98. <https://doi.org/10.7202/1050843ar>

Joyner (Melito), H.S. (2016). Curriculum Mapping: A Method to Assess and Refine Undergraduate Degree Programs. *Journal of Food Science Education*, 15(3),83-100. doi:[10.1111/1541-4329.12086](https://doi.org/10.1111/1541-4329.12086)

Kalu, F., & Dyjur, P. (2018). Creating a Culture of Continuous Assessment to Improve Student Learning Through Curriculum Review. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(155), 47-54. doi:[10.1002/tl.20302](https://doi.org/10.1002/tl.20302)

Kapucu, N. (2017). Competency-based curriculum mapping as a tool for continuous improvement for Master of Public Administration (MPA) Program. *International Journal of Public Administration*, 40(11), 968–978. DOI: [10.1080/01900692.2016.1229677](https://doi.org/10.1080/01900692.2016.1229677)

- Kelley, K., McAuley, J., Wallace, L., & Frank, S. (2008). Curricular Mapping: Process and Product. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), 1-7.
- Kertesz, J. (2015). U-map: Beyond curriculum mapping. *Advances in the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 16–34.
- Kies, S. M. (2010). Curriculum Mapping: Knowing Where You are Going and How You are Going to Get There. *Medical Science Educator*, 20(2), 86–97.
- Knopf, J. (2006). Doing a Literature Review. *PS: Political Science & Politics*, 39(1), 127-132.  
doi:10.1017/S1049096506060264
- Kopera-Frye, K., Mahaffy, J., & Svare, G. M. (2008). The map to curriculum alignment and improvement. *Collected Essays on Teaching and Learning*, 1, 8-14.  
<https://doi.org/10.22329/celt.v1i0.3171>
- Lam, B. H., & Tsui, K. T. (2016). Curriculum mapping as deliberation—examining the alignment of subject learning outcomes and course curricula. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1371–1388. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.968539>
- Liu, M., Wrobbel, D., & Blankson, I. (2010). Rethinking program assessment through the use of program alignment mapping technique. *Communication Teacher*, 24(4), 238-246.  
DOI: [10.1080/17404622.2010.513002](https://doi.org/10.1080/17404622.2010.513002)
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., Gonzalez, J., Isaacs, A. K., Dona della Rose, L., & Gobbi, M. (Eds.). (2010). *A tuning guide to formulating degree programme profiles. Including programme competences and programme learning outcomes*. Bilbao/Groningen/The Hague.
- Maki, P. L. (2004). Maps and inventories: Anchoring efforts to track student learning. *About Campus*, 9(4), 2-9. doi:10.1002/abc.99
- Marginson, S. & Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices* (Fundamentals of Educational Planning, No. 85). Paris: IIEP-UNESCO.
- Martin, M., & Uvalic-Trumbic, S. (2021). *A New generation of external quality assurance dynamics of change and innovative approaches*. Paris, France: International Institute for Educational Planning (IIEP), UNESCO.
- Messersmith, B. (2015). Adopting the Educator’s Mindset: Charting New Paths in Curriculum and Assessment Mapping. *In the Library with the Lead Pipe*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2020 από <http://www.inthelibrarywiththeleadpipe.org/2015/adopting-the-educators-mindset-charting-new-paths-in-curriculum-and-assessment-mapping/>

Metzler, E., Rehrey, G., Kurz, L. & Middendorf, J. (2017). The Aspirational Curriculum Map: A Diagnostic Model for Action-Oriented Program Review. *To Improve the Academy*, 36(2), 156-167. <https://doi.org/10.1002/tia2.20062>

Miller, M. & Neyer, L. (2016). Mapping information literacy and written communication outcomes in an undergraduate nursing curriculum: A case study in librarian-faculty collaboration. *Pennsylvania Libraries* 4(1):20–32. DOI:10.5195/palrap.2016.121

Newby, P. (1999). Culture and quality in higher education. *Higher Education Policy*, 12, 261-275. [http://dx.doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00014-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00014-8)

Oliver, B., Ferns, S., Whelan, B., & Lilly, L. (2010). Mapping the curriculum for quality enhancement: Refining a tool and processes for the purpose of curriculum renewal. *Proceedings of the Australian Quality Forum*, 80-88. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου, 2020 από [https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/26655/155120\\_28216\\_aufp\\_proceedings\\_2010%20Oliver%20Ferns%20Whelan%20Lilly.pdf?sequence=2](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/26655/155120_28216_aufp_proceedings_2010%20Oliver%20Ferns%20Whelan%20Lilly.pdf?sequence=2)

Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Ιδίου.

Palomba, C. A, & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. Higher and adult education series. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Perlin, M. S. (2011). Curriculum mapping for program evaluation and CAHME accreditation. *Journal of Health Administration Education*, 28(1), 33-53

Plaza, C. M., Draugalis, J., Slack, M. K., Skrepnek, G. H., & Sauer, K. (2007). Curriculum mapping in program assessment and evaluation. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(2), 1-8

Radford, J. (1997). The changing purposes of higher education. In J.Radford, K.Raaheim, P. de vries, P. & R. Williams (eds.) *Quantity and quality in higher education*. London: Jessica Kingsley

Rahimi, A., Borujeni, S. A. M., Esfahani, A. R. N., & Liaghatdar, M. J. (2010). Curriculum mapping: A strategy for effective participation of faculty members in curriculum development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 2069- 2073. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.12.448](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.448)

Rawle, F., Bowen, T., Murck, B., & Hong, R. (2017). Curriculum mapping across the disciplines: differences, approaches, and strategies. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 75-88. DOI: <https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4765>

Robley, W., Whittle, S., & Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: A recommended methodology. *Journal of Further and Higher Education*, 29(3), 221–231. <https://doi.org/10.1080/03098770500166801>

Rowland, S. (2002). Overcoming fragmentation in professional life: The challenge for academic development. *Higher Education Quarterly*, 56(1), 52–64. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00202>

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Salerno, C. (2007). A service enterprise: The market vision. In P. Maassen and J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 119-132). Dordrecht: Springer

Sarkisian, G. V., & Taylor, S. (2013). A learning journey I: Curriculum mapping as a tool to assess and integrate community psychology practice competencies in graduate education programs. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 4(4), 2- 11. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2020 από <https://www.gjcpp.org/pdfs/2012-008CCSI-20131018.pdf>

Sarrico, C., Rosa, M., Teixeira, P., & Cardoso, M. (2010). Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva*, 48(1), 35-54.

Schwarz, S., & Westerheijden, D.F. (2007). Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. In S. Schwarz & D.F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (pp. 1-41). Dordrecht, The Netherlands: Springer

Spencer, D., Riddle, M., & Knewstubb, B. (2012). Curriculum mapping to embed graduate capabilities. *Higher Education Research & Development*, 31(2), 217–231. DOI: [10.1080/07294360.2011.554387](https://doi.org/10.1080/07294360.2011.554387)

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.

Sumsion, J., & Goodfellow, J. (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: A critical evaluation. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 329–346. DOI: [10.1080/0729436042000235436](https://doi.org/10.1080/0729436042000235436)

Τσουκαλάς, Κ. (2007). Εκπαίδευση, κουλτούρα και ιδεολογία. Στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης, Γ. Πανούσης (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 19-34

Tam, M. (2010). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47–54. DOI: [10.1080/13538320120045076](https://doi.org/10.1080/13538320120045076)

Tariq, V.N., Scott, E.M., Cochrane, A. Clive, Lee, M., & Ryles, L. (2004). Auditing and mapping key skills within university curricula. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 70-81

Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. In *Policies for higher education*, from the general report on the Conference on Future Structures of PostSecondary Education (pp. 55–101). OECD: Paris.



- Trow, M. (2000). From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva* 37, 303–328 <https://doi.org/10.1023/A:1004708520977>
- Uchiyama, K.P. & Radin, J. L. (2009). *Curriculum mapping in higher education: A vehicle for collegiality*. *Innovative Higher Education*, 33(4), 271-280
- UNESCO Institute for Statistics. (2015). *International Standard Classification of Education Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Detailed Field Descriptions*. Montreal, QC: UNESCO Institute for Statistics
- Vaitsis, C., Nilsson, G., & Zary, N. (2014). Visual analytics in healthcare education: exploring novel ways to analyze and represent big data in undergraduate medical education. *PeerJ*, 25(2), 1-25. doi:10.7717/peerj.683
- Vashe, A., Devi, V., Rao, R., Abraham, R. (2020). Curriculum mapping of dental physiology curriculum: The path towards outcome-based education. *European Journal of Dental Education*, 24(3), 518-525. <https://doi.org/10.1111/eje.12531>
- Veltri, N. F., Webb, H. W., Matveev, A. G., & Zapatero, E. G. (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 22(1), 31-42
- Walsh J. (2016, November). *A Research and Evaluation Framework to Monitor Impacts of Curriculum Reform in Maynooth University*. Paper presented at the 11th European Quality Assurance Forum, Ljubljana, Slovenia. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2020 από [https://www.eurashe.eu/library/p3\\_walsh-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/p3_walsh-pdf/)
- Watts, L., & Hodgson, D. (2015). Whole curriculum mapping of assessment: Cartographies of assessment and learning. *Social Work Education*, 34, 682–699. DOI: [10.1080/02615479.2015.1048217](https://doi.org/10.1080/02615479.2015.1048217)
- Wijngaards-de Meij, L. & Merx, S. (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 219-231. DOI: [10.1080/1360144X.2018.1462187](https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1462187)
- Willet, T.G. (2008). Current status of curriculum mapping in Canada and the UK. *Medical Education*, 42(8), 786-793. DOI: [10.1111/j.1365-2923.2008.03093.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03093.x)
- Wyns, V.W., Londers, E.L., Van Hemelrijck, I.V.H., & Berbers, Y.B. (2014). Enabling and supporting quality assurance in a major engineering faculty. Paper presented at the *SEFI Annual Conference 2014*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου, 2020 από <https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2017/10/0041.pdf>
- Yerevan Communiqué. (2015). Yerevan Communiqué, Yerevan, 14–15 May. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου, 2020 από [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_6\\_13707.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_6_13707.pdf)

Zelenitsky, S., Vercaigne, L., Davies, N. M., Davis, C., Renaud, R., & Kristjanson, C. (2014). Using Curriculum Mapping to Engage Faculty Members in the Analysis of a Pharmacy Program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(7), 1-9.

## **Νομοθεσία**

Νόμος 3374/2005 «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων - Παράρτημα διπλώματος», ΦΕΚ 189/02.08.2005, τ.Α'.

Νόμος 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», ΦΕΚ 195/06.09.2011, τ.Α'.

Νόμος 4653/2020 «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 12/24.01.2020, τ.Α'.

## Παράρτημα 1: Πίνακας Μελετών Περίπτωσης

A/A	ΑΡΘΡΟ/ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	ΧΩΡΑ/ ΙΔΡΥΜΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ – ΤΜΗΜΑ	ΘΕΜΑ
1	Uchiyama & Radin (2009). Curriculum mapping in higher education: A vehicle for collegiality.	Η.Π.Α./ Colorado State University	01	2
2	Kelley, McAuley, Wallace & Frank (2008). Curricular mapping: process and product.	Η.Π.Α./ The Ohio State University	09	2
3	Metzler, Rehrey, Kurz & Middendorf (2017). The Aspirational Curriculum Map: A Diagnostic Model for Action-Oriented Program Review.	Η.Π.Α./ Indiana University Bloomington	Πλείστα επιστημονικά πεδία -	2
4	Wyns, Londers, Van Hemelrijck & Berbers (2014). Enabling and supporting quality assurance in a major engineering faculty.	Βέλγιο/ KU LEUVEN	07	2
5	Liu, Wrobbel & Blankson (2010). Rethinking program assessment through the use of program alignment mapping technique.	Η.Π.Α./ Southern Illinois University Edwardsville	03	3
6	Joyner (Melito) (2016). Curriculum Mapping: A Method to Assess and Refine Undergraduate Degree Programs.	Η.Π.Α./ Washington State University and the University of Idaho	07	3
7	Spencer, Riddle & Knewstuff (2012). Curriculum mapping to embed graduate capabilities.	Αυστραλία/ La Trobe University	04	1
8	Kapucu (2017). Competency-based curriculum mapping as a tool for continuous improvement for Master of Public Administration (MPA) Program.	Η.Π.Α./ University of Central Florida	04	2
9	Watts & Hodgson (2015). Whole curriculum mapping of assessment: Cartographies of assessment and learning.	Αυστραλία/ Ανωνυμοποιημένη Έρευνα	09	3
10	Sumsion & Goodfellow (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: A critical evaluation.	Αυστραλία/ Macquarie University	01	1
11	Ang, D'Alessandro & Winzar (2014). A visual based approach to the mapping of generic skills: its application to a Marketing degree.	Αυστραλία/ Macquarie University	04	1
12	Oliver, Ferns, Whelan & Lilly (2010). Mapping the curriculum for quality enhancement: Refining a tool and processes for the purpose of curriculum renewal.	Αυστραλία/ Curtin University	Πλείστα επιστημονικά πεδία	1
13	Rawle, Bowen, Murck & Hong (2017). Curriculum mapping across the disciplines: differences, approaches, and strategies.	Καναδάς/ University of Toronto Mississauga	05 05 02 06	1 2 3 1

14	Veltri, Webb, Matveev & Zapatero (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum.	H.Π.A./ Urban Private University	06	2
15	Kopera-Frye, Mahaffy & Svare (2008). The Map to Curriculum Alignment and Improvement.	H.Π.A./ University of Nevada	09 09 09	2 3 2
16	Bath, Smith, Stein & Swann (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum.	Αυστραλία/ University of Queensland	02	1
17	Wijngaards-de Meij & Merx (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible.	Ολλανδία/ Utrecht University	03 02 08 09	3 3 3 3
18	Holmes, Sheehan, Birks & Smithson (2018). Development of a competency mapping tool for undergraduate professional degree programs, using mechanical engineering as a case study.	Αυστραλία/ James Cook University	07	2
19	Tariq, Scott, Cochrane, Lee & Ryles (2004). Auditing and mapping key skills within university curricula.	Ηνωμένο Βασίλειο/ Queen's University Belfast	09 05	2 2
20	Armayer & Leonard (2010). Graphic strategies for analyzing and interpreting curricular mapping data.	H.Π.A. / Nova Southeastern University	09	2
21	Arafeh (2016). Curriculum mapping in higher education: a case study and proposed content scope and sequence mapping tool.	H.Π.A/ Southern Connecticut State University	01 01 01 01	2 2 2 2
22	Miller & Neyer (2016). Mapping information literacy and written communication outcomes in an undergraduate nursing curriculum: A case study in librarian-faculty collaboration.	H.Π.A / Bloomsburg University	09	1
23	Buchanan, Webb, Houk & Tingelstad (2015). Curriculum mapping in academic libraries.	H.Π.A/ 1. Western Carolina University 2. East Carolina University 3. University of North Carolina at Greensboro 4. Pitt Community College	01 07 07 10 03 02	1 1 1 1 1 1

24	Vashe, Devi, Rao, Abraham (2020). Curriculum mapping of dental physiology curriculum: The path towards outcome-based education.	Ινδία/ Melaka Manipal Medical College	09	2
25	Sarkisian, & Taylor (2013). A learning journey I: Curriculum mapping as a tool to assess and integrate community psychology practice competencies in graduate education programs.	Η.Π.Α/ Antioch University Los Angeles	03	1
26	Vaitsis, Nilsson & Zary (2014). Visual analytics in healthcare education: exploring novel ways to analyze and represent big data in undergraduate medical education.	Σουηδία/ Karolinska Institutet	09	3
27	Lam & Tsui (2016). Curriculum mapping as deliberation—examining the alignment of subject learning outcomes and course curricula.	Hong Kong Institute of Education	01	3
28	Bester & Scholtz (2012). Mapping our way to coherence, alignment and responsiveness.	Νότια Αφρική/ Cape Peninsula University of Technology	04	2
29	Dyjur & Lock (2016a). A Model to Build Capacity through a Multi-Program Curriculum Review Process.	Καναδάς/ University of Calgary	22 ΠΜΣ (Πλείστα επιστημονικά πεδία)	2
30	Galvin (2017). Case Study A: An Institutional Approach to Programme Mapping (UCD).	Ιρλανδία/ University College Dublin (Case Study A)	Πλείστα επιστημονικά πεδία	3
31	Kertesz (2015). U-map: Beyond curriculum mapping.	Αυστραλία/ University of Tasmania	01	2
32	Perlin (2011). Curriculum mapping for program evaluation and CAHME accreditation.	Η.Π.Α/ George Mason University	04	2
33	Plaza, Draugalis, Slack, Skrepnek & Sauer (2007). Curriculum mapping in program assessment and evaluation.	Η.Π.Α/ University of Arizona College of Pharmacy	09	2
34	Al-Eyd et al. (2018). Curriculum mapping as a tool to facilitate curriculum development: A new school of medicine experience.	Η.Π.Α. / California University of Science & Medicine	09	2
35	Britton, Letassy, Medina, & Nelson (2008). A curriculum review and mapping process supported by an electronic database system.	Η.Π.Α./University of Oklahoma College of Pharmacy	09	2
36	Kies (2010). Curriculum Mapping: Knowing Where You are Going and How You are Going to Get There.	Η.Π.Α./University of Illinois College of Medicine	09	2
37	Curtis & Moss (2010). Curriculum mapping: Bringing evidence-based frameworks to legal education.	Η.Π.Α./ Nova Southern University	04	2

