



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μεταπτυχιακή εργασία

ΘΕΟΔΩΡΟΥ Α. ΙΩΑΝΝΗΣ

**« Απόψεις φοιτητών και διδασκόντων στο Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, αναφορικά με
τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων»**

Τριμελής Επιτροπή

- 1. Επόπτης: Νικόλαος Ανδρεαδάκης (Επίκουρος Καθηγητής)**
- 2. Μέλος: Ιωάννης Κανάκης (Καθηγητής)**
- 3. Μέλος: Βασίλειος Μακράκης (Καθηγητής)**

ΡΕΘΥΜΝΟ

Ιούλιος 2008

Στους γονείς μου και στην Ειρήνη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	19

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1	Εισαγωγή	21
1.2	Η έννοια της Αξιολόγησης	21
1.3	Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	25
1.4	Ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	28
1.5	Αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	31
1.6	Μάθηση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	33
1.7	Αποτελεσματική διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	35
1.8	Αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ

2.1	Εισαγωγή	40
2.2	Λόγοι αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων	42
2.3	Φορείς αξιολόγησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων	43
2.3.1	Οι τρεις κύριες κατηγορίες	43
2.3.1.1	Η πρώτη κατηγορία φορέων: Η Association of European Universities (CRE) ως φορέας αξιολόγησης	44
2.3.1.2	Δεύτερη κατηγορία φορέων: α) Κρατικής και β) Ευρωπαϊκής εμβέλειας	46
2.3.1.3	Ευρωπαϊκή εμβέλεια: Οι συνθήκες της Ευρώπης ως φορείς αξιολόγησης των πανεπιστημίων	50
2.3.1.4	Εισαγωγή	50

2.3.1.5	Η διακήρυξη της Μπολόνιας (1999)	52
2.3.1.6	Η διακήρυξη της Πράγας (2001)	53
2.3.1.7	Η συνθήκη της Σαλαμάνκας (2001)	54
2.3.1.8	Η συνθήκη του Βερολίνου (2003)	55
2.3.1.9	Η συνθήκη του Bergen (2005)	56
2.4	Τρίτη κατηγορία φορέων αξιολόγησης των πανεπιστημίων, συνεργασία μεταξύ κράτους και ενός ανεξάρτητου ινστιτούτου (agency)	57
2.5	Κριτική σε φορείς αξιολόγησης	58
2.5.1	Εισαγωγή	58
2.5.2	Κριτική αξιολόγησης του συστήματος της Quality Assurance Agency (QAA)	58
2.5.3	Κριτική αξιολόγησης του συστήματος της Teaching Quality Assessment (TQA)	59
2.6	Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	60
2.6.1	Γενικά στοιχεία για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	60
2.6.2	Προβλήματα που αντιμετωπίζει η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	61
2.7	Αξιολόγηση Πανεπιστημίων στην Ελλάδα	63
2.7.1	Εισαγωγή	63
2.7.2	Προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	65
2.7.3	Η αξιολόγηση των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ελλάδα	70
2.7.4	Αξιολόγηση πανεπιστημίων με το σύστημα της Η Association of European Universities (CRE)	70
2.7.5	Αξιολόγηση του Πανεπιστημίου Κρήτης και Θεσσαλίας από ανεξάρτητους φορείς	71
2.7.6	Ο νόμος πλαίσιο του 2005 για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση	72
2.7.7	Σύνθεση της Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση Α.ΔΙ.Π.- Άξονες και δείκτες της επιτροπής για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων	76
2.7.8	Κριτική στο ευρωπαϊκό μοντέλο αξιολόγησης	79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΔΑΣΚΩΝ

3.1	Διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	81
3.2	Απόψεις διδασκόντων αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	83
3.3	Θεωρίες μάθησης των φοιτητών	84
3.4	Αναγκαιότητα αξιολόγησης της διδασκαλίας	85
3.5	Συνθήκες αναφορικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας και η δημιουργία κινήτρων για την επίτευξη τους	86
3.6	Διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας	88
3.7	Αξιολόγηση της διδασκαλίας σε χώρες της Ευρώπης	91
3.7.1	Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου	91
3.7.2	Η περίπτωση της Ισπανίας	92
3.8	Αξιολόγηση της διδασκαλίας από τα πανεπιστήμια	93
3.9	Ο ρόλος των φοιτητών στην αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	94
3.10	Προβληματική σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου και τη συμμετοχή ή μη των φοιτητών	96
3.11	Η ελληνική περίπτωση στην προβληματική της συμμετοχής των φοιτητών στην εσωτερική αξιολόγηση των ελληνικών πανεπιστημίων κατά την αξιολόγηση των διδασκόντων τους	98
3.12	Ποσοτικοί δείκτες ως κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας	99
3.13	Διεθνείς έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στα πανεπιστήμια	107
3.13.1	Έρευνες που αναζητούν την έννοια του αποτελεσματικού διδάσκοντα	107
3.13.2	Απόψεις των φοιτητών για το πανεπιστήμιο και την αξιολόγηση των καθηγητών τους	110
3.13.3	Ικανότητα πρόβλεψης των φοιτητικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους διδάσκοντες	111
3.14	Έρευνες που τονίζουν την έλλειψη αξιοπιστίας στα δεδομένα των φοιτητών	112
3.14.1	Η προετοιμασία των φοιτητών ως παράγοντας αρνητικής αξιολόγησης των διδασκόντων τους	113

3.14.2	Κριτική στο σύστημα Student Evaluation Of Teaching (SET). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας ανάλογα με το βαθμό που αναμένουν οι φοιτητές	113
3.14.3	Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές ανάλογα με το εκπαιδευτικό στυλ του διδάσκοντα	115
3.14.4	Η αύξηση των βαθμών των φοιτητών συγκριτικά με το παρελθόν	116
3.14.5	Το έτος φοίτησης και ο τομέας ειδίκευσης των φοιτητών ως παράγοντες μείωσης της αξιοπιστίας των δεδομένων των φοιτητών	117
3.15	Χαρακτηριστικά διδασκαλίας και αξιολόγηση διδασκόντων	118
3.16	Αξιολόγηση διδακτικού έργου στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευση	119
3.16.1	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης	120

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1	Εισαγωγή	121
4.2	Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	121
4.3	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	124
4.4	Ερευνητικά ερωτήματα	125
4.5	Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας	125
4.6	Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας	126
4.7	Περιγραφή του δείγματος των φοιτητών	127
4.8	Περιγραφή του δείγματος των διδασκόντων	129
4.9	Μέθοδος εργασίας	130
4.10	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών Δεδομένων	132
4.11	Περιορισμοί της έρευνας	134

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

5.1	Εισαγωγή	136
5.2	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι φοιτητές για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»	137
5.3	Απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	140
5.4	Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	143
5.5	Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	146
5.6	Ύπαρξη επιπτώσεων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	147
5.7	Παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων	149
5.8	Απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο αξιολόγησης του πανεπιστημίου	150
5.8.1	Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	151
5.8.2	Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων	151
5.8.3	Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων και τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια	152
5.8.4	Ελάχιστος αριθμός παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση ο φοιτητής να αξιολογήσει έναν διδάσκοντα	153

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο:
ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ
ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

6.1	Εισαγωγή	155
6.2	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι φοιτητές για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» ανάλογα με το έτος φοίτησης	156
6.3	Απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης	159
6.4	Απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης	162
6.5	Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης	165
6.6	Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης	168

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο:
ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ
ΒΑΣΗ ΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΩΝ

7.1	Εισαγωγή	171
7.2	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι φοιτητές για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών	172
7.3	Απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία φοιτητών	173
7.4	Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών	175
7.5	Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία φοιτητών	179

7.6	Παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγησή τους, ανά βαθμολογία φοιτητών	182
-----	--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο:
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

8.1	Εισαγωγή	186
8.2	Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι διδάσκοντες για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»	187
8.3	Απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	190
8.4	Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	193
8.5	Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	195
8.6	Ύπαρξη επιπτώσεων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	197
8.7	Παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων	198
8.8	Απόψεις των διδασκόντων αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο αξιολόγησης του πανεπιστημίου	199
8.8.1	Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	200
8.8.2	Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων	201
8.8.3	Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων και τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια	201
8.8.4	Ελάχιστος αριθμός παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση ο φοιτητής να αξιολογήσει έναν διδάσκοντα	202

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο:
ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

9.1	Εισαγωγή	204
9.2	Λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», ανά φοιτητές και διδάσκοντες	204
9.3	Απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ανά φοιτητές και διδάσκοντες	206
9.4	Απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ανά φοιτητές και διδάσκοντες	207
9.5	Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες	209
9.6	Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες	211
9.7	Επιπτώσεις στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες	213
9.8	Παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες	214

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο:
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ
ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

10.1	Εισαγωγή	216
10.2	Λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»	216
10.3	Απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	218
10.4	Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	223
10.5	Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	227
10.6	Ύπαρξη επιπτώσεων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	229
10.7	Παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων	230

10.8	Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	231
10.9	Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων	232
10.10	Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών και διδασκόντων αναφορικά με τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων και τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια	232
10.11	Ελάχιστος αριθμός παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση οι φοιτητές να αξιολογήσουν έναν διδάσκοντα	233
	ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	234
	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
11.1	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	239
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	240
	Ελληνόγλωσση	240
	Ξενόγλωσση	243
	Πηγές Ιστοσελίδων	252
	ΠΑΡΑΤΗΜΑ	254

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1	Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών του πληθυσμού ανά έτος φοίτησης	126
Πίνακας 2	Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του πληθυσμού ανά βαθμίδα	126
Πίνακας 3	Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών του δείγματος ανά φύλο	127
Πίνακας 4	Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών του δείγματος ανά έτος φοίτησης	128
Πίνακας 5	Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ανά βαθμίδα	129
Πίνακας 6	Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγματος ανά έτη υπηρεσίας	129
Πίνακας 7	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση »	139
Πίνακας 8	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	140
Πίνακας 9	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	141
Πίνακας 10	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	143
Πίνακας 11	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	146
Πίνακας 12	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στην ύπαρξη ή μη επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων	147
Πίνακας 13	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις επιπτώσεις (θετικών ή αρνητικών) του εργασιακού καθεστώτος των διδασκόντων	148

Πίνακας 14	Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του Δείγματος στους παράγοντες που θα πρέπει να Συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων	149
Πίνακας 15	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	151
Πίνακας 16	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	152
Πίνακας 17	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	152
Πίνακας 18	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων	153
Πίνακας 19	Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στη φράση που περιγράφουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα, ανά έτος φοίτησης Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	157
Πίνακας 20	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των απόψεων υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	161
Πίνακας 21	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των απόψεων κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	164
Πίνακας 22	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών των κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	167
Πίνακας 23	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των φορέων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά εξάμηνο φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	170

Πίνακας 24	Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά βαθμολογία φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών	173
Πίνακας 25	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών των απόψεων κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία των φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	175
Πίνακας 26	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών των κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία των φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	177
Πίνακας 27	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία των φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	181
Πίνακας 28	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση του, ανά βαθμολογία των φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων	184
Πίνακας 29	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»	188
Πίνακας 30	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	189
Πίνακας 31	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	191

Πίνακας 32	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	193
Πίνακας 33	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	195
Πίνακας 34	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στην ύπαρξη ή μη επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων	197
Πίνακας 35	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις επιπτώσεις (θετικών ή αρνητικών) του εργασιακού καθεστώτος των διδασκόντων	197
Πίνακας 36	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	198
Πίνακας 37	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	200
Πίνακας 38	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	201
Πίνακας 39	Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής	202
Πίνακας 40	Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων	203
Πίνακας 41	Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος σε καθεμιά από τις λέξεις ή φράσεις για τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	205

Πίνακας 42	Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	206
Πίνακας 43	Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	207
Πίνακας 44	Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	209
Πίνακας 45	Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	211
Πίνακας 46	Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος για τις επιπτώσεις στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	213
Πίνακας 47	Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τους παράγοντες οι οποίοι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών	214

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- A.ΔΙ.Π: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
- A.E.I: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
- A.Π.Θ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- A.S.I: Approaches to Studying Inventory
- C.H.E.D: Center for Higher Education Development
- C.E.Q: Course Experience Questionnaire
- CRE: Association of European Universities
- CNE : Comite' National de Evaluation
- C.H.E : Center for Higher Education Development
- Δ.Ε.Π : Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
- DfEE : Department for Education and Employment
- EΚΠΙΑ: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- ΕΠΕΑΕΚ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση
- ΕΣΥΠ: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
- E.S.I.B : National Unions of Students in Europe
- EURASHE : European Association of Institutions of Higher Education
- E.U.A : European University Association
- HEFCE: Higher education Funding Council for England
- H.B.O : Hoger beroepsonderwijs – Higher Professional Education (Holland)
- I.C.T: Information and communications technology
- I.L.T: Institute for Learning and Teaching
- I.M.H.E : Institutional Management in Higher education
- I.S.L.S: Improving Student Learning Symposia

- ΜΟ.ΔΙ.Π.: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας
- N.T.F.S : National Teaching Fellowship Scheme
- Ο.Ο.Σ.Α: Οργανισμός Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας (OECD)
- ΟΜ.Ε.Α. : Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης
- Π.Δ: Προεδρικό Διάταγμα
- Q.A.A: Quality Assurance Agency
- Q.A.D : Quality Assessment Division
- R.A.E : Research Assessment Exercise
- S.E.T: Student Evaluation of Teaching
- S.E.E.Q : Students Evaluations of Educational Quality
- T.H.E.S: Times Higher Education Supplement
- T.Q.A : Teaching Quality Assessment
- U.S.R.I: Universal Students Ratings of Instruction instrument
- ΥΠ.Ε.Π.Θ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
- V.S.N.U : Vereniging van Universiteiten - Association of Dutch Universities

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών μου πολλές φορές συζήτησα με φοιτητές μεγαλύτερων ετών σχετικά με τη δήλωση των μαθημάτων των ελεύθερων επιλογών. Όλοι μου πρότειναν τον κατ' αυτούς καλύτερο διδάσκοντα, ωστόσο κάθε φορά τα κριτήρια της επιχειρηματολογίας τους διαφοροποιούνταν ανάλογα με την περίπτωση. Έτσι, άλλοι έλεγαν «επέλεξε τον τάδε, πολύ καλός, δε θα μάθεις πολλά πράγματα, αλλά δε βαθμολογεί κάτω από οχτώ, ένα μάθημα λιγότερο για πτυχίο» ή «επέλεξε τον δείνα, πολύ καλός, θα μάθεις πολλά πράγματα, κάνει φοβερό μάθημα, αλλά θέλει πολύ διάβασμα». Μέσα από αυτές τις συζητήσεις κατάλαβα ότι οι φοιτητές δομούν εννοιολογικά την έννοια του "καλού" ή πιο σωστά του αποτελεσματικού διδάσκοντα τελείως διαφορετικά.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, διευκρινιστήκαν κάποιες πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ωστόσο, τα ερωτήματα αυτά δε λύθηκαν εντελώς, καθώς και στις διεθνείς έρευνες οι απόψεις δίστανονται. Έτσι, σε άλλες έρευνες τα αποτελέσματα δίνουν έμφαση στην προετοιμασία της διδασκαλίας (Saroyan & Snell 1997), σε άλλες στο χαρακτήρα του διδάσκοντα (Thomas & Harris, 2000) και σε άλλες στον τρόπο παρουσίασης της διδασκαλίας (Sheehan et al, 1999).

Το γεγονός αυτό με παρακίνησε, σε συνεργασία πάντα με τον επόπτη μου κ Ν. Ανδρεαδάκη, στην αναζήτηση της έννοιας της αποτελεσματικής διδασκαλίας σύμφωνα με τις απόψεις των Ελλήνων φοιτητών και διδασκόντων και συγκεκριμένα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ωστόσο, η παρούσα μελέτη θέτει και άλλους στόχους, εκτός από την αναζήτηση της έννοιας της αποτελεσματικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητών και διδασκόντων. Συγκεκριμένα, αναζητείται επίσης, η διερεύνηση των κριτηρίων αξιολόγησης της διδασκαλίας, οι φορείς αξιολόγησης της διδασκαλίας, οι παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και αν συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Τα ερωτήματα αυτά παραμένουν καίρια για την ακαδημαϊκή κοινότητα, καθώς οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί δεν οδηγούν όλες στο ίδιο συμπέρασμα. Κατά συνέπεια, οι φορείς αξιολόγησης της διδασκαλίας μπορεί να είναι ο ίδιος ο δι-

δάσκων (Shao et al. 2007), οι φοιτητές (Newble et Cannon, 1997· Li-Ping Tang, 1997· Richardson 1998), εξειδικευμένη επιτροπή (Amaral, 1998), ή και οι τρεις αυτοί μαζί (Brennan & Shah 2000). Επίσης, η επιλογή των κριτηρίων (Beran & Violato, 2005· Griffin et al. 2003· Apodaca & Grad, 2005) που απαρτίζουν τα ερωτηματολόγια ως εργαλεία αξιολόγησης της διδασκαλίας, αφενός εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες και αφετέρου ενδέχεται να οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα (Kember & Wong, 2000). Τα θέματα αυτά θα επιχειρήσουμε να τα προσεγγίσουμε με τη βοήθεια ενός ενδεικτικού δείγματος φοιτητών και διδασκόντων από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους βοήθησαν στο να πραγματοποιηθεί η μελέτη αυτή. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επόπτη καθηγητή μου, Επίκουρο Καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη και για την αμέριστη βοήθεια του σε όλες τις φάσεις του μεταπτυχιακού προγράμματος, αλλά κυρίως για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, όταν με επέλεξε ως δεύτερο μεταπτυχιακό του, κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, ευχαριστώ τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής μου, τον Καθηγητή Ι. Κανάκη και τον Καθηγητή Β. Μακράκη για τις σημαντικές υποδείξεις τους.

Ακόμα ευχαριστώ πολύ τον εκπαιδευτικό και υποψήφιο διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε., Γ. Μαγγόπουλο, για τις πολύτιμες συμβουλές του, τη συνεχή υποστήριξη και τον δανεισμό όλων σχεδόν των βιβλίων του. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη όλους τους αποσπασμένους δασκάλους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης για την επίδοση και συγκέντρωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τους φοιτητές και ιδιαίτερα την Ελένη Δρυμουσλή και Αγγελική Παπαρσένη, καθώς και τους μεταπτυχιακούς Κατερίνα Δαμιανάκη και Βαγγέλη Νικολουδάκη για τις εποικοδομητικές συζητήσεις τους. Ευχαριστώ, επίσης, όλους τους φοιτητές και διδάσκοντες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ειρήνη Μοναστηριώτη για την υπομονή της και τη συνεχή στήριξή της. Ακόμα, ευχαριστώ πολύ τη γιαγιά μου Χριστίνα Λευκαδίτη, καθώς και τους θείους μου Γιώργο και Δημήτρη Λευκαδίτη για την παρότρυνση και τη βοήθειά τους σε δύσκολες στιγμές. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου, Θανάση και Μπέλλα Θεοδώρου, που το παράδειγμα τους αποτελεί διαρκεί έμπνευση στη ζωή μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονος διάλογος για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πανεπιστήμια σχεδόν σε όλο τον κόσμο φροντίζουν να δημιουργήσουν σύγχρονους χώρους μάθησης αλλά και διαβίωσης των φοιτητών, ενώ η σημαντικότητα της ποιότητας της διδασκαλίας τονίζεται πολύ περισσότερο σε σχέση με το παρελθόν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών πραγματοποιείται με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που συντελούν στις συνθήκες της αποτελεσματικής διδασκαλίας-μάθησης και υποστηρίζουν τους φοιτητές στην κατάκτηση της γνώσης. Παρά τη σημασία, όμως, που αποδίδεται διεθνώς στη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας, στη χώρα μας, οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του διδακτικού έργου στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ελάχιστα έχουν μελετηθεί.

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο μελέτης τις απόψεις φοιτητών και διδασκόντων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Το πρώτο μέρος της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας αποτελείται από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν από αυτήν.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των βασικών όρων της έρευνας. Οι όροι που περιγράφονται είναι οι εξής: αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μάθηση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεσματική διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται συνοπτικά η αξιολόγηση των πανεπιστημίων και οι διεθνείς συνθήκες που έχουν υπογραφεί για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο, σκιαγραφείται η αξιολόγηση της διδασκαλίας και εισάγεται η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως αυτή αναφέρεται στη βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης αυτής παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας σε σχέση με την αναγκαιότητα και την πρωτοτυπία του θέματος, το σκοπό και τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο, την περιγραφή του πληθυσμού αναφοράς, του δείγματος της έρευνας και του τελικού δείγματος, τη διαδικασία και το χρόνο συλλογής των δεδομένων και τη μέθοδο της στατιστικής ανάλυσής τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε περιγραφικό επίπεδο, ενώ στα κεφάλαια έξι και επτά μελετώνται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση το έτος φοίτησης και τη βαθμολογία των φοιτητών. Στο όγδοο και στο ένατο κεφάλαιο παρατίθενται αντίστοιχα τα περιγραφικά στοιχεία των διδασκόντων του δείγματος και τα επαγωγικά στοιχεία, όπως αυτά τα τελευταία προέκυψαν από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη γενική ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, καθώς και τη βιβλιογραφία, ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση.

Ως Παράρτημα της εργασίας παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε στους φοιτητές και διδάσκοντες του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν εννοιολογικά οι σημαντικότεροι όροι που εμφανίζονται στην παρούσα μελέτη. Κύριος στόχος του κεφαλαίου αποτελεί η διευκρίνιση των σημαντικότερων όρων της μελέτης, ώστε να αποφευχθεί η παρερμηνεία και η σύγχυση του αναγνώστη, από την πολυσημία που παρουσιάζουν ορισμένοι όροι στο χώρο των κοινωνικών επιστημών (Βάμβουκας, 1998:101-102). Οι όροι οι οποίοι θα αναλυθούν είναι:

- Η έννοια της αξιολόγησης
- Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- μάθηση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- αποτελεσματική διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

1.2 Η έννοια της Αξιολόγησης

Ως αξιολόγηση νοείται η συστηματική εξέταση της αξίας ενός αντικειμένου (The Program Evaluation Standards, 1994:2). Βέβαια, ο όρος "αξιολόγηση" σύμφωνα με τον Galloway (1975) είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 1999:25). Παρόμοιος ορισμός δίνεται και από τον Κασσωτάκη «αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή

πράγμα με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως» (Κασσωτάκης, 2003:15). Επίσης, ο Scriven (1991) σημειώνει ότι «η θεμελιώδης έννοια του όρου "αξιολόγηση" αναφέρεται στη διαδικασία καθορισμού της αξίας ενός αντικειμένου ή στο αποτέλεσμα της διαδικασίας ενός προϊόντος» (Scriven, 1991:139). Ο Demunter (2001) ορίζει την έννοια της αξιολόγησης «ως την επαλήθευση των στόχων που έχουν τεθεί». Ακόμα, αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης ο ίδιος ερευνητής περιγράφει πως κάθε αξιολόγηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαδικασιών που στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων, τη ταξινόμηση, τη μέτρηση και την ανάλυση τους, ώστε να καταλήξει ο αξιολογητής σε μη αυθαίρετες κρίσεις (Μπαγάκης, 2001:28-29). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό από τους παραπάνω ορισμούς ότι με τον όρο αξιολόγηση νοείται και ο καθορισμός της αξίας ενός αντικειμένου αλλά και η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης.

Ο Stufflebeam (2003) διακρίνει 9 θεματικές προτάσεις αναφορικά με την αξιολόγηση:

1. Η αξιολόγηση συσχετίζεται με την αξία ενός αντικειμένου.
2. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του αντικειμένου.
3. Η αξιολόγηση είναι μια ολική διαδικασία, η οποία συσχετίζεται με στόχους, στρατηγικές, σχέδια, δραστηριότητες και αποτελέσματα.
4. Το κοινό δικαιούται στην ενημέρωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
5. Οι αξιολογητές δε θα πρέπει να ενδίδουν σε πιέσεις τρίτων που στοχεύουν στην αλλοίωση ή τη μείωση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
6. Βασικός στόχος της αξιολόγησης αποτελεί και η απάντηση των ερωτημάτων όπως έχουν τεθεί από τους φορείς ανάθεσης.
7. Η συλλογή των πληροφοριών θα πρέπει να προέρχεται από διάφορες πηγές και να συνδυάζει ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.
8. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούνται πάντα ανεξάρτητα από τη μέθοδο που υιοθετείται.
9. Η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να υπόκειται σε εσωτερική και εξωτερική μετά-αξιολόγηση (Stufflebeam, 2003:58)

Η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

1. **Κριτήρια.** Καθορισμός των παραγόντων, οι οποίοι δομούν εννοιολογικά το αντικείμενο της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα ως κριτήριο νοείται «ένας άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση, το κριτήριο ενέχει χαρακτηριστικά ή προδιαγραφές που είναι επιθυμητό να έχει το αντικείμενο αξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους σκοπούς της αξιολόγησης» (Δημητρόπουλος, 1999:131).

2. **Όργανο αξιολόγησης.** Επιλογή του εργαλείου ή των εργαλείων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση, τεστ, δοκίμια επίδοσης κ.α.) με τα οποία θα συλλεχθούν τα δεδομένα.

3. **Συλλογή Δεδομένων.** Καταγραφή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο αξιολόγησης μέσω της χρήσης του οργάνου ή των οργάνων αξιολόγησης.

4. **Ανάλυση.** Μετά την ολοκλήρωση της φάσης της συλλογής πληροφοριών ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων. Στη φάση αυτή ο αξιολογητής κρίνει την ποσότητα και την ποιότητα των δεδομένων του. Στην περίπτωση που τα δεδομένα του κρίνονται επαρκή συνεχίζει στην τελευταία φάση της αξιολόγησης.

5. **Ερμηνεία.** Ο αξιολογητής στην τελευταία φάση της αξιολογικής διαδικασίας καταλήγει σε συμπεράσματα και κρίσεις αξιοποιώντας τα δεδομένα τα οποία έχει συλλέξει (Πασιαρδής, 1996: 16· Stufflebeam, 2003: 290-292· Scriven, 2003:16).

Επίσης, μια άλλη προσέγγιση της διαδικασίας αξιολόγησης είναι μέσω των κριτηρίων, όπως αυτά έχουν θεσπιστεί από την Επιτροπή Αξιολόγησης Κριτηρίων για την Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η Επιτροπή αυτή, από το 1980 ως το 1998, έχει θεσπίσει 30 κριτήρια τα όποια θεωρούνται ως τα πιο σημαντικά σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Τα 30 αυτά κριτήρια έχουν ομαδοποιηθεί γύρω από 4 άξονες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας αφορά στη χρησιμότητα της αξιολόγησης, ο δεύτερος στη δυνατότητα εφαρμογής της, ο τρίτος συσχετίζεται με την κυριότητά της, τέλος ο τέταρτος με τη διεξοδική περιγραφή της. Αναλυτικότερα:

1. Η χρησιμότητα της αξιολόγησης αναφέρεται κυρίως τρόπο εφαρμογής των αποτελεσμάτων της έκθεσης αξιολόγησης με στόχο τη διαπίστωση των αδυναμιών του ιδρύματος και πιθανούς τρόπους μείωσης ή εξάλειψής τους.

2. Η δυνατότητα εφαρμογής του σχεδίου αξιολόγησης είναι σημαντική παράμετρος, καθώς εστιάζεται στη δυνατότητα της μετατροπής της θεωρίας σε πράξη.

3. Επίσης, συνάπτεται συμβόλαιο κυριότητας μεταξύ του ιδρύματος και των αξιολογητών στο οποίο αναφέρονται οι εκατέρωθεν υποχρεώσεις και δικαιώματα.

4. Τα στάδια και η διαδικασία αξιολόγησης περιγράφονται διεξοδικά και με ακρίβεια. Έτσι, δίνεται ταυτόχρονα η δυνατότητα για τη μετά-αξιολόγηση. Επίσης, η τελική έκθεση παρουσιάζει τις αδυναμίες και τους περιορισμούς που αντιμετώπισε η ίδια έκθεση αξιολόγησης.

Η Επιτροπή Αξιολόγησης Κριτηρίων για την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μετά τη θέσπιση των κριτηρίων αξιολόγησης συνόψισε σε πέντε βήματα την εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα: α) γνώση των κριτηρίων της Επιτροπής Αξιολόγησης Κριτηρίων για την Εκπαιδευτική αξιολόγηση, β) διευκρίνιση του σκοπού του προγράμματος της αξιολόγησης, γ) διευκρίνιση του πλαισίου εφαρμογής του προγράμματος αξιολόγησης, δ) εφαρμογή κάθε άξονα στον αντίστοιχο σκοπό και πλαίσιο, ε) καθορισμός του τρόπου χειρισμού των αποτελεσμάτων (Stufflebeam, 2003: 281-282).

Τέλος, κρίνεται σημαντική η διευκρίνιση των ακόλουθων όρων, οι οποίοι απαντώνται συχνά στο αντικείμενο της αξιολόγησης: εξωτερική αξιολόγηση, εσωτερική αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση και μετά-αξιολόγηση. Αναλυτικότερα, με τον όρο εξωτερική αξιολόγηση νοείται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από άτομο ή άτομα τα οποία δεν υπάγονται στον υπό αξιολόγηση ίδρυμα ή οργανισμό. Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από μέλος ή μέλη του υπό αξιολόγηση οργανισμού ή ιδρύματος ονομάζεται εσωτερική αξιολόγηση. Διαμορφωτική αξιολόγηση ονομάζεται η αξιολόγηση η οποία έχει σχεδιαστεί με στόχο τη βελτίωση ενός αντικειμένου, ιδιαιτέρως όταν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν έχει ολοκληρωθεί. Η μετά-αξιολόγηση θέτει ως στόχο την αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης, μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της αξιολόγησης (Stufflebeam et al. 1981: 152-155).

1.3 Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Με τον όρο "εκπαίδευση" νοείται «η οργανωμένη παιδαγωγική διαδικασία, εκ μέρους της πολιτείας ή άλλου φορέα, μέσω της οποίας παράγεται ή μεταφέρεται γνώση και αγωγή και αναπτύσσονται οι ικανότητες στα εκπαιδευόμενα νέα, κυρίως άτομα» (Σαΐτης 2002:35-36). Σύμφωνα με τους Gillis et al. (1992), η εκπαίδευση μπορεί να διακριθεί σε τρεις κύριες μορφές μάθησης, α) στην τυπική εκπαίδευση (formal education), β) στη μη τυπική (non formal education) και γ) στην άτυπη ή ανεπίσημη εκπαίδευση (informal education). Αναλυτικότερα, η τυπική εκπαίδευση σχετίζεται με τα δημοσία και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Η μη τυπική εκπαίδευση αφορά στη μάθηση, η οποία πραγματοποιείται οργανωμένα σε χώρους μη σχολικούς (φροντιστήρια). Τέλος, η άτυπη ή ανεπίσημη εκπαίδευση είναι εκείνη που πραγματοποιείται εκτός του εκπαιδευτικού οργανισμού ή κάποιου οργανωμένου προγράμματος μάθησης (Σαΐτης 2002:35-36).

Ο Meigniez (1977) θεωρεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση «είναι ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει, εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Αναφέρεται στις μεθόδους, σε εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Κασσωτάκης, 1980:22). Κατά τον Δημητρόπουλο (1999) «εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια, ή αποτελέσματα εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 1999:30). Οι Sanders et Davidson (2002) αναφορικά με τον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισάγουν την έννοια της ποιότητας. Συγκεκριμένα, «ως εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να οριστεί η συστηματική εξέταση της ποιότητας του σχολείου και πόσο ολοκληρωμένα υπηρετεί τις ανάγκες της κοινότητας (Sanders et Davidson, 2003:807).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ανέκαθεν στόχευε στις επιτεύξεις των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποκτά πιο καθολικό χαρακτήρα (Kellagan et al.2003:876· Clarke et Madaus, 2002:485). Κατά αυτόν τον τρόπο, στην αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας εντάσσονται τα εξής:

1. Σχολικό πλαίσιο
2. Σχολικός σχεδιασμός
3. Υπηρεσίες του σχολείου
4. Μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών

Συγκεκριμένα, παράγοντες του σχολικού πλαισίου είναι το σχολικό κλίμα, τα προσόντα του προσωπικού, η ανάμειξη των γονέων και η ασφάλεια του σχολείου. Ο σχολικός σχεδιασμός αφορά στη γενικότερη οργάνωση και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Οι υπηρεσίες του σχολείου συσχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών, τη χρηματοδότηση του σχολείου, την υπηρεσία τροφοδοσίας (κυλικείο), την υπηρεσία μεταφορών των μαθητών, τις εκτός σχολείου δραστηριότητες, τα αρχεία του σχολείου, τη διδασκαλία και τα συμβουλευτικά προγράμματα. Τέλος, ως μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών νοούνται αφενός η ανάπτυξη: γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, φυσική, αισθητική και ηθική, και αφετέρου η επαγγελματική εξέλιξη (Sanders et Davidson, 2003:816). Κύριος στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση όλων δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stufflebeam, 2003:775· Valimaa et Mollis, 2004:68· Ρηγάτου, 2002:26).

Επίσης, σύμφωνα με τον Dill (1996), η διαδικασία της αξιολόγησης αποσκοπεί στην εξέταση ύπαρξης ποιοτικών κριτηρίων σε ένα ίδρυμα ή ένα πρόγραμμα και κατά συνέπεια, πιστοποιεί στο κοινό ένα ελάχιστο επίπεδο εκπαίδευσης. Συνήθως, γίνεται σύγκριση με προκαθορισμένα κριτήρια, τα αποτελέσματα των οποίων δημοσιεύονται. Η δημοσίευση επιβάλλεται προκειμένου να εκπληρώσει το ρόλο της πιστοποίησης (Amaral, 1998).

Στο Νόμο 2525/1997, άρθρο 8 αναφέρεται ο ορισμός σχετικά με την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (Σαΐτης, 2002:264).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει πληθώρα δραστηριοτήτων, πραγματοποιείται σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος από την αξιολόγηση φοιτητών ως την αξιολόγηση όλης της πανεπιστημιακής κοινότητας (Kellagan et al. 2003:1). Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμε-

ρικής ο όρος ‘εκπαιδευτική αξιολόγηση’ σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται στην απόδοση αξίας σε μια σειρά κριτηρίων, όπως: η αξιολόγηση της διαδικασίας εισαγωγής των φοιτητών, οι επιτεύξεις των φοιτητών, η αξιολόγηση των διδασκόντων, η έρευνα που πραγματοποιείται, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, καθώς και η διαχείριση των οικονομικών κ.α.(Sadler, 2005:3).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο της Αγγλίας, το περιοδικό “Times Higher Education Supplement” από το 1992 αξιολογεί τα πανεπιστήμια και δημοσιεύει λίστες ιεράρχησης. Τα δεδομένα αυτά συλλέγονται και αξιολογούνται από τη Στατιστική Υπηρεσία για την Ανώτατη Εκπαίδευση (Higher Education Statistics Association). Για την αξιολόγηση και την ιεράρχηση των πανεπιστημίων χρησιμοποιούνται εννιά δείκτες, συγκεκριμένα:

1. Διδασκαλία – Για κάθε πανεπιστημιακό τμήμα εξάγεται ένας μέσος όρος σχετικά με την απόδοση των διδασκόντων στην αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Teacher Quality Assessment). Μέγιστο πιθανό σκορ είναι το 24.

2.Έρευνα- Για κάθε τμήμα ενός πανεπιστημίου εξάγεται ένας μέσος όρος που εκφράζει την απόδοση των διδασκόντων ως προς της ερευνητικής τους εργασίας (Research Assessment Exercise).

3.Κριτήρια εισαγωγής – Οι ελάχιστοι βαθμοί αποδοχής των πρωτοετών φοιτητών ηλικίας κάτω των 21. Μέγιστο πιθανό σκορ για το πανεπιστήμιο είναι το 30.

4.Αναλογία φοιτητών και διδασκόντων- Εξάγεται ο μέσος όρος της αναλογίας των διδασκόντων προς τους φοιτητές πλήρους φοίτησης.

5.Δαπάνες για τη βιβλιοθήκη και τους υπολογιστές - Πραγματοποιείται η αντιστοιχία των μέσων δαπανών για υπολογιστές και βιβλιοθήκη ως προς φοιτητή πλήρους φοίτησης.

6.Δαπάνες για τις δραστηριότητες (Facilities) - Πραγματοποιείται η αντιστοιχία των μέσων δαπανών για διάφορες ως προς κάθε φοιτητή πλήρους φοίτησης.

7.Ποσοστό υψηλών πτυχίων- Ποσοστό των πτυχιούχων οι οποίοι επιτυγχάνουν ανώτατους βαθμούς κατά τη κτήση πτυχίου.

8.Προσανατολισμός των αποφοίτων- Ποσοστό των αποφοίτων οι οποίοι συνεχίζουν μεταπτυχιακές σπουδές ή αποκτούν υψηλές θέσεις εργασίας.

9.Ρυθμός ολοκλήρωσης των σπουδών – Σύγκριση του ελάχιστου χρόνου κτήσης πτυχίου με τον πραγματικό χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών από τους φοιτητές (Guarino et al. 2005:149-150).

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική και εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς, οι οποίοι μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις ακόλουθες θεματικές: α) παιδαγωγικούς, με πιο ουσιαστικό την ανατροφοδότηση της διαδικασίας της μάθησης και τη συμβολή στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) διοικητικούς, δίνεται η δυνατότητα στη συνεχή βελτίωση των ιδρυμάτων μέσα από την αξιολόγηση τους, γ) κοινωνικούς, ενημερώνονται οι ενδιαφερόμενοι φορείς σχετικά με το επίπεδο της παρεχόμενης μάθησης (Αθανασίου, 2000:14-15).

1.4 Ποιότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία. Αυτό οφείλεται κυρίως στην αδυναμία σύγκλισης των απόψεων των πολλαπλών αποδεκτών –οι οποίοι είναι και οι συντελεστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (φοιτητές, ακαδημαϊκοί, εργαζόμενοι, κυβερνητικά σώματα και αξιωματούχοι)- αναφορικά με το σκοπό, καθώς και την πιστοποίηση της επίτευξης του βαθμού ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Eliophotou-Menon, 2003: 39).

Συγκεκριμένα στο Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (1996) σχετικά με την ποιότητα αναφέρεται «ποιότητα είναι μια έννοια η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως. Δεν είναι δυνατό να γίνει αναφορά σε μια συγκεκριμένη ποιότητα. Πρέπει να γίνεται λόγος για ποιότητες ή για διάφορες πτυχές της ποιότητας. Συνεπώς, μια ομάδα ομότιμων εξωτερικών αξιολογητών της ποιότητας ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να αναζητήσει τις απαιτήσεις των διαφόρων συντελεστών της εκπαίδευσης: τους σπουδαστές, τον ακαδημαϊκό κόσμο, τους εργοδότες, την κυβέρνηση και την ευρύτερη κοινωνία» (Ρηγάτου, 2002:238).

Το στοιχείο αυτό, η αδυναμία της οριοθέτησης της έννοιας της ποιότητας γίνεται ακόμα πιο αντιληπτή από τους συντάκτες του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (2003), οι οποίοι στο περιεχόμενο της «ποιότητας» αναφέρουν ότι προσδιορίζεται διαφορετικά στην εκάστοτε συγκυρία: η «ποιότητα» σε μια ευρωπαϊκή προοπτική δεν μπορεί να κηρύσσεται δια νόμου ή από τις αρχές. Υπάρχει μόνο εάν αναγνωρίζεται η ύπαρξη της από τους άλλους ενδιαφερόμενους (χρήστες, εργοδότες, άλλα ιδρύματα, άλλες χώρες). Κατά συνέπεια, μια προσέγγιση της έννοιας της ποιότητας είναι αυτό που αποφασίζει κάθε στιγμή η αγορά (Θεοτοκάς, 2003:19).

Σύμφωνα με τον Jowett (2005) τα προγράμματα πιστοποίησης της ποιότητας (Quality assurance) δημιουργήθηκαν από το πολιτικό περιβάλλον της δεκαετίας του 1980, κατά το οποίο ο δημόσιος τομέας όφειλε την παρουσίαση στοιχείων αποτελεσματικότητας (Jowett, 2005: 73-74).

Βέβαια, η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί εύρημα των τελευταίων μόνο δεκαετιών. Τα πανεπιστήμια και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σχεδόν ανέκαθεν διέθεταν μηχανισμούς με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας κυρίως για το ανθρώπινο δυναμικό. Ως κυριότεροι μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται η αξιολόγηση των ερευνητικών δημοσιεύσεων στην εξέλιξη των διδασκόντων, καθώς και η αξιολόγηση των φοιτητών για την κτήση πτυχίου. Οι μηχανισμοί αυτοί, όμως, από πολλούς ερευνητές χαρακτηρίζονται παραδοσιακού τύπου, καθώς νέες δυνάμεις κυρίως εκτός του πανεπιστημιακού χώρου οδήγησαν στην οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, του τρόπου με τον οποίο μπορεί να κατακτηθεί καθώς και τον τρόπο πιστοποίησης της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης. Οι δυνάμεις αυτές προέρχονται άλλοτε από τις διάφορες κυβερνήσεις οι οποίες ακολουθώντας τις διεθνείς διακηρύξεις θεσπίζουν κρατικούς φορείς αξιολόγησης και άλλοτε είναι τα ίδια τα πανεπιστήμια, που αναζητούν επιπρόσθετες επιχορηγήσεις, λόγω της μείωσης των κρατικών κονδυλίων (Brennan and Shah, 2000:2).

Στην Ευρώπη, παρόλες τις ενστάσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν στην προσπάθεια δημιουργίας ενός κοινού ορισμού της ποιότητας, η διακήρυξη της Σορβόνης στο άρθρο 11 χαρακτηριστικά αναφέρει:

α) «Η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία οφείλει να περιλαμβάνει όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητες: τη διδα-

σκαλία και τα ακαδημαϊκά προγράμματα, τις έρευνες και τις μελέτες, το προσωπικό, τους φοιτητές, τα κτίρια, τα διδακτικά μέσα τον εξοπλισμό, τις υπηρεσίες προς την κοινότητα και τα ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Η εσωτερική αξιολόγηση αλλά και η αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς, η οποία διεξάγεται ανοιχτά από ανεξάρτητους ειδικούς με διεθνή πείρα-αν είναι δυνατόν- είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας. Πρέπει να συσταθούν ανεξάρτητα εθνικά σώματα και να καθοριστούν συγκριτικά επίπεδα ποιότητας, αναγνωρισμένα σε διεθνές επίπεδο. Πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή σε ιδρυματικά πλαίσια, εθνικά και περιφερειακά ούτως ώστε να ληφθεί υπόψη η διαφορετικότητα και να αποφευχθεί η ομοιομορφία. Οι άμεσα επηρεαζόμενοι πρέπει να αποτελούν οργανικό μέρος στην ιδρυματική διαδικασία της αξιολόγησης».

β) «Η ποιότητα απαιτεί, επίσης, όπως η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει διεθνικό χαρακτήρα: ανταλλαγή γνώσης, συνεταιρική δικτύωση, κινητικότητα καθηγητών και φοιτητών και διεθνή ερευνητικά προγράμματα, με κατάλληλη αναγνώριση της σημασίας των εθνικών πολιτισμικών αξιών και συνθηκών».

γ) Για την εξασφάλιση και συντήρηση της ποιότητας σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο έχουν ιδιαίτερη σημασία ορισμένα συστατικά στοιχεία όπως η προσεκτική επιλογή προσωπικού και η συνεχής ανάπτυξη του, ιδιαίτερα με την πρόωση κατάλληλων προγραμμάτων ακαδημαϊκής ανέλιξης, περιλαμβανομένων και αυτών της μεθοδολογίας για διδασκαλία/μάθηση και της διακίνησης μεταξύ χωρών-μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του κόσμου εργασίας, καθώς και των φοιτητών εντός και μεταξύ των χωρών. Οι νέες τεχνικές πληροφορικής είναι, επίσης σημαντικό εργαλείο σε αυτήν τη διαδικασία, λόγω της επίδρασης του στην απόκτηση γνώσης και τεχνογνωσίας» (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003: 45).

Αυτή η νέα εποχή στον χώρο των πανεπιστημίων στοχεύει την ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Με τον όρο "ολική ποιότητα στην εκπαίδευση" αναφέρεται η εκπλήρωση και η υπέρβαση των προσδοκιών των αναγκών του εκπαιδευομένου και η πίστη για συνεχή βελτίωση. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση στοχεύει στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του φοιτητή. Συγκεκριμένα, ως ανάγκες νοούνται μια σειρά από κριτήρια: επαρκή κάλυψη της ύλης, επικοινωνία του διδάσκοντα με το φοιτητή, δημιουργία κινήτρων, γνώση του αντικειμένου, πρόσβαση σε βιβλιο-

θήκες και ηλεκτρονικά μέσα, κτιριακές εγκαταστάσεις, εργαστηριακή υποδομή κ.α. (Ζαβλανός, 2003: 28,355-358).

Επίσης, ο Woodhouse (1996) αναφέρει ότι χωρίς να υπάρχει εμφανή αιτιολογική σχέση μεταξύ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εθνικής ανάπτυξης ο Οργανισμός Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας Ο.Ο.Σ.Α (OECD) προτείνει την αύξηση εισαγωγής του πληθυσμού στην ανώτατη εκπαίδευση ως σημαντικής παραμέτρου για την παγκόσμια ανταγωνιστικότητα. Ωστόσο, οι κυβερνήσεις θεωρούν ότι η αύξηση αυτή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει προκαλέσει τη μείωση της ποιότητας των πανεπιστημίων στοιχείο που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την οικονομία. Ταυτόχρονα, στο διάστημα της επέκτασης των πανεπιστημίων η χρηματοδότηση των πανεπιστημίων από το κράτος έχει μειωθεί αισθητά. Συγκεκριμένα για τη Μεγάλη Βρετανία η χρηματοδότηση ανά φοιτητή έχει μειωθεί κατά 30% από 1991 ως το 1996 (Jowett, 2005: 73-74).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, διάφοροι μελετητές των ανώτατων ιδρυμάτων υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα συμβάλλει θετικά στη λειτουργία των ανώτατων ιδρυμάτων με διττό τρόπο. Αρχικά, η διαπίστωση της προσφερόμενης ποιότητας των πανεπιστημίων θα συμβάλλει στη βελτίωσή της και θα δοθούν επιπρόσθετες ευκαιρίες οικονομικής ενίσχυσης των πανεπιστημίων.

1.5 Αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τα τελευταία 20 χρόνια, το πανεπιστήμιο έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές συγκριτικά με το παρελθόν. Η παγκοσμιοποίηση, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, και η υιοθέτηση πελατοκεντρικής πολιτικής για τους φοιτητές, από διάφορα πανεπιστήμια του κόσμου, αύξησε σημαντικά το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Dill, 2000: 187).

Πιο αναλυτικά, η παγκοσμιοποίηση αύξησε τον ανταγωνισμό των πανεπιστημίων σε πολλά επίπεδα: έρευνα, διδασκαλία, οργάνωση και διοίκηση, κτιριακές υποδομές κ.α, ενώ η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση οδήγησε σε σύγκλιση ανάμεσα στα κράτη-μέλη. Η υιοθέτηση πελατοκεντρικής πολιτικής και η αύξηση των φοιτητών με την ταυτόχρονη μείωση των κονδυλίων, οδήγησε τα πανεπιστήμια στην αναζήτηση και

άλλων πηγών χρηματοδότησης εκτός των κρατικών επιχορηγήσεων. Αυτή η αποκρατικοποίηση του πανεπιστημίου δημιούργησε ένα πιο ιδιωτικό χαρακτήρα των πανεπιστημίων, καθιστώντας επίκαιρο το θέμα της αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Η αξιολόγηση αυτή, πραγματοποιείται σε όλα τα επίπεδα του ιδρύματος, όπως στην έρευνα, στην οργάνωση, στη διοίκηση, στη διδασκαλία, στις κτιριακές υποδομές κ.ά., και αυτό γιατί αποτελεί μέσο διασφάλισης της ποιότητας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο, όπως στην Αυστραλία, τη Μεγάλη Βρετανία και αλλού, προσλαμβάνουν ειδικευμένους διοικητικούς συμβούλους με πολυετή πείρα, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στη νέα εποχή (Knight & Trowler 2001: 30-32).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής αναφορικά με την ποιοτική κατάταξη των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κύρια κριτήρια αξιολόγησης αξιοποιούνται οι ακόλουθοι τρεις άξονες: επιτεύξεις των φοιτητών, επιτεύξεις των διδασκόντων και η κατανομή των πόρων με την οικονομική ανάπτυξη που επιτυγχάνει το ίδρυμα. Ως επιτεύξεις των φοιτητών νοούνται οι βαθμοί εισαγωγής των φοιτητών, καθώς και οι επαγγελματικές επιτυχίες των αποφοίτων των σχολών. Ως επιτεύξεις των διδασκόντων θεωρούνται η ποσότητα των ερευνών που διεξάγουν οι διδάσκοντες, οι διεθνείς αναφορές (citation) των εργασιών τους, όπως επίσης βραβεία ή άλλες διακρίσεις. Τέλος, ως κατανομή πόρων και οικονομική ανάπτυξη νοείται η οικονομική διαχείριση του πανεπιστημίου (Clark, 2002:444).

Σύμφωνα με την παγκόσμια διάσκεψη για την ανώτατη εκπαίδευση που οργάνωσε από την Unesco τον Οκτώβριο του 1998, σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται: «Η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που αναφέρεται στη διδασκαλία, στα προγράμματα, στην έρευνα, στο προσωπικό, στους φοιτητές και στην υλικοτεχνική υποδομή. Και πρέπει, ακόμη, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να δεσμευτούν για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση τους, με βάση τις εθνικές ή περιφερειακές ιδιαιτερότητες, έτσι ώστε να διαφυλαχτεί η κάθε είδους διαφορετικότητα» (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003:20). Κατά συνέπεια, κύριο μέσο πιστοποίησης του βαθμού επίτευξης των κριτηρίων αυτών και διασφάλισης ενός ελάχιστου επιπέδου ποιότητας είναι η αξιολόγηση.

Οι Vught και Westeheijden (1993), θεωρούν ότι ένα γενικό μοντέλο αξιολόγησης θα πρέπει να περιέχει τα ακόλουθα στοιχεία: 1. ένα εθνικό σώμα αξιολόγησης

(coordinating body), το οποίο συντονίζει και εποπτεύει τη διαδικασία, 2. ένα σώμα αυτοαξιολόγησης του ιδρύματος, το οποίο συντάσσει έκθεση αναφορικά με στατιστικά δεδομένα του πανεπιστημίου και 3. εξωτερική αξιολόγηση από συναδέλφους. Βέβαια, η αξιολόγηση ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος μπορεί να αφορά όλο το ίδρυμα, αλλά και μεμονωμένα ένα τμήμα, τις υποδομές του πανεπιστημίου, τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας, την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων, την έρευνα, ανάλογα πάντα με το εκάστοτε αντικείμενο της αξιολόγησης (Brennan & Shah 2000:91-92).

1.6 Μάθηση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο μαθητευόμενος αποκτά –με δική του δραστηριότητα- γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, γενικά εμπειρίες, με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφορά του, την ανάπτυξη της προσωπικότητας του και την αντιμετώπιση με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του. Επίσης, η μάθηση είναι διαδικασία που αφορά τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητευόμενο, και θεωρείται επιτυχής όταν και ο δεύτερος συμμετέχει ενεργά σε αυτήν (Πυργιωτάκης, 1999: 60-61).

Εύλογα διερωτάται κανείς την ύπαρξη αντίστοιχου ορισμού της μάθησης αποκλειστικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται μια τάση από την πλειονότητα των διδασκόντων, οι οποίοι ορίζουν τη μάθηση ως την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (Chalmers and Fuller, 1996:3-4). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, «η μάθηση είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων που δημιουργούνται από το συντονισμό επιμέρους νοερών παραγωγών σε ιεραρχικά συστήματα. Το άτομο για να αποκτήσει υψηλά επίπεδα επιδεξιότητας σε ένα τομέα γνώσης, θα πρέπει να συσσωρεύσει και να αυτοματοποιήσει πολλές επιμέρους δεξιότητες σε ενιαία σύνολα, ώστε να μπορεί να στρέψει την προσοχή του σε ανώτερες στρατηγικές εκτελεστικού ελέγχου (μεταγνωστικές στρατηγικές) και κατανόησης» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997:251-252).

Ο Aulich (1990) αναφέρει ότι οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ικανοί στη διαχείριση ποικίλων προβληματικών καταστάσεων, την

ανάλυση και τη συλλογή δεδομένων, τη σύνθεση και την κριτική σκέψη. Το πανεπιστήμιο του Edith Cowan της Δυτικής Αυστραλίας (1994) προσθέτει στις παραπάνω δεξιότητες την ικανότητα των φοιτητών στη συνεργασία και την επιθυμία για συνεχή πνευματική εξέλιξη. Επίσης, ο Ramsden (1992) σημειώνει ότι κατά τους διδάσκοντες στην Αυστραλία και τον Καναδά οι φοιτητές θα πρέπει να είναι ικανοί στην κατανόηση αρχών, γενικευμένων θεωριών και την ενοποίηση θεωρίας με πράξης (Chalmers and Fuller, 1996:3-4).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ως μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να οριστεί η ικανότητα των φοιτητών στη διαχείριση ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων. Βέβαια, στη μάθηση των φοιτητών εμπλέκονται ενεργά και οι διδάσκοντες όπου η σχέση των δύο αυτών παραγόντων συνθέτουν τη διδασκαλία.

Διδασκαλία είναι οι ενέργειες και οι χειρισμοί στους οποίους προβαίνει ο εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τον μαθητευόμενο στην οικειοποίηση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Πυργιωτάκης, 1999: 61). Επίσης, ο Smith (1960), σημειώνει ότι διδασκαλία είναι ένα σύστημα ενεργειών που αποσκοπούν στο να προκαλέσουν μάθηση. Ακόμα, ο Gagne (1975) αναφέρει ότι διδασκαλία είναι το σύνολο των ενεργειών του διδάσκοντος για να προκαλέσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση. Ο ορισμός αυτό τονίζει μια πιο ενεργητική μορφή μάθησης καθώς ο "μαθητευόμενος" δεν παραμένει σε παθητική στάση αλλά είναι σε θέση να παράγει και ίδιος μάθηση. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι διδασκαλία είναι συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, η οποία στοχεύει στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων που αφορούν άμεσα τα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία και έμμεσα ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκουν (Κασσωτάκης και Φλουρής, 1981:28,29,31)

Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο Ramsden (1992) ορίζει τη διδασκαλία ως εξής «σκοπός της διδασκαλίας είναι απλός: είναι να καθιστά εφικτή τη γνώση στους φοιτητές». Ωστόσο, διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύουν μέσω της διδασκαλίας τους, όχι απλώς την κατάκτηση των γνώσεων, αλλά πολύ περισσότερο την επίτευξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων όπως "κριτική αποτίμηση των επιχειρημάτων" ή "γνώση των ορίων της θεωρίας σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή" κ.α. (Laurillard, 2003:11-12). Υπάρχει η πεποίθηση ότι η επίτευξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων των φοιτητών και η γενικότερη βελτίωση της διδασκαλίας θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πιο ανταγωνιστικού ιδρύματος προσελκύν-

ντας ταυτόχρονα μεγαλύτερο και ικανότερο ως προς την ποιότητα του αριθμού φοιτητών (Knight & Trowler 2001: 27-30).

1.7 Αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες σε όλο τον κόσμο έχει παρατηρηθεί έντονη αύξηση τόσο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων όσο και των φοιτητών. Ενδεικτικά αναφέρονται η περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας και της Αυστραλίας. Συγκεκριμένα το 1961 στη Μεγάλη Βρετανία υπήρχαν 28 Πανεπιστήμια και 114000 φοιτητές, ενώ το 2000, τα πανεπιστήμια υπερβαίνουν τα 100 και οι φοιτητές αντιστοίχως είναι περίπου 1,6 εκατομμύρια. Στην Αυστραλία το 1961 υπήρχαν 57000 φοιτητές και 10 πανεπιστήμια ενώ το 2000 τα πανεπιστήμια είναι 36 και οι φοιτητές αγγίζουν περίπου τους 695,000 (Robertson, 2002: 278). Ως συνέπεια αυτού, ο Biggs (1999) αναφέρει ότι η αύξηση των φοιτητών στα πανεπιστήμια επέβαλε συνθήκες διδασκαλίας σε πολυάριθμους αλλά και με έντονη γνωστική ανομοιογένεια φοιτητές. Λόγω αυτού, είναι ιδιαίτερα δύσκολη η καθιέρωση ενός κοινού και αποδεκτού επιπέδου μάθησης (standard of learning), η οποία να περικλείει τις γνωστικές ικανότητες της πλειονότητας των φοιτητών. Ταυτόχρονα, η παραδοσιακή διδασκαλία-κυρίως διαλέξεις- δε συνεπάγεται τα μαθησιακά αποτελέσματα του παρελθόντος (Biggs, 1999:1-2).

Μέσα σε αυτό το πνεύμα, γίνεται πιο επίκαιρη από ποτέ η συζήτηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς και ο τρόπος επίτευξης της. Η αποτελεσματική διδασκαλία ορίζεται ως η οργάνωση της διδασκαλίας με σκοπό την ενίσχυση των φοιτητών στην γνωστική κατανόηση των διδακτικών στόχων (Biggs, 1999:54). Σύμφωνα με τους Martens και Prosser (1998), η επίτευξη της γνωστικής κατανόησης των διδακτικών στόχων αποτελεί ένδειξη "υψηλής ποιότητας της διδασκαλίας" η οποία ορίζεται ως "βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου" (Martens & Prosser, 1998: 549). Κύριο αίτιο της υψηλής ποιότητας της διδασκαλίας αποτελεί η αποτελεσματική διδασκαλία και συνεπώς ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δε θεωρείται τόσο ένδειξη χαρακτηριστικού διδάσκοντος όσο αποτέλεσμα επίμονης εργασίας. Έρευνες επιτελούνται με στόχο τη διευκρίνιση των κριτηρίων που οδηγούν διδάσκοντες στην αποτελεσματική

διδασκαλία. Ενδεικτικά γίνεται αναφορά των ακόλουθων ερευνητών: Saroyan et Snell 1997· Newble et Cannon 1997· Li-Ping Tang 1997· Sheehan, Duprey et Tara 1999· Thomas et Harris 2000· Cerrito 2000. Άξονες που παρουσιάζονται με μεγαλύτερη συχνότητα ως κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι:

1. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας
2. Η επικοινωνιακή ικανότητα του διδάσκοντα
3. Η διαδικασία αξιολόγησης των φοιτητών
4. Η χρήση εποπτικών μέσων που υιοθετεί ο διδάσκων
5. Η παρουσίαση της διδασκαλίας από το διδάσκοντα
6. Η υποστήριξη που δέχονται οι φοιτητές από το διδάσκοντα
7. Η δημιουργία κινήτρων για μάθηση από το διδάσκοντα
8. Η επίτευξη μάθησης των φοιτητών μέσω των δραστηριοτήτων του διδάσκοντα

Αντιστοίχως, έρευνες που έχουν εστιασθεί στις απόψεις των φοιτητών, τονίζουν ως κύρια κριτήρια αναποτελεσματικής διδασκαλίας τα ακόλουθα κριτήρια:

▶ Τη χαμηλή ποιότητα στη διαδικασία αξιολόγησης των φοιτητών (ιδιαίτερα χαμηλή ποιότητα και ποσότητα στην ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας)

▶ Την αναποτελεσματική και με έλλειψη ενθουσιασμού παρουσίαση διδασκαλίας, έμφαση στο μονόλογο και όχι στο διάλογο με τους φοιτητές

▶ Την αποτυχία επίτευξης ενεργητικής και αυτόνομης μάθησης

▶ Τους ασαφείς μαθησιακούς σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας

▶ Την έλλειψη του συναισθήματος της συναδελφικότητας των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης (Robertson, 2002:278)

Τα δεδομένα για την αναζήτηση της έννοιας της αποτελεσματικής διδασκαλίας μπορούν να αντληθούν μέσω διάφορων πηγών, πιο αναλυτικά:

1. Φοιτητές
2. Συνάδελφοι διδάσκοντες
3. Αυτοαξιολόγηση
4. Διοίκηση (Palmer A.et Collins R, 2006:195).

Ωστόσο, συνηθέστερη μέθοδος εξακρίβωσης του επιπέδου της παρεχόμενης μάθησης και πιστοποίησης του επιπέδου ποιότητα της διδασκαλίας είναι μέσω της αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές (Knight & Trowler 2001: 27-30).

1.8 Αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας, αποτελεί μια πτυχή της αξιολόγησης του πανεπιστημίου, η οποία τονίζεται περισσότερο σε σχέση με το παρελθόν, με κύριο σκοπό τη συνεχή βελτίωση της (Leckey et Neville 2001· Ζαβλανός, 2003· Yao, Yuankun, Weissinger, Ellen, Marilyn Grady, 2003· Schmelkin-Pedhazur et al., 1997· Nasser & Fresko, 2002). Έτσι, σε αντίθεση με το παρελθόν που το ενδιαφέρον εστιαζόταν σχεδόν αποκλειστικά στο επίπεδο γνώσεων του διδάσκοντα, τώρα, αυτό το οποίο τονίζεται ιδιαίτερα, είναι η μεθοδολογία της διδασκαλίας. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, το πανεπιστήμιο στοχεύει στη διασφάλιση ενός υψηλού ποιοτικά επιπέδου διδασκαλίας, μέσω της αξιολόγησης της (Knight & Trowler 2001: 27-30).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας επιτυγχάνεται με τη χρήση διάφορων τεχνικών όπως: αυτό- αξιολόγηση της διδασκαλίας, μαγνητοσκόπηση της διδασκαλίας, εξωτερικοί παρατηρητές (peer observation), αξιοποίηση των δεδομένων από τις εξετάσεις των φοιτητών, καθώς και πληροφορίες, οι οποίες εξάγονται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους φοιτητές. Σύμφωνα με τον Fink (1995) η καλύτερη τεχνική ανατροφοδότησης της διδασκαλίας είναι η αξιοποίηση πληροφοριών από τους φοιτητές με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στο τέλος του εξαμήνου, κατά την οποία αξιολογείται συνολικά η μαθησιακή διαδικασία και λόγω της ανωνυμίας επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αξιοπιστία των δεδομένων (Love S.& Scoble R. 2006:130-131).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους φοιτητές είναι μια τακτική η οποία εφαρμόζεται σχεδόν σε παγκόσμια κλίμακα. Η πλειονότητα των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαθέτουν ανεξάρτητους διοικητικούς μηχανισμούς, οι οποίοι επιβλέπουν όλη τη διαδικασία αξιολόγησης, από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους φοιτητές, μέχρι την ανάλυση των δεδομένων και την σύνταξη της τελικής έκθεσης. Η τελευταία αυτή έκθεση μπορεί να αξιοποιηθεί και από τους διδάσκοντες ως μέσο βελ-

βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης από αυτούς διδασκαλίας, αλλά και από τη διοίκηση. Από πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνεται σημειώνουν ότι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης μάθησης (Marsh, 1987· Ramsden 1991· Seldin, 1993· Stringer & Finlay, 1993).

Σύμφωνα με τους Marsh και Dunkin (1992), οι βασικοί λόγοι αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους τέσσερις:

1. Η διαγνωστική ανατροφοδότηση των διδασκόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.
2. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της ποιότητας της διδασκαλίας από τη διοίκηση του πανεπιστημίου.
3. Η πληροφόρηση των φοιτητών σχετικά με την επιλογή των μαθημάτων και των διδασκόντων τους.
4. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της διδασκαλίας για ερευνητικούς σκοπούς.

Ωστόσο, μόνο ο πρώτος λόγος αποτελεί κοινή πολιτική όλων σχεδόν των πανεπιστημίων, ενώ οι άλλοι τρεις εξαρτώνται από την εκάστοτε πολιτική του πανεπιστημίου (Richardson J. T. E. 2005:387).

Βέβαια, σειρά μελετών τονίζουν ότι η αποκλειστική αξιοποίηση δεδομένων από τους φοιτητές δεν οδηγούν αυτόματα στη βελτίωση του επιπέδου μάθησης (Barham & Prosser, 1985· Murray, 1997· Saroyan & Amundsen, 2001· Rotem & Glasman, 1979· Stevens, 1987· Centra, 1993). Σύμφωνα με τον Centra (1993) η ύπαρξη της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας προϋποθέτει 4 παραμέτρους:

1. Η πρόσληψη νέων πληροφοριών
2. Η εκτίμηση της νέας πληροφορίας
3. Η γνώση του τρόπου δημιουργίας της αλλαγής.
4. Η ύπαρξη κινήτρου δημιουργίας της αλλαγής (Nasser et Fresco, 2006:2)

Επίσης, άλλες μελέτες δείχνουν ότι θέματα τα οποία συσχετίζονται με τη διαδικασία της αξιολόγησης (χαρακτηριστικά των διδασκόντων, της διδασκαλίας) είναι πιθανό να οδηγήσουν στην αλλοίωση των αποτελεσμάτων (Husbands & Fosh, 1993·

Hall & Fitzgerald, 1995· Wachtel,1998). Οι Saroyan and Amundsen (2001) για την αποφυγή τέτοιων προβλημάτων τονίζουν τη χρήση διαφόρων μεθόδων και πηγών (Ellery K. 2006: 135-136).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ

2.1 Εισαγωγή

Στις 24 Μαρτίου του 2000, ο πρόεδρος της Ένωσης των Πανεπιστημίων στην Ευρώπη (European University Association) Froment E. συμμετείχε στη συνάντηση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Ευρώπης. Σκοπός της συνάντησης αυτής ήταν η σχεδίαση και θεμελίωση μιας ισχυρής Ευρώπης. Στόχος της ισχυρής Ευρώπης αποτελεί η οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες εργασιακές ευκαιρίες και κοινωνική συνοχή. Ως βάση της ισχυρής Ευρώπης θα είναι η ανταγωνιστική οικονομία, η οποία θα στηρίζεται στη γνώση και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια μορφή της (Froment, 2000:27). Κατά τον τρόπο αυτόν, τα πανεπιστήμια καλούνται να συμβάλλουν στη συνεχή παραγωγή γνώσης μέσω της έρευνας, καθώς και στη στελέχωση της αγοράς εργασίας με άρτια εκπαιδευμένους αποφοίτους (Zacharias, 2002: 301).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση όμως, βρίσκεται αντιμέτωπη με σημαντικές αλλαγές, στοιχείο που δυσχεραίνει την πραγματοποίηση των προαναφερθέντων στόχων. Συγκεκριμένα, η αύξηση των φοιτητών, καθώς και η μείωση ή διαφοροποίηση της επιχορήγησης των κρατικών κονδυλίων αποτελούν δύο από τις πιο σημαντικές αλλαγές. Συγκεκριμένα, ο Johnstone (2001) αναφέρει πως η αυστηρή χρηματοοικονομική πολιτική οδηγεί πολλές χώρες σε μείωση του προϋπολογισμού για την παιδεία, η οποία είναι πιο εμφανής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τον τρόπο αυτόν, τα κρατικά κονδύλια δεν καταμερίζονται ισόποσα προς όλα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αλλά μόνο όταν αυτά πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια επίτευξης ποιότητας σε ερευνητικούς κυρίως τομείς. Επομένως, τα κρατικά κονδύλια επιχορηγούνται ως ερευνητικά προγράμματα σε ορισμένα πανεπιστήμια. Η αδυναμία εξασφάλισης ερευνητικών προγραμμάτων οδηγεί πολλά πανεπιστήμια στην αναζήτηση διαφορετικών πηγών εσόδων. Μια τέτοια σημαντική πηγή εσόδων είναι οι φοιτητές, των οποίων ο αριθμός τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αποτελεί υποχρέωση των φοιτητών και κυρίως των οικογενειών τους η κάλυψη των δαπανών φοίτησης. Οι τελευταίες αυτές αφορούν είτε τη διαβίωση είτε τα δίδακτρα, αλλά συχνά και τα δύο. Βέβαια, σε διάφορα πανεπιστήμια δίνονται υποτροφίες σε άριστους

αλλά οικονομικά ασθενείς φοιτητές. Τέλος, άλλη πηγή εσόδων των πανεπιστημίων αποτελούν οι δωρεές προς αυτά (Chevaillier et Eicher, 2002:89).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το πανεπιστήμιο αποκτά ένα ιδιωτικού χαρακτήρα πρόσωπο καθώς τα έξοδα του πανεπιστημίου καλύπτονται και από άλλους φορείς εκτός του κράτους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η πιστοποίηση της ποιότητας του πανεπιστημίου επιτελείται μέσω της αξιολόγησης, της οποίας κύριος στόχος είναι η βελτίωση του ίδιου του πανεπιστημίου. Ωστόσο, λόγω του ιδιωτικού χαρακτήρα που έχει προσλάβει το πανεπιστήμιο η αξιολόγηση δεν αποτελεί πλέον απαίτηση μόνο του ίδιου του ιδρύματος, αλλά και άλλων κοινωνικών και κρατικών φορέων.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Farquhar (2004), αξιολογητή της E.U.A είναι πιθανό να προκύψουν κάποια προβλήματα με την εφαρμογή της αξιολόγησης. Αναλυτικότερα:

1. Συγκεκριμένα, το γνωστό ως παράλυση λόγω ανάλυσης (paralysis by analysis) φαινόμενο, κατά το οποίο η υπερβολική εμμονή αξιολόγησης, όπως λ.χ. οι συνεχείς αξιολογήσεις, τα σχέδια δράσης, οι εξωτερικοί αξιολογητές, οι διοικητικές εισηγήσεις, οι εκθέσεις προόδου, η αποτίμηση της ποιότητας από ένα εθνικό σύστημα αξιολόγησης, η αξιολόγηση από ειδικευμένο συμβουλευτικό προσωπικό, καθώς και η ίδρυση του ινστιτούτου αξιολόγησης του ίδιου του ιδρύματος, στοιχεία που ενδεχομένως μπορούν να αποπροσανατολίσουν το ίδρυμα από τον κύριο στόχο της αξιολόγησης, που είναι η βελτίωση του ιδρύματος, δεδομένου ότι στο πλαίσιο των παραπάνω δραστηριοτήτων προκύπτουν προβλήματα οικονομικού χαρακτήρα, ενώ το ίδιο το ίδρυμα δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην διεκπεραίωση των κύριων εκπαιδευτικών στόχων του (Farquhar, 2004: 3-4).

2. Μια άλλη παράμετρος η οποία δε δύναται να αγνοηθεί είναι ο κίνδυνος που ελλοχεύει από τη δημιουργία ινστιτούτων αξιολόγησης στα ίδια τα πανεπιστήμια. Συγκεκριμένα, ενδέχεται να θεωρηθεί ότι η ποιότητα και η αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι έργο αποκλειστικά των εν λόγω ινστιτούτων. Ακόμα, εγκυμονεί ο κίνδυνος εστίασης αποκλειστικά σε θέματα γραφειοκρατίας ή τυποποίησης του τρόπου μεθοδολογίας, καθώς και η έλλειψη ρεαλισμού από την τελική έκθεση (βλ.ο.π.).

2.2 Λόγοι αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων

Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους αξιολογείται ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα ομαδοποιούνται σε δύο βασικές κατηγορίες, τους διοικητικούς και τους κοινωνικούς λόγους: α) Οι διοικητικοί. Το πανεπιστήμιο θέτει ως στόχο τη γνώση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρει. Ακόμα, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση των μελών Δ.Ε.Π (δίδακτικό ερευνητικό προσωπικό) (Μπονίκος, 1998:67). Επίσης, στην Ευρώπη τα πανεπιστήμια επιχορηγούνται κυρίως από το κράτος. Η επιχορήγηση αυτή ποικίλλει ανάλογα με την πολιτική που ακολουθεί η εκάστοτε χώρα. Εντούτοις, το πανεπιστήμιο προκειμένου να καλύψει τα έξοδα που υπολείπονται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αναζητά και επιπρόσθετες πηγές χρηματοδότησης. Οι πηγές αυτές, μπορεί να είναι είτε οικονομικές εισφορές από δίδακτρα των φοιτητών, ή οικονομικές επιχορηγήσεις μέσω ερευνητικών προγραμμάτων, καθώς και κέρδη από πανεπιστημιακές εκδόσεις, επενδύσεις, και δωρεές. Έτσι, η αξιολόγηση κρίνεται επιτακτική προκειμένου να ελεγχθεί με αντικειμενικά κριτήρια η αξιοποίηση των πόρων αυτών είτε προέρχονται από κρατικές εισφορές είτε από τις επιπρόσθετες πηγές χρηματοδότησης (Sorin, 2002: 309).

β) Οι κοινωνικοί. Οι πολίτες μέσω της αξιολόγησης των πανεπιστημίων, πληροφορούνται και για την αξιοποίηση των χρημάτων τους, αλλά και τους παρέχεται η δυνατότητα επιλογής του πανεπιστημίου που επιθυμούν για τις σπουδές τους (Αθανασίου, 2000:15).

Συνοψίζοντας τα όσα έχουν αναφερθεί, κύριοι λόγοι αξιολόγησης των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι:

1. Η μεθοδική και λεπτομερής εξέταση (audit) των διαδικασιών λειτουργίας του ιδρύματος.
2. Η πιστοποίηση των προγραμμάτων σπουδών.
3. Η αποτίμηση (assess) της ποιότητας διδασκαλίας.
4. Η αποτίμηση (assess) των ερευνητικών έργων ή προτάσεων.
5. Η αποτίμηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.
6. Ο καθορισμός ή ο προσδιορισμός των ακαδημαϊκών προτύπων (standard) ή των προτύπων επάρκειας.
7. Ο έλεγχος των επιπέδων των ακαδημαϊκών προτύπων ή των προτύπων επαγγελματικής επάρκειας.
8. Η διαβεβαίωση της συμμόρφωσης με κανονισμούς ή διαδικασίες.

9. Η αξιολόγηση της διαδικασίας βελτίωσης της ποιότητας –αναγνώριση των σχεδίων βελτίωσης και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους.

10. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας στους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και των συστημάτων διοίκησης (Harvey, 2002:260).

Επομένως, οι παραπάνω στόχοι, μόνο μέσω της αξιολόγησης μπορεί να επιτευχθούν ή να κριθεί ότι χρειάζονται τροποποίησης ώστε να ευοδωθούν.

2.3 Φορείς αξιολόγησης πανεπιστημιακών ιδρυμάτων:

2.3.1 Οι τρεις κύριες κατηγορίες

Αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με το ποιος διενεργεί την αξιολόγηση, το αντικείμενο της αξιολόγησης, τη μεθοδολογία που ακολουθείται και τη συχνότητά της (Brennan & Shah 2000:92). Ωστόσο, οι φορείς αξιολόγησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, ο φορέας αξιολόγησης προέρχεται από το χώρο της ίδιας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα, οι αξιολογήσεις που πραγματοποιούν τα πανεπιστήμια αυτόνομα στα πλαίσια της εσωτερικής τους αξιολόγησης. Έτσι, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της C.R.E, η οποία δημιουργήθηκε από πρωτοβουλία των Πρυτάνεων των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων. Ο εθελοντικός χαρακτήρας αξιολόγησης της C.R.E και η απουσία κρατικού μηχανισμού ελέγχου προσδίδουν αξιοσημείωτη ανεξαρτησία στη διαδικασία αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Η δεύτερη κατηγορία φορέων αξιολόγησης των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι κρατικού χαρακτήρα και διενεργείται ήδη από το 1998 και εντεύθεν. Εδώ εντάσσεται η ευρωπαϊκή διάσταση της αξιολόγησης των πανεπιστημίων μέσα από την Ευρωπαϊκή σύγκλιση των συνθηκών της Μπολόνιας (1999), της Πράγας (2001), τη συνθήκη της Σαλαμάνκας (2001), του Βερολίνου (2003) και του Bergen (2005). Τέλος, η τρίτη κατηγορία αποτελείται από συνδυασμό δύο φορέων αξιολόγησης, δηλαδή μεταξύ ενός κρατικού ή ενός ανεξάρτητου φορέα και του υπό αξιολόγηση ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος (Harvey, 2002:245).

2.3.1.1 Πρώτη κατηγορία φορέων: Η C.R.E ως φορέας αξιολόγησης

Η συνήθης προσέγγιση της αξιολόγησης των πανεπιστημίων στην Ευρώπη, πραγματοποιείται με το σύστημα της C.R.E (Association of European Universities). Με βάση του συστήματος αυτού, υπάρχει μια εξωτερική ομάδα κριτών, ενώ η αξιολόγηση επιτελείται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά τη σύνταξη έκθεσης αυτοαξιολόγησης από το πανεπιστήμιο. Κατά τη δεύτερη φάση οι αξιολογητές επισκέπτονται το πανεπιστήμιο στοχεύοντας στη γνωριμία με το περιεχόμενο και τις λειτουργίες του πανεπιστημίου και ταυτόχρονα την καταγραφή των δεδομένων αυτών. Τέλος, στην τρίτη φάση οι αξιολογητές συντάσσουν την τελική έκθεση αξιολόγησης, την οποία και παραδίδουν στο ίδρυμα. (Amaral, 1998:190).

Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των πανεπιστημίων ιδιαίτερα βαρύτητα δίνεται στην εξωτερική αξιολόγηση. Ωστόσο, μερικοί ερευνητές όπως ο Trow (1995) αλλά και η Kristerdesen (1997) αναφέρουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση δεν προηγείται μόνο χρονικά της εξωτερικής αλλά υπερέχει της τελευταίας καθώς παρέχει πιο ουσιαστικές και πιο γόνιμες πληροφορίες. Ακόμα, η εξωτερική αξιολόγηση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δε βασιστεί πρώτα στην εσωτερική, στοιχείο που συχνά υποβιβάζεται στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης (Harvey,2002:246).

Αναλυτικότερα, η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης εστιάζεται συνήθως στα ακόλουθα θέματα: το θεσμικό πλαίσιο, τους στόχους και τις επιδιώξεις του ιδρύματος, το πρόγραμμα σπουδών, τον αριθμό των φοιτητών του ιδρύματος, το προσωπικό και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τον προϋπολογισμό, τις εξωτερικές σχέσεις του πανεπιστημίου με άλλα ιδρύματα και τέλος, ένα παράρτημα δεδομένων (με τριετή ή πενταετή εξέλιξη). Το κείμενο της αυτοαξιολόγησης απαρτίζεται από τις ακόλουθες πληροφορίες: 1) τους σπουδαστές: το συνολικό αριθμό των σπουδαστών, το ποσοστό των τελευταίων που εγκαταλείπει τις σπουδές, το χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών κατά μέσο όρο, το βαθμό επιτυχίας στην εξεύρεση απασχόλησης. 2) Το προσωπικό: το συνολικό αριθμό του διδακτικού προσωπικού του τμήματος, τις κενές θέσεις, τη σύνδεση του προσωπικού με άλλα κριτήρια. 3) Τις διοικητικές υπηρεσίες και υπηρεσίες στήριξης, καθώς και 4) την υλικοτεχνική υποδομή (Ρηγάτου, 2002: 242-246,260).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, με την ολοκλήρωση της έκθεσης αυτοαξιολόγησης, η ομάδα αξιολόγησης της C.R.E επισκέπτεται το πανεπιστήμιο. Η ομάδα αυτή συνή-

θως είναι ολιγομελής (τρία άτομα, ένας από τους οποίους ο πρόεδρος, ένα μέλος και η γραμματέας). Όλοι οι αξιολογητές έχουν προηγούμενη εμπειρία στη διοίκηση των πανεπιστημίων. Η διάρκεια της αρχικής επίσκεψης συνήθως δεν υπερβαίνει τις δυο μέρες. Στη συνέχεια, συντάσσεται εμπιστευτική έκθεση, η οποία ομαδοποιεί τα δεδομένα τονίζοντας τις πληροφορίες που είναι επαρκείς και σημειώνονται ποιες χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Επίσης, υπογραμμίζονται τα θέματα τα οποία θα εξεταστούν στην επόμενη επίσκεψη. Στη συνέχεια ακολουθεί η δεύτερη επίσκεψη η οποία διαρκεί περίπου τρεις μέρες. Στόχος της επίσκεψης αυτής, είναι η δημιουργία κρίσης για την ποιότητα του πανεπιστημίου. Ένα σχέδιο έκθεσης δίνεται στην Πρυτανεία και εστιάζεται στα ακόλουθα θέματα:

- Τις πραγματικές ελλείψεις δηλαδή τις αδυναμίες του ιδρύματος
- Στην αξιοποίηση της έκθεσης από το ίδρυμα για τη μετά αξιολόγηση περίοδο

Η απάντηση με τα σχόλια της Πρυτανείας, προωθείται στον πρόεδρο της ομάδας αξιολόγησης που μαζί με τα άλλα μέλη θα συντάξουν την τελική έκθεση. Η ομάδα αξιολόγησης, με τη σύνταξη της τελικής έκθεσης συμβάλλει στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας. Στο σημείο αυτό, η αξιολόγηση της ομάδας της C.R.E έχει ολοκληρωθεί και εξαρτάται από το πανεπιστήμιο αν θα αξιοποιήσει και με ποιο τρόπο τα αποτελέσματα. (Amaral, 1998:188-190)

Επίσης, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η περιγραφή του τρόπου αξιοποίησης του αποτελέσματος της αξιολόγησης από το ίδρυμα και αυτό γιατί είναι σύνηθες το φαινόμενο το ίδρυμα να επικεντρώνεται στα θετικά σημεία της αξιολόγησης συνεχίζοντας την ίδια πολιτική και πρακτική, χωρίς όμως ουσιαστικά καμία προσπάθεια υλοποίησης των υπολοίπων στόχων της αξιολόγησης (Sanders et al. 1994· Stufflebeam et al. 1981).

Σύμφωνα με τον Amaral (1998) μεταξύ των θετικών χαρακτηριστικών της προσέγγισης που ακολουθεί η CRE περιλαμβάνονται και τα ακόλουθα:

- Η τήρηση συγκεκριμένης μεθοδολογίας
- Η ανεξαρτησία της διαδικασίας από οποιαδήποτε άλλη αρχή, δεδομένου ότι δε συσχετίζεται με το ίδρυμα ή κρατικό φορέα
- Η πληροφόρηση του κράτους και της κοινωνίας από έγκυρες πηγές, όπως είναι το πανεπιστήμιο ή η ίδια η C.R.E

- Το γεγονός ότι αποτελεί μια διαδικασία υποστηρικτικής για το πανεπιστήμιο
- Ως αρνητικά στοιχεία αυτής της μεθόδου μπορούν να θεωρηθούν τα ακόλουθα:
- Η Έλλειψη “καθοδηγητικής βοήθειας” στο πανεπιστήμιο μετά το τέλος της αξιολόγησης.
 - Η Έλλειψη τακτικής “μετά-παρακολούθησης” στο αξιολογηθέν ίδρυμα (Amaral, 1998: 192).

2.3.1.2 Δεύτερη κατηγορία φορέων: α) Κρατικής και β) Ευρωπαϊκής εμβέλειας

Οι ευρωπαϊκές χώρες, από το 1998 και μετά, συγκρότησαν ένα υπερεθνικό μοντέλο αξιολόγησης, αντικειμενικό και κοινό για όλα τα κράτη μέλη που υπέγραψαν τις συνθήκες Μπολώνιας, Σαλαμάνκας, Πράγας, Βερολίνου και Bergen. Ωστόσο, η περίοδος που προηγήθηκε της υπογραφής των παραπάνω συνθηκών, χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή εθνικών συστημάτων αξιολόγησης, ειδικών για την κάθε χώρα. Παρακάτω παρατίθενται με συνοπτικό τρόπο τα εθνικά συστήματα αξιολόγησης της Αγγλίας, Βελγίου, Γαλλίας, Γερμανίας, Ισπανίας Ιταλίας, Ολλανδίας και της Φιλανδίας προ της υπογραφής των προαναφερθέντων συνθηκών.

Στην Αγγλία, υπάρχουν δύο βασικά συστήματα αξιολόγησης. Η R.A.E, Research assessment exercise, η οποία μέσω της H.E.F.C.E (Higher education funding council for England), αξιολογεί κυρίως την ποιότητα της έρευνας, με μια συχνότητα πέντε ετών περίπου. Το δεύτερο σύστημα αξιολόγησης επιτελεί η ονομαζόμενη Quality Assurance Agency (Q.A.A), το οποίο αξιολογεί τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η διαδικασία η οποία ακολουθείται καλείται Subject Review και συνοψίζεται ως εξής. Μια ομάδα αξιολογητών επισκέπτεται τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και αξιολογεί τις εξής θεματικές ενότητες:

- 1) Διδασκαλία, Μάθηση και Αξιολόγηση.
- 2) Πηγές μάθησης.
- 3) Πρόοδος και επιτεύγματα των φοιτητών.
- 4) Ποιότητα της διοίκησης.
- 5) Υποστήριξη και καθοδήγηση των φοιτητών.
- 6) Εξέλιξη του προγράμματος σπουδών και οργάνωση.

Η επίσκεψη διαρκεί περίπου 4 μέρες, η δε τελική βαθμολογία παραδίδεται στο πανεπιστήμιο την τελευταία μέρα της επίσκεψης και παρ' ότι δεν υπάρχουν οικονομικές κυρώσεις, ωστόσο το αποτέλεσμα δημοσιοποιείται. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός πως μόνο το 12% των υποψήφιων φοιτητών συμβουλευεται τους πίνακες αυτούς, ενώ μόλις το 5% των εργοδοτών ενημερώνεται βάσει αυτών προκειμένου να επιλέξει με αντικειμενικά κριτήρια τους πιο ικανούς απόφοιτους (Mogley, 2002:153).

Αναφορικά με την αξιολόγηση των ανώτατων ιδρυμάτων στο Βέλγιο, ισχύουν συνοπτικά τα ακόλουθα. Η αξιολόγηση δεν είναι υποχρεωτική στα γαλλόφωνα πανεπιστήμια, ωστόσο εφαρμόζεται σε πολλά ιδρύματα απ' αυτά. Υπεύθυνη για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης είναι η κοινότητα. Στα πανεπιστήμια στα οποία η επίσημη γλώσσα είναι η φλαμανδική, παραδίδεται στο τέλος κάθε χρόνου έκθεση αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας. Τα αποτελέσματα αυτά δημοσιοποιούνται.

Στις εκθέσεις αυτές, το κύριο βάρος κατέχει η αξιολόγηση της διδασκαλίας και των επιμέρους τμημάτων. Σημειώνεται ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας και της έρευνας είναι πιο σημαντική από ποτέ, καθόσον, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα ιδρύματα είναι ιδιαίτερα έντονος. Ωστόσο, υπάρχουν αντιδράσεις από τους πανεπιστημιακούς κύκλους σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης, καθώς, όπως υποστηρίζουν, οι διαδικασίες αυτές, αποσπούν τους πανεπιστημιακούς από το κύριο έργο τους, τη διδασκαλία και την έρευνα. Οι ίδιοι κατανοούν, βέβαια, ότι θα πρέπει να παρουσιάζονται εκθέσεις αξιολόγησης, ώστε να δικαιολογείται η αξιοποίηση πόρων (Verhoeven & Beuselinck, 1999: 54-56).

Στη Γαλλία, η αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διενεργείται από την Comite' national de evaluation (C.N.E), η οποία είναι κρατική και θεσπίστηκε το 1985. Έκτοτε, έχει αξιολογήσει τα ανώτατα ιδρύματα κατά τα έτη (1989, 1991, 1993, 1995). Τα αποτελέσματα της, θεωρούνται αντικειμενικά και είναι αποδεκτά από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Ωστόσο, τυχόν αλλαγές στη μεθοδολογία αξιολόγησης δύσκολα επιβάλλονται (Burnham, 1999: 91-92).

Στη Γερμανία, από το 1998 η Center for Higher Education Development (C.H.E.D) άρχισε να αξιολογεί τα πανεπιστήμια σε συνεργασία με την εθνική υπηρεσία αξιολόγησης την "Stiftung Watest" και τη σύμπραξη του εβδομαδιαίου περιοδικού Der Stern που ανέλαβε την δημόσια παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην ιεράρχηση των πανεπιστημίων, προσφέροντας πληροφορίες στους φοιτητές αναφορικά με το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επίσης, συμβάλλει και στην εξάλειψη των αδυναμιών των πανεπιστημίων. Οι αδυναμίες αυτές αφορούν κυρίως την έρευνα και τη διδασκαλία.

Τέλος, η C.H.E κατατάσσει τα ιδρύματα σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, σε άριστα, σε χείριστα και σε ενδιάμεσα. Οι βασικοί δείκτες ποιότητας από τους οποίους εξάγονται τα κριτήρια είναι οι ακόλουθοι:

1. Φοιτητές (στατιστικά στοιχεία σχετικά με τους φοιτητές).
2. Πηγές (Πηγές από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, έγγραφα κ.α).
3. Διδασκαλία (ποιότητα της διδασκαλίας).
4. Ολική αξιολόγηση (φοιτητές-καθηγητές).
5. Έρευνα που πραγματοποιεί το ίδρυμα
6. Πανεπιστήμιο - πόλη (στοιχεία για τη πόλη: τιμές ενοικίου κ.α.- στοιχεία για το πανεπιστήμιο)
7. Διεθνοποίηση (η σχέση του πανεπιστημίου με άλλα πανεπιστήμια, προγράμματα, Ευρωπαϊκούς θεσμούς κ.α.)

Για ένα μεγάλο διάστημα, τα ευρήματα της C.H.E δεν γίνονταν αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα. Η στάση αυτή όμως σταδιακά άλλαξε καθώς με την ακολουθούμενη μεθοδολογία και την επιστημονική της προσέγγιση, υπεδείχθη η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητά της. (Federkeil, 2002: 395).

Στην Ισπανία, το νομοσχέδιο 1947/95 δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αξιολόγηση των ανώτατων ιδρυμάτων. Η θέσπιση των κριτηρίων βασίστηκε σε εθνικό πιλοτικό πρόγραμμα. Οι στόχοι του σχεδίου είναι οι εξής:

- Συνολική αξιολόγηση των ανώτατων ιδρυμάτων αναφορικά με τη διδασκαλία, την έρευνα και τις άλλες υπηρεσίες.
- Η μεθοδολογία και τα κριτήρια θα εξαχθούν μέσα από τις ευρωπαϊκές συνθήκες.
- Πληροφόρηση των πολιτών, των φοιτητών και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αναφορικά με την ποιότητα των Ισπανικών πανεπιστημίων

Τέλος, ειδικευμένοι αξιολογητές αποτελούν την ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης. Οι τελευταίοι αυτοί βασιζόμενοι στην αυτό-αξιολόγηση του ιδρύματος συντάσσουν την τελική έκθεση ([www.Euridice/Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: 298](http://www.Euridice/Two%20decades%20of%20reform%20in%20higher%20education%20in%20Europe%3A%201980%20onwards%3A%20298) ανακτήθηκε 19/05/06).

Η "επιθεώρηση της αξιολόγησης" (Osservatorio per la valutazione -Evaluation Observatory) συγκροτήθηκε στην Ιταλία το 1996 στοχεύοντας στην αξιολόγηση των ανώτατων ιδρυμάτων. Ενιαία έκθεση συντάσσεται στο τέλος κάθε χρόνου βάσει των

επιμέρους εκθέσεων εσωτερικής αξιολόγησης των διάφορων πανεπιστημίων. Το 1998, η "επιθεώρηση της αξιολόγησης" θέσπισε συγκεκριμένα κριτήρια εστίασης των εκθέσεων αυτό-αξιολόγησης των πανεπιστημίων, συγκεκριμένα:

- Αξιολόγηση του πανεπιστημιακού ιδρύματος συνολικά
- Σχέδιο ανάπτυξης του πανεπιστημίου
- Έκθεση αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης του ιδρύματος
- Έκθεση αναφορικά με τη χρηματοδότηση των φοιτητών

(www.Euridice/Two decades of reform in higher education in Europe:1980onwards: 372 ανακτήθηκε 19/05/06)

Στην Ολλανδία η αξιολόγηση των πανεπιστημίων πραγματοποιείται από την H.B.O (Hoger beroepsonderwijs -higher professional education), η οποία είναι υπεύθυνη για την εξωτερική αξιολόγηση των πανεπιστημίων. Ο φορέας αυτός πραγματοποιεί επίσκεψη στα πανεπιστήμια κάθε πέντε χρόνια περίπου και βασιζόμενος στην εσωτερική αξιολόγηση κρίνει το ίδρυμα συνολικά. Τα κριτήρια που θέτονται και η μεθοδολογία που ακολουθείται συντάσσεται από την HBO και τη V.S.N.U (Vereniging van universiteiten - Association of Dutch Universities). Τέλος, το κράτος ελέγχει τη διαδικασία ασκώντας ουσιαστικά μετά-αξιολόγηση (www.Euridice/Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: 409, ανακτήθηκε 19/05/06).

Η ακαδημία της Φιλανδίας, η οποία εγγυάται την ποιότητα και την ακαδημαϊκή ελευθερία, αξιολογεί περιοδικά τα πανεπιστήμια, καθιστώντας την αξιολόγηση κυρίως εξωτερική. Με τον τρόπο αυτό, οι διαδικασίες στα πανεπιστήμια της Φιλανδίας χαρακτηρίζονται από διαφάνεια (Virtanen, 1999: 71-72).

Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα, πως η ανώτατη εκπαίδευση της Ευρώπης βρίσκεται σε μια μεταβατική εποχή από το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης και αξιολόγησης σε υπερεθνικό και κατά συνέπεια ευρωπαϊκό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν επιτυγχάνεται μόνο η επικοινωνία και σύγκριση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και η δημιουργία ενός σύγχρονου, ανταγωνιστικού και αποτελεσματικού πανεπιστημίου, του οποίου η διαρκής βελτίωση αποτελεί εφικτό στόχο.

2.3.1.3 Ευρωπαϊκή εμβέλεια: Οι συνθήκες της Ευρώπη ως φορείς αξιολόγησης των πανεπιστημίων

2.3.1.4 Εισαγωγή

Τα πανεπιστήμια στην Ευρώπη, πέραν των πολλών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν, διέπονται από ορισμένα κοινά στοιχεία. Στο πλαίσιο αυτό, είναι εφικτή η κατάταξη τους σε τρεις "ιδεατούς" τύπους: α) στον εκτεταμένο τύπο, τα πανεπιστήμια αυτά έχουν συνήθως παράδοση στις έρευνες, γεγονός που τα ισχυροποιεί σε σχέση με β) τον περιφερειακό τύπο, τα οποία εστιάζονται κυρίως σε τοπικά θέματα και τέλος, γ) τον εφαρμοσμένο τύπο, στον οποίο εντάσσονται οι οικονομικές σχολές και τα πολυτεχνεία, τα οποία εστιάζονται σε πρακτικά θέματα (Boffo et al, 1999: 326).

Κατά συνέπεια, λόγω της κοινής αυτής βάσης των πανεπιστημίων, η Ευρωπαϊκή Ένωση οραματίστηκε τη δημιουργία ενός διεθνούς πανεπιστήμιου, το οποίο θα υπερβαίνει τα στενά όρια του κάθε κράτους. Η πραγματοποίηση του σχεδίου αυτού, σηματοδοτείται με μια σειρά από συνθήκες. Πρώτη χρονικά συνθήκη είναι της Σορβόνης το 1998, ακολουθεί της Μπολόνιας το 1999, της Πράγας το 2001, της Σαλαμάνκας το 2001, του Βερολίνου το 2003 και τέλους της Bergen (2005). Με τις συνθήκες αυτές, τέθηκε ως στόχος η αναδιαμόρφωση της δομής αλλά και της οργάνωσης του πανεπιστημίου, εισάγοντας προς εξέταση θέματα όπως η κινητικότητα των φοιτητών, η αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, η έρευνα, η αξιολόγηση των πανεπιστημίων, η πιστοποίηση της ποιότητας κ.α. (Tzartzas 2003: 1).

Αναλυτικότερα, η πορεία των πανεπιστημίων της Ευρώπης προς τη κοινή σύγκλιση μπορεί να περιγραφεί μέσω ορισμένων σταθμών. Πρώτος σταθμός πραγματοποιήθηκε μέσα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όταν το 1987 δημιούργησε το πρόγραμμα Erasmus-Socrates. Παρόλο το μικρό αριθμό συμμετοχής φοιτητών και καθηγητών, η σημασία του προγράμματος ήταν σημαντική, καθώς για πρώτη φορά υπήρξε ανταλλαγή και κατά επέκταση, σχέση μεταξύ πανεπιστημίων. Το δεύτερο βήμα πραγματοποιήθηκε το 1995, όταν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνέβαλαν μέσω της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη μετακίνηση των φοιτητών μεταξύ των πανεπιστημίων της Ευρώπης. Το τρίτο βήμα συντελέστηκε με τις διακηρύξεις της Σορβόνης (1998), Μπολόνιας και της Πράγας (2001). Συγκεκριμένα, η διακήρυξη της Σορ-

βόνης (1998), σχεδιάστηκε από τέσσερις χώρες (τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία και το Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας). Σύμφωνα με τη συνθήκη αυτή, η Ευρώπη δε θα πρέπει να παραμείνει μια ένωση μόνο οικονομική, δηλαδή κοινού νομίσματος και οικονομικών συμφερόντων, αλλά και μια συμμαχία γνώσης και πολιτισμού. Αυτός ο στόχος θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, των οποίων ο ρόλος σε αυτήν την καινούρια ενωμένη πολυπολιτισμική Ευρώπη θα μεταβάλλεται σταδιακά. Το νέο πανεπιστήμιο θα ενθαρρύνει τη μετακίνηση των φοιτητών και των καθηγητών, σε μια πιο στενή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη μέλη, διατηρώντας το καθένα από αυτά την ιδιαιτερότητα του (Sebkova, 2002: 239).

Στη διακήρυξη της Σορβόνης ακόμα, στο άρθρο 11 (όπως έχει ήδη τονιστεί στην εισαγωγή) γίνεται αναφορά σχετικά με την ποιοτική αξιολόγηση των πανεπιστημίων, συγκεκριμένα: α) «Η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία οφείλει να περιλαμβάνει όλες τις τις λειτουργίες και δραστηριότητες: τη διδασκαλία και τα ακαδημαϊκά προγράμματα, τις έρευνες και τις μελέτες, το προσωπικό, τους φοιτητές, τα κτίρια, τα διδακτικά μέσα τον εξοπλισμό, τις υπηρεσίες προς την κοινότητα και τα ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η εσωτερική αξιολόγηση αλλά και η αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς, η οποία διεξάγεται ανοιχτά από ανεξάρτητους ειδικούς με διεθνή πείρα-αν είναι δυνατόν- είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας. Πρέπει να συσταθούν ανεξάρτητα εθνικά σώματα και να καθοριστούν συγκριτικά επίπεδα ποιότητας, αναγνωρισμένα σε διεθνές επίπεδο. Πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή σε ιδρυματικά πλαίσια, εθνικά και περιφερειακά ούτως ώστε να ληφθεί υπόψη η διαφορετικότητα και να αποφευχθεί η ομοιομορφία. Οι άμεσα επηρεαζόμενοι πρέπει να αποτελούν οργανικό μέρος στην ιδρυματική διαδικασία της αξιολόγησης» (Μαυροειδής και Πέτρου, 2003:45).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι η αξιολόγηση των πανεπιστημίων δεν αποτελεί στόχο μόνο του ίδιου του πανεπιστημίου ή του κράτους, αλλά αποτελεί υπόθεση της Ευρώπης και συγκεκριμένα των χωρών που υπογράφουν τις συγκεκριμένες διακηρύξεις. Οι χώρες αυτές πορεύονται μέσω κοινής πολιτικής με κύριο στόχο τη συνεχή βελτίωση των πανεπιστημίων.

Το τέταρτο βήμα συντελέστηκε από τα ίδια τα πανεπιστήμια με τις συνθήκες της Σαλαμάνκας και του Γκρατς. Θεμελιώδεις αρχές τις οποίες θα πρέπει να υπερασπιστούν ή να προωθήσουν είναι:

- ▶ Διατήρηση της αυτονομίας του πανεπιστημίου ως ιδρύματος
- ▶ Προώθηση της ποιότητας ως θεμελιώδης αξίας σε όλες τις δραστηριότητες του πανεπιστημίου (διοίκηση, διδασκαλία, έρευνα και διεθνείς σχέσεις).

Επίσης, στη διακήρυξη της Σαλαμάνκας δημιουργήθηκε ο θεσμός της Ένωσης των πανεπιστημίων της Ευρώπης (E.U.A), η οποία αποτελείται από 600 πανεπιστήμια σε 65 χώρες (Froment,2003:28-29).

Επομένως, μέσο των διεθνών αυτών διακηρύξεων συντίθεται ένα νέο πανεπιστήμιο, το οποίο συγκροτεί νέες δομές και τρόπους λειτουργίας με κύριο στόχο την ποιοτική αναβάθμιση όλων σχεδόν των δραστηριοτήτων του (έρευνα, διδασκαλία, προγράμματα σπουδών, κτιριακές υποδομές κ.ά.). Κύριος στόχος των διακηρύξεων αυτών είναι δημιουργία ενός σύγχρονου ευρωπαϊκού και ανταγωνιστικού για το παγκόσμιο στερέωμα πανεπιστήμιο και η αξιολόγηση αποτελεί έναν τρόπο πιστοποίησης της ποιοτικής αυτής αναβάθμισης. Μέσα σε αυτό λοιπόν το κλίμα, θα περιγραφούν συνοπτικά τα κύρια σημεία των διακηρύξεων, καθώς διαφαίνεται συνολικά το πνεύμα της αλλαγής, μέρος της οποίας είναι και η αξιολόγηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Συγκεκριμένα, οι διακηρύξεις, οι οποίες θα περιγραφούν είναι της Μπολόνιας (1999), της Πράγας (2001), της Σαλαμάνκας (2001), του Βερολίνου (2003) και του Bergen (2005).

2.3.1.5 Η διακήρυξη της Μπολόνιας (1999)

Το 1999 υπεγράφη στην Ιταλία η διακήρυξη της Μπολόνιας. Η διακήρυξη αυτή αναφέρεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και θέτει τρεις κύριους στόχους:

- Διεθνή ανταγωνιστικότητα των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- Κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων μεταξύ των ιδρυμάτων και
- Δυνατότητα εργασίας και συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών

Προκειμένου οι στόχοι αυτοί να πραγματοποιηθούν, η κάθε χώρα δεσμεύτηκε να προχωρήσει σε αλλαγές έτσι ώστε να καταστεί εφικτή αυτή η σύγκλιση. Συγκεκριμένα, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα προχώρησαν στις ακόλουθες αλλαγές:

- Ύιοθέτηση ενός συστήματος, που θα επιτρέπει τη σύγκριση των πτυχίων

- Υιοθέτηση 2 κύκλων σπουδών ενός προπτυχιακού επιπέδου και ενός μεταπτυχιακού επιπέδου
- Καθιέρωση συστήματος μονάδων απαιτούμενων για την απονομή τίτλου σπουδών
- Η προώθηση της κινητικότητας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων
- Προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Sebkova, 2002: 242).

2.3.1.6 Η διακήρυξη της Πράγας (2001)

Την άνοιξη του 2001, πραγματοποιήθηκε συνάντηση στην Πράγα. Στη συνάντηση αυτή, συμμετείχε για πρώτη φορά η νεοϊδρυθείσα ομοσπονδία των πανεπιστημίων της Ευρώπης (European University Association, E.U.A). Η ομοσπονδία αυτή, ουσιαστικά αποτέλεσε την ένωση μεταξύ της προηγούμενης C.R.E (Σύνδεσμος Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων) και της συνομοσπονδίας των Πρυτάνεων της Ευρώπης. Επίσης, τους φοιτητές εκπροσώπησε η E.S.I.B (National unions of students in Europe), η ένωση, δηλαδή των διεθνών φοιτητικών συνδέσμων. Η διακήρυξη της Πράγας πέραν των όσων είχαν συμφωνηθεί στην Μπολόνια περιείχε και τα ακόλουθα στοιχεία:

- Πίστη στη δια βίου εκπαίδευση, η οποία θα πραγματοποιηθεί με τη σύμπραξη της τεχνολογίας και της πολιτικής ίσων ευκαιριών.

- Αναγνώριση και αποδοχή του φοιτητικού ρόλου στις διεργασίες του πανεπιστημίου, διοίκησης και αξιολόγησης

- Τη δημιουργία ενός νέου διεθνούς πανεπιστημίου, στο οποίο θα προωθείται η συνεργασία μεταξύ των χωρών. Επίσης, διατήρηση των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας και αύξηση της πληροφόρησης των πολιτών.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θα συμβάλουν ενεργά οι ακόλουθες ομοσπονδίες, η ομοσπονδία των Ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, (European Association of Institutions of Higher Education – E.U.R.A.S.H.E), η διεθνής φοιτητική ένωση της Ευρώπης (National Unions of Students in Europe) και η Ευρωπαϊκή επιτροπή της Μπολόνιας. Οι συμμετέχοντες της διακήρυξης της Πράγας αποφάσισαν την οργάνωση συνεδρίων για την εξέταση των ακόλουθων ενοτήτων:

- Συνεργασία των φορέων για τη θέσπιση κριτηρίων (accreditation) και την εξασφάλιση της ποιότητας
 - Εξέλιξη των διατμηματικών πτυχίων
 - Εξέλιξη της διαδικασίας της Δια βίου εκπαίδευσης
 - Συμμετοχή των φοιτητών στις διεργασίες του πανεπιστημίου (συμμετοχή στη διοίκηση, αξιολόγηση κ.ά.)
 - Έμφαση στην κοινωνική διάσταση του πανεπιστημίου τονίζοντας την κινητικότητα των φοιτητών και διδασκόντων, καθώς και εφαρμογή αλλά και επέκταση της διακήρυξης της Μπολόνιας (www.Eyridice.org/ focus on the structure of higher education in Europe – 2005: 11-12 ανακτήθηκε 18/05/06, Sebkoval, 2002:243).

2.3.1.7 Η συνθήκη της Σαλαμάνκας (2001)

Το Μάρτιο του 2001, πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας συνέδριο για το μέλλον των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στη συνάντηση αυτή συζητήθηκε ο τρόπος εξασφάλισης της ποιότητας, το αν αυτή θα στόχευε στο να ορίσει ένα μέγιστο ή ένα ελάχιστο δυνατό επίπεδο, καθώς και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης. Το σχέδιο το οποίο έγινε ομόφωνα αποδεκτό, αφορούσε στη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών σωμάτων που ασχολούνται με την αξιολόγηση και στη δημιουργία μιας υπηρεσίας, με συμβουλευτικό και πληροφοριακό χαρακτήρα. Ένα τέτοιο αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος της Εξασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education – E.N.Q.A) (Sebkoval, 2002: 243). Κατά συνέπεια, η διασφάλιση της ποιότητας, δε θα πρέπει να βασίζεται σε ένα μόνο φορέα, αλλά στη συνεργασία όλων των υπηρεσιών που ασχολούνται με την αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του πανεπιστημίου. Έτσι, θα δημιουργηθούν κριτήρια που θα καλύπτουν όλες τις περιπτώσεις και θα τηρούνται από όλους, επιτρέποντας παράλληλα στο πανεπιστήμιο τη διατήρηση της αυτοδυναμίας του. Κατά αυτόν τον τρόπο, στη Σαλαμάνκα θεσπίστηκε η Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (E.U.A). Σύμφωνα με το θεσμό αυτό οι ακόλουθες τέσσερις αξίες θεωρούνται ως πιο θεμελιώδεις:

1. Μια άκρως σημαντική δραστηριότητα των πανεπιστημίων είναι η έρευνα. Το στοιχείο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα, καθώς η δημιουργία νέας έρευνας είναι μια συνεχής διαδικασία αλλά και γιατί εμπλέκονται ενεργά και φοιτητές στη διαδικασία αυτή.

2. Η πρόοδος των πανεπιστημίων πρέπει να βασίζεται στη συνεργασία και στη δημιουργία κοινών προγραμμάτων.

3. Μια άλλη ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος είναι η πιστοποίηση της ποιότητας, καθώς και η ανταμοιβή αυτών που την επιτυγχάνουν.

4. Τέλος, μια κοινά αποδεκτή πεποίθηση είναι ότι το πανεπιστήμιο οφείλει να παραμείνει μια δημόσια υπηρεσία ικανή στην εκπαίδευση φοιτητών με έντονη γνωστική ανομοιογένεια χωρίς διακρίσεις (Froment,2003:30)

Τέλος, στην εφαρμογή των κριτηρίων αυτών αυτά θα πρέπει πάντοτε να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτιστικές διαφορές των επιμέρους χωρών (Sebkova, 2002: 243).

2.3.1.8 Η συνθήκη του Βερολίνου (2003)

Στις 19 Σεπτεμβρίου του 2003, οι υπουργοί 33 χωρών υπεύθυνοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, συναντήθηκαν στο Βερολίνο προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν, αλλά και να θέσουν νέους στόχους, οι οποίοι θα συνέβαλαν στη σύγκλιση και στον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στη συνάντηση αυτή τονίστηκε ιδιαίτερα η κοινωνική διάσταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να είναι προσιτή σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Επίσης, δόθηκε έμφαση στον εκσυγχρονισμό αλλά και στη δημιουργία ενός ανταγωνιστικού πανεπιστημίου μέσω της θέσπισης της αξιολόγησης και της διασφάλισης της ποιότητας. Η αξιολόγηση του πανεπιστημίου θα πρέπει να πραγματοποιείται με κοινά κριτήρια και μεθοδολογία σε επίπεδο τόσο ιδρύματος, όσο και εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό. Ως την επόμενη προγραμματισμένη συνάντηση του 2005, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι αναφορικά με την πιστοποίηση της ποιότητας:

- Εννοιολογικός προσδιορισμός των υποχρεώσεων των σωμάτων αξιολόγησης αλλά και των ιδρυμάτων

- Αξιολόγηση των προγραμμάτων και των πανεπιστημίων με εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση, συμμετοχή των φοιτητών και δημοσίευση των αποτελεσμάτων

- Καθορισμός του συστήματος επικύρωσης ή συγκρίσιμων διαδικασιών

- Διεθνής συμμετοχή και συνεργασία των μελών μέσω του διαδικτύου

Σε πανευρωπαϊκό επίπεδο προτάθηκε η συνεργασία μεταξύ των διάφορων οργανώσεων της E.U.A (Evaluation Universities Association), της E.S.I.B (the National

Unions of Students in Europe) και της E.U.R.A.S.H.E (European Association of Institutions in Higher Education) ώστε να δημιουργηθούν κοινές μεθοδολογίες και διαδικασίες (www.rector/uoc.gr, ανακτήθηκε 20/05/06).

2.3.1.9 Η συνθήκη του Bergen (2005)

Τον Μάιο του 2005, έλαβε χώρα στο Bergen της Νορβηγίας, η διευρυμένη σύνοδος των Υπουργών Παιδείας με σκοπό τον έλεγχο υλοποίησης των τριών στόχων που είχαν τεθεί στη συνθήκη του Βερολίνου (2003), καθώς και στη δημιουργία νέων στόχων για την επόμενη διετία, ως το 2007. Οι κύριοι στόχοι που είχαν τεθεί στη συνθήκη του Βερολίνου, πραγματοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιώντας έτσι τα μέλη της συνόδου. Συγκεκριμένα:

α) Υιοθετήθηκαν οι δύο κύκλοι σπουδών (προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου σπουδών) σε πολλά ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.

β) Όλες σχεδόν οι χώρες έλαβαν μέτρα για την εξασφάλιση της ποιότητας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση υιοθετώντας τις προτάσεις και τα κριτήρια όπως θεσπίστηκαν στη συνθήκη του Βερολίνου. Επίσης, σχεδιάστηκαν οι επόμενοι στόχοι για τα επόμενα δύο χρόνια, πιο αναλυτικά:

1. η εφαρμογή των προτύπων και των οδηγιών για την εξασφάλιση ποιότητας, όπως προτείνεται στην έκθεση της E.N.Q.A,

2. η απονομή και η αναγνώριση των κοινών πτυχίων, που περιλαμβάνονται στο επίπεδο του διδακτορικού και

3. η δημιουργία για ευέλικτες διαδικασίες μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών για την αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης (Πασιάς, 2006:250-252).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι μέσα από αυτήν την κοινή ευρωπαϊκή πορεία των πανεπιστημίων σκιαγραφείται ένα νέο πανεπιστήμιο το οποίο στοχεύει στην αναδιαμόρφωση σχεδόν εξ' ολοκλήρου της υποδομής του πανεπιστημίου από την οργάνωση των μαθημάτων, τον τρόπο απόκτησης πτυχίου, την κινητικότητα μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών, ως την πιστοποίηση της ποιότητας και την αξιολόγηση των ιδρυ-

μάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση ότι το νέο ευρωπαϊκό πανεπιστήμιο διαμέσου της συνεργασίας των κρατών μελών αλλά και των ίδιων των επιμέρους ιδρυμάτων, θα δημιουργήσει ένα πιο ανταγωνιστικό και πιο ευέλικτο πανεπιστήμιο για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

2.4 Τρίτη περίπτωση φορέων αξιολόγησης των πανεπιστημίων, συνεργασία μεταξύ κράτους και ενός ανεξάρτητου ινστιτούτου (agency)

Σε πολλές περιπτώσεις, η αξιολόγηση ενός ανώτατου ιδρύματος ή η πιστοποίηση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, μολονότι υπάγεται στην αρμοδιότητα του κράτους, ωστόσο έχει μεταβιβαστεί σε ανεξάρτητους φορείς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί στην Αγγλία, ο Φορέας Αξιολόγησης της Ποιότητας της Διδασκαλίας (Teaching Quality Assessment-T.Q.A), ο οποίος υπαγόταν στο Τμήμα Αξιολόγησης της Ποιότητας (Quality Assessment Division-Q.A.D) του Συμβουλίου Χρηματοδότησης της Αξιολόγησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Higher Education Funding Council for England –H.E.F.C.E) (Harvey, 2002:250-251).

Το Συμβούλιο αυτό που ιδρύθηκε σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία περί πιστοποίησης της ποιότητας και παρά το γεγονός ότι δεν αποτελεί κρατική υπηρεσία, διότι λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα. Επίσης το ίδιο ισχύει και για τη νεοσύστατη Υπηρεσία Πιστοποίησης της Ποιότητας (Quality Assurance Agency-Q.A.A). Όμως, ο κρατικός φορέας του Τμήματος της Εκπαίδευσης και Εργασίας (Department for Education and Employment-DfEE) είναι μέρος του συμβουλίου της QAA. Έτσι, διαφαίνεται στενή διασύνδεση μεταξύ της Q.A.A και Υπουργείου Παιδείας, ένα άλλο στοιχείο που ενισχύει το γεγονός αυτό, είναι και οι συχνές συναντήσεις εργασίας μεταξύ του πρόεδρου της Q.A.A και του υπουργού παιδείας (Minister for Higher Education) (Harvey, 2002:250-251).

2.5 Κριτική σε φορείς αξιολόγησης

2.5.1 Εισαγωγή

Η εφαρμογή της αξιολόγησης σε διάφορα πανεπιστήμια έχει προκαλέσει αντιδράσεις στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφονται συνοπτικά, τόσο η κριτική σε κάποιους φορείς αξιολόγησης, όσο και ο τρόπος αντίδρασης των πανεπιστημιακών κοινοτήτων. Ακόμα, αναφέρονται σύντομα οι επιπτώσεις και οι αλλαγές στη μεθοδολογία της αξιολόγησης που προκάλεσαν οι αντιδράσεις αυτές.

2.5.2 Κριτική αξιολόγησης του συστήματος της Q.A.A

Το 2001, έξι καθηγητές του πανεπιστημίου του Warwick, δημοσίευσαν ένα άρθρο στη Βρετανική εφημερίδα "The Guardian" σχετικά με το σύστημα Q.A.A, το οποίο μόλις είχε αξιολογήσει το παραπάνω ίδρυμα. Διατύπωσαν τις επιφυλάξεις τους τονίζοντας ότι πρόκειται για μια καταστροφική μεθοδολογία, η οποία εγκυμονεί πολλούς κινδύνους. Η επιστολή αυτή προκάλεσε έκπληξη δεδομένου ότι το Warwick είχε βαθμολογηθεί με 24 βαθμούς, δηλαδή άριστα. Τέτοιες απόψεις δεν αποτελούν μεμονωμένη περίπτωση, καθώς οι σελίδες του περιοδικού "Times Higher Education Supplement (T.H.E.S)" έχουν φιλοξενήσει παρόμοιες κριτικές. Οι τελευταίες αυτές εστιάζονται στα εξής:

1. Το Οικονομικό βάρος της διοίκησης
2. Αύξηση των βαθμών
3. Ελιτίστική προκατάληψη απέναντι στο όλο σύστημα
4. Επιπτώσεις της αξιολόγησης
5. Αξιοπιστία του συστήματος
6. Αντιρρήσεις ιδεολογικού χαρακτήρα για το όλο σύστημα αξιολόγησης

Συγκεκριμένα, συχνά αναφέρεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια επιπλέον επιβάρυνση στην οικονομική διαχείριση του πανεπιστημίου. Ένα μέρος των καθηγητών θεωρεί πλασματική τη σταδιακή βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια. Η άποψη τους αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι ορισμέ-

νοι διδάσκοντες περιγράφουν στους αξιολογητές διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες που δεν εφαρμόζονται ποτέ στην αίθουσα.

Υπάρχει ακόμα η πεποίθηση ότι το σύστημα της Q.A.A δεν είναι απόλυτα αξιόπιστο. Αυτό έγινε αντιληπτό από τον αριθμό των ενστάσεων που έχουν κατατεθεί σχετικά με τον εν λόγω θεσμό. Συγκεκριμένα, ενστάσεις λόγω λαθών στη διαδικασία, έχουν καταθέσει τα εξής πανεπιστήμια: το "Institute of Science and Technology" του Manchester, το "University of Sunderland" και το "King's College" από το οποίο η Q.A.A απέσυρε και την τελική έκθεση αξιολόγησης.

Μετά από τις επικρίσεις που δέχτηκε η Q.A.A, αναγκάστηκε να υιοθετήσει ένα νέο τρόπο αξιολόγησης, με διαφορετική αυτή τη φορά προσέγγιση και μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, οι εξωτερικοί αξιολογητές θα βασίζονται στην έκθεση αυτό-αξιολόγησης του ίδιου του ιδρύματος. Επίσης, η αξιολόγηση θα επικεντρώνεται στο ίδρυμα συνολικά και όχι μεμονωμένα στους επιμέρους καθηγητές. Καταργείται επίσης, η κρίση υπό μορφή παρατήρησης του διδάσκοντος από τον αξιολογητή. Τέλος, το σύστημα της βαθμολογίας αποκτά περιγραφικό χαρακτήρα δηλαδή σχολιασμό των διάφορων καταστάσεων (Laughton D. 2003:319).

2.5.3 Κριτική αξιολόγησης του συστήματος της T.Q.A

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη των Drennan και Beck (2001), οι οποίοι ασκούν κριτική στον τρόπο με τον οποίο η T.Q.A (η αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας) κατηγοριοποιεί τα διάφορα ιδρύματα στο Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας. Σύμφωνα λοιπόν με τα κριτήρια, τα οποία θεσπίζει ο οργανισμός αυτός ευνοούνται τα ιστορικά Βρετανικά πανεπιστήμια. Ως ιστορικά, νοούνται εκείνα τα οποία ιδρύθηκαν το 12^ο και 13^ο αιώνα, ήγουν της Οξφόρδης και του Κέμπριτζ αντίστοιχα, καθώς και τα ιδρυθέντα κατά τον 15^ο και 16^ο αιώνα πανεπιστήμια της Σκωτίας. Τα πανεπιστήμια αυτά, κατά την T.Q.A, υπερτερούν όλων των άλλων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, που έχουν ιδρυθεί από τις αρχές του εικοστού αιώνα και ύστερα. Ωστόσο, το γεγονός αυτό ήταν εν πολλοίς αναμενόμενο, καθώς πολλά από τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως η ύπαρξη χώρων ανάγνωσης, αιθουσών με υπολογιστές και επιχορηγούμενα από το δημόσιο και ιδιωτικό τομέα προγράμματα ευνοούν τα ιστορικά αυτά πανεπιστήμια. Επίσης, ένας άλλος λόγος ευνοϊκότερης

κρίσης των πανεπιστημίων αυτών σε σχέση με τα νεότερα ιδρύματα είναι το κύρος τους και οι δυνατότητές τους όσον αφορά την πρόσληψη επιπλέον προσωπικού, αλλά και εξεύρεσης ερευνητικών πόρων. Τέλος, κρίθηκε θετικά και το απαιτητικό κριτήριο εισαγωγής των φοιτητών, δεδομένου ότι επιλέγονται οι άριστοι (Drennan & Beck, 2001: 99).

Κατ' αυτόν το τρόπο, δημιουργείται μια προβληματική κατάσταση, αφού τα πιο πρόσφατα ιδρυθέντα πανεπιστήμια, δηλαδή τα μεταγενέστερα του 1992, υστερούν σε πολλά από τα κριτήρια της T.Q.A και θα είναι ιδιαίτερα δύσκολο να καταστούν ανταγωνιστικά. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι τα νεότερα αυτά πανεπιστήμια έχουν ως κύριο στόχο τη διδασκαλία και όχι την έρευνα. Κατά συνέπεια, για μια πιο αντικειμενική κρίση των πανεπιστημίων αυτών, θα πρέπει για τα τελευταία αυτά να ορισθούν και να ισχύουν διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης (βλ.ο.π, 2001).

Συνάγεται, λοιπόν το συμπέρασμα, ότι η αξιολόγηση του πανεπιστημίου, αλλά και της διδασκαλίας ειδικότερα αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί διακριτικότητα. Επομένως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή τόσο στη μεθοδολογία όσο και στις τελικές εκθέσεις, ώστε να αποφευχθεί το ενδεχόμενο των αντιδράσεων εκ μέρους των διδασκόντων, γεγονός που θα έπληττε το κύρος της ίδιας της πανεπιστημιακής κοινότητας.

2.6 Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

2.6.1 Γενικά στοιχεία για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Ελλάδα παρουσιάζει ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά πανευρωπαϊκά στην αναλογία σπουδαστών και συνολικού μαθητικού πληθυσμού (18%), όταν ο αντίστοιχος μέσος όρος της Ευρώπης των 15 κυμαίνεται στο 15%. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, ο μέσος όρος του αριθμού των σπουδαστών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τριπλάσιος τις τελευταίες δεκαετίες (1975-1997) τόσο σε Ελλάδα, όσο σε Ισπανία και Ιρλανδία. Η εισαγωγή στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας πραγματοποιείται με επιλογή σε εθνικό επίπεδο, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης όπου, ως κύριες μορφές πρόσβασης στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας, είναι είτε επιλογή του εκπαιδευτικού ιδρύματος (βάσει της δυναμικότητάς

του ή βάσει εθνικών κριτηρίων), είτε ελεύθερη πρόσβαση στους περισσότερους κλάδους. Η μεγάλη πλειονότητα των σπουδαστών στην Ευρώπη των 15 συνεχίζουν στις σπουδές στη χώρα τους, καθώς μόνο το 2% μεταβαίνει σε άλλες χώρες. Ωστόσο, οι φοιτητές της Ελλάδας και της Ιρλανδίας σε ποσοστό (10%) μεταβαίνουν σε άλλες χώρες, καθώς και το Λουξεμβούργο σε ποσοστό (80%) λόγω της περιορισμένης παροχής Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα αυτή. Η χρηματοδότηση των ιδρυμάτων στις χώρες των 15 πραγματοποιούνται είτε μόνο από το κράτος είτε συνδυαστικά με κρατικές επιχορηγήσεις και συνεισφορά διδάκτρων από τους φοιτητές. Στις μισές χώρες της Ευρώπης οι σπουδαστές δε συνεισφέρουν οικονομικά στο κόστος της εκπαίδευσης τους (Αυστρία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Λουξεμβούργο, Νορβηγία, Σουηδία, Φιλανδία), στις υπόλοιπες οι φοιτητές καταβάλουν κάποιο ποσό το οποίο εξαρτάται από τη χώρα αλλά και το αντικείμενο φοίτησης. Η κατανομή των φύλων φοίτησης δεν παρουσιάζει διαφορές για την Ελλάδα ως προς τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Σχετικά με τις ηλικίες φοίτησης παρατηρείται ένα ευρύ φάσμα, καθώς σε χώρες όπως στο Βέλγιο, Ελλάδα, Ιρλανδία συνηθέστερες ηλικίες φοίτησης είναι μεταξύ 18-24. Σε όλο το σύνολο της Ευρώπης είναι εμφανείς οι κοινωνικές ανισότητες, καθώς τα ποσοστά εισαγωγής στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας αυξάνονται σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στο επίπεδο της Ευρώπης ένας στους πέντε νέους ενήλικους (22%) ηλικίας 30-34 διαθέτει τίτλο σπουδών (Παντίδης και Πάσιας, 2004:290-295).

2.6.2 Προβλήματα που αντιμετωπίζει η Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το 2005 ο τότε πρύτανης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ. Ι. Αντωνόπουλος ανέφερε ως κύρια αιτία για το τοπίο των σημερινών ΑΕΙ τα εξής «με ρωτάτε τι φταίει για τα χίλια προβλήματα στα πανεπιστήμια. Μα φταίνε όλα τα μέρη. Και εμείς, οι διδάσκοντες. Και οι φοιτητές. Και η Πολιτεία». Πιο αναλυτικά, σύμφωνα πάντα με τον πρύτανη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Α.Π.Θ. η ουσία της εκπαιδευτικής πράξης στα πανεπιστήμια πλήττεται από την «απουσία» διδασκόντων και την έλλειψη επαφής των τελευταίων αυτών με τους φοιτητές. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η διδασκαλία πραγματοποιείται από βοηθούς των διδασκόντων. Επίσης, αρκετοί διδά-

σκοντες των περιφερειακών πανεπιστημίων δεν είναι μόνιμοι κάτοικοι των περιοχών αυτών, αλλά επισκέπτες, στοιχείο που αποβαίνει σε βάρος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ο χρόνος των συγκεκριμένων διδασκόντων μοιράζεται στις μετακινήσεις των τελευταίων αυτών. Μια άλλη σημαντική πτυχή που δυσχεραίνει το έργο των διδασκόντων στα πανεπιστήμια είναι οι υπεράριθμοι φοιτητές. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των τελευταίων αυτών είναι πολλαπλάσιος από εκείνο που μπορούν να φιλοξενήσουν τα ιδρύματα. Επίσης, ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κ. Λ. Λαμπριανίδης σημειώνει ότι σε διάφορα Τμήματα οι αίθουσες είναι ανεπαρκείς και σε ορισμένες περιπτώσεις είχαν σχεδιαστεί για διαφορετικό λόγο και όχι για διδασκαλία (<http://news.kathimerini.gr>, ανακτήθηκε 26/09/07).

Ακόμα, ο καθηγητής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) Θ. Βερέμης αναφέρει ότι το επίπεδο των νεοεισαχθέντων φοιτητών σε πολλές σχολές είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, όπου πραγματοποιήθηκε αλλαγή του προγράμματος σπουδών με στόχο την κάλυψη των γνωστικών κενών των πρωτοετών. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της "γλώσσας" προστέθηκαν πέντε νέα μαθήματα προκειμένου να καλυφθούν οι γνωστικές ελλείψεις των τελευταίων (τα μαθήματα ήταν: Αρχαία Ελληνικά, Μεσαιωνικά Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Λατινικά και εισαγωγή στην Ιστορία). Ένας ακόμη αρνητικός παράγοντας, ο οποίος συντελεί στη μείωση της ποιότητας των πανεπιστημίων είναι η έλλειψη συστήματος κατά την επιλογή των μαθημάτων από τους φοιτητές. Συγκεκριμένα, σε πολλά Τμήματα δίνεται η δυνατότητα επιλογής εξειδικευμένων μαθημάτων από τους φοιτητές, χωρίς ωστόσο να έχουν επιτύχει στις εξετάσεις των αντίστοιχων εισαγωγικών-υποχρεωτικών μαθημάτων. Στο ίδιο πλαίσιο λειτουργεί η «αιώνια» φοίτηση. Πιο αναλυτικά, το 2002 σε σύνολο 235.000 φοιτητών οι 173.000 είχαν υπερβεί τον προβλεπόμενο χρόνο φοίτησης. «Το κλίμα χαλάρωσης που επικρατεί μεταξύ των φοιτητών επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του πανεπιστημίου» αναφέρει χαρακτηριστικά ο κ. Βερέμης. Επίσης, η υπερεξουσία των φοιτητικών παρατάξεων δημιουργεί διάφορα προβλήματα με πιο σημαντικό τη συμμετοχή τους στις πρυτανικές εκλογές, καθώς η ενισχυμένη συμμετοχή τους αποβαίνει αρνητική σε ορισμένα κρίσιμα ζητήματα. Τέλος, η χρόνια κρατική υποχρηματοδότηση και η έλλειψη κρατικής πολιτικής στα πανεπιστήμια έχει μειώσει αισθητά την παραγωγή της έρευνας στα ΑΕΙ (<http://news.kathimerini.gr>, ανακτήθηκε 26/09/07).

Επίσης, σημαντικές επιλογές αναφορικά με το ελληνικό πανεπιστήμιο έχουν πραγματοποιηθεί και από το κράτος. Οι επιλογές αυτές σε ορισμένες περιπτώσεις διόγκωσαν τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα. Ειδικότερα, η αύξηση του αριθμού των εισαγόμενων φοιτητών χωρίς την αντίστοιχη βελτίωση των υποδομών. Η επιλογή νέων τμημάτων που προβλέπεται να λειτουργήσουν. Η δημιουργία περιφερειακών πανεπιστημίων σε περιοχές που δεν παρουσίαζαν παρόμοια ανάπτυξη δυσχέραιναν σημαντικά τη λειτουργία των ανώτατων ιδρυμάτων. Ο τρόπος επιλογής λειτουργίας των ιδρυμάτων αυτών, σύμφωνα με τον οποίο στελεχώθηκε από συμβασιούχους καθηγητές. Ο χρόνος υλοποίησης των προκηρύξεων πρόσληψης των συμβασιούχων καθηγητών, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζονται μέχρι και 2 χρόνια. Τέλος, η υπό-χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, κατά την οποία τις τελευταίες δεκαετίες οι δαπάνες ανά φοιτητή έχουν μειωθεί κατά 25%. Όλα τα στοιχεία αυτά έχουν επιβαρύνει σημαντικά τις λειτουργίες των ανώτατων ιδρυμάτων (Λαμπριανίδη, news.kathimerini.gr, ανακτήθηκε: 26-09-07)

Ωστόσο, το ελληνικό πανεπιστήμιο παρουσιάζει και θετικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, η παραγωγή σύγχρονης έρευνας παρά την υπό-χρηματοδότηση, και ενώ στην Ε.Ε των 15, αντιστοιχούν 1,29 δημοσιεύσεις ανά ερευνητή, στην Ελλάδα αντιστοιχούν 1,53 δημοσιεύσεις ανά ερευνητή. Ακόμα, για κάθε εκατομμύριο ευρώ που δαπανάται στην Ευρώπη των 15 αντιστοιχούν 2,27 δημοσιεύσεις, ενώ στην Ελλάδα αντιστοιχούν 9,25. Τέλος, αρκετοί Έλληνες πτυχιούχοι μεταβαίνουν στο εξωτερικό για τις μεταπτυχιακές σπουδές τους, καθώς και σε διάφορα πανεπιστήμια διδάσκουν Έλληνες καθηγητές (Βλ.ο.π).

2.7 Αξιολόγηση Πανεπιστημίων στην Ελλάδα

2.7.1 Εισαγωγή

Οι χώρες της Ευρώπης που συνυπέγραψαν τη συνθήκη της Μπολόνια, δεσμεύθηκαν για την εισαγωγή του θεσμού της αξιολόγησης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, με απώτερο στόχο την αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων σπουδών των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων. Ταυτόχρονα, με τη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας της Ευρώπης, που πραγματοποιήθηκε στο Bergen της Νορβηγίας (2005), η Ελλάδα μεταξύ των άλλων ευρωπαϊκών χωρών, υποχρεούται στη σύνταξη συγκεκριμένου νόμου αναφορικά με την αξιολόγηση των Ανώτατων Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Σε αντί-

θετη περίπτωση, σύμφωνα με την πρώην Υπουργό Παιδείας κ. Γιαννάκου, «ο πέλεκυς θα έρθει έξω από την Ελλάδα. Όταν οι φοιτητές που φωνάζουν σήμερα, θα έχουν ένα χαρτί στα χέρια τους που δεν θα λέει τίποτα, δεν ξέρω από ποιόν θα ζητήσουν λογαριασμό...»(Λακασάς, 2005 www.ntua.gr/posdep/MME/Apr_2005/2005-04-03_kathimerini.htm, ανακτήθηκε 13/12/06). Ωστόσο, το θέμα της αξιολόγησης των ελληνικών ΑΕΙ δεν ετέθη για πρώτη φορά από την κ. Γιαννάκου. Συγκεκριμένα, η πρώτη προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση πραγματοποιήθηκε το 1992 (Ν.2083) με τη νομοθέτηση μιας διαδικασίας εκτίμησης των Α.Ε.Ι. από την Εθνική Επιτροπή Ποιότητας, προσπάθεια, όμως, η οποία όμως δεν είχε την αναμενόμενη διάρκεια. Στη συνέχεια, το επόμενο βήμα οφείλεται στην πρωτοβουλία δύο ελληνικών πανεπιστημιακών τμημάτων, στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού δοκιμαστικού σχεδίου, που εφαρμόστηκε από το Νοέμβριο του 1995 έως τον Ιούνιο του 1996. Με αφορμή τη συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης των ελληνικών Α.Ε.Ι, ο τότε υπουργός παιδείας, κ. Γ. Παπανδρέου δήλωσε ότι θα αξιοποιήσει την τεχνογνωσία των πανεπιστημίων αυτών για την εισαγωγή της αξιολόγησης σε όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια σε εθελοντική βάση (Φασούλης, 2003, <http://www.pee.gr>, ανακτήθηκε 24/06/05). Τα επόμενα δύο σχέδια του ΥΠ.Ε.Π.Θ τα οποία, όμως, ουδέποτε υλοποιήθηκαν, αφορούσαν στη δημιουργία του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης, το οποίο δημιούργησε μια μονάδα εκτίμησης της ποιότητας, καθώς και τη "θεσμοθέτηση του Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης"(Βλ. ο.π 2003).

Επόμενος σημαντικός σταθμός υπήρξε η Σύνοδος της Πράγας (2001) στην οποία συμμετείχε και η Ελλάδα μέσω του Υπουργού Παιδείας. Εκεί, τέθηκε ως στόχος η σύγκλιση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλης της Ευρώπης με χρονικό ορίζοντα το 2010, καθώς και η αξιολόγηση όλων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων με την αξιοποίηση της ίδιας μεθοδολογίας. Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II, τον Απρίλιο του 2002, προκηρύχτηκε συγκεκριμένη δράση, η οποία προετοίμασε το έδαφος για την εισαγωγή του συστήματος διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ελλάδας με τίτλο «Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης». Με αφορμή την προκήρυξη αυτή, το ΥΠΕΠΘ διοργάνωσε το πρώτο σεμινάριο με θέμα "Διασφάλιση και αξιολόγηση ποιότητας στην ελληνική ανώτατη Εκπαίδευση" θέτοντας το ως βάση ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμών μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Φασούλης, 2003, <http://www.pee.gr>, ανακτήθηκε 24/06/05).

2.7.2 Προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ο καθηγητής Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ζαννής (2007) προτείνει διάφορους τρόπους βελτίωσης της ποιότητας της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, θεωρεί ως ιδιαίτερη σημαντική την αξιοποίηση του ελληνικού έμφυτου δυναμικού. Επομένως, πρώτο βήμα αποτελεί η δημιουργία βάσης δεδομένων με τα βιογραφικά στοιχεία όλων των Ελλήνων επιστημόνων με υψηλά προσόντα που ζουν είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό. Οι Έλληνες διδάσκοντες των πανεπιστημίων του εξωτερικού μπορούν να παρέχουν συμβουλευτικό ρόλο στα ελληνικά πανεπιστήμια, αλλά και να διδάσκουν ως επισκέπτες καθηγητές. Αντίστοιχα, οι Έλληνες επιστήμονες του εσωτερικού μέσω ανοιχτών διαδικασιών και συγκεκριμένων κριτηρίων επιλογής μπορούν να στελεχώσουν τα ανώτατα ιδρύματα. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται το θέμα της αύξησης της οικονομικής βοήθειας στα πανεπιστήμια. Επίσης, κρίνεται σημαντική η εισαγωγή της αξιολόγησης των ανώτατων ιδρυμάτων από εμπειρογνώμονες και η δέσμευση των πανεπιστημίων για την εφαρμογή των προτάσεων τους. Ακόμα, πρέπει να επιδιωχθεί η σύνδεση των ελληνικών πανεπιστημίων με κορυφαία Ευρωπαϊκά και Αμερικάνικα πανεπιστήμια και ιδρύματα, από τα οποία θα αντλήσουν τεχνογνωσία, γεγονός που θα συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητάς τους. Τέλος, προτείνεται η αξιοποίηση της τεχνογνωσίας των διεθνών πανεπιστημίων και η δημιουργία ανταγωνιστικών μεταπτυχιακών. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η βελτίωση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί με τρεις βασικούς άξονες:

1. Αξιοποίηση των Ελλήνων επιστημόνων και η πρόσληψη τους μέσω ανοικτών διαγωνισμών
2. Αύξηση του προϋπολογισμού για την ανώτατη εκπαίδευση
3. Εισαγωγή της αξιολόγησης στα πανεπιστήμια ([http://www.alfavita.gr/tritobatmia/ανακτήθηκε 10/06/07](http://www.alfavita.gr/tritobatmia/ανακτήθηκε%2010/06/07)).

Η αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου αποτελεί πάγιο αίτημα και μελών ΔΕΠ. Συγκεκριμένα, 271 μέλη ΔΕΠ διαφόρων πανεπιστημίων υπέγραψαν διακήρυξη με κύριο σκοπό «να δώσει φωνή σε ένα μεγάλο μέρος της πανεπιστημιακής κοινότητας που συμμερίζεται τις ίδιες αγωνίες, πέρα και πάνω από τις πολιτικές και ιδεολο-

γικές επιλογές του καθένα». Πιο αναλυτικά, η διακήρυξη περιλαμβάνει τα ακόλουθα θέματα:

1. Αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ
2. Αύξηση της χρηματοδότησης στα πανεπιστήμια
3. Στοχευμένη αξιολόγηση
4. Σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας
5. Κατάργηση του ενός συγγράμματος

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη διακήρυξη δε αναφέρεται πρόταση σχετικά με το άρθρο 16 και την ίδρυση ιδιωτικών και μη κερδοσκοπικών ΑΕΙ, καθώς όπως αναφέρεται στη διακήρυξη, «το συγκεκριμένο θέμα αποτελεί περιθωριακό ζήτημα» (<http://www.enet.gr/online>, ανακτήθηκε, 26/09/07).

Βέβαια, εκτός από τη προαναφερθείσα διακήρυξη έχουν πραγματοποιηθεί και πιο οργανωμένες προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας των Α.Ε.Ι. στην Ελλάδα. Τον Οκτώβριο του 2005, έλαβε χώρα στην Αθήνα, το συνέδριο του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) με θέμα «Ευρωπαϊκή Προοπτική των Ελληνικών Πανεπιστημίων» με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των πανεπιστημίων. Στο συνέδριο αυτό προτάθηκε η εφαρμογή του Νόμου 3374/2005, ο οποίος εισάγει το θεσμό της διαρκούς αξιολόγησης των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Νόμο 3374/2005, ως αντικείμενο αξιολόγησης τίθενται οι ακαδημαϊκές μονάδες, Σχολές και Τμήματα, τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά τους δηλαδή προγράμματα. Η εποπτεία αξιολόγησης ανατίθεται στην Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας (Α.ΔΙ.Π) και έχει την ακόλουθη πορεία:

1. Το πανεπιστήμιο συντάσσει έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία διαβιβάζεται στην ΑΔΙΠ και περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:
 - το πρόγραμμα σπουδών
 - την ποιότητα του διδακτικού έργου
 - την ποιότητα του ερευνητικού έργου
 - την ποιότητα της διοίκησης και λοιπών υπηρεσιών
2. Εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται κάθε 4 χρόνια
 - Η αξιολόγηση γίνεται από 5 ανεξάρτητους αξιολογητές από την Ελλάδα και το εξωτερικό με βάση καταλόγους αξιολογητών που συντάσσει η Α.ΔΙ.Π.
 - Οι αξιολογητές αναλύουν τα δεδομένα της έκθεσης εσωτερικής Αξιολόγησης και με επιτόπια επίσκεψη στην υπό αξιολόγηση

μονάδα συντάσσουν την δική τους εξωτερική Αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση διαβιβάζεται στην Α.ΔΙ.Π και τα πανεπιστήμια λαμβάνουν μέτρα διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητάς τους.

- Η Α.ΔΙ.Π επιμελείται για την περαιτέρω κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Διαβιβάζει τις αξιολογήσεις και συστάσεις της στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής.

Στο ίδιο συνέδριο συζητήθηκε ακόμα η ανάγκη ανανέωσης του διδακτικού προσωπικού με νέες θέσεις καθηγητών, επιτροπές κρίσης που θα περιλαμβάνουν κατά το ήμισυ κριτές από το εξωτερικό, καθώς και τη δημιουργία κέντρων αριστείας με επιλεκτική οικονομική επιβράβευση άριστων καθηγητών και τμημάτων. Αναφορικά με τη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων προτάθηκε ακόμα, η σύνδεση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων με τη θετική τους αξιολόγηση. Τέλος, συζητήθηκε ακόμα η περίπτωση αύξησης της χρηματοδότησης επίλεκτων προγραμμάτων ή εργαστηρίων με στόχο τη δημιουργία κέντρων αριστείας (<http://www.aueb.gr/statistical-institute>, ανακτήθηκε 10/06/07).

Επίσης, ο καθηγητής της Σχολής Ναυπηγών Μηχανολόγων Μηχανικών Τομέα Θαλασσιών Κατασκευών στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Παπάζογλου (2007), τοποθετείται υπέρ της αξιολόγησης, εφόσον όμως εφαρμοστεί με τη συγκατάθεση και τη συμβολή των ίδιων των πανεπιστημίων καθώς και σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κάθε επιστήμης ξεχωριστά (<http://www.alfavita.gr/tritobatmia/tritob13.htm>).

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και ο καθηγητής πανεπιστημίου Αμουργής (2005), ο οποίος προτείνει τις ακόλουθες 5 προϋποθέσεις για τον συντονιστικό φορέα αξιολόγησης των ΑΕΙ. Ο φορέας αυτός θα συμμετέχει, μέσω των εκλεγμένων εκπροσώπων του, με τα συναρμόδια συλλογικά όργανα, χωρίς την παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας στην αξιολόγηση των Ανώτατων Ιδρυμάτων. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας θα είναι σε θέση διαμόρφωσης πολιτικής βάσει των πορισμάτων των αξιολογήσεων, όπως αυτά θα προκύπτουν από συναρμόδια συλλογικά όργανα. Πιο αναλυτικά οι 5 προϋποθέσεις είναι:

1. «Να είναι σύμφωνος (α) με το καθεστώς πλήρους αυτοδιοίκησης και αυτοτέλειας που διέπει τα ΑΕΙ σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος και τους

Ν. 1268/82, 1404/83 και Ν. 2916/01 και (β) με τις συμφωνημένες υποχρεώσεις της χώρας με την Ε.Ε.

2. «Να είναι ανεξάρτητος πολιτικών παρεμβάσεων και να περιορίζεται στην παροχή οργανωτικών, συντονιστικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών προς τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης».
3. «Να λειτουργεί με διαφάνεια και να απολαμβάνει την αξιοπιστία και εμπιστοσύνη των ΑΕΙ».
4. «Να μην υποκαθιστά τους πραγματικούς φορείς της αξιολόγησης που είναι τα ίδια τα ΑΕΙ, τα οποία κατά νόμο έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη να αξιολογούν το διδακτικό και ερευνητικό έργο των, με κριτήρια που καθορίζονται εκ των προτέρων κατά γενικό και αντικειμενικό τρόπο από τον νομοθέτη».
5. «Να μην υποκαθιστά την εποπτεία του Κράτους και τον έλεγχο νομιμότητας που ασκεί το καθ' ύλην αρμόδιο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επί των ΑΕΙ κατά το Σύνταγμα και τους ανωτέρω νόμους» (Αμούργης 2005, ta-nea.dolnet.gr/, ανακτήθηκε:26/09/07).

Η επιτροπή Βερέμη με αφορμή τα ακόλουθα δύο γεγονότα προτείνει τη βελτίωση της ποιότητας των πανεπιστημίων με συγκεκριμένα μέτρα. Πρώτον, η απόφαση του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (ΔΕΚ) στην υπόθεση *Valentina Neri* κατά Ιταλίας (2003), σύμφωνα με την οποία και η Ελλάδα θα υποχρεωθεί στην αναγνώριση και τυπικά τίτλων σπουδών από κοινοτικά πανεπιστήμια (κολέγια, κέντρα ελευθέρων σπουδών) αμφίβολης ποιότητας. Δεύτερον, σύμφωνα πάντα με την επιτροπή Βερέμη, η Ελλάδα θα υποχρεωθεί, σε αντίθεση με το άρθρο 16 του Συντάγματος, να δεχτεί την εγκατάσταση κοινοτικών πανεπιστημίων στο έδαφός της. Με αφορμή λοιπόν τα δύο αυτά γεγονότα η επιτροπή Βερέμη προτείνει τις ακόλουθες προτάσεις, ως μέτρα βελτίωσης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

1. περιορισμού της χρονικής διάρκειας φοίτησης σπουδών
2. παροχής ανταποδοτικών υποτροφιών στους οικονομικά ασθενείς φοιτητές
3. κατάργησης των μεταγραφών εσωτερικού και εξωτερικού
4. σύστασης ενός Εθνικού Συμβουλίου Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης
5. συμμετοχής όλων των φοιτητών κατά τη διενέργεια εκλογών για την ανάδειξη Διοικήσεων Πανεπιστημίων, Σχολών και Τμημάτων
6. σύστασης εκλεκτορικών Σωμάτων και Επιτροπών από εξωτερικούς κριτές αναγνωρισμένης επιστημονικής αξίας

7. δημιουργίας θέσης οικονομικού διαχειριστή (manager), υπό την άμεση εποπτεία του αντίστοιχου Αντιπρύτανη οικονομικού προγραμματισμού και Ανάπτυξης και με πλήρη λογοδοσία στη Σύγκλητο του Ιδρύματος.

8. Φορολογικής απαλλαγής του εισοδήματος των Πανεπιστημίων με στόχο την μερική αυτονόμηση των πανεπιστημίων από την κρατική οικονομική εξάρτησή τους.

9. αύξησης του εισοδήματος και των συντάξεων των πανεπιστημιακών λειτουργών για μια αξιοπρεπή διαβίωση.

10. χορήγησης υποτροφιών στους άριστους αλλά οικονομικά ασθενείς φοιτητές

Πιο αναλυτικά, ως μέγιστο διάστημα φοίτησης, η επιτροπή προτείνει τον αριθμό φοίτησης της εκάστοτε σχολής, συν 2 με 3 χρόνια. Επίσης, οι φοιτητές με μειωμένο οικογενειακό εισόδημα θα μπορούν να λάβουν ανταποδοτικές υποτροφίες. Με τις ανταποδοτικές υποτροφίες, δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές με μειωμένο οικογενειακό εισόδημα και ικανοποιητική απόδοση στις σπουδές τους, την αύξηση του εισοδήματός τους, προσφέροντας εργασία σε διάφορες υπηρεσίες του πανεπιστημίου. Ακόμα, η επιτροπή προτείνει την κατάργηση διανομής ενός και μοναδικού συγγράμματος. Οι σχολές θα παρέχουν στους φοιτητές ειδικά κουπόνια για την αγορά επιστημονικών βιβλίων της επιλογής τους. Προτείνεται ακόμα, η μείωση παροχής δωρεάν βιβλίων στα μαθήματα κορμού και αντικατάστασή τους με μαθήματα επιλογής. Στα μαθήματα κορμού οι σχολές θα δανείζουν για ορισμένο χρονικό διάστημα στους φοιτητές τα σημαντικότερα συγγράμματα. Η εξοικονόμηση των πόρων θα δοθούν για την επέκταση των συλλογών των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών(<http://www.alfavita.gr/tritobatmia/index.htm>, ανακτήθηκε: 06/22/07).

Σημαντικά προβλήματα δημιουργούνται και από τους υπεράριθμους φοιτητές. Συγκεκριμένα, οι μεταγραφές εσωτερικού και εξωτερικού, ιδίως σε σχολές με αυξημένη ζήτηση και σε πανεπιστήμια του κέντρου δυσχεραίνουν σημαντικά το έργο του πανεπιστημίου. Κύριο μέτρο αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού, προτείνεται από την επιτροπή Βερέμη, η κατάργηση των μεταγραφών, καθώς και για τους υποψήφιους που εντάσσονται σε ευεργετικές διατάξεις να ισχύει η ποσοστιαία μοριοδότηση της βαθμολογίας τους (π.χ. 5-10%). Τα άτομα με αναπηρία ή πάσχοντα από σοβαρότατες ασθένειες θα συμμετέχουν σε ειδικές εξετάσεις προκαθορισμένες από το τμήμα. Η επιτροπή Βερέμη προτείνει ακόμα, τη σύσταση ενός Εθνικού Συμβουλίου Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης με ρόλο συμβουλευτικό προς την κυβέρνηση για διάφορα θέματα της Πανεπιστημιακής κοινότητας. Η επιτροπή θα απαρτίζεται από έγκριτους καθηγητές της Ελλάδας και της ομογένειας. Κύριος στόχος της επιτροπής είναι η χά-

ραξη κοινής πολιτικής για τα ελληνικά πανεπιστήμια με «μια στρατηγική ανοιχτών οριζόντων» (<http://www.alfavita.gr/tritobatmia/index.htm>, ανακτήθηκε: 06/22/07).

2.7.3 Η αξιολόγηση των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ελλάδα

Το χρονικό της αξιολόγησης των ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ελλάδα διακρίνεται σε δυο περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο (1994-2005) η αξιολόγηση για τα ανώτατα ιδρύματα ήταν προαιρετική. Κατά τη δεύτερη περίοδο (2005) η αξιολόγηση αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα, καθώς ως αφετηρία έχει το νόμο πλαίσιο του 2005 και συσχετίζεται με τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κύριο στοιχείο της πρώτης περιόδου είναι ο εθελοντικός χαρακτήρας με συνέπεια η επιλογή και διαδικασία του τρόπου αξιοποίησης της αξιολόγησης, να ανήκει αποκλειστικά στη δικαιοδοσία των πανεπιστημίων. Έτσι, μερικά πανεπιστήμια αξιολογήθηκαν με το σύστημα της C.R.E, ενώ άλλα επέλεξαν να αξιολογηθούν από εξωτερικούς φορείς. Αναλυτικότερα, η αξιολόγηση ελληνικών πανεπιστημίων με το σύστημα της C.R.E έχει ως εξής:

2.7.4 Αξιολόγηση πανεπιστημίων με το σύστημα της CRE

Ελληνικά Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι, που έχουν αξιολογηθεί με το σύστημα της C.R.E είναι:

- Το τμήμα Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών του Ε.Μ.Π. και του τμήματος Ηλεκτρολογίας του ΤΕΙ της Πάτρας, στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αξιολόγηση της ποιότητας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διετία 1994-1995.

- Το Οικονομικό Πανεπιστήμιο και το ΤΕΙ της Πάτρας, στο πλαίσιο του προγράμματος I.M.H.E (institutional Management in Higher education) του Ο.Ο.Σ.Α που αναφέρεται στα ζητήματα της αξιολόγησης της ποιότητας στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

- Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο της Θράκης, κατά το ακαδημαϊκό έτος 1996-1997.

- Το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 1998-1999

- Το Ε.Μ.Π κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1997-1999 (Ρηγάτου, 2002:231-232).

2.7.5 Αξιολόγηση του Πανεπιστήμιο Κρήτης και Θεσσαλίας από ανεξάρτητους φορείς

Το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αξιολογήθηκαν από εξωτερικούς φορείς, συγκεκριμένα: Το Πανεπιστήμιο Κρήτης, αξιολογήθηκε από το 1998 ως τα μέσα του 1999. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης, ήταν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και των παρεχόμενων υπηρεσιών του Πανεπιστημίου. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, όπου και συντάχθηκε η έκθεση αυτοαξιολόγησης και το δεύτερο αφορά την εξωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία μετείχαν διακεκριμένοι επιστήμονες του εξωτερικού (<http://www.rector.uoc.gr>, ανακτήθηκε 20/05/06).

Η επιτροπή κατέληξε συνολικά σε 29 προτάσεις με στόχο τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και των κτιριακών εγκαταστάσεων, την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη δημιουργία πιο συνεκτικών δεσμών με την τοπική κοινότητα κ.ά. Σύμφωνα με το τελικό πόρισμα το πανεπιστήμιο Κρήτης συγκαταλέγεται μεταξύ των καλύτερων πανεπιστημίων του εξωτερικού (<http://www.rector.uoc.gr/> ανακτήθηκε 5/20/06).

Η αξιολόγηση στην περίπτωση του πανεπιστημίου Θεσσαλίας αποβλέπει στη βελτίωση του παρεχόμενου από αυτό εκπαίδευση, με στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητάς του, έτσι ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αντίστοιχες κοινωνικές απαιτήσεις. Ιδιαίτερο βάρος δίδεται στους ακόλουθους θεματικούς άξονες:

- Ποιότητα των σχεδιαζόμενων παρεμβάσεων
- Συνεχής αξιολόγηση των δράσεων
- Ποιότητα των αποτελεσμάτων
- Σύνδεση με τις ανάγκες και τις προοπτικές της αγοράς εργασίας

Ο προγραμματισμένος χρόνος ολοκλήρωσης των προαναφερθέντων στόχων ήταν το 2006 (<http://mpb1.lib.uth.gr/epaeakii/index.htm>, ανακτήθηκε:10/06/06).

2.7.6 Ο νόμος πλαίσιο του 2005 για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

Η δεύτερη περίοδος (2005 -) έχει ως αφετηρία το νόμο του 3374/2005, ο οποίος ψηφίστηκε στη Βουλή αναφορικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο του ανωτέρω νόμου, περιγράφονται το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο σκοπός της αξιολόγησης (άρθρο 1), η διαδικασία και τα όργανα της αξιολόγησης (άρθρο 2), τα κριτήρια και οι δείκτες της αξιολόγησης (άρθρο 3) και θεσπίζεται η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π) με έδρα την Αθήνα, η οποία θα είναι ανεξάρτητη 15μελής διοικητική αρχή, τετραετούς θητείας (άρθρο 10) (http://www.ntua.gr/posdep/NOMOI/2005-05-16_eis_ekth_diasf-roiiothtas.doc, ανακτήθηκε 1/12/05).

Ειδικότερα, η Α.ΔΙ.Π. έχει διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Ε.Π.Θ. ως προς τον έλεγχο νομιμότητας των πράξεων της. Σχετικά με τη σύνθεση της Α.ΔΙ.Π.: ο πρόεδρος και τα μέλη της διορίζονται από τον Υπ.Ε.Π.Θ., μετά από προτάσεις, για τον μεν Πρόεδρο από την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, για τα δε υπόλοιπα μέλη από 1) την Σύνοδο των Πρυτάνων (6 καθηγητές ΑΕΙ), από 2) τη Σύνοδο των Προέδρων των ΤΕΙ (4 καθηγητές ΤΕΙ) από 3) την Ε.Φ.Ε.Ε. (1 φοιτητής ΑΕΙ) από 4) την Ε.Σ.Ε.Ε. (1 φοιτητής ΤΕΙ) από 5) την Κεντρική Ένωση Επιμελητηρίων (1 εκπρόσωπος) και τέλος με κοινό εκπρόσωπο των Υπουργείων Ε.Π.Θ. και Ανάπτυξης (1 εκπρόσωπος των μη ακαδημαϊκών Ερευνητικών Ιδρυμάτων). Οι αποδοχές των μελών της Α.ΔΙ.Π. καθορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Ε.Π.Θ. και Οικονομικών. Η μέγιστη διάρκεια της θητείας των μελών διέρχεται σε δύο θητείες, διαδοχικές ή μη (βλ.ο.π).

Η Αρχή εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης και έχει ως έργο α) τον προγραμματισμό, τον συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης β) τυποποιεί, εξειδικεύει, αναθεωρεί τα πρότυπα και των τύπο των εκθέσεων καθώς και τα κριτήρια και τους δείκτες αξιολόγησης γ) συντάσσει τηρεί και ανανεώνει το μητρώο ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων δ) Τηρεί βάση δεδομένων με τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης ε) ενημερώνει για τα υφιστάμενα δεδομένα και τις

διεθνείς τάσεις, εκπονεί μελέτες και διατυπώνει προτάσεις για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στ) εκπροσωπεί τη χώρα μας θεσμικά σε αντίστοιχους οργανισμούς του εξωτερικού και διατηρεί αμφίδρομη συνεργασία μαζί τους (βλ.ο.π).

Συγκεκριμένα, το σχέδιο νόμου για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, περιγράφει ρητά το περιεχόμενο και το σκοπό της αξιολόγησης ως εξής «το διδακτικό ερευνητικό και κάθε άλλο έργο των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών που παρέχονται από αυτά στο πλαίσιο της αποστολής τους» (άρθρο 1.παρ.1). Σχετικά με το περιεχόμενο της αξιολόγησης ο νόμος αναφέρει «η αξιολόγηση συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση και καταγραφή του έργου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, και στην κριτική ανάλυση και διαπίστωση τυχόν υφιστάμενων αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λαμβάνονται τα αναγκαία μέτρα διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του έργου που επιτελούν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποστολής τους να παρέχουν ανώτατη παιδεία υψηλού ποιοτικού επιπέδου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα μέτρα που λαμβάνονται για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου έργου δημοσιοποιούνται με τον πλέον πρόσφορο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η ευρύτερη δυνατή διαφάνεια του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας» (άρθρο 1. παρ.2) (βλ.ο.π).

Επίσης, ο νόμος περιγράφει ρητά το αντικείμενο της αξιολόγησης ως εξής: «σε αξιολόγηση υπόκεινται οι ακαδημαϊκές μονάδες (Σχολές ή Τμήματα), από τις οποίες αποτελούνται τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, και μέσω αυτών κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά. Η αξιολόγηση είναι δυνατόν επίσης να έχει ως αυτοτελές αντικείμενο τα προγράμματα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών ή και τις λοιπές υπηρεσίες που παρέχονται από τις επιμέρους ακαδημαϊκές μονάδες ή τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά στο πλαίσιο της αποστολής τους. Η αξιολόγηση κάθε ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης γίνεται με βάση την αξιολόγηση των επιμέρους ακαδημαϊκών μονάδων, από τις οποίες αποτελείται, και την αξιολόγηση της λειτουργίας του ιδρύματος συνολικά» (άρθρο 1.παρ.3) (βλ.ο.π).

Ακόμα, περιγράφονται η διαδικασία και τα όργανα της αξιολόγησης (άρθρο 2) ως εξής: εξωτερική επιτροπή αξιολόγησης (άρθρο, 7 και 8), κρίνει το ίδρυμα, βασιζόμενη στην έκθεση της εσωτερικής αξιολόγησης του ιδρύματος (άρθρο 4, 5 και 6), με βάση τα ακόλουθα κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης (άρθρο 3):

α) την ποιότητα του διδακτικού έργου: η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα εκπαιδευτικά μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχομένων γνώσεων, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών και των φοιτητών, η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων -διδασκομένων

β) την ποιότητα του ερευνητικού έργου: η ένταξη της έρευνας στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας, οι ερευνητικές υποδομές, τα ερευνητικά προγράμματα, η αποτελεσματικότητα του ερευνητικού έργου, η πρωτοτυπία της έρευνας, οι ερευνητικές συνεργασίες, η συμμετοχή των φοιτητών ή σπουδαστών στην έρευνα κ.ά.

γ) την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών: ο βαθμός ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας, η συνεκτικότητα και η λειτουργικότητα του προγράμματος σπουδών, ο συντονισμός της ύλης των μαθημάτων, η ορθολογική οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών, το εξεταστικό σύστημα, η υποστήριξη από διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές κ.ά (βλ.ο.π).

δ) την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών: η αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών, οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, οι πάσης φύσεως υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η διαφάνεια και η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και στη χρήση των υποδομών και του εξοπλισμού, οι συνεργασίες με το κοινωνικό σύνολο κ.ά.

Συγκεκριμένα, για την εσωτερική αξιολόγηση ο νόμος προβλέπει τον τρόπο σύνταξης της έκθεσης της αυτοαξιολόγησης των επιμέρους ακαδημαϊκών μονάδων, καθώς και τον τρόπο λειτουργίας του Ιδρύματος συνολικά. Για το συντονισμό και την υποστήριξη αυτής της διαδικασίας συγκροτείται με απόφαση της Συγκλήτου επταμελούς «Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟ.ΔΙ.Π.) η οποία αποτελείται από τον Αντιπρύτανη Ακαδημαϊκών Υποθέσεων, ως Πρόεδρο, τρία μέλη ΔΕΠ, έναν κοινό εκπρόσωπο του λοιπού επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού, έναν εκπρόσωπο των προπτυχιακών και έναν εκπρόσωπο των μεταπτυχιακών φοιτητών. Οι ακαδημαϊκές μονάδες μέσω της Ομάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.) που αποτελείται από μέλη ΔΕΠ ανώτερων βαθμίδων και ένα εκπρόσωπο των φοιτητών, υποβάλλουν

κατ' έτος στην ΜΟ.ΔΙ.Π. εσωτερικές εκθέσεις με συγκεντρωτικά στοιχεία ποσοτικών δεδομένων. Επιπροσθέτως, προβλέπεται η χρήση ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και ομαδικών συζητήσεων για τη σύνταξη της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων. Η ΜΟΔΠΠ συντάσσει κάθε δύο χρόνια αντίστοιχη εσωτερική έκθεση του Ιδρύματος που περιέχει ειδικότερα μία κριτική-αξιολογική ανάλυση της πορείας εφαρμογής των στόχων, τα θετικά και τα αρνητικά σημεία και τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την επίτευξη των στόχων (βλ.ο.π).

Αντίστοιχα, για την εξωτερική αξιολόγηση ο νόμος προβλέπει την κριτική-αναλυτική εξέταση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης από επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων οι οποίοι για τον σκοπό αυτό επισκέπτονται τις μονάδες και έχουν επαφές και συζητήσεις με φορείς της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η Επιτροπή αυτή της Εξωτερικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Α.) αποτελείται από πέντε (5) μέλη που προέρχονται από το μητρώο ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων που θα δημιουργήσει και θα τηρεί η Α.ΔΙ.Π. μετά από υποδείξεις και των ΑΕΙ. Ένα μέλος μπορεί να υποδεικνύεται από το ΑΕΙ, ενώ τα υπόλοιπα προκύπτουν με κλήρωση. Κανείς εμπειρογνώμονας δεν μπορεί να παραμείνει στο μητρώο για περισσότερες από δύο τετραετίες (διαδοχικές ή μη), ούτε μπορεί να συμμετέχει με οποιοδήποτε τρόπο στο έργο της Α.ΔΙ.Π. ή του υπό κρίση ΑΕΙ. Η τελική έκθεση της Ε.Ε.Α. συντάσσεται μέσα σε 4 μήνες από την υποβολή της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης και κοινοποιείται στην υπό αξιολόγηση ακαδημαϊκή μονάδα, η οποία έχει περιθώριο 15 ημερών για να υποβάλει τις παρατηρήσεις της (βλ.ο.π).

Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση θα είναι περιοδική με συχνότητα κάθε τέσσερα χρόνια. Στο ενδιάμεσο διάστημα το υπο αξιολόγηση ίδρυμα υποχρεούται να βελτιώσει τις και την υποχρέωση του ιδρύματος της βελτίωσης των αδυναμιών που επισημάνθηκαν κατά την προηγούμενη αξιολόγηση. Αρωγός στο έργο της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι η ανεξάρτητη και νεοσύστατη διοικητική αρχή Α.ΔΙ.Π (Αρχή της Διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη εκπαίδευση) με κύριο έργο την επίβλεψη των διαδικασιών αξιολόγησης και την υποστήριξη των ανώτατων ιδρυμάτων στη διασφάλιση της ποιότητας (άρθρο 10) (βλ.ο.π).

Τέλος, στο άρθρο 1, παράγραφο 4, αναφέρεται πως καταργούνται προγενέστερες μορφές διασφάλισης της ποιότητας, όπως λ.χ. η συμμετοχή της CRE ή ανεξάρτητων εξωτερικών φορέων, οι οποίες δεν προβλέπονται από τις διατάξεις του νόμου αυτού, καθιστώντας τον παρόντα νόμο τη μόνη οδό διασφάλισης και βελτίωσης της

ποιότητας για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα, ότι το ελληνικό κράτος για πρώτη φορά συγκροτεί νόμο με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τηρώντας παράλληλα τις ευρωπαϊκές διακηρύξεις της Μπολόνιας, Σαλαμάνκας και Βερολίνου (βλ.ο.π).

2.7.7 Σύνθεση της Α.ΔΙ.Π- Άξονες και δείκτες της επιτροπής για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων

Ο νόμος 3374 για την αξιολόγηση των Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι ψηφίστηκε στα τέλη της άνοιξης του 2005, ωστόσο η ολοκλήρωση της σύνθεσης της ΑΔΙΠ, η οποία θα αναλάβει το έργο του συντονισμού της αξιολόγησης των πανεπιστημίων, πραγματοποιήθηκε ένα χρόνο σχεδόν μετά. Τα μέλη της ΑΔΙΠ εκτός του προέδρου της κ. Σπ. Αμούργη είναι:

- Σωκράτης Κάτσικας, πρώην πρύτανης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Αικατερίνη Δούκα-Καμπίτογλου, καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Λουκάς Τσούκαλης, καθηγητής του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βασίλης Ζαννής, καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Πάνος Τσακλόγλου, καθηγητής του τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών και Οικονομικών Σπουδών στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βασίλης Παπάζογλου, καθηγητής της Σχολής Ναυπηγών Μηχανολόγων Μηχανικών Τομέα Θαλασσίων Κατασκευών στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Αμεντέο Οντόνι, καθηγητής στο MIT των ΗΠΑ και εκπρόσωπος της Κεντρικής Ένωσης Επιμελητηρίων.

Στην ΑΔΙΠ μετέχουν ακόμη η κυρία Λουίζα Λουκοπούλου, ερευνήτρια του Εθνικού Ιδρύματος Έρευνας, και οι καθηγητές ΤΕΙ κκ. Κλεομένης Οικονόμου, καθηγητής ΤΕΙ Αθήνας, Ιωάννης Βλάχος, καθηγητής ΤΕΙ Κρήτης, Παντελής Υψηλάντης,

καθηγητής ΤΕΙ Λάρισας, Ιωάννης Τόκης, καθηγητής ΤΕΙ Ηπείρου. Την Αρχή θα συμπληρώσουν εκπρόσωποι φοιτητών και σπουδαστών ΑΕΙ και ΤΕΙ (Παπαματθαίου, <http://tovima.dolnet.gr>, ανακτήθηκε: 26/09/07).

Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ) (2007) απέστειλε στα Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι προσχέδιο αναφορικά με τους κύριους άξονες και δείκτες, οι οποίοι θα αποτελέσουν τη βάση για την αξιολόγηση των Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι. Οι κύριοι άξονες είναι οι ακόλουθοι τέσσερις: 1) το διδακτικό έργο, 2) το ερευνητικό έργο, 3) τα προγράμματα σπουδών και 4) τις αποκαλούμενες λοιπές υπηρεσίες. Οι άξονες και οι δείκτες θα τυποποιηθούν από την ΑΔΙΠ με την έκδοση διευκρινίσεων και κατευθύνσεων προς τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Κατ' συνέπεια τα πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ θα κληθούν στη διάρκεια της αξιολόγησης να απαντήσουν σε σειρά από ερωτήματα για διάφορα θέματα και συγκεκριμένα:

Προπτυχιακά προγράμματα σπουδών

1. Υπάρχουν διαδικασίες ελέγχου της ανταπόκρισης ή αξιολόγησης και αναθεώρησης του προγράμματος προπτυχιακών σπουδών; Πόσο αποτελεσματικά εφαρμόζονται;
2. Υπάρχει αποτελεσματική διαδικασία παρακολούθησης της επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων; Πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματά της;
3. Πώς οργανώνεται και συντονίζεται η ύλη μεταξύ των μαθημάτων; Παρατηρείται επικάλυψη ύλης μεταξύ των μαθημάτων; Προβλέπεται επανεκτίμηση, αναπροσαρμογή και επικαιροποίηση της ύλης των μαθημάτων;
4. Ποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνει το τμήμα προκειμένου να δημιουργηθούν θέσεις απασχόλησης φοιτητών (σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο) (βλ.ο.π);

Διεθνής διάσταση του Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών

1. Υπάρχει συμμετοχή διδασκόντων από το εξωτερικό; Σε ποιο ποσοστό; Υπάρχει συμμετοχή αλλοδαπών φοιτητών;
2. Πόσα και ποια μαθήματα διδάσκονται και σε ξένη γλώσσα;
3. Σε πόσα και ποια προγράμματα διεθνούς εκπαιδευτικής συνεργασίας σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών συμμετέχει το τμήμα;

4. Υπάρχουν συμφωνίες διμερούς συνεργασίας με ιδρύματα και φορείς του εξωτερικού; Ποιες (βλ.ο.π);

Εξεταστικό σύστημα

1. Εφαρμόζονται πολλαπλοί τρόποι αξιολόγησης των φοιτητών; Πώς διασφαλίζεται η διαφάνεια της διαδικασίας αξιολόγησης των φοιτητών;

2. Εφαρμόζονται από τους διδάσκοντες κοινές διαδικασίες και κοινά κριτήρια αξιολόγησης των φοιτητών; Υπάρχει διαδικασία αξιολόγησης της εξεταστικής διαδικασίας (βλ.ο.π);

Λειτουργία των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών

1. Υπάρχουν διαδικασίες ελέγχου της ανταπόκρισης των προγραμμάτων; Πόσο αποτελεσματικές είναι;

2. Με ποια κριτήρια επιλέγονται οι φοιτητές τους;

3. Ποιες είναι οι πηγές χρηματοδότησης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και πώς εξασφαλίζεται η βιωσιμότητά τους (βλ.ο.π);

Αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού

1. Υπάρχει διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων από τους φοιτητές; Πώς αξιοποιούνται;

2. Ποιος είναι ο μέσος εβδομαδιαίος φόρτος διδακτικού έργου των μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού του τμήματος;

3. Ποιο είναι το ποσοστό των φοιτητών που συμμετέχουν στις εξετάσεις και ποια είναι τα ποσοστά επιτυχίας τους; Ποιος είναι ο μέσος βαθμός πτυχίου (βλ.ο.π);

Ερευνητικό έργο

1. Υπάρχει συγκεκριμένη ερευνητική πολιτική του τμήματος; Ποια είναι; Πώς δημοσιοποιείται ο απολογισμός υλοποίησης της ερευνητικής πολιτικής του τμήματος;

2. Πόσα βιβλία/μονογραφίες και πόσες εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά δημοσίευσαν τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού του τμήματος;
3. Πόσες αναφορές του ειδικού ή και του επιστημονικού Τύπου έγιναν σε ερευνητικά αποτελέσματα του ακαδημαϊκού προσωπικού του τμήματος κατά την τελευταία πενταετία;
4. Ποια βραβεία ή/και διακρίσεις έχουν απονεμηθεί σε μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού του τμήματος;
5. Υπάρχουν θεσμοθετημένες υποτροφίες έρευνας (βλ.ο.π);

Τις διοικητικές υπηρεσίες και υποδομές

1. Πώς είναι στελεχωμένη και οργανωμένη η γραμματεία του τμήματος; Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες και το ωράριο λειτουργίας της γραμματείας του τμήματος για την εξυπηρέτηση των αναγκών του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών;
2. Πώς εφαρμόζεται ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή;
3. Υπάρχει υπηρεσία υποστήριξης των εργαζόμενων φοιτητών; Πόσο αποτελεσματική είναι η λειτουργία της (βλ.ο.π);

2.7.8 Κριτική στο ευρωπαϊκό μοντέλο αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον καθηγητή Πατρών Ασπράγκαθο η εφαρμογή της αξιολόγησης των πανεπιστημίων στην Ευρώπη δε στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητάς τους, αλλά στην αναδιάρθρωση των πανεπιστημίων ως προς την ευελιξία, τον ανταγωνισμό, την κατηγοριοποίηση, την ιδιωτικοποίηση και την επιχειρηματικότητα. Σύμφωνα πάντα με τον κ. Ασπράγκαθο, η στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Ανώτατα Ιδρύματα ακολουθεί το μοντέλο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Οι τελευταίες αυτές εισήγαγαν την αξιολόγηση των Ανώτατων Ιδρυμάτων λόγω της ίδρυσης ιδιωτικών πανεπιστημίων και την εισαγωγή διδάκτρων στα δημόσια. Έτσι, τα πανεπιστήμια κατηγοριοποιήθηκαν σε άριστα, μέτρια και κατώτερα, ώστε οι φοιτητές-πελάτες με βάση αυτούς τους καταλόγους να είναι σε θέση πιστοποίησης του επιπέδου ποιότητας

της εκπαίδευσης που λαμβάνουν (Ασπράγκαθος, [http:// www.ntua.gr/ posdep /concrete /Assessment /Aspragathos _assess.htm](http://www.ntua.gr/posdep/concrete/Assessment/Aspragathos_assess.htm), ανακτήθηκε, 26/09/07).

Μέσα λοιπόν σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη σύνοδο του Βερολίνου (2003) αναθέτει στην ομάδα «E4», η οποία αποτελείται από τα ENQA (European Network of Quality Assurance in Higher Education), EUA, ESIB (The National Unions of Students in Europe) και EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) - μη πανεπιστημιακά ιδρύματα:

1. να αναπτύξει ένα κοινά αποδεκτό σύνολο προτύπων, διαδικασιών και κατευθύνσεων για τη διασφάλιση ποιότητας, και
2. να διερευνήσει τρόπους διαπίστωσης της ικανότητας των φορέων διασφάλισης και πιστοποίησης ποιότητας (ιδιωτικών ή δημόσιων) να προσφέρουν τέτοιες υπηρεσίες με αξιόπιστο και αδιάβλητο τρόπο (βλ.ο.π).

Η Ελλάδα λοιπόν θα υιοθετήσει και αυτή τις προτάσεις των «E4» και θα ελέγχεται από αυτούς για την τήρησή τους. Ωστόσο, κάποια ελληνικά πανεπιστήμια έχουν εθελοντικά αξιολογηθεί από φορείς αξιολόγησης. Συγκεκριμένα το πανεπιστήμιο Πατρών αξιολογήθηκε από την CRE (Ευρωπαϊκή Ένωση Πρυτάνεων- που μετονομάστηκε σε EUA) το Δεκέμβριο του 1999. Οι βασικές κατευθύνσεις που πρότεινε ο συγκεκριμένος φορέας ήταν:

- Αυτονομία, δηλαδή αυτοχρηματοδότηση για να απαλλαγεί το κράτος από τις δαπάνες για την Παιδεία και «πλήρη κοστολόγηση». Εισαγωγή δηλαδή διδασκτρων, εξάρτηση από επιχειρηματίες και έσοδα από παροχή υπηρεσιών.
- Αύξηση του αριθμού των εργαζομένων με μερική απασχόληση.
- Μείωση της συμμετοχής στα ακαδημαϊκά όργανα και εφαρμογή των αρχών της επιχειρηματικότητας στη διοίκηση του πανεπιστημίου.
- Εξισορρόπηση μεταξύ της ακαδημαϊκότητας και της επιχειρηματικότητας. Υπέρβαση των αντιεπιχειρηματικών θέσεων των παραδοσιακών ακαδημαϊκών και αντιμετώπιση διάφορων πολιτικών ομάδων, που εναντιώνονται στο επιχειρηματικό πνεύμα (βλ.ο.π).

Ολοκληρώνοντας την επιχειρηματολογία του ο κ. Ασπράγκαθος αντιτίθεται στην εφαρμογή της αξιολόγησης των πανεπιστημίων, όπως αυτή προκύπτει από τις συνθήκες της Μπολόνιας και έκτοτε. Θεωρεί ότι η αξιολόγηση των «δημόσιων» πανεπιστημίων με αυτήν τη μορφή αποσκοπεί στην πλήρη ιδιωτικοποίησή τους και στην υποταγή τους στις ανάγκες της αγοράς (βλ.ο.π.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΔΑΣΚΩΝ

3.1 Διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Κύριο έργο των διδασκόντων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι η έρευνα και η διδασκαλία (Unesco, 1998:153). Ωστόσο, οι διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται κυρίως για την ποιότητα και την ποσότητα του ερευνητικού τους έργου, χωρίς την αντίστοιχη εξέταση της ποιότητας του διδακτικού τους έργου. Όπως όμως έχει ήδη αναφερθεί, τις τελευταίες δεκαετίες συντελέστηκαν σημαντικές αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η αύξηση του αριθμού των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η μείωση της κρατικής χρηματοδότησης του πανεπιστημίου από το κράτος και η κάλυψη μέρους των εξόδων από τους φοιτητές είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή του ρόλου των φοιτητών στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Έτσι, οι φοιτητές αντιμετωπίζονται πλέον ως πελάτες (clients), καθώς έχουν τη δυνατότητα επιλογής του πανεπιστημίου που επιθυμούν να φοιτήσουν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κάθε πανεπιστήμιο επιθυμεί την πιστοποίηση με αντικειμενικά κριτήρια της ποιότητας της διδασκαλίας που προσφέρει, προκειμένου να προσελκύσει μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών. Επομένως, το πανεπιστήμιο στοχεύει στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας. Οι παράμετροι που θεωρείται ότι θα συντελέσουν στη γενικότερη βελτίωση της διδασκαλίας είναι οι ακόλουθοι:

- Βελτίωση των παιδαγωγικών ικανοτήτων των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, με έμφαση σε πρακτικά θέματα, όπως την αντιμετώπιση προβλημάτων
- Αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία
- Εισαγωγή της πρακτικής άσκησης ως μάθημα

Ένα συχνό φαινόμενο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας των νεοδιοριζόμενων διδασκόντων, καθώς κύριο κριτήριο της εκλογής τους είναι το ερευνητικό τους έργο. Ωστόσο, σε διάφορες χώρες του κόσμου, τα ίδια τα

πανεπιστήμια αναλαμβάνουν τη διδακτική εκπαίδευση των νεοδιοριζόμενων διδασκόντων τους. Αναλυτικότερα, οι διδάσκοντες των πανεπιστημίων στη Γερμανία οφείλουν να έχουν ένα μετά-διδακτορικό τίτλο σπουδών, ο οποίος πιστοποιεί διδακτική επάρκεια (Habilitation). Οι διδάσκοντες στη Γαλλία, ολοκληρώνοντας το διδακτορικό τους, διδάσκουν δύο ώρες την εβδομάδα υπό την επίβλεψη μόνιμου διδάσκοντα, και παράλληλα παρακολουθούν πρόγραμμα διαλέξεων σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας. Οι νέοι διδάσκοντες στη Δανία καθοδηγούνται και αξιολογούνται για την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Αντιθέτως, στο Βέλγιο, στην Ελλάδα, στην Ισπανία, στο Λουξεμβούργο, στην Αυστρία και στην Ισλανδία δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία αλλαγή σχετικά με τη διδακτική ικανότητα των νεοδιοριζόμενων διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (www.Euridice/Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: 149-150, ανακτήθηκε: 10/06/06).

Ακόμα, η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων πραγματοποιείται κυρίως σε τμήματα στα οποία διδάσκονται καινοτόμες επιστήμες, όπως διοίκηση επιχειρήσεων και νέες τεχνολογίες. Αντίθετα, στις επιστήμες του δικαίου και της λογοτεχνίας παρουσιάζονται οι λιγότερες αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους. Η πλειονότητα των διδασκόντων επιλέγει συνδυασμό διαλέξεων και σεμιναρίων, ενώ στα κολέγια αξιοποιείται κυρίως η διδασκαλία σε μικρές ομάδες εργαστηριακού τύπου. (www.Euridice/Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: 151 ανακτήθηκε: 10/06/06).

Επίσης, τα τελευταία χρόνια, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της πληροφορίας και της επικοινωνιακής τεχνολογίας από διάφορα ανώτατα ιδρύματα. Με τον όρο "πληροφορία και επικοινωνιακή τεχνολογία" (Information and communications technology-I.C.T) νοείται κυρίως η χρήση των υπολογιστών και του διαδικτύου στη διαδικασία της μάθησης. Η φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, η Γερμανία, η Σουηδία, η Φιλανδία και η Αγγλία είναι μερικές από τις χώρες που αξιοποιούν την τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία τους (www.Euridice/Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: 153 ανακτήθηκε: 10/06/06).

Η πρακτική άσκηση ως μάθημα αξιοποιήθηκε κυρίως από κολέγια. Μεταξύ των χωρών που εφαρμόζουν την πρακτική αυτή είναι η Ελλάδα, η Πορτογαλία, η Φιλανδία, το Λουξεμβούργο, το Λίχτενσταϊν, η Αυστρία, η Ιταλία και η Ιρλανδία. Οι σύγχρονες όμως απαιτήσεις της αγοράς εργασίας οδήγησαν και τα πανεπιστήμια στην ένταξη της πρακτικής άσκησης στα προγράμματα σπουδών τους (www.Euridice/Two

decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards: 153 ανακτήθηκε: 10/06/06).

3.2 Απόψεις διδασκόντων αναφορικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τη τελευταία δεκαετία, πραγματοποιήθηκε μια σειρά ερευνών που στόχο είχαν τη διευκρίνιση των αντιλήψεων των διδασκόντων σχετικά με τη μέθοδο της διδασκαλίας αφενός, και την απόδοση των φοιτητών αφετέρου (Dall'Alba, 1991· Martin & Balla, 1991· Samuelowicz & Bain, 1992, 2001· Martin & Ramsden, 1992· Gow & Kember, 1993· Kember, 1997· Pratt & Associates, 1998· Prosser & Trigwell, 1999· Wood, 2000). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, πέραν των επιμέρους διαφορών παρουσίασαν και δύο στοιχεία ομοιότητας, σχετικά με το νόημα που προσδίδουν στη διδασκαλία τους οι διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τονίζεται αφενός η μετάδοση πληροφοριών και θεωριών και η κατανόησής τους από τους φοιτητές και αφετέρου η στρατηγική της διδακτικής προσέγγισης και η γνωστική ή μαθησιακή πρόσληψη των φοιτητών. Ο Kember (1997) κατέληξε σε πέντε κύριες κατηγορίες σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου από τους διδάσκοντες:

1. Μετάδοση πληροφοριών (imparting information)
2. Μετάδοση θεωριών (transmitting structured knowledge)
3. Αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητή και διδάσκοντα (student–teacher interaction)
4. Διευκόλυνση της κατανόησης (facilitating understanding)
5. Διανοητική ανάπτυξη (intellectual development)

Οι πρώτες δυο κατηγορίες θεωρούνται ως δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, οι δύο τελευταίες θεωρούνται ως μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και η τρίτη ως ενδιάμεση μεταξύ των δύο τελευταίων προσεγγίσεων. Οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υψηλή ποιότητα μάθησης δημιουργείται κυρίως μέσω των μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων. Επίσης, οι διδάσκοντες οι οποίοι εστιάζονται κυρίως στους φοιτητές και στη μάθηση αυτών, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κατανόησης, ενώ οι διδάσκοντες οι οποίοι δίνουν έμφαση βασικά στον τρόπο διδασκαλίας καλλιεργούν κυρίως την αναπαραγωγή της γνώσης, η οποία όμως, δε θεωρείται ιδιαίτερα αξιοσημείωτη γνωστική ικανότητα (Akerlind, 2004:363).

3.3 Θεωρίες μάθησης των φοιτητών

Το 1976 οι Marton και Saljo's ήταν οι πρώτοι που διέκριναν τη βαθύτερη (deep) από την επιφανειακή (surface) προσέγγιση της μάθησης. Η επιρροή της θεωρίας τους υπήρξε και παραμένει ιδιαίτερα ισχυρή, όπως δήλωσαν οι επτά τόμοι πρακτικών των συμποσίων για τη Βελτίωση της Μάθησης των Φοιτητών (Improving Student Learning Symposia-I.S.L.S), (Gibbs, 1994, 1995, 1996· Rust, 1998, 1999, 2000· Rust & Gibbs, 1997). Κύριο εργαλείο των ερευνών αυτών είναι το γνωστό με την ονομασία "Καταγραφή των Φοιτητικών Προσεγγίσεων" (Approaches to Studying Inventory-A.S.I) ερωτηματολόγιο. Στόχος του τελευταίου αυτού, είναι η εξακρίβωση της αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ο εντοπισμός των φοιτητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στον τρόπο μελέτης. Το ερωτηματολόγιο εστιάζεται σε δύο κύριες γνωστικές προσεγγίσεις της ύλης, η μία έχει επιφανειακό (Surface Approach) και η άλλη βαθύτερο χαρακτήρα (Deep Approach) (Norton-Tilley, Newstead & Franklyn-Stokes, 2001:269-270).

Κατά αυτόν τον τρόπο, οι πρωτοετείς φοιτητές, δεν προσεγγίζουν κάθε γνωστικό αντικείμενο με την ίδια στρατηγική και τα ίδια κίνητρα. Το γεγονός αυτό, αποτελεί και ένα βασικό λόγο, γιατί δεν επιτυγχάνουν όλοι οι φοιτητές τα ίδια γνωστικά αποτελέσματα, παρόλο που έχουν τον ίδιο διδάσκοντα. Η "ακαδημαϊκή ικανότητα" (academic ability), η οποία αποτελεί αντανάκλαση των θεωριών μάθησης των ίδιων των φοιτητών, ίσως να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο σε αυτό το πρόβλημα. Ο Entwistle (1997) διαχωρίζει την προσέγγιση της γνωστικής ύλης από τους φοιτητές σε τρεις κύριες μορφές: α) τη βαθύτερη κατανόηση (Deep Approach), β) την επιφανειακή κατανόηση (Surface Approach) και γ) τη στρατηγική προσέγγιση (Strategic Approach). Οι φοιτητές οι οποίοι προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο με στόχο τη Βαθύτερη Κατανόηση (Deep Approach) παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ▶ Συσχέτιση της νέας με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες
- ▶ Αναζήτηση μοντέλων (patterns) μελέτης και έμφαση στις αρχές μάθησης
- ▶ Κριτική αποτίμηση των επιχειρημάτων
- ▶ Έλεγχο των αποδείξεων και συσχέτιση αυτών με τα συμπεράσματα
- ▶ Ουσιαστικό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο

Αντίστοιχα, οι φοιτητές οι οποίοι προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο με κύριο στόχο την Επιφανειακή Κατανόηση (Surface Approach) στοχεύουν στην εύκολη προσπέλαση του γνωστικού αντικειμένου χωρίς να εντρυφήσουν στις γενικές αρχές

του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Επίσης, παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Αποστηθίζουν γεγονότα και διαδικασίες
- Αδυνατούν στη κατανόηση νέων ιδεών
- Αισθάνονται άγχος, πίεση και ανησυχούν για το αποτέλεσμα της εργασίας τους
- Προσεγγίζουν τη μάθηση με αποσπασμένες πληροφορίες
- Μελετούν χωρίς στρατηγική

Τέλος, οι φοιτητές οι οποίοι στοχεύουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο με Στρατηγική Προσέγγιση (Strategic Approach) και παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Συνεχής προσπάθεια για μελέτη
- Αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου
- Αναζήτηση κατάλληλων συνθηκών και βιβλιογραφικών πηγών για μελέτη
- Συνεχής προετοιμασία για τις εξετάσεις και αναζήτηση πιθανών θεμάτων (McLean, 2001:404).

3.4 Αναγκαιότητα αξιολόγησης της διδασκαλίας

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αξιοσημείωτες αλλαγές στη διαδικασία της διδασκαλίας και έχουν καταβληθεί συστηματικές προσπάθειες για την αξιολόγησή της. Παρακάτω συνοψίζονται οι πιο σημαντικοί λόγοι που καθιστούν αναγκαία την αξιολόγηση της διδασκαλίας: α) διαμορφωτική ανατροφοδότηση στο Τμήμα (Department) σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας στοχεύοντας στη διαρκή βελτίωσή της, β) συμβολή στη λήψη διοικητικών αποφάσεων, όπως, για παράδειγμα στην εξέλιξη των διδασκόντων κ.ά. γ) βελτίωση της πληροφόρησης των φοιτητών στο πλαίσιο της επιλογής μαθημάτων (Leckey & Neill, 2001: 29).

Κύριος στόχος της αξιολόγησης της διδασκαλίας, είναι σαφώς η βελτίωση της. Τίθεται δηλαδή ως απώτερος στόχος, η επίτευξη μιας βαθύτερης γνώσης από τους φοιτητές, αυτό που ο Ramsden (1992) αναφέρει ως «υψηλή ποιότητα μάθησης». Η μάθηση αυτή, δεν περιορίζεται σε απλή κάλυψη της διδακτέας ύλης, αλλά εμβαθύνει σε μια πιο ουσιαστική κατανόησή της. Κατά τον Bourner (1997) ο διδάσκων οφείλει

να θέτει τους παρακάτω διδακτικούς στόχους, οι οποίοι στοιχειοθετούν την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης:

- να ενημερώνεται διαρκώς για τις νέες γνώσεις του επιστημονικού του αντικειμένου
- να καλλιεργεί στους φοιτητές του την ικανότητα δημιουργικής σκέψης και αξιοποίησης πληροφοριών
- να καλλιεργεί στους φοιτητές του την ικανότητα της κριτικής και αποδεικτικής σκέψης
- να αναπτύσσει στους φοιτητές του την ικανότητα οργάνωσης και σχεδιασμού της προσωπικής τους μάθησης
- να διευκολύνει την προσωπική εξέλιξη των φοιτητών του (βλ.ο.π : 29).

3.5 Συνθήκες αναφορικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας και η δημιουργία κινήτρων για την επίτευξη τους

Η Unesco, τον Οκτώβριο του 1998, πραγματοποίησε σύσκεψη σχετικά με το έργο των καθηγητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη σύσκεψη αυτή αναφέρονται τα ακόλουθα: «Αναφορικά με τους καθηγητές, το πανεπιστήμιο του 21ου αιώνα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σθεναρές και σαφείς πολιτικές, οι οποίες θα τους ενθαρρύνουν να διαπρέπουν στην έρευνα, να βελτιώνουν και να εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, αναζητώντας νέα προγράμματα και νέες μεθόδους διδασκαλίας» (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003:20-21).

Ωστόσο, το κυριότερο κριτήριο για την εξέλιξη σε ανώτερη βαθμίδα ή την εκλογή σε άλλο πανεπιστήμιο είναι η ποιότητα και η ποσότητα των επιστημονικών εργασιών. Πολύ περισσότερο, οι καθηγητές δεν επιβραβεύονται σχεδόν καθόλου για την ποιότητα της διδασκαλίας τους, η οποία πολλές φορές θεωρείται και τυπική. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Stenstrom (1997) «στο σύστημα αξιών η διδασκαλία έχει πολύ μικρή προτεραιότητα». Μέσα σε αυτό το πνεύμα, η διδασκαλία έπεται της έρευνας, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική γνώση για την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Η κατάσταση αυτή, μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την παροχή κινήτρων στους καθηγητές, ώστε να ασχοληθούν έμπρακτα με τη διδασκαλία. Μόνο με

αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία θα αποκτήσει την προσοχή που της αρμόζει (Li-Ping Tang, 1997: 379).

Ωστόσο, η MAGNA CHARTA της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης στην Μπολόνια (1999) ως θεμελιακή αρχή στο άρθρο 2 αναφέρει:

2. Η διδασκαλία και η έρευνα στα πανεπιστήμια δεν πρέπει να διαχωρίζονται. Η διδασκαλία δεν πρέπει να έπεται των μεταβαλλόμενων αναγκών, της κοινωνικής ζωής και της προόδου στην επιστημονική γνώση.

Επίσης, ως τρόπος και μέσο επίτευξης του αναφερθέντος στόχου στο άρθρο 2 αναφέρεται:

2. Η πρόσληψη διδακτικού προσωπικού και ο διακανονισμός του υπηρεσιακού του επιπέδου πρέπει να συνάδει με την αρχή ότι η έρευνα είναι αδιαχώριστη από τη διδασκαλία.» (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003:148).

Βέβαια, για την επίτευξη του στόχου που θέτει η Μπολόνια κρίνεται αναγκαία η δημιουργία κινήτρων, συγκεκριμένα ο Ramsden (1995) προτείνει:

- Τη δημιουργία ενός ελάχιστου αποδεκτού επιπέδου ορίου απόδοσης της διδασκαλίας
- Τη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση της διδασκαλίας (portfolio και peer evaluation)
- Τη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης των προσόντων του διδάσκοντα για την πρόσληψη και την εξέλιξη μελών ΔΕΠ
- Την ανταμοιβή των καθηγητών που με αντικειμενικά κριτήρια διαπρέπουν στη διδασκαλία (Wahlen, 2002: 82)

Επίσης, ορισμένα πανεπιστήμια στις Ηνωμένες πολιτείες (Miami και Dade community College), θέτουν ως στόχο την υιοθέτηση κριτηρίων προκειμένου να επιτύχουν μέγιστα αποτελέσματα στη παρεχόμενη διδασκαλία. Τέτοιου είδους κριτήρια είναι:

- Η αποτελεσματική κοινωνική διαντίδραση με τους φοιτητές
- Η υποστήριξη των φοιτητών
- Οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας κ.ά.

Μια άλλη προσέγγιση, η οποία φαίνεται να έχει αποφέρει περισσότερα πλεονεκτήματα και έχει υιοθετηθεί από διάφορα ιδρύματα, είναι τα διδακτικά βραβεία, εξαιρετης διδασκαλίας. Ακόμα, καθιερώνεται σε διάφορα πανεπιστήμια, κυρίως στα πο-

λυτεχνικά της Αγγλίας, η εκπαιδευτική εβδομάδα κατά την οποία οι διδάσκοντες πειραματίζονται με μια καινούργια διδακτική μέθοδο (Barnett, 1995: 123).

3.6 Διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Στη συνέχεια παρατίθενται οι πιο σημαντικές μέθοδοι, συγκεκριμένα:

1. Η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους φοιτητές (student rating forms)
2. Οι ατομικοί φάκελοι των διδασκόντων (teaching portfolios)
3. Η κριτική παρακολούθηση της διδασκαλίας από άλλον διδάσκοντα (classroom visitations)
4. Οι ερευνητικές δραστηριότητες του διδάσκοντα (Scholarship activities)

Πιο αναλυτικά, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους φοιτητές είναι μια μέθοδος αξιολόγησης της διδασκαλίας, η οποία πολλές φορές αμφισβητείται έντονα. Ωστόσο, έρευνες των τελευταίων δεκαετιών προσφέρουν γόνιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα δεδομένα αυτά. Σύμφωνα με τον Aleamoni (1999), η αξιοπιστία των απαντήσεων των φοιτητών αυξάνεται όταν τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, δεν έχει προηγηθεί ούτε επίκειται εξεταστική περίοδος, καθώς και όταν ο διδάσκων απουσιάζει από την αίθουσα κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Στην έρευνα των Spencer και Schmelkin (2002), οι φοιτητές αναφέρουν ότι τα δεδομένα που αντλούνται από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μένουν σε μεγάλο βαθμό αναξιόποιhta από τη διοίκηση των Τμημάτων. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Spencer και Flyt (1992), οι οποίοι αναφέρουν ότι μόνο το 23% της διοίκησης των Τμημάτων πραγματοποιεί αλλαγές στη διδασκαλία βάσει των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των φοιτητικών ερωτηματολογίων (Shao et al, 2007: 357-358).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας πραγματοποιείται και βάσει του ατομικού φακέλου των διδασκόντων. Ο Seldin (2002) αναφέρει ότι περίπου 1.500 κολέγια και πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και του Καναδά αξιοποιούν ήδη τη μέθοδο αυτή. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Burns (2000), η συγκεκριμένη μέθοδος είναι χρονοβόρα και ο ίδιος αμφισβητεί αν όντως η πρακτική αυτή συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Ο Arreola (2003), αναφέρει ως το κύριο πλεονέ-

κτημα της μεθόδου αυτής τη σύνταξη και διατήρηση των ερωτηματολογίων από τους ίδιους τους διδάσκοντες (βλ.ο.π).

Η κριτική παρακολούθηση της διδασκαλίας από άλλους διδάσκοντες είναι επίσης μια μορφή αξιολόγησης της διδασκαλίας. Η μέθοδος αυτή αποφέρει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα όταν τηρούνται οι ακόλουθες συνθήκες:

1. Οι παρατηρητές είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι
2. Η συχνότητα των επισκέψεων είναι περίπου δέκα φορές το εξάμηνο
3. Έχει θεσπιστεί φόρμα παρατήρησης με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας
4. Πραγματοποιείται σύγκριση των δεδομένων της παρατήρησης με την ταυτόχρονη συμμετοχή δύο ερευνητών για την εξασφάλιση μεγαλύτερης αξιοπιστίας.
5. Πραγματοποιείται ανακοίνωση των παρατηρήσεων στο διδάσκοντα με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του. Βέβαια, ελάχιστα Πανεπιστήμια εφαρμόζουν τη μέθοδο αυτή.

Τέλος, υπάρχει διάχυτη η πεποίθηση ότι οι ενεργοί ερευνητικά διδάσκοντες είναι και οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες. Την ίδια άποψη έχει και το 92,5% των προϊστάμενων της διοίκησης των πανεπιστημίων, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας των Leslie and Lynn (1998). Ωστόσο, το στοιχείο αυτό δεν επιβεβαιώθηκε από την έρευνα των Marsh and Hattie (2002), καθώς έρευνα και διδασκαλία δεν παρουσιάζουν θετική συσχέτιση (βλ.ο.π).

Ωστόσο, το κυριότερο και πιο σύνθητες μεθοδολογικό εργαλείο αξιολόγησης της διδασκαλίας, είναι το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται από τους φοιτητές και είναι ανώνυμα. Οι καθηγητές έχουν το δικαίωμα της αξιοποίησης των δεδομένων αυτών για προσωπικούς λόγους. Ακόμα, η αξιολόγηση της διδασκαλίας στον πανεπιστημιακό χώρο, δεν είναι δεσμευτική και αυτό γιατί πολύ συχνά εκφράζονται φόβοι για επικείμενες αντιδράσεις των διδασκόντων. Έτσι, συνήθης πρακτική είναι η συνολική αξιολόγηση του πανεπιστημιακού ιδρύματος και όχι αποκλειστικά η αξιολόγηση του εκάστοτε διδάσκοντα. Κατά αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται ένας δημιουργικός διάλογος, ο οποίος έχει ως στόχους τη βελτίωση της διδασκαλίας και των συνθηκών μάθησης των φοιτητών (Brennan et Shah 2000: 79).

Ωστόσο, πολύ συχνά προκύπτει το ζήτημα του τρόπου αξιολόγησης της διδασκαλίας, καθώς σπάνια οι καθηγητές δημοσιοποιούν δεδομένα αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας τους. Ένας τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού είναι η

θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων αποδεκτών από καθηγητές και ιδρύματα. Αναλυτικότερα:

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων αναφορικά με τη διδασκαλία από τους φοιτητές
- Περιγραφή των εμπειριών της διδασκαλίας του ίδιου του διδάσκοντα
- Περιγραφή της διαδικασίας της διδασκαλίας του διδάσκοντα
- Αναφορά των προσωπικών στόχων, μεθόδων του διδάσκοντα και τρόποι κατάρτησής τους
- Συμμετοχή του διδάσκοντα σε επιμορφωτικά προγράμματα διδασκαλίας (Wahlen 2002: 81).

Με τη θέσπιση των κριτηρίων ακολουθεί η δόμηση του ερωτηματολογίου, το οποίο μοιράζεται στους φοιτητές και αφού συμπληρωθεί, επιστρέφεται, μέσω των σχολών, στην ομάδα αξιολογητών. Ως προς τους τύπους αξιολόγησης, αυτοί διακρίνονται κατά κύριο λόγο σε τρεις: ο πρώτος αποτελείται από την κλίμακα Likert, όπου στο ένα άκρο το υποκείμενο συμφωνεί απόλυτα με την διατύπωση που αναφέρεται και στο άλλο διαφωνεί απόλυτα. Ο δεύτερος τύπος αποτελείται από ανοικτού τύπου ερωτήσεις όπου οι φοιτητές σχολιάζουν και συμπληρώνουν το στέλεχος της ερώτησης. Τέλος, ο τρίτος τύπος είναι ένας συνδυασμός των δυο προηγούμενων (Sheehan et al.1999: 2).

Το ερωτηματολόγιο δομείται ανάλογα με το σκοπό της έρευνας, τα στοιχεία δηλαδή που κάθε φορά διερευνούνται. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αυτά επεξεργάζονται και ερμηνεύονται. Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, ακολουθεί η ενημέρωση των σχολών και της πρυτανείας. Ο χειρισμός των αποτελεσμάτων εξαρτάται από τη διοίκηση. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά τα στοιχεία, συντελείται η βελτίωση των γνωστικών αντικειμένων και η αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών (Martens & Prosser, 1998:551).

3.7 Αξιολόγησης της διδασκαλίας σε χώρες της Ευρώπης

3.7.1 Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, δημιουργήθηκαν εθνικοί οργανισμοί για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η Quality Assurance Agency (Q.A.A), το Ινστιτούτο Μάθησης και Διδασκαλίας- Institute for Learning and Teaching- (I.L.T), και το National Teaching Fellowship Scheme (N.T.F.S), είναι μερικά από αυτά. Σύμφωνα με το National Teaching Fellowship Scheme, δύο στοιχεία θεωρούνται ως τα πιο σημαντικά για έναν αποτελεσματικό διδάσκοντα:

- Το έμπρακτο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και η αξιολόγησή του από τους φοιτητές του

- Η αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν από τους φοιτητές

Ακόμα, ο οργανισμός αυτός παρέχει 20 βραβεία με οικονομικό έπαθλο 50.000 βρετανικές λίρες. Οι αποδέκτες των βραβείων αυτών, εκτός του οικονομικού επάθλου, χαίρουν κύρους και σεβασμού για την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Τέλος, οι φορείς που χρηματοδοτούν την ανώτατη εκπαίδευση, έχουν ιδρύσει ένα νέο σύνδεσμο (Learning and Teaching Support Network), ο οποίος στοχεύει στην υψηλή ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο σύνδεσμος αυτός συλλέγει και παρουσιάζει υποδειγματικές διδασκαλίες για όλες τις ειδικότητες. Συνοψίζοντας τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί, γίνεται αντιληπτό πως η μάθηση και η διδασκαλία αναγνωρίζονται πλέον διεθνώς, ως απαραίτητα στοιχεία εξασφάλισης της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, τα πανεπιστήμια που ασχολούνται ενεργά με τη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας, εκτός του ότι βελτιώνουν αισθητά τη μαθησιακή διαδικασία, επιβραβεύονται (Leckey & Neville, 2001: 24).

Ακόμα, πέρα από τους εθνικούς φορείς, κινητοποιήθηκαν άμεσα και τα πανεπιστήμια για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, συγκροτήθηκαν εξειδικευμένα κέντρα, τα οποία αποσκοπούν στην εξασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας. Στα κέντρα αυτά, διαχωρίζεται η έρευνα από τη διδασκαλία, θεωρώντας ωστόσο εξίσου σημαντικές και τις δυο δραστηριότητες. Επίσης, οι διδάσκοντες λαμβάνουν τις συμβουλές εξειδικευμένου προσωπικού, προκειμένου να επιτύχουν τη μέγιστη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Οι διδάσκοντες μπορούν επίσης να επιλέξουν ανάμεσα από διάφορα προγράμματα διδασκαλίας, ώστε να αποκτήσουν τις αναγκαίες

παιδαγωγικές ικανότητες για μια άρτια και αποτελεσματική διδασκαλία. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα πανεπιστήμια προσδοκούν ότι θα ικανοποιήσουν τα κριτήρια που θέτει το Ινστιτούτο Μάθησης και Διδασκαλίας (I.L.T), επιτυγχάνοντας υψηλά ποσοστά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Τα κριτήρια τα οποία θέτει το εν λόγω Ινστιτούτο είναι:

- Η γνώση του αντικειμένου που διδάσκεται
- Η διδακτική μεθοδολογία του συγκεκριμένου αντικειμένου
- Ο τρόπος με τον οποίο δομείται η γνώση γενικά, αλλά και ειδικότερα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο
- Η προσέγγιση της διαδικασίας της διδασκαλίας
- Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Η γνώση της αυτό-αξιολόγησης
- Οι επιπλοκές που παρουσιάζονται κατά την αποτίμηση της ποιότητας
- Ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η εργασία των διδασκόντων από τους κανόνες, τις τακτικές, και την πολιτική του ιδρύματος (Badley, 1999: 36).

3.7.2 Η περίπτωση της Ισπανίας

Στην Ισπανία, ο διδάσκων αξιολογείται και για τη διδασκαλία και την έρευνα. Ωστόσο, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην έρευνα, καθώς η αξιολόγηση της διδασκαλίας συνήθως έχει τυπικό χαρακτήρα. Αναλυτικότερα, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η αξιολόγηση του διδάσκοντος επιτελείται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, ο διδάσκων αξιολογείται από την κεντρική διεύθυνση (π.χ από το υπουργείο), στο δεύτερο επίπεδο από την περιφερειακή διεύθυνση (regional) και τέλος αξιολογείται από το ίδιο το ίδρυμα, κυρίως όταν πρόκειται για εξέλιξη σε ανώτερη βαθμίδα (Javier Vidal & Jose-Ginea Mora, 2003: 82).

3.8 Αξιολόγηση της διδασκαλίας από τα πανεπιστήμια

Στο πανεπιστήμιο του Gordon στην Αγγλία, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας του πανεπιστημίου από τους ίδιους τους διδάσκοντες. Το ερωτηματολόγιο ενθαρρύνει την ακαδημαϊκή κοινότητα να ασχοληθεί ενεργά για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας και ταυτόχρονα να διατηρεί αρχείο γεγονότων για την εξωτερική αξιολόγηση. Το ερωτηματολόγιο αυτό, απαρτίζεται από 8 κύριες θεματικές ενότητες και αποτελείται συνολικά από 28 κριτήρια. Συγκεκριμένα οι θεματικές ενότητες είναι οι ακόλουθες:

1. Η χρήση των σκοπών και των αντικειμενικών στόχων της διδασκαλίας
2. Η επιλογή των μεθόδων
3. Η παράδοση και η υποστήριξη της διδασκαλίας
4. Η χρήση εποπτικών μέσων
5. Η αξιολόγηση των φοιτητών
6. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας της διδασκαλίας
7. Η αυτό-αξιολόγηση του διδάσκοντα
8. Η προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη

Στη συνέχεια, ο καθηγητής με τη βοήθεια των παραπάνω κριτηρίων αυτό-προσδιορίζει την επίδοση του και αναφέρει συμπληρωματικά στοιχεία που υποστηρίζουν την θέση του. Βέβαια, οι συντάκτες του ερωτηματολογίου, αναφέρουν ότι τα κριτήρια αυτά είναι προσαρμόσιμα στις εκάστοτε ανάγκες του τμήματος. Τέλος, το εργαλείο αυτό, κρίθηκε θετικά από τους διδάσκοντες, καθώς συμβάλλει τόσο στην αυτό-αξιολόγηση όσο και στην εξωτερική αξιολόγηση (Ellington Henry & Ross Gavin, 1994: 4).

Στην Αυστραλία, στο Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης, προστέθηκαν έξι νέες θεματικές ενότητες στο ήδη υπάρχον ερωτηματολόγιο C.E.Q (course experience questionnaire) για την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Εξετάζονται λοιπόν, οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης τους στις ακόλουθες κλίμακες:

1. " Φοιτητικής υποστήριξης" (Student Support Scale)
2. " Μάθησης " (Learning Resources Scale)
3. " Οργάνωσης " (The Course Organisation Scale)
4. " Διανοητικής κινητοποίησης", (The Intellectual Motivation Scale)

5. "Επικοινωνιακής δεξιοτήτας" (The Learning Community Scale)

6. "Ποιότητας των πτυχιούχων" (Graduate Qualities Scale)

Αναλυτικότερα, η πρώτη κλίμακα αφορά το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών σχετικά με τις υπηρεσίες υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας του πανεπιστημίου. Η δεύτερη κλίμακα, αφορά το βαθμό ικανοποίησης σχετικά με την οργάνωση των μαθημάτων. Η τρίτη κλίμακα εξετάζει την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των πηγών πληροφόρησης και του διδακτικού υλικού. Η τέταρτη κλίμακα, αναφέρεται στο βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των σχέσεων με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους. Η πέμπτη κλίμακα σχεδιάστηκε για να αναγνωρίζει το βαθμό κινητοποίησης και έμπνευσης των φοιτητών. Τέλος, η έκτη κλίμακα αφορά το βαθμό ικανοποίησης του επιπέδου των τελειόφοιτων.

Στην ίδια έρευνα, οι Griffin et al. (2003) αναφέρουν ως πιο σημαντικά ευρήματα τα ακόλουθα δυο στοιχεία: 1) Η αύξηση της σταδιακής αφύπνισης και κινητοποίησης των φοιτητών συνοδεύεται με την μείωση της αίσθησης του "ανήκειν" στην πανεπιστημιακή κοινότητα. 2) Επίσης, τα μεγαλύτερα έτη αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία σε προηγούμενα έτη τα θεωρούσαν ως μη σημαντικά (Griffin et al. 2003: 260).

3.9 Ο ρόλος των φοιτητών στην αξιολόγηση της διδασκαλίας στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις διεθνείς διακηρύξεις του Παρισιού (1998), της Μπολόνιας (1999), Πράγας (2001), Σαλαμάνκας (2001) και Βερολίνου (2003) η συμμετοχή των φοιτητών κρίνεται σημαντική στη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, στην παγκόσμια διάσκεψη για την ανώτατη εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι (1998), σχετικά με τη συμμετοχή και το ρόλο των φοιτητών στα πανεπιστήμια, στο άρθρο 10 (γ) αναφέρεται: «Εκείνοι που λαμβάνουν τις αποφάσεις στο εθνικό και ανώτατο επίπεδο οφείλουν να τοποθετούν τους φοιτητές και τις ανάγκες τους στο κέντρο της προσοχής τους και να τους θεωρούν ως σημαντικότερους συνεργάτες και υπεύθυνους εταίρους στην προσπάθεια για ανανέωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό πρέπει να περιλαμβάνει τη συνεργασία με τους φοιτητές σε θέματα που επηρεάζουν το επίπεδο αυτό της εκπαίδευσης, όπως είναι αυτά της αξιο-

λόγησης, του εκσυγχρονισμού των διδακτικών μεθόδων, των προγραμμάτων και του υφιστάμενου ιδρυματικού πλαισίου, της διαμόρφωσης πολιτικής και της ιδρυματικής διαχείρισης. Εφόσον οι φοιτητές έχουν το δικαίωμα να οργανώνονται και να εκπροσωπούνται, η εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτή πρέπει να είναι διασφαλισμένη» (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003:44). Στη διακήρυξη της Πράγας (2001) επίσης, αναφέρεται η σημαντικότητα συμμετοχής των φοιτητών στις διεργασίες του πανεπιστημίου, στη διοίκηση και στην αξιολόγηση (Sebkova,2002:243, www.Eyridice.org/ focus on the structure of higher education in Europe – 2005:11-12, ανακτήθηκε:25/05/05).

Κύριος τρόπος επιλογής των φοιτητών είναι μέσα από εκπροσώπους των οργανωμένων φοιτητικών συνδέσμων. Οι χώρες που εφαρμόζουν την τακτική αυτή είναι: το Ηνωμένο Βασίλειο της Αγγλίας, η Ιρλανδία, η Νορβηγία, η Φιλανδία, η γαλλική κοινότητα Βελγίου, η Εσθονία, η Ουγγαρία, η Γερμανία, η Λετονία, η Ελλάδα και η Λιθουανία (www.Eyridice.org/ focus on the structure of higher education in Europe – 2005:30, ανακτήθηκε 06/15/05).

Οι χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, οι οποίες αξιοποιούν του φοιτητές του ιδρύματος και παράλληλα προσκαλούν ξένους ειδήμονες για την αξιολόγηση των πανεπιστημίων, είναι οι ακόλουθες: η Αυστρία, η γαλλική και φλαμανδική κοινότητα Βελγίου, η Κροατία, η Δανία, η Εσθονία, η Φιλανδία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελλάδα, η Ισλανδία, η Λετονία, η Ολλανδία και η Σουηδία (www.Eyridice.org/ focus on the structure of higher education in europe – 2005: 31, ανακτήθηκε 06/15/05).

Ως μέσα αξιολόγησης της διδασκαλίας επιλέγονται δυο διαφορετικές προσεγγίσεις, η μια στοχεύει αποκλειστικά στους διδάσκοντες χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια, ενώ η άλλη στοχεύει σε μια πιο σφαιρική αξιολόγηση της διδασκαλίας, καθώς την εντάσσει στο ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης του πανεπιστημίου (Martens & Prosser 1998: 555).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της αξιολόγησης έχει συχνά δημιουργήσει δευτερογενή προβλήματα. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η χαμηλή βαθμολόγηση των διδασκόντων λόγω των υψηλών απαιτήσεων που θέτουν (Cerrito, 2000), καθώς και το εκπαιδευτικό στυλ που υιοθετούν (Kember & Wong, 2000). Σημαντικό ρόλο επίσης, στη διαδικασία της αξιολόγησης, φαίνεται να διαδραματίζει η βαθμολογική προσδοκία των φοιτητών (Crumbley et al, 2000).

3.10 Προβληματική σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου και τη συμμετοχή ή μη των φοιτητών

Ένας τρόπος κατηγοριοποίησης των ερευνών, αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, είναι η διαίρεση τους σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, οι ερευνητές συμφωνούν αλλά και αξιοποιούν τα δεδομένα που συλλέγουν από τους φοιτητές [ενδεικτικά αναφέρονται: Newble et Cannon (1997) · Li-Ping Tang (1997) · Richardson (1998) · Sheehan et al. (1999) · Thomas et Harris (2000)]. Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία, τονίζει την έλλειψη αξιοπιστίας στα δεδομένα αυτά, καθώς, δημιουργούνται πολλά δευτερογενή προβλήματα, όπως, η αύξηση των βαθμών, η μείωση της εξεταστέας ύλης κ.ά [αναφέρονται ενδεικτικά: Ahmadi, Helms et Raiszadeth (2001) · Cerrito (2000) · Eiszler (2002) · Laughton (2003)].

Ακόμα, ο Seldin (1993), αναφέρει ότι στα ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους φοιτητές, δε θα πρέπει να αξιολογούνται οι γνώσεις του διδάσκοντα ή ο ρυθμός ανανέωσης της βιβλιογραφίας του γνωστικού του αντικειμένου (Chen et Hoshower, 2003:73).

Βέβαια, στην παγκόσμια διάσκεψη για την ανώτατη εκπαίδευση, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι το 1998, σχετικά με τη συμμετοχή και το ρόλο των φοιτητών στο άρθρο 10 (γ) αναφέρεται:

«Εκείνοι που λαμβάνουν τις αποφάσεις στο εθνικό και ανώτατο επίπεδο οφείλουν να τοποθετούν τους φοιτητές και τις ανάγκες τους στο κέντρο της προσοχής τους και να τους θεωρούν ως σημαντικότετους συνεργάτες και υπεύθυνους εταίρους στην προσπάθεια για ανανέωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό πρέπει να περιλαμβάνει τη συνεργασία με τους φοιτητές σε θέματα που επηρεάζουν το επίπεδο αυτό της εκπαίδευσης, όπως είναι αυτά της αξιολόγησης, του εκσυγχρονισμού των διδακτικών μεθόδων, των προγραμμάτων και του υφιστάμενου ιδρυματικού πλαισίου, της διαμόρφωσης πολιτικής και της ιδρυματικής διαχείρισης. Εφόσον οι φοιτητές έχουν το δικαίωμα να οργανώνονται και να εκπροσωπούνται, η εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτή πρέπει να είναι διασφαλισμένη» (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003:44).

Σύμφωνα με τη διακήρυξη των φοιτητών στο Γκαιτεμποργκ (25 Μαρτίου 2001) αναφέρονται τα ακόλουθα: «Καταλήγοντας, πρέπει να τονιστεί ότι οι φοιτητές, ως ικανοί, δραστήριοι και εποικοδομητικοί εταίροι, είναι μια από τις ισχυρότερες

δυνάμεις αλλαγής στον τομέα της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία που εγκαινιάστηκε στην Μπολόνια αποτελεί ένα βασικό βήμα προς μόνιμη και τυποποιημένη φοιτητική συμμετοχή σε όλα τα σώματα αποφάσεων και τα βήματα συζητήσεων για θέματα που αναφέρονται στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση.

Οι εθνικές φοιτητικές ενώσεις της Ευρώπης (E.S.I.B), ως εκπρόσωποι των φοιτητών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, πρέπει να συμμετέχουν στο έργο της παρακολούθησης της εφαρμογής της διακήρυξης της Μπολόνιας.

Οι εθνικές φοιτητικές ενώσεις της Ευρώπης (E.S.I.B) δεσμεύονται να συνεχίσουν να εκπροσωπούν και να προβάλλουν τις απόψεις των φοιτητών σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (Μαυροειδής και Πέτρου, 2003:84).

Εντούτοις, η τακτική αυτή δε γίνεται αποδεκτή από όλους τους ερευνητές, καθώς πολλοί τονίζουν ότι με τη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων, τα δεδομένα όχι μόνο δεν είναι αντικειμενικά, αλλά δημιουργούνται και πολλά δευτερογενή προβλήματα. Οι Houston και Foote (2001) ωστόσο, τονίζουν ότι οι συνέπειες αυτές είναι αναπόφευκτες λόγω της επιθυμίας των διδασκόντων να επιτύχουν υψηλούς βαθμούς κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους. Σύμφωνα λοιπόν με τους προαναφερθέντες ερευνητές, η συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση παραμένει προβληματική, καθώς δε θεωρούνται κατάλληλοι για ένα τόσο ιδιόρρυθμο θέμα. Παρόλα αυτά, η απουσία της συμμετοχής τους σε μια τέτοια διαδικασία όπως αυτής της αξιολόγησης, θα συνεπαγόταν μια σημαντική έλλειψη πληροφοριών (Houston & Foote, 2001: 404).

Σκεπτικοί παρουσιάζονται και διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναφορικά με την αξιοποίηση των απόψεων των φοιτητών για διάφορους λόγους, όπως:

- Οι φοιτητές δεν είναι ειδικευμένοι αξιολογητές, ωστόσο οι απαντήσεις τους δεν μπορούν να αγνοηθούν ακόμα και αν έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την εμπειρία του διδάσκοντα.

- Αν η αξιολόγηση τεθεί υποχρεωτικά από τη διοίκηση μειώνεται στο ελάχιστο ο ενθουσιασμός της συμμετοχής.

- Επίσης, όταν στα ερωτηματολόγια των φοιτητών αναφερθεί η μη ικανοποιητική απόδοση, ενέχει δυσμενείς επιπτώσεις για τον διδάσκοντα, ενώ αντίθετα η καλή ή η άριστη απόδοση σπάνια αναφέρονται ή τίθενται υπόψη, σε περίπτωση επαγγελματικής εξέλιξης του διδάσκοντα.

Ωστόσο, οι εκάστοτε φορείς αξιολόγησης καθησυχάζουν σε κάθε περίπτωση τους διδάσκοντες, τονίζοντας ότι ο κύριος λόγος αξιολόγησης της διδασκαλίας τους,

αποτελεί μόνο η βελτίωσή της. Σε περίπτωση λοιπόν που ένας καθηγητής κριθεί με ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό και στην επόμενη αξιολόγηση δεν παρουσιάσει κανένα σημάδι βελτίωσης, τότε η διοίκηση θα εξετάσει το ζήτημα ώστε να το διευθετήσει. Σε καμία περίπτωση όμως η αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στον έλεγχο ή σε εκτίμηση των διδασκόντων (Leckey & Neville, 2001: 30).

3.11 Η ελληνική περίπτωση στην προβληματική της συμμετοχής των φοιτητών στην εσωτερική αξιολόγηση των ελληνικών πανεπιστημίων κατά την αξιολόγηση των διδασκόντων τους

Μια προσέγγιση της διασφάλισης της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι και η αξιοποίηση της συμμετοχής των φοιτητών. Η συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων τους, εμπεριέχεται για πρώτη φορά στον νόμο 1268/82 άρθρο 15 παράγραφος 5, ο οποίος όμως τροποποιήθηκε από το νόμο 2083/32 άρθρο 6 παράγραφος 13 και αναφέρει χαρακτηριστικά τα ακόλουθα: «η διδακτική ικανότητα των διδασκόντων αξιολογείται κάθε εξάμηνο από τους φοιτητές των μαθημάτων που διδάσκουν». Ωστόσο, δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Με το νέο σχέδιο νόμου του 2005 αποφασίστηκαν τα ακόλουθα: οι φοιτητές ή σπουδαστές κάθε ακαδημαϊκής μονάδας συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση. Οι φοιτητές συμπληρώνουν ερωτηματολόγια, συμμετέχουν σε συνεντεύξεις και ομαδικές συζητήσεις καθώς αποτελούν πηγή πληροφόρησης (άρθρο 4.παρ.2). Τα ερωτηματολόγια που απαντούν οι φοιτητές αφορούν την ποιότητα και τα μέσα της έρευνας και διδασκαλίας, τη δομή και το περιεχόμενο των σπουδών και άλλα θέματα. Οι απαντήσεις των φοιτητών στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, στην καλύτερη οργάνωση των μαθημάτων, στη συνεργασία με τους διδάσκοντες και τις προσδοκίες τους από τις σπουδές (άρθρο 5. παρ.4) (http://www.ntua.gr/posdep/NOMOI/2005-05-16_eis_ekth_diasf-poiiohtas.doc, ανακτήθηκε 1/12/05).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η ελληνική κυβέρνηση, μέσα στο πνεύμα των ευρωπαϊκών συνθηκών, έχει εντάξει τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της αξιολόγησης σε όλα σχεδόν τα πανεπιστημιακά θέματα. Αυτό γίνεται πιο εμφανές

στο άρθρο 2 παράγραφος 5, όπου αναφέρεται ότι «ένας εκπρόσωπος των προπτυχιακών φοιτητών ή σπουδαστών και ένας εκπρόσωπος των μεταπτυχιακών φοιτητών» θα αποτελούν μαζί με έναν εκπρόσωπο του λοιπού επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού μέλη του «Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟ.ΔΙ.Π) για το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης του ιδρύματος (άρθρο2. παρ.5) (Βλ.ο.π).

3.12 Ποσοτικοί δείκτες ως κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας

Η έκθεση Jarrett (1985) θεωρείται ορόσημο για την πιστοποίηση της ποιότητας των ανώτατων ιδρυμάτων στο Ηνωμένο Βασίλειο, καθώς συνέδεσε την εξέλιξη της ανώτατης εκπαίδευσης με την εισαγωγή των δεικτών απόδοσης (Performance Indicators). Οι δείκτες απόδοσης αξιοποιούνται διοικητικά στο πλαίσιο της σύγκρισης ιδρυμάτων. Οι καλοί δείκτες απόδοσης πιστοποιούν την επιτυχία ενός ιδρύματος και δίνουν στους ενδιαφερομένους τη δυνατότητα επιλογής τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται με τις δυνάμεις της αγοράς. Το 1988 το Ίδρυμα Πιστοποίησης της Ποιότητας (Q.A.A-Quality Assurance Agency) αξιολόγησε το σύστημα διδασκαλίας (teaching system) αντί της διδασκαλίας καθ'αυτής (Jowett, 2005: 73-74).

Η αξιοποίηση των ποσοτικών δεικτών στοχεύουν στην περιγραφή και την αντικειμενική αξιολόγηση πολύπλοκων καταστάσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, κύριος σκοπός των δεικτών είναι ο χαρακτηρισμός της φύσης του συστήματος μέσω των βασικών του στοιχείων, του τρόπου με τον οποίο συσχετίζονται και του τρόπου με τον οποίο τα τελευταία αυτά μεταλλάσσονται στο χρόνο. Με την αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών είναι εφικτή η κρίση των στόχων που έχουν τεθεί. Αναφορικά με τους κοινωνικούς δείκτες (social indicators) οι Sheldon and Parke (1975) αναφέρουν ότι «θα είμαστε ικανοί στην περιγραφή της κοινωνίας και της δυναμικής της και λόγω αυτού, τη βελτίωση της ικανότητας καταγραφής των προβλημάτων με ένα τρόπο παραγωγικό, της απόκτησης νέων δεδομένων και στη διατύπωση ουσιαστικών ερωτημάτων (Shavelson, Richard J., McDonnell, L. & J. Oakes, 1991: 15). Μέσα σε αυτό το πνεύμα, ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου αναφορικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας, θα πρέπει να βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης της διδασκαλίας και να λαμβάνει υπόψη του τις παραμέτρους εκείνες οι οποίες ανα-

γνωρίζονται ως αναγκαίες συνθήκες για αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων (P. Apodaca and H. Grad, 2005:724).

Μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους φοιτητές, οι οποίοι θεωρούνται, παρά τις αντιδράσεις διαφόρων ερευνητών, αξιοσημείωτοι φορείς αξιολόγησης της διδασκαλίας. Η συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση της διδασκαλίας πραγματοποιείται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια αυτά περιέχουν μεγάλο αριθμό κριτηρίων, τα οποία καλύπτουν όλο σχεδόν το φάσμα της διδακτικής διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό θα παρατεθούν διάφορα ερωτηματολόγια σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, παρατίθεται το ερωτηματολόγιο "Students Evaluations of Educational Quality (S.E.E.Q)" του Marsh. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 8 θεματικές ενότητες και 35 προτάσεις στις οποίες οι φοιτητές διαβαθμίζουν την ικανοποίησή τους αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και του μαθήματος γενικότερα. Οι 8 θεματικές ενότητες είναι:

- 1.Αξία μάθησης
- 2.Ενθουσιασμός
- 3.Οργάνωση
- 4.Αλληλεπίδραση της ομάδας
- 5.Εύρος κάλυψης της ύλης
- 6.Εξετάσεις/βαθμολόγηση
- 7.Εργασίες/βαθμός δυσκολίας των εργασιών
- 8.Ατομική σχέση του διδάσκοντα με τον εκάστοτε φοιτητή (Richardson J. T. E. 2005:387-388).

Σύμφωνα με τον Marsh (1991), ένα στοιχείο ένδειξης αξιοπιστίας του S.E.E.Q αποτελεί η υψηλή συσχέτιση μεταξύ των αξιολογήσεων των διδασκόντων. Οι αξιολογήσεις, δηλαδή, των ίδιων διδασκόντων παραμένουν διαχρονικά σταθερές ανεξαρτήτως του τίτλου του μαθήματος που πραγματοποιούν. Κατά συνέπεια, τις φοιτητικές αξιολογήσεις εκφράζουν την ποιότητα του διδάσκοντος και όχι του μαθήματος. Σύμφωνα με την έρευνα των Marsh and Hoccevar (1991) δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές σε 195 διδάσκοντες σε μια περίοδο 13 ετών. Το στοιχείο αυτό παρόλο που υποδηλώνει μια σταθερότητα της φοιτητικής αξιολόγησης, ταυτόχρονα δηλώνει την απουσία βελτίωσης της διδασκαλίας μέσω της απόκτησης εμπειρίας. Ωστόσο,

σύμφωνα με τους Roche and Marsh (2002), οι διδάσκοντες βάσει των φοιτητικών αξιολογήσεων βελτιώνουν την αντίληψη σχετικά με την προσωπική τους διδασκαλία. Επομένως, σύμφωνα με τους ερευνητές η αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν τροποποιεί το επίπεδο της παρεχόμενης μάθησης, μεταβάλλει όμως την αυτό-εικόνα των διδασκόντων (Richardson J. T. E. 2005:387).

Μια πτυχή της αξιολόγησης της διδασκαλίας η οποία αποτελεί σημείο έντονου σκεπτικισμού είναι η απόδοση της αποτελεσματικής διδασκαλίας βάσει μόνο ενός κριτηρίου. Κάτι τέτοιο δε γίνεται αποδεκτό από μερίδα ερευνητών (Marsh 1991, Marsh & Dunkin, 1992; Marsh & Roche, 1997). Ωστόσο, οι Abrami and d'Apollonia (1991,1996,1997) μέσω των αξιολογήσεων της διδασκαλίας από φοιτητές κατέληξαν σε ένα μόνο κριτήριο που αποκαλούν " γενική διδακτική ικανότητα" (Richardson J. T. E. 2005: 389).

Ένα άλλο ερωτηματολόγιο αποτελεί το Universal Students Ratings of Instruction instrument (U.S.R.I) των March and Roche (1993). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 12 κριτήρια. Συγκεκριμένα:

1. Η συνολική ποιότητα της διδασκαλίας
2. Η απάντηση στις ερωτήσεις των φοιτητών
3. Ο ενθουσιασμός του διδάσκοντα
4. Η σοβαρή αντιμετώπιση των φοιτητών από το διδάσκοντα
5. Η παροχή βοήθειας στους φοιτητές από το διδάσκοντα
6. Η έγκαιρη πληροφόρηση των φοιτητών με το περίγραμμα των μαθημάτων
7. Η τήρηση του περιγράμματος του μαθήματος από τον διδάσκοντα
8. Η οργανωμένη παρουσίαση των διδακτικών ενοτήτων από τον διδάσκοντα
9. Η αξιοκρατική μέθοδος αξιολόγησης των φοιτητών
10. Ο χρόνος διόρθωσης των γραπτών και άλλων εργασιών των φοιτητών πραγματοποιήθηκε σε λογικό διάστημα χρόνου
11. Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την ποσότητα και ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης
12. Ο βαθμός συμβολής των εποπτικών μέσων του διδάσκοντος στην κατανόηση του μαθήματος (Beran T. & Violato, C. 2005:596).

Επίσης, μια παρόμοια φόρμα αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι το SECAT το οποίο βασίζεται στα επτά κριτήρια του Ramsden. Σύμφωνα με τον Ramsden (2003), οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων σχετικά με τα κριτήρια του αποτελεσματικού διδάσκοντα συμπίπτουν, συγκεκριμένα:

- 1.Οργάνωση της διδασκαλίας
- 2.Πρόκληση ενδιαφέροντος
- 3.Ευκρινείς επεξηγήσεις
- 4.Ενσυναίσθηση στις ανάγκες των φοιτητών
- 5.Ανατροφοδότηση από τις εργασίες
- 6.Ευκρινείς διδακτικοί στόχοι
- 7.Καλλιέργεια ανεξάρτητης σκέψης

Επίσης, το ερωτηματολόγιο SECAT έχει τα ακόλουθα κριτήρια:

- 1.Η καλή οργάνωση της διδασκαλίας
2. Η μετάδοση ιδεών και πληροφοριών από το διδάσκοντα
3. Ο βαθμός ενδιαφέροντος του μαθήματος
4. Η συμπεριφορά του διδάσκοντος απέναντι στους φοιτητές
5. Η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντος
(Ogier,2005:478).

Η σύντομη εκδοχή του επίσημου ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση της διδασκαλίας στην Ιταλία (2005) έχει την ακόλουθη μορφή:

1. Η ποσότητα των εργασιών που θέτει ο διδάσκων
2. Η οργάνωση του μαθήματος
3. Τα θέματα των εξετάσεων που θέτει ο διδάσκων
4. Η τήρηση του σχεδιαγράμματος ενοτήτων
5. Η διδασκαλία να πραγματοποιείται στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών
6. Ο διδάσκων υπήρξε διαθέσιμος για περαιτέρω επεξηγήσεις
7. Ο διδάσκων πραγματοποιεί ενδιαφέρον μάθημα
8. Ο διδάσκων είναι σαφής κατά την παράδοση του μαθήματος
9. Ο διδάσκων αξιοποιεί κατάλληλο διδακτικό υλικό το οποίο συσχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο.
10. Ο διδάσκων αξιοποιεί κατάλληλα διδακτικά εργαλεία και χώρους (εργαστήρια, μαθήματα κ.λ.π.)
11. Η διδακτική μονάδα (credit) αντιστοιχεί στο επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος
12. Μείνατε ικανοποιημένοι από τα θέματα
13. Ικανοποίηση των φοιτητών από το διδάσκοντα

14. Οι φοιτητές έδειξαν ενδιαφέρον για τις θεματικές του γνωστικού αντικειμένου.

15. Ο διδάσκων αξιοποιεί διδακτική μέθοδο η οποία αντιστοιχεί στους μαθησιακούς στόχους του γνωστικού αντικειμένου (Domenica Iezzi, 2005 :466).

Ο Entwistle (1987) πρότεινε ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας το οποίο εξετάζει διάφορες παραμέτρους, οι οποίες επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία συγκεκριμένα:

1. Το διδακτικό στυλ του διδάσκοντα

Τις διδακτικές μεθόδους

Τις διδακτικές πηγές

τη σχέση που συνάπτει ο διδάσκων με τους φοιτητές του

2. Το Πλαίσιο (institutional context)

τις σημειώσεις που παραδίδει ο διδάσκων

τις μεθόδους αξιολόγησης που υιοθετεί ο διδάσκων

συνολικά την ποσότητα μελέτης του φοιτητή (study workload)

Ένα άλλο μοντέλο αξιολόγησης των Newble and Cannon (1995) προτείνει τα ακόλουθα κριτήρια ως τα πιο σημαντικά κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές:

1. Την οργάνωση της διδασκαλίας από το διδάσκοντα

2. Την παρουσίαση της διδασκαλίας από το διδάσκοντα

3. Την αξιολόγηση των φοιτητών

4. Την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου

5. Τις σχέσεις του διδάσκοντα με τους φοιτητές

Ο Davis (1974) βασίστηκε στη συμπεριφοριστική θεωρία των Gagne & Briggs (1974) και προτείνει τα ακόλουθα οκτώ κριτήρια για την αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

1. Ο διδάσκων να είναι υπεύθυνος για το περιεχόμενο της μαθησιακής εμπειρίας
2. Ο διδάσκων να αξιοποιεί την τεχνολογία με στόχο την επίτευξη της μάθησης
3. Ο διδάσκων να προωθεί τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία μάθησης
4. Ο διδάσκων να θέτει υπόψη του τη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών του
5. Ο διδάσκων να ανατροφοδοτεί τους φοιτητές αναφορικά με το γνωστικό τους επίπεδο

6. Ο διδάσκων να προσεγγίζει το γνωστικό αντικείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες
7. Ο διδάσκων να παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές απάντησης με διαφορετικό τρόπο της ίδιας σκέψης ή αρχής ή ιδέας
8. Ο διδάσκων να οργανώνει το γνωστικό αντικείμενο στοχεύοντας στην κατανόηση και την πνευματική κινητοποίηση των φοιτητών του (P. Apodaca and H. Grad, 2005:724).

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο similarity Structure Analysis αποτελείται από 34 κριτήρια και επιδόθηκε σε ένα πανεπιστήμιο της Ισπανίας. Αναλυτικότερα:

Σχεδιασμός και προετοιμασία της διδασκαλίας

1. Η κάλυψη μεγάλου εύρους του γνωστικού αντικειμένου
2. Η ανανέωση της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικειμένου
3. Ο βαθμός κατοχής του γνωστικού αντικειμένου
4. Η πληροφόρηση των φοιτητών με το πρόγραμμα σπουδών
5. Η έγκαιρη ολοκλήρωση των προγραμματισμένων διδακτικών ενοτήτων
6. Ομοιόμορφη παροχή γνωστικών πληροφοριών κατά τη διάρκεια του εξαμήνου
7. Η ικανοποιητική επεξήγηση των ερωτημάτων των φοιτητών

Επικοινωνιακή ικανότητα του διδάσκοντα

1. Η ευκρίνεια του διδάσκοντος
2. Ο βαθμός προετοιμασίας των διδασκαλιών
3. Η άρτια δομή του μαθήματος
4. Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από τις απαντήσεις του διδάσκοντα
5. Οι συχνές περιλήψεις των κύριων θεματικών αξόνων
6. Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από τις επεξηγήσεις του διδάσκοντος
7. Έμφαση στις κύριες ενότητες του μαθήματος
8. Η κατανόηση του μαθήματος από τους φοιτητές

Ενθουσιασμός και ενδιαφέρον

1. Ο βαθμός ενδιαφέροντος του γνωστικού αντικειμένου από τον διδάσκοντα
2. Ο ενθουσιασμός του διδάσκοντος
3. Η ποιότητα των παραδόσεων του διδάσκοντος

Αλληλεπίδραση με τους φοιτητές

1. Ενημέρωση των φοιτητών για τους στόχους και της ύλης των μαθημάτων
2. Ενθάρρυνση της συζήτησης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων
3. Συμμετοχή των φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία
4. Κριτική στις απόψεις του διδάσκοντος
5. Ενημέρωση των φοιτητών για την επίδοσή τους
6. Παροχή βοήθειας στους μέτριους φοιτητές
7. Έμπρακτο ενδιαφέρον του διδάσκοντος για τους φοιτητές
8. Συμμετοχή των φοιτητών στο σχεδιασμό των μαθημάτων

Διδακτικές και μεθοδολογικές πηγές

1. Πληροφόρηση των φοιτητών για συμπληρωματικό υλικό (σημειώσεις, άρθρα, βιβλία)
2. Κατάλληλη αξιοποίηση του εποπτικού υλικού

Αξιολόγηση των φοιτητών

1. Παραγωγή μάθησης από τα θέματα εξετάσεων
2. Εξαγωγή των θεμάτων των εξετάσεων από τις παραδόσεις του μαθήματος
3. Σχεδίαση των θεμάτων των εξετάσεων βάσει της κατανόησης
4. Αντιστοιχία βαθμών με το γνωστικό επίπεδο των φοιτητών (P. Apodaca and H. Grad, 2005:735).

Επίσης, το ακόλουθο ερωτηματολόγιο των Griffin et al (2003) καλύπτει εκτενές εύρος της διδακτικής διαδικασίας συγκεκριμένα:

Κλίμακα φοιτητικής υποστήριξης (Student Support Scale):

1. Βαθμός πρόσβασης στο χώρο της βιβλιοθήκης
2. Δυνατότητες πρόσβασης σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων
3. Βαθμός ικανοποίησης της ποιότητα των μαθημάτων και οι προοπτικές ε-παγγελματικής σταδιοδρομίας

4. Η λειτουργικότητα των υπηρεσιών υγείας, κοινωνικής πρόνοιας και συμβουλευτικής καθοδήγησης.
5. Βαθμός πρόσβασης σε άλλες εκπαιδευτικές πηγές πληροφόρησης

Κλίμακα μάθησης (Learning Resources Scale):

1. Βαθμός της ποιότητας και οργάνωσης του μαθήματος
2. Βαθμός πληροφόρησης για την επιλογή μαθημάτων
3. Βαθμός οργάνωσης του περιεχομένου του μαθήματος
4. Η ύπαρξη ικανοποιητικού αριθμού μαθημάτων του γνωστικού αντικειμένου
5. Βαθμός ικανοποίησης των απαιτήσεων του φοιτητή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

Κλίμακα οργάνωσης (The Course Organisation Scale):

1. Βαθμός καταλληλότητας των πηγών της βιβλιοθήκης
2. Η αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας στα μαθήματα
3. Η ύπαρξη ικανοποιητικής πληροφόρησης σχετικά με τις πηγές μάθησης
4. Βαθμός σαφήνειας της διδακτέας ύλης
5. Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας ήταν σύγχρονα και σχετικά με το αντικείμενο του μαθήματος

Κλίμακα διανοητικής κινητοποίησης (The Intellectual Motivation Scale):

1. Ενσωμάτωση του φοιτητή στην ομάδα και δημιουργία κινήτρων για μάθηση
2. Εξερεύνηση των ακαδημαϊκών ενδιαφερόντων με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους
3. Καλλιέργεια του τρόπου εξερεύνησης ιδεών με άλλους ανθρώπους
4. Αξιοποίηση των ιδεών και των προτάσεων των φοιτητών από τον διδάσκοντα
5. Επιτυχής ενσωμάτωση των φοιτητών στην πανεπιστημιακή κοινότητα (Griffin et al., 2003: 263-266).

3.13 Διεθνείς έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στα πανεπιστήμια

Οι ακόλουθες έρευνες αξιοποιούν τους φοιτητές ως πηγής πληροφόρησης, εστιάζοντας σε διάφορες θεματικούς άξονες. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναζητούνται η έννοια του αποτελεσματικού διδάσκοντα, οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με το πανεπιστήμιο και την αξιολόγηση των διδασκόντων τους, και τέλος τονίζονται τα δευτερογενή προβλήματα όπως αυτά έχουν προκύψει από την αξιοποίηση της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας.

3.13.1 Έρευνες που αναζητούν την έννοια του αποτελεσματικού διδάσκοντα

Αναμφίβολα, κύριος σκοπός της διδασκαλίας, αποτελεί η επίτευξη της ουσιαστικής μάθησης, στοιχείο όμως που δεν επιτυγχάνουν όλοι οι διδάσκοντες (Martens & Prosser, 1998:550). Έτσι, προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης και εξακρίβωσης των στοιχείων βάσει των οποίων οι διδάσκοντες διαχωρίζονται σε αποτελεσματικούς και μη αποτελεσματικούς. Ο Feldman ήδη από το 1976 αναφέρει 19 κριτήρια, τα οποία συντελούν στη διαμόρφωση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία:

- Η αξία του μαθήματος
- Το ενδιαφέρον του διδάσκοντα για το μάθημα
- Ο ενθουσιασμός
- Η γνώση του αντικειμένου
- Το βάθος της ύλης που καλύπτεται
- Η προετοιμασία και η οργάνωση
- Οι ικανότητες της παρουσίασης του μαθήματος
- Οι λεκτικές ικανότητες
- Η ευαισθησία που δείχνει στο φοιτητή που επιτυγχάνει τους στόχους της μάθησης
- Η ευκρίνεια των στόχων
- Η χρήση βοηθητικών υλικών
- Η διαχείριση της τάξης
- Η συχνότητα και η απόδοση αξίας στην ανατροφοδότηση

- Η δυσκολία του μαθήματος
- Το πόσο δίκαιος και φιλικός είναι
- Ο σεβασμός που δείχνει στους φοιτητές του
- Η ενθάρρυνση και η πρόκληση των φοιτητών
- Η διαθεσιμότητα του σε ώρες εκτός διδασκαλίας (Sheehan, Duprey et Tara 1999:1).

Επίσης, οι Sheehan et al. (1999), εξέτασαν τους παράγοντες, που σύμφωνα με τους φοιτητές, απαρτίζουν την έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μια περίοδο 2 ετών με την κλίμακα Likert σε συνολικά 161 μαθήματα ψυχολογίας. Τα συνολικά κριτήρια που αποτέλεσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 27 και επιλέχθηκαν μέσω της βιβλιογραφίας. Από τα συνολικά 27 κριτήρια που εξετάστηκαν, 5 μόνο θεωρήθηκαν ως κύρια στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα κριτήρια αυτά ήταν:

- Το εύρος της γνώσης που καλύφθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Ο βαθμός κάλυψης της ύλης μέσω των ασκήσεων, των διαγωνισμάτων και των άλλων εργασιών
- Η προετοιμασία του διδάσκοντα
- Το ενδιαφέρον του μαθήματος
- Ο βαθμός πρόκλησης του μαθήματος

Τα στοιχεία αυτά, που σύμφωνα με τους φοιτητές, είναι ιδιαίτερα σημαντικά για μια αποτελεσματική διδασκαλία, ήταν εν πολλοίς αναμενόμενα. Ωστόσο, η σειρά διαβάθμισης τους παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, το πλέον κρίσιμο από όλα, θεωρήθηκε ο βαθμός κάλυψης της ύλης. Τα τεστ και οι άλλες ασκήσεις, που ακολουθούν στη συνέχεια, κρίθηκαν σημαντικά λόγω κυρίως της συνεισφοράς τους στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού. Τέλος, τα υπόλοιπα τρία στοιχεία αφορούν την προετοιμασία της διδασκαλίας του καθηγητή (Sheehan et al, 1999:3)

Ακόμα, αξιοσημείωτο είναι ότι παρόλο που οι φοιτητές έκριναν θετικά κάποιον διδάσκοντα διευκρίνισαν ότι δε θα επέλεγαν άλλο μάθημα του ίδιου. Επίσης, σύνηθες είναι το φαινόμενο κατά το οποίο οι φοιτητές άλλοτε υπερεκτιμούν τη γνώση που αποκτήθηκε και άλλοτε επικρίνουν το διδάσκοντα για τη προσωπική τους μειωμένη απόδοση (βλ. ο .π :3).

Ένα άλλο θεμελιώδες στοιχείο για την ποιότητα της διδασκαλίας, φαίνεται να είναι και η ενασχόληση του διδάσκοντα με την έρευνα. Συγκεκριμένα, οι Thomas et Harris (2000), θεωρούν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση, μεταξύ της αποτελεσματικής

διδασκαλίας και της ερευνητικής διαδικασίας. Έτσι, οι διδάσκοντες, όχι μόνο αποκτούν διαρκώς νέες γνώσεις, αλλά διατηρούν τον ενθουσιασμό για το αντικείμενο, τον οποίο και μεταδίδουν στους φοιτητές μέσω της διδασκαλίας. Ακόμα, οι φοιτητές θεωρούν ότι για να είναι ένας διδάσκων αποτελεσματικός, εκτός της ενασχόλησης με την έρευνα, θα πρέπει να έχει και τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- να είναι ενθουσιώδης και με ισχυρή προσωπικότητα
- να επιτρέπει στους φοιτητές να τον προσεγγίσουν, και
- να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες (Thomas & Harris, 2000:144-145)

Οι Saroyan και Snell (1997), διερεύνησαν τις μεθόδους που προτιμούν οι φοιτητές. Η πρώτη μέθοδος στόχευε στην κάλυψη εκτενούς ύλης (content driven). Η δεύτερη μέθοδος αποσκοπούσε στην κάλυψη της ύλης (context-driven) μέσω παραδειγμάτων. Τέλος, η τρίτη μέθοδος ήταν μαθητοκεντρική, έδινε, δηλαδή, κυρίως έμφαση στη συμμετοχή των φοιτητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι συνολικά την υψηλότερη βαθμολογία απέσπασε η τρίτη προσέγγιση διδασκαλίας, με συνολικό μέσο όρο 4.52. Αντίθετα η πρώτη απέσπασε μόλις 3.58 και η δεύτερη 4.12. Ωστόσο, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η δεύτερη διδασκαλία προηγήθηκε των άλλων δυο. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε τα ακόλουθα κριτήρια:

- Ευκρίνεια
- Οργάνωση
- Ενεργή συμμετοχή των φοιτητών
- Σύνοψη των κύριων στοιχείων της διδασκαλίας
- Ενθουσιασμός
- Αποτελεσματική χρήση των εποπτικών μέσων
- Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας
- Ανταπόκριση των φοιτητών
- Ετοιμότητα του επιπέδου μάθησης που διδάχτηκε

Κυριότερος λόγος για τον οποίο η τρίτη διδασκαλία αξιολογήθηκε υψηλότερα από τις άλλες δυο είναι τα μαθητοκεντρικά στοιχεία που παρουσιάζει. Με αυτόν τον τρόπο, οι διδακτικοί στόχοι είναι σαφείς, το περιεχόμενο δεν είναι ιδιαίτερα εκτενές, τονίζοντας πιο ουσιαστικά στοιχεία. Επίσης, ο διδάσκων βοηθά στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, παραδίδοντας γραπτές σημειώσεις και επιτρέποντας τη

συμμετοχή των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Saroyan & Snell, 1997: 100-101).

Ήδη από το 1967 οι Cooper και Foy ανέφεραν ως συνηθέστερα αναφερόμενα στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας τα ακόλουθα:

- Κατανοητή και λογική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου
- Κάλυψη των βασικών αρχών του γνωστικού αντικειμένου
- Διατήρηση της γνωστικής συνέχειας στο μάθημα
- Άσκηση εποικοδομητικής κριτικής από το διδάσκων
- Άριστη κατοχή του γνωστικού αντικειμένου από τον διδάσκοντα
- Υιοθέτηση κλιμακωτής δυσκολίας του μαθήματος
- Σύνδεση της θεωρίας του μαθήματος με την πράξη
- Επέκταση του μαθήματος σε πληροφορίες στις οποίες δεν είναι εύκολη η πρόσβαση (Newble & Cannon 1997).

Σε μια πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Li-Ping Tang (1997) εξετάστηκε η διδακτική πράξη από τους φοιτητές. Τα κριτήρια δηλαδή που οι φοιτητές θεωρούν ως τα πιο σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ως σημαντικότερα κριτήρια τα ακόλουθα:

- Η ανταπόκριση του διδάσκοντα στα ερωτήματα των φοιτητών
- Η διακριτική συμπεριφορά του διδάσκοντα και ο επαγγελματισμός του
- Η προετοιμασία του διδάσκοντα για κάθε διάλεξη
- Η οργάνωση που παρουσιάζει στις διαλέξεις ο διδάσκων (Li-Ping Tang, 1997:3)

3.13.2 Απόψεις των φοιτητών για το πανεπιστήμιο και την αξιολόγηση των καθηγητών τους

Την αξιολόγηση των πανεπιστημίων στη Γερμανία αναλαμβάνουν να διενεργήσουν και περιοδικά, όπως π.χ. το Der Spiegel. Σκοπός μιας τέτοιας έρευνας, υπήρξε η σύγκριση και η ιεράρχηση των απόψεων μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών αναφορικά με το ακαδημαϊκό σύστημα του πανεπιστημίου. Κύριο εύρημα της έρευνας ήταν ότι οι απόψεις των καθηγητών και των φοιτητών διαφοροποιούνται σχετικά με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Επιγραμματικά, τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας είναι τα εξής: Οι διδάσκοντες αποτελούν μια ομοιογενή ο-

μάδα τοποθετώντας στην πρώτη θέση τα ακαδημαϊκά τα προσόντα τους και στη συνέχεια τους στόχους του ιδρύματος. Αντιθέτως, οι φοιτητές τοποθετούν τα προσόντα των καθηγητών στην 11^η θέση, ενώ θεωρούν υψίστης σημασίας τη σύνδεση μεταξύ της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, την οποία και κατατάσσουν στην έκτη θέση. Την άποψη αυτή, δεν τη συμμερίζονται οι καθηγητές, οι οποίοι την τοποθετούν στη δωδέκατη θέση. Επιπροσθέτως, τους διδάσκοντες φαίνεται να απασχολεί τόσο ο προσωπικός τους ρόλος, όσο και η συμπεριφορά των φοιτητών. Ωστόσο, οι καθηγητές σπάνια αντιλαμβάνονται την ετερογένεια των φοιτητών, τον τελείως διαφορετικό τρόπο ζωής και τις απαιτήσεις που έχουν οι φοιτητές από το πανεπιστήμιο (Bos-Tarnai, 1999:713-714).

3.13.3 Ικανότητα πρόβλεψης των φοιτητικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους διδάσκοντες

Στόχος της μελέτης των Nasser και Fresco (2006) υπήρξε η διερεύνηση της ικανότητας των διδασκόντων να μαντέψουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της διδασκαλίας των φοιτητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε συσχέτιση μεταξύ των προβλέψεων και των πραγματικών αποτελεσμάτων των φοιτητικών αξιολογήσεων. Ένα εύρημα της παρούσας μελέτης είναι ότι οι φοιτητές οι οποίοι προσδοκούν υψηλή βαθμολογία αξιολογούν με υψηλούς βαθμούς τους διδάσκοντές τους. Κατά αυτόν τον τρόπο οι εν λόγω φοιτητές "επιβραβεύουν" και τρόπο τινά "ανταμείβουν" τους διδάσκοντές τους. Το πιο αξιοσημείωτο όμως της μελέτης υπήρξε ότι μεταξύ των διδασκόντων που αξιολογήθηκαν με χαμηλή, υψηλή και μέτρια βαθμολογία, εκείνοι με την μέτρια βαθμολογία πραγματοποίησαν σωστές προβλέψεις. Αντίθετα, οι διδάσκοντες που αξιολογήθηκαν με υψηλή βαθμολογία, δήλωσαν ότι ανέμεναν χαμηλότερη βαθμολογία και οι διδάσκοντες που αξιολογήθηκαν από τους φοιτητές με χαμηλή βαθμολογία δήλωσαν ότι ανέμεναν υψηλότερη βαθμολογία (Nasser et Fresco, 2006: 1-5).

Στόχος της μελέτης των Shiloach and Fresco (2002), υπήρξε η σύγκριση μεταξύ της αξιολόγησης των διδασκόντων από τους φοιτητές και την αυτό-αξιολόγηση των διδασκόντων καθώς και την πρόβλεψη τους αναφορικά με τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διδάσκοντες είχαν επί-

γνωση των φοιτητικών απόψεων ακόμα και αν δεν συμφωνούσαν με αυτές. Έρευνες των Centra (1973), Feldman (1989), Miron (1989) δείχνουν μια τάση των διδασκόντων να υπερεκτιμούν τις δυνατότητες τους όταν ερωτώνται για την εκτίμηση της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, άλλες έρευνες των Centra (1973), Marsch (1982) δείχνουν τους διδάσκοντες να υποτιμούν τη διδασκαλία τους στο ίδιο ερώτημα. Ο Abraham (1972), αποδίδει την τάση της υπερεκτίμησης των διδασκόντων στον μηχανισμό της "αυτοάμυνας", ενώ αντίστοιχα για την υποτίμηση δηλώνει ότι αυτή προκύπτει από την επιθυμία του "κοινωνικά αρεστού" διδάσκοντος (Nasser et Fresco, 2006: 2).

3.14 Έρευνες που τονίζουν την έλλειψη αξιοπιστίας στα δεδομένα των φοιτητών

Η παρούσα ενότητα εστιάζεται στις αδυναμίες που παρουσιάζουν τα δεδομένα των φοιτητών, όπως αυτές προέκυψαν μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, παρά τις αδυναμίες που επισημαίνονται, οι φοιτητές αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφόρησης αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία δεν μπορεί να αγνοηθεί. Η παρούσα έρευνα λαμβάνει υπόψη της την προβληματική αυτή, με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μειώνεται η εγκυρότητα των δεδομένων από τη συμμετοχή των φοιτητών. Ειδικότερα, οι κυριότεροι θεματικοί άξονες συνοψίζονται στις εξής κατηγορίες:

1. Η προετοιμασία των φοιτητών ως παράγων αρνητικής αξιολόγησης των διδασκόντων τους
2. Κριτική στο σύστημα S.E.T (Student Evaluation of Teaching) - Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές ανάλογα με το βαθμό που αναμένουν οι φοιτητές
3. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας ανάλογα με το εκπαιδευτικό στυλ του καθηγητή
4. Η αύξηση των βαθμών των φοιτητών συγκριτικά με το παρελθόν
5. Το έτος φοίτησης και η ειδικότητα των φοιτητών ως παράγοντες μείωσης της αξιοπιστίας των δεδομένων των φοιτητών
6. Χαρακτηριστικά διδασκαλίας και αξιολόγηση διδασκόντων

3.14.1 Η προετοιμασία των φοιτητών ως παράγοντας αρνητικής αξιολόγησης των διδασκόντων τους

Μια αρνητική πτυχή της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί η συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αξιολόγησης της διδασκαλίας και του χρόνου μελέτης που απαιτούν οι διδάσκοντες από τους φοιτητές τους. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους φοιτητές η ημερολογιακή καταγραφή του χρόνου προετοιμασίας του μαθήματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα δύο αυτά στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους με σχέση αντιστρόφως ανάλογη. Για παράδειγμα η Άλγεβρα, είχε τον χαμηλότερο βαθμό στην αξιολόγηση των διδασκόντων από τους φοιτητές, καθώς ως μάθημα έχει τις υψηλότερες απαιτήσεις. Επομένως, δίνεται η δυνατότητα εκμετάλλευσης της σχέσης αυτής, μιας και οι καθηγητές μειώνοντας τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας αυξάνουν την προσωπική τους βαθμολογία. Ο Cerrito (2000) λοιπόν προτείνει, ως μέσο αποφυγής αυτού του προβλήματος, την καθιέρωση συγκεκριμένης διδακτέας ύλης προς ανάγνωση από όλους τους διδάσκοντες (Cerrito, 2000:1-2).

3.14.2 Κριτική στο σύστημα SET- Η αξιολόγηση της διδασκαλίας ανάλογα με το βαθμό που αναμένουν οι φοιτητές

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της αξιοπιστίας των απαντήσεων των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο S.E.T (Student Evaluation of Teaching). Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από 202 φοιτητές η αιτιολόγηση των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο S.E.T, προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του τελευταίου αυτού. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς από τα 509 σχόλια που προέκυψαν εμφανίζονται ιδιαίτερες αδυναμίες στο ερωτηματολόγιο S.E.T. Συγκεκριμένα, υπάρχει έντονη υποκειμενικότητα στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τις ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα θέματα που αφορούν "την επάρκεια του χρόνου για την κάλυψη της ύλης", ή "την επάρκεια χρόνου για την κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου". Ακόμα, τα κριτήρια 8 "προηγούμενες γνώσεις" και 9 "οι προηγούμενες δεξιότητες" θεωρήθηκε από τους φοιτητές ότι εκφράζουν το ίδιο πράγμα. Επίσης, σε άλλα ερωτήματα φάνηκε πως οι φοιτητές απαντούν για την προσωπική τους επίδοση στο εξάμηνο και όχι για την ποιότητα της διδασκα-

λίας. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι φοιτητές οι οποίοι βαθμολογούν με ιδιαίτερο χαμηλό σκορ στο S.E.T δεν επεξηγούν τις απαντήσεις τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα ο Robertson (2004) τονίζει την ευκολία με την οποία μπορούν να παρερμηνευθούν τα δεδομένα του S.E.T. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές, συγκεκριμένα οι Tagomori and Bishop (1995) αναφορικά με την ερμηνεία των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας η πλειονότητα των απαντήσεων των φοιτητών είναι είτε υποκειμενικές είτε αμφιλεγόμενες, κατά συνέπεια και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών θα έχουν έντονο υποκειμενικό χαρακτήρα. (Robertson, 2004: 663-665)

Οι Crumbley et al (2001) ασκούν κριτική στο σύστημα SET "student evaluation of teaching", με το οποίο οι φοιτητές αξιολογούν τη διδασκαλία των καθηγητών τους. Συγκεκριμένα, θεωρούν ως κυριότερο μειονέκτημα του παρόντος μέσου την έλλειψη αξιοπιστίας, καθώς οι φοιτητές αξιολογούν τη διδασκαλία όχι με βάση τα αντικειμενικά κριτήρια αλλά τον τελικό βαθμό του εξαμήνου. Επομένως, γνωρίζοντας οι καθηγητές ότι δεν είναι σε θέση να εξασφαλίσουν μια αντικειμενική κρίση από τους φοιτητές, ελλοχεύει ο κίνδυνος μείωσης της ύλης, απλούστευσης του γνωστικού αντικειμένου και αύξησης της βαθμολογίας των φοιτητών ώστε και αυτοί να κριθούν θετικά. (Crumbley et al, 2001:200-201).

Η ικανότητα αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους φοιτητές μέσω του ερωτηματολογίου SET αμφισβητείται και από άλλους ερευνητές (Stanfel, 1991, 1995· Bonetti, 1994· Clouder,1998· Johnson, 2000) (Robertson: 2004:663).

Ο Stanfel (1995) διεξήγαγε μια έρευνα με σκοπό τη διαπίστωση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές απαντούν σε ορισμένα κριτήρια του ερωτηματολογίου SET. Συγκεκριμένα, επέλεξε δύο κριτήρια του ερωτηματολογίου SET και μέσω κλειστού τύπου ερωτήσεων διαπίστωσε στην αρχή του μαθήματος το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών σχετικά με τα κριτήρια αυτά. Τα κριτήρια αυτά ήταν:

1. Ευκρινής παρουσίαση των στόχων του μαθήματος στους φοιτητές
2. Γνωστοποίηση του τρόπου αξιολόγησης στους φοιτητές

Επίσης, ο Stanfel εξέτασε ακόμα ένα κριτήριο, συγκεκριμένα:

3. Επιστροφή των εργασιών και των θεμάτων των εξετάσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα

Η επεξεργασία των κλειστών τύπου ερωτήσεων έδειξε πως οι φοιτητές απάντησαν σε ποσοστό 100% και κατά συνέπεια αντιλήφθηκαν και τους στόχους του μαθή-

ματος αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν. Επίσης, επέστρεψε σε σύντομο διάστημα τις εργασίες και τα θέματα των εξετάσεων. Ταυτόχρονα, οι φοιτητές υπέγραψαν ότι παρέλαβαν τις εργασίες και τα θέματα των εξετάσεων. Ωστόσο, στην τελική αξιολόγηση της διδασκαλίας πολύ λίγοι φοιτητές σημείωσαν ότι ο διδάσκων είχε καταστήσει σαφείς τους στόχους του μαθήματος, ενώ ακόμα το 75% δεν είχε κατανοήσει τον τρόπο αξιολόγησης και το 20% θεωρούσε ότι δεν είχε λάβει τα θέματα των εργασιών και των εξετάσεων στο συντομότερο δυνατόν χρόνο. Σύμφωνα με τον Stanfel τρεις είναι οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους μπορεί να συμβαίνει αυτό:

1. Οι φοιτητές δε θυμόντουσαν την αρχική διδασκαλία, καθώς και τις κλειστού τύπου ερωτήσεις
2. Οι φοιτητές δεν κατανόησαν τα τρία κριτήρια στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδασκαλίας
3. Οι φοιτητές εσκεμμένα απάντησαν λάθος στο ερωτηματολόγιο SET

Κρίνοντας από τα παραπάνω δεδομένα ο Stanfel (1995) καταλήγει ότι και στα υπόλοιπα κριτήρια του ερωτηματολογίου S.E.T η αξιοπιστία είναι αμφιλεγόμενη (Robertson, 2004: 663-668).

3.14.3 Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές ανάλογα με το εκπαιδευτικό στυλ του διδάσκοντα

Η έρευνα που ακολουθεί, πραγματοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ της Κίνας από τους Kember et Wong (2000). Η υπόθεση, η οποία επαληθεύτηκε, βασιζόταν στο στοιχείο ότι οι φοιτητές ανάλογα με την προσέγγιση της μάθησης που επιθυμούν (ενεργητική ή παθητική) κρίνουν το διδάσκοντα ανάλογα με το εκπαιδευτικό στυλ που ακολουθεί (δασκαλοκεντρική προσέγγιση ή μαθητοκεντρική). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές χώρισαν τους φοιτητές σε δυο μεγάλες κατηγορίες, σε αυτούς που προτιμούν την παθητική προσέγγιση της διδασκαλίας και συνεπώς κρίνουν θετικά τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και στους φοιτητές που προτιμούν την ενεργητική προσέγγιση στη μάθηση και επομένως κρίνουν θετικά την μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι φοιτητές οι οποίοι μαθαίνουν παθητικά θα δώσουν έμφαση και θα κρίνουν θετικά τα ακόλουθα κριτήρια:

- Οργάνωση

- Ευκρίνεια της δομής
- Ρυθμός
- Καθαρότητα της επικοινωνίας
- Ποσότητα των εργασιών που αναθέτει ο διδάσκων
- Βαθμός δυσκολίας και ευκρίνεια των στόχων

καθώς αυτά τονίζουν στοιχεία της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, ενώ αντιθέτως οι μαθητές οι οποίοι επιλέγουν την ενεργητική προσέγγιση στη μάθηση τα θεωρούν μεν σχετικά, αλλά τα αξιολογούν ως χαμηλότερης αξίας, δίνοντας ταυτόχρονα και μικρότερο βαθμό. Αντιστοίχως, τα κριτήρια που ακολουθούν:

- Δημιουργία ενδιαφέροντος
- Προώθηση της αλληλεπίδρασης στο μάθημα
- Ποικιλία στις διδακτικές προσεγγίσεις και ενθουσιασμός του διδάσκοντα

κρίνονται πιο θετικά από φοιτητές που προσεγγίζουν την μάθηση ενεργητικά, ενώ οι φοιτητές οι οποίοι προσεγγίζουν παθητικά τη μάθηση, θα δώσουν χαμηλότερη βαθμολογία στους καθηγητές που παρουσιάζουν τα προαναφερθέντα στοιχεία.

Κατά αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές δεν παρουσιάζονται ως ένα ομοιογενές σώμα που επιθυμούν την ίδια διδακτική πραγματικότητα. Αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και πολύ περισσότερο όταν ο διδάσκων χρησιμοποιεί νέες μεθόδους και προσεγγίσεις στις οποίες οι φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένοι (Kember & Wong, 2000: 95).

3.14.4 Η αύξηση των βαθμών των φοιτητών συγκριτικά με το παρελθόν

Ένα από τα πιο σημαντικά μειονεκτήματα που φαίνεται να επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η αύξηση της βαθμολογίας στα πανεπιστήμια τις τελευταίες δεκαετίες. Συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας του Eiszler (2002) ήταν η εξέταση της σχέσης μεταξύ βαθμολογίας και φοιτητών σε ένα διάστημα 20 ετών -από το 1980 έως το 1999- σε ένα δημόσιο πανεπιστήμιο διεθνούς φήμης του οποίου όμως το όνομα δε γνωστοποιήθηκε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σταθερή αύξηση των βαθμών από τη δεκαετία του 1990. Κυριότερος λόγος φαίνεται να είναι η αντιμετώπιση των φοιτητών ως "πελάτες", τους οποίους τα πανεπιστημιακά ιδρύματα δεν επιθυμούν να απογοητεύσουν. Κατά αυτόν τον τρόπο, αποσπώντας οι φοιτητές υψηλότερους βαθμούς

από τους καθηγητές τους, γίνονται επιεικείς κριτές. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες να διεκδικήσουν υψηλότερες αμοιβές για τις υπηρεσίες τους, αλλά και να αποδείξουν με "αντικειμενικό" τρόπο την υψηλή ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχουν στο πανεπιστημιακό ίδρυμα (Eiszler, 2002:497).

3.14.5 Το έτος φοίτησης και ο τομέας ειδίκευσης των φοιτητών ως παράγοντες μείωσης της αξιοπιστίας των δεδομένων των φοιτητών

Οι Santhanam και Hicks (2002), τονίζουν ότι κατά την ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης της διδασκαλίας, θα πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς υπάρχει πιθανότητα αλλοίωσης των δεδομένων λόγω παρασιτικών μεταβλητών. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν με τη συγκεκριμένη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία στο πανεπιστήμιο Western Australia. Ως στόχο η παρούσα έρευνα είχε τη διερεύνηση της επίδρασης των ακόλουθων τριών μεταβλητών στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Πρόκειται για τις εξής μεταβλητές: α) ο τομέας ειδίκευσης του φοιτητή (κοινωνικές-ανθρωπιστικές ή θετικές σπουδές), β) το έτος φοίτησης, και γ) το φύλο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από το 1996 έως το 1998 και προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αρχικά, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε στατιστική σημαντικότητα αναφορικά με την ειδίκευση που ακολουθούν οι φοιτητές. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές ανάλογα με τον τομέα ειδίκευσης, βαθμολογούν διαφορετικά τους καθηγητές τους. Έτσι, ενώ οι φοιτητές των ανθρωπιστικών σχολών αξιολογούν θετικά τον τομέα τους, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αξιολογούν με χαμηλότερο βαθμό τους διδάσκοντες των μαθημάτων αυτών, γεγονός που δεν ισχύει για τους φοιτητές των θετικών σχολών. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, το παραπάνω φαινόμενο οφείλεται κυρίως στη φύση του γνωστικού αντικειμένου των θετικών σπουδών.

Επίσης, στατιστική σημαντικότητα υπήρξε και ανάμεσα στα έτη των φοιτητών. Έτσι, η μεγαλύτερη δυσαρέσκεια και κατά συνέπεια η πιο αυστηρή αξιολόγηση, εκφράζεται κατά κύριο λόγο στο δεύτερο έτος. Μια ερμηνεία που δίνεται είναι ότι οι φοιτητές, έχοντας ολοκληρώσει το πρώτο έτος των σπουδών, έχουν μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη της λειτουργίας του πανεπιστημίου και ως απόρροια αυτού ασκούν αυστηρή κριτική. Τέλος, η μεταβλητή του φύλου δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα.

Επομένως, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παραπάνω παράμετροι όσον αφορά την αξιολόγηση των διδασκόντων, εφόσον οι παράγοντες αυτοί διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (Santhanam & Hicks 2002:17-21).

3.15 Χαρακτηριστικά διδασκαλίας και αξιολόγηση διδασκόντων

Σχετικά με το θέμα αυτό έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα πανεπιστήμιο του Καναδά. Κύριος στόχος της έρευνας αυτής υπήρξε η διευκρίνιση της σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών των μαθημάτων και της αξιολόγησης των διδασκόντων. Τα κριτήρια τα οποία εξετάστηκαν ήταν:

- Η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων από τους φοιτητές και αξιολόγηση των διδασκόντων.
- Ο τύπος διδασκαλίας (εργαστηριακά μαθήματα, διαλέξεις, παραδόσεις) και αξιολόγηση διδασκόντων.
- Προαιρετικά μαθήματα, υποχρεωτικά μαθήματα και αξιολόγηση διδασκόντων.
- Η κατεύθυνση μαθημάτων (κοινωνικές επιστήμες και φυσικές επιστήμες) και η αξιολόγηση διδασκόντων.

Οι φοιτητές συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο U.S.R.I-Universal Students Ratings of Instruction instrument- των Marsh and Roche (1993) στο τέλος κάθε εξαμήνου από 1999 ως το 2002. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές οι οποίοι απουσίαζαν ελάχιστα από τις παραδόσεις του μαθήματος, ανέμεναν από τους διδάσκοντες τους υψηλούς βαθμούς και αξιολογούσαν τους τελευταίους αυτούς με υψηλούς βαθμούς. Ταυτόχρονα, τα εργαστηριακά μαθήματα αξιολογούνταν με υψηλότερους βαθμούς συγκριτικά με τις διαλέξεις ή τις παραδόσεις. Επίσης, τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών αξιολογούνταν με υψηλότερους βαθμούς συγκριτικά με των φυσικών επιστημών.

Μια ερμηνεία που δίνουν οι ερευνητές Beran & Violato (2005) για τα παραπάνω πορίσματα αυτά βασίζονται στις θεωρίες κινήτρων και επιείκειας του Greenwald (2002). Σύμφωνα με τη θεωρία κινήτρων οι φοιτητές οι οποίοι στοχεύουν σε υψηλούς βαθμούς επιτείνουν τις προσπάθειες τους, μαθαίνουν περισσότερο και κατά συνέπεια αξιολογούν θετικότερα τους διδάσκοντες τους. Ακόμα, σύμφωνα με τη θεωρία της

επιείκειας οι φοιτητές οι οποίοι αναμένουν υψηλούς βαθμούς ενδεχομένους θεωρούν τον διδάσκοντα ως επιεική στη βαθμολογία και ως αντάλλαγμα αξιολογούν και οι ίδιοι θετικά τον διδάσκοντα. Επίσης, τα προαιρετικά μαθήματα αξιολογήθηκαν θετικότερα από τα υποχρεωτικά, καθώς σύμφωνα πάλι με τη θεωρία κινήτρων, οι φοιτητές οι οποίοι επιλέγουν τα προαιρετικά μαθήματα ενδεχομένως ενδιαφέρονται έμπρακτα για το συγκεκριμένο αντικείμενο και προσπαθούν περισσότερο. Τέλος, σύμφωνα με τους ερευνητές οι διδάσκοντες των κοινωνικών επιστημών αξιολογούνται θετικότερα από τους συναδέλφους τους των θετικών επιστημών γιατί τα αντικείμενα των κοινωνικών επιστημών επικεντρώνονται σε θεματικές όπως "η ανθρώπινη φύση" ή "η ανθρώπινη κατάσταση", γνωστικά θέματα, τα οποία αυξάνουν τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των φοιτητών και διδασκόντων τους. Ο ίδιος ενδεχόμενος λόγος επεξηγεί τη θετική αξιολόγηση των διδασκόντων των εργαστηριακών μαθημάτων συγκριτικά με τις διαλέξεις ή τις παραδόσεις. Η προσωπική επαφή και η διδασκαλία σε μικρές ομάδες στα εργαστήρια αυξάνει την προσωπική σχέση των διδασκόντων με τους φοιτητές και κατά συνέπεια οι διδάσκοντες των εργαστηριακών μαθημάτων αξιολογούνται θετικότερα (Beran & Violato, 2005:599-600).

3.16 Αξιολόγηση διδακτικού έργου στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τα παιδαγωγικά τμήματα σύμφωνα με την νομοθεσία (Π.Δ. 320/83) στοχεύουν και αποσκοπούν στο:

1.να καλλιεργούν και να προάγουν τις παιδαγωγικές επιστήμες με την ακαδημαϊκή και εφαρμοσμένη έρευνα και διδασκαλία

2.να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα διασφαλίζουν την άρτια κατάρτιση τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία

να συμβάλλουν στην εξύψωση του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης για ζητήματα παιδαγωγικής

να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση Παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει (Μιχαηλίδης, 1994: 51).

Ωστόσο, μόνο η αξιολόγηση μπορεί να διασφαλίσει το βαθμό επίτευξης των αναφερθέντων κριτηρίων. Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το εν λόγω ζήτημα εί-

ναι ελάχιστες και ακόμα λιγότερες εκείνες που έλαβαν υπόψη τους τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου στα παιδαγωγικά δημοτικής εκπαίδευσης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο διάστημα μεταξύ του 1998-1999, αξιολογήθηκε το πανεπιστήμιο Κρήτης. Μια βασική παράμετρος της διαδικασίας αυτής, υπήρξε και η αξιολόγηση της διδασκαλίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ακολουθεί ένα απόσπασμα των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου των φοιτητών.

3.16.1 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Στα πλαίσια της αξιολόγησης του πανεπιστημίου Κρήτης, επιδόθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αφορούσε την αξιολόγηση του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών από τους φοιτητές. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης στην ερώτηση 4, η οποία αφορούσε την ικανοποίηση των φοιτητών σχετικά με την προσφορά του διδακτικού προσωπικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 95,4% απάντησε "καλή" και μόνο το 4,6% απάντησε "κακή". Επίσης, στην ερώτηση 5, κατά την οποία γινόταν λόγος για το βαθμό συμπαράστασης που αναμένουν οι φοιτητές από τους διδάσκοντες για εκπαιδευτικά θέματα ή θέματα σταδιοδρομίας, το 83,5% απάντησε "πολύ" ενώ μόνο το 16,5% απάντησε καθόλου. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Κρήτης, είναι ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και από το βαθμό στήριξης τους από τους διδάσκοντες (<http://www.rector.uoc.gr/>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο:

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο τέταρτο κεφάλαιο της μελέτης διαπραγματεύονται ζητήματα που αφορούν στην εμπειριστατωμένη παρουσίαση της πορείας της μεθοδολογίας της έρευνας. Πιο αναλυτικά, υποστηρίζεται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας, τίθενται οι σκοποί και οι στόχοι, καθώς και τα διερευνητικά ερωτήματα αυτής. Επίσης, ορίζεται το ερευνητικό εργαλείο και ο πληθυσμός αναφοράς. Ακόμα, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, καθώς η διαδικασία και ο χρόνος συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή της μεθόδου στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και των περιορισμών της (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005: 54,56)

4.2 Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Τα τελευταία 20 χρόνια, στον πανεπιστημιακό χώρο έχουν λάβει χώρα σημαντικές αλλαγές συγκριτικά με το παρελθόν. Μεταξύ των κύριων αιτίων των αλλαγών αυτών είναι η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Η παγκοσμιοποίηση επέφερε την αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των πανεπιστημίων σε πολλά επίπεδα, όπως, μεταξύ άλλων, στην έρευνα, στη διδασκαλία, στην οργάνωση και διοίκηση, στις κτιριακές υποδομές κ.α. Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, από την άλλη μεριά, οδήγησε σε σύγκλιση ανάμεσα στα κράτη-μέλη. Επίσης, το αίτημα για πανεπιστημιακή μόρφωση είναι εντονότερο από ποτέ. Ωστόσο, η αύξηση των φοιτητών συνοδεύτηκε από μια πρωτοφανή μείωση κονδυλίων, γεγονός που αναγκάζει τα πανεπιστήμια να αναζητήσουν και άλλες πηγές χρηματοδότησης εκτός των κρατικών επιχορηγήσεων, καθιστώντας επίκαιρο το θέμα της αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Η αξιολόγηση θα πραγματοποιείται σε όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων ενός ιδρύματος, όπως στον ερευνητικό, στον οργανωτικό, στο διοικητικό, στο διδακτικό, αλλά θα επεκτείνεται και στις υποδομές (κτιριακές κ.α.), με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας (Knight & Trowler 2001: 27-30).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας, αποτελεί μια από τις πτυχές της αξιολόγησης του πανεπιστημίου, η οποία τονίζεται πολύ περισσότερο σε σχέση με το παρελθόν, με κύριο σκοπό τη συνεχή βελτίωση της (Leckey et Neville 2001, Ζαβλανός, 2003:354-356). Πιο συγκεκριμένα, η βελτίωση της διδασκαλίας στοχεύει σε υψηλά επίπεδα μάθησης, καθιστώντας το ίδρυμα ανταγωνιστικό και προσελκύνοντας ταυτόχρονα μεγαλύτερο και ικανότερο ως προς την ποιότητα του αριθμό φοιτητών. Η διδασκαλία ακόμα, προκειμένου να επιτύχει υψηλό επίπεδο μάθησης πρέπει να αξιοποιεί σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές. Έτσι, σε αντίθεση με το παρελθόν, όταν το ενδιαφέρον εστιαζόταν σχεδόν αποκλειστικά στο επίπεδο γνώσεων του διδάσκοντα, τώρα, η έμφαση δίνεται στη μεθοδολογία της διδασκαλίας (Knight & Trowler 2001: 27-30). Μέσα σε αυτό το πνεύμα, το πανεπιστήμιο στοχεύει στη διασφάλιση ενός ποιοτικά υψηλού επιπέδου διδασκαλίας, μέσω της αξιολόγησης της. Επίσης, τα προγράμματα σπουδών εναρμονιζόμενα με το νέο πλαίσιο στόχων αλλάζουν σταδιακά κατεύθυνση και προσανατολίζονται περισσότερο προς τον επαγγελματικό χώρο, κυρίως με τη δημιουργία νέων, ανταγωνιστικών στην αγορά εργασίας, τμημάτων σε αρκετούς τομείς των επιστημών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο, όπως στην Αυστραλία, τη Μεγάλη Βρετανία αλλά και αλλού, προσλαμβάνουν ειδικευμένους διοικητικούς συμβούλους με πολυετή πείρα, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στη νέα εποχή (βλ. ο.π: 30-32).

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας περιορίζεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο πλαίσιο της επιχειρείται η διαπίστωση του βαθμού σύγκλισης μεταξύ των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων αναφορικά με τα ακόλουθα θέματα: τη διερεύνηση των κριτηρίων που θεωρούνται σημαντικά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, την αναγνώριση των σημαντικότερων φορέων αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επισήμανση των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων της τριτοβάθμια εκπαίδευσης, καθώς και το βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων της έρευνας με καθένα από τα προτεινόμενα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Επίσης, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας, όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή αρθρογραφία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη διεθνή

βιβλιογραφία, η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της αξιολόγησης έχει δημιουργήσει συχνά δευτερογενή προβλήματα. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η χαμηλή βαθμολόγηση των διδασκόντων ως συνέπεια των υψηλών απαιτήσεων που θέτουν (Cerrito, 2000) αλλά και λόγω της εκπαιδευτικής προσέγγισης που οι τελευταίοι αυτοί υιοθετούν (Kember & Wong, 2000). Επίσης, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης φαίνεται να διαδραματίζει η βαθμολογική προσδοκία των φοιτητών (Crumbley et al, 2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μεταξύ των στόχων της παρούσας εργασίας είναι και η διερεύνηση του βαθμού σύγκλισης των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων, αναφορικά με τα προαναφερθέντα θέματα, δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα παρόμοιου χαρακτήρα.

Επιπροσθέτως, η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται σε δύο κυρίως στοιχεία. Καταρχήν, στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών, των οποίων η συμμετοχή, σύμφωνα με την παγκόσμια διάσκεψη για την ανώτατη εκπαίδευση στο Παρίσι (1998) και των διεθνών διακηρύξεων της Μπολόνιας (1999), Πράγας (2001), Σαλαμάνκας (2001) και Βερολίνου (2003) κρίνεται σημαντική στη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παγκόσμια διάσκεψη για την ανώτατη εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι (1998), σχετικά με τη συμμετοχή και το ρόλο των φοιτητών στα πανεπιστήμια, στο άρθρο 10 (γ) αναφέρεται: *«Εκείνοι που λαμβάνουν τις αποφάσεις στο εθνικό και ανώτατο επίπεδο οφείλουν να τοποθετούν τους φοιτητές και τις ανάγκες τους στο κέντρο της προσοχής τους και να τους θεωρούν ως σημαντικότερους συνεργάτες και υπεύθυνους εταίρους στην προσπάθεια για ανανέωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό πρέπει να περιλαμβάνει τη συνεργασία με τους φοιτητές σε θέματα που επηρεάζουν το επίπεδο αυτό της εκπαίδευσης, όπως είναι αυτά της αξιολόγησης, του εκσυγχρονισμού των διδακτικών μεθόδων, των προγραμμάτων και του υφιστάμενου ιδρυματικού πλαισίου, της διαμόρφωσης πολιτικής και της ιδρυματικής διαχείρισης. Εφόσον οι φοιτητές έχουν το δικαίωμα να οργανώνονται και να εκπροσωπούνται, η εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτή πρέπει να είναι διασφαλισμένη»* (Μαυροειδής & Πέτρου, 2003:44). Επίσης, στη διακήρυξη της Πράγας (2001) αναφέρεται η σπουδαιότητα συμμετοχής των φοιτητών στις διεργασίες του πανεπιστημίου, σχετικά με θέματα διοίκησης και αξιολόγησης (Sebkova, 2002:243, www.Eyridice.org/ focus on the structure of higher education in Europe – 2005:11-12). Πέραν αυτού, ένα δεύτερο στοιχείο πρωτοτυπίας της έρευνας, αποτελεί η διασταύρωση των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων, δεδομένου ότι οι σχετικές διεθνείς έρευνες είναι ολιγάριθμες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους Bos et Tarnai, (1999),

Lecouteur et Delfabbro (2001). Τέλος, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, που μολονότι στερούνται γενικής ισχύος, ωστόσο, παρέχουν γόνιμες πληροφορίες για τα ελληνικά δεδομένα, οι οποίες θα μπορούν να συσχετιστούν με αντίστοιχες έρευνες διεθνούς χαρακτήρα.

4.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, τις απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, καθώς και των παραγόντων εκείνων οι οποίοι μπορούν να υποβαθμίσουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Επιγραμματικά, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην απάντηση των ακόλουθων στόχων:

1. Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας τόσο των φοιτητών όσο και των διδασκόντων σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.
2. Να διαπιστωθεί ο βαθμός συμφωνίας τόσο των φοιτητών και όσο και των διδασκόντων σχετικά με τις απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.
3. Να αποτυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας αφενός των φοιτητών και αφετέρου των διδασκόντων σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.
4. Να εντοπιστεί ο βαθμός συμφωνίας από τη μια των φοιτητών και από την άλλη των διδασκόντων αναφορικά με τους παράγοντες που δυνητικά υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων.
5. Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας τόσο των φοιτητών και όσο και των διδασκόντων αναφορικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο εργασιακό καθεστώς των αυτών των τελευταίων.
6. Να εντοπιστεί ο βαθμός συμφωνίας αφενός των φοιτητών και αφετέρου των διδασκόντων σχετικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο αξιολόγησης των πανεπιστημίων.
7. Να αποτυπωθεί ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας λόγω της συμμετοχής των φοιτητών στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

4.4 Διερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα θα επικεντρωθεί σε διάφορα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις γενικές κατηγορίες και τα οποία είναι τα ακόλουθα:

1. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των φοιτητών ανάλογα με το έτος φοίτησης σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας, τις απόψεις τους υπέρ και κατά της αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου και των παραγόντων που δυνητικά υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των, τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο εργασιακό καθεστώς των τελευταίων αυτών;

2. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των φοιτητών με βάση τη βαθμολογία τους ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας, τις απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου και των παραγόντων που δυνητικά υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων, τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων;

3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των φοιτητών από τις αντίστοιχες των διδασκόντων σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας, τις απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης, τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου και των παραγόντων που δυνητικά υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων, τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων;

4.5 Χρόνος και τόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008 και τόπος διεξαγωγής της είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

4.6 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Ως πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας ορίστηκε το σύνολο των προπτυχιακών φοιτητών και το σύνολο των διδασκόντων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Κρήτης. Επομένως, σύμφωνα με στοιχεία της Γραμματείας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Κρήτης ο πληθυσμός αναφοράς των προπτυχιακών φοιτητών αποτελείται από 703 άτομα αλλά και από 45 επιπλέον άτομα τα οποία φοιτούν με επανεγγραφή. Οι 703 προπτυχιακοί φοιτητές κατανέμονται σε αντίστοιχα έτη ως εξής: 227 φοιτούν στο πρώτο έτος, 173 στο δεύτερο έτος, 158 στο τρίτο έτος, 145 στο τέταρτο έτος και 45 άτομα τα οποία φοιτούν με επανεγγραφή.

Πίνακας 1
Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών του πληθυσμού ανά έτος φοίτησης

Έτη φοίτησης	f	%
Πρώτο έτος	227	30.3
Δεύτερο έτος	173	23.13
Τρίτο έτος	158	21.12
Τέταρτο έτος	145	19.39
Επανεγγραφή	45	6.01
Σύνολο	748	100

Ταυτόχρονα οι διδάσκοντες του τμήματος ανέρχονται σε 29 άτομα, από τα οποία 25 είναι μέλη ΔΕΠ, ενώ 4 διδάσκουν σύμφωνα με το Π.Δ 407/80 και 473/83.

Πίνακας 2
Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του πληθυσμού ανά βαθμίδα

Βαθμίδα	f	%
Δ.Ε.Π	25	86.21
Π.Δ 407/80 και 473/83.	4	13.79
Σύνολο	29	100

Η επιλογή του μεγέθους του δείγματος εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων ενδεικτικά αναφέρονται:

1. Το επιθυμητό επίπεδο ακρίβειας των αποτελεσμάτων
2. Τη διαθέσιμη οικονομική δαπάνη
3. Τα διαθέσιμα χρονικά περιθώρια
4. Τη διακύμανση του υπό μελέτη πληθυσμού
5. Τον αριθμό και το είδος των μεταβλητών που θα εμπλακούν στην ερευνητική διαδικασία (Δαφέρμος, 2005:270)

Κύριο κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου τύπου δείγματος ήταν η οικονομία χρόνου. Ως εκ τούτου, το δείγμα της παρούσης έρευνας χαρακτηρίζεται ως "εμπειρικό ή περιστασιακό δείγμα", καθώς δεν επιλέχτηκε με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας (Βάμβουκας, 1988: 165). Κατά συνέπεια, τα δείγματα τα οποία δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της τυχαίας δειγματοληψίας τα συμπεράσματα και οι εκτιμήσεις που προκύπτουν, δεν οδηγούν σε έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα και δεν αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό (Βάμβουκας, 1988:155, Καϊλα, 1999:79, Ρούσσοι και Τσαούσης, 2006:45). Εξ αυτού, οι διαπιστώσεις που θα εξαχθούν από την παρούσα μελέτη θα αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα και δε θα έχουν γενική ισχύ.

4.7 Περιγραφή του δείγματος των φοιτητών

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα των 260 φοιτητών της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών του

δείγματος ανά φύλο

Φύλο φοιτητών	f	%
Άνδρες	40	14.9
Γυναίκες	220	85.1
Σύνολο	260	100
Δεν απάντησαν	10	3.70

Στον Πίνακα 3 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των φοιτητών ανά φύλο. Από το σύνολο των 260 φοιτητών του δείγματος 40 άτομα είναι άνδρες (ποσοστό 14.9) και 220 άτομα είναι γυναίκες (ποσοστό 85.1%).

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοστά των φοιτητών ανάλογα με το έτος φοίτησης.

Πίνακας 4
Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών του δείγματος
ανά έτος φοίτησης

Έτη φοίτησης	f	%
Πρώτο έτος	99	36.7
Δεύτερο έτος	45	16.7
Τρίτο έτος	83	30.7
Τέταρτο έτος	39	14.4
Επανεγγραφή	4	1.5
Σύνολο	270	100

Από το σύνολο των 270 φοιτητών που απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, οι φοιτητές του πρώτου έτους ανέρχονται σε 99 άτομα (ποσοστό 36.7%). Το δεύτερο έτος του δείγματος αριθμεί λιγότερους φοιτητές, συγκεκριμένα 45 άτομα (16.7%), το τρίτο έτος των φοιτητών του δείγματος αποτελείται από 83 άτομα (ποσοστό 30.7%). Τέλος, το τέταρτο έτος των φοιτητών του δείγματος αριθμεί συνολικά 39 άτομα (ποσοστό 14.4%), ενώ η κατηγορία επανεγγραφή αποτελείται από μόλις 4 άτομα (ποσοστό 1.5%).

4.8 Περιγραφή του δείγματος των διδασκόντων

Η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων βασίστηκε στα παρακάτω στοιχεία που αφορούν το δείγμα των 13 διδασκόντων της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του

δείγματος ανά βαθμίδα

Βαθμίδα	f	%
Μέλος ΔΕΠ	11	84.6
Διδάσκων Π.Δ 407	2	15.4
Σύνολο	13	100

Στον πίνακα 5 δίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των διδασκόντων ανά βαθμίδα. Από το σύνολο των 13 διδασκόντων του δείγματος 11 άτομα είναι μέλη ΔΕΠ (ποσοστό 84.6) και 2 άτομα είναι διδάσκοντες σύμφωνα με το Π.Δ 407 (ποσοστό 15.4%).

Στον πίνακα 6 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοστά των διδασκόντων ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 6

Κατανομή συχνοτήτων των διδασκόντων του δείγ-

ματος ανά έτη υπηρεσίας

Έτη υπηρεσίας	f	%
1-5	2	15.4
6-10	3	23.1
11-15	1	7.7
16-20	6	46.2
21-25	-	-
Πάνω από 25	1	7.7
Σύνολο	13	100

Από το σύνολο των 13 διδασκόντων που απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, οι διδάσκοντες που αντιστοιχούν στην πρώτη κατηγορία 1-5 έτη είναι 2 άτομα (ποσοστό 15.4%). Στη δεύτερη κατηγορία 6-10 έτη αντιστοιχούν 3 άτομα του δείγματος (ποσοστό 23.1%). Μόλις ένα άτομο (ποσοστό 7.7%) αριθμεί η κατηγορία των 11-15 έτη. Επίσης, αρκετά μεγάλη υπήρξε η κατηγορία με 16-20 χρόνια υπηρεσίας, καθώς

αριθμεί 6 άτομα (ποσοστό 46.2%), η κατηγορία 21-25 έτη δε δηλώθηκε, ενώ η κατηγορία πάνω από 25 χρόνια αριθμεί μόλις ένα άτομο (ποσοστό 7.7%).

4.9 Μέθοδος εργασίας

Με τον καθορισμό του προβλήματος, επιλέγεται η μέθοδος και οι τεχνικές της έρευνας (Βάμβουκας, 1998:167). Κύριο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, καθώς επιτυγχάνεται η συλλογή πολυπληθών πληροφοριών σε σύντομο χρόνο (Βάμβουκας, 1998:248-249). Με την ολοκλήρωση της συλλογής, ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, η οποία θα επιφέρει τη μετατροπή των δεδομένων σε αξιοποιήσιμη για τον ερευνητή μορφή. Στη συνέχεια οι πληροφορίες που θα εξαχθούν, θα αποτελέσουν χρήσιμο δείκτη για την αλήθεια ή όχι των υποθέσεων της μελέτης (Παπαναστασίου, 1996:64).

Τα ερωτηματολόγια της παρούσης μελέτης αποτελείται από έντεκα ερωτήσεις δύο εκ των οποίων είναι ανοιχτού τύπου και εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το κύριο πλεονέκτημα των ερωτήσεων κλειστού τύπου είναι η εύκολη συμπλήρωση τους από τα υποκείμενα της έρευνας, στοιχείο σημαντικό, καθώς δεν εγκυμονεί κίνδυνος εγκατάλειψης του ερωτηματολογίου. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή της εύκολης κωδικοποίησης και επεξεργασία των πληροφοριών (Παπαναστασίου, 1996:63). Ταυτόχρονα, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, μολονότι παρουσιάζουν το πλεονέκτημα της δήλωσης των προσωπικών απόψεων των υποκειμένων (Παπαναστασίου, 1996: 62), ωστόσο, παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης από την πλειονότητα των υποκειμένων, όπως συνέβη και στην παρούσα έρευνα, αλλά και εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών (Κυριαζή, 1998:127).

Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε μια τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert στην οποία τα υποκείμενα της έρευνας σημειώνουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με καθεμία από τις απόψεις του ερωτηματολογίου (Κυριαζή, 1998:70). Η δομή της συγκεκριμένης κλίμακας είχε την ακόλουθη δομή:

- Συμφωνώ απόλυτα, πολύ σημαντικό = 4
- Συμφωνώ αρκετά, αρκετά σημαντικό = 3

- Διαφωνώ αρκετά, μικρής σημασίας = 2
- Διαφωνώ απόλυτα, τελείως ασήμαντος = 1

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επεξεργάστηκαν με τη τεχνική ανάλυσης περιεχομένου. Σύμφωνα με τη διαδικασία αυτή τα ποιοτικά δεδομένα μετατρέπονται σε ποσοτικά. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η λεξιλογική ανάλυση, κατά την οποία συντάσσεται ένας κατάλογος από τις λέξεις-σύμβολα που αναφέρονται περισσότερο στα υποκείμενα της έρευνας δημιουργώντας κατηγορίες. Ως μονάδα ανάλυσης δε λαμβάνεται η λέξη καθαυτή, αλλά η σημασία της λέξης που εξετάζεται και χρησιμοποιείται, π.χ οι λέξεις «φιλικός», «ευγενικός», «προσιτός», μπορεί να ανήκουν όλες στην ίδια κατηγορία. Το σύστημα της κατηγοριοποίησης πρέπει να θεμελιώνεται στους ακόλουθους κανόνες:

α) Αντικειμενικότητα

β) Εξαντλητικότητα

γ) Καταλληλότητα

δ) Αμοιβαίος αποκλεισμός (Βαμβουκάς, 1998:270, 274)

Τέλος, πριν από την τελική επίδοση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε η δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου (προέρευνα), προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερωτήσεων, καθώς και η επισήμανση και η αποσαφήνιση των όψεων και διαστάσεων του προβλήματος (Βάμβουκας, 1998: 83).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κύριες θεματικές ερωτήσεις. Η πρώτη θεματική αφορούσε στα προσωπικά στοιχεία και η δεύτερη θεματική περιλάμβανε τις έντεκα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο των φοιτητών, στην πρώτη θεματική ερωτήσεων, αναφερόταν στο φύλο, το εξάμηνο φοίτησης, τη βαθμολογία, καθώς και αν το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης υπήρξε μια από τις πρώτες επιλογές των φοιτητών κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου τους. Ταυτόχρονα, η πρώτη θεματική κατηγορία ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο των διδασκόντων αφορούσε στη βαθμίδα (μέλος ΔΕΠ ή διδάσκων Π.Δ 407) και τα χρόνια υπηρεσίας. Η δεύτερη θεματική κατηγορία ερωτήσεων ήταν κοινή και στα δύο ερωτηματολόγια, διδασκόντων και φοιτητών. Συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση ζητούσε από τους φοιτητές και διδάσκοντες να αναφέρουν ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο «απο-

τελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των υποκειμένων με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η τρίτη ερώτηση αναζητούσε τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας για τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Στην τέταρτη ερώτηση ζητήθηκε η δήλωση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των φοιτητών και διδασκόντων με τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η πέμπτη ερώτηση περιλάμβανε τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ενώ η έκτη στην ύπαρξη επιπτώσεων στο εργασιακό καθεστώς το διδασκόντων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η έβδομη ερώτηση αφορούσε στους παράγοντες που υποβαθμίζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση των διδασκόντων. Η όγδοη ερώτηση αφορούσε στο βαθμό σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, η ένατη τη σημαντικότητα της αξιολόγησης της διδασκαλίας στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Η δέκατη ερώτηση ζητούσε τις απόψεις των φοιτητών και διδασκόντων αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια από τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Τέλος, η ενδέκατη ερώτηση αναφερόταν στις ελάχιστες διδασκαλίες που θα πρέπει να παρακολουθήσει ένας φοιτητής, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει το έργο ενός διδάσκοντα.

4.10 Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Με τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από τα υποκείμενα της έρευνας, ακολούθησε αρχικά η λειτουργικοποίηση των εννοιών σε μεταβλητές και στη συνέχεια η κωδικοποίηση τους (Μακράκης, 2001:39). Η κωδικοποίηση των ερωτήσεων κλειστού τύπου πραγματοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία συγκριτικά με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες προϋποθέτουν προηγουμένως ανάλυση περιεχομένου. Το σύνολο των μεταβλητών του ερωτηματολογίου διαιρέθηκαν σε ποιοτικές και σε ποσοτικές, ανάλογα με το τρόπο μεταβολής των μεταβλητών. Επίσης, η κάθε μεταβλητή ανάλογα με τη θέση της στο στατιστικό μοντέλο διακρίθηκε σε ανεξάρτητη (όταν έχει εισαχθεί για να εκτιμηθεί η επίδραση της πάνω σε άλλη μεταβλητή) και σε εξαρτημένη (όταν η τιμή της έχει επηρεάζεται από τις μεταβολές που συμβαίνουν

στην ανεξάρτητη ή τις ανεξάρτητες μεταβλητές) (Δαφέρμος, 2005:22-24). Έπειτα, πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με το στατιστικό πακέτο SPSS 14, καθώς θεωρείται αποτελεσματικό στατιστικό πρόγραμμα για όλους σχεδόν τους ερευνητικούς χώρους (Μακράκης, 2001: 51).

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής, δίνονται μονομεταβλητοί και διμεταβλητοί πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την περίπτωση των ονοματικών μεταβλητών, ενώ στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών για να σχηματιστεί και μια συνοπτική αλλά και εύχρηστη εικόνα δίνεται συμπληρωματικά ο μέσος όρος ως μέτρο κεντρικής τάσης και η τυπική απόκλιση ως μέτρο διασποράς των τιμών (Φίλιας, 1998:309,314).

Αντίστοιχα, σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκαν διαφορετικά κριτήρια ανάλογα με την περίπτωση. Πιο αναλυτικά, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 για τον έλεγχο ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο ονοματικών μεταβλητών (Robson, 2007:496). Ακόμα, για τη σύγκριση μέσων όρων από περισσότερα από δύο δείγματα (επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής) στην εξαρτημένη χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση διακύμανση μονής κατεύθυνσης (One-Way Analysis of Variance-One way ANOVA) (Ρούσσοι, Τσαούσης, 2006:294). Με το κριτήριο αυτό ελέγχεται η συνάφεια μιας κατηγορικής μεταβλητής που έχει περισσότερες από δύο τιμές με μια ποιοτική μεταβλητή (π.χ. έτος φοίτησης με "φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων"). Επίσης, όταν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της συνεχούς μεταβλητής (Levene's Test) δεν παρουσίαζε στατιστικά σημαντικές διαφορές, εφαρμόστηκε *post hoc* κριτήριο πολλαπλών συγκρίσεων και συγκεκριμένα, το κριτήριο Bonferroni, με στόχο τη διαπίστωση του συγκεκριμένου ζεύγους στο οποίο πιστώνεται η διαφορά των μέσων όρων του συνόλου (Ρούσσοι, Τσαούσης, 2006:301-304· Δαμιανάκη, 2006:155). Σε αντίθετη περίπτωση και όταν τα δεδομένα δεν πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις της ισότητας των διασπορών των τιμών της κατηγορικής μεταβλητής εφαρμόστηκε το απαραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (Ανδρεαδάκης, Βάμβουκας, 2005:75· Μακράκης, 1998:125).

Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p < .05$. Το ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υπονοεί ότι αν για παράδειγμα πραγματοποιήσουμε είκοσι ελέγχους, θα αναμένουμε έναν από τους είκοσι (5 τοις εκατό) να είναι σημαντικός ακόμη και αν δεν υπάρχει πραγματική επίδραση και μόνο τυχαίοι παράγοντες είναι σε λειτουργία (Robson, 2007:526). Τέλος, στους πίνακες επαγωγικής ανάλυσης των ερευνητικών

ερωτημάτων δίνεται η ακριβής τιμή του επιπέδου σημαντικότητας για κάθε ξεχωριστή περίπτωση.

4.11 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες μέχρι να ολοκληρωθεί. Μια από τις σημαντικότερες υπήρξε η καθυστέρηση επίδοσης των ερωτηματολογίων σε φοιτητές και διδάσκοντες. Αυτό συνέβη για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος ήταν η χρονική περίοδος που είχε προγραμματιστεί η επίδοση των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, στο ακαδημαϊκό έτος 2006-2007, σχεδιάστηκε πρόταση νόμου για το δικαίωμα λειτουργίας ιδιωτικών Ανώτατων ιδρυμάτων και την εφαρμογή αξιολόγησης σε όλα τα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας. Το συμβάν αυτό δημιούργησε ιδιαίτερη αναστάτωση σε όλα σχεδόν τα πανεπιστήμια της χώρας, οδηγώντας σε έντονες κινητοποιήσεις εκ μέρους της πανεπιστημιακής κοινότητας. Ο δεύτερος λόγος υπήρξε το θέμα καθαυτό της παρούσας μελέτης («απόψεις φοιτητών και διδασκόντων αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων»), του οποίου η επίδοση δεν ήταν εύκολη σε μια τόσο ευαίσθητη περίοδο, λόγω της θεματικής του.

Επίσης, κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί οι οποίοι θα τονιστούν στο σημείο αυτό. Πιο αναλυτικά, το ακόλουθο ερώτημα στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών «το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης υπήρξε μια από τις πρώτες σας επιλογές κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου;» δεν συμπεριλήφθηκε στην στατιστική επεξεργασία. Ο λόγος για τον οποίο πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη επιλογή ήταν γιατί η συντριπτική πλειονότητα των υποκειμένων του δείγματος απάντησε «ναι». Διευκρινίζεται στο σημείο αυτό ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο του 2007. Ήδη από το 2002, με τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων, είχε αρχίσει η απορρόφηση των απόφοιτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, εξαλείφοντας την ανεργία από το συγκεκριμένο κλάδο και εκτινάσσοντας τις βάσεις των συγκεκριμένων σχολών σε πρωτοφανή, υψηλά επίπεδα. Επομένως, οι φοιτητές του δείγματος είχαν επιτύχει σε μία από τις πρώτες τους επιλογές, μια από τις οποίες ήταν και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Επίσης, δεν επιχειρήθηκε στατιστική επεξεργασία της μεταβλητής του

φύλου στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών, καθώς δεν προέκυψαν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Τέλος, κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων υπάρχει η πιθανότητα ο γράφων να ταυτίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό με τον τρόπο σκέψης των φοιτητών, συγκριτικά με των διδασκόντων. Σε περίπτωση που κάτι τέτοιο συνέβη, ζητώ προκαταβολικά την κατανόησή σας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

5.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο απαρτίζεται από τα περιγραφικά αποτελέσματα, όπως αυτά προέκυψαν μέσα από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας. Η περιγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθεί τη διάταξη του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση αναφέρεται στις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος, σχετικά με τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό για τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Ακολουθεί η εξέταση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των υποκειμένων με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Στο τρίτο ερώτημα βρίσκονται οι απόψεις των φοιτητών για τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης. Ακολουθεί η εξέταση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των φοιτητών με τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Εξετάζονται ακόμη οι φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, καθώς ακόμη και οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με την ύπαρξη επιπτώσεων στο εργασιακό καθυστάς το διδασκόντων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Στη συνέχεια ακολουθούν τα περιγραφικά αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Επίσης, εμφανίζονται τα συμπεράσματα των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας αξιολόγησης του διδακτικού έργου, καθώς και η σημαντικότητα της αξιολόγησης της διδασκαλίας στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Η περιγραφική ανάλυση των φοιτητών ολοκληρώνεται με τις απόψεις τους αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια από τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου, καθώς και τον ελάχιστο αριθμό διδασκαλιών που θα πρέπει να παρακολουθήσει ένας φοιτητής, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει το έργο ενός διδάσκοντα.

Επίσης, εμφανίζονται ο μέσος όρος (\bar{X}) αλλά και η τυπική απόκλιση (s) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτι-

κών του δείγματος για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης των αποτελεσμάτων (Μαγγόπουλος, 2005:212). Τέλος, στο σημείο αυτό αναφέρεται ο τρόπος κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών. Όσο αυξάνεται ο εκάστοτε μέσος όρος τείνοντας προς την τιμή 4.00 τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων με τη συγκεκριμένη άποψη, γεγονός που υποδηλώνει ότι το συγκεκριμένο κριτήριο είναι λίαν σημαντικό. Συγκεκριμένα:

- Συμφωνώ απόλυτα/Πολύ σημαντικός=3.51-4.00
- Συμφωνώ αρκετά/ Αρκετά σημαντικός=2.51-3.50
- Διαφωνώ αρκετά/Μικρής σημασίας=1.51-2.50
- Διαφωνώ απόλυτα /Τελείως ασήμαντος=1.00-1.50

5.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι φοιτητές για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους φοιτητές να περιγράψουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δύο-τρεις λέξεις όπως "τους έρχονται στο μυαλό". Κύριος στόχος της ερώτησης αυτής ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για την έννοια της αποτελεσματικότητας όπως οι φοιτητές την έχουν δομήσει. Από την ανάλυση του περιεχομένου της παρούσας ερώτησης προέκυψαν 9 κατηγορίες συνηθέστερων απαντήσεων με τις συγκεκριμένες λέξεις ή συνώνυμα τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. Μεταδοτικός
2. Καταρτισμένος
3. Συνεργάσιμος
4. Φιλικός
5. Επικοινωνιακός
6. Μεθοδικός
7. Κατανοητός
8. Αμερόληπτος
9. Διάφορα

Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία, "μεταδοτικός", αναφέρεται στην ικανότητα της ευκρινούς παρουσίασης των θεμάτων διδασκαλίας, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται ο φοιτητής.

Η δεύτερη κατηγορία χαρακτηρίζει την κατάρτιση του διδάσκοντα. Συναφείς λέξεις, όπως επιστημονικός, άρτια εκπαιδευμένος, γνώστης του αντικειμένου κ.α εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

Η τρίτη κατηγορία "συνεργάσιμος" αναφέρεται στη βοήθεια που παρέχει ο δάσκαλος στους φοιτητές του, σε όλες τις φάσεις των σπουδών τους, όπως, για παράδειγμα, σε προπτυχιακά μαθήματα, σε σεμινάρια και στην πτυχιακή εργασία. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται περιγραφές όπως, "βοηθάει", "δέχεται φοιτητές στο γραφείο του" κ.τ.λ

Η τέταρτη κατηγορία "φιλικός" συντίθεται από περιγραφές όπως "καλός", "ευγενικός", κ.ά, οι οποίες αναφέρονται περισσότερο σε μια προσιτή στο φοιτητή προσωπικότητα.

Η πέμπτη κατηγορία "επικοινωνιακός" δηλώνει τον διδάσκοντα ο οποίος είναι άμεσα προσπελάσιμος στις επαφές του με τους φοιτητές.

Η έκτη κατηγορία "μεθοδικός" περιλαμβάνει περιγραφές, οι οποίες αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας, όπως "οργανωτικός", "αξιοποιεί μέσα διδασκαλίας", "αξιοποιεί εποπτικά υλικά", "διδασκτικοί στόχοι" κ.ά.

Η έβδομη κατηγορία "κατανοητός" αφορά την ικανότητα επεξήγησης και απλούστευσης του γνωστικού αντικειμένου στο επίπεδο των φοιτητών. Λέξεις ή φράσεις που περιέχονται στην κατηγορία αυτή είναι μεταξύ των άλλων "απλά λόγια", "δε χρησιμοποιεί τεχνικούς όρους" κ.ά.

Η όγδοη κατηγορία "αμερόληπτος" περιλαμβάνει περιγραφές όπως "αντικειμενικός", "δίκαιος", "αντιμετωπίζει όλους τους φοιτητές το ίδιο", "δεν κάνει διακρίσεις" κ.ά.

Η ένατη κατηγορία αναφέρεται σε λέξεις ή φράσεις των φοιτητών, οι οποίες δεν αντιστοιχούν σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία, όπως οραματιστής", "καλός άνθρωπος", "ιδεαλιστής" κ.ά.

Με την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 7 που ακολουθεί, όπου εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών για κάθε μία από τις εννιά κατηγορίες, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

Οι περιγραφές των φοιτητών κατανέμονται σε τρεις άξονες, ο πρώτος άξονας αφορά τις περιγραφές με τη συνηθέστερη συχνότητα αναφοράς (άνω του 40%), ο δεύτερος άξονας αφορά τις περιγραφές με λίγο χαμηλότερη συχνότητα αναφοράς (μεταξύ του 30% και 40%) και ο τρίτος άξονας συσχετίζεται με τις περιγραφές με τη λιγότερη συχνότητα αναφοράς (κάτω του 20%).

Αναλυτικότερα, στον πρώτο άξονα συναντάμε τις κατηγορίες "μεταδοτικός" με ποσοστό 43,9%, η οποία ήταν και η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα δήλωσης. Στον ίδιο άξονα απαντάται και η κατηγορία "καταρτισμένος" με ποσοστό 42.3%. Στο δεύτερο άξονα συναντάμε τρεις κατηγορίες περιγραφών σε επίσης υψηλά ποσοστά, αρχικά η κατηγορία "συνεργάσιμος" με ποσοστό 37.5%, η κατηγορία "φιλικός" με ποσοστό 35.2% και η κατηγορία "επικοινωνιακός" με ποσοστό 32.4%.

Τέλος, στον τρίτο άξονα παρουσιάζονται οι κατηγορίες με τη χαμηλότερη συχνότητα δήλωσης. Οι κατηγορίες αυτές με τα αντίστοιχα ποσοστά είναι "μεθοδικός" (19.2%), "κατανοητός" (14.2%), αμερόληπτος (13.8%) καθώς και η κατηγορία "διάφορα" με ποσοστό (2.2%).

Πίνακας 7

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»

Λέξεις ή φράσεις για τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός»	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Μεταδοτικός	111	43.9	142	56.1
Καταρτισμένος	107	42.3	146	57.7
Συνεργάσιμος	95	37.5	158	58.3
Φιλικός	89	35.2	164	64.8
Επικοινωνιακός	82	32.4	171	67.6
Μεθοδικός	52	19.2	201	74.2
Κατανοητός	36	14.2	217	85.8
Αμερόληπτος	35	13.8	218	86.2
Διάφορα	6	2.2	247	97.6

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι φοιτητές του δείγματος σκιαγραφούν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα δίνοντας έμφαση σε δύο στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο συνδυάζει τις ακόλουθες δύο ιδιότητες, την επιστημονική κατάρτιση "καταρτισμένος" (42.3%) με τη διδακτική ικανότητα "μεταδοτικός" (43.9%) - "μεθοδικός" (19.2%). Επίσης, το γεγονός ότι η κατηγορία "μεταδοτικός" (43.9%) δηλώθηκε από τους φοιτητές σε μεγαλύτερο ποσοστό από την κατηγορία "μεθοδικός" (19.2%) μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι φοιτητές του δείγματος ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης (μεταδοτικότητα) και όχι για τη διαδικασία (μεθοδικότητα). Το δεύτερο στοιχείο περιγραφής του αποτελεσματικού διδάσκοντα συνδυάζει τις ακόλουθες κατηγορίες (συνεργάσιμος (37.5%), φιλικός (35.2%), επικοινωνιακός (32.4%), κατανοητός (14.2%) και αμερόληπτος (13.8%), οι οποίες δομούν ένα προσιτό χαρακτήρα. Επομένως, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος θεωρεί ως στοιχεία αποτελεσματικότητας τη μεταδοτικότητα, την κατάρτιση και τον προσιτό χαρακτήρα.

5.3 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 8 που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος για καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πίνακας 8

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα για:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και βελτίωση της ποιότητάς του	133	49.3	130	48,1	5	1.9	2	.7	3.46	.575
Διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους	126	46.8	118	43.9	23	8.6	2	.7	3.37	.671
Διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	134	50.2	99	37.1	29	10.9	5	1.9	3.36	.749
Ενίσχυση των κινήτρων συστηματικής ενασχόλησης των διδασκόντων με το αντικείμενο της διδασκαλίας	114	42.9	129	48.5	22	8.1	1	.4	3.34	.643
Βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων	122	45.4	120	44.6	23	8.6	4	1.5	3.34	.697
Ηθική ικανοποίηση των διδασκόντων για την προσπάθεια που καταβάλλουν	66	24.4	155	57.4	43	15.9	6	2.2	3.04	.702
Βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών	74	27.7	135	50.6	51	19.1	7	2.6	3.03	.758
Υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο	68	26.5	137	51.5	51	19.2	10	3.8	2.99	.775
Ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας	49	18.6	151	55.7	58	21.4	5	1.8	2.93	.692

Από τη μελέτη των τιμών του μο. για τα εννιά επιχειρήματα εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά με όλα τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό ότι η αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων προσφέρει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης των διδασκόντων στο διδακτικό έργο και βελτίωση της ποιότητας του (μ.ο: 3.46). Το 49.3% συμφωνεί απόλυτα, το 48.1% συμφωνεί αρκετά ενώ μόλις το 1.9% διαφωνεί αρκετά και απόλυτα διαφωνεί το 0.7%. Συμφωνούν, ακόμη, στη διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και στον εντοπισμό εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (μ.ο:3.37), στη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μ.ο: 3.36), στην ενίσχυση των κινήτρων συστηματικής ενασχόλησης των διδασκόντων με το αντικείμενο της διδασκαλίας (μ.ο: 3.34), στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων (μ.ο: 3.34), στην ηθική ικανοποίηση των διδασκόντων για την προσπάθεια που καταβάλλουν (μ.ο: 3.04), στη βελτίωση της επίδοσης των

φοιτητών (μ.ο: 3.03), στην υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο (μ.ο: 2.99) και στην ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας (μ.ο: 2.93).

Συνοψίζοντας όλες τις προηγούμενες διαπιστώσεις, θα μπορούσε ίσως να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται η αντίστοιχη κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος για καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου των διδασκόντων.

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ο για τα δέκα επιχειρήματα, διαπιστώνεται ότι αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο ευρύτερες ομάδες:

α) τέσσερα επιχειρήματα με μ.ο από 2.54 – 2.79 συνιστούν την πρώτη ομάδα και είναι τα επιχειρήματα με τα οποία οι φοιτητές του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν αρκετά, και

β) τα υπόλοιπα έξι επιχειρήματα με μ.ο από 2.54 – 2.21 συνιστούν τη δεύτερη ομάδα επιχειρημάτων, στα οποία οι φοιτητές διαφωνούν αρκετά.

Πίνακας 9

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί σε:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Έλεγχο των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο	40	14.9	143	53.4	73	27.2	12	4.5	2.79	.747
Κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση	38	14.5	126	48.1	80	30.5	18	6.9	2.70	.799
Έλεγχο των διδασκόντων από το κράτος	40	14.9	118	44.0	82	30.6	28	10.4	2.63	.862
Αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα	45	16.8	90	33.6	99	36.9	34	12.7	2.54	.917
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων	28	10.4	102	37.9	113	42	26	9.7	2.49	.809
Μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων	35	13.3	79	30	121	46.0	28	10.6	2.46	.855
Μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους	24	8.9	87	32.7	129	48.5	26	9.8	2.41	.787
Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους	33	12.3	84	31.3	97	36.2	54	20.1	2.36	.939
Προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων	38	14.2	71	26.5	102	38.1	57	21.3	2.34	.967
Χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση	23	8.7	66	25.1	116	44.1	58	22.1	2.21	.884

Από την αναλυτική εξέταση των τιμών του μ.ο για τα επιχειρήματα που ανήκουν στην πρώτη ομάδα προκύπτει ότι οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό με το αντεπιχείρημα ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων οδηγεί σε έλεγχο των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Πανεπιστήμιο (μ.ο:2.79). Το 40% συμφωνεί απόλυτα, το 53.4% συμφωνεί αρκετά, ενώ διαφωνεί αρκετά το 27.2% και μόλις το 4.5% διαφωνεί απόλυτα. Έπειτα, ακολουθεί το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση (μ.ο: 2.70). Ακόμη, οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά με τα ακόλουθα δύο επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των διδασκόντων, τον έλεγχο των διδασκόντων από το κράτος (μ.ο: 2.63) και το πρόβλημα της αξιόπιστης κρίσης, λόγω της έλλειψης κοινών αποδεκτών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διδάσκοντος (μ.ο:2.54).

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει επιχειρήματα στα οποία η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος διαφωνεί αρκετά. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος διαφωνούν με τη θέση ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας οδηγεί στην ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων (μ.ο: 2.54). Επίσης, διαφωνούν με το επιχείρημα της μείωσης της αυτονομίας των διδασκόντων (μ.ο: 2.46). Στην ίδια ομάδα εντάσσονται και τα ακόλουθα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των διδασκόντων στα οποία οι φοιτητές του δείγματος δε συμφωνούν. Αυτά είναι η μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους (μ.ο: 2.41), πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους (μ.ο: 2.36), προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων (μ.ο: 2.34) και η χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση (μ.ο: 2.21).

Συνοψίζοντας τις προηγούμενες διαπιστώσεις θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά με την πιθανότητα ελέγχου των διδασκόντων από το Τμήμα, το Πανεπιστήμιο και το Κράτος. Ακόμη, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος θεωρεί ότι η αξιολόγηση των διδασκόντων και ενδέχεται να συμβάλει στην κατηγοριοποίηση τους αλλά και ότι η αυτή η κατηγοριοποίηση ενδεχομένως να στερείται αξιοπιστίας λόγω της έλλειψης κοινών αποδεκτών χαρακτηριστικών αναφορικά με την έννοια του αποτελεσματικού διδάσκοντος. Ωστόσο, διαφωνεί η πλειονότητα των φοιτητών με την πιθανότητα της μείωσης της αυτονομίας, αύξησης του μεταξύ τους ανταγωνισμού και της πρόκλησης άγχους των διδασκό-

ντων, καθώς και για τη χρήση της αξιολόγησης για άλλους σκοπούς. Επίσης, οι φοιτητές του δείγματος δε θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης της διδασκαλίας θα επηρεάσει τη σχέση μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, είτε με την ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ των δύο μερών, είτε με τη μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων.

Συνολικά, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος θεωρεί ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας των διδασκόντων θα συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, χωρίς την αντίστοιχη δημιουργία προβλημάτων όπως, αύξηση ανταγωνισμού και άγχους των διδασκόντων ή μείωση των απαιτήσεων και δημιουργία δυσλειτουργίας στις σχέσεις μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων. Κύρια προβλήματα που φαίνεται να επισημαίνουν οι φοιτητές του δείγματος είναι ο πιθανός έλεγχος των διδασκόντων από το Τμήμα, το Πανεπιστήμιο και το κράτος, η ενδεχόμενη κατηγοριοποίηση των διδασκόντων και ίσως η αδυναμία δημιουργίας αξιόπιστων κρίσεων.

5.4 Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στην ερώτηση τέσσερα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους φοιτητές η δήλωση του βαθμού συμφωνίας αναφορικά με τα τριάντα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Στον πίνακα 10 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων στα τριάντα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πίνακας 10

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Κριτήρια αξιολόγησης:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση	214	79.6	47	17.5	7	2.6	1	.4	3.76	.507
Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	199	74.3	63	23.5	6	2.2	0	.0	3.72	.497
Επίλυση αποριών των φοιτητών	189	70.3	78	29.0	1	0.4	1	.4	3.69	.494
Ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος	192	73.6	59	22.6	8	3.1	2	.8	3.69	.568
Κατοχή του γνωστικού αντικείμενου	189	71.9	67	25.5	3	1.1	4	1.5	3.68	.578
Σεβασμός στη διαφορετική άποψη	198	73.3	61	22.6	8	3.0	3	1.1	3.68	.587
Φιλική στάση απέναντι στους φοιτητές	195	72.2	62	23.0	8	3.0	5	1.9	3.66	.631
Ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντα	181	67.3	80	29.7	6	2.2	2	.7	3.64	.567
Παροχή βοήθειας στους φοιτητές	182	67.4	81	30.0	6	2.2	1	.4	3.64	.545
Θέματα εξετάσεων που ανταποκρίνονται στους στόχους της διδασκαλίας	180	67.7	73	27.4	11	4.1	2	.8	3.62	.604

Δημιουργία κινήτρων μάθησης στους φοιτητές	178	66.9	77	28.9	9	3.4	2	.8	3.62	.591
Έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)	177	66.0	63	23.5	26	9.7	2	.7	3.55	.699
Αξιοποίηση των υποδομών του Τμήματος ή του Παν/μίου	150	55.8	110	40.9	7	2.6	2	.7	3.52	.590
Πληροφόρηση των φοιτητών για εναλλακτικές πηγές μάθησης (διαδίκτυο, επιστημονικά άρθρα, κ.λπ.)	148	55.2	109	40.7	10	3.7	1	.4	3.51	.590
Χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας	155	57.4	100	37.0	12	4.4	3	1.1	3.51	.638
Καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων	149	55.6	101	37.7	17	6.3	1	.4	3.49	.633
Αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	148	55.0	106	39.4	14	5.2	1	.4	3.49	.615
Διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικειμένου	145	54.3	107	40.1	12	4.5	3	1.1	3.48	.639
Προετοιμασία των διδακτικών ενοτήτων	142	53.2	111	41.6	13	4.9	1	.4	3.48	.609
Προσαρμογή διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών	138	51.5	106	39.6	19	7.1	5	1.9	3.41	.705
Ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών	132	48.9	116	43.0	20	7.4	2	.7	3.40	.659
Ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα	135	50.2	104	38.7	28	10.4	2	.7	3.38	.701
Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	121	45.0	130	48.3	16	5.9	2	.7	3.38	.632
Ενημέρωση από την έναρξη του εξαμήνου της διαδικασίας εξέτασης του μαθήματος	132	49.4	108	40.4	24	9.0	3	1.1	3.38	.696
Πληροφόρηση των φοιτητών για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος	122	45.5	126	47.0	19	7.1	1	.4	3.38	.633
Ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο	132	49.1	107	39.8	26	9.7	4	1.5	3.36	.718
Χρήση ποικίλων μεθόδων εξέτασης των φοιτητών	125	46.6	114	42.5	25	9.3	4	1.5	3.34	.710
Ενεργή εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της έρευνας	123	45.9	115	42.9	27	10.1	3	1.1	3.34	.703
Συνδιδασκαλία με άλλους διδάσκοντες συναφών αντικειμένων	85	32.1	150	56.6	28	10.6	2	.8	3.20	.647
Διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές	68	25.4	133	49.6	57	21.3	10	3.7	2.97	.785

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση των τιμών του μέσου όρου είναι ότι από τα τριάντα συνολικά κριτήρια, τα δεκαπέντε παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στα οποία οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν απόλυτα (3.51- 3,76) και στα υπόλοιπα δεκαπέντε οι φοιτητές συμφωνούν αρκετά (2.97-3.50).

Από τη μελέτη του πίνακα φαίνεται ότι οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν σημαντικότερο κριτήριο την αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση (μ.ο: 3.76). Σύμφωνα με την κατανομή των σχετικών συχνοτήτων του πίνακα, το 79.6% συμφωνεί απόλυτα με το συγκεκριμένο κριτήριο, το 17.5% συμφωνεί αρκετά, ενώ μόλις το 2.6% διαφωνεί αρκετά και το 0.7% διαφωνεί απόλυτα. Ακολουθούν, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (μ.ο: 3.72), η επίλυση των αποριών των φοιτητών (μ.ο: 3.69) και η ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος (μ.ο: 3.69). Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό την ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία.

Επίσης, οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν απόλυτα με τα ακόλουθα κριτήρια: κατοχή του γνωστικού αντικειμένου (μ.ο: 3.68), σεβασμός στη διαφορετική άποψη (μ.ο: 3.68), φιλική στάση απέναντι στους φοιτητές (μ.ο: 3.66), ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντα (μ.ο: 3.64) και παροχή βοήθειας στους φοιτητές (μ.ο: 3.64). Τα πέντε αυτά κριτήρια καταδεικνύουν τη σημαντικότητα που ενέχει για τους φοιτη-

τές του δείγματος ο συνδυασμός της επιστημονικής κατάρτισης με την προσιτή προσωπικότητα του διδάσκοντα.

Ακόμα, πολύ σημαντικά κριτήρια, για τα οποία η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν απόλυτα είναι τα ακόλουθα: θέματα εξετάσεων που ανταποκρίνονται στους στόχους της διδασκαλίας (μ.ο: 3.62), δημιουργία κινήτρων μάθησης στους φοιτητές (μ.ο: 3.62), έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (μ.ο: 3.55), αξιοποίηση των υποδομών του Τμήματος ή του Πανεπιστημίου (μ.ο: 3.52), πληροφόρηση των φοιτητών για εναλλακτικές πηγές μάθησης (μ.ο: 3.51) και χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας (μ.ο: 3.51).

Μικρότερου βαθμού συμφωνίας, ωστόσο, επίσης πολύ σημαντικά κριτήρια για τα οποία η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος σημείωσε ότι συμφωνεί αρκετά ως κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων είναι η καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων (μ.ο: 3.49), η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων (μ.ο: 3.49), η διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικειμένου (μ.ο: 3.48) και η προετοιμασία των διδακτικών ενοτήτων (μ.ο: 3.48).

Οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά και με τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Αυτά είναι η προσαρμογή διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών (μ.ο: 3.41), η ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών (μ.ο: 3.40), η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα (μ.ο: 3.38), η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (3.38), ενημέρωση από την έναρξη του εξαμήνου της διαδικασίας εξέτασης του μαθήματος (μ.ο: 3.38), η πληροφόρηση των φοιτητών για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος (μ.ο: 3.38).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ενότητα, σειρά έχουν τα ακόλουθα πέντε κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου, για τα οποία οι φοιτητές του δείγματος απάντησαν ότι συμφωνούν αρκετά. Συγκεκριμένα, ο ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο (μ.ο: 3.36), η χρήση ποικίλων μεθόδων εξέτασης των φοιτητών (μ.ο: 3.34), η ενεργή εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της έρευνας (μ.ο: 3.34), η συνδιδασκαλία με άλλους διδάσκοντες στη διαδικασία της έρευνας (μ.ο: 3.20) και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές (μ.ο: 2.97).

5.5 Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 11 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος για καθένα από τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πίνακας 11

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Φορείς αξιολόγησης:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση	138	51.3	105	39.0	19	7.1	7	2.6	3.39	.733
Καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία	114	42.9	124	46.6	22	8.3	6	2.3	3.30	.716
Φοιτητές	90	33.8	117	44.0	48	18.0	11	4.1	3.08	.825
Διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης	88	33.0	119	44.6	47	17.6	13	4.9	3.06	.837
Ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του	92	34.2	91	33.8	62	23.0	24	8.9	2.93	.964
Επιτροπή Αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.	64	23.9	106	39.6	73	27.2	25	9.3	2.78	.916
Εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου	60	22.4	118	44.0	55	20.5	35	13.1	2.76	.947
Καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο	53	19.9	111	41.7	78	29.3	24	9.0	2.73	.884
Επιτροπή καθηγητών του Τμήματος	43	16.2	126	47.5	72	27.2	24	9.1	2.71	.845
Καθηγητές από άλλα Τμήματα του Παν/μίου με συναφές γνωστικό αντικείμενο	3	6.0	105	9.2	6	2.1	4	2.7	.59	906

Από την ανάγνωση των στοιχείων του πίνακα προκύπτει ότι οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά με όλους τους προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου (μ.ο: 2.59 – 3.39). Οι φοιτητές αναδεικνύουν ως σημαντικότερο φορέα αξιολόγησης του διδακτικού έργου τους “καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση”, συγκεκριμένα, απόλυτα συμφωνεί το 51.3%, αρκετά συμφωνεί το 39.0%, ενώ διαφωνεί αρκετά το 7.1% και μόλις το 2.6% διαφωνεί απόλυτα. Ενδεχομένως, η πλειονότητα των φοιτητών θεωρεί το συγκεκριμένο φορέα ως το πιο αξιόπιστο για την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Δεύτερος φορέας με το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας μεταξύ των φοιτητών του δείγματος είναι ο ακόλουθος: “οι καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία” (μ.ο: 3.30). Επίσης, αναφορικά με το φορέα “φοιτητές”, οι ίδιοι ως φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων τους, το 33.8% συμφωνεί απόλυτα, το 44.0% συμφωνεί αρκετά, ενώ το 18% διαφωνεί αρκετά και μόλις το 4.1% διαφωνεί απόλυτα. Κατά συνέπεια, το ένα πέμπτο του δείγματος διαφωνεί με την προοπτική της αξιολόγησης των διδασκόντων τους. Αναφορικά με το φορέα “διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης” η πλειονότητα των φοιτητών συμφωνεί αρκετά (μ.ο: 3.06). Επίσης, αναφορικά με τον φορέα “ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του” οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά (μ.ο: 2.93). Αναλυτικότερα, συμφωνεί απόλυτα το

34.2%, αρκετά συμφωνεί το 33.8% και διαφωνεί αρκετά το 23.0%, ενώ διαφωνεί απόλυτα το 8.9%. Στην περίπτωση αυτή αξίζει να σημειωθεί πως σχεδόν το ένα τρίτο διαφωνεί με την προοπτική της αξιολόγησης της διδασκαλίας από τον ίδιο το διδάσκοντα.

Αναφορικά με τους υπόλοιπους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος συμφωνεί αρκετά με τους ακόλουθους φορείς αξιολόγησης: "επιτροπή Αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ." (μ.ο: 2.78), "εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου" (μ.ο: 2.76), καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο (μ.ο: 2.73), επιτροπή καθηγητών του Τμήματος (μ.ο: 2.71) και Καθηγητές από άλλα Τμήματα του Παν/μίου με συναφές γνωστικό αντικείμενο (μ.ο: 2.59).

5.6 Ύπαρξη επιπτώσεων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την θέση των φοιτητών του δείγματος ως προς την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων.

Πίνακας 12

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στην ύπαρξη ή μη επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων

	Δίλωσαν Ναι		Δίλωσαν Όχι	
	f	%	f	%
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου πρέπει να έχουν επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων	225	84.0	43	16.0

Οι φοιτητές του δείγματος σε ποσοστό 84.0% επιθυμούν την ύπαρξη επιπτώσεων θετικών ή αρνητικών στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Από την άλλη πλευρά μόλις το 16.0% έχει αντίθετη άποψη.

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζονται οι προτεινόμενες επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) του ερωτηματολογίου, καθώς και η κατανομή των απαντήσεων για κάθε μια από αυτές.

Πίνακας 13

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις επιπτώσεις (θετικών ή αρνητικών) του εργασιακού καθεστώτος των διδασκόντων

Επιπτώσεις:	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των διδασκόντων	196	87.1	29	12.9
Στη διοικητική εξέλιξη των διδασκόντων	74	32.9	151	67.1
Προσωρινή παύση του έργου των διδασκόντων	72	32.0	153	68.0
Απόλυση των διδασκόντων	58	25.8	167	74.2
Στη μισθολογική εξέλιξη των διδασκόντων	59	21.8	166	73.8

Οι φοιτητές του δείγματος με ποσοστό 87.1% συμφωνούν στην ύπαρξη ακαδημαϊκών επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) στην εξέλιξη των διδασκόντων. Σε αρκετά μικρότερο ποσοστό το 32.9%, συμφωνεί στην ύπαρξη διοικητικών επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) των διδασκόντων. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι το 32.0% των φοιτητών δήλωσε ότι επιθυμεί την προσωρινή παύση των διδασκόντων του σε περίπτωση που κριθούν ακατάλληλοι, καθώς και το 25.8% των φοιτητών του δείγματος επιθυμεί την απόλυση τους. Τέλος, επιπτώσεις στη μισθολογική εξέλιξη των διδασκόντων βρίσκει σύμφωνους το 21.8% των φοιτητών του δείγματος.

5.7 Παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση τους.

Πίνακας 14

Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στους παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Παράγοντες:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες	142	52.8	94	34.9	26	9.7	7	2.6	3.38	.766
Οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας	122	45.5	118	44.0	23	8.6	5	1.9	3.33	.712
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή	121	45.7	113	42.6	27	10.2	4	1.5	3.32	.718
Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών	86	32.5	133	50.2	42	15.8	4	1.5	3.14	.726
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με μερίδα φοιτητών	94	35.3	115	43.2	47	17.7	10	3.8	3.10	.820
Η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές	63	23.5	109	40.7	86	32.1	10	3.7	2.84	.826
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος	49	18.5	119	44.9	85	32.1	12	4.5	2.77	.799
Οι πολλές εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα, κ.λπ.)	45	16.9	104	39.0	93	34.8	25	9.4	2.63	.871
Το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης του διδάσκοντα	50	18.7	89	33.2	97	36.2	32	11.9	2.59	.926

Από τον έλεγχο των τιμών του μέσου όρου του πίνακα προκύπτει ότι η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος συμφωνεί αρκετά και με τους εννιά προτεινόμενους αρνητικούς παράγοντες (μ.ο: 2.59-3.38), οι οποίοι δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων. Σύμφωνα πάντα με τους φοιτητές, οι εννιά αυτοί παράγοντες θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται από τους φοιτητές στον υπερβολικό αριθμό φοιτητών στις αίθουσες (μ.ο: 3.38), καθώς απόλυτα συμφωνεί το 52.8%, αρκετά συμφωνεί το 34.9%, ενώ το 9.7% διαφωνεί αρκετά και μόλις το 2,6% διαφωνεί απόλυτα. Στη συνέχεια αναδεικνύονται οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας (μ.ο: 3.33). Συναφής είναι και ο παράγοντας των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή (μ.ο: 3.32).

Οι ακόλουθοι τρεις αρνητικοί παράγοντες συσχετίζονται με τα προβλήματα που ενδεχομένως δημιουργούνται από τους φοιτητές, συγκεκριμένα, η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών (μ.ο: 3.14), η προβληματική επικοινωνία του διδάσκο-

ντα με μερίδα φοιτητών (μ.ο: 3.10) και η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές, είναι παράγοντες που σύμφωνα με τους φοιτητές του δείγματος, είναι σε θέση να επηρεάσουν αρνητικά την ποιότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η εικόνα ολοκληρώνεται με τους παράγοντες που συσχετίζονται αποκλειστικά από τους διδάσκοντες. Συγκεκριμένα, η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος (μ.ο: 2.77), οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα, κ.λπ.) (μ.ο: 2.63) και το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης του διδάσκοντα (μ.ο: 2.59) είναι παράγοντες οι οποίοι θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

5.8 Απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο πλαίσιο της αξιολόγησης του πανεπιστημίου

Στην παρούσα ενότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους φοιτητές η άποψη τους για τα ακόλουθα θέματα, συγκεκριμένα: το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων, το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν στην αξιολόγηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο αξιολόγησης των πανεπιστημίων, αν θεωρούν ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου και τον ελάχιστο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση να αξιολόγηση έναν διδάσκοντα.

5.8.1 Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι φοιτητές του δείγματος στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πίνακας 15

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

	Ναι είναι πολύ σημαντική		Ναι είναι αρκετά σημαντική		Όχι είναι μικρής σημασίας		Όχι είναι τελείως ασήμαντη		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	135	50.4	123	45.9	9	3.4	1	0.4	3.46	.583

Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος θεωρεί αρκετά σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων (μ.ο: 3.46). Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος σε ποσοστό 50.4% θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, αρκετά σημαντική το 45.9%, μικρής σημασίας το 3.4%, ενώ τελείως ασήμαντη το 0.4%.

5.8.2 Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων

Στον πίνακα 16 που ακολουθεί εμφανίζονται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι φοιτητές του δείγματος στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο αξιολόγησης των πανεπιστημίων.

Πίνακας 16

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων.

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

	Είναι πολύ σημαντική		Είναι αρκετά σημαντική		Είναι μικρής σημασίας		Είναι τελείως ασήμαντη		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων	113	41.7	143	52.8	10	3.7	2	0.7	3.37	.595

Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος θεωρεί αρκετά σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων (μ.ο: 3.37). Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος σε ποσοστό 41.7% θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στο πλαίσιο αξιολόγησης του πανεπιστημίου, αρκετά σημαντική το 52.8%, μικρής σημασίας το 3.7%, ενώ τελείως ασήμαντη το 0.7%.

5.8.3 Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων και τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας στα πανεπιστήμια

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των φοιτητών σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου από τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Πίνακας 17

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, θα συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή την άποψη;	101	37.5	143	53.2	21	7.8	4	1.5	3.27	.666

Οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά με τη συγκεκριμένη δήλωση (μ.ο:3.27), συμφωνούν δηλαδή ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της αξιολόγησης θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, το 37.5% συμφωνεί απόλυτα, αρκετά συμφωνεί το 53.2%, ενώ αντίθετη άποψη έχει το 7.8% και το 1.5% όπου διαφωνεί απόλυτα. Περίπου το 90% των φοιτητών του δείγματος θεωρεί ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης θα συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

5.8.4 Ελάχιστος αριθμός παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση ο φοιτητής να αξιολογήσει έναν διδάσκοντα

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό διδασκαλιών που θα πρέπει να παρακολουθήσει ένας φοιτητής ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει το διδακτικό έργο ενός διδάσκοντα.

Πίνακας 18

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Πόσες τουλάχιστον διδασκαλίες θεωρείτε ότι θα πρέπει να έχει παρακολουθήσει ένας φοιτητής, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει το διδακτικό έργο ενός διδάσκοντα;		
	f	%
Πάνω από 8	79	29.4
Όλες	78	29.0
6 - 8	57	21.2
3 - 5	46	17.1
1 - 2	7	2.6
Καμία	2	0.7

Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 18 η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος, το 29.4% θεωρεί ως προαπαιτούμενο συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων τους την παρακολούθηση τουλάχιστον πάνω από οχτώ διδασκαλίες. Το 29.0% των φοιτητών του δείγματος θεωρεί ότι οι φοιτητές θα πρέπει να παρακολουθήσουν όλες τις διδασκαλίες των διδασκόντων τους. Επίσης, το 21.2% κρίνει ότι 6-8 διδασκαλίες αρκούν για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων τους. Περίπου το ένα τρίτο των διδασκαλιών,

3-5, θεωρεί το 17.1% των φοιτητών ότι είναι αρκετό για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων τους. Τέλος, 1-2 διδασκαλίες θεωρεί ότι αρκεί το 2,6%, ενώ καμία μόλις το 0.7%.

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι περίπου το 60% των φοιτητών του δείγματος θεωρεί ότι η παρακολούθηση άνω των οχτώ διδασκαλιών είναι αρκετές για τη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων τους. Ταυτόχρονα, αν προστεθεί και η κατηγορία 6-8, τότε σχεδόν το 80% των φοιτητών του δείγματος, θεωρεί ως ελάχιστο προβλεπόμενο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, τουλάχιστον τις μισές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο:

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

6.1 Εισαγωγή

Με την ολοκλήρωση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των απόψεων των φοιτητών του δείγματος σε αρκετά ερωτήματα ανάλογα με το έτος φοίτησής τους. Ένας βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διαπίστωση του βαθμού διαφοροποίησης, ανάλογα με το έτος φοίτησης, των απόψεων των φοιτητών ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν άμεσα την ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης, η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης της διδασκαλίας του διδακτικού έργου των διδασκόντων κ.ά. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μολονότι δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, ωστόσο, σκιαγραφούν τις γενικές τάσεις και αποτελούν έναυσμα για περαιτέρω έρευνες.

Στην επαγωγική ανάλυση που ακολουθεί εξετάζονται μόνο τα δεδομένα που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, εξετάζεται το έτος φοίτησης σε συνάρτηση με καθεμιά άποψη του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφέρονται. Επίσης, με την αξιοποίηση των Post Hoc Tests Bonferroni αναζητούνται επακριβώς τα ζεύγη των ετών φοίτησης, τα οποία πιστώνονται τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών του δείγματος. Όσον αφορά στο βαθμό συμφωνίας των απόψεων, αυτός οροθετείται ως εξής:

- Συμφωνώ απόλυτα/Πολύ σημαντικός = 3.51-4.00
- Συμφωνώ αρκετά/ Αρκετά σημαντικός = 2.51-3.50
- Διαφωνώ αρκετά/Μικρής σημασίας = 1.51-2.50
- Διαφωνώ απόλυτα /Τελείως ασήμαντος = 1.00-1.50

6.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι φοιτητές για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανάλογα με το έτος φοίτησης

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους φοιτητές του δείγματος να δηλώσουν τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυση περιεχόμενου κατέδειξε συνολικά εννιά κατηγορίες με τις οποίες οι φοιτητές περιγράφουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. Μεταδοτικός
2. Φιλικός
3. Καταρτισμένος
4. Επικοινωνιακός
5. Κατανοητός
6. Συνεργάσιμος
7. Αμερόληπτος
8. Μεθοδικός
9. Διάφορα

Ωστόσο, μόνο μια από αυτές διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, η κατηγορία *επικοινωνιακός* ($p=.04$).

Στον πίνακα 5 εμφανίζεται το ποσοστό των φοιτητών, το οποίο δηλώνει τη συγκεκριμένη κατηγορία, ανάλογα με το έτος φοίτησης. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι το 31.2% των πρωτοετών, το 16.7% των δευτεροετών, το 34.2% των τριτοετών και το 46.2% των τεταρτοετών δήλωσαν τη συγκεκριμένη κατηγορία. Το ζεύγος το οποίο πιθανότατα ευθύνεται για τη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών βρίσκεται μεταξύ του τέταρτου έτους (46,2%, δήλωσε τη συγκεκριμένη κατηγορία) με του δεύτερου (16.7%, δήλωσε τη συγκεκριμένη κατηγορία).

Πίνακας 19

Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στη φράση που περιγράφουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα, ανά έτος φοίτησης
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Έτος φοίτησης Φράσεις που περιγράφουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα	1 ^ο		2 ^ο		3 ^ο		4 ^ο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Το ἄρῳσῳ	Δεν το ἄρῳσῳ	Το ἄρῳσῳ	Δεν το ἄρῳσῳ	Το ἄρῳσῳ	Δεν το ἄρῳσῳ	Το ἄρῳσῳ	Δεν το ἄρῳσῳ	χ^2	df	p
	%		%		%		%				
Επικοινωνιακός	31.2	68.8	16.7	83.3	34.2	65.8	46.2	53.8	8.328	3	.04

6.3 Απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με το έτος φοίτησης στο οποίο βρίσκονται. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ανάλογα με το έτος φοίτησης των φοιτητών.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι οποίες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το έτος φοίτησης των φοιτητών. Οι απόψεις των φοιτητών του δείγματος υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων είναι οι ακόλουθες:

- Ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και βελτίωση της ποιότητάς του
- Ηθική ικανοποίηση των διδασκόντων για την προσπάθεια που καταβάλλουν
- Βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών
- Ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας
- Ενίσχυση των κινήτρων συστηματικής ενασχόλησης των διδασκόντων με το αντικείμενο της διδασκαλίας
- Διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων

Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών στις προαναφερθείσες απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, υποδεικνύει τη σχετική ομοιογένεια των φοιτητών του δείγματος ανεξάρτητα από το έτος φοίτησης των φοιτητών.

Αντίθετα, στον πίνακα 4 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στο έτος φοίτησης και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών με καθεμία από τις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο από τις εννιά απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικές απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του

διδασκτικού έργου αναλογικά με το έτος φοίτησης είναι οι ακόλουθες: α) *Διαπίστωση της ποιότητας του διδασκτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους* (μ.ο: 3.55, για το πρώτο έτος, - 3.42, για το δεύτερο έτος, - 3.18, για το τρίτο έτος, - 3.26, για το τέταρτο έτος, $p=.01$) και β) *Υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο* (μ.ο: 3.05 – 3.20 – 2.84 – 2.89, $p=.043$). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι για την πρώτη άποψη υπέρ της αξιολόγησης, μόνο οι πρωτοετείς (μ.ο 3.55) συμφωνούν απόλυτα, ενώ οι υπόλοιποι φοιτητές συμφωνούν αρκετά. Επίσης, αναφορικά με τη δεύτερη άποψη, όλοι οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Επίσης, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά είναι απόρροια της μεγάλης διαφοροποίησης που παρατηρείται στο βαθμό συμφωνίας των μέσων όρων ενός κυρίως ζεύγους. Αναφορικά με την πρώτη άποψη, *διαπίστωση της ποιότητας του διδασκτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους*, το ζεύγος που πιστώνεται εξολοκλήρου τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων είναι αυτό του πρώτου έτους (μ.ο: 3.55), συγκριτικά με τους φοιτητές του τρίτου ($p=.01$, 3.55 – 3.18). Η στατιστικά σημαντική διαφορά δημιουργείται από τη μεγαλύτερη σημασία που αποδίδουν στην άποψη αυτή οι φοιτητές του πρώτου έτους (μ.ο:3.55) συγκριτικά με τους φοιτητές του τρίτου έτους (μ.ο:3.18). Αναφορικά με τη δεύτερη άποψη *υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο*, η στατιστικά αυτή σημαντική διαφορά δεν πιστώνεται σε κάποια σχέση, αλλά διαχέεται και στις τέσσερις κατηγορίες των φοιτητών.

Πίνακας 20

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των απόψεων υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Έτη φοίτησης	1 ^ο		2 ^ο		3 ^ο		4 ^ο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δ Ε Ι Κ Τ Ε Σ								χ ² K-W	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους	3.55	.611	3.42	.657	3.18	.701	3.26	.637	16.399	3	.01
Υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο	3.05	.791	3.20	.668	2.84	.788	2.89	.764	8.144	3	.043

6.4 Απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με το έτος φοίτησης στο οποίο βρίσκονται. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ανάλογα με το έτος φοίτησης των φοιτητών.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι οποίες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι απόψεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους
- Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων
- Κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση
- Προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων
- Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους
- Αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα
- Χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση
- Έλεγχος των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο
- Έλεγχος των διδασκόντων από το κράτος

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι οι απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απόψεις των φοιτητών του δείγματος.

Αντίθετα, στον πίνακα 21 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στο έτος φοίτησης και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών σε καθεμία από τις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε μία από τις δέκα απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, η στατιστικά σημαντική άποψη κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου αναλογικά με το έτος φοίτησης είναι η ακόλουθη: *μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων* (μ.ο: 2.61, για το πρώτο έτος, - 2.16, για το δεύτερο έτος, - 2.42, για το τρίτο έτος, - 2.54, για το τέταρτο έτος, $p=.021$). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι μόνο οι πρωτοετείς (μ.ο 2.61) και οι τεταρτοετείς (μ.ο: 2.54) συμφωνούν αρκετά με την συγκεκριμένη άποψη, ενώ οι δευτεροετείς (μ.ο 2.16) και οι τριτοετείς (μ.ο 2.42) διαφωνούν αρκετά.

Επιπροσθέτως, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι το ζεύγος που πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων είναι αυτό του πρώτου έτους, συγκριτικά με τους φοιτητές του δεύτερου ($p=.021$, 2.61 – 2.16). Η στατιστικά σημαντική διαφορά δημιουργείται από το βαθμό συμφωνίας που αποδίδουν στην άποψη αυτή οι φοιτητές του πρώτου έτους (μ.ο: 2.61), οι οποίοι συμφωνούν αρκετά, συγκριτικά με τους φοιτητές του δεύτερου έτους (μ.ο: 2.16), οι οποίοι διαφωνούν αρκετά.

Πίνακας 21

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των απόψεων κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Έτη φοίτησης	1 ^ο		2 ^ο		3 ^ο		4 ^ο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δ Ε Ι Κ Τ Ε Σ								χ ² K-W	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων	2.61	.798	2.16	.861	2.42	.810	2.54	.942	9.683	3	.021

6.5 Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των φοιτητών στα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με το έτος φοίτησης στο οποίο βρίσκονται.

Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 22 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στο έτος φοίτησης και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών με καθένα από τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικό σημαντικό επίπεδο σε δύο από τα τριάντα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, τα στατιστικά σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης αναλογικά με το έτος φοίτησης είναι τα ακόλουθα: α) *Ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο* (μ.ο: 3.42, για το πρώτο έτος- 3.56, για το δεύτερο έτος, - 3.18, για το τρίτο έτος - 3.33, για το τέταρτο έτος, $p=.018$) και β) *Έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)*, (μ.ο: 3.46- 3.82 - 3.56 - 3.45, $p=.022$). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου κυμαίνεται, ανάλογα από το έτος φοίτησης, μεταξύ της μερικής ως της απόλυτης συμφωνίας.

Επίσης, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι απόρροια των μεγάλων διαφορών που παρατηρούνται στο βαθμό συμφωνίας των μέσων όρων κυρίως δύο ζευγών. Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, *ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο*, το ζεύγος που πιστώνεται εξολοκλήρου τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων είναι αυτό του δεύτερου έτους, συγκριτικά με τους φοιτητές του τρίτου ($p=.018$, 3.56 - 3.18). Η στατιστικά σημαντική διαφορά είναι αποτέλεσμα της μεγαλύτερης σημασίας που αποδίδουν στο κριτήριο αυτό οι φοιτητές του δεύτερου έτους (μ.ο:3.56) συγκριτικά με τους φοιτητές του τρίτου έτους (μ.ο:3.18).

Αναφορικά με το δεύτερο κριτήριο, *έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)*, το ζεύγος που πιστώνεται τις στατιστικά σημαντικές διαφορές

των μέσων όρων είναι αυτό του πρώτου έτους συγκριτικά με τους φοιτητές του δεύτερου ($p=.022$, $3.46 - 3.82$). Η στατιστικά σημαντική διαφορά δημιουργείται από τη μεγαλύτερη σημασία που αποδίδουν στο κριτήριο αυτό οι φοιτητές του δεύτερου έτους ($\mu.ο:3.82$) συγκριτικά με τους φοιτητές του πρώτου έτους ($\mu.ο:3.46$).

Πίνακας 22

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των χαρακτηριστικών των κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Έτη φοίτησης	1 ^ο		2 ^ο		3 ^ο		4 ^ο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δ Ε Ι Κ Τ Ε Σ								χ ² K-W	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο	3.42	.745	3.56	.624	3.18	.767	3.33	.577	10.128	3	.018
Έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)	3.46	.760	3.82	.442	3.56	.687	3.45	.724	9.626	3	.022

6.6 Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά έτος φοίτησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με το έτος φοίτησης στο οποίο βρίσκονται. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, σε σχέση με το έτος φοίτησης των φοιτητών.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι οποίοι δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το έτος φοίτησης των φοιτητών. Οι φορείς αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του
- Καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο
- Φοιτητές
- Εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου
- Καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση
- Καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία
- Επιτροπή Αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι για τους προαναφερθέντες φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών, στοιχείο που υποδεικνύει ότι οι φοιτητές του δείγματος εμφανίζονται ως ένα σχετικά ομοιογενές σώμα ανεξάρτητα από το έτος φοίτησης στο οποίο βρίσκονται.

Αντίθετα, στον πίνακα 23 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στο έτος φοίτησης και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών με καθέναν από τους προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικό σημαντικό επίπεδο σε τρεις από τους δέκα φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικοί φορείς αξιολόγησης αναλογικά με το έτος φοίτησης είναι οι ακόλουθοι: α) *επιτροπή καθηγητών του Τμήματος* (μ.ο: 2.76, για το πρώτο

έτος, - 3.00, για το δεύτερο έτος, - 2.67, για το τρίτο έτος, - 2.34, για το τέταρτο έτος ($p=.010$), β) *καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο* (μ.ο: 2.76 - 2.80 - 2.41 - 2.24, $p=.003$), και γ) *Διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης* (μ.ο: 3.13 - 3.27 - 2.96 - 2.77, $p=.019$).

Επίσης, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι απόρροια των μεγάλων διαφορών που παρατηρούνται στους μέσους όρους δύο κυρίως ζευγών. Αναφορικά με τους πρώτους δύο φορείς, τα ζεύγη που πιστώνονται εξολοκλήρου τις στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι αυτό του τέταρτου έτους συγκριτικά με τους φοιτητές του πρώτου και του δεύτερου έτους. Συγκεκριμένα, οι διαφορές αυτές εντοπίζονται στους φορείς *“επιτροπή καθηγητών του τμήματος”*, ($p=.010$, μ.ο. 2.34 για τους φοιτητές του τέταρτου έτους και 2.76 και 3.00 για τους φοιτητές του πρώτου και του δεύτερου έτους) και *“καθηγητές από άλλα τμήματα του πανεπιστημίου με συναφές γνωστικό αντικείμενο”* ($p=.003$, μ.ο. 2.24 για τους φοιτητές του τέταρτου έτους και 2.76 και 2.80 για τους φοιτητές του πρώτου και του δεύτερου έτους).

Τέλος, αναφορικά με τον τρίτο φορέα αξιολόγησης του διδακτικού έργου *“διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης*, το ζεύγος που πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά είναι αυτό του τέταρτου έτους συγκριτικά με αυτό του δεύτερου ($p=.019$ μ.ο. 2.77 για τους φοιτητές του τέταρτου έτους και 3.27 για τους φοιτητές του δεύτερου έτους). Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι οι φοιτητές του τέταρτου έτους δήλωσαν μικρότερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τα υπόλοιπα έτη και στους τρεις φορείς αξιολόγησης, ενώ οι φοιτητές του δεύτερου έτους του δείγματος δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας για τους ίδιους φορείς.

Πίνακας 23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας των φορέων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά εξάμηνο φοίτησης.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Έτη φοίτησης Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	1 ^ο		2 ^ο		3 ^ο		4 ^ο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
									χ ² K-W	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	Δ Ε Ι Κ Τ Ε Σ		
Επιτροπή καθηγητών του Τμήματος	2.76	.733	3.00	.747	2.67	.890	2.34	.966	11.284	3	.010
Καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο	2.76	.822	2.80	.954	2.41	.870	2.24	.998	14.189	3	.003
Διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης	3.13	.795	3.27	.817	2.96	.808	2.77	.931	9.957	3	.019

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο:

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

7.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των φοιτητών ανάλογα με τη βαθμολογία τους. Η συλλογιστική του κεφαλαίου ακολουθεί την ίδια δομή με εκείνη του κεφαλαίου 6. Συγκεκριμένα, στόχος του παρόντος κεφαλαίου αποτελεί ο εντοπισμός του βαθμού διαφοροποίησης των απόψεων των φοιτητών, ανάλογα με τη βαθμολογία τους. Όπως και στο προηγούμενο κεφάλαιο, έτσι και σε αυτό, στόχος της έρευνας είναι η διαπίστωση του βαθμού διαφοροποίησης των απόψεων των φοιτητών ανάλογα με τη βαθμολογία τους και το έτος φοίτησης, ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν άμεσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα, όπως η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης, κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας του διδακτικού έργου των διδασκόντων κ.ά. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού, δίνουν όμως τη δυνατότητα σύγκρισης με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες.

Στην επαγωγική ανάλυση που ακολουθεί εξετάζονται μόνο τα δεδομένα που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η βαθμολογία φοίτησης σε συνάρτηση με κάθε μια άποψη του ερωτηματολογίου, αναφέρονται ωστόσο, μόνο η στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των φοιτητών ομαδοποιήθηκε σε τρεις κύριες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τους μέτριους φοιτητές, δηλαδή αυτούς των οποίων ο μέσος όρος κυμαίνεται μεταξύ 5 και 7. Η δεύτερη κατηγορία απαρτίζεται από τους καλούς φοιτητές, των οποίων ο μέσος όρος είναι 8. Τέλος, η τρίτη κατηγορία αποτελείται από τους άριστους φοιτητές, δηλαδή εκείνους που ο μέσος όρος τους είναι από 9 μέχρι και 10.

Επίσης, με την αξιοποίηση των Post Hoc Tests Bonferroni αναζητούνται επακριβώς τα ζεύγη μεταξύ των φοιτητών τα οποία πιστώνονται τις στατιστικά σημαντικές διαφορές. Όσον αφορά στο βαθμό συμφωνίας των απόψεων, αυτός οροθετείται ως εξής:

- Συμφωνώ απόλυτα/Πολύ σημαντικός= 3.51-4.00
- Συμφωνώ αρκετά/ Αρκετά σημαντικός= 2.51-3.50

- Διαφωνώ αρκετά/Μικρής σημασίας= 1.51-2.50
- Διαφωνώ απόλυτα /Τελείως ασήμαντος= 1.00-1.50

7.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι φοιτητές για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους φοιτητές του δείγματος να δηλώσουν τις τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυση περιεχόμενου κατέδειξε συνολικά εννιά κατηγορίες με τις οποίες οι φοιτητές περιγράφουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. Μεταδοτικός
2. Φιλικός
3. Καταρτισμένος
4. Επικοινωνιακός
5. Κατανοητός
6. Συνεργάσιμος
7. Αμερόληπτος
8. Μεθοδικός
9. Διάφορα

Ωστόσο, μόνο μια από αυτές διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, η κατηγορία *αμερόληπτος* ($p=.02$). Στον πίνακα 24 εμφανίζεται το ποσοστό των φοιτητών, το οποίο δηλώνει τη συγκεκριμένη κατηγορία, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών. Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι το 30.2% των μέτριων, το 13.2% των καλών και το 6.2% των άριστων δήλωσαν τη συγκεκριμένη κατηγορία. Τα ζεύγη τα οποία πιθανότατα ευθύνονται για τη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών βρίσκονται στη σύγκριση των μέτριων φοιτητών (30,2%, δήλωσε τη συγκεκριμένη κατηγορία) με τους καλούς φοιτητές (13.2%, δήλωσε τη συγκεκριμένη κατηγορία) και τους άριστους φοιτητές (6.2%, δήλωσε τη συγκεκριμένη κατηγορία).

Πίνακας 24

Κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στις περιγραφές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ανά βαθμολογία φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών

Βαθμολογία φοιτητών	5-6-7 μέτριοι		8 Καλοί		9-10 Άρτια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Το <i>ἔργον</i>	Δεν το <i>ἔργον</i>	Το <i>ἔργον</i>	Δεν το <i>ἔργον</i>	Το <i>ἔργον</i>	Δεν το <i>ἔργον</i>	χ^2	df	p
	%		%		%				
Αμερόληπτος	30.2	69.8	13.2	86.8	6.2	93.8	12.463	2	.02

7.3 Απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία φοιτητών

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι οποίες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι απόψεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους
- Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων
- Κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση
- Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους
- Αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα
- Μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων

- Χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση
- Έλεγχο των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο
- Έλεγχο των διδασκόντων από το κράτος

Αναφορικά με τις προαναφερθέντες απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων οι φοιτητές δε διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά.

Αντίθετα, στον πίνακα 25 παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο η στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη βαθμολογία των φοιτητών και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών στη συγκεκριμένη άποψη κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε μία από τις δέκα απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, η στατιστικά σημαντική άποψη κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου αναλογικά με τη βαθμολογία των φοιτητών είναι η ακόλουθη: *Προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων* (μ.ο: 2.11, για τους μέτριους φοιτητές, - 2.51, για τους καλούς φοιτητές, - 2.22, για τους άριστους φοιτητές, $p=.031$). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι μέτριοι φοιτητές (μ.ο 2.11) και οι άριστοι (μ.ο: 2.22) διαφωνούν αρκετά με την συγκεκριμένη άποψη, ενώ οι καλοί (μ.ο 2.16) συμφωνούν αρκετά. Ωστόσο, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι η συγκεκριμένη στατιστικά σημαντική διαφορά δεν πιστώνεται σε κάποια σχέση, αλλά διαχέεται και στις τρεις κατηγορίες των φοιτητών.

Πίνακας 25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών των απόψεων κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία των φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Βαθμολογία φοιτητών	5-6-7 μέτριοι		8 Καλοί		9-10 Άρτια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες						χ^2	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων	2.11	.945	2.51	.958	2.22	.960	6.977	2	.031

7.4 Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία των φοιτητών

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των φοιτητών στα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών.

Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 26 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη βαθμολογία των φοιτητών και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών με καθένα από τα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικό σημαντικό επίπεδο σε πέντε από τα τριάντα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, τα στατιστικά σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης αναλογικά με τη βαθμολογία των φοιτητών είναι τα ακόλουθα: α) *αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση* (μ.ο: 3.63, για τους μέτριους φοιτητές, - 3.78, για τους καλούς φοιτητές, - 3.87, για τους άριστους φοιτητές, $p=.042$), β) *σύνδεση της θεωρίας με την πράξη*, (μ.ο: 3.54, - 3.75, - 3.79, $p=.020$), γ) *χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας* (μ.ο: 3.28, - 3.53, - 3.69, $p=.003$), δ) *καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης των προβληματι-*

κών καταστάσεων (μ.ο: 3.37, -3.42, - 3.67, $p=.025$) και ε) αξιολόγηση του διδακτικού χρόνου (μ.ο: 3.33,- 3.33,- 3.57, $p= .023$). Αναλυτικότερα, οι άριστοι φοιτητές συμφωνούν απόλυτα και με τα πέντε προαναφερθέντα κριτήρια, ενώ ο βαθμός συμφωνίας των μέτριων και των καλών φοιτητών κυμαίνεται μεταξύ του "συμφωνώ αρκετά" και του "συμφωνώ απόλυτα".

Επίσης, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι απόρροια των διαφορών που παρατηρούνται στους ακόλουθους μέσους όρους. Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, *αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση*, το ζεύγος που πιστώνεται εξολοκλήρου τις στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι αυτό των μέτριων φοιτητών συγκριτικά με τους άριστους φοιτητές ($p=.042$, μ.ο:3.63, οι μέτριοι φοιτητές- μ.ο:3.87, οι άριστοι φοιτητές). Αναφορικά με το δεύτερο κριτήριο, *σύνδεση της θεωρίας με την πράξη*, δημιουργούνται δύο ζεύγη υπεύθυνα για τη στατιστικά σημαντική διαφορά, είναι αυτό των μέτριων φοιτητών συγκριτικά με τους καλούς φοιτητές ($p=.020$, μ.ο:3.54, οι μέτριοι φοιτητές – μ.ο:3.75, οι καλοί φοιτητές) και τους άριστους φοιτητές ($p=.020$, μ.ο:3.54, οι μέτριοι φοιτητές – μ.ο:3.79, οι άριστοι φοιτητές). Τα ίδια ζεύγη ευθύνονται και για τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων στο ακόλουθο κριτήριο: *χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας*. Συγκεκριμένα, τα ζεύγη που πιστώνονται τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων είναι αυτά μεταξύ των μέτριων φοιτητών συγκριτικά με τους καλούς ($p=.003$, μ.ο:3.28, οι μέτριοι φοιτητές – μ.ο:3.53, οι καλοί φοιτητές) και τους άριστους ($p=.003$, μ.ο:3.28, οι μέτριοι φοιτητές – μ.ο:3.69, οι καλοί φοιτητές).

Αντίστροφα, στο κριτήριο *καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων*, τα ζεύγη που πιστώνονται τη στατιστικά σημαντική διαφορά είναι αυτά μεταξύ των άριστων φοιτητών συγκριτικά με τους καλούς φοιτητές ($p=.025$, μ.ο:3.67, οι άριστοι φοιτητές – μ.ο:3.53, οι καλοί φοιτητές) και τους μέτριους φοιτητές ($p=.025$, μ.ο:3.67, οι άριστοι φοιτητές – μ.ο:3.53, οι μέτριοι φοιτητές). Τέλος, σχετικά με το κριτήριο *αξιολόγηση του διδακτικού χρόνου*, το ζεύγος το οποίο ευθύνεται για τη διαφορά των μέσων όρων είναι αυτό μεταξύ των καλών φοιτητών και των άριστων φοιτητών ($p=.023$, μ.ο: 3.33 οι καλοί φοιτητές – μ.ο: 3.57 οι άριστοι φοιτητές).

Πίνακας 26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών των κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία των φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Βαθμολογία φοιτητών	5-6-7 μέτριοι		8 Καλοί		9-10 Άριστα		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες						χ^2	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων									
Αντακμενικότητα στη βαθμολόγηση	3.63	.610	3.78	.438	3.87	.383	6.325	2	.042
Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	3.54	.585	3.75	.470	3.79	.445	7.810	2	.020
Χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας	3.28	.688	3.53	.607	3.69	.465	11.366	2	.003
Καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων	3.37	.679	3.42	.681	3.67	.473	7.383	2	.025
Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	3.33	.634	3.33	.610	3.57	.498	7.562	2	.023

7.5 Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία φοίτησης

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, σε σχέση με τη βαθμολογία των φοιτητών.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι οποίοι δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη βαθμολογία φοιτητών. Οι φορείς αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του
- Επιτροπή καθηγητών του τμήματος
- Καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο
- Καθηγητές από άλλα Τμήματα του Παν/μίου με συναφές γνωστικό αντικείμενο
- Φοιτητές
- Εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου
- Καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία
- Επιτροπή Αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης

Για τους προαναφερθέντες φορείς, οι φοιτητές δε διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά και παρουσιάζονται ως ένα σχετικά ομοιογενές σώμα.

Αντίθετα, στον πίνακα 27 παρουσιάζεται με αναλυτικό τρόπο η στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη βαθμολογία των φοιτητών και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών με καθέναν από τους προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικό σημαντικό επίπεδο σε έναν από τους δέκα φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, ο στατιστικά σημαντικός φορέας αξιολόγησης αναλογικά με τη βαθμολογία των φοιτητών είναι ο ακόλουθος: α) *Καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση* (μ.ο: 3.28, για τους μέτριους φοιτητές, - 3.41, για τους καλούς, - 3.53, για τους άρι-

στους φοιτητές, $p = .045$). Αναλυτικότερα, ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών, αναφορικά με τον συγκεκριμένο φορέα αξιολόγησης, κατανέμεται ως εξής: οι μέτριοι και οι καλοί φοιτητές "συμφωνούν αρκετά" ενώ οι άριστοι φοιτητές συμφωνούν απόλυτα. Ωστόσο, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι η συγκεκριμένη στατιστικά σημαντική διαφορά δεν πιστώνεται σε κάποια σχέση, αλλά διαχέεται και στις τρεις κατηγορίες των φοιτητών.

Πίνακας 27 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά βαθμολογία των φοιτητών.

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Βαθμολογία φοιτητών	5-6-7 μέτριοι		8 Καλοί		9-10 Άρτια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δ Ε Ι Κ Τ Ε Σ						χ^2	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων									
Καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση	3.28	.688	3.41	.680	3.53	.762	6.216	2	.045

7.6 Παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση τους, ανά βαθμολογία φοιτητών

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση του, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εμφανίζονται στους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου, οι οποίοι δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών
- Η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές
- Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή
- Οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας
- Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με μερίδα φοιτητών
- Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος
- Το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης του διδάσκοντα

Στους προαναφερθέντες παράγοντες οι φοιτητές δε διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά. Αντίθετα, στον πίνακα 28 παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη βαθμολογία των φοιτητών και τον αντίστοιχο βαθμό συμφωνίας των φοιτητών στους συγκεκριμένους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση του.

Από την εξέταση των στοιχείων του παρόντος πίνακα, προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο από τους εννιά παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολό-

γηση. Συγκεκριμένα, οι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες που αναστέλλουν την αποδοτικότητα του διδακτικού έργου αναλογικά με τη βαθμολογία των φοιτητών είναι οι ακόλουθοι: *ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες* (μ.ο: 3.34, για τους μέτριους φοιτητές, - 3.27, για τους καλούς φοιτητές, - 3.59, για τους άριστους φοιτητές, $p=.030$) και *οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα)*(μ.ο: 2.33- 2.72-2.59, $p=.029$). Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα οι μέτριοι και οι καλοί φοιτητές του δείγματος "συμφωνούν αρκετά" ενώ οι άριστοι φοιτητές "συμφωνούν απόλυτα". Για το δεύτερο παράγοντα, ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών κυμαίνεται ως εξής: οι μέτριοι φοιτητές "διαφωνούν αρκετά" (μ.ο: 2.33) με το συγκεκριμένο παράγοντα ενώ οι καλοί (μ.ο: 2.72) και άριστοι (μ.ο: 2.59) φοιτητές "συμφωνούν αρκετά".

Επίσης, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων προκύπτει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι απόρροια των διαφορών που παρατηρούνται στους ακόλουθους μέσους όρους. Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, *ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες*, το ζεύγος που πιστώνεται εξολοκλήρου τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων είναι αυτό μεταξύ των καλών φοιτητών συγκριτικά με τους άριστους φοιτητές ($p=.030$, μ.ο: 3.27, οι καλοί φοιτητές- μ.ο: 3.59, οι άριστοι φοιτητές). Αναφορικά με το δεύτερο παράγοντα, *οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα)* το ζεύγος το οποίο ευθύνεται για τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων είναι αυτό μεταξύ των μέτριων φοιτητών συγκριτικά με τους καλούς ($p=.029$, μ.ο: 2.33, οι μέτριοι φοιτητές- μ.ο: 2.72, οι καλοί φοιτητές).

Πίνακας 28

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στους παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση του, ανά βαθμολογία των φοιτητών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Βαθμολογία φοιτητών	5-6-7 μέτριοι		8 Καλοί		9-10 Άρτια		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Δείκτες						χ^2	df	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση του									
Ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες	3.34	.899	3.27	.827	3.59	.579	7.014	2	.030
Οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα)	2.33	.845	2.72	.833	2.59	.851	7.103	2	.029

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο:

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

8.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο απαρτίζεται από τα περιγραφικά αποτελέσματα των διδασκόντων, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία. Έχει ήδη επισημανθεί ότι τα δύο ερωτηματολόγια, δηλαδή, φοιτητών και διδασκόντων, είναι ίδια. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διάταξη των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου των διδασκόντων, ακολουθεί την ίδια σειρά με αυτή των φοιτητών. Δεν κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό η παράθεση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, καθώς αυτό έχει ήδη πραγματοποιηθεί σε προηγούμενα κεφάλαια.

Ωστόσο, θα γίνει μια σύντομη αναφορά των στατιστικών στοιχείων με τα οποία αποτελούνται οι πίνακες που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, δίνεται ο μέσος όρος (\bar{X}) αλλά και η τυπική απόκλιση (s) ως συνοπτικά μέτρα της κεντρικής τάσης και της διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης των αποτελεσμάτων (Μαγγόπουλος, 2005:212). Τέλος, στο σημείο αυτό αναφέρεται ο τρόπος κωδικοποίησης των ποιοτικών μεταβλητών. Η αύξηση του μέσου όρου προς τον μέσο όρο 4.00 δηλώνει το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας των διδασκόντων του δείγματος με τη συγκεκριμένη άποψη ή ότι το συγκεκριμένο κριτήριο είναι πολύ σημαντικό. Συγκεκριμένα:

- Συμφωνώ απόλυτα/Πολύ σημαντικός=3.51-4.00
- Συμφωνώ αρκετά/ Αρκετά σημαντικός=2.51-3.50
- Διαφωνώ αρκετά/Μικρής σημασίας=1.51-2.50
- Διαφωνώ απόλυτα /Τελείως ασήμαντος=1.00-1.50

8.2 Λέξεις ή φράσεις που αναφέρουν οι διδάσκοντες για να περιγράψουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ερωτηματολόγιο των φοιτητών ήταν πανομοιότυπο με εκείνο των διδασκόντων. Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, ζητούσε από τους διδάσκοντες να δηλώσουν με τρεις λέξεις ή φράσεις τις πρώτες σκέψεις που τους έρχονται στο μυαλό, όταν ακούν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυση του περιεχομένου της πρώτης ερώτησης στο ερωτηματολόγιο των διδασκόντων, βασίστηκε στις εννέα κατηγορίες, όπως είχαν εξαχθεί από την αντίστοιχη ανάλυση του ερωτηματολογίου των φοιτητών. Με τον τρόπο αυτόν τα δεδομένα των δύο ερωτηματολογίων είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους. Από την ανάλυση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου των φοιτητών καταγράφηκαν 9 κατηγορίες των συνηθέστερων απαντήσεων με τις συγκεκριμένες λέξεις ή συνώνυμα τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. Μεταδοτικός
2. Καταρτισμένος
3. Συνεργάσιμος
4. Φιλικός
5. Επικοινωνιακός
6. Μεθοδικός
7. Κατανοητός
8. Αμερόληπτος
9. Διάφορα

Στο σημείο αυτό δε θα αναλυθούν οι εννέα κατηγορίες, καθώς έχουν ήδη αναλυθεί στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών. Με την εξέταση των στοιχείων του πίνακα 29 που ακολουθεί, εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων για κάθε μία από τις εννιά κατηγορίες, όπως αυτές έχουν προκύψει μέσω της ανάλυσης του ερωτηματολογίου των φοιτητών. Από την παρατήρηση του πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις.

Πίνακας 29

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις περιγραφές του όρου «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»

Λέξεις ή φράσεις για τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός»	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Καταρτισμένος	11	84.6	2	15.4
Επικοινωνιακός	6	46.2	7	53.8
Μεθοδικός	4	30.8	9	69.2
Φιλικός	3	23.1	10	76.9
Μεταδοτικός	2	15.4	11	84.6
Συνεργάσιμος	2	15.4	11	84.6
Κατανοητός	0	0	13	100
Αμερόληπτος	1	7.7	12	92.3
Διάφορα	0	0	13	100

Οι περιγραφές των διδασκόντων δύνανται να κατανεμηθούν σε τρεις άξονες, ο πρώτος άξονας αφορά τις περιγραφές με τη συνηθέστερη συχνότητα αναφοράς (άνω του 40%), ο δεύτερος άξονας αφορά τις περιγραφές με λίγο χαμηλότερη συχνότητα αναφοράς (μεταξύ του 20% και 40%) και ο τρίτος άξονας σχετίζεται με τις περιγραφές με τη λιγότερη συχνότητα αναφοράς (κάτω του 20%).

Αναλυτικότερα, στον πρώτο άξονα συναντάμε τις κατηγορίες "καταρτισμένος" με το υψηλό ποσοστό 84.6%, η οποία ήταν και η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα δήλωσης. Στον ίδιο άξονα απαντάται και η κατηγορία "επικοινωνιακός" με ποσοστό 46.2%. Στο δεύτερο άξονα απαντάμε δύο κατηγορίες περιγραφών, αρχικά την κατηγορία "μεθοδικός" με ποσοστό 30.8% και την κατηγορία "φιλικός" με ποσοστό 23.1%. Τέλος, στον τρίτο άξονα παρουσιάζονται οι κατηγορίες με τη χαμηλότερη συχνότητα δήλωσης. Οι κατηγορίες αυτές με τα αντίστοιχα ποσοστά είναι "μεταδοτικός" 15.4%, "συνεργάσιμος" 15.4% και αμερόληπτος 7.7%. Οι κατηγορίες "κατανοητός" αλλά και "διάφορα" δε σημειώθηκαν καθόλου από τους διδάσκοντες.

8.3 Επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 30 που ακολουθεί εμφανίζεται με αναλυτικό τρόπο η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος για καθένα από τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πίνακας 30

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα για:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και βελτίωση της ποιότητάς του	10	66.7	4	26.7	1	6.7	-	-	3.60	.632
Ηθική ικανοποίηση των διδασκόντων για την προσπάθεια που καταβάλλουν	7	46.7	6	40.0	2	13.3	-	-	3.33	.724
Βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων	7	46.7	6	40	2	13.3			3.33	.724
Ενίσχυση των κινήτρων συστηματικής ενασχόλησης των διδασκόντων με το αντικείμενο της διδασκαλίας	6	40	6	40	3	20	-	-	3.20	.775
Βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών	5	33.3	7	46.7	3	20	-	-	3.13	.743
Ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας	5	33.3	6	40	4	26.7	-	-	3.07	.799
Διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	4	26.7	7	46.7	3	20	1	6.7	2.93	.884
Διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους	3	20	7	46.7	5	33.3	-	-	2.87	.743
Υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο	1	6.7	10	66.7	3	20	1	6.7	2.73	.704

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ο για τα εννιά επιχειρήματα εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν απόλυτα με ένα μόνο επιχείρημα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ενώ για τα υπόλοιπα οχτώ συμφωνούν αρκετά. Αναλυτικότερα, ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας παρουσιάζεται στο επιχείρημα "ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και βελτίωση της ποιότητάς του" (μ.ο:3.60). Το 66.7% συμφωνεί απόλυτα, το 26.7% συμφωνεί αρκετά, ενώ διαφωνεί αρκετά το 6.7%, η κατηγορία διαφωνώ απόλυτα δε σημειώθηκε. Σχετικά με τα υπόλοιπα οχτώ επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν αρκετά. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν σε ικανοποιητικό βαθμό ότι η αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων προσφέρει τη δυνατότητα ηθικής ικανοποίησης των διδασκόντων για την προσπάθεια που καταβάλλουν (μ.ο: 3.33). Συμφω-

νούν, ακόμη, στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων (μ.ο: 3.33), στην ενίσχυση των κινήτρων συστηματικής ενασχόλησης των διδασκόντων με το αντικείμενο της διδασκαλίας (μ.ο: 3.20), στη βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών (μ.ο: 3.13), στην ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας (μ.ο: 3.07), στη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μ.ο: 2.93), στη διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους (μ.ο: 2.87) και στην υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο.

Συνοψίζοντας όλες τις προηγούμενες διαπιστώσεις, θα μπορούσε ίσως να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι διδάσκοντες του δείγματος θεωρούν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων θα συμβάλει αφενός στην ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και αφετέρου στη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στον πίνακα 31 παρουσιάζεται η αντίστοιχη κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος για καθένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου των διδασκόντων.

Από τη μελέτη των τιμών του μ.ο για τα δέκα επιχειρήματα, διαπιστώνεται ότι οι διδάσκοντες του τμήματος παρουσιάζονται ως μια σχετικά ομοιογενής ομάδα, καθώς διαφωνούν αρκετά και με τα δέκα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου (μ.ο: 2.31- 1.75).

Πίνακας 31

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί σε:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤ ΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα	1	7.7	4	30.8	6	46.2	2	15.4	2.31	855
Έλεγχο των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο	2	13.3	4	26.7	5	33.3	4	26.7	2.27	.033
Έλεγχο των διδασκόντων από το κράτος	-	-	4	28.6	6	42.9	4	26.7	2.00	784
Μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους	-	-	6	42.9	2	14.3	6	42.9	2.00	961
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων	1	7.1	3	21.4	5	35.7	5	35.7	2.00	961
Προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων	-	-	4	26.7	6	40	5	33.3	1.93	799
Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους	-	-	3	20	7	46.7	5	33.3	1.87	743

Μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων	-	-	2	13.3	8	53.3	5	33.3	1.80	676
Κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση	-	-	1	7.7	8	61.5	4	30.8	1.77	599
Χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση	-	-	2	13.3	5	33.3	5	33.3	1.75	754

Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες του δείγματος διαφωνούν με τη θέση ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας οδηγεί σε αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα (μ.ο: 2.31). Επίσης, διαφωνούν με το επιχείρημα του ελέγχου των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο (μ.ο: 2.27) ή και το κράτος (μ.ο: 2.00). Στην ίδια συλλογιστική εντάσσονται και τα ακόλουθα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των διδασκόντων για τα οποία οι διδάσκοντες του δείγματος δε συμφωνούν. Αυτά είναι η μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους (μ.ο: 2.00), η ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων (μ.ο: 2.00) και η προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων (μ.ο: 1.93). Επίσης, οι διδάσκοντες του δείγματος διαφωνούν και με τα ακόλουθα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα: πρόκληση άγχους και νευρικής κατάστασης στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους (μ.ο: 1.87), μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων (μ.ο: 1.80), κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση (μ.ο: 1.77) και χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση (μ.ο: 1.75),

Συνοψίζοντας τις προηγούμενες διαπιστώσεις θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι διδάσκοντες του δείγματος παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι στην προοπτική εφαρμογής της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Αρχικά, συμφωνούν αρκετά με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, δίνοντας έμφαση στο στοιχείο της ανατροφοδότησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων και στη γενικότερη βελτίωση του διδακτικού έργου. Επίσης, διαφωνούν αρκετά με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, όπως για παράδειγμα την πιθανότητα ύπαρξης ελέγχου των διδασκόντων από το Τμήμα, το πανεπιστήμιο ή το κράτος, καθώς και την ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης φοιτητών και διδασκόντων.

8.4 Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στην ερώτηση τέσσερα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους διδάσκοντες η δήλωση του βαθμού συμφωνίας αναφορικά με τα τριάντα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Στον πίνακα 32 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων στα τριάντα προτεινόμενα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πίνακας 32

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος στα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Κριτήρια αξιολόγησης:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Κατοχή του γνωστικού αντικείμενου	14	93.3	1	6.7	-	-	-	-	3.93	.258
Διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικείμενου	14	93.3	1	6.7	-	-	-	-	3.93	.258
Επίλυση αποριών των φοιτητών	14	93.3	1	6.7	-	-	-	-	3.93	.258
Ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο	14	93.3	1	6.7	-	-	-	-	3.93	.258
Ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος	12	85.7	2	14.3	-	-	-	-	3.86	.363
Σεβασμός στη διαφορετική άποψη	13	86.7	1	6.7	1	6.7	-	-	3.80	.561
Παροχή βοήθειας στους φοιτητές	12	80	3	20	-	-	-	-	3.80	.414
Προετοιμασία των διδακτικών ενοτήτων	11	78.6	3	21.4	-	-	-	-	3.79	.426
Ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντα	12	80	1	6.7	2	13.3	-	-	3.67	.724
Φιλική στάση απέναντι στους φοιτητές	10	71.4	3	21.4	1	7.1	-	-	3.64	.633
Ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα	9	60	3	40	-	-	-	-	3.60	.507
Αξιοποίηση των υποδομών του Τμήματος ή του Παν/μίου	9	60	6	40	-	-	-	-	3.60	.507
Δημιουργία κινήτρων μάθησης στους φοιτητές	10	66.7	4	26.7	-	-	1	6.7	3.53	.834
Ενεργή εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της έρευνας	10	66.7	4	26.7	-	-	1	6.7	3.53	.834
Έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)	9	60	5	33.3	1	6.7	-	-	3.53	.640
Θέματα εξετάσεων που ανταποκρίνονται στους στόχους της διδασκαλίας	10	66.7	4	26.7	-	-	1	6.7	3.53	.834
Πληροφόρηση των φοιτητών για εναλλακτικές πηγές μάθησης (διαδίκτυο, επιστημονικά άρθρα, κ.λπ.)	9	60	5	33.3	1	6.7	-	-	3.53	.640
Προσαρμογή διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών	9	60	5	33.3	1	6.7	-	-	3.53	.640
Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	11	73.3	2	13.3	1	6.7	1	6.7	3.53	.916
Αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	10	66.7	4	26.7	-	-	1	6.7	3.53	.834
Αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση	7	46.7	8	53.3	-	-	-	-	3.47	.516
Καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων	10	66.7	3	20	1	6.7	1	6.7	3.47	.915
Ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών	7	50	6	42.9	1	7.1	-	-	3.43	.646
Συνδιδασκαλία με άλλους διδάσκοντες συναφών αντικειμένων	7	46.7	7	46.7	1	6.7	-	-	3.40	.632
Ενημέρωση από την έναρξη του εξαμήνου της διαδικασίας εξέτασης του μαθήματος	7	46.7	7	46.7	1	6.7	-	-	3.40	.632
Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	9	60	4	26.7	1	6.7	1	6.7	3.40	.910
Πληροφόρηση των φοιτητών για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος	8	53.3	5	33.3	1	6.7	1	6.7	3.33	.900
Χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας	8	53.3	4	26.7	2	13.3	1	6.7	3.27	.961
Χρήση ποικίλων μεθόδων εξέτασης των φοιτητών	5	33.3	8	53.3	2	13.3	-	-	3.20	.676
Διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές	5	33.3	6	40	4	26.7	-	-	3.07	.799

Από τη μελέτη του πίνακα προκύπτει ότι τα κριτήρια του ερωτηματολογίου μπορούν να διαιρεθούν σε δύο σχετικές ομάδες. Αρχικά, στα κριτήρια εκείνα με τα

οποία οι διδάσκοντες του τμήματος συμφωνούν απόλυτα (μ.ο:3.93-3.53) και είναι είκοσι από τα τριάντα συνολικά κριτήρια του ερωτηματολογίου. Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τα κριτήρια εκείνα με τα οποία η πλειονότητα των διδασκόντων του δείγματος συμφωνούν αρκετά (μ.ο: 3.07 – 3.47).

Τα τέσσερα πρώτα κριτήρια από τα είκοσι κριτήρια της πρώτης ομάδας αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων με τα οποία οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν απόλυτα (μ.ο: 3.93) είναι τα ακόλουθα: "κατοχή του γνωστικού αντικειμένου", "διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικειμένου", "επίλυση αποριών των φοιτητών" και "ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο". Αναφορικά και με τα τέσσερα αυτά κριτήρια, το 93.3% των διδασκόντων συμφωνεί απόλυτα ενώ μόλις το 6.7% των διδασκόντων συμφωνεί αρκετά. Ακολουθούν τρία κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου τα οποία επίσης βρίσκονται υψηλά στις προτιμήσεις των διδασκόντων συγκεκριμένα, "ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος" (μ.ο: 3.86), "ο σεβασμός στη διαφορετική άποψη" (μ.ο: 3.80) και "η παροχή βοήθειας στους φοιτητές" (μ.ο: 3.80).

Επίσης, οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν απόλυτα και με τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, "προετοιμασία των διδακτικών ενοτήτων" (μ.ο: 3.79), "ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντα" (μ.ο: 3.67), "φιλική στάση απέναντι στους φοιτητές" (μ.ο: 3.64), "ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα" (3.60) και "αξιοποίηση των υποδομών του Τμήματος ή του Πανεπιστημίου" (3.60).

Ακόμα, με τα ακόλουθα οχτώ κριτήρια ολοκληρώνεται η ομάδα των κριτηρίων με τα οποία οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν απόλυτα (μ.ο: 3.53) αυτά είναι: "η δημιουργία κινήτρων μάθησης στους φοιτητές", "ενεργή εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της έρευνας", "έγκαιρη παράδοση του υλικού", "θέματα εξετάσεων που ανταποκρίνονται στους στόχους της διδασκαλίας", "πληροφόρησης των φοιτητών για εναλλακτικές πηγές μάθησης", "προσαρμογή διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών", "σύνδεση της θεωρίας με την πράξη" και "αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων".

Τέλος, σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου με τα οποία οι διδάσκοντες του τμήματος φαίνεται να συμφωνούν αρκετά είναι τα ακόλουθα δέκα, "αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση" (μ.ο:3.47), "καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων" (μ.ο: 3.47), "ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών" (μ.ο: 3.43), "συνδιδασκαλία με άλλους διδάσκοντες συναφών αντικειμένων" (μ.ο: 3.40), "ενημέρωση από την έναρξη του εξαμήνου της διαδικασίας

εξέτασης του μαθήματος” (μ.ο: 3.40), “αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου” (μ.ο: 3.40), “πληροφόρηση των φοιτητών για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος” (μ.ο: 3.33), “χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας” (μ.ο: 3.27), “χρήση ποικίλων μεθόδων εξέτασης των φοιτητών” (μ.ο: 3.20) και “διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές” (μ.ο: 3.07).

8.5 Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 33 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος για καθένα από τους φορείς αξιολόγησης του έργου τους.

Πίνακας 33

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Φορείς αξιολόγησης:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του	9	60	5	33.3	-	-	1	6.7	3.47	.834
Καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο	6	42.9	3	21.4	3	21.4	2	14.3	2.93	1.141
Διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης	6	40	4	26.7	2	13.3	3	20	2.87	.737
Φοιτητές	5	33.3	4	26.7	4	26.7	2	13.3	2.80	1.082
Καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση	4	26.7	6	40	2	13.3	1	20	2.73	1.100
Καθηγητές από άλλα Τμήματα του Παν/μίου με συναφές γνωστικό αντικείμενο	5	33.3	1	6.7	6	40	3	20	2.53	1.187
Καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία	2	13.3	4	26.7	5	33.3	4	26.7	2.27	1.033
Επιτροπή καθηγητών του Τμήματος	1	6.7	2	13.3	6	40	6	40	1.87	.915
Επιτροπή Αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.	-	-	2	13.3	6	40	7	46.7	1.67	.724
Εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου	-	-	1	6.7	7	46.7	7	46.7	1.60	.632

Από την ανάγνωση των στοιχείων του πίνακα προκύπτει ότι οι διδάσκοντες του δείγματος δε συμφωνούν με όλους τους προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, από τα δέκα προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, έξι φορείς τυγχάνουν αποδοχής, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις δε γίνονται αποδεκτοί. Ο φορέας με το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των διδασκόντων του δείγματος είναι “ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του”(μ.ο: 3.47). Το 60% του δείγματος συμφωνεί απόλυτα, αρκετά συμφωνεί το 33.3%, ενώ μόλις το 6.7% διαφωνεί απόλυτα.

Δεύτερος κατά σειρά προτίμησης φορέας αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων είναι “καθηγητές από άλλα πανεπιστήμια με συναφές γνωστικό α-

ντικείμενο (μ.ο: 2.93). Το 42.9% συμφωνεί απόλυτα, το 21.4% συμφωνεί αρκετά, ενώ το 21.4% διαφωνεί αρκετά και μόλις το 14.3% διαφωνεί απόλυτα. Ακολουθούν οι φορείς "διαπανεπιστημονική επιτροπή αξιολόγησης" (μ.ο: 2.87) και "φοιτητές" (μ.ο: 2.80). Η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος σχετικά με τον φορέα "φοιτητές" ήταν ο ακόλουθος, το 33.3% συμφωνεί απόλυτα, το 26.7%, ενώ το 26.7% διαφωνεί αρκετά και το 13.3% διαφωνεί απόλυτα. Επίσης, αποδεκτοί γίνονται οι φορείς "καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση" (μ.ο: 2.73) και "καθηγητές από άλλα τμήματα με συναφές γνωστικό αντικείμενο" (μ.ο: 2.53).

Αντίθετα, οι ακόλουθοι φορείς δε γίνονται αποδεκτοί από την πλειονότητα των διδασκόντων του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι φορείς αυτοί είναι "καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία" (μ.ο: 2.27), "επιτροπή καθηγητών του τμήματος" (μ.ο: 1.87), "επιτροπή αξιολόγηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ" (μ.ο: 1.67) και ο φορέας "εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου" (μ.ο: 1.60).

8.6 Ύπαρξη επιπτώσεων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την θέση των διδασκόντων του δείγματος ως προς την ύπαρξη συνεπειών στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων.

Πίνακας 34

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στην ύπαρξη ή μη επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων

	Δήλωσαν Ναι		Δήλωσαν Όχι	
	f	%	f	%
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου πρέπει να έχουν επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων	11	78.6	3	21.4

Οι διδάσκοντες του δείγματος σε ποσοστό 78.6% επιθυμούν την ύπαρξη επιπτώσεων θετικών ή αρνητικών στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Αντίθετα, μόλις το 21.4% έχει αντίθετη άποψη.

Στον πίνακα 35 που ακολουθεί εμφανίζονται οι προτεινόμενες επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) του ερωτηματολογίου, καθώς και η κατανομή των απαντήσεων για κάθε μια από αυτές.

Πίνακας 35

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στις επιπτώσεις (θετικών ή αρνητικών) του εργασιακού καθεστώτος των διδασκόντων

Επιπτώσεις:	Το δήλωσαν		Δεν το δήλωσαν	
	f	%	f	%
Στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των διδασκόντων	11	100	-	-
Στη διοικητική εξέλιξη των διδασκόντων	8	72.7	3	27.3
Στη μισθολογική εξέλιξη των διδασκόντων	3	27.3	8	72.7
Απόλυση των διδασκόντων	2	18.2	9	81.8
Προσωρινή παύση του έργου των διδασκόντων	1	10	9	90

Οι διδάσκοντες του δείγματος με το συντριπτικό ποσοστό 100% συμφωνούν στην ύπαρξη ακαδημαϊκών επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) στην εξέλιξη των διδασκόντων. Σε αμέσως μικρότερο ποσοστό το 72.7%, συμφωνεί στην ύπαρξη διοικητικών επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) των διδασκόντων. Αρκετά μικρότερο ποσοστό το 27.3% των διδασκόντων του δείγματος δήλωσε την επιθυμία ύπαρξης μισ-

θολογικών επιπτώσεων. Αντίθετα, το 18.2% συμφωνεί στην απόλυση των διδασκόντων εφόσον κριθούν ακατάλληλοι. Τέλος, το 10% του δείγματος θεωρεί ότι οι διδάσκοντες οι οποίοι δεν κρίνονται επαρκείς στο διδακτικό τους έργο θα πρέπει να τίθενται σε προσωρινή παύση των διδακτικών καθηκόντων.

8.7 Παράγοντες που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση τους.

Πίνακας 36

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος στους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

Παράγοντες:	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές	10	66.7	3	20	2	13.3	-	-	3.53	.743
Ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες	10	66.7	3	20	2	13.3	-	-	3.53	.743
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή	7	46.7	8	53.3	-	-	-	-	3.47	.516
Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών	8	53.3	5	33.3	2	13.3	-	-	3.40	.737
Οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας	4	26.7	9	60	1	6.7	1	6.7	3.07	.799
Οι πολλές εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα, κ.λπ.)	5	33.3	5	33.3	2	13.3	3	20	2.80	1.146
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με μερίδα φοιτητών	3	20	7	46.7	3	20	2	13.3	2.73	.961
Το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης του διδάσκοντα	2	13.3	7	46.7	5	33.3	1	6.7	2.67	.816
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος	2	13.3	7	46.7	2	13.3	4	26.7	2.47	1.060

Από τον έλεγχο των τιμών του μέσου όρου του πίνακα προκύπτει ότι οι διδάσκοντες του δείγματος δε θεωρούν όλους τους προτεινόμενους παράγοντες εξίσου σημαντικούς συντελεστές αναστολής της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, από τους εννέα προτεινόμενους αρνητικούς παράγοντες του ερωτηματολογίου, τα υποκείμενα της έρευνας συμφωνούν απόλυτα μόνο με δύο παράγοντες, αρκετά συμφωνούν με έξι παράγοντες, και μόλις με έναν διαφωνούν αρκετά. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες συμφωνούν απόλυτα ότι οι παράγοντες "η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές" (μ.ο: 3.53) και "ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες" (μ.ο: 3.53), δυσχεραίνουν το διδακτικό

τους έργο και θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση τους. Συγκεκριμένα και για τους δύο προαναφερθέντες παράγοντες το 66.7% συμφωνεί απόλυτα, το 20% συμφωνεί αρκετά, ενώ μόλις το 13.3% διαφωνεί αρκετά.

Επίσης, οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν αρκετά ότι οι ακόλουθοι παράγοντες ενδέχεται να δημιουργήσουν πρόβλημα στη διδακτική διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί είναι: "οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή" (μ.ο: 3.47), "η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών" (μ.ο: 3.40), "οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας" (μ.ο: 2.80), "οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα" (μ.ο: 2.80), "η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με μερίδα φοιτητών" (μ.ο: 2.73) και "το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης του διδάσκοντα" (μ.ο:2.67). Αντίθετα, ο παράγοντας "η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος" (μ.ο: 2.47), η πλειονότητα των διδασκόντων του δείγματος δε συμφωνεί ότι δυσχεραίνει το διδακτικό τους έργο.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις μπορεί να επισημανθεί πως οι διδάσκοντες του δείγματος αναγνωρίζουν ως σημαντικότερους αρνητικούς παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικής διδασκαλίας, την προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων και τους υπεράριθμους φοιτητές. Επίσης, συμφωνούν αρκετά ότι οι ακόλουθοι παράγοντες δυσχεραίνουν σημαντικά το διδακτικό τους έργο, οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, σε μέσα διδασκαλίας, το άγχος της εξέλιξης κ.ά. Αντίθετα, δε θεωρούν ότι η προβληματική επικοινωνία με μερίδα συναδέλφων προκαλεί κάποια δυσλειτουργία στο διδακτικό τους έργο.

8.8 Απόψεις των διδασκόντων αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο πλαίσιο της αξιολόγησης του πανεπιστημίου

Το ερωτηματολόγιο των διδασκόντων, όπως και των φοιτητών, ολοκληρώνεται με τις ακόλουθες ερωτήσεις, συγκεκριμένα: το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων, το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν στην αξιολόγηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο αξιολόγησης των πανεπιστημίων, αν θεωρούν ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου και τον ελάχιστο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση να αξιολόγηση έναν διδάσκοντα.

8.8.1 Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Στον πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι διδάσκοντες του δείγματος στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Πίνακας 37

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

	Ναι είναι πολύ σημαντική		Ναι είναι αρκετά σημαντική		Όχι είναι μικρής σημασίας		Όχι είναι τελείως ασήμαντη		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Εσείς προσωπικά, πόσο σημαντική θεωρείτε την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων;	5	33.3	7	46.7	3	20	-	-	3.13	0.743

Η πλειονότητα των διδασκόντων του δείγματος θεωρεί αρκετά σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων (μ.ο: 3.13). Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες του δείγματος σε ποσοστό 33.3% θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στο πλαίσιο αξιολόγησης του πανεπιστημίου, αρκετά σημαντική το 46.7%, ενώ μικρής σημασίας το 20%. Επομένως, σχεδόν το 80% θεωρεί αρκετά σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, ενώ ένας μόνο στους πέντε διδάσκοντες τη θεωρεί μικρής σημασίας.

8.8.2 Βαθμός σημαντικότητας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων

Στον πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι διδάσκοντες του δείγματος στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων.

Πίνακας 38

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

	Είναι πολύ σημαντική		Είναι αρκετά σημαντική		Είναι μικρής σημασίας		Είναι τελείως ασήμαντη		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Εσείς προσωπικά, πόσο σημαντική θεωρείτε την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων;	7	46.7	5	33.3	3	20	-	-	3.27	.799

Οι διδάσκοντες του δείγματος θεωρούν αρκετά σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο αξιολόγησης των πανεπιστημίων (μ.ο:3.27). Αναλυτικότερα, το 46.7% θεωρεί την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων πολύ σημαντική, το 33.3% αρκετά σημαντική, ενώ το 20% μικρής σημασίας. Επομένως, περίπου το 80% θεωρεί την αξιολόγηση του διδακτικού έργου αρκετά ως πολύ σημαντική υπόθεση στο πλαίσιο αξιολόγησης των πανεπιστημίων.

8.8.3 Βαθμός συμφωνίας των διδασκόντων αναφορικά με τη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων και τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας στα πανεπιστήμια

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου από τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Πίνακας 39

Κατανομή απαντήσεων των διδασκόντων του δείγματος αναφορικά με τη συμμετοχή τους στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κατανομής

	Συμφωνώ απόλυτα		Συμφωνώ αρκετά		Διαφωνώ αρκετά		Διαφωνώ απόλυτα		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	\bar{X}	S
Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, θα συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή την άποψη;	4	26.7	7	46.7	3	20	1	6.7	2.93	.884

Η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων θα συμβάλει στη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος συμφωνεί αρκετά (μ.ο: 2.93) με την προαναφερθείσα θέση. Συγκεκριμένα, το 26.7% συμφωνεί απόλυτα, το 46.7% συμφωνεί αρκετά, ενώ το 20% διαφωνεί αρκετά και μόλις το 2.93% διαφωνεί απόλυτα. Περίπου το 70% των διδασκόντων του δείγματος θεωρεί ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης θα συμβάλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

8.8.4 Ελάχιστος αριθμός παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση ο φοιτητής να αξιολογήσει έναν διδάσκοντα

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των διδασκόντων αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό διδασκαλιών που θα πρέπει να παρακολουθήσει ένας φοιτητής ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει το διδακτικό έργο ενός διδάσκοντα.

Πίνακας 40

Κατανομή απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με τον ελάχιστο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Πόσες τουλάχιστον διδασκαλίες θεωρείτε ότι θα πρέπει να έχει παρακολουθήσει ένας φοιτητής, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει το διδακτικό έργο ενός διδάσκοντα;		
	f	%
Όλες	7	46.7
6 - 8	3	20
3 - 5	3	20
Πάνω από 8	2	13.3
Καμία	-	-
1 - 2	-	-

Από τη μελέτη του πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις: το 46.7% των διδασκόντων θεωρεί ότι ένας φοιτητής θα πρέπει να έχει παρακολουθήσει όλες τις διαλέξεις των διδασκόντων, ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχει στη διδακτική αξιολόγηση των διδασκόντων του. Το 20% επίσης των διδασκόντων του δείγματος θεωρεί ότι ένας φοιτητής θα πρέπει να έχει παρακολουθήσει έξι με οχτώ διαλέξεις, ένα άλλο 20%, θεωρεί αρκετές τις τρεις με πέντε διαλέξεις, ενώ πάνω από οχτώ διαλέξεις δηλώνει το 13.3% των υποκειμένων του δείγματος.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι περίπου το 60% του δείγματος θεωρεί ικανοποιητικό αριθμό τις οχτώ και πάνω διαλέξεις ώστε να έχει ένας φοιτητής το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων του. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι το 20% των διδασκόντων του δείγματος θεωρεί ικανό αριθμό τις τρεις με πέντε διαλέξεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο:

ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Εισαγωγή 9.1

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε σε αρκετές περιπτώσεις διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος σε αρκετά ερωτήματα που τους τέθηκαν. Στους στατιστικούς πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά αποτελέσματα και από τα δύο ερωτηματολόγια, φοιτητών δηλαδή και διδασκόντων. Ωστόσο, η επισήμανση των στατιστικών σημαντικά διαφορών επιτυγχάνεται μέσω της έντονης γραφής (**bold**).

Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό και ενδεχομένως θα συνεισφέρουν στη συζήτηση που πραγματοποιείται σήμερα σχετικά με τα θέματα αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

9.2 Λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», ανά φοιτητές και διδάσκοντες

Στον πίνακα 41 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις εννέα κατηγορίες, όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου της συγκεκριμένης ερώτησης αναφορικά με τον όρο αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές και οι διδάσκοντες διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε δύο κατηγορίες από τις εννέα. Οι δύο κατηγορίες στις οποίες διαφοροποιούνται οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων είναι: η κατηγορία "μεταδοτικός" ($p=.048$) και "καταρτισμένος" ($p=.003$).

Αναλυτικότερα, οι φοιτητές του δείγματος σε ποσοστό 43.9% δήλωσαν την κατηγορία “μεταδοτικός” σε αντίθεση με τους διδάσκοντες, οι οποίοι τη δήλωσαν σε ποσοστό 15.4%. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=.048$. Η κατηγορία “καταρτισμένος” δηλώθηκε από το 42.3% των φοιτητών έναντι 84.6% των διδασκόντων, $p=.003$.

Πίνακας 41

Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος σε καθεμιά από τις λέξεις ή φράσεις για τον όρο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Λέξεις ή φράσεις για τον όρο «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός»	Φοιτητές		Διδάσκοντες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Το Δίλωσε (%)	Δε το δήλωσε (%)	Το δήλωσε (%)	Δε το δήλωσε (%)	χ^2	p
Μεταδοτικός	43.9	56.1	15.4	84.6	4.107	.048
Φιλικός	35.2	64.8	23.1	76.9	.800	.558
Καταρτισμένος	42.3	57.7	84.6	15.4	8.973	.003
Επικοινωνιακός	32.4	67.6	46.2	53.8	1.055	.367
Κατανοητός	14.2	85.8	-	100	2.139	.266
Συνεργάσιμος	37.5	62.5	15.4	84.6	2.622	.142
Αμερόληπτος	13.8	86.2	7.7	92.3	.399	1.000
Μεθοδικός	20.6	79.4	30.8	69.2	.776	.482

9.3 Απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ανά φοιτητές και διδάσκοντες

Στον πίνακα 42 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων στις 9 δηλώσεις που αφορούν τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του έργου των διδασκόντων. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 42

Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Φοιτητές		Διδάσκοντες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	t	p
Ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και βελτίωση της ποιότητάς του	3.46	.575	3.60	.632	-1.110	.267
Διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους	3.37	.671	2.87	.743	-2.654	.008
Ηθική ικανοποίηση των διδασκόντων για την προσπάθεια που καταβάλλουν	3.04	.702	3.33	.724	-1.613	.107
Βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών	3.03	.758	3.13	.743	-.438	.662
Ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας	2.93	.692	3.07	.799	-.690	.490
Ενίσχυση των κινήτρων συστηματικής ενασχόλησης των διδασκόντων με το αντικείμενο της διδασκαλίας	3.34	.643	3.20	.775	-.653	.514
Διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	3.36	.749	2.93	.884	-1.991	.046
Υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο	2.99	.775	2.73	.704	-1.274	.203
Βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων	3.34	.697	3.33	.724	-.030	.976

Από τα στοιχεία του πίνακα 42 προκύπτει ότι σε 2 από τις 9 απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος.

Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στις υπόλοιπες 7 περιπτώσεις απόψεων.

Σε 2 από τις 9 περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών διαφορών, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των φοιτητών είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους των διδασκόντων. Στην άποψη "διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους" ο μέσος όρος για τους φοιτητές ήταν 3.37, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους διδάσκοντες βρέθηκε 2.87, ($p=.008$). Επίσης, η άποψη "διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση" οι φοιτητές του δείγματος έχουν μέσο όρο 3.36, ενώ οι διδάσκοντες του δείγματος έχουν μέσο όρο 2.93, ($p=.046$).

9.4 Απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ανά φοιτητές και διδάσκοντες

Στον πίνακα 43 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων στις 10 δηλώσεις που αφορούν τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του έργου των διδασκόντων. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 43

Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Φοιτητές		Διδάσκοντες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	t	p
Μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους	2.41	.787	2.00	.961	-1.505	.132
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων	2.49	.809	2.00	.961	-2.080	.038
Κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση	2.70	.799	1.77	.599	-4.002	.000
Προώθηση του ατομικισμού και του	2.34	.967	1.93	.799	-1.498	.134

ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων						
Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους	2.36	.939	1.87	.743	-1.965	.049
Αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα	2.54	.917	2.31	.855	-.917	.359
Μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων	2.46	.855	1.80	.676	-2.891	.004
Χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση	2.21	.884	1.75	.754	-1.730	.084
Έλεγχος των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο	2.79	.747	2.27	1.033	-2.204	.027
Έλεγχος των διδασκόντων από το κράτος	2.63	.862	2.00	.784	-2.610	.009

Από τα στοιχεία του πίνακα 43 προκύπτει ότι σε 6 από τις 10 απόψεις κατά της αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στις υπόλοιπες 4 περιπτώσεις απόψεων.

Σε 6 από τις 10 περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών διαφορών, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των φοιτητών είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους των διδασκόντων. Στην άποψη "ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων" ο μέσος όρος των φοιτητών είναι 2.49, ενώ ο αντίστοιχος των διδασκόντων είναι 2.00 ($p=.038$). Η άποψη "κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση" ο μέσος όρος των φοιτητών βρέθηκε 2.70 έναντι 1.77 των διδασκόντων ($p=.000$), επίσης, η άποψη "πρόκληση και άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους" συγκεντρώνει μέσους όρους 2.36 στην περίπτωση των φοιτητών και 1.87 στους διδάσκοντες ($p=.049$). Η άποψη κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων "μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων" ο μέσος όρος για τους φοιτητές βρέθηκε 2.46, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των διδασκόντων ήταν 1.80 ($p=.004$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ακόμα στις απόψεις "έλεγχος των διδασκόντων από το πανεπιστήμιο ή το τμήμα" με μέσο όρο φοιτητών 2.79 και διδασκόντων 2.27, ($p=.027$), καθώς και στην άποψη "έλεγχος των διδασκόντων από το κράτος με αντίστοιχο μέσο όρο φοιτητών 2.63 και διδασκόντων 2.00 ($p=.009$).

9.5 Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες

Στον πίνακα 44 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος σε καθένα από τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 44

Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	Φοιτητές		Διδάσκοντες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	t	p
Κατοχή του γνωστικού αντικειμένου	3.68	.578	3.93	.258	-1.826	.068
Διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικειμένου	3.48	.639	3.93	.258	-2.936	.003
Ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντα	3.64	.567	3.67	.724	-.724	.469
Ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο	3.36	.718	3.93	.258	-3.262	.001
Πληροφόρηση των φοιτητών για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος	3.38	.633	3.33	.900	-.260	.795
Προετοιμασία των διδακτικών ενοτήτων	3.48	.609	3.79	.426	-1.903	.057
Αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων	3.49	.615	3.53	.834	-.755	.450
Χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας	3.51	.638	3.27	.961	-.757	.499
Προσαρμογή διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών	3.41	.705	3.53	.640	-.655	.513
Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	3.72	.497	3.53	.915	-.334	.738
Καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων	3.49	.633	3.47	.915	-.518	.604
Ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών μάθημα	3.38	.701	3.60	.507	-1.033	.301
Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	3.38	.632	3.40	.910	-.730	.465
Δημιουργία κινήτρων μάθησης στους φοιτητές	3.62	.591	3.53	.834	-.103	.918
Ενεργή εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της έρευνας	3.34	.703	3.53	.834	-1.454	.146
Έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)	3.55	.699	3.53	.640	-.317	.751
Θέματα εξετάσεων που ανταποκρίνονται στους στόχους της διδασκαλίας	3.62	.604	3.53	.834	-.144	.886
Σεβασμός στη διαφορετική άποψη	3.68	.587	3.80	.561	-1.038	.299
Φιλική στάση απέναντι στους φοιτητές	3.66	.631	3.64	.633	-.102	.918

Ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3.69	.568	3.86	.363	-1.050	.294
Διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές	2.97	.785	3.07	.799	-.403	.687
Επίλυση αποριών των φοιτητών	3.69	.494	3.93	.258	-1.924	.054
Παροχή βοήθειας στους φοιτητές	3.64	.545	3.80	.414	-1.053	.292
Πληροφόρηση των φοιτητών για εναλλακτικές πηγές μάθησης (διαδίκτυο, επιστημονικά άρθρα, κ.λπ.)	3.51	.590	3.53	.640	-.258	.797
Συνδιδασκαλία με άλλους διδάσκοντες συναφών αντικειμένων	3.20	.647	3.40	.632	-1.186	.236
Ενημέρωση από την έναρξη του εξαμήνου της διαδικασίας εξέτασης του μαθήματος	3.38	.696	3.40	6.32	-.049	.961
Χρήση ποικίλων μεθόδων εξέτασης των φοιτητών	3.34	.710	3.20	.676	-.935	.350
Αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση	3.76	.507	3.47	.516	-2.825	.005
Ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών	3.40	.659	3.43	.646	-.112	.911
Αξιοποίηση των υποδομών του Τμήματος ή του Παν/μίου	3.52	.590	3.60	.507	-.418	.676

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές και διδάσκοντες διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε τρία από τα 30 κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Οι διδάσκοντες του δείγματος σημείωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους σε δύο κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου συγκριτικά με τους αντίστοιχους μέσους όρους των φοιτητών, ενώ μόνο σε ένα κριτήριο εντοπίστηκε μεγαλύτερος μέσος όρος των φοιτητών συγκριτικά με τους διδάσκοντες. Πιο αναλυτικά, για το κριτήριο "διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικείμενου" ο μέσος όρος των φοιτητών είναι 3.48, ενώ των διδασκόντων είναι 3.93, ($p=.003$), επίσης στο κριτήριο "ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο" ο μέσος όρος των φοιτητών είναι 3.36, σε αντίθεση με τον υψηλότερο μέσο όρο των διδασκόντων 3.93 ($p=.001$). Αντίστροφα, στο κριτήριο που ακολουθεί παρουσιάζεται υψηλότερος ο μέσος όρος των φοιτητών, συγκεκριμένα, για την "αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση" ο μέσος όρος των φοιτητών είναι 3.76 ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των διδασκόντων είναι 3.47 ($p=.005$). Στα υπόλοιπα 27 κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου δεν εντοπίστηκε καμιά απολύτως στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>.05$).

9.6 Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες

Στον πίνακα 45 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων στους 10 φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 45

Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων	Φοιτητές		Διδάσκοντες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	t	p
Ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του	2.93	.964	3.47	.834	-2.237	.025
Επιτροπή καθηγητών του Τμήματος	2.71	.845	1.87	.915	-3.478	.001
Καθηγητές από άλλα Τμήματα του Παν/μίου με συναφές γνωστικό αντικείμενο	2.59	.906	2.53	1.187	-.313	.754
Καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο	2.73	.884	1.60	.632	-.931	.352
Εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου	2.76	.947	1.60	.632	-4.440	.000
Φοιτητές	3.08	8.25	2.80	1.082	-.939	.348
Καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση	3.39	.733	2.73	1.100	-2.516	.012
Καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία	3.30	.716	2.27	1.033	-4.005	.000
Επιτροπή Αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.	2.78	.916	1.76	.724	-4.254	.000
Διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης	3.06	.837	2.87	1.187	-.327	.744

Από τα στοιχεία του πίνακα 45 προκύπτει ότι σε 6 από τους 10 φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στους υπόλοιπους 4 φορείς.

Με εξαίρεση τον φορέα "ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του", όλοι οι υπόλοιποι φορείς παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους μέσους όρους των απαντήσεων των φοιτητών να είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους των διδασκόντων. Πιο αναλυτικά, ο φορέας "ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του" ο μέσος όρος για τους φοιτητές βρέθηκε 2.93, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους διδάσκοντες είναι 3.47 ($p=.025$), στο φορέα "επιτροπή καθηγητών του δείγματος" ο μέσος όρος για τους φοιτητές είναι 2.71 έναντι 1.87 για τους διδάσκοντες ($p=.001$). Ο φορέας "εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου" συγκεντρώνει μέσους όρους 2.76 στην περίπτωση των φοιτητών και 1.60 στους διδάσκοντες ($p=.000$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται, ακόμη, στους φορείς που αφορούν εξειδικευμένους αξιολογητές. Πιο συγκεκριμένα, στο φορέα "καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση", οι φοιτητές έχουν μέσο όρο 3.39 ενώ οι διδάσκοντες 2.73 ($p=.012$), στο φορέα "καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία" η εικόνα που σχηματίζεται με βάση τα δεδομένα δείχνει ότι οι φοιτητές με μέσο όρο 3.30 δηλώνουν περισσότερο τον συγκεκριμένο φορέα από τους διδάσκοντες που συγκέντρωσαν μέσο όρο 2.27 ($p=.000$). Επίσης, στο φορέα "επιτροπή αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. οι μέσοι όροι είναι 2.78 και 1.76 αντίστοιχα. Αυτή η διαφορά των μέσων όρων δημιουργεί επίπεδο σημαντικότητας $p=.000$. Στους υπόλοιπους 4 φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου δεν εντοπίστηκε καμιά απολύτως στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>.05$).

9.7 Επιπτώσεις στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες

Στον πίνακα 46 εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος σε καθεμία από τις πέντε πιθανές επιπτώσεις του εργασιακού καθεστώτος των διδασκόντων. Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των κατανομών διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές και οι διδάσκοντες διαφοροποιούνται, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε μία μόνο επίπτωση του εργασιακού καθεστώτος. Οι διδάσκοντες του δείγματος σημείωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους φοιτητές την κατηγορία: επιπτώσεις στη διοικητική εξέλιξη των διδασκόντων. Πιο αναλυτικά, το 32.9% των φοιτητών δήλωσαν την συγκεκριμένη κατηγορία έναντι 72.7% των διδασκόντων. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p=.018$.

Πίνακας 46

Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος για τις επιπτώσεις στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Επιπτώσεις στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων	Φοιτητές		Διδάσκοντες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Το Δήλωσε (%)	Δε το δήλωσε (%)	Το δήλωσε (%)	Δε το δήλωσε (%)	χ^2	p
Στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των διδασκόντων	87.1	12.9	100	-	1.616	.368
Στη διοικητική εξέλιξη των διδασκόντων	32.9	67.1	72.7	27.3	7.341	0.18
Απόλυση των διδασκόντων	25.8	74.2	18.2	81.8	.319	.439
Στη μισθολογική εξέλιξη των διδασκόντων	26.2	73.8	27.3	72.7	.006	1.000
Προσωρινή παύση του έργου των διδασκόντων	26.2	73.8	27.3	72.7	2.164	.128

9.8 Παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων, ανά φοιτητές και διδάσκοντες

Στον πίνακα 47 περιέχονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων στους 9 παράγοντες οι οποίοι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Πίνακας 47

Κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος, αναφορικά με τους παράγοντες οι οποίοι αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των κατανομών

Παράγοντας	Φοιτητές		Διδάσκοντες		ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	t	p
Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών	3.14	.726	3.40	.737	-1.435	.151
Ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες	3.38	.766	3.53	.743	-.873	.383
Η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές	2.84	.826	3.53	.743	-3.135	.002
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή	3.32	.718	3.47	.516	-.520	.603
Οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας	3.33	.712	3.07	.799	-1.360	.174
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με μερίδα φοιτητών	3.10	.820	2.73	.961	-1.490	.136
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος	2.77	.799	2.47	1.060	-.975	.329
Οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα, κ.λπ.)	2.63	.871	2.80	1.146	-.860	.390
Το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης του διδάσκοντα	2.59	.926	2.67	.816	-1.798	.710

Από τα στοιχεία του πίνακα 47 προκύπτει ότι σε 1 μόνο παράγοντα πιθανής αναστολής της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων εντοπί-

ζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων μεταξύ των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στους υπόλοιπους 8 παράγοντες. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας "η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές" ο μέσος όρος για τους φοιτητές βρέθηκε 2.84, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος για τους διδάσκοντες είναι 3.53 ($p=.002$). Στους υπόλοιπους 8 παράγοντες δεν εντοπίστηκε καμιά απολύτως στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>.05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

10.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν -μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας- τα ευρήματα που προέκυψαν και από τις δύο αναλυτικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, η συζήτηση αφορά στις απόψεις φοιτητών και διδασκόντων, καθώς και στη μεταξύ τους σύγκριση, αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, αλλά και τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Επίσης, στη συζήτηση θίγονται: ο βαθμός συμφωνίας των φοιτητών και διδασκόντων σχετικά με τους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, η ύπαρξη ή μη πιθανών επιπτώσεων στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων, και τέλος οι παράγοντες εκείνοι που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων. Περιλαμβάνει, ακόμα, το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν τα υποκείμενα της έρευνας στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και την άποψη τους αναφορικά με τη βελτίωση του διδακτικού έργου από τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης.

10.2 Λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν τον όρο "αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση"

Ως προς τον όρο "αποτελεσματικός διδάσκων", διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος σχετίζει τον συγκεκριμένο όρο κυρίως με τη μεταδοτικότητα του διδάσκοντα, την κατάρτιση του, το βαθμό συνεργασίας του, τη φιλική και συνεργάσιμη προσωπικότητα του και λιγότερο με τη μεθοδικότητα του, την κατανόηση ή την αμεροληψία του διδάσκοντα. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι η αμεροληψία δηλώθηκε από σχετικά μικρό ποσοστό φοιτητών (13.8%), γεγονός που συσχετίζεται άμεσα με τους βαθμούς, στοιχείο που συνήθως ενδιαφέρει τους φοιτητές.

Οι απόψεις των φοιτητών σε γενικές γραμμές συμπίπτουν άμεσα και δε διαφέρουν από το έτος φοίτησης ή τη βαθμολογία τους. Μια από τις εξαιρέσεις αποτελεί η

κατηγορία "επικοινωνιακός" η οποία δηλώθηκε περισσότερο από τους φοιτητές του τέταρτου έτους (46.2%), και λιγότερο από τα υπόλοιπα έτη και συγκεκριμένα από το δεύτερο έτος (16,7%). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι φοιτητές του τέταρτου έτους λόγω εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις με τους διδάσκοντες σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα έτη.

Μια ακόμα εξαίρεση αποτελεί η κατηγορία "αμερόληπτος" η οποία δηλώθηκε κυρίως από τους μέτριους φοιτητές (30.2%) και λιγότερο από τους άριστους (6.2%). Μια πιθανή εξήγηση του γεγονότος αυτού είναι ότι οι άριστοι φοιτητές δεν παρουσιάζουν διακυμάνσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με αποτέλεσμα να μην εξαρτάται ο τελικός βαθμός από τη φύση του μαθήματος ή το χαρακτήρα του διδάσκοντα. Αντίστροφα, οι μέτριοι φοιτητές προσδίδουν στην κατηγορία "αμερόληπτος" ιδιαίτερο βάρος, ενδεχομένως λόγω της αστάθειας που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένοι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία οι φοιτητές του δείγματος όταν περιγράφουν έναν αποτελεσματικό διδάσκοντα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρονται σε τρία κυρίως στοιχεία: 1. τη μεταδοτικότητα, 2. την επιστημονική κατάρτιση και 3. τη φιλική προσωπικότητα. Ενδέχεται επίσης, κάποιο από τα τρία αυτά στοιχεία να αποκτά περισσότερη σημασία ανάλογα το έτος φοίτησης και τη βαθμολογία των φοιτητών.

Αναφορικά με τις απόψεις των διδασκόντων, μπορούν να λεχθούν τα ακόλουθα: αρχικά, οι διδάσκοντες του δείγματος θεωρούν ως πιο βασικό στοιχείο του αποτελεσματικού διδάσκοντος την κατάρτιση (84.6%), καθώς σημειώνεται από την πλειονότητα των υποκειμένων. Μια άλλη σημαντική κατηγορία για τους διδάσκοντες είναι η κατηγορία "επικοινωνιακός", με ποσοστό δήλωσης 46.2%. Η κατηγορία "μεθοδικός" παρουσιάζει επίσης υψηλά σχετικά ποσοστά δήλωσης 30.8%. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η κατηγορία "μεταδοτικός" σημειώνεται ελάχιστα από τους διδάσκοντες του δείγματος με ποσοστό μόλις 15.4%. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι διδάσκοντες του δείγματος περικλείουν στην κατηγορία επικοινωνιακός την κατηγορία μεταδοτικός, καθώς ο επικοινωνιακός τύπος προϋποθέτει αμφίδρομη σχέση με τους φοιτητές, σε αντίθεση με τη μεταδοτικότητα η οποία θέτει τους φοιτητές σε μια πιο παθητική στάση. Ακόμα, οι διδάσκοντες του δείγματος, ενδέχεται να περικλείουν και τη φιλική προσωπικότητα στην κατηγορία επικοινωνιακός, καθώς ο επικοινωνιακός τύπος γνωρίζει τον τρόπο αντιμετώπισης πληθώρα κοινωνικών καταστάσεων ίσως πιο αποτελεσματικά από ένα φιλικό διδάσκοντα. Συνοψίζοντας τα όσα

έχουν αναφερθεί μπορεί να ειπωθεί ότι οι διδάσκοντες του δείγματος για τον όρο αποτελεσματικός διδάσκων δίνουν έμφαση σε δύο κυρίως στοιχεία, αφενός στην κατάρτιση και αφετέρου στην επικοινωνιακή ικανότητα.

Οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων δε διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά με εξαίρεση δύο κατηγορίες, πρόκειται για την κατηγορία "μεταδοτικός" ($p=.048$) στην οποία το 43.9% των φοιτητών του δείγματος δήλωσε τη συγκεκριμένη κατηγορία, ενώ μόλις το 15.4% των διδασκόντων. Επίσης, η κατηγορία "καταρτισμένος" ($p=.003$), η οποία δηλώθηκε από το 42.3% των φοιτητών, ενώ δηλώθηκε από την πλειονότητα των διδασκόντων 84.6%. Γίνεται αντιληπτό ότι κύριο στοιχείο αποτελεσματικού διδάσκοντα για τους φοιτητές είναι η μεταδοτικότητα, ενώ για τους διδάσκοντες η επιστημονική κατάρτιση. Μια πιθανή εξήγηση των δεδομένων αυτών είναι ότι οι φοιτητές ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας, το βαθμό δηλαδή κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου και όχι για τον τρόπο επιλογής των μελών ΔΕΠ ή τον τρόπο εξέλιξης τους, στοιχείο που αφορά τους διδάσκοντες και εξάγεται από την επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση των διδασκόντων.

10.3 Απόψεις υπέρ και κατά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά και με τα εννιά προτεινόμενα επιχειρήματα του ερωτηματολογίου (μ.ο:2.93-3.46), θεωρώντας ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου θα συμβάλλει στη διαπίστωση και διασφάλιση της ποιότητας του διδακτικού έργου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, θα συντελέσει στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και της επίδοσης των φοιτητών.

Οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε δύο από τις εννιά απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων ανάλογα με το έτος φοίτησης στο οποίο βρίσκονται. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται στην ακόλουθη άποψη "διαπίστωση του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους", καθώς και στην άποψη "υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Πανεπιστήμιο". Σχετικά με την πρώτη άποψη, το ζεύγος που πιστώνεται εξολοκλήρου τις στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων είναι αυτό του

πρώτου έτους, συγκριτικά με τους φοιτητές του τρίτου έτους ($p=.01$, 3.55 – 3.18). Αναφορικά με τη δεύτερη άποψη “υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο”, η στατιστικά αυτή σημαντική διαφορά δεν πιστώνεται σε κάποια σχέση, αλλά διαχέεται και στις τέσσερις κατηγορίες των φοιτητών.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να σημειωθεί ότι οι φοιτητές του πρώτου έτους, παρουσιάζονται πιο αυστηροί συγκριτικά με τους φοιτητές των υπόλοιπων ετών. Συγκεκριμένα, στην άποψη του εντοπισμού των διδασκόντων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους, ενδεχομένως οι πρωτοετείς, λόγω έλλειψης προηγούμενων διδακτικών παραστάσεων να εμφανίζουν υψηλές προσδοκίες και κατά συνέπεια να ασκούν αυστηρή κριτική στους διδάσκοντες τους.

Σε ότι αφορά τους διδάσκοντες του δείγματος, από τα εννιά επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης συμφωνούν απόλυτα με ένα, ενώ με τα υπόλοιπα οχτώ συμφωνούν αρκετά. Πιο αναλυτικά, συμφωνούν απόλυτα με το επιχείρημα ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης θα συμβάλλει στην “ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και βελτίωση της ποιότητάς του” (μ.ο:3.60). Το συγκεκριμένο επιχείρημα άλλωστε αποτελεί ο κύριος λόγος εφαρμογής της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Marsh & Dunkin, 1992). Επίσης, οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν αρκετά με τα ακόλουθα επιχειρήματα, ενδεικτικά αναφέρονται, “η ανάδειξη της σηματικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας (μ.ο: 3.07), στη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μ.ο: 2.93) και στη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μ.ο: 2.93). Διαφαίνεται λοιπόν ότι και οι διδάσκοντες του δείγματος όπως και οι φοιτητές, παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι στην προοπτική εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά σε δύο μόνο απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Επίσης, και στις δύο αυτές απόψεις ο μέσος όρος των φοιτητών είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των διδασκόντων, στοιχείο που καταδεικνύει τη μεγαλύτερη συμφωνία των φοιτητών με τις συγκεκριμένες απόψεις. Οι απόψεις αυτές είναι: “διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους” ο μέσος όρος των φοιτητών είναι 3.37, ενώ των διδασκόντων 2.87 και “διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση” ($p=.046$), όπου πάλι ο μέσος όρος των φοιτητών βρέθηκε 3.36, ενώ των διδασκόντων 2.93.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τις δέκα απόψεις του ερωτηματολογίου κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, οι φοιτητές του δείγματος τις αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό, καθώς συμφωνούν αρκετά με τις τέσσερις (μ.ο:2.54 – 2.79), ενώ διαφωνούν αρκετά με τις υπόλοιπες έξι (2.49 – 2.21). Οι απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου με τις οποίες οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά και θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου ενδεχομένως να οδηγήσει σε κάποιες από τις ακόλουθες ανεπιθύμητες καταστάσεις, συγκεκριμένα αυτές είναι: ο έλεγχος των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Πανεπιστήμιο (μ.ο:2.79) και το κράτος (μ.ο: 2.63), κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση (μ.ο: 2.70), καθώς και αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα (μ.ο: 2.54). Αντίθετα, διαφωνούν και δε θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης θα οδηγήσει σε ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων (μ.ο:2.54), μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους (μ.ο: 2.41), πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους (μ.ο: 2.36), προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων (μ.ο: 2.34) και η χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση (μ.ο: 2.21).

Ωστόσο, διεθνείς έρευνες έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των φοιτητών του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι έρευνες των Stanfel, 1991 & 1995· Bonetti, 1994· Clouder, 1998· Johnson, 2000· Cerrito, 2000· Crumbley et al. 2001· Santhanam & Hicks, 2002· Eiszer, 2002· Robertson, 2004· τονίζουν τη σχέση εξάρτησης που αναπτύσσεται μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων από τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, η ποσότητα της διδακτέας ύλης που θέτει ο διδάσκων, η αξιολόγηση του διδάσκοντα ανάλογα με τον τελικό βαθμό που αναμένουν οι φοιτητές, το έτος φοίτησης, η κατεύθυνση στις σπουδές που ακολουθούν οι φοιτητές είναι μόνο μερικοί παράμετροι οι οποίοι επηρεάζουν την αξιοπιστία των φοιτητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων τους. Βέβαια, όπως και άλλοι ερευνητές τονίζουν (Leckey & Neville, 2001), οι παράμετροι αυτοί παρόλο που μειώνουν την αξιοπιστία των φοιτητών δεν είναι αρκετοί ώστε να αποκλείσουν τους φοιτητές από τη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων τους. Ωστόσο, οι παράμετροι οι οποίοι μειώνουν την αξιοπιστία των φοιτητών

θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Ακόμα, οι φοιτητές του δείγματος από τις δέκα απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου διαφοροποιούνται στατιστικά σε μία άποψη ανάλογα με το έτος φοίτησης, καθώς και σε άλλη μια άποψη ανάλογα με τη βαθμολογία. Αναφορικά, με το έτος φοίτησης, οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται στη θέση "μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων". Ο έλεγχος των πολλαπλών συγκρίσεων κατέδειξε ως υπεύθυνο ζεύγος για τη διαφορά των μέσων όρων αυτό μεταξύ του πρώτου έτους συγκριτικά με τους φοιτητές του δεύτερου έτους ($p=.021$, $2.61 - 2.16$).

Επίσης, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος, δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά, ανάλογα με τη βαθμολογία τους, με μόνη εξαίρεση την ακόλουθη άποψη: "προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων" ($p=.031$), ωστόσο από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων δεν προκύπτει ποια σχέση μεταξύ των τριών κατηγοριών των φοιτητών πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά, καθώς διαχέεται και στις τρεις κατηγορίες φοιτητών.

Αντίστοιχα, οι διδάσκοντες του δείγματος δε θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου θα οδηγήσει σε κάποια από τις δέκα απόψεις του ερωτηματολογίου κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, καθώς διαφωνούν αρκετά και με τις δέκα προτεινόμενες απόψεις (μ.ο: $2.31-1.75$).

Επομένως, οι απόψεις των διδασκόντων έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των φοιτητών, οι οποίοι παρουσιάζονται πιο απαισιόδοξοι με την προοπτική εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η αντίθεση αυτή των απόψεων μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων δημιουργεί στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων διαφοροποιούνται σε έξι από τις δέκα απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Επιπροσθέτως, οι φοιτητές του δείγματος παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο συγκριτικά με τους διδάσκοντες και στις έξι απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Ο υψηλότερος αυτός μέσος όρος των φοιτητών μεταφράζεται ως μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας για καθεμία από τις απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δείγματος σε αντίθεση με τους διδάσκοντες θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου ενδέχεται να δημιουργήσει κάποιες δυσλειτουργίες όπως: "ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων (μ.ο: 2.49 οι φοιτητές - 2.00 οι

διδάσκοντες), "κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση" (μ.ο:2.70 -1.77), "πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδασκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσης τους" (μ.ο:2.36 -1.87), "μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων" (μ.ο:2.46 -1.80), "έλεγχο των διδασκόντων από το πανεπιστήμιο ή το τμήμα" (μ.ο:2.79 -2.27) και "έλεγχο των διδασκόντων από το κράτος (μ.ο:2.63 - 2.00).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία, οι διδασκοντες του δείγματος θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων θα επιφέρει πολλά οφέλη, καθώς συμφωνούν αρκετά με τις απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων και διαφωνούν αρκετά με τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Αναφορικά με τους φοιτητές του δείγματος, παρουσιάζονται και αυτοί υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, καθώς κρίνουν ότι θα συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, ωστόσο δε συμερίζονται την αισιοδοξία των διδασκόντων τους, αλλά θεωρούν ότι ενδέχεται να δημιουργηθούν και κάποια προβλήματα όπως, ο έλεγχος των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Πανεπιστήμιο (μ.ο:2.79) και το κράτος (μ.ο: 2.63), κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση (μ.ο: 2.70), καθώς και αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα (μ.ο: 2.54).

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ο σκεπτικισμός αυτός τονίζονται από τους φοιτητές και όχι από τους διδασκοντες. Μια πιθανή ερμηνεία του γεγονότος αυτού είναι ότι οι φοιτητές δε γνωρίζουν ότι τα μέλη ΔΕΠ είναι ισότιμα και δε χαρακτηρίζονται από σχέσεις ιεραρχίας. Επομένως, η εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου θα γίνει σε ένα πλαίσιο συναίνεσης και όχι ελέγχου. Επίσης, το 70% των διδασκόντων του δείγματος ήταν μέλη ΔΕΠ με διδακτική εμπειρία άνω των δέκα ετών, στοιχείο που δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας στους διδασκοντες.

10.4 Κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Οι φοιτητές και οι διδάσκοντες στην ερώτηση τέσσερα του ερωτηματολογίου σημείωσαν το βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν σε καθένα από τα τριάντα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις, οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν απόλυτα με δεκαπέντε κριτήρια (3.51- 3.76), ενώ συμφωνούν αρκετά με τα υπόλοιπα δεκαπέντε (2.97-3.50). Από τα πρώτα δεκαπέντε κριτήρια εκείνα που θεωρήθηκαν πιο σημαντικά αφορούσαν την αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση (μ.ο:3.76), και την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης, όπως την ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σύνδεση θεωρίας και πράξης κ.ά. Επίσης, πολύ σημαντικά θεωρήθηκαν η επιστημονική κατάρτιση του διδάσκοντα σε συνδυασμό με μια φιλική προσωπικότητα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, με τα οποία ολοκληρώνονται τα κριτήρια με το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους φοιτητές του δείγματος, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί τα ακόλουθα. Αρχικά, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διαδικασία των εξετάσεων, καθώς οι φοιτητές επιθυμούν αντικειμενική βαθμολόγηση, θέματα εξετάσεων που ανταποκρίνονται στους στόχους της διδασκαλίας και έγκαιρη παράδοση του υλικού των εξετάσεων. Δεύτερο σημαντικό στοιχείο αποτελεί η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η φιλική προσωπικότητα του διδάσκοντα, ο οποίος επιλύει τις απορίες των φοιτητών, ενθαρρύνει τη συζήτηση και την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στη μαθησιακή διδασκαλία, αξιοποιεί τις υποδομές του Τμήματος και πληροφορεί τους φοιτητές αναφορικά με άλλες εναλλακτικές πηγές μάθησης. Ένα άλλο κριτήριο τα οποίο θεωρείται από τους φοιτητές του δείγματος ιδιαίτερα σημαντικό είναι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου.

Επίσης, πολύ σημαντικά κριτήρια για τους φοιτητές, οι οποίοι συμφωνούν αρκετά ως κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων είναι η καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων (μ.ο: 3.49), η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων (μ.ο: 3.49), η διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικειμένου (μ.ο: 3.48) κ.ά.

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των κριτηρίων των οποίων οι φοιτητές απάντησαν ότι συμφωνούν αρκετά, συσχετίζονται με θέματα προετοιμασίας της διδασκαλίας, ενδεικτικά αναφέρονται: η προετοιμασία των διδακτικών ενοτήτων, η προ-

σαρμογή διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών, η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, η πληροφόρηση των φοιτητών για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων, κ.ά. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι φοιτητές του δείγματος ενδιαφέρονται για το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης και όχι για την προετοιμασία της, στοιχείο που θεωρούν ότι αφορά ενδεχομένως αποκλειστικά το διδάσκοντα. Ένα ακόμα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι το μικρότερο βαθμό συμφωνίας είχε το κριτήριο διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές (μ.ο: 2.97). Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση, έστω και σε ελάχιστο βαθμό, με τα προηγούμενα κριτήρια, στα οποία οι φοιτητές του δείγματος μέσω των απαντήσεων τους σκιαγραφούν ένα προσιτό, κοινωνικό διδάσκοντα.

Η πλειονότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων με τα οποία οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν απόλυτα, αφορούν στοιχεία όπως την προσωπικότητα του διδάσκοντος, το βαθμό παροχής βοήθειας στους φοιτητές, την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την επιστημονική κατάρτιση του διδάσκοντα καθώς και την αντικειμενικότητα του διδάσκοντος στην αξιολόγηση των φοιτητών. Με μικρή διαφορά ακολουθούν τα κριτήρια στα οποία οι φοιτητές συμφωνούν αρκετά και συσχετίζονται περισσότερο με την προετοιμασία της διδακτικής πράξης.

Τα κριτήρια αυτά αναφέρονται και στις διεθνείς έρευνες (Cooper & Foy, 1967· Feldman, 1976· Saroyan & Snell, 1997· Li Ping Tang, 1997· Thomas & Harris, 2000· ωστόσο, ένα στοιχείο το οποίο τονίζεται περισσότερο από τους φοιτητές στις διεθνείς έρευνες, είναι η έκταση κάλυψης του γνωστικού αντικείμενου (Sheehan et al, 1999:3).

Οι φοιτητές του δείγματος παρουσιάζονται ως μια σχετικά ομοιογενής ομάδα, καθώς οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου δε φαίνεται να επηρεάζονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο από το έτος φοίτησης, με μόνη εξαίρεση δύο κριτήρια από τα τριάντα. Πιο αναλυτικά πρόκειται για τα ακόλουθα κριτήρια: "ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο" και "έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)". Η στατιστικά σημαντική διαφορά του πρώτου κριτηρίου "ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο" πιστώνεται στη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ του δεύτερου έτους συγκριτικά με του τρίτου ($p=.018$, 3.56 – 3.18). Αναφορικά, με το δεύτερο κριτήριο "έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.), η στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων εντοπίζεται

στη διαφορά των μέσων όρων του πρώτου έτους συγκριτικά με τους φοιτητές του δεύτερου ($p=.022$, $3.46 - 3.82$).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το δεύτερο έτος αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία για την πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος, καθώς αποτελεί το εναρκτηριο έτος ουσιαστικής ενασχόλησης με τις πανεπιστημιακές σπουδές. Στο έτος αυτό, συγκριτικά με τα υπόλοιπα, οι φοιτητές τονίζουν τη σημαντικότητα του ενθουσιασμού του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο και της έγκαιρης παράδοσης του υλικού του μαθήματος. Τα δύο αυτά στοιχεία υποδεικνύουν την ενεργή ενασχόληση με τις σπουδές και κατά την περίοδο παρακολούθησης των μαθημάτων αλλά και κατά τη διάρκεια προετοιμασίας για τις εξετάσεις. Στο ίδιο εύρημα κατέληξε παρόμοια έρευνα των Santhanam & Hicks (2002). Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δεύτερου έτους συγκριτικά με τα υπόλοιπα έτη, υπήρξαν πιο αυστηροί στην αξιολόγηση των διδασκόντων τους.

Μεγαλύτερη υπήρξε η διάσταση απόψεων των φοιτητών του δείγματος αναφορικά με το βαθμό συμφωνίας των φοιτητών στα τριάντα προτεινόμενα κριτήρια του ερωτηματολογίου, ανάλογα με τη βαθμολογία των φοιτητών. Από τις στατιστικές αναλύσεις προέκυψε ότι πέντε κριτήρια παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Πιο αναλυτικά, τα πέντε κριτήρια είναι: "αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση", "σύνδεση της θεωρίας με την πράξη", "χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας", "καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων" και "αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου". Αναλυτικότερα, οι άριστοι φοιτητές συμφωνούν απόλυτα και με τα πέντε προαναφερθέντα κριτήρια, ενώ ο βαθμός συμφωνίας των μέτριων και των καλών φοιτητών κυμαίνεται μεταξύ του "συμφωνώ αρκετά" και του "συμφωνώ απόλυτα". Η διαφορά αυτή των μέσων όρων μεταξύ των άριστων φοιτητών συγκριτικά με τους καλούς και μέτριους φοιτητές είναι υπεύθυνη για τις στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Στο σημείο αυτό αρχίζει να διαφαίνεται η σημαντικότητα που αποδίδουν οι άριστοι φοιτητές σε ορισμένα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου συγκριτικά με τους καλούς και μέτριους φοιτητές. Οι άριστοι φοιτητές με την έμφαση που δίνουν στα συγκεκριμένα κριτήρια σκιαγραφούν μια διδασκαλία σύγχρονη, η οποία θα άπτεται και σε πρακτικά θέματα, αλλά και θα προετοιμάζει τους αποφοίτους της για τα προβλήματα που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν ως αυριανοί εκπαιδευτικοί. Επίσης, σημειώνουν τη σπουδαιότητα της αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου και πα-

ρόλο που είναι άριστοι φοιτητές αναγνωρίζουν την αξία της αντικειμενικότητας της βαθμολογίας.

Ενδεχομένως, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι οι άριστοι φοιτητές του δεύτερου έτους ίσως είναι και οι πιο αυστηροί κριτές του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να εξαχθεί από τις απαιτήσεις που οι συγκεκριμένοι φοιτητές έχουν από τους διδάσκοντες τους. Έτσι, ως δευτεροετείς ενδιαφέρονται έμπρακτα για την ποιότητα του διδακτικού έργου, καθώς αναζητούν διδάσκοντες με ενθουσιασμό για το γνωστικό αντικείμενο και επειδή επιθυμούν να παραμείνουν άριστοι θέλουν έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος και αντικειμενική βαθμολόγηση. Επίσης, η άμεση σχεδόν απορρόφησή τους από τον εργασιακό χώρο δημιουργεί στους άριστους φοιτητές την επιθυμία η διδασκαλία να διαπραγματεύεται πρακτικά θέματα, όπως σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και καλλιέργεια αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων κ.ά., θέματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στο μέλλον ως εκπαιδευτικοί.

Αναφορικά με την ίδια ερώτηση οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν απόλυτα (μ.ο:3.93-3.53) με είκοσι από τα τριάντα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου και συμφωνούν αρκετά με τα υπόλοιπα δέκα (μ.ο: 3.07 – 3.47). Συνοψίζοντας όσα έχουν αναφερθεί διαφαίνεται ότι οι διδάσκοντες του δείγματος θεωρούν σημαντικά σχεδόν όλα τα κριτήρια του ερωτηματολογίου, φαίνεται ωστόσο να ξεχωρίζουν ως πιο σημαντικά εκείνα τα οποία συσχετίζονται με την κατοχή του γνωστικού αντικείμενου, την ανανέωση του περιεχομένου της βιβλιογραφίας, τον ενθουσιασμό του διδάσκοντα, τη φιλική προσωπικότητα, τη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης. Σε μια παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Γερμανία, το κύριο εύρημα της μελέτης ήταν το ίδιο. Οι διδάσκοντες δηλαδή θεωρούν ως πιο σημαντικό κριτήριο το ερευνητικό τους έργο (Bos-Tarnai, 1999:713-714).

Οι φοιτητές και οι διδάσκοντες δε φαίνεται να διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά στην πλειονότητα των κριτηρίων με μόνη εξαίρεση τρία κριτήρια. Επίσης, στα πρώτα δύο κριτήρια ο μέσος όρος των διδασκόντων είναι υψηλότερος συγκριτικά με των αντίστοιχο μέσο όρο των φοιτητών, ενώ στο τρίτο κριτήριο ο μέσος όρος των φοιτητών είναι υψηλότερος από τους διδάσκοντες. Συγκεκριμένα, τα δύο κριτήρια τα οποία είναι πιο σημαντικά για τους διδάσκοντες είναι: διαρκής ανανέωση του περιεχομένου της βιβλιογραφίας και του γνωστικού αντικείμενου και "ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο". Αντίστροφα, το κριτήριο το οποίο είναι πιο σημαντικό για τους

φοιτητές συγκριτικά με τους διδάσκοντες είναι το ακόλουθο: "αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση".

Συνοψίζοντας όσα έχουν αναφερθεί φαίνεται πως οι φοιτητές και οι διδάσκοντες έχουν σχετικά παρόμοιες απόψεις αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Ωστόσο, από τη μεταξύ τους σύγκριση προέκυψε ότι για τους φοιτητές προέχει η αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση ενώ για τους διδάσκοντες η ανανέωση και ο ενθουσιασμός για το γνωστικό αντικείμενο. Τα δεδομένα αυτά φαίνεται να επαληθεύονται και από τη διεθνή αρθρογραφία. Συγκεκριμένα, ως σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου οι διδάσκοντες τονίζουν τα ακαδημαϊκά προσόντα (Bos-Tarnai, 1999) και οι φοιτητές τον ενθουσιασμό του διδάσκοντα, την ενεργή εμπλοκή τους στη διδακτική διαδικασία και την αντικειμενική βαθμολόγηση τους: (Cooper & Foy, 1967· Feldman, 1976· Saroyan & Snell, 1997· Li Ping Tang, 1997· Thomas & Harris, 2000· Sheehan et al, 1999).

10.5 Φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Οι φοιτητές του δείγματος στην ερώτηση πέντε του ερωτηματολογίου σημείωσαν το βαθμό συμφωνίας με τους προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά και με τους δέκα προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου (μ.ο: 2.59 – 3.39). Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν περισσότερο με την περίπτωση των εξειδικευμένων φορέων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, όπως φορείς με εξειδίκευση στην αξιολόγηση και στη διδακτική μεθοδολογία, καθώς τους τοποθετούν στην κορυφή των προτιμήσεων τους. Ωστόσο, θεωρούν και τους φοιτητές ικανούς φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Επίσης, συμφωνούν με την αυτό-αξιολόγηση των διδασκόντων, ενώ χαμηλά στις προτιμήσεις τους, χωρίς όμως να διαφωνούν, είναι η αξιολόγηση από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και συνάδελφοι των διδασκόντων από άλλα τμήματα του πανεπιστημίου σε συναφή γνωστικά αντικείμενα.

Οι φοιτητές του δείγματος ανάλογα με το έτος φοίτησης διαφοροποιούνται σε τρεις από τους δέκα φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Οι φορείς αυτοί είναι: "επιτροπή καθηγητών του Τμήματος", "καθηγητές από άλλα πανεπιστήμια με συναφές γνωστικό αντικείμενο" και "διαπανεπιστημονική επιτροπή

αξιολόγησης. Η στατιστικά σημαντική διαφορά δημιουργείται από τη διαφορά των μέσων όρων κυρίως του πρώτου και δεύτερου έτους συγκριτικά με τους φοιτητές του τέταρτου έτους. Οι φοιτητές του πρώτου και δεύτερου έτους συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό για τους συγκεκριμένους φορείς συγκριτικά με τους φοιτητές του τέταρτου έτους. Αντιστοίχως, οι φοιτητές του δείγματος διαφοροποιούνται σε έναν μόνο φορέα ανάλογα με τη βαθμολογία τους. Ο φορέας αυτός είναι "καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση" ($p=.045$). Ωστόσο, από τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων δεν προέκυψε το ζεύγος το οποίο πιστώνεται τη στατιστικά σημαντική διαφορά.

Οι διδάσκοντες του δείγματος σε αντίθεση με τους φοιτητές δε συμφωνούν με όλους τους προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Από τους δέκα προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, συμφωνούν αρκετά με έξι, ενώ διαφωνούν αρκετά με τέσσερις από αυτούς. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες του δείγματος θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς αξιολογητές του διδακτικού έργου. Επίσης, συμφωνούν αρκετά με την προοπτική αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου από καθηγητές συναφών αντικειμένων ή με ειδίκευση στην αξιολόγηση. Ακόμα, οι διδάσκοντες του δείγματος δεν αποκλείουν τους φοιτητές από τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Ωστόσο, δε γίνονται αποδεκτοί οι φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι οποίοι προέρχονται από το Υπουργείο, από το τμήμα ή από το φοιτητικό σύλλογο, καθώς και οι φορείς με ειδίκευση στην διδακτική μεθοδολογία.

Μια πιθανή ερμηνεία των παραπάνω είναι ότι οι διδάσκοντες του δείγματος δε συμφωνούν με φορείς αξιολόγησης, οι οποίοι ενδεχομένως στερούνται αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας. Στην κατηγορία αυτή εντάσσουν τρεις φορείς, τους φορείς των φοιτητικών συλλόγων, του Τμήματος και του Υπουργείου. Επίσης, παρουσιάζονται δύσπιστοι αναφορικά με το φορέα "εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία", καθώς δεν ειδικεύονται στο συγκεκριμένο υπό-αξιολόγηση γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, εμφανίζονται θετικά διακείμενοι στην προοπτική αξιολόγησης του διδακτικού έργου κυρίως από τους ίδιους, φορέων με συναφές γνωστικό αντικείμενο, με εξειδίκευση στην αξιολόγηση και από τους φοιτητές.

Οι φοιτητές και οι διδάσκοντες του δείγματος διαφοροποιούνται σε έξι από τους δέκα φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Σε πέντε από τους έξι φορείς, εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας με τους συγκεκριμένους φορείς οι φοιτητές, ενώ μόνο σε ένα φορέα συμβαίνει το αντίθετο. Συγκεκριμένα, ο

φορέας ο οποίος παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στους διδάσκοντες είναι "ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του". Οι φορείς με μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας στους φοιτητές σε σύγκριση με τους διδάσκοντες είναι: "επιτροπή καθηγητών του τμήματος", "εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου", καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση", καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία" και "επιτροπή αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ". Αναφορικά με τους προαναφερθέντες φορείς, οι διδάσκοντες του δείγματος παρουσιάζονται πιο δύσπιστοι σε σύγκριση με τους φοιτητές στην περίπτωση αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου.

10.6 Επιπτώσεις στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων

Το 84% των φοιτητών του δείγματος συμφωνεί στην ύπαρξη επιπτώσεων θετικών ή αρνητικών στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των φοιτητών συμφωνεί με την ύπαρξη επιπτώσεων θετικών ή αρνητικών κυρίως σε θέματα ακαδημαϊκά (87.1%) και λιγότερο σε θέματα διοικητικά (32.9%). Επίσης, ένας στους τέσσερις φοιτητές συμφωνεί με την απόλυση των διδασκόντων τους (25.8%), εφόσον αδυνατούν να εκπληρώσουν το διδακτικό τους έργο.

Οι πλειονότητα των διδασκόντων του δείγματος (78.6%), συμφωνεί όπως και προηγουμένως οι φοιτητές, στην ύπαρξη επιπτώσεων θετικών και αρνητικών στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η συντριπτική πλειονότητα των διδασκόντων του δείγματος συμφωνεί στην ύπαρξη κυρίως ακαδημαϊκών (100%), αλλά και διοικητικών επιπτώσεων από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Εντύπωση επίσης, προκαλεί το γεγονός ότι ένας σχεδόν στους πέντε διδάσκοντες συμφωνεί στο ενδεχόμενο απόλυσης συναδέλφων, εφόσον δεν είναι σε θέση να εκπληρώσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές και διδάσκοντες παρουσιάζουν σχετικά παρόμοιες απόψεις και συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό στην ύπαρξη επιπτώσεων θετικών ή αρνητικών στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι οι φοιτητές και σε λίγο μικρότερο βαθμό οι διδάσκοντες συμφωνούν στην απόλυση των διδασκόντων που αδυνατούν να εκπληρώσουν τα διδακτικά τους καθήκοντα.

10.7 Παράγοντες που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου

Οι φοιτητές αναγνωρίζουν την ύπαρξη παραγόντων οι οποίοι δυσκολεύουν τους διδάσκοντες στην ολοκλήρωση του διδακτικού τους έργου. Συγκεκριμένα, συμφωνούν και με τους εννιά προτεινόμενους αρνητικούς παράγοντες (μ.ο: 2.59-3.38) του ερωτηματολογίου και αναγνωρίζουν ότι δυσχεραίνουν το έργο των διδασκόντων. Σύμφωνα με τους φοιτητές του δείγματος, οι αρνητικοί παράγοντες μπορούν να διαιρεθούν σε τρεις ομάδες, η πρώτη ομάδα, η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας μεταξύ των φοιτητών, αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν από τους φοιτητές, όπως τον υπερβολικό αριθμό στις πανεπιστημιακές αίθουσες, την προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων, κ.ά. Η δεύτερη ομάδα, με λίγο μικρότερο βαθμό συμφωνίας, αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του πανεπιστημίου και η τρίτη ομάδα, με τον μικρότερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, αφορούν τους διδάσκοντες, τις πολλές υποχρεώσεις και το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης.

Οι φοιτητές του δείγματος ανάλογα με τον μέσο όρο της βαθμολογίας τους διαφοροποιούνται σε δύο από τους εννιά παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου και θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση των διδασκόντων. Οι παράγοντες αυτοί είναι: "ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες" και "οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα". Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα η στατιστικά σημαντική διαφορά είναι απόρροια των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των καλών φοιτητών και των άριστων φοιτητών. Με τον προαναφερθέντα παράγοντα, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι άριστοι φοιτητές και αναγνωρίζουν ότι αποτελεί βασικός παράγοντας μείωσης της αποδοτικότητας των διδασκόντων. Σχετικά με το δεύτερο παράγοντα "οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα" η διαφορά των μέσων όρων πιστώνεται στο ζεύγος μεταξύ των μέτριων και καλών φοιτητών. Οι καλοί φοιτητές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους μέτριους φοιτητές ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας δυσχεραίνει το διδακτικό έργο των διδασκόντων. Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος συμφωνεί ότι θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι αρνητικοί παράγοντες κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων.

Σε αντίθεση με τους φοιτητές του δείγματος οι διδάσκοντες του δείγματος δε θεωρούν όλους τους παράγοντες εξίσου σημαντικούς συντελεστές αναστολής της

αποτελεσματικής διδασκαλίας. Συγκεντρώνοντας τα στατιστικά δεδομένα μπορεί να υποστηριχτεί πως οι διδάσκοντες του δείγματος αναγνωρίζουν ως σημαντικότερους αρνητικούς παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικής διδασκαλίας, την προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων και τους υπεράριθμους φοιτητές. Επίσης, συμφωνούν αρκετά ότι οι ακόλουθοι παράγοντες δυσχεραίνουν σημαντικά το διδακτικό τους έργο, οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, σε μέσα διδασκαλίας, το άγχος της εξέλιξης κ.ά. Αντίθετα, δε θεωρούν ότι η προβληματική επικοινωνία με μερίδα συναδέλφων προκαλεί κάποια δυσλειτουργία στο διδακτικό τους έργο. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι φοιτητές και διδάσκοντες του δείγματος αναγνωρίζουν ως σημαντικότερους παράγοντες αναστολής της αποτελεσματικής διδασκαλίας την προαιρετική παρακολούθηση μαθημάτων και τους υπεράριθμους φοιτητές.

Ακόμα, μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, γεγονός που υποδεικνύει την ομοιότητα των απόψεων μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων. Μόνη εξαίρεση αποτελεί ο ακόλουθος παράγοντας "η προαιρετική παρακολούθηση μαθημάτων από τους φοιτητές". Οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν περισσότερο από ότι οι φοιτητές του δείγματος ότι συγκεκριμένος παράγοντας συντελεί στην αναστολή της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων.

10.8 Βαθμός σημαντικότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων

Οι φοιτητές του δείγματος σε ποσοστό 96.3% θεωρούν από αρκετά έως πολύ σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Αντίστοιχα, αναφορικά με το ίδιο ερώτημα, το 80% των διδασκόντων θεωρεί από αρκετά ως πολύ σημαντική της αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Φαίνεται λοιπόν, πως η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι σημαντική για τους διδάσκοντες, ωστόσο ακόμα πιο σημαντική για τους φοιτητές.

10.9 Βαθμός σημαντικότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο αξιολόγησης του πανεπιστημίου

Το 94.5% των φοιτητών του δείγματος θεωρεί από αρκετά σημαντικό έως πολύ σημαντικό την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στο πλαίσιο αξιολόγησης του πανεπιστημίου. Το αντίστοιχο ποσοστό των διδασκόντων για το ίδιο ερώτημα είναι 80%. Όπως και στο προηγούμενο ερώτημα έτσι και σε αυτό, οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την αξία που προσδίδουν στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση της.

10.10 Βαθμός συμφωνίας των φοιτητών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων και τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας διδασκαλίας στα πανεπιστήμια

Το 90.7% των φοιτητών του δείγματος θεωρεί από απόλυτα έως αρκετά ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των πανεπιστημίων θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Την αισιοδοξία και σιγουριά των φοιτητών δε συμμερίζονται οι διδάσκοντες του δείγματος, χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων με τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Συγκεκριμένα, το 73.4% των διδασκόντων του δείγματος συμφωνεί από απόλυτα έως αρκετά με την προαναφερθείσα θέση.

10.11 Ελάχιστος αριθμός παρακολούθησης διδασκαλιών ώστε να είναι σε θέση οι φοιτητές να αξιολογούν ένα διδάσκοντα

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι περίπου το 60% των φοιτητών του δείγματος θεωρεί ότι η παρακολούθηση άνω των οχτώ διδασκαλιών είναι αρκετή για τη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων τους. Ταυτόχρονα, αν προστεθεί και η κατηγορία 6-8, τότε σχεδόν το 80% των φοιτητών του δείγματος, θεωρεί ως ελάχιστο προβλεπόμενο αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, τουλάχιστον τις μισές. Ταυτόχρονα, οι απόψεις των διδασκόντων στο σημείο αυτό σχεδόν ταυτίζονται με τις απόψεις των φοιτητών. Συγκεκριμένα, το 80% των διδασκόντων του δείγματος συμφωνεί ακριβώς στο σημείο αυτό με τους φοιτητές και θεωρεί ως ελάχιστο προβλεπόμενο αριθμό παρακολούθησης τουλάχιστον τις μισές. Ακόμα, περίπου το 60% του δείγματος των διδασκόντων, όπως ακριβώς και οι φοιτητές, θεωρεί ικανοποιητικό αριθμό τις οχτώ και πάνω διαλέξεις ώστε να έχει ένας φοιτητής το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης των διδασκόντων του. Επίσης, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι το 20% των διδασκόντων του δείγματος θεωρεί ικανό αριθμό τις τρεις με πέντε διαλέξεις.

Τα προαναφερθέντα στοιχεία έρχονται σε αντίθεση με τις προηγούμενες θέσεις φοιτητών και διδασκόντων που θεωρούσαν ως ένα από τα κύρια αίτια αναστολής της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων την προαιρετική παρακολούθηση των διδασκαλιών. Συγκεκριμένα, θέτοντας ως ικανοποιητικό αριθμό περίπου τις μισές διαλέξεις έμμεσα νομιμοποιείται η ήδη υπάρχουσα τακτική των προαιρετικών παρακολουθήσεων. Επίσης, προκύπτει το ερώτημα, αν η προαιρετική παρακολούθηση δημιουργεί προβλήματα στη διδακτική διαδικασία των διδασκόντων τι θα συμβεί με την αξιολόγηση της;

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αύξηση των ανώτατων ιδρυμάτων σε παγκόσμια κλίμακα με την ταυτόχρονη αποκρατικοποίηση πολλών από αυτά προσέδωσε ιδιαίτερη δύναμη στους φοιτητές. Η δύναμη αυτή των φοιτητών αντλείται αφενός από την κάλυψη των εξόδων φοίτησης από τους ίδιους και αφετέρου από τη δυνατότητα επιλογής του πανεπιστημίου που επιθυμούν να φοιτήσουν.

Η αξιολόγηση των πανεπιστημίων και η δημιουργία καταλόγων κατάταξης τους αύξησε τον ήδη υπάρχοντα ανταγωνισμό, καθώς οι παράμετροι αξιολόγησης των πανεπιστημίων επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς. Έτσι, εκτός της αξιολόγησης της υλικοτεχνικής υποδομής των πανεπιστημίων και των μελών ΔΕΠ, τουλάχιστον όσον αφορά την ποιότητα των ερευνητικών εργασιών τους, σχετικά πρόσφατα γίνεται λόγος και για την αξιολόγηση της παρεχόμενης διδασκαλίας. Η εφαρμογή της τελευταίας αυτής είναι μια παράμετρος της αξιολόγησης των πανεπιστημίων η οποία αναγνωρίζεται περισσότερο σε σύγκριση με το παρελθόν και ενδιαφέρει άμεσα τους φοιτητές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συνεχώς και περισσότερες έρευνες πραγματοποιούνται προκειμένου να διευκρινιστούν ποιοι πρέπει να είναι οι παράμετρος που ορίζουν μια ποιοτική διδασκαλία ή έναν αποτελεσματικό διδάσκοντα. Προς τούτο, ολοένα και περισσότερες χώρες συντάσσουν συνθήκες προκειμένου να διασφαλίσουν την ποιότητα των πανεπιστημίων και της διδασκαλίας συγκεκριμένα.

Μέσα λοιπόν σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διαπίστωση του βαθμού σύγκλισης μεταξύ των απόψεων φοιτητών και διδασκόντων αναφορικά με τα ακόλουθα θέματα: τη διερεύνηση των κριτηρίων που θεωρούνται σημαντικά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, την αναγνώριση των σημαντικότερων φορέων αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επισήμανση των παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων της τριτοβάθμια εκπαίδευσης, καθώς και το βαθμό συμφωνίας των υποκειμένων της έρευνας με καθένα από τα προτεινόμενα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

1. Οι φοιτητές του δείγματος στην περιγραφή του αποτελεσματικού διδάσκοντα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν κυρίως τα ακόλουθα τρία στοιχεία: τη

μεταδοτικότητα, την επιστημονική κατάρτιση και τέλος τη φιλική προσωπικότητα. Οι διδάσκοντες ως σημαντικότερα στοιχεία του αποτελεσματικού διδάσκοντα θεωρούν τα ακόλουθα δύο στοιχεία: την επιστημονική κατάρτιση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι τα στοιχεία επικοινωνιακός και μεταδοτικός είναι συγγενή, ωστόσο, υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά, η μεταδοτικότητα, που αναφέρεται από την πλειονότητα των φοιτητών, χαρακτηρίζεται από μια παθητική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου, αφού οι φοιτητές πρέπει απλώς να αντιληφθούν τι εξηγεί ο διδάσκων. Αντίθετα, ο επικοινωνιακός διδάσκων αποζητά μια πιο ενεργητική στάση από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, οι διδάσκοντες του δείγματος, ενδέχεται να θεωρούν τη φιλική προσωπικότητα ως στοιχείο του επικοινωνιακού διδάσκοντος. Μπορεί να υποστηριχτεί επομένως ότι οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων δε διαφοροποιούνται σχεδόν καθόλου, με μόνο μια διαφορά ότι αφενός οι φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό στοιχείο τη μεταδοτικότητα, οι δε διδάσκοντες την επιστημονική κατάρτιση.

2. Αναφορικά, με τις απόψεις φοιτητών και διδασκόντων σχετικά με τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, δε διαφοροποιούνται σχεδόν καθόλου και συμφωνούν αρκετά και με τα εννιά επιχειρήματα. Θεωρούν δηλαδή ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων μεταξύ των άλλων θα βελτιώσει την επίδοση των φοιτητών, θα διασφαλίσει την ποιότητα της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και θα συντελέσει στην ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο. Επίσης, οι πρωτοετείς φοιτητές συγκριτικά με τα υπόλοιπα έτη αλλά και τους διδάσκοντες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό και επιθυμούν τον εντοπισμό των διδασκόντων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.

3. Ωστόσο, η σχετική αυτή ομοφωνία απόψεων φοιτητών και διδασκόντων δεν απαντάται και στα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Επίσης, έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι πιο σκεπτικοί για τα ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, δεν αναφέρονται από τους διδάσκοντες, που είναι και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, αλλά από τους φοιτητές. Συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες διαφωνούν με όλα τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης, αντίθετα, οι φοιτητές του δείγματος επισημαίνουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης ενδέχεται να οδηγήσει σε κάποια από τα ακόλουθα προβλήματα, όπως, έλεγχο των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Πανεπιστήμιο, έλεγχο των διδασκόντων από το κράτος, κατηγο-

ριοποίηση των διδασκόντων αλλά και μεταξύ τους σύγκριση, καθώς και αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα.

4. Σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων η πλειονότητα των φοιτητών συμφωνεί απόλυτα με τα κριτήρια τα οποία συσχετίζονται με την αντικειμενική βαθμολόγηση των φοιτητών, την εμπλοκή των φοιτητών στη διδακτική διαδικασία, την επιστημονική κατάρτιση, καθώς και τη φιλική προσωπικότητα του διδάσκοντος. Με μικρή διαφορά ακολουθούν τα κριτήρια στα οποία οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά και συσχετίζονται με την προετοιμασία της διδασκαλίας. Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι φοιτητές δίνουν περισσότερη έμφαση στα κριτήρια που αφορούν τη διδακτική πράξη και όχι την προετοιμασία της διδασκαλίας, στοιχείο που ενδεχομένως θεωρούν ότι αφορά το διδάσκοντα.

5. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το δεύτερο έτος αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για την πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος, καθώς αποτελεί το εναρκτήριο έτος ουσιαστικής ενασχόλησης με τις σπουδές. Στο έτος αυτό οι φοιτητές τονίζουν τη σημαντικότητα της έγκαιρης παράδοσης του υλικού του μαθήματος και τον ενθουσιασμό του διδάσκοντος για το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, οι άριστοι φοιτητές ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους φοιτητές αναφορικά με θέματα όπως την σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων και αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι άριστοι φοιτητές του δεύτερου έτους ίσως είναι οι πιο απαιτητικοί φοιτητές και επομένως οι πιο αυστηροί αξιολογητές του διδακτικού έργου των διδασκόντων τους.

6. Οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν απόλυτα με είκοσι από τα τριάντα κριτήρια και με τα υπόλοιπα δέκα συμφωνούν αρκετά. Θεωρούν πιο σημαντικά τα ακόλουθα κριτήρια: την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, την ανανέωση του περιεχομένου της βιβλιογραφίας, τον ενθουσιασμό του διδάσκοντα, τη φιλική προσωπικότητα, τη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης. Οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων δε διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά, ωστόσο από τη μεταξύ τους σύγκριση προκύπτει ότι για τους φοιτητές προέχει η αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση ενώ για τους διδάσκοντες η ανανέωση και ο ενθουσιασμός του γνωστικού αντικειμένου.

7. Οι φοιτητές του δείγματος συμφωνούν αρκετά και με τους δέκα προτεινόμενους φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Ταυτόχρονα, οι

διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν αρκετά με έξι από αυτούς, ενδεικτικά αναφέρονται η αυτό-αξιολόγηση του διδάσκοντα, οι φοιτητές, καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση και καθηγητές από άλλα Τμήματα με συναφές γνωστικό αντικείμενο. Οι τέσσερις φορείς οι οποίοι δε γίνονται αποδεκτοί από τους διδάσκοντες και ενδεχομένως κατά τους διδάσκοντες στερούνται αξιοπιστίας είναι: οι εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου, επιτροπή αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ, επιτροπή καθηγητών του Τμήματος και καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία.

8. Η πλειονότητα των φοιτητών και διδασκόντων του δείγματος συμφωνεί στην ύπαρξη επιπτώσεων (θετικών ή αρνητικών) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων. Η πλειονότητα των φοιτητών και το σύνολο των διδασκόντων θεωρούν, ότι οι επιπτώσεις του διδακτικού έργου των διδασκόντων θα πρέπει να έχουν ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ένας στους τέσσερις φοιτητές και ένας στους πέντε διδάσκοντες συμφωνούν με την απόλυση των διδασκόντων που κρίνονται ανεπαρκείς στην εκπλήρωση των διδακτικών τους καθηκόντων.

9. Οι φοιτητές του δείγματος αναγνωρίζουν την ύπαρξη παραγόντων που αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, συμφωνούν αρκετά και με τους εννιά παράγοντες, προβάλλοντας ωστόσο ως πιο σημαντικούς την προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές και τον υπερβολικό αριθμό φοιτητών στις αίθουσες. Αντίστοιχα, οι διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν αρκετά με οχτώ παράγοντες ενώ διαφωνούν με έναν. Αναλυτικότερα, οι διδάσκοντες του δείγματος δε θεωρούν ότι η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος συντελεί στην αναστολή της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Επίσης, συμφωνούν με τους φοιτητές ότι η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων και οι υπεράριθμοι φοιτητές αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες στην αναστολή της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση των διδασκόντων.

10. Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος και η πλειονότητα των διδασκόντων θεωρεί από αρκετά έως πολύ σημαντική την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων. Η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας είναι μια θέση στην οποία συμφωνεί η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος και μια αρκετή μεγάλη μερίδα των διδασκόντων. Ακόμα, φοιτητές και διδάσκοντες συμφωνούν ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης

της διδασκαλίας θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, χωρίς ωστόσο να είναι υποχρεωμένοι οι φοιτητές να παρακολουθήσουν όλες τις διαλέξεις των διδασκόντων τους. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα φοιτητών και διδασκόντων θεωρεί ικανοποιητικό αριθμό παρακολούθησης διδασκαλιών, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τους διδάσκοντες τους, τουλάχιστον τις μισές διδασκαλίες (περίπου έξι), ενώ ένας στους πέντε διδάσκοντες δε θα διαφωνούσε να αξιολογηθεί από φοιτητές που έχουν παρακολουθήσει 3-5 διδασκαλίες.

11. Συνοψίζοντας λοιπόν όσα έχουν ειπωθεί, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

α. Σύμφωνα με τους φοιτητές και τους διδάσκοντες του δείγματος ο σημαντικότερος σκοπός της αξιολόγησης της διδασκαλίας αποτελεί η βελτίωσή της και η ανατροφοδότηση των διδασκόντων.

β. Σύμφωνα με τους διδάσκοντες του δείγματος σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, η διαρκής ανανέωσή του, η επίλυση των αποριών των φοιτητών και ο ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο. Αντίστοιχα, για τους φοιτητές του δείγματος ως σημαντικότερα κριτήρια είναι τα ακόλουθα: η αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η επίλυση των αποριών των φοιτητών, η ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η κατοχή του γνωστικού αντικειμένου.

γ. Οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν ως πιο σημαντικούς φορείς αξιολόγησης της διδασκαλίας τους εξής: καθηγητές με εξειδίκευση στη αξιολόγηση, καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία και τους ίδιους τους φοιτητές. Αντίστοιχα, οι διδάσκοντες του δείγματος θεωρούν ως πιο σημαντικούς φορείς αξιολόγησης τους καταρχήν τους ίδιους, καθηγητές από άλλα πανεπιστήμια με συναφές γνωστικό αντικείμενο, και τέλος διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης και τους φοιτητές.

δ. Όσον αφορά τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων η πλειονότητα των φοιτητών και το σύνολο των διδασκόντων του δείγματος θεωρούν ότι οι επιπτώσεις του διδακτικού έργου των διδασκόντων θα πρέπει να έχουν μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι ένας στους τέσσερις φοιτητές και ένας στους πέντε διδάσκοντες του δείγματος συμφωνούν με το ακραίο μέτρο της απόλυσης των διδασκόντων που κρίνονται ως ανεπαρκείς για την εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων τους.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

1. Αν και το θέμα της αξιολόγησης της διδασκαλίας υπήρξε στο κέντρο του ενδιαφέροντος της ακαδημαϊκής κοινότητας κατά τις τελευταίες δεκαετίες, δεν έχει ακόμα δημιουργηθεί μια κοινή και γενικά αποδεκτή μεθοδολογία από διδάσκοντες και διδασκόμενους. Επομένως, πολλά ερωτήματα μένουν ακόμη αναπάντητα, πιο συγκεκριμένα:

- α. Ποιος θα είναι ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης της διδασκαλίας;
- β. Ποια θα είναι τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας;
- γ. Ποιοι θα είναι οι φορείς αξιολόγησης της διδασκαλίας και κατά πόσο έχουν θέση σε αυτούς οι φοιτητές;
- δ. Με ποιο τρόπο θα αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της διδασκαλίας;

Θα άξιζε λοιπόν να υπάρξουν ανάλογες ερευνητικές επενδύσεις στο μέλλον προς την κατεύθυνση της μελέτης των παραπάνω ερωτημάτων.

2. Επίσης, η πραγματοποίηση ερευνών και στον ελληνικό χώρο, οι οποίες μελετούν τους παραμέτρους μείωσης αξιοπιστίας των φοιτητών κατά τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η ποσότητα της διδακτέας ύλης, που θέτει ο διδάσκων, η αξιολόγηση του διδάσκοντα ανάλογα με το βαθμό που αναμένουν οι φοιτητές, το έτος φοίτησης και η κατεύθυνση των σπουδών που επιλέγουν οι φοιτητές είναι μερικές από αυτές.

3. Επιπροσθέτως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση και άλλων παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα, όχι όμως σε τμήματα μόνο των κοινωνικών επιστημών αλλά και σε τμήματα των θετικών επιστημών. Με αυτόν τον τρόπο θα διευκρινίζονταν οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων αναφορικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλοντας έτσι σε έναν εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών.

4. Ακόμα, ο εμπλουτισμός του συγκεκριμένου θέματος από ερευνητικές προσεγγίσεις με βάση το Ποιοτικό παράδειγμα. Κατά αυτόν τον τρόπο θα επιτυγχάνονταν η μεθοδολογική τριγωνοποίηση μεταξύ του ποσοτικού και του ποιοτικού παραδείγματος, καθώς και η διασταύρωση των αποτελεσμάτων τους.

5. Τέλος, να διερευνηθούν τα κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου σε σχέση με τις αντίστοιχες προτάσεις της Α.ΔΙ.Π.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

- Αθανασίου Λ (2000): *Αξιολόγηση της επιλογής του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, εκδ. Ιωάννινα.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας (2005): *Μ. Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας, σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ασπραγκαθός, Ν. (2005): *Η αξιολόγηση των Πανεπιστημίων στην Πράξη*, Ανακτημένο στις 1/12/05 από το δικτυακό τόπο:
<http://www.xkatsikas.gr/tritobatmia/tritob13.htm>, ανακτήθηκε στις 1/12/05.
- Βάμβουκας Μ (1998): *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Εκδ. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Δαμιανάκη Κ. (2006): *Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού όπως αυτά προκύπτουν από τη βιβλιογραφία*, [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Ρέθυμνο.
- Δαφέρμος Β. (2005): *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*, εκδ. ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη.
- Demunter P. (2001): *Η αξιολόγηση, θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, Στο Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, επιμέλεια, Μπαγάκης Γ. εκδ. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος πρώτο, Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (5^η έκδ.). εκδ. Γρηγόρης: Αθήνα.

- Ζαβλανού Μ. (2003): *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, εκδ.Σταμούλη, Αθήνα.
- Θεοδοκάς Ν. (2003): Αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας "Από το ακαδημαϊκό πανεπιστήμιο στην παραγωγή υπηρεσιών εκπαίδευση", *Ο πολίτης*, Vol.116, (19-32).
- Καΐλα, Μ. (1999): *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: εκδ. ιδίας.
- Κασσωτάκης Μ. (2003): *Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, εκδ, Γρηγόρη: Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία, Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, τόμος β΄.Γρηγόρης: Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (1998): *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: *Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις*,.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α.(1997): *Ψυχολογία της σκέψης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα:Αθήνα.
- Λακασάς, Α. (2005): Από το 2008 η αλλαγή στις Πανελλήνιες, Καθημερινή. Ανακτημένο στις 13.12.2006 από το δικτυακό τόπο http://www.ntua.gr/posdep/MME/Apr_2005/2005-04-03_kathimerini.htm
- Μαγγόπουλος, Γ. (2005). *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών* [αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

- Μακράκης Β (2001): *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

- Μαυροειδή Γ. & Πέτρου Α. (2003): *Η ανώτατη εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα*, Κύπρος: εκδ. interocollege.

- Μιχαηλίδη Π. (1994): *Παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης, Παρόν και μέλλον*, επιμέλεια: Γ. Παπάζογλου και Α. Δαβάζογλου, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

- Μπονίκου Δ. (1998): *Το μέλλον του πανεπιστημίου*, Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.

- Παπαματθαίου Μ. (2007): *Πότε και πώς θα γίνει η αξιολόγηση Τετρακόσια εξήντα τμήματα των ΑΕΙ και των ΤΕΙ θα πρέπει να έχουν... αυτοαξιολογηθεί ως τον ερχόμενο Ιούλιο*, εκδ, *Το ΒΗΜΑ*, 18/03/2007, Ανακτημένο στις 26/09/07 από το δικτυακό τόπο Σελ.: Α46 <http://tovima.dolnet.gr.26/09/07>.

- Παπαναστασίου Κ. (1996): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Λευκωσία εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

- Πασιαρδής Π. (1996): *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: εκδ.Γρηγόρης.

- Πυργιωτάκης Ι. (1999): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ρηγάτου Ν. (2002): *Περνάνε και τα πανεπιστήμια εξετάσεις; Διασφάλιση ποιότητας Στον χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδ. Ατραπός.

- Ρούσσοσ Π. και Τσαούσης Γ. (2006): *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Σαϊτης Χ. (2002): *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Σπαντίδης Γ. και Πασιάς Γ. (2004): *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*, τόμος Α΄ εκδ. Gutenberg.
- Φασούλης, Κ. (2003). *Αξιολόγηση ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης Συγκριτική προσέγγιση εμπειριών, διαπιστώσεων και προβληματισμών όπως προκύπτουν από την πιλοτική εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης ποιότητας σε ελληνικά Α.Ε.Ι.* Ανακτημένο στις 24.6.2005 από το δικτυακό τόπο http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/fasoylis.htm
- Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmadi M, Helms M & Raiszadeth, (2001): Business students' perceptions of faculty evaluations, *The International Journal of educational Management*, Vol.15, No. 1, (12-22).
- Akerlind G. (2004): A new dimension to understanding university teaching, *Teaching in Higher Education*, Vol. 9, No. 3. (363-175).
- Amaral A, (1998) : The US accreditation system and the CRE's quality audits – comparative study, *Quality assurance in Education*, Vol.6, No.4 (184-196).
- Apodaca P. and Grad H.(2005) : The dimensionality of student teaching: integration of multidimensional models *Studies in Higher Education* Vol. 30, No. 6. (723–748)
- Badley G. (1999): Improving Teaching in British Higher education, *Quality assurance in education*, Vol.7, No.4 (35-40).

- Barnett R. (1995): *Improving Higher education, Total Quality Care*, The society for research into higher education & Open University Press.

- Beran T. and Violato C. (2005): Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter? *Assessment & Evaluation in Higher Education Vol. 30, No. 6,(593–601)*.

- Biggs J. (1999): *Teaching for Quality Learning at University*, The society for research into higher education & Open University Press.

- Boffo Stefano, Chave D, Kaukonen E, & Ordal L, (1999) : The evaluation of research in European Universities, *The European Journal of Education*, Vol. 34, No.3, (325-334).

- Bos W. Tarnai C. (1999): University Faculty members and students perceptions of University academic systems, *International Journal of Educational Research*, Vol (31), (699-715).

- Brennan and Shah (2000): *Managing Quality in higher education, an international perspective on institutional assessment and change*, the society for research into higher education & open University press.

- Burnham, (1999): *France: A Centraly –Driven Profession*, in *Managing Academic staff in changing University Systems*, by Farnham D, The society for Research into Higher education & Open University press.

- Cerrito P, (2000): An examination of college-wide student teaching evaluations, *College student Journal*. Vol. 34, No. 2 (165-171).

- Chalmers D. and Fuller R.: *Teaching for Learning at University*, Kogan Page, 1996, London.

- Chen Y. & Hoshower L. (2003): Student evaluation of teaching effectiveness : an assessment of student perception and motivation, *Assessment & evaluation in higher education*, Vol. 28, No.1, (71-88).

- Chevaillier T. and Eicher J.-C. (2002): Higher Education Funding: A Decade of Changes, *Higher Education in Europe*, Vol.(27). No. 1–2 (89-99.)

- Dill D. (2000): Designing Academic Audit: lessons learned in Europe and Asia *Quality in Higher Education*, Vol. 6, No. 3, (187-208).

- Clarke M. (2002): Some guidelines for Academic Quality Rankings, *Higher education in Europe*, Vol 27. No.4.

- Clarke et Madaus (2002): Introduction in International handbook of educational evaluation, Kluwer academic publisher (485-488).

- Crumbley L, Henry B & Kratchman Stanley, (2001) : Students' perceptions of the evaluation of college teaching, *Quality assurance in Education*, Vol.9, No.4, (197-207).

- Drennan L. et Beck M. (2001): Teaching quality performance indicators – key influences on the UK universities' scores, *Quality Assurance in Education*, Vol. 9. No (2), (92-102).

- Marlow E. (1998) : Determining success in university teaching, *College student Journal*. Vol.32, No 1, (121-124).

- Ellery K. (2006): Multi-dimensional evaluation for module improvement: a mathematics based case study, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 1, (135–149).

- Eiszler F. Charles, (2002) : College students evaluations of teaching and grade inflation, *Research in Higher education*, Vol 43, No 4, August.

- Ellington Henry & Ross Gavin, (1994) : Evaluating teaching quality throughout a University, *Quality assurance in Education*, Vol.2, No. 2, (4-9).

- Farquhar R. (2004): Seminar for the European University Association's Institutional Evaluation Programme Leuven, Belgium – October 2 (1-6).

- Federkeil G. (2002): Some Aspects of Ranking Methodology—The CHE-Ranking of German Universities, *Higher Education in Europe*, Vol. 27, No. 4. (389-397).

- Froment E. (2003): The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education *Higher Education in Europe*, Vol. 28, No. 1. (27-31).

- Griffin P, Coates H, Mcinnis C. & James R (2003): The Development of an Extended Course Experience Questionnaire, *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No.3. (259-266).

- Harvey L.(2002):Evaluation for What? *Teaching in Higher Education*, Vol. 7, No. 3, (245-264).

- Houston D, & J. Foote (2001): Normative implications of assessment and evaluation : a critical view, *Assessment & evaluation in higher education*, Vol. 26. No. 5. (403-416).

- Jowett K.A. (2005): Did the market force Subject review, *The higher education academy*, Vol.6 No.1. (73-86).

- Iezzi Fioredistella D. (2005): A method to measure the quality on teaching evaluation of the university system: The Italian case, *Social Indicators Research*, Vol. 73, (459–477).

- International Platform for Psychologists (1998): UNESCO adopts the first international recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel, *International journal of psychology*, 1998, 33 (2), (153- 165).

- Guarino C., Ridgeway G., Chun M. and Buddin R.(2005): Latent Variable Analysis: A New Approach University Ranking, *Higher Education in Europe*, Vol. 30, No. 2, (147-165)

- Kellagan (2003) : Introduction in International handbook of educational evaluation, Kluwer Academic Publisher (873-878).

- Kember D. & Wong A. (2000): Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching, *Higher Education*, Vol. 40 (69–97).

- Knight P. & Trowler P. (2001): Departmental leadership in higher education, *The society for research into higher education and open University press*.

- Laughton D. (2003): Why was the QAA Approach to Teaching Quality Assessment Rejected by Academics in UK HE? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 3 (309-321).

- Laurillard D. (2003) Rethinking University teaching, Gutennerg Ltd.

- Leckey J. & Neville N, (2001): Quantifying Quality: the importance of student feedback, *Quality in Higher Education*, Vol. 7, No. 1(24-32).
- Lecouteur A. & Delfabbro P. (2001): Repertoires of teaching and learning: A comparison of university teachers and students using Q methodology, *Higher education*, Vol.42, (205-235).
- Love S. & Scoble R. (2006) : Developing a quality assurance metric, *Active learning in higher education*, Vol. 7(2). (129–141).
- Mclean M. (2001): Can we Relate Conceptions of Learning to Student Academic Achievement? *Teaching in Higher Education*, Vol. 6, No. 3, (399-413).
- Marlow Ediger, (1998): Determining success in university teaching, *College student Journal*. Vol.32, No 1, (121-124).
- Martens E. & Prosser M. (1998): What constitutes high quality and learning and how to assure it, *Quality assurance in education*, Vol.28, No.5 (549-565).
- Morley L. (2002): A comedy of manners: quality and power in higher education (chapter 7), In: Higher education policy and institutional change, The society for research into higher education & open University press.
- Nasser F. and Fresco B. (2006): Predicting student ratings: the relationship between actual student ratings and instructors' predictions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 1. (1–18)
- Newble D. & Cannon R. (1997) : A handbook for teachers in Universities & Colleges, Kogan Page, London.

- Norton L. & Tilley A., Newstead S. & Stokes A, (2001) :The Pressures of Assessment in Undergraduate Courses and their Effect on Student Behaviours, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 26, No. 3. (269-284).
- Ogier J. (2005): Evaluating the effect of a lecturer's language background on a student rating of teaching form, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, No. 5, (477–488).
- Palmer A. and Collins R. (2006): Perceptions of rewarding teaching: motivation scholarship of teaching, *Journal of Further and Higher Education* Vol. 30, No. 2, (193–205).
- Richardson E. Keyth,(1998): Quantifiable feedback : can it really measure quality ?, *Quality assurance in Education*, Vol 6. No. 4, (212-219).
- Richardson J. T. E (2005): Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30. No. 4, (387–415).
- Robertson. I S. (2004): Student perceptions of student perception of module questionnaires: questionnaire completion as problem solving, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, No. 6 (663-679).
- Robertson. M. (2002): and University teaching: juggling competing agendas, Student perceptions of student perception of module questionnaires: *Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 3 (-).
- Sadler R.D.(2005): Interpretations of Criteria –Based Assessment and grading in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, No. 2. (175-194).
- Sanders J. et al. (1994) : The program evaluation standards, The joint committee on standards for educational evaluation, Sage publications, New Delphi, London.

- Sanders et Davidson, (2002) : A model for school evaluation in International handbook of educational evaluation, Kluwer Academic Publisher (807-826).
- Santhanam E. & Hicks O.(2002): Disciplinary, Gender and course Year Influences on Student Perceptions of Teaching: explorations and implications, *Teaching in Higher Education*, Vol. 7, No. 1 (17-31).
- Saroyan A. & Snell L. (1997): Variations in lecturing styles, *Higher Education*, Vol.33 (85–104).
- Scriven M. (1991): Teacher selection, στο: The new handbook of teacher evaluation, Corwin Press, California.
- Scriven M. (2003) evaluation theory and metatheory (15-30), in International handbook of educational evaluation, kluwer academic publisher
- Stufflebeam D. (2003) The C.I.P.P model for evaluation in International handbook of educational evaluation, Kluwer Academic Publisher (31-62)
- Stufflebeam D. (2003) professional standards and principles for evaluations in International handbook of educational evaluation, Kluwer Academic Publisher (279-302).
- Sebkova H. (2002): Accreditation and Quality Assurance in Europe, *Higher Education in Europe*, Vol. 27, No. 3,(239-248).
- Shao L.& Anderson L. and Newsome M. (2007): Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 32, No. 3, June 2007, (355–371).
- Shavelson, Richard J., McDonnell, L. & J. Oakes (1991). What are educational indicators and indicator systems?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(11), (10-22).

- Sheehan P. & DuPery Tara, (1999) : Student evaluations of University teaching, *Journal of Instructional Psychology*, Vol.26, No.3, (188-194).

- Sorin Zaharia (2002) : A Comparative Overview of Some Fundamental Aspects of University Management as Practiced in Several European Countries, *Higher Education in Europe*, Vol. 27, No. 3.

- Stufflebeam et al. (1981) : The joint committee on standards for educational evaluation. Standards for evaluations of educational programs, projects and materials, McGraw-hill book company.

- Tang Thomas Li-Ping, (1997): Teaching evaluation at a public Institution of Higher education: Factors related to the overall teaching effectiveness, *Public personnel Management*, Vol. 26, (379-389).

- The joint committee on standards for educational evaluation (1994), *Mcgraw-Hill Book Company*, New York.

- Thomas R. et Harris V. (2000): Teaching quality and staff research: are these connections? A case study of a metropolitan university department, *Quality Assurance in Education*, Vol. 8. No. (3). (139-146).

- Tzartzas G. (2003) : University and postmodernism, *Unesco conference on intercultural education*, 15-18 June 2003, Finland.

- Eliophotou Menon M.(2003): Views of Teaching-focused and Research-focused Academics on the Mission of Higher Education, *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 1, (39-45)

- Valimaa J. & Mollis M. (2004): The Social Functions of Evaluation in Argentine and Finnish Higher Education, *Higher Education in Europe*, Vol. 29. No 1. (67-86).

- Verhoeven J. & Beuselinck I. (1999): Diverging Professions in Twin Communities, in *Managing Academic staff in changing University Systems*, by Farnham D, *The society for Research into Higher education & Open University press*.
- Vidal J.& Mora J.-G. (2003): Evaluating Teaching and Research Activities finding the right balance, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 15. No 2. (73-83).
- Virtanen T., (1999): Finland Searching for Performance and Flexibility, in *Managing Academic staff in changing University Systems*, by Farnham D, *The society for Research into Higher education & Open University press*.
- Zaharia S.(2002): A Comparative Overview of Some Fundamental Aspects of University Management as Practiced in Several European Countries, *Higher Education in Europe*, Vol. 27. No 3. (301-311).
- Wahlen S. (2002): Teaching Skills and Academic Rewards, *Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 1. (81-87).

Πηγές Ιστοσελίδων

- [http: //www.Euridice.org/](http://www.Euridice.org/) focus on the structure of higher education in Europe – 2005.
- <http://mpb1.lib.uth.gr/epeaekii/index.htm>.
- <http://www.rector.uoc.gr/>
- www.Euridice.org/Two decades of reform in higher education in Europe:1980onwards

- Η Ελληνική Ανώτατη Παιδεία: Ευκαιρίες, Προκλήσεις και Μελλοντικοί Στόχοι
http://web.mit.edu/hellenic/www/Higher_Education_Reforms/Issues_on_Higher_Education.doc

- <http://www.alfavita.gr/tritobatmia/index.htm>

- Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση – Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος» Ανακτημένο στις 1.12.2005 από το δικτυακό τόπο http://www.ntua.gr/posdep/NOMOI/2005-05-16_eis_ekth_diasf-roiiohtas.doc

- «Φταίνε όλοι, Πολιτεία, διδάσκοντες, φοιτητές». Ανακτημένο στις 25/09/07 το δικτυακό τόπο <http://news.kathimerini.gr.16,01,05/>.

- 271 πανεπιστημιακοί ζητούν αναβάθμιση του δημόσιου πανεπιστημίου. Ανακτημένο στις 25/09/07 από το δικτυακό τόπο <http://www.enet.gr/>. ελευθεροτυπία. 12-12.06.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ώ ν υ μ ο)

Αγαπητοί και αγαπητές συνάδελφοι,

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονος διάλογος για την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό των ανώτατων σπουδών. Τα πανεπιστήμια σε όλον σχεδόν τον κόσμο φροντίζουν να δημιουργήσουν σύγχρονους χώρους μάθησης αλλά και διαβίωσης των φοιτητών, ενώ τονίζουν τη σημαντικότητα της ποιότητας της διδασκαλίας πολύ περισσότερο σε σχέση με το παρελθόν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μεγάλος αριθμός ερευνών πραγματοποιείται με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που συντελούν στις συνθήκες της αποτελεσματικής διδασκαλίας-μάθησης και υποστηρίζουν τους φοιτητές στην κατάκτηση της γνώσης. Παρά τη σημασία, όμως, που αποδίδεται στο διεθνή χώρο στη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας, ελάχιστα έχουν μελετηθεί στη χώρα μας οι απόψεις φοιτητών και διδασκόντων σχετικά με τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του διδακτικού έργου στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο μελέτης τις απόψεις φοιτητών και διδασκόντων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, αναφορικά με τους παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία αποτελεσματικών συνθηκών διδασκαλίας-μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας και το οποίο θα παρακαλούσα θερμά να συμπληρώσετε, αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών υπό την εποπτεία του επίκουρου καθηγητή κ. Ν. Ανδρεαδάκη.

Προκειμένου, όμως, τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να έχουν αξιοπιστία και εγκυρότητα, θα σας παρακαλούσα να αντιμετωπίσετε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με ιδιαίτερη προσοχή. Σας υπενθυμίζω, τέλος, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο που διαθέσατε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και σας εύχομαι κάθε επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική σας ζωή.

Με εκτίμηση
Γιάννης Θεοδώρου
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακός φοιτητής
e-mail: nandrea@edc.uoc.gr

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα
- ΕΞΑΜΗΝΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ: Β' Δ' ΣΤ' Η' Επανεγγραφή
- Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΑΣ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΠΟΥ: 5 6 7 8 9 10 Δε θυμάμαι
- ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΥΠΗΡΞΕ ΜΙΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΣΑΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΔΕΛΤΙΟΥ; Ναι Όχι Δε θυμάμαι

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Μπορείτε να αναφέρετε ποιες είναι οι τρεις πρώτες λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται στο μυαλό για τον όρο «αποτελεσματικός διδάσκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»;

- α)
- β)
- γ)

2. Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις υπέρ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις; (Σημειώστε για καθεμία άποψη ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτή την άποψη:

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα για:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Ανατροφοδότηση των διδασκόντων στο διδακτικό τους έργο και βελτίωση της ποιότητάς του				
Διαπίστωση της ποιότητας του διδακτικού έργου των διδασκόντων και εντοπισμός εκείνων που δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους				
Ηθική ικανοποίηση των διδασκόντων για την προσπάθεια που καταβάλουν				
Βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών				
Ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας στο ίδιο επίπεδο με εκείνο της έρευνας				
Ενίσχυση των κινήτρων συστηματικής ενασχόλησης των διδασκόντων με το αντικείμενο της διδασκαλίας				
Διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση				
Υποβοήθηση των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο				
Βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων				
Κάτι άλλο. Τι:				

3. Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις κατά της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις; (Σημειώστε για καθεμία άποψη ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτή την άποψη:

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οδηγεί σε:	Με αυτή την άποψη:			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Μείωση των απαιτήσεων των διδασκόντων προκειμένου να επιτύχουν θετικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας τους				
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων				
Κατηγοριοποίηση των διδασκόντων αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση				
Προώθηση του ατομικισμού και του ανταγωνισμού και όχι στη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων				
Πρόκληση άγχους και νευρικότητας στους διδάσκοντες με συνέπεια τη μείωση της απόδοσής τους				
Αναξιόπιστη κρίση, εφόσον δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές απόψεις για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα				
Μείωση της αυτονομίας των διδασκόντων				
Χρήση της για άλλους σκοπούς καθώς δεν είναι αναγκαία, εφόσον όλοι οι διδάσκοντες εργάζονται υπεύθυνα και έχουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση				
Έλεγχο των διδασκόντων από το Τμήμα ή το Παν/μιο				
Έλεγχο των διδασκόντων από το κράτος				
Κάτι άλλο. Τι:				

4. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθένα από τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων; (Σημειώστε για καθένα κριτήριο ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Με αυτό το κριτήριο:

Κριτήρια αξιολόγησης:	Με αυτό το κριτήριο:			
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Κατοχή του γνωστικού αντικειμένου				
Διαρκής ανανέωση του περιεχομένου και της βιβλιογραφίας του γνωστικού αντικειμένου				
Ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του διδάσκοντα				
Ενθουσιασμός του διδάσκοντα για το γνωστικό αντικείμενο				
Πληροφόρηση των φοιτητών για τους διδακτικούς στόχους του μαθήματος				
Προετοιμασία των διδακτικών ενοτήτων				
Αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων				
Χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας				
Προσαρμογή διδασκαλίας στο γνωστικό επίπεδο των φοιτητών				
Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη				
Καλλιέργεια της ικανότητας αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων				
Ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα				
Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου				
Δημιουργία κινήτρων μάθησης στους φοιτητές				
Ενεργή εμπλοκή των φοιτητών στη διαδικασία της έρευνας				
Έγκαιρη παράδοση του υλικού του μαθήματος (βιβλία, σημειώσεις, κ.λπ.)				
Θέματα εξετάσεων που ανταποκρίνονται στους στόχους της διδασκαλίας				
Σεβασμός στη διαφορετική άποψη				
Φιλική στάση απέναντι στους φοιτητές				

Ενθάρρυνση της συζήτησης με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος				
--	--	--	--	--

(η συνέχεια στην απέναντι σελίδα ↗)

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές				
Επίλυση αποριών των φοιτητών				
Παροχή βοήθειας στους φοιτητές				
Πληροφόρηση των φοιτητών για εναλλακτικές πηγές μάθησης (διαδίκτυο, επιστημονικά άρθρα, κ.λπ.)				
Συνδιδασκαλία με άλλους διδάσκοντες συναφών αντικειμένων				
Ενημέρωση από την έναρξη του εξαμήνου της διαδικασίας εξέτασης του μαθήματος				
Χρήση ποικίλων μεθόδων εξέτασης των φοιτητών				
Αντικειμενικότητα στη βαθμολόγηση				
Ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών				
Αξιοποίηση των υποδομών του Τμήματος ή του Παν/μίου				
Κάποιο άλλο. Ποιο;				

5. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθένα από τους παρακάτω φορείς αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων; (Σημειώστε για καθένα φορέα ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Για αυτό το φορέα:

Φορείς αξιολόγησης:	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Ο ίδιος ο διδάσκων να αξιολογεί τον εαυτό του				
Επιτροπή καθηγητών του Τμήματος				
Καθηγητές από άλλα Τμήματα του Παν/μίου με συναφές γνωστικό αντικείμενο				
Καθηγητές από άλλα Παν/μια με συναφές γνωστικό αντικείμενο				
Εκπρόσωποι του φοιτητικού συλλόγου				
Φοιτητές				
Καθηγητές με εξειδίκευση στην αξιολόγηση				
Καθηγητές με εξειδίκευση στη διδακτική μεθοδολογία				
Επιτροπή Αξιολόγησης του ΥΠ.Ε.Π.Θ.				
Διαπανεπιστημιακή επιτροπή αξιολόγησης				
Κάποιος άλλος. Ποιος;				

6. Κατά την προσωπική σας εκτίμηση, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου πρέπει να έχουν επιπτώσεις (θετικές ή αρνητικές) στο εργασιακό καθεστώς των διδασκόντων;

Ναι

Όχι

➤ Αν ναι, ποια ή ποιες επιπτώσεις; (Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μια απαντήσεις)

Στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των διδασκόντων

Στη μισθολογική εξέλιξη των διδασκόντων

Στη διοικητική εξέλιξη των διδασκόντων

Προσωρινή παύση του έργου των διδασκόντων

Απόλυση των διδασκόντων

Κάποια άλλη; Ποια;

(η συνέχεια του ερωτηματολογίου στην πίσω σελίδα ⇐)

7. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι κάποιοι παράγοντες είναι σημαντικοί γιατί αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου των διδασκόντων και θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγησή του. Εσείς προσωπικά, πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τους παρακάτω παράγοντες; (Σημειώστε για καθένα παράγοντα ξεχωριστά τη σημαντικότητα που αποδίδετε σ' αυτόν, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αυτός ο παράγοντας είναι:

Παράγοντες:	Πολύ σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Μικρής σημασίας	Τελείως ασήμαντος
Η έντονη γνωστική ανομοιογένεια των φοιτητών				
Ο υπερβολικός αριθμός φοιτητών στις αίθουσες				
Η προαιρετική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές				
Οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή				
Οι ελλείψεις σε μέσα διδασκαλίας				
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με μερίδα φοιτητών				
Η προβληματική επικοινωνία του διδάσκοντα με κάποια από τα μέλη του Τμήματος				
Οι πολλές εξωδιδακτικές υποχρεώσεις του διδάσκοντα (συνέδρια, συγγραφή βιβλίων, διοικητικά καθήκοντα, κ.λπ.)				
Το άγχος της ακαδημαϊκής εξέλιξης του διδάσκοντα				
Κάποιος άλλος. Ποιος;				

8. Εσείς προσωπικά, πόσο σημαντική θεωρείτε την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων;

Ναι, είναι πολύ σημαντική

Ναι, είναι αρκετά σημαντική

Όχι, είναι μικρής σημασίας

Όχι, είναι τελείως ασήμαντη

➤ Αν όχι, μπορείτε να αναφέρετε τους σημαντικότερους λόγους;

.....

9. Εσείς προσωπικά, πόσο σημαντική θεωρείτε την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των διδασκόντων στο πλαίσιο της αξιολόγησης των πανεπιστημίων;

Είναι πολύ σημαντική

Είναι αρκετά σημαντική

Είναι μικρής σημασίας

Είναι τελείως ασήμαντη

σίας

10. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των διδασκόντων, θα συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια. Εσείς προσωπικά, σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή την άποψη;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ αρκετά

Διαφωνώ αρκετά

Διαφωνώ απόλυτα

11. Πόσες τουλάχιστον διδασκαλίες θεωρείτε ότι θα πρέπει να έχει παρακολουθήσει ένας φοιτητής, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσει το διδακτικό έργο ενός διδάσκοντα;

Καμία

1 - 2

3 - 5

6 - 8

Πάνω από 8

Όλες

Ευχαριστώ που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο

