

ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

Υπό

Μαρίας Παππά, Ιωάννη Θανάπουλου***

*Ευρωπαϊκό Μ.Π.Σ. στη Διοίκηση Επιχειρήσεων-Ολική Ποιότητα,
Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πειραιά
**Καθηγητής Διεθνών Επιχειρήσεων, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων,
Πανεπιστήμιο Πειραιά

Abstract

**IMPROVING QUALITY IN HIGHER EDUCATION:
STUDENT PERCEPTIONS OF THE EVALUATION CRITERIA OF THE
EFFECTIVE UNIVERSITY PROFESSOR**

The evaluation and continuous improvement of the quality of teaching and learning within a university setting has been always a major concern of the accreditation agencies. The purpose of this study is to examine the importance of the criteria of the effective university professor based on student-originating variables (gender, student status). In order to achieve our purpose students' perceptions of the «ideal teacher» were studied and an appropriate instrument was constructed measuring the importance of 42 criteria of teaching effectiveness. The data were collected from a sample of 289 management undergraduate and postgraduate students, who were asked to rate criteria of teacher effectiveness based on the student's rating (importance) in academic education. In many instances different criteria are supported by undergraduate versus postgraduate students and by male versus female students.

Περίληψη

Η αξιολόγηση και η συνεχής βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα θέμα διαρκούς ενδιαφέροντος. Κύριος σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει εάν παράγοντες όπως το φύλο και το επίπεδο σπουδών των φοιτητών επηρεάζουν το βαθμό σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή ανώτατης εκπαίδευσης. Προκειμένου να συγκριθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών για τον ιδανι-

κό καθηγητή, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μετρούσε τη σημαντικότητα 42 κριτηρίων. Η ανάλυση έγινε σε δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν από 289 φοιτητές του τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιά (προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου), στους οποίους ζητήθηκε να ιεραρχήσουν τα κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας ανάλογα με τη σημαντικότητά τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, σε 9 κριτήρια παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών και σε 19 κριτήρια μεταξύ φοιτητριών και φοιτητών.

1. Εισαγωγή

Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «διασφάλιση ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης» κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90 (Δούκας, 1999, σελ. 172). Αλλά και μετά την άνοιξη του 2004, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων διερευνά τρόπους για να διαμορφώσει ένα νομικό πλαίσιο αξιολόγησης των διδακτικών και ερευνητικών υπηρεσιών των πανεπιστημίων (university teaching-research-service evaluations). Οι παραπάνω έννοιες προέρχονται από την προσπάθεια διασύνδεσης και εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.

Η **Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)** θεωρείται ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες (Ζαβλανός, 1998, σελ. 398).

Όσον αφορά τις **αρχές της ΔΟΠ** αυτές είναι

1. ικανοποίηση των βαθύτερων αναγκών των πελατών,
2. συμμετοχή όλων, και
3. συνεχής βελτίωση (Seymour, 1992, Evans, Lindsay, 2002, σελ. 17).

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ προέρχεται από το χώρο της οικονομίας και συνδέεται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων. Η επίδρασή της επεκτείνεται και στον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο μπορεί να διαμορφώσει στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ωστόσο πολλές είναι οι απόψεις για τη δυνατότητα εφαρμογής της ΔΟΠ στην ανώτατη εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, η διαμάχη μεταξύ των θεωρητικών έχει καλύψει **θέματα** όπως:

- τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας (McGettrick, Dunnett, Harvey, 1997, σελ. 235-247, Peterson, Kovel-Jarboe, Schwartz, 1997, σελ. 131-141),
- τη δυνατότητα εφαρμογής ΔΟΠ στην αίθουσα διδασκαλίας (Wiklund, Sandvik, 1999, σελ. 434-443, Hansen, Jackson, 1996, σελ. 211-217, Stern, Tseng, 1993, σελ. 44-48),
- το πανεπιστήμιο ως μαθησιακό οργανισμό που διευκολύνει τη ΔΟΠ (Meade, 1995, σελ. 111-121) και
- τις εξωτερικές επιθεωρήσεις ποιότητας (Harvey, 2002, σελ. 6-22).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ΔΟΠ μπορεί να αντιμετωπίσει πολλά από τα **μειονεκτήματα** των υφιστάμενων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως

- η έλλειψη μεθόδων διδασκαλίας,
- η ύπαρξη προγραμμάτων σπουδών που δεν ακολουθούν την εποχή τους,
- το υψηλό κόστος, και
- η κακή λειτουργία των διοικητικών υπηρεσιών (Engelkemeyer, 1993, σελ. 28-33).

Μελετώντας τις αρχές της ΔΟΠ αποκαλύπτονται τα εξής **σημεία σύγκλισης** με τις αξίες και τις ανάγκες των πανεπιστημίων

1. η έμφαση που δίνει η ΔΟΠ στο ανθρώπινο δυναμικό συμφωνεί με τις ανθρωποκεντρικές αξίες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων,
2. η ΔΟΠ τονίζει την ανάγκη να υπάρχει αντιστοιχία των αναγκών του πελάτη με τις ιδιότητες των προϊόντων, όπως και τα πανεπιστήμια προσπαθούν να προσαρμόσουν τα προγράμματα διδασκαλίας τους για να ικανοποιήσουν τη ζήτηση των φοιτητών,
3. η ΔΟΠ καλύπτει τον τομέα των υπηρεσιών (στον οποίο συμπεριλαμβάνονται τα πανεπιστήμια), ο οποίος διαφέρει από τον τομέα της παραγωγής (προϊόντα),
4. η ΔΟΠ μπορεί να βοηθήσει στην μείωση των δαπανών των πανεπιστημίων, η οποία αποτελεί βασική προτεραιότητα και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bolton, 1995, σελ. 13).

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει διάφορες μελέτες που περιγράφουν τις προσπάθειες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων να εφαρμόσουν τις αρχές της ΔΟΠ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι **λόγοι**

που οδήγησαν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ είναι

- η βελτίωση της ανταγωνιστικότητάς τους,
- η βελτίωση της εξωτερικής εικόνας, η οποία οφείλεται στη σαφή εσωτερική πολιτική, στην καλύτερη προσέγγιση του πελάτη (ικανοποίηση των προσδοκιών του), και στο αποτελεσματικότερο μάρκετινγκ,
- η αποτελεσματικότερη εσωτερική οργάνωση, με ικανότερη ανώτατη διοίκηση, περισσότερο ικανοποιημένο προσωπικό και καλύτερη εσωτερική επικοινωνία,
- η αύξηση του επαγγελματισμού σε υπηρεσίες που δεν αφορούν την εκπαίδευση, όπως οι εγγραφές των φοιτητών ή γενικότερα οι διοικητικές υπηρεσίες,
- η αύξηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων (μέθοδοι διδασκαλίας, πρόγραμμα σπουδών, κ.λπ.) (Τσιότρα, 2002, σελ. 387).

Με την προσπάθεια εισαγωγής της ΔΟΠ στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα και στην εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα, επιδιώκεται η μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης. «Το συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι προσθέτει μεγάλη αξία στις διαδικασίες, έτσι ώστε «όσα» κερδίζει κανείς σε μάθηση να είναι περισσότερα από «όσα» καταθέτει σε χρήμα, μόχθο και χρόνο για την απόκτησή της» (Ζαβλανός, 2003, σελ. 33).

Στο παρόν άρθρο τονίζεται η σημασία της ποιότητας στη διδασκαλία μέσω της αξιολόγησης των καθηγητών από τους φοιτητές, καθώς η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα και ένα εργαλείο για τη φροντίδα της. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται κατά πόσο τα αναγκαία κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων φοιτητών «προσόντα» ενός καθηγητή πανεπιστημίου, διαφέρουν αφενός μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών και αφετέρου μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών.

Στην **ενότητα 2** γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, και πιο συγκεκριμένα αναλύεται η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην πράξη, η σημασία της αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και προηγούμενες ερευνητικές αναφορές. Στην **ενότητα 3** περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας (ερευνητικές υποθέσεις, πληθυσμιακό πεδίο, ερευνητικό μέσο) και τέλος, στην **ενότητα 4** αναφέρονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στην Πράξη

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Η αρχή έγινε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ο οποίος επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης. Στη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) εισήγαγε την πολιτική αυτή ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην ανώτατη εκπαίδευση μετά από εξουσιοδότηση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της ΕΕ (1994), και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης από το έτος 1997. Η ανάπτυξη των δράσεων αυτών στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της ΕΕ (1993), σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση (Δούκας, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, από το 1984, πολλές από τις χώρες της ΕΕ, έχουν εισαγάγει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μια συστηματική διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στη δεκαετία του '90, η έμφαση δόθηκε στο να απομακρύνουν την αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Και ενώ η αυτοαξιολόγηση είναι ακόμα μια πολύ σημαντική παράμετρος της αξιολόγησης της ποιότητας, το όλο σύστημα αναπτύχθηκε με την ενσωμάτωση και της συγκριτικής αξιολόγησης σε μια εθνική ή δι-ιδρυματική βάση.

Αρκετές χώρες εγκατέστησαν έναν **κεντρικό φορέα καθοδήγησης** για να συντονίζει, να επιβλέπει και να παρακολουθεί αυτές τις δραστηριότητες. Στην πλειοψηφία τους οι χώρες γνωστοποιούν δημόσια τις τελικές εκθέσεις αξιολόγησης, ενώ μια μειοψηφία τις υποβάλλει στο αρμόδιο Υπουργείο (π.χ. Ελλάδα, Ιταλία) ή στο υπεύθυνο όργανο (π.χ. Αυστρία στη Σύνοδο των Πρυτάνεων). Ενώ στην πλειοψηφία τους, αυτοί οι φορείς δεν ανήκουν στα Υπουργεία, διαθέτουν γενικά συνδετικούς κρίκους με αυτά, που επιτρέπουν την κυβερνητική καθοδήγηση μέσα από τη θέσπιση προδιαγραφών/κριτηρίων για την ανώτατη εκπαίδευση. Υπάρχουν περιπτώσεις, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επηρεάζουν τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων.

Η **ιδρυματική αξιολόγηση** αντιμετωπίζει την ανώτατη εκπαίδευση ως όλο (τη διδασκαλία, το μαθησιακό περιβάλλον και τη διαχείρισή της). Στις περισσότερες χώρες το ίδρυμα αξιολογείται αρχικά μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με την εξωτερική αποτίμηση των ισοτίμων (ομά-

δα εμπειρογνομόνων). Σε ορισμένες χώρες η εξωτερική αξιολόγηση περιορίζεται στο να επιβεβαιώσει ότι τα εσωτερικά συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας είναι αποτελεσματικά, σε άλλες πάλι συμπεριλαμβάνει μια λεπτομερειακή επιθεώρηση της όλης λειτουργίας του ιδρύματος. Πολύ συχνά γίνονται συγκρίσεις διαφορετικών ιδρυμάτων μέσα στην ίδια χώρα (Ρηγάτου, 2002, σελ. 209-267).

Ευρύτερη είναι η έννοια της **εκπαιδευτικής αξιολόγησης**, η οποία ορίζεται ως το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποβλέπουν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των εκπαιδευομένων, του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2001, σελ. 304).

Ο ορισμός της **αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** αναφέρει ότι: «αξιολόγηση σημαίνει μια διαρκή διαδικασία ανάλυσης του συστήματος διδασκαλίας, η οποία ενισχύει τη λειτουργικότητά του και τη δυνατότητα της διαρκούς αναθεώρησής του» (Γιοκαρίνη, 1996, σελ. 166).

Μια κοινή **μέθοδος αξιολόγησης** της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερα κοινά σημεία

1. αυτονομία και ανεξαρτησία των διαδικασιών, όσον αφορά τις διαδικασίες και τις μεθόδους αξιολόγησης της ποιότητας, από τις κυβερνήσεις και από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα,
2. συνεχή αυτοαξιολόγηση,
3. περιοδική εξωτερική αξιολόγηση και επισκέψεις από μια ομάδα ισοτίμων, και
4. δημοσίευση έκθεσης, καθώς αν δεν κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν αξιοποιείται πλήρως ο ανατροφοδοτικός της ρόλος (Ρηγάτου, 2002, σελ. 209-267).

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που δόθηκαν το Νοέμβριο του 1994 από το **Erasmus Bureau** για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα βασικά σημεία προς έλεγχο των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης είναι

1. το θεσμικό πλαίσιο,
2. οι στόχοι και οι επιδιώξεις,
3. το πρόγραμμα,

4. οι φοιτητές,
5. το προσωπικό και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού,
6. η υλικοτεχνική υποδομή,
7. η διαχείριση της ποιότητας,
8. οι εξωτερικές σχέσεις,
9. τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και
10. η ανάλυση δεδομένων (με πενταετή εξέλιξη) (Ρηγάτου, 2002, σελ. 209-267).

Στην Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα (1995) αναφέρονται τα εξής

«Στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν αρκετές εναλλακτικές λύσεις. Θα μπορούσε να γίνει περιορισμένη χρήση δεικτών απόδοσης στην έρευνα και στη διδασκαλία. Οι δείκτες αυτοί όμως θα έπαιζαν τον ρόλο βοηθητικών εργαλείων και όχι αυτοσκοπού. Επίσης θα μπορούσαν οι καθηγητές να αξιολογήσουν την διδασκαλία τους, όπως για παράδειγμα θα μπορούσε να γίνει

1. ενδεδειγμένη εξέταση της εκπαιδευτικής ύλης που υπάρχει για κάθε μάθημα. Η εξέταση αυτή θα πρέπει να σεβαστεί την ελευθερία στην ερμηνεία και να αφορά μόνο την ποιότητα της δομής και των χρησιμοποιούμενων υλικών.
2. εξέταση των διαδικασιών αξιολόγησης, με συντονισμό από τρίτους,
3. παρακολούθηση μαθήματος από συναδέλφους καθηγητές σε περιορισμένο βαθμό,
4. αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές,
5. αξιολόγηση των πελατών από τρίτους (π.χ. βασικούς εργοδότες).

Θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα ειδικό κέντρο αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο θα είναι αυτόνομο, θα παρέχει συμβουλές για μεθόδους αξιολόγησης και θα παρακολουθεί την αποτελεσματικότητα και ισότητα των τρόπων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από το σύστημα.»

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένας από τους σημαντικότερους συντελεστές επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι αδιαμφισβήτητα το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς του, θεωρείται βασική προτεραιότητα σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ταυτόχρονα η επιτυχία του εκπαιδευτικού στο ρόλο του προδιαγράφει την επιτυχία της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας.

2.2 Αξιολόγηση του Διδακτικού Προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γι' αυτό και πρέπει να επανεξεταστεί η αξιολόγηση των ιδίων των εκπαιδευτικών. Στο θέμα όμως της αξιολόγησης του διδάσκοντος δεν υπάρχει ομοφωνία. Πολλοί έχουν σοβαρούς ενδοιασμούς αναφορικά με τη σκοπιμότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελούσε πάντα και συνεχίζει να αποτελεί μια από τις δυσκολότερες περιπτώσεις αξιολόγησης. Είναι γενικά αποδεκτό πως όταν η αξιολόγηση αφορά πρόσωπα τότε η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι ενδεχόμενα ανέφικτη. Έτσι, ο υπάρχων σχεδιασμός και η οργάνωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο είναι ενταγμένος ο υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικός, καθώς και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές μέθοδοι, που αυτό χρησιμοποιεί και πιθανώς έχει επιβάλει στον εκπαιδευτικό, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η επάρκεια εποπτικών μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής και γενικά η υποστήριξη του κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, είναι συνδεδεμένα με την αξιολόγηση αυτή (Δημητρόπουλος, 1999, σελ. 33-35).

Είναι γνωστό ότι η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού δεν υφίσταται, τουλάχιστον για όλους τους διδάσκοντες της πανεπιστημιακής μονάδας. Θα βοηθούσε έτσι η ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας και η σταδιακή τελειοποίηση ενός εργαλείου αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων, με άμεσο και μοναδικό ίσως σκοπό την αυτοβελτίωσή τους με παράλληλη ανάπτυξη της επιστημονικής και διδακτικής τους επάρκειας, μέσα βέβαια από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Γι' αυτό θεωρείται επιβεβλημένη η δημιουργία ενός **μηχανισμού συλλογής πληροφοριών**, ο οποίος θα δίνει στοιχεία σχετικά με την εικόνα που έχουν οι φοιτητές για τους διδάσκοντες, δηλαδή για

- τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται,
- την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας,
- τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες,
- το επίπεδο συνεργασίας μαζί τους, κ.λπ.

Ίσως θα ήταν θεμιτή η δημιουργία κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων με τα οποία θα διερευνάται η πιθανή αυτοεικόνα τους, ως μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού με άμεσο στόχο τον αυτοπροσδιορισμό, την αυτορρύθμιση και αυτοβελτίωσή τους, αναφορικά με:

- τις σχέσεις τους με τους φοιτητές,
- το επίπεδο συνεργασίας με τους φοιτητές,
- την άποψη τους για τη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους,
- τις σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων του τμήματος,
- το επίπεδο συνεργατικότητας που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους,
- αν οι σχέσεις τους επεκτείνονται και έξω από το χώρο του πανεπιστημίου,
- αν οι αποφάσεις που αφορούν τα διάφορα τμήματα λαμβάνονται μέσα σε θετικό κλίμα,
- τις σχέσεις τους με το διοικητικό προσωπικό, καθώς και
- τη συνοπτική παρουσίαση στοιχείων σχετικών με τις δημοσιεύσεις τους σε επιστημονικά περιοδικά, τη συμμετοχή τους σε συνέδρια, σε ερευνητικές δραστηριότητες και το συγγραφικό τους έργο κ.λπ. (Ρηγάτου, 2002, σελ. 209-267)

2.3 Προηγούμενες Ερευνητικές Αναφορές για τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να διατυπωθούν τα κριτήρια του ιδανικού καθηγητή. Ο **Campbell** έχοντας μελετήσει πολλά κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών έγραψε

«Αυτοί οι κατάλογοι είναι απέλειωτοι, πραγματικά κουραστικοί αλλά και χρήσιμοι ως ένα βαθμό. Από αυτή την πελώρια, αν και ούτε κατά διάνοια εξαντλητική παράθεση αναλύσεων, είναι δυνατό να εντοπιστούν τρεις διακριτές, σημαντικές ομάδες ικανοτήτων, οι οποίες χαρακτηρίζουν τον ιδανικό δάσκαλο και οι οποίες μπορούν να εκληφθούν ως καθολικοί στόχοι της εκπαίδευσης. Η πρώτη είναι η πεποίθηση που έχει μέσα του ο εκπαιδευτής για τη δυνατότητα ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, καθώς και μια ισχυρή αφοσίωση στην εκπαίδευση, η οποία εκδηλώνεται με την επέκταση της δικής του εκπαίδευσης. Η προθυμία να αποδέχεται τις ιδέες των άλλων, η ενθάρρυνση της ελευθερίας της σκέψης και έκφρασης είναι θεμελιώδης, όπως είναι και η δυναμική -και όχι στατική- θεώρηση του πεδίου της εκπαίδευσης. Η δεύτερη είναι να διαθέτει ορισμένες ικανότητες -γραφής και ομιλίας, βέβαια- αλλά και την ικανότητα να συντονίζει ομάδες αποτελεσματικά, να διευθύνει πολύπλοκες διοικητικές δραστηριότητες και να έχει ταλέντο στην ανάπτυξη προγραμμάτων. Τέλος, ο εκπαιδευτής πρέπει να κατανοεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι, τα κίνητρά τους για μάθηση, τα χαρακτηριστικά της κοινότητάς τους και τη δομή της. Βασικό στοιχείο πίσω από όλα αυτά είναι η

κατανόηση του εαυτού του θεμελιωμένη σε μια προσωπική φιλοσοφία που δίνει συνοχή στις πράξεις του» (Campbell, 1977, σελ. 58).

Ο **Tough** υποστηρίζει ότι ο ιδανικός εκπαιδευτής (ενηλίκων) πρέπει να

- «είναι ζεστός,
- μπορεί να αγαπάει,
- πιστεύει στην ικανότητα του εκπαιδευομένου,
- είναι πάντα έτοιμος να μπει σε πραγματικό διάλογο με τον εκπαιδευόμενο,
- έχει ισχυρό κίνητρο για να προσφέρει βοήθεια,
- είναι μια ανοικτή και αναπτυσσόμενη προσωπικότητα» (Tough, 1979, σελ. 181-183).

Οι **Gibbs** και **Durbridge** ζήτησαν από εκπαιδευτές/συμβούλους πλήρους απασχόλησης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο να παρουσιάσουν τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτών/συμβούλων μερικής απασχόλησης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ομαδοποιήθηκαν ως εξής

- γνώση του αντικειμένου,
- ικανότητα χειρισμού του αντικειμένου,
- γενικές ικανότητες διδασκαλίας,
- ικανότητες συντονισμού της τάξης,
- ικανότητες επικοινωνίας,
- κοινωνικές ικανότητες,
- ακαδημαϊκή καταλληλότητα,
- υπευθυνότητα στην εργασία,
- διοικητική ικανότητα,
- ενδιαφέρον στυλ,
- συστηματικότητα,
- ικανότητα κατανόησης,
- ανεπίσημο/ευέλικτο στυλ.

Διαπιστώθηκε ότι στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο δίνεται περισσότερη έμφαση στις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού παρά στο ρόλο του ως εμπνευστή της μάθησης (Gibbs, Durbridge, 1976, σελ. 7-22).

Οι **Mocker** και **Noble** προσπάθησαν να διαμορφώσουν έναν πλήρη κατάλογο ικανοτήτων, αν και προειδοποιούν τους αναγνώστες τους ότι δεν εξαν-

τλεί το ζήτημα. Σύμφωνα με τις 24 ικανότητες που καταγράφουν, ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μπορεί να

1. επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους,
2. αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας με τους εκπαιδευόμενους,
3. ενδυναμώνει τις θετικές τους διαθέσεις,
4. δημιουργεί κλίμα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους,
5. δημιουργεί θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού,
6. προσαρμόζει το ρυθμό της μάθησης στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων,
7. προσαρμόζει τη διδασκαλία στα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευομένου ξεχωριστά (εξατομικευμένη μάθηση) και στα χαρακτηριστικά της ομάδας,
8. αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση των παιδιών και στην εκπαίδευση ενηλίκων,
9. οργανώνει συνθήκες εκπαίδευσης που να αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων,
10. ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
11. προσαρμόζει το πρόγραμμα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες τους,
12. διαμορφώνει την αίθουσα διδασκαλίας έτσι, ώστε να δημιουργείται άνετο μαθησιακό περιβάλλον,
13. αναγνωρίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων,
14. προσαρμόζει τη μάθηση στο επίπεδό τους,
15. συνοψίζει και ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος,
16. συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του,
17. δίνει στους εκπαιδευόμενους συνεχή ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδό τους,
18. επικεντρώνεται στις θεματικές περιοχές που είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων,
19. συντονίζει και επιβλέπει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
20. γνωρίζει και εφαρμόζει τις αρχές μάθησης ενηλίκων,
21. δείχνει έμπρακτα τη διάθεσή του για καινοτομία και πειραματισμό, προσεγγίζοντας με νέους τρόπους τα αντικείμενα,
22. παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να μελετούν μόνοι τους,

23. αξιοποιεί τις γνώσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν διαμορφώσει άλλοι εκπαιδευτές,
24. συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις εμπειρίες και τη προηγούμενη γνώση των εκπαιδευομένων (Mocker, Noble, 1981, σελ. 45-46).

Αν και η κατηγοριοποίηση αυτή μοιάζει πλήρης, με μια πιο προσεκτική εξέταση φαίνεται ότι υπάρχουν σημεία με τα οποία ορισμένοι εκπαιδευτές θα διαφωνούσαν. Αυτό ωστόσο θα συνέβαινε με κάθε παρόμοιο κατάλογο, όσο μεγάλος και αν ήταν. Οι αξίες του δημιουργού ενός τέτοιου ευρετηρίου πάντα αντικατοπτρίζονται σε αυτό. Αν συγκεντρώνονταν πολλές τέτοιες κατηγοριοποιήσεις, θα μπορούσε να βγει ένα απόσταγμα κοινών σημείων το οποίο να αποτελέσει μια βάση, αλλά χωρίς μια συμφωνημένη θεωρητική οπτική αυτή η προσέγγιση δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή από όλους (Jarvis, 2003).

Αλλά και σε πιο πρόσφατες έρευνες, όπως των **Pozo-Munoz, Reboloso-Pacheco** και **Fernandez-Ramirez** (2000, σελ. 253-263), γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του ιδανικού καθηγητή λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις των φοιτητών.

Πολλές έρευνες γίνονται και για να οριστεί η αποτελεσματική διδασκαλία (Abrami, d' Apollonia, Cohen, 1990, σελ. 219-231, Good, McCaslin, 1992, σελ. 1373-1388, Hativa, 1996, σελ. 341-365, Murray et al, 1990, σελ. 250-261) καθώς και τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που μπορεί να επηρεάζουν στον ορισμό της αποτελεσματικής διδασκαλίας (McKeachie, 1990, σελ. 189-200). Οι φοιτητές σε σύγκριση με τις φοιτήτριες δίνουν διαφορετική βαρύτητα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Tatro, 1995, σελ. 169-173, Basow, Silberg, 1987, σελ. 308-314, Hancock, Shannon, Trentham, 1993, σελ. 235-248). Οι **Basow και Silberg** (1987) και **Donaldson, Flannery και Ross-Gordon** (1993) εντόπισαν διαφορές στην αξιολόγηση των καθηγητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και την ηλικία των φοιτητών.

Παράλληλα, πλήθος πανεπιστημίων χρησιμοποιούν διάφορα ερωτηματολόγια στα οποία περιέχονται πολλά κριτήρια για την αξιολόγηση των καθηγητών τους. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά

- Student Evaluation of Learning and Teaching (SELT), University of Adelaide, <http://www.adelaide.edu.au/ltdu/staff/evaluation/SELT.html>
- Student Evaluation of Teaching, Australian National University
- Teaching Evaluation Questionnaire, Central Queensland University, <http://ses.cqu.edu.au/next/question.htm>

- Teacher/Professor Questionnaire, University of Dubuque
- Student Evaluation of Teaching, Flinders University, <http://www.flinders.edu.au/teach/SET/>
- Teaching Feedback Questionnaire Model Form, City University of Hong Kong
- Teacher Evaluation Questionnaire, Macquarie University, http://www.cpd.mq.edu.au/learn_tch/t_questo.htm
- Teaching Questionnaires, University of Michigan http://www.umich.edu/eande/tq/design_tq.htm
- Student Evaluation of Teaching, University of Minnesota, <http://www.cnr.umn.edu/FR/geninfo/policies/SETS.html>
- Student Evaluation of Teaching, University of Mississippi, www.olemiss.edu/depts/provost/files/teach_eval3.pdf
- Student Evaluation of Instruction, Mount Royal College
- Teacher Evaluation, University of Nottingham
- Student Evaluation of Instruction, Ohio State University, <http://www.ureg.ohio-state.edu/ourweb/tests/index.html#SEI>
- Mid-semester Teaching Feedback Questionnaire, University of Pennsylvania
- Feedback from Students, Queen University, <http://www.qub.ac.uk/aco/quality/QuallIndex.htm>
- Student Evaluation of Teaching, Spring Hill College, http://camellia.shc.edu/ir/facultyeval/SET_links.htm
- Student Teaching Evaluation Form, Indiana University, [http://www.coe.iup.edu/teach_ed/ecsp/Evaluation%20Forms%20\(HTML\)/evaluations.htm](http://www.coe.iup.edu/teach_ed/ecsp/Evaluation%20Forms%20(HTML)/evaluations.htm)
- Student Teaching Evaluation Form, College of St. Catherine, http://minerva.stkate.edu/offices/academic/education.nsf/pages/onlineform_ste
- Student Teaching Evaluation Form, Toledo University, education.utoledo.edu/NCATEx/stu_teach_eval_forms.htm

- Student Evaluation of Teaching, Tasmania University, http://student.admm-utas.edu.au/set/t_eval.html
- Teaching Questionnaire, University of Michigan.

Εκτός όμως από ερωτηματολόγια, τα ίδια τα πανεπιστήμια προσπαθούν να θεσπίσουν πρότυπα για το επάγγελμα του καθηγητή. Για παράδειγμα ενδεικτικά αναφέρονται τα California Standards for the Teaching Profession (www.ctc.ca.gov/reports/cstpreport.pdf) και το Student Teaching Evaluation Form (www.uic.edu/educ/cte).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι προσπάθειες να δημιουργηθεί ένας κατάλογος ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς (και ιδιαίτερα ενηλίκων) δεν έχουν στεφθεί με επιτυχία, αλλά αυτό μπορεί να αλλάξει στο μέλλον (Jarvis, 2003).

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Ερευνητικές Υποθέσεις και Μεταβλητές της Έρευνας

Με βάση την προβληματική που αναπτύχθηκε, στην παρούσα εργασία διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων/φοιτητών για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου. Κύριος σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει εάν παράγοντες όπως το φύλο και το επίπεδο σπουδών των φοιτητών επηρεάζουν το βαθμό σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή ανώτατης εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, με τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος επιχειρείται η ευαισθητοποίηση των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την υιοθέτηση της ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη βελτίωση της απόδοσής τους.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για τα κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ενός καθηγητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και ο σκοπός και το ερωτηματολόγιο της έρευνας, οδήγησαν στη διατύπωση των ακόλουθων υποθέσεων

Υπόθεση 1: Το επίπεδο σπουδών δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου.

Υπόθεση 2: Το φύλο δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας εξετάζονται οι παρακάτω 42 μεταβλητές. Αξίζει να αναφερθεί, ότι «η ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα» των καθηγητών, αν και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια αξιολόγησής του, δεν περιέχεται σε αυτή την λίστα, διότι δύσκολα αξιολογείται από τους φοιτητές.

1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	22	Αίσθημα εμπιστοσύνης
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	23	Χρήση χιούμορ
3	Υπομονή του καθηγητή	24	Ρόλος συντονιστή
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή
5	Προσέλευση της προσοχής των φοιτητών	26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή
6	Εκτενής γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου	27	Λεκτικότητα του καθηγητή
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	28	Χρήση τεχνικών εμφύχωσης
8	Εκπαίδευση γνώσεων των φοιτητών και σύνδεση νέας με παλιά γνώση	29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών	30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	34	Έγχαρη προδιαγραφών για τους φοιτητές
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό
16	Ικανότητα επικοινωνίας	37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού
18	Χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης	39	Πρόσθετη βιβλιογραφία
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα
21	Παρόθηση των φοιτητών	42	Χρήση νέων τεχνολογιών

3.2 Περιγραφή του Δείγματος

Ο πληθυσμός της έρευνας, αυτό δηλαδή που ονομάζεται «**πληθυσμιακό πεδίο**» (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 13-15), αποτελείται από τους φοιτητές του τρίτου έτους και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Επιλέχθηκαν οι τριτοετείς φοιτητές για την διεξαγωγή της έρευνας, διότι μπορούν να θεωρηθούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα όσον αφορά την ικανότητά τους να διαμορφώνουν άποψη για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σε σχέση με τα άλλα έτη (πρωτοετείς και δευτεροετείς). Επιπρόσθετα το συγκεκριμένο δείγμα έχει ικανοποιητική εμπειρία από το σύστημα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί να μεταφέρει την άποψή του.

Ως δείγμα σύγκρισης χρησιμοποιήθηκαν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές οι οποίοι θεωρούνται ιδιαίτερα ώριμοι και η πολυετής παραμονή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα τους καθιστά έμπειρους.

Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 289 φοιτητές (σύνολο), από τους οποίους οι 130 ήταν προπτυχιακοί και οι 159 μεταπτυχιακοί φοιτητές και αντίστοιχα οι 135 ήταν άνδρες και οι 154 γυναίκες.

3.3 Μέσο Συλλογής των Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και την επαλήθευση των υποθέσεων δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο (χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές ερωτηματολόγια ξένων πανεπιστημίων καθώς και πλούσια βιβλιογραφία) που περιελάμβανε 42 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου, είναι κυρίως **τακτικές κλίμακες** (Φίλιας, 2000, σελ. 89), γιατί το ζητούμενο από την πηγή της αξιολόγησης (ερωτώμενοι εκπαιδευόμενοι) είναι η ιεράρχηση της αντίληψής τους απέναντι στον καθηγητή και στο εκπαιδευτικό υλικό (έτσι όπως η αντίληψη αυτή διατυπώνεται μέσα από το κριτήριο/μεταβλητή). Επομένως για την αξιολόγηση των κριτηρίων η κλίμακα διαμορφώθηκε ως εξής

1. Ασήμαντο κριτήριο.
2. Κριτήριο χαμηλής σημασίας.
3. Κριτήριο με κάποια σημασία.
4. Σημαντικό κριτήριο.
5. Πολύ σημαντικό κριτήριο.

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το πρόγραμμα Statgraphics 4.0. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος της σύγκρισης δύο δειγμάτων για να εκτιμηθεί η αλληλεπίδραση των κριτηρίων/μεταβλητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών ή φύλο. Παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των δειγμάτων και όχι των μέσων όρων, διότι δεν υπάρχει κανονικότητα και στα δυο δείγματα. Επισημαίνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα σε 1%, 5%, 10% προκύπτει εάν $p\text{-value} < 0,01$ ή 0,05 ή 0,10 αντίστοιχα.

4. Αποτελέσματα της Έρευνας

4.1 Σχέση Κριτηρίων/Μεταβλητών με το Επίπεδο Σπουδών του Φοιτητή

Στα παρακάτω κριτήρια εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, επομένως το **επίπεδο σπουδών ασκεί επίδραση** ως προς αυτά (βλέπε Σχεδιαγράμματα 1 και 2). Διευκρινίζεται ότι σε περίπτωση που αναγράφεται μια διάμεσος είναι κοινή και για τα δυο δείγματα, τότε όμως η διαφορά στη σημαντικότητα προκύπτει από τον μέσο βαθμό θέσης.

- **αυτοαντίληψη του καθηγητή** (κριτήριο 1), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς να έχει ο καθηγητής τους υψηλή πεποίθηση για τον εαυτό του (διάμεσος=4, $p\text{-value}=0.0772$).
- **δυναμικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 4), διαπιστώθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους μεταπτυχιακούς το χαρακτηριστικό της δυναμικότητας του καθηγητή τους κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (διάμεσος=5, $p\text{-value}=0.0085$).
- **εκμείευση γνώσεων των φοιτητών και σύνδεση νέας με παλιά γνώση** (κριτήριο 8), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς την ικανότητα του καθηγητή τους να εκμειεύει τη γνώση αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και συνδέοντας τη νέα γνώση με την παλιά (διάμεσος προπτ.=4, διάμεσος μεταπτ. = 5, $p\text{-value}=0.0890$).
- **συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών** (κριτήριο 9), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς την ικανότητα του καθηγητή να βοηθά στην αυτοεκπαίδευση και αυτοανάπτυξη των εκπαιδευομένων (διάμεσος=4, $p\text{-value}=0.0932$).
- **διαχείριση των ερωτήσεων** (κριτήριο 17), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς την ικανότη-

τα του καθηγητή τους να διαχειρίζεται τις ερωτήσεις με αποτελεσματικό τρόπο (διάμεσος=4, p-value=0.0525).

- **αίσθημα εμπιστοσύνης** (κριτήριο 22), διαπιστώθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους μεταπτυχιακούς να χαρακτηρίζεται ο καθηγητής τους ως ζεστός, φιλικός, ανθρώπινος και δίκαιος (διάμεσος προπτ.=4.5, διάμεσος μεταπτ.=4, p-value=0.0183).
- **Χρήση τεχνικών εμφύχωσης** (κριτήριο 28), διαπιστώθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους μεταπτυχιακούς ο καθηγητής τους να χρησιμοποιεί τεχνικές εμφύχωσης (όπως διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων, προσφυγή στη φαντασία, προσφυγή στην ομάδα) (διάμεσος -4, p-value=0.0831).
- **προγραμματισμός κάθε μαθήματος** (κριτήριο 32), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς ο καθηγητής τους να είναι προετοιμασμένος και οργανωμένος σε κάθε μάθημα (διάμεσος=5, p-value=0.0372).
- **πρόσθετη βιβλιογραφία** (κριτήριο 39), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς ο καθηγητής να τους παρέχει πρόσθετη βιβλιογραφία (οδηγοί για περαιτέρω μελέτη) (διάμεσος προπτ.=3, διάμεσος μεταπτ.=4, p-value=0.0005).

Αντίθετα, για τα παρακάτω κριτήρια δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, επομένως το **επίπεδο σπουδών δεν ασκεί επίδραση** στα κριτήρια: 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42.

4.2 Σχέση Κριτηρίων/Μεταβλητών με το Φύλο του Φοιτητή

Στα παρακάτω κριτήρια παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των φοιτητών και φοιτητριών, επομένως το φύλο ασκεί επίδραση ως προς αυτά. Διευκρινίζεται ότι σε περίπτωση που αναγράφεται μια διάμεσος είναι κοινή και για τα δυο δείγματα, τότε όμως η διαφορά στη σημαντικότητα προκύπτει από τον μέσο βαθμό θέσης.

- **αυτοαντίληψη του καθηγητή** (κριτήριο 1), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές (διάμεσος=4, p-value=0.0469).
- **δυναμικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 4), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές (διάμεσος=5, p-value=0.0857).
- **εκτενής γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου** (κριτήριο 6), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές ο καθηγητής

- τους να έχει βαθιά/εκτενή γνώση στο διδασκόμενο αντικείμενο (επιστημονικό υπόβαθρο) (διάμεσος=5, p-value=0.0336).
- **συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών** (κριτήριο 9), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές (διάμεσος=4, p-value=0,0277).
 - **ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών** (κριτήριο 10), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές τη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών (διάμεσος=4, p-value=0.0016)
 - **προσαρμοστικότητα διδασκαλίας** (κριτήριο 11), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις εκπαιδευτικές τάσεις (διάμεσος=4, p-value=0.0286).
 - **μεταδοτικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 15), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές (διάμεσος=5, p-value=0.0807).
 - **ικανότητα επικοινωνίας** (κριτήριο 16), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή στην επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους (διάμεσος=5, p-value=0.0078).
 - **διαχείριση των ερωτήσεων** (κριτήριο 17), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή τους να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ερωτήσεις τους (διάμεσος=4, p-value=0.1007).
 - **χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης** (κριτήριο 18), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών οι οποίες βοηθούν στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων (διάμεσος ανδρών=4, διάμεσος γυναικών=5, p-value=0.0709).
 - **αίσθημα εμπιστοσύνης** (κριτήριο 22), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές να χαρακτηρίζεται ο καθηγητής τους ζεστός, φιλικός, ανθρώπινος, και δίκαιος (διάμεσος ανδρών=4, διάμεσος γυναικών=4.5, p-value=0.0385).
 - **δεκτικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 27), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές το να είναι δεκτικός ο καθηγητής τους σε απόψεις διαφορετικές από τις δικές του (διάμεσος=4, p-value=0.0958).
 - **χρήση τεχνικών εμπύχωσης** (κριτήριο 28), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές (διάμεσος=4, p-value=0,0748).
 - **ανατροφοδότηση φοιτητών** (κριτήριο 29), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες

θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους (διάμεσος=4, p-value=0.0563).

- **έμφαση στα σημαντικά σημεία** (κριτήριο 30), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή να τονίζει τα σημαντικά σημεία του μαθήματος (π.χ. με τη χρήση λέξεων-κλειδιών, με ανακεφαλαίωση, με περίληψη) (διάμεσος ανδρών=4, διάμεσος γυναικών=5, p-value=0.0114).
- **ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές** (κριτήριο 34), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή να δημιουργεί τις κατάλληλες προδιαγραφές (standards) για τους φοιτητές (διάμεσος=4, p-value=0.0027).
- **κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό** (ποσότητα) (κριτήριο 37), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή τους να δημιουργεί/επιλέγει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (για διδασκαλία) ως προς την ποσότητα (διάμεσος ανδρών=4, διάμεσος γυναικών=5, p-value=0.0045).
- **έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού** (κριτήριο 38), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή να διανέμει έγκαιρα το εκπαιδευτικό υλικό (διάμεσος ανδρών=4, διάμεσος γυναικών=5, p-value=0.0773).
- **επεξήγηση του εκπαιδευτικού υλικού** (κριτήριο 40), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές την ικανότητα του καθηγητή να επεξηγεί το εκπαιδευτικό υλικό, (διάμεσος ανδρών=4, διάμεσος γυναικών=5, p-value=0.0000).

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι φοιτήτριες παρουσιάζονται πιο απαιτητικές σε διάφορα κριτήρια (βλέπε Σχεδιάγραμμα 3), όπως σε θέματα «Μεταδοτικότητας», «Εκτενούς γνώσης του διδασκομένου αντικειμένου», «Δυναμικότητας», «Ικανότητας επικοινωνίας», κ.λπ.

Αντίθετα, το **φύλο δεν ασκεί επίδραση στα κριτήρια: 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 41, 42.**

5. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

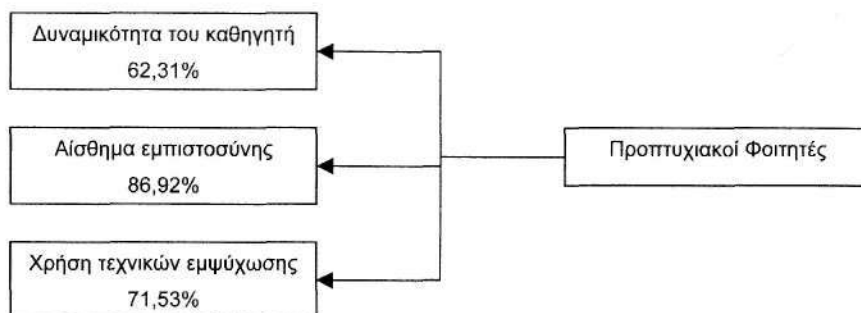
Η μελέτη των πορισμάτων της έρευνας αυτής καθώς και οι θέσεις των ερευνητών που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία, κατευθύνουν στη διατύπωση των ακόλουθων προτάσεων για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών σε πανελλαδικό επίπεδο:

1. Να πραγματοποιηθούν και στην Ελλάδα ειδικές μελέτες για την ανάπτυξη μέσω/ εργαλείων μέτρησης της αποτελεσματικότητας των καθηγητών, τα οποία θα δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιώνονται. Έχοντας αυτή τη γνώση ο εκπαιδευτικός, θα μπορέσει να προγραμματίσει και να οργανώσει καλύτερα τις διορθωτικές του παρεμβάσεις, εκεί όπου απαιτούνται.
2. Να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η ΔΟΠ μπορεί να ενσωματωθεί σε ανάλογο γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών των φοιτητών όλων των παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων καθώς και συγγενών τμημάτων.
3. Η ολική ποιότητα να διερευνηθεί σε όλους τους τομείς της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης καθώς και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας.
4. Να διευρυνθεί η έρευνα για τις αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, πέραν από τη συμβατική διδασκαλία, όπως η διδασκαλία βασισμένη σε υπολογιστή, ή διδασκαλία βασισμένη στο διαδίκτυο (υποστηρικτικά).

Παράρτημα

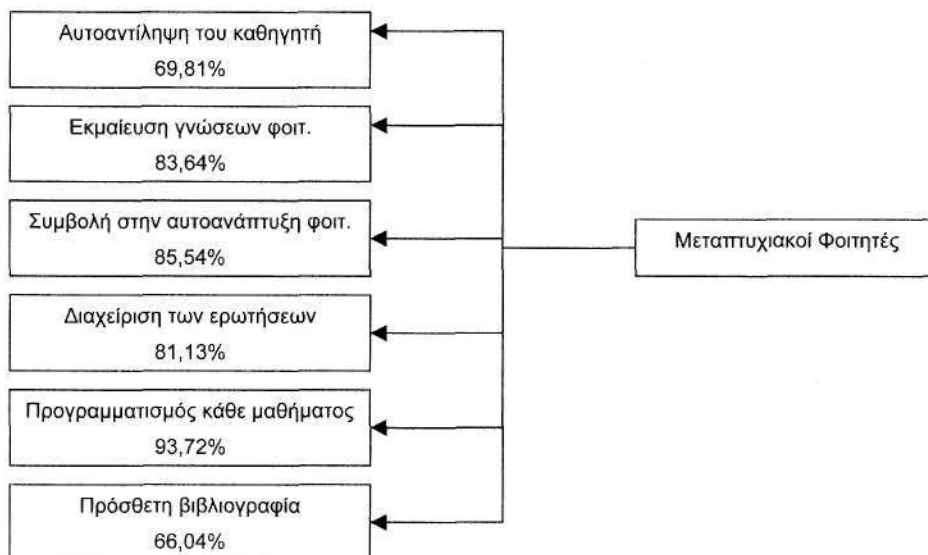
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1

Τα κριτήρια που θεωρούν οι προπτυχιακοί πιο σημαντικά συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές (ποσοστά των απαντήσεων)



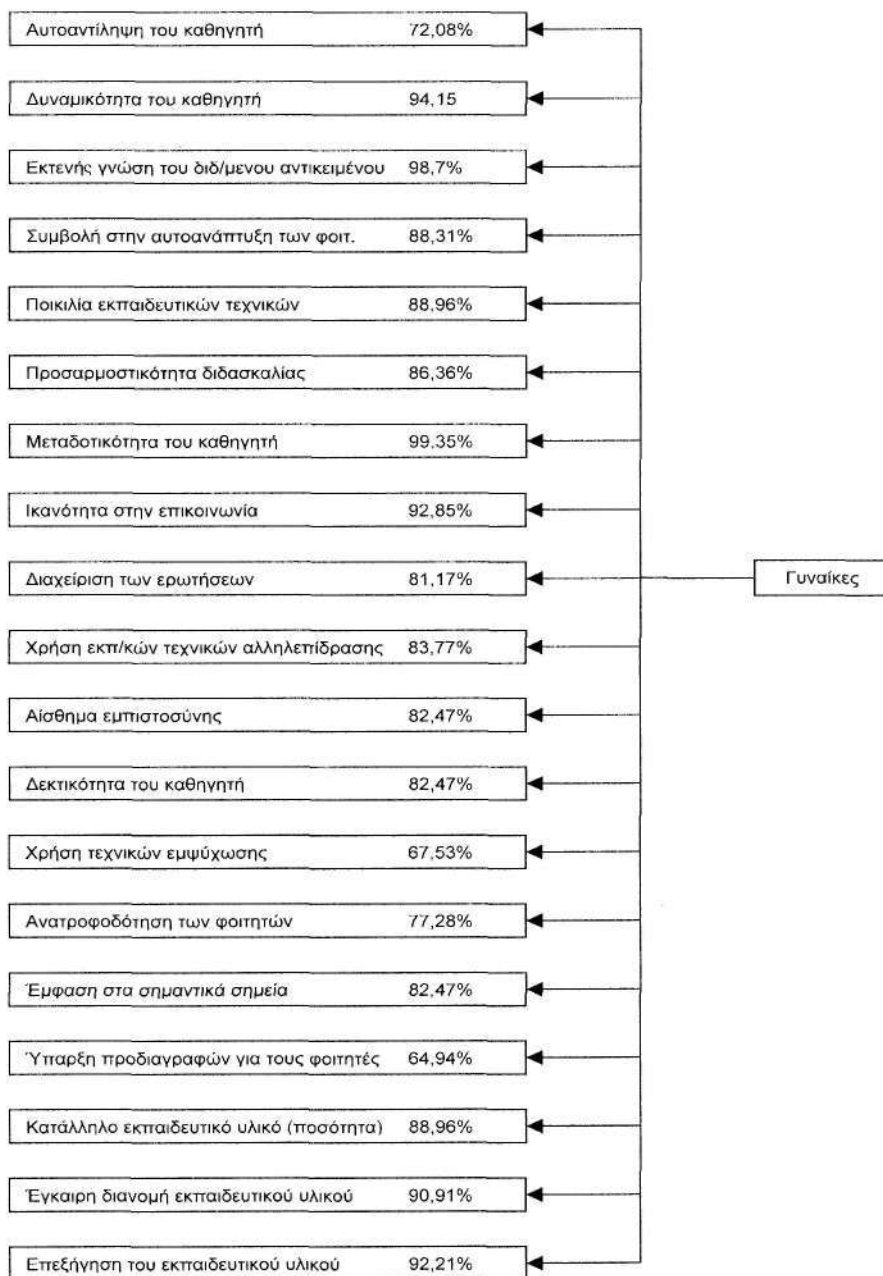
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2

Τα κριτήρια που θεωρούν οι μεταπτυχιακοί πιο σημαντικά συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές (ποσοστά των απαντήσεων)



ΣΧΕΛΙΑΓΡΑΜΜΑ 3

Τα κριτήρια που θεωρούν οι φοιτήτριες πιο σημαντικά συγκριτικά με τους φοιτητές (ποσοστά των απαντήσεων)



Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Γιοκαρίνη Κ. Ν. (1996), Η Εποπτεία και η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου και του Διδάσκοντος, Εγχειρίδιο Σχολικού Συμβούλου, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δημητρόπουλος Ε. (1999), Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Πέμπτη Έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δούκας Χ. (1997), Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία 1982-1994, Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δούκας Χ. (1999), *Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 1*
- Ζαβλανός Μ. Μ. (1998), Μάνατζμεντ, Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ζαβλανός Μ. Μ. (2003), Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδόσεις Σταμούλης.
- Ματσαγγούρας Η. (2001), Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τόμος Δεύτερος, Στρατηγικές Διδασκαλίας: η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Πέμπτη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg.
- ΟΟΣΑ (1995), Έκθεση του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1993), Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Τόμος Β, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ρηγάτου Ν. (2002), Κείμενα Παιδείας: Περνάμε και τα Πανεπιστήμια Εξετάσεις; Διασφάλιση Ποιότητας στον Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ατραπός.
- Τσιότρα Γ. (2002), Βελτίωση Ποιότητας, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Μπένου.
- Φίλιας Β. (2000), Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Δεύτερη Συμπληρωμένη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abrami P. C. & Apollonia S. Cohen P. A. (1990), *Validity of Student Ratings of Instruction: What we know and what we do not*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2.
- Basow S. A. & Silberg N. T. (1987), *Student Evaluations of College Professors: Are female and male professors rated differently?*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 79, No. 3.
- Bolton A. (1995), *A Rose by any Other Name: TQM in Higher Education*, *Quality Assurance in Education*, Vol. 3, No. 2.
- Campbell D. D. (1977), *Adult Education as a Field of Study and Practice*, Centre for Continuing Education, University of British Columbia.
- Donaldson J. F. & Flannery D. & Ross-Gordon J. (1993), *A Triangulated Study Comparing Adult College Students' Perceptions of Effective Teaching with those of Traditional Students*, *Continuing Higher Education Review*, Vol. 57, No. 3.
- Engelkemeyer S. W. (1999), *TQM in Higher Education*, *The Centre for Quality Management Journal*, Vol. 2, No. 1.
- Evans J. R. & Lindsay W. M. (2002), *The Management and Control of Quality*, Fifth Edition, South-Western Thomson Learning.

- Gibbs G. Durbridge N. (1976), *Characteristics of Open University Tutors (Part 2): Tutors in Action, Teaching at a Distance*, Open University, Milton Keynes.
- Good T. McCaslin M. M. (1992), *Teaching Effectiveness*, in the *Encyclopedia of Educational Research*, Macmillan, New York.
- Hancock G. R. Shannon D. M. Trentham L. I. (1993), *Student and Teacher Gender in Ratings of University Faculty: Results from Five Colleges of Study*, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 6.
- Hansen W. L. Jackson M. (1996), *Total Quality Improvement in the Classroom*, *Quality in Higher Education*, Vol. 2, No. 3.
- Harvey L. (2002), *The End of Quality?*, *Quality in Higher Education*, Vol.8, No. 1, April.
- Hativa N. (1996), *University Instructors' ratings profiles: Stability over Time, and Disciplinary Differences*, *Research in Higher Education*, Vol. 37, No. 3.
- Jarvis P. (2003), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Meade P. (1995), *Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement*, *Quality in Higher Education*, Vol. 1, No. 2.
- McGettrick A. Dunnett A. Harvey B. (1997), *Continuous Quality Improvement in Higher Education*, *Quality in Higher Education*.
- McKeachie W. J. (1990), *Research on College Teaching: The Historical Background*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2.
- Mocker D. W. Noble E. (1981), *Training Part-time Instructional Staff, Preparing Educators of Adults*, S. Grabowski, Jossey Bass, San Francisco.
- Murray H. G. Rushton J. P. Paunonen S. Z. V. (1990), *Teacher Personality Traits and Student Instructional Ratings in Six Types of University Courses*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 2.
- Peterson S. L. Kovel-Jarboe P. Schwartz S. A. (1997), *Quality Improvement in Higher Education: Implications for Student Retentions*, *Quality in Higher Education*, Vol. 3, No. 2.
- Pozo-Munoz C. Reboloso-Pacheco E. Fernandez-Ramirez B. (2000), *The Ideal Teacher. Implications for student evaluation of teacher effectiveness*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 25, No. 3.
- Seymour D. T. (1992), *On Q: Causing Quality in Higher Education*, Macmillan.
- Stern B. L. Tseng D. P. (1993), *US Business Schools' Reaction to the Total Quality Movement*, *Journal of Education for Business*, Vol. 69.
- Tatro C. N. (1995), *Gender Effects on Student Evaluations of Faculty*, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 28, No. 3.
- Tough A. (1979), *The Adult's Learning Projects*, Second Edition, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Wiklund H. Sandvik P. (1999), *Student Focused Design and Improvement of University Courses*, *Managing Service Quality*, Vol. 9, No. 6.