

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Π.Μ.Σ.

«ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑΣ

A.M.: 4272015015

ΘΕΜΑ:

«Αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους/τις φοιτητές/τριες και διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ). Προβληματισμοί και προοπτικές.»

ΘΕΜΑ:

ΘΕΜΑ: «Student evaluation of teaching (SET's) and quality assurance in Greek Higher Education. Issues of concerns and future prospects»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια	ΤΕ.Π.Α.Ε.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΤΕ.Π.Α.Ε.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Διονύσιος Γουβιάς	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΤΕ.Π.Α.Ε.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου	ΜΕΛΟΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ. «ΝΕΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Της ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑΣ

A.M.: 4272015015

ΘΕΜΑ:

«Αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους/τις φοιτητές/τριες και διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ). Προβληματισμοί και προοπτικές.»

«Student evaluation of teaching (SET's) and quality assurance in Greek Higher Education. Issues of concerns and future prospects»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χρυσή Βιτσιλάκη	Καθηγήτρια	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Νικόλαος Ανδρεαδάκης	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Διονύσιος Γουβιάς	Αναπληρωτής Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου (Students' Evaluation of Teaching → SET's) από τους/τις φοιτητές/τριες των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αποτελούν σήμερα κοινή πρακτική και ευρέως διαδεδομένα εργαλεία. Παρά την ευρεία χρήση τους και τους ισχυρισμούς αναφορικά με την αξιοποίησή τους προς το σκοπό της διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, πλείστες ερευνητικές προσπάθειες θέτουν στο επίκεντρο της δημόσιας ρητορικής ζητήματα αμφισβήτησης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων τους, καθώς και της ικανότητας του φοιτητικού κοινού να αξιολογεί. Παράλληλα, δεν είναι λίγοι/ες αυτοί/ές που αμφισβητούν τη χρησιμότητα και τους σκοπούς που τελικά εξυπηρετούν, εφόσον τόσο η ποιότητα, όσο και η διδασκαλία, ως έννοιες, συνιστούν πολυδιάστατα οικοδομήματα.

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται η ανίχνευση της επίδρασης παραγόντων όπως τα δημογραφικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά στη «σχετική σημαντικότητα» επιλεγμένων διαστάσεων του ποιοτικού διδακτικού έργου από δείγμα 1819 προπτυχιακών φοιτητών/τριών δύο ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Επιπρόσθετα, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι ο εντοπισμός πιθανών σχέσεων ανάμεσα στο είδος προσέγγισης της μελέτης και της μάθησης από τους/τις φοιτητές/τριες και τις επιλεγμένες διαστάσεις της ποιότητας του διδακτικού έργου και, ειδικότερα, της διδασκαλίας. Για τη «διάγνωση» του είδους προσέγγισης ενσωματώνεται, εντός του εργαλείου της έρευνας, το Revised-Study-Process Questionnaire του Biggs (Kember, Biggs & Leung, 2004), ενώ εξετάζεται περαιτέρω το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ της βαθιάς ή της επιφανειακής προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας και των «προτιμήσεων» του φοιτητικού κοινού αναφορικά με τους παράγοντες που, κατά την άποψη του τελευταίου θεωρούνται χαρακτηριστικά της ποιότητας του διδακτικού έργου. Η αξιοποίηση της παραγοντικής ανάλυσης αποκαλύπτει την απουσία κοινά αποδεκτών κριτηρίων ποιότητας του διδακτικού έργου, ενώ η εφαρμογή παλινδρομικών μοντέλων τη δυνατότητα πρόβλεψης των φοιτητικών αντιλήψεων για τη διδακτική ποιότητα μέσα από τον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο οι προπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες μελετούν και μαθαίνουν.

Λέξεις-κλειδιά: ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας, αξιολόγηση, διδακτικό έργο, προσεγγίσεις της μελέτης/μάθησης, φοιτητικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης διδακτικού έργου, διαστάσεις/κριτήρια ποιότητας διδακτικού έργου

ABSTRACT

The Students' Evaluation of Teaching questionnaires (SET's) are nowadays considered a common practice and widely accepted tools for evaluating teaching quality. However, despite their broad use and the claims regarding their adequacy, there appear some serious doubts, on the form of public discourse, concerning their usefulness towards the dominant aim of assuring and, most of all, not enhancing, but improving teaching and learning quality at Universities. Therefore, many studies and researches put issues of reliability and validity of the instruments used and their results, as well as questions about whether the undergraduate students dispose the ability to evaluate teaching quality. At the same time, there are those who question the kind of use and the goals the SET's serve or achieve, since both quality and teaching constitute multi-dimensional "structures" and in the light of the absence of a solid theoretical framework for those concepts.

The present study focuses on the detection of the impact factors such as demographic and academic characteristics have in the relative significance (grading/scoring) of selective dimensions of the teaching quality, from a sample of 1819 undergraduate students from two Greek Higher Education Institutions. Furthermore, the aim of the research is the investigation of possible relations between the kind of approach of the study and learning procedure by the students and their preferences referring on certain teaching quality factors. In the light of "diagnosis" towards the sort of approach mentioned above, Biggs' Revised-Study-Process Questionnaire (Kember, Biggs & Leung, 2004) is embodied within the research questionnaire, while is being further reconsidered the kind of relation which is possibly developed between the deep and surface approach of the study/learning process and the factors which, according students' opinions, comprise characteristics of the teaching process quality. The use of factor analysis reveals the absence of commonly accepted criteria of teaching quality, while the application of multiple regression models leads to conclusions about the possibility to predict undergraduate students' perceptions of "teaching quality" by identifying how they study and learn.

Key words: quality, quality assurance, evaluation, teaching, study/learning approaches, students' evaluation of teaching questionnaires, dimensions/criteria of teaching quality

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, δε θα μπορούσα να μην απευθύνω τις θερμές μου ευχαριστίες στη Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, νυν Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, και Επιβλέπουσα της προσπάθειάς μου, Καθηγήτρια κυρία Χρυσή Βιτσιλάκη, για τη ευκαιρία που μου έδωσε να ολοκληρώσω ένα όνειρο ετών.. Εξαιρετικά πολύτιμος σύμβουλος, άκρως συνεργατικός και υποστηρικτικός υπήρξε για μένα ο Μεταδιδάκτορας του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού κύριος Ηλίας Ευθυμίου, στον οποίο οφείλω όσα πιστεύω ότι έμαθα και εξακολουθώ να επιθυμώ να μαθαίνω για τη Στατιστική, καθώς και το «μετασχηματισμό» της οπτικής μου απέναντι σε αυτό το ερευνητικό μεθοδολογικό «όπλο».

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» οφείλω στον Επίκουρο Καθηγητή κύριο Διονύση Γουβιά, που προσπάθησε να με «μυήσει» στην κριτική ανάλυση και σύνθεση των παρεχόμενων από τα μαθήματά του, και όχι μόνο, γνώσεων και πληροφοριών, ωθώντας με, όπως και το σύνολο των συμφοιτητών και συμφοιτητριών μου, στην αναζήτηση των ουσιαστικών νοημάτων πίσω από τις καινές γνώσεις. Στον Αναπληρωτή Καθηγητή κύριο Νικόλαο Ανδρεαδάκη, του οποίου το γνωστικό αντικείμενο είναι η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, «χρωστώ» την επαφή με πολλές από τις μελέτες τις οποίες επιμελήθηκε ή των οποίων υπήρξε κριτικός αναγνώστης.

Τέλος, πέρα από την ευγνωμοσύνη για την υποστήριξη και ανοχή από την οικογένειά μου, καθώς και τους/τις φίλους/ες και συμφοιτητές/τριες, που ήταν από την αρχή πραγματικά κοντά μου, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την κυρία Βέρα Αγγέλου, υπάλληλο της Γραμματείας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και τις συναδέλφισσες στην Διεύθυνση Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς για την ανυπολόγιστη αξία κατανόηση και υποστηρικτική διάθεση στη σοβαρότερη έως σήμερα πρόκληση που έχω αντιμετωπίσει. Κλείνοντας, θα πρέπει να πω ότι, φτάνοντας στο τέλος αυτής της διαδρομής, νιώθω ευγνώμων και «κερδισμένη» γιατί όλοι/ες οι προαναφερθέντες/είσες με βοήθησαν να δω την Αξιολόγηση, ως γνωστικό αντικείμενο, ως ερευνητικό πεδίο και ως κουλτούρα με ματιά «καθαρή» και απαλλαγμένη από φοβίες.

Στη Μαρία Ελένη & τον Αχιλλέα

Περιεχόμενα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	1
ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1
1.1. Οι όροι «ποιότητα» και «κουλτούρα ποιότητας» στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	1
1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και τύποι της «διασφάλισης ποιότητας» στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	3
1.3 Η έννοια και το πλαίσιο της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση.....	4
1.4 Αξιολογικές διεργασίες των «συστημάτων διασφάλισης ποιότητας» στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	8
1.5 Σκοποθεσία των εσωτερικών και εξωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας: λογοδοσία και βελτίωση.....	9
1.6 Δείκτες, πρότυπα και κριτήρια ποιότητας.....	11
1.7 Οι δυσκολίες στην εφαρμογή αποτελεσματικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας.....	12
1.8 Δυσκολίες στην αξιολόγηση του αντίκτυπου των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και συμπεράσματα.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	17
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ & ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΕ.....	17
Α΄ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	17
2.1 Η Σύνοδος της Μπολόνια: η σχετική Διακήρυξη και οι διαδικασίες πριν την Πράγα... ..	17
2.2 Διαδικασία της Μπολόνια: πολιτικές το διάστημα 2001-2003.....	18
2.3 Η Διαδικασία της Μπολόνια: πολιτικές το διάστημα 2005-2007.....	19
2.4 Διαδικασία της Μπολόνια: η υπουργική συνάντηση στη Λουβέν (2009).....	20
2.5 Διαδικασία της Μπολόνια: το Επετειακό Συνέδριο των Υπουργών το έτος 2010 και οι τοποθετήσεις των εμπλεκομένων.....	21
2.6 Διαδικασία της Μπολόνια: η υπουργική συνάντηση στο Βουκουρέστι (2012).....	22
2.7 Διαδικασία της Μπολόνια: η υπουργική διάσκεψη στο Γερεβάν της Αρμενίας (2015) και η αντίστοιχη στο Παρίσι (2018).....	23
Β΄ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	24
2.9 Ο Νόμος Πλαίσιο 1268/1982 και ο Νόμος 2083/1992.....	24
2.10 Ο Νόμος 3374/2005.....	26
2.11 Το διάστημα από το 2011 έως σήμερα: ο Νόμος 4009/2011.....	28
2.12 Οι εκθέσεις της ΑΔΙΠ για το 2015 και το 2016.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	33
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
3. 1 Εισαγωγή σε βασικές έννοιες.....	33
3.2 Η σκοποθεσία του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου: διδασκαλία-μάθηση.....	34
3.2.1 Φοιτητοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση στα ΑΕΙ: το μετασχηματιστικό μοντέλο.....	38
3.3 Η ποιότητα του διδακτικού έργου υπό τις οπτικές των διδασκόντων/ουσών: η μετασχηματιστική πορεία του ακαδημαϊκού προσωπικού.....	42
3.4 Προσεγγίσεις της μάθησης.....	45
3.4.1 Προσανατολισμοί μελέτης και μάθησης και διδακτικό συγκείμενο.....	48
3.5 Τα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης του διδακτικού έργου.....	49
3.5.1 Ο αντίκτυπος (impact) των SET's στην ποιότητα της διδασκαλίας.....	51
3.6 Ζητήματα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των SETs.....	56

3.6.1 Η επίδραση προκαταλήψεων/εξωγενών παραγόντων στις φοιτητικές αξιολογήσεις	57
3.6.2 Θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των SET's	64
3.7 Το Study Process Questionnaire ως εργαλείο μέτρησης των προσεγγίσεων της μελέτης/μάθησης	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	84
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	84
4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	84
4.1.2 Το εργαλείο της έρευνας	85
4.1.3 Σχεδιασμός έρευνας	91
4.2 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας	92
4.3 Περιγραφική Στατιστική	93
4.3.1 Υποενότητα I :Είδη προσεγγίσεων μελέτης/μάθησης	93
4.3.2 Υποενότητα II: Σχετική σημαντικότητα της ποιότητας του διδακτικού υλικού	95
4.3.3 Υποενότητα III: Ατομικά χαρακτηριστικά και Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά	97
4.4 Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων	105
4.4.1 Ομαδοποίηση Ερωτήσεων	106
4.4.2 Παραγοντική ανάλυση	107
4.4.3 Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων αναφορικά με την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου	121
4.4.4 Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων αναφορικά με την επίδραση των ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών στη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου	132
4.4.5 Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων για την επίδραση της Προσέγγισης της μελέτης/μάθησης στη σχετική σημαντικότητα των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου	143
4.5 Συμπεράσματα και προβληματισμοί για περαιτέρω έρευνα	155
5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I	185
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	185
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II	190
(ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ/ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.)	190
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III	192
ΝΕΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΔΠΙ	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV	194
ΤΟ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ BIGGS	194
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V	196
(ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ)	196

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Η ταξινόμια του Bloom	35
Εικόνα 2: «Η λογική κατασκευή της προσέγγισης της μάθησης»	47
Εικόνα 3: Bigg's 3P model of teaching and student learning	79
Εικόνα 4: Το ερωτηματολόγιο R-SPQ-2F	86
Εικόνα 5: Τριγωνική μήτρα συνδιακύμανσης του R-SPQ-2F	87

Εικόνα 6: Ιεραρχική δομή R-SPQ-2F	87
---	----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πίνακας 1: Παραδοσιακό και Νέο Διδακτικό Παράδειγμα	37
Πίνακας 2: Τρόποι προσέγγισης της μάθησης	76
Πίνακας 3: Οι τρεις διαστάσεις προσέγγισης της μάθησης του Biggs.....	78
Πίνακας 4: Στόχοι διδακτικού έργου.....	81
Πίνακας 5: Η «καλή» διδασκαλία για τον ακαδημαϊκό κόσμο	83

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Πίνακας 1: Βαθιά προσέγγιση (βαθύ κίνητρο).....	196
Πίνακας 2: Βαθιά προσέγγιση («Βαθιά στρατηγική»).....	198
Πίνακας 8: Φύλο	97
Πίνακας 9: Ηλικία	98
Πίνακας 10: Οικογενειακή κατάσταση	99
Πίνακας 11: Γονεϊκή κατάσταση	100
Πίνακας 12: Εργασιακή κατάσταση.....	101
Πίνακας 13: Έτος σπουδών.....	102
Πίνακας 14: Ώρες εβδομαδιαίας μελέτης.....	103
Πίνακας 15: Επίπεδα συνολικής φοιτητικής επίδοσης (κατά προσέγγιση).....	104
Πίνακας 16: Τιμές Cronbach alpha (Είδη προσέγγισης μελέτης/μάθησης)	106
Πίνακας 17: Επιλεγείσες διαστάσεις προσέγγισης της μελέτης/μάθησης.....	107
Πίνακας 18: Τιμές Cronbach alpha (διαστάσεις ποιότητας του διδακτικού έργου).....	107
Πίνακας 19 : Συντελεστής ΚΜΟ («βαθμολογίες») διαστάσεων ποιότητας του διδακτικού έργου)	108
Πίνακας 20: Υπόμνημα μεταβλητών ποιότητας του διδακτικού έργου που βαθμολογήθηκαν	109
Πίνακας 21: Τιμές MSA μεταβλητών ποιότητας διδακτικού έργου που βαθμολογήθηκαν	110
Πίνακας 23: Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύουν οι παράγοντες για κάθε μεταβλητή	113
Πίνακας 24: Βαρύτητα των παραγόντων σε κάθε μεταβλητή.....	114
Πίνακας 25: Ομαδοποιήσεις μεταβλητών σύμφωνα με τους παράγοντες	116
Πίνακας 26: Περιγραφικά στοιχεία και συντελεστές αξιοπιστίας για τις μεταβλητές ποιότητας του διδακτικού έργου μετά την παραγοντική ανάλυση	119
Πίνακας 27: Αποτελέσματα t-test ως προς το «Φύλο» για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου	122
Πίνακας 28: Περιγραφικά στοιχεία ως προς το «Φύλο» για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου	123
Πίνακας 29: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την ηλικία	124
Πίνακας 30: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την ηλικία (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων).....	124
Πίνακας 31: Αποτελέσματα t-test ως προς την οικογενειακή κατάσταση για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου.....	127
Πίνακας 32: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την οικογενειακή κατάσταση (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)...	128
Πίνακας 33: Αποτελέσματα t-test ως προς την γονεϊκή κατάσταση για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου.....	129
Πίνακας 34: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την γονεϊκή κατάσταση (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων).....	130
Πίνακας 35: Αποτελέσματα t-test ως προς την εργασιακή κατάσταση για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου.....	131
Πίνακας 36: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την εργασιακή κατάσταση (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων).....	132

Πίνακας 37: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς το έτος σπουδών	133
Πίνακας 38: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς το έτος σπουδών (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)	134
Πίνακας 39: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς τις ώρες μελέτης ανά εβδομάδα.....	136
Πίνακας 40: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς τις ώρες μελέτης ανά εβδομάδα (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)	137
Πίνακας 41: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την συνολική επίδοση.....	140
Πίνακας 42: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την συνολική επίδοση) (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)	141
Πίνακας 43 : Συσχετίσεις Pearson (εξαρτημένη «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας»/ ανεξάρτητες «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση»).....	144
Πίνακας 44 : Αποτελέσματα προσαρμογής 1ου πολλαπλού γραμμικού μοντέλου.....	145
Πίνακας 44β: Πίνακας ανάλυσης διασποράς 1ου μοντέλου	145
Πίνακας 45 : Συντελεστές του 1ου μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης	146
Πίνακας 46: Συσχετίσεις Pearson (εξαρτημένη μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης»/ανεξάρτητες «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση»)	148
Πίνακας 47 : Αποτελέσματα προσαρμογής 2ου πολλαπλού γραμμικού μοντέλου.....	149
Πίνακας 47β: Πίνακας ανάλυσης διασποράς 2ου μοντέλου	149
Πίνακας 48 : Συντελεστές του 2ου μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης	150
Πίνακας 49: Συσχετίσεις Pearson (εξαρτημένη μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας»/ανεξάρτητες «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση»)	152
Πίνακας 50 : Αποτελέσματα προσαρμογής 3ου πολλαπλού γραμμικού μοντέλου.....	152
Πίνακας 50β: Πίνακας ανάλυσης διασποράς 3ου μοντέλου	153
Πίνακας 51 : Συντελεστές του 3ου μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης	154
Πίνακας 3: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακό κίνητρο»)	199
Πίνακας 4: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακή στρατηγική»)	200
Πίνακας 5: «Οργάνωση μαθήματος»	202
Πίνακας 6: «Διδασκαλία»	204
Πίνακας 7: «Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ουσες»	206

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γράφημα 8: Φύλο.....	98
Γράφημα 9: Ηλικία.....	99
Γράφημα 10: Οικογενειακή κατάσταση.....	100
Γράφημα 11: Γονεϊκή κατάσταση.....	101
Γράφημα 12: Εργασιακή κατάσταση.....	102
Γράφημα 13: Έτος σπουδών.....	103
Γράφημα 14: Ωρες εβδομαδιαίας μελέτης κατά προσέγγιση.....	104
Γράφημα 15: Συνολική φοιτητική επίδοση (κατά προσέγγιση).....	105
Γράφημα 16: Scree Plot παραγοντικής ανάλυσης.....	112
Γράφημα 17: Μέσες τιμές για το «Score Οργάνωση/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Ηλικία».....	125
Γράφημα 18: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Ηλικία».....	125
Γράφημα 19: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Οργάνωσης/Δασκαλ. Διδασκαλίας» ως προς το «Έτος σπουδών».....	134
Γράφημα 20: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς το «Έτος σπουδών».....	135
Γράφημα 21: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς τις «Ωρες μελέτης ανά εβδομάδα».....	138
Γράφημα 22: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς τις «Ωρες μελέτης ανά εβδομάδα».....	138
Γράφημα 23: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» ως προς τις «Ωρες μελέτης ανά εβδομάδα».....	139
Γράφημα 24: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Συνολική επίδοση».....	142
Γράφημα 25: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» ως προς την «Συνολική επίδοση».....	142
Γράφημα 26: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Συνολική επίδοση».....	143
Γράφημα 27: Κατανομή υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας).....	147
Γράφημα 28: Διάγραμμα διασποράς κατανομής υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Οργάνωσης / Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας).....	147
Γράφημα 29: Κατανομή υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης / ανατροφοδότησης).....	151
Γράφημα 30: Διάγραμμα διασποράς κατανομής υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης / ανατροφοδότησης).....	151
Γράφημα 31: Κατανομή υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας).....	154
Γράφημα 32: Διάγραμμα διασποράς κατανομής υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας).....	155
Γράφημα 1: Βαθιά προσέγγιση («Βαθύ κίνητρο»).....	197
Γράφημα 2: Βαθιά προσέγγιση («Βαθιά στρατηγική»).....	198
Γράφημα 3: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακό κίνητρο»).....	199
Γράφημα 4: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακή στρατηγική»).....	201
Γράφημα 5: «Οργάνωση μαθήματος».....	203
Γράφημα 6: «Διδασκαλία».....	205
Γράφημα 7: «Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ουσες»	207

Ευρετήριο Ελληνικών Ακρωνυμίων / Συντομογραφιών

Α.ΔΙ.Π.	Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας
Α. Ε.	Ανώτατη Εκπαίδευση
Α.Ε.Ι.	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
Ε.ΣΥ.Π.	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
Ε.Χ.Α.Ε.	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΜΟ.ΔΙ.Π	Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης
ΠΠΣ	Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών
Α.Τ.Ε.Ι.	Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Ευρετήριο Αγγλικών Ακρωνυμίων / Συντομογραφιών

BFUG	Bologna Follow Up Group	Ομάδα Παρακολούθησης Διαδικασίας Μπολόνια
CEQ	Course Evaluation Questionnaire	Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος
CRE	Association of European Universities	Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων
DA	Deep Approach	«Βαθιά» Προσέγγιση
DEQAR	Data Base of External Quality Assurance Results	Βάση Δεδομένων Αποτελεσμάτων Εξωτερικής Διασφάλισης Ποιότητας
DM	Deep Motive	«Βαθύ» Κίνητρο
DS	Deep Strategy	«Βαθιά» Στρατηγική
ECTQ	Exemplary Teaching Course Questionnaire	Ερωτηματολόγιο Υποδειγματικής Διδασκαλίας Μαθήματος
EHEA	European Higher Education Area	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
ENIC	European Network of Information Centres in the European Region	Ευρωπαϊκό Δίκτυο Κέντρων Πληροφόρησης στην Ευρωπαϊκή Επικράτεια
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education	Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance	Ευρωπαϊκά Πρότυπα και Κατευθυντήριες Αρχές για τη Διασφάλιση Ποιότητας
ESIB	European Student Information Bureau	Ομοσπονδία Εθνικών Ενώσεων Φοιτητών/τριών στην Ευρώπη
ESU	European Students' Union	Ένωση Ευρωπαίων Φοιτητών/τριών
EUA	European University Association	Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education	Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης
NARIC	National Academic Recognition Information Centres in the European Union	Εθνικό Δίκτυο Κέντρων Πληροφόρησης για την Ακαδημαϊκή Πιστοποίηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση
SA	Surface Approach	«Επιφανειακή» Προσέγγιση
SEEQ	Students' Evaluations of Educational Quality	Φοιτητικές Αξιολογήσεις Εκπαιδευτικής Ποιότητας

SETERS	Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale	Φοιτητική Αξιολόγηση Βαθμολογικής Κλίμακας Διδακτικής Αποτελεσματικότητας
SM	Surface Motive	«Επιφανειακό» Κίνητρο
SPTE	Student Perceptions of Teaching Effectiveness	Φοιτητικές Αντιλήψεις Διδακτικής Αποτελεσματικότητας
SS	Surface Strategy	«Επιφανειακή» Στρατηγική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Οι όροι «ποιότητα» και «κουλτούρα ποιότητας» στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Η θεωρητική προσέγγιση του όρου «ποιότητα» στην Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο ενός πεδίου που χαρακτηρίζεται από οξείες αντιπαραθέσεις. Αρκετοί/ές υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση μιας τέτοιας έννοιας εμφορείται και, σε τελική ανάλυση, σημασιοδοτείται, από το εκάστοτε αξιακό σύστημα, (Harvey & Green, 1993. Ashcroft, 1995. Ματθαίου, 1997: 42). Υπό αυτό το πρίσμα, η σύνθεση ενός σαφούς και έγκυρου θεωρητικού υπόβαθρου αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολη (Gibson, 1986. Neave, 1986. Scott, 1994. Cambell & Rozsnyai, 2002. Vlasceanu, Grunberg & Parlea, 2007). Κοινή διαπίστωση συνιστά η απουσία στη διεθνή βιβλιογραφία συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου για το ζήτημα αυτό (Green, 1994. Westerheidjen 1999).

Για τους Harvey και Green (1993) η ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, θα έπρεπε να κινηθεί σε πλαίσια πραγματιστικά, μη αφήνοντας περιθώρια για αποκλίσεις. Ωστόσο, πιο συχνά, αντιμετωπίζεται ως έννοια «σχετική» (Baird, 1998. Vroeijenstijn, 2006), με κριτήρια το είδος και το περιεχόμενο των στόχων και επιδιώξεων, που οι ενδιαφερόμενες και εμπλεκόμενες στα εκπαιδευτικά πράγματα ομάδες (stakeholders) θέτουν κάθε φορά. Εμπλεκόμενοι/ες και ενδιαφερόμενοι/ες θεωρούνται ταυτόχρονα οι φοιτητές/τριες, οι μελλοντικοί/ες εργοδότες/τριες που θα απορροφήσουν στις επιχειρήσεις τους τους/τις αποφοίτους/τες, οι κρατικοί φορείς (σχεδιαστές εκπαιδευτικών πολιτικών, τα κέντρα λήψης αποφάσεων και εποπτείας κτλ. (Harvey, Green & Burrows, 1992). Καθένας/μία νοηματοδοτεί με υποκειμενικό τρόπο την «ποιότητα» (Kamvysi, Kotzamani, Andronikidis & Georgiou, 2014), γεγονός που δυσχεραίνει τη «θέση» ενός ενιαίου, καθολικά αποδεκτού συνόλου κριτηρίων για την αποτίμησή της (Ρηγάτου, 2002). Η κατηγοριοποίηση από τους Harvey και Green (1993) των εκφάνσεων της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση επιχειρεί να θεραπεύσει την πολυδιάστατη φύση της. Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης δύναται να εκληφθεί ως:

1. **αριστεία (excellence)** (Sahney, Banwet & Karunes, 2006): συνίσταται σε μια ελιτιστικού χαρακτήρα θεώρηση του πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, στο πλαίσιο των οποίων η εκπαίδευση τείνει να κινηθεί στα υψηλότερα δυνατά επίπεδα με την υιοθέτηση και εφαρμογή των «αρίστων» ανά τομέα προτύπων, αγγίζοντας την ακαδημαϊκή τελειότητα. Εδώ εμπίπτουν πρακτικές, όπως τα συστήματα κατάταξης των ΑΕΙ και η αξιολογική σύγκριση αυτών (benchmarking), καθώς και η κατάκτηση της μέγιστης ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας (Hides, Davis & Jackson, 2004. Ζωντανός, 2011).

2. **τελειότητα (perfection or consistency)**: συμπληρώνει, κατά μια έννοια, την πτυχή της αριστείας αναφερόμενη, όμως, σε πρότυπα κυρίως οργανωτικού χαρακτήρα, που διέπουν τις διαδικασίες και τις προσφερόμενες υπηρεσίες (Harvey, 2006. Harvey & Stensaker, 2007. Ζωντανός, 2011. Bernhard, 2012). Κατά τη άποψη της Watty (2003) η προσέγγιση αυτή δεν είναι δυνατό να εφαρμοσθεί.

3. **καταλληλότητα για/εναρμονισμός/συμμόρφωση στο σκοπό (fitness for purpose)** (Brennan et al., 1992. Tang & Zairi, 1998): δηλώνει το βαθμό στον οποίο το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διεργασιών συνάδει αφενός με το σκοπό, που το κάθε ίδρυμα εξυπηρετεί και, αφετέρου, με τις προσδοκίες όλων, όσοι/ες είναι αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Harvey, 2006. Ζωντανός, 2011). Λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι, ως «πελάτες/τισσες», δεν μπορούν να θεωρηθούν μόνο οι φοιτητές/τριες (Raharjo, Xie, Goh & Brombacher, 2007), τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να υπηρετήσουν το γενικό σκοπό, εξειδικεύοντάς τον σε επιμέρους στόχους.

4. **βέλτιστη ποιότητα «αξιοποίηση των πόρων** (Ζωντανός, 2011) ή ανταποδοτική αξία (value for money) (Sahney et al., 2006. Καβασακάλης, 2011): τεκμαίρεται από το αν ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα είναι οικονομικά αποδοτικό και αποτελεσματικό, διαχειριζόμενο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους πόρους, που του διατίθενται και αξιοποιώντας τις χρηματοδοτήσεις, που αποσπά. Η ΑΕ λογοδοτεί στους χρηματοδότες, και οι φοιτητές/τριες αντιμετωπίζουν την τελευταία ως «επένδυση» προσεγγίζοντάς την με όρους οικονομικής ανταποδοτικότητας (Harvey, 2006. Bernhard, 2012).

5. **μετασχηματισμός (transformation)**: διερευνάται στην ίδια τη μαθησιακή διαδικασία ως ο βαθμός ανέλιξης των φοιτητών/τριων σε υψηλότερα επίπεδα γνώσης, ικανότητας προσαρμογής σε νέα δεδομένα και ανταπόκρισης σε καινές προκλήσεις. Ο όρος «μεταφράζεται» στο βαθμό, που τα ίδια τα ακαδημαϊκά ιδρύματα ελίσσονται και ανανεώνουν το υλικό τους, με στόχο τη διαρκή εξέλιξη των μαθησιακών διαδικασιών

και τον ολιστικό μετασχηματισμό των συμμετεχόντων/χουσών (Harvey, 2006. Bernhard, 2012).

Από αρκετούς μελετητές υιοθετήθηκε η αντίληψη, πως στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου εντοπίζεται, έστω και με λανθάνοντα τρόπο, η προσέγγιση της ποιότητας ως μετασχηματισμού (Srikanthan & Dalrymple, 2003). Κεντρικό επιχείρημα της αναπτυχθείσας, γύρω από τη συγκεκριμένη άποψη, ρητορικής συνέστησε η πεποίθηση ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση στοχεύει στην «παραγωγή» άρτια καταρτισμένων ατόμων, ικανών να απορροφηθούν επαγγελματικά στις συνθήκες μιας «Οικονομίας» βασισμένης στην Κοινωνία της Γνώσης (Cambell & Rozsnyai, 2002). Εντούτοις, στη συγκεκριμένη οπτική φαίνεται να, απουσιάζει η μετασχηματιστική διάστασή της (Westerheijden, Stensaker & Rosa, 2007. Ματθαίου, 2007).

Στη πρακτική θεώρηση της η ποιότητα γίνεται αντιληπτή ως συνάρτηση προϋπαρξής μιας παγιωμένης κουλτούρας στο εσωτερικό των Πανεπιστημίων (EUA, 2006. Harvey & Stensaker, 2008). Στο πλαίσιο της τελευταίας οι εμπλεκόμενοι/ες καλούνται να λάβουν γνώση του περιεχομένου της, να αναγνωρίσουν τη σημασία της και να την επιδιώκουν στις καθημερινές τους πρακτικές. Έχει υποστηριχθεί (EUA, 2006) ότι οποιαδήποτε «κουλτούρα ποιότητας» εδράζεται σε δύο διακριτά στοιχεία. Αφενός αναδεικνύει την ύπαρξη ενός κοινού συνόλου αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεσμεύσεων απέναντι στο θέμα της ποιότητας (psychological element) και, αφετέρου, θεμελιώνεται σε μια δομική, διαχειριστική λογική (structural or managerial element), που υπαγορεύει τη σαφή οριοθέτηση των διαδικασιών, προτύπων και ευθυνών, που πλαισιώνουν τη διασφάλιση της ποιότητας. Ταυτόχρονα, «επιβάλλει» το συντονισμό των προσπαθειών προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της ποιότητας (Harvey & Stensaker, 2008).

1.2 Εννοιολογικές προσεγγίσεις και τύποι της «διασφάλισης ποιότητας» στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Με τον όρο «διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση» νοείται το σύνολο των διεργασιών και διαδικασιών που, με συστηματικό και δομημένο τρόπο, αποσκοπούν στη διατήρηση και συνεχή βελτίωση αυτής της ποιότητας, προάγοντας, παράλληλα, την πεποίθηση ότι υφίσταται η δυνατότητα για ποιοτική κάλυψη όλων των απαιτήσεων και των προσδοκιών των ενδιαφερομένων μερών (Purser, 2001). Κατά τη Wilger (1997), «η διασφάλιση ποιότητας είναι μια συλλογική διαδικασία, μέσω της οποίας το Πανεπιστήμιο, ως ακαδημαϊκό ίδρυμα, διασφαλίζει ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι

σύμφωνη προς τα πρότυπα που το ίδιο έχει θέσει.» Σε έκθεσή της UNESCO (2004) η διασφάλιση της ποιότητας λογίζεται ως μια συστηματική επισκόπηση (review) των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που εγγυάται την τήρηση των αναγνωρισμένων ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών προτύπων, καθώς και των προτύπων, που αφορούν στη γενικότερη υποδομή των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η σύνδεση του περιεχομένου της με τη μάθηση, είναι έκδηλη, όταν γίνεται λόγος για ένα σύνολο μηχανισμών, μέσω των οποίων παρέχονται εγγυήσεις και μέσα, ώστε οι φοιτητές/τριες να προσεγγίσουν τα πρότυπα μάθησης και κατάρτισης που έχουν τεθεί στο εσωτερικό των πανεπιστημίων (Kahsey, 2012), που, έτσι, λειτουργούν ως οργανώσεις μάθησης (learning organizations).

Ενδιαφέρουσα προσπάθεια να καταδειχθεί η σχέση του τρόπου οργάνωσης και διασφάλισης ποιότητας με τις επικρατούσες, κάθε φορά, αξίες για την ποιότητα, πραγματοποιήθηκε από τους Brennan & Shah (2000). Η προβληματική τους ανέδειξε τέσσερις κατηγορίες αξιών, που υπαγορεύουν αντίστοιχους τύπους οργάνωσης και διασφάλισης της ποιότητας:

- i. **Την ακαδημαϊκή (academic):** όπου τα κριτήρια ποιότητας καθορίζει το ακαδημαϊκό πεδίο. Είναι συνυφασμένη με την ενισχυμένη παρουσία των ειδικών σε θέματα αξιολόγησης.
- ii. **Τη διοικητική-διαχειριστική (managerial):** εδώ η ποιότητα θεωρείται προϊόν της αποτελεσματικής διοίκησης με τη διοίκηση ολικής ποιότητας ως ιδεολογικό υπόβαθρο.
- iii. **Την παιδαγωγική (pedagogic):** κυρίαρχες περιοχές της θεωρούνται η διδακτική ικανότητα και οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.
- iv. **Την εστιασμένη στην απασχόληση (employment-focused):** έγκειται στις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες των αποφοίτων, από ένα καθορισμένο σύνολο επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

1.3 Η έννοια και το πλαίσιο της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση συνιστά «εργαλείο» στο πλαίσιο της επιδίωξης για διασφάλιση ποιότητας στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ως γενικότερη έννοια συναντάται στην καθημερινή ζωή λαμβάνοντας τη μορφή μιας ασύνειδης, τις περισσότερες φορές, γνωστικής και συναισθηματικής διεργασίας, στην οποία επιδίδονται τα άτομα, προκειμένου να αποδώσουν μια αξία σε πρόσωπα και πράγματα, που τα περιβάλλουν. Στο χώρο της εκπαίδευσης, συνηθέστερα συνδέεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων ως εργαλείο αποτίμησης του επιπέδου γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε συσχέτισμό με τους

διδασκτικούς στόχους που τίθενται πριν την έναρξη των εκπαιδευτικών φαινομένων (Πετροπούλου, Κασσιμάτης, Ρετάλης, 2015). Εντούτοις, το πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι σαφώς πιο διευρυμένο και πολυδιάστατο.

Η ιστορική πορεία της ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του 1930. Εμπνευστής των πρώτων προσπαθειών προσδιορισμού και συστηματοποίησης του περιεχομένου και των εκφάνσεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και, υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, εισηγητής της έννοιας αυτής, θεωρείται ο Tyler (1942 σε Stufflebeam & Shinfeld, 2007). Στο πλαίσιο της διεξαγωγής μιας συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων κάποιων αμερικανικών κολλεγίων με κοινά χαρακτηριστικά, ο Tyler επιχείρησε την εισαγωγή, στο όλο εγχείρημα, παραγόντων όπως οι επιδιώξεις των ενδιαφερομένων ομάδων. Έτσι, η αξιολόγηση ορίζεται για πρώτη φορά ως «αποτίμηση» του βαθμού/επιπέδου στον οποίο αυτές οι επιδιώξεις έχουν επιτευχθεί σε σχέση πάντα και με το γενικότερο σκοπό της μάθησης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Tyler (1950 σε Nevo, 1983) η αξιολόγηση συνιστά μια «διαδικασία καθορισμού του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν πράγματι επιτευχθεί» (objective/goal-based evaluation).

Για άλλους θεωρητικούς της αξιολόγησης, η τελευταία λειτουργεί, μέσω της συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, ως πηγή γνώσης και ανατροφοδότησης για τη λήψη αποφάσεων (Howell & Nolet, 2000) και στο πλαίσιο της επιδίωξης του ορθού σχεδιασμού συστημάτων και προγραμμάτων (Cronbach, 1963. Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Marriman & Provus, 1971. Alkin, 2004). Επίσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση (improvement-focus evaluation), αναλαμβάνοντας να επιτελέσει διαμορφωτικό ρόλο (Scriven, 1974), βασιζόμενη σε ένα σύνολο πληροφοριών, του οποίου η συλλογή καλύπτει όλο το χρονικό φάσμα από την έναρξη έως το πέρας του εκπαιδευτικού φαινομένου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως «εκτίμησης» της αξίας ή της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού φαινομένου (Stufflebeam, 1974. House, 1980. Nevo, 1983). Επιπρόσθετα, από αρκετούς/ές γίνεται αντιληπτή ως περιγραφική και κριτική διεργασία (Guba & Lincoln, 1981) με στόχο τη συστηματική διερεύνηση της αξίας ή της ποιότητας κάποιου αντικειμένου (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981) με βάση την απόδοσή του έναντι συγκεκριμένων προτύπων (Scriven, 1991 σε Stern, 2004). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η «λογική» της αξιολόγησης (Stern, 2004) διέπεται από τέσσερα στάδια: τη θέση κριτηρίων και σχετικών με αυτά διαστάσεων, την υπαγορευόμενη από τα πρώτα κατασκευή προτύπων επίδοσης/απόδοσης, την πρακτική «μέτρηση» ή σύγκριση της επίδοσης/απόδοσης και,

τέλος, τη διατύπωση συμπερασμάτων για την αξία ή την ποιότητα του αξιολογούμενου αντικειμένου (Scriven, 1991 σε Stern, 2004). Ο Stern (2004) επεσήμανε τη «στροφή» του εννοιολογικού πλαισίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τη μεμονωμένη χρήση του όρου «αξία» στην προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων και των εκροών. Εδώ, επιστρατεύονται συχνά οι μέθοδοι των κοινωνικών ερευνών, προκειμένου «να βελτιωθεί ένα κοινωνικό πρόβλημα ή οι κοινωνικές συνθήκες» (Rossi, Lipsay & Freeman, 2004. Hansen, 2005).

Σε σχετική έκθεση των Ηνωμένων, για την αξιολόγηση, Εθνών (UNEG, Norms for Evaluation in the UN System), τονίζεται πως η αξιολόγηση, ως τμήμα ενός συμπαγούς κανονιστικού και επιστημονικού πλαισίου, είναι «η όσο το δυνατόν πιο συστηματική και αμερόληπτη εκτίμηση μιας δραστηριότητας, ενός πρότζεκτ, ενός προγράμματος, μιας στρατηγικής, μιας πολιτικής, ενός πεδίου, ενός τομέα, ενός θέματος, μιας ιδρυματικής απόδοσης κτλ.. Αναλύει το επίπεδο υλοποίησης τόσο των αναμενόμενων, όσο και των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων, εξετάζοντας την αλληλουχία τους, τις διαδικασίες, τους παράγοντες του πλαισίου και την αιτιότητα, μέσω της χρήσης κριτηρίων όπως η συνάφεια, η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα, ο αντίκτυπος και η βιωσιμότητα. Οφείλει δε να παράσχει φερέγγυα, εποικοδομητική ενημέρωση, βασισμένη σε αποδεικτικά στοιχεία, και υπαγορεύει εφαρμογή των υποδείξεων της στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των οργανισμών και των ενδιαφερόμενων ομάδων.»

Στον προαναφερθέντα αναλυτικό ορισμό η αξιολόγηση παραπέμπει στην «εκτίμηση» (assessment) που αποτελεί «τη συστηματική συλλογή, ποσοτική αποτύπωση και αξιοποίηση πληροφοριών αναφορικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και την αρτιότητα ή επάρκεια των εκπαιδευτικών φαινομένων ενός ΑΕΙ, είτε σε επίπεδο ιδρύματος, είτε σε επίπεδο επιμέρους προγραμμάτων» (Vlasceanu et al., 2007). Ουσιαστικά, η εκτίμηση, όπως και η μέτρηση, ο έλεγχος, η βαθμολόγηση, υποστηρίζεται ότι συνιστούν επιμέρους εκφάνσεις της αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2006). Ο έλεγχος και η αξιολόγηση εμφανίζουν ως κοινό χαρακτηριστικό την αναφορά σε ένα προϋπάρχον μοντέλο. Στην περίπτωση της αξιολόγησης το μοντέλο δύναται να υποστεί τροποποιήσεις, ενώ στην εξέλιξη της διαδικασίας, η οποία διέπεται από ανοικτότητα, γίνεται χρήση ποικίλων ερευνητικών προσεγγίσεων και λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις όλων, όσοι/ες είναι κοινωνικοί του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού φαινομένου, προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση (Βεργίδης, 2003). Οι αξιολογικές διαδικασίες, στο πλαίσιο της διενέργειας ελέγχου, απολήγουν είτε στην απόδοση ευθυνών με τη μορφή κυρώσεων, είτε στην επιβράβευση (Κόνσολας, 2015).

Επιπλέον, στην αξιολόγηση χρησιμοποιείται συχνά και η «μέτρηση», που επιδώκει την αποτύπωση με ποσοτικό τρόπο των αποτελεσμάτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δομών. Μπορεί να διενεργηθεί από διαφορετικούς αξιολογητές, αλλά αναμένεται να οδηγεί κάθε φορά στα ίδια συμπεράσματα. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση είναι το συστηματικό πλαίσιο εντός του οποίου, με τη χρήση προσδιορισμένων μεθόδων, επιδιώκεται η εξαγωγή πορισμάτων που πληρούν, κατά το δυνατόν, τις προϋποθέσεις της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας (Κωνσταντίνου, 2004).

Η επιτυχία της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση εδράζεται, σε μεγάλο βαθμό, στη διάκριση βασικών πτυχών, που συνθέτουν το αξιολογικό αυτής πλαίσιο. Ο όρος παραπέμπει στη σαφή οριοθέτηση όλων των στοιχείων τα οποία, εφόσον έχουν αποσαφηνισθεί, κατοχυρώνουν τη συνοχή της αξιολόγησης και τη δυνατότητα εποικοδομητικής αξιοποίησης των συμπερασμάτων της (Πετροπούλου, Κασσιμάτης, Ρετάλη, 2015), είτε για διαμορφωτικούς, είτε για τελικούς σκοπούς.

Το γενικό πλαίσιο μιας συστηματικής διαδικασίας αξιολόγησης συντίθεται από τα εξής (Πετροπούλου, Κασσιμάτης, Ρετάλη, 2015):

- 1) **Το αντικείμενο (ή τα αντικείμενα)** που υπόκειται/νται σε αξιολόγηση (evaluated) για αξιολογούμενο πράγμα και evaluatee για αξιολογούμενο πρόσωπο κατά Scriven (1981 σε Stufflebeam & Shinkfield, 2007) : απαντά στο ερώτημα «ποιός/ά ή τι αξιολογείται;».
- 2) **Τους σκοπούς και στόχους** τους οποίους εξυπηρετεί η αξιολογική διαδικασία: απαντά στο ερώτημα «γιατί επιχειρείται η αξιολόγηση;».
- 3) **Τα κριτήρια** βάσει των οποίων επιχειρείται η αξιολογική κρίση και τα οποία πηγάζουν από το αξιολογούμενο αντικείμενο: απαντά συνήθως στο ερώτημα «πώς αξιολογείται το αντικείμενο;» (την ύπαρξη ή την ποιότητα ποιών στοιχείων/διαστάσεων του αξιολογούμενου αντικειμένου ανιχνεύουμε;).
- 4) **Τις μεθόδους και τεχνικές** που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών και δεδομένων που συγκεντρώνονται: απαντά στο ερώτημα «πώς συλλέγουμε και προσεγγίζουμε τις πληροφορίες από την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας;».
- 5) **Το χρόνο διενέργειας της αξιολόγησης**: απαντά στο ερώτημα «πότε πρέπει να λάβει χώρα η συγκεκριμένη αξιολόγηση;».
- 6) **Το φορέα ή το πρόσωπο (evaluator)** που αξιολογεί:

Σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Κασσιμάτη & Ρετάλη (2015) το **αξιολογικό πλαίσιο** πρέπει να έχει τις εξής προδιαγραφές:

- **Αξιοπιστία:** με την οποία κατοχυρώνεται ότι τα πορίσματα της αξιολόγησης από την εφαρμογή της στο ίδιο δείγμα και σε διαφορετικούς χρόνους είναι κατά προσέγγιση ίδια.
- **Εγκυρότητα:** που συνίσταται στο «πόσο καλά μετρά» μια αξιολόγηση το αξιολογούμενο αντικείμενο.
- **Συνέπεια:** που θεμελιώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των παρατηρήσεων από την αξιολογική διαδικασία και σε άλλες περιστάσεις.

1.4 Αξιολογικές διεργασίες των «συστημάτων διασφάλισης ποιότητας» στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Η διασφάλιση ποιότητας (quality assurance), ως σύστημα, αποτελεί έναν μηχανισμό που μετέρχεται, ως «εργαλεία», διάφορες μορφές αξιολόγησης ώστε το επίπεδο ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός ιδρύματος και των επιμέρους δομών του, να διατηρηθεί και να κινηθεί ανοδικά (Vlasceanu et al., 2007). Το πλαίσιο του, συνθέτουν τέσσερις ευρείες διαδικασίες (Wilger, 1997. Harvey & Newton, 2004. Πετρίδου, 2006. Harvey & Newton, 2007. Ζωντανός, 2011):

- **Η αποτίμηση/μέτρηση/αξιολόγηση της ποιότητας (quality assessment):** «ποσοτικοποιεί» το επίπεδο ποιότητας, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα, κάθε φορά, κριτήρια, ενώ οι μέθοδοι και τα εργαλεία υλοποίησής της ποικίλουν (παρατήρηση, συνέντευξη, δείκτες επίδοσης, βαθμολογίες φοιτητών/τριών κτλ.). Αντιπροσωπεύει «έναν γενικότερο όρο, ο οποίος περιλαμβάνει όλες τις μεθόδους, που χρησιμοποιούνται, για να κριθεί (αποτιμηθεί/αξιολογηθεί) η επίδοση ενός ατόμου, ομάδας ή οργανισμού» (Harvey, 2004 - 2006). Επίσης, χρησιμοποιείται ως παράγοντας επικύρωσης για την απόκτηση πιστοποίησης. Δύναται να εστιάσει στις εισροές (π.χ. διδακτικό προσωπικό, μαθησιακοί πόροι κτλ.), τις διαδικασίες (π.χ. διδασκαλία, μάθηση, υποστηρικτικές υπηρεσίες κτλ.) ή τις εκροές (μαθησιακά αποτελέσματα, ποσοστά απασχόλησης, αντιλήψεις φοιτητών για την απορρέουσα μάθηση κτλ.).
- **Η εκτίμηση/έλεγχος/απογραφή της ποιότητας (quality audit):** εδώ δρομολογείται η επανεξέταση/επισκόπηση (review) όλων των διεργασιών διασφάλισης και ελέγχου της ποιότητας, που υφίστανται ως σύστημα εντός ΑΕΙ. Διερευνά το επίπεδο αποτελεσματικότητας αυτού του συστήματος με γνώμονα την επίτευξη των σκοπών και των επιμέρους στόχων των ΑΕΙ (Gaither, 1998 σε

Πετρίδου, 2006). Υποδηλώνει την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο οι τηρούμενες διαδικασίες είναι σε θέση να διασφαλίσουν την ποιότητα, σύμφωνα με τα επιβεβλημένα, έξωθεν ή έσωθεν, πρότυπα (Harvey, 2003. 2004-2009. Bernhard, 2012).

- **Η πιστοποίηση της ποιότητας (quality accreditation):** προαπαιτεί τη διεξαγωγή διαδικασιών ελέγχου και διασφάλισης ποιότητας και απολήγει στην παροχή «εγγυήσεων» για το επίπεδο ποιότητας ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος, τμήματος ή προγράμματος σπουδών (Bernhard, 2012), τοποθετώντας το παράλληλα σε μια θέση, εντός πλαισίου μιας γενικότερης κατάταξης. Αποτελεί, επίσης, το προϊόν της διαπίστωσης, ότι το ίδρυμα, τμήμα, πρόγραμμα κτλ., έχει υπερβεί ένα συγκεκριμένο επίπεδο ποιότητας. Εδράζεται σε συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) με την προϋπαρξή σαφώς καθορισμένων και κοινά αποδεκτών προτύπων.
- **Η εξωτερική εξέταση (external examination):** υπαγορεύει την παρακολούθηση, από ομάδα ειδικών, των διαδικασιών αξιολόγησης που εφαρμόζει το πανεπιστήμιο, προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν τα πρότυπα που έχουν τεθεί είναι υψηλά, καθώς και αν οι κανόνες έχουν τηρηθεί απαρέγκλιτα.

1.5 Σκοποθεσία των εσωτερικών και εξωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας: λογοδοσία και βελτίωση

Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας τίθεται σε λειτουργία, προκειμένου να επιτευχθούν «στόχοι εξωτερικοί και εσωτερικοί», μέσω αξιολογήσεων (Newton, 2007. Ζωντανός, 2011). Οι πρώτοι συνδέονται με τη λογοδοσία (accountability) και οι δεύτεροι με την εξασφάλιση της ποιότητας, καθώς και τη συνακόλουθη βελτίωσή της (improvement) (Harvey and Newton, 2007. Bernhard, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, για την επίτευξη των πρώτων, επιστρατεύονται μέθοδοι ελέγχου των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων από εξωτερικούς φορείς και δημοσιοποίησης των όποιων συμπερασμάτων. Η εξασφάλιση των δεύτερων υπαγορεύει τις εσωτερικού χαρακτήρα αξιολογικές διαδικασίες επιθεώρησης και ελέγχου των δράσεων και των αποτελεσμάτων τους, με σκοπό να εντοπισθούν τα κακώς κείμενα, να επαναπροσδιορισθούν τα μέσα και οι μέθοδοι, που έχουν χρησιμοποιηθεί, και να επιχειρηθούν βελτιωτικές κινήσεις στο εσωτερικό των ΑΕΙ (Dill, 2007).

Η εξέλιξη του θεσμού του «Πανεπιστημίου» από το «ελίτ» στο «μαζικό» και στη συνέχεια στο «καθολικό» (Trow, 2007. Καβασακάλης, 2011) συνιστά παράγοντα διεύρυνσης του ρόλου των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που, αφενός δυσχεραίνει τη

σφυρηλάτηση ενός κοινού συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης, τουλάχιστον για τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Roversi-Monaco, 2006), αφετέρου πολλαπλασιάζει την ευθύνη των τελευταίων απέναντι στις κοινωνίες. Καθοριστική θεωρείται η επίδραση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, που προτάσσει την ανάγκη για μείωση του κόστους, ειδικότερα των δημοσίων δαπανών, και τη διαφανή διαχείριση και αξιοποίηση των δημοσίων και ιδιωτικών χρηματοδοτήσεων. Η άποψη πολλών, ότι η δημόσια λογοδοσία των πανεπιστημίων είναι ο βασικός οδηγός πίσω από τη διασφάλιση ποιότητας (Henkel, 2000. Scott, 2004. Harvey & Newton, 2004. 2005. Harvey, 2007. Kuh & Ikenberry, 2009. Gallagher, 2010. Houston & Paewai, 2013), συνιστά σημείο εκκίνησης περαιτέρω συζητήσεων για πολλά ζητήματα.

Η ανάγκη για την ύπαρξη λογοδοσίας από την πλευρά των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, αφορά κυρίως στα προγράμματα σπουδών (Harvey & Aklın, 2003. Harvey & Newton, 2004. Houston & Paewai, 2013). Η εστίαση αυτή εντάσσεται, εν μέρει, στο ευρύτερο πλαίσιο της συλλογικής απαίτησης για τεκμηρίωση της αποδοτικότητας (efficiency) και της αποτελεσματικότητας (efficacy) των ΑΕΙ, μέσω και της σωστής διαχείρισης και αξιοποίησης των δημοσίων πόρων για τη διδασκαλία και την έρευνα (Scott, 2004. Kis, 2005. Houston & Paewai, 2013), υπό το εννοιολογικό πρίσμα της ποιότητας ως «ανταποδοτικής αξίας» (value for money) (Harvey & Newton, 2004. Woodhouse, 2008. Houston & Paewai, 2013), ή ως συνόλου «πολιτικών»/διαδικασιών για το σχεδιασμό, και την εφαρμογή των διδακτικών και ερευνητικών δράσεων των πανεπιστημίων.

Λογοδοσία και βελτίωση γίνονται συχνά αντιληπτές ως δυνητικά αντικρουόμενοι σκοποί. Εκφράζεται η άποψη ότι η «ζυγαριά» ανάμεσά τους «γέρνει» προς την πλευρά της βελτίωσης σε χώρες, όπου η ακαδημαϊκή κοινότητα διαθέτει «δυνατή φωνή», και προς την πλευρά της λογοδοσίας, όταν στα εκπαιδευτικά πράγματα δεσπόζει η παρουσία του κράτους (Amaral & Maassen, 2006, preface in: Westerheijden et al., 2007). Συχνά επισημαίνεται απουσία συναίνεσης ως προς τη νοηματοδότηση τους από τις ενδιαφερόμενες ομάδες (Gallagher, 2010. Houston & Paewai, 2013. Beerkens, 2015a, 2015b).

Η βελτίωση αφορά τόσο στην ποιότητα όσο και στα πρότυπα αυτής (Benhard, 2012), λειτουργεί ως όρος δηλωτικός της λογικής, που διέπει τις διαδικασίες ποιότητας (εξωτερικές και εσωτερικές), καθώς και των αντίστοιχων δράσεων, στις οποίες ένα ΑΕΙ προχωρά, μετά από μια αξιολόγηση της ποιότητας (Benhard, 2012). Σήμερα, ο όρος «βελτίωση» (improvement) υποκαθίσταται συχνά από τον όρο «βελτιστοποίηση» (enhancement). Εντούτοις, έχει υποστηριχθεί ότι η εναλλακτική χρήση των δύο όρων συνιστά αστοχία (Harvey & Newton, 2007), αφού η τελευταία παραπέμπει σε εξωτερική

αλλαγή του επιπέδου μιας υπηρεσίας, ενώ η βελτίωση συνίσταται στην ολιστική αλλαγή αυτής καθ'αυτής της υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τον Little (2015), για να γίνει αντιληπτή η έννοια της βελτίωσης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι τρεις εξέχουσες διαστάσεις της πανεπιστημιακής ποιότητας:

- ✓ η παροχή άρτιας και αποτελεσματικής μόρφωσης στους/στις φοιτητές/τριες, κατά συνέπεια η βελτίωση των πνευματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών και αποφοίτων,
- ✓ η προώθηση υψηλής ποιότητας έρευνας α, άρα η αύξηση της διάχυσης/δημοσιευμένων και χρηματοδοτούμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων με μετρήσιμο αντίκτυπο, τόσο στη στενά ακαδημαϊκή, όσο και στη μη ακαδημαϊκή σφαίρα,
- ✓ η συμβολή στη βελτίωση της ποιότητας ζωής για τις κοινωνίες (περιοχή, πολιτεία, πόλη, έθνος).

1.6 Δείκτες, πρότυπα και κριτήρια ποιότητας

Η χρήση δεικτών επίδοσης (performance indicators) επιτρέπει την αξιολόγηση μέσα από τη, συνήθως, ποσοτικού χαρακτήρα συγκριτική ανάλυση (benchmarking) αποτελεσμάτων, είτε άμεσων (output), είτε μακροπρόθεσμων (outcomes, impacts), (Bernhard, 2012). Αναφέρεται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά των ΑΕΙ, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων και τη διαμόρφωση μιας εμπειρικής βάσης, στο πλαίσιο της οποίας διερευνάται εάν έχουν τηρηθεί συγκεκριμένα πρότυπα ποιότητας ((Vlasceanu et al., 2007).

Η έννοια του προτύπου προϋποθέτει την ύπαρξη ενός καθορισμένου συνόλου κριτηρίων, βάσει των οποίων ένα «στοιχείο» (εισροή, διαδικασία ή εκροή) και το «επίπεδο» αυτού μπορεί να αξιολογηθεί. Σηματοδοτεί το επιθυμητό επίπεδο, που αυτό το «στοιχείο» πρέπει να φέρει. Τα πρότυπα έχουν ποσοτικό χαρακτήρα, ως απόρροια μιας συγκριτικής διαδικασίας ανάμεσα στις καλύτερες πρακτικές (benchmarking), ή είναι ποιοτικά, οπότε διέπουν συγκεκριμένους στόχους (π.χ. εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, βιωσιμότητα προγράμματος κτλ.), συνεπώς διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενό τους και την «περιοχή», της οποίας την ποιότητα καλούνται να οριοθετήσουν (Vlasceanu et al., 2007). Τα κριτήρια (criteria) χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα των προτύπων, ωστόσο χρησιμεύουν ως σημεία ελέγχου των προτύπων (checkpoints, benchmarks). Είναι μια λεπτομερής περιγραφή των χαρακτηριστικών, των προδιαγραφών και απαιτήσεων, που πρέπει να τηρηθούν, προκειμένου να επιτευχθεί η συμμόρφωση με ένα πρότυπο (Vlasceanu et al., 2007).

1.7 Οι δυσκολίες στην εφαρμογή αποτελεσματικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 μόνο το 50% των ευρωπαϊκών χωρών εφαρμόζαν αξιολογικές διαδικασίες στο πλαίσιο της επιδίωξης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ μέχρι το 2003, όλες, εκτός από την Ελλάδα, είχαν εισάγει στα εκπαιδευτικά τους συστήματα κάποιες πρακτικές υπεριδρυματικού χαρακτήρα (Schwarz & Westerheijden, 2004. Cardoso, Rosa & Stensaker, 2016). Παρ'όλα αυτά, την ίδια περίοδο, οι ερευνητικές δραστηριότητες δεν επικεντρώνονταν στην ανεύρεση αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις απόπειρες συστηματοποίησης της διασφάλισης ποιότητας και στα επίπεδα βελτίωσης μικρο-διαδικασιών στο εσωτερικό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Kohoutek, 2014. Cardoso et al., 2016). Αρκετοί/ές μελετητές/τριες υπογραμμίζουν ότι τα σχετικά ερευνητικά πορίσματα περιορίζονται στη γενικευμένη ενημέρωση για τα οφέλη της συστηματοποίησης της διασφάλισης ποιότητας, καθώς και σε αποτελέσματα που σχετίζονται με την προαγωγή πιο διαφανών μορφών λογοδοσίας (Dill, 2000. Harvey, 2006. Stensaker, 2007. Houston & Paewai, 2013).

Η γενικότερη δυσaréσκεια, αναφορικά με τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων και την απουσία εμπειρικής τεκμηρίωσης της σχέσης τους με τους εφαρμοσθέντες μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας (Newton, 2000. Welsh & Metcalf, 2003. Stensaker, 2003. Harvey & Newton, 2004. Kis, 2005. Anderson, 2006. Chalmers, 2007. Cheng, 2007. Stensaker, 2007. Gallagher, 2010. Houston & Paewai, 2013), εδραζόταν στην πεποίθηση ότι απουσιάζει η ενδεδειγμένη διερεύνηση του αντίκτυπου των συστημάτων αυτών στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Harvey & Newton, 2004. Rosa, Tavares & Amaral, 2006. Cardoso et al., 2016). Υποστηρίχθηκε μάλιστα ότι τα εφαρμοζόμενα συστήματα έχουν υποδαυλίσει τη διάσπαση προσοχής από τις βασικές δομές της διδασκαλίας και της μάθησης (Jones & Darshi de Saram, 2005. Houston & Paewai, 2013). Υπέρμαχοι αυτής της άποψης φαίνεται να είναι και οι ακαδημαϊκοί κύκλοι (Cheng, 2007; Chalmers, 2007. Houston & Paewai, 2013). Αυτό ενδεχομένως να συνιστά και έναν από τους βασικούς λόγους για τους οποίους τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν στις μέρες μας κοινό κριτήριο τόσο των αξιολογήσεων όσο και των πιστοποιήσεων (Kohoutek, 2009; Stensaker, 2014. Cardoso et al., 2016).

Οι Houston και Paewai (2013) υποστήριξαν ότι, παρόλο που η προσοχή στις ανάγκες των ενδιαφερομένων, ιδιαίτερα των φοιτητών/τριών, φιλοδοξούσε να είναι το αποτέλεσμα

και της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, εντούτοις απουσίαζε ευρέως από το σχεδιασμό της. Ειδικά στο πεδίο του σχεδιασμού εσωτερικών αξιολογικών διαδικασιών, που υπαγορεύονται από την εξωτερική διασφάλιση ποιότητας και αφορούν στη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα, οι σχεδιαστές/στριες δε φαινόταν να διαθέτουν απαραίτητα τη γνώση και τεχνογνωσία, ως εγγύηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος, ενώ προσανατολίζονταν στην παρατήρηση και τη «μέτρηση» της δραστηριότητας και όχι στην αξιολόγηση της ποιότητάς της ή στην αξιολόγηση της ικανότητας με την οποία αυτή η δραστηριότητα διενεργείται. Οι Sabiote και Gutierrez (2003) είχαν την ίδια άποψη, προσθέτοντας στην ερευνητική «ατζέντα» και άλλα ζητήματα όπως «την ακαταλληλότητα των εργαλείων ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται και την απουσία ρητών δεικτών και προτύπων».

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Cardoso, Rosa και Santos (2013) αναφορικά με την αντίσταση ή την απροθυμία των ακαδημαϊκών να συμμετάσχουν στα σχήματα διασφάλισης ποιότητας ανέδειξε ως πιθανή αιτία την έξωθεν υπαγόρευση εφαρμογής τους (Kis, 2005. Cardoso et al., 2013. Cardoso, 2016), άρα το ζήτημα εξωγενούς κυριότητας (external ownership) των (Kis, 2005). Υποστηρίχθηκε ότι η υλοποίηση των εσωτερικών διαδικασιών για τη διασφάλιση ποιότητας κατοχυρωνόταν με την απειλή κυρώσεων ή την επαγγελία αμοιβών (Kis, 2005), ενώ η επεξεργασία των δεδομένων αξιοποιούσε μονομερώς ποσοτικές μεθόδους, συνοδευόμενες από «μετρήσιμα» αποτελέσματα, που διευκόλυναν τη σύγκριση (Houston & Paewai, 2013). Έτσι ήρετο ο κεντρικός στόχος βελτίωσης της ποιότητας του τρίπτυχου διδασκαλία-μάθηση-έρευνα, με τον εξοβελισμό αποτύπωσης ποιοτικών χαρακτηριστικών (Houston & Paewai, 2013). Υπό αυτήν την οπτική, οι όποιοι εσωτερικοί αξιολογικοί μηχανισμοί τίθενται σε λειτουργία θεωρούνται, και σήμερα, απειλή στην «ακαδημαϊκή προσπάθεια» για διασφάλιση ποιότητας στο εσωτερικό των ΑΕΙ (Loukkola & Zhang, 2010. Veiga and Sarrico, 2014. Cardoso, 2016), υποδαυλίζοντας τη διάσπαση προσοχής από τις βασικές δομές της διδασκαλίας και της μάθησης (Jones & Darshi De Saram, 2005. Houston & Paewai, 2013)

Σε άλλες έρευνες, οι πανεπιστημιακοί/ές εκπρόσωποι προέβαλαν συχνά, ως βασικό επιχείρημα της απροθυμίας για συμμετοχή στις υπαγορευόμενες από τη διασφάλιση ποιότητας διαδικασίες, το γραφειοκρατικό χαρακτήρα των τελευταίων. Αρκετοί/ές, επέμειναν στην άποψη ότι οι συγκεκριμένες διεργασίες είναι χρονοβόρες και κοστοβόρες χωρίς να εγγυώνται τη βελτίωση της πανεπιστημιακής απόδοσης (Henkel and Vabo, 2000; Newton, 2001. Stensaker, 2003. Harvey and Newton, 2004. Kis, 2005. Harvey, 2006. Houston & Paewai, 2013. Cardoso et al, 2016). Μάλιστα, αρκετοί/ές κατέληξαν ότι

ελάχιστοι/ες από τους ακαδημαϊκούς/ές διδάσκοντες/ουσες συνέδεαν τις πιθανές βελτιώσεις στην απόδοση του διδακτικού προσωπικού με την εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης ποιότητας, ενώ υπογράμμιζαν την υπερβολική αύξηση του φόρτου εργασίας λόγω της συμμετοχής τους σε αυτές (Harvey, 2002. Stephenson, 2004. Kis, 2005. Cardoso et al., 2016) χωρίς αντίστοιχες προοπτικές ακαδημαϊκής εξέλιξης και εργασιακής ανέλιξης (Cardoso et al., 2016).

Από ορισμένους/ες ερευνητές/τριες (Westerheijden και Kohoutek, 2014. Beerkens, 2015a. Cardoso et al., 2016) τέθηκαν θέματα αμφισβήτησης της διαφάνειας, που σήμερα τοποθετείται στην κορυφή της Ευρωπαϊκής και εγχώριας πολιτικής ατζέντας για το ζήτημα της ποιότητας στα ΑΕΙ. Η επιδίωξη της διαφάνειας εκλήφθηκε από τον ακαδημαϊκό κόσμο, ως ένα εύσχημο πρόσχημα για την αβασάνιστη ανάμειξη των κυβερνητικών φορέων και των λοιπών, αρμοδίων για την ποιότητα, αρχών στην εσωτερική διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Stensaker, 2003 σε Kis, 2005). Με άλλα λόγια, προέκυψε προβληματισμός ως προς την πιθανότητα σοβαρών, ποιοτικά, αποκλίσεων από τα αυθεντικά ακαδημαϊκά πρότυπα

Επιπλέον, η ανάμειξη των κυβερνητικών φορέων και ημιαυτόνομων οργανισμών στο σχεδιασμό συστημάτων διασφάλισης ποιότητας των ΑΕΙ (Beerkens, 2015a) πυροδότησαν αντιδράσεις από την πλευρά των πανεπιστημιακών. Αρκετοί/ές υποστήριξαν πως οι εξωτερικές αυτές συνθήκες, επιδρούν στο δομικό σκέλος της κουλτούρας ποιότητας, υπό την έννοια ότι μεθοδεύουν τη διαμόρφωση μιας αυστηρής, γραφειοκρατικής, ισοπεδωτικά κανονιστικής, περιοριστικής ηγεσίας και διοίκησης, εντός των ιδρυμάτων, που στοχεύει σε τυφλή συμμόρφωση στις κρατικές επιταγές (Stensaker, 2014), με απώτερο στόχο, όχι την ποιότητα, αλλά την υπερκέραση του σύγχρονου προβλήματος της περιστολής ή και έλλειψης χρηματοδοτήσεων (Cardoso et al., 2016).

Στις μέρες μας, η εμπειρική προσέγγισή της διασφάλισης της ποιότητας αποτυπώνεται στις διαδικασίες αξιολόγησης και επικύρωσης των εκπαιδευτικών δρωμένων βάσει των αποτελεσμάτων σε διδακτικό, μαθησιακό και ευρύτερα κοινωνικό επίπεδο (Jessop, Mc Nab & Gubby, 2012. Westerheijden & Kohoutek, 2014; Stensaker, 2014). Εντούτοις, η αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαδικασιών με μόνο κριτήριο τα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται να μη θεωρείται πανάκεια. Τα υψηλά ποσοστά φοιτητικής αποτυχίας και διαρροής ερμηνεύονται από τη δυσαναλογία διδασκόντων/διδασκομένων, τη χρήση απαρχαιωμένων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, την έλλειψη συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Cardoso et al., 2016).

1.8 Δυσκολίες στην αξιολόγηση του αντίκτυπου των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας και συμπεράσματα

Κατά τον Brennan (1997 σε Kis, 2005) η ποιοτική αλλαγή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι, τις περισσότερες φορές, «αόρατη, σταδιακή και βραδεία», ενώ, σύμφωνα με τον Barrow (1999 σε Kis, 2005), τεράστια θεωρείται η δυσκολία της αξιολόγησης της επίτευξης της ποιότητας, ιδιαίτερα όταν αυτή εννοιολογείται ως μετασχηματισμός του φοιτητικού κοινού. Διαπιστώνεται έτσι μια ευρεία συμφωνία ανάμεσα στις ενδιαφερόμενες ομάδες, καθώς και στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας, αναφορικά με την απουσία ακρίβειας στα ερευνητικά συμπεράσματα και την περιορισμένη παραγωγή εμπειρικά αξιόπιστης και έγκυρης γνώσης για τα αποτελέσματα των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Harvey & Williams, 2010. Lillis, 2012. Shah, 2012. Newton, 2013. Jessop, McNab & Gubby, 2012. Leiber, Stensaker & Harvey, 2015).

Μια από τις πιθανές ερμηνείες του συγκεκριμένου φαινομένου εστιάζει στο γεγονός ότι οι μετρήσεις των επιπτώσεων των συστημάτων αυτών δεν υπόκεινται σε εμπεριστατωμένες διεργασίες έρευνας και θεωρητικοποίησης (Newton, 2013). Ένα δεύτερο στοιχείο που, ενδεχομένως, δρα ανασταλτικά στην ερευνητική προσπάθεια για εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων έγκειται στην άποψη ότι δεν αξιοποιούνται όλες οι μεθοδολογίες (Leiber et al., 2015). Οι περισσότερες αναλύσεις περιορίζονται αποκλειστικά σε εκ των υστέρων (ex-post) σενάρια (Stensaker, Langeltdt, Harvey, Huisman & Wsterheijden 2011. Suchank, Pietzonka, Kunzel & Futterer, 2012. Leiber et al., 2015), που θεμελιώνονται σε μεθύστερες, των διαδικασιών, κρίσεις επιλεγμένων ομάδων. Σε ένα τρίτο επίπεδο, η προηγούμενη διαπίστωση αφήνει να διαφανεί ότι, στο πλαίσιο της αξιολόγησης των επιπτώσεων των συστημάτων ΔΠ, υποσκελίζεται συχνά η σημασία της εμπειρίας αρκετών από τους/τις εμπλεκόμενους/ες στις διαδικασίες αυτές (Volwein, Lattuca, Harper & Domingo, 2007. Westerheijden et al., 2007).

Κατά την άποψη των Leiber, Stensaker και Harvey (2015), βασικό στοιχείο της αξιολόγησης πρέπει να αποτελεί η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ παρεμβάσεων και επιπτώσεων υπό το πρίσμα ενός αιτιώδους κοινωνικού μηχανισμού, όπου επιδιώκεται η αναγνώριση των αυθεντικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του συστήματος διασφάλισης ποιότητας, (Leiber, 2014). Το ερευνητικό αυτό εγχείρημα πρέπει να μετέρχεται πληθώρα μεθοδολογιών και οφείλει να συνδυάζεται με μακρόχρονες μελέτες, στο πλαίσιο των οποίων επιχειρούνται συγκρίσεις πριν και μετά την εφαρμογή των συστημάτων. Επίσης, για την παραγωγή αξιόπιστης και έγκυρης, εμπειρικά, γνώσης, είναι

απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη το ιδρυματικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Προς το σκοπό αυτόν οι Leiber et al. (2015) προτείνουν το «μεθοδολογικό πλουραλισμό» για την κατοχύρωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των πορισμάτων.

Συνοπτικά, τα προτεινόμενα δομικά στοιχεία της έρευνας για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διασφάλισης ποιότητας, παρατίθενται ως εξής:

- 1) *Ανάλυση σε βάθος της υπό εξέταση διαδικασίας: διερεύνηση επιδιωκόμενων στόχων και μηχανισμών, καθώς και των επιθυμητών και ανεπιθύμητων συνεπειών.*
- 2) *Σύνταξη ερωτηματολογίων για διαφορετικές ενδιαφερομένες ομάδες.*
- 3) *Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων για την εμπειρική τεκμηρίωση αιτιωδών σχέσεων.*
- 4) *Ταυτόχρονη ανάλυση γεγονότων και μακρόχρονη (πριν-μετά την εφαρμογή της διαδικασίας διασφάλισης ποιότητας) μελέτη.*

Με βάση τα παραπάνω, προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης των συστημάτων διασφάλισης ποιότητας μπορούν να θεωρηθούν:

- ❖ **Η σαφήνεια σκοποθεσίας** (Ewell, 2002).
- ❖ **Η νομιμότητα** (Brennan, 1997. Harvey, 2002)
- ❖ **Ο δυναμικός δεσμός μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών διαδικασιών** (Vroeijenstign, 1995b. Hosburgh, 1999. Stensaker, 2003. Harvey & Newton, 2004. Kis, 2005).
- ❖ **Η ευελιξία και εμπιστοσύνη στα ΑΕΙ με μεγαλύτερη εστίαση στις εσωτερικές διαδικασίες** (Newton, 2000. Harvey & Newton, 2004).
- ❖ **Οι επαρκείς διαδικασίες παρακολούθησης και η σύνδεση ανατροφοδότησης με δράση (πράξη)** (Harvey, 2002).
- ❖ **Οι τακτικές και κυκλικές διαδικασίες ελέγχου της ποιότητας** (Vroeijenstign, 1995b).
- ❖ **Η σύνεση και ευελιξία στη σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη χρηματοδότηση:** (Ewell, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ & ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΕ

Α΄ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Η Σύνοδος της Μπολόνια: η σχετική Διακήρυξη και οι διαδικασίες πριν την Πράγα

Τον Ιούνιο του 1999, στη Σύνοδο της Μπολόνια συμμετείχαν 29 ευρωπαϊκές χώρες, ανάμεσα στις οποίες η Ελλάδα. Το αντίστοιχο ανακοινωθέν (Communiqué) στις 19/6/1999, γνωστό ως Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna Declaration) σηματοδότησε, την έναρξη μιας περιόδου, προς την κατεύθυνση της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, ανταγωνιστικού, στο πεδίο της παγκοσμιοποιημένης εκπαιδευτικής αγοράς (Kladis, 2006. Καβασακάλης, 2011). Συνιστώσα της ατζέντας της, ήταν και η διασφάλιση της ποιότητας της ΑΕ, με «[...] στόχο τη διαμόρφωση συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών» (Bologna Declaration, 1999 . Πετρίδου, 2006. Καβασακάλης, 2011, 2014). Έτσι, τέθηκαν οι βάσεις για τη διενέργεια, ανά δύο έτη, υπουργικών συναντήσεων μεταξύ των ενδιαφερομένων. Ανάμεσα στους επίσημους προσκεκλημένους ξεχώριζαν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΟΣΑ, κράτη-μέλη της ΕΕ και χώρες εκτός ΕΕ. Η Διακήρυξη δεν έλαβε υπόψη τις Εθνικές Ενώσεις των Φοιτητών/τριών της Ευρώπης (National Unions of Students of Europe, ESIB).

Μέχρι τα τέλη του 1999 λήφθηκε η απόφαση για συγκρότηση «Ομάδας Παρακολούθησης» (Bologna Follow Up Group, BFUG) που θα απαρτιζόταν από εκπροσώπους χωρών, που συνυπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια, έναν/μια εκπρόσωπο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, μέλη των Ευρωπαϊκών ΑΕΙ, με ταυτόχρονο περιορισμό στο ρόλο του παρατηρητή, οργάνων όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, οι Φοιτητικές Ενώσεις, και η Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτερης Εκπαίδευσης (EURASHE). Στην έκθεση «Trends I» (Haug, Kirstein, Knudsen, 1999), υπό την αιγίδα της CRE (μετέπειτα EUA), εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των χωρών ως προς το χαρακτήρα της αξιολόγησης και το σκοπό, που αυτή εξυπηρετούσε κάθε φορά. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε εφιαλτήριο για τη δημιουργία (Φεβρουάριος 2000), από την Ευρωπαϊκή

Επιτροπή, του «Ευρωπαϊκού Δικτύου Αρχών/Φορέων για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (ENQA)».

Στη Σύνοδο της Σαλαμάνκα (29-30 Μαρτίου 2001), με τη συμμετοχή εκπροσώπων από τα ευρωπαϊκά ΑΕΙ, αποφασίστηκε αφενός η συγχώνευση της Ένωσης των τελευταίων με τη Συνομοσπονδία των Πρυτάνεων και, αφετέρου, ανανεώθηκε η δέσμευση των ιδρυμάτων για την υλοποίηση των στόχων της Διακήρυξης της Μπολόνια (**Salamanca Convention, 2001**). Παράλληλα, έλαβε χώρα η **Διακήρυξη, από τις Φοιτητικές οργανώσεις, στο Γκέτενμποργκ (22-25 Μαρτίου 2001)** μέσω της οποίας οι φοιτητές/τριες των ευρωπαϊκών ΑΕΙ αιτούνταν την ενεργό εμπλοκή τους στη Διαδικασία της Μπολόνια, (ESIB, 2001).

2.2 Διαδικασία της Μπολόνια: πολιτικές το διάστημα 2001-2003

Το **Μάιο του 2001 (19/5/2001)** διεξήχθη η προγραμματισμένη **Σύνοδος των Ευρωπαϊκών Υπουργών στην Πράγα**, με τη συμμετοχή 33 κρατών. Μέρος έλαβαν εκπρόσωποι της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της EUA, της EURASHE, των Ευρωπαϊκών Φοιτητικών Ενώσεων (ESIB, πλέον ESU), των NARIC (Εθνικών Κέντρων Πληροφόρησης για την αναγνώριση ακαδημαϊκών προσόντων) και ENIC (του Ευρωπαϊκού Δικτύου Κέντρων Πληροφόρησης), καθώς και οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO. Στο σχετικό ανακοινωθέν προβλεπόταν ενίσχυση της συνεργασίας στον τομέα της διασφάλισης ποιότητας της Α.Ε., διευκόλυνση της αναγνώρισης τίτλων σπουδών και της πιστοποίησης προσόντων και ανταλλαγή καλών πρακτικών προκειμένου να προωθηθεί η σχεδίαση συστημάτων αξιολόγησης και πιστοποίησης κοινά αποδεκτών, (Bologna Process, 2001).

Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε σύγκλιση απόψεων ως προς την ανάγκη τήρησης υψηλών κριτηρίων και προτύπων ποιότητας στην ΑΕ, καθώς και την υποδαύλιση της συγκρισιμότητας των πιστοποιημένων προσόντων στον Ευρωπαϊκό χώρο (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Θετικές απολήξεις θεωρήθηκαν: α) η πρόταξη της ανάγκης για προσεκτικό σχεδιασμό των μηχανισμών πιστοποίησης, υπό την εποπτεία των εθνικών και κρατικών φορέων, εφόσον η ΑΕ είναι «δημόσιο αγαθό» και «αγαθό δημόσιας ευθύνης» (για την περίπτωση της Ιδιωτικού Χαρακτήρα ΑΕ), β) η ενδυνάμωση της παρουσίας των Φοιτητικών Ενώσεων, έστω και περιορισμένης σε ρόλο συμβουλευτικού χαρακτήρα (Καβασακάλης, 2011).

Το Σεπτέμβριο του 2003 (19/9/2003) η Σύνοδος των αρμοδίων Υπουργών στο **Βερολίνο**, με συμμετέχοντα 40 κράτη, επικαιροποίησε τη δέσμευση για εφαρμογή

αξιολογικών διεργασιών, διασφάλιση και ενίσχυση της ποιότητας εντός ΑΕΙ, σε εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα. Επίσης τέθηκε χρονοδιάγραμμα, έως το Φθινόπωρο 2005, για τη θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας των ΑΕΙ με τις εξής συνιστώσες: α) σαφή προσδιορισμό των αρμοδιοτήτων και του ρόλου οργανισμών, αρχών και ιδρυμάτων που εμπλέκονταν στις διαδικασίες, β) πλαίσιο αξιολογικών διαδικασιών, εσωτερικού και εξωτερικού χαρακτήρα, με ενεργή συμμετοχή του φοιτητικού πληθυσμού και ευρεία γνωστοποίηση των συναφών αποτελεσμάτων, γ) ολοκληρωμένο σύστημα ελέγχου και πιστοποίησης των συστημάτων και των υποκείμενων, στα τελευταία, συγκρίσιμων διεργασιών και, δ) συνεργατική δράση μεταξύ φορέων, ενδιαφερομένων, εθνικών και ευρωπαϊκών αρχών κτλ.. (Bologna Process, 2003. Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Οι ENQA, EUA, EURASHE, και ESIB κλήθηκαν να αναλάβουν κοινή δράση για τη θέσπιση κριτηρίων και προτύπων και τη θέση συγκεκριμένων προτάσεων, έως την προγραμματισμένη συνάντηση στο Μπέργκεν το 2005 (Πετρίδου, 2006).

2.3 Η Διαδικασία της Μπολόνια: πολιτικές το διάστημα 2005-2007

Η Σύνοδος στο Μπέργκεν (Νορβηγία, Μάιος, 2005) έκανε αποδεκτή την έκθεση της ομάδας E4 «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area» (ENQA, 2005) που προσδιόριζε την ανάγκη για: α) συντονισμένη προσπάθεια για ανάπτυξη συστημάτων στη βάση συνδυασμού εσωτερικών αξιολογήσεων, άρρηκτα συνδεδεμένων με το εξωτερικό αξιολογικό πλαίσιο (π.χ. πιστοποίηση) για τη διασφάλιση ποιότητας και β) ουσιαστική ένταξη των αξιολογικών μηχανισμών στους εθνικούς φορείς διασφάλισης ποιότητας με διατηρητέο το σεβασμό στα κοινά αποδεκτά κριτήρια, πρότυπα και αρχές. Προτάθηκαν επίσης η ίδρυση Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας, η σύσταση Επιτροπής για την αξιολόγηση των φορέων και οργανισμών Διασφάλισης της Ποιότητας, καθώς και η δημιουργία Ευρωπαϊκών Συμβουλευτικών, για τα θέματα αυτά, Φόρα. Τα τελευταία θα λειτουργούσαν ως «δεξαμενή» εμπειριών και καλών πρακτικών, ώστε να εξασφαλισθεί στο πλείστο μέρος, αφενός η διάχυση των πληροφοριών, αφετέρου η ολιστική συμμετοχή σε κλίμα ομοθυμίας και εμπιστοσύνης (ENQA, 2005)

Το Φεβρουάριο του 2006 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο προχώρησαν σε **Σύσταση** (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006), όπου προβλήθηκαν τα εξής: α) η ενθάρρυνση για την υιοθέτηση εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας, σύμφωνα με τα «Standards and Guidelines in the European Higher Education Area»

(ENQA, 2005, Helsinki), β) η ανάγκη για ανεξαρτησία κινήσεων στη λειτουργία των αρχών και φορέων διασφάλισης και πιστοποίησης ποιότητας, γ) η προώθηση του «Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης της Ποιότητας», δ) η ελευθερία επιλογής από τα ΑΕΙ του «αξιολογητή» μέσα από τους εγγεγραμμένους σε αυτό φορείς, ζ) η δυνατότητα για περαιτέρω διενέργεια αξιολόγησης, όταν το ΑΕΙ το επιθυμεί, η) η σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των εμπλεκόμενων, προκειμένου και να διευκολυνθεί η αναγνώριση των τίτλων σπουδών και των επαγγελματικών προσόντων, θ) η δημοσιοποίηση των πορισμάτων των αξιολογικών διαδικασιών (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Στη συνάντηση του Λονδίνου (2007) ελήφθη η απόφαση της ίδρυσης του «Ευρωπαϊκού Μητρώου των Αρχών Διασφάλισης της Ποιότητας» (EQAR). Η ένταξη στους κόλπους του ήταν προαιρετική, ενώ προϋπόθεσή της αντιπροσώπευε ο βαθμός συμμόρφωσής των φορέων με τα πρότυπα και τις οδηγίες της ESG έκθεσης (ENQA, 2005), καθώς και ο βαθμός συμμόρφωσης με τα παραπάνω των εθνικών αρχών (Bologna Process, 2007). Χρονική αφετηρία λειτουργίας του ορίστηκε το 2008 (Σταμέλος & συν., 2015).

2.4 Διαδικασία της Μπολόνια: η υπουργική συνάντηση στη Λουβέν (2009)

Το σχετικό ανακοινωθέν (Communiqué) περιλάμβανε τη στοχοθεσία για την επερχόμενη δεκαετία και σηματοδοτούσε το «κλείσιμο» μιας δεκαετίας από την έναρξη της Διαδικασίας της Μπολόνια. Μέσα σε αυτό διακρίνονται:

- Ο κοινός τόπος για την προσπάθεια οργάνωσης και επέκτασης των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας.
- Η αναγνώριση της συνεισφοράς του EQAR.
- Η αναγνώριση της ανάγκης για προσφορά υψηλού επιπέδου ποιότητας «στη διδασκαλία όλων των προγραμμάτων σπουδών...».
- Η σημασία της συντονισμένης προσπάθειας με τους οργανισμούς OECD και UNESCO για ποιότητα σύμφωνη με τις αρχές του EXAE, αλλά και της διεθνικής (transnational) ποιοτικής εκπαίδευσης.

Στο διάστημα της επερχόμενης τριετίας, η ομάδα E4 όφειλε να εντείνει τις προσπάθειες και για την εξωτερική αξιολόγηση του EQAR, διασφαλίζοντας την ενεργό εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων ομάδων, εντός και εκτός ΑΕΙ και ευρωπαϊκών συνόρων (Bologna Process, 2009). Ο σκοπός αυτής της κίνησης θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως «νομιμοποίηση» ως προς τη λειτουργία και το κύρος του μέσα και έξω από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Καβασακάλης, 2011. Καβασακάλης, 2015. Σταμέλος, 2016). Επιπλέον, εξαιρετικά

σημαντική κατέστη η ανάπτυξη των όρων «multidimensional transparency tools». Επρόκειτο για πολυδιάστατα «εργαλεία» που θα εξασφάλιζαν τη διαφάνεια, μέσα από τη σύγκριση των θετικών στοιχείων μεταξύ των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και όφειλαν να περιλαμβάνουν δείκτες αντιπροσωπευτικούς για τα «διαφορετικά προφίλ των ΑΕΙ και των προγραμμάτων σπουδών τους» (Bologna Process, 2009).

2.5 Διαδικασία της Μπολόνια: το Επετειακό Συνέδριο των Υπουργών το έτος 2010 και οι τοποθετήσεις των εμπλεκόμενων

Το συνέδριο διεξήχθη το Μάρτιο του 2010 στη Βουδαπέστη και στη Βιέννη. Κατέληξε **στην ομόθυμη διακήρυξη (Declaration)**, μια συνολική αποτίμηση των προσπαθειών μέχρι το 2010. Τονίστηκε ότι βασικός στόχος της ατζέντας, στην συνάντηση της Λουβέν, ήταν η βελτίωση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και μάθησης στα ΑΕΙ της Ευρώπης, με τους ακαδημαϊκούς/ές διδάσκοντες/ουσες, τους ερευνητές/τριες και τους φοιτητές να καλούνται να διαδραματίσουν κομβικό ρόλο στο συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, το BFUG όφειλε να καταθέσει καινές προτάσεις αναφορικά με τα ESG.

Από την έκθεση της EUA Trends 2010, εξαιρετικά σημαντικό εύρημα ήταν ο δείκτης θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην εφαρμογή των διαδικασιών εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, ειδικότερα εκείνων με αντικείμενα τη διδασκαλία-έρευνα, και την έκταση της συνεργασίας μεταξύ ΑΕΙ. Τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε, αποκάλυψαν ότι το 53% των ΑΕΙ, που εφάρμοζαν εσωτερικές διαδικασίες σε τακτική βάση, ήταν αυτά που συνεργάζονταν σε μεγαλύτερο βαθμό με τα άλλα Πανεπιστήμια (EUA, 2010). Η νέα δέσμευση έγκειτο στην ανάγκη εξισορρόπηση λογοδότησης και βελτίωσης. Για τη θεραπεία των προαναφερθέντων, η ομάδα E4 δεσμεύτηκε να αναλάβει τη μετα-αξιολόγηση των ESG (EUA, 2010).

Η έκθεση «**Bologna at the finish line. An account of ten years of European Higher Education Reform**» επικεντρώθηκε και στα επίπεδα που κυμάνθηκε η φοιτητική εμπλοκή από τις εκθέσεις «Bologna with Student Eyes» των ετών 2005, 2007 και 2009. Η ESU επεσήμανε ότι, ακόμη και στις περιπτώσεις, που η εμπλοκή του φοιτητικού κοινού ήταν και θεσμικά κατοχυρωμένη, δεν εκφράστηκε με αυθεντικό και ουσιαστικό τρόπο στις αξιολογικές διαδικασίες. (ESU, 2010). Παράλληλα, διαπίστωσε ότι μόνο στις σκανδιναβικές χώρες υπήρξε δυναμική φοιτητική παρουσία (ESU, 2010). Έτσι, τεκμηρίωσε την ανάγκη για ευρύτερη φοιτητική εμπλοκή, όπως είχε εκφρασθεί στην έκθεση απολογισμού του 2009 (Stocktaking Report, 2009) (ESU, 2010). Τέλος, τονίστηκε ότι η

αξιοποίηση της φοιτητικής συμμετοχής μέσω των ερωτηματολογίων αξιολόγησης ήταν συνάρτηση του βαθμού στον οποίο οι ερωτήσεις εξυπηρετούσαν το σκοπό της αξιολογικής διαδικασίας, δηλαδή τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (ESU, 2010).

2.6 Διαδικασία της Μπολόνια: η υπουργική συνάντηση στο Βουκουρέστι (2012)

Την άνοιξη του 2012, έλαβε χώρα η προγραμματισμένη υπουργική συνάντηση στο Βουκουρέστι. Υπογραμμίστηκε, για άλλη μια φορά, η ανάγκη να διασφαλισθεί η ποιότητα του EXAE και της παρεχόμενης εκπαίδευσης διασυνοριακού (cross-border) και διεθνικού (transnational) χαρακτήρα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι Υπουργοί θεώρησαν αναγκαία τη συνεργασία της ομάδας E4 με το EQAR για τη σύνταξη μιας έκθεσης, παραδοτέας έως το 2015, με τον απολογισμό του βαθμού σύγκλισης των συστημάτων με τα ESG στον EXAE. Παράλληλα, προβλήθηκε το αίτημα για συνεργασία μεταξύ των Ευρωπαϊκών Δικτύων για την υποβολή προτάσεων αναφορικά με τα ίδια τα πρότυπα και τη δημιουργία δεικτών ικανών να «αποτυπώσουν» με τελεσφόρο τρόπο τη συλλογή δεδομένων πιο αντιπροσωπευτικών για τη διασφάλιση, καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο.

Η πρόσκληση του υπουργικού ανακοινωθέντος του 2012, για συνένωση της ομάδας E4 με την Education International, το EQAR και την Business Europe, ώστε να συνταχθεί πρόταση με τη μορφή προσχεδίου, αναφορικά με τα ESG, «απαντήθηκε» το Σεπτέμβριο του 2014. Το σχετικό draft συνιστά απόρροια της επανεξέτασης των τελευταίων με στόχο τη βελτίωση «της σαφήνειας, της ικανότητας εφαρμογής και της χρησιμότητας τους, συμπεριλαμβανομένης της επέκτασης του πεδίου εφαρμογής των» (BFUG, 2014). Εντός αυτού επισημαίνεται ότι *«τα νέα δεδομένα υπαγορεύουν τη στροφή σε πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας, με τη χρήση πιο ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών»*. Άλλωστε, ήταν πια δεδομένο ότι τα ΑΕΙ βίωναν αλλαγές οφειλόμενες στη διεθνοποίηση, τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών αναγκών και τη συνακόλουθη ανάδυση νέων μορφών εκπαίδευσης και μάθησης.

Μια βασική παράμετρος των ESG αποτέλεσε η συμβολή στη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης, σε διασυνοριακό και ανάμεσα στις ενδιαφερόμενες ομάδες επίπεδο, για τη διασφάλιση της ποιότητας στο πεδίο της διδασκαλίας και της μάθησης. Πρόκειται για την εστίαση στην ποιότητα του δίπτυχου διδασκαλία-μάθηση, συμπεριλαμβανομένου του μαθησιακού περιβάλλοντος και των τομέων της καινοτομίας/έρευνας (:5). Στο σχετικό κείμενο τονίστηκε ότι, ενώ η «ποιότητα» είναι δύσκολο να ορισθεί, εντούτοις συνιστά

κυρίως την «απόρροια της αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών, διδασκόντων/ουσων και μαθησιακού περιβάλλοντος του ιδρύματος». Υπό αυτήν την έννοια, η διασφάλιση της ποιότητας εγγυάται την ύπαρξη περιβάλλοντος και ευκαιριών μάθησης, «που ενδείκνυνται για τη θεραπεία της αποστολής του ιδρύματος»

Τα πρότυπα (standards) αντιστοιχούν σε τρία πεδία/άξονες: εσωτερική, εξωτερική διασφάλιση ποιότητας, οργανισμοί/αρχές διασφάλισης ποιότητας. Και τα τρία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα και πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «ολότητα», το ένα μέρος της οποίας λειτουργεί συμπληρωματικά, ή ως προϋπόθεση του άλλου. Σε μια προσπάθεια αποφυγής παρερμηνειών, τα «πρότυπα» συνοδεύονται από το ρήμα “should” το οποίο παραπέμπει στην έννοια της εθελούσιας συμμόρφωσης. Οι κατευθυντήριες γραμμές (guidelines) προσδιορίζουν το «πώς» τα πρότυπα δύνανται να εφαρμοσθούν, σκιαγραφούν τις ορθές, για κάθε «περιοχή» πρακτικές (:7). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, μια πιο εκτεταμένη αναφορά στα συνδεδεμένα με το δίπτυχο διδασκαλία/μάθηση πρότυπα, θα πραγματοποιηθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

2.7 Διαδικασία της Μπολόνια: η υπουργική διάσκεψη στο Γερεβάν της Αρμενίας (2015) και η αντίστοιχη στο Παρίσι (2018)

Η **Υπουργική Συνάντηση στο Γερεβάν της Αρμενίας (Μάιος 2015)** απόληξε στη σύνταξη του ομώνυμου ανακοινωθέντος (**Yerevan Communiqué**). Οι Υπουργοί Παιδείας έθεσαν, με ορίζοντα υλοποίησης το 2020, τις εξής προτεραιότητες:

- 1) Την ενίσχυση της ποιότητας μέσα από την ενδυνάμωση της συνάφειας του δίπτυχου διδασκαλίας-μάθησης, της δραστηριοποίησης προς την κατεύθυνση προώθησης καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών σε μαθητοκεντρικά-φοιτητοκεντρικά περιβάλλοντα, καθώς και της πλήρους αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών στο συγκεκριμένο τομέα. Έτσι υπαγορευόταν η ανάγκη ευκρινούς περιγραφής των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του φόρτου εργασίας ανά μάθημα., προώθησης ευέλικτων μαθησιακών διαδρομών, χρήσης κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης των φοιτητικών επιδόσεων, αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του διδακτικού, σε συνδυασμό με το ερευνητικό, έργου και παροχής ευκαιριών για τη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ακαδημαϊκού προσωπικού.
- 2) Την προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων με τη διασφάλιση, στο πέρας κάθε κύκλου σπουδών, της απόκτησης επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

3) Τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών συστημάτων που θα ανταποκρίνονταν στην πολυμορφία του φοιτητικού πληθυσμού και θα διασφάλιζαν την κοινωνική διάσταση του ΕΧΑΕ.

4) Την υλοποίηση κοινώς αποδεκτών μεταρρυθμίσεων (διάρθρωση σπουδών, ενιαία συστήματα πιστωτικών μονάδων, κοινά πρότυπα και κατευθυντήριες λογικές για τη διασφάλιση της ποιότητας, συνεργασία για την κινητικότητα κτλ.).

Οι Υπουργοί ανανέωσαν το ραντεβού τους για το **Μάιο του 2018, στο Παρίσι (25 Μαΐου)**, όπου και αναγνώρισαν την πρόοδο που είχε συντελεστεί ως προς την εφαρμογή των ESG και την αναγωγή τους σε εθνική και ιδρυματική πρακτική στις περισσότερες χώρες. Παράλληλα, δεσμεύτηκαν να προωθήσουν την «Ευρωπαϊκή Προσέγγιση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας σε κοινά προγράμματα», ενώ καλωσόρισαν την ανάπτυξη της Βάσης Δεδομένων των Αποτελεσμάτων της Εξωτερικής Διασφάλισης της Ποιότητας (DEQAR→ Database of External Quality Assurance Results). Σημαντικές πτυχές του σχετικού ανακοινωθέντος αντιπροσωπεύουν η δέσμευση για την ενίσχυση των ευκαιριών πρόσβασης σε περαιτέρω σπουδές, η εφαρμογή του Συστήματος Πιστωτικών Μονάδων σύμφωνα με τον αναθεωρημένο Οδηγό του 2015, η ενδυνάμωση της απασχολησιμότητας, η πλήρης εφαρμογή της Συνθήκης της Λισαβόνα και των συνακόλουθων με αυτή Συστάσεων και η έγκριση για την αναθεώρηση του Παραρτήματος Διπλώματος, μέσα σε κλίμα διαφάνειας, η δέσμευση για τη διάχυση καινοτόμων πρακτικών στο επίπεδο της Διδασκαλίας-Μάθησης με την παράλληλη επίταση των προσπαθειών για πλήρη εφαρμογή του φοιτητοκεντρικού παραδείγματος στο εσωτερικό των ευρωπαϊκών ΑΕΙ, σηματοδότηση και τη στροφή της ποιότητας του διδακτικού έργου σε νέα πρότυπα.

Β' ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.9 Ο Νόμος Πλαίσιο 1268/1982 και ο Νόμος 2083/1992

Κατά την δεκαετία του '80 επιχειρήθηκε ένας συνολικός ανασχεδιασμός του ελληνικού ακαδημαϊκού χώρου. Το 1982 ψηφίστηκε ο «**Νόμος Πλαίσιο**» 1268/1982 με βασική επιδίωξη τον «επαναπροσδιορισμό», σε λειτουργικό, αλλά και δομικό επίπεδο, των ελληνικών Πανεπιστημίων (Καβασακάλης, 2011). Το σημείο που συγκεντρώνει, στη βάση της σύνδεσης με την παρούσα εργασία, την προσοχή, αποτελεί το άρθρο 15 και, ειδικότερα η παράγραφος 5 που προέβλεπε, για πρώτη φορά, την αξιολόγηση της διδακτικής επάρκειας των διδασκόντων/ουσών (Διδακτικού και Επιστημονικού Προσωπικού, ΔΕΠ), ως

προϋπόθεσης για τη εκλογή και εξέλιξή τους σε ανώτερες βαθμίδες (Καβασακάλης, 2011, 2015). Ωστόσο, τόσο η μορφή και το οργανωτικό περιεχόμενο της αξιολογικής αυτής διαδικασίας, όσο και το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο της προαναφερθείσας από το φοιτητικό δυναμικό, καθώς και το είδος της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αυτού, επαφιόταν στις Πρυτανικές Αρχές.

Δέκα χρόνια αργότερα, **στο νόμο 2083/1992** (άρθρο 24: «Αξιολόγηση του έργου των Α.Ε.Ι.») προβλεπόταν η αξιολόγηση σε επίπεδο ακαδημαϊκών τμημάτων και πανεπιστημίων για το συνολικό παρεχόμενο έργο τους (Καβασακάλης, 2011, Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Στο άρθρο υπαγορευόταν η σύσταση «Επιτροπής Αξιολόγησης του έργου των ΑΕΙ», με πέντε μέλη προτεινόμενα από τις πρυτανικές αρχές των ιδρυμάτων και τέσσερα από το αρμόδιο Υπουργείο. Μετά από γνωμοδότηση της εν λόγω Επιτροπής, το τελευταίο θα προχωρούσε στη σύσταση επιμέρους επιτροπών ειδικών στο πεδίο της αξιολόγησης, προκειμένου εκείνες να καταλήξουν στο περιεχόμενο και το είδος των κριτηρίων και των αντίστοιχων δεικτών που θα χρησιμοποιούνταν, καθώς και στους τρόπους επεξεργασίας και αξιοποίησης των δεδομένων που θα προέκυπταν. Η ανάδειξη των αποτελεσμάτων σε κριτήριο αυξομείωσης των χρηματοδοτήσεων στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, πυροδότησε τις αντιδράσεις των πανεπιστημιακών (Καβασακάλης, 2011, 2015).

Επιπρόσθετα, ο καθορισμός τεσσάρων, από τα εννέα μέλη της Επιτροπής, απευθείας από τον/την εκάστοτε Υπουργό Παιδείας δημιουργούσαν βάσιμες υποψίες για την τάση ελεγκτικής παρέμβασης του Κράτους στην ελληνική πανεπιστημιακή πραγματικότητα (Καβασακάλης, 2011, Καβασακάλης, 2015, Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Σε δεύτερο επίπεδο, η τάση σύνδεσης της επιστημονικής αρτιότητας των αποφοίτων, ως πανεπιστημιακών «εκροών», με τη λογική της απασχολησιμότητας και η παράλληλη αναφορά στην τακτική των διεθνών κατατάξεων (rankings), εκλήφθηκε ως νεοφιλελεύθερη λογική, που, για τον ακαδημαϊκό κόσμο, ήρε το βελτιωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (evaluation for improvement).

Η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού στην Ελλάδα το 1993 σηματοδότησε την κατάργηση του άρθρου 24 του νόμου 2083/1992 (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). **Ο νέος Νόμος 2327/1995** προέβλεπε τη σύσταση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π), σε μια προσπάθεια υπαγωγής του ζητήματος της αξιολόγησης των ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας, ως το δίπτυχο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην ευρύτερη πρακτική της ολικής αναμόρφωσης του πλαισίου, όχι μόνο της ΑΕ, αλλά και του συνολικού συστήματος εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Καβασακάλης, 2011, Καβασακάλης, 2015, Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Το Ε.ΣΥ.Π, συνεδρίασε μόνο μια φορά, άρα δεν

τέθηκε, ουσιαστικά, σε λειτουργία (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015). Το τεταμένο κλίμα στο εσωτερικό των ΑΕΙ και τα «κενά», στην ελληνική πραγματικότητα, εξειδικευμένων γνώσεων πάνω σε θέματα σκοποθεσίας, ορολογίας και μεθοδολογικών προσεγγίσεων της, μεθόδευσαν, με παρότρυνση του αρμόδιου Υπουργείου, τη συμμετοχή ΑΕΙ της χώρας σε διάφορα Ευρωπαϊκά, και εκτός ευρωπαϊκού χώρου, Προγράμματα (Καβασακάλης, 2015).

2.10 Ο Νόμος 3374/2005

Υπό το βάρος της επικείμενης συνάντησης στο Μπέργκεν (2005), στο πλαίσιο της οποίας η Ελλάδα είχε δεσμευτεί να παρουσιάσει ένα θεσμοθετημένο Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση, τον Αύγουστο του 2005, ψηφίστηκε, από τη Βουλή, ο **Νόμος 3374/2005**, γνωστός ως ο ιδρυτικός νόμος της Ανώτατης Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ). Το σχετικό νομοσχέδιο είχε παρουσιαστεί ήδη στο Μπέργκεν προκειμένου να καταδειχθεί ότι οι ελληνικές επιδιώξεις συνέκλιναν με το περιεχόμενο των προτεινόμενων από την ομάδα Ε4 Ευρωπαϊκών Προτύπων και Κατευθυντηρίων Γραμμών. Πρόσθετο επιχείρημα, για την ψήφιση του συγκεκριμένου νόμου, υπήρξε και το σύνολο των δεσμεύσεων που είχε αναλάβει η χώρα, υπό το πρίσμα του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Καβασακάλης, 2011. Καβασακάλης, 2015. Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015).

Στις επιμέρους παραγράφους/διατάξεις του άρθρου 1 (Κεφάλαιο Α' §1-3) καθορίστηκε το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο σκοπός της αξιολόγησης. Υπαγορευόταν (§1) η «διαρκής αξιολόγηση» του «διδασκτικού, ερευνητικού και κάθε άλλου έργου με σκοπό τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της έρευνας και διδασκαλίας, των σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών» τα οποία προσφέρουν τα ΑΕΙ «στο πλαίσιο της αποστολής τους». Επίσης, ορίστηκε η αξιολόγηση (§2) που «*συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των ΑΕΙ, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, και στην κριτική ανάλυση και διαπίστωση τυχόν υφιστάμενων αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιολογία, τους στόχους και την αποστολή τους*». Τα αποτελέσματα «*δημοσιοποιούνται με τον πλέον πρόσφορο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η ευρύτερη δυνατή διαφάνεια...*». Επιπλέον (§3), «*σε αξιολόγηση υπόκεινται οι ακαδημαϊκές μονάδες...*», «*η αξιολόγηση είναι δυνατόν να έχει ως αυτοτελές αντικείμενο τα προγράμματα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών ή και τις λοιπές υπηρεσίες.....*».

Στο άρθρο 2 (§1) προβλέπονταν: α) εσωτερική αξιολόγηση («επιτελούμενο έργο από τις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες») με κριτήρια «τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή» του κάθε ΑΕΙ και β) εξωτερική, από «επιτροπή από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες» με βάση τα πορίσματα της πρώτης. Στην παράγραφο 3 υπαγορεύτηκε η ενεργή εμπλοκή των φοιτητών/τριών, ενώ (§ 4) έγινε αναφορά στο συντονιστικό και υποστηρικτικό ρόλο της Α.ΔΙ.Π. Η ίδρυση και η δομή της καθορίστηκαν από τις διατάξεις του άρθρου 10 του ίδιου νόμου. Επιπρόσθετα, προβλεπόταν η ίδρυση και λειτουργία, εντός κάθε ιδρύματος Μονάδας Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π).

Στο άρθρο 3 με τίτλο «Κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης», και, ειδικότερα, στην παράγραφο 1α, γίνεται λόγος για κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης της ποιότητας του διδακτικού έργου, το οποίο αποτελεί και το κεντρικό ζήτημα της παρούσας εργασίας. Ως τέτοια θεωρούνται: «η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών» (ΦΕΚ 189 Α΄/2-8-2005: 3058). Στο ίδιο άρθρο διευκρινίζεται ότι τα κριτήρια αυτά έχουν αποκρυσταλλωθεί σύμφωνα με «τις διεθνείς προδιαγραφές, εμπειρίες και πρακτικές», αλλά και «σε σχέση με τους στόχους» του Εθνικού Συστήματος για την ΑΕ. Παράλληλα, ορίζεται ρητά ότι αυτά και οι ποσοτικοί ή ποιοτικοί δείκτες που τα συνοδεύουν, «τυποποιούνται, συμπληρώνονται και εξειδικεύονται περαιτέρω με βάση τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα που εκδίδει η Α.ΔΙ.Π.».

Οι διατάξεις του άρθρου 4 περιλαμβάνουν το περιεχόμενο της εσωτερικής αξιολόγησης ως πρακτικής που «...συνίσταται στη **συστηματική αποτίμηση και καταγραφή του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου.....από τις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες**» (§1). Είναι «**περιοδικά επαναλαμβανόμενη....**» και η συμμετοχή σε αυτήν καθολική, με τη χρήση εργαλείων όπως «ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ομαδικές συζητήσεις και κάθε άλλη πρόσφορη πηγή πληροφόρησης», ενώ «ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης» για κάθε ακαδημαϊκή μονάδα (§2). Η επεξεργασία των δεδομένων και τα συμπεράσματα αποτελούν τη βάση ανατροφοδότησης της Εξωτερικής αξιολόγησης (§3). Το περιεχόμενο του άρθρου 5 ουσιαστικά σκιαγραφεί την «ιεραρχία» και τις επιμέρους αρμοδιότητες των οργάνων εντός και εκτός Ιδρύματος, που συλλειτουργούν για την επιτέλεση της Εσωτερικής αξιολόγησης και Εξωτερικής Αξιολόγησης.

Τα άρθρα 7 έως 9 αναλώνονται στην Εξωτερική αξιολόγηση, την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Α), και το ρόλο της Α.ΔΙ.Π στην τήρηση Μητρώου Εμπειρογνομόνων, που προτείνονται ως εκάστοτε μέλη της πρώτης προκειμένου τα Ιδρύματα να αξιολογηθούν εξωτερικά. Ωστόσο, η ρητορική που αναπτύχθηκε με την κατάθεσή του ως νομοσχεδίου στη Βουλή, ανέδειξε τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία της χρησιμότητας σύνδεσης των πανεπιστημιακών σπουδών με την αγορά εργασίας, αλλά και τη σύνδεση της λογοδοσίας με τη διάθεση πόρων, αντιμετωπίζοντας την επιδιωκόμενη ποιότητα ως «value for money» («ανταποδοτική αξία» σε Καβασακάλη, 2015). Στον αντίποδα των συγκεκριμένων απόψεων, η επιδιωκόμενη ποιότητα υποστηρίχθηκε ότι θα πρέπει να αποτιμάται, όχι μόνο στο επίπεδο του «αποτελέσματος» αλλά και στο επίπεδο της «διαδικασίας» (Πρακτικά Βουλής α & β, 2005 σε Καβασακάλη, 2015).

2.11 Το διάστημα από το 2011 έως σήμερα: ο Νόμος 4009/2011

Στις 6 Σεπτεμβρίου 2011 ψηφίστηκε ο νόμος 4009/2011 (ΦΕΚ 195 Α΄) με τίτλο *«Δομή, Λειτουργία, Διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων»*. Στο Κεφάλαιο Ε΄ με τίτλο «Αξιολόγηση-Διαφάνεια», το άρθρο 14 (:4265) επιδόθηκε στην εξειδίκευση των αρμοδιοτήτων των ΜΟ.ΔΙ.Π, ως αρμόδιων (§ 2) για το Εσωτερικό σύστημα Διασφάλισης της ποιότητας εντός των ΑΕΙ. Στα εδάφια α΄ έως δ΄ υπαγορεύεται ότι οι ΜΟ.ΔΙ.Π. *οφείλουν να οργανώνουν και να βελτιώνουν το εσωτερικό σύστημα, να συντονίζουν και να υποδαυλίζουν τις συνολικές εσωτερικές αξιολογικές διεργασίες, καθώς και την εξωτερική αξιολόγηση και πιστοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και του ίδιου του εσωτερικού συστήματος, κάτω από τις υποδείξεις και τις κατευθυντήριες γραμμές της Α.ΔΙ.Π.* Σημαντικότερη, για την εξασφάλιση της διαφάνειας, διάταξη είναι αυτή της παραγράφου 4, που υπαγορεύει τη θέση σε λειτουργία *«πληροφοριακού συστήματος»* επεξεργασίας των αξιολογικών αποτελεσμάτων και *«δημοσιοποίησή»* τους στις ιστοσελίδες των ΑΕΙ.

Στο Κεφάλαιο Ι΄ («Διασφάλιση και πιστοποίηση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση»), (άρθρο 64 : 4285), η προσθήκη, στην αποστολή της Α.ΔΙ.Π, της διάστασης της πιστοποίησης με τη συνακόλουθη μετονομασία της σε *«Αρχή Διασφάλισης...και Πιστοποίησης...»* (§1), ουσιαστικά συμπληρώνει το σκοπό, το περιεχόμενο, και το αντικείμενο των αξιολογικών διεργασιών και διαδικασιών, φέρνοντας στο προσκήνιο και τη διάσταση της περιοδικής πιστοποίησης των εσωτερικών συστημάτων και των

προσφερόμενων από τα ακαδημαϊκά Τμήματα προγραμμάτων, (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, 2015: 181 και άρθρο 66, § 1 περ. α', αα', ββ': 4286 του ΦΕΚ).

Στην παράγραφο 2 του άρθρου 66 (περιπτώσεις α' έως δ') η Α.ΔΙ.Π, αναλαμβάνει τη «διαμόρφωση, οργάνωση, εξειδίκευση, τυποποίηση και δημοσιοποίηση εκ των προτέρων των διαδικασιών, κριτηρίων και δεικτών...» ειδικότερα όταν αυτά αποτελούν συστατικά στοιχεία των κατευθυντήριων οδηγιών του ΕΧΑΕ. Παράλληλα, προβλέπεται η συνεργασία της με τις ΜΟ.ΔΙ.Π, για διαμόρφωση ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος, που θα επεξεργάζεται τα στοιχεία των αξιολογήσεων, ενώ υπαγορεύεται η υποστηρικτική της συμβολή στη διαμόρφωση των εσωτερικών αξιολογικών διεργασιών των ΑΕΙ. Τέλος, η Α.ΔΙ.Π θα πρέπει να επικαιροποιεί και να εμπλουτίζει τις εκφάνσεις της αποστολής της, με την εκπόνηση μελετών και ερευνών.

Στο άρθρο 72 (§ 1-2) περιλαμβάνονται τα κριτήρια πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Με κριτήριο τις επιταγές της παρούσας εργασίας, αναφέρονται: **1)** η περίπτωση β', όπου γίνεται λόγος για τα μαθησιακά αποτελέσματα, όρος που εισήχθη για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνδεδεμένος με την έννοια «επιδιωκόμενο προσόν», ενταγμένο σε συγκεκριμένο πλαίσιο, με τα άρθρα 2 και 16 του νόμου 3879/2010 (ΦΕΚ 163 Α'/21-9-2010) και **2)** η περίπτωση δ' για «την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όπως τεκμηριώνεται ιδίως από την αξιολόγηση από τους φοιτητές».

Η Α.ΔΙ.Π άρχισε να εφαρμόζει τις σχετικές διατάξεις τρία χρόνια μετά το πέρας του έτους 2014, λειτουργώντας έως εκείνη τη στιγμή υπό το πρίσμα του νόμου 3374/2005. Η αναλυτική έκθεση των κριτηρίων διασφάλισης της ποιότητας των Ακαδημαϊκών Μονάδων (Α.ΔΙ.Π, έκδοση 3.0, Οκτώβριος, 2011), τόνιζε στον πρόλογο, ότι αφορούσε «δείκτες και κριτήρια που ανταποκρίνονται μόνο στη μέγιστη κοινή ταυτότητα/βάση όλων των Ακαδημαϊκών Μονάδων...», ενώ υπό την πίεση της νέας τάσης (φοιτητοκεντρική διδασκαλία-μάθηση) προέκυψε αλλαγή των προτύπων, για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, ερωτηματολογίων μόλις τον Οκτώβριο του 2017. **(Παράρτημα ΙΙΙ)**. Η ΑΔΙΠ υλοποίησε και τη διαμόρφωση ηλεκτρονικής πλατφόρμας για την εισαγωγή ποσοτικών στοιχείων από τα ελληνικά ΑΕΙ περί τα τέλη του 2017.

2.12 Οι εκθέσεις της ΑΔΙΠ για το 2015 και το 2016

Α) Έκθεση Ποιότητας της ΑΕ 2015 (Α.ΔΙ.Π, Ιούλιος 2016): Η αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των ακαδημαϊκών διδασκόντων, είχε, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, από το

2010 μέχρι το 2015, ενταχθεί στο πλαίσιο μιας κανονικότητας, ενώ η συνεχιζόμενη «ανεπαρκής διδακτική επίδοση» πειραματιζόταν σε τακτικές «διόρθωσης». Η επιδίωξη σύνδεσης των διδακτικών και ερευνητικών δράσεων, πρακτικών και αποτελεσμάτων (: 50), η πεποίθηση ότι η έρευνα υποδαυλίζει τον εμπλουτισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας με την επικαιροποίηση των γνώσεων ανά επιστημονικό πεδίο, επέδειξαν ποσοστά ικανοποιητικά, που ανέρχονταν στο 56%.

Από τις Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των ελληνικών ΑΕΙ το 85% αποτίμησε ως «θετικό στοιχείο» τη «φυσική παρουσία των διδασκόντων.....για τη δημιουργία ακαδημαϊκού περιβάλλοντος». Στον αντίποδα αυτής της επισήμανσης, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα «χρωμάτισαν» αρνητικά, «για την ομαλή λειτουργία του ακαδημαϊκού έργου», «το μειωμένο αριθμό του διδακτικού προσωπικού....., τη μεγάλη επιβάρυνσή του με διοικητικά καθήκοντα, καθώς και τις ανεπαρκείς και προβληματικές υποδομές». Ως μια από τις «ευκαιρίες», θεωρήθηκε η «αναβάθμιση της διαδικασίας αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τους φοιτητές», ενώ, αντίστοιχα στους «κινδύνους» εντάχθηκε «ο μεγάλος διδακτικός και διοικητικός φόρτος» (: 59-60). Παρατηρήθηκε, επίσης, «ασυνέπεια στα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα» σε ποσοστό 36%, ενώ ένα ποσοστό 21% των εσωτερικών εκθέσεων έχρηζε «περαιτέρω ανάλυσης των δεδομένων». Επιπλέον, αναφέρθηκε η «μειωμένη φοιτητική συμμετοχή στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης» σε ποσοστό 21% των αντίστοιχων εκθέσεων (: 63-64).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, η διδασκαλία και μάθηση του φοιτητικού κοινού (ως «μέθοδοι..., ακαδημαϊκές πρακτικές μετάδοσης, και απόκτησης της γνώσης») αποτιμήθηκε από τις εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των ΑΕΙ ως εξής: το 77% εξ' αυτών δήλωνε ότι πρόκειται για μια «θετική εμπειρία» και ότι «αναγνωρίζεται η σημασία και ενθαρρύνεται η χρήση ποικίλων και αλληλεπιδραστικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης..., καθώς και η ανάπτυξη διεπιστημονικών προσεγγίσεων για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ΠΠΣ.» (:77). Ως αρνητικό «στο σύνολο των εκθέσεων», καταγράφηκε το πρόβλημα των περιορισμών σε πόρους (: 78). Σε ποσοστό 69,2% υπογραμμίστηκαν η αριθμητική ανεπάρκεια των διδασκόντων/ουσών και το συνακόλουθο πρόβλημα «της δυσαναλογίας καθηγητών-φοιτητών», κριτήριο σημαντικότερο για τη διασφάλιση της ποιότητας του επιτελούμενου διδακτικού έργου στα ΑΕΙ. Άλλα αρνητικά στις εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης, θεωρήθηκαν τα εξής (:79): «έλλειψη ενός πλαισίου προσδιορισμού προ-απαιτούμενων μαθημάτων στα ΠΠΣ» και «περιορισμένη δυνατότητα ευέλικτων επιλογών μαθημάτων και διαδρομών μάθησης» (στο 61,5% των εκθέσεων).

Ένα φαινόμενο που ενδέχεται να παρουσιάζει συσχέτιση με τις προηγούμενες διαπιστώσεις ήταν «η αδυναμία των φοιτητών να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά την αλληλουχία των μαθημάτων», με πιθανή επίπτωση την «καθυστέρηση της αποφοίτησή τους» εντός του προβλεπόμενου χρόνου (σε ποσοστό 30,8% των εκθέσεων). Παράλληλα, σε ποσοστό 66,7% των εκθέσεων, στηλιτεύτηκε το επίπεδο διαφάνειας και ευκρίνειας των κριτηρίων αξιολόγησης των φοιτητών/τριών από το διδακτικό προσωπικό. Το μακροπερίοδο «ύφος» των εξεταστικών αποτιμήθηκε ως αντιστρόφως ανάλογο προς τη διδακτική περίοδο (εύρος εξαμήνου), ενώ παρατηρήθηκε «κενό» αξιολογικών διαδικασιών, ικανών να εντοπίσουν το ύψος και εύρος «της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων», που επιδιώκονταν από τα αναλυτικά προπτυχιακά προγράμματα (:79).

Για με την αξιολόγηση της διδασκαλίας και των μαθημάτων των ΠΠΣ, το 57,1% των ΑΕΙ δήλωσε ότι οι φοιτητές/τριες λαμβάνουν επαρκή γνώση για τη «στρατηγική αξιολόγησης, την εφαρμογή της και τα αποτελέσματά της», ενώ, περίπου στο 28,5% από αυτά, οι διδάσκοντες/ουσες, στο 50% λειτουργούσαν υποστηρικτικά στη συνολική διαδικασία. Επιπροσθέτως, κάποια από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα προσέφεραν «πολλαπλές μαθησιακές διαδρομές» για να ικανοποιήσουν τις «μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας» (: 83-84), σε ποσοστό 57,1%. Σε ποσοστό 78,6% των ΑΕΙ, δηλώθηκε ότι τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου λειτούργησαν ως ανατροφοδότηση στους/στις ακαδημαϊκούς/ές διδάσκοντες/ουσες. Ωστόσο, μόνο σε ποσοστό 28,6 %, τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, εκλήφθηκαν ως κριτήριο που επέδρασε στις κρίσεις για την εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού σε ανώτερες βαθμίδες (:89).

Στα «αρνητικά σημεία της αξιολόγησης των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας» από την ΑΔΠΠ (: 92) συμπεριλήφθηκε η περιορισμένη φοιτητική «παρουσία» και εμπλοκή στις αξιολογικές διαδικασίες (30,8%), η έλλειψη επαρκών ευκαιριών ανέλιξης, σε επιστημονικό (ερευνητικό) και επαγγελματικό (διδακτικό) επίπεδο του διδακτικού προσωπικού (28,6%), και οι περικοπές σε κομβικής σημασίας για την επιτέλεση του ακαδημαϊκού έργου τομείς (π.χ. συνδρομές σε ηλεκτρονικά επιστημονικά περιοδικά) ως απόρροια της συρρίκνωσης των διαθέσιμων κρατικών πόρων για την Εκπαίδευση (50%).

Β) Έκθεση Ποιότητας της ΑΕ 2016 (ΑΔΠΠ, Ιούλιος, 2017): αναφέρεται στα δεδομένα (: 13), για το ημερολογιακό έτος 2016, 22 Ιδρυμάτων. Στο 43% των εκθέσεων Εσωτερικής Αξιολόγησης διακρίθηκαν η προσπάθεια σύνδεσης της παρεχόμενης θεωρητικής γνώσης με την «πρακτική εφαρμογή» της και η προώθηση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε φοιτητικό δυναμικό και διδάσκοντες/ουσες. Στο 38%

αποτιμήθηκε η «ποιότητα» του διδακτικού προσωπικού» με κριτήρια «την εμπειρία και ικανότητα στην άσκηση του διδακτικού έργου», ενώ σε ποσοστό 33%, οι εκθέσεις των ΑΕΙ εξέλαβαν ως θετικές τις αξιολογήσεις των μαθημάτων από τους φοιτητές.

Στα «αρνητικά σημεία της Στρατηγικής των ΠΠΣ» εντοπίστηκαν ενδεικτικά (: 94): «ο παρατεταμένος χρόνος αποφοίτησης» (52%), «οι αδυναμίες στην παρακολούθηση και συστηματική διασφάλιση φοίτησης» (33%), «το χαμηλό ποσοστό παρακολούθησης των μαθημάτων από τους φοιτητές» (29%), η «υψηλή αναλογία φοιτητών/διδακτικού προσωπικού» (24%), «προβλήματα στα κριτήρια επιλογής του περιεχομένου και στην οργάνωση των μαθημάτων» (π.χ. συνοχή, συνάφεια, επικαλύψεις κτλ.) αλλά και στην αξιολόγηση των φοιτητών» (24%), «η ετερογένεια του διδακτικού προσωπικού» (19%), καθώς και «ο μεγάλος φόρτος εργασίας των διδασκόντων» (14%).

Στο πλαίσιο του άξονα «Διδασκαλία-μάθηση-Αξιολόγηση από τους φοιτητές», αποτιμήθηκαν ως «θετικά» το «καλό κλίμα» ανάμεσα σε διδακτικό προσωπικό και φοιτητικό κοινό, καθώς και το συνεργατικό και υποστηρικτικό πνεύμα σε ποσοστό 76%. Η «ποικιλία» χρήσης διαφορετικών τεχνικών και μεθόδων «διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης» κυμάνθηκε στο 48%, ενώ το ποσοστό των φοιτητών/τριών, που δήλωσαν ενημερωμένοι/ες για τα προαναφερθέντα, ανήλθε στο 43%. Παρά ταύτα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κινήθηκε μόλις στο 14%, ενώ η συνολική «ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση» σε ποσοστό 19%. Παράλληλα, ανασχετικοί παράγοντες στο ακαδημαϊκό έργο θεωρήθηκαν (: 115) «ο μεγάλος φόρτος εργασίας» (σε ποσοστό 57% των εκθέσεων), «οι ελλείψεις ευκαιριών εξέλιξης» (43%) και «ο ανεπαρκής αριθμός μελών ΔΕΠ» (33%).

Εντούτοις, μόνο στο 14% των εκθέσεων των Ιδρυμάτων καταγράφηκαν ως αρνητικά «η απουσία συστημάτων παρακολούθησης, αξιολόγησης και αναβάθμισης, τόσο των υπηρεσιών και υποδομών του Ιδρύματος, όσο και του διδακτικού έργου» (: 116). Επίσης, στα αρνητικά καταλογίστηκαν (: 120-121): «η περιορισμένη συμμετοχή των φοιτητών στα ερωτηματολόγια» (στο 52% των εκθέσεων), και «η μη συμπερίληψη στη διδασκαλία κάποιου συστήματος καινοτομίας» (24%). Υπό αυτές τις συνθήκες, προτάθηκαν από τις ΕΕΑ (: 121) η συμμετοχή των φοιτητών στην επικαιροποίησή των ΠΣ, καθώς και η «τυποποίηση και αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας» (σε ποσοστό 52%), «η εξισορρόπηση μεταξύ των ερευνητικών και διδακτικών καθηκόντων των μελών ΔΕΠ/ΕΠ» (48%), η «ενίσχυση της φοιτητικής συμμετοχής» σε ποσοστό 57% και «η τροποποίηση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της διδασκαλίας και της μάθησης» από το φοιτητικό κοινό σε ποσοστό 43%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

3. 1 Εισαγωγή σε βασικές έννοιες

Στο κείμενο των «Ευρωπαϊκών Αρχών και Κατευθυντήριων Οδηγιών» (ESG, 2015), υπογραμμίστηκαν, για μια ακόμη φορά, οι τέσσερις βασικοί στόχοι της Ανώτατης Εκπαίδευσης (Recommendation Rec, 2007/6 by the Council of Europe' s Committee of Ministers on the public responsibility for higher education and research):

- ✓ Προετοιμασία για βιώσιμη και διατηρήσιμη (αιφόρο) απασχολησιμότητα.
- ✓ Προπαρασκευή για πολιτειότητα (citizenship) με τη διαμόρφωση ατόμων που συμμετέχουν ενεργά στα κοινά εντός δημοκρατικών κοινωνιών και κλίματος κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης
- ✓ Προσωπική εξέλιξη, μετασχηματισμός
- ✓ Διατήρηση και ανέλιξη, μέσω διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας, μιας ευρείας γνωστικής βάσης, με εξέχοντα χαρακτηριστικά το καινοτόμο και διερευνητικό πνεύμα.

Τα προαναφερθέντα συνιστούν αποτύπωση των «στοιχημάτων» της Διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Process, 2010. Biggs & Tang, 2011). Σε συσχέτισμό με τα πορίσματα της έκθεσης της Unesco (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009). Αυτό προϋπόθετε έναν ενδεδειγμένο θεωρητικό αναστοχασμό, και μια μεθοδολογικά άρτια ερευνητική ανασκόπηση και επανεξέταση του «διδακτικού παραδείγματος», που απόληξε στη διαπίστωση της ανάγκης διαφοροποίησής του τελευταίου.

Το καινό, σε παγκόσμιο επίπεδο, «εκπαιδευτικό πλαίσιο», που είχε ήδη δώσει «δείγματα γραφής» στα τέλη του εικοστού αιώνα, υπαγόρευσε έναν συνολικό επαναπροσδιορισμό του σχεδιασμού των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, καθώς και της συνολικής στοχοθεσίας της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Εφαλτήριο της προσπάθειας για μια ολιστική επανεξέταση του ακαδημαϊκού διδακτικού έργου αποτέλεσαν, τόσο η αυξητική τάση της εισροής φοιτητών/τριών στην ΑΕ («massification»), όσο και η αντιστρόφως ανάλογη πτωτική τάση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτήν. Στο προαναφερθέν συνέβαλε, ως φυσικό επακόλουθο,

η ποικιλομορφία και διαφορετικότητα («diversity») των φοιτητικών πληθυσμών, προερχόμενων από διαφορετικές χώρες, άρα διαφορετικές κουλτούρες και εν γένει πολιτισμικές καταβολές (Μαυροσκούφης, 2013. Biggs & Tang, 2011)

3.2 Η σκοποθεσία του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου: διδασκαλία-μάθηση

Τοποθετημένη στο σύγχρονο πλαίσιο, ως έννοια, η διδασκαλία συνιστά τη διεργασία μέσω της οποίας επιχειρείται η μεταλαμπάδευση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καθώς και η σφυρηλάτηση συμπαγούς και ισορροπημένου αξιακού συγκροτήματος. Κατά συνέπεια, στο σύνολό της, ενέχει τη δόμηση διαδικασιών που επιδιώκουν τη σύνθεση των προηγούμενων εμπειριών (μαθησιακών και ευρύτερων) και των εξελίξεων, που διέπουν την επικαιρότητα, είτε σε επίπεδο ακαδημαϊκό, είτε στο ευρύτερο επίπεδο της διαμόρφωσης βιοθεωρίας και κοσμοθεωρίας. Η οπτική αυτή, με εφελτήριο και τις διαδικασίες της Bologna, αναδεικνύει το κίνητρο της ανάγκης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, να ανταπεξέλθει στην «πρόκληση» της διαμόρφωσης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ικανών να αξιοποιήσουν τα παραπάνω, με στόχο την ανέλιξη και πρόοδο των ευρύτερων κοινωνικών συνόλων (Rushton, Murray, & Paunonen, 1982. Άννινος, 2010). Η διεξαγωγή της εδράζεται σε μια ad hoc δομή που αποτελεί σύνθεση σχεδιασμού και προγραμματισμού δράσεων και διεργασιών, με πρωτοβουλία του/της διδάσκοντα/ούσης, στην οποία καλείται να ανταποκριθεί ο/η εκπαιδευόμενος/η φοιτητής/τρια (Κασσωτάκης σε Φλούρη, 1984 σε Άννινο, 2010, Ramsden, 1992).

Η διδασκαλία έχει ως απώτερο σκοπό τη μάθηση, που, με τη σειρά της, συνιστά την απόρροια της διάδρασης και αλληλεπίδρασης πανεπιστημιακών δασκάλων και φοιτητικού κοινού. Σε μια πρώτη απόπειρα προσέγγισής της έννοιας αυτής, πτυχές της, ως δάνειοι όροι και των κατώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης, θεωρούνται:

Η ενεργητική σκέψη/παρατήρηση/στοχασμός (active reflection)

Η ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning)

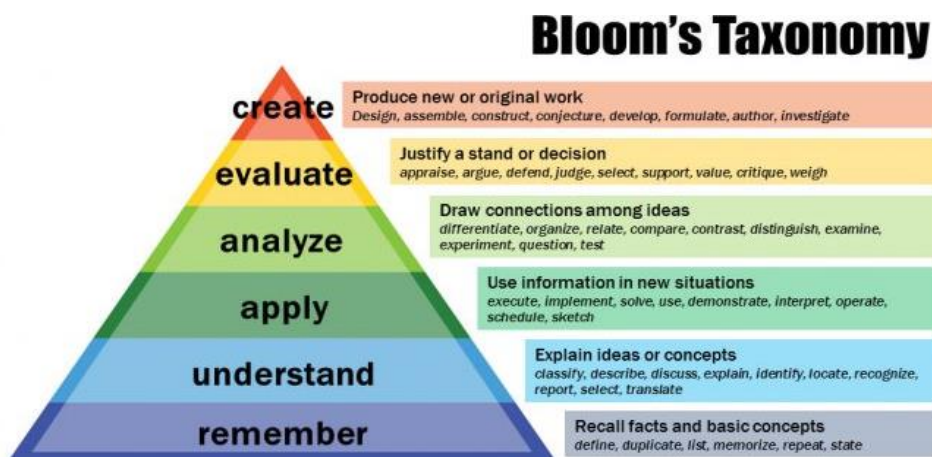
Η μάθηση μέσω πρακτικής εφαρμογής (learning by doing)

Η μάθηση του να μαθαίνεις (learning to learn)

Εκλαμβάνοντας το επιτελούμενο πανεπιστημιακό διδακτικό έργο ως μέσο για την παραγωγή συγκεκριμένων μαθησιακών «προϊόντων», ο βαθμός «παραγωγής» των οποίων είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον πλούτο των προσφερόμενων μαθησιακών εμπειριών, η «καλή» ή ποιοτική διδασκαλία μετασηματίζεται σε «αποτελεσματική». Σύμφωνα με το σύστημα ταξινομίας του Bloom (Bloom, Engelhart, Frost, Hill & Krathwohl, 1956), όπως διαφαίνεται **στο κάτωθι σχήμα**, η αποτελεσματική διδασκαλία στα ΑΕΙ, υπό την οπτική του «προϊόντος» (product), ήτοι των μαθησιακών αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τη

«γνωστική (cognitive), συναισθηματική (affective), και, κατά περίπτωση, ψυχοκινητική (psychomotor)» (Abrami, d' Appolonia, Rosenfield, 2007) εξέλιξη των εκπαιδευομένων. Στο γνωστικό επίπεδο, η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως εξειδικευμένες γνωστικές ικανότητες αναφορικά με το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, καθώς και γενικότερες γνωστικές (π.χ. αναλυτική σκέψη) και μεταγνωστικές δεξιότητες (π.χ. επίλυση προβλημάτων ή λανθασμένων ενεργειών). Στο συναισθηματικό (affective) τομέα, διαμορφώνονται χαρακτηριστικά συμπεριφορών και καλλιεργούνται ενδιαφέροντα, τόσο απέναντι στο ίδιο το επιστημονικό αντικείμενο, όσο και σε σχέση με τον εμπλουτισμό της μάθησης και την ανάλογη εφαρμογή της στους ποικίλους επαγγελματικούς χώρους.

Εικόνα 1: Η ταξινόμια του Bloom



(Πηγή: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>)

Τα «προϊόντα» της διδασκαλίας, ενταγμένης στο πλαίσιο του συνολικού διδακτικού έργου, είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως τέτοια ορίζονται «οι διατυπώσεις όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, και οι σχετικοί ορισμοί αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες. Οι όροι «γνώσεις», «δεξιότητες» και «ικανότητες», που δεν έχουν κοινό περιεχόμενο σε κάθε χώρα μέλος της ΕΕ, νοούνται ως το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω μάθησης (γνώσεις), τη δυνατότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων (δεξιότητες) και την πιστοποιημένη επάρκεια στη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών, κοινωνικών, ή/και μεθοδολογικών δυνατοτήτων σε περιστάσεις εργασίας ή σπουδής και στην επαγγελματική ή/και προσωπική ανάπτυξη (ικανότητες)» (Σταμέλος, 2016).

Στη διδασκαλία, ως διαδικασία, (Abrami, D'Appollonia & Rosenfield, 2007) εμπεριέχονται οι δραστηριότητες του/της διδάσκουσας, που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο τομείς της ακαδημαϊκής εκπαιδευτικής πρακτικής. Πρόκειται

γι' αυτές που αφορούν στην προετοιμασία της διδασκαλίας (preparatory) και εκείνες που απαρτίζουν την παράδοση του διδακτικού έργου μέσω της διδακτικής πράξης (delivery). Στις πρώτες εντάσσονται διαδικασίες προετοιμασίας του διδακτικού έργου, όπως η ανάπτυξη του περιεχομένου του μαθήματος, ο καθορισμός αναφορικά με το περίγραμμά και τους στόχους του, η επιλογή διδακτικών μεθόδων και πρακτικών για την υποστήριξη των προηγούμενων, η ανάλογη «ρύθμιση» του φόρτου εργασίας του φοιτητικού κοινού, η επιλογή πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η εφαρμογή των κατάλληλων, για τον έλεγχο της επίτευξης των τεθειμένων στόχων, αξιολογικών μεθόδων.

Στον τομέα της εφαρμογής της διδασκαλίας υπάγονται τα ευρέως γνωστά κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού έργου. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν στοιχεία όπως η οργάνωση υλικού του μαθήματος, συμπεριλαμβανομένης της αλληλουχίας της με τη διαδοχικότητα των ενεργειών παράδοσής του τελευταίου, ο δυναμισμός του διδακτικού προσωπικού, η σφυρηλάτηση αγαστής συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, καθώς και μια κουλτούρα εκτός τάξης, που συνίσταται στην προσήνεια των καθηγητών/τριών και την ευκολία προσέγγισής τους από τους/τις φοιτητές/τριες. Η συγκεκριμένη «δεξαμενή» διαστάσεων της διδακτικής πράξης, συνιστά και το έρεισμα για την τεκμηρίωσή του πολυδιάστατου χαρακτήρα της. Ένα από τα σημεία, στα οποία επικεντρώνεται το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας, είναι ότι η σύγχρονη οριοθέτηση της διδασκαλίας ως «αποτελεσματικής» διαδικασίας, για την παραγωγή ποιοτικού διδακτικού έργου στα ΑΕΙ, ενέχει συστατικά στοιχεία που δύναται να αξιολογηθούν. Για παράδειγμα υπάρχει η δυνατότητα να αποτιμηθεί η επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων έναντι άλλων, ή ο σχετικός βαθμός της «ποιότητας» και της «ποσότητας» στη φάση της ενεργοποίησης των, εντός της διδακτικής περίπτωσης.

Υπό το πρίσμα των αναγκαιοτήτων της σύγχρονης παγκόσμιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, παρατηρήθηκε μια έκδηλη αλλαγή ως προς τη θεώρηση του «διδακτικού παραδείγματος» στα ΑΕΙ. Εντούτοις, εφόσον η συχνότερα αξιοποιούμενη, τουλάχιστον στα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα, τεχνική της διάλεξης (Μαυροσκούφης, 2013) δε φαίνεται να τείνει στην υλοποίηση της πραγμάτωσης του νέου μοντέλου (outcome student centered based model), η εμμονή στη ευρεία και μεμονωμένη, σε αρκετές περιπτώσεις, χρήση της, εντός του πανεπιστημιακού διδακτικού πλαισίου, είναι εμφανής. Σύμφωνα με τα παραπάνω, το διδακτικό έργο στα ελληνικά ΑΕΙ, φαίνεται να επιδεικνύει μια «στενή» οπτική που επηρεάζει την ποσότητα και την ποιότητα των προσφερόμενων «μαθησιακών εμπειριών», τόσο στο αμιγώς διαδικαστικό πεδίο (διδασκαλία με νέες τεχνικές, ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και όξυνση του φοιτητικού ενδιαφέροντος με άμεση εμπλοκή στη διαδικασία κτλ.), όσο και στο πεδίο των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, μετασχηματισμός βιοθεωρίας και συμπεριφορών με την

άρση «προκαταλήψεων», παροχή κινήτρων για κατάκτηση καινών γνώσεων κτλ.) (Fink, 2003. Biggs & Tang, 2011).

Στο πλαίσιο του «νέου διδακτικού παραδείγματος», κεντρική επιδίωξη συνιστά η εξισορρόπηση ανάμεσα στις διδακτικές διεργασίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μαυροσκούφης, 2013). Ο πλούτος των «μαθησιακών εμπειριών» (Fink, 2003) αποτιμάται μέσω κριτηρίων που διακρίνουν και τις δύο πτυχές του διδακτικού έργου. Σύμφωνα με τον Fink (2003), η μετάβαση του από την παραδοσιακή διδακτική λογική στην καινή, εντός των ΑΕΙ, συνοψίζεται στον ακόλουθο **Πίνακα**:

Πίνακας 1: Παραδοσιακό και Νέο Διδακτικό Παράδειγμα

(Πηγή: Fink, 2003)

ΠΕΔΙΟ	ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ	ΝΕΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
ΣΚΟΠΟΣ	Βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας	Βελτίωση της ποιότητας της μάθησης
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Ποιότητα εισαγομένων φοιτητών/τριών	Ποιότητα αποφοίτων
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ	Κάλυψη ύλης	Ειδικά μαθησιακά αποτελέσματα
ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	Γραμμική-σωρευτική αντίληψη για τη μάθηση	Η μάθηση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης πλαισίων
ΡΟΛΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ/ΟΥΣΑΣ	Σχεδιασμός & παράδοση μαθημάτων	Σχεδιασμός μεθόδων & περιβαλλόντων μάθησης

Η παράθεση του συγκεκριμένου πίνακα εξυπηρετεί και το σκοπό της κατάδειξης του επαναπροσδιορισμού του ρόλου και των χαρακτηριστικών των ακαδημαϊκών διδασκόντων/ουσών. Εκτός από την ικανότητα οργάνωσης και προσεκτικού σχεδιασμού του μαθήματος, οι πανεπιστημιακοί/ές διδάσκοντες και διδάσκουσες θα πρέπει να διακρίνονται από (Axelrod, 2007):

- ✓ την ανεκτικότητα σε νέες απόψεις,
- ✓ την ενδεδειγμένη γνώση του μαθησιακού αντικειμένου και την επιδεξιότητα μεταλαμπάδευσής της,
- ✓ την ειλικρίνεια και την ταυτόχρονη απαλλαγή από μεροληπτικές τάσεις ή διακρίσεις,

- ✓ την ενεργητικότητα και την ενθουσιώδη διάθεση,
- ✓ τη σφυρηλάτηση συνεργατικού πνεύματος στη βάση προώθησης αλληλεπιδραστικών μαθησιακών περιβαλλόντων,
- ✓ τη διάθεση ανατροφοδότησης και παροχής κινήτρων για περαιτέρω μάθηση.

3.2.1 Φοιτητοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση στα ΑΕΙ: το μετασχηματιστικό μοντέλο

Ξεκινώντας από το περιεχόμενο της φοιτητοκεντρικής μάθησης, ως επιταγής του 21^{ου} αιώνα, κρίνεται διαφωτιστική η παράθεση του σχετικού ορισμού, όπως αυτός αποτυπώνεται στον «Οδηγό Χρήσης του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS User's Guide, 2015):

«Η φοιτητοκεντρική μάθηση είναι μια διαδικασία ποιοτικού μετασχηματισμού των φοιτητών και των άλλων εκπαιδευομένων σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της αυτονομίας τους, μέσα σε μια προσέγγιση βασισμένη στο αποτέλεσμα (Outcome Based Student Centered Learning).

Τα βασικά στοιχεία της συνοψίζονται ως εξής:

- ✓ *Επικέντρωση στην ενεργητική μάθηση σε αντίθεση με την παθητική.*
- ✓ *Έμφαση στην κριτική και αναλυτική μάθηση και κατανόηση.*
- ✓ *Αυξημένη υπευθυνότητα και λογοδοσία από την πλευρά των φοιτητών.*
- ✓ *Αυξημένη αυτονομία από την πλευρά των φοιτητών.»*

Αντίστοιχα, η νέα, αναθεωρημένη, από αυτή του 2005, έκδοση των «Αρχών και Κατευθυντηρίων Οδηγιών για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στον ΕΧΑΕ» (ESG, 2015) περιλαμβάνει, στο άρθρο 1.3, περαιτέρω διευκρινίσεις για την υλοποίηση της, καθώς και για το σύνολο των κριτηρίων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη διασφάλιση και αποτίμηση της ποιότητάς της. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 1.3 αναφέρονται τα εξής (ΑΔΠ, 2016):

«ΑΡΧΗ: Τα ΑΕΙ θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι τα προγράμματα σπουδών εφαρμόζονται με τρόπο ώστε οι φοιτητές να ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας και ότι η αξιολόγηση τους αντικατοπτρίζει την προσέγγιση αυτή.

ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΗΡΙΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ: Η φοιτητοκεντρική μάθηση και διδασκαλία παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των κινήτρων για τους φοιτητές, στην αυτοαξιολόγησή τους και στην ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται μια προσεκτική μελέτη του σχεδιασμού και της εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, καθώς και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους.

Στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητο να παρατεθούν τα κριτήρια ποιότητας της φοιτητοκεντρικής μάθησης, ως απώτερου στόχου του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου, για τα οποία οφείλει να μεριμνά το ΑΕΙ. Έτσι η «φοιτητοκεντρική» προσέγγιση:

- Σέβεται τη διαφορετικότητα των φοιτητών και φροντίζει τις ποικίλες ανάγκες τους υιοθετώντας ευέλικτες μαθησιακές διαδρομές.
 - Μελετά και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, ανάλογα με την περίπτωση.
 - Χρησιμοποιεί ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων με ευέλικτο τρόπο.
 - Αξιολογεί τακτικά και επεμβαίνει ρυθμιστικά στον τρόπο διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές μεθόδους.
 - Ενισχύει την αίσθηση αυτονομίας του φοιτητή, ενώ, παράλληλα, εξασφαλίζει επαρκή καθοδήγηση και υποστήριξη από τον καθηγητή.
 - Προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό στη σχέση φοιτητή-καθηγητή
 - Εφαρμόζει κατάλληλες διαδικασίες για τη διαχείριση των παραπόνων των φοιτητών
- Οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, σχετικά με την αξιολόγηση, συνεκτιμούν τα

ακόλουθα:

- Οι αξιολογητές είναι γνώστες του υπάρχοντος συστήματος και των μεθόδων εξετάσεων, ενώ υποστηρίζονται σε αυτόν τον τομέα, κατά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.
- Τα κριτήρια και η μέθοδος αξιολόγησης, καθώς και τα κριτήρια βαθμολόγησης δημοσιοποιούνται προκαταβολικά.
- Η αξιολόγηση παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα να δηλώσουν το ποσοστό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Δίνονται στους φοιτητές πληροφορίες, οι οποίες συνοδεύονται -εάν είναι απαραίτητο- από συμβουλές για τη μαθησιακή διαδικασία.
- Η αξιολόγηση διεξάγεται από περισσότερους του ενός, όπου αυτό είναι δυνατό.
- Η αξιολόγηση έχει συνοχή, εφαρμόζεται δίκαια σε όλους τους φοιτητές και διεξάγεται σύμφωνα με τις διαδικασίες, που έχουν ορισθεί.
- Ισχύει σχετική επίσημη διαδικασία για τις φοιτητικές ενστάσεις.

Στο πλαίσιο της «φοιτητοκεντρικής μάθησης», η άρρηκτη σχέση της με τη «φοιτητοκεντρική διδασκαλία», ή το συνολικό «φοιτητοκεντρικό διδακτικό έργο», αποτυπώνεται σε εννέα βασικές αρχές (ESU, 2015):

1. Το οποιοδήποτε «μαθησιακό πλαίσιο» χρήζει αξιοποίησης ευέλικτων διαδικασιών. Συνεπώς, σε συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο δε συνάδει η αποκλειστική υιοθέτηση ενός και μόνο μαθησιακού μοντέλου, διαχρονικά εφαρμοζόμενου. Εφόσον το σημείο εστίασης της φοιτητοκεντρικής μάθησης είναι η διηνεκής βελτίωση των προσφερόμενων εμπειριών στους/στις φοιτητές/τριες, επιβάλλεται η μέριμνα για τη

διασφάλιση ότι τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τις διδακτικές-μαθησιακές δράσεις, υποδαυλίζουν την ανάπτυξη ατόμων κριτικά σκεπτόμενων, με την ταυτόχρονη μεταλαμπάδευση, σε αυτά, γνώσεων, την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων και την απόκτηση ικανοτήτων.

2. Στη φοιτητοκεντρική προσέγγιση του δίπτυχου «διδασκαλία-μάθηση» κεντρικός άξονας δράσης είναι η διαφορετικότητα των δρώντων προσώπων (διδασκόντων-διδασκομένων). Έτσι, δεν υφίσταται ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων, ή εφαρμογής πρακτικών, αλλά η προσεκτικά σχεδιασμένη επιλογή των ενδεδειγμένων διδακτικών και μαθησιακών μοντέλων, ανάλογα με τη μαθησιακή κατάσταση. Η υλοποίηση της προαναφερθείσας οπτικής προϋποθέτει την ύπαρξη διεργασιών και αντίστοιχων πρακτικών υποστηρικτικού χαρακτήρα, που εξασφαλίζουν την καταλληλότητα των προαναφερθέντων μοντέλων.
3. Δεν υφίσταται μια παιδαγωγική ή διδακτική μέθοδος που να εξασφαλίζει καθολικά υψηλό επίπεδο επίτευξης της μάθησης. Οι τρόποι του «να μαθαίνει κανείς» ποικίλλουν.
4. Στην παιδαγωγική και διδακτική μοντελοποίηση θα πρέπει να λαμβάνονται πάντοτε υπόψη οι αποκλίσεις στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών (π.χ. πολιτιστικά ή ειδικές ανάγκες κτλ.)
5. Αντίστοιχα, η οργάνωση της μαθησιακής εμπειρίας δύναται να λάβει διαφορετικές μορφές. Για παράδειγμα η παροχή δυνατοτήτων ελεύθερης επιλογής ενδείκνυται σε κάποιες των περιπτώσεων, ενώ σε άλλες η πιο αυστηρά «δομημένη». Το επιδιωκόμενο είναι πάντοτε η κατάκτηση της μάθησης.
6. Δεν πρέπει να λησμονούνται οι διαφορές μεταξύ των φοιτητών/τριών, τόσο στο επίπεδο των προϋπάρχουσων εμπειριών, όσο και στο αμιγώς «γνωστικό ή επαγγελματικό υπόβαθρο» που φέρει ο/η καθένας/μια. Υπό αυτήν την έννοια, υφίστανται διαφορετικά μαθησιακά κενά, που δημιουργούν διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. προγενέστερη εμπειρία και ευκολία στη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών ή απουσία αυτής), οπότε αντιμετωπίζονται ανάλογα.
7. Μια από τις εγγυήσεις, ότι το πανεπιστημιακό διδακτικό έργο (διδασκαλία-μάθηση) διέπεται από φοιτητοκεντρικό χαρακτήρα, συνιστά η ουσιαστική εμπλοκή του φοιτητικού πληθυσμού στο σχεδιασμό των μαθημάτων και στην αξιολόγησή τους. Ουσιαστικά, πρόκειται για τον επικαλούμενο «έλεγχο» της μαθησιακής πορείας του φοιτητικού κοινού από το ίδιο.
8. Ο χαρακτήρας της φοιτητοκεντρικής μάθησης στα ΑΕΙ δεν είναι αφηγηματικός, αλλά στοχεύει σε παροχή των κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που ο/η φοιτητής/τρια πιστοποιημένα δύναται να αξιοποιήσει στο μέλλον. Το περιεχόμενο της

μάθησης «αποκωδικοποιείται», «αναλύεται», «προσεγγίζεται κριτικά», «εφαρμόζεται» και, ενίοτε, αξιολογείται «για την επίλυση προβλημάτων».

9. Όλα τα παραπάνω, με απώτερο στόχο την επίτευξη της μάθησης, υλοποιούνται μόνο υπό την προϋπόθεση ανάπτυξης σχέσεων «αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής συνεργασίας» ανάμεσα στο ακαδημαϊκό προσωπικό και τους/τις φοιτητές/τριες.

Με βάση τις προαναφερθείσες αρχές, καθίσταται έκδηλη η σύγχρονη τάση, εντός των ΑΕΙ, για την «παραγωγή» αποφοίτων, των οποίων τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν, εκτός από τον πλούτο των γνώσεων, και τη θεραπεία υψηλών ανθρωπιστικών ιδεωδών. Η στοχοθεσία της διδακτικής πράξης μετασχηματίζεται κάτω από την ανάγκη να κατακτηθεί η μάθηση από το/τη μελλοντικό/ή απόφοιτο/η ως «μετασχηματίζουσα διεργασία» (transformative learning) με συνιστώσες της (Μαυροσκούφης, 2013): *α) την αυτογνωσία, β) την εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη, επιτρέποντας νέες νοηματοδοτήσεις, γ) την ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής επαγρύπνησης, δ) την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, ε) την ανάπτυξη σχέσεων μαθησιακής αλληλεπίδρασης, στ) την αλλαγή στρατηγικών αντιλήψεων για τη γνώση και τον κόσμο και, τέλος ζ) την ενίσχυση του αισθήματος αλληλεξάρτησης και κοινωνικής αλληλεγγύης.*»

Όπως έχει ήδη υπογραμμισθεί, η αποτελεσματικότητα και αρτιότητα του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου, εντός του πλαισίου της φοιτητοκεντρικής οπτικής, άγεται, εκ των πραγμάτων, στην ενσωμάτωση ζωτικών, για την τελευταία, προσεγγίσεων και δομών, που παρουσιάζουν ένα εύρος εκτεινόμενο από την καταλληλότητα του γνωστικού περιεχομένου μέχρι και τη διαδραστική και αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και τη φοιτητική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται (Clark, 1995. Eisenkraft, 2003) η μέριμνα, για τη ενσωμάτωση στο διδακτικό πλαίσιο, σημαντικών στοιχείων όπως: η παράδοση του μαθησιακού περιεχομένου, συνοδευόμενη από την προσπάθεια για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η αρτιότητα, σε οργανωτικό επίπεδο, του κάθε μαθήματος (π.χ. υπεύθυνη προετοιμασία του μαθησιακού υλικού και των διδασκόντων, οριοθέτηση και σαφήνεια στόχων διδασκαλίας-μάθησης, σύνδεση με προηγούμενες ή ταυτόχρονες μαθησιακές εμπειρίες, προσεκτική ανασκόπηση των θιγόμενων ζητημάτων κτλ.), η ενεργοποίηση της ολιστικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών, η προσπάθεια για αφύπνιση του ενδιαφέροντος (π.χ. η παροχή δυνατότητας πρακτικής εφαρμογής του μαθησιακού υλικού), η δυναμική και ενεργητική παρουσία των πανεπιστημιακών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η ανεκτικότητα και η ανοικτότητα σε διαφορετικές απόψεις, η διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με την επίλυση αποριών ή την ποιοτική ανατροφοδότηση, η σφυρηλάτηση φιλικού πνεύματος με την επίδειξη ενδιαφέροντος εκ μέρους των πανεπιστημιακών για τις φοιτητικές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, η σαφήνεια των κριτηρίων αξιολόγησης.

3.3 Η ποιότητα του διδακτικού έργου υπό τις οπτικές των διδασκόντων/ουσών: η μετασχηματιστική πορεία του ακαδημαϊκού προσωπικού

Σε συσχετισμό με τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι, αν και το ζητούμενο, στη σύγχρονη αντίληψη για την ποιότητα του διδακτικού έργου, είναι η μετασχηματίζουσα πορεία των φοιτητών/τριών, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι πανεπιστημιακοί/ές διδάσκοντες/ουσες δεν ανταποκρίνονται εξ αρχής στο επιθυμητό επίπεδο της φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας. Η τελευταία κατακτάται μέσω του εμπλουτισμού της εμπειρίας στη διδασκαλία, που επιτρέπει τη μετάβαση από τη μια, όπως έχει διαπιστωθεί, θεωρητική και πρακτική διδακτική βάση στην επόμενη (reflective teaching) (Biggs & Tang, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη διάκριση σε επίπεδα (levels) των Biggs και Tang (2011), κάθε διδάσκων/ουσα είναι, αρχικά τουλάχιστον, φορέας μιας προσχηματισμένης και «άρρητης, εσωτερικής θεωρίας» για τη διδασκαλία, της οποίας δεν έχει, τις περισσότερες φορές, ξεκάθαρη επίγνωση. Μάλιστα, κατά την άποψη κάποιων (Gow & Kember, 1993. Prosser & Trigwell, 1999) η προκαθορισμένη αυτή θεωρία δύναται να καθορίσει την επιλογή των τρόπων και των μεθόδων, μέσω των οποίων επιχειρείται η διαμόρφωση του σχετικού μαθησιακού πλαισίου. Εντός της συγκεκριμένης προσέγγισης, το σημείο εστίασης της διδακτικής πρακτικής συνίσταται στο «τι είναι οι φοιτητές/τριες» (π.χ. ποιό το επίπεδο των ικανοτήτων τους).

Παράλληλα, το συγκεκριμένο ερώτημα αντικατοπτρίζει και τη «φιλοσοφία» ότι η διδασκαλία απαλλάσσεται των όποιων ευθυνών για τα χαμηλά επίπεδα επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εμπεριέχει δε μια αντίληψη «ποσοτικού χαρακτήρα» (Cole, 1990) που «μεταφράζεται» σε αποτίμηση των επιπέδων μάθησης, με αποκλειστικό κριτήριο τις υψηλές ή χαμηλές φοιτητικές επιδόσεις/βαθμολογίες στα διάφορα πανεπιστημιακά μαθήματα. Πρόκειται για τη θεωρία «blame-the-student-theory of teaching» που «απαλλάσσει» το διδακτικό προσωπικό από την ατυχή, ενδεχομένως επιλογή διδακτικών μεθοδολογιών, ή την πιθανή «προχειρότητα» του διδακτικού-μαθησιακού σχεδιασμού, ενώ, ταυτόχρονα αποδίδει την όποια «αποτυχία» στην ενδεχόμενη έλλειψη ικανοτήτων του φοιτητικού κοινού.

Σε αυτό το «πρώτο επίπεδο» (level 1) (Biggs & Tang, 2011) παρατηρούνται τα εξής:

- i. Ο/η διδάσκων/ουσα θεωρείται αυθεντία: είναι ο/η ειδικός/ή της γνώσης που πρόκειται να μεταφερθεί.
- ii. Ο ρόλος και η παρουσία του/της είναι κυρίαρχα στη διεξαγωγή του μαθήματος: ο πρώτος έγκειται στην «παθητική» μεταφορά πληροφοριών, των οποίων η ορθότητα δεν αμφισβητείται από τους φοιτητές .

- iii. Σε πλήρη ευθυγράμμιση με τα προηγούμενα, ο ρόλος και η δέσμευση του/της διδασκόμενου/μενης περιορίζεται στη «μηχανιστική και ακριβή» αναπαραγωγή του συνόλου των πληροφοριών.
- iv. Τα μέσα (π.χ. ΤΠΕ), που αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λειτουργούν υποδαυλιστικά για μια μονοδιάστατου χαρακτήρα παράδοση του μαθησιακού υλικού.

Το «δεύτερο επίπεδο» (level 2) των Biggs και Tang (2011) απαντά στο ερώτημα «τι κάνει ο διδάσκων/ουσα», επιλέγοντας ως σημείο εστίασης το σύνολο των ενεργειών, τακτικών και μεθόδων που επιλέγει το διδακτικό προσωπικό αναφορικά με το διδακτικό έργο. Μια πρώτη παρατήρηση σχετίζεται με το γεγονός ότι η θεώρηση της διδασκαλίας και, εν γένει, του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου, παραμένει ακόμη «εγκλωβισμένη» σε «παραδοσιακά σχήματα» (traditional teaching) που συνίστανται στην απλή μεταβίβαση πληροφοριών, εννοιών και νοημάτων. Παρόλα αυτά, υφίσταται μια μεταφορά του κέντρου βάρους της ευθύνης για το ποιοτικό αποτέλεσμα στο προαναφερθέν σύνολο των πρακτικών και μεθόδων, που οι ακαδημαϊκοί διδάσκοντες/ουσες επιλέγουν για να μεταβιβάσουν την ακαδημαϊκή γνώση.

Βεβαίως, υπάρχουν ενδείξεις αναστοχασμού αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές. Ωστόσο, «εξουδετερώνεται» και πάλι η ουσιαστική εμπλοκή του ενός εκ των δύο βασικών δρώντων κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, εκείνη των διδασκόμενων. Κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, η διδασκαλία διατηρεί το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της (teacher-centered). Ουσιαστικά, στο δεύτερο επίπεδο, το ακαδημαϊκό διδακτικό προσωπικό αρκείται σε μια «συνταγογράφηση» οδηγιών προς το φοιτητικό κοινό, ενώ αντλεί έμπνευση από ένα «οικοδόμημα» συμβουλών που εμπεριέχονται σε εγχειρίδια για την «καλή» διδασκαλία.

Κανείς/καμία δεν παραγνωρίζει τη σημασία και τη συμβολή τέτοιων εγχειριδίων στον εμπλουτισμό των γνώσεων για τις ποικίλες πρακτικές, στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας. Ωστόσο, καθίστανται, αρκετά συχνά, εμφανή, αφενός η αυστηρή προσήλωση στο περιεχόμενό τους και αφετέρου ο χαρακτήρας τους, που συνίσταται σε μια διαχειριστικού/διευθυντικού τύπου προσέγγιση (managerial approach) του διδακτικού έργου. Κατ' αυτήν την έννοια, και εφόσον η εστίαση του συγκεκριμένου επιπέδου συνίσταται αποκλειστικά στην επαφή με διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές, αλλά συνοδεύεται από την οριζόντια και καθολική εφαρμογή τους σε οποιαδήποτε διδακτική περίπτωση, το μοντέλο, που εφαρμόζεται τελικά, στερείται συνήθως των προδιαγραφών που υποδαυλίζουν το αυθεντικό φοιτητοκεντρικό διδακτικό έργο. Το τελευταίο, εφόσον κρίνεται στη βάση του δίπτυχου διδακτική διαδικασία/μαθησιακό αποτέλεσμα, θα πρέπει να στηρίζει το σχεδιασμό του, πάνω σε θεμέλια που αφήνουν ελευθερία επιλογής στο «τι» με κριτήριο το «πότε», το «γιατί» και το «πώς» (Biggs & Tang, 2011).

Το τρίτο επίπεδο (level 3) εδράζεται στον αυθεντικό σκοπό της διδασκαλίας, τη μάθηση, που νοηματοδοτεί και το φοιτητοκεντρικό διδακτικό έργο. Συνεπώς, απομακρύνεται από τη λογική της «παθητικής» (passive) και «παραδοσιακής» (traditional) μετάδοσης του περιεχομένου των ακαδημαϊκών μαθημάτων. Ταυτόχρονα μεταβαίνει και προσεγγίζει τη λογική της ενδεδειγμένης ανάλυσης για την εύρεση απαντήσεων στα εξής ερωτήματα:

1. «Τι προτίθενται να μάθουν οι φοιτητές/τριες και ποιά τα επιδιωκόμενα ή επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, στα οποία στοχεύει το διδακτικό έργο;
2. Τι σημαίνει για τους/τις φοιτητές/τριες το ρήμα «κατανοώ/καταλαβαίνω» το περιεχόμενο του μαθήματος, με τρόπο ώστε η νοηματοδότησή του να λειτουργεί προβλεπτικά και καθοριστικά για την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων;
3. Ποιές διδακτικές/μαθησιακές δραστηριότητες απαιτούνται με σκοπό να επιτευχθούν τα καθοριστικά, για τη μάθηση, επίπεδα κατανόησης του μαθησιακού περιεχομένου;»

Στη συνέχεια, και σε άμεση συνάρτηση με τα προηγούμενα ερωτήματα, το τρίτο επίπεδο υπαγορεύει τη θέση των ακόλουθων προβληματισμών (Biggs & Tang, 2011):

- I. «Πώς (με ποια κριτήρια) ορίζουμε τα επίπεδα κατανόησης ως δηλωτικά των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- II. Τι πρέπει να κάνουν οι φοιτητές/τριες για να φτάσουν στα επιθυμητά επίπεδα;
- III. Τι πρέπει να κάνει το ακαδημαϊκό διδακτικό προσωπικό για να ελέγξει εάν τα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν ή όχι επιτευχθεί στο επιθυμητό επίπεδο;»

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινισθεί ότι προϋπόθεση του καθορισμού των επιπέδων κατανόησης του μαθησιακού περιεχομένου, αποτελεί η σαφήνεια και ακρίβεια των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Επίσης, η προσέγγιση του επιθυμητού βαθμού κατάκτησης της μάθησης αποτελεί συνάρτηση της επιλογής των διδακτικών μεθόδων, της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων, που συνθέτουν το επιχειρούμενο διδακτικό έργο. Τέλος, η διερεύνηση και αποτίμηση της κατανόησης και του επιπέδου επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνιστούν απόρροια προσεκτικά σχεδιασμένων και ειδικά στοχευμένων αξιολογικών διεργασιών.

Όπως διαπιστώνει ο Μαυροσκούφης (2013), έκδηλο χαρακτηριστικό της ελληνικής ακαδημαϊκής διδακτικής πραγματικότητας, είναι η απομάκρυνσή της από την περιγραφή του προαναφερθέντος διδακτικού-μαθησιακού μοντέλου. Αντίθετα, κατά την άποψή του, στα ελληνικά ΑΕΙ δεσπόζουν, κυρίως, τακτικές που δίνουν ξεκάθαρο προβάδισμα σε επιφανειακού τύπου λογικές. Ως τέτοιες μπορούν να θεωρηθούν: η στείρα απομνημόνευση, ειδικά στις εξεταστικές περιόδους, η αποσύνδεση του περιεχομένου των μαθημάτων από προηγούμενες ή ταυτόχρονες μαθησιακές εμπειρίες προερχόμενες από μαθήματα του ίδιου επιστημονικού πεδίου, η εκούσια ή ακούσια παράβλεψη ποιοτικής ανατροφοδότησης για

την άρση «παρανοήσεων» που τυχόν προκύπτουν, η έλλειψη ενεργού συμμετοχής και αλληλεπιδραστικής σχέσης στο πλαίσιο διεξαγωγή του μαθήματος. Είναι πολύ πιθανό οι διαπιστώσεις του να εδράζονται στο εξέχον πρόβλημα που αντιμετωπίζουν αρκετά ελληνικά ΑΕΙ, την έλλειψη υποδομών για την ποιοτική διδασκαλία σε πολυπληθή ακροατήρια.

Έτσι, λοιπόν, η πραγμάτωση του διδακτικού έργου στα ελληνικά ΑΕΙ υπό συνθήκες όπως οι προαναφερθείσες, αποτελεί συνηθισμένο φαινόμενο, αλλά και ανασχετικό παράγοντα για τη δημιουργία «πλούσιων μαθησιακών εμπειριών», που να ανταποκρίνονται στις επιταγές της φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι φοιτητικές στάσεις και συμπεριφορές «εγκλωβίζονται» στην παθητική υποδοχή των ακαδημαϊκών γνώσεων. Είναι αρκετά πιθανό να εμφανίζουν αρτιότητα ως προς τα στάδιά των από το δηλωτικό έως το διαδικαστικό και εννοιολογικό, εντούτοις, σπανιότερα, αξιοποιούνται σε αντίστοιχους των επιστημονικών πεδίων τους, επαγγελματικούς χώρους, αφού στερούνται λειτουργικού, ειδικού και ρεαλιστικού μετασχηματισμού.

3.4 Προσεγγίσεις της μάθησης

Οι έρευνες για τη φοιτητική μάθηση είχαν ως αφετηρία τη Σουηδία με πρωτοστάτες τους Marton και Säljö (1976a, 1976b) που επιδόθηκαν στη μελέτη των προσεγγίσεων της από τους/τις φοιτητές/τριες. Το αρχικό τους πείραμα συνίστατο στην ανάγνωση ενός κειμένου από δύο ομάδες φοιτητών/τριών, που, στη συνέχεια, κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα. Η διττή, όσο και αντιτιθέμενη, ανταπόκριση των δύο ομάδων οδήγησε στον εντοπισμό δύο πτυχών προσέγγισης της συγκεκριμένης εργασίας, που ανατέθηκε: τη βαθιά και την επιφανειακή. Οι μελετητές τόνισαν ότι οι προαναφερθείσες πτυχές αφορούσαν τις μεθόδους διεκπεραίωσης και εμπέδωσης μιας συγκεκριμένης εργασίας που ανατέθηκε στους/στις φοιτητές/τριες.

Αργότερα, στη συνεχιζόμενη εμπειρική και ποιοτική διερεύνηση του ίδιου ζητήματος από τους Marton και Säljö, προστέθηκαν αυτές του Enwistle στην Αγγλία, σε συνεργασία με τον Ramsden (1983) και του Biggs στην Αυστραλία (1979, 1987). Καθένας προσέγγιζε τη συγκεκριμένη εκκολαπτόμενη θεωρία, εκκινώντας από διαφορετική μεθοδολογική βάση και ερευνητική οπτική. Για τον Enwistle η εστίαση συνίστατο στην ανίχνευση ατομικών διαφορών, που αντλούσε θεωρητική θεμελίωση από την επιστήμη της ψυχολογίας. Ο Biggs κινήθηκε στο πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας, ενώ οι Marton και Säljö, ως εγκαινιαστές του συγκεκριμένου ερευνητικού προβληματισμού, αξιοποίησαν τη φαινομενογραφία. Η τελευταία, όπως την αποκάλεσαν αργότερα, είχε καταβολές από την κλινική ψυχολογία, και εστίαζε στον έλεγχο της υπόθεσης ότι η οπτική του/της σπουδαστή/στριας καθορίζει το

περιεχόμενο της μάθησης και όχι τα επιδιωκόμενα, από το διδακτικό προσωπικό, μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί ότι, σύμφωνα με τους Biggs και Tang (2011) ο εποικοδομητισμός (constructivism), ως θεωρητικό πλαίσιο, είναι προτιμητέος όταν πρόκειται για τη διδασκαλία, εφόσον αποδίδει την απαραίτητη βαρύτητα στους τρόπους με τους οποίους θα «οικοδομηθεί» η γνώση. Κατά συνέπεια, υποδηλώνει την ανάγκη για ποιοτικό σχεδιασμό αντίστοιχων διδακτικών μεθοδολογιών, τεχνικών και μαθησιακών δράσεων. Από την άλλη πλευρά, η αξιοποιούμενη, από πλείστες έρευνες, μέθοδος της φαινομενογραφίας, κατέδειξε πως οι οπτικές των φοιτητών για μια συγκεκριμένη ιδέα, γνώση ή αρχή δύνανται να μετασχηματισθούν από την απλούστερη στην πιο σύνθετη μορφή τους. Ενδεχομένως, λοιπόν, να καθίσταται αναγκαία, στο πλαίσιο του ποιοτικού διδακτικού έργου, η χρήση αυτών των οπτικών ως εφαλτήριο, προκειμένου να διευκολυνθεί ο μετασχηματισμός τους με στόχο την επίτευξη αυθεντικής κατανόησης του μαθησιακού υλικού.

Ο προβληματισμός αναφορικά με τις προσεγγίσεις της μάθησης, όπως ήδη αναφέρθηκε, απασχόλησε και το Ramsden (1992, 2003), που υποστήριξε ότι η «μάθηση» δυνητικά ταυτίζεται με και αποσκοπεί σε έναν επαναπροσδιορισμό και μια νοηματοδότηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον περιβάλλοντα κόσμο. Σύμφωνα με την παραπάνω τοποθέτηση, μια «σύλληψη» ή μια «πτυχή» ενός θέματος δύναται να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας, ενταγμένη στο πλαίσιο ενός είδους σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του ατόμου και ενός φαινομένου. Παράλληλα, ο Ramsden τόνισε ότι, στον ακαδημαϊκό κόσμο, η «σύλληψη» (conception) συνιστά την περιγραφή του ή των τρόπων με τους οποίους το άτομο νοηματοδοτεί οτιδήποτε καλείται να μάθει κατά τη διενέργεια του διδακτικού έργου.

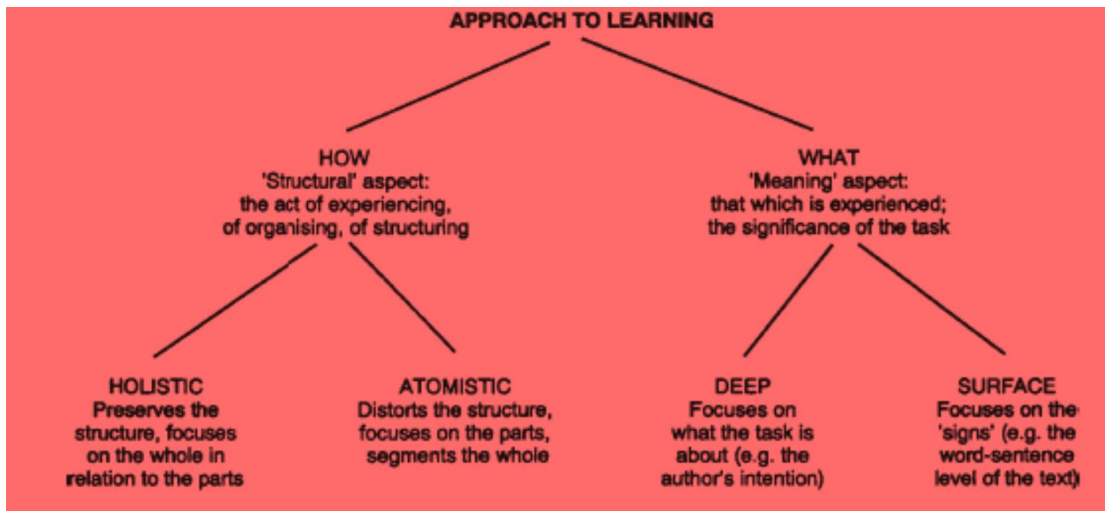
Σε συσχετισμό με τα προηγούμενα, θα πρέπει να τονισθεί ότι σε αυτήν την θεώρηση λήφθηκαν υπόψη: α) το γεγονός ότι η συγκεκριμένη σύλληψη, ιδέα ή αντίληψη δεν αποτελεί «σταθερό», αναπόσπαστο και μόνιμο εσωτερικό χαρακτηριστικό, αλλά έναν τρόπο ερμηνείας του εξωτερικού κόσμου, υπό συγκεκριμένη περίσταση και, β) ο «εξωτερικός/περιβάλλοντας κόσμος» στην ακαδημαϊκή πραγματικότητα περιλαμβάνει το αντικείμενο της μάθησης, που τίθεται στο επίκεντρο κάθε φορά, ήτοι τις αρχές, τις έννοιες και τα νοήματα που το κάθε επιστημονικό πεδίο αξιοποιεί με σκοπό την ερμηνεία φαινομένων και ιδεών, καθώς και τις μεθόδους με τις οποίες επιχειρείται η ανακάλυψη και ερμηνεία αυτών.

Υπό αυτήν την οπτική, η προσέγγιση της μάθησης αντιπροσωπεύει τη «λογική» μέσω της οποίας ο/η φοιτητής/τρια «συνδέεται» με το μαθησιακό υλικό. Συμπερασματικά, ο Ramsden υποστήριξε ότι η έννοια της «προσέγγισης» προσιδιάζει στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιδιωκόμενης μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, προχώρησε στη

«διάσπαση» της όποιας προσέγγισης σε δύο επίπεδα, στο «πως» μαθαίνει κανείς, που συνιστά την κατασκευαστική, δομική πλευρά της μάθησης και στο «τι», που συνίσταται στα επίπεδα απόδοσης νοήματος και σημασίας στη μαθησιακή διεργασία. Το **Σχήμα 3.2** απεικονίζει τις διακρίσεις στις οποίες κατέληξε ο Ramsden, ευθυγραμμισμένος με τις απόψεις του Marton (1988):

Εικόνα 2: «Η λογική κατασκευή της προσέγγισης της μάθησης»

[Πηγή: Marton (1988) σε Ramsden (2003)]



Στο παραπάνω σχήμα η «προσέγγιση της μάθησης», διασπώμενη στο «πως» και το «τι», αδρομερώς οριζόμενα ως: α) τρόποι/μέθοδοι βίωσης, οργάνωσης και οικοδόμησης του μαθησιακού υλικού και β) περιεχόμενο/νοηματοδότησή του αντίστοιχα, ενέχουν, το καθένα τις εξής πιθανές διαστάσεις:

Α) Τη διάσταση του «πως» (how → «structural aspect»), όπου εντοπίστηκαν δύο γενικές τάσεις των φοιτητών/τριών: 1) η ολιστική (holistic), που διατηρεί το μαθησιακό οικοδόμημα, εστιάζοντας στο σύνολό του, με την προσπάθεια ένταξης των επιμέρους στοιχείων σε αυτό και, 2) η ατομιστική (atomistic) που «στρεβλώνει» τη συνολική δομή, εστιάζοντας στα μέρη της και διασπώντας το μαθησιακό οικοδόμημα ως «ολότητα».

Β) Τη διάσταση του «τι» (what → «meaning aspect»), όπου παρατηρήθηκαν, εξίσου, δύο γενικές τάσεις: 1) η «βαθιά» προσέγγιση του ακαδημαϊκού περιεχομένου ή της εργασίας, που συνίσταται στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του αυθεντικού νοήματος της από τους/τις φοιτητές/τριες και, 2) η «επιφανειακή» (surface) που παραμένει εγκλωβισμένη στην εξωτερική πλευρά του μαθησιακού υλικού, εστιάζοντας στα σημαίνοντα.

3.4.1 Προσανατολισμοί μελέτης και μάθησης και διδακτικό συγκείμενο

Ο Ramsden (1992, 2003) προβληματίστηκε και αναφορικά με τους υπάρχοντες προσανατολισμούς της μελέτης του μαθησιακού υλικού, σε συσχετισμό, πάντα, με την παραπάνω διάκριση των προσεγγίσεων της μάθησης. Υποστήριξε ότι η βαθιά και επιφανειακή προσέγγιση μελέτης και μάθησης, όπως αρχικά συνελήφθησαν, εξωτερικεύονταν στη βάση του επιπέδου δέσμευσης και εμπλοκής των φοιτητών/τριών με συγκεκριμένες μαθησιακές εργασίες. Εντούτοις, τόνισε ότι, εφόσον η έννοια της «προσέγγισης» ενέχει ως κεντρικό χαρακτηριστικό την ιδέα του «μαθαίνω» ως εμπειρίας, η συγκεκριμένη διαπίστωση θα μπορούσε δυνητικά να αποτελέσει ερευνητικό επιχείρημα για τη διερεύνηση και, ενδεχομένως, τον εντοπισμό προσεγγίσεων που θα εξέφραζαν μια περισσότερο γενικευμένη τάση και στρατηγική, αποτυπωμένη στην επιλογή του προσανατολισμού μελέτης των φοιτητών/τριών. Υποστήριξε ότι, αν και ο/η ίδιος φοιτητής/τρια δύνανται να χρησιμοποιούν εναλλακτικά ή και συνδυαστικά επιμέρους στοιχεία των δύο διαστάσεων προσέγγισης της μάθησης, κανείς/μία δεν μπορεί να αποκλείσει την επιλογή από τους/τις φοιτητές/τριες πιο «διακριτών» τάσεων, επηρεασμένων, ως προς τον ενστερνισμό, από διαφορετικές διδακτικές και μαθησιακές περιστάσεις, καθώς και από προηγούμενες εμπειρίες.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αποσαφηνισθεί η εννοιολογική διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτό που αποκαλείται «προσέγγιση μελέτης και μάθησης» και στον όρο «μαθησιακό στυλ». Η συγκεκριμένη έννοια ορίζεται ως ένα συστηματικά και διαχρονικά παρόν συστατικό στοιχείο του/της σπουδαστή/στριας, ανεξάρτητα από το διδακτικό πλαίσιο ή τη μαθησιακή εργασία που ανατίθεται σε κάθε διδακτική-μαθησιακή περίπτωση (Schmeck, 1988. Sternberg & Zhang, 2001). Από την άλλη πλευρά, υφίσταται και η άποψη ότι οι προσεγγίσεις προσδιορίζονται και καθορίζονται εξ' ολοκλήρου από το διδακτικό-μαθησιακό συγκείμενο, εκλαμβάνοντας το/τη φοιτητή/τρια ως «tabula rasa», κατά την εισαγωγή του στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Marton & Säljö, 1976a). Παρά ταύτα, σύμφωνα με τους Biggs και Tang (2011) η «αλήθεια» βρίσκεται κάπου στο μέσο των παραπάνω θέσεων. Οι φοιτητές/τριες, ως ξεχωριστές προσωπικότητες και με διαφορετικές εμπειρίες, είναι, συνηθέστερα ή γίνονται φορείς προτιμήσεων, που ενεργοποιούνται είτε προς τη μια (deep), είτε προς την άλλη (surface) κατεύθυνση, είτε συνδυαστικά. Η υιοθέτησή της κάθε προσέγγισης, ως διακριτών ή συνδυαστικών «μαθησιακών τάσεων ή προτιμήσεων» παρουσιάζει συσχέτιση με το διδακτικό συγκείμενο (Campbell, Smith, Boulton-Lewis, Brownlee, Burnett, Carrington & Purdie, 2001. Parpala, Lindblom-Ylänne, Komulainen, & Entwistle, 2013)

Σε συσχετισμό με τα παραπάνω, αρκετές έρευνες είχαν, προγενέστερα, επιδοθεί στην αναζήτηση των πιθανών επιδράσεων στις φοιτητικές αντιλήψεις για το διδακτικό-

μαθησιακό ακαδημαϊκό περιβάλλον τους, καθώς και στην επιλογή από μέρους τους ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις. Έτσι, σε αρκετές από τις ερευνητικές αυτές προσπάθειες, οι θετικές φοιτητικές αποτιμήσεις για το εκπαιδευτικό και διδακτικό πλαίσιο παρουσίασαν θετική συσχέτιση αναφορικά με την υιοθέτηση της «βαθιάς» προσέγγισης, ενώ, αντίστροφα, βρέθηκαν αρνητικά συσχετισμένες με την «επιφανειακή» (Lawless & Richardson, 2002. Kreber, 2003. Richardson & Price, 2003. Sadlo & Richardson, 2003. Richardson, 2005. Parpala, Lindblom-Ylänne & Rytönen, 2011). Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι Biggs και Tang (2011) αναφέρθηκαν στο εργαλείο Study Process Questionnaire (SPQ, Biggs et al., 2001) ως μέσου για τη «μέτρηση» των αποτελεσμάτων της επίδρασης του διδακτικού πλαισίου, παρά ως μεθόδου για τον εντοπισμό διαφορών στις φοιτητικές αντιλήψεις και οπτικές για τη μελέτη και τη μάθηση.

Από τις προηγούμενες διαπιστώσεις διαμορφώθηκαν και οι απόψεις για την έννοια της «καλής διδασκαλίας». Στη βάση της αποτίμησής της ως «ποιοτικής με κριτήριο τα υψηλά επίπεδα επίτευξης της μάθησης, υπαγορεύτηκε η συσχέτισή της με την ενεργοποίηση της κατάλληλης προσέγγισης της τελευταίας, συνδεδεμένης με το ανάλογο είδος μελέτης του εκάστοτε μαθησιακού υλικού. Από το Ramsden (2003) έως και τους Biggs & Tang (2011), το διδακτικό έργο, ως δημιουργός του αντίστοιχου διδακτικού-μαθησιακού συγκείμενου, και η προσέγγιση της μελέτης και μάθησης εμφανίζουν ισχυρούς δεσμούς. Κοινός τόπος στις απόψεις, που εκτέθηκαν, αποτελεί το γεγονός ότι, αν και ποιοτικά στοιχεία, οι «προσεγγίσεις» λειτουργούν, εντός πλαισίου, ως ένα είδος «εκτίμησης», προβλεπτικού, ίσως, χαρακτήρα για τα επίπεδα ποιότητας του διδακτικού έργου, που επιτελείται με στόχο την κατάκτηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.5 Τα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης του διδακτικού έργου

Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν από την ερευνητική προσπάθεια του Marsh, ο Feldman (1976b) αποπειράθηκε να εξετάσει τα διάφορα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον/την «πανεπιστημιακό/ή διδάσκοντα/ουσα». Στο πλαίσιο της διερεύνησης αυτής, στηρίχθηκε στις ποικίλες οπτικές των φοιτητών/τριών και σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση του ζητήματος, καταλήγοντας σε 19 διαστάσεις. Ο Marsh, ωστόσο, υπογράμμισε ότι ο Feldman βασίστηκε σε μια λογική ανάλυση θεμελιωμένη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη φοιτητική αξιολόγηση και πως τα αποτελέσματα αυτής δεν υπαγόρευαν κατ' ανάγκη τη δυνατότητα των φοιτητών/τριών να αξιολογήσουν τις συγκεκριμένες διαστάσεις, καθώς επίσης ότι δεν απέκλειε την ύπαρξη και άλλων διαστάσεων του ποιοτικού διδακτικού έργου.

Τα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στα ΑΕΙ, (Student Evaluation of Teaching → SET), εκτός από κοινά αποδεκτή μέθοδος, είναι ευρέως διαδεδομένα, εδώ και αρκετές δεκαετίες, στα περισσότερα πλέον Πανεπιστήμια και σε διεθνές επίπεδο (Kember, Leung, & Kwan, 2002. Lemos, Queiros, Teixeira, & Menezes, 2011. Palmer, 2012a). Η χρήση τους συνίσταται στον απώτερο σκοπό της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας (Palmer, 2012a) ως κεντρικού άξονα της αποστολής του διδακτικού έργου. Ως εργαλεία, στρατευμένα στην εξυπηρέτηση του παραπάνω σκοπού, αναλαμβάνουν, υπό αυτήν την έννοια, την επίτευξη των εξής στόχων:

1. τη συλλογή δεδομένων ως μια διαγνωστική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας, ανατροφοδοτούνται οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι εντοπίζοντας τις «περιοχές» που εμφανίζουν «αδυναμίες» και αποτελούν ανασχετικό παράγοντα για τη μάθηση (Kember, Leung, & Kwan, 2002. Palmer, 2012a),
2. την παροχή πληροφοριών σε μελλοντικούς/ές φοιτητές/τριες, ως υποστηρικτική πρακτική αναφορικά με την επιλογή επιστημονικών περιοχών και την επιλογή μαθημάτων εντός των τελευταίων (Palmer, 2012a),
3. η ενημέρωση, στο πλαίσιο των διοικητικών σχεδιασμών και ενεργειών, για την επίδοση του διδακτικού προσωπικού ως κριτηρίου για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εξέλιξη των ακαδημαϊκών σε ανώτερες βαθμίδες, τη μονιμοποίησή του κτλ. (Kember et al., 2002),
4. την αξιοποίηση των δεδομένων ως εμπειρική βάση για την έρευνα στον τομέα της διδασκαλίας (Marsh, 1987. Palmer, 2012b. Σταμέλος, 2016),
5. την «απάντηση» σε μια εξωτερική επιταγή, εκπεφρασμένη από το Κράτος, ή σε μια εσωτερική, εντός Πανεπιστημίου, υπαγορευόμενη υποχρέωση, ως πτυχή του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (Kember et al, 2002), που κάθε Ίδρυμα οφείλει να διαθέτει.

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, μέσω των SET's, ενδέχεται, κατά συνέπεια, να είναι διαμορφωτική, ή να εξυπηρετεί τελικές, απολογιστικές κρίσεις (Simpson & Sigauw, 2000). Η σκοποθεσία που εξυπηρετούν είναι, συνηθέστερα, συμπερασματικού, τελικού χαρακτήρα και άγει είτε στη λήψη αποφάσεων και τη χάραξη αντίστοιχης στρατηγικής για την υιοθέτηση βελτιωτικών πρακτικών και ενεργειών, είτε σε μερικό ή ριζικό επαναπροσδιορισμό των διδακτικών πρακτικών, ή, τέλος, στην αλλαγή ή παύση ενός προγράμματος ή μαθήματος (Tang, 1997).

Υποστηρίζεται ότι η ιδανική μορφή αξιοποίησης των ερωτηματολογίων θα έπρεπε να διαθέτει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, προκειμένου να εξασφαλισθεί η βελτίωση της διδασκαλίας (Alok, 2011. Kuzmanovic, Popovic, & Martic, 2013. Nargundkar & Shrikhande, 2014. Winchester & Winchester, 2014). Αντίστοιχα για τους Winchester και Winchester, (2012), ο περιορισμός της αξιοποίησής τους στο πεδίο απολογιστικών

διαδικασιών, συμβάλλει, στην καλύτερη περίπτωση, ελάχιστα στη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής απόδοσης. Το παραπάνω θεωρείται ότι επιδρά ανασταλτικά στην επιθυμία συμμετοχής από τους φοιτητές/τριες, αφού αυτοί/ές αντιλαμβάνονται ότι ο συγκεκριμένος αξιολογικός μηχανισμός δεν συνιστά εφελκυστικό για τη βελτίωση του επιπέδου μάθησής τους (Alok, 2011. Hammonds, Mariano, Ammons, & Chambers, 2017).

Σύμφωνα με την άποψη αρκετών, η χρήση των δεδομένων, από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου για διαμορφωτικούς σκοπούς, καθιστά σαφές στους/στις φοιτητές/τριες τον καθοριστικό ρόλο των ίδιων, ως «εισροών» και ως άμεσα ενδιαφερομένων μερών, στο συνολικό εσωτερικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας του Ιδρύματος, όπου φοιτούν. Η πεποίθηση αυτή υποδαυλίζει (Aultman, 2006) την ευρύτερη συμμετοχή και άμεση εμπλοκή των φοιτητών στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Παράλληλα διευκολύνει τη μεταξύ διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία, πάντα στο πλαίσιο της ενίσχυσης των πιθανοτήτων ενδυνάμωσης και βελτίωσης της διδακτικής και μαθησιακής ποιότητας.

Αν και ο Mc Gowan (2009) διαπίστωσε ότι η πλειονότητα του φοιτητικού δυναμικού επιθυμεί τη συμμετοχή στην αξιολόγηση των διδακτικών συνιστωσών, γεγονός παραμένει ότι η τελευταία κινείται σε χαμηλά ποσοστά. Με τη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών (Winchester και Winchester, 2012) για τις φοιτητικές συμπεριφορές απέναντι στα SET's, εντοπίστηκαν προβλήματα συνυφασμένα με τους τρόπους διαχείρισης και αξιοποίησης, από το διδακτικό προσωπικό, των αποτελεσμάτων από τις δοθείσες απαντήσεις. Δείγμα φοιτητών/τριών από την Κίνα και το Ηνωμένο Βασίλειο, αν και αντιμετώπιζαν θετικά την αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, δε συμμετείχαν σε ικανοποιητικό βαθμό, επικαλούμενοι/ες έλλειψη χρόνου και «μονοτονία» προκληθείσα από την επανάληψη ερωτήσεων. Επιπρόσθετα εξέφρασαν την επιθυμία να συμπληρώνουν τέτοια ερωτηματολόγια έως και δύο φορές το εξάμηνο. Τέλος, ως προς τη μορφή, δήλωσαν προτίμηση στο συνδυασμό ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεων.

3.5.1 Ο αντίκτυπος (impact) των SET's στην ποιότητα της διδασκαλίας

Κατά τις εμπειρικές εκτιμήσεις αρκετών (Marsh & Roche, 1993. Murray, 1997), αρχικά, τουλάχιστον, υπήρξε μια συμφωνία ως προς το γεγονός ότι η φοιτητική ανατροφοδότηση βελτιώνει τη διδασκαλία. Στον αντίποδα των προαναφερθέντων, μια μερίδα ερευνητών (Lang & Kersting, 2007. Blair & Noel, 2014. Floden, 2016) υποστήριξε ότι ο αντίκτυπος αυτός ήταν μικρός, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε ότι το feedback, σε πολλές περιπτώσεις, δε λαμβανόταν σοβαρά υπόψη (Richardson, 2005). Ο Kwan (2000) επιστράτευσε ποιοτικές μεθόδους για την ανίχνευση, σε επτά πανεπιστημιακά ιδρύματα, του τρόπου με τον οποίο

προσέγγιζαν οι φοιτητές τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο ερμήνευαν τις διαστάσεις, που αυτά περιείχαν. Η βασική διαπίστωσή του κατέτεινε στην πεποίθηση, εκ μέρους του φοιτητικού πληθυσμού, ότι η ανατροφοδότηση, που παρείχε με τις αποκρίσεις του, δεν επέφερε αξιοσημείωτη βελτίωση στην ποιότητα της διδακτικής απόδοσης. Το προαναφερθέν δεν ήταν, φυσικά, δυνατό να θεωρηθεί επαρκές για τη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων ως προς την ύπαρξη ή μη θετικής επίδρασης των SET's στην ποιότητα του διδακτικού έργου (Kember, Leung, & Kwan, 2002). Αργότερα, για την υποστήριξη της τριγωνοποίησης, με εμπειρικές έρευνες (Kember et al., 2002), εντοπίστηκε απουσία ουσιαστικής συμβολής των φοιτητικών αξιολογήσεων στην ποιότητα του διδακτικού έργου, πιθανότατα λόγω αναποτελεσματικής χρήσης ή περιορισμένης αξιοποίησης των εξαχθέντων συμπερασμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διερεύνησης του βαθμού στον οποίο η αξιοποίηση των απαντήσεων από τους/τις φοιτητές/τριες, στα διάφορα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου, συντελούσαν στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στα ΑΕΙ, έλαβαν χώρα πλείστες έρευνες. Οι Kember και συνεργάτες (2002) προχώρησαν στη διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης ότι, εάν η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών ως προς το διδακτικό έργο, λειτουργεί ως παράγοντας βελτίωσης του τελευταίου, τότε και οι συνολικές φοιτητικές επιδόσεις θα κινούνταν ανοδικά, χωρίς αυτό απαραίτητα να καταδεικνύει αιτιώδη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμισθεί, ότι οι περισσότερες έρευνες, που είχαν διεξαχθεί έως τότε, ήταν, είτε βραχείες, είτε διαπίστωναν την αποτελεσματικότητα των SET's όσον αφορά στην επιδιωκόμενη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου, στη βάση της σύνδεσής των δεδομένων, που προέκυπταν, με τη συμβουλευτική (Marsh & Roche, 1993). Ήδη από το 1987 ο Marsh είχε εκφράσει τους προβληματισμούς του σχετικά με δύο ζητήματα: 1) καμιά έρευνα δεν είχε μακρινή χρονική διάρκεια και, 2) καμιά δεν είχε στηριχθεί σε αυθεντικό πειραματικό σχεδιασμό. Η έρευνα των Kember και συνεργατών (2002) κάλυψε μια περίοδο 12 ετών, αξιοποιώντας το εργαλείο “Student Feedback Questionnaire (SFQ), ελαφρώς τροποποιημένο. Σε χρονικό διάστημα τεσσάρων ετών δεν παρατηρήθηκε εμπειρικά βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με άλλες τοποθετήσεις (Stein, Spiller, Terry, Harris, Deaker, & Kenenedy, 2012. Wong & Moni, 2014) τα SET' s αντιμετωπίζονται θετικά από μια μερίδα πανεπιστημιακών δασκάλων, ως εξαιρετικά υποβοηθητικά στον τομέα της συνολικής βελτίωσης των παρεχόμενων μαθημάτων. Αυτή η πλευρά εμφανίστηκε σαφώς πιο επηρεασμένη ως προς το επίπεδο βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Golding & Adam, 2016). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε από τη σημείωση υψηλότερων σκορ στις αξιολογήσεις από τους/τις φοιτητές/τριες (Shakurnia, Mozaffari, & Karami, 2012). Εντούτοις, σε αρκετές ερευνητικές μελέτες οι διδάσκοντες/ουσες τοποθετήθηκαν αρνητικά,

αμφισβητώντας καθολικά (Simpson & Siguwaw, 2000) την εγκυρότητα της ποιότητας ανατροφοδότησης αυτής της διαδικασίας, ή εν μέρει (Beran & Rokosh, 2009). Για τον Stein (Stein et al., 2012) τα συγκεκριμένα ανήκουν στην κατηγορία των αυστηρά προσανατολισμένων στην ακαδημαϊκή-επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε αρκετές έρευνες έχει επισημανθεί ασυμφωνία αναφορικά με την ικανότητα των φοιτητών να παράσχουν ποιοτική ανατροφοδότηση για τα διάφορα επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας (Nasser & Fresco, 2002. Remedios & Lieberman, 2008. Jones, 2012). Επιπλέον, σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Moore & Kuol, 2005) εντοπίστηκε η τάση από διδάσκοντες/ουσες για εστίαση, κυρίως, στην αρνητική ανατροφοδότηση, ενώ άλλοι/ες φάνηκε να επιλέγουν να λάβουν υπόψη τις θετικές αξιολογήσεις, γεγονός που ενδέχεται να οδηγεί σε αποδυνάμωση της αποτελεσματικής, για την ενίσχυση της ποιότητας του διδακτικού έργου στα ΑΕΙ, αξιοποίησης των φοιτητικών αξιολογήσεων (Floden, 2016). Για τους Simpson και Siguwaw (2000) αρκετοί/ές αντιμετωπίζουν με μια δόση σκεπτικισμού την ικανότητα του φοιτητικού δυναμικού να κάνει ώριμες αξιολογήσεις της διδασκαλίας. Η πιθανότητα αυτή βάλλει ευθέως κατά της χρήσης των αποτελεσμάτων των φοιτητικών τοποθετήσεων, ως κριτηρίων αναφορικά με την ακαδημαϊκή και ευρύτερα επαγγελματική εξέλιξη των πανεπιστημιακών καθηγητών/τριών (Nasser & Fresco, 2002).

Σε ενίσχυση της επιχειρηματολογίας των διδασκόντων/ουσών, που αμφισβητούν τη χρησιμότητα των SET's, οι Nargundkar και Shrikhande (2012) υπογράμμισαν τη σημασία του χρόνου, που έχουν στη διάθεσή τους οι φοιτητές/τριες, για τη συμπλήρωση των εν λόγω ερωτηματολογίων, καθώς, επίσης, το εκούσιο, σε πλείστες περιπτώσεις, ανακριβές περιεχόμενο των απαντήσεων. Σχετική, με το θέμα αυτό, έρευνα (Clayson & Haley, 2011), κατέληξε σε συμπεράσματα όπως αυτά της εκδοχής οι φοιτητές/τριες να μη δίνουν πάντοτε ειλικρινείς απαντήσεις. Προς την ίδια κατεύθυνση, υποστηρίχθηκε ότι η ποιότητα της φοιτητικής ανατροφοδότησης αναφορικά με το διδακτικό έργο, στερείτο μιας βασικής προϋπόθεσης, που συνίσταται στην ενδελεχή ενημέρωση των φοιτητών /τριών για το περιεχόμενο και τους σκοπούς που εξυπηρετούν τα ερωτηματολόγια (Alok, 2011. Spiller & Ferguson, 2011). Συμπερασματικά, τα SET's δύνανται να εξυπηρετήσουν διαμορφωτικούς σκοπούς, μόνο εάν οι ίδιοι/ες οι διδάσκοντες/ουσες, αντιλαμβάνονται τη διαδικασία ως το πρώτο βήμα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, με απώτερο στόχο τη χάραξη στρατηγικών και την υιοθέτηση βελτιωτικών πρακτικών στη διδακτική-μαθησιακή περίσταση (Kogan, Schoenfeld-Tacher, & Hellyer, 2010. Spiller & Ferguson, 2011).

Άλλοι προβληματισμοί διατυπώθηκαν αναφορικά με τις απαντήσεις στα ερωτήματα των SET's (Boysen, 2015). Παρατηρήθηκε ότι οι σχετικές απαντήσεις σχετιζόνταν εν μέρει με μεταβλητές όπως η υψηλή επίδοση. Πρόσφατες μελέτες, (Clayson & Haley, 2011. Surgenor, 2013), κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το περιεχόμενο των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια δεν ήταν συνυφασμένο πάντοτε με τη μάθηση, που είχε επιτευχθεί, ή, ότι

η συσχέτιση ανάμεσα σε αυτά τα δύο επίπεδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρνητική. Ο Floden (2016) επισήμανε ότι ο αριθμός των μελετών που έχει επιχειρήσει την εμβάθυνση στον τρόπο, με τον οποίο οι φοιτητικές αξιολογήσεις επηρεάζουν την ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, είναι σχετικά περιορισμένος. Στην άποψη αυτή είχαν συγκλίνει και άλλοι/ες, που παρατήρησαν ότι οι υφιστάμενες προσπάθειες έχουν αρκεστεί στην κατάρτιση ενός «καταλόγου» από αποφάνσεις και συμπεράσματα που διατυπώνονται γενικόλογα (Nasser & Fresco, 2002. Safavi, Bakar, Tatmizi, & Alwi, 2013. Wong & Moni, 2014).

Η στατιστική έρευνα των Stein και συνεργατών (2012), οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η πλειονότητα των ακαδημαϊκών διδασκόντων/ουσών δε θεωρούσε ότι περιορίζεται από την πιθανότητα αρνητικών φοιτητικών αξιολογήσεων αναφορικά με τον πειραματισμό σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Αν και από το 1980 (Ryan, Anderson & Bitchler, 1980) διαπιστώθηκαν αλλαγές ως προς το εύρος της ύλης και την προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων στα ενδιαφέροντα των φοιτητών/τριών, και σε αυτήν την έρευνα ανιχνεύθηκε μια μικρή επίδραση στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων, με κυρίαρχη την τάση υιοθέτησης των ομαδικών συζητήσεων και την παράλληλη μείωση των παραδοσιακών διαλέξεων. Τέλος, σε μεταγενέστερη έρευνα, ενδιαφέρον παρουσίασε το γεγονός ότι οι πανεπιστημιακοί/ες διδάσκοντες/ουσες εξεδήλωσαν την άρνησή τους να προβούν στην υιοθέτηση αλλαγών που προτεινόταν από το φοιτητικό κοινό, εφόσον αυτές αντίκειντο στην επαγγελματική τους κρίση και αντίληψη.

Σε ευθυγράμμιση με τα συμπεράσματα από την έρευνα των Ryan και συνεργατών (1980), ο Floden (2016) διαπίστωσε ότι, πράγματι, υφίσταται ένας επαναπροσδιορισμός στη «φιλοσοφία» για την πανεπιστημιακή διδασκαλία προς όφελος μιας περισσότερο αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ διδασκόντων/ουσών και διδασκόμενων (π.χ. διεξαγωγή σεμιναρίων, ομαδικές δραστηριότητες κτλ.). Εντούτοις, επιβεβαίωσε και την εμπειρική τοποθέτηση του Arthur (2009) αναφορικά με το γεγονός ότι υπάρχει άρνηση, εντός των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, από τους ακαδημαϊκούς/ές να προβούν σε αλλαγές, οι οποίες θεωρούν ότι αντιβαίνουν στο διδακτικό τους status. Ο Floden υποστήριξε ότι η προαναφερθείσα διαπίστωση συνιστά απόρροια της αποκρυσταλλωμένης προσωπικής οπτικής τους για την αποτελεσματική, «καλή διδασκαλία», που δεν ταυτιζόταν πάντοτε με το, κατά προσέγγιση, διαμορφωμένο θεωρητικό πλαίσιο της «άριστης».

Ως πιθανές λύσεις, οι Kember και συνεργάτες (2002) έλαβαν υπόψη και τα συμπεράσματα από τις σύντομης διάρκειας έρευνες των Marsh (1987) και Brinko (1993), που κατέτειναν στην αξιοποίηση των ερωτηματολογίων με την παράλληλη προώθηση της συμβουλευτικής. Υπό το συγκεκριμένο πρίσμα, έγινε λόγος για απουσία μέριμνας από τους/τις θύνοντες/ουσες και τις διοικήσεις των ΑΕΙ για την προώθηση επιμορφωτικών δράσεων και τη διαλειτουργικότητα (infrastructure) των εκπαιδευτικών υπηρεσιών,

προκειμένου να ενισχυθούν οι υπάρχουσες δεξιότητες του διδακτικού προσωπικού και να εμπλουτισθούν με καινές μεθόδους και πρακτικές βελτιστοποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, προτάθηκε η «ευελιξία» των διαστάσεων των ερωτηματολογίων, με τρόπο που να «περικλείουν», εκτός από τη «δασκαλοκεντρική-ελαφρώς μαθητοκεντρική προσέγγιση», και τις πιο καινοτόμες μορφές διδασκαλίας. Παράλληλα, υποστηρίχθηκε η λογική της «κατασκευής» διαφοροποιημένων ερωτηματολογίων, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες των ιδρυμάτων, τη χρήση, με άλλα λόγια, «κατάλληλων» εργαλείων (Alok, 2011).

Στον αντίποδα της προαναφερθείσας τοποθέτησης, άλλοι/ες μελετητές υιοθέτησαν σκεπτικιστική στάση. Επικαλέσθηκαν το επιχείρημα ότι έτσι θα μπορούσαν να «κατασκευασθούν» και να «χρησιμοποιηθούν» ερωτηματολόγια που δεν εδράζονται στα ευρήματα της ερευνητικής βιβλιογραφίας και, συνεπώς, θα μπορούσαν να θεωρηθούν «επικίνδυνα» ως εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων και την ακόλουθη εξαγωγή συμπερασμάτων (Nargundkar & Shrikhande, 2012). Αντίστροφα, οι Vevere και Kozlinskis (2001) πρότειναν την προώθηση συγκρίσεων μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων προκειμένου να καθοριστεί η αξία της ποιότητας του διδακτικού έργου, με τη χρήση ενός κοινού, για το σκοπό αυτό, εργαλείου αξιολόγησης, το οποίο θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με περαιτέρω διαστάσεις, ανάλογα με τους στόχους και τις ιδιαιτερότητες κάθε ιδρύματος. Με το σκεπτικό αυτό, κατέληξαν σε τέσσερα ουσιώδη συστατικά (components) για την ποιότητα της διδακτικής πράξης: i) τη μεταλαμπάδευση της γνώσης, ii) την κατάλληλη αξιολόγησή της, iii) τη δυνατότητα πρόσβασης στους/στις διδάσκουσες από το φοιτητικό κοινό, καθώς και iv) την ίδια την προσωπικότητα των διδασκόντων/ουσών.

Τέλος, αρκετοί/ές εστίασαν στο θέμα της βελτίωσης της ανάλυσης των αποτελεσμάτων των SET's. Ο Smith (2012) πρότεινε τη συνδυαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων από τις φοιτητικές αξιολογήσεις και της παρατήρησης, κατά τη διδακτική διαδικασία, από συναδέλφους (Peer Observation of Teaching). Για τους Kuzmanovic και συνεργάτες (2013), μια αποτελεσματική στατιστική μέθοδος ανάλυσης θα μπορούσε να είναι η κοινή ανάλυση (conjoint analysis), που «συμβάλλει» στον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αποτιμούν διαφορετικά χαρακτηριστικά (ή λειτουργίες, οφέλη κτλ.), που συναποτελούν ένα «προϊόν» ή «υπηρεσία». Την ίδια περίοδο, ο Socha (2013) επιχείρησε να αναδείξει τη χρησιμότητα της ιεραρχικής γραμμικής μοντελοποίησης (hierarchical linear modelling) για την αρτιότερη ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων από τις αξιολογήσεις των φοιτητών. Η έρευνά του διεξήχθη με την αξιοποίηση δύο ερωτηματολογίων, εκ των οποίων το ένα διερευνούσε θέματα εγκυρότητας (π.χ. προσδοκώμενοι βαθμοί κτλ. δυσκολία μαθήματος) και το δεύτερο αποτύπωνε τις «βαθμολογίες» από την εμπειρία του δίπτυχου «διδάσκων/μάθημα».

3.6 Ζητήματα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των SETs

Μετά τον Remmers (1927 σε Marsh, 1987), που θεωρείται ο «πατέρας» της συστηματικής έρευνας στο πεδίο των αξιολογήσεων της διδασκαλίας από τους φοιτητές, μια από τις εξέχουσες προσωπικότητες, στο συγκεκριμένο τομέα, είναι ο Marsh. Περί τα τέλη της δεκαετίας του '70 επικέντρωσε το ερευνητικό του ενδιαφέρον στον εντοπισμό των παραμέτρων-πτυχών που συνθέτουν την έννοια της «αποτελεσματικής διδασκαλίας» στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Η προσπάθεια αυτή οδήγησε στη δημιουργία του «Students' Evaluation of Educational Quality» (SEEQ) (Lawall, 2007). Εδραζόταν στην υπάρχουσα πλούσια «ερευνητική παρακαταθήκη» για τη διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση, στα υπάρχοντα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου, στη διενέργεια συνεντεύξεων με φοιτητές/τριες και ακαδημαϊκούς/ές διδάσκοντες/ουσες, καθώς και στα διατυπωμένα σχόλια του φοιτητικού κοινού σε ερωτηματολόγια με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Στο πλαίσιο της μελέτης του, έδωσε έμφαση στην εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου, λαμβάνοντας υπόψη του τις διάφορες «οπτικές», που συναποτελέσαν και την οπτική του, όπως (Marsh, 1987):

- i. Η διδασκαλία είναι πολύμορφη και πολυδιάστατη, συνεπώς ο σχεδιασμός του εργαλείου μέτρησης των φοιτητικών αξιολογήσεων και του εργαλείου μελέτης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, από την επεξεργασία των τελευταίων, οφείλει να σεβαστεί αυτό το στοιχείο.
- ii. Δεν υφίσταται ένα και μόνο κριτήριο, ή σύνολο κριτηρίων, που αντιπροσωπεύουν την «καλή διδασκαλία» και τα εναλλακτικά, που υφίστανται, ενδέχεται να μη σχετίζονται άμεσα με αυτήν. Κατά συνέπεια απαιτείται δομική εγκυρότητα των φοιτητικών αξιολογήσεων, που επιτρέπει να διαφανεί ότι αυτές συνδέονται πιθανά με μια ποικιλία άλλων δεικτών. Σημειώνει δε ότι «δεν υπάρχει μόνο μια μελέτη, κριτήριο ή paradigm (υπόδειγμα), που να μπορεί να «επιβεβαιώσει» στον απόλυτο βαθμό, ή να καταρρίψει την εγκυρότητα των φοιτητικών αξιολογήσεων αναφορικά με την «αποτελεσματική διδασκαλία».
- iii. Η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής των, καθώς και οι ερμηνείες που βασίζονται στις «βαθμολογίες» των ποικίλων παραγόντων/διαστάσεων, προϋποθέτουν τη σημαντική συσχέτιση κάθε παράγοντα με κριτήρια, με τα οποία είναι λογικά και θεωρητικά συνυφασμένος, ενώ θα πρέπει να εμφανίζει μικρότερο επίπεδο συσχέτισης με άλλες μεταβλητές. Τα SET's (Marsh & Dunkin, 1997), έχουν κατασκευαστεί για να είναι θετικά συσχετισμένα με μια πληθώρα δεικτών για το «αποτελεσματικό» διδακτικό έργο, ενώ ειδικότεροι συντελεστές απαιτείται να εμφανίζουν υψηλότερη συσχέτιση με μεταβλητές και η τελευταία να εδράζεται σε λογική και θεωρητική τεκμηρίωση.

Γενικότερα, οι φοιτητικές «βαθμολογίες» δε θα πρέπει να ερμηνεύονται, με γνώμονα την απάντηση σε μια και μόνη πρόταση (ερώτημα→ item) ή σε μια σταθμισμένη μέση ανταπόκριση σε πολλές. Στην περίπτωση ανάγκης υπολογισμού του μέσου όρου των αξιολογήσεων για την εξυπηρέτηση ενός συγκεκριμένου σκοπού, λογικές και εμπειρικές αναλύσεις θα πρέπει να καθορίσουν τη «βαρύτητα»/στάθμιση σημαντικότητας, που λαμβάνει κάθε παράγοντας, έτσι ώστε να εξασφαλισθεί ότι η στάθμιση θα εξαρτηθεί από το σκοπό.

- iv. Για να εκληφθεί μια εξωγενής επιρροή ως παράγοντας προκατάληψης (bias), θα πρέπει να σχετίζεται ουσιαστικά και αιτιωδώς με τις φοιτητικές αξιολογήσεις για το διδακτικό έργο και, ταυτόχρονα, να είναι σχετικά ασύνδετοι με άλλους δείκτες. Υπό το πρίσμα της ερευνητικής διερεύνησης της εγκυρότητας αναφορικά με τις τυχόν αιτιώδεις σχέσεις που εμφανίζουν οι όποιοι παράγοντες με τις αξιολογήσεις, είναι αναγκαίο να διατυπωθούν υποθέσεις, που υπόκεινται σε αμφισβήτηση, εντός διαφορετικών πλαισίων και με τη χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων, που ανταποκρίνονται στην πολύπλευρη φύση της ίδιας της αξιολόγησης από τον φοιτητικό πληθυσμό. Παράλληλα, τέτοιες ερμηνείες καθίσταται απαραίτητο να επιχειρούνται στη βάση ενός σαφή εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου «προκατάληψη».

Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν από την ερευνητική προσπάθεια του Marsh, ο Feldman (1976b) αποπειράθηκε να εξετάσει τα διάφορα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον/την «πανεπιστημιακό/ή διδάσκοντα/ουσα». Στο πλαίσιο της διερεύνησης αυτής, στηρίχθηκε στις ποικίλες οπτικές των φοιτητών/τριών και σε μια εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση του ζητήματος, καταλήγοντας σε 19 διαστάσεις. Ο Marsh, ωστόσο, υπογράμμισε ότι ο Feldman βασίστηκε σε μια λογική ανάλυση θεμελιωμένη στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη φοιτητική αξιολόγηση και πως τα αποτελέσματα αυτής δεν υπαγόρευαν κατ' ανάγκη τη δυνατότητα των φοιτητών/τριών να αξιολογήσουν τις συγκεκριμένες διαστάσεις, καθώς επίσης ότι δεν απέκλειε την ύπαρξη και άλλων διαστάσεων του ποιοτικού διδακτικού έργου.

3.6.1 Η επίδραση προκαταλήψεων/εξωγενών παραγόντων στις φοιτητικές αξιολογήσεις

Πολλές έρευνες έκαναν την εμφάνισή τους από την έκδοση της πρώτης έκθεσης στο πεδίο των φοιτητικών αξιολογήσεων του διδακτικού έργου (Remmers & Branderburg, 1927). Η πιο εκτεταμένη ερευνητική δραστηριότητα έχει επικεντρωθεί στην εγκυρότητα των φοιτητικών απόψεων και τη σχέση τους με πιθανούς παράγοντες που τις επηρεάζουν (biasing factors σε Spooren) (Marsh, 1984, 1987. Marsh & Roche, 1997. Watchtel, 1998.

Aleamoni, 1999. Marsh, 2007). Η αναζήτηση των προκαταλήψεων (bias) και των πιθανών παραγόντων που επιδρούν προκαταλαμβάνοντας τον/την πανεπιστημιακό/ή φοιτητή/τρια στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου, ξεκίνησε δυναμικά, στερούμενη, ωστόσο, θεωρητικής βάσης, μεθοδολογικής αρτιότητας και λειτουργικών ορισμών αναφορικά με τη φοιτητική μεροληψία. Το γεγονός αυτό έδωσε το έναυσμα για την διαμόρφωση «μύθων» σχετικά με τους παράγοντες που ενδέχεται να συνιστούν το έρεισμα ή να ενισχύουν τις μεροληπτικές τάσεις στη φοιτητική αξιολόγηση της διδασκαλίας (Marsh, 1987, Feldman, 1997; Marsh & Dunkin, 1997).

Για παράδειγμα, η μετα-ανάλυση του Cohen (1981) σε παλαιότερες έρευνες, επιχείρησε να καταδείξει την υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου της φοιτητικής επίδοσης και των αξιολογήσεων των διδασκόντων/ουσών από το φοιτητικό κοινό τους, ενώ, σε δεύτερο επίπεδο, ανίχνευσε την επίταση αυτής της σχέσης, όταν οι φοιτητές/τριες είχαν a priori (πριν την αξιολόγηση μαθήματος/διδάσκοντα/ουσας) ενημερωθεί για την επίδοσή τους. Οι Evans και McNelis (2000) υποστήριξαν μάλιστα πως η αξιολόγηση των φοιτητών/τριών από τον/την εκάστοτε διδάσκοντα/ουσα, που είχε λάβει χώρα κατά το προηγούμενο έτος σπουδών τους, ήταν πιθανό να εμφανίζει υψηλότερη συσχέτιση με την αξιολόγηση του/της διδάσκοντος/ουσας την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Ο Marsh εντόπισε το μεθοδολογικό πρόβλημα, που συνίστατο στο γεγονός ότι η συσχέτιση δεν υπαγορεύει αναγκαστικά αιτιότητα.

Προς επίρρωση των παραπάνω, ο Aleamoni (1999), εκτός από την ερευνητική προσπάθεια του να καταρρίψει το «μύθο» περί «διαγωνισμών δημοτικότητας» (happy forms σε Penny, 2003), αντιτάχθηκε στις τοποθετήσεις του Cohen, αποδίδοντας τη συσχέτιση, την οποία ο τελευταίος επιδίωξε να τεκμηριώσει εμπειρικά, σε εξωγενείς ή δευτερεύουσες μεταβλητές. Ο συγκεκριμένος ερευνητής έθεσε σε αμφισβήτηση τα ερευνητικά συμπεράσματα του Cohen (1981) αναφορικά με τη συσχέτιση υψηλών φοιτητικών επιδόσεων και θετικών αξιολογικών κρίσεων, προβαίνοντας σε μια προσπάθεια μετα-αξιολόγησης της συλλογής των αποτελεσμάτων από τα SET's.

Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να τονισθεί η ευθυγράμμιση με τις απόψεις του Marsh, που, ως υπέρμαχος της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής, είχε υποστηρίξει ότι «η θεωρία, η μέτρηση και οι ερμηνείες των σχέσεων μεταξύ ποικίλων κριτηρίων διασφάλισης της εγκυρότητας και δυνητικών προκαταλήψεων», θα πρέπει να αξιολογούνται με κριτική διάθεση και εντός διαφορετικών πλαισίων ή ερευνητικών υποδειγμάτων» (Perry & Smart, 2007). Ενδεικτικά, ο Marsh (1980), χρησιμοποιώντας τη μέθοδο path analysis (ανάλυση πορείας) διέκρινε ότι το προγενέστερο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του μαθήματος ασκούσε τη μεγαλύτερη επίδραση στις φοιτητικές αξιολογήσεις, ενώ η πιο θετική επιρροή παρατηρούνταν όταν το μάθημα ήταν «κατ' επιλογήν υποχρεωτικό». Εντούτοις, όπως υπογράμμισε σε μεθύτερη έρευνα (Marsh &

Dunkin, 1997), το συγκεκριμένο ερευνητικό εύρημα δε αντιπροσώπευε παράγοντα προκατάληψης, αλλά εκλήφθηκε ως μεταβλητή που επηρέαζε μερικές από τις εκφάνσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας (π.χ. την αξία της μάθησης → learning value).

Υπό το ίδιο μεθοδολογικό πρίσμα, διερεύνησε και άλλα χαρακτηριστικά του ευρύτερου πλαισίου της διδακτικής διαδικασίας όπως το φόρτο εργασίας (workload) του μαθήματος, που, ανέλπιστα, εμφάνισε συσχέτιση με θετικότερες φοιτητικές αξιολογήσεις. Επίσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το μέγεθος της τάξης εμφανίζει μια μικρή αρνητική επίδραση σε ορισμένες μόνο διαστάσεις του διδακτικού έργου, όπως η αλληλεπίδραση της ομάδας και η ατομική σχέση μεταξύ φοιτητών/τριών και διδασκόντων (Marsh, 1987). Για το ίδιο θέμα, ο Arreola (1999) υποστήριξε ότι εμφανίζει μέτρια επιρροή στις προαναφερόμενες διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αργότερα, ο Marsh (2001), επικεντρώνοντας ξανά στη σχέση «φόρτου εργασίας μαθήματος-φοιτητικών αξιολογήσεων», μέσω της ανάλυσης των δεδομένων από δύο εργαλεία SET και την αντίστοιχη αυτοαξιολόγηση του διδάσκοντα, κατέληξε ότι ενδέχεται να μην αποτελεί παράγοντα προκατάληψης.

Ο Centra (2003), αξιοποιώντας τα δεδομένα από ένα τεράστιο δείγμα (55.549 τάξεις), διέγνωσε μια μικρή συσχέτιση ανάμεσα στο μέσο όρο «των προσδοκώμενων από τους φοιτητές βαθμών» και της «επιείκειας των αποτελεσμάτων SET». Για το συγκεκριμένο ερευνητικό συμπέρασμα, κρίθηκε απαραίτητο να αποδοθεί η όποια ερμηνεία υπό το πρίσμα τριών οπτικών (Marsh & Dunkin, 1997. Marsh, 2001):

- Την υπόθεση βαθμολογικής επιείκειας από τους/τις διδάσκοντες/ουσες ως σοβαρού παράγοντα προκατάληψης.
- Την υπόθεση εγκυρότητας, που συνίσταται στην πιθανότητα οι αναμενόμενοι από το φοιτητικό κοινό μεγαλύτεροι βαθμοί να σηματοδοτούν και καλύτερο επίπεδο μάθησης.
- Την υπόθεση ύπαρξης πρωθύστερων χαρακτηριστικών των φοιτητών/τριών που προτείνει το ενδεχόμενο προϋπάρχουσες μεταβλητές όπως, για παράδειγμα, το προϋπάρχον ενδιαφέρον για το αντικείμενο του μαθήματος να επηρεάζει τους βαθμούς, τη μάθηση και τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

Τόσο ο Marsh (1987), όσο και ο Centra (2003) υποστήριξαν ότι ένας παράγοντας/μεταβλητή δύναται να εκληφθεί ως αδιαμφισβήτητη αιτία προκατάληψης (bias), εφόσον συνιστά «χαρακτηριστικό φοιτητή, διδάσκοντα, ή μαθήματος, που επηρεάζει τις αξιολογήσεις, είτε θετικά, είτε αρνητικά, αλλά δε σχετίζεται αυθεντικά με κανένα από τα κριτήρια της καλής διδασκαλίας, όπως η αύξηση της μάθησης». Συνεπεί με την «υπόθεση εγκυρότητας», οι Marsh & Roche (2000) απέδειξαν ότι η ενδεχόμενη αιτιώδης σχέση μεταξύ του μέσου όρου των αναμενόμενων από τους/τις φοιτητές/τριες βαθμών και των φοιτητικών αξιολογήσεων απορρίφθηκε, μετά από παράλληλο έλεγχο στο ίδιο δείγμα

φοιτητών/τριών αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το επίπεδο μάθησης, που είχε επιτευχθεί.

Η ερευνητική οπτική της Jacobs (2004), κατέληξε σε συμπεράσματα αντιτιθέμενα προς εκείνα των παλαιότερων μετα-αναλύσεων των SET's. Διέκρινε την επίδραση ή μη παραγόντων που τους διαχώρισε σε 4 βασικές κατηγορίες. Η πρώτη, που αφορούσε στα χαρακτηριστικά του κάθε μαθήματος, εμπειρείχε συμπεράσματα, για την επίδραση στις φοιτητικές αξιολογήσεις, παραγόντων όπως το μέγεθος της τάξης, το ακαδημαϊκό πεδίο των φοιτητών/τριών, το έτος σπουδών και το δείκτη δυσκολίας του μαθήματος. Σχετικά με τα φοιτητικά χαρακτηριστικά, επεσήμανε ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις συσχετισμένες με παράγοντες όπως η συνολική επίδοση ή το έτος σπουδών, ενώ αντίθετα οι προσδοκώμενες βαθμολογίες από το φοιτητικό πληθυσμό ή το φύλο του τελευταίου εμφάνιζαν μια μικρή συσχέτιση με τις φοιτητικές αξιολογήσεις (SETs). Ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διδασκόντων, η συνολική ακαδημαϊκή τους υπόσταση (π.χ. βαθμίδα, ερευνητικό έργο κτλ.) παρουσίαζαν μια συσχέτιση με τις φοιτητικές εκτιμήσεις. Σε τέταρτο επίπεδο, μεταβλητές που άπτονταν της διαδικασίας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, όπως η τήρηση της ανωνυμίας ή η φυσική παρουσία του/της διδάσκοντα/ουσης, κατά τη διάρκεια των φοιτητικών εκτιμήσεων, έδειχναν επίσης μια διαφοροποιητική επίδραση στις τελευταίες (Lidhahl & Unger, 2010).

Σε συσχέτισμό με τα προηγούμενα, ο Marsh (1980) είχε υποστηρίξει ότι η επίδραση του είδους και του περιεχομένου του μαθήματος τυπικά τείνει στην εξάλειψη, όταν άλλες μεταβλητές υπόκεινται σε έλεγχο. Αναφορικά με τον αντίκτυπο του επιστημονικού πεδίου, είχε αρχικά διακρίνει μια μικρή επίδραση, υπό το πρίσμα της τυπολογίας Biglan, στο είδος των φοιτητικών αποκρίσεων και επεσήμανε ότι χρειάζεται προσοχή, αφού οι όποιες διαφορές, πιθανά να έγκειντο και στις διαφορετικές διδακτικές περιστάσεις και ανάγκες. Αργότερα, εντοπίστηκε εμπειρικά (Marsh & Hocevar, 1991) ότι τα υπό εκτίμηση χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας παρουσίαζαν σταθερότητα ανάμεσα σε διαφορετικά ακαδημαϊκά πεδία, αν και οι πιθανές διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις θα έπρεπε να εξετασθούν εμπειρικά. Η ανάγκη διερεύνησης της πιθανότητας αυτής απασχόλησε και άλλες έρευνες (Oolbenkink-Marchand, 2006) που εξέτασαν την πιθανή ύπαρξη διαφορών, ως προς τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, πανεπιστημιακών που υπηρετούσαν διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Από παρόμοια ερευνητική σκοπιά (Doberneck & Schweitzer, 2012) εντοπίστηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα των SET's, που αναδείκνυαν μια πιθανή συσχέτιση με τις υιοθετηθείσες, από τα ποικίλα ακαδημαϊκά τμήματα, διδακτικές οπτικές (παιδαγωγικές αντιλήψεις, διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες, που έχουν διεξαχθεί, με αντικείμενο, την επίδραση του φύλου των φοιτητών/τριών και των αξιολογούμενων

διδασκόντων/ουσών στα SET's. Ένα εμπειρικό συμπέρασμα είναι αυτό του εντοπισμού μιας συσχέτισης ανάμεσα σε αυστηρές αξιολογήσεις από άρρενες φοιτητές προς τις διδάσκουσες (Feldman, 1993. Basow, 1994. Centra & Gaubatz, 2000. Kardias, Simpkins, Lun, & August, 2001. Linse, 2003. Darby, 2006. Potvin, Hazari, Tai, & Sadler, 2009). Μια πρόσφατη ερευνητική οπτική (Aiston, 2011. Acker, 2014. Aiston, 2014) απέδωσε το συγκεκριμένο φαινόμενο στις ευρύτερες πολιτισμικές, πατριαρχικές δομές, που διακρίνονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές περιοχές και αντίστοιχους επαγγελματικούς τομείς, που θεωρούνται ανδροκρατούμενοι. Η σχετική ερμηνεία υπαγόρευε ότι οι πανεπιστημιακές διδάσκουσες εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία υπό το καθεστώς μιας αγωνιώδους προσπάθειας να αποδείξουν την επιστημονική και διδακτική αρτιότητά τους, γεγονός που, πιθανά, επέτεινε τα επίπεδα άγχους από πλευράς τους και επηρέαζε τη διδακτική τους απόδοση. Από την πλευρά των φοιτητών/τριών, παρατηρήθηκε ένας εγκλωβισμός σε αντίστοιχους έμφυλους κοινωνικούς συμβολισμούς, που φαίνονταν να συσχετίζονται, όχι μόνο με την επιλογή του επιστημονικού πεδίου, αλλά και τη συνολική θεώρηση για το υποδειγματικό πρότυπο διδασκαλίας και μαθήματος (Robson, Francis & Read, 2004).

Εξαιρετικά σημαντική κρίνεται η αναφορά στους ερευνητικούς προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν αναφορικά με την επίδραση της προϋπαρξής δυναμικών ψυχολογικής φύσης στα αποτελέσματα των SETs. Σε πρώτο επίπεδο, η ρητορική εδράστηκε στο φαινόμενο «φωτοστέφανο» (halo effect)), το οποίο υποστηρίχθηκε ότι εκφράζει «την αδυναμία του αξιολογητή (φοιτητής/τρια) να διακρίνει ανάμεσα στις εννοιολογικά συσχετισμένες και διακριτές και δυναμικά ανεξάρτητες όψεις της [συμπεριφοράς] του αξιολογούμενου» (Feeley, 2002). Με άλλα λόγια, το «φαινόμενο του φωτοστέφανου» εκφράζει την τάση υπερεκτίμησης του αντικειμένου, που αξιολογείται, υπό το πρίσμα μιας εξωραϊσμένης κρίσης για ένα γνώρισμα, που επιδρά διαμορφώνοντας μια αντίστοιχα γενικευμένη εξωραϊσμένη αξιολογική κρίση στο σύνολο των γνωρισμάτων.

Μεταγενέστερες έρευνες κατέδειξαν ότι οι «οπτικές» των φοιτητών/τριών για την αποτελεσματική διδασκαλία καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά της «προσωπικότητας» του/της ακαδημαϊκού καθηγητή/τριας, συγκριτικά προς άλλες πτυχές, συμπεριλαμβανομένου και του επιπέδου μάθησης (Patrick, 2011). Ανάμεσα στα ερευνητικά συμπεράσματα παλαιότερων ετών (Feldman, 1986. Wilson, 1998. Ahmadi, Helms & Raiszadeh, 2001) συγκαταλέγονται εκείνα, που συσχέτιζαν τα υψηλότερα σκορ των φοιτητικών αξιολογήσεων με πανεπιστημιακούς/ές καθηγητές/τριες οι οποίοι/ες θεωρούνταν πιο «ζεστοί», επιστράτευαν το χιούμορ και επεδείκνυαν ενθουσιασμό στο διδακτικό έργο του. Το προσηγές ύφος, η κοινωνικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, το «προσωπικό χάρισμα», η αυτοπεποίθηση και ο επαγγελματισμός στη διδακτική πρακτική αναδείχθηκαν σε κάποιες από τις βασικότερες αρετές του/της ιδανικού/ής

διδάσκοντος/ουσας (Bennett, 1982). Επίσης, όπως υποστηρίχθηκε από τους Clayson και Sheffet (2006), βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στα SET's και τις αντιλήψεις του φοιτητικού πληθυσμού για την προσωπικότητα των διδασκόντων/ουσών.

Η Patrick (2011) στηρίχθηκε, λοιπόν, σε μια ευρέως διαδεδομένη θεωρία για την «προσωπικότητα», η οποία θεμελιώθηκε εμπειρικά με την αξιοποίηση του εργαλείου NEO Personality Inventory (NEO PI-R) (Costa & MacCrae, 2008) και η οποία επιχειρούσε τη «μέτρηση» της προσωπικότητας λαμβάνοντας υπόψη πέντε διαστάσεις/παράγοντες, γνωστούς ως « the Big Five»: α) Συναισθηματική σταθερότητα,(neuroticism), β) Εξωστρέφεια και απουσία εμπάθειας (extraversion), γ) Ανοικτότητα σε διαφορετικές ή καινοτόμες απόψεις (openness), δ) Υποστηρικτική διάθεση (agreeableness), ε) Ευσυνειδησία υπό το πρίσμα της οργάνωσης του διδακτικού έργου και της επαγγελματικής πειθαρχίας (conscientiousness). Για τη διεξαγωγή της έρευνάς της, η Patrick χρησιμοποίησε δύο ερωτηματολόγια του Big Five Inventory επιχειρώντας μια αυτό-αξιολόγηση των φοιτητών/τριών και μια αξιολόγηση της προσωπικότητας του/της διδάσκοντα/ουσας. Η ανάλυση των απαντήσεων άφησε να διαφανεί η θετική συσχέτιση μεταξύ μεγαλύτερων βαθμολογιών διδασκαλίας/μαθήματος και των χαρακτηριστικών: extraversion, openness, agreeableness, conscientiousness (:246). Αναφορικά με το θέμα της υπόθεσης εγκυρότητας (Marsh, 1987. Patrick, 2011), αξιοποιήθηκε η μέθοδος των hierarchical multiple regressions και διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές «openness & conscientiousness» συνέβαλαν κατά πολύ στην ερμηνεία της διακύμανσης των βαθμολογιών των διδασκόντων/ουσών στις φοιτητικές αξιολογήσεις. Σε συνέχεια των παραπάνω η μεταβλητή «openness» συνέβαλε σημαντικά στην ερμηνεία της διακύμανσης ως προς την αξιολόγηση του μαθήματος.

Ο Clayson (2013) έθεσε ένα πολύ ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το είδος της επιρροής, που οι αρχικές εντυπώσεις των φοιτητών/τριών για το/τη διδάσκοντα/ουσα ασκούν στις φοιτητικές αποκρίσεις. Έκανε λόγο για την ύπαρξη περιπτώσεων, στο πλαίσιο των οποίων μια αρχική, βραχεία χρονικά, εμπειρία, στη διδακτική διαδικασία, δύναται να άγει στη διαμόρφωση μιας αντίληψης που δύσκολα τροποποιείται από τις περαιτέρω αλληλεπιδράσεις. Επιπρόσθετα, υποστήριξε ότι οι θιασώτες/τριες μιας διαδικασίας τείνουν να αναζητούν , να εντοπίζουν και να θυμούνται πληροφορίες που συνάδουν με τις ex ante προσδοκίες τους, ενώ, αντίστροφα, τείνουν να απορρίπτουν, αγνοούν ή στρεβλώνουν οποιαδήποτε πληροφορία αντιτίθεται στις πρώτες. Παράλληλα, ο Clayson υποστήριξε ότι τα εμπειρικά στοιχεία δείχνουν πως οι φοιτητές/τριες πράγματι διαμορφώνουν αρχικές εντυπώσεις για την προσωπικότητα του/της διδάσκοντα/ουσας, που επηρεάζουν τη φοιτητική αξιολόγηση και διατηρούνται στο χρόνο (Widmeyer,& Loy, 1988). Η αναζήτησή του στην ερευνητική βιβλιογραφία εντόπισε ότι οι φοιτητές/τριες σχηματίζουν αρκετά πρώιμα εικόνα για το μάθημα και το διδάκοντα, ενώ η τελευταία μεταβαλόταν ελάχιστα, υπό αυθεντικές διδακτικές συνθήκες διεξαγωγής του

μαθήματος και συνακόλουθων μαθησιακών εμπειριών (Feldman, 1977. Ortinau & Bush, 1987. Sauber & Lau, 1988).

Στη βάση των προαναφερόμενων εμπειρικών δεδομένων, διατυπώθηκαν δύο ερευνητικές υποθέσεις: α) οι αρχικές εντυπώσεις συνδέονται με τις τελικές για το διδάσκοντα και το έργο του 2) ένα SET στην αρχή (πριν τη διδασκαλία) δε θα παρουσιάζει συσχέτιση με το τελικό (μετά τη διδασκαλία). Οι φοιτητές/τριες αποτίμησαν τις πέντε ευρέως διαδεδομένες και αξιοποιούμενες στα SET's διαστάσεις της «καλής διδασκαλίας» («Ατμόσφαιρα που ενισχύει τη μάθηση», «Μετάδοση της γνώσης με τις κατάλληλες επεξηγήσεις του μαθησιακού υλικού», «Ενδιαφέρον του διδάσκοντα για τη μάθηση των φοιτητών», «Θέση, από το διδάσκοντα, υψηλών αλλά και λογικών προδιαγραφών/κανόνων/προτύπων», «Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης από το επίπεδο μάθησης στο συγκεκριμένο μάθημα»). Επίσης, κλήθηκαν να αξιολογήσουν το/τη διδάσκοντα με εφαιτήριο θεωρητικό μοντέλο των 5 παραγόντων της «προσωπικότητας» (Big Five Traits). Η πρώτη ερευνητική υπόθεση, για τη διατήρηση των αρχικών εντυπώσεων των φοιτητών/τριών μέχρι το τέλος του εξαμήνου, επιβεβαιώθηκε. Η δεύτερη για την απουσία σχέσης μεταξύ αρχικών και τελικών αξιολογήσεων απορρίφθηκε.

Συμπερασματικά, η πολλαπλότητα των μεθόδων χρήσης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων από τα SET's, έχει πολλάκις χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα στήριξης της άποψης, στο πλαίσιο της δημόσιας αντιπαράθεσης, ότι ο συγκεκριμένος μηχανισμός αξιολόγησης του διδακτικού έργου είναι «εύθραυστος» (Penny, 2003). Η πόλωση είναι έκδηλη ανάμεσα στις δύο δεσπόζουσες οπτικές, εκείνη που αντιλαμβάνεται τα ερωτηματολόγια ως μοχλό βελτιστοποίησης της ποιότητας του διδακτικού έργου, και αυτήν που θεωρεί ότι εξυπηρετεί σκοπούς όπως η λήψη διοικητικών αποφάσεων ή τη χάραξη εκπαιδευτικών στρατηγικών και πολιτικών (Penny, 2004). Το προηγούμενο συνδέεται, κατά την άποψη αρκετών, με την αυξανόμενη προσήλωση στη λογική και τις επιταγές της διοίκησης εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας, που θέτει ως κεντρικό στόχο την ικανοποίηση των απαιτήσεων του «πελάτη» (Titus, 2008. Blackmore, 2009), καθώς και σε ένα πλαίσιο βασισμένο στις επιταγές της κοινωνικής/πολιτικής λογοδοσίας και διαφάνειας (Larsen, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, η ποιότητα της διδασκαλίας ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο αυτή ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των φοιτητών/τριών και αποτυπώνει το επίπεδο της πανεπιστημιακής γνώσης και μάθησης με τις αποτιμήσεις των τελευταίων (Sprooren, Brockx, & Mortelmans, 2013).

3.6.2 Θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των SET's

A) Αξιοπιστία

Τα ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τον φοιτητικό πληθυσμό, απασχόλησαν, και εξακολουθούν να αποτελούν πεδίο θεωρητικών και ερευνητικών αντιπαραθέσεων. Μια από τις πιο έκδηλες πτυχές της ανησυχίας από την πλευρά των ακαδημαϊκών κύκλων έγκειται στις διαφορές, που παρουσιάζουν οι οπτικές των με τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για την αποτελεσματική διδασκαλία. Ταυτόχρονα, το ίδιο έκδηλος είναι και ο προβληματισμός με τη σχέση, η οποία ενδεχομένως υφίσταται ανάμεσα στις συγκεκριμένες αντιλήψεις και παράγοντες έξω από το περιεχόμενο και τις εκφάνσεις της «καλής διδασκαλίας».

Σε δεύτερο επίπεδο, ο «φτωχός» και «πρόχειρος» σχεδιασμός των ερωτηματολογίων, έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση της άποψης ότι οι «σχεδιαστές» των στερούνται ομοθυμίας και κοινής αντίληψης σε ό,τι αφορά στα συστατικά στοιχεία της «καλής διδασκαλίας» ή αποτελεσματικής (Johnson, 2000. Knapper, 2001). Παράλληλα, έχει αναφερθεί ότι, πολλά, από τα «εργαλεία» αξιολόγησης του συνολικού διδακτικού έργου, δεν έχουν υποβληθεί σε κατάλληλους ελέγχους ως προς τις ψυχομετρικές τους ιδιότητες (Richardson, 2005).

Σε συσχετισμό με τα παραπάνω, ένας επιπλέον προβληματισμός συνίσταται στην κοινή χρήση, υπό τη μορφή διοικητικά υπαγορευμένων προτύπων και απαιτήσεων, ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται ανώνυμα. Το γεγονός αυτό έχει αντιμετωπισθεί ως παράγοντας υποσκέλισης του διαπροσωπικού χαρακτήρα της σχέσης διδάσκοντος/ουσας-διδασκόμενου/ης. Αντίστοιχα, οι αξιολογήσεις της πλειονότητας συνιστούν τα κριτήρια για τη λήψη των σχετικών με το διδακτικό έργο αλλά και τους/τις διδάσκοντες/ουσες. (Platt, 1993). Ίσως, μια ακόμη αιτία αμφισβήτησης της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των SET's, από την πλευρά μιας μερίδας ακαδημαϊκών, έγκειται, πέρα από την ενδεχόμενη «ακατάλληλη» κατασκευή τους, καθώς και τη μη ενδεδειγμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους, στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη μερίδα αγνοεί τη σωρεία των ερευνών σχετικά με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτές κατοχυρώνονται (Franklin, 2000). Η πιθανότητα άγνοιας θεωρήθηκε ότι πυροδότησε και τη διαμόρφωση «αστικών μύθων» για τα SETs (Aleamoni, 1999), ενώ, ταυτόχρονα, υποσκέλισε την ακρίβεια των προτιμήσεων και των προτάσεων του φοιτητικού πληθυσμού, που παρέμεναν ανεκμετάλλευτες στο επίπεδο της προσπάθειας για βελτιστοποίηση του διδακτικού έργου (Simpson & Siguaw, 2000).

Αρχικά, θα πρέπει, λοιπόν, να διευκρινισθεί πως τα είδη και των δύο εννοιών, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, είναι ποικίλα. Συνεπώς, ενέχουν διαφορετικές

συνιστώσες, που αποτιμώνται με τη χρήση διαφορετικών δεικτών και σύμφωνα με τους επιδιωκόμενους, κάθε φορά, σκοπούς και επί μέρους στόχους μιας έρευνας. Επιπλέον, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η αξιοπιστία συνιστά ουσιώδες χαρακτηριστικό των SET's και θα πρέπει να επιδιώκεται ως μια απαραίτητη, αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση, για τη διασφάλιση της εγκυρότητάς τους ως εργαλείων αποτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας (Morley, 2014. Feistauer & Richter, 2017).

Αναφορικά με το θέμα της αξιοπιστίας των SET's, έχει διαπιστωθεί ότι συγγέεται συχνά με την έννοια της «συμφωνίας» (agreement). Εντούτοις, πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες, με τη μια να μη συνεπάγεται κατ' ανάγκη την ύπαρξη της άλλης (π.χ. high reliability-low agreement) (Tinsley & Weiss, 2000). Το γεγονός αυτό εδράζεται στη λογική ότι η αξιοπιστία ενέχει διάφορες παραμέτρους και επιχειρεί την αποτύπωση της «σταθερότητας των μετρήσεων», (Ουζούνη και Νακάκη, 2011), ενώ αποτιμάται μέσω της αξιοποίησης ποικίλων συντελεστών συσχέτισης. Αντιστοίχως, η «συμφωνία» συνίσταται στην εγγύτητα των μετρήσεων που λαμβάνουν χώρα. Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία, που, συνηθέστερα, συνδέεται εννοιολογικά με τους όρους της σταθερότητας και της συνέπειας/συνοχής, διασφαλίζεται όταν το «εργαλείο» εξασφαλίζει μετρήσεις απαλλαγμένες από το τυχαίο σφάλμα.

Ερευνητικοί προβληματισμοί αναπτύχθηκαν όσον αφορά στην αξιοπιστία των μετρήσεων του ίδιου παρατηρητή και αξιοπιστία μετρήσεων μεταξύ παρατηρητών (→ inter-rater reliability) καθώς και στην αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής/συνάφειας (→ internal consistency reliability). Στο πλαίσιο της πρώτης επιδιώκεται η εκτίμηση του βαθμού στον οποίο δύο μετρήσεις του ίδιου αξιολογητή (σε χρονική απόσταση ή μια από την άλλη) ή αρκετές μετρήσεις διαφορετικών αξιολογητών δείχνουν συνεπείς ως προς τις αποκρίσεις τους. Στο επίπεδο της δεύτερης ανιχνεύεται η ικανότητα «μέτρησης» της ίδιας έννοιας (μεταβλητής), που εμφανίζουν διαφορετικές προτάσεις/ερωτήματα (items).

Ο Marsh (1982) και, αρκετά αργότερα, οι Rindermann και Schofield (2001) διερεύνησαν το θέμα της inter-rater reliability συγκρίνοντας διαφορετικούς συνδυασμούς αξιολογήσεων διδασκόντων/ουσών-μαθημάτων (π.χ. ένας/μία διδάσκων/ουσα σε πολλά μαθήματα, διαφορετικοί/ές διδάσκοντες/ουσες σε ένα μάθημα). Οι φοιτητικές αξιολογήσεις που εμφάνιζαν υψηλότερο δείκτη (inter-rater) αξιοπιστίας, ήταν εκείνες που αποφαίνονταν για διαφορετικούς/ές πανεπιστημιακούς στο παρεχόμενο διδακτικό έργο του ίδιου μαθήματος. Η πλειονότητα των ερευνών, μέχρι πρόσφατα, εστίαζαν στην διερεύνηση του βαθμού της inter-rater reliability των ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου/μαθήματος και κατέληξαν σε συμπεράσματα που επιβεβαίωναν ότι κυμαινόταν σε ικανοποιητικά επίπεδα (Marsh, 1984, 1987. Aleamoni, 1999).

Εντούτοις, διερευνώντας το ίδιο ζήτημα, διαμορφώθηκε το υπόβαθρο καινών προβληματισμών. Ακόμη και υπό το πρίσμα του μεθοδολογικού πλαισίου της σύγχρονης

αναλυτικής προσέγγισης (π.χ. ιεραρχικά γραμμικά μικτά μοντέλα) ή τη χρήση μοντέλων διασταυρούμενης ταξινόμησης ή μη ιεραρχικών πολυπεπίπεδων μοντέλων (Baayen, Davidson & Bates, 2008. Rasbash & Browne, 2008), κοινό σημείο ερευνητικής εστίασης υπήρξε μια και μόνη μεταβλητή. Για παράδειγμα, ο Rantanen (2013) άντλησε μια μέση βαθμολογία (mean score) από τις αποκρίσεις σε 5 ερωτήματα (γνώση διδάσκοντος για το αντικείμενο, διδακτικές ικανότητες, οπτικά μέσα, αλληλεπίδραση και αξιολόγηση της φοιτητικής επίδοσης). Οι Staufienbiel, Seppelfricke και Rickers (2016), χρησιμοποίησαν το μέσο όρο τριών κλιμάκων για τρία διακριτά χαρακτηριστικά της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Ο Spoooren (2010) προχώρησε σε εκτιμήσεις με αφετηρία ένα γενικό παράγοντα συντεθειμένο από επτά άλλους. Κανένας δεν επιχείρησε να εξετάσει τη συνολική διακύμανση των φοιτητικών αξιολογήσεων, «διασπώντας» τα ερωτηματολόγια στα τρία συστατικά τους στοιχεία: διδάσκων/ουσα-μάθημα-φοιτητής/τρια που αξιολογεί, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές διαστάσεις της διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Οι Feistauer & Richter (2017) χρησιμοποιώντας τέσσερις από τις διαστάσεις/κριτήρια της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς και το σύνολο των φοιτητικών αξιολογήσεων για κάθε διδάσκοντα/ουσα και μάθημα, διαπίστωσαν ότι τόσο ο/η διδάσκων/ουσα, όσο και το μάθημα αποτελούσαν σημαντικές πηγές διακύμανσης για τις διαστάσεις αυτές. Αρχικά, λοιπόν, «ευθυγραμμίστηκαν» με τους/τις προηγούμενους/ες ερευνητές/τριες ως προς την ύπαρξη της inter-rater reliability. Ωστόσο, εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους, τονίζοντας ότι υψηλό επίπεδο της τελευταίας εξασφαλίζεται με ένα επαρκές μέγεθος δείγματος. Ένα ακόμη ενδιαφέρον συμπέρασμα προέκυψε από τη διαπίστωση ότι επιτυγχάνεται υψηλότερο επίπεδο του συγκεκριμένου είδους αξιοπιστίας στις φοιτητικές αξιολογήσεις αναφορικά με τη διεξαγωγή μαθημάτων μέσω διαλέξεων και όχι π.χ. σεμιναρίων. Οι ερευνητές απέδωσαν το γεγονός στην πιθανότητα ότι ο εκπαιδευτικός/διδακτικός σχεδιασμός μιας διάλεξης φαινόταν πιο απλός και οικείος στο φοιτητικό κοινό, κατά συνέπεια πιο κατανοητός ως μέθοδος ή πρακτική. Επιχειρώντας την αποσύνδεση διδάσκοντα/ουσας και μαθήματος αντιλήφθηκαν ότι το μέγεθος της επίδρασης της συνιστώσας που αφορούσε στο/στη διδάσκοντα/ουσα μεγάλωνε σε σχέση με το ίδιο το μάθημα και την οργάνωσή του, καθώς και άλλες διαστάσεις, στην περίπτωση των διαλέξεων. Ταυτόχρονα, συνιστώσες της ευρύτερης έννοιας «μάθημα» (π.χ. μέγεθος τάξης, φόρτος εργασίας κτλ., υλικοτεχνικός εξοπλισμός κτλ.), που ήταν, κατά κάποιον τρόπο, έξω από τον έλεγχο του/της διδάσκοντα/ουσας, θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις φοιτητικές αποκρίσεις για το διδακτικό έργο.

Ο Morley (2014) πρόσθεσε στην «ερευνητική ατζέντα» για το ζήτημα των SET's, ένα επιπλέον θέμα. Προσπάθησε να υποστηρίξει εμπειρικά την άποψη ότι η αρκετά διαδεδομένη χρήση «ακατάλληλων» συντελεστών αξιοπιστίας, οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα για την ύπαρξη της τελευταίας αναφορικά με τα ερωτηματολόγια.

Υπογράμμισε πως διαφορετικοί συντελεστές δύνανται να οδηγήσουν σε διαφορετικά συμπεράσματα και, άρα, να παράγουν διαφορετικά αποτελέσματα. Σε πρώτο επίπεδο, ο συγκεκριμένος ερευνητής τοποθετήθηκε στον αντίποδα της ερευνητικής προσέγγισης πολλών, που χρησιμοποίησαν το συντελεστή alpha του Cronbach (1951), προκειμένου να στοιχειοθετήσουν την ύπαρξη της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (internal consistency reliability) (Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997. Rindermann & Schofield, 2001. Bain, 2004. Richardson, Slater & Wilson, 2007. Sporeen, Mortelmans & Denekens, 2007. Zao & Gallant, 2012), καθώς και εκείνη της αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων (stability/test-retest reliability) του εργαλείου/ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου (Marsh & Overall 1981. Ting, 1999). Υποστήριξε ότι τα δύο αυτά είδη αξιοπιστίας ενδείκνυνται όταν η επιδίωξη έγκειται στην αποτίμηση/εξαγωγή συμπερασμάτων για τον «αποκρινόμενο» απέναντι στο υπό αξιολόγηση «αντικείμενο ή πρόσωπο», όπως, για παράδειγμα, το/τη διδάσκοντα/ουσα. Ειδικότερα, στο πλαίσιο των SET's, το υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής επιτυγχάνεται όταν ο/η κάθε αξιολογητής/τρια (φοιτητής/τρια), «εξατομικευμένα», συνεχίζει να βαθμολογεί τον/τη πανεπιστημιακό/ή δάσκαλο/α, κινούμενος/η σε ένα συνεπές, συγκεκριμένο επίπεδο κατά μήκος των ερωτημάτων του SET» (Morley, 2014).

Εντούτοις, οι φοιτητές/τριες, που αξιολογούν το διδάσκοντα/μάθημα, ενδεχομένως να διαθέτουν αντιτιθέμενες «οπτικές» για την ποιότητα της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, η συχνή εμφάνιση υψηλών επιπέδων εσωτερικής αξιοπιστίας, δε συνιστά τεκμήριο για την ύπαρξη μιας κοινής εσωτερικής θεώρησης για την ποιότητα του διδακτικού έργου, από την πλευρά των φοιτητών/τριών. Ο Morley, επικαλούμενος το Marsh (1987), άσκησε κριτική στις παρακινδυνευμένες τοποθετήσεις των Sporeen, Mortelmans και Denekens (2007) περί εγκυρότητας και αξιοπιστίας των SET's. Στο προαναφερθέν σκεπτικό συνέκλιναν και οι απόψεις άλλων μελετητών (Tinsley & Weiss, 2000) που είχαν επισημάνει ότι η διασφάλιση της αξιοπιστίας είναι συνάρτηση και των δεδομένων, που συλλέγονται, καθώς και του τρόπου επεξεργασίας τους. Εφόσον, λοιπόν, υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας επιτυγχάνονταν με τη χρήση ορισμένων ερωτηματολογίων έναντι άλλων, ήταν και είναι αναπόφευκτο κάποιες ομάδες φοιτητών/τριών να αποτυγχάνουν να παράσχουν αξιόπιστα αποτελέσματα, ακόμη και ως αποκρινόμενοι/ες στα καλύτερα σχεδιασμένα ερωτηματολόγια.

Σε μια περαιτέρω προσπάθεια εμβάθυνσης στο θέμα της αξιοπιστίας των SET's, υποστηρίχθηκε ότι η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων προσιδιάζει κυρίως στις περιπτώσεις, όπου επιδιώκεται ο σχηματισμός άποψης για τους/τις ίδιους/ες αξιολογητές/τριες και τη σταθερή ή μη οπτική τους για έναν/μια ακαδημαϊκό/ή διδάσκοντα/ουσα (Morley, 2014). Ο Krippendorff (2004) είχε αναφέρει ότι η «σταθερότητα» δε συνιστά επαρκές μέτρο αξιοπιστίας όσον αφορά στην ανάλυση

περιεχομένου (content analysis), αφού «αδυνατούσε να ανταποκριθεί στις ποικίλες ατομικές ιδιοσυγκρασίες, στις τυχόν προκαταλήψεις, στις ιδεολογικές «δεσμεύσεις», στην ενδεχόμενη πνευματική «στενότητα», ή την πιθανότητα παρανοήσεων στο επίπεδο της κωδικοποίησης των δοσμένων οδηγιών και κειμένων». Και παλαιότερα, έρευνες είχαν καταλήξει σε συμπεράσματα που καταδείκνυαν ότι οι φοιτητές/τριες είχαν διαμορφώσει «σιωπηλές/εσωτερικές θεωρίες» (implicit theories) για την αποτελεσματική διδασκαλία, που «σχηματοποιούσαν» την αξιολόγησή τους, καθώς επίσης «ερμήνευαν» τη μακράς διάρκειας σταθερότητα των βαθμολογιών αναφορικά με το διδακτικό έργο (Kishor, 1995).

Στον πυρήνα των ερευνητικών προσπαθειών του Morley (2014), εκτός από τα παραπάνω, τοποθετήθηκε και η διερεύνηση του σκοπού, που, κάθε φορά, εξυπηρετεί η φοιτητική αξιολόγηση της πανεπιστημιακής διδακτικής διαδικασίας. Μερικά από τα ενδιαφέροντα συμπεράσματά του επικεντρώθηκαν στην επιλογή του κατάλληλου συντελεστή αξιοπιστίας, υπό το πρίσμα της «θεραπείας» μιας προσδιορισμένης στοχοθεσίας της αξιολόγησης. Υπό αυτήν την έννοια, κατέληξε στο συμπέρασμα πως, όταν η φοιτητική αξιολόγηση υποδαυλίζει μια διαμορφωτικού χαρακτήρα σκοποθεσία, κατάλληλη προσέγγιση της αξιοπιστίας συνιστούν οι συντελεστές μέτρησης της inter-rater consistency, αφού ο κύριος σκοπός συνίσταται στην επισήμανση των «αδυναμιών» ή των «δυνατών σημείων» του διδακτικού έργου, προκειμένου αυτό να βελτιωθεί. Με εφάληριο το συγκεκριμένο σκεπτικό, θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτά και χαμηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας των φοιτητικών «εκτιμήσεων».

Αντίστοιχα, η χρήση των ερωτηματολογίων για αθροιστικούς/τελικούς σκοπούς, υποστηρίχθηκε ότι υπαγορεύει την επιδίωξη εξασφάλισης της inter-rater absolute reliability, εφόσον τα αποτελέσματα των SET's λειτουργούν ως κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων και τη διατύπωση κρίσεων ως προς την ποιότητα του δίπτυχου «διδασκαλία-μάθημα» και, κατ' επέκταση λειτουργούν ως τεκμήρια της ύπαρξης ή ανυπαρξίας διδακτικής επάρκειας/ικανότητας. Σε αυτήν την περίπτωση, τα αποτελέσματα των φοιτητικών αξιολογήσεων αξιοποιούνται για να καταδείξουν τη συμμόρφωση με ένα δοσμένο πρότυπο. Κατά συνέπεια, συντελεστές που μετρούν τη συνοχή θα έπρεπε να αποφεύγονται, αφού τέτοια ερωτηματολόγια είναι προορισμένα να εκμαιεύουν αποφάνσεις για τη συμμόρφωση ή όχι με προκαθορισμένα πρότυπα του υπό αξιολόγηση υποκειμένου/αντικειμένου (Morley, 2014: 135).

B) Εγκυρότητα

Σε ταυτόχρονη σχέση με τα παραπάνω, έλαβαν χώρα ερευνητικές προσπάθειες, με σκοπό τη διαμόρφωση μεθοδολογικών πλαισίων εγκυρότητας, προκειμένου να ανιχνευθεί αυτή καθαυτή η εγκυρότητα των SET's (Olivares, 2003. Onwuegbuzie, Daniel & Collins, 2009). Μια από τις βασικότερες παραμέτρους της τελευταίας, που εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να δημιουργεί προβληματισμούς, ήταν η έκταση στην οποία τα αποτελέσματα των

ερωτηματολογίων, μετρούν τις μεταβλητές, των οποίων επιδιώκεται η αποτίμηση της ποιότητας. Επρόκειτο, ουσιαστικά, για ένα εγχείρημα μετα-αξιολόγησης υποδιαιρούμενο σε επίπεδα ελέγχου δομικής εγκυρότητας, περιεχομένου και κριτηρίων των ερωτηματολογίων (construct, content, criterion validity) (Sprooren et al., 2013).

Ο τεράστιος αριθμός των διαφορετικών SETs έχουν ως κοινή αφετηρία την ανάγκη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, των ΑΕΙ να συλλέξουν και να αξιοποιήσουν τις φοιτητικές εκτιμήσεις είτε για το σκοπό της ανατροφοδότησης, είτε για τελικούς, αθροιστικούς σκοπούς (Sprooren et al., 2013). Το γεγονός αυτό έχει λαμβάνει ως δεδομένο την αντίληψη ότι τα τυποποιημένα ερωτηματολόγια συνιστούν το προϊόν της σύνθεσης πεσυμφωνημένων για την ποιότητα του μετρήσιμου χαρακτηριστικού (στη συγκεκριμένη περίπτωση του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου) κριτήρια. Παράλληλα εδράζεται στην πεποίθηση για τη συλλογή μιας γλαφυρής σύνοψης των φοιτητικών τοποθετήσεων (Richardson, 2005). Με δεδομένη την ποικιλομορφία των SET's, ως προς τις εμπεριέχουσες διαστάσεις τους, με τη μορφή items, αμφισβητήθηκε ο βαθμός στον οποίο αυτές συνιστούν αυθεντικές πτυχές του αξιολογούμενου αντικειμένου (item validity). Επιπρόσθετα, με αφορμή τη συχνή παρουσία αποσπασματικού χαρακτήρα συμπληρώσεων σε αυτά, δόθηκε το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό αναφορικά με το επίπεδο/ βαθμό που το «εργαλείο SET», στις απαντήσεις που εκμαιεύει, αντιπροσωπεύει ολιστικά (sampling validity) το αξιολογούμενο πεδίο.

Ποικίλα ερωτηματολόγια θεωρούνται σήμερα υποδειγματικά ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου τους (content validity) (SEEQ, Marsh, 1982. Marsh, Muthen, Asparouhov, Ludtke, Robitzsch, Morin, & Trautwein, 2009), (CEQ, Ramsden, 1991), (Student Perceptions of Teaching Effectiveness → SPTE, Burdsal & Bardo, 1986. Jacskson, Teal, Raines, Nansel, Force & Burdsal, 1999), (Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale → SETERS, Toland & De Ayala, 2005), (Exemplary Teaching Course Questionnaire → ECTQ, Kember & Leung, 2008), (SET37 → Mortelmans & Sprooren, 2009). Εντούτοις, αρκετά από αυτά που χρησιμοποιούνται στα ΑΕΙ δε θεμελιώνονται σε ένα διακριτό θεωρητικό πλαίσιο για το περιεχόμενο της «αποτελεσματικής διδασκαλίας» Αν και οι θεωρητικοί μελετητές της Εκπαίδευσης έχουν αγγίξει ένα εκτιμητέο επίπεδο ομοθυμίας αναφορικά με το συγκεκριμένο περιεχόμενο (π.χ. οργάνωση μαθήματος, γνώση αντικειμένου από το διδάσκοντα, ενθουσιασμός διδάσκοντα, ανατροφοδότηση στο φοιτητικό κοινό κτλ.) τα SETs ποικίλουν όσον αφορά στις διαστάσεις που επιλέγουν να συμπεριλάβουν.

Το προηγούμενο ενδέχεται να άγει σε σφάλμα εγκυρότητας περιεχομένου, υπό την έννοια ότι το «εργαλείο» δε μετρά, σε τελική ανάλυση, το σύνολο αυτού που ισχυρίζεται ότι αποτιμά από τις αποκρίσεις των ερωτηθέντων (Onwuegbuzie, Daniel & Collins, 2009). Η Penny (2003) ανέφερε ότι υπήρχε η ανάγκη για τη δημιουργία μιας υπερεθνικής, υπερδιδρυματικής επιστημονικής ομάδας, στρατευμένης στην εμπειρική και ποιοτική

διερεύνηση του θέματος, υπό το πρίσμα ενός κοινού θεωρητικού/επιστημολογικού πλαισίου, με σκοπό τον έλεγχο και την εξασφάλιση του επιθυμητού επιπέδου εγκυρότητας περιεχομένου. Ο Sprooren (2013) αντιμετώπισε θετικά μια τέτοια οπτική υπογραμμίζοντας ότι θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη δύο βασικές προϋποθέσεις: α) η αναγκαία συμπερίληψη στα ερωτηματολόγια των διαστάσεων που συνάδουν με τη γενικότερη αποστολή, το όραμα και το «προφίλ» του κάθε ιδρύματος και, β) την ολιστική συμμετοχή των ενδιαφερομένων ομάδων στον καθορισμό των υπό αξιολόγηση διαστάσεων.

Μια άκρως ενδιαφέρουσα ερευνητική δραστηριότητα αναπτύχθηκε με αφορμή την οριζόμενη ως «φαινομενική εγκυρότητα» (face validity) , που συχνά συγχέεται με την εγκυρότητα περιεχομένου, αλλά συνίσταται σε μια «περισσότερο επιφανειακή» λογική, εφόσον «εμπλέκει σε μεγαλύτερο βαθμό την υποκειμενική κρίση» (Ουζούνη και Νακάκης, 2011). Για παράδειγμα ένας αξιοσημείωτος αριθμός SET's, έχει σχεδιασθεί από τις διοικήσεις των ΑΕΙ και βασίζεται σε διδακτικά μοντέλα που προωθούνται ως υποδειγματικά για τη διδακτική αρτιότητα. Τα μοντέλα δε συνάδουν πάντα με τις προσωπικές πεποιθήσεις των φοιτητών/τριών για την καλή διδασκαλία και όντας «απομακρυσμένα» από αυτές, δε γίνονται κατανοητά ως ποιοτικά. Κατ' αυτήν την έννοια, τα ερωτήματα των SETs δε είναι, με τη σειρά τους, πάντοτε κατανοητά στους/στις αποκρινόμενους/ες. Έτσι, το εργαλείο δε φαίνεται να «αξιολογεί», σε τελευταία ανάλυση, την «έννοια» (μεταβλητή) που προτίθεται να «μετρήσει». Σε μια τέτοια περίπτωση, είναι πιθανό τα αποτελέσματα τέτοιων εργαλείων να εκλαμβάνονται ως εμπεριέχοντα τη λανθάνουσα ύπαρξη υποκειμενικών αντιλήψεων για την ποιότητα της διδασκαλίας, που αξιολογείται (Kember, Jenkins & Kwok, 2004).

Για τους Kember και Wong (2000), για παράδειγμα, οι «υποκειμενικές αντιλήψεις» συνιστούσαν την αποτύπωση μιας «αλληλεπίδρασης» («interplay») μεταξύ των εξατομικευμένων εννοιολογήσεων για την ποιοτική διδασκαλία. Σύμφωνα με την άποψή τους, επρόκειτο για μια εσωτερική αντιληπτική διεργασία του ίδιου γεγονότος, εντός ενός «συνεχούς» («continuum») ανάμεσα σε «ενεργητική» («active») και «παθητική» («passive») μάθηση και των φοιτητικών πεποιθήσεων για τη διδακτική επάρκεια των διδασκόντων/ουσών και, ταυτόχρονα, εντός ενός εύρους μεταξύ «μεταβιβαστικής» («transmissive») και «μη παραδοσιακής» («non traditional») διδασκαλίας. Κάνοντας διαδοχική χρήση μικτών μεθόδων κατέληξαν σε ένα μοντέλο που εντόπισε τέσσερις «μετα-διαστάσεις» και εννέα κεντρικές διαστάσεις (themes), που αντανάκλαζαν τις φοιτητικές εννοιολογήσεις για τα χαρακτηριστικά της «αποτελεσματικής» διδασκαλίας.

Ενδεικτικά, για το επίπεδο εγκυρότητας του περιεχομένου των SETs (Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier, & Moore, 2007) οι φοιτητικές αντιλήψεις αναφορικά με τους αποτελεσματικούς διδάσκοντες, σε δείγμα 912 φοιτητών/τριών, ανέδειξαν, μέσω έρευνας με μικτές μεθόδους, ότι το SET, που αξιοποιείτο στο περιβάλλον τους, δεν

περιλάμβανε τρεις από τις διαστάσεις αυτές: τη φοιτητοκεντρική διδασκαλία (student centred), την αρτιότητα της επιστημονικής γνώσης (expertise) και τον ενθουσιασμό κατά τη διδακτική διαδικασία (enthusiasm). Παράλληλα, η ανάλυση ποσοτικών (φοιτητικών βαθμών του διδακτικού έργου) και ποιοτικών (απαντήσεων σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις) αποκρίσεων από τους Pan και συνεργάτες (2009), ανέδειξε ότι, σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη άποψη για την προτίμηση των φοιτητών/τριών σε χαρακτηριστικά των πανεπιστημιακών διδασκόντων/ουσών όπως το χιούμορ ή η αφηγηματική δεινότητα, στοιχεία που διαδραματίζουν καθοριστικότερο ρόλο είναι η μεταδοτικότητα ή η ικανότητα χορήγησης επεξηγήσεων σε διάφορες απορίες.

Οι Kember και Leung (2011) αξιοποίησαν τη μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων (Structural Equation Modeling) σε δείγμα 3.305 προπτυχιακών φοιτητών/τριών πρώτου και τρίτου έτους σπουδών, προερχόμενων από διαφορετικά ακαδημαϊκά πεδία. Μέσω αυτού του μεθοδολογικού πλαισίου, εντόπισαν κοινές θεωρήσεις του αποτελεσματικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι διαφορές, που ανιχνεύθηκαν μεταξύ των φοιτητών/τριών διαφορετικών επιστημονικών κατευθύνσεων συνίσταντο κυρίως στην έκταση της επίδρασης που το κάθε στοιχείο/χαρακτηριστικό εμφάνιζε, ανάλογα με το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Με αφετηρία την παραδοχή ότι η διδασκαλία συνιστά μια πολυδιάστατη, σύνθετη έννοια, τα ερωτηματολόγια υποτίθεται ότι οφείλουν να εμπεριέχουν όλες τις εκφάνσεις της, προκειμένου να παράσχουν έγκυρες μετρήσεις. Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, μερικές από τις δεσπόζουσες πηγές ανησυχίας στον ερευνητικό χώρο εστιάζονται αφενός ως προς τον αριθμό των διαστάσεων, που μπορούν να αποτυπωθούν και να συμπεριληφθούν σε ένα ερωτηματολόγιο, αφετέρου ως προς τη δυνατότητα εξαγωγής ενός και μόνο βαθμού, βασισμένου στις βαθμολογίες των επιμέρους διαστάσεων. Έχει ήδη αναφερθεί, ότι οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί ενδέχεται να έγκεινται στην απουσία ενός συμπαγούς θεωρητικού πλαισίου αναφορικά με την ποιοτική, ή, σύμφωνα με πολλούς/ές, στις διαφορετικές οπτικές, άρα την υποκειμενικότητα των απόψεων για την αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπρόσθετα, είναι εμφανείς οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις οπτικές των ΑΕΙ για το διδακτικό έργο (Guedin & Aquario, 2008). Παράλληλα, η μέτρηση των διαστάσεων, διενεργείται με τη χρήση διαφορετικών post hoc τεχνικών ανάλυσης. Υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες, οι Onwuegbuzie, Daniel και Collins (2009) επεσήμαναν την απουσία εγγυήσεων για την ολιστική συμπερίληψη όλων των διαστάσεων της «καλής διδασκαλίας». Κατά συνέπεια, οι όποιες διαστάσεις θα έπρεπε να αξιοποιούνται ως δείκτες της «διδασκτικής επίδοσης» όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από το φοιτητικό κοινό.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί το ζήτημα που απασχόλησε πολλούς/ές ερευνητές από τη δεκαετία του '90. Πρόκειται για το βαθμό στον οποίο οι αποκρίσεις των ερωτώμενων, αναφορικά με τις ποικίλες διαστάσεις του διδακτικού έργου, θα μπορούσαν

να συλλεχθούν από ένα μοναδικό, κυρίαρχο παράγοντα (single order factor), που να είναι αντιπροσωπευτικός για το σφαιρικό «οικοδόμημα» (global construct) (Abrami & D' Apollonia, 1990, 1991. Marsh, 1991a. Marsh & Hovecar, 1991). Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο, τέθηκε το ερευνητικό ερώτημα για τη δυναμικότητα αξιοποίησης αυτού του παράγοντα, προς την εξυπηρέτηση αθροιστικών/τελικών (summative) στόχων. Η ερευνητική διαμάχη κατέληξε σε ένα συμβιβασμό που αντέτεινε τη συνδυαστική αξιοποίηση, τόσο των επιμέρους διαστάσεων, όσο και των γενικότερων «μέτρων», για την εξαγωγή σταθμισμένων μέσων όρων που θα συναποτελούσαν την τελική βαθμολογία του SET (Marsh, 1991a). Πιο πρόσφατες μελέτες παρήγαγαν ένα ευρύ, εμπειρικά θεμελιωμένο, φάσμα παραγόντων για την ποιότητα της διδασκαλίας, με τον εντοπισμό και την ανάδειξη ιεραρχικά ανώτερων παραγόντων, που αντικατοπτρίζουν τη διδακτική ποιότητα (Arocada & Grad, 2005. Burdsal & Harrison, 2008. Mortelmans & Spooeren, 2009).

Ένα άλλο, επίσης κομβικής σημασίας, ερευνητικό πεδίο αποτέλεσε και η προσπάθεια αποκάλυψης των σχέσεων μεταξύ των ίδιων των διαστάσεων. Στο συγκεκριμένο πεδίο, αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό το μοντέλο των δομικών εξισώσεων (SEM), που υποδαύλιζε την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη δυναμική αλληλεπίδραση ορισμένων από τις επιμέρους «κατασκευές»/διαστάσεις. Ενδεικτικά, οι Paswan και Young (2002) μελέτησαν τις 21 προτάσεις του εργαλείου Student Instructional Rating System (SIRS). Διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες «οργάνωση μαθήματος και «αλληλεπίδραση φοιτητή/διδάσκοντος» είχαν θετική επίδραση στους παράγοντες «εμπλοκή του διδάσκοντος» και «ενδιαφέρον φοιτητή». Κατ' αυτήν την έννοια, υποστήριξαν ότι, στο πλαίσιο της συνολικής αποτίμησης των βαθμολογιών από τις φοιτητικές αξιολογήσεις, οι προαναφερθείσες σχέσεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Οι Gursouy και Umbreit (2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι «θέσεις» των φοιτητών/τριών σε σχέση με την «οργάνωση», το «φόρτο εργασίας» και τις «διδακτικές ικανότητες/δεξιότητες» επιδρούσαν θετικά σε μια άλλη «κατασκευή»/διάσταση, την άποψή τους για τη μάθηση, που προέκυπτε από τη διδακτική διαδικασία.

Σε συσχέτισμό με τα ζητήματα εγκυρότητας των SETs, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε και στην επονομαζόμενη «συγκλίνουσα/συντρέχουσα εγκυρότητα» (convergent validity). Ας σημειωθεί, ότι η τελευταία διαπιστώνεται «όταν οι μετρήσεις της ίδιας έννοιας/ μεταβλητής από δύο διαφορετικά εργαλεία, που επιδιώκουν τη μέτρηση αυτής, εμφανίζουν και τα ίδια αποτελέσματα» (Ουζούνης και Νακάκη, 2011). Σύμφωνα με τον Spooeren (2013), η πιο διαδεδομένη μέθοδος για την εκτίμησή της στα SETs έγκειται στην εξέταση της σχέσης μεταξύ των φοιτητικών βαθμολογιών για το διδακτικό έργο και των φοιτητικών επιδόσεων, ως «αντικειμενικού μέτρου» (objective measure) ή των φοιτητικών αντιλήψεων για το επίπεδο μάθησής, που έχουν κατακτήσει, ως «υποκειμενικού μέτρου»

(subjective measure). Οι αντιλήψεις αυτές, θεωρείται ότι λειτουργούν ως «πληρεξούσιες», δηλαδή αντιπροσωπευτικές του επιπέδου μάθησης, που πραγματικά κατακτήθηκε

Οι Braun και Leidner (2009) εντόπισαν μέτρια προς δυνατή στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των φοιτητικών αυτοαξιολογήσεων για τη μάθηση, που είχε επιτευχθεί, και την ικανοποίησή τους από τη συμπεριφορά του/της διδάσκοντα/ουσας. Αργότερα, άλλες έρευνες (Galbraith, Merrill & Kline, 2012) διαπίστωσαν πως η σχέση μεταξύ των φοιτητικών επιδόσεων, όπως αυτές αποτιμώνται μέσω των τυποποιημένων, παραδοσιακών τεστ αξιολόγησής της επίτευξης των επιθυμητών, σε κάθε διδακτική περίπτωση, μαθησιακών αποτελεσμάτων και οι φοιτητικές «βαθμολογίες» των SETs, είναι μη γραμμική. Έτσι, επιβεβαίωσαν, ως ένα σημαντικό βαθμό, τα ερευνητικά πορίσματα παλαιότερων ερευνητικών προσπαθειών (Mohanty, Gretes, Flowers, Algozzine & Spooner, 2005. Stark-Wroblewski, Alhering, & Brill, 2007), τα οποία συνέκλιναν με την άποψη ότι υφίσταται παντελής έλλειψη εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των SETs, ως προς τη δυνατότητα να συστήσουν, από μόνα τους, προβλεπτικό παράγοντα της φοιτητικής μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, ζητήματα έχουν αναδυθεί αναφορικά με τα μέσα, που αξιοποιούνται, ώστε να εκτιμηθεί η φοιτητική επίδοση και, κατ' επέκταση η ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου. Υποστηρίχθηκε ότι οι απόψεις των φοιτητών ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν πάντοτε τα πραγματικά επίπεδα μάθησης, που έχουν επιτευχθεί. Οι Spoooren και συνεργάτες (2013) επιστράτευσαν ένα παράδειγμα, όπως αυτό της ύπαρξης φοιτητών/τριών που θεωρούσαν ότι «έχουν μάθει» αν και είχαν αποτύχει στις παραδοσιακές εξετάσεις. Παράλληλα, τόνισαν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα, ακόμη και στην περίπτωση που εκτιμώνται υπό το πρίσμα αντικειμενικών αξιολογικών δοκιμασιών, επηρεάζονται, όπως έχει ήδη υπογραμμισθεί, και από άλλους παράγοντες, ασύνδετους, ενίοτε, με τη διδασκαλία και τη μαθησιακή κατάσταση, που έχουν λάβει χώρα. Συνεπώς, δεν δύνανται να θεωρηθούν επαρκείς και ακριβείς μετρήσεις της αυθεντικής μάθησης σε ένα μάθημα, μετά από τη διδακτική διεργασία (Spoooren et al., 2013).

Στο πλαίσιο της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, μια επιπλέον έκφανση συνίσταται στο είδος της «διακρίνουσας» ή «αποκλίνουσας» εγκυρότητας (discriminant, divergent validity). Πρόκειται για ένα είδος που, επίσης τη διασφαλίζει, «όταν το κύριο εργαλείο μέτρησης μιας έννοιας (στη συγκεκριμένη περίπτωση του διδακτικού έργου) χρησιμοποιείται παράλληλα με ένα άλλο, που επιδιώκει την αποτίμηση της ίδιας (discriminant) ή μιας εννοιολογικά αντίθετης μεταβλητής (divergent), ενώ οι μετρήσεις των δύο εργαλείων επιφέρουν τα ίδια αποτελέσματα». Η ανησυχία, αρκετών επιστημόνων, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, όσον αφορά στην πιθανή επίδραση παραγόντων (biasing factors), που δεν είναι απαραίτητα

συνδεδεμένοι με την ποιότητα της διδασκαλίας, στα αποτελέσματα των SETs, αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους για την αναζήτηση αυτού του είδους εγκυρότητας.

Κάτω από τις προαναφερθείσες συνθήκες, αρκετές έρευνες διεξήχθησαν με στόχο τη διερεύνηση και τον εντοπισμό παραγόντων, που συνιστούν αυθεντικές πτυχές των εμπλεκόμενων στις αξιολογήσεις διδακτικού έργου περιστάσεων. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που συνδέονται με το/τη φοιτητή/τρια, όχι ως αξιολογητές/τρια, αλλά, κυρίως, ως ενδιαφερόμενη ομάδα, τον/την ίδιο/ια το/τη διδάσκοντα/ουσα και το μάθημα. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά δύνανται να θεωρηθούν «δείκτες» της φοιτητικής μάθησης, άρα, λογικά, μπορούν να συσχετισθούν με την εγκυρότητα των SETs και την «αποτελεσματική διδασκαλία» ως ένα σύνολο διεργασιών και διαδικασιών με στόχο την επίτευξη αυτής καθαυτής της μάθησης. Οι Spooren και συνεργάτες (2013) ανέφεραν, ανάμεσα σε άλλα, ότι η συνολική προσπάθεια του/της φοιτητή/τριας και η συχνότητα παρακολούθησης τεκμηριώνουν ενδιαφέρον και ύπαρξη μαθησιακών κινήτρων, στοιχεία τα οποία είναι, τουλάχιστον, μερικώς εξαρτώμενα από την οργάνωση του μαθήματος, από τους/τις πανεπιστημιακούς/ές διδάσκοντες/ουσες, καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας που εκείνοι/ες επιστρατεύουν κάθε φορά. Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως η διδακτική εμπειρία, η βαθμίδα του/της πανεπιστημιακού/ής διδάσκοντα/ουσας και ο πλούτος της ερευνητικής δραστηριότητας των ακαδημαϊκών καθηγητών/τριών, στοιχειοθετούν ένα αξιόλογο υπόβαθρο, ως στοιχεία ή «δείκτες» για την ύπαρξη διδακτικής ικανότητας, καθώς και του πλούτου των γνώσεων αναφορικά με το επιστημονικό αντικείμενο, πάνω στο οποίο θεμελιώνεται και την εμβάθυνση στο οποίο επιδιώκει το πανεπιστημιακό μάθημα ως διαδικασία.

Τέλος, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο θέμα της «ουσιαστικής εγκυρότητας» (substantive validity) των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, που έγκειται σε μεγάλο βαθμό στο κατά πόσο το «εργαλείο» αξιολόγησης συνάδει με τις γνώσεις και την ικανότητα των αποκρινόμενων να απαντήσουν επί των ερωτημάτων. Θεωρείται δε, μια από τις κρισιμότερες «περιοχές διαμάχης» (Spooren et al., 2013), εφόσον εδράζεται στη στάση και γενικότερη συμπεριφορά των φοιτητών/τριών. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές/τριες, από τη θέση του αξιολογητή, «αντιδρούν» σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ή τύπους ερωτήσεων, καθώς και η αντίληψη/ αναγνώριση, από πλευράς τους, των διαφόρων μοντέλων ενδεδειγμένων απαντήσεων, ικανών να παράσχουν σημαντικές πληροφορίες για την ποιότητα του διδακτικού έργου, υπαγορεύουν την ιδιαίτερη προσοχή στο σχεδιασμό του κάθε ερωτηματολογίου. Η ορθά, θεωρητικά και εμπειρικά, θεμελιωμένη κατασκευή των items, ενισχύουν και διασφαλίζουν την ουσιαστική εγκυρότητα τόσο του εργαλείου, όσο και των αποτελεσμάτων του.

Σε συνέχεια των παραπάνω, μια αξιόλογη παρατήρηση συνιστά το γεγονός ότι οι κλίμακες ή τα εργαλεία επεξεργασίας των φοιτητικών αξιολογήσεων αναφορικά με τη συνολική

διδασκτική και μαθησιακή εμπειρία, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως «λανθάνοντα οικοδομήματα» αυτού που οι φοιτητές καλούνται να αξιολογήσουν. Επομένως, οι πιθανές απαντήσεις, θα πρέπει αντίστοιχα να εξασφαλίζουν πιθανές «αποχρώσεις» που αντιστοιχούν σε διαβαθμισμένες «βαθμολογίες» των ερωτημάτων (Sprooren et al., 2013). Οι Sprooren, Mortelmans και Denekens (2007) τόνισαν τη χρησιμότητα της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert για την καλύτερη μέτρηση αυτών των διαβαθμίσεων στις φοιτητικές αποκρίσεις, προβάλλοντας την ικανότητά της να αποσπά με γρήγορο και κατανοητό, από το φοιτητικό πληθυσμό τρόπο, την απάντηση, που, επίσης γρήγορα και απλά, δύναται να αποτυπωθεί στο SET.

Εντούτοις, μια κοινή παρατήρηση αρκετών ερευνητών/τριών συνίστατο στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα των SETs επηρεάζονται συχνά από παράγοντες προκατάληψης, «οφειλόμενους τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη δομή τέτοιων κλιμάκων» (Sprooren et al., 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι Onwuegbuzie και συνεργάτες (2009) επέστησαν την προσοχή όσον αφορά στην άστοχη χρήση μεσαίων ή «ουδέτερων» τύπων απαντήσεων στις συγκεκριμένες κλίμακες (π.χ. ο κίνδυνος επιλογής της τυποποιημένης απάντησης «δεν έχω άποψη»). Παράλληλα, οι εμπειρικές έρευνες, στις οποίες είχαν βασιστεί οι Onwuegbuzie και Weems (2004), είχαν καταλήξει ότι η ύπαρξη τέτοιων απαντήσεων αποδυναμώνει τις «φοιτητικές βαθμολογίες», στο επίπεδο της εσωτερικής συνέπειας/συνοχής τους. Αν και οι Landrum και Braitman (2008) ανέφεραν ότι οι φοιτητές τείνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα στο ενδεχόμενο αξιοποίησης μιας πεντάβαθμης κλίμακας πιθανών απαντήσεων στα ερωτηματολόγια, ο Darby (2008) επεσήμανε ότι τείνουν να επιλέγουν το ευνοϊκότερο άκρο (απάντηση) των κλιμάκων και να παρέχουν στοιχεία μη αντιπροσωπευτικά ή και μη αποδεικτικά της προϋπαρξής ποιότητας του υπό αξιολόγηση διδακτικού έργου και μαθήματος.

Τέλος, μια ενδιαφέρουσα οπτική ήταν και αυτή του Robertson (2004). Σε δείγμα 202 φοιτών/τριών και με εργαλείο ένα άλλο ερωτηματολόγιο, επιδίωξη του οποίου ήταν η απόσπαση των απόψεων των φοιτητών για τα ερωτήματα του SET, ο συγκεκριμένος ερευνητής κατέληξε ότι, αφενός η ερμηνεία του κάθε ερωτήματος διέφερε από άτομο σε άτομο, αφετέρου η τοποθέτηση των ερωτημάτων, διαδραμάτιζαν ουσιαστικό ρόλο στο είδος των απαντήσεων. Σε συσχέτισμό με την τελευταία διαπίστωση του Robertson, οι Billings-Galliardi, Barret και Mazor (2004), μέσω συνεντεύξεων, παρατήρησαν ότι οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονταν την «εκπαιδευτική ορολογία και τις έννοιες» με ποικίλους τρόπους, συνεπώς προέβαιναν σε διαφορετικές κρίσεις, αντιλαμβανόμενοι/ες διαφορετικά στοιχεία στα ίδια ερωτήματα. Ένα επιπλέον συμπέρασμα για το ρόλο των ερωτημάτων στο είδος των φοιτητικών απαντήσεων, ήταν αυτό των Nasser και Fresco (2009). Μελετώντας τις απαντήσεις σε κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, διαπίστωσαν ότι ο χαρακτήρας των σχολίων στις ανοιχτές ήταν θετικότερος και γενικότερος, ενώ το περιεχόμενό τους

εμφάνιζε συσχέτιση με αυτό των απαντήσεων στα κλειστού τύπου ερωτήματα. Επίσης, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις «φώτιζαν» σημεία που οι αντίστοιχες κλειστού τύπου δεν άφηναν περιθώρια να διαφανούν.

3.7 Το Study Process Questionnaire ως εργαλείο μέτρησης των προσεγγίσεων της μελέτης/μάθησης

Οι Marton and Säljö (Marton and Säljö, 1976), στην προσπάθειά τους να αναλύσουν την ιδέα που ο Marton είχε συλλάβει από το 1975 (Campbell, Smith, Boulton-Lewis, Brownlee, Burnett, Carrington, & Purdie, 2001), περί διάκρισης των εκπαιδευομένων σε δύο κατηγορίες με κριτήριο τον τρόπο που προσεγγίζουν τη μάθηση, ως άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σκοποθεσία της διδασκαλίας, κατέληξαν στην εξής διάκριση:

Πίνακας 2: Τρόποι προσέγγισης της μάθησης

Πηγή: Marton Ference and Säljö R., 1976

	ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ (ORIENTATION)	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ (CHARACTERISTICS)
Βαθιά προσέγγιση (Deep approach)	Μετασηματισμός της γνώσης (Knowledge transforming)	<p>Πρόθεση για κατανόηση του μαθησιακού υλικού για τον ίδιο.</p> <p>Έντονη και κριτική αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο της γνώσης</p> <p>Σύνδεση των καινών ιδεών με τις πρωθύστερες γνώσεις και εμπειρίες</p> <p>Ανακάλυψη, οργανωτική χρήση των αρχών, στην ενσωμάτωση ιδεών</p> <p>Σύνδεση εμπειρικής τεκμηρίωσης/απόδειξης με συμπεράσματα</p> <p>Εξέταση/διερεύνηση της λογικής των επιχειρημάτων</p>
Επιφανειακή προσέγγιση (Surface approach)	Απλή αναπαραγωγή των δοσμένων πληροφοριών /ιδεών)	<p>Πρόθεση στείρας αναπαραγωγής αποσπασματικών μερών του διδακτικού περιεχομένου</p> <p>Παθητική αποδοχή των ιδεών και των πληροφοριών</p> <p>Μονομερής επικέντρωση στις απαιτήσεις των αξιολογήσεων</p> <p>Μη υιοθέτηση στρατηγικών και αρχών</p> <p>Στείρα απομνημόνευση δρωμένων και διαδικασιών</p> <p>Αποτυχία διάκρισης ανάμεσα σε κατευθυντήριες οδηγίες και σχέδια</p>

Στη θεωρητική τους λογική οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ως αφετηρία το γεγονός ότι όλες οι ανθρώπινες δράσεις, όπως αυτή του δίπολου «διδασκαλία-μάθηση», συνιστούν απόρροια προσχηματισμένων αντιλήψεων για τον περιβάλλοντα χώρο, γεγονός που τους οδήγησε στη σύνδεση των παραπάνω με συμπεριφορές έναντι της μάθησης, που εξαρτώνται από τις συνθήκες, διδακτικές και μαθησιακές, όπως αυτές διαμορφώνονται κάθε φορά. Σε αυτήν την προσπάθεια υπογραμμίστηκαν τρία κομβικά στοιχεία, στα οποία βασίστηκε η επιχειρηματολογία των ερευνητών:

I) Οι δύο τύποι προσέγγισης της μάθησης δεν αντιστοιχούν σε παγιωμένα και προσωπικά χαρακτηριστικά, συνεπώς αναδύονται εναλλάξ και σε αντιστοιχία με τη δοσμένη κάθε φορά διδακτική περίσταση.

II) Η αποστήθιση, ως μέθοδος δεν ανήκει αποκλειστικά στη μία ή στην άλλη προσέγγιση, εφόσον η προσπάθεια απομνημόνευσης στοιχείων απαιτεί σκληρή δουλειά, που, εντούτοις, διαφαίνεται ότι δεν κλίνει πάντα προς τη λογική της πλήρους κατανόησης του υπό μελέτη ζητήματος.

III) Κάθε προσέγγιση, που υιοθετείται, εκφράζει τη λανθάνουσα πρόθεση στην οποία «οδηγείται» ο/η φοιτητής/τρια κατά τη συγκεκριμένη εργασία, ή διδακτική/μαθησιακή περίσταση.

Η θεωρητική τοποθέτηση των Marton and Säljö (1976a, 1976b), δημιούργησε το έδαφος για μια πιο ενδελεχή ανίχνευση της, στο πλαίσιο της θεωρητικής εννοιολόγησης, από τους, (Perry, 1981; Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986; Biggs, 1987. Entwistle, 1991. Campbell et al. 2001). Σύμφωνα με τους Perry (1981) και Belenky et al. (1986) τα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι «πεποιθήσεις» (beliefs) για τη γνώση ακολουθούσαν μια προοδευτική πορεία «από την απλουστευτική θεώρηση» της τελευταίας ως αδιαμφισβήτητης και επιβεβλημένης από τους «άρχοντες-διδάσκοντες», έως την πιο λόγια κατανόηση της διαφορετικότητας των στόχων που αυτή εξυπηρετεί», άρα στην ανάγκη από πλευράς διδασκομένων να συνθέσουν και να δομήσουν τις «προσωπικές ερμηνείες τους για το μαθησιακό αντικείμενο, όντας εδραιωμένες στην απόδειξη και την αναλυτική επιχειρηματολογία».

Οι Biggs (1987) και Entwistle (1991), κατέληξαν σε μια διάκριση, στο πλαίσιο της οποίας η **deep approach** ενείχε την πρόθεση αποκρυστάλλωσης μιας «προσωπικής αντίληψης σε συνδυασμό με τη χρήση στρατηγικών, προκειμένου να αποδοθεί νόημα στη μαθησιακή ενέργεια.....και να διαμορφωθεί το εποικοδόμημα,... όπου η επιμέρους πληροφορία θα εντασσόταν στο μαθησιακό «όλο» « (Campbell et al., 2001), άρα η βαρύτητα αποδιδόταν στο σημαίνον και την αλληλεπίδρασή του με το σημαινόμενο. Αντίστροφα, στη **surface approach**, κυριαρχούσε η προσπάθεια αποφυγής της αποτυχίας, πράγμα που σήμαινε τη

χρήση στρατηγικών λογικών που υπαγόρευαν τη σειρά αποστήθιση των μαθησιακών πληροφοριών, χωρίς αυτές να διαθέτουν απαραίτητα σημασία και να είναι οργανωμένες σε ένα συγκροτημένο και δομημένο σύνολο (Ramsden, 1992; 2003).

Ο Biggs (1987) ανέπτυξε το Study Process Questionnaire (SPQ), προκειμένου να αξιολογήσει το Study Approach to Learning (SAL), που αξιοποιούνταν στη δευτεροβάθμια, κυρίως, Εκπαίδευση, αυτή τη φορά στο επίπεδο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, εκλάμβανε το SAL ως μια σύνθεση κινήτρου-στρατηγικής, συνεπή σε τρεις ευρείες διαστάσεις «**deep-surface-achieving**», όπως περιγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3: Οι τρεις διαστάσεις προσέγγισης της μάθησης του Biggs

(Πηγή: Zeegers, 2002)

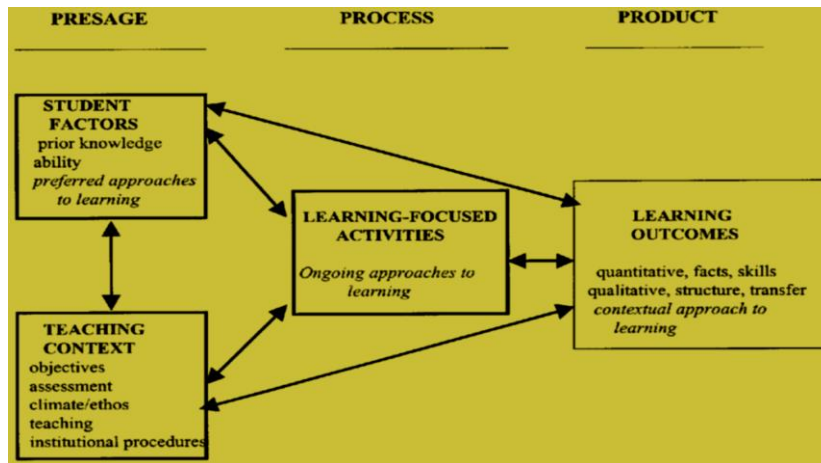
	Surface	Deep	Achieving
Motive	fear of failure (φόβος αποτυχίας)	intrinsic interest (εσωτερικό κίνητρο)	achievement (επιτυχία)
Strategy	narrow target («στενός» στόχος) rote learn (μάθηση ρουτίνας)	maximize meaning (μεγέθυνση του νοήματος)	effective use of space and time (αποτελεσματική αξιοποίηση του χωρόχρονου)

Ο Biggs (1987a, 1993a, 1993b) προχώρησε, επίσης, στη διαμόρφωση ενός μοντέλου των ειδών προσέγγισης της μελέτης (3P model), αναφορικά με το τρίπτυχο «διδασκαλία-μελέτη-μάθηση», που συνέδεε τρία συστατικά στοιχεία τα οποία, όπως υποστήριξε, λειτουργούν αλληλεπιδραστικά. Πιο αναλυτικά τα στοιχεία αυτά είναι: **I**) πρωθύτερα της διδακτικής-μαθησιακής περίπτωσης χαρακτηριστικά, τόσο των διδασκόντων, όσο και των διδασκομένων (**presage factors**), όπως οι προηγούμενες γνώσεις του φοιτητικού κοινού ή η ακαδημαϊκή δεινότητα των διδασκόντων, καθώς και χαρακτηριστικά στοιχεία της ίδιας της διδακτικής-μαθησιακής περίπτωσης, όπως οι διδακτικές μέθοδοι, η οργάνωση του μαθήματος κτλ. (Lizzio et al., 2002), **II**) αυτή καθαυτή η προσέγγιση του μαθησιακού δρωμένου από τους/τις φοιτητές/τριες (**process factors**) και **III**) τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη διδακτική διαδικασία (**product factors**). Τα ερευνητικά

συμπεράσματα, μέσω της ποιοτικής μεθοδολογίας των συνεντεύξεων σε αυτή τη φάση κατέδειξαν πως υπήρχε ενίσχυση των επιφανειακών στρατηγικών (**process factors**), μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών (**presage factors**), και συνακόλουθων μη ικανοποιητικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (**product factors**). Το σχήμα του προαναφερθέντος μοντέλου παρατίθεται ως εξής:

Εικόνα 3: Bigg's 3P model of teaching and student learning

(Πηγή: Tran, 2015)



Το SPQ δέχτηκε αρκετές κριτικές από άλλους ερευνητές/τριες στη βάση της αναγκαιότητας χρήσης δύο παραγόντων (deep-surface) και όχι τριών (deep-surface-achieving). Σύμφωνα με τους Kember και Leung (1998), η χρήση της Confirmatory Factor Analysis (CFA) ανέδειξε ότι το SPQ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση δύο επιπέδων κυρίαρχων παραγόντων (deep-surface), ενώ ο τρίτος παράγοντας (achieving), στις δύο υποδιαστάσεις του (motive and strategy sub-scales → κίνητρο και στρατηγική) παρατηρήθηκε ότι ευθυγραμμίζεται τόσο με τη βαθιά, όσο και με την επιφανειακή προσέγγιση.

Το 2001 οι Biggs, Kember & Leung, εκκινώντας από τον ίδιο ερευνητικό προβληματισμό, επιχείρησαν τον επαναπροσδιορισμό του εργαλείου SPQ σε ένα δείγμα 4.843 προπτυχιακών φοιτητών/τριών στο Χόνγκ Κόνγκ. Ως αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας, επιβεβαιώθηκαν, ως έναν σημαντικό βαθμό, τα συμπεράσματα του Biggs (1987b, 1993a, 1993b), που με τη χρήση των Higher Order Factor Analyses (HOFA), τα achieving motive και strategy, ως υποδιαστάσεις του achieving factor, συχνά συνδέονταν με την βαθιά προσέγγιση, ωστόσο, ανάλογα με τα μαθησιακά αντικείμενα και την ευρύτερη διδακτική περίσταση (στόχοι, διδακτικές τεχνικές κτλ.), ήταν πιθανό να συσχετίζονται και με την επιφανειακή προσέγγιση.

Με βάση τα προαναφερθέντα διαμορφώθηκε ένα SPQ, το οποίο ελέγχθηκε για την αξιοπιστία και την ενότητα εντός των υπο-διαστάσεων του καθενός από τους δύο

εναπομείναντες κυρίαρχους παράγοντες (higher order factors: deep-surface approach). Το μεθοδολογικό πλαίσιο του συγκεκριμένου εγχειρήματος ακολούθησε τις προτάσεις των Hu και Bentler (1999), τη συγκριτική προσαρμογή των δεικτών (comparative fit index → CFI) και τη Standardised Root Mean Residual (SRMR) για κάθε μια από τις 4 υπό-κλίμακες/διαστάσεις. Εφόσον διαπιστώθηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η «ενότητα» («ομογενοποίηση») των δεικτών, έγινε διερεύνηση με τη βοήθεια του δείκτη Cronbach alpha, της αξιοπιστίας τους. Οι τιμές θεωρήθηκαν ικανοποιητικές και το γεγονός αυτό εκλήφθηκε ως εξασφάλιση της εσωτερικής συνοχής τους (internal consistency).

Στη συνέχεια τέθηκαν υπό έλεγχο δύο υποθετικά μοντέλα. Το πρώτο εστίαζε στη δομή του όλου του εργαλείου από τη σκοπιά των ερωτήσεων που εμπεριείχε και μοντελοποιήθηκε στατιστικά με το SEM (structural equation modeling). Έλεγε δε το είδος της συσχέτισης μεταξύ των δύο κοινών υποδιαστάσεων (sub-scales), που, σε επίπεδο ορολογίας, συνιστούσαν το κίνητρο (motive) και τη στρατηγική (strategy) ως, αυτή τη φορά, δύο κυρίαρχων παραγόντων, κοινών στις δύο προσεγγίσεις (deep-surface approach), στις οποίες ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε εντός κάθε μιας ξεχωριστά. Στο πρώτο μοντέλο η υποθετική σχέση των δύο προσεγγίσεων αντιμετωπίστηκε ως αντιτιθέμενη και παρουσιάστηκε υψηλή θετική συσχέτιση (0.93) ανάμεσα στο «βαθύ κίνητρο» και τη «βαθιά στρατηγική» ως latent constructs. Στο δεύτερο μοντέλο επιβεβαιώθηκε η αντιτιθέμενη (αρνητική) συσχέτιση των δύο ειδών προσεγγίσεων (higher order factors: deep-surface approach) (Biggs, Kember & Leung, 2001).

Ο Clark (1995 σε Delanay, Jonshon, Jonshon & Treslan, 2010) μελέτησε τις διαστάσεις, αξιοποιώντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διδακτικού έργου. Με τη χρήση ερωτηματολογίου, εντός του οποίου συμπεριλαμβανόταν ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πρακτικών, επιχείρησε να ανιχνεύσει τη σύνδεση των προαναφερθεισών με το «αποτέλεσμα», ήτοι τη μάθηση. Διαγνώστηκε ότι η τελευταία δύνατο να αποτιμηθεί με κριτήριο την επίτευξη των εξής στόχων, διακρίνοντάς τους σε: α) γνωστικούς και β) συναισθηματικούς όπως εκτίθενται στον **Πίνακα 3.3**, που ακολουθεί και αποτυπώνει τη διάκρισή τους:

Πίνακας 4: Στόχοι διδακτικού έργου

ΓΝΩΣΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ
Γνώση του μαθησιακού αντικειμένου από το ακαδημαϊκό διδακτικό προσωπικό	Ενδιαφέρον διδασκόντων/ουσών: ως εφελτήριο για την ενεργοποίηση του φοιτητικού ενδιαφέροντος, της επικέντρωσης στο περιεχόμενο και της κινητοποίησης της κριτικής σκέψης
Οργάνωση μαθήματος: συνεκτικότητα στο σχεδιασμό και τη συμπερίληψη ιδεών και εννοιών: προσαρμογή στο «όλο» της παράδοσης και εναρμονισμός με τις άλλες γνώσεις από τα υπόλοιπα μαθήματα	Συμμετοχή του φοιτητικού κοινού και ανοικτότητα σε νέες ιδέες: ως κριτήρια αναγνώρισης από τους διδάσκοντες των ενδεχόμενων φοιτητικών δυσκολιών καθώς και της καλλιέργειας της φοιτητικής ευελιξίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής προσέγγισης διαφορετικών οπτικών
Σαφήνεια έκφρασης: τεχνικές για την εξήγηση εννοιών και αρχών, σύνδεση των καινών με πρωθυστερα νοήματα ή έννοιες του μαθησιακού υλικού	Σφυρηλάτηση διαπροσωπικών σχέσεων: ως ψυχοκινητικού παράγοντα για την αναζήτηση και απόκτηση ποιοτικής ανατροφοδότησης
Ποιότητα παρουσίασης (π.χ. άρθρωση, προσοχή/επικέντρωση, ενθουσιασμός)	Δημιουργική επικοινωνία και ειλικρίνεια: ως τεκμήρια ποιότητας των μεθόδων αξιολόγησης των φοιτητών/τριών από το διδακτικό προσωπικό (π.χ. ποικιλία μεθόδων)

Αργότερα, ο Ralph (2003), στην έρευνά του, αποπειράθηκε να εξετάσει και πάλι την αποτελεσματικότητα του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου υπό το πρίσμα της επίτευξης των επιπέδων της επιδιωκόμενης μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνητική του προσπάθεια βασίστηκε σε δείγμα φοιτητών/τριών, προερχόμενων από Πανεπιστήμιο του Καναδά, που ανήκαν σε τέσσερις διαφορετικές ακαδημαϊκές σχολές. Δημιουργώντας 32 υποθετικά μοντέλα πανεπιστημιακών δασκάλων, ζήτησε από το δείγμα να κατατάξει εννέα παράγοντες/διαστάσεις του διδακτικού έργου. Οι τελευταίοι αντλήθηκαν από το μοντέλο των Marsh και Hovecar (1991). Από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν πέντε διαστάσεις/«συμπεριφορές» των αποτελεσματικών διδασκόντων/ουσών, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών: 1) αφοσίωση στη μάθηση των φοιτητών/τριών («learners»), 2) γνώση του μαθησιακού υλικού, 3) οργάνωση και διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος, 4) επιθυμία για βελτίωση και 5) συνεργασία εντός και εκτός μαθήματος.

Παράλληλα, ο Axelrod (2007) εκκινώντας από την ενδελεχή μελέτη απομνημονευμάτων, βιογραφικών και εμπειρικών ερευνών στον Καναδά, τις Ηνωμένες Πολιτείες και τη Βρετανία, επιδίωξε την αποκρυστάλλωση των βασικών πτυχών της «καλής διδασκαλίας». Βασισμένος στα προαναφερθέντα στοιχεία και αξιοποιώντας τη «ματιά» των άμεσα ενδιαφερόμενων, του φοιτητικού πληθυσμού, «απομόνωσε» επτά κοινά χαρακτηριστικά/διαστάσεις του ποιοτικού διδακτικού έργου: 1) προσβασιμότητα και

προσήνεια του διδακτικού προσωπικού, 2) αμεροληψία (δίκαιη αντιμετώπιση), 3) ανοικτότητα πνεύματος, 4) άρτια γνώση του μαθησιακού υλικού και αντίστοιχης ποιότητας μεταβίβασή του ως άρρηκτα συνδεδεμένα στοιχεία, που περιλαμβάνουν τις κατάλληλες διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους και την οργάνωση του μαθήματος σύμφωνα με αυτές, 5) ενθουσιασμός που συνδέεται, ως χαρακτηριστικό και με τον τρόπο «παράδοσης» του μαθησιακού υλικού, 6) ευχάριστη διάθεση (χιούμορ) που, πιθανά, να μην αφήνει να διαφανούν κάποιες διδακτικές «αδυναμίες» και, τέλος 7) γνώση και έμπνευση ως μέρη ενός «όλου» που στοχεύει στην ενεργοποίηση διαδικασιών εξέλιξης και μετασχηματισμού σε πνευματικό και ηθικό επίπεδο.

Μια ακόμη προσπάθεια σκιαγράφησης της «ποιοτικής» διδασκαλίας αποτέλεσε το θεωρητικό υπόβαθρο των Kember και Leung (2008). Εξαιρώντας τον πρώτο από τους δέκα παράγοντες των Kember και Mc Naught (2007) ως υποδαυλίζοντα μέσα για την μύηση των φοιτητών/τριών σε γενικές ικανότητες/ στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, χρησιμοποιήθηκαν ως εννοιολογικό πλαίσιο της «άριστης διδασκαλίας οι εξής εννέα:

1. Κατανόηση θεμελιωδών εννοιών από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ακόμη και σε βάρος της κάλυψης του μαθησιακού υλικού
2. Διασφάλιση της σύνδεσης του μαθησιακού υλικού με την εξωτερική πραγματικότητα (επιστημονική, επαγγελματική κτλ.) μέσω τεχνικών όπως τα ρεαλιστικά παραδείγματα, παράθεση περιπτώσεων εμπνευσμένων από την επικαιρότητα, συσχετισμός της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική της εφαρμογή.
3. Πρόκληση παράθεσης φοιτητικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων, ώστε να επιτευχθούν οι ενδεδειγμένες προσεγγίσεις της επιστημονικής γνώσης και να αντιμετωπιστούν τυχόν παρανοήσεις θεμελιωδών εννοιών.
4. Νοηματοδοτούμενη μάθηση με την αξιοποίηση της ενεργού εμπλοκής σε συζητήσεις (dialogue και όχι discussion) και τη συμμετοχή σε ποικίλους τύπους μαθησιακών εργασιών.
5. Ανάπτυξη σχέσεων με κυρίαρχη πτυχή την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και απώτερο στόχο τη διευκόλυνση της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, που επιτυγχάνονται με την ικανότητα διάκρισης των εξατομικευμένων αναγκών και διαφορών του φοιτητικού πληθυσμού.
6. Παροχή και δημιουργία κινήτρων για μάθηση μέσα από την ενθάρρυνση, την ενεργητική διάθεση των πανεπιστημιακών, το δυναμισμό, την προσπάθεια για διέγερση του φοιτητικού ενδιαφέροντος, την παράθεση, σχετικού με το θέμα, επιπλέον μαθησιακού υλικού, καθώς και την ενσωμάτωση στη διεξαγωγή του μαθήματος ενεργητικών δραστηριοτήτων.

7. Ολοκληρωμένος σχεδιασμός προγραμμάτων και μαθημάτων με γνώμονα τις μελλοντικές ανάγκες και προκλήσεις, με ταυτόχρονη την παροχή ποιοτικής ανατροφοδότησης.
8. Διεξοδικός, ενδεδειγμένος σχεδιασμός μαθήματος, που, όμως, θα διαθέτει ευελιξία και ικανότητα αναπροσαρμογής και επαναπροσδιορισμού ανάλογα με την ανατροφοδότηση από τους φοιτητές.
9. Η επιλογή των μεθόδων και η θέση των απαιτήσεων της αξιολόγησης των φοιτητικών επιδόσεων οφείλουν να συνάδουν και να ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες αποτίμησης των επιπέδων επίτευξης των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πολυδιάστατη φύση των τελευταίων επιτάσσει την υιοθέτηση πολλαπλών αξιολογικών διαδικασιών, που επιδεικνύουν ρεαλιστικές απαιτήσεις και συνδυασμό με εργασίες που αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης.

Στην ανάλυση των εννέα παραγόντων διακρίνεται ένας αυξημένος βαθμός προσέγγισης με τις απόψεις του Ramsden (1992, 2003) για τις ιδιότητες της «καλής διδασκαλίας» με βάση την οπτική των πανεπιστημιακών διδασκόντων/ουσών, η οποία, όπως επεσήμανε, ταυτίζονταν, στο πλείστο μέρος τους, με τις φοιτητικές πεποιθήσεις για το ίδιο θέμα. Ο Πίνακας 3.4 περιλαμβάνει τις συγκεκριμένες ιδιότητες:

Πίνακας 5: Η «καλή» διδασκαλία για τον ακαδημαϊκό κόσμο

ΟΠΤΙΚΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ «ΚΑΛΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ»
Επιθυμία να μοιραστούν με το φοιτητικό κοινό την αγάπη τους για το αντικείμενο
Ικανότητα να διδάξουν το μαθησιακό υλικό διεγείροντας, παράλληλα, το φοιτητικό ενδιαφέρον
Ευκολία δέσμευσης με τους/τις φοιτητρίες ανάλογα με το επίπεδο κατανόησής των
Ικανότητα να επεξηγήσουν ολιστικά το μαθησιακό υλικό
Ανάληψη υποχρέωσης να καταστήσουν σαφές τι πρέπει να διδαχθεί, σε ποιο επίπεδο και γιατί
Επίδειξη ενδιαφέροντος και σεβασμού προς τους/τις διδασκόμενους/ες
Ανάληψη υποχρέωσης για την ενίσχυση της φοιτητικής αυτονομίας
Ικανότητα αυτοσχεδιασμού και προσαρμογής στις καινές φοιτητικές ανάγκες και γενικότερες απαιτήσεις
Αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων και ακαδημαϊκών εργασιών που διασφαλίζουν την ενεργητική, υπεύθυνη και συνεργατική μάθηση
Χρήση έγκυρων μεθόδων αξιολόγησης της φοιτητικής μάθησης
Εστίαση σε βασικές έννοιες, φοιτητικές παρανοήσεις ή απορίες σε βάρος ακόμη και της κάλυψης της προγραμματισμένης ύλης
Εξασφάλιση παροχής του υψηλότερου επιπέδου ποιοτικής ανατροφοδότησης στις φοιτητικές εργασίες
Επιθυμία λήψης ανατροφοδότησης από τους/τις φοιτητές/τριες και άλλες πηγές αναφορικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους, καθώς και τους τρόπους βελτίωσης του διδακτικού τους έργου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ & ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστεί ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, οι ερευνητικές υποθέσεις και η μεθοδολογία της έρευνας. Θα υπάρξει παράθεση των χαρακτηριστικών του δείγματος, τα αναλυτικά βήματα της συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων, και τα αποτελέσματά της ανάλυσής τους.

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Βάσει των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε ερωτηματολόγιο με κύριο σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων στη σχετική σημαντικότητα («βαθμολογίες») που αποδίδουν οι φοιτητές σε επιλεγμένα κριτήρια/διαστάσεις της ποιότητας του διδακτικού έργου των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου.

Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί εάν:

α) με βάση τα **ατομικά χαρακτηριστικά**: φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση (με υποδιαστάσεις το γάμο και τη γονεϊκή ιδιότητα) και η εργασιακή κατάσταση, και

β) με βάση τα **ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά** (έτος σπουδών, ώρες μελέτης σε εβδομαδιαία βάση και η συνολική ακαδημαϊκή επίδοση) προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των φοιτητικών «βαθμολογιών» στις τρεις διαστάσεις της ποιότητας του διδακτικού έργου

γ) η **προσέγγιση της μελέτης/μάθησης** από πλευράς φοιτητών/τριών :

θα επηρεάζει τις «βαθμολογίες» (σχετική σημαντικότητα) των προπτυχιακών φοιτητών/τριών σε επιλεγμένες διαστάσεις και υποδιαστάσεις/κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού έργου:

A) Μηδενική υπόθεση (ανά περίπτωση) H_0 : $\mu_1=\mu_2=\mu_3$ ή δεν επηρεάζουν (στην περίπτωση του είδους προσέγγισης της μελέτης/μάθησης)

B) Εναλλακτική ή ερευνητική (ανά περίπτωση) H_1 : $\mu_1 \neq \mu_2 \neq \mu_3$ ή επηρεάζουν

Θα πρέπει επίσης να τονισθεί ότι η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να εξυπηρετήσει την ανίχνευση συσχετίσεων και όχι αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των προαναφερόμενων παραγόντων και των «βαθμολογιών» των κριτηρίων ποιότητας από το φοιτητικό κοινό. Στο πλαίσιο της θα επιχειρηθεί επίσης η εξυπηρέτηση επιμέρους στόχων όπως:

- ✓ Η ανίχνευση του κατά πόσο οι φοιτητές/τριες μπορούν να διακρίνουν μεταξύ των επιλεγόμενων κριτηρίων ποιότητας του διδακτικού έργου,
- ✓ Η διερεύνηση πιθανών καινών παραγόντων που συνιστούν ομαδοποιημένα κριτήρια ποιότητας σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών.

Το πρώτο και το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εμπεριέχουν τις μεταβλητές που, σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις, επιδρούν στη **σχετική σημαντικότητα επιλεγμένων διαστάσεων του διδακτικού έργου (οργάνωση – διδασκαλία - αξιολόγηση/ανατροφοδότηση του φοιτητικού κοινού)**.

4.1.2 Το εργαλείο της έρευνας

Α' Μέρος: η αξιοποίηση του Study Process Questionnaire

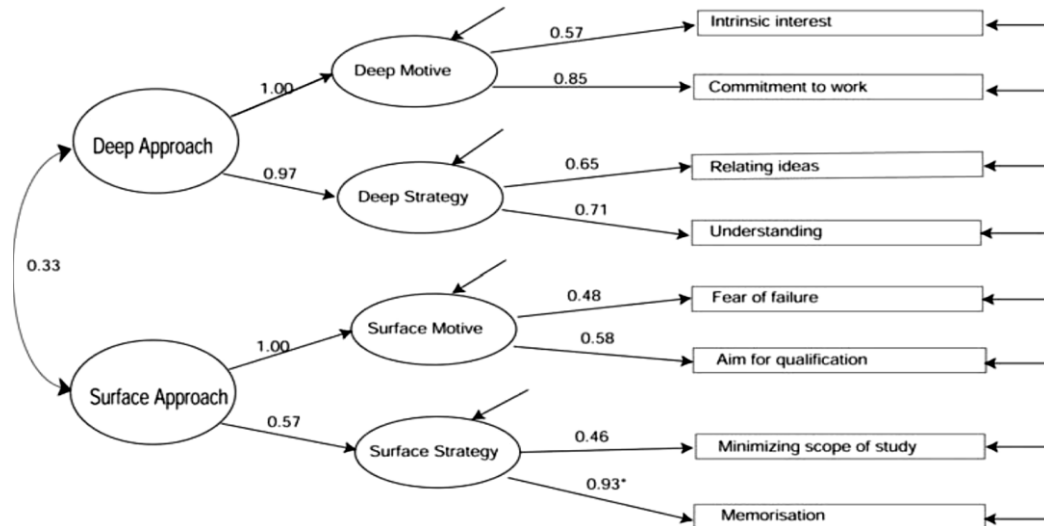
Το πρώτο μέρος (**Α' Ομάδα**) των ερωτήσεων, συνιστά το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο του Biggs (Biggs, Kember & Leung, 2001), αναφορικά με τα είδη προσέγγισης της μελέτης και μάθησης από τους φοιτητές/τριες στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητη μια ανασκόπηση στις σχετικές με το θέμα έρευνες για το STUDY PROCESS QUESTIONNAIRE (στο εξής SPQ), έως τη μεταφρασμένη μορφή με την οποία εισήχθη στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Ο Zeegers (2002) επιχείρησε σε δείγμα 996 συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από φοιτητές/τριες του 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} έτους τον επαναπροσδιορισμό του εργαλείου. Έτσι προχώρησε σε έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων του αρχικού SPQ, του βαθμού συνάφειας της κάθε ερώτησης με τις άλλες ερωτήσεις στην κάθε υπό-κλίμακα (inter-item correlation matrix). Υπολογίζοντας το δείκτη Cronbach alpha (με αποδεκτή τιμή $\alpha = 0.50$), αξιοποίησε τη μοντελοποίηση των δομικών εξισώσεων (SEM) και τη μέθοδο Confirmatory Factor Analysis (CFA) του προκύπτοντος τελικού μοντέλου στη βάση της επεξεργασίας οκτώ a priori μοντέλων, για να επιβεβαιωθεί το μονοδιάστατο των ερωτήσεων σε κάθε υπό-κλίμακα. Συνήχθη το συμπέρασμα ότι η χρήση του SPQ με δύο παράγοντες (R-SPQ-2F, Biggs et al., 2001), ήταν η πιο ενδεδειγμένη. Το γεγονός αυτό επιβεβαίωσε, κατά κάποιον τρόπο την επιχειρηματολογία του Richardson (1994), για τη μη αναγκαιότητα του τρίτου παράγοντα (achieving factor). Έτσι προέκυψε το Revised Two Factors SPQ με 20 συνολικά ερωτήσεις.

Με αφετηρία τις παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες η «συνθήκη» της πολυδιάστατης φύσης των προσεγγίσεων της μελέτης και της μάθησης, υπό την κατηγοριοποίηση των δύο κυρίαρχων μορφών στο πλαίσιο του αναθεωρημένου εργαλείου, θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω (Kember, Biggs & Leung, 2004). Αν και το δείγμα της έρευνας των Kember και συνεργατών (2004), αποτέλεσαν μαθητές σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Hong Kong, το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε για να οδηγήσει στο παρακάτω μοντέλο:

Εικόνα 4: Το ερωτηματολόγιο R-SPQ-2F

Πηγή: Kember, Biggs & Leung, 2004 (N= 801)



Από το R-SPQ-2F διατηρήθηκαν οι δύο βασικές πλέον προσεγγίσεις, αλλά αξιοποιούνταν αρχικά οι σαράντα μία ερωτήσεις (41) του αυθεντικού SPQ, που χρησιμοποιήθηκαν δοκιμαστικά για τη συλλογή δεδομένων σε ένα δείγμα μικρό. Οι ερωτήσεις μειώθηκαν σε 22 με την αξιοποίηση τριών μεθόδων: μια exploratory factor analysis (Norusis, 1997 σε Kember et al., 2004) σε συνδυασμό με διάφορα τεστ αξιοπιστίας (Cronbach alpha) και τη χρήση της confirmatory factor analysis. Σε αυτό το μεθοδολογικό πλαίσιο και με αφετηρία την υπόθεση της πολυδιάστατης φύσης του ερωτηματολογίου, δημιουργήθηκαν μοντέλα διερεύνησης του περιεχομένου (sub-scales) των δύο κυρίαρχων προσεγγίσεων. Το τελικό μοντέλο εμφάνισε μειωμένο αριθμό ερωτήσεων (items) για την καθεμιά, ακολουθώντας την ερευνητική λογική των Hu & Bentler (1999), που υπαγόρευε την εκτίμηση του Comparative Fit Index (CFI) και του Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR). Το ερωτηματολόγιο συρρικνώθηκε, αρκούμενο στον αριθμό είκοσι δύο (22) ερωτήσεων και τη διατήρηση δύο προσεγγίσεων, ως είχαν στο αρχικό SPQ.

Επιπρόσθετα, επειδή η πολυδιάστατη φύση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, ήταν, ουσιαστικά, το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη συγκεκριμένη μελέτη, αυτό επανεξετάστηκε. Το συμπέρασμα των ερευνητών, σε αυτό το στάδιο, ήταν ότι όλες οι ερωτήσεις, που συνιστούσαν κάθε μια από τις υπό-διαστάσεις/κλίμακες (latent variables) των δύο προσεγγίσεων συνεισέφεραν αρκετά στην κάθε κλίμακα. Ωστόσο, η τιμή του CFI δε βρέθηκε ικανοποιητική και υπήρχε το ενδεχόμενο η σχέση και κατηγοριοποίηση των στοιχείων εντός κάθε υποδιάστασης (strategy or motive), να μπορεί να ερμηνευθεί μέσω υποθετικών ιεραρχικών μοντέλων με τη χρήση SEM. Ο παρακάτω πίνακας, δίνει τις τιμές

της μήτρας συνδιακύμανσης (covariance matrix) στη βάση της κατηγοριοποίησης των ερωτήσεων:

Εικόνα 5: Τριγωνική μήτρα συνδιακύμανσης του R-SPQ-2F

Πηγή: Kember et al. (2004)

	v1	v2	v3	v4	v5	v6	v7	v8
Intrinsic interest (v1)	0.69							
Commitment to work (v2)	0.30	0.56						
Relating ideas (v3)	0.25	0.37	0.84					
Understanding (v4)	0.31	0.39	0.38	0.81				
Fear of failure (v5)	0.11	0.15	0.09	0.14	1.18			
Aim for qualification (v6)	0.15	0.13	0.09	0.19	0.29	1.09		
Minimising scope of study (v7)	-0.01	0.05	0.09	0.03	0.10	0.14	0.66	
Memorisation (v8)	-0.00	0.08	0.01	0.07	0.26	0.39	0.30	0.75

Υπό αυτό το πρίσμα, αξίζει να υπογραμμισθούν σημαντικά αποτελέσματα, όπως η υψηλή θετική συσχέτιση των υποδιαστάσεων deep και surface motive και strategy αντίστοιχα. Σε κάθε περίπτωση, το τελικό μοντέλο (Kember et al., 2004) έδωσε τιμές για CFI= 0.967 και SRMR= 0.036. Η ιεραρχική δομή του τελικού ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε ως εξής:

Εικόνα 6: Ιεραρχική δομή R-SPQ-2F

Πηγή: Kember et al. (2004 :269)

Deep approach				Surface approach			
deep motive	deep strategy	surface motive	surface strategy	surface motive	surface strategy	surface motive	surface strategy
intrinsic interest	commitment to work	relating ideas	understanding	fear of failure	aim for qualification	minimizing scope of study	memorisation

Η παρατήρηση της ερευνητικής ομάδας (Kember et al., 2004) ότι τα ερωτηματολόγια συνηθέστερα εξετάζονται αποκλειστικά σε επίπεδο αξιοπιστίας, έδωσε το έδαφος για την ανάλυση μιας επιχειρηματολογίας, εφόσον διαπιστώθηκε, στην αρχική μορφή του SPQ, ότι η υποδιάσταση (subscale) του επιφανειακού κινήτρου εμφάνιζε τις χαμηλότερες τιμές του δείκτη Cronbach alpha (Biggs, 1987a). Αντίθετα, ο υπολογισμός του ίδιου δείκτη στην απλούστερη (unidimensional) μορφή του ερωτηματολογίου των δύο διακριτών προσεγγίσεων επιτύγχανε υψηλές τιμές (0.82 και 0.71) αντίστοιχα.

Εντούτοις, όπως τονίστηκε, οι σύνθετες «ψυχολογικές κατασκευές» διαθέτουν ποικίλες διαστάσεις και υπαγορεύουν την εστίαση στην εγκυρότητα έναντι της αξιοπιστίας (:273), κάτι που είχε ήδη υποστηριχθεί από τον Biggs (1993a). Προς επίρρωση του επιχειρήματος αυτού, η χρήση της confirmatory factor analysis στα διάφορα μοντέλα της έρευνας των Kember et al.(2004) κατέδειξε την ανάγκη ιεράρχησης της κατασκευής και δομής του

ερωτηματολογίου, με σκοπό να διερευνηθούν ολιστικά και με πιο ενδελεχή τρόπο οι προσεγγίσεις της μάθησης. Επιπρόσθετα, ένα ισχυρό επιχείρημα για την ερμηνεία των τιμών Cronbach alpha κατά περίπτωση, δύνατο να αποτελέσει το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαφοροποίηση και πωτική, ενίοτε, τάση τους συνίστατο στην «πλαστική απόρροια» του αριθμού των ερωτήσεων, αφού ο συγκεκριμένος δείκτης «αποκρυσταλλώνει τη λειτουργία του πλήθους των ερωτήσεων σε μια διάσταση» (Lord & Novick, 1968).

Τέλος, αναφορικά με το πρωτότυπο SPQ ή SAL (Students' approaches to learning) (Biggs, 1987), τονίστηκε ότι χρησιμοποιήθηκε σε διαφορετικές χώρες, με ποικίλα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα (Kember et al. 2004), στοιχείο που επιβεβαίωσε ο Watkins (1998). Όπως διαμορφώθηκε στην έρευνα των Kembers et al. (2004), με έντεκα ερωτήσεις ανά είδος προσέγγισης (παρατίθεται στο **Παράρτημα IV**), εντάχθηκε στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα από έγκριτη μεταφράστρια. Τα scores για τις δύο κύριες κλίμακες **DEEP APPROACH (DA)** και **SURFACE APPROACH (SA)** μπορούν να υπολογιστούν προσθέτοντας τα scores των αντίστοιχων στις δύο μεγάλες κατηγορίες ερωτήσεων ως εξής:

$$DA = A1 + A4 + A5 + A7 + A9 + A11 + A13 + A16 + A17 + A19 + A21$$

$$SA = A2 + A3 + A6 + A8 + A10 + A12 + A14 + A15 + A18 + A20 + A22$$

Κάθε μεγάλη κατηγορία από τις δύο παραπάνω εμπεριέχει ως υποκλίμακες:

Στρατηγική (DEEP Strategy & SURFACE Strategy) και Κίνητρο (DEEP Motive & SURFACE Motive)

Τα scores για κάθε υποκλίμακα μπορούν να υπολογισθούν προσθέτοντας τα scores των αντίστοιχων ερωτήσεων για κάθε κατηγορία. Δηλαδή στο ερωτηματολόγιο της έρευνας:

$$DM = A1 + A4 + A7 + A13 + A17 + A19 + A21 \text{ (Βαθύ κίνητρο)}$$

$$DS = A5 + A9 + A11 + A16 \text{ (Βαθιά στρατηγική)}$$

$$SM = A2 + A3 + A12 + A14 \text{ (Επιφανειακό κίνητρο)}$$

$$SS = A6 + A8 + A10 + A15 + A18 + A20 + A22 \text{ (Επιφανειακή Στρατηγική)}$$

Στην παρούσα έρευνα, θα χρησιμοποιηθούν οι μέσες τιμές των scores, σε ευθυγράμμιση με την προσέγγιση άλλων ερευνών (Zeegers, 2002. Martinelli & Raykov 2017) για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.

Β' μέρος: διαστάσεις ποιότητας του διδακτικού έργου

Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας αποτελείται από 20 συνολικά ερωτήσεις, που προέκυψαν από τη μελέτη και ανασκόπηση διαφόρων εργαλείων για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στα ΑΕΙ, σε παγκόσμιο επίπεδο. Κυρίαρχα κριτήρια στην επιλογή των προτάσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας, συνέστησαν αφενός ο παράγοντας της διηνεκούς παρουσίας συγκεκριμένων παραγόντων όπως η οργάνωση, οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές, η ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών και η αξιολόγησή τους, αφετέρου το ίδιο το αξιοποιούμενο μέχρι πρότινος στα ελληνικά ΑΕΙ ερωτηματολόγιο

«μαθήματος-διδάσκοντος». Το προαναφερόμενο ενέχει διαστάσεις που συνθέτουν μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, καθώς η δομή αλλά και τα κριτήρια ποιότητας του διδακτικού έργου αφορούν σε τυπικές, όσο και «παραδοσιακές»/δασκαλοκεντρικές συνθήκες παροχής του εκπαιδευτικού υλικού με περιορισμένη αναφορά στις σχέσεις που μπορούν και πρέπει να αναπτύσσονται ανάμεσα σε διδάσκοντες/ουσες και διδασκομένους/ες.

Ας υπογραμμισθεί επίσης ότι, παρά το γεγονός ότι την περίοδο της κατασκευής του ερωτηματολογίου της έρευνας η ΑΔΠ δεν είχε επικαιροποιήσει τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ωστόσο έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί, μέσω των ερωτήσεων της Β' ομάδας, και η φοιτητοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας. Αργότερα η ΑΔΠ ανέρτησε στην ιστοσελίδα της εργαλείο αξιολόγησης μαθήματος/διδάσκοντος-ουσας με φοιτητοκεντρικό χαρακτήρα, (Παράρτημα ΙΙΙ). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να εκληφθεί και ως μια προσπάθεια ευθυγράμμισης με τις σύγχρονες προκλήσεις που δημιουργεί η επιταγή της φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη φοιτητοκεντρική μάθηση.

Καθώς το προηγούμενο ερωτηματολόγιο της ΑΔΠ (Παράρτημα ΙΙ) για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου είχε μια δασκαλοκεντρική, κυρίως διάθεση, προτιμήθηκε η λύση της συμπερίληψης στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, και διαστάσεων με πιο φοιτητοκεντρικό χαρακτήρα. Έτσι επιλέχθηκαν «προτάσεις» από το ερωτηματολόγιο του Marsh, που επιχείρησε, με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis), να διερευνήσει και να αποκρυσταλλώσει αυτές τις φοιτητοκεντρικές διαστάσεις, ως συνώνυμες της ποιότητας του πανεπιστημιακού διδακτικού έργου. Η συγκεκριμένη μέθοδος παρείχε τη δυνατότητα διερεύνησης της ικανότητας των φοιτητών/τριών να διακρίνουν μεταξύ των διαφορετικών πτυχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ παράλληλα συνιστούσε έναν έλεγχο για το βαθμό στον οποίο οι εμπειρικοί αυτοί παράγοντες επιβεβαίωναν τις πτυχές/διαστάσεις, που το εργαλείο ήταν σχεδιασμένο να «μετρήσει» (Marsh, 1987: 266).

Η μεθοδολογία για τη δημιουργία του «Students' Evaluations of Educational Quality» (SEEQ), δομήθηκε ως εξής: διαμορφώθηκε μια «δεξαμενή» προτάσεων (items) για τις διαστάσεις/κριτήρια της αποτελεσματικής διδασκαλίας, προερχόμενων από τη βιβλιογραφία, τα ερωτηματολόγια που ήδη χρησιμοποιούνταν, και την αξιοποίηση των απαντήσεων σε συνεντεύξεις, τόσο με το φοιτητικό κοινό, όσο και με τους/τις ακαδημαϊκούς/ές διδάσκοντες/ουσες. Στη συνέχεια, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη σχετική σημαντικότητα των items, ενώ η ακαδημαϊκή πλευρά κλήθηκε να «αποτιμήσει» τη δυναμική χρησιμότητα τους, ως βάση για ανατροφοδότηση στο επίπεδο της βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας.

Πιο αναλυτικά, ο Marsh επιδίωξε, με πιλοτικά εργαλεία που εμπεριείχαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις, να προσδιορίσει εάν από την προαναφερθείσα «δεξαμενή» είχαν αποκλεισθεί σημαντικές εκφάνσεις του διδακτικού έργου. Οι παραγοντικές αναλύσεις των απαντήσεων σε όλα τα επίπεδα του υπό διαμόρφωσιν SEEQ (Marsh, 1982b, 1982c, 1983, 1984 σε Marsh, 1987) οδήγησαν στην κατάρτιση ενός τελικού ερωτηματολογίου με εννέα, συνολικά, κυρίαρχες διαστάσεις/παράγοντες. Επιπρόσθετα, η επιλογή έγινε με βάση την αξιόλογη προσπάθεια του ερευνητή να διατηρήσει εκτός των εννέα διαστάσεων, παράγοντες, που αφορούσαν σε φυσικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία κτλ.), αλλά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά (βαθμίδα, ερευνητική παρουσία, διδακτική προϋπηρεσία κτλ.) των διδασκόντων/ουσών, όπως και στοιχεία που θεωρούνταν εκτός του ελέγχου των καθυλών συνθηκών διενέργειας του μαθήματος (π.χ. αίθουσα, χρονική στιγμή διεξαγωγής μαθήματος) (Σταμέλος, 2016). Τα παραπάνω, συνδυάστηκαν, με τα συμπεράσματα των ερευνών για την «καλή»/ποιοτική διδασκαλία στα Πανεπιστήμια, που παρατέθηκαν στο προηγούμενο Κεφάλαιο (βλ. 3.8).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθούν τα εξής: επιλέχθηκε η συλλογή απαντήσεων για το **Α΄** και **Β΄ μέρος** του ερωτηματολογίου μέσω της χρήσης πεντάβαθμης κλίμακας Likert, ενώ απεφεύχθη στο **Α΄ μέρος**, που στόχευε στην ανίχνευση των προσεγγίσεων μελέτης και μάθησης, ο τύπος απάντησης «**δεν έχω άποψη**» με αυτήν «**μου συμβαίνει στις μισές περιπτώσεις**». Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου απάντησης έγκειται στην προσπάθεια συρρίκνωσης της πιθανότητας απαντήσεων, που θα αποδυνάμωναν τις εκτιμήσεις για το υπό εξέταση ζήτημα (προσεγγίσεις μελέτης-μάθησης).

Γ΄ μέρος: ατομικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριών

Μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με τα χαρακτηριστικά (ατομικά και ακαδημαϊκά) των προπτυχιακών φοιτητών/τριών, που ενδεχομένως επηρεάζουν τις φοιτητικές αξιολογήσεις, καθώς και το εγχείρημα της διανομής αρχικού ερωτηματολογίου, συμπεριλήφθηκαν στο τελικό οι δύο αυτές κατηγορίες ως εξής:

- 1) **Ατομικά χαρακτηριστικά:** α) φύλο, β) ηλικία, γ) οικογενειακή κατάσταση και γονεϊκή κατάσταση, δ) εργασιακή κατάσταση
- 2) **Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά:** α) έτος σπουδών, β) ώρες μελέτης, γ) συνολική επίδοση (κατά προσέγγιση)

Το ερωτηματολόγιο, εκτός από την παραπομπή σε σχετικό σύνδεσμο, που παρατίθεται σε άλλο σημείο της εργασίας, παρατίθεται και σε έντυπη μορφή στο Παράρτημα Ι.

4.1.3 Σχεδιασμός έρευνας

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε δειγματοληπτική έρευνα. Για τις ανάγκες της τελευταίας πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία από δύο ελληνικά ΑΕΙ, ένα αστικό, το Πανεπιστήμιο Πειραιώς και ένα περιφερειακό, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε δείγμα 40 ατόμων, προκειμένου να ελεγχθεί η ευκολία κατανόησης των ερωτήσεων και να γίνουν ενδεχόμενες αλλαγές ή τροποποιήσεις, οι οποίες και έλαβαν χώρα στα τέλη Σεπτεμβρίου του 2017. Τα 40 ερωτηματολόγια εξαιρέθηκαν από την τελική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, εφόσον το ερωτηματολόγιο εμπλουτίστηκε και με επιπλέον ερωτήσεις, ή βελτίωση των υπαρχουσών, μετά τις υποδείξεις του επιβλέποντα, αναφορικά με το μέρος Γ (ατομικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά). Στους/στις ερωτώμενους/ες διανεμήθηκε σε έντυπη, για το Πανεπιστήμιο Πειραιώς (**Παράρτημα D**), καθώς και σε ηλεκτρονική μορφή, για το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το οποίο διέθετε την κατάλληλη τεχνολογική υποδομή προώθησής του, αλλά και λόγω του γεωγραφικού κατακερματισμού του, μέσω της εφαρμογής Google forms ([ερωτηματολόγιο έρευνας](#)).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αθρόα συμμετοχή και η αποφυγή ζητημάτων λογοκρισίας/απουσίας απαντήσεων, αναφορικά τόσο με τα έντυπα, όσο και με τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, οι ερωτήσεις (items) τοποθετήθηκαν με τυχαία σειρά. Στην ηλεκτρονική τους μορφή, τα items «κλειδώθηκαν», ώστε να εξασφαλισθεί η ολοκληρωμένη συμπλήρωσή τους (αποφυγή missing values) και προωθήθηκαν μετά από σχετικό αίτημα, στη Γραμματεία του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, προκειμένου να προωθηθεί στο προπτυχιακό κοινό του 2^{ου}, 3^{ου}, 4^{ου} και άνω έτους του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να τονισθεί ότι η διανομή των έντυπων ερωτηματολογίων διενεργήθηκε, μετά από τη χορήγηση έγκρισης από τον/την κάθε διδάσκοντα/ουσα, πριν την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας, σε ποικίλα μαθήματα και σε όλα τα Ακαδημαϊκά Τμήματα για τους/τις φοιτητές/τριες που ανήκαν στο 2^ο, 3^ο, 4^ο και άνω έτος σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Η έρευνα διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2017 έως και τον Ιανουάριο του 2018.

Θετική ήταν η ανταπόκριση του φοιτητικού κοινού, που καθόρισε το αρκετά ικανοποιητικό μέγεθος του δείγματος σε σχέση με το μέγεθος των φοιτητικών πληθυσμών στα δύο Πανεπιστήμια. Για τον υπολογισμό του υπό εξέταση πληθυσμού, από τον οποίο προήλθε και το δείγμα, αναζητήθηκαν στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) για τον αριθμό των φοιτητών ανά πανεπιστημιακό ίδρυμα. Σύμφωνα με τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 στο Πανεπιστήμιο Πειραιά ήταν εγγεγραμμένοι 7995 φοιτητές ενώ στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου 9086 (6487 στο Βόρειο Αιγαίο και 2599 στο Νότιο Αιγαίο). Τα σύνολα θεωρήθηκαν

κατάλληλα, εφόσον επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν να συγκεντρωθούν απαντήσεις από προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες, ενεργούς/ές από το 2^ο έτος και άνω, που διαθέτουν μια σχετική εμπειρία αξιολόγησης των μαθημάτων/διδασκόντων/ουσών

Αρχικά, το δείγμα, που συγκεντρώθηκε, ανήλθε στα 1830 απαντημένα από τα δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα ερωτηματολόγια (σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή). Ωστόσο, εξαιρέθηκαν από τη στατιστική επεξεργασία 11 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, που παρουσίαζαν ελλείψεις απαντήσεων (missing values) ή, στην περίπτωση της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης, οι φοιτητές/τριες είχαν αρκεστεί σε σύμβολα (π.χ. υποδιαστολή στο ερώτημα για τη συνολική επίδοση). Το τελικό δείγμα των 1819 φοιτητών/τριών προήλθε από 915 φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Αιγαίου και από άλλους/ες 904 του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Το δείγμα σε σχέση με το σύνολο των φοιτητών σε κάθε ένα από τα δύο Ιδρύματα προκύπτει ότι:

Αντιπροσωπεύει το 11.3% του φοιτητικού πληθυσμού στο Πανεπιστήμιο Πειραιά

Αντιπροσωπεύει το 10% του φοιτητικού πληθυσμού στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου

4.2 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας

Τα αποτελέσματά της έχουν προκύψει από τη συλλογή και στατιστική επεξεργασία συνόλου απαντήσεων σε ερωτηματολόγιο του οποίου η κατασκευή και θεωρητική θεμελίωση θα αναλυθεί παρακάτω. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έχει δομηθεί σε δύο επίπεδα: την περιγραφική και την επαγωγική προσέγγιση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων.

Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής θα παρουσιασθούν αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος με χρήση ποσοστών για τις ποιοτικές μεταβλητές και με χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή της μέσης τιμής για τις ποσοτικές. Στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής θα διαμορφωθούν κατάλληλοι “αντιπρόσωποι” των προσεγγίσεων της μελέτης/μάθησης με υπολογισμό των συντελεστών αξιοπιστίας για την Α ομάδα ερωτήσεων, ενώ στη Β ομάδα ερωτήσεων (βαθμολόγηση/σχετική σημαντικότητα των 3 διαστάσεων της ποιότητας του διδακτικού έργου) θα επιχειρηθεί με Παραγοντική ανάλυση (Factor analysis) η διάκριση των βασικών παραγόντων και των υποκειμένων σε αυτές μεταβλητών, με στόχο τη σαφή αποτύπωση των διαστάσεων ποιότητας του διδακτικού έργου.

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που αφορούν στις πιθανές διαφορές των μέσων όρων των «βαθμολογιών» (σχετική σημαντικότητα) των επιλεγμένων διαστάσεων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς τα ατομικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά θα αξιοποιηθούν τα παραμετρικά t-τεστ και ANOVA για τις περιπτώσεις όπου το δείγμα χωρίζεται σε 2 κατηγορίες ή σε περισσότερες αντίστοιχα. Για τον έλεγχο της πιθανής

επίδρασης των ειδών προσέγγισης του δίπτυχου μελέτη/μάθηση από το δείγμα θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης Pearson και η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση.

4.3 Περιγραφική Στατιστική

Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε 3 υποενότητες:

I) στα είδη προσέγγισης της μελέτης/μάθησης: α) **Βαθιά προσέγγιση** με συνιστώσες το **«Βαθύ κίνητρο»** και τη **«Βαθιά στρατηγική»** και β) **Επιφανειακή προσέγγιση** με συνιστώσες το **«Επιφανειακό κίνητρο»** και την **«Επιφανειακή στρατηγική»**,

II) στη **«Σχετική σημαντικότητα της ποιότητας του διδακτικού έργου»** ως προς τις διαστάσεις: **«Οργάνωση»**, **«Διδασκαλία»** και **«Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ ουσες»**, και

III) στα **Προσωπικά χαρακτηριστικά** του δείγματος υποδιαιρούμενα σε: **«Ατομικά χαρακτηριστικά»** και **«Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά»**.

4.3.1 Υποενότητα I :Είδη προσεγγίσεων μελέτης/μάθησης

Θα ακολουθήσει παράθεση των ερωτήσεων ως προς είδη προσέγγισης της μελέτης/μάθησης από το φοιτητικό κοινό. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις (items), που αντιστοιχούν στα είδη προσέγγισης της μελέτης/μάθησης, είναι οι εξής:

1. **Βαθιά προσέγγιση** (με υπο-διάσταση το **«Βαθύ κίνητρο»**, σύμφωνα με τη θεωρία **deep approach /deep motive**), στην οποία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις: A1, A4, A7, A13, A17, A19, A21 (Πίνακας 1, Γράφημα 1).

2. **Βαθιά προσέγγιση** (με υπο-διάσταση τη **«Βαθιά στρατηγική»**, σύμφωνα με τη θεωρία **deep approach /deep strategy**), στην οποία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις: A5, A9, A11, A16 (Πίνακας 2, Γράφημα 2).

3. **Επιφανειακή προσέγγιση** (με υπο-διάσταση το **«Επιφανειακό κίνητρο»**, σύμφωνα με τη θεωρία **surface motive/surface approach**), στην οποία αντιστοιχούν οι ερωτήσεις: A2, A3, A12, A14 (Πίνακας 3, Γράφημα 3).

4. **Επιφανειακή προσέγγιση** (με υπό-διάσταση την **«Επιφανειακή στρατηγική»**, σύμφωνα με τη θεωρία **surface strategy/surface approach**), η οποία περιλαμβάνεται στις ερωτήσεις A6, A8, A10, A15, A18, A20, A22 (Πίνακας 4, Γράφημα 4).

Να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας απαντώνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert ως εξής: *1- Δε μου συμβαίνει ποτέ, 2- Μου συμβαίνει σπάνια, 3- Μου συμβαίνει στις μισές περιπτώσεις, 4- Μου συμβαίνει πολύ συχνά, 5- Μου συμβαίνει πάντοτε*. Ο υπολογισμός του σκορ για την κάθε ερώτηση γίνεται ως εξής: το score της κάθε

ερώτησης παίρνει την τιμή 1, 2, 3, 4, ή 5 αν ο/η αποκρινόμενος/η επιλέξει την 1^η, 2^η, 3^η, 4^η ή 5^η απάντηση αντίστοιχα

Βαθιά προσέγγιση («Βαθύ κίνητρο»)

Παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις στις απαντήσεις του δείγματος ως προς τα ερωτήματα που αντιστοιχούν στην υποδιάσταση «Βαθύ κίνητρο» (DEEP MOTIVE → DM) της ΒΑΘΙΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ (DEEP APPROACH → DA) ως εξής:

ΕΡΩΤΗΜΑ Α1 ($M=3,08$, $SD=1,005$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α4 ($M=3,16$, $SD=1,122$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α7 ($M=2,23$, $SD=1,092$),

ΕΡΩΤΗΜΑ Α13 ($M=3,00$, $SD=1,092$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α17 ($M=2,10$, $SD=1,066$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α19 ($M=2,62$, $SD=1,200$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α21 ($M=2,93$, $SD=1,145$)

Όλα τα παραπάνω παρατίθενται στο **Παράρτημα V (Πίνακας 1 και Γράφημα 1 αντίστοιχα)**.

Βαθιά προσέγγιση («Βαθιά στρατηγική»)

Στη συνέχεια παρατίθενται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των αποκρινόμενων ως προς τα ερωτήματα που αντιστοιχούν στην υποδιάσταση «Βαθιά στρατηγική» (DEEP STRATEGY → DS) της «ΒΑΘΙΑΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ» (DEEP APPROACH → DA) ως εξής:

ΕΡΩΤΗΜΑ Α5 ($M=3,45$, $SD=1,090$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α9 ($M=3,51$, $SD=1,149$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α11 ($M=3,68$, $SD=0,970$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α16 ($M=2,41$, $SD=1,211$)

Τα παραπάνω παρατίθενται στο **Παράρτημα V (Πίνακας 2 και Γράφημα 2 αντίστοιχα)**.

Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακό κίνητρο»)

Ακολούθως παρουσιάζονται οι ερωτήσεις, που «μετρούν» το Επιφανειακό κίνητρο ως υποδιάσταση της Επιφανειακής προσέγγισης (SURFACE MOTIVE → SM/SURFACE APPROACH → SA). Οι απαντήσεις των φοιτητών, αναφορικά με όλες τις συνιστώσες, κυμαίνονται πολύ κοντά στο 3. Πιο συγκεκριμένα:

ΕΡΩΤΗΜΑ Α2 ($M=3,04$, $SD=1,202$)

ΕΡΩΤΗΜΑ Α3 ($M=2,94$, $SD=1,245$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A12 ($M=3,35, SD=1,207$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A14 ($M=3,13, SD=3,13$)

Τα παραπάνω παρατίθενται στο **Παράρτημα V (Πίνακας 3 και Γράφημα 3 αντίστοιχα)**.

Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακή στρατηγική»)

Αναφορικά με τις απαντήσεις στα ερωτήματα που σχετίζονται με την «Επιφανειακή στρατηγική (SURFACE STRATEGY → SS) ως υποδιάσταση της «Επιφανειακής προσέγγισης» (SURFACE APPROACH → SA) οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις αυτών διαμορφώνονται ως εξής:

ΕΡΩΤΗΜΑ A6 ($M=2,94, SD=1,264$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A8 ($M=2,54, SD=1,258$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A10 ($M=2,23, SD=1,106$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A15 ($M=2,75, SD=1,128$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A18 ($M=3,10, SD=1,288$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A20 ($M=2,63, SD=1,110$)

ΕΡΩΤΗΜΑ A22 ($M=2,83, SD=1,178$)

Τα παραπάνω παρατίθενται στο **Παράρτημα V (Πίνακας 4 και Γράφημα 4 αντίστοιχα)**, ενώ στον Πίνακα 17 (σελ. 107) παρατίθενται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τα είδη των προσεγγίσεων που θα επιλεγούν μετά τον έλεγχο των τιμών Cronbach α.

4.3.2 Υποενότητα II: Σχετική σημαντικότητα της ποιότητας του διδακτικού υλικού

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη «σχετική σημαντικότητα» των διαστάσεων και κριτηρίων ποιότητας του διδακτικού έργου. Αναλυτικότερα, οι υπό-ενότητες οι οποίες περιλαμβάνουν τα παραπάνω είναι:

1. **«Οργάνωση μαθήματος»**, που αντιστοιχεί στις ερωτήσεις B1, B5, B7, B10, B11, B19. (Πίνακας 5, Γράφημα 5)
2. **«Διδασκαλία»**, που αντιστοιχεί στις ερωτήσεις B2, B4, B8, B9, B12, B13, B16, B17, B20 (Πίνακας 6, Γράφημα 6)
3. **«Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ουσες»**, που αντιστοιχεί στις ερωτήσεις B3, B6, B14, B15, B18. (Πίνακας 7, Γράφημα 7).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις αυτής της ενότητας απαντώνται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας (**1-Κριτήριο άνευ σημασίας, 2- Κριτήριο λίγο σημαντικό, 3- Κριτήριο μέτρια σημαντικό, 4- Κριτήριο σημαντικό, 5- Κριτήριο πολύ σημαντικό**).

Βαθμολογίες κριτηρίων ποιότητας στη διάσταση «Οργάνωση μαθήματος»

Για τα ερωτήματα που θεωρούνται, αρχικά τουλάχιστον, ότι σχετίζονται με τη διάσταση «Οργάνωση μαθήματος» ως κριτήρια ποιότητας, παρατηρεί κανείς ότι η B10 «Ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού ($M=4.29, SD=0,763$), η B5 «Καλή προετοιμασία από το/τη διδάσκοντα/ουσα του υλικού της παράδοσης μαθήματος» ($M=4.28, SD=0,708$) και η B19 «Επικαιροποίηση του περιεχομένου του μαθήματος» ($M=4.19, SD=0,914$), αποτελούν κριτήρια σημαντικά, ή πολύ σημαντικά. Όσον αφορά στη B1 «Σαφήνεια στόχων μαθήματος και πληροφοριών για το περιεχόμενό του» ($M=3.94, SD=0,823$) και την B11 «Παράδοση μαθήματος που επιτρέπει τη λήψη σημειώσεων» ($M=3.82, SD=1,135$), φαίνεται ότι αποτελούν σημαντικά κριτήρια για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Τέλος, οι ερωτηθέντες/είσες φαίνεται να δηλώνουν, ότι θεωρούν τη B7 «Χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού πέρα από το προγραμματισμένο (π.χ. πρόσθετη βιβλιογραφία, συγγράμματα κτλ.)» μέτρια σημαντικό κριτήριο, με μέσο βαθμό συμφωνίας 2.97 ($M=2,97, SD=1,293$). Τα προαναφερθέντα εκτίθενται στον **Πίνακα 5** και στο **Γράφημα 5** του **Παραρτήματος V**.

Βαθμολογίες κριτηρίων ποιότητας στη διάσταση «Διδασκαλία»

Ακολουθώς, στις ερωτήσεις, που αντιπροσωπεύουν κριτήρια ποιότητας της διάστασης «Διδασκαλία» διακρίνουμε ότι η B12 «Μεταδοτικότητα διδάσκοντα/ουσας» ($M=4.65, SD=0,591$), η B20 «Πληρότητα (πλούτος, αρτιότητα) γνώσεων του/της διδάσκοντα/ουσας για το αντικείμενο του μαθήματος» ($M=4.37, SD=0,683$) καθώς και η B4 «Ικανότητα του/της διδάσκοντα/ουσας να διεγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα» ($M=4.27, SD=0,883$), αποτελούν από σημαντικά, έως πολύ σημαντικά κριτήρια. Αντίστοιχα, η B16 «Δυναμική και ενεργητική παρουσία του/της διδάσκοντα/ουσας στις παραδόσεις» ($M=3.97, SD=0,819$), η B8 «Ενθάρρυνση των φοιτητών/τριών για έκφραση προσωπικών απόψεων και θέση αποριών» ($M=3.88, SD=0,979$), η B13 «Δεκτικότητα του/της διδάσκοντα/ουσας» ($M=3.79, SD=0,956$) καθώς και η B4 «Ικανότητα του/της διδάσκοντα/ουσας να ωθεί τους/τις φοιτητές/τριες σε ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα» ($M=3.71, SD=1,124$), αποτελούν σημαντικά κριτήρια για τη διδασκαλία. Τέλος, η B17 «Αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των φοιτητών» ($M=3.64, SD=1,018$) και η B9 «Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των φοιτητών/τριών στο μάθημα» ($M=3.43, SD=1,112$), αποτελούν μέτρια σημαντικά, έως σημαντικά κριτήρια. Ο **Πίνακας 6** και το **Γράφημα 6** του **Παραρτήματος 5** περιλαμβάνουν όλα τα παραπάνω.

Βαθμολογίες κριτηρίων ποιότητας στη διάσταση Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση

Για τα κριτήρια που σχετίζονται με τη διάσταση της «Αξιολόγησης/Ανατροφοδότησης των φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ουσες», οι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ως σημαντικά κριτήρια το Β15 «Παροχή δυνατότητας στους φοιτητές για βελτίωση των εργασιών» ($M=4.01, SD=0,999$), το Β6 «Λεπτομερής ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών σχετικά με την εξεταστέα ύλη και τις βαθμολογίες τους» ($M=3.97, SD=1,100$) καθώς και το Β18 «Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης» ($M=3.83, SD=0,890$). Επίσης, σημαντικά κριτήρια θεωρούν οι ερωτηθέντες/είσες το Β14 «Καταλληλότητα των εργασιών που ανατίθενται» ($M=3.76, SD=0,922$) και το Β3 «Διαφάνεια κριτηρίων με τα οποία ο/η διδάσκων/ουσα αξιολογεί το/τη φοιτητή/τρια» ($M=3.70, SD=0,999$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις παρατίθενται στον **Πίνακα 7** και απεικονίζονται στο **Γράφημα 7** του **Παράρτηματος V**.

4.3.3 Υποενότητα III: Ατομικά χαρακτηριστικά και Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά

- 1) **«Ατομικά χαρακτηριστικά»**: φύλο, ηλικία (με δεκαδικό αριθμό), οικογενειακή κατάσταση, γονεϊκή κατάσταση και εργασιακή κατάσταση.
- 2) **«Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά»**: έτος σπουδών, ώρες μελέτης (με ακέραιο αριθμό), συνολική επίδοση κατά προσέγγιση (μέσος όρος βαθμολογίας με δεκαδικό αριθμό).

1) «Ατομικά χαρακτηριστικά»

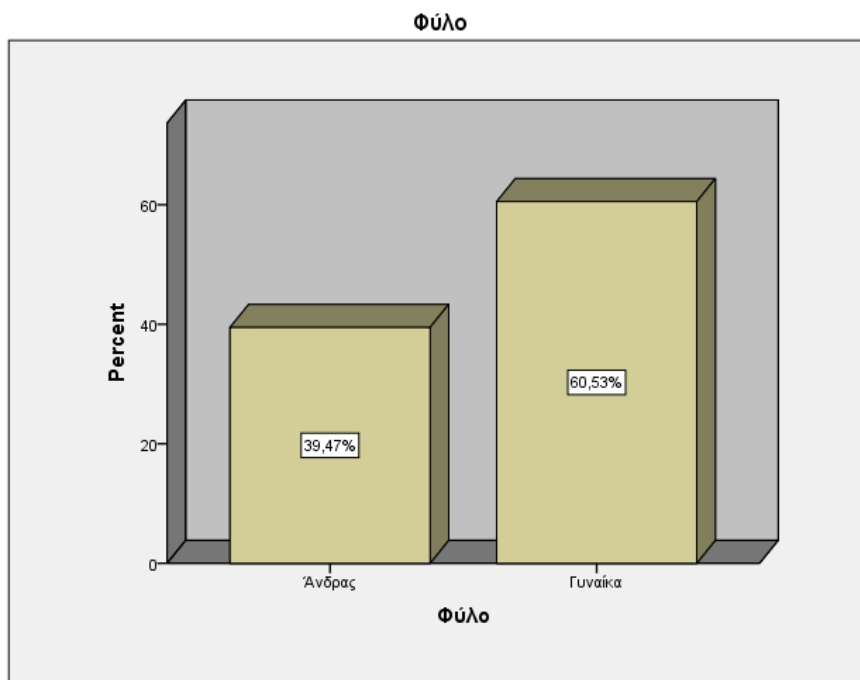
A) ΦΥΛΟ

Στον Πίνακα 8 και Γράφημα 8, παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο. Η πλειονότητα αποτελείται από γυναίκες, σε ποσοστό 60.5%, ενώ το υπόλοιπο 39.5% είναι άνδρες.

Πίνακας 8: Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό
Ανδρες	718	39,5	39,5
Γυναίκες	1101	60,5	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 8: Φύλο



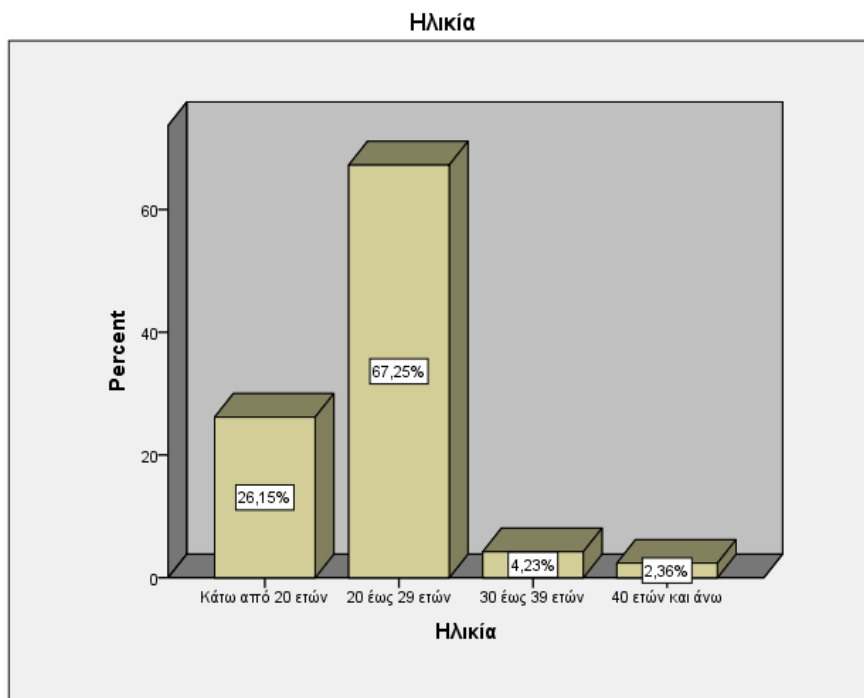
B) ΗΛΙΚΙΑ

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 9 και Γράφημα 9, παρατίθεται η ηλικία των φοιτητών/τριών. Παρατηρούμε, ότι η πλειοψηφία (67.3%) αποτελείται από άτομα ηλικίας 20 έως 29 ετών, ενώ το 26.2%, από άτομα ηλικίας κάτω των 20 ετών. Τέλος, οι ερωτηθέντες/είσες, των οποίων η ηλικία είναι 40 ετών και άνω, καλύπτουν το 2.4% του συνόλου.

Πίνακας 9: Ηλικία

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό%	Αθροιστικό Ποσοστό
Κάτω από 20 ετών	476	26,2	26,2
20 έως 29 ετών	1224	67,3	93,4
30 έως 39 ετών	77	4,2	97,6
40 ετών και άνω	43	2,4	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 9: Ηλικία



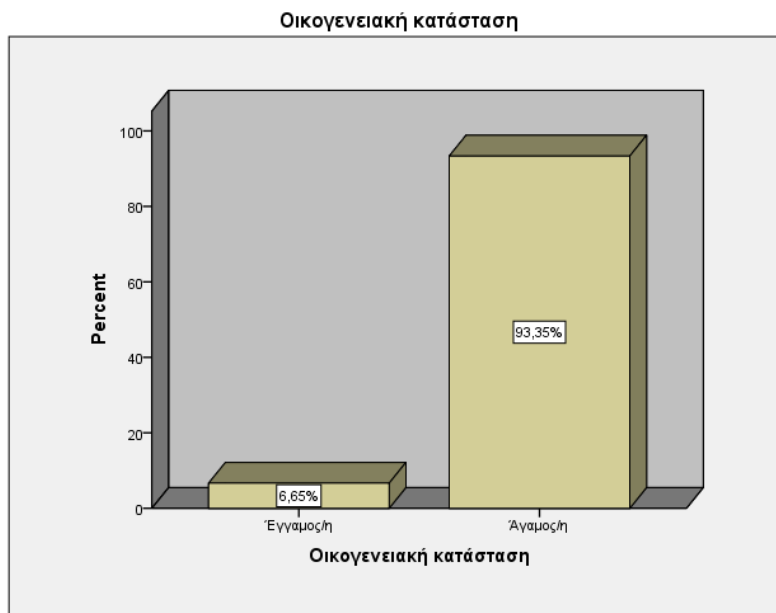
Γ) ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Στον Πίνακα 10 και το αντίστοιχο γράφημα (Γράφημα 10), παρατίθεται η Οικογενειακή κατάσταση των φοιτητών. Η συντριπτική πλειοψηφία αποτελείται από άγαμους/ες (93.3 %), ενώ οι έγγαμοι/ες καταλαμβάνουν μόλις το 6.7% του συνόλου.

Πίνακας 10: Οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγγαμοι/ες	121	6,7	6,7
Άγαμοι/ες	1698	93,3	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 10: Οικογενειακή κατάσταση



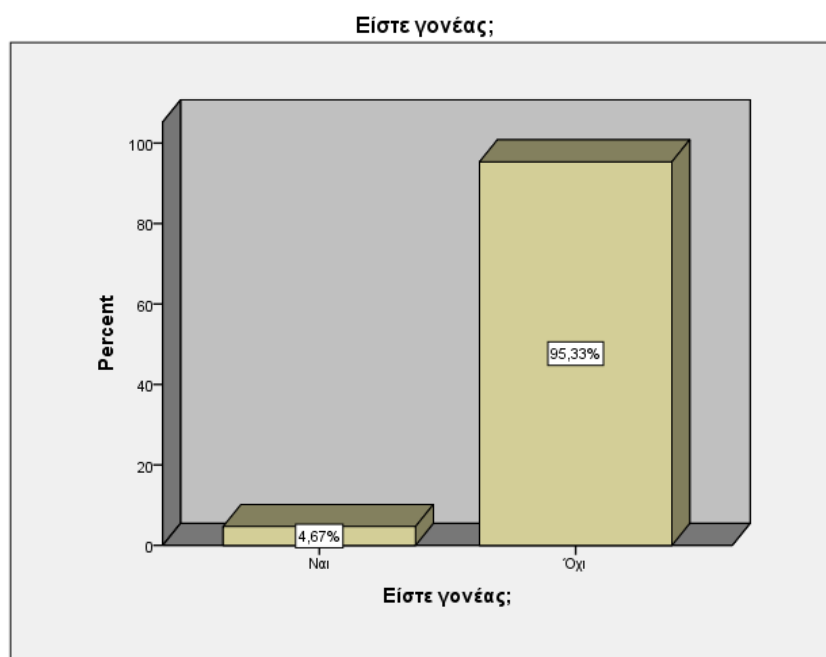
Δ) ΓΟΝΕΪΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Ακολούθως, στον Πίνακα 11 και το αντίστοιχο γράφημα (Γράφημα 11), δίνεται η γονεϊκή κατάσταση των φοιτητών. Παρατηρούμε ότι, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος, δεν έχει παιδιά (95.3 %), ενώ οι συμμετέχοντες/ουσες που δηλώνουν γονείς, καταλαμβάνουν μόλις το 4.7 % του συνόλου.

Πίνακας 11: Γονεϊκή κατάσταση

Γονεϊκή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	85	4,7	4,7
Όχι	1734	95,3	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 11: Γονεϊκή κατάσταση



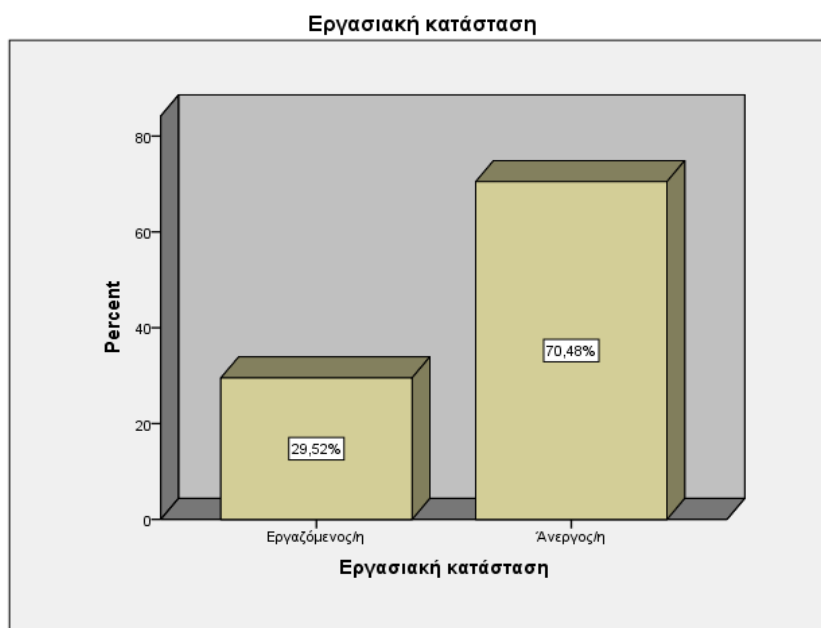
Ε) ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Κατόπιν, στον επόμενο πίνακα (Πίνακας 12) και το αντίστοιχο γράφημα (Γράφημα 12), αναγράφεται η Εργασιακή κατάσταση των φοιτητών. Παρατηρούμε ότι, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, αποτελείται από Ανέργους (70.5%), ενώ οι Εργαζόμενοι καλύπτουν το 29.5 % του συνόλου.

Πίνακας 12: Εργασιακή κατάσταση

Εργασιακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό
Εργαζόμενοι/ες	537	29,5	29,5
Ανεργοί/ες	1282	70,5	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 12: Εργασιακή κατάσταση



2) «Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά»

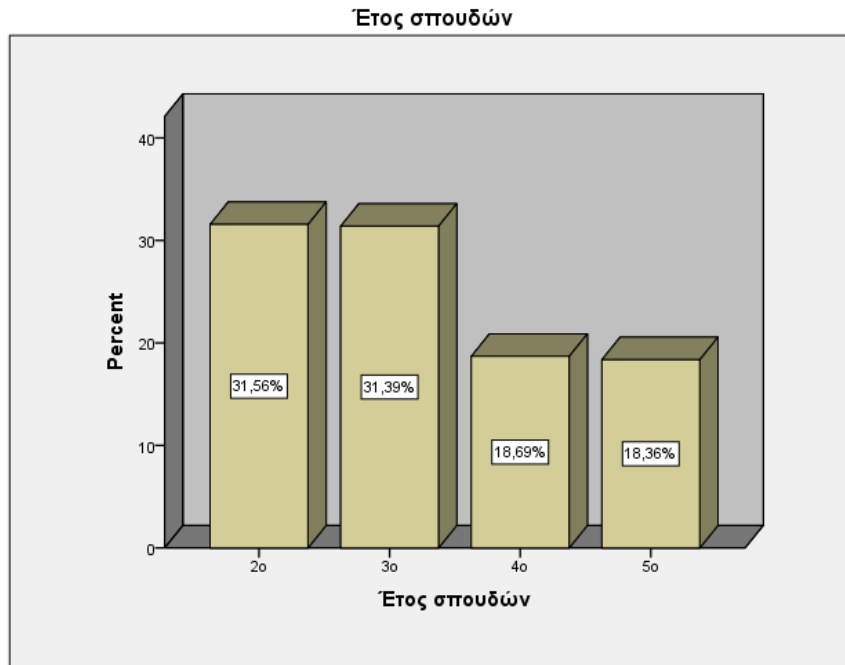
A) ΈΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Παρακάτω, στον Πίνακα 13 και Γράφημα 13, παρουσιάζονται τα έτη φοίτησης των φοιτητών. Επισημαίνεται ότι το 31.6% του δείγματος είναι φοιτητές/τριες του 2^{ου} έτους, το 31.4% ανήκουν στο 3^ο έτος, το 18.7% στο 4^ο έτος, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 18.4%, βρίσκεται στο 5^ο και άνω έτος φοίτησης.

Πίνακας 13: Έτος σπουδών

Έτος σπουδών	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό
2ο	574	31,6	31,6
3ο	571	31,4	62,9
4ο	340	18,7	81,6
5ο και άνω	334	18,4	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 13: Έτος σπουδών



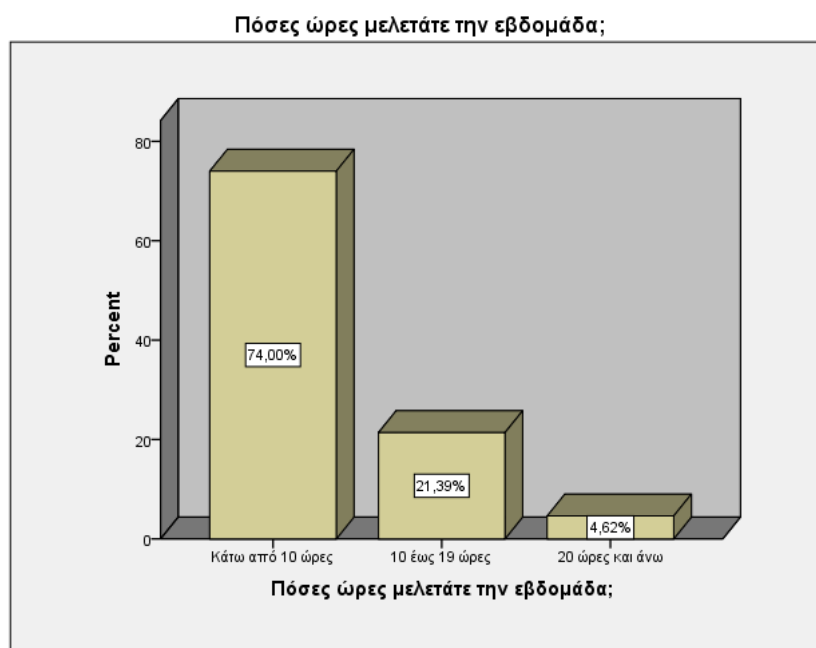
B) ΩΡΕΣ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΤΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 14 και Γράφημα 14, παρατίθενται οι ώρες μελέτης των φοιτητών. Παρατηρούμε, ότι η πλειοψηφία (74.0%) μελετά κάτω από 10 ώρες, ενώ το 21.4% μελετάει από 10 έως 19 ώρες. Τέλος, τα άτομα τα οποία μελετούν 20 ώρες και άνω, καταλαμβάνουν μόλις το 4.6 %.

Πίνακας 14: Ωρες εβδομαδιαίας μελέτης

Ωρες εβδομαδιαίας μελέτης	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό
Κάτω από 10 ώρες	1346	74,0	74,0
10 έως 19 ώρες	389	21,4	95,4
20 ώρες και άνω	84	4,6	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 14: Ώρες εβδομαδιαίας μελέτης κατά προσέγγιση



Γ) ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ (ΚΑΤΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)

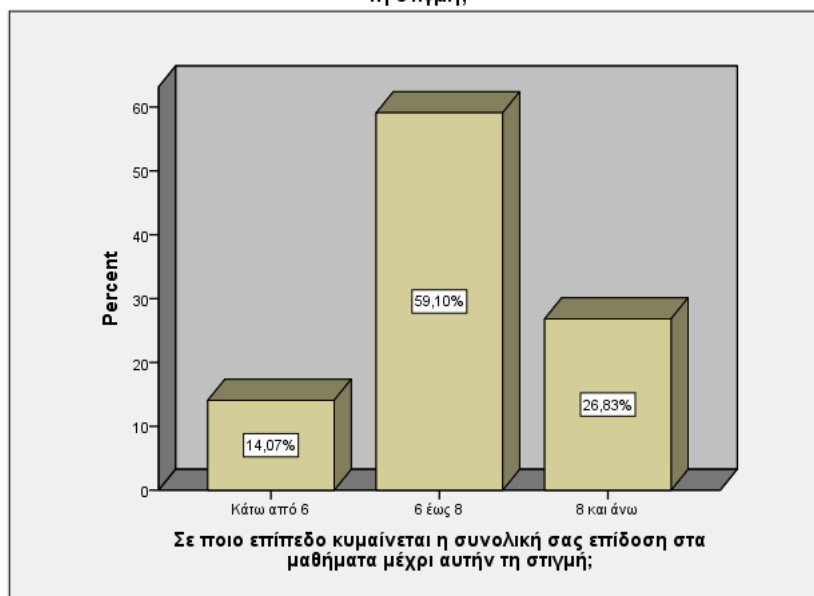
Στον τελευταίο πίνακα (Πίνακας 15) και γράφημα (Γράφημα 15) αυτής της ενότητας, αναγράφεται η συνολική επίδοση των φοιτητών στα μαθήματα έως τη χρονική στιγμή συμπλήρωσης του παρόντος ερωτηματολογίου. Διακρίνουμε, ότι η πλειοψηφία των μαθητών (59.1%) έχει μέσο όρο βαθμολογίας από 6 έως 8 και το 26.8% από 8 και άνω βαθμούς. Τέλος, τα άτομα των οποίων η βαθμολογία τοποθετείται κάτω από 6, αποτελούν το 14.1 % του συνόλου.

Πίνακας 15: Επίπεδα συνολικής φοιτητικής επίδοσης (κατά προσέγγιση)

Συνολική φοιτητική επίδοση	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό
Κάτω από 6	256	14,1	14,1
6 έως 8	1075	59,1	73,2
8 και άνω	488	26,8	100,0
Σύνολο	1819	100,0	

Γράφημα 15: Συνολική φοιτητική επίδοση (κατά προσέγγιση)

Σε ποιο επίπεδο κυμαίνεται η συνολική σας επίδοση στα μαθήματα μέχρι αυτήν τη στιγμή;



4.4 Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί ο έλεγχος των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

A) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των «βαθμολογιών» στις επιλεγθείσες, στην παρούσα έρευνα, διαστάσεις ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και εργασιακή κατάσταση) του δείγματος;

B) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των «βαθμολογιών» στις επιλεγθείσες, στην παρούσα έρευνα, διαστάσεις ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά (έτος σπουδών, ώρες μελέτης σε εβδομαδιαία βάση και συνολική ακαδημαϊκή επίδοση) του δείγματος;

Γ) Το είδος προσέγγισης της μελέτης/μάθησης από πλευράς φοιτητών/τριών επηρεάζει τις «βαθμολογίες» (σχετική σημαντικότητα) των προπτυχιακών φοιτητών/τριών σε επιλεγμένες διαστάσεις και υποδιαστάσεις/κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού έργου;

4.4.1 Ομαδοποίηση Ερωτήσεων

Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα είναι απαραίτητη η ομαδοποίηση των ερωτήσεων. Η διαδικασία που θα ακολουθηθεί είναι η αντικατάσταση των ερωτήσεων που αντιπροσωπεύουν ίδιες θεματικές ενότητες με τον αμερόληπτο εκτιμητή της μέσης τιμής. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την ενέργεια αυτή είναι αφενός όλες οι ερωτήσεις να εκφράζουν το ίδιο «θετικό» ή «αρνητικό» νόημα καθώς αυξάνει η τιμή τους, αφετέρου να υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία Cronbach alpha. Ικανοποιητικές τιμές του Cronbach για μικρές κλίμακες με λιγότερες από 10 ερωτήσεις θεωρούνται οι τιμές μεγαλύτερες του 0.6 ενώ για μεγαλύτερες κλίμακες με περισσότερες από 10 ερωτήσεις οι τιμές μεγαλύτερες του 0.7. Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι τιμές του συντελεστή Cronbach alpha για κάθε μία από τις κλίμακες της προσέγγισης μελέτης/μάθησης από πλευράς φοιτητών/τριών. Παρατηρούμε ότι όλες οι θεματικές κατηγορίες έχουν ικανοποιητικές τιμές Cronbach alpha εκτός της κατηγορίας «Επιφανειακό κίνητρο». Για τον λόγο αυτό ομαδοποιούμε τις κατηγορίες «Επιφανειακό κίνητρο» και «Επιφανειακή στρατηγική» στην κατηγορία «Επιφανειακή προσέγγιση» η οποία όπως φαίνεται έχει ικανοποιητική τιμή Cronbach alpha.

Πίνακας 16: Τιμές Cronbach alpha (Είδη προσέγγισης μελέτης/μάθησης)

Θεματική Κατηγορία	Αριθμός μεταβλητών	Cronbach alpha
«Βαθύ κίνητρο»	7	0,807
«Βαθιά στρατηγική»	4	0,675
«Επιφανειακό κίνητρο»	4	0,542
«Επιφανειακή στρατηγική»	7	0,833
«Επιφανειακή προσέγγιση»	11	0,757

Συνεπώς, δημιουργούμε τις ανεξάρτητες μεταβλητές «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση». Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των νέων μεταβλητών. Παρατηρούμε ότι ουδέτερη προς αρνητική στάση υπάρχει για το Βαθύ κίνητρο ($M=2,73$, $SD= 0,75$), ουδέτερη προς θετική στάση για την Βαθιά στρατηγική ($M=3,26$, $SD= 0,79$), ενώ γενικά ουδέτερη στάση για την Επιφανειακή προσέγγιση ($M=2,86$, $SD= 0,65$). Ας σημειωθεί ότι το εύρος τιμών των μεταβλητών αυτών είναι από 1 έως και 5 (αποκρίσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert).

Πίνακας 17: Επιλεγείσες διαστάσεις προσέγγισης της μελέτης/μάθησης

Μεταβλητές	Mean	Std. Deviation
<i>Score Βαθύ κίνητρο</i>	2.73	0.75
<i>Score Βαθιά στρατηγική</i>	3.26	0.79
<i>Score Επιφανειακή προσέγγιση</i>	2,86	0.65

Ομοίως, ο Πίνακας 18 δείχνει τους συντελεστές Cronbach alpha για τις μεταβλητές που αναφέρονται στις «βαθμολογίες» (σχετική σημαντικότητα) των προπτυχιακών φοιτητών/τριών στα items των επιλεγμένων διαστάσεων που αποτελούν κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού έργου. Θα παρατηρήσουμε ότι μόνο η διάσταση «Διδασκαλία» εμφανίζει υψηλή αξιοπιστία. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις δόθηκαν με διαφορετικό τρόπο στις εσωτερικές ερωτήσεις που αφορούν στις 3 διαστάσεις με αποτέλεσμα να είναι αναγκαία μία ανακατανομή των ομάδων/διαστάσεων. Για το σκοπό αυτό θα πραγματοποιηθεί διερευνητική παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 18: Τιμές Cronbach alpha (διαστάσεις ποιότητας του διδακτικού έργου)

Θεματική Κατηγορία/Διάσταση ποιότητας	Αριθμός μεταβλητών	Cronbach alpha
«Οργάνωση»	6	0,365
«Διδασκαλία»	9	0,819
«Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση»	5	0,463

4.4.2 Παραγοντική ανάλυση

Θα εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση για τις μεταβλητές που αναφέρονται στις θεματικές ενότητες του Πίνακα 18 προκειμένου να καταστεί εφικτή μία διαφορετική ομαδοποίηση των μεταβλητών. Προκειμένου τα δεδομένα να είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση θα πρέπει να μην είναι ασυσχέτιστα. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett έχει ως αρχική (μηδενική H_0) υπόθεση ότι τα δεδομένα είναι ασυσχέτιστα και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig \geq 0.05$ ενώ ως εναλλακτική υπόθεση (H_1) θεωρείται αυτή

που υπογορεύει ότι τα δεδομένα συσχετίζονται και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig < 0.05$. Από τον Πίνακα 19 παρατηρούμε ότι η αρχική (μηδενική) υπόθεση απορρίπτεται γεγονός που υποδεικνύει συσχετίσεις. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τον συντελεστή ΚΜΟ που έχει τιμή 0.924. Στην πράξη τιμές του ΚΜΟ μεγαλύτερες του 0.5 θεωρούνται αποδεκτές ενώ τιμές μεγαλύτερες του 0.8 θεωρούνται πολύ ικανοποιητικές για να χρησιμοποιηθεί παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 19 : Συντελεστής ΚΜΟ («βαθμολογίες» διαστάσεων ποιότητας του διδακτικού έργου)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.924
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	10680.265
	df	190
	Sig.	.000

Επιπλέον ένα δεύτερο κριτήριο για το ποιές μεταβλητές πρέπει να συμπεριληφθούν στην παραγοντική ανάλυση είναι ο δείκτης MSA. Να σημειώσουμε ότι, ενώ ο δείκτης ΚΜΟ αναφέρεται στο σύνολο των μεταβλητών, ο δείκτης MSA αναφέρεται και χαρακτηρίζει κάθε μεταβλητή χωριστά. Τιμές του MSA μεγαλύτερες του 0.5 θεωρούνται αποδεκτές, ενώ τιμές μεγαλύτερες του 0.8 θεωρούνται άκρως ικανοποιητικές. Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει ένα υπόμνημα για τις μεταβλητές που αναφέρονται στην «βαθμολόγηση» της ποιότητας του διδακτικού έργου και ο Πίνακας 21 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των δεικτών MSA για κάθε μεταβλητή. Παρατηρούμε ότι οι τιμές των MSA είναι μεγαλύτερες του 0.7 σε κάθε περίπτωση, συνεπώς καμία μεταβλητή δεν πρέπει να εξαιρεθεί από την παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 20: Υπόμνημα μεταβλητών ποιότητας του διδακτικού έργου που βαθμολογήθηκαν

Μεταβλητές	Συμβολισμός μεταβλητής
Σαφήνεια στόχων μαθήματος και πληροφοριών για το περιεχόμενό του (Οργάνωση Μαθήματος).	B1
Ικανότητα διδάσκοντα/ουσας να διεγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα (Διδασκαλία).	B2
Διαφάνεια κριτηρίων με τα οποία ο/η διδάσκων/ουσα αξιολογεί το/τη φοιτητή/τρια (Αξιολόγηση).	B3
Ικανότητα του/της διδάσκοντα/ουσας να ωθεί τους/τις φοιτητές/τριες σε ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (Διδασκαλία).	B4
Καλή προετοιμασία από το/τη διδάσκοντα/ουσα του υλικού της παράδοσης μαθήματος (Οργάνωση Μαθήματος).	B5
Λεπτομερής ανατροφοδότηση των φοιτητών σχετικά με την εξεταστέα ύλη και τις βαθμολογίες τους (Αξιολ./ανατροφοδότηση).	B6
Χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού πέρα από το προγραμματισμένο (π.χ. πρόσθετη βιβλιογραφία, συγγράμματα κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	B7
Ενθάρρυνση των φοιτητών/τριών για έκφραση προσωπικών απόψεων και θέση αποριών (Διδασκαλία).	B8
Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των φοιτητών/τριών στο μάθημα (Διδασκαλία).	B9
Ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. κατανοητά βιβλία, σημειώσεις κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	B10
Παράδοση μαθήματος που επιτρέπει τη λήψη σημειώσεων (π.χ. αργός ρυθμός εναλλαγής διαφανειών) (Οργάνωση Μαθήματος).	B11
Μεταδοτικότητα διδάσκοντα/ουσας (π.χ. επεξηγήσεις, χρήση παραδειγμάτων, απλή προσέγγιση εννοιών κτλ.) (Διδασκαλία).	B12
Δεκτικότητα του/της διδάσκοντα/ουσας (π.χ. ανοχή σε διαφορετικές απόψεις ή στην άσκηση κριτικής) (Διδασκαλία).	B13
Καταλληλότητα των εργασιών που ανατίθενται (π.χ. βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος) (Αξιολόγηση).	B14
Παροχή δυνατότητας στους φοιτητές για βελτίωση των εργασιών (π.χ. επισήμανση των αδυναμιών εργασίας) (Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση).	B15
Δυναμική και ενεργητική παρουσία του/της διδάσκοντα/ουσας στις παραδόσεις (Διδασκαλία).	B16
Αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών (Διδασκαλία)	B17
Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. συνάφεια ερωτημάτων με αυτά που πρέπει να ξέρει ο φοιτητής στο τέλος του εξαμήνου) (Αξιολόγηση)	B18
Επικαιροποίηση (ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος με βάση τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις) (Οργάνωση Μαθήματος)	B19
Πληρότητα (πλούτος, αρτιότητα) γνώσεων του/της διδάσκοντα/ουσας για το αντικείμενο του μαθήματος (Διδασκαλία)	B20

Πίνακας 21: Τιμές MSA μεταβλητών ποιότητας διδακτικού έργου που βαθμολογήθηκαν

Συμβολισμός μεταβλητής	MSA
B1	0.943
B2	0.925
B3	0.928
B4	0.926
B5	0.835
B6	0.812
B7	0.939
B8	0.940
B9	0.952
B10	0.915
B11	0.840
B12	0.876
B13	0.949
B14	0.948
B15	0.726
B16	0.952
B17	0.942
B18	0.949
B19	0.949
B20	0.922

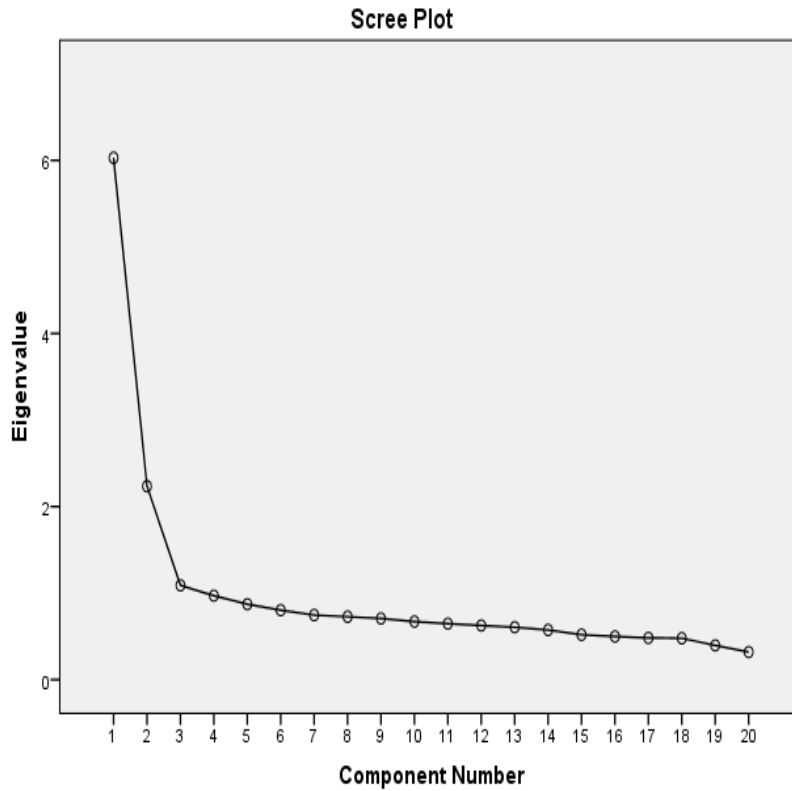
Στον Πίνακα 22 φαίνεται ότι πρέπει να επιλεγούν 3 παράγοντες. Το κριτήριο επιλογής είναι το κριτήριο ιδιοτιμής σύμφωνα με το οποίο επιλέγονται οι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1. Οι 3 παράγοντες, που επιλέγονται ερμηνεύουν το 46.78% της συνολικής διακύμανσης των μεταβλητών.. Η απόφαση αυτή ενισχύεται και από τη μορφή του Γραφήματος 16, όπου φαίνεται ότι στους 3 παράγοντες σταθεροποιείται η κλίση.

Πίνακας 22: Ποσοστό διακύμανσης των μεταβλητών που ερμηνεύουν οι παράγοντες και επιλογή παραγόντων

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.030	30.148	30.148	6.030	30.148	30.148	4.206	21.029	21.029
2	2.235	11.175	41.323	2.235	11.175	41.323	2.665	13.327	34.356
3	1.090	5.452	46.775	1.090	5.452	46.775	2.484	12.419	46.775
4	.970	4.850	51.624						
5	.872	4.360	55.985						
6	.802	4.012	59.997						
7	.746	3.731	63.728						
8	.728	3.639	67.366						
9	.708	3.539	70.905						
10	.672	3.358	74.263						
11	.647	3.237	77.500						
12	.626	3.130	80.630						
13	.606	3.029	83.659						
14	.574	2.869	86.528						
15	.519	2.594	89.122						
16	.499	2.497	91.619						
17	.483	2.414	94.033						
18	.478	2.392	96.425						
19	.396	1.978	98.403						
20	.319	1.597	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Γράφημα 16: Scree Plot παραγοντικής ανάλυσης



Ο Πίνακας 23 δείχνει το ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από κάθε μεταβλητή. Βρέθηκαν τιμές της διακύμανσης για κάθε μεταβλητή από 30.3% μέχρι 66.3%.

Πίνακας 23: Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύουν οι παράγοντες για κάθε μεταβλητή

Communalities		
	Initial	Extraction
Σαφήνεια στόχων μαθήματος και πληροφοριών για το περιεχόμενό του (Οργάνωση Μαθήματος).	1.000	.373
Ικανότητα διδάσκοντα/ουσας να διεγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα (Διδασκαλία).	1.000	.524
Διαφάνεια κριτηρίων με τα οποία ο/η διδάσκων/ουσα αξιολογεί το/τη φοιτητή/τρια (Αξιολόγηση).	1.000	.493
Ικανότητα του/της διδάσκοντα/ουσας να ωθεί τους/τις φοιτητές/τριες σε ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (Διδασκαλία).	1.000	.663
Καλή προετοιμασία από το/τη διδάσκοντα/ουσα του υλικού της παράδοσης μαθήματος (Οργάνωση Μαθήματος).	1.000	.433
Λεπτομερής ανατροφοδότηση των φοιτητών σχετικά με την εξεταστέα ύλη και τις βαθμολογίες τους (Αξιολ./ανατροφοδότηση).	1.000	.553
Χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού πέρα από το προγραμματισμένο (π.χ. πρόσθετη βιβλιογραφία, συγγράμματα κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	1.000	.609
Ενθάρρυνση των φοιτητών/τριών για έκφραση προσωπικών απόψεων και θέση αποριών (Διδασκαλία).	1.000	.535
Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των φοιτητών/τριών στο μάθημα (Διδασκαλία).	1.000	.353
Ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. κατανοητά βιβλία, σημειώσεις κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	1.000	.303
Δεκτικότητα του/της διδάσκοντα/ουσας (π.χ. ανοχή σε διαφορετικές απόψεις ή στην άσκηση κριτικής) (Διδασκαλία).	1.000	.428
Καταλληλότητα των εργασιών που ανατίθενται (π.χ. βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος) (Αξιολόγηση).	1.000	.482
Παροχή δυνατότητας στους φοιτητές για βελτίωση των εργασιών (π.χ. επισήμανση των αδυναμιών εργασίας) (Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση).	1.000	.535
Δυναμική και ενεργητική παρουσία του/της διδάσκοντα/ουσας στις παραδόσεις (Διδασκαλία).	1.000	.412
Αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών (Διδασκαλία)	1.000	.349
Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. συνάφεια ερωτημάτων με αυτά που πρέπει να ξέρει ο φοιτητής στο τέλος του εξαμήνου) (Αξιολόγηση)	1.000	.456
Επικαιροποίηση (ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος με βάση τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις) (Οργάνωση Μαθήματος)	1.000	.447
Πληρότητα (πλούτος, αρτιότητα) γνώσεων του/της διδάσκοντα/ουσας για το αντικείμενο του μαθήματος (Διδασκαλία)	1.000	.383
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Τέλος, ο Πίνακας 24 δείχνει την επίδραση που έχει κάθε παράγοντας στις μεταβλητές που συμμετείχαν στην παραγοντική ανάλυση μετά από περιστροφή Varimax. Επιλέγοντας τις μεγαλύτερες επιδράσεις για κάθε μεταβλητή, ο Πίνακας 25 παρουσιάζει από ποιον παράγοντα κάθε μεταβλητή ερμηνεύεται καλύτερα.

Πίνακας 24: Βαρύτητα των παραγόντων σε κάθε μεταβλητή

	Component		
	1	2	3
Διαφάνεια κριτηρίων με τα οποία ο/η διδάσκων/ουσα αξιολογεί το/τη φοιτητή/τρια (Αξιολόγηση).	.666		.221
Καταλληλότητα των εργασιών που ανατίθενται (π.χ. βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος) (Αξιολόγηση).	.660	.216	
Χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού πέρα από το προγραμματισμένο (π.χ. πρόσθετη βιβλιογραφία, συγγράμματα κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	.626	.269	-.379
Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. συνάφεια ερωτημάτων με αυτά που πρέπει να ξέρει ο φοιτητής στο τέλος του εξαμήνου) (Αξιολόγηση)	.620	.266	
Σαφήνεια στόχων μαθήματος και πληροφοριών για το περιεχόμενό του (Οργάνωση Μαθήματος)	.601		.109
Επικαιροποίηση (ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος με βάση τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις) (Οργάνωση Μαθήματος)	.592	.187	-.248
Ενθάρρυνση των φοιτητών/τριών για έκφραση προσωπικών απόψεων και θέση αποριών (Διδασκαλία).	.544	.379	-.309
Ικανότητα του/της διδάσκοντα/ουσας να ωθεί τους/τις φοιτητές/τριες σε ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (Διδασκαλία).	.540	.444	-.418

Αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών (Διδασκαλία)	.510	.218	-.203
Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των φοιτητών/τριών στο μάθημα (Διδασκαλία).	.473	.272	-.235
Δεκτικότητα του/της διδάσκοντα/ουσας (π.χ. ανοχή σε διαφορετικές απόψεις ή στην άσκηση κριτικής) (Διδασκαλία).	.438	.397	-.280
Ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. κατανοητά βιβλία, σημειώσεις κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	.389	.343	.185
Μεταδοτικότητα διδάσκοντα/ουσας (π.χ. επεξηγήσεις, χρήση παραδειγμάτων, απλή προσέγγιση εννοιών κτλ.) (Διδασκαλία).		.663	.169
Πληρότητα (πλούτος, αρτιότητα) γνώσεων του/της διδάσκοντα/ουσας για το αντικείμενο του μαθήματος (Διδασκαλία)	.145	.601	
Δυναμική και ενεργητική παρουσία του/της διδάσκοντα/ουσας στις παραδόσεις (Διδασκαλία).	.300	.557	-.105
Ικανότητα διδάσκοντα/ουσας να διεγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα (Διδασκαλία).	.393	.528	-.302
Καλή προετοιμασία από το/τη διδάσκοντα/ουσα του υλικού της παράδοσης μαθήματος (Οργάνωση Μαθήματος).		.523	.393
Λεπτομερής ανατροφοδότηση των φοιτητών σχετικά με την εξεταστέα ύλη και τις βαθμολογίες τους (Αξιολ./ανατροφοδότηση).			.738
Παροχή δυνατότητας στους φοιτητές για βελτίωση των εργασιών (π.χ. επισήμανση των αδυναμιών εργασίας) (Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση).	.177		.706

Παράδοση μαθήματος που επιτρέπει τη λήψη σημειώσεων (π.χ. αργός ρυθμός εναλλαγής διαφανειών) (Οργάνωση Μαθήματος).	-.328	.181	.639
Extraction Method: Principal Component Analysis.			
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			
a. Rotation converged in 7 iterations.			

Πίνακας 25: Ομαδοποιήσεις μεταβλητών σύμφωνα με τους παράγοντες

Μεταβλητές	Θεματική Κατηγορία	Παράγοντας	Βαρύτητα
B3	Αξιολόγηση	1 ^{ος}	0.666
B14	Αξιολόγηση	1 ^{ος}	0.660
B7	Οργάνωση	1 ^{ος}	0.626
B18	Αξιολόγηση	1 ^{ος}	0.620
B1	Οργάνωση	1 ^{ος}	0.601
B19	Οργάνωση	1 ^{ος}	0.592
B8	Διδασκαλία	1 ^{ος}	0.544
B4	Διδασκαλία	1 ^{ος}	0.540
B17	Διδασκαλία	1 ^{ος}	0.510
B9	Διδασκαλία	1 ^{ος}	0.473
B13	Διδασκαλία	1 ^{ος}	0.438
B10	Οργάνωση	1 ^{ος}	0.389
B12	Διδασκαλία	2 ^{ος}	0.663
B20	Διδασκαλία	2 ^{ος}	0.601
B16	Διδασκαλία	2 ^{ος}	0.557
B2	Διδασκαλία	2 ^{ος}	0.528
B5	Οργάνωση	2 ^{ος}	0.523
B6	Αξιολόγηση	3 ^{ος}	0.738
B15	Αξιολόγηση	3 ^{ος}	0.706
B11	Οργάνωση	3 ^{ος}	0.639

Οι ομαδοποιήσεις που προκύπτουν από τα παραπάνω διαμορφώνουν 3 παράγοντες που απαρτίζονται από τις εξής μεταβλητές:

Παράγοντας 1^{ος} :

B7 → Χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού πέρα από το προγραμματισμένο (Οργάνωση)

B1 → Σαφήνεια στόχων μαθήματος και πληροφοριών για το περιεχόμενό του (Οργάνωση)

B19 → Επικαιροποίηση του περιεχομένου του μαθήματος με βάση τις τρέχουσες εξελίξεις

B10 → Ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού (Οργάνωση)

B3 → Διαφάνεια κριτηρίων με τα οποία αξιολογεί ο διδάσκων (Αξιολόγηση)

B14 → Καταλληλότητα εργασιών που ανατίθενται (π.χ. συμβολή στην καλύτερη κατανόηση) (Αξιολόγηση)

B18 → Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. συνάφεια με όσα θα πρέπει να γνωρίζει ο φοιτητής στο τέλος του εξαμήνου) (Αξιολόγηση)

B8 → Ενθάρρυνση για έκφραση προσωπικών απόψεων και θέση αποριών (Διδασκαλία)

B4 → Ικανότητα διδάσκοντος να ωθεί τους φοιτητές σε ενεργητική συμμετοχή (Διδασκαλία)

B13 → Δεκτικότητα διδάσκοντος/ουσας σε διαφορετικές απόψεις ή την άσκηση κριτικής (Διδασκαλία)

B17 → Αξιοποίηση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης (π.χ. χρήση ΤΠΕ) (Διδασκαλία)

B9 → Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών στο μάθημα (Διδασκαλία)

Παράγοντας 2^{ος} :

B12 → Μεταδοτικότητα διδάσκοντος/ουσας (Διδασκαλία)

B20 → Πληρότητα γνώσεων διδάσκοντος/ουσας (Διδασκαλία)

B16 → Δυναμική και ενεργητική παρουσία του/της διδάσκοντος/ουσας στις παραδόσεις (Διδασκαλία)

B2 → Ικανότητα διδάσκοντος/ουσας να διεγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα (Διδασκαλία)

B5 → Καλή προετοιμασία του υλικού της παράδοσης (Οργάνωση)

Παράγοντας 3^{ος} :

B6 → *Λεπτομερής ανατροφοδότηση σε σχέση με την εξεταστέα ύλη (Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση)*

B15 → *Παροχή δυνατότητας για βελτίωση εργασιών (Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση)*

B11 → *Παράδοση που επιτρέπει τη λήψη σημειώσεων (Οργάνωση)*

Η λύση δεν είναι ξεκάθαρη καθώς υπάρχουν διαφορετικές υποδιαστάσεις σε καθέναν από τους τρεις παράγοντες. Με κριτήριο το συντελεστή βαρύτητας, εντοπίζονται οι προβληματικές μεταβλητές οι οποίες ελαττώνουν την αξιοπιστία των καινά διαμορφωθέντων παραγόντων. Από **τον πρώτο παράγοντα** εξοβελίζονται οι μεταβλητές **B10** (ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού → Οργάνωση), **B9** (αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων → Διδασκαλία) και **B13** (δεκτικότητα διδάσκοντος σε διαφορετικές απόψεις → Διδασκαλία) ενώ παραμένουν 9 μεταβλητές που, σε επίπεδο νοηματικής συνάφειας προσδιορίζουν ως ποιοτική **μια Φοιτητοκεντρικού χαρακτήρα της διδασκαλίας**. Συνεπώς **ο πρώτος παράγοντας** μετονομάζεται σε «**Φοιτητοκεντρική Διδασκαλία**».

Τέσσερις από τις πέντε μεταβλητές ερμηνεύονται **από τον 2^ο παράγοντα**, ενώ η μεταβλητή **B5** θεωρείται προβληματική. **Ο δεύτερος παράγοντας** μετονομάζεται σε «**Οργάνωση/Δασκαλοκεντρική Διδασκαλία**» καθώς οι μεταβλητές του μετρούν κριτήρια που προσδιορίζουν την **ακαδημαϊκή και επαγγελματική δεινότητα των διδασκόντων/ουσών**. Η αξιοπιστία των τεσσάρων μεταβλητών της «**Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας**» αυτή τη φορά είναι μεγαλύτερη από 0.6 όπως υποδεικνύεται από τον Πίνακα 26 γεγονός που επιβεβαιώνει την παραγοντική ανάλυση.

Ο τρίτος παράγοντας παραμένει ως έχει, **απαρτίζεται από 3 μεταβλητές** και ονομάζεται «**Παραδοσιακή αξιολόγηση/ανατροφοδότηση**», αφού ερμηνεύεται από δύο αμιγείς, σε επίπεδο νοηματικής συνάφειας μεταβλητές, ενώ η τρίτη μεταβλητή θεωρείται κριτήριο της διάστασης «Οργάνωση». **Ωστόσο η μεταβλητή αυτή δεν εξαιρείται από τον τρίτο παράγοντα (B11 → παράδοση που επιτρέπει τη λήψη σημειώσεων)** καθώς, αφενός πιθανή εξαίρεσή της αποδυναμώνει την αξιοπιστία του παράγοντα (επίπεδο κάτω του 0,6), αφετέρου εμφανίζει νοηματική σύνδεση με τις άλλες δύο, ενώ αποτελεί χαρακτηριστική προτίμηση φοιτητών/τριών που επιδιώκουν να κρατούν τα «SOS» στις παραδόσεις των μαθημάτων, μειώνοντας τον όγκο της μελέτης. Συνεπώς, η ύπαρξη τριών μεταβλητών στον παράγοντα «**Παραδοσιακή Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση**» θεωρείται ενδεδειγμένη, ενώ ο δείκτης Cronbach α διατηρεί ένα ανεκτό επίπεδο. Ο Πίνακας

26 δείχνει τα αποτελέσματα των συντελεστών Cronbach alpha και τις μέσες τιμές για τους 3 παράγοντες μετά την παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 26: Περιγραφικά στοιχεία και συντελεστές αξιοπιστίας για τις μεταβλητές ποιότητας του διδακτικού έργου μετά την παραγοντική ανάλυση

Θεματική Κατηγορία	Αριθμός μεταβλητών	Cronbach alpha	Mean	Std.Deviation
«Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας»	4	0,623	3.84	0.66
«Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας»	9	0,819	3.93	0.83
«Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης»	3	0,651	3.97	0.59

Με βάση τα παραπάνω, διαμορφώνονται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

Ατομικά χαρακτηριστικά προπτυχιακών φοιτητών/τριών – «βαθμολογίες» (σχετική σημαντικότητα) των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου	
Μηδενική υπόθεση (H₀₁):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ανάμεσα στα δύο φύλα.
Εναλλακτική υπόθεση (H₁₁):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα στα δύο φύλα.
Μηδενική υπόθεση (H₀₂):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες
Εναλλακτική υπόθεση (H₁₂):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες.
Μηδενική υπόθεση (H₀₃):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ανάμεσα σε έγγαμους/ες και άγαμους/ες
Εναλλακτική υπόθεση (H₁₃):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα σε έγγαμους/ες και άγαμους/ες.
Μηδενική υπόθεση (H₀₄):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως ανάμεσα σε γονείς και άτεκνους/ες.

Εναλλακτική υπόθεση (H ₁₄):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα σε γονείς και άτεκνους/ες.
Μηδενική υπόθεση (H ₀₅):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ανάμεσα σε εργαζόμενους/ες και μη.
Εναλλακτική υπόθεση (H ₁₅):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα σε εργαζόμενους/ες και μη.
Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά φοιτητών/τριών – «βαθμολογίες» (σχετική σημαντικότητα) των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου	
Μηδενική υπόθεση (H ₀₆):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ανάμεσα σε φοιτητές/τριες διαφορετικών ετών σπουδών.
Εναλλακτική υπόθεση (H ₁₆):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα σε φοιτητές/τριες διαφορετικών ετών σπουδών.
Μηδενική υπόθεση (H ₀₇):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ανάμεσα σε φοιτητές/τριες με διαφορετικές ώρες μελέτης
Εναλλακτική υπόθεση (H ₁₇):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα σε φοιτητές/τριες με διαφορετικές ώρες μελέτης.
Μηδενική υπόθεση (H ₀₈):	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ανάμεσα σε φοιτητές/τριες με διαφορετικές επιδόσεις.
Εναλλακτική υπόθεση (H ₁₈):	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των «βαθμολογιών» των τριών παραγόντων ανάμεσα σε φοιτητές/τριες με διαφορετικές επιδόσεις.
Είδος Προσέγγισης Μελέτης/Μάθησης – «βαθμολογίες» (σχετική σημαντικότητα) παραγόντων ποιότητας διδακτικού έργου	
Μηδενική υπόθεση (H ₀₉):	Το «Βαθύ κίνητρο» των φοιτητών/τριών δεν επηρεάζει τη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου
Εναλλακτική υπόθεση (H ₁₉):	Το «Βαθύ κίνητρο» των φοιτητών/τριών επηρεάζει τη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου.
Μηδενική υπόθεση (H ₂₀):	Η «Βαθιά στρατηγική» δεν επηρεάζει τη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου.
Εναλλακτική υπόθεση (H ₂₀):	Η «Βαθιά στρατηγική» επηρεάζει τη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

Μηδενική υπόθεση (H ₂₁):	Η «Επιφανειακή προσέγγιση» δεν επηρεάζει τη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου
Εναλλακτική υπόθεση (H ₂₂):	Η «Επιφανειακή προσέγγιση» επηρεάζει τη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

4.4.3 Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων αναφορικά με την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

Προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή εξάρτηση των μεταβλητών που αναφέρονται στις «βαθμολογίες» των προπτυχιακών φοιτητών/τριών στις επαναπροσδιορισμένες διαστάσεις και υποδιαστάσεις/κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού έργου σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά, θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά τεστ γιατί είναι ικανοποιητικό το μέγεθος του δείγματος. Ας σημειωθεί ότι, σύμφωνα με το Κ.Ο.Θ (κεντρικό οριακό θεώρημα) η μέση τιμή ακολουθεί την κανονική κατανομή για ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος. Τα παραμετρικά τεστ που θα χρησιμοποιηθούν είναι το t-test για ανεξάρτητα δείγματα στις περιπτώσεις όπου οι κατηγορίες που δημιουργούνται είναι δύο και ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) στις περιπτώσεις όπου δημιουργούνται περισσότερες από 3 κατηγορίες. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μέσες τιμές είναι ίσες και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig \geq 0.05$. Η εναλλακτική υπόθεση είναι ότι διαφέρουν, όταν $Assymp.Sig < 0.05$.

A) Φύλο

Στο σημείο αυτό θα ελεγχθεί εάν τα δύο φύλα παρουσιάζουν διαφορές ως προς τους μέσους όρους των scores των τριών παραγόντων «Οργάνωση / Δασκαλοκεντρική διδασκαλία», «Φοιτητοκεντρική διδασκαλία» και «Παραδοσιακή Αξιολόγηση / ανατροφοδότηση. Από τα αποτελέσματα του t-test (Πίνακες 27, 28) για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει ότι:

Για το Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας οι άνδρες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο (M=3,763, SD=0,663) από τις γυναίκες (M=3,900, SD=0,659) ενώ $t(1817)=-4391, p=0.000$.

Για το Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης οι άνδρες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο (M=3,867, SD=0,814) από τις γυναίκες (M=3,975, SD=0,836) ενώ $t(1817)=-2715, p=0.000$.

Για το Score Φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας οι άνδρες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο (M=3,883 SD=0,560) από τις γυναίκες (M=4,036, SD=0,602) ενώ $t(1817)=-5075, p=0.007 < 0.05$.

Πίνακας 27: Αποτελέσματα t-test ως προς το «Φύλο» για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Equal variances assumed	.431	.512	-4.391	1817	.000	-.13934	.03173	-.20158	-.07711
	Equal variances not assumed			-4.386	1525.510	.000	-.13934	.03177	-.20166	-.07702
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης / ανατροφοδότησης	Equal variances assumed	.332	.565	-2.715	1817	.007	-.10779	.03971	-.18566	-.02991
	Equal variances not assumed			-2.730	1561.109	.006	-.10779	.03948	-.18524	-.03034
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Equal variances assumed	2.704	.100	-5.075	1817	.000	-.14266	.02811	-.19778	-.08753
	Equal variances not assumed			-5.152	1608.292	.000	-.14266	.02769	-.19697	-.08835

Πίνακας 28: Περιγραφικά στοιχεία ως προς το «Φύλο» για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Άνδρες	718	3.7639	.66399	.02478
	Γυναίκες	1101	3.9033	.65985	.01989
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης.	Άνδρας	718	3.8677	.81439	.03039
	Γυναίκα	1101	3.9755	.83636	.02521
Score Φοιτητ. Διδασκαλίας	Άνδρας	718	3.8838	.56047	.02092
	Γυναίκα	1101	4.0264	.60198	.01814

B) Ηλικία

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί τεστ ANOVA για έλεγχο ύπαρξης ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μέσων τιμών των μεταβλητών που αναφέρονται στις βαθμολογίες, από το δείγμα, των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή της **Ηλικίας**. **Η Ηλικία κατηγοριοποιήθηκε ως εξής:**

1^η Ομάδα: κάτω των 20 ετών, 2^η: από 20 έως και 29 ετών, 3^η: από 30 έως και 39 ετών, 4^η: από 40 ετών και άνω. Παρατηρούμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις περιπτώσεις των μεταβλητών «Score Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας». Μετά από το τεστ επισημαίνονται τα εξής:

- **Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα (Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας)** ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων, στις οποίες κατηγοριοποιήθηκε το δείγμα και, πιο συγκεκριμένα: $F(3,1815)=12.601, p=0,000$.
- **Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα (Score Φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας)** ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων και, πιο συγκεκριμένα: $F(3,1815)=11.972, p=0,000$.

Παρατηρούμε επίσης ότι **καθώς αυξάνει η «Ηλικία» αυξάνουν και οι** βαθμολογίες για τις μεταβλητές **«Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας»** σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, ενώ **δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης»** ($p\text{-value}=0.079 > 0.05$), **οπότε η μηδενική υπόθεση της ισότητας των τεσσάρων μέσων τιμών των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων δεν απορρίπτεται**, όπως φαίνονται στους Πίνακες 29 και 30.

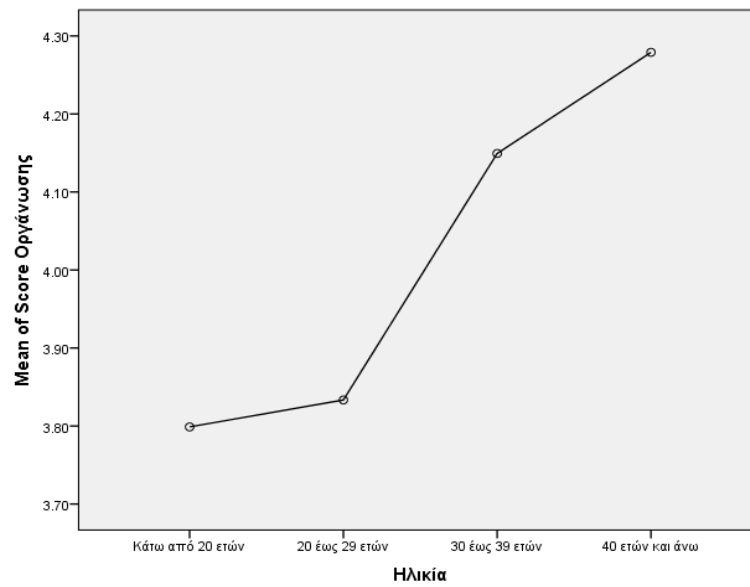
Πίνακας 29: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την ηλικία

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	16.394	3	5.465	12.601	.000
	Within Groups	787.104	1815	.434		
	Total	803.497	1818			
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	Between Groups	4.666	3	1.555	2.267	.079
	Within Groups	1245.373	1815	.686		
	Total	1250.040	1818			
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	12.277	3	4.092	11.972	.000
	Within Groups	620.408	1815	.342		
	Total	632.686	1818			

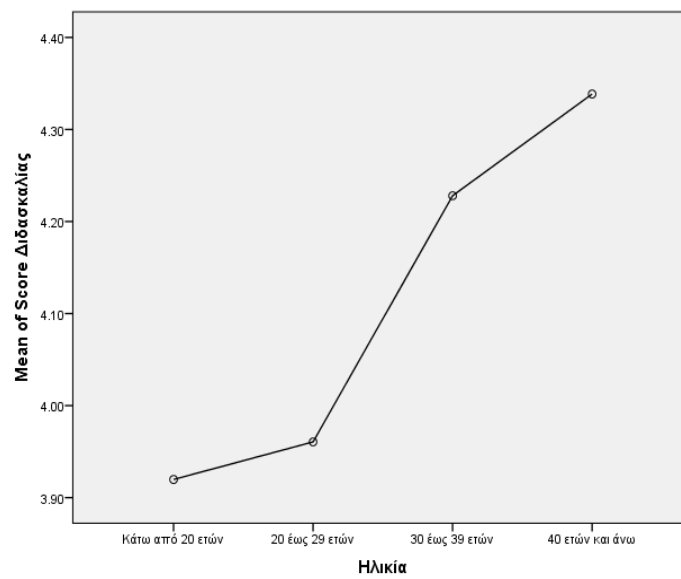
Πίνακας 30: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την ηλικία (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρ. Διδασκαλίας	Κάτω από 20 ετών	476	3.7988	.65823	.03017	3.7396	3.8581	1.50	5.00
	20 έως 29 ετών	1223	3.8334	.66904	.01913	3.7959	3.8709	1.25	5.00
	30 έως 39 ετών	77	4.1494	.57819	.06589	4.0181	4.2806	2.75	5.00
	40 ετών και άνω	43	4.2791	.46036	.07020	4.1374	4.4207	3.25	5.00
	Total	1819	3.8483	.66481	.01559	3.8177	3.8788	1.25	5.00
Score Φοιτητοκεντρ. Διδασκαλίας	Κάτω από 20 ετών	476	3.9197	.59387	.02722	3.8662	3.9732	1.67	5.00
	20 έως 29 ετών	1223	3.9606	.58726	.01679	3.9276	3.9935	1.67	5.00
	30 έως 39 ετών	77	4.2280	.54191	.06176	4.1050	4.3510	2.56	5.00
	40 ετών και άνω	43	4.3385	.46636	.07112	4.1950	4.4820	3.22	5.00
	Σύνολο	1819	3.9701	.58993	.01383	3.9430	3.9973	1.67	5.00

Γράφημα 17: Μέσες τιμές για το «Score Οργάνωση/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Ηλικία»



Γράφημα 18: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Ηλικία»



Γ) Οικογενειακή κατάσταση

Τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «Οικογενειακή κατάσταση» για τις εξαρτημένες μεταβλητές «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας», «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας».

- Για το «Score Οργάνωση/Δασκαλοκεντρική διδασκαλία» οι άγαμοι/ες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο ($M=3,82$, $SD=0,666$) από τους/τις έγγαμους/ες ($M=4,20$, $SD=0,566$) ενώ $t(1817)=5,799$, $p=0,000$.
- Για το «Score Παραδοσιακή Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση» οι κατηγορίες αυτές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο, καθώς $p=0,71 > 0,05$, οπότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
- Για το «Score Φοιτητοκεντρική διδασκαλία» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των άγαμων ($M=3,95$, $SD=0,585$) και των έγγαμων ($M=4,27$, $SD=0,576$), ενώ $t(1817)=5,857$, $p=0,000$.

Η στατιστικά σημαντική διαφορά στις περιπτώσεις των μεταβλητών «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» αποτυπώνεται και στον Πίνακα 32. Ειδικότερα, τα έγγαμα άτομα δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες στους παράγοντες αυτούς.

Πίνακας 31: Αποτελέσματα t-test ως προς την οικογενειακή κατάσταση για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Equal variances assumed	7.521	.006	6.127	1817	.000	.37945	.06193	.25798	.50092
	Equal variances not assumed			7.029	144.546	.000	.37945	.05398	.27276	.48615
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	Equal variances assumed	.072	.788	-.365	1817	.715	-.02849	.07804	-.18155	.12457
	Equal variances not assumed			-.362	137.365	.718	-.02849	.07860	-.18391	.12693
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Equal variances assumed	1.164	.281	5.857	1817	.000	.32219	.05501	.21431	.43007
	Equal variances not assumed			5.931	138.194	.000	.32219	.05432	.21478	.42961

Πίνακας 32: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την οικογενειακή κατάσταση (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)

	Οικογενειακή κατάσταση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Έγγαμος/η	121	4.2025	.56671	.05152
	Άγαμος/η	1698	3.8230	.66422	.01612
Score Φοιτητο κεντρικής Διδασκαλίας	Έγγαμος/η	121	4.2709	.57680	.05244
	Άγαμος/η	1698	3.9487	.58514	.01420

Δ) Γονεϊκή κατάσταση

Θα πραγματοποιηθεί έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη «Γονεϊκή κατάσταση» για τις μεταβλητές «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας», «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας».

- Για το «Score Οργάνωση/Δασκαλοκεντρική διδασκαλία» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο των ατόμων που είναι γονείς ($M=4,25$, $SD=0,609$) και στο μέσο όρο αυτών που δεν είναι γονείς ($M=3,82$, $SD=0,661$), ενώ $t(1817)= 5,799$, $p=0,000$.
- Για το «Score Παραδοσιακή Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση» οι κατηγορίες αυτές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο, καθώς $p=0,89 > 0,05$, οπότε δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.
- Για το «Score Φοιτητοκεντρική διδασκαλία» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των γονέων ($M=4,31$, $SD=0,623$) και εκείνων που δεν έχουν τέκνα ($M=3,95$, $SD=0,583$), ενώ $t(1817)= 5,480$, $p=0,000$.

Οι διαφορές αποτυπώνονται και στον Πίνακα 34. Επίσης, τα άτομα που είναι γονείς δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες στις διαστάσεις «Οργάνωση/Δασκαλοκεντρική Διδασκαλία» και «Φοιτητοκεντρική Διδασκαλία».

Πίνακας 33: Αποτελέσματα t-test ως προς την γονεϊκή κατάσταση για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score Οργάνωσης / Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Equal variances assumed	6.384	.012	5.799	1817	.000	.42451	.07320	.28094	.56808
	Equal variances not assumed			6.245	93.963	.000	.42451	.06797	.28955	.55947
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Equal variances assumed	.040	.841	5.480	1817	.000	.35632	.06502	.22881	.48384
	Equal variances not assumed			5.162	91.364	.000	.35632	.06903	.21922	.49343
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης	Equal variances assumed	.008	.928	-.129	1817	.897	-.01192	.09214	-.19264	.16880
	Equal variances not assumed			-.130	92.475	.897	-.01192	.09191	-.19444	.17060

Πίνακας 34: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την γονεϊκή κατάσταση (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)

	Γονεϊκή κατάσταση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Ναι	85	4.2529	.60932	.06609
	Όχι	1734	3.8284	.66123	.01588
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Ναι	85	4.3098	.62316	.06759
	Όχι	1734	3.9535	.58337	.01401

E) Εργασιακή κατάσταση

Θα πραγματοποιηθεί έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τη μεταβλητή «Εργασιακή κατάσταση» για τις μεταβλητές «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας», «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας».

Ο Πίνακας 35 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την **«Εργασιακή κατάσταση»** για τις μεταβλητές **«Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας»**, **«Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης»** και **«Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας»**. Παρατηρούμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά **μόνο στην περίπτωση της μεταβλητής «Score Παραδοσιακή Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση»** μεταξύ εργαζόμενων ($M= 4,02, SD=0,798$) ανέργων ($M= 3,89, SD=0,839$) (Πίνακας 36), ενώ $t(1817)=3,004, p=0,003$. Επισημαίνεται ότι **τα άτομα που εργάζονται δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες στην διάσταση αυτή.** Κατ'έκταση, στο συγκεκριμένο έλεγχο η μηδενική υπόθεση για τις μεταβλητές «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» **δεν απορρίπτεται** ($p=0,464 > 0,05$ & $p=0,572 > 0,05$), **ενώ απορρίπτεται στην περίπτωση του «Score Παραδοσιακής Αξιολόγηση/ανατροφοδότησης».**

Πίνακας 35: Αποτελέσματα t-test ως προς την εργασιακή κατάσταση για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score Οργάνωσης/ Δασκαλ. Διδασκαλίας	Equal variances assumed	.305	.581	.733	1817	.464	.02505	.03418	-.04198	.09208
	Equal variances not assumed			.727	987.579	.467	.02505	.03445	-.04256	.09266
Score Φοιτητοκεντρ. Διδασκαλίας	Equal variances assumed	2.203	.138	.565	1817	.572	.01713	.03033	-.04235	.07662
	Equal variances not assumed			.552	956.461	.581	.01713	.03103	-.04377	.07804
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	Equal variances assumed	4.503	.034	3.004	1817	.003	.12775	.04253	.04434	.21116
	Equal variances not assumed			3.066	1052.721	.002	.12775	.04167	.04599	.20951

Πίνακας 36: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την εργασιακή κατάσταση (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)

	Εργασιακή κατάσταση	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score Παραδοσιακής	Εργαζόμενοι/ες	537	4.0230	.79833	.03445
Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	Άνεργοι/ες	1282	3.8952	.83925	.02344

4.4.4 Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων αναφορικά με την επίδραση των ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών στη σχετική σημαντικότητα των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου

Προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή εξάρτηση των μεταβλητών που αναφέρονται στις «βαθμολογίες» των προπτυχιακών φοιτητών/τριών σε επιλεγμένες διαστάσεις και υποδιαστάσεις/κριτήρια της ποιότητας του διδακτικού έργου σε σχέση με τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικά τεστ λόγω ικανοποιητικού μεγέθους του δείγματος. Τα παραμετρικά τεστ που θα χρησιμοποιηθούν είναι, όπως παραπάνω, το t-test για ανεξάρτητα δείγματα στις περιπτώσεις όπου οι κατηγορίες που δημιουργούνται είναι δύο και ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) στις περιπτώσεις όπου δημιουργούνται περισσότερες από 3 κατηγορίες. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι μέσες τιμές είναι ίσες και γίνεται δεκτή όταν Assymp.Sig \geq 0.05 και η εναλλακτική ότι διαφέρουν και γίνεται όταν Assymp.Sig $<$ 0.05.

A) Έτος σπουδών

Θα ακολουθήσει τεστ ANOVA για έλεγχο ύπαρξης ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις μέσες τιμές των μεταβλητών/βαθμολογιών των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «Έτος σπουδών» η οποία αντιστοιχεί σε τέσσερις ομάδες (2^ο, 3^ο, 4^ο και >4^ο έτος σπουδών).

- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας») ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών». Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(3, 1815)=11,173, p=0,000$.
- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας») ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων

κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών». Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(3, 1815)=18,248, p=0,000$.

- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης») δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών» διότι $p=0,05$, οπότε σε αυτήν την περίπτωση η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται

Τα παραπάνω αποτυπώνονται στον Πίνακα 38. Παρατηρούμε ότι όσο αυξάνουν τα έτη σπουδών αυξάνουν και οι βαθμολογίες μετά από το 3^ο έτος, όπου και υπάρχουν οι χαμηλότερες βαθμολογίες, ενώ δεν είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά για τη μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» ($p\text{-value}=0.05$). Τα Γραφήματα 19-20 αποδίδουν σχηματικά όλα τα προηγούμενα.

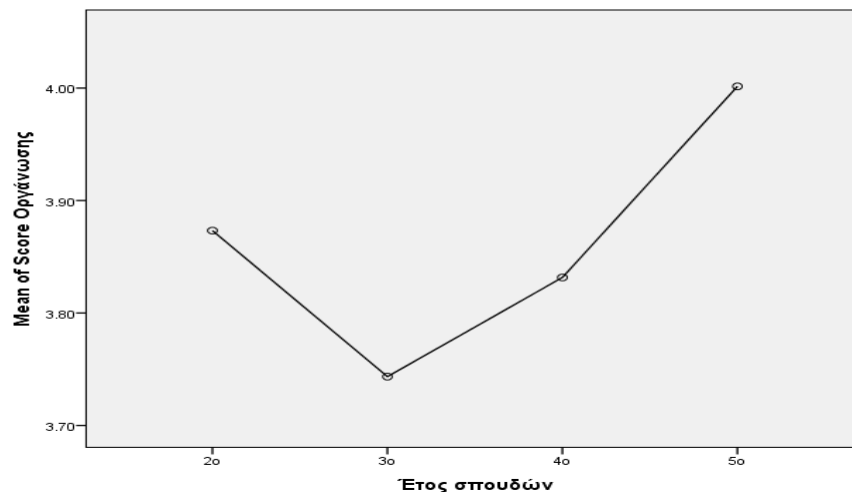
Πίνακας 37: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς το έτος σπουδών

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	14.570	3	4.857	11.173	.000
	Within Groups	788.927	1815	.435		
	Σύνολο	803.497	1818			
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	18.524	3	6.175	18.248	.000
	Within Groups	614.161	1815	.338		
	Σύνολο	632.686	1818			
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης.	Between Groups	5.356	3	1.785	2.603	.050
	Within Groups	1244.684	1815	.686		
	Σύνολο	1250.040	1818			

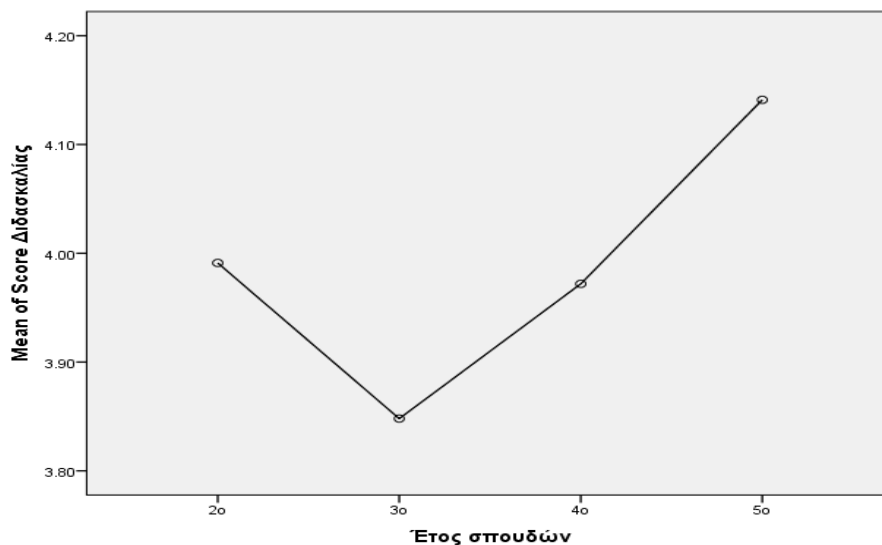
Πίνακας 38: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς το έτος σπουδών (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	2ο	574	3.8733	.65485	.02733	3.8196	3.9269	1.25	5.00
	3ο	571	3.7434	.67120	.02809	3.6883	3.7986	2.00	5.00
	4ο	340	3.8316	.64246	.03484	3.7631	3.9002	1.75	5.00
	>4 ^ο	334	4.0015	.66328	.03629	3.9301	4.0729	1.50	5.00
	Σύνολο	1819	3.8483	.66481	.01559	3.8177	3.8788	1.25	5.00
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	2ο	574	3.9911	.59733	.02493	3.9421	4.0401	1.67	5.00
	3ο	571	3.8480	.59437	.02487	3.7992	3.8969	1.67	5.00
	4ο	340	3.9719	.56341	.03056	3.9118	4.0320	2.22	5.00
	>4 ^ο	334	4.1411	.55001	.03010	4.0819	4.2003	2.22	5.00
	Σύνολο	1819	3.9701	.58993	.01383	3.9430	3.9973	1.67	5.00

Γράφημα 19: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Οργάνωσης/Δασκαλ. Διδασκαλίας» ως προς το «Έτος σπουδών»



Γράφημα 20: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς το «Έτος σπουδών»



Β) Ώρες μελέτης ανά εβδομάδα

Θα πραγματοποιηθεί test ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τις «Ώρες μελέτης ανά εβδομάδα» για τις μεταβλητές «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας», «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας». Η μεταβλητή «Ώρες μελέτης ανά εβδομάδα» κατηγοριοποιείται σε τρεις ομάδες. Έτσι προκύπτει ότι:

- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας») ανέδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών»**. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(2, 1816)=98,465, p=0,000$.
- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας») ανέδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών»**. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(2, 1816)=74,654, p=0,000$.
- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης») ανέδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών»**. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(2, 1816)=51,257, p=0,000$.

Τα παραπάνω αποτυπώνονται στον Πίνακα 39. σε όλες τις περιπτώσεις εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά η οποία αποτυπώνεται και στον Πίνακα 40. Παράλληλα, **στις περιπτώσεις των μεταβλητών «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής**

Διδασκαλίας» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» όσο αυξάνουν οι ώρες μελέτης αυξάνουν και οι βαθμολογίες. Στην περίπτωση της μεταβλητής «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» την μεγαλύτερη βαθμολογία δίνουν αυτοί που διαβάζουν λιγότερο από 10 ώρες και περισσότερο από 20 ώρες, ενώ οι φοιτητές/τριες της μεσαίας κατηγορίας (10 με 20 ώρες) δίνουν μικρότερη βαθμολογία στη μεταβλητή. Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν και από τα Γραφήματα 21-23.

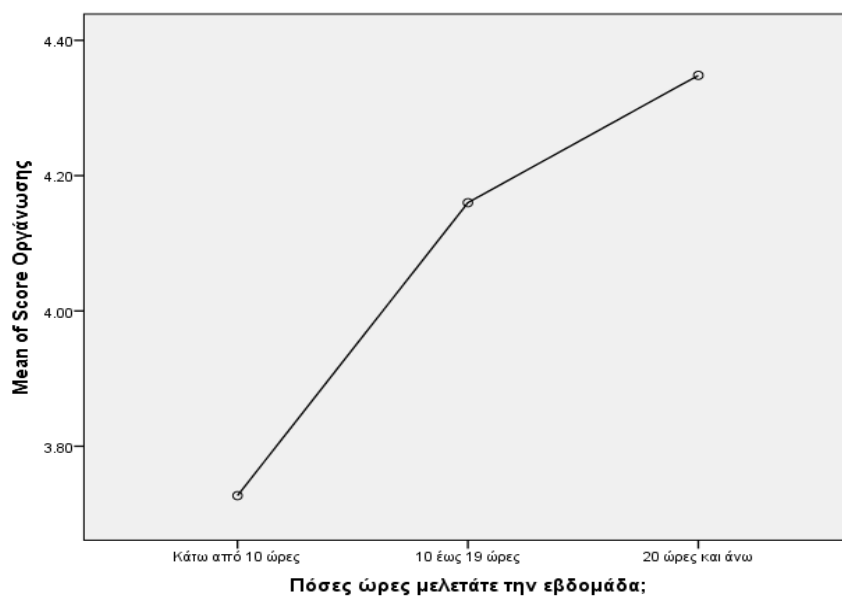
Πίνακας 39: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς τις ώρες μελέτης ανά εβδομάδα

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	78.608	2	39.304	98.465	.000
	Within Groups	724.889	1816	.399		
	Total	803.497	1818			
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	48.066	2	24.033	74.654	.000
	Within Groups	584.620	1816	.322		
	Total	632.686	1818			
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	Between Groups	66.794	2	33.397	51.257	.000
	Within Groups	1183.245	1816	.652		
	Total	1250.040	1818			

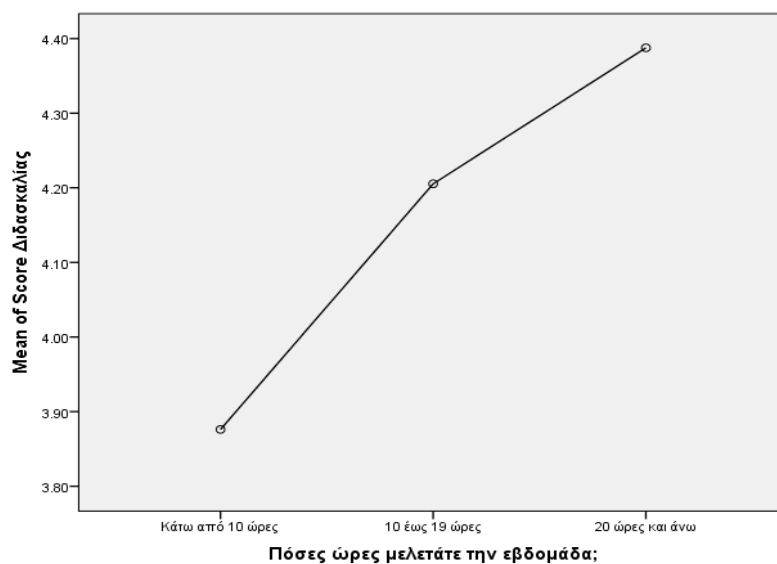
Πίνακας 40: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς τις ώρες μελέτης ανά εβδομάδα (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	<10 ώρες	1346	3.7270	.66945	.01825	3.6912	3.7628	1.25	5.00
	10 έως 19 ώρες	389	4.1600	.51455	.02609	4.1087	4.2113	2.00	5.00
	≥ 20 ώρες	84	4.3482	.48318	.05272	4.2434	4.4531	3.00	5.00
	Σύνολο	1819	3.8483	.66481	.01559	3.8177	3.8788	1.25	5.00
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	<10 ώρες	1346	3.8761	.60317	.01644	3.8438	3.9083	1.67	5.00
	10 έως 19 ώρες	389	4.2054	.45520	.02308	4.1600	4.2507	2.78	5.00
	≥ 20 ώρες	84	4.3876	.42371	.04623	4.2956	4.4795	2.56	5.00
	Σύνολο	1819	3.9701	.58993	.01383	3.9430	3.9973	1.67	5.00
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	<10 ώρες	1346	4.0322	.79223	.02159	3.9898	4.0746	1.00	5.00
	10 έως 19 ώρες	389	3.5656	.87478	.04435	3.4784	3.6528	1.67	5.00
	≥ 20 ώρες	84	4.0437	.71282	.07777	3.8890	4.1983	2.00	5.00
	Σύνολο	1819	3.9329	.82921	.01944	3.8948	3.9711	1.00	5.00

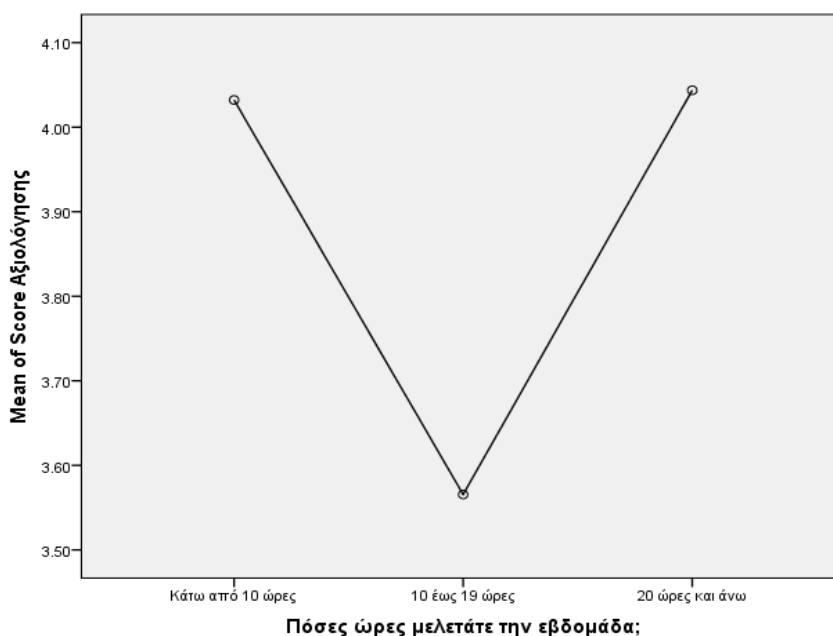
Γράφημα 21: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς τις «Ώρες μελέτης ανά εβδομάδα»



Γράφημα 22: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς τις «Ώρες μελέτης ανά εβδομάδα»



Γράφημα 23: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» ως προς τις «Ώρες μελέτης ανά εβδομάδα»



Γ) Συνολική επίδοση (κατά προσέγγιση)

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του test ANOVA για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την «Συνολική Επίδοση» για τις μεταβλητές «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας», «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας». Πιο συγκεκριμένα:

- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας») ανέδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών»**. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(2, 1816)=340,298, p=0,000$.
- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης») ανέδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών»**. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(2, 1816)=151,834, p=0,000$.
- Ο έλεγχος ANOVA κατά ένα παράγοντα («Score Φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας») ανέδειξε **στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών**

κατηγοριών της μεταβλητής «Έτος σπουδών». Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει $F(2, 1816)=268,814$, $p=0,000$.

Όλα τα παραπάνω παρατίθενται στον Πίνακα 42. Επίσης, στις περιπτώσεις των μεταβλητών «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» και «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» όσο αυξάνουν οι βαθμοί επίδοσης αυξάνουν και οι βαθμολογίες. Στην περίπτωση της μεταβλητής «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» την μεγαλύτερη βαθμολογία δίνουν αυτοί που έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν και από τα Γραφήματα 24-26.

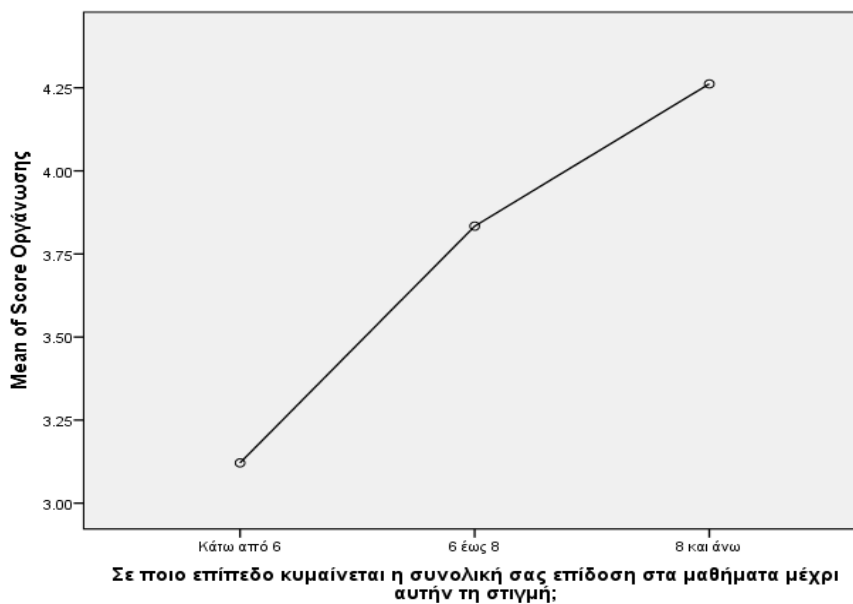
Πίνακας 41: Αποτελέσματα test ANOVA για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την συνολική επίδοση

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	219.041	2	109.521	340.298	.000
	Within Groups	584.456	1816	.322		
	Total	803.497	1818			
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	Between Groups	179.083	2	89.542	151.834	.000
	Within Groups	1070.956	1816	.590		
	Total	1250.040	1818			
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Between Groups	144.521	2	72.261	268.814	.000
	Within Groups	488.164	1816	.269		
	Total	632.686	1818			

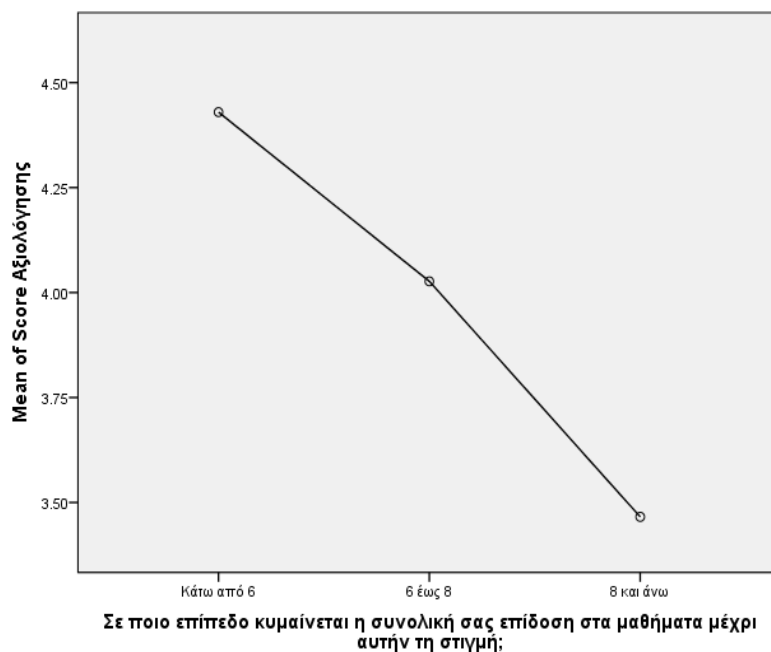
Πίνακας 42: Περιγραφικά στοιχεία για τις «βαθμολογίες» των παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου ως προς την συνολική επίδοση» (περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών εξαρτήσεων)

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας	<6 ώρες	256	3.1211	.58744	.03671	3.0488	3.1934	1.25	4.75
	6 έως 8 ώρες	1075	3.8337	.61120	.01864	3.7971	3.8703	1.75	5.00
	≥ 8 ώρες	488	4.2618	.44224	.02002	4.2224	4.3011	2.75	5.00
	Σύνολο	1819	3.8483	.66481	.01559	3.8177	3.8788	1.25	5.00
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	<6 ώρες	256	4.4297	.68045	.04253	4.3459	4.5134	1.00	5.00
	6 έως 8 ώρες	1075	4.0267	.74502	.02272	3.9821	4.0713	2.00	5.00
	≥ 8 ώρες	488	3.4658	.85591	.03875	3.3897	3.5420	1.67	5.00
	Σύνολο	1819	3.9329	.82921	.01944	3.8948	3.9711	1.00	5.00
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	<6 ώρες	256	3.3689	.52077	.03255	3.3048	3.4330	1.67	5.00
	6 έως 8 ώρες	1075	3.9652	.56035	.01709	3.9316	3.9987	1.67	5.00
	≥ 8 ώρες	488	4.2964	.40979	.01855	4.2600	4.3329	2.44	5.00
	Σύνολο	1819	3.9701	.58993	.01383	3.9430	3.9973	1.67	5.00

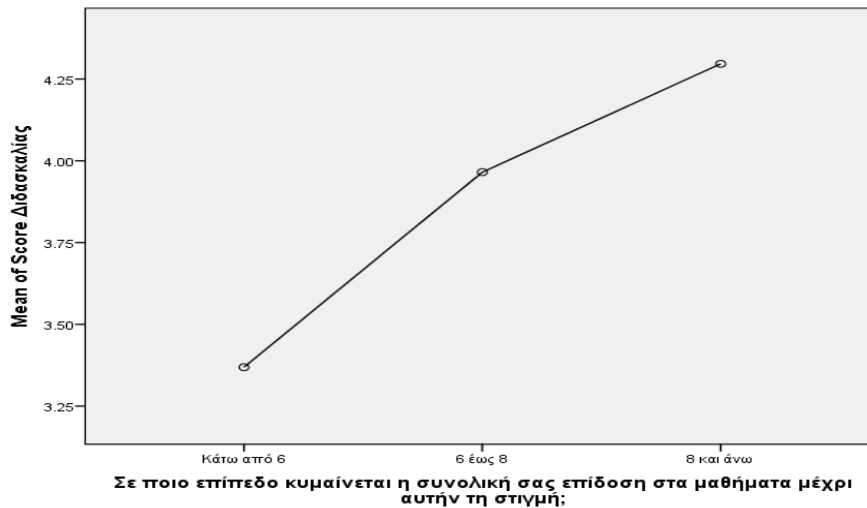
Γράφημα 24: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Συνολική επίδοση»



Γράφημα 25: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» ως προς την «Συνολική επίδοση»



Γράφημα 26: Μέσες τιμές για την μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» ως προς την «Συνολική επίδοση»



4.4.5 Ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων για την επίδραση της Προσέγγισης της μελέτης/μάθησης στη σχετική σημαντικότητα των τριών παραγόντων ποιότητας του διδακτικού έργου.

Προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση της προσέγγισης της μελέτης/μάθησης από πλευράς φοιτητών με τις «βαθμολογίες» (σχετική σημαντικότητα) τους στους προκύπτοντες παράγοντες της ποιότητας του διδακτικού έργου θα χρησιμοποιηθεί ο συντελεστής συσχέτισης Pearson αλλά και η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson παίρνει τιμές από -1 έως 1 όπου τιμές κοντά στο -1 υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση, ενώ τιμές κοντά στο 1 υποδηλώνουν θετική συσχέτιση. Θετική συσχέτιση σημαίνει ότι καθώς αυξάνει το ένα μέγεθος αυξάνει και το άλλο, ενώ αρνητική ότι καθώς αυξάνει το ένα μέγεθος το άλλο μειώνεται. Συσχετίσεις κοντά στο 0 υποδηλώνουν απουσία συσχέτισης. Η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση θα υποδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν στο είδος προσέγγισης της μελέτης/μάθησης («*Βαθύ κίνητρο*», «*Βαθιά στρατηγική*» και «*Επιφανειακή προσέγγιση*») επηρεάζουν κάθε φορά τις εξαρτημένες μεταβλητές, «*Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας*», «*Score Φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας*» και «*Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης*».

1^ο μοντέλο με εξαρτημένη μεταβλητή το «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας»

Ο Πίνακας 43 παρουσιάζει τις γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής». Παρατηρείται ότι η «Οργάνωση/Δασκαλοκεντρική διδασκαλία» συσχετίζεται θετικά με το «Βαθύ κίνητρο» και την «Βαθιά στρατηγική» και αρνητικά με την «Επιφανειακή προσέγγιση».

Πίνακας 43 : Συσχετίσεις Pearson (εξαρτημένη «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας»/ ανεξάρτητες «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση»)

Correlations				
		Score Βαθύ κίνητρο	Score Βαθιά στρατηγική	Score Επιφανειακή προσέγγιση
Score Οργάνωσης/ Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας	Pearson Correlation	.600**	.532**	-.511**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	1819	1819	1819
	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Ο Πίνακας 44 δείχνει τα αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή το «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας». Η αρχική υπόθεση είναι ότι το μοντέλο δεν προσαρμόζεται στα δεδομένα και γίνεται δεκτή όταν Assymp.Sig ≥ 0.05 και η εναλλακτική ότι προσαρμόζεται και γίνεται δεκτή όταν Assymp.Sig < 0.05 . Παρατηρούμε ότι το μοντέλο προσαρμόζεται στα δεδομένα. Ο συντελεστής $R^2 = 0.427$ θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός, καθώς μέσω του μοντέλου ερμηνεύεται το 42.7% της εξαρτημένης μεταβλητής. Ωστόσο, επειδή γενικά ως δείκτης «υπερεκτιμά την πληθυσμιακή παράμετρο» (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2017) είναι προτιμότερος ο δείκτης Adjusted R^2 . Συνεπώς, προκύπτει ότι, μέσω του μοντέλου, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 42.6% της εξαρτημένης μεταβλητής «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας».

Πίνακας 44 : Αποτελέσματα προσαρμογής 1ου πολλαπλού γραμμικού μοντέλου

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.653 ^a	.427	.426	.50370	.427	450.632	3	1815	.000
a. Predictors: (Constant), Score Επιφανειακή προσέγγιση, Score Βαθιά στρατηγική, Score Βαθύ κίνητρο									
b. Dependent Variable: Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας									

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 44β, το μοντέλο είναι «χρήσιμο» διότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ($p\text{-value} < 0,05$).

Πίνακας 44β: Πίνακας ανάλυσης διασποράς 1ου μοντέλου

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	343.000	3	114.333	450.632	.000 ^b
	Residual	460.497	1815	.254		
	Total	803.497	1818			
a. Dependent Variable: Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας						
b. Predictors: (Constant), Score Επιφανειακή προσέγγιση, Score Βαθιά στρατηγική, Score Βαθύ κίνητρο						

Ο Πίνακας 45 παρουσιάζει τους συντελεστές του μοντέλου. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι συντελεστές είναι μηδενικοί και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig \geq 0.05$ και η εναλλακτική υπόθεση ότι είναι μη μηδενικοί και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig < 0.05$. Παρατηρούμε ότι σε κάθε περίπτωση οι συντελεστές θεωρούνται μη μηδενικοί και στατιστικά σημαντικοί. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης όπου το 0 δεν ανήκει σε κανένα από αυτά. Επιπλέον δεν υπάρχει το φαινόμενο της πολυσκεδαστικότητας καθώς ο συντελεστής VIF (παράγοντας πληθωριστικής διασποράς) είναι μικρότερος από 10 και ο συντελεστής Tolerance (συντελεστής ανοχής) μεγαλύτερος του 0.1. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει το φαινόμενο της πολυσκεδαστικότητας επιβεβαιώνεται και από τα Γραφήματα (ιστόγραμμα και διάγραμμα σκεδασμού 27 και 28 όπου τα υπόλοιπα ακολουθούν την κανονική κατανομή και δεν εμφανίζουν κάποια συγκεκριμένη δομή. Υπό αυτήν την έννοια διασφαλίζεται ότι υφίσταται η προϋπόθεση της κανονικότητας των σφαλμάτων και των ίσων διακυμάνσεων. Από τον Πίνακα 45 παρατηρούμε ότι το βέλτιστο πολλαπλό γραμμικό μοντέλο είναι το παρακάτω:

«Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» = 3.154 + 0.311* «Score Βαθύ κίνητρο» + 0.157* «Score Βαθιά στρατηγική» - 0.233* «Score Επιφανειακή προσέγγιση».

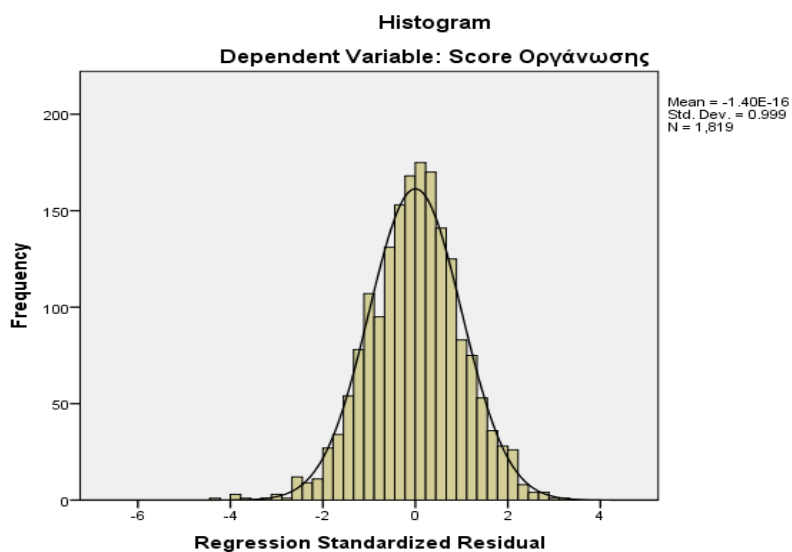
Για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στο «βαθύ κίνητρο» προκύπτει αύξηση κατά 0,311 στην εξαρτημένη μεταβλητή. Για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στη «βαθιά στρατηγική» προκύπτει αύξηση κατά 0,157 στην εξαρτημένη μεταβλητή. Για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στη συνολική «επιφανειακή προσέγγιση» προκύπτει μείωση κατά 0,233 στην εξαρτημένη μεταβλητή «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας». Παρατηρείται ότι το «Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας» προβλέπεται σημαντικά από το «Score Βαθύ κίνητρο ($\beta = 0,311$, $t(1815) = 13,918$, $p < 0,05$), από το «Score Βαθιά στρατηγική» ($\beta = 0,157$, $t(1815) = 7.665$, $p < 0,05$) και από το «Score Επιφανειακή Προσέγγιση» ($\beta = 0,233$, $t(1815) = 10,519$, $p < 0,05$).

Πίνακας 45 : Συντελεστές του 1ου μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

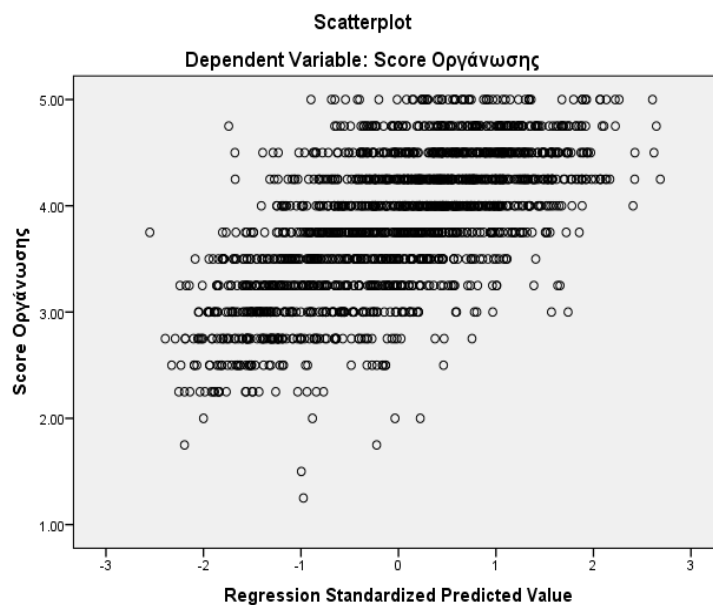
Coefficients ^a										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
		1	(Constant)	3.154			.111		28.509	.000
	Score Βαθύ κίνητρο	.311	.022	.352	13.918	.000	.267	.355	.493	2.028
	Score Βαθιά στρατηγική	.157	.020	.186	7.665	.000	.117	.197	.535	1.870
	Score Επιφανειακή προσέγγιση	-.233	.022	-.228	-10.519	.000	-.277	-.190	.674	1.484

a. Dependent Variable: Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας

Γράφημα 27: Κατανομή υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας)



Γράφημα 28: Διάγραμμα διασποράς κατανομής υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Οργάνωσης/Δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας)



2^ο μοντέλο με εξαρτημένη μεταβλητή το «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης»

Ο Πίνακας 46 παρουσιάζει τις γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης». Παρατηρούμε ότι η τελευταία συσχετίζεται αρνητικά με το «Βαθύ κίνητρο» και την «Βαθιά στρατηγική» και θετικά με την «Επιφανειακή προσέγγιση».

Πίνακας 46: Συσχετίσεις Pearson (εξαρτημένη μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης»/ανεξάρτητες «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση»)

Correlations				
		Score Βαθύ κίνητρο	Score Βαθιά στρατηγική	Score Επιφανειακή προσέγγιση
Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης	Pearson Correlation	-.402**	-.376**	.543**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	1819	1819	1819

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο Πίνακας 47 δείχνει τα αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή το «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης». Η αρχική υπόθεση είναι ότι το μοντέλο δεν προσαρμόζεται στα δεδομένα και γίνεται δεκτή όταν Assymp.Sig ≥ 0.05 και η εναλλακτική ότι προσαρμόζεται και γίνεται δεκτή όταν Assymp.Sig < 0.05 . Παρατηρούμε ότι το μοντέλο προσαρμόζεται στα δεδομένα. Ο συντελεστής $R^2 = 0.316$ θεωρείται ικανοποιητικός, καθώς μέσω του μοντέλου ερμηνεύεται το 31.6% της εξαρτημένης μεταβλητής. Ωστόσο, επειδή γενικά ως δείκτης «υπερεκτιμά την πληθυσμιακή παράμετρο» (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2017) είναι προτιμότερος ο δείκτης Adjusted R^2 . Συνεπώς, προκύπτει ότι, μέσω του μοντέλου, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 31.4% της εξαρτημένης μεταβλητής

Πίνακας 47 : Αποτελέσματα προσαρμογής 2ου πολλαπλού γραμμικού μοντέλου

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.562 ^a	.316	.314	.68658	.316	278.946	3	1815	.000
a. Predictors: (Constant), Score Επιφανειακή προσέγγιση, Score Βαθιά στρατηγική, Score Βαθύ κίνητρο									
b. Dependent Variable: Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης									

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 47β, το μοντέλο είναι «χρήσιμο» διότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ($p\text{-value} < 0,05$).

Πίνακας 47β: Πίνακας ανάλυσης διασποράς 2ου μοντέλου

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	394.474	3	131.491	278.946	.000 ^b
	Residual	855.566	1815	.471		
	Total	1250.040	1818			
a. Dependent Variable: Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης						
b. Predictors: (Constant), Score Επιφανειακή προσέγγιση, Score Βαθιά στρατηγική, Score Βαθύ κίνητρο						

Ο Πίνακας 48 παρουσιάζει τους συντελεστές του μοντέλου. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι συντελεστές είναι μηδενικοί και γίνεται δεκτή όταν $\text{Assymp.Sig} \geq 0.05$ και η εναλλακτική υπόθεση ότι είναι μη μηδενικοί και γίνεται δεκτή όταν $\text{Assymp.Sig} < 0.05$. Παρατηρούμε ότι σε κάθε περίπτωση οι συντελεστές θεωρούνται μη μηδενικοί και στατιστικά σημαντικοί. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης όπου το 0 δεν ανήκει σε κανένα από αυτά. Επιπλέον δεν υπάρχει το φαινόμενο της πολυσκεδαστικότητας καθώς ο συντελεστής VIF είναι μικρότερος από 10 και ο συντελεστής Tolerance μεγαλύτερος του 0.1 (Field, 2009) σε κάθε περίπτωση. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει το φαινόμενο της πολυσκεδαστικότητας επιβεβαιώνεται και από τα Γραφήματα 29 και 30 όπου τα υπόλοιπα

ακολουθούν την κανονική κατανομή και δεν εμφανίζουν κάποια συγκεκριμένη δομή. Από τον Πίνακα 48 παρατηρούμε ότι το βέλτιστο πολλαπλό γραμμικό μοντέλο είναι το παρακάτω:

$$\text{«Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης»} = 2.925 - 0.105 * \text{«Score Βαθύ κίνητρο»} - 0.101 * \text{«Score Βαθιά στρατηγική»} + 0.567 * \text{«Score Επιφανειακή προσέγγιση»}$$

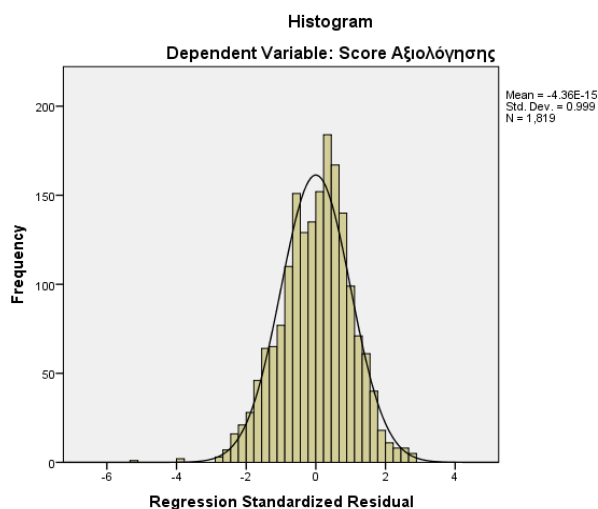
Για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στο «βαθύ κίνητρο» προκύπτει μείωση κατά 0,105 στην εξαρτημένη μεταβλητή. Για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στη «βαθιά στρατηγική» προκύπτει μείωση κατά 0,101 στην εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στη συνολική «επιφανειακή προσέγγιση» προκύπτει αύξηση κατά 0,567 στην εξαρτημένη μεταβλητή «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης». Παρατηρείται ότι το «Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» προβλέπεται σημαντικά από το «Score Βαθύ κίνητρο ($\beta = -0,105$, $t(1815) = -3,454$, $p < 0,05$), από το «Score Βαθιά στρατηγική» ($\beta = -0,101$, $t(1815) = -3,605$, $p < 0,05$) και από το «Score Επιφανειακή Προσέγγιση» ($\beta = 0,567$, $t(1815) = 18,773$, $p < 0,05$).

Πίνακας 48 : Συντελεστές του 2ου μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

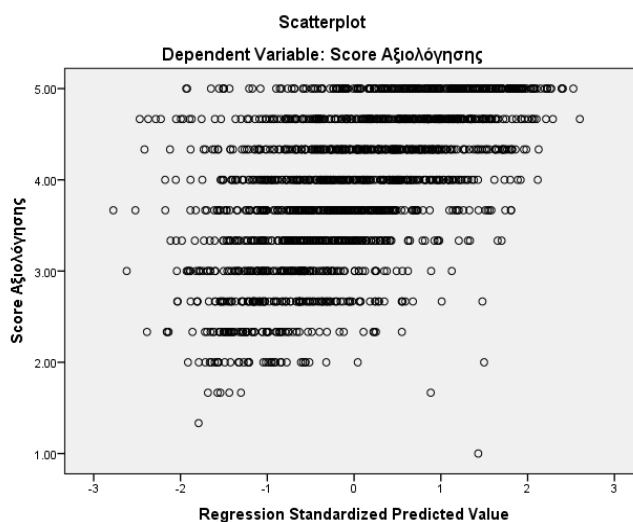
Coefficients ^a										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2.925	.151		19.401	.000	2.629	3.221		
	Score Βαθύ κίνητρο	-.105	.030	-.096	-3.454	.001	-.165	-.046	.493	2.028
	Score Βαθιά στρατηγική	-.101	.028	-.096	-3.605	.000	-.155	-.046	.535	1.870
	Score Επιφανειακή προσέγγιση	.567	.030	.444	18.773	.000	.508	.626	.674	1.484

a. Dependent Variable: Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης

Γράφημα 29: Κατανομή υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης)



Γράφημα 30: Διάγραμμα διασποράς κατανομής υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης)



3^ο μοντέλο με εξαρτημένη μεταβλητή το «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας»

Ο Πίνακας 49 παρουσιάζει τις γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή

προσέγγιση» και της εξαρτημένης μεταβλητής «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας». Παρατηρούμε ότι η «Φοιτητοκεντρική Διδασκαλία» συσχετίζεται θετικά με το «Βαθύ κίνητρο» και την «Βαθιά στρατηγική» και αρνητικά με την «Επιφανειακή προσέγγιση».

Πίνακας 49: Συσχετίσεις Pearson (εξαρτημένη μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας»/ανεξάρτητες «Score Βαθύ κίνητρο», «Score Βαθιά στρατηγική» και «Score Επιφανειακή προσέγγιση»)

Correlations				
		Score Βαθύ κίνητρο	Score Βαθιά στρατηγική	Score Επιφανειακή προσέγγιση
Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας	Pearson Correlation	.595**	.592**	-.522**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
	N	1819	1819	1819
	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Ο Πίνακας 50 δείχνει τα αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή το «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας». Η αρχική υπόθεση είναι ότι το μοντέλο δεν προσαρμόζεται στα δεδομένα και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig \geq 0.05$ και η εναλλακτική ότι προσαρμόζεται και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig < 0.05$. Παρατηρούμε ότι το μοντέλο προσαρμόζεται στα δεδομένα. Ο συντελεστής $R^2 = 0.457$ θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός καθώς μέσω του μοντέλου ερμηνεύεται το 45.7% της εξαρτημένης μεταβλητής. Ωστόσο, επειδή γενικά ως δείκτης «υπερεκτιμά την πληθυσμιακή παράμετρο» (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2017) είναι προτιμότερος ο δείκτης Adjusted R^2 . Συνεπώς, προκύπτει ότι, μέσω του μοντέλου, οι ανεξάρτητες μεταβλητές ερμηνεύουν το 45,6% της εξαρτημένης μεταβλητής

Πίνακας 50 : Αποτελέσματα προσαρμογής 3ου πολλαπλού γραμμικού μοντέλου

Model Summary ^b									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.676 ^a	.457	.456	.43493	.457	509.865	3	1815	.000
a. Predictors: (Constant), Score Επιφανειακή προσέγγιση, Score Βαθιά στρατηγική, Score Βαθύ κίνητρο									
b. Dependent Variable: Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας									

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 50β, το μοντέλο είναι «χρήσιμο» διότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (p -value $< 0,05$).

Πίνακας 50β: Πίνακας ανάλυσης διασποράς 3ου μοντέλου

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	289.348	3	96.449	509.865	.000 ^b
	Residual	343.337	1815	.189		
	Total	632.686	1818			
a. Dependent Variable: Score Φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας						
b. Predictors: (Constant), Score Επιφανειακή προσέγγιση, Score Βαθιά στρατηγική, Score Βαθύ κίνητρο						

Ο Πίνακας 51 παρουσιάζει τους συντελεστές του μοντέλου. Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι συντελεστές είναι μηδενικοί και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig \geq 0.05$ και η εναλλακτική υπόθεση ότι είναι μη μηδενικοί και γίνεται δεκτή όταν $Assymp.Sig < 0.05$. Παρατηρούμε ότι σε κάθε περίπτωση οι συντελεστές θεωρούνται μη μηδενικοί και στατιστικά σημαντικοί. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης όπου το 0 δεν ανήκει σε κανένα από αυτά. Επιπλέον δεν υπάρχει το φαινόμενο της πολυσκεδαστικότητας καθώς ο συντελεστής VIF είναι μικρότερος από 10 και ο συντελεστής Tolerance μεγαλύτερος του 0.1 σε κάθε περίπτωση. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει το φαινόμενο της πολυσκεδαστικότητας επιβεβαιώνεται και από τα Γραφήματα 31 και 32 όπου τα υπόλοιπα ακολουθούν την κανονική κατανομή και δεν εμφανίζουν κάποια συγκεκριμένη δομή. Από τον Πίνακα 51 παρατηρούμε ότι το βέλτιστο πολλαπλό γραμμικό μοντέλο είναι το παρακάτω:

$$\text{«Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας»} = 3.246 + 0.213 * \text{«Score Βαθύ κίνητρο»} + 0.225 * \text{«Score Βαθιά στρατηγική»} - 0.206 * \text{«Score Επιφανειακή προσέγγιση»}$$

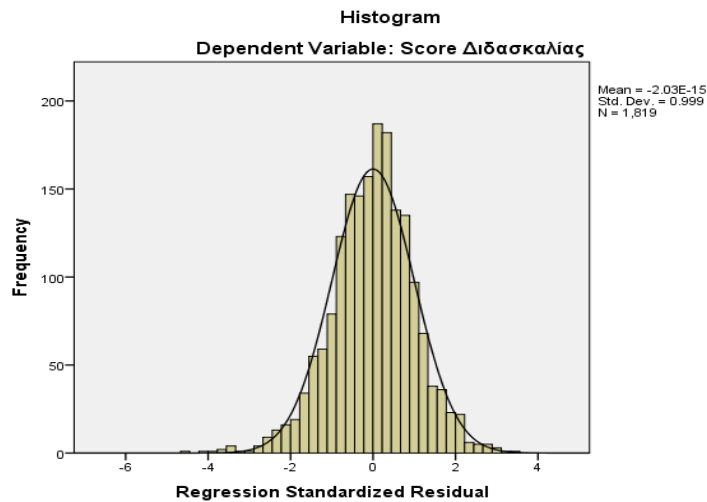
Έτσι παρατηρούμε ότι για κάθε μονάδα αύξησης στο «βαθύ κίνητρο» προκύπτει αύξηση κατά 0,213 στην εξαρτημένη μεταβλητή. Για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στη «βαθιά στρατηγική» προκύπτει αύξηση κατά 0,225 στην εξαρτημένη μεταβλητή. Για κάθε αύξηση κατά μια μονάδα στη συνολική «επιφανειακή προσέγγιση» προκύπτει μείωση κατά 0,206 στην εξαρτημένη μεταβλητή «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας». Τα προαναφερθέντα αποτυπώνονται στον Πίνακα 51 που ακολουθεί. Παρατηρείται ότι το «Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» προβλέπεται σημαντικά από το «Score Βαθύ κίνητρο ($\beta = 0,213$, $t(1815) = 11,015$, $p < 0,05$), από το «Score Βαθιά στρατηγική» ($\beta = 0,225$, $t(1815) = 12,702$, $p < 0,05$) και από το «Score Επιφανειακή Προσέγγιση» ($\beta = -0,206$, $t(1815) = -10,767$, $p < 0,05$).

Πίνακας 51 : Συντελεστές του 3ου μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

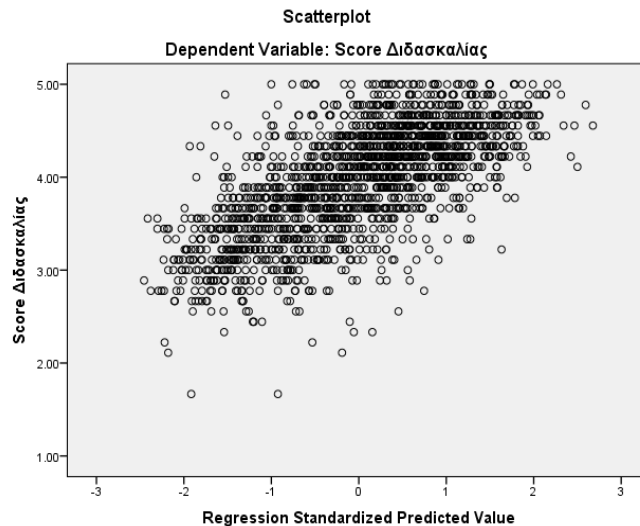
Coefficients^a										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	3.246	.096		33.989	.000	3.059	3.434		
	Score Βαθύ κίνητρο	.213	.019	.271	11.015	.000	.175	.251	.493	2.028
	Score Βαθιά στρατηγική	.225	.018	.300	12.702	.000	.190	.259	.535	1.870
	Score Επιφανειακή προσέγγιση	-.206	.019	-.227	-10.767	.000	-.244	-.169	.674	1.484

a. Dependent Variable: Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας

Γράφημα 31: Κατανομή υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας)



Γράφημα 32: Διάγραμμα διασποράς κατανομής υπολοίπων (εξαρτημένη: Score Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας)



4.5 Συμπεράσματα και προβληματισμοί για περαιτέρω έρευνα

Ως ένα πρώτο, αδρομερές συμπέρασμα, συνάγεται ότι οι γυναίκες φοιτήτριες φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερες βαθμολογίες σε όλες τις επιλεγμένες, στην παρούσα έρευνα, διαστάσεις της ποιότητας του διδακτικού έργου. Ωστόσο, καθώς αυξάνει η ηλικία του δείγματος, «ανεβαίνουν» οι βαθμολογίες ως προς τις δύο διαστάσεις της διδασκαλίας, την «Οργάνωση/Δασκαλοκεντρική Διδασκαλία» και τη «Φοιτητοκεντρική Διδασκαλία», γεγονός που, ενδεχομένως, σχετίζεται με το σκεπτικό ότι οι μεγαλύτεροι/ες φοιτητές/τριες αναπτύσσουν μια πιο ξεκάθαρη οπτική και διαμορφωμένη αντίληψη για το διδακτικό παράδειγμα της προτίμησής τους. Αντίθετα, στη διάσταση της «Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία.

Αναφορικά με τη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης (έγγαμοι/ες και άγαμοι/ες), επειδή η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (95,3%) δεν έχει συνάψει γάμο, είναι παρακινδυνευμένο να συνάγει κανείς ένα ασφαλές συμπέρασμα. Ωστόσο, με βάση την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, που προηγήθηκε, στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν ως προς τις διαστάσεις της «Οργάνωση/Δασκαλοκεντρικής Διδασκαλίας» και της «Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας» αντίστοιχα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι τα συγκεκριμένα άτομα αντιμετωπίζουν τις σπουδές τους έχοντας διαμορφώσει μια

συγκεκριμένη «φιλοσοφία» για τη διδακτική διαδικασία και συνδέοντας το ένα ή το άλλο πρότυπο με την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το ίδιο σκεπτικό διατρέχει και τις αποκρίσεις των γονέων του δείγματος, παρόλο που κανείς θα ανέμενε ότι η πίεση χρόνου και οι οικογενειακές υποχρεώσεις θα «ωθούσαν» τη μερίδα αυτή σε λογικές προσανατολισμού στην «Παραδοσιακή Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση», καθώς το περιεχόμενο της τελευταίας ευνοεί τη συρρίκνωση του φόρτου εργασίας, ενώ πολλαπλασιάζει τις πιθανότητες επιτυχίας στην εξέταση των διδασκομένων μαθημάτων.

Αντίθετα, η μεταβλητή της εργασιακής κατάστασης, με άλλα λόγια τα άτομα που δηλώνουν εργαζόμενα, αν και περιορισμένα στον αριθμό σε σχέση με τον όγκο του δείγματος, εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταβλητή της «Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης». Το γεγονός αυτό πιθανόν σχετίζεται με τη συνδρομή άλλων παραγόντων όπως η έλλειψη χρόνου για ενδεδειγμένη ενασχόληση με τις σπουδές και συνεπή παρακολούθηση των μαθημάτων. Στην περίπτωση των εργαζομένων φοιτητών/τριών η «λύση» βρίσκεται στην παροχή ευκαιριών να καλυφθεί η ύλη και να προκύψουν ευκαιρίες απόσπασης μιας καλύτερης αξιολόγησης από τους/τις διδάσκοντες/ουσες σε ένα πλαίσιο όπου ο χρόνος για μελέτη και παράσταση στις διαλέξεις είναι περιορισμένος.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τις διαφορές που προκύπτουν από έτος σε έτος σπουδών, μια πρώτη εκτίμηση των αποτελεσμάτων αφήνει να διαφανεί μια ενδιαφέρουσα πλευρά του υπό εξέταση ζητήματος. Οι φοιτητές/τριες δίνουν από το δεύτερο έτος ένα προβάδισμα στους δύο διδακτικούς προσανατολισμούς που, όμως, φαίνεται να φθίνει σημειώνοντας σημαντική πτώση στο 3^ο έτος. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον για την οριοθέτηση σαφούς προτίμησης αναφορικά με τη μια ή την άλλη διδακτική «συμπεριφορά» ή κατάσταση, επανέρχεται και ακολουθεί ανοδική πορεία με την εμφανή αύξηση των βαθμολογιών ως προς αυτές τις δύο διαστάσεις. Στη περίπτωση της «Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης» δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως έχει προαναφερθεί.

Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η σχέση μεταξύ ωρών μελέτης, με άλλα λόγια του χρόνου που αφιερώνουν οι φοιτητές/τριες στο διάβασμα και των δύο διαστάσεων της διδακτικής λογικής την οποία προτιμούν. Όσοι/ες μελετούν αρκετά (μεταξύ 10-19 ωρών), δίνουν μεγαλύτερες βαθμολογίες είτε στη δασκαλοκεντρική, είτε στη φοιτητοκεντρική προσέγγιση, γνωρίζοντας ακριβώς τι τους βοηθά να προσεγγίσουν τη επιδιωκόμενη μάθηση, και αξιοποιώντας το χρόνο τους χωρίς υπερβολές. Αντίθετα, εκείνοι/ες που μελετούν λιγότερο από 10 ώρες και περισσότερο από 19, δίνουν το προβάδισμα στην «Παραδοσιακή Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση». Το δεδομένο αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται με παράγοντες όπως το άγχος που βιώνουν πολύ συχνά, τόσο οι φοιτητές/τριες που μελετούν λιγότερο από όσο επιβάλλει η εκάστοτε μαθησιακή περίσταση, όσο και

εκείνοι/ες που αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο, οπότε αναζητούν την «εύκολη» εγγύηση της επιτυχίας.

Παράλληλα, το τελευταίο ακαδημαϊκό χαρακτηριστικό, αυτό της συνολικής φοιτητικής επίδοσης δείχνει να ακολουθεί την ίδια λογική. Στις περιπτώσεις των φοιτητών/τριών με υψηλές φοιτητικές επιδόσεις, το προβάδισμα κερδίζουν είτε η «Δασκαλοκεντρική» είτε η «Φοιτητοκεντρική» προσέγγιση της διδασκαλίας. Πρόκειται για το φοιτητικό κοινό που γνωρίζει και έχει ξεκάθαρη άποψη των μέσων και των μεθόδων ή των διδακτικών συμπεριφορών και τεχνικών που θα το βοηθήσουν να αποδώσει, ή να επιτύχει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οπότε επιλέγει με άνεση ανάμεσα στη μια ή στην άλλη κατεύθυνση. Αντίθετα, οι φοιτητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις ταυτίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου με τη διάσταση της «Παραδοσιακής Αξιολόγησης/ανατροφοδότησης», γεγονός που αφήνει το περιθώριο να προβληματιστεί κανείς αναφορικά με τον τρόπο που εκείνοι/ες νοηματοδοτούν την ποιότητα του τελευταίου.

Τέλος, η απόπειρα διερεύνησης της υπόθεσης οι προσεγγίσεις της μελέτης και μάθησης από την πλευρά των φοιτητών/τριών να λειτουργούν προβλεπτικά ως προς την αντιλαμβανόμενη από αυτούς/ές ποιότητα του διδακτικού έργου, φαίνεται να επαληθεύεται, ως έναν βαθμό. Τόσο οι φοιτητές/τριες που προτιμούν το δασκαλοκεντρικό πλαίσιο, όσο και εκείνοι/ες που προτιμούν το φοιτητοκεντρικό, είναι προσανατολισμένοι/ες σε βαθιές προσεγγίσεις διαχείρισης του μαθησιακού περιεχομένου. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των Kember και Wong (2000), που, με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων εντόπισαν ότι φοιτητές/τριες με «ενεργητικές» πεποιθήσεις για τη μελέτη και τη μάθηση αντιλαμβάνονταν την «καλή» διδασκαλία ως ένα σύνολο φοιτητοκεντρικών πρακτικών με κυρίαρχα στοιχεία την αυτοκατευθυνόμενη και συνεργατική μάθηση, καθώς και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης διδασκόντων/ουσών και διδασκομένων.

Στην παρούσα έρευνα εντοπίστηκε ότι η προϋπαρξη κινήτρου ή στρατηγικής, που άπτονται της «βαθιάς» προσέγγισης του δίπτυχου μελέτη/μάθηση, λειτουργεί προβλεπτικά ως προς την επιλογή και των δύο μοντέλων διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συνάδει με τη διαπίστωση των Kember, Jenkins & Ng (2003) ότι ακόμη και οι ενήλικοι/ες που αναμένεται να έχουν αναπτύξει υψηλά επίπεδα αυτοδιάθεσης, ενδέχεται να μην αντιλαμβάνονται την ποιοτική διδασκαλία ως «φοιτητοκεντρική» επιλέγοντας πιο «αυστηρά δομημένες διδακτικές πρακτικές» εξαρτώμενες από τις ενέργειες κυρίως των διδασκόντων/ουσών. Στην προσπάθεια ερμηνείας της προαναφερθείσας διαπίστωσης, οι συγκεκριμένοι μελετητές ευθυγραμμίστηκαν με την άποψη του Candy (1991) που υποστήριξε ότι η μάθηση των ενηλίκων εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο επιδιώκεται κάθε φορά. Παράλληλα, ανέφεραν αρκετούς πιθανούς λόγους για τους οποίους η αντιλαμβανόμενη, από το φοιτητικό κοινό, ποιότητα του διδακτικού έργου θα μπορούσε

να φέρει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα όπως, για παράδειγμα, την πιεστική ανάγκη για απόκτηση πτυχίου, την εκμάθηση ενός καινού, άγνωστου πεδίου, τη μειωμένη αυτοπεποίθηση σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, την έλλειψη γνώσεων υποβάθρου ή την πεποίθηση ότι η μάθηση που κατευθύνεται εξ' ολοκλήρου και μεταλαμπαδεύεται από έναν ειδικό είναι πιο φερέγγυα και ενδεδειγμένη.

Η εικόνα φαίνεται πιο «ξεκάθαρη» για τα αποτελέσματα που αφορούν στην περίπτωση των φοιτητών/τριών οι οποίοι/ες προσεγγίζουν «επιφανειακά» το μαθησιακό περιεχόμενο. Η επιλογή αυτή «προοιωνίζει», όπως φάνηκε από το αντίστοιχο παλινδρομικό μοντέλο, την ταύτιση της «ποιότητας» του διδακτικού έργου με τακτικές που υπαγορεύουν σαφείς κατευθυντήριες στο πλαίσιο παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης όπου η ανατροφοδότηση ταυτίζεται με την παροχή οδηγιών και την απομόνωση των «σημαντικών», προκειμένου να επιτευχθούν υψηλότερες βαθμολογίες ή να αποφευχθεί η αποτυχία στις εξεταστικές περιόδους. Αντίστροφα, η «επιφανειακή» προσέγγιση του μαθησιακού υλικού παραγκωνίζει κριτήρια/διαστάσεις τόσο της «φοιτητοκεντρικής», όσο και της περισσότερο «δασκαλοκεντρικής» διδακτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τη γενικότερη διαπίστωση των Kember & Wong (2000) ότι δεν υφίστανται καθολικά αποδεκτά κριτήρια ή περιγραφικοί δείκτες της «ποιότητας» του διδακτικού έργου, αλλά πεποιθήσεις για τη μελέτη και μάθηση που δείχνουν να επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη, από το φοιτητικό κοινό, ποιότητα του διδακτικού έργου (Kember & Wong, 2000. Kember, 2001. Kember, Jenkins & Ng, 2004).

Βεβαίως, το συμπέρασμα αυτό χρήζει περαιτέρω ανάλυσης, καθώς δεν είναι εμφανές ποιά προτίμηση και ποιά εντός αυτής κριτήρια υπερτερούν έναντι κάποιων άλλων. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας η επεξεργασία των απαντήσεων έχει καταδείξει την ομαδοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ποιότητας και το πώς κινήθηκε το δείγμα με βάση αυτά τα κριτήρια. Από αυτήν την άποψη δεν προχωρά σε μια περαιτέρω σύγκριση και ιεράρχηση των παραγόντων, καθώς και των μετρήσιμων μεταβλητών που τους απαρτίζουν, συνεπώς δεν εμβαθύνει περαιτέρω στον έλεγχο υποθέσεων αναφορικά με την πιθανότητα ανάδειξης περαιτέρω συσχετίσεων και στάθμισης της σημαντικότητάς των κριτηρίων αυτών.

Επίσης, αν και οι προσεγγίσεις της μελέτης και της μάθησης, εκλαμβάνόμενες στην παρούσα εργασία ως εκπεφρασμένες αντιλήψεις και προτιμήσεις ή παγιωμένες στάσεις-πρακτικές έναντι των μαθησιακών αντικειμένων, φαίνεται, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων να επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη ποιότητα του διδακτικού έργου, χρειάζεται μια πιο ενδεδειγμένη αναζήτηση των πιθανών συσχετίσεων ή και αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα σε αυτές και τις φοιτητικές αξιολογήσεις. Αυτό σημαίνει ότι περαιτέρω έρευνα αναφορικά με τη συσχέτιση των ατομικών και ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών των αποκρινόμενων και του είδους της προσέγγισης της μελέτης/μάθησης που υιοθετούν, θα

μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση του πώς αντιλαμβάνεται ένας φοιτητής/τρια το «ποιοτικό» διδακτικό έργο.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, μια επιπλέον πρόταση για έρευνα, συνίσταται στην εξέταση της επίδρασης παραγόντων όπως οι διδακτικές οπτικές των διδασκόντων/ουσών σε κάθε ΑΕΙ, στις προσεγγίσεις, σε επίπεδο κινήτρου και στρατηγικής, της μελέτης/μάθησης από τους/τις φοιτητές/τριες των ελληνικών ΑΕΙ. Με τον όρο «οπτική» νοείται «το σύστημα πεποιθήσεων και προθέσεων/στόχων που νοηματοδοτεί και αιτιολογεί τις επακόλουθες διδακτικές ενέργειες/πρακτικές» (Ρωτίδη, 2015). Η παράλληλη χρήση των εργαλείων R-SPQ για το φοιτητικό κοινό και του TPI (Teaching Perspective Inventory, Pratt & Collins., 2005,2011), θα μπορούσε να προσεγγίσει ολιστικά το θέμα της πιθανής συσχέτισης ή και αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στις υιοθετηθείσες, κάθε φορά διδακτικές οπτικές για τη διδασκαλία/μάθηση, τις προσεγγίσεις της μελέτης/μάθησης από τους/τις φοιτητές/τριες και στη συνέχεια την εξέταση πιθανών επιδράσεων του παραπάνω συνδυασμού στις φοιτητικές αξιολογήσεις του διδακτικού έργου. Τέλος, πολύ σημαντικό για τα προαναφερθέντα είναι και το ζήτημα του χωροχρονικού πλαισίου μιας τέτοιας έρευνας. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων πιθανά να ενισχυθεί από τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας εστιασμένης στο ίδιο μεγάλο δείγμα διδασκόντων/ουσών και φοιτητικού κοινού για μια χρονική περίοδο από το 2^ο έτος μέχρι το πέρας των σπουδών του τελευταίου.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές

Άννινος, Λ.Ν. (2010). *Καταλληλότητα και Συμβατότητα Συστημάτων και Διαδικασιών Αξιολόγησης της Πανεπιστημιακής Απόδοσης στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας (2017). *Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2016*. Αθήνα: ΑΔΙΠ, Ιούλιος 2017.

Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (2016). *Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2015*. Αθήνα: ΑΔΙΠ, Ιούλιος 2016.

Ασδεράκη, Στ. Φ. (2008). *Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρη.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική*. Στον: Γ. Μπαγάκη (επιμ.) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου, (σσ. 40-60). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζωντανός, Κ. (2011). *Έκθεση Καλών Πρακτικών στη Διασφάλιση Ποιότητας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και Έρευνας*. ΜΟΔΙΠ Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καβασακάλης, Α.Κ. (2011). *Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό πανεπιστήμιο: συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του πανεπιστημίου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλούρης, Γ. (1984). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Στο: Γ. Φλούρη (επιμ.) Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κλάδης, Δ. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια και η Πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα: κείμενα-σχόλια-ανάλυση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Κόνσολας, Μ.Ν. (2015). *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων – Παιδαγωγικές Αρχές» του ΠΜΣ «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης». Ρόδος, 2015.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης: Θεωρήσεις και Ζητήματα. Τόμος Ι*. Αθήνα: Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Στο: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2013). *Διδασκαλία και Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο Πανεπιστήμιο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 55/2013.

Νόμος 1268/1982 (ΦΕΚ 87, τεύχος Α', 16-07-1982). Για τη δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι.

Νόμος 2083/1992 (ΦΕΚ 159, τεύχος Α', 21-09-1992). Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Νόμος 2327/1995 (ΦΕΚ 156, τεύχος Α', 31-07-1995). *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας, παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*.

Νόμος 3374/2005 (ΦΕΚ 189, τεύχος Α', 02-08-2005). *Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα Διπλώματος*.

Νόμος 4009/2011 (ΦΕΚ 195, τεύχος Α', 06-09-2011). *Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*.

Οδηγός Χρήσης του Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (European Credit Transfer and Accumulation System User's Guide) (2015).

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Πετρίδου, Ε. (2006). *Η αξιολόγηση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Προκλήσεις, τάσεις, προοπτικές*. Τιμητικός τόμος Μαρίας Νεγραπόντη-Δελιβάνη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Πρακτικά Βουλής (2005α). ΙΑ' Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Α', Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Θέρος 2005, Συνεδρίαση Ε', 12-07-2005, Αθήνα.

Πρακτικά Βουλής (2005β). ΙΑ' Περίοδος Προεδρευομένης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας, Σύνοδος Α', Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής, Θέρος 2005, Συνεδρίαση ΣΤ', 13-07-2005, Αθήνα.

Ρηγάτου, Ν. (2002). *Κείμενα Παιδείας. Περνάνε τα Πανεπιστήμια εξετάσεις; Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ρωτίδη, Γ.Δ. (2015). *Διδακτικές οπτικές και κριτικά στοχαστικές διεργασίες διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση με βάση την προσέγγιση TPI (Teaching Perspectives Inventory), την τυπολογία Biglan και το μοντέλο Soft (Scholarship of Teaching)*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σαχλάς, Α., & Μπερσίμης, Σ. (2017). *Εφαρμοσμένη Στατιστική με Χρήση του IBM SPSS 23: Με Έμφαση στις Επιστήμες Υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.

Σταμέλος, Γ. (2016α). *Η αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Μελέτη 18*. Πάτρα: Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης (HerNet).

Σταμέλος, Γ. (2016β). *Η πορεία εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ελλάδας. Μελέτη 20*. Πάτρα: Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης (HerNet).

Σταμέλος, Γ. Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Abrami, F.G., d' Apollonia, S., & Rosenfield, S. (2007). *The Dimensionality of Student Ratings of Instruction: An Update on What we Know, do not Know, and Need to Do*. In: R.P Perry, & J.C. Smart (Eds.): *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Abrami, P.C., & D' Apollonia, S. (1990). *The dimensionality of ratings and the in personnel decisions*. *New Directions for Teaching and Learning*, 1990(43), 97-111.

Abrami, P.C., & d' Apollonia, S. (1991). *Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness-generalizability of "N=1" research. Comment on Marsh (1991)*. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 411-415.

Acker, S. (2014). *A foot in the revolving door? Women academics in lower-middle management*. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 73-85.

Ahmadi, M. Helms, M.M., & Raiszadeh, F. (2001). *Business students' perceptions of faculty evaluation*. *International Journal of Educational Management*, 15(1), 12-22.

Aiston, S.J. (2011). *Equality, justice and gender: barriers to the ethical university for women*. *Ethics & Education*, 6(3), 279-291.

Aiston, S.J. (2014). *Leading the academy or being led? Hong Kong women academics*. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 59-72.

Aleamoni, L.M. (1999). *Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.

Alkin, M.C. (2004). *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Alok, K. (2011). *Student Evaluation of Teaching: An Instrument and a Development Process*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 226-235.

Altbach, P.G., Reisberg, L., & Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Report for the UNESCO World Conference on Higher Education, July 5-8, 2009.

- Apocada, P., & Grad, H. (2005). *The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni-dimensional models*. *Studies in Higher Education*, 30(6), 723-748.
- Ashcroft, K., & Foreman-Peck, L. (1995). *The Lecturers' Guide to Quality and Standards in Colleges and Universities*. In: K. Ashcroft & D. Palacio (Eds.), *Researching into Assessment and Evaluation*. London: Falmer Press.
- Aultman, L.P. (2006). *An unexpected benefit of formative student evaluations*. *College Teaching*, 54(3), 251-285.
- Axelrod, P. (2007). *A History of Good Teaching*. The 2007 David C. Smith Lecture (presented on November 1, 2007). Ontario: Council of Ontario Universities.
- Baayen, R.H., Davidson, D.J., & Bates, D.M. (2008). *Mixed effects modeling with crossed random effects for subjects & items*. *Journal of Memory & Language*, 59(4), 390-412.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Baird, J.R. (1998). *Quality: what should make higher education "higher"?* *Higher Education and Development*, 7(2), 141-152.
- Basow, S.A. (1994). *Student Evaluations of College Professors: When Gender matters*. Presented at the annual meeting of the American Psychological Association. Los Angeles.
- Beerens, M. (2015a). *Quality Assurance in the political context: in the midst of different expectations and conflicting goals*. *Quality in Higher Education*, 21(3), 231-250.
- Beerens, M., & Udam, M. (2015b). *Stakeholders in higher education quality assurance: Richness in diversity?* *Higher Education Policy*, 30(3), 341-359.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., & Tarule, J.M. (1986). *Women ways of knowing: The development of self, voice, and mind* (vol. 15). New York: Basic books.
- Bennett, S.K. (1982). *Student perceptions of and expectations for male and female instructors: Evidence relating to the question of gender bias in teaching evaluation*. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 170-179.
- Bernhard, A. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis*. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 153-169.
- BFUG (2014). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. Draft Endorsed by the Bologna Follow-up Group on 19 September 2014. Subject to approval by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University*. 4th Edition, SRHE & Open University Press.
- Biggs, J.B. (1979). *Individual differences in study process and the quality of learning outcomes*. *Higher Education*, 8(4), 381-394.

- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research Ltd, Radford House, Frederick St., Australia.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick, St., Hawthorn, Australia.
- Biggs, J.B. (1993a). *What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification*. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- Biggs, J.B. (1993b). *From theory to practice: A cognitive system's approach*. *Higher Education Research & Development*, 12(1), 73-86.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). *The Revised Two Factors Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F*. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Billing-Galliardi, S., Barrett, S.V., & Mazor, K.M. (2004). *Interpreting course evaluation results: insights from thinkaloud interviews with medical students*. *Medical Education*, 38(10), 1061-1070.
- Blackmore, J. (2009). *Academic pedagogies, quality logics and performative universities: evaluating teaching and what students want*. *Studies in Higher Education*, 34(8), 858-872.
- Blair, E., & Noel, K.V. (2014). *Improving Higher Education Practice through Student Evaluation Systems: is the Student voice being heard?* *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Frost, E.J., Hill, W.H., & Krathwhol, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bologna Declaration (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. June 19, 1999.
- Bologna Process (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Prague, May 19, 2001.
- Bologna Process (2003). *Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin, September 19, 2003.
- Bologna Process (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve. April 28-29, 2009.
- Bologna Process (2012). *Making the most of our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué.
- Bologna Process (2015). *Yerevan Communiqué, EHEA Ministerial Conference Yerevan 2015*. 14-15 May.
- Bologna Process (2018). *Paris Communiqué, Empowering EHEA, Ministerial Conference*. Paris 2018. 24-25 May.

- Bologna Process Stocktaking Report (2009). *Report from working groups appointed by the Bologna Follow-Up Group to the Ministerial Conference in Leuven-la-Neuve*. April 28-29, 2009.
- Bologna Process (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*. London Communiqué, May 18, 2007.
- Boysen, G.A. (2015). *Significant interpretation of small mean differences in student evaluations of teaching despite explicit warning to avoid overinterpretation*. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(2), 150-162.
- Braun, E., & Leidner, B. (2009). *Academic course evaluations: Theoretical and empirical distinctions between self-rated gain in competences and satisfaction with teaching behavior*. *European Psychologist*, 14(4), 297-306.
- Brennan, J. Goedegebuure, L.C.J., Shah, T., Westerheijden, D.F. & Wensthof, P.J.M. (1992). *Towards a methodology for comparative quality assessment in European higher education; a pilot study on economics in Germany, the Netherlands and the United Kingdom*. London/Eschede/Hannover: Council for National Academic Awards/Centrum Studies Hogeronderw.
- Brennan, N. & Shah, T. (2000). *Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries*. *Higher Education*, 40(3), 331-349.
- Brinko, K.T. (1993). *The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective?* *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Budapest – Vienna Declaration on the European Higher Education Area (2010). Second Bologna Policy Forum on: “*Building the Global Knowledge Society: Systemic and Institutional Change in Higher Education*”. March 11-12, 2010.
- Burdsal, C.A., & Bardo, J.W. (1986). *Measuring student’s perception of teaching: Dimensions of evaluation*. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 63-79.
- Burdsal, C.A., & Harrison, P.D. (2008). *Further evidence supporting the validity of both a multidimensional profile and an overall evaluation of teaching effectiveness*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 567-576.
- Cambell, C. & Rozsnyai, G. (2002). *Quality Assurance and the development of course programmes*. Papers on Higher Education. Regional University Network of Governance and Management of Higher Education in South East Europe. Bucharest: UNESCO – CEPES.
- Campbell, J., Smith, D., Boulton-Lewis, G., Brownlee, J., Burnett, p.C., Carrington, S., & Purdie, N. (2001). *Students’ perceptions of teaching and learning. The influence of students’ approaches to learning and teachers’ approaches to teaching*. *Teachers and Teaching*, 7(2), 173-187.

- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cardoso, S., Rosa M., J., & Santos, C.S. (2013). *Different Academics' characteristics, Different Perceptions on Quality Assessment?* *Quality Assurance in Education*, 21(1), 96-117.
- Cardoso, S., Rosa, M.J. & Stensaker, B. (2016). *Why is quality in higher education not achieved? The view of academics*. *Assessment & Evaluation in Higher education*, 41(6), 950-965.
- Centra, J.A. (2003). *Will teachers receive higher student evaluations by giving higher grades and less course work?* *Research in Higher Education*, 44(5), 495-518.
- Centra, J.A., & Gaubatz, N.B. (2000). *Is there gender bias in student evaluations of teaching?* *Journal of Higher Education*, 71(1), 17-33.
- Chalmers, D. (2007). *A Review of Australian and International Quality Systems and Indicators of Learning and Teaching*. The Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education, 1(2), 1-122.
- Cheng, M. (2007). *The perceived impacts of quality audit on the work of academics: a case study of a research-intensive pre-1992 university in England*. In: Proceedings of the INQAAHE Conference on Quality Assurance: Coming of Age, Lessons from the Past and Strategies for the Future. Toronto, Canada, 2-5 April.
- Clark, J.M. (1995). *Suggestions for Effective University Teaching*. In: J. Delanay, T.D. Jonshon, & D.L. Treslan (2010): Students perceptions of effective teaching in higher education. Research supported by Memorial University, Distance Education and Learning Technologies.
- Clayson, D.E. (2013). Initial impressions and the student evaluation of teaching. *Journal of Education for Business*, 88(1), 26-35.
- Clayson, D.E., & Haley, D.A. (2011). *Are Students telling us the truth? A critical lool at the student evaluation of teaching*. *Marketing Education Reviw*, 21(2), 101-112.
- Clayson, D.E., & Sheffet, M.J. (2006). *Personality and the student evaluation of teaching*. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 149-160.
- Cohen, P.A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Cole, N.S. (1990). Conceptions of Educational Achivement. *Educational Researcher*, 18(3), 2-7.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (2008). *The revised NEO Personality Inventory (NEO-pi-r)*. *The Sage Handbook of personality theory & assessment*, 2(2), 179-198.
- Costa, P.T., McCrae, R.R., & Holland, J.L. (1984). *Personality and vocational interests in an adult sample*. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 390-400.

- Council of Europe (2007). *Explanatory Memorandum to Recommendation REC(2007)6 of the Committee of Ministers to Member States on the Public Responsibility for Higher Education and Research*.
- Cronbach, L.J. (1963). *Course improvement through Evaluation*. Teachers College Record, 64, 672-683.
- Darby, J.A. (2008). *Course evaluations: a tendency to respond “favorably” on scales?* Quality Assurance in Education, 16(1), 7-18.
- Dill, D. (2000). *Capacity building as an instrument of institutional reform: improving the quality of higher education through academic audits in the UK, New Zealand, Sweden and Hong Kong*. Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice, 2(2), 211-234.
- Dill, D.D. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues*. 3rd International Encyclopedia of Education. B. McGaw, E. Baker & P.P Peterson (Eds.). Elsevier Publications.
- Doberneck, D.M. & Schewitzer, J.H. (2012). *Disciplinary variations in Faculty expressions of Publicly Engaged Scholarship during Promotion and Tenure*. Michigan State University. 12th Annual Conference of the International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement. Baltimor, MD, September 25, 2012.
- Eisenkraft, A. (2003). *Expanding the 5E Model. A proposed 7E model emphasizes “transfer of learning” and the importance of eliciting prior understanding*. The Science Teacher, 70(6), 56-59.
- ENQA (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland 2005.
- ENQA (2011). *Mapping the Implementation and Application of the ESG (MAP-ESG PROJECT)*. Final report on the project Steering Group. Occasional Papers 17. Brussels, Belgium, 2011.
- ENQA, ESU, EUA, EURASHE, in cooperation with EDUCATION INTERNATIONALE & BUSINESS EUROPE (2015). *Standards & Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium: EURASHE.
- Entwistle, N.J. (1991). *Approaches to learning and perceptions of the learning environment*. Higher Education, 22(3), 201-204.
- ESU (2010). *Bologna at the Finish Line: An account of ten years of European Higher Education Reform*. Report as part of the project “Enhancing the Student Contribution to the Bologna implementation”. Brussels, 2010.
- ESU (2015). *Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe. Research Study*. E. Nordal & T. Isoski (Eds.), PASCL project, cofounded by the Lifelong Learning Programme of the European Commission.

- European University Association (2006). *Quality culture in European universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. EUA.
- Evans, M.D.D., & McNelis, P.D. (2000). *Student Evaluations and the Assessment of Teaching: What can we learn from the data?* Washington, DC: Georgetown University.
- Ewell, P.T. (2002). A delicate balance: The role of evaluation in management. *Quality in Higher Education*, 8(2), 159-171.
- Feeley, H.T. (2002). *Evidence of halo effects in student evaluations of communication instruction*. *Communication Education*, 51(3), 225-236.
- Feistauer, D., & Richter, T. (2017). *How reliable are students evaluations of teaching quality? A variance components approach*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1263-1279.
- Feldman, K.A. (1976a). *Grades and college students' evaluations of their courses and teachers*. *Research in Higher Education*, 41(1), 69-111.
- Feldman, K.A. (1976b). *The superior college teacher from the students' view*. *Research in Higher Education*, 5(3), 243-288.
- Feldman, K.A. (1977). *Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: A review and analysis*. *Research in Higher Education*, 6(3), 223-274.
- Feldman, K.A. (1986). *The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis*. *Research in Higher Education*, 24(2), 139-213.
- Feldman, K.A. (1993). *College Students' Views of Male and Female College Teachers. Part II-Evidence from Students' Evaluations of their Classroom Teachers*. *Research in Higher Education*, 34 (2), 151-211.
- Fink, D.L. (2003). *Create Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Floden, J. (2016). *The impact of student feedback on teaching in higher education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1054-1068.
- Franklin, J. (2001). *Interpreting the numbers: Using a narrative to help others read student evaluations of your teaching accurately*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(87), 85-100.
- Galbraith, C.S., Merrill, G.B., & Kline, D.M. (2012). *Are student evaluations of teaching effectiveness valid for measuring student learning outcomes in business related classes? A neural network and Bayesian analyses*. *Research in Higher Education*, 53(3), 353-374.
- Gallagher, M. (2010). *The Accountability for Quality Agenda in Higher Education*. Canberra ACT: Group of Eight (NJ1), Australia.

- Gibson, T. (Ed.) (1996). *Quality Distance Education: Lessons learned*. Wisconsin: University of Wisconsin-Extension.
- Golding, C., & Adam, L. (2016). *Evaluate to improve: Useful Approaches to Student Evaluation*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 1-14.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). *Conceptions of teaching and their relation to student learning*. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-33.
- Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?* Buckingham: Open University Press and Society for Research into Higher Education.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guedin, E., & Aquario, D. (2008). *Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study across four faculties*. *Higher Education*, 56(5), 583-597.
- Gursoy, D., & Umbreit, W.T. (2005). *Exploring students' evaluations of teaching effectiveness: What factors are important?* *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 29(1), 91-109.
- Hammonds, F., Mariano, G.J., Ammons, G., & Chambers, S. (2017). *Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education: factors related to the overall teaching effectiveness*. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(1), 26-33.
- Hansen, H.F. (2005). *Choosing Evaluation Models: A Discussion on Evaluation Design*. *Evaluation*, 11(4), 447-462.
- Harvey, L. & Newton, J. (2004). *Transforming quality evaluation*. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Harvey, L. (2002). *Evaluation for what?* *Teaching in Higher Education*, 2(3), 177-184.
- Harvey, L. (2006a). *Understanding quality*. In: L. Purser (ed.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, 1(1), 1-29.
- Harvey, L. (2006b). *Impact of quality assurance: overview of a discussion between representatives of external quality agencies*. *Quality in Higher Education*, 12(3), 287-290.
- Harvey, L., & Akling, B. (2003). *Quality in Higher Education*. In: R. Begg (ed.): *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (pp. 69-83). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). *Transforming quality evaluation*. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Harvey, L., & Newton, J. (2007). *Transforming quality evaluation: moving on*. In: D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.): *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation*, (Vol. 20, pp. 225-245). Springer, Dordrecht.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). *Quality culture: understandings, boundaries and linkages*. *European Journal of Education*, 43 (4), 427-442.

- Harvey, L., & Williams, J. (2010). *Editorial: fifteen years of Quality in Higher Education. Part two*. *Quality in Higher Education*, 16(2), 81-113.
- Harvey, L., Burrows, A., & Green, D. (1992). *Someone who can make an impression*. Report of the Employees' Survey of Qualities of Higher Education Graduates. Birmingham: QHE.
- Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Henkel, M., & Vabo, A. (2000). *Academic Identities*. In: I. Bleiklie, M. Bauer, & M. Kogan (Eds.) *Transforming higher education. A comparative study* (pp. 159-198). London, Jessica Kingsley.
- Hides, M., Davies, J., & Jackson, S. (2004). *Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector-lessons learned from other sectors*. *The TQM Magazine*, 16(3), 194-201.
- Hosburg, M. (1999). *Quality monitoring in higher education: the impact on student learning*. *Quality in Higher Education*, 5(1), 9-25.
- House, H.R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Houston, D., & Paewai, S. (2013). *Knowledge, power, and meanings shaping quality assurance in higher education: a systemic critique*. *Quality in Higher Education*, 19(3), 261-282.
- Howell, K., & Nolet, V. (2000). *Curriculum-based evaluation: Teaching & Decision Making*. Belmont: Wadsworth.
- Hu, L.T., & Bentler, P.M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Jackson, D.L., Teal, C.R., Raines, S.J., Nansel, T.R., Force, R.C., & Burdsal, C.A. (1999). *The dimensions of student's perceptions of teaching effectiveness*. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580-596.
- Jacobs, L. (2004). *Student ratings of college teaching: What research has to say*. Bloomington: IUB Evaluation and Testing, Indiana University.
- Jessop, T., McNab, N., & Gubby, L. (2012). *Mind the gap: An analysis on how quality assurance processes influence program assessment patterns*. *Active Learning in Higher Education*, 13(2), 143-154.
- John, O.P., Donahue, E.M., & Kentrie, R.L. (1991). *The Big Five Inventory: Versions 4A and 54*. Institute of Personality and Social Research, Berkeley, CA: University of California.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. New York: McGraw-Hill.

- Jones, J., & Darshi De Saram, D. (2005). Academic staff views of quality systems for teaching and learning: a Hong Kong case study. *Quality in Higher Education*, 11(1), 47-58.
- Jones, S.J. (2012). *Reading between the lines of online course evaluations: Identifiable actions that improve student perceptions of teaching effectiveness and course value*. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(1), 49-58.
- Jonshon, R. (2000). *The authority of the student evaluation questionnaire*. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 419-434.
- Kamvysi, K., Kotzamani, K., Andronikidis, A., & Georgiou, C.A. (2014). *Capturing and prioritizing students' requirements for course design by embedding Fuzzy-AHP and linear programming in QFD*. *European Journal of Operational Research*, 27(3), 1083-1094.
- Kardia, D., Simpkins, D. Lun, J., & August, L. (2001). *Does Faculty Gender matter to students? Reflections on the controversy relating to gender and undergraduate student ratings*. Presentation at the Annual Conference of the American Educational Research Association, April 2001.
- Kashey, M.N. *Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: critical issues and practical implications*. University of Twente.
- Kember, D. (2001). *Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education*. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221.
- Kember, D. Leung, D.Y.P., & Kwan, K. (2002). *Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching?* *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kember, D., & Leung, D.Y.P. (1998). *The dimensionality of approaches to learning: An investigation with Confirmatory Factor Analysis on the structure of the SPQ and LPQ*. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 395-407.
- Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2011). *Disciplinary differences in student ratings of teaching quality*. *Research in Higher Education*, 52(3), 278-299.
- Kember, D., & Leung, D.Y.P., (2008). *Establishing the validity and reliability of course evaluation questionnaires*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 341-353.
- Kember, D., & Mc Naught, C. (2007). *Enhancing university teaching: lessons from research into award winning teachers*. Abingdon: Routledge.
- Kember, D., Biggs, J.B. & Leung, D.Y.P. (2004). *Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire*. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 239-251.
- Kember, D., Jenkins, W., & Ng, K.C. (2003). *Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning-part1. Influencing the development of self-determination*. *Studies in Continuing Education*, 25(2), 81-97.

- Kember, D., Jenkins, W., & Ng, K.C. (2004). *Adult students' perceptions of good teaching as a function of their conceptions of learning-part 2*. Implications for the evaluation of teaching. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 81-97.
- Kember, D., Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 40(1), 69-97.
- Kis, V. (2005). *Quality assurance in tertiary education: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. In: Thematic Review of Tertiary Education, Directorate for Education, OECD.
- Knapper, C. (2001). *Broadening our approach to teaching evaluation*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(88), 3-9.
- Kogan, L.R., Schonfeld-Tacher, R., & Hellyer, P.W. (2010). *Student Evaluations of Teaching: Perceptions of Faculty based on Gender, Position and Rank*. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636.
- Kohoutek, J. (2009). *Quality Assurance in higher education: a contentious yet intriguing policy issue. Implementation of Standards and guidelines for Quality Assurance in Higher Education of Central and East-European Countries-Agenda Ahead*, 21-50.
- Kohoutek, J. (2014). *European Standards for Quality Assurance and Institutional Practices of Student Assessment in the UK, the Netherlands and the Czech Republic*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 310-325.
- Kreber, C. (2003). *The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience*. *Higher Education, Research and Development*, 22(1), 57-75.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its methodology*. 2nd Edition. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Kuh, G., & Ikenberry, S. (2009). *More than you think, less than we need: Learning outcomes assessment in American higher education*. National Institute for Learning Outcomes Assessment, 1(2).
- Kuzmanovic, M.G., Popovic, S.M., & Matric, M. (2013). *A New Approach to Evaluation of University Teaching considering Heterogeneity of Students' Preferences*. *Higher Education*, 66(2), 153-171.
- Kwan, K.P. (2000). *How University Students rate their Teachers: A study of the attitudes and rating behaviors of university students in teaching evaluations*. Doctoral dissertation, Durham University.
- Landrum, R.E., & Braitman, K.A. (2008). *The effect of decreasing response options on students' evaluation of instruction*. *College Teaching*, 56(4), 215-228.

- Lang, J.W.B., & Kersting, M. (2007). *Regular feedback from student ratings of instruction: Do college teachers improve their ratings in the long run?* *Instructional Science*, 35(3), 187-205.
- Larsen, M.A. (2005). *A critical analysis of teacher evaluation policy trends.* *Australian Journal of Education*, 49(3), 292-305.
- Lawall, M.L. (2007). *Using Student Feedback: Mid-term Student Evaluations of Teaching.* In: E. Friesen & C. Kristjanson (Eds): *A Handbook: Teaching at the University of Manitoba.* University Teaching Services, Winnipeg, Manitoba.
- Lawless, C., & Richardson, J.T.E. (2002). *Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education.* *Higher Education*, 22(1), 57-75.
- Leiber, T. (2014). *Evaluation of the success or failure of quality assurance in higher education institutions: methodology and design.* *Journal of the European Higher Area*, 2, 39-74.
- Leiber, T., Stensaker, B., & Harvey, L. (2015). *Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs.* *Quality in Higher Education*, 21(3), 288-311.
- Lemos, M.S., Queiros, G., Texeira, P.M., & Menezes, I. (2011). *Development and validation of a theoretically base, multidimensional questionnaire of student evaluation of university teaching.* *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 843-864.
- Lillis, D. (2012). *Systematically evaluating the effectiveness of quality assurance programs in leading to improvement in institutional performance.* *Quality in Higher Education*, 18(1), 59-73.
- Lindahl, M.W., & Unger, M.L. (2010). *Cruelty in Student Teaching Evaluations.* *College Teaching*, 58(3), 71-76.
- Linse, A.R. (2003). *Student ratings on women faculty: Data and strategies.* Presentation given at an ADVANCE-SPONSORED workshop at the Puerto Rico University, Humacao.
- Little, D. (2015). *Guiding and modelling quality improvement in higher education institutions.* *Quality in Higher Education*, 21(3), 312-327.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). *University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice.* *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions.* Brussels: European University Association.
- Marsh, H.W. (1980). Distinguish between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal*, 38(1), 183-212.

- Marsh, H.W. (1982a). *SEEQ: A RELIABLE, VALID, AND USEFUL INSTRUMENT FOR COLLECTING STUDENTS' EVALUATIONS OF UNIVERSITY TEACHING*. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 77-95.
- Marsh, H.W. (1984). *Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility*. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754.
- Marsh, H.W. (1987). *Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research*. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.
- Marsh, H.W. (1991a). *A multidimensional perspective on students' evaluations of teaching effectiveness: Reply to Abrami & d' Apollonia (1991)*. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 416-421.
- Marsh, H.W. (1991b). *Multidimensional students' evaluations of teaching effectiveness: A test of alternative higher-order structures*. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 285-296.
- Marsh, H.W. (2007a). *Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluation of teaching over 13 years*. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 775-790.
- Marsh, H.W. (2007b). *Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness*. In: R.P. Perry & J.C. Smart (Eds): *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*, (pp. 319-323). New York: Springer.
- Marsh, H.W., & Dunkin, M.J. (1997). *Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective*. In: R.P. Perry, & J. C. Smart (Eds), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice* (pp. 241-320). New York: Agathon.
- Marsh, H.W., & Hocevar, D. (1991). *The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic discipline, instructor level and course level*. *Teaching and Teacher Education* (vol. 7, pp. 9-18), ERIC Document Reproduction No ED 319788.
- Marsh, H.W., & Hocevar D. (1991). *The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: The generality of factor structures across academic disciplines, instructor level, and course level*. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 9-18.
- Marsh, H.W., & Overall, J. U. (1981). *The relative influence of course level, course type, and instructor on student; evaluations of college teaching*. *American Educational Research Journal*, 18(1), 103-112.

- Marsh, H.W., & Roche, L.A. (1993). *The use of students' evaluations and an individually structured intervention to enhance university teaching effectiveness*. *American Educational Research Journal*, 30(1), 217-251.
- Marsh, H.W., & Roche, L.A. (1997). *Making students' evaluations of teaching effectiveness: The critical issues of validity, bias, and utility*. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Marsh, H.W., & Roche, L.A. (2000). *Effects of grading leniency and low workloads on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity or innocent bystanders?* *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228.
- Marsh, H.W., Muthen, B., Asparouhov, T., Ludtke, O., Robitzsch, A., Morin, A.J., & Trautwein, U. (2009). *Exploratory structural equation modeling, integrating CFA and EFA: Application to students' evaluations of university teaching*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 439-476.
- Marsh, H.W. (1983). *Multidimensional rating of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics*. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 150-166.
- Marton, F. (1975). *On non-verbatim training: 1. Level of Processing and level outcome*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16(1), 273-279.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography-describing conceptions of the world around us*. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976a). *On qualitative differences in learning – I: outcome and process*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976b). *On qualitative differences in learning – II: outcome as a function of the learner's conception of the task*. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- McGowan, W.R. (2009). *Faculty and student perceptions of the effects of mid-course evaluations on learning and teaching*. Doctoral dissertation, Brigham-Young University, Provo UT.
- Mohanty, G., Gretes, J., Flowers, C., Algozzine, B., & Spooner, F. (2005). *Multi-method evaluation of instruction in engineering classes*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(2), 139-151.
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). *Students evaluating teachers: Exploring the importance of Faculty reaction to feedback on teaching*. *Teaching in Higher Education*, 10(1): 57-73.
- Morley, D. (2014). *Assessing the reliability of student evaluations of teaching: choosing the right coefficient*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 127-139.
- Mortelmans, D., & Spooren, P. (2009). *A revalidation of the SET37 questionnaire for student evaluations of teaching*. *Educational Studies*, 35(5), 547-552.

- Nargundkar, S., & Shrikhande, M. (2012). *An Empirical Investigation of Student Evaluations of Instruction: The Relative Importance of factors*. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(1), 117-135.
- Nargundkar, S., & Shrikande, M. (2014). *Norming of Student evaluations of instruction: Impact of noninstructional factors*. *Journal of Innovative Education*, 12(1): 55-72.
- Nasser, F., & Fresco, B. (2002). *Faculty views of student evaluation of college teaching*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Neave, G. (1986). *On shifting sands; changing priorities and perspective in European Higher Education from 1984 to 1986*. *European Journal of Education*, 21 (1), 7-24.
- Nevo, D. (1983). *The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review on the Literature*. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Newton, J. (2000). *Feeding the beast or improving quality? Academics perceptions of quality assurance and quality monitoring*. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163.
- Newton, J. (2001). *Views from below: academics coping with quality*. Keynote presentation at the Sixth QHE Seminar in association with EAIR and SRHE, 26 May 2001, Birmingham, United Kingdom.
- Newton, J. (2007). *What is quality?* In: L. Bollaert et al. (Eds.): *Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*. Munich, 24 November 2006.
- Newton, J. (2013). *Is quality assurance leading to enhancement?* In: F. Crozier, M. Kelo, T. Loukkola, T. Michaelk, A. Pall, F.M.G. Palomares, N. Ryan, B, Stensaker, & L. Van de Velde (Eds.) *How does Quality Assurance Make a Difference?* (pp. 8-14). Brussels: European University Association.
- Official Journal of the European Union (2006). *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education*. (2006/143/EC) L 64/60 4.3.2006.
- Olivares, O.J. (2003). *A conceptual and analytic critique of student ratings of teachers in the U.S.A. with implications for teacher effectiveness and student learning*. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 233-245.
- Onwegbuzie, A.J., & Weems, G.H. (2004). *Response categories on rating scales: characteristics of item respondents who frequently utilize midpoint*. *Research in the Schools*, 11(1), 50-59.
- Onwegbuzie, A.J., Daniel, L.G., & Collins, K.M. (2009). *A meta-validation model for assessing the score-validity of student teaching evaluations*. *Quality & Quantity*, 43(2), 197-209.

- Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A.E., Collins, K.M., Filer, J.D., Wiedmaier, C.D., & Moore, C.W. (2007). *Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis*. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Oolbenkind-Marchand, H.W. (2006). *Teachers' perspectives on self-regulated learning: An exploratory study in secondary and university education*. The Netherlands: Leiden University.
- Ortinau, D.J., & Bush, R. P. (1987). *The propensity of college students to modify course expectations and its impact on course performance information*. *Journal of Marketing Education*, 9(1), 42-52.
- Palmer, S. (2012a). *The performance of a student evaluation of teaching system*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(8), 975-985.
- Palmer, S. (2012b). *Student evaluation of teaching: keeping in touch with reality*. *Quality in Higher Education*, 18(3), 297-311.
- Parapala, A., Lindblom-Ylänne, S., & Rytönen, H. (2011). *Students' conceptions of good teaching in three different disciplines*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 549-563.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., & Entwistle, N. (2013). *Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts*. *Learning Environments Research*, 16(2), 201-215.
- Paswan, A.K., & Young, J.A. (2002). *Student evaluation of instructor: A nomological investigation using structural equation modeling*. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 193-202.
- Patrick, C.L. (2011). *Student evaluations of teaching effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 239-249.
- Penny, A.R. (2003). *Changing the agenda for research into students' views about university teaching*. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 399-411.
- Penny, A.R. (2004). *Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 83(4), 215-253.
- Perry, R.P., & Smart, J.C. (Eds.) (2007). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Perry, W.G.J. (1981). *Cognitive & ethical growth: the making of meaning*. In: Chickering, AW (ed.): *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Platt, M. (1993). *What student evaluations teach*. *Perspectives on Political Science*, 22(1), 29-40.
- Potvin, G., Hazari, Z., Tai, R.H., & Sadler, P.M. (2009). Unraveling bias from student evaluations of their high school science teachers. *Science Education*, 93(5), 827-845.
- Purser, L. (2001). *Quality Assurance in European Universities*. Presentation at the Conference on Higher Education Policy and Reform in Europe. March 2001, Belgrade, Serbia.
- Radloff, A., & de la Harpe, B. (2007). *Institutional Support for Quality Learning and Teaching. What is Missing?* In: Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2007: Evolution and Renewal in Quality Assurance, Hobart, Tasmania.
- Raharjo, H., Xie, M., Goh, T.N., & Brombacher, A.C. (2007). *A methodology to improve higher education quality using the Quality Function Deployment and Analytic Hierarchy Process*. *Total Quality Management*, 18(10), 161-176.
- Ralph, E.G. (ed.) (2003). *Effective college teaching: Fresh insights and exemplary practices*. New York: Nova Science.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*. 2nd Edition. London and New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Rantanen, P. (2013). *The number of feedbacks needed for reliable evaluation: A multilevel analysis of the reliability, stability & generalizability of Students' Evaluation of Teaching*. 38(2), 224-239.
- Rasbash, S.W., & Browne, W.J. (2008). *Non-hierarchical multilevel models*. In: J. De Leeuw, E. Meijer & H. Goldstein (Eds.) *Handbook of Multilevel Analysis* (pp. 301-334). New York: Springer.
- Remedios, R., & Lieberman, D.A. (2008). *I liked your course because you taught me well: The influence of grades, workload, expectations and goals on students' evaluations of teaching*. *British Educational Research Journal*, 34(1), 91-115.
- Remmers, H.H., & Brandenburg, G.C. (1927). *Experimental data on the Purdue ratings scale for Instructors, Educational Administration and Supervision*. Vol. 13, pp. 519-527 In: Richardson, J.T. (2005a). *Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education*. *British Journal of Educational Psychology*, 31(1), 7-27.
- Richardson, J.T. (2005b). *Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Richardson, J.T., & Price, L. (2003). *Approaches to studying and perceptions of academic quality in electronically delivered courses*. *British Journal of Educational Psychology*, 34(1), 45-56.
- Richardson, J.T., Slater, J.B., & Wilson, J. (2007). *The National Student Survey: development, findings and implications*. *Studies in Higher Education*, 32(5), 557-580.

- Rindermann, H., & Schofield, N. (2001). *Generalizability of Multidimensional Student Ratings of University Instruction across Courses and Teachers*. *Research in Higher Education*, 42(4), 377-399.
- Robertson, S.I. (2004). *Student perceptions of student perception of module questionnaires: Questionnaire completion as a problem solving*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 663-679.
- Robson, J., Francis, B., & Read, B. (2004). *Gender, student confidence and communicative styles at university: the views of lecturers in history and psychology*. *Studies in Higher Education*, 29(1), 7-23.
- Rosa, J., Tavares, D. & Amaral, A. (2006). *Institutional consequences of quality assessment*. *Quality in Higher Education*, 12(2), 145-159.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rushton, J.P. Murray, H.G., & Paunonen, s.V. (1983). *Personality, research, creativity and teaching effectiveness in university professors*. *Scientometrics*, 5(2), 93-116.
- Ryan, J.J., Anderson, J.A., & Birchler, A.B. (1980). *Student Evaluation: The Faculty Responds*. *Research in Higher Education*, 12(4), 317-333.
- Sabiote, C.R., & Gutierrez Perez, J. (2003). *Debilidades de la evaluacion de la calidad en la universidad espanola: Causas, consecuencias y propuestas de mejora*. *Revista electronica de investigacion educative*, 5(1), 1-26.
- Sadlo, G., & Richardson, J.T. (2003). *Approaches to studying and perceptions of the academic environment in students following problem-based and subject-based curricula*. *Higher Education Research and Development*, 22(3), 253-274.
- Safavi, S.A., Bakar, K.A., Tatmizi, R.A., & Alwi, N.H. (2013). *Faculty perception of improvements to instructional practices in response to student ratings*. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 25(2), 143-153.
- Sahney, S., Banwet, D.K., & Karunes, S. (2006). *An integrated framework for quality in education Application of quality function deployment, interpretive structural modeling and path analysis*. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(2), 265-285.
- Salamanca Convention 2001. *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Dr. A. Barblan & C. Fayant (Eds). European University Association, Genève.
- Sauber, M.H., & Ludlow, R.R. (1988). *Student evaluation stability in marketing: The importance of early class meetings*. *The Journal of Midwest Marketing*, 3(1), 41-49.
- Schmeck, R. R. (ed.) (1988). *An Introduction on strategies and styles of learning*. In: *Learning Strategies and Learning Styles*. Boston, MA: Springer.
- Schwarz, S. & Westerheijden, D.F (Eds.) (2004). *Accreditation in the framework of evaluation activities: A comparative study in the European Higher Education Area*. In:

- Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area (pp. 1-41). Springer, Dordrecht.
- Scott, G. (2004). *Change matters: making a difference in higher education: the case of quality assurance*. In: R. Charmichael (ed.): Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004: Quality in a time of change (pp. 35-51), Adelaide, Australia (7-9 July).
- Scott, P. (1994). *Recent developments in quality assessment in GB*. IN: D. Westerheijden, J. Brennan & P. Maassen (Eds.), Changing contexts of quality assessment (pp. 51-75). Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Shah, M. (2012). *Ten years of external quality audit in Australia: evaluating its effectiveness and success*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 37(6), 761-772.
- Shakurnia, A.H., Mozaffari, A.R., & Karami, M.A. (2012). *Comparison of teachers' attitude with high and low scores evaluation on the importance and use of student assessments*. Educational Research in Medical Sciences Journal, 1(1), 38-46.
- Simpson, P.M., & Sigaw, J.A. (2000). *Student evaluations of teaching: An exploratory study on the faculty response*. Journal of Marketing Education, 22(3), 199-213.
- Simpson, P.M., & Siguaw, J.A. (2000). *Student Evaluations of Teaching: An Exploratory Study on the Faculty Response*. Journal of Marketing Education, 22(3), 199-213.
- Smith, H. (2012). *The unintended consequences of grading teaching*. Teaching in Higher Education, 17(6), 747-754.
- Socha, A. (2013). *A hierarchical approach to Students' Assessments of Instruction*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(1), 94-113.
- Spiller, D., & Ferguson, P.B. (2011). *Student Evaluations: Do Lecturers value them and use them to engage with student learning needs?* University of Salford, Manchester.
- Spooren, P. (2010). *On the credibility of the judge: A cross-classified multilevel analysis on student evaluations of teaching*. Studies in Educational Evaluation, 36(4), 121-131.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). *On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art*. Review of Educational Research, 83(4), 598-642.
- Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). *Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert-scales*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 32(6), 667-679.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2005). *Implementation of a holistic model for quality in higher education*. Quality in Higher Education, 11(1), 69-81.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J.F. (2007). *A Conceptual Overview of a Holistic Model for Quality in Higher Education*. International Journal of Educational Management, 21(3), 173-193.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). *Developing alternative perspectives for quality in higher education*. International Journal of Educational Management, 17(3), 126-136.

- Stark-Wroblewski, K., Ahlering, R.F., & Brill, F.M. (2007). *Towards a more comprehensive approach to evaluating teaching effectiveness: Supplementing student evaluations of teaching with pre-post learning measures*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 403-415.
- Staufenbiel, T.T., Seppelfricke, T., & Rickers, J. (2016). *Predictors of Students' Evaluations of Teaching: A Multilevel Analysis*. *DIAGNOSTICA*, 62(1), 44-59.
- Stein, S.J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2012). *Unlocking the impact of Teachers' Perceptions of Student Evaluations of Teaching*. Wellington: Ako Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Stensaker, B. (2003). *Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education*. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159.
- Stensaker, B. (2014). *European Trends in Quality Assurance: New Agendas beyond the Search for Convergence?* In: *Quality Assurance in Higher Education* (pp. 135-148). Palgrave MacMillan, London.
- Stensaker, B., Langleldt, L., Harvey, L. Huisman, J. & Westerheijden, D. (2011). An in depth study of the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.
- Stern, E. (2004). *Philosophies and types of evaluation research*. In: P. Descy M. Tessaring (Eds.): *The foundations of evaluation and impact research*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, (CEDEFOP References Series, 58).
- Sternberg, R.J., & Zhang, L.F. (Eds.) (2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Student Goteborg Declaration (2001). Goteborg, Sweden, March 25, 2001.
- Stufflebeam, D. (1974). *Alternative Approaches to Educational Evaluation*. In: *Evaluation in Education: Current Applications*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Stufflebeam, D., Foley, W, Gephart, W. Guba, E., Hammond, R., Marriman, H, & Provus, M. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. PDK Study Committee on Evaluation. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Suchanck, J., Pietzonka, M., Kunzel, R., & Futterer, T. (2012). The impact of accreditation on the reform of study programs in Germany. *Higher Education Management & Policy*, 24(1), 1-24.
- Surgenor, P. (2013). *Obstacles and Opportunities: Addressing the growing pains of summative student evaluation of teaching*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 363-376.

- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. EUA Publications, 2010.
- Tang, K.H., & Zairi, M. (1998). *Benchmarking quality implementation in a service context a comparative analysis of financial services and institutions of higher education. Part III*. *Total Quality Management*, 9(8), 666-679.
- Tang, T.L.P. (1997). *Teaching evaluation at a public institution of higher education: factors related to the overall teaching effectiveness*. *Public Personnel Management*, 26(3), 379-391.
- Ting, K.F. (1999). *Measuring teaching quality in Hong Kong's higher education: Reliability and validity of student ratings*. In: J. James (ed.): *Quality in teaching and learning in higher education* (pp. 46-54). Hong Kong: Hong Kong Polytechnic University.
- Tinsley, H.E., & Weiss, D.J. (2000). *Interrater Reliability and Agreement*. In: E.A. Tinsley & S.D. Brown: *Handbook of Applied Multivariate Statistics & Mathematical Modeling* (pp. 95-124). San Diego, CA: Academic Press.
- Titus, J.J. (2008). *Student ratings in a consumerist academy: Leveraging pedagogical control and authority*. *Sociological Perspectives*, 51(2), 397-422.
- Toland, M.D., & De Ayala, R.J. (2005). *A multilevel factor analysis of students' evaluations of teaching*. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 272-296.
- Tran, N.D. (2015). *Reconceptualization of approaches to teaching evaluation in higher education*. *Issues in Educational Research*, 25(1), 50-61.
- Trow, M. (2007). *Reflections on the Transition from elite to mass to universal Access: forms and phases of higher education in modern societies*. In: J. Forest & P. Altbach (Eds.): *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer, Dordrecht.
- United Nations Evaluation Group (2016). *Norms and Standards for Evaluation*. New York: UNEG.
- Vevere, N., & Kozlinskis, V. (2011). *Students' Evaluation of Teaching Quality*. *US-China Education Review*, B 5, 702-708.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D. (2007). *A Glossary of basic Terms and Definitions*, 2nd edition. Bucharest: UNESCO – CEPES.
- Volwein, J. F., Lattuca, L.R., Harper, B. J., & Domingo, R.J. (2007). *Measuring impact of professional accreditation on student experiences and learning outcomes*. *Research in Higher Education*, 4(2), 251-282.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995b). *Government and university: opponents or allies in quality assurance?* *Higher Education Review*, 27(3), 18-40.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995a). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*. Higher Education Policy Series 30. Bristol: Taylor & Francis.

- Vroeijenstijn, D.F. (2006). *A journey to uplift Quality Assurance in the Asian universities*. Report of the AUNP Technical Assistance Mission-Quality Assurance in ASEAN. Bangkok: ASEAN-EU University Network Program.
- Watchtel, H.K. (1998). *Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: a brief review*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-211.
- Watty, K. (2003). *When will Academics Learn about Quality?* *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221.
- Welsh, J.F., & Metcalf, J. (2003). *Assuring quality/resisting quality assurance: academics' responses to the new "accountability"*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(2), 183-193.
- Westerheijden, D.F. (1999). *Where are the quantum jumps in quality assurance? Developments of a Decade of research on a Heavy Particle*. *Higher Education*, 38, 233-254.
- Westerheijden, D.F., & Kohoutek, J. (2014). *Implementation and Translation*. In: H. Eggins (ed.) *Drivers and barriers to achieving quality in higher education* (pp. 167-175). Sense Publishers, Rotterdam.
- Westerheijden, D.F., Stensaker, B., Rosa, M.J. (Eds.) (2007). *Quality Assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation*. (Vol. 20). Springer Science & Business Media.
- Widmeyer, W.N., & Loy, J.W. (1988). *When you're hot, you're hot! Warm-hot effects in first impressions of persons and teaching effectiveness*. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 118-121.
- Wilger, A. (1997). *Quality Assurance in Higher Education: A Literature Review*. National Center for Postsecondary Improvement. Stanford University.
- Wilson, K.L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). *The development, validation & application of the Course Experience Questionnaire*. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53.
- Wilson, R. (1998). *New research casts doubt on value of student evaluations of professors*. *The Chronicle of Higher Education*. January 16, A1, A16.
- Winchester, M.K., & Winchester, T.M. (2012). *If you build it will they come? Exploring the student perspective of weekly student evaluations of teaching*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 671-682.
- Wong, W.Y., & Moni, K. (2014). *Teachers' Perceptions of and Responses to Student Evaluation of Teaching: Purposes and Uses in Clinical Education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(4), 397-411.
- Zeegers, P. (2002). *A Revision of the Bigg's Study Process Questionnaire (R-SPQ)*. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 73-92.

Zhao, J., & Gallant, D.J. (2012). *Student evaluation of instruction in higher education: Exploring issues of validity and reliability*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 227-235.

Διαδικτυακές πηγές

Bologna Process Official Site: <http://www.ehea.info/>

Center for Teaching, Vanderbilt University: <https://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/>

European Students' Union: <https://www.esu-online.org/>

European Association for Quality Assurance in Higher Education:
<http://www.enqa.eu/>

European University Association: <http://www.eua.be/>

Official Journal of the European Union: <https://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=en>

United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization:
<https://cft.vanderbilt.edu/teaching-guides/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

«Αγαπητοί/ές συνάδελφοι και συναδέλφισσες!

Ονομάζομαι Μάρκου Βαρβάρα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης» του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, θα σας παρακαλούσα να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα που σκοπό έχει τη διερεύνηση των απόψεών σας αναφορικά με το διδακτικό έργο και τους παράγοντες αξιολόγησής του στα Πανεπιστήμια. Με γνώμονα την ατομική σας εμπειρία, προσπαθήστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις. Θυμηθείτε ότι δεν υπάρχει «σωστό» ή «λάθος» στις απαντήσεις. Αυτό που μετρά είναι η αποτύπωση των δικών σας απόψεων, που θα παραμείνουν αυστηρά ανώνυμες και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την εξυπηρέτηση των στόχων της παρούσας έρευνας, ενώ, σε καμιά περίπτωση, δε θα διανεμηθούν σε τρίτους.»

Α) Ακολουθούν μερικές προτάσεις που αντιπροσωπεύουν πιθανές στάσεις/προσεγγίσεις απέναντι στις σπουδές σας, καθώς και τους τρόπους μελέτης, που ακολουθείτε. Παρακαλείσθε να απαντήσετε, σημειώνοντας ΜΟΝΟ ΕΝΑΝ από τους αριθμούς που συμβολίζουν τις παρακάτω επιλογές:

- 1 Δε μου συμβαίνει ποτέ
- 2 Μου συμβαίνει σπάνια
- 3 Μου συμβαίνει στις μισές περιπτώσεις
- 4 Μου συμβαίνει πολύ συχνά
- 5 Μου συμβαίνει πάντοτε

A1) Πιστεύω πως σχεδόν κάθε ενότητα ενός μαθήματος μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, όταν εμβαθύνω σε αυτή. (Βαθύ κίνητρο)	1	2	3	4	5
A2) Είτε μου αρέσει, είτε όχι, βλέπω ότι η καλή επίδοση στα μαθήματα μπορεί να μου εξασφαλίσει μια καλοπληρωμένη δουλειά στο μέλλον. (Επιφανειακό κίνητρο)	1	2	3	4	5
A3) Αποθαρρύνομαι από έναν κακό βαθμό και ανησυχώ για την επίδοσή μου στην επόμενη αξιολόγηση. (Επιφανειακό κίνητρο)	1	2	3	4	5
A4) Κατά καιρούς, η μελέτη με κάνει να αισθάνομαι ευτυχισμένος/η και ικανοποιημένος/η. (Βαθύ κίνητρο)	1	2	3	4	5
A5) Προσπαθώ να συνδέσω ό,τι μαθαίνω σε ένα μάθημα με όσα έχω μάθει σε άλλα μαθήματα. (Βαθιά στρατηγική)	1	2	3	4	5
A6) Δε βρίσκω το λόγο να μελετώ εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δεν είναι πιθανό να εξετασθεί. (Επιφανειακή στρατηγική)	1	2	3	4	5
A7) Ξοδεύω αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο μου για να ανακαλύψω επιπλέον πληροφορίες που αφορούν σε ενδιαφέροντα σημεία τα οποία έχουν συζητηθεί σε διαφορετικά μαθήματα. (Βαθύ κίνητρο)	1	2	3	4	5
A8) Από τη στιγμή που έχω καταφέρει να εξασφαλίσω ότι «περνάω» το μάθημα, μελετώ λιγότερο. Υπάρχουν πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνω. (Επιφανειακή στρατηγική)	1	2	3	4	5
A9) Όταν διαβάζω ένα σύγγραμμα προσπαθώ να κατανοήσω τί εννοεί πραγματικά ο συγγραφέας. (Βαθιά στρατηγική)	1	2	3	4	5
A10) Είναι πιθανότερο να επιτύχω στις εξετάσεις έχοντας αποστηθίσει βασικές ενότητες, παρά έχοντας προσπαθήσει να τις κατανοήσω. (Επιφανειακή στρατηγική)	1	2	3	4	5
A11) Όταν μελετώ το καινούριο υλικό κάθε μαθήματος, προσπαθώ να το συνδέσω με αυτά που ήδη γνωρίζω πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. (Βαθιά στρατηγική)	1	2	3	4	5
A12) Ακόμη και αν έχω μελετήσει σκληρά για ένα τεστ ή τις εξετάσεις του μαθήματος, ανησυχώ ότι δε θα καταφέρω να γράψω καλά. (Επιφανειακό κίνητρο)	1	2	3	4	5
A13) Δουλεύω σκληρά στις σπουδές μου γιατί βρίσκω το εκπαιδευτικό υλικό ενδιαφέρον. (Βαθύ κίνητρο)	1	2	3	4	5
A14) Επιδιώκω να αριστεύω επειδή αισθάνομαι ότι με αυτόν τον τρόπο θα είμαι ικανός/ή να βρω μια καλύτερη εργασία. (Επιφανειακό κίνητρο)	1	2	3	4	5
A15) Μαθαίνω κάποια πράγματα, κάνοντας συνεχείς επαναλήψεις μέχρι να τα μάθω απ' έξω. (Επιφανειακή στρατηγική)	1	2	3	4	5
A16) Μου αρέσει να «κατασκευάζω» θεωρίες προκειμένου να συνταιριάσω περίεργες έννοιες ή πληροφορίες. (Βαθιά στρατηγική)	1	2	3	4	5
A17) Στις περισσότερες διαλέξεις πηγαίνω έχοντας ήδη στο μυαλό ερωτήματα για τα οποία επιθυμώ απαντήσεις. (Βαθύ κίνητρο)	1	2	3	4	5

A18) Γενικά, περιορίζω τη μελέτη μου σε αυτά που έχουν καθορισθεί ως «ύλη», αφού πιστεύω πως ΔΕΝ είναι απαραίτητο να κάνω οτιδήποτε επιπλέον. (Επιφανειακή στρατηγική)	1	2	3	4	5
A19) «Συλλαμβάνω» τον εαυτό μου να σκέπτεται συνεχώς τα μαθήματα σε στιγμές όπως όταν είμαι στη συγκοινωνία ή ξαπλωμένος/η στο κρεβάτι κτλ. (Βαθύ κίνητρο)	1	2	3	4	5
A20) Νομίζω ότι δε βοηθά να μελετώ όλα τα κεφάλαια ενός μαθήματος σε βάθος. Δε χρειάζεται να γνωρίζει κανείς πολλές λεπτομέρειες για να κατανοήσει τα περισσότερα από αυτά. (Επιφανειακή στρατηγική)	1	2	3	4	5
A21) Θέλω να «δουλεύω» αρκετά πάνω σε μια ενότητα, προκειμένου να καταλήγω στα δικά μου συμπεράσματα, ώστε να είμαι ικανοποιημένος/η. (Βαθύ κίνητρο)	1	2	3	4	5
A22) Νομίζω ότι ο καλύτερος τρόπος για να πετύχω στις εξετάσεις είναι να προσπαθήσω να θυμάμαι τις απαντήσεις στις πιθανές (sos) ερωτήσεις. (Επιφανειακή στρατηγική)	1	2	3	4	5

B) Πόσο πραγματικά σημαντικούς θεωρείτε τους παρακάτω παράγοντες για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου στο Πανεπιστήμιο; Παρακαλείσθε να αποδώσετε σε καθέναν από αυτούς ΜΟΝΟ μια τιμή από το 1 έως το 5 λαμβάνοντας υπόψη την ακόλουθη κλίμακα:

Κριτήριο άνευ σημασίας

Κριτήριο πολύ σημαντικό

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

B1) Σαφήνεια στόχων μαθήματος και πληροφοριών για το περιεχόμενό του (Οργάνωση Μαθήματος)	1	2	3	4	5
B2) Ικανότητα διδάσκοντα/ουσας να διεγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B3) Διαφάνεια κριτηρίων με τα οποία ο/η διδάσκων/ουσα αξιολογεί το/τη φοιτητή/τρια (Αξιολόγηση)	1	2	3	4	5
B4) Ικανότητα του/της διδάσκοντα/ουσας να ωθεί τους/τις φοιτητές/τριες σε ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B5) Καλή προετοιμασία από το/τη διδάσκοντα/ουσα του υλικού της παράδοσης μαθήματος (Οργάνωση Μαθήματος)	1	2	3	4	5
B6) Λεπτομερής ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών σε σχέση με την εξεταστέα ύλη (π.χ. σημαντικά θέματα) και τις βαθμολογίες τους (π.χ. περιγραφή σημείων που θέλουν περαιτέρω μελέτη) (Αξιολ./ανατροφοδότηση)	1	2	3	4	5

B7) Χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού πέρα από το προγραμματισμένο (π.χ. πρόσθετη βιβλιογραφία, συγγράμματα κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος)	1	2	3	4	5
B8) Ενθάρρυνση των φοιτητών/τριών για έκφραση προσωπικών απόψεων και θέση αποριών (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B9) Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των φοιτητών/τριών στο μάθημα (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B10) Ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. κατανοητά βιβλία, σημειώσεις κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος)	1	2	3	4	5
B11) Παράδοση μαθήματος που επιτρέπει τη λήψη σημειώσεων (π.χ. αργός ρυθμός εναλλαγής διαφανειών) (Οργάνωση Μαθήματος)	1	2	3	4	5
B12) Μεταδοτικότητα διδάσκοντα/ουσας (π.χ. επεξηγήσεις, χρήση παραδειγμάτων, απλή προσέγγιση εννοιών κτλ.) (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B13) Δεκτικότητα του/της διδάσκοντα/ουσας (π.χ. ανοχή σε διαφορετικές απόψεις ή στην άσκηση κριτικής) (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B14) Καταλληλότητα των εργασιών που ανατίθενται (π.χ. βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος) (Αξιολόγηση)	1	2	3	4	5
B15) Παροχή δυνατότητας στους/στις φοιτητές/τριες για βελτίωση των εργασιών (π.χ. επισήμανση των αδυναμιών μιας εργασίας που πρόκειται να αξιολογηθεί) (Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση)	1	2	3	4	5
B16) Δυναμική και ενεργητική παρουσία του/της διδάσκοντα/ουσας στις παραδόσεις (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B17) Αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που στοχεύουν στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων όσοι/ες παρακολουθούν το μάθημα (π.χ. εργασία κατά ομάδες, χρήση νέων τεχνολογιών για πρακτική εφαρμογή γνώσεων κτλ.) (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5
B18) Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. συνάφεια των ερωτημάτων με αυτά που θα πρέπει να γνωρίζει ο/η φοιτητής/τρια στο τέλος του εξαμήνου) (Αξιολόγηση)	1	2	3	4	5
B19) Επικαιροποίηση (ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος με βάση τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις στο αντικείμενο του μαθήματος) (Οργάνωση Μαθήματος)	1	2	3	4	5
B20) Πληρότητα (πλούτος, αρτιότητα) γνώσεων του/της διδάσκοντα/ουσας για το αντικείμενο του μαθήματος (Διδασκαλία)	1	2	3	4	5

Γ) ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Γ1) Δηλώστε το φύλο σας:

Άνδρας

Γυναίκα

Γ2) Συμπληρώστε την ηλικία σας. Σε περίπτωση δεκαδικού συμπληρώστε την (.) ως σύμβολο υποδιαστολής

Γ3) Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Γ4) Είστε γονέας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Γ5) Παρακαλείσθε να δηλώσετε εάν είστε:

Εργαζόμενος/η Άνεργος/η

Γ6) Σε ποιο έτος σπουδών βρίσκεστε; *

2^ο

3^ο

4^ο

>4^ο

**Γ7) Πόσες ώρες, κατά προσέγγιση, θα λέγατε ότι μελετάτε την εβδομάδα;
(Συμπλήρωση με ακέραιο αριθμό π.χ. 6)**

Γ8) Σε ποιο επίπεδο κυμαίνεται η συνολική σας επίδοση στα μαθήματα μέχρι αυτήν τη στιγμή; (μέσος όρος βαθμολογίας κατά προσέγγιση). Σε περίπτωση δεκαδικού αριθμού χρησιμοποιήστε το σύμβολο (.) της υποδιαστολής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

(ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ/ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ ΤΗΣ Α.ΔΙ.Π.)

ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ / ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

Τα ερωτηματολόγια διανέμονται σε ώρα του μαθήματος μεταξύ της 8^{ης} και 10ης εβδομάδας διδασκαλίας του μαθήματος και συμπληρώνονται ανωνύμως από τους φοιτητές. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέγονται και επιστρέφονται στη γραμματεία του τμήματος σε σφραγισμένο φάκελο από φοιτητή(ές) που ορίζονται για το σκοπό αυτό.

Η συμπλήρωση του εμπιστευτικού αυτού ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική. Συγκεντρώνει χρήσιμες πληροφορίες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά από τους διδάσκοντες για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη μελλοντικών μαθημάτων. Ιδιαίτερη αξία έχουν τα σχόλια που μπορείτε να συμπεριλάβετε στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Όνομασία και κωδικός μαθήματος

Υπεύθυνος Διδάσκων (ονοματεπώνυμο):
Ημερομηνία:
Επικοινωνιακό Διδακτικό Προσωπικό:

Βαθμολογική Κλίμακα

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5
Απαράδεκτη	Μη ικανοποιητική	Μέτρια	Ικανοποιητική	Πολύ καλή

Α. Το μάθημα:

	1	2	3	4	5
1. Οι στόχοι του μαθήματος ήταν σαφείς;					
2. Η ύλη που καλύφθηκε ανταποκρινόταν στους στόχους του μαθήματος;					
3. Η ύλη που διδάχθηκε ήταν καλά οργανωμένη;					
4. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση του θέματος;					
5. Τα εκπαιδευτικά βοηθήματα («σύγγραμμα», σημειώσεις, πρόσθετη βιβλιογραφία) χορηγήθηκαν εγκαίρως;					
6. Πόσο ικανοποιητικό βρίσκετε το κύριο βιβλίο(α) ή τις σημειώσεις;					
7. Πόσο εύκολα διαθέσιμη είναι η βιβλιογραφία στην Πανεπιστημιακή Βιβλιοθήκη;					
8. Πόσο απαραίτητα κρίνετε τα προαπαιτούμενα του μαθήματος;					
9. Χρήση γνώσεων από / σύνδεση με άλλα μαθήματα.					
10. Πώς κρίνετε το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος για το έτος του;					
11. Χρησιμότητα ύπαρξης φροντιστηρίων.					
12. Αξιολόγηση ποιότητας φροντιστηρίων.					
13. Πώς κρίνετε τον αριθμό Διδακτικών Μονάδων σε σχέση με τον φόρτο εργασίας;					
14. Διαφάνεια των κριτηρίων βαθμολόγησης.					

Στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν γραπτές ή/και προφορικές εργασίες

15. Το θέμα δόθηκε εγκαίρως;					
16. Η καταληκτική ημερομηνία για υποβολή ή παρουσίαση των εργασιών ήταν λογική;					
17. Υπήρχε σχετικό ερευνητικό υλικό στη βιβλιοθήκη;					
18. Υπήρχε καθοδήγηση από τον διδάσκοντα;					
19. Τα σχόλια του διδάσκοντος ήταν εποικοδομητικά και αναλυτικά;					
20. Δόθηκε η δυνατότητα βελτίωσης της εργασίας;					
21. Η συγκεκριμένη εργασία σας βοήθησε να κατανοήσετε το συγκεκριμένο θέμα;					

Αξιολογήστε τις ακόλουθες προτάσεις σημειώνοντας X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι (οι ερωτήσεις με * αφορούν εργαστηριακά μαθήματα):

B. Ο/Η διδάσκων/ουσα:

	1	2	3	4	5
22. Οργανώνει καλά την παρουσίαση της ύλης στα μαθήματα;					
23. Επιτυγχάνει να διεγείρει το ενδιαφέρον για το αντικείμενο του μαθήματος;					
24. Αναλύει και παρουσιάζει τις έννοιες με τρόπο απλό και ενδιαφέροντα χρησιμοποιώντας παραδείγματα;					
25. Ενθαρρύνει τους φοιτητές να διατυπώνουν απορίες και ερωτήσεις και να για να αναπτύξουν την κρίση τους;					
Γ. Το επικουρικό διδακτικό προσωπικό:					
26. Πώς κρίνετε τη συμβολή του στην καλύτερη κατανόηση της ύλης;					
27. Ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις του/της (παρουσία στα μαθήματα, έγκαιρη διόρθωση εργασιών ή εργαστηριακών αναφορών, ώρες συνεργασίας με τους φοιτητές);					
28. Είναι γενικά προσιτός στους φοιτητές;					

Δ. Το Εργαστήριο:

	1	2	3	4	5
29. Πώς κρίνετε το επίπεδο δυσκολίας του εργαστηρίου για το έτος του;					
30. Είναι επαρκείς οι σημειώσεις ως προς τις εργαστηριακές ασκήσεις;					
31. Εξηγούνται καλά οι βασικές αρχές των πειραμάτων / ασκήσεων;					
32. Είναι επαρκής ο εξοπλισμός του εργαστηρίου;					

Ε. Εγώ ο/η φοιτητής/τρια:

	1	2	3	4	5
33. Παρακολουθώ τακτικά τις διαλέξεις .					
34. Παρακολουθώ τακτικά τα εργαστήρια.					
35. Ανταποκρίνομαι συστηματικά στις γραπτές εργασίες / ασκήσεις					
36. Μελετώ συστηματικά την ύλη.					
37. Αφιερώνω εβδομαδιαία για μελέτη του συγκεκριμένου μαθήματος: 1= <2 ώρες, 2=2-4 ώρες, 3=4-6 ώρες, 4=6-8 ώρες, 5= >8 ώρες					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΝΕΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΔΙΠ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Συμπληρώνεται από τους φοιτητές κατά την 8^η διδακτική εβδομάδα. Στην περίπτωση που υπάρχουν περισσότεροι του ενός διδάσκοντες το ερωτηματολόγιο επαναλαμβάνεται για τον καθέναν μόνο για τη συμπλήρωση της ενότητας Β.

Τμήμα: _____ Τίτλος μαθήματος: _____

Διδάσκων ¹(ονοματεπώνυμο): _____

Εξάμηνο σπουδών (μαθήματος): _____ Ακαδ. έτος: _____

A. Φοιτητοκεντρική διδασκαλία και μάθηση	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ
1. Το υλικό (κύριο βιβλίο, διαφάνειες, σημειώσεις, ασκήσεις) που χρησιμοποιήθηκε για το μάθημα με βοήθησε στην κατανόησή του					
2. Δόθηκε πλήθος παραδειγμάτων και επεξηγήσεων για την καλύτερη κατανόηση της ύλης					
3. Η ροή των πληροφοριών δεν ήταν αποσπασματική αλλά είχε εξελικτική πορεία					
4. Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μορφές διδασκαλίας (διαλέξεις, φροντιστηριακά μαθήματα, εργαστήρια, κ.λπ.) οι οποίες αλληλοσυμπληρώθηκαν					
5. Αξιοποιήθηκαν τεχνολογίες πληροφορικής (ΤΠΕ) για τη διδασκαλία της ύλης και την πρακτική της εφαρμογή					
6. Οι βιβλιογραφικές πηγές* που δόθηκαν από τους διδάσκοντες με βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος					
7. Στο μάθημα αυτό, αναρωτήθηκα τί μαθαίνω, και αν ωφελοῦμαι (αν εμπλουτίζονται οι γνώσεις μου)					
8. Από τη διδασκαλία του μαθήματος έμαθα να αναζητώ τρόπους τεκμηρίωσης διαφορετικών απόψεων					

*σύμφωνα με το περίγραμμα του μαθήματος

B. Φοιτητές και διδάσκοντες	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ
9. Τα περισσότερα από όσα έμαθα στο μάθημα αυτό ήταν πραγματικά ενδιαφέροντα					
10. Οι διδάσκοντες προσπάθησαν να μας μεταδώσουν τον ενθουσιασμό τους σχετικά με το αντικείμενο					
11. Η συμμετοχή μου σε ομάδες με βοήθησε στην κατανόηση του μαθήματος (συμπληρώνεται εφόσον λειτούργησαν ομάδες)					
12. Οι διδάσκοντες εξήγησαν με υπομονή τα δυσνόητα σημεία					
13. Απόλαυσα τη συμμετοχή μου σε αυτό το μάθημα					
14. Οι διδάσκοντες ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις απορίες και τους προβληματισμούς μας					
15. Οι διδάσκοντες μας βοήθησαν να αντιληφθούμε τη συλλογιστική και τον τρόπο εξαγωγής συμπερασμάτων					

¹ Η διδάσκουσα (το ίδιο ισχύει και σε όλες τις σχετικές αναφορές)

Γ. Ανατιθέμενες εργασίες*	Συμφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Διαφωνώ
16. Η σύνδεση των εργασιών με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν ικανοποιητική					
17. Οι ανατιθέμενες εργασίες περιεγράφηκαν με σαφήνεια από τους διδάσκοντες και καθορίστηκαν εκ των προτέρων τα κριτήρια βαθμολόγησής τους					
18. Οι διδάσκοντες μου παρείχαν την απαραίτητη υποστήριξη, προκειμένου να ολοκληρώσω τις εργασίες					
19. Οι παρατηρήσεις των διδασκόντων για τις εργασίες μου με βοήθησαν στη βελτίωση του τρόπου μάθησης και μελέτης					
20. Οι εργασίες με βοήθησαν στην εφαρμογή των υφιστάμενων γνώσεων μου					

* Απαντήστε μόνο εφόσον ανατίθενται ατομικές/ομαδικές εργασίες.

Δ. Βαθμός δυσκολίας του μαθήματος					
Προσδιορίστε τον βαθμό δυσκολίας που θεωρείτε ότι έχει το συγκεκριμένο μάθημα:	Πολύ	Αρκετά	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Πολύ λίγο
21. Οι προ απαιτούμενες γνώσεις					
22. Ο ρυθμός εισαγωγής της νέας γνώσης και οι έννοιες που κλήθηκα να διαχειριστώ					
23. Ο φόρτος (ποσότητα) εργασίας					
24. Η προσωπική αναζήτηση πληροφοριών					

Ε. Μαθησιακά αποτελέσματα					
Προσδιορίστε πόσο ωφεληθήκατε από το μάθημα αυτό ως προς τις ακόλουθες συνιστώσες:	Πολύ	Αρκετά	Ούτε πολύ ούτε λίγο	Λίγο	Πολύ λίγο
25. Γνώση και κατανόηση του αντικείμενου*					
26. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων					
27. Ειδικές δεξιότητες ή τεχνικές*					
28. Ικανότητα συνεργασίας					
29. Προσωπική οργάνωση και υπευθυνότητα για τη μάθηση					
30. Ικανότητα επικοινωνίας γνώσεων και εννοιών					
31. Ικανότητα εντοπισμού πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο					

* σύμφωνα με το περίγραμμα του μαθήματος

Γενικά σχόλια (θετικά ή αρνητικά) / προτάσεις:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

ΤΟ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ BIGGS

ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ/ΜΑΘΗΣΗΣ

- A — this item is *never* or *only rarely* true of me
- B — this item is *sometimes* true of me
- C — this item is true of me about *half the time*
- D — this item is *frequently* true of me
- E — this item is *always* or *almost always* true of me

Deep approach

Deep motive

Intrinsic interest

- I find that at times studying makes me feel really happy and satisfied. (1)
- I feel that nearly any topic can be highly interesting once I get into it. (5)
- I work hard at my studies because I find the material interesting. (9)

Commitment to work

- I spend a lot of my free time finding out more about interesting topics which have been discussed in different classes. (13)
- I come to most classes with questions in mind that I want answering. (17)
- I find I am continually going over my school work in my mind at times like when I am on the bus, walking, or lying in bed, and so on. (19)
- I like to do enough work on a topic so that I can form my own conclusions before I am satisfied. (21)

Deep strategy

Relating ideas

- I try to relate what I have learned in one subject to what I learn in other subjects. (2)
- I like constructing theories to fit odd things together. (6)

Understanding

- I try to relate new material, as I am reading it, to what I already know on that topic. (10)
- When I read a textbook, I try to understand what the author means. (14)

Surface approach

Surface motive

Fear of failure

- I am discouraged by a poor mark on a test and worry about how I will do on the next test. (3)
- Even when I have studied hard for a test, I worry that I may not be able to do well in it. (7)

Aim for qualification

Whether I like it or not, I can see that doing well in school is a good way to get a well-paid job. (11)

I intend to get my A Levels because I feel that I will then be able to get a better job. (15)

Surface strategy

Minimizing scope of study

I see no point in learning material which is not likely to be in the examination. (4)

As long as I feel I am doing enough to pass, I devote as little time to studying as I can. There are many more interesting things to do. (8)

I generally restrict my study to what is specifically set as I think it is unnecessary to do anything extra. (12)

I find it is not helpful to study topics in depth. You don't really need to know much in order to get by in most topics. (16)

Memorisation

I learn some things by rote, going over and over them until I know them by heart. (18)

I find the best way to pass examinations is to try to remember answers to likely questions. (20)

I find I can get by in most assessment by memorising key sections rather than trying to understand them. (22)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

(ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ)

Πίνακας 1: Βαθιά προσέγγιση (βαθύ κίνητρο)

Βαθιά προσέγγιση («Βαθύ κίνητρο»)	Mean	Std. Deviation
Πιστεύω πως σχεδόν κάθε ενότητα ενός μαθήματος μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, όταν εμβαθύνω σε αυτή (Βαθύ κίνητρο).	3,08	1,005
Κατά καιρούς, η μελέτη με κάνει να αισθάνομαι ευτυχισμένος/η και ικανοποιημένος/η (Βαθύ κίνητρο).	3,16	1,122
Ξοδεύω αρκετό ελεύθερο χρόνο για να ανακαλύψω πληροφορίες που έχουν συζητηθεί σε διαφορετικά μαθήματα (Βαθύ κίνητρο).	2,23	1,092
Δουλεύω σκληρά στις σπουδές μου γιατί βρίσκω το εκπαιδευτικό υλικό ενδιαφέρον (Βαθύ κίνητρο).	3,00	1,092
Στις περισσότερες διαλέξεις πηγαίνω έχοντας ήδη στο μυαλό ερωτήματα για τα οποία επιθυμώ απαντήσεις (Βαθύ κίνητρο).	2,10	1,066
«Συλλαμβάνω» τον εαυτό μου να σκέπτεται τα μαθήματα σε διάφορες στιγμές (στη συγκοινωνία, στο κρεβάτι κτλ.) (Βαθύ κίνητρο).	2,62	1,200
Θέλω να «δουλεύω» αρκετά σε μια ενότητα για να καταλήγω στα δικά μου συμπεράσματα, ώστε να είμαι ικανοποιημένος/η (Βαθύ κίνητρο).	2,93	1,145

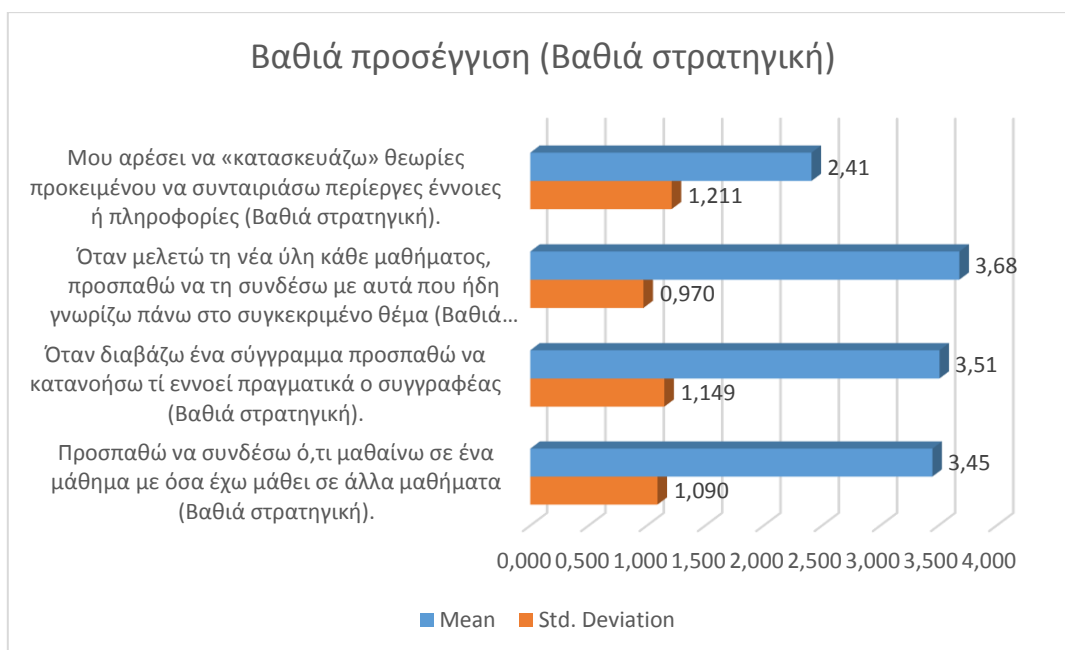
Γράφημα 1: Βαθιά προσέγγιση («Βαθύ κίνητρο»)



Πίνακας 2: Βαθιά προσέγγιση («Βαθιά στρατηγική»)

Βαθιά προσέγγιση («Βαθιά στρατηγική»)	Mean	Std. Deviation
Προσπαθώ να συνδέσω ό,τι μαθαίνω σε ένα μάθημα με όσα έχω μάθει σε άλλα μαθήματα (Βαθιά στρατηγική).	3,45	1,090
Όταν διαβάζω ένα σύγγραμμα προσπαθώ να κατανοήσω τί εννοεί πραγματικά ο συγγραφέας (Βαθιά στρατηγική).	3,51	1,149
Όταν μελετώ τη νέα ύλη κάθε μαθήματος, προσπαθώ να τη συνδέσω με αυτά που ήδη γνωρίζω πάνω στο συγκεκριμένο θέμα (Βαθιά στρατηγική).	3,68	0,970
Μου αρέσει να «κατασκευάζω» θεωρίες προκειμένου να συνταιριάσω περίεργες έννοιες ή πληροφορίες (Βαθιά στρατηγική).	2,41	1,211

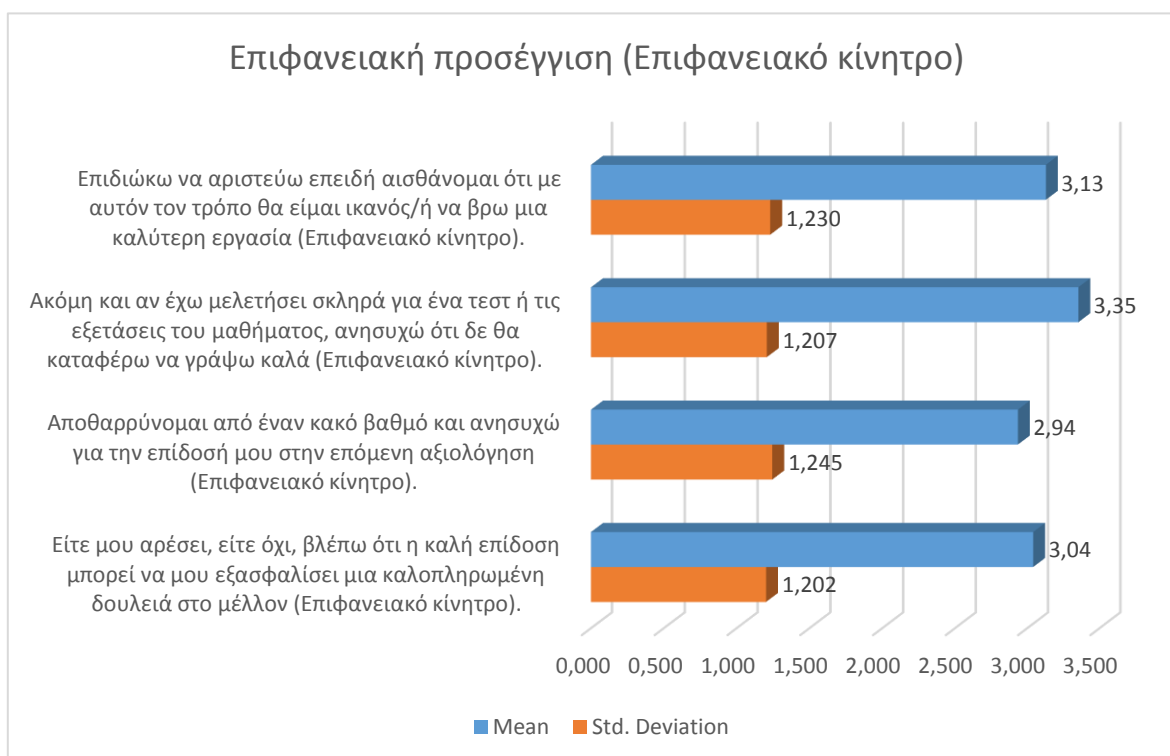
Γράφημα 2: Βαθιά προσέγγιση («Βαθιά στρατηγική»)



Πίνακας 3: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακό κίνητρο»)

Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακό κίνητρο»)	Mean	Std. Deviation
Είτε μου αρέσει, είτε όχι, βλέπω ότι η καλή επίδοση μπορεί να μου εξασφαλίσει μια καλοπληρωμένη δουλειά στο μέλλον (Επιφανειακό κίνητρο).	3,04	1,202
Αποθαρρύνομαι από έναν κακό βαθμό και ανησυχώ για την επίδοσή μου στην επόμενη αξιολόγηση (Επιφανειακό κίνητρο).	2,94	1,245
Ακόμη και αν έχω μελετήσει σκληρά για ένα τεστ ή τις εξετάσεις του μαθήματος, ανησυχώ ότι δε θα καταφέρω να γράψω καλά (Επιφανειακό κίνητρο).	3,35	1,207
Επιδιώκω να αριστεύω επειδή αισθάνομαι ότι με αυτόν τον τρόπο θα είμαι ικανός/ή να βρω μια καλύτερη εργασία (Επιφανειακό κίνητρο).	3,13	1,230

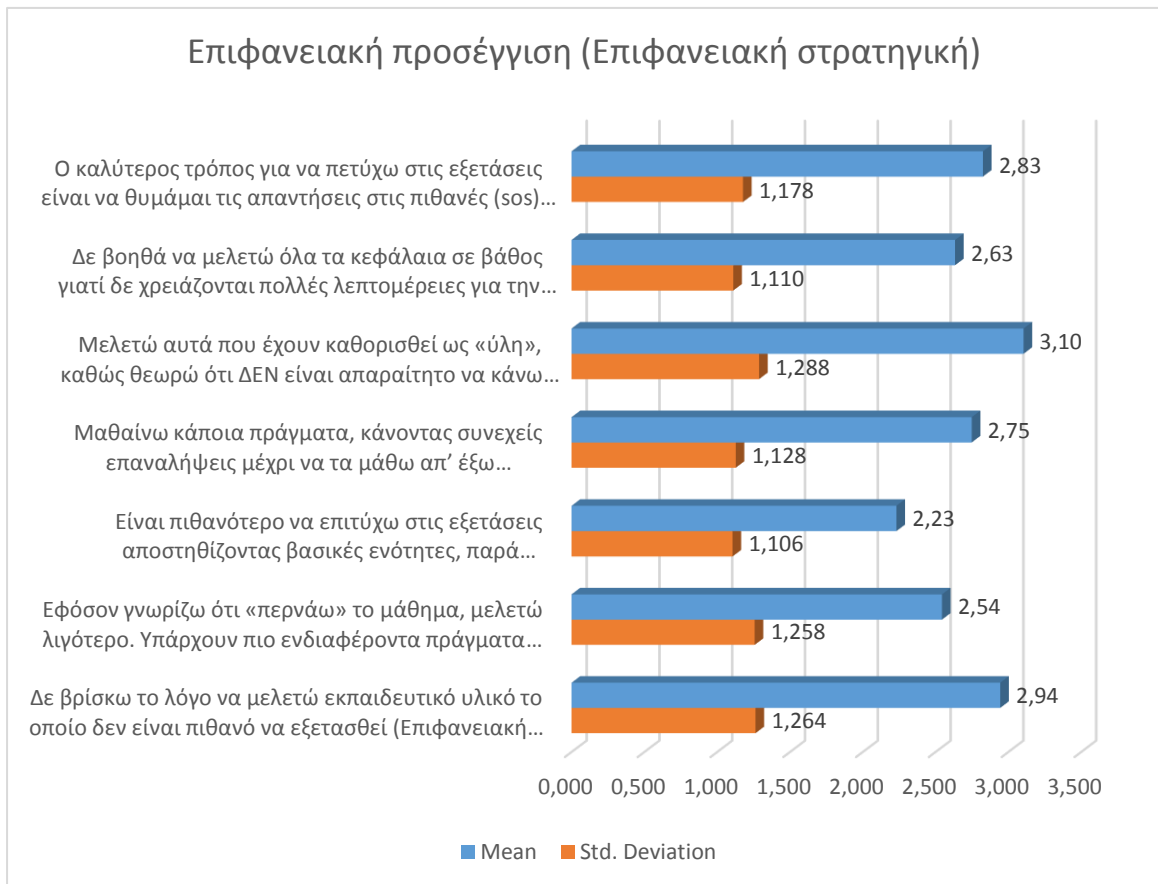
Γράφημα 3: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακό κίνητρο»)



Πίνακας 4: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακή στρατηγική»)

Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακή στρατηγική»)	Mean	Std. Deviation
Δε βρίσκω το λόγο να μελετώ εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δεν είναι πιθανό να εξετασθεί (Επιφανειακή στρατηγική).	2,94	1,264
Εφόσον γνωρίζω ότι «περνάω» το μάθημα, μελετώ λιγότερο. Υπάρχουν πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνω (Επιφανειακή στρατηγική).	2,54	1,258
Είναι πιθανότερο να επιτύχω στις εξετάσεις αποστηθίζοντας βασικές ενότητες, παρά προσπαθώντας να τις κατανοήσω (Επιφανειακή στρατηγική).	2,23	1,106
Μαθαίνω κάποια πράγματα, κάνοντας συνεχείς επαναλήψεις μέχρι να τα μάθω απ' έξω (Επιφανειακή στρατηγική).	2,75	1,128
Μελετώ αυτά που έχουν καθορισθεί ως «ύλη», καθώς θεωρώ ότι ΔΕΝ είναι απαραίτητο να κάνω κάτι επιπλέον (Επιφανειακή στρατηγική).	3,10	1,288
Δε βοηθά να μελετώ όλα τα κεφάλαια σε βάθος γιατί δε χρειάζονται πολλές λεπτομέρειες για την κατανόηση τους (Επιφανειακή στρατηγική).	2,63	1,110
Ο καλύτερος τρόπος για να πετύχω στις εξετάσεις είναι να θυμάμαι τις απαντήσεις στις πιθανές (sos) ερωτήσεις (Επιφανειακή στρατηγική).	2,83	1,178

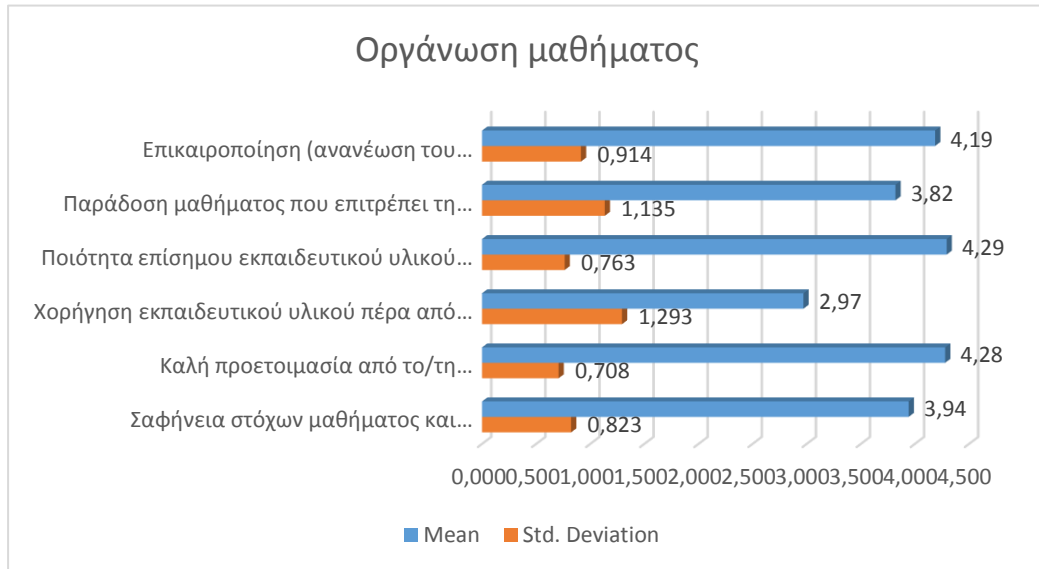
Γράφημα 4: Επιφανειακή προσέγγιση («Επιφανειακή στρατηγική»)



Πίνακας 5: «Οργάνωση μαθήματος»

«Οργάνωση μαθήματος»	Mean	Std. Deviation
Σαφήνεια στόχων μαθήματος και πληροφοριών για το περιεχόμενό του (Οργάνωση Μαθήματος).	3,94	0,823
Καλή προετοιμασία από το/τη διδάσκοντα/ουσα του υλικού της παράδοσης μαθήματος (Οργάνωση Μαθήματος).	4,28	0,708
Χορήγηση εκπαιδευτικού υλικού πέρα από το προγραμματισμένο (π.χ. πρόσθετη βιβλιογραφία, συγγράμματα κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	2,97	1,293
Ποιότητα επίσημου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. κατανοητά βιβλία, σημειώσεις κτλ.) (Οργάνωση Μαθήματος).	4,29	0,763
Παράδοση μαθήματος που επιτρέπει τη λήψη σημειώσεων (π.χ. αργός ρυθμός εναλλαγής διαφανειών) (Οργάνωση Μαθήματος).	3,82	1,135
Επικαιροποίηση (ανανέωση του περιεχομένου του μαθήματος με βάση τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις) (Οργάνωση Μαθήματος)	4,19	0,914

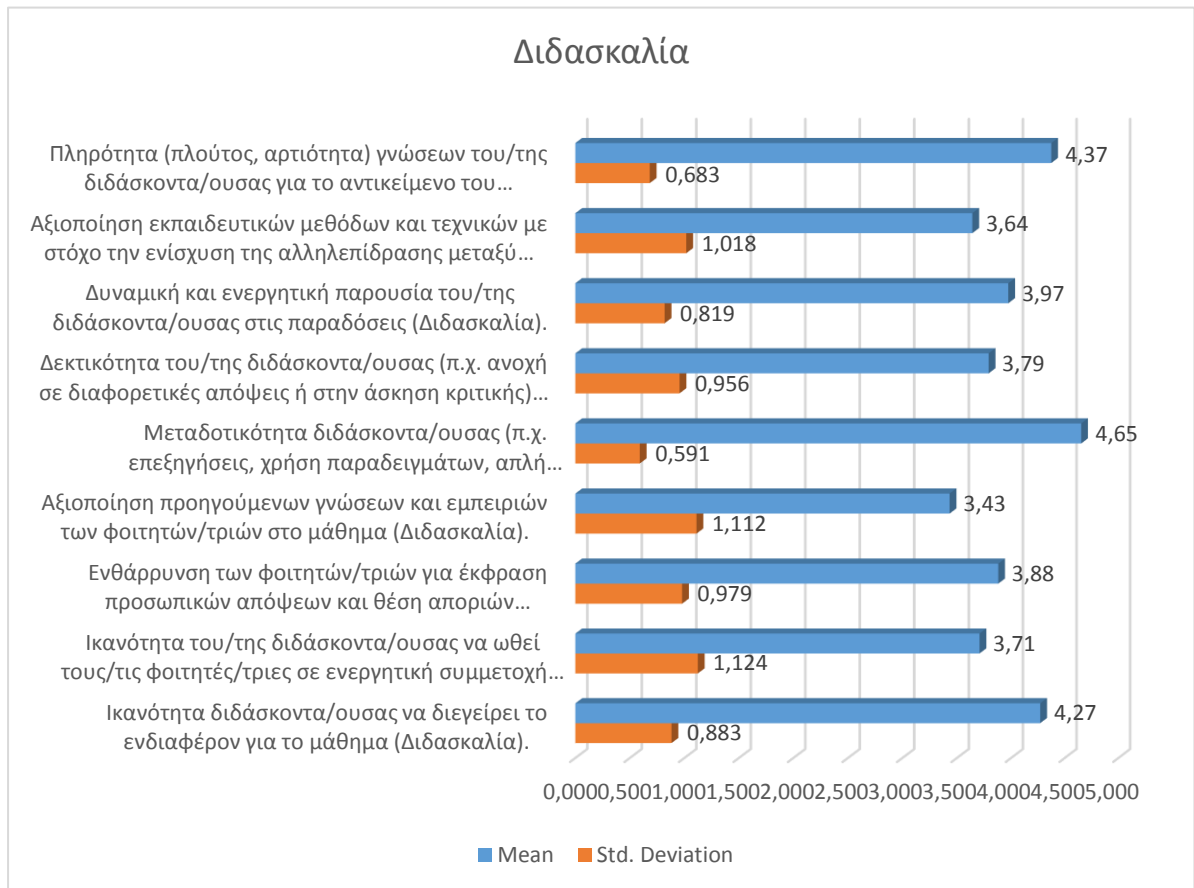
Γράφημα 5: «Οργάνωση μαθήματος»



Πίνακας 6: «Διδασκαλία»

«Διδασκαλία»	Mean	Std. Deviation
Ικανότητα διδάσκοντα/ουσας να διεγείρει το ενδιαφέρον για το μάθημα (Διδασκαλία).	4,27	0,883
Ικανότητα του/της διδάσκοντα/ουσας να ωθεί τους/τις φοιτητές/τριες σε ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (Διδασκαλία).	3,71	1,124
Ενθάρρυνση των φοιτητών/τριών για έκφραση προσωπικών απόψεων και θέση αποριών (Διδασκαλία).	3,88	0,979
Αξιοποίηση προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των φοιτητών/τριών στο μάθημα (Διδασκαλία).	3,43	1,112
Μεταδοτικότητα διδάσκοντα/ουσας (π.χ. επεξηγήσεις, χρήση παραδειγμάτων, απλή προσέγγιση εννοιών κτλ.) (Διδασκαλία).	4,65	0,591
Δεκτικότητα του/της διδάσκοντα/ουσας (π.χ. ανοχή σε διαφορετικές απόψεις ή στην άσκηση κριτικής) (Διδασκαλία).	3,79	0,956
Δυναμική και ενεργητική παρουσία του/της διδάσκοντα/ουσας στις παραδόσεις (Διδασκαλία).	3,97	0,819
Αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών με στόχο την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών (Διδασκαλία)	3,64	1,018
Πληρότητα (πλούτος, αρτιότητα) γνώσεων του/της διδάσκοντα/ουσας για το αντικείμενο του μαθήματος (Διδασκαλία)	4,37	0,683

Γράφημα 6: «Διδασκαλία»



Πίνακας 7: «Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ουσες»

«Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ουσες»	Mean	Std. Deviation
Διαφάνεια κριτηρίων με τα οποία ο/η διδάσκων/ουσα αξιολογεί το/τη φοιτητή/τρια (Αξιολόγηση).	3,70	0,999
Λεπτομερής ανατροφοδότηση των φοιτητών σχετικά με την εξεταστέα ύλη και τις βαθμολογίες τους (Αξιολ./ανατροφοδότηση).	3,97	1,100
Καταλληλότητα των εργασιών που ανατίθενται (π.χ. βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος) (Αξιολόγηση).	3,76	0,922
Παροχή δυνατότητας στους φοιτητές για βελτίωση των εργασιών (π.χ. επισήμανση των αδυναμιών εργασίας) (Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση).	4,01	1,002
Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. συνάφεια ερωτημάτων με αυτά που πρέπει να ξέρει ο φοιτητής στο τέλος του εξαμήνου) (Αξιολόγηση)	3,83	0,890

Γράφημα 7: «Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση φοιτητών/τριών από τους/τις διδάσκοντες/ουσες»

