



**ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ  
ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ  
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Διατριβή που υπεβλήθη για τη μερική ικανοποίηση των απαιτήσεων για την  
απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος

Υπό

Μαρίας Μπακατσάκη

ΧΑΝΙΑ, 2018



Η διατριβή της Μαρίας Μπακατσάκη εγκρίνεται από την Επιτροπή:

#### **ΜΕΛΗ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ**

1. **Γεώργιος Σταυρουλάκης, Επιβλέπων Καθηγητής, Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Πολυτεχνείο Κρήτης**
2. **Κωνσταντίνος Ζοπουνίδης, Καθηγητής, Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Πολυτεχνείο Κρήτης**
3. **Ευάγγελος Γρηγορούδης, Καθηγητής, Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Πολυτεχνείο Κρήτης**
4. **Βασίλειος Μουστάκης, Καθηγητής Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Πολυτεχνείου Κρήτης**
5. **Θωμάς Κοντογιάννης, Καθηγητής Πολυτεχνείου Κρήτης**
6. **Κωνσταντίνος Καφέτσιος, Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης**
7. **Φώτης Βούζας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.**





*Αφιερωμένο με αγάπη και ευγνωμοσύνη  
στους ανεκτίμητους θησαυρούς μου:  
Το σύζυγό μου Ιπποκράτη  
και τα παιδιά μου Στέλιο, Νεφέλη και Χρυσήδα.*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Σχημάτων.....	13
Κατάλογος Εικόνων .....	16
Κατάλογος Πινάκων.....	17
Ακρωνύμια .....	21
<i>Ευχαριστίες</i> .....	23
Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα .....	26
Περίληψη.....	27
Abstract .....	31
1. Εισαγωγή.....	35
1.1 Σκοπιμότητα και καινοτομία της διατριβής .....	38
1.2 Προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας στο προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής ....	41
1.3 Μεθοδολογία και ερωτήματα της διατριβής .....	44
1.4 Δομή της διατριβής/Εγχειρίδιο χρήσης ανάγνωσης της διατριβής .....	46
2 Ποιότητα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.....	67
2.1 Η έννοια της ποιότητας .....	67
2.2 Ιστορική αναδρομή της φιλοσοφίας της ποιότητας.....	70
2.2.1 Ο κύκλος του Deming .....	74
2.3 Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	76
2.4 Προβλήματα και περιορισμοί στην εφαρμογή της ΔΟΠ.....	79
2.5 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Μια νέα κουλτούρα.....	82
2.6 ΔΟΠ και αλλαγή.....	83
2.6.1 Θεωρίες αλλαγών .....	83
2.6.2 Διαδικασία μετατροπής της οργανωτικής κουλτούρας σε κουλτούρα ποιότητας.....	90
3 Η Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση .....	95
3.1 Η αναγκαιότητα της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση .....	95
3.2 Σύγκριση χαρακτηριστικών μεταξύ εκπαίδευσης και επιχειρήσεων .....	96
3.2.1 Μπορούν οι φοιτητές να αντιμετωπιστούν ως «πελάτες»; .....	99
3.3 Η έννοια της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση .....	100
3.4 Πανεπιστήμια και Κουλτούρα Ποιότητας (Quality Culture) .....	104

3.4.1	Προϋποθέσεις/Προτάσεις για τη δημιουργία της νοοτροπίας ποιότητας (Quality Culture) .....	107
3.5	Το όραμα της UNESCO για την πορεία της εκπαίδευσης μέχρι το 2030 .....	109
3.6	Η Διασφάλιση της Ποιότητας στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια .....	113
3.6.2	Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση (European Standards and Guidelines – ESG 2015) .....	118
3.7	Ο αναθεωρημένος κώδικας ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο .....	121
3.7.1	Βρετανικό πλαίσιο για την Αριστεία της Διδασκαλίας των Πανεπιστημίων .....	123
3.8	Η εμπλοκή των φοιτητών στις διαδικασίες ΔΠ.....	124
3.9	Διασφάλιση Ποιότητας των ΑΕΙ στην Ελλάδα.....	125
3.10	Συμπεράσματα από την εφαρμογή των πλαισίων ποιότητας .....	126
3.10.1	Συνοπτικά συμπεράσματα για τη ΔΠ στην Ελλάδα, όπως προκύπτουν από τις έρευνες της ΑΔΠ.....	130
4	Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας .....	135
4.1	Η έννοια της αξιολόγησης.....	135
4.1.1	Πλαίσιο αξιολόγησης της μάθησης στα σχολεία της Σκωτίας, Ηνωμένο Βασίλειο .....	137
4.2	Ορισμός για τα Μαθησιακά Αποτελέσματα (Learning Outcomes).....	142
4.2.1	Μέθοδοι αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων .....	142
4.3	Αξιολόγηση των μαθημάτων.....	145
4.4	Ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων από τους φοιτητές .....	145
4.4.1	Χρήσεις των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της διδασκαλίας (EAM-SET) .....	145
4.5	Προβλήματα της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων .....	147
4.5.1	Στάση των ακαδημαϊκών απέναντι στην αξιολόγηση μαθημάτων.....	151
4.5.2	Ερωτήματα για τη διερεύνηση και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων.....	153
5	Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση .....	157
5.1	Μάθηση .....	157
5.1.1	Μαθησιακοί Τύποι (Learning styles) – Δίπολα μάθησης.....	159
5.1.2	Μαθησιακές δυσκολίες (Special Educational Needs ή Specific Learning Difficulties) .....	161
5.2	Διδασκαλία .....	164
5.2.1	Ενηλικιότητα και εκπαίδευση .....	170
5.3	Αριστεία στη Διδασκαλία (Teaching Excellence).....	176

5.3.1	Χαρακτηριστικά ενός Άριστου Εκπαιδευτικού (Excellent teacher).....	176
5.4	Πλαίσια για την επιτυχία των φοιτητών .....	182
5.4.1	Δέσμευση του φοιτητή (Student Engagement).....	187
6	Θεωρίες πληροφορίας και επικοινωνιών.....	193
6.1	Η σημαντικότητα της επικοινωνίας στη διαμόρφωση της ποιοτικής εκπαίδευσης.....	193
6.2	Θεωρίες επικοινωνιών .....	194
7	Τεχνικά θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων .....	200
7.1	EAM και ανωνυμία .....	200
7.2	Τρόπος συλλογής των δεδομένων (Ηλεκτρονική ή Χειρόγραφη μορφή).....	200
7.3	Ποσοστά απόκρισης στην έρευνα (Survey response rate) .....	205
7.3.1	Εγκυρότητα δεδομένων σε σχέση με τα ποσοστά απόκρισης.....	205
7.4	Κόπωση κατά τη συμμετοχή στις αξιολογήσεις (Survey Fatigue).....	206
7.5	Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών .....	207
7.6	Θεωρίες συμπεριφοράς για τις έρευνες γενικότερα (Survey response behavior)..	207
7.7	Μοντέλο για την αποδοχή της τεχνολογίας.....	208
8	Αποτελέσματα από τις έρευνες της διατριβής.....	211
8.1	Ηλεκτρονική έρευνα στις ΜΟΔΙΠ .....	211
8.1.1	Διαδικασία διεξαγωγής της αξιολόγησης σε κάθε ίδρυμα .....	211
8.1.2	Προβλήματα που εντοπίστηκαν και προτάσεις που δίνονται από τις ΜΟΔΙΠ (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ3 και ΕΔΜ4).....	216
8.1.3	Πρακτικές ενημέρωσης και επικοινωνίας .....	218
8.1.4	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ9: Ποια είναι τα ποσοστά απόκρισης που επιτυγχάνονται στα ΕΑΜ;.....	222
8.2	Ηλεκτρονική έρευνα στο ακαδημαϊκό προσωπικό.....	228
8.2.1	Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας στο ακαδημαϊκό προσωπικό.....	229
8.2.2	Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας.....	233
8.3	Αποτελέσματα στις έρευνες των φοιτητών .....	241
8.3.1	Προκαταρκτική έρευνα φοιτητών σε χειρόγραφη μορφή .....	241
8.3.2	Κύρια έρευνα φοιτητών σε ηλεκτρονική μορφή (Online format).....	249
8.3.3	Κύρια έρευνα φοιτητών σε χειρόγραφη μορφή.....	257
8.3.4	Αποτελέσματα από όλα τα δεδομένα των ερευνών στους φοιτητές.....	258
9	Διερεύνηση της ποιότητας των απαντήσεων των φοιτητών στα ερωτηματολόγια .....	279
9.1	Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την απρόσεκτη απόκριση στις έρευνες .....	279

9.2	Ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. ....	281
9.2.1	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ18: Ποιο είναι το επίπεδο της πληροφορίας (ειλικρίνεια, πληρότητα και σχόλια) που παρέχεται από τους φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL);.....	283
9.2.2	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ19: Πώς βαθμολογείται κάθε πανεπιστήμιο από τη συμπεριφορά που επέδειξαν οι φοιτητές του κατά τη συμμετοχή τους στην έρευνα της διατριβής; .....	284
9.2.3	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ20: Πώς βαθμολογούν οι φοιτητές τη διαδικασία αξιολόγησης των Πανεπιστημίων τους;.....	286
9.3	Οι φοιτητές αυτοαξιολογούν άμεσα την αξιοπιστία τους για τη συμπλήρωση των ΕΑΜ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΕΔΦ21 και ΕΔΦ22).....	289
9.3.1	Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές σε σκόπιμη ή μη σκόπιμη απρόσεκτη συμμετοχή στα ΕΑΜ; (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ23 και ΕΔΦ24) .....	294
9.3.2	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ25: Συσχετίζεται η ποιότητα των απαντήσεων στις έρευνες από το εάν βαριέται ο φοιτητής; .....	298
9.4	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ26: Επηρεάζεται η ποιότητα των αποκρίσεων των φοιτητών από την προτίμηση του φοιτητή σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);.....	299
9.5	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ27: Επηρεάζεται η συμπεριφορά των αποκρίσεων των φοιτητών από τον τρόπο συμπλήρωσης των ερευνών της διατριβής (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή); .....	306
9.5.1	INFOLEVEL για κάθε τύπο έρευνας της διατριβής (PHDSUBMTYPE).....	306
9.5.2	LieFrequence για κάθε τύπο έρευνας της διατριβής (PHDSUBMTYPE).....	308
9.6	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ28: Επηρεάζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών από το φύλο;.....	311
9.6.1	LIEFREQ και GENDER .....	311
9.6.2	INFOLEVEL και GENDER.....	313
9.7	Ποιότητα απαντήσεων υπό την οπτική του έτους φοίτησης (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ29 και ΕΔΦ30).....	316
9.7.1	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ29: Επηρεάζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών από το έτος φοίτησης; .....	317
10	Συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων .....	325
10.1	Συχνότητα συμπλήρωσης των Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης των Μαθημάτων (ΕΑΜ)(Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ32) .....	325
10.2	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ33: Συσχετίζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το έτος φοίτησης;.....	328
10.3	Συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και προτίμηση των φοιτητών σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (SubmPref: Online/Paper format) (ΕΔΦ34) .....	331

10.4	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ35: Επηρεάζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το φύλο του φοιτητή;.....	332
10.5	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ36: Διαφοροποιούνται τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών στα ΕΑΜ ανάλογα με το τύπο ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;.....	334
10.6	Συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ποιότητα διδασκαλίας του καθηγητή (INSTRQLT) (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ37) .....	340
10.7	Συχνότητα συμπλήρωσης ερωτηματολογίων (SUBMFREQ) και Πρόθεση (BI) (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ38 και ΕΔΦ39).....	344
10.8	Σχέση της Συχνότητας Συμπλήρωσης ερωτηματολογίων με τα στοιχεία φοίτησης (ΕΔΦ40) .....	351
10.9	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ42: Υπάρχει διαφοροποίηση στα στοιχεία φοίτησης μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών; .....	355
10.10	Εννοιολογικό μοντέλο για τους παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων .....	366
10.11	Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων από όλες τις μορφές ερευνών της διατριβής στις ΜΟΔΠ, ακαδημαϊκούς και φοιτητές και σύνθεσή τους για τη διαμόρφωση προτάσεων/συμπερασμάτων .....	373
10.11.1	Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ31: Υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη των φοιτητών για την επίδραση που έχει η γνώμη τους όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ (PISO) ανάμεσα στα έτη φοίτησης; .....	373
10.11.2	Η ερμηνεία στη συμπεριφορά των φοιτητών για τα Πανεπιστήμια του Πολυτεχνείου Κρήτης, ΑΠΘ και Πανεπιστημίου Κρήτης σύμφωνα με το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο.....	381
11	Ανάπτυξη πλαισίου για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	387
11.1	Κατευθυντήριες αρχές και βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του πλαισίου.....	387
11.2	Αναλυτική παρουσίαση του πλαισίου εφαρμογής της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους φοιτητές .....	394
11.2.1	Προδιαγραφές συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας για τα πανεπιστήμια που στοχεύει στη Φοιτητοκεντρική Μάθηση.....	394
11.2.2	Διαχείρισης της αλλαγής και διαδικασία αξιολόγησης .....	396
11.2.3	Ηγεσία δεσμευμένη στις αρχές της ποιότητας .....	398
11.2.4	Ενημέρωση (Awareness) και Επικοινωνία (Communication) κατά την διαδικασία αξιολόγησης.....	408
11.2.5	Δέσμευση όλων των ενδιαφερόμενων μελών (Engagement) .....	411
11.2.6	Διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων .....	417
11.2.7	Φοιτητοκεντρικός Προσανατολισμός της Διδασκαλίας και Μάθησης .....	441

12	Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Μελλοντικές Προεκτάσεις .....	455
12.1	Συμπεράσματα.....	455
12.2	Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές προεκτάσεις .....	462
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I - Ερωτηματολόγια για τις έρευνες της διατριβής.....	465
I.1	Ερωτηματολόγιο της έρευνας στις ΜΟΔΠ.....	466
I2.	Ερωτηματολόγιο της έρευνας στο διοικητικό προσωπικό.....	470
I.3	Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο της έρευνας στους φοιτητές.....	474
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – Ανάλυση των αρχών και κριτηρίων διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (με βάση τα ESG).....	480
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III –Στόχοι, στρατηγικές προσεγγίσεις και διεθνείς δείκτες της UNESCO για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (SDG4.3 & SDG4.4).....	489
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV- Η Εργαλειοθήκη της Πιστοποίησης (ΑΔΙΠ, 2017).....	492
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Mud Card (MIT Teaching & Learning Lab) .....	495
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI-Τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους τρόπους μάθησης (Felder & Henriques, 1995).....	497
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII – Survey for student belongingness, engagement and self confidence (Thomas et al., 2017b).....	498
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII - Στατιστικά της διαδικασίας PROCESS.....	499
	Βιβλιογραφία.....	504
	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	504
	ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	506



## Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 3.1 Προβλήματα με το εσωτερικό σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας .....	132
Σχήμα 3.2 Συστάσεις ως προς τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών (ΑΔΠ, 2016) .....	133
Σχήμα 5.1 Το μοντέλο αξιολόγησης της απόδοσης στη διδασκαλία των Felder & Brent (2004) .....	180
Σχήμα 8.1 Ποσοστά απόκρισης φοιτητών ΑΠΘ στα ΕΑΜ/έτος φοίτησης/ακαδημαϊκό έτος .....	223
Σχήμα 8.2 Ποσοστά απόκρισης των ΕΑΜ από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Κρήτης ανά ακαδημαϊκό έτος.....	227
Σχήμα 8.3 Ραβδόγραμμα για το χρόνο διεξαγωγής των εξετάσεων.....	234
Σχήμα 8.4 Ραβδόγραμμα για την άποψη των καθηγητών σχετικά με την εγκυρότητα των απαντήσεων των φοιτητών.....	239
Σχήμα 8.5 Ραβδόγραμμα απόψεων του ακαδημαϊκού προσωπικού για τη δημιουργία Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας.....	239
Σχήμα 8.6 Κατανομή των απαντήσεων των ακαδημαϊκών για τη χρησιμότητα ενός ΚΜΔ ανά ηλικία.....	241
Σχήμα 8.7 Ποσοστά απόκρισης της προκαταρκτικής έρευνας και κατανομή ανά φύλο .....	249
Σχήμα 8.8 Κατανομή του φύλου στο δείγμα της ηλεκτρονικής μορφής της έρευνας των φοιτητών.....	252
Σχήμα 8.9 Ραβδογράμμο κατανομής της προτίμησης συμπλήρωσης (SubmPref) ανά φύλο	253
Σχήμα 8.10 Ραβδογράμματα για κάθε θέση συμπλήρωσης ΕΑΜ ανά μορφή ΕΑΜ .....	254
Σχήμα 8.11 Ραβδογράμματα των αιτιών προτίμησης της ηλεκτρονικής μορφής ανά φύλο (1: φοιτητής, 2: φοιτήτρια). .....	256
Σχήμα 8.12 Τύπος ΕΑΜ που χρησιμοποιείται ανά Πανεπιστήμιο όπως δίνεται από τους φοιτητές.....	260
Σχήμα 8.13 Κατανομή ανά πανεπιστήμιο των προτιμήσεων των φοιτητών για τον τύπο ΕΑΜ .....	261
Σχήμα 8.14 Γράφημα ανά στοίβες της επιλογής του φοιτητή ανά τύπο ΕΑΜ του Πανεπιστημίου .....	263
Σχήμα 8.15 Κατανομή του δείγματος ανά φύλο .....	265
Σχήμα 8.16 Γραφική απεικόνιση κατανομής του φύλου ανά τύπο ΕΑΜ .....	266
Σχήμα 8.17 Κατανομή του φύλου ανά τύπο ΕΑΜ του χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιο .....	268
Σχήμα 8.18 Ραβδόγραμμα CA2 - «Θα χρησιμοποιούσα το ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν επώνυμο».....	269
Σχήμα 8.19 Ραβδόγραμμα για την ερώτηση CA6-«Θεωρώ ότι το ΕΑΜ θα πρέπει να γίνεται σε υποχρεωτική και όχι σε εθελοντική βάση» .....	270
Σχήμα 8.20 Η άποψη των φοιτητών για τη γενικότερη χρησιμότητα των ΕΑΜ στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	272
Σχήμα 9.1 Γραφική αναπαράσταση της ποιότητας των απαντήσεων των φοιτητών στην έρευνα της διατριβής.....	283
Σχήμα 9.2 Επίπεδο πληροφόρησης ανά Πανεπιστήμιο.....	286
Σχήμα 9.3 Κατανομή της βαθμολογίας των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης των Πανεπιστημίων .....	287
Σχήμα 9.4 Βαθμολογία φοιτητών της διαδικασίας αξιολόγησης κάθε Πανεπιστημίου .....	287
Σχήμα 9.5 Γραφική αναπαράσταση της μεταβλητής LieFrequency .....	290
Σχήμα 9.6 Έλεγχος της ποιότητας των απαντήσεων των φοιτητών στα ΕΑΜ με το δείκτη INFOLEVEL .....	293

Σχήμα 9.7 Συγκριτική παρουσίαση του SubmPref με το LieFreq με 2 διαφορετικές μορφές γραφημάτων .....	300
Σχήμα 9.8 Συγκριτική παρουσίαση του SubmPref με το INFOLEVEL .....	302
Σχήμα 9.9 Γραφήματα κατανομής 5βάθμιας κλίμακας INFOLEVEL για την προτίμηση του φοιτητή (SubmPref).....	305
Σχήμα 9.10 Ποιότητα απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές στις ανάλογα με τη μορφή ερευνών της διατριβής.....	307
Σχήμα 9.11 Ποιότητα αποκρίσεων στα EAM όπως δηλώνουν οι φοιτητές ανάλογα με τη μορφή των ερευνών της διατριβής .....	310
Σχήμα 9.12 Κατανομή της LieFrequency ανά φύλο.....	312
Σχήμα 9.13 Ιστογράμματα για τα τις κατανομές για τα δύο επίπεδα της μεταβλητής LieFrequencyQr.....	312
Σχήμα 9.14 Γράφημα κατανομής του φύλου ανά στοίβες INFOLEVEL .....	314
Σχήμα 9.15 Συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα της διατριβής. ....	316
Σχήμα 9.16 Ποσοστά απόκρισης φοιτητών ΑΠΘ στα EAM/έτος φοίτησης/ακαδημαϊκό έτος .....	317
Σχήμα 9.17 Γράφημα του έτους φοίτησης (STUDY YEAR6) ανά στοίβες INFOLEVEL... ..	319
Σχήμα 9.18 Κατανομή INFOLEVEL ανά στοίβα έτους φοίτησης .....	319
Σχήμα 9.19 Κατανομή LieFrequency ανά στοίβα έτους φοίτησης .....	322
Σχήμα 10.1 Κατανομή της συχνότητας συμμετοχής των φοιτητών στα EAM. ....	327
Σχήμα 10.2 Πραγματική συχνότητα συμμετοχής των φοιτητών στα EAM.....	328
Σχήμα 10.3 Κατανομή συχνότητας συμμετοχής φοιτητών ανά έτος φοίτησης .....	328
Σχήμα 10.4 Κατανομή επιλογής φοιτητή για τύπο EAM (SubmPref) και συχνότητα συμμετοχής του φοιτητή στα EAM (SubmFrequency) .....	332
Σχήμα 10.5 Γράφημα ανά στοίβες της συχνότητας συμμετοχής στα EAM (SubmFreq) ανά φύλο (Gender) .....	334
Σχήμα 10.6 Ιστόγραμμα κατανομής συμμετοχής φοιτητών όταν το πανεπιστήμιο έχει ηλεκτρονικής μορφής EAM .....	336
Σχήμα 10.7 Ιστόγραμμα κατανομής συμμετοχής φοιτητών όταν το πανεπιστήμιο έχει χειρόγραφης μορφής EAM.....	336
Σχήμα 10.8 Ιστόγραμμα κατανομής συμμετοχής φοιτητών όταν το πανεπιστήμιο χρησιμοποιεί και τις 2 μορφές EAM.....	336
Σχήμα 10.9 Γράφημα της μέσης τιμής της μεταβλητής SubmissionFreq_Mean .....	337
Σχήμα 10.10 ErrorBar Chart της μεταβλητής SubmissionFreq_Mean.....	337
Σχήμα 10.11 Σύγκριση μεταξύ των θηκογραμμάτων (Boxplots) των μεταβλητών SubmFreq και BI.....	346
Σχήμα 10.12 Ιστόγραμμα κατανομής SubmFreq .....	346
Σχήμα 10.13 Ιστόγραμμα κατανομής BI.....	346
Σχήμα 10.14 Q-Q plot για SubmFreq.....	347
Σχήμα 10.15 Q-Q plot για BI .....	347
Σχήμα 10.16 Γραμμή συσχέτισης μεταξύ των SubmFreq και BI.....	347
Σχήμα 10.17 Γραμμή συσχέτισης μεταξύ των SubmFreq και PISO .....	347
Σχήμα 10.18 Οι γραμμές απλής κλίσης της συχνότητας συμμετοχής των φοιτητών στα EAM (Submission Frequency) με την πρόθεση συμμετοχής (BI) στα 3 επίπεδα της μορφής EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv).....	350
Σχήμα 10.19. Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyInterest.....	352
Σχήμα 10.20 Γραμμική συσχέτιση ScoreAssessment και StudyInterest.....	352
Σχήμα 10.21 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyGrade.....	352
Σχήμα 10.22 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ ScoreAssessment και StudyGrade.....	352
Σχήμα 10.23 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyAttendance .....	353
Σχήμα 10.24 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyAttendance .....	353

Σχήμα 10.25 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyInterest.....	354
Σχήμα 10.26 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq .....	354
Σχήμα 10.27 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyInterest.....	355
Σχήμα 10.28 Γράφημα ανά στοίβες των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής ανά έτος φοίτησης και φύλο .....	356
Σχήμα 10.29 Κατανομή της παρακολούθησης μαθημάτων (StudyAttendance) ανά φύλο (Gender).....	357
Σχήμα 10.30 Κατανομή του ενδιαφέροντος για τις σπουδές τους (StudyInterest) ανά φύλο (Gender).....	357
Σχήμα 10.31 Κατανομή της βαθμολογίας του φοιτητή (StudyGrade) ανά φύλο (Gender). .	358
Σχήμα 10.32 Θηκογράμματα της παρακολούθησης των μαθημάτων (Study Attendance) ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο .....	360
Σχήμα 10.33 Θηκογράμματα του ενδιαφέροντος του φοιτητή(Study Interest) για τις σπουδές του ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο .....	361
Σχήμα 10.34 Θηκογράμματα της απόδοσης του φοιτητή στις σπουδές του (StudyGrade) για τις σπουδές του ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο.....	362
Σχήμα 10.35 Γράφημα της μέσης τιμή της μεταβλητής PISO .....	374
Σχήμα 10.36 ErrorBar Chart της μεταβλητής PISO .....	374
Σχήμα 10.37 Γράφημα μέσων όρων του PISO ανά έτος φοίτησης για το ΑΠΘ.....	377
Σχήμα 10.38 ΑΠΘ-Σύγκριση ποσοστών απόκριση φοιτητών/έτος φοίτησης με PISO .....	378
Σχήμα 10.39 Γραφικές αναπαραστάσεις των διαστάσεων της μεταβλητής PISO ανά έτος φοίτησης για το ΑΠΘ .....	379
Σχήμα 10.40 Συγκριτική παρουσίαση σε μορφή Θηκογραμμάτων (Box Plots) για όλες τις διαστάσεις ανά έτος φοίτησης του ΑΠΘ.....	380
Σχήμα 10.41 Θηκογράμματα της μεταβλητής PISO ανά πανεπιστήμιο .....	383
Σχήμα 11.1 Το μοντέλο αξιολόγησης της απόδοσης στη διδασκαλία των Felder & Brent (2004) .....	405
Σχήμα 11.2 Ραβδόγραμμα CA2 - «Θα χρησιμοποιούσα το ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν επώνυμο».....	427

## Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 2.1 Η εξέλιξη της ΔΟΠ. ....	71
Εικόνα 2.2 Κύκλος του Deming (1993) .....	74
Εικόνα 2.3 Το τρίγωνο της ΔΟΠ (Λογοθέτης, 1992).....	76
Εικόνα 2.4 Μοντέλο ΔΟΠ – βασικά χαρακτηριστικά (Oakland, 1994 από Πολίτης, 2005). .	77
Εικόνα 2.5 Το σύστημα της ΔΟΠ κατά τους Hansson et al. (2003) από Καρυωτάκης (2014) .....	78
Εικόνα 2.6 Αναλογία του χρόνου και της δυσκολίας για την επίτευξη της αλλαγής (Προσαρμοσμένο από Hersey & Blanchard, 1998) .....	84
Εικόνα 2.7 Καμπύλη συμπεριφοράς του Bradley (Προσαρμοσμένο από Bradley, 2000) .....	85
Εικόνα 2.8 Το μοντέλο των τριών σταδίων αλλαγής (Three-Step model of change) του Lewin (1951). ....	86
Εικόνα 2.9 Η καμπύλη της αλλαγής.....	87
Εικόνα 2.10. Τα 4 στάδια συνδυασμού καθοδήγησης και υποστήριξης κατά την εκτέλεση της εργασίας (από Μουστάκης, 2012).....	92
Εικόνα 3.1 Νόμος του Goodhart (Πηγή: Sketchplanations).....	102
Εικόνα 3.2 Εννοιολογικό μοντέλο της ποιότητας (Schindler et al., 2015).....	103
Εικόνα 3.3 Στοιχεία της Κουλτούρας Ποιότητας (Quality Culture) (Προσαρμοσμένο από EUA, 2006) .....	105
Εικόνα 3.4 Σχέση της Κουλτούρας Ποιότητας με την Οργανωσιακή Κουλτούρα (Ehlers, 2009).....	106
Εικόνα 3.5 Διαμόρφωση του χάρτη των χωρών που απαρτίζουν τον EXAE μέχρι το Μάιο 2018. ....	114
Εικόνα 3.6. Βασικές αρχές και στοιχεία του προτεινόμενου μοντέλου TEF (QAA, 2015)..	124
Εικόνα 4.1 Το τρίγωνο AifL (Πηγή: Learning and Teaching Scotland, 2004). ....	138
Εικόνα 4.2 Η μάθηση για αειφορία στο κέντρο της κυβερνητικής πολιτικής .....	141
Εικόνα 5.1 Αποτελεσματικότητα μεθόδων μάθησης (Rogers, 1999) .....	167
Εικόνα 5.2 Το πλαίσιο για την επιτυχία των φοιτητών (Student Success Framework (HEA, 2017).....	183
Εικόνα 6.1 Η διαδικασία της επικοινωνίας (Χυτήρης, 2001) .....	196
Εικόνα 7.1 Technology Acceptance Model (TAM)( Davis, 1989) .....	208
Εικόνα 7.2 Το μοντέλο και εμπειρικά δεδομένα για το σύστημα αναφοράς δυσμενών γεγονότων σε ένα νοσοκομείο (Wu et al., 2008).....	209
Εικόνα 10.1 Διάγραμμα ενός βασικού μοντέλου διαμεσολάβησης (Field, 2016) .....	349
Εικόνα 10.2 Διάγραμμα του εννοιολογικού μοντέλου της ρύθμισης (Field, 2016).....	349
Εικόνα 10.3 Εννοιολογικό μοντέλο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που αναλύθηκαν στα πλαίσια της διατριβής.....	371
Εικόνα 11.1. Γενικό Πλαίσιο εφαρμογής για την ενίσχυση και εκτίμηση των γενικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων (Κρασαδάκη, 2013) .....	<b>Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.</b>

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.1 Ερωτήματα της έρευνας στις ΜΟΔΠ .....	50
Πίνακας 1.2 Ερωτήματα της έρευνας στο Ακαδημαϊκό Προσωπικό .....	53
Πίνακας 1.3 Ερωτήματα της έρευνας στους φοιτητές.....	55
Πίνακας 2.1 Οι εποχές της ποιότητας και τα σημεία εστίασής τους (Προσαρμοσμένο από James, 1998; Dale et al., 2007).....	70
Πίνακας 2.2 Κριτήρια Βραβείων Ποιότητας.....	73
Πίνακας 2.3 Βέλτιστες πρακτικές κατά την επίτευξη της ΔΟΠ (Pui - Mun Lee, 2002. Προσαρμοσμένο από Καρυωτάκης, 2014).....	75
Πίνακας 2.4 Βασικές διαφορές μεταξύ παραδοσιακής διοίκησης και ΔΟΠ.....	79
Πίνακας 2.5 Διαχείριση σταδίων αλλαγής. ....	87
Πίνακας 2.6 Ορισμός των στυλ ηγεσίας (Προσαρμοσμένο από Johnson, 1993).....	92
Πίνακας 2.7 Στυλ ηγεσίας και κατά περίπτωση παράγοντες .....	93
Πίνακας 3.1 Κατηγορίες της Ποιότητας.....	101
Πίνακας 3.2 Λήψη μέτρων ανά κατηγορία της ποιότητας .....	103
Πίνακας 3.3 Ο κώδικας Ποιότητας του UK σχετικά με τις προσδοκίες για τα πρότυπα .....	122
Πίνακας 3.4 Ο κώδικας Ποιότητας του UK σχετικά με τις προσδοκίες για την ποιότητα ...	122
Πίνακας 4.1 Διαφορές μεταξύ των εννοιών Assessment και Evaluation.....	136
Πίνακας 4.2 Πλαίσιο αξιολόγησης (Assessment AS/FOR/OF Learning) 2002-2010 για α' β' βαθμια και β' βαθμια εκπαίδευση της Σκωτίας.....	139
Πίνακας 4.3 Μέθοδοι για τη Μέτρηση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και της προστιθέμενης αξίας .....	143
Πίνακας 4.4 Μέθοδοι αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων.....	144
Πίνακας 5.1. Διαστάσεις και δίπολα της μάθησης και των μορφών διδασκαλίας .....	165
Πίνακας 5.2. Σύγκριση μεταξύ της φοιτητοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής προσεγγίσεων μάθησης.....	168
Πίνακας 5.3 Ενηλικιότητα και εκπαίδευση (Rogers, 1999).....	174
Πίνακας 5.4 Διαφοροποίηση ερωτήσεων μεταξύ ανώριμου έφηβου και ώριμου ενήλικα .....	175
Πίνακας 5.5 Χαρακτηριστικά στοιχεία του Άριστου Εκπαιδευτικού .....	177
Πίνακας 5.6 Κατηγορίες παρατήρησης του Nel Flanders .....	182
Πίνακας 5.7 Διαθεματικές περιοχές στόχευσης για την επιτυχία των φοιτητών (Προσαρμοσμένο από Cole, 2018).....	186
Πίνακας 6.1 Παιδαγωγικά βοηθήματα σε σχέση με τους παιδαγωγικούς στόχους για τον εκπαιδευόμενο (Noye & Piveteau, 1999).....	194
Πίνακας 6.2 Εξάσκηση και εκπαίδευση των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Hersey et al., 2001) .....	194
Πίνακας 6.3 Εμπόδια στην επικοινωνία και πώς να ξεπεραστούν (Χυτήρης, 2001) .....	199
Πίνακας 7.1. Λόγοι που οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή (Donovan et al., 2007).....	201
Πίνακας 7.2. Λόγοι που οι φοιτητές προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (N=93) (Donovan et al., 2007).....	202
Πίνακας 7.3 Συγκρίσεις των ποσοστών απόκρισης μεταξύ των χειρόγραφων και των ηλεκτρονικών ερευνών (Προσαρμοσμένο από Nulty, 2008) .....	202
Πίνακας 7.4. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ. ...	204
Πίνακας 7.5. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Χειρόγραφης μορφής (Paper Format) των ΕΑΜ. ....	205
Πίνακας 8.1 Συνοπτικές απαντήσεις των ΜΟΔΠ για τη στελέχωση & διαδικασία αξιολόγησης .....	212
Πίνακας 8.2 Πίνακας αποτελεσμάτων για τη διαδικασία αξιολόγησης .....	214

Πίνακας 8.3 Πίνακας αποτελεσμάτων για τα μέσα επικοινωνίας ενημέρωσης φοιτητών για τα EAM .....	218
Πίνακας 8.4 Αποτελέσματα για την πολιτική ενημέρωσης για τα αποτελέσματα των EAM	219
Πίνακας 8.5 Αποτελέσματα για τη χρήση των απόψεων των φοιτητών από τα EAM .....	220
Πίνακας 8.6 Άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία αξιολόγησης μαθημάτων .....	221
Πίνακας 8.7 Ερωτήσεις και αποτελέσματα για τη συχνότητα ενημέρωσης για τη διαδικασία αξιολόγησης των EAM.....	234
Πίνακας 8.8 Ερωτήματα και αποτελέσματα για τη χρήση των αποτελεσμάτων των EAM από τους ακαδημαϊκούς.....	235
Πίνακας 8.9 Ερωτήματα και απαντήσεις για τα εργαλεία αποτύπωσης της γνώμης των φοιτητών.....	236
Πίνακας 8.10 Ερωτήματα και αποτελέσματα για διάφορα θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης .....	238
Πίνακας 8.11 Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του φύλου και της άποψης των διδασκόντων για το ΚΜΔ.....	240
Πίνακας 8.12 Συχνότητα απαντήσεων στην ερώτηση «εάν θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων» .....	245
Πίνακας 8.13 Διαστάσεις της πρόθεσης για συμμετοχή (BI) στα EAM.....	246
Πίνακας 8.14 Διαστάσεις του παράγοντα PISO.....	246
Πίνακας 8.15 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αξιοπιστίας (Reliability Analysis) του παράγοντα PISO .....	247
Πίνακας 8.16 Πίνακας συνάφειας SUBMPREF * GENDER .....	252
Πίνακας 8.17 Αποτελέσματα για την επιλογή προτίμησης χώρου στην ηλεκτρονική μορφή των EAM.....	253
Πίνακας 8.18 Πλεονεκτήματα/Μειονεκτήματα της Ηλεκτρονικής Μορφής.....	255
Πίνακας 8.19 Πλεονεκτήματα/Μειονεκτήματα της χειρόγραφης μορφής.....	257
Πίνακας 8.20 Πίνακας Συνάφειας SubmissionPreference * PHDSUBMTYPE .....	261
Πίνακας 8.21 Πίνακας συνάφειας μεταξύ της προτίμησης του φοιτητή (Submission Preference) και του τρόπου συλλογής δεδομένων του Πανεπιστημίου (Univeristy Submission Type) .....	262
Πίνακας 8.22 Πίνακες αποτελεσμάτων $\chi^2$ ελέγχου .....	264
Πίνακας 8.23. Πίνακας Συνάφειας μεταξύ GENDER * SubmissionPreference .....	266
Πίνακας 8.24 Πίνακας Συνάφειας Φύλου * PHDSUBMTYPE .....	267
Πίνακας 8.25 Έλεγχος $\chi^2$ μεταξύ του φύλου και του τύπου EAM που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του.....	267
Πίνακας 8.26 Symmetric Measures.....	268
Πίνακας 8.27 Ερωτήματα και αποτελέσματα για τα Ερωτήματα ΕΔΦ8 και ΕΔΦ9 .....	268
Πίνακας 8.28 Διαστάσεις της μεταβλητής Δέσμευση προς την αξιολόγηση (Commitment to Assessment).....	270
Πίνακας 8.29 Στατιστικά Αξιοπιστίας Croanbach Alpha για τη CommAss .....	271
Πίνακας 8.30 Ερωτήματα και αποτελέσματα για τη χρησιμότητα των EAM από τους φοιτητές.....	271
Πίνακας 8.31 Ερωτήματα και αποτελέσματα της ερώτησης για την επάρκεια του EAM....	273
Πίνακας 8.32 Ερωτήματα και αποτελέσματα της ερώτησης για το χρονικό διάστημα και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθημάτων.....	273
Πίνακας 8.33 Διαστάσεις της ποιότητας της πληροφορίας σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης .....	276
Πίνακας 9.1. Υπολογισμός σταθμισμένου μέσου της εγκυρότητας (INFOLEVEL) των Πανεπιστημίων (UNIVERSITY) .....	285
Πίνακας 9.2 Πίνακας Συνάφειας UNIVERSITY * SCOREASS και Μέσος όρος INFOLEVEL 10scale .....	288

Πίνακας 9.3 Πίνακας συνάφειας LIEFREQR * INFOLEVEL.....	291
Πίνακας 9.4 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών INFOLEVEL & LieFrequency.....	292
Πίνακας 9.5 Ερωτήματα και στατιστικά των αιτιών για απρόσεκτη συμμετοχή στα EAM (LieReason) .....	294
Πίνακας 9.6 LIEREASON3 – «Το έκανα για την πλάκα», επειδή το ίδιο έκαναν και οι άλλοι συμφοιτητές μου.....	295
Πίνακας 9.7 LIEREASON4 - Απλά δε συμπαθούσα τον καθηγητή και ήθελα να τον τιμωρήσω λέγοντας ψέματα .....	295
Πίνακας 9.8 LIEREASON5 - Με είχε αδικήσει ο καθηγητής και ήθελα να τον εκδικηθώ. ....	295
Πίνακας 9.9 ATT5 – Βαριέμαι να συμπληρώνω ερωτηματολόγια .....	296
Πίνακας 9.10 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL * ATT5 .....	296
Πίνακας 9.11 Συσχετίσεις μεταξύ της μεταβλητής INFOLEVEL και των ATT5, LieReason1,2,3,4,5.....	299
Πίνακας 9.12 Αποτελέσματα ελέγχου $\chi^2$ .....	301
Πίνακας 9.13 Πίνακες αποτελεσμάτων Mann-Whitney Test.....	301
Πίνακας 9.14 Αποτελέσματα ελέγχου $\chi^2$ .....	303
Πίνακας 9.15 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL5 * SubmissionPreference .....	303
Πίνακας 9.16. Αποτελέσματα Mann-Whitney Test για INFOLEVEL5 με SubmPreference.....	304
Πίνακας 9.17 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL5 * PHDSUBMTYPE.....	306
Πίνακας 9.18 Αποτελέσματα ελέγχου $\chi^2$ .....	308
Πίνακας 9.19 Αποτελέσματα ελέγχου $\chi^2$ .....	308
Πίνακας 9.20 Πίνακας Συνάφειας LieFrequency * PHDSUBMTYPE.....	309
Πίνακας 9.21 Πίνακες αποτελεσμάτων Mann-Whitney Test.....	310
Πίνακας 9.22 Πίνακες αποτελεσμάτων του Mann-Whitney Test .....	313
Πίνακας 9.23 Πίνακες αποτελεσμάτων του Mann-Whitney Test .....	313
Πίνακας 9.24 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL5 * GENDER .....	314
Πίνακας 9.25 Mann-Whitney Test .....	315
Πίνακας 9.26 Πίνακας συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών INFOLEVEL και STUDYYEAR .....	318
Πίνακας 9.27 Έλεγχοι $\chi^2$ για μεταβλητές INFOLEVEL ανά έτος φοίτησης.....	320
Πίνακας 9.28 Μέτρα Συμμετρίας.....	320
Πίνακας 9.29 Bootstrap for Μέτρα Συμμετρίας.....	321
Πίνακας 9.30 Πίνακας Συνάφειας LieFrequency * STUDYYEAR6 .....	323
Πίνακας 9.31 Έλεγχοι $\chi^2$ .....	324
Πίνακας 9.32 Αποτελέσματα του κριτηρίου Kruskal-Wallis.....	324
Πίνακας 10.1 Πίνακας Συνάφειας STUDYYEAR6 * Submission Frequency.....	329
Πίνακας 10.2 Αποτελέσματα ελέγχων $\chi^2$ .....	330
Πίνακας 10.3 Μέτρα Συμμετρίας.....	330
Πίνακας 10.4 Μέτρα κατεύθυνσης.....	330
Πίνακας 10.5 Πίνακας Συνάφειας SubmissionPreference * Submission Frequency .....	331
Πίνακας 10.6 Αποτελέσματα ελέγχου $\chi^2$ για SubmFreq και SubmPref .....	332
Πίνακας 10.7 Στατιστικοί έλεγχοι Mann-Whitney U <sup>a</sup> .....	332
Πίνακας 10.8 Πίνακας Συνάφειας SUBMFREQ * GENDER .....	333
Πίνακας 10.9 Έλεγχοι $\chi^2$ .....	333
Πίνακας 10.10 Μέσες τιμές της μεταβλητής SubmissionFreq_Mean για κάθε Πανεπιστήμιο .....	335
Πίνακας 10.11 Περιγραφικά στατιστικά για την εξαρτημένη μεταβλητή SubmissionFreq_Mean.....	337
Πίνακας 10.12 Αποτελέσματα της ANOVA για τη μεταβλητή SubmissionFreq_Mean .....	338
Πίνακας 10.13 Έλεγχοι κανονικότητας για κάθε κατηγορία της μεταβλητής University Submission Type .....	338

Πίνακας 10.14 Τεστ ομοιογένειας της μεταβλητής SubmissionFreq_Mean.....	338
Πίνακας 10.15 Robust Tests of Equality of Means SubmissionFreq_Mean.....	338
Πίνακας 10.16 Πολλαπλές Συγκρίσεις για τη συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ (SubmissionFreq) ανά τύπο ΕΑΜ του Πανεπιστημίου.....	339
Πίνακας 10.17 Bootstrap για πολλαπλές συγκρίσεις της εξαρτημένης μεταβλητής SubmissionFreq_Mean.....	340
Πίνακας 10.18 Ερωτήσεις και αποτελέσματα για τη σχέση της συμμετοχής με την ποιότητα διδασκαλίας.....	341
Πίνακας 10.19 Reliability Statistics .....	344
Πίνακας 10.20 Item-Total Statistics .....	344
Πίνακας 10.21 Περιγραφικές Στατιστικές για τις μεταβλητές SubmFreq και BI .....	345
Πίνακας 10.22 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών SubmFreq, BI και PISO .....	348
Πίνακας 10.23 Στατιστικά των ομάδων για τις μεταβλητές StudyYear, Study Attendance, Study Interest και Study Grade. ....	358
Πίνακας 10.24 Έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα Independent Samples Test.....	359
Πίνακας 10.25 Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών που έχουν μελετηθεί στην έρευνα της διατριβής. ....	370
Πίνακας 10.26 Περιγραφικά στατιστικά για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO.....	374
Πίνακας 10.27 Αποτελέσματα ANOVA για τη μεταβλητή PISO.....	375
Πίνακας 10.28 Τεστ Ομοιογένειας των Διασπορών της μεταβλητής PISO.....	375
Πίνακας 10.29 Έλεγχοι κανονικότητας.....	375
Πίνακας 10.30 Πολλαπλές Συγκρίσεις για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO.....	376
Πίνακας 10.31 Robust Tests of Equality of Means PISO .....	377
Πίνακας 10.32 Περιγραφικά στατιστικά για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO του ΑΠΘ... ..	377
Πίνακας 10.33 Συγκεντρωτικά στοιχεία μέσω των τιμών για το ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο Κρήτης και Πολυτεχνείο Κρήτης .....	381
Πίνακας 11.1 Ενδεικτικό πλάνο της διάστασεων «Διαδικασία Αλλαγής και Αξιολόγησης» και «Ηγεσίας δεσμευμένης στις αρχές της ποιότητας» .....	406
Πίνακας 11.2 Ενδεικτικό πλάνο για τη διάσταση «Ενημέρωση και Επικοινωνία» .....	411
Πίνακας 11.3 Ενδεικτικό πλάνο της διάστασης «Δέσμευσης όλων των ενδιαφερόμενων μελών».....	412
Πίνακας 11.4 Εναλλακτικά εργαλεία ανατροφοδότησης διαμορφωτικής χρήσης.....	424
Πίνακας 11.5 Παιδαγωγικά βοηθήματα σε σχέση με τους παιδαγωγικούς στόχους για τον εκπαιδευόμενο (Noye, 1999).....	443
Πίνακας 11.6 Παραδείγματα φοιτητο-κεντρικής μάθησης/διδασκαλίας (Πηγή: O'Neill and McMahon, 2005 από Κρασαδάκη, 2013)) .....	444
Πίνακας 11.7. Εφαρμογή δράσεων ενεργητικής συμμετοχής ή/και αλληλεπίδρασης φοιτητών (Κρασαδάκη, 2013) .....	446
Πίνακας 11.8 Ενδεικτικό πλάνο δράσεων για τη διάσταση του Φοιτητοκεντρικού Προσανατολισμού .....	452



## Ακρωνύμια

### Αγγλικά ακρωνύμια

**AifL:** Assessment is for Learning  
**AQAP:** Allied Quality Assurance Publications  
**ATT:** Attitude Toward Using  
**BDA:** British Dyslexia Association  
**BI:** Behavioral Intention  
**ECTS:** European Credit Transfer and Accumulation System  
**EFA:** Education For All goals  
**EFQM:** European Foundation for Quality Management  
**EHEA:** European Higher Education Area  
**EIPA:** European Institute of Public Administration  
**ENQA:** European Association for Quality Assurance in Higher Education  
**EQAR:** European Quality Assurance Register  
**EQC:** European Quality Culture  
**EQF:** European Qualification Framework  
**EQUIP:** Enhancing Quality through Innovative Policy and practice  
**ESG:** European Standards and Guidelines  
**ESU:** European Student Union  
**EUA:** European University Association  
**EURASHE:** European Association of Institutions in Higher Education  
**FMEA:** Failure Mode & Effect Analysis  
**HEA:** Higher Education Academy  
**IDEA:** Individuals with Disabilities Education Act  
**IMC:** Instructional manipulation check  
**IP:** Internet Protocol address  
**ISO:** International Organization for Standardization  
**KISS:** Keep It Short and Simple  
**LfS:** Learning for Sustainability  
**MDG:** Millennium Development Goals  
**NUS:** National Union of Students  
**PAL:** Peer Assisted Learning  
**PASS:** Peer Assisted Study Session  
**PDSA:** Plan-Do-Study-Act  
**PISO:** Perceived Impact of Student Opinion  
**QAA:** Quality Assurance Agency  
**SDG4:** Sustainable Development Goal 4  
**SET:** Student Evaluation of Teaching  
**SPARQS:** Student Partnership in Quality Scotland  
**SPC:** Statistical Process Control  
**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences  
**SRI:** Student Ratings of Instruction  
**STEM:** Science, Technology, Engineering, Mathematic

**TEF:** Teaching Excellence Framework  
**TRA:** Theory of Reasoned Action  
**TVET:** Technical and Vocational Education and Training  
**UKSCQA:** UK Standing Committee for Quality Assessment  
**UN:** United Nations  
**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
**UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund

### **Ελληνικά ακρωνύμια**

**ΑΔΙΠ:** Αρχή Διαχείρισης Ποιότητας  
**ΑΕΙ:** Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα  
**ΔΕΠ:** Διοικητικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό  
**ΔΟΠ:** Διοίκηση Ολικής Ποιότητας  
**ΔΠ:** Διασφάλιση της Ποιότητας  
**ΕΑΜ:** Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Μαθημάτων  
**ΕΔΙΠ:** Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό  
**ΕΕΑ:** Επιτροπές Εξωτερικής Αξιολόγησης  
**ΕΕΠ:** Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό  
**ΕΟΠΠ:** Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων  
**ΕΣΔΠ:** Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας  
**ΕΤΕΠ:** Εργαστηριακό Τεχνικό Προσωπικό  
**ΕΧΑΕ:** Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης  
**ΜΟΔΙΠ:** Μονάδα Διαχείρισης Ποιότητας  
**ΝΔΔ:** Νέας Δημόσιας Διοίκησης  
**ΟΜΕΑ:** Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης  
**ΠΜΣ:** Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
**ΠΠΣ:** Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών  
**ΤΕΙ:** Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

### **Ακρωνύμια Πανεπιστημίων**

**AUA:** Agricultural University of Athens  
**AUTH:** Aristotle University of Thessaloniki  
**NTUA:** National Technical University of Athens  
**PAMAK:** University of Macedonia  
**TEI CRETE:** Technological Educational Institute of Crete  
**TUC:** Technical University of Crete / **ΠΚ:** Πολυτεχνείο Κρήτης  
**UNIP:** University of Piraeus  
**UOC:** University of Crete

## *Ευχαριστίες*

*Κατά την περάτωση της διδακτορικής μου διατριβής, επιστέγασμα μεγάλης προσπάθειας και αναζήτησης για ένα θέμα τόσο σημαντικό όπως η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω κατ' αρχήν, τον επιβλέποντα Καθηγητή μου Γεώργιο Ε. Σταυρουλάκη. Μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα και μου παρείχε συνεχή παρότρυνση για την ολοκλήρωσή της διατριβής μου, άριστη συνεργασία, αμέριστη συμπαράσταση, εμπιστοσύνη και στήριξη στα δύσκολα μονοπάτια που διένυσε η πολυετής ενασχόλησή μου ως εργαστηριακή βοηθός στο εργαστήριο «Υπολογιστικής Μηχανικής & Βελτιστοποίησης» της Σχολής Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης, ενασχόληση που με εφοδίασε με την απαραίτητη εμπειρία και γνώση για να μπορέσω να ανταποκριθώ στις ανάγκες της παρούσας διατριβής.*

*Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς μου επιτροπής τους Καθηγητές Κωνσταντίνο Ζοπουνίδη, με τον οποίο είχα πολύχρονη συνεργασία και κοινές δημοσιεύσεις στην προσπάθειά μου για την κατάκτηση της γνώσης, και τον Καθηγητή Ευάγγελο Γρηγορούδη, ο οποίος με την εποικοδομητική και γόνιμη κριτική του, τις εύστοχες παρατηρήσεις και συστάσεις του με βοήθησε να ξεπεράσω τα εμπόδια, να διευρυνθούν οι ορίζοντές μου και να επιτύχω την τελική μορφή που έχει σήμερα η διατριβή μου.*

*Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της 7μελούς επιτροπής τον Καθηγητή Κωνσταντίνο Καφέτσιο, τον Αναπληρωτή Καθηγητή Φώτη Βούζα και ιδιαίτερα τον Καθηγητή Βασίλειο Μουστάκη, ο οποίος ως προηγούμενος επιβλέπων της διατριβής μου και ως δεύτερος μου προϊστάμενος ως εργαστηριακή βοηθός στο «Εργαστήριο Διοικητικών Συστημάτων», του οποίου είναι διευθυντής, συνείσφερε στην περάτωση της διατριβής μου.*

*Θα ήθελα να εκφράσω τα θερμά μου ευχαριστήρια στο μεταδιδακτορικό ερευνητή Λεωνίδα Ζαμπετάκη και ερευνητικός συνεργάτης του Εργαστηρίου Διοικητικών Συστημάτων, ο οποίος αποτέλεσε το έναυσμα για να ασχοληθώ με την παρούσα διατριβή, έβρισκε πάντα χρόνο για να συζητήσουμε τους προβληματισμούς μου, να μοιραστεί την πολύχρονη εμπειρία και τεχνογνωσία του και με στήριξε ως καλός φίλος και ερευνητικός συνεργάτης όλα αυτά τα χρόνια.*

*Επίσης, θερμά ευχαριστώ τη συνάδελφό μου Λία Κρασαδάκη, η οποία ουσιαστικά αποτέλεσε μέντοράς μου, καθώς με καθοδήγησε στα δύσκολα μονοπάτια της στατιστικής, η διδασκαλία της αποτέλεσε έμπνευση και καλό παράδειγμα προς μίμηση και η εργασία της αποτέλεσε υπόδειγμα και υπόβαθρο για τη διεξαγωγή του δικού μου διδακτορικού. Ουσιαστικά, το δικό μου διδακτορικό αποτελεί εξέλιξη και 'ομπρέλα' του δικού της διδακτορικού.*

*Παράδειγμα προς μίμηση για την παροχή μεταπτυχιακής ποιοτικής εκπαίδευσης προς όλους τους φοιτητές χωρίς διακρίσεις, αποτελεί το Μεσογειακό Αγρονομικό Ινστιτούτο*

Χανίων (MAIX). Θα ήθελα να δώσω τα θερμά μου συγχαρητήρια στο Διευθυντή του Γεώργιο Μπαουράκη, ο οποίος καταφέρνει, φαινομενικά αβίαστα, με χαμηλή χρηματοδότηση, να δημιουργεί τόσο υψηλά στάνταρντ διαπολιτισμικής κουλτούρας ποιότητας στις παρεχόμενες σπουδές, όπου ταυτόχρονα οι φοιτητές του MAIX αισθάνονται στους χώρους του ασφάλεια και οικειότητα, πραγματικά σαν να βρίσκονται στο σπίτι τους. Εκφράζει ακριβώς την έννοια των αγγλικών όρων «belonging» και «sustainable learning». Για δύο μήνες σχεδόν που μου παρείχε φιλοξενία και «καταφύγιο» για να ολοκληρώσω το κείμενο της διατριβής, μου δόθηκε η ευκαιρία να βιώσω από κοντά, όλη αυτή τη ζεστασιά και φροντίδα που αποπνέει το περιβάλλον του. Τα ποιοτικά ερευνητικά εργαστήρια, η διοργάνωση σεμιναρίων και συνεδρίων όπου δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, οι ποιοτικές παροχές υποστήριξης της εκπαίδευσης το ευγενικό και εξυπηρετικό προσωπικό, το ποιοτικό φαγητό (με κορυφαίο σεφ το Γιάννη Αποστολάκη και βοηθό την πολυμήχανη και δημιουργική Γιώτα, όπου με λίγα χρήματα καταφέρνουν χρησιμοποιώντας ντόπια φρέσκα υλικά να δημιουργούν απίστευτες γεύσεις), η ποιοτική στέγαση για όλους τους φοιτητές, η καθαριότητα σε όλους τους χώρους του, εμπνέουν το σεβασμό και δημιουργείται ένα ήρεμο περιβάλλον σε όλους τους φοιτητές και τους επισκέπτες του, διατηρώντας υψηλά τα στάνταρντ για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, η διοργάνωση πολλών δραστηριοτήτων (εκδρομές, βραδιές αφιερωμένες σε διάφορες κουζίνες και άλλες πολλές εκδηλώσεις) δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές από όλες τις μεσογειακές χώρες να γνωριστούν και να δεθούν μεταξύ τους, να συνεργαστούν δημιουργικά και να καταφέρουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Γιώργο, σε ευχαριστώ για όλα από τα βάθη της ψυχής μου.

Δεν μπορώ να μην αναφέρω τον Περικλή Δράκο, ο οποίος παρόλο το φόρτο εργασίας του, προσέφερε πρόθυμα τη βοήθειά του, οποτεδήποτε και οτιδήποτε χρειαζόμουν. Ήταν πολύτιμη η συνεισφορά του για την ολοκλήρωση της διατριβής και τον ευχαριστώ θερμά για όλα. Ιδιαίτερα χρήσιμη ήταν η ανταλλαγή γνώσεων που κάναμε για τη στατιστική, η διάθεση βιβλίων και λογισμικών, καθώς επίσης και οι δημιουργικές συζητήσεις που κάναμε για τη διαδικασία αξιολόγησης, όπως τη βιώνει ως διδακτικό προσωπικό (ΕΔΙΠ) στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Επίσης, ευχαριστώ την Καλλιόπη Βασάλου για τη διόρθωση της αγγλικής μετάφρασης της περίληψης και τη Φωτεινή Μπομπολάκη, για την ανταλλαγή απόψεων σε πολλά ερευνητικά θέματα της διατριβής, η οποία πλέον αποτελεί και νέα ερευνητική μου συνεργάτης. Της εύχομαι από τα βάθη της ψυχής μου να γίνει το όνειρό της πραγματικότητα. Από την πλευρά μου θα προσπαθήσω να γίνω αρωγός σε αυτήν της την προσπάθεια.

Καταλυτική ήταν η βοήθεια όλων όσων συνεισέφεραν στη συλλογή του μεγάλου όγκου των ερωτηματολογίων από όλη την Ελλάδα. Θα ήθελα να ευχαριστήσω για αυτό τις φοιτήτριες του ΑΠΘ τη Μαριστεά Μπότση και ιδιαίτερα την ανιψιά μου Άννα Αποστολάκη, που συνέλεξε τα ποιοτικότερα δεδομένα της διατριβής μου, νιώθω πολύ περήφανη για αυτήν και είμαι σίγουρη ότι θα διαπρέψει στις σπουδές και στη ζωή της. Της εύχομαι να έχει καλή τύχη και ελπίζω να βρει τη δύναμη να διατηρήσει το πάθος και την αριστεία που τη διακρίνει σε όλες τις ενέργειες που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας.

*Βαθιά ευγνωμοσύνη χρωστάω όμως στην Άρτεμις Βουράκη, φοιτήτρια στο ΤΕΙ Κρήτης, η οποία με το χαμόγελό της και την ευγένειά της παρότρυνε τους φοιτητές να συμμετέχουν στην έρευνα και συνέλεξε πολλά χειρόγραφα ερωτηματολόγια. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι τα καταχώρησε ηλεκτρονικά, μια ιδιαίτερη επίπονη και δύσκολη εργασία, που απαιτούσε προσοχή και υπομονή. Χωρίς αυτήν δεν θα μπορούσε να διεξαχθεί η διδακτορική μου διατριβή. Της εύχομαι να έχει επιτυχίες, τύχη και ό,τι καλύτερο επιθυμεί στη ζωή της. Να ξέρει ότι βρίσκομαι στη διάθεση της για οτιδήποτε χρειαστεί στο μέλλον, όπως και αυτή με βοήθησε σε αυτή τη δύσκολη στιγμή της ζωής μου. Αντίστοιχη και ακόμη μεγαλύτερη ευγνωμοσύνη όμως χρωστάω στη μητέρα της και φίλη μου Αγάπη Μαυράκη, η οποία αγόγγυστα καταχώρησε ηλεκτρονικά ακόμη περισσότερα δεδομένα, μου συμπαραστεκόταν και μου έδινε υπομονή όταν απογοητευόμουν και έχανα το κουράγιο μου.*

*Τελειώνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους ακαδημαϊκούς (μέλη ΔΕΠ, ΕΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ) και τις ΜΟΔΙΠ και κυρίως τους φοιτητές που συμμετείχαν από όλη την Ελλάδα στις έρευνες της διατριβής, καθώς η συνεισφορά τους ήταν πολύτιμη για να προσαρμόσω το προτεινόμενο πλαίσιο στα ελληνικά δεδομένα και να ολοκληρώσω τη διατριβή. Πιστεύω να ανταποκρίθηκα στις αγωνίες των φοιτητών να εισακουστεί η γνώμη τους για ένα θέμα, όπως τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας, γι' αυτό και προσπάθησα να παραθέσω αυτούσια όλα τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους.*

*Δεν θα μπορούσα όμως να μην αναφέρω όλους αυτούς που με βοήθησαν και με στήριζαν με διάφορους τρόπους σε όλη τη διάρκεια της φοιτητικής ζωής μου. Τους συναδέλφους μου και τους καθηγητές της σχολής Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης που μου ενέκριναν την εκπαιδευτική άδεια, καθώς επίσης και τους συναδέλφους μου στο Μηχανογραφικό Κέντρο και στη Βιβλιοθήκη, όπου είχαν επιλεχθεί ως κέντρα που άφηναν οι φοιτητές τα ερωτηματολόγια τους και οι οποίοι με βοήθησαν στη συλλογή αυτών των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Πάνω από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα πεθερικά μου Στέλιο και Στέλλα, καθώς ήταν αρωγοί και στήριγμα σε όλη μου την προσπάθεια. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις ότι ανά πάσα στιγμή υπάρχει κάποιος που είναι διατεθειμένος να προσφέρει απλόχερα τη βοήθειά του. Φέρθηκαν σαν να ήταν πραγματικοί μου γονείς, αναπληρώνοντας το κενό των δικών μου εκλιπόντων γονέων. Σας ευχαριστώ πολύ για όλα.*

*Τέλος, το μεγαλύτερο ευχαριστώ και ευγνωμοσύνη ανήκει στην πολυαγαπημένη μου οικογένεια, το σύζυγό μου Ιπποκράτη και τα παιδιά μου Στέλιο, Νεφέλη και Χρυσίδα, οι οποίοι βοήθησαν ποικιλοτρόπως για να γίνει εφικτή η περάτωση του διδακτορικού, τόσο κατά τη συλλογή και καταχώρηση δεδομένων, διόρθωση κειμένου και οτιδήποτε άλλο τους ζητούσα για να με βοηθήσουν, όσο και για την υπομονή που έδειχναν όλα αυτά τα χρόνια στο διαβίον ταξίδι της μάθησης που έχω επιλέξει. Σας ευχαριστώ για ότι κάνατε και συνεχίζετε να κάνετε.*

## Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα

Η Μαρία Μπακατσάκη είναι πτυχιούχος της Σχολής Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης, κάτοχος Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών από τη Σχολή Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης. Εργάζεται στο Πολυτεχνείο Κρήτης από το 1993 ως υπάλληλος στην Επιτροπή Ερευνών και συντονίστρια του Γραφείου Διαμεσολάβησης (1/2/1996-31/12/1999 και 1/1/2005–30/8/2009) και Γραφείου Σταδιοδρομίας (1/3/1997-31/12/1997) του Πολυτεχνείου Κρήτης, ενώ από το έτος 2009-2017 ως Επιστημονικό Τεχνικό Προσωπικό (ΕΤΕΠ) και από το Νοέμβριο 2017 έως σήμερα ως Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στο Εργαστήριο Υπολογιστικής Μηχανικής και στο Εργαστήριο Διοικητικών Συστημάτων της Σχολής Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης.

Συμμετοχές σε συνέδρια:

- Παρουσίαση της εργασίας με τίτλο *“Quality Readiness in Organizations: Literature Review and Introduction of a New Quality Readiness Index”* στο διεθνές συνέδριο «14<sup>th</sup> International Conference on Knowledge, Culture and Change in Organizations», που διοργανώθηκε στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης της Αγγλίας 2-5/8/2014 από το “The Organization Knowledge Community”.
- Παρουσίαση της εργασίας με τίτλο *«Νοοτροπία Ποιότητας (Quality Culture): Το Κλειδί για τη Βιωσιμότητα των Σύγχρονων Καινοτόμων Επιχειρήσεων»* στο «11<sup>ο</sup> Φοιτητικό Συνέδριο Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας», Αθήνα 13/5/2014.
- Παρουσίαση της εργασίας με τίτλο *«Quality Readiness in Organizations: Literature Review and Proposal of a new Quality Readiness Index»* στο διεθνές συνέδριο «European Business Research Conference» που διοργανώθηκε στη Ρώμη 27-28/8/2012 από το World Business Institute

## Περίληψη

### Τίτλος: «Ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού πλαισίου εφαρμογής της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας»

Η παρούσα διατριβή προτείνει ένα πλαίσιο εφαρμογής για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών. Για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα του πλαισίου, έχουν ληφθεί υπόψη θεωρίες για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, μοντέλων αλλαγής και συμπεριφοράς, καθώς επίσης και γνωστικά και παιδαγωγικά μοντέλα, ενώ θα πρέπει να φροντίζεται παράλληλα από τις διοικήσεις για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και τη μη κατασπατάληση πόρων όχι μόνο από οικονομική άποψη, αλλά και ψυχολογική, καθώς οι δράσεις του δεν θα πρέπει να οδηγούν σε ανώφελο άγχος και αλόγιστο εργασιακό φορτίο.

Για τη διαμόρφωσή του πλαισίου χρησιμοποιήθηκαν πηγές από τη διεθνή βιβλιογραφία, μελέτες εφαρμογής των πλαισίων αξιολόγησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, και δεδομένα που προέκυψαν από συνεντεύξεις και τις έρευνες που διεξήχθησαν για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής (στις ΜΟΔΠ των ΑΕΙ/ΤΕΙ, στους ακαδημαϊκούς και στους φοιτητές), οι οποίες αποσκοπούσαν συν τοις άλλοις στον εντοπισμό των προβλημάτων και γενικότερα στην αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης για τις διαδικασίες αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημίων, αλλά και στην προσαρμογή των διεθνών πρακτικών στα ελληνικά δεδομένα και τον εντοπισμό του επιπέδου της κουλτούρας ποιότητας στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα. Οι τελευταίες εξελίξεις στην εκπαίδευση, οι οποίες εκφράζονται μέσω των διεθνών και ευρωπαϊκών πλαισίων ποιότητας, τα οποία υιοθετούνται και στην ελληνική επικράτεια, είναι ραγδαίες και ριζοσπαστικές. Η ποιότητα πλέον δεν αντιμετωπίζεται ως ένα απλό εργαλείο που θα εφαρμόζεται στα πανεπιστήμια για να διασφαλιστεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους, αλλά ως ένα αναπόσπαστο και εννιαίο κομμάτι της εκπαίδευσης που θα πρέπει να εφαρμόζεται σε όλο τον οργανισμό και θα εμπλέκει στις διαδικασίες της όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (φοιτητές, ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό, διεύθυνση, αλλά και τους απόφοιτους και τον επαγγελματικό τομέα). Έχει γίνει πλέον αντιληπτό ότι η εξασφάλιση της ανοικτής πρόσβασης απλώς σε όλους ανεξαιρέτως, δεν επαρκούσε για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Η ποιοτική εκπαίδευση πλέον βρίσκεται στο επίκεντρο των διεθνών ατζέντων ανάπτυξης της UNESCO<sup>1</sup> ως το μέσο που θα βοηθήσει στην καταπολέμηση της φτώχειας και στην επίτευξη της ανάπτυξης μέσω της αειφόρου ανάπτυξης. Απώτερος στόχοι αποτελούν η ισότιμη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ενσωμάτωση όλων ανεξαιρέτως των πολιτών χωρίς

<sup>1</sup> UNESCO “Higher education and the Sustainable Development Goals”,  
<https://en.unesco.org/themes/higher-education/sdgs>

διακρίσεις, η Διαβίου Μάθηση, η ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης, η σύνδεση της με την αγορά εργασίας και η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών, για να μπορέσουν να εφοδιαστούν ως απόφοιτοι με τη γνώση, την κατανόηση, τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία, ώστε να ανταπεξέλθουν στις παγκόσμιες προκλήσεις της σημερινής εποχής (EHEA, 2015) και να συνεισφέρουν στη γενικότερη αειφόρο ανάπτυξη της κοινωνίας.

Κατά συνέπεια, ο ευρύτερος στόχος της φοίτησης δεν θα πρέπει να είναι μόνο η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και η καλλιέργεια ιδανικών όπως η κοινωνική αλληλεγγύη και ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα, όπου ο εκπαιδευτικός θα κάνει την αυτοκριτική του και θα πρέπει να ελέγξει κατά πόσο η εκπαιδευτική του προσέγγιση μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτές τις προκλήσεις και να ενσωματώσει κάποιες από τις προαναφερόμενες αρχές, φιλοσοφία και επιστημάνσεις (Νικολόπουλος, 2007).

Η εφαρμογή του πρώτου πλαισίου ΔΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ESG 2005, αναμφισβήτητα είχε συνεισφέρει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, όμως οι μελέτες (Costes et al. 2008, Loukkola & Zhang (2010); Crozier et al. (2011); ENQA (2011); EACEA (2012)) που είχαν διεξαχθεί κατά τη διάρκεια της δεκαετούς εφαρμογής του, έδειξαν ότι αποτέλεσε σημαντικό πρόβλημα η ασυνεπής εφαρμογή του πλαισίου και η δημιουργία χάσματος μεταξύ της φιλοδοξίας υλοποίησης του συστήματος ΔΠ και της πράξης.

Στα ελληνικά πανεπιστήμια τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων που διανέμονται στους φοιτητές αποτελούν τον πιο συνηθισμένο τρόπο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι από τα πιο λογικοφανή εργαλεία, καθώς οι φοιτητές είναι οι άμεσοι λήπτες του διδακτικού έργου (McKeachie, 1997; Kwan, 1999). Επιπλέον, είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος για να εισάγουν τα Πανεπιστήμια διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας (Sursock, 2011) και αποτελούν ένας από τους μηχανισμούς δέσμευσης των φοιτητών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2014).

Όμως η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, είναι η διαδικασία που αντιμετωπίζει τα περισσότερα προβλήματα κυρίως λόγω της ομολογουμένως, από όλους τους αρμόδιους των ΜΟΔΙΠ (Μονάδα Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας) των ΑΕΙ/ΤΕΙ, πολύ χαμηλής συμμετοχής των φοιτητών σε αυτήν, την αδυναμία στα πληροφοριακά συστήματα συλλογής δεδομένων και τη διαπίστωση της ΑΔΙΠ (2017) ότι τα συστήματα ΔΠ στα ελληνικά πανεπιστήμια δεν βρίσκονται σε πλήρη λειτουργία, καθώς δεν έχουν ακόμη ολοκληρωθεί, σε σύγκριση με τα πανεπιστήμια της Ευρώπης. Οι προκλήσεις αυξάνονται για την ελληνική πραγματικότητα περισσότερο, εάν συνδυαστούν με την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τα πανεπιστήμια, η οποία οφείλεται στην ανυπαρξία μιας διαχρονικής, σταθερής εθνικής πολιτικής για την παιδεία και στη συνεχιζόμενη οικονομική κρίση, που έχει ως αποτέλεσμα τη δραστική μείωση των προσλήψεων σε



διδασκτικό και ακαδημαϊκό προσωπικό, την ελλιπή στελέχωση των ΜΟΔΠ, τη μείωση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων κατά 68% από το 2008, την αύξηση του μέσου βαθμού υπερκάλυψης των θέσεων για εισακτέους φοιτητές, τη γήρανση του προσωπικού και τη μείωση των αποφοίτων με παράλληλη αύξηση των «αιώνιων φοιτητών».

Οπότε τα ελληνικά πανεπιστήμια καλούνται να εφαρμόσουν ένα πλαίσιο ΔΠ αντίστοιχο με αυτό που θα εφαρμόσουν όλα τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, τα οποία όμως έχουν αφιερώσει χρόνια έρευνας και πιλοτικών εφαρμογών πάνω στα θέματα της ποιότητας στην εκπαίδευση και έχουν απομοιώσει εδώ και πολλά χρόνια δοκιμασμένες πρακτικές, οι οποίες είναι άγνωστες για τα ελληνικά δεδομένα. Αποτέλεσε λοιπόν προσπάθεια της ερευνήτριας στο προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής ΔΠ να ενσωματωθούν σε αυτό διάφορες επιτυχημένες πρακτικές που εφαρμόζονται ήδη σε άλλα πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπως για παράδειγμα την προϋπόθεση να διαθέτουν οι διδάσκοντες παιδαγωγική επάρκεια πριν εισαχθούν στις αίθουσες διδασκαλίας, τη λειτουργία Κέντρων Μάθησης και Διδασκαλίας, την αξιοποίηση των φοιτητών για παροχή υπηρεσιών υποστήριξης των συμφοιτητών τους, την παροχή υπηρεσιών μέριμνας για ευπαθείς ομάδες κ.ά. Επίσης, προτείνονται πρακτικές που έχουν προκύψει από τη διεθνή βιβλιογραφία και τα αποτελέσματα από τις έρευνες που διεξήχθησαν για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής, οι οποίες στοχεύουν στην αύξηση των ποσοστών απόκρισης στα ΕΑΜ και των ποσοστών παρακολούθησης των μαθημάτων από τους φοιτητές και γενικότερα στην επίτευξη της δέσμευσης του φοιτητή με τη μαθησιακή του εμπειρία και την πανεπιστημιακή κοινότητα γενικότερα.

Το ΕΑΜ αποτελεί κατά το European University Association (Sursock, 2015), ένα ακόμη εργαλείο για τη δέσμευση των φοιτητών. Όμως αυτή η δέσμευση δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί, εάν δεν υπάρχει ενημέρωση ότι προκύπτουν αλλαγές/βελτιώσεις όπως προκύπτουν από τις προτάσεις των φοιτητών που γίνονται μέσω των ΕΑΜ. Η επικοινωνία και η δέσμευση βοηθούν να εδραιωθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Προτείνεται λοιπόν από την ερευνήτρια συγκεκριμένες πρακτικές επικοινωνίας, καθώς η ενημέρωση και η επικοινωνία είναι πολύ σημαντικές για όλες τις φάσεις του πλαισίου εφαρμογής και γενικότερα για την αποτελεσματική λειτουργία οποιουδήποτε οργανισμού

Επιπλέον προτείνεται η αξιολόγηση της διδασκαλίας και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας να μη βασίζεται μόνο στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων. Πρέπει να είναι ένα μίγμα από εργαλεία ώστε να εξασφαλιστεί ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους (Sursock, 2011).

Γενικότερα κατά τη διαμόρφωση του πλαισίου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε οποιαδήποτε διαδικασία σχεδιάστηκε για να συλλέξει πληροφόρηση σχετικά με την επιτυχία ενός προγράμματος, μαθήματος ή του προγράμματος σπουδών του πανεπιστημίου. Ουσιαστικά, η έννοια της αξιολόγησης χρησιμοποιείται με την έννοια της «ευφούς λογοδοσίας» όπου συγκλίνουν οι δύο διαδικασίες της αθροιστικής (summative) αξιολόγησης με τη διαμορφωτική (formative), εστιάζοντας στην αυτοαξιολόγηση, για να επιτευχθεί η αύξηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας (φοιτητές, ακαδημαϊκοί και διοικητικοί), η

ενθάρρυνση της ανάπτυξης και της προόδου των φοιτητών και γενικότερα η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Καινοτόμο στοιχείο της διατριβής αποτελεί η διερεύνηση της ποιότητας της πληροφορίας που συλλέγεται από τους φοιτητές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων και τις έρευνες γενικότερα, καθώς δεν έχει βρεθεί σχετική βιβλιογραφία που να έχει διεξαχθεί ανάλογη έρευνα στα ελληνικά πανεπιστήμια. Από τη διερεύνηση αυτή προέκυψε ένα πρωτότυπο εργαλείο/τεχνική για τη λήψη ποιοτικών δεδομένων σε κάθε τύπο έρευνας/δημοσκόπησης ηλεκτρονικής ή χειρόγραφης μορφής, ιδιαίτερα εάν είναι εκτενής σε μέγεθος. Για τις ανάγκες της μεθόδου δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια ένας καινοτόμος δείκτης (INFOLEVEL), ο οποίος μετράει ταυτόχρονα την ποιότητα των ληφθέντων απαντήσεων (ελλιπή/πλήρη δεδομένα και εσφαλμένη συμπλήρωση άσχετα εάν γίνεται σκοπίμως ή τυχαία) και το επίπεδο πληροφόρησης (με ή χωρίς σχόλια) που λαμβάνεται μέσω των ερωτηματολογίων, καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο το πραγματικό επίπεδο πληροφόρησης που δίνεται από κάθε ερωτώμενο. Με τη βοήθεια αυτού του δείκτη έχουν εξαχθεί πολύ χρήσιμα συμπεράσματα.

Η παρούσα διατριβή έχει διαμορφωθεί με τη μορφή εγχειριδίου χρήσης, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να το χρησιμοποιήσει ανάλογα με την ανάγκη που έχει. Υπάρχουν διάχυτα μέσα στο κείμενο παραπομπές με προτεινόμενες πηγές και διατίθενται αυτούσια στα παραρτήματα παιδαγωγικές τεχνικές, πλαίσια αξιολόγησης, εργαλεία πιστοποίησης, ώστε να μπορέσει εάν το επιθυμεί να εμβαθύνει περισσότερο τις γνώσεις του.

Στο πλαίσιο αυτό συμπεριλαμβάνονται πρακτικές που βοηθούν τα πανεπιστήμια σε ιδρυματικό επίπεδο να αντιμετωπίσουν όλες τις προκλήσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη διαδικασία της διασφάλισης ποιότητας, να διαχειριστούν την αντίδραση από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας για τις αλλαγές που θα πρέπει να επέλθουν και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών.

Επιπλέον, η παρούσα διατριβή στο σύνολό της είναι χρήσιμη για τους ακαδημαϊκούς, για να ενημερωθούν για τις εξελίξεις που επέρχονται στην παιδεία της ανώτατης εκπαίδευσης, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τα γνωστικά μοντέλα και εργαλεία σχετικά με την ενεργητική και φοιτητοκεντρική διδασκαλία και άλλα παιδαγωγικά θέματα, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τη σημαντικότητα που έχει η υλοποίηση ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου στην επιτυχία των φοιτητών και γενικότερα στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ευελπιστώντας να δραστηριοποιηθούν δημιουργικά προς όφελος των φοιτητών, του ιδρύματός τους και της κοινωνίας γενικότερα.

Απευθύνεται επίσης και στους φοιτητές για να ενημερωθούν για τις εξελίξεις που διαδραματίζονται στην ανώτατη εκπαίδευση, ευελπιστώντας να τους ευαισθητοποιήσει και να αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η ενεργή συμμετοχή για τη μάθηση και την επιτυχία στις σπουδές τους, καθώς αυτοί αποτελούν τους μελλοντικούς επιστήμονες που θα συνδράμουν στη ανάπτυξη του τόπου τους, αλλά και λόγω της διεθνοποίησης, στην αειφόρο ανάπτυξη ολόκληρης της ανθρωπότητας.

## Abstract

**Title: “Development of an effective implementation framework for the assessment of the educational process in higher education”.**

The present dissertation proposes an implementation framework for the assessment of the educational process in higher education having ultimate aim the student success and generally the improvement of the learning and educational experience of the students. In order to achieve the effectiveness of the framework have been taken in account theories of Total Quality Management, change and behavior models, as well as cognitive and pedagogical models, while from the side of institutional administration must take care for the collection of quality data, without wasting resources (not only by the financial aspect but also by the psychological aspect), and its actions should not lead to unnecessary anxiety and unreasonable workload.

For the development of the framework, were used sources from the international literature review, studies on the implementation of the national and European Quality Assurance Framework, as well as data from interviews and surveys, which were carried out for the purposes of this dissertation (in MODIPs, academic staff, and students). Main purposes of the three surveys, among other things, were the identification of the problems that face the Greek universities during the implementation of the quality assurance processes, the adaption of the international practices to the Greek reality and the quality culture level existing in the Greek academic communities. The latest developments in education, expressed through the international and European quality frameworks, which are adopted in Greek territory, are rapid and radical. Quality is no longer seen as a simple tool that will be applied to universities to ensure the quality of their services but as an integral and seamless part of education that should be applied throughout the organization and involving all its processes interested members (students, academic and administrative staff, management, but also graduates and the professional sector). It has now become clear that ensuring open access to all, without exception, was insufficient to provide quality education. Quality education is now at the heart of UNESCO's<sup>2</sup> international development agenda as the instrument to help fight poverty and achieve growth through sustainable development. The ultimate objectives are equal access to higher education and the integration of all without discrimination, lifelong learning, the development of the social dimension of education, its link to the labor market and the successful completion of student studies, in order to enable them to be equipped with the knowledge, understanding, skills and abilities necessary for personal, social and professional success to cope with the global challenges of the present age (EHEA, 2015) and to contribute to the overall sustainable development of society.

---

<sup>2</sup> UNESCO “Higher education and the Sustainable Development Goals”,  
<https://en.unesco.org/themes/higher-education/sdgs>

Consequently, the broader goal of attendance should not only be the cultivation of specific academic skills, but also the cultivation of ideals such as social solidarity and tolerance towards diversity, where the teacher will make self-criticism and should check whether his educational approach can cope with these challenges and incorporate some of the above-mentioned principles, philosophy and insights (Nikolopoulos, 2007).

The implementation of the first framework of the Quality Assurance (QA) in higher education ESG 2005, undoubtedly contributed to the improvement of education, but the studies (Costes et al. 2008, Loukkola & Zhang (2010); Crozier et al. (2011); ENQA (2011); EACEA (2012)) carried out during its ten-year implementation showed that the inconsistent implementation of the framework and the creation of a gap between the ambition to implement the QA system and the act was a significant problem.

In Greek universities, the Student Evaluation of Teaching (SET) is carrying out through questionnaires, usually in a paper format which is distributed to students in the classroom at the end of the course or online, SET are the most common way to assess the educational process and are among the most rational tools as students are the direct recipients of the teaching work (McKeachie, 1997; Kwan, 1999). In addition, it is the most common way for universities to introduce quality assurance procedures (Sursock, 2011) and is one of the commitment mechanisms of students to improve their teaching and learning process (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2014).

However, the process of evaluating the courses, is the process that addresses most problems, mainly due to the admitted by all the staff of the Quality Assurance Department of the Higher Education Institutes (HEI) / Technological Educational Institute (TEI), because of the very low participation of the students in it, the inability to inform data collection systems and the ADIP (2017) finding that QA systems in Greek universities are not fully operational as they have not yet been completed compared to universities in Europe. Challenges increase for Greek reality more if combined with the deterioration in the quality of education provided by the universities, due to the lack of a sustainable, stable national education policy and the ongoing economic crisis, which has resulted in a drastic reduction recruitment in teaching and academic staff, inadequate staffing of MODIP, reduction of university funding by 68% since 2008, the increase in the average degree of overlap positions for aged students, the aging of staff and the reduction of graduates while increasing the "eternal students".

Therefore, Greek universities are invited to implement a framework of QAs similar to that applied by all European universities, but they have devoted years of research and pilot applications on quality in education and have for many years assimilated proven practices are unknown for Greek data. It was therefore a researcher's effort in the proposed framework of application of the QA to integrate in it several successful practices already applied in other foreign universities, such as the prerequisite for

teachers to have pedagogical competence before entering the classrooms, the operation of Learning Centers and Teaching, the use of students to provide support services to their fellow students, the provision of care services for vulnerable groups, etc. It also proposes practices that have emerged from the international literature and the results from the research carried out for the purposes of this dissertation aiming at increasing the response rates in SETs and student attendance rates by students and more generally in achieving the student's commitment to his / her learning experience and to the university community in general.

SET is, according to the European University Association (Sursock, 2015), another tool for student engagement. However, this commitment can not be achieved if there is no feedback about the changes / improvements that have been done as resulted from student suggestions that were made through SET. Communication and participation help to build confidence among members of the academic community. Therefore, the researcher proposes specific communication practices, as information and communication are very important for all phases of the implementation framework and more generally for the effective operation of any organization.

In addition, it is suggested that the assessment of teaching and general educational process should not be based solely on the evaluation questionnaire. It should be a mix of tools to ensure good practice and differentiate according to their use (Sursock, 2011).

More generally, when framing the framework, particular emphasis is placed on any process designed to gather information on the success of a university curriculum, course or πρόγραμμα. In essence, the concept of evaluation is used in the sense of "intelligent accountability" where the two cumulative assessment processes converge, focusing on self-evaluation, in order to increase the mutual trust between the members of the academic community (students, academics and administrators), encouraging the development and progress of students and generally improving the educational process.

An innovative element of the dissertation is the investigation of the quality of the information collected by the students during the course evaluation process and the research in general as no relevant literature has been found that has been carried out in Greek universities. This investigation has resulted in a prototype tool / technique for taking quality data into any type of research / poll of electronic or handwritten form, especially if it is extensive in size. For the needs of the method, an innovative index (INFOLEVEL) was created by the researcher, which simultaneously measures the quality of the received answers (incomplete / complete data and incorrect completion whether intentionally or accidentally) and the level of information (with or without comments) obtained through the questionnaires, thus defining the actual level of information given by each respondent. With the help of this indicator, very useful conclusions have been drawn.

Another innovative output of the dissertation is a conceptual model of the factors affecting the students' participation in the Student Evaluation of Teaching (SET).

This dissertation has been developed in the form of a user manual so that the reader can navigate himself according to its needs. There are cross-references throughout the document directing to the sources of the research proposal/conclusions, or to additional information available to chapter/paragraphs or annexes or web links for further readings and deeper knowledge concerning pedagogical and communication techniques, education and assessment tools, parts of assessment frameworks, certification tools, statistics, etc.

Main purpose of the proposed framework is to support the Greek universities to implement effectively the quality assurance process engaging the whole academic community in it and to confront the challenges of the educational evolution happening to international level (online courses, Learning for Sustainability, student-centered learning, focus on student retention and success, flexible curriculum, lifewide learning, etc.) making available to them an implementation stepwise plan in phases and a collection of diagnostic tools, assessment and educational techniques and practices. Additionally, academics can find useful the literature review of this dissertation to get informed about the current and upcoming developments in higher education, to enrich their knowledge about cognitive and communication models and tools on for student-centered teaching and other pedagogical subjects. Mainly, they should understand the importance of the implementation of a quality teaching to the student success and generally to the improvement of the educational process, hoping to act creatively for the benefit of students, their institution and consequently to the societal development.

It also aims to raise the awareness of the students about the recent developments of student learning and success, which are happening to the education universally and are beneficiary to them, hoping to make them understand how important is to participate actively in their learning and become successful in their studies, as they are the future scientists who will help the development of their region/country, but also due to internationalization, the sustainable development of the whole mankind.

## 1. Εισαγωγή

Σε ένα σύγχρονο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία, ποικιλομορφία σε δομές και συστήματα και ραγδαίες εξελίξεις, η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγων οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη, τα εκπαιδευτικά συστήματα να γίνουν δυναμικά, ώστε να προβλέπουν τους μετασχηματισμούς της κοινωνίας και να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις προκλήσεις της (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Η ανώτατη εκπαίδευση, η έρευνα και η καινοτομία ειδικότερα αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την υποστήριξη της κοινωνικής συνοχής, της οικονομικής ανάπτυξης και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας (ESG, 2015).

Ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, Διεθνής Οργανισμός Η διεθνής κοινότητας (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) προσπαθώντας να ανταπεξέλθει σε αυτές τις εξελίξεις, μετά από πολυετείς έρευνες θέσπισε το 2015 την «Ατζέντα για την Αειφόρο Ανάπτυξη 2030», όπου η **ποιοτική εκπαίδευση** χαρακτηρίστηκε ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχία όλων των στόχων της (συνολικά 17) που είχαν τεθεί για την καταπολέμηση της φτώχειας μέσω της αειφόρου ανάπτυξης. Συγκεκριμένα στο SDG4 (Sustainable Development Goal 4) αναφέρεται ότι αποτελεί σκοπός του μέχρι το 2030 «να διασφαλίσει την ανοικτή (*inclusive*) και ισότιμη (*equitable*) ποιοτική εκπαίδευση και να προωθήσει ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους μέχρι το 2030».<sup>3</sup>

Ιδιαίτερα για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως αναφέρεται στο μέτρο SDG4.3, θα πρέπει «να εξασφαλιστεί η ίση πρόσβαση (*equal access*) όλων των γυναικών και των ανδρών σε προσιτή (*affordable*) και **ποιοτική** τεχνική, επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του πανεπιστημίου»<sup>4</sup>. Η ποιοτική εκπαίδευση παρέχει τα θεμέλια για ισότητα στην κοινωνία και δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν όλα τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους για να επιτύχουν τις δυνατότητές τους ως ανθρώπινα όντα και μέλη της κοινωνίας».<sup>5</sup>

Για την προώθηση της δια βίου μάθησης<sup>6</sup> θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση τα πανεπιστήμια να παρέχουν ισότιμη και δίκαιη πρόσβαση σε όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία τους, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις ευπαθείς ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες (*disabilities*). Έχουν θεσμοθετηθεί διεθνώς τα νομικά δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που αφορούν την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση, ώστε να αποτραπούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί τους σε αυτήν. Τα μέτρα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση εγγαφών τους σε διεθνές επίπεδο στα πανεπιστήμια (Tops et. al,

<sup>3</sup> UNESCO, “Leading Education 2030”, <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

<sup>4</sup> UNESCO “Higher education and the Sustainable Development Goals” <https://en.unesco.org/themes/higher-education/sdgs>

<sup>5</sup> UNITE FOR QUALITY EDUCATION “Human right to education. What is quality education and why is it a human right?” <https://www.unite4education.org/about/what-is-quality-education/>

<sup>6</sup> SDG4.3 παράγραφος 45, όπου παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα ΙΙΙ της διατριβής

2012), καθώς διευκολύνονται από τη χρήση της πληροφορικής και των εγκαταστάσεων φυσικής προσβασιμότητας. Το σημαντικότερο όμως είναι, η αύξηση της πεποίθησής τους ότι οι σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση θα μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική αποκατάσταση και ανεξάρτητη διαβίωση (Hadjikakou & Hartas, 2008).

Μία ακόμη πρόκληση αποτελεί η προσπάθεια που θα πρέπει να γίνει από τα πανεπιστήμια για να μειωθεί το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευμένων και των κοινωνικών και οικονομικών απαιτήσεων.

Σε αυτές τις νέες προκλήσεις που δημιουργούνται στα πανεπιστήμια από την ισότιμη πρόσβαση σε ευπαθείς ομάδες πρέπει να προστεθεί i) η αύξηση της κινητικότητας των φοιτητών, η οποία έχει διευκολυνθεί μετά την καθιέρωση των ECTS, καθιστώντας τους διεθνείς φοιτητές άλλη μία ευπαθής ομάδα στη χώρα εκπαίδευσής τους, ii) η εξάπλωση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία οφείλεται στην ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, iii) η προαγωγή και διάδοση των εκπαιδευτικών πόρων ανοικτής πρόσβασης, iv) η προαγωγή εφαρμογής φοιτητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων και v) η πρόταση της διεθνής κοινότητας ακόμη και η τριτοβάθμια εκπαίδευση σταδιακά να παρέχεται δωρεάν/ελεύθερη (free), σύμφωνα με τις ισχύουσες διεθνείς συμφωνίες.

Ο ρόλος της διασφάλισης ποιότητας είναι καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη των συστημάτων και των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί σε αυτές τις αλλαγές και τις προκλήσεις και να δομηθεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί θεμέλιο λίθος του η ακριβής πληροφόρηση για το τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί. Έτσι, μπορεί να συνεισφέρει στην ισότητα, καθώς εντοπίζει τα παιδιά που έχουν δυσκολίες και αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις που προκύπτουν, ενώ παράλληλα μετριέται η ποιότητα και αποδοτικότητα του συστήματος. εξασφαλίζοντας παράλληλα ότι τα προσόντα που αποκτούνται από τους φοιτητές και η εμπειρία τους από την ανώτατη εκπαίδευση παραμένουν οι πρωταρχικοί στόχοι της αποστολής των ιδρυμάτων<sup>7</sup>.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στην προσπάθειά της να ευθυγραμμιστεί με τις διεθνείς συστάσεις, προσάρμοσε το 2015 στο Yerevan της Αρμενίας, το υφιστάμενο πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας που είχε υιοθετηθεί το 2005, και πρότεινε αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες (European Standards and Guidelines - ESG 2015) που θα πρέπει να εφαρμόζονται σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη της κοινωνικής διάστασης και της Διά βίου Μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο πυρήνας για την επίτευξη του πλαισίου είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης και η σύνδεση της με την αγορά εργασίας. Ανώτερος στόχος αποτελεί, να εφοδιαστούν οι απόφοιτοι με τη γνώση, την κατανόηση, τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία, ώστε να ανταπεξέλθουν στις παγκόσμιες προκλήσεις της σημερινής εποχής (EHEA, 2015).

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ισχύει επίσης και στην Ελλάδα με εποπτικό και συντονιστικό φορέα για τη διασφάλιση ποιότητας να είναι η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ). Με τον Ν. 3374/2005 θεσμοθετήθηκε στην

---

<sup>7</sup> UNICEF (2017), "Strong education systems" [https://www.unicef.org/education/bege\\_61721.html](https://www.unicef.org/education/bege_61721.html)



Ελλάδα, για πρώτη φορά η διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως είχαν ήδη πράξει και οι υπόλοιπες 48 χώρες του Εθνικού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης-ΕΧΑΕ.

Η εφαρμογή του πρώτου πλαισίου ΔΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ESG, 2005), αναφισβήτησε είχε συνεισφέρει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, όμως οι μελέτες (Costes et al., 2008; Loukkola & Zhang, 2010; Crozier et al., 2011; ENQA, 2011; EACEA, 2012) που είχαν διεξαχθεί κατά τη διάρκεια της δεκαετούς εφαρμογής του, έδειξαν ότι αποτέλεσε σημαντικό πρόβλημα η ασυνεπής εφαρμογή του πλαισίου και η δημιουργία χάσματος μεταξύ της φιλοδοξίας υλοποίησης του συστήματος ΔΠ και της πράξης.

Τα ελληνικά πανεπιστήμια, αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα εφαρμογής που έχουν εντοπιστεί και στις υπόλοιπες χώρες, όμως τα προβλήματα είναι ακόμη περισσότερα και πιο έντονα, γεγονός που οδηγεί σε γενικότερη υποβάθμιση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Ενδεικτικά τα σημαντικότερα προβλήματα σχετικά με την εθνική πολιτική είναι τα εξής:

- ✓ η ανυπαρξία μιας διαχρονικής πολιτικής για την παιδεία. Κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση ή ακόμη και ο Υπουργός Παιδείας τροποποιείται και η εφαρμοζόμενη πολιτική, δημιουργώντας συνθήκες αβεβαιότητας και σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς φορείς. Δεν υπάρχει σαφής, διαχρονική και σταθερή εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία.
- ✓ η μείωση της χρηματοδότησης των πανεπιστημίων κατά 64% από το 2008
- ✓ η συνεχιζόμενη οικονομική κρίση έχει ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή και διαρκώς μειούμενη χρηματοδότηση από την Πολιτεία (ΑΔΠ, 2016) με συνέπεια την δραστική μείωση προσλήψεων σε διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, την αδυναμία συντήρησης κτιριακών υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού.
- ✓ Η «άτακτη» εθελούσια έξοδος για συνταξιοδότηση κατά τις περιόδους 2012-2015 ενίσχυσε ακόμη περισσότερο την μείωση του ακαδημαϊκού και διοικητικού προσωπικού.
- ✓ Η γήρανση του διδακτικού προσωπικού
- ✓ Η αύξηση του μέσου βαθμού υπερκάλυψης των εισακτεών φοιτητών κατά 170% (δηλαδή εισάγονται 70 επιπλέον φοιτητές από τους 100 που μπορούν να εκπαιδεύσουν τα πανεπιστήμια).
- ✓ Τη μείωση του αριθμού των αποφοίτων και αύξηση του αριθμού των «αιώνιων φοιτητών»

Ειδικότερα για τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας των Ιδρυμάτων, διαπιστώνεται ότι δεν βρίσκονται σε πλήρη λειτουργία, καθώς δεν έχουν ακόμη ολοκληρωθεί (ΑΔΠ, 2017), σε σύγκριση με τα πανεπιστήμια της Ευρώπης, όπου έχουν αφιερώσει χρόνια ερευνών και πιλοτικών εφαρμογών πάνω στα θέματα ποιότητας στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά, αναφέρονται τα πιο σημαντικά προβλήματα:

- ✓ η έλλειψη πολιτικής των ιδρυμάτων για τα θέματα ΔΠ, η μη κανονική λειτουργία των ιδρυματικών (ΜΟΔΠ) και τομεακών ΟΜΕΑ) μονάδων ΔΠ,
- ✓ αδυναμίες στα πληροφορικά συστήματα
- ✓ ασάφειες στο πλαίσιο αξιοποίησης αναλύσεων και στοιχείων για τη βελτίωση

- ✓ οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας περιορίζονται στις εξωτερικές αξιολογήσεις των ιδρυμάτων και στις περιστασιακές αξιολογήσεις των μαθημάτων, όπου η συμμετοχή των φοιτητών σε αυτές τις διαδικασίες είναι από μηδενικές έως πολύ χαμηλές (ενδεικτικά αναφέρεται ότι το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων είναι της τάξης του 5%).

Όλα τα προαναφερόμενα προβλήματα στην εφαρμοζόμενη εθνική πολιτική για την παιδεία και τη διασφάλιση ποιότητας στα πανεπιστήμια δεν δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη των ελληνικών πανεπιστημίων, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις που έχει θέσει η νέα ατζέντα της UNESCO για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η πρόκληση αυτή γίνεται εντονότερη, εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι ενώ η Ελλάδα στο σύνολο των 28 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατέχει την υψηλότερη θέση (6,58%) ως προς την αναλογία φοιτητών στο σύνολο του πληθυσμού, πολύ πιο πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (3,84%), ενώ σχεδόν αντιδιαμετρικά κατέχει την αμέσως δυσμενέστερη θέση μετά την Κροατία στην αναλογία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, η οποία ανέρχεται σε 44,1 (δηλαδή 1 διδάσκοντας ανά περίπου 44 φοιτητές) παρουσιάζοντας πολύ μεγάλη απόκλιση από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο 9,7-24.<sup>8</sup>

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, ως κύριοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να ανταποκριθούν στη φοιτητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και στις εξελίξεις για τις νέες μορφές διδασκαλίας, καλούνται να ανανεώσουν, και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τους στο πανεπιστήμιο, τη διδακτική πράξη και την αποτελεσματική μάθηση, με απώτερο σκοπό τον εκσυγχρονισμό του συστήματος και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Ο ευρύτερος στόχος της φοίτησης δεν θα πρέπει να είναι μόνο η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και η καλλιέργεια ιδανικών όπως η κοινωνική αλληλεγγύη και ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα, όπου ο εκπαιδευτικός θα κάνει την αυτοκριτική του και θα πρέπει να ελέγξει κατά πόσο η εκπαιδευτική του προσέγγιση μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτές τις προκλήσεις και να ενσωματώσει κάποιες από τις προαναφερόμενες αρχές, φιλοσοφία και επισημάνσεις (Νικολόπουλος, 2007).

### 1.1 Σκοπιμότητα και καινοτομία της διατριβής

Ο βασικός σκοπός της διατριβής είναι η ανάπτυξη ενός **πρωτότυπου** πλαισίου εφαρμογής για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με γνώμονα τη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών. Για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα του πλαισίου έχουν ληφθεί υπόψη θεωρίες για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, μοντέλων αλλαγής και συμπεριφοράς, καθώς επίσης και γνωστικά και παιδαγωγικά μοντέλα. Για τη διαμόρφωσή του χρησιμοποιήθηκαν πηγές από τη διεθνή βιβλιογραφία, μελέτες εφαρμογής των πλαισίων αξιολόγησης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, και δεδομένα που προέκυψαν από τις τρεις έρευνες και συνεντεύξεις που έγιναν για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής, οι οποίες αποσκοπούσαν συν τοις άλλοις στον

<sup>8</sup> Με βάση αριθμητικά δεδομένα της Eurostat <https://ec.europa.eu/eurostat/database>

εντοπισμό των προβλημάτων και γενικότερα στην αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης για τις διαδικασίες αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημίων.

Στο πλαίσιο αυτό συμπεριλαμβάνονται πρακτικές που βοηθούν τα πανεπιστήμια σε ιδρυματικό επίπεδο να αντιμετωπίσουν όλες τις προκλήσεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη διαδικασία της διασφάλισης ποιότητας και να διαχειριστούν την αντίδραση από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας για τις αλλαγές που πρόκειται να επέλθουν.

Επιπλέον, η παρούσα διατριβή στο σύνολό της είναι χρήσιμη για τους ακαδημαϊκούς, για να ενημερωθούν για τις εξελίξεις που επέρχονται στην παιδεία της ανώτατης εκπαίδευσης, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τα γνωστικά μοντέλα και εργαλεία σχετικά με την ενεργητική και φοιτητοκεντρική διδασκαλία και άλλα παιδαγωγικά θέματα, ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τη σημαντικότητα που έχει η υλοποίηση ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου στην επιτυχία των φοιτητών και γενικότερα στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ευελπιστώντας να δραστηριοποιηθούν δημιουργικά προς όφελος των φοιτητών, του ιδρύματός τους και της κοινωνίας γενικότερα.

Απευθύνεται επίσης και στους φοιτητές για να ενημερωθούν για τις εξελίξεις που διαδραματίζονται στην ανώτατη εκπαίδευση, ευελπιστώντας να τους ευαισθητοποιήσει και να αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η ενεργή συμμετοχή στη μάθησή τους και η επιτυχία στις σπουδές τους, καθώς αυτοί αποτελούν τους μελλοντικούς επιστήμονες που θα συνδράμουν στη ανάπτυξη του τόπου τους, αλλά και λόγω της διεθνοποίησης, στην αειφόρο ανάπτυξη ολόκληρης της ανθρωπότητας.

Η επιτυχία των φοιτητών (student success), αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την ανταγωνιστικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου η ποιότητα της διδασκαλίας, η ικανοποίηση των φοιτητών και τα επιτεύγματα των αποφοίτων αποτελούν τον πυρήνα για την επιτυχία ενός ιδρύματος (Thomas et al, 2017). Η έννοια της επιτυχίας ενός φοιτητή συνήθως αναφέρεται στην παραμονή στις σπουδές του, τα επιτεύγματα και την πρόοδο του, ενώ συχνά συγχέεται με την έννοια της Αριστείας στη Διδασκαλία (Teaching Excellence) (Cole, 2018). Κάθε φοιτητής που αποχωρεί από την ανώτατη εκπαίδευση είναι απώλεια για το πανεπιστήμιό του, για την μελλοντική οικονομία και πάνω απ'όλα απώλεια για τον ίδιο του τον εαυτό. Ομοίως, οι σπουδαστές που ενώ δεν εγκαταλείπουν τις σπουδές τους αποτυγχάνουν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, αντιπροσωπεύουν σημαντική απώλεια τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για την κοινωνία (Thomas et al, 2017). Γι' αυτό το λόγο στα πλαίσια της παρούσας διατριβής διερευνάται, με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που έχουν απαντήσει Έλληνες φοιτητές από όλη την Ελλάδα, εάν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων φοίτησής τους (σχολή, έτος φοίτησης, ενδιαφέρον για τη σχολή, παρακολούθηση των μαθημάτων, επίδοση) και εάν αυτά επηρεάζουν τόσο την πρόθεσή τους για να συμμετέχουν, όσο και την «κατά δήλωση» συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. **Δεν έχει βρεθεί στη βιβλιογραφία μέχρι τώρα να έχει γίνει ανάλογη συσχέτιση για τα ελληνικά πανεπιστήμια.**

Μία εμπειρική μελέτη των Lagrosen et al. (2004) έδειξε ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι σημαντικότερη από την εξωτερική αξιολόγηση της ποιότητας. Επιπλέον, επειδή η ΑΔΙΠ έχει διαμορφώσει ήδη πρότυπα και οδηγούς εφαρμογής για την εξωτερική αξιολόγηση των ΑΕΙ/ΤΕΙ, η παρούσα διπλωματική θα επικεντρωθεί μόνο στην εσωτερική αξιολόγηση των ιδρυμάτων, όπου όπως έχει εντοπιστεί από τις διεθνείς έρευνες των πλαισίων αξιολόγησης,

αλλά και από την ΑΔΙΠ, τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες (Loukkola & Zhang, 2010; Crozier et al., 2011; ENQA, 2011).

Στα ελληνικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το σημαντικότερο μέσο για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των μαθημάτων (ΕΑΜ) που συμπληρώνεται από τους φοιτητές. Αυτό αποτελεί και το σημαντικότερο εργαλείο της ΑΔΙΠ που περιλαμβάνεται στην τυπική διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης ενός ιδρύματος και είναι από τα πιο λογικοφανή εργαλεία, καθώς οι φοιτητές είναι οι άμεσοι λήπτες του διδακτικού έργου (McKeachie, 1997; Kwan, 1999). Ερευνάται λοιπόν στα πλαίσια της παρούσας διατριβής υπό ποιες προϋποθέσεις (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή, επώνυμα ή ανώνυμα, τόπος, χρόνος και διάρκεια της διεξαγωγής της αξιολόγησης) θα μπορούσαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων να αποτελέσουν εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εάν επαρκεί μόνο η χρήση τους για να επιτελέσει αυτό το σκοπό.

Επίσης, διερευνάται η ποιότητα των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές στα ΕΑΜ, δηλαδή κατά πόσο οι φοιτητές απαντούν μη τυχαία, σωστά, ειλικρινώς και με σχόλια στα ΕΑΜ, αλλά και γενικότερα στις έρευνες. Η διερεύνηση αυτή διεξάγεται **για πρώτη φορά** στα ελληνικά πανεπιστήμια, ενώ σε μια έρευνα του Kwan (1999) που έγινε σε μη ελληνικά πανεπιστήμια, αναφέρεται ότι τα ερωτηματολόγια των φοιτητών δίνουν μια σχετικά ακριβή εικόνα της ποιότητας της διδασκαλίας. Μάλιστα για τις ανάγκες διερεύνησης του επιπέδου της ποιότητας των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές, η ερευνήτρια **δημιούργησε έναν καινοτόμο δείκτη** που τον ονόμασε INFOLEVEL. Ο δείκτης αυτός επεξεργάστηκε όλα τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν από όλες τις έρευνες που έγιναν στους φοιτητές (συνολικά 755 ερωτηματολόγια από την προκαταρκτική έρευνα που έγινε μόνο στους φοιτητές του Πολυτεχνείου Κρήτης και την κύρια έρευνα που διεξήχθη σε όλη την Ελλάδα), καθώς βαθμολόγησε τις απαντήσεις των φοιτητών ανάλογα με τον τρόπο που απάντησαν και το επίπεδο της πληροφόρησης που παρείχαν. Δηλαδή εάν το ερωτηματολόγιο ήταν ελλιπές ή πλήρες, σωστά συμπληρωμένο (κατανόηση των ερωτήσεων, συμπληρωμένο επιμελώς, με ειλικρίνεια ή τυχαία) και εάν είχαν συμπληρωθεί σχόλια ή όχι. Η τυχασιότητα των απαντήσεων, που στη στατιστική αφορά την εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity) και αποτελεί θόρυβο, ελέγχθηκε με τη βοήθεια του ελέγχου του Oppenheimer (2009), που λέγεται "Instructional manipulation check-IMC" και διαφόρων άλλων τεχνικών (όπως π.χ. με τη χρήση διαφόρων μορφών και τύπων ερωτήσεων ή ερωτήσεων με αρνητικό νόημα (reversed questions), κ.λπ.). Μάλιστα ως αποτέλεσμα της διατριβής **προτείνεται βελτίωση στη φρασεολογία του ελέγχου IMC**. Για τη διεξαγωγή του ελέγχου εγκυρότητας των δεδομένων δημιουργήθηκε μία **πρωτότυπη μεθοδολογία/τεχνική για τη λήψη ποιοτικών και έγκυρων δεδομένων** που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τύπο έρευνας ή δημοσκοπήσης, ιδιαίτερα εάν είναι εκτενής σε μέγεθος, και σε οποιαδήποτε μορφή (χειρόγραφη ή ηλεκτρονική μορφή). Ήταν μια ιδιαίτερη χρήσιμη τεχνική, καθώς βοήθησε την ερευνήτρια να ξεχωρήσει τα ερωτηματολόγια που είχαν απαντηθεί βιαστικά και απρόσεχτα. Οι φοιτητές κλήθηκαν να βαθμολογήσουν το επίπεδο ανειλικρίνειας/μη πλήρους συμπλήρωσης των ΕΑΜ και να προσδιορίσουν τους λόγους που το κάνουν (LieFrequency). Η υποκειμενική τους αυτή άποψη ελέγχθηκε με τη βοήθεια του δείκτη INFOLEVEL και προέκυψαν πολύ χρήσιμα και ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Επιπλέον, στα πλαίσια της διατριβής γίνεται διερεύνηση των απόψεων που έχει η ακαδημαϊκή κοινότητα για τη διαδικασία της αξιολόγησης (χρησιμότητα των ΕΑΜ και κυρίως εάν τη λαμβάνουν υπόψη τους) με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που απευθυνόταν στους ακαδημαϊκούς. Επίσης, η διερεύνηση των απόψεων της ακαδημαϊκής κοινότητας των ελληνικών πανεπιστημίων αποτελεί μια έρευνα που **διεξήχθη για πρώτη φορά**.

Σύμφωνα με την έκθεση του 2016 της ΑΔΙΠ (2017), στην Ελλάδα φοιτούν περισσότεροι άνδρες από γυναίκες (51,49% άνδρες, 48,51% γυναίκες) σε αντίθεση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (45,99% άνδρες, 54,01% γυναίκες). Όμως κατά τα ποσοστά αποφοίτησης, τα οποία θεωρούνται ως ένδειξη της αποτελεσματικότητας του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν 40,64% άνδρες και 59,36% γυναίκες. Τα ποσοστά των γυναικών είναι υψηλότερα συγκριτικά με των ανδρών και μάλιστα έχουν σημαντική διαφορά και μπορούν να συνδυαστούν με το γεγονός ότι ο αριθμός των φοιτητών που έχουν ξεπεράσει την κανονική διάρκεια σπουδών τους είναι περίπου κατά 13% μεγαλύτερος από τον αριθμό των φοιτητών εντός των κανονικών εξαμήνων, ενώ για τις φοιτήτριες το αντίστοιχο ποσοστό είναι στο μισό (6,5%) (ΑΔΙΠ, 2016). Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γυναίκες ολοκληρώνουν τους στόχους που θέτουν πιο αποφασιστικά και αποτελεσματικά, γι' αυτό και αποφοιτούν σε πιο σύντομο διάστημα από τους άνδρες. Οπότε, στα πλαίσια της παρούσας διατριβής διερευνάται εάν παρατηρείται ανάλογη διαφοροποίηση μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών στις αποδόσεις και στο πώς αντιμετωπίζουν τις σπουδές τους και εάν αυτή η συμπεριφορά τους διαφοροποιείται επίσης ανάλογα και κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Πέρα από τις έμφυλες διακρίσεις, το προτεινόμενο πλαίσιο ενσωματώνει επιτυχημένες πρακτικές από τη διεθνή εμπειρία στα θέματα αντιμετώπισης των ευπαθών ομάδων και επικεντρώνεται κυρίως στις δράσεις που ασχολούνται με τα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς υπάρχει άγνοια και παντελής έλλειψη υποστήριξης σε αυτές τις ευπαθείς ομάδες (Παράγραφος 5.4.1.1) από πλευράς των διδασκόντων που δε λαμβάνουν υπόψη τους αυτές τις δυσκολίες κατά τη διδασκαλία και τη βαθμολόγηση των φοιτητών. Αυτή η προσέγγιση επίσης αποτελεί άλλο ένα **καινοτόμο στοιχείο** της παρούσας διατριβής, ευελπιστώντας να ευαισθητοποιήσει τις ακαδημαϊκές κοινότητες των ελληνικών πανεπιστημίων στα ζητήματα των ευπαθών ομάδων.

## 1.2 Προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας στο προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής

Η έννοια της «αποτελεσματικότητας» απασχόλησε πολύ την ερευνήτρια. Πότε μπορεί να θεωρηθεί ένα πλαίσιο εφαρμογής για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ότι είναι αποτελεσματικό; Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό μόνο εάν καταφέρνει να επιτύχει το στόχο του, δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αν θεωρηθεί ότι η αξιολόγηση των μαθημάτων αποτελεί απλά ένα εργαλείο που ανήκει στο Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας του ιδρύματος η αποτελεσματικότητα θα επιτυγχανόταν εάν είχαμε τα εξής αποτελέσματα:

- αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών στην τυπική διαδικασία της αξιολόγησης των μαθημάτων (Παράγραφος 7.3 και 11.2.6.4.2.1)

- λήψη έγκυρων και ποιοτικών δεδομένων από τους φοιτητές (ερωτηματολόγια συμπληρωμένα με ειλικρίνεια, πλήρως, σωστά και κατά προτίμηση με σχόλια) (Κεφάλαιο 9)
- δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για αποφυγή της κόπωσης των φοιτητών από τη συμμετοχή στις αξιολογήσεις (Survey Fatigue) (Παράγραφος 7.4)
- να φροντίζει να μη γίνεται κατασπατάληση πόρων, όχι μόνο από την οικονομική άποψη, αλλά και την ψυχολογική, καθώς οι δράσεις του δεν θα πρέπει να οδηγούν σε ανώφελο άγχος και αλόγιστο εργασιακό φορτίο

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM) που συμπληρώνουν οι φοιτητές, το οποίο αποτελεί το συνηθέστερο εργαλείο της τυπικής αξιολόγησης επαρκεί για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήχθη για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής (Παράγραφος 11.2.6.3.1), αλλά και του οργανισμού των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (EUA), η αποκλειστική εφαρμογή του EAM δεν επαρκεί, αλλά θα πρέπει να προέρχεται από ένα μίγμα από εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους (Sursock, 2011). Κατά συνέπεια, στο προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής συστήνεται η χρήση εναλλακτικών εργαλείων και μορφών ανατροφοδότησης, για να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παράγραφος 11.2.6.3).

Επιπροσθέτως, έρευνες (Dale, 2007; Westphal, et al., 1997; Powell 1995; Cameron, 1995) έχουν δείξει ότι ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας αποτυγχάνει όταν η αξιολόγηση επικεντρώνεται περισσότερο στα εργαλεία και στους μηχανισμούς και δεν αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο φιλοσοφίας της νοοτροπίας ποιότητας (Quality Culture) (Παράγραφοι 2.4 και 2.5). Επίσης, μια διεθνής μελέτη των Ehlers et al. (2005) έδειξε ότι η ανάπτυξη της ποιότητας είναι αποτελεσματικότερη όταν διεξάγεται σε επίπεδο ατόμου και δεν αποτελεί μέρος μιας επίσημης στρατηγικής (π.χ. ISO, EFQM κλπ). Κατά συνέπεια, εάν ενταχθούν στο πλαίσιο εφαρμογής και οι αρχές της φιλοσοφίας Διοίκησης Ολικής Ποιότητας το πλαίσιο εφαρμογής για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει:

- ✓ Η εφαρμογή της πολιτικής της ποιότητας να απευθύνεται σε όλο τον οργανισμό και όχι μόνο σε ένα τμήμα του. Όταν η διαδικασία της ποιότητας είναι κατακερματισμένη σε διάφορα τμήματα, ο συντονισμός μεταξύ των διαφόρων τμημάτων πολλές φορές καταρρέει με αποτέλεσμα την αναγκαιότητα για παρακολούθηση της ποιότητας σε επίπεδο οργανισμού (Τσιότρας, 2002) (Παράγραφος 2.2)
- ✓ να εμπλακούν, να συνεργαστούν και να δεσμευτούν στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη (εσωτερικοί και εξωτερικοί πελάτες) δηλαδή να συμπεριλάβει εκτός από τους φοιτητές, τους ακαδημαϊκούς, τους διοικητικούς, αλλά και τους απόφοιτους, επιχειρήσεις, επιμελητήρια κ.λπ. (Παράγραφος 3.4)
- ✓ να ισχύουν οι βασικές αρχές της διατήρησης της νοοτροπίας ποιότητας (Παράγραφος 3.4.1)
- ✓ να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για τη μετατροπή της οργανωσιακής κουλτούρας σε κουλτούρα ποιότητας (Παράγραφος 2.6.2).

Όμως επειδή απώτερος στόχος αποτελεί η βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει επιπλέον να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

- ✓ η προσαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με το όραμα της UNESCO σχετικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αειφόρο ανάπτυξη (Παράγραφος 3.5) και με το νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση (ESG 2015).
- ✓ η υποστήριξη των ευπαθών ομάδων (Παράγραφος 5.4.1.1)
- ✓ η πολυδιάστατη έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, ανάλογα με την οπτική του κάθε χρήστη (Παράγραφος 3.3)
- ✓ η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει φοιτητοκεντρική και να μετατραπεί η αξιολόγηση από εξωτερική σε ανθρωποκεντρική διαδικασία
- ✓ η βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών με απώτερο στόχο την επιτυχία των φοιτητών (παραμονή και ολοκλήρωση των σπουδών τους, επιτεύγματα και πρόοδος του φοιτητή)
- ✓ η ενσωμάτωση θεωριών για τα μαθησιακά προφίλ των φοιτητών και για τεχνικές διδασκαλίες που απευθύνονται σε όλους τους τύπους μάθησης (Παράγραφος 11.2.7 και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI-Τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους τρόπους μάθησης (Felder & Henriques, 1995). Προτείνεται λοιπόν, η χρήση διαφορετικών μορφών/εργαλείων διαλέξεων, καθώς οι φοιτητές δύνανται να έχουν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ.
- ✓ Ενσωμάτωση θεωριών και πρακτικών για την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών. Κατά τη μετάδοση της γνώσης, ο τελικός στόχος του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να είναι μόνο η υπαγόρευση της σωστής λύσης σε ένα πρόβλημα (παθητική μάθηση), αλλά να μεταβιβάσουν στους φοιτητές ότι είναι δική τους ευθύνη να σκεφτούν, να εφαρμόσουν ένα εργαλείο, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της γνώσης. Στα πλαίσια του προτεινόμενου πλαισίου παρατίθενται διάφοροι τρόποι ενεργητικής μάθησης και φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας (Παράγραφος 11.2.7)
- ✓ η αύξηση της απασχολησιμότητας των φοιτητών

Επειδή, τόσο για τη μετατροπή της οργανωσιακής κουλτούρας σε κουλτούρα ποιότητας, όσο και για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες επιτάσεις των διεθνών και ευρωπαϊκών πλαισίων, θα πρέπει να προκληθούν αλλαγές στην υπάρχουσα κατάσταση κάθε ιδρύματος και γι' αυτό προτείνεται η ενσωμάτωση θεωριών, ώστε να γίνει εφικτή η αποτελεσματικότητα του προτεινόμενου πλαισίου εφαρμογής όπως : (Παράγραφος 2.6)

- ✓ Η συστημική προσέγγιση της αλλαγής (Παράγραφος 2.6.1.6)
- ✓ Ενσωμάτωση μοντέλων συμπεριφοράς (Παράγραφος 2.6.1.6)

Τέλος, για να είναι δυνατή η εφαρμογή του από τα ελληνικά πανεπιστήμια θα πρέπει στο προτεινόμενο πλαίσιο να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν επιτυχημένες πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλα πανεπιστήμια του εξωτερικού, καθώς στην Ελλάδα η τριτοβάθμια εκπαίδευση υστερεί στις διαδικασίες αξιολόγησης σε σχέση με τα άλλα πανεπιστήμια άλλων χωρών, όπου έχουν δοκιμαστεί εδώ και πολλά χρόνια διάφορες πρακτικές.

### 1.3 Μεθοδολογία και ερωτήματα της διατριβής

Το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής βασίστηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε στην Παράγραφο 1.2 όπου αναλύθηκαν οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά του, στις θεωρίες της ΔΟΠ, στις θεωρίες αλλαγής, σε μοντέλα συμπεριφοράς, σε γνωστικά μοντέλα, σε παιδαγωγικά μοντέλα και πρακτικές, σε εθνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια αξιολόγησης και σε μελέτες που έχουν γίνει για την εφαρμογή των πλαισίων Διασφάλισης Ποιότητας επικεντρωμένα κυρίως στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι περισσότερες καλές πρακτικές προέρχονται κυρίως από τα ευρωπαϊκά και βρετανικά πανεπιστήμια, όπου χρησιμοποιούν τα ίδια πλαίσια για τα οποία τα ελληνικά πανεπιστήμια θα πρέπει να υιοθετήσουν. Επιπλέον, τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητάς των ελληνικών ιδρυμάτων δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως, σε σύγκριση με τα ξένα πανεπιστήμια που έχουν αφιερώσει χρόνια ερευνών και πιλοτικών εφαρμογών. Υπηρεσίες όπως Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης ή η αξιοποίηση των φοιτητών για παροχή υποστηρικτικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών θεωρούνται δεδομένες για τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια εδώ και δεκαετίες, ενώ είναι άγνωστες για τα ελληνικά δεδομένα. Για την αποτύπωση των απόψεων και προτάσεων των φοιτητών και της ακαδημαϊκής κοινότητας για τη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς επίσης και τη διερεύνηση της προσαρμογής ορισμένων πρακτικών που εφαρμόζονται στο εξωτερικό διεξήχθησαν οι ακόλουθες έρευνες:

- i. Μία **ανώνυμη προκαταρκτική έρευνα φοιτητών (ΕΛΦ\_X1)**, η οποία είχε ως κύριο στόχο την διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή των φοιτητών, την αποτύπωση της άποψης των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθημάτων, τον εντοπισμό των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης. Η έρευνα απευθύνθηκε μόνο στους φοιτητές από όλες τις σχολές του Πολυτεχνείου Κρήτης (70 φοιτητές), ήταν ανώνυμη και χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια σε χειρόγραφη μορφή και περιείχε αρκετές ερωτήσεις ανοικτού τύπου για συλλογή περισσότερων ποιοτικών δεδομένων.
- ii. Μία **ανώνυμη κύρια έρευνα φοιτητών (ΕΛΦ\_ΗΛ και ΕΛΧ2)** που βασικό της εργαλείο ήταν ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε την τελική έκδοση του βελτιωμένου μοντέλου, όπως προέκυψε μετά την προκαταρκτική έρευνα. Υλοποιήθηκε σε 2 φάσεις. Σε πρώτη φάση έγινε ανώνυμη ηλεκτρονική έρευνα στους φοιτητές του Πολυτεχνείου Κρήτης (**ΕΛΦ\_ΗΛ**) (μέσω της πλατφόρμας limesurvey του Πολυτεχνείου Κρήτης), όπου συλλέχθηκαν 26 πλήρη ερωτηματολόγια. Σε δεύτερη φάση, επειδή δεν ήταν εφικτή η ηλεκτρονική συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου λόγω του μεγάλου μεγέθους, ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων σε χειρόγραφη μορφή από ΑΕΙ-ΤΕΙ σχεδόν σε όλη την Ελλάδα (**ΕΛ\_X2**) (658 ερωτηματολόγια κυρίως από τα πανεπιστήμια της Κρήτης, της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης).
- iii. Μία **επώνυμη έρευνα στις ΜΟΔΙΠ των ΑΕΙ-ΤΕΙ (ΕΛΜ)** σχετικά με την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ, αλλά και «καλές πρακτικές» σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Εργαλεία: α) επώνυμο ηλεκτρονικό



ερωτηματολόγιο (6 ΑΕΙ με πλήρη δεδομένα), β) συνεντεύξεις σε επιλεγμένα ΑΕΙ (προσωπική επίσκεψη ή τηλεφωνική επικοινωνία).

- iv. Μία **ανώνυμη ηλεκτρονική έρευνα στα ακαδημαϊκά μέλη (ΕΛΑ)** (Μέλη ΔΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΕΠ, ΕΤΕΠ) των ΑΕΙ-ΤΕΙ της Ελλάδος σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (87=51 πλήρη και 29 ελλιπή και 7 κενά).

Η έρευνα θα πρέπει να εναρμονίζεται με τους στόχους που έχουν τεθεί. Εάν ο στόχος της μέτρησης είναι η μέτρηση της ικανοποίησης πελατών και ο υπολογισμός συγκεκριμένων ποσοτικών δεικτών, τότε θα πρέπει να διεξαχθεί μια ποσοτική έρευνα. Εάν ο στόχος είναι κυρίως η ανάλυση της συμπεριφοράς των πελατών, προτιμάται η διεξαγωγή μια ποιοτικής έρευνας (focus groups, συνεντεύξεις σε βάθος, κλπ) (Γρηγορούδης, 2005).

Οι στόχοι της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι i) η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης στα ελληνικά πανεπιστήμια και ii) η αποτύπωση των απόψεων και προτάσεων όλων των ενδιαφερόμενων μελών για τη διαδικασία αξιολόγησης, ώστε σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική αναζήτηση και την πρακτική άλλων διεθνών πανεπιστημίων να προταθεί ένα πλαίσιο εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων στην Ελλάδα, που θα έχει ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια ήταν απαραίτητη η συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Η πρόθεση της ερευνήτριας ήταν να διεξάγει μία έρευνα 360 μοιρών. Δηλαδή να συλλέξει δεδομένα από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης (φοιτητές, ακαδημαϊκό προσωπικό και Μονάδες Διαχείρισης Ποιότητας-ΜΟΔΠ των Πανεπιστημίων) με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων (ηλεκτρονικά και χειρόγραφα ερωτηματολόγια, προσωπικές και τηλεφωνικές συνεντεύξεις, αναφορές εξωτερικής αξιολόγησης των ιδρυμάτων που έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα της Αρχής Διαχείρισης της Ποιότητας-ΑΔΠ, βιβλιογραφική ανασκόπηση περιοδικών και αναζήτηση δεδομένων από τον ιστό (websites)).

Στο προτεινόμενο πλαίσιο χρησιμοποιούνται πολλές ποιοτικές ερωτήσεις για να αποτυπωθεί η γνώμη των φοιτητών και των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, ώστε να είναι εφικτή η καλύτερη προσαρμογή των διεθνών πρακτικών στα ελληνικά πανεπιστήμια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πολλοί από τους φοιτητές συμμετείχαν με πολύ ενθουσιασμό στην έρευνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί τα σχόλια ενός φοιτητή που στάλθηκαν με e-mail επώνυμα στην ερευνήτρια, ενημερώνοντας την σχετικά με το πρόβλημα που είχε παρουσιαστεί στην ηλεκτρονική πλατφόρμα, όπου ταυτόχρονα επαναλάμβανε επιγραμματικά τα σημαντικότερα προβλήματα και τις απόψεις του αναφέροντας ταυτόχρονα (απόσπασμα κειμένου, τα υπόλοιπα σχόλια και προτάσεις έχουν ενσωματωθεί στο ανάλογο τμήμα της διατριβής):

*«Έδωσα περίπου μισή ώρα για να συμπληρώσω την φόρμα σας που δώσατε ένα link, (μου πήρε τόσο γιατί στο ελεύθερο πεδίο κειμένου έγραψα ολόκληρη αναφορά με προτάσεις). Ωστόσο, για λόγους "cookies" και "συνεδρίας του browser" το site δεν με άφησε να κάνω αποστολή, και ακύρωσε τις απαντήσεις μου...*

*Εν ολίγοις, είμαι ευχαριστημένος ότι υπάρχει σύστημα αξιολόγησης και θα ήθελα να δω ενεργά κάποιες αλλαγές στην διδασκαλία μιας και παρακολουθώ ενεργά όλα τα μαθήματα που μου αντιστοιχούν (είμαι 5ο ετος ΗΜΜΥ και τελειώνω το επόμενο εξάμηνο)».*

Γενικότερα ήταν διάχυτη κατά τη διάρκεια της διανομής των χειρόγραφων ερωτηματολογίων της έρευνας η αγωνία των φοιτητών για να εισακουστούν οι απόψεις τους για το θέμα της αξιολόγησης των μαθημάτων. Τους δόθηκε η διαβεβαίωση από την ερευνήτρια ότι θα ληφθούν υπόψη και θα δημοσιοποιηθούν όλα τα σχόλια και οι απόψεις τους. Γι' αυτό το λόγο στις ποιοτικές ερωτήσεις παρουσιάζονται αυτούσια ή ομαδοποιημένα τα σχόλια και οι προτάσεις των φοιτητών, τα οποία στην πλειονότητά τους ήταν πολύ σωστά και πρότειναν πολύ πιο ριζοσπαστικές αλλαγές από ότι αναμενόταν από την ερευνήτρια.

Η ανθρώπινη φύση είναι περίπλοκη και πολυδιάστατη. Η ανάλυση της πρόθεσης, της συμπεριφοράς, του χαρακτήρα και της προσωπικότητας ενός ατόμου είναι πολύ δύσκολο έργο, λόγω της υποκειμενικής τους φύσης και δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν άμεσα και να μετρηθούν. Αυτές οι αφηρημένες έννοιες ονομάζονται «λανθάνουσες μεταβλητές (latent variables)» ή «παράγοντες (factors)». Γι' αυτό το λόγο οι ερευνητές προσπαθούν να αντιστοιχήσουν την μη παρατηρούμενη συμπεριφορά σε παρατηρούμενες που μπορούν να μετρηθούν, που ονομάζονται observed ή manifest variables (Byrne, 2010).

Οι ποσοτικές κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν κυρίως στα ερωτηματολόγια είναι τύπου λανθανουσών μεταβλητών, οι οποίες θεωρούνται στην στατιστική ως ιεραρχικές κλίμακες (ordinal scales). Οι ερωτώμενοι βαθμολογούσαν τις προτάσεις που ακολουθούσαν (και συνήθως περιείχαν τις διαστάσεις ενός παράγοντα) χρησιμοποιώντας μια 7βάθμια κλίμακα π.χ. Διαφωνίας (πιο κοντά στο 1) ή Συμφωνίας (πιο κοντά στο 7).

Χρησιμοποιήθηκαν επίσης μεταβλητές α) ονομαστικού τύπου (nominal scale) όπως π.χ. για το Φύλο, όπου για να είναι δυνατή η στατιστική τους ανάλυση αντιστοιχήθηκε ένα αριθμός (1: Άνδρας, 2: Γυναίκα), και β) μεταβλητές ίσων διαστημάτων (interval scale), και γ) αναλογικής κλίμακας (rate scale) όπως π.χ. ποσοστά συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (SubmFrequency).

Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους φοιτητές επιδιώχθηκε να είναι πολύ μεγάλο σε έκταση (8 σελίδες), όπου για να συμπληρωθεί χρειαζόταν ιδιαίτερη προσπάθεια, υπομονή και προσοχή και αποτέλεσε ένα εργαλείο για να εντοπιστούν οι «informative» φοιτητές. Οπότε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής θα παρουσιαστούν μόνο οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, τις ανάγκες της εγκυρότητας των δεδομένων και της διαμόρφωσης του προτεινόμενου πλαισίου.

#### **1.4 Δομή της διατριβής/Εγχειρίδιο χρήσης ανάγνωσης της διατριβής**

Το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής έχει προέρθει από προτάσεις που προέρχονται από τη βιβλιογραφία, από τις έρευνες της διδακτορικής διατριβής και από την εμπειρία της ερευνήτριας ως εργαστηριακό τεχνικό ή διδακτικό προσωπικό σε δύο εργαστήρια της Σχολής Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση διεξάγεται στα Κεφάλαιο 2 έως και 7. Συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 2 - Ποιότητα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας παρουσιάζονται οι θεωρίες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι θεωρίες της αλλαγής και η χρήση τους στα πλαίσια της ΔΟΠ, ενώ στο Κεφάλαιο 3 προσδιορίζεται η έννοια της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, παρουσιάζονται διεθνή, ευρωπαϊκά πλαίσια Διασφάλισης της Ποιότητας (ΔΠ) στα Πανεπιστήμια, και αποτελέσματα μελετών από την εφαρμογή των πλαισίων αυτών, και αποτυπώνεται η υπάρχουσα κατάσταση εφαρμογής της ΔΠ στα ελληνικά πανεπιστήμια. Το Κεφάλαιο 4 εξειδικεύεται στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρουσιάζονται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη χρήση των Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης των μαθημάτων (ΕΑΜ). Στα Κεφάλαια 5-*Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση* και 6-*Θεωρίες πληροφορίας και επικοινωνιών* παρουσιάζονται πρακτικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιασμένες στην επιτυχία των φοιτητών και αποτελούν ουσιαστικά συμπληρωματικό απόσπασμα του προτεινόμενου πλαισίου εφαρμογής. Στο Κεφάλαιο 7 παρουσιάζονται τα Τεχνικά θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων και προτείνονται πρακτικές βελτίωσης της που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στα Κεφάλαια 8, 9 και 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις έρευνες της διατριβής στις ΜΟΔΠ, στο ακαδημαϊκό προσωπικό και στους φοιτητές. Τα αποτελέσματα μπορεί να έχουν τη μορφή συμπερασμάτων ή προτάσεων τα οποία ενσωματώνονται στο προτεινόμενο πλαίσιο αξιολόγησης. Στο Κεφάλαιο 11 παρουσιάζεται το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής για την αξιολόγηση της πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας και τέλος στο Κεφάλαιο 12 παρουσιάζονται τα Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Μελλοντικές Προεκτάσεις της παρούσας έρευνας. Η διατριβή έχει ένθετα πολλά παραρτήματα, στα οποία παρατίθενται αυτούσια διαγνωστικά και εκπαιδευτικά εργαλεία, πλαίσια ΔΠ ή στατιστικές διαδικασίες της διατριβής.

Για τη διαμόρφωση του πλαισίου τέθηκαν ερωτήματα τα οποία είχαν ως στόχο να αποτυπώσουν τόσο τις απόψεις των φοιτητών όσο και των ΜΟΔΠ και των καθηγητών για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων.

Τα ερωτήματα που διευρευνούνται στα πλαίσια της διατριβής είναι πάρα πολλά (πάνω από 55). Για γίνει εφικτή η διαχείρισή τους, η ερευνήτρια προχώρησε στην κωδικοποίησή τους ακολουθώντας την ακόλουθη λογική.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψαν κάποιες προτάσεις, οι οποίες συμβολίζονται ως ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΑ# (όπου #: αύξων αριθμός παραγράφου που αναφέρονται). Οι προτάσεις εάν δεν είναι εφικτό να ελεγχθούν στα πλαίσια των ερευνών της διατριβής μεταφέρονται αυτούσιες στο προτεινόμενο πλαίσιο. Είναι δυνατόν ολόκληρα κεφάλαια ή παράγραφοι της διατριβής να αποτελέσουν πρόταση βέλτιστης πρακτικής, οπότε στην περίπτωση αυτή αναφέρεται ο Αριθμός του Κεφαλαίου ή η Παράγραφος. Στην περίπτωση που γίνεται επιβεβαίωση κάποιων θεωριών με τη βοήθεια των ερευνών της διατριβής, τότε δημιουργείται ΕΡΩΤΗΜΑ το οποίο κωδικοποιείται ανάλογα με την έρευνα που θα διερευνηθεί και μορφοποιείται με *italic*:

- ✓ *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ#*: Έρευνα διατριβής στις ΜΟΔΠ.
- ✓ *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ#*: Έρευνα διατριβής στο Ακαδημαϊκό Προσωπικό
- ✓ *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ#*: Έρευνα διατριβής στους Φοιτητές συνολικά.

Για την καλύτερη διαχείριση των ερωτημάτων και των αποτελεσμάτων τους έχει διαμορφωθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας για κάθε έρευνα (ΜΟΔΠ: Πίνακας 1.1, Ακαδημαϊκό Προσωπικό: Πίνακας 1.2 και στους φοιτητές: Πίνακας 1.3), στους οποίους αναφέρεται όλη η σχετική πληροφόρηση και αποτελεί έναν οδηγό για τον αναγνώστη, όπου θα μπορεί να προσαρμόσει την ανάγνωσή του ανάλογα με τις ανάγκες του.

Για κάθε ερώτημα αναφέρεται αναλυτικά το κείμενο του ερωτήματος, η πηγή του αποτελέσματος (δηλαδή από ποια έρευνα προήλθε), η παράγραφος ή παράγραφοι που αναφέρεται η απάντηση, η παράγραφος από την οποία προέκυψε η αναγκαιότητα ή αναφέρεται, και το αποτέλεσμα (Νέο ερώτημα ή/και Συμπέρασμα ή/και Πρόταση).

Η πηγή μπορεί να έχει την ακόλουθη κωδικοποίηση:

- ✓ ΒΑ: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
- ✓ ΕΔΜ: Έρευνα Διατριβής στις ΜΟΔΠ
- ✓ ΕΔΑ: Έρευνα Διατριβής στο Ακαδημαϊκό Προσωπικό
- ✓ ΕΔΦ: Έρευνα Διατριβής Φοιτητών. Η ανάλυση έγινε σε όλες τις Έρευνες της Διατριβής στους Φοιτητές
  - ΕΔΦ\_ΧΠ: Προκαταρκτική Έρευνα Διατριβής σε Χειρόγραφη Μορφή
  - ΕΔΦ\_ΗΛ: Κύρια Έρευνα Διατριβής σε Ηλεκτρονική Μορφή
  - ΕΔΦ\_ΧΚ: Κύρια Έρευνα Διατριβής σε Χειρόγραφη Μορφή
- ✓ ΕΕ: Εμπειρία Ερευνήτριας

Στο κείμενο όταν προκύπτει στόχος διατριβής, συμπέρασμα ή πρόταση, τότε διαφοροποιείται και η σήμανσή της, όπου περικλείεται σε πλαίσιο και διαφοροποιείται το χρώμα:

**ΣΤΟΧΟΣ 1.** Ο Στόχος της διατριβής είναι σε πλαίσιο με λαδί χρώμα

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΒΑ1.** Τα συμπεράσματα είναι σε πλαίσιο με σομόν χρώμα

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΑ1.** Οι πρότασεις είναι σε πλαίσιο με γαλάζιο χρώμα

Στο Κεφάλαιο 11, όπου αναπτύσσεται το προτεινόμενο πλαίσιο για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, για να αποφευχθεί η επανάληψη ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αφορά διάσταση του πλαισίου που προέρχεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και για να ταυτοποιηθεί η πηγή από την οποία προέρχεται κάθε συμπέρασμα/πρόταση του προτεινόμενου πλαισίου χρησιμοποιείται η ακόλουθη σήμανση:

ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΑ/#): Πρόταση που προέρχεται από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και #: Αριθμός Παραγράφου που αναφέρεται η πηγή

(ΕΔ / #): Πρόταση ή συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα Διατριβής και #: Αριθμός Παραγράφου που αναφέρεται το συμπέρασμα

(ΕΕ): Πρόταση της ερευνήτριας που προκύπτει από την Εμπειρία της

(BA + EE/ #): Πρόταση της ερευνήτριας που προκύπτει από προσαρμογή της βιβλιογραφικής πηγής σύμφωνα με την εμπειρία της ερευνήτριας και #: Αριθμός Παραγράφου που αναφέρεται η πρόταση.

Από τη θεωρία που αναπτύσσεται στα Κεφάλαια 2-Ποιότητα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, 3-Η Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 4-Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 5-Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση και 6-Θεωρίες πληροφορίας και επικοινωνιών, όποτε προκύπτει ερώτημα αντιστοιχίζεται στα *ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ* που αναλύθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, ενώ όταν προκύπτει πρόταση αναφέρεται ως ΠΡΟΤΑΣΗ και αντιστοιχίζεται στη δράση του πλαισίου.

Πίνακας 1.1 Ερωτήματα της έρευνας στις ΜΟΔΙΠ

Α/Α ερωτήμα τος	ΕΡΩΤΗΜΑ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΜ1	Επηρεάζει η στελέχωση της ΜΟΔΙΠ σε συνδυασμό με τον τρόπο που διεξάγει τη διαδικασία αξιολόγησης στο ίδρυμα και τη συμπεριφορά που δείχνει η ίδια στη συμμετοχή σε άλλες έρευνες γενικότερα, στη διαμόρφωση του επιπέδου κουλτούρας του ιδρύματος;	8.1.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ1	Επηρεάζεται η κουλτούρα ποιότητας από τη στελέχωση της ΜΟΔΙΠ σε συνδυασμό με τον τρόπο που διεξάγεται η διαδικασία αξιολόγησης στο ίδρυμα και τη συμπεριφορά που δείχνει η ίδια η ΜΟΔΙΠ στη διαμόρφωση του επιπέδου κουλτούρας του ιδρύματος.	11.2.3.2
ΕΔΜ1.1	Ποια συμπεριφορά επέδειξαν οι ΜΟΔΙΠ στην έρευνα της διατριβής;	8.1.1.1	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ1.1	Δημιουργία δείκτη ποιότητας αποκρίσεων για τις ΜΟΔΙΠ (INFOLEVEL_MODIP)	
ΕΔΜ2	Ποια διαδικασία αξιολόγησης εφαρμόζουν οι ΜΟΔΙΠ;	8.1.1.1	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.1+ΒΑ+ΕΕ	Θα πρέπει να γίνεται ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας αξιολόγησης. Να γίνεται δηλαδή ενιαία σε όλο το ίδρυμα και όχι αποσπασματική ανά σχολή ή τμήμα.	11.1, 11.2.3.1
			ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.2+ΒΑ+ΕΕ	Είναι καταλυτική για την αποτελεσματικότητα μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και την εξοικονόμηση πόρων, να γίνεται η συμπλήρωση των ΕΑΜ σε ηλεκτρονική μορφή και τα δεδομένα να συλλέγονται αυτόματα σε ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα του ιδρύματος, στο οποίο θα δίνεται φιλτραρισμένη πρόσβαση σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, ανάλογα με τη θέση ευθύνης και την ιδιότητά του.	11.2.3.4, 11.2.6, 11.2.6.4.3
			ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ2.3	Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας κατά την ηλεκτρονική μορφή προκύπτουν πολύ γρήγορα (άμεσα) σε σχέση με της χειρόγραφης μορφής, της οποίας τα αποτελέσματά της εξάγονται μετά από εβδομάδες ή μήνες ή και καθόλου.	11.2.6.4.3
ΕΔΜ3	Ποια προβλήματα έχουν εντοπιστεί από τις ΜΟΔΙΠ;	8.1.2.1	ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ3	Με ποιους τρόπους μπορούν οι φοιτητές να δεσμευτούν με τη διαδικασία αξιολόγησης;	5.4.1, 11.2.5.1
ΕΔΜ4	Ποιες λύσεις προτείνονται από τις ΜΟΔΙΠ;	8.1.2.2	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.1+ΒΑ11.2.6.4 .3	Η αξιολόγηση των μαθημάτων να γίνεται ανώνυμα σε ηλεκτρονική μορφή και η συμπλήρωση να γίνεται μέσα στην αίθουσα με τη χρήση κινητών συσκευών (smartphones, tablet, κά). Να διατίθεται τουλάχιστον 20' από την ώρα της διάλεξης, ώστε οι φοιτητές να έχουν το χρονικό περιθώριο να σκεφτούν.	11.2.6.4.3

Α/Α ερώτημα τος	ΕΡΩΤΗΜΑ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΜ4	Ποιες λύσεις προτείνονται από τις ΜΟΔΙΠ;	8.1.2.2	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.2+ΒΑ7.2+ΕΔ Φ5	Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης να γίνεται με έμμεσο ή άμεσο τρόπο υποχρεωτική, τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα λίγων ετών μέχρι να συνηθίσουν οι φοιτητές και το προσωπικό στη νοοτροπία της αξιολόγησης και γενικότερα της ποιότητας.	11.2.6.4.2
			ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.2	ΠΑΝ. ΙΩΑΝ.: Σύμφωνα με την εμπειρία μας, η διαδικασία θα πρέπει να έχει πιο υποχρεωτικό χαρακτήρα	11.2.6.4.4
ΕΔΜ5	Ποια μέσα ενημέρωσης χρησιμοποιούνται από τις ΜΟΔΙΠ για να ενημερώσουν τους φοιτητές σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;	8.1.3.1	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ5	Είναι σημαντικό να αξιοποιείται από το πανεπιστήμιο κάθε δυνατός δίαυλος επικοινωνίας για να ενημερώσει τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, ιδιαίτερα το facebook που είναι μια προσφιλή εφαρμογή για τους φοιτητές.	11.2.4
ΕΔΜ6	Ποια πολιτική εφαρμόζουν οι ΜΟΔΙΠ για τη διάχυση των αποτελεσμάτων από τα ΕΑΜ;	8.1.3.2	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ6	Στην αρχή του εξαμήνου να συζητάνε οι ακαδημαϊκοί με τους φοιτητές για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να ζητάνε κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η δέσμευση των φοιτητών με τη διαδικασία αξιολόγησης και αυξάνεται η αντίληψη των φοιτητών για την επίδραση που έχει η γνώμη τους (PISO) στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	11.2.4
ΕΔΜ7	Πώς χρησιμοποιούνται τα ΕΑΜ από τα ιδρύματα (ΜΟΔΙΠ);	8.1.3.3	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ7	Όλα τα πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΙΠ χρησιμοποιούν τα ΕΑΜ σε διαφορετικό ποσοστό το καθένα για θέματα κρίσεων (εκλεκτορικά, μονιμοποιήσεις, κλπ) και για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος. Η επόμενη χρήση τους είναι για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (4 στα 5 πανεπιστήμια), ενώ για την απόδοση βραβείων αριστείας στους καθηγητές (3 στα 5 πανεπιστήμια).	11.2.6
ΕΔΜ8	Ποια άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία, εκτός του ΕΑΜ, χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων στο ίδρυμα;	8.1.3.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ8	Η πιο συνηθισμένη πρακτική αξιολόγησης, εκτός των ΕΑΜ, είναι η κοινή συζήτηση διδασκόντων με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου για τη γνώμη τους σχετικά με το μάθημα, μόνο που δεν γίνεται τόσο συχνά.	11.2.6.3

A/A ερώτημα τος	ΕΡΩΤΗΜΑ	Παράγρ. Απάντησης	A/A Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΜ9	Ποια είναι τα ποσοστά απόκρισης που επιτυγχάνονται στα ΕΑΜ;	8.1.4.1	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ9+ΕΔΜ30	Να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στους πρωτοετείς φοιτητές σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης για να συμπληρώνουν πιο σωστά τα ΕΑΜ, καθώς εντοπίζονται υψηλότερα ποσοστά ελλιπούς και εσφαλμένης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων	11.2.6.4.2
ΕΔΜ10	Εντοπίζεται στους φοιτητές το φαινόμενο της κόπωσης από τις αξιολογήσεις (survey/ evaluation fatigue);	8.1.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ9+ΕΔΦ33	Επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα των Macfadyen et al. (2015) ότι όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στις αξιολογήσεις, ιδιαίτερα για το τελευταίο έτος φοίτησης (4 <sup>ο</sup> έτος ή 5 <sup>ο</sup> έτος),	11.2.6.4.2



Πίνακας 1.2 Ερωτήματα της έρευνας στο Ακαδημαϊκό Προσωπικό

Α/Α ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΑ1	Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ακαδημαϊκό προσωπικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;	8.2.1.1	ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ21	Πόσο έγκυρα (ειλικρινώς και πλήρως) απαντάνε οι φοιτητές στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (ΕΑΜ) (LieFrequency);	
			ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ18	Ποιο είναι το επίπεδο της πληροφoρίας (ειλικρίνεια, πληρότητα και σχόλια) που παρέχεται από τους φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL);	
			ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ27	Επηρεάζεται η συμπεριφορά των αποκρίσεων των φοιτητών από τον τρόπο συμπλήρωσης των ερευνών της διατριβής (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);	
			ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7	Εμπιστεύονται οι διδάσκοντες την άποψη των φοιτητών όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ;	
ΕΔΑ2	Ποιες λύσεις προτείνονται από το ακαδημαϊκό προσωπικό;	8.2.1.2	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΑ2+ΒΑ5.2.1+ΕΕ	Θα πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένο οι διδάσκοντες, από την αρχή της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, πριν ακόμη εισέλθουν στην αίθουσα διδασκαλίας να περνάνε υποχρεωτικά μια εκπαίδευση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα. Κανονικά θα πρέπει να δημιουργηθεί μια διαδικασία πιστοποίησης των παιδαγωγικών γνώσεων του κάθε διδάσκοντα, αλλά μέχρι να οργανωθεί μια τέτοια διαδικασία, θα πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθούν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια για να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις	11.2.3.5
ΕΔΑ3	Τι προτείνει το ακαδημαϊκό προσωπικό για το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης με ΕΑΜ	8.2.2.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ3	Η πλειονότητα των καθηγητών προτιμάει η αξιολόγηση των ΕΑΜ να συνεχίσει να γίνεται τον τελευταίο μήνα πριν τις εξετάσεις (57,7%).	11.2.6.4.3
ΕΔΑ4	Ποιες δράσεις χρησιμοποιεί το ακαδημαϊκό προσωπικό για να ενημερώσει τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης και την επίδραση που έχει η γνώμη τους;	8.2.2.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ4	Οι ακαδημαϊκοί συνήθως ενημερώνουν τους φοιτητές σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης προς το τέλος του εξαμήνου, λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης.	11.2.6.2
ΕΔΑ5	Ποια είναι η χρησιμότητα των ΕΑΜ κατά την άποψη του διδακτικού προσωπικού των ελληνικών πανεπιστημίων;	8.2.2.3	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ5	Η πιο συνηθισμένη χρήση των ΕΑΜ για τους ακαδημαϊκούς είναι ‘για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος’ και ‘για τον προγραμματισμό των εργασιών ή των εργαστηρίων’.	11.2.6.3

A/A ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	Παράγρ. Απάντησης	A/A Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΑ6	Ποια άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία εκτός των ΕΑΜ χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες για την αξιολόγηση των μαθημάτων;	8.2.2.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ6	Τα πιο συνηθισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ακαδημαϊκοί για να αποτυπωθεί η γνώμη των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, εκτός από τα ΕΑΜ, είναι κυρίως ‘οι ερωτήσεις κατανόησης που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος’ και σε λιγότερη συχνότητα ‘οι κοινές συζητήσεις με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα τους εξαμήνου σχετικά με το μάθημα’.	11.2.6.3
ΕΔΑ7	Ποιες είναι οι απόψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;	8.2.2.5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.1	Όλοι οι καθηγητές πιστεύουν πολύ ισχυρά ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων.	11.2.6
			ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.2	Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (60,8%) θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ, κατά τις κρίσεις των μελών ΔΕΠ.	11.2.6
			ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.3	Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (53%) θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ, για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος.	11.2.6
		8.2.2.5.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.4	Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (69%) εμπιστεύονται την άποψη των φοιτητών.	11.2.6
		8.2.2.5.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.5	Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (78,43%) θεωρούν χρήσιμη τη δημιουργία ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας.	11.2.3.5
ΕΔΑ7.1	Πόσο χρήσιμο θεωρείται το ΚΜΔ ανάλογα με το φύλο του ακαδημαϊκού προσωπικού;	8.2.2.5.2.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.6	Οι γυναίκες ακαδημαϊκοί είναι περισσότερο θετικές (100%) σε σχέση με τους άνδρες ακαδημαϊκούς (76,92%) για τη δημιουργία ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας.	11.2.3.5
ΕΔΑ7.2	Πόσο χρήσιμο θεωρείται το ΚΜΔ ανάλογα με την ηλικία του ακαδημαϊκού προσωπικού;	8.2.2.5.2.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.7	Περισσότερο δεκτικοί με ποσοστό 61,17% είναι η ενδιάμεση ηλικία (36-55 ετών), ενώ οι διδάσκοντες που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσία (>56 ετών) είτε θεωρούν ότι δεν το χρειάζονται λόγω εμπειρίας (10,73% βαθμολογούν 2-3), είτε κατανοούν τη χρησιμότητά του και είναι πολύ θετικοί με τη δημιουργία του (14,9% βαθμολογούν 6-7).	11.2.3.5
			ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΑ7.8	Οι νέοι διδάσκοντες δεν έχουν αντιληφθεί τη σημασία ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας και προτείνεται να καλλιεργηθεί στα ιδρύματα περισσότερο η κουλτούρα της ποιότητας και η εκπαίδευση τους στα παιδαγωγικά θέματα.	11.2.3.5

Πίνακας 1.3 Ερωτήματα της έρευνας στους φοιτητές

Α/Α ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφο ς Πλαισίου
ΕΔΦ1	Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;	ΕΔΦ_X Π	8.3.1.1			
ΕΔΦ2	Οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή;	ΕΔΦ_X Π+ΕΔΦ_ ΗΛ+ΕΔ Φ	8.3.1.2, 8.3.2.1, 8.3.4.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ2	Γενικότερα οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή ή θα μπορούσε επίσης να ερμηνευθεί ότι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμμετέχουν περισσότερο στις έρευνες από τους φοιτητές που επιλέγουν τη χειρόγραφη μορφή.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ3	Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές να προτιμήσουν συγκεκριμένη μορφή ΕΑΜ;	ΕΔΦ_X Π+ΕΔΦ_ ΗΛ	8.3.1.2, 8.3.2.3			
ΕΔΦ4	Ποιοι είναι κατά την άποψη των φοιτητών οι λόγοι στους οποίους οφείλονται τα χαμηλά ποσοστά απαντήσεων κατά την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ;	ΕΔΦ_X Π+ΕΔΦ_ ΗΛ	8.3.1.3			
ΕΔΦ5	Ποια μέτρα προτείνονται από τους φοιτητές για να αυξηθούν τα ποσοστά απαντήσεων κατά την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ;	ΕΔΦ_H Λ	11.2.6.4.2.1	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ5	Για να αυξηθούν τα ποσοστά απόκρισης των ΕΑΜ προτείνεται από το 25% των φοιτητών η διαδικασία αξιολόγησης να γίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο υποχρεωτική.	11.2.6.4.2.1
ΕΔΦ6	Που προτιμούν οι φοιτητές να γίνεται η ηλεκτρονική συμπλήρωση των ΕΑΜ;	ΕΔΦ_H Λ	8.3.2.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ6	Η φοιτητές που επιλέγουν την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ προτιμούν να υπάρχει ελευθερία στο χώρο και στο χρόνο για να συμπληρώσουν τα ΕΑΜ	11.2.6.4.3
ΕΔΦ7	Ποιο τύπο ΕΑΜ χρησιμοποιεί κάθε Πανεπιστήμιο;	ΕΔΦ	8.3.4.1	ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ9	Μπορεί να διαφοροποιηθεί η προτίμηση του φοιτητή σχετικά με την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή από τη μορφή ΕΑΜ που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;	
				ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ36	Διαφοροποιούνται τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών στα ΕΑΜ ανάλογα με το τύπο ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;	

Α/Α ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφο ς Πλαισίου
ΕΔΦ8	Η προτίμηση της μορφής ερωτηματολογίου (Submpref) επηρεάζει τη συμμετοχή σε ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή των ερευνών γενικότερα;	ΕΔΦ_Η Λ VS ΕΔΦ_Χ1 +ΕΔΦ_Χ 2	8.3.4.3	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ8	Αυτοί που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή ελάχιστοι θα επιδιώξουν να συμμετέχουν σε ηλεκτρονικές έρευνες, ενώ αντιθέτως αυτοί που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμμετέχουν και στις δύο μορφές ερωτηματολογίων (ηλεκτρονική και χειρόγραφη μορφή).	11.2.6.4.2
ΕΔΦ9	Μπορεί να διαφοροποιηθεί η προτίμηση του φοιτητή σχετικά με την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή από τη μορφή ΕΑΜ που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;	ΕΔΦ	8.3.4.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ9	Ακόμη και οι φοιτητές που θεωρούν ότι προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή, μετά που θα συνηθίσουν τον ηλεκτρονικό τρόπο υποβολής των ερωτηματολογίων και κατανοήσουν την ευελιξία που τους παρέχεται κατά τη συμπλήρωσή τους και γενικότερα τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η εφαρμογή τους, αλλάζουν συμπεριφορά και προτιμούν τον ηλεκτρονικό τρόπο υποβολής των ερωτηματολογίων	11.2.6.4.2
				ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ2+ΕΔΦ8+ΕΔ Φ9+ΕΔΦ+ ΒΑ ΒΑ7.2	Επιβάλλεται η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ. Μπορεί να είναι πολύ χαμηλό το ποσοστό απόκρισης, όμως αξίζει να επενδυθεί περισσότερη προσπάθεια στην επικοινωνία και στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, ώστε να βελτιωθούν τα ποσοστά λόγω πραγματικής ικανοποίησης των φοιτητών, οι οποίοι αισθάνονται ενεργά μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας που επιθυμούν να συμμετέχουν συνειδητά και υπεύθυνα στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ10	Επηρεάζεται η επιλογή του τύπου ΕΑΜ από το φύλο;	ΕΔΦ	8.3.4.5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ10	Κατά την ανάλυση του τρόπου υποβολής ανάλογα με το φύλο (άνδρες, γυναίκες) βλέπουμε ότι ουσιαστικά δε διαφοροποιούνται οι επιλογές των αντρών από αυτές των γυναικών όταν επιλέγουν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή.	

Α/Α ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφο ς Πλαισίου
ΕΔΦ11	Διαφοροποιείται η συμμετοχή στις έρευνες ενός φοιτητή από μιας φοιτήτριας από τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (χειρόγραφη ή ηλεκτρονική μορφή);	ΕΔΦ_Η Λ vs ΕΔΦ_Χ Π+ΕΔΧ Κ	8.3.4.6	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ11	Δε διαφοροποιείται η συμμετοχή στις έρευνες ανάλογα με το φύλο από τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (ηλεκτρονικής ή χειρόγραφης μορφής)	
ΕΔΦ12	Οι φοιτητές προτιμούν να συμμετέχουν στα ΕΑΜ επώνυμα ή ανώνυμα;	ΕΔΦ	8.3.4.7	ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ12+ΒΑ	Προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται ανώνυμα, ώστε να είναι περισσότερο αντικειμενική και να μη δίνεται καμία αφορμή για αποφυγής της.	11.2.6.4.1
ΕΔΦ13	Οι φοιτητές προτιμούν τα ΕΑΜ να γίνονται σε υποχρεωτική ή εθελοντική βάση;	ΕΔΦ	8.3.4.8	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ13	Η πλειονότητα των φοιτητών (51,07%) θα συμπλήρωνε τα ΕΑΜ ακόμη και αν διεξαγόταν σε υποχρεωτική βάση, αρκετοί (31,19%) είναι αρνητικοί, ενώ μόλις το 17,74% διατηρούν ουδέτερη συμπεριφορά.	11.2.6.4.4
ΕΔΦ14	Ποια θεωρούν οι φοιτητές ότι είναι η χρησιμότητα των ΕΑΜ όπως εφαρμόζεται από το ίδρυμά τους και το ακαδημαϊκό προσωπικό;	ΕΔΦ	8.3.4.9	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ14	Το ΕΑΜ θεωρείται χρήσιμο από το 61,44% των φοιτητών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα είναι πιο χρήσιμα για την αξιολόγηση των διδασκόντων και των βοηθών, την προσαρμογή της ύλης και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του καθηγητή. Ενώ θεωρείται λιγότερο χρήσιμο για να γίνουν προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών και να προσαρμόσει το ρυθμό διδασκαλίας.	11.2.6
ΕΔΦ15	Επαρκεί η χρήση του ΕΑΜ ως μοναδικό εργαλείο για τη αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;	ΕΔΦ	8.3.4.10	ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΑ4.5+ΕΔΦ15	Η αποκλειστική εφαρμογή του ΕΑΜ δεν επαρκεί, αλλά η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα πρέπει να προέρχεται από ένα μίγμα από εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί η ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους (Sursock, 2011).	11.2.6.3
ΕΔΦ16	Τι προτείνουν οι φοιτητές για το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης με ΕΑΜ;	ΕΔΦ	8.3.4.11	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ16	Οι φοιτητές προτείνουν η αξιολόγηση των μαθημάτων με τη χρήση του ΕΑΜ να γίνεται κυρίως πριν την εξεταστική, ενώ δεν εκφράζεται ιδιαίτερη άποψη για την αξιολόγηση μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων.	11.2.6.4.3

A/A ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	A/A Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφο ς Πλαισίου
ΕΔΦ17	Ποια είναι η γνώμη των φοιτητών για τα άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία αξιολόγησης των μαθημάτων, εκτός των ΕΑΜ;	ΕΔΦ	8.3.4.11	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ17	Θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνεται χρήση και άλλων εναλλακτικών εργαλείων όπως η «κοινή συζήτηση του καθηγητή και φοιτητών στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου» (άτυπες μορφές αξιολόγησης) και τις «ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου» (mud cards) που παρουσιάστηκαν εκτενέστερα και σε προηγούμενες παραγράφους 11.2.6.3.1 και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV – Mud Card (MIT Teaching & Learning Lab). Οι φοιτητές δεν προτιμούν τις προσωπικές συνεντεύξεις, καθώς ίσως νιώθουν άβολα και θεωρούν ότι ανακρίνονται.	11.2.6.3
ΕΔΦ18	Ποιο είναι το επίπεδο της πληροφορίας (ειλικρίνεια, πληρότητα και σχόλια) που παρέχεται από τους φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL);	ΕΔΦ	9.2.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ18:	Δημιουργία δείκτη ποιότητας για φοιτητές (INFOLEVEL_Student) Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών 82,68% απάντησαν με ειλικρίνεια στην έρευνα της διατριβής για τους φοιτητές, οπότε τελικά εντοπίστηκαν επιτυχώς, σύμφωνα με την πρόθεση της ερευνήτριας, οι φοιτητές που παρέχουν πληροφόρηση (informative).	11.2.6.4.2
ΕΔΦ19	Πώς βαθμολογείται κάθε πανεπιστήμιο από τη συμπεριφορά που επέδειξαν οι φοιτητές του κατά τη συμμετοχή τους στην έρευνα της διατριβής;	ΕΔΦ	9.2.2			
ΕΔΦ20	Πώς βαθμολογούν οι φοιτητές τη διαδικασία αξιολόγησης των Πανεπιστημίων τους;	ΕΔΦ	9.2.3			
ΕΔΦ21	Πόσο έγκυρα (ειλικρινώς και πλήρως) απαντάνε οι φοιτητές στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (ΕΑΜ) (LieFrequency);	ΕΔΦ	9.3	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ21	Το 39,23% ισχυρίζονται ότι απαντάνε με ειλικρίνεια στα ερωτηματολόγια, καθώς ΠΟΤΕ δεν έχουν απαντήσει με αναλήθειες ή ατελώς (μη ολοκληρωμένο).	11.2.6.4.2

A/A ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	A/A Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφο ς Πλαισίου
ΕΔΦ22	Πώς επικαιροποιείται η ποιότητα των υποκειμενικών απαντήσεων των φοιτητών στην αξιολόγηση των ΕΑΜ(LieFreq) μέσα από τον αντικειμενικό δείκτη INFOLEVEL;	ΕΔΦ	9.3	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ22	Οι φοιτητές απαντούν με ειλικρίνεια και πληρότητα γενικότερα στα ερωτηματολόγια σε ποσοστά πάνω από 77% (και μάλιστα σε μια ιδιαίτερα απαιτητική, εκτενέστατη και κουραστική έρευνα που έγινε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής) και ειδικότερα στα ΕΑΜ, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους που είναι αληθείς κατά 95,5%.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ23	Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές σε σκόπιμη ή μη σκόπιμη απρόσεκτη συμμετοχή στα ΕΑΜ;	ΕΔΦ	9.3.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ23	Οι ακαδημαϊκοί δεν θα πρέπει να ανησυχούν τόσο πολύ για την εκδικητικότητα ή την ανωριμότητα των φοιτητών. Συνήθως, λόγω έλλειψης χρόνου δεν προλαβαίνουν να συμπληρώσουν τα ΕΑΜ πλήρως, ενώ αυτοί που βαριούνται να συμμετέχουν πολύ απλά δε λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αξιολόγησης. Όσοι όμως πάρουν την απόφαση να συμμετέχουν θα το κάνουν συνειδητά.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ24	Κατά πόσο βαριούνται οι φοιτητές να συμμετέχουν σε έρευνες γενικότερα;	ΕΔΦ	9.3.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ24	Από το σύνολο των φοιτητών το 41,2 % των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα βαριούνται να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια. Παρόλο όμως που βαριούνται (ένα χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας), όταν αποφασίσουν να συμμετέχουν παρέχουν σωστή και έγκυρη πληροφόρηση. Ακόμη και στην παρούσα ιδιαίτερη απαιτητική έρευνα μόλις το 12% έδινε αναληθείς απαντήσεις.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ25	Συσχετίζεται η ποιότητα των απαντήσεων στις έρευνες από το εάν βαριέται ο φοιτητής;	ΕΔΦ	9.3.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ25	Όσο αυξάνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών, τόσο αυξάνεται και η ποιότητα των απαντήσεων στις έρευνες γενικότερα.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ26	Επηρεάζεται η ποιότητα των αποκρίσεων των φοιτητών από την προτίμηση του φοιτητή σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);	ΕΔΦ	9.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.1	Περισσότερο ειλικρινείς είναι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή των ερωτηματολογίων έναντι αυτών που προτιμούν μόνο τη χειρόγραφη μορφή, καθώς όσοι δήλωσαν ότι «ΠΟΤΕ δεν είναι ανειλικρινείς» το 74,5% προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, ενώ το 24,71% προέρχεται από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή. Όσο αυξάνεται το επίπεδο ανειλικρίνειας τόσο δεν παίζει σημασία η προτίμηση του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (για την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή). Όμως μέχρι τα μισά στην κλίμακα ανειλικρίνειας (Often) οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή έχουν τουλάχιστον διπλάσια ποσοστά ειλικρίνειας από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή.	11.2.6.4.2

A/A ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	A/A Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΦ26	Επηρεάζεται η ποιότητα των αποκρίσεων των φοιτητών από την προτίμηση του φοιτητή σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);	ΕΔΦ	9.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.2	Οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμπληρώνουν πιο ποιοτικά, ειλικρινά και πλήρη ερωτηματολόγια είτε είναι ΕΑΜ είτε οποιαδήποτε έρευνα, άσχετα με το μέγεθος του ερωτηματολογίου έναντι αυτών που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή.	11.2.6.4.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.3	Επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας, όπου είχε προκύψει ότι φαίνεται να υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή και των φοιτητών που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή κατά τη συμμετοχή τους στις έρευνες είτε είναι ΕΑΜ είτε οι έρευνες της διατριβής.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ27	Επηρεάζεται η συμπεριφορά των αποκρίσεων των φοιτητών από τον τρόπο συμπλήρωσης των ερευνών της διατριβής (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);	ΕΔΦ_Η Λ vs ΕΔΦ_Χ Π+ΕΔΧ Κ	9.5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ27.1	Οι φοιτητές έδιναν τα πιο πλούσια σε σχόλια και ποιοτικά δεδομένα (πλήρη και ειλικρινή-checks=0) κατά τη χειρόγραφη μορφή 39,84%, έναντι 25,93% που επιτυγχάνονται κατά την ηλεκτρονική μορφή.	11.2.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ27.2	Στην ηλεκτρονική μορφή υπήρχαν περισσότερα ελλιπή δεδομένα (25,93% έναντι 4,12% της χειρόγραφης μορφής) και είναι λογικό καθώς ανά πάσα στιγμή είναι ευκολότερο να εγκαταλείψει την προσπάθεια και να το αφήσει ασυμπλήρωτο σε περίπτωση που είναι αρκετά εκτενές, κουράστηκε ή βιάζεται. Στη χειρόγραφη μορφή πολλές φορές όπως προέκυψαν από τα σχόλια των φοιτητών, το συμπληρώνουν ολόκληρο γιατί ντρέπονται τους συμφοιτητές τους, αλλά όταν βιάζονται η χειρόγραφη μορφή βολεύει να συμπληρωθεί τυχαία βάζοντας (Χ) ή αριθμούς για να τελειώνει πιο γρήγορα.	11.2.6.4.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ27.3	Εάν στόχος αποτελεί η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία (σωστή συμπλήρωση) στα δεδομένα χωρίς να επιθυμούνται σχόλια, τότε η καλύτερη επιλογή είναι η ηλεκτρονική μορφή, καθώς επιτυγχάνονται συνολικά 96,3% σωστά ερωτηματολόγια, ενώ στη χειρόγραφη μορφή 82,28%. Στη χειρόγραφη μορφή εάν δεν υπάρχει κάποιο άτομο για να παρέχει βοήθεια και εξηγήσεις, τότε κάποιος που δεν είναι εξοικειωμένος με τα ερωτηματολόγια μπορεί ευκολότερα να κάνει λάθη κατανόησης, τα οποία στην ηλεκτρονική μορφή δεν θα τα	



					έκανε, διότι δίνονται συγκεκριμένες επιλογές και αποφεύγονται οι παρανοήσεις.	
				ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.4	Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν ποιοτικές έρευνες ή έρευνες για εντοπισμό προβλημάτων και αποτύπωση υπάρχουσας κατάστασης, τότε η βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της χειρόγραφης μορφής του ερωτηματολογίου, καθώς δίνονται από τους φοιτητές περισσότερα σχόλια. Όμως για να αποκτηθούν πιο έγκυρα (σωστά και μη τυχαία δεδομένα) αποτελέσματα θα πρέπει να εξηγείται πολύ καλά στους ερωτώμενους πώς θα γίνει η ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για να μπορέσουν να δώσουν πλούσια σχόλια και παρατηρήσεις.	11.2.6.4.2
				ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.5	Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν ποσοτικές έρευνες και στόχος αποτελεί η απόκτηση έγκυρων (σωστών, μη τυχαίων και ειλικρινών) αποτελεσμάτων τότε βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίου. Μπορεί να λαμβάνονται λιγότερα ποσοστά απαντήσεων, αλλά όπως αποδείχτηκε από τις έρευνες της διατριβής και αναφέρεται από τη διεθνή πρακτική (Thomas et al., 2017b), ιδιαίτερη σημασία δεν έχει η ποσότητα, αλλά η ποιότητα των λαμβανομένων ΕΑΜ. Αποτελεί και ένας από τους λόγους που προτείνεται ισχυρά η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ.	11.2.6
ΕΔΦ28	Επηρεάζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών από το φύλο;	ΕΔΦ	9.6	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ28.1	Οι φοιτήτριες είναι πιο αξιόπιστες και ειλικρινείς από τους φοιτητές στις έρευνες δίνοντας περισσότερη πληροφορία.	11.2.6.4.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ28.2	Οι φοιτητές δίνουν περισσότερες ανειλικρινείς απαντήσεις από ότι οι φοιτήτριες. Εάν βαριούνται θα το αφήσουν στη μέση, ή εάν το συμπληρώσουν από ευγένεια θα τα βάλουν όλα στην τύχη. Οι φοιτήτριες αντίθετα από τη στιγμή που θα αποφασίσουν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο είναι πιο υπεύθυνες και ώριμες, γράφουν περισσότερα σχόλια και γενικότερα από ευγένεια θα προσπαθήσουν να το συμπληρώσουν πλήρως και με ειλικρίνεια.	11.2.6.4.2

Α/Α ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΦ29	Επηρεάζεται το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στις έρευνες από το έτος φοίτησης;	ΕΔΦ	9.7	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ29	Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ, αλλά και στις έρευνες γενικότερα.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ30	Επηρεάζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών από το έτος φοίτησης;	ΕΔΦ	9.7.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.1	Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο αυξάνεται η ποιότητα των απαντήσεων από τους φοιτητές.	11.2.6.4.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.2+ΒΑ	Οι Α'ετείς συμμετέχουν περισσότερο στις έρευνες, όπου δίνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής χωρίς σχόλια (δίνουν λιγότερη πληροφορία), όμως ταυτόχρονα παρουσιάζουν και τα υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα άλλα έτη που τα συμπληρώνουν τυχαία και ελλιπή.	11.2.6.4.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.3	Οι φοιτητές από τα μεγαλύτερα έτη συμμετέχουν λιγότεροι, αλλά τα δεδομένα που δίνουν είναι πιο σωστά και έγκυρα.	11.2.6.4.2
				ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ30.4+ΕΔΜ9	Να υποστηρίζονται οι πρωτοετείς φοιτητές κατά τη συμπλήρωση των ΕΑΜ και να τους δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις για να συμπληρώνονται σωστά τα ΕΑΜ.	11.2.6.4.2
				ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ30.5+ΒΑ	Να ενημερώνονται οι φοιτητές για τις δράσεις βελτίωσης ή αλλαγών που έγιναν βασιζόμενες στις απόψεις των φοιτητών, ώστε να αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους απέναντι στο Ίδρυμα, και να συμμετέχουν περισσότεροι φοιτητές από τα μεγαλύτερα έτη. Η γνώμη τους είναι πολύ σημαντική, καθώς οι απαντήσεις τους είναι πιο ποιοτικές και αληθής και επιπλέον ως τελειόφοιτοι η εμπειρία τους είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	11.2.6.4.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.6	Δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στην υποκειμενική ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών (Liefrequency) ανά έτος φοίτησης (StudyYear).	

A/A ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	A/A Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΦ31	Υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη των φοιτητών για την επίδραση που έχει η γνώμη τους όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ (PISO) ανάμεσα στα έτη φοίτησης;	ΕΔΦ+ ΕΔΜ	10.11.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ31+ΕΔΜ	Όταν διαφοροποιείται η αντίληψη του φοιτητή για την επίδραση που έχει η γνώμη του (PISO) ανά έτος φοίτησης με ανάλογο τρόπο που μεταβάλλονται τα ποσοστά απόκρισης του ιδρύματος, τότε σημαίνει ότι δεν έχει εδραιωθεί η κουλτούρα ποιότητας στο ίδρυμα.	11.2.6.1
ΕΔΦ32	Ποια είναι η πραγματική συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ, όπως δηλώνεται από τους φοιτητές;	ΕΔΦ -NO YEAR MISO	10.1	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ32	Οι φοιτητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση σε ποσοστό 32,2% από το συνολικό αριθμό μαθημάτων που τους δόθηκε η ευκαιρία για να αξιολογήσουν.	11.2.6
ΕΔΦ33	Συσχετίζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το έτος φοίτησης;	ΕΔΦ -NO YEAR MISO	10.2	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ33	Το έτος φοίτησης επηρεάζει τη συχνότητα συμμετοχής των φοιτητών στα ΕΑΜ. Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο μειώνεται η συμμετοχή στα ΕΑΜ.	11.2.6
ΕΔΦ34	Διαφοροποιείται η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ από την προτίμηση που έχει ο φοιτητής για τον τύπο ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);	ΕΔΦ	10.3	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ34	Δεν διαφοροποιείται η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ από την προτίμηση που έχει ο φοιτητής για τον τύπο του ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή).	
ΕΔΦ35	Επηρεάζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το φύλο του φοιτητή;	ΕΔΦ	10.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ35	Δεν επηρεάζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το φύλο του φοιτητή.	
ΕΔΦ36	Διαφοροποιούνται τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών στα ΕΑΜ ανάλογα με το τύπο ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;	ΕΔΦ - NONEW- UNTYPE DONTKN OW	10.5	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ36	Τα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν τη χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ επιτυγχάνουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής από τους φοιτητές σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική μορφή.	11.2.6+10.11. 2
ΕΔΦ37	Ποιοι παράγοντες σχετικοί με τον διδάσκοντα και τη διδασκαλία του επηρεάζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στη αξιολόγηση των μαθημάτων;	ΕΔΦ _CHECKE D	10.6	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ37.1	Οι κυριότεροι λόγοι σχετικοί με τη διδασκαλία που παροτρύνουν τους φοιτητές για να συμμετέχουν στα ΕΑΜ είναι για την ποιότητα διδασκαλίας του καθηγητή, για το χαρακτήρα του καθηγητή, για το ενδιαφέρον που δείχνει ο καθηγητής για τους φοιτητές και για το πάθος που δείχνει ο καθηγητής για το μάθημά του. Η εκδίκηση σε περίπτωση που τους είχε αδικήσει ο καθηγητής δεν αποτελεί λόγο για να τους παροτρύνει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση.	11.2.6
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ37.2	Ελάχιστοι φοιτητές θα συμμετείχαν στην αξιολόγηση των μαθημάτων ανεξαρτήτως συνθηκών, όπως αρμόζει σε ένα ίδρυμα που έχει αναπτυχθεί η κουλτούρα ποιότητας.	11.2.6

Α/Α ερωτήματος	ΕΡΩΤΗΜΑ	ΠΗΓΗ	Παράγρ. Απάντησης	Α/Α Αποτελέσματος	Νέο Ερώτημα/ Συμπέρασμα/ Πρόταση	Παράγραφος Πλαισίου
ΕΔΦ38	Ποια είναι η πρόθεση των φοιτητών για να συμμετέχουν στα ΕΑΜ;	ΕΔΦ	10.7	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ38	Η πλειονότητα των φοιτητών έχουν αρκετά θετική πρόθεση για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των ΕΑΜ (Μέσος όρος=4,86/7>69,4%)	11.2.6
ΕΔΦ39	Ποια είναι η σχέση μεταξύ της πραγματικής χρήσης των ΕΑΜ (SUBMFREQ) από την πρόθεση που είχαν οι φοιτητές για να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση (BI);	ΕΔΦ	10.7	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.1	Η πρόθεση BI σχετίζεται με την πραγματική συμμετοχή του φοιτητή στην αξιολόγηση (SubmFreq)	11.2.6
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.2	Η μορφή του ΕΑΜ που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv) επηρεάζει πολύ σημαντικά (ρυθμίζει ουσιαστικά) τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης (BI) και της πραγματικής συμμετοχής (SubmFrequency) των φοιτητών στα ΕΑΜ.	11.2.6+11.2.6.4.2
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.3	Όταν το πανεπιστήμιο χρησιμοποιεί ηλεκτρονική μορφή ΕΑΜ, τότε όσο αυξάνεται η πρόθεση των φοιτητών (BI) επιτυγχάνει υψηλότερο ρυθμό αύξησης των ποσοστών απόκρισης, από ότι εάν χρησιμοποιούσε χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ. Τα ποσοστά απόκρισης τείνουν να γίνουν τα ίδια με της χειρόγραφης μορφής.	11.2.6.4.2
ΕΔΦ40	Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων φοίτησης (έτος σπουδών, ενδιαφέρον για τη σχολή, παρακολούθηση, επίδοση)	ΕΔΦ	10.8	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ40	Για την επιτυχία του φοιτητή στις σπουδές του είναι πολύ σημαντικό να παρακινηθούν οι φοιτητές με διάφορους τρόπους, ώστε να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τη σχολή τους και να παρακολουθήσουν τις διαλέξεις πιο συχνά. Να δεσμευτούν με τη μάθησή τους και να αντιληφθούν τη συμβολή τους μέσω της αξιολόγησης των μαθημάτων στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	11.2.7.3
ΕΔΦ41	Επηρεάζουν τα στοιχεία φοίτησης την πρόθεσή τους, όσο και τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των μαθημάτων;	ΕΔΦ	10.8	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ41	Οι καλοί φοιτητές (στη βαθμολογία), οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα, καθώς ενδιαφέρονται για τη σχολή τους, έχουν την τάση να συμμετέχουν περισσότερο στην αξιολόγηση των μαθημάτων.	11.2.7.3
ΕΔΦ42	Υπάρχει διαφοροποίηση στα στοιχεία φοίτησης μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών;	ΕΔΦ	10.9	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.1	Οι φοιτήτριες παρακολουθούν πιο συχνά τα μαθήματα από ότι οι άνδρες φοιτητές.	11.2.7.3
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.2	Οι φοιτήτριες στο τέταρτο έτος, επειδή συνειδητοποιούν ότι πλησιάζει το τέλος των σπουδών τους, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για τις σπουδές και κάνουν μια εντονότερη προσπάθεια αυξάνοντας τις	11.2.7.3

					παρακολουθήσεις των μαθημάτων, για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αλλά και για να αυξήσουν το βαθμό του πτυχίου τους.	
				ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ42.3	Στο έκτος έτος μειώνεται ραγδαία το ενδιαφέρον και οι παρακολουθήσεις των μαθημάτων των αγοριών, σαν να προσπαθούν να διατηρήσουν την ιδιότητα του φοιτητή για όσο περισσότερο χρόνο μπορούν. Μετά το έβδομο έτος εντείνουν τις προσπάθειες τους για να αποφοιτήσουν, καθώς αρχίζει η πίεση από την οικογένεια να περατώσουν τις σπουδές τους για οικονομικούς λόγους.	11.2.7.3
				ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ42.4	Τα αγόρια θα πρέπει, από τη στιγμή που θεωρείται στην Ελλάδα υποχρεωτική η στρατιωτική θητεία, να εκπληρώνουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις πριν ακόμη αρχίσουν τις σπουδές τους, αμέσως μετά την περάτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μη χρησιμοποιείται ως πρόφαση για την μη περάτωση των σπουδών τους. Επιπλέον, αποτελεί και μια ευκαιρία να ανεξαρτοποιηθούν από το οικογενειακό περιβάλλον και να ωριμάσουν νωρίτερα, με αποτέλεσμα να έχουν μετέπειτα μια πιο συνειδητοποιημένη και στοχευμένη φοίτηση.	11.2.7.3
				ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ BA5.2.1.3/Παράγρ αφος 5.2.1	Υπάρχει φυλετική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη της ωριμότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα, καθώς στα αγόρια έφηβους καθυστερεί περισσότερο η πλήρη ανάπτυξη των νευρώνων των μπροστικών λοβών του εγκεφάλου, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τους συλλογισμούς υψηλού επιπέδου και η διαδικασία ανάπτυξης δεν ολοκληρώνεται πριν την ηλικία των 20 ετών (Lenroot & Giedd, 2009; Yurgelun-Todd).	11.2.7.3



## 2 Ποιότητα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

### 2.1 Η έννοια της ποιότητας

Η νεοελληνική ετυμολογία της λέξης «ποιότητα» προέρχεται από τη λέξη «ποιος» (ερωτηματική αντωνυμία) που έχει τη σημασία «τι λογής;» (Δορμπαράκης, 1993). Στην αρχαία ελληνική γραμματεία η έννοια της ποιότητας εμφανίζεται σε κείμενα (ποιητικά, φιλοσοφικά κ.τ.λ.) του 5<sup>ου</sup> αιώνα μ.Χ. και μετά. Ανάλογα με το συγγραφέα, η έννοια της ποιότητας είχε και διαφορετική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, αρετή σήμαινε την ηθική ποιότητα και αξία του ανθρώπινου χαρακτήρα και ως ηθική ποιότητα, η αρετή έπαιρνε πολλές μορφές όπως η ανδρεία, η ευσέβεια, η δικαιοσύνη και άλλες συναφείς έννοιες.

Ο Αριστοτέλης, δεχόμενος μόνο την ιδιότητα του ανθρώπινου πνεύματος να δημιουργεί έννοιες και με αυτές να αποδέχεται την πραγματικότητα, ταξινόμησε σε δέκα «Κατηγορίες» το σύνολο των λέξεων-εννοιών με τις οποίες περιγράφουμε τον Κόσμο: Υπόσταση (Ουσία), Ποσότητα, Ποιότητα, Αναφορά, Χώρος, Χρόνος, Κείσθα, Έχεις, Ποιέν, Πάσχειν. Η Υπόσταση θεωρείται η πλέον σημαντική. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη:

*«Αντιμετωπίζοντας ένα ΠΡΑΓΜΑ  
κατ αρχήν θέλουμε να μάθουμε ΤΙ ΕΙΝΑΙ  
και στη συνέχεια θέλουμε να μάθουμε για το ΜΕΓΕΘΟΣ του  
για την ΠΟΙΟΤΗΤΑ του,  
για το ΣΕ ΤΙ ΑΝΑΦΕΡΕΤΑΙ (με τι σχετίζεται),  
για τον ΧΩΡΟ (ΠΟΥ) του και για τον ΧΡΟΝΟ (ΠΟΤΕ) του σε σχέση με το  
ότι ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ.  
Και θέλουμε ακόμα να μάθουμε ΤΙ ΕΧΕΙ,  
ΠΩΣ ΔΡΑ στα άλλα πράγματα και  
ΤΙ ΠΑΘΑΙΝΕΙ, όταν το υπόλοιπο Σύμπαν δρα σε αυτό.»*

Ο Αριστοτέλης σκιαγραφεί στα «Ηθικά Νικομάχεια» πιο αναλυτικά την έννοια της ποιότητας και θεωρεί ότι «οι αρετές διαμορφώνονται στον άνθρωπο από όπου σκιαγραφεί ειδικότερα για την ποιότητα στα Ήθικα

Ακολουθώντας και ο Γερμανός φιλόσοφος Immanuel Kant κατατάσσει την ποιότητα μεταξύ δώδεκα κατηγοριών νόησης<sup>9</sup>:

α. Οι αναφερόμενες σε ΠΟΣΟΤΗΤΑ: Είναι η Ενότητα, η Πολλαπλότητα και η Ολικότητα

β. Οι αναφερόμενες σε ΠΟΙΟΤΗΤΑ: Είναι η Πραγματικότητα, η Άρνηση και ο Περιορισμός

γ. Οι αναφερόμενες σε ΣΧΕΣΗ: Ουσία-Τυχαίο γεγονός, Αιτία-Αποτέλεσμα, Αμοιβαιότητα

δ. Οι αναφερόμενες σε ΤΡΟΠΟ: Δυνατόν ή Αδύνατον, Είναι ή Μη είναι, Τύχη ή Αναγκαιότητα»

<sup>9</sup> <http://users.sch.gr/kassetas/philAr3c.htm>

Η ετυμολογία της αγγλικής λέξης ‘quality’ προέρχεται από την λατινική ‘qualis’ (Dale, 2007) που σημαίνει «*όπως πραγματικά είναι κάτι*».

Στον απόλυτο ορισμό της ποιότητας, τα πράγματα τα οποία χαρακτηρίζονται ως ποιοτικά παρουσιάζουν αξεπέραστα υψηλά πρότυπα, διακρίνονται από την τελειότητα και προσδίδουν κύρος σε αυτούς που τα κατέχουν, αλλά και για τη σύνδεσή της με τη φύση του καλού, της ομορφιάς και της αλήθειας (Ζαβλανός, 2006). Η σπανιότητα και η ακρίβεια είναι δύο από τα χαρακτηριστικά ποιότητας σε αυτόν τον ορισμό. Η απόλυτη έννοια της υψηλής ποιότητας δεν έχει να κάνει με τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Η λέξη αλλά και η έννοια της «ποιότητας» (quality) έχει πολλές ερμηνείες (Hoyle, 2001):

- Ένας βαθμός αριστείας
- Συμμόρφωση με τις απαιτήσεις
- Το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας που έχουν την ικανότητα να ικανοποιούν δηλωμένες ή επιβαλλόμενες ανάγκες
- Καταλληλότητα για χρήση
- Καταλληλότητα για σκοπό
- Χωρίς ελαττώματα, ατέλειες ή μόλυνση
- Δημιουργία απόλαυσης στους πελάτες

Η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να οριστεί και προσαρμόζεται διαχρονικά ανάλογα με τις εκάστοτε τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις.

Ο διεθνής ορισμός της ποιότητας, όπως χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια του ISO 9000 αρχικά αφορούσε «*το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή υπηρεσίας που ικανοποιούν ανάγκες*», αλλά από το 2000 τροποποιήθηκε ως εξής (Hoyle, 2001):

*«Ποιότητα είναι ο βαθμός όπου ένα σύνολο από εγγενή χαρακτηριστικά ικανοποιούν μια ανάγκη ή προσδοκία που έχει δηλωθεί, γενικά επιβληθεί ή είναι υποχρεωτική».*

Ο νέος ορισμός είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά οποιουδήποτε αποτελέσματος (προϊόν, υπηρεσία, κείμενο, απόφαση, τμήμα πληροφορίας, ή οποιοδήποτε αποτέλεσμα μιας διαδικασίας).

Πολλοί συγγραφείς εκφράζουν διάφορες έννοιες και ορισμούς για την ποιότητα:

*«Η ποιότητα δεν είναι ποτέ τυχαία. Είναι πάντοτε αποτέλεσμα διανοητικών προσπαθειών. Είναι η επιθυμία να παράγουμε ένα ανώτερο προϊόν»* (John Ruskin στο Ζαβλανός, 2006).

*«Ποιότητα είναι η καταλληλότητα ενός προϊόντος ή ενός αγαθού προς χρήση»* (Juran)

*«Ποιότητα είναι η συμμόρφωση των χαρακτηριστικών του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη»* (Crosby)



*«Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη». Όταν η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει.*

Ικανοποίηση=Τωρινή απόδοση – Αναμενόμενη απόδοση (Deming)

*«Ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών τα οποία έχουν σχέση με το μάρκετινγκ, την τεχνολογία, την κατασκευή και τη συντήρηση μέσω των οποίων το προϊόν ή η υπηρεσία ικανοποιεί τις προσδοκίες του πελάτη» (Feigenbaum)*

*«Ποιότητα είναι η απώλεια που ένα προϊόν προξενεί στην κοινωνία μετά την αποστολή του».*

Είναι οι συνέπειες της κακής ποιότητας του προϊόντος ή της υπηρεσίας. (Taguchi)

Ο Dale (1998) υποστηρίζει ότι η ποιότητα έχει 3 όψεις:

1. Την **ψυχολογική** όψη της ποιότητας που στηρίζονται στο υπερβατικό στοιχείο, στο χρήστη και στην αξία (Juran).
2. Την όψη της ποιότητας που στηρίζεται στο **προϊόν** ή την **υπηρεσία** (ορισμός του Taguchi)
3. Την όψη της ποιότητας που στηρίζεται **στη διεργασία** (στη μεταποίηση ή τις υπηρεσίες) (ορισμοί του Crosby και του Deming), η οποία βασίζεται στη χρήση στατιστικών μεθόδων.

Ο Garvin (1988) στο βιβλίο του «Managing Quality» κάνει διαχωρισμό των ορισμών και υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε βάσεις ποιότητας : (Ζαβλανός, 2006)

- α. αναφέρεται ως **υπέρβαση**, όπου η ποιότητα είναι συνώνυμη με την τελειότητα, την ανωτερότητα. Είναι μια έννοια υποκειμενική και αφηρημένη, οπότε δεν μπορεί να μετρηθεί. (1-ψυχολογική όψη)
- β. **βασίζονται στο χρήστη**, όπου η ποιότητα προσδιορίζεται από τις επιθυμίες του πελάτη (ορισμός του Juran). Δίνεται ως παράδειγμα τα μικρά αυτοκίνητα μέσα στην πόλη εξυπηρετούν καλύτερα τα άτομα (1-ψυχολογική όψη).
- γ. βασίζονται **στην αξία**, δηλαδή στη σχέση της ικανοποίησης και της τιμής. Αυτός ο ορισμός υπονοεί ότι κατά καιρούς πρέπει να γίνεται συμβιβασμός των χαρακτηριστικών με τα πρότυπα (1-ψυχολογική όψη).
- δ. βασίζονται **στο προϊόν**, όπου η ποιότητα είναι συνάρτηση μιας συγκεκριμένης και μετρήσιμης μεταβλητής. Θεωρείται ότι η ποιότητα βασίζεται αποκλειστικά στο προϊόν και όχι στο άτομο. Για παράδειγμα αναφέρεται όσους πιστεύουν ότι η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος μπορεί να εκτιμηθεί από την απόδοση των σπουδαστών σε ένα τυποποιημένο εθνικό τεστ.(2-προϊόν ή υπηρεσία)
- ε. βασίζονται **στην κατασκευή**, όπου επιδιώκεται η συμμόρφωση των χαρακτηριστικών του προϊόντος στις απαιτήσεις των πελατών (ορισμός του Crosby), ώστε να εξασφαλιστεί ότι ελαχιστοποιούνται οι αποκλίσεις από τις σχεδιαστικές προδιαγραφές (3-διεργασία).

## 2.2 Ιστορική αναδρομή της φιλοσοφίας της ποιότητας

Από την αρχαιότητα ο άνθρωπος ενδιαφερόταν για τα λάθη και τις συνέπειες τους. Ο βαβυλώνιος βασιλιάς Χαμουραμπί (1700π.Χ.) σηματοδότησε την ευθύνη κατά την παραγωγή ενός προϊόντος, καθώς στον κωδικά του αναφερόταν:

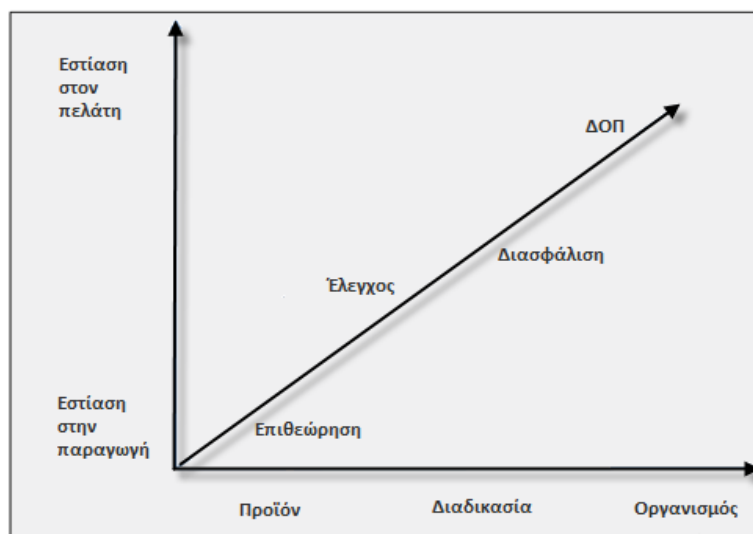
*«Εάν ένα κτίριο καταρρεύσει και έχει ως συνέπεια να σκοτωθεί ο ιδιοκτήτης του, τότε θα πρέπει να σκοτωθεί και ο κτίστης. Εάν ένα από τα παιδιά του ιδιοκτήτη σκοτωθούν, τότε θα πρέπει να σκοτωθεί επίσης και ένα από τα παιδιά του κτίστη...».* (Από Bergman et. al., 1994)

Τα συστήματα για τη βελτίωση και τη διαχείριση της ποιότητας έχουν εξελιχθεί ραγδαία τα τελευταία 100 χρόνια. Αυτή η εξέλιξη ήταν συνεχής και πιο προοδευτική τα τελευταία 30 χρόνια και μπορεί να διακριθεί σε 4 στάδια: την επιθεώρηση, τον έλεγχο ποιότητας, τη διασφάλιση ποιότητας και τη διοίκηση ολικής ποιότητας. Ωστόσο κάθε στάδιο εστιάζεται σε διαφορετικό σημείο, όπως παραστατικά φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2.1).

Πίνακας 2.1 Οι εποχές της ποιότητας και τα σημεία εστίασής τους (Προσαρμοσμένο από James, 1998; Dale et al., 2007)

Στάδια	Σημείο Εστίασης	Ενέργειες
<b>Επιθεώρηση (Inspection)</b>	Προϊόν	Διάσωση Διαλογή, Ταξινόμηση, Αναδιάταξη Διορθωτικές ενέργειες Εντοπισμός πηγών μη συμμόρφωσης
<b>Έλεγχος Ποιότητας (Quality Control)</b>	Διεργασία	Ανάπτυξη εγχειριδίων ποιότητας Δεδομένα απόδοσης των διαδικασιών Αυτοεπιθεώρηση Έλεγχος προϊόντος Βασικός προγραμματισμός ποιότητας Χρήση στοιχειώδους στατιστικών Γραφειοκρατικοί έλεγχοι
<b>Διασφάλιση Ποιότητας (Quality Assurance)</b>	Σύστημα	Ανάπτυξη συστήματος ποιότητας Προηγμένος προγραμματισμός ποιότητας Χρήση κόστων ποιότητας Failure Mode & Effect Analysis-FMEA Statistical Process Control-SPC
<b>Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management)</b>	Άνθρωποι	Ανάπτυξη πολιτικής Συμμετοχή των προμηθευτών και των πελατών Συμπεριλαμβάνονται όλες οι λειτουργίες Διαχείριση διαδικασιών Μέτρηση της απόδοσης Ομαδική εργασία Συμμετοχή των εργαζομένων

Ενώ αρχικά δινόταν έμφαση στην παραγωγή και στο προϊόν, σταδιακά η ποιότητα αφορούσε όλον τον οργανισμό και εστιάστηκε στην ικανοποίηση του πελάτη (Εικόνα 2.1 Η εξέλιξη της ΔΟΠ).



Εικόνα 2.1 Η εξέλιξη της ΔΟΠ.

Πηγή: Thijs N. (2004). Στη Τσολάκη Α. (2011, σελ. 13, προσαρμοσμένο).

Την περίοδο πριν τη βιομηχανική επανάσταση, η παραγωγή στηριζόταν αποκλειστικά σε ανεξάρτητες ομάδες τεχνιτών που ήταν υπεύθυνοι τόσο για την παραγωγή όσο και για την ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος. Με την είσοδο του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να γίνεται ομαδοποίηση των τεχνιτών ή εργατών που είχαν παρόμοια καθήκοντα. Η επίβλεψη των ομάδων αυτών ανατέθηκε σε εργοδηγούς, οι οποίοι ήταν και υπεύθυνοι για την ποιότητα των προϊόντων (Τσιότρας, 2002).

Η έναρξη της Βιομηχανικής Επανάστασης έχει ως επακόλουθο τη δημιουργία μεγάλων βιομηχανικών συγκροτημάτων, με μεγάλο αριθμό ομάδων παραγωγής, για τον έλεγχο των οποίων ήταν αρμόδιοι οι επιθεωρητές παραγωγής, που είχαν υποχρέωση να αναφέρονται στους αντίστοιχους εργοδηγούς (Τσιότρας, 2002).

Η τεχνολογική εξέλιξη και η ανάπτυξη νέων υλικών δημιούργησε την αναγκαιότητα για ανεξαρτοποίηση της επιθεώρησης από την παραγωγή, όπου η επιθεώρηση γινόταν από πλήρης απασχόλησης Εργοδηγούς Επιθεωρήσεων. Η επιθεώρηση ήταν τότε απλοϊκή του τύπου «Αποδοχή-Απόρριψη» και μόνο με την έναρξη των παγκόσμιων πολέμων, όπου εκτινάχθηκε στα ύψη η παραγωγή πολεμικού υλικού, δημιουργήθηκε η ανάγκη για τυποποίηση, οπότε σχεδιάστηκαν νέα προϊόντα που επέτρεπαν ανταλλακτικά εξαρτήματα (James, 1998). Η δημιουργία συστημάτων μέτρησης - εργαλεία μέτρησης, οδηγοί, διατάξεις στερέωσης και μετρητές ελέγχου (Hounshell, 1984), τα οποία προσέφεραν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στην εκτίμηση αν ένα προϊόν ικανοποιούσε ή όχι τις προδιαγραφές παραγωγής, αποτέλεσε τη βάση για τον έλεγχο ποιότητας.

Στη συνέχεια η ανάπτυξη της στατιστικής επιστήμης, όπου πρώτος ο Shewhart αναγνώρισε ότι οι αρχές και οι μέθοδοι της ανάλυσης των πιθανοτήτων μπορούσαν να εφαρμοστούν σε προβλήματα ποιότητας στη μεταποίηση (James, 1998), αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο στο υπάρχον σύστημα ποιοτικού ελέγχου, βοηθώντας τόσο στον έλεγχο του κόστους παραγωγής, όσο και στο αποδεκτό επίπεδο ποιότητας των τελικών προϊόντων. Ο Έλεγχος Ποιότητας, όπως εφαρμόζεται και σήμερα σε ορισμένες βιομηχανίες, είναι «το σύνολο των λειτουργικών

τεχνικών διαδικασιών που επιβεβαιώνουν την ποιότητα ενός προϊόντος ή υπηρεσίας βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών» (Τσιότρας, 2002).

Οι αυξανόμενες απαιτήσεις των πελατών δημιούργησαν την ανάγκη για ανάπτυξη εσωτερικών συστημάτων που εξασφαλίζουν ότι η παραγωγή είναι ποιοτική και ο πελάτης θα παραλάβει προϊόν ή υπηρεσία σύμφωνα με δεδομένες απαιτήσεις ποιότητας, που ονομάζονται Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας (Τσιότρας, 2002). **Διασφάλιση Ποιότητας** λοιπόν είναι «το σύνολο των σχεδιασμένων και συστηματικών ενεργειών που απαιτούνται για να αναπτυχθεί επαρκής εμπιστοσύνη ότι το προϊόν ή η παρεχόμενη υπηρεσία θα ικανοποιεί δεδομένες απαιτήσεις ποιότητας του πελάτη ή ότι ο οργανισμός είναι ικανός σε σταθερή βάση να ικανοποιήσει τις ανάγκες του» (Ζαβλανός, 2006; Λογοθέτης, 1993).

**Πρότυπο Διασφάλισης Ποιότητας** είναι «το σύνολο των οργανωτικών δομών, αρμοδιοτήτων, διαδικασιών και μέσω που χρησιμοποιεί μια επιχείρηση για να διασφαλίσει σταθερό επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών της» (Δερβιτσιώτης, 1993; Σπανός, 1997).

Τα πρότυπα διασφάλισης ποιότητας αποτελούν εξέλιξη των Αμερικάνικων στατιστικών προτύπων AQAP (Allied Quality Assurance Publications). Η Βρετανική σειρά προτύπων BS5750, εξελίχθηκε το 1987 από το Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (International Organization for Standardisation-ISO) στη πιο διαδεδομένη σειρά προτύπων ISO 9000 (Γρηγορούδης et. al., 2005). Αργότερα τα πρότυπα επεκτάθηκαν και στη διαχείριση του περιβάλλοντος (ISO 14000) (Γρηγορούδης et. al., 2005).

Τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας είναι δυνατόν να εφαρμόζονται σε πολλά τμήματα ενός οργανισμού (π.χ. παραγωγή, οικονομικά, προμήθειες, μαρκετινγκ) και είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους, οπότε απαιτείται συντονισμός μεταξύ των διαφόρων τμημάτων. Αυτός ο συντονισμός μεταξύ των διαφόρων τμημάτων πολλές φορές καταρρέει με αποτέλεσμα την αναγκαιότητα για παρακολούθηση της ποιότητας σε επίπεδο οργανισμού. Περαιτέρω, η διεθνοποίηση της αγοράς και το έντονο ανταγωνιστικό περιβάλλον, απαίτησαν τη μείωση του κόστους παραγωγής, τη βελτιστοποίηση των διαδικασιών, την εφαρμογή καινοτομιών, την πλήρη αξιοποίηση και ανάπτυξη του διαθέσιμου προσωπικού, τη συνεχή βελτίωση και την πλήρη συμμετοχή στην προσπάθεια όλων των επιπέδων των εργαζομένων, ώστε να είναι εφικτή η επιβίωση μιας επιχείρησης (Τσιότρας, 2002). Την υιοθέτηση δηλαδή της φιλοσοφίας της **Διοίκησης Ολικής Ποιότητας**, στα πλαίσια της οποίας η έννοια του πελάτη αποκτά μια νέα διευρυμένη διάσταση, ώστε να καλύπτει όχι μόνο τους εξωτερικούς, αλλά και τους εσωτερικούς πελάτες (εργαζόμενους) (Γρηγορούδης et. al., 2005).

Η ΔΟΠ δεν αντιτίθεται στα άλλα συστήματα, αλλά αποτελεί υπερσύνολό τους. Περικλείει τη Διασφάλιση Ποιότητα, η οποία με τη σειρά της περικλείει τον Ποιοτικό Έλεγχο, ο οποίος έχει ως υποσύνολο την Επιθεώρηση.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως νέος τρόπος οργάνωσης των επιχειρήσεων ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1949, από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων, οι οποίοι είχαν ως άμεσο στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας, με την υποστήριξη των Juran και Deming. Ο Deming θεωρείται ο πατέρας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Είχε κατανοήσει ότι η εφαρμογή της αυταρχικής μεθόδου του Taylor (όπου θεωρούσε ότι οι εργάτες θα έπρεπε να προσλαμβάνονται για να πραγματοποιούν ένα μικρό αριθμό καθηκόντων κατά τρόπο

μηχανιστικό και επαναληπτικό), υποβάθμιζε τον ανθρώπινο νου και το ενδιαφέρον των υπαλλήλων και βασιζόμενος στη στατιστική θεωρία του Walter A. Shewart διαμόρφωσε τη νέα επαναστατική θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Στην Αμερική άρχισε να εφαρμόζεται πολύ αργότερα στη δεκαετία του 1980, καθώς οι προσπάθειες του Deming δεν είχαν εκτιμηθεί από τους Αμερικανούς μάνατζερ, όπου έδιναν σημασία περισσότερο στην ποσότητα των προϊόντων παρά στην ποιότητα (Ζαβλανός, 2006), ενώ στην Ευρώπη λίγο πιο μετά (Bergam et. al., 1998). Οι Ιάπωνες μετά τον πόλεμο είχαν σοβαρά προβλήματα, καθώς τα κακής ποιότητας προϊόντα που παρήγαγαν, δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν τα προϊόντα της Αμερικής και της Ευρώπης. Γι' αυτό το λόγο με την υποστήριξη του εξαιρετικού επιστήμονα Dr. Ishikawa κάλεσαν τον Deming να δώσει διαλέξεις με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων τους. Προς τιμήν του, οι Ιάπωνες θέσπισαν το βραβείο ποιότητας Deming, το οποίο απονέμεται κάθε χρόνο στην εταιρία που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη δραστηριότητα στη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων της.

Πίνακας 2.2 Κριτήρια Βραβείων Ποιότητας

<b>Βραβείο αριστείας Deming Prize</b>	<b>Κριτήριο</b>	<b>Βαρύτητα</b>
	Βασικές κατηγορίες	100
	• Πολιτικές διοίκησης & εκδήλωσής τους	(20)
	• Ανάπτυξη νέων προϊόντων, καινοτομία	(20)
	• Συντήρηση & βελτίωση	(20)
	• Διοίκηση συστημάτων	(10)
	• Ανάλυση πληροφοριών & χρήση	(15)
	• Ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού	(15)
	Ειδικές δραστηριότητες	100
	Ρόλος της ηγεσίας	100
<b>Malcolm Baldrige NQA</b>	Ηγεσία	120
	Στρατηγικός σχεδιασμός	85
	Επικέντρωση στον πελάτη	85
	Εκτίμηση, ανάλυση & διοίκηση πληροφορίας	90
	Επικέντρωση στο εργατικό δυναμικό	85
	Διοίκηση διαδικασιών	85
	Αποτελέσματα	450
<b>Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας-EFQM</b>	Ηγεσία	100
	Στρατηγική	100
	Ανθρώπινο δυναμικό	100
	Συνέργειες & πόροι	100
	Διαδικασίες, προϊόντα & υπηρεσίες	100
	Αποτελέσματα σε πελάτες	150
	Αποτελέσματα σε έμπυχο δυναμικό	100
	Αποτελέσματα σε κοινωνία	100
	Αποτελέσματα «κλειδιά»	150

Πηγή: (Προσαρμοσμένο από) Talwar B. (2011), στον Αφθονίδη (2012).

Τα πιο γνωστά μοντέλα ολικής ποιότητας είναι τα ακόλουθα (στον Πίνακα 2.2 παρουσιάζεται για κάθε βραβείο συνοπτικά τα κριτήρια και τη βαρύτητά τους):

- i. Το ιαπωνικό μοντέλο Deming
- ii. Το αμερικάνικο βραβείο ποιότητας Malcolm Baldrige
- iii. Το ευρωπαϊκό μοντέλο ποιότητας EFQA

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας-ΔΟΠ (Total Quality Management, TQM). Μερικοί από αυτούς είναι οι ακόλουθοι:

*«Η αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό με στόχο την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών» (Ζαβλανός, 2006).*

*«ΔΟΠ είναι μια κουλτούρα. Εγγενής συστατικό αυτής της κουλτούρας είναι η ολοκληρωτική δέσμευση ως προς την ποιότητα και μια συγκεκριμένη νοοτροπία, η οποία εκδηλώνεται με την ανάμιξη όλων στη διαδικασία της συνεχούς βελτίωσης των προϊόντων και των υπηρεσιών, μέσα από τη χρήση καινοτομικών επιστημονικών μεθόδων» (Λογοθέτης, 1992).*

### 2.2.1 Ο κύκλος του Deming

Ο κύκλος του Deming (1993), που ονομάζεται PDSA Cycle (Plan-Do-Study-Act) (Εικόνα 2.2), αποτελεί “μια συστηματική διαδικασία για την απόκτηση πολύτιμης μάθησης και γνώσης για τη συνεχή βελτίωση ενός προϊόντος, διαδικασίας ή υπηρεσίας»<sup>10</sup>.



Εικόνα 2.2 Κύκλος του Deming (1993)<sup>11</sup>

Βήμα 1 – **Plan (Προγραμματίζει)**: Προγραμματισμός της αλλαγής (who, what, where, when). Ανάλυση και πρόβλεψη των αποτελεσμάτων.

Βήμα 2 – **Do (Υλοποιεί)**: Εκτέλεση του προγράμματος, κάνοντας μικρά βήματα σε ελεγχόμενες συνθήκες.

Βήμα 3 – **Study (Μελέτη)**: Έλεγχος και μελέτη των αποτελεσμάτων. Σύγκριση των δεδομένων με τις προβλέψεις.

Βήμα 4 – **Act (Ενέργη)**: Λήψη δράσεων για σταθεροποίηση ή βελτίωση της διαδικασίας<sup>12</sup>

<sup>10</sup> PDSA Cycle (n.d.) <https://deming.org/explore/p-d-s-a>

<sup>11</sup> PDSA Cycle (n.d.) <https://deming.org/explore/p-d-s-a>

<sup>12</sup> Deming Cycle (n.d.) <https://www.isixsigma.com/dictionary/deming-cycle-pdca/>

Βήμα 5: Επανάληψη όλου του κύκλου μέχρι την επίτευξη της βελτίωσης, ξεκινώντας από το πρώτο βήμα, εισάγοντας τη συσσωρευμένη γνώση<sup>13</sup>.

Πίνακας 2.3 Βέλτιστες πρακτικές κατά την επίτευξη της ΔΟΠ (Pui - Mun Lee, 2002. Προσαρμοσμένο από Καρυωτάκης, 2014)

Βασικές Αξίες	Προγραμματίσει (Plan)	Κάνει (Do)	Μελέτησε (Study)	Πράξει (Act)
Ηγεσία με όραμα	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο συλλογική συμμετοχή</li> <li>ο δέσμευση διοίκησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο αποτύπωση στόχων &amp; σκοπού</li> <li>ο συσκέψεις με στελέχη</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο 360° πληροφόρηση</li> <li>ο αποτίμηση εσωτερικής ποιότητας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο εκπαίδευση ποιότητας στα στελέχη</li> <li>ο διατήρηση θετικών δεικτών</li> </ul>
Απόδοση αξίας σε προσωπικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο επέκταση της αυτονομίας του προσωπικού</li> <li>ο ενδυνάμωση του προσωπικού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο ομάδες βελτίωσης εργασιών</li> <li>ο πλαίσιο αποδοχής προτάσεων προσωπικού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο έρευνες για το προσωπικό</li> <li>ο δείκτες απόδοσης/ παραγωγικότητας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο επιβράβευση</li> <li>ο αναγνώριση (έμπρακτη)</li> </ul>
Εστίαση στον πελάτη	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο ολική ικανοποίηση πελατών</li> <li>ο μείωση παραπόνων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο ημέρα πελάτη</li> <li>ο τμήμα εξυπηρέτησης πελατών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο έρευνες πελατών</li> <li>ο εξέταση δεικτών ικανοποίησης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο διοργάνωση προγραμμάτων διοίκησης πελατών</li> <li>ο διατήρηση θετικών δεικτών</li> </ul>
Διοίκηση πληροφορίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο μέτρηση αποδοτικότητας σε σχέση με ανατιθέμενους στόχους</li> <li>ο οργάνωση πληροφοριών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο χρήση τεχνολογίας για συλλογή πληροφοριών</li> <li>ο δημιουργία δεικτών αποδοτικό-τητας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο εσωτερικός έλεγχος</li> <li>ο εξέταση αποτελεσματικότητας δεικτών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο ενθάρρυνση χρήσης συστημάτων</li> <li>ο εφαρμογή ανάλυσης δεδομένων</li> </ul>
Αναγνώριση συνεργατών	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο βελτίωση ποιότητας προμηθευτών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο θέσπιση βραβείου προμηθευτών</li> <li>ο διαμοίραση της πληροφορίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο σύγκριση ποιότητας προμηθευτών</li> <li>ο δείκτες αξιολόγησης προμηθευτών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο εφαρμογή προγράμματος εκπαίδευσης προμηθευτών</li> <li>ο αποστολή συγκριτικών αποτελεσμάτων στους προμηθευτές</li> </ul>
Κοινωνική ευαισθησία	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο κοινωνική ευαισθησία</li> <li>ο προσφορά προς την κοινωνία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο χρήση μεθόδων ανακύκλωσης</li> <li>ο προγράμματα βοήθειας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο δωρεές &amp; επιχορηγήσεις</li> <li>ο μείωση αποβλήτων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο εκπαίδευση για ευαισθητοποίηση προσωπικού</li> <li>ο εκπαίδευση για ασφάλεια</li> </ul>
Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο μείωση ελαττωματικών</li> <li>ο επίτευξη απαιτήσεων πελατών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο διαδικασία six-sigma</li> <li>ο εμπλοκή προμηθευτών &amp; πελατών στο σχεδιασμό αγαθών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο ανατροφοδότηση πληροφοριών πελατών/προμηθευτών</li> <li>ο δημιουργία δεικτών απόδοσης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο διατήρηση αμφίδρομης επικοινωνίας</li> <li>ο θέσπιση περιοδικών προγραμμάτων ελέγχου ποιότητας</li> </ul>
Διαρκής εκπαίδευση και γνώση	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο ενθάρρυνση της καινοτομίας</li> <li>ο ενδυνάμωση του ανθρωπίνου δυναμικού</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο συγκριτική μέτρηση ομάδων παραγωγής</li> <li>ο συγκριτική μέτρηση ανταγωνιστών</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο θέσπιση δεικτών απόκτησης γνώσης</li> <li>ο θέσπιση προγραμμάτων εκπαίδευσης</li> <li>ο χρήση νέων μεθόδων</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ο θέσπιση κινήτρων &amp; βραβείων απόκτησης γνώσης</li> <li>ο εκπαίδευση όλου του οργανισμού στα εργαλεία ποιότητας</li> </ul>

<sup>13</sup> Moen R.D. & Norman C. L. (2010). *Circling Back. Clearing up myths about the Deming cycle and seeing how it keeps evolving*. <http://www.apiweb.org/circling-back.pdf>

Βέλτιστες πρακτικές για την επίτευξη της ΔΟΠ βασισμένο στο μοντέλο του κύκλου του Deming παρουσιάζονται στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 2.3).

## 2.3 Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

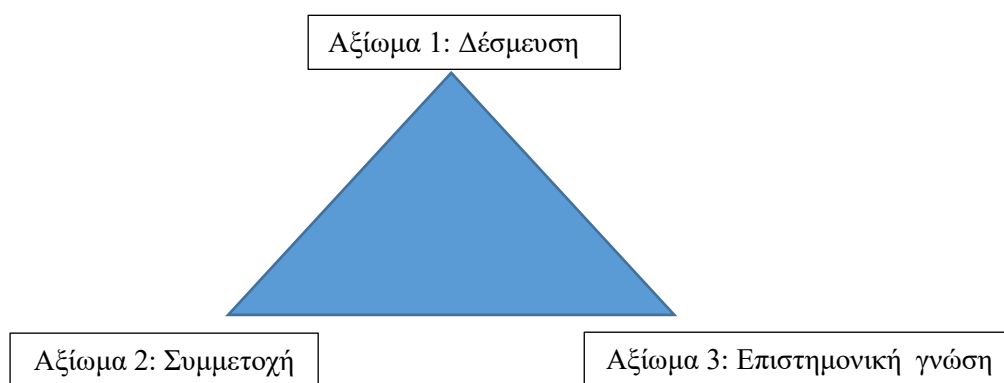
Οι Evans and Lindsay (1999) καταγράφουν τρεις βασικές αρχές της ΔΟΠ:

- η εστίαση στις ανάγκες του πελάτη (εσωτερικό και εξωτερικό)
- η συνεχής βελτίωση και μάθηση
- η ομαδική εργασία και η συμμετοχή όλων των ατόμων

Κατά το Λογοθέτη (1993) χρειάζεται να εδραιωθούν τρία θεμελιώδη χαρακτηριστικά, τα οποία είναι τόσο σημαντικά, ώστε μπορούν να θεωρηθούν ως τα αξιώματα της κουλτούρας της ΔΟΠ:

1. Δέσμευση (για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και την καινοτομία)
2. Επιστημονική γνώση (των κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών για τις τεχνικές αλλαγές)
3. Ανάμιξη του ανθρώπινου παράγοντα (όλοι σε μια ομάδα για την κοινωνική αλλαγή)

Οι αξίες αυτές είναι ισοδύναμης σημασίας, γι' αυτό το λόγο και τοποθετούνται στις γωνίες ενός ισοσκελούς τριγώνου, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2.3

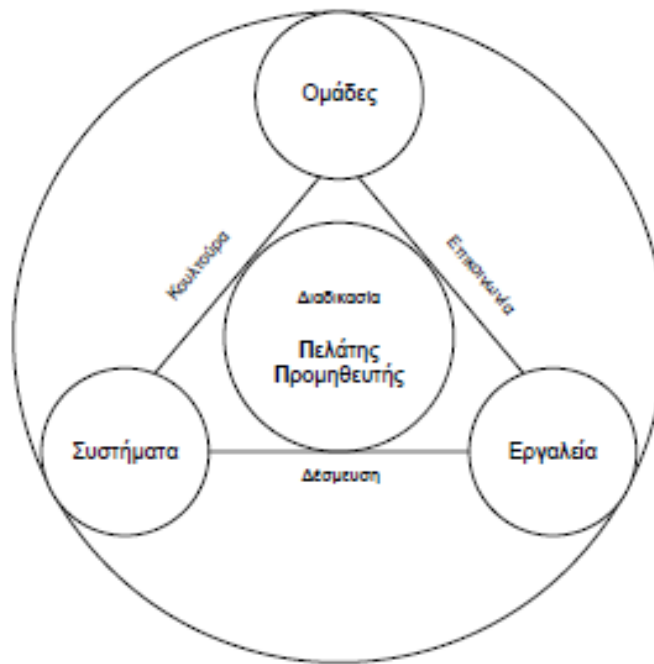


Εικόνα 2.3 Το τρίγωνο της ΔΟΠ (Λογοθέτης, 1992)

Ο Oakland (1994) επεκτείνει τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ σε 5 (Εικόνα 2.4):

1. Καθορισμό των σχέσεων πελάτη – προμηθευτή.
2. Δημιουργία ενός συστήματος διαχείρισης των διαδικασιών.
3. Αλλαγή της νοοτροπίας του οργανισμού σε νοοτροπία ΔΟΠ.
4. Βελτίωση των επικοινωνιών σε όλο το εύρος του οργανισμού.
5. Δέσμευση στην ποιότητα.

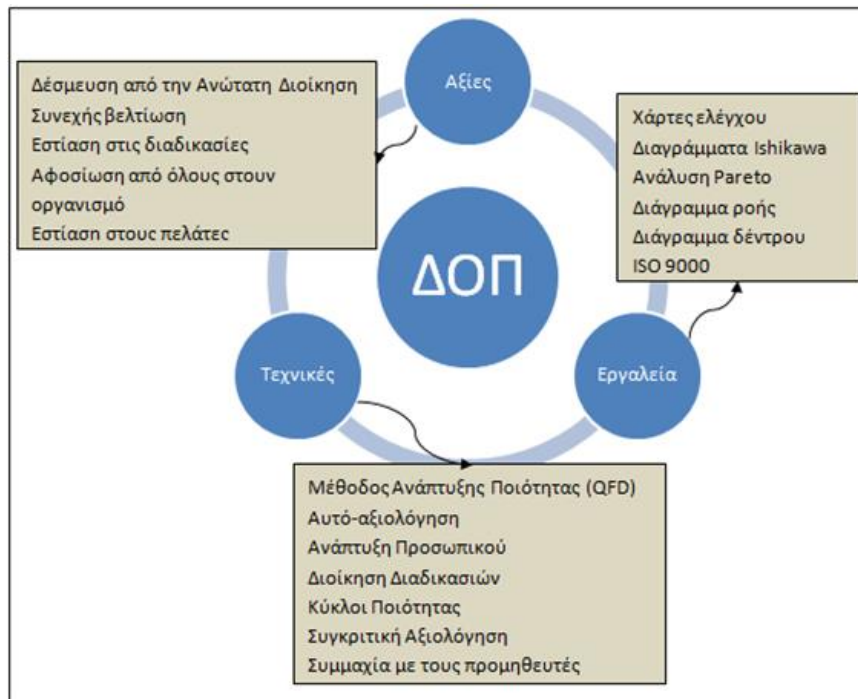




Εικόνα 2.4 Μοντέλο ΔΟΠ – βασικά χαρακτηριστικά (Oakland, 1994 από Πολίτης, 2005).

Όπως αναφέρει ο Oakland (1994), η ΔΟΠ είναι δυνατή μόνο όταν έχει γίνει αποδεκτή από όλα τα μέλη της επιχείρησης ή του οργανισμού. Όλοι οι εργαζόμενοι, ανεξάρτητα από το επίπεδο που βρίσκονται στην ιεραρχία, είναι εξίσου υπεύθυνοι για το κοινό αποτέλεσμα και η εκπαίδευση στη φιλοσοφία της ΔΟΠ αφορά όμοια όλους τους εργαζομένους. Η αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ανθρώπινο δυναμικό του. Οι δραστηριότητες, τα μέσα παραγωγής και οι μέθοδοι είναι απλώς εργαλεία για την επίτευξη της ικανοποίησης των πελατών, των προμηθευτών και των εργαζομένων. Τα εργαλεία αυτά εξελίσσονται συνέχεια ώστε να διευκολύνουν περισσότερο την όλη προσπάθεια. Η προσπάθεια είναι ομαδική. Οι πελάτες αποτελούν μια προέκταση της επιχείρησης, με την έννοια ότι οι παρατηρήσεις τους, οι απαιτήσεις τους και γενικότερα η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη στην εξέλιξη του συστήματος. Η επικοινωνία μεταξύ των στελεχών και των εργαζομένων είναι αμφίδρομη, επιτρέποντας τη διάδοση της γνώσης και της απαραίτητης πληροφορίας (Πολίτης, 2005).

Οι Hansson & Klefsjo (2003) θεωρούν ότι η ΔΟΠ είναι ένα συνεχώς εξελισσόμενο σύστημα που αποτελείται από τρεις κύριες μονάδες: α) τις κύριες αξίες, β) τις τεχνικές και γ) τα εργαλεία, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Εικόνα 2.5). Υποστηρίζουν ότι η φάση της εφαρμογής ξεκινά από την αποδοχή των κύριων αξιών που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα του οργανισμού και θα πρέπει να εφαρμόζονται κατάλληλες τεχνικές (π.χ. αυτοξιολόγηση ή benchmarking) και αποδοτική χρήση των σωστών εργαλείων (π.χ. διαγράμματα Ishikawa ή σπίτι της ποιότητας (QFD)). Ο στόχος της ΔΟΠ είναι η συνεχώς αυξανόμενη ικανοποίηση του πελάτη με περιορισμένη χρήση πόρων.



Εικόνα 2.5 Το σύστημα της ΔΟΠ κατά τους Hansson et al. (2003) από Καρυωτάκης (2014)

Σύμφωνα με τους Evans and Lindsay (1999) ένας οργανισμός που εστιάζεται πραγματικά στην ποιότητα, θα πρέπει να την εξετάζει σε τρία επίπεδα:

α) σε **οργανωσιακό επίπεδο**, όπου η ποιότητα επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων των εξωτερικών πελατών

β) σε **λειτουργικό επίπεδο**, όπου οι οργανωσιακές μονάδες ταξινομούνται ως λειτουργίες ή τμήματα όπως μάρκετινγκ, σχεδιασμός και ανάπτυξη προϊόντων, οικονομικό, κλπ. Με δεδομένο ότι οι περισσότερες διεργασίες ενός οργανισμού είναι δια-λειτουργικές, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι προϊστάμενοι των διακριτών οργανωσιακών τμημάτων να προσπαθήσουν να βελτιστοποιήσουν τα αποτελέσματα των δικών τους δραστηριοτήτων που μερικές φορές υπονομεύουν τον γενικότερο στόχο του οργανισμού.

γ) σε **επίπεδο εργαζομένων**, με τον ορισμό προτύπων στη βάση της ποιότητας και της εξυπηρέτησης του πελάτη, τα οποία διαμορφώνονται στα δύο προηγούμενα επίπεδα. Τα πρότυπα αυτά συμπεριλαμβάνουν στοιχεία όπως συνέπεια, καινοτομία, ανταποκρισιμότητα και κόστος. Η θεώρηση ενός οργανισμού από αυτή την προοπτική, αποσαφηνίζει τους ρόλους και τις υπευθυνότητες όλων των εργαζομένων στην επιδίωξη της ποιότητας.

Τα ανώτερα στελέχη πρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους στο οργανωσιακό επίπεδο, τα μεσαία στελέχη στο λειτουργικό επίπεδο και οι εργαζόμενοι θα πρέπει να κατανοήσουν την ποιότητα στο εκτελεστικό επίπεδο (από Μαρούδας, 2009).

Οι Ho and Fung (1994) ταξινομούν τις βασικές αρχές της ΔΟΠ που είναι ικανές να εγγυηθούν την επιτυχή υλοποίησή της ως εξής: ηγεσία, δέσμευση, ολική ικανοποίηση του πελάτη, συνεχής βελτίωση, καθολική συμμετοχή-εμπλοκή (Involvement), εκπαίδευση και επιμόρφωση, ιδιοκτησία (ownership), ανταμοιβές και αναγνώριση, πρόληψη λαθών, συνεργασία και ομαδική εργασία.

Οι αρχές αυτές είναι αρκετά διαφορετικές από τις παραδοσιακές πρακτικές διοίκησης (Πίνακας 2.4).

Πίνακας 2.4 Βασικές διαφορές μεταξύ παραδοσιακής διοίκησης και ΔΟΠ

<b>Παραδοσιακή Διοίκηση/Κουλτούρα</b>	<b>Κουλτούρα/Διοίκηση Ολικής Ποιότητας</b>
Προτεραιότητα στην ποσότητα	Προτεραιότητα στην ποιότητα
Εστίαση στην απόδοση της επένδυσης και στα βραχυπρόθεσμα κέρδη	Εστίαση στην ικανοποίηση του πελάτη (εσωτερικό και εξωτερικό) και υπέρβαση των προσδοκιών του
Ικανοποίηση προδιαγραφών	Συνεχής βελτίωση της ποιότητας
Σημασία στο κόστος του προϊόντος	Σημασία στο κόστος και στην ποιότητα
Έλεγχος σε επίπεδο προϊόντος ή τμήματος	Έλεγχος σε επίπεδο οργανισμού. Οι ποιότητα είναι ευθύνη όλων.
Επίτευξη ποιότητας μέσω επιθεώρησης	Η ποιότητα προκαθορίζεται από το σχεδιασμό του προϊόντος και επιτυγχάνεται από αποτελεσματικές τεχνικές ελέγχων βασισμένες σε γεγονότα
Αποδεκτό επίπεδο ελαττωματικών	Μηδενισμός ελαττωματικών
Αντιδραστική αντιμετώπιση όταν εμφανίζεται ένα πρόβλημα	Προληπτική αντιμετώπιση
Επικοινωνία μονής κατεύθυνσης	Ανοικτή επικοινωνία
Αντίδραση στην αλλαγή	Δέσμευση στην αλλαγή της ποιότητας
Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	Ομαδική εργασία, αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός
Οι διευθυντές είναι «αφεντικά»	Οι διευθυντές είναι προπονητές της ομάδας και εμπνέουν τους υπαλλήλους
Οι προμηθευτές επιλέγονται βάσει κόστους και η σχέση μαζί τους βραχυπρόθεσμη	Οι προμηθευτές θεωρούνται ως συνεργάτες. Επιλέγονται βάσει της ποιότητας και η σχέση μαζί τους είναι μακροπρόθεσμη
Απόδοση ευθυνών	Προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων

Πηγή: Προσαρμοσμένο από Δερβιτσιώτης (2003); Goetsch et al. (2003)

Η ΔΟΠ προσφέρει ένα περιβάλλον όπου ο φόβος απομακρύνεται, όλοι οι εργαζόμενοι είναι περήφανοι για τη δουλειά τους, νιώθουν πως τους σέβονται και τους αποδέχονται, αισθάνονται μέλη της ίδιας ομάδας και αγωνίζονται όχι μόνο για τα δικά τους ατομικά συμφέροντα, αλλά και για τα συμφέροντα ολόκληρης της επιχείρησης (Ζαβλανός, 2006).

## 2.4 Προβλήματα και περιορισμοί στην εφαρμογή της ΔΟΠ

Η εφαρμογή της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό είναι μια μακροχρόνια διαδικασία. Μπορεί να διαρκέσει μέχρι και 10 χρόνια για να εφαρμοστούν οι βασικές αρχές, πρακτικές και συστήματα, να δημιουργηθεί μια οργανωσιακή κουλτούρα που θα είναι συνεπής με τη συνεχή βελτίωση και να αλλάξει τις αξίες και συμπεριφορές των υπαλλήλων του. Απαιτείται

σημαντική προσπάθεια και πνευματική συνεισφορά από την ομάδα της ανώτατης διοίκησης και ένα ξεκάθαρο πλαίσιο με στρατηγικές κατευθύνσεις.

Κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ από τους οργανισμούς παρατηρούνται πολλά και σημαντικά προβλήματα. Ένας βασικός λόγος αποτυχίας της ΔΟΠ έχει να κάνει με την έλλειψη αυτού που ο Deming αποκαλούσε “συνέπεια του σκοπού” στην πρώτη έκδοση των 14 Σημείων (Evans and Lindsay, 1999) υπονοώντας ότι οι άνθρωποι που υλοποιούν τις πρωτοβουλίες της ποιότητας συχνά έχουν αντικρουόμενους στόχους και προτεραιότητες. Ένας οργανισμός πρέπει σε κάθε περίπτωση να έχει σαφή γνώση του λόγου που εμπλέχθηκε σε μία προσπάθεια ΔΟΠ και στην οποία πρέπει να μείνει επικεντρωμένος (Μαρούδας, 2009).

Στη βιβλιογραφία επισημαίνονται κυρίως τα παρακάτω λάθη ή λόγοι αποτυχίας της ΔΟΠ (Evans and Lindsay, 1999; Dale, 2007; ) :

- η θεώρηση της ΔΟΠ απλά ως ένα “πρόγραμμα” παρά ως μία νέα φιλοσοφία διοίκησης
- ο βραχυπρόθεσμος σχεδιασμός και οι πιέσεις για άμεσα αποτελέσματα
- η προσπάθεια η οποία δεν καθοδηγείται από τις πραγματικές ανάγκες του πελάτη και από την ευρύτερη οργανωσιακή στρατηγική και δεν έχει την υποστήριξη της ανώτατης διοίκησης
- δομικά στοιχεία του οργανισμού που παρεμποδίζουν τη διαδικασία της αλλαγής όπως συστήματα αμοιβών, προαγωγών, συγκεντρωτικής και αυστηρά ιεραρχικής γραφειοκρατικής διοίκησης
- η μη σαφής και ξεκάθαρη θέσπιση των στόχων
- η οργανωσιακή κουλτούρα “εντολών και ελέγχου” που συνεχίζει να παραμένει και χαρακτηρίζεται από φόβο, άκαμπτους προϋπολογισμούς και γραφειοκρατία
- η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση, η οποία δεν συνδέεται άμεσα με τη στρατηγική και τις ανάγκες του οργανισμού
- η μεγαλύτερη εστίαση στο προϊόν ή στην υπηρεσία, παρά στις διαδικασίες
- η μη πραγματική ενδυνάμωση των εργαζομένων η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υποστηρίζεται στη πράξη
- η αλαζονική αντίληψη κάποιων “πετυχημένων” οργανισμών που περιορίζει την επιδεκτικότητα στις αλλαγές και στη συνεχή μάθηση
- η μη πραγματική και ενεργός δέσμευση της ανώτατης διοίκησης
- μία υπερ-έμφαση στις ομάδες για τα δια-λειτουργικά προβλήματα, η οποία οδηγεί στην υποβάθμιση των ατομικών προσπαθειών για επιτόπιες βελτιώσεις
- οι εργαζόμενοι συνήθως λειτουργούν με την πίστη ότι τα περισσότερα δεδομένα (στοιχεία) είναι πάντοτε επιθυμητά, ανεξάρτητα από τη σχετικότητά τους “παράλυση από την ανάλυση” (paralysis by analysis)
- η διοίκηση αποτυγχάνει να αναγνωρίσει ότι η βελτίωση της ποιότητας αποτελεί και προσωπική ευθύνη των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού
- ο οργανισμός δεν εξετάζεται ως ένα σύνολο αλληλοσυσχετιζόμενων λειτουργιών και διαδικασιών που συνθέτουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα.
- στο γεγονός ότι αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα από μετρήσεις απόδοσης, εργαλεία και τεχνικές, καταλήγοντας ένας γραφειοκρατικός δυνάστης
- Στην έλλειψη δημιουργίας δέσμευσης του προσωπικού στα ιδεώδη της ΔΟΠ.

- Στην αδυναμία να προσαρμοστεί στις αλλαγές που επιτάσσει η εφαρμογή της ΔΟΠ για συνεχή βελτίωση των διαδικασιών και των προϊόντων/υπηρεσιών
- Η χρήση ενός εξωτερικού quality/change agent πολλές φορές οδηγεί στην απώλεια του ενδιαφέροντος/κινήτρων από το προσωπικό, ιδιαίτερα μετά την αποχώρησή του από την επιχείρηση
- Στην μετατροπή της νοοτροπίας του οργανισμού σε νοοτροπία ποιότητας
- Στην έλλειψη οράματος και σχεδιασμού
- Δεν εκτιμώνται τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ η διοίκηση περιμένει μακροπρόθεσμα οφέλη
- Στην έλλειψη πραγματικών μετρήσεων «ότι δεν μπορείς να το μετρήσεις δεν μπορείς να το διοικήσεις»
- Δεν παρέχεται ενδυνάμωση και παρακίνηση για δράση στους εργαζόμενους.
- Η διοίκηση αδυνατεί να αναγνωρίσει ότι η ποιοτική ανάπτυξη αφορά όλα τα τμήματα ενός οργανισμού
- Στην έλλειψη χρόνου ώστε να αφοσιωθούν στις αρχές της ποιότητας

Η ΔΟΠ αρχικά εφαρμόστηκε στο βιομηχανικό τομέα της παραγωγής, και πολύ αργότερα στον τομέα των υπηρεσιών

Σε μια έρευνα που έκανε ο Mosadeghrad (2014) ανέφερε ότι οι κατασκευαστικές εταιρείες αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ από ότι οι εταιρείες υπηρεσιών. Συγκεκριμένα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι κατασκευαστικές είναι έλλειψη εκπαίδευσης, αντίδραση από τους υπαλλήλους, έλλειψη πόρων, φτώχη ηγεσία, έλλειψη υποστήριξης από την ανώτερη διοίκηση. Ίδιας φύσης προβλήματα αντιμετώπιζαν και οι εταιρείες παροχής υπηρεσιών, έχοντας επιπλέον την έλλειψη μηχανισμών για τη μέτρηση των οργανωσιακών δραστηριοτήτων και την ακατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα. Η επιτυχής εφαρμογή των εργαλείων ποιότητας τις περισσότερες φορές έχουν θετική επίδραση στην οικονομική απόδοση των οργανισμών. Μελέτες που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες σε όλο τον κόσμο αναφέρουν, όμως, ότι οι περισσότερες πρωτοβουλίες ποιότητας δεν κατάφεραν τελικά να επιτύχουν τους στόχους τους (Ernst and Young & the American Quality of Foundation, 1992) και ενώ βραχυπρόθεσμα μπορούσαν να παράγουν άριστα αποτελέσματα, έτειναν μακροπρόθεσμα να μην επιβιώνουν (Hill, 1991). Μερικές μάλιστα είχαν δηλώσει τη ΔΟΠ ως αποτυχία και είχαν προχωρήσει στο κόσψιμο των κονδυλίων ποιότητας (Kelly, 1992; Fuchsberg 1992).

Επειδή τα εμπειρικά στοιχεία δεν μπορούσαν να εξηγήσουν τους λόγους που μερικά προγράμματα ποιότητας παρουσίαζαν μια δραματική θετική επίδραση, ενώ άλλα δεν είχαν καμία βελτίωση ή μία ουσιαστική βελτίωση στην επιχειρηματική απόδοση, μερικοί ερευνητές ξεκίνησαν να ερευνούν τη δημιουργία δέσμευσης στα ιδεώδη της ΔΟΠ και την ποιότητα ως ένα φαινόμενο κουλτούρας, παρά ως ένα σύνολο από εργαλεία και τεχνικές (Westphal, et al., 1997; Powell 1995; Cameron 1995). Η αλλαγή αυτή οδήγησε σε περισσότερη συνέπεια στα αποτελέσματα (Reed et al., 1996; Easton and Jarrell, 1998) και μάλιστα οι Cameron and Quinn (1999) ανέφεραν με στοιχεία ότι η επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ εξαρτιόταν από την ποιότητα που έχει ενσωματωθεί και αντανάκλαται από την

κουλτούρα του οργανισμού και εάν η κουλτούρα του οργανισμού δεν συγκλίνει με την πρωτοβουλία της ποιότητας, είναι απίθανο να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Έχει γίνει λοιπόν, κατανοητό ότι η ανάπτυξη της ΔΟΠ αποτελεί ένα πρόβλημα αλλαγής και διαχείρισης της κουλτούρας και προσεγγίζεται ως ένα σύνολο από αξίες, ως ένας γενικός προσανατολισμός και οργανωσιακή ιδεολογία, παρά ως ένα σύνολο από εργαλεία ή τεχνικές (Cameron and Sine, 1999).

Ανάλογα συμπεραίνουν και οι Sinclair et al.(1994), ότι ενώ οι στατιστικές διαδικασίες παράγουν πληροφόρηση για δράση, είναι εντελώς διαφορετικό από την ανάπτυξη ενός πλαισίου ή μέσων, τα οποία θα ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να πάρουν προσωπική υπευθυνότητα για την ποιότητα και αυτό είναι ένα πρόβλημα που οδηγεί κατευθείαν στην καρδιά της φιλοσοφίας της ΔΟΠ.

## 2.5 Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Μια νέα κουλτούρα

Η κουλτούρα είναι ο καθοριστικός παράγοντας που στηρίζει την επιτυχία με την έννοια της δημιουργίας της απαραίτητης δέσμευσης σε οποιαδήποτε μορφή αλλαγής (Kotter, 1992) και ενεργεί ως μια δύναμη συνοχής στους οργανισμούς, η οποία είναι σημαντική γιατί περιφρουρεί τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν για να οδηγηθεί ο οργανισμός ομαλά προς τη ΔΟΠ (Sinclair et al., 1994). Κατά των Wilson (1989) «η κουλτούρα είναι σε έναν οργανισμό, όπως η προσωπικότητα σε ένα άτομο». Ανάλογα επισημαίνεται και από τους Sinclair et al. (1994):

*«Η κουλτούρα δεν είναι απλά μια ενδιάμεση μεταβλητή, το «επίπεδο» ανάμεσα στην στρατηγική και τα επιχειρησιακά αποτελέσματα. Είναι περισσότερο μια επεξηγηματική μεταβλητή, η οποία εξηγεί τη φύση και τα περιγράμματα των οργανισμών και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσα σε αυτόν. Εν κατακλείδι, οι οργανισμοί δεν έχουν κουλτούρες, είναι κουλτούρες.»*

Η αλλαγή της κουλτούρας είναι σημαντική στην ΔΟΠ και έχει ένα ευρύ πεδίο επιπτώσεων σε ολόκληρο τον οργανισμό. Απαιτείται η εισαγωγή και η αποδοχή της ατομικής, ομαδικής και οργανωσιακής αλλαγής. Η αλλαγή της κουλτούρας δεν σχετίζεται απλά με τη ΔΟΠ, παρόλο που η αυξανόμενη έμφαση στους πελάτες και στις ανάγκες τους προαπαιτεί τη διαμόρφωση μίας μορφής αλλαγής στους περισσότερους οργανισμούς και γι' αυτό το λόγο πρέπει να προγραμματιστεί για να αποφευχθούν οι ασάφειες και για να διευκολυνθεί η βελτίωση (Dale, 2007).

Ο Ζαβλάνος (2006) ανάλογα υποστηρίζει ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο κατά την εισαγωγή της ΔΟΠ στον οργανισμό είναι η αλλαγή της κουλτούρας, δηλαδή η περίοδος κατά την οποία γίνονται προσπάθειες αλλαγής στη συμπεριφορά και στις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων στον οργανισμό και μεταμορφώνεται η οργανωτική τους νοοτροπία (Organizational Culture) σε **νοοτροπία ποιότητας (Quality Culture)**.

Ο ορισμός της κουλτούρας ποιότητας όπως δίνεται από το Juran Institute Inc. είναι περισσότερο εστιασμένη στο αποτέλεσμα και στον πελάτη (DeFeo, n.d.):

*«Κουλτούρα Ποιότητας είναι οι οργανωσιακές ικανότητες, οι συνήθειες και οι πεποιθήσεις, ενός οργανισμού που του δίνουν τη δυνατότητα να σχεδιάσει και να παράγει προϊόντα και υπηρεσίες που μπορούν να συναντήσουν τις ανάγκες των πελατών και να παραμείνει επιτυχής στην αγορά για μια μακρά περίοδο».*

Σε ένα περιβάλλον που θεωρείται ότι υπάρχει νοοτροπία ποιότητας (Quality Culture) τα άτομα (Ζαβλανός, 2006) (βλέπε επίσης Πίνακας 2.4):

- συμμετέχουν στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, καθώς δέχονται εύκολα τις αλλαγές και την επιμόρφωση/εκπαίδευση
- εργάζονται ομαδικά
- αισθάνονται ελεύθερα για την εκπλήρωση των στόχων τους
- είναι ευχαριστημένα κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των διαδικασιών
- μαθαίνουν και ενισχύονται από τα λάθη τους
- έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και δε χρειάζονται σχεδόν καμιά επίβλεψη
- υπάρχει συνεχής διάλογος ανάμεσα στο διευθυντή και το προσωπικό. Τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις προσδοκίες τους, την αντίληψη που έχουν για το διευθυντή και αυτό που θα ήθελαν από αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η επικοινωνία, οικοδομεί την αμοιβαία εμπιστοσύνη και μειώνει την αντίσταση και το φόβο των αλλαγών.
- Ενδυνάμωση (empowerment)

Αν ένας οργανισμός, λοιπόν, επιθυμεί να διατηρήσει υψηλά επίπεδα ποιότητας θα πρέπει να αλλάξει την οργανωσιακή του κουλτούρα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα συμπεριφέρονται και σκέφτονται. Η αλλαγή αυτή είναι πολύ σημαντική, αλλά ταυτόχρονα και πολύ δύσκολη και χρειάζεται πολλά χρόνια για να αναπτυχθεί.

## 2.6 ΔΟΠ και αλλαγή

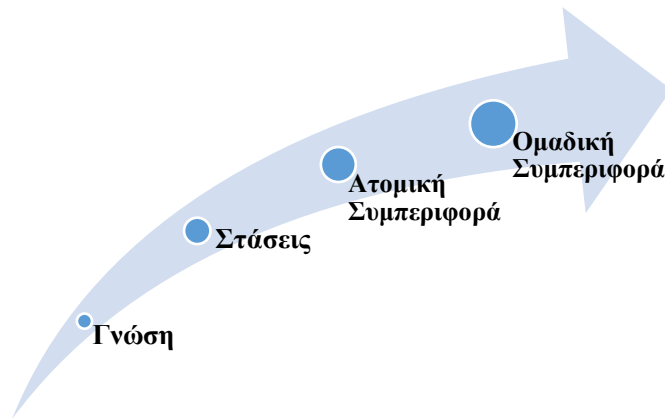
Στον προσανατολισμένο στην ποιότητα οργανισμό, η αλλαγή είναι κανόνας. Δηλαδή, οι προσπάθειες που καταβάλλονται για τη βελτίωση των εργασιακών διαδικασιών και των παραγόμενων προϊόντων/υπηρεσιών είναι εξ' ορισμού συνεχείς (James, 1998).

### 2.6.1 Θεωρίες αλλαγών

Ως αλλαγή θεωρείται όταν ένα άτομο μεταβαίνει από μία γνωστή και βολική κατάσταση σε μια άγνωστη, τρομακτική, απειλητική και μη θεμιτή κατάσταση. Τα άτομα θα μεταβούν σε μία νέα ρύθμιση μόνο εάν η νέα ρύθμιση είναι περισσότερο αποδεκτή από την παρούσα κατάσταση (Bradley, 2000).

Σύμφωνα με τους Hersey & Blanchard (1998), η αλλαγή στη γνώση είναι πιο εύκολη και απαιτεί ελάχιστο χρόνο για να επιτευχθεί συγκριτικά με τις αλλαγές στη στάση του ατόμου, την ατομική συμπεριφορά του ή ακόμη και αλλαγές στην ομαδική συμπεριφορά (Χυτήρης, 2001). Η βαθμιαία αναλογία του χρόνου και της δυσκολίας παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.6.





Εικόνα 2.6 Αναλογία του χρόνου και της δυσκολίας για την επίτευξη της αλλαγής (Προσαρμοσμένο από Hersey & Blanchard, 1998)

Υπάρχουν πληθώρας θεωρίες αλλαγών. Παρακάτω παρατίθενται συνοπτικά μερικές από αυτές τις θεωρίες.

#### 2.6.1.1 Καμπύλη συμπεριφοράς του Bradley

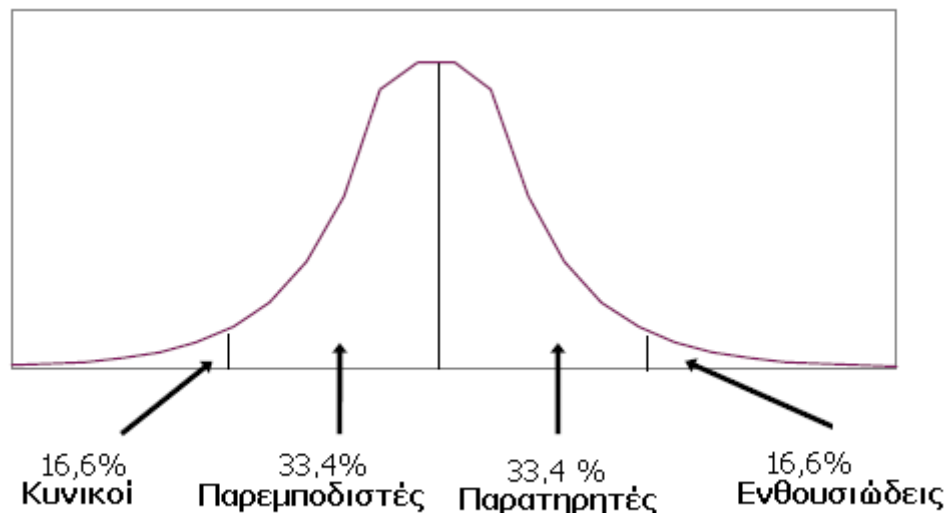
Ο Bradley (2000) θεωρεί ότι η αντίδραση των ανθρώπων είναι δυνατόν να γενικευθεί και να προβλεφθεί. Ανάλογα με τις αντιδράσεις τους τα άτομα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 4 κατηγορίες:

- Οι Κυνικοί (Cynics-No way Jose): Προβάλλουν τη μεγαλύτερη ενεργή αντίσταση στην αλλαγή και αμφιβάλλουν για την επιτυχία της επιχειρούμενης αλλαγής. Αποτελούν περίπου το 16,6% του πληθυσμού. Ο βασικός λόγος της αντίστασής τους έγκειται είτε στο γεγονός ότι είχαν βιώσει προηγούμενες αποτυχημένες προσπάθειες της διοίκησης είτε για άλλους προσωπικούς λόγους. Στην κατηγορία των κυνικών περιλαμβάνονται οι «Αντιστασιακοί», δηλαδή αυτοί που δεν υιοθετούν καθόλου την καινοτομία προσπαθώντας παράλληλα να τη σαμποτάρουν, και οι «Αργοπορημένοι», δηλαδή αυτοί που είναι παθητικοί απέναντι στην αλλαγή, την αποφεύγουν και γενικά την επιβραδύνουν (Ζαμπετάκης, 2007).
- Οι Παρεμποδιστές (Blockers-Convince me): Είναι παθητικοί και περιμένουν να πεισθούν από κάποιο ηγέτη. Κρύβουν την αντίδρασή τους μέσω της απάθειάς τους. Αποτελούν περίπου το 33% (Μουστάκης, 2012)
- Οι Παρατηρητές (Observers-Tempt me), είναι αυτοί που είναι μάλλον επιφυλακτικοί, αλλά όχι αρνητικοί και περιμένουν να δελεαστούν και να κερδίσουν κάτι για να ακολουθήσουν την αλλαγή (Μουστάκης, 2012)
- Οι Ενθουσιώδεις (Enthusiasts-When do we start?). Δεν προβάλλουν καθόλου αντίσταση στις επιχειρούμενες αλλαγές και αποτελούν το 16,6% του πληθυσμού (Ζαμπετάκης, 2007).

Ένα πρόγραμμα αλλαγής θα πρέπει να στοχεύει στους «Παρεμποδιστές», γιατί διαφορετικά θα παραμείνουν ανεπηρέαστα περισσότερο από τα μισά άτομα στον οργανισμό. Εάν πεισθούν αυτοί τότε θα ακολουθήσουν και οι «Παρατηρητές» (Bradley, 2000). Η καμπύλη



που παρουσιάζεται στην Εικόνα 2.7 περιγράφει την ομαδοποίηση που προτείνει ο Bradley και είναι γνωστή ως «attitude bell curve».



Εικόνα 2.7 Καμπύλη συμπεριφοράς του Bradley (Προσαρμοσμένο από Bradley, 2000)

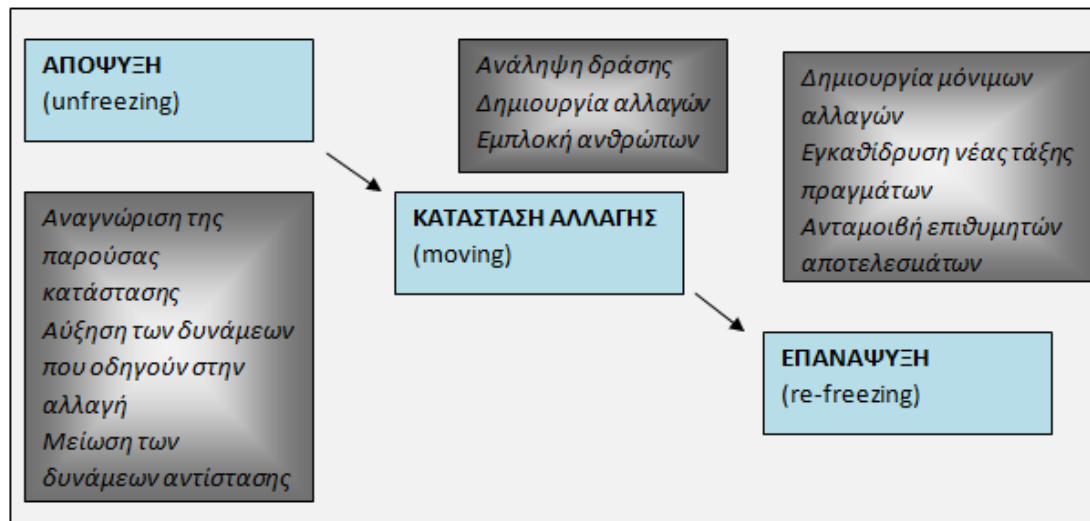
Η αλλαγή συμβαίνει στο περιβάλλον, αλλά είναι αποτελεσματική μόνο όταν συμβαίνει σε προσωπικό επίπεδο. Το περιβάλλον (ο τρόπος με τον οποίο συμβαίνουν τα πράγματα) επηρεάζεται από τη συμπεριφορά που επιδουκνείουν οι υπάλληλοι, η οποία επηρεάζεται από τις ικανότητες τους, κ.λπ.

↑ Περιεχόμενο (Content)	(της ύπαρξης του υπαλλήλου) υπαγορεύει την
Ταυτότητα (Identity)	(ποιος είναι ο υπάλληλος) και συνεπώς ποιες είναι οι
Αξίες (Values)	του, οι οποίες, αφού διασαφηνιστούν οδηγούν σε αλλαγές στις
Πεποιθήσεις (Beliefs)	που μπορούν να δημιουργήσουν μία επιθυμία για αλλαγή στις
Ικανότητες (Capabilities)	μέσω κατάρτισης ή εμπειρίας, που οδηγούν σε αλλαγές στη
Συμπεριφορά (Behavior)	μέσω των οποίων μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στο
Περιβάλλον (Environment)	

### 2.6.1.2 Η θεωρία του Lewin

Ο Lewin (1947) υποστήριξε ότι μία επιτυχημένη αλλαγή πρέπει να περιλαμβάνει τρία διακριτά στάδια (Εικόνα 2.8):

- i. **την απόψυξη (unfreezing)** του κατεστημένου, που αναφέρεται στην παρακίνηση των ατόμων να αποδεχθούν τις δυνατότητες του προγράμματος αλλαγής,
- ii. **την κατάσταση αλλαγής (moving)**, όπου αναφέρεται στην προσπάθεια των ατόμων να πειραματιστούν με νέες συμπεριφορές,
- iii. **την επανάψυξη (re-freezing)**, η οποία αναφέρεται στη σταθεροποίηση της συμπεριφοράς κάποιου στο σημείο που δε χρειάζεται καμία περαιτέρω αλλαγή.



Εικόνα 2.8 Το μοντέλο των τριών σταδίων αλλαγής (Three-Step model of change) του Lewin (1951).

Πηγή: (Προσαρμοσμένο από) Cameron E.& Green M. (2004, σελ. 88).

Η απόψυξη απαιτεί ανάλυση και αντιμετώπιση των λόγων που θα επιφέρουν την αλλαγή και μια αναπτυξιακή διαδικασία για τη διάδοση της ανάγκης για αλλαγή. Η μετακίνηση (removing) απαιτεί τον προσδιορισμό των εναλλακτικών τρόπων δράσης, την αξιολόγηση αυτών και την επιλογή της κατάλληλης οδού. Η επανάψυξη (re-freezing) επιδιώκει να αποκατασταθεί μια κατάσταση ισορροπίας και μπορεί να υποστηριχθεί είτε μέσα από θεσμικές ανταμοιβές (institutional rewards) και τα οφέλη τους είτε μέσα από μία εκπαιδευτική διαδικασία είτε και από συνδυασμό όλων αυτών.

Ωστόσο, η αλλαγή είναι συνήθως πολύ πιο πολύπλοκη από τη διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω (Tomkinson, 2004). Υποστηρίζεται, τέλος, ότι όπως άλλες πτυχές θεωριών του Lewin, το μοντέλο αυτό των τριών σταδίων αλλαγής θεωρείται παρωχημένο ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Dawson, 1994; Hatch, 1997; Kanter et al. 1992). Επιπρόσθετα, το τελευταίο στάδιο του μοντέλου αυτού, στην πράξη, δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σε ένα οργανισμό προσανατολισμένο στην ποιότητα, καθώς το περιβάλλον είναι δυναμικό και όχι στατικό (Καρυωτάκης, 2014).

### 2.6.1.3 Η θεωρία του Holt

Σύμφωνα με τον Holt et al. (2007) η επιτυχής εφαρμογή των αλλαγών σε έναν οργανισμό γίνεται γενικότερα σε 3 στάδια:

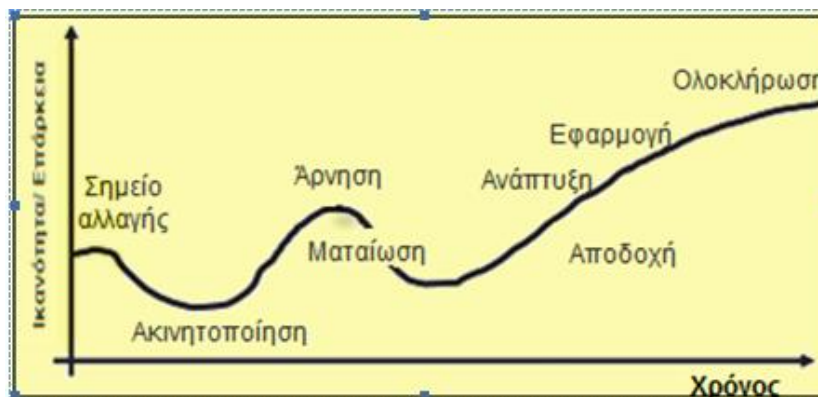
Η **Ετοιμότητα (Readiness)** συμβαίνει όταν η δομή του περιβάλλοντος και οι στάσεις των μελών του οργανισμού είναι τέτοια ώστε οι εργαζόμενοι να είναι δεκτικοί σε μία επικείμενη αλλαγή.

Η **Αποδοχή (Adoption)** συμβαίνει όταν τα μέλη του οργανισμού προσωρινά αλλάζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους και συμμορφώνονται στις προσδοκίες της αλλαγής.

Η **Θεσμοθέτηση (Institutionalization)** συμβαίνει όταν η αλλαγή γίνεται σταθερό μέρος της συμπεριφοράς των εργαζομένων.

#### 2.6.1.4 Η θεωρία του Burtonshaw-Gunn

Ο Burtonshaw-Gunn (2008) ανέπτυξε το μοντέλο της καμπύλης της αλλαγής (Εικόνα 2.9). λαμβάνοντας υπόψη την αντίδραση στην έννοια της αλλαγής, έτσι ώστε να κατανοήσει την οργανωτική αλλαγή και την επίδρασή της στα άτομα.



Εικόνα 2.9 Η καμπύλη της αλλαγής.

Πηγή: (Προσαρμοσμένο από) Burtonshaw – Gunn S. (2008, σελ. 18).

Ο Πίνακας 2.5 ανταποκρίνεται στην Εικόνα 2.9 και δείχνει πως ανώτερα διοικητικά στελέχη (managers) είναι ικανά να αναγνωρίσουν το στάδιο της αλλαγής για τα άτομα, μεμονωμένα, και πως πρέπει να αντιδράσουν για να διαχειριστούν τη διαδικασία της αλλαγής.

Πίνακας 2.5 Διαχείριση σταδίων αλλαγής.

Στάδιο αλλαγής	Ενδείξεις	Ανάγκες
Ακίνητοποίηση (immobilization)	Στασιμότητα	Χρόνος προσαρμογής στη νέα κατάσταση
Άρνηση (denial)	Δράση σαν να μην αλλάζει τίποτα, σπατάλη χρόνου	Υπομονή, σαφήνεια, άδεια για εξερεύνηση
Ματαίωση (frustration)	Δεν γνωρίζουν πως να γίνουν οι αλλαγές που χρειάζονται	Ανεκτικότητα, ανάγκη να σκεφτούν μόνοι τους
Αποδοχή (acceptance)	Επιλογή εναλλακτικών, αφήνονται πίσω συνήθειες του παρελθόντος	Αποδοχή
Ανάπτυξη (development)	Απαιτούνται νέες ικανότητες, γνώση	Υποστήριξη για ανάπτυξη και επιτυχία
Εφαρμογή (application)	Εφαρμογή νέων μεθόδων μάθησης & ανάπτυξης	Ενθάρρυνση για ανάληψη ευθυνών
Ολοκλήρωση/ αποπεράτωση (completion)	Επάρκεια, ικανότητα	Ολοκλήρωση από τα άτομα

Πηγή: Burtonshaw – Gunn S. (2008, σελ. 18) (από Καρυωτάκης, 2014)

#### 2.6.1.5 Η ηγεσία της αλλαγής (Kotter, 1996)

Η επιτυχημένη αλλαγή απαιτεί από τους managers να γίνουν ενεργοί ηγέτες της. Οι σημαντικότερες δραστηριότητες της ηγεσίας της αλλαγής συνοψίζονται στα ακόλουθα βήματα (Bateman, 2017):

1. Καθιέρωση μιας αίσθησης αναγκαιότητας
2. Δημιουργία μιας καθοδηγητικής συμμαχίας

3. Ανάπτυξη ενός οράματος και μιας στρατηγικής
4. Επικοινωνία του οράματος της αλλαγής
5. Ενδυνάμωση της δράσης σε ευρεία βάση
6. Δημιουργία βραχυπρόθεσμων κερδών
7. Εξασφάλιση των ωφελειών και παραγωγή περισσότερων αλλαγών
8. Ενσωμάτωση των νέων προσεγγίσεων στην κουλτούρα

Για τη δημιουργία της αίσθησης της αναγκαιότητας πρέπει οι ηγέτες της αλλαγής να εξετάσουν τις παρούσες πραγματικότητες και πιέσεις στο χώρο της αγοράς και στο ανταγωνιστικό πεδίο, να αναγνωρίσουν τόσο τις κρίσεις όσο και τις ευκαιρίες και κυρίως να είναι ανοιχτοί και ειλικρινείς σχετικά με όλους αυτούς τους παράγοντες. Να παρουσιαστεί η αλλαγή ως επιχειρησιακή αναγκαιότητα (Bateman, 2017).

Η δημιουργία μιας καθοδηγητικής συμμαχίας αφορά ουσιαστικά, τη δημιουργία μιας ομάδας με αρκετή ισχύ για να καθοδηγήσει την αλλαγή. Οι προσπάθειες της αλλαγής αποτυγχάνουν όταν δε δημιουργείται μια επαρκώς ισχυρή συμμαχία (Kotter, 1996), που θα βασίζεται στην ομαδική συνεργασία. Με την πάροδο του χρόνου, όμως θα πρέπει η υποστήριξη σταδιακά να εξαπλώνεται σε όλη την οργάνωση. Οι ομάδες σε όλα τα επίπεδα είναι η συνεκτική δράση που μπορεί να συγκρατήσει τις προσπάθειες της αλλαγής, το μέσο επικοινωνίας σχετικά με τις αλλαγές, αλλά και το μέσο για την εφαρμογή των νέων συμπεριφορών (Schneider, 1996).

Η ανάπτυξη ενός οράματος και στρατηγικής καθοδηγεί την προσπάθεια της αλλαγής. Αφορά την αναμενόμενη ιδανική κατάσταση των σχέσεων αφού εφαρμοστεί η αλλαγή, να μεταδοθεί η πλέον ξεκάθαρη εικόνα σε όλους. Είναι ο στόχος ή η οδηγία που μπορεί να ξεκαθαρίσει τις προσδοκίες και τη σύγχυση, να αποδυναμώσει τις φήμες, και να κινητοποιήσει τις ενέργειες των ανθρώπων (Beckhard et al., 1977). Το πλάνο του μέλλοντος θα πρέπει να επικοινωνεί πώς θα συμβεί η μετάβαση, γιατί εφαρμόζεται η αλλαγή και πώς θα επηρεαστούν οι άνθρωποι από την αλλαγή. Η ισχύς ενός επιβλητικού οράματος είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες της αλλαγής και δεν θα πρέπει να υποτιμάται ή να χρησιμοποιείται λανθασμένα (Bateman, 2017).

Η επικοινωνία του οράματος απαιτεί τη χρήση κάθε πιθανού καναλιού και ευκαιρίας για συζήτηση και ενδυνάμωση του οράματος και των απαιτούμενων νέων συμπεριφορών, η οποία θα πρέπει να είναι διπλής κατεύθυνσης. Η αρχή θα πρέπει να γίνει με συναντήσεις με τους εργαζόμενους, από τους οποίους θα ζητείται να γίνει καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Το μήνυμα τότε θα πρέπει να είναι σαφές, δηλαδή ότι ο οργανισμός ενδιαφέρεται για τις απόψεις τους και δεν θα γίνουν αλλαγές μέχρι να τους ακούσει. Στη συνέχεια καταρτίζεται μια λίστα με όλα τα ζητήματα που έχουν συλλεχθεί και διανέμονται σε όλους τους εργαζόμενους. Μόνο τότε θα πρέπει να αναζητηθούν εθελοντές για να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό των λύσεων. Τότε θα οι εργαζόμενοι θα αισθάνονται πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν στο προγραμματισμό και θα προσπαθήσουν να δουν πώς μπορούν να συμβάλουν και αυτοί στο όραμα. Ως αποτέλεσμα αυτής της ομαδικής προσπάθειας, όπως αναφέρει ο Steve Schumacher (Bateman, 2017), αποτέλεσε σχεδόν άμεσα άρχισαν να βελτιώνονται τα μέτρα απόδοσης σε όλους τους τομείς.

Η ενδυνάμωση της δράσης σε ευρεία βάση γίνεται με την ενθάρρυνση της λήψης πρωτοβουλιών, ρίσκου και τον πειραματισμό, καθώς και την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού παρέχοντας γνώσεις, εξουσία και ανταμοιβές.

Η επιτυχία στην αλλαγή ενδυναμώνεται με τη δημιουργία βραχυπρόθεσμων νικών. Δεν θα πρέπει να αναμένεται η απώτερη επίτευξη του τελικού οράματος. Καθώς συσσωρεύονται οι μικρές νίκες, υποδεικνύουν σε όλους ότι γίνεται πρόοδος, και γίνεται με αυτόν τον τρόπο μετάβαση από μια απομονωμένη πρωτοβουλία σε ένα σημαντικό μέρος όλου του οργανισμού (Hamel, 2000). Θα πρέπει να αναγνωριστούν και να ανταμειφθούν φανερά οι άνθρωποι που βοήθησαν να επιτευχθούν αυτές οι νίκες, ώστε να το προσέξουν οι άνθρωποι και να διαχυθεί το θετικό μήνυμα στον οργανισμό.

Η εξασφάλιση των ωφελειών προέρχεται εάν προωθηθούν και γίνουν εμφανείς οι προηγούμενες επιτυχίες που έχουν κερδηθεί με κόπο, και η προσπάθεια της αλλαγής θα πρέπει να συνεχιστεί προσλαμβάνοντας και προάγοντας τα νέα άτομα που θα προωθήσουν το όραμα ακόμη περισσότερο και να προαχθούν περισσότερες αλλαγές.

Στη συνέχεια θα πρέπει να ενσωματωθούν οι νέες προσεγγίσεις στην κουλτούρα (Kotter, 1996), δίνοντας έμφαση στα θετικά αποτελέσματα, επικοινωνώντας τα συνδετικά σημεία ανάμεσα στις νέες συμπεριφορές και τα βελτιωμένα αποτελέσματα και συνεχίζοντας να επεκτείνεται διαρκώς ο αριθμός των εργαζόμενων και των ηγετών που συμμετέχουν ομαδικά στην ανάληψη ευθύνης για την αλλαγή (Smith, 1996).

Όσο προχωράει η διαδικασία για να μην δημιουργούνται καθυστερήσεις θα πρέπει να γίνονται πιο ευέλικτοι οι οργανισμοί στην καθοδήγηση της αλλαγής, ενδυναμώνοντας τα δίκτυα των εργαζομένων για την επιτάχυνση της αλλαγής (Kotter, 2012). Τα δίκτυα αυτά φέρνουν κοντά τους εθελοντές, από όλα τα επίπεδα και τις λειτουργίες του οργανισμού που είναι ενθουσιασμένοι με το όραμα της αλλαγής και έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή της. Όταν πλέον ένας εργαζόμενος εντοπίζει ένα πρόβλημα ή μια ευκαιρία, κάθε μέλος του δικτύου μπορεί να μοιράζεται το ζήτημα και να καλέσει και άλλους να ενταχθούν σε μια ομάδα για την ανάπτυξη της λύσης. Η ομαδική εργασία αποτελεί επιπλέον καθήκον από τις συνηθισμένες ευθύνες των εργαζομένων, ώστε το δίκτυο να αποτελείται από αφοσιωμένους εργαζόμενους που βιώνουν τα οφέλη του να κάνουν μια σημαντική, ορατή συνεισφορά (Bateman, 2017).

#### **2.6.1.6 Αντιμετώπιση της αλλαγής στα πλαίσια της ΔΟΠ**

Για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ οι Cao et al. (2000) υποστηρίζουν ότι χρειάζεται μια συστηματική προσέγγιση της αλλαγής, όπου απαρτίζεται από 4 κατηγορίες αλλαγών:

- (1) Αλλαγές στη διαδικασία
- (2) Αλλαγές στις λειτουργίες (δομική αλλαγή)
- (3) Αλλαγές στις αξίες (αλλαγή κουλτούρας)
- (4) Αλλαγές στην ισχύ (power) εσωτερικά του οργανισμού

Επισημαίνεται ότι οι αλλαγές αυτές δεν είναι ανεξάρτητες, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς οι εφαρμογή της ΔΟΠ δεν γίνεται σε ένα τμήμα του οργανισμού, αλλά σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Για παράδειγμα αναφέρεται η περίπτωση όπου ένας οργανισμός που προσπαθεί να αναδιαρθρωθεί δεν μπορεί να επιτύχει το ταξίδι του στη ΔΟΠ, εάν δεν δημιουργήσει τις κατάλληλες συμπεριφορές και ικανότητες για να μπορέσουν οι νέες δομές να λειτουργήσουν. Τέτοια προγράμματα προορίζονται να αποτύχουν, καθώς οι προσπάθειες απομονώνονται.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα συμπεριφοράς, τα οποία βοηθούν τα άτομα να αντιληφθούν τη δική τους συμπεριφορά και να αποσαφηνίσουν την άποψή τους για τον οργανισμό. Ένα τέτοιο μοντέλο αναπτύχθηκε από τον Thomas Harris (1969), όπου στο βιβλίο του **“I’m OK-You’re OK”** υποστηρίζει ότι ο αυτοσεβασμός και η εικόνα για τον εαυτό μας επηρεάζονται από τα μηνύματα τα οποία ακούμε για τον εαυτό μας από την παιδική μας ηλικία. Τα μηνύματα αυτά έρχονται από τους γονείς μας, τους δασκάλους, τους συγγενείς και άλλους. Στην ενήλικη ζωή παίρνουμε μηνύματα από τους συναδέλφους, συντρόφους, διευθυντές και άλλα άτομα.

Εάν το άτομο επαινείται συνεχώς, ανταμείβεται για τις προσπάθειές του και το αγαπούν, τότε αναπτύσσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, γεγονός που το κάνει να αισθάνεται πιο ισχυρό. Αντιθέτως, αν του λέμε ότι κάνει συνεχώς λάθη, ότι δεν είναι έξυπνο ή τιμωρείται συχνά χωρίς να ανταμείβεται, τότε το άτομο αυτό αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του και χαμηλό αυτοσεβασμό, πράγμα για το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να κάνει κριτική στον εαυτό του και στους άλλους.

Οπότε, όπως προτείνει ο Ζαβλανός (2006) για να είναι εφικτή η αλλαγή στην κουλτούρα σε προσωπικό επίπεδο, θα πρέπει να υιοθετηθεί ένα πλέον παραγωγικό στυλ κουλτούρας το οποίο λαμβάνει υπόψη τις διαστάσεις **«Δίνω αξία στον εαυτό μου»** και **«Δίνω αξία στους άλλους»**. Δίνουμε αξία στα άλλα άτομα, όταν μπορούμε να τα εμπιστευθούμε και να στηριχθούμε σε αυτά. Σε αυτό το στυλ της κουλτούρας το άτομο αισθάνεται ότι έχει ισχύ, συμμετέχει στις διάφορες διαδικασίες, συνεργάζεται, δέχεται την ισότητα, τη δικαιοσύνη, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και είναι ανοιχτό σε προτάσεις.

## **2.6.2 Διαδικασία μετατροπής της οργανωτικής κουλτούρας σε κουλτούρα ποιότητας**

Το μεγαλύτερο εμπόδιο κατά την εισαγωγή της ΔΟΠ στον οργανισμό είναι η αλλαγή της κουλτούρας, η οποία είναι δύσκολη και αρκετά χρονοβόρα για να επιτευχθεί (Ζαβλανός, 2006). Για αυτό το λόγο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτήν την κατηγορία αλλαγής. Οι ενέργειες, λοιπόν, που είναι απαραίτητες για να επιτευχθεί η αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας σε κουλτούρα ποιότητας είναι οι ακόλουθες (Ζαβλανός, 2006; Dale, 2007):

1. Πριν την εφαρμογή του σχεδίου δράσης θα πρέπει να γίνει μια εκτίμηση, τόσο από την προοπτική της διοίκησης, όσο και των εργαζομένων, της τρέχουσας οργανωσιακής κουλτούρας (Dale, 2007).
2. Να σχεδιαστεί επιμελώς από τη διοίκηση, η διαδικασία της εισαγωγής της ολικής ποιότητας στον οργανισμό, η οποία πρέπει να ανακοινωθεί σε όλα τα μέλη του και να δείξει ότι υποστηρίζει όλη την προσπάθεια της αλλαγής με όλα τα μέσα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό καθώς τα άτομα στην αρχή αντιδρούν στις αλλαγές, καθώς η άγνοια που προέρχεται από την επιβολή του νέου καθεστώτος δημιουργεί φοβίες ότι θα χάσουν τον

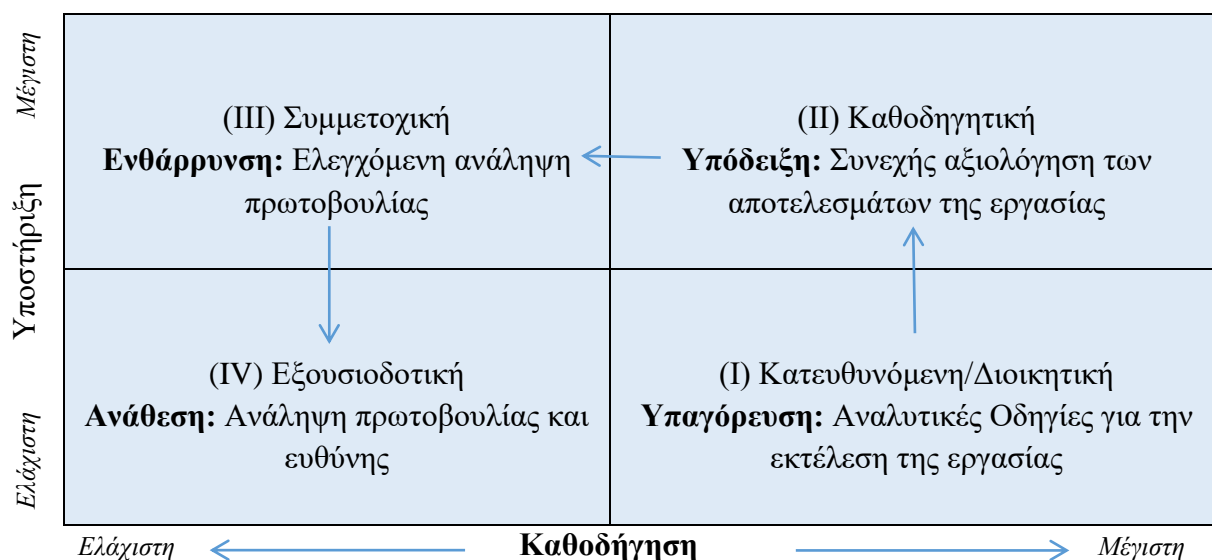
- έλεγχο στην εργασία τους και οι προσδοκίες, τα αντικρουόμενα συμφέροντα και οι αξίες των υπαλλήλων δημιουργούν αντιπαράθεσεις (Ζαβλανός, 2006).
3. Η αλλαγή πρέπει να γίνει με συνέπεια και προοδευτικά για να μειωθεί η αντίσταση στην αλλαγή και όχι ως προαπαιτούμενο πριν την εισαγωγή της ΔΟΠ. Ο Deming ονομάζει αυτό το στάδιο «χάος», στο οποίο οι παλαιοί κανόνες δεν ταιριάζουν και οι νέοι κανόνες είναι άγνωστοι. Σε αυτό το στάδιο χρειάζεται εκπαίδευση και υποστήριξη (Ζαβλανός, 2006).
  4. Να κατανοήσουν τα άτομα τη λογική της αναγκαιότητας της αλλαγής. Ο καλύτερος τρόπος για να μειωθεί το άγχος είναι να συμμετάσχουν τα άτομα στη διαδικασία του προγραμματισμού της αλλαγής. Όλα τα άτομα πρέπει να είναι αποδέκτες της ανατροφοδότησης για τις αλλαγές (Ζαβλανός, 2006).
  5. Θα πρέπει να γίνει αναγνώριση των ρόλων του κάθε μέλους του οργανισμού. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται ο χειρισμός είναι ζωτικός, αφού είναι ένα πνευματικό κεφάλαιο του οποίου η αξία μπορεί να αυξηθεί με προσεκτική φροντίδα ή να μειωθεί με κακή διαχείριση. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι ο οργανισμός αποτελείται από ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, επίπεδα ενθουσιασμού, επίπεδα ευελιξίας και ικανότητας να αποδεχτούν τις αλλαγές. Αρχικά ένα χρήσιμο μέσο για τον εντοπισμό και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί ο έλεγχος δεξιοτήτων (skill audit) (Dale, 2007).
  6. Η ομαδική εργασία (teamwork) διευκολύνει σημαντικά την αλλαγή της κουλτούρας. Είναι σημαντικό τα μέλη της ομάδας να είναι εθελοντές και όχι χωρίς τη θέλησή τους (Dale, 2007).
  7. Στη συνέχεια τα άτομα σταματούν να αντιδρούν στην αλλαγή και αρχίζουν να πειραματίζονται με τις νέες τεχνικές. Σε αυτό το στάδιο χρειάζεται υπομονή, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στη νέα κατάσταση (Ζαβλανός, 2006).
  8. Θα πρέπει να δημοσιοποιούνται τα δεδομένα του τύπου «πώς προχωρά η διαδικασία» συνοδευόμενα από συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ροής των εργασιών, ώστε να φαίνεται ότι υλοποιούνται οι διαδικασίες αλλαγής και να δεσμεύονται για τη συνέχισή της (Dale, 2007; Ζαβλανός, 2006). Για τον εντοπισμό των δεικτών αλλαγής της κουλτούρας είναι χρήσιμες οι έρευνες σχετικά με τη συμπεριφορά των υπαλλήλων (employee attitude surveys), των πελατών (customer surveys) και workshops εσωτερικών πελατών-προμηθευτών (Dale, 2007). Σε αυτό το στάδιο θα πρέπει να δοθούν όλες οι πηγές, υλικές και ηθικές που θα στηρίξουν την αλλαγή (Ζαβλανός, 2006)

#### **2.6.2.1 Πλαίσιο εφαρμογής της ΔΟΠ του Johnson**

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι προσέγγισης της ΔΟΠ. Η τεχνική και διαχειριστική προσέγγιση αποτελούν δύο από τις πιο κοινές προσεγγίσεις. Ο Johnson (1993) προτείνει ένα πλαίσιο που υιοθετεί την προσέγγιση του τρόπου εφαρμογής χρησιμοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού (in-house assets) όπου είναι εφικτό, το οποίο περιλαμβάνει ουσιαστικά τη διαχειριστική και την τεχνική προσέγγιση της ΔΟΠ. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται μεγάλη σημασία στην εφαρμογή του κατάλληλου στυλ ηγεσίας ανάλογα με την αντιμετώπιση του προσωπικού, η οποία δεν μπορεί να είναι ομοιόμορφη, αφού τα άτομα δεν είναι όμοια μεταξύ τους. Βασίζεται στο δυσδιάστατο μοντέλο της «Περιστασιακής Ηγεσίας» (Situational Leadership) του Hersey (1984), όπου ανάλογα με το



ποσοστό καθοδήγησης και της υποστήριξης του προσωπικού κατά την εκτέλεση της εργασίας θα πρέπει να προσαρμόζεται και το στυλ ηγεσίας του προϊσταμένου προς τον υφιστάμενο (Εικόνα 2.10). Από το συνδυασμό των δύο αυτών διαστάσεων προκύπτουν 4 στυλ ηγεσίας: α) Κατευθυνόμενη/Διοικητική (Telling/Directing), β) Καθοδηγητική (Selling/Coaching), γ) Συμμετοχική (Participating/Supporting) και δ) Εξουσιοδοτική (Delegating).



Εικόνα 2.10. Τα 4 στάδια συνδυασμού καθοδήγησης και υποστήριξης κατά την εκτέλεση της εργασίας (από Μουστάκης, 2012)

Τα δύο πρώτα στυλ ηγεσίας Κατευθυνόμενη και Καθοδηγητική είναι υψηλής καθοδήγησης γι' αυτό και χρησιμοποιούνται κυρίως για τις φάσεις προετοιμασίας της εκπαίδευσης και ανάπτυξης των υπαλλήλων.

Τα επόμενα δύο στυλ Συμμετοχική και Εξουσιοδοτική είναι χαμηλής καθοδήγησης και μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο όταν οι υπάλληλοι είναι καλά εκπαιδευμένοι και υποστηρίζουν ισχυρά το όραμα και τους σκοπούς του οργανισμού. Αποτελούν τον απώτερο στόχο, καθώς η ΔΟΠ θα παρουσιάσει οριακή επιτυχία, εάν δεν εφαρμοστούν αυτά τα στυλ ηγεσίας. Η οργανωσιακή αριστεία εξαρτάται από τα άτομα με ικανότητες και θέληση να αποδώσουν καλά με περιστασιακή παρά με συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη (Johnson, 1993). Στους ακόλουθους πίνακες (Πίνακας 2.6 και Πίνακας 2.7) παρουσιάζονται συνοπτικά τα 4 στυλ ηγεσίας και οι παράγοντες εφαρμογής τους

Πίνακας 2.6 Ορισμός των στυλ ηγεσίας (Προσαρμοσμένο από Johnson, 1993)

Στυλ	Πηγή Καθοδήγησης	Μέθοδος λειτουργίας	Στυλ Ηγεσίας
1	Ηγέτης	Συγκεκριμένη καθοδήγηση με στενή εποπτεία	Κατευθυνόμενη
2	Ηγέτης	Επεξηγήσεις για το λόγο, οδηγίες και επίδειξη, εξάσκηση δεξιοτήτων	Καθοδηγητική
3	Ομάδα/ Αυτοκαθοδηγούμενο	Οι ιδέες, στόχοι, αποφάσεις προκύπτουν από κοινού	Συμμετοχική
4	Ομάδα/ Αυτοκαθοδηγούμενο	Οι προσπάθειες/διαδικασίες της εργασίας δίνονται στους υφιστάμενους	Εξουσιοδοτική



Πίνακας 2.7 Στυλ ηγεσίας και κατά περίπτωση παράγοντες

Στυλ ηγεσίας	Προσανατολισμός της διαδικασίας	Λειτουργία κατάρτισης	Συντελεστής Ισχύος
Κατευθυνόμενη	Ενημέρωση	Γνώση	Θέσης (positional)
Καθοδηγητική	Εμπλοκή	Βελτίωση δεξιοτήτων	Προσωπικό (personal)
Συμμετοχική	Δέσμευση	Βελτίωση συμπεριφοράς	Συμμετοχικό
Εξουσιοδοτική	Ιδιοκτησία	Δημιουργία αριστείας	Ενδυνάμωση

Ο Johnson (1993) προτείνει ένα πλαίσιο εφαρμογής της ΔΟΠ όπου βασίζεται σε 4 διακριτά στάδια. Τα στάδια αυτά ενώ είναι διακριτά, στην πραγματικότητα αλληλοεπικαλύπτονται:

**Στάδιο 1. Ενημέρωση (Awareness).** Όλα τα μέλη του οργανισμού θα πρέπει να είναι ενήμερα για την τρέχουσα κατάσταση (where they currently stand), για τον τελικό στόχο (WHERE they are going), για τους λόγους εφαρμογής (WHY), τον τρόπο για να επιτευχθεί (HOW), και ποιος (WHO) θα ηγηθεί της αλλαγής. Οι βασικές έννοιες για αυτό το στάδιο είναι οι ακόλουθες:

1. Κατευθυνόμενη Ηγεσία (Directive Leadership)
2. Δημιουργία Οράματος
3. Έλεγχος της Διαδικασίας
4. Προσδιορισμός των απαιτήσεων των διαδικασιών
5. Προσδιορισμός των απαιτήσεων σε εξοπλισμό
6. Εκπαίδευση (Education) σε όλα τα επίπεδα προσαρμοσμένη στις έννοιες της ποιότητας<sup>14</sup>
7. Επικοινωνία της ανάγκης για αριστεία σε όλα τα μέλη του οργανισμού

**Στάδιο 2. Εμπλοκή (Involvement).** Όλοι θα πρέπει να εμπλακούν για να υλοποιηθεί η ΔΟΠ.

1. Καθοδηγητικό στυλ ηγεσίας (Coaching style of leadership)
2. Δημιουργία υποστηρικτικής δομής
3. Ανάπτυξη της αποστολής του οργανισμού
4. Προσδιορισμός των απαιτήσεων σε περιουσιακά στοιχεία (asset)
5. Αναθεώρηση των δυνατοτήτων της διαδικασίας
6. Ανάπτυξη ενός προγράμματος κατάρτισης (Training). Συνήθως γινόταν από συναδέλφους, όμως θα πρέπει να γίνεται σε τυπικό και επίσημο επίπεδο από τον οργανισμό, για να είναι δυνατή η παροχή των απαραίτητων δεξιοτήτων.
7. Δημιουργία περιβάλλοντος ποιότητας
8. Διάδοση του οράματος

<sup>14</sup> Διαφοροποιείται ο όρος Εκπαίδευση (Education) από την Κατάρτιση (Training). Η εκπαίδευση στα θέματα της ποιότητας βοηθάει ώστε να αντιληφθούν οι εργαζόμενοι πώς θα οφεληθούν από τη ΔΟΠ. Η εξάσκηση παρέχει την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη σωστή διεξαγωγή της εργασίας.

**Στάδιο 3. Δέσμευση (Commitment)**, η οποία δε συμβαίνει έτσι απλά, αλλά δομείται. Για την επίτευξή της απαιτείται:

1. Συμμετοχική ηγεσία (Participative Leadership)
2. Επίδειξη της δέσμευσης στη διοίκηση
3. Ανάπτυξη στόχων
4. Προώθηση της αλλαγής στην κουλτούρα.
5. Προαγωγή της ομαδικής εργασίας
6. Ανάπτυξη συστήματος αναγνώρισης και επιβραβεύσεων
7. Επίλυση προβλημάτων
8. Εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων που προτείνονται από τις ομάδες ή εργαζόμενους για τη βελτίωση της ποιότητας
9. Ενεργοποίηση του περιβάλλοντος ποιότητας

**Στάδιο 4. Ιδιοκτησία (Ownership)**

1. Εξουσιοδοτικό Στυλ Ηγεσίας (Delegative Leadership)
2. Εμπύχωση του εργατικού δυναμικού
3. Ενθάρρυνση των ομαδικών βελτιώσεων
4. Αναγνώριση των επιτευγμάτων
5. Επιβράβευση της επιτυχίας
6. Διαμοιρασμός των προνομίων (π.χ σε μορφή μετοχών)

### 3 Η Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση

*«Αυτοί που μελέτησαν προσεκτικά τον τρόπο διακυβέρνησης των ανθρώπων, πρέπει να έχουν πεισθεί ότι πως η τύχη των εθνών εξαρτάται από την εκπαίδευση των νέων»*

Αριστοτέλης (384 π.Χ - 322 π.Χ)

#### 3.1 Η αναγκαιότητα της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

Η ανώτατη εκπαίδευση, η έρευνα και η καινοτομία αποτελούν κρίσιμοι παράγοντες για την υποστήριξη της κοινωνικής συνοχής, της οικονομικής ανάπτυξης και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας. Η ραγδαία αύξηση της τεχνολογίας που προωθεί νέους και πιο ευέλικτους τρόπους εκπαίδευσης με χρήση ψηφιακών μέσων και νέων μορφών μετάδοσης της γνώσης, σε συνδυασμό με τη διεθνοποίηση είχε ως επακόλουθο την αυξανόμενη ζήτηση για νέες δεξιότητες και ικανότητες πέρα από τα τυπικά προγράμματα σπουδών, την ανάγκη για διακρατική και διασυνοριακή παροχή εκπαίδευσης χωρίς όρια τρόπου και χώρου μελέτης, προάγοντας παράλληλα την κινητικότητα των φοιτητών και την ύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτικών συστημάτων, κοινωνικών κουλτούρων, εκπαιδευτικών παραδόσεων, γλωσσών, θρησκειών, προσδοκιών και φιλοδοξιών (ESG, 2015). Όλα τα παραπάνω απαιτούν από την ανώτατη εκπαίδευση να ανταποκριθεί με νέους και πιο ευέλικτους τρόπους λειτουργίας και μάθησης. Ο ρόλος της διασφάλισης ποιότητας είναι καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη των συστημάτων και των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για να ανταποκριθεί σε αυτές τις αλλαγές, εξασφαλίζοντας παράλληλα ότι τα προσόντα που αποκτούνται από τους φοιτητές και η εμπειρία τους από την ανώτατη εκπαίδευση παραμένουν οι πρωταρχικοί στόχοι στην αποστολή των ιδρυμάτων.

Το σημαντικότερο όμως από όλα, όπως επισημαίνεται και από τη UNICEF (2000), είναι ότι «τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, σε μία **ποιοτική εκπαίδευση**». Όπως υποστηρίζεται κατά τη διάρκεια της καμπάνιας «Unite for Quality Education. Better education for a better world» που έχει ξεκινήσει η διεθνής ένωσης δασκάλων και άλλων εργαζομένων στην εκπαίδευση «Education International», «*η ποιοτική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν όλα τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους για να επιτύχουν τις δυνατότητές τους ως ανθρώπινα όντα και μέλη της κοινωνίας*».

Η ποιοτική εκπαίδευση <sup>15</sup>:

- ✓ αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και ένα δημόσιο αγαθό,
- ✓ παρέχει τα θεμέλια για ισότητα στην κοινωνία
- ✓ είναι μία από τις πιο βασικές δημόσιες παροχές. Δεν διαφωτίζει μόνο αλλά επίσης ενδυναμώνει τους πολίτες και τους δίνει τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στο μέγιστο δυνατό στη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των κοινοτήτων τους.

<sup>15</sup> UNITE FOR QUALITY EDUCATION “Human right to education. What is quality education and why is it a human right?” <https://www.unite4education.org/about/what-is-quality-education/>

- ✓ Οι κυβερνήσεις και άλλες δημόσιες αρχές θα πρέπει να εξασφαλίσουν ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης είναι παρέχεται δωρεάν σε όλους τους πολίτες από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση.

Σύμφωνα με την UNICEF (2017)<sup>16</sup> η διασφάλιση της ποιότητας είναι πολύ σημαντική για να δομηθεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί θεμέλιο λίθος του η ακριβής πληροφόρηση για το τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί. Επίσης, μπορεί να συνεισφέρει στην ισότητα, καθώς εντοπίζει τα παιδιά που έχουν δυσκολίες και αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις που προκύπτουν, ενώ παράλληλα μετριέται η ποιότητα και αποδοτικότητα του συστήματος.

### 3.2 Σύγκριση χαρακτηριστικών μεταξύ εκπαίδευσης και επιχειρήσεων

Υπάρχουν ορισμένες ομοιότητες ανάμεσα στην εκπαίδευση και στις επιχειρήσεις, κυρίως με τις επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών παρά με τις βιομηχανίες που παράγουν προϊόντα:

- ✓ Η έννοια της συναλλαγής από το ένα άτομο στο άλλο υπάρχει και στις επιχειρήσεις και στην εκπαίδευση. Η διαφορά είναι ότι στην εκπαίδευση ως συναλλαγή θεωρείται η μεταφορά κυρίως άυλων πραγμάτων όπως είναι η γνώση, οι δεξιότητες, η κουλτούρα και οι αξίες. Η συναλλαγή αυτή όμως θα πρέπει να περιέχει πολυπλοκότητα ή να συνεπάγεται συνέχεια ή επανάληψη. Για παράδειγμα, η ανταλλαγή πληροφόρησης για οδηγίες κατευθύνσεων σε μία πόλη, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί εκπαίδευση.<sup>17</sup> Όταν η συναλλαγή κατά την παροχή μίας υπηρεσίας είναι έναντι οικονομικής αμοιβής, τότε θεωρείται ως επιχειρηματική συναλλαγή.
- ✓ Διοίκηση ανθρώπινων πηγών (π.χ. επιλογή προσωπικού, καθηγητών κ.λπ. (Ζαβλανός, 2006).
- ✓ Διαχείριση οικονομικών υπηρεσιών (π.χ. κατάρτιση προϋπολογισμού, προμήθειες, λογιστήριο κ.λπ.)

Ένα δημόσιο πανεπιστήμιο ανήκει στο Δημόσιο Τομέα. Σε μια μελέτη του European Institute of Public Administration (EIPA, 2009), υποστηρίζεται ότι οι διαφορές μεταξύ του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα θεωρούνται πλέον αμελητέες και κατά συνέπεια οι δημόσιοι οργανισμοί θα πρέπει να καθοδηγούνται περισσότερο όπως συμβαίνει με τους ιδιωτικούς φορείς. Άλλωστε οι αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ), έχουν επηρεαστεί από τις αρχές και διαδικασίες διοίκησης για τον ιδιωτικό τομέα, καθώς το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης που προτείνεται ως πλαίσιο αξιολόγησης, ουσιαστικά αποτελεί παραλλαγή του EFQM. Η θέση αυτή βασίζεται στα ακόλουθα επιχειρήματα:

- ✓ Προτιμάται η ιδιωτική ιδιοκτησία. Άνοιγμα των μονοπωλίων στον ανταγωνισμό, ιδιωτικοποίηση, αναθέσεις σε εξωτερικούς προμηθευτές

<sup>16</sup> UNICEF (2017), “Strong education systems” [https://www.unicef.org/education/bege\\_61721.html](https://www.unicef.org/education/bege_61721.html)

<sup>17</sup> Jay Conison (2017) [https://www.huffingtonpost.com/entry/basic-connections-between-education-and-business\\_us\\_597b4c71e4b09982b73763cf?guccounter=1](https://www.huffingtonpost.com/entry/basic-connections-between-education-and-business_us_597b4c71e4b09982b73763cf?guccounter=1)

- ✓ Δίνεται σημασία από τις διαδικασίες στα αποτελέσματα και στους ποσοτικοποιημένους στόχους απόδοσης. Εισαγωγή διοικητικών μοντέλων απόδοσης για την καθοδήγηση του δημόσιου τομέα.
- ✓ Αντιπροσώπευση της διοίκησης και διαρθρωτικές μεταβιβάσεις. Μεταφορά της εξουσίας σε αντιπροσώπους και κυβερνητικής ιδιοκτησίας εταιρίες σε συνδυασμό με την ισχυρότερη έμφαση στον έλεγχο, επιστασία και ευθύνη.
- ✓ Δίνεται βαρύτητα στη διοίκηση και στις γενικότερες ποιότητες της ηγεσίας. Μίμηση μερικών ιδεών διοίκησης του ιδιωτικού τομέα, όπως τις συμβάσεις εργασίας περιορισμένου χρόνου, η άρση της μονιμότητας, επιχειρησιακά πλάνα, συμβόλαια απόδοσης, συστήματα αμοιβών βασιζόμενα στην απόδοση, και κείμενα στόχων.
- ✓ Προτίμηση στα μη χρηματικά κίνητρα όπως οι αξίες και η ηθική.
- ✓ Δίνεται περισσότερη βαρύτητα στην εξοικονόμηση, στην αποδοτικότητα και στον έλεγχο του κόστους.
- ✓ Από τα μακροπρόθεσμα λιγότερο προσδιορισμένα συμβόλαια στα βραχυπρόθεσμα καλύτερα προσδιορισμένα συμβόλαια του δημόσιου.

Αρκετοί ερευνητές όμως έχουν αντίθετη άποψη και υποστηρίζουν ότι οι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς είναι τόσο διαφορετικοί που οι συνταγές της ΝΔΔ είναι ακατάλληλες. Οι τεχνικές διοίκησης δεν μπορούν να εξαχθούν επιτυχώς από τον ένα τομέα στον άλλο εξαιτίας των διαφορών στο οργανωσιακό περιβάλλον, στους στόχους, στις δομές και στις αξίες (Boyne, 2002; University of San Francisco, n.d.<sup>18</sup>):

- ✓ Ο δημόσιος τομέας γενικότερα επικεντρώνεται στην εξυπηρέση του ευρύτερου κοινού και στην εξυπηρέτηση των συμφερόντων του πολίτη, ενώ ο κύριος προορισμός του ιδιωτικού τομέα αποτελεί η πώληση αγαθών ή υπηρεσιών για απόκτηση κερδών
- ✓ Ενώ οι ιδιωτικές επιχειρήσεις ανήκουν σε επιχειρηματίες και μετόχους, οι δημόσιες ανήκουν συλλογικά στα μέλη της πολιτικής κοινότητας.
- ✓ Τα έσοδα προέρχονται από τους φόρους παρά από την πώληση σε πελάτες και τα κέρδη.
- ✓ Οι οργανισμοί του δημόσιου τομέα ελέγχονται ως επί το πλείστο από πολιτικές δυνάμεις και όχι από τις δυνάμεις της αγοράς.
- ✓ Ο τρόπος πρόσληψης των εργαζομένων, όπου στο δημόσιο τομέα μπορεί να περάσουν πολλά χρόνια για να ανοίξει μια νέα θέση εργασίας και αρκετούς μήνες για να καλυφθεί μια ήδη υπάρχουσα θέση ακολουθώντας χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Στις επιχειρήσεις οι προσλήψεις και οι απολύσεις γίνονται από τους διευθυντές σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.
- ✓ Οι διευθυντές του δημοσίου δεν ασχολούνται με την κερδοφορία και αισθάνονται ασθενέστερη οργανωσιακή δέσμευση από τους ομόλογους τους στον ιδιωτικό τομέα.
- ✓ Οι οργανισμοί του ιδιωτικού τομέα επωφελούνται από την ταχύτερη διαδικασία των προμηθειών, σε χαμηλότερο κόστος και όταν το χρειάζονται. Αντιθέτως, η διαδικασία

<sup>18</sup> University of San Francisco, Key differences between Organizations in the Public and private sectors, <https://onlinepadegree.usfca.edu/news-resources/news/5-key-differences-between-organizations-in-the-public-and-private-sectors/>

των προμηθειών στο δημόσιο τομέα είναι χρονοβόρα, περισσότερο δαπανηρή και γραφειοκρατική.

- ✓ Η γραφειοκρατία δυστυχώς δεν έχει μειωθεί και συνεχίζει να αποτελεί ανασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη ενός οργανισμού και στην αποτελεσματική εξυπηρέτηση του πολίτη.

Ιδιαίτερα για την εκπαίδευση οι διαφορές που εντοπίζονται σε σχέση με τις επιχειρήσεις είναι πολύ σημαντικές:

- ✓ Οι στόχοι τους είναι θεμελιωδώς διαφορετικοί, καθώς σκοπός της ανώτατης εκπαίδευσης κατά το Cheng (2016) είναι να βοηθήσει τους φοιτητές να εκπαιδευτούν, να κατανοήσουν τους εαυτούς τους και να γίνουν τα άτομα που προορίζονται να γίνουν. Στόχος που μπορεί να επιτευχθεί μόνο κατόπιν ενθάρρυνσης των εσωτερικών επιθυμιών ή κινήτρων των ακαδημαϊκών για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και των φοιτητών για να βελτιώσουν τη μάθησή τους όπου ταυτόχρονα θα μπορούσαν να απολαύσουν αυτή τη διαδικασία, θεωρώντας ότι αξίζει να το κάνουν για τον εαυτό τους.
- ✓ Ο σκοπός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να εκπαιδεύσει όλους τους φοιτητές/μαθητές για να φθάσουν σε κάποιο επίπεδο απόδοσης, ασχέτως από τα εμπόδια που θα συναντήσει το προσωπικό εντός και εκτός από τον οργανισμό (Ζαβλανός, 2006).
- ✓ Ο εκπαιδευτικός όπως και ο γιατρός θεωρείται ότι διατελούν λειτούργημα. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διατείνονται ότι η διδασκαλία είναι περισσότερο ακόμη και από λειτουργία, καθώς θεωρούν ότι είναι μια τέχνη (Ζαβλανός, 2006).
- ✓ Στις επιχειρήσεις γίνονται σφάλματα που μπορούν να διορθωθούν. Στην εκπαίδευση δεν επιτρέπονται οι αποτυχίες. Η αποτυχία δημιουργεί διάφορα προβλήματα, ιδιαίτερα ψυχολογικά για το μαθητή (Ζαβλανός, 2006).
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ικανότητες που απαιτούνται να έχουν οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες είναι πολύπλοκες, ενώ οι δεξιότητες οι οποίες χρειάζονται να έχουν τα άτομα στις επιχειρήσεις είναι σταθερές και εύκολο να παρατηρηθούν και να μετρηθούν (Ζαβλανός, 2006).

Τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι επίσης τα ακόλουθα (Ζαβλανός, 2006):

- ✓ Δέχονται μαθητές/φοιτητές με διαφορετικές διανοητικές ικανότητες και διαθέσεις
- ✓ Οι μαθητές/φοιτητές έρχονται στον εκπαιδευτικό φορέα με μικρή, μέση ή μεγάλη προετοιμασία για μάθηση
- ✓ Μερικοί μαθητές/φοιτητές έχουν την οικογενειακή υποστήριξη, ενώ άλλοι δεν την έχουν
- ✓ Οι μαθητές/φοιτητές έρχονται στο σχολείο για να μάθουν, αλλά δεν κατανοούν ότι η μάθηση γίνεται με τη συνεργασία, είναι δηλαδή ενεργητική και όχι παθητική διαδικασία
- ✓ Δεν είναι ρεαλιστικό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να κρίνονται μόνο από τα αποτελέσματα των μαθητών/φοιτητών, όταν επιδρούν σε αυτά και άλλοι παράγοντες, όπως η οικογένεια, η κοινότητα, το κράτος κ.λπ.

### 3.2.1 Μπορούν οι φοιτητές να αντιμετωπιστούν ως «πελάτες»;

Η αντιμετώπιση του φοιτητή ως πελάτη ξεκίνησε στην Αμερική το 1960, όπου οι φοιτητές κατά την επιλογή των πανεπιστημίων η επιβολή των διδάκτρων τροποποίησε τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές τους. Στην Ευρώπη όμως ορισμένες χώρες επέλεξαν να μην επιβάλουν δίδακτρα στα πανεπιστήμιά τους π.χ. η Γερμανία (Cheng, 2016).

Η έννοια της σχέσης ποιότητας με την τιμή (value for money) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής τα τελευταία χρόνια και παρουσιάστηκε πρώτη φορά στην Αμερική το 1984 από την Επιτροπή Ελέγχου. Συσχετίζει την ποιότητα με τις δαπάνες και την οικονομική συναλλαγή και αρχικά σήμαινε ότι οι πελάτες είναι πρόθυμοι να πληρώσουν για την καλύτερη ποιότητα και αυτό που τους ευχαριστεί περισσότερο είναι η ανώτερη ποιότητα για τα ίδια ή λιγότερα χρήματα (Cheng, 2016).

Η έννοια της λογοδοσίας αποτελεί κεντρική ιδέα στον ορισμό ως σχέση της ποιότητας με την τιμή και είναι στενά συνδεδεμένη με την «οικονομική ιδεολογία» ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να συνεισφέρει στη βιομηχανική ανάπτυξη μιας χώρας (Salter & Tapper, 1994). Οι κυβερνήσεις περιμένουν να λάβουν καλές αποδόσεις από την ανώτατη εκπαίδευση και χρησιμοποιεί τα χρηματοδοτικά συμβούλια των ιδρυμάτων, για να εξασφαλιστεί ότι τα κεφάλαια που έχουν επενδυθεί στα πανεπιστήμια χρησιμοποιούνται κατάλληλα και αποδοτικά. Σύμφωνα με τον Saunders (2011) η ερμηνεία αυτή έχει επηρεαστεί από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, καθώς θεωρείται ότι η σχέση μεταξύ φοιτητών και πανεπιστημίων προσδιορίζεται από οικονομικούς όρους. Ο νεοφιλελευθερισμός υποστηρίζει την αυτορυθμιζόμενη αγορά (Polanyi, 1944) και επαναπροσδιορίζει τα άτομα ως καταναλωτές που χρησιμοποιούν μια ανάλυση κόστους-οφέλους για να λάβουν όλες τις αποφάσεις τους. Όμως με βάση αυτή την ιδεολογία, ένα νεοφιλελεύθερο πανεπιστήμιο συνδέεται στενά με μια οικονομική και όχι με μια πολιτιστική επιταγή, γεγονός που η διεθνοποίηση του το καθιστά να εκφυλιστεί σε υποχείριο (Cheng, 2016).

Υπάρχει όμως και η άλλη άποψη, η οποία υποστηρίζει ότι η έννοια του φοιτητή-πελάτη είναι προβληματική (Cheng, 2016) και ότι δεν θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί ως απλή οικονομική συναλλαγή μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών/ιδρυμάτων για τους εξής λόγους:

- ✓ Η εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία εξαιτίας της διαφορετικότητας των φοιτητών, όπως την προτιμητέα μέθοδο μάθησης (student learning type, βλέπε δίπολα μάθησης του Felder στο Κεφάλαιο 7 - Πίνακας 5.1. *Διαστάσεις και δίπολα της μάθησης και των μορφών διδασκαλίας*), τις μοναδικές προσδοκίες για μάθηση και τα επίπεδα δέσμευσης και εμπιστοσύνης για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων. **Οι φοιτητές θα πρέπει να προσπαθήσουν για να μάθουν και εξαρτώνται από τους ακαδημαϊκούς για να τους καθοδηγήσουν, ώστε να προσεγγίσουν τους στόχους τους.**
- ✓ Η βελτίωση στην ποιότητα είναι πιθανότερο να προκύψει ως αποτέλεσμα από την εφαρμογή προσεγγίσεων που ενθαρρύνουν την προσπάθεια του φοιτητή για μάθηση, παρά από την υιοθέτηση μεθοδολογιών από τη βιομηχανία. Η θεώρηση του φοιτητή ως πελάτη θα έχει ως συνέπεια να μειώσει την εστίαση του φοιτητή στη μάθηση και θα



οδηγούσε το φοιτητή σε μια πιο παθητική προσέγγιση της εκπαίδευσης (Saunders, 2011)

- ✓ Οι φοιτητές δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της εκπαίδευσής τους, παρά μόνο αφού περάσουν αρκετά χρόνια μετά την αποφοίτησή τους (Winston, 1999). Οπότε διαφέρει πολύ από την πελατοκεντρική προσέγγιση, όπου «ο πελάτες γνωρίζουν καλύτερα» και «οι πελάτες γνωρίζουν τι θέλουν» (Winston, 1999).
- ✓ Το μοντέλο του πελάτη προτείνει αυθαίρετο διαχωρισμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας ως προϊόν και όχι ως διαδικασία. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε χάσμα μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων που έχουν οι ακαδημαϊκοί και οι φοιτητές για την ποιότητα. Οι ακαδημαϊκοί τείνουν να σχετίζουν τη ποιότητα με τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών, ενώ οι φοιτητές είναι ρεαλιστές και τη συνδέουν με τις ακαδημαϊκές πρακτικές και τις επιδράσεις τους στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Αυτό το χάσμα συνεπάγεται ότι εάν συμπεριφερθούμε στην εκπαιδευτική εμπειρία ως προϊόν, μπορεί να ενθαρρύνουμε την άποψη ότι οι μαθητές χρειάζονται να τους παρέχεται η γνώση από τους ακαδημαϊκούς ως «μασημένη τροφή», καθώς πληρώνουν για την εκπαίδευσή τους. Θα πρέπει λοιπόν **οι καθηγητές να διευκρινίσουν στους φοιτητές ότι θα πρέπει να παίρνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή τους εμπειρία, καθώς η μάθηση είναι δυναμική.**
- ✓ Ο Williams (2012) εκφράζει την ανησυχία του κατά πόσο αυτός ο καταναλωτισμός της εκπαίδευσης, θα δημιουργήσει νέους δείκτες, οι οποίες όμως θα είναι αποσυνδεδεμένοι από την πνευματική δέσμευση. Ανάλογους ενδοιασμούς έχουν και οι Cheng et. al. (2016), καθώς η ζήτηση για παραγωγή ικανοποιημένων πελατών μπορεί να οδηγήσει τους διδάσκοντες να αποφεύγουν να δίνουν πνευματικές προκλήσεις στους φοιτητές τους και θα επιδιώκουν να διδάσκουν για να παρέχουν ψυχαγωγία. Αυτό αναδυσκνύει ότι η θεώρηση των φοιτητών ως πελάτες υποβαθμίζει την υπευθυνότητα των φοιτητών στη μάθηση και δεν θεωρείται η συνεχής βελτίωση ως σκοπός για την ανώτατη εκπαίδευση. Κατά συνέπεια δημιουργείται μια άλυτη αντιπαράθεση ανάμεσα στους σκοπούς του ελέγχου και στους σκοπούς της βελτίωσης της μάθησης. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη για αυξημένη ευθύνη από **τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης να διαχειριστούν τις προσδοκίες των φοιτητών και να τοποθετήσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς για να περιορίσουν αυτήν την κουλτούρα καταναλωτισμού.**

### 3.3 Η έννοια της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ποιότητα ούτε μπορεί να οριστεί ούτε να ποσοτικοποιηθεί, ενώ άλλοι ότι η ποιότητα είναι υποκειμενική και εξαρτάται από τις προσδοκίες του ατόμου (American Society for Quality, n.d.; Bobby, 2014; Martin & Stella, 2007). Είναι μια αμφισβητούμενη έννοια (Harvey & Williams, 2010), καθώς υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία από ερμηνείες ανάλογα με την οπτική του κάθε ενδιαφερόμενου (Bobby, 2014; Martin & Stella, 2007; Newton, 2010). Υπάρχουν τέσσερις ομάδες ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders) που



πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον ορισμό της ποιότητας, καθώς ο καθένας έχει διαφορετική προσέγγιση της ποιότητας (Srikanthan & Dalrymple, 2003):

- α) οι πάροχοι (π.χ. χρηματοδοτικοί μηχανισμοί, οι φορολογούμενοι, η κοινωνία)
- β) οι χρήστες των προϊόντων (π.χ. φοιτητές)
- γ) οι χρήστες των αποτελεσμάτων (π.χ. επιχειρηματίες, εργοδότες)
- δ) οι εργαζόμενοι στον κλάδο (π.χ. ακαδημαϊκοί και διοικητικοί)

Οι Schindler et al. (2015) βασιζόμενοι στη βιβλιογραφική αναζήτηση, συμπέραναν ότι η έννοια της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες και ταυτοποίησε 4 κύριες κατηγορίες ορισμών (σκοπιμότητα, αριστεία, μετασχηματισμός, λογοδοσία), οι οποίες αναλύονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 3.1):

Πίνακας 3.1 Κατηγορίες της Ποιότητας

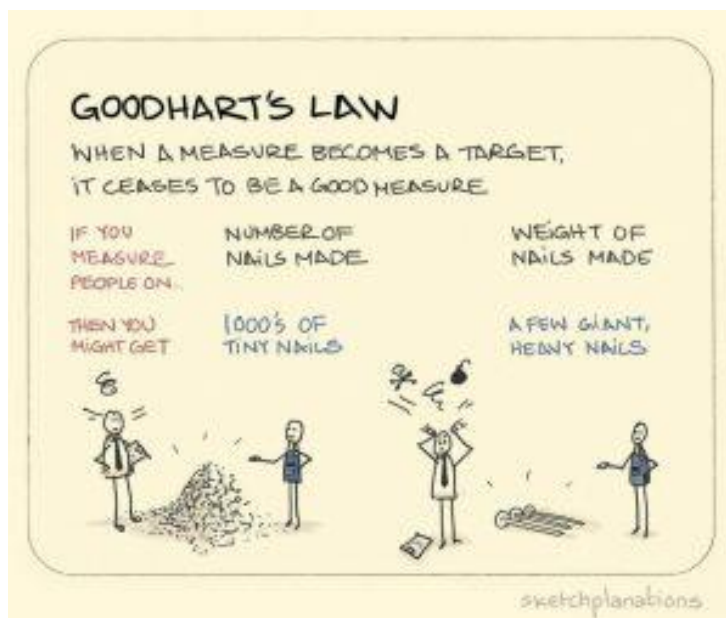
Ταξινόμηση	Ορισμοί
<b>Σκοπιμότητα (Purposeful)</b>	Τα προϊόντα και οι υπηρεσίες του ιδρύματος συμμορφώνονται σε μία προκαθορισμένη αποστολή/όραμα ή ένα σύνολο από προδιαγραφές, απαιτήσεις, ή πρότυπα συμπεριλαμβανομένου και αυτά που επιβάλλονται από φορείς διαπίστευσης ή/και ρυθμιστικούς φορείς
<b>Αριστεία (Exceptional)</b>	Τα προϊόντα και οι υπηρεσίες του ιδρύματος επιτυγχάνουν διάκριση και αποκλειστικότητα μέσω της εκπλήρωσης υψηλών προδιαγραφών
<b>Μετασχηματισμός (Transformative)</b>	Τα προϊόντα και υπηρεσίες του ιδρύματος επηρεάζουν θετικά την αλλαγή στη μάθηση των φοιτητών (συναισθηματικά, γνωστικά και ψυχοκινητικοί τομείς) και στις προσωπικές και επαγγελματικές δυνατότητες
<b>Λογοδοσία (Accountable)</b>	Τα ιδρύματα λογοδοτούν στα ενδιαφερόμενα μέλη για τη βέλτιστη χρήση των πόρων και την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών με μηδενικές αστοχίες.

(Πηγή: Προσαρμοσμένο από (Schindler et al., 2015))

Κατά τον Cheng (2016) η ποιότητα ερμηνεύεται ανάλογα ως αριστεία, τελειότητα, καταλληλότητα για το σκοπό, αξία σε σχέση με την τιμή (value for money) και μετασχηματισμός. Επιπλέον, προτείνει μία άλλη διάσταση της ποιότητας, όπου η ποιότητα ερμηνεύεται ως μία ηθική της επαγγελματικής πρακτικής, προάγοντας τις εσωτερικά προερχόμενες αξίες (intrinsic motivated values) και τη δέσμευση που θα πρέπει να ακολουθείται από τους ακαδημαϊκούς και τους φοιτητές κατά τη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας. Ένας επιτυχημένος οργανισμός ανώτατης εκπαίδευσης παράγει εκπαιδευόμενους που έχουν πνευματική περιέργεια, με αντανakλαστικά και ανεξαρτησία. Η μέριμνα των βρετανικών πανεπιστημίων για παραγωγή αποφοίτων που θα έχουν αναπτύξει χαρακτηριστικά όπως η αποτελεσματική επικοινωνία, αυτοπεποίθηση και σεβασμό για τις απόψεις των άλλων, είναι ένα δείγμα και απάντηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να κινείται προς την κατεύθυνση της ηθικής στην επαγγελματική πρακτική.

Επίσης, ο Cheng (2016) συμπληρώνει ότι η ποιότητα είναι πολυδιάστατη έννοια. Συνήθως, η ποιότητα υποβιβάζεται στο ρόλο μιας διαδικασίας προσανατολισμένης στην απόδοση, αντί να είναι μια προγραμματισμένη πράξη για να αυξήσει την δέσμευση των καθηγητών και των φοιτητών απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση. Όπως επισημαίνεται από τον νόμο του

Goodhart (1981), “όταν ένα μέτρο γίνεται στόχος, τότε παύει να είναι ένα καλό μέτρο”<sup>19</sup>, εννοώντας ότι όταν ένα μέτρο γίνει αυτοσκοπός χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι κρίσιμοι παράγοντες μπορεί να προκύψουν παράλογα αποτελέσματα (Εικόνα 3.1 Νόμος του Goodhart (Πηγή: Sketchplanations).



Εικόνα 3.1 Νόμος του Goodhart (Πηγή: Sketchplanations<sup>20</sup>)

Η επιτυχία θα είναι δυνατή μόνο όταν η διοίκηση της ποιότητας ενθαρρύνει την αλλαγή της αξιολόγησης της ποιότητας από εξωτερική διαδικασία σε μία ανθρωποκεντρική διαδικασία, ώστε να κατορθώσει την εξισορρόπηση μεταξύ του ελέγχου και της καθοδήγησης. Θα πρέπει για το σκοπό αυτό να επιδιώξει την κατανόηση και την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού του οργανισμού. Χρειάζεται δηλαδή να αλλαχθούν τα «μυαλά» (mindsets) σχετικά με την κατανόηση της ποιότητας. Θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί η ιδέα της ποιότητας για να υποστηριχθούν οι φοιτητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και για να αναπτυχθεί η επαγγελματική πρακτική των ακαδημαϊκών, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και κίνητρα για να εξασκούν με περισσότερη ποιότητα το εκπαιδευτικό τους έργο, λαμβάνοντας υπόψη τις αξίες, κουλτούρες και παραδόσεις των εμπλεκόμενων στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Για να οριστεί η ποιότητα επαρκώς απαιτείται κατά τους Schindler et al. (2015) τόσο μία ευρεία στρατηγική που επικεντρώνεται στους κεντρικούς στόχους και αποτελέσματα, όσο και μία συγκεκριμένη στρατηγική για να εντοπιστούν οι δείκτες ποιότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αξιολογήσουν εάν οι επιθυμητοί στόχοι και αποτελέσματα έχουν επιτευχθεί.. Βασιζόμενοι στη βιβλιογραφία, οι συγγραφείς (Schindler et al., 2015) ανέπτυξαν ένα εννοιολογικό μοντέλο της ποιότητας που απεικονίζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των στρατηγικών.

<sup>19</sup> “when a measure becomes a target, it ceases to be a good measure”. Το γνωστό αυτό απόφθεγμα ανήκει στη Marilyn Strathern (1997), η οποία προσπάθησε να εξηγήσει το νόμο του Goodhart: «Any observed statistical regularity will tend to collapse once pressure is placed upon it for control purposes» (Goodhart, 1981)

<sup>20</sup> <https://www.sketchplanations.com/>



Εικόνα 3.2 Εννοιολογικό μοντέλο της ποιότητας (Schindler et al., 2015)

Πίνακας 3.2 Λήψη μέτρων ανά κατηγορία της ποιότητας

Ταξινόμηση	Μέτρα
<b>Σκοπιμότητα (Purposeful)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Εκπλήρωση της αποστολής και του οράματος (Fulfillment of mission and vision)</li> <li>✓ Επίτευξη των προτύπων (Achievement of standards)</li> <li>✓ Διαφανείς σκοποί/διαδικασίες (Transparent aims/processes)</li> <li>✓ Επίτευξη των στόχων του ιδρύματος (Attainment of institutional goals)</li> </ul>
<b>Αριστεία (Exceptional)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Αξιοπιστία (Credibility)</li> <li>✓ Νομιμότητα (Legitimacy)</li> <li>✓ Φήμη (Reputation)</li> <li>✓ Κατάταξη (Ranking)</li> <li>✓ Κύρος (Prestige)</li> </ul>
<b>Μετασχηματισμός (Transformative)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Φοιτητοκεντρική προσέγγιση (Learner-centered approach)</li> <li>✓ Ικανότητα των διδασκόντων (Competency of lecturers)</li> <li>✓ Σαφήνεια των αποτελεσμάτων (Clarity of outcomes)</li> <li>✓ Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Development of critical thinking)</li> <li>✓ Δέσμευση των φοιτητών (Student engagement)</li> </ul>
<b>Λογοδοσία (Accountable)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Προετοιμασία των φοιτητών για εργασία (Student preparedness for employment)</li> <li>✓ Προμήθεια ποιοτικών πόρων (Procurement of quality resources)</li> <li>✓ Επάρκεια των παροχών (Sufficiency of facilities)</li> <li>✓ Εστίαση στη συνεχή βελτίωση (Focus on continuous improvement)</li> </ul>

(Πηγή: Προσαρμοσμένο από Schindler et al., 2015)

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 3.2, ο πυρήνας του μοντέλου αντικατοπτρίζει τη σημαντικότητα των προοπτικών που προκαλούνται από τα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders), οι οποίες κατευθύνουν τους ορισμούς της ποιότητας και τους δείκτες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της ποιότητας (Bobby, 2014; Cullen et al., 2003). Ο αμέσως επόμενος δακτύλιος των stakeholders περιλαμβάνει τις τέσσερις βασικές ευρείες έννοιες της ποιότητας, όπως έχουν ήδη παρουσιαστεί παραπάνω στον Πίνακα 3.1 (ποιότητα ως σκοπιμότητα, αριστεία, μετασχηματισμός, και λογοδοσία). Ο εξωτερικός δακτύλιος περιλαμβάνει παραδείγματα δεικτών ποιότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντίστοιχα για κάθε ευρεία έννοια της ποιότητας. Συνοπτικά, το μοντέλο απεικονίζει τη σημαντικότητα μιας πολυδιάστατης προσέγγισης ορισμού της ποιότητας, όπου προϋποθέτει οι προοπτικές που προκαλούνται από τα ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) να αναπτύξουν μία εύρεια αντίληψη της ποιότητας και να επιλεγθούν επακριβώς οι συγκεκριμένοι δείκτες για να μετρηθεί η ποιότητα. Τα μέτρα αυτά είναι αντίστοιχα με την κατηγορία της ποιότητας και παρουσιάζονται συνοπτικά στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 3.2).

### 3.4 Πανεπιστήμια και Κουλτούρα Ποιότητας (Quality Culture)

Ο Οργανισμός των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA-European University Association) ήδη από τις μελέτες που είχε διεξάγει για την εφαρμογή του πρώτου πλαισίου ΔΠ για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (ESG 2005) είχε συμπεράνει ότι «η πραγματική υψηλής ποιότητας εκπαίδευση δεν μπορούσε να προέλθει μόνο από τις τυπικές διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, αλλά αποτελεί μάλλον συνέπεια της δημιουργίας μιας κουλτούρας ποιότητας που μοιράζονται από όλα τα μέλη της κοινότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Loukkola & Zhang, 2010). Το European Quality Culture (EQC) project (EUA 2005 and 2006), ήδη από τον πρώτο γύρο της μελέτης το 2005, είχε εντοπίσει ότι η εισαγωγή των εσωτερικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας προκαλεί αλλαγές σε έναν οργανισμό και εάν αυτές οι αλλαγές γίνουν σωστά, μπορούν να προωθήσουν αποδοτικά τη νοοτροπία ποιότητας σε αυτόν τον οργανισμό.

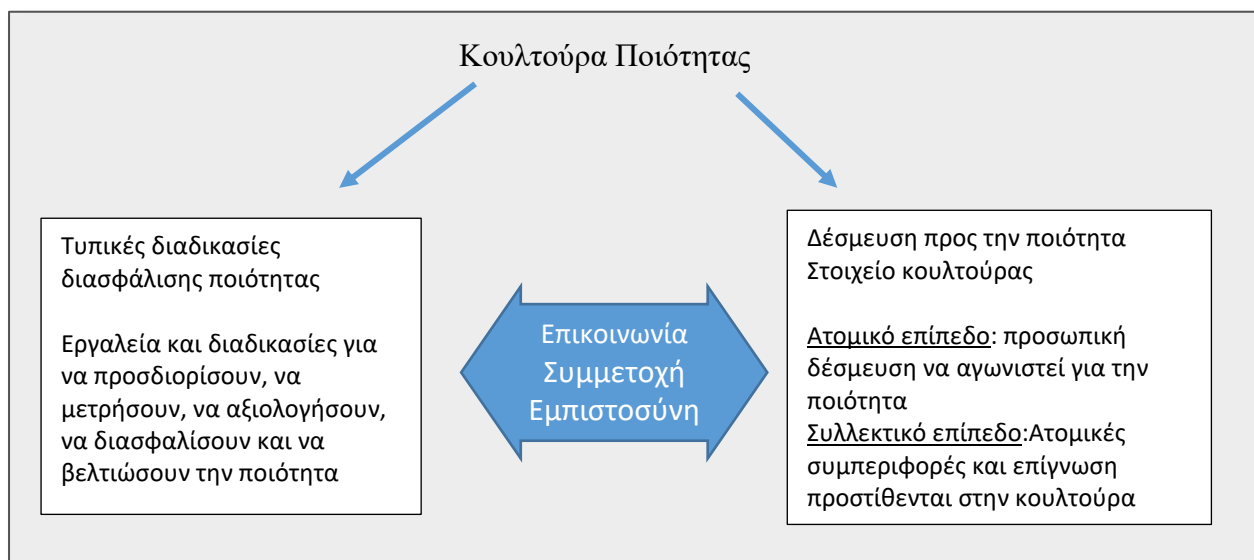
Στην Παράγραφο 2.5 αναφέρθηκαν ήδη διάφοροι ορισμοί της κουλτούρας ποιότητας. Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός των Πανεπιστημίων (EUA) σε μια εξειδικευμένη έρευνα που έκανε το 2006 (EUA's Quality Culture project (EUA, 2006), κατέληξε στον ακόλουθο ορισμό:

*«Η Νοοτροπία Ποιότητας αναφέρεται στη νοοτροπία που έχει ένας οργανισμός που σκοπεύει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και χαρακτηρίζεται από:*

- ✓ *Ένα ψυχολογικό/κουλτούρας στοιχείο αποτελούμενο από κοινές αξίες, πεποιθήσεις, προσδοκίες και δέσμευση προς την ποιότητα και*
- ✓ *Ένα δομικό/διοικητικό στοιχείο με καθορισμένες διαδικασίες που βελτιώνουν την ποιότητα και στοχεύουν στο συντονισμό των ατομικών προσπάθειών».*

Έτσι το ψυχολογικό στοιχείο αναφέρεται στα άτομα, ενώ το δομικό/διοικητικό στοιχείο αναφέρεται στον οργανισμό. Είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό από τους οργανισμούς ότι, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 3.3, η κουλτούρα ποιότητας διαφοροποιείται από τη διασφάλιση της ποιότητας και θα πρέπει να διευκρινιστεί, ότι οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας αποτελούν τμήμα της Νοοτροπίας Ποιότητας και μάλιστα του

δομικού/διοικητικού στοιχείου της Quality Culture (Loukkola & Zhang, 2010). Ενώ οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας είναι κάτι από και διαχειρίσιμο από τις αποφάσεις του ιδρύματος, η πλευρά της νοοτροπίας –κοινές αξίες, πεποιθήσεις, προσδοκίες και δέσμευση– είναι πολύ πιο δύσκολο για να αλλαχθεί (Ehlers, 2009).



Εικόνα 3.3 Στοιχεία της Κουλτούρας Ποιότητας (Quality Culture) (Προσαρμοσμένο από EUA, 2006)

Μία εμπειρική μελέτη των Lagrosen et al. (2004) έδειξε ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι σημαντικότερη από την εξωτερική αξιολόγηση της ποιότητας, ενώ μια διεθνής μελέτη των Ehlers et al. (2005) έδειξε ότι η ανάπτυξη της ποιότητας είναι αποτελεσματικότερη όταν διεξάγεται σε επίπεδο ατόμου και δεν αποτελεί μέρος μιας επίσημης στρατηγικής (π.χ. ISO, EFQM κλπ).

Η προσέγγιση απαιτεί την ανάμιξη πολλαπλών εσωτερικών και εξωτερικών ενδιαφερόμενων μερών, επίγνωση του γεγονότος ότι η νοοτροπία ποιότητας δεν μπορεί να εφαρμοστεί από την κορυφή, παρόλο που στην αρχή είναι απαραίτητη η ύπαρξη ηγεσίας για την εισαγωγή και προώθηση της διαδικασίας (EUA, 2006).

Στη μελέτη που επαναλήφθηκε το 2015 και αφορούσε τις τάσεις στην εκπαίδευση (The Trends 2015) ταυτοποιήθηκε ότι η διασφάλιση ποιότητας αποτέλεσε τον πιο σημαντικό οδηγό για την αλλαγή των πανεπιστημίων τα τελευταία 15 χρόνια (Sursock, 2015) (Sursock, 2015). Στην πρόσφατη μελέτη «EQUIP» για την εφαρμογή των ESG 2005 και 2015, της οποίας τα συμπεράσματα παρουσιάστηκαν μόλις το Μάιο του 2018 (ορισμένα από αυτά παρατίθενται πιο αναλυτικά στην παράγραφο 3.10), ένα από τα πιο σημαντικότερα ευρήματα ήταν η ύπαρξη χάσματος μεταξύ του προτεινόμενου πλαισίου και της εφαρμογής του, το οποίο οφειλόταν κυρίως στο γεγονός ότι σε πολλούς οργανισμούς ενώ θα έπρεπε να προωθείται η κουλτούρα ποιότητας, στην πράξη οι διαδικασίες της ΔΠ θεωρούνταν πολύ απλά ως μια γραφειοκρατική επιβάρυνση (Gover & Loukkola, 2018).

Η προσέγγιση κουλτούρας ποιότητας που υιοθετεί ο EUA, ουσιαστικά προέρχεται από το μοντέλο που έχει προτείνει ο Ehlers (2009) για την κουλτούρα ποιότητας στην ανώτατη



εκπαίδευση, το οποίο αποτελείται από 4 σημαντικά στοιχεία (βλέπε επίσης πιο παραστατικά στην Εικόνα 3.4):

- 1) Ένα δομικό (structural) στοιχείο, το οποίο αντιπροσωπεύει το σύστημα ποιότητας ενός οργανισμού (τα εργαλεία και οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό για να διασφαλίσει και να βελτιώσει την ποιότητα του οργανισμού



Εικόνα 3.4 Σχέση της Κουλτούρας Ποιότητας με την Οργανωσιακή Κουλτούρα (Ehlers, 2009)

- 2) Οι υποστηρικτικοί παράγοντες (enabling factors) που δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη και ομάδες των οργανισμών να ενσωματώσουν τα καθεστώτα ποιότητας στην κουλτούρα τους :
  - a. ατομική και συλλογική δέσμευση στους στόχους και στις υπάρχουσες διαδικασίες, διαπραγμάτευση μεταξύ των φοιτητών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την εκπαιδευτική διαδικασία και
  - b. γενικές ικανότητες – επαγγελματισμός δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας και εξειδικευμένες:
    - ✓ Γνώσεις σε θέματα ποιότητας (Quality Knowledge information (know),
    - ✓ Εμπειρία σε θέματα ποιότητας (Quality Experience-Intentional use)
    - ✓ Καινοτομία σε θέματα ποιότητας (Quality Innovation – Adaption) για τη δημιουργία καινοτόμων στρατηγικών εργαλείων ποιότητας
    - ✓ Ανάλυση της ποιότητας (Quality analysis – Analytic/Reflexive)

- 3) Τα στοιχεία της (Quality cultures components), τα οποία αντιπροσωπεύουν τις κοινές αξίες, τις συνήθειες και τα artifacts της ποιότητας
- 4) Το διατμηματικό (Transversal) στοιχείο, το οποίο συνδέει τις έννοιες και την κουλτούρα, ώστε να εννοποιηθούν όλες οι κουλτούρες σε μία εννιαία μέσω της επικοινωνίας (**Communication**), της διοίκησης και της συμμετοχής στις διαδικασίες ποιότητας (**Participation**), τα οποία είναι προαπαιτούμενα για την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης (**Trust**) σε ολόκληρο τον οργανισμό.

Σε ένα πανεπιστήμιο, επειδή δεν είναι ένας ομοιογενής οργανισμός όπως οι επιχειρήσεις, αλλά αποτελείται από αυτόνομες σχολές ή/και τμήματα, υπάρχει η πιθανότητα να μην είναι ομοιογενής η κουλτούρα ποιότητας και να αποτελείται από αρκετές υποκουλτούρες (subcultures): α) ανάμεσα σε διάφορες ομάδες των εμπλεκομένων (π.χ. διοίκηση του πανεπιστημίου, ακαδημαϊκό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, φοιτητές κλπ), και β) σε αυτές πάλι να δημιουργούνται άλλες υποκουλτούρες (π.χ διαφορετικά ακαδημαϊκά πεδία). Επιπλέον, τα μέλη των ομάδων δεν είναι σίγουρο ότι έχουν αντίληψη της διαφορετικότητάς τους (Bollaert & European Forum for Quality Assurance, 2007; Ehlers, 2009).

Η ανάπτυξη της Νοοτροπίας Ποιότητας χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια και συνδέεται στενά με αξίες και πεποιθήσεις και νοοτροπίες που δεν μπορούν να αλλάξουν εύκολα και γρήγορα. Τα πλεονεκτήματα της κουλτούρας ποιότητας είναι ότι αυξάνει τη συνεργασία, ακούγεται η φωνή των φοιτητών, δίνει ισχυρό προβάδισμα στο ίδρυμα για ανταγωνιστική ανώτατη εκπαίδευση και παρέχει ένα πλαίσιο για αλλαγή. Πράγματι, μία ισχυρή κουλτούρα ποιότητας ενθαρρύνει και επιτρέπει την αλλαγή, πρωταγωνιστεί η καινοτομία και επιτρέπει στο προσωπικό να παίρνει ρίσκα, να παραδέχεται τις αποτυχίες και να μαθαίνει από τα λάθη (Ζαβλανός, 2006).

Παρόλα τα πλεονεκτήματα της νοοτροπίας της ποιότητας (Quality Culture), ακόμη και μία ισχυρή κουλτούρα ποιότητας μπορεί να χαρακτηριστεί από έλλειψη ανάληψης ρίσκου, όπου οι εξωτερικές αξιολογήσεις ποιότητας θεωρούνται ως δραστηριότητες «υψηλού ρίσκου» και ενθαρρύνεται η συμμόρφωση και όχι η βελτίωση (Bollaert & European Forum for Quality Assurance, 2007). Για τη διατήρηση της κουλτούρας ποιότητας είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι αδυναμίες των προηγούμενων διαδικασιών και οι προκλήσεις που δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο. Κατά συνέπεια η διαδικασία της βελτίωσης δε σταματάει ποτέ, είναι συνεχής ώστε να διατηρηθεί η δέσμευση από τα μέλη της κοινότητας απέναντι στην κουλτούρα ποιότητας (ESG, 2015) και η ευρύτερη αίσθηση ότι όλοι έχουν τον ίδιο σκοπό και όραμα.

### 3.4.1 Προϋποθέσεις/Προτάσεις για τη δημιουργία της νοοτροπίας ποιότητας (Quality Culture)

Σύμφωνα με αποτελέσματα των μελετών που έγιναν στα πανεπιστήμια στα πλαίσια του European Quality Culture Project έχουν προκύψει 5 σημαντικά συμπεράσματα (ESG, 2015):

- 1) Η επιβολή των εργαλείων ποιότητας δεν θα πρέπει να είναι ουδέτερη, αλλά να σχετίζεται με τις στρατηγικές του ιδρύματος και –βέλτιστα- στις ακαδημαϊκές αξίες, δίνοντας παράλληλα τη δέουσα προσοχή στις απαραίτητες διοικητικές διαδικασίες.
- 2) Τα κόστη και τα οφέλη από την εφαρμογή τους θα πρέπει να ελέγχονται σε τακτική βάση, στα οποία δεν αφορά μόνο την οικονομική άποψη, αλλά και στην ψυχολογική, όπου δεν θα πρέπει να οδηγούν σε ανόφελο άγχος και αλόγιστο εργασιακό φορτίο.
- 3) Ηγεσία (Leadership) είναι σημαντική για να δώσει την αρχική καθοδήγηση και το ευρύτερο πλαίσιο του μηχανισμού της διασφάλισης ποιότητας. Θα πρέπει να συνεισφέρουν πραγματικά για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής και κοινής κουλτούρας ποιότητας, η οποία υποστηρίζει την ιδρυματική στρατηγική και παρέχει λογοδοσία απέναντι στους φοιτητές και το ευρύτερο κοινό.
- 4) Οι πιο αποτελεσματικές εσωτερικές διευθετήσεις διασφάλισης ποιότητας είναι αυτές που προκύπτουν από εσωτερικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και δομές. Έχοντας εξασφαλιστεί ότι υπάρχουν ξεκάθαρες γραμμές λογοδοσίας και ξεκάθαρες αρμοδιότητες σε όλα τα επίπεδα, εξασφαλίζεται ότι το σύστημα διασφάλισης ποιότητας διατηρείται το απλούστερο δυνατόν, ενώ κλείνοντας όλα τα feedback loops μειώνεται η γραφειοκρατία ελαχιστοποιώντας τη συλλογή των δεδομένων, τις αναφορές και τις επιτροπές στο απαραίτητο δυνατόν. Είναι κρίσιμο να καθοριστεί ποιος χρειάζεται να γνωρίζει τι, και επιπλέον να γίνει διάκριση μεταξύ του τι είναι απαραίτητου και τι είναι απλά καλό να γίνει.
- 5) Είναι σημαντικό οι οργανισμοί να επενδύσουν στους ανθρώπους μέσω της ανάπτυξης του προσωπικού και να αποφευχθεί να γίνουν οι εσωτερικές διαδικασίες διευθετήσεων τιμωρητικές.
- 6) Η ιδρυματική αυτονομία και αυτοπεποίθηση ότι το εφαρμοζόμενο πλαίσιο αξιολόγησης είναι εναρμονισμένο με τις στρατηγικές και οργανωσιακές κουλτούρες του πανεπιστημίου και δεν περιορίζεται μόνο στις κατευθύνσεις που επιβάλλει ο εθνικός οργανισμός διασφάλισης ποιότητας. Είναι σημαντικό οι διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης να εξετάζονται από κοινού και τα θεσμικά όργανα και η ακαδημαϊκή κοινότητα να προβαίνουν σε διαπραγματεύσεις προκειμένου να εξασφαλίζεται αληθινή λογοδοσία και να αποφευχθεί η αλληλοεπικάλυψη των αξιολογήσεων, ώστε να μην έχουν «κόπωση από την αξιολόγηση» (evaluation fatigue).

Σε μια μελέτη που παρουσιάστηκε στη Σύνοδο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ευρώπη το 2013 από τους Loukkola & Vettori (2014) είχαν εντοπιστεί ανάλογα τρεις αλληλοσυνδεδεμένες περιοχές ως πηγές για την εντοπισμένη αναντιστοιχία μεταξύ του επιθυμητού προτεινόμενου θεωρητικού πλαισίου αξιολόγησης και της πράξης, και κατά συνέπεια είναι αυτές που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν: η ιδιοκτησία (ownership), η δημιουργία νοήματος/ουσίας (sense-making) και η επικοινωνία (communication). Οι παράγοντες αυτοί επιβεβαιώθηκαν ως πολύ σημαντικοί και από την έρευνα που διεξάχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος EQUIP (Gover & Loukkola, 2018) για την εφαρμογή των προηγούμενων πλαισίων 2005 και 2015, από τις συζητήσεις που έγιναν με τις ομάδες στόχους των εμπλεκόμενων μερών. Η αναγκαιότητα για το προσωπικό και τους φοιτητές να αποκτήσουν νόημα (sense-making) είναι στενά συνδεδεμένη με το θέμα της ownership και



θα πρέπει οι οργανισμοί να ασχοληθούν πολύ σοβαρά με το πώς θα επιτύχουν αυτή τη δέσμευση των ενδιαφερόμενων μελών (stakeholders) με τις διαδικασίες της ΔΠ. *Γνωρίζουν τα ενδιαφερόμενα μέρη διότι διεξάγονται οι διαδικασίες ΔΠ; Ποια είναι τα οφέλη για αυτούς, για όλα τα άλλα ενδιαφερόμενα μέρη και για το ανώτατο ίδρυμα;* Για να επιτευχθεί η ownership θα πρέπει όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη να αναμιχθούν στο σχεδιασμό των εσωτερικών και εξωτερικών διαδικασιών της ΔΠ ως ισότιμοι συνεργάτες. Αυτό που εντοπίστηκε ως δυσκολότερο να επιτευχθεί είναι ο τρόπος που θα μπορούσαν τα ιδρύματα να εμπλέξουν τους εργοδότες (που εκφράζουν την αγορά εργασίας) και να τους δεσμεύσουν με τις διαδικασίες της ΔΠ.

Η επικοινωνία έχει εντοπιστεί ως κρίσιμος παράγοντας από όλες τις ευρωπαϊκές και εθνικές μελέτες για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποδοχή των πλαισίων ποιότητας, αλλά και σε όλα τα μοντέλα της ΔΟΠ (όπου αναφέρθηκαν εκτενώς στην παράγραφο 2.5), και στις θεωρίες αλλαγών (που αναφέρθηκαν στην παράγραφο 2.6). Επίσης, όπως αναφέρεται και στο μοντέλο του Ehlers (2009) για την κουλτούρα ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Εικόνα 3.4), η επικοινωνία και η συμμετοχή (Participation), όπου ουσιαστικά αποτελεί τον τελικό στόχο της ownership και του sense-making, συμβάλουν στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης (trust) σε όλο τον οργανισμό, ώστε να ενοποιηθεί η οργανωσιακή κουλτούρα με την κουλτούρα ποιότητας. Γενικότερα, η επικοινωνία αποτελεί τη ραχοκοκκαλιά ενός οργανισμού, όπου στηρίζει, όπως η σπονδυλική στήλη, όλες τις δραστηριότητές του. Για να είναι επιτυχημένη η επικοινωνία, θα πρέπει να χρησιμοποιείται κατάλληλη γλώσσα και να προσαρμόζει το μήνυμά ανάλογα με την κάθε ομάδα στόχο (Gover & Loukkola, 2018). Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι δεν ενδιαφέρονται και δε χρειάζεται να γνωρίζουν όλοι για όλα τα θέματα του συστήματος ΔΠ. Σε αυτή την περίπτωση ο καταγίγισμός της πληροφόρησης μπορεί να αποβεί καταστροφικός, όσο και η παροχή πολύ λίγης έως καθόλου πληροφόρησης.

Για να κλείσει όμως το «feedback-loop» θα πρέπει υπάρξουν επακόλουθες δράσεις (follow-up), συνήθως με τη μορφή βελτιώσεων, που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των διαδικασιών της ΔΠ, οι οποίες θα πρέπει να δημοσιοποιηθούν ξεκάθαρα στην ιδρυματική κοινότητα.

Επιπρόσθετοι παράγοντες που προάγουν αποτελεσματικές κουλτούρες ποιότητας είναι οι ακόλουθοι (ESG, 2015):

- ✓ Το Πανεπιστήμιο βρίσκεται σε ένα «ανοικτό» περιβάλλον το οποίο δεν ελέγχεται υπερβολικά και απολαμβάνει υψηλού επιπέδου εμπιστοσύνης από την κοινότητα
- ✓ Η ιδρυματική κουλτούρα υποστηρίζει τη δημοκρατία και το διάλογο και εκτιμά ισότιμα τις απόψεις των φοιτητών και του προσωπικού.
- ✓ Ο ορισμός των «βέλτιστων» επαγγελματιών ακαδημαϊκών τονίζει την καλή διδασκαλία και όχι μόνο την ακαδημαϊκή εξειδίκευση και ερευνητική δύναμη.

### 3.5 Το όραμα της UNESCO για την πορεία της εκπαίδευσης μέχρι το 2030

Η διεθνής κοινότητα διαπίστωσε ότι δεν είχαν επιτευχθεί οι στόχοι που είχαν τεθεί το 2000 για την επόμενη δεκαπενταετία από τις δύο ατζέντες που περιλάμβανε α) έξι Στόχους

Εκπαίδευσης για Όλους (EFA-Education For All goals) και β) τους Στόχους της Χιλιετίας για την Ανάπτυξη (MDG-Millennium Development Goals). Αυτό που προέκυψε από την εφαρμογή αυτών των πλαισίων ήταν ότι η εστίαση μόνο στο να εξασφαλίζεται η πρόσβαση στη μάθηση και στη διάδοση της πρακτικής ‘εργασία ως συνήθως’ (‘business as usual’), χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο εάν οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν και αποκτούν τις σχετικές δεξιότητες, δεν επαρκούσαν για να εξασφαλιστεί η παροχή της ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους. Άλλο ένα σημαντικό μάθημα που πήραν ήταν η διαπίστωση ότι η παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα θα πρέπει να λειτουργεί μέσα στο συνολικό διεθνές πλαίσιο ανάπτυξης έχοντας ισχυρούς δεσμούς με την ανθρωπιστική διάσταση, και όχι παράλληλα όπως συνέβαινε με τους προηγούμενους στόχους του EFA και του MDG.

Θεωρήθηκε λοιπόν επιβεβλημένο να ακολουθήσει μία νέα δράση, η οποία θα ολοκλήρωνε την υπάρχουσα μέχρι τότε ημιτελής ατζέντα και θα εννοποιούσε τα δύο πλαίσια της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Όταν υιοθετήθηκε το Σεπτέμβριο του 2015 η νέα κοινή «Ατζέντα για την Αειφόρο Ανάπτυξη 2030», η διεθνής κοινότητα αναγνώριζε αυτή τη σημαντικότητα της ποιοτικής εκπαίδευσης, χαρακτηρίζοντάς τη μάλιστα ως την «καρδιά» της ατζέντας και ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχία και των 17 στόχων που είχαν τεθεί για την καταπολέμηση της φτώχειας μέσω της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην νέα ατζέντα «*Οραμά μας αποτελεί να μεταμορφώσουμε τις ζωές μέσω της εκπαίδευσης*» Ο στόχος SDG4 (Sustainable Development Goal 4) έχει ως σκοπό να «*διασφαλίσει την ανοικτή (inclusive) και ισότιμη (equitable) **ποιοτική** εκπαίδευση και να προωθήσει ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους μέχρι το 2030*»<sup>21</sup>. Ιδιαίτερα για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως αναφέρεται στο μέτρο 4.3, θα πρέπει «*να εξασφαλιστεί η ίση πρόσβαση όλων των γυναικών και των ανδρών σε προσιτή και **ποιοτική** τεχνική, επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου του πανεπιστημίου*»<sup>22</sup>. Όπως επισημαίνεται στην ατζέντα η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό μέρος άλλων στόχων που σχετίζονται με τη φτώχεια (SDG1), την υγεία και ευεξία (SDG3), την ισότητα των φύλων (SDG5), την αξιοπρεπή εργασία και οικονομική ανάπτυξη (SDG8), την υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή (SDG12), την κλιματική αλλαγή (SDG13), και την ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυρά θεσμικά όργανα (SDG16).

Οι βασικές αρχές της ατζέντας έχουν προέρθει από διεθνή εργαλεία και συμφωνίες:

- ✓ Άρθρο 16 της Παγκόσμιας Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Article 26 Universal Declaration of Human Right)<sup>23</sup>
- ✓ Συνθήκη κατά τη Διάκριση στην Εκπαίδευση (Convention against Discrimination in Education)<sup>24</sup>,
- ✓ Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child)<sup>25</sup>,
- ✓ Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights)<sup>26</sup>,

<sup>21</sup> UNESCO “Leading Education 2030” <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

<sup>22</sup> UNESCO “Higher education and the Sustainable Development Goals” <https://en.unesco.org/themes/higher-education/sdgs>

<sup>23</sup> United Nations. 1948. Universal Declaration of Human Rights. [www.un.org/en/documents/udhr.](http://www.un.org/en/documents/udhr.)

<sup>24</sup> UNESCO. 1960. Convention against Discrimination in Education. [www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF) .

<sup>25</sup> United Nations. 1989. Convention on the Rights of the Child. [www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx](http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx) .

- ✓ Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities)<sup>27</sup>,
- ✓ Συνθήκη για την Εξάλειψη όλων των Διακρίσεων κατά των Γυναικών (the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women)<sup>28</sup>,
- ✓ Συνθήκη για τα Δικαιώματα των Προσφύγων (the Convention relating to the Status of Refugees)<sup>29</sup> and
- ✓ Ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση σε Καταστάσεις Έκτακτης Ανάγκης (the UN General Assembly Resolution on the Right to Education in Emergency Situations)<sup>30</sup>.

Οι βασικές αρχές είναι οι ακόλουθες:

- ✓ **Η εκπαίδευση είναι ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και ένα δικαίωμα που δημιουργεί δυνατότητες (enabling right).** Προκειμένου να εκπληρωθεί αυτό το δικαίωμα, οι χώρες θα πρέπει να εξασφαλίσουν την καθολική και ίση πρόσβαση σε ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς ποιοτική εκπαίδευση και μάθηση, η οποία θα είναι **δωρεάν (free)**<sup>31</sup> και **υποχρεωτική (compulsory)** για όλους ανεξαιρέτως. Η παροχή ελεύθερης και χρηματοδοτούμενης από το δημόσιο εκπαίδευσης αφορά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (12 έτη), από τα οποία τουλάχιστον τα 9 έτη είναι υποχρεωτικά. Σταδιακά, θα πρέπει ακόμη και η τριτοβάθμια εκπαίδευση να παρέχεται δωρεάν (free)<sup>32</sup>, σύμφωνα με τις ισχύουσες διεθνείς συμφωνίες. Η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και να προωθεί την αμοιβαία κατανόηση, την ανθεκτικότητα, τη φιλία και την ειρήνη.
- ✓ **Η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό,** που το βάρος του επωμίζεται το κράτος. Είναι μια κοινή κοινωνική προσπάθεια, η οποία συνεπάγεται μια διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς για τη διαμόρφωση και το σχεδιασμό της δημόσιας πολιτικής. Η κοινωνία των πολιτών, οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί, ο ιδιωτικός τομέας, οι κοινότητες, οι οικογένειες, η νεολαία και τα παιδιά έχουν όλοι σημαντικούς ρόλους στην υλοποίηση του δικαιώματος της ποιοτικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος του κράτους είναι ουσιαστικός για τη διαμόρφωση και τη ρύθμιση προτύπων και κανόνων.

<sup>26</sup>United Nations. 1960. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. [www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx](http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx).

<sup>27</sup>United Nations. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml](http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml)

<sup>28</sup>United Nations. 1979. Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. [www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm](http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/econvention.htm) .

<sup>29</sup>United Nations. 1951. Convention relating to the Status of Refugees. [www.unhcr.org/3b66c2aa10.html](http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html).

<sup>30</sup>United Nations. 2010. Resolution on the Right to Education in Emergency Situations. [www.ineesite.org/uploads/files/resources/UN\\_Resolution\\_Education\\_in\\_Emergencies.pdf](http://www.ineesite.org/uploads/files/resources/UN_Resolution_Education_in_Emergencies.pdf) .

<sup>31</sup>United Nations. 1960. International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. [www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx](http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx) The covenant states (Art. 13.2) that ‘(a) Primary education shall be compulsory and available free to all; (b) Secondary education in its different forms, including technical and vocational secondary education, shall be made generally available and accessible to all by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education; (c) Higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education’.

<sup>32</sup>

- ✓ **Η ισότητα των φύλων** συνδέεται άρρηκτα με το δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλους. Η επίτευξη της ισότητας των φύλων προϋποθέτει μια προσέγγιση προσαρμοσμένη στα δικαιώματα, η οποία θα διασφαλίζει ότι τα κορίτσια και τα αγόρια, οι γυναίκες και οι άνδρες δεν αποκτούν μόνο ίση πρόσβαση και ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών κύκλων, αλλά έχουν την ίδια εξουσία μέσα (in) και μέσω (through) της εκπαίδευσης.

Το όραμα που προωθείται μέσω της νέας ατζέντας είναι (όπου αναλύονται περισσότερο οι δράσεις που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση):

- ✓ Η ανάγκη για αύξηση των προσπαθειών που θα είναι ειδικά στοχευμένες για την προσέγγιση περιθωριοποιημένων ή ευάλωτων περιπτώσεων. Όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, το χρώμα, την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, την ιδιοκτησία ή γέννηση, καθώς και άτομα με αναπηρίες, μετανάστες ιθαγενείς, παιδιά και νέοι, ειδικά εκείνοι που βρίσκονται σε ευπαθείς καταστάσεις ή άλλα καθεστώτα, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες ενσωμάτωσης, ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης και διαβίου μάθησης.
- ✓ Η νέα ατζέντα είναι παγκόσμια και ανήκει σε ολόκληρο τον κόσμο, τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Αν συνεχιστούν τα σημερινά ποσοστά προόδου, πολλές από τις χώρες που υστερούν περισσότερο δεν θα μπορούν να επιτύχουν τους νέους στόχους έως το 2030. Είναι απαραίτητη η αλλαγή των υφιστάμενων πρακτικών και η κινητοποίηση των προσπαθειών και πόρων με έναν δυναμικό ρυθμό.
- ✓ Η διασφάλιση ότι όλα τα άτομα ανεξαιρέτως θα αποκτήσουν ένα σταθερό υπόβαθρο γνώσης, θα αναπτύξουν δημιουργική και κριτική σκέψη και συνεργατικές δεξιότητες και θα αποκτήσουν περιέργεια, θάρρος και ανθεκτικότητα (resilience).
- ✓ Ένα καλά εδραιωμένο, κατάλληλα ρυθμισμένο σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που υποστηρίζεται από την τεχνολογία, τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους και την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει την πρόσβαση, την ισότητα και τη συνάφεια και να μειώσει το χάσμα μεταξύ του διδαχθέντος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των απαιτήσεων από την κοινωνία και την οικονομία.
- ✓ Η προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών και του προσωπικού είναι ένα κεφάλαιο και μία ευκαιρία που θα πρέπει να ενισχυθεί για να αναπτύξουν οι φοιτητές τις δεξιότητές τους στην παγκόσμια ανταγωνιστικότητα. Δημιουργείται κατά συνέπεια η αναγκαιότητα, ιδιαίτερα για τις χώρες που έχουν αδύναμα διοικητικά σχήματα, να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην συγκρισιμότητα, αναγνώριση και διασφάλιση της ποιότητας των προσόντων.
- ✓ Η εστίαση στην ποιότητα και την καινοτομία θα απαιτήσει επίσης τη στήριξη της επιστημονικής, τεχνολογικής, μηχανικής και μαθηματικής εκπαίδευσης (STEM-Science, Technology, Engineering, Mathematic)

Συνέχεια όλων αυτών των ενεργειών της UNESCO αποτελεί η προετοιμασία μιας νέας Διεθνούς Συνθήκης πάνω στα θέματα της Αναγνώρισης των προσόντων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία θα αποσκοπεί να διευκολύνει την ακαδημαϊκή κινητικότητα, να

βελτιώσει την ποιότητα και να προωθήσει τη διεθνή συνεργασία στην ανώτατη εκπαίδευση και έρευνα, να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για να δομηθεί η πολιτισμική νοημοσύνη (cultural intelligence), ο διάλογος και η ειρήνη, και να υποστηρίξει την αειφόρο ανάπτυξη των κοινωνιών γνώσης<sup>33</sup>.

### 3.6 Η Διασφάλιση της Ποιότητας στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια

Η μελέτη για το θέμα της ποιότητας στα Πανεπιστήμια είχε ξεκινήσει από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό των Πανεπιστημίων (European University Association-EUA) από το 1999, που υπογράφηκε η συμφωνία της Μπολόνια (Bologna Declaration), και προτείνει την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας σε θέματα διασφάλισης ποιότητας με σκοπό την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών σχετικά με την ανάπτυξη της καριέρας, της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας, της κινητικότητας των ερευνητών και τα ολοκληρωμένα προγράμματα μελέτης, εκπαίδευσης και έρευνας. Το 2001 πρότεινε πλαίσια για την διασφάλιση ποιότητας και εθνικών προσόντων που θα εφαρμόζονταν σε επίπεδο χωρών

Η ανάπτυξη της διασφάλισης ποιότητας στα Πανεπιστήμια της Ευρώπης έχει συνδεθεί στενά με τη Διαδικασία της Μπολόνια (Bologna Process) και τον Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης-EXAE (European Higher Education Area-EHEA). Ο EXAE αποτελείται από 48 ευρωπαϊκές χώρες (Εικόνα 3.5) και μετόχους όπως τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό των Πανεπιστημίων (European University Association-EUA), την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Council of Europe), εκπροσώπους των φοιτητών (ESU-European Student Union), εκπροσώπους από τα ανώτατα ιδρύματα, εκπροσώπους των δασκάλων και προσωπικού και εκπροσώπους από τους εργοδότες. Αυτές οι 48 χώρες χρησιμοποιούν κοινές πρακτικές για την αναμόρφωση της ανώτατης εκπαίδευσης βασισμένες σε κοινές σημαντικές αξίες, όπως την ελευθερία έκφρασης, την αυτονομία των ιδρυμάτων, την ανεξαρτησία των φοιτητικών ενώσεων, την ακαδημαϊκή ελευθερία, την ελεύθερη μετακίνηση των φοιτητών και του προσωπικού. Μέσω αυτών των διαδικασιών οι χώρες, τα ιδρύματα και οι συμμετέχοντες στον ευρωπαϊκό χώρο συνεχώς προσαρμόζουν τα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης καθιστώντας τα έτσι περισσότερα συμβατά και ενδυναμώνοντας τους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητάς τους. Κύριος σκοπός τους αποτελεί η αύξηση της κινητικότητας του προσωπικού, των φοιτητών και η διευκόλυνση της απασχολησιμότητας<sup>34</sup>.

<sup>33</sup>Global Convention on the Recognition of Higher Education Qualifications Project  
<https://en.unesco.org/themes/higher-education/recognition-qualifications/global-convention>

<sup>34</sup> EXEA <http://www.ehea.info/>





Εικόνα 3.5 Διαμόρφωση του χάρτη των χωρών που απαρτίζουν τον EXAE μέχρι το Μάιο 2018.

Το 2005 θεσπίστηκαν τα πρότυπα και οι κατευθυντήριες οδηγίες για τη Διασφάλιση της ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή επικράτεια (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ή όπως αναφέρεται για συντομία ESG-European Standards and Guidelines)), από πρόταση που προετοιμάστηκε από το E4 Group, το οποίο απαρτίζεται από το European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), το European Students' Union (ESU), το European University Association (EUA) και το European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Από το 2005 έγιναν σημαντικές βελτιώσεις στη διασφάλιση ποιότητας, καθώς επίσης και στις υπόλοιπες δράσεις της συνθήκης της Μπολόνια, όπως τα πλαίσια προσόντων, την αναγνώριση και την προώθηση της χρήσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην αλλαγή σε φοιτητοκεντρική μάθηση και διδασκαλία. Οι αλλαγές αυτές ήταν σημαντικές και ραγδαίες και οδήγησαν το 2015 (Yerevan Communiqué) στην υιοθέτηση μιας νέας έκδοσης πλαισίου (ESG, 2015), για να βελτιώσουν τη διαύγεια, την εφαρμοστικότητα και τη χρησιμότητα του λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς του. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι η ανώτατη εκπαίδευση επιδιώκει την επίτευξη πολλαπλών στόχων. Προετοιμάζει τους φοιτητές για την ένταξή τους στην κοινωνία, για τη μελλοντική καριέρα τους (π.χ. βελτιώνοντας τη θέση τους κατά την εύρεση εργασίας), στηρίζει την προσωπική τους ανέλιξη δημιουργώντας μία ευρεία βάση εξειδικευμένων γνώσεων και προάγει την έρευνα και την καινοτομία.

Η καρδιά όλων των δράσεων της διασφάλισης ποιότητας αποτελούν η υποχρέωση λογοδοσίας (accountability) και η αναβάθμιση (enhancement), καθώς ο συνδυασμός τους οδηγεί στην εδραίωση της εμπιστοσύνης για την απόδοση του ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης. *«Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία, θα παρέχει τις απαραίτητες διαβεβαιώσεις στο ίδιο το Ίδρυμα και στην κοινωνία για την ποιότητα των δραστηριοτήτων του ιδρύματος αυτού (υποχρέωση λογοδοσίας) και θα παρέχει επιπλέον*

αρωγή και υποδείξεις για τη βελτίωση των δράσεών του (αναβάθμιση). Η διασφάλιση της ποιότητας και η αναβάθμιση της ποιότητας είναι επομένως αλληλένδετες. Μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας στο Ίδρυμα, η οποία υιοθετείται από όλους, δηλαδή, από τους φοιτητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό μέχρι την ηγεσία του ιδρύματος και τη διοίκηση» (ΑΔΙΠ, 2014).

Ένας βασικός στόχος των προτύπων και των κατευθυντήριων γραμμών για τη διασφάλιση ποιότητας στον ΕΧΑΕ είναι να αποτελέσει ένα κείμενο αναφοράς για τα εσωτερικά και εξωτερικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας των πανεπιστημίων, ώστε να συνεισφέρει στην κοινή κατανόηση της διασφάλισης της ποιότητας στη μάθηση και τη διδασκαλία σε όλη την ευρωπαϊκή επικράτεια και μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Επίσης, να χρησιμοποιηθούν από το Ευρωπαϊκό Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας (European Quality Assurance Register - EQAR), το οποίο είναι υπεύθυνο για να ελέγχει τη συμμόρφωση των οργανισμών διασφάλισης ποιότητας στο πρότυπο ESG. Η δέσμευση στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, ιδιαίτερα για τις εξωτερικές, επιτρέπει στα ευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης να επιδείξουν ποιότητα και να αυξήσουν τη διαφάνεια, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο να αποκτήσουν αμοιβαία εμπιστοσύνη και καλύτερη αναγνώριση για τα προσόντα, τα προγράμματα και τις άλλες παροχές τους (ESG, 2015).

Στην επόμενη παράγραφο παρουσιάζεται συνοπτικά η ευρωπαϊκή πορεία της ανώτατης εκπαίδευσης στα μονοπάτια της ποιότητας.

### 3.6.1.1 Ιστορική αναδρομή

- **1998 - Η Διακήρυξη της Σορβόνης ([The Sorbonne Declaration](#))** υπογράφηκε μεταξύ των υπουργών 4 χωρών (Γαλλία, Γερμανία, Αγγλία, Ιταλία) για τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για τη δημιουργία του European Higher Education Area, όπου θα προωθούνταν η κινητικότητα των φοιτητών, των αποφοίτων και των καθηγητών και θα προωθούσε την αξιολόγηση των προσόντων με σεβασμό στην αγορά εργασίας.
- **1999 - Η Διακήρυξη της Μπολόνια ([The Bologna Declaration](#))** υπογράφηκε συμφωνία από 29 χώρες για την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας σε θέματα διασφάλισης ποιότητας υπό την οπτική της ανάπτυξης, συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών και την προώθηση των απαραίτητων ευρωπαϊκών διαστάσεων στην ανώτατη εκπαίδευση σχετικά με την ανάπτυξη της καριέρας, της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας, των σχημάτων κινητικότητας και τα ολοκληρωμένα προγράμματα μελέτης, εκπαίδευσης και έρευνας. Ως επακόλουθο του συμφώνου της Μπολόνια, κάθε δύο χρόνια γινόταν Υπουργικές Διασκέψεις και έβγαине σε μορφή ανακοινωθέν (Communiqué) οι αποφάσεις αυτών των συναντήσεων.
- **2001 – Το Ανακοινωθέν της Πράγας ([Prague Communiqué](#))**, οι συμμετέχοντες υπουργοί δέσμευσαν τους εαυτούς τους να διασφαλίσουν την περαιτέρω ανάπτυξη της διασφάλισης της ποιότητας και της ανάπτυξης των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων. Ο στόχος αυτός συσχετίστηκε με τη δια βίου μάθηση, καθώς θεωρείται ένα σημαντικό στοιχείο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη δημιουργία νέων συστημάτων. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το θέμα της κοινωνικής διάστασης εισήχθη για πρώτη φορά στο Prague Communiqué.
- **2003 – Το Ανακοινωθέν του Βερολίνου ([Berlin Communiqué](#))** Οι κύριες διατάξεις αυτής της ανακοίνωσης ασχολούνται με μια διεύρυνση των στόχων της, όσον αφορά την

προώθηση της σύνδεσης του Ευρωπαϊκού χώρου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό χώρο έρευνας, καθώς και την προώθηση της διασφάλισης της ποιότητας. Σε αυτή την ανακοίνωση, οι υπουργοί συμφώνησαν επίσης ότι θα πρέπει να δημιουργηθεί μια εθνική δομή παρακολούθησης σε κάθε μία από τις συμμετέχουσες χώρες.

- **2005 - Το Ανακοινωθέν του Μπέργκεν ([Bergen Communiqué](#))** υπογράμμισε τη σημασία των εταιρικών σχέσεων, συμπεριλαμβανομένων των ενδιαφερομένων – σπουδαστές, ΑΕΙ, ακαδημαϊκό προσωπικό και οι εργοδότες, μαζί με την περαιτέρω ενίσχυση της έρευνας, ιδίως όσον αφορά τον τρίτο κύκλο – διδακτορικά προγράμματα. Το ανακοινωθέν αυτό τόνισε, επίσης, τη βούληση των Υπουργών να παρέχουν μια πιο προσιτή τριτοβάθμια εκπαίδευση, μαζί με μια αύξηση της ελκυστικότητας του EXAE σε άλλα μέρη του κόσμου.
- **2007 – Το Ανακοινωθέν του Λονδίνου ([London Communiqué](#))**, Αυτό το ανακοινωθέν επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της επιτευχθείσας πρόοδου , σχετικά με τη κινητικότητα, τη δομή, την αναγνώριση προσόντων , τη δια βίου μάθηση, την διασφάλιση ποιότητας, τη κοινωνική διάσταση, και επίσης να καθοριστούν οι προτεραιότητες για το 2009, όπως η κινητικότητα, η κοινωνική διάσταση - η οποία ορίστηκε εδώ για πρώτη φορά – η συλλογή δεδομένων, η απασχολησιμότητα, σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο .
- 2008 – Ιδρυση του The [European Qualifications Framework \(EQF\)](#) από τα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, το οποίο δρα ως μέσο μετάφρασης των εθνικών προσόντων να είναι κοινά σε όλη την Ευρώπη, προωθώντας την κινητικότητα των εργαζομένων και των επιμορφωμένων (learners) ανάμεσα στις χώρες διευκολύντας τη δια βίου μάθησής τους. Στην Ελλάδα ο αντίστοιχος εθνικός εκπρόσωπος είναι ο [Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων \(ΕΟΠΠ\)](#).
- **2009 – Το Ανακοινωθέν της Λουβέν ([Louvain-la-Neuve Communiqué](#)) [The first Bologna Policy Forum](#)** οι υπουργοί των 46 χωρών που είχαν υπογράψει μέχρι τότε το σύμφωνο της Μπολόνιας καθιέρωσαν τις προτεραιότητες του EXAE the European Higher Education Area μέχρι το 2020. Τόνισαν τη σημασία της Διαβίου Μάθησης, της διεύρυνσης πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την κινητικότητα. Μέχρι το 2020, τουλάχιστον το 20% των πτυχιούχων θα πρέπει να έχουν περάσει μία περίοδο μελέτης ή εκπαίδευσης στο εξωτερικό.
- **2010 - [The Second Bologna Policy Forum](#)** έγινε το Μάρτιο του 2010 στη Βιέννη. Τα κύρια θέματα συζήτησης που συμπεριλήφθηκαν με τη Δεύτερη ανακοίνωση Φόρουμ Πολιτικής της Μπολόνια αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα και τα όργανα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες αλλά και στην ισορροπία μεταξύ συνεργασίας και ανταγωνισμού στη διεθνή εκπαίδευση. Η δήλωση αυτή του Φόρουμ πιθανόν να περιλαμβάνει επίσης ορισμένα συγκεκριμένα στοιχεία ανατροφοδότησης που λήφθηκαν από τους συμμετέχοντες, όπως υποψήφια πρόσωπα επαφής για κάθε συμμετέχουσα χώρα, η οποία θα λειτουργήσει επίσης ως σημείο επαφής για μια καλύτερη ροή των πληροφοριών και των κοινών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας για το επόμενο φόρουμ πολιτικής της Μπολόνια σε υπουργικό επίπεδο. Επίσης αναγνώρισε την ανάγκη για την υποστήριξη της παγκόσμιας φοιτητικού διαλόγου.



- **2010 - επίσημη ίδρυση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης-ΕΧΑΕ** (European Higher Education Area). Η συγκεκριμένη υπουργική διάσκεψη πραγματοποιήθηκε μόνο ένα έτος μετά την ανωτέρω, ακριβέστερα τον Μάρτιο του 2010. Πραγματοποιήθηκε στη Βουδαπέστη-Βιέννη και ήταν επετειακό Συνέδριο, γιορτάζοντας μια δεκαετία της διαδικασίας της Μπολόνια. Με την ευκαιρία αυτή, πραγματοποιήθηκε η επίσημη έναρξη του ΕΧΑΕ, πράγμα που σήμαινε ότι, όσον αφορά το κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση, ο στόχος που τέθηκε στη διακήρυξη της Μπολόνια είχε ολοκληρωθεί.
- **2012- The Third Bologna Policy Forum**, έγινε κατά τις εργασίες του EHEA Ministerial Conference, που διεξήχθη στο Βουκουρέστι της Ρουμανίας στις 26-27 Απριλίου 2012. Το κυρίαρχο θέμα του Τρίτου Φόρουμ Πολιτικής της Μπολόνια ήταν «πέρα από τη διαδικασία της Μπολόνια: τη δημιουργία και τη σύνδεση εθνικών, περιφερειακών και παγκόσμιων χώρων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης». Η τρίτη έκδοση του φόρουμ πολιτικής της Μπολόνια επικεντρώθηκε στην δημιουργία και την σύνδεση χώρων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο, ενώ στο πλαίσιο αυτό εμβαθύνονται οι συζητήσεις σχετικά με τα ακόλουθα τέσσερα θέματα που αντανakλά τις μελλοντικές προσεγγίσεις για τον διάλογο :
  - ✓ Δημόσια ευθύνη για την τριτοβάθμιας εκπαίδευση σε εθνικό και περιφερειακό πλαίσιο
  - ✓ Παγκόσμια ακαδημαϊκή κινητικότητα: κίνητρα και εμποδία, ισορροπίες και ανισορροπίες
  - ✓ Παγκόσμιες και περιφερειακές προσεγγίσεις για τη βελτίωση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
  - ✓ Η συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης σε μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας των μεταπτυχιακών.

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η έννοια BPF πρέπει να είναι περαιτέρω εμπλουτισμένη και να προωθηθεί , προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η δυναμική του για πολιτικό διάλογο. Σε αυτή την έννοια, μια αξιολόγηση του φόρουμ πολιτικής της Μπολόνια οργανώθηκε αμέσως μετά το συμβάν με όλες τις συμμετέχοντες αντιπροσωπίες.
- **2015 – Το Ανακοινωθέν του Γερεβάν (Yerevan Communiqué, Armenia)<sup>35</sup> Fourth Bologna Policy Forum Statement**,  
 Σε αυτήν τη συνάντηση αναθεωρήθηκε το πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση που είχε θεσπιστεί το 2005 και αναφέρεται ως **ESG 2015**. Επιπλέον, στα πλαίσια της καθορίστηκαν οι στόχοι για την επόμενη δεκαετία (ΑΔΠΙ, 2014):
  - ✓ Αύξηση της ποιότητας και της καταλληλότητας της μάθησης και της διδασκαλίας: ισχυρότερη σύνδεση μεταξύ της διδασκαλίας, της μάθησης και της έρευνας σε όλα τα επίπεδα σπουδών και παροχή κινήτρων προς τα Ιδρύματα, το διδακτικό προσωπικό και τους φοιτητές για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα. Ισχυρότερη σύνδεση μεταξύ της διδασκαλίας, της μάθησης και

<sup>35</sup> 2015 Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>

της έρευνας σε όλα τα επίπεδα σπουδών και παροχή κινήτρων προς τα Ιδρύματα, το διδακτικό προσωπικό και τους φοιτητές για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα.

- ✓ Προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής: διασφάλιση ότι οι απόφοιτοι διαθέτουν ικανότητες κατάλληλες για την είσοδο τους στην αγορά εργασίας, στο τέλος κάθε κύκλου σπουδών, οι οποίες επιτρέπουν την απασχολησιμότητά τους και κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου.
- ✓ Διασφάλιση μείωσης του αποκλεισμού στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης: η κοινωνική διάσταση πρέπει να αποτελεί απτή πραγματικότητα, εξασφαλίζοντας ότι η εικόνα του συνόλου των φοιτητών που εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση και αποπερατώνουν τις σπουδές τους θα είναι ανάλογη με τη γενικότερη εικόνα του συνόλου των φοιτητών στις διάφορες χώρες της Ευρώπης.
- ✓ Υλοποίηση των συμφωνημένων διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων: ολοκλήρωση της δομικής αναδιάρθρωσης της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη και εμβάθυνση της εφαρμογής της μέσω της πλήρους κατανόησης και χρησιμοποίησης των εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί. Ακριβέστερες μετρήσεις της απόδοσης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης ως βάση για την υποβολή εκθέσεων από τα κράτη μέλη.

Προηγούμενες μελέτες που είχαν διεξαχθεί από το EUA αλλά και άλλους φορείς, όπως η MAP-ESG (ENQA, 2011) ή οι αναφορές προόδου της Μπολόνια, είχαν δείξει ότι η ασυνεπής εφαρμογή του ESG αποτελούσε ένα σημαντικό πρόβλημα. Γι' αυτό το λόγο ξεκίνησαν το πρόγραμμα EQUIP (Enhancing Quality through Innovative Policy and practice), το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το ERASMUS, και είχε ως κύριο στόχο του την αναβάθμιση της ποιότητας μέσω καινοτόμων πολιτικών και πρακτικών<sup>36</sup>.

- **2018 – Το Ανακοινωθέν του Παρισιού (Paris Communiqué)<sup>37</sup>. (Fifth Bologna Policy Forum),** Σε αυτή η συνάντηση προέκυψε ένα κείμενο όπου δεσμευόντουσαν όλες οι χώρες του EXAE στην ανάπτυξη του ρόλου της ανώτατης εκπαίδευσης για να εξασφαλίσει ένα αειφόρο μέλλον για τον πλανήτη και τις κοινωνίες μας και στην εξεύρεση τρόπων που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στη σύγκλιση με τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), τόσο σε παγκόσμιο και σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο.

### 3.6.2 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση (European Standards and Guidelines – ESG 2015)

Τα European Standards and Guidelines-ESG αποτελούν το κοινό πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας στον EXAE. Το πλαίσιο αυτό θεσπίστηκε το 2005, ενώ μια αναθεωρημένη έκδοσή του εγκρίθηκε από την Υπουργική Διάσκεψη του EXEA το Μάιο του 2015, που έγινε στο Yerevan της Αρμενίας.

<sup>36</sup> EQUIP project <http://www.equip-project.eu/about/>

<sup>37</sup> Paris Communiqué, May 25<sup>th</sup>, 2018 <http://www.ehea2018.paris/>

Το ESG βασίζεται στις παρακάτω τέσσερις αρχές για την διασφάλιση ποιότητας στον EXAE (ESG, 2015):

- ✓ Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν πρωταρχική ευθύνη για την ποιότητας των παροχών τους και τη διασφάλισή τους
- ✓ Η διασφάλιση της ποιότητας ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των συστημάτων, των θεσμών, των προγραμμάτων και των φοιτητών της ανώτατης εκπαίδευσης
- ✓ Η διασφάλιση της ποιότητας υποστηρίζει την ανάπτυξη της κουλτούρας ποιότητας
- ✓ Η διασφάλιση της ποιότητας λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τις προσδοκίες των φοιτητών, όλων των εμπλεκόμενων μερών και της κοινωνίας.

Στο κείμενο των ESG υιοθετήθηκε το πνεύμα της διακήρυξης του Gratz του 2003 του Ευρωπαϊκού Οργανισμού των Πανεπιστημίων (EUA, Gratz, Ιούλιος 2003)<sup>38</sup>, όπου αναφέρει ότι ο «σκοπός μιας Ευρωπαϊκής διάστασης για την διασφάλιση ποιότητας είναι να προαγάγει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και να βελτιώσει τη διαφάνεια με σεβασμό στην ποικιλότητα των εθνικών πλαισίων και επιστημονικών περιοχών». Παράλληλα όμως υπογραμμίζεται ότι, «αναγνωρίζοντας την αρχή του αυτοδιοίκητου των ιδρυμάτων, την πρωταρχική ευθύνη για την ΔΠ στην Ανώτατη Εκπαίδευση έχουν τα ίδια τα επί μέρους ιδρύματα, πράγμα που εξασφαλίζει τη βάση για κοινωνική λογοδοσία του ακαδημαϊκού συστήματος μέσα στο εθνικό πλαίσιο ποιότητας». Για τους παραπάνω λόγους, ενώ οι προτεινόμενες από την ENQA «αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες» πρέπει να εφαρμόζονται σε όλα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ευρώπης, ανεξάρτητα από τη δομή, τη λειτουργία και το μέγεθός τους και ανεξάρτητα από το εθνικό σύστημα στο οποίο εντάσσονται, δεν περιλαμβάνουν προτάσεις για λεπτομερείς «διαδικασίες», καθώς αυτές αποτελούν σημαντικό μέρος της ευθύνης των ιδρυμάτων στο πλαίσιο της ανεξάρτητης λειτουργίας τους. (ΑΔΠ, 2014).

Οι βασικές αρχές διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες:

## **1. Πολιτική και Στρατηγική Διασφάλισης Ποιότητας (ΔΠ)**

*Τα Α.Ε.Ι. πρέπει να έχουν συγκεκριμένη επίσημη πολιτική ΔΠ, η οποία αποτελεί μέρος της στρατηγικής τους και πρέπει να δημοσιοποιείται. Στην ανάπτυξη και εφαρμογή της πολιτικής αυτής, με τις κατάλληλες δομές και διαδικασίες, πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι εσωτερικοί παράγοντες. Πρέπει επίσης να προβλέπεται η συμμετοχή των φοιτητών αλλά και ενδιαφερόμενων εξωτερικών κοινωνικών ομάδων.*

## **2. Σχεδιασμός, έγκριση, παρακολούθηση και περιοδική αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων**

*Όλα τα ιδρύματα πρέπει να διαθέτουν διαδικασίες σχεδιασμού και έγκρισης, παρακολούθησης και περιοδικής αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει σχεδιάζονται κατά τρόπον ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους που τίθενται για καθένα από αυτά, ιδίως δε στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι στόχοι του προγράμματος πρέπει να*

<sup>38</sup>EUA Convention on Strengthening the Role of Institutions, The second convention of European Higher Education Institutions took place in Graz, Austria, on 29-31 May 2003. <http://www.ehea.info/cid101900/eua-convention-2003.html>

προσδιορίζονται και να ανακοινώνονται με σαφήνεια και να αφορούν στο σωστό επίπεδο του εθνικού πλαισίου προσόντων για την ανώτατη εκπαίδευση και, κατ'έκταση του αντίστοιχου ευρωπαϊκού πλαισίου

### **3. Εκπαίδευση, διδασκαλία και αξιολόγηση με τον φοιτητή στο επίκεντρο (φοιτητοκεντρική)**

*Τα ιδρύματα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι τα προγράμματα σπουδών ενθαρρύνουν τους φοιτητές να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην δημιουργία της μαθησιακής διαδικασίας και ότι η αξιολόγηση των φοιτητών απηχεί αυτή την αντίληψη.*

### **4. Εισδοχή φοιτητών, πρόοδος, αναγνώριση και πιστοποίηση**

*Τα ιδρύματα πρέπει να εφαρμόζουν συνεχώς προκαθορισμένους και δημοσιοποιημένους κανονισμούς για όλες τις φάσεις του εκπαιδευτικού κύκλου των φοιτητών, δηλ. την εισδοχή, πρόοδο, αναγνώριση και πιστοποίηση των σπουδών.*

### **5. Διασφάλιση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Προσωπικού**

*Τα Ιδρύματα πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένα μέσα που εξασφαλίζουν και εγγυώνται την ποιότητα και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Τα μέσα αυτά πρέπει να είναι διαθέσιμα στις επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης και να αξιολογούνται στις εκθέσεις τους. Οι διαδικασίες επιλογής και ανάπτυξης του προσωπικού πρέπει να είναι αντικειμενικές και διαφανείς.*

### **6. Εκπαιδευτική υποδομή και υποστήριξη των φοιτητών**

*Τα ιδρύματα πρέπει να διαθέτουν πόρους ικανούς να στηρίζουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές δραστηριότητες και να διασφαλίζουν επάρκεια των διαθέσιμων υποδομών υποστήριξης της μάθησης και των φοιτητών.*

### **7. Πληροφοριακά Συστήματα Καταγραφής και Ανάλυσης Στοιχείων και Δεικτών**

*Τα ιδρύματα πρέπει να εγγυώνται την συλλογή, ανάλυση και αξιοποίηση έγκυρων πληροφοριών για την αποτελεσματική διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών λειτουργιών και δραστηριοτήτων τους.*

### **8. Δημοσιοποίηση**

*Τα ιδρύματα πρέπει να δημοσιοποιούν τακτικά επικαιροποιημένες, σαφείς, ακριβείς, αμερόληπτες και αντικειμενικές πληροφορίες, τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, σχετικά με τις δραστηριότητες και τα προγράμματα σπουδών και τους τίτλους που προσφέρουν.*

### **9. Συνεχής παρακολούθηση και περιοδική αναθεώρηση των προγραμμάτων**

*Τα ιδρύματα πρέπει να παρακολουθούν και να αναθεωρούν περιοδικά τα προγράμματά τους για να διασφαλίζεται η επίτευξη των στόχων τους και η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των φοιτητών και της κοινωνίας. Οι αναθεωρήσεις αυτές πρέπει να οδηγούν σε συνεχή βελτίωση*

των προγραμμάτων. Κάθε μεταβολή που σχεδιάζεται ή υιοθετείται πρέπει να κοινοποιείται σε όλους τους ενδιαφερομένους.

## 10. Περιοδική εξωτερική αξιολόγηση

*Τα ιδρύματα πρέπει να υποβάλλονται σε περιοδική εξωτερική αξιολόγηση σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές αρχές ΔΠ*

Στο Παράρτημα II παρουσιάζονται αναλυτικά οι βασικές αρχές διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση που υιοθετήθηκαν και από την Ελλάδα, με βάση το πλαίσιο ESG 2015.

### 3.7 Ο αναθεωρημένος κώδικας ποιότητας για την ανώτατη εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο

Η Αγγλία αποτελεί πρωτοπόρα χώρα στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, και επειδή δεν αποτελεί πλέον μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, μόλις το Μάρτιο του 2018 θέσπισε το δικό της κώδικα ποιότητας, ο οποίος εφαρμόστηκε για πρώτη φορά ενιαία σε όλα τα έθνη του Ηνωμένου Βασιλείου. Μέχρι τότε κάθε έθνος (Σκωτία, Ουαλία και Ιρλανδία) εφάρμοζαν διαφορετικά πλαίσια ανά περιοχή.

Ο προτεινόμενος αναθεωρημένος κώδικας, αναπτύχθηκε από το Quality Assurance Agency (UK QAA) για λογαριασμό της Μόνιμης Επιτροπής Αξιολόγησης της Ποιότητας του Ηνωμένου Βασιλείου (UK Standing Committee for Quality Assessment-UKSCQA) σε συνεργασία με τον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος προέκυψε μετά από μελέτες πολλών ετών στους φοιτητές και στα πανεπιστήμια σε όλη την επικράτεια. Ο κώδικας έχει ως στόχους του «να συνεχίσει να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ποιότητα της ανώτατης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, προστατεύοντας το συμφέρον των φοιτητών και του δημόσιου και διατηρώντας την κορυφαία παγκοσμίου φήμης ποιότητα των βρετανικών πανεπιστημίων» (Quality Assurance Agency, 2018) και να ενθαρρύνει την ευρύτερη δέσμευση των ακαδημαϊκών, των φοιτητών και όλων των ενδιαφερομένων μελών στο νέο κώδικα.

Οι μεταβατικές διατάξεις για το νέο κώδικα ως σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση της ποιότητας διαφέρουν μεταξύ των εθνών και δίνεται ένα χρονικό περιθώριο μέχρι τον Αύγουστο του 2019 στη Σκωτία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία για να τον ενσωματώσουν στο εθνικό τους σύστημα εκπαίδευσης.

Οι θεμελιώδεις αρχές που θα πρέπει να εφαρμόζονται στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ολόκληρο το Ηνωμένο Βασίλειο, ανεξάρτητα από τις μεταβαλλόμενες εθνικές συνθήκες, είναι:

- ✓ Να δίνεται έμφαση στο ρόλο του παρόχου κατά τη διασφάλιση της ποιότητας της εμπειρίας που προσφέρουν στους φοιτητές
- ✓ Να υποστηρίζεται η συμμετοχή/δέσμευση των φοιτητών
- ✓ Να διασφαλίζεται η ακεραιότητα των βραβείων και η παροχή της ποιότητας με χρήση εξωτερικών αξιολογητών.

Ο αναθεωρημένος κώδικας (Πίνακας 3.3 και Πίνακας 3.4) βασίζεται σε τρία στοιχεία που μαζί παρέχουν ένα σημείο αναφοράς για την αποτελεσματική διασφάλιση της ποιότητας:

Πίνακας 3.3 Ο κώδικας Ποιότητας του UK σχετικά με τις προσδοκίες για τα πρότυπα

<b>Προσδοκίες για τα πρότυπα (Expectations for standards)</b>	
<p>Τα ακαδημαϊκά πρότυπα για τα μαθήματα πληρούν τις απαιτήσεις του σχετικού εθνικού πλαισίου προσόντων.</p> <p>Η αξία των προσόντων που απονέμεται στους φοιτητές κατά το στάδιο απονομής του διπλώματος και διαχρονικά είναι σε ευθυγράμμιση με τα αναγνωρισμένα τομεακά πρότυπα.</p>	
<p><b>Βασικές πρακτικές</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ο πάροχος εξασφαλίζει ότι τα περιθώρια των προτύπων για τα προσόντα του συνάδουν με τα σχετικά εθνικά πλαίσια προσόντων.</li> <li>✓ Ο πάροχος εξασφαλίζει ότι οι σπουδαστές που τους απονέμονται τα διπλώματα έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν πρότυπα πέραν του ορίου που είναι λογικά συγκρίσιμα με αυτά που έχουν επιτευχθεί σε άλλους πάροχους του Ηνωμένου Βασιλείου.</li> <li>✓ Όταν ένας πάροχος συνεργάζεται με άλλους οργανισμούς, έχει θεσπίσει αποτελεσματικές ρυθμίσεις για να διασφαλίσει ότι τα πρότυπα των απονομών του είναι αξιόπιστα και ασφαλή ανεξάρτητα από το πού ή πώς παραδίδονται τα μαθήματα ή ποιος τους τα διδάσκει.</li> <li>✓ Ο πάροχος χρησιμοποιεί διαδικασίες εξωτερικής εμπειρογνομosύνης, αξιολόγησης και ταξινόμησης που είναι αξιόπιστες, δίκαιες και διαφανείς.</li> </ul>	<p><b>Κοινές πρακτικές</b></p> <p>Ο πάροχος αναθεωρεί τακτικά τις βασικές πρακτικές του για τα πρότυπα και χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα για να κατευθύνει τη βελτίωση και την ενίσχυσή του.</p>

Πηγή: Προσαρμοσμένο από (Quality Assurance Agency, 2018)

Πίνακας 3.4 Ο κώδικας Ποιότητας του UK σχετικά με τις προσδοκίες για την ποιότητα

<b>Προσδοκίες για την ποιότητα (Expectations for quality)</b>	
<p>Τα μαθήματα είναι καλά σχεδιασμένα, παρέχουν μια υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκή εμπειρία για όλους τους φοιτητές και επιτρέπουν την αξιόπιστη αξιολόγηση του επιτεύγματος του φοιτητή.</p> <p>Για την εισαγωγή μέχρι την ολοκλήρωση, όλοι οι φοιτητές λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να πετύχουν και να επωφεληθούν από την τριτοβάθμια εκπαίδευση.</p>	
<p><b>Βασικές πρακτικές</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ο πάροχος έχει ένα αξιόπιστο, δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς σύστημα εισαγωγής.</li> <li>✓ Ο πάροχος σχεδιάζει και/ή παρέχει υψηλής ποιότητας μαθήματα.</li> <li>✓ Ο πάροχος διαθέτει επαρκώς εξειδικευμένο και ικανό προσωπικό για την παροχή υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκής εμπειρίας.</li> <li>✓ Ο πάροχος διαθέτει επαρκείς και κατάλληλες εγκαταστάσεις, εκπαιδευτικούς πόρους και υπηρεσίες υποστήριξης των φοιτητών για την παροχή υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκής εμπειρίας.</li> <li>✓ Ο πάροχος ενεργά εμπλέκει τους φοιτητές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο στην ποιότητα της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.</li> <li>✓ Ο πάροχος έχει δίκαιες και διαφανείς διαδικασίες για το χειρισμό παραπόνων και ενστάσεων που είναι προσβάσιμες σε όλους τους μαθητές.</li> <li>✓ Όταν ο πάροχος προσφέρει ερευνητικά πτυχία, τα παρέχει σε κατάλληλα και υποστηρικτικά ερευνητικά περιβάλλοντα.</li> <li>✓ Όταν ένας πάροχος συνεργάζεται με άλλους οργανισμούς, έχει θέσει αποτελεσματικές ρυθμίσεις για να διασφαλίσει ότι η ακαδημαϊκή εμπειρία είναι υψηλής ποιότητας, ανεξάρτητα από το πού και πώς παραδίδονται τα μαθήματα και ποιος τους τα παραδίδει.</li> <li>✓ Ο πάροχος υποστηρίζει όλους τους φοιτητές για να καταφέρουν επιτυχημένες ακαδημαϊκά και επαγγελματικά αποτελέσματα.</li> </ul>	<p><b>Κοινές πρακτικές</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ο πάροχος αναθεωρεί τακτικά τις βασικές του πρακτικές για την ποιότητα και χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα για να κατευθύνει τη βελτίωση και την ενίσχυσή του.</li> <li>✓ Η προσέγγιση του παρόχου όσον αφορά τη διαχείριση της ποιότητας λαμβάνει υπόψη του εξωτερική εμπειρογνομosύνη.</li> <li>✓ Ο πάροχος εμπλέκει τους φοιτητές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο στην ανάπτυξη, τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας.</li> </ul>

Πηγή: Προσαρμοσμένο από (Quality Assurance Agency, 2018)

1. **Προσδοκίες (Expectations)**, οι οποίες εκφράζουν ξεκάθαρα και συνοπτικά τα αποτελέσματα που θα πρέπει να επιτευχθούν από τους παρόχους για τον καθορισμό και τη διατήρηση των προτύπων των βραβείων τους και για τη διαχείριση της παρεχόμενης ποιότητας.
2. **Πρακτικές (Practices)**, που αντιπροσωπεύουν αποτελεσματικούς τρόπους εργασίας που υποστηρίζουν την επίτευξη των προσδοκιών και θα αποδώσουν θετικά αποτελέσματα για τους φοιτητές:
  - 2.1. Βασικές πρακτικές που θα πρέπει να επιδειχθούν από όλα τα βρετανικά πανεπιστήμια, ως μέρος της διασφάλισης των προτύπων και της ποιότητας
  - 2.2. Κοινές πρακτικές που θα εφαρμοστούν από τους παρόχους σύμφωνα με τις αποστολές τους, το ρυθμιστικό τους πλαίσιο και τις ανάγκες των φοιτητών τους.
3. **Συμβουλές και καθοδήγηση**, η οποία θα βοηθήσει ήδη υπάρχοντες και νέους παρόμοιους παρόχους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν αποτελεσματικές πρακτικές διασφάλισης της ποιότητας.

### 3.7.1 Βρετανικό πλαίσιο για την Αριστεία της Διδασκαλίας των Πανεπιστημίων

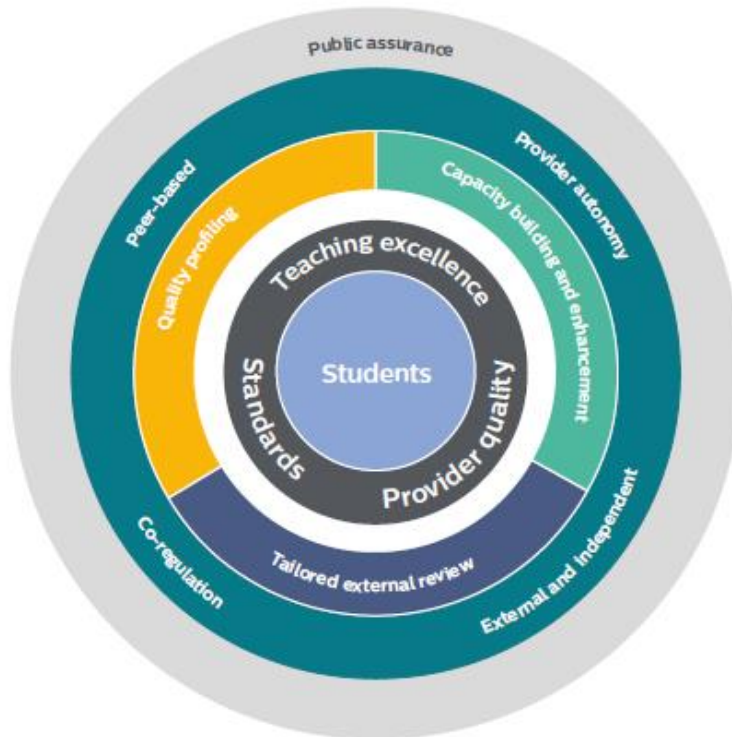
Το Teaching Excellence Framework είναι ένα σύστημα που αξιολογεί την ποιότητα της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια της Βρετανίας και τα κατηγοριοποιεί σε 3 επίπεδα (χρυσό, αργυρό και χάλκινο). Οι αξιολογήσεις διεξάγονται από μία ανεξάρτητη ομάδα ακαδημαϊκών, φοιτητών και εργοδοτών και βασίζονται σε μετρήσεις κυρίως σχετικά με τη διδασκαλία, την ακαδημαϊκή υποστήριξη και την εξέλιξη στην απασχόληση.<sup>39</sup>

Στο προτεινόμενο βρετανικό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης ο φοιτητής αποτελεί το επίκεντρο όλου του πλαισίου (Εικόνα 3.6).

Σύμφωνα με αποτελέσματα μιας έρευνας που δημοσιεύτηκαν το 2012 από την Ακαδημία Ανώτατης Εκπαίδευσης (HEA-Higher Education Academy) και την Εθνική Ένωση των Φοιτητών (National Union of Students-NUS) οι φοιτητές δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην πληροφορία από οικείες και αξιόλογες πηγές. Οπότε τα αποτελέσματα του TEF προτείνεται να ανακοινώνονται από μία διαδικτυακή πύλη (portal), όπως το Unistat, κατά το χρονικό διάστημα που οι φοιτητές το χρειάζονται για τη διερεύνηση των επιλογών τους. Οι αποφάσεις του TEF και τα δημοσιευμένα αποτελέσματα θα πρέπει να είναι συνοπτικά, ουσιαστικά και κατανοητά από όλους

<sup>39</sup> The World University Rankings, “What is TEF? Results of the teaching excellence framework 2018” <https://www.timeshighereducation.com/student/news/what-tef-results-teaching-excellence-framework>





Εικόνα 3.6. Βασικές αρχές και στοιχεία του προτεινόμενου μοντέλου TEF (QAA, 2015)

### 3.8 Η εμπλοκή των φοιτητών στις διαδικασίες ΔΠ

Η συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικασίες της εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας ποικίλει, όπως προέκυψε από έρευνα σχετικά με την ευρωπαϊκή κουλτούρα ποιότητας (European Quality Culture-EQC) στην ανώτατη εκπαίδευση που διεξήχθη από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό των Πανεπιστημίων. Οκτώ στα δέκα πανεπιστήμια εμπλέκουν τους φοιτητές στις διαδικασίες και συζητήσεις διασφάλισης ποιότητας, είτε λόγω της ύπαρξης της νοοτροπίας συμμετοχής των φοιτητών σε όλα τα επίπεδα του πανεπιστημίου, είτε επειδή επιβάλλεται υποχρεωτικά ως εθνική πολιτική (Loukkola & Zhang, 2010).

Μία κουλτούρα ποιότητας τοποθετεί τους φοιτητές στο κέντρο της, ενώ έχει επιβεβαιωθεί από τις έρευνες η ύπαρξη μίας ισχυρής επίδρασης της κουλτούρας ποιότητας στην ποιότητα της διδασκαλίας. Στα συμπεράσματα αυτά έχουν καταλήξει το Quality Assurance Agency of Higher Education μετά από πολυετείς έρευνες στα Βρετανικά Πανεπιστήμια, όταν το 2015 θέσπισε τον Κώδικα Ποιότητας (UK Quality Code) για να εφαρμοστεί σε όλα τα πανεπιστήμια της Βρετανικής Κοινοπολιτείας (Quality Assurance Agency (QAA), 2015). Ειδικότερα, στο πλαίσιο που πρότείνει για τη διασφάλιση και ενίσχυση της ακαδημαϊκής ποιότητας (Teaching Excellence Framework-TEF), αφιερώθηκε ξεχωριστό κεφάλαιο για τη δέσμευση των φοιτητών (student engagement), όπου για να επιτευχθεί θα πρέπει να συμμετέχουν ως συνεργάτες στη διαδικασία διασφάλισης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας. Οι άποψη των φοιτητών (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο) θα πρέπει, σύμφωνα με το UK Quality Code, να αποτελεί το σημαντικότερο μέσο πληροφόρησης για την εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών και η συμμετοχή τους στη διαδικασία της ποιότητας



μπορεί να έχει θετική επίδραση σε οποιαδήποτε πτυχή της παροχής και ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό το λόγο και στο προτεινόμενο βρετανικό πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης ο φοιτητής αποτελεί το επίκεντρο όλου του πλαισίου (Εικόνα 3.6).

Στη Σκωτία, ο ρόλος των φοιτητών στην ποιότητα έχει ενισχυθεί από τη δημιουργία μιας συνέργειας των φοιτητών για την ποιότητα, το επονομαζόμενο SPARQS-Student Partnership in Quality Scotland, το οποίο συνεργάζεται με φοιτητές, φοιτητικές ενώσεις, ιδρύματα και άλλους οργανισμούς με σκοπό να θέσει τους σπουδαστές στο επίκεντρο των αποφάσεων που λαμβάνονται για την ποιότητα και τη διακυβέρνηση της μαθησιακής τους εμπειρίας (Gover & Loukkola, 2018). Το SPARQS ιδρύθηκε το 2003 και άρχισε να χρηματοδοτείται από το δημόσιο το 2015. Οι δραστηριότητές του είναι η παροχή εκπαίδευσης, πληροφόρησης και η διοργάνωση εκδηλώσεων για να καταστήσει την ποιότητα πιο προσιτή στους φοιτητές και να βοηθήσει τα ιδρύματα να βελτιώσουν τη δέσμευση των φοιτητών.<sup>40</sup>

### 3.9 Διασφάλιση Ποιότητας των ΑΕΙ στην Ελλάδα

Το αντίστοιχο ευρωπαϊκό πλαίσιο ισχύει επίσης και στην Ελλάδα και εποπτικός και συντονιστικός φορέας για τη διασφάλιση ποιότητας είναι η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ). Με τον Ν. 3374/2005 θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα, για πρώτη φορά η διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως είχαν ήδη πράξει και οι υπόλοιπες 48 χώρες του Εθνικού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης-ΕΧΑΕ.

Η ΑΔΙΠ είναι η εποπτική και συντονιστική αρχή του συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας, που δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις επιταγές των ευρωπαϊκών πρακτικών. Στο πλαίσιο της αποστολής της, η ΑΔΙΠ «εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης και έχει ως αποστολή την υποστήριξη των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στην πραγματοποίηση των διαδικασιών που στοχεύουν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, την ενημέρωση της Πολιτείας και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης για τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις και τάσεις στα συναφή ζητήματα και την προαγωγή της έρευνας στον τομέα αυτόν» (Ν. 3374/2005, Άρθρο 10 παρ. 2).

Σκοπός της ΑΔΙΠ είναι να διαμορφώσει και να εφαρμόσει ένα ενιαίο σύστημα διασφάλισης ποιότητας ως σύστημα αναφοράς για τα επιτεύγματα και το έργο που επιτελούν τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης. Επίσης, να συγκεντρώσει και να κωδικοποιήσει τις κρίσιμες εκείνες πληροφορίες που θα καθοδηγήσουν την Πολιτεία στην αποτελεσματική ενίσχυση της Ανώτατης Εκπαίδευσης της χώρας.

Η εφαρμογή του νέου πλαισίου συνιστά τη διατύπωση ανάλογου οράματος με τα ευρωπαϊκά πρότυπα για την εθνική ανώτατη εκπαίδευση:

---

<sup>40</sup> SPARQS, <https://www.sparqs.ac.uk/aboutus.php>

*«Να αξιοποιηθούν τα ελληνικά ΑΕΙ ως βασικοί συντελεστές της ανόρθωσης της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, για την αντιμετώπιση της κρίσης και την εφαρμογή ενός νέου μοντέλου ανάπτυξης της χώρας. Η Ανώτατη Εκπαίδευση, στις επόμενες δεκαετίες, θα πρέπει να διαδραματίσει έναν κεντρικό ρόλο για τη μετατροπή της εθνικής οικονομίας σε μια παραγωγική οικονομία, βασισμένη στη γνώση και την καινοτομία, για βιώσιμες επιχειρήσεις και ελκυστικά ΑΕΙ που θα παράγουν επιστήμονες με δημιουργικό τρόπο σκέψης, ευρεία μόρφωση και γνώσεις αιχμής σε μια χώρα με υψηλή ποιότητα κοινωνικής ζωής και πολιτισμού, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.» (ΑΔΙΠ, 2016).*

Στην Ελλάδα, σε κάθε ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης, αναπτύσσεται με δική του ευθύνη και πρωτοβουλία (μέσω της οικείας ΜΟΔΙΠ) ένα εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας, όπου - αναγνωρίζοντας την αρχή της αυτοδιοίκησης των ιδρυμάτων- έχει τη δυνατότητα να το προσαρμόσει σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά τους, αρκεί να καλύπτουν τις απαιτήσεις του εθνικού και ευρωπαϊκού θεσμικού πλαισίου. (ΑΔΙΠ, 2016) Όπως προβλέπει ο νόμος 3374/2005 (ΦΕΚ 189/Τεύχος Α'), "η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης συνεκτιμάται κατά τη λήψη αποφάσεων από τα αρμόδια όργανα σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της Ακαδημαϊκής Μονάδας ή του ιδρύματος", ενώ τα κριτήρια και οι δείκτες αξιολόγησης εντάσσονται στους εξής τέσσερις άξονες: (α) την ποιότητα του διδακτικού έργου, (β) την ποιότητα του ερευνητικού έργου, (γ) την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, και (δ) την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών (διοικητικών υπηρεσιών, φοιτητικής μέριμνας, υποδομών ΤΠΕ, διαφάνειας στη διαχείριση των οικονομικών πόρων, κ.λπ.).

Με το Ν. 4009/2011 περί «Δομή, Λειτουργία, Διασφάλιση της Ποιότητας των Σπουδών και Διεθνοποίηση των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» τίθεται το πλαίσιο όπου θα γίνεται η κατανομή της χρηματοδότησης των Ιδρυμάτων βάσει αντικειμενικών κριτηρίων και δεικτών, ενώ καθορίζονται επιπλέον δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων για επίτευξη πρόσθετης χρηματοδότησης. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται να ασκηθεί πίεση μέσω της χρηματοδότησης, ώστε να εφαρμόσουν τα πανεπιστήμια τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας.

Το 2016, η ΑΔΙΠ συνέταξε δύο πρότυπα πιστοποίησης<sup>41</sup> και έναν Οδηγό διαδικασιών Πιστοποίησης. Τα πρότυπα πιστοποίησης αφορούν: α) στην πιστοποίηση της ποιότητας του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης της Ποιότητας (ΕΣΔΠ) των ΑΕΙ και β) στην πιστοποίηση της ποιότητας των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών (ΠΠΣ). Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV- Η Εργαλειοθήκη της Πιστοποίησης (ΑΔΙΠ, 2017) παρατίθεται η συνοπτική παρουσίαση των κριτηρίων των παραπάνω δυο προτύπων.

### 3.10 Συμπεράσματα από την εφαρμογή των πλαισίων ποιότητας

Η εφαρμογή του ESG 2005 για μια δεκαετία συνείσφερε στην βελτίωση της ελκυστικότητας και της ανταγωνιστικότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Όμως μελέτες (Costes et al. 2008, Loukkola & Zhang (2010); Crozier et al. (2011); ENQA (2011); EACEA (2012)) που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της δεκαετούς εφαρμογής του ESG 2005 έδειξαν ότι

<sup>41</sup> Η πιστοποίηση είναι διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης, με βάση συγκεκριμένα, προκαθορισμένα, διεθνώς αποδεκτά και εκ των προτέρων δημοσιοποιημένα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες, εναρμονισμένα με τις Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG 2015).

αποτελέσει σημαντικό πρόβλημα η ασυνεπής εφαρμογή του πλαισίου. Επιπροσθέτως, η έγκριση της αναθεωρημένης έκδοσης του πλαισίου ESG 2015 θα δημιουργούσε αναμφισβήτητα επιπλέον προκλήσεις για τους φορείς διασφάλισης ποιότητας και τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς ήδη είχαν δημιουργηθεί νέοι φορείς διασφάλισης ποιότητας ή οι ήδη υπάρχοντες έπρεπε να συμμορφωθούν με το αναμορφωμένο πλαίσιο είτε είχαν αλλάξει τις εξωτερικές διαδικασίες ΔΠ και δημιουργούσαν πίεση για ανάπτυξη εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Ήταν ξεκάθαρο σε όλους τους εταίρους ότι μετά την υιοθέτηση του νέου ESG 2015 χρειάζονταν άμεσα δράσεις εκπαίδευσης και διάχυσης των αποτελεσμάτων.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, στη Yerevan της Αρμενίας ταυτόχρονα με την έγκριση του αναθεωρημένου πλαισίου ESG2015 αποφασίστηκε από όλους τους εταίρους και η υλοποίηση του προγράμματος EQUIP-Enhancing Quality through Innovative Policy and practice.

Το πρόγραμμα EQUIP στόχευε στη βελτίωση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ευρώπη στηρίζοντας και προωθώντας μία συνεπή, αποδοτική και καινοτόμα ενσωμάτωση του ESG σε επίπεδο βάσης. Κύριος σκοπός του ήταν να εντοπίσει τις προκλήσεις και τα εμπόδια που δημιουργούνται κατά την εφαρμογή του ESG, μέσω της διεξαγωγής εκπαιδευτικών σεμιναρίων και webinars, της συνεργασίας και το διάλογο όλων των εμπλεκόμενων φορέων να μοιραστεί, να συζητήσει και να προτείνει τη δυνατότητα εφαρμογής νέων λύσεων.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος παρουσιάστηκαν το 2018 στο Παρίσι σε μορφή αναφοράς. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι τα ακόλουθα (Gover et al, 2018):

- ✓ Η εφαρμογή του ESG 2005 για μια δεκαετία, είχε ως αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες του EXAE να αποκτήσουν κοινή κατανόηση της Διασφάλισης της Ποιότητας (ΔΠ), παρόλο που δεν έχουν όλοι εξοικιωθεί με την εφαρμογή του και υπάρχουν διαφορές στις προοπτικές και στις προσεγγίσεις. Πολλές προσκλήσεις για την ικανοποίηση των προσδοκιών του ESG κοινοποιούνται σε διάφορες χώρες και ομάδες ενδιαφερομένων.
- ✓ Η εισαγωγή του νέου πλαισίου διευρύνει την έννοια της διασφάλισης της ποιότητας δηλώνοντας ότι το ESG *«θα πρέπει να θεωρείται με μία ευρύτερη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τα πλαίσια προσόντων (qualification frameworks), τα ECTS και τα συμπληρώματα του διπλώματος (diploma supplement), τα οποία επίσης συμβάλλουν στην προαγωγή της διαφάνειας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης στην ανώτατη εκπαίδευση στον EXEA»* (ESG 2015, σελ. 6). **Κατά συνέπεια, το ESG είναι απλά άλλο ένα εργαλείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.** Μερικά από αυτά τα εργαλεία, συμπεριλαμβανομένου και της ΔΠ, έχουν προβληθεί ως τμήμα της διαδικασίας της Μπολόνιας και μερικά άλλα έχουν υποστηριχθεί από άλλους φορείς. Τα πιο τυπικά εργαλεία και μηχανισμούς στήριξης συμπληρωματικά της Διασφάλισης της Ποιότητας τα οποία χρησιμοποιούνται από τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης (Gover & Loukkola, 2018) είναι τα ακόλουθα:

➤ **Συγκριτική αξιολόγηση (Benchmarking)**

Με έναν ευρύτερο τρόπο, η συγκριτική αξιολόγηση αναφέρεται στη πρακτική της αξιολόγησης ενός ιδρύματος, προγράμματος ή διαδικασίας συγκρίνοντάς τη με ένα

δεδομένα πρότυπο. Όμως, στα πλαίσια της ανάπτυξης της ποιότητας χρησιμοποιείται επίσης συχνά για να αναφερθεί σε μία διαδικασία όπου ένας οργανισμός αναζητά να βελτιώσει την απόδοσή του συγκρίνοντας τις διαδικασίες του με αυτές από έναν άλλο οργανισμό που έχει παρόμοιο προφίλ.

➤ **Συμπλήρωμα Διπλώματος (Diploma Supplement)**

Είναι ένα κείμενο που δίνεται συμπληρωματικά και παρέχεται από ένα ίδρυμα για να συνοδεύσει ένα πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, δίνοντας μία συγκεκριμένη περιγραφή της φύσης, του επιπέδου, του πλαισίου, του περιεχομένου και της κατάσταση των σπουδών που ολοκληρώθηκαν από τον κάτοχό του. Το template για το Συμπλήρωμα Διπλώματος έχει συμφωνηθεί μεταξύ του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και της UNESCO<sup>42</sup>.

➤ **ECTS-European Credit Transfer and Accumulation System**

Τα ECTS είναι ένα φοιτητοκεντρικό σύστημα για τη συσσώρευση και μεταφορά πιστωτικών μονάδων, με βάση την αρχή της διαφάνειας των διαδικασιών μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Στόχος τους είναι να διευκολύνει τον προγραμματισμό, την παροχή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και την κινητικότητα των φοιτητών, αναγνωρίζοντας τα μαθησιακά επιτεύγματα, τα πτυχία (qualifications) και τις περιόδους εκπαίδευσης (ECTS Users Guide, 2015, σελ. 69). Τα ECTS αναπτύχθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση και η αναθεωρημένη έκδοση του εγχειρίδιου χρήσης υιοθετήθηκε από Υπουργικό Συμβούλιο του EXEA το 2015.

➤ **Πρωτοβουλίες Αριστείας (Excellent Initiatives)**

Πρωτοβουλίες ή στρατηγικές που συνήθως εφαρμόζονται σε επίπεδο συστήματος ή ιδρύματος για την «προώθηση, αναγνώριση και επιβράβευση των πρακτικών αριστείας στη διδασκαλία και μάθηση» (Land & Gordon, 2015).

➤ **Κρίσιμοι δείκτες απόδοσης (Key Performance Indicators)**

Είναι ποσοτικοποιημένα μέτρα που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν κατά πόσο ένας οργανισμός ή υπομονάδα του (όπως ακαδημαϊκοί, τμήματα, πρόγραμμα) έχει συναντήσει τους στόχους που είχαν τεθεί για την απόδοσή του, όπου τυπικά είχαν οριστεί κατά το στρατηγικό σχεδιασμό του ή κάτι ισοδύναμο.

➤ **Μαθησιακά Αποτελέσματα (Learning Outcomes)**

Χρησιμοποιούνται στα πλαίσια προσόντων για να περιγράψουν το επίπεδο προσόντων που έχει αποκτήσει ένα εκπαιδευόμενος (ECTS Guide 2015). Πρόσφατα δημιουργήθηκαν προγράμματα τα οποία αξιολογούν τα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο με ένα τρόπο που επιτρέπει τη σύγκριση ανάμεσα στα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης ή προγράμματα, όπως το AHELO του OECD και το τρέχον πρόγραμμα CALOHEE που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

➤ **Πλαίσια Προσόντων (Qualification Frameworks)**

Τα πλαίσια προσόντων αποτελούν ένα εργαλείο για την ανάπτυξη, ταξινόμηση και αναγνώριση των δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων που αναπτύσσονται σε ένα

<sup>42</sup> Advisory Group on Revision of Diploma Supplement 2015-2018 - meeting 5  
<http://www.ehea.info/cid113132/ag-revision-diploma-supplement-2015-2018.html>

συνεχές των συμφωνημένων επιπέδων της εκπαίδευσης. Είναι ένας τρόπος διαμόρφωσης των προσόντων που καθορίζονται από τα μαθησιακά αποτελέσματα.

➤ **Μηχανισμοί βασισμένοι στην απόδοση (Performance-based mechanisms)**

Σχετίζονται με τα πραγματικά ή προβλεπόμενα αποτελέσματα ενός ιδρύματος για μία συγκεκριμένη περίοδο. Μπορεί να βασίζονται σε εκροές (outputs), όπως το πλήθος των αποφοίτων ή σε εισροές, όπως το πλήθος των φοιτητών/προσωπικού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι μηχανισμοί που βασίζονται στην απόδοση μπορεί να έχουν τη μορφή συμφωνιών/συμβολαίων απόδοσης και αμοιβών για τα αποτελέσματα στην έρευνα και/ή εκπαίδευση.

➤ **Κατάταξη (Rankings)**

Η κατάταξη των πανεπιστημίων συγκρίνει την απόδοση μεταξύ των ιδρυμάτων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια και παρουσιάζει την πληροφόρηση με τη μορφή βαθμολόγησης ή ταξινόμησης. Ανάλογα με την κατάταξη, οι επιλεγμένοι δείκτες μπορεί να αντανakλούν την απόδοση των ιδρυμάτων ή των προγραμμάτων σε διάφορες δραστηριότητες,

- ✓ Οι αλλαγές στην ανώτατη εκπαίδευση και κατά συνέπεια και στην εξωτερική και εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας είναι συνεχείς και προκαλούνται από διάφορους παράγοντες. Οι μεταρρυθμίσεις προέρχονται από το τοπικό και εθνικό πλαίσιο, ενώ το ESG λειτουργεί ως πλαίσιο που θέτει ορισμένες απαιτήσεις και όρια. Πέρα από τη σημαντικότητα του ρόλου του πλαισίου με το οποίο λειτουργεί η ΔΠ, μέσω του προγράμματος έχουν προκύψει τρία πρωταρχικά θέματα:

Πρώτον, αναφέρθηκε σε διάφορες περιπτώσεις το χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της φιλοδοξίας ενός συστήματος ΔΠ με την εφαρμογή στην πράξη και φαίνεται ότι η ΔΠ έχει να κάνει πολύ δουλειά ακόμη για να γεφυρώσει αυτά τα κενά. Για παράδειγμα:

- Ενώ οι εθνικές στρατηγικές μπορεί να υπογραμμίσουν και τους τέσσερις σκοπούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μηχανισμοί καθοδήγησης και χρηματοδότησης μπορούν στην πράξη να ενθαρρύνουν τα ιδρύματα να επικεντρωθούν μόνο σε ένα σκοπό έναντι των άλλων (συνήθως την απασχολησιμότητα).
- Ενώ αναγνωρίζεται ευρέως η θεσμική ευθύνη για την ποιότητα και τη ΔΠ, έχουν τεθεί ερωτήματα εάν τα ιδρύματα την εφαρμόζουν στην πράξη και με ποιο τρόπο γίνεται αυτό.
- Οι περισσότερες οργανώσεις ΔΠ και ιδρυματικές πολιτικές για τη ΔΠ θέτουν ως στόχο την προώθηση της **κουλτούρας ποιότητας**, όμως στην πράξη συχνά οι διαδικασίες ΔΠ θεωρούνται πολύ απλά ως μία γραφειοκρατική επιβάρυνση.
- Σχεδόν όλα τα πανεπιστήμια παρέχουν πληροφόρηση στις ιστοσελίδες τους για τις δράσεις τους, αλλά όμως στην πράξη θεωρείται από τους εξωιδρυματικούς φορείς ότι υπάρχει κενό στην πληροφόρηση.
- Η **φοιτητοκεντρική μάθηση** έχει ενσωματωθεί στην ατζέντα των πολιτικών και έχει αναγνωριστεί ως ένας τρόπος για να προχωρήσει η εκπαιδευτική ποιότητα αλλά παρόλα αυτά φαίνεται ότι υπάρχει περιθώριο βελτίωσης στην εφαρμογή της.

Αυτό το χάσμα οδηγεί στο δεύτερο θέμα που σχετίζεται με τον ορισμό της ΔΠ και το ρόλο της σε επίπεδο συστήματος αλλά και ιδρύματος. Ερωτήσεις τέθηκαν σχετικά με το

ποιες θα πρέπει να είναι οι προσδοκίες για τη ΔΠ, πόσο ρεαλιστικές είναι και πως θα μπορούσαν να εφαρμοστεί σε ένα σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης ή σε ολόκληρο τον οργανισμό. Η έλλειψη σαφήνειας πάνω σε αυτά τα ερωτήματα διατρέχει τον κίνδυνο να θεωρηθεί η ΔΠ ως πανάκεια για πολλά προβλήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τρίτον, η αλληλεπίδραση των τριών δομικών στοιχείων:

- α) το επίπεδο εμπιστοσύνης από την κοινωνία γενικότερα προς το πανεπιστήμιο,
- β) η ωριμότητα του εσωτερικού και εξωτερικού συστήματος ΔΠ και
- γ) η αυτοπεποίθηση ενός ιδρύματος για την ικανότητά του να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται τα συστήματα ΔΠ τους,

καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται τα εσωτερικά και εξωτερικά συστήματα της ΔΠ, τον τρόπο καθορισμού του ρόλου της ΔΠ και τον τρόπο με τον οποίο οδηγείται η αλλαγή του συστήματος. Τα στοιχεία αυτά είναι άρρηκτα μεταξύ τους συνδεδεμένα και μία αύξηση στο ένα μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές στα υπόλοιπα, προκαλώντας ένα κύκλο συνεχούς ανάπτυξης. Αντιθέτως, εάν λείπουν και οι τρεις πτυχές τότε προκύπτει ένας φαύλος κύκλος απ' τον οποίο είναι δύσκολο να βγούν τα πανεπιστήμια χωρίς μακροχρόνιες συστημικές αλλαγές. Και στις δύο περιπτώσεις οι αλλαγές αυτές δεν μπορούν να επιτευχθούν άμεσα, αλλά χρειάζονται χρόνο για να γίνουν.

Από τα αποτελέσματα του προγράμματος EQUIP, αλλά και από άλλες συναφείς μελέτες, έχουν προκύψει τρεις βασικές συστάσεις:

- 1) Να εξασφαλιστεί ότι η νομοθεσία και οι συνθήκες να περιλαμβάνουν επαρκείς πολιτικές, χρηματοδοτήσεις και κίνητρα για τη δημιουργία του απαραίτητου πλαισίου που θα παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και ταυτόχρονα θα υποστηρίζει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα.
- 2) Να μην γίνονται μεμονωμένες και αποσπασματικές ενέργειες για ένα σύστημα, αλλά να λαμβάνονται υπόψη όλες οι δυνατές συνέργειες που υπάρχουν μεταξύ των εργαλείων και των συμμετεχόντων σε όλο τον οργανισμό για είναι εφικτή η αύξηση της αποδοτικότητας.
- 3) Η ΔΠ δεν παύει να είναι ένα εργαλείο, οπότε θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι σκοποί του και ο σχεδιασμός του θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με το όραμα και το πλαίσιο του ιδρύματος.

### **3.10.1 Συνοπτικά συμπεράσματα για τη ΔΠ στην Ελλάδα, όπως προκύπτουν από τις έρευνες της ΑΔΙΠ**

Η ΑΔΙΠ ετησίως διενεργεί διάφορες έρευνες για την πορεία της διαδικασίας ΔΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των οποίων αναφέρονται στις ετήσιες αναφορές της.

Η ΑΔΙΠ στην ετήσια έκθεση του 2016 (ΑΔΙΠ, 2017) παρουσίασε τα στοιχεία της εξωτερικής αξιολόγησης 22 ελληνικών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), θέλοντας να συμβάλει στην ικανοποίηση της αρχής της δημόσιας λογοδοσίας των ΑΕΙ.

Σύμφωνα με την ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ για το έτος 2016 (ΑΔΙΠ, 2017) τα ιδρύματα αντιμετωπίζουν τους ακόλουθους κινδύνους:

- ✓ Τη συνεχιζόμενη οικονομική κρίση και την ανεπαρκή και διαρκώς μειούμενη χρηματοδότηση από την Πολιτεία, που οδηγεί σε μειωμένο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, δυσχέρειες πρόσβασης σε διεθνείς βιβλιοθήκες, υποβάθμιση του επιπέδου σπουδών και της αξίας των πτυχίων, «γήρανση» του διδακτικού προσωπικού, αδυναμία συντήρησης κτηριακών υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού, δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της πρακτικής άσκησης.
- ✓ Την υποβάθμιση του επιπέδου σπουδών, λόγω του μεγάλου αριθμού νεοεισερχόμενων φοιτητών και της έλλειψης δυνατότητας καθορισμού του αριθμού των εισακτέων από τα ίδια τα Ιδρύματα. Παρατηρείται υπερκάλυψη κατά 170% (σημαίνει ότι εισάγονται 70 επιπλέον φοιτητές από τους 100 που μπορούν να εκπαιδεύσουν τα πανεπιστήμια).
- ✓ Την υποβάθμιση της ποιότητας σπουδών, λόγω ελλιπούς κατάρτισης των νεοεισερχομένων φοιτητών από τη Μέση Εκπαίδευση.
- ✓ Τον μεγάλο διδακτικό και διοικητικό φόρτο του τακτικού διδακτικού προσωπικού κατά περίπτωση.
- ✓ Τη μη ύπαρξη σαφούς και σταθερής εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση και την έρευνα.
- ✓ Τη μείωση του ρυθμού αποφοίτησης και τη δημιουργία λιμναζόντων φοιτητών με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας των σπουδών.
- ✓ Την καθυστέρηση προκηρύξεων και διορισμού νέων μελών τακτικού διδακτικού προσωπικού και την έλλειψη θέσεων διοικητικού προσωπικού.
- ✓ Στα μικρότερα σε μέγεθος ιδρύματα (κυρίως ΤΕΙ) αναφέρθηκαν ως κίνδυνοι τα μη θεσμοθετημένα επαγγελματικά δικαιώματα, καθώς και η περιορισμένη αξιοποίησή των αποφοίτων τους.

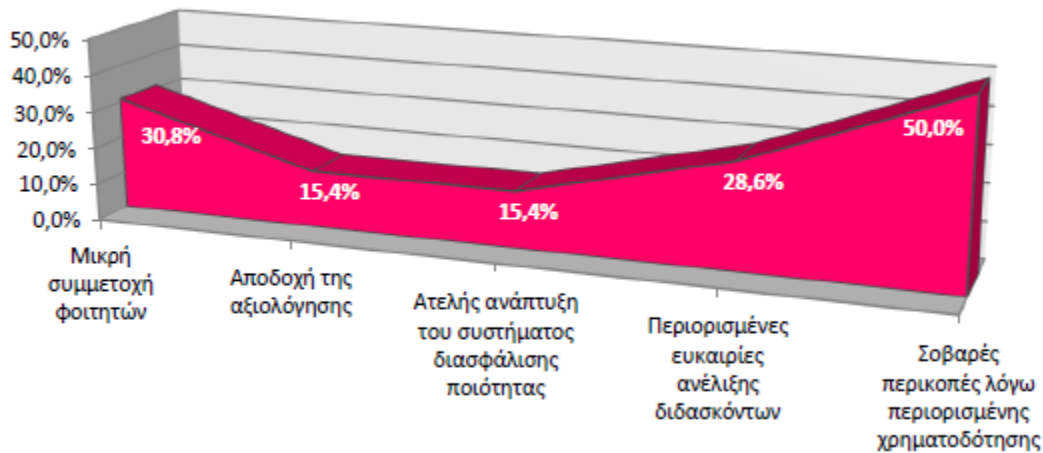
Τα προβλήματα που εντοπίζονται από τα ίδια τα ιδρύματα σχετικά με τη εσωτερική διαδικασία διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων είναι τα ακόλουθα:

Όπως επισημαίνεται από τα ιδρύματα το εσωτερικό τους σύστημα διασφάλισης ποιότητας δεν έχει πλήρως αναπτυχθεί και εφαρμοστεί, ενώ παρατηρείται και η ύπαρξη θυλάκων εντός του Ιδρύματος, όπου η κουλτούρα της αξιολόγησης δεν έχει γίνει πλήρως αποδεκτή (15,4%). Παράλληλα, η μικρή συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικασίες αξιολόγησης καταγράφεται σε αρκετά Ιδρύματα (30,8%). Σε ορισμένα Ιδρύματα διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει σαφής σύνδεση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας και ότι οι ευκαιρίες για επαγγελματική/επιστημονική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού είναι περιορισμένες (28,6%). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι, τουλάχιστον στα μισά Ιδρύματα, εντοπίζονται σοβαρές περικοπές στις συνδρομές διεθνών ηλεκτρονικών περιοδικών ως αποτέλεσμα της περιορισμένης χρηματοδότησης (50%) (Σχήμα 3.1) (ΑΔΙΠ, 2016).

Στο 38% των εκθέσεων, η συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας κρίνεται ανεπαρκής και, σε ίδιο ποσοστό, παρατηρούνται αδυναμίες στην τεκμηρίωση, την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών. Η απουσία συγκριτικής αξιολόγησης με Ιδρύματα του εξωτερικού κρίνεται αρνητικά στο 33% των



εκθέσεων. Σε ποσοστό 14%, αναφέρεται αρνητικά η μη εφαρμογή πολιτικής διασφάλισης ποιότητας στις υποστηρικτικές υπηρεσίες του Ιδρύματος. Τέλος, σε μερικές περιπτώσεις, επισημαίνονται η ανυπαρξία συστήματος αξιολόγησης του προσωπικού καθώς και η έλλειψη προσωπικού για τη στελέχωση των δομών διασφάλισης ποιότητας του Ιδρύματος.



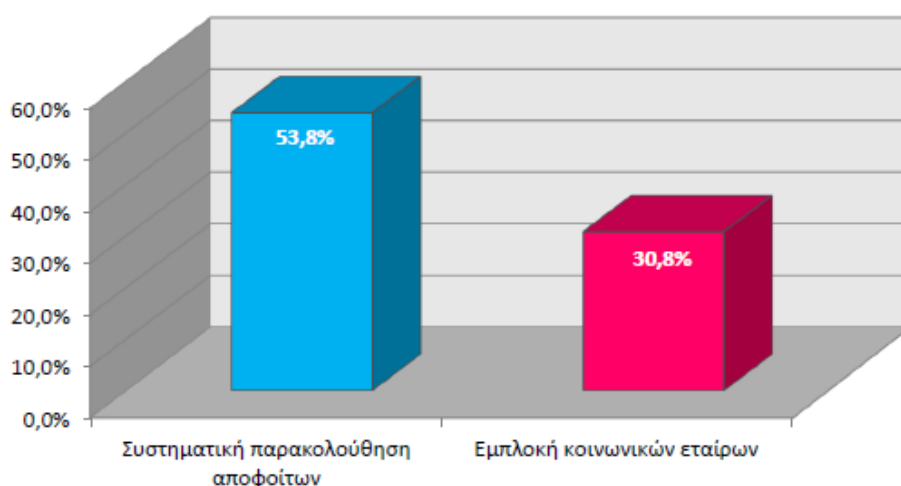
Σχήμα 3.1 Προβλήματα με το εσωτερικό σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας

Οι συστάσεις που έγιναν από Επιτροπές Εξωτερικής Αξιολόγησης (ΕΕΑ) όπως προκύπτουν από τις εξωτερικές αξιολογήσεις των ιδρυμάτων και αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ για το έτος 2016 (ΑΔΙΠ, 2017), ως προς την πολιτική και στρατηγική που πρέπει να εφαρμόσουν τα Ιδρύματα για τη διασφάλιση της ποιότητάς τους συνοπτικά είναι οι ακόλουθες:

- ✓ Να διασφαλιστεί η εκπροσώπηση και η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στις εσωτερικές δομές και στις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, σε επίπεδο Ιδρύματος και Τμημάτων (ΜΟΔΙΠ, ΟΜΕΑ), όπως ορίζει το εθνικό αλλά και το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τη διασφάλιση ποιότητας (ΑΔΙΠ, 2017).
- ✓ οι εξωτερικοί αξιολογητές προτείνουν μία πιο συστηματική ενημέρωση και ενθάρρυνση των φοιτητών ή/και του προσωπικού για ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης, ώστε να ενισχυθεί η κουλτούρα διασφάλισης ποιότητας (ΑΔΙΠ, 2016)
- ✓ Σχετικά με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας του διδακτικού προσωπικού, κρίνεται αναγκαία η λήψη κατάλληλων μέτρων για την υποστήριξή του και την ενίσχυση των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων, ιδίως των νέων.
- ✓ Να γίνεται εφαρμογή πρόσθετων μεθόδων αξιολόγησης, όπως η ετήσια αυτοαξιολόγηση από κάθε μέλος ΔΕΠ, η αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομότιμους κριτές και η καθιέρωση φακέλου του διδάσκοντα (ΑΔΙΠ, 2016)
- ✓ Να διαμορφωθεί ιδρυματική πολιτική για τη διασφάλιση ποιότητας με διαδικασίες ανατροφοδότησης από τα κάτω (bottom-up), δηλαδή επιπέδου Τμήματος και Σχολής καθώς και διαδικασίες ανατροφοδότησης από τα πάνω (top-down), δηλαδή επιπέδου εθνικής πολιτικής.



- ✓ Οι Ομάδες Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) πρέπει να αυξήσουν σημαντικά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία τους με τις Μονάδες Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΠ), εν όψει της πιστοποίησης των προγραμμάτων και για την καλύτερη ανατροφοδότηση της διαδικασίας διασφάλισης ποιότητας.
- ✓ Η διοίκηση και η ΜΟΔΠ θα πρέπει να διαμορφώσουν την πολιτική διασφάλισης ποιότητας του Ιδρύματος κατά τρόπο σαφή, διαφανή και κατανοητό από όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά και από τα εξωτερικά ενδιαφερόμενα μέρη και την κοινωνία.
- ✓ Η εφαρμογή του ΕΣΔΠ πρέπει να καλύπτει όλους τους στρατηγικούς στόχους και τα επίπεδα λειτουργίας του Ιδρύματος (έρευνα, διδασκαλία, προγράμματα, υπηρεσίες), όπως αυτά προσδιορίζονται στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης.
- ✓ Ως προς το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών, προτείνεται να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα στη συστηματική παρακολούθηση της επαγγελματικής πορείας των αποφοίτων (53,8%), καθώς επίσης και στη συμμετοχή εξωτερικών ενδιαφερομένων ή/και κοινωνικών εταίρων (30,8%) (Σχήμα 3.2).



Σχήμα 3.2 Συστάσεις ως προς τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και την επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών (ΑΔΙΠ, 2016)



## 4 Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η αποστολή του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος είναι να προσφέρει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση σε όλους τους νέους τους οποίους υπηρετεί. Η Διασφάλιση της Ποιότητας (Quality Assurance) αποτελεί ένα ισχυρό μέσο για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό τμήμα της εκπαίδευσης, οδηγεί στη μάθηση και επιτρέπει τον έλεγχο της παιδαγωγικής διαδικασίας.

### 4.1 Η έννοια της αξιολόγησης

«Αξιολογούμε» σημαίνει ότι κάνουμε μια εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια. *Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε μια απόφαση. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία σύγκρισης του αποτελέσματος με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μια τελική.* Η αξιολόγηση μπορεί να προσανατολιστεί προς διάφορες κατευθύνσεις. Μπορεί να αφορά τα αποτελέσματα μιας εργασίας, τα ενδιάμεσα αποτελέσματα και κατ' επέκταση το αρχικό στάδιο της εκπαίδευσης, τα έμμεσα αποτελέσματα, τις αντιδράσεις, τη χρήση των κεκτημένων κ.λπ. (Noye & Piveteau, 1999). Ο όρος *αξιολόγηση* έχει πλέον πολλές ερμηνείες στην ανώτατη εκπαίδευση και μπορεί να αναφέρεται (Stassen, Doherty, & Poe, 2001):

- i) στη διαδικασία των ακαδημαϊκών να βαθμολογήσουν τους φοιτητές στα μαθήματα, ή
- ii) σε τυποποιημένες αξιολογήσεις που υποβάλλονται τα πανεπιστήμια ως τμήμα της αυξανόμενης πίεσης για εξωτερική λογοδοσία ή
- iii) οποιαδήποτε διαδικασία η οποία σχεδιάστηκε για να συλλέξει πληροφόρηση σχετικά με την επιτυχία ενός προγράμματος, μαθήματος ή του προγράμματος σπουδών του πανεπιστημίου.

Ανάλογα με τη χρήση της διακρίνεται σε διαμορφωτική (formative) και αθροιστική (summative).

Η **Διαμορφωτική** χρήση (Formative) της αξιολόγησης της διδασκαλίας αφορά:

- ✓ τη βελτίωση της διδασκαλίας των καθηγητών, ως ανατροφοδότηση στους διδάσκοντες που επιθυμούν να τροποποιήσουν τις διδακτικές πρακτικές τους (Y. Chen & Hoshower, 2003)
- ✓ Για τη βελτίωση του περιεχόμενου, της δομής και της μορφής ενός μαθήματος (Y. Chen & Hoshower, 2003)

Η **Αθροιστική** χρήση (summative) της αξιολόγησης της διδασκαλίας παρέχει πληροφόρηση για λήψη διοικητικών αποφάσεων (MIT Teaching & Learning Lab, n.d.)<sup>43</sup> :

- ✓ Τα περισσότερα κολλέγια και πανεπιστήμια στο εξωτερικό δίνουν μεγάλη σημασία στη μέτρηση της διδακτικής απόδοσης και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα μισθοδοσίας, εξελίξεων και μονιμοποίησης των καθηγητών (Chen, 2003).

<sup>43</sup> MIT Teaching & Learning Lab (n.d.), *Types of Assessment and Evaluation*, <http://tll.mit.edu/help/types-assessment-and-evaluation>

- ✓ Αρκετές σχολές πανεπιστημίων όχι μόνο αναφέρουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους ακαδημαϊκούς, αλλά επίσης χρησιμοποιούν το μέσο όρο της βαθμολογίας του μαθήματος για να συγκρίνουν και να κατατάζουν τα μαθήματα μεταξύ τους (Wolbring, 2012).
- ✓ Δημοσιοποιώντας τα αποτελέσματα στους φοιτητές για να επιλέξουν διδάσκοντες ή μαθήματα (Marsh & Roche, 1997). Αυτή η χρήση αμφισβητείται και δεν έχει ευρέως υιοθετηθεί από πολλά κολέγια ή πανεπιστήμια.
- ✓ Απονομή βραβείων διδασκαλίας (Henard 2010; Wilkesmann and Schmid 2011).

Άλλη μία κατηγορία αξιολόγησης, η οποία είναι λιγότερη γνωστή είναι η **Διαδικαστική Αξιολόγηση** (Process Assessment), όπου αρχίζει με τον προσδιορισμό των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν, τις δραστηριότητες που πρέπει να αναληφθούν, τα προϊόντα που πρόκειται να παραδοθούν ή/και τα προβλεπόμενα κόστη που ενδέχεται να προκύψουν σε ένα μάθημα κατά την επίτευξη των τελικών στόχων ενός προγράμματος. Η διαδικαστική αξιολόγηση προσδιορίζει εάν ένα πρόγραμμα είναι εμπρόθεσμο, έχουν παραχθεί τα αναμενόμενα αποτελέσματα και είναι εντός προϋπολογισμού. Ο βαθμός απόκλισης από την αναμενόμενη διαδικασία χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της επιτυχίας ενός προγράμματος.

Επίσης, στην αγγλική ορολογία διαφοροποιείται ο όρος του **evaluation** από του **assessment**, ενώ στην ελληνική μεταφράζονται και οι δύο όροι ως αξιολόγηση. Στη Σκωτία για να μην γίνεται σύγχυση των δύο όρων χρησιμοποιείται ως ορολογία ‘assessment for accountability’ και ‘assessment for learning’ (Hutchinson & Young, 2011).

Ο όρος ‘educational **evaluation**’ ή ‘**assessment for accountability**’ επικεντρώνεται στους βαθμούς, ταυτίζεται με την τελική κρίση για να μετρηθεί η ποιότητα, συνδέεται με την ποιότητα της εθνικής πολιτικής και στη λογοδοσία των ιδρυμάτων απέναντι στην κοινωνία και είναι αθροιστική (summative).

Ενώ ο όρος ‘**assessment**’ ή ‘**assessment for learning**’ επικεντρώνεται στην μάθηση, στη διδασκαλία και στα αποτελέσματα. Επικεντρώνεται στις διαδικασίες, χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό περιοχών βελτίωσης και είναι για διαμορφωτική χρήση (formative). Η πληροφορία αυτή είναι φοιτητο-κεντρική (learner-centered) και γίνεται σε επίπεδο μαθήματος.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4.1) δίνεται σύνοψη των διαφορών μεταξύ του assessment και του evaluation.

Πίνακας 4.1 Διαφορές μεταξύ των εννοιών Assessment και Evaluation

Διαστάσεις διαφοροποίησης	Assessment	Evaluation
<b>Περιεχόμενο:</b> χρόνος, πρωτεύουσα πρόθεση	<b>Διαμορφωτική:</b> τρέχουσα για τη βελτίωση της μάθησης (συνήθως κατά τη διάρκεια του εξαμήνου)	<b>Αθροιστική:</b> τελική για τη μέτρηση της ποιότητας (συνήθως κατά το τέλος του μαθήματος π.χ. εξαμήνου)
<b>Προσανατολισμός:</b> στόχος μέτρησης	<b>Προσανατολισμός προς τη διαδικασία:</b> πώς προχωράει η μάθηση	<b>Προσανατολισμός προς το προϊόν:</b> τι έχει μάθει κάποιος
<b>Ευρήματα:</b> χρήσεις αυτών	<b>Διαγνωστική:</b> εντοπισμός περιοχών βελτίωσης	<b>Επικριτική:</b> επίτευξη ενός συνολικού βαθμού/σκορ.

Πηγή: Προσαρμοσμένο από Angelo et. al. (1993) pp. 427

Η πιο σύγχρονη εξέλιξη στην έννοια της αξιολόγησης αποτελεί ο όρος της «**Ευφυούς λογοδοσίας** – *‘Intelligent accountability’*, όπου ουσιαστικά αποτελεί τη θεωρητική σύγκλιση μεταξύ των δύο διαδικασιών της διαμορφωτικής (assessment) και της αθροιστικής (evaluation) αξιολόγησης και συνεπάγεται: την εμπιστοσύνη στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, εστίαση στην αυτοαξιολόγηση, κατάλληλα μέτρα που δε στρεβλώνουν τους σκοπούς της σχολικής φοίτησης και μέτρα που ενθαρρύνουν την πληρέστερη ανάπτυξη κάθε μαθητή» (Cowie & Croxford, 2007).

Ακολουθεί ένα παράδειγμα εφαρμογής σε επίπεδο κυβερνητικής πολιτικής της «ευφυούς λογοδοσίας» στα σχολεία της Σκωτίας. Η πολιτική αυτή προέκυψε μετά από χρόνια έρευνας, πιλοτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων της έρευνας και προσπάθεια για συνεχή βελτίωση της διαδικασίας. όπου βαθμιαία εφάρμοζαν διαφορετικά πλαίσια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνοδευόμενα από αντίστοιχες μελέτες, προσπαθώντας να διατηρήσουν υψηλά τα στάνταρντ ποιότητας στην εκπαίδευση.

#### **4.1.1 Πλαίσιο αξιολόγησης της μάθησης στα σχολεία της Σκωτίας, Ηνωμένο Βασίλειο**

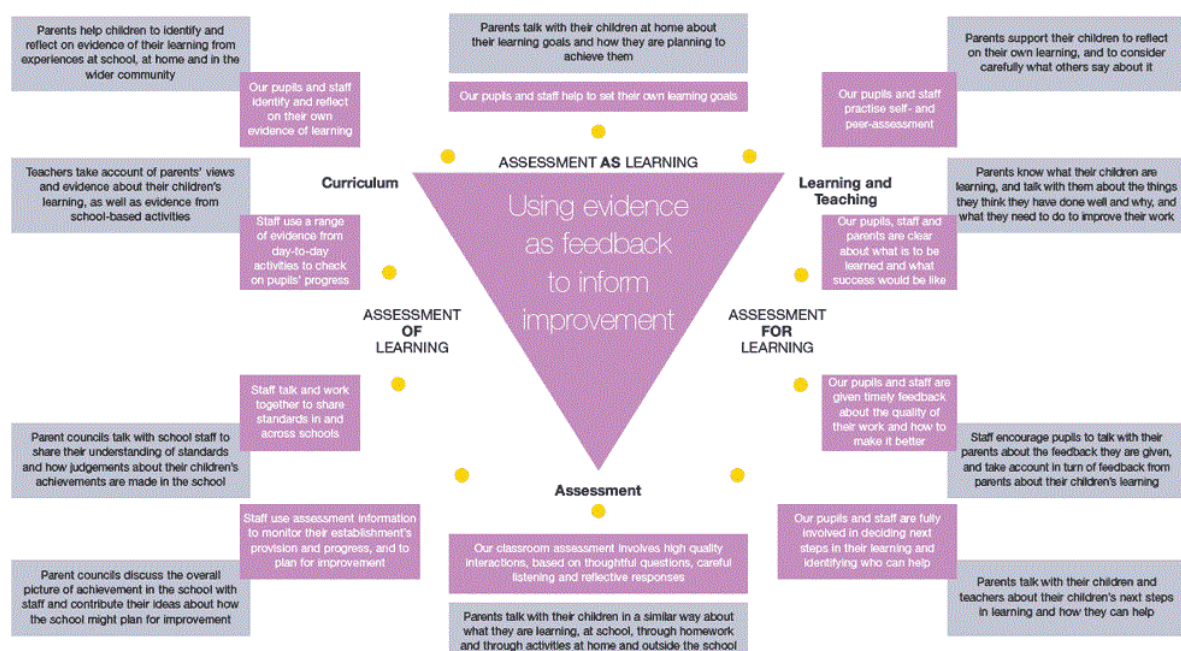
Η Σκωτία έχει παράδοση στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης με άριστες υποδομές, υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό προσωπικό και εντυπωσιακή έρευνα. Αποτελεί ένα δημοφιλές μέρος για σπουδές όχι μόνο για τους σκωτσέζους αλλά και για σπουδαστές από όλο τον κόσμο. Τα πανεπιστήμιά της κατατάσσονται στα κορυφαία της παγκόσμιας κατάταξης και παρόλο που η Σκωτία αποτελεί τμήμα του Ηνωμένου Βασιλείου έχει διαφορετικό εκπαιδευτικό, πολιτικό και δικαστικό σύστημα από την Αγγλία<sup>44</sup> (LTScotland.org.uk, n.d). Είναι από τις πρώτες χώρες που έχει εναρμονιστεί σχεδόν πλήρως με τα ευρωπαϊκά πλαίσια εκπαίδευσης και ήδη από το 2014 είναι από τις πρώτες χώρες που έχει ενσωματωήσει τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Παιδιών και τη μάθηση για Αειφορία στα πρότυπα εκπαίδευσης των επαγγελματιών εκπαιδευτών και από το 2015 το πρώτο έθνος που δεσμεύτηκε με τους στόχους των Ηνωμένων Εθνών στους στόχους της Αειφόρου Ανάπτυξης - United Nations Sustainable Development Goals. Το 2016 το Ίδρυμα για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση αναγνωρίζει την επιτυχία του προγράμματος των σκωτσέζικων Οικολογικών Σχολείων (Eco-Schools) απονέμοντας στη Σκωτία το βραβείο της καλύτερης χώρας στον κόσμο για την εκπαίδευση σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης και περιβάλλοντος (Education Scotland, 2016).

Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση μόλις το Μάρτιο του 2018 συνείσφερε στη θεσμοθέτηση ενός εννιαίου εκπαιδευτικού πλαισίου σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο, το οποίο είναι πλήρως εναρμονισμένο με τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Ήδη από το 2002 είχε ξεκινήσει ένα πρόγραμμα ριζικής αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού της συστήματος, που κάλυπτε από την προσχολική ηλικία έως και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Σκωτσέζοι είχαν αντιληφθεί ότι για να είναι **εφικτή η πραγματική αλλαγή στην εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργηθεί η κουλτούρα της αξιολόγησης και της αριστείας από τη νηπιακή ηλικία.**

<sup>44</sup> LTScotland.org.uk, <http://www.ltscotland.org.uk/> (Ανακτήθηκε 1/12/2017)

Στη Σκωτία για σχεδόν μια δεκαετία η πολιτική για την αξιολόγηση επικεντρώθηκε στην ευθυγράμμιση της «αξιολόγησης της μάθησης» (assessment for learning) με την «αξιολόγηση για λογοδοσία» ('assessment for accountability'). Από το 2002 έως το 2005 το εθνικό της αναπτυξιακό πρόγραμμα αξιολόγησης "Assessment is for Learning (AifL)" προσπαθούσε να επανεστιάσει την προσοχή των καθηγητών στην αξιολόγηση ως μέρος της παιδαγωγικής και στις ορθές πρακτικές βαθμολόγησης της μάθησης και των επιτευγμάτων των μαθητών ηλικίας 3-14, όπου δεν έχουν ακόμη αποκτήσει προσόντα. Στο πλαίσιο παρουσιαζόταν ως αποτελεσματικότερη πρακτική μάθησης ο συνδυασμός i) της διαμορφωτικής χρήσης της πληροφορίας από την αξιολόγηση (assessment *for* learning), ii) της αθροιστικής χρήσης της πληροφόρησης και των δεδομένων από τις «καλύτερα προσαρμοσμένες» κρίσεις που βασίζονται σε αρκετά σχετικά στοιχεία ('local moderation') (assessment *of* learning) και iii) της αυτοαξιολόγησης και του προσωπικού προγραμματισμού μάθησης (assessment *as* learning). Το 2005 η ευρεία έννοια της αξιολόγησης επεκτάθηκε και στις κατευθυντήριες πολιτικές για να συμπεριληφθούν εξωτερικές δομές και αρχές από τα σχολεία, βασιζόμενοι στην αρχή ότι οι διαμορφωτικές και αθροιστικές χρήσεις της πληροφόρησης μπορούν να εφαρμοστούν επίσης και στην αξιολόγηση των συστημάτων. Η ευρεία αυτή έννοια της αξιολόγησης για την υποστήριξη της μάθησης αποτυπώνεται στην ακόλουθη Εικόνα 4.1, η οποία απαρτίζεται από 10 βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική πρακτική του (Learning and Teaching Scotland, 2004), όπου έχουν ενσωματωθεί και οι εξωτερικοί συνεργάτες.



Εικόνα 4.1 Το τρίγωνο AifL (Πηγή: Learning and Teaching Scotland, 2004)<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> <https://www2.gov.scot/Publications/2007/12/05114421/1>

Πίνακας 4.2 Πλαίσιο αξιολόγησης (Assessment AS/FOR/OF Learning) 2002-2010 για α' βάθμια και β' βάθμια εκπαίδευση της Σκωτίας

Εσωτερικό Προσωπικό	Εξωτερικοί Συνεργάτες
<i>Assessment FOR Learning (Formative Assessment)</i> , είναι η υποστήριξη της μάθησης στην αίθουσα και της διδασκαλίας που συνδέει την αξιολόγηση με την παιδαγωγική	
Η αξιολόγηση της τάξης μας περιλαμβάνει αλληλεπιδράσεις υψηλής ποιότητας, βασισμένες σε προσεγμένες ερωτήσεις, προσεκτική ακρόαση και αντανakλαστικές απαντήσεις	Η αξιολόγηση της μάθησης και της προόδου στα σχολεία περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις υψηλής ποιότητας ανάμεσα σε όλους τους εταίρους, βασισμένες σε προσεγμένες ερωτήσεις, προσεκτική ακρόαση και αντανakλαστικές απαντήσεις
Γίνεται σαφές στους μαθητές, στο προσωπικό και στους γονείς τι πρέπει να μάθουν και πως θα είναι η επίτευξη αυτών.	Είναι σαφές σε όλους τους εταίρους το πώς είναι η καλή μάθηση (στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών για την Αριστεία) και το πώς η αξιολόγηση μπορεί να υποστηρίξει την μάθηση στις αίθουσες διδασκαλίας
Οι μαθητές, το προσωπικό και οι γονείς λαμβάνουν έγκαιρη ενημέρωση σχετικά με την ποιότητα της εργασίας και πώς να τη βελτιστοποιήσουν	Όλοι οι εταίροι λαμβάνουν έγκαιρα σχόλια σχετικά με την ποιότητα των πρακτικών αξιολόγησης και τον τρόπο βελτίωσης τους
Οι μαθητές, το προσωπικό συμμετέχουν πλήρως στην απόφαση των επόμενων βημάτων της εκμάθησής και στον εντοπισμό του ποιος μπορεί να βοηθήσει	Όλοι οι εταίροι συμμετέχουν πλήρως στην επιλογή των προτεραιοτήτων για την ανάπτυξη με βάση, μια σειρά από αποδεικτικά στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των πληροφοριών αξιολόγησης
<i>Assessment AS Learning</i> (Προσωπικός σχεδιασμός μάθησης) είναι η κατανόηση της μάθησης, η σύνδεση της μάθησης, η διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών	
Οι μαθητές και το προσωπικό εντοπίζουν και αντανakλούν τους δικούς του μαθησιακούς στόχους	Όλοι οι εταίροι κατανοούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των διαφορετικών τύπων πληροφοριών αξιολόγησης και μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση για το σχεδιασμό της μάθησης
Οι μαθητές και το προσωπικό βοηθούν να θέσουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους	Όλοι οι εταίροι ενεργά αναζητούν ευκαιρίες για να επεκτείνουν την κατανόηση τους για καλή αξιολόγηση, μέσω συζήτησης, δικτύωσης και επαγγελματικής κατάρτισης
Οι μαθητές και το προσωπικό αξιολογούν τόσο τους ίδιους όσο και τους ομότιμους τους	Όλοι οι εταίροι αναθεωρούν τακτικά της πρακτικές αξιολόγησης τους και το αντίκτυπο που έχουν στα σχολεία και τις σχολικές αίθουσες
<i>Assessment OF Learning</i> (Summative Assessment) αφορά τη συγκέντρωση και ερμηνεία των αποδεικτικών στοιχείων που συνδέουν το πρόγραμμα σπουδών με την αξιολόγηση	
Το προσωπικό επικοινωνεί και συνεργάζεται για το διαμοιρασμό των προτύπων μέσα και μεταξύ των σχολείων	Όλοι οι εταίροι χρησιμοποιούν ένα εύρος πληροφοριών και αποδεικτικών από ιδρύματα με ενημερωμένο τρόπο, για την παρακολούθηση της ποιότητας των μαθησιακών προγραμμάτων και για την υποστήριξη της βελτιστοποίησης του σχεδιασμού
Το προσωπικό χρησιμοποιεί ένα εύρος από αποδεικτικά από καθημερινές δραστηριότητες για να ελέγχει την πρόοδο των μαθητών	Όλοι οι εταίροι επικοινωνούν και εργάζονται μαζί για το διαμοιρασμό των προσδοκιών και των προτύπων στη μάθηση και στη πρόοδο, εσωτερικά και μεταξύ τοπικών αρχών αλλά και της Σκωτίας ως σύνολο
Το προσωπικό χρησιμοποιεί πληροφορίες αξιολόγησης για την επίβλεψη της πρόνοιας και της προόδου του ιδρύματος και για το σχεδιασμό βελτιώσεων	Όλοι οι εταίροι μπορούν να εντοπίσουν ένα εύρος από πληροφορίες αξιολόγησης και αποδεικτικών στοιχείων και μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για να πραγματοποιήσουν καλώς υποστηριγμένες εκτιμήσεις της μάθησης, της πρακτικής και το αντίκτυπο της πρακτικής αυτής σε όλη τη Σκωτία

(Πηγή: Προσαρμοσμένο από Hutchinson & Young, 2011)

Στο προτεινόμενο πλαίσιο είχε δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, καθώς προωθεί την καλύτερη κατανόηση του ρόλου της συνεχούς αναθεώρησης στην υποστήριξη και βελτίωση της εκπαίδευσης. Στη θεωρία θα έπρεπε οι δύο μορφές αξιολόγησης (διαμορφωτικής-assessment και αθροιστικής-evaluation) να σύγκλιναν χωρίς δυσκολία ως ‘εμφυής λογοδοσία-intelligent accountability’ και μαζί θα έπρεπε να δράσουν ως ένα ισχυρός οδηγός για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το πλήρες πλαίσιο για τη σχολική εκπαίδευση παρουσιάζεται αναλυτικά στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 4.2).

Όμως, η επίτευξη αυτής της σύγκλισης στην πράξη αποτελούσε δύσκολος στόχος για να επιτευχθεί, καθώς απαιτούνται καλές επαγγελματικές σχέσεις, αμοιβαία εμπιστοσύνη, κοινή κατανόηση και προσδοκίες μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων που το εφαρμόζαν (Hutchinson & Young, 2011). Ο O’Neill (2002) υποστήριξε ότι οι επαγγελματίες και τα ιδρύματα θα πρέπει να εμπνεύσουν την εμπιστοσύνη στα ενδιαφερόμενα μέρη (στους μαθητές και στους γονείς τους), διότι οι δεύτεροι θα πρέπει να βασιστούν στα ιδρύματα και στους επαγγελματίες ότι θα δράσουν προς το συμφέρον τους. Ανέφερε επίσης, ότι συχνά οι επαγγελματίες ξεχνούν ότι θα έπρεπε να αισθάνονται ότι λογοδοτούν απέναντι στο δημόσιο (για την εκπαίδευση αφορά τους μαθητές και τις οικογένειές τους) και προσπαθούν να βελτιώσουν περισσότερο τη βαθμολόγηση των επιδόσεών τους (όπως προκύπτει από την αξιολόγησή τους), παρά τη μάθηση των μαθητών. Οπότε χρειάζεται η ‘εμφυής λογοδοσία’ για να επιτευχθεί η κατάλληλη εστίαση και ισορροπία στον έλεγχο και στη παρακολούθηση δίνοντας μεγαλύτερη προσοχή στην ‘καλή διακυβέρνηση’.

Το 2010 αρχίζει να εφαρμόζεται το ‘Πρόγραμμα Σπουδών για την Αριστεία’ (Curriculum for Excellence), το οποίο παρέχει τις δεξιότητες και γνώσεις για τη ζωή, τη μάθηση και την απασχόληση που θα πρέπει να αποκτήσουν όλα τα παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι τη στιγμή που θα αφήσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα σπουδών για Αριστεία είναι ένα ευέλικτο και επιτρεπτικό (permissive) πλαίσιο για τη μάθηση και τη διδασκαλία, όπου δίνει την ελευθερία στους δασκάλους να διαμορφώσουν τη μάθηση όσο γίνεται περισσότερο δεσμευτική (engaging), με νόημα (meaningful), να δημιουργεί προκλήσεις (challenging), απολαυστική (enjoyable) και σχετική (relevant). Σκοπός του αποτελεί να βοηθήσει τα παιδιά και τους νέους να γίνουν (Education Scotland, n.d.):

- ✓ Επιτυχημένοι μαθητές
- ✓ Άτομα με αυτοπεποίθηση
- ✓ Υπεύθυνοι πολίτες
- ✓ Αποτελεσματικοί συνεισφέροντες

Το Μάρτιο του 2013, το πλαίσιο της μάθησης επεκτάθηκε συμπεριλαμβάνοντας και την έννοια της Αειφορίας. Το Σκωτσέζικο Υπουργείο αποδέχθηκε όλες τις συστάσεις (31 στο σύνολο) που προέκυψαν από την αναφορά «Μάθηση για Αειφορία» (LfS-Learning for Sustainability)<sup>46</sup>, όπου η μάθηση για αειφορία (LfS) αποτελεί την καρδιά της κυβερνητικής πολιτικής (Εικόνα 4.2).

«Μάθηση για την Αειφορία – LfS» ορίζεται ως «μία έννοια και διαδικασία που συνδυάζει μαζί την εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη (SDE-Sustainable Development Education), την

<sup>46</sup> Learning for Sustainability Report, One Planet Schools Working Group (Dec 2012)  
<http://www.gov.scot/Topics/Education/Schools/curriculum/ACE/OnePlanetSchools>



παγκόσμια ιθαγένεια και την μάθηση εκτός των θυρών (*outdoor learning*) σε ένα εννοποιημένο όραμα μάθησης για έναν καλύτερο κόσμο» (Learning for Sustainability National Implementation Group-LfS, 2016).

Το Φεβρουάριο του 2014 ιδρύεται η Εθνική Ομάδα Εφαρμογής της Μάθησης για Αειφορία (LfS National Implementation Group), η οποία αναλαμβάνει την υλοποίηση των συστάσεων της αναφοράς «Μάθηση για Αειφορία». Στην έρευνα για την πρόοδο του πλαισίου αναφέρονται οι ακόλουθες ενθαρρυντικές εξελίξεις που επέφερε η εφαρμογή του LfS (Learning for Sustainability National Implementation Group, 2016):

- ✓ Μερικοί εκπαιδευτικοί που έχουν εφαρμόσει το πλαίσιο, αναφέρουν μία σημαντική επίδραση στους μαθητευόμενους: μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αυξημένη ετοιμότητα και κίνητρο για μάθηση, αυξημένα επιτεύγματα, πρόοδο στα κοινωνικά, κριτική σκέψη και δεξιότητες επικοινωνίας.
- ✓ Το πλαίσιο ενισχύει σημαντικά τις σχέσεις, την αίσθηση του κοινοτικού πνεύματος, τη γονεακή εμπλοκή και τη φήμη της εφαρμογής του
- ✓ Έχει βελτιωθεί η διδασκαλία και η ευζωία του προσωπικού και έχει αυξηθεί και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.



Εικόνα 4.2 Η μάθηση για αειφορία στο κέντρο της κυβερνητικής πολιτικής.  
(Πηγή: Education Scotland, 2016)<sup>47</sup>

<sup>47</sup> <https://education.gov.scot/improvement/practice-exemplars/Learning%20for%20sustainability%20in%20action>

## 4.2 Ορισμός για τα Μαθησιακά Αποτελέσματα (Learning Outcomes)

Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (European Qualification Framework (EQF)), ένα μετα-πλαίσιο για την αναφορά των εθνικών προσοντολογιών που δημιουργήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Council 2008) στην προσπάθειά του να αναπτύξει και να εφαρμόσει μια κοινή ευρωπαϊκή πολιτική, όρισε τα μαθησιακά αποτελέσματα ως «*επίπεδο της γνώσης, κατανόησης και δυνατοτήτων που έχει αποκτήσει ένας εκπαιδευόμενος μετά το πέρας μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας*»<sup>48</sup> (European Parliament/Council, 2008).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα ορίζονται σε διαφορετικά επίπεδα:

- σε συστημικό επίπεδο (π.χ. σε πλαίσια προσόντων)
- σε επίπεδο προσόντων (π.χ. πρότυπα προσόντων)
- σε επίπεδο προγράμματος σπουδών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων

### 4.2.1 Μέθοδοι αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Οι μέθοδοι για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να διακριθούν σε έμμεσες και άμεσες. Ως άμεσες ορίζονται (Eder, 2004) οι μέθοδοι που παρέχουν αποδείξεις για τις γνώσεις των φοιτητών και το μαθησιακό περιβάλλον, όπως οι εξετάσεις, τα πρότζεκτς, οι φάκελοι εργασιών και η κατευθείαν παρατήρηση. Ως έμμεσες θεωρούνται οι μέθοδοι αξιολόγησης που παρέχουν αποδείξεις για το πώς αισθάνονται οι φοιτητές για τη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον, όπως οι έρευνες, τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, κλπ.

Επίσης, οι μέθοδοι μπορεί να διακριθούν σε τυπικές και άτυπες. Ως τυπικές θεωρούνται αυτές που πραγματοποιείται μέσω μιας προκαθορισμένης διαδικασίας με σκοπό την απόδοση ενός βαθμού ή βεβαίωσης ή διπλώματος (Brown and Knight, 1994).

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 4.3) παρουσιάζονται διάφοροι μέθοδοι μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από τα εργαλεία μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αναφέρονται σε αυτόν τον πίνακα χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα ως επί το πλείστον μόνο από α) τα έμμεσα μέτρα που διεξάγονται από τους καθηγητές (faculty): οι βαθμοί και η αξιολόγηση των μαθημάτων (Course evaluations) –η οποία γίνεται μόνο στο τέλος του εξαμήνου, ενώ δεν επαναλαμβάνεται στα μέσα του εξαμήνου και β) τα άμεσα μέτρα: οι βαθμοί (που δίνονται από τους καθηγητές στους φοιτητές), τα διάφορα προϊόντα εργασιών (εξετάσεις, εργασίες, προφορικές παρουσιάσεις), οι διατριβές και πιο σπάνια οι προκαταρκτικές εξετάσεις (pre-post tests), οι οποίες γίνονται για τη διάγνωση του επιπέδου ξένης γλώσσας ή των μαθηματικών. Οι βαθμοί (Grades), σύμφωνα με τους σχολιασμούς της Lori Breslow, μπορεί να παρέχουν ένα μέτρο για το πόσα έχουν μάθει οι φοιτητές. Όμως, η εγκυρότητα των βαθμών ως μέτρο αξιολόγησης εξαρτάται από το πόσο αναλύονται συστηματικά και αυστηρά οι εργασίες, οι εξετάσεις κ.λπ. για την απόδειξη της μάθησης των φοιτητών.

<sup>48</sup> European Qualifications Framework (EQF), <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>

Πίνακας 4.3 Μέθοδοι για τη Μέτρηση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και της προστιθέμενης αξίας <sup>49</sup>

	Ερευνητές της εκπαίδευσης	Ακαδημαϊκό προσωπικό
<b>Έμμεσα Μέτρα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ερευνές πρωτοετών/ τελειόφοιτων</li> <li>• Έρευνες αποφοίτων</li> <li>• Ποσοστά αποφοίτησης</li> <li>• Αριθμός φοιτητών που προχωρούν σε ανώτερα πτυχία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βαθμοί</li> <li>• Αξιολογήσεις μαθημάτων (κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και στο τέλος αυτού)</li> <li>• Εννοιολογικές ερωτήσεις, “muddy cards” και άλλες τεχνικές στην τάξη</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έρευνες συμπεριφοράς των φοιτητών για τη νέα παιδαγωγική, τη διδακτέα ύλη κ.λπ.: έρευνες που να αντικατοπτρίζουν τις γνώσεις που έλαβε ο μαθητής</li> <li>• Συνεντεύξεις εξόδου (exit)<sup>50</sup></li> </ul>	
<b>Άμεσα Μέτρα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τυποποιημένες δοκιμασίες γενικών εκπαιδευτικών δεξιοτήτων (π.χ. Collegiate Learning Assessment)</li> <li>• Πρωτόκολλο εκφραζόμενης λεκτικά σκέψης (Think-aloud Protocols)<sup>51</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βαθμοί</li> <li>• Τυποποιημένες δοκιμασίες της πειθαρχημένης γνώσης (π.χ. Force Concept Inventory)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πριν και μετά Εξετάσεις (Pre-post tests)</li> <li>• Ανάλυση των εργασιών που σχεδιάστηκαν για να δοκιμάσουν την εννοιολογική κατανόηση (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες, διαγράμματα υπέρ/κατά)</li> <li>• Παρατήρηση των μαθητών που εκτελούν ένα καθήκον</li> <li>• Ανάλυση των προϊόντων εργασίας των μαθητών (π.χ. διαγωνίσματα, εργασίες, παρουσιάσεις)</li> <li>• Διπλωματική εργασία (Senior thesis)</li> <li>• Οι φάκελοι εργασίας (Portfolios) που συντάχθηκαν από εργασίες που έγιναν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών</li> </ul>	

Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής διερευνάται η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο σπουδών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και όχι σε επίπεδο προσόντων ή σε συστημικό επίπεδο (πλαίσίων προσόντων). Θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε οποιαδήποτε διαδικασία σχεδιάστηκε για να συλλέξει πληροφόρηση σχετικά με την επιτυχία ενός προγράμματος, μαθήματος ή του προγράμματος σπουδών του πανεπιστημίου και όχι με την αξιολόγηση που αναφέρεται στη διαδικασία των ακαδημαϊκών να βαθμολογήσουν τους φοιτητές στα μαθήματα. Ουσιαστικά, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται με την έννοια της «ευφυούς λογοδοσίας» όπου συγκλίνουν οι δύο διαδικασίες της αθροιστικής (summative) αξιολόγησης με τη διαμορφωτική (formative), εστιάζοντας στην αυτοαξιολόγηση, για να επιτευχθεί η αύξηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας (φοιτητές, ακαδημαϊκοί και διοικητικοί), η ενθάρρυνση της ανάπτυξης και της προόδου των φοιτητών και γενικότερα η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

<sup>49</sup> Προσαρμοσμένος πίνακας από το πλέγμα μεθόδων ‘Methods of Measuring Learning Outcomes and Value Added Grid’ που αναπτύχθηκε το 2007 από την Lori Breslow, Teaching & Learning Lab, Massachusetts Institute of Technology με δεδομένα από την Anne Faye (Carnegie Mellon University), τη Lydia Snover (MIT) και την Barbara Masi (MIT) <http://tll.mit.edu/help/types-assessment-and-evaluation>

<sup>50</sup> Οι μέθοδοι που επεκτείνονται και στα δύο κελιά, σημαίνει ότι χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές ή το ακαδημαϊκό προσωπικό.

<sup>51</sup> Ζητείται από τους φοιτητές να εκφράσουν λεκτικά και μεγαλόφωνα ό,τι σκέφτονται καθώς λύνουν ένα πρόβλημα. Υπάρχουν αποδεκτές μεθοδολογίες για την αυστηρή ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από πρωτόκολλα της ‘εκφραζόμενης λεκτικά σκέψης’

Σύμφωνα με τον Nightingale et al. (1996) για τη σχεδίαση των μεθόδων αξιολόγησης, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ο διδάσκων να σκεφτεί τα μαθησιακά αποτελέσματα που θέλει να επιτύχει. Ακολουθώντας, προτείνονται οκτώ κατηγορίες μαθησιακών αποτελεσμάτων για τις οποίες προτείνουν κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης (Πίνακας 4.4).

Πίνακας 4.4 Μέθοδοι αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<b>Κριτική σκέψη &amp; λήψη αποφάσεων</b> (να μπορεί κάποιος να αναπτύσσει επιχειρήματα, να αξιολογεί, να εκτιμά, να κρίνει)	Εκθέσεις, αναφορές, ημερολόγιο, επιστολή συμβουλών, παρουσίαση μιας υπόθεσης σε μια ομάδα ενδιαφέροντος, ενημερωτικό έγγραφο για την συνεδρίαση μιας επιτροπής, βιβλιοπαρουσίαση ή παρουσίαση άρθρου για ένα συγκεκριμένο περιοδικό, σύνταξη άρθρου για εφημερίδα, σχολιασμός της θεωρητικής βάσης ενός άρθρου
<b>Επίλυση προβλημάτων και ανάπτυξη πλάνου</b> (να μπορεί κάποιος να προσδιορίζει προβλήματα, να διατυπώνει προβλήματα, να ορίζει προβλήματα, να αναλύει δεδομένα, να αναθεωρεί, να σχεδιάζει πειράματα, να καταστρώνει πλάνα, να αξιοποιεί πληροφορίες)	Παρουσίαση σεναρίου προβλήματος, ομαδική εργασία, εργασία με βάση ένα πρόβλημα, προετοιμασία εξεταστικής επιτροπής για ένα πρόβλημα, μετάπτωση θεωρητικών προβλημάτων σε πραγματικά προβλήματα, ανάλυση μιας υπόθεσης, σύνταξη άρθρου συνεδρίου ή σημειώσεις για άρθρο με σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές
<b>Ανάλυση διαδικασιών &amp; επίδειξη τεχνικών</b> (να μπορεί κάποιος να υπολογίζει, να χρησιμοποιεί εξοπλισμό, να ακολουθεί γραπτές οδηγίες, να ακολουθεί διαδικασίες εργαστηρίου, να ακολουθεί πρωτόκολλα, να εκτελεί εντολές)	Επίδειξη, παιχνίδι ρόλων, κατασκευή ενός βίντεο, δημιουργία μιας αφίσας, αναφορά εργαστηρίου, προετοιμασία εγχειριδίου για ένα εξειδικευμένο κοινό, παρατήρηση μιας πραγματικής ή μιας προσομοιωμένης επαγγελματικής τεχνικής
<b>Διαχείριση και ανάπτυξη του εαυτού μας</b> (να μπορεί κάποιος: να εργάζεται σε συνεργατικό περιβάλλον, να εργάζεται μόνος του, να μαθαίνει μόνος του, να είναι αυτοκατευθυνόμενος, να μπορεί να διαχειρίζεται το χρόνο και εργασίες, να οργανώνει)	Ημερολόγιο, φάκελος εργασιών, συμβόλαιο μάθησης, ομαδική εργασία
<b>Πρόσβαση &amp; διαχείριση πληροφοριών</b> (να μπορεί κάποιος: να ερευνά, να ερμηνεύει, να οργανώνει πληροφορίες, να επανεξετάζει πληροφορίες, να συλλέγει δεδομένα, να αναζητεί και να διαχειρίζεται τις πηγές πληροφόρησης, να παρατηρεί και να ερμηνεύει)	Σχολιασμός βιβλιογραφίας, πρότζεκτ, διατριβή, εφαρμοσμένο έργο – πρότζεκτ, εφαρμογή σε πρόβλημα
<b>Επίδειξη γνώσης &amp; κατανόηση</b> (να μπορεί κάποιος: να ανακαλεί στη μνήμη του, να περιγράφει, να υποβάλει έκθεση, να εξιστορεί, να αναγνωρίζει, να εντοπίζει, να συσχετίζει)	Γραπτή εξέταση, προφορική εξέταση, σύνταξη έκθεσης, σύνταξη αναφοράς, σχολιασμός για την ακρίβεια μιας σειράς δεδομένων, επινόηση για καταχώρηση σε μια εγκυκλοπαιδεία, δημιουργία αλφαριθμητικού για ένα θέμα, απάντηση σε ερώτημα ενός πελάτη, ερωτήσεις σύντομης απάντησης, όπως σωστό/λάθος, πολλαπλών επιλογών σε χαρτί ή με τη χρήση υπολογιστή
<b>Σχεδιασμός, δημιουργία, εκτέλεση</b> (να μπορεί κάποιος: να διαθέτει φαντασία. Να οπτικοποιεί, να σχεδιάζει, να δημιουργεί, να καινοτομεί, να εκτελεί)	Φάκελος εργασιών, επίδοση, παρουσίαση, πρότζεκτ
<b>Επικοινωνία</b> (να μπορεί κάποιος: να επικοινωνεί μονόδρομα ή αμφίδρομα, να επικοινωνεί στα πλαίσια ομάδας, να εκφράζεται προφορικά, γραπτά και μη λεκτικά. Να τεκμηριώνει, να περιγράφει, να υποστηρίζει και να διαπραγματεύεται με χρήση γραπτού λόγου)	Γραπτή παρουσίαση (δοκίμιο, έκθεση, αναφορά, επιστολή, κλπ), προφορική παρουσίαση, ομαδική εργασία, συζήτηση/διαπραγμάτευση/παιχνίδι ρόλων, παρουσίαση μπροστά σε κάμερα, παρατήρηση της πραγματικής ή προσομοιωμένης επαγγελματικής πρακτικής

(Nightingale et al., 1996. Προσαρμοσμένο από Κρασαδάκη, 2013)

### 4.3 Αξιολόγηση των μαθημάτων

Η αξιολόγηση των μαθημάτων μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση των φοιτητών (Stassen et al., 2001), καθώς θα μπορούσε να :

- ✓ Βοηθήσει τους καθηγητές να προσδιορίσουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος
- ✓ Βοηθήσει τους φοιτητές να κατανοήσουν τις προσδοκίες των καθηγητών από το μάθημα και πώς βαθμολογείται η απόδοσή τους.
- ✓ Ανοίξει διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών
- ✓ Αναμίξει ενεργά τους φοιτητές στη δική τους μάθηση
- ✓ Παρέχει αυξημένη πληροφόρηση για τη μάθηση των φοιτητών και επιτρέπει στους καθηγητές να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους εισάγοντας εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ώστε να αυξήσουν τη μεταδοτικότητα τους και τη μαθησιακή ικανότητα των φοιτητών.

Οι μελέτες αξιολόγησης των μαθημάτων είναι διαφορετικών ειδών και θα πρέπει να διακριθούν σε εκείνες που αφορούν πανεπιστήμια που τους ενδιαφέρει η κατάταξη μεταξύ των πανεπιστημίων (αθροιστική χρήση – summative use) και αυτών που παρουσιάζουν γνήσιο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας (διαμορφωτική χρήση-formative use). Οι Williams and Cappuccini-Ansfield (2007) παρατήρησαν ότι πολλές έρευνες διεξάγονται χωρίς να έχουν ξεκάθαρο σκοπό. Οι συγγραφείς σύγκριναν τις εθνικές μελέτες των φοιτητών της Βρετανίας (UK National Student Surveys) με τις ιδρυματικές έρευνες των πανεπιστημίων και βρήκαν ότι οι ιδρυματικές είναι καλύτερα προσαρμοσμένες για να πληροφορήσουν για τη γνήσια βελτίωση του οργανισμού, από τις εθνικές ευρύτερες έρευνες.

### 4.4 Ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων από τους φοιτητές

Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές στην αγγλική ορολογία αναφέρεται ως Student Evaluation of Teaching (SET) ή Student Ratings of Instruction (SRI) ή Course/Teaching Evaluation. Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων αποτελούν για τα πανεπιστήμια το πιο συνηθισμένο τρόπο για να εισάγουν διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας (Sursock, 2011).

Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι φοιτητές είναι ένα από τα πιο λογικοφανή εργαλεία (Ζωντανός, 2011), καθώς κατά τον McKeachie (1997) αλλά και τον Kwan (1999), αποτελούν την μοναδική και εγκυρότερη πηγή αποτίμησης του διδακτικού έργου, επειδή οι φοιτητές είναι αυτοί που επηρεάζονται περισσότερο από τη διδασκαλία.

#### 4.4.1 Χρήσεις των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της διδασκαλίας (EAM-SET)

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε το 2010 ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός των Πανεπιστημίων για τα θέματα ποιότητας, το 71,6% χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια των φοιτητών και από αυτά το 92,4% λαμβάνονταν υπόψη κατά την αξιολόγηση του ακαδημαϊκού προσωπικού (Loukkola & Zhang, 2010).

Η σημαντικότητα του EAM έχει επισημανθεί και από το Quality Assurance Agency of Higher Education, όπου στον Κώδικα Ποιότητας (UK Quality Code) θέσπισε το 2015 για να εφαρμοστεί σε όλα τα πανεπιστήμια της Βρετανικής Κοινοπολιτείας (QAA, 2015), ο φοιτητής αποτελεί το επίκεντρο όλου του πλαισίου και η άποψη των φοιτητών (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο) θα πρέπει να αποτελεί το σημαντικότερο μέσο πληροφόρησης για την εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ποιότητας. Η αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές αποτελεί ένας από τους μηχανισμούς δέσμευσης των φοιτητών (student engagement) για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (The Quality Assurance Agency for Higher Education 2014 ).

Εν κατακλείδι το EAM αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των πρακτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κεντρικό στοιχείο του New Public Management στην Ανώτερη Εκπαίδευση (de Boer, Endres, and Schimank 2007; Lane and Kivisto 2008; Sporn 2011) .

Παρατηρείται όμως ότι κατά κανόνα οι νομοθέτες, τα συμβούλια της ανώτατης εκπαίδευσης και οι διοικήσεις, έχουν ενθουσιαστεί με την αξιολόγηση περισσότερο από ότι οι ακαδημαϊκοί, οι οποίοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση τους βοηθάει ελάχιστα για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, τη μάθηση των φοιτητών ή το πρόγραμμα σπουδών. Πράγματι, στα περισσότερα πανεπιστήμια η αξιολόγηση επικεντρώνεται περισσότερο σε θέματα εξωτερικής λογοδοσίας, παρά στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων αξιολόγησης που επηρεάζουν άμεσα τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ανάλογα επισημαίνει και ο Stassen et. al. (2001) ότι η αξιολόγηση των μαθημάτων έχει συνδεθεί κυρίως με την αύξηση της ανταγωνιστικότητας, την ταξινόμηση των πανεπιστημίων, την αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών και την αξιολόγηση των υπαλλήλων, και δυστυχώς λιγότερο με τη συλλογή πληροφοριών από τους φοιτητές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stassen et al., 2001).

Σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές που εφαρμόζονται και στην Ελλάδα, *«κάθε πανεπιστήμιο είναι υπεύθυνο για τη διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού του έργου του, καθώς και για την αποτελεσματική λειτουργία και απόδοση των υπηρεσιών του»*, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) και του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης.<sup>52</sup>

Η αξιολόγηση των μαθημάτων στην Ελλάδα γίνεται κυρίως μέσω δύο διαφορετικών ερωτηματολογίων:

- ✓ Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος που συμπληρώνεται από τους φοιτητές, η συλλογή του οποίου γίνεται σε εθελοντική μορφή.
- ✓ Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος που συμπληρώνεται από τους ακαδημαϊκούς.

Η ΑΔΙΠ προτείνει μια πρότυπη μορφή ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των μαθημάτων, αλλά αφήνει στη διακριτική ευχέρεια της OMEA (Ομάδα Εσωτερικής

---

<sup>52</sup> <https://www.adip.gr/gr/index.php>



Αξιολόγησης) κάθε σχολής/τμήματος να το προσαρμόσει, αλλά και να επιλέξει τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης ανάλογα με το αντικείμενο της σχολής/τμήματος.

Από αυτά τα δύο ερωτηματολόγια, η παρούσα διατριβή ασχολείται με την πρώτη μορφή και έχει ως στόχο, μέσω των ερευνών που διεξάχθηκαν, να καταγράψει τις απόψεις των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων και να διερευνηθεί η συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι φοιτητές κατά τη διεξαγωγή της **αξιολόγησης των μαθημάτων**, καθώς είναι οι άμεσοι λήπτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ουσιαστικά τα ερωτηματολόγια αυτά αποτελούν την κύρια πηγή για την αξιολόγηση των μαθημάτων. Επιπλέον είναι η διαδικασία που αντιμετωπίζει τα περισσότερα προβλήματα κυρίως λόγω της ομολογουμένως, από όλους τους αρμόδιους των ΜΟΔΠ των ΑΕΙ/ΤΕΙ, **πολύ χαμηλής συμμετοχής των φοιτητών σε αυτήν**.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από αυτήν τη παράγραφο και διερευνώνται στα πλαίσια της παρούσας διατριβής είναι τα ακόλουθα:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ7: Πώς χρησιμοποιούνται τα ΕΑΜ από τα ελληνικά ιδρύματα (ΜΟΔΠ);* (Απάντηση στην Παράγραφο Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ7: Πώς χρησιμοποιούνται τα ΕΑΜ από τα ιδρύματα (ΜΟΔΠ);

Για να είναι εφικτή η απάντηση διερευνάται η χρήση των ΕΑΜ για όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (ΜΟΔΠ, ακαδημαϊκό προσωπικό και φοιτητές), οπότε λαμβάνονται δεδομένα και από τις 3 έρευνες της διατριβής, όπου διαμορφώθηκαν αντίστοιχα τα ακόλουθα ερωτήματα:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ7: Πώς χρησιμοποιούνται τα ΕΑΜ από τα ιδρύματα (ΜΟΔΠ);* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.1.3.3)

Η χρησιμότητα των ΕΑΜ στο διδακτικό προσωπικό, ουσιαστικά αντικατοπτρίζεται στην επίδραση που έχουν οι απόψεις των φοιτητών όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ στη λήψη αποφάσεων.

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ5: Ποια είναι η χρησιμότητα των ΕΑΜ κατά την άποψη του διδακτικού προσωπικού των ελληνικών πανεπιστημίων;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.2.2.3)

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ14: Ποια θεωρούν οι φοιτητές ότι είναι η χρησιμότητα των ΕΑΜ όπως εφαρμόζεται από το ίδρυμά τους και το ακαδημαϊκό προσωπικό;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.9)

#### **4.5 Προβλήματα της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων**

Σε προηγούμενο κεφάλαιο (Παράγραφος 3.10) παρουσιάστηκαν τα προβλήματα που είχαν εντοπιστεί σε επίπεδο εφαρμογής των πλαισίων ποιότητας από διάφορες έρευνες και μελέτες. Στην παρούσα παράγραφο καταγράφονται τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως έχουν εντοπιστεί από την βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα σημαντικότερα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων συνοπτικά είναι τα ακόλουθα:

- ✓ **Χαμηλή συμμετοχή των φοιτητών στις αξιολογήσεις των ΕΑΜ.** Αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθημάτων. Η ακόμη χαμηλότερη συμμετοχή των φοιτητών, όταν η αξιολόγηση διεξάγεται σε ηλεκτρονική μορφή.

Ενδεικτικά παρατίθεται αυτούσιο μία παράγραφος από την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου για το έτος 2014, όπου αναφέρονται τα ακόλουθα προβλήματα για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων :

*«Στην περίοδο 2010-2014 εφαρμόστηκε αρχικά ένα σύστημα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε έντυπη μορφή σε ειδικό έντυπο. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε εργονομικά ασύμφορη και το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 εφαρμόστηκε μία μικτή διαδικασία κατά την οποία δίνονταν στους εγγεγραμμένους φοιτητές ένας κλειδάριθμος για κάθε μάθημα με τον οποίο οι σπουδαστές συμπλήρωναν ηλεκτρονικά το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια η συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων γινόταν ηλεκτρονικά από τη Διεύθυνση Πληροφορικής. Η διαδικασία αυτή δεν απέδωσε και χρήζει τροποποιήσεων λόγω της πολύ μικρής συμμετοχής των φοιτητών με αποτέλεσμα τη συγκέντρωση πολύ λίγων και ενδεχόμενα μη αντιπροσωπευτικών απαντήσεων».*<sup>53</sup>

- ✓ **Η χαμηλή συμμετοχή των φοιτητών στις διαλέξεις (absenteeism).** Όταν η συλλογή των δεδομένων γίνεται με χειρόγραφα ερωτηματολόγια, ουσιαστικά το πρόβλημα της ελλιπής συμπλήρωσης, αναγάζεται σε πρόβλημα της χαμηλής προσέλευσης των φοιτητών στις διαλέξεις. Ιδιαίτερα στα τελευταία μαθήματα, κατά τη διάρκεια των οποίων γίνεται η διανομή των ερωτηματολογίων, είναι εντονότερο το φαινόμενο λόγω παραδόσεων εργασιών ή εργαστηριακών αναφορών ή προετοιμασίας για προόδους άλλων μαθημάτων.
- ✓ **Δεν αξιολογείται η εξεταστική διαδικασία, παρότι αποτελεί ένα από το πιο κρίσιμο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.** Δεν επιλέγεται ως χρονική στιγμή διανομής των ερωτηματολογίων η ημέρα διενέργειας των εξετάσεων, αφού παραδώσουν οι φοιτητές το γραπτό τους. Πιθανώς, οι διδάσκοντες φοβούνται ότι α) θα συμμετέχουν φοιτητές που δεν έχουν παρακολουθήσει το μάθημα, οπότε δεν έχουν διαμορφωμένη άποψη του μαθήματος και β) οι φοιτητές θα δώσουν έναν μη αντικειμενικό βαθμό, ο οποίος πιθανότατα θα αποτελεί μέσο εκδίκησης από την πλευρά των φοιτητών σε περίπτωση που δεν έχουν γράψει καλά στην εξέταση.
- ✓ **Ελλιπής στελέχωση των Μονάδων Διαχείρισης της Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) των πανεπιστημίων.** Η ίδρυση των ΜΟΔΙΠ στα ΑΕΙ-ΤΕΙ έγινε με χρηματοδότηση από πρόγραμμα ενταγμένο στο Ε.Π. "Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση" ΕΣΠΑ 2007-2013 εθνικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να τα στελεχώσουν με επαρκές προσωπικό (με σύμβαση έργου) διαφόρων ειδικοτήτων για να τα στελεχώσουν.  
Όμως μετά τη λήξη της χρηματοδότησης και της μη οικονομικής δυνατότητας για ανανεώσεις συμβάσεων του υπάρχοντος προσωπικού, τα γραφεία υποστελεχώθηκαν και δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους. Με αποτέλεσμα τα περισσότερα γραφεία να ασχολούνται μόνο με τη συνολική εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση του ιδρύματος, αφήνοντας το βάρος των αξιολογήσεων των μαθημάτων στις ΟΜΕΑ των

<sup>53</sup> [http://www.civil.ntua.gr/media/attachments/paragraph/MODIP\\_2014\\_AYTOAXIOLOGHSH.pdf](http://www.civil.ntua.gr/media/attachments/paragraph/MODIP_2014_AYTOAXIOLOGHSH.pdf)



σχολών. Μόνο όσα Πανεπιστήμια έχουν εφαρμόσει κεντρικό σύστημα ηλεκτρονικής εφαρμόζεται εννιαία πολιτική αξιολόγησης τόσο για τα μαθήματα, όσο και για την εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης ολόκληρου του ιδρύματος.

- ✓ **Η βαθμολογία των φοιτητών μπορεί να έχει επηρεαστεί με τα χαρακτηριστικά του μαθήματος και το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα.** Τα δυσκολότερα μαθήματα και πιο θεωρητικά όπως π.χ. τα Μαθηματικά ή τη Φυσική, αποκόμιζαν χαμηλότερη βαθμολογία (Cashin, 1992; Centra & Creech, 1976). Στην πραγματικότητα η απόκλιση είναι τόσο μεγάλη, που μερικοί ερευνητές (Ramsden, 1991) προτείνουν οι βαθμολογίες των φοιτητών να μη συγκρίνονται μεταξύ των κλάδων (Miller 2009). Σύμφωνα με την έρευνα που έκανε ο Wolbring (2012) στις απαντήσεις που είχαν δοθεί στα EAM από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου του Μονάχου/Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, συμπέρανε ότι i) οι φοιτητές που ενδιαφέρονταν για το μάθημα έδιναν υψηλότερη βαθμολογία και το παρακολουθούσαν πιο συχνά και ii) τα μαθήματα με περισσότερους συμμετέχοντες ελάμβαναν χαμηλότερη βαθμολογία και εμφάνιζαν υψηλότερα ποσοστά απουσιών. Επίσης, σε άλλη έρευνα ο Coles (2002) δείχνει ότι η ικανοποίηση των φοιτητών μειώνεται όταν αυξάνεται το μέγεθος της τάξης, αυξάνεται το επίπεδο του φόρτου εργασίας πέρα από το κανονικό και όταν οι φοιτητές εγγράφονται σε υποχρεωτικά μαθήματα, που δεν θα επέλεγαν εάν τους επιτρεπόταν να επιλέξουν (Coles, 2002).
- ✓ **Αντίδραση για τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθημάτων,** καθώς είναι γνωστή στην ακαδημαϊκή κοινότητα η ιδεολογική αντίθεση κάποιων φοιτητών στην εφαρμογή της αξιολόγησης στα πανεπιστήμια.
- ✓ **Αντίδραση των ακαδημαϊκών** απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων αλλά και στην έννοια της αξιολόγησης γενικότερα.
- ✓ **Ελλιπής ενημέρωση** για τις διαδικασίες αξιολόγησης, εάν έχουν γίνει αλλαγές όπως έχουν προταθεί από τους φοιτητές στα πλαίσια των EAM. Σε μερικά πανεπιστήμια, όπου υπάρχει ισχυρή αντίδραση από τους φοιτητές εναντίον της αξιολόγησης των μαθημάτων, εξαιτίας των ιδεολογικών τους πεποιθήσεων, σύμφωνα με τις οποίες δεν θα πρέπει να διεξάγονται στα πανεπιστήμια αξιολογήσεις, οι σχολές (ΟΜΕΔ) και η διοίκηση (ΜΟΔΠ) του αντίστοιχου πανεπιστημίου φοβούνται να δημοσιοποιήσουν τις διαδικασίες αξιολόγησης για να μην προκληθούν έντονες αντιδράσεις. Και η ίδια η ερευνήτρια συνάντησε ιδιαίτερη αρνητική στάση και τις περισσότερες φορές άρνηση για συμμετοχή στην έρευνα της διατριβής, παρόλο που τους δινόταν η παρότρυνση ότι είναι η ευκαιρία για να εκφράσουν την άποψή τους για να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✓ **Ελλιπής και μη έγκυρη συμπλήρωση των EAM.** Τα τεχνικά θέματα που σχετίζονται με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων επηρεάζουν την ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων των EAM (χειρόγραφα ή ηλεκτρονικά, επώνυμα ή ανώνυμα, σε εθελοντική ή υποχρεωτική βάση), η δομή του ερωτηματολογίου και η κόπωση από τη συμμετοχή στις αξιολογήσεις αποτελούν παράδειγμα τέτοιων τεχνικών θεμάτων. Η επίδραση των τεχνικών θεμάτων στη διαδικασία αξιολόγησης αναλύεται διεξοδικά στο Κεφάλαιο 7. Επιπλέον, η εξωτερική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων έχει τεράστια επίδραση στην ποιότητα των αποκρίσεων στις έρευνες (McDonald, 1999), παρόλο που πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι

σχετίζεται μόνο με την εσωτερική εγκυρότητα και αξιοπιστία ενός εργαλείου (Chen, 2011). Παρόλο που είναι σημαντική η εσωτερική εγκυρότητα, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που έχουν τεράστια επίδραση στην εξωτερική εγκυρότητα και χρησιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας Παράδειγμα αποτελούν τα χαμηλά ποσοστά απόκρισης (αναλύονται και προτείνονται λύσεις επίσης στο Κεφάλαιο 7), τα ελλιπή δεδομένα, το σφάλμα από την μη απόκριση (non response error) (Rubin, 1987) και η απρόσεκτη απόκριση στις έρευνες (Meade & Craig, 2012). Το σφάλμα μη απόκρισης δε μελετάται στα πλαίσια της παρούσας διατριβής, καθώς οι φοιτητές συμμετείχαν εθελοντικά και λόγω της μεγάλης έκτασης του ερωτηματολογίου, υπήρχαν πολλοί που δεν επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, γεγονός που δεν έχει επίπτωση δεδομένου ότι ομάδα στόχος ήταν οι ‘informative’ φοιτητές. Η απρόσεκτη απόκριση μπορεί να είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη (Meade & Craig, 2012) (λόγω κόπωσης ή μη κατανόηση των ερωτήσεων ή λόγω βιαστικής συμπλήρωσης). Η σκόπιμη απρόσεκτη συμπλήρωση οφείλεται στην ανωριμότητα του φοιτητή (που σχετίζεται με την ενηλικιότητα, η οποία περιγράφεται αναλυτικά στην Παράγραφο 5.2.1 για την ενηλικιότητα και εκπαίδευση) ή επειδή βαριούνται, οι οποίοι να μην συμμετέχουν στην έρευνα για να μη δυσανεχθούν τον ερευνητή ή επειδή κάνουν το ίδιο και οι συμφοιτητές τους, αλλά όμως τα συμπληρώνουν εντελώς τυχαία για να ξεμπερδεύουν. Όπως επισημάνθηκε από ένα φοιτητή κατά τη διάρκεια πανευρωπαϊκής έρευνας Ευρωπαϊκού Οργανισμού των Πανεπιστημίων-EUA «οι φοιτητές δε συμπεριφέρονται και δεν ενεργούν πάντα ως ενήλικες» (Sursock, 2015). Η ποιότητα και εγκυρότητα των δεδομένων εξετάζεται διεξοδικά σε ξεχωριστό κεφάλαιο 9, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται τα τεχνικά θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης και τα ποσοστά απόκρισης που αναλύονται διεξοδικά σε άλλο Κεφάλαιο (7). Είναι πολύ σημαντικό οι φοιτητές να αντιληφθούν ότι πρέπει να συμπληρώνουν συνειδητά και υπεύθυνα τα ερωτηματολόγια και να μην τα αποφεύγουν ή να τα συμπληρώνουν ανεύθυνα ψευδώς, απλώς για να διεκπεραιώσουν μία διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Kwan (1999) περίπου το 70% της διακύμανσης που παρατηρείται στα ερωτηματολόγια των φοιτητών σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας, ενώ το υπόλοιπο περίπου 30% επηρεάζεται από παράγοντες όπως ο αριθμός των φοιτητών που παρακολουθεί ένα μάθημα, το αντικείμενο του μαθήματος ή το υλικό του μαθήματος.

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα, ότι το πρόβλημα της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές είναι περισσότερο σύνθετο από ότι φαίνεται αρχικά. Είναι πολύ σημαντικό και καθοριστικό για την ποιότητα των αποτελεσμάτων οι φοιτητές να συμπληρώνουν συνειδητά και υπεύθυνα τα ερωτηματολόγια και να μην τα αποφεύγουν, θεωρώντας ότι είναι άλλη μία ανούσια αξιολόγηση χωρίς αντίκρουσμα ή να τα συμπληρώνουν ανεύθυνα ψευδώς, απλώς για να διεκπεραιώσουν μία διαδικασία ή για να «κάνουν πλάκα».

Το έτος φοίτησης του φοιτητή ουσιαστικά χρησιμοποιείται ως ένας έμμεσος δείκτης της ωριμότητας, καθώς οι πρωτοετείς φοιτητές βρίσκονται ακόμη στην εφηβεία και μέσα από την εκπαιδευτική τους εμπειρία ωριμάζουν, καθώς οι περισσότεροι απομακρύνονται από τις οικογένειές τους και αναγκάζονται να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους και να ανεξαρτοποιηθούν.

Εάν συνδυαστεί με τα ευρήματα των ευρωπαϊκών ερευνών σχετικά με τα θέματα ποιότητας, όπου όσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση του φοιτητή για την ποιότητα και τις σπουδές του

γενικότερα, τόσο βελτιώνεται η μαθησιακή του εμπειρία, στα πλαίσια της παρούσας διατριβής θα διερευνηθεί κατά πόσο οι παράγοντες: α) ενδιαφέρον του φοιτητή για τη σχολή που έχει εισαχθεί, β) το ποσοστό παρακολούθησης των μαθημάτων και γ) το έτος φοίτησης, συμβάλλουν στην απόδοσή του ως φοιτητή και στη συμμετοχή του στη διαδικασία αξιολόγησης.

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ39: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων φοίτησης (έτος σπουδών, ενδιαφέρον για τη σχολή, παρακολούθηση, επίδοση) (Απάντηση στην Παράγραφο 10.8).*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ40: Επηρεάζουν τα στοιχεία φοίτησης την πρόθεσή τους, όσο και τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των μαθημάτων; (Απάντηση στην Παράγραφο 10.8).*

*ΕΔΦ42 Υπάρχει διαφοροποίηση στα στοιχεία φοίτησης μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών; (Απάντηση στην Παράγραφο 10.8).*

Σε γενικές γραμμές όμως σύμφωνα με τη βιβλιογραφική αναζήτηση και την πανελλήνια έρευνα που έγινε στα πλαίσια της διατριβής (σε ηλεκτρονική και χειρόγραφη μορφή ερωτηματολογίων, αλλά και σε μορφή συνεντεύξεων που έγινε στις ΜΟΔΠ των Πανεπιστημίων, αλλά και στα μέλη της ακαδημαϊκής τους κοινότητας), υπάρχουν πολλά προβλήματα κατά τη διαδικασία εφαρμογής της αξιολόγησης των μαθημάτων, και γι' αυτό το λόγο η παρούσα διατριβή **ασχολείται με την πρόταση ενός αποτελεσματικού πλαισίου εφαρμογής της αξιολόγησης των μαθημάτων ως μέσο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.**

#### **4.5.1 Στάση των ακαδημαϊκών απέναντι στην αξιολόγηση μαθημάτων**

Σε μια μελέτη που διεξήχθη σε καναδέζικο πανεπιστήμιο (Beran, et al., 2005), προέκυψε ότι ενώ η πλειοψηφία του ακαδημαϊκού προσωπικού (84%) ήταν θετική με τη χρησιμότητα της βαθμολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, παραδόξως δήλωναν ότι σε γενικές γραμμές δεν τη χρησιμοποιούσαν για να κάνουν αλλαγές στη διδασκαλία τους. Οι Douglas & Douglas (2006) επισημαίνουν ότι δεν τη χρησιμοποιούν, διότι δεν εμπιστεύονται τα αποτελέσματα που εξάγονται με τη χρήση των ερωτηματολογίων στους φοιτητές, ενώ άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι διδάσκοντες εκφράζουν σοβαρές αντιρρήσεις ειδικότερα εάν αυτές οι αξιολογήσεις αποτελούσαν το μοναδικό στοιχείο για την κρίση των καθηγητών (Centra, 1993; Fries & McNinch, 2003; Theall & Franklin, 2001; Wagenaar, 1995) Ο Cohen (1980) επισημαίνει ότι υπάρχει πιθανός κίνδυνος για δυσχρηστία και δυσερμηνεία των βαθμολογήσεων των φοιτητών, όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων σε θέματα εκλεκτορικών και εξελίξεων από τους διοικητικούς, που δεν γνωρίζουν από τις κρίσιμες μεταβλητές και συνθήκες που επηρεάζουν την ερμηνεία αυτών των βαθμολογήσεων. Ιδιαίτερα, εάν δεν ληφθεί υπόψη το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν αυτές οι αξιολογήσεις. Οι Braskamp et al. (1994) θεωρούν ότι δεν είναι σωστό να κριθεί κάποιος από παράγοντες που δεν ελέγχονται από τον διδάσκοντα, αλλά από κριτήρια που αντιπροσωπεύουν τα επιτεύγματά του.

Οι λόγοι που οι καθηγητές δεν εμπιστεύονται την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Θεωρούν ότι οι φοιτητές δεν έχουν το επιστημονικό υπόβαθρο ούτε είναι σε θέση να αξιολογήσουν το μάθημα αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του. Ίσως είναι σε θέση να το αξιολογήσουν μετά από 2-3 χρόνια μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος (Coles, 2002).
- 2) Υπάρχει σημαντικός κίνδυνος από την εφαρμογή της επιχειρηματικής λογικής του πελάτη (customer) και καταναλωτή στους φοιτητές, ενώ είναι περισσότερο κατάλληλη η έννοια του μέλους της κοινότητας ή client (Coles, 2002).
- 3) Οι φοιτητές μπορεί να έχουν έλλειψη ωριμότητας και εμπειρίας για να προβούν σε σωστή αξιολόγηση της διδασκαλίας (Bedgood and Donovan 2012; Clayson 2009)
- 4) Για τους Madu & Kuei (1993) η χρησιμοποίηση των ερωτηματολογίων των φοιτητών ως μέτρο της διδακτικής επίδοσης προωθεί στρατηγικές από την πλευρά των διδασκόντων που στην ουσία έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας τους. Οι διδάσκοντες που ανησυχούν για τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου μπορεί να διδάσκουν λιγότερη σε μέγεθος ή λιγότερο δύσκολη ύλη, ή να αναλάβουν τον ρόλο του 'καλού προς τους φοιτητές' καθηγητή αντί του απαιτητικού καθηγητή.
- 5) Οι φοιτητές μέσω των ερωτηματολογίων τείνουν να μεταφέρουν την ευθύνη για την ποιότητα του μαθησιακού τους αποτελέσματος μόνο στους καθηγητές και την υποδομή που τους παρέχεται, ενώ παραβλέπεται η παράμετρος της ατομικής προσπάθειας και της ικανότητας που έχουν οι φοιτητές για να μάθουν (Abrami and d'Apollonia, 1999). Διεθνείς έρευνες (Uttl & Smibert 2017; Uttl et al., 2016) έχουν εντοπίσει ότι τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζουν στους φοιτητές, παίρνουν χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα μαθήματα της θεωρητικής κατεύθυνσης.
- 6) Madu & Kuei (1993) διαπιστώνουν πως η χρήση των ερωτηματολογίων οδηγεί τους φοιτητές να κατηγορούν τους καθηγητές για όλα τα προβλήματα, παραλείποντας το ρόλο των ιδρυματικών υποδομών και της διοίκησης στη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος (Ζωντανός, 2011).

Όμως παρόλο που υπάρχουν αυτές οι αντιδράσεις από τους ακαδημαϊκούς δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι οι αξιολογήσεις των μαθημάτων από τους φοιτητές έχουν συνεισφέρει στη βελτίωση της διδασκαλίας της ανώτατης παιδείας, η οποία είναι καλύτερης ποιότητας από ότι ήταν 30 ή 40 χρόνια πριν (Murray, 2005). Όντως, μια έρευνα του Kwan (1999) δείχνει ότι τα ερωτηματολόγια των φοιτητών δίνουν μια σχετικά ακριβή εικόνα της ποιότητας της διδασκαλίας. Τα δεδομένα σε μια έρευνα του Murray (2005) έδειξαν ότι «οι φοιτητές που εκπαιδεύονται από διδάσκοντες που λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία τείνουν να μαθαίνουν τα μαθήματα καλύτερα από αυτούς που εκπαιδεύτηκαν από χαμηλότερης βαθμολογίας διδάσκοντες». Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές (Aleamoni & Hexner, 1980; Centra, 1977; Cohen, 1981; McKeachie, 1990). Στην ίδια έρευνα του Murray (2005) αναφέρεται ότι το 73,4% των ακαδημαϊκών συμφωνεί ότι οι αξιολογήσεις των φοιτητών παρέχουν χρήσιμη ανάδραση για τους διδάσκοντες και 68,8% συμφωνούν ότι τα ΕΑΜ έχουν βελτιώσει τη διδασκαλία. Επιπροσθέτως, αρκετοί άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανατροφοδότηση από τις αξιολογήσεις των φοιτητών μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας (Cohen, 1980; Menges, 1991; Overall & Marsh, 1979).

Ένα από τα αντικείμενα της παρούσας διατριβής αποτελεί η διερεύνηση της εγκυρότητας των απαντήσεων των φοιτητών, καθώς επίσης και η διερεύνηση των απόψεων της ακαδημαϊκής κοινότητας για τη χρησιμότητα της αξιολόγησης και κυρίως εάν την λαμβάνουν υπόψη τους.

#### **4.5.2 Ερωτήματα για τη διερεύνηση και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων**

##### **4.5.2.1 Ερωτήματα για την ποιότητα απαντήσεων των φοιτητών**

Για να διερευνηθεί εάν ισχύει το συμπέρασμα έρευνας του Kwan (1999) ότι «τα ερωτηματολόγια των φοιτητών δίνουν μια σχετικά ακριβή εικόνα της ποιότητας της διδασκαλίας» τέθηκε το ακόλουθο ερώτημα:

*«Κατά πόσο δίνουν τα EAM μια σχετικά ακριβή εικόνα της ποιότητας της διδασκαλίας των ελληνικών πανεπιστημίων;»*

Η φράση της «ακριβής εικόνας της ποιότητας της διδασκαλίας» είναι εύκολο να παρανοηθεί. Εννοείται η ποιότητα των απαντήσεων που δίνονται από τους φοιτητές στα EAM ή ότι επαρκεί η αποκλειστική χρήση των EAM για την αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας; Είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Γι' αυτό το λόγο η ερευνήτρια δημιουργεί διάφορα υποερωτήματα που θα απαντηθούν τόσο από την έρευνα της διατριβής που γίνεται στους φοιτητές, όσο και από τις άλλες έρευνες που γίνονται στις ΜΟΔΠ και στους ακαδημαϊκούς

Σχετικά με την ποιότητα των απαντήσεων που λαμβάνεται από τις απαντήσεις που δίνονται από τους φοιτητές στα EAM, επειδή είναι ένα θέμα στο οποίο πολλοί διδάσκοντες χρησιμοποιούν ως αφορμή για να εναντιωθούν στη διαδικασία αξιολόγησης γενικότερα, εξετάζεται πολύ διεξοδικά σε ξεχωριστό κεφάλαιο (9-Διερεύνηση της ποιότητας των απαντήσεων των φοιτητών στα ερωτηματολόγια), καθώς ουσιαστικά αφισβητείται η ειλικρίνεια και η ποιότητα των απόψεων των φοιτητών, Οπότε καταρχήν διερευνάται στα πλαίσια της έρευνας της διατριβής που έγινε στους ακαδημαϊκούς, εάν οι ακαδημαϊκοί εμπιστεύονται την άποψη των φοιτητών:

*ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7: Εμπιστεύονται οι διδάσκοντες την άποψη των φοιτητών όπως προκύπτει από τα EAM; (Απάντηση στην Παράγραφο 8.2.2.5.1)*

Όπου ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7: Ποιες είναι οι απόψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων; (Απάντηση στην Παράγραφο 8.2.2.5).

Από την άλλη πλευρά ζητείται από τους φοιτητές να προσδιορίσουν ποιοί παράγοντες που σχετίζονται με το διδάσκοντα και τη διδασκαλία του επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ37: Ποιοι παράγοντες σχετικοί με τον διδάσκοντα και τη διδασκαλία του επηρεάζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στη αξιολόγηση των μαθημάτων; (Απάντηση στην Παράγραφο 10.5)*

Οι φοιτητές ρωτούνται άμεσα για τους λόγους που οδηγούνται σε απρόσεκτη συμπεριφορά:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ23: Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές σε σκόπιμη ή μη σκόπιμη απρόσεκτη συμμετοχή στα ΕΑΜ; (Απάντηση στην Παράγραφο 9.3.1)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ24: Κατά πόσο βαριούνται οι φοιτητές να συμμετέχουν σε έρευνες γενικότερα; (Έρευνα Φοιτητών) (Απάντηση στην Παράγραφο 9.3.1 )*

Ενώ για την ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα υποερωτήματα που θα απαντηθούν μέσω της έρευνας των φοιτητών:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ21: Πόσο έγκυρα (ειλικρινώς και πλήρως) απαντάνε οι φοιτητές στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (ΕΑΜ)(LieFrequency); (Απάντηση στην Παράγραφο 9.3)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ18: Ποιο είναι το επίπεδο της πληροφορίας (ειλικρίνεια, πληρότητα και σχόλια) που παρέχεται από τους φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL); (Απάντηση στην Παράγραφο 9.2.1)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ22: Πώς επικαιροποιείται η ποιότητα των υποκειμενικών απαντήσεων των φοιτητών στην αξιολόγηση των ΕΑΜ (LieFrequency) μέσα από τον αντικειμενικό δείκτη INFOLEVEL; (Απάντηση στην Παράγραφο 9.3)*

Επιπλέον, εξετάζεται εάν η αποκλειστική χρήση του ΕΑΜ επαρκεί για την αξιολόγηση των μαθημάτων και της διδασκαλίας. Όπως αναφέρει ο Sursock, 2011 "Η αποκλειστική εφαρμογή του ΕΑΜ δεν επαρκεί για την αξιολόγηση των μαθημάτων, αλλά θα πρέπει να προέρχεται από ένα μίγμα από εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί η ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους». Η πρόταση αυτή επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου προτείνονται πλαίσια για την αξιολόγηση της Διδασκαλίας (Παράγραφος 5.3- Αριστεία στη Διδασκαλία (Teaching Excellence)). Επιπλέον, μέσα από τις έρευνες της διατριβής δημιουργούνται τα ακόλουθα ερωτήματα:

i) Για την αποτύπωση της άποψης των φοιτητών σχετικά με την αποκλειστική χρήση των ΕΑΜ, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Έρευνα Φοιτητών):

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ20: Πώς βαθμολογούν οι φοιτητές τη διαδικασία αξιολόγησης των Πανεπιστημίων τους; (Απάντηση στην Παράγραφο 9.2.3)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ15: Επαρκεί η χρήση του ΕΑΜ ως μοναδικό εργαλείο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.10)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ16: Τι προτείνουν οι φοιτητές για το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης με ΕΑΜ; (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.11)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ14: Ποια είναι η γνώμη τους για τα άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία αξιολόγησης των μαθημάτων, εκτός των ΕΑΜ. Έχουν να προτείνουν κάποια άλλα; (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.9)*

ii) Για την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με το εάν εφαρμόζονται άλλα εργαλεία εκτός των ΕΑΜ για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από τις ΜΟΔΠ και το ακαδημαϊκό προσωπικό:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΑΜ8: Ποια άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία εκτός του ΕΑΜ χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων στο ίδρυμα;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.1.3.4)

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ6: Ποια άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία εκτός των ΕΑΜ χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες για να αξιολόγηση των μαθημάτων;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.2.2.4)

Για τα υπόλοιπα προβλήματα που εντοπίζονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, τη δέσμευση του φοιτητή στη διαδικασία αξιολόγησης και τη μάθησή του, τα θέματα ενημέρωσης και επικοινωνίας και τα θέματα Μάθησης και Διδασκαλίας επειδή είναι πολύ σημαντικά ζητήματα και υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφία παρουσιάζονται εκτενώς σε ξεχωριστά Κεφάλαια.





## 5 Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση

*«Αυτοί που δίνουν καλή εκπαίδευση στα παιδιά, πρέπει να τιμώνται περισσότερο από εκείνους που τα γέννησαν, γιατί οι γονείς τους έδωσαν μόνο τη ζωή, οι παιδαγωγοί όμως την ικανότητα να ζουν καλά».*

Αριστοτέλης (384 π.Χ - 322 π.Χ)

Η μάθηση, η διδασκαλία και εκπαίδευση είναι διαφορετικές έννοιες που όμως μεταξύ τους είναι αλληλένδετες. Η έννοια της διδασκαλίας δε συνεπάγεται πάντα τη μάθηση, όπως και οποιαδήποτε μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας (Τριλιανός, 2013). Επίσης, θα πρέπει να διαχωριστεί η έννοια της μάθησης από την εκπαίδευση. Όλες οι μορφές εκπαίδευσης πρέπει να περιέχουν μάθηση, ενώ η μάθηση δεν είναι πάντοτε εκπαίδευση (Rogers, 1999).

Για να είναι πιο ποιοτική και αποτελεσματική η διδασκαλία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις αρχές και τους νόμους που διέπουν τη μάθηση που συντελείται στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### 5.1 Μάθηση

Η μάθηση αποτελεί βασικό ψυχολογικό φαινόμενο της ανθρώπινης υπάρξης, προς το οποίο αποβλέπει η διδασκαλία (Τριλιανός, 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Αριστοτέλη<sup>54</sup> «η μάθηση συνιστά μια εξελικτική πράξη εν χρόνω». Αποτελεί μία από τις δύο κατηγορίες της αρετής (η πρώτη είναι η διανοητική αρετή, ενώ η δεύτερη είναι η ηθική αρετή) Η διανοητική αρετή είναι πνευματική αρετή, που γεννάται και καλλιεργείται ή αναπτύσσεται με τη διδασκαλία. Εξ' αιτίας αυτού του τρόπου ανάπτυξής της απαιτεί πολύ προσπάθεια, χρόνο και πλούσια εμπειρία. «Κατά τη διάρκεια της μαθητείας ο μαθητευόμενος διαμορφώνει μια μοναδική εμπειρία από τη θεωρητική προσέγγιση του αντικειμένου και από τις πρακτικές εφαρμογές αυτής της προσέγγισης. Είναι σε θέση να γνωρίζεται με διάφορα θεματικά αντικείμενα, να συγκροτεί τεκμηριωμένη άποψη, να επαυξάνει τις θεωρητικές του γνώσεις και ανάλογα να κρίνει την ποιότητα της διδασκαλίας, την εγκυρότητα των θεωρητικών συλλήψεων ή αντιλήψεων, αλλά και τις συγκεκριμένες καταστάσεις ή πραγματικότητες, με τις οποίες έρχεται σε καθημερινή επαφή».<sup>55</sup>

Εφόσον η μάθηση προέρχεται από την εμπειρία, μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τις αίθουσες εκπαίδευσης, καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν διαρκώς ότι κι αν κάνουν. Και επειδή η εμπειρία είναι συνεχής, συνεχής είναι και η μάθηση (Rogers, 1999).

Επίσης, η μάθηση έχει ατομικό χαρακτήρα. Μπορεί να υφίσταται επιδράσεις και μπορεί ακόμα και να ελεγχθεί έως ένα βαθμό από την κοινωνία ή άλλο συλλογικό όργανο, αλλά δεν είναι συλλογική δραστηριότητα. 'Κάθε άτομο επεξεργάζεται την εμπειρία του κατά μοναδικό τρόπο για προσωπική χρήση' (Brookfield, 1983).

<sup>54</sup> Αριστοτέλους, Ηθικά Νικομάχεια (Διδακτική και ερμηνευτική προσέγγιση)  
[http://didefth.gr/docs/a2450aristotelis\\_c\\_lyk\\_theo.pdf](http://didefth.gr/docs/a2450aristotelis_c_lyk_theo.pdf)

<sup>55</sup> Αριστοτέλους, Ηθικά Νικομάχεια (Διδακτική και ερμηνευτική προσέγγιση)  
[http://didefth.gr/docs/a2450aristotelis\\_c\\_lyk\\_theo.pdf](http://didefth.gr/docs/a2450aristotelis_c_lyk_theo.pdf)

Η μάθηση αποτελείται προέρχεται από την αλληλεπίδραση – είτε με την ‘Πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση, είτε την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και διδακτικής ύλης - και απαιτεί τέσσερις συνεισφορές από τους εκπαιδευόμενους (Rogers, 1999; Carrol<sup>56</sup>):

- Να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους και να καταφέρουν να συνδυάσουν το καινούριο υλικό με το προϋπάρχον.
- Να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες (γλωσσική ικανότητα, ευφυΐα και μαθησιακές δεξιότητες)
- Να προσπαθήσουν μέσω της εξάσκησης να κατακτήσουν τη γνώση (εξάσκηση στην τεχνική, προβληματισμός όσον αφορά την καινούρια ύλη, συλλογή δεδομένων, επεξεργασία των διαφόρων στοιχείων της ύλης που έχει καλυφθεί).
- Να έχουν επιμονή και να διαθέτουν χρόνο, κατά τη διάρκεια του οποίου θα πρέπει να ασχοληθούν ενεργητικά και πρόθυμα στις μαθησιακές τους δραστηριότητες, τα οποία εξαρτώνται από το πόσο είναι κινητοποιημένοι.

Μέσα σε κάθε άτομο υπάρχουν πλήθος μαθησιακών επιθυμιών, οι οποίες μπορεί να προέρχονται από την αναζήτηση νοήματος, περισσότερης αυτονομίας και υπευθυνότητας, την ανάγκη του για επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη, αλλά μπορεί να ενισχύονται από επείγοντα ζητήματα ή λανθάνουσες καταστάσεις που προέρχονται από ημιτελείς μαθησιακές δραστηριότητες του παρελθόντος. Η υποκίνηση, που από πολλούς αντιλαμβάνεται ως τις εσωτερικές επιθυμίες και ορμές που βασίζονται στις ανάγκες, φαίνεται να συνδέεται με τη δυνατότητα προσέγγισης του επιθυμητού στόχου. Η υποκίνηση θεωρείται ότι εξαρτάται από εγγενείς είτε από εξωγενείς παράγοντες (Rogers, 1999):

- Οι εξωγενείς παράγοντες αποτελούνται από τα εξωτερικά εναύσματα ή τις πιέσεις, όπως η υποχρεωτική παρακολούθηση ενός μαθήματος ή οι τιμωρίες ή τυπικές εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου. Εάν εσωτερικευθούν δημιουργούν μια πρόθεση συμμετοχής στο μαθησιακό πρόγραμμα.
- Οι εγγενείς παράγοντες αποτελούνται από μια σειρά εσωτερικών πιέσεων ή/και λογικών αποφάσεων που δημιουργούν επιθυμία για μαθησιακές αλλαγές.

Έχει επισημανθεί ότι η υποκίνηση βρίσκεται στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο μεταξύ εκείνων που ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη συντελούμενη διεργασία και ικανοποιούν τους στόχους τους σε κάθε εργασία, ενώ όσοι στοχεύουν σε απόμακρους στόχους (να δώσουν εξετάσεις ή να εξασφαλίσουν καλύτερη θέση εργασίας μετά το τέλος του προγράμματος εκπαίδευσης) έχουν αδύναμη υποκίνηση (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999) «αν θέλουν οι διδάσκοντες να παραμείνει η υποκίνηση των εκπαιδευόμενων για μάθηση στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο θα πρέπει οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν καθαρά τους άμεσους στόχους τους, να τους αποδεχθούν οι ίδιοι, να πιστέψουν ότι μπορεί να επιτευχθούν, καθώς και να μπορέσουν να δουν κάποια πρόοδο στην πορεία προσέγγισής τους». Η αυτοπεποίθηση, ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιτύχουν την επιθυμητή μαθησιακή κατάσταση, αλλά και να τη μεταβάλουν, ώστε να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, αυξάνει περισσότερο την υποκίνησή τους για μάθηση.

---

<sup>56</sup> J. Carrol, από Τριλιανό, Θ. Α. (2013). Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα.

Προτείνεται λοιπόν από την ερευνήτρια προκειμένου να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών για τη μάθηση σε υψηλά επίπεδα αυξάνοντας επακόλουθα τη συμμετοχή τους στο μάθημα, οι διδάσκοντες θα πρέπει :

ΠΡΟΤΑΣΗ BA5.1.1/Παράγραφος 5.1: Να γνωστοποιούν από την έναρξη του μαθήματος τους στόχους του μαθήματος, τη δομή, την εξεταστική διαδικασία, ώστε να γνωρίζουν τι να περιμένουν από το μάθημα.

ΠΡΟΤΑΣΗ BA5.1.2/Παράγραφος 5.1: Να μην αποσκοπούν για την αξιολόγηση της μάθησης των φοιτητών μόνο στη διεξαγωγή της τελικής εξέτασης, καθώς θεωρείται από τους περισσότερους πολύ μακρινός και σχετικά ανέφικτος στόχος. Ενδείκνυται να χωριστεί η εξεταστέα ύλη σε μικρότερες ενότητες, για τις οποίες θα πιστοποιείται με τυπικές ή άτυπες διαδικασίες εξέτασης (χρήση εργασιών ή μικρής διάρκειας τεστ) η μαθησιακή απόδοση του φοιτητή, ώστε να θεωρούνται πιο εφικτοί στόχοι για αυτούς. Εάν παρέχεται ως κίνητρο η συμβολή των βαθμολογιών κατά ένα ποσοστό στη συνολική βαθμολογία, τότε θα παρακινούνται οι φοιτητές ακόμη περισσότερο για να συμμετέχουν στο μάθημα. Παράλληλα θα αυξάνεται η πιθανότητα για να επιτευχθεί καλύτερη απόδοση στην τελική εξέταση του μαθήματος, εφόσον οι φοιτητές παρακολουθούν και παραδίδουν τις επιμέρους δοκιμασίες.

### 5.1.1 Μαθησιακοί Τύποι (Learning styles) – Δίπολα μάθησης

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο χαρακτηριστικά αποκτά, διατηρεί και ανακτά την πληροφορία ονομάζεται *μαθησιακός τύπος* ενός ατόμου (Felder, 1995). Οι φοιτητές μαθαίνουν με διάφορους τρόπους (βλέποντας και ακούοντας ή συμμετέχοντας, κ.λπ.). Το μαθησιακό προφίλ ενός φοιτητή, το οποίο μπορεί να διαγνωστεί μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής που διατίθεται ηλεκτρονικά<sup>57</sup>, παρέχει μία ένδειξη των μαθησιακών προτιμήσεων των φοιτητών και μια καλύτερη ένδειξη της κατανομής των προτιμήσεων μιας ομάδας φοιτητών. Ουσιαστικά μέσω του ηλεκτρονικού εργαλείου εντοπίζονται οι πιθανές δυνατότητες και τάσεις ή συνήθειες που μπορούν να οδηγήσουν σε δυσκολία στις ακαδημαϊκές ρυθμίσεις. Όπως διευκρινίζεται από τον Felder δεν αντικατοπτρίζει την καταλληλότητα ή ανικανότητα ενός φοιτητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή επάγγελμα.

Ο μαθησιακός τύπος των φοιτητών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους διδάσκοντες κατά τη διδακτική προσέγγιση ενός μαθήματος. Αυτές οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποιούνται. Μερικοί διδάσκοντες κάνουν απλές διαλέξεις, άλλοι δείχνουν και συζητούν, άλλοι κάνουν ασκήσεις, μερικοί επικεντρώνονται σε κανόνες και άλλοι σε παραδείγματα. Πολύ συχνά παρατηρούνται αναντιστοιχίες μεταξύ των μαθησιακών τύπων των φοιτητών και τη διδακτική μέθοδο ενός διδάσκοντα (Felder & Silverman, 1988; Lawrence 1993; Oxford et al., 1991) προκαλώντας δυσμενείς επιπτώσεις στους φοιτητές.

<sup>57</sup> Felder R. & Silverman L., Index of Learning Styles. Ηλεκτρονικό εργαλείο για την του Felder Στην ιστοσελίδα <http://educationdesignsinc.com/index-of-learning-styles/>

Τα δίπολα μάθησης είναι Αισθητηριακός/Διαισθητικός (Sensing/Intuiting), Οπτικός/Λεκτικός (Visual/Verbal), Ενεργητικός/Παθητικός (Active/Reflective), Ακολουθιακός/Ολιστικός (Sequential/Global).

✓ Δίπολο Αισθητηριακός/Διαισθητικός

- a. Ο Αισθητηριακός τύπος είναι πρακτικός και προσεκτικός, τείνει να του αρέσει να μαθαίνει γεγονότα, να λύνει προβλήματα βάσει κανόνων και μεθόδων και είναι υπομονετικός με τη λεπτομέρεια. Είναι συνήθως καλός στην απομνημόνευση γεγονότων και στην ενασχόληση με χειροτεχνίες. Δεν του αρέσουν οι εκπλήξεις και οι επιπλοκές και χρειάζεται παραδείγματα για να αντιληφθεί τις έννοιες.
- b. Ο Διαισθητικός τείνει να του αρέσει η καινοτομία, εργάζεται γρήγορα και απεχθάνεται την επανάληψη και την αποστήθιση. Συχνά προτιμά να ανακαλύπτει δυνατότητες και σχέσεις, αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες και μαθηματικούς σχηματισμούς.

✓ Δίπολο Οπτικός/Λεκτικός

- a. Οι οπτικοί τύποι μαθαίνουν καλύτερα ό,τι βλέπουν (εικόνες, διαγράμματα, φιλμς, επιδείξεις κλπ.) Μαθαίνουν τις έννοιες καλύτερα όταν κάνουν λίστα με κεντρικά σημεία, τα κυκλώνουν ή σχεδιάζουν τόξα για να δείξουν τις συνδέσεις.
- b. Οι λεκτικοί τύποι μαθαίνουν από τις λέξεις (γραπτές και προφορικές λέξεις) και μαθαίνουν καλύτερα όταν γράφουν περιλήψεις ή περιγράμματα του μαθήματος με δικές τους λέξεις.

Οι καλοί εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν καλύτερα και είναι ικανοί να επεξεργαστούν πληροφορία που παρουσιάζεται είτε οπτικά είτε λεκτικά.

✓ Δίπολο Ενεργητικός/ Παθητικός

- a. Ο Ενεργητικός τύπος τείνει να διατηρεί και να κατανοεί την πληροφορία καλύτερα όταν κάνει κάποιες ενέργειες, όπως να συζητά ή να εφαρμόζει κάτι ή να εξηγεί σε άλλους. Λειτουργεί καλύτερα σε ομάδες.
- b. Ο Παθητικός τύπος προτιμά να σκέφτεται κάτι ήσυχα, προτιμά να δουλεύει μόνος του ή με κάποιον που γνωρίζει καλά.

Και για τις δύο μορφές είναι πολύ δύσκολο να κρατούν σημειώσεις. Όλοι οι άνθρωποι είναι ενεργητικοί μερικές φορές και παθητικοί κάποιες άλλες. Το ιδανικό είναι να υπάρχει ισορροπία. Είναι καλύτερα να σκέφτεται κάποιος πριν ενεργήσει και να μην είναι παρορμητικός διότι μπορεί να οδηγηθεί σε προβλήματα.

✓ Δίπολο Ακολουθιακός/Ολιστικός

- a. Ο Ακολουθιακός τύπος τείνει να κατανοεί με γραμμικά βήματα, και για την εξεύρεση λύσης ακολουθεί λογικά σταδιακά μονοπάτια. Μπορεί να μην καταλάβει πλήρως όλη την ύλη, αλλά τουλάχιστον θα προσπαθήσει να κάνει κάτι γι'αυτό, όπως να λύσει ασκήσεις στο σπίτι.
- b. Ο Ολιστικός τύπος μπορεί να λύσει γρήγορα πολύπλοκα προβλήματα ή να τοποθετήσει πράγματα με καινοτόμους τρόπους μόλις αντιληφθεί το σύνολο της εικόνας, αλλά ίσως δεν μπορεί να εξηγήσει πώς το έκανε.

Σε επόμενη παράγραφο (5.2) σχετική με τη διδασκαλία θα γίνει η συσχέτιση των μαθησιακών τύπων με τις διδακτικές προσεγγίσεις και θα προταθούν ορθές πρακτικές.

### 5.1.2 Μαθησιακές δυσκολίες (Special Educational Needs ή Specific Learning Difficulties)

Ο όρος «μαθησιακή δυσκολία» χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που συμβαίνουν κατά την κατανόηση ή χρησιμοποίηση της προφορικής ή γραπτής γλώσσας. Οι διαδικασίες αυτές συμπεριλαμβάνουν τη μνήμη, την ακουστική ή οπτική αντίληψη και τη σκέψη. Ως αποτέλεσμα αυτών των διαταραχών, τα άτομα μπορεί να συναντούν δυσκολία στη μάθηση του προφορικού λόγου, στην ακουστική κατανόηση, στην ανάγνωση (αναγνώριση των λέξεων και της σημασίας τους), στη γραφή ή στο μαθηματικό λογισμό (Αθανασιάδη, 2001).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ φαίνεται ότι έχουν τη δυνατότητα να αριστεύουν στο σχολείο, η απόδοσή τους είναι αναπάντεχα και ανεξήγητα χαμηλή (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), 1990). Εάν δεν εντοπιστεί έγκαιρα το πρόβλημά τους και δεν βρουν τρόπους να το αντιμετωπίσουν, είναι καταδικασμένα να αποτύχουν, παρόλο που στη πλειονότητά τους παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις, ευρηματικότητα και ιδιαίτερα ταλέντα σε συγκεκριμένους τομείς. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας, η δυσλεξία, όπου τα άτομα που την παρουσιάζουν είναι συνήθως ιδιαίτερα εμφυή και ταλαντούχα και αξίζει τον κόπο τα πανεπιστήμια να τα υποστηρίξουν, γιατί πιθανότατα αποτελούν μελλοντικοί εφευρέτες, ηγέτες και επιτυχημένοι επαγγελματίες.

#### 5.1.2.1 Δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια περίπλοκη νευρολογική κατάσταση, με ισχυρή γενετική προδιάθεση (Fletcher, 2009). Οι διαταραχές αυτές οφείλονται σε νευρολογικές βλάβες που επηρεάζουν συγκεκριμένες εγκεφαλικές λειτουργίες, χωρίς να συσχετίζονται με άλλες αιτίες όπως προβλήματα στην όραση, την ακοή, διανοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή περιβαλλοντικούς και κοινωνικούς περιορισμούς (Αθανασιάδη, 2001). Τα ποσοστά με τα οποία κληρονομούν τα αγόρια και τα κορίτσια τη δυσλεξία δεν είναι επίσης τυχαία: 40% είναι συνήθως οι πιθανότητες ενός αγοριού να κληρονομήσει τη δυσλεξία όταν ο πατέρας του είναι δυσλεκτικός και 20% ένα κορίτσι, ανεξάρτητα από το φύλο του γονέα (Gilger, Pennington and DeFries, 1991). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στη Μεγάλη Βρετανία συμβαίνει σε περίπου 4% του πληθυσμού (Singleton, 1999).

Τα δυσλεκτικά άτομα γενικότερα επιδεικνύουν αργή, με μεγάλη προσπάθεια και συχνά εσφαλμένη ανάγνωση. Είναι σύνηθες σύμπτωμα η διενέργεια ορθογραφικών, συντακτικών και οργανωτικών λαθών. Κατά τη φοίτησή τους στην ανώτατη εκπαίδευση αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επεξεργασία της πληροφορίας, τη λήψη σημειώσεων, τη συγγραφή εκθέσεων/εργασιών και την οργάνωση (British Dyslexia Association (BDA), 2013), τη συμμετοχή σε διαγωνίσματα.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα δυσλεκτικών ατόμων αποτελούν: α) ο Θωμάς Έντισον, ο οποίος στην παιδική του ηλικία είχε χαρακτηριστεί διανοητικά καθυστερημένος και δυσκολεύτηκε να τελειώσει το σχολείο, β) ο Albert Einstein μίλησε σε ηλικία 3 ετών, ήταν αδύνατος σε όλα τα μαθήματα και ιδιαίτερα στις ξένες γλώσσες και είχε μεγάλη δυσκολία στο γραπτό λόγο, γ) ο Νέλσον Ροκφέλερ, αναπληρωτής Πρόεδρος των ΗΠΑ, τελείωσε το σχολείο με μεγάλη δυσκολία και επειδή δεν μπορούσε να διαβάσει αποστήθιζε τους λόγους του που εκφωνούσε ως πολιτικός, δ) ο Τομ Κρουζ, ηθοποιός, δεν μπορεί να διαβάσει επίσης καθόλου

και δεν έχει τελειώσει το σχολείο και άλλοι πολλοί όπως ο Πάμπλο Πικάσο, ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι, η Αγκάθα Κρίστι, ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν κ.α..(Αθανασιάδη, 2001).

Εάν και είναι μια διαταραχή που αλλάζει κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, οι επιδράσεις της θεωρούνται ότι διαρκούν για όλη τη ζωή του ατόμου (Bruck, 1989). Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά φαίνεται ότι ωριμάζουν με πιο αργό ρυθμό από ότι οι συνομήλικοί τους, γι' αυτό και χρειάζονται περισσότερο χρόνο, συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση, για να προοδεύσουν στη ζωή τους. Συχνά καταφεύγουν σε συνεχείς δικαιολογίες για να κρύψουν το πρόβλημά τους. Δυστυχώς πολλά είναι τα άτομα που υποφέρουν κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, δεν αντέχουν τις αποτυχίες και την άδικη κριτική από τους γονείς, δασκάλους, συμμαθητές και φίλους και καταλήγουν να εγκαταλείπουν το σχολείο (Αθανασιάδη, 2001). Η αίσθηση του «μαθησιακά αβοήθητου» που επιφέρουν οι διαδοχικές αποτυχίες σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα αρνητικά σχόλια (Edwards, 1994) έχει βρεθεί ότι ασκεί διαβρωτική επίδραση στην αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα των ατόμων που βιώνουν χρόνιες δυσκολίες με αποτέλεσμα αυτά να αρνούνται κάποια στιγμή να παλέψουν ώστε να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Νικολόπουλος, 2007), να αισθάνονται απογοητευμένα, να έχουν περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές, δεν είναι ικανά να κρατήσουν μια σταθερή δουλειά, να διαμορφώσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις και να βρουν τη θέση τους στην κοινωνία. (Αθανασιάδη, 2001). Επιπλέον, ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής εξουθένωσης (Murray, 1988) οδηγεί τα άτομα αυτά σε αγχώδεις διαταραχές (Cantwell & Baker, 1991), κατάθλιψη (Gregg et al., 1992), ή άλλες μορφές αντικοινωνικής/ παραβατικής συμπεριφοράς (Williams & McGee, 1994).

Στον αντίποδα, υπάρχουν οι περιπτώσεις που αξιοποίησαν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, διοχέτευσαν την ενέργειά τους σε τομείς που τους εξέφραζαν περισσότερο και αναδείχθηκαν στον επαγγελματικό και προσωπικό τομέα.

Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελούν οι φοιτητές, οι οποίοι διαθέτουν υψηλού επιπέδου ικανότητες αφού κατάφεραν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Το πιθανότερο όμως είναι ότι είχαν αναπτύξει καλές αντισταθμιστικές πρακτικές στο πρόβλημά τους, ώστε να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν μέχρι τότε. Οπότε οι νέες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί να θέτουν περιορισμούς σε αυτές τις στρατηγικές (Carroll & Iles, 2006) και σε περιόδους δυσκολιών να νιώθουν περισσότερη πίεση και άγχος σε σύγκριση με τους μη-δυσλεκτικούς συμφοιτητές τους, καθώς θα πρέπει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να επιτύχουν αποδεκτά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Singleton, 1999).

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες διαθέτουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών, οπότε για να προοδεύσουν χρειάζονται διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας. Ενώ κατέχουν τη γνώση δεν ξέρουν πώς να τις χρησιμοποιούν για να λύνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα και αυτό μπορεί να οφείλεται στις ακόλουθες αιτίες (Αθανασιάδη, 2001):

- ✓ Δυσκολεύονται να αντιληφθούν τι τους ζητάει η ερώτηση ή η άσκηση
- ✓ Αγνοούν το σκοπό για τον οποίο διαβάζουν κάτι
- ✓ Δεν έχουν εξασκηθεί αρκετά σε θέματα επιλογής και εφαρμογής μεθόδων.

Κατά συνέπεια είναι δύσκολο να τα καταφέρουν στις απαιτήσεις ενός απαιτητικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί φοιτητές, καθώς επηρεάζεται η ικανότητά τους για μελέτη και

μάθηση, έτσι ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλα υποστηρικτικά προγράμματα (Taylor et. al, 2009).

*Σε επίπεδο εκπαιδευτικού*, σημείο εκκίνησης των περισσότερων προσπαθειών του θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και κινήτρων στο άτομο, ώστε αυτό να (ξανα)εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, κάτω από προϋποθέσεις όπου η κάθε εμπλοκή του ατόμου με τη μάθηση θα είναι επιτυχής. Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής (Νικολόπουλος, 2007; Αθανασιάδη 2001):

- ✓ Η υιοθέτηση μίας πολύ συστηματικής, εξαιρετικά δομημένης, πολυαισθητηριακής και συσσωρευτικής διδακτικής προσέγγισης (Townend, & Turner, 2000) περιορίζει σημαντικά τα περιθώρια λάθους και αποτυχίας για το υποβοηθούμενο άτομο, ώστε η «αίσθηση της επιτυχίας» που σπάνια είχε βιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή να λειτουργήσει ως κίνητρο επίτευξης (Lerner, 1993).
- ✓ Ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δοθεί στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης. Ο τελικός στόχος του εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να είναι η υπαγόρευση της σωστής λύσης σε ένα πρόβλημα (παθητική μάθηση), διότι θα θεωρήσουν ότι μόνοι τους δεν έχουν την ικανότητα να βρουν λύση για τα προβλήματά τους. Θα πρέπει να τους μεταβιβαστεί ότι είναι δική τους ευθύνη να σκεφτούν, να επιλέξουν, να προσαρμόσουν κατά περίπτωση τις μεθόδους κατάκτησης της γνώσης που διδάχθηκαν, και να βρουν τη λύση που ζητούν, ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο ενθουσιώδεις, αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, ενώ παράλληλα νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση γιατί αναγνωρίζουν ότι οι προσπάθειές τους αποφέρουν θετικά αποτελέσματα (Αθανασιάδη, 2001).
- ✓ Κατά τη βαθμολόγηση των γραπτών εργασιών να αξιολογείται το γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών και να μη λαμβάνονται υπόψη τα ορθογραφικά λάθη ή ο ορθογραφικός τους χαρακτήρας.
- ✓ Ο περιορισμός των εργασιών που θέλουν αντιγραφή
- ✓ ο περιορισμός των γραπτών εργασιών στο σπίτι, καθώς ένα δυσλεκτικός χρειάζεται διπλάσιο χρόνο από τους μέσους μαθητές για να τελειώσουν την ίδια εργασία.
- ✓ Να τονίσουν ότι δεν πρέπει να συγκρίνουν την απόδοσή τους με τους άλλους στην τάξη, αλλά μόνο με τον εαυτό τους.
- ✓ Για μαθήματα που απαιτούν από τους μαθητές να κρατούν γραπτές σημειώσεις να επιτρέπεται η χρήση καταγραφικού του ήχου ή να δίνονται φωτοτυπίες με τα κύρια σημεία της διάλεξης.

Τα ιδρύματα θα πρέπει να λάβουν μέριμνα, ώστε τα άτομα αυτά να τύχουν ειδικής μεταχείρισης, απολαμβάνοντας προνομίων, όπως (Νικολόπουλος, 2007; Αθανασιάδη 2001):

- ✓ η δυνατότητα απόδειξης της γνώσης των φοιτητών με διαφορετικούς τρόπους και όχι μόνο με γραπτή εξέταση π.χ. με προφορική εξέταση, με προφορική παρουσίαση εργασιών, να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό υπολογιστή ή αφίσες ή ακόμα να συζητούν και να εξηγούν προφορικά τον τρόπο σκέψης τους.
- ✓ η παροχή επιπλέον χρόνου στην εξέταση, καθώς οι δυσλεκτικοί δεν εργάζονται αποδοτικά όταν βρίσκονται υπό την πίεση του χρόνου, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για διαβάσουν τις ερωτήσεις, να σκεφτούν τις απαντήσεις και να εκφράσουν τις ιδέες τους γραπτά.



- ✓ Να ενθαρρύνεται η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος διευκολύνει τους δυσλεκτικούς πάρα πολύ, καθώς δεν χρειάζεται να ανησυχούν για ορθογραφικά λάθη ή για το γραφικό τους χαρακτήρα. Προτείνεται η εκμάθηση της γραφής με τυφλό σύστημα, ώστε να επικεντρώνονται σε αυτό που θέλουν να εκφράσουν και να μην καθυστερούν με το άγχος των ορθογραφικών λαθών.

Ο ευρύτερος στόχος της φοίτησης δεν θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και η καλλιέργεια ιδανικών, όπως η κοινωνική αλληλεγγύη και ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα, όπου ο εκπαιδευτικός θα κάνει την αυτοκριτική του και θα πρέπει να ελέγξει κατά πόσο η εκπαιδευτική του προσέγγιση μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτές τις προκλήσεις και να ενσωματώσει κάποιες από τις προαναφερόμενες αρχές, φιλοσοφία και επισημάνσεις (Νικολόπουλος, 2007).

## 5.2 Διδασκαλία

Η **διδασκαλία** είναι σύνθετη ενέργεια που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της επιστήμης, της τέχνης και της τεχνικής.

Ως **επιστήμη** η διδασκαλία «είναι ένα σύνολο εξωτερικών προς το μαθητή γεγονότων που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησής του.» (Gagne, et. al, 1979). Βασισμένη στις βασικές αρχές που διέπουν κάθε επιστήμη, η διδασκαλία θέτει στόχους που απορρέουν από τις ανάγκες και τις προτεραιότητες του ατόμου και της κοινωνίας, ορίζει δοκιμασμένες μεθόδους για την υλοποίηση αυτών των στόχων και αξιολογεί με έγκυρα και αντικειμενικά κριτήρια τα αποτελέσματα της διδακτικής προσπάθειας που έγινε για να προσδιοριστεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων (Τριλιανός, 2013).

Ως **τέχνη** η διδασκαλία εμπεριέχει μέσα της στοιχεία της προσωπικής σύλληψης και δημιουργίας (Τριλιανός, 2013). Ο Παπανούτσος (1976) σχετικά παρατηρεί «Κατάλαβε το καλά, και κλείσε αυτή την αλήθεια μέσα στην ψυχή σου, ότι η διδασκαλία ανήκει στην κατηγορία των πνευματικών έργων, όπου το καλό αποτέλεσμα είναι προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου. Με μια λέξη είναι δημιουργία. Και ο άξιος δάσκαλος είναι δημιουργός. Αυτό πρέπει να σκέφτεσαι, όταν αρχίζεις όχι μόνο μια σειρά μαθημάτων, αλλά και το κάθε μάθημα, κάθε ώρα διδασκαλίας. Δεν θα εργαστείς επάνω σε γνωστές και πολυμεταχειρισμένες, στερεότυπες φόρμουλες (όπως ο τεχνίτης) στα «βάνουσα» έργα, αλλά θα δημιουργήσεις πάντοτε κάτι νέο και πρωτότυπο, κάτι που δεν είχε, δεν μπορούσε να έχει γίνει ως τώρα (όπως ο αληθινός ποιητής στα «ευγενή» έργα του πνεύματος)».

Ως **τεχνική** η διδασκαλία χρησιμοποιεί μεθοδολογικά σχήματα και στρατηγικές που έχουν καλά σχεδιασθεί και οργανωθεί, χαρακτηρίζονται από ευκαμψία και προσαρμοστικότητα και λαμβάνουν υπόψη τους μαθητές, την ύλη και το περιβάλλον της τάξης.

Η μάθηση συντελείται όταν ο μαθητής κινείται προς το μορφωτικό αγαθό με διάθεση να το κάνει κτήμα του. Επειδή κατά τη διάρκεια της προσπάθειας αυτής αντιμετωπίζει δυσκολίες, εξαρτάται από την παρωθητική του δύναμη που έχει μέσα του, αν θα προχωρήσει ή όχι στην παράκαμψη ή υπερπήδηση των δυσκολιών. Γι' αυτό το λόγο το έργο του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει και να βοηθήσει το μαθητή στην ενέργεια του αυτή με κατάλληλη οργάνωση και διευθέτηση του γνωστικού αντικειμένου ή της διδακτέας ύλης (Τριλιανός, 2013)..



Σύμφωνα όμως με τον Felder (1988), συνήθως τα πανεπιστήμια θεωρούν ότι η «καλύτερη» μέθοδος είναι η *επαγωγική* με τη μορφή προβλημάτων τύπου «μαθαίνω ερευνώντας και ανακαλύπτοντας». Το πρόβλημα με την επαγωγική είναι ότι δε δίνει σαφείς κατευθύνσεις και δεν είναι συνοπτική. Ο Mosston (1981) μετά από 30 χρόνια έρευνας κατέληξε ότι δεν υπάρχουν ‘καλές’ και ‘κακές’ μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά κάθε μέθοδος είναι κατάλληλη ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετεί.

Η σωστότερη μέθοδος διδασκαλίας κατά τον Felder (1988) θα πρέπει να συνδυάζει διάφορες μεθόδους, καθώς οι φοιτητές δύνανται να έχουν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, τα οποία ονομάζει δίπολα μάθησης.

Για κάθε τύπο (δίπολο) μάθησης, που παρουσιάστηκε αναλυτικότερα στην παράγραφο 5.1.1, αντιστοιχεί διαφορετική μορφή διδασκαλίας (Πίνακας 5.1).

Πίνακας 5.1. Διαστάσεις και δίπολα της μάθησης και των μορφών διδασκαλίας

Προτιμητέος τρόπος μάθησης ως προς τον/την:		Αντίστοιχος τρόπος διδασκαλίας ως προς το/ τον/την:	
Αντίληψη	Αισθητηριακός Διαισθητικός	Περιεχόμενο	Συγκεκριμένος Αφηρημένος
Είσοδος	Οπτικός Ακουστικός	Παρουσίαση	Οπτικός Λεκτικός
Οργάνωση	Επαγωγικός Απαγωγικός	Οργάνωση της γνώσης	Επαγωγικός Αφαιρετικός
Επεξεργασία	Ενεργητικός Στοχαστικός	Συμμετοχή του μαθητή	Ενεργός Παθητικός
Πρόσληψη της πληροφορίας	Ακολουθιακός Ολιστικός	Παροχή της γνώσης	Ακολουθιακός Ολιστικός

Η διδασκαλία ανάλογα με το ποιος αναλαμβάνει πρωτεύον ρόλο διακρίνεται στις εξής προσεγγίσεις (Τριλιανός, 2013):

- ✓ **Δασκαλοκεντρική διδασκαλία:** Ο εκπαιδευτικός έχει την πρωτοβουλία σε αποφάσεις και ενέργειες που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης στην τάξη. Οι μαθητές υπακούουν στις εντολές και δέχονται τις υποδείξεις του διδάσκοντα, χωρίς να εκφράζουν τη δική τους άποψη. Η διδασκαλία είναι ένας διαρκής μονόλογος του εκπαιδευτικού, που αποβλέπει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, η δε μάθηση στην περίπτωση αυτή ταυτίζεται με την απομνημόνευση. Η τάση αυτή καλείται ‘*διδασκτικός υλισμός*’ και παρατηρείται στα παραδοσιακά σχολεία.
- ✓ **Φοιτητοκεντρική/μαθητοκεντρική διδασκαλία (Student-Centered Learning (SCL)):** Στο φοιτητή δίνεται η ευκαιρία για πρωτοβουλία και δράση, ενώ ο εκπαιδευτικός απλά συμβουλευεί, συμπαρίσταται στο φοιτητή και τον διευκολύνει όταν υπάρχει ανάγκη. Ο

φοιτητής επομένως αυτοενεργεί παράγει γνώση, ανακαλύπτει, ερευνά, πειραματίζεται, εμβαθύνει, κατανοεί. Ενδιαφέρεται για την ποιότητα και όχι για την ποσότητα των αποκτηθέντων γνώσεων, τις οποίες χρησιμοποιεί ως μέσα για τη βελτίωση των πνευματικών και σωματικών δυνάμεων και ικανοτήτων. Η διδασκαλία αυτή ονομάζεται ‘*διδακτικός ειδολογισμός*’.

- ✓ **Γνωσιοκεντρική διδασκαλία:** Ο ρόλος του γνωστικού αντικειμένου έχει αναβαθμιστεί σε σχέση προς τον εκπαιδευτικό και το φοιτητή. Μια τέτοια τάση κυριάρχησε τη δεκαετία του 1960 με τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στα οποία η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του φοιτητή περιορίζεται στο ελάχιστο, αφού τα πάντα έχουν προβλεφθεί.

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας στα πανεπιστήμια της Ελλάδας είναι η παραγωγική, όπου παρουσιάζονται πρώτα οι βασικές αρχές και στη συνέχεια ακολουθούν οι εφαρμογές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Σύμφωνα με την Κρασαδάκη (2013) η «*παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας (διαλέξεις), που κατευθύνεται από το διδάσκοντα δε διαθέτει τη δυναμική για να αντιμετωπίσει τους νέους διευρυσμένους μαθησιακούς στόχους και αποτελέσματα*».

Ακόμη και όταν οι ακροατές παρακολουθούν με προσοχή, μπορεί να μη μαθαίνουν αυτά που επιδιώκει ο εκπαιδευτής. Σύμφωνα με τον P. Mucchielli (από Courau, 2000) εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση:

10% από αυτά που διαβάζουμε,

20% από αυτά που ακούμε,

30% από αυτά που βλέπουμε,

50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα,

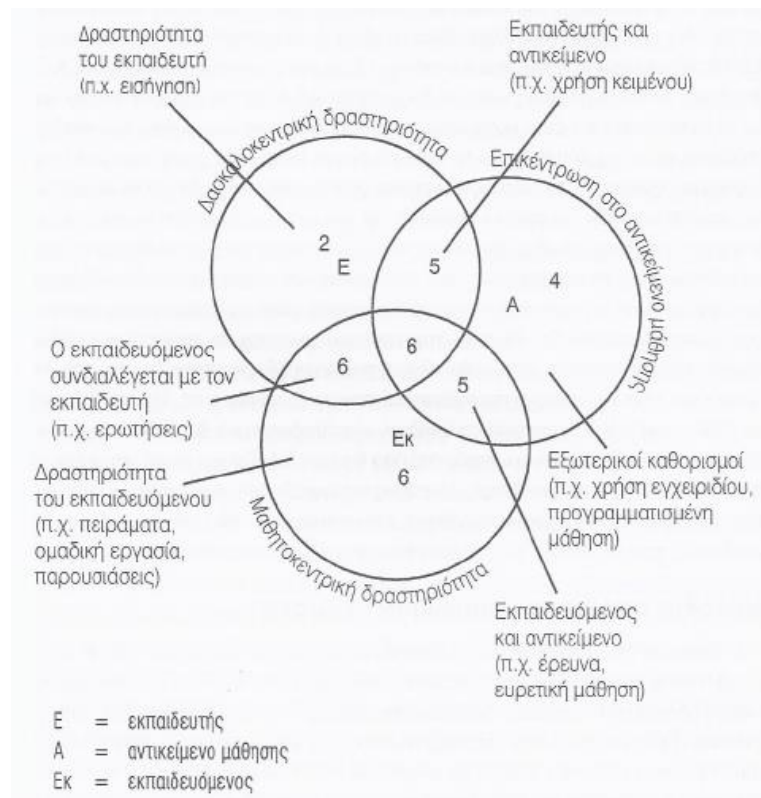
80% από αυτά που λέμε,

90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά.

Όσο πιο ενεργοί είναι οι φοιτητές στη μάθησή τους τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μαθησιακή διεργασία. Όσο πιο παθητικοί είναι τόσο πιο ρηχή είναι η μάθηση. Επομένως, πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή παιδαγωγικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος πρέπει να κατέχει στο τέλος της εκπαίδευσης τα μέσα και τον τρόπο για να συνεχίσει μόνος του τη διαδικασία μάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) (Χατζηθεοχάρους, 2010). Επιπλέον, όπως επισημαίνεται από τον Rogers (1999), ενώ οι μέθοδοι ενεργητικής μάθησης, καθ’ ομολογία πολλών, ακολουθούν βραδύ ρυθμό και ότι η ύλη μπορεί να καλυφθεί πιο γρήγορα αν ο εκπαιδευτής καθοδηγεί και αναπτύσσει και οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ή ακούνε, ο στόχος δεν θα πρέπει να είναι η κάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερης ύλης, αλλά η μάθηση. Το ζήτημα είναι να βρεθούν νέοι τρόποι να προσεγγίσει ο διδάσκων τον εκπαιδευόμενο. Πάρα πολύ συχνά «*οι διδάσκοντες τους αντιμετωπίζουν σαν να ήταν εντελώς ανίκανοι ή αδαείς και σαν να πρέπει να τους μάθουν τα πάντα*» (Rogers, 1999).

Στην Εικόνα 5.1 παρουσιάζονται εκείνες οι διεργασίες που θεωρούνται πιο ισχυρές για την επίτευξη της μάθησης, σε κλίμακα από το 1 έως το 6. Οι κύκλοι δείχνουν το βαθμό

αποτελεσματικότητας των μεθόδων, όπου το 6 είναι ο δείκτης της πιο υψηλής αποτελεσματικότητας, ενώ το 2 είναι ο δείκτης της πιο χαμηλής αποτελεσματικότητας. Μεγαλύτερη έμφαση δίδεται στις μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, ειδικά σ' εκείνες στις οποίες ο εκπαιδευόμενος συνδυάζεται απ' ευθείας με τον εκπαιδευτή ή/και με τον υλικό. Είναι απαραίτητη η χρήση μεθόδων εστιασμένων στο φοιτητή, όπου έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τη μείωση της παρέμβασης του διδάσκοντα και την αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών, όπου δίνεται έμφαση στο τι κάνουν οι φοιτητές από μόνοι τους για να μάθουν, παρά τι κάνει ο διδάσκων (Harden & Cosby, 2000).



Εικόνα 5.1 Αποτελεσματικότητα μεθόδων μάθησης (Rogers, 1999)

Παράδειγματα εναλλακτικών φοιτητοκεντρικών μεθόδων αποτελεί η συνεργατική μάθηση, η συνεταιριστική μάθηση, η μέθοδος που βασίζεται σε ένα πρόβλημα ή πρότζεκτ, η ενεργητική μάθηση, η μάθηση μέσω διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτοί **μετατρέπουν το φοιτητή από παθητικό ακροατή σε ενεργό συμμετέχοντα**, τον καθιστούν μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιτρέπουν την αλληλεπίδρασή του τόσο με τον καθηγητή όσο και με τους υπόλοιπους συμφοιτητές του.

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 5.2) γίνεται σύγκριση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων (Bennett, 1976). Προτεινόμενες τεχνικές για τη φοιτητοκεντρική προσέγγιση παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στην Παράγραφο 11.2.7, όπου αναλύεται το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής για τη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 5.2. Σύγκριση μεταξύ της φοιτητοκεντρικής και δασκαλοκεντρικής προσεγγίσεων μάθησης

Μάθηση που εστιάζει στο φοιτητή	Μάθηση που κατευθύνεται από το διδάσκοντα
Διεπιστημονικό εκπαιδευτικό υλικό	Εκπαιδευτικό υλικό χωρισμένο σε ενότητες
Ο καθηγητής οδηγεί τη μαθησιακή εμπειρία	Ο καθηγητής μεταφέρει τη γνώση
Ο φοιτητής είναι δραστήριος	Ο φοιτητής έχει παθητικό ρόλο
Οι φοιτητές συμμετέχουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό	Οι φοιτητές δεν έχουν γνώση για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό
Ενθαρρύνονται οι ομαδο-συνεργατικές πρακτικές	Υπάρχει συναγωνισμός
Η διδασκαλία γίνεται σε ομάδες	Η διδασκαλία γίνεται στην ολομέλεια
Δίνεται έμφαση στη δημιουργική έκφραση	Δίνεται έμφαση στην αποστήθιση
Αξιολογείται η διαδικασία	Αξιολογείται το αποτέλεσμα

(Πηγή: Bennet, 1976, Προσαρμοσμένο από Κρασαδάκη, 2013)

Η εφαρμογή όμως της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης, σύμφωνα με την έκθεση The Trends 2010 (Sursock and Smidt, 2010) του Ευρωπαϊκού Οργανισμού των Πανεπιστημίων (European University Association-EUA), αντιμετωπίζει τα εξής εμπόδια:

- ✓ Έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης των διδασκόντων για την κάλυψη του νέου ρόλου που καλούνται να αναλάβουν
- ✓ Έλλειψη διδασκόντων και αιθουσών, καθώς για να εφαρμοστούν επιτυχημένα χρειάζονται μικρό αριθμό συμμετεχόντων (μέγιστο 40 ατόμων) σε μία αίθουσα, γεγονός που τις περισσότερες φορές δεν είναι εφικτό.
- ✓ Ο φόρτος εργασίας των διδασκόντων λειτουργεί αποτρεπτικά στην αφιέρωση χρόνου για τη σχεδίαση και υλοποίηση τέτοιων μεθόδων
- ✓ Η εξέλιξη των καθηγητών που στηρίζεται στην παραγωγικότητα της έρευνας και τη συμμετοχή τους σε συνέδρια και δημοσιεύσεις, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών

Στο πρόσφατο ευρωπαϊκό πλαίσιο για τη ΔΠ, το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσουν και τα ελληνικά πανεπιστήμια, η φοιτητοκεντρική μάθηση αποτελεί ένας τους νέους στόχους που διαφοροποιεί το ESG2015 από το ESG2005 και θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους και δύσκολους στόχους του πλαισίου για να εφαρμοστεί (Παράγραφος 3.6.2 και αναλυτικότερη παρουσίαση στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – Ανάλυση των αρχών και κριτηρίων διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (με βάση τα ESG). Το νέο αυτό πρότυπο που έχει προστεθεί αντικατοπτρίζει και επισημοποιεί τη συνεχιζόμενη στροφή της προσοχής προς το ρόλο του φοιτητή στη διαδικασία της μάθησης και τις ευθύνες των ιδρυμάτων για την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών τους, των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των μεθόδων αξιολόγησης (Gover & Loukkola, 2018). Πέρα από την καινοτομία εφαρμογής του νέου μέτρου, άλλη μία πρόκληση που εντοπίζεται και έχει προκύψει τόσο από την έρευνα που έγινε στα πλαίσια του προγράμματος EQUIP για την εφαρμογή του ESG 2015, όσο και από παλαιότερες σχετικές έρευνες της ευρωπαϊκής ένωσης των φοιτητών (ESU 2015 & 2010) αποτελεί η περίπλοκη και πολύπλευρη πλευρά της φοιτητοκεντρικής μάθησης.

Τα ιδρύματα δεν την αντιλαμβάνονταν με τον ίδιο τρόπο, αλλά το καθένα επικεντρωνόταν σε διαφορετικές πτυχές ανάλογα με το αντίστοιχο περιβάλλον τους. Οπότε συστήνεται η εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης να προσαρμόζεται στις αρχές και το ‘περιβάλλον’ του ιδρύματος (context-sensitive) και να επιδιώκεται η δέσμευση των εσωτερικών ενδιαφερόμενων μελών να αναπτύξουν μια κοινή ιδρυματική αντίληψη της φοιτητοκεντρικής μάθησης (SCL) (Gover & Loukkola, 2018). Οι απαντήσεις που δόθηκαν στα πλαίσια της έρευνας μπορούν να ομαδοποιηθούν ευρέως στα ακόλουθα θέματα: ευθύνη των φοιτητών για τη δική τους μάθηση, μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ευέλικτες διαδρομές μάθησης, ανατροφοδότηση από τους φοιτητές και ενημέρωση των αποτελεσμάτων της ανατροφοδότησης αυτής στους φοιτητές, ακόμη και συμμετοχή των φοιτητών στη διακυβέρνηση και λήψη αποφάσεων. Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες στην έρευνα πρότειναν τις ακόλουθες πτυχές που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ως μέρος ενός ιδρυματικού συστήματος ΔΠ που έχει ως στόχο του τη διασφάλιση πολιτικών και πρακτικών για τη φοιτητοκεντρική μάθηση (SCL-Student Centered Learning):

✓ **Υποστήριξη στη μάθηση**

- Υποστήριξη των φοιτητών να κατανοήσουν το δικό τους μαθησιακό τύπο (επειδή η έννοια του μαθησιακού τύπου δεν είναι κατανοητή στον διδάσκοντα, η ερευνήτρια για να διευκολύνει το έργο του έχει παραθέσει σχετική επεξηγηματική παράγραφο 5.1.1)
- Πλαίσια για ανεξάρτητη μάθηση
- Επαρκείς ευκαιρίες στους φοιτητές για να δώσουν και να λάβουν ανατροφοδότηση

✓ **Υποστήριξη στους καθηγητές**

- Παιδαγωγική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου το διαμοιρασμό (sharing) των καλών πρακτικών
- Υποστήριξη στη χρήση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας
- Επαρκείς ευκαιρίες για να δώσουν και να λάβουν ανατροφοδότηση
- Υποστήριξη στη χρήση της τεχνολογίας (ως εργαλείο, όχι ως αυτοσκοπός)
- Αναγνώριση της καλής διδασκαλίας

✓ **Σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών και των μαθησιακών διαδρομών**

- Διασφάλιση ξεκάθαρων περιγραφών του περιεχομένου μαθήματος και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
- Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που ενθαρρύνουν τη ενεργητική μάθηση.
- Ευέλικτες διαδρομές μάθησης και οδηγίες για τις επιλογές των φοιτητών
- Αναγνώριση της εκ των προτέρων (prior) και της μη τυπικής μάθησης
- Συμμετοχή των φοιτητών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών
- Συμμετοχή των εξωτερικών χρηστών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών (πχ. απόφοιτοι και εργοδότες)
- Διακυβέρνηση και λήψη αποφάσεων
- Γνήσια συμμετοχή των φοιτητών (και όχι μόνο στα χαρτιά)
- Δεδομένα από το ακαδημαϊκό προσωπικό
- Ενσωμάτωση της φοιτητοκεντρικής μάθησης στη στρατηγική του πανεπιστημίου

### 5.2.1 Ενηλικιότητα και εκπαίδευση

Οι μορφές της εκπαίδευσης θα πρέπει να προσαρμόζονται στην ηλικία του εκπαιδευόμενου. Η εκπαίδευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου, των μαθητών του γυμνασίου και των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση ή των ενηλίκων απαιτούν διαφορετικές διδακτικές-μαθησιακές διεργασίες. Μπορεί να χρησιμοποιούνται πολλές φορές παρόμοιες μεθόδους για όλες τις ομάδες που προαναφέρθηκαν, αλλά η βασική προσέγγιση σε κάθε περίπτωση διαφέρει ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο έχουν φθάσει (Rogers, 1999). Η Caroline DaSilva επιπλέον, επισημαίνει ότι σε μία τάξη όπου παρακολουθούν λίγο ή πολύ συνομήλικοι φοιτητές, δε σημαίνει ότι όλοι έχουν την ίδια κατανόηση ή ικανότητες. Η ηλικία και η ωριμότητα δεν είναι απαραίτητα το ίδιο πράγμα, ειδικότερα όταν γίνεται αναφορά για εκπαιδευόμενους. Η ωριμότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των φοιτητών και στη μαθησιακή τους ικανότητα.

Το στάδιο ανάπτυξης σχετίζεται με την έννοια της ‘**ενηλικιότητας**’. Η προσέγγιση της ενηλικιότητας είναι χρήσιμη στους εκπαιδευτές ενηλίκων, πιο πολύ από την κοινωνικοοικονομική προσέγγιση. Ο όρος ‘**ενήλικας**’ αναφέρεται σε κάποιο στάδιο του κύκλου ζωής του ατόμου (από παιδί γίνεται έφηβος και μετά ενήλικας), είτε στην κοινωνική κατάστασή του (ότι μπορεί να ενσωματωθεί πλέον απόλυτα στην κοινωνία), είτε σε κοινωνικό υποσύνολο (όπου οι ενήλικες αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία από τα παιδιά), είτε τέλος περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδανικών και αξιών: την **ενηλικιότητα**. Η έννοια της ενηλικιότητας δε συνδέεται απόλυτα με την ηλικία. Χαρακτηριστικά που συνήθως θεωρούνται πιο συχνά ότι την απαρτίζουν είναι η προνοητικότητα, η αυτοσυγκράτηση, η αυτονομία, η πείρα, η ασφάλεια, η εσωτερίκευση καθιερωμένων και κοινά αποδεκτών αξιών.

Κυρίαρχη ιδέα πίσω από την έννοια της ενηλικιότητας είναι αυτή της **ωριμότητας**. Η ωριμότητα δεν αποτελεί απλώς κατάσταση (αν και είναι δυνατόν να αναγνωριστούν τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου), αλλά και ιδανικό που επιδιώκεται η συνεχής εξέλιξή του, καθώς είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί απόλυτα (Rogers, 1999).

Γενικότερα, από βιολογική πλευρά η ωριμότητα αναφέρεται στις αλλαγές και στην ανάπτυξη της δομής του εγκεφάλου και του σώματος. Είναι ένα μέτρο χρήσης της καλής κρίσης, κατανόησης της αιτίας και του αποτελέσματος, της ικανότητας να συνδέσει το παρόν με τα αποτελέσματα των πράξεών του στο μέλλον, και άλλες διαδικασίες που συνάδουν με τη λογική και αποδεκτή συμπεριφορά. Η ωριμότητα ελέγχει την προσωπική υπευθυνότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ανοικτότητα σε νέες ιδέες και την ικανότητα να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα<sup>58</sup>.

Υπάρχουν τέσσερις τύποι ωριμότητας:

- ✓ Βιολογική (Biological)
- ✓ Γνωστική (Cognitive)
- ✓ Κοινωνική (Social)
- ✓ Συναισθηματική (Emotional)

<sup>58</sup> Caroline DaSilva, «How Students’ Maturity Levels Impact Learning <http://study.com/academy/lesson/how-students-maturity-levels-impact-learning.html>



Σύμφωνα με τον Tim Elmore έχει παρατηρηθεί ένα παράδοξο μεταξύ των φοιτητών της σύγχρονης εποχής. Με λίγες εξαιρέσεις, αυτή η γενιά των παιδιών είναι προχωρημένοι πνευματικά, αλλά βρίσκονται πίσω συναισθηματικά. Έχουν δεχθεί καταγίγισμό πληροφοριών πριν ακόμη τελειώσουν το σχολείο και πολύ γρηγορότερα σε ηλικία, από ότι συνέβαινε δύο δεκαετίες παλαιότερα. Όπως αναφέρει και ο κοινωνιολόγος καθηγητής Tony Campolo «Είμαι πεπεισμένος ότι δεν ζούμε σε μια γενεά με κακά παιδιά. Ζούμε σε μια γενιά παιδιών που γνωρίζουν πάρα πολλά σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.».<sup>59</sup>

Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές έχουν υποανάπτυκτη συναισθηματική ωριμότητα. Φαίνεται ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αφομοιώσουν όλη αυτήν την πληροφορία και να «μεγαλώσουν», ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την υπευθυνότητα που ακολουθεί την εφηβεία. Αυτή η διαπίστωση υποστηρίχθηκε από τα ευρήματα μίας έρευνας που διεξήχθη στις ΗΠΑ, στα πλαίσια της οποίας αναλύθηκαν οι τυπικές αντιδράσεις ενηλικίωσης 8,4 εκατομμυρίων εφήβων (ηλικίας από 13 έως 19 ετών) τα τελευταία 40 χρόνια. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η υπεύθυνη της εκτενής έρευνας Jean Twenge, καθηγήτρια Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο San Diego: «Οι σημερινοί 18χρονοι είναι σαν τους 15χρονους του χθες και οι σημερινοί 25χρονοι είναι σαν τους 18χρονους του χθες». Οι σημερινοί έφηβοι βρίσκονται στο ίντερνετ και ασχολούνται με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (online gaming) περισσότερο καιρό από ότι οι έφηβοι του παρελθόντος, οπότε όπως έχουν προκύψει από έρευνες επειδή δεν βρίσκουν χρόνο για να βγουν και να κάνουν πράγματα εκτός σπιτιού δεν αποκτούν εμπειρίες και δεν ενηλώνονται. Η Jean Twenge (2017) ονομάζει τη νέα γενιά ως «γενεά της πληροφορίας» (iGen-iGeneration), η οποία γεννήθηκε στα μέσα του 1990 έως και τα μέσα του 2000 και αποτελεί την πρώτη γενεά που πέρασε σχεδόν όλη της την εφηβεία στην εποχή των έξυπνων κινητών, όπου τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και η αποστολή μηνυμάτων, έχουν αντικαταστήσει άλλες δραστηριότητες που γίνονται με φυσική παρουσία, όπως τα ομαδικά παιχνίδια έξω από το σπίτι, τις διαπροσωπικές κοινωνικές επαφές και τις αθλοπαιδείες. Γι' αυτό το λόγο βιώνουν πρωτοφανή επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και μοναξιάς. Επίσης, έχουν διαφορετική στάση απέναντι στη θρησκεία, τη σεξουαλικότητα και την πολιτική και απορρίπτουν τα κοινωνικά ταμπού. Κοινωνικοποιούνται με εντελώς διαφορετικούς τρόπους και θέλουν διαφορετικά πράγματα από τη ζωή τους και τη σταδιοδρομία τους. Έχουν περισσότερη εμμονή με την ασφάλεια από τις προηγούμενες γενεές, επικεντρώνονται στην ανεκτικότητα και δεν έχουν υπομονή για την ανισότητα. Κατά συνέπεια, η iGen εξελίσσεται πιο αργά ως προς τα θέματα ωριμότητας σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές. Προτείνεται, λοιπόν από την Twenge, όλοι μας να τους κατανοήσουμε και οι συγγενείς και οι φίλοι να τους συμπαρυσταθούν. Οι επιχειρήσεις πρέπει να βρουν τρόπους αξιοποίησής τους κατά την πρόσληψή τους, ενώ τα πανεπιστήμια θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να τα εκπαιδεύσουν και να τα καθοδηγήσουν. Από την άλλη πλευρά, τα μέλη της iGen πρέπει επίσης να κατανοήσουν τον εαυτό τους κατά την επικοινωνία τους με τους πρεσβύτερους και να τους εξηγούν τις απόψεις τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει είναι σημαντική αυτή η κατανόηση διότι «Όπως το iGen προχωράει, ανάλογα θα προχωρήσει το έθνος μας και ολόκληρος ο κόσμος».<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Elmore, Tim (2016). "Artificial Maturity", Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/blog/artificial-maturity/201606/what-our-music-reveals-about-us>

<sup>60</sup> Jean Twenge: "where iGen goes, so goes our nation—and the world".

**ΠΡΟΤΑΣΗ B5.2.1.1:** Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να εκπαιδεύσουν και να καθοδηγήσουν τα μέλη της νέας «γενιάς της πληροφορίας – iGen», καθώς εξελίσσεται πιο αργά προς τα θέματα ωριμότητας σε σχέση με τις προηγούμενες γενεές, κοινωνικοποιούνται με εντελώς διαφορετικούς τρόπους και θέλουν διαφορετικά πράγματα για τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους. Είναι σημαντική αυτή η κατανόηση, διότι όπως το iGen προχωράει, ανάλογα θα προχωρήσει το έθνος και ολόκληρος ο κόσμος (Twenge, 2017).

Επίσης, οι γονείς – καλοπροαίρετα- επιβάλλονται στα παιδιά τους και δεν τα αφήνουν να βιώσουν τον πόνο της ωρίμανσης. Όσο οι έφηβοι μεγαλώνουν σε ευκατάστατο περιβάλλον δε βιάζονται να μεγαλώσουν σε σχέση με όσους περνούν εφηβική ζωή με στερήσεις και στεναχώριες. Όταν το μέλλον είναι αβέβαιο και τα οικογενειακά μέσα πενιχρά, οι νέοι άνθρωποι έχουν ένα ισχυρό κίνητρο για να επιταχύνουν το πέρασμα στην ενηλικίωση, να φύγουν από το σπίτι και παρά τις δυσκολίες να αναζητήσουν καλύτερη ζωή. Ένα άτομο που ήδη από την εφηβική ηλικία υποχρεώνεται να αναλάβει ευθύνες και έγνοιες ενηλίκου είναι πολύ πιο πιθανό να έχει ταχύτερη ανάπτυξη της ωριμότητας.

Η υπερπροστασία των γονέων έχει ως αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι νέοι να αναπτύξουν, όπως αναφέρεται στη θεωρία της εξελικτικής ψυχολογίας, το «*σύνδρομο του Πίτερ Παν*», το οποίο περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Dan Kiley (1983), και είναι πολύ σημαντικό διότι πολλές φορές, σύμφωνα με τον Marty Nemko<sup>61</sup>, αποτελεί την κυριότερη αιτία που αποτυγχάνουν κάποιοι ευφυείς άνθρωποι σε σχέση με κάποιους άλλους. Συνήθως το σύνδρομο αφορά σε άτομα εξαρτημένα από άλλους ή άτομα που δεν έχουν αναπτύξει τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν την ενήλικη ζωή. Συμπεριφέρονται και ζούν σαν έφηβοι και ας έχουν περάσει τα 30. Θεωρούν τον έξω κόσμο τρομακτικό, εξωραΐζουν την εφηβεία, γι' αυτό και θέλουν να παραμείνουν σε αυτήν την «προνομιακή» κατάσταση για πάντα.

Τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου είναι η αδυναμία λήψης ευθυνών, η αδυναμία δέσμευσης και τήρησης υποσχέσεων, η υπερβολική φροντίδα για την εξωτερική εμφάνιση, η έμφαση στην καλοπέραση, οι ανησυχίες για τα επίπεδα αυτοεκτίμησης (το οποίο όμως δε γίνεται αντιληπτό, καθώς φαινομενικά το άτομο δείχνει υπερβολικά «ανεξάρτητο»), ο φόβος για τη μοναξιά που είναι πολύ ισχυρός και η έλλειψη ανοχής στην κριτική που είναι ουσιαστικά μηδαμινή. Σε μια κοινωνία ατομικιστών, στην οποία τα παιδιά μεγαλώνουν ως μικροί βασιλιάδες, όπου όλα στρέφονται γύρω από αυτά, χωρίς εκείνα να χρειάζεται πολλές φορές να αναλάβουν την παραμικρή ευθύνη είτε για τον εαυτό τους, είτε για τους άλλους, είναι πολύ δύσκολο να συμβιβαστούν αργότερα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες κάποιου άλλου. Πολλοί νέοι άνθρωποι αντιδρούν με ένταση και σχεδόν πανικό, όταν βρεθούν σε μια προσωπική σχέση υγιούς εξάρτησης. Ειδικά για τις νέες κοπέλες, η σχέση αγάπης με έναν άνδρα, τις κάνει να φοβούνται ότι τους ζητείται να υποταχθούν και ότι θα γίνουν αντικείμενο εκμετάλλευσης<sup>62</sup>.

Από την άλλη πλευρά υπάρχει το σύνδρομο της «Γουέντι», όπου αναλαμβάνει αυτή να πάρει όλες τις αποφάσεις και τις ευθύνες για τον αναποφάσιστο Πήτερ Παν, επιβεβαιώνοντας με τον

<sup>61</sup>Marty Nemko (2016). The Peter Pan Syndrome. Why smart people fail.

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/how-do-life/201605/the-peter-pan-syndrome>

<sup>62</sup> Μερσινιάς, Θωμάς. Το «Σύνπλεγμα του Πίτερ Παν», το σύνδρομο του «αιώνιου παιδιού», [www.mersinias.gr](http://www.mersinias.gr).



τρόπο αυτό την αναξιοπιστία του. Το ρόλο της Γουέντι μπορεί να παίζει μια υπερπροστατευτική μητέρα ή σύντροφος ή σύζυγος. Το πρόβλημα είναι ότι τα άτομα έχουν άγνοια για την ύπαρξη αυτής της διαταραχής και κανείς από τους δύο δεν μπορεί να διαχειριστεί αυτή την κατάσταση μόνος του. Χρειάζεται ψυχολογική υποστήριξη από ένα ψυχολόγο, όχι μόνο για το άτομο που εκδηλώνει τα σημάδια του συνδρόμου, αλλά και για τον οικογενειακό του περίγυρο.

**ΠΡΟΤΑΣΗ BA5.2.1.2:** Θεωρείται σημαντική η στελέχωση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με έναν ψυχολόγο, στον οποίο θα μπορούν να αποταθούν οι φοιτητές για να ζητήσουν υποστήριξη στα προαναφερόμενα θέματα που σχετίζονται με την εφηβεία, την κατάθλιψη, τις ψυχολογικές διαταραχές και τη διάγνωση των μαθησιακών τους δυσκολιών. Σημαντική τους δράση θα πρέπει να είναι η διοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της ακαδημαϊκής κοινότητας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την εφηβεία, τη νέα «γενιά πληροφόρησης-iGen», το σύνδρομο Πίτερ Πάν και άλλες διαταραχές, εστιάζοντας στη σχέση που έχουν τα προαναφερόμενα με τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών.

Υπάρχει όμως άλλος ένας σοβαρός λόγος που οι έφηβοι παλεύουν με την ωριμότητα, καταστρώντας τη δύσκολη για τους ίδιους και τους γονείς τους. Η διάρκεια της εφηβείας γενικότερα είναι περίπου από 10-24 ετών, όπου συμβαίνουν πολλές αλλαγές και διανοητικούς, βιολογικούς, ορμονικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς (Arain et al., 2013). Οι επιστήμονες μελετώντας τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στον εγκέφαλο των εφήβων από την ηλικία των 11-14 λόγω της γρήγορης σωματικής ανάπτυξης, διαπίστωσαν ότι έχουν χαθεί μερικές από τις συνδέσεις μεταξύ των απολήξεων των νευρώνων και των εγκεφαλικών κυττάρων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να σκεφτούν καθαρά και να παίρνουν σωστές αποφάσεις. Οι περιοχές που έχουν σχέση με την ομιλία, για παράδειγμα, αυξάνονται ραγδαία μέχρι την ηλικία των 13 και μετά σταματά. Όμως οι μπροστινοί λοβοί του εγκεφάλου (libic system), οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τους υψηλού επιπέδου συλλογισμούς και αποφάσεις, σύμφωνα με την Deborah Yurgelun-Todd (νευροεπιστήμονας στο Harvard's Brain Imaging Center), δεν έχουν πλήρως ωριμάσει μέχρι την ηλικία των 20. Μερικές φορές οι έφηβοι βρίσκονται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, όπου ο εγκέφαλος τους αλλάζει -διακόπτοντας μερικές συνδέσεις από τον παιδικό εγκέφαλο- και μεταμορφώνεται στον έφηβο εγκέφαλο. Οι έφηβοι δεν αντιλαμβάνονται την αλλαγή που τους συμβαίνει, αλλά δεν μπορούν να εξηγήσουν για ποιο λόγο αισθάνονται αυτό που τους συμβαίνει, με αποτέλεσμα να έχουν απότομες αλλαγές στη διάθεση, και να παρουσιάζουν μη συνεργάσιμες και ανεύθυνες συμπεριφορές (Yurgelun-Todd, 2007).

Επιπλέον, υπάρχει φυλετική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη της ωριμότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα, καθώς στα αγόρια έφηβους καθυστερεί περισσότερο η πλήρη ανάπτυξη των νευρώνων του εγκεφάλου σε σχέση με τα κορίτσια (Lenroot & Giedd, 2009).

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ BA5.2.1.3:** Υπάρχει φυλετική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη της ωριμότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα, καθώς στα αγόρια έφηβους καθυστερεί περισσότερο η πλήρη ανάπτυξη των νευρώνων των μπροστινών λοβών του εγκεφάλου, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τους συλλογισμούς υψηλού επιπέδου και η διαδικασία ανάπτυξης δεν ολοκληρώνεται πριν την ηλικία των 20 ετών (Lenroot & Giedd, 2009; Yurgelun-Todd).

Όσον αφορά την έννοια της ωριμότητας που συνδέεται με την ενηλικιότητα ως σύνολο ιδανικό και αξιών τρία είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται συχνότερα στη βιβλιογραφία (Rogers, 1999):

- ✓ Η ανάπτυξη και πλήρης εξέλιξη της προσωπικής ωριμότητας με σκοπό την επέκταση και την αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων του ατόμου.
- ✓ Η αίσθηση της προοπτικής, που μέσω των εμπειριών που έχει αποκομίσει το άτομο, να το οδηγήσει σε σωστότερες κρίσεις για τον εαυτό του και τους άλλους. Η παιδικότητα μπορεί να συνίσταται όταν κάποιος υπερεκτιμά την αξία του εαυτού και όταν οι άλλοι τον θεωρούν λιγότερο σημαντικό, τότε ξεσπά, νευριάζει και θορυβεί ή αντίθετα να υποεκτιμά την αξία του εαυτού του, έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση, κατσουφιάζει ή ενδίδει παθητικά.
- ✓ Η αυτονομία, δηλαδή η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων ως αποτέλεσμα εκούσιας και όχι ακούσιας συμπεριφοράς.

Πίνακας 5.3 Ενηλικιότητα και εκπαίδευση (Rogers, 1999)

Χαρακτηριστικό ενηλικιότητας/ωριμότητας	«Παιδικότητα»	Επιπτώσεις στους σκοπούς της εκπαίδευσης
Προσωπική ανάπτυξη / πλήρης εξέλιξη	Απουσία επίγνωσης ικανοτήτων, ενδιαφερόντων	Προσωπική ανάπτυξη και αξιοποίηση ικανοτήτων και ενδιαφερόντων
Προοπτική / ώριμες κρίσεις όσον αφορά τους άλλους και τον εαυτό του	Απουσία προοπτικής: • Υπερεκτίμηση της αξίας του εαυτού • Υποτίμηση της αξίας του εαυτού	Ανάπτυξη αίσθησης προοπτικής
Αυτονομία / αυτοπροσδιορι- σμός / λήψη αποφάσεων	Απεμπόληση ευθυνών	Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης / εξάσκηση υπευθυνότητας

Αυτά τα τρία χαρακτηριστικά – η ανάπτυξη, η προοπτική και η αυτογνωσία- έχουν μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτές, καθώς τους βοηθούν στον καθορισμό των στόχων και της ύλης του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρέχουν στους ενηλίκους (Πίνακας 5.3).

Η συμπεριφορά σε μια αίθουσα ενός ώριμου ενήλικα από ένα μη ώριμο ενήλικα/έφηβο διαφοροποιείται και δημιουργείται διαφορετικό μαθησιακό κλίμα. Οι έφηβοι συζητάνε για θέματα άσχετα με το μάθημα, ενώ στους ενηλίκους κυριαρχούν οι συζητήσεις γύρω από το

μάθημα. Ακόμη και οι ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν στο διδάσκοντα κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος διαφοροποιούνται (Πίνακας 5.4)<sup>63</sup>:

Πίνακας 5.4 Διαφοροποίηση ερωτήσεων μεταξύ ανώριμου έφηβου και ώριμου ενήλικα

Θέμα συζήτησης	Απάντηση ανώριμου ενήλικα/έφηβου	Απάντηση ενήλικα
<b>Μάθημα</b>	Να μας λέτε να σημειώνουμε τα πιο σημαντικά. Τι να μαθαίνουμε απ'έξω; Μη μας παραδίδετε πολλές σελίδες	Αρκούν οι σημειώσεις ή να αγοράσουμε και κάποιο βιβλίο; Μπορούμε να απουσιάσουμε κάποιες φορές; Που μας βοηθάει το συγκεκριμένο μάθημα;
<b>Εξετάσεις</b>	Πότε θα γράψουμε διαγώνισμα; Θα γράφουμε συχνά τεστ; Τα θέματα των εξετάσεων θα είναι εύκολα; Είστε καλοβαθμολόγος; Θα έχουμε για εξέταση πολύ ύλη;	Μπορούμε να πάρουμε παράταση για μια εργασία; Με ανοικτές ή κλειστές σημειώσεις; Πώς θα γίνεται η αξιολόγηση;
<b>Τώρα που σας είπα για το μάθημα πώς σας φαίνεται;</b>	Μας τα εξηγήσατε όλα. Πολύ εύκολο. Πολύ δύσκολο. Δε γίνεται να αφαιρέσουμε ύλη;	Θα δούμε στην πορεία. Δεν ξέρω εάν μπορώ να τα καταφέρω.

Πηγή: Μπουζάκης, Γ. (2014).

Όπως συμπεραίνει ο Rogers (1999) «εάν το περιεχόμενο και το υλικό των προγραμμάτων και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούμε δε συμβάλλουν στο να γίνουν οι συμμετέχοντες ωριμότεροι, να συμπεριφέρονται λιγότερο σαν παιδιά, να αυτοπροσδιορίζονται, τότε είναι σαν να αρνούμαστε την ιδιότητα του ενήλικου σε αυτούς που εκπαιδεύουμε».

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί οξύμωρο σχήμα ότι απαιτείται από τους καθηγητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν παιδαγωγική επάρκεια, ενώ από τους διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν απαιτείται να έχουν παιδαγωγικό υπόβαθρο, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση εφήβων, αλλά και ενηλίκων (καθώς τα ΑΕΙ θα μπορούν να συνδράμουν στην εκπαίδευσή τους μέσω των ήδη υπαρχόντων ή υπό δημιουργία Κέντρων Διαβίου Μάθησης). Κατά συνέπεια, οι διδάσκοντες στα πανεπιστήμια δεν είναι ενήμεροι για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της μάθησης, τους τύπους μάθησης, τις μαθησιακές δυσκολίες και αντίστοιχα τις διδακτικές μεθόδους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τη μαθησιακή εμπειρία του φοιτητή. Θεωρείται επιβεβλημένο από την ερευνήτρια οι διδάσκοντες, από τη νεαρή τους ηλικία, πριν ακόμη εισέλθουν στην αίθουσα διδασκαλίας να περνάνε υποχρεωτικά μια εκπαίδευση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα, στους αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας όλων των μαθησιακών τύπων και στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο στο εξωτερικό κάθε πανεπιστήμιο έχει εντάξει στο οργανόγραμμά του ένα Κέντρο Μάθησης και Διδασκαλίας. Κανονικά θα πρέπει να δημιουργηθεί μια διαδικασία πιστοποίησης των παιδαγωγικών γνώσεων του κάθε διδάσκοντα,

<sup>63</sup> Μπουζάκης, Γ. (2014). Διαφορές μεταξύ ενηλίκων και ανήλικων στον τρόπο μάθησης.  
<https://www.slideshare.net/ssuser46f67c/ss-30032953>

αλλά μέχρι να οργανωθεί μια τέτοια διαδικασία, θα πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθήσουν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια για να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις.

**ΠΡΟΤΑΣΗ BA5.2.1.4:** Θα πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένο οι διδάσκοντες, από την αρχή της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, πριν ακόμη εισέλθουν στην αίθουσα διδασκαλίας να περνάνε υποχρεωτικά μια εκπαίδευση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα. Κανονικά θα πρέπει να δημιουργηθεί μια διαδικασία πιστοποίησης των παιδαγωγικών γνώσεων του κάθε διδάσκοντα, αλλά μέχρι να οργανωθεί μια τέτοια διαδικασία. Προτείνεται λοιπόν από την ερευνήτρια τα ελληνικά πανεπιστήμια, εάν επιθυμούν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες, να δημιουργήσουν αντίστοιχα Κέντρα Μάθησης και Διδασκαλίας και να ενθαρρύνουν όλους τους διδάσκοντες, τόσο τους νέους, όσο και τους εμπειρότερους να αποταθούν σε αυτά για να επωφεληθούν από τις δράσεις τους.

Ένας από τους λόγους που παραθέτει η ερευνήτρια το κεφάλαιο αυτό είναι ότι ευελπιστεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των διδασκόντων, για να αναζητήσουν περισσότερη σχετική βιβλιογραφία. Μέσα στο προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης έχουν ενσωματωθεί συμβουλές και υποστηρικτικές δράσεις για σημαντικά παιδαγωγικά θέματα, ενώ εάν επιθυμούν παραθέτονται πιο αναλυτικές πληροφορίες στα παραρτήματα της παρούσας διατριβής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI-Τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους τρόπους μάθησης (Felder & Henriques, 1995)).

### 5.3 Αριστεία στη Διδασκαλία (Teaching Excellence)

Ο όρος της Αριστείας στη Διδασκαλία (Teaching Excellence) είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και μπορεί να αφορά άτομα, ομάδες, σχολές ή ιδρύματα. Μπορεί να είναι υποκειμενική (‘ένα καλός δάσκαλος’) ή βασισμένη σε στοιχεία.

Ποια είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ‘εξάισιο διδάσκοντα’; Υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις στη σχετική βιβλιογραφία για να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά αυτά. Όπως επισημαίνεται από την Καθηγήτρια Dilly Fung, η οποία εξετάζει την έννοια πίσω από την φράση «Αριστεία στη Διδασκαλία» και διερωτιέται εάν την αλλάξει σε «καλή εκπαίδευση», θα μας βοηθήσει να σκεφτούμε τι θα σήμαινε στον κλάδο και πώς τα πανεπιστήμια μπορούν τα ανώτατα ιδρύματα να επιτύχουν καλή εκπαίδευση για τους φοιτητές τους τη σημερινή εποχή:

*«Μόνο εάν κοιτάζουμε όλα τα στοιχεία του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος που επηρεάζουν τις ευκαιρίες για τη μάθηση των φοιτητών, λογικά θα μπορούμε να αρχίσουμε να σκεφτόμαστε πώς θα μπορούσε να φαίνεται μια καλή εκπαίδευση. Και σίγουρα είναι απαραίτητη να λάβουμε μια ακαδημαϊκή στάση στο τι εννοούμε ‘καλό’ πριν αρχίσουμε να ορίζουμε το άριστο. Το καλό είναι μια κρίση που συνεπάγεται μια ηθική θέση. Είναι περισσότερο από ‘αποτελεσματικό’ ή ‘αποδοτικό’. Είναι αυτό που είναι ηθικά σωστό».*<sup>64</sup>

#### 5.3.1 Χαρακτηριστικά ενός Άριστου Εκπαιδευτικού (Excellent teacher)

Για τον προσδιορισμό της αριστείας, πολλοί ερευνητές εστιάζονται στα στοιχεία που διαφοροποιούν τον ‘καλό δάσκαλο’ από τον ‘εξαιρετικό δάσκαλο’. Σύμφωνα με τον

<sup>64</sup> Higher Education Academy, Teaching Excellence for Student Success  
<https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/teaching-excellence-for-student-success>

Stephenson (2001) «οι εξαιρετικοί δάσκαλοι γνωρίζουν τι διδάσκουν, πώς να το διδάξουν και πώς να το βελτιώσουν» και έχουν πάθος με τέσσερα πράγματα: τη μάθηση, το πεδίο τους, τους φοιτητές τους και τη διδασκαλία. (Stephenson, 2001; Yair, 2008).

Κάθε πανεπιστήμιο κατά την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών μελών τους προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά ενός Άριστου Εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα στο Pennsylvania State University<sup>65</sup> (Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής) ως ‘Άριστος Εκπαιδευτικός’ θεωρείται αυτός ‘που συνεισφέρει θετικά στο μαθησιακό του περιβάλλον δίνοντας εξαιρετική ενέργεια, έντονο ενδιαφέρον στους φοιτητές και εξαιρετικές δυνάμεις στους ακόλουθους 5 ρόλους: 1) ειδικός στα θέματα του τομέα του, 2) έχει παιδαγωγική εξειδίκευση, 3) άριστος επικοινωνιολόγος, 4) Φοιτητοκεντρικός μέντορας και 5) συστηματικός και σε συνεχή βάση αξιολογητής.

Η Ακαδημία της Ανώτατης Εκπαίδευσης απονέμει βρετανικά και διεθνή βραβεία σε ετήσια βάση για να αναγνωριστεί η αριστεία στη διδασκαλία ενός ατόμου ή μιας συλλογικής προσπάθειας ή ενός ιδρύματος. Σε επίπεδο ατόμου οι υποψήφιοι για το βραβείο θα πρέπει να επιδείξουν στοιχεία για τα ακόλουθα:

- ✓ **Ατομική Αριστεία** κατά τη βελτίωση και μετατροπή των αποτελεσμάτων των φοιτητών και/ή τη διδασκαλία ως επάγγελμα, η οποία επιδεικνύει επίδραση ανάλογη με το περιεχόμενο του ατόμου και τις ευκαιρίες που του παρέχονται
- ✓ **Αναβαθμίζοντας το προφίλ της Αριστείας** υποστηρίζοντας συναδέλφους και επηρεάζοντας την υποστήριξη για τη μάθηση των φοιτητών και/ή το επάγγελμα της διδασκαλίας. Επιδεικνύοντας επίδραση και συμμετοχή πέρα από τα άμεσα ακαδημαϊκά καθήκοντα και τον επαγγελματικό ρόλο του υποψήφιου.
- ✓ **Ανάπτυξη αριστείας:** στη δέσμευση και στην επίδραση του υποψηφίου στην συνεχή επαγγελματική εξέλιξη στα θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση και/ή τη μαθησιακή υποστήριξη.

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 5.5) παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ως σημαντικότερα στοιχεία ενός ‘Άριστου Εκπαιδευτικού’, τα οποία έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ερευνήτριας..

Πίνακας 5.5 Χαρακτηριστικά στοιχεία του Άριστου Εκπαιδευτικού

Χαρακτηριστικά ποιότητας καθηγητή		Αναφορές	Συνεισφορά
1 Εμπειρία		Chalmers, 2007; Greenwald et al., 1996	Αυξάνει μαθησιακές επιδόσεις των φοιτητών
2. Δείχνει ενθουσιασμό για τη δουλειά του και τον τομέα του		Lowman & Mathie, 1993; Stephenson	Δημιουργεί στους φοιτητές κίνητρα για να ασχοληθούν με τη μάθησή τους.
3. Είναι συστηματικός		Brown & and Atkins (1993)	Γίνεται αποτελεσματικότερη η μάθησή τους
4 Δεξιότητες σχεδιασμού μαθήματος και οργάνωσης του διδακτικού υλικού			
	4.1 Καλά δομημένες παρουσιάσεις,, περίληψη, χρήση επικεφαλίδων και υποκεφαλίδων και	Rogers, 1998; Kallison, 1986; Feldman, 1989; Murray, 1991; Perry & Magnusson, 1989; Patrick & Smart, 1998; Swartz et al., 1990;	✓ Ενδυναμώνουν τις μαθησιακές εμπειρίες των φοιτητών ✓ Τα διαγράμματα των μαθημάτων μεταδίδουν γνωστική δομή και συνεισφέρουν σε αποτελεσματικότερη μάθηση
	4.2 Σχεδιασμός,	Felder & Brent (2004); Patrick	

<sup>65</sup> Definition of Teaching Excellence, <http://www.schreyerinstitute.psu.edu/Definition/>



	διαγράμματα των μαθημάτων και οργάνωση διδακτικού υλικού	& Smart, 1998;	
	4.3 Προσδιορισμός ξεκάθαρων στόχων και διαδικασιών πριν ακόμη πάρουν οι φοιτητές το μάθημα	Hitchcock, n.d. <sup>66</sup>	Βελτιώνει την επιτυχία των φοιτητών, και κάνει τη μαθησιακή διαδικασία ευκολότερη, καθώς οι φοιτητές γνωρίζουν τι να περιμένουν και δεσμεύονται περισσότερο με τη διδασκαλία του μαθήματος
	4.4 Προσαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις ανάγκες, στους στόχους και στις ικανότητες κάθε εκπαιδευόμενου	Rogers, 1998; Τριλιανός, 2013	✓ Βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας του φοιτητή ✓ Αυξάνεται η δέσμευση του φοιτητή απέναντι στη μάθησή του ✓ Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης
	4.5 Υιοθέτηση ως στυλ μάθησης την ενεργητική διδασκαλία (active learning)	NUS/QAA, 2012;	
5 Ανάπτυξη και συνεχής βελτίωση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων			
	5.1 Επικοινωνιακές δεξιότητες		
	5.1.1 Ανάπτυξη επικοινωνιακών μέσων και επίγνωση του πότε και που για να είναι αποτελεσματική η χρήση τους	Rogers, 1998; Noye & Piveteau, 1998; Felder & Henriques, 1995; Χυτήρης	Εφαρμογή κατά περίπτωση διαφορετικούς τρόπους εκπαίδευσης με σκοπό: ✓ να δίνεται η δυνατότητα επιτυχίας ανεξάρτητα των μαθησιακών τύπων των φοιτητών ✓ προάγεται η φοιτητοκεντρική μάθηση
	5.1.2 Η συνεπής χρήση θετικών μη-λεκτικών σημάτων με τα θεμιτά προφορικά μηνύματα (Παράγραφος 6.2)	Χυτήρης, 2001; Kreitner & Kinicki, 1998; Perry & Penner, 1990; Murray, 1991	✓ Επιτυγχάνεται καλύτερη επικοινωνία ✓ Αυξάνει τη δέσμευση στο μάθημα ✓ Αυξάνει τα κίνητρα των φοιτητών για μάθηση και μελέτη
	5.1.3 Σαφήνεια του λόγου	Τριλιανός, 2013; Χυτήρης, 2001	Μεταδίδονται σαφέστατα οι απαιτήσεις του μαθησιακού έργου
	5.1.4 Η ικανότητα να δημιουργούν προκλήσεις στους φοιτητές	Patrick & Smart, 1998;	Δημιουργεί στους φοιτητές κίνητρα για να ασχοληθούν με τη μάθησή τους.
	5.2 Δεξιότητες φροντίδας και υποστήριξης		
	5.2.1 Σεβασμός των φοιτητών και φροντίδα	Rogers, 1998; Patrick & Smart, 1998; Brown & Atkins, 1993;	✓ Να γίνουν οι φοιτητές ενεργητικοί ως προς τη μάθησή τους
	5.2.2 Παροχή Συμβουλευτικής υποστήριξης προς τους εκπαιδευόμενους	Rogers, 1998	✓ Βοηθάει τους φοιτητές: ✓ να μειώσουν την ανασφάλειά τους, την υποψία και την απεμπλοκή από τη μαθησιακή τους εμπειρία, ✓ να αναπτύξουν καινοτόμες ιδέες
	5.2.3 Διαπροσωπικές σχέσεις	Lowman & Mathie, 1993; Swartz et al., 1990; Yair (2008)	
	5.2.4 Εμφύχωση μιας ομάδας	Rogers, 1998	
	5.3 Δεξιότητες	Rogers, 1998	

<sup>66</sup> Dr. David Hitchcock (n.d.). *Brief Thoughts on Teaching Excellence: 'What Works' to Enhance Student Success? Answer: Being Clear.* <https://www.heacademy.ac.uk/blog/brief-thoughts-teaching-excellence-%E2%80%98what-works%E2%80%99-enhance-student-success-answer-being-clear>

	Αξιολόγησης της μάθησης των φοιτητών & της διδασκαλίας		
6. Δεξιότητες γνώσης του αντικειμένου & συνεχιζόμενης επικαιροποίησής του	Rogers, 1998; Noye & Piveteau, 1998; Stephenson, 2001		
7. Συμμετοχή στην έρευνα και επαφή με τον εργασιακό τομέα			Μέσα από την έρευνα εξελίσσεται ο καθηγητής στον τομέα του, διατηρεί επικαιροποιημένες τις γνώσεις του και αυξάνεται η πιθανότητα της απασχολησιμότητας των φοιτητών
8. Αλληλοεπιδράσεις εκτός αίθουσας	Felder & Brent (2004)		
9. Αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του καθηγητή	Rogers, 1998		Προκαλεί το σεβασμό των φοιτητών στους διδάσκοντες, ώστε πρόθυμα να αποδέχονται τις μαθησιακές δραστηριότητες που τους προτείνονται
10. Μέντορινγκ και συμβουλευτική για εργασίες διπλωματικές και έρευνα	Felder & Brent (2004)		Εμβاثύνουν τη μάθησή τους και δεσμεύονται περισσότερο με αυτήν

Η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδασκαλία (Chalmers, 2007). Περισσότερες από 400 εμπειρικές μελέτες αποδεικνύουν ότι οι καλύτερες επιδόσεις των φοιτητών συσχετίζονται σημαντικά με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και εξειδικευμένα διδακτικά προσόντα (Greenwald et al., 1996).

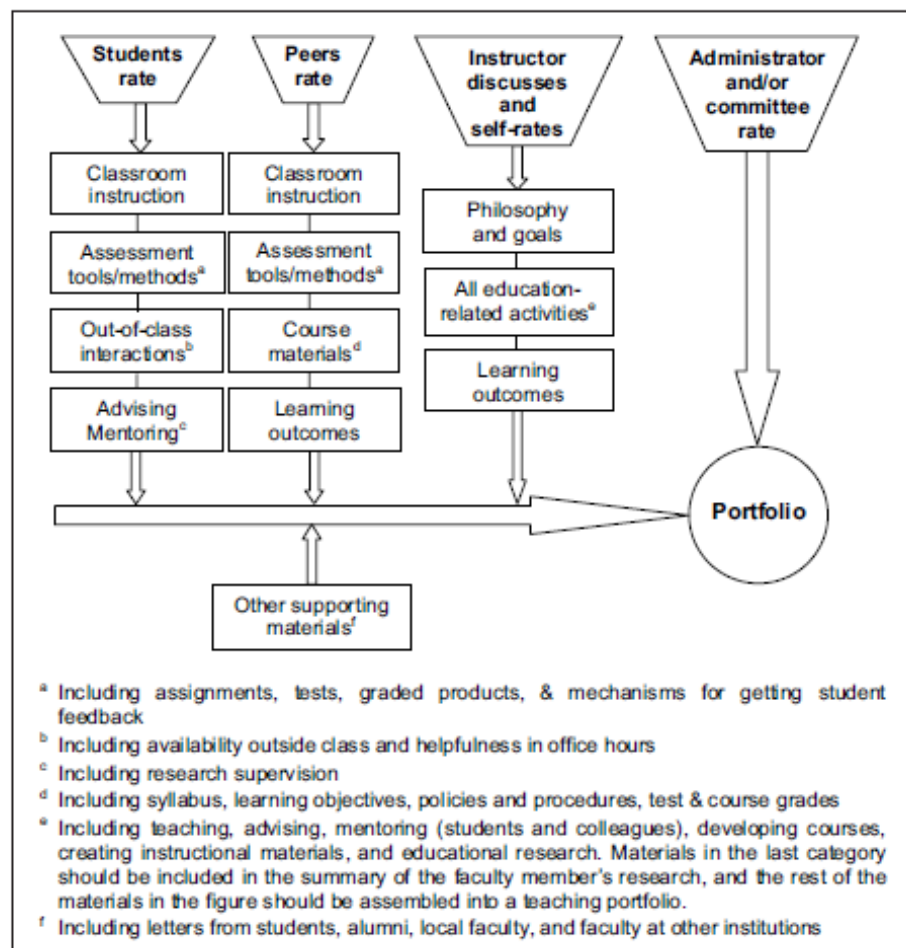
Η εκφραστικότητα έχει επίσης μεγάλη επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία, μερικές φορές ταυτίζεται με τον ενθουσιασμό, όμως περιλαμβάνει επιπλέον τη χρήση της επαφής με τα μάτια, κατάλληλη φυσική παρουσία και κινήσεις στο χώρο, εναλλαγές στον τόνο της φωνής ανάλογα με τη σπουδαιότητα του υλικού που παρουσιάζεται. Η εκφραστικότητα ενισχύει τις ακαδημαϊκές συμπεριφορές των φοιτητών, όπως την παρακολούθηση των επόμενων παραδόσεων, την ποσότητα της εργασίας που ολοκληρώνεται στο σπίτι και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Perry & Penner, 1990). Η εκφραστικότητα επιπλέον αυξάνει τα κίνητρα των φοιτητών για μάθηση και μελέτη (Murray, 1991). Περισσότερη ανάλυση για τη χρησιμότητα της μη-λεκτικής επικοινωνίας στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας παρουσιάζεται στην Παράγραφος 6.2.

Αποτελεσματική διδασκαλία δεν αποτελεί μόνο το περίγραμμα που γράφεται στον πίνακα ή οι καλοί τρόποι ομιλίας. Η αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει επίσης, να διδάσκεται ο φοιτητής πώς να αμφισβητεί τις υποθέσεις, πώς να συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με το περιεχόμενο ενός άλλου μαθήματος του προγράμματος σπουδών και εκτός του προγράμματος των σπουδών του, πώς να μαθαίνει να ανακαλύπτει γνώση για τον εαυτό του, πώς να δημιουργεί νέες ολότητες από διακριτά μέρη, πώς να χρησιμοποιεί αυτό που διδάχθηκε στην ίδια του τη ζωή ως φοιτητή και μελλοντικός πολίτης, πώς να συνεργάζεται με άλλους, πώς να σκέφτεται με πειθαρχημένο τρόπο, πώς να κρίνει καθιερωμένους τρόπους γνώσης και άλλα παρόμοια. (J. E. Miller, 2009).

Οι Schönwetter, Clifton & Perry (2002) επισημαίνουν πως η ‘καλή διδασκαλία’ εξαρτάται από το σε ποιους απευθύνεται η διδασκαλία και τι διδάσκεται. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν μετά από μελέτη που διεξήγαγαν για τη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών των νεοεισαχθέντων φοιτητών και των αποτελεσματικών διδακτικών συμπεριφορών. Απέδειξαν ότι

οι φοιτητές που έχουν προηγούμενη εξοικείωση με το περιεχόμενο του μαθήματος έχουν διαφορετικές παιδαγωγικές ανάγκες από τους φοιτητές που δεν είχαν καμία εξοικείωση με το υλικό, καθώς πιο ευαίσθητοι στην εκφραστικότητα του καθηγητή, παρά στις οργανωτικές του ικανότητες. Κατόπιν των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, συστήνεται από τους ερευνητές η ανάθεση των εισαγωγικών μαθημάτων στους περισσότερο εκφραστικούς και κυρίως στους περισσότερο οργανωτικούς καθηγητές. Ενώ, για τα πιο προχωρημένα μαθήματα ένας εκφραστικός διδάσκων φαίνεται να είναι αποτελεσματικότερος (Ζωντανός, 2011).

Οι Felder & Brent (2004), όπως περιγράφεται στο μοντέλο αξιολόγησης της απόδοσης στη διδασκαλία (Σχήμα 5.1), θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές δεν θα πρέπει να αποτελεί τη μοναδική πηγή για την αξιολόγηση των καθηγητών, καθώς οι φοιτητές δε γνωρίζουν για την ερευνητική εμπειρία ενός καθηγητή, δεν μπορούν να κρίνουν πόσο επικαιροποιημένο και ακριβές είναι ένα μάθημα, ή εάν οι εργασίες και οι εξετάσεις είναι σωστά σχεδιασμένες για να αποτυπώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών. Μόνο το ακαδημαϊκό προσωπικό είναι ικανό για να προβεί σε αυτές τις κρίσεις.



Σχήμα 5.1 Το μοντέλο αξιολόγησης της απόδοσης στη διδασκαλία των Felder & Brent (2004)

Για τις ανάγκες της αποτελεσματικής αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι απαραίτητη η συλλογή στοιχείων από διάφορες πηγές (τριγωνισμός-Triangulation), ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλες οι σχετιζόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενός διδάσκοντα βαθμολογούνται από



τα άτομα που είναι οι ικανότεροι για να τον βαθμολογήσουν. Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι βαθμολογίες των φοιτητών μέσα σε μια περίοδο πολλών ετών, δίνοντας πολύ χαμηλότερο βάρος στις βαθμολογίες των πρωτοετών φοιτητών

Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι ευρύτερος από μια απλή επίδειξη, μια εισήγηση, μια παρουσίαση πληροφορίας. Η προσπάθεια ορισμένων εκπαιδευτικών για τελειοποίηση προς ένα μόνο μέσο σε βάθος (π.χ. οπτικοακουστικά όπου για τα video μπορεί διαθέτουν άπειρες ώρες για μοντάζ) δεν αρκεί. Αντιθέτως, ενδείκνυται η χρήση μιας ευρείας γκάμας εργαλείων για να μπορέσει να επιτύχει το στόχο του, όπου η επιτυχία έγκειται στην επιλογή του κατάλληλου εργαλείου/μέσου και την πιο κατάλληλη οργάνωση για κάθε περίπτωση (Noyet & Piveteau, 1999).

Τρόποι βελτίωσης της ποιότητας στην παρεχόμενη παιδαγωγική πρακτική:

- ✓ Συζητήσεις με συναδέλφους για τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες πρακτικές που έχουν αμφότεροι εφαρμόσει (π.χ. μέσω luncheons, workshops, συζητήσεις σε προσωπικό επίπεδο)
- ✓ Παρατήρηση του εαυτού τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε με βιντεοσκόπηση του μαθήματος, είτε παρακολούθηση του μαθήματος από στέλεχος του Κέντρου Διδασκαλίας για συμβουλευτική υποστήριξη πάνω σε παιδαγωγικά μαθήματα, είτε με τη βοήθεια ενός άλλου συναδέλφου διδάσκοντα για ανταλλαγή εμπειριών (Noye & Piveteau, 1998).  
Η παρατήρηση θα δώσει περισσότερα αποτελέσματα εάν γίνει με τη βοήθεια του μοντέλου του Nel Flander<sup>67</sup>, το οποίο παρουσιάζεται ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 5.6), που έχει ως στόχο την επίτευξη της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων και έχει εφαρμοστεί στον Καναδά και στις Ηνωμένες Πολιτείες (Noye & Piveteau, 1998).
- ✓ Παρακολούθηση σεμιναρίων ή workshops είτε για παιδαγωγικά θέματα είτε πιο εξειδικευμένα (π.χ. εμπύχωση ομάδας, για χρήση νέων τεχνολογιών ως εργαλείο και όχι ως αυτοσκοπός (Gover & Loukkola, 2018)). Πολύ χρήσιμες πηγές είναι επίσης το YouTube, τα βιβλία, άρθρα σε περιοδικά, είτε σχετικές ιστοσελίδες των Κέντρων Μάθησης και Διδασκαλίας άλλων πανεπιστημίων του Ηνωμένου Βασιλείου, των Ηνωμένων Πολιτειών, του Καναδά, της Αυστραλίας κ.λπ. όπου παρατίθεται πλούσια βιβλιογραφία.
- ✓ Αναζήτηση ενημερωτικού υλικού για τα θέματα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του προγράμματος EFFECT<sup>68</sup> (European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching), του οποίου ηγείται ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός των Πανεπιστημίων (EUA-European University Association). Στόχος του προγράμματος αποτελεί η διευκόλυνση στην ανταλλαγή εμπειριών και αποτελεσματικών μεθόδων για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού προσωπικού. Στα πλαίσια του προγράμματος εξετάστηκαν οι καλές πρακτικές για την ενίσχυση της διδασκαλίας από όλη την Ευρώπη για να διερευνήσει τη δυνατότητα προσαρμογής τους σε άλλες δομές και να καθορίσει κοινές αρχές που

<sup>67</sup> Οδηγίες χρήσης του μοντέλου του Nel Flanders υπάρχουν στο άρθρο της Veronica Odiri Amatari, V. D. (2015). *The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting*. International Journal of Secondary Education. Vol.3, No. 5, pp. 43-49. doi: 10.11648/j.ijsedu.20150305.11  
<http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648/j.ijsedu.20150305.11.html>

<sup>68</sup> EUA, EFFECT <https://eua.eu/101-projects/560-effect.html>

στηρίζουν την επιτυχή υποστήριξη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (Gover & Loukkola, 2018).

Πίνακας 5.6 Κατηγορίες παρατήρησης του Nel Flanders

<b>Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΣ ΜΙΛΑΕΙ</b>	<b>Έμμεση Επίδραση</b>	<p>1. Δέχεται την έκφραση ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ του εκπαιδευόμενου, τα διασαφηνίζει με τρόπο που δεν είναι απειλητικός: προλέγει, προβλέπει ή υπενθυμίζει συναισθήματα αυτά μπορεί να είναι αρνητικά ή θετικά.</p> <p>2. Ενθαρρύνει ή επαινεί την ΠΡΑΞΗ ή τη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου, χωρίς να το κάνει πίσω από τη πλάτη του, π.χ. με νεύματα της κεφαλής ή με επιφωνήματα επιδοκimasίας: ‘προχωρήστε’, ‘συνεχίστε’ κ.λπ.</p> <p>3. Δέχεται, διασαφηνίζει, αναπτύσσει, δομεί ή χρησιμοποιεί τις ιδέες του εκπαιδευόμενου.</p> <p>4. Θέτει ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ στους εκπαιδευόμενους με τη πρόθεση να τους κάνει να απαντήσουν ειλικρινά, είτε σχετικά με το περιεχόμενο ή με τη διαδικασία</p>
	<b>Άμεση Επίδραση</b>	<p>5. ΔΙΔΑΣΚΕΙ, κάνει μάθημα, παραθέτει γεγονότα, προωθεί απόψεις, εκφράζει τις ιδέες του (θέτει θεωρητικές ερωτήσεις).</p> <p>6. ΔΙΕΥΘΥΝΕΙ, δίνει κατευθύνσεις, εντολές προς υπακοή ή εκτέλεση κάποιων εργασιών από τους εκπαιδευόμενους, όπως π.χ. να κλείσουν τη πόρτα</p> <p>7. ΑΣΚΕΙ ΚΡΙΤΙΚΗ, επικρίνει τον εκπαιδευόμενο, δικαιολογεί το κύρος του, προσπαθεί να κάνει τη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου περισσότερο αποδεκτή για τον ίδιο αυτο-επιβεβαίωση, ακραία αναφορά του εκπαιδευτή στον εαυτό του.</p>
<b>Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΣ ΜΙΛΑΕΙ</b>		<p>8. Ο εκπαιδευόμενος ΑΠΑΝΤΑ στα λεγόμενα ή τις ερωτήσεις του εκπαιδευτή. Τα όρια της απάντησης επιβάλλονται από τον εκπαιδευτή.</p> <p>9. Ο εκπαιδευόμενος παίρνει κάποια πρωτοβουλία, διατυπώνει κάποια ιδέα ή πρόταση που δε εισήγαγε ο εκπαιδευτής.</p>
<b>ΣΙΩΠΗ</b>		10. Παύσεις, ΣΙΩΠΕΣ, στιγμές σύγχυσης, όπου δεν υπάρχει επικοινωνία.

Πηγή: Noye & Piveteau, 1998<sup>69</sup>

## 5.4 Πλαίσια για την επιτυχία των φοιτητών

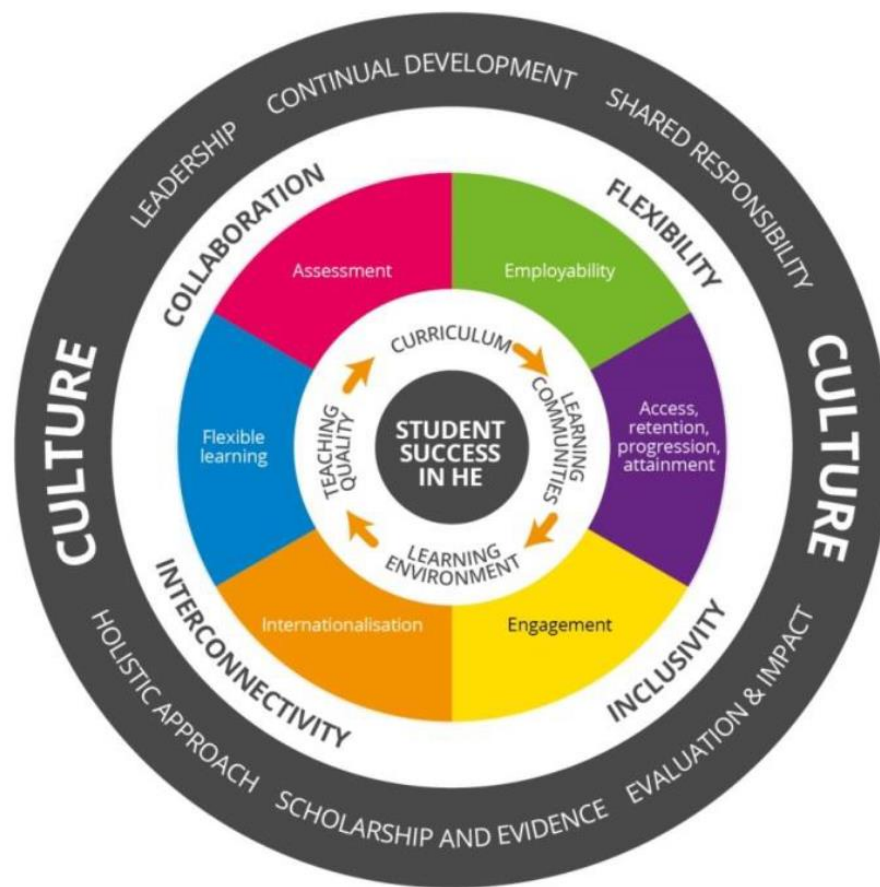
Η επιτυχία των φοιτητών (student success) σύμφωνα με το Thomas et al. (2017) αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για την ανταγωνιστικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου η ποιότητα της διδασκαλίας, η ικανοποίηση των φοιτητών και τα επιτεύγματα των αποφοίτων αποτελούν τον πυρήνα για την επιτυχία ενός ιδρύματος. Η έννοια της επιτυχίας ενός φοιτητή συνήθως αναφέρεται στην παραμονή, τα επιτεύγματα και την πρόοδο ενός φοιτητή, ενώ συχνά συγχέεται με την έννοια της Αριστείας στη Διδασκαλία (Teaching Excellence) (Cole, 2018)<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> (Από το περιοδικό του Κεμπέκ Prospective, τ. 5, αρ. 4, Σεπτέμβριος 1969)

<sup>70</sup> Η παράγραφος αυτή βασίστηκε στο άρθρο που έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα της Ακαδημίας Ανώτατης Εκπαίδευσης (Higher Education Academy) του Doug Cole (Head of Student Success, Advance Higher Education) (2018), “Developing an integrated institutional approach to student success”, <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities#section-4>

Κάθε φοιτητής που αποχωρεί από την ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί απώλεια: για το πανεπιστήμιό του, για την μελλοντική οικονομία και πάνω απ'όλα απώλεια για τον ίδιο του τον εαυτό. Ομοίως, οι σπουδαστές που δεν εγκαταλείπουν στην πραγματικότητα, αλλά αποτυγχάνουν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, αντιπροσωπεύουν σημαντική απώλεια τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για την κοινωνία (Thomas et al, 2017).

Η Ακαδημία Ανώτατης Εκπαίδευσης μετά από πολυετή έρευνα σε 40 χώρες σε όλο τον κόσμο, διαμόρφωσε ένα πλαίσιο για την επιτυχία των φοιτητών (Student Success Framework), το οποίο ουσιαστικά αποτελεί μια σειρά από εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ευέλικτα, αλλά ταυτόχρονα και με συνοχή, με σκοπό την ισότιμη παροχή υπηρεσιών σε όλους τους φοιτητές. Το πλαίσιο παρέχει μία δομή για την κατανόηση των συλλογικών πλεονεκτημάτων από τα έξι σχετικά υποπλάγια (όπως παρουσιάζονται στην επόμενη σελίδα από τα χρωματισμένα τμήματα της Εικόνα 5.2):



Εικόνα 5.2 Το πλαίσιο για την επιτυχία των φοιτητών (Student Success Framework (HEA, 2017)

- ✓ Μεταμόρφωση της αξιολόγησης της μάθησης των φοιτητών (Transforming Assessment of Learning)<sup>71</sup>. Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση επιδρά στο χρόνο του προσωπικού, τη φήμη ενός πανεπιστημίου, τους πίνακες κατάταξης (league table),

<sup>71</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/assessment#section-3>

και το σημαντικότερο στη μελλοντική ζωή όλων φοιτητών. Αποτελεί την καρδιά πολλών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι παροχείς της ανώτατης εκπαίδευσης σήμερα.

- ✓ Ενσωμάτωση της απασχολησιμότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Embedding employability in HE).<sup>72</sup> Η παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών, συμπεριφορών, χαρακτηριστικών, επιτευγμάτων και στάσεων που θα δώσουν τη δυνατότητα στους απόφοιτους να κάνουν επιτυχημένες μεταβάσεις για τη ζωή έξω από το πανεπιστήμιο και συνεισφορές που θα οφελήσουν τους ίδιους, την οικονομία και τις κοινότητές τους.
- ✓ Πρόσβαση (Student Access), διατήρηση (Retention- παραμονή ενός φοιτητή σε ένα ίδρυμα και ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών), επιτεύγματα (Attainment) και πρόοδος των φοιτητών (Progression).<sup>73</sup> Η παραμονή και τα επιτεύγματα εμπεριέχουν την ενσωμάτωση (inclusion), διασφαλίζοντας την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή μέσα στο πανεπιστήμιο και την πρόοδο για όλους τους φοιτητές που φοιτούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση.
- ✓ Δέσμευση των φοιτητών μέσω συνεργατικών σχέσεων (Student Engagement through partnership)<sup>74</sup>. Εννοείται η συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων μελών για τη ποιότητα και δεν αφορά μόνο την ακρόαση ή την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους φοιτητές. Η αληθινή συνεργασία σχετίζεται με την εφαρμογή καλά στοιχειοθετημένων και αποτελεσματικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση με μία δέσμευση για ανοικτό, εποικοδομητικό και συνεχή διάλογο με τη φοιτητική κοινότητα.
- ✓ Διεθνοποίηση (Internationalisation) της ανώτατης εκπαίδευσης.<sup>75</sup> Προαγωγή μιας υψηλής ποιότητας, ισότιμης και παγκόσμιας μάθησης μπορεί να βοηθήσει τους απόφοιτους να ζήσουν και να συνεισφέρουν υπεύθυνα σε μία παγκόσμια διασυνδεδεμένη κοινωνία.
- ✓ Ευέλικτη μάθηση (flexible learning) στην ανώτατη εκπαίδευση,<sup>76</sup> βοηθάει στην εμπύχωση των φοιτητών προσφέροντάς τους επιλογές στο ρυθμό, στον τόπο και στον τρόπο (how, what, when and where) της μάθησής τους.

Το πλαίσιο αποτελείται από μια σειρά εργαλείων, σε μορφή επιμέρους διακριτών πλαισίων, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ευέλικτα, αλλά ταυτόχρονα εισάγει τη συνοχή με σκοπό την επίτευξη κάποιου επιπέδου ισότητας κατά τις παροχές του ιδρύματος προς τους φοιτητές. Κάθε ένα από αυτά μπορεί να εξεταστεί λεπτομερώς ως ξεχωριστή οντότητα που επιδρά γενικά ευρύτερα στην εμπειρία των φοιτητών ή ως ένα συνεκτικό σύνολο που εστιάζει στη συνολική επιτυχία των φοιτητών. Με αυτόν τον τρόπο υπερνικούνται όλα τα εμπόδια και

<sup>72</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/employability>

<sup>73</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/retention#section-3>

<sup>74</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/student-engagement>

<sup>75</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/internationalising-higher-education>

<sup>76</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/flexible-learning>

οι αντιλαμβανόμενες καταταμήσεις που εμποδίζουν την μεγιστοποίηση των ευκαιριών για πιο συνεργατικές και συλλογικές προσεγγίσεις σε ολόκληρο το επίπεδο του ιδρύματος (Cole, 2018).

Η πρωταρχική αξία του πλαισίου ξεκινά από το επίπεδο του ιδρύματος, όπου θα πρέπει να παρέχει υποδομές για μία συστηματική, συνεκτική και γενική προσέγγιση που θα υποστηρίζει όλες τις περιοχές του προγράμματος. Εάν ενσωματωθεί αυτό το πλαίσιο μέσω των διαδικασιών διασφάλισης του ιδρύματος και των κυβερνητικών πολιτικών, δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί όχι μόνο μία σημαντική επίδραση, αλλά και να διασφαλιστεί ότι η αειφορία αποτελεί την καρδιά όλων των προσπαθειών του οργανισμού.

Σε επίπεδο προγράμματος σπουδών, τα επιμέρους πλαίσια μπορούν να λειτουργήσουν στο περιβάλλον του ιδρύματος, όπου χρησιμοποιούνται ουσιαστικά ως κάτοπτρα για να υποστηρίξουν το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και τον προγραμματισμό των διαδικασιών εκτός προγράμματος σπουδών. Βοηθάνε να συναντηθούν σε νέα βάση οι ομάδες των προγραμμάτων με τους κυριότερους εμπλεκόμενους (τους φοιτητές, τις επαγγελματικές υπηρεσίες, τους εργοδότες και τους απόφοιτους). Αυτές οι κοινές συζητήσεις θα επιτρέψουν την καλύτερη κατανόηση του ατομικού χαρακτήρα της επιτυχίας των φοιτητών, αναδεικνύοντας το ζήτημα ότι οι μετρήσεις απασχόλησης παρουσιάζουν μια μερική εικόνα και ότι άλλα πράγματα ενδιαφέρουν τους φοιτητές, συμπεριλαμβανομένου και ένα εύρος επιλογών που μπορεί να συμπεριλαμβάνει για παράδειγμα την αυτοαπασχόληση.

Από την οπτική της δέσμευσης των φοιτητών και του προσωπικού, υπάρχει η δυνατότητα μιας πιο ευέλικτης χρήσης του πλαισίου, όπου κάθε ίδρυμα ανταποκρινόμενο στις προτεραιότητες και τις ελλείψεις που έχει εντοπίσει κατά την ανάλυσή του να εστιάσει σε ένα ή δύο υποπλάγια αρχικά, για να πετύχει πιο άμεσα αποτελέσματα στις μελλοντικές του φιλοδοξίες και οράματα.

Για την πρακτική εφαρμογή των προτεινόμενων αρχών και ιδεών, προτείνονται παραδείγματα διαθεματικών δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των μαθησιακών στόχων και να προσαρμοστούν σε διάφορες περιοχές στόχευσης (Πίνακας 5.7). Αυτές οι διαθεματικές περιοχές στόχευσης παρέχουν ένα μέσο ελέγχου της αίσθησης της παρούσας κατάστασης ως μέρος του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών, καθώς επίσης και έναν τρόπο για να αναδείξει τη συνεισφορά των εκτός προγράμματος σπουδών δράσεων και άλλων άτυπων μαθησιακών ευκαιριών. Σε επίπεδο προγράμματος συνεισφέρει στην αναγνώριση των υφιστάμενων καλών πρακτικών και πιθανών ευκαιριών για περαιτέρω ανάπτυξη.

Οι προαναφερόμενες δράσεις δεν αποτελούν περιοριστική λίστα δραστηριοτήτων, αλλά περισσότερο ένα σύνολο οδηγιών από αρχές που βασίστηκαν στην έρευνα. Κατά συνέπεια όλες αυτές οι περιοχές συνεισφέρουν αποτελεσματικά σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών στόχων και μπορούν να δημιουργήσουν μία διαφορά σε πολλαπλές μετρήσεις που σχετίζονται με την επιτυχία των φοιτητών.



Πίνακας 5.7 Διαθεματικές περιοχές στόχευσης για την επιτυχία των φοιτητών (Προσαρμοσμένο από Cole, 2018)

Διαθεματικές Περιοχές	Παραδείγματα
1. Γνώση και εφαρμογή θεμάτων	Π.χ. μελέτες περίπτωσης, ζωντανά πρότζεκτ, εφαρμοσμένες διατριβές, διαγωνισμοί
2. Μετασχηματιστικές πρακτικές ανάδρασης (transformative reflective)	Π.χ. PDP, αρχεία καταγραφής, πορτοφόλιο, επικέντρωση στην υποστήριξη της θετικής αλλαγής και στη δυνατότητα των μαθητών να διαρθρώσουν αποτελεσματικά τη πολυδιάστατη μάθηση (lifewide learning) στη ζωή τους
3. Αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning)	Π.χ. αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment) <sup>77</sup> , διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment), ανατροφοδότηση, αξιολόγηση βάση προηγούμενων επιδόσεων (ipsative assessment) <sup>78</sup> , αξιολόγηση από συναδέλφους, ανατροφοδότηση 360 μοιρών (360 degree feedback)
4. Βιωματική μάθηση	Π.χ. ενταγμένη στο πρόγραμμα σπουδών, τοποθετήσεις σε θέσεις εργασίας (placements), επιχειρηματικές δραστηριότητες, πρακτική εξάσκηση (internships), εθελοντισμός, αθλητισμός, κοινωνικές ομάδες (societies), εργασία μερικής απασχόλησης
5. Η βιομηχανία ως συνεργάτης	Π.χ. σχεδιασμός (design) και παροχή (delivery) του προγράμματος σπουδών, διαλέξεις αποφοίτων και επισκεπτών, καθοδήγηση, επι τόπιες επισκέψεις (site visits), υποστήριξη σταδιοδρομίας, ζωντανά πρότζεκτ (live projects), μελέτες περίπτωσης
6. Οι φοιτητές ως συνεργάτες	Π.χ. σχεδιασμός (design) και προγραμματισμός (planning) του προγράμματος σπουδών, εκπροσώπηση των φοιτητών, ένταξη φοιτητών (student belonging), η φωνή των φοιτητών
7. Επαγγελματική εκπαίδευση	Π.χ. συμβουλευτική και καθοδήγηση, αυτό-απασχόληση, βιογραφικά, συνοδευτικές επιστολές, έντυπα αιτήσεων, κέντρα αξιολόγησης, ψυχομετρικά, σχεδιασμός σταδιοδρομίας, κοινωνικά μέσα δικτύωσης (social media)

Αυτό που χρειάζεται είναι η υιοθέτηση από τα πανεπιστήμια μιας πιο ολιστικής προσέγγισης αντίληψης του μαθησιακού αποτελέσματος, όπου οι δραστηριότητες εκτός προγράμματος σπουδών θα δημιουργήσει πιο ενδιαφέροντα οφέλη για τη δέσμευση των φοιτητών με τη μαθησιακή τους εμπειρία και την επιθυμητή για αυτούς επιτυχία σε σχέση με τους προσωπικούς τους στόχους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Εξελιγμένες έννοιες της μάθησης όπως 'liquid learning' και 'lifewide learning' αποκτούν νέες πιθανές εφαρμογές που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην επιτυχία των φοιτητών. Θεωρείται από τους ερευνητές ότι δεν είμαστε πλέον στην εποχή της «ρευστής μάθησης» (liquid learning), αλλά της

<sup>77</sup> Η αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment) βασίζεται στη λογική ότι αποστολή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να δημιουργεί παραγωγικούς πολίτες, οπότε οι φοιτητές θα πρέπει να διδαχθούν *πως* να εκτελέσουν ένα καθήκον, δηλαδή *πώς* να *κάνουν* μαθηματικά, να *κάνουν* ιστορία και να *κάνουν* φυσική, όχι απλώς να τα γνωρίζουν. Περισσότερες πληροφορίες και παραδείγματα <http://jfmuellder.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>

<sup>78</sup> Ipsative assessment στην εκπαίδευση, ορίζεται η πρακτική της εκτίμησης της παρούσας απόδοσης σε σύγκριση με την προηγούμενη απόδοση του ατόμου που έχει αξιολογηθεί. Σχετικά με τη βαθμολογία των φοιτητών ερμηνεύεται ως την πρακτική του καθορισμού της προόδου των φοιτητών βασισμένη στις προηγούμενη του εργασία. Αντικατοπτρίζει την προσωπική καλύτερη αίσθηση της προόδου του φοιτητή και συνήθως χρησιμοποιείται στους αθλητές (προσωπικό ρεκόρ επίδοσης). Εκφράζει τη λογική ότι θα πρέπει οι φοιτητές να είναι περήφανοι για τη δουλειά τους, βοηθώντας τους να αποκτήσουν μια πιο μακροπρόθεσμη οπτική της μάθησής τους. <https://iteachu.uaf.edu/ipsative-assessment/>

υπερρευστής μάθησης (too liquid learning), όπου οι φοιτητές έχουν ξεπεράσει τα όρια της διαβίου μάθησης (lifelong learning), που κινούνταν σε διάφορους χώρους βιώνοντας σειριακές μαθησιακές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ζωής τους και έχουν μεταβεί στη εποχή της ευρείας μάθησης (lifewide learning), όπου εκπαιδεύονται ταυτόχρονα σε διάφορους χώρους (Barnett, 2010).

Δεν εννοείται απλά η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, όπου ο φοιτητής εκπαιδεύεται διαδραστικά εικονικά με πολλά μέσα ταυτόχρονα για ένα επιστημονικό πεδίο. Είναι κάτι ευρύτερο, όπου πολλαπλές εμπειρίες τρέχουν μαζί πέρα από επιστημονικούς κλάδους και χωρικούς περιορισμούς. Το φαινόμενο δεν είναι νέο, καθώς ακόμη πριν από 150 χρόνια οι εργαζόμενοι εργαζόντουσαν και παρακολουθούσαν ταυτόχρονα επιμορφωτικά προγράμματα σε πανεπιστήμια. Στη σύγχρονη ρευστή εποχή όμως, τα άτομα ζουν ταυτόχρονα ως μέρος της ζωής τους σε πολλαπλούς μαθησιακούς χώρους: εντός και εκτός εργασίας, οικογένεια, αναψυχή, κοινωνικά και επαγγελματικά δίκτυα, πολυπληθή κανάλια ειδήσεων, πληροφόρηση και επικοινωνία, παγκόσμια κινητικότητα με φυσική ή εικονική παρουσία. Όλα αυτά ανοίγουν τεράστιες δυνατότητες για μάθηση. Κατά την έννοια του lifewide learning η μάθηση συμβαίνει σε διαφορετικούς μαθησιακούς χώρους. Πλέον το πανεπιστήμιο δε χωροθετείται στα κτίρια του, ούτε θεωρείται ολικής μάθησης, αλλά αντιλαμβάνεται σα να συμβαίνει σε πολλούς μαθησιακούς χώρους, όπου θα μπορεί σε άλλο παράλληλο μαθησιακό χώρο (space) να παρέχει το τυπικό πρόγραμμα σπουδών. Κατά συνέπεια το lifelong learning κινείται στο χρόνο, ενώ το lifewide κινείται στο χώρο/σύμπαν. Μέσα στη διάρκεια ζωής ενός ατόμου θα είναι δυνατόν να υπάρξουν και τα δύο και τα χρονικά πλαίσιά τους θα συσχετιστούν χαρακτηριστικά, ενώ μπορεί να συμβαίνουν και σε διαφορετικούς ρυθμούς. Λόγω της αλληλοεπικάλυψης πολλές φορές ο φοιτητής καλείται να διαχειριστεί το χρόνο του και καθορίσει προτεραιότητες ανάλογα με τις ευθύνες που προκύπτουν. Όλες αυτές οι έννοιες προκαλούν νέες προκλήσεις στα πανεπιστήμια για το πώς θα υποστηρίξουν τους φοιτητές να γίνουν αποτελεσματικοί εκπαιδευόμενοι καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, παρέχοντάς τους μάθηση εκτός του προγράμματος σπουδών (extra-curricula learning) (Barnett, 2010).

#### 5.4.1 Δέσμευση του φοιτητή (Student Engagement)

Η έννοια της δέσμευσης του φοιτητή υπάρχει εδώ και αρκετές δεκαετίες και έχει εξελιχθεί με το πέρασμα του χρόνου. Η *Δέσμευση του Φοιτητή* (Student Engagement) αναφέρεται από τους Axelson & Flick (2010) στο κατά πόσο ένας φοιτητής φαίνεται ότι ενδιαφέρεται ή ασχολείται με τη μάθησή του και στο κατά πόσο είναι συσχετισμένος με τους συμφοιτητές του, τις τάξεις του και το πανεπιστήμιό του. Είναι το «κλειδί της επιτυχίας» που όσο μεγαλύτερη είναι τόσο καλύτερα είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Alexander Astin την όρισε ως «*την ποσότητα και ποιότητα της φυσικής και ψυχολογικής ενέργειας που επενδύουν οι φοιτητές στην πανεπιστημιακή εμπειρία*» και πρότεινε ότι η δέσμευση του φοιτητή παράγει μάθηση σε άμεση αναλογία με αυτή τη δέσμευση.

Η έννοια αυτή, κατά το QAA (2015), αναφέρεται και έχει εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε από τα παρακάτω:

- Χρόνος που καταναλώνεται για ένα καθήκον
- Ποιότητα της προσπάθειας

- Κοινωνική και ακαδημαϊκή ολοκλήρωση
- Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση και τα μαθησιακά αποτελέσματα

Ο όρος καλύπτει δυο δομές που σχετίζονται με:

- Τη βελτίωση της κινητοποίησης των φοιτητών να εμπλακούν στη μάθηση και να μάθουν ανεξάρτητα (σχετίζεται με τη Μάθηση και Διδασκαλία)
- Τη συμμετοχή των φοιτητών στη βελτίωση της ποιότητας και στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας με αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (σχετίζεται με τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της ποιότητας)

Η πρώτη ερμηνεία της δέσμευση του φοιτητή αναλύεται περισσότερο στην Παράγραφο 11.2.5.1, όπου περιγράφεται το πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δεύτερη ερμηνεία αναφέρεται στη δέσμευση του φοιτητή για συμμετοχή στη βελτίωση της ποιότητας και στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας, η οποία περιλαμβάνει αλλά δεν περιορίζεται από την οπτική του φοιτητή μέσω των τυπικών μηχανισμών αντιπροσώπευσης.

Το θέμα της δέσμευσης των φοιτητών απέναντι στα θέματα ποιότητας έχει απασχολήσει τους ερευνητές εδώ και αρκετό καιρό. Οι Wiers-Jenssen et al. (2002) στις έρευνες που έκαναν για την ικανοποίηση των φοιτητών βρήκαν ότι η ακαδημαϊκή και παιδαγωγική ποιότητα της διδασκαλίας είναι σημαντικοί παράγοντες της ικανοποίησης των φοιτητών, δείχνοντας μια πιθανή αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των ερευνών ικανοποίησης των φοιτητών και των ερευνών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές. Επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι το κοινωνικό κλίμα, οι αισθητικές πλευρές των φυσικών υποδομών και η ποιότητα των υπηρεσιών από το διοικητικό προσωπικό δεν θα έπρεπε να υποεκτιμηθεί όταν προσπαθούν να βελτιώσουν την ικανοποίηση των φοιτητών και την ευκαιρία για μάθηση. Οι Griffin et al. (2003) βρήκαν ότι οι έρευνες αξιολόγησης των φοιτητών που επικεντρώνονται στη διδασκαλία και στη μάθηση χάνουν ένα ευρύ φάσμα των πτυχών της φοιτητικής εμπειρίας που επηρεάζει την ικανοποίηση των φοιτητών, γι' αυτό και πρόσθεσαν στα αυστραλέζικα ερωτηματολόγια ερωτήσεις που έδιναν ευρύτερη προοπτική, όπου λαμβάνονται υπόψη και εκτός της αίθουσας παράγοντες, που είναι πιθανόν να επιδρούν στη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών.

Οι μηχανισμοί που δίνουν ευκαιρίες για συμμετοχή στους φοιτητές είναι (QAA, 2014; QAA Scotland, 2009):

- ✓ Ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων στο τέλος τους εξαμήνου (Παράγραφος 11.2.6.3)
- ✓ Δομές εκπροσώπησης φοιτητών
- ✓ Academic Peer Student Support and Mentoring (Παράγραφος 5.4.1.2)
- ✓ Συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, νέα έργα και συνέδρια.
- ✓ Συμμετοχή των φοιτητών σε επιτροπές
- ✓ Διοργάνωση εκδηλώσεων συμβουλευτικού περιεχομένου για τους φοιτητές
- ✓ Συμμετοχή σε διάλογο με την ηγεσία του ιδρύματος
- ✓ Ηλεκτρονικά forums συζητήσεων



- ✓ Τυπικές διαδικασίες ποιότητας π.χ να επιδιώκεται συνεχή βελτίωση της ποιότητας, οπότε είναι απαραίτητη ανά τακτά χρονικά διαστήματα να γίνεται αναθεώρηση του προγράμματος

Επιπλέον μηχανισμοί για την επίτευξη της δέσμευσης των φοιτητών προτείνονται στο Κεφάλαιο 11, όπου περιγράφεται αναλυτικά ένα πλαίσιο εφαρμογής για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παράγραφο 11.2.5.1), και οι οποίοι έχουν προκύψει από την ποιοτική έρευνα της παρούσας διατριβής.

#### **5.4.1.1 Δέσμευση φοιτητών που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες**

Μία από τις βασικότερες αρχές που έχουν τεθεί από την UNESCO για την εκπαίδευση αποτελεί «να διασφαλίσει την ανοικτή και ισότιμη **ποιοτική εκπαίδευση** και να προωθήσει ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους μέχρι το 2030», όπου στο στόχο 4.3 παράγραφο 45 (παρατίθεται στο Παράρτημα ΙΙΙ) αναφέρεται ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ευπαθείς ομάδες όπως αυτές με αναπηρίες (disabilities). Η βρετανική δράση για τις ανάγκες στην Ειδική Αγωγή και Αναπηρία (UK Special Education Needs and Disability Act) (2001) δηλώνει ότι δεν θα πρέπει να γίνονται διακρίσεις εναντίον ή να μειονεκτούν οι φοιτητές με αναπηρίες στην ανώτατη εκπαίδευση (Perkin and Croft, 2007). Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες για εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν θεσμοθετηθεί νομικά διεθνώς, ώστε να αποτραπούν οι διακρίσεις και οι αποκλεισμοί τους σε αυτήν. Στην Αγγλία και στις ΗΠΑ, τα ιδρύματα υποχρεώνονται να διαθέτουν ακαδημαϊκές προσαρμογές και υποστηρικτικά βοηθήματα και υπηρεσίες, αρκεί να μην υποβαθμίζονται οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις ή να οδηγούν σε υπέρογκα οικονομικά και διοικητικά βάρη (GAO, 2009).

Διεθνώς το πλήθος των φοιτητών με αναπηρίες που εγγράφονται στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης αυξάνεται (Tops et. al, 2012), καθώς η εισαγωγή τους σε αυτά υποστηρίζεται από θεσμικές αλλαγές, διευκολύνονται από τη χρήση της πληροφορικής και των εγκαταστάσεων ευκολότερης πρόσβασης, και το σημαντικότερο επειδή αυξάνεται η πεποίθησή τους ότι οι σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση θα μεγιστοποιήσει τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική αποκατάσταση και ανεξάρτητη διαβίωση (Hadjikakou & Hartas, 2008). Οι πιο κοινές αναπηρίες, αποτελούν οι μαθησιακές δυσκολίες (70% του πληθυσμού με αναπηρίες), (GAO, 2009), όπως η δυσλεξία (dyslexia), η δυσπραξία (dyspraxia) και η δυσκολία στο μαθηματικό λογισμό (dyscalculia) (Pino & Mortari, 2014). Έρευνες που έγιναν στο Πανεπιστήμιο του Bournemouth (Αγγλία) έδειξαν ότι οι φοιτητές στη σχολή τεχνών παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά δυσλεξίας και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (11,67%) σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολές του πανεπιστημίου (QAA Scotland, 2009). Γι' αυτό το λόγο υπάρχει η αναγκαιότητα να δοθούν συμβουλές και υποστήριξη στους ακαδημαϊκούς σχετικά με τη διδασκαλία φοιτητών με αναπηρίες γενικότερα, και φοιτητών που έχουν δυσλεξία ειδικότερα, καθώς είναι μια κατάσταση πολύ δύσκολη για να κατανοηθεί.

Μετά από πολυετείς έρευνες που διεξήχθησαν από το QAA Scotland εντοπίστηκαν διάφορες προσεγγίσεις για τη δημιουργία σε φοιτητές που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες της αίσθησης ότι ανήκουν κάπου και συνδέονται με μία ευρύτερη κοινότητα. Οι ευπαθείς ομάδες με τις οποίες ασχολήθηκαν ήταν α) φοιτητές με μαθησιακές διαταραχές και αναπηρίες, β) διεθνείς φοιτητές

και γ) φοιτητές που βρίσκονται σε κίνδυνο να κοπούν από τα μαθήματα (“at risk”) (QAA Scotland, 2009).

Αναφέρθηκε παραπάνω πιο διεξοδικά και σε ξεχωριστή παράγραφο 5.1.2, η περίπτωση με τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα τη δυσλεξία, καθώς αφορά πολλές φορές ιδιαίτερα ταλαντούχα άτομα, όπου το μέλλον της εκπαίδευσής τους και της μελλοντικής πορείας της ζωής τους εξαρτάται από ένα μεγάλο ποσοστό από τη παιδαγωγική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη που τους παρέχεται από το ίδρυμα.

Για τους διεθνείς φοιτητές προσφέρονται προσαρμοσμένες ανά περίπτωση υπηρεσίες υποστήριξης και προσανατολισμού πριν και κατά τη διάρκεια φοίτησης, οι οποίες πολλές φορές ενισχύονται από την συνδρομή κατάλληλα εκπαιδευμένων διεθνών μεντόρων (international mentors). Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί το Πανεπιστήμιο του Chester (England), το οποίο έχει δημιουργήσει ένα πρόγραμμα που ονομάζει “Culture Shock” για την υποστήριξη των φοιτητών τόσο στην προεισαγωγική φάση, όσο και κατά τη διάρκεια της φοίτησης, με διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων που διευκολύνονται από ‘διεθνείς μέντορες’ (international mentors). Οι μέντορες είναι βρετανοί και αλλοδαποί φοιτητές, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί για να παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση στους διεθνείς φοιτητές. Πριν την άφιξή τους στη χώρα, λαμβάνουν ένα πληροφοριακό πακέτο για το Πανεπιστήμιο και τη βρετανική κουλτούρα. Κατά την άφιξή τους, τους υποδέχονται σε μια συνάντηση χαιρετισμού με επακόλουθη υποστήριξη από το πρόγραμμα Culture Shock. Το κοινωνικό πρόγραμμα περιέχει μια δεκαπενθήμερη μετάπτωση, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να συνομιλήσουν με το τμήμα Διεθνών Σχέσεων και άλλους αλλοδαπούς φοιτητές (QAA Scotland, 2009).

Όσον αφορά στους φοιτητές που έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (at risk) προσφέρεται πρόσθετη βοήθεια από το προσωπικό ή μεγαλύτερους φοιτητές για την ανάπτυξη των προσωπικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων τους. Η Ομάδα Εργασίας του QAA Scotland (2009) επισημαίνει ότι αυτή η στοχευμένη βοήθεια για την υποστήριξη της μελέτης, ιδιαίτερα στο πρώτο έτος φοίτησης, μπορεί να βοηθήσει στην παραμονή του φοιτητή στις σπουδές του και στη βελτίωση των επιδόσεών του. Και στις δύο τελευταίες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται φοιτητές ως μέντορες, οπότε η ακαδημαϊκή υποστήριξη και η καθοδήγηση από άλλους φοιτητές θα αναλυθεί επίσης σε ξεχωριστή παράγραφο, ως μέτρο που βοηθάει γενικότερα στην κινητοποίησή του φοιτητή να εμπλακεί με τη μάθησή του, αλλά και να συμμετέχει στις διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής του εμπειρίας και την ενίσχυση των δεσμών του με την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Σε έρευνα που είχε διεξαχθεί από το QAA Scotland (2009) για την εύρεση πρακτικών που εφαρμόζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και διεθνώς, αναφέρει ότι η παροχή ακόμη και μικρών φαινομενικά υπηρεσιών και δράσεων μπορούν να κάνουν τη διαφορά στην εμπειρία και κατ’ επέκταση στην επιτυχία των φοιτητών με αναπηρίες.

Αναφέρεται η περίπτωση του Πανεπιστημίου του Bournemouth (England), όπου στο Arts Institute του όλοι οι εισερχόμενοι φοιτητές εξετάζονται διεξοδικά με εξειδικευμένα τεστ για να εντοπιστούν οι μαθησιακές τους δυσκολίες το νωρίτερο δυνατόν. Οι περισσότεροι φοιτητές που έχουν διαγνωστεί με προβλήματα (ποσοστό της τάξης 11%) είχαν προέλθει από την υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς να γνωρίζουν ότι παρουσίαζαν κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στο ινστιτούτο να παρέχει υποστήριξη στους φοιτητές

από την αρχή της φοίτησής τους, ώστε να τους απαλλάξουν από το φορτίο της αγωνιώδους προσπάθειας να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές προκλήσεις.

Στο Πανεπιστήμιο του Leicester (England) πέρα από τη γενική υποστήριξη που παρέχεται στους φοιτητές με αναπηρίες, όπως προδιαγράφεται από το UK Special Education Needs and Disability Act, εφαρμόζει διάφορα άλλα μέτρα. Για παράδειγμα διαθέτει Επίδομα Φοιτητών με Αναπηρίες, Πρόγραμμα Εύρεσης Εργασίας για ανάπηρους, παρέχει ένα άτομο ανά φοιτητή για να τον υποστηρίξει κατά την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο, και άλλες ακόμη υπηρεσίες (QAA Scotland, 2009).

#### **5.4.1.2 Ακαδημαϊκή και συμβουλευτική υποστήριξη των φοιτητών από τους συμφοιτητές τους (Student Peer Support/Helpers)**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών (QAA, 2009; Black et al, 2008; Gordon et al, 2005), πολλά πανεπιστήμια εκτιμούν και αξιοποιούν τους φοιτητές τους ως μία διανοητική πηγή, εμπλέκοντάς τους σε ρόλους δομημένων υπηρεσιών για ακαδημαϊκή καθοδήγηση (mentoring), υπηρεσίες συμβουλευτικής (advising), παιδαγωγικής (tutoring) και διευκόλυνσης (facilitating).

Οι βοηθοί συμφοιτητών (Peers Helpers ή απλά Peers) είναι κυρίως προπτυχιακοί φοιτητές που έχουν αριστεύσει στα πρώτα έτη των σπουδών τους, που εκτελούν, συνήθως μετά από εξειδικευμένη σύντομη εκπαίδευση, μια ευρεία σειρά καθηκόντων και ευθυνών για να υποστηρίξουν τους φοιτητές, όπως: η εξατομικευμένη (one by one) συνεργασία με φοιτητές, η ανάπτυξη και παρουσίαση workshops, η οργάνωση προγραμμάτων και εκδηλώσεων, η ξενάγηση των νέων φοιτητών στις παροχές και στις εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου. Επίσης, όπως ήδη αναφέρθηκε και στις προηγούμενες παραγράφους, υπάρχουν οι peers που υποστηρίζουν τις ευπαθείς ομάδες (με αναπηρία και αλλοδαπούς) με εξατομικευμένες υπηρεσίες, όπως πχ. οι international mentors που υποστηρίζουν προεισαγωγικά και κατά τη διάρκεια φοίτησης τους αλλοδαπούς φοιτητές.

Η χρήση των peers για υποστήριξη των συμφοιτητών τους αποτελεί κοινή πρακτική στη Βόρεια Αμερική, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία. Τα πιο συνηθισμένα προγράμματα είναι το Peer Assisted Study Session (PASS) ή Peer Assisted Learning (PAL) και το Peer Mentoring. Η συμβολή τους είναι κυρίως σε επίπεδο διευκόλυνσης, παρά σε διδακτικό έργο. Τα σχήματα αυτά βοήθειας των συμφοιτητών τους όλων των ειδών είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και συχνά υπάρχει μεγαλύτερη ζήτηση για να γίνουν Peers Helper από τις προσφερόμενες θέσεις. Για να εξασφαλιστεί η επιτυχία και η ομαλή λειτουργία του προγράμματος, η επιλογή των βοηθών γίνεται με αυστηρές διαδικασίες επιλογής, οι ρόλοι και τα καθήκοντά τους είναι ξεκάθαρα προδιαγεγραμμένα και θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα κατάρτισης. Συνήθως η συμμετοχή τους βασίζεται σε εθελοντική βάση και σπάνια γίνεται επί πληρωμή. Υπάρχουν όμως διάφορα μοντέλα επιβράβευσης.

Στο Πανεπιστήμιο του Guelph (Canada) ονομάζονται Βοηθοί Συμφοιτητών (student peers) είναι πάνω από 200 άτομα που εργάζονται σε 30 διαφορετικά τμήματα, οι οποίοι λαμβάνουν ένα τιμητικό δίπλωμα κάθε εξάμηνο για αναγνώριση της συμβολής τους και αναγράφεται ως σημείωση στην επίσημη αναλυτική τους βαθμολογία ότι έχουν συνεισφέρει σε ένα πρόγραμμα

παροχής υπηρεσιών εκμάθησης. Επιπρόσθετα κίνητρα αποτελούν η πρόσβαση σε υπολογιστή και χώρους γραφείων και σε επιδοτούμενα προγράμματα κατάρτισης. Τους δίνεται επίσης η δυνατότητα να προαχθούν σε Ανώτερους Βοηθούς Συμφοιτητών (Seniors Peer Helpers) και σε μερικά τμήματα μπορούν να συμμετέχουν σε πρακτική άσκηση για απόκτηση ακαδημαϊκών μονάδων. Κάθε χρόνο συμμετέχουν σε Βραβεία Ακαδημαϊκής Αριστείας και συμβολής στην ακαδημαϊκή κοινότητα και αναγνωρίζεται η συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της παρουσίας βραβείων ή υποτροφιών.

Είναι πολύ σημαντική αυτή η δραστηριότητα, καθώς στους Βοηθούς Συμφοιτητών (Peer Helpers) αρέσει να βοηθούν άλλους φοιτητές και κερδίζουν πολλά από την εμπειρία τους. Από την άλλη πλευρά, όπως προέκυψε σε έρευνα (Gordon et al, 2005) οι φοιτητές προτιμούν τη βοήθεια από τους συμφοιτητές τους και μερικές φορές αντιδρούν καλύτερα σε αυτό το μέσο βοήθειας από ότι εάν προσφερόταν από τις υπηρεσίες του Πανεπιστημίου τους.

## 6 Θεωρίες πληροφορίας και επικοινωνιών

Το κεφάλαιο αυτό ουσιαστικά αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου κεφάλαιου 5. Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στόχος του αποτελεί να τονισθεί η σημασία που έχει η θεωρία των πληροφοριών και της επικοινωνίας στη μετάδοση της γνώσης και γενικότερα στη διδακτική πρακτική. Η θεωρία επικοινωνιών επίσης θα μπορούσε να εφαρμοστεί και από τη ηγεσία για την διαχείριση των ομάδων εργασίας και την επίλυση διαφορών ή διενέξεων που προκύπτουν από την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης.

### 6.1 Η σημαντικότητα της επικοινωνίας στη διαμόρφωση της ποιοτικής εκπαίδευσης

Η κατανόηση της διαδικασίας για τη μετάδοση της πληροφορίας, όπως προκύπτουν από τις θεωρίες επικοινωνιών, μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της μετάδοσης της γνώσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στη δημιουργία δέσμευσης των φοιτητών απέναντι στο μάθημα και στον καθηγητή.

Οι σκοποί αυτοί εξυπηρετούνται κάθε φορά, με τον ανάλογο τύπο επικοινωνίας α) τη γραπτή (Σημειώσεις, αναφορές, εργασίες, εξετάσεις, επιστολές, e-mail κλπ) ή β) την προφορική, όπου μπορεί να διαπροσωπική (πρόσωπο με πρόσωπο – ομιλίες, διαλέξεις) ή εξ' αποστάσεως (π.χ. τηλεφωνική, βιντεοπροβολή, μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας κ.λπ.) (Χυτήρης, 2001). Το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας, ιδιαίτερα κατά την εξάσκηση της διδασκαλίας γίνεται προφορικά.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (για τη βαθμολόγησης της μαθησιακής απόδοσης, αλλά και της διδασκαλίας), βασίζεται στη λήψη πληροφοριών με διάφορα μέσα πληροφόρησης (γραπτές εξετάσεις, παρουσίαση εργασιών, ηλεκτρονικά και χειρόγραφα ερωτηματολόγια, προφορικές συνεντεύξεις, clickers, δημοσκοπήσεις, κ.λπ.).

Σύμφωνα με τις θεωρίες πληροφοριών, η πληροφορία έχει τέσσερις ιδιότητες (Nystrom, 1973): Μορφή (Form), Μέγεθος (Magnitude), Ταχύτητα (Velocity), Κατεύθυνση (Direction), Πρόσβαση (Access). Σύμφωνα με την Lori Breslow (n.d.):

- Εάν αλλάξει η μορφή (γραπτή, προφορική, παρουσίαση κ.λπ.), επεκτείνεται η μάθηση των μαθητών
- Εάν αλλάξει το μέγεθος, οι φοιτητές μπορεί να κατακλυστούν από τις πληροφορίες
- Εάν αλλάξουν η προσβασιμότητα και η ταχύτητα, αλλάζουν οι σχέσεις μεταξύ των φοιτητών και των διδασκόντων
- Εάν αλλάξει η ταχύτητα, η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνει πιο άμεση

Κάθε μέσο χρήζει διαφορετικής μεταχείρισης και προετοιμασίας και επιτυγχάνει διαφορετικά αποτελέσματα. Η επιλογή των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να γίνει σε σχέση με τους επιδιωκόμενους παιδαγωγικούς στόχους. Ενδεικτικά στον ακόλουθο

πίνακα (Πίνακας 6.1) παρουσιάζονται ποια βοηθήματα ενδείκνυται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων για τον εκπαιδευόμενο (Noye & Piveteau, 1999).

		Στόχοι για τον εκπαιδευόμενο					
		1. Απομνημόνευση μιας πληροφορίας	2. Ανάλυση και κατανόηση μιας κατάστασης	3. Απόκτηση ενδιαφέροντος για κάποιο θέμα	4. Απόκτηση ορισμένων στάσεων	5. Αναπαραγωγή μιας επαγγελματικής κατάστασης	6. Επίτευξη ψυχοκινητικού αυτοματισμού
Παιδαγωγικά βοηθήματα	ΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ	×	×	×	×		×
	ΓΡΑΠΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	×	×				
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ, ΣΧΕΔΙΟ, ΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ	×	×	×			
	ΜΑΚΕΤΑ, ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	×	×	×		×	×
	ΠΙΝΑΚΕΣ	×	×				
	ΠΡΟΒΟΛΗ ΔΙΑΦΑΝΕΙΩΝ	×	×	×			
	ΤΑΙΝΙΑ	×	×	×		×	
	ΒΙΝΤΕΟ	×	×	×	×	×	×
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ	×	×			×	

Πίνακας 6.1 Παιδαγωγικά βοηθήματα σε σχέση με τους παιδαγωγικούς στόχους για τον εκπαιδευόμενο (Noye & Piveteau, 1999)

Στους οργανισμούς, ενώ η επικοινωνία αποτελεί μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες δραστηριότητες, οι εργαζόμενοι έχουν λάβει ελάχιστη εκπαίδευση για την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Hersey et al., 2001). Συνήθως η εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπεί στη εξάσκηση της γραφής και της ανάγνωσης και πολύ λιγότερο της ομιλίας, ενώ για τη λειτουργία της ακρόασης συνήθως δε λαμβάνεται καμία εκπαίδευση (Πίνακας 6.2).

Πίνακας 6.2 Εξάσκηση και εκπαίδευση των δεξιοτήτων επικοινωνίας (Hersey et al., 2001)

Δεξιότητα	Έτη εκπαίδευσης	Εκτενή χρήση στην ενήλικη ζωή
Γραφή	14	Λίγη
Ανάγνωση	8	Μερική
Ομιλία	1	Αρκετή
Ακρόαση	0	Πολύ

Στις επόμενες παραγράφους παρατίθενται μερικές από τις σημαντικότερες αρχές της θεωρίας επικοινωνιών, όπου αναλύονται περισσότερο αυτές που συμβάλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν κυρίως παιδαγωγική εφαρμογή..

## 6.2 Θεωρίες επικοινωνιών

Επικοινωνία είναι η διαδικασία δημιουργίας, μετάδοσης, ερμηνείας και αξιοποίησης μηνυμάτων/πληροφοριών (Armstrong, 1988). Ο τρόπος που πραγματώνεται από κάθε άνθρωπο λεκτικά ή μη λεκτικά η επικοινωνία των σκέψεων, των επιθυμιών, των ιδεών και

των αναγκών είναι μοναδικός και αποτελεί γνώρισμα της προσωπικότητάς του (Cooley, 1909).

Η μεταδιδόμενη πληροφορία πρέπει να γίνεται κατανοητή από τον παραλήπτη και θα πρέπει να διακρίνεται από σαφήνεια, ακρίβεια, πληρότητα και αξιοπιστία όσον αφορά το μήνυμα που θέλω να μεταφέρω ή το μήνυμα που μου μεταφέρεται. Ως σαφήνεια θεωρείται ότι το μήνυμα έχει μία μόνο ερμηνεία. Ως ακρίβεια σημαίνει ότι η ερμηνεία είναι καλά προσδιορισμένη (Μουστάκης, 2012). Ως πληρότητα σημαίνει, όταν για παράδειγμα προσδιορίζεται η έκταση ενός προβλήματος και οι συνθήκες εμφάνισής του, ενώ η διασφάλιση της αξιοπιστίας μπορεί να γίνει για παράδειγμα με τη διασταύρωση πληροφοριών για την εξακρίβωση της αλήθειας ή τη χρήση οργάνων μέτρησης εάν είναι εφικτό.

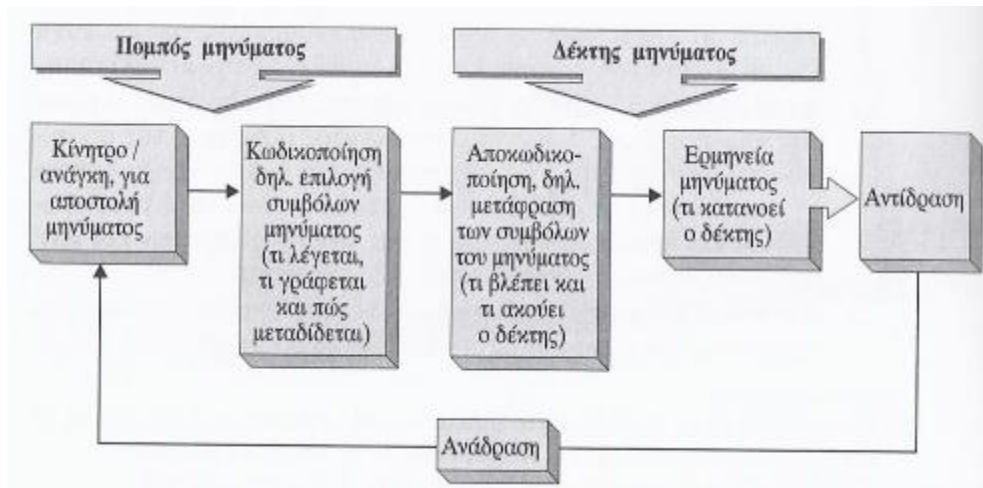
Τα στοιχεία της επικοινωνίας είναι: ο πομπός- αποστολέας (Source), το μήνυμα (Message), το μέσο-κανάλια (Channel), ο δέκτης (Receiver), η ανάδραση (Feedback) και το περιβάλλον (Χυτήρης, 2001). Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της επικοινωνίας είναι ο θόρυβος, το κανάλι-μέσο, ο προσορισμός των πληροφοριών-μηνύματος, η κωδικοποίηση (Encoding) και η αποκωδικοποίηση (Decoding). Ως *θόρυβος* εννοείται οποιαδήποτε αιτία για την αλλοίωση του μεταδιδόμενου μηνύματος είτε με την κυριολεκτική έννοια (φασαρία) είτε με τη μεταφορική έννοια (όπως κακές τηλεφωνικές συνδέσεις ή ακόμη και ανακριβείς στατιστικές σε μια αναφορά) και επηρεάζει όλα τα στάδια επικοινωνίας (Kreitner et al., 1998). Οι ανάγκες και οι εμπειρίες των ανθρώπων τείνουν να τονίζονται ανάλογα με αυτά που βλέπουν ή ακούν. Μηνύματα που δεν είναι επιθυμητά αποθούνται και άλλα μεγεθύνονται, δημιουργούνται από το τίποτα ή διαστεβλώνονται από την αρχική τους κατάσταση (Χυτήρης, 2001).

Η επικοινωνία ως διαδικασία ξεκινάει όταν ο πομπός του μηνύματος θέλει να πει κάτι. Οι σκέψεις κωδικοποιούνται σε σύμβολα (symbols). Τα σύμβολα είναι πράγματα που αναπαριστούν κάτι άλλο. Ένα ή περισσότερα σύμβολα μεταμορφώνονται σε ένα μήνυμα (message). Τότε κρίνει πώς θα το πει και με ποιο τρόπο/μέσο θα το μεταβιβάσει. Το μήνυμα μπορεί να αποτελείται από λεκτική (verbal) ή μη-λεκτική (nonverbal) επικοινωνία ή και τα δύο. Η λεκτική επικοινωνία αναφέρεται μόνο στις λέξεις. Οι λέξεις μπορεί να ληφθούν ως ισχυρές ή ανίσχυρες. Οι επιλογές μια ανίσχυρης γλώσσας μπορεί να περιέχει υπεκφυγές, ήχους κάλυψης κενών, αρνήσεις, αμφιβολίες (Hersey et al., 2001). Οι Bradac et al. (1994) επισημαίνουν ότι ένα άτομο που χρησιμοποιεί γλώσσα ισχύος αντιλαμβάνεται ως ικανός, δυναμικός και ελκυστικός σε αντίθεση με ένα άτομο που χρησιμοποιεί υπεκφυγές και άλλες ανίσχυρες επιλογές γλώσσας. Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελείται από όλα τα υπόλοιπα και αποτελείται από χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, η χρήση του χρόνου, η γλώσσα του σώματος, ο τρόπος περπατήματος, το ντύσιμο, η υπονόηση του ενδιαφέροντος μέσω της οπτικής επαφής και οτιδήποτε μπορεί να αντικατοπτρίζει την προσωπική αξιοπρέπεια ή τις προσωπικές και οργανωσιακές αξίες (Hersey et al., 2001). Όταν η επικοινωνία είναι μονής κατεύθυνσης δε λαμβάνεται υπόψη η αντίδραση του δέκτη.

Η επικοινωνία μονής κατεύθυνσης είναι καλή για να μοιράζονται πληροφορίες. Για παράδειγμα, η ακρόαση μιας εκπομπής στο ραδιόφωνο, το διάβασμα ενός βιβλίου, ή παρακολούθηση της τηλεόρασης είναι μονοσήμαντη επικοινωνία. Όμως σύμφωνα με τα

πρότυπα της ΔΟΠ θα πρέπει να επιδιώκεται ο διάλογος και γενικότερα η διαδραστική επικοινωνία.

Στην επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης ο αποδέκτης αποκωδικοποιεί (Decoding) το μήνυμα για να αποδώσει κάποια μορφή ερμηνείας για το μήνυμα σύμφωνα με τις στάσεις και τις εμπειρίες του και ανάλογα αντιδρά. Με βάση την αντίδραση του δέκτη στο μήνυμα, ο πομπός θα λάβει πληροφόρηση για το πόσο αποτελεσματικά ενήργησε ο δέκτης. Τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που επηρεάζει τη διαδικασία επικοινωνίας (Εικόνα 6.1) (Χυτήρης, 2001).



Εικόνα 6.1 Η διαδικασία της επικοινωνίας (Χυτήρης, 2001)

Ο διάλογος αποτελεί μια πλούσια ανταλλαγή πληροφοριών διπλής κατεύθυνσης επικοινωνίας και βοηθάει στην επίλυση προβλημάτων, στην αποσαφήνιση ερωτημάτων, στη δημιουργία ενός δεσμού εμπιστοσύνης και δέσμευσης μεταξύ των δύο μερών. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί α) η κατανόηση του άλλου, β) η προσπάθεια για να βλέπετε τον εαυτό σας μέσα από την προοπτική του άλλου ατόμου και γ) η *ενεργή ακρόαση* (Harvard Business Essentials, 2011).

Είναι πολύ σημαντικό είτε αφορά γραπτό κείμενο είτε παρουσιάσεις είτε συμμετοχή σε μια συνάντηση, να συλλεχθεί όσο το δυνατόν περισσότερη πληροφόρηση είτε αφορά ακροατήριο είτε έναν συνομιλητή. Για παράδειγμα, όταν το ακροατήριο δεν έχει επιστημονική κατάρτιση, αλλά θα πρέπει να παρουσιαστεί ένα επιστημονικό ζήτημα, επιβάλλεται η ανάλογη προσαρμογή της παρουσίασης/ομιλίας, ώστε να γίνει περισσότερο ελκυστική και πιο αποτελεσματική όσον αφορά την απήχυσή της. Η χρήση εξαιρετικά σύνθετων και δύσκολων εννοιών ίσως θα έπρεπε να αποφευχθεί.

Όταν η πληροφορία είναι περίπλοκη θα πρέπει να χωρίζεται σε ενότητες και στο τέλος κάθε ενότητας να συνοψίζονται τα κύρια σημεία, αυτά που πρέπει να γίνουν κατανοητά και να αποτυπωθούν στη μνήμη των άλλων (Payne et al., 2001).

Η επίτευξη της κατανόησης πως μας βλέπει ο συνομιλητής είναι σημαντική για να αποφευχθούν εκπλήξεις σχετικά με πιθανές διαφωνίες που είχε εκφράσει εναντίον μας στο



παρελθόν ή αντικρουόμενα συμφέροντα, και βοηθάει στην αποφυγή της υπονόμευσης της προσπάθειας για επικοινωνία.

*Ενεργή ακρόαση*, σημαίνει ότι δίνουμε στο συνομιλητή μας την αμέριστη και σεβαστή προσοχή μας. Πέραν της αφομοίωσης αυτών που λέει ο συνομιλητής μας, η ενεργή ακρόαση συνεπάγεται την προσοχή μας στα συναισθήματα που κρύβονται πίσω από τον προφορικό λόγο, τα οποία φανερώνονται μέσω της γλώσσας του σώματος (στάση σώματος, οπτική επαφή, θέση χεριών κ.λπ.) και του τόνου της φωνής του ομιλητή (Harvard Business Essentials, 2011) ή στα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως τις χειρονομίες ή το ντύσιμο. Σε μια μελέτη διαπιστώθηκε ότι το 55% του περιεχομένου του μηνύματος μεταβιβάζεται από τις εκφράσεις του προσώπου και τη στάση του σώματος, το 38% από τον τόνο της φωνής και μόλις το 7% από τις λέξεις (Χυτήρης, 2001). Είναι σημαντικό λοιπόν τα μη-λεκτικά σήματα να είναι συνεπή με τα θεμιτά προφορικά μηνύματα. Ασυνέπειες δημιουργούν θόρυβο και προάγουν την κακή επικοινωνία.

Θετικές μη λεκτικές δραστηριότητες που βοηθούν την επικοινωνία είναι (Kreitner, 1998):

- ✓ Διατήρηση της οπτικής επαφής, καθώς μπορεί να εξυπηρετεί τέσσερις λειτουργίες στην επικοινωνία. Πρώτον, ρυθμίζει τη ροή της επικοινωνίας σηματοδοτώντας την έναρξη και το τέλος της συζήτησης. Δεύτερον εκφράζει το ενδιαφέρον και την προσοχή προς τον ομιλητή. Τρίτον μεταφέρει συναισθήματα και τέταρτον σχετίζεται με τον τύπο της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των επικοινωνούντων.
- ✓ Περιστασιακά να γνέφετε το κεφάλι ως ένδειξη συμφωνίας
- ✓ Χαμογελάστε. Διευκολύνει το συνομιλητή σας
- ✓ Γείρετε προς το μέρος του ομιλητή για να δηλώσετε την προσοχή σας
- ✓ Η ομιλία να είναι σε μέτριο ρυθμό, με έναν ήσυχο και σίγουρο τόνο.

Ενώ συστήνεται να αποφεύγονται οι δράσεις (Kreitner, 1998):

- ✓ Να κλείνετε τα μάτια σας
- ✓ Να ατενίζετε τον ορίζοντα και να χασμουριέστε
- ✓ Να γυρνάτε την πλάτη σας στον ομιλητή
- ✓ Να μιλάτε πολύ γρήγορα ή πολύ αργά
- ✓ Χρήση ενός δυσάρεστου τόνου φωνής

Η ενεργή ακρόαση είναι μια δεξιότητα που μπορεί να αποκτηθεί μέσω συνεχούς χρήσης και καθημερινής εξάσκησης. Ο Carl Rogers (1951), ο οποίος ήταν ο πρώτος που έκανε γνωστό τον όρο *ενεργή ακρόαση*, πρότεινε πέντε τεχνικές για την τελειοποίηση της τεχνικής:

1. Να κάνετε προσπάθεια να ακούτε προσεκτικά τι σας λένε.
2. Προσπαθείστε να αντιληφθείτε τα αισθήματα του συνομιλητή σας για το τι ειπώθηκε μέσω του τρόπου που δόθηκε το μήνυμα.
3. Ανταποκριθείτε στα συναισθήματα του ομιλητή. Δείξτε στον ομιλητή ότι αναγνωρίζετε και καταλαβαίνετε τα αισθήματα που εκφράστηκαν.
4. Σημειώστε τη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά των ομιλητών σας, ώστε να μπορέσετε να εντοπίσετε τα ανάμικτα και αντιφατικά μηνύματα που μπορεί να

εκφράστηκαν από το συνομιλητή σας. Θα σας βοηθήσουν για να κατανοήσετε την αξιοπιστία των λεχθέντων και εάν ο συνομιλητής σας ψεύδεται.

5. Επαναδιατυπώστε με δικές σας λέξεις αυτό που νομίζετε ότι είπε ο ομιλητής. Επιτρέψτε στο συνομιλητή σας να απαντήσει διευκρινίζοντας το μήνυμα που σας στάλθηκε.

Στο Harvard Business Essentials (2011) προτρέπεται η υιοθέτηση των επιπλέον πρακτικών:

6. Να μη διακόπτεται το συνομιλητή σας, εκτός και εάν έχετε να κάνετε διευκρινιστικές ερωτήσεις.
7. Διατυπώστε την απάντησή σας μόνο όταν ο συνομιλητής σας έχει σταματήσει να μιλά.
8. Αποφύγετε οτιδήποτε μπορεί να αποσπάσει την προσοχή σας, ενώ κρατάτε σημειώσεις μόνο όταν είναι αναγκαίο.
9. Ακούστε πρώτα και αξιολογήστε αργότερα
10. Να χειρίζεστε προσεκτικά τη γλώσσα του σώματός σας , όπως τη στάση και τη θέση του μπράτσου σας.

Η ενεργή ακρόαση είναι πολύ σημαντική επίσης κατά τη διδακτική πρακτική, αλλά θα πρέπει κατά τους Payne & Payne (2001) να κατανοηθεί ότι ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι μια λειτουργία ενεργητική και όχι παθητική, δηλαδή να υπάρχει ανάδραση. Ενώ είναι κάποιος καλός ακροατής, δεν αρκεί η προσεκτική ακρόαση κατά τη διάρκεια της οποίας παραμένει σιωπηλός, για να γίνει κατανοητό το μήνυμα από τον παραλήπτη. Είναι απαραίτητη η επαναδιατύπωση των κύριων σημείων από τον ακροατή και η προσπάθεια να αντιμετωπισθεί ο παράγοντας της «αμηχανίας», δηλαδή το φόβο να ρωτήσει για να μην γίνει αντιληπτή η άγνοιά του. Στην πραγματικότητα ισχύει το αντίθετο. Ο μεταφορέας του μηνύματος θεωρεί την ενεργητική συμμετοχή του ακροατή ως ένδειξη ενδιαφέροντος και προσπάθεια για κατανόηση.

Για να διευκολυνθούν και αυτοί που είναι διστακτικοί, θα πρέπει να ενθαρρύνονται για να υποβάλουν ερωτήσεις. Θα μπορούσε να ειπωθεί για παράδειγμα: *«Μου φαίνεται ότι προχώρησα πολύ γρήγορα. Στην πραγματικότητα έχω μπερδευτεί και εγώ με όλα αυτά. Οπότε δεν θα μου φανεί περίεργο, κρίνοντας από εμένα, αν έχετε να κάνετε κάποιες ερωτήσεις. Θέλετε να τις συζητήσουμε;»* (Payne et al., 2001)

Μια τεχνική διαλόγου που χρησιμοποιείται σε περίπλοκες καταστάσεις αποτελεί η ιαπωνική μέθοδος “catchball”. Είναι μια διαλειτουργική μέθοδος για την επίτευξη δύο πραγμάτων: τον εμπλουτισμό/βελτίωση των ιδεών και τη δέσμευση των συμμετεχόντων σε αυτές. Η διαδικασία ξεκινάει όταν κάποιος «ρίχνει» μια αρχική ιδέα προς μελέτη. Όποιος συλλάβει (“catch”) την ιδέα αναλαμβάνει την ευθύνη να την καταλάβει, να την εκφράσει και να τη βελτιώσει με κάποιο τρόπο. Αυτό το άτομο στη συνέχεια ρίχνει την επεξεργασμένη ιδέα μέσα στην ομάδα, όπου και πάλι συλλαμβάνεται και βελτιώνεται. Η ιδέα τελικά διαγράφει έναν κύκλο βαθμιαίας βελτίωσης. Καθώς οι άνθρωποι συμμετέχουν, αναπτύσσουν την αίσθηση ότι μοιράζονται από κοινού την ιδέα και ότι δεσμεύονται με την τελική ιδέα που διαμορφώνεται. Η μέθοδος αυτή βασίζεται ουσιαστικά στη Σωκρατική μέθοδο διαλόγου που περιγράφεται από τον Πλάτωνα (Harvard Business Essentials, 2011).

Τα προβλήματα επικοινωνίας μπορούν να διακριθούν σε τέσσερις κατηγορίες/αιτίες:

1. Οι άνθρωποι δεν έχουν συνειδητοποιήσει αρκετά την ανάγκη της επικοινωνίας
2. Οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν επακριβώς τι να μεταδώσουν
3. Οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν πώς να το μεταδώσουν
4. Δεν υπάρχουν τα κατάλληλα μέσα για να μεταβιβάσουν αυτό που θέλουν να μεταδώσουν στους άλλους.

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 6.3) παρουσιάζονται τα βασικά εμπόδια επικοινωνίας και μερικοί τρόποι για να ξεπεραστούν.

Πίνακας 6.3 Εμπόδια στην επικοινωνία και πώς να ξεπεραστούν (Χυτήρης, 2001)

Εμπόδια	Πώς να ξεπεραστούν
<i>Σε ατομικό επίπεδο</i>	
Διαπροσωπικές σχέσεις	Ενεργητική ακρόαση
Μέσον μεταβίβασης	Επιλογή κατάλληλου μέσου
Λέξεις, εκφράσεις	Γνώση του τι ο δέκτης μπορεί να καταλάβει
Εσκεμμένα λάθος μηνύματα, υπονοούμενα, ανακρίβειες	Πρόσωπο με πρόσωπο επαδή
<i>Σε επίπεδο επιχείρησης</i>	
Διαφορές δύναμης και κύρους	Κλίμα εμπιστοσύνης
Στόχοι και ανάγκες τμημάτων	Ανάπτυξη και χρησιμοποίηση τυπικών διόδων (καναλιών) επικοινωνίας
Ακατάλληλα/ανεπαρκή δίκτυα επικοινωνίας για το συγκεκριμένο έργο	Ανάπτυξη και ενθάρρυνση για τη χρησιμοποίηση πολλαπλών τυπικών και άτυπων διόδων επικοινωνίας
Έλλειψη τυπικών διόδων επικοινωνίας	Αλλαγή της δομής της επιχείρησης ή του τμήματος, για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες επικοινωνίας

Η καλή επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Η εμπιστοσύνη και η κατανόηση πρέπει να οικοδομηθούν με επίμονες και μακροχρόνιες προσπάθειες (Χυτήρης), στη διάρκεια των οποίων η διοίκηση δείχνει μιας συνεπής και συνεχής συμπεριφορά δέσμευσης απέναντι στις διαδικασίες της επικοινωνίας, επικοινωνεί την ανάγκη χρησιμότητάς της σε όλη την κοινότητα και ακούει τους εργαζόμενους προσεκτικά για τα ζητήματα που τους αφορούν. Για να είναι η επικοινωνία αποτελεσματική θα πρέπει να αποτελέσει στρατηγικός στόχος της επιχείρησης, που χρειάζεται σχεδιασμό, ανάπτυξη και έλεγχο με άξονα αναφοράς την κατανόηση των προϋποθέσεων, των προβλημάτων και των αναγκών κάθε μέλους της επιχείρησης (Χυτήρης, 2001).

## 7 Τεχνικά θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων

Όταν η αξιολόγηση των μαθημάτων γίνεται σε χειρόγραφη μορφή, η συνήθη πρακτική που ακολουθείται από τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι τα ερωτηματολόγια να διανέμονται την τελευταία εβδομάδα των ακαδημαϊκών διαλέξεων συνήθως στην αίθουσα λίγο πριν το τέλος του μαθήματος (10'). Δίνει ο καθηγητής το φάκελο σε έναν φοιτητή, ο οποίος αναλαμβάνει τη διανομή και τη συλλογή των ερωτηματολογίων, καθώς και την παράδοση στην Γραμματεία (ή στη θυρίδα της Γραμματείας) της Σχολής ή στον αρμόδιο της ΟΜΕΑ. Η λογική είναι ότι η αξιολόγηση θεωρείται ότι θα πρέπει να γίνεται χειρόγραφα στην αίθουσα, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή σε αυτήν μόνο από τους φοιτητές που παρακολουθούν τα μαθήματα και όχι από αυτούς που δεν έχουν εμφανιστεί ποτέ. Επιλέγεται ως χρονική στιγμή διανομής τα τελευταία μαθήματα του εξαμήνου, ώστε οι φοιτητές να έχουν ολοκληρωμένη και αντικειμενική άποψη για το μάθημα. Στη χειρόγραφη μορφή οι φοιτητές έχουν μόνο μία φορά δυνατότητα συμμετοχής στην αξιολόγηση, την ημέρα που θα αποφασίσει ο διδάσκοντας να διανείμει τα ερωτηματολόγια. Εάν ο φοιτητής τύχει να απουσιάσει εκείνη την ημέρα, ενώ παρακολουθούσε τα μαθήματα κατά τη διάρκεια όλου του εξαμήνου, δεν θα έχει τη δυνατότητα συμμετοχής στην αξιολόγηση, ακόμη και εάν επιθυμούσε να συμμετέχει σε αυτήν.

### 7.1 EAM και ανωνυμία

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ανωνυμία είναι πολύ σημαντική για τους φοιτητές (Carini et al., 2003; Dommeyer et al., 2004).

Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται ανώνυμα (Centra, 1993), καθώς όταν γίνεται επώνυμα οι φοιτητές τείνουν να δίνουν μη πραγματική υψηλότερη βαθμολογία στους διδάσκοντες σε σύγκριση με αυτήν που θα έβαζαν εάν παρέμεναν ανώνυμοι (Fries & McNinch, 2003).

Επίσης, θα πρέπει να ενημερώνουν τους φοιτητές ότι έχει εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους, και ότι η αναφορά που δίνεται στους καθηγητές περιέχει μη ταυτοποιημένα τα σχόλια τους και σε συγκεντρωτική μορφή, καθώς η ανωνυμία προστατεύει τους φοιτητές, οι οποίοι φοβούνται για την ικανότητα του καθηγητή να είναι αντικειμενικός απέναντι στη θετική ή αρνητική κριτική (Rowley, 2003). Ιδιαίτερα επιφυλακτικοί είναι ορισμένοι έναντι στην ηλεκτρονική αξιολόγηση, όπου φοβούνται ότι μπορεί να εντοπιστεί η IP τους, και κατά συνέπεια να μην παραμένουν πλέον ανώνυμοι.

### 7.2 Τρόπος συλλογής των δεδομένων (Ηλεκτρονική ή Χειρόγραφη μορφή)

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων από τους φοιτητές αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που προσδιορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της διαδικασίας αλλά και την εγκυρότητα των δεδομένων. Και οι δύο μορφές έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και χρήζουν προσεκτική εφαρμογή διαφορετικών πολιτικών για να στεφθούν με επιτυχία. Γι' αυτό το λόγο δόθηκε ιδιαίτερη σημασία κατά τη

διεξαγωγή της έρευνας της διατριβής με διάφορες σχετικές ερωτήσεις (για την προτίμηση των φοιτητών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) (Παράγραφος 9.4) και την υποβολή προτάσεων για την προαγωγή της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου (Παράγραφος 11.2.6.4.2.1)).

Η απόφαση για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μαθημάτων, εάν δηλαδή θα γίνεται ηλεκτρονικά ή χειρόγραφα, έχει αποτελέσει αρκετές φορές σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ της διοίκησης, του διοικητικού προσωπικού και των ακαδημαϊκών ενός πανεπιστημίου (Dommeyer et al., 2004) για διαφορετικούς λόγους ο καθένας:

- ✓ Η διοίκηση επιθυμεί να εξοικονομήσει χρήματα και κυρίως χρόνο από την απασχόληση του προσωπικού, οπότε προτιμά την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.
- ✓ Το διοικητικό προσωπικό μπορεί να περνάει ημέρες, ακόμη και βδομάδες για το σκανάρισμα, την εισαγωγή και ανάλυση των δεδομένων, την αναδιτύπωση των σχολίων -ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία των φοιτητών- και την εξαγωγή αποτελεσμάτων σε μορφή αναφορών, οι οποίες είναι πολλές φορές σε διαφορετική μορφή για τη διοίκηση και σε άλλη μορφή για το ακαδημαϊκό προσωπικό.
- ✓ Το ακαδημαϊκό προσωπικό δεν επιθυμεί να αξιολογείται από φοιτητές που δεν έχουν παρακολουθήσει το μάθημα, οπότε προτιμούν το χειρόγραφο τρόπο, για να διανέμουν τα ερωτηματολόγια μόνο στους παρευρισκόμενους φοιτητές. Αποτελεί και ένας από τους λόγους που επιλέγουν να διεξάγονται οι αξιολογήσεις πριν την εξέταση.

Σε έρευνα που διεξήγαγε οι Donovan et al. (2007) σε φοιτητές ενός δημόσιου πανεπιστημίου, καταγράφηκαν οι λόγοι που οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή (Πίνακας 7.1) και αυτοί που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (Πίνακας 7.2). Χαρακτηριστικό αποτέλεσμα επίσης, προέκυψε ότι το 30% των φοιτητών που δεν είχαν εμπειρία σε online συμπλήρωση ερωτηματολογίων επέλεξαν τη χειρόγραφη μορφή.

Πίνακας 7.1. Λόγοι που οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή (Donovan et al., 2007)

Λόγοι προτίμησης διαδικτυακής μορφής	Συνολική απάντηση	Ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών		Ανάμεσα στο φύλο		Μεταξύ του επιπέδου σπουδών και φύλου			
		Προπτυχιακοί	Απόφοιτοι	Άνδρες	Γυναίκες	Προπτυχιακοί - Άνδρες	Προπτυχιακοί - Γυναίκες	Απόφοιτοι - Άνδρες	Απόφοιτοι - Γυναίκες
Ευκολία	87,2%	88,2%	85,8%	85,0%	87,6%	87,7%	88,4%	81,0%	86,7%
Ανωνυμία	58,1%	61,1%	54,5%	49,6%	60,2%	53,1%	63,2%	44,8%	56,8%
Ιδιωτικότητα	54,4%	55,8%	52,4%	40,3%	57,5%	43,2%	59,0%	36,2%	55,7%
Χρόνος για να σκεφτείς	53,6%	58,3%	47,6%	48,2%	54,6%	55,6%	59,0%	37,9%	49,4%
Συμπλήρωση παραπάνω	49,6%	55,0%	43,0%	84,9%	87,6%	45,7%	57,4%	43,1%	43,2%
Δεν χρησιμοποιούν διδακτικό χρόνο	48,2%	46,0%	50,9%	49,6%	48,2%	44,4%	46,5%	56,9%	49,4%
Άλλο	9,5%	9,5%	9,7%	8,6%	9,8%	8,6%	9,7%	8,6%	10,0%

Πίνακας 7.2. Λόγοι που οι φοιτητές προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (N=93) (Donovan et al., 2007)

Λόγοι προτίμησης διαδικτυακής μορφής	Συνολική απόκριση	Ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών		Ανάμεσα στο φύλο		Μεταξύ του επιπέδου σπουδών και φύλου			
		Προπτυχιακοί	απόφοιτοι	Άνδρες	Γυναίκες	Προπτυχιακοί - Άνδρες	Προπτυχιακοί - Γυναίκες	Απόφοιτοι - Άνδρες	Απόφοιτοι - Γυναίκες
Πιο πιθανό για συμπλήρωση	94,6%	90,3%	96,8%	93,8%	94,8%	75%	92,6%	100%	96,0%
Πιο εξοικειωμένοι με τη μορφή	36,6%	41,9%	33,9%	18,8%	40,3%	50%	40,7%	8,3%	40%
Δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο	30,1%	29,0%	30,6%	6,2%	35,1%	0%	33,3%	8,3%	36%
Αναζήτηση βοήθεια αν είναι ασαφές	18,3%	22,6%	16,1%	12,5%	19,5%	25%	22,2%	8,3%	18%
Άλλο	21,5%	22,6%	21,0%	25,0%	20,8%	50%	18,5%	16,7%	22%

Γενικότερα, τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια είναι πολύ λιγότερο πιθανό να επιτύχουν υψηλά επίπεδα αποκρίσεων, τουλάχιστον σε σχέση με αυτά που επιτυγχάνονται στη χειρόγραφη μορφή. Για παράδειγμα, μια πιλοτική έρευνα του Cornell University (Avery, et al., 2006) ανέφερε ότι η ηλεκτρονική είχε 48% συμμετοχή έναντι του 70% που είχε η χειρόγραφη μορφή. Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 7.3) παρουσιάζονται βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες συγκρίνουν τα ποσοστά απόκρισης μεταξύ της ηλεκτρονικής και της χειρόγραφης μορφής των ερωτηματολογίων.

Πίνακας 7.3 Συγκρίσεις των ποσοστών απόκρισης μεταξύ των χειρόγραφων και των ηλεκτρονικών ερευνών (Προσαρμοσμένο από Nulty, 2008)

Ερευνητής	Ποσοστό ανταπόκρισης χειρόγραφης μορφής (%)	Ποσοστό ανταπόκρισης ηλεκτρονικής μορφής (%)	Διαφορά (%)
Cook et al. (2000)	55,6	-	-16
Baruch (1999)	-	39,6	
Dommeyer et al. (2004)	75	43	-32
Ballantyne (2005)	55	47	-8
Ogier (2005)	65	30	-35
Nair et al. (2005)	56	31	-31
Griffith University (2005)	57	20	-37
Sweep (2006)	56	23	-33
Watt et al. (2002)	32,6	33,3	<1
Σύνολο	56	33	-23

Στις περισσότερες περιπτώσεις, η χειρόγραφη μορφή υπερτερεί έναντι της ηλεκτρονικής. Εξαίρεση αποτελούν δύο περιπτώσεις: Στην πρώτη αναφερόταν στη μελέτη των Dommeyer et al. (2004), όπου παρατηρόταν αύξηση στο online response rate στις περιπτώσεις όπου δινόταν στους φοιτητές ως κίνητρο για τη συμπλήρωση ένα πολύ μικρό μπόνους βαθμού,

ενώ στη δεύτερη περίπτωση του Watt et. al. (2002), αφορούσε την αξιολόγηση των μαθημάτων που γίνονταν εξ' αποστάσεως, οπότε δεν υπήρχε διαπροσωπική επαφή κατά την συμπλήρωση των χειρόγραφων ερωτηματολογίων, όπως συνέβη στις υπόλοιπες περιπτώσεις. Τα ποσοστά αυξανόταν μόνο σε περίπτωση που το πανεπιστήμιο (Murdoch University) επέβαλλε την online συμπλήρωση σε υποχρεωτική και όχι σε εθελοντική βάση (Ballantyne, 2005).

Για την ελληνική πραγματικότητα, όπως έχει προκύψει από τις προφορικές συνεντεύξεις των στελεχών των ΜΟΔΠ, οι απόπειρες για εφαρμογή (ή η ήδη υπάρχουσα εφαρμογή) των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων έχει ελάχιστη συμμετοχή από τους φοιτητές της τάξης 5%-10%, σε σχέση με τη χειρόγραφη μορφή που ανέρχεται έως και το μέγιστο 30% (το οποίο θεωρείται πολύ υψηλό όταν επιτευχθεί).

Τα οφέλη από την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων είναι, μεταξύ άλλων, η εξοικονόμηση χρόνου και χρήματος και η πιο γρήγορη έκδοση των αποτελεσμάτων (Donovan et al., 2007). Όταν ένα πανεπιστήμιο χρησιμοποιεί τη χειρόγραφη έκδοση δεν υπάρχει άμεση ανάλυση των αποτελεσμάτων, οπότε δεν ενημερώνονται συχνά οι καθηγητές και η ακαδημαϊκή κοινότητα για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Κατά συνέπεια δημιουργείται ένα κλίμα δυσπιστίας σχετικά με το εάν λαμβάνεται υπόψη από τους καθηγητές η γνώμη των φοιτητών, ώστε να βελτιώσουν το μάθημά τους.

Οι καθηγητές, δεν έχουν εμπιστοσύνη στους φοιτητές ότι θα δείξουν την απαραίτητη ωριμότητα και υπευθυνότητα για να διεξάγουν μια ειλικρινή και αντικειμενική αξιολόγηση. Ορισμένοι την αποφεύγουν και δεν προωθούν τη συμπλήρωση των ΕΑΜ, καθώς δεν τους αρέσει να λογοδοτούν στους φοιτητές για τον τρόπο διδασκαλίας τους. Θεωρούν ότι οι φοιτητές είναι ανώριμοι και δεν ενδιαφέρονται για να μάθουν, οπότε δεν έχουν δικαίωμα να τους αξιολογήσουν. Τέλος, ορισμένοι είτε διατηρούν μία εγωκεντρική συμπεριφορά, όπου θεωρούν ότι οι πλέον αρμόδιοι για να προσδιορίσουν τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματός του είναι οι ίδιοι και δεν δέχονται υποδείξεις από τους φοιτητές, είτε πολύ απλά βαριούνται και προσπαθούν να εκπληρώσουν (απογοητευμένοι και από το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των φοιτητών) τις βασικές υποχρεώσεις διδασκαλίας τους, θεωρώντας ότι κάθε χρόνο μειώνεται η ποιότητα των φοιτητών.

Οι φοιτητές από την άλλη πλευρά δεν επιδιώκουν να τα συμπληρώσουν, καθώς θεωρούν ότι δεν εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους (δεν υπάρχει εμπιστοσύνη απέναντι στους καθηγητές ότι θα αποδεχθούν την άποψη των φοιτητών και φοβούνται ότι θα έχει επίπτωση στη βαθμολογία τους), ή/και είναι ανώφελη η συμπλήρωσή τους, καθώς όπως αποτυπώνεται από τα σχόλια που έγραψαν οι φοιτητές στην προκαταρκτική και κύρια έρευνα της παρούσας διατριβής, δε λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φοιτητών στα ερωτηματολόγια, τόσο από τους καθηγητές όσο και από τη σχολή.

Στους ακόλουθους πίνακες (Πίνακας 7.4 και Πίνακας 7.5) παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής και της χειρόγραφης μορφής των ΕΑΜ.

Πίνακας 7.4. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ.

A/A	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
1	Μείωση του κόστους σε χρήση υλικών (Fike et al., 2010);	Χαμηλότερο ποσοστό απαντήσεων (Donovan et al., 2007)
2	Φιλικό προς το περιβάλλον (λιγότερη κατανάλωση χαρτιού και φακέλων αλληλογραφίας) <a href="https://registrar.uoregon.edu/course-evaluations/response-rates-and-accuracy">https://registrar.uoregon.edu/course-evaluations/response-rates-and-accuracy</a>	Οι φοιτητές φοβούνται ότι δεν υπάρχει πραγματική ανωνυμία μέσω της ηλεκτρονικής υποβολής (Nulty, 2008)
3	Μείωση του χρόνου απασχόλησης και του φόρτου εργασίας για το προσωπικό (Donovan et al., 2007)	Δίνεται η δυνατότητα σε φοιτητές που δεν έχουν παρακολουθήσει το μάθημα να προβούν σε αξιολόγησή του (Dommeyer et al., 2004)
4	Άμεση διεξαγωγή στατιστικών για την ανάλυση δεδομένων και μείωση του χρόνου ενημέρωσης των ενδιαφερόμενων για τα αποτελέσματα της έρευνας (Fike et al., 2010; Kuhtman, 2004; Donovan et al., 2007)	
5	Μειώνονται τα περιθώρια λάθους κατά την εισαγωγή των δεδομένων <a href="https://registrar.uoregon.edu/course-evaluations/response-rates-and-accuracy">https://registrar.uoregon.edu/course-evaluations/response-rates-and-accuracy</a>	
6	Διαθεσιμότητα ισχυρών δυνατοτήτων ανάλυσης δεδομένων (Fike et al., 2010);	
7	Διάθεση περισσότερου χρόνου στους φοιτητές για παράθεση σχολίων, οπότε προκύπτουν πιο αξιόπιστα και ποιοτικά δεδομένα (Donovan et al., 2007)	
8	Έχουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για να συμμετέχουν και κατά τη διάρκεια της περιόδου αξιολόγησης η πλατφόρμα μπορεί να προγραμματιστεί για να στέλνει υπενθυμίσεις σε αυτούς που δεν έχουν απαντήσει ακόμη	
9	Δεν χάνεται χρόνος από τις παραδόσεις των μαθημάτων, που διαφορετικά θα αφιερωνόταν για την χειρόγραφη αξιολόγηση στην αίθουσα διδασκαλίας. <a href="https://registrar.uoregon.edu/course-evaluations/response-rates-and-accuracy">https://registrar.uoregon.edu/course-evaluations/response-rates-and-accuracy</a>	



Πίνακας 7.5. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Χειρόγραφης μορφής (Paper Format) των ΕΑΜ.

A/A	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
1	Επίτευξη πραγματικής ανωνυμίας των συμμετεχόντων	Μεγαλύτερη πιθανότητα λάθους κατά την χειρόγραφη εισαγωγή των δεδομένων (μη ευκρινής γραφικός χαρακτήρας ή από απροσεξία)
2	Συμμετοχή σε αυτήν όσοι πραγματικά παρακολουθούν το μάθημα	Οι φοιτητές έχουν μόνο μία ευκαιρία να συμμετέχουν στην έρευνα και ενώ παρακολουθούν μπορεί να τύχει να μην ήταν παρόντες κατά τη διανομή του ερωτηματολογίου
3	Υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για να συμπληρωθεί, αφού από ευγένεια θα καθήσουν περισσότεροι για να το συμπληρώσουν (Donovan et al., 2007)	Λόγω βιασύνης των φοιτητών συμπληρώνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στην ηλεκτρονική μορφή τυχαία τα δεδομένα.
4	Δίνεται η δυνατότητα να ζητήσουν διευκρινίσεις εάν δεν καταλαβαίνουν (Donovan et al., 2007) <sup>79</sup>	Σε περίπτωση που γίνεται σκανάρισμα των ερωτηματολογίων θα πρέπει να γίνεται χειρόγραφα η εισαγωγή των σχολίων.
5		Αδυναμία έκδοσης στατιστικών αποτελεσμάτων ή πολύ πιο αργοπορημένη έκδοση σε σχέση με την ηλεκτρονική μορφή (3-6 μήνες).
6		Καθυστερημένη ή και καθόλου ανάλυση των αποτελεσμάτων.

### 7.3 Ποσοστά απόκρισης στην έρευνα (Survey response rate)

Ως ποσοστό απόκρισης (response rate) ορίζεται το λόγο των απαντήσεων που λήφθηκαν (responses) ως προς τον αριθμό των προσκλήσεων (Invites) που στάλθηκαν δηλαδή:

$$\text{Ποσοστό απόκρισης} = \text{Αριθμός απαντήσεων} / \text{Αριθμό προσκλήσεων}$$

Όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω το σημαντικότερο πρόβλημα της διαδικασίας αξιολόγησης από τους φοιτητές είναι το χαμηλό ποσοστό απόκρισης. Σε γενικές γραμμές όμως, όπως προέκυψε από την πανελλήνια έρευνα στις ΜΟΔΠΙ που έγινε στα πλαίσια της διατριβής, τα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών είναι γενικότερα πολύ χαμηλά είτε είναι σε ηλεκτρονική είτε σε χειρόγραφη μορφή.

#### 7.3.1 Εγκυρότητα δεδομένων σε σχέση με τα ποσοστά απόκρισης

Ερευνητές (Perry, 2009) αναφέρουν ότι για να είναι έγκυρα τα αποτελέσματα για την αξιολόγηση ενός μαθήματος θα πρέπει να συμμετέχουν τουλάχιστον τα 2/3 των φοιτητών που είναι εγγεγραμμένοι στο μάθημα. Αυτό φαίνεται ότι είναι ένας στόχος που είναι δύσκολο να επιτευχθεί ιδιαίτερα στην ηλεκτρονική μορφή. Όμως γενικότερα όπως προτείνει ο Adam Ramshaw (<https://www.genroe.com/blog/acceptable-survey-response-rate/11504>) τα μικρά επίπεδα αποκρίσεων δεν είναι πάντα άσχημα, καθώς όταν ο πληθυσμός είναι πάρα πολύ μεγάλος, μπορεί να υπάρχει πολύ χαμηλό ποσοστό απόκρισης αλλά να έχει αποκτηθεί

<sup>79</sup> Στην περίπτωση που μοιράζονται τα ΕΑΜ στην αίθουσα από τον καθηγητή και αποχωρεί από την αίθουσα διδασκαλίας δεν υπάρχει δυνατότητα για διευκρίνιση αποριών.

ένα μεγάλος αριθμός από πραγματικές απαντήσεις. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια των πολιτικών δημοσκοπήσεων, γίνεται προσπάθεια για την πρόβλεψη του νικητή των εκλογών, χρησιμοποιώντας ένα σχετικά πολύ μικρό ποσοστό από το σύνολο των ψηφοφόρων, που αγγίζει μόλις το 0,0011%, όμως τα δεδομένα που προκύπτουν είναι χρήσιμα. Αυτό που θα πρέπει να γίνει είναι να βρεθεί ο ελάχιστον αριθμός των αποκρίσεων που θα δώσουν το μέγιστο σφάλμα που είμαστε διαθέσιμοι να δεχθούμε. Αυτό θα έδινε το αποδεκτό ποσοστό απόκρισης, και δίνεται από τον ακόλουθο τύπο:

$$n = \left( \frac{Z\sigma}{E} \right)^2$$

Όπου:

$n$  είναι το ελάχιστο μέγεθος δείγματος

$Z$  σχετίζεται με το ποσοστό εμπιστοσύνης (90% ή 95%)

$\sigma$  η διακύμανση των απαντήσεων δηλαδή η κλίμακα είναι 5βάθμια ή 7βάθμια

$E$  είναι το Περιθώριο Σφάλματος (+/-) που είναι εφικτό να εντοπιστεί (π.χ. 0,5%)

Ως πρακτικό παράδειγμα δίνεται η περίπτωση που ζητείται ποσοστό βεβαιότητας 95% ( $Z=0,95$ ), ο μέσος να κυμαίνεται μεταξύ +/-0,5 σε μία 5βάθμια κλίμακα (1-5), όπου τότε το αποδεκτό ποσοστό απόκρισης είναι 9%.

#### 7.4 Κόπωση κατά τη συμμετοχή στις αξιολογήσεις (Survey Fatigue)

Όταν τα ερωτηματολόγια έχουν πολλές ερωτήσεις, χρειάζονται πολύ χρόνο για να συμπληρωθούν, οπότε το πιθανότερο είναι να αποθαρρύνουν αρκετούς στο να συμμετέχουν σε αυτά ή ακόμη και όταν ξεκινήσουν τη συμπλήρωσή τους στα μισά να το παρατήσουν λόγω κόπωσης, ενώ είναι πιθανότερο μετά από αυτήν την εμπειρία να γίνουν περισσότερο επιφυλακτικοί σε μελλοντικές έρευνες<sup>80</sup>.

Επιπλέον, η κόπωση μπορεί να προέρχεται από τις επαναλαμβανόμενες συμμετοχές των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων, όπου 2 φορές το χρόνο τον τελευταίο μήνα πριν την εξεταστική καλούνται να συμμετέχουν σε αξιολογήσεις για όλα τα μαθήματα του εξαμήνου. Φυσικό είναι στα τελευταία μαθήματα, ιδιαίτερα στις χειρόγραφες αξιολογήσεις, όπου διανέμονται στο τέλος των μαθημάτων, ορισμένοι φοιτητές να τα συμπληρώνουν τυχαία και βιαστικά.. Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που είχαν κάνει οι Macfadyen et al. (2015), οι φοιτητές στα πρώτα έτη φοίτησής του συμμετέχουν πιο συχνά στην αξιολόγηση των μαθημάτων, ενώ το ποσοστό απόκρισης μειώνεται στο δεύτερο έτος, και συνεχίζει να μειώνεται στα μεγαλύτερα έτη φοίτησης. Και όπως προτείνει θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένδειξη κόπωσης προς την αξιολόγηση (“evaluation fatigue”).

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής θα διερευνηθεί μέσω της έρευνας της διατριβής στους φοιτητές εάν πράγματι και από στατιστική άποψη εντοπίζεται η κόπωση για τις αξιολογήσεις (survey/ evaluation fatigue) μέσω της ανάλυσης των παραγόντων:

- ✓ του παράγοντα Submission Frequence (τη διακύμανσή της συμμετοχής στην αξιολόγηση των μαθημάτων ανά έτος φοίτησης) για να διερευνηθεί εάν η συμμετοχή

<sup>80</sup> support.gainsight.com

των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων μειώνεται όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης

- ✓ της κατανομής των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα της διατριβής ανά έτος φοίτησης, όπου λόγω του μεγάλου μεγέθους (8 σελίδες) εμμέσως θα διερευνηθεί εάν γενικότερα διαφοροποιείται η συμμετοχή των φοιτητών στις έρευνες ανάλογα με το έτος φοίτησης.

Επίσης, έχει προβλεφθεί αντίστοιχη ερώτηση μέσω της έρευνας στις ΜΟΔΠ και γι' αυτό το λόγο η ερευνήτρια ζητάει να δωθούν τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών ανά ακαδημαϊκό έτος και ανά έτος φοίτησης.

### 7.5 Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αφορούν το φύλο, την ηλικία, τον τόπο μόνιμης κατοικίας (rural/urban), το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, ΑΕΙ, μεταπτυχιακά).

Στη βιβλιογραφία διάφορες θεωρίες προτείνουν ότι οι γυναίκες τείνουν να είναι περισσότερο ευαίσθητες στην άποψη των άλλων (Venkatesh & Davis, 2000) και κατά συνέπεια στην παρούσα μελέτη ελέγχεται εάν η συμμετοχή στην αξιολόγηση και η ποιότητα της πληροφορίας (information provision) αυξάνεται ή μετριάζεται από το φύλο. Θα διερευνηθούν και τα δύο ερωτήματα μέσω της έρευνας των φοιτητών.

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ28: Επηρεάζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών στις έρευνες από το φύλο;* (Απάντηση στην Παράγραφο 9.6).

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ35: Επηρεάζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το φύλο του φοιτητή;* (Απάντηση στην Παράγραφο 10.4).

Θα διερευνηθεί επίσης, εάν η συμπεριφορά ενός φοιτητή διαφέρει από μίας φοιτήτριας και εάν το φύλο μετριάξει την πρόθεσή του να συμμετέχει στην αξιολόγηση.

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ10: Επηρεάζεται η επιλογή του τύπου ΕΑΜ από το φύλο;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.5).

### 7.6 Θεωρίες συμπεριφοράς για τις έρευνες γενικότερα (Survey response behavior)

Οι επιχειρήσεις, οι κυβερνήσεις και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ξοδεύουν δισεκατομύρια για να καταλάβουν τι σκέφτονται, τι προτιμούν ή αισθάνονται οι άνθρωποι.

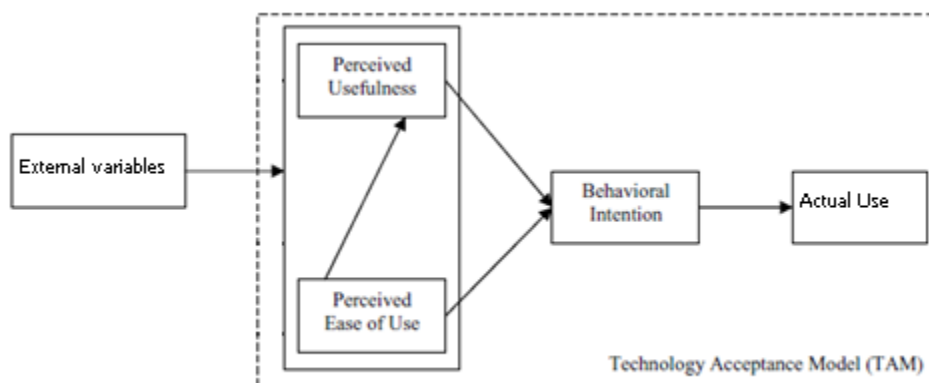
Οι ερευνητές του marketing και των δημοσκοπήσεων χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στις έρευνες. Σε μια μελέτη των Albaum et al. (1998) που σύγκρινε διαφορετικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από επαγγελματίες ερευνητές σε διάφορες χώρες σε όλον τον κόσμο, προέκυψε στα συμπεράσματα ότι για κερδίζουν τη συμμετοχή των καταναλωτών σε αυτές είναι «να δίνεται έμφαση στο θέμα της έρευνας» και «να εκμεταλλευτούν την ανθρώπινη επιθυμία για να είναι εξυπηρετικοί και συμμετοχικοί». Η τακτική που βγήκε τελευταία στην κατάταξη και προτείνεται να αποφεύγεται είναι «να δημιουργούν στους πιθανούς ερωτηθέντες συναισθήματα άγχους και τύψεων εάν δε

συμμετέχουν στην έρευνα». Σε μια άλλη έρευνα του Albaum (1998) οι δύο λόγοι που έλαβαν το υψηλότερο επίπεδο συμφωνίας από όλη το δείγμα ήταν «οι άνθρωποι απαντούν όταν ενδιαφέρονται για το θέμα της έρευνας» και «οι άνθρωποι απαντάνε όταν τους ζητάς να κάνουν κάτι σχετικά εύκολο».

Τα συμπεράσματα αυτά είναι χρήσιμα για τον τρόπο που θα πρέπει να προσεγγιστούν οι φοιτητές για να παρακινηθούν να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των μαθημάτων και έχουν ενσωματωθεί στις προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης και συγκεκριμένα στις πρακτικές βελτίωσης των ποσοστών απόκρισης στα ερωτηματολόγια της αξιολόγησης των μαθημάτων (Παράγραφος 11.2.6.4.2.1).

## 7.7 Μοντέλο για την αποδοχή της τεχνολογίας

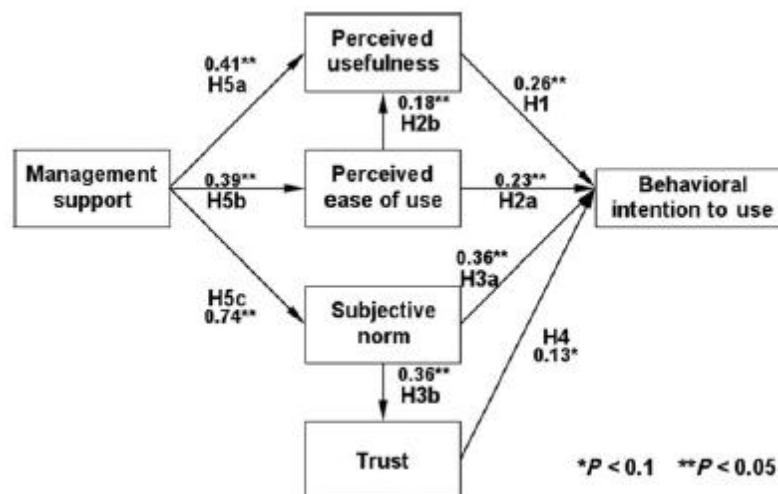
Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM) είναι δυνατόν να συμπληρώνονται σε ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή και ουσιαστικά αποτελεί ένα πληροφοριακό σύστημα, με το οποίο συλλέγεται πληροφόρηση. Μία θεωρία η οποία προσπαθεί να διαγνώσει τη συμπεριφορά των χρηστών ενός πληροφοριακού συστήματος είναι το Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989). Το TAM βασίζεται στη θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action-TRA) (Ajzen & Fishbein, 1980), η οποία είναι μία ευρέως διαδεδομένη θεωρία που χρησιμοποιείται για να προβλέψει και να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε διάφορες δομές. Οι προθέσεις (Behavioral Intentions) ασχολούνται με τους παράγοντες παρακίνησης που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και είναι δείκτες του πόσο σκληρά είναι ένα άτομο πρόθυμο να προσπαθήσει και πόση πολλή προσπάθεια είναι πρόθυμος να ασκήσει ώστε να εκτελέσει τη συμπεριφορά (Ajzen 1991). Το Technology Acceptance Model (TAM) (βλέπε Εικόνα 7.1) είναι ένα εργαλείο για την εκτίμηση και πρόβλεψη της αποδοχής χρήσης των πληροφοριακών συστημάτων. Το μοντέλο προτείνει ότι όταν οι χρήστες έρθουν σε επαφή με μία νέα τεχνολογία, ένα πλήθος με παράγοντες επηρεάζουν την απόφασή τους, ιδιαίτερα σε σχέση με τον τρόπο και το χρόνο που θα το χρησιμοποιήσουν (Davis, 1989).



Εικόνα 7.1 Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989)

- ✓ **Perceived usefulness (PU)** - ο βαθμός για τον οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο σύστημα θα βελτιώσει την απόδοση στην εργασία του.
- ✓ **Perceived ease-of-use (PEOU)** - ο βαθμός για τον οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο σύστημα θα τον απαλλάξει από προσπάθεια.
- ✓ **Behavioral intention to use (BI)** – το ενδιαφέρον του χρήστη να χρησιμοποιήσει ένα σύστημα για μελλοντική εργασία
- ✓ **External Variables** – Εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα και ευχρηστία του συστήματος.

Η πιο κοντινή εφαρμογή του TAM σε εργαλεία ποιότητας αποτελεί η μελέτη που έγινε από τους Wu et al. (2008) για την αποδοχή από τους εργαζόμενους ενός reporting system δυσμενών γεγονότων σε ένα νοσοκομείο.



Εικόνα 7.2 Το μοντέλο και εμπειρικά δεδομένα για το σύστημα αναφοράς δυσμενών γεγονότων σε ένα νοσοκομείο (Wu et al., 2008)

Η μεταβλητή **Subjective norm** είναι η αντίληψη του ατόμου της κοινωνικής πίεσης που δέχεται για τη δέσμευση (ή μη δέσμευση) του με την επιθυμητή συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι PU, PEU, Subjective Norm είχαν σημαντική επίδραση στην πρόθεση των επαγγελματιών να χρησιμοποιήσουν το adverse reporting system (Behavioral Intention to use), όπου η Subjective Norm είχε την μεγαλύτερη επίδραση από όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές. Παρατηρείται ότι στο μοντέλο της Εικόνα 7.2 οι μεταβλητές Management Support (Υποστήριξη από Διοίκηση) και Submission Norm συσχετίζονται πολύ υψηλά, που σημαίνει ότι αποτελούν διαστάσεις ουσιαστικά της ίδιας μεταβλητής.

Το προτεινόμενο ερευνητικό μοντέλο (Εικόνα 10.3) της παρούσας διατριβής ουσιαστικά αποτελεί μια προσαρμογή του μοντέλου TAM, όπου οι μεταβλητές Perceived Usefulness (PU), Perceived Ease of Use (PEOU), Behavioral Intention (BI) και Actual Use έχουν προσαρμοστεί με τις κατάλληλες διαστάσεις για τη χρήση των EAM από τους φοιτητές, καθώς δεν αφορά ένα πληροφοριακό σύστημα, αλλά ένα σύστημα αξιολόγησης.



## 8 Αποτελέσματα από τις έρευνες της διατριβής

### 8.1 Ηλεκτρονική έρευνα στις ΜΟΔΙΠ

#### 8.1.1 Διαδικασία διεξαγωγής της αξιολόγησης σε κάθε ίδρυμα

Η έρευνα που απευθυνόταν στις Μονάδες Διαχείρισης Ποιότητας κάθε Πανεπιστημίου (ΜΟΔΙΠ) αποσκοπούσε να αποτύπωσε την υπάρχουσα κατάστασή του σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Εξετάστηκαν θέματα όπως η επικοινωνία, η συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικασίες αξιολόγησης, η επίδραση που έχει στον οργανισμό οι απόψεις των φοιτητών όπως αποτυπώνονται στα ΕΑΜ, τα ποσοστά απόκρισης και εάν υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής στατιστικών αποτελεσμάτων. Η έρευνα συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας LimeSurvey και στάλθηκε σε όλες τις ΜΟΔΙΠ των ΑΕΙ. Ο τρόπος με τον οποίο συμπληρώθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αντικατοπτρίζει και ως ένα ποσοστό την ετοιμότητα που είχε κάθε πανεπιστήμιο απέναντι στα θέματα της ποιότητας.

Ένα από τα ερωτήματα που ήθελε να διερευνήσει η ερευνήτρια ήταν το ακόλουθο, όπου για την απάντησή του θα χρειαστούν να μελετηθούν όλα τα δεδομένα που δόθηκαν από τις ΜΟΔΙΠ ανά πανεπιστήμιο, αλλά και από την μεταξύ τους σύγκριση.

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ1: Επηρεάζει η στελέχωση της ΜΟΔΙΠ σε συνδυασμό με τον τρόπο που διεξάγει τη διαδικασία αξιολόγησης στο ίδρυμα και τη συμπεριφορά που δείχνει η ίδια στη συμμετοχή σε άλλες έρευνες γενικότερα, στη διαμόρφωση του επιπέδου κοινότητας του ιδρύματος;*

##### 8.1.1.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ2: Ποια διαδικασία αξιολόγησης εφαρμόζουν οι ΜΟΔΙΠ

Από τον τρόπο με τον οποίο συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποδόθηκε ένας βαθμός ποιότητας (INFOLEVEL) των δεδομένων που προήλθαν από τις απαντήσεις των ΜΟΔΙΠ (Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ1.1: Ποια συμπεριφορά επέδειξαν οι ΜΟΔΙΠ στην έρευνα της διατριβής;). Για τη διαβάθμιση του επιπέδου πληροφόρησης τέθηκε:

- 5= πλήρες και σωστά με επισυναπτόμενα αρχεία, σχόλια και στατιστικά
- 4= πλήρες και σωστά με αρχεία, σχόλια, χωρίς τα στατιστικά
- 3= πλήρες χωρίς σχόλια, χωρίς αρχεία ή μη κατανόηση συμπλήρωσης
- 2= ελλιπές (<50%)
- 1= ελλιπές (>50%)

Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο 7 πανεπιστήμια, από τα οποία:

- ✓ ένα μόνο πανεπιστήμιο κατάφερε να το συμπληρώσει πλήρως και σωστά όλα τα δεδομένα (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-ΑΠΘ, INFOLEVEL=5),

Πίνακας 8.1 Συνοπτικές απαντήσεις των ΜΟΔΙΠ για τη στελέχωση & διαδικασία αξιολόγησης

Πανεπιστήμιο	Στελέχωση	Ισοδύναμο στελεχών πλήρους απασχόλησης (χωρίς μέλη ΔΕΠ)	Τύπος ΕΑΜ	Σε ποια μορφή θεωρείτε ότι επιτυγχάνονται πιο ποιοτικά δεδομένα	Δυνατότητα εξαγωγής στατιστικών	INFOL EVEL
ΑΠΘ	-1 μΔΕΠ (Πρόεδρος ΜΟΔΙΠ) -5 μΔΕΠ (Μέλη ΜΟΔΙΠ) -1 ΙΔΑΧ (Γραμματέας ΜΟΔΙΠ) -1 Συμβασιούχος (Υπεύθυνος Διασφάλισης Ποιότητας) -1 ΙΔΑΧ (Γραμματειακή Υποστήριξη) -2 Συμβασιούχοι (Προγραμματιστές) -1 ΙΔΑΧ (Τεχνική Υποστήριξη)	6 άτομα	Ηλεκτρονικά	Στην ηλεκτρονική μορφή	Άμεσα σε επίπεδο σχολής και σε επίπεδο ιδρύματος	5
ΠΑΝ.ΚΡΗΤΗΣ	-1 υπάλληλο πλήρους απασχόλησης ΙΔΑΧ (γραμματέας ΜΟΔΙΠ, Συλλογή δεδομένων, επικοινωνία κλπ) -1 μόνιμο μερικής απασχόλησης (υποστήριξη πληροφοριακού συστήματος ΜΟΔΙΠ)	Περίπου 1,5 άτομο	Και τα δύο <sup>81</sup>	Στην ηλεκτρονική μορφή	Άμεσα σε επίπεδο σχολής και σε επίπεδο ιδρύματος	4,5
ΠΑΝ.ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	- 4 μέλη ΔΕΠ - 2 μόνιμοι διοικητικοί υπάλληλοι	2 άτομα	Χειρόγραφα	Στη χειρόγραφη μορφή <sup>82</sup>	Καμία δυνατότητα	4
ΠΟΛ.ΚΡΗΤΗΣ	-0,5 άτομο για διοικητική υποστήριξη - 0,5 άτομο για προγραμματιστής	1 άτομο	Και τα δύο	Ηλεκτρονική μορφή	Μετά από περίπου 6 μήνες σε επίπεδο σχολής και σε επίπεδο ιδρύματος	3
ΠΑΝ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	-1 Μέλος ΔΕΠ (Υπεύθυνος ΜΟΔΙΠ) -1 ημιαπασχόλησης ΙΔΑΧ (Επικοινωνία)	Περίπου 0,5 άτομο	Και τα δύο	Ηλεκτρονική μορφή	Σε επίπεδο σχολής	3
ΔΠΘ	-0,3 μέλος ΔΕΠ (Πρόεδρος ΜΟΔΙΠ) -1 πλήρους απασχόλησης ΙΔΑΧ (Γραμματέας) -3 x 0,3 συμβασιούχοι εξωτερικοί συνεργάτες (εκπόνηση μελετών, συλλογή δεδομένων, υποστήριξη συστημάτων)	Περίπου 2 άτομα	Και τα δύο	n.d.	Καμία δυνατότητα	2
ΠΑΜΑΚ	-6 μέλη ΔΕΠ -1 πλήρους απασχόλησης ΙΔΑΧ	1 άτομο	n.d.	n.d.	n.d.	1

<sup>81</sup> Το Παν. Κρήτης αναφέρει στα σχόλια: «Τα περισσότερα Τμήματα διενεργούν ηλεκτρονική αξιολόγηση. Για την χειρόγραφη αξιολόγηση που γίνεται συνοδευτικά σε ένα τμήμα δεν έχει εικόνα για την συμμετοχή στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου η ΜΟΔΙΠ.»

<sup>82</sup> Ως αιτιολόγηση από το Παν. Ιωαννίνων δίνεται: «Επειδή η συμπλήρωση χειρόγραφων ερωτηματολογίων έχει καθιερωθεί, είναι θέμα συνήθειας και κουλτούρας. Μπορεί να προσαρμοστεί το ίδιο αποτελεσματικά και στην ηλεκτρονική μορφή».



- ✓ 1 πανεπιστήμιο συμπλήρωσε πλήρως όλα τα στοιχεία εκτός από τα στατιστικά, είχε επισυνάψει αρχεία, ανέφερε σχόλια (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-ΠΑΝ.ΙΩΑΝ., INFOLEVEL=4),
- ✓ 1 πανεπιστήμιο το συμπλήρωσε πλήρως αλλά δεν είχε στατιστικά, ούτε σχόλια, ούτε αρχεία (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-ΠΑΝ.ΘΕΣ, INFOLEVEL=3),
- ✓ 1 πανεπιστήμιο τα συμπλήρωσε όλα, ανέφερε σχόλια, αλλά είχε μικρό πρόβλημα κατανόησης στον τρόπο συμπλήρωσης (Πολυτεχνείο Κρήτης-ΠΟΛ.ΚΡΗΤΗΣ, INFOLEVEL=3),
- ✓ 1 πανεπιστήμιο συμπλήρωσε τα 2/3, δεν ανέφερε σχόλια και στατιστικά, ούτε επισυνάψε αρχεία (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης-ΔΠΘ, INFOLEVEL=2) και
- ✓ 1 πανεπιστήμιο συμπλήρωσε ελάχιστα (<1/4) (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας-ΠΑΜΑΚ, INFOLEVEL=1).

Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 8.1) παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις που έδωσαν οι ΜΟΔΙΠ των πανεπιστημίων για τη σύνθεση της στελέχωσης της ΜΟΔΙΠ, τον τύπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ, την άποψή τους για ποια μορφή θεωρούν ότι επιτυγχάνονται πιο ποιοτικά δεδομένα, η δυνατότητα εξαγωγής στατιστικών και ο δείκτης ποιότητας των απαντήσεων που επιτεύχθηκε από κάθε ΜΟΔΙΠ (INFOLEVEL).

Η στελέχωση της ΜΟΔΙΠ αντικατοπτρίζει και τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζει κάθε ίδρυμα την ποιότητα. Το ΑΠΘ εκτός από το μέλος ΔΕΠ που είναι υπεύθυνος για τη ΜΟΔΙΠ, υπάρχει και ένας ξεχωριστός υπάλληλος πλήρους απασχόλησης που είναι υπεύθυνος Διασφάλισης της Ποιότητας. Συνολικά, διαθέτει 6 άτομα πλήρους απασχόλησης εκτός από τα μέλη ΔΕΠ. Όλα τα υπόλοιπα πανεπιστήμια δε διαθέτουν πάνω από 2 άτομα, οπότε δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν με όλα τα θέματα της αξιολόγησης. Δυσχεραίνεται επιπλέον η λειτουργία των ΜΟΔΙΠ όταν η συλλογή των δεδομένων γίνεται σε χειρόγραφη μορφή, οπότε ουσιαστικά δεν υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής στατιστικών αποτελεσμάτων, και εάν υπάρχει γίνεται μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα 6 μηνών. Η αδυναμία πληροφόρησης δημιουργεί πολλά προβλήματα στα ιδρύματα, τόσο κατά τη διεξαγωγή της εξωτερικής αξιολόγησης του ιδρύματος, όπου η έλλειψη δεδομένων επιφορτίζει τις ΜΟΔΙΠ για τη διεξαγωγή μιας επιπλέον έρευνας σε επίπεδο ιδρύματος, όσο και κατά τη διαμόρφωση της νοοτροπίας ποιότητας του οργανισμού όπου η έλλειψη ανατροφοδότησης γενικότερα εμποδίζει την ανάπτυξή της και δεν γίνονται οι απαραίτητες δράσεις βελτίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μόνο το ΑΠΘ και το Πανεπιστήμιο Κρήτης έχουν τη δυνατότητα άμεσης εξαγωγής στατιστικών αποτελεσμάτων για όλο το ίδρυμα, και αυτό διότι έχουν εφαρμόσει κεντρικό ηλεκτρονικό σύστημα αξιολόγησης σε επίπεδο ιδρύματος.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ2.3/Παράγραφος 8.1.1.:** Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας κατά την ηλεκτρονική μορφή προκύπτουν πολύ γρήγορα (άμεσα) σε σχέση με της χειρόγραφης μορφής, της οποίας τα αποτελέσματά της εξάγονται μετά από εβδομάδες ή μήνες ή και καθόλου.

Σε όλα τα Πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα, η αξιολόγηση των μαθημάτων γίνεται ανώνυμα, σε εθελοντική βάση και διεξάγεται προς το τέλος του εξαμήνου πριν τις

εξετάσεις. Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 8.2) παρουσιάζονται συνοπτικά οι διαδικασίες που ακολουθεί κάθε ίδρυμα που συμμετείχε στην έρευνα.

Πίνακας 8.2 Πίνακας αποτελεσμάτων για τη διαδικασία αξιολόγησης

ΕΡΩΤΗΣΗ (Επιλογή ότι ισχύει)	AUTH	UOC	TUC	UTHES	UIOA	DUTH
Η διαδικασία αξιολόγησης μαθήματος είναι ενιαία σε όλο το ίδρυμα	X	X		X	X	
Κάθε σχολή έχει διαφορετικό ερωτηματολόγιο και αποφασίζει σε συνεργασία με την ΟΜΕΑ σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης και τη δομή του ερωτηματολογίου αξιολόγησης			X			X
Η δομή του ερωτηματολογίου μαθήματος είναι παρόμοια με αυτήν που προτείνει η ΑΔΠ			X	X	X	
Η δομή του ερωτηματολογίου μαθήματος διαφοροποιείται σημαντικά από το προτεινόμενο της ΑΔΠ	X	X				
Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων των μαθημάτων γίνεται κεντρικά από τη ΜΟΔΠ μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας	X				X	
Για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων των μαθημάτων είναι υπεύθυνη η ΟΜΕΑ κάθε σχολής		X	X	X		
Η ΜΟΔΠ ή/και η ΟΜΕΑ βοηθάει τους καθηγητές στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων όπως προκύπτουν από την αξιολόγηση του μαθήματος	X	X <sup>83</sup> (*)			X	
Υπάρχει ξεχωριστό κέντρο που παρέχει υποστήριξη στους καθηγητές σχετικά με την ερμηνεία των ερωτηματολογίων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας						

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης εξαρτάται από το ποιος είναι ο συντονιστής της διαδικασίας αξιολόγησης. Εάν δηλαδή είναι ενιαία σε όλο το ίδρυμα ή γίνεται αποσπασματικά ανά σχολή ή τμήμα. Σύμφωνα με την έρευνα 'What works 1 & 2' που διεξήχθη από το Ίδρυμα Paul Hamlyn και την Ακαδημία Ανώτατης Εκπαίδευσης (Higher Education Academy-HEA) είναι πολύ σημαντικό να γίνεται ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης σε επίπεδο ιδρύματος (Thomas et al., 2017b) (ΠΡΟΤΑΣΗ BA8.1.1.1). Ως ολιστική προσέγγιση ορίζεται η «*προσέγγιση που ενσωματώνεται σε όλα τα επίπεδα του ιδρύματος και δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη μονάδα ή υπηρεσία, η οποία ασχολείται με όλους τους τομείς των εργασιών των θεσμικών οργάνων της και περιλαμβάνει ανώτερα διοικητικά στελέχη*».<sup>84</sup>

Ακολουθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπου μπορεί να κατανοηθεί η σημασία της ολιστικής προσέγγισης, όπως έχει προκύψει από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας, ως μέλος ΕΔΠ του Πολυτεχνείου Κρήτης όπου επικουρεί μαθήματα σε δύο σχολές ΜΠΔ και ΜΗΧΟΠ. Στο Πολυτεχνείο Κρήτης έχει υιοθετηθεί η αποσπασματική προσέγγιση, όπου

<sup>83</sup> (\*) Σχόλιο ΠΑΝ.ΚΡΗΤΗΣ: Από το σύστημα εξάγεται αρχείο αποτελεσμάτων για το οποίο δεν απαιτείται κάποια διευκρίνηση. Τα αποτελέσματα είναι "ξεκάθαρα"

<sup>84</sup> Office for Fair Access (OFFA) glossary, whole-institution approach. Available at: <https://www.offa.org.uk/glossary/> (Από Thomas et al., 2017b).

κάθε σχολή έχει την ευθύνη για τον τρόπο διεξαγωγής της εσωτερικής διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων. Και στα δύο τμήματα ΜΠΔ και ΜΗΧΟΠ, όπου επικουρεί η ερευνήτρια, η διαδικασία αξιολόγησης γίνεται σε χειρόγραφη μορφή. Στη σχολή ΜΠΔ, μετά από αρκετά χρόνια πειραμάτων, η ΟΜΕΑ έχει καταλήξει να χρησιμοποιεί τη χειρόγραφη μορφή των ΕΑΜ για να αυξήσει τα ποσοστά απόκρισης από τους φοιτητές. Έχει οριστεί ένας υπεύθυνος που ασχολείται με τη διανομή των ΕΑΜ ανά μάθημα, τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων και υπάρχει σκάνερ ερωτηματολογίων συνοδευόμενος με ειδικό λογισμικό για να γίνεται η αυτόματη καταχώρηση των δεδομένων. Οπότε η διαδικασία είναι σχετικά πιο ομαλή σε σχέση με τις υπόλοιπες σχολές του ιδρύματος. Γι' αυτό το λόγο, στα πλαίσια της έρευνας που έγινε στο ακαδημαϊκό προσωπικό, ορισμένοι καθηγητές από τη Σχολή ΜΠΔ του ΠΚ αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Αντιθέτως στη σχολή ΜΗΧΟΠ, διατίθενται χειρόγραφα ερωτηματολόγια όπου ο διδάσκων εάν επιθυμεί μπορεί να τα χρησιμοποιήσει. Όμως στη σχολή δεν υπάρχει αντίστοιχος scanner για την καταχώρηση των δεδομένων, λόγω έλλειψης προσωπικού δεν υπάρχει η δυνατότητα να οριστεί κάποιος υπάλληλος υπεύθυνος για την εισαγωγή και επεξεργασία των δεδομένων και όλο το φορτίο έχει επωμισθεί η ΟΜΕΑ του ΜΗΧΟΠ. Οπότε ουσιαστικά δε διεξάγεται καθόλου η αξιολόγηση των μαθημάτων. Κατά συνέπεια, σε δύο διαφορετικές σχολές, υπάρχουν δύο διαφορετικές κουλτούρες αξιολόγησης. Κάποιες άλλες σχολές είχαν προσπαθήσει να εφαρμόσουν την ηλεκτρονική μορφή, αλλά δεν συμμετείχαν οι φοιτητές, οπότε επέστρεψαν πίσω στη χειρόγραφη μορφή, όπου πάλι δεν υπήρχε η δυνατότητα αξιοποίησης των δεδομένων. Στις προφορικές συζητήσεις που είχε η ερευνήτρια και με τις ΟΜΕΑ των σχολών του ΠΚ, τα ΕΑΜ θεωρούνταν σα μια διαδικασία που δεν είχε λόγο να γίνεται, από τη στιγμή που οι φοιτητές δεν παρακολουθούν τα μαθήματα, ιδιαίτερα στο τέλος του εξαμήνου όπου είναι η περίοδος που μοιράζονται τα ερωτηματολόγια, δεν υπάρχει διαθέσιμο προσωπικό και γενικότερα ήταν διάχυτη η απογοήτευση των περισσότερων από αυτούς για το μέλλον της αξιολόγησης.

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη παράγραφο 8.1, μόνο δύο πανεπιστήμια το ΑΠΘ και το Πανεπιστήμιο Κρήτης είχαν τη δυνατότητα άμεσης εξαγωγής στατιστικών αποτελεσμάτων για όλο το ίδρυμα, και αυτό οφείλεται όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.2 στο γεγονός ότι έχουν εφαρμόσει κεντρικό πληροφοριακό σύστημα αξιολόγησης σε επίπεδο όλου ιδρύματος. Η ύπαρξη πληροφοριακού συστήματος είναι καταλυτική για την επιτυχία μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αρκεί να έχει επίσης υιοθετηθεί μια ολιστική προσέγγιση, όπου η διαχείρισή του είναι κεντρική σε επίπεδο ιδρύματος και η πρόσβαση σε αυτό φιλτράρεται ανάλογα με την ιδιότητα που έχει κάποιος, δηλαδή εάν είναι ακαδημαϊκός, υπεύθυνος σχολής, υπεύθυνος ΟΜΕΑ ή υπεύθυνος της ΜΟΔΙΠ.

Θα πρέπει να πληρούνται και οι δύο προϋποθέσεις, καθώς είναι πολύ σημαντική η πρόσβαση της πληροφορίας ανά πάσα στιγμή σε όλους τους ενδιαφερόμενους για να ληφθούν σωστές αποφάσεις. Όπως πίστευε και ο Walter Shewhart<sup>85</sup> *απόφαση χωρίς δεδομένα ή αντικειμενικές πληροφορίες για τη διαδικασία ή το πρόβλημα δεν έχει νόημα. Λάθη παρατηρούνται, όταν τα άτομα εφαρμόζουν λύσεις, χωρίς να γνωρίζουν επακριβώς το πρόβλημα ή γνωρίζουν τα*

---

<sup>85</sup> Walter A. Shewhart, πρωτεργάτης της έννοιας του στατιστικού ποιοτικού ελέγχου και οι ανακαλύψεις του αποτέλεσαν τη βάση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ του Deming (Ζαβλανός, 2006).

συμπτώματα, χωρίς να γνωρίζουν τις πραγματικές αιτίες που το προκαλούν (Ζαβλανός, 2006). Επιπλέον, η ενιαία κεντρική πλατφόρμα (ή αλλιώς ηλεκτρονική διακυβέρνηση), όπου καταχωρούνται αυτόματα όλα τα αποτελέσματα των ΕΑΜ σε ηλεκτρονική μορφή συντελεί στην εξοικονόμηση πόρων και προσπάθειας.

Για παράδειγμα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ενώ έχει υιοθετήσει ενιαία προσέγγιση για όλο το ίδρυμα, εφαρμόζει και τις δύο μορφές ΕΑΜ (ηλεκτρονική και χειρόγραφη μορφή), αλλά η εξαγωγή των αποτελεσμάτων είναι εφικτή μόνο σε επίπεδο σχολής και όχι ιδρύματος. Ακόμη και το Πανεπιστήμιο Κρήτης που έχει τη δυνατότητα να εξάγει άμεσα αποτελέσματα σε επίπεδο σχολής και ιδρύματος, επειδή έχει εφαρμόσει μικτό σύστημα (που σημαίνει ότι υπάρχουν σχολές/τμήματα που αντιδρούν στην αλλαγή της ηλεκτρονικής πλατφόρμας), «δεν υπάρχει καμία πληροφόρηση από τα τμήματα που εφαρμόζουν χειρόγραφα ΕΑΜ» όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στα σχόλια της έρευνας από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Το ΑΠΘ είναι το μόνο πανεπιστήμιο που από την αρχή είχε ξεκινήσει με ηλεκτρονική μορφή ΕΑΜ μέσω κεντρικής πλατφόρμας, όπου εφαρμόσε ενιαία πολιτική σε όλο το ίδρυμα, και γι' αυτό το λόγο, σταδιακά παρουσιάζει αύξηση στα ποσοστά απόκρισης από τους φοιτητές (Σχήμα 8.1 Ποσοστά απόκρισης φοιτητών ΑΠΘ στα ΕΑΜ/έτος φοίτησης/ακαδημαϊκό έτος) και η ποιότητα των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές του ΑΠΘ που συμμετείχαν στις έρευνες της διατριβής ήταν οι καλύτερες από όλα τα υπόλοιπα πανεπιστήμια (Παράγραφος 9.2.1), που σημαίνει ότι η κουλτούρα ποιότητας είναι περισσότερο ανεπτυγμένη στους φοιτητές του ΑΠΘ από των υπόλοιπων πανεπιστημίων.

Στις παραγράφους 8.1.4 και 8.1.4.2 θα γίνει προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η νοοτροπία ποιότητας που έχει αναπτυχθεί στο ΑΠΘ και στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έχουν δώσει στην έρευνα της διατριβής για τις ΜΟΔΙΠ.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.1+ΒΑ8.1.1.1+ΕΕ:** Θα πρέπει να γίνεται ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας αξιολόγησης. Να γίνεται δηλαδή ενιαία σε όλο το ίδρυμα και όχι αποσπασματική ανά σχολή ή τμήμα.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.2+ΒΑ8.1.1.1+ΕΕ:** Είναι καταλυτική για την αποτελεσματικότητα μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και την εξοικονόμηση πόρων, να γίνεται η συμπλήρωση των ΕΑΜ σε ηλεκτρονική μορφή και τα δεδομένα να συλλέγονται αυτόματα σε ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα του ιδρύματος, στο οποίο θα δίνεται φιλτραρισμένη πρόσβαση σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, ανάλογα με τη θέση ευθύνης και την ιδιότητά του.

### **8.1.2 Προβλήματα που εντοπίστηκαν και προτάσεις που δίνονται από τις ΜΟΔΙΠ (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ3 και ΕΔΜ4)**

#### **8.1.2.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ3: Ποια προβλήματα έχουν εντοπιστεί από τις ΜΟΔΙΠ;**

Το ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ3 είχε διατυπωθεί στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων; Έχετε καταφέρει να αντιμετωπίσετε κάποιο από αυτά; Με ποιο τρόπο;*

Δεν δόθηκαν πολλές απαντήσεις από τις ΜΟΔΠ. Μόνο το ΑΠΘ ανέφερε την ελλιπή συμμετοχή των φοιτητών (φαίνεται από τα χαμηλά στατιστικά).

✓ *ΑΠΘ: Συμμετοχή των φοιτητών.*

Οπότε το νέο ερώτημα που προκύπτει είναι: «Με ποιους τρόπους μπορούν οι φοιτητές να δεσμευτούν με τη διαδικασία αξιολόγησης;»

Το ερώτημα αυτό απαντήθηκε εκτενώς λόγω της σημαντικότητάς του μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με πρακτικές που εφαρμόζονται διεθνώς.

#### **8.1.2.2 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ4: Ποιες λύσεις προτείνονται από τις ΜΟΔΠ;**

Το Ερώτημα ΕΔΜ4 είχε διατυπωθεί στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Έχετε να προτείνετε από την εμπειρία σας μία βέλτιστη διαδικασία και ενδεχομένως μελλοντικές βελτιώσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;*

- ✓ *ΑΠΘ: Δυνατότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μέσω κινητών συσκευών (smartphones, tablet κτ).*
- ✓ *ΠΑΝ. ΙΩΑΝ.: Σύμφωνα με την εμπειρία μας, η διαδικασία θα πρέπει να έχει πιο υποχρεωτικό χαρακτήρα.*
- ✓ *ΠΟΛ. ΚΡΗΤΗΣ: Το βέλτιστο θα ήταν ηλεκτρονική συμπλήρωση (ανώνυμη) μέσα στην αίθουσα με εξαγωγή στατιστικών στο τέλος. Απαιτεί υποδομή.*

Οι προτάσεις που έγιναν είναι αρκετά ενδιαφέρουσες και θα ληφθούν υπόψη στο προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής. Όμως εάν συνδυαστεί η πρόταση του ΑΠΘ με του ΠΚ, λύνεται το πρόβλημα της υποδομής χρησιμοποιώντας κινητών συσκευών, οπότε προκύπτει η εξής νέα πρόταση για το πλαίσιο.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.1:** Η αξιολόγηση των μαθημάτων να γίνεται ανώνυμα σε ηλεκτρονική μορφή και η συμπλήρωση να γίνεται μέσα στην αίθουσα με τη χρήση κινητών συσκευών (smartphones, tablet, κτ).

Η πρόταση εμπλουτίστηκε με δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που δόθηκαν στην παράγραφο 10.11.2.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.1+ΒΑ10.11.2/Παράγραφος 8.1.2.2:** Η αξιολόγηση των μαθημάτων να γίνεται ανώνυμα σε ηλεκτρονική μορφή και η συμπλήρωση να γίνεται μέσα στην αίθουσα με τη χρήση κινητών συσκευών (smartphones, tablet, κτ). Να διατίθεται τουλάχιστον 20' από την ώρα της διάλεξης, ώστε οι φοιτητές να έχουν το χρονικό περιθώριο να σκεφτούν.

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων προτείνει από την εμπειρία του να γίνει υποχρεωτική η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Το ίδιο είχαν προτείνει και αρκετοί φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής των φοιτητών (Παράγραφος 11.2.3.3.1), οι οποίοι μάλιστα προτείνουν δραστικές λύσεις για να γίνει έμμεσα ή άμεσα η διαδικασία αξιολόγησης υποχρεωτική. Η συμμετοχή στην αξιολόγηση των μαθημάτων συνιστάται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ballantyne, 2005), να γίνεται για τα 5 πρώτα χρόνια υποχρεωτική, μέχρι να

συνηθίζουν τόσο οι φοιτητές όσο και το προσωπικό στην νοοτροπία της αξιολόγησης (Παράγραφος ΒΑ7.2).

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.2+ΒΑ7.2+ΕΔΦ5:** Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης να γίνεται με έμμεσο ή άμεσο τρόπο υποχρεωτική, τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα λίγων ετών μέχρι να συνηθίσουν οι φοιτητές και το προσωπικό στη νοοτροπία της αξιολόγησης και γενικότερα της ποιότητας.

### 8.1.3 Πρακτικές ενημέρωσης και επικοινωνίας

#### 8.1.3.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ5: Ποια μέσα ενημέρωσης χρησιμοποιούνται από τις ΜΟΔΠ για να ενημερώσουν τους φοιτητές σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;

Το ερώτημα ΕΔΜ5 διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Ποια μέσα επικοινωνίας επιλέγετε και με ποια συχνότητα για να ενημερώσετε τους φοιτητές σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;*

Πίνακας 8.3 Πίνακας αποτελεσμάτων για τα μέσα επικοινωνίας ενημέρωσης φοιτητών για τα ΕΑΜ

ΕΡΩΤΗΣΗ (Συχνότητα 1:Ποτέ-7:Πάντα)	AUTH	UOC	TUC	UTHES	UIOA	DUTH
Μέσω της ιστοσελίδας της ΜΟΔΠ	7	4	5	1	1	
Μέσω της ιστοσελίδας του ιδρύματος	2	4	5	1	1	
Μέσω της ιστοσελίδας της Σχολής	5	1		1	4	
Μέσω facebook	7	2		1	1	
Μέσω των ανακοινώσεων του ιδρύματος	5	2		1	1	
Μέσω e-mail σε κάθε φοιτητή προσωπικά	5	5		1	6	
Οι καθηγητές ενημερώνουν τους φοιτητές για την αξιολόγηση των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του εξαμήνου	5	5	5	6	5	7
Άλλο- Παρακαλώ Προσδιορίστε:						

Το ΑΠΘ (AUTH) κάνει χρήση όλων των μέσων, εκτός από την ιστοσελίδα του ιδρύματος, για να ενημερώσει τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης (Πίνακας 8.3). Τα σημαντικότερα μέσα ενημέρωσης είναι η ιστοσελίδα της ΜΟΔΠ και το facebook, προσπαθώντας να αξιοποιήσει το πλεονέκτημα που του δίνει η ευρεία χρήση του από τους φοιτητές. Το Πανεπιστήμιο Κρήτης (UOC) προτιμά την απ' ευθείας επικοινωνία με τους φοιτητές μέσω e-mail και την ενημέρωση από τους καθηγητές. Το Πολυτεχνείο Κρήτης (TUC) χρησιμοποιεί ως ενημερωτικά μέσα την ιστοσελίδα της ΜΟΔΠ, του ιδρύματος και την απ' ευθείας ενημέρωση των φοιτητών από τους καθηγητές. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (UIOA) επικοινωνεί επίσης απ' ευθείας με τους φοιτητές με αποστολή προσωπικών e-mail και την ενημέρωση από τους καθηγητές. Ενώ το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (UTHES) και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (DUTH) χρησιμοποιούν ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας με τους φοιτητές την ενημέρωση από τους καθηγητές.



**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΑΜ5:** Είναι σημαντικό να αξιοποιείται από το πανεπιστήμιο κάθε δυνατός δίαυλος επικοινωνίας για να ενημερώσει τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, ιδιαίτερα το facebook που είναι μια προσφιλή εφαρμογή για τους φοιτητές.

### 8.1.3.2 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΑΜ6: Ποια πολιτική εφαρμόζουν οι ΜΟΔΠ για τη διάχυση των αποτελεσμάτων από τα ΕΑΜ;

Το ερώτημα ΕΑΜ6 διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Ποια πολιτική ενημέρωσης εφαρμόζεται στο ίδρυμά σας σχετικά με τα αποτελέσματα αξιολόγησης των μαθημάτων;*

Πίνακας 8.4 Αποτελέσματα για την πολιτική ενημέρωσης για τα αποτελέσματα των ΕΑΜ

ΕΡΩΤΗΣΗ (Συχνότητα 1:Ποτέ-7:Πάντα)	AUTH	UOC	TUC	UTHES	UIOA	DUTH
Ενημέρωση των καθηγητών μέσω e-mail για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων τους	4	7	6	7	7	n.d.
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων είναι προσβάσιμα μέσω της ιστοσελίδας της ΜΟΔΠ για όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (καθηγητές, διδάσκοντες, ΕΤΕΠ, ΕΕΔΠ) με χρήση του προσωπικού κωδικού τους	7	1		5	1	n.d.
Ενημέρωση των φοιτητών για τις βελτιώσεις που έχουν γίνει στα μαθήματα, μετά από σχόλια που υπήρχαν στις αξιολογήσεις μαθημάτων	4	3		5	4	n.d.
Άλλο-Παρακαλώ Προσδιορίστε:						

Στο ερώτημα ΕΑΜ6 δινόταν η επιλογή «Άλλο: Άλλο-Παρακαλώ Προσδιορίστε:» όπου το Πανεπιστήμιο Κρήτης ανέφερε:

- ✓ (ΠΑΝ.ΚΡΗΤΗΣ) *Συζήτηση του διδάσκοντος με τους φοιτητές στην έναρξη του ακαδημαϊκού εξαμήνου για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και κατάθεση προτάσεων σε περίπτωση που δεν υπήρχαν σχόλια.*

Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 8.4) φαίνεται ότι μόνο για το ΑΠΘ (AUTH) και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (UTHES) τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων είναι προσβάσιμα μέσω της ιστοσελίδας της ΜΟΔΠ για όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (καθηγητές, διδάσκοντες, ΕΤΕΠ, ΕΕΔΠ) με χρήση του προσωπικού κωδικού τους. Στο Πολυτεχνείο Κρήτης γίνεται ενημέρωση των καθηγητών μέσω e-mail, ενώ από τα σχόλια των ακαδημαϊκών προκύπτει ότι δεν ενημερώνονται οι εργαστηριακοί βοηθοί για τα αποτελέσματα των ΕΑΜ (Παράγραφος 8.2.2.2). Το Πανεπιστήμιο Κρήτης (UOC), όπως αναφέρει και στην επιλογή της ερώτησης «Άλλο», προσπαθώντας να καλύψει την έλλειψη ενημέρωσης των φοιτητών για την επίδραση της άποψης τους στη διαδικασία αξιολόγησης, εφαρμόζει μια πολύ καλή πρακτική, που ενδείκνυται να ακολουθείται από όλους τους ακαδημαϊκούς, καθώς όπως προκύπτει και από τον Πίνακα 10.33 Συγκεντρωτικά στοιχεία μέσω των τιμών για το ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο Κρήτης και Πολυτεχνείο Κρήτης, το Πανεπιστήμιο Κρήτης έχει την υψηλότερη τιμή από τα δύο

πανεπιστήμια στη μεταβλητή PISO, η οποία εκφράζει την αντίληψη που έχουν οι φοιτητές για την επίδραση που έχει η γνώμη τους στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, προτείνεται:

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΑΜ6:** Στην αρχή του εξαμήνου να συζητάνε οι ακαδημαϊκοί με τους φοιτητές για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να ζητάνε κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η δέσμευση των φοιτητών με τη διαδικασία αξιολόγησης και αυξάνεται η αντίληψη των φοιτητών για την επίδραση που έχει η γνώμη τους (PISO) στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### 8.1.3.3 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΑΜ7: Πώς χρησιμοποιούνται τα ΕΑΜ από τα ιδρύματα (ΜΟΔΠ);

Το ερώτημα ΕΑΜ7 διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Σε τι ποσοστό χρησιμοποιεί το Ίδρυμά σας την πληροφορία που προέρχεται από την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές για τις παρακάτω χρήσεις (π.χ. η αξιολόγηση των καθηγητών για τα εκλεκτορικά θα μπορούσε να βασίζεται κατά 60% στις δημοσιεύσεις/ερευνητική δραστηριότητα και 40% στις αξιολογήσεις των φοιτητών μέσω του ΕΑΜ):*

Πίνακας 8.5 Αποτελέσματα για τη χρήση των απόψεων των φοιτητών από τα ΕΑΜ

ΕΡΩΤΗΣΗ (Ποσοστό χρήσης)	AUTH	UOC	TUC	UTHES	UIOA	DUTH
Για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα κρίσης των καθηγητών (εκλεκτορικά/προαγωγές/μονιμοποίηση)	50	100 (*)	21-40	30	60	n.d
Για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος	50	20		40	50	n.d.
Για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος	50	20		40	50	n.d
Για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος	50	50	61-80	60	60	n.d.
Για την απόδοση βραβείων Αριστείας στους καθηγητές	50	100 (*)		70	0	n.d.
Για δέσμευση (engagement) των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων.	50	50		20	0	n.d.
Άλλο- Παρακαλώ Προσδιορίστε:						

(\*) Διευκρίνιση UOC: η βαθμολογία 100 σημαίνει ότι σε όλες τις κρίσεις λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, όπως και στα βραβεία εξαίρετης διδασκαλίας που απονέμει το ίδρυμα. Προφανώς δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ένα ποσοστό συμμετοχής της βαθμολογίας αξιολόγησης του μαθήματος και του διδάσκοντος στο σύνολο των παραγόντων που προσμετρώνται σε μία διαδικασία εκλεκτορικού.



**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ7:** Όλα τα πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΠ χρησιμοποιούν τα ΕΑΜ σε διαφορετικό ποσοστό το καθένα για θέματα κρίσεων (εκλεκτορικά, μονιμοποιήσεις, κλπ) και για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος. Η επόμενη χρήση τους είναι για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (4 στα 5 πανεπιστήμια), ενώ για την απόδοση βραβείων αριστείας στους καθηγητές (3 στα 5 πανεπιστήμια). (Πίνακας 8.5)

#### 8.1.3.4 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ8: Ποια άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία, εκτός του ΕΑΜ, χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων στο ίδρυμα;

Το ερώτημα ΕΔΜ8 διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Χρησιμοποιούνται στο ίδρυμά σας άλλα εργαλεία, εκτός από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων, για την αποτύπωση της γνώμης των φοιτητών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (1:Ποτέ-7:Πάρα Πολύ Συχνά);*

Πίνακας 8.6 Άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία αξιολόγησης μαθημάτων

ΕΡΩΤΗΣΗ (Συχνότητα 1:Ποτέ-7:Πάντα)	AUTH	UOC	TUC	UTHES	UIOA	DUTH
Με προσωπικές συνεντεύξεις των φοιτητών από τρίτο άτομο (όχι ο ίδιος ο καθηγητής)	1	1	1	1	1	n.d
Κοινή συζήτηση με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου για τη γνώμη τους σχετικά με το μάθημα	4	3	3	3	4	n.d.
Με ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου (Mud Cards-οι φοιτητές θέτουν ανώνυμα σε ένα χαρτί 3 ερωτήσεις σχετικά με τη κατανόηση του μαθήματος ή γενικές παρατηρήσεις).	1	2	1	1	1	n.d
Με clickers (συνδεδεμένα με λογισμικό αυτόματης καταγραφής των απαντήσεων), που διανέμονται στους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τους διδάσκοντες	1	3	1	1	1	n.d
Άλλο: Παρακαλώ Προσδιορίστε						

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ8:** Η πιο συνηθισμένη πρακτική αξιολόγησης, εκτός των ΕΑΜ, είναι η κοινή συζήτηση διδασκόντων με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου για τη γνώμη τους σχετικά με το μάθημα, μόνο που δεν γίνεται τόσο συχνά.

Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 8.6) φαίνεται ότι το Πανεπιστήμιο Κρήτης είναι το μόνο που είχε χρησιμοποιήσει clickers για τη διεξαγωγή ερευνών και δημοσκοπήσεων. Τα clickers προγραμματίζονται και είναι ευχάριστα και εύχρηστα για τους φοιτητές, τα οποία μεταφέρονται στην αίθουσα διδασκαλίας, κάθε φοιτητής έχει το δικό του εργαλείο και μπορεί με το πάτημα ενός κουμπιού να δώσει την απάντησή του. Είναι δύσκολος ο επαναπρογραμματισμός τους, ιδιαίτερα εάν το ερωτηματολόγιο είναι εκτενές.

#### **8.1.4 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΜ9: Ποια είναι τα ποσοστά απόκρισης που επιτυγχάνονται στα ΕΑΜ;**

Είναι πολύ σημαντικό για τη διάδοση της ιδέας της αξιολόγησης να παρουσιάζονται οι περιπτώσεις που έχουν δουλέψει πάνω στο θέμα και έχουν επιτύχει κάποια σημαντικά αποτελέσματα, ώστε να βλέπουν οι ενδιαφερόμενοι ότι το προτεινόμενο πλαίσιο για την ανώτατη εκπαίδευση είναι εφικτό σε εθνικό επίπεδο και ήδη εξελίσσεται επιτυχώς (Scott, 2016). Γι' αυτό το λόγο η ερευνήτρια, παρουσιάζει τις δύο περιπτώσεις του ΑΠΘ και του Πανεπιστημίου Κρήτης, τα οποία εφαρμόζουν την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ εδώ και πολλά χρόνια, και είναι μια εμπειρία πολύ χρήσιμη για τα υπόλοιπα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν χειρόγραφη μορφή και δεν τολμούν να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ. Πιθανότατα υπάρχουν και άλλες επιτυχημένες περιπτώσεις πανεπιστημίων, όμως δε συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής (ούτε η ΜΟΔΙΠ τους, ούτε σημαντικός αριθμός από τους φοιτητές του), για να μπορέσει η ερευνήτρια να τις παρουσιάσει.

##### **8.1.4.1 Η νοοτροπία της ποιότητας στο ΑΠΘ**

Αναφέρεται πολύ διεξοδικά η περίπτωση του ΑΠΘ, ως η καλύτερη πρακτική που εφαρμόζεται από τα ελληνικά πανεπιστήμια και προτείνεται να την ακολουθήσουν τα υπόλοιπα πανεπιστήμια, εάν επιθυμούν να βελτιώσουν τη διαδικασία αξιολόγησής τους. Η παράθεση των θετικών σημείων και η αναφορά των αρνητικών σημείων της πρακτικής του ΑΠΘ μπορεί να λειτουργήσει ως ένα γρήγορο εργαλείο για τον εντοπισμό του βασικού επιπέδου ετοιμότητας για την ποιότητα (Quality Culture Readiness Index) που βρίσκεται κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα. Δεν είναι η βέλτιστη πρακτική, καθώς χρειάζεται πολύ δρόμος από ότι φαίνεται από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών και τις νέες τάσεις για την εκπαίδευση στα ανώτατα ιδρύματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί εκτενώς στα πρώτα κεφάλαια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αλλά αποτελεί μια πολύ καλή προσπάθεια, όπως και αυτή του Πανεπιστημίου Κρήτης που ακολουθεί στην επόμενη παράγραφο 8.1.4.2.

Το ΑΠΘ χρησιμοποιεί την ηλεκτρονική φόρμα των ερωτηματολογίων από την αρχή που ξεκίνησε η λειτουργία της ΜΟΔΙΠ 2011-2012 με την ψήφιση του Ν. 4009/2011.

Η αξιολόγηση που απευθύνεται στους φοιτητές αποτελείται από τις εξής έρευνες:

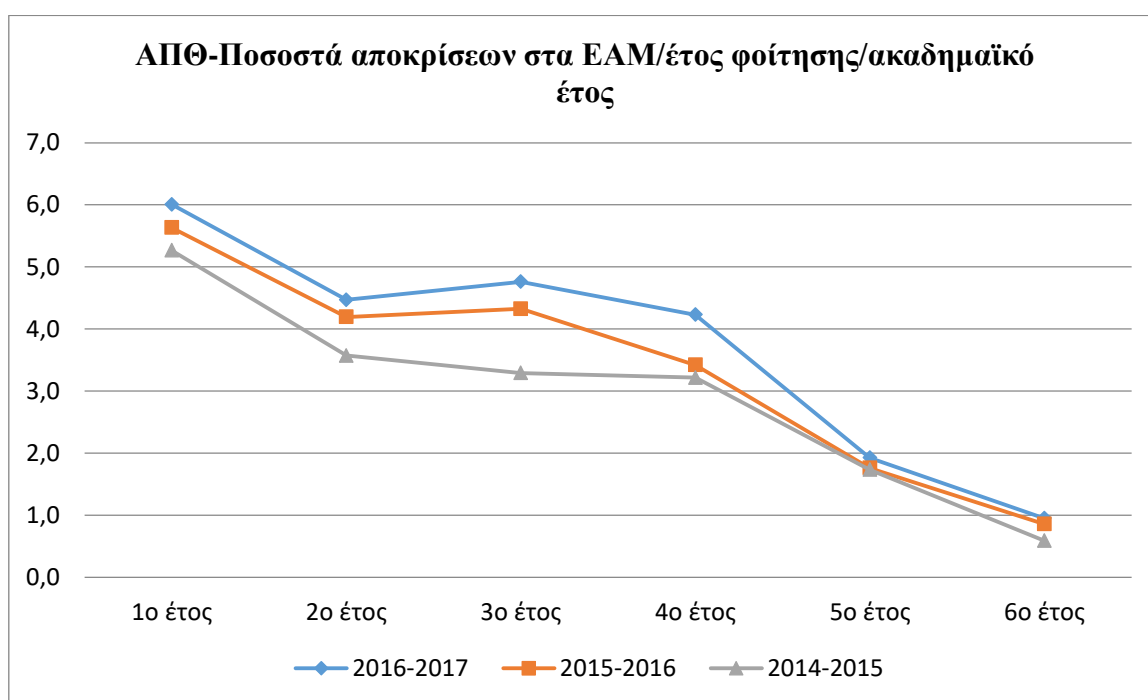
1. Ερωτηματολόγια αξιολόγησης του μαθήματος
2. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης από τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης
3. Ερωτηματολόγιο για την αποτύπωση των σπουδών (Exit Survey) που συμπληρώνεται από τους τελειόφοιτους φοιτητές, αφού έχουν ανακηρυχθεί.

Το ΑΠΘ είναι το μόνο Πανεπιστήμιο που είχε τη δυνατότητα να δώσει άμεσα στατιστικά αποτελέσματα για τα ποσοστά απόκρισης για όλα τα ακαδημαϊκά έτη, όπως ζητήθηκαν από το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Από την απεικόνιση των ποσοστών απόκρισης σε ιστόγραμμα (Σχήμα 8.1) εντοπίζεται σταδιακή βελτίωση των ποσοστών απόκρισης στα ΕΑΜ με την πάροδο των ετών. Στο πρώτο έτος φοίτησης επιτυγχάνονται τα υψηλότερα ποσοστά απόκρισης, επιβεβαιώνοντας τα

ευρήματα της ερευνήτριας από την έρευνα της διατριβής που έγινε στους φοιτητές (Παράγραφος 10.8 Σχέση της Συχνότητας Συμπλήρωσης ερωτηματολογίων με τα στοιχεία φοίτησης) ότι οι πρωτοετείς φοιτητές συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία αξιολόγησης και σταδιακά όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης μειώνονται τα ποσοστά απόκρισης.

Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα του Macfadyen et al. (2015) ότι όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στις αξιολογήσεις των ΕΑΜ, αλλά και στις έρευνες γενικότερα (ανάλογα συμπεριφέρθηκαν και στο ερωτηματολόγιο της διατριβής) (Παράγραφος 10.8- Σχέση της Συχνότητας Συμπλήρωσης ερωτηματολογίων με τα στοιχεία φοίτησης). Το ΑΠΘ διαθέτει σχολές 4ετούς, 5ετούς και 6ετούς φοίτησης. Κατά συνέπεια μετά το 4<sup>ο</sup> έτος, επειδή μειώνονται οι σχολές που είναι 5ετούς φοίτησης και ακόμη περισσότερο οι σχολές 6ετούς φοίτησης, είναι λογικό να μειώνονται και τα ποσοστά απόκρισης από τους φοιτητές, καθώς μειώνεται το πλήθος τους. Γι' αυτό το λόγο δεν λαμβάνονται υπόψη αυτά τα δεδομένα για τη διατύπωση των ακόλουθων συμπερασμάτων και προτάσεων.



Σχήμα 8.1 Ποσοστά απόκρισης φοιτητών ΑΠΘ στα ΕΑΜ/έτος φοίτησης/ακαδημαϊκό έτος

Οπότε επαναλαμβάνεται η πρόταση να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στους πρωτοετείς φοιτητές σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης για να συμπληρώνουν πιο σωστά τα ερωτηματολόγια, καθώς εντοπίζονται υψηλότερα ποσοστά ελλιπούς και εσφαλμένης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (Παράγραφος 9.7)

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ9:** Να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στους πρωτοετείς φοιτητές σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης για να συμπληρώνουν πιο σωστά τα ερωτηματολόγια, καθώς εντοπίζονται υψηλότερα ποσοστά ελλιπούς και εσφαλμένης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ10:** Επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα των Macfadyen et al. (2015) ότι όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στις αξιολογήσεις, ιδιαίτερα για το τελευταίο έτος φοίτησης (4<sup>ο</sup> έτος ή 5<sup>ο</sup> έτος).

Από τις προφορικές συνεντεύξεις που είχε η ερευνήτρια με τα στελέχη της ΜΟΔΠ του ΑΠΘ διευκρινίστηκε ότι μπορεί να αναφέρεται ως ανώνυμη η διαδικασία αξιολόγησης, όμως στην πραγματικότητα είναι επώνυμη, καθώς εισέρχονται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα μέσω του usernames τους. Γενικότερα, η επώνυμη ηλεκτρονική υποβολή των ΕΑΜ δημιουργεί υπεύθυνους φοιτητές που έχουν το θάρρος να υποβάλουν την άποψή τους. Μάλιστα η επώνυμη συμπλήρωση προτείνεται και από τους φοιτητές στις δικές τους προτάσεις για τη βελτίωση των ποσοστών απόκρισης στα ΕΑΜ (Παράγραφος 11.2.6.4.2.1).

Από την έρευνα των φοιτητών προέκυψε ότι η ποιότητα της πληροφορίας που παρέχεται από τους φοιτητές του ΑΠΘ σε δείγμα 108 φοιτητών είναι πολύ καλό με INFOLEVEL= 4,77/6 ή 7,95/10 (Παράγραφος 9.2). Είχαν την καλύτερη απόδοση από όλα τα πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα. Δεν υπήρχε ούτε ένα ελλipsis ή λάθος από μη κατανόηση ερώτησης ή τυχαιότητα. Φαίνεται ότι έχουν συνηθίσει να συμμετέχουν στις έρευνες, γνωρίζουν πώς να συμπληρώνουν γενικότερα ερωτηματολόγια και ανταποκρίθηκαν υπεύθυνα στη συγκεκριμένη έρευνα. Στον Πίνακα 9.2 Πίνακας Συνάφειας UNIVERSITY \* SCOREASS) φαίνεται ότι οι φοιτητές βαθμολογούν πολύ χαμηλότερα τη διαδικασία αξιολόγησης όπως διεξάγεται στο ΑΠΘ (5,50/10). Θα πρέπει να διερευνηθεί από το ίδρυμα τα επίπεδα δέσμευσης που έχουν οι φοιτητές με τη διαδικασία αξιολόγησης και το ίδρυμα γενικότερα, καθώς επίσης και οι υπόλοιπες συνιστώσες που επηρεάζουν την κουλτούρα ποιότητας.

Τα θετικά σημεία που έχει το ΑΠΘ και το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα ιδρύματα είναι τα εξής και είναι σύμφωνα με τις περισσότερες από τις προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν για να δημιουργηθεί η κουλτούρα ποιότητας σε ένα ίδρυμα:

- ✓ Η στελέχωση του γραφείου της ΜΟΔΠ είναι σε πλήρη λειτουργία, υποδηλώνοντας τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζει το ΑΠΘ την ποιότητα, καθώς υπάρχει Υπεύθυνος για τη Διασφάλιση Ποιότητας πλήρης απασχόλησης και το προσωπικό αποτελείται εκτός από τη Διοίκηση συνολικά από 6 άτομα πλήρης απασχόλησης (Πίνακας 8.1).
- ✓ Η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων είναι ενιαία σε όλο το ίδρυμα (Πίνακας 8.2)
- ✓ Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων των μαθημάτων γίνεται κεντρικά από τη ΜΟΔΠ μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας
- ✓ Η άμεση έκδοση οποιοδήποτε στατιστικών απαιτείται για να γίνεται έλεγχος από τη ΜΟΔΠ που βρίσκονται και να προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες
- ✓ Η ΜΟΔΠ ή/και η ΟΜΕΑ βοηθάει τους καθηγητές στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων όπως προκύπτουν από την αξιολόγηση του μαθήματος
- ✓ Επιδιώκεται η ενημέρωση και επικοινωνία προς τους φοιτητές και την ακαδημαϊκή κοινότητα σε πολλές και διαφορετικές μορφές, με επίκεντρο την ιστοσελίδα της ΜΟΔΠ

- ✓ Απο τη συμπεριφορά που επέδειξαν η ηγεσία και οι υπάλληλοι του ΑΠΘ κατά τη διεξαγωγή της έρευνας φάνηκε ότι η ηγεσία και το προσωπικό είναι δεσμευμένο στα θέματα της ποιότητας. Δε φοβούνται την κριτική και προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν την ερευνήτρια με οποιοδήποτε τρόπο για να συνεισφέρουν στην έρευνά της.
- ✓ Οι απόψεις των φοιτητών χρησιμοποιούνται ισότιμα (50%) σε όλες τις λήψεις αποφάσεων που σχετίζονται με τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (κρίσεις καθηγητών, διαμόρφωση προγράμματος σπουδών, την απόδοση βραβείων ποιότητας κ.ά.)
- ✓ Υπάρχει αξιολόγηση της αξιολόγησης από τους φοιτητές, ώστε η ΜΟΔΙΠ να παίρνει ανατροφοδότηση από τους φοιτητές και να κάνει εάν χρειάζεται διορθωτικές ενέργειες
- ✓ Δοκιμάζει διάφορες πρακτικές για να βελτιώσει τις υπηρεσίες της και προσπαθεί να βελτιώνεται συνεχώς. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν τα στελέχη της ΜΟΔΙΠ του ΑΠΘ «*Μέχρι το 2016 η ΜΟΔΙΠ αναλάμβανε όλες τις δράσεις ενημέρωσης και υπενθύμισης για τη διαδικασία αξιολόγησης. Το 2017 η ΜΟΔΙΠ άφησε τη διαχείριση των διαδικασιών ενημέρωσης και υπενθύμισης στις ΟΜΕΑ των τμημάτων, για να φανεί ποια τμήματα είναι υπέρ, κατά ή αδιάφορα με τη διαδικασία αξιολόγησης*»<sup>86</sup>. Από αυτή την ενέργεια φαίνεται ότι η μονάδα της ΜΟΔΙΠ δε φοβάται να πειραματίζεται προκειμένου να εντοπιστούν τα προβλήματα και να προβούν σε νέες δράσεις βελτίωσης.
- ✓ Όλα τα ακαδημαϊκά μέλη (μέλη ΔΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΕΠ, ΕΤΕΠ) έχουν τη δυνατότητα να δουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στην ηλεκτρονική πλατφόρμα με χρήση του username τους.
- ✓ Οι απαντήσεις που δίνονται από τους φοιτητές της στις έρευνες είναι πολύ καλής ποιότητας, οπότε η ΜΟΔΙΠ μπορεί να εμπιστεύεται τις απαντήσεις που λαμβάνει από τους φοιτητές κατά τις αξιολογήσεις των μαθημάτων μέσω του ΕΑΜ. Δυστυχώς, το ακαδημαϊκό προσωπικό του ΑΠΘ δε συμμετείχε στην έρευνα (ίσως δεν προωθήθηκε το ερωτηματολόγιο από την Ομοσπονδία των Καθηγητών στα Πανεπιστήμια), οπότε δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για τη νοοτροπία των ακαδημαϊκών απέναντι στα θέματα της ποιότητας.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΑΜ1:** Επηρεάζεται η κουλτούρα ποιότητας από τη στελέχωση της ΜΟΔΙΠ σε συνδυασμό με τον τρόπο που διεξάγεται η διαδικασία αξιολόγησης στο ίδρυμα και τη συμπεριφορά που δείχνει η ίδια η ΜΟΔΙΠ στη διαμόρφωση του επιπέδου κουλτούρας του ιδρύματος.

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα σχόλια που έδωσαν οι φοιτητές του ΑΠΘ στην ερώτηση για τους λόγους που κάποιες φορές δεν συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια πλήρως ή ανειλικρινώς. Αφορούν τεχνικής φύσεως προβλήματα:

<sup>86</sup> Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια συζήτησης που είχε η ερευνήτρια με τα στελέχη της ΜΟΔΙΠ του ΑΠΘ.

- ✓ Θεωρώ πως οι ερωτήσεις αλλά και η κλίμακα των απαντήσεων δεν με βοηθούσαν να δώσω μια αντιπροσωπευτική απάντηση σχετικά με την άποψή μου ως προς το μάθημα ή τον διδάσκοντα.
- ✓ Ήταν πολύ εκτενές και μετά από ένα σημείο βαρέθηκα και δεν σκεφτόμουν τόσο καλά τις απαντήσεις μου.
- ✓ Για να είναι έγκυρο πρέπει να απαντήσεις σε όλα τα πεδία και ίσως σε κάποια να γράψεις κάτι ... μόνο και μόνο για να το συμπληρώσεις.
- ✓ Έλλειψη εμπειρίας στα πρώτα έτη φοίτησης.
- ✓ Δεν ήταν σαφείς οι ερωτήσεις.
- ✓ Η κλιμάκωση των απαντήσεων όταν η ερώτηση ήταν τύπου 1-10 (διαφωνώ-συμφωνώ) δεν ερμηνευόταν με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις ερωτήσεις (Βαθμό 5).

Ως προτάσεις βελτίωσης προς το ΑΠΘ για την αύξηση των ποσοστών απόκρισης στα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, παραθέτω αυτούσιες τις προτάσεις που δόθηκαν από ένα φοιτητή στη σχετική ερώτηση, επειδή είναι πολύ εύστοχες, καθώς θέτει τεχνικά θέματα, τα θέματα δέσμευσης, ανατροφοδότησης για τα αποτελέσματα, συμμετοχής των φοιτητών στην οργάνωση της ύλης και του μαθήματος:

*«Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, καλό θα ήταν τα EAM να είναι συντομότερα και πιο εύστοχα. Οι φοιτητές χρειάζεται να αισθανθούν ότι αποτελούν ουσιαστικό κομμάτι έτσι, στην αρχή του εξαμήνου μπορούν να συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο σχετικά με τις προσδοκίες τους και τους στόχους του μαθήματος και στο τέλος αντίστοιχα συμπληρώνουν αν αυτά εκπληρωθήκαν. Επιπλέον, οι καθηγητές ενημερώνουν τους φοιτητές για τις αλλαγές που έκαναν στο μάθημα, επηρεασμένοι από τα EAM».*

#### **8.1.4.2 Η νοοτροπία της ποιότητας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης**

Στο Πανεπιστήμιο Κρήτης τα περισσότερα τμήματα διενεργούν ηλεκτρονική αξιολόγηση. Σε ελάχιστα τμήματα που διενεργούν χειρόγραφη αξιολόγηση, η ΜΟΔΠΠ δεν έχει εικόνα για τη συμμετοχή των φοιτητών στα EAM (όπως αναφέρθηκε σε σχόλιο της έρευνας για τις ΜΟΔΠΠ – Παράγραφος 8.1.1.1).

Το Πανεπιστήμιο Κρήτης δε συμπλήρωσε τα στοιχεία του ερωτηματολογίου της έρευνας σε σχέση με τις αποκρίσεις των φοιτητών ανά έτος φοίτησης. Η ερευνήτρια κατάφερε να αντλήσει από την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Κρήτης μόνο δεδομένα για τα συνολικά ποσοστά απόκρισης ανά έτος. Παρατηρείται ότι στο Πανεπιστήμιο Κρήτης το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 τα ποσοστά απόκρισης είχαν φτάσει το 6,24%. Μετά όμως άρχισαν να πέφτουν τα ποσοστά, όπου το 2017-2018 ανήρθαν στο 5,25%.



Σχήμα 8.2 Ποσοστά απόκρισης των ΕΑΜ από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Κρήτης ανά ακαδημαϊκό έτος

Αναλύοντας τα δεδομένα από προκύπτει ότι και το Πανεπιστήμιο Κρήτης πληρεί αρκετά κριτήρια από τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία της κουλτούρας ποιότητας. Έχει δοκιμάσει διάφορες πρακτικές και ήταν το μόνο πανεπιστήμιο που είχε χρησιμοποιήσει clickers για την άμεση διεξαγωγή δημοσκοπήσεων. Το πρόβλημα είναι, όπως αναφέρθηκε και από τα στελέχη της ΜΟΔΠ του Πανεπιστημίου Κρήτης, σε μια τηλεφωνική συζήτηση που είχε η ερευνήτρια μαζί τους, ο επαναπρογραμματισμός του για αλλαγή μαθήματος. Όσο το χρησιμοποιούσαν φάνηκε ότι άρεσε στους φοιτητές, το έβρισκαν ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο. Το προτιμούν ιδιαίτερα οι φοιτητές από τις θετικές επιστήμες, επειδή είναι πιο εύκολο για αυτούς να το χρησιμοποιήσουν. Στην παράγραφο 8.1.3.2 αναφέρθηκε «Στην αρχή του εξαμήνου συζητάνε οι ακαδημαϊκοί με τους φοιτητές για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να ζητάνε κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση του μαθήματος». Αυτή είναι μια πρακτική που αυξάνει τη δέσμευση των φοιτητών με τη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς από τον Πίνακα 10.33 φαίνεται ότι το Πανεπιστήμιο Κρήτης έχει την υψηλότερη τιμή στη μεταβλητή PISO (3,8/7) από τις αντίστοιχες του ΑΠΘ (3,29/7), αλλά και του Πολυτεχνείου Κρήτης (3,29/7). Σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο που προτείνεται από τη διατριβή και όπως φαίνεται και από το Πίνακα 10.25, όπου παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του μοντέλου, η μεταβλητή PISO επηρεάζει πολύ σημαντικά τη βαθμολογία που δίνουν οι φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης  $ScoreAssessment=5,59/10$ . Αντίστοιχα, η βαθμολογία που επιτυγχάνει είναι υψηλότερες από του ΑΠΘ (5,50/10) και του Πολυτεχνείου Κρήτης (5,39/10). Οπότε με μία απλή κίνηση το Πανεπιστήμιο Κρήτης κατάφερε να αυξήσει τη δέσμευση των φοιτητών του απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης και να επιτύχει την ίδια συχνότητα συμμετοχής των φοιτητών  $SubmFreq7Scale=2,54$  (συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ, όπως προέκυψαν από την έρευνα των φοιτητών) με του ΑΠΘ ( $SubmFreq7Scale=2,54$ ) που χρησιμοποιεί και αυτό ηλεκτρονική μορφή του ΕΑΜ.



Επίσης, τα στελέχη της ΜΟΔΙΠ ήταν πολύ συνεργάσιμα και προώθησαν την έρευνα της διατριβής για το ακαδημαϊκό προσωπικό στους καθηγητές τους, οπότε συμμετείχε άλλο ένα πανεπιστήμιο στην ανάλυση εκτός από τους καθηγητές του Πολυτεχνείου Κρήτης.

Όμως από την έρευνα της διατριβής που έγινε στους φοιτητές του Πανεπιστημίου Κρήτης (συλλέχθηκαν 116 ερωτηματολόγια) (Πίνακας 9.2), προέκυψε ότι η ποιότητα των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές του στα ΕΑΜ δεν είναι τόσο καλή (INFOLEVEL σε 10βάθμια κλίμακα=5, 47), τουλάχιστον όσο καλή είναι του ΑΠΘ (INFOLEVEL=7,95) και του Πολυτεχνείου Κρήτης (INFOLEVEL=7,42). Αυτά αποτελούν σημάδια ότι η κουλτούρα της αξιολόγησης στους φοιτητές του Πανεπιστημίου Κρήτης είναι σε χαμηλότερα επίπεδα από του ΑΠΘ και συνιστάται να χρησιμοποιήσει κάποια εργαλεία στα ΕΑΜ που προτείνονται στην παρούσα διατριβή (Παράγραφος 9.2) για τον έλεγχο των απαντήσεων στους φοιτητές της, ώστε να εξασφαλίσει την εγκυρότητα των δεδομένων της.

Η ερευνήτρια δεν έχει άποψη για τη δέσμευση της ηγεσίας απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης και της ποιότητας που είναι πολύ σημαντική, αλλά όπως φαίνεται από τη στελέχωση του γραφείου της ΜΟΔΙΠ (1,5 άτομο) είναι λίγα τα άτομα για το φόρτο εργασίας που προέρχεται από την πλήρη λειτουργία ενός Γραφείου ΜΟΔΙΠ. Ίσως η υποστελέχωση μετά το 2015 (που σταμάτησε η χρηματοδότηση των γραφείων ΜΟΔΙΠ από το ΕΣΠΑ) αιτιολογεί την πτώση που προέκυψε στα ποσοστά απόκρισης τα 2 τελευταία ακαδημαϊκά έτη 2016-2017 και 2017-2018 (Σχήμα 8.2). Είναι σημαντικό να αναφερθεί η παρατήρηση της ερευνήτριας που προέκυψε κατά την άντληση δεδομένων από την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου Κρήτης, ότι τα τμήματα που συμμετείχαν στην αξιολόγηση αυξήθηκαν τα δύο τελευταία χρόνια, άσχετα με τη μείωση του προσωπικού, που σημαίνει ότι η ΜΟΔΙΠ δε σταμάτησε να εργάζεται συνεχώς για τη διάδοση της αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιό τους.

## 8.2 Ηλεκτρονική έρευνα στο ακαδημαϊκό προσωπικό

Η έρευνα για το ακαδημαϊκό προσωπικό (μέλη ΔΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΕΠ και ΕΤΕΠ) αποσκοπούσε να αποτυπώσει τις απόψεις των ακαδημαϊκών και να εντοπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Υποβαλόταν ανώνυμα σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της πλατφόρμας LimeSurvey. Υπήρχαν 81 εγγραφές από τις οποίες, 45 ήταν πλήρης, 6 ήταν ελλιπής και 29 κενές. Επίσης, στάλθηκαν συμπληρωμένα επώνυμα 3 ερωτηματολόγια μέσω e-mail και 3 ερωτηματολόγια σε χειρόγραφη μορφή (2 ανώνυμα και 1 επώνυμο). Συνολικά συμπληρώθηκαν 51 πλήρη ερωτηματολόγια.

Η ενημέρωση για τη συμμετοχή στην έρευνα έγινε μέσω e-mail σε μορφή ανακοίνωσης στις Ανακοινώσεις του Πολυτεχνείου Κρήτης και επαναλήφθηκε η ανακοίνωση ένα μήνα μετά. Γι' αυτό το λόγο υπάρχουν περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα από το Πολυτεχνείο Κρήτης. Στα άλλα πανεπιστήμια στάλθηκαν στην ΠΟΣΔΕΠ για να το στείλουν στους καθηγητές, καθώς αρκετά πανεπιστήμια αρνήθηκαν να αποστείλουν το μήνυμα μέσω των ανακοινώσεών τους. Ανταποκρίθηκαν κυρίως από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, ελάχιστοι από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και 1 από το Διεθνές Πανεπιστήμιο.



## 8.2.1 Αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας στο ακαδημαϊκό προσωπικό

### 8.2.1.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ1: Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ακαδημαϊκό προσωπικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;

Το ερώτημα ΕΔΑ1 διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων; Έχετε να προτείνετε κάποιο τρόπο αντιμετώπισής τους;*

Οι απαντήσεις που λήφθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Έρχονται πολύ λίγοι φοιτητές στις διαλέξεις
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Δεν συμμετέχουν όλοι οι φοιτητές στην αξιολόγηση. Δεν αξιολογούν τη δική τους προσπάθεια στο μάθημα. Αξιολογούν φοιτητές που ποτέ δεν έρχονται στην τάξη. Δεν διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της κρίσης.
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Δεν υπάρχει ξεχωριστό-ξεκάθαρο πεδίο απαντήσεων για κάθε ΕΔΙΠ, ειδικά όταν αναλαμβάνουν περισσότεροι του ενός ένα εργαστήριο
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Οι δυσαρεστημένοι φοιτητές να βαθμολογούν εκδικητικά. Οι βαριεστημένοι φοιτητές να βαθμολογούν όπως όπως
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Συμμετοχή φοιτητών, ενημέρωση και υλοποίηση διορθωτικών ενεργειών
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Χαμηλός αριθμός παρακολούθησης των διαλέξεων, ιδίως προς το τέλος του εξαμήνου.
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Η αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική, καθώς στηρίζεται στο κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί ο φοιτητής/τρια στο συγκεκριμένο μάθημα.
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Λίγοι συμμετέχοντες
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Φοιτητές των μεγάλων ετών προσπαθούν συχνά να αποτρέψουν τους φοιτητές των μικρότερων ετών να λάβουν μέρος στην διαδικασία. Η ηλεκτρονική αξιολόγηση θα ήταν η λύση, αν δεν παρατηρούταν ότι τα ηλεκτρονικά δελτία είναι λιγότερα από τα χειρόγραφα
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Δυστυχώς έχω την εντύπωση πως οι φοιτητές συγχέουν κάποιες φορές την ποιότητα το μαθήματος με την ευκολία του.
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Η διαδικασία γίνεται προς το τέλος του εξαμήνου που είναι σωστό για να υπάρχει χρόνος να διαμορφωθεί άποψη, όμως προς το τέλος του εξαμήνου μειώνεται και η συμμετοχή των φοιτητών στην παρακολούθησή του μαθήματος γεγονός που περιορίζει το δείγμα.
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης-ΜΠΔ) Δεν αντιμετωπίζω προβλήματα.
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Το κυριότερο πρόβλημα είναι το μικρό ποσοστό παρακολούθησης των μαθημάτων από τους φοιτητές.
- ✓ (Πανεπιστήμιο Κρήτης) Ελλιπή συμπλήρωση ερωτηματολογίων
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Πολλοί φοιτητές και λίγος χρόνος αξιολόγησης
- ✓ (Πανεπιστήμιο Κρήτης) Μικρή συμμετοχή των φοιτητών
- ✓ (Πανεπιστήμιο Κρήτης) Αποχή του μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών

- ✓ (Πανεπιστήμιο Κρήτης) Μόνο το 5% αξιολογεί. Βεβαία μόνο το 10% έρχετε τακτικά στις διαλέξεις
- ✓ (Πανεπιστήμιο Κρήτης) Δεν συμμετέχουν οι φοιτητές στην ηλεκτρονική αξιολόγηση του μαθήματος. Έτσι σε ένα μάθημα με 300 φοιτητές είναι ζήτημα εάν μπαίνουν στην πλατφόρμα οι 30. Όταν όμως το φύλλο αξιολόγησης μοιράζεται σε έντυπη μορφή την ώρα του μαθήματος, μπορείς να συγκεντρώσεις περισσότερα έντυπα αξιολόγησης
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Στο τέλος του εξαμήνου, όπως γίνεται τώρα, πολλοί φοιτητές απουσιάζουν
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) Ο συνθήκες λειτουργίας δεν είναι οι πιο κατάλληλες. Πολλοί φοιτητές σε λίγα τμήματα με μικρή παρακολούθηση. Τι αξιολόγηση μπορεί να υπάρχει όταν το μάθημα το παρακολουθούν λίγοι και όταν όλοι δεν μπορούν να παρεβρεθούν λόγω συνθηκών; Πρέπει αυτές οι δυο ενέργειες να γίνουν παράλληλα και όχι μεμονωμένα. με ποσοστό συμμετοχής μικρό στην αξιολόγηση και στην παρακολούθηση, ποια είναι η αξιοπιστία της αξιολόγησης;
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης-ΜΠΔ) Δεν αντιμετώπισα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα

Υπήρχαν δύο απαντήσεις που αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα. Και οι δύο προέρχονται από τη Σχολή ΜΠΔ του Πολυτεχνείου Κρήτης, όπου η αξιολόγηση γίνεται σε χειρόγραφη μορφή, αλλά η εισαγωγή των δεδομένων γίνεται με ειδικό scanner που συνοδεύεται από λογισμικό. Οι άλλες σχολές του Πολυτεχνείου Κρήτης δεν διαθέτουν τέτοιο scanner με αποτέλεσμα σε αυτές τις σχολές να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα, δηλαδή είτε να μη διενεργείται καθόλου η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, είτε να χρειάζεται πολύ κόπος για να εισαχθούν τα δεδομένα.

Τα προβλήματα που αναφέρονται από το ακαδημαϊκό προσωπικό, θα πρέπει να συνδυαστούν μέσα στο πλαίσιο που συμβαίνουν για να γίνουν κατανοητά. Γι' αυτό το λόγο αναφέρονται τα προβλήματα που προκύπτουν ανάλογα τον τρόπο συλλογής των δεδομένων (χειρόγραφη ή ηλεκτρονική μορφή).

Κατά τη χειρόγραφη μορφή (Πολυτεχνείο Κρήτης) αναφέρονται τα ακόλουθα προβλήματα:

- ✓ Χαμηλή συμμετοχή στις διαλέξεις των μαθημάτων, ιδίως προς το τέλος του εξαμήνου (40% των απαντήσεων).
- ✓ Η διαδικασία αξιολόγησης γίνεται προς το τέλος του εξαμήνου που είναι σωστό για να υπάρχει χρόνος να διαμορφωθεί άποψη, όμως προς το τέλος του εξαμήνου μειώνεται και η συμμετοχή των φοιτητών στην παρακολούθησή του μαθήματος γεγονός που περιορίζει το δείγμα. (60% των απαντήσεων)
- ✓ Εκφράζεται η αμφιβολία για την αντικειμενικότητα της κρίσης των φοιτητών και έμμεσα η ωριμότητα των φοιτητών (απαντούν εκδικητικά, ή βαριεστημένα) (10% των απαντήσεων)
- ✓ Τίθεται ο προβληματισμός ότι κατά την αξιολόγηση συγχέεται η ποιότητα του μαθήματος με την ευκολία του μαθήματος
- ✓ Δεν υπάρχει ξεκάθαρο πεδίο για την αξιολόγηση των βοηθών των μαθημάτων/εργαστηρίων (ΕΔΙΠ-ΕΤΕΠ)
- ✓ Φοιτητές των μεγαλύτερων ετών προσπαθούν να αποτρέψουν τους φοιτητές μικρότερων ετών να λάβουν μέρος στη διαδικασία.

Κατά την ηλεκτρονική μορφή (Πανεπιστήμιο Κρήτης) αναφέρονται τα ακόλουθα προβλήματα:

- ✓ Χαμηλή συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων
- ✓ Η ελλιπή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων

Υπήρχαν δύο απαντήσεις που αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα. Και οι δύο προέρχονται από τη Σχολή ΜΠΔ του Πολυτεχνείου Κρήτης, όπου η αξιολόγηση γίνεται σε χειρόγραφη μορφή αλλά η εισαγωγή των δεδομένων γίνεται με ειδικό scanner που συνοδεύεται από λογισμικό. Οι άλλες σχολές του Πολυτεχνείου Κρήτης δεν διαθέτουν τέτοιο scanner με αποτέλεσμα σε ορισμένες σχολές να μη διενεργείται καθόλου η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, οπότε αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα. Στη χειρόγραφη μορφή γενικότερα συλλέγονται περισσότερα δεδομένα.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας των ακαδημαϊκών ζητιέται εξειδικευμένα οι απόψεις των ακαδημαϊκών σε διάφορα ζητήματα της διαδικασίας αξιολόγησης:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7: Ποιες είναι οι απόψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.2.2.5)

Ανάλογα προβλήματα έχουν ήδη αναφερθεί και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Παράγραφος 4.5.1- Στάση των ακαδημαϊκών απέναντι στην αξιολόγηση μαθημάτων) Τα ερωτήματα που εξετάζονται, με τη βοήθεια της έρευνας που διεξάγεται στους φοιτητές σε επόμενο Κεφάλαιο 9, είναι τα εξής :

*ΝΕΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ18: Ποιο είναι το επίπεδο της πληροφoρίας (ειλικρίνεια, πληρότητα και σχόλια) που παρέχεται από τους φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL);* (Απάντηση στην Παράγραφο 9.2.1)

*ΝΕΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ21: Πόσο έγκυρα (ειλικρινώς και πλήρως) απαντάνε οι φοιτητές στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM) (LieFrequency);* (Απάντηση στην Παράγραφο 9.3)

*ΝΕΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ27: Επηρεάζεται η συμπεριφορά των αποκρίσεων των φοιτητών από τον τρόπο συμπλήρωσης των ερευνών της διατριβής (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή); (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);»* (Απάντηση στην Παράγραφο 9.5)

Το ερώτημα εάν μπορούν να εμπιστευθούν οι ακαδημαϊκοί τις απόψεις των φοιτητών εκφράστηκε μέσω του ερωτήματος:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ22: Πώς επικαιροποιείται η ποιότητα των υποκειμενικών απαντήσεων των φοιτητών στην αξιολόγηση των EAM(LieFreq) μέσα από τον αντικειμενικό δείκτη INFOLEVEL;* (Απάντηση στην Παράγραφο 9.3)

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι είτε ηλεκτρονικά συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο είτε χειρόγραφα γενικότερα είναι χαμηλή η συμμετοχή των φοιτητών στις διαλέξεις και στην αξιολόγηση των μαθημάτων. Οπότε αναγκάζεται το πρόβλημα στην εξεύρεση τρόπων για να δεσμευτούν οι φοιτητές με τη μάθησή τους και να παρακολουθούν ενεργά τα μαθήματα. Οπότε διατυπώνονται τα ακόλουθα νέα ερωτήματα:

### 8.2.1.2 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ2: Ποιες λύσεις προτείνονται από το ακαδημαϊκό προσωπικό;

Το ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ2 διατυπώθηκε ως εξής:

*«Εάν έχετε προτάσεις/σχόλια/παρατηρήσεις μπορείτε να τα αναφέρετε παρακάτω:*

Οι προτάσεις και τα σχόλια που δόθηκαν ήταν τα ακόλουθα.

- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) *Η διαδικασία αξιολόγησης όπως εφαρμόζεται στο Πολ. Κρήτης κρίνεται εξαιρετικά θετική. Ωστόσο το μεγάλο ερώτημα που παραμένει είναι το εξής : ποιος και με ποιον τρόπο αποτιμά αυτά τα αποτελέσματα; Υπάρχει κάποιο κίνητρο να είμαι καλός πέρα από την προσωπική μου ευαισθησία στο θέμα της διδασκαλίας; Θα με επιπλήξει ή θα με επαινέσει κάποιος ανάλογα με την απόδοσή μου; Θα έχω κάποια ποινή εάν σύμφωνα με την αξιολόγηση των φοιτητών κριθώ ως «ανεπαρκής»; Δυστυχώς η αξιολόγηση γίνεται για τους τύπους και κανείς δεν ασχολείται σοβαρά με την «αξιολόγηση των φύλλων αξιολόγησης». Επιπλέον ένα μεγάλο και σοβαρό πρόβλημα που ελάχιστοι έχουμε αντιληφθεί είναι η ελλιπής παιδαγωγική γνώση/ικανότητα των πλείστων εξ ημών. Μπορεί να είμαστε εξαιρετικοί Μηχανικοί/Ερευνητές όχι όμως και Δάσκαλοι καθώς δεν έχουμε διδαχθεί το εν λόγω αντικείμενο.*
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) *Το ερωτηματολόγιο δουλεύει καλύτερα σε συστήματα με υποχρεωτικές παρακολουθήσεις. Ίσως το να δίδονται ερωτηματολόγια σε τυχαίο δείγμα φοιτητών από αυτούς που παρακολουθούν περισσότερο από 60% του μαθήματος, νομίζω ότι θα βοηθούσε στην καλύτερη αξιολόγηση"*
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) *Θεωρώ ότι πλήρης άποψη θα περνάμε το επόμενο εξάμηνο δηλαδή μετά την εξέταση του μαθήματος και την βαθμολόγηση του. Όμως έχει πρακτικές δυσκολίες στο να βρεις τους αντίστοιχους φοιτητές/τριες λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι δεν συμμετέχουν σε ηλεκτρονική μορφή ερωτηματολογίου γιατί δεν υπάρχει το απόρρητο.*
- ✓ (Πολυτεχνείο Κρήτης) *Η συμμετοχή στην αξιολόγηση πρέπει να αυξηθεί, οπότε οι διδάσκοντες πρέπει να παρακινήσουν τους φοιτητές στην αίθουσα διδασκαλίας. Άλλωστε για το καλό τους γίνεται.*

Τα σχόλια/προτάσεις είναι πολύ λίγα αλλά κατατοπιστικά. Ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν την λογική που υποστηρίζει η ερευνήτρια, ότι η ποσότητα δεν σημαίνει ότι συνεπάγεται και καλύτερη ποιότητα. Θίγονται κρίσιμα θέματα, όπως:

- ✓ Το κίνητρο για να συμμετέχουν οι καθηγητές στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (Απάντηση στην Παράγραφο 11.2.3.2 και 11.2.5.2).

Η διοίκηση θα πρέπει να συμπεριλάβει στις διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης και τους καθηγητές, ώστε να δεσμευτούν απέναντι στις διαδικασίες ΔΠ. Οι καθηγητές πρέπει να αποκτήσουν κουλτούρα ποιότητας, να κάνουν την αυτοκριτική τους (Νικολόπουλος, 2007) και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις τους και το ρόλο τους απέναντι στο πανεπιστήμιο, στη διδακτική πράξη και στην αποτελεσματική μάθηση, ώστε να συμβάλλουν με τη σειρά τους στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007)».

- ✓ η ανυπαρξία της παιδαγωγικής επάρκειας των καθηγητών, γεγονός που υποστηρίζει και η ίδια η ερευνήτρια γι' αυτό το λόγο και προτείνει:

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΑ2+ΒΑ5.2.1+ΕΕ: Θα πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένο οι διδάσκοντες, από τη νεαρή τους ηλικία, πριν ακόμη εισέλθουν στην αίθουσα διδασκαλίας να περνάνε υποχρεωτικά μια εκπαίδευση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα, στους αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας όλων των μαθησιακών τύπων και στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο στο εξωτερικό κάθε πανεπιστήμιο έχει εντάξει στο οργανόγραμμά του ένα Κέντρο Μάθησης και Διδασκαλίας. Κανονικά θα πρέπει να δημιουργηθεί μια διαδικασία πιστοποίησης των παιδαγωγικών γνώσεων του κάθε διδάσκοντα, αλλά μέχρι να οργανωθεί μια τέτοια διαδικασία, θα πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθούν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια για να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις.

- ✓ Η καλύτερη εφαρμογή των ΕΑΜ όταν η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική. Προτείνεται από το διδάσκοντα ως λύση «να δίδονται ερωτηματολόγια σε τυχαίο δείγμα φοιτητών από αυτούς που παρακολουθούν περισσότερο από 60% του μαθήματος».
- ✓ Την αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δημιουργείται το ακόλουθο ερώτημα που εξετάζεται και από την έρευνα που έγινε στους φοιτητές:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ15 : Επαρκεί η χρήση του ΕΑΜ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.10)*

Αναφορικά με τον τρόπο της αποτίμησης της εκπαιδευτικής διδασκαλίας παρατίθεται σχετική παράγραφος 5.3 - Αριστεία στη Διδασκαλία (Teaching Excellence).

## 8.2.2 Αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

### 8.2.2.1 Χρόνος διεξαγωγής των εξετάσεων (Απάντηση το ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ3)

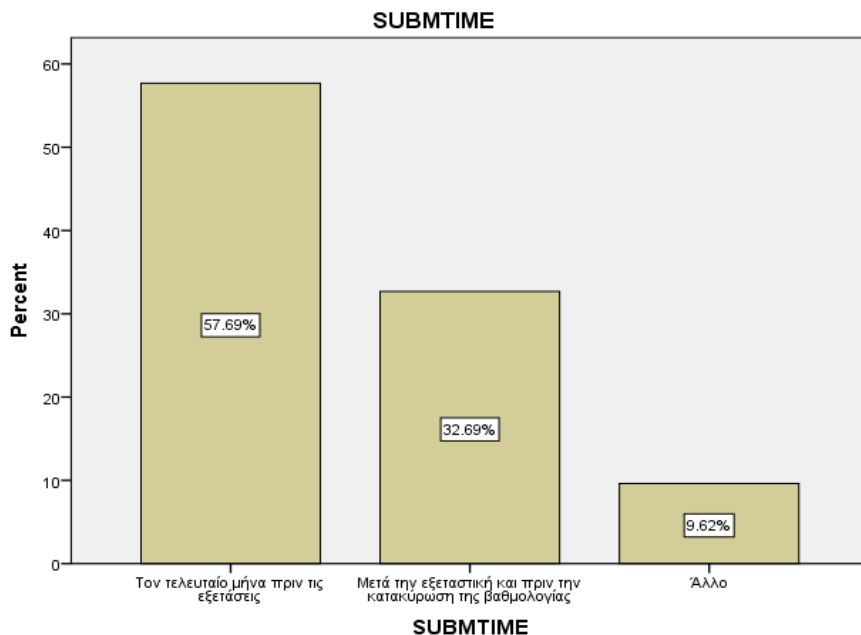
Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ3: Τι προτείνει το ακαδημαϊκό προσωπικό για το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης με ΕΑΜ;

Η πλειονότητα των καθηγητών προτιμάει η αξιολόγηση των ΕΑΜ να συνεχίσει να γίνεται τον τελευταίο μήνα πριν τις εξετάσεις (57,7%) (Σχήμα 8.3).

Στα σχόλια επισημαίνονται τα εξής:

- ✓ Ένα μήνα μετά την αρχή των μαθημάτων, διότι αργότερα πολλοί φοιτητές δεν έρχονται στα μαθήματα, χάνουν την επαφή αν δεν διαβάζουν
- ✓ Θα πρέπει να γίνεται 2 φορές η αξιολόγηση στην αρχή και στο τέλος.
- ✓ Μετά τον τελικό βαθμό

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ3: Η πλειονότητα των καθηγητών προτιμάει η αξιολόγηση των ΕΑΜ να συνεχίσει να γίνεται τον τελευταίο μήνα πριν τις εξετάσεις (57,7%).



Σχήμα 8.3 Ραβδόγραμμα για το χρόνο διεξαγωγής των εξετάσεων

#### 8.2.2.2 Συχνότητα ενημέρωσης για τη διαδικασία αξιολόγησης των ΕΑΜ (Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ4)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ4 Ποιες δράσεις χρησιμοποιεί το ακαδημαϊκό προσωπικό για να ενημερώσει τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης και την επίδραση που έχει η γνώμη τους;

Η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αξιολόγησης. Ζητήθηκε από τους διδάσκοντες να βαθμολογήσουν τις παρακάτω προτάσεις με ένα βαθμό συχνότητας (1: Ποτέ έως 7: Πάντα).

Πίνακας 8.7 Ερωτήσεις και αποτελέσματα για τη συχνότητα ενημέρωσης για τη διαδικασία αξιολόγησης των ΕΑΜ

Συχνότητα Ενημέρωσης	Median	Mode
Αρχίζω την ενημέρωση των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων από την αρχή του εξαμήνου	3	1
Ενημερώνω τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων προς το τέλος του εξαμήνου λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης	5	7
Κάνω επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις, καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου	2,5	1
Ενημερώνω τους φοιτητές για τις αλλαγές που έχουν γίνει στο μάθημα μετά από τις προτάσεις/σχόλια των φοιτητών, όπως δόθηκαν στα πλαίσια της αξιολόγησης των μαθημάτων, καθώς αυξάνεται η δέσμευση (engagement) των φοιτητών απέναντι στο μάθημα και στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων	3,5	1
Δεν προβαίνω σε καμία ενημέρωση/υπενθύμιση	1	1
Άλλες σχετικές δράσεις ενημέρωσης-Παρακαλώ προσδιορίστε:		

Η πιο συνηθισμένη πρακτική ενημέρωσης σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης είναι να ενημερώνουν τους φοιτητές προς το τέλος του εξαμήνου, λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης (Median=5, Mode=7) (Πίνακας 8.7).

Στις άλλες δράσεις αναφέρονται τα εξής:

- ✓ Συζήτηση για την αξία της συμμετοχής των φοιτητών στη διδασκαλία (4)
- ✓ Ενημέρωση μέσω moodle
- ✓ Με άμεσες αναρτήσεις στο courses/eclass και email σε όλους, και ανακοινώσεις στο μάθημα
- ✓ Δεν κάνω καμία δράση ενημέρωσης, γιατί το έχουν αναλάβει συγκεκριμένα άτομα από τη σχολή και γιατί ποτέ δεν έχω ενημερωθεί για την αξιολόγηση μου παρόλο που το έχω ζητήσει πολλές φορές (ΕΤΕΠ, Σχολής ΜΗΠΕΡ ΠΚ).

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΛΑ4:** Οι ακαδημαϊκοί συνήθως ενημερώνουν τους φοιτητές σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης προς το τέλος του εξαμήνου, λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης.

### 8.2.2.3 Χρήση των αποτελεσμάτων των ΕΑΜ από τους ακαδημαϊκούς (Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΑ5)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΑ5: Ποια είναι η χρησιμότητα των ΕΑΜ κατά την άποψη του διδακτικού προσωπικού των ελληνικών πανεπιστημίων;

Είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνονται οι απόψεις των φοιτητών σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί πολλές φορές στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Διερευνάται λοιπόν η χρήση των αποτελεσμάτων των ΕΑΜ από τους ακαδημαϊκούς ζητώντας τους βαθμολογήσουν με 1: Καθόλου έως 7: Πάρα πολύ ή 0 εάν δεν είναι εφαρμόσιμο ή δεν τους αφορά.

Πίνακας 8.8 Ερωτήματα και αποτελέσματα για τη χρήση των αποτελεσμάτων των ΕΑΜ από τους ακαδημαϊκούς

Χρησιμότητα των ΕΑΜ	Median	Mode
Για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος	5	5
Για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος	6	6
Για τον προγραμματισμό των εργασιών ή των εργαστηρίων	6	6
Για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος	3	0
Για την απόδοση βραβείων Αριστείας στο Ακαδημαϊκό Προσωπικό	1	0
Για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα κρίσης των καθηγητών (εκλεκτορικά/ προαγωγές/μυνιμοποίηση)	2	0
Άλλο- Παρακαλώ Προσδιορίστε:		

Η πιο συνηθισμένη χρήση για τους ακαδημαϊκούς είναι ‘για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος’ και ‘για τον προγραμματισμό των εργασιών ή των εργαστηρίων’ με Median=Mode=6 (Πίνακας 8.8). Πιο σπάνια ‘για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος’, ενώ ‘η απόδοση βραβείων’ και ‘συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων’ δεν αφορά τους διδάσκοντες, αλλά είναι περισσότερα θέματα διοίκησης.

Στην επιλογή «Άλλες χρήσεις» αναφέρθηκαν τα εξής:

- ✓ Δεν γνωρίζω για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μαθημάτων. Δεν με έχουν ενημερώσει ποτέ από τη Σχολή, οπότε δεν μπορώ να λάβω υπόψη τα σχόλιά τους (ΕΤΕΠ, ΜΠΔ ΠΚ)
- ✓ Έρευνα για το πως αντιλαμβάνονται οι φοιτητές τη διδασκαλία.
- ✓ Για σύγκριση ανάμεσα στα διάφορα μαθήματα
- ✓ Για την ανάθεση διδασκαλίας σε διδάσκοντες, αλλά αυτό προϋποθέτει συμμετοχή των φοιτητών
- ✓ Να πραγματοποιούνται μετά από κάθε διάλεξη συνεχώς.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΛΑ5:** Η πιο συνηθισμένη χρήση των ΕΑΜ για τους ακαδημαϊκούς είναι ‘για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος’ και ‘για τον προγραμματισμό των εργασιών ή των εργαστηρίων’.

#### 8.2.2.4 Εναλλακτικά εργαλεία αποτύπωσης της γνώμης των φοιτητών (Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΑ6)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΑ6: Ποια άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία εκτός των ΕΑΜ χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες για την αξιολόγηση των μαθημάτων; Το ερώτημα διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

Χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια του μαθήματός σας άλλους τρόπους/εργαλεία, εκτός από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων, για την αποτύπωση της γνώμης των φοιτητών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Με ποια συχνότητα: (Βαθμολογείτε από το 1: Ποτέ έως 7: Πάντα):

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Πίνακας 8.9 Ερωτήματα και απαντήσεις για τα εργαλεία αποτύπωσης της γνώμης των φοιτητών

	Median	Mode
Κατά τη διάρκεια της μαθήματος ρωτάω τους φοιτητές εάν έχουν κάποιες απορίες/παρατηρήσεις σχετικά με το μάθημα	7	7
Κοινή συζήτηση με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου για τη γνώμη τους σχετικά με το μάθημα	5	6
Με ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου (Mud Cards-οι φοιτητές θέτουν ανώνυμα σε ένα χαρτί 3 ερωτήσεις σχετικά με τη κατανόηση του μαθήματος ή γενικές παρατηρήσεις).	1	1
Με clickers (συνδεδεμένα με λογισμικό αυτόματης καταγραφής των απαντήσεων), που διανέμονται στους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τους διδάσκοντες	1	1
Άλλο: Παρακαλώ Προσδιορίστε		

Τα πιο συνηθισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ακαδημαϊκοί για να αποτυπωθεί η γνώμη των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, εκτός από τα ΕΑΜ, είναι κυρίως ‘οι ερωτήσεις κατανόησης που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος’



(Median=Mode=7) και σε λιγότερη συχνότητα 'οι κοινές συζητήσεις με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα τους εξαμήνου σχετικά με το μάθημα' (Median=5, Mode=6) (Πίνακας 8.9). Σκοπός της ερώτησης πέρα από την αποτύπωση της γνώμης των ακαδημαϊκών ήταν να ενημερωθούν και για άλλους άτυπους τρόπους αποτύπωσης της γνώμης των φοιτητών, οι οποίοι συμβάλουν περισσότερο στην επίτευξη της δέσμευσης των φοιτητών με το μάθημα, καθώς υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση της οποίας τα αποτελέσματα είναι επίσης άμεσα ορατά στους φοιτητές. Ιδιαίτερα για το Mud Card, η ερευνήτρια προσπάθησε να τους ενημερώσει για την ύπαρξή του στο e-mail που ενημέρωνε το ακαδημαϊκό προσωπικό του Πολυτεχνείου Κρήτης για το link της ηλεκτρονικής έρευνας, αναφέροντας τα ακόλουθα:

«Από τη βιβλιογραφική μου αναζήτηση εντόπισα ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που λέγεται **Mud Card**, το οποίο σας το αναφέρω και στο ερωτηματολόγιο και χρησιμοποιείται από τα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Μου φάνηκε πολύ καλή ιδέα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη "δέσμευση" των φοιτητών απέναντι στο μάθημα. Σε περίπτωση που σας ενδιαφέρει και το χρησιμοποιήσετε πιλοτικά κατά τη διάρκεια του επόμενου εξαμήνου, θα με ενδιέφερε πολύ να με ενημερώσετε εάν ήταν αποτελεσματικό. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να ακολουθήσετε τα παρακάτω links: <http://tll.mit.edu/sites/default/files/examples/mud-card-feedback-sheet.pdf> <http://tll.mit.edu/sites/default/files/examples/using-mud-card-feedback-sheet.pdf>»

Το θετικό ήταν ότι τουλάχιστον 2 καθηγητές ενδιαφέρθηκαν γι' αυτό. Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής όμως, δεν πρόλαβαν να ενημερώσουν την ερευνήτρια για τα αποτελέσματα της χρήσης του.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ6:** Τα πιο συνηθισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ακαδημαϊκοί για να αποτυπωθεί η γνώμη των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, εκτός από τα ΕΑΜ, είναι κυρίως 'οι ερωτήσεις κατανόησης που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος' και σε λιγότερη συχνότητα 'οι κοινές συζητήσεις με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα τους εξαμήνου σχετικά με το μάθημα'.

#### **8.2.2.5 Απόψεις των ακαδημαϊκών για διάφορα θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης (Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7)**

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7: Ποιες είναι οι απόψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;

Στη συνέχεια είχε ζητηθεί από το ακαδημαϊκό προσωπικό να βαθμολογήσουν ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7) τις προτάσεις που αναλύονται στον Πίνακας 8.10.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικό ότι το ακαδημαϊκό προσωπικό 'πιστεύει πολύ ισχυρά ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων' (Median=Mode=7). και θεωρεί Πολύ Χρήσιμη (Median=6, Mode=7) τη δημιουργία ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας. Στην προηγούμενη παράγραφο τους είχε ζητηθεί να αναφέρουν πότε λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των φοιτητών. Στα πλαίσια αυτής της ερώτησης διερευνάται, κατά πόσο θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η απόψη των φοιτητών,

όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ, κάτι πολύ διαφορετικό σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, όπου σε γενικές γραμμές είναι θετικοί για τη συμβολή των φοιτητών κατά την κρίση των μελών ΔΕΠ (Median=Mode=5) και για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος (Median=Mode=5).

Πίνακας 8.10 Ερωτήματα και αποτελέσματα για διάφορα θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης

Απόψεις των διδασκόντων (Faculty Opinion)	Median	Mode
Θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων	7	7
Θεωρώ ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων, κατά τις κρίσεις των μελών ΔΕΠ	5	5
Θεωρώ ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων, για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος	5	5
Εμπιστεύομαι την άποψη των φοιτητών, όπως προκύπτει από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων	5	5
Θεωρώ πολύ χρήσιμη για τους ακαδημαϊκούς η δημιουργία ενός Κέντρου Στήριξης της Διδασκαλίας και της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας	6	7

Από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 8.10) επίσης προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.1:** Όλοι οι καθηγητές πιστεύουν πολύ ισχυρά ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων.

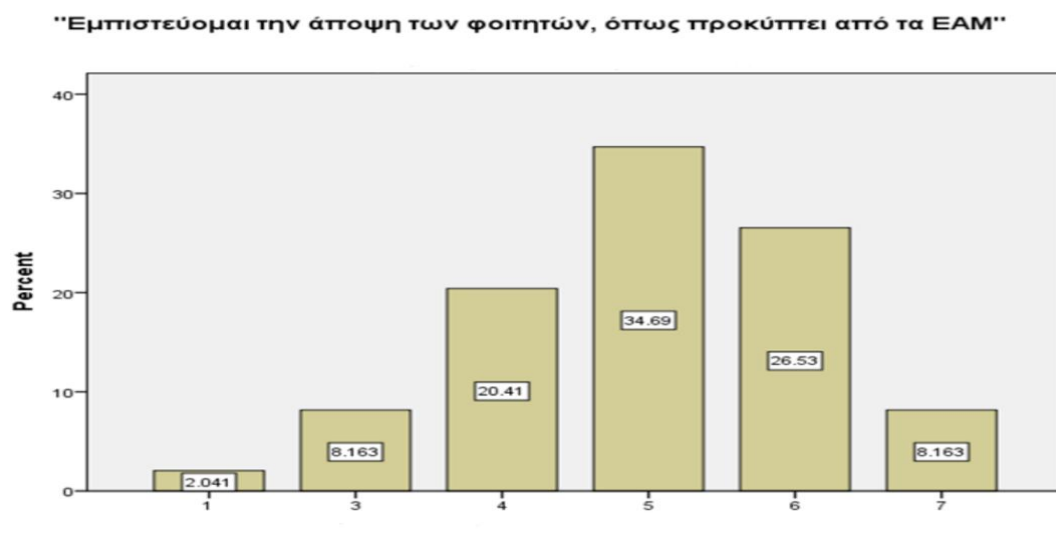
**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.2:** Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (60,8%) θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ, κατά τις κρίσεις των μελών ΔΕΠ.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.3:** Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (53%) θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ, για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος.

#### **8.2.2.5.1 Η άποψη των ακαδημαϊκών σχετικά με την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (Απάντηση στο υποερώτημα ΕΔΑ7)**

Στο «ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7.1: Εμπιστεύονται οι διδάσκοντες την άποψη των φοιτητών όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ;», όπως φαίνεται στον Πίνακα 8.10 και πιο παραστατικά στο Σχήμα 8.4, οι ακαδημαϊκοί σε ένα μεγάλο ποσοστό (69,4%) εμπιστεύονται την άποψη των φοιτητών (ποσοστά για βαθμολογίες από 5-7). Η τιμή της διάμεσου (median) είναι 5 και της επικρατούσας τιμής (mode) 5.

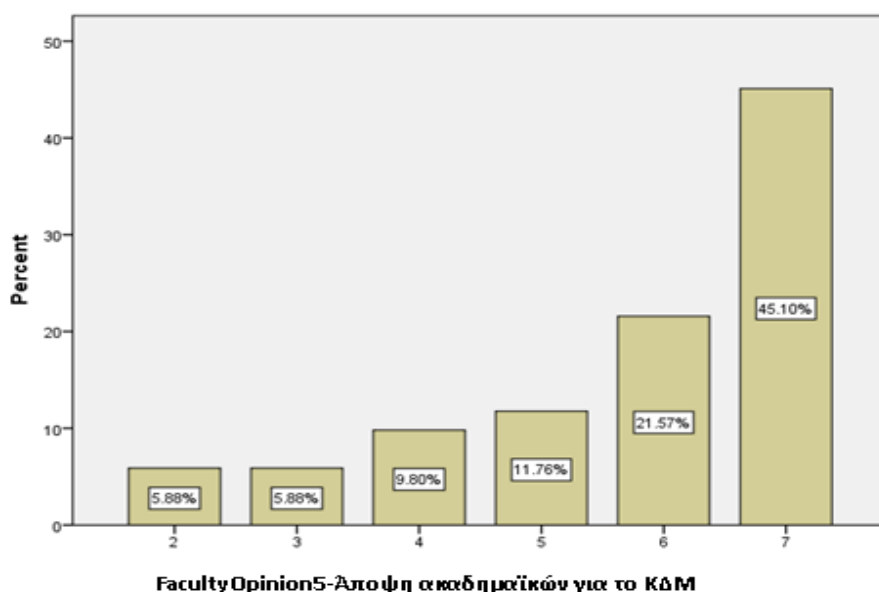
**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.4:** Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (69,4%) εμπιστεύονται την άποψη των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ.



Σχήμα 8.4 Ραβδόγραμμα για την άποψη των καθηγητών σχετικά με την εγκυρότητα των απαντήσεων των φοιτητών

#### **8.2.2.5.2 Η άποψη των ακαδημαϊκών σχετικά με τη χρησιμότητα ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας (Απάντηση στο υποερώτημα του ΕΔΑ7)**

Η ερευνήτρια θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική η δημιουργία ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας, γι' αυτό και αναλύεται περισσότερο η σχετική υποερώτηση. Ουσιαστικά, φανερώνει τη δεκτικότητα που έχουν οι ακαδημαϊκοί στα θέματα επιμόρφωσης σε παιδαγωγικά θέματα και γενικότερα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής. Στο ραβδόγραμμα του Σχήμα 8.5 το 78,43% όσων ακαδημαϊκών απάντησαν (έδωσαν απαντήσεις από 5-7) θεωρούν πολύ χρήσιμη τη δημιουργία ενός τέτοιου κέντρου (Διάμεσος=6, Mode=7).



Σχήμα 8.5 Ραβδόγραμμα απόψεων του ακαδημαϊκού προσωπικού για τη δημιουργία Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.5** Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (78,43%) θεωρούν χρήσιμη τη δημιουργία ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας.

**8.2.2.5.2.1 Απάντηση στο ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7.1: Πόσο χρήσιμο θεωρείται το ΚΜΔ ανάλογα με το φύλο του ακαδημαϊκού προσωπικού;**

Όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (Πίνακας 8.11) στην έρευνα συμμετείχαν 9 γυναίκες και 39 άνδρες. Απάντησαν συνολικά 51 άτομα, οπότε 3 άτομα δεν είχαν συμπληρώσει το φύλο τους. Επιπλέον, συμπεραίνεται ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο θετικές από τους άνδρες στη χρησιμότητα ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας, καθώς οι απόψεις τους κυμαίνονται από το 5-7. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ή αρνητική απάντηση.

Πίνακας 8.11 Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του φύλου και της άποψης των διδασκόντων για το ΚΜΔ

		Άποψη ακαδημαϊκών για το ΚΜΔ						Total
		2	3	4	5	6	7	
ΦΥΛΟ	Άνδρας	3	3	3	5	9	16	39
	Γυναίκα	0	0	0	1	2	6	9
Total		3	3	3	6	11	22	48

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.6:** Οι γυναίκες ακαδημαϊκοί είναι περισσότερο θετικές (100%) σε σχέση με τους άνδρες ακαδημαϊκούς (76,92%) για τη δημιουργία ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας.

**8.2.2.5.2.2 Απάντηση στο ΥΠΟΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΑ7.2: Πόσο χρήσιμο θεωρείται το ΚΜΔ ανάλογα με την ηλικία του ακαδημαϊκού προσωπικού;**

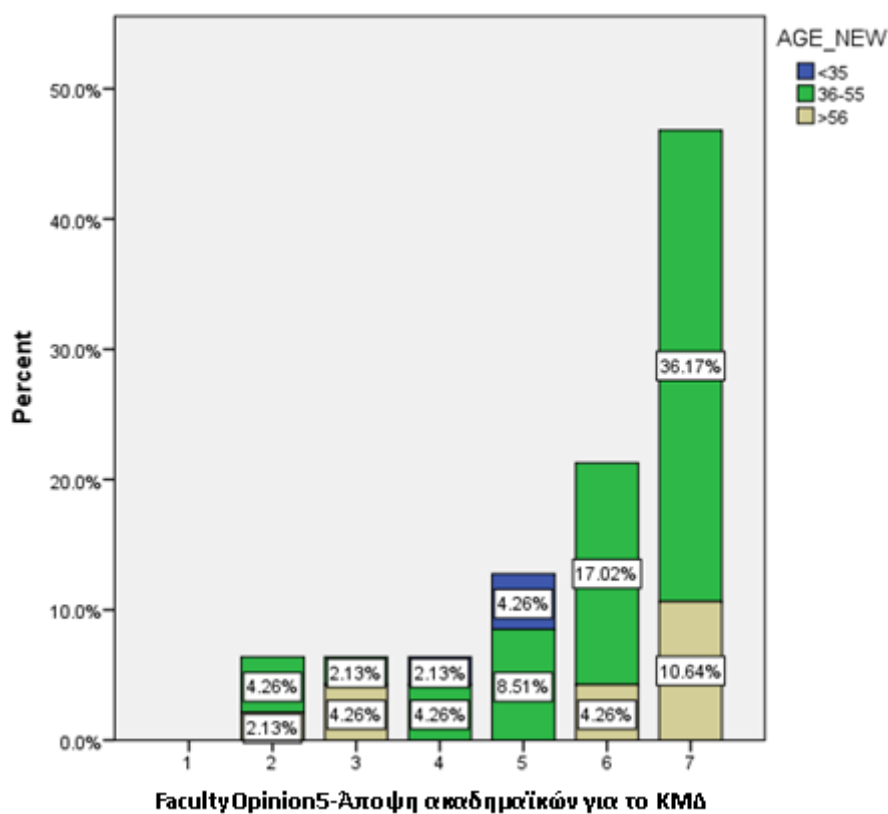
Σχετικά με την ηλικιακή κατανομή (Σχήμα 8.6), οι νεαρότεροι στην ηλικία (<35 ετών) δεν το αρνούνται, αλλά δεν είναι ιδιαίτερα θετικοί με τη δημιουργία ενός ΚΜΔ (δηλώνοντας 5 το 4,26% και 4 το 2,13%). Ίσως να μην έχουν αντιληφθεί τη χρησιμότητά του ή να μην γνωρίζουν πώς θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τις υπηρεσίες του.

Περισσότερο δεκτικοί με ποσοστό 61,17% είναι η ενδιάμεση ηλικία (36-55 ετών), ενώ οι διδάσκοντες που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσία (>56 ετών) είτε θεωρούν ότι δεν το χρειάζονται λόγω εμπειρίας (10,73% βαθμολογούν 2-3), είτε κατανοούν τη χρησιμότητά του και είναι πολύ θετικοί με τη δημιουργία του (14,9% βαθμολογούν 6-7).

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.7:** Περισσότερο δεκτικοί με ποσοστό 61,17% είναι η ενδιάμεση ηλικία (36-55 ετών), ενώ οι διδάσκοντες που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσία (>56 ετών) είτε θεωρούν ότι δεν το χρειάζονται λόγω εμπειρίας (10,73% βαθμολογούν 2-3), είτε κατανοούν τη χρησιμότητά του και είναι πολύ θετικοί με τη δημιουργία του (14,9% βαθμολογούν 6-7).

Η ερευνήτρια προτείνει, όπως αναφέρθηκε ήδη στην παράγραφο 5.2.1, οι διδάσκοντες να αποκτούν παιδαγωγική επάρκεια πριν εισέλθουν στην τάξη για διδασκαλία, ή τουλάχιστον να

παρακολουθούν σεμινάρια με αντικείμενο διάφορα παιδαγωγικά θέματα και τεχνικές διδασκαλίας.



Σχήμα 8.6 Κατανομή των απαντήσεων των ακαδημαϊκών για τη χρησιμότητα ενός ΚΜΔ ανά ηλικία.

Όμως οι νέοι διδάσκοντες δεν φαίνεται να είναι τόσο δεκτικοί με την επιμόρφωσή τους σε παιδαγωγικά θέματα ή δεν έχουν αντιληφθεί την αναγκαιότητά τους, οπότε από την πλευρά της διοίκησης του ιδρύματος θα πρέπει να καλλιεργηθεί περισσότερο η κουλτούρα ποιότητας.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΑ7.8:** Οι νέοι διδάσκοντες δεν έχουν αντιληφθεί τη σημασία ενός Κέντρου Μάθησης και Δυσκολίας και προτείνεται να καλλιεργηθεί στα ιδρύματα περισσότερο η κουλτούρα της ποιότητας και η εκπαίδευση τους στα παιδαγωγικά θέματα.

### 8.3 Αποτελέσματα στις έρευνες των φοιτητών

#### 8.3.1 Προκαταρκτική έρευνα φοιτητών σε χειρόγραφη μορφή

Εργαλείο της προκαταρκτικής έρευνας σε χειρόγραφη μορφή αποτέλεσε ένα εκτενές ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε αρκετές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους φοιτητές να εκφράσουν την άποψή τους. Το χρονικό διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας ήταν i) για τον Α' κύκλο από την Παρασκευή 9/12/2016 έως και την Παρασκευή 21/12/2016 (περίοδος που συνήθως διεξάγονται οι αξιολογήσεις των μαθημάτων στις σχολές) και αφού προσαρμόστηκε ii) για τον Β' κύκλο 1/1/2017 έως και 31/1/2017. Η

συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου ήταν σε εθελοντική βάση και ανώνυμη. Δόθηκε στους φοιτητές με την παρότρυνση να το συμπληρώσουν με την ησυχία τους και να το επιστρέψουν όποτε επιθυμούν (σε εύλογο χρονικό διάστημα 1 εβδομάδας) σε επιλεγμένα σημεία συλλογής των ερωτηματολογίων (Μηχανογραφικό Κέντρο του Π.Κ, Βιβλιοθήκη του Π.Κ. και Γραμματεία της σχολής ΜΠΔ), καθώς χρειαζόταν αρκετός χρόνος για τη συμπλήρωσή του, αλλά και για επίτευξη της πραγματικής ανωνυμίας τους. Συμμετέχοντες σε αυτήν ήταν 70 φοιτητές από όλες τις σχολές του Πολυτεχνείου Κρήτης.

Το γενικότερο ερώτημα που επιδιωκόταν να απαντηθεί από τα ερωτηματολόγια των φοιτητών ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών, όπου το ακόλουθο:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ1: Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.1.1)

Στα μισά περίπου της έρευνας (περίπου είχαν συλλεχθεί 40 ερωτηματολόγια) όμως, επειδή είχαν προκύψει ήδη πολύ σημαντικά ευρήματα, εμπλουτίστηκε το ερωτηματολόγιο με δεδομένα που προέκυψαν από τα σχόλια των φοιτητών, οπότε και μοιράστηκε και στο υπόλοιπο δείγμα των φοιτητών, ώστε να ελεγχθούν και να διαμορφωθεί η τελική έκδοση του ερωτηματολογίου.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και από τις συζητήσεις που είχε κάνει η ερευνήτρια με στελέχη των ΜΟΔΠ και των ΟΜΕΑ διαφόρων πανεπιστημίων, ήταν διάχυτη η απογοήτευση όλων από τη χαμηλή συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης και ιδιαίτερα κατά την ηλεκτρονική μορφή, τα ποσοστά απόκρισης ήταν ακόμη χαμηλότερα.

Το αρχικό ερώτημα που τέθηκε στους φοιτητές ήταν να προσδιορίσουν εάν προτιμούν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή. Το ερώτημα αυτό αναλύθηκε ξεχωριστά για κάθε μορφή της έρευνας (προκαταρκτική χειρόγραφη, ηλεκτρονική), καθώς επίσης και για το σύνολο του δείγματος για να εξαχθούν πιο σύνθετης μορφής συμπεράσματα. Το ερώτημα διαμορφώθηκε ως εξής:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ2: Οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή;* (Απάντηση στις παραγράφους 8.3.1.4, 8.3.2.1, 8.3.4.2)

Στη συνέχεια για να διερευνηθούν περισσότερο οι απόψεις και η συμπεριφορά των φοιτητών στην προκαταρκτική έρευνα τέθηκαν αρκετές ποιοτικές ερωτήσεις με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων αυτής της χαμηλής απόκρισης και κατά πόσο ο τρόπος συμπλήρωσης επηρεάζει τόσο τη συμμετοχή τους, όσο και την πρόθεσή τους για να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση των μαθημάτων. Επίσης, τους ζητήθηκε να προτείνουν μέτρα για την αύξηση των ποσοστών της ηλεκτρονικής μορφής των ερωτηματολογίων.

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ3: Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές να προτιμήσουν συγκεκριμένη μορφής ΕΑΜ;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.1.2)

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ4: Ποιοι είναι κατά την άποψη των φοιτητών οι λόγοι στους οποίους οφείλονται τα χαμηλά ποσοστά απαντήσεων κατά την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.1.3)

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ5: Ποια μέτρα προτείνονται από τους φοιτητές για να αυξηθούν τα ποσοστά απαντήσεων κατά την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ; (Απάντηση στην Παράγραφο 11.2.6.4.2.1)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ6: Που προτιμούν οι φοιτητές να γίνεται η ηλεκτρονική συμπλήρωση των ΕΑΜ; (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.2.2).*

### **8.3.1.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ1: Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;**

Ζητήθηκε από τους φοιτητές μέσω μιας ερώτησης ανοικτού τύπου να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους γενικότερα για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής:

*«Ποια είναι η γνώμη σας γενικότερα για την αξιολόγηση των μαθημάτων; Θα πρέπει ή δεν θα πρέπει να γίνεται; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.»*

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

- ✓ Για τη βελτίωση της αντιμετώπισης των καθηγητών προς τους μαθητές και αντίστροφα
- ✓ Αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.
- ✓ Να δίνεται η δυνατότητα σε όποιους φοιτητές επιθυμούν να εκφράσουν τυχόν παράπονα/δυσσάρεσκεια
- ✓ Επιβάλλεται
- ✓ Για να μπορούμε να αξιολογήσουμε τους ανεξέλεγκτους καθηγητές που κάνουν τη διδασκαλία και τη βαθμολόγηση με όποιον τα τρόπο τους αρέσει. Δεν τους ελέγχει κανένας
- ✓ Αρκεί να λαμβάνεται υπόψη
- ✓ Για να λύνονται τυχόν προβλήματα είτε για τη συμπεριφορά του καθηγητή είτε για τη για το αν μπορεί ο καθηγητής να είναι μεταδοτικός
- ✓ Για να προσαρμόζεται το μάθημα με βάσει τη μεταδοτικότητα και την κατανόηση του μαθήματος, η οποία μπορεί να βελτιωθεί σε αρκετές περιπτώσεις
- ✓ Απλά να μαθαίνουμε και οι φοιτητές τα αποτελέσματα
- ✓ Η αξιολόγηση μαθημάτων δίνει έρεισμα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσφέρει υλικό για το που πρέπει να στοχεύσει ο εκάστοτε καθηγητής για να δημιουργηθεί μια πιο κατανοητή τακτική για το μάθημα.
- ✓ Είναι σημαντικό να είμαστε σε θέση ως φοιτητές να αξιολογούμε το μάθημα, αλλά πρέπει η αξιολόγηση να πιάνει και τόπο.
- ✓ Για βελτίωση του μαθήματος
- ✓ Για να συνεισφέρει στη βελτίωση του μαθήματος
- ✓ Οι φοιτητές μπαίνουν στη διαδικασία να συμμετέχουν στο μάθημα. Οι καθηγητές έχουν πληροφορίες για την ποιότητα της διδασκαλίας τους
- ✓ Διότι το μάθημα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών
- ✓ Αμφιβάλλω το κατά πόσο λαμβάνεται σοβαρά υπόψη τα δεδομένα των ερωτηματολογίων. Δεδομένου ότι υπάρχουν καθηγητές που δεν αλλάζουν τη στάση τους κατόπιν του ερωτηματολογίου
- ✓ Για να γίνονται βελτιώσεις

- ✓ Μέσα από αυτήν την αξιολόγηση θα πρέπει οι καθηγητές να λαμβάνουν τα αποτελέσματα των απαντήσεων
- ✓ Είναι πολύ σημαντικό να μπορεί το άτομο που διδάσκεται να αξιολογεί και να συμμετέχει "έμμεσα" στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας του μαθήματος και στην αξιολόγηση του διδάσκοντα
- ✓ Ώστε να διορθώνονται τα λάθη από τη μεριά των καθηγητών και των μαθητών
- ✓ Για να φαίνονται τα προβλήματα του κάθε καθηγητή και του τρόπου της διδασκαλίας του ώστε να ληφθούν μέτρα για βελτίωση.
- ✓ Εάν και εφόσον οι καθηγητές τη λαμβάνουν υπόψη
- ✓ Γιατί μεταδίδονται μέσω αυτών αρκετά ευκολότερα τα μηνύματα όλων των φοιτητών και όχι μέσω καταλήψεων, άλλων αθέμιτων μέσων και απουσιών των μαθημάτων τους.
- ✓ Για την καλύτερη βελτιστοποίησής τους
- ✓ Για τη συνολική βελτίωση της διδασκαλίας
- ✓ Να υπάρχει αυστηρότητα για την καλύτερη λειτουργία του Πολυτεχνείου
- ✓ Για τη βελτίωση των μαθημάτων και τον τρόπο διδασκαλίας των καθηγητών
- ✓ Θα πρέπει να γίνεται, για να προσαρμόζεται το μάθημα και ο καθηγητής στις απαιτήσεις του σήμερα και στις ανάγκες των φοιτητών
- ✓ Να μαθαίνουμε τα αποτελέσματα και να γίνονται διορθώσεις
- ✓ Ώστε οι καθηγητές να γνωρίσουν τι θέλουν οι φοιτητές τους. Τι χρειάζεται να αλλάξουν στον τρόπο διδασκαλίας τους, ώστε να υπάρχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια των σπουδών και από τις μεριές (καθηγητές, φοιτητές)
- ✓ Και βέβαια θα πρέπει να γίνεται, αφού είναι προς δικό μας όφελος και είναι ο τρόπος να εκφράσουμε τα προβλήματα και παράπονά μας κατά τη διάρκεια του εξαμήνου
- ✓ Οι καθηγητές που θέλουν να βοηθήσουν κατευθύνονται μέσα από αυτά
- ✓ Θα πρέπει να γίνεται, απλά χρειάζεται ωριμότητα τόσο από τους υποκείμενους και όσο και από αυτούς που υποβάλλουν το ερωτηματολόγιο. Οι πρώτοι για την ορθή συμπλήρωσή του και οι δεύτεροι για τη σωστή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων
- ✓ Έτσι ώστε να περιορίζεται ο καθηγητής και να μην ξεφεύγει από τα πλαίσια του μαθήματος
- ✓ Θα λαμβάνονται περισσότερες αξιολογήσεις
- ✓ Φυσικά και πρέπει. Είναι από τους λίγους τρόπους με τους οποίους οι διδασκόμενοι μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους. Άλλωστε αυτοί είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι
- ✓ Η αξιολόγηση μαθημάτων θα πρέπει να αποτελεί βασικό πυλώνα και αρωγό της εξέλιξης της διαδικασίας της μάθησης
- ✓ Απαραίτητο εργαλείο ελέγχου ποιότητας/δυσκολίας μαθήματος
- ✓ Για να βελτιωθεί η ποιότητα των σπουδών. Ωστόσο, θεωρώ ότι οι περισσότεροι καθηγητές δε λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των φοιτητών
- ✓ Σαφώς να λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα και να γίνεται κάποια δράση αν είναι αναγκαία.
- ✓ Η αξιολόγηση είναι απαραίτητο κομμάτι κάθε συστήματος (διαδικασίας που θέλει να εξελίσσεται, χωρίς κριτική και διάλογο ο καθένας επαφίεται στις βεβαιότητες του και την αυτοϊκανοποίηση ή τη μιζέρια του. Όπως ωστόσο είναι σαφές από όλες τις απαντήσεις, η υφιστάμενη έννοια της αξιολόγησης απέχει σε τεράστιο βαθμό από την ουσία της λέξης, γεγονός που έχει οδηγήσει σε μια δαιμονοποίηση του όρου από τη μία και στον εκθειασμό του από την άλλη, που καταλήγει σε μία αυτιστική αντιπαράθεση ανάμεσα σε "άριστους"



και "τεμπέληδες", πετώντας τη μπάλα στην εξέδρα για το πραγματικό νόημα και τα προβλήματα της αξιολόγησης.

- ✓ Όμως οφείλουν να γίνεται οι αναγκαίες αλλαγές για τη βελτιστοποίηση
- ✓ Θεωρώ σημαντική την αξιολόγηση των μαθημάτων, απλά όχι υπό αυτές τις συνθήκες. Στόχος τα εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η μετάδοση γνώσεων και η συνεργασία καθηγητών και φοιτητών με απώτερο σκοπό την παίδευση των μαθητών. Η αξιολόγηση θα έπρεπε να γίνεται με τη μορφή συζήτησης και απολογισμού.
- ✓ Είναι ένα εργαλείο, σίγουρα υπάρχουν και άλλα. Αν αυτό είναι το πιο εύκολο καταλαβαίνω γιατί είναι σημαντικό. Ωστόσο, έχει ρίσκο, γιατί μπορεί να μην καταφέρει να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα και έτσι να αλλοιώνεται το συνολικό αποτέλεσμα
- ✓ Προφανώς και η γνώμη των φοιτητών πρέπει να καταγράφεται και να λαμβάνεται υπόψη.
- ✓ Σίγουρα πρέπει να γίνεται ώστε να βελτιώνεται το επίπεδο των μαθημάτων
- ✓ Για να γίνεται αντιληπτή η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από τους ίδιους τους καθηγητές και να γίνονται τυχόν βελτιώσεις. Επίσης, οι φοιτητές μπορούν με αυτό τον τρόπο να εκφράσουν τυχόν παράπονα που δεν μπορούν διαφορετικά
- ✓ Θεωρώ ότι είναι απαραίτητη με την προϋπόθεση, πώς δεν αποτελεί βιτρίνα, αλλά πραγματικά αποσκοπεί στη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας
- ✓ Προκειμένου να γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις μέσω της προσωπικής εμπειρίας των ίδιων των φοιτητών
- ✓ Ναι θα πρέπει. Δράση-Αντίδραση/Για αποδοτικότητα φοιτητή

Στην ερώτηση αυτή το 25,6% των φοιτητών δεν απάντησαν, ενώ το 74,4% που απάντησαν θεωρούν ότι ΠΡΕΠΕΙ να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων, εκτός από ένα φοιτητή που είχε αρνητική άποψη (Πίνακας 8.12).

Πίνακας 8.12 Συχνότητα απαντήσεων στην ερώτηση «εάν θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Must be done	29	74.4	100.0	100.0
Missing	System	10	25.6		
Total		39	100.0		

Ενώ οι φοιτητές δηλώνουν ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση, αυτό δε εξυπακούεται ότι θα επιθυμούν να συμμετέχουν σε αυτήν. Για να διερευνηθεί καλύτερα η πρόθεση είχε δημιουργηθεί μια νέα μεταβλητή η πρόθεση των φοιτητών για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση (Behavioral Intention-BI).

Οι προθέσεις (Behavioral Intention-BI) σύμφωνα με τη θεωρία των Αιτιολογούμενων Δράσεων (Theory of Reasoned Action-TRA) των Fishbein and Ajzen (1975) θεωρούνται οι προβλεπτικοί παράγοντες της συμπεριφοράς και αποτελούν δείκτες του πόσο σκληρά είναι ένα άτομο διατεθειμένο να προσπαθήσει και του πόση προσπάθεια να καταβάλλει προκειμένου να εκτελέσει τη συμπεριφορά (Ajzen, 1991).

Η πρόθεση αποτελείται από 3 διαστάσεις: i) Προτίθεμαι (intend), ii) Προβλέπω (predict) και ii) Σχεδιάζω (plan) (Venkatesh, Morris et al., 2003). Η ερώτηση όπως διατυπώθηκε στο

ερωτηματολόγιο, καθώς επίσης και τα πρώτα αποτελέσματα από τα δεδομένα της προκαταρκτικής έρευνας, όπου ο διάμεσος (median) ήταν 5, φαίνονται ακολούθως (Πίνακας 8.13):

«Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

Πίνακας 8.13 Διαστάσεις της πρόθεσης για συμμετοχή (BI) στα EAM

		Median
BI1	Υποθέτοντας ότι έχω τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσω το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των Μαθημάτων (EAM), προτίθεται (intend) να το χρησιμοποιήσω τους επόμενους μήνες	5
BI2	Δεδομένου ότι έχω τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσω το EAM, προβλέπω (predict) ότι θα το χρησιμοποιήσω	5
BI3	Σχεδιάζω (plan) να χρησιμοποιήσω το EAM όσο συχνά χρειάζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών μου	5

Ένα μεγάλο ποσοστό των φοιτητών στα σχόλια τους επισημαίνουν ότι «Επιβάλλεται να γίνεται αξιολόγηση, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη και να προάγουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Πολλοί φοιτητές ενώ πιστεύουν στην αξιολόγηση, δε επιθυμούν να συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του μαθήματος, καθώς θεωρούν ότι τα ερωτηματολόγια είναι άχρηστα και δε γίνεται καμία αναγκαία δράση από την πλευρά της σχολής και τους καθηγητές για να βελτιωθεί ο τρόπος διδασκαλία τους μαθήματος.

Οπότε μεγάλη σημασία δίνεται από τους φοιτητές στην αντιλαμβανόμενη Επίδραση που έχει η γνώμη τους, όπως αποτυπώνεται στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του μαθήματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών διαμορφώθηκε λοιπόν μία νέα μεταβλητή η **Αντιλαμβανόμενη Επίδραση της Γνώμης των Φοιτητών-Perceived Impact of Student Opinion**, η οποία περιλαμβάνει και ερωτήσεις ανεστραμμένου νοήματος (Reversed Questions) και διατυπώθηκε ως εξής (Πίνακας 8.14):

Πίνακας 8.14 Διαστάσεις του παράγοντα PISO

PISO1	Θεωρώ ότι <u>δεν έχει επίπτωση</u> η γνώμη μου στην αξιολόγηση των διδασκόντων και των βοηθών του
PISO2	Θεωρώ ότι ο καθηγητής <u>δεν λαμβάνει υπόψη</u> τις τυχόν προτάσεις μου για την προσαρμογή της ύλης του μαθήματος
PISO3	Θεωρώ ότι ο καθηγητής λαμβάνει υπόψη τις απόψεις μου και προσαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας του, για να βελτιώσει τη μεταδοτικότητά του και κατά συνέπεια τη μαθησιακή ικανότητα των φοιτητών
PISO4	Θεωρώ ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη μου και γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες για τη βελτίωση γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας
PISO5	Θεωρώ ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φοιτητών κατά το σχεδιασμό της διαδικασίας της αξιολόγησης

Κάνοντας έλεγχο με την Ανάλυση Αξιοπιστίας (Reliability Analysis) προκύπτει ότι ο παράγοντας PISO παρουσιάζει πολύ καλή εγκυρότητα με Cronbach's Alpha = 0.875, οπότε τα επιμέρους items έχουν πολύ καλή εσωτερική συνάφεια και αποτελούν στοιχεία της ίδιας ερώτησης (Πίνακας 8.15).

Πίνακας 8.15 Αποτελέσματα Ανάλυσης Αξιοπιστίας (Reliability Analysis) του παράγοντα PISO

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	13	21.0
	Excluded <sup>a</sup>	49	79.0
	Total	62	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.875	5

### 8.3.1.2 Απάντηση στο Ερώτημα ΕΔΦ3: Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές να προτιμήσουν συγκεκριμένη μορφή ΕΑΜ;

Στην προκαταρκτική έρευνα οι φοιτητές ρωτήθηκαν για τις προτιμήσεις σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης (ηλεκτρονική έναντι της χειρόγραφης μορφής), και τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

Από τις απαντήσεις που έδιναν, φάνηκε ότι υπήρχαν μοτίβα απαντήσεων από τους φοιτητές που προτιμούσαν την κάθε μορφή, οπότε αυτές οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν και διαμόρφωσαν το προφίλ προτιμήσεων του 'ηλεκτρονικού τύπου' και του 'χειρόγραφου τύπου'. Υπήρχαν και απαντήσεις που δόθηκαν και από τις δύο κατηγορίες, δηλαδή ότι «εξασφαλίζεται καλύτερα η ανωνυμία» ή «είναι περισσότερο εύχρηστο». Οπότε αυτές οι απαντήσεις δε συμπερίληφθηκαν στην διακριτοποίηση. Οι χαρακτηριστικές απαντήσεις που έδιναν οι «τύποι που προτιμούσαν την ηλεκτρονική μορφή» ήταν οι ακόλουθες:

- ✓ Μου δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσω το ΕΑΜ οπουδήποτε και όποτε επιθυμώ
- ✓ Δεν σπαταλιέται χαρτί, οπότε συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος
- ✓ Μερικές φορές δε προλαβαίνω να συμπληρώσω τα χειρόγραφα ΕΑΜ πλήρως και σωστά, καθώς μας δίνονται λίγο πριν το τέλος του μαθήματος
- ✓ Δεν καταναλώνεται χρόνος από τη διδασκαλία στην αίθουσα
- ✓ Έχω περισσότερο χρόνο για να σκεφτώ και να γράψω περισσότερα σχόλια
- ✓ Μου αρέσει η ιδιωτικότητα που μου προσφέρει η ηλεκτρονική μορφή του ΕΑΜ

Ενώ της χειρόγραφης μορφής έδιναν αντίστοιχα τις ακόλουθες απαντήσεις:

- ✓ Θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο, ευχάριστο και δίνεις μεγαλύτερη σημασία στις απαντήσεις σου όταν τις συμπληρώνεις στο χαρτί
- ✓ Όταν βρίσκεσαι σε υπολογιστή αποσπάται η προσοχή σου από άλλες ιστοσελίδες και δεν το συμπληρώνεις τελικά
- ✓ Δεν μου αρέσει η ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ, διότι δε μου αρέσουν οι υπολογιστές και αποφεύγω τη χρήση τους
- ✓ Κατά την ηλεκτρονική υποβολή των ΕΑΜ μπορεί να παραποιηθούν τα δεδομένα.
- ✓ Θεωρώ ότι με την ηλεκτρονική μορφή δεν εξασφαλίζεται η ανωνυμία μου
- ✓ Συνήθως τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια είναι μεγάλης έκτασης και χρειάζεται αρκετός χρόνος για να συμπληρωθούν
- ✓ Μερικές φορές μου είναι δύσκολο να αποκτήσω πρόσβαση στο ίντερνετ

- ✓ Θεωρώ πιθανότερο να συμπληρώσω τα χειρόγραφα ερωτηματολόγια στην αίθουσα εφόσον είμαι παρόν κατά τη διανομή τους
- ✓ Μπορώ να ζητήσω βοήθεια εάν δεν καταλαβαίνω κάτι

#### **8.3.1.3 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ4: Ποιοι είναι κατά την άποψη των φοιτητών οι λόγοι στους οποίους οφείλονται τα χαμηλά ποσοστά απαντήσεων κατά την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ;**

Το ερώτημα ΕΔΦ4 διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*«Έχει παρατηρηθεί ότι η ηλεκτρονική υποβολή των ερωτηματολογίων συνοδεύεται από χαμηλά ποσοστά απαντήσεων. Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό το φαινόμενο;».*

Οι λόγοι που ανέφεραν ήταν σε γενικές γραμμές οι ακόλουθοι:

- ✓ Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, είναι πολύ εύκολο να αγνοηθούν και να αποσπαστεί η προσοχή των φοιτητών από χρήση άλλων ηλεκτρονικών εφαρμογών (gaming, facebook κλπ), ενώ κατά τη διανομή των χειρόγραφων στην αίθουσα λόγω ευγένειας ή/και διαπροσωπικής σχέσης υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να συμπληρωθούν.
- ✓ Ελλιπής πληροφόρηση για τη διαδικασία αξιολόγησης και ελλειπείς υπενθυμίσεις
- ✓ Αρκετοί φοιτητές δεν εισέρχονται στο επίσημο e-mail της σχολής, οπότε δεν παρακολουθούν τις ανακοινώσεις.
- ✓ Ίσως κάποιοι φοιτητές ανησυχούν ότι μπορεί να εντοπιστεί το IP, τους εφόσον στέλνονται οι προσκλήσεις στο e-mail και δεν είναι ανώνυμα.
- ✓ Ο φοιτητής το αφήνει για να το κάνει κάποια άλλη στιγμή και λόγω περιορισμένου χρόνου τελικά δεν το κάνει ποτέ
- ✓ Ειδικότερα οι πρωτοετείς φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας σε εφαρμογές σχετικές με την εκπαίδευση
- ✓ Έλλειψη σοβαρότητας από πλευράς των φοιτητών
- ✓ Επειδή βαριόμαστε και χειρόγραφα έχει πιο ενδιαφέρον
- ✓ Γιατί οι φοιτητές δεν έχουν κίνητρο για τη συμπλήρωσή τους

Από ότι φαίνεται οι φοιτητές αποκρίνονται με ιδιαίτερη ειλικρίνεια και κάνουν την αυτοκριτική τους. Τέθηκαν θέματα ωριμότητας, κινήτρων, ελλιπής πληροφόρησης,

#### **8.3.1.4 Συμμετοχή των φοιτητών στη χειρόγραφη προκαταρκτική έρευνα και συσχέτιση με την προτίμηση των φοιτητών και το φύλο**

Απάντηση από τα στοιχεία της προκαταρκτικής έρευνας μόνο στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ2: Οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή;

Η ερευνήτρια κατ' αρχήν ήθελε να αποτυπωθεί η προτίμηση των φοιτητών σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ επί ίσους όρους. Δηλαδή να μην επηρεάζεται η επιλογή τους από την ανωνυμία που θεωρείται ότι επιτυγχάνεται με τη χειρόγραφη μορφή. Οπότε διατυπώθηκε η ερώτηση ως εξής:

«Με ποιο τρόπο προτιμάτε να γίνεται η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Μαθήματος (δεδομένου ότι έχει διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και ο μη εντοπισμός της IP); π.χ μέσω GoogleForms ή LimeSurvey):

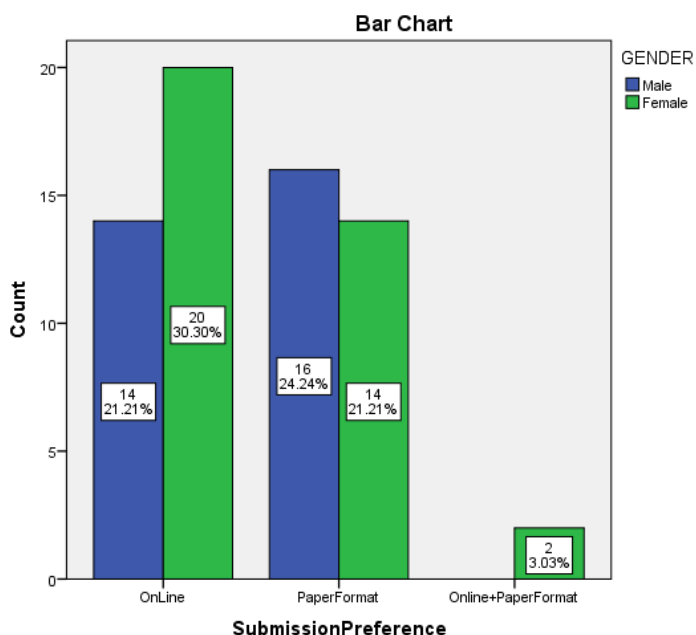
Σε ηλεκτρονική μορφή

☐

Σε χειρόγραφη μορφή

☐

Η μεταβλητή αυτή εκφράζει την προτίμηση του φοιτητή (SubmPref) για τη μορφή του ΕΑΜ και κατά την εισαγωγή των δεδομένων στο SPSS αντιστοιχίστηκε ως 1: Ηλεκτρονική μορφή και 2: Χειρόγραφη μορφή.



Σχήμα 8.7 Ποσοστά απόκρισης της προκαταρκτικής έρευνας και κατανομή ανά φύλο

Στην προκαταρκτική έρευνα που έγινε σε χειρόγραφη μορφή συμμετείχαν 68 φοιτητές. Από αυτούς το 51,5% του δείγματος προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, ενώ το 45,5% προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή και 3% δεν έχουν καμία ιδιαίτερα προτίμηση (Σχήμα 8.7).

Από το Σχήμα 8.7 προκύπτει επίσης ότι στο σύνολο του δείγματος το 54,5% είναι γυναίκες, ενώ το 45,5%. Οπότε στη χειρόγραφη μορφή της έρευνας της διατριβής συμμετείχαν περισσότερες φοιτήτριες από ότι φοιτητές.

### 8.3.2 Κύρια έρευνα φοιτητών σε ηλεκτρονική μορφή (Online format)

Το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της εφαρμογής LimeSurvey του Πολυτεχνείου Κρήτης και στάλθηκε ειδοποίηση μέσω των ακαδημαϊκών ανακοινώσεων του Πολυτεχνείου Κρήτης την περίοδο του Ιουνίου 2017. Στο ερωτηματολόγιο αφαιρέθηκαν οι περισσότερες ποιοτικές ερωτήσεις και αφέθηκε μόνο μία, στην οποία μπορούσαν να κάνουν προτάσεις για την αύξηση των ποσοστών της ηλεκτρονικής μορφής των ερωτηματολογίων. Ένα ερωτηματολόγιο 8 σελίδων είναι πολύ μεγάλο σε μέγεθος για να υλοποιηθεί ηλεκτρονικά. Έκαναν «απόπειρα» 87 φοιτητές από τους οποίους 31 μόνο κατάφεραν να το συμπληρώσουν σχεδόν ολόκληρο. Υπήρχαν αρκετοί που το είχαν συμπληρώσει, αλλά ο σέρβερ μετά από 10' δεν αποθήκευε τίποτα. Έπρεπε να γίνει ειδική

διαδικασία προσωρινής αποθήκευσης μέσα στα πρώτα 10', ώστε να μη χαθούν τα δεδομένα τους και να έχουν τη δυνατότητα να το συνεχίσουν εκείνη τη στιγμή ή αργότερα. Δυστυχώς όμως χάθηκαν αρκετές προσπάθειες φοιτητών. Υπήρχαν αρκετά άτομα που το συμπλήρωσαν, αλλά επειδή χάθηκαν όλα τα δεδομένα, έστειλαν τις απόψεις τους επώνυμα στο email που αναγραφόταν στο ερωτηματολόγιο, επειδή ήθελαν να ακουστεί η άποψή τους. Γενικότερα, ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δεν πρέπει να ξεπερνάει τις 2 σελίδες. Αποτελεί το «ψυχολογικό όριο» για όσους θα ήθελαν να βοηθήσουν, αλλά δεν είναι διαθετιμένοι να διαθέσουν σε έρευνες πάνω από 2'. Φάνηκε άλλωστε και από την παρούσα έρευνα, όπου από τους 31 συνολικά φοιτητές που αποθηκεύτηκαν οι απαντήσεις τους, 1 ολοκλήρωσε μέχρι την 3<sup>η</sup> ενότητα, 4 σταμάτησαν στη 2<sup>η</sup> ενότητα, ενώ 6 σταμάτησαν από την 1<sup>η</sup> κιόλας ενότητα των ερωτήσεων. Οπότε πλήρως κατάφεραν να το συμπληρώσουν μόνο 20 φοιτητές (από τις συνολικά 31 αποθηκευμένες προσπάθειες). Τελικά για να ολοκληρωθεί η έρευνα θα έπρεπε να προτιμηθεί η χειρόγραφη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς το δείγμα δεν ήταν στατιστικά σημαντικό.

Στην ηλεκτρονική μορφή έγιναν κάποιες επιπλέον ερωτήσεις που είχαν προκύψει από την ποιοτική ανάλυση των σχολίων και παρατηρήσεων της προκαταρκτικής ανάλυσης σε χειρόγραφη μορφή και αφορούσαν τους λόγους που επιλέγουν οι φοιτητές την ηλεκτρονική έναντι της χειρόγραφης μορφής. Οι απαντήσεις των φοιτητών ήταν παρόμοιες για αυτούς που προτιμούσαν την ηλεκτρονική μορφή και αντίστοιχα γι' αυτούς που προτιμούσαν τη χειρόγραφη μορφή, διαμορφώνοντας ένα μοτίβο συμπεριφοράς για κάθε μορφή συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Αυτές οι ερωτήσεις δε συμπεριλήφθηκαν στην κύρια έρευνα των φοιτητών, γιατί το ερωτηματολόγιο ήταν ήδη αρκετά μεγάλο. Αυτή η προτυποποιημένη συμπεριφορά, αποτέλεσε το έναυσμα για να διαμορφώσει η ερευνήτρια τα επιπλέον ακόλουθα ερωτήματα που θα απαντηθούν σε επόμενες παραγράφους ή κεφάλαια:

- i) *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ26: Επηρεάζεται η συμπεριφορά των αποκρίσεων των φοιτητών από τον τρόπο συμπλήρωσης των ερευνών της διατριβής (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);* (Απάντηση στην Παράγραφο 9.4)
- ii) *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ34: Διαφοροποιείται η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ από την προτίμηση που έχει ο φοιτητής για τον τύπο ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);* (Απάντηση στην Παράγραφο 10.3)
- iii) *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ9: Μπορεί να διαφοροποιηθεί η προτίμηση του φοιτητή σχετικά με την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή από τη μορφή ΕΑΜ που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.4)

Ενώ φαίνεται ότι υπάρχουν μοτίβα συμπεριφοράς προτίμησης της ηλεκτρονικής μορφής, μπορεί αυτή να διαφοροποιηθεί; Η ερευνήτρια υποψιάζεται ότι όταν οι φοιτητές συνηθίσουν την ηλεκτρονική μορφή και αντιληφθούν τη χρησιμότητά της λόγω εξοικονόμηση πόρων, χρόνου και εργασιακού φόρτου, τότε αλλάζει η προτίμησή τους και γίνονται πιο θετικοί απέναντι στην ηλεκτρονική μορφή των ερωτηματολογίων, ακόμη και εάν αρχικά προτιμούσαν τη χειρόγραφη μορφή.

- iv) *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ8: Η προτίμηση της μορφής ερωτηματολογίου (Submpref) επηρεάζει τη συμμετοχή σε ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή των ερευνών γενικότερα;* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.3)

- ν) *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ26: Επηρεάζεται η ποιότητα των αποκρίσεων των φοιτητών από τον τρόπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);* (Απάντηση στην Παράγραφο 8.3.4.3)

Τα παραπάνω ερωτήματα βασίστηκαν στην αισθητή διαφορά που αντιλήφθηκε η ερευνήτρια κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στις δύο διαφορετικές μορφές του ΕΑΜ (χειρόγραφης και ηλεκτρονικής μορφής). Η έρευνα των ΜΟΔΠ διεξάχθηκε στην ηλεκτρονική μορφή, εκτός του πρώτου ερωτηματολογίου που ήτανε πιλοτικό και συμπληρώθηκε από τη ΜΟΔΠ του Πολυτεχνείου Κρήτης σε χειρόγραφη μορφή. Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε σε χειρόγραφη μορφή, δεν είχε κατανοηθεί ο τρόπος που έπρεπε να επιλεγθούν οι απαντήσεις. Δηλαδή έπρεπε να συμπληρωθεί ένας αριθμός από το 1-7 και τέθηκε (X) στην επιθυμητή επιλογή, ενώ κυκλώθηκε ένα νούμερο πάνω στην κλίμακα, που αντιστοιχούσε σε όλες τις απαντήσεις. Το σωστό θα ήταν σε κάθε ερώτηση να εισαχθεί ένας αριθμός από το 1 έως το 7. Ίδια σφάλματα κατανόησης και συμπλήρωσης υπήρχαν και στη χειρόγραφη έρευνα των φοιτητών. Ενώ, τα ίδια ερωτηματολόγια όταν επαναλήφθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή, αποφεύχθηκαν τέτοιου τύπου λάθη, επειδή δίνεται συγκεκριμένη επιλογή ενός αριθμού από το 1 έως το 7. Επιπλέον, επειδή ο ερωτώμενος όταν θα συμπληρώσει το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο θα το κάνει εθελοντικά και στο χρόνο που επιθυμεί χωρίς να επηρεάζεται από τον περίγυρό του, δεν έχει λόγο να το συμπληρώσει απερίσκεπτα και σκόπιμα εσφαλμένα. Εάν βαρεθεί πολύ απλά κλείνει την εφαρμογή και το αφήνει ελλιπές στη συμπλήρωσή του.

### **8.3.2.1 Ανάλυση της προτίμησης της μορφής των ΕΑΜ κατά την ηλεκτρονική έρευνα της διατριβής στους φοιτητές (Απάντηση στο ερώτημα ΕΛΦ2)**

*Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ2: Οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή;*

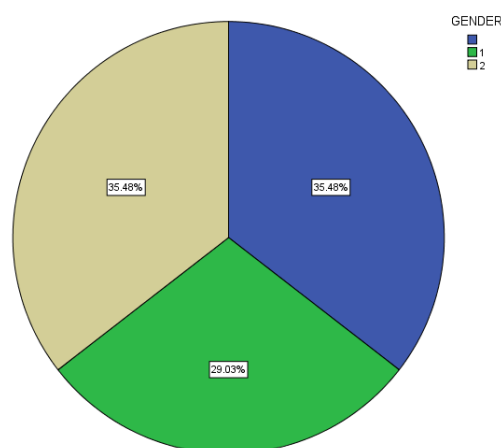
Στην ηλεκτρονική μορφή της έρευνας κατάφεραν να υποβάλλουν το ερωτηματολόγιό τους 27 φοιτητές (Πίνακας 8.16). Από αυτούς κατά μεγάλη πλειοψηφία το 88,9% δήλωσαν ότι προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή (SubmPref1), ενώ μόλις το 11,1% τη χειρόγραφη μορφή (SubmPref2).

Αναλύοντας την κατανομή του φύλλου στο δείγμα της online έρευνας παρατηρούμε ότι το ένα τρίτο των συμπληρωμένων απαντήσεων (35,5%) δεν πρόλαβαν να εισάγουν τα στοιχεία για το φύλλο (1: μπλε χρώμα), καθώς η ερώτηση είχε τοποθετηθεί προς το τέλος του ερωτηματολογίου και ίσως η εφαρμογή τους «πέταξε» έξω από την πλατφόρμα ή διέκοψαν οι ίδιοι τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι γυναίκες (2: γκρι χρώμα) αποτελούσαν το 35,5% του υπόλοιπου δείγματος, ενώ οι άνδρες (1: πράσινο χρώμα) το 29% (Σχήμα 8.8). Επειδή ήταν πολύ μεγάλο το ποσοστό των ατόμων που δεν προσδιόρισαν το φύλο τους δεν μπορεί να βγει ασφαλές συμπέρασμα ότι οι γυναίκες συμμετέχουν στις έρευνες περισσότερο από τους άνδρες.

Πίνακας 8.16 Πίνακας συνάφειας SUBMPREF \* GENDER

			GENDER			Total
			Κενό πεδίο	1-Άνδρες	2-Γυναίκες	
SUBMPREF	1- Online	Count	6	9	9	24
		% within SUBMPREF	25.0%	37.5%	37.5%	100.0%
		% within GENDER	85.7%	100.0%	81.8%	88.9%
		% of Total	22.2%	33.3%	33.3%	88.9%
	2- Paper	Count	1	0	2	3
		% within SUBMPREF	33.3%	0.0%	66.7%	100.0%
		% within GENDER	14.3%	0.0%	18.2%	11.1%
		% of Total	3.7%	0.0%	7.4%	11.1%
Total		Count	7	9	11	27
		% within SUBMPREF	25.9%	33.3%	40.7%	100.0%
		% within GENDER	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	25.9%	33.3%	40.7%	100.0%

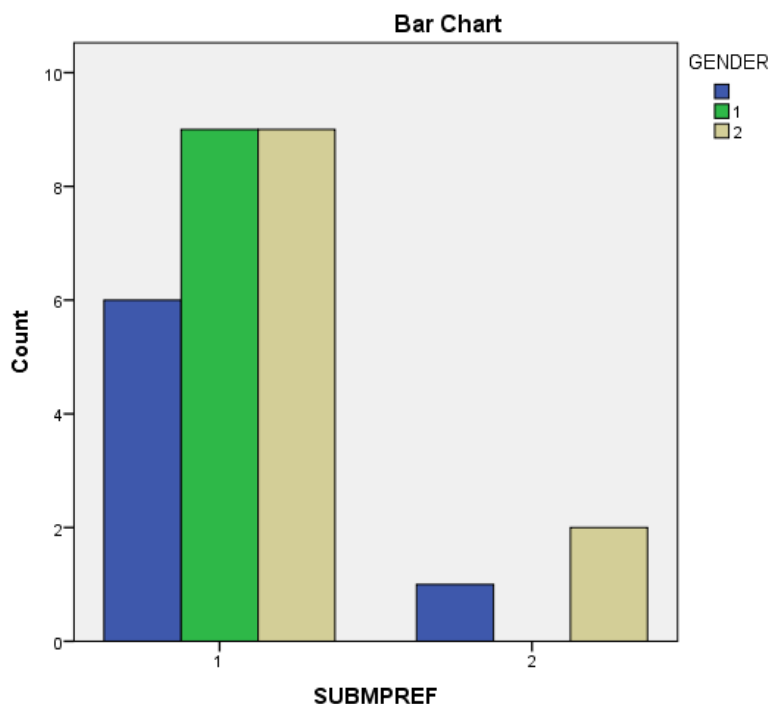
Χρήσιμο θα ήταν να εξεταστεί εάν διαφοροποιούνται οι προτιμήσεις των γυναικών έναντι των ανδρών σχετικά με την επιλογή της ηλεκτρονικής έναντι της χειρόγραφης μορφής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων.



Σχήμα 8.8 Κατανομή του φύλου στο δείγμα της ηλεκτρονικής μορφής της έρευνας των φοιτητών

Από τις περιπτώσεις που έχει προσδιοριστεί το φύλο, όπως φαίνεται στο Σχήμα 8.9, όλοι οι άνδρες που το συμπλήρωσαν (1: πράσινο χρώμα) προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, ενώ οι γυναίκες (2: γκρι χρώμα) κατά 81,8% προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή και μόλις το 7,4 % (2 γυναίκες) προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή.





Σχήμα 8.9 Ραβδογράμμα κατανομής της προτίμησης συμπλήρωσης (SubmPref) ανά φύλο

### 8.3.2.2 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ6: Που προτιμούν οι φοιτητές να γίνεται η ηλεκτρονική συμπλήρωση των ΕΑΜ;

Η χειρόγραφη μορφή συνήθως συμπληρώνεται στην αίθουσα, οπότε οι φοιτητές το συμπληρώνουν διότι είναι δυσκολότερο να το αποφύγουν λόγω ντροπής ή φιλότιμου, όπως θα μπορούσαν να κάνουν κατά την ηλεκτρονική μορφή του. Οπότε διερευνούνται οι προτιμήσεις των φοιτητών σχετικά με το χώρο διεξαγωγής της ηλεκτρονικής αξιολόγησης. Το ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ6 επίσης υπήρχε μόνο στην ηλεκτρονική μορφή των ερωτηματολογίων και είχε διατυπωθεί ως εξής:

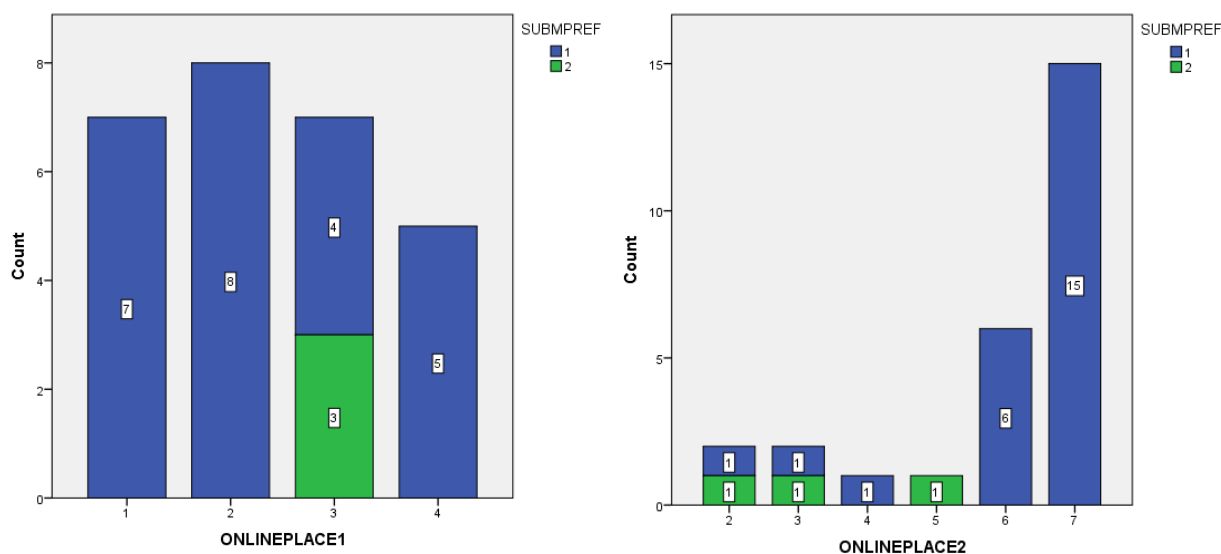
*Σε περίπτωση που γινόταν ηλεκτρονικά η υποβολή των Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης του Μαθήματος θα προτιμούσα να γινόταν (επιλέξτε μία ή περισσότερες απαντήσεις):*

Πίνακας 8.17 Αποτελέσματα για την επιλογή προτίμησης χώρου στην ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ

	Επιλογές χώρου	Median	Mode
ONLINEPLACE1	Στο Μηχανογραφικό Κέντρο μαζί με τους υπόλοιπους συμφοιτητές μου	2	2
ONLINEPLACE2	Οπουδήποτε, αρκεί να είμαι μόνος μου και τη χρονική στιγμή που με βολεύει περισσότερο	7	7

Από την ανάλυση των προτιμήσεων των φοιτητών προκύπτει ότι η πλειονότητα των φοιτητών προτιμά την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ (SubmPref=1 με ποσοστό 88,9%) και θα προτιμούσαν να μην υπάρχει συγκεκριμένο μέρος, αλλά να έχουν τη δυνατότητα να το

συμπληρώνουν όποτε και όπου θέλουν Median ONLINE2=7. Για το Μηχανογραφικό είναι Median ONLINE1=2 (Πίνακας 8.17).



Σχήμα 8.10 Ραβδογράμματα για κάθε θέση συμπλήρωσης ΕΑΜ ανά μορφή ΕΑΜ

Επιπλέον, από τα ραβδογράμματα (Σχήμα 8.10) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι φοιτητές που επιλέγουν τη χειρόγραφη μορφή (SubmPref=2 με ποσοστό 11,1%) ουσιαστικά απαντήσανε ότι δεν προτιμούν καμία από τις 2 επιλογές, αφού για το OnlinePlace1 βαθμολογήσανε με 3 (αρνητικά), και μόνο ένας φοιτητής έδωσε βαθμολογία >4 για το OnlinePlace2.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΛΦ6:** Η φοιτητές που επιλέγουν την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ προτιμούν να υπάρχει ελευθερία στο χώρο και στο χρόνο για να συμπληρώσουν τα ΕΑΜ.

### 8.3.2.3 Αιτίες για την επιλογή ηλεκτρονικής ή χειρόγραφης μορφής (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ3)

Ανάλογα με την προτίμηση που δήλωναν οι φοιτητές (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) τους οδηγούσε η εφαρμογή στις επιπλέον ερωτήσεις για την ηλεκτρονική μορφή (Πίνακας 8.18) ή στις ερωτήσεις για τη χειρόγραφη μορφή (Πίνακας 8.19).

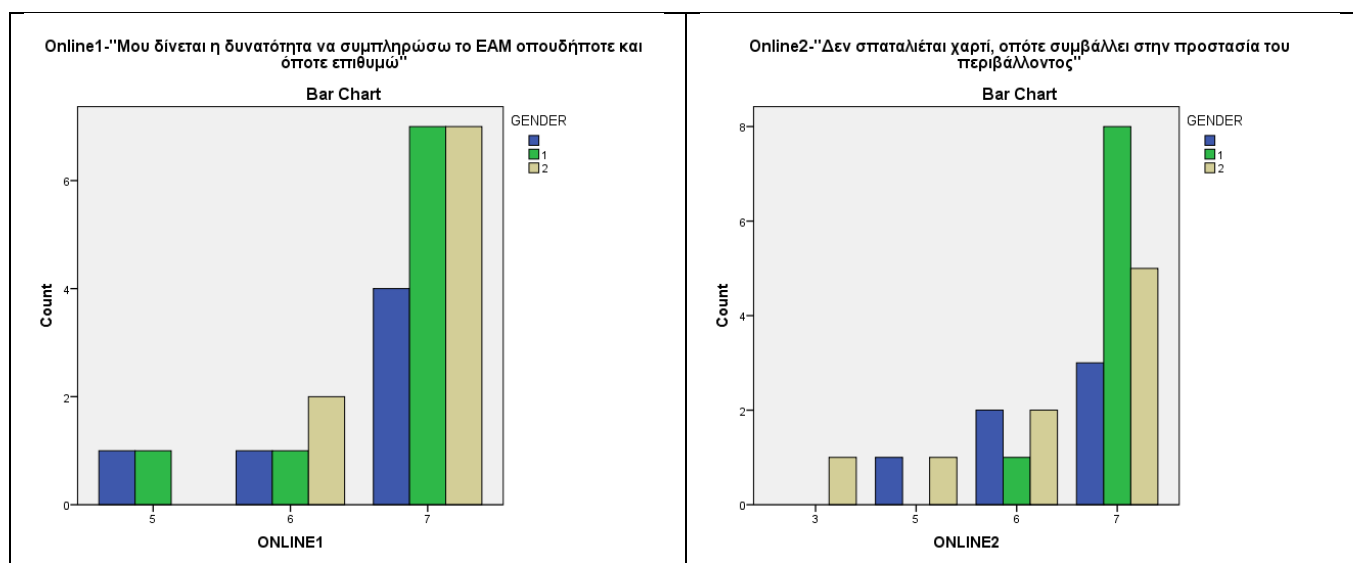
Αναλύοντας τους πιθανούς λόγους προτίμησης της ηλεκτρονικής μορφής έναντι της χειρόγραφης προκύπτει ότι οι περισσότεροι επιλέγουν την ηλεκτρονική μορφή επειδή «τους δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης των μαθημάτων οπουδήποτε και όποτε επιθυμούν» (Online1 με median=7), και «Δεν σπαταλιέται χαρτί, οπότε συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος» (Online2 με median=7). Ουσιαστικά οι φοιτητές προσδιορίζουν τα σημαντικότερα για αυτούς πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μορφής συμπλήρωσης των ΕΑΜ, όπου παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8.18) ανάλογα με τη σημαντικότητά τους:

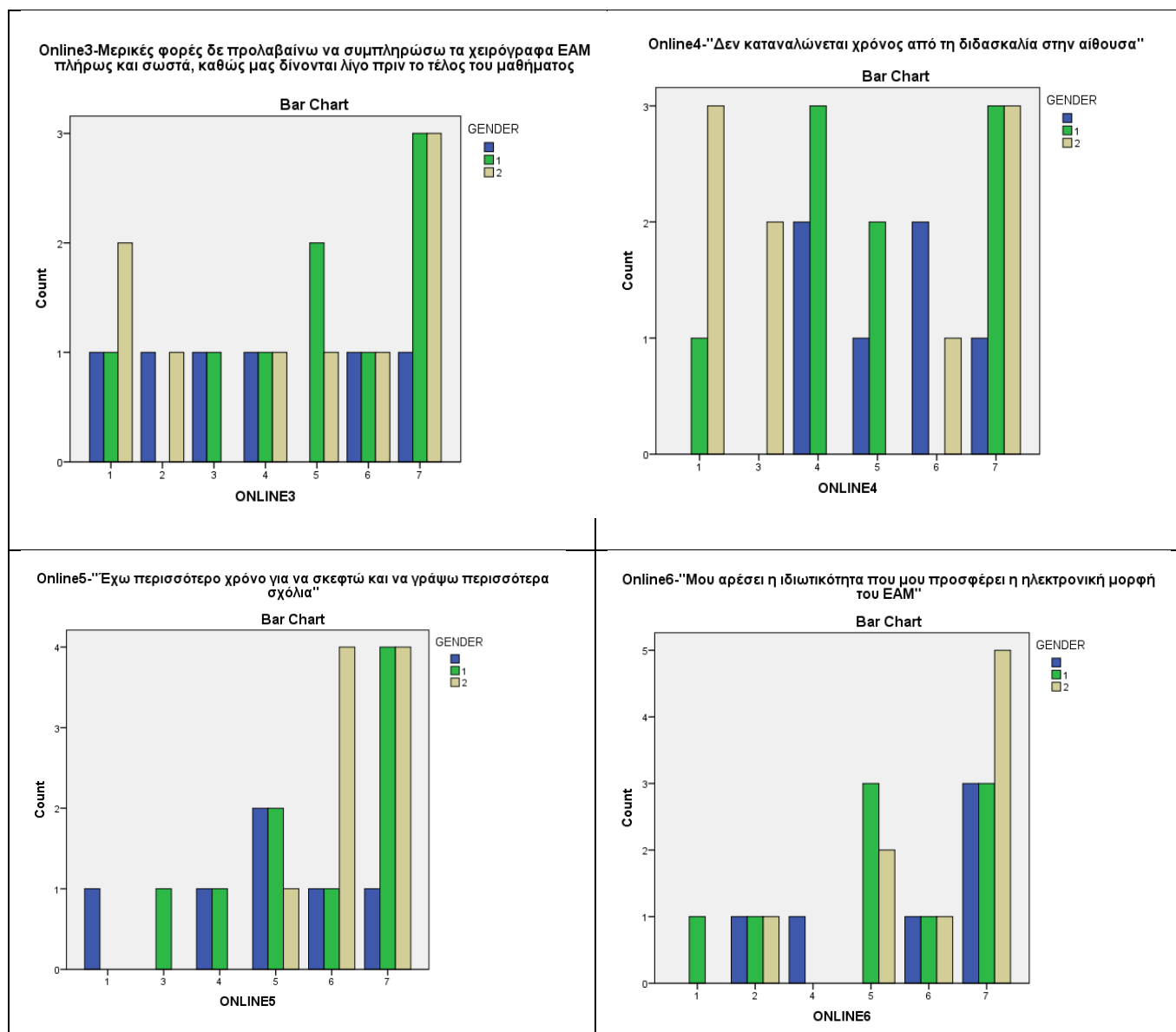
*Εάν προτιμάτε την ηλεκτρονική μορφή των Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης του Μαθήματος (ΕΑΜ) επιλέξτε έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω λόγους, εφόσον ισχύουν (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7) και 4 Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ:*

Πίνακας 8.18 Πλεονεκτήματα/Μειονεκτήματα της Ηλεκτρονικής Μορφής

Κωδικός	Πλεονεκτήματα/Μειονεκτήματα ηλεκτρονικής μορφής	Median	Συχνότητα Ποιοτικής Ανάλυσης
ONLINE1	Μου δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσω το ΕΑΜ οπουδήποτε και όποτε επιθυμώ	7	
ONLINE2	Δεν σπαταλιέται χαρτί, οπότε συμβάλλει στην προστασία του περιβάλλοντος	7	
ONLINE5	Έχω περισσότερο χρόνο για να σκεφτώ και να γράψω περισσότερα σχόλια	6	
ONLINE6	Μου αρέσει η ιδιωτικότητα που μου προσφέρει η ηλεκτρονική μορφή του ΕΑΜ	6	
ONLINE4	Δεν καταναλώνεται χρόνος από τη διδασκαλία στην αίθουσα	5	
ONLINE3	Μερικές φορές δε προλαβαίνω να συμπληρώσω τα χειρόγραφα ΕΑΜ πλήρως και σωστά, καθώς μας δίνονται λίγο πριν το τέλος του μαθήματος	5	
	Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε): _____		

Στη συνέχεια διερευνάται εάν διαφοροποιούνται οι αιτίες μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών. Στο Σχήμα 8.11 παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα ραβδογράμματα για κάθε αιτία ανά φύλο (1:φοιτητή ή 2:φοιτήτρια). Ουσιαστικά δεν υπάρχει μεταξύ τους διαφοροποίηση, εκτός από την αιτιολογία ONLINE2, όπου οι φοιτητές δείχνουν μεγαλύτερη περιβαλλοντική ευαισθησία από τις φοιτήτριες, καθώς το αναφέρουν από τους σημαντικότερους λόγους ως επιλογή της ηλεκτρονικής μορφής.





Σχήμα 8.11 Ραβδογράμματα των αιτιών προτίμησης της ηλεκτρονικής μορφής ανά φύλο (1: φοιτητής, 2: φοιτήτρια).

Κατά τη χειρόγραφη μορφή, όπως αναλύονται κατά σειρά σημαντικότητας στον Πίνακα 8.19 επιλέγουν κυρίως επειδή όπως έγραψαν επί λέξει «Θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο και ευχάριστο και δίνεις μεγαλύτερη σημασία στις απαντήσεις σου όταν τις συμπληρώνεις στο χαρτί» (PAPER1: Median=7) «μπορούν να ζητήσουν βοήθεια, εάν δεν καταλαβαίνουν κάτι» (PAPER9: Median=7) και επιπλέον είναι «πιθανότερο να συμπληρώσουν τα χειρόγραφα ερωτηματολόγια στην αίθουσα εφόσον είναι παρόν κατά τη διανομή τους» (PAPER8: Median=6).

Η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής:

*Εάν προτιμάτε τη χειρόγραφη μορφή των Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης του Μαθήματος (ΕΑΜ) βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7), όπου 4:Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ:*

Πίνακας 8.19 Πλεονεκτήματα/Μειονεκτήματα της χειρόγραφης μορφής

Κωδικός	Πλεονεκτήματα/Μειονεκτήματα χειρόγραφης μορφής	Median	Συχνότητα Ποιοτικής Ανάλυσης
PAPER1	Θεωρώ ότι είναι πιο εύκολο, ευχάριστο και δίνεις μεγαλύτερη σημασία στις απαντήσεις σου όταν τις συμπληρώνεις στο χαρτί	7	15
PAPER9	Μπορώ να ζητήσω βοήθεια εάν δεν καταλαβαίνω κάτι	7	
PAPER8	Θεωρώ πιθανότερο να συμπληρώσω τα χειρόγραφα ερωτηματολόγια στην αίθουσα εφόσον είμαι παρόν κατά τη διανομή τους	6	18
PAPER5	Θεωρώ ότι με την ηλεκτρονική μορφή δεν εξασφαλίζεται η ανωνυμία μου	5	14
PAPER6	Συνήθως τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια είναι μεγάλης έκτασης και χρειάζεται αρκετός χρόνος για να συμπληρωθούν	5	6
PAPER2	Όταν βρίσκεσαι σε υπολογιστή αποσπάται η προσοχή σου από άλλες ιστοσελίδες και δεν το συμπληρώνεις τελικά	4	2
PAPER4	Κατά την ηλεκτρονική υποβολή των ΕΑΜ μπορεί να παραποιηθούν τα δεδομένα.	2	1
PAPER3	Δεν μου αρέσει η ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ, διότι δε μου αρέσουν οι υπολογιστές και αποφεύγω τη χρήση τους	1	5
PAPER7	Μερικές φορές μου είναι δύσκολο να αποκτήσω πρόσβαση στο ίντερνετ	1	
	Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε):		

Τα αποτελέσματα αυτά όμως προέκυψαν από πολύ λίγους συμμετέχοντες στην έρευνα (μόλις 3 από τους 24). Για να βγάλουμε πιο αντικειμενικά αποτελέσματα δίπλα από τη στήλη του Median παρατίθενται η συχνότητα των αιτιολογιών που έδωσαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της προκαταρκτικής έρευνας που έγινε σε χειρόγραφη μορφή. Προκύπτει ότι παρόλο που είναι πολύ μικρό το δείγμα, η ιεράρχηση των πλεονεκτημάτων της χειρόγραφης μορφής είναι παρόμοια, τουλάχιστον σε αυτές που υπήρχαν ως αιτιολογία. Οι υπόλοιπες που παρατίθενται είχαν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προστέθηκαν ως παράγοντες για να ελεγχθούν από τους φοιτητές που συμμετείχαν στην ηλεκτρονική έρευνα.

### 8.3.3 Κύρια έρευνα φοιτητών σε χειρόγραφη μορφή

Για τις ανάγκες της κύριας έρευνας χρησιμοποιήθηκε οι ερωτήσεις όπως είχαν διαμορφωθεί στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, με τη διαφορά ότι αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μορφής, οι οποίες αναφέρθηκαν εκτενώς στην προηγούμενη παράγραφο 8.3.2.3. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε αρκετά εκτενές (8 σελίδες), το οποίο λόγω του μεγάλου μεγέθους του δεν ήταν εφικτό να γίνει σε ηλεκτρονική μορφή. Πρώτον, διότι ήταν μεγάλο σε μέγεθος και η ηλεκτρονική πλατφόρμα του LimeSurvey δεν είχε σταθεροποιηθεί ακόμη η λειτουργία της, και δεύτερον σύμφωνα με το συμπέρασμα ΕΔ2 (Παράγραφος 10.11.1) αυτοί που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή δεν επιδιώκουν να συμμετέχουν στις έρευνες ηλεκτρονικής μορφής, ενώ αυτοί που

προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμμετέχουν και στις δύο μορφές ερευνών. Οπότε η ερευνήτρια επειδή χρειαζόταν να μελετήσει όλες τις συμπεριφορές επέλεξε τη χειρόγραφη μορφή του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο των φοιτητών μοιράστηκε σε χειρόγραφη μορφή σε μερικά από τα μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της Ελλάδος (κυρίως από την περιοχή της Κρήτης, της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης). Η λογική συμπλήρωσης παρέμεινε η ίδια όπως και στην προκαταρκτική έρευνα, δηλαδή να αφήνεται στον ερωτώμενο αρκετό χρονικό διάστημα για να το συμπληρώσει με την ησυχία του. Είχε οριστεί κατά ίδρυμα και αναλόγως την περιοχή διάφορα σημεία συλλογής, όπου περνούσε η ερευνήτρια κάποια στιγμή να τα περισυλλέξει. Συνολικά συλλέχθηκαν σε αυτή τη φάση 658 ερωτηματολόγια.

Δεν θα γίνουν ξεχωριστές αναλύσεις μόνο για την κύρια έρευνα. Οι περισσότερες αναλύσεις έγιναν στο σύνολο όλων των δεδομένων από όλες τις έρευνες προκαταρκτικής, ηλεκτρονικής και κύριας έρευνας, όπου το συνολικό μέγεθος του δείγματος απαρτιζόταν από 755 περιπτώσεις (cases). Ανάλογα με τα ερωτήματα επιλέγεται αντίστοιχα το σύνολο ή υποσύνολο της βάσης δεδομένων.

Όταν διερευνάται η εγκυρότητα και ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών (INFOLEVEL) σε σχέση με άλλες διαστάσεις (Κεφάλαιο 9), η ανάλυση γίνεται στα δεδομένα όλων των ερευνών.

Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης μεταξύ των παραγόντων και γενικότερα τη διαμόρφωση μοντέλων, έχει αφαιρεθεί ο θόρυβος που προέρχεται από τα μη έγκυρα δεδομένα (δηλαδή έχουν αφαιρεθεί τα ερωτηματολόγια που έχουν απαντήσει οι φοιτητές λάθος στους ελέγχους – π.χ. Instructional Manipulation Check). Κατά τη διεξαγωγή των αναλύσεων αναφέρεται η κατά περίπτωση αφαίρεση συγκεκριμένων περιπτώσεων (cases), ώστε να προκύψουν πιο σωστά αποτελέσματα..

Έχουν διαμορφωθεί αντίστοιχα κεφάλαια ανάλογα με τα ερωτήματα της διατριβής, τα οποία είναι απαραίτητα για τη διαμόρφωση του πλαισίου.

Η μόνη ερώτηση που ήταν ανοικτής μορφής ζητούσε από τους ερωτώμενους εάν το επιθυμούσαν να προτείνουν μέτρα για να αυξηθούν τα ποσοστά της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης των ΕΑΜ. Τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής έχουν ενσωματωθεί απ' ευθείας στο κεφάλαιο που γίνεται η ανάλυση του προτεινόμενου πλαισίου εφαρμογής (Κεφάλαιο 11), καθώς είχαν δοθεί από τους φοιτητές πολύ ρεαλιστικές και ριζοσπαστικές προτάσεις.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα που βασίστηκαν στα δεδομένα όλων των ερευνών.

#### **8.3.4 Αποτελέσματα από όλα τα δεδομένα των ερευνών στους φοιτητές**

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων περιλαμβάνει τις εξής παραμέτρους:

- ✓ Σε ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή ερωτηματολογίων
- ✓ Εάν γίνεται επώνυμα ή ανώνυμα

- ✓ Σε υποχρεωτική ή εθελοντική βάση;
- ✓ Ο τόπος που διεξάγεται, η χρονική στιγμή που επιλέγεται να γίνει και η διάρκεια διεξαγωγής της αξιολόγησης

Στο ερωτηματολόγιο της διατριβής είχαν συμπεριληφθεί διάφορα ερωτήματα που ρωτούσαν τις προτιμήσεις και τις απόψεις των φοιτητών. Μερικά ερωτήματα είχαν τεθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποδηλώνει το μέγεθος της δέσμευσης που ένιωθε ο φοιτητής με τη διαδικασία αξιολόγησης.

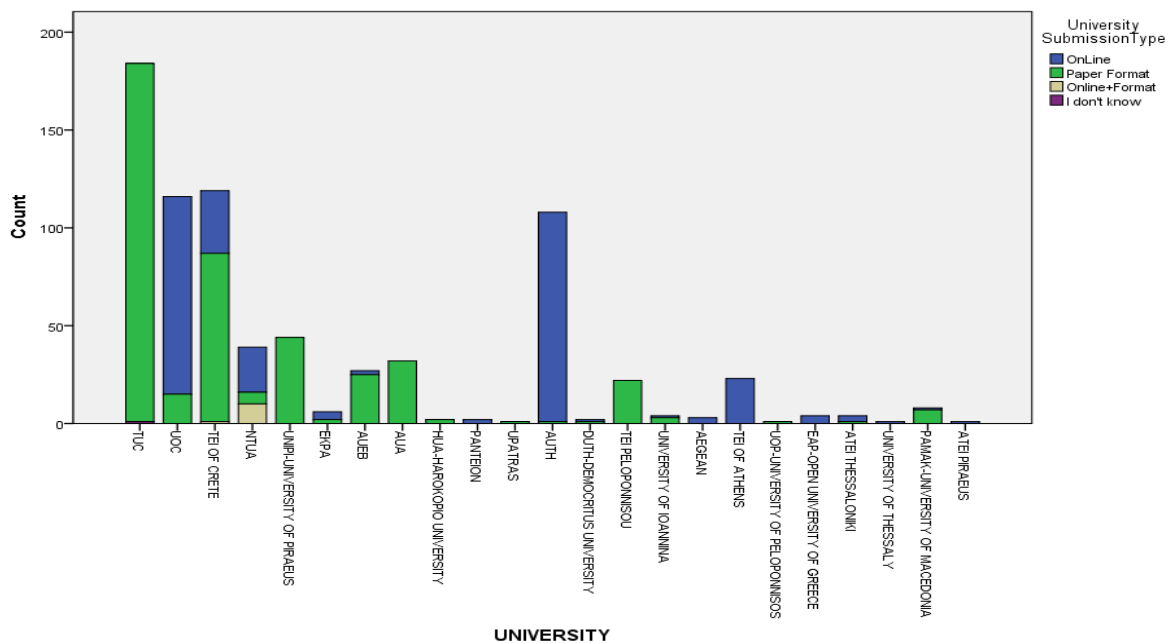
#### **8.3.4.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ7: Ποιο τύπο ΕΑΜ χρησιμοποιεί κάθε Πανεπιστήμιο;**

Η προκαταρκτική έρευνα και η κύρια ηλεκτρονική έρευνα διενεργήθηκε αποκλειστικά στους φοιτητές του Πολυτεχνείου Κρήτης. Το ερωτηματολόγιο όμως της κύριας έρευνας διανεμήθηκε σε χειρόγραφη μορφή σε όλη την Ελλάδα. Οπότε δεν γνώριζε η ερευνήτρια τον τρόπο με τον οποίο διεξαγόταν η συμπλήρωση των ΕΑΜ για κάθε πανεπιστήμιο και σχολή. Αρκετά πανεπιστήμια έχουν επιλέξει ένα μικτό σύστημα, όπου ορισμένες σχολές χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ και άλλες σχολές του ίδιου πανεπιστημίου έχουν επιλέξει τη χειρόγραφη μορφή. Επειδή η ερευνήτρια επιθυμούσε να διερευνήσει εάν επηρεάζει τη συμπεριφορά του φοιτητή το σύστημα που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο, είχε ενσωματωθεί μια ερώτηση η οποία ζητούσε από τους φοιτητές να αναφέρουν τη μορφή του ΕΑΜ που χρησιμοποιείται από το Πανεπιστήμιό τους (University Submission Type) για να διεξάγεται η αξιολόγηση. Στην ερώτηση αυτή δόθηκε η επιλογή ‘Δεν γνωρίζω’, καθώς υπήρχε η πιθανότητα ορισμένοι να μην γνωρίζουν για τον τύπο του ΕΑΜ, υποδηλώνοντας κατά κάποιο τρόπο ότι δεν είναι καλή η ενημέρωση του πανεπιστημίου για τα θέματα της αξιολόγησης. Η ερώτηση διατυπώθηκε ως εξής:

*Με ποιο τρόπο γίνεται στη Σχολή σας η συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Μαθήματος:*

Σε ηλεκτρονική μορφή ☐ Σε χειρόγραφη μορφή ☐ Δεν γνωρίζω ☐

Η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών ανά Πανεπιστήμιο παρουσιάζεται στο Σχήμα 8.12.



Σχήμα 8.12 Τύπος ΕΑΜ που χρησιμοποιείται ανά Πανεπιστήμιο όπως δίνεται από τους φοιτητές

#### 8.3.4.2 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ2: Οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή;

Από τον Πίνακα 8.20, όπου είναι ο Πίνακας Συνάφειας μεταξύ της προτίμησης του φοιτητή για τον τύπο υποβολής των ΕΑΜ (SubmPreference) και της μορφής της έρευνας της διατριβής (PHDSbmType) στην οποία συμμετείχε ο φοιτητής, αναλύονται και τα ποσοστά των προτιμήσεων των φοιτητών. αίνεται ότι στο σύνολο των 743 φοιτητών που δήλωσαν την προτίμησή τους (το μέγεθος του αρχικού δείγματος είναι 755 άτομα) αρκετά μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών (64,6%) προτιμά την ηλεκτρονική μορφή έναντι της χειρόγραφης (34,7%) και μόλις 0,7% δε δήλωσαν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση, καθώς συμπλήρωσαν και τις δύο μορφές. Στο Σχήμα 8.13 παρουσιάζεται για κάθε πανεπιστήμιο οι προτιμήσεις που έχουν οι φοιτητές του.

Σε όλες τις έρευνες που έγιναν στους φοιτητές είτε είναι χειρόγραφη (Παράγραφος 8.3.1.4) είτε ηλεκτρονική (Παράγραφος 8.3.2.1) μορφή (τα αποτελέσματα φαίνονται συνοπτικά και στον Πίνακα 8.20), όπου επιδιώχθηκε να γίνει ξεχωριστή ανάλυση για λόγους εγκυρότητας του αποτελέσματος, προκύπτει ότι οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, άσχετα με τη μορφή έχει η έρευνα.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΛΦ2:** Γενικότερα οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή ή θα μπορούσε επίσης να ερμηνευθεί ότι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμμετέχουν περισσότερο στις έρευνες από τους φοιτητές που επιλέγουν τη χειρόγραφη μορφή.





Αντίστοιχα στην ηλεκτρονική έρευνα της διατριβής συμμετείχαν 88,9% φοιτητές που δήλωσαν ότι προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή και 11,1% φοιτητές που δήλωσαν ότι προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή. Από τα παραπάνω προκύπτει ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα:

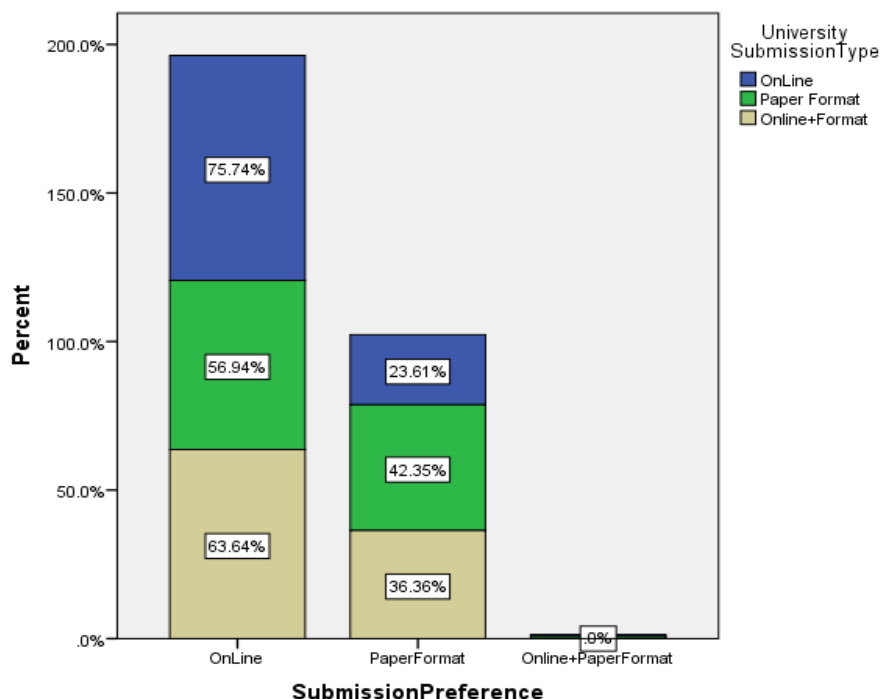
**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ8:** Αυτοί που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή ελάχιστοι θα επιδιώξουν να συμμετέχουν σε ηλεκτρονικές έρευνες, ενώ αντιθέτως αυτοί που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμμετέχουν και στις δύο μορφές ερωτηματολογίων (ηλεκτρονική και χειρόγραφη μορφή).

#### 8.3.4.4 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ9: Μπορεί να διαφοροποιηθεί η προτίμηση του φοιτητή σχετικά με την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή από τη μορφή ΕΑΜ που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τα αποτελέσματα θα διερευνήσουμε εάν αυτή η συμπεριφορά των φοιτητών παραμένει η ίδια ή διαφοροποιείται ανάλογα με τον τρόπο συλλογής δεδομένων που ισχύει στο Πανεπιστήμιό τους (University Submission Type).

Πίνακας 8.21 Πίνακας συνάφειας μεταξύ της προτίμησης του φοιτητή (Submission Preference) και του τρόπου συλλογής δεδομένων του Πανεπιστημίου (Univeristy Submission Type)

			University SubmissionType			Total
			OnLine	Paper Format	Online+Format	
SubmissionPreference	OnLine	Count	231	242	7	480
		Expected Count	197.6	275.3	7.1	480.0
		% within SubmissionPreference	48.1%	50.4%	1.5%	100.0%
		% within University SubmissionType	75.7%	56.9%	63.6%	64.8%
		% of Total	31.2%	32.7%	0.9%	64.8%
	PaperFormat	Count	72	180	4	256
		Expected Count	105.4	146.8	3.8	256.0
		% within SubmissionPreference	28.1%	70.3%	1.6%	100.0%
		% within University SubmissionType	23.6%	42.4%	36.4%	34.5%
		% of Total	9.7%	24.3%	0.5%	34.5%
	Online+PaperFormat	Count	2	3	0	5
		Expected Count	2.1	2.9	.1	5.0
		% within SubmissionPreference	40.0%	60.0%	0.0%	100.0%
		% within University SubmissionType	0.7%	0.7%	0.0%	0.7%
		% of Total	0.3%	0.4%	0.0%	0.7%
Total	Count		305	425	11	741
	Expected Count		305.0	425.0	11.0	741.0
	% within SubmissionPreference		41.2%	57.4%	1.5%	100.0%
	% within University SubmissionType		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total		41.2%	57.4%	1.5%	100.0%



Σχήμα 8.14 Γράφημα ανά στοίβες της επιλογής του φοιτητή ανά τύπο ΕΑΜ του Πανεπιστημίου

Εάν μελετήσουμε πιο προσεκτικά το Σχήμα 8.14 και τον Πίνακα Συνάφειας (Πίνακας 8.21) μεταξύ των 2 μεταβλητών προκύπτουν τα ακόλουθα:

- ✓ Για τα Πανεπιστήμια που εφαρμόζουν τη χειρόγραφη μορφή, οι φοιτητές που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή κυμαίνονται στο 42,4% σε σχέση με αυτούς που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή (56,9%),
- ✓ Για τα Πανεπιστήμια που έχουν επιλέξει μικτό σύστημα για ΕΑΜ αυξάνονται οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή σε ποσοστό 63,6% σε σχέση με αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (36,4%), ενώ
- ✓ Για τα Πανεπιστήμια που εφαρμόζουν την ηλεκτρονική μορφή έχει αυξηθεί ραγδαία η κατανομή υπέρ των φοιτητών που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή (75,7%) έναντι αυτών των άλλων που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (23,6%).

Αυτό σημαίνει ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ9:** Ακόμη και οι φοιτητές που θεωρούν ότι προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή, μετά που θα συνηθίσουν τον ηλεκτρονικό τρόπο υποβολής των ερωτηματολογίων και κατανοήσουν την ευελιξία που τους παρέχεται κατά τη συμπλήρωσή τους και γενικότερα τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η εφαρμογή τους, αλλάζουν συμπεριφορά και προτιμούν τον ηλεκτρονικό τρόπο υποβολής των ερωτηματολογίων

Για να ελεγχθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών Submission Preference και University Submission Type θα εφαρμόσουμε τον έλεγχο  $\chi^2$  (chi-square test). Επειδή

όμως για τις περιπτώσεις που δεν επιλέγεται από τους φοιτητές συγκεκριμένη μορφή (δηλαδή Online+PaperFormat) υπάρχουν μόνο 5 περιπτώσεις, δηλαδή η συχνότητα στον πίνακα διπλής εισόδου μικρότερη από 20, θα αφαιρεθούν αυτές οι παρατηρήσεις, ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα κατά την εφαρμογή του κριτηρίου  $\chi^2$  (Ρούσσος & Τσαούσος, 2011). Άλλωστε οι φοιτητές δεν έχουν εκφράσει κάποια επιλογή συγκεκριμένη, οπότε είναι καλύτερα να αφαιρεθούν αυτές οι περιπτώσεις. Επειδή στην υποσημείωση του ελέγχου  $\chi^2$  (Πίνακας 8.22) αναφέρεται ότι «0 κελιά έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5», είναι έγκυρα τα αποτελέσματα του ελέγχου, οπότε προκύπτει ότι το αποτέλεσμα του  $\chi^2$  είναι στατιστικά σημαντικό:

$$\chi^2(1)=27,76, p=0,0005.$$

Πίνακας 8.22 Πίνακες αποτελεσμάτων  $\chi^2$  ελέγχου

Έλεγχος $\chi^2$					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	27.757 <sup>a</sup>	1	.000	.000	.000
Continuity Correction <sup>b</sup>	26.930	1	.000		
Likelihood Ratio	28.453	1	.000		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	27.719	1	.000		
N of Valid Cases	725				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 105.32.

b. Computed only for a 2x2 table

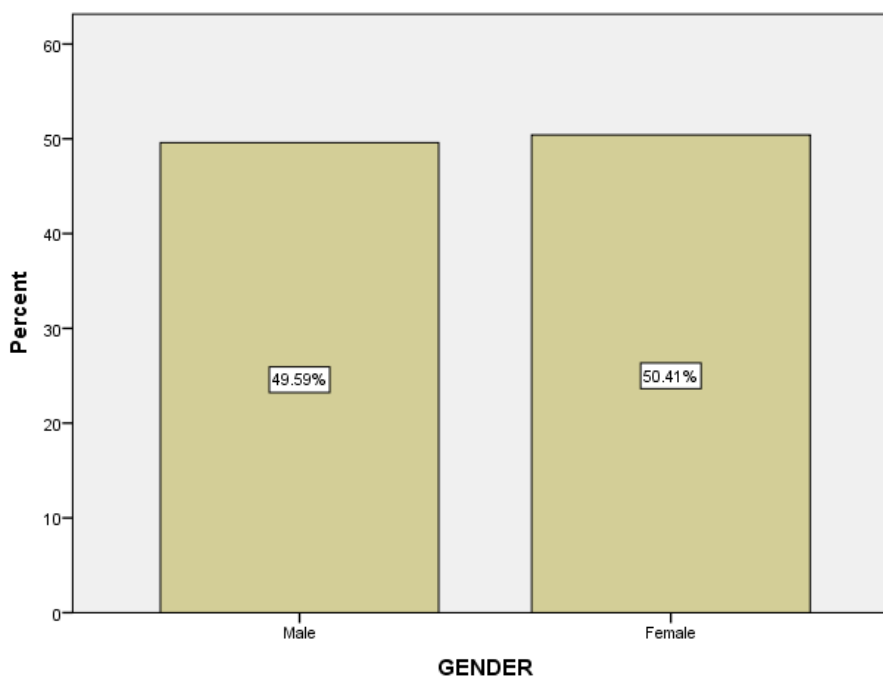
Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.196	.000
	Cramer's V	.196	.000
N of Valid Cases		725	

Στον υποπίνακα Symmetric Measures (Πίνακας 8.22) ο συντελεστής  $\phi$  (Phi)=0,196 υποδηλώνει ότι υπάρχει μικρή σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αν λάβουμε υπόψη ότι μπορεί να λάβει τιμές μεταξύ 0 και 1. Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχθεί σε επίπεδο πληθυσμού ότι η προτίμηση του φοιτητή εξαρτάται από τον τρόπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) που έχει επιλέξει να χρησιμοποιήσει κάθε πανεπιστήμιο. **Το αποτέλεσμα αυτό είναι από τα πιο σημαντικά της έρευνας**, καθώς εάν συνδυαστεί με τα συμπεράσματα ΕΔΦ2 και ΕΔΦ8, τα αποτελέσματα του επόμενου Κεφαλαίου 9 (παραγράφος 9.4), όπου προέκυψε ότι κατά την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων προκύπτουν πιο ποιοτικά και έγκυρα δεδομένα, αλλά και τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται από την εφαρμογή της ηλεκτρονική μορφής, όπως παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην Παράγραφο 7.2, τότε συμπεραίνουμε ότι επιβάλλεται η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μορφής των ερωτηματολογίων.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ2+ΕΔΦ8+ΕΔΦ9+ΒΑ7.2): Επιβάλλεται η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίων. Μπορεί να είναι πολύ χαμηλό το ποσοστό απόκρισης, όμως αξίζει να επενδυθεί περισσότερη προσπάθεια στην επικοινωνία και στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, ώστε να βελτιωθούν τα ποσοστά λόγω πραγματικής ικανοποίησης των φοιτητών, οι οποίοι αισθάνονται ενεργά μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας που επιθυμούν να συμμετέχουν συνειδητά και υπεύθυνα στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων.

#### 8.3.4.5 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ10: Επηρεάζεται η επιλογή του τύπου ΕΑΜ από το φύλο;

Στις έρευνες της διατριβής, όπου η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και μπορούσε να συμμετέχει όποιος ήθελε να συνεισφέρει, προέκυψε εντελώς τυχαία περίπου ίδιος αριθμός φοιτητών (368 φοιτήτριες και 368 φοιτητές) από όσους είχαν συμπληρώσει το πεδίο με το φύλο (Σχήμα 8.15).



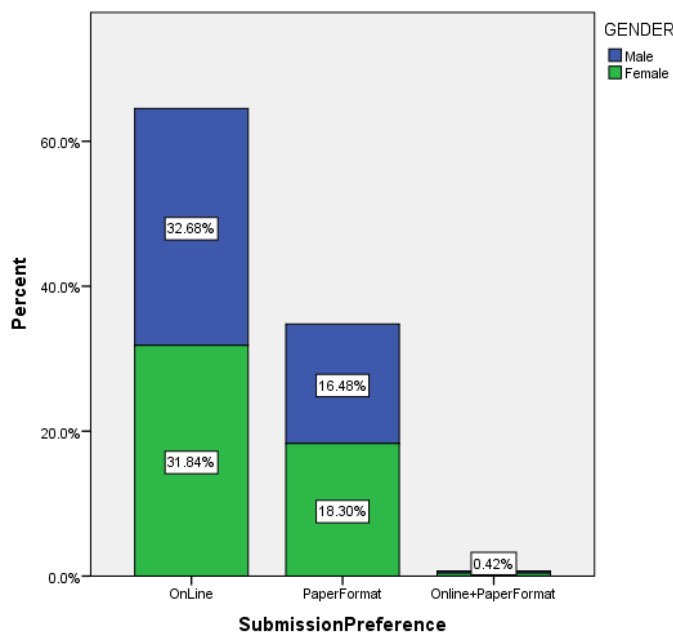
Σχήμα 8.15 Κατανομή του δείγματος ανά φύλο

Για να απαντηθεί το ερώτημα ΕΔΦ10, δημιουργείται πίνακας συνάφειας μεταξύ του φύλου (GENDER) και του Submission Preference (Πίνακας 8.23). Σε όλους τους τύπους ΕΑΜ δε διαφοροποιούνται οι προτιμήσεις των ανδρών και γυναικών, όπως φαίνεται πιο παραστατικά και στο Σχήμα 8.16.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ10: Κατά την ανάλυση του τρόπου υποβολής ανάλογα με το φύλο (άνδρες, γυναίκες) βλέπουμε ότι ουσιαστικά δε διαφοροποιούνται οι επιλογές των αντρών από αυτές των γυναικών, όταν επιλέγουν την ηλεκτρονική ή τη χειρόγραφη μορφή.

Πίνακας 8.23. Πίνακας Συνάφειας μεταξύ GENDER \* SubmissionPreference

			SubmissionPreference			Total
			OnLine	PaperFormat	Online+PaperFo rmat	
GENDER	Male	Count	233	121	2	356
		% within GENDER	65.4%	34.0%	0.6%	100.0%
		% within SubmissionPreference	<b>50.3%</b>	<b>48.2%</b>	40.0%	<b>49.5%</b>
		% of Total	32.4%	16.8%	0.3%	49.5%
	Female	Count	230	130	3	363
		% within GENDER	63.4%	35.8%	0.8%	100.0%
		% within SubmissionPreference	<b>49.7%</b>	<b>51.8%</b>	60.0%	<b>50.5%</b>
		% of Total	32.0%	18.1%	0.4%	50.5%
Total	Count	463	251	5	719	
	% within GENDER	64.4%	34.9%	0.7%	100.0%	
	% within SubmissionPreference	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	64.4%	34.9%	0.7%	100.0%	



Σχήμα 8.16 Γραφική απεικόνιση κατανομής του φύλου ανά τύπο EAM

#### 8.3.4.6 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ11: Διαφοροποιείται η συμμετοχή στις έρευνες ενός φοιτητή από μιας φοιτήτριας από τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (χειρόγραφη ή ηλεκτρονική μορφή);

Στη συνέχεια, επαναλαμβάνουμε την παραπάνω διερεύνηση για την κατανομή του φύλου κατά την επιλογή της προτίμησης της ηλεκτρονικής ή χειρόγραφης μορφής (SUMBPREF) στο σύνολο των δεδομένων όλων των ερευνών. Για να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα πιο παραστατικά επιλέγουμε τη γραφική αναπαράσταση με stacked bars, όπου για κάθε μπάρα αναλύεται η κατανομή της κατά φύλο (GENDER) δηλαδή άνδρες ή γυναίκες ως εξής:

Πίνακας 8.24 Πίνακας Συνάφειας Φύλου \* PHDSUBMTYPE

			PHDSUBMTYPE		Total
			OnLine	Paper Format	
GENDER	Male	Count	8	354	362
		% within GENDER	2.2%	97.8%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	40.0%	49.9%	49.6%
		% of Total	1.1%	48.5%	49.6%
	Female	Count	12	356	368
		% within GENDER	3.3%	96.7%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	60.0%	50.1%	50.4%
		% of Total	1.6%	48.8%	50.4%
Total	Count	20	710	730	
	% within GENDER	2.7%	97.3%	100.0%	
	% within PHDSUBMTYPE	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	2.7%	97.3%	100.0%	

Από τον πίνακα συνάφειας (Πίνακας 8.24) φαίνεται ότι και στις δύο μορφές έρευνας της διατριβής οι πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, καθώς στην Χειρόγραφη έρευνα συμμετείχαν 50,1% γυναίκες και 49,9% άνδρες, και στην Ηλεκτρονική έρευνα συμμετείχαν πάλι περισσότερες γυναίκες 60% γυναίκες και 40% άνδρες.

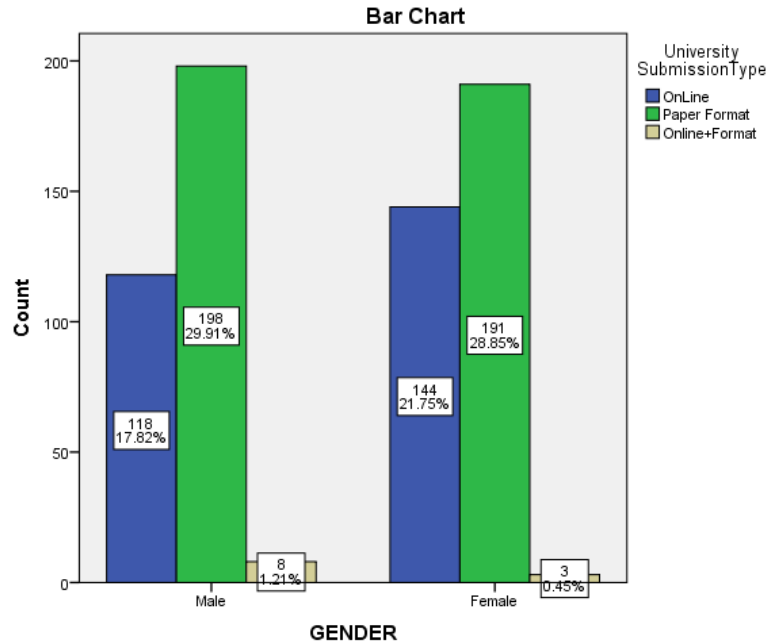
Δεν μπορεί όμως να βγει ένα ασφαλές συμπέρασμα ότι όταν γίνεται ηλεκτρονικά η έρευνα οι γυναίκες είναι περισσότερο δεκτικές για να συμμετέχουν στις έρευνες από ότι οι άνδρες, διότι στην ηλεκτρονική μορφή υπήρχαν πολλές απαντήσεις (35,5%) που δεν είχαν προσδιορίσει το φύλο τους και επιπλέον το δείγμα της ηλεκτρονικής έρευνας της διατριβής ήταν ελάχιστο σε μέγεθος (20 άτομα είχαν αναφέρει το φύλο) σε σχέση με της χειρόγραφης μορφής.

Για να επιβεβαιωθεί το αποτέλεσμα αυτό ελέγχεται η συμμετοχή των φοιτητών ή φοιτητριών ανάλογα με τη μορφή του ΕΑΜ (χειρόγραφη ή ηλεκτρονική) που εφαρμόζει το πανεπιστήμιό τους (UniversitySubmissionType). Από Σχήμα 8.17 φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στη συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ ανάλογα με το μορφή ΕΑΜ που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του (χειρόγραφη ή ηλεκτρονική μορφή). Στην υποσημείωση του ελέγχου  $\chi^2$  ελέγχου (Πίνακας 8.25) αναφέρεται ότι 0%<20% κελιά έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5, οπότε μπορούν να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα του  $\chi^2$  ελέγχου.

Πίνακας 8.25 Έλεγχος  $\chi^2$  μεταξύ του φύλου και του τύπου ΕΑΜ που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.685 <sup>a</sup>	2	.096
Likelihood Ratio	4.773	2	.092
Linear-by-Linear Association	3.708	1	.054
N of Valid Cases	662		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.38.



Σχήμα 8.17 Κατανομή του φύλου ανά τύπο ΕΑΜ του χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιο

Επειδή και οι δύο μεταβλητές είναι ονομαστικές (nominal), αλλά έχουν διαφορετικό πλήθος κατηγοριών από τον πίνακα των μέτρων συμμετρίας (Πίνακας 8.26) ερμηνεύεται ο συντελεστής Contingency Coefficient, από τον οποίο ότι δεν προκύπτει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο μεταβλητών (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ11).

Πίνακας 8.26 Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.084	.096
	Cramer's V	.084	.096
	Contingency Coefficient	.084	.096
N of Valid Cases		662	

#### 8.3.4.7 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ12: Οι φοιτητές προτιμούν να συμμετέχουν στα ΕΑΜ επώνυμα ή ανώνυμα;

Το ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ12 διατυπώθηκε ως εξής:

*Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):*

Πίνακας 8.27 Ερωτήματα και αποτελέσματα για τα Ερωτήματα ΕΔΦ8 και ΕΔΦ9

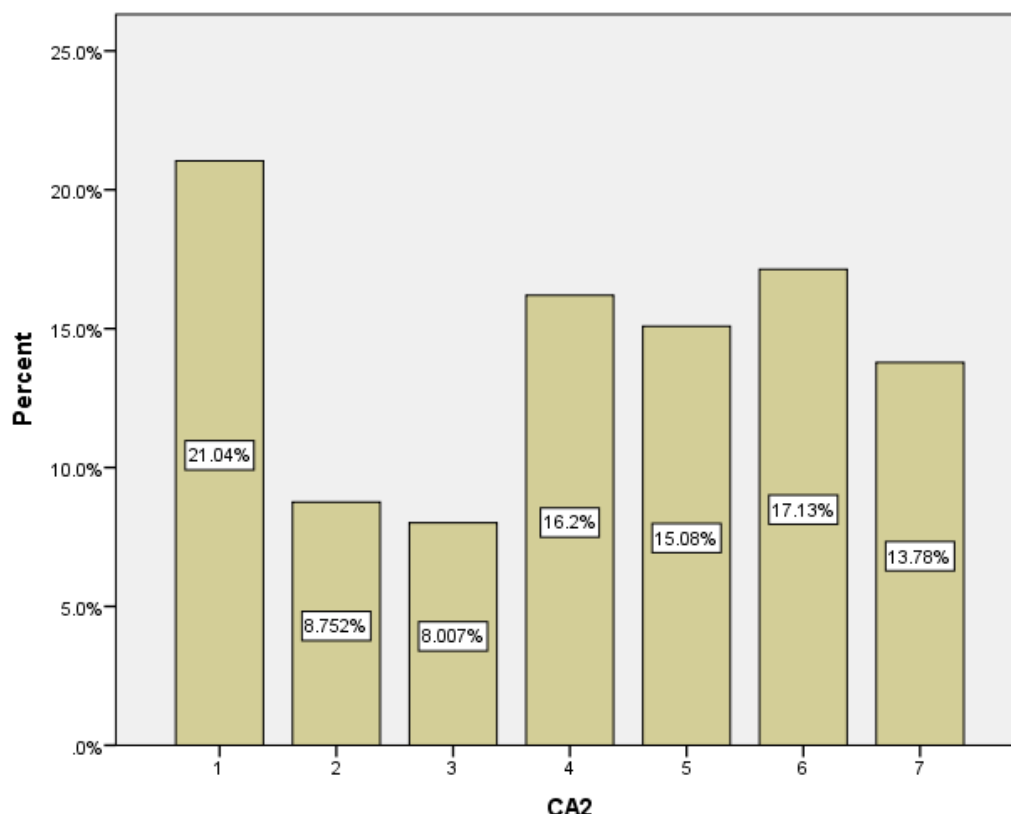
		Median	Mode
CA2	Θα χρησιμοποιούσα το ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν επώνυμο	4	1
CA6	Θεωρώ ότι το ΕΑΜ θα πρέπει να γίνεται σε υποχρεωτική και όχι σε εθελοντική βάση	5	7

Το ερώτημα ΕΔΦ12 ουσιαστικά εκφράζει τη δέσμευση που έχουν οι φοιτητές απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς ο φοιτητής που βαθμολογεί με 7 ή 6 ή ακόμη και με 5 σε



αυτήν την ερώτηση δείχνει ότι έχει το θάρρος να εκφράσει την άποψή του επώνυμα. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι το 44,1% θα απαντούσε στο ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν επώνυμο, αρκετά υψηλό ποσοστό και μη αναμενόμενο για την ελληνική πραγματικότητα καθώς αναμενόταν να υπάρχει μεγαλύτερη αντίδραση από τους φοιτητές (31% απάντησαν αρνητικά δηλαδή βαθμολόγησαν με 1-3), ενώ το 16,2% διατηρούν ουδέτερη συμπεριφορά (4-Ούτε συμφωνούν/Ούτε διαφωνούν) (Πίνακας 8.30 και Σχήμα 8.18).

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ12:** Προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται ανώνυμα, ώστε να είναι περισσότερο αντικειμενική, και για να μη δίνεται καμία αφορμή για αποφυγή των ΕΑΜ.



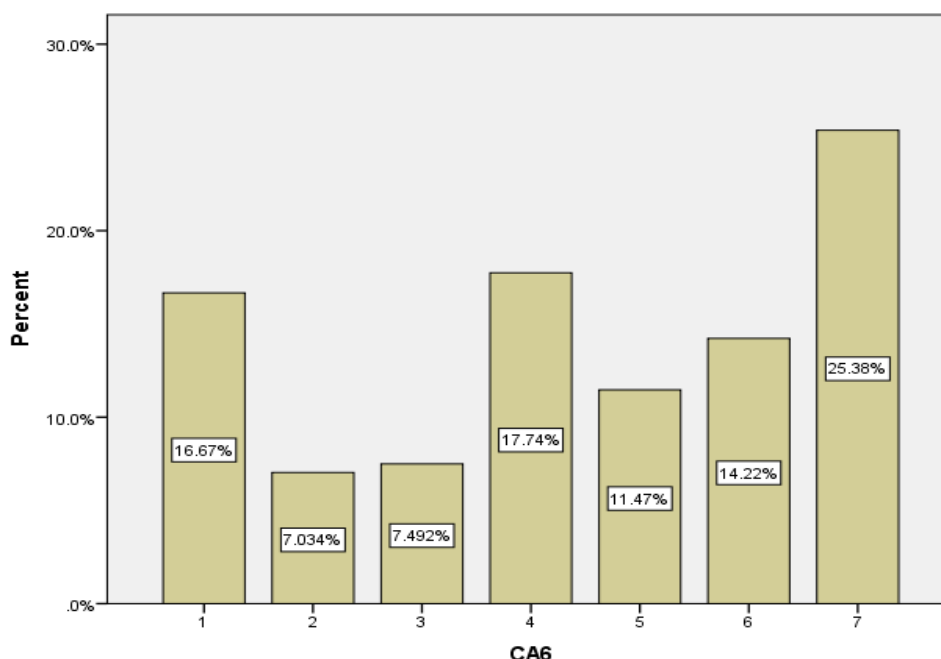
Σχήμα 8.18 Ραβδόγραμμα CA2 - «Θα χρησιμοποιούσα το ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν επώνυμο»

#### 8.3.4.8 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ13: Οι φοιτητές προτιμούν τα ΕΑΜ να γίνονται σε υποχρεωτική ή εθελοντική βάση;

Η διατύπωση και τα αποτελέσματα του ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ ΕΔΦ13 παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.27.

Διερευνήθηκαν από την ερευνήτρια οι αντιδράσεις των φοιτητών για την περίπτωση που η αξιολόγηση των μαθημάτων διεξαγόταν σε υποχρεωτική και όχι σε εθελοντική βάση. Στα σχόλιά τους για τους τρόπους αύξησης των ποσοστών απόκρισης της ηλεκτρονικής μορφής (Παράγραφος 11.2.6.4.2.1), οι φοιτητές πρότειναν διάφορους τρόπους, ώστε άμεσα ή έμμεσα να γίνει υποχρεωτική η αξιολόγηση των μαθημάτων (ποσοστό 23,36% των αποκρίσεων στα σχόλια). Στο Σχήμα 8.19 φαίνεται ότι η πλειονότητα των φοιτητών (51,07%) θα συμπλήρωναν το ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν σε υποχρεωτική βάση (βαθμολογία 5-7), ανάλογη αρνητική συμπεριφορά με την επωνυμία εκφράζουν και για την υποχρεωτική

συμμετοχή στην αξιολόγηση το 31,19% των φοιτητών (βαθμολογία 1-3), ενώ το 17,74% διατηρούν ουδέτερη συμπεριφορά (4-Ούτε συμφωνούν/Ούτε διαφωνούν).



Σχήμα 8.19 Ραβδόγραμμα για την ερώτηση CA6-«Θεωρώ ότι το ΕΑΜ θα πρέπει να γίνεται σε υποχρεωτική και όχι σε εθελοντική βάση»

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ13:** Η πλειονότητα των φοιτητών (51,07%) θα συμπλήρωνε τα ΕΑΜ ακόμη και αν διεξαγόταν σε υποχρεωτική βάση, αρκετοί (31,19%) είναι αρνητικοί, ενώ μόλις το 17,74% διατηρούν ουδέτερη συμπεριφορά.

Η δέσμευση του φοιτητή απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο πανεπιστήμιό του, διερευνήθηκε με πολλές διαφορετικές ερωτήσεις. Τελικά μετά από αρκετές αναλύσεις στη factor analysis, αλλά και Ανάλυση Αξιοπιστίας προσδιορίστηκαν οι διαστάσεις της δέσμευσης του φοιτητή, οι οποίες είναι οι ακόλουθες (Πίνακας 8.28):

Πίνακας 8.28 Διαστάσεις της μεταβλητής Δέσμευση προς την αξιολόγηση (Commitment to Assessment)

ATT1	Η χρήση του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Μαθήματος (ΕΑΜ) είναι καλή ιδέα
ATT2	Συνιστώ τη χρήση του ΕΑΜ
CA3	Θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων
CA4	Θεωρώ ότι οι καθηγητές θα πρέπει να υποστηρίζουν το ΕΑΜ
CA5	Θεωρώ ότι η διοίκηση θα πρέπει να υποστηρίζει το ΕΑΜ

Η τελική τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Croanbach Alpha είναι 0,905 (Πίνακας 8.29). Για να διερευνηθεί η σχέση της με άλλες μεταβλητές δημιουργείται μια νέα μεταβλητή (Commitment to Assessment=COMMASS) για κάθε περίπτωση φοιτητή από το μέσο όρο των διαστάσεων (ATT1, ATT2, CA3, CA4, CA5).

Πίνακας 8.29 Στατιστικά Αξιοπιστίας Cronbach Alpha για τη CommAss

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.905	.905	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ATT1	22.95	27.467	.749	.647	.886
ATT2	23.16	27.755	.698	.602	.898
CA3	22.59	28.403	.716	.563	.893
CA4	22.56	26.964	.810	.779	.873
CA5	22.61	26.321	.839	.794	.867

#### 8.3.4.9 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ14: Ποια θεωρούν οι φοιτητές ότι είναι η χρησιμότητα των ΕΑΜ όπως εφαρμόζεται από το ίδρυμά τους και το ακαδημαϊκό προσωπικό;

Το ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ14 διατυπώθηκε ως εξής:

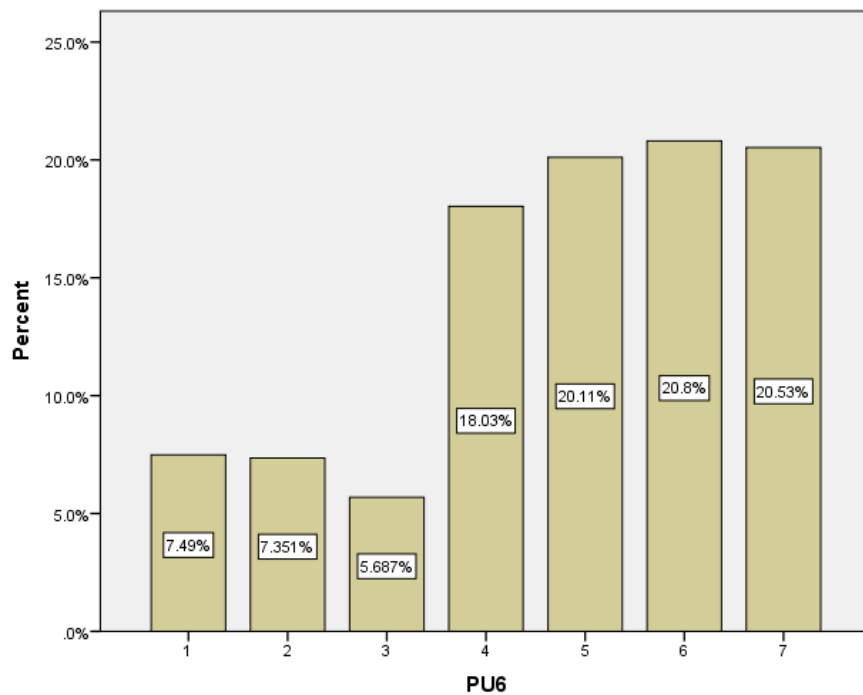
*Πόσο χρήσιμο θεωρείτε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγηση των μαθημάτων (ΕΑΜ);*

*Βαθμολογήστε χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1: Εντελώς Άχρηστο έως 7: Πολύ Χρήσιμο και 4: Ούτε Άχρηστο/Ούτε Χρήσιμο.*

Πίνακας 8.30 Ερωτήματα και αποτελέσματα για τη χρησιμότητα των ΕΑΜ από τους φοιτητές

	Median	Mode
Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος (ΕΑΜ) είναι χρήσιμο για να αξιολογήσω τους διδάσκοντες και τους βοηθούς του	5	6
Το ΕΑΜ είναι χρήσιμο για να βοηθήσω τον καθηγητή να προσαρμόσει την ύλη ενός μαθήματος	5	5
Το ΕΑΜ είναι χρήσιμο για να βοηθήσω τον καθηγητή να προσαρμόσει το ρυθμό διδασκαλίας ενός μαθήματος	4	4
Το ΕΑΜ είναι χρήσιμο για να βοηθήσω τον καθηγητή να βελτιώσει τις διδακτικές πρακτικές του, εισάγοντας εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ώστε να αυξήσει τη μεταδοτικότητα του και κατά συνέπεια τη μαθησιακή ικανότητα των φοιτητών	5	5
Το ΕΑΜ είναι χρήσιμο για να γίνουν προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών	4	5
Γενικότερα το ΕΑΜ είναι χρήσιμο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	5	6

Στο Σχήμα 8.20 φαίνεται ότι γενικότερα θεωρείται το ΕΑΜ χρήσιμο από το 61,44% των φοιτητών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα είναι πιο χρήσιμα για την αξιολόγηση των διδασκόντων και των βοηθών (Median=5, Mode=6), την προσαρμογή της ύλης και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του καθηγητή (Median=Mode=5). Ενώ θεωρείται λιγότερο χρήσιμο για να γίνουν προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών και να προσαρμόσει το ρυθμό διδασκαλίας (Πίνακας 8.30).



Σχήμα 8.20 Η άποψη των φοιτητών για τη γενικότερη χρησιμότητα των ΕΑΜ στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η ερώτηση αυτή αποτελεί μια προσαρμοσμένη μεταβλητή του TAM (Venkatesh, Morris et al., 2003) την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του ΕΑΜ (Perceived Usefulness-PU). Οι διαστάσεις αυτής της μεταβλητής προσαρμόστηκαν σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη χρησιμότητα των ΕΑΜ και η τελική της μορφή διαμορφώθηκε μετά την προκαταρκτική έρευνα, τροποποιώντας 3 ερωτήματα, τα οποία δεν αφορούσαν την ελληνική πραγματικότητα και αντικαταστάθηκαν από 3 άλλες πιο σχετικές ερωτήσεις.

Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Croanbach Alpha της κλίμακας «Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητας του ΕΑΜ» είναι 0,899. Για να διερευνηθεί η σχέση της με άλλες μεταβλητές δημιουργείται μια νέα μεταβλητή (Perceived Usefulness-PU) για κάθε περίπτωση φοιτητή από το μέσο όρο όλων των επιμέρους διαστάσεων (PU1, PU2, PU3, PU4, PU5, PU6).

#### 8.3.4.10 Επάρκεια της χρήσης των ΕΑΜ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ15)

*Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ15: Επαρκεί η χρήση του ΕΑΜ ως μοναδικό εργαλείο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;*

Είναι ενδιαφέρον να παρουσιαστούν οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με την επάρκεια της χρήσης του ΕΑΜ και την άποψή τους για εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθημάτων. Η ερώτηση είχε διατυπωθεί ως εξής:

*«Βαθμολογήστε εάν η αποκλειστική χρήση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του μαθήματος επαρκεί με βάση την ακόλουθη κλίμακα (1:Απόλυτα Ανεπαρκής έως 7:Απόλυτα Επαρκής) για:*

Πίνακας 8.31 Ερωτήματα και αποτελέσματα της ερώτησης για την επάρκεια του EAM

	Median	Mode
Την αποτίμηση της ποιότητας του μαθήματος και της διδασκαλίας	4	4
Τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	4	5

Στον Πίνακα 8.31 φαίνονται τα ερωτήματα και τα αποτελέσματα του ερωτήματος Α5, όπου οι φοιτητές θεωρούν ότι δεν επαρκεί το EAM για την αποτίμηση της ποιότητας του μαθήματος (Median=4) και της διδασκαλίας και δε συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Median=4). Ουσιαστικά η απάντηση «4: Ούτε επαρκής ούτε ανεπαρκής» δεν προσδιορίζει κάποια προτίμηση. Οι φοιτητές θεωρούν ότι χρειάζονται τα EAM, εφόσον δεν είναι μικρότερο του 4, όπως φάνηκε και από την προηγούμενη παράγραφο 8.3.4.9 σχετικά με τη χρησιμότητα, αλλά ταυτόχρονα υποδηλώνει ότι δεν είναι και θετικοί, δηλαδή ότι δεν επαρκεί. Συμφωνούν λοιπόν με το (Sursock, 2011), ο οποίος θεωρεί ότι «Η αποκλειστική εφαρμογή του EAM δεν επαρκεί για την αξιολόγηση των μαθημάτων, αλλά θα πρέπει να προέρχεται από ένα μίγμα από εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους».

**ΠΡΟΤΑΣΗ (BA4.5+ΕΔΦ15):** Η αποκλειστική εφαρμογή του EAM δεν επαρκεί, αλλά θα πρέπει να προέρχεται από ένα μίγμα από εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους

Η άποψη των φοιτητών για εναλλακτικές εργαλεία αξιολόγησης παρουσιάζεται αναλυτικότερα στην επόμενη παράγραφο.

#### 8.3.4.11 Χρόνος διεξαγωγής EAM (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ16) και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθήματος (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ17)

Η χρονική στιγμή, η επανάληψη της αξιολόγησης, η τυπική ή άτυπη μορφή είναι θέματα που επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθημάτων και τη συμμετοχή των φοιτητών σε αυτές. Όλες αυτές οι μορφές αποτελούν εργαλεία για την επίτευξη της δέσμευσης των φοιτητών, αρκεί να γίνει στη σωστή χρονική στιγμή, μορφή και διάρκεια.

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 8.32) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απόψεων των φοιτητών σχετικά με διάφορους τρόπους αξιολόγησης των μαθημάτων. Δίνονταν εναλλακτικές προτάσεις μορφών και χρονικής στιγμής. Η ερώτηση είχε διατυπωθεί ως εξής

«Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε έναν από τους ακόλουθους τρόπους αξιολόγησης των μαθημάτων ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

Πίνακας 8.32 Ερωτήματα και αποτελέσματα της ερώτησης για το χρονικό διάστημα και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθημάτων

	Median	Mode
Ερωτηματολόγιο προς το τέλος του εξαμήνου και πριν την εξεταστική	5	7
Ερωτηματολόγιο μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων	4	4
Με προσωπικές συνεντεύξεις	2	1
Κοινή συζήτηση του καθηγητή και φοιτητών στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου	5	7
Με ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου.	5	7

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ16: Τι προτείνουν οι φοιτητές για το χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης με ΕΑΜ

Οι φοιτητές προτείνουν η αξιολόγηση των μαθημάτων με τη χρήση του ΕΑΜ να γίνεται κυρίως πριν την εξεταστική (Median=5 και Mode=7), ενώ δεν εκφράζεται ιδιαίτερη άποψη για την αξιολόγηση μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων. Στις προτάσεις που έκαναν στην επιλογή «Άλλο» αναφερόταν σχετικά με το χρόνο διεξαγωγής των ΕΑΜ:

- ✓ Να αποφεύγονταν στην περίοδο της εξεταστικής, διότι ενδέχεται οι φοιτητές να είναι μεροληπτικοί, εκδικητικοί και πιεσμένοι
- ✓ Μετά τις εξετάσεις, αλλά πριν από την ανακοίνωση των βαθμών
- ✓ Με τη χρήση του ΕΑΜ & με συγκεκριμένες κυρώσεις των καθηγητών ή επιβολή αλλαγών από την ίδια τη σχολή στην ύλη διεξαγωγής του μαθήματος ανάλογα με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (Βαθμός: 7)
- ✓ Εάν περάσει το εξάμηνο δεν αλλάζει κάτι για μένα με την αξιολόγηση. Πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια
- ✓ Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται ΜΕΤΑ την εξεταστική Τακτικές διανομές ερωτηματολογίων

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ17: Ποια είναι η γνώμη των φοιτητών για τα άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία αξιολόγησης των μαθημάτων, εκτός των ΕΑΜ;

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ17: Οι φοιτητές θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνεται χρήση και άλλων εναλλακτικών εργαλείων όπως την «κοινή συζήτηση του καθηγητή και φοιτητών στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου» (άτυπες μορφές αξιολόγησης) και τις «ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου» (mud cards) που αναφέρθηκαν και σε άλλες παραγράφους 4.4.1 και 11.2.1.1 και παρουσιάζονται εκτενέστερα στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV – Mud Card (MIT Teaching & Learning Lab).

Οι φοιτητές δεν προτιμούν τις προσωπικές συνεντεύξεις, καθώς ίσως νιώθουν άβολα και θεωρούν ότι ανακρίνονται.

Δινόταν η επιλογή Άλλο, όπου προτάθηκαν από τους φοιτητές τα ακόλουθα:

- ✓ Αξιολόγηση από ένα άτομο εκτός ιδρύματος που θα παρακολουθούσε τα μαθήματα του καθηγητή χωρίς αυτός να το γνωρίζει, ώστε να είναι μια αντικειμενική αξιολόγηση και να εξασφαλιστεί ότι οι φοιτητές δεν θα γράφουν κακές αξιολογήσεις για έναν καθηγητή, ο οποίος δεν περνάει άτομα ή δεν τον συμπαθούν (Βαθμός: 7)
- ✓ Συζητήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου (Βαθμός: 7)
- ✓ Αξιολόγηση του μαθήματος και του καθηγητή από τα πρώτα κιόλας μαθήματα (Βαθμός: 7)
- ✓ Να υπάρχουν ερωτηματολόγια και να δίνονται στην αρχή, στη μέση και στο τέλος του εξαμήνου
- ✓ Αξιολόγηση μαθημάτων από άριστους φοιτητές (Βαθμός: 6)
- ✓ Συζήτηση μετά από 1 μήνα μαθημάτων για να συζητηθούν πιθανά παράπονα και τρόποι βελτίωσης.
- ✓ Με ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, αλλά και κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων κανονικής & επαναληπτικής περιόδου.

- ✓ Έκτακτες αξιολογήσεις παραπόνων για λάθη/παραβλέψεις κατά τη διάρκεια του εξαμήνου (Βαθμός: 6)
- ✓ Ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος και του καθηγητή πριν την εξέταση (ώστε να είναι ανεπηρέαστοι οι φοιτητές και ένα μετά την εξέταση για να αξιολογηθεί το αν η τελευταία εξέταση ήταν αντιπροσωπευτική. 1. αξιολόγηση καθηγητή-μαθήματος 2. αξιολόγηση εξέτασης
- ✓ Θα μπορούσε το μάθημα να αξιολογείται και από τους φοιτητές του Erasmus, οι οποίοι θα έχουν μια πιο αντικειμενική γνώμη. Ο λόγος είναι ότι έχουν φοιτήσει και σε κάποιο ίδρυμα του εξωτερικού και με αυτό το τρόπο μπορούν να συγκριθούν οι διαδικασίες διεξαγωγής των μαθημάτων με αυτές του εξωτερικού.
- ✓ Συζήτηση με τον καθηγητή όλο το εξάμηνο
- ✓ Με συζήτηση στην αρχή του εξαμήνου ρωτώντας τι θα βοηθούσε περισσότερο τους φοιτητές να αποδώσουν
- ✓ Πέρα από την ατομική γνώμη που σχηματίζει και διατυπώνει κάθε φοιτητής, εξίσου σημαντική είναι και η διαμόρφωση συλλογικής άποψης, μέσα από συζήτηση με συμφοιτητές του ίδιου έτους, αλλά και μεγαλύτερων με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για την ποιότητα και την πρόοδο των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του εξαμήνου/έτους, αλλά και σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου, συμπερασμάτων των οποίων η ποιότητα δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα απλό στατιστικό άθροισμα στεγανών απόψεων. Σε αντίθεση με τις προσωπικές συνεντεύξεις, που ακόμη και με κάποιον τρίτο ενδιάμεσο, επισκιάζονται από τις σχέσεις εξουσίας καθηγητών-φοιτητή, προτείνεται η συζήτηση του συνόλου των φοιτητών με τους καθηγητές κάθε μαθήματος, αλλά και με όλους τους καθηγητές μαζί με στόχο μια ποιοτική διατύπωση των προβλημάτων και μια κοινή λύση τους, χωρίς τις εμμονές της μία ή της άλλης πλευράς.
- ✓ Με κάποιου είδους διαδικασία παρουσίασης του μαθήματος ενδιάμεσης συζήτησης και τελικά αποτίμησής του πάντα σε συνεργασία καθηγητών-φοιτητών
- ✓ Και με συζήτηση "στρογγυλής τραπέζης" με βασικό δεδομένο την όρεξη και κατανόηση από τον καθηγητή για αλλαγή και προσαρμογή στα ζητούμενα και τους στόχους που θέτουν οι φοιτητές. Αν αυτό δεν υπάρχει, οποιαδήποτε μέθοδος είναι ουσιαστικά περιττή στο βαθμό που χρησιμεύει μονάχα σε έρευνες και ποσοστά και όχι σε αποτελέσματα. Προϋποθέτει την παρουσία και τη συμμετοχή (συστηματικά) των φοιτητών στα μαθήματα.

#### **8.3.4.12 Ευχρηστία της διαδικασίας αξιολόγησης του μαθήματος**

Η αντιλαμβανόμενη ευχρηστία του συστήματος της διαδικασίας αξιολόγησης (Perceived Ease of Use-PEOU) αποτελεί μία από τις προσαρμοσμένες μεταβλητές του μοντέλου TAM (Venkatesh, Morris et al., 2003) (Παράγραφος 7.7).

Παρακαλώ βαθμολογήστε την ευχρηστία του συστήματος αξιολόγησης των μαθημάτων χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1:Απόλυτο Δύσχηστο έως 7: Απόλυτα Εύχρηστο, όπου 4: Ούτε Δύσχηστο/Ούτε Εύχρηστο, για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:

- ✓ PEOU1 Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Μαθήματος (EAM) είναι κατανοητό στη διατύπωσή του
- ✓ PEOU2 Το EAM δεν χρειάζεται πολύ πνευματική προσπάθεια για να το συμπληρώσω
- ✓ PEOU3 Το EAM δε χρειάζεται πολύ χρόνο για να το συμπληρώσω
- ✓ PEOU4 Είναι εύκολο για μένα να μάθω να χρησιμοποιώ το EAM

Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Croanbach Alpha της κλίμακας «Αντιλαμβανόμενη Ευχρηστία του συστήματος αξιολόγησης των μαθημάτων» είναι 0,738. Για να διερευνηθεί η σχέση της με άλλες μεταβλητές δημιουργείται μια νέα μεταβλητή (Perceived Ease of Use-PEOU) για κάθε περίπτωση φοιτητή από το μέσο όρο των διαστάσεων (PEOU1, PEOU2, PEOU3, PEOU4).

#### 8.3.4.13 Ποιότητα της πληροφορίας σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης του μαθήματος

Η ποιότητα της πληροφορίας όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει 3 διαστάσεις (Miller, Johnson, & Grau, 1994): έγκαιρη, χρήσιμη και επαρκής. Η ερώτηση διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο ως εξής:

*Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):*

Πίνακας 8.33 Διαστάσεις της ποιότητας της πληροφορίας σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης

- ✓ QI1 Η πληροφόρηση που έλαβα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων ήταν έγκαιρη
- ✓ QI2 Η πληροφόρηση που έλαβα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων ήταν χρήσιμη
- ✓ QI3 Η πληροφόρηση που έλαβα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων ήταν επαρκής και κάλυψε όλες τις απορίες μου

Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Croanbach Alpha της κλίμακας «Ποιότητα της Πληροφορίας» είναι 0,903. Για να διερευνηθεί η σχέση της με άλλες μεταβλητές δημιουργείται μια νέα μεταβλητή (Quality of Information =QI) για κάθε περίπτωση φοιτητή από το μέσο όρο των διαστάσεων (QI1, QI2, QI3).

#### 8.3.4.14 Υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης από το ίδρυμα

Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

- UNIVSUPPORT1 Οι καθηγητές μας υπενθυμίζουν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου να συμπληρώσουμε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος
- UNIVSUPPORT2 Η Σχολή μας στέλνει μηνύματα υπενθύμισης για να συμπληρώσουμε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος
- UNIVSUPPORT3 Το ίδρυμα μας στέλνει μηνύματα υπενθύμισης για να συμπληρώσουμε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος
- UNIVSUPPORT4 Οι καθηγητές μας ενημερώνουν εάν έχουν εφαρμοστεί στο μάθημα οι παρατηρήσεις των φοιτητών, όπως έχουν προκύψει από τα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης του Μαθήματος
- UNIVSUPPORT5 Οι καθηγητές μου θεωρούν ότι θα πρέπει να κάνω χρήση του EAM
- UNIVSUPPORT6 Η Σχολή μου με υποστηρίζει όποτε χρειάζομαι βοήθεια κατά τη συμπλήρωση του EAM
- UNIVSUPPORT7 Γενικότερα, το Πολυτεχνείο Κρήτης υποστηρίζει τη χρήση του EAM.



Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Croanbach Alpha της κλίμακας «Υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης από το ίδρυμα» είναι 0,793. Για να διερευνηθεί η σχέση της με άλλες μεταβλητές δημιουργείται μια νέα μεταβλητή (University Support =UnivSupport) για κάθε περίπτωση φοιτητή από το μέσο όρο των διαστάσεων (UNIVSUPPORT1, UNIVSUPPORT2, UNIVSUPPORT3, UNIVSUPPORT4, UNIVERSUPPORT5, UNIVERSUPPORT6, UNIVERSUPPORT7).



## 9 Διερεύνηση της ποιότητας των απαντήσεων των φοιτητών στα ερωτηματολόγια

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται η ποιότητα των δεδομένων που λαμβάνονται από τις απαντήσεις των φοιτητών στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (ΕΑΜ), καθώς επίσης και η συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι φοιτητές απέναντι στις έρευνες γενικότερα.. Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής η ποιότητα των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί με τη βοήθεια των ερωτηματολογίων της έρευνας, ορίζεται σε σχέση με τις ακόλουθες διαστάσεις: i) ελλιπή δεδομένα, ii) εσφαλμένη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (άσχετα εάν γίνεται σκοπίμως ή μη σκόπιμα) και iii) το επίπεδο επιπλέον πληροφόρησης που λαμβάνεται από τα σχόλια στις ποιοτικές ερωτήσεις. Ουσιαστικά γίνεται προσπάθεια να συμπεριληφθεί η μέτρηση της ποιότητας των απαντήσεων και του επιπέδου πληροφόρησης που παρέχεται από κάθε φοιτητή, ταυτόχρονα σε ένα δείκτη. Ο δείκτης αυτός θα χρησιμοποιηθεί για να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το επίπεδο πληροφόρησης στις έρευνες. Επίσης, χρησιμοποιείται ως φίλτρο για να εντοπιστούν τα ‘ελαττωματικά’ ερωτηματολόγια, τα οποία δε χρησιμοποιούνται στην στατιστική ανάλυση για την αποφυγή εσφαλμένων συμπερασμάτων.

### 9.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση για την απρόσεκτη απόκριση στις έρευνες

Η απρόσεκτη απόκριση μπορεί να είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη (Meade & Craig, 2012) (λόγω κόπωσης ή μη κατανόηση των ερωτήσεων ή λόγω βιαστικής συμπλήρωσης). Η σκόπιμη απρόσεκτη συμπλήρωση οφείλεται στην ανωριμότητα του φοιτητή (που σχετίζεται με την ενηλικιότητα, η οποία περιγράφεται αναλυτικά στην Παράγραφο 5.2.1 για την ενηλικιότητα και εκπαίδευση) ή επειδή βαριούνται, οι οποίοι ναι μεν συμμετέχουν στην έρευνα για να μη δυσαρεστήσουν τον ερευνητή ή επειδή κάνουν το ίδιο και οι συμφοιτητές τους, αλλά όμως τα συμπληρώνουν εντελώς τυχαία για να ξεμπερδεύουν.

Οι προπτυχιακοί φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες παρουσιάζουν απρόσεκτη ή/και τυχαία συμπεριφορά σε ποσοστό 10%-12%, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα μιας εκτενής έρευνας σε μέγεθος που διεξήχθη από τους Meade et al. (2012).

Οι τυχαίες απαντήσεις αποτελούν διακύμανση του σφάλματος που μετριάξει τις συσχετίσεις, μειώνει την αξιοπιστία των εκτιμήσεων της εσωτερικής συνοχής και ενδέχεται να οδηγήσει σε εσφαλμένα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης (Meade & Craig, 2012). Επιπλέον, στις ερωτήσεις με ανεστραμμένο νόημα (reversed-coded) που ανήκουν στην ίδια ερώτηση μπορούν να προκαλέσουν συσσώρευση των θετικών απαντήσεων σε ένα παράγοντα και των αρνητικών σε ένα άλλο παράγοντα (Woods, 2006).

Παράγοντες που επηρεάζουν την απρόσεκτη ανταπόκριση αποτελούν:

1. Το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για το θέμα της έρευνας. Όσο περισσότερο ενδιαφέρονται οι ερωτώμενοι για το θέμα του ερωτηματολογίου τόσο πιο δύσκολο είναι να το συμπληρώσουν απρόσεκτα, όπως π.χ. συμβαίνει στην περίπτωση που συμμετέχει σε ένα διαγωνισμό για εξεύρεση εργασίας (Meade & Craig, 2012).

2. Οι μεγαλύτερες σε μήκος έρευνες απαιτούν πιο επιτεινόμενη προσπάθεια από τους ερωτώμενους (Meade & Craig, 2012). Θεωρείται λογικό από τους ερευνητές, ιδιαίτερα στα τεστ προσωπικότητας που αποτελούνται συνήθως από περισσότερες από 200 ερωτήσεις, όπως το NEO-PI-R που περιέχει 240 ερωτήσεις τύπου Likert (Costa & McCrae, 2008), προς τα μέσα ή το τέλος της έρευνας να κάμπτεται η προσοχή του ερωτώμενου και να απαντάει τυχαία (Baer et., 1997; Berry et al., 1992). Ακόμη και τα δείγματα υψηλού ενδιαφέροντος, όπως οι αιτούντες για εργασία, μπορούν να αισθανθούν κόπωση στις μακροσκελέστερες έρευνες (Berry et al., 1992).
3. Η κοινωνική επαφή ως κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία της έρευνας. Όταν οι έρευνες είναι ηλεκτρονικές χάνεται αυτή η κοινωνική επαφή, που υπάρχει κατά τη χειρόγραφη μορφή. Ο Johnson (2005) υποστηρίζει ότι η φυσική απόσταση και η έλλειψη εξατομίκευσης που δημιουργείται κατά τη διαδικτυακή διαχείριση των ερευνών, μπορεί να οδηγήσει σε μικρότερη λογοδοσία και συνεπώς σε πιο ανεπιθύμητα πρότυπα απόκρισης. Όταν συνδυάζεται με την ανωνυμία, η οποία μειώνει την προσωπική ευθύνη μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη πιθανότητα αρνητικής συμπεριφοράς (Meade et al., 2012).
4. Ο περιβαλλοντικός αντιπερισπασμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα των ηλεκτρονικών ερευνών, καθώς δεν μπορούν να επιτευχθούν ελεγχόμενες συνθήκες. Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι η νέα γενιά είναι πιθανότερο κατά τη διάρκεια μιας προσπάθειας να κάνει πολλά πράγματα ταυτόχρονα (multitasking) από τις προηγούμενες γενεές. Οπότε κατά τη συμμετοχή τους σε μια ηλεκτρονική έρευνα είναι πιθανότερο να μη δίνεται η δέουσα προσοχή και να παρέχονται πιο απρόσεκτες απαντήσεις, δεδομένου της μοιρασμένης προσοχής στην απόδοση γνωστικών και φυσικών καθηκόντων (Spelke et al., 1976).

Όταν εντοπίζονται οι περιπτώσεις με την εσφαλμένη συμπλήρωση, συστήνεται να διαγράφονται, ώστε να αποκτηθεί ένα «καθαρό» σύνολο από υψηλής ποιότητας δεδομένα πάνω στα οποία θα γίνει ο στατιστικός έλεγχος (Tabachnick & Fidell, 2007).

Η ποιότητα (ειλικρίνεια/αξιοπιστία/πληρότητα) των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές μελετήθηκε με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις:

- i) είτε έμμεσα μέσω του τρόπου που συμπλήρωσαν οι φοιτητές το αρκετά εκτενές και ιδιαίτερα απαιτητικό ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν για τις ανάγκες της διατριβής (INFOLEVEL). Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε σε ένα δείκτη που δημιούργησε η ερευνήτρια τον INFOLEVEL, βαθμολογώντας τη συμπεριφορά που επέδειξαν οι φοιτητές κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των ερευνών της διατριβής και στη χρήση διαφόρων μορφών ερωτήσεων ελέγχου που είχαν σκοπίμως προστεθεί σε αυτά.
- ii) είτε άμεσα καλώντας τους να απαντήσουν οι ίδιοι κατά πόσο συμπληρώνουν ειλικρινά και πλήρως τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων, και στη συνέχεια αιτιολογούσαν την απάντησή τους (LieFrequency).

## 9.2 Ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Το βασικότερο εργαλείο της έρευνας ήταν ένα εκτενέστατο ερωτηματολόγιο 8 σελίδων, το οποίο απευθυνόταν στους φοιτητές και για να συμπληρωθεί απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή και χρόνο. Για να τους δοθεί η δυνατότητα να το απαντήσουν πλήρως και σωστά, η διανομή του γινόταν σε σημεία που είχαν χρόνο να το απαντήσουν, δηλαδή σε κυλικεία, βιβλιοθήκη και λέσχη/εστιατόρια του πανεπιστημίου ή καφετέριες που συχνάζουν οι φοιτητές. Η συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων γινόταν σε συγκεκριμένα σημεία που τους επιδεικνυόταν, ώστε να αισθάνονται ανενόχλητοι κατά τη συμπλήρωσή του και είχαν στη διάθεσή τους πάνω από μία ώρα έως και ολόκληρη ημέρα. Τους δινόταν η διευκρίνιση ότι σε περίπτωση που δεν προλαβαίνουν ή βαριούνται καλύτερα να μην το απαντήσουν. Επίσης, τους επισημαινόταν ότι ήταν πολύ σημαντικό να είναι αληθείς στις απαντήσεις τους, καθώς δεν έβγαιναν σωστά αποτελέσματα. Οι ερωτώμενοι δε διαβάζουν πάντα προσεκτικά τις οδηγίες για να απαντήσουν σωστά τις ερωτήσεις είτε το συμπληρώνουν πολύ βιαστικά είτε στην τύχη. Αυτό όμως δημιουργεί 'θόρυβο' και μειώνει την εγκυρότητα των δεδομένων.

Για να ελεγχθεί κατά πόσο ο ερωτώμενος συμπληρώνει προσεκτικά το ερωτηματολόγιο έχουν εφαρμοστεί διάφορες τεχνικές:

- 1) Χρήση διαφόρων τύπων ερωτήσεων και σε διάφορες μορφές, ώστε να μη είναι εφικτή η «μηχανική» συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να κρατιέται σε εγρήγορση ο ερωτώμενος. Για παράδειγμα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις με i) κουτάκια (check box), ii) κλίμακες τύπου Likert (π.χ. Χρησιμότητας ή Διαφωνίας-Συμφωνίας), όπου έπρεπε σε άλλες να συμπληρώσουν έναν αριθμό και σε άλλες να κυκλώσουν μία απάντηση, iii) ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου τους δινόταν η δυνατότητα να σχολιάσουν ή να προτείνουν άλλες πιθανές επιλογές.
- 2) Η χρήση reversed ερωτήσεων (δηλαδή με αντίθετο/αρνητικό νόημα). Θα πρέπει όμως να γίνεται με προσοχή η στατιστική ανάλυση αυτών των ερωτήσεων, καθώς θα πρέπει να αναστραφούν με την εντολή RECODE θέτοντας π.χ. για τις κλίμακες Likert όπου 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1.
- 3) Ιδιαίτερα για την περίπτωση όπου ακολουθούν πολλές όμοιες ερωτήσεις στη σειρά, πολύ χρήσιμο ήταν ένας έλεγχος του Oppenheimer, που λέγεται "Instructional manipulation check" (Oppenheimer et al. 2009) και διατυπώνεται ως εξής:

*«Η ερώτηση αυτή στόχο έχει να εξετάσει αν απαντάς στις ερωτήσεις αυτόματα και αδιάφορα. Αν απαντάς με την απαιτούμενη προσοχή σε παρακαλώ επέλεξε μόνο το μηδέν (0) και όχι κάποιο άλλο αριθμό».*

Επιλέχθηκε ο αριθμός ελέγχου να είναι μηδέν, καθώς η κλίμακα Likert κυμαινόταν από το 1 έως και το 7, οπότε η επιλογή του μηδέν (0) θα υποδείκνυε τον μη προσεχτικό ερωτώμενο. Θα μπορούσε βέβαια να είναι ένας οποιοδήποτε άλλος αριθμός, εκτός της κλίμακας 1 έως 7. Για να μην είναι εμφανές το σημείο που υπάρχει η ερώτηση ελέγχου (Check), η οποία δεν τοποθετείτε στην αρχή ή στο τέλος της συγκεκριμένης ενότητας των ερωτήσεων, αλλά κάπου ενδιάμεσα.

**ΠΡΟΤΑΣΗ:** Για τις ανάγκες μελλοντικών χρήσεων των ερευνητών θα ήταν καλό να προστεθεί το επιπλέον κείμενο «**Αφορά μόνο αυτήν την ερώτηση και όχι τις υπόλοιπες**», καθώς κάποιοι φοιτητές (ελάχιστοι, αλλά όμως είναι κάτι που θα μπορούσε να αποφευχθεί) μπερδεύτηκαν και βαθμολόγησαν όλες τις υπόλοιπες απαντήσεις με μηδέν (0).

- 4) Η χρήση της επιλογής στο τέλος της ενότητας των ερωτήσεων «Άλλο. Προσδιορίστε παρακαλώ», όπου εκτός από το κείμενο θα έπρεπε να εισάγουν και κάποιο βαθμό. Οι επιλογές αυτές ήταν οι δικλίδες ασφαλείας για την εγκυρότητα των δεδομένων, καθώς στο 80% των περιπτώσεων ήταν και το Instructional manipulation check  $\neq 0$ , ή στο 10% των περιπτώσεων όπου ήταν 0 μεν αλλά μουντζουρωμένο δε (πιθανότατα θα τους το επισήμανε κάποιος συμφοιτητής τους ή το πρόσεξαν μετά τυχαία), και το σημαντικότερο «έπιασε» τους ευγενικούς φοιτητές που ήθελαν να συμμετέχουν απλώς στην έρευνα για να βοηθήσουν, αλλά δεν τους ενδιέφερε η ποιότητα των απαντήσεων και έκαναν σχεδόν όλο ή τμήμα του ερωτηματολογίου τυχαία. Στην παρούσα έρευνα υπήρχε η επιλογή «Άλλο» σε 3 διαφορετικά σημεία, η οποία λειτούργησαν πολύ καλά ως έλεγχος, καθώς υπήρχαν ορισμένοι, οι οποίοι έβαλαν βαθμό χωρίς να υπάρχει κείμενο σε όλες τις ερωτήσεις ελέγχου, που σημαίνει ότι ήταν εντελώς τυχαία η συμπλήρωσή τους.
- 5) Η εισαγωγή παρόμοιων ερωτήσεων σε άλλο σημείο του ερωτηματολογίου που λειτουργούν ως έλεγχοι, εάν είναι συνεπής ο ερωτώμενος στις απαντήσεις του.

Με βάση τα παραπάνω έγινε ποιοτική ανάλυση συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους φοιτητές και καθορίστηκε ένα επίπεδο ποιότητας και εγκυρότητας της πληροφορίας (InfoLevel) που δίνεται μέσω των ερωτηματολογίων. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν 7 διακριτές κατηγορίες/βαθμολογίες για κάθε ερωτηματολόγιο ανάλογα:

- i) Εάν ήταν τουλάχιστον ένα έλεγχος λάθος (check $\neq 0$ , ή/και other χωρίς σχόλια είχαν βαθμό), άσχετα εάν ήταν πλήρες ή ελλιπώς συμπληρωμένο, αλλά δεν υπήρχαν καθόλου σχόλια ή παρατηρήσεις αντιστοιχήθηκε στο 0 (κατώτερο επίπεδο), **καθώς η πληροφορία ήταν άχρηστη και οδηγούσε σε λανθασμένα αποτελέσματα.**
- ii) Εάν παρόλο που οι έλεγχοι ήταν λάθος αλλά τουλάχιστον υπήρχαν σχόλια ή/και παρατηρήσεις τότε αντιστοιχήθηκε στο 1, καθώς δινόταν τουλάχιστον έστω και ελάχιστα μία «υποτυπώδης» πληροφορία
- iii) Εάν ο έλεγχος του manipulation check ήταν κενός σήμαινε συνήθως ότι το ερωτηματολόγιο δεν ήταν πλήρες, οπότε δεν ήταν εφικτή η εφαρμογή των ελέγχων. Όμως επειδή αυτό συνέβαινε όταν οι φοιτητές δεν προλάβαιναν να το συμπληρώσουν, όπου προτιμούσαν να το αφήσουν ελλιπές, παρά να το συμπληρώσουν βιαστικά και ψευδώς, αλλά και λόγω αμφιβολίας της εγκυρότητας αλλά και πολύ υψηλότερης πιθανότητας να είναι ειλικρινείς οι απαντήσεις από την προηγούμενη κλίμακα, αντιστοιχήθηκε στο 2.
- iv) Υπήρχαν περιπτώσεις όπου οι έλεγχοι ήταν σωστοί αλλά ήταν πολύ ελλιπές το ερωτηματολόγιο (είτε επειδή κατά λάθος ξεπεράστηκαν σελίδες είτε δεν είχαν κατανοήσει τον τρόπο βαθμολόγησης από 1-7 και τσέκαραν ορισμένες απαντήσεις). Αντιστοιχήθηκαν αυτές οι περιπτώσεις στο 3 (είτε ανέφεραν είτε δεν ανέφεραν σχόλια).
- v) Όταν τα ερωτηματολόγια ήταν πλήρης και με ελάχιστα λάθη κατανόησης, αλλά χωρίς σχόλια, τότε αντιστοιχήθηκε στο 4.

- vi) Εάν τα πλήρης ερωτηματολόγια είχαν λίγα σχόλια, τότε αντιστοιχίστηκε στο 5.
- vii) Ενώ εάν ήταν τέλεια συμπληρωμένο σε όλα τα σημεία, είχε πολλά εποικοδομητικά σχόλια και είχε συμπληρώσει στη μεταβλητή συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αξιολόγησης (SUBMFREQ) πάνω από 70%, τότε αυτός οι φοιτητές παρείχε το υψηλότερο επίπεδο έγκυρης και πλούσιας πληροφόρησης και αντιστοιχίστηκε στο 6.

Συνοπτικά η κλίμακα INFOLEVEL προσδιορίστηκε ως εξής:

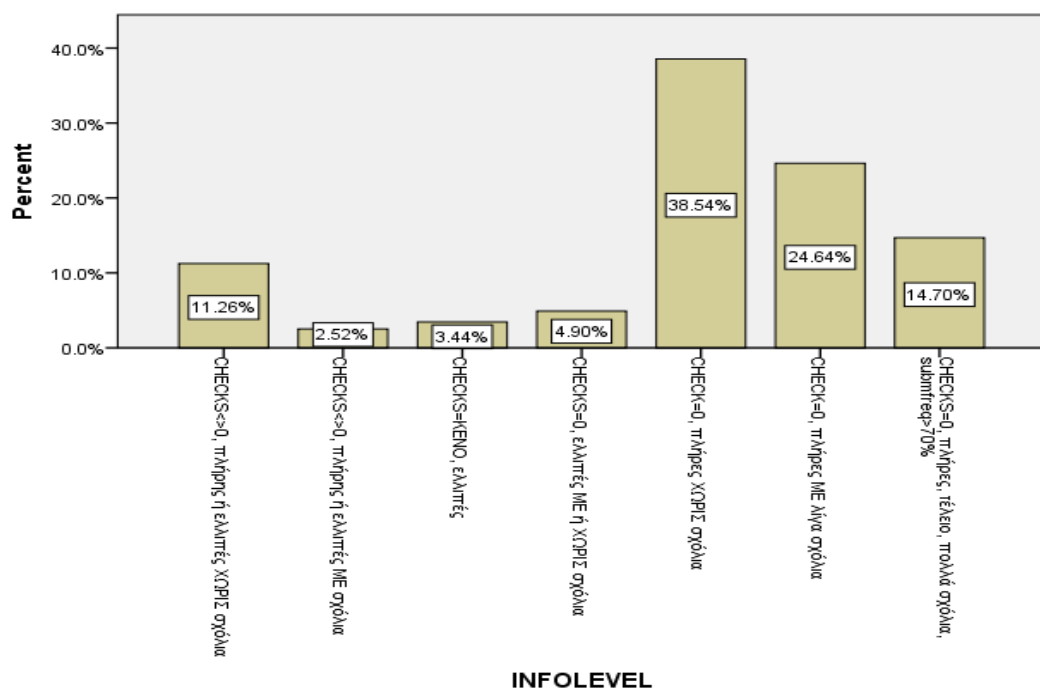
- 0 → CHECKS≠0, πλήρης ή ελλιπές ΧΩΡΙΣ σχόλια
- 1 → CHECKS≠0, πλήρης ή ελλιπές ΜΕ σχόλια
- 2 → Manipulation CHECK=KENO, ελλιπές
- 3 → CHECK=0, ελλιπές ΜΕ ή ΧΩΡΙΣ σχόλια
- 4 → CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια
- 5 → CHECK=0, πλήρες ΜΕ λίγα σχόλια
- 6 → CHECK=0, πλήρες, τέλειο, πολλά σχόλια, submfreq>70%

Με βάση την παραπάνω κλίμακα διερευνήθηκε για τα δεδομένα από όλους τους τύπους έρευνας (της προκαταρκτικής έρευνας σε χειρόγραφη και ηλεκτρονική μορφή, αλλά και της κύριας έρευνας σε χειρόγραφη μορφή) η ποιότητα των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS.

### 9.2.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ18: Ποιο είναι το επίπεδο της πληροφορίας (ειλικρίνεια, πληρότητα και σχόλια) που παρέχεται από τους φοιτητές κατά τη συμμετοχή τους σε έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL);

Από το Σχήμα 9.1 προκύπτει ότι το 82,68% (14,7+24,64+38,54) των φοιτητών έχουν απαντήσει με ειλικρίνεια, πλήρως το ερωτηματολόγιο της έρευνας, όπου το 44,14% (14,7+24,64) παρείχαν και σχόλια



Σχήμα 9.1 Γραφική αναπαράσταση της ποιότητας των απαντήσεων των φοιτητών στην έρευνα της διατριβής

Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ18:** Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών 82,68% απάντησαν με ειλικρίνεια στην έρευνα της διατριβής για τους φοιτητές, οπότε τελικά εντοπίστηκαν επιτυχώς, σύμφωνα με την πρόθεση της ερευνήτριας, οι φοιτητές που παρέχουν πληροφόρηση (informative).

### 9.2.2 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ19: Πώς βαθμολογείται κάθε πανεπιστήμιο από τη συμπεριφορά που επέδειξαν οι φοιτητές του κατά τη συμμετοχή τους στην έρευνα της διατριβής;

Για να υπολογιστεί το επίπεδο ποιότητας των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές στα ΕΑΜ για κάθε πανεπιστήμιο, δημιουργείται ο πίνακας συνάφειας του δείκτη INFOLEVEL με το UNIVERSITY. Ένα μέτρο κεντρικής τάσης που είναι χρήσιμο για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων αποτελεί ο Αριθμητικός Μέσος από Κατανομές Συχνοτήτων, καθώς μας επιτρέπεται να λάβουμε υπόψη τις συχνότητες της κάθε τιμής που λαμβάνει κάθε πανεπιστήμιο. Για να υπολογιστεί πολλαπλασιάζουμε την τιμή  $X_i = \text{Infolevel}$  κάθε Πανεπιστημίου με τη συχνότητα  $f_i$  και μετά προσθέτουμε τα γινόμενα ( $\sum f_i X_i$ ) (Κατσούλης, 1997). Ο αριθμητικός μέσος βρίσκεται διαιρώντας το άθροισμα δια του συνολικού πλήθους ερωτηματολογίων που απαντήθηκε από κάθε Πανεπιστήμιο.

Για παράδειγμα για το Πολυτεχνείο Κρήτης υπολογίζεται ως εξής:

$$\sum f_i X_i = 0*8 + 1*6 + 2*5 + 3*14 + 4*41 + 5*61 + 6*48 = 815$$

$$\text{Mean (Infolevel}_{\text{TUC}}) = 815/183 = 4,45$$

Ουσιαστικά αποτελέσματα προκύπτουν για τα πανεπιστήμια που έχουν τουλάχιστον 30 ερωτηματολόγια (TUC, UOC, AUTH, TEICRETE, NTUA, AUA, UNIPI, PAMAK). Τα υπόλοιπα θα τα χρησιμοποιήσουμε για να υπολογίσουμε το Μέσο Όρο όλων των Πανεπιστημίων για όλο το δείγμα της έρευνας.

Εάν θέλουμε να βγάλουμε το μέσο όρο όλων των Πανεπιστημίων θα ήταν λάθος να αθροίσουμε τους μέσους όρους κάθε πανεπιστημίου και να το διαιρούμε δια το συνολικό πλήθος (24), καθώς δε λαμβάνεται υπόψη το μέγεθος του δείγματος κάθε πανεπιστημίου. Θα πρέπει να υπολογίσουμε το σταθμισμένο μέσο όρο με το μέγεθος της ομάδας, προσθέτοντας τα γινόμενα  $X_i$  με το συνολική του συχνότητα, να προσθέσουμε τα γινόμενα και να τα διαιρέσουμε δια του συνολικού μεγέθους του δείγματος (685) δηλαδή

$$(0*86 + 1*18 + 2*26 + 3*36 + 4*292 + 5*189 + 6*107) / 754 = 3,89$$

Αξιόλογο αποτελεί το γεγονός ότι ο σταθμισμένος μέσος για όλα τα πανεπιστήμια είναι 3,89/6 δηλαδή 64,8%. Αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά λόγω της μεγάλης έκτασης του ερωτηματολογίου οι φοιτητές που απάντησαν είναι ουσιαστικά θετικά προδιατεθειμένοι να παρέχουν πληροφόρηση (Πίνακας 9.1). Επιπλέον, παρατηρείται ότι συνολικά οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής παρείχαν υψηλό ποσοστό ποιοτικών και έγκυρων πληροφοριών της τάξης των 77,98% (με σωστούς ελέγχους  $\text{check}=0$  και πλήρη). Μόνο το 8,22% ήταν ελλιπή (όπου δεν προλάβαν να διάφορους λόγους να το συμπληρώσουν) και το 13,79% έδινε ψευδή ή τυχαία δεδομένα (αποτυχία στους ελέγχους).



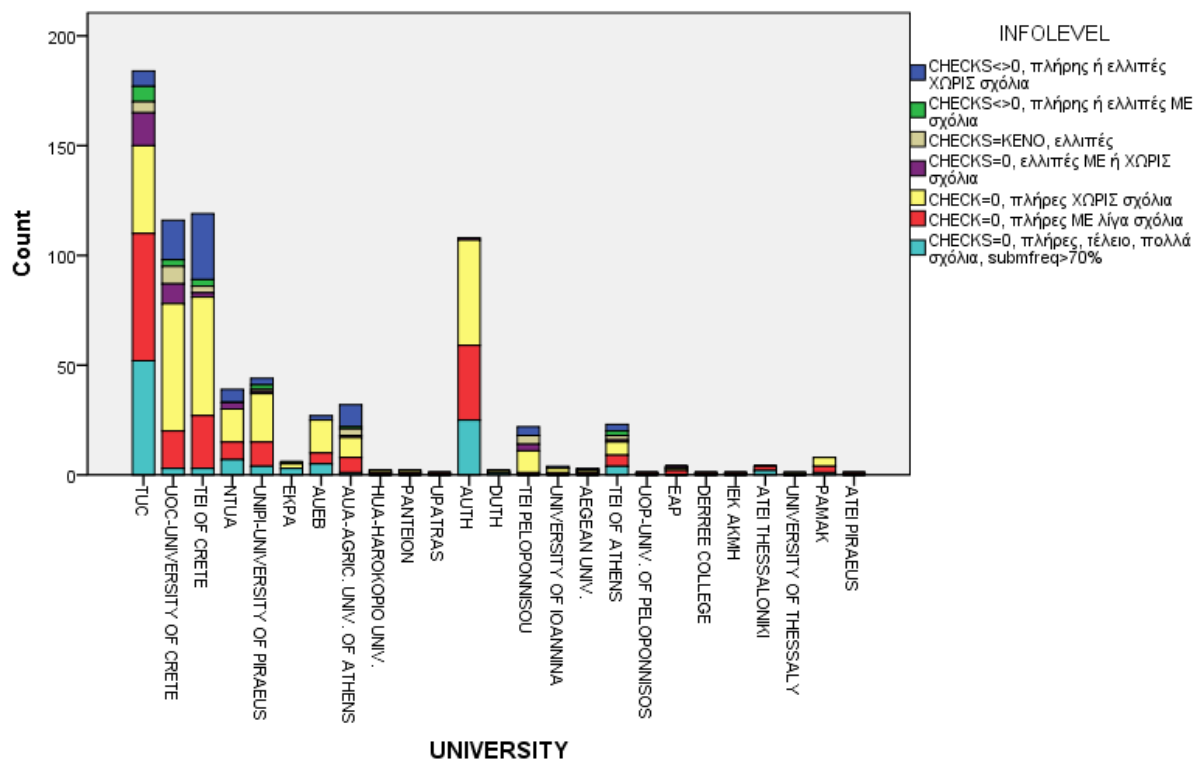
Καλύτερο επίπεδο πληροφόρησης προήλθε από τους φοιτητές του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου (AUTH), καθώς σε δείγμα 108 φοιτητών δεν υπήρχε ούτε ένα ελλιπές ή αναληθές ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 9.1. Υπολογισμός σταθμισμένου μέσου της εγκυρότητας (INFOLEVEL) των Πανεπιστημίων (UNIVERSITY)

UNIVERSITY	INFOLEVEL							Σf <sub>i</sub>	infoleve l_i*freq uency_i	Μέση τιμή ανά Πανεπισ τήμιο
	0	1	2	3	4	5	6			
TUC	8	6	5	14	41	61	48	183	815	4,45
UOC	18	3	8	9	58	17	3	116	497	3.28
ATEICRETE	30	3	3	2	54	24	3	119	488	3.10
NTUA	6	0	0	3	15	8	7	39	190	3.87
UNIPi	3	2	1	1	22	11	4	44	218	3.95
EKPA	0	1	0	0	2	0	3	6	33	4.50
AUEB	2	0	0	0	15	5	5	27	142	4.26
AUA	10	1	3	1	9	7	1	32	119	2.72
HUA	0	0	0	0	1	1	0	2	11	4.50
PANTEION	0	0	0	0	1	1	0	2	11	4.50
UPATRAS	0	0	0	0	0	1	0	1	6	5.00
AUTH	0	0	0	1	48	34	25	108	623	4.77
DUTH	0	0	0	0	1	0	1	2	12	5.00
TEIPELOP	4	0	4	3	10	1	0	22	84	2.82
UOI	1	0	0	0	2	1	0	4	17	3.25
AEGEAN	1	0	0	0	1	1	0	3	12	3.00
ATEIATHENS	3	2	2	1	6	5	4	23	105	3.57
UOPELOP	0	0	0	0	0	1	0	1	6	5.00
EAP	0	0	0	1	1	2	0	4	21	4.25
DERREE COLLEGE	0	0	0	0	0	1	0	1	6	5.00
IEK AKMH	0	0	0	0	0	1	0	1	6	5.00
ATEI THESS	0	0	0	0	0	2	2	4	26	5.50
UTH	0	0	0	0	1	0	0	1	5	4.00
PAMAK	0	0	0	0	4	3	1	8	45	4.63
ATEIPIRAEUS	0	0	0	0	0	1	0	1	6	5.00
<b>Total Count</b>	<b>86</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>292</b>	<b>189</b>	<b>107</b>	<b>754</b>	<b>2933</b>	<b>3,89</b>
<b>% within UNIVERSITY</b>	11,41%	2,39%	3,45%	4,77%	38,73%	25,07%	14,19%			
	13,79%		8,22%		77,98%					

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι από την ηλεκτρονική έρευνα που απευθυνόταν στις ΜΟΔΙΠ των Πανεπιστημίων, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ-AUTH) ήταν το μόνο Πανεπιστήμιο που συμπλήρωσε πλήρως το ερωτηματολόγιο της διατριβής (δίνοντας και τα ποσοστά απόκρισης ανά έτος φοίτησης), όπου παρεπιπτόντως εφαρμόζει ενιαίο σύστημα αξιολόγησης σε ηλεκτρονική μορφή για όλες τις σχολές και τα τμήματα. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι το ΑΠΘ-AUTH έχει ανεπτυγμένη τη νοοτροπία ποιότητας (quality culture) σε υψηλότερα επίπεδα από τα υπόλοιπα πανεπιστήμια της Ελλάδος, γι' αυτό το λόγο και λαμβάνει εγκυρότερα και πιο ποιοτικά αποτελέσματα από τα υπόλοιπα πανεπιστήμια, είτε αυτά συλλέγονται σε χειρόγραφη είτε σε ηλεκτρονική μορφή.

Στο Σχήμα 9.2 παρουσιάζεται εποπτικά με χρώμα αντίστοιχα τα επίπεδα πληροφόρησης (INFOLEVEL) που έχει κάθε πανεπιστήμιο.



Σχήμα 9.2 Επίπεδο πληροφόρησης ανά Πανεπιστήμιο

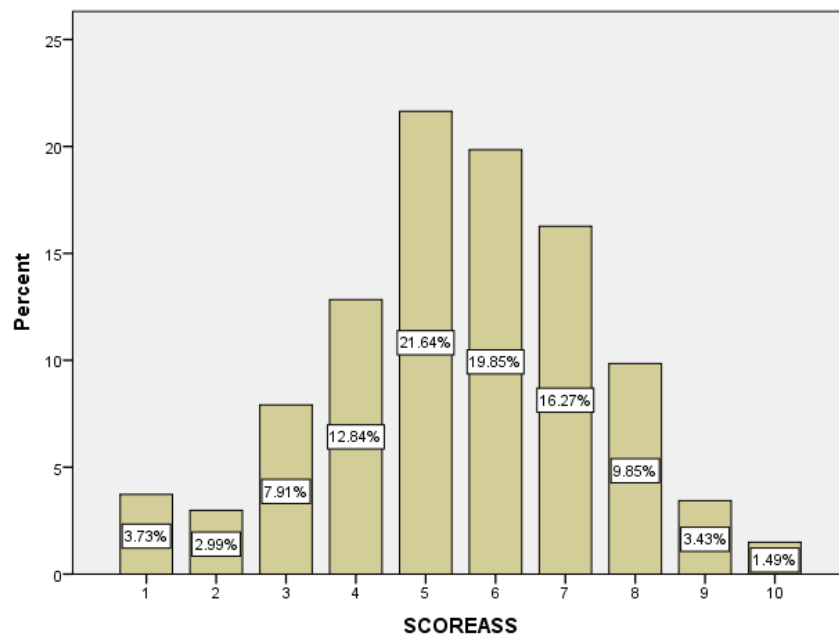
### 9.2.3 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ20: Πώς βαθμολογούν οι φοιτητές τη διαδικασία αξιολόγησης των Πανεπιστημίων τους;

Στα πλαίσια του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους φοιτητές να βαθμολογήσουν γενικότερα τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων που εφαρμόζεται στο Πανεπιστήμιο τους. Το ερώτημα A4 διατυπώθηκε ως εξής:

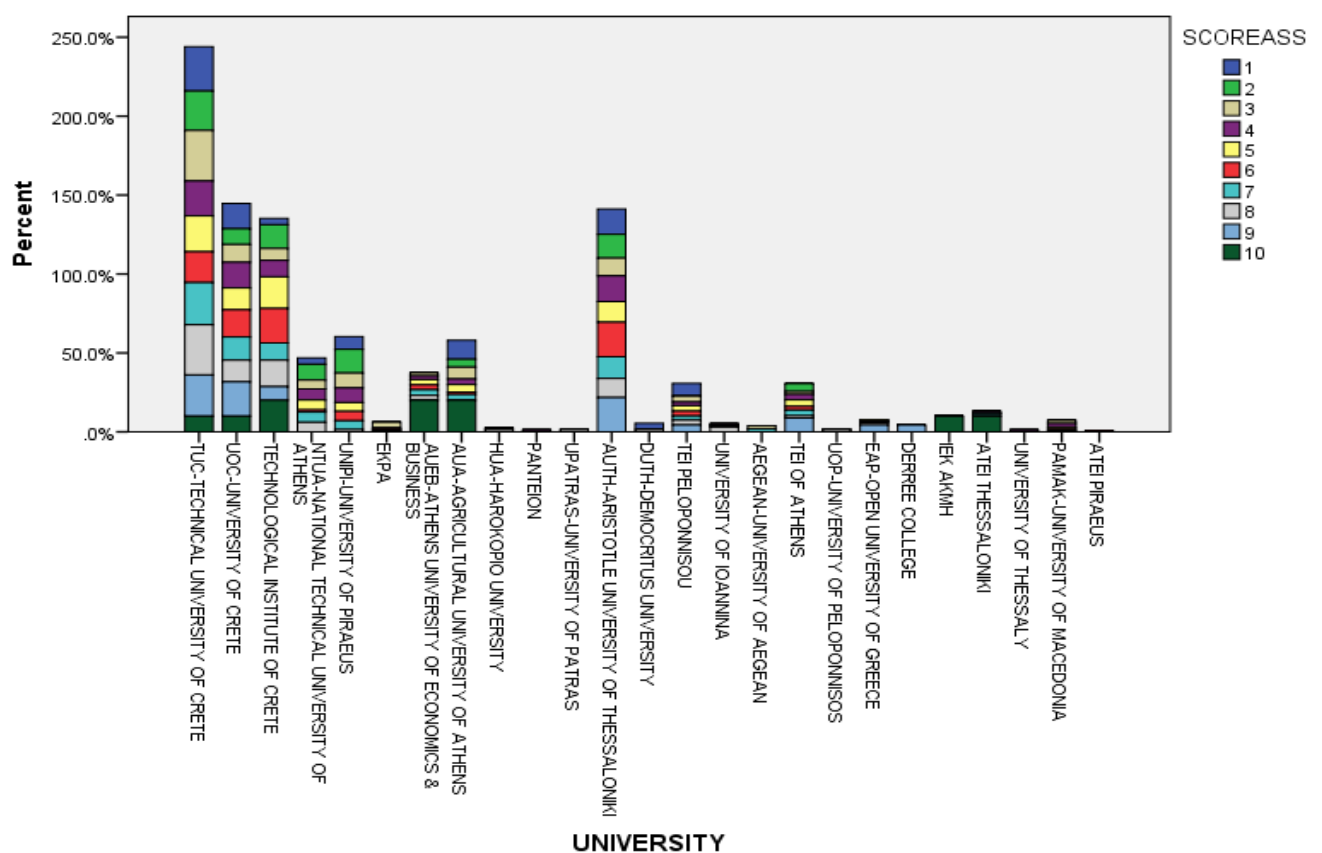
«Βαθμολογείτε γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται στη σχολή σας η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (εισάγετε έναν αριθμό από το 1 έως το 10, όπου 10:Άριστα)»

Η γραφική αναπαράσταση της βαθμολογίας των φοιτητών SCOREASS δίνεται στο ιστόγραμμα Σχήμα 9.3, όπου φαίνεται οπτικά ότι ακολουθεί 'σχεδόν τέλεια' κανονική κατανομή. Η μέση τιμή

(Mean) των βαθμολογιών είναι 5,51 με διάμεσο (Mode) 6 και επικρατούσα τιμή (Mode) 5. Στο Σχήμα 9.4 αναλύεται για κάθε πανεπιστήμιο η διαβάθμιση της βαθμολογίας του.



Σχήμα 9.3 Κατανομή της βαθμολογίας των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης των Πανεπιστημίων



Σχήμα 9.4 Βαθμολογία φοιτητών της διαδικασίας αξιολόγησης κάθε Πανεπιστημίου

Στον Πίνακα Συνάφειας (Πίνακας 9.2) μεταξύ των δύο μεταβλητών SCOREASS ανά Πανεπιστήμιο παρατίθεται επιπλέον στη διπλανή στήλη του ScoreAssMean\_Frequency η τιμή του δείκτη INFOLEVEL, ώστε να γίνεται απ' ευθείας αντιπαράθεση. Επειδή όμως ο παράγοντας ScoreAssessment είναι 10βάθμιος, ενώ ο INFOLEVEL είναι ουσιαστικά 6βάθμιος (αφού η 7<sup>η</sup> βαθμίδα το 0 δεν υπολογίζεται στη βαθμολογία, καθώς δε λαμβάνεται καμία πληροφόρηση) έχει μετατραπεί από 6βάθμια σε 10βάθμια κλίμακα. (στήλη Mean Infolevel 10scale). Ουσιαστικά, λαμβάνονται υπόψη μόνο οι τιμές για τα πανεπιστήμια από τα οποία έχουν συλλεχθεί περισσότερα από 20 ερωτηματολόγια (τα κελιά έχουν χρωματιστεί με γαλάζιο).

Πίνακας 9.2 Πίνακας Συνάφειας UNIVERSITY \* SCOREASS και Μέσος όρος INFOLEVEL 10scale

UNIVERSITY	SCOREASSESSMENT										Total	ScoreAss s_i*fre quency_i	ScoreAss Mean_Fre quency	Mean Infolevel 10scale
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
TUC	7	5	17	19	33	26	29	21	6	1	167	900	5,39	7,42
UOC	4	2	6	14	20	23	16	9	5	1	100	559	5,59	5,47
ATEICRET E	1	3	4	9	29	29	12	11	2	2	102	584	5,73	5,17
NTUA	1	2	3	6	9	2	7	4	0	0	34	176	5,18	6,45
UNIPI	2	3	5	8	8	8	6	1	0	0	41	193	4,71	6,59
EKPA	0	0	2	0	1	1	1	0	0	0	5	24	4,80	7,50
AUEB	0	0	1	2	5	4	4	2	0	2	20	124	6,20	7,10
AUA	3	1	4	3	7	2	4	0	0	2	26	124	4,77	4,53
HUA	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	15	7,50	7,50
PANTEIO N	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	4	4,00	7,50
UPATRAS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8	8,00	8,33
AUTH	4	3	6	14	19	29	15	8	5	0	103	567	5,50	7,95
DUTH	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	9	4,50	8,33
TEIPELOP	2	0	2	2	5	4	3	2	1	0	21	111	5,29	4,70
UOI	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	4	27	6,75	5,42
AEGEAN	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	17	5,67	5,00
ATEIATHE NS	0	1	1	3	6	3	4	1	2	0	21	119	5,67	5,94
UOPELOP	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8	8,00	8,33
EAP	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	4	29	7,25	7,08
DERREE COLLEGE	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	9	9,00	8,33
IEK AKMH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	10	10,00	8,33
ATEI THESS	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	4	28	7,00	9,17
UTH	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	4	4,00	6,67
PAMAK	0	0	1	2	2	1	1	0	0	0	7	34	4,86	7,71
ATEIPIRA EUS	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	6	6,00	8,33
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>53</b>	<b>86</b>	<b>145</b>	<b>133</b>	<b>109</b>	<b>66</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>673</b>	<b>3689</b>	<b>5,48</b>	<b>6,48</b>
<b>% within UNIVERSITY</b>	3,71 %	2,97 %	7,88 %	12,7 8%	21,5 5%	19,7 6%	16,2 0%	9,81 %	3,42 %	1,49 %				

Για τα υπόλοιπα πανεπιστήμια που έχουν χαμηλότερο δείγμα από 20 ερωτηματολόγια, δεν θα πρέπει να λαβαίνεται υπόψη η μέση τιμή που επιτυγχάνει το Πανεπιστήμιο, καθώς δεν μπορεί να

αποτελέσει αντιπροσωπευτικό δείγμα ικανό για οποιαδήποτε χαρακτηρισμό. Οι επιμέρους τιμές τους παραμένουν όμως χρήσιμες για να συνεισφέρουν στην τιμή της τάσης του συνολικού δείγματος. Παρατηρώντας τις δύο στήλες, προκύπτει ότι διαφοροποιείται σημαντικά η τιμή INFOLEVEL και η βαθμολογία που δίνουν οι φοιτητές (ScoreAssessment) για τη διαδικασία αξιολόγησης που διεξάγεται στο πανεπιστήμιό τους.

Ενδεχομένως, αυτή η διαφορά θα μπορούσε να ερμηνευτεί για παράδειγμα ως εξής:

Το ΑΠΘ-AUTH έχει τιμές στο INFOLEVEL=7,95, ενώ οι φοιτητές βαθμολογούν τη διαδικασία αξιολόγησης με ScoreAss=5,50. Η διαφορά είναι πολύ σημαντική. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν προκύψει και για το Πολυτεχνείο Κρήτης-TUC (7,42 και 5,39 αντίστοιχα). Το ΑΠΘ και το Πολυτεχνείο Κρήτης διαθέτουν φοιτητές όπου συμμετέχουν σε έρευνες με προθυμία και απαντούν σε αυτές με ειλικρίνεια, πληρότητα και με σχόλια εάν τους ζητηθεί, όπως έχει προκύψει από τη συμπεριφορά που επέδειξαν στα πλαίσια της παρούσας διατριβής. Όμως, οι φοιτητές δε δίνουν υψηλή βαθμολογία στη διαδικασία αξιολόγησης που διεξάγεται στα ιδρύματά τους. Ιδιαίτερα το ΑΠΘ, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9.1 συμπληρώθηκαν ελάχιστα (0,09%)<sup>87</sup> μη ποιοτικά ερωτηματολόγια, ενώ στο Πολυτεχνείο Κρήτης είναι αρκετά υψηλότερο της τάξης των 18%. Οπότε το ΑΠΘ μπορεί να βασιστεί στις απόψεις των φοιτητών που προέρχονται από τα ΕΑΜ και να τις εμπιστευθεί για τη λήψη αποφάσεων για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα.

Αντιθέτως, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης-UOC και στο ΤΕΙ Κρήτης τόσο η ποιότητα των απαντήσεων (5,59 και 5,73 αντίστοιχα) όσο και η βαθμολογία που δίνουν οι φοιτητές στη διαδικασία αξιολόγησης (5,47 και 5,17) φανερώνει ότι είναι ακόμη δυσκολότερη η προσπάθεια των ιδρυμάτων για να επιτύχουν υψηλά και ποιοτικά ποσοστά απόκρισης. Άλλωστε, όπως φάνηκε και στην ανάλυση για τη νοοτροπία ποιότητας του Πανεπιστημίου Κρήτης τα ποσοστά απόκρισης μειώνονται μετά το 2014 (Σχήμα 8.2). Και τα δύο αυτά ιδρύματα παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ελλιπών και ανειλικρινών ερωτηματολογίων (περίπου 32% για τις τιμές της κλίμακας 0-3 του Πίνακα 9.1).

### 9.3 Οι φοιτητές αυτοαξιολογούν άμεσα την αξιοπιστία τους για τη συμπλήρωση των ΕΑΜ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΕΔΦ21 και ΕΔΦ22)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ21: Πόσο έγκυρα (ειλικρινώς και πλήρως) απαντάνε οι φοιτητές στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (ΕΑΜ) (LieFrequency);

Στο ερωτηματολόγιο το ερώτημα διατυπώθηκε ως εξής:

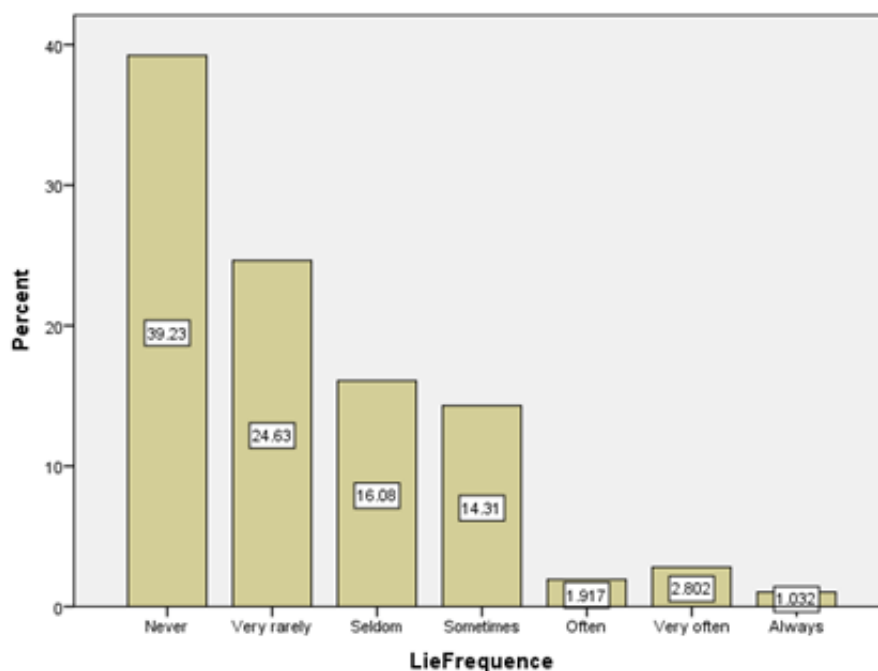
Έχετε απαντήσει ποτέ το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος με αναλήθειες/ατελώς; Με ποια συχνότητα; (Κυκλώστε την επιθυμητή απάντηση):

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	Συχνά	πολύ συχνά	πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Από την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων φαίνεται στο Σχήμα 9.5 ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ21:** Το 39,23% ισχυρίζονται ότι απαντάνε με ειλικρίνεια στα ΕΑΜ, καθώς ΠΟΤΕ δεν έχουν απαντήσει με αναλήθειες ή ατελώς (μη ολοκληρωμένο).

<sup>87</sup> Το ποσοστό προκύπτει εάν προστεθούν το πλήθος των ερωτηματολογίων για τις τιμές της κλίμακας 0-3 INFOLEVEL, όπου χαρακτηρίζουν τη μη ποιοτική και πλήρη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και διαιρεθεί με το πλήθος των συλλεγμένων ερωτηματολογίων. Δηλαδή  $(0+0+0+1)/108=0,009=0,9\%$



Σχήμα 9.5 Γραφική αναπαράσταση της μεταβλητής LieFrequency

Είναι ενδιαφέρον να δούμε με την οπτική των παραπάνω ελέγχων (Infolevel), εάν όντως οι φοιτητές απάντησαν ειλικρινά στην ερώτηση “εάν απαντάνε αληθώς ή ατελώς στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων”.

Απάντηση στο *ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ22*: Πώς επικαιροποιείται η ποιότητα των υποκειμενικών απαντήσεων των φοιτητών στην αξιολόγηση των *EAM(LieFreq)* μέσα από τον αντικειμενικό δείκτη *INFOLEVEL*;

Για να το διαπιστώσουμε με τη βοήθεια του SPSS δημιουργούμε τον Πίνακα Συνάφειας μεταξύ της μεταβλητής LieFrequency και InfoLevel (Πίνακας 9.3). Επειδή όμως η μεταβλητή LieFrequency έχει κλίμακα με αρνητική φορά (reversed - από το καλύτερο:1 προς το χειρότερο:7), ενώ η κλίμακα Infolevel είναι με θετική φορά (από το χειρότερο προς το καλύτερο) θα πρέπει πρώτα να γίνει μετατροπή των δεδομένων με τη βοήθεια της εντολής RECODE.<sup>88</sup>

Ως ειλικρινή θεωρούμε τα ερωτηματολόγια που «πέρασαν» επιτυχώς όλους τους ελέγχους (checks=0), δηλαδή για τα επίπεδα Πληροφόρησης/Εγκυρότητας Infolevel 3 έως και 6 (στον πίνακα έχουν τονιστεί με έντονη γραφή (Bold) τα αντίστοιχα νούμερα για κάθε επίπεδο συχνότητας ψεύδους).

<sup>88</sup> Transform→Recode Into Different Variables: μετατρέποντας τη μεταβλητή LIEFREQ σε νέα μεταβλητή LIEFREQr θέτοντας (1=7) (2=6) (3=5) (4=4) (5=3) (6=2) (7=1).

Πίνακας 9.3 Πίνακας συνάφειας LIEFREQR \* INFOLEVEL

			INFOLEVEL							Total
			CHECKS<>0, πλήρης ή ελλιπές ΧΩΡΙΣ σχόλια	CHECKS<>0, πλήρης ή ελλιπές ΜΕ σχόλια	CHECKS=KENO, ελλιπές	CHECKS=0, ελλιπές ΜΕ ή ΧΩΡΙΣ σχόλια	CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια	CHECK=0, πλήρες ΜΕ λίγα σχόλια	CHECKS=0, πλήρες, τέλειο, πολλά σχόλια, submfreq>70%	
LIEFREQr	Always	Count	3	0	0	0	2	2	0	7
		% within LIEFREQr	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%	28.6%	28.6%	0.0%	100.0%
		% within INFOLEVEL	4.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%	1.1%	0.0%	1.0%
		% of Total	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%	0.3%	0.0%	1.0%
	Very often	Count	6	0	1	0	4	3	5	19
		% within LIEFREQr	31.6%	0.0%	5.3%	0.0%	21.1%	15.8%	26.3%	100.0%
		% within INFOLEVEL	8.5%	0.0%	7.1%	0.0%	1.4%	1.7%	5.1%	2.8%
		% of Total	0.9%	0.0%	0.1%	0.0%	0.6%	0.4%	0.7%	2.8%
	Often	Count	5	0	0	1	3	4	0	13
		% within LIEFREQr	38.5%	0.0%	0.0%	7.7%	23.1%	30.8%	0.0%	100.0%
		% within INFOLEVEL	7.0%	0.0%	0.0%	4.3%	1.1%	2.2%	0.0%	1.9%
		% of Total	0.7%	0.0%	0.0%	0.1%	0.4%	0.6%	0.0%	1.9%
	Sometimes	Count	27	2	2	1	39	22	4	97
		% within LIEFREQr	27.8%	2.1%	2.1%	1.0%	40.2%	22.7%	4.1%	100.0%
		% within INFOLEVEL	38.0%	15.4%	14.3%	4.3%	14.0%	12.2%	4.1%	14.3%
		% of Total	4.0%	0.3%	0.3%	0.1%	5.8%	3.2%	0.6%	14.3%
	Seldom	Count	13	3	4	4	46	24	15	109
		% within LIEFREQr	11.9%	2.8%	3.7%	3.7%	42.2%	22.0%	13.8%	100.0%
		% within INFOLEVEL	18.3%	23.1%	28.6%	17.4%	16.5%	13.3%	15.3%	16.1%
		% of Total	1.9%	0.4%	0.6%	0.6%	6.8%	3.5%	2.2%	16.1%
	Very rarely	Count	11	4	5	6	70	38	33	167
		% within LIEFREQr	6.6%	2.4%	3.0%	3.6%	41.9%	22.8%	19.8%	100.0%
		% within INFOLEVEL	15.5%	30.8%	35.7%	26.1%	25.2%	21.0%	33.7%	24.6%
		% of Total	1.6%	0.6%	0.7%	0.9%	10.3%	5.6%	4.9%	24.6%
	Never	Count	6	4	2	11	114	88	41	266
		% within LIEFREQr	2.3%	1.5%	0.8%	4.1%	42.9%	33.1%	15.4%	100.0%
		% within INFOLEVEL	8.5%	30.8%	14.3%	47.8%	41.0%	48.6%	41.8%	39.2%
		% of Total	0.9%	0.6%	0.3%	1.6%	16.8%	13.0%	6.0%	39.2%
Total	Count	71	13	14	23	278	181	98	678	
	% within LIEFREQr	10.5%	1.9%	2.1%	3.4%	41.0%	26.7%	14.5%	100.0%	
	% within INFOLEVEL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	10.5%	1.9%	2.1%	3.4%	41.0%	26.7%	14.5%	100.0%	

LieFrequency	Ποσοστά ειλικρίνειας
Never	4,10%+42,90%+33,10%+15,40% = <b>95,5%</b>
Very rarely	3,60% +41,90%+22.80%+19.80% = <b>88,1%</b>
Seldom	3,70+ 42,20%+22,00%+13.80%= <b>81,7%</b>
Sometimes	1,00% +40.20%+22.70%+4.10%= <b>68,0%</b>
Often	7,70%+ 23,10%+30,80%+0.0% = <b>61,6%</b>
Very often	0,00% + 21,10% +15,80%+26,30%= <b>63,2%</b>
Always	0,0% +28,6% +28,6% +0.0% = <b>57,2%</b>

Η αρνητική σχέση που υπάρχει μεταξύ τους επιβεβαιώνεται και εάν εφαρμόσουμε τους μη παραμετρικούς ελέγχους για συνάφεια μεταξύ δύο τακτικών (ordinal) μεταβλητών Kendall's tau-b (ασύμμετρη σχέση) και Spearman's rho (συμμετρική σχέση μεταξύ τετράγωνων πινάκων, δηλαδή ίδιων διαστάσεων)<sup>89</sup> (Κατσιλλής, 1997) ως εξής (Πίνακας 9.4):

Πίνακας 9.4 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών INFOLEVEL & LieFrequency

			INFOLEVEL	LieFrequency
Kendall's tau_b	INFOLEVEL	Correlation Coefficient	1.000	-.186**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	754	678
	LieFrequency	Correlation Coefficient	-.186**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	678	678
Spearman's rho	INFOLEVEL	Correlation Coefficient	1.000	-.223**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	754	678
	LieFrequency	Correlation Coefficient	-.223**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	678	678

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

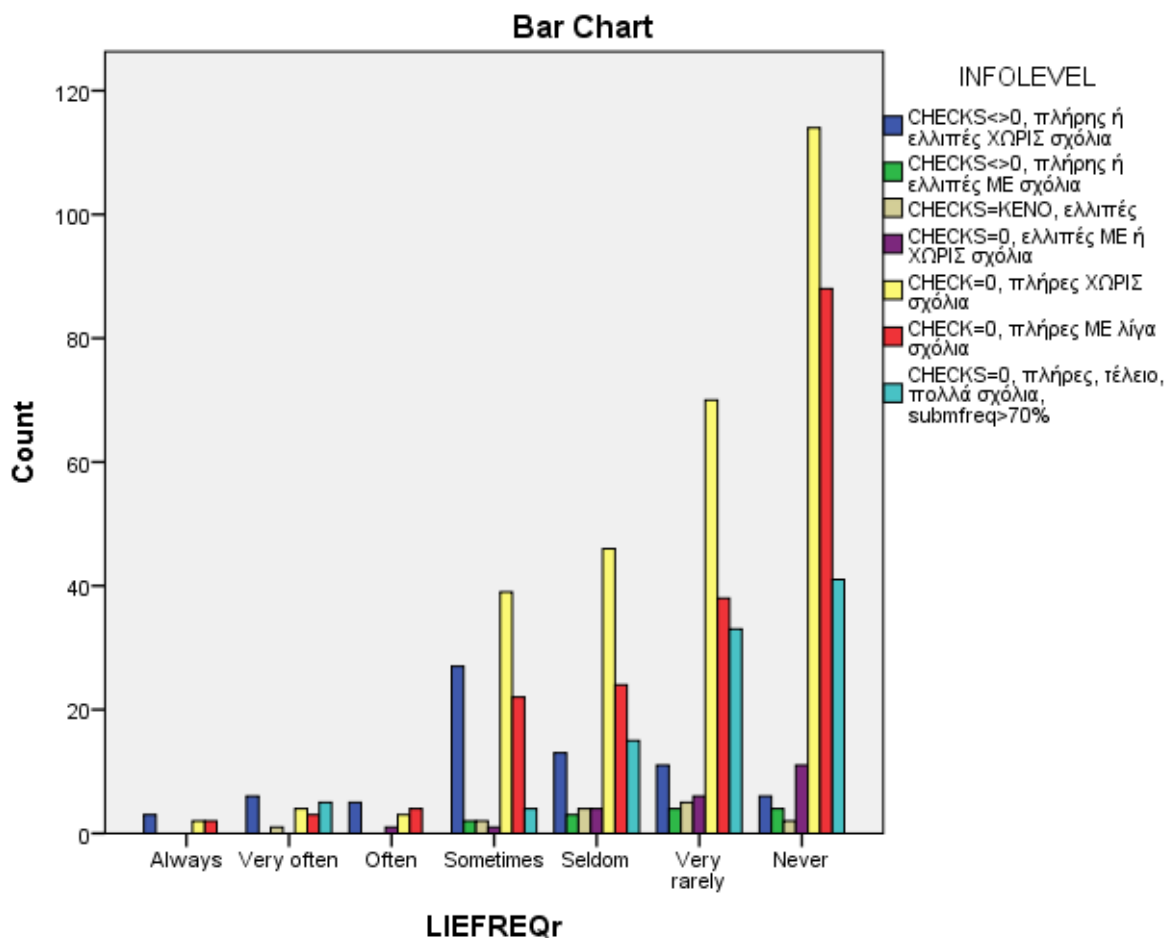
Η σχέση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο  $p < 0.01$ , εάν και δεν είναι πολύ ισχυρή καθώς είναι μικρότερη από 0,30. <sup>90</sup>Η σχέση αυτή φαίνεται λογική, αλλά επιβεβαιώθηκε και στατιστικά, γεγονός που δείχνει τη σημαντικότητα που έχουν οι προτεινόμενοι έλεγχοι για τη συλλογή έγκυρων δεδομένων.

Εποπτικά στο Σχήμα 9.6 μπορούμε να δούμε την κατανομή των επιπέδων Infolevel ανά επίπεδο LIEFREQr.

<sup>89</sup> Analyze→ Correlate →Bivariate Correlations →Test of Significance: Two-tailed, Correlation Coefficients: Kendall's tau, Spearman, όπου επίσης επιλέγουμε Flag significant correlations

<sup>90</sup> Η τιμή του συντελεστή Pearson κυμαίνεται στο διάστημα -1 έως +1. Οι τιμές ανεξάρτητα από το πρόστιμο υποδηλώνουν όταν είναι κοντά στο 0,10 ότι είναι μικρή συσχέτιση, κοντά στο 0,30 μέτρια και κοντά στο 0,50 ισχυρή συσχέτιση (Αποστολάκης, 2007).





Σχήμα 9.6 Έλεγχος της ποιότητας των απαντήσεων των φοιτητών στα ΕΑΜ με το δείκτη INFOLEVEL

Η παρούσα διατριβή έρχεται λοιπόν να επιβεβαιώσει μερικώς την έρευνα του Kwan (1999), όπου έδειχνε ότι τα ερωτηματολόγια των φοιτητών δίνουν μια σχετικά ακριβή εικόνα της ποιότητας της διδασκαλίας. Την πλευρά δηλαδή που αφορά την ακρίβεια/ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών, καθώς προκύπτει ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ22:** Οι φοιτητές απαντούν με ειλικρίνεια και πληρότητα γενικότερα στα ερωτηματολόγια σε ποσοστά πάνω από 77% (και μάλιστα σε μια ιδιαίτερα απαιτητική, εκτενέστατη και κουραστική έρευνα που έγινε για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής) και ειδικότερα στα ΕΑΜ, όπως προκύπτουν σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους που είναι αληθείς κατά 95,5% (LIEFREQr):

- ✓ ΠΑΝΤΑ (Never Lie/Incomplete) σε ποσοστό 39,2% (εγκυρότητα του ισχυρισμού από ελέγχους INFOLEVEL= 95,5%)
- ✓ Very rarely Lie/Incomplete = 24,6% (INFOLEVEL=88,1%)
- ✓ Seldom Lie/Incomplete = 14,3% (INFOLEVEL=81,7%)
- ✓ Often Lie/Incomplete = 1,9% (INFOLEVEL=61,6%)
- ✓ Very Often Lie/Incomplete = 2,8% (INFOLEVEL=63,2%)
- ✓ Always Lie/Incomplete = 1% (INFOLEVEL = 57,2%)

Η άλλη πλευρά όμως της θεωρίας του Kwan (1999) που σχετίζεται με την επάρκεια των EAM, ως εργαλεία για την αξιολόγηση της απόδοσης της διδασκαλίας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Παράγραφος 5.3), αλλά και την έρευνας της διατριβής στους φοιτητές, προέκυψε ότι δεν επαρκεί η αποκλειστική χρήση του EAM για την αξιολόγηση της απόδοσης του διδάσκοντα (Παράγραφος 8.3.4.10). Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στους λόγους που δεν απαντούν ειλικρινά είναι κυρίως για λόγους που δεν οφείλεται σε δική τους υπαιτιότητα, καθώς είτε δεν κατανοούν τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, είτε δεν προλαβαίνουν να απαντήσουν γιατί διανέμονται τελευταία στιγμή πριν τελειώσει το μάθημα.

### 9.3.1 Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές σε σκόπιμη ή μη σκόπιμη απρόσεκτη συμμετοχή στα EAM; (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ23 και ΕΔΦ24)

Το ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ23 διατυπώθηκε ως εξής:

*Αν έχετε απαντήσει έστω και μία φορά «Ατελώς», προσδιορίστε σας παρακαλώ το λόγο, σημειώνοντας δίπλα από την κάθε πρόταση το κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν με βάση την ακόλουθη κλίμακα:*

Πίνακας 9.5 Ερωτήματα και στατιστικά των αιτιών για απρόσεκτη συμμετοχή στα EAM (LieReason)

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Κάπως διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Κάπως συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7
					Median	Mode
LieReason2	Δεν προλάβαινα να το συμπληρώσω πλήρως				4	1
LieReason1	Βαριόμουν και συμπλήρωσα γρήγορα και τυχαία τις ερωτήσεις				3,5	1
LieReason3	«Το έκανα για την πλάκα», επειδή το ίδιο έκαναν και οι άλλοι συμφοιτητές μου				1	1
LieReason4	Απλά δε συμπαθούσα τον καθηγητή και ήθελα να τον τιμωρήσω λέγοντας ψέματα				1	1
LieReason5	Με είχε αδικήσει ο καθηγητής και ήθελα να τον εκδικηθώ				1	1

Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 9.5) παρουσιάζονται τα ερωτήματα και τα στατιστικά της ερώτησης. Οι λόγοι που επιλέχθηκαν από τους περισσότερους φοιτητές είναι οι δύο πρώτοι «Δεν προλάβαινα να το συμπληρώσω πλήρως (Liereason2)» με Median 4 και «Βαριόμουν και συμπλήρωσα γρήγορα και τυχαία τις ερωτήσεις (Liereason1) με Median 3,5. Οι φοιτητές δεν προλαβαίνουν να συμπληρώσουν πλήρως τα ερωτηματολόγια στις περιπτώσεις που δίνονται σε χειρόγραφη μορφή λίγο πριν το τέλος του μαθήματος ή το έκαναν πολύ βιαστικά για να φύγουν, είτε επειδή έπρεπε να προλάβουν το λεωφορείο ή το επόμενο μάθημα/εργαστήριο.

Πολύ λίγοι φοιτητές 14,2% «το κάνουν για την πλάκα» δηλαδή ανεύθυνα, όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9.6) για το Liereason3, γεγονός που θα υποδείκνυε ότι όσοι το κάνουν ουσιαστικά επιδεικνύουν ανώριμη συμπεριφορά.

Ακόμη λιγότεροι (14%) το έκαναν για να τιμωρήσουν τον καθηγητή, επειδή απλά δε τον συμπαθούσαν (Liereason4) ή επειδή τους είχε αδικήσει (16,3%) (Liereason5), όπως φαίνεται αναλυτικά αντίστοιχα στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 9.7 και Πίνακας 9.8).

Πίνακας 9.6 LIEREASON3 – «Το έκανα για την πλάκα», επειδή το ίδιο έκαναν και οι άλλοι συμφοιτητές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	230	30.5	52.8	52.8
2	80	10.6	18.3	71.1
3	26	3.4	6.0	77.1
4	38	5.0	8.7	85.8
Valid 5	27	3.6	6.2	92.0
6	13	1.7	3.0	95.0
7	22	2.9	5.0	100.0
Total	436	57.8	100.0	
Missing System	318	42.2		
Total	754	100.0		

Πίνακας 9.7 LIEREASON4 - Απλά δε συμπαθούσα τον καθηγητή και ήθελα να τον τιμωρήσω λέγοντας ψέματα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	237	31.4	54.2	54.2
2	80	10.6	18.3	72.5
3	27	3.6	6.2	78.7
Valid 4	32	4.2	7.3	86.0
5	21	2.8	4.8	90.8
6	17	2.3	3.9	94.7
7	23	3.1	5.3	100.0
Total	437	58.0	100.0	
Missing System	317	42.0		
Total	754	100.0		

Πίνακας 9.8 LIEREASON5 - Με είχε αδικήσει ο καθηγητής και ήθελα να τον εκδικηθώ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	239	31.7	54.9	54.9
2	71	9.4	16.3	71.3
3	27	3.6	6.2	77.5
Valid 4	27	3.6	6.2	83.7
5	28	3.7	6.4	90.1
6	20	2.7	4.6	94.7
7	23	3.1	5.3	100.0
Total	435	57.7	100.0	
Missing System	319	42.3		
Total	754	100.0		

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ23: Οι ακαδημαϊκοί δεν θα πρέπει να ανησυχούν τόσο πολύ για την εκδικητικότητα ή την ανωριμότητα των φοιτητών. Συνήθως, λόγω έλλειψης χρόνου δεν προλαβαίνουν να συμπληρώσουν τα ΕΑΜ πλήρως, ενώ αυτοί που βαριούνται να συμμετέχουν πολύ απλά δε λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αξιολόγησης. Όσοι όμως πάρουν την απόφαση να συμμετέχουν θα το κάνουν συνειδητά.

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ24: Κατά πόσο βαριούνται οι φοιτητές να συμμετέχουν σε έρευνες γενικότερα;

Οι φοιτητές ρωτήθηκαν επίσης για το εάν βαριούνται να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια γενικότερα (ATT5), ώστε να διερευνηθεί η σχέση που υπάρχει με την εγκυρότητα και τη συμπληρωσιμότητα των ερωτηματολογίων. Στον με τα περιγραφικά στατιστικά (Πίνακας 9.9) φαίνεται ότι από το σύνολο των φοιτητών το 41,2% (έδωσαν απαντήσεις από 5-7) των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα βαριούνται να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια.

Πίνακας 9.9 ATT5 – Βαριέμαι να συμπληρώσω ερωτηματολόγια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	107	15.6	16.3	16.3
2	85	12.4	12.9	29.2
3	56	8.2	8.5	37.7
4	139	20.3	21.1	58.8
5	95	13.9	14.4	73.3
6	76	11.1	11.6	84.8
7	100	14.6	15.2	100.0
Total	658	96.1	100.0	
Missing System	27	3.9		
Total	685	100.0		

Πίνακας 9.10 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL \* ATT5

Count		ATT5							Total	Ποσοστά %
		1	2	3	4	5	6	7		
INFOLEVEL	CHECKS≠0, πλήρης ή ελλιπές ΧΩΡΙΣ σχόλια	8	8	5	11	18	13	9	72	10,94%
	CHECKS≠0, πλήρης ή ελλιπές ΜΕ σχόλια	3	1	0	3	2	0	3	12	1,82%
	CHECKS=KENO, ελλιπές	2	1	2	4	0	3	3	15	2,28%
	CHECKS=0, ελλιπές ΜΕ ή ΧΩΡΙΣ σχόλια	4	6	3	5	1	4	2	25	3,80%
	CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια	42	30	17	67	40	40	54	290	44,07%
	CHECK=0, πλήρες ΜΕ λίγα σχόλια	33	25	19	35	21	12	25	170	25,84%
	CHECKS=0, πλήρες, τέλειο, πολλά σχόλια, submfreq>70%	15	14	10	14	13	4	4	74	11,25%
Total		107	85	56	139	95	76	100	658	
Ποσοστό %		16,26%	12,92%	8,51%	21,12%	14,44%	11,55%	15,20 %	100,00 %	

Παρόλο όμως που βαριούνται (ένα χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας) δε σημαίνει ότι δε συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια ή ότι τα συμπληρώνουν αναληθή ή μη πλήρως. Ακόμη και στην παρούσα ιδιαίτερη απαιτητική έρευνα μόλις το 12% έδινε αναληθείς απαντήσεις (προκύπτει εάν δημιουργήσουμε τον Πίνακα Συνάφειας (Πίνακας 9.10) μεταξύ του Infollevel και του ATT5). Οι υπόλοιποι με το κατάλληλο κίνητρο από τη στιγμή που αποφασίσουν να συμμετέχουν παρέχουν σωστή και έγκυρη πληροφόρηση. Στα σχόλια (Άλλοι λόγοι) που δίνουν οι φοιτητές μεταξύ άλλων διευκρινίζουν ότι βαριούνται λόγω του εκτενούς μεγέθους του ερωτηματολογίου αξιολόγησης των μαθημάτων.

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει το ακόλουθο συμπέρασμα:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ24:** Από το σύνολο των φοιτητών το 41,2% των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα βαριούνται να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια. Παρόλο όμως που βαριούνται (ένα χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας), όταν αποφασίσουν να συμμετέχουν παρέχουν σωστή και έγκυρη πληροφόρηση. Ακόμη και στην παρούσα ιδιαίτερη απαιτητική έρευνα μόλις το 12% έδινε αναληθείς απαντήσεις

Αντιθέτως, όπως ανέφεραν οι φοιτητές στα σχόλια τους (Άλλοι λόγοι) που θα συμπλήρωναν με αναλήθειες ή θα ήταν ελλιπείς ήταν οι ακόλουθοι και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

✓ **ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ**

- *Για λόγους ευγένειας δεν είχα επιλέξει μια πολύ αρνητική απάντηση (Βαθμό 6)*
- *Συμπαθούσα απίστευτα τον καθηγητή και νιώθω πώς αδικείται (Βαθμό 7)*
- *Ο καθηγητής δε θεωρούσα ότι ήταν ιδιαίτερα αποδοτικός, παρόλα αυτά δεν ήθελα να τον αναφέρω στον απόλυτο βαθμό*
- *Απλά συμπαθώ τον καθηγητή ή περνάει εύκολα (Βαθμό 2)*

✓ **ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

- *Θεώρησα λάθος τη σύνταξή του, με πολλές ανούσιες ερωτήσεις. Η μία υπερκαλύπτει την άλλη. Το ίδιο πράγμα ερωτούνται με διαφορετικούς τρόπους. Έπαψε να μου εμπνέει σοβαρότητα και απαντούσα χωρίς να κατανοώ τις ερωτήσεις*
- *Δεν ήταν σαφείς οι ερωτήσεις ή οι προβλεπόμενες επιλεγόμενες απαντήσεις δε με αντιπροσώπευαν*
- *Ήταν μεγάλο το ερωτηματολόγιο και δεν πρόλαβα να το συμπληρώσω πλήρως (Βαθμό 6)*
- *Ήταν πολύ εκτενές και μετά από ένα σημείο βαρέθηκα και δεν σκεφτόμουν τόσο καλά τις απαντήσεις μου*
- *Η κλιμάκωση των απαντήσεων όταν η ερώτηση ήταν τύπου 1-10 (διαφωνώ-συμφωνώ) δεν ερμηνευόταν με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις ερωτήσεις (Βαθμό 5)*
- *Δεν ανταποκρίνονταν πλήρως οι πιθανές απαντήσεις στην πραγματικότητα*
- *Ανεπαρκής διατύπωση ερωτήσεων, αταίριαστες με το μάθημα*
- *Πολλά πεδία ήταν άσχετα π.χ. ολόκληρη ενότητα για τα εργαστήρια τη στιγμή που το μάθημα δεν είχε εργαστήρια*

- Θεωρώ πως οι ερωτήσεις αλλά και η κλίμακα των απαντήσεων δεν με βοηθούσαν να δώσω μια αντιπροσωπευτική απάντηση σχετικά με την άποψή μου ως προς το μάθημα ή τον διδάσκοντα
- Για να είναι έγκυρο πρέπει να απαντήσεις σε όλα τα πεδία και ίσως σε κάποια να γράφεις κάτι ...μόνο και μόνο για να το συμπληρώσεις (κατά την ηλεκτρονική μορφή ερωτηματολογίου)
- Η μορφή του ερωτηματολογίου οδηγεί σε "κλειστές" απαντήσεις θετικού ή αρνητικού χαρακτήρα που αδυνατούν να αποτυπώσουν την πραγματικότητα και ως εκ τούτου ορισμένα ερωτήματα έμειναν αναπάντητα.

#### ✓ ΓΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΛΟΓΟΥΣ

- Έλλειψη εμπειρίας στα πρώτα έτη φοίτησης
- Διαφωνώ με τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς αποσκοπούν σε μια στείρα γνώση εντελώς τεχνοκρατική και καθόλου ουσιώδης
- Γνώριζα ότι δεν θα έχει την σωστή ανταπόκριση η άποψή μου

Οπότε, οι λόγοι αναλήθειας όπως προκύπτει από τα παραπάνω σχόλια ήταν για να βοηθήσουν τον καθηγητή και όχι να τον εκδικηθούν. Περισσότερο θα πρέπει να υπάρχει ανησυχία από τους καθηγητές για τον τρόπο που θα πρέπει να γίνεται η διαδικασία αξιολόγησης, ώστε οι φοιτητές να έχουν τον χρόνο να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια (είτε χειρόγραφα είτε ηλεκτρονικά) σωστά και πλήρη.

### 9.3.2 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ25: Συσχετίζεται η ποιότητα των απαντήσεων στις έρευνες από το εάν βαριέται ο φοιτητής;

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε εάν συσχετίζονται μεταξύ τους οι τακτικές (ordinal) μεταβλητές INFOLEVEL, ATT5, LIEFREQ, LIEREASON1-5 εφαρμόζουμε τον συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho<sup>91</sup>, καθώς οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Πίνακας 9.11).

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των συσχετίσεων συμπεραίνουμε ότι επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι μεταξύ όλων των μεταβλητών υπάρχει ισχυρή συσχέτιση σε επίπεδο 0,001 (2-tailed) και μόνο μεταξύ της μεταβλητής ATT5 με το Liereason2 και Liereason5 η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05 (2-tailed). Συγκριμένα, όσο αυξάνεται η μεταβλητή INFOLEVEL τόσο μειώνονται οι υπόλοιπες μεταβλητές ATT5, LieFrequency, LieReason1 έως και LieReason5. Που σημαίνει ότι μειώνεται η βαριεστημάρα των φοιτητών τόσο μειώνεται η ανειλικρίνεια/μη πληρότητα των απαντήσεων στα ΕΑΜ και τόσο αυξάνεται η ποιότητα της πληροφορίας που δίνονται από τους φοιτητές στις έρευνες γενικότερα. θα μπορούσε να εκφραστεί διαφορετικά:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ25:** Όσο αυξάνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών, τόσο αυξάνεται και η ποιότητα των απαντήσεων στις έρευνες γενικότερα.

<sup>91</sup> (Analyze→Correlate→Bivariate→ Correlate Coefficient: Spearman)

Πίνακας 9.11 Συσχετίσεις μεταξύ της μεταβλητής INFOLEVEL και των ATT5, LieReason1,2,3,4,5

			INFOLEVEL	ATT5	LieFrequence	LIEREASON1	LIEREASON2	LIEREASON3	LIEREASON4	LIEREASON5
Spearman's rho	INFOLEVEL	Correlation Coefficient	1.000	-.144**	-.223**	-.142**	-.151**	-.340**	-.312**	-.276**
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.003	.001	.000	.000	.000
		N	754	658	678	450	448	436	437	435
	ATT5	Correlation Coefficient	-.144**	1.000	.106**	.283**	.100	.138**	.156**	.110**
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.009	.000	.042	.006	.002	.029
		N	658	658	611	412	411	401	401	399
	LieFrequence	Correlation Coefficient	-.223**	.106**	1.000	.277**	.282**	.336**	.259**	.237**
		Sig. (2-tailed)	.000	.009	.	.000	.000	.000	.000	.000
		N	678	611	678	420	419	407	408	406
	LIEREASON1	Correlation Coefficient	-.142**	.283**	.277**	1.000	.514**	.424**	.309**	.245**
		Sig. (2-tailed)	.003	.000	.000	.	.000	.000	.000	.000
		N	450	412	420	450	442	436	437	434
	LIEREASON2	Correlation Coefficient	-.151**	.100	.282**	.514**	1.000	.366**	.316**	.290**
		Sig. (2-tailed)	.001	.042	.000	.000	.	.000	.000	.000
		N	448	411	419	442	448	436	436	433
	LIEREASON3	Correlation Coefficient	-.340**	.138**	.336**	.424**	.366**	1.000	.573**	.496**
		Sig. (2-tailed)	.000	.006	.000	.000	.000	.	.000	.000
		N	436	401	407	436	436	436	436	433
	LIEREASON4	Correlation Coefficient	-.312**	.156**	.259**	.309**	.316**	.573**	1.000	.780**
		Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.	.000
		N	437	401	408	437	436	436	437	434
	LIEREASON5	Correlation Coefficient	-.276**	.110**	.237**	.245**	.290**	.496**	.780**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.000	.029	.000	.000	.000	.000	.000	.
		N	435	399	406	434	433	433	434	435

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

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

#### 9.4 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ26: Επηρεάζεται η ποιότητα των αποκρίσεων των φοιτητών από την προτίμηση του φοιτητή σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);

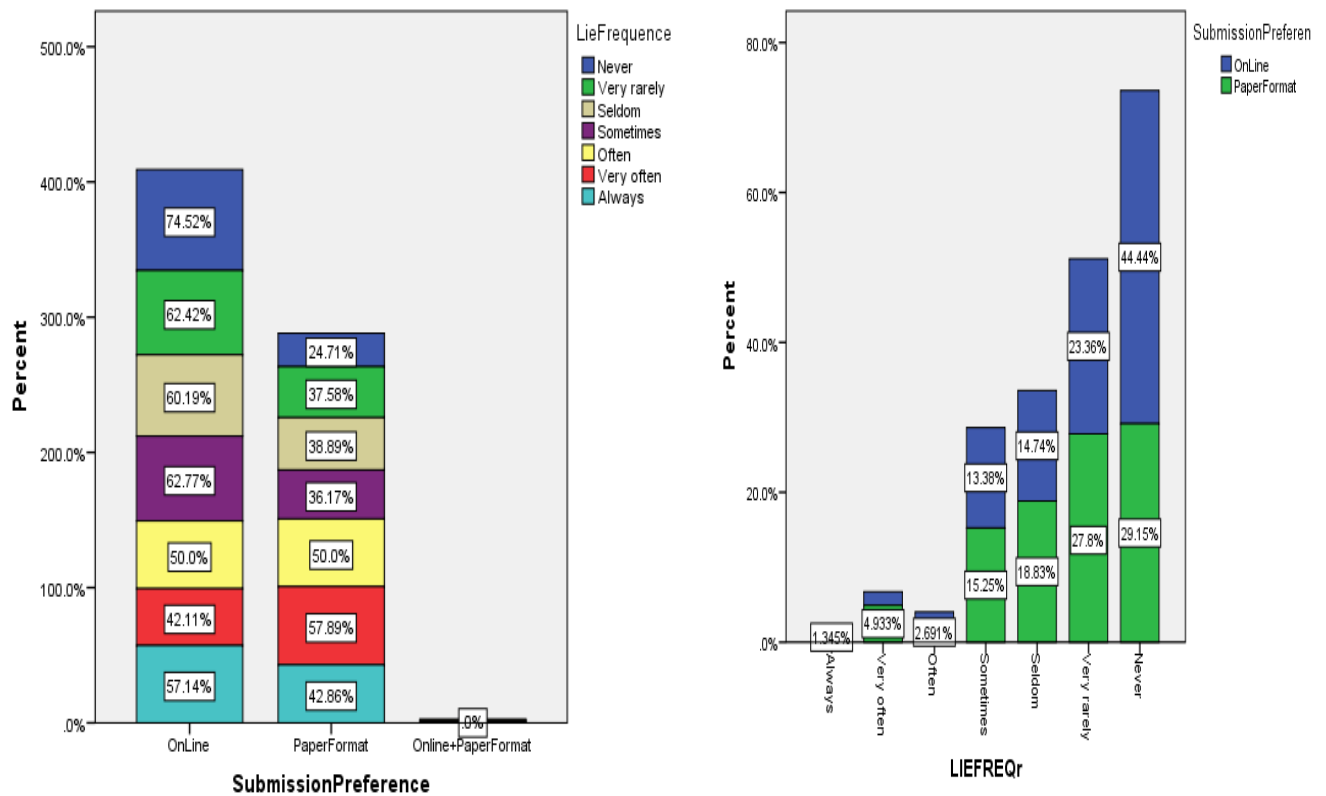
Στη συνέχεια, θα διερευνηθεί εάν σχετίζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών στα ΕΑΜ (LieFrequence) και στις έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL) με την προτίμηση των φοιτητών (SubmPreference) για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (δηλαδή εάν συμπληρώνονται σε ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή).

Η γραφική αναπαράσταση κατά στοίβες μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων μιας έρευνας και στη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Οπότε την εφαρμόζουμε για να παρουσιαστεί πιο παραστατικά η κατανομή του LieFrequence (συχνότητα ανειλικρίνειας/ατελούς συμπλήρωσης όπως δηλώνεται από τους ίδιους τους φοιτητές) ανά προτίμηση του φοιτητή SubmPref (προτίμηση του φοιτητή για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων: Online/Paper Format) (Σχήμα 9.7).



Συγκρίνοντας λοιπόν την προτίμηση των φοιτητών για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (SubmPref: κυρίως για το Online ή Paper format και όχι για τους ελάχιστους που προτιμούν και τις δύο μορφές) με τη συχνότητα ανειλικρίνειας/ατελούς (LieFreq), παρατηρούμε ότι όσοι δήλωσαν ότι «ΠΟΤΕ δεν είναι ανειλικρινείς» το 74,5% προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, ενώ το 24,71% προέρχεται από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή.



Σχήμα 9.7 Συγκριτική παρουσίαση του SubmPref με το LieFreq με 2 διαφορετικές μορφές γραφημάτων

Όσο αυξάνεται το επίπεδο ανειλικρίνειας τόσο δεν παίζει σημασία η προτίμηση του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (για την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή). Όμως μέχρι τα μισά στην κλίμακα ανειλικρίνειας (Often) οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή έχουν τουλάχιστον διπλάσια ποσοστά ειλικρίνειας από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή. Κατά συνέπεια προκύπτει το συμπέρασμα ότι περισσότερο ειλικρινείς είναι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έναντι αυτών που προτιμούν μόνο τη χειρόγραφη μορφή.

Για να δούμε εάν είναι στατιστικά σημαντική αυτή η σχέση θα πρέπει πρώτα να αφαιρεθούν οι 5 περιπτώσεις που είχαν επιλέξει και τους 2 τρόπους (Online+Paper), καθώς έχουμε ελάχιστες παρατηρήσεις. Κατά τους Ρούσσο & Τσαούση (2011) θα πρέπει να φαίνεται τουλάχιστον 20 παρατηρήσεις ανά κελί στο πίνακα του Crosstabulation για εξαχθούν πιο σωστά αποτελέσματα<sup>92</sup>.

<sup>92</sup> Data -> Select Cases -> Select If condition is satisfied Πατάμε το κουμπί If, και θέτουμε τη συνθήκη που θα αφαιρέσει τις μεταβλητές που έχουν τιμή 3, δηλαδή εισάγουμε SUBMPREF = 3. Επιλέγουμε στο Output -> Filter out unselected cases (για να διαγραφούν προσωρινά μόνο οι επιλεγμένες περιπτώσεις για τις ανάγκες του ελέγχου). Από μόνο του το SPSS αφαιρεί και τις περιπτώσεις (cases) που έχουν κενό, τις οποίες θεωρεί ως missing values.



Για να αποκτήσουν τα δεδομένα την ίδια φορά με το INFOLEVEL κάνουμε τις αναλύσεις στην ανάστροφη μορφή της μεταβλητής LIEFREGr. Όμως στον έλεγχο προκύπτει ότι τα ελαττωματικά κελιά είναι >20%, οπότε δεν μπορούμε να λάβουμε υπόψη του ελέγχου  $\chi^2$  (Πίνακας 9.12). Έγινε προσομοίωση Monte Carlo, αλλά και Bootstrapping και προέκυψαν τα ίδια αποτελέσματα.

Πίνακας 9.12 Αποτελέσματα ελέγχου  $\chi^2$

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.659 <sup>a</sup>	6	.005
Likelihood Ratio	18.618	6	.005
Linear-by-Linear Association	13.406	1	.000
N of Valid Cases	664		

a. 3 cells (21.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.35.

Σύμφωνα με τους Αποστολάκη & Σταμούλη (2007), εάν οι κατανομές των δύο ομάδων είναι μεν συμμετρικές, αλλά παρουσιάζουν μεγαλύτερη συσσώρευση στα άκρα συγκριτικά με την κανονική κατανομή (όπως ισχύει με τη μεταβλητή μας που ουσιαστικά έχει τη μορφή εκθετικής κατανομής), τότε καταλληλότερο είναι το Mann-Whitney U Test<sup>93</sup>.

Πίνακας 9.13 Πίνακες αποτελεσμάτων Mann-Whitney Test

Mann-Whitney Test					Test Statistics <sup>a</sup>	
Ranks					LIEFREGr	
	SubmissionPreference	N	Mean Rank	Sum of Ranks		
LIEFREGr	OnLine	441	351.73	155114.00	Mann-Whitney U	40690.000
	PaperFormat	223	294.47	65666.00	Wilcoxon W	65666.000
	Total	664			Z	-3.794
					Asymp. Sig. (2-tailed)	.000 <sup>94</sup>

a. Grouping Variable:  
SubmissionPreference

Τα αποτελέσματα του test Mann-Whitney (Πίνακας 9.13) προκύπτουν στατιστικά σημαντικά Sig. (2-tailed)=0,0005<0,001, που συνεπάγεται ότι η  $H_0$  απορρίπτεται ισχυρά, και επομένως ισχύει η εναλλακτική υπόθεση που λέει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην υποκειμενική (όπως δηλώνουν οι φοιτητές) ειλικρίνεια/ποιότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή έναντι των φοιτητών που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ

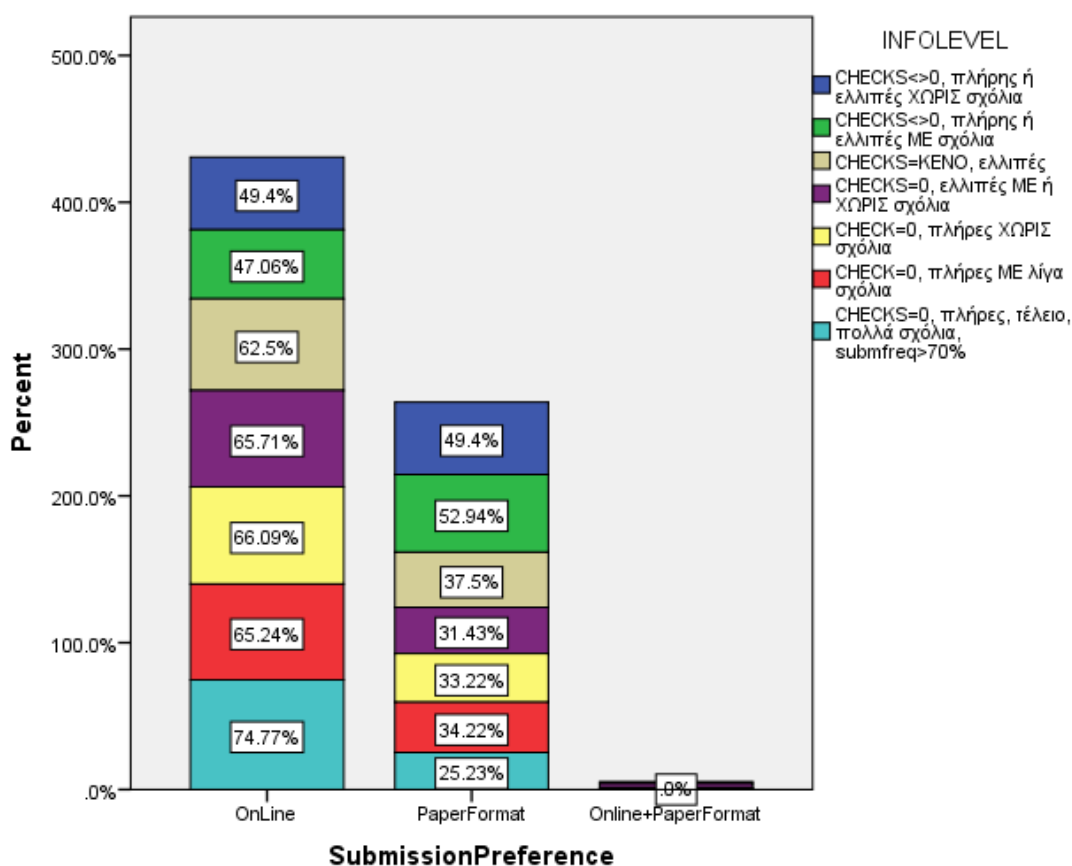
<sup>93</sup> Analyze->Nonparametric Tests->Legacy Dialogs->2 Independent Samples

Επιλέγουμε ως Test Variable List: LIEFREGr και Grouping Variable:SubmPref, πατάμε το κουμπί Define Groups και ορίζουμε τις τιμές που έχουμε δώσει Group1:1 (Online) και Group2:2 (PaperFormat) και πατάμε το κουμπί Continue. Το SPSS επιλέγει αυτόματα τη σωστή επιλογή δηλαδή Test Type: Mann-Whitney και πατάμε το κουμπί OK

<sup>94</sup> Σύμφωνα με το επίσημο manual του SPSS στο 0,000 συμπληρώνεται με ένα τέταρτο δεκαδικό ψηφίο που είναι το 5 (SPSS, 1999). Οπότε αναφέρεται ότι για το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας έχουμε Sig. (2-tailed) = 0,0005.

(τα οποία ουσιαστικά είναι έρευνες και αυτά) έχουν υψηλότερο μέσο (351,73) από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (294,47). Σύμφωνα με τα πρότυπα του APA αναφέρεται ως εξής:  $U(441,223)=40.690$ ,  $p=0,0005$ . Υπολογίζεται το μέγεθος της επίδρασης για τα δεδομένα της έρευνας, όπου είναι  $r = -3.794 / \sqrt{664} = 0,15$ , δηλαδή σχετικά μικρή επίδραση.

Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν και εάν συγκρίνουμε τις προτιμήσεις των φοιτητών (SubmPref) με την αντικειμενική ποιότητα των αποκρίσεων των φοιτητών, όπως προκύπτει από τους ελέγχους του ερωτηματολογίου (INFOLEVEL), με τη διαφορά ότι είναι ανάστροφη η φορά που κοιτάμε τα αποτελέσματα. Δηλαδή όσο αυξάνεται το επίπεδο Αξιοπιστίας/Ποιότητας των απαντήσεων των ερωτώμενων στην έρευνα (Infolevel) τόσο πιο μεγάλη είναι η διαφορά μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν την ηλεκτρονική έναντι τη χειρόγραφη μορφή (Σχήμα 9.8).



Σχήμα 9.8 Συγκριτική παρουσίαση του SubmPref με το INFOLEVEL

Επίσης, μειώνουμε τα επίπεδα της μεταβλητής INFOLEVEL από 7 σε 5 επίπεδα. Με την εντολή Crosstabulation (Πίνακας 9.15) ελέγχουμε τη σχέση τους χρησιμοποιώντας τον στατιστικό έλεγχο  $\chi^2$  (Chi-square) και τον έλεγχο ήτα (Eta), καθώς η INFOLEVEL5 είναι διατεταγμένη μεταβλητή και η SubmPref είναι ονομαστική. (Nominal by Interval ->Eta). Στα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (Πίνακας 9.14) στην υποσημείωση του υποπίνακα των ελέγχων  $\chi^2$  φαίνεται ότι είναι ανύπαρκτο (0%) το ποσοστό των «ελαττωματικών» κελιών, δηλαδή των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα κάτω του 5, οπότε προχωράμε στην ερμηνεία των πινάκων. Η τιμή του  $\chi^2=11,537$  είναι σημαντική, καθώς το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας είναι Asymp. Sig (2-sided)=0,021<0,05, οπότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ανεξαρτησίας, άρα οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται.

Πίνακας 9.14 Αποτελέσματα ελέγχου  $\chi^2$

Έλεγχος $\chi^2$			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.537 <sup>a</sup>	4	.021
Likelihood Ratio	11.166	4	.025
Linear-by-Linear Association	10.202	1	.001
N of Valid Cases	738		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.24.

Μέτρα Κατεύθυνσης			Value
Nominal by Interval	Eta	INFOLEVEL5 Dependent	.118
		SubmissionPreference Dependent	.125

Ο συντελεστής Έτα (Eta)=0.118<0,33 δείχνει χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και εάν υψωθεί στο τετράγωνο δείχνει ότι η μεταβλητή SubmissionPreference εξηγεί το 1,4% της διακύμανσης της μεταβλητής INFOLEVEL5.

Πίνακας 9.15 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL5 \* SubmissionPreference

			SubmissionPreference		Total
			OnLine	PaperFormat	
INFOLEVEL5	CHECKS<>0, πλήρης ή ελλιπές ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	41	40	81
		Expected Count	52.7	28.3	81.0
		% within INFOLEVEL5	50.6%	49.4%	100.0%
		% within SubmissionPreference	8.5%	15.5%	11.0%
		% of Total	5.6%	5.4%	11.0%
	CHECKS<>0 ή κενό, πλήρης ή ελλιπές ΜΕ σχόλια	Count	23	19	42
		Expected Count	27.3	14.7	42.0
		% within INFOLEVEL5	54.8%	45.2%	100.0%
		% within SubmissionPreference	4.8%	7.4%	5.7%
		% of Total	3.1%	2.6%	5.7%
	CHECKS=0, ελλιπές ΜΕ ή ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	24	11	35
		Expected Count	22.8	12.2	35.0
		% within INFOLEVEL5	68.6%	31.4%	100.0%
		% within SubmissionPreference	5.0%	4.3%	4.7%
		% of Total	3.3%	1.5%	4.7%
	CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	190	96	286
		Expected Count	186.0	100.0	286.0
		% within INFOLEVEL5	66.4%	33.6%	100.0%
		% within SubmissionPreference	39.6%	37.2%	38.8%
		% of Total	25.7%	13.0%	38.8%
	CHECK=0, πλήρες ΜΕ σχόλια	Count	202	92	294
		Expected Count	191.2	102.8	294.0
		% within INFOLEVEL5	68.7%	31.3%	100.0%
		% within SubmissionPreference	42.1%	35.7%	39.8%
		% of Total	27.4%	12.5%	39.8%
Total	Count		480	258	738
	Expected Count		480.0	258.0	738.0
	% within INFOLEVEL5		65.0%	35.0%	100.0%
	% within SubmissionPreference		100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total		65.0%	35.0%	100.0%

Λόγω του μεγάλου μεγέθους του δείγματος της έρευνας ( $738 > 250$ ) υπάρχουν αμφιβολίες για την εγκυρότητα του chi-square test, η τιμή του οποίου εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος (Δαφέρμος, 2011), οπότε για λόγους ενίσχυσης των αποτελεσμάτων διεξάγεται επιπρόσθετα και το μη παραμετρικό Mann-Whitney Test (Πίνακας 9.16), το οποίο άσχετα με το μέγεθος των κατηγοριών (5βάθμια ή 7βάθμια) καταλήγει να απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$  - δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών), καθώς το επίπεδο σημαντικότητας προκύπτει αντίστοιχα  $\text{sig (2-tailed)}=0,008<0,05$ ). Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση που λέει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στην αντικειμενική ποιότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή έναντι των φοιτητών που προτιμούν τη χειρόγραφο μορφή.

Πίνακας 9.16. Αποτελέσματα Mann-Whitney Test για INFOLEVEL5 με SubmPreference

Ranks				
	SubmissionPreference	N	Mean Rank	Sum of Ranks
INFOLEVEL5	OnLine	480	383.73	184190.50
	PaperFormat	258	343.03	88500.50
	Total	738		

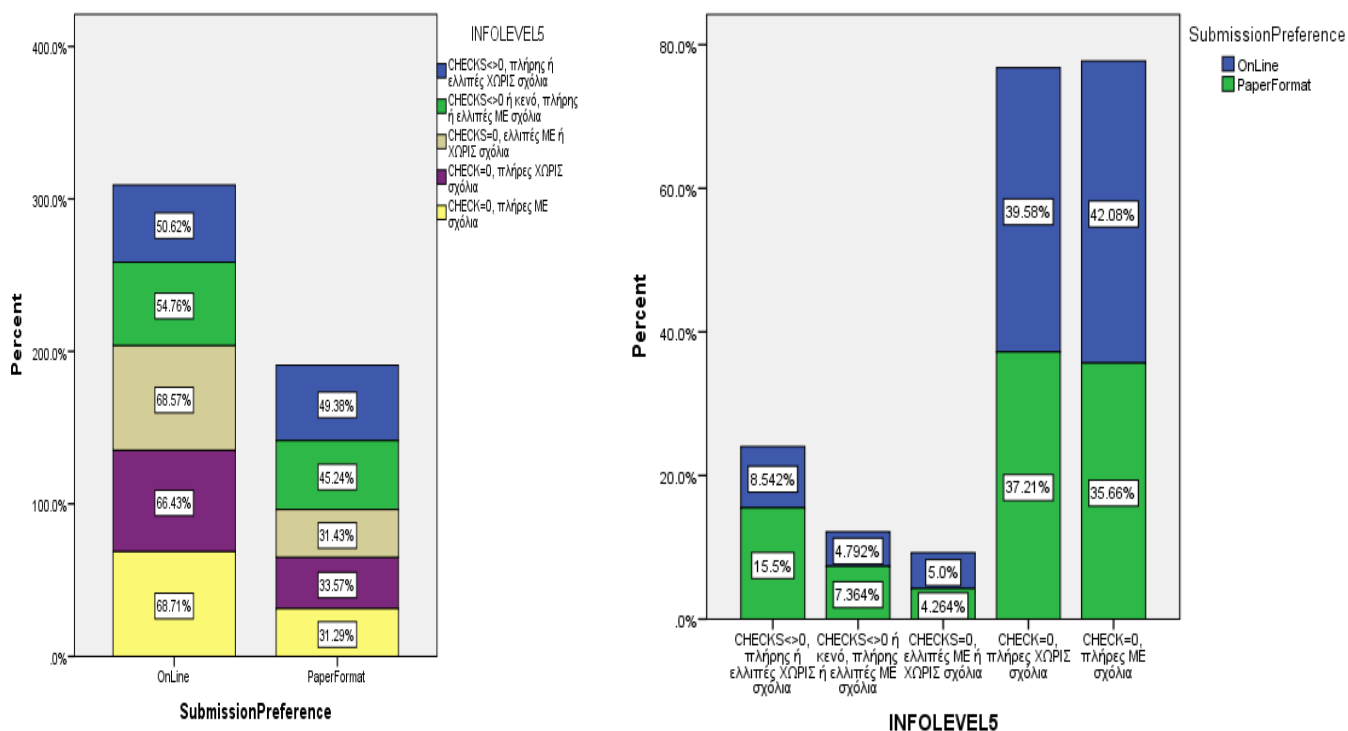
Test Statistics <sup>a</sup>	
	INFOLEVEL5
Mann-Whitney U	55089.500
Wilcoxon W	88500.500
Z	-2.641
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008

a. Grouping Variable:  
SubmissionPreference

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή των ερευνών γενικότερα έχουν υψηλότερο μέσο (383,73) από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφο μορφή (343,03). Σύμφωνα με τα πρότυπα του APA αναφέρεται ως εξής:  $U(480,258)=55.089,5$  και  $p=0,008$ . Υπολογίζεται το μέγεθος της επίδρασης για τα δεδομένα της έρευνας, όπου είναι  $r = -2,641 / \sqrt{738} = 0,09$ , δηλαδή μικρή επίδραση.

Επαναλαμβάνουμε τα γραφήματα (Σχήμα 9.9) για την 5βάθμια κλίμακα του INFOLEVEL5 με 2 διαφορετικούς τρόπους για να μπορέσουν να εξαχθούν ευκολότερα συμπεράσματα.

Από τα πιο σημαντικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη σύγκριση των δεδομένων των παραπάνω πινάκων και γραφημάτων είναι ότι στην παρούσα έρευνα αυτοί που προτιμούσαν την ηλεκτρονική μορφή (Online format) έδιναν πιο ποιοτικές και πλήρης απαντήσεις από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφο μορφή. Δηλαδή, έδιναν αυξημένες τιμές για τη σωστή και ποιοτική συμπλήρωση (check=0 έλεγχοι σωστοί) (42,08% έναντι 35,66% και 39,58% έναντι 37,21% και 5% έναντι 4,26%) και αντίστοιχα έδιναν χαμηλότερες τιμές για την αναληθή και ελλιπή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (8,54% έναντι 15,5% και 4,79% έναντι 7,36%). Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα ειλικρίνειας/σωστής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (LIEFREQR), όπως υποστηρίζεται από τους ίδιους τους φοιτητές ενισχύεται η υπόθεση ότι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή δίνουν πιο ποιοτικά και ειλικρινή δεδομένα σε σχέση με τους φοιτητές που προτιμούν τη χειρόγραφο μορφή.



Σχήμα 9.9 Γραφήματα κατανομής 5βάθμιας κλίμακας INFOLEVEL για την προτίμηση του φοιτητή (SubmPref)

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.1:** Περισσότερο ειλικρινείς είναι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έναντι αυτών που προτιμούν μόνο τη χειρόγραφη μορφή, καθώς όσοι δήλωσαν ότι «ΠΟΤΕ δεν είναι ανειλικρινείς» το 74,5% προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, ενώ το 24,71% προέρχεται από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή. Όσο αυξάνεται το επίπεδο ανειλικρίνειας τόσο δεν παίζει σημασία η προτίμηση του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (για την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή). Όμως μέχρι τα μισά στην κλίμακα ανειλικρίνειας (Often) οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή έχουν τουλάχιστον διπλάσια ποσοστά ειλικρίνειας από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.2:** Οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμπληρώνουν πιο ποιοτικά, ειλικρινά και πλήρη ερωτηματολόγια είτε είναι ΕΑΜ είτε οποιαδήποτε έρευνα, άσχετα με το μέγεθος του ερωτηματολογίου, έναντι αυτών που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.3:** Επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας, όπου είχε προκύψει ότι φαίνεται να υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή και των φοιτητών που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή κατά τη συμμετοχή τους στις έρευνες είτε είναι ΕΑΜ είτε οι έρευνες της διατριβής.

## 9.5 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ27: Επηρεάζεται η συμπεριφορά των αποκρίσεων των φοιτητών από τον τρόπο συμπλήρωσης των ερευνών της διατριβής (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);

Η συμπεριφορά των φοιτητών στις έρευνες συγκρίνεται με τον τρόπο συμπλήρωσης των ερευνών της διατριβής (PHDSUBMTYPE) σε δύο επίπεδα:

- A) με τον αντικειμενικό δείκτη INFOLEVEL (στην 5βάθμια μετατροπή του) για τις έρευνες γενικότερα, δηλαδή από τη συμπεριφορά που επέδειξαν απέναντι στις έρευνες της διατριβής
- B) με τον υποκειμενικό δείκτη (LieFrequency) για τα ΕΑΜ ειδικότερα

### 9.5.1 INFOLEVEL για κάθε τύπο έρευνας της διατριβής (PHDSUBMTYPE)

Αρχικά, διερευνάται η επίδραση της μεταβλητής PHDSUBMTYPE στον παράγοντα INFOLEVEL, δημιουργώντας με τη βοήθεια του SPSS τον πίνακα συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών (Πίνακας 9.17). Προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Πίνακας 9.17 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL5 \* PHDSUBMTYPE

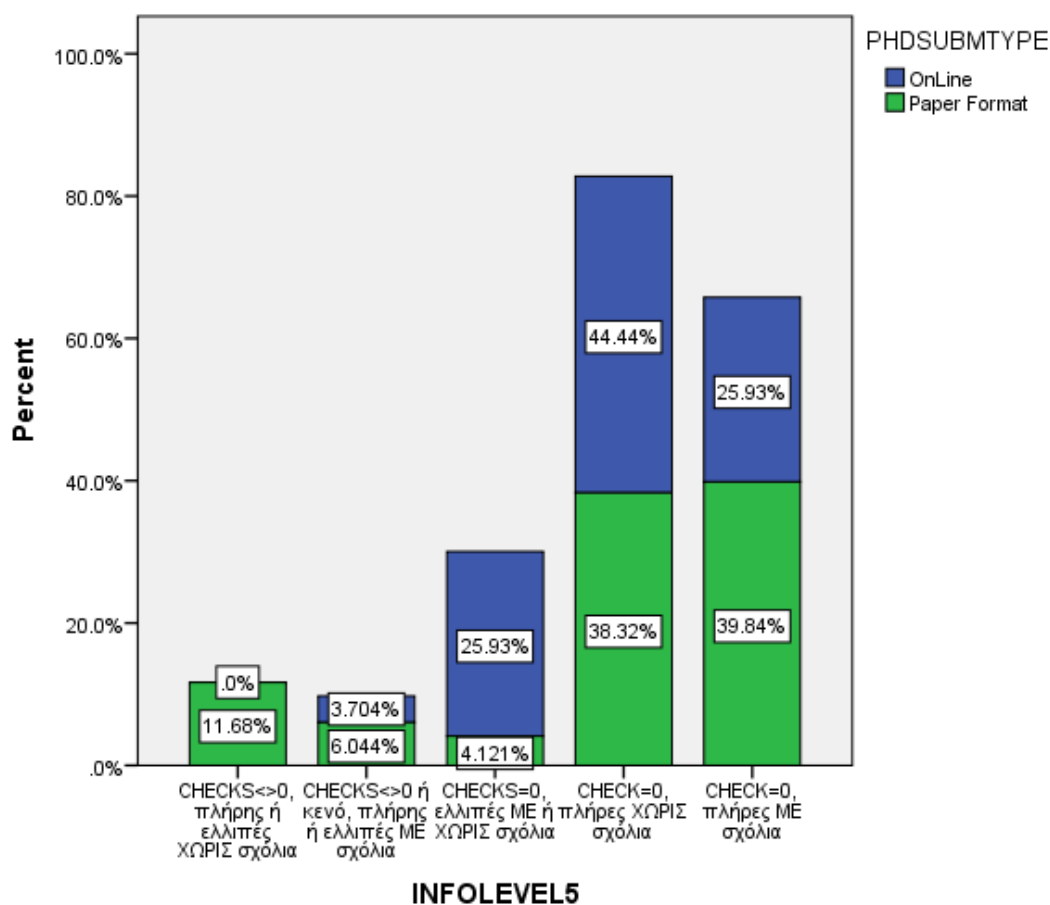
			PHDSUBMTYPE		Total
			OnLine	Paper Format	
INFOLEVEL5	CHECKS<>0, πλήρης ή ελλιπές ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	0	85	85
		% within INFOLEVEL5	0.0%	100.0%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	0.0%	11.7%	11.3%
		% of Total	0.0%	11.3%	11.3%
	CHECKS<>0 ή κενό, πλήρης ή ελλιπές ΜΕ σχόλια	Count	1	44	45
		% within INFOLEVEL5	2.2%	97.8%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	3.7%	6.0%	6.0%
		% of Total	0.1%	5.8%	6.0%
	CHECKS=0, ελλιπές ΜΕ ή ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	7	30	37
		% within INFOLEVEL5	18.9%	81.1%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	25.9%	4.1%	4.9%
		% of Total	0.9%	4.0%	4.9%
	CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	12	279	291
		% within INFOLEVEL5	4.1%	95.9%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	44.4%	38.3%	38.5%
		% of Total	1.6%	37.0%	38.5%
	CHECK=0, πλήρες ΜΕ σχόλια	Count	7	290	297
		% within INFOLEVEL5	2.4%	97.6%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	25.9%	39.8%	39.3%
		% of Total	0.9%	38.4%	39.3%
Total	Count	27	728	755	
	% within INFOLEVEL5	3.6%	96.4%	100.0%	
	% within PHDSUBMTYPE	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	3.6%	96.4%	100.0%	

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ27.1:** Οι φοιτητές έδιναν τα πιο ποιοτικά δεδομένα (με σχόλια, πλήρη και ειλικρινή-checks=0) κατά τη χειρόγραφη μορφή 39,84%, έναντι 25,93% που επιτυγχάνονται κατά την ηλεκτρονική μορφή.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ27.2:** Στην ηλεκτρονική μορφή υπήρχαν περισσότερα ελλιπή δεδομένα (25,93% έναντι 4,12% της χειρόγραφης μορφής) και είναι λογικό καθώς ανά πάσα στιγμή είναι ευκολότερο να εγκαταλείψει την προσπάθεια και να το αφήσει ασυμπλήρωτο σε περίπτωση που είναι αρκετά εκτενές, κουράστηκε ή βιάζεται. Στη χειρόγραφη μορφή πολλές φορές όπως προέκυψαν από τα σχόλια των φοιτητών, το συμπληρώνουν ολόκληρο γιατί ντρέπονται τους συμφοιτητές τους, αλλά όταν βιάζονται η χειρόγραφη μορφή βολεύει να συμπληρωθεί τυχαία βάζοντας (X) ή αριθμούς για να τελειώνει πιο γρήγορα.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ27.3:** Εάν στόχος αποτελεί η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία (σωστή συμπλήρωση) στα δεδομένα χωρίς να επιθυμούνται σχόλια, τότε η καλύτερη επιλογή είναι η ηλεκτρονική μορφή, καθώς επιτυγχάνονται συνολικά 96,3% σωστά ερωτηματολόγια, ενώ στη χειρόγραφη μορφή 82,28%. Στη χειρόγραφη μορφή εάν δεν υπάρχει κάποιο άτομο για να παρέχει βοήθεια και εξηγήσεις, τότε κάποιος που δεν είναι εξοικειωμένος με τα ερωτηματολόγια μπορεί ευκολότερα να κάνει λάθη κατανόησης, τα οποία στην ηλεκτρονική μορφή δεν θα τα έκανε, διότι δίνονται συγκεκριμένες επιλογές και αποφεύγονται οι παρανοήσεις.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά των ερωτώμενων κατά τις διάφορες μορφές ερευνών φαίνονται πιο παραστατικά στο ακόλουθο Σχήμα 9.10.



Σχήμα 9.10 Ποιότητα απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές στις ανάλογα με τη μορφή ερευνών της διατριβής

Επειδή η μεταβλητή PHDSUBMTYPE είναι ονομαστική (nominal) μεταβλητή και η INFOLEVEL5 είναι διατεταγμένη μεταβλητή (ordinal), ελέγχουμε τη σχέση τους διεξάγοντας  $\chi^2$  έλεγχο με τη χρήση του συντελεστή *Ητα* (Eta) (Πίνακας 9.18). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου  $\chi^2$ , καθώς τα ελλατωματικά κελιά έχουν συχνότητα μεγαλύτερη του 30% (πρέπει να είναι μικρότερη του 20% για να γίνουν αποδεκτά τα αποτελέσματα). Γεγονός που αναμενόταν καθώς το δείγμα της έρευνας της διατριβής σε ηλεκτρονική μορφή ήταν πάρα πολύ μικρό (27 άτομα) σε σχέση με το δείγμα της χειρόγραφης μορφής (728 άτομα).

Πίνακας 9.18 Αποτελέσματα ελέγχου  $\chi^2$

Έλεγχοι $\chi^2$				Μέτρα κατεύθυνσης	
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value
Pearson Chi-Square	30.184 <sup>a</sup>	4	.000	Nominal by Interval Eta	INFOLEVEL5 Dependent
Likelihood Ratio	21.083	4	.000		PHDSUBMTYPE
Linear-by-Linear Association	.025	1	.875		Dependent
N of Valid Cases	755				

a. 3 cells (30.0%) have expected count less than 5.  
The minimum expected count is 1.32.

### 9.5.2 LieFrequency για κάθε τύπο έρευνας της διατριβής (PHDSUBMTYPE)

Στη συνέχεια, επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία για τη μεταβλητή LieFrequency. Από τον Πίνακα Συνάφειας των δύο μεταβλητών (Πίνακας 9.20) προκύπτει ότι όσοι φοιτητές συμμετείχαν στην ηλεκτρονική έρευνα κατά ένα συντριπτικό ποσοστό 76% ισχυρίζονται ότι λένε την αλήθεια (Never Lie/Incomplete) σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν στην χειρόγραφη μορφή με ποσοστό 37,8%. Στην προκειμένη περίπτωση λένε 96,3% αλήθεια (είχαν τους ελέγχους σωστούς - CHECK=0), όπως προέκυψε από τον προηγούμενο Πίνακας 9.17.

Επειδή η μεταβλητή PHDSUBMTYPE είναι ονομαστική (nominal) μεταβλητή και η LieFrequency είναι διατεταγμένη μεταβλητή (ordinal) ελέγχουμε τη σχέση τους διεξάγοντας  $\chi^2$  και υπολογίζοντας το μέτρο κατεύθυνσης που είναι ο συντελεστής *ήτα* (Eta) έλεγχο (Πίνακας 9.19). Από τα αποτελέσματα ελέγχου  $\chi^2$  προκύπτει ότι δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου, καθώς τα ελλατωματικά κελιά έχουν συχνότητα μεγαλύτερη του 30% (πρέπει να είναι μικρότερη του 20% για να γίνουν αποδεκτά τα αποτελέσματα). Γεγονός που όπως αναφέρθηκε ήδη και παραπάνω αναμενόταν, καθώς το δείγμα της έρευνας της διατριβής σε ηλεκτρονική μορφή ήταν πάρα πολύ μικρό (27 άτομα) σε σχέση με το δείγμα της χειρόγραφης μορφής (728 άτομα).

Πίνακας 9.19 Αποτελέσματα ελέγχου  $\chi^2$

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.380 <sup>a</sup>	6	.008
Likelihood Ratio	21.005	6	.002
Linear-by-Linear Association	10.310	1	.001
N of Valid Cases	678		

a. 5 cells (35.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .26.

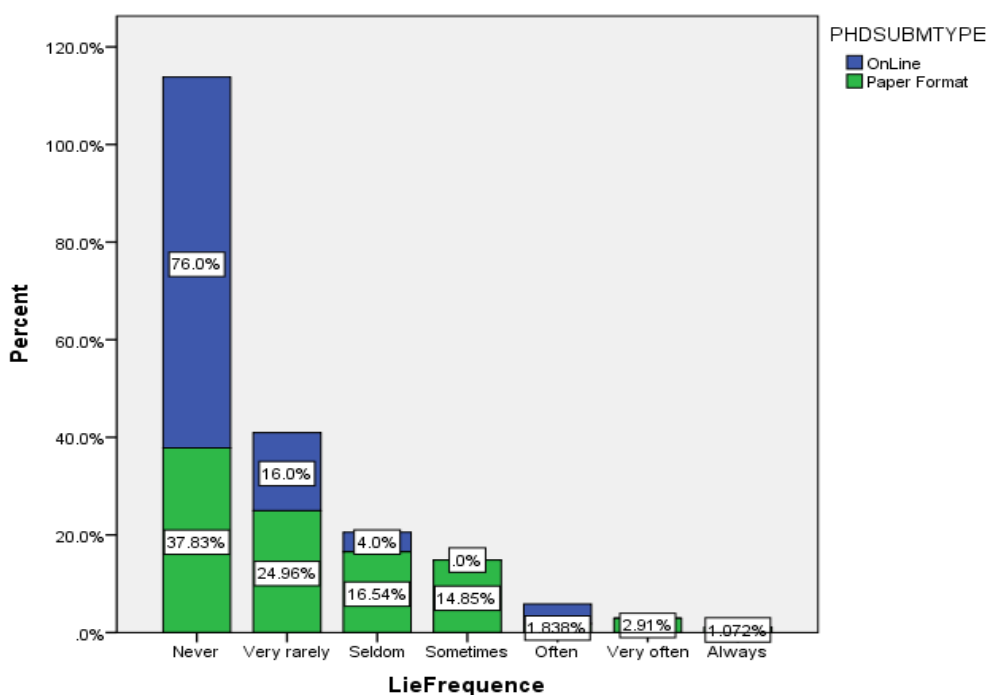


### Directional Measures

			Value
Nominal by Interval	Eta	LieFrequency Dependent	.123
		PHDSUBMTYPE Dependent	.160

Πίνακας 9.20 Πίνακας Συνάφειας LieFrequency \* PHDSUBMTYPE

			PHDSUBMTYPE		Total
			OnLine	Paper Format	
LieFrequency	Never	Count	19	247	266
		% within LieFrequency	7.1%	92.9%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	76.0%	37.8%	39.2%
		% of Total	2.8%	36.4%	39.2%
	Very rarely	Count	4	163	167
		% within LieFrequency	2.4%	97.6%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	16.0%	25.0%	24.6%
		% of Total	0.6%	24.0%	24.6%
	Seldom	Count	1	108	109
		% within LieFrequency	0.9%	99.1%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	4.0%	16.5%	16.1%
		% of Total	0.1%	15.9%	16.1%
	Sometimes	Count	0	97	97
		% within LieFrequency	0.0%	100.0%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	0.0%	14.9%	14.3%
		% of Total	0.0%	14.3%	14.3%
	Often	Count	1	12	13
		% within LieFrequency	7.7%	92.3%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	4.0%	1.8%	1.9%
		% of Total	0.1%	1.8%	1.9%
	Very often	Count	0	19	19
		% within LieFrequency	0.0%	100.0%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	0.0%	2.9%	2.8%
		% of Total	0.0%	2.8%	2.8%
	Always	Count	0	7	7
		% within LieFrequency	0.0%	100.0%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	0.0%	1.1%	1.0%
		% of Total	0.0%	1.0%	1.0%
Total		Count	25	653	678
		% within LieFrequency	3.7%	96.3%	100.0%
		% within PHDSUBMTYPE	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	3.7%	96.3%	100.0%



Σχήμα 9.11 Ποιότητα αποκρίσεων στα EAM όπως δηλώνουν οι φοιτητές ανάλογα με τη μορφή των ερευνών της διατριβής

Για να ελέγξουμε εάν αυτή η διαφορά μπορεί να γενικευθεί στο πληθυσμό θα πρέπει να δούμε εάν είναι στατιστικά σημαντικό ανάμεσα σε ανεξάρτητα δείγματα (μεταξύ των δύο μορφών ερευνών - της χειρόγραφης και της ηλεκτρονικής). Στη συνέχεια εφαρμόζεται το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U, όπου στους Πίνακες αποτελεσμάτων (Πίνακας 9.21) φαίνεται ότι είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική με (sig 2-tailed)=0,0005 η διαφορά στην ποιότητα των απαντήσεων όπως δηλώνουν οι φοιτητές (LieFrequency) μεταξύ των δύο μορφών έρευνας της διατριβής.

Πίνακας 9.21 Πίνακες αποτελεσμάτων Mann-Whitney Test

Ranks				
	PHDSUBMTYPE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
LieFrequency	OnLine	25	202.82	5070.50
	Paper Format	653	344.73	225110.50
	Total	678		

Test Statistics <sup>a</sup>	
	LieFrequency
Mann-Whitney U	4745.500
Wilcoxon W	5070.500
Z	-3.712
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: PHDSUBMTYPE

Η χειρόγραφη μορφή παρουσιάζει υψηλότερο μέσο όρο ανειλικρίνειας/μη πληρότητας (344,73) από την ηλεκτρονική μορφή, δηλαδή επιτυγχάνονται πιο ειλικρινή και πλήρη ερωτηματολόγια κατά την ηλεκτρονική μορφή. Στατιστικά σύμφωνα με τα πρότυπα της APA αναφέρεται ως εξής:

$U(25,653) = 4747,5$ ,  $p=0,0005$ . Το μέγεθος της επίδρασης για τα δεδομένα της έρευνας είναι  $r = -3.712 / \sqrt{678} = -0,14$ .

Η επίδραση αυτή είναι μικρή, αφού είναι μικρότερη του 0,3 όπου αποτελεί κριτήριο για επίδραση μεσαίου μεγέθους.

Η ερευνήτρια προτείνει έστω και με επιφύλαξη τις παρακάτω προτάσεις, (όπου ελπίζει μελλοντικά να διεξαχθούν άλλες έρευνες που να μπορέσουν να ελέγξουν αυτά τα συμπεράσματα):

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.4:** Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν ποιοτικές έρευνες ή έρευνες για εντοπισμό προβλημάτων και αποτύπωση υπάρχουσας κατάστασης, τότε η βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της χειρόγραφης μορφής του ερωτηματολογίου, καθώς δίνονται από τους φοιτητές περισσότερα σχόλια. Όμως για να αποκτηθούν πιο έγκυρα (σωστά και μη τυχαία δεδομένα) αποτελέσματα θα πρέπει να εξηγείται πολύ καλά στους ερωτώμενους πώς θα γίνει η ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για να μπορέσουν να δώσουν πλούσια σχόλια και παρατηρήσεις.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.5:** Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν μη ποιοτικές έρευνες και στόχος αποτελεί η απόκτηση έγκυρων (σωστών, μη τυχαίων και ειλικρινών) αποτελεσμάτων τότε βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίου. Μπορεί να λαμβάνονται λιγότερα ποσοστά αποκρίσεων, αλλά όπως αποδείχτηκε από τις έρευνες της διατριβής και αναφέρεται από τη διεθνή πρακτική (Thomas et al., 2017b), ιδιαίτερη σημασία δεν έχει η ποσότητα, αλλά η ποιότητα των λαμβανομένων ΕΑΜ. Αποτελεί και ένας από τους λόγους που προτείνεται ισχυρά η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ.

## 9.6 **Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ28: Επηρεάζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών από το φύλο;**

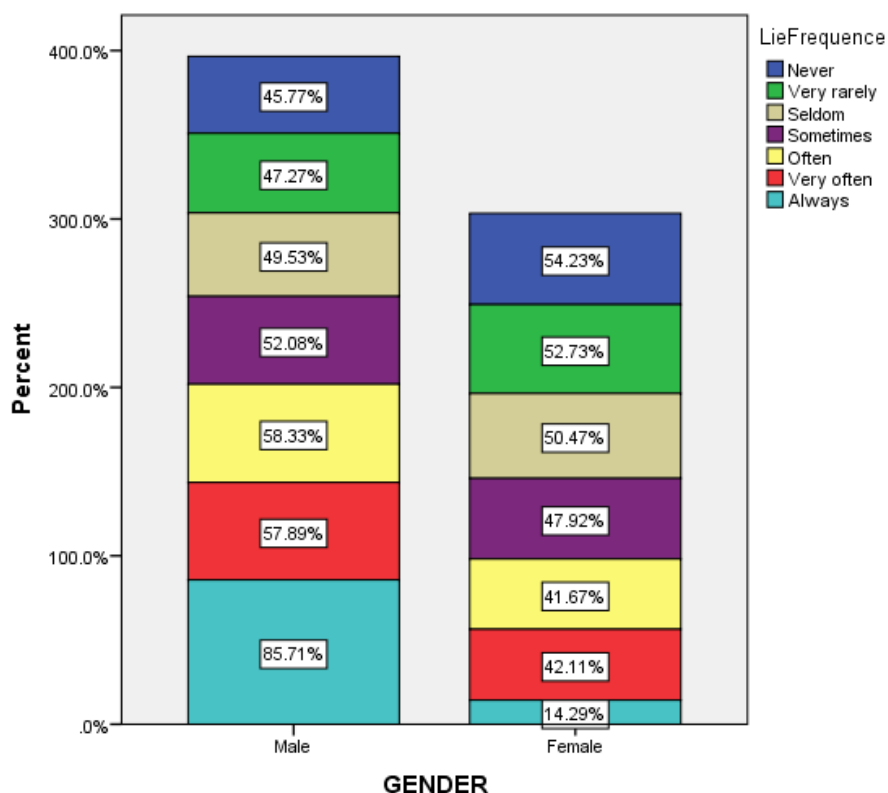
Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε εάν επηρεάζεται η αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (INFOLEVEL και LIEFREQ) από το φύλο του ερωτώμενου (άνδρας – γυναίκα).

### 9.6.1 **LIEFREQ και GENDER**

Με ένα απλό γράφημα ανά στοίβες Σχήμα 9.12 μπορούμε να δούμε την κατανομή της ανειλικρίνειας/ατελούς συμπλήρωσης (LieFrequency) ανά φύλο. Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν ελαφρώς περισσότερη ειλικρίνεια έναντι των ανδρών. Συγκεκριμένα, απαντάνε «Ποτέ ανειλικρινώς/ατελώς» το 45,77% των ανδρών έναντι το 54,23% των γυναικών, ενώ είναι αισθητή η διαφορά στο «Πάντα», όπου οι γυναίκες καταλαμβάνουν μόλις το 14,29% έναντι το 85,71% των ανδρών.

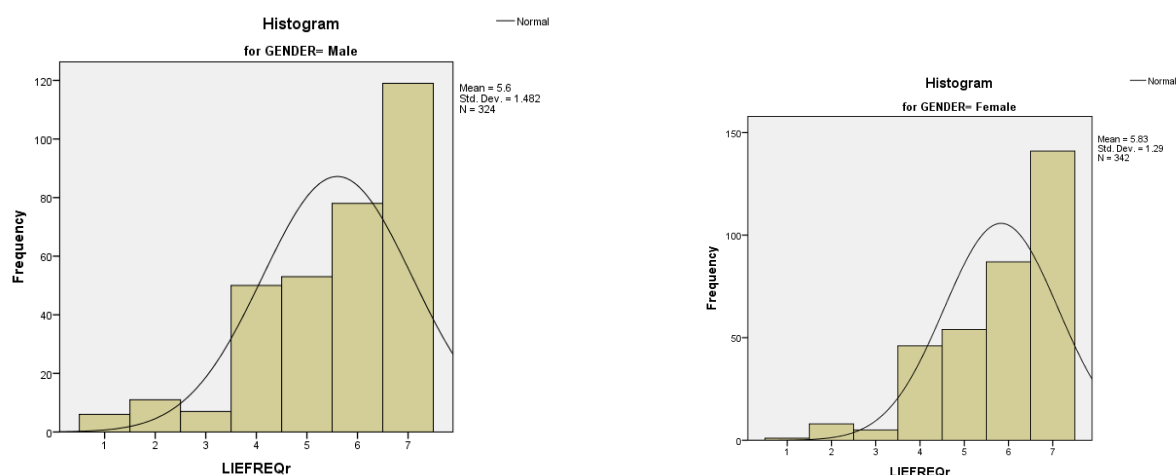
Για να ελέγξουμε εάν αυτή η διαφορά μπορεί να γενικευθεί στο πληθυσμό θα πρέπει να δούμε εάν είναι στατιστικά σημαντικό ανάμεσα σε ανεξάρτητα δείγματα (μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών),

με τη διαφορά ότι θα χρησιμοποιήσουμε την ανάστροφη μεταβλητή LIEFREQr για να έχουν την ίδια φορά με τη INFOLEVEL και να αντικατοπτρίζει την ειλικρίνεια/πληρότητα συμπλήρωσης.



Σχήμα 9.12 Κατανομή της LieFrequency ανά φύλο

Παρατηρώντας τα ιστογράμματα βλέπουμε ότι και τα δύο επίπεδα της μεταβλητής έχουν εκθετική μορφή, αλλά επίσης ότι έχουν την ίδια μορφή, οπότε θα ελέγξουμε τη διαφορά στους διάμεσους (Σχήμα 9.13).



Σχήμα 9.13 Ιστογράμματα για τις κατανομές για τα δύο επίπεδα της μεταβλητής LieFrequencyQr

Σύμφωνα με τους Αποστολάκη & Σταμούλη (2007) εάν οι κατανομές των δύο ομάδων είναι μεν συμμετρικές, αλλά παρουσιάζουν μεγαλύτερη συσσώρευση στα άκρα συγκριτικά με την κανονική κατανομή (όπως ισχύει με τη μεταβλητή μας που ουσιαστικά έχει τη μορφή εκθετικής κατανομής),

τότε καταλληλότερο είναι το Mann-Whitney U Test. Επειδή χρησιμοποιούμε ανεξάρτητα δείγματα, δεν είναι απαραίτητο να συμμετέχει ίδιος αριθμός ατόμων και στις δύο ομάδες (Ρούσσης & Τσαούσης, 2016).

Πίνακας 9.22 Πίνακες αποτελεσμάτων του Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics <sup>a</sup>	
	GENDER	N	Mean Rank	Sum of Ranks		LIEFREGr
LIEFREGr	Male	324	320.50	103843.00	Mann-Whitney U	51193.000
	Female	342	345.81	118268.00	Wilcoxon W	103843.000
	Total	666			Z	-1.771
					Asymp. Sig. (2-tailed)	.077

a. Grouping Variable: GENDER

Από το μη παραμετρικό test Mann-Whitney U (Πίνακας 9.22) προκύπτει ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικό ( $\text{sig (2-tailed)}=0,077>0,05$ ), γεγονός που σημαίνει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην ειλικρίνεια/ποιότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών. Όμως εάν αφαιρέσουμε το θόρυβο που προέρχεται από τα μη αληθή συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, όπου είχαν απαντήσεις λάθος στις ερωτήσεις ελέγχου<sup>95</sup> προκύπτει, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9.23 ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως προς την ειλικρίνεια που δείχνουν κατά τη συμπλήρωση των ΕΑΜ.

Πίνακας 9.23 Πίνακες αποτελεσμάτων του Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics <sup>a</sup>	
	GENDER	N	Mean Rank	Sum of Ranks		LIEFREGr
LIEFREGr	Male	272	289.62	78777.00	Mann-Whitney U	41649.000
	Female	313	295.94	92628.00	Wilcoxon W	78777.000
	Total	585			Z	-.475
					Asymp. Sig. (2-tailed)	.634

a. Grouping Variable: GENDER

Η στατιστική παρουσίαση του παραπάνω αποτελέσματος σύμφωνα με τα πρότυπα παρουσίασης της APA είναι:  $U(272, 313) = 41649$ , ns.

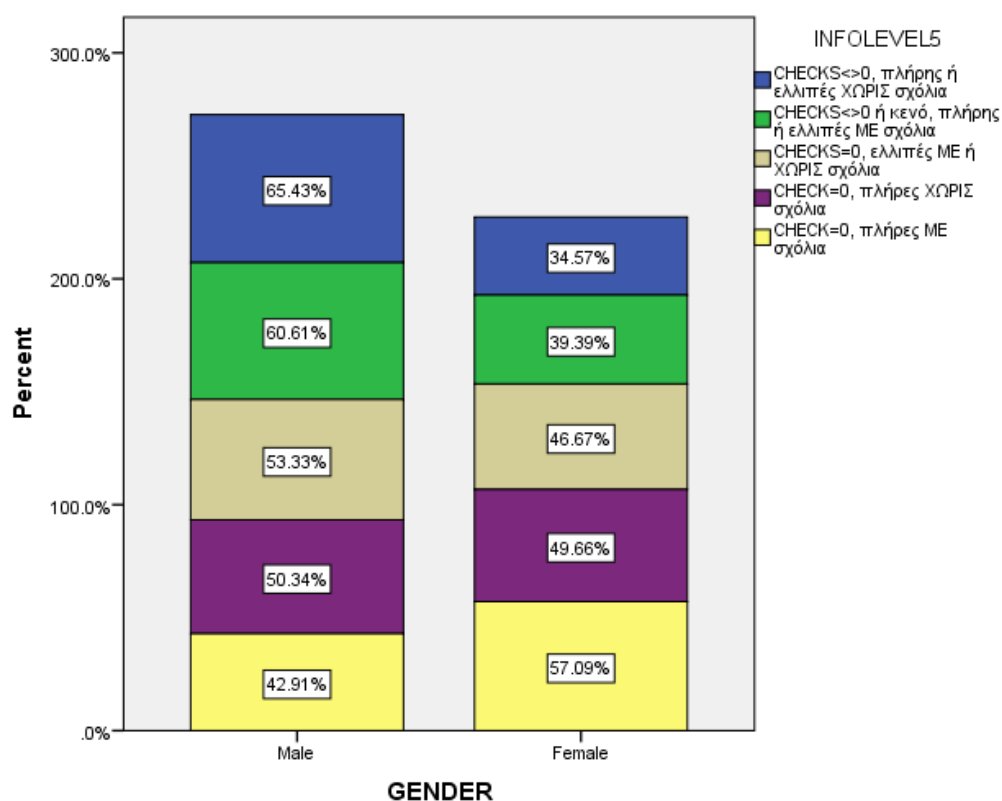
## 9.6.2 INFOLEVEL και GENDER

Για να διερευνηθεί εάν διαφοροποιείται η ποιότητα των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές στις έρευνες γενικότερα (INFOLEVEL) από το φύλο τους, μελετάται το γράφημα σε στοίβες και ο πίνακας συνάφειας των δύο μεταβλητών (Πίνακας 9.24).

Από το Σχήμα 9.14 μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ✓ Οι φοιτήτριες συμπληρώνουν πιο αξιόπιστα τα ερωτηματολόγια και με σχόλια (58,88% και 55,32%) σε σχέση με τους άνδρες (41,12% και 44,68% αντίστοιχα), είναι δηλαδή περισσότερο informative από ότι οι άνδρες.

<sup>95</sup> Data->Select Cases-> If condition is satisfied: INFOLEVEL>=3, τιμές INFOLEVEL: 1 και 2



Σχήμα 9.14 Γράφημα κατανομής του φύλου ανά στοίβες INFOLEVEL

Πίνακας 9.24 Πίνακας Συνάφειας INFOLEVEL5 \* GENDER

			GENDER		Total
			Male	Female	
INFOLEVEL5	CHECKS<>0, πλήρης ή ελλιπές ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	53	28	81
		% within INFOLEVEL5	65.4%	34.6%	100.0%
		% within GENDER	14.6%	7.6%	11.1%
		% of Total	7.3%	3.8%	11.1%
	CHECKS<>0 ή κενό, πλήρης ή ελλιπές ΜΕ σχόλια	Count	20	13	33
		% within INFOLEVEL5	60.6%	39.4%	100.0%
		% within GENDER	5.5%	3.5%	4.5%
		% of Total	2.7%	1.8%	4.5%
	CHECKS=0, ελλιπές ΜΕ ή ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	16	14	30
		% within INFOLEVEL5	53.3%	46.7%	100.0%
		% within GENDER	4.4%	3.8%	4.1%
		% of Total	2.2%	1.9%	4.1%
	CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	146	144	290
		% within INFOLEVEL5	50.3%	49.7%	100.0%
		% within GENDER	40.3%	39.1%	39.7%
		% of Total	20.0%	19.7%	39.7%
	CHECK=0, πλήρες ΜΕ σχόλια	Count	127	169	296
		% within INFOLEVEL5	42.9%	57.1%	100.0%
		% within GENDER	35.1%	45.9%	40.5%
		% of Total	17.4%	23.2%	40.5%
Total	Count	362	368	730	
	% within INFOLEVEL5	49.6%	50.4%	100.0%	
	% within GENDER	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	49.6%	50.4%	100.0%	

- ✓ Ενώ είναι παρόμοια η συμπεριφορά τους όταν γίνεται πλήρη και σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χωρίς όμως σχόλια (κίτρινο χρώμα).
- ✓ Οι άνδρες με αισθητή διαφορά συμπληρώνουν μη πλήρη (57,14%) και ανειλικρινή (61,11 και 65,5%) τα ερωτηματολόγια από ότι οι γυναίκες.

Από τον Πίνακα 9.24 μπορεί επιπλέον να προκύψει ότι φοιτήτριες όταν αποφασίσουν να συμμετέχουν στην έρευνα, το 85% στο σύνολο του πληθυσμού τους, παρέχουν ποιοτικά ερωτηματολόγια. Οι φοιτητές έχουν χαμηλότερο ποσοστό της τάξης των 75,4%. Οπότε επειδή δίνουν γενικότερα περισσότερα σχόλια, τις καθιστά περισσότερο informative από ότι τους φοιτητές.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα του προηγούμενου γραφήματος φαίνεται ότι οι φοιτητές δίνουν περισσότερες ανειλικρινείς απαντήσεις από ότι οι γυναίκες και εάν βαριούνται θα το αφήσουν στη μέση, ή εάν το συμπληρώσουν από ευγένεια θα τα βάλουν όλα στην τύχη. Οι φοιτήτριες αντίθετα από τη στιγμή που θα αποφασίσουν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο είναι πιο υπεύθυνες και ώριμες, γράφουν περισσότερα σχόλια και γενικότερα από ευγένεια θα προσπαθήσουν να το συμπληρώσουν πλήρως και με ειλικρίνεια. Με λίγα λόγια οι γυναίκες είναι πιο αξιόπιστες και ειλικρινείς στις έρευνες δίνοντας περισσότερη πληροφορία (information provider).

Για να ελεγχθεί εάν αυτή η διαφορά μπορεί να γενικευθεί στο πληθυσμό, θα πρέπει να δούμε εάν είναι στατιστικά σημαντικό ανάμεσα σε ανεξάρτητα δείγματα (μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών).

Στη μεταβλητή INFOLEVEL εφαρμόζεται το μη παραμετρικό test Mann-Whitney U. Στον πίνακα αποτελεσμάτων (Πίνακας 9.25) προκύπτει το συμπέρασμα ότι είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική ( $\text{sig (2-tailed)}=0,0005<0,005$ ) η διαφορά στην ποιότητα (INFOLEVEL έγκυρα και με σχόλια) μεταξύ του των φοιτητριών και των φοιτητών.

Πίνακας 9.25 Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics <sup>a</sup>	
	GENDER	N	Mean Rank	Sum of Ranks		INFOLEVEL
INFOLEVEL	Male	362	336.88	121949.50	Mann-Whitney U	56246.500
	Female	367	392.74	144135.50	Wilcoxon W	121949.500
	Total	729			Z	-3.742
					Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: GENDER

Στην προκειμένη περίπτωση επειδή η μεταβλητή INFOLEVEL είναι αντικειμενική και δεν εξαρτάται από τους φοιτητές, ενώ συνήθως είναι ειλικρινείς με τη δήλωση του φύλου τους δεν έχουμε «θόρυβο» λόγω ψευδών δεδομένων, και θεωρούμε ότι είναι στατιστικώς σημαντικό το αποτέλεσμα  $p=0,0005<0,05$ , συνεπώς απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση ότι τα επίπεδα ποιότητας είναι ίδια μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών. Οι φοιτήτριες έχουν υψηλότερο μέσο (392,74) στην ποιότητα από τους φοιτητές, όπου στατιστικά σύμφωνα με τα πρότυπα παρουσίασης της APA αναφέρεται ως εξής:  $U(362,367) = 56246,50$ ,  $p=0,0005$ . Υπολογίζεται το μέγεθος επίδρασης για τα δεδομένα της έρευνας:  $r = -3.74/\sqrt{729} = -0.13$

Η επίδραση αυτή είναι μικρή, αφού είναι μικρότερη του 0,3 όπου αποτελεί κριτήριο για επίδραση μεσαίου μεγέθους.

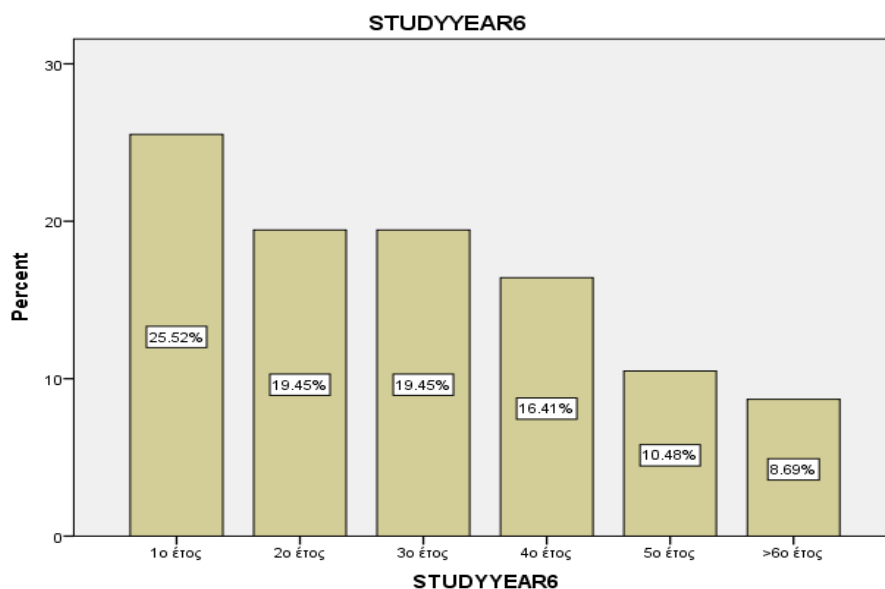
**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ28.1:** Οι φοιτήτριες είναι πιο αξιόπιστες και ειλικρινείς από τους φοιτητές στις έρευνες δίνοντας περισσότερη πληροφορία.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ28.2:** Οι φοιτητές δίνουν περισσότερες ανειλικρινείς απαντήσεις από ότι οι φοιτήτριες. Εάν βαριούνται θα το αφήσουν στη μέση, ή εάν το συμπληρώσουν από ευγένεια θα τα βάλουν όλα στην τύχη. Οι φοιτήτριες αντίθετα από τη στιγμή που θα αποφασίσουν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο είναι πιο υπεύθυνες και ώριμες, γράφουν περισσότερα σχόλια και γενικότερα από ευγένεια θα προσπαθήσουν να το συμπληρώσουν πλήρως και με ειλικρίνεια.

## 9.7 Ποιότητα απαντήσεων υπό την οπτική του έτους φοίτησης (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ29 και ΕΔΦ30)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ29: Επηρεάζεται το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στις έρευνες από το έτος φοίτησης;

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής ήταν 755. Η κατανομή τους ανά έτος φοίτησης φαίνεται πιο παραστατικά στο γράφημα του Σχήμα 9.15. Συγκεκριμένα τα συνολικά ποσοστά ήταν από το 1<sup>ο</sup> έτος=25,5%, το 2<sup>ο</sup> έτος=19,4%, το 3<sup>ο</sup> έτος=19,4%, το 4<sup>ο</sup> έτος=16,4%, 5<sup>ο</sup> έτος=10,5% και >6<sup>ο</sup> έτος=8,7%. Μεταξύ του 1<sup>ου</sup> και του 2<sup>ου</sup> έτους παρατηρείται μείωση της τάξης των 5,8%, μεταξύ του 2<sup>ου</sup> και 3<sup>ου</sup> έτους παραμένει το ίδιο ποσοστό, μεταξύ του 3<sup>ου</sup> και του 4<sup>ου</sup> 2,9%, μεταξύ του 4<sup>ου</sup> και 5<sup>ου</sup> μια μείωσης της τάξης του 5,7% και μεταξύ του 5<sup>ου</sup> και του 6<sup>ου</sup> έτους μια μείωση 1,7%.



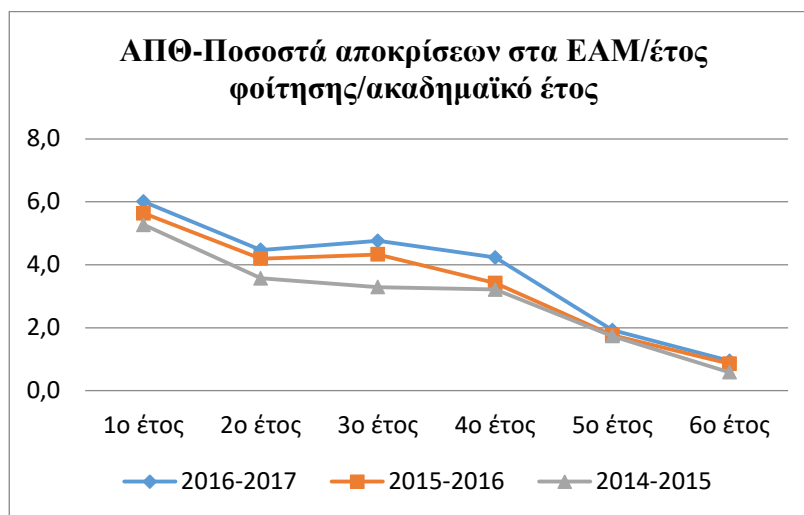
Σχήμα 9.15 Συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα της διατριβής.

Παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα της διατριβής, εκτός από την διατήρηση του ποσοστού στα ίδια περίπου επίπεδα μεταξύ του 2ου και 3ου έτους. Επειδή, πολλά πανεπιστήμια έχουν σχολές 4ετούς φοίτησης και άλλα 5ετούς



φοίτησης δε θα ληφθεί υπόψη μετά το 5ο έτος η μεγαλύτερη μείωση που παρατηρείται κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ανάλογη συμπεριφορά επιδεικνύουν οι φοιτητές και κατά τη συμμετοχή τους στα ΕΑΜ, όπως προέκυψε και από την έρευνα στις ΜΟΔΠΠ (Παράγραφος 8.1.4) όπου φαινόταν ότι τα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών μειώνονταν όσο αυξανόταν το έτος. Τα ΕΑΜ είναι και αυτά ένα είδος έρευνας, οπότε οι φοιτητές επιδεικνύουν την ίδια συμπεριφορά σε όλες τις έρευνες είτε είναι της διατριβής είτε είναι τα ΕΑΜ. Επαναλαμβάνεται το σχήμα (Σχήμα 9.16) για να γίνει παράλληλη σύγκριση των τάσεων μεταξύ των δύο σχημάτων.



Σχήμα 9.16 Ποσοστά απόκρισης φοιτητών ΑΠΘ στα ΕΑΜ/έτος φοίτησης/ακαδημαϊκό έτος

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ29:** Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ, αλλά και στις έρευνες γενικότερα.

#### 9.7.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ29: Επηρεάζεται η ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών από το έτος φοίτησης;

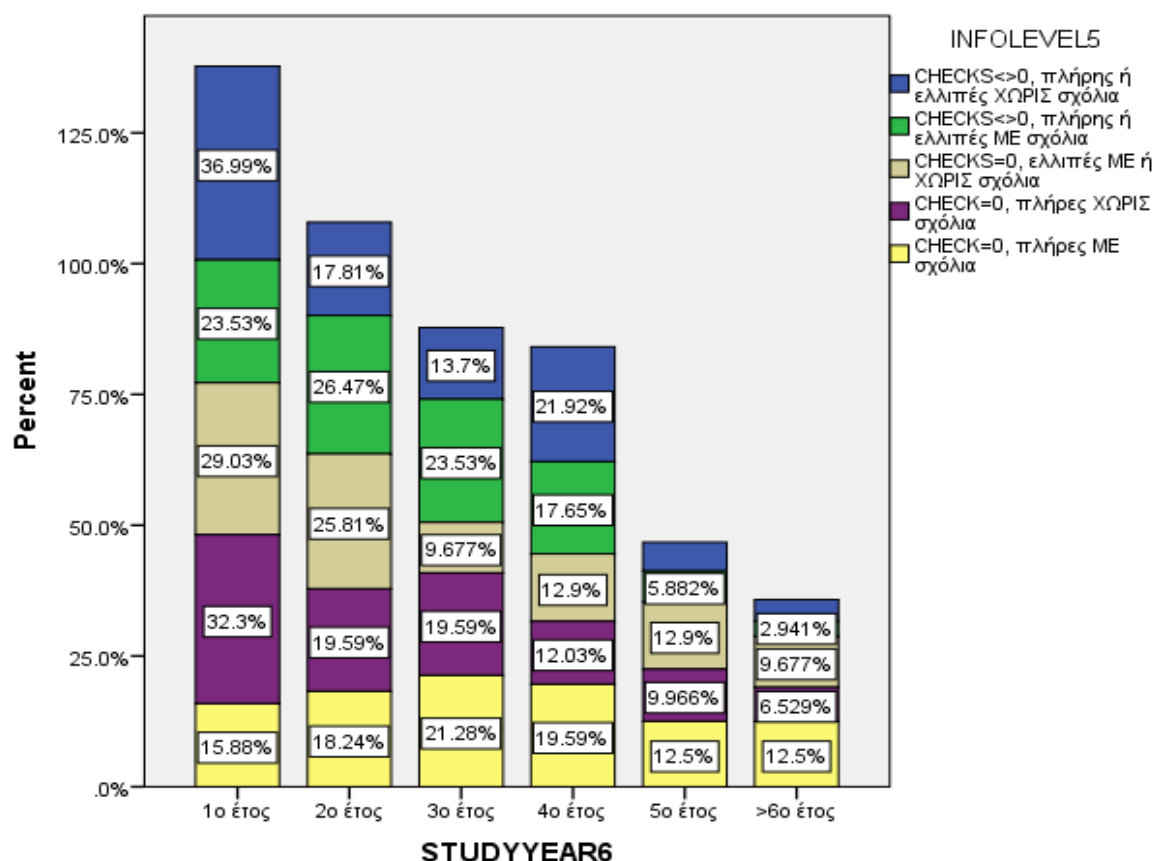
Για τη διερεύνηση του ερωτήματος ΕΔΦ29 αρχικά θα μελετηθεί η διακύμανση της αξιοπιστίας των δεδομένων (INFOLEVEL) ανάλογα με το έτος φοίτησης του φοιτητή, δημιουργώντας τον Πίνακα Συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών (Πίνακας 9.26).

Για να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα των δεδομένων κάνουμε το γράφημα (stacked bars) μεταξύ των δύο μεταβλητών (Σχήμα 9.17).

Όμως παρόλο που έχουν την υψηλότερη συμμετοχή στην έρευνα από την ανάλυση ανά INFOLEVEL φαίνεται ότι οι Α'ετείς φοιτητές έχουν το υψηλότερο ποσοστό (36,99%) από τα υπόλοιπα έτη με λάθος τους ελέγχους (check≠0), που σημαίνει ότι τα συμπληρώνουν τυχαία και ελλιπώς ((23,53+29,03=52,56%) (από ευγένεια τα κρατάνε, αλλά ίσως επειδή βαριούνται ξεκινάνε αλλά τα αφήνουν στη μέση), αλλά και τα υψηλότερα ποσοστά (32,3%) σε σχέση με τα άλλα έτη στην απλή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια).

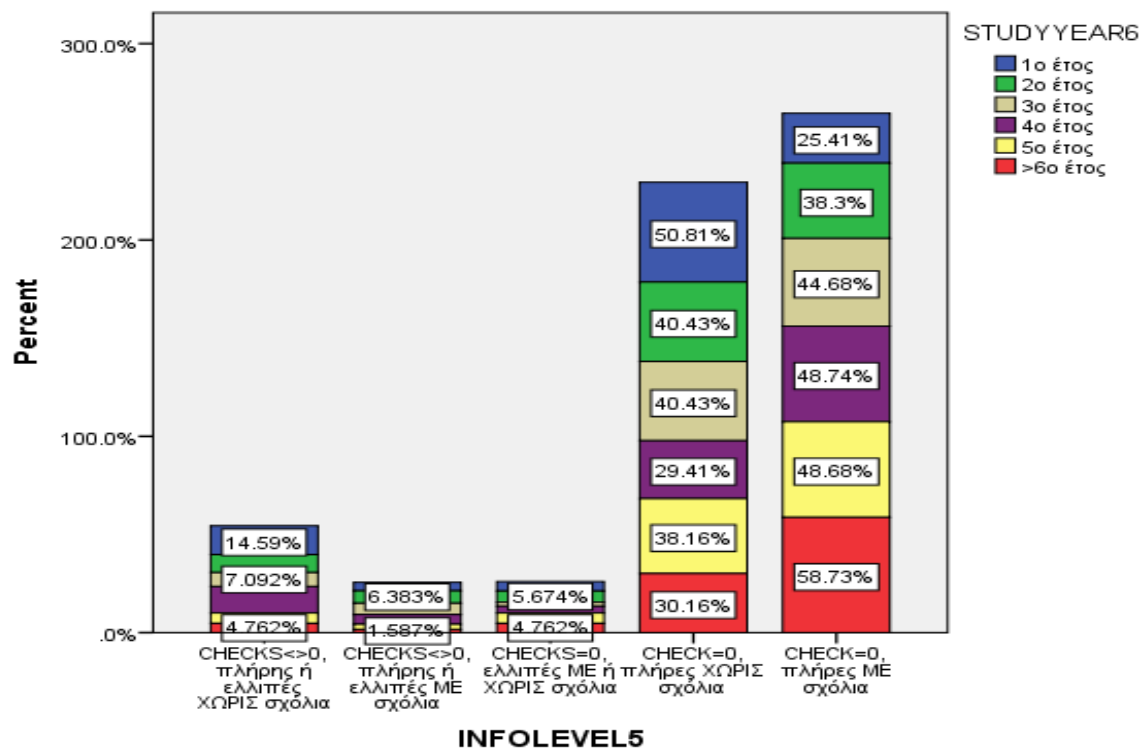
Πίνακας 9.26 Πίνακας συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών INFOLEVEL και STUDYYEAR

			STUDYYEAR6						Total
			1ο έτος	2ο έτος	3ο έτος	4ο έτος	5ο έτος	>6ο έτος	
INFOLEVEL5	CHECKS<>0, πλήρης ή ελλιπές ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	27	13	10	16	4	3	73
		Expected Count	18.6	14.2	14.2	12.0	7.7	6.3	73.0
		% within INFOLEVEL5	37.0%	17.8%	13.7%	21.9%	5.5%	4.1%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	14.6%	9.2%	7.1%	13.4%	5.3%	4.8%	10.1%
		% of Total	3.7%	1.8%	1.4%	2.2%	0.6%	0.4%	10.1%
	CHECKS<>0, πλήρης ή ελλιπές ΜΕ σχόλια	Count	8	9	8	6	2	1	34
		Expected Count	8.7	6.6	6.6	5.6	3.6	3.0	34.0
		% within INFOLEVEL5	23.5%	26.5%	23.5%	17.6%	5.9%	2.9%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	4.3%	6.4%	5.7%	5.0%	2.6%	1.6%	4.7%
		% of Total	1.1%	1.2%	1.1%	0.8%	0.3%	0.1%	4.7%
	CHECKS=0, ελλιπές ΜΕ ή ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	9	8	3	4	4	3	31
		Expected Count	7.9	6.0	6.0	5.1	3.2	2.7	31.0
		% within INFOLEVEL5	29.0%	25.8%	9.7%	12.9%	12.9%	9.7%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	4.9%	5.7%	2.1%	3.4%	5.3%	4.8%	4.3%
		% of Total	1.2%	1.1%	0.4%	0.6%	0.6%	0.4%	4.3%
	CHECK=0, πλήρες ΧΩΡΙΣ σχόλια	Count	94	57	57	35	29	19	291
		Expected Count	74.3	56.6	56.6	47.8	30.5	25.3	291.0
		% within INFOLEVEL5	32.3%	19.6%	19.6%	12.0%	10.0%	6.5%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	50.8%	40.4%	40.4%	29.4%	38.2%	30.2%	40.1%
		% of Total	13.0%	7.9%	7.9%	4.8%	4.0%	2.6%	40.1%
	CHECK=0, πλήρες ΜΕ σχόλια	Count	47	54	63	58	37	37	296
		Expected Count	75.5	57.6	57.6	48.6	31.0	25.7	296.0
		% within INFOLEVEL5	15.9%	18.2%	21.3%	19.6%	12.5%	12.5%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	25.4%	38.3%	44.7%	48.7%	48.7%	58.7%	40.8%
		% of Total	6.5%	7.4%	8.7%	8.0%	5.1%	5.1%	40.8%
Total		Count	185	141	141	119	76	63	725
		Expected Count	185.0	141.0	141.0	119.0	76.0	63.0	725.0
		% within INFOLEVEL5	25.5%	19.4%	19.4%	16.4%	10.5%	8.7%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	25.5%	19.4%	19.4%	16.4%	10.5%	8.7%	100.0%



Σχήμα 9.17 Γράφημα του έτους φοίτησης (STUDY YEAR6) ανά στοίβες INFOLEVEL

Αναστρέφοντας το γράφημα ανά στοίβες (Σχήμα 9.18) μπορούν να εξαχθούν πιο εύκολα περισσότερα συμπεράσματα.



Σχήμα 9.18 Κατανομή INFOLEVEL ανά στοίβα έτους φοίτησης

Παρατηρώντας πιο προσεκτικά το γράφημα προκύπτει το συμπέρασμα ότι όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης (5<sup>η</sup> στήλη Check=0 πλήρες με σχόλια) τόσο πιο υψηλό είναι το ποσοστό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δεδομένων (1<sup>ο</sup> έτος=25,41%, 2<sup>ο</sup> έτος=38,3%, 3<sup>ο</sup> έτος=44,68%, 4<sup>ο</sup> έτος=48,74%, 5<sup>ο</sup> έτος=48,68% και >6<sup>ο</sup> έτος=58,73%), καθώς οι φοιτητές μεγαλώνουν, ωριμάζουν και έχουν πιο υπεύθυνη συμπεριφορά στα μεγαλύτερα έτη όταν αποφασίσουν να συμμετέχουν. Μπορεί να συμμετέχουν λιγότεροι φοιτητές από τα μεγαλύτερα έτη, αλλά τα δεδομένα που δίνουν είναι πιο σωστά, έγκυρα και πλούσια, καθώς έχουν αποκτήσει περισσότερη εμπειρία στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Επίσης, επειδή έχουν κατανοήσει τη σημαντικότητα των σωστών δεδομένων, προτιμούν να μη συμμετέχουν καθόλου στην έρευνα από το να τη συμπληρώσουν λάθος.

Για να ελεγχθεί εάν αυτή η διαφορά μπορεί να γενικευθεί στον πληθυσμό, θα πρέπει να διενεργηθούν ελέγχοι στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα σε ανεξάρτητα δείγματα (έτος φοίτησης). Γι' αυτό το λόγο διενεργείται  $\chi^2$  έλεγχος (Πίνακας 9.27).

Πίνακας 9.27 Έλεγχος  $\chi^2$  για μεταβλητές INFOLEVEL ανά έτος φοίτησης

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45.666 <sup>a</sup>	20	.001
Likelihood Ratio	47.784	20	.000
Linear-by-Linear Association	17.450	1	.000
N of Valid Cases	725		

a. 4 cells (13.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.69.

Επειδή το ποσοστό των αναμενόμενων συχνοτήτων (expected count) που έχουν τιμή κάτω από 5 είναι 13,3%<20%, είναι έγκυρο το αποτέλεσμα του ελέγχου, οπότε μπορούμε να προχωρήσουμε στην ερμηνεία των στατιστικών πινάκων. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι sig. 2-tailed=0.001<=0,001, οπότε απορρίπτεται ισχυρά η μηδενική υπόθεση και θεωρούνται ότι είναι εξαρτημένες οι δύο μεταβλητές. Το αποτέλεσμα αναφέρεται ως εξής:  $\chi^2(20)=45,67$ ,  $p=0.001$ .

Επειδή οι μεταβλητές είναι τακτικές (ordinal) και οι έχουν μεταξύ τους διαφορετικές διαστάσεις (5X6) επιλέγονται τα στατιστικά μέτρα Gamma και Spearman Correlation. Από τα αποτελέσματα των μέτρων συμμετρίας (Πίνακας 9.28), φαίνεται ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται ασθενώς 0.219 μεταξύ τους, καθώς είναι μικρότερο του 0.3.

Πίνακας 9.28 Μέτρα Συμμετρίας

		Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Ordinal by Ordinal	Gamma	.219	.040	5.430	.000
	Spearman Correlation	.194	.036	5.310	.000 <sup>c</sup>
Interval by Interval	Pearson's R	.155	.035	4.226	.000 <sup>c</sup>
N of Valid Cases		725			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Επειδή το δείγμα μας είναι 725 (αυτοί που απάντησαν στο ερώτημα), πολύ μεγαλύτερο του 250, εφαρμόζουμε Bootstrapping για να ελεγχθούν τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$ .

Πίνακας 9.29 Bootstrap for Μέτρα Συμμετρίας

	Value	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower	Upper
Ordinal by Ordinal	Gamma	.219	.000	.041	.140 .299
	Spearman Correlation	.194	.000	.036	.124 .264
Interval by Interval	Pearson's R	.155	.000	.035	.087 .224
N of Valid Cases		725	0	0	725 725

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 10000 bootstrap samples

Εφαρμόζοντας τη μέθοδο Bootstrapping (Πίνακας 9.29) προκύπτουν ακριβώς τα ίδια αποτελέσματα με μηδενική τιμή μεροληψίας (Bias), που δείχνει ότι τα αποτελέσματα του Bootstrapping και του chi-square test είναι ίδια, δεδομένου ότι το bootstrapping διατρέχει 10.000 δείγματα. Οπότε η υπόθεση ότι οι φοιτητές του Α' έτους δίνουν τα λιγότερα ποιοτικά δεδομένα, ενώ όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο αυξάνεται και η ποιότητα των απαντήσεων από τους φοιτητές μπορεί να γενικευθεί στο πληθυσμό.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.1:** Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο αυξάνεται η ποιότητα των απαντήσεων από τους φοιτητές.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.2:** Οι Α'ετείς συμμετέχουν περισσότερο στις έρευνες, όπου δίνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής χωρίς σχόλια (δίνουν λιγότερη πληροφορία), όμως ταυτόχρονα παρουσιάζουν και τα υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα άλλα έτη που τα συμπληρώνουν τυχαία και ελλιπή.

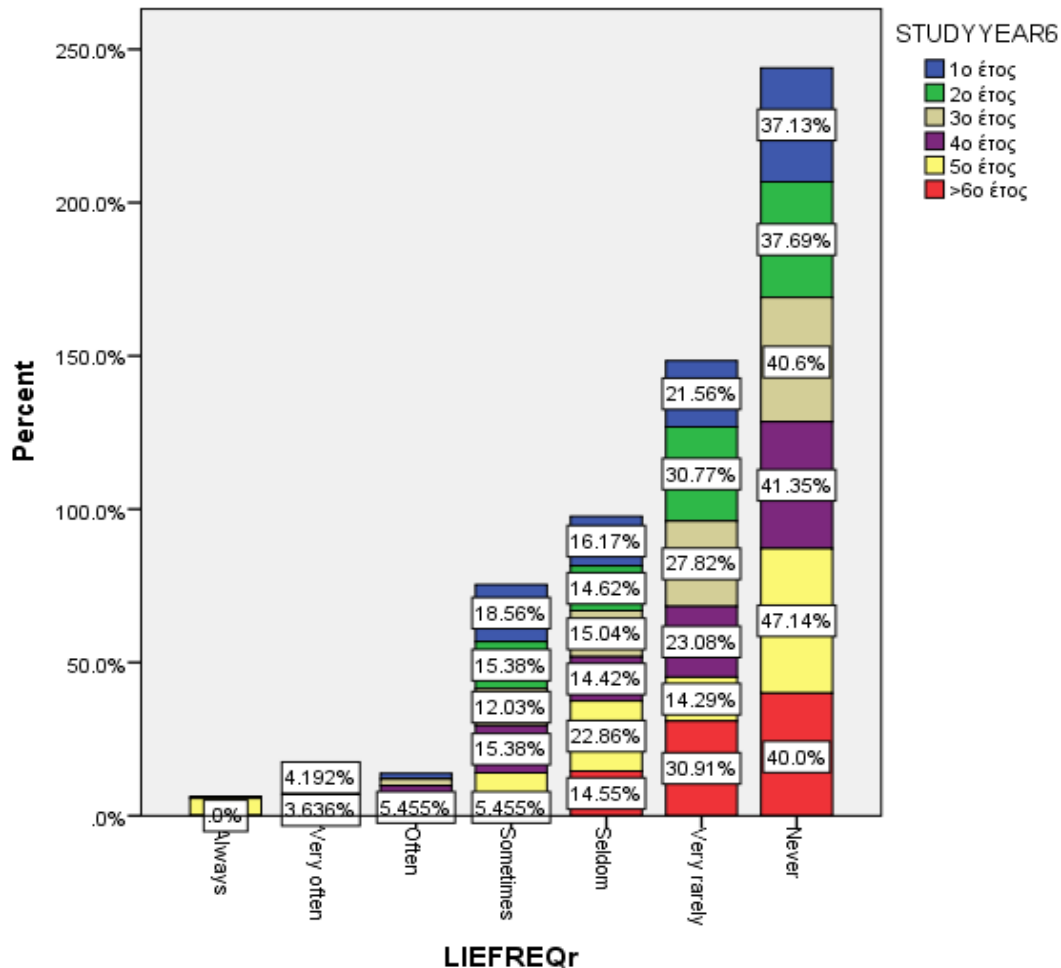
**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.3:** Οι φοιτητές από τα μεγαλύτερα έτη συμμετέχουν λιγότεροι, αλλά τα δεδομένα που δίνουν είναι πιο σωστά και έγκυρα.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ30.4:** Να υποστηρίζονται οι πρωτοετείς φοιτητές κατά τη συμπλήρωση των ΕΑΜ και να τους δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις για να συμπληρώνονται σωστά τα ΕΑΜ.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ30.5+ΒΑ:** Να ενημερώνονται οι φοιτητές για τις δράσεις βελτίωσης ή αλλαγών που έγιναν βασιζόμενες στις απόψεις των φοιτητών, ώστε να αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους απέναντι στο Ίδρυμα, και να συμμετέχουν περισσότεροι φοιτητές από τα μεγαλύτερα έτη. Η γνώμη τους είναι πολύ σημαντική, καθώς οι απαντήσεις τους είναι πιο ποιοτικές και αληθινές και επιπλέον ως τελειόφοιτοι η εμπειρία τους είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Στη συνέχεια ελέγχουμε τη διακύμανση της ειλικρίνειας/ποιότητας των δεδομένων, όπως δηλώνεται από τους φοιτητές (LIEFREQ) ανά έτος φοίτησης (StudyYear6). Έχει χρησιμοποιηθεί η ανεστραμμένη μεταβλητή LIEFREQr για να γίνει αντιστοιχία στα γραφήματα με τα ποσοστά του δείκτη INFOLEVEL. Από το γράφημα (Σχήμα 9.19) φαίνεται ότι οι φοιτητές, όπως δηλώνεται υποκειμενικά ο δείκτης ποιότητας της συμμετοχής τους στα ΕΑΜ, δεν παρουσιάζουν καμία ιδιαίτερη τάση, ώστε να μπορούν να εξαχθούν κάποια χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με το έτος

φοίτησης. Όπως αναφέρθηκε ήδη στην παράγραφο 9.3.1, υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν την ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών ακόμη και αυτών που είναι ειλικρινείς και υπεύθυνοι, ειδικότερα απέναντι στα ΕΑΜ σε σχέση με τις άλλες έρευνες, καθώς για παράδειγμα ένα φοιτητής λόγω έλλειψης χρόνου, να μην προλάβει να το συμπληρώσει και να το αφήσει ελλιπές.



Σχήμα 9.19 Κατανομή LieFrequency ανά στοίβα έτους φοίτησης

Για να διερευνηθεί εάν υπάρχει σχετίζονται οι δύο μεταβλητές, δημιουργείται ο πίνακας συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών LIEFREQ και STUDYYEAR6 (Πίνακας 9.30) και εφαρμόζεται ο έλεγχος  $\chi^2$  (Πίνακας 9.31).

Επειδή το ποσοστό των κελιών που έχουν αναμενόμενη συχνότητα είναι 42,9% > 20% δεν μπορούμε να προχωρήσουμε στην περαιτέρω ερμηνεία του ελέγχου  $\chi^2$ , καθώς θα είναι αναξιόπιστο. Υπάρχουν αρκετά κελιά στον πίνακα συνάφειας που έχουν λιγότερες από 20 παρατηρήσεις. Γι' αυτό το λόγο εφαρμόζεται το κριτήριο Kruskal-Wallis. Από τον πίνακα αποτελεσμάτων (Πίνακας 9.32) προκύπτει ότι το επιπέδο ανειλικρίνειας/ατελούς συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων δεν επηρεάζεται από το έτος φοίτησης  $H(5)=3,2$ , ns.

Πίνακας 9.30 Πίνακας Συνάφειας LieFrequency \* STUDYYEAR6

			STUDYYEAR6						Total
			1ο έτος	2ο έτος	3ο έτος	4ο έτος	5ο έτος	>6ο έτος	
LieFrequency	Never	Count	59	49	49	41	33	21	252
		% within LieFrequency	23.4%	19.4%	19.4%	16.3%	13.1%	8.3%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	41.3%	43.0%	40.8%	45.6%	50.8%	42.0%	43.3%
		% of Total	10.1%	8.4%	8.4%	7.0%	5.7%	3.6%	43.3%
	Very rarely	Count	35	35	35	22	9	15	151
		% within LieFrequency	23.2%	23.2%	23.2%	14.6%	6.0%	9.9%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	24.5%	30.7%	29.2%	24.4%	13.8%	30.0%	25.9%
		% of Total	6.0%	6.0%	6.0%	3.8%	1.5%	2.6%	25.9%
	Seldom	Count	21	14	18	14	14	8	89
		% within LieFrequency	23.6%	15.7%	20.2%	15.7%	15.7%	9.0%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	14.7%	12.3%	15.0%	15.6%	21.5%	16.0%	15.3%
		% of Total	3.6%	2.4%	3.1%	2.4%	2.4%	1.4%	15.3%
	Sometimes	Count	21	14	13	9	5	3	65
		% within LieFrequency	32.3%	21.5%	20.0%	13.8%	7.7%	4.6%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	14.7%	12.3%	10.8%	10.0%	7.7%	6.0%	11.2%
		% of Total	3.6%	2.4%	2.2%	1.5%	0.9%	0.5%	11.2%
	Often	Count	2	0	3	1	0	2	8
		% within LieFrequency	25.0%	0.0%	37.5%	12.5%	0.0%	25.0%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	1.4%	0.0%	2.5%	1.1%	0.0%	4.0%	1.4%
		% of Total	0.3%	0.0%	0.5%	0.2%	0.0%	0.3%	1.4%
	Very often	Count	5	2	2	3	0	1	13
		% within LieFrequency	38.5%	15.4%	15.4%	23.1%	0.0%	7.7%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	3.5%	1.8%	1.7%	3.3%	0.0%	2.0%	2.2%
		% of Total	0.9%	0.3%	0.3%	0.5%	0.0%	0.2%	2.2%
	Always	Count	0	0	0	0	4	0	4
		% within LieFrequency	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	6.2%	0.0%	0.7%
		% of Total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.7%
Total		Count	143	114	120	90	65	50	582
		% within LieFrequency	24.6%	19.6%	20.6%	15.5%	11.2%	8.6%	100.0%
		% within STUDYYEAR6	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	24.6%	19.6%	20.6%	15.5%	11.2%	8.6%	100.0%

Πίνακας 9.31 Έλεγχοι  $\chi^2$

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55.501 <sup>a</sup>	30	.003
Likelihood Ratio	49.283	30	.015
Linear-by-Linear Association	.975	1	.323
N of Valid Cases	659		

a. 18 cells (42.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .42.

Πίνακας 9.32 Αποτελέσματα του κριτηρίου Kruskal-Wallis

Ranks				Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	STUDYYEAR6	N	Mean Rank		LIEFREQR
LIEFREQR	1ο έτος	167	309.18	Chi-Square	3.196
	2ο έτος	130	334.85	df	5
	3ο έτος	133	339.71	Asymp. Sig.	.670
	4ο έτος	104	330.63	a. Kruskal Wallis Test b. Grouping Variable: STUDYYEAR6	
	5ο έτος	70	342.56		
	>6ο έτος	55	341.13		
	Total	659			

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.6 Δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση στην υποκειμενική ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών (Liefrequence) ανά έτος φοίτησης (StudyYear).



## 10 Συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων

Η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων μελετάται με τη χρήση δύο μεταβλητών:

- Συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων (SUBMFREQ), η οποία είναι συνεχής μεταβλητή.
- Πρόθεση για συμμετοχή στην αξιολόγηση των μαθημάτων (BI-Behavioral Intension), η οποία είναι λανθάνουσα μεταβλητή και αποτελείται από 3 διαστάσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο κεφάλαιο 8 κατά την ανάλυση της προκαταρκτικής έρευνας στους φοιτητές (Παράγραφος 8.3.1.1).

### 10.1 Συχνότητα συμπλήρωσης των Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης των Μαθημάτων (EAM)(Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ32)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ32: Ποια είναι η πραγματική συμμετοχή των φοιτητών στα EAM, όπως δηλώνεται από τους φοιτητές;

Η συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (SUBMFREQ) αντικατοπτρίζει ουσιαστικά μια εκτίμηση της πραγματικής συμμετοχής του φοιτητή στην αξιολόγηση των μαθημάτων και αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας.

Στην προκαταρκτική έρευνα, οι φοιτητές ρωτήθηκαν για τη συχνότητα συμμετοχής τους στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, με σκοπό να εκτιμηθεί η πραγματική συμμετοχή των φοιτητών, με τη χρήση μιας διατακτικής κλίμακας (ordinal).

Με ποια συχνότητα έχετε συμπληρώσει το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Μαθήματος (EAM);  
(Κυκλώστε την επιθυμητή απάντηση)

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Για να διερευνηθεί εάν όντως οι φοιτητές συμμετέχουν όλο και λιγότερο στην αξιολόγηση των μαθημάτων όσο αυξάνονται τα έτη φοίτησής τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, στην κύρια έρευνα διαμορφώθηκε διαφορετικά η ερώτηση αυτή προσπαθώντας να καταγραφεί (ποσοστιαία) η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση ανά έτος φοίτησης, ως εξής:

Προσδιορίστε περίπου το ποσοστό των Ερωτηματολογίων Αξιολόγησης μαθήματος που έχετε συμπληρώσει σε σχέση με τα μαθήματα που έχετε εγγραφεί, για κάθε ακαδημαϊκό έτος που έχετε φοιτήσει μέχρι σήμερα. Δηλαδή εάν στο 1<sup>ο</sup> έτος είχατε εγγραφεί σε 16 μαθήματα και συμπληρώσατε 8 EAM τότε το ποσοστό συμπλήρωσης είναι 50 ( ή  $8/16=0,5=50\%$ ). Εάν βρίσκεστε σε >7ο έτος τότε συμπληρώνεται προσεγγιστικά το μέσο όρο όλων των υπόλοιπων ετών, ενώ εάν βρίσκεστε στο π.χ. στο 2ο έτος συμπληρώνετε τα 2 πρώτα έτη και στα υπόλοιπα εισάγετε μηδέν.

Έτος φοίτησης	1 <sup>ο</sup> έτος	2 <sup>ο</sup> έτος	3 <sup>ο</sup> έτος	4 <sup>ο</sup> έτος	5 <sup>ο</sup> έτος	6 <sup>ο</sup> έτος	>7 έτος (μέσος όρος)
Ποσοστό							

Δεν μας ενδιαφέρει ο ακριβής αριθμός των μαθημάτων, κάτι που είναι δύσκολο να απαντηθεί, αλλά η τάση όπως διαμορφώνεται με το πέρασμα των ετών φοίτησης. Εάν δηλαδή, αυξάνεται ή μειώνεται η συμμετοχή τους με το πέρασμα των ετών. Στα δημογραφικά στοιχεία ζητείται το εξάμηνο φοίτησης, ώστε να λειτουργήσει ως έλεγχος για τα έτη φοίτησης που θα πρέπει να συμπληρώσουν τον πίνακα. Δηλαδή ένας φοιτητής που έχει τελειώσει το 6<sup>ο</sup> εξάμηνο θα έχει συμμετέχει στην αξιολόγηση μέχρι και του 3<sup>ου</sup> έτους, αλλά και να εντοπιστούν οι φοιτητές που βρίσκονται στο Α' εξάμηνο και δεν έχουν συμμετάσχει ακόμη στις διαδικασίες αξιολόγησης της σχολής τους.

Για να είναι εφικτή η στατιστική επεξεργασία της μεταβλητής που είναι κατανομημένη σε ετήσια βάση, γίνεται υπολογισμός του μέσου όρου (Mean) των ποσοστών για όλα τα έτη φοίτησης. Η μορφή της μεταβλητής αυτής (SUBMFREQMEAN) είναι συνεχής.

Στη συνέχεια, για να είναι εφικτή η σύγκριση της συνεχούς μορφής με τη διατάξιμη μεταβλητή SUBMFREQ που είχε δημιουργηθεί στην προκαταρκτική έρευνα, ταξινομείται σύμφωνα με την ακόλουθη διατάξιμη κλίμακα, η οποία έχει γίνει πιο συγκεκριμένη:

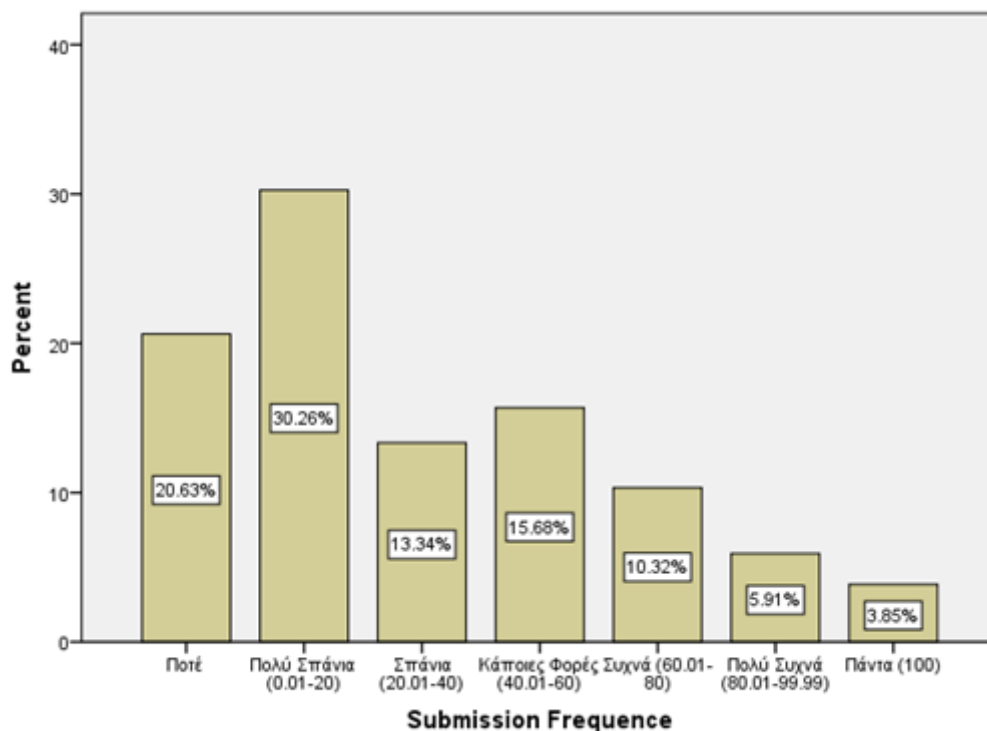
SUBMFREQ-Scale of Preliminary Study		SUBMFREQ7- Scale of Main Survey	
1	Ποτέ	1	0%
2	Πολύ Σπάνια	2	0,01%-20%
3	Σπάνια	3	20,01%-40%
4	Κάποιες Φορές	4	40,01%-60%
5	Συχνά	5	60,01%-80%
6	Πολύ Συχνά	6	80,01%-99.99%
7	Πάντα	7	100%

Με αυτόν τον τρόπο η κλίμακα έχει πιο ευέλικτη μορφή, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί πιο εύκολα ανάλογα τον τύπο της κλίμακας της μεταβλητής που συσχετίζεται. Επειδή έχει μεγάλη σημασία, εάν δηλώνει ο φοιτητής ότι δε συμμετείχε ποτέ στην αξιολόγηση, έχει παραμείνει η αντιστοιχία στις 2 κλίμακες ως 1=Ποτέ=0%, καθώς χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Όμως έχει χαθεί πολλή πληροφορία σε σχέση με τις δύο προηγούμενες μορφές της, καθώς μετατράπηκε σε ονομαστική μεταβλητή. Οι λόγοι για τους οποίους δεν έχει συμμετέχει ΠΟΤΕ στην αξιολόγηση, μπορεί να είναι είτε θελημένοι είτε τυχαίοι:

- i) Είναι στο Α' εξάμηνο φοίτησης και δεν έχει προλάβει να συμμετέχει σε διαδικασία αξιολόγησης, καθώς δεν έχει ξεκινήσει ακόμη στα μέσα χειμερινού εξάμηνου, όταν έγινε η συλλογή των δεδομένων.
- ii) ιδεολογικά δεν επιθυμεί να συμμετέχει γενικότερα σε διαδικασία αξιολόγησης,
- iii) δε γνωρίζει ότι γίνεται η αξιολόγηση,
- iv) σε περίπτωση που μοιράζονται χειρόγραφα τα ΕΑΜ δε παρακολουθεί τη σχολή του πολύ συχνά (ιδιαίτερα τις τελευταίες εβδομάδες του εξάμηνου) και δεν έτυχε να παρευρίσκεται όταν γινόταν η διανομή των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων.

Στο γράφημα (Σχήμα 10.1) που ακολουθεί φαίνεται ότι δε συμμετείχαν 'Ποτέ' στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων το 20,63%, συμμετείχαν 'Πολύ Σπάνια' το 30,26%,

‘Σπάνια’ το 13,34%, ‘Κάποιες φορές’ το 15,68%, Συχνά το 10,32%, Πολύ Συχνά το 5,91%, ενώ ‘Πάντα’ ανέφερε το 3,85% του δείγματος.



Σχήμα 10.1 Κατανομή της συχνότητας συμμετοχής των φοιτητών στα EAM.

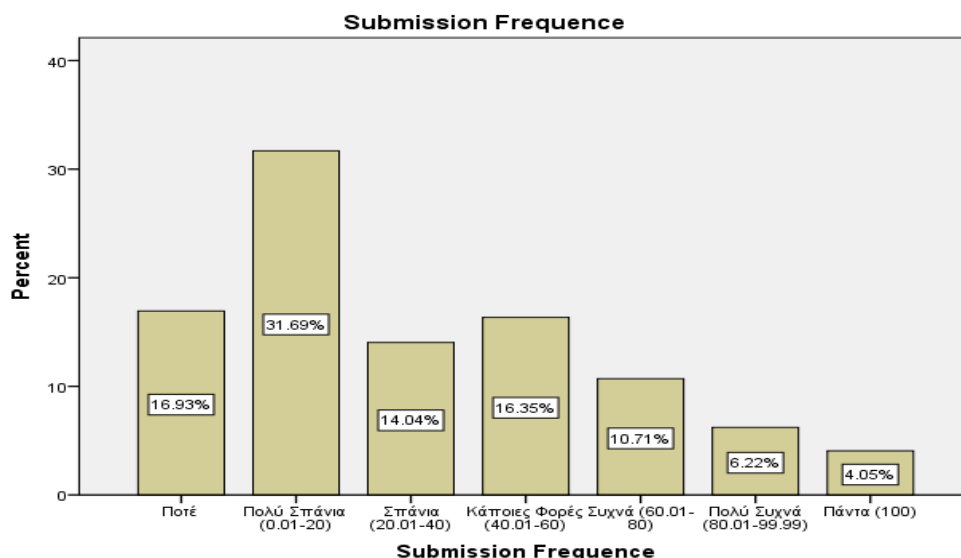
Όμως θα πρέπει να προσδιοριστούν πόσοι από τους πρωτοετείς φοιτητές είναι του πρώτου εξαμήνου, καθώς δεν έχουν προλάβει να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης και να αποκτήσουν άποψη για να κρίνουν τον τρόπο με τον οποίο διενεργείται η διαδικασία αξιολόγησης στο πανεπιστήμιό τους. Αφαιρούνται οι φοιτητές που φοιτούν στο πρώτο εξάμηνο, για να γίνουν πιο ορθά οι απαραίτητοι στατιστικοί έλεγχοι. Γι' αυτό το σκοπό δημιουργείται ένα νέο αρχείο στο οποίο θα έχουν αφαιρεθεί οι περιπτώσεις (cases) με τους φοιτητές του Α' εξαμήνου<sup>96</sup>.

Τα πραγματικά ποσοστά συμμετοχής στα EAM, φαίνονται πιο παραστατικά στο γράφημα (Σχήμα 10.2), καθώς μειώθηκε το ποσοστό για αυτούς που δε συμμετείχαν 'Ποτέ' στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων στο 16,93%, ενώ αυξήθηκε ελαφριά το ποσοστό για τις υπόλοιπες κατηγορίες δεδομένου ότι μειώθηκε το μέγεθος του δείγματος. Συγκεκριμένα συμμετείχαν 'Πολύ Σπάνια' το 31,69%, 'Σπάνια' το 14,04%, 'Κάποιες φορές' το 16,35%, Συχνά το 10,71%, Πολύ Συχνά το 6,22%, ενώ 'Πάντα' ανέφερε το 4,05% του δείγματος. Κατά συνέπεια η πλειονότητα των φοιτητών συμμετέχουν 'Πολύ Σπάνια στα EAM'. Η διάμεσος του δείγματος για τη διατάξιμη μεταβλητή SubmFreq είναι Median=3, δηλαδή στο «Σπάνια (20,01%-40%)». Η μέση τιμή για τη συνεχή μορφή της μεταβλητής SubmFrequency

<sup>96</sup> Data → Select Cases → If condition is satisfied → Μεταφέρουμε τη μεταβλητή στο πλαίσιο και εισάγουμε τη μαθηματική σχέση που θέλουμε να ισχύει δηλαδή να επιλεχθούν οι φοιτητές από τα υπόλοιπα έτη εκτός από το πρώτο έτος, (οι πρωτοετείς στο έτος τους είχαν τιμή 0.5 για να διαφοροποιηθούν από αυτούς που έχουν τελειώσει το Α' έτος και έχουν συμμετάσχει στην αξιολόγηση) δηλαδή εισάγουμε STUDYEARNEW=0.5

Output → Copy selected cases to a new dataset και δίνουμε ένα νέο όνομα για το νέο αρχείο Dataset name: filenamenew

που αναπαριστά το ποσοστό της πραγματικής συμμετοχής είναι ανάλογη με Mean=32,2, δηλαδή 32,2% (Πίνακας 10.10).

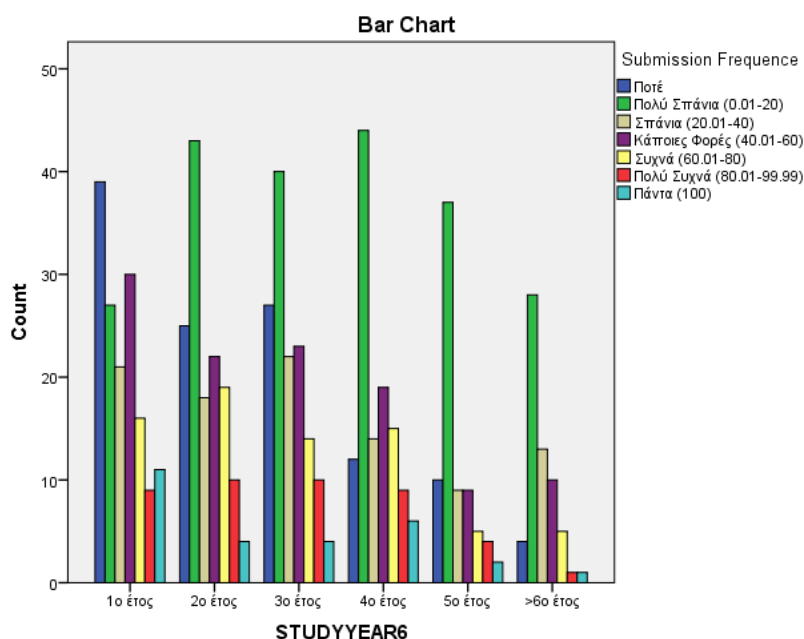


Σχήμα 10.2 Πραγματική συχνότητα συμμετοχής των φοιτητών στα ΕΑΜ

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ32:** Οι φοιτητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση του 32,2% από το συνολικό αριθμό μαθημάτων που τους δόθηκε η ευκαιρία για να αξιολογήσουν.

## 10.2 *Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ33: Συσχετίζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το έτος φοίτησης;*

Για τις ανάγκες του ερωτημάτων ΕΔΦ33 δημιουργείται ο Πίνακας Συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών Submission Frequency με StudyYear6 (Πίνακας 10.1) Η κατανομή των συμμετοχών των φοιτητών στα ΕΑΜ ανά έτος φοίτησης φαίνεται πιο παραστατικά στο Σχήμα 10.3.



Σχήμα 10.3 Κατανομή συχνότητας συμμετοχής φοιτητών ανά έτος φοίτησης

Οι δύο μεταβλητές SUBMFREQ και StudyYear είναι ονομαστικές μεταβλητές, οπότε για ελεγχθεί η μεταξύ τους σχέση εφαρμόζεται ο έλεγχος  $\chi^2$ .

Πίνακας 10.1 Πίνακας Συνάφειας STUDYYEAR6 \* Submission Frequency

			Submission Frequency						Total
			Ποτέ	Πολύ Σπάνια (0.01-20)	Σπάνια (20.01-40)	Κάποιες Φορές (40.01-60)	Συχνά (60.01-80)	Πολύ Συχνά (80.01-99.99)	
S T U D Y Y E A R 6	1ο έτος	Count	39	27	21	30	16	9	153
		% within STUDYYEAR6	25.5%	17.6%	13.7%	19.6%	10.5%	5.9%	100.0 %
		% within Submission Frequency	33.3%	12.3%	21.6%	26.5%	21.6%	20.9%	39.3%
		% of Total	5.6%	3.9%	3.0%	4.3%	2.3%	1.3%	22.1%
	2ο έτος	Count	25	43	18	22	19	10	141
		% within STUDYYEAR6	17.7%	30.5%	12.8%	15.6%	13.5%	7.1%	100.0 %
		% within Submission Frequency	21.4%	19.6%	18.6%	19.5%	25.7%	23.3%	14.3%
		% of Total	3.6%	6.2%	2.6%	3.2%	2.7%	1.4%	20.4%
	3ο έτος	Count	27	40	22	23	14	10	140
		% within STUDYYEAR6	19.3%	28.6%	15.7%	16.4%	10.0%	7.1%	100.0 %
		% within Submission Frequency	23.1%	18.3%	22.7%	20.4%	18.9%	23.3%	14.3%
		% of Total	3.9%	5.8%	3.2%	3.3%	2.0%	1.4%	20.3%
	4ο έτος	Count	12	44	14	19	15	9	119
		% within STUDYYEAR6	10.1%	37.0%	11.8%	16.0%	12.6%	7.6%	100.0 %
		% within Submission Frequency	10.3%	20.1%	14.4%	16.8%	20.3%	20.9%	21.4%
		% of Total	1.7%	6.4%	2.0%	2.7%	2.2%	1.3%	17.2%
	5ο έτος	Count	10	37	9	9	5	4	76
		% within STUDYYEAR6	13.2%	48.7%	11.8%	11.8%	6.6%	5.3%	100.0 %
		% within Submission Frequency	8.5%	16.9%	9.3%	8.0%	6.8%	9.3%	7.1%
		% of Total	1.4%	5.4%	1.3%	1.3%	0.7%	0.6%	11.0%
	>6ο έτος	Count	4	28	13	10	5	1	62
		% within STUDYYEAR6	6.5%	45.2%	21.0%	16.1%	8.1%	1.6%	100.0 %
		% within Submission Frequency	3.4%	12.8%	13.4%	8.8%	6.8%	2.3%	3.6%
		% of Total	0.6%	4.1%	1.9%	1.4%	0.7%	0.1%	9.0%
Total		Count	117	219	97	113	74	43	691
		% within STUDYYEAR6	16.9%	31.7%	14.0%	16.4%	10.7%	6.2%	100.0 %
		% within Submission Frequency	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0 %
		% of Total	16.9%	31.7%	14.0%	16.4%	10.7%	6.2%	100.0 %

Επειδή στην υποσημείωση του πίνακα αποτελεσμάτων του ελέγχου (Πίνακας 10.2) φαίνεται ότι το ποσοστό έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 11,9%<20%, είναι έγκυρα τα αποτελέσματα του ελέγχου, οπότε προκύπτει ότι το αποτέλεσμα του ελέγχου είναι στατιστικά σημαντικό:  $\chi^2(30)=54,257$   $\pi=0,004<0,05$ .

Πίνακας 10.2 Αποτελέσματα ελέγχων  $\chi^2$

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54.257 <sup>a</sup>	30	.004
Likelihood Ratio	56.129	30	.003
Linear-by-Linear Association	2.094	1	.148
N of Valid Cases	691		

a. 5 cells (11.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.51.

Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα για τα μέτρα κατεύθυνσης και συμμετρίας είναι έγκυρα και μπορούν να ερμηνευτούν. Επειδή οι μεταβλητές έχουν περισσότερες από δύο κατηγορίες, θα χρησιμοποιηθεί το μέτρο συμμετρίας Cramer's V (Πίνακας 10.3) (Δαφέρμος, 2011), όπου προκύπτει ότι υπάρχει μικρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (sig. 0,004<0,05) με τιμή  $\phi_c = 0,125$ .

Πίνακας 10.3 Μέτρα Συμμετρίας

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	.280
	Cramer's V	.125
	Contingency Coefficient	.270
N of Valid Cases	691	

Ερμηνεύοντας τα μέτρα κατεύθυνσης (Πίνακας 10.4) προκύπτει ότι τα αποτελέσματα του Goodman and Kruskal tau είναι στατιστικά σημαντικά με sig=0,0005 και τιμή 0,020 όταν είναι εξαρτημένη μεταβλητή η SubmFrequency ως εξής: «μπορούμε να έχουμε τη μεγαλύτερη μείωση στο σφάλμα πρόβλεψης (2%) για ένα διάστημα εμπιστοσύνης 0,020+0,005».

Πίνακας 10.4 Μέτρα κατεύθυνσης

			Value	Asymp. Std. Error <sup>a</sup>	Appro x. T <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	.034	.017	2.009	.045
		STUDYYEAR6 Dependent	.041	.024	1.701	.089
		Submission Frequency Dependent	.025	.017	1.479	.139
	Goodman and Kruskal tau	STUDYYEAR6 Dependent	.015	.004		.005 <sup>c</sup>
		Submission Frequency Dependent	.020	.005		.000 <sup>c</sup>
	Uncertainty Coefficient	Symmetric	.023	.006	3.903	.003 <sup>d</sup>
		STUDYYEAR6 Dependent	.023	.006	3.903	.003 <sup>d</sup>
		Submission Frequency Dependent	.023	.006	3.903	.003 <sup>d</sup>

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation

d. Likelihood ratio chi-square probability.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ33:** Το έτος φοίτησης επηρεάζει τη συχνότητα συμμετοχής των φοιτητών στα ΕΑΜ. Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο μειώνεται η συμμετοχή στα ΕΑΜ.

### 10.3 Συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και προτίμηση των φοιτητών σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (SubmPref: Online/Paper format) (ΕΔΦ34)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ34: Διαφοροποιείται η συχνότητα συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ από την προτίμηση που έχει ο φοιτητής για τον τύπο ΕΑΜ (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή);

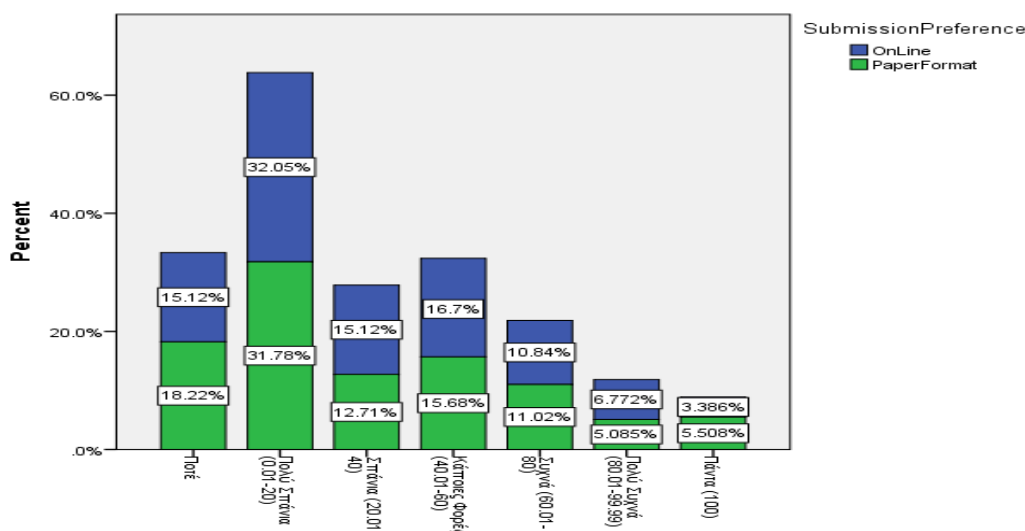
Στη συνέχεια στα δεδομένα που έχουν αφαιρεθεί οι πρωτοετείς φοιτητές του Α' εξαμήνου, προκειμένου να ελεγχθεί στατιστικά το ερώτημα ΕΔΦ34 αφαιρούνται οι περιπτώσεις που οι φοιτητές είχαν απαντήσει ότι προτιμούν και τις δύο μορφές ΕΑΜ, καθώς δε βοηθάει η ύπαρξή τους στην έκδοση συμπερασμάτων και είναι πάρα πολύ λίγοι. Προκειμένου να ελεγχθεί εάν είναι ανεξάρτητες ή εξαρτημένες οι δύο μεταβλητές (SubmFrequency και SubmPreference) διεξάγεται στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$ .

Πίνακας 10.5 Πίνακας Συνάφειας SubmissionPreference \* Submission Frequency

			Submission Frequency							Total
			Ποτέ	Πολύ Σπάνια (0.01-20)	Σπάνια (20.01-40)	Κάποιες Φορές (40.01-60)	Συχνά (60.01-80)	Πολύ Συχνά (80.01-99.99)	Πάντα (100)	
Submission Preference	Online	Count	67	142	67	74	48	30	15	443
		% within SubmissionPreference	15.1%	32.1%	15.1%	16.7%	10.8%	6.8%	3.4%	100.0%
		% within Submission Frequency	60.9%	65.4%	69.1%	66.7%	64.9%	71.4%	53.6%	65.2%
		% of Total	9.9%	20.9%	9.9%	10.9%	7.1%	4.4%	2.2%	65.2%
	Paper Format	Count	43	75	30	37	26	12	13	236
		% within SubmissionPreference	18.2%	31.8%	12.7%	15.7%	11.0%	5.1%	5.5%	100.0%
		% within Submission Frequency	39.1%	34.6%	30.9%	33.3%	35.1%	28.6%	46.4%	34.8%
		% of Total	6.3%	11.0%	4.4%	5.4%	3.8%	1.8%	1.9%	34.8%
Total		Count	110	217	97	111	74	42	28	679
		% within SubmissionPreference	16.2%	32.0%	14.3%	16.3%	10.9%	6.2%	4.1%	100.0%
		% within Submission Frequency	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	16.2%	32.0%	14.3%	16.3%	10.9%	6.2%	4.1%	100.0%

Παρατηρώντας τα δεδομένα του Πίνακα Συνάφειας (Πίνακας 10.5) δε φαίνεται να υπάρχει κάποια διαφοροποίηση η προτίμηση του φοιτητή για τον τύπο ΕΑΜ με τη συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ (βλέπε επίσης Σχήμα 10.4).

Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από τον έλεγχο  $\chi^2$ , καθώς  $p=0,672>0,05$ , που σημαίνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (Πίνακας 10.6). Τα αποτελέσματα αυτά είναι έγκυρα, καθώς στην υποσημείωση αναφέρεται ότι υπάρχουν μηδενικά κελιά (0%) που έχουν αναμενόμενες τιμές λιγότερο από πέντε.



Σχήμα 10.4 Κατανομή επιλογής φοιτητή για τύπο EAM (SubmPref) και συχνότητα συμμετοχής του φοιτητή στα EAM (SubmFrequency)

Πίνακας 10.6 Αποτελέσματα ελέγχου  $\chi^2$  για SubmFreq και SubmPref

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.037 <sup>a</sup>	6	.672
Likelihood Ratio	3.988	6	.678
Linear-by-Linear Association	.055	1	.814
N of Valid Cases	679		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.73.

Εφαρμόζοντας τον έλεγχο Mann-Whitney U προκύπτει επίσης ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση η συχνότητα συμμετοχής στα EAM από την προτίμηση που έχει ο φοιτητής για τη μορφή του EAM, καθώς προκύπτει μη στατιστικά σημαντικό συμπέρασμα (Πίνακας 10.7).

Πίνακας 10.7 Στατιστικοί έλεγχοι Mann-Whitney U<sup>a</sup>

	Submission Frequency
Mann-Whitney U	50988.000
Wilcoxon W	78954.000
Z	-.541
Asymp. Sig. (2-tailed)	.589

a. Grouping Variable: SubmissionPreference

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ34:** Δε διαφοροποιείται η συχνότητα συμμετοχής στα EAM από την προτίμηση του φοιτητή για τον τύπο EAM (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή).

#### 10.4 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ35: Επηρεάζεται η συχνότητα συμμετοχής στα EAM από το φύλο του φοιτητή;

Η συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν επηρεάζεται από το φύλο, καθώς οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρουσιάζουν παρόμοια ποσοστά συμπλήρωσης των



ερωτηματολογίων, όπως φαίνεται στον Πίνακα Συνάφειας (Πίνακας 10.8) και στο Σχήμα 10.5.

Για να επιβεβαιωθεί η ανεξαρτησία μεταξύ των δύο μεταβλητών εφαρμόζεται έλεγχος  $\chi^2$  (Πίνακας 10.9), από όπου προκύπτει ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, εφόσον  $\text{sig}=0,709>0,05$  και είναι έγκυρο το αποτέλεσμα καθώς στην υποσημείωση του πίνακα αναφέρεται ότι  $0\%<20\%$  κελιά έχουν αναμενόμενη τιμή μικρότερη του 5.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ35:** Δεν επηρεάζεται η συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ από το φύλο του φοιτητή.

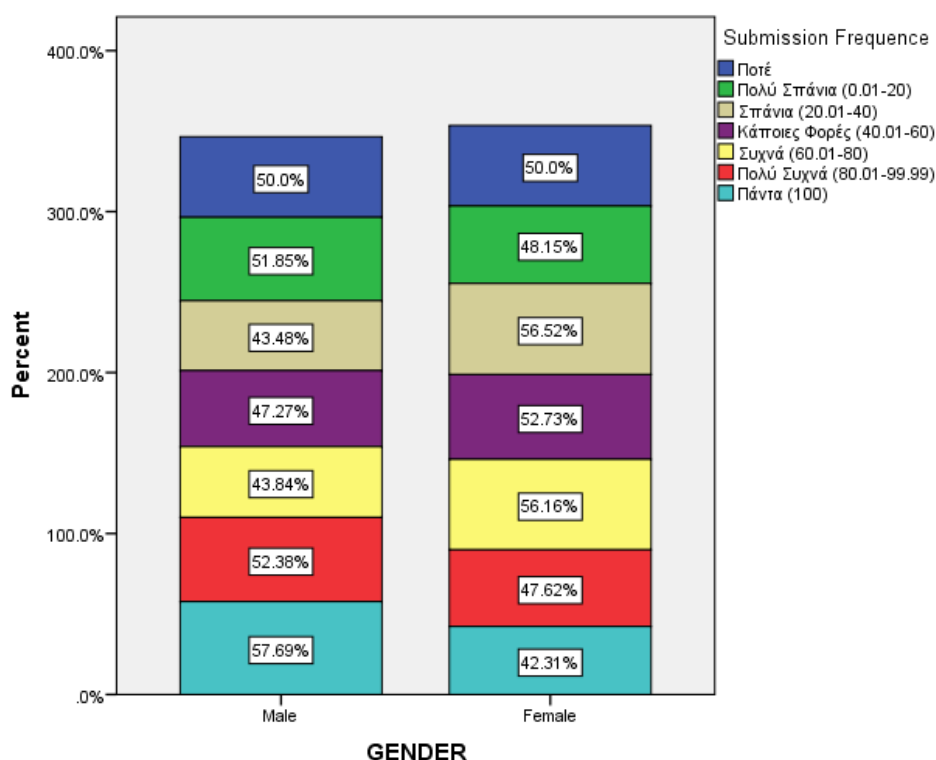
Πίνακας 10.8 Πίνακας Συνάφειας SUBMFREQ \* GENDER

			Submission Frequency							Total
			Ποτέ	Πολύ Σπάνια (0.01-20)	Σπάνια (20.01-40)	Κάποιες Φορές (40.01-60)	Συχνά (60.01-80)	Πολύ Συχνά (80.01-99.99)	Πάντα (100)	
GENDER	Male	Count	58	112	40	52	32	22	15	331
		% within GENDER	17.5%	33.8%	12.1%	15.7%	9.7%	6.6%	4.5%	100.0%
		% within Submission Frequency	50.0%	51.9%	43.5%	47.3%	43.8%	52.4%	57.7%	49.0%
		% of Total	8.6%	16.6%	5.9%	7.7%	4.7%	3.3%	2.2%	49.0%
	Female	Count	58	104	52	58	41	20	11	344
		% within GENDER	16.9%	30.2%	15.1%	16.9%	11.9%	5.8%	3.2%	100.0%
		% within Submission Frequency	50.0%	48.1%	56.5%	52.7%	56.2%	47.6%	42.3%	51.0%
		% of Total	8.6%	15.4%	7.7%	8.6%	6.1%	3.0%	1.6%	51.0%
Total		Count	116	216	92	110	73	42	26	675
		% within GENDER	17.2%	32.0%	13.6%	16.3%	10.8%	6.2%	3.9%	100.0%
		% within Submission Frequency	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	17.2%	32.0%	13.6%	16.3%	10.8%	6.2%	3.9%	100.0%

Πίνακας 10.9 Έλεγχος  $\chi^2$

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.760 <sup>a</sup>	6	.709
Likelihood Ratio	3.769	6	.708
Linear-by-Linear Association	.046	1	.831
N of Valid Cases	675		

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12.75.



Σχήμα 10.5 Γράφημα ανά στοίβες της συχνότητας συμμετοχής στα EAM (SubmFreq) ανά φύλο (Gender)

### 10.5 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ36: Διαφοροποιούνται τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών στα EAM ανάλογα με το τύπο EAM (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του;

Αρχικά παρουσιάζονται στον Πίνακας 10.10 οι μέσοι όροι που έχει αποκομίσει κάθε πανεπιστήμιο από τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι φοιτητές του στην έρευνα της διατριβής, σχετικά με τα κατά προσέγγιση ποσοστά συμμετοχής τους στην αξιολόγηση των μαθημάτων (SubmissionFreq\_Mean).

Ο πίνακας αυτός είναι χρήσιμος για να φανούν οι τάσεις και για να κατανοηθούν καλύτερα τα αποτελέσματα του ερωτήματος ΕΔΦ36. Οι απαντήσεις που έχουν δώσει οι φοιτητές σημαίνει ότι π.χ. για φοιτητές 4<sup>ου</sup> έτους συμμετείχαν κατά μέσο όρο στο 50% των μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει για όλα τα χρόνια. Δηλαδή είχε γίνει προσαρμογή του ποσοστού με το έτος φοίτησης που βρισκόταν ο φοιτητής όταν συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της έρευνας της διατριβής. Οι μέσοι όροι ισχύουν μόνο για τα πανεπιστήμια που έχουν απαντήσει στην έρευνα της διατριβής πάνω από 10 άτομα (έχουν χρωματιστεί με πράσινο τα έγκυρα αποτελέσματα). Τα υπόλοιπα πανεπιστήμια έχουν παραμείνει για να υπολογιστεί ο συνολικός μέσος όρος της συμμετοχής των φοιτητών, όπου είναι 32,2%. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι φοιτητές στα πανεπιστήμια που χρησιμοποιείται μικτή μορφή EAM (ανάλογα τη σχολή μπορεί να είναι είτε χειρόγραφη είτε ηλεκτρονική μορφή) οι φοιτητές δηλώνουν αυτό που γνωρίζουν. Οπότε υπάρχει περίπτωση από το ίδιο πανεπιστήμιο

κάποιοι να δηλώσουν την ηλεκτρονική μορφή και κάποιοι άλλοι τη χειρόγραφη μορφή. Το γεγονός αυτό δεν διαστρεβλώνει το αποτέλεσμα, αλλά το βοηθάει, αφού παρουσιάζεται ο πραγματικός τύπος ΕΑΜ που χρησιμοποιεί ο φοιτητής. Υπάρχουν περιπτώσεις που κάποιο φοιτητές δήλωσαν και τις δύο μορφές, ιδιαίτερα από μεγαλύτερα έτη, καθώς στα πρώτα έτη φοίτησης το πανεπιστήμιο χρησιμοποιούσε χειρόγραφη μορφή και στα μετέπειτα χρόνια άλλαξε σε ηλεκτρονική μορφή.

Πίνακας 10.10 Μέσες τιμές της μεταβλητής SubmissionFreq\_Mean για κάθε Πανεπιστήμιο

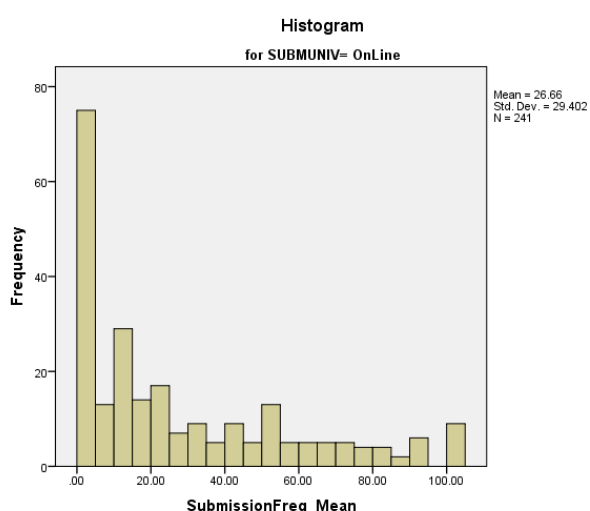
Όνομα Πανεπιστημίου	Μέσος	N	Τυπική απόκλιση
Πολυτεχνείο Κρήτης (TUC)	40,99	108	30,75
Πανεπιστήμιο Κρήτης (UoC)	23,76	84	27,76
ΑΤΕΙ Κρήτης (ΤΕΙ CRETE)	39,45	84	32,35
ΕΘΝΙΚΟ ΜΕΤΣΟΒΙΟ ΠΟΛΥΤΕΧΝΕΙΟ (NTUA)	20,55	33	27,94
Πανεπιστήμιο Πειραιώς (UNIPi)	32,35	36	29,90
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (UOA)	29,30	5	33,42
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (AUED)	48,60	25	41,40
Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών (AUA)	26,07	18	27,76
Χαροκόττειο Πανεπιστήμιο (HUA)	19,17	2	8,25
Πάντειον Πανεπιστήμιο (PANTEION)	52,50	1	.
Πανεπιστήμιο Πατρών (UPATRAS)	87,50	1	.
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (AUTH)	23,64	98	24,73
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (DUTH)	1,25	2	1,77
ΑΤΕΙ Πελοποννήσου (ΤΕΙ PEL)	24,82	11	24,31
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Uoi)	17,08	3	15,63
Πανεπιστήμιο Αιγαίου (AEGEAN)	48,75	2	22,98
ΑΤΕΙ Αθηνών (ΤΕΙ OF ATHENS)	25,27	16	29,96
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (UOP)	50,00	1	.
Ανοικτό Πανεπιστήμιο (EAP)	77,78	3	25,46
Αμερικάνικο Κολλέγιο Αθηνών (DERREE COLLEGE)	100,00	1	.
ΙΕΚ ΑΚΜΗ	12,50	1	.
ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης (ΤΕΙ THESS)	87,50	3	12,50
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (PAMAK)	24,59	7	24,56
ΑΤΕΙ Πειραιώς (ΤΕΙ PIRAEUS)	20,00	1	.
Total	32,20	546	30,87

Ο συνολικός μέσος όρος (32,2%) που προκύπτει, δεν θα πρέπει να συγκριθεί με τα ποσοστά απόκρισης γενικότερα των πανεπιστημίων, όπως έχουν προκύψει από την έρευνα της ΜΟΔΠ τα οποία δεν ξεπερνάνε το 7%, καθώς αφορά την προσωπική συμμετοχή κάθε φοιτητή γενικότερα στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Αποτελούν όμως μια ένδειξη για τα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων ανάλογα με τον τύπο ΕΑΜ που χρησιμοποιεί κάθε Πανεπιστήμιο.

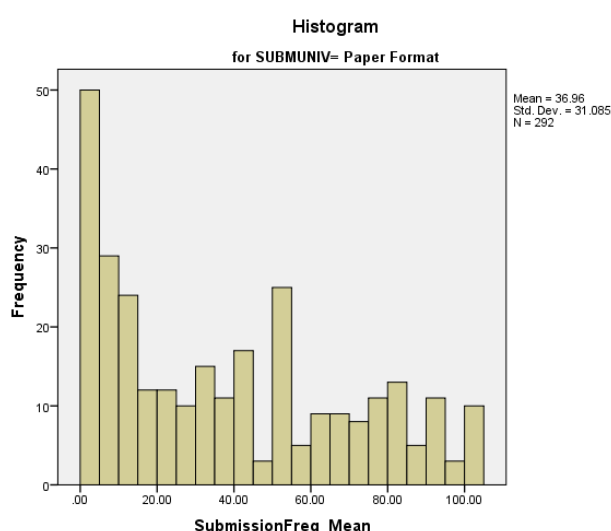
Συμπεραίνεται ότι τα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ συνήθως πετυχαίνουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής από τους φοιτητές του (π.χ. Πολυτεχνείο Κρήτης=40,9%, Πανεπιστήμιο Πειραιώς = 32,35%) σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούν κυρίως ηλεκτρονική μορφή ΕΑΜ (ΑΠΘ=23,6%, Πανεπιστήμιο Κρήτης=23,76%, ΕΜΠ=20,55%). Αναμενόμενο και γνωστό αποτέλεσμα, καθώς τα χειρόγραφα μοιράζονται στην αίθουσα διδασκαλίας, οπότε ουσιαστικά οι φοιτητές «θέλοντας και μη» θα συμμετέχουν, εφόσον παρευρίσκονται στο μάθημα.

Με τη βοήθεια της εντολής EXPLORE είναι δυνατόν να γίνει απεικόνιση της μεταβλητής SubmissionFreq\_Mean σε μορφή ιστογράμματος για τους 3 διαφορετικούς τύπους EAM, όπου φαίνεται ξεκάθαρα αυτή η διαφορά ανά τύπο EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (Σχήμα 10.6 για ηλεκτρονική μορφή EAM με μέσο όρο 26,66, Σχήμα 10.7 για χειρόγραφη μορφή EAM με μέσο όρο 36,96 και Σχήμα 10.8 για χρήση και των δύο τύπων EAM με μέσο όρο 25,42%).

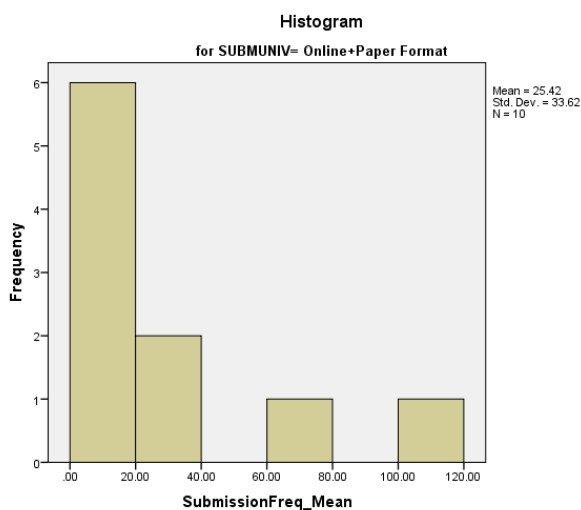
Για να γενικευθεί η διαπίστωση αυτή σε όλο τον πληθυσμό χρησιμοποιούμε τη συνεχή μορφή της μεταβλητής για την ποσοστιαία συμμετοχή των φοιτητών στα EAM (SUBMFREQ\_MEAN) σε σχέση με τη μεταβλητή University Submission Type (δηλαδή τον τρόπο EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο όπως έχουν δηλωθεί από τους φοιτητές, όπου έχουν αφαιρεθεί οι περιπτώσεις που έχουν απαντήσεις 'Δεν γνωρίζω'), εφαρμόζοντας τη διαδικασία της Ανάλυσης Διασποράς με Έναν Παράγοντα (One-Way ANOVA).



Σχήμα 10.6 Ιστόγραμμα κατανομής συμμετοχής φοιτητών όταν το πανεπιστήμιο έχει ηλεκτρονικής μορφής EAM



Σχήμα 10.7 Ιστόγραμμα κατανομής συμμετοχής φοιτητών όταν το πανεπιστήμιο έχει χειρόγραφης μορφής EAM



Σχήμα 10.8 Ιστόγραμμα κατανομής συμμετοχής φοιτητών όταν το πανεπιστήμιο χρησιμοποιεί και τις 2 μορφές EAM

Οι υποθέσεις που διαμορφώνονται είναι οι ακόλουθες:

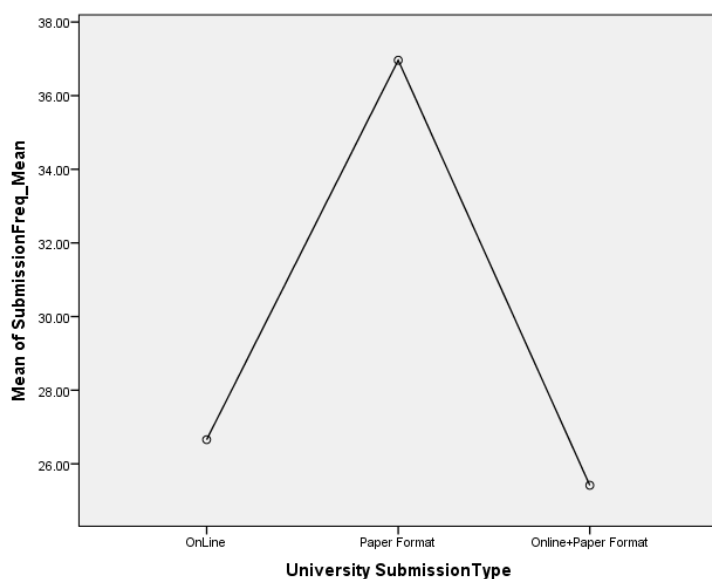
$H_0$ : Δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα έτη φοίτησης

$H_1$ : Υπάρχει, τουλάχιστον ένα ζεύγος ανάμεσα στους τύπους EAM με στατιστικώς σημαντική διαφορά.

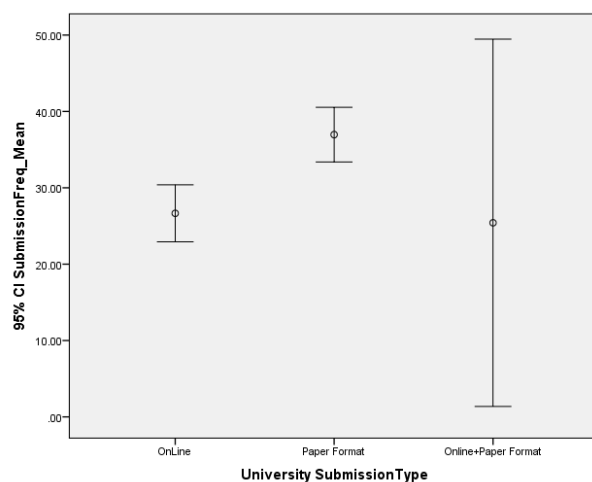
Στον Πίνακα 10.11 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των ποσοστών συμμετοχής στην αξιολόγηση για κάθε τύπο EAM που εφαρμόζει το Πανεπιστήμιό του. Όταν τα πανεπιστήμια εφαρμόζουν χειρόγραφη μορφή EAM επιτυγχάνονται υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών, καθώς διανέμονται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με μέσο όρο 36,96%, από αυτά που εφαρμόζουν ηλεκτρονική μορφή (26,66%) ή τη μικτή μορφή (ηλεκτρονική και χειρόγραφη μορφή) (24,42%) (Σχήμα 10.9). Στο Σχήμα 10.10 παρουσιάζονται τα διαστήματα εμπιστοσύνης 95% για κάθε τύπο EAM.

Πίνακας 10.11 Περιγραφικά στατιστικά για την εξαρτημένη μεταβλητή SubmissionFreq\_Mean

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
OnLine	241	26.6577	29.40215	1.89396	22.9268	30.3886	.00	100.00
Paper Format	292	36.9607	31.08518	1.81912	33.3804	40.5410	.00	100.00
Online+Paper Format	10	25.4170	33.62018	10.63164	1.3666	49.4674	.00	100.00
Total	543	32.1753	30.77475	1.32067	29.5811	34.7696	.00	100.00



Σχήμα 10.9 Γράφημα της μέσης τιμής της μεταβλητής SubmissionFreq\_Mean



Σχήμα 10.10 ErrorBar Chart της μεταβλητής SubmissionFreq\_Mean

Από τα αποτελέσματα της διαδικασίας ANOVA (Πίνακας 10.12), προκύπτει ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι  $\text{sig.}=0,0005<0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται ισχυρά. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση που λέει ότι τουλάχιστον μία σύγκριση, είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 5%.

Πίνακας 10.12 Αποτελέσματα της ANOVA για τη μεταβλητή  
SubmissionFreq\_Mean

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14480.513	2	7240.257	7.838	.000
Within Groups	498839.550	540	923.777		
Total	513320.063	542			

Οι προϋποθέσεις τυχαιότητας και ανεξαρτησίας, και ισότητας διασπορών (ομοιογένειας) ισχύουν καθώς ο έλεγχος του Levene (Πίνακας 10.14), δίνει παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\text{sig.}=17,3\%>5\%$ . Όμως η προϋπόθεση της κανονικότητας δεν ισχύει, καθώς από τα αποτελέσματα του ελέγχου Kolmogorov –Smirnov για τα δύο πρώτα και από το Shapiro-Wilk για το τελευταίο (δείγμα πολύ μικρό) (Πίνακας 10.13) φαίνεται ότι οι κατηγορίες έχουν μεγάλη παραβίαση της κανονικότητας ( $0.0005-0.043<5\%$ ). Σύμφωνα με το Δαφέρμο (2011), εάν παραβιάζεται ισχυρά η παραδοχή της κανονικότητας, η διαδικασία One-Way ANOVA είναι μια αρκετά ανθεκτική (Robust) διαδικασία, στις παραβιάσεις της κανονικότητας.

Πίνακας 10.13 Έλεγχοι κανονικότητας για κάθε κατηγορία της μεταβλητής University Submission Type

	University SubmissionType	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SubmissionFreq_Mean	OnLine	.183	241	.000	.835	241	.000
	Paper Format	.129	292	.000	.909	292	.000
	Online+Paper Format	.266	10	.043	.765	10	.005

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 10.14 Τεστ ομοιογένειας της μεταβλητής  
SubmissionFreq\_Mean

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.760	2	540	.173

Στην προκειμένη περίπτωση εάν εξασφαλιστεί από τους ελέγχους ανθεκτικότητας Welch και Brown-Forsythe ότι απορρίπτεται ισχυρά η μηδενική υπόθεση, γίνεται αποδεκτό το αποτέλεσμα της συντηρητικής μεθόδου Scheffe, όπως συμβαίνει και στη δική μας περίπτωση, όπου και για τα δύο κριτήρια, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι  $0,003<0,05$  και για τους δύο ελέγχους (Πίνακας 10.15).

Πίνακας 10.15 Robust Tests of Equality of Means  
SubmissionFreq\_Mean

	Statistic <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
Welch	7.675	2	24.291	.003
Brown-Forsythe	7.109	2	29.974	.003

a. Asymptotically F distributed.

Από τις πολλαπλές συγκρίσεις της εξαρτημένης μεταβλητής SubmFreq (Πίνακας 10.16) από όλες τις μεθόδους προκύπτει το ίδιο αποτέλεσμα, ότι δηλαδή διαφοροποιείται η διακύμανση της μέσης τιμής των ποσοστών συμμετοχής των φοιτητών στα ΕΑΜ μεταξύ των Πανεπιστημίων που χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική και αυτών που χρησιμοποιούν τη χειρόγραφη μορφή.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ36:** Τα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν τη χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ επιτυγχάνουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής από τους φοιτητές σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική μορφή.

Πίνακας 10.16 Πολλαπλές Συγκρίσεις για τη συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ (SubmissionFreq) ανά τύπο ΕΑΜ του Πανεπιστημίου

Dependent Variable: SubmissionFreq\_Mean

	(I) University SubmissionType	(J) University SubmissionType	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	OnLine	Paper Format	-10.30299	2.64513	.000	-16.5196	-4.0864
		Online+Paper Format	1.24073	9.80871	.991	-21.8116	24.2931
	Paper Format	OnLine	10.30299	2.64513	.000	4.0864	16.5196
		Online+Paper Format	11.54372	9.77452	.465	-11.4283	34.5157
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	9.80871	.991	-24.2931	21.8116
		Paper Format	-11.54372	9.77452	.465	-34.5157	11.4283
Scheffe	OnLine	Paper Format	-10.30299	2.64513	.001	-16.7956	-3.8104
		Online+Paper Format	1.24073	9.80871	.992	-22.8353	25.3167
	Paper Format	OnLine	10.30299	2.64513	.001	3.8104	16.7956
		Online+Paper Format	11.54372	9.77452	.498	-12.4484	35.5358
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	9.80871	.992	-25.3167	22.8353
		Paper Format	-11.54372	9.77452	.498	-35.5358	12.4484
Bonferroni	OnLine	Paper Format	-10.30299	2.64513	.000	-16.6552	-3.9508
		Online+Paper Format	1.24073	9.80871	1.000	-22.3145	24.7960
	Paper Format	OnLine	10.30299	2.64513	.000	3.9508	16.6552
		Online+Paper Format	11.54372	9.77452	.714	-11.9294	35.0169
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	9.80871	1.000	-24.7960	22.3145
		Paper Format	-11.54372	9.77452	.714	-35.0169	11.9294
Gabriel	OnLine	Paper Format	-10.30299	2.64513	.000	-16.6306	-3.9754
		Online+Paper Format	1.24073	9.80871	.998	-18.3512	20.8327
	Paper Format	OnLine	10.30299	2.64513	.000	3.9754	16.6306
		Online+Paper Format	11.54372	9.77452	.391	-7.7448	30.8322
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	9.80871	.998	-20.8327	18.3512
		Paper Format	-11.54372	9.77452	.391	-30.8322	7.7448
Hochberg	OnLine	Paper Format	-10.30299	2.64513	.000	-16.6379	-3.9681
		Online+Paper Format	1.24073	9.80871	.999	-22.2503	24.7318
	Paper Format	OnLine	10.30299	2.64513	.000	3.9681	16.6379
		Online+Paper Format	11.54372	9.77452	.557	-11.8654	34.9529
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	9.80871	.999	-24.7318	22.2503
		Paper Format	-11.54372	9.77452	.557	-34.9529	11.8654
Dunnett t (2-sided) <sup>b</sup>	Paper Format	OnLine	10.30299	2.64513	.000	4.3761	16.2299
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	9.80871	.990	-23.2188	20.7374

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

b. Dunnett t-tests treat one group as a control, and compare all other groups against it.

Για να επιβεβαιωθεί το αποτέλεσμα εφαρμόζεται το προσομοιωτικό εργαλείο Bootstrapping για τη στατιστική Mean Difference, η οποία προήλθε από 5000 υποθετικά δείγματα (Πίνακας

10.17). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα, καθώς παρουσιάζει χαμηλό ποσό μεροληψίας (Bias) 0,04613.

Πίνακας 10.17 Bootstrap για πολλαπλές συγκρίσεις της εξαρτημένης μεταβλητής SubmissionFreq\_Mean

	(I) University SubmissionType	(J) University SubmissionType	Mean Difference (I-J)	Bootstrap <sup>a</sup>			
				Bias	Std. Error	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
Tukey HSD	OnLine	Paper Format	-10.30299	-.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	-15.32116 <sup>b</sup>	-5.21981 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	1.24073	-.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-22.72244 <sup>b</sup>	19.72752 <sup>b</sup>
	Paper Format	OnLine	10.30299	.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	5.21981 <sup>b</sup>	15.32116 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	11.54372	-.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-11.90610 <sup>b</sup>	30.28037 <sup>b</sup>
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-19.72752 <sup>b</sup>	22.72244 <sup>b</sup>
		Paper Format	-11.54372	.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-30.28037 <sup>b</sup>	11.90610 <sup>b</sup>
Scheffe	OnLine	Paper Format	-10.30299	-.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	-15.32116 <sup>b</sup>	-5.21981 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	1.24073	-.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-22.72244 <sup>b</sup>	19.72752 <sup>b</sup>
	Paper Format	OnLine	10.30299	.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	5.21981 <sup>b</sup>	15.32116 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	11.54372	-.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-11.90610 <sup>b</sup>	30.28037 <sup>b</sup>
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-19.72752 <sup>b</sup>	22.72244 <sup>b</sup>
		Paper Format	-11.54372	.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-30.28037 <sup>b</sup>	11.90610 <sup>b</sup>
Bonferroni	OnLine	Paper Format	-10.30299	-.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	-15.32116 <sup>b</sup>	-5.21981 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	1.24073	-.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-22.72244 <sup>b</sup>	19.72752 <sup>b</sup>
	Paper Format	OnLine	10.30299	.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	5.21981 <sup>b</sup>	15.32116 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	11.54372	-.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-11.90610 <sup>b</sup>	30.28037 <sup>b</sup>
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-19.72752 <sup>b</sup>	22.72244 <sup>b</sup>
		Paper Format	-11.54372	.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-30.28037 <sup>b</sup>	11.90610 <sup>b</sup>
Gabriel	OnLine	Paper Format	-10.30299	-.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	-15.32116 <sup>b</sup>	-5.21981 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	1.24073	-.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-22.72244 <sup>b</sup>	19.72752 <sup>b</sup>
	Paper Format	OnLine	10.30299	.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	5.21981 <sup>b</sup>	15.32116 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	11.54372	-.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-11.90610 <sup>b</sup>	30.28037 <sup>b</sup>
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-19.72752 <sup>b</sup>	22.72244 <sup>b</sup>
		Paper Format	-11.54372	.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-30.28037 <sup>b</sup>	11.90610 <sup>b</sup>
Hochberg	OnLine	Paper Format	-10.30299	-.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	-15.32116 <sup>b</sup>	-5.21981 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	1.24073	-.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-22.72244 <sup>b</sup>	19.72752 <sup>b</sup>
	Paper Format	OnLine	10.30299	.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	5.21981 <sup>b</sup>	15.32116 <sup>b</sup>
		Online+Paper Format	11.54372	-.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-11.90610 <sup>b</sup>	30.28037 <sup>b</sup>
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-19.72752 <sup>b</sup>	22.72244 <sup>b</sup>
		Paper Format	-11.54372	.19539 <sup>b</sup>	10.76979 <sup>b</sup>	-30.28037 <sup>b</sup>	11.90610 <sup>b</sup>
Dunnett t (2-sided)	Paper Format	OnLine	10.30299	.04613 <sup>b</sup>	2.62135 <sup>b</sup>	5.21981 <sup>b</sup>	15.32116 <sup>b</sup>
	Online+Paper Format	OnLine	-1.24073	.24152 <sup>b</sup>	10.76440 <sup>b</sup>	-19.72752 <sup>b</sup>	22.72244 <sup>b</sup>

a. Unless otherwise noted, bootstrap results are based on 5000 bootstrap samples

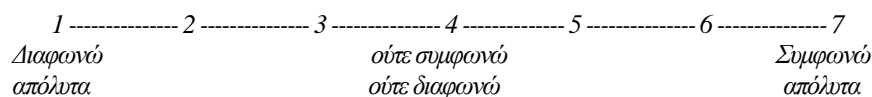
b. Based on 4997 samples

## 10.6 Συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ποιότητα διδασκαλίας του καθηγητή (INSTRQLT) (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ37)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ37: Ποιοι παράγοντες σχετικοί με τον διδάσκοντα και τη διδασκαλία του επηρεάζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στη αξιολόγηση των μαθημάτων;



«Θα επιδιώκατε να συμμετέχετε στην αξιολόγηση ενός μαθήματος εάν (Βαθμολογήστε ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7)):



	Median	Mode
Συμπαθούσατε τον καθηγητή για το χαρακτήρα του	6	7
Θεωρείτε ότι ο καθηγητής έχει γνώσεις και μεταδοτικότητα	6	7
Θεωρείτε ότι ο καθηγητής νοιάζεται για τους φοιτητές και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στο μάθημα	6	7
Ο καθηγητής δεν ήταν ανιαρός κατά τη διδασκαλία του και έδειχνε ότι είχε πάθος με το μάθημά του	6	6
Ο καθηγητής «περνούσε» εύκολα τους μαθητές και γενικότερα έδινε καλούς βαθμούς, άσχετα εάν ήταν καλός στο μάθημά του	4	4
Σας είχε αδικήσει ο καθηγητής και επιθυμείτε μέσω της αξιολόγησης να τον εκδικηθείτε	3	1
Άλλο. Παρακαλώ προσδιορίστε: _____		
_____		

Άλλωστε όπως φάνηκε από τα σχόλια των φοιτητών στην Παράγραφο 9.3.1, η βαθμολογία αρκετές φορές είναι παραπάνω από ότι θα έβαζαν κανονικά για να μην στεναχωρήσουν τον καθηγητή. Ενώ εάν δεν είναι καλός στο μάθημά τους αλλά δίνει καλούς βαθμούς, τότε ήταν αμφίροπα τα αποτελέσματα (Median=Mode=4).

Στην ερώτηση δινόταν η επιλογή «Άλλο» για να τους δοθεί η δυνατότητα να αναφέρουν και άλλους λόγους εκτός από την ποιότητα στη διδασκαλία. Ακολουθούν τα σχόλια των φοιτητών, όπου σε μερικά ουσιαστικά επαναλαμβάνονταν οι ερωτήσεις αλλά ήταν πιο εμπλουτισμένες, σε άλλα επανέλαβαν την αμφιβολία εάν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους και σε άλλα χρειάζονταν κίνητρο για να συμμετέχουν (π.χ. ενδιαφέρον για το μάθημα, εάν ήταν καλός ή κακός ο καθηγητής)

Ορισμένοι φοιτητές αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση στη σωστή της διάσταση, όπως θα έπρεπε να αισθάνονταν όλοι οι φοιτητές εάν είχε αναπτυχθεί η κουλτούρα ποιότητας σε ένα ίδρυμα, δηλαδή ότι «θα συμμετείχαν στην αξιολόγηση σε οποιοδήποτε μάθημα και σε οποιοδήποτε καθηγητή, ανεξαρτήτως συνθηκών», και ότι «όλοι θα πρέπει να αξιολογούνται και η αξιολόγηση πρέπει να διέπεται από αξιοκρατία και όχι από συμπαθείς. άρα δεν παίζει ρόλο ο χαρακτήρας κλπ.» Για πρώτη φορά αναφέρεται και το θέμα της δυσλεξίας, αποδεικνύοντας ότι είναι ένα θέμα υπαρκτό που ενδιαφέρει τους φοιτητές, γι' αυτό το λόγο η ερευνήτρια έχει ενσωματώσει στο προτεινόμενο πλαίσιο δράσεις για τα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών.

- ✓ *Αν πίστευα ότι θα είχε αντίκτυπο (Βαθμός: 7)*
- ✓ *Αν ο καθηγητής δεν είχε μεταδοτικότητα και να βοηθήσει να επαναπροσδιοριστούν οι διδακτικοί στόχοι (βαθμός: 7)*
- ✓ *Υπάρχει θέμα με τους βοηθούς του μαθήματος (Βαθμός: 7)*
- ✓ *Ήξερα ότι θα έχει κάποια επιρροή και επίπτωση στους διδάσκοντες*
- ✓ *Νοοτροπίες που περνάει στους φοιτητές (βαθμός: 7)*
- ✓ *Όλοι πρέπει να αξιολογούνται*
- ✓ *Πάντα θα επεδίωκα να συμμετέχω, όλοι πρέπει να αξιολογούνται*
- ✓ *Εάν δε με άφηνε να δώσω προφορικά λόγω δυσλεξίας (Βαθμός: 7)*
- ✓ *Ο καθηγητής δεν έχει διδακτικές ικανότητες και θέλω να τον αφυπνίσω (Βαθμός: 7)*
- ✓ *Θα επιδίωκα την αξιολόγηση σε οποιαδήποτε περίπτωση ακόμη και αν ήταν ανιαρός ή δεν είχε μεταδοτικότητα*
- ✓ *Εάν υπήρχε η δυνατότητα για προτάσεις βελτίωσης*
- ✓ *Εάν έπρεπε ένας καθηγητής να αφαιρεθεί ολοκληρωτικά από το εκπαιδευτικό ίδρυμα λόγω ασθένειας (πχ. Αλκοολισμός) (Βαθμός: 7)*
- ✓ *Έβλεπα ότι κάποιος καθηγητής αδιαφορεί για τα προβλήματα που αφορούν το τμήμα του (Βαθμός: 6)*
- ✓ *Για τις αίθουσες διδασκαλίας (Βαθμός: 4)*
- ✓ *Άλλους τρόπους διδασκαλίας, πιο πολύ εποπτικά υλικά*
- ✓ *Θα αξιολογούσα όλα τα μαθήματα ανεξαρτήτως*
- ✓ *Εάν οι απόψεις και οι μέθοδοι του καθηγητή είναι παρωχημένες και ενίοτε προσβλητικός και αγενής*
- ✓ *Γενικά είναι καλό να γίνεται η αξιολόγηση, είτε ο καθηγητής είναι καλός είτε όχι, πρέπει να γίνεται σε όλους (Βαθμός: 7)*
- ✓ *Αν είχα αδικηθεί απλά θα προσπαθούσα να το εξηγήσω μέσω αξιολόγησης*
- ✓ *Θα επιδίωκα να συμμετέχω στην αξιολόγηση ανεξαρτήτως των συνθηκών*
- ✓ *Αν έκανε χάλια μάθημα και ήθελα να παραπονεθώ (Βαθμός: 7)*
- ✓ *Αν ενδιαφερόμουν για το μάθημα*
- ✓ *Ενδιαφερόμουν για το συγκεκριμένο μάθημα*
- ✓ *Λογομαχία*
- ✓ *Αν δε μου αρέσαν οι πρακτικές, ο τρόπος μαθήματος*
- ✓ *Αυθαιρεσία*
- ✓ *Θα συμμετείχα και θα προσπαθούσα να είμαι όσο πιο αντικειμενική γίνεται*

- ✓ Εάν ήμουν βέβαιος ότι οι απόψεις μου θα ληφθούν σοβαρά υπόψη (Βαθμός:7)
- ✓ Έχουμε πολλούς καθηγητές (Βαθμός:5)
- ✓ Η αξιολόγηση πρέπει να διέπεται από αξιοκρατία και όχι από συμπαθείς. Άρα δεν παίζει ρόλο ο χαρακτήρας κλπ.
- ✓ Γνώριζα ότι η γνώμη μου θα είχε πραγματικά ανταπόκριση (Βαθμός:7)
- ✓ Θα το επιδίωκα εάν γνώριζα ότι πραγματικά λαμβάνονται υπόψη τα ΕΑΜ.
- ✓ Όταν δεν έχει σωστό τρόπο διδασκαλίας πχ όταν έχει την τάση να προσβάλει τους φοιτητές.
- ✓ Όταν είναι προφανές ότι δεν έχει μεταδοτικότητα και είναι αμετάκλητος και απρόσιτος όσον αφορά τους φοιτητές του.
- ✓ Ο καθηγητής παρόλες τις γνώσεις που μπορεί να διαθέτει, υποτιμούσε τους φοιτητές και δεν τους λάμβανε υπόψη. (Βαθμός:7)
- ✓ Εάν θεωρούσα ότι ΔΕΝ είναι καλός στη δουλειά του (ή σε κάποιον τομέα αυτής) (Βαθμός:7)
- ✓ Θεωρώ ότι δεν πρέπει να υπάρχουν κριτήρια όπως παραπάνω για την αξιολόγηση. Αντιθέτως να πραγματοποιείται σε κάθε περίπτωση.
- ✓ Εάν θεωρούσα ότι ΔΕΝ είναι καλός στη δουλειά του (ή σε κάποιον τομέα αυτής) (Βαθμός:7)
- ✓ Εάν δεν είχαν επιτευχθεί οι στόχοι του μαθήματος
- ✓ Ο καθηγητής δεν λαμβάνει υπόψη του τις προηγούμενες αξιολογήσεις
- ✓ Εάν άλλαζε κάτι και στην πράξη
- ✓ Συμμετέχω για να διατηρηθούν σε καλό επίπεδο τα "καλά" μαθήματα και να διορθωθούν τα ανούσια (συμμετοχή σε όλα)
- ✓ Ο καθηγητής έκανε απαίσιο μάθημα, ζητούσε εκτός ύλης στις εξετάσεις, αδικούσε στη βαθμολογία
- ✓ Θα αξιολογούσα οποιοδήποτε μάθημα με οποιοδήποτε καθηγητή
- ✓ Δεν με κάλυπταν οι γνώσεις που προσφέρονταν σε ένα συγκεκριμένο μάθημα
- ✓ Δεν θα συμμετείχα ποτέ, διότι είναι μηχανισμός μείωσης μισθών και απαξίωσης για λόγους που δεν αφορούν τους καθηγητές
- ✓ Ο καθηγητής ήταν δυσλειτουργικός κατά κοινή ομολογία των φοιτητών και η αξιολόγηση ήταν μέσο για την διαπίστευση του παραπάνω
- ✓ Αν έκανε αλλαγές σύμφωνα με την αξιολόγηση
- ✓ Ο καθηγητής ήταν κακός, όπως και η διδασκαλία του μαθήματος.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ37.1:** Οι κυριότεροι λόγοι σχετικοί με τη διδασκαλία που παροτρύνουν τους φοιτητές για να συμμετέχουν στα ΕΑΜ είναι για την ποιότητα διδασκαλίας του καθηγητή, για το χαρακτήρα του καθηγητή, για το ενδιαφέρον που δείχνει ο καθηγητής για τους φοιτητές και για το πάθος που δείχνει ο καθηγητής για το μάθημά του. Η εκδίκηση σε περίπτωση που τους είχε αδικήσει ο καθηγητής δεν αποτελεί λόγο για να τους παροτρύνει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ37.2:** Ελάχιστοι φοιτητές θα συμμετείχαν στην αξιολόγηση των μαθημάτων ανεξαρτήτως συνθηκών, όπως αρμόζει σε ένα ίδρυμα που έχει αναπτυχθεί η κουλτούρα ποιότητας.

Διενεργώντας Ανάλυση Αξιοπιστίας για τη δημιουργία μίας μεταβλητής «Ποιότητα του Καθηγητή» (Instructor Quality) με διαστάσεις τα 5 υποερωτήματα του Πίνακα 10.18, προκύπτει ότι η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha είναι 0,747 (Πίνακας 10.19) και

ότι οι δύο τελευταίες ερωτήσεις (INSTRQLT5 και INSTRQLT6) θα πρέπει να αφαιρεθούν για να αυξηθεί η αξιοπιστία της κλίμακας (Πίνακας 10.20). Οι δύο αυτές διαστάσεις είχαν επίσης βαθμολογηθεί πολύ χαμηλά και από τους φοιτητές. Επαναλαμβάνοντας την ανάλυση αξιοπιστίας, αφαιρούνται σταδιακά οι δύο διαστάσεις. Πρώτα η INSTRQLT6 και μετά χρειάζεται να βγει και η INSTRQLT5, όπου ήταν αναμενόμενο, καθώς από τη στήλη Corrected Item-Total Correlation (Πίνακας 10.20) φαίνεται ότι αυτές οι δύο διαστάσεις είχαν τη χαμηλότερη συσχέτιση με τις υπόλοιπες τέσσερις διαστάσεις. Η τελική τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha γίνεται 0,878.

Πίνακας 10.19 Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.747	.781	6

Πίνακας 10.20 Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
INSTRQLT1	23.73	34.233	.619	.486	.673
INSTRQLT2	23.35	35.915	.665	.653	.671
INSTRQLT3	23.43	35.396	.641	.632	.672
INSTRQLT4	23.63	35.282	.623	.579	.676
INSTRQLT5	24.85	36.515	.445	.236	.723
INSTRQLT6	25.39	41.297	.126	.101	.831

Για να διερευνηθεί η σχέση της με άλλες μεταβλητές δημιουργείται μια νέα μεταβλητή (INSTRQLT) για κάθε περίπτωση φοιτητή από το μέσο όρο των διαστάσεων (INSTRQLT1, INSTRQLT2, INSTRQLT3, INSTRQLT4).

## 10.7 Συχνότητα συμπλήρωσης ερωτηματολογίων (SUBMFREQ) και Πρόθεση (BI) (ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ38 και ΕΔΦ39)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ38: Ποια είναι η πρόθεση των φοιτητών για να συμμετέχουν στα ΕΑΜ;

Οι φοιτητές εκτός από τη συχνότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (SUBMFREQ) ρωτήθηκαν για την πρόθεση που είχαν για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των μαθημάτων. Η πρόθεση (BI) αποτελείται από 3 διαστάσεις (BI1, BI2, BI3). Για να είναι εφικτή η περαιτέρω στατιστική της επεξεργασία με άλλες μεταβλητές δημιουργείται για κάθε περίπτωση (φοιτητή) η μέση τιμή των 3 επιμέρους διαστάσεων (BI). Στην προκαταρκτική έρευνα είχε προκύψει ότι και οι 3 επιμέρους διαστάσεις είχαν είχαν επιμέρους την ίδια τιμή στη διάμεσο (Median=5), οπότε ο μέσος όρος της διαμέσου ήταν 5. Από τον Πίνακα 10.21, όπου έχει επαναληφθεί η ανάλυση της μεταβλητής για όλο το δείγμα που προέκυψε από τις έρευνες, φαίνεται η πρόθεση για συμμετοχή στην αξιολόγηση παραμένει στην ίδια τιμή (Μέση τιμή Mean=4,86 και διάμεσο Median=5).

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ38:** Η πρόθεση των φοιτητών στην πλειονότητά είναι αρκετά θετική για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των ΕΑΜ (Μέσος όρος=4,86/7>69,4%)

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ39: Ποια είναι η σχέση μεταξύ της πραγματικής χρήσης των ΕΑΜ (SUBMFREQ) από την πρόθεση που είχαν οι φοιτητές για να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση (BI);

Θα διερευνηθεί λοιπόν εάν και κατά πόσο διαφοροποιείται η πραγματική χρήση των ερωτηματολογίων (SUBMFREQ) από την πρόθεση που είχαν οι φοιτητές για να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση (BI2).

Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ δύο μεταβλητών γίνεται με τη βοήθεια της εντολής Explore<sup>97</sup>, θέτοντας και τις δύο μεταβλητές ως εξαρτημένες μεταβλητές. Τα περιγραφικά στατιστικά των δύο μεταβλητών (Πίνακας 10.21) φαίνεται ότι τόσο οι διάμεσοι (Median) (Median SUBMFREQ7=3, ενώ του BI2=5), όσο και οι μέσοι όροι (Mean SUBMFREQ7=3,11, ενώ του BI=4,86) των δύο μεταβλητών διαφέρουν αισθητά.

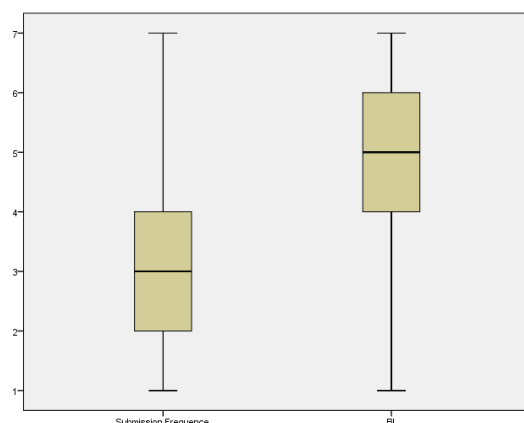
Πίνακας 10.21 Περιγραφικές Στατιστικές για τις μεταβλητές SubmFreq και BI

			Statistic	Std. Error
Submission Frequency	Mean		3.11	.068
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.98	
		Upper Bound	3.25	
	5% Trimmed Mean		3.03	
	Median		3.00	
	Variance		2.763	
	Std. Deviation		1.662	
	Minimum		1	
	Maximum		7	
	Range		6	
	Interquartile Range		2	
	Skewness		.630	.100
	Kurtosis		-.536	.200
BI	Mean		4.8606	.06553
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4.7319	
		Upper Bound	4.9893	
	5% Trimmed Mean		4.9521	
	Median		5.0000	
	Variance		2.546	
	Std. Deviation		1.59569	
	Minimum		1.00	
	Maximum		7.00	
	Range		6.00	
	Interquartile Range		2.00	
	Skewness		-.730	.100
	Kurtosis		-.059	.200

Πιο παραστατικά φαίνεται αυτή η διαφορά στα θηκογράμματα (Boxplots) (Σχήμα 10.11), όποτε προκύπτει το συμπέρασμα ότι η πρόθεση (BI) διαφοροποιείται αισθητά από την πραγματική χρήση (SUBMFREQ7) που σημαίνει ότι παρόλο που οι φοιτητές γενικότερα θα ήθελαν να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των μαθημάτων, οι περισσότεροι από αυτούς δεν λαμβάνουν μέρος σε αυτήν.

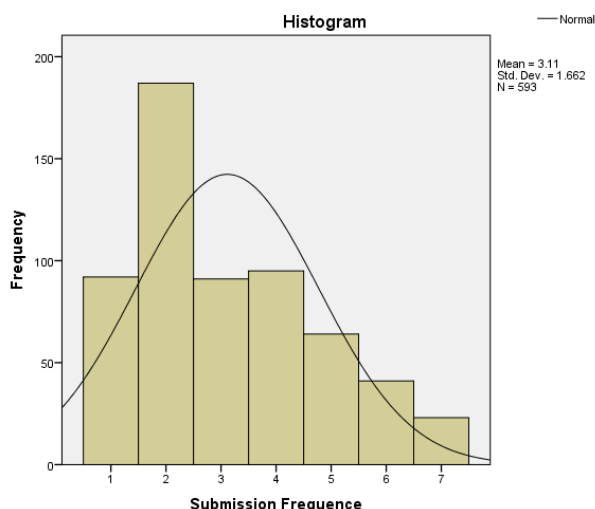
<sup>97</sup> Analyze→Descriptive Statistics→Explore

Επειδή θέλω να συγκριθούν οι δύο μεταβλητές μεταξύ τους τις μεταφέρω και τις δύο στο Dependent List (λίστα εξαρτημένων μεταβλητών). Επιλέγω στο Display: Both Statistics→Descriptives / Plots→Boxplots: Dependent together, Options→Exclude cases listwise

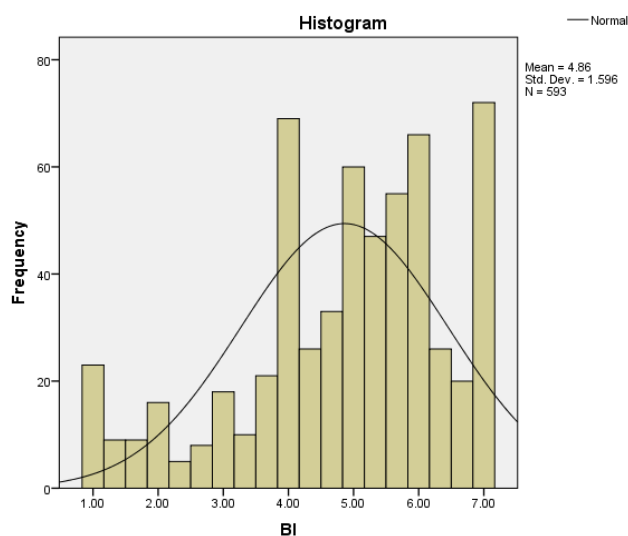


Σχήμα 10.11 Σύγκριση μεταξύ των θηκογραμμάτων (Boxplots) των μεταβλητών SubmFreq και BI

Από τα ιστογράμματα (Σχήμα 10.12 και Σχήμα 10.13) φαίνεται ότι και οι δύο μεταβλητές δεν ακολουθούν τέλεια κανονική κατανομή. Η εξακρίβωση της κανονικής κατανομής μπορεί να γίνει από τις τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης, όπου θα πρέπει να ισχύουν  $-2 < \text{skewness}/\text{std.error} < 2$  και  $-2 < \text{kurtosis}/\text{std.error} < 2$ , ώστε οι μεταβλητές να είναι κανονικά κατανεμημένες (SPSS Inc., 1997). Επειδή, για τη μεταβλητή SUBMFREQ ισχύει  $0.630/0,1=6,30 > 2$  και  $-0,536/0,2=2,68 > 2$ , ενώ για τη μεταβλητή BI ισχύει  $-0,73/0,1=-7,3 < -2$  και  $-0,059/0,2=-0,295 > -2$ , φαίνεται ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.



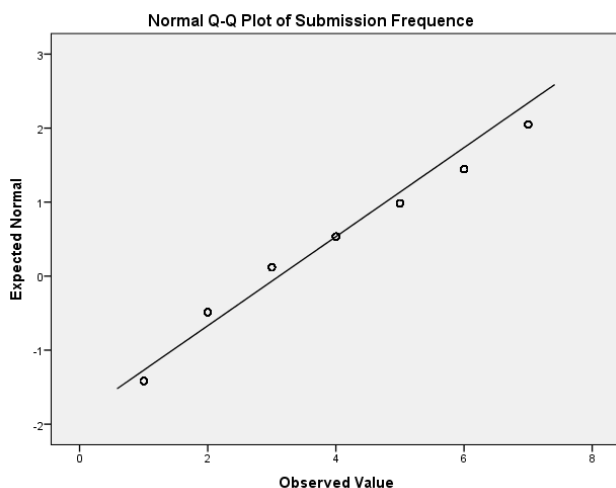
Σχήμα 10.12 Ιστογράμμο κατανομής SubmFreq



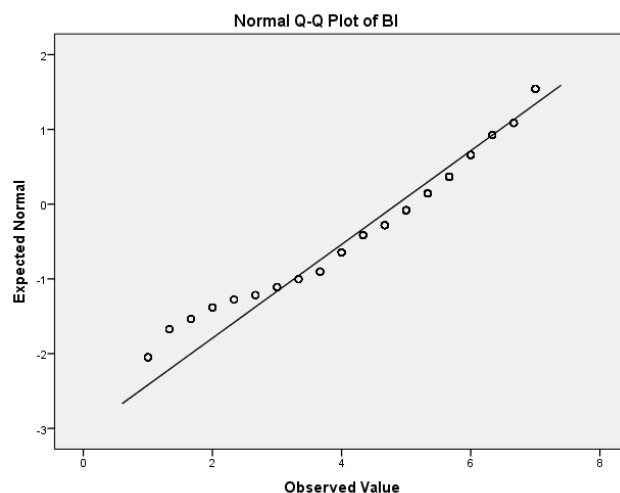
Σχήμα 10.13 Ιστογράμμο κατανομής BI

Δημιουργούνται τα Q-Q plots των δύο μεταβλητών, όπου αναπαριστούνται οι παρατηρούμενες τιμές ως προς τις αναμενόμενες τιμές των μεταβλητών (αντίστοιχα Σχήμα 10.14 για τη SubmFreq και Σχήμα 10.15 για τη BI). Επειδή οι κουκκίδες είναι κοντά στη διχοτόμο γραμμή των δύο αξόνων, θεωρείται ότι η κατανομή του δείγματος είναι προσεγγιστικά κανονική (Δαφέρμος, 2011)<sup>98</sup>.

<sup>98</sup> Σύμφωνα με το Δαφέρμο (2011) στις Κοινωνικές Επιστήμες είναι απίθανο να επιτευχθεί τέλεια κανονική κατανομή.



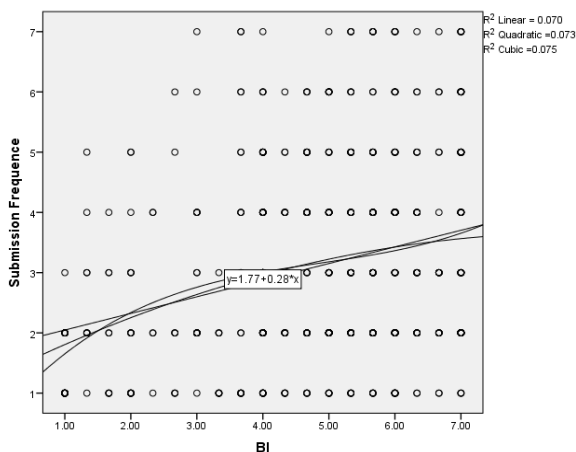
Σχήμα 10.14 Q-Q plot για SubmFreq



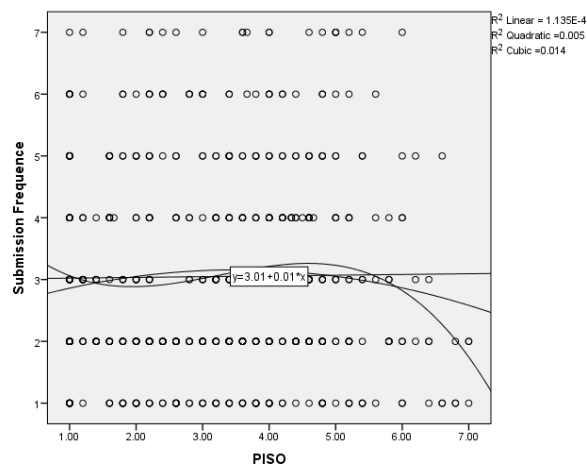
Σχήμα 10.15 Q-Q plot για BI

Γίνεται προσπάθεια να αναζητηθούν οι λόγοι για αυτή την μείωση. Ελέγχεται αρχικά η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών SubmFreq και BI και ταυτόχρονα κατά πόσο συσχετίζεται οι δύο μεταβλητές με τις μεταβλητές PISO (αντίληψη που έχουν οι φοιτητές ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους) και SubmUniv (τη μορφή EAM που χρησιμοποιεί το Πανεπιστήμιό του). Για να ελεγχθεί εάν η συχνότητα SUBMFREQ7 είναι γραμμικά συσχετισμένη με τη BI και PISO, δημιουργούνται τα αντίστοιχα γραφήματα συσχετίσεων <sup>99</sup>.

Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία για Fit Method Quadratic και Cubic, όπου βελτιώνει ελάχιστα τη γραμμική προσέγγιση, καθώς προκύπτει παρόμοιος αριθμός  $R^2=0.011$  και  $0,012$  αντίστοιχα. Οπότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson και Kendall's tau-b (Morgan et al., 1997).



Σχήμα 10.16 Γραμμή συσχέτισης μεταξύ των SubmFreq και BI



Σχήμα 10.17 Γραμμή συσχέτισης μεταξύ των SubmFreq και PISO

<sup>99</sup> Graphs→Legacy Dialogs→ Scatter/Dot. Επιλέγουμε Simple Scatter και μετά Define. Στον άξονα των X μεταφέρουμε την την ανεξάρτητη μεταβλητή STUDYYEAR και στον άξονα των Y εξαρτημένη μεταβλητή δηλαδή το SUBMFREQ7. Options→Missing Values: Exclude cases listwise. Στο διάγραμμα που προκύπτει πατάμε διπλό click και εμφανίζεται ο Chart Editor. Για να διαμορφώσουμε τις γραμμές παλινδρόμησης πατάμε δεξί Click πάνω στο γράφημα επιλέγουμε Add Fit Lines at Total Regression Lines, ώστε να εμφανιστεί ο πίνακας των Properties →Fit Line → Fit Method: Linear Confidence Intervals: Individual %95 και πάνω στη δεξιά πλευρά του γραφήματος φαίνεται η τιμή του  $R^2$  Linear = 0.008.

Από τον Πίνακα των Συσχετίσεων (Πίνακας 10.22) προκύπτει ότι συσχετίζεται η πρόθεση (BI) με την συχνότητα συμπλήρωσης (SUBMFREQ), ενώ η μεταβλητή PISO (PISO-Perceived Impact of Student Opinion) δε συσχετίζεται με καμία από τις 2 μεταβλητές. Από το Σχήμα 10.17, φαίνεται επίσης καθαρά ότι δε συσχετίζονται, καθώς η γραμμή των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών SubmissionFrequency και PISO είναι οριζόντια και παράλληλη με τον άξονα του PISO.

Πίνακας 10.22 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών SubmFreq, BI και PISO

		Submission Frequency	BI	PISO
Submission Frequency	Pearson Correlation	1	.265**	.011
	Sig. (2-tailed)		.000	.803
	N	602	593	548
BI	Pearson Correlation	.265**	1	.067
	Sig. (2-tailed)	.000		.120
	N	593	593	547
PISO	Pearson Correlation	.011	.067	1
	Sig. (2-tailed)	.803	.120	
	N	548	547	548

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

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.1:** Η αντιλαμβανόμενη από τους φοιτητές επίδραση της γνώμης τους (PISO) δεν επηρεάζει τη συμμετοχή των φοιτητών (SubmFreq), ούτε την πρόθεσή τους (BI) για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των μαθημάτων.

Το συμπέρασμα ΕΔΦ39.1 αιτιολογείται εάν συνδυαστεί με τα σχόλια των φοιτητών που έδωσαν στην προηγούμενη παράγραφο 10.6, όπου αναφέρθηκε ότι κανονικά δεν θα έπρεπε να συμμετέχουν οι φοιτητές στην αξιολόγηση παρακινούμενοι από κάποιο κίνητρο, αλλά επειδή θα πρέπει να συμμετέχουν ανεξαρτήτως συνθηκών, για οποιαδήποτε μάθημα και καθηγητή, όπως αρμόζει να ισχύει σε ένα ίδρυμα που το διακρίνει η κουλτούρα ποιότητας.

Στην παράγραφο 10.5 είχε προκύψει ότι η συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων (SubmFreq) επηρεάζεται από τον τύπο ΕΑΜ που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmissionUniversityType). Οπότε θα διερευνηθεί κατά πόσο επηρεάζει τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών BI και SubmissionFrequency. Εάν δηλαδή είναι Διαμεσολαβητής (Mediator) ή Ρυθμιστής (Moderator).

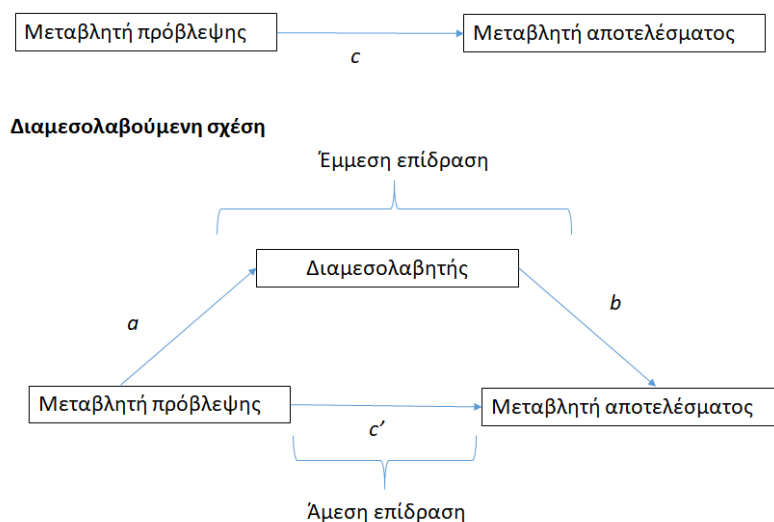
Η **Διαμεσολάβηση** (Mediation) αναφέρεται σε μία κατάσταση, όπου η σχέση μεταξύ μιας προβλεπτικής μεταβλητής και μιας μεταβλητής αποτελέσματος μπορεί να εξηγηθεί μέσω της σχέσης τους με μία τρίτη μεταβλητή, που ονομάζεται Διαμεσολαβητική μεταβλητή ή απλώς Διαμεσολαβητής (Mediator). Η Ρύθμιση αναφέρεται στη συνδυασμένη επίδραση που έχουν δύο μεταβλητές σε μια μεταβλητή αποτελέσματος (Field, 2016).

Οι τρεις μεταβλητές συνδέονται μεταξύ τους με τους εξής τρόπους (Εικόνα 10.1):

- (1) Η μεταβλητή πρόβλεψης παρουσιάζει μια βασική σχέση με τη μεταβλητή αποτέλεσμα (c) (πάνω μέρος της Εικόνα 10.1)
- (2) Η μεταβλητή πρόβλεψης επίσης προβλέπει τον διαμεσολαβητή μέσω μιας διαδρομής σημειωμένης με το  $\alpha$



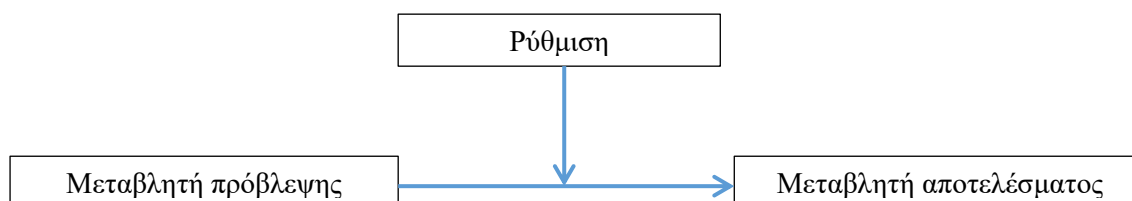
(3) Ο διαμεσολαβητής προβλέπει το αποτέλεσμα μέσω μιας διαδρομής σημειωμένης με το  $b$



Εικόνα 10.1 Διάγραμμα ενός βασικού μοντέλου διαμεσολάβησης (Field, 2016)

Η σχέση μεταξύ της μεταβλητής πρόβλεψης και του αποτελέσματος θα είναι πιθανόν διαφορετική όταν στο μοντέλο περιλαμβάνεται και ο διαμεσολαβητής (σημειώνεται ως  $c'$ ). Τα γράμματα που σημειώνουν κάθε διαδρομή ( $a$ ,  $b$ ,  $c$ ,  $c'$ ) αντιπροσωπεύουν τον μη τυποποιημένο συντελεστή παλινδρόμησης μεταξύ των μεταβλητών που συνδέονται με ένα βέλος και συμβολίζει την ισχύ της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Διαμεσολάβηση υπάρχει εάν η ισχύς της σχέσης μεταξύ της μεταβλητής της πρόβλεψης και της μεταβλητής αποτελέσματος μειώνεται συμπεριλαμβάνοντας το διαμεσολαβητή, δηλαδή η παράμετρος παλινδρόμησης  $c'$  είναι μικρότερη από το  $c$ ).

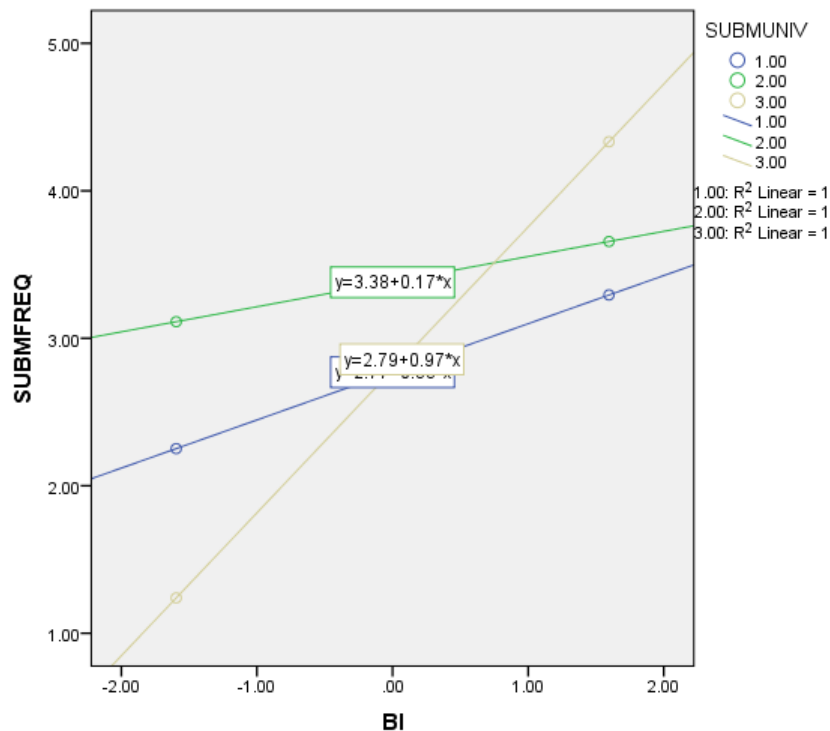
Η συνδυασμένη επίδραση δύο μεταβλητών σε μια τρίτη είναι εννοιολογικά γνωστή ως **Ρύθμιση** (Moderation) και με στατιστικούς όρους ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης (interaction effect) (Field, 2016). Το εννοιολογικό μοντέλο της Ρύθμισης φαίνεται στην Εικόνα 10.2.



Εικόνα 10.2 Διάγραμμα του εννοιολογικού μοντέλου της ρύθμισης (Field, 2016)

Με τη βοήθεια του εργαλείου PROCESS του Hayes (Hayes & Rockwood, 2017) που μπορεί να εγκατασταθεί ως εργαλείο (utility) του SPSS, ελέγχεται εάν η μεταβλητή University Submission Type λειτουργεί ως Ρυθμιστής (Moderator) ή Διαμεσολαβητής (Mediator) ή μεταξύ των μεταβλητών SUBMFREQ\_MEAN και BI. Από τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII - Στατιστικά της διαδικασίας PROCESS, προκύπτει ότι η μεταβλητή SubmissionUniversityType αποτελεί Ρυθμιστής

(Moderator) και Διαμεσολαβητής (Mediator) μεταξύ των μεταβλητών BI και SubmissionFrequency. Επειδή όμως η SubmUniversityType είναι ονομαστική μεταβλητή συμπεριφέρεται ως Ρυθμιστής (Moderator), όπου τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την εφαρμογή της One-Way ANOVA. Συγκεκριμένα, εάν αναπαραστήσουμε γραφικά τα αποτελέσματα της διαδικασίας προκύπτει το γράφημα του Σχήμα 10.18, από το οποίο διαπιστώνεται ότι μεταβάλλεται η σχέση της πρόθεσης (BI) με τη συμμετοχή των φοιτητών (SubmFreq) ανάλογα με τη μορφή EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο. Έχει κωδικοποιηθεί με 1: Ηλεκτρονική μορφή EAM, 2: Χειρόγραφη μορφή EAM και 3: Μικτή χρήση EAM.



Σχήμα 10.18 Οι γραμμές απλής κλίσης της συχνότητας συμμετοχής των φοιτητών στα EAM (Submission Frequency) με την πρόθεση συμμετοχής (BI) στα 3 επίπεδα της μορφής EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv)

Από το γράφημα των κλίσεων Σχήμα 10.18 προκύπτει ότι η μορφή των EAM επηρεάζει αρκετά τη σχέση της πρόθεσης (BI) με τη συμμετοχή (SubmFreq) του φοιτητή. Μπορεί να διατηρείται υψηλότερη η συμμετοχή των φοιτητών όταν χρησιμοποιείται η χειρόγραφη μορφή, όμως με τη χρήση της ηλεκτρονικής μορφής, όσο αυξάνεται η πρόθεση αυξάνεται πολύ πιο ραγδαία η συμμετοχή των φοιτητών, σε σημείο που πλησιάζει πολύ τα ποσοστά που επιτυγχάνονται κατά τη χειρόγραφη μορφή. Αυτό σημαίνει ότι εάν εφαρμοστεί σωστά το πλαίσιο αξιολόγησης στα πανεπιστήμια, και δοθεί βαρύτητα στην ενημέρωση και επικοινωνία, δεν υπάρχει λόγος να χρησιμοποιείται η χειρόγραφη μορφή των Πανεπιστημίων από τη στιγμή που μπορούν να επιτευχθούν σχεδόν τα ίδια ποσοστά με την ηλεκτρονική μορφή. Αυτή η σχέση φάνηκε και στην περίπτωση του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Παράγραφος 8.1.4.1), το οποίο είχε χρησιμοποιήσει από την αρχή την ηλεκτρονική μορφή των EAM, και γι' αυτό το λόγο με το πέρασμα του χρόνου αυξάνοντα τα ποσοστά αποκρίσεων, αργά μεν, αλλά με σταθερό ρυθμό. Η μικτή μορφή παρουσιάζει πιο

μεγάλη επίδραση (κλίση) στη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, που φαίνεται να οδηγεί σε πολύ υψηλότερα ποσοστά απόκρισης. Όμως επειδή υπήρχαν μόνο 10 περιπτώσεις δεν μπορεί να ληφθεί υπόψη το αποτέλεσμα αυτό.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.2:** Η μορφή του EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv) επηρεάζει πολύ σημαντικά (ρυθμίζει ουσιαστικά) τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης (BI) και της πραγματικής συμμετοχής (SubmFrequency) των φοιτητών στα EAM.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.3:** Όταν το πανεπιστήμιο χρησιμοποιεί ηλεκτρονική μορφή EAM, τότε όσο αυξάνεται η πρόθεση των φοιτητών (BI) επιτυγχάνει υψηλότερο ρυθμό αύξησης των ποσοστών απόκρισης, από ότι εάν χρησιμοποιούσε χειρόγραφη μορφή EAM. Τα ποσοστά απόκρισης τείνουν να γίνουν τα ίδια με της χειρόγραφης μορφής.

### 10.8 Σχέση της Συχνότητας Συμπλήρωσης ερωτηματολογίων με τα στοιχεία φοίτησης (ΕΔΦ40)

Στην παράγραφο 10.2 είχε προκύψει για την ονομαστική μεταβλητή STUDYYEAR ότι συσχετίζεται με το SUBMFREQ\_MEAN. Στη συνέχεια θα ελεγχθεί η συσχέτιση του SubmissionFrequency με τα υπόλοιπα στοιχεία φοίτησης (Συνέπεια φοιτητή κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων-StudyAttendance, το ενδιαφέρον του φοιτητή για τις σπουδές του-StudyInterest και προσεγγιστική Απόδοση Φοιτητή στις σπουδές του μέχρι το έτος φοίτησης που βρισκόταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας-StudyGrade). Διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ40: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των στοιχείων φοίτησης (έτος σπουδών, ενδιαφέρον για τη σχολή, παρακολούθηση, επίδοση)*

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ41: Επηρεάζουν τα στοιχεία φοίτησης την πρόθεσή τους, όσο και τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των μαθημάτων;*

Στο ερωτηματολόγιο τα στοιχεία φοίτησης διαμορφώθηκαν ως εξής:

Αυτά τα στοιχεία φοίτησης είχαν διατυπωθεί στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών ως εξής:

Για τη μεταβλητή Study Attendance:

A4. Πόσο συνεπής είστε κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων;

0-20% ☐ 21%-40% ☐ 41%-60% ☐ 61%-80% ☐ 81%-100% ☐

Για τη μεταβλητή StudyInterest:

A5 Σας αρέσει η σχολή που έχετε εισαχθεί (κλίμακα από το 1:Καθόλου έως 7: Πάρα Πολύ όπου 1: Καθόλου, 2: Ελάχιστα, 3: Λίγο, 4: Μέτρια, 5: Αρκετά, 6: Πολύ, 7: Πάρα Πολύ);

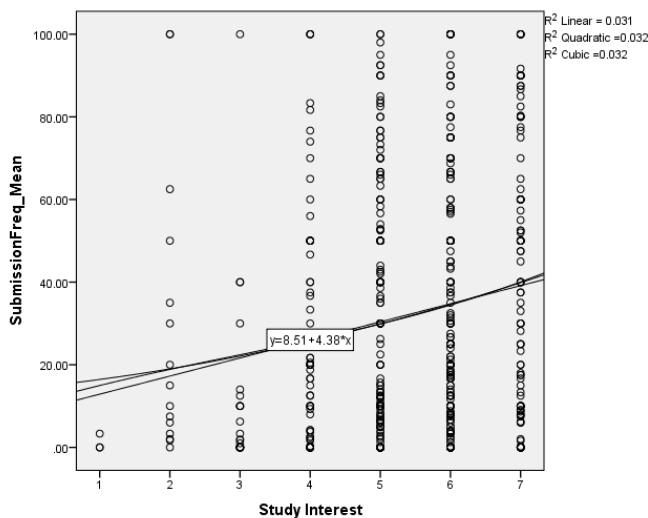
1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Για τη μεταβλητή StudyGrade:

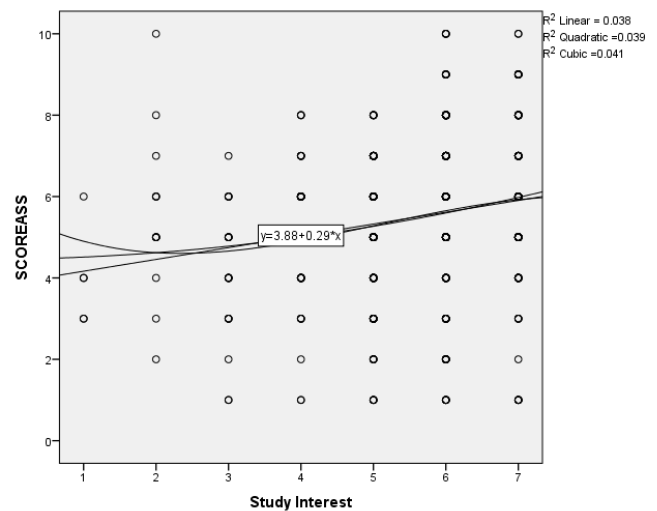
A6. Πώς θα χαρακτηρίζατε την απόδοσή σας ως φοιτητής (Κλίμακα από το 1: Χείριστη έως 10: Άριστη.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

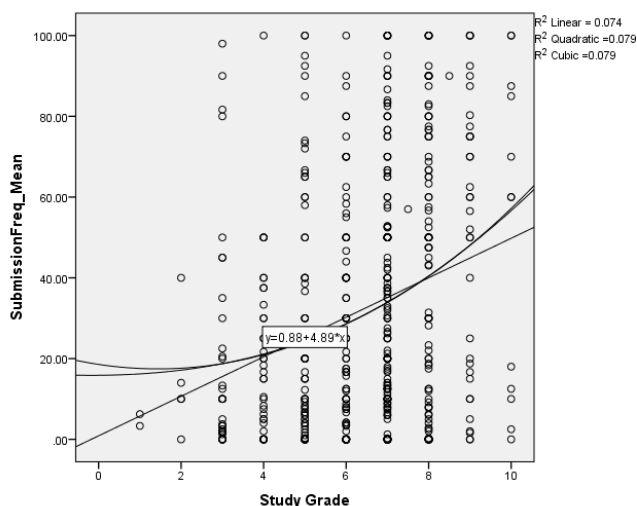
Η γραμμική συσχέτιση μπορεί να εντοπιστεί πολύ γρήγορα δημιουργώντας για κάθε μία μεταβλητή τα γραφήματα συσχετίσεων. Επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία για Fit Method Quadratic και Cubic, όπου εάν βελτιώνει ελάχιστα τη γραμμική προσέγγιση, δηλαδή να προκύπτουν παρόμοιοι αριθμοί  $R^2$ , τότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson και Kendall's tau-b (Morgan et al., 1997). Ανάλογα γραφήματα έχουν δημιουργηθεί και για την εξαρτημένη μεταβλητή ScoreAssessment (χρησιμοποιείται στην επόμενη παράγραφο).



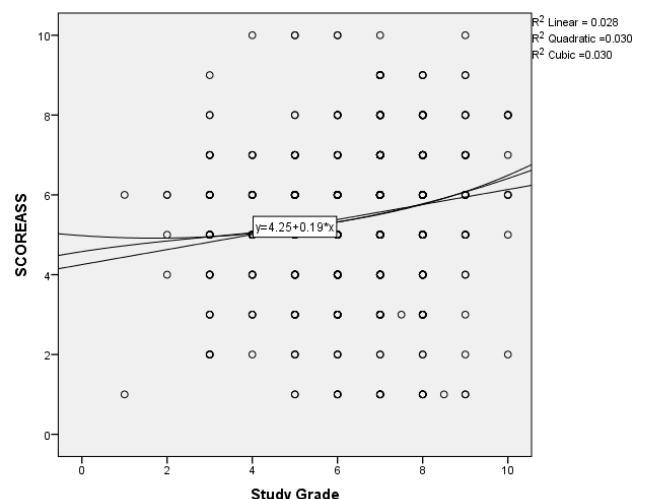
Σχήμα 10.19. Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyInterest



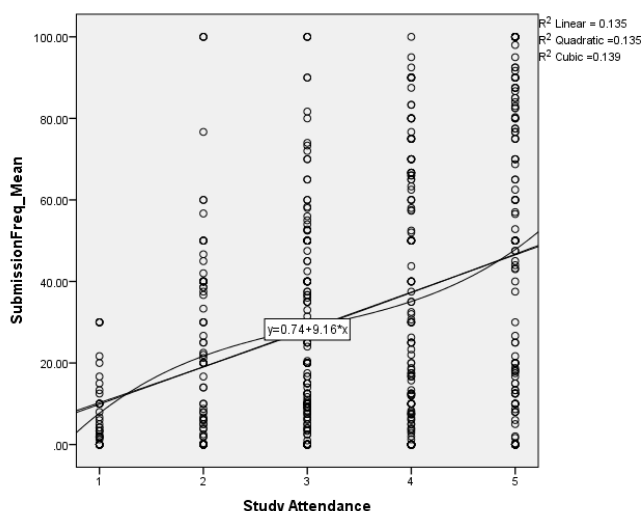
Σχήμα 10.20 Γραμμική συσχέτιση ScoreAssessment και StudyInterest



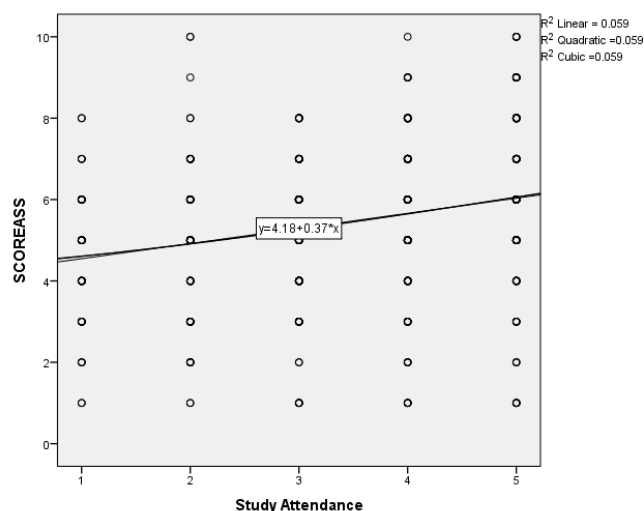
Σχήμα 10.21 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyGrade



Σχήμα 10.22 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ ScoreAssessment και StudyGrade



Σχήμα 10.23 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyAttendance



Σχήμα 10.24 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyAttendance

Παρατηρείται από τα ακόλουθα Σχήματα (Σχήμα 10.19, Σχήμα 10.20, Σχήμα 10.21, Σχήμα 10.22, Σχήμα 10.23 και Σχήμα 10.24) ότι και στις 3 μορφές (γραμμική, τετραγωνική και κυβική) το  $R^2$  είναι σχεδόν ίσο και σχεδόν ταυτίζονται οι γραμμές συσχέτισης και για τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές SubmFreq και ScoreAssessment.

Για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ δύο διατάξιμων μεταβλητών χρησιμοποιούμε το συντελεστή Pearson για παραμετρικά δεδομένα (ακολουθούν κανονική κατανομή) ή για μη παραμετρικά δεδομένα το Kendall's tau-b (ο οποίος διαχειρίζεται καλύτερα τις συσχετίσεις από ότι τον άλλο μη παραμετρικό έλεγχο Spearman's rho) (Morgan et al., 1997). Όταν το sig είναι μικρότερο του 0.05 ( $p < 0.05$ ) θεωρούμε ότι η συσχέτιση είναι σημαντική, οπότε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση της μη συσχέτισης. Όταν το sig είναι  $p < 0.01$  θεωρείται ότι η συσχέτιση είναι ισχυρά σημαντική.

Από τον Πίνακα 10.25 προκύπτει ότι η μεταβλητή SUMBFREQ έχει θετική συσχέτιση ισχυρά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p = 0,0005 < 0,01$  με τις μεταβλητές STUDYATT ( $r = 0,368$  δηλαδή μέτρια συσχέτιση), STUDINT ( $r = 0,177$  δηλαδή μικρή συσχέτιση) και STUDYGRADE ( $r = 0,27$  δηλαδή σχετικά μέτρια συσχέτιση). Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή στην αξιολόγηση (SUBMFREQ) αυξάνεται όσο περισσότερο ενδιαφέρεται ο φοιτητής για τη σχολή του, παρακολουθεί τα μαθήματα και έχει υψηλή βαθμολογία. Οπότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ41:** Οι καλοί φοιτητές (στη βαθμολογία), οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα, καθώς ενδιαφέρονται για τη σχολή τους, έχουν την τάση να συμμετέχουν περισσότερο στην αξιολόγηση των μαθημάτων.

Γενικότερα, το ενδιαφέρον του φοιτητή για τη σχολή του (StudyInterest) σχετίζεται επίσης μέτρια με την παρακολούθηση των μαθημάτων (StudyAttendance) ( $r = 0.38$ ) και τη βαθμολογία ( $r = 0.447$ ), δηλαδή όταν ο φοιτητής ενδιαφέρεται για τη σχολή του παρακολουθεί τα μαθήματα πιο συχνά. Και όσο περισσότερο παρακολουθεί τα μαθήματα τόσο υψηλότερη βαθμολογία (StudyGrade) βγάζει ( $r = 0.54$  ισχυρή συσχέτιση της παρακολούθησης με τη βαθμολογία).

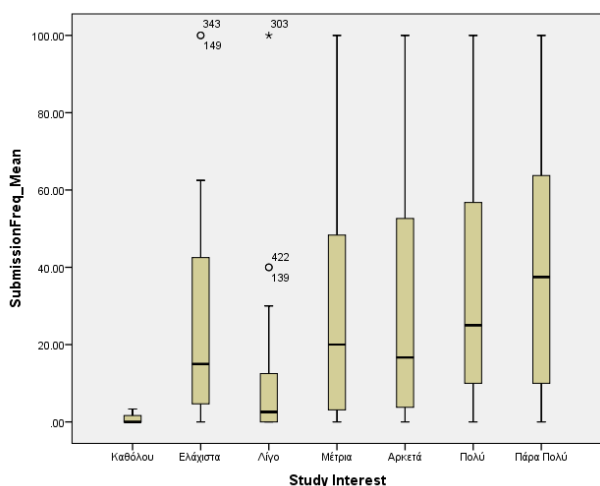
Λαμβάνοντας υπόψη, ότι ένα πλαίσιο ποιότητας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα πρέπει να αποσκοπεί στην επιτυχία των φοιτητών, είναι πολύ σημαντικό οι φοιτητές να παρακινηθούν με διάφορους τρόπους, ώστε να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τη σχολή τους και να παρακολουθούν τις διαλέξεις πιο συχνά, να επικεντρωθούν στη μάθησή τους και να αντιληφθούν τη συμβολή τους μέσω της αξιολόγησης των μαθημάτων στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ40:** Για την επιτυχία του φοιτητή στις σπουδές του είναι πολύ σημαντικό να παρακινηθούν οι φοιτητές με διάφορους τρόπους, ώστε να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τη σχολή τους και να παρακολουθήσουν τις διαλέξεις πιο συχνά. Να δεσμευτούν με τη μάθησή τους και να αντιληφθούν τη συμβολή τους μέσω της αξιολόγησης των μαθημάτων στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

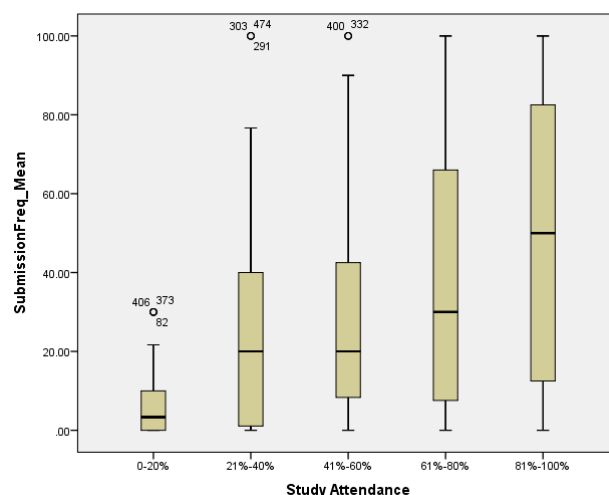
Η παρούσα διατριβή έχει επικεντρωθεί στη δέσμευση των φοιτητών και προτείνει πολλούς τρόπους για να επιτευχθεί τόσο η δέσμευση του φοιτητή με τη μάθησή του, όσο και με τη διαδικασία αξιολόγησης (Παράγραφοι 5.4-Πλαίσια για την επιτυχία των φοιτητών και 11.2.5.1-Δέσμευση του φοιτητή (Student Engagement)), ώστε να μπορέσει να περατώσει επιτυχώς τις σπουδές του.

Η συσχέτιση της παρακολούθησης με τη συμμετοχή στην αξιολόγηση είναι αναμενόμενη για τα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν τη χειρόγραφη μορφή των ερωτηματολογίων, καθώς συμπληρώνονται από τους φοιτητές, οι οποίοι συνήθως παρακολουθούν τα μαθήματα προς το τέλος των τελευταίων μαθημάτων του εξαμήνου στην αίθουσα διδασκαλίας.

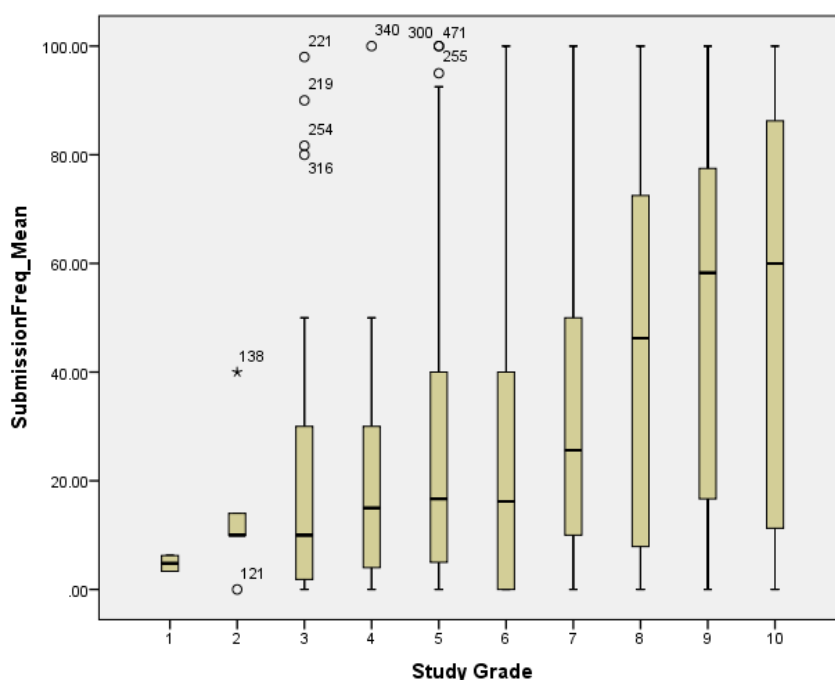
Επίσης, μια πιο παραστατική συγκριτική παρουσίαση μεταξύ των μεταβλητών γίνεται με τη βοήθεια των θηκογραμμάτων (Boxplots), όπου φαίνεται για κάθε τιμή της μεταβλητής η διακύμανσή της και η διαφοροποίηση της διαμέσου (Σχήμα 10.25, Σχήμα 10.26 και Σχήμα 10.27).



Σχήμα 10.25 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyInterest



Σχήμα 10.26 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyAttendance



Σχήμα 10.27 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ SubmissionFreq και StudyInterest

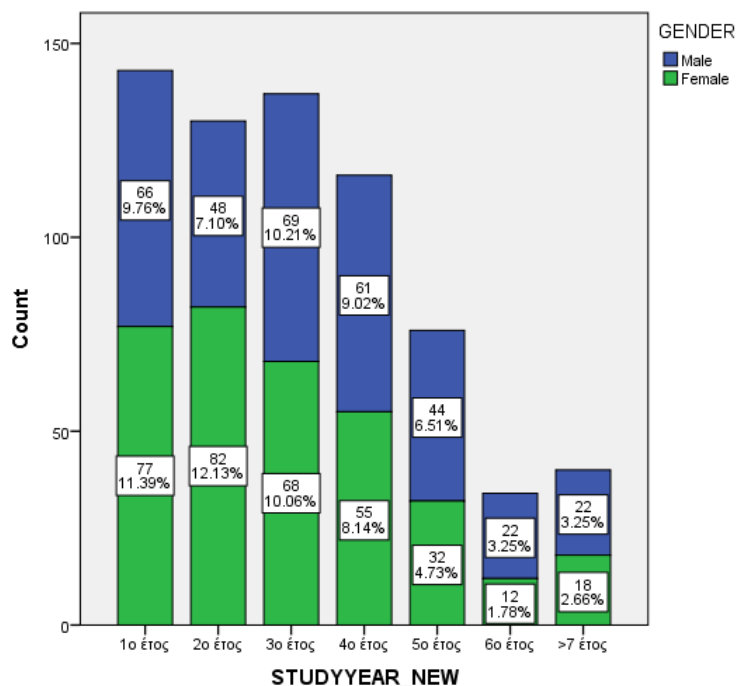
### 10.9 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ42: Υπάρχει διαφοροποίηση στα στοιχεία φοίτησης μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών;

Σύμφωνα με την έκθεση του 2016 της ΑΔΙΠ (2017) στην Ελλάδα φοιτούν περισσότεροι άνδρες από γυναίκες (51,49% άνδρες, 48,51 γυναίκες) σε αντίθεση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (45,99% άνδρες, 54,01% γυναίκες). Όμως κατά τα ποσοστά αποφοίτησης, τα οποία θεωρούνται ως ένδειξη της αποτελεσματικότητας του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν (40,64% άνδρες, 59,36% γυναίκες) των γυναικών είναι υψηλότερα συγκριτικά των ανδρών και μάλιστα έχουν σημαντική διαφορά και μπορούν να συνδυαστούν με το γεγονός ότι ο αριθμός των φοιτητών που έχουν ξεπεράσει την κανονική διάρκεια σπουδών τους είναι περίπου κατά 13% μεγαλύτερος από τον αριθμό των φοιτητών εντός των κανονικών εξαμήνων, ενώ για τις φοιτήτριες το αντίστοιχο ποσοστό είναι στο μισό (6,5%) (ΑΔΙΠ, 2016). Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι γυναίκες ολοκληρώνουν τους στόχους που θέτουν πιο αποφασιστικά και αποτελεσματικά, γι' αυτό και αποφοιτούν σε πιο σύντομο διάστημα από τους άνδρες.

Οπότε, θα διερευνηθεί εάν παρατηρείται ανάλογη διαφοροποίηση μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής κατά τα ποσοστά αποφοίτησης, στις αποδόσεις τους και στο πώς αντιμετωπίζουν τις σπουδές τους. Το ερώτημα διατυπώθηκε ως εξής:

*ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ42: Υπάρχει διαφοροποίηση στα στοιχεία φοίτησης μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών;*

Αρχικά, ελέγχεται η κατανομή των φοιτητών ανά έτος φοίτησης, αναζητώντας εάν υπάρχει διαφοροποίηση ουσιαστικά μετά το 4<sup>ο</sup> έτος, καθώς μόνο οι Πολυτεχνικές Σχολές και η Γεωπονική είναι 5ετούς φοίτησης, ενώ οι σχολές της Ιατρικής είναι 6ετούς φοίτησης. Δεν έχει γίνει κατανομή του δείγματος ανά σχολή, οπότε θα ελεγχθεί εάν διαφοροποιούνται τα ποσοστά από το 5έτος και μετά.



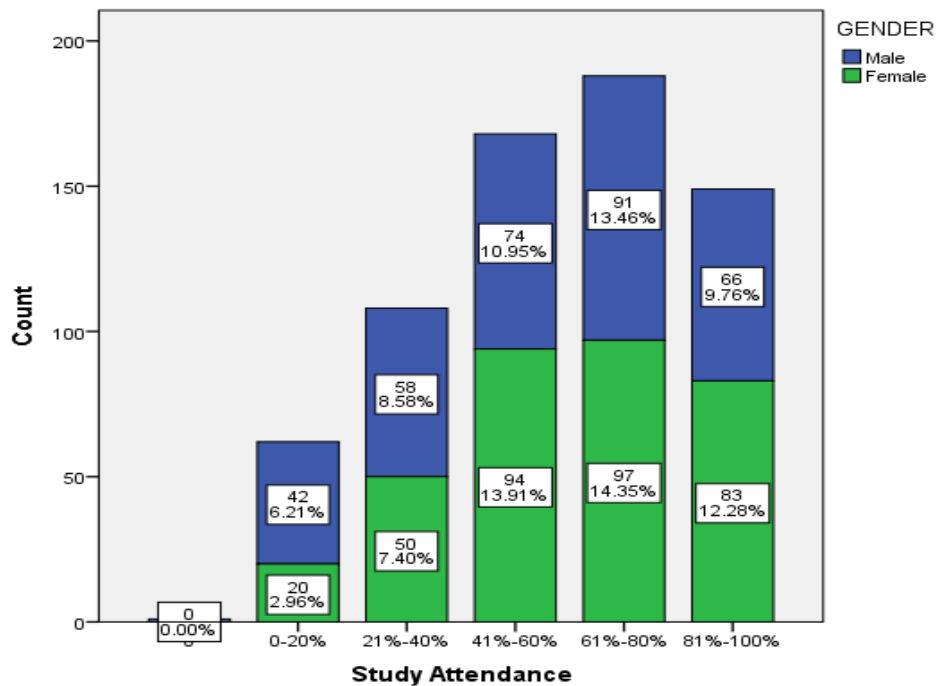
Σχήμα 10.28 Γράφημα ανά στοίβες των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής ανά έτος φοίτησης και φύλο

Ακόμη και στο δείγμα των ερευνών της διατριβής, όπου οι φοιτητές (332/49,1%) και οι φοιτήτριες (344/50,9%) συμμετείχαν σε παρόμοια ποσοστά, παρατηρείται από το γράφημα ανά στοίβες (Σχήμα 10.28) ότι περισσότεροι φοιτητές έχουν ξεπεράσει την κανονική διάρκεια των σπουδών από ότι φοιτήτριες. Η μεταξύ τους διαφορά για το 5<sup>ο</sup> έτος είναι 1,78%, το 6<sup>ο</sup> έτος 1,47% και το 7<sup>ο</sup> έτος 0,59%, συνολικά από το 5<sup>ο</sup> έτος και μετά ανέρχεται η διαφορά στο 3,84% του συνολικού πληθυσμού του δείγματος.

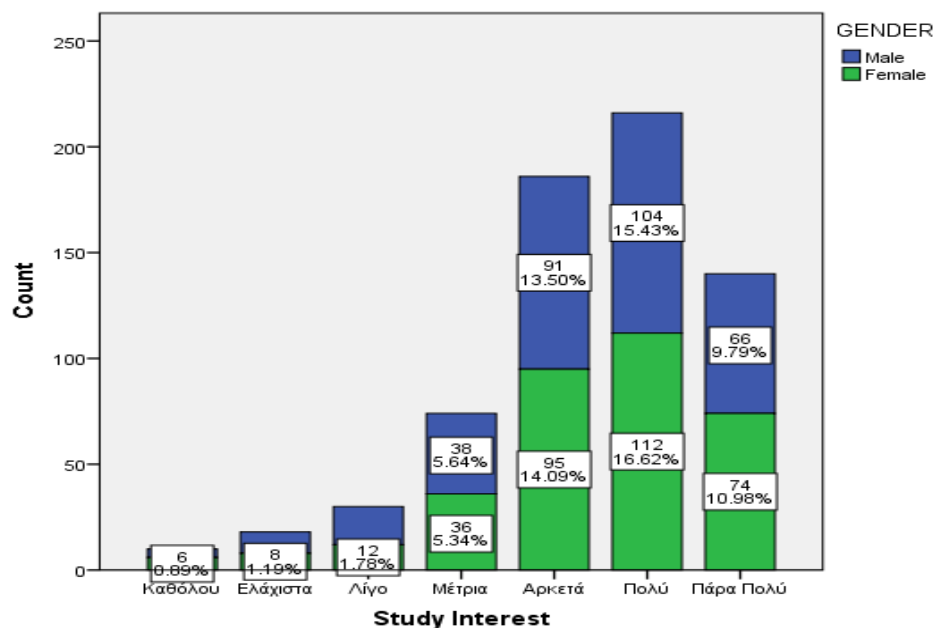
Στη συνέχεια θα ελεγχθεί εάν διαφοροποιούνται τα στοιχεία φοίτησης ανάλογα με το φύλο. Η μεταβλητή GENDER είναι ονομαστική διμεταβλητή. Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων χρησιμοποιείται η μέθοδος t-test, για τον οποίο μια από τις προϋποθέσεις εφαρμογής του αναφέρεται ότι η κατανομή της ποσοτικής μεταβλητής πρέπει να είναι κανονική. Όπως υποστηρίζεται όμως, από το Δαφέρμο (2011) και τους Αποστολάκη & Σταμούλη (2007) οι μέθοδοι One-Way ANOVA και T-test είναι αρκετά ανθεκτικές σε εκτροπές από την κανονικότητα, αρκεί η κατανομή της μεταβλητής να εμφανίζει στοιχειώδη συμμετρία. Οι Lumley et al. (2002) υποστηρίζουν όμως ότι θεωρείται ευρέως, αλλά λανθασμένα, ότι τα t-test και η γραμμική παλινδρόμηση είναι έγκυρα μόνο όταν είναι κανονικά κατανομημένες οι μεταβλητές. Η πρακτική αυτή οδηγεί στη χρήση μη παραμετρικών ελέγχων κατάταξης, όπου



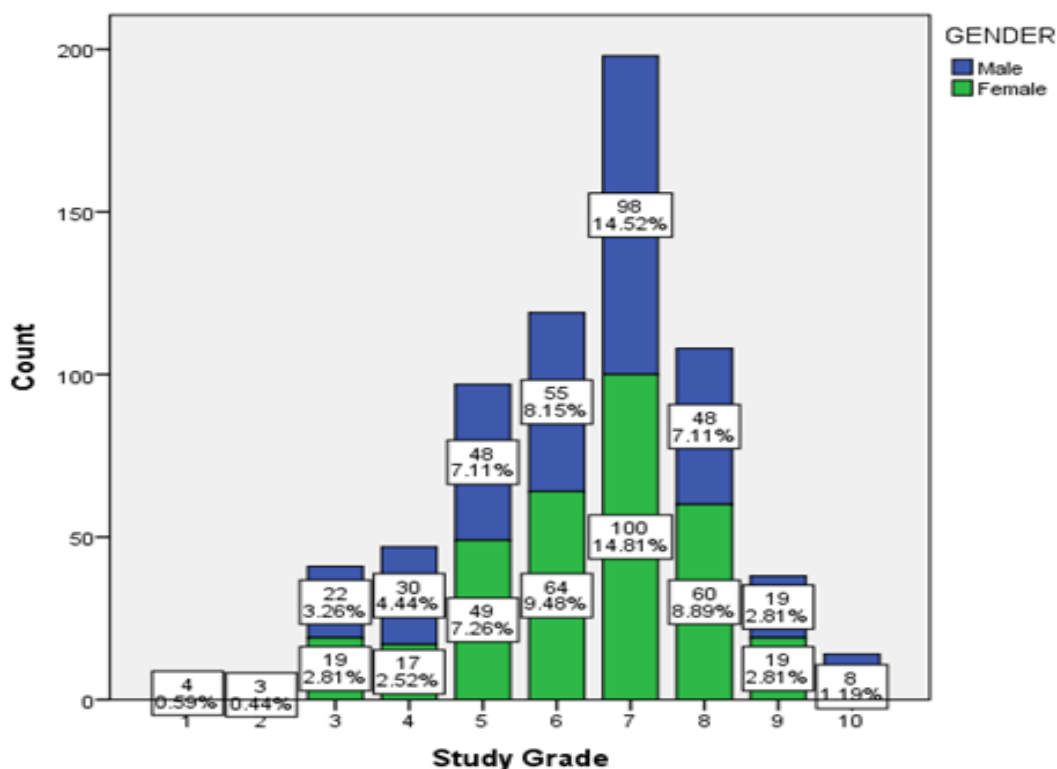
τα διαστήματα εμπιστοσύνης είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθούν και να ερμηνευτούν ή στη προσπάθεια μέσω δυσκίνητων μετασχηματισμών των δεδομένων μέχρι να επιτευχθεί η κανονική κατανομή. Υποστηρίζουν λοιπόν σθεναρά, ότι σε επαρκώς μεγάλα δείγματα, είναι αδιαμφισβήτητο στατιστικό γεγονός ότι η εγκυρότητα του t-test και της γραμμικής παλινδρόμησης εξαρτώνται μόνο από υποθέσεις σχετικά με τη διακύμανση της μεταβλητής και ότι οι παραβιάσεις αυτών των παραδοχών μπορούν να αντιμετωπιστούν εύκολα από το t-test και λίγο πιο δύσκολα από τη γραμμική παλινδρόμηση.



Σχήμα 10.29 Κατανομή της παρακολούθησης μαθημάτων (StudyAttendance) ανά φύλο (Gender).



Σχήμα 10.30 Κατανομή του ενδιαφέροντος για τις σπουδές τους (StudyInterest) ανά φύλο (Gender)



Σχήμα 10.31 Κατανομή της βαθμολογίας του φοιτητή (StudyGrade) ανά φύλο (Gender).

Κατά συνέπεια, εφόσον το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μεγάλο (πάνω από 670 περιπτώσεις), παρόλο που μόνο η μεταβλητή Βαθμολογία φοιτητή (StudyGrade) ακολουθεί προσεγγιστικά κανονική κατανομή (Σχήμα 10.31), ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές των στοιχείων φοίτησης (StudyYear: Σχήμα 10.28, StudyAttendance: Σχήμα 10.29 και StudyInterest: Σχήμα 10.30) δεν την ακολουθούν, θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του t-test για όλες τις μεταβλητές με παράγοντα διαφοροποίησης το φύλο (Gender).

Πίνακας 10.23 Στατιστικά των ομάδων για τις μεταβλητές StudyYear, Study Attendance, Study Interest και Study Grade.

	GENDER	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
STUDYYEAR_NEW	Male	332	3.370	1.7840	.0979
	Female	344	2.974	1.6806	.0906
Study Attendance	Male	331	3.24	1.304	.072
	Female	344	3.50	1.173	.063
Study Interest	Male	331	5.35	1.339	.074
	Female	343	5.44	1.316	.071
Study Grade	Male	332	6.23	1.755	.096
	Female	343	6.40	1.727	.093

Παρατηρώντας τα περιγραφικά στατιστικά όλων των μεταβλητών των στοιχείων φοίτησης (StudyYear, StudyAttendance, StudyInterest, StudyGrade) (Πίνακας 10.23) αναμένεται να υπάρχει στατιστική σημαντικότητα για το έτος φοίτησης (StudyYear) ( $Mean_{Male}=3,37$   $Mean_{Female}=2,974$ ) και την παρακολούθηση των μαθημάτων (StudyAttendance)

(MeanMale=3,24, MeanFemale=3,50), όπου φαίνεται ότι διαφοροποιούνται αρκετά οι μέσοι για κάθε φύλο (Αρσενικό:Male, Θηλυκό: Female).

Από τον έλεγχο ομοιογένειας του Levene (Πίνακας 10.24) προκύπτει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση « $H_0$ : Οι δύο ομάδες των φύλων (Male/Female) είναι ομοιογενείς (έχουν ίση διασπορά)» για τη μεταβλητή Study Attendance, καθώς ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός sig.=0,023<0,05.

Πίνακας 10.24 Έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα 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
STUDYYEAR_NEW	Equal variances assumed	3.634	.057	2.976	674	.003	.3966	.1333	.1350	.6583
	Equal variances not assumed			2.973	667.957	.003	.3966	.1334	.1347	.6586
Study Attendance	Equal variances assumed	5.216	.023	-2.706	673	.007	-.258	.095	-.446	-.071
	Equal variances not assumed			-2.701	659.364	.007	-.258	.096	-.446	-.070
Study Interest	Equal variances assumed	.241	.624	-.906	672	.365	-.093	.102	-.294	.108
	Equal variances not assumed			-.906	670.158	.365	-.093	.102	-.294	.108
Study Grade	Equal variances assumed	.520	.471	-1.294	673	.196	-.174	.134	-.437	.090
	Equal variances not assumed			-1.294	671.396	.196	-.174	.134	-.437	.090

Οπότε η ερευνητική υπόθεση μπορεί να απαντηθεί με τη βοήθεια του t-test για άνισες διακυμάνσεις (Equal variances not assumed/2<sup>η</sup> γραμμή της μεταβλητής Study Attendance χρωματισμένη με πράσινο), όπου προκύπτει ότι η διαφορά στις παρακολουθήσεις των μαθημάτων μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών είναι στατιστικά σημαντική (t=-2,706 και p= 0,007<0,05). Επιβεβαιώνεται στατιστικά στο σύνολο του πληθυσμού ότι οι φοιτήτριες παρακολουθούν πιο συχνά τα μαθήματα από ότι οι φοιτητές.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.1:** Οι φοιτήτριες γενικά παρακολουθούν πιο συχνά τα μαθήματα από ότι οι άνδρες φοιτητές.

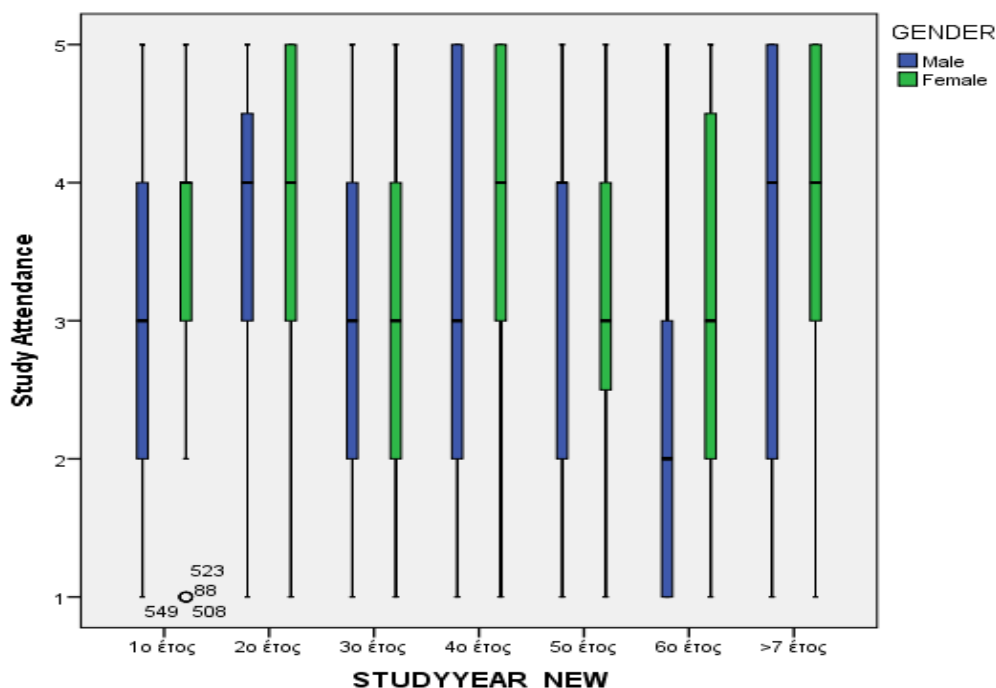
**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.2:** Οι φοιτήτριες στο τέταρτο έτος, επειδή συνειδητοποιούν ότι πλησιάζει το τέλος των σπουδών τους, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για τις σπουδές και κάνουν μια εντονότερη προσπάθεια αυξάνοντας τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων, για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αλλά και για να αυξήσουν το βαθμό του πτυχίου τους.

Στον ίδιο Πίνακας 10.24 προκύπτει από τον έλεγχο ομοιογένειας ότι η παρατηρούμενη στατιστική σημαντικότητα για τις υπόλοιπες 3 μεταβλητές είναι sig>0,05, οπότε ισχύει η μηδενική υπόθεση για ομοιογένεια των των ομάδων. Οπότε η ερευνητική υπόθεση μπορεί να απαντηθεί από την πρώτη σειράς κάθε μεταβλητής για ίσες διακυμάνσεις (Equal variances

assumed, 1<sup>η</sup> γραμμή για κάθε μεταβλητή χρωματισμένη με πράσινο). Προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- ✓ Για τη μεταβλητή έτος φοίτησης (StudyYear), υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες των φοιτητών και φοιτητριών ( $t=-2,976$  και  $p=0,003<0,005$ ), οπότε υπάρχει σημαντική διαφορά στη μέση τιμή του έτους φοίτησης μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών που συμμετέχουν στην έρευνα της διατριβής, όπου για τους φοιτητές ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος  $Mean_{Male}=3,37$  από ότι των γυναικών  $Mean_{Female}=2,974$ . Επισημαίνεται ότι αφορά τη συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα και δεν επιβεβαιώνεται η καθυστέρηση στην αποφοίτηση των φοιτητών έναντι των φοιτητριών. Αποτελεί μόνο μια ένδειξη ότι μπορεί να ισχύει, καθώς παρουσιάζει παρόμοιες διαφοποιήσεις με τα προαναφερόμενα στατιστικά αποτελέσματα της ΑΔΠ. Αυτό που επιβεβαιώνεται όμως στατιστικά, όπως φαίνεται και από το αρνητικό πρόσημο του δείκτη  $t$ , όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο μειώνονται οι συμμετοχές των φοιτητών στις έρευνες γενικότερα.
- ✓ Για τη μεταβλητή ενδιαφέρον για τις σπουδές (Study Interest) δεν παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ φοιτητών και φοιτητριών καθώς είναι  $sig=0,365>0,05$ .
- ✓ Για τη μεταβλητή βαθμολογία στις σπουδές (Study Grade) πάλι δεν παρατηρείται στατιστική σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των μαθησιακών αποδόσεων μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών, καθώς  $sig\ 2\ tailed=0,196>0,05$ .

Στη συνέχεια δημιουργούνται τα θηκόγραμμα (Boxplots) των μεταβλητών για το ενδιαφέρον, τις παρακολούθησεις και τις αποδόσεις τους στις σπουδές, ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο για να δούμε εάν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των φοιτητών ανά έτος φοίτησης και ανάλογα με το φύλο του φοιτητή.

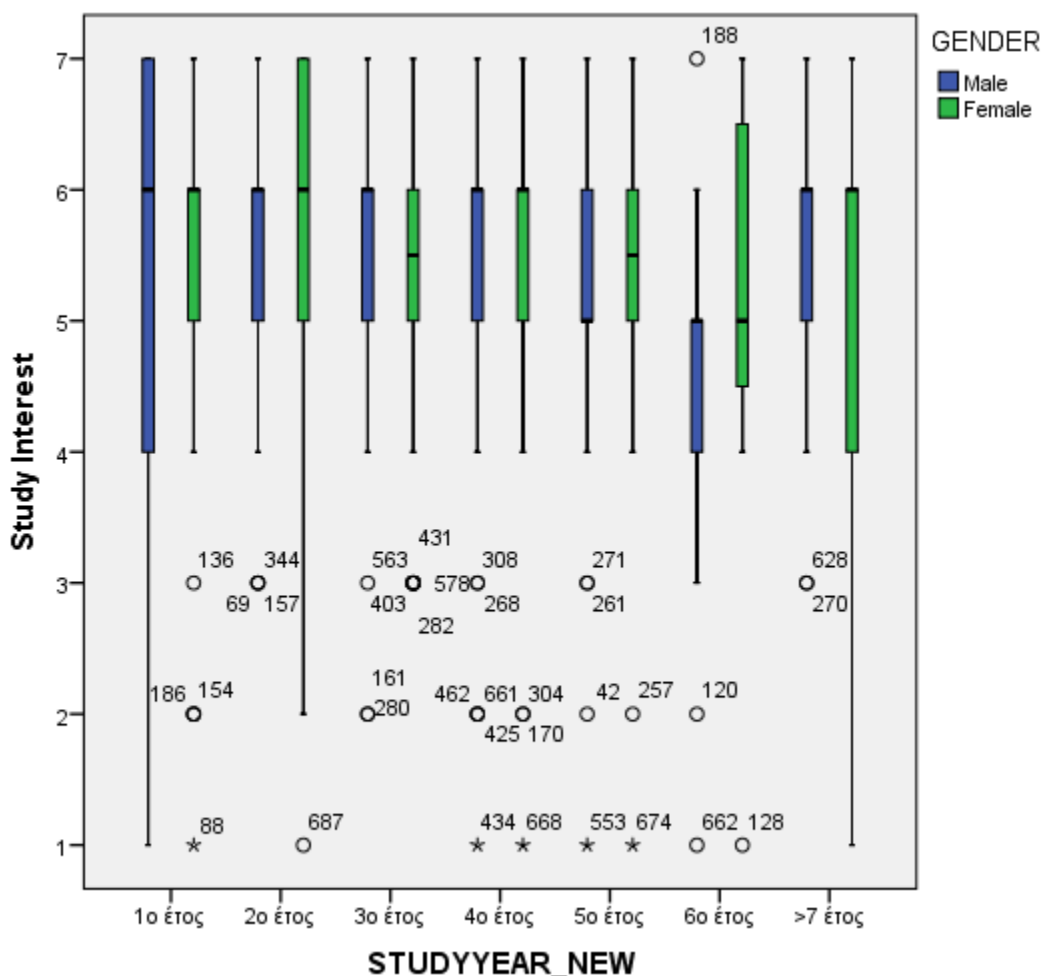


Σχήμα 10.32 Θηκογράμματα της παρακολούθησης των μαθημάτων (Study Attendance) ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο

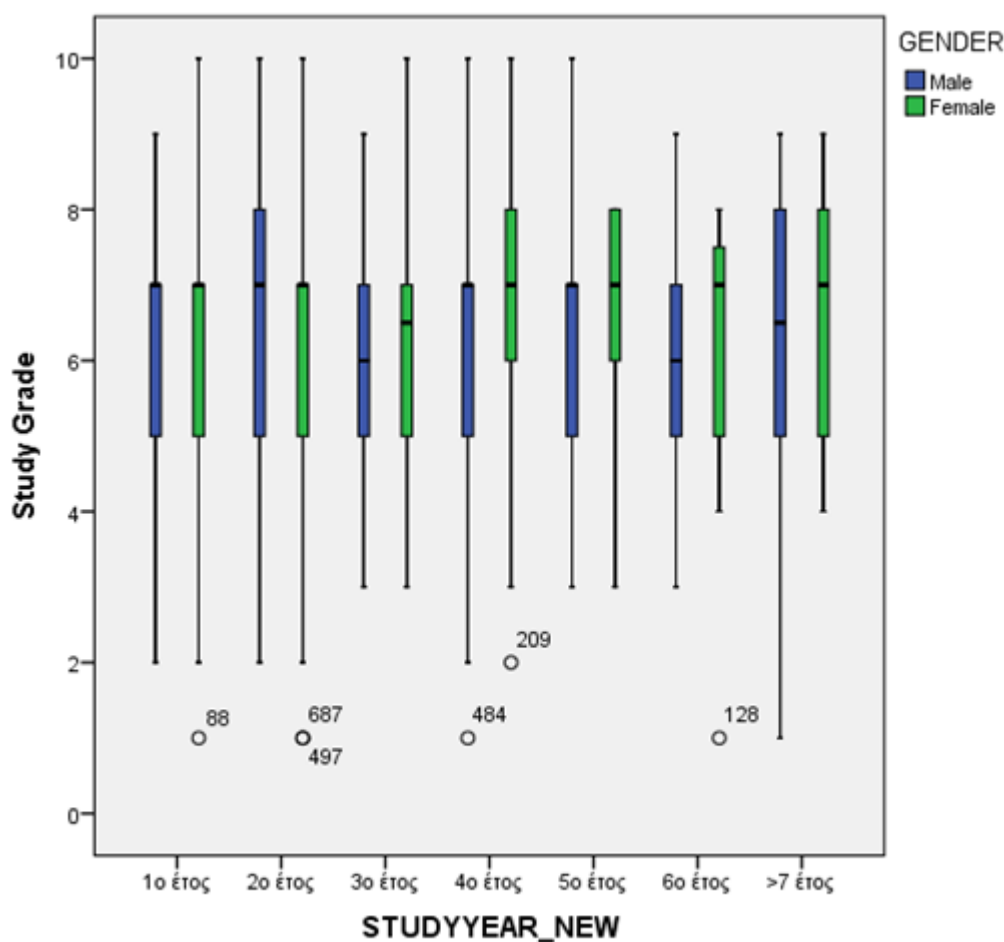
Παρατηρώντας το Σχήμα 10.32 Θηκογράμματα της παρακολούθησης των μαθημάτων (Study Attendance) ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο, προκύπτει το παραπάνω συμπέρασμα, δηλαδή ότι οι φοιτήτριες παρακολουθούν περισσότερο από τους φοιτητές. Τα έτη που παρακολουθούν περισσότερο γενικότερα οι φοιτητές είναι το δεύτερο και το τέταρτο έτος φοίτησής τους, όπου ενδιάμεσα στο τρίτο έτος παρατηρείται μια μείωση.

Από τη στατιστική ανάλυση του t-test δεν προέκυψε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο ενδιαφέρον για τις σπουδές τους και στις αποδόσεις μεταξύ των φοιτητών και των φοιτητριών. Παρατηρώντας όμως τα θηκογράμματα κατανομής της βαθμολογίας των φοιτητών (StudyGrade) ανά έτος φοίτησης και φύλο (Σχήμα 10.34), προκύπτει ότι στο τέταρτο έτος η συμπεριφορά των φοιτητριών διαφοροποιείται αισθητά από των αγοριών, καθώς συνειδητοποιούν ότι πλησιάζει το τέλος των σπουδών τους, και κάνουν μια εντονότερη προσπάθεια για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αλλά και να αυξήσουν το βαθμό του πτυχίου τους.

Στα αγόρια, αντιθέτως προκύπτει από το θηκογράμμα του ενδιαφέροντος για τις σπουδές Σχήμα 10.33, ότι στο έκτο έτος πέφτει απότομα το ενδιαφέρον των αγοριών για τις σπουδές τους. Ανάλογα μειώνεται στο έκτο έτος και οι παρακολουθήσεις των μαθημάτων (θηκογράμματα του Σχήμα 10.32).



Σχήμα 10.33 Θηκογράμματα του ενδιαφέροντος του φοιτητή (Study Interest) για τις σπουδές του ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο



Σχήμα 10.34 Θηκογράμματα της απόδοσης του φοιτητή στις σπουδές του (StudyGrade) για τις σπουδές του ανά έτος φοίτησης και ανά φύλο

Επίσης, από το θηκόγραμμα των αποδόσεων στις σπουδές (Σχήμα 10.34), δεν παρατηρείται καμία αλλαγή στη συμπεριφορά τους, παρά μόνο στο δεύτερο έτος, όπου εμφανίζουν μια αύξηση της βαθμολογίας τους μεγαλύτερη και από των φοιτητριών (ως επακόλουθο των αυξημένων παρακολουθήσεων όπως φαίνεται από το θηκόγραμμα του σχήματος 10.32), ενώ το τρίτο έτος ξαναπέφτει η απόδοσή τους (καθώς μειώνεται ανάλογα οι παρακολουθήσεις των μαθημάτων όπως φαίνεται από το θηκόγραμμα του σχήματος 10.32) και αρχίζουν να ξαναπροσπαθούν από το έβδομο έτος και μετά, όπου αυξάνεται η απόδοσή τους, η οποία προκύπτει από την αντίστοιχη αύξηση στο έβδομο έτος των παρακολουθήσεων των μαθημάτων (θηκογράμματα του Σχήμα 10.32).

Ουσιαστικά, οι φοιτητές είναι σα να μην επιθυμούν να τελειώσουν, και να προσπαθούν να διατηρήσουν την ιδιότητα του φοιτητή για όσο περισσότερο χρόνο μπορούν. Μόνο όταν από το έβδομο έτος και μετά αρχίσει η πίεση από την οικογένεια για περάτωση των σπουδών για οικονομικούς λόγους, τότε αποφασίζουν να εντείνουν τις προσπάθειές τους, ώστε να καταφέρουν να αποφοιτήσουν.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.3:** Στο έκτος έτος μειώνεται ραγδαία το ενδιαφέρον και οι παρακολουθήσεις των μαθημάτων των αγοριών, σαν να προσπαθούν να διατηρήσουν την ιδιότητα του φοιτητή για όσο περισσότερο χρόνο μπορούν. Μετά το έβδομο έτος εντείνουν τις προσπάθειες τους για να αποφοιτήσουν, καθώς αρχίζει η πίεση από την οικογένεια να περατώσουν τις σπουδές τους για οικονομικούς λόγους.

Μία αιτία για αυτή τους τη συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για τα ελληνικά δεδομένα, τα αγόρια να εκπληρώνουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις μετά τα 30 τους χρόνια, χρησιμοποιώντας τις σπουδές τους ως μέσο για να επιτύχουν αναβολή από το στρατό, καθώς τον θεωρούν ως καθυστέρηση και χάσιμο χρόνου. Οπότε προσπαθούν με οποιοδήποτε τρόπο να παρατείνουν τις σπουδές τους παραμένοντας όσο περισσότερο μπορούν στην ήδη προπτυχιακή σχολή που έχουν εισαχθεί (είναι το συνηθέστερο, γιατί απλά είναι το ευκολότερο για να επιτευχθεί), είτε επιδιώκοντας την εισαγωγή τους σε ένα μεταπτυχιακό ή διδακτορικό πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό (είναι το σπανιότερο, γιατί είναι και το δυσκολότερο να επιτευχθεί). Με αυτή τη λογική η αποφυγή της στρατιωτικής θητείας αποτελεί ανασταλτικός παράγοντας για την περάτωση των σπουδών των αγοριών χωρίς καθυστερήσεις, και επακόλουθα στην καθυστέρηση της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, όπου συνήθως η εκπλήρωση των στατιωτικών υποχρεώσεων αποτελεί προαπαιτούμενο κριτήριο για τη μόνιμή τους απασχόληση. Στην Κύπρο, εδώ και πολλές δεκαετίες θεωρείται υποχρεωτική για τα αγόρια, μόλις συμπληρώσουν το 18<sup>ο</sup> έτος, η εκπλήρωση των στρατιωτικών τους υποχρεώσεων, πριν ακόμη ξεκινήσουν τις σπουδές τους.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ42.4:** Τα αγόρια θα πρέπει, από τη στιγμή που θεωρείται στην Ελλάδα υποχρεωτική η στρατιωτική θητεία, να εκπληρώνουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις πριν ακόμη αρχίσουν τις σπουδές τους, αμέσως μετά την περάτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μη χρησιμοποιείται ως πρόσφαση για την μη περάτωση των σπουδών τους. Επιπλέον, αποτελεί και μια ευκαιρία να ανεξαρτοποιηθούν από το οικογενειακό περιβάλλον και να ωριμάσουν νωρίτερα, με αποτέλεσμα να έχουν μετέπειτα μια πιο συνειδητοποιημένη και στοχευμένη φοίτηση.

Άλλοι λόγοι που μπορεί να οφείλεται αυτή η καθυστέρηση στην αποφοίτηση των αγοριών έναντι των φοιτητριών, όπως έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Παράγραφοι 5.1.2-Μαθησιακές δυσκολίες (Special Educational Needs ή Specific Learning Difficulties) και 5.2.1- Ενηλικιότητα και εκπαίδευση) και διασταυρώθηκε από σχετικές συζητήσεις που είχε η ερευνήτρια με τους φοιτητές ως εργαστηριακή βοηθός στο Πολυτεχνείο Κρήτης, σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες και με την ενηλικιότητα και την ωριμότητα των φοιτητών.

Σχετικά με την ωριμότητα, από το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που παρουσιάστηκαν στα πλαίσια της διατριβής (Εικόνα 10.3), προκύπτει ως συμπέρασμα από τις πρώτες αναλύσεις που έχουν γίνει για τα στοιχεία προσωπικότητας



(όπου η σημαντικότερη διάσταση αποτελεί η ωριμότητα)<sup>100</sup> ότι σχετίζεται πολύ ισχυρά με τα στοιχεία φοίτησης (ενδιαφέρον και παρακολουθήσεις) και ιδιαίτερα με τη μαθησιακή απόδοση του φοιτητή (Student Grade), επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία όπου αναφέρεται ότι η ωριμότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των φοιτητών και στη μαθησιακή τους ικανότητα<sup>101</sup>.

Επιπλέον, όπως έχει ήδη αναλυθεί στην Παράγραφο 5.2.1 όπου αναφέρεται η επίδραση της Ενηλικιότητα και εκπαίδευση, υπάρχει φυλετική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη της ωριμότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα, καθώς στα αγόρια έφηβους καθυστερεί περισσότερο η πλήρης ανάπτυξη των νευρώνων των μπροστινών λοβών του εγκεφάλου, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τους υψηλού επιπέδου συλλογισμούς και αποφάσεις, σε σχέση με τα κορίτσια (Lenroot & Giedd, 2009) και ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 20 ετών. Οι έφηβοι δεν αντιλαμβάνονται την αλλαγή που τους συμβαίνει, αλλά δεν μπορούν να εξηγήσουν για ποιο λόγο αισθάνονται αυτό που τους συμβαίνει, με αποτέλεσμα να έχουν απότομες αλλαγές στη διάθεση, και να παρουσιάζουν μη συνεργάσιμες και ανεύθυνες συμπεριφορές (Yurgelun-Todd, 2007). Αυτή η διαφορά των 2 ετών, είναι πολύ σημαντική για την πρόοδο των αγοριών φοιτητών. Η βιολογική αυτή φυλετική διαφοροποίηση επιβαρύνεται με άλλα δύο φαινόμενα της σύγχρονης εποχής που εμφανίζονται και στα δύο φύλα, όμως λόγω της νωρίτερης ωριμότητας των κοριτσιών, οι φοιτήτριες από την αρχή είναι περισσότερο στοχευμένες στη μάθησή τους και τελειώνουν συνήθως πιο νωρίς από τα αγόρια. Τα δύο αυτά φαινόμενα αναλύθηκαν στην Παράγραφο 5.2.1 και είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Το «σύνδρομο του Πίτερ Παν», που παρουσιάζουν όλο και περισσότεροι έφηβοι της σύγχρονης εποχής, το οποίο οφείλεται στην υπερπροστασία των γονέων και στο γεγονός ότι όσο οι έφηβοι μεγαλώνουν σε ευκατάστατο περιβάλλον δε βιάζονται να μεγαλώσουν σε σχέση με όσους περνούν εφηβική ζωή με στερήσεις και στεναχώριες. Τυπικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου αποτελούν η αδυναμία λήψης ευθυνών, η αδυναμία δέσμευσης και τήρησης υποσχέσεων, η υπερβολική φροντίδα για την εξωτερική εμφάνιση, η έμφαση στην καλοπέραση και άλλα συναφή. Αποτελεί μια ψυχολογική διαταραχή, όπου τα άτομα εξωραΐζουν την εφηβεία και δεν αναπτύσσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν την ενήλικη ζωή (Kiley, 1983). Όμως το φαινόμενο αυτό είναι πολύ σημαντικό διότι πολλές φορές, σύμφωνα με τον Marty Nemko<sup>102</sup>, αποτελεί την κυριότερη αιτία που αποτυγχάνουν κάποιοι ευφυείς άνθρωποι σε σχέση με κάποιους άλλους.
- ✓ Η σημερινή γενεά, αποτελεί κατά την Twenge (2017), τη «γενεά της πληροφορίας-iGen», η οποία γεννήθηκε στα μέσα του 1990 έως και τα μέσα του 2000 και αποτελεί την πρώτη

<sup>100</sup> Τα στοιχεία προσωπικότητας παρόλο που έχουν μελετηθεί εκτενώς από την ερευνήτρια, δεν αναλύονται στα πλαίσια της διατριβής (παρουσιάζονται με διακεκομμένες γραμμές), καθώς δόθηκε βαρύτητα στη διαμόρφωση του πλαισίου εφαρμογής. Επιπλέον, μερικές ερωτήσεις της κλίμακας της προσωπικότητας δεν συμπεριφέρθηκαν σωστά κατά τη διάρκεια της ανάλυσης δεδομένων, οπότε η κλίμακα χρειάζεται περαιτέρω διαμόρφωση.

<sup>101</sup> Caroline DaSilva, «How Students' Maturity Levels Impact Learning <http://study.com/academy/lesson/how-students-maturity-levels-impact-learning.html>

<sup>102</sup> Marty Nemko (2016). The Peter Pan Syndrome. Why smart people fail. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/how-do-life/201605/the-peter-pan-syndrome>



γενεά που πέρασε σχεδόν όλη της την εφηβεία στην εποχή των έξυπνων κινητών, όπου τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα ομαδικά δικτυακά παιχνίδια και η αποστολή μηνυμάτων, έχουν αντικαταστήσει άλλες δραστηριότητες που γίνονταν με φυσική παρουσία, όπως τα ομαδικά παιχνίδια έξω από το σπίτι, τις διαπροσωπικές κοινωνικές επαφές και τις αθλοπαιδεΐες. Γι' αυτό το λόγο βιώνουν πρωτοφανή επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και μοναξιάς. Μια πολυετή έρευνα που βασίστηκε σε στοιχεία 40 ετών που διεξήγαγε η Twenge (2017) στην Αμερική, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η i-Gen εξελίσσεται πιο αργά ως προς τα θέματα ωριμότητας σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές. Κατά συνέπεια: *«Οι σημερινοί 18χρονοι είναι σαν τους 15χρονους του χθες και οι σημερινοί 25χρονοι είναι σαν τους 18χρονους του χθες»*.

Σε όλα τα παραπάνω έρχεται να προστεθούν οι μαθησιακές δυσκολίες, όπου ιδιαίτερα η δυσλεξία έχει ισχυρή γενετική προδιάθεση (Fletcher, 2009) παρουσιάζοντας φυλετικό προσδιορισμό. Εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς τα ποσοστά με τα οποία κληρονομούν τα αγόρια και τα κορίτσια τη δυσλεξία δεν είναι επίσης τυχαία: 40% είναι συνήθως οι πιθανότητες ενός αγοριού να κληρονομήσει τη δυσλεξία όταν ο πατέρας του είναι δυσλεκτικός και 20% ένα κορίτσι, ανεξάρτητα από το φύλο του γονέα (Gilger et al., 1991) (Περισσότερες πληροφορίες στην Παράγραφο 5.1.2). Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελούν οι φοιτητές, οι οποίοι διαθέτουν υψηλού επιπέδου ικανότητες, αφού κατάφεραν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Το πιθανότερο είναι ότι είχαν αναπτύξει καλές αντισταθμιστικές πρακτικές στο πρόβλημά τους, ώστε να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν μέχρι τότε, όμως οι νέες απαιτήσεις του πανεπιστημιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μπορεί να θέσουν περιορισμούς σε αυτές τις στρατηγικές (Carroll & Iles, 2006), και σε περιόδους δυσκολιών να νιώθουν περισσότερη πίεση και άγχος σε σύγκριση με τους μη-δυσλεκτικούς συμμαθητές τους, καθώς θα πρέπει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να επιτύχουν αποδεκτά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Singleton, 1999). Κατά συνέπεια, ο πρώτος χρόνος φοίτησης (ίσως και ο δεύτερος) ενός δυσλεκτικού φοιτητή να αποτελεί χρόνος προσαρμογής και επαναπροσδιορισμού των τακτικών μάθησής του ή αντιθέτως σε περίπτωση αδυναμίας προσαρμογής στην παραίτησή του από τις σπουδές.

Σε αυτό το σημείο η ερευνήτρια θα ήθελε να καταθέσει το περιστατικό ενός δυσλεκτικού φοιτητή, όπου η διαταραχή συνδυαζόταν με βαρεάς μορφής ΔΕΠΥ (Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα): «Στο δεύτερο έτος επειδή είχε απογοητευτεί αναγκάστηκε να παρατήσει τις σπουδές του και να αποφασίσει μετά από πίεση από το οικογενειακό του περιβάλλον και ψυχολογική υποστήριξη να ξαναξεκινήσει στο τέταρτο έτος, αλλά με μεγάλες δυσκολίες, καθώς το ακαδημαϊκό περιβάλλον δεν υποστήριζε τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Το περιστατικό αυτό εντοπίστηκε από την ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της εμβόλιμης εξέτασης, όπου μετά από την ευαισθητοποίηση που είχε αποκτήσει λόγω της ενασχόλησής της με τη διδακτορική διατριβή, αντιλήφθηκε το πρόβλημα της δυσλεξίας και ανέλαβε την πρωτοβουλία, επειδή θεωρούσε άδικο να χάσει ο φοιτητής άλλη μια ευκαιρία ενώ είχε το γνωστικό υπόβαθρο, αφού έφυγαν όλοι οι φοιτητές να του διαθέσει απλά μισή ώρα παραπάνω για να μπορέσει να ολοκληρώσει το διαγώνισμα». Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα υπαρκτό πρόβλημα, που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης και υποστήριξης. Γι' αυτό το λόγο έχουν ενσωματωθεί στο πλαίσιο εφαρμογής σε διάφορες διαστάσεις δράσεις για την

υποστήριξή τους (Παράγραφος 11.2.5.1), καθώς και στην Παράγραφο 5.1.2 όπου αναφέρονται τα υποστηρικτικά προγράμματα σε επίπεδο διδάσκοντος και ιδρύματος.

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν ένα ανασταλτικό μείγμα συγκυριών, όπου καταστούν ορισμένους φοιτητές συνήθως τα δύο πρώτα χρόνια φοίτησής τους ως ευπαθή ομάδα που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης. Κάθε φοιτητής που αποχωρεί από την εκπαιδευτική διαδικασία ή έχει χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αποτελεί απώλεια για το πανεπιστήμιό του, τη μελλοντική οικονομία, αλλά πάνω απ' όλα για τον ίδιο του τον εαυτό. Ακόμη και αυτός που παραμένει, αλλά δεν έχει αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του, αντιπροσωπεύει μια αντίστοιχη απώλεια. Είναι πολύ σημαντικό το ίδρυμα να παρακολουθεί τις επιδόσεις των φοιτητών και να προσπαθεί να αντιμετωπίσει εξατομικευμένα τα προβλήματα του κάθε φοιτητή (Thomas et al., 2017). Οι παρεμβάσεις είναι σημαντικό να γίνονται σε όλους τους φοιτητές ανεξαιρέτως (καθώς τα παραπάνω φαινόμενα που αναλύθηκαν αφορούν και τις φοιτήτριες) από το πρώτο έτος φοίτησης του φοιτητή και παρουσιάζονται αναλυτικά στην Παράγραφο 11.2.5.1 του προτεινόμενου πλαισίου εφαρμογής για την αξιολόγηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

#### 10.10 **Εννοιολογικό μοντέλο για τους παράγοντες που επιδρούν στη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων**

Από τις μεταβλητές που έχουν αναφερθεί στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τις έρευνες στους φοιτητές, θα διερευνηθούν οι μεταξύ τους σχέσεις για να προκύψει ένα εννοιολογικό μοντέλο. Οι εξεταζόμενες μεταβλητές είναι οι ακόλουθες:

Προσαρμοσμένες Μεταβλητές του TAM (Venkatesh, Morris et al., 2003) (μονοσταρδί κουτάκια)

- **SubmissionFrequency (Actual Use):** Εξαρτημένη Μεταβλητή και αφορά στην Πραγματική συμμετοχή των φοιτητών στα Ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM)
- **BI:** Πρόθεση για συμμετοχή στα EAM
- **Perceived Usefulness:** Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα των EAM από τους φοιτητές
- **Perceived Ease of Use:** Αντιλαμβανόμενη ευχρηστία του συστήματος αξιολόγησης

Εξωτερικές Μεταβλητές (πράσινα κουτάκια):

- **ScoreAssessment:** Η βαθμολογία που δίνουν οι φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο πανεπιστήμιό του
- **Quality of Information:** Η ποιότητα της πληροφόρησης για τα EAM
- **University Support:** Υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης από το πανεπιστήμιο
- **Commitment to Assessment:** Δέσμευση του φοιτητή στη διαδικασία αξιολόγησης
- **INFOLEVEL:** Εγκυρότητα/Ποιότητα στις αποκρίσεις των φοιτητών στα EAM
- **PISO:** Αντιλαμβανόμενη Επίδραση της Γνώμης του Φοιτητή, όπως προκύπτει από τα EAM
- **Instructor Quality:** Η ποιότητα της διδασκαλίας/διδάσκοντα

- **Gender:** Φύλο φοιτητή, όπου τέθηκε 1: Αρσενικό, 2: Θηλυκό

#### ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ

- **Study Year:** Έτος φοίτησης
- **StudyAttendance:** Συνέπεια φοιτητή κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων
- **StudyInterest:** Ενδιαφέρον του φοιτητή για τις σπουδές του
- **Study Grade:** Απόδοση Φοιτητή στις σπουδές του

Έχει επαναληφθεί η διαδικασία για όλες τις μεταβλητές για τη διερεύνηση της μεταξύ τους γραμμικής συσχέτισης, προέκυψαν παρόμοια ή ίσα  $R^2$ , οπότε μπορούν να εφαρμοστούν οι συντελεστές συσχέτισης Pearson και Kendall's tau-b. Και για τους δύο συντελεστές προέκυψαν τα ίδια επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας για όλες τις μεταβλητές, οπότε παρατίθεται ο ένας από τους δύο και συγκεκριμένα του συντελεστή Pearson.

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του Πίνακα Συσχετίσεων (Πίνακας 10.25) προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ✓ **Η πραγματική συμμετοχή των φοιτητών στα EAM (SubmFreq)** επηρεάζεται από την πρόθεση των φοιτητών και μάλιστα η σχέση τους ρυθμίζεται, όπως αναφέρθηκε ήδη στην παράγραφο (Παράγραφος 10.7), από τη μορφή EAM – ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή- που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv) και συσχετίζεται με τη βαθμολογία αξιολόγησης (ScoreAss  $r=0,332$ ), από την ποιότητα στη διδασκαλία (INSTRQLT  $r=0,147$ ), τη δέσμευση του φοιτητή στη διαδικασία αξιολόγησης (CommAssessment  $r=0,133$ ), την ποιότητα της παρεχόμενης πληροφόρησης από το ίδρυμα (QI  $r=0,121$ ), την υποστήριξη που παρέχεται από το ίδρυμα (UnivSupport  $r=0,133$ ), την αντιλαμβανόμενη ευχρηστία του συστήματος αξιολόγησης (PEOU  $r=0,180$ ), και από τα στοιχεία φοίτησης (Παράγραφος 10.8).
- ✓ **Η πρόθεση για συμμετοχή στην αξιολόγηση (BI)** σχετίζεται σχεδόν με όλες τις μεταβλητές (εκτός από το έτος φοίτησης (StudyYear) και την αντίληψη που έχει ο φοιτητής για την επίδραση της γνώμης του (PISO) και το φύλο του φοιτητή). Η πρόθεση επηρεάζεται πολύ σημαντικά από τη δέσμευση του φοιτητή στη διαδικασία αξιολόγησης (CommAssessment  $r=0,638$ ), την ποιότητα του διδάσκοντα (INSTRQLT  $r=0,373$ ), και μέτρια με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα (PU  $r=0,346$ ) και την αντιλαμβανόμενη ευχρηστία της διαδικασίας αξιολόγησης (PEOU  $r=0,301$ ).
- ✓ **Η βαθμολογία της διαδικασίας αξιολόγησης από τους φοιτητές (ScoreAss)** επηρεάζεται από όλες τις μεταβλητές, εκτός από την εγκυρότητα στις αποκρίσεις των φοιτητών (INFOLEVEL). Μεγαλύτερη συσχέτιση παρουσιάζει με την υποστήριξη που παρέχεται από το Πανεπιστήμιο (UnivSupport  $r=0,469$ ), την επίδραση της γνώμης του PISO ( $r=0,349$ ), τη συμμετοχή στην αξιολόγηση των EAM (SubmFreq  $r=0,332$ ), την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα (PU  $r=0,290$ ), την ποιότητα του διδάσκοντα (INSTRQLT  $r=0,240$ ), την πρόθεση (BI  $r=0,201$ ) και την παρακολούθηση των μαθημάτων (StudyAttendance  $r=0,242$ ) και λιγότερη με τα υπόλοιπα στοιχεία φοίτησης (StudyInterest  $r=0,223$ , StudyGrade  $r=0,168$ , StudyYear  $r=-0,127$ ).
- ✓ **Η δέσμευση του φοιτητή για τη διαδικασία αξιολόγησης (CommAssessment)** επηρεάζει πολύ ισχυρά την πρόθεση του φοιτητή για συμμετοχή στην αξιολόγηση (BI

$r=0.638$ ), μέτρια την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα των EAM (PU  $r=0,389$ ) και λιγότερο την πραγματική συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης (SubmFreq  $r=0,133$ ), ενώ δεν επηρεάζει καθόλου την βαθμολογία που δίνει ο φοιτητής για τη διαδικασία αξιολόγησης (ScoreAssessment). Η δέσμευση του φοιτητή όμως επηρεάζεται σημαντικά από την ποιότητα του διδάσκοντα (INSTRQLT  $r=0,458$ ), την αντιλαμβανόμενη ευχρηστία του συστήματος αξιολόγησης (PEOU  $r=0,309$ ) και τα στοιχεία φοίτησης (Study Year  $r=0.089$ , Study Interest  $r=0.208$ , Study Attendance  $r=0,203$  StudyGrade  $r=0,171$ ).

- ✓ **Η αντίληψη της ευχρηστίας του συστήματος αξιολόγησης (PEOU)** επηρεάζεται από την ποιότητα της παρεχόμενης πληροφόρηση από το ίδρυμα (QI  $r=0,11$ ), την υποστήριξη που παρέχεται από το πανεπιστήμιο (UnivSupport  $r=0,158$ ) και συσχετίζεται μέτρια με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα των EAM (PU  $r=0,314$ ).
- ✓ **Η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα των EAM (PU)** επηρεάζεται περισσότερο από την αντιλαμβανόμενη επίδραση που έχει η γνώμη των φοιτητών (PISO  $r=0.421$ ) και τη δέσμευση που έχει ο φοιτητής με τη διαδικασία αξιολόγησης (CommAssessment  $r=0.389$ ). Επίσης, σχετίζεται μέτρια με την αντιλαμβανόμενη ευχρηστία του συστήματος αξιολόγησης των EAM (PEOU  $r=0,314$ ).
- ✓ **Η ποιότητα του διδάσκοντα (INSTRQLT)** συσχετίζεται με όλες τις μεταβλητές εκτός από το έτος φοίτησης. Οι μεταβλητές που επηρεάζονται περισσότερο είναι η δέσμευση του φοιτητή στη διαδικασία αξιολόγησης (CommAssessment  $r=0,458$ ) και η πρόθεση του φοιτητή για να συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης (BI  $r=0.373$ ).
- ✓ **Η ειλικρίνεια και ποιότητα των απαντήσεων των φοιτητών κατά τη συμμετοχή τους στις έρευνες (INFOLEVEL)** σχετίζεται με την πρόθεση για συμμετοχή στα EAM (BI  $r=0,174$ ) και την ποιότητα του διδάσκοντα (INSTRQLT  $r=0,198$ ). Ενώ δίνουν πιο έγκυρα δεδομένα όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης (StudyYear  $r=0,168$ ), όπως ήδη έχει αναφερθεί στην Παράγραφο 9.7, και όσο περισσότερο ενδιαφέρονται για τη σχολή τους (StudyAttendance  $r=0,135$ ), και παίρνουν υψηλότερη βαθμολογία (Study Grade  $r=0,116$ ). Δεν έχει συσχέτιση με τα ποσοστά παρακολούθησης των μαθημάτων (StudyAttendance).
- ✓ **Η αντίληψη που έχουν οι φοιτητές για την επίδραση της γνώμης τους, όπως προκύπτουν από τα EAM (PISO)** δε συσχετίζεται με τη πρόθεση (BI) και την πραγματική συμμετοχή στα EAM (SubmFreq), αλλά όμως επηρεάζει μέτρια τη βαθμολογία που θα δώσουν οι φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης (ScoreAss  $r=0,349$ ) και συσχετίζεται περισσότερο με υποστήριξη που παρέχεται από το ίδρυμα (UnivSupport  $r=0,48$ ), την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα των EAM (PU  $r=0,421$ , την ποιότητα της παρεχόμενης πληροφόρησης (QI  $r=0,403$ ),) και λιγότερο από την ποιότητα του διδάσκοντα (INSTRQLT  $r=0,099$ ). Ενώ έχει αρνητική συσχέτιση με το έτος φοίτησης (StudyYear), δηλαδή όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο μειώνεται η PISO ( $r=-0,138$ ).
- ✓ **Το έτος φοίτησης (StudyYear)** επιδρά θετικά μόνο στην εγκυρότητα των αποκρίσεων στα EAM, καθώς ωριμάζουν οι φοιτητές (INFOLEVEL  $r=0,168$ ) και στη Δέσμευση προς τη διαδικασία αξιολόγησης (CommAssessment  $r=0,089$ ), ενώ έχει αρνητική συσχέτιση με τις άλλες μεταβλητές, που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στις παρακολουθήσεις των μαθημάτων

(StudyAttendance  $r=0,15$ ) και το ενδιαφέρον τους για τη σχολή (StudyInterent  $r=0,139$ ), ενώ αντίστοιχα μειώνεται η αντίληψη ότι έχει επίδραση η γνώμη τους κατά τη βελτίωση των μαθημάτων (PISO  $r=-0,138$ ), ουσιαστικά μειώνεται η εμπιστοσύνη τους απέναντι στο ίδρυμα καθώς μειώνεται η βαθμολογία της διαδικασίας αξιολόγησης (ScoreAss  $r=-0,127$ ) και συμμετέχουν λιγότερο στη διαδικασία αξιολόγησης (SubmFreq  $r=-0,155$ ). Η πρόθεση για συμμετοχή στις αξιολογήσεις και η βαθμολογία των φοιτητών δεν επηρεάζεται από το έτος φοίτησης.

Συνδυάζοντας τα παραπάνω συμπεράσματα με τα συμπεράσματα ΕΔΦ38.1, όπου η μορφή των EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (UniversitySubmissionType) ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης και της πραγματικής συμμετοχής των φοιτητών στα EAM, μπορούν να αποτυπωθούν σε μια πρώτη μορφή ενός εννοιολογικού μοντέλου (Εικόνα 10.3). Σε ορισμένα βελάκια έχει τοποθετηθεί το αρνητικό πρόσημο, που σημαίνει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα κουτάκια με **πράσινο χρώμα** είναι οι **εξεταζόμενες μεταβλητές**, ενώ με **σομόν χρώμα ο Ρυθμιστής (UniversitySubmType)** της σχέσης μεταξύ της πρόθεσης (BI) και της πραγματικής συμμετοχής (SubmFreq).

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο δεν αποτελεί την πλήρη πρόταση των παραγόντων που επηρεάζουν τις εξεταζόμενες εξαρτημένες μεταβλητές (πραγματικής συμμετοχής (SubmFreq), πρόθεσης (BI) και βαθμολογίας της διαδικασίας αξιολόγησης του ιδρύματος (ScoreAssessment)), καθώς η ερευνήτρια από προεργασία που έχει ήδη κάνει από τα συλλεχθέντα στοιχεία των ερευνών, έχει ενδείξεις που υποστηρίζονται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι τα στοιχεία **προσωπικότητας του φοιτητή** (Individual Personality Traits) και κυρίως η ωριμότητα του φοιτητή, επηρεάζουν μέτρια τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Στην Εικόνα 10.3 έχουν χρωματιστεί με κίτρινο το κουτάκι αυτής της μεταβλητής, ενώ οι σχέσεις της με τις υπόλοιπες μεταβλητές παρουσιάζονται με διακεκομμένη γραμμή. Τα στοιχεία της προσωπικότητας δεν ήταν εφικτό να εκτιμηθούν πολύ καλά από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καθώς μερικές ερωτήσεις δεν συμπεριφέρθηκαν σωστά κατά τη διάρκεια της έρευνας, παρόλο που προέρχονταν από τη βιβλιογραφία. Επίσης, κάποιες ερωτήσεις που είχαν δημιουργηθεί από την ερευνήτρια, το αρνητικό τους νόημα ήταν αμφίβολο και δημιουργούσε προβλήματα στην ορθή απάντηση από τους ερωτώμενους, γι' αυτό το λόγο χρειάζονται επαναδιατύπωση και επικαιροποίησή τους, που δεν ήταν εφικτό στα πλαίσια της παρούσας διατριβής.

Πίνακας 10.25 Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών που έχουν μελετηθεί στην έρευνα της διατριβής.

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Submission Freq_Mean	32,18	30,77	-															
2. BI	4,85	1,61	,256**	-														
3. SCOREASS	5,46	1,90	,332**	,201**	-													
4. PU	4,51	1,52	,005	,346**	,290**	(0,89)												
5. PEOU	5,27	1,18	,180**	,301**	,169**	,314**	(0,74)											
6. QI	3,81	1,78	,119**	,121**	,465**	,272**	,110*	(0,90)										
7. UNIVSUPP	3,88	1,32	,133**	,182**	,469**	,298**	,158**	,604**	(0,79)									
8. INSTRQLT	5,31	1,43	,147**	,373**	,240**	,271**	,206**	,169**	,218**	(0,79)								
9. Comm Assessment	5,78	1,28	,133**	,638**	,073	,389**	,309**	,037	,041	,458**	(0,90)							
10. INFOLEVEL5	4,38	0,68	,071	,174**	,016	,104*	,076	,005	,047	,198**	,221**	-						
11. PISO	3,23	1,50	,012	,078	,349**	,421**	,068	,403**	,480**	,099*	,028	-,045	(0,88)					
12. STUDYYEAR	3,07	1,60	-,155**	,001	-,127**	-,021	,068	-,165**	-,200**	-,019	,089*	,168**	-,138**	-				
13. Study Interest	5,43	1,28	,177**	,147**	,196**	,103*	,148**	,122**	,168**	,197**	,208**	,135**	,020	-,139**	-			
14. Study Attendance	3,44	1,23	,368**	,223**	,242**	,036	,088*	,142**	,222**	,164**	,203**	,070	,040	-,150**	,387**	-		
15. Study Grade	6,42	1,71	,274**	,146**	,166**	,083*	,155**	,162**	,192**	,136**	,171**	,116**	,077	-,040	,448**	,542**	-	
16. UNIV SUBM TYPE	1,62	0,52	,143**	,134**	-,020	,069	,054	-,203**	-,230**	,004	,108*	,016	-,129**	,202**	,028	,023	-,015	-
17. GENDER	1,53	0,50	,037	,015	,013	,050	,037	,022	,104*	,064	,014	,089*	,029	-,118**	,044	,102	,051	-,066

\*\* Η συσχέτιση είναι σημαντική (sig 2-tailed), σε επίπεδο 0.01, \* Η συσχέτιση είναι σημαντική (2-tailed) σε επίπεδο 0.05.

Στις διαγώνιες παρενθέσεις δίνεται η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach Alpha.

Όπου κωδικοποιήθηκε το φύλο Gender: 1=Ανδρας, 2=Γυναίκα και UnivSubmType: 1=Ηλεκτρονική μορφή ΕΑΜ, 2=Χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ, 3=Μικτή μορφή ΕΑΜ

**Ρυθμιστής**  
 Η μορφή του EAM του Πανεπιστημίου (**UniversitySubmission Type**) ρυθμίζει τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης (**BI**) και της πραγματικής συμμετοχής των φοιτητών στα EAM (**SubmFrequency**)

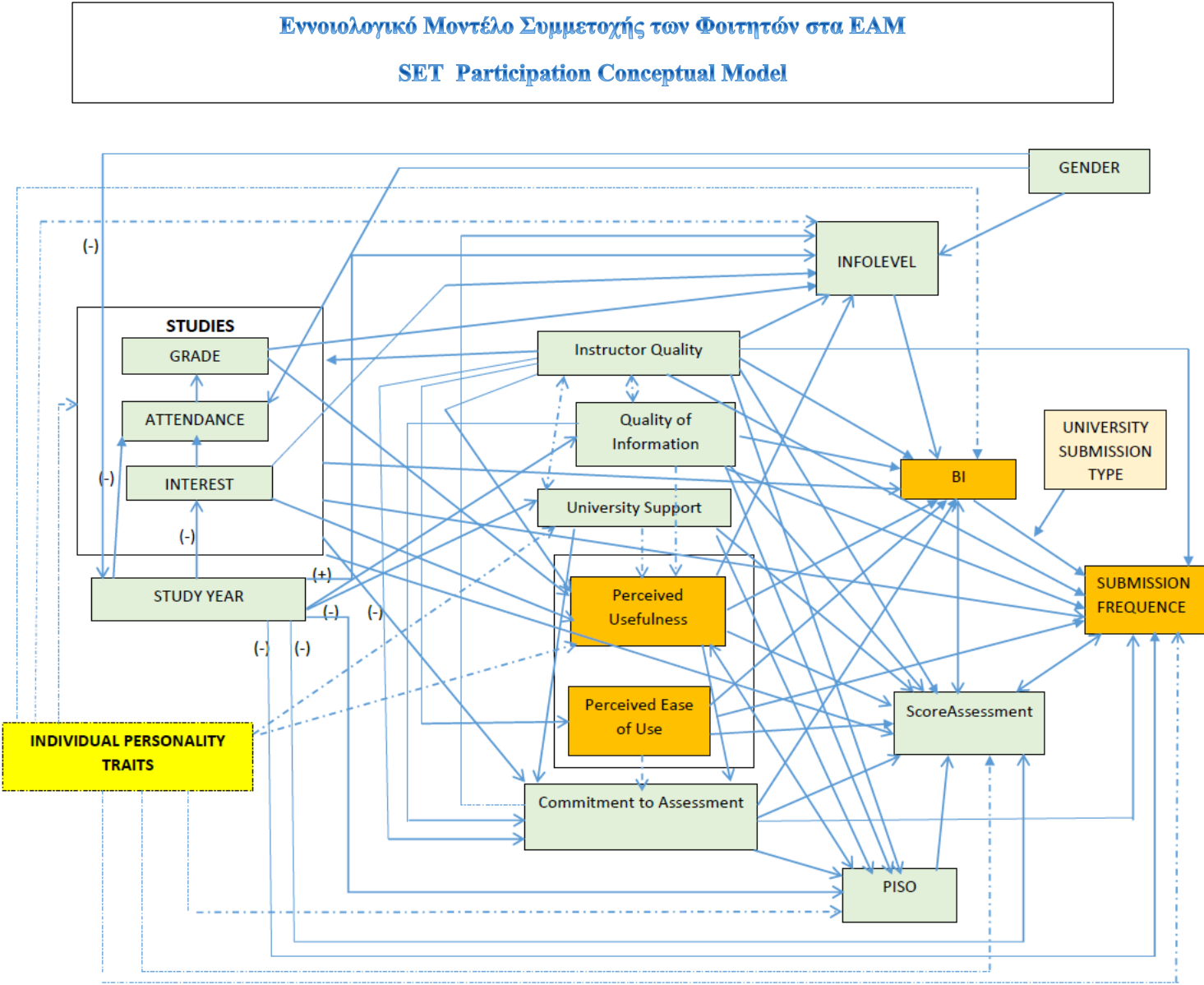
**Μεταβλητές μοντέλου TAM**  
 Σχέσεις με συνεχή βελάκια

- **Actual Use-SubmissionFrequency:** Πραγματική συμμετοχή στα Ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM)
- **BI:**Πρόθεση για συμμετοχή στα EAM
- **Perceived Usefulness:** Αντιλαμβανόμενη Χρησιμότητα των EAM από τους φοιτητές
- **Perceived Ease of Use:**

**Πρόσθετες μεταβλητές πλήρους μοντέλου**  
 Σχέσεις με διακεκομμένα βελάκια

- **Individual Personality Traits:** Στοιχεία προσωπικότητας του φοιτητή

(-): αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών



**Εξεταζόμενες μεταβλητές στη διατριβή**  
 Σχέσεις με συνεχή βελάκια

- **ScoreAssessment:** Η βαθμολογία φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης στο Πανεπιστήμιό του
- **INFOLEVEL:** Εγκυρότητα/Ποιότητα στις αποκρίσεις των φοιτητών στα EAM
- **PISO:** Αντιλαμβανόμενη Επίδραση της Γνώμης του Φοιτητή, όπως προκύπτει από τα EAM
- **Quality of Information:** Ποιότητα της Πληροφορίας
- **University Support:** Υποστήριξη από το πανεπιστήμιο της διαδικασίας αξιολόγησης
- **Instructor Quality:** Η ποιότητα της διδασκαλίας/διδάσκοντα
- **Gender:** Φύλο του φοιτητή 1:Άρρεν, 2:Θήλυ

**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ**

- **Study Year:** Έτος φοίτησης
- **StudyInterest:** Ενδιαφέρον φοιτητής για τις σπουδές του
- **StudyAttendance:** Συνέπεια στην παρακολούθηση μαθημάτων
- **Study Grade:** Απόδοση στις Σπουδές

Εικόνα 10.3 Εννοιολογικό μοντέλο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που αναλύθηκαν στα πλαίσια της διατριβής





### 10.11 Σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων από όλες τις μορφές ερευνών της διατριβής στις ΜΟΔΙΠ, ακαδημαϊκούς και φοιτητές και σύνθεσή τους για τη διαμόρφωση προτάσεων/συμπερασμάτων

Στην παράγραφο αυτή γίνεται σύγκριση αποτελεσμάτων από όλες τις μορφές των διατριβών για να διαμορφωθούν νέες προτάσεις και συμπεράσματα.

#### 10.11.1 Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ31: Υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη των φοιτητών για την επίδραση που έχει η γνώμη τους όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ (PISO) ανάμεσα στα έτη φοίτησης;

Αναλύοντας τη συμμετοχή των φοιτητών του ΑΠΘ στην έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΙΠ (Παράγραφος 8.1.4) προέκυψε ότι ενώ οι φοιτητές συμμετέχουν περισσότερο στο πρώτο έτος στην αξιολόγηση των μαθημάτων, στη συνέχεια όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο μειώνεται η συμμετοχή τους σε αυτήν. Ο Macfadyen et al. (2015), είχε καταλήξει στα ίδια ευρήματα και πρότεινε ότι αυτή η μείωση θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένδειξη κόπωσης προς την αξιολόγηση (evaluation fatigue). Από τις αναλύσεις που έχουν προηγηθεί φαίνεται ότι συμφωνούν τα ευρήματα της διατριβής ότι υπάρχει μείωση όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, όμως δεν οφείλεται μόνο στην κόπωση της συμμετοχής των φοιτητών από τις αξιολογήσεις. Από την έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΙΠ (Παράγραφος 8.1.4) είχε προκύψει ανάλογη μείωση στη συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ του ΑΠΘ.

Η ερευνήτρια λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια των φοιτητών που δόθηκαν στη χειρόγραφη προκαταρκτική έρευνα (Παράγραφος 8.3.1.1), όπου ανέφεραν ότι «θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων, αρκεί να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους» δημιούργησε ένα δείκτη τον οποίο ονόμασε «Αντιλαμβανόμενη Επίδραση της Γνώμης των Φοιτητών» (PISO-Perceived Impact of Student Opinion). Στην Παράγραφο 10.7 είχε προκύψει ότι δε συσχετίζεται η μεταβλητή PISO με την πρόθεση και την πραγματική συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ (Συμπέρασμα ΕΔΦ39.1). Αυτή το συμπέρασμα σε συνδυασμό με τα σχόλια των φοιτητών της Παραγράφου 10.6, μπορεί να ερμηνευτεί ότι κανονικά οι φοιτητές θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση ανεξαρτήτως των συνθηκών. Εάν η μεταβολή της μεταβλητής PISO επηρεάζει ανάλογα τα ποσοστά απόκρισης του ιδρύματος, σημαίνει ότι το πανεπιστήμιο αντιμετωπίζει προβλήματα στην κουλτούρα της ποιότητας. Θα διερευνήσουμε την υπόθεση αυτή με τη βοήθεια των δεδομένων των ποσοστών απόκρισης των φοιτητών στα ΕΑΜ ανά έτος φοίτησης που χορηγήθηκαν μόνο από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Για το σκοπό δημιουργήθηκε ο μέσος όρος των υποερωτημάτων για κάθε φοιτητή, ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθεί κατά πόσο ο μέσος όρος του PISO επηρεάζει τη μείωση συμμετοχής των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων, όσο αυξάνεται το έτος φοίτησής τους.

Οι υποθέσεις που διαμορφώνονται είναι οι ακόλουθες:

$H_0$ : Δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα έτη φοίτησης

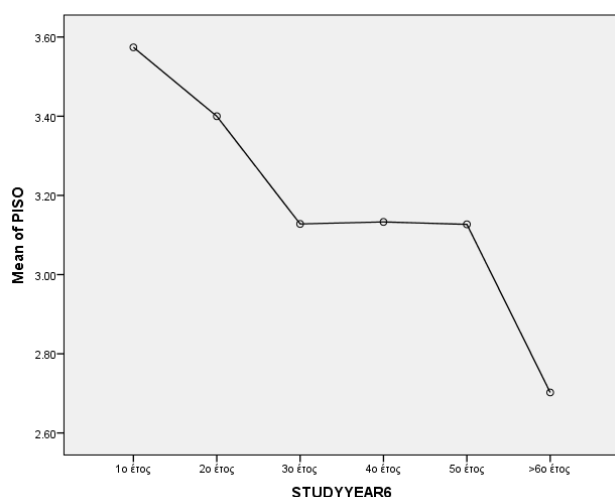
$H_1$ : Υπάρχει, τουλάχιστον ένα ζεύγος ανάμεσα στα έτη φοίτησης με στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Για να ελεγχθούν οι υποθέσεις εφαρμόζεται η διαδικασία της Ανάλυσης Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way ANOVA), η οποία πραγματοποιείται με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS. Στον Πίνακα 10.26 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO. Παρατηρείται καταρχήν ότι ο μέσος όρος του PISO παρουσιάζει ανάλογη μείωση με τη συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα. Πιο παραστασιακά αυτή μείωση παρουσιάζεται στο Σχήμα 10.35. Οπότε το πρώτο σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι όσο μειώνεται η τιμή του PISO τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στην έρευνα της διατριβής, η οποία παρουσιάζει ανάλογη συμπεριφορά με τις αποκρίσεις των φοιτητών στα EAM ανά έτος φοίτησης.

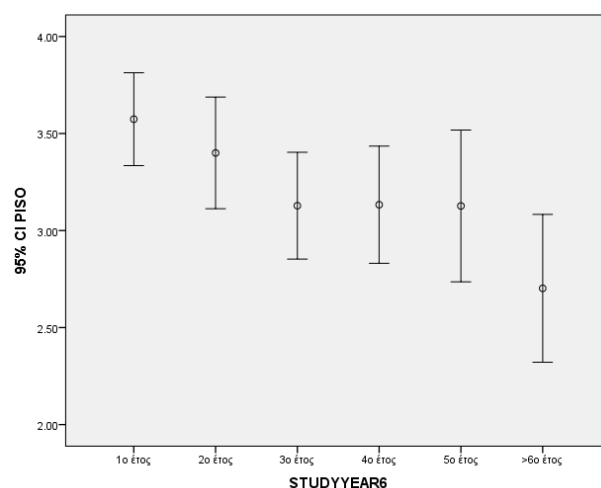
Στο Σχήμα 10.36 γίνεται η αναπαράσταση των γραφημάτων εμπιστοσύνης 95% ένα για κάθε μέσο όρο ανά έτος φοίτησης όπως αναφέρεται στα περιγραφικά στατιστικά (Πίνακας 10.26).

Πίνακας 10.26 Περιγραφικά στατιστικά για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1ο έτος	146	3.5740	1.46391	.12115	3.3345	3.8134	1.00	7.00
2ο έτος	117	3.4000	1.57129	.14527	3.1123	3.6877	.00	7.00
3ο έτος	111	3.1279	1.46320	.13888	2.8527	3.4032	1.00	6.80
4ο έτος	96	3.1330	1.49108	.15218	2.8309	3.4351	1.00	7.00
5ο έτος	63	3.1270	1.55306	.19567	2.7359	3.5181	.00	7.00
>6ο έτος	45	2.7022	1.26711	.18889	2.3215	3.0829	1.00	5.40
Total	578	3.2633	1.50062	.06242	3.1407	3.3859	.00	7.00



Σχήμα 10.35 Γράφημα της μέσης τιμή της μεταβλητής PISO



Σχήμα 10.36 ErrorBar Chart της μεταβλητής PISO

Τα αποτελέσματα της ANOVA (Πίνακας 10.27) δείχνουν ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι  $\text{sig.}=0,007<0,05$ , οπότε η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται ισχυρά. Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση που λέει ότι τουλάχιστον μία σύγκριση, είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 5%.

Πίνακας 10.27 Αποτελέσματα ANOVA για τη μεταβλητή PISO

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	35.279	5	7.056	3.193	.007
Within Groups	1264.048	572	2.210		
Total	1299.328	577			

Για να γίνει αποδεκτό το αποτέλεσμα της ANOVA (Πίνακας 10.27) θα πρέπει να ισχύουν οι ακόλουθες παραδοχές (Δαφέρμος, 2011):

- ✓ **Τυχειότητα και ανεξαρτησία**, η οποία ισχύει καθώς έχει μετρηθεί κάθε χαρακτηριστικό μόνο μία φορά και το δείγμα είναι τυχαίο.
- ✓ **Ισότητα διασπορών**. Οι πληθυσμοί που συγκροτούν το δείγμα θα πρέπει να έχουν ίσες διασπορές, δηλαδή να είναι ομοιογενείς. Η παραδοχή της ομοιογένειας ικανοποιείται, καθώς ο έλεγχος του Levene, δίνει παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\text{sig.} = 11,5\% > 5\%$  (Πίνακας 10.28).

Πίνακας 10.28 Τεστ Ομοιογένειας των Διασπορών της μεταβλητής PISO

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.516	5	572	.764

- ✓ **Κανονικότητα** για όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής, η οποία θα διερευνηθεί με τη βοήθεια του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov με τη βοήθεια της εντολής EXPLORE. Προκύπτει ότι η κανονικότητα ισχύει μόνο για το 2<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και >6<sup>ο</sup> έτος ( $\text{sig.} > 5\%$ ) και όχι για το 1<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup> και 4<sup>ο</sup> έτος ( $\text{sig.} < 5\%$ ) (Πίνακας 10.29). Κατά συνέπεια ικανοποιείται μερικώς η κανονικότητα και θα ερμηνευτεί το αποτέλεσμα της ANOVA για τις στατιστικώς σημαντικές και ασήμαντες διαφορές μεταξύ των ετών φοίτησης με τη βοήθεια της πολλαπλού μεθόδου Dunett (Πίνακας 10.30).

Πίνακας 10.29 Έλεγχοι κανονικότητας

	STUDYYEAR6	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
PISO	1ο έτος	.083	146	.016	.975	146	.008
	2ο έτος	.065	117	.200	.974	117	.022
	3ο έτος	.106	111	.004	.959	111	.002
	4ο έτος	.099	96	.022	.951	96	.001
	5ο έτος	.100	63	.188	.971	63	.142
	>6ο έτος	.110	45	.200	.945	45	.033

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Από τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO (Πίνακας 10.30) προκύπτει και από τις 2 μεθόδους ότι το 1<sup>ο</sup> έτος φοίτησης με το >6<sup>ο</sup> έτος φοίτησης παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $\text{sig.} 0,008 < 0,05$ ), ενώ με τα άλλα έτη φοίτησης δεν παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $\text{sig.} > 0,05$ ).

Πίνακας 10.30 Πολλαπλές Συγκρίσεις για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO

	(I) STUDY 6	(J) STUDY 6	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1ο έτος	2ο έτος	.17397	.18446	.935	-.3535	.7014
		3ο έτος	.44604	.18720	.164	-.0892	.9813
		4ο έτος	.44099	.19533	.213	-.1176	.9995
		5ο έτος	.44699	.22408	.347	-.1938	1.0877
		>6ο έτος	.87175*	.25346	.008	.1470	1.5965
	2ο έτος	1ο έτος	-.17397	.18446	.935	-.7014	.3535
		3ο έτος	.27207	.19697	.738	-.2911	.8353
		4ο έτος	.26701	.20471	.783	-.3183	.8524
		5ο έτος	.27302	.23230	.849	-.3912	.9373
		>6ο έτος	.69778	.26076	.082	-.0478	1.4434
	3ο έτος	1ο έτος	-.44604	.18720	.164	-.9813	.0892
		2ο έτος	-.27207	.19697	.738	-.8353	.2911
		4ο έτος	-.00506	.20719	1.000	-.5975	.5874
		5ο έτος	.00094	.23449	1.000	-.6696	.6714
		>6ο έτος	.42571	.26271	.585	-.3255	1.1769
	4ο έτος	1ο έτος	-.44099	.19533	.213	-.9995	.1176
		2ο έτος	-.26701	.20471	.783	-.8524	.3183
		3ο έτος	.00506	.20719	1.000	-.5874	.5975
		5ο έτος	.00600	.24103	1.000	-.6832	.6952
		>6ο έτος	.43076	.26857	.596	-.3372	1.1987
	5ο έτος	1ο έτος	-.44699	.22408	.347	-1.0877	.1938
		2ο έτος	-.27302	.23230	.849	-.9373	.3912
		3ο έτος	-.00094	.23449	1.000	-.6714	.6696
		4ο έτος	-.00600	.24103	1.000	-.6952	.6832
		>6ο έτος	.42476	.29015	.687	-.4049	1.2544
	>6ο έτος	1ο έτος	-.87175*	.25346	.008	-1.5965	-.1470
		2ο έτος	-.69778	.26076	.082	-1.4434	.0478
		3ο έτος	-.42571	.26271	.585	-1.1769	.3255
		4ο έτος	-.43076	.26857	.596	-1.1987	.3372
		5ο έτος	-.42476	.29015	.687	-1.2544	.4049
		2ο έτος	-.69778	.26076	.115	-1.4664	.0708
		3ο έτος	-.42571	.26271	1.000	-1.2001	.3487
		4ο έτος	-.43076	.26857	1.000	-1.2224	.3609
		5ο έτος	-.42476	.29015	1.000	-1.2800	.4305
Dunnett t (2-sided) <sup>b</sup>	2ο έτος	1ο έτος	-.17397	.18446	.845	-.6441	.2962
	3ο έτος	1ο έτος	-.44604	.18720	.077	-.9232	.0311
	4ο έτος	1ο έτος	-.44099	.19533	.105	-.9389	.0569
	5ο έτος	1ο έτος	-.44699	.22408	.189	-1.0181	.1242
	>6ο έτος	1ο έτος	-.87175*	.25346	.003	-1.5178	-.2257

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

b. Dunnett t-tests treat one group as a control, and compare all other groups against it.

Εάν επιπλέον τα δειγματικά μεγέθη είναι έντονα ανισοπληθή, όπως συμβαίνει στην περίπτωση με το 4<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και >6<sup>ο</sup> έτος σε σχέση με το 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> έτος, τότε χρησιμοποιούνται επιπλέον οι μέθοδοι Welch και Brown-Forsythe (Δαφέρμος, 2011). Στον πίνακα των ελέγχων Robust (Πίνακας 10.31) προκύπτει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, τόσο με τη μέθοδο Welch (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig.=0,004<0,05), όσο και με τη μέθοδο Brown-Forsythe (επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας sig.=0,006<0,05).

Πίνακας 10.31 Robust Tests of Equality of Means PISO

	Statistic <sup>a</sup>	df1	df2	Sig.
Welch	3.632	5	215.508	.004
Brown-Forsythe	3.271	5	486.989	.006

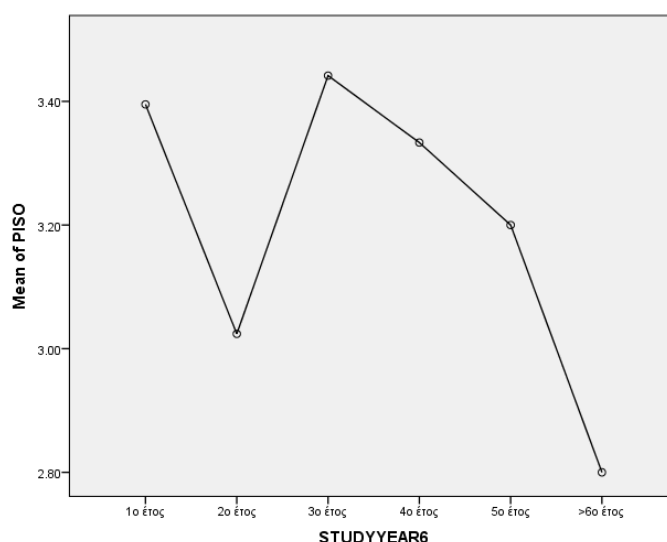
a. Asymptotically F distributed.

#### 10.11.1.1 Η σχέση των ποσοστών απόκρισης των φοιτητών ανά έτος φοίτησης με τη μεταβλητή PISO. Η περίπτωση του ΑΠΘ

Στη συνέχεια θα διερευνηθεί η μεταβολή του μέσου όρου της μεταβλητής PISO ανά έτος φοίτησης μόνο για τους φοιτητές του Αριστοτέλειου Πανεπιστήμιου Θεσ/νίκης (ΑΠΘ), όπου η ΜΟΔΠ παρείχε στοιχεία για τα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών της ανά έτος φοίτησης και επιπλέον το δείγμα των φοιτητών από το ΑΠΘ ήταν αρκετά ικανοποιητικό σε μέγεθος (108 φοιτητές). Το δείγμα των φοιτητών του ΑΠΘ ήταν τέλειο, καθώς δεν υπήρχε κανένα Missing Value. Επαναλαμβάνοντας τη διαδικασία Ανάλυσης Διασποράς με Ένα Παράγοντα (One-Way ANOVA) προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας 10.32):

Πίνακας 10.32 Περιγραφικά στατιστικά για την εξαρτημένη μεταβλητή PISO του ΑΠΘ

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1ο έτος	41	3.3951	1.22514	.19134	3.0084	3.7818	1.00	5.40
2ο έτος	25	3.0240	1.32956	.26591	2.4752	3.5728	1.00	5.00
3ο έτος	24	3.4417	1.19561	.24405	2.9368	3.9465	1.00	6.20
4ο έτος	12	3.3333	1.14838	.33151	2.6037	4.0630	1.00	4.60
5ο έτος	3	3.2000	1.21655	.70238	.1779	6.2221	2.40	4.60
>6ο έτος	3	2.8000	.52915	.30551	1.4855	4.1145	2.20	3.20
Total	108	3.2907	1.21097	.11653	3.0597	3.5217	1.00	6.20

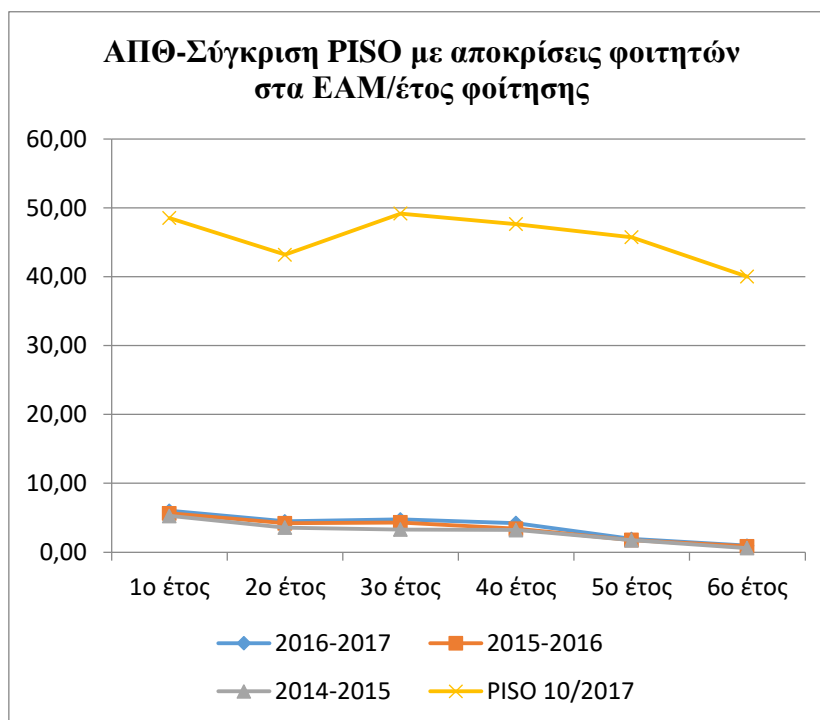


Σχήμα 10.37 Γράφημα μέσων όρων του PISO ανά έτος φοίτησης για το ΑΠΘ

Αποτυπώνοντας στο Σχήμα 10.37 τους μέσους όρους της μεταβλητής PISO ανά έτος φοίτησης που προέκυψαν από τον Πίνακα 10.32 για το ΑΠΘ, φαίνεται ότι γενικότερα η

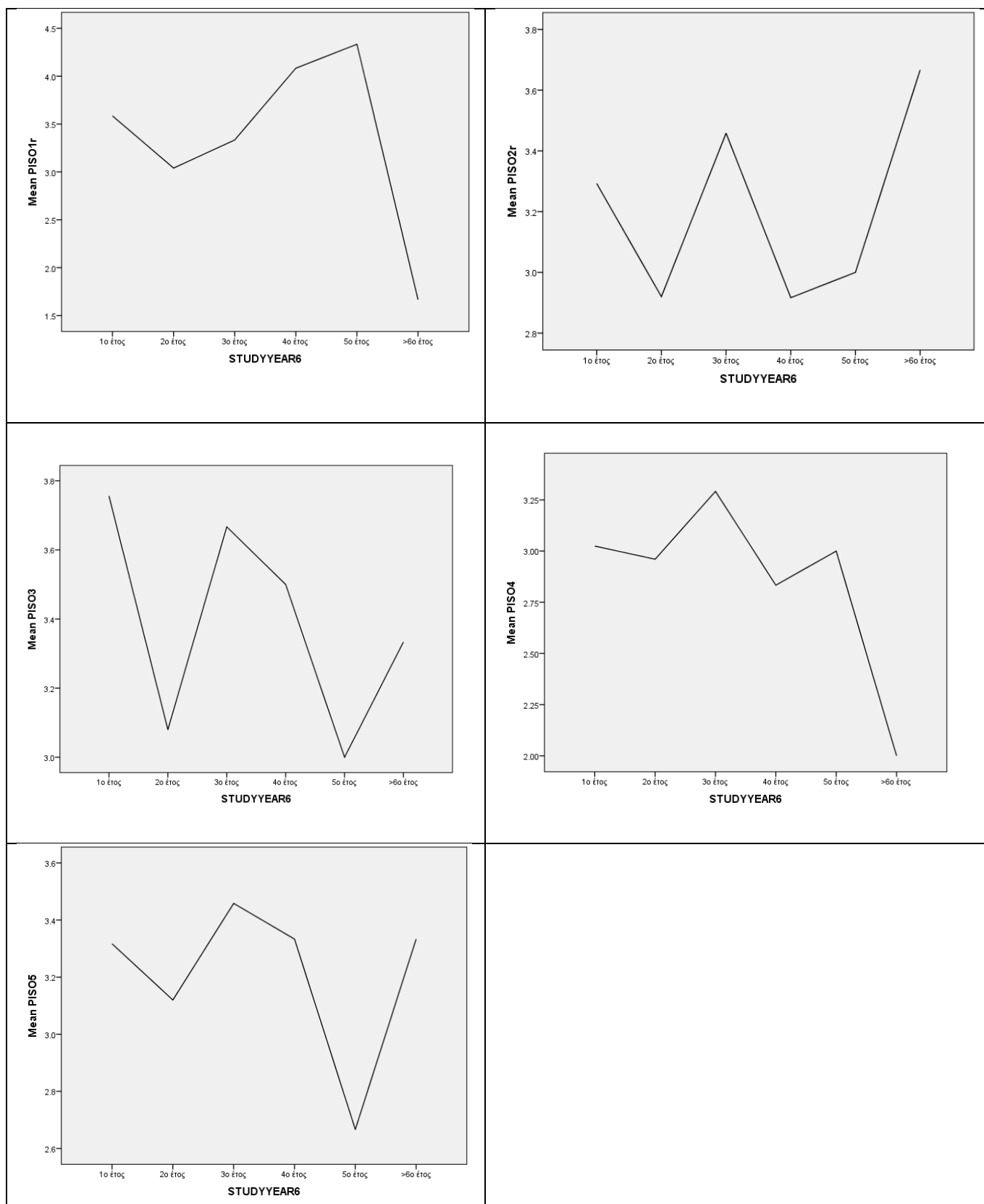
μέγιστη μέση τιμή που έχουν οι φοιτητές δεν ξεπερνάει τη βάση (3,5/7). Υπάρχει μια μεγάλη μείωση της μεταβλητής PISO από το 1<sup>ο</sup> στο 2<sup>ο</sup> έτος, στο 3<sup>ο</sup> έτος αυξάνεται και μετά το 4<sup>ο</sup> έτος αρχίζει την καθοδική πορεία μέχρι το 5<sup>ο</sup> έτος όπου πέφτει πολύ χαμηλά.

Για να είναι εφικτή η σύγκριση της μεταβλητής PISO με τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών του ΑΠΘ ανά έτος φοίτησης, αναπαριστούνται από κοινού σε ένα διάγραμμα (Σχήμα 10.38). Η κλίμακα μέτρησης της μεταβλητής PISO είναι 7βάθμια και μετασχηματίστηκε σε κλίμακα του 100 για να φανούν οι σωστές κλίσεις.



Σχήμα 10.38 ΑΠΘ-Σύγκριση ποσοστών απόκριση φοιτητών/έτος φοίτησης με PISO

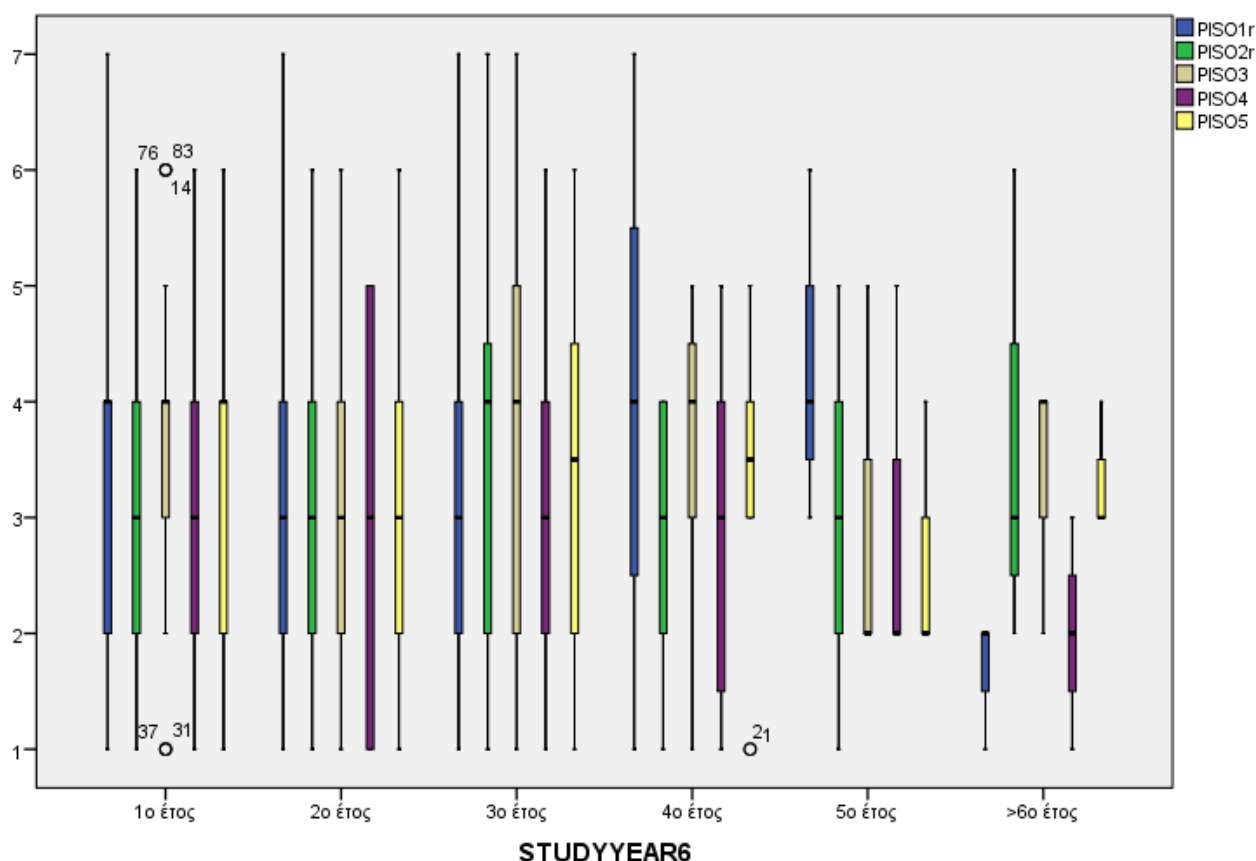
Προκύπτει το συμπέρασμα ότι η μείωση της απόκρισης των φοιτητών από το 1<sup>ο</sup> στο 2<sup>ο</sup> έτος προέρχεται από τη μεγαλύτερη μείωση της μεταβλητής PISO, όπου τελικά επηρεάζει τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών και έχει επίδραση μέχρι το τέλος της φοιτητικής τους καριέρας, όπου μετά το 4<sup>ο</sup> έτος μειώνεται ακόμη περισσότερο. Κατά συνέπεια η μείωση της απόκρισης των φοιτητών στα ΕΑΜ δε οφείλεται μόνο στην κόπωση από τις αξιολογήσεις, όπως υπέθετε οι Macfadyen et al. (2015), αλλά επηρεάζεται και από την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι φοιτητές σχετικά με το πόσο λαμβάνεται υπόψη οι γνώμη τους, όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ. Για να διευκρινιστεί για ποιο παράγοντα αντιμετωπίζει το ΑΠΘ μεγαλύτερο πρόβλημα γίνεται ξεχωριστή γραφική παρουσίαση κάθε διάστασης του παράγοντας PISO (Σχήμα 10.39). Σε γενικές γραμμές η άποψη των φοιτητών είναι κάτω από τη βάση, η οποία είναι τα 3,5/7. Υπενθυμίζεται ότι ο PISO1r αφορά για την επίπτωση της γνώμη των φοιτητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων και των βοηθών του, η PISO2r για την προσαρμογή της ύλης του μαθήματος, η PISO3 για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, η PISO4 για την επιβολή διορθωτικών ενεργειών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η PISO5 για το σχεδιασμό της διαδικασίας αξιολόγησης.



Σχήμα 10.39 Γραφικές αναπαράστάσεις των διαστάσεων της μεταβλητής PISO ανά έτος φοίτησης για το ΑΠΘ

Έχει μεγάλη σημασία η αντίληψη που έχουν αποκομίσει οι φοιτητές μεγαλύτερων ετών (>4 έτους), καθώς είναι ουσιαστικά τελειόφοιτοι και αποτυπώνουν την άποψη που έχει αποκρυσταλλωθεί από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαίνεται ότι οι τελειόφοιτοι έχουν σε όλα αρνητική άποψη (τιμές <3,5) εκτός από τη διάσταση PISO2r, η οποία αφορά την προσαρμογή της ύλης του μαθήματος, όπου ξεπερνάει το 3,5.

Στο Σχήμα 10.40 συγκρίνονται όλοι οι παράγοντες μαζί ανά έτος φοίτησης με θηκογράμματα (Box Plots) στα οποία φαίνεται και οι διακυμάνσεις των τιμών της μεταβλητής PISO για κάθε διάστασή της.



Σχήμα 10.40 Συγκριτική παρουσίαση σε μορφή Θηκογραμμάτων (Box Plots) για όλες τις διαστάσεις ανά έτος φοίτησης του ΑΠΘ

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ+ΕΔΦ31:** Όταν διαφοροποιείται η αντίληψη του φοιτητή για την επίδραση που έχει η γνώμη του (PISO) ανά έτος φοίτησης με ανάλογο τρόπο που μεταβάλλονται τα ποσοστά απόκρισης του ιδρύματος, τότε σημαίνει ότι η συμμετοχή του φοιτητή στα ΕΑΜ επηρεάζεται από τη μεταβλητή PISO (την αντίληψη που έχει φοιτητής ότι έχει επίδραση η γνώμη του). Επειδή η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ θα πρέπει να γίνεται ανεξαρτήτως των συνθηκών και κινήτρων, σημαίνει ότι δεν έχει εδραιωθεί η κουλτούρα ποιότητας στο ίδρυμα.



### 10.11.2 Η ερμηνεία στη συμπεριφορά των φοιτητών για τα Πανεπιστήμια του Πολυτεχνείου Κρήτης, ΑΠΘ και Πανεπιστημίου Κρήτης σύμφωνα με το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο.

Από τις έρευνες στις ΜΟΔΠ είχε προκύψει ότι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Κρήτης χρησιμοποιούν σε ευρεία κλίμακα την ηλεκτρονική μορφή της αξιολόγησης των μαθημάτων, ενώ το Πολυτεχνείο Κρήτης περισσότερο τη χειρόγραφη μορφή. Δυστυχώς, επειδή στο Πολυτεχνείο Κρήτης δεν υπάρχει ενιαίο σύστημα διαχείρισης των δεδομένων της αξιολόγησης δεν υπάρχει η δυνατότητα για να εκδοθούν τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών για όλο το ίδρυμα, ώστε να υπάρχει μέτρο σύγκρισης από τα αποτελέσματα της χρήσης των δύο μορφών ΕΑΜ. Η σύγκριση των ποσοστών απόκρισης των φοιτητών στα ΕΑΜ μεταξύ των Πανεπιστημίων μπορεί να προκύψει έμμεσα κατά προσέγγιση, κάνοντας χρήση του μέσου όρου της μεταβλητής SubmFrequency<sup>103</sup>, δηλαδή της συμμετοχής των φοιτητών στα ΕΑΜ σε ποσοστά, όπως δηλώνεται από τους φοιτητές στην έρευνα της διατριβής. (ή τη συχνότητα συμμετοχής στα ΕΑΜ για να είναι ευκολότερο να συγκριθεί με τις υπόλοιπες 7βάθμιες κλίμακες).

Για να διευκολυνθεί η διεξαγωγή συμπερασμάτων από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων από όλες τις έρευνες της διατριβής, δημιουργείται ένας συγκεντρωτικός πίνακας των μέσων τιμών των μεταβλητών (SubmFreq, BI, PISO, ScoreAss, INFOLEVEL) για τα τρία πανεπιστήμια που έχουν συλλεχθεί πάνω από 100 ερωτηματολόγια (Πολυτεχνείο Κρήτης, Πανεπιστήμιο Κρήτης και ΑΠΘ) και ταυτόχρονα έχουν συμμετάσχει οι ΜΟΔΠ τους στην έρευνα της διατριβής που αφορούσε τις ΜΟΔΠ (Πίνακας 10.33).

Πίνακας 10.33 Συγκεντρωτικά στοιχεία μέσων τιμών για το ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο Κρήτης και Πολυτεχνείο Κρήτης

Όνομα Πανεπιστημίου	SubmFreq (%)	SubmFreq (7scale)	BI	PISO	ScoreAss (10βάθμια)	INFOLEVEL (10βάθμιο)	ATT4
Πολυτεχνείο Κρήτης (TUC)	40,99	3,70	5,14	3,29	5,39	7,42	4,05
Πανεπιστήμιο Κρήτης (UoC)	23,76	2,54	4,44	3,80	5,59	5,47	4,00
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (AUTH)	23,64	2,54	4,73	3,29	5,50	7,95	3,57

Από την έρευνα της διατριβής στους φοιτητές έχει προκύψει το ακόλουθο συμπέρασμα:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ36/Παράγραφος 10.5:** Τα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν τη χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ επιτυγχάνουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής από τους φοιτητές σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική μορφή.

<sup>103</sup> Οι δύο κλίμακες της μεταβλητής α) SubmFreq\_Mean-μέσος όρος των ποσοστών συμμετοχής των φοιτητών για όλα τα έτη φοίτησης και β) SubmFreq (7βάθμια κλίμακα συχνότητας συμμετοχής στα ΕΑΜ) ταυτίζονται κατά 99%. Ανάλογα με την εξεταζόμενη μεταβλητή χρησιμοποιείται η συνεχής ή ισοδιαστημική μορφή της κλίμακας για την εξαγωγή πιο σωστών αποτελεσμάτων.

Στον Πίνακα 10.33 προκύπτει αντίστοιχα ότι η διαφορά στη συμμετοχή των φοιτητών στα EAM όταν είναι σε χειρόγραφη μορφή (Πολυτεχνείο Κρήτης SubmFreq=40,99% ή 3,70) φαίνεται ότι είναι πολύ μεγάλη σχεδόν διπλάσια σε σχέση με τα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική μορφή (Πανεπιστήμιο Κρήτης SubmFreq=23,76% ή 2,54 και ΑΠΘ SubmFreq=23,64% ή 2,54%). Αυτό συμβαίνει διότι τα EAM διανέμονται στην αίθουσα διδασκαλίας και παρόλο που οι φοιτητές που παρακολουθούν τις διαλέξεις στο τέλος του εξαμήνου είναι πολύ λίγοι σε σχέση με την αρχή του, επιτυγχάνονται ακόμη και τότε υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής των φοιτητών από ότι στην ηλεκτρονική μορφή.

Στην Παράγραφο 10.7 διερευνώντας τους λόγους που διαφοροποιείται η πρόθεση (BI) από την πραγματική συμμετοχή στα EAM (SubmFreq) προκύπτει με τη βοήθεια της διαδικασίας PROCESS ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.2:** Η μορφή του EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv) επηρεάζει πολύ σημαντικά (ρυθμίζει ουσιαστικά) τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης (BI) και της πραγματικής συμμετοχής (SubmFrequency) των φοιτητών στα EAM.

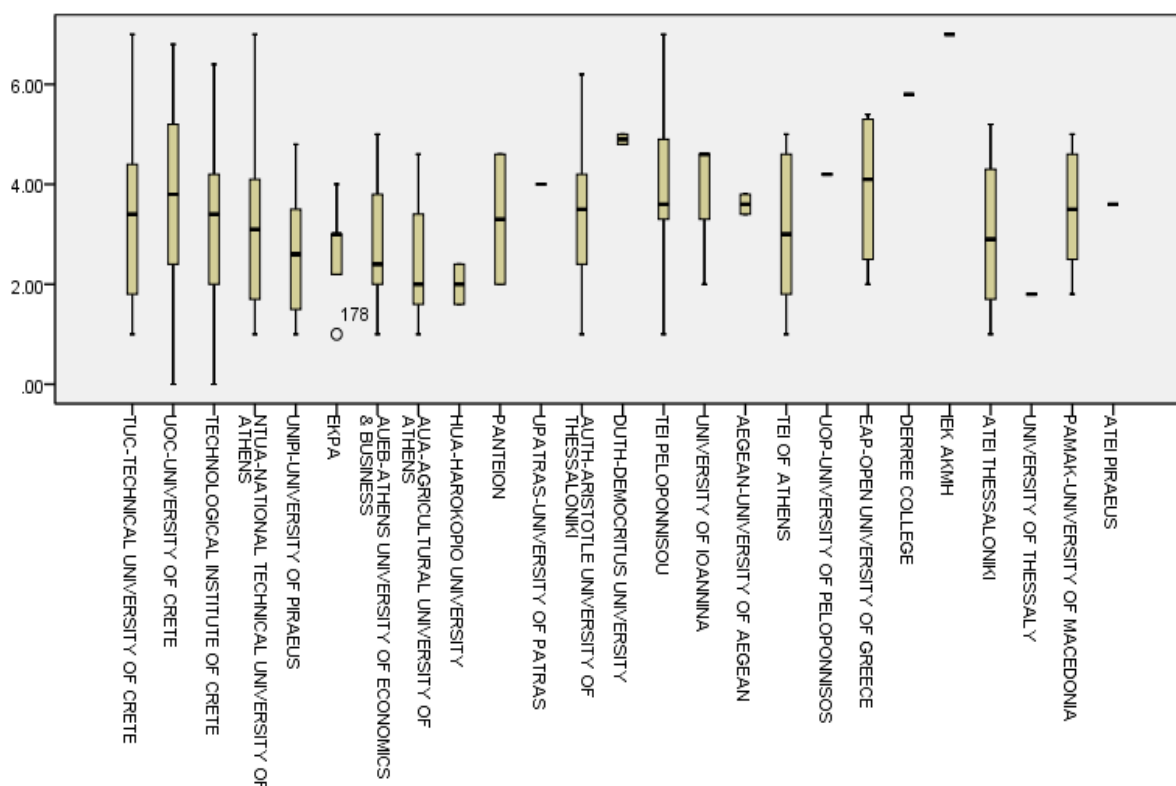
Συγκρίνοντας τις κλίσεις που δημιουργήθηκε από τα αποτελέσματα της διαδικασίας PROCESS (Σχήμα 10.18 Οι γραμμές απλής κλίσης της συχνότητας συμμετοχής των φοιτητών στα EAM (Submission Frequency) με την πρόθεση συμμετοχής (BI) στα 3 επίπεδα της μορφής EAM που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv)) προέκυψε ότι κατά την ηλεκτρονική μορφή υπήρχε μεγαλύτερη κλίση, άρα και μεγαλύτερη επίδραση, μεταξύ των δύο μεταβλητών BI και SubmFreq. Οπότε προέκυψε το ακόλουθο συμπέρασμα:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.3:** Όταν το πανεπιστήμιο χρησιμοποιεί ηλεκτρονική μορφή EAM, τότε όσο αυξάνεται η πρόθεση των φοιτητών (BI) επιτυγχάνει υψηλότερο ρυθμό αύξησης των ποσοστών απόκρισης, από ότι εάν χρησιμοποιούσε χειρόγραφη μορφή EAM. Τα ποσοστά απόκρισης τείνουν να γίνουν τα ίδια με της χειρόγραφης μορφής.

Είχε προκύψει επίσης ότι η μικτή (χρήση ηλεκτρονικής και χειρόγραφης μαζί) παρουσιάζει ακόμη μεγαλύτερη κλίση, με πιθανότητα να ξεπεράσει τα ποσοστά απόκρισης ακόμη και της χειρόγραφης μορφής, όμως επειδή το δείγμα προερχόταν μόνο από 10 περιπτώσεις δεν μπορεί να ληφθεί υπόψη το παραπάνω αποτέλεσμα. Χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Συγκρίνοντας, τα δύο πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά EAM, δηλαδή το ΑΠΘ και το Πανεπιστήμιο Κρήτης, βγαίνει το συμπέρασμα ότι το Πανεπιστήμιο Κρήτης έχει μεγαλύτερη τιμή στη μεταβλητή PISO (Πανεπιστήμιο Κρήτης=3,80 και ΑΠΘ=3,29) και αντίστοιχα την υψηλότερη τιμή στη βαθμολογία που δίνουν οι φοιτητές στη διαδικασία αξιολόγησης (ScoreAss Πανεπιστήμιο Κρήτης =5,59 και ΑΠΘ=5,50). Οπότε η μεταβλητή PISO δεν επηρεάζει άμεσα την πρόθεση (BI) και την πραγματική συμμετοχή (SubmFrequency), αλλά έμμεσα πολύ σημαντικά ( $r=0,346$ ) μέσω της μεταβλητής ScoreAssessment τη συχνότητα συμμετοχής των φοιτητών στα EAM (SubmFrequency). Οι ακόλουθες σχέσεις είναι σύμφωνες με τις συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών που παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.25.

Η διακύμανση των τιμών της μεταβλητής PISO ανά πανεπιστήμιο παρουσιάζεται πολύ παραστατικά στο Σχήμα 10.41, όπου φαίνεται ότι το Πανεπιστήμιο Κρήτης παρουσιάζει την υψηλότερη τιμή από όλα τα πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα.



Σχήμα 10.41 Θηκογράμματα της μεταβλητής PISO ανά πανεπιστήμιο

Από την έρευνα της ΜΟΔΠΠ προέκυψε ότι αυτή η αύξηση οφείλεται σε μια ενέργεια που αποδείχθηκε πολύ σημαντική τελικά η οποία είναι (Παράγραφος 8.1.3.2):

«Στην αρχή του εξαμήνου συζητάνε οι ακαδημαϊκοί με τους φοιτητές για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να ζητάνε κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση του μαθήματος». Αυτή είναι μια πρακτική που αυξάνει τη δέσμευση των φοιτητών με τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η εύκολη λύση θα ήταν να προταθεί ότι «επειδή κατά τη χειρόγραφη μορφή επιτυγχάνονται υψηλότερα ποσοστά απόκρισης τότε θα πρέπει να χρησιμοποιείται αποκλειστικά η χειρόγραφη μορφή». Όμως αυτή η λύση για τους ακόλουθους λόγους δεν θα πρέπει να επιδιωχθεί από τα ιδρύματα (αναφέρονται επίσης πιο αναλυτικά και στην Παράγραφο 11.2.6.4.2 του προτεινόμενου πλαισίου):

- ✓ Λόγω έλλειψης προσωπικού στα ιδρύματα δεν υπάρχει η δυνατότητα της αποτελεσματικής χρήσης της χειρόγραφης μορφής των ΕΑΜ, καθώς η εισαγωγή των δεδομένων είναι μια χρονοβόρα, επίπονη και μονότονη για τον εργαζόμενο διαδικασία που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και υπομονή. Οπότε τα ιδρύματα είτε θα ξεκινήσουν τη διαδικασία και θα τη σταματήσουν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα είτε θα υπάρχει ως μια διαδικασία «φάντασμα» που θα μπορεί να τη χρησιμοποιήσει κάποιος, αλλά τελικά δεν υλοποιείται καθόλου.

- ✓ Μία λύση θα αποτελούσε να χρησιμοποιηθεί σκάνερ, ο οποίος μετατρέπει αυτόματα τα δεδομένα της χειρόγραφης μορφής σε ηλεκτρονική μορφή. Μια εργασία που πάλι απαιτεί την αποκλειστική διάθεση ενός ατόμου, εάν και συνήθως πραγματοποιείται ως ένα πρόσθετο καθήκον στα ήδη πολλά καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί. Ο χρόνος αυτός είναι χαμένος, δεδομένου ότι υπάρχουν πολύ σημαντικότερες εργασίες με τις οποίες θα μπορούσε να ασχοληθεί ο υπάλληλος σχετικά με την εργασία του.
- ✓ Κατά την μετατροπή των δεδομένων από τη χειρόγραφη σε ηλεκτρονική μορφή είναι ευκολότερο να γίνουν λάθη λόγω απροσεξίας του ατόμου που εισάγει τα δεδομένα ή λόγω μη κατανόησης του γραφικού χαρακτήρα του ερωτώμενου. Λάθη τα οποία θα μπορούσαν να αποφευχθούν εάν είχαν εισαχθεί κατ'ευθείαν από τον ερωτώμενο στην ηλεκτρονική μορφή.
- ✓ Από την έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΠ είχε προκύψει ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ2.3/Παράγραφος 8.1.1:** Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας κατά την ηλεκτρονική μορφή προκύπτουν πολύ γρήγορα (άμεσα) σε σχέση με της χειρόγραφης μορφής, της οποίας τα αποτελέσματά της εξάγονται μετά από εβδομάδες ή μήνες ή και καθόλου.

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της χειρόγραφης μορφής είναι ότι οι φοιτητές έχουν μόνο μία ευκαιρία να συμμετέχουν στην έρευνα και ενώ παρακολουθούν μπορεί να τύχει να μην ήταν παρόντες την ημέρα που έγινε η διανομή του ερωτηματολογίου. Κατά την ηλεκτρονική μορφή όσο μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο τους διατίθεται τόσο υψηλότερο ποσοστό απόκρισης επιτυγχάνεται, όπως ήδη έχει αναφερθεί είτε από τη διεθνή βιβλιογραφία είτε και από τα σχόλια των φοιτητών, τα οποία αναφέρθηκαν αναλυτικά στην προηγούμενη παράγραφο 11.2.6.4.2.1.

Αντίθετα, ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματά της χειρόγραφης, είναι η κοινωνική επαφή ως κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου, η οποία είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία της έρευνας (Meade et al., 2012), ενώ από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μορφής είναι ο περιβαλλοντικός αντιπερισπασμός (πιο αναλυτική αναφορά παρατίθεται στην Παράγραφο 9.1, αλλά αναφέρεται επίσης και στα σχόλια των φοιτητών Παράγραφος 8.3.1.2). Αυτό το πλεονέκτημα της χειρόγραφης προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν στο Vanderbilt University (USA)<sup>104</sup>, όπου προσπαθώντας να αποκτήσουν ελεγχόμενες συνθήκες για να υπερσκελιστεί το μειονέκτημα της ηλεκτρονικής μορφής, επιδιώκουν να συμπληρώνονται ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του μαθήματος αφιερώνοντας χρόνο από το μάθημα, όπως ακριβώς θα αφιερωνόταν εάν ήταν χειρόγραφη η μορφή των ερωτηματολογίων. Ο χρόνος που διατίθεται στους φοιτητές είναι τουλάχιστον 20', ώστε να έχουν το χρονικό περιθώριο να σκεφτούν τις απαντήσεις τους. Η ημερομηνία προγραμματίζεται από τον καθηγητή και ανακοινώνεται στους φοιτητές, ενημερώνοντας τους ταυτόχρονα πόσο σημαντική είναι για αυτόν η αξιολόγησή τους και η παρουσία τους κατά την ημέρα διεξαγωγής της αξιολόγησης. Ακόμη τους λέει ότι διαβάζει όλα τα σχόλια τους και τα λαμβάνει υπόψη του. Την ημέρα διεξαγωγής της αξιολόγησης ο καθηγητής επαναλαμβάνει τη σημαντικότητα της

<sup>104</sup>Students Evaluations of Teaching, <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/student-evaluations/>

αξιολόγησης και αποχωρεί από την αίθουσα για να αισθανθούν ελεύθεροι οι φοιτητές να δώσουν αυθεντικές απαντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται τα ποσοστά απόκρισης, και τους επικοινωνείται το μήνυμα της σημαντικότητας της αξιολόγησης για τη διδακτική αποστολή του ιδρύματος.<sup>105</sup>

Επίσης, από την έρευνα στις ΜΟΔΠ έχει προκύψει ανάλογη πρόταση με στόχο να αξιοποιηθεί το πλεονέκτημα που έχει η χειρόγραφη μορφή, δηλαδή ότι γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Η πρόταση ΕΔΜ4 εμπλουτίζεται με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που δόθηκαν σε αυτή την παράγραφο.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.1+ΒΑ10.11.2/Παράγραφος 8.1.2.2: Η αξιολόγηση των μαθημάτων να γίνεται ανώνυμα σε ηλεκτρονική μορφή και η συμπλήρωση να γίνεται μέσα στην αίθουσα με τη χρήση κινητών συσκευών (smartphones, tablet, κά). Να διατίθεται τουλάχιστον 20' από την ώρα της διάλεξης, ώστε οι φοιτητές να έχουν το χρονικό περιθώριο να σκεφτούν.

---

<sup>105</sup>Students Evaluations of Teaching, <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/student-evaluations/>



## 11 Ανάπτυξη πλαισίου για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης της πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το προτεινόμενο πλαίσιο για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών.

### 11.1 Κατευθυντήριες αρχές και βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής του πλαισίου

Οι προτάσεις, που προέκυψαν από τον συνδυασμό των αποτελεσμάτων των ερευνών της διατριβής, των ερευνών της ΑΔΠ, της διεθνούς πρακτικής και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αποτυπώνουν το κεντρικό πλαίσιο στο οποίο θα πρέπει να κινηθεί κάθε πανεπιστήμιο που επιθυμεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική του διαδικασία, και οι οποίες έχουν ενσωματωθεί στο προτεινόμενο πλαίσιο. Είναι όμως πολύ χρήσιμο να παρουσιαστούν συνοπτικά για να χρησιμοποιηθούν ως κατευθυντήριες οδηγίες:

- ✓ Τελικός στόχος των πανεπιστημίων κατά τη διαμόρφωση του οράματός τους, θα πρέπει να αποτελεί η αιεφορία στην εκπαίδευση (κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και περιβαλλοντική). Έχει πλέον γίνει αντιληπτό από τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα και οργανισμούς ότι η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της επιθυμητής ανάπτυξης και ευημερίας της ανθρωπότητας. Τα πανεπιστήμια δεν παράγουν απλώς εργαζόμενους, αλλά τους μελλοντικούς ηγέτες, εφευρέτες, επιχειρηματίες. Οπότε ο ρόλος της διασφάλισης ποιότητας ως εργαλείο ακριβούς πληροφόρησης για το τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί είναι καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη των ιδρυμάτων να ανταποκριθούν στις αλλαγές και προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Scott, 2016; Cole, 2018).
- ✓ Οι φοιτητές βρίσκονται στο επίκεντρο όλων των πλαισίων ΔΠ και στόχος αποτελεί η παραμονή τους στις σπουδές και η επιτυχής ολοκλήρωσή τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να γίνει φοιτητοκεντρική και να μετατραπεί η αξιολόγηση από εξωτερική σε ανθρωποκεντρική διαδικασία (ESG, 2015; Gover et al, 2018; Thomas et al., 2017b; Scott, 2016). Απαιτείται όμως και από τον φοιτητή να αφήσει τη λογική της παθητικής μάθησης και να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μάθησή του (Thomas et al, 2017b).
- ✓ Για την προώθηση της δια βίου μάθησης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση από την UNESCO τα πανεπιστήμια να παρέχουν ισότιμη και δίκαιη πρόσβαση σε όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία τους, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις ευπαθείς ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες (disabilities) και με μαθησιακές δυσκολίες.<sup>106</sup>

<sup>106</sup> UNESCO, “Leading Education 2030”, <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

- ✓ Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να κάνουν διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών των φοιτητών νωρίς (μόλις εισαχθούν στα πανεπιστήμια), ώστε να υποστηρίζονται καθόλη τη διάρκεια των σπουδών τους, για να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Επίσης, θα πρέπει να τους δίνονται δυνατότητες εναλλακτικών μορφών εξέτασης και πρόσθετος χρόνος.
- ✓ Θα πρέπει να γίνεται ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας αξιολόγησης. Να γίνεται δηλαδή ενιαία σε όλο το ίδρυμα και όχι αποσπασματική ανά σχολή ή τμήμα (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.1+BA+EE/Παράγραφο 8.1.1.1), όπως προτάσουν άλλωστε και οι θεωρίες της ΔΟΠ. Όταν η διαδικασία της ποιότητας είναι κατακερματισμένη σε διάφορα τμήματα, ο συντονισμός μεταξύ των διαφόρων τμημάτων πολλές φορές καταρρέει με αποτέλεσμα την αναγκαιότητα για παρακολούθηση της ποιότητας σε επίπεδο οργανισμού (Τσιότρας, 2002)
- ✓ Ανάμιξη όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας στις διαδικασίες ποιότητας (φοιτητές, διδακτικό & διοικητικό προσωπικό), καθώς επίσης και των εξωτερικών ενδιαφερομένων (απόφοιτοι, εργασιακή αγορά) για να επιτευχθεί η διασύνδεση με την αγορά εργασίας (ESG, 2015; Gover & Loukkola, 2018; Thomas et al., 2017b). (Παράγραφος 3.4)
- ✓ Οι διδάσκοντες πρέπει να αποκτήσουν κουλτούρα ποιότητας, να κάνουν την αυτοκριτική τους (Νικολόπουλος, 2007), και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις τους και το ρόλο τους απέναντι στο πανεπιστήμιο, στη διδακτική πρακτική και στην αποτελεσματική μάθηση, ώστε να συμβάλλουν με τη σειρά τους στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007).
- ✓ Προτείνεται λοιπόν από την ερευνήτρια τα ελληνικά πανεπιστήμια, εάν επιθυμούν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες, να δημιουργήσουν αντίστοιχα Κέντρα Μάθησης και Διδασκαλίας και να ενθαρρύνουν όλους τους διδάσκοντες, τόσο τους νέους, όσο και τους εμπειρότερους να αποταθούν σε αυτά για να επωφεληθούν από τις δράσεις τους. Ιδιαίτερα, θα πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένο οι διδάσκοντες, από την αρχή της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, πριν ακόμη εισέλθουν στην αίθουσα διδασκαλίας να περνάνε υποχρεωτικά μια εκπαίδευση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα. Θα πρέπει να δημιουργηθεί μια διαδικασία πιστοποίησης των παιδαγωγικών γνώσεων του κάθε διδάσκοντα, αλλά μέχρι να οργανωθεί μια τέτοια διαδικασία, θα πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθούν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια για να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΑ2+BA5.2.1+EE/Παράγραφος 8.2.1.2). Όπως συστήνεται και από τους εξωτερικούς εμπειρογνώμονες στις εκθέσεις τους στα ΑΕΙ, «*σχετικά με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας του διδακτικού προσωπικού, κρίνεται αναγκαία η λήψη κατάλληλων μέτρων για την υποστήριξή του και την ενίσχυση των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων, ιδίως των νέων*» (ΑΔΙΠ, 2016).
- ✓ Είναι καταλυτική για την αποτελεσματικότητα μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και την εξοικονόμηση πόρων, να γίνεται η συμπλήρωση των ΕΑΜ σε ηλεκτρονική μορφή και τα δεδομένα να συλλέγονται αυτόματα σε ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα του ιδρύματος, στο οποίο θα δίνεται φιλτραρισμένη πρόσβαση σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, ανάλογα με τη θέση ευθύνης και την ιδιότητά του (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.2+BA+EE/Παράγραφος 8.1.1.1).



- ✓ Το EAM αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης που συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά η αποκλειστική εφαρμογή του δεν επαρκεί, αλλά θα πρέπει να προέρχεται από ένα μίγμα από εργαλεία (τυπικής και άτυπης μορφής), ώστε να εξασφαλιστεί ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους (ΠΡΟΤΑΣΗ BA4.5+ΕΔΦ15/Παράγραφος 8.3.4.10).
- ✓ Η αξιολόγηση των μαθημάτων να γίνεται ανώνυμα σε ηλεκτρονική μορφή και η συμπλήρωση να γίνεται μέσα στην αίθουσα με τη χρήση κινητών συσκευών (smartphones, tablet, κά). Να διατίθεται τουλάχιστον 20' από την ώρα της διάλεξης, ώστε οι φοιτητές να έχουν το χρονικό περιθώριο να σκεφτούν (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.1+BA11.2.6.4.3/Παράγραφος 8.1.2.2).
- ✓ Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης να γίνεται με έμμεσο ή άμεσο τρόπο υποχρεωτική, τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα λίγων ετών μέχρι να συνηθίσουν οι φοιτητές και το προσωπικό στη νοοτροπία της αξιολόγησης και γενικότερα στη νοοτροπία της ποιότητας, καθώς διαδικασία της αλλαγής της οργανωσιακής κουλτούρας του πανεπιστημίου σε κουλτούρα ποιότητας χρειάζεται χρόνο (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.2+BA7.2+ΕΔΦ5/Παράγραφοι 8.1.2.2, 11.2.6.4.2.1).
- ✓ Είναι απαραίτητο πριν την εφαρμογή οποιοδήποτε πλαισίου, να διαγνωστούν τα προβλήματα και να ληφθούν αποφάσεις βασισμένες σε στοιχεία. Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν ποιοτικές έρευνες ή έρευνες για εντοπισμό προβλημάτων, τότε η βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της χειρόγραφης μορφής του ερωτηματολογίου. Όμως για να αποκτήσουν πιο έγκυρα (σωστά και μη τυχαία δεδομένα) αποτελέσματα θα πρέπει να εξηγείται πολύ καλά στους ερωτώμενους πώς θα γίνει η ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να δοθεί ο κατάλληλος χρόνος για να μπορέσει να δώσει πλούσια σχόλια και παρατηρήσεις. (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.4/Παράγραφος 9.5).
- ✓ Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν μη ποιοτικές έρευνες και στόχος αποτελεί η απόκτηση έγκυρων (σωστών, μη τυχαίων και ειλικρινών) αποτελεσμάτων τότε βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίου. Μπορεί να λαμβάνονται λιγότερα ποσοστά αποκρίσεων, αλλά όπως αποδείχτηκε από τις έρευνες της διατριβής και αναφέρεται από τη διεθνή πρακτική (Thomas et al., 2017b), ιδιαίτερη σημασία δεν έχει η ποσότητα, αλλά η ποιότητα των λαμβανομένων EAM. Αποτελεί και ένας από τους λόγους που προτείνεται ισχυρά η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής των EAM. (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.5/ Παράγραφος 9.5).

Το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής βασίστηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε στην Παράγραφο 1.2 όπου αναλύθηκαν οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά του, στις θεωρίες της ΔΟΠ, στις θεωρίες αλλαγής, σε μοντέλα συμπεριφοράς, σε γνωστικά μοντέλα, σε παιδαγωγικά μοντέλα και πρακτικές, σε εθνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια αξιολόγησης και σε μελέτες που έχουν γίνει για την εφαρμογή των πλαισίων Διασφάλισης Ποιότητας επικεντρωμένα κυρίως στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ επιτάσσει επιπλέον τις ακόλουθες βασικές αρχές που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για να ισχύουν οι βασικές αρχές της διατήρησης της κουλτούρας ποιότητας (ESG 2015; QAA, 2015):

- ✓ Η ιδρυματική κουλτούρα θα πρέπει να υποστηρίζει τη **δημοκρατία** και το **διάλογο** και να εκτιμά ισότιμα τις απόψεις των φοιτητών και του προσωπικού.
- ✓ Η ιδρυματική αυτονομία και αυτοπεποίθηση ότι το γενικότερο εφαρμοζόμενο πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας, είναι εναρμονισμένο με τις στρατηγικές και οργανωσιακές κουλτούρες του πανεπιστημίου και δεν περιορίζεται μόνο στις στρατηγικές που επιβάλλει ο εθνικός οργανισμός διασφάλισης ποιότητας.
- ✓ Η διατήρηση ξεκάθαρων γραμμών λογοδοσίας και αρμοδιοτήτων σε όλα τα επίπεδα, η απλοποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης, η ελαχιστοποίηση της συλλογής δεδομένων, των αναφορών και των επιτροπών στα πλέον απαραίτητα, εξασφαλίζει ότι μειώνεται η επανάληψη καθηκόντων, το χάσιμο χρόνου, η γραφειοκρατία, οπότε και το σύστημα διασφάλισης ποιότητας διατηρείται στο απλούστερο δυνατόν (ESG, 2015).
- ✓ Η ύπαρξη επικοινωνίας σε διάφορες μορφές σε όλες τις φάσεις του πλαισίου αξιολόγησης, η οποία λειτουργεί ως καταλύτης για την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών (ακαδημαϊκών, προσωπικού και φοιτητών) του ιδρύματος, ενώ ενημερώνοντας για τις αλλαγές που έχουν προκύψει από τα σχόλια των φοιτητών, βοηθάει στο να κλείσουν όλοι οι κύκλοι ανατροφοδότησης (feedback- loops).
- ✓ Είναι σημαντικό οι διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης να εξετάζονται από κοινού και τα θεσμικά όργανα και η ακαδημαϊκή κοινότητα να προβαίνουν σε διαπραγματεύσεις προκειμένου να εξασφαλίζεται αληθινή λογοδοσία και να αποφευχθεί η αλληλοεπικάλυψη των αξιολογήσεων, ώστε να μην έχουν «κόπωση από την αξιολόγηση» (evaluation fatigue).
- ✓ Για τη διατήρηση της κουλτούρας ποιότητας είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι αδυναμίες των προηγούμενων διαδικασιών και οι προκλήσεις που δημιουργεί η πρόταση ενός αναθεωρημένου πλαισίου αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της βελτίωσης δε σταματάει ποτέ, είναι συνεχής, ώστε να διατηρηθεί η δέσμευση από τα μέλη της κοινότητας απέναντι στην κουλτούρα ποιότητας (ESG, 2015) και η ευρύτερη αίσθηση ότι όλοι έχουν τον ίδιο σκοπό και όραμα.
- ✓ Η επιβολή των εργαλείων ποιότητας δεν θα πρέπει να είναι ουδέτερη, αλλά να σχετίζεται με τις **στρατηγικές** και τα **οράματα του ιδρύματος** και –βέλτιστα- στις **ακαδημαϊκές αξίες**, δίνοντας παράλληλα τη δέουσα προσοχή στις απαραίτητες διοικητικές διαδικασίες. Ο ορισμός των «βέλτιστων» επαγγελματιών ακαδημαϊκών θα πρέπει να τονίζει την καλή διδασκαλία και όχι μόνο την ακαδημαϊκή εξειδίκευση και ερευνητική δύναμη.

Ειδικότερα η τελευταία προϋπόθεση, δηλαδή να τονίζεται η καλή διδασκαλία, κατά την άποψη της ερευνήτριας, αλλά και μερικών διδασκόντων, όπως έχει προκύψει από τις άτυπες συζητήσεις που είχε μαζί τους, αποτελεί το κλειδί για την επιτυχία της εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ο διδάσκων είναι ο άμεσος πάροχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επαφίεται στη διακριτή του ευχέρεια και όρεξη η βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών. Εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των φοιτητών δεν έχουν καμία επίπτωση στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη, ποιος ο λόγος να επιφορτιστεί με επιπλέον προσπάθεια για να εφαρμόσει μία σχετικά απαιτητική σε χρόνο και προσπάθεια για παροχή φοιτητοκεντρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα εάν, όπως υποστηρίζουν ορισμένοι καθηγητές, οι ίδιοι οι φοιτητές δεν

ενδιαφέρονται για τη μάθησή τους; Ως έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μάθησή τους θεωρείται ότι προκύπτει από τη χαμηλή προσέλευση των φοιτητών στις διαλέξεις, και τη χαμηλή βαθμολογική επίδοση που πετυχαίνει η πλειονότητα των φοιτητών. Γι' αυτό το λόγο, κατά το σχεδιασμό του προτεινόμενου πλαισίου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα να προταθούν κάποιες τεχνικές για να επιστρέψουν οι φοιτητές πίσω στα θρανία και να βελτιωθεί η μαθησιακή τους εμπειρία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες αντιμετώπισης της αλλαγής που αναλύθηκαν στην Παράγραφο 2.6 ΔΟΠ και αλλαγή, κατά την εφαρμογή του πλαισίου θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

- ✓ Πριν την εφαρμογή του σχεδίου δράσης θα πρέπει να γίνει μια εκτίμηση, τόσο από την προοπτική της διοίκησης, όσο και των εργαζομένων, της τρέχουσας οργανωσιακής κουλτούρας (Dale, 2007).
- ✓ Να στοχεύει στο άτομο, διότι μπορεί η αλλαγή να συμβαίνει στο περιβάλλον, αλλά είναι αποτελεσματική μόνο όταν συμβαίνει σε προσωπικό επίπεδο (Bradley, 2000).
- ✓ Η μετάβαση της οργανωσιακής κουλτούρας σε κουλτούρα ποιότητας χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια. Σύμφωνα με τη θεωρία των Hersey & Blanchard (1998) θα πρέπει να επιδιωχθεί πρώτα αλλαγή στη Γνώση (με τη βοήθεια της επικοινωνίας και της κατάρτισης) για να βελτιωθούν οι ικανότητές τους, στη συνέχεια αλλαγή στις στάσεις, μετά στην ατομική συμπεριφορά, ώστε να είναι εφικτή η αλλαγή σε ομαδικό επίπεδο. Η αλλαγή στη γνώση είναι πιο εύκολη, ενώ η δυσκολία και η απαίτηση σε χρόνο αυξάνεται όταν θέλουμε να επιτύχουμε την αλλαγή στην ομαδική συμπεριφορά (Εικόνα 2.6).
- ✓ Να υιοθετηθεί ένα πιο παραγωγικό στυλ κουλτούρας, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις διαστάσεις «Δίνω αξία στον εαυτό μου» και «Δίνω αξία στους άλλους». Δίνουμε αξία στα άλλα άτομα όταν τα εμπιστευόμαστε και να στηριχθούμε σε αυτά. Εάν το άτομο επαινείται για την προσπάθειά του, αποκτάει αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμό, γεγονός που το κάνει πιο ισχυρό, συμμετέχει στις διάφορες διαδικασίες, συνεργάζεται, δέχεται την ισότητα και τη δικαιοσύνη, υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και είναι ανοιχτό σε προτάσεις (Ζαβλανός, 2006).
- ✓ Να ενθαρρύνεται η εθελοντική συμμετοχή σε ομαδική εργασία (teamwork), διευκολύνει σημαντικά την αλλαγή της κουλτούρας (Dale, 2007).

Το προτεινόμενο πλαίσιο ουσιαστικά αποτελεί μια προσαρμογή του γνωστού κύκλου του Deming (1993), PDSA (Plan-Do-Study-Act) (Παράγραφος 2.2.1), στον οποίο έχουν ενσωματωθεί διάφορες δράσεις από τα 4 στάδια αλλαγής του Johnson (1993) για να επιτευχθεί η σταδιακή μετάβαση στον επιθυμητό στόχο και οι σημαντικές διαδικασίες «κλειδιά» του Pendlebury (1998). Ο κύκλος του Deming (2013) προτείνει τον προγραμματισμό της δράσης αλλαγής (Plan), την εφαρμογή του προγράμματος σε μικρή κλίμακα (Do), τη μελέτη των αποτελεσμάτων από τη πιλοτική χρήση (Study) και τη λήψη δράσεων για σταθεροποίηση ή βελτίωση της διαδικασίας. Το πέμπτο βήμα του

κύκλου αποτελεί η επανάληψη της διαδικασίας ξεκινώντας από το πρώτο βήμα, εισάγοντας τη συσσωρευμένη γνώση<sup>107</sup>.

Ο Johnson (1993) κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ προτείνει ένα πλαίσιο που αποτελείται από 4 διακριτά στάδια, όπου για την υλοποίηση της αλλαγής χρησιμοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού, παρά τη χρήση εξωτερικών στελεχών (change agents): την ενημέρωση, τη συμμετοχή, τη δέσμευση και την ιδιοκτησία, τα οποία παρουσιάστηκαν πιο αναλυτικά στην Παράγραφο 2.6.2.1.

Οι Pendlebury et al. (1998) προτείνουν 10 σημαντικές διαδικασίες «κλειδιά» για να επιταχυνθεί η αλλαγή και να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας. Αυτές είναι: 1) ο προσδιορισμός του οράματος για την παγίωση της αλλαγής, 2) η κινητοποίηση για την παρακίνηση των εμπλεκόμενων μελών του οργανισμού, 3) η κατάλυση, όπου προσδιορίζονται οι αρμοδιότητες και οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης, 4) η καθοδήγηση μέσω ενός λογικού πλάνου της αλλαγής, των μεθόδων και των απαραίτητων πόρων, 5) η διεξαγωγή της διαδικασίας αλλαγής, όπου περιλαμβάνονται πιλοτικές δράσεις σε μικρή κλίμακα, 6) η επίτευξη της συμμετοχής όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, 7) η διαχείριση της συναισθηματικής διάστασης για τον εντοπισμό των προβλημάτων που δημιουργούνται από την αντίσταση στην αλλαγή, 8) η διαχείριση των θεμάτων εξουσίας, αλλάζοντας την ισορροπία τους για να ευθυγραμμιστούν με τους στόχους της αλλαγής, 9) η κατάρτιση και η καθοδήγηση για την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων και την εφαρμογή νέων πρακτικών για την αυτοβελτίωση και 10) Ενεργή επικοινωνία η οποία είναι ευρεία και δεν αφορά μόνο την ενημέρωση για τη διαδικασία της αλλαγής για να δεσμευτούν οι εργαζόμενοι, αλλά και νέες ιδέες που μπορούν να βελτιώσουν και να επιταχύνουν τη διαδικασία.

Οι σημαντικότερες διαστάσεις που επηρεάζουν τη διαδικασία αξιολόγησης και συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι οι ακόλουθες: 1) Διαχείριση της αλλαγής και διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας, 2) Ηγεσία με όραμα, 3) Συμμετοχή/Δέσμευση, 5) Ενημέρωση και Επικοινωνία, 6) Διεθνοποίηση, 7) Ευαισθητοποίηση στα θέματα των ευπαθών ομάδων, 8) Φοιτητοκεντρικός Προσανατολισμός της Διδασκαλίας και Μάθησης.

Κάθε διάσταση αναλύεται σε 5 φάσεις, όπου ουσιαστικά παρουσιάζει μια αλληλουχία δράσεων που πρέπει να γίνουν για κάθε παράγοντα, ώστε να επιτευχθεί ο βέλτιστος στόχος που δίνεται στην 5<sup>η</sup> Φάση. Κάθε διάσταση αποτελείται από επιμέρους παράγοντες, οι οποίοι όμως δεν είναι εξαντλητικοί, ούτε περιοριστικοί. Σε κάθε διάσταση υπάρχουν επιπλέον αρκετοί παράγοντες, δράσεις και προτάσεις που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις έρευνες της διατριβής αλλά δεν ήταν εφικτή η εισαγωγή τους στο προτεινόμενο πλαίσιο. Δίνεται περαιτέρω ανάλυση όμως σε κεφάλαια αφιερώματα της διατριβής ή σε παραρτήματα ή προτείνονται σχετικές παραπομπές για αναζήτηση περαιτέρω πληροφόρησης. Για κάθε παράγοντα μιας διάστασης επαναλαμβάνεται κάθε φορά προσαρμοσμένος ανάλογα ο κύκλος του

---

<sup>107</sup> Moen R.D. & Norman C. L. (2010). *Circling Back. Clearing up myths about the Deming cycle and seeing how it keeps evolving*. <http://www.apiweb.org/circling-back.pdf>

Deming, ή απλά δηλώνει μια αλληλουχία ή παράθεση σημαντικών δράσεων. Μπορεί οι δράσεις ενός παράγοντα για λόγους διευκόλυνσης να αναφέρονται παράλληλα ανά Φάση, όμως δεν εξυπακούεται ότι κάθε δράση έχει την ίδια χρονική διάρκεια με μια άλλη ή ότι θα πρέπει να ξεκινήσουν όλες μαζί για όλους τους παράγοντες ταυτόχρονα. Κάθε ίδρυμα θα πρέπει να προσαρμόσει το πλαίσιο εφαρμογής ανάλογα με τις ανάγκες του και το επίπεδο ποιότητας που έχει επιτύχει μέχρι τότε. Όμως, η επιτυχία μιας διάστασης είναι αλληλένδετη με την επιτυχία μίας ή περισσότερων από τις υπόλοιπες διαστάσεις. Για παράδειγμα, η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική σε όλες τις διαστάσεις. Χωρίς αυτήν δεν μπορεί να επιτευχθεί η δέσμευση της ακαδημαϊκής κοινότητας με τη νοοτροπία της ποιότητας.

Η ανάλυση του πλαισίου θα γίνει ανά διάσταση, ώστε να υπάρχει λογική συνέχεια. Κάποιες δράσεις αναλύονται σε μεγαλύτερο βάθος και άλλες σε λιγότερο, ανάλογα με την καινοτομία που πρόκειται να προταθεί. Για παράδειγμα, δίνεται ιδιαίτερη έκταση στα τεχνικά θέματα της διαδικασίας αξιολόγησης, καθώς τα πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν πολλά και σημαντικά προβλήματα και προκύπτει σχετικά συμπεράσματα και προτάσεις από τις έρευνες της διατριβής, ενώ αναφέρεται ελάχιστα στη διαδικασία των ακαδημαϊκών να βαθμολογήσουν τους φοιτητές στα μαθήματα και σχεδόν καθόλου στην τυποποιημένη εξωτερική αξιολόγηση των ιδρυμάτων από εμπειρογνώμονες.

Το προτεινόμενο πλαίσιο διακρίνεται σε 5 φάσεις:

✓ **Φάση 1<sup>η</sup>: Προετοιμασία του πλάνου δράσης.**

Το αρχαίο ελληνικό γνωμικό «Αρχή ήμισυ παντός» (Πλάτωνας, 427-347 π.Χ., Αρχαίος Έλληνας Φιλόσοφος) αντικατοπτρίζει όλη την ουσία αυτής της φάσης. Η σωστά προγραμματισμένη αρχή θέτει τα θεμέλια για τη δημιουργία μιας επιτυχημένης αλλαγής. Σε αυτή τη φάση ουσιαστικά αναφέρεται έναρξη νέων δραστηριοτήτων ή η συλλογή της απαραίτητης πληροφόρησης για κάθε διάσταση ή/και επιμέρους παράγοντα για να υποστηριχθεί η διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Ανάλογα με τη φύση της έρευνας θα πρέπει να επιλεγεί και το κατάλληλο εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων. Αυτές οι έρευνες μπορεί να αφορούν ικανοποίηση των χρηστών από την παροχή μια υπηρεσίας (π.χ. EAM), ή τη διάγνωση προβλημάτων και περιοχών βελτίωσης.

✓ **Φάση 2<sup>η</sup>: Διαμόρφωση του πλάνου δράσης**

Τη μελέτη των αποτελεσμάτων από την 1<sup>η</sup> Φάση της προετοιμασίας και την κατάρτιση του πλάνου δράσης της αλλαγής

✓ **Φάση 3<sup>η</sup>: Δράσεις προετοιμασίας υλοποίησης**

Εφαρμογή πιλοτικών δράσεων σε μικρή κλίμακα

✓ **Φάση 4<sup>η</sup>: Υλοποίηση πλάνου**

Μετάβαση σε επόμενο στάδιο της εξέλιξης της δράσης ή εφαρμογή του προγράμματος σε κανονική κλίμακα

✓ **Φάση 5<sup>η</sup>: Τελικός στόχος/Ανατροφοδότηση**

Σταδιακή εξέλιξη της δράσης μέχρι την επίτευξη του τελικού στόχου. Έλεγχος της εφαρμογής του πλάνου δράσης για κάθε διάσταση, εισαγωγή της συσσωρευμένης γνώσης και βελτιώσεων στο πλάνο δράσης για κάθε διάσταση.

## 11.2 Αναλυτική παρουσίαση του πλαισίου εφαρμογής της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους φοιτητές

### 11.2.1 Προδιαγραφές συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας για τα πανεπιστήμια που στοχεύει στη Φοιτητοκεντρική Μάθηση

Αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί από το EXEA για την εφαρμογή του πρώτου (ESG 2005) και του δεύτερου (ESG 2015) πλαισίου για τη ΔΠ στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, συστήνουν η εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης να προσαρμόζεται στις αρχές και το ‘περιβάλλον’ του ιδρύματος (context-sensitive) και να επιδιώκεται η δέσμευση των εσωτερικών ενδιαφερόμενων μελών να αναπτύξουν μια κοινή ιδρυματική αντίληψη της φοιτητοκεντρικής μάθησης (SCL) (Gover & Loukkola, 2018). Από έρευνα που διεξήχθη στα πανεπιστήμια, τα συμμετέχοντα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια πρότειναν τις ακόλουθες πτυχές που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ως μέρος ενός ιδρυματικού συστήματος ΔΠ που έχει ως στόχο του τη διασφάλιση πολιτικών και πρακτικών για τη φοιτητοκεντρική μάθηση (SCL-Student Centered Learning):<sup>108</sup>

#### ✓ Υποστήριξη στη μάθηση

- Υποστήριξη των φοιτητών να κατανοήσουν το δικό τους μαθησιακό τύπο (επειδή η έννοια του μαθησιακού τύπου δεν είναι κατανοητή στον διδάσκοντα, η ερευνήτρια για να διευκολύνει το έργο του έχει παραθέσει σχετική επεξηγηματική παράγραφο 5.1.1)
- Πλαίσια για ανεξάρτητη μάθηση
- Επαρκείς ευκαιρίες στους φοιτητές για να δώσουν και να λάβουν ανατροφοδότηση (Αναλύεται στην Παράγραφο 11.2.6.3)

#### ✓ Υποστήριξη στους καθηγητές

- Παιδαγωγική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου το διαμοιρασμό (sharing) των καλών πρακτικών (Αναλύεται στο Κεφάλαιο 5)
- Υποστήριξη στη χρήση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας (Αναλύεται Κεφάλαιο 5 και στην Παράγραφο 11.2.7.2)
- Επαρκείς ευκαιρίες για να δώσουν και να λάβουν ανατροφοδότηση
- Υποστήριξη στη χρήση της τεχνολογίας (ως εργαλείο, όχι ως αυτοσκοπός)
- Αναγνώριση της καλής διδασκαλίας (Αναλύεται στην Παράγραφο 5.3 Αριστεία στη Διδασκαλία)

#### ✓ Σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών και των μαθησιακών διαδρομών

- Διασφάλιση ξεκάθαρων περιγραφών του περιεχομένου μαθήματος και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα
- Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης που ενθαρρύνουν τη ενεργητική μάθηση.
- Ευέλικτες διαδρομές μάθησης και οδηγίες για τις επιλογές των φοιτητών (Αναλύεται στην Παράγραφο 5.4)

<sup>108</sup> Απόσπασμα από την Παράγραφο 5.2 Διδασκαλία

- Αναγνώριση της εκ των προτέρων (prior) και της μη τυπικής μάθησης
- Συμμετοχή των φοιτητών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών
- Συμμετοχή των εξωτερικών χρηστών στο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών (πχ. απόφοιτοι και εργοδότες) (Αναλύεται στην Παράγραφο 11.2.5.2)
- Διακυβέρνηση και λήψη αποφάσεων
- Γνήσια συμμετοχή των φοιτητών (και όχι μόνο στα χαρτιά) (Αναλύεται στην Παράγραφο 11.2.5.1)
- Δεδομένα από το ακαδημαϊκό προσωπικό (Αναλύεται στην Παράγραφο 11.2.1)
- Ενσωμάτωση της φοιτητοκεντρικής μάθησης στη στρατηγική του πανεπιστημίου

Όταν στόχος αποτελεί η επιτυχία των φοιτητών προστίθεται από την Ακαδημία Ανώτατης Εκπαίδευσης (Higher Education Academy-HEA) άλλη μία **επιπλέον** διάσταση αυτή της **Διεθνοποίησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης**. Η HEA έχει διαμορφώσει ένα εξειδικευμένο πλαίσιο για την ανάπτυξή της<sup>109</sup>. Ως Διεθνοποίηση ορίζεται το πρόγραμμα σπουδών, οι παιδαγωγικές πρακτικές και οι αξιολογήσεις που προωθούν:

- ✓ την κατανόηση της παγκόσμιας προοπτικής και πώς αυτή συναντιέται και αλληλεπιδρά με τις τοπικές κοινωνίες και τα άτομα
- ✓ τις διαπολιτισμικές δυνατότητες, όσον αφορά την ενεργή σύνδεση με άλλους πολιτισμούς
- ✓ την υπεύθυνη ιθαγένεια όσον αφορά την αντιμετώπιση διαφορετικών συστημάτων αξιών και επακόλουθων ενεργειών (Clifford, 2009)

Οι δράσεις διεθνοποίησης περιγράφονται στην Παράγραφο 5.4 και 5.4.1 και επίσης έχουν συμπεριληφθεί στις επιμέρους διαστάσεις του πλαισίου (Παράγραφος 11.2.5.1- Δέσμευση του φοιτητή (Student Engagement)).

Επιπλέον, σύμφωνα με την UNESCO και τους διεθνείς δείκτες που έχουν θεσπιστεί από το 2015 για την εκπαίδευση (SDG4) βασική αρχή αποτελεί «η εξασφάλιση της ισότητας και χωρίς αποκλεισμούς υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και η προώθηση της δια βίου μάθησης για όλους». Ειδικότερα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (υπομέτρο SDG4.3) (βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ –Στόχοι, στρατηγικές προσεγγίσεις και διεθνείς δείκτες της UNESCO για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (SDG4.3 & SDG4.4), όπου παρατίθενται αυτούσια στην Αγγλική γλώσσα) βασικός στόχος αποτελεί «η εξάλειψη των φραγμών που βασίζονται στο φύλο καθώς και σε ευάλωτες ομάδες, όπως εκείνες με αναπηρίες».

Κατά συνέπεια, μία επιπλέον διάσταση που θα συμβάλει στην παραμονή των φοιτητών και στην ολοκλήρωση με επιτυχία στις σπουδές τους, αποτελεί η λήψη μέτρων από τα ιδρύματα για την **υποστήριξη των ευπαθών ομάδων** (ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, διεθνών φοιτητών, κλπ). Η Παράγραφος 5.1.2 ασχολείται με τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα με τη δυσλεξία, καθώς οι δυσλεκτικοί είναι μια ιδιαίτερη ευφυής κατηγορία φοιτητών που λόγω της μη λήψης μέτρων χάνουν την ευκαιρία τους πολλές φορές στη μάθηση, και στην Παράγραφο 5.4.1.1 παρατίθενται μέτρα για την υποστήριξη των ευπαθών ομάδων από τα ιδρύματα.

<sup>109</sup> <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/internationalising-higher-education>



Οι παραπάνω πτυχές θα μπορούσαν να αποτελέσουν μία λίστα ετοιμότητας, όπου κάθε πανεπιστήμιο θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως εργαλείο για να κάνει μια γρήγορη πρώτη διάγνωση για το επίπεδο που βρίσκεται στα θέματα της ποιοτικής εκπαίδευσης και της επιτυχίας των φοιτητών στις σπουδές τους. Το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής της διατριβής θα μπορούσε ανάλογα να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για να αντιληφθεί κάθε πανεπιστήμιο το επίπεδο ωριμότητας που έχει φτάσει στα θέματα της ποιοτικής εκπαίδευσης και επιτυχίας των φοιτητών.

### 11.2.2 Διαχείρισης της αλλαγής και διαδικασία αξιολόγησης

Η χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αλλαγής, καθώς θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα από τα δεδομένα του ιδρύματος και την ποιοτική έρευνα για να κατανοηθεί το τοπικό πλαίσιο του ιδρύματος (local context), πριν ακόμη ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις της αλλαγής (Thomas et al., 2017).

Η επικοινωνία και η εκπαίδευση είναι δύο δράσεις που είναι επίσης, απαραίτητες σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας αλλαγής. Οτιδήποτε συμβαίνει σε όλες τις φάσεις θα πρέπει να επικοινωνείται και το μήνυμα να προσαρμόζεται ανάλογα με την ιδιότητα του ακαδημαϊκού μέλους. Η εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση του προσωπικού (ακαδημαϊκού και διοικητικού) στα θέματα της ποιότητας και την παροχή της ποιοτικής εκπαίδευσης από τους διδάσκοντες. Η επικοινωνία και η παροχή της ποιοτικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται λόγω της σημαντικότητας σε ξεχωριστές διαστάσεις, αλλά έχουν αφιερωθεί και ολόκληρο κεφάλαιο για την κάθε μία ξεχωριστά (Κεφάλαιο 6. Θεωρίες πληροφορίας και επικοινωνιών και Κεφάλαιο 5. Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση).

Η εφαρμογή της αλλαγής θα πρέπει να γίνει τόσο σε επίπεδο μαθήματος όσο και σε ιδρυματικό επίπεδο (Thomas et al., 2017).

**ΦΑΣΗ 1<sup>η</sup>:** Καθιέρωση αίσθησης αναγκαιότητας για την επερχόμενη αλλαγή στα θέματα ποιότητας στην εκπαίδευση (Ζαβλανός, 2006; Kotter, 1996; Johnson, 1993). Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ο οργανισμός που βρίσκεται, να αναγνωριστούν τόσο τα προβλήματα, όσο και οι ευκαιρίες (Bateman, 2017). Θα πρέπει να γίνει χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης και για το σκοπό αυτό να επιδιωχθεί η διεξαγωγή των ακόλουθων δράσεων συλλογής δεδομένων:

- ✓ Συναντήσεις με τους εργαζόμενους (διοικητικούς και κυρίως ακαδημαϊκούς) από τους οποίους θα ζητείται να γίνει καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Kotter, 1996).
- ✓ Διενέργεια έρευνας δεξιοτήτων στο προσωπικό (ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό). Είναι απαραίτητη για να γίνει από τον οργανισμό ο καθορισμός των ρόλων σε κάθε μέλος του οργανισμού. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται ο χειρισμός είναι ζωτικός, αφού είναι ένα πνευματικό κεφάλαιο του οποίου η αξία μπορεί να αυξηθεί με προσεκτική φροντίδα ή να μειωθεί με κακή διαχείριση. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι ο οργανισμός αποτελείται από ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, επίπεδα ενθουσιασμού, επίπεδα ευελιξίας και ικανότητας να αποδεχτούν τις



αλλαγές. Αρχικά ένα χρήσιμο μέσο για τον εντοπισμό και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί ο έλεγχος δεξιοτήτων (skill audit) (Dale, 2007).

- ✓ Διεξαγωγή έρευνας περισσότερο ποιοτικής μορφής από τους φοιτητές για την αποτύπωση των απόψεων τους, αλλά και πιο τυπικής ποσοστικής μορφής μέσω των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM) (Παράγραφος 11.2.6.3).

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.1/Παράγραφος 9.5:** Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν ποιοτικές έρευνες ή έρευνες για εντοπισμό προβλημάτων και αποτύπωση υπάρχουσας κατάστασης, τότε η βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της χειρόγραφης μορφής του ερωτηματολογίου, καθώς δίνονται από τους φοιτητές περισσότερα σχόλια. Όμως για να αποκτηθούν πιο έγκυρα (σωστά και μη τυχαία δεδομένα) αποτελέσματα θα πρέπει να εξηγείται πολύ καλά στους ερωτώμενους πώς θα γίνει η ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να δίνεται ο κατάλληλος χρόνος για να μπορέσουν να δώσουν πλούσια σχόλια και παρατηρήσεις.

- ✓ Διαβούλευση με τον επιχειρηματικό κόσμο και τους απόφοιτους για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- ✓ Συλλογή δεδομένων για τις σχολές και τα μαθήματα τα οποία παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας, για τους φοιτητές, για τα χαρακτηριστικά των φοιτητών που παρατούν τις σπουδές τους ή έχουν άλλα θέματα επιτυχίας, και για τους συγκεκριμένους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτές τις χαμηλές επιδόσεις (Thomas et al., 2017).

Το μήνυμα θα πρέπει να είναι σαφές, δηλαδή ότι ο οργανισμός ενδιαφέρεται για τις απόψεις όλων των μελών (εντός και εκτός) της ακαδημαϊκής κοινότητας και ότι δεν θα γίνουν αλλαγές μέχρι να εισακουστεί η γνώμη τους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να θεωρηθεί κατανοητή η αλλαγή για ποιοτική εκπαίδευση ως αναγκαιότητα (Bateman, 2017). Επίσης, σε αυτή τη φάση θα γίνει καθορισμός της λογικής δομής της αλλαγής (Pendlebury, 1998).

**ΦΑΣΗ 2<sup>η</sup>:** Καταρτίζεται μια λίστα με όλα τα ζητήματα που έχουν συλλεχθεί και διανέμονται σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Μόνο τότε θα πρέπει να αναζητηθούν εθελοντές για να συμμετάσχουν στο σχεδιασμό των λύσεων (Bateman, 2017). Θα βοηθήσει περισσότερο εάν γίνει σύνδεση με αυτά που προτιμούν περισσότερο τα άτομα (Scott, 2016). Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν διαφανείς σκοποί και διαδικασίες.

Σύμφωνα με τον Bradley (2000) (Παράγραφος 2.6.1.1) η αντίδραση των ανθρώπων είναι δυνατόν να γενικευθεί και να προβλεφθεί. Ανάλογα με τις αντιδράσεις τους τα άτομα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 4 κατηγορίες: α) Κυνικοί/Αντιδραστικών (16,6%), β) Παρεμποδιστές (33%), γ) Παρατηρητές (33%) και δ) Ενθουσιώδης (16,6%). Η διαδικασία της αλλαγής θα πρέπει να στοχεύει στους Παρεμποδιστές, οι οποίοι κρύβουν την αντίδρασή τους μέσω της απάθειας και περιμένουν να πεισθούν από κάποιο ηγέτη, γιατί διαφορετικά θα παραμείνουν ανεπηρέαστα περισσότερα από τα μισά άτομα στο ίδρυμα. Εάν πεισθούν αυτοί τότε θα ακολουθήσουν και οι Παρατηρητές, οι οποίοι είναι επιφυλακτικοί, όχι ιδιαίτερα αρνητικοί και περιμένουν να δελεαστούν και να κερδίσουν κάτι για να ακολουθήσουν την αλλαγή. Πάντα θα πρέπει να ακούγονται οι απόψεις των «Αντιδραστικών», διότι αυτό θα βοηθήσει στην κατανόηση των προκλήσεων που πρόκειται να αντιμετωπίσει ο οργανισμός και επιπλέον συχνά έχουν να προτείνουν κάποια θετική ιδέα που εάν γνωστοποιηθεί και σε

άλλους ότι λήφθηκε υπόψη η γνώμη τους, θα αποτελέσει ένα θετικό κίνητρο για να συμμετάσχουν (Scott, 2016).

**ΦΑΣΗ 3<sup>η</sup>:** Εάν όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας αισθανθούν ότι λαμβάνεται υπόψη από την ηγεσία του ιδρύματος η γνώμη τους, θα συμμετέχουν πιο πρόθυμα στον προγραμματισμό και θα προσπαθήσουν να δουν πώς μπορούν να συμβάλλουν και αυτοί στο όραμα του οργανισμού (Schumacher, 2010). Προτείνεται από τον Scott (2016) να αξιοποιηθούν τα ευρήματα, θέτοντας σε λειτουργία μια ομάδα από το πιο αναβαθμισμένο προσωπικό να δοκιμάσουν τις επιλεγμένες λύσεις υπό ελεγχόμενες συνθήκες. Η λογική είναι να ξεκινάει η προσπάθεια σε μικρή κλίμακα και να συνεχίζεται βασισμένη στις επιτυχίες. Είναι συνεπές και με τη φράση του Francis Bacon (1625) ότι «στη ζωή ανεβαίνουμε σε μεγάλα ύψη με μια κλιμακωτή σκάλα»<sup>110</sup>. Θα πρέπει να δημοσιοποιούνται τα δεδομένα του τύπου «πώς προχωρά η διαδικασία» συνοδευόμενα από συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ροής των εργασιών, ώστε να φαίνεται ότι υλοποιούνται οι διαδικασίες αλλαγής και να δεσμεύονται τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας για τη συνέχισή της (Dale, 2007; Ζαβλανός, 2006).

**ΦΑΣΗ 4<sup>η</sup>:** Όταν διαμορφωθεί μία λύση που δουλεύει, τότε μόνο το ίδρυμα μπορεί να οδηγήσει σε μια μεγαλύτερης κλίμακας εφαρμογή χρησιμοποιώντας την ομάδα που την ανέπτυξε ως coaches των συναδέλφων τους (Scott, 2016). Η επιτυχία στην αλλαγή ενδυναμώνεται με τη δημιουργία βραχυπρόθεσμων νικών. Δεν θα πρέπει να αναμένεται η απώτερη επίτευξη του τελικού οράματος. Καθώς συσσωρεύονται οι μικρές νίκες, υποδεικνύουν σε όλους ότι γίνεται πρόοδος, και γίνεται με αυτόν τον τρόπο μετάβαση από μια απομονωμένη πρωτοβουλία σε ένα σημαντικό μέρος όλου του οργανισμού (Hamel, 2000). Θα πρέπει να αναγνωριστούν και να ανταμειφθούν φανερά οι άνθρωποι που βοήθησαν να επιτευχθούν αυτές οι νίκες, ώστε να το προσέξουν οι άνθρωποι και να διαχυθεί το θετικό μήνυμα στον οργανισμό.

**ΦΑΣΗ 5<sup>η</sup>:** Θα πρέπει να ενσωματωθούν οι νέες προσεγγίσεις στην κουλτούρα (Kotter, 1996), δίνοντας έμφαση στα θετικά αποτελέσματα, επικοινωνώντας τα συνδετικά σημεία ανάμεσα στις νέες συμπεριφορές και τα βελτιωμένα αποτελέσματα και συνεχίζοντας να επεκτείνεται διαρκώς ο αριθμός των εργαζόμενων και των ηγετών που συμμετέχουν ομαδικά στην ανάληψη ευθύνης για την αλλαγή (Smith, 1996). Αποδοχή των υφιστάμενων αλλαγών και επιλογή εναλλακτικών αφήνοντας πίσω τις συνήθειες του παρελθόντος (Bateman, 2017). Η ανατροφοδότηση επαναλαμβάνεται ανά τακτά διαστήματα (περιοδικά) για να προσαρμόζεται η διαδικασία αξιολόγησης, να βελτιώνεται η δέσμευση, η εκπαιδευτική εμπειρία και η επιτυχία των φοιτητών (Thomas et al., 2017). Η δέσμευση στις αρχές της ποιότητας και η συνεχής βελτίωση θα πρέπει να αποτελεί μέλημα όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας.

### 11.2.3 Ηγεσία δεσμευμένη στις αρχές της ποιότητας

Η ηγεσία είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία των δράσεων της αξιολόγησης ((Lakos & Phipps, 2004) και της αλλαγής.

<sup>110</sup> 'in life we rise to great heights by a winding staircase' (Από Scott, 2016)

**ΦΑΣΗ 1<sup>η</sup>-ΦΑΣΗ 5<sup>η</sup>:** Η ηγεσία θα πρέπει να είναι δεσμευμένη με την ποιότητα, να έχει όραμα και να δείξει ότι επιθυμεί να υποστηρίξει όλη την προσπάθεια της αλλαγής με όλα τα μέσα (Ζαβλανός, 2006). Εάν ο υπεύθυνος του προγράμματος για τα εκπαιδευτικά θέματα δεν αντιλαμβάνεται ότι είναι απαραίτητη οποιαδήποτε πρωτοβουλία για αλλαγή ή βελτίωση στην ποιότητα, τότε δεν θα είναι δυνατόν να δεσμεύσει το προσωπικό του ιδρύματος για να υλοποιηθούν οι δράσεις αυτές (Scott et al., 2009). Η διοίκηση θα πρέπει επίσης να ενθαρρύνει την αλλαγή της αξιολόγησης της ποιότητας από μια εξωτερική διαδικασία σε μία ανθρωποκεντρική διαδικασία, ώστε να κατορθώσει την εξισορρόπηση μεταξύ του ελέγχου και της καθοδήγησης (Cheng, 2016).

Οι δράσεις που χαρακτηρίζουν ότι μια ηγεσία είναι δεσμευμένη με τις αρχές της ποιότητας είναι η διαμόρφωση ενός οράματος που εστιάζεται στην ποιοτική εκπαίδευση και στην επιτυχία των φοιτητών, η υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης εφαρμογής των αλλαγών και όχι αποσπασματικής, η στήριξη των ΜΟΔΠ με επαρκές για τη σωστή λειτουργία προσωπικό και εξοπλισμό, η ύπαρξη ενός πληροφοριακού συστήματος για τη διαχείριση σε επίπεδο ιδρύματος όλης της συλλεχθείσας πληροφορίας, η εκπαίδευση του προσωπικού στα θέματα της ποιότητας, η ύπαρξη δομών υποστήριξης του ακαδημαϊκού προσωπικού στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα και η ανάπτυξη συστήματος αναγνώρισης επιβραβεύσεων για ακαδημαϊκούς και φοιτητές.

#### 11.2.3.1 Ολιστική προσέγγιση

**ΦΑΣΗ 1<sup>η</sup>-ΦΑΣΗ 5<sup>η</sup>:** Είναι πολύ σημαντικό η ηγεσία να εφαρμόσει ολιστική προσέγγιση, που θα ενσωματωθεί σε όλα τα επίπεδα του ιδρύματος με έμφαση στην αλλαγή της ποιοτικής μάθησης και της διδασκαλίας και δεν θα είναι περιορισμένη σε ένα τμήμα ή σχολή για την υποστήριξη ομάδων στόχων χαμηλής απόδοσης (Thomas et al., 2017b), *η οποία θα ασχολείται με όλους τους τομείς των εργασιών των θεσμικών οργάνων της και θα περιλαμβάνει ανώτερα διοικητικά στελέχη*.<sup>111</sup>

#### 11.2.3.2 Επαρκής στελέχωση ΜΟΔΠ και δημιουργία ομάδων εργασίας

**ΦΑΣΗ 1<sup>η</sup>:** Η δέσμευση της ηγεσίας προς τις αρχές της ποιότητας, όπως προέκυψε και από την έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΠ (Παράγραφος 8.1.1.1), αντικατοπτρίζεται και από τον τρόπο που επιλέγει κάθε ίδρυμα να στελεχώσει τις ΜΟΔΠ. Σε ένα ίδρυμα που η ΜΟΔΠ αποτελείται από τον υπεύθυνο αντιπρύτανη, την επιτροπή της ΜΟΔΠ και ένα άτομο ημιαπασχόλησης δεν επαρκεί για μια ολιστική προσέγγιση σε επίπεδο οργανισμού που η πληροφόρηση μέσω της αξιολόγησης αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο για τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων σε επίπεδο οργανισμού.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ1/Παράγραφος 8.1.1:** Επηρεάζεται η κουλτούρα ποιότητας από τη στελέχωση της ΜΟΔΠ σε συνδυασμό με τον τρόπο που διεξάγεται η διαδικασία αξιολόγησης στο ίδρυμα και τη συμπεριφορά που δείχνει η ίδια η ΜΟΔΠ στη διαμόρφωση του επιπέδου κουλτούρας του ιδρύματος.

<sup>111</sup> Office for Fair Access (OFFA) glossary, whole-institution approach. Available at: <https://www.offa.org.uk/glossary/> (Από Thomas et al., 2017b).

Για την υλοποίηση της αλλαγής ο οργανισμός θα πρέπει να επιδιώξει να χρησιμοποιήσει το εσωτερικό ανθρώπινο δυναμικό, παρά τη χρήση εξωτερικών στελεχών Johnson (1993). Αρχικά δημιουργείται μια ομάδα με αρκετή ισχύ για να καθοδηγήσει την αλλαγή (Kotter, 1996). Από τους Thomas et al. (2017) προτείνεται να συσταθεί μια διατομεακή ομάδα, που θα περιλαμβάνει έναν διευθυντή, έναν ειδικό στην ανάλυση δεδομένων, έναν φοιτητή και ακαδημαϊκές ομάδες.

Παράλληλα θα μπορούσε να εφαρμόσει τη διαδικασία της 'ένθετης ηγεσίας' ('nested leadership'), όπου τοπικοί ηγέτες όπως κοσμήτορες σχολών ή/και OMEA συνεργάζονται μαζί με κεντρικούς ηγέτες, όπως αναπληρωτές πρυτάνεων για τα ακαδημαϊκά θέματα ή/και υπεύθυνοι της ΜΟΔΙΠ για να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο στη διαδικασία της κατευθυνόμενης δέσμευσης ('steered engagement') του προσωπικού για τη βελτίωση της μάθησης, της διδασκαλίας και της παραμονής των φοιτητών στις σπουδές τους (Fullan & Scott, 2009). Το τελευταίο δίκτυο με τους υπεύθυνους των προγραμμάτων (Heads of Programs Network-HoPNet), το οποίο εφαρμόζεται με επιτυχία από το 2005 στο Πανεπιστήμιο του Δυτικού Σίδνεϋ (Western Sydney University), δεν αποτελεί μια τυπική πανεπιστημιακή επιτροπή και δεν έχει υποχρέωση αναφοράς. Τα μέλη του δικτύου συναντιούνται 3-4 φορές το χρόνο, ενώ μία φορά το χρόνο διοργανώνεται ένα ετήσιο φόρουμ όπου εμπλουτίζεται με μέλη από άλλες υπηρεσίες του ιδρύματος για την επίλυση συγκεκριμένων στρατηγικών θεμάτων (Fullan & Scott, 2009).

ΦΑΣΗ 2<sup>η</sup>: Η καθοδηγητική συμμαχία επεκτείνεται καθοδικά σε επίπεδο ιεραρχίας και σε οριζόντια ενσωμάτωση όλο και περισσότερων μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η δημιουργία ομάδων σε όλα τα επίπεδα, αποτελεί τη συνεκτική δράση που μπορεί να συγκεντρώσει τις προσπάθειες της αλλαγής, το μέσο επικοινωνίας σχετικά με τις αλλαγές, αλλά και το μέσο για την εφαρμογή νέων συμπεριφορών (Schneider, 1996).

ΦΑΣΗ 3<sup>η</sup>: Η ενδυνάμωση της δράσης σε ευρεία βάση γίνεται με την ενθάρρυνση της λήψης πρωτοβουλιών, ρίσκου και τον πειραματισμό, καθώς και την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού παρέχοντας γνώσεις, εξουσία και ανταμοιβές (Bateman, 2017). Ο Scott (2016) προτείνει να αξιοποιηθούν τα ευρήματα και να τεθεί σε λειτουργία μια ομάδα από το πιο αναβαθμισμένο προσωπικό να δοκιμάσουν εθελοντικά τις επιλεγμένες λύσεις υπό ελεγχόμενες συνθήκες.

ΦΑΣΗ 4<sup>η</sup>: Όταν διαμορφωθεί μία λύση που δουλεύει, τότε μόνο το ίδρυμα μπορεί να οδηγήσει σε μια μεγαλύτερης κλίμακας εφαρμογή χρησιμοποιώντας την ομάδα που την ανέπτυξε ως coaches των συναδέλφων τους (Scott, 2016). Η εξασφάλιση των ωφελειών προέρχεται εάν προωθηθούν και γίνουν εμφανείς οι προηγούμενες επιτυχίες που έχουν κερδηθεί με κόπο, και η προσπάθεια της αλλαγής θα πρέπει να συνεχιστεί προσλαμβάνοντας και προάγοντας τα νέα άτομα που θα προωθήσουν το όραμα ακόμη περισσότερο και να προαχθούν περισσότερες αλλαγές.

ΦΑΣΗ 5<sup>η</sup>: Όσο προχωράει η διαδικασία για να μην δημιουργούνται καθυστερήσεις θα πρέπει να γίνονται πιο ευέλικτοι οι οργανισμοί στην καθοδήγηση της αλλαγής, ενδυναμώνοντας τα δίκτυα των εργαζομένων για την επιτάχυνση της αλλαγής (Kotter, 2012). Τα δίκτυα αυτά φέρνουν κοντά τους εθελοντές, από όλα τα επίπεδα και τις λειτουργίες του οργανισμού που

είναι ενθουσιασμένοι με το όραμα της αλλαγής και έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή της. Όταν πλέον ένας εργαζόμενος εντοπίζει ένα πρόβλημα ή μια ευκαιρία, κάθε μέλος του δικτύου μπορεί να μοιράζεται το ζήτημα και να καλέσει και άλλους να ενταχθούν σε μια ομάδα για την ανάπτυξη της λύσης. Η ομαδική εργασία αποτελεί επιπλέον καθήκον από τις συνηθισμένες ευθύνες των εργαζομένων, ώστε το δίκτυο να αποτελείται από αφοσιωμένους εργαζόμενους που βιώνουν τα οφέλη του να κάνουν μια σημαντική, ορατή συνεισφορά (Bateman, 2017). Στη Σκωτία έχουν δημιουργήσει σε εθνικό επίπεδο συνεργατικά δίκτυα μεταξύ των φοιτητών, φοιτητικών ενώσεων, ιδρύματα και άλλους φορείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα επονομαζόμενα Sparks<sup>112</sup> και είναι σχήματα για να προαχθούν τα θέματα της ποιότητας και της επιτυχίας των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Περισσότεροι μηχανισμοί δέσμευσης όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας αναφέρονται στην Παράγραφο 11.2.5.

#### **11.2.3.3 Διαμόρφωση οράματος προσανατολισμένο στην ποιοτική εκπαίδευση και επιτυχία των φοιτητών**

Η ανάπτυξη ενός οράματος και στρατηγικής καθοδηγεί την προσπάθεια της αλλαγής (Kotter, 1996) και αποτελεί ευθύνη της ηγεσίας (Johnson, 1993; Pendlebury et al., 1993). Αφορά την αναμενόμενη ιδανική κατάσταση των σχέσεων αφού εφαρμοστεί η αλλαγή, να μεταδοθεί η πλέον ξεκάθαρη εικόνα σε όλους. Είναι ο στόχος ή η οδηγία που μπορεί να ξεκαθαρίσει τις προσδοκίες και τη σύγχυση, να αποδυναμώσει τις φήμες, και να κινητοποιήσει τις ενέργειες των ανθρώπων (Beckhard et al., 1977).

**ΦΑΣΗ 1<sup>η</sup>:** Στο αρχικό στάδιο της αλλαγής, όπου ο οργανισμός αναδιοργανώνεται, υπάρχουν καταστάσεις κρίσεων, διαπραγματεύσεων, αντίστασης στην αλλαγή και στρεσογόνες διαδικασίες. Η διαμόρφωση του οράματος θα βασιστεί στα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης (Παράγραφος 11.2.1), από όπου γίνεται καταγραφή των προβλήματων και των αναγκών. Θα πρέπει να έχει επισημοποιηθεί η ανάγκη για αλλαγή προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία για τον προσδιορισμό του οράματος (Pendlebury et al., 1993).

**ΦΑΣΗ 2<sup>η</sup> :** Εντοπίζονται τα ζητήματα που διακυβεύονται από την αλλαγή

**ΦΑΣΗ 3<sup>η</sup>:** Δημιουργία εναλλακτικών σεναρίων του οράματος

**ΦΑΣΗ 4<sup>η</sup>:** Επιλογή του κατάλληλου οράματος. Η αρχική μορφή του οράματος σε αυτήν την αρχική φάση θα είναι πιο γενική, ώστε να οδηγεί όλες τις προσπάθειες προς τον επιθυμητό σκοπό. Θα πρέπει να διατυπωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ορίζει τη δομή της αλλαγής και να υποδεικνύει τον τρόπο και την έκταση όπου τα διάφορα στοιχεία των αλλαγών του οργανισμού χρειάζονται για να μετασχηματιστούν (Pendlebury et al., 1993). Χρησιμοποιείται η λογική της ‘κατευθυνόμενης δέσμευσης’ (steered engagement), όπου αρχικά συμφωνείται ένας μικρός αριθμός προτεραιοτήτων και μετά προσαρμόζονται καλύτερα στις τοπικές συνθήκες (Scott, 2016).

**ΦΑΣΗ 5<sup>η</sup>:** Το όραμα επικοινωνείται σε κάθε μέλος του οργανισμού (Johnson, 1993). Σταδιακά το όραμα μπορεί να εδραιωθεί, καθώς μεταμορφώνεται ο οργανισμός. Οι αλλαγές

---

<sup>112</sup> <https://www.sparqs.ac.uk/index.php>

γίνονται λιγότερο ραγδαίες και το όραμα περισσότερο συγκεκριμένο (Pendlebury et al., 1993).

#### 11.2.3.4 Πληροφοριακό σύστημα

Στα πλαίσια της ολιστικής προσέγγισης για την εφαρμογή της αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολύ σημαντική η λειτουργία ενός πληροφοροριακού συστήματος καταγραφής και ανάλυσης στοιχείων και δεικτών σε επίπεδο ιδρύματος. Η ύπαρξη του πληροφοριακού συστήματος αποτελεί και μία από τις βασικές αρχές της Διασφάλισης της Ποιότητας στην εκπαίδευση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου, που έχει υιοθετηθεί και από τα ελληνικά πανεπιστήμια (Άρθρο 7 στην Παράγραφο 3.6.2).

Από την έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΠ, επίσης προέκυψε η αναγκαιότητα για ηλεκτρονική συλλογή των ΕΑΜ από τους φοιτητές. Επίσης, στο ίδιο πληροφοριακό σύστημα θα καταχωρούνται όλα τα αποτελέσματα των ερευνών για συλλογή δεδομένων, ώστε να είναι εφικτή η άμεση εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων που θα χρησιμοποιηθούν τόσο στην εξωτερική αξιολόγηση του ιδρύματος, όσο και για τη λήψη σωστών αποφάσεων σε επίπεδο ιδρύματος.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΑΜ2.2+BA+EE/Παράγραφος 8.1.1:** Είναι καταλυτική για την αποτελεσματικότητα μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και την εξοικονόμηση πόρων, να γίνεται η συμπλήρωση των ΕΑΜ σε ηλεκτρονική μορφή και τα δεδομένα να συλλέγονται αυτόματα σε ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα του ιδρύματος, στο οποίο θα δίνεται φιλτραρισμένη πρόσβαση σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, ανάλογα με τη θέση ευθύνης και την ιδιότητά του.

#### 11.2.3.5 Ύπαρξη δομής υποστήριξης της Μάθησης και Διδασκαλίας

Τα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης (Center for Teaching and Learning ή Center for Teaching Innovation) υπάρχουν σε αρκετά πανεπιστήμια του εξωτερικού και θεωρούνται ο κορμός για τη στήριξη της ποιοτικής διδασκαλίας.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα της διατριβής στους ακαδημαϊκούς προκύπτει η ακόλουθη πρόταση:

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΑ2+BA+EE/Παράγραφοι 5.2.1, 8.2.1.2):** Θα πρέπει να θεωρείται επιβεβλημένο οι διδάσκοντες, από τη νεαρή τους ηλικία, πριν ακόμη εισέλθουν στην αίθουσα διδασκαλίας να περνάνε υποχρεωτικά μια εκπαίδευση πάνω στα παιδαγωγικά θέματα, στους αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας όλων των μαθησιακών τύπων και στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο στο εξωτερικό κάθε πανεπιστήμιο έχει εντάξει στο οργανόγραμμά του ένα Κέντρο Μάθησης και Διδασκαλίας. Κανονικά θα πρέπει να δημιουργηθεί μια διαδικασία πιστοποίησης των παιδαγωγικών γνώσεων του κάθε διδάσκοντα, αλλά μέχρι να οργανωθεί μια τέτοια διαδικασία, θα πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθούν κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια για να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις.»

Ένα Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης έχει ως κύριους στόχους τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των φοιτητών και την προαγωγή της αριστείας στη διδασκαλία και



τη μάθηση. Ενδεικτικά δίνονται παραδείγματα διαφόρων δράσεων που αναπτύσσουν τα κέντρα αυτά, όπως αναφέρονται στις ιστοσελίδες των ιδρυμάτων τους:

- ✓ Την ανάπτυξη μηχανισμών για την επιβράβευση και την διάχυση των καλών πρακτικών και της ποιοτικής διδασκαλίας ([Πανεπιστήμιο Κύπρου](#))
- ✓ Να παρέχει συμβουλές στους καθηγητές για τις πρακτικές διδασκαλίας ([MIT](#)), τα μαθησιακά πρότυπα, τους στόχους του μαθήματος και την αλληλεπίδραση με τους φοιτητές είτε σε προσωπικό επίπεδο, είτε οργανώνοντας ετήσια συνέδρια ή workshops ή luncheons! (συζητήσεις κατά τη διάρκεια γευμάτων ([Cornell University & Yale University](#))) σε συναφή θέματα.
- ✓ Την αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης του φοιτητή ([Cornell University](#))
- ✓ Την υποστήριξη των τμημάτων και του ακαδημαϊκού προσωπικού για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ή ενός μαθήματος αντίστοιχα.
- ✓ Την οργάνωση ανοικτών συζητήσεων με το ακαδημαϊκό προσωπικό για ανταλλαγή ιδεών πάνω στις πρακτικές διδασκαλίας ([Πανεπιστήμιο Κύπρου](#)).
- ✓ Την παροχή ενός προγράμματος μαθημάτων που οδηγεί σε πιστοποίηση της ικανότητας των υποψήφιων διδασκτόρων για διδασκαλία ([University of Giessen](#)).
- ✓ Την παρακολούθηση του μαθήματος (Classroom Observations) για επίλυση προβλημάτων σε θέματα διδασκαλίας ή/και τη λήψη ανατροφοδότησης από τους φοιτητές ([Cornell University](#))
- ✓ Την παροχή υποστήριξης σε νέους διδάσκοντες ενός εμπιστευτικού προγράμματος για λήψη ανατροφοδότησης στα μέσα του εξαμήνου, ώστε να προλάβουν να βελτιώσουν τη διεξαγωγή του μαθήματος ([Cornell University](#))
- ✓ Την υποστήριξη των διδασκόντων για τη δημιουργία φακέλου διδασκαλίας (Teaching Portfolios) για χρήση σε αιτήσεις και συνεντεύξεις σε νέες θέσεις ([University of Giessen](#)).
- ✓ Την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές
- ✓ Την προαγωγή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης των μαθημάτων του Πανεπιστημίου ([Πανεπιστήμιο Κύπρου](#))
- ✓ Τη παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης για την αξιοποίηση της τεχνολογίας στις διαλέξεις και την εμπειρία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ([Yale University](#))
- ✓ Υποστήριξη του διδάσκοντα για τη χρήση formative assessment του μαθήματος για να βελτιωθεί και εφαρμογή μηχανισμών που θα δίνεται η ανατροφοδότηση στο ίδρυμα για να επιδράσουν στην επίτευξη ευρύτερης αλλαγής (Thomas, 2017)

Το κέντρο θα πρέπει να βρίσκεται σε στενή συνεργασία με τη ΜΟΔΠ και τις ΟΜΕΑ, αλλά και με τα Γραφεία Δημοσίων Σχέσεων και Σταδιοδρομίας του Ιδρύματος.

Στα πλαίσια της ηλεκτρονικής έρευνας που έγινε στα ακαδημαϊκά μέλη των πανεπιστημίων για τις ανάγκες της διδακτορικής διατριβής, διερευνήθηκε η άποψη τους για τη χρησιμότητα δημιουργίας ενός Κέντρου Διδασκαλίας και Μάθησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στην Παράγραφο 8.2.2.5.2. Το 78,43% όσων απάντησαν, θεωρούν πολύ χρήσιμη τη δημιουργία ενός τέτοιου κέντρου (Διάμεσος=6, Mode=7) (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.5). Από αυτούς:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ** ΕΔΑ7.7/Παράγραφος 8.2.2.5.2.1: Περισσότερο δεκτικοί με ποσοστό 61,17% είναι η ενδιάμεση ηλικία (36-55 ετών), ενώ οι διδάσκοντες που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσία (>56 ετών) είτε θεωρούν ότι δεν το χρειάζονται λόγω εμπειρίας (10,73% βαθμολογούν 2-3), είτε κατανοούν τη χρησιμότητά του και είναι πολύ θετικοί με τη δημιουργία του (14,9% βαθμολογούν 6-7).

Κατά το συνδυασμό των απαντήσεων με την ηλικία και το φύλο προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ** ΕΔΑ7.7/Παράγραφος 8.2.2.5.2.2: Περισσότερο δεκτικοί με ποσοστό 61,17% είναι η ενδιάμεση ηλικία (36-55 ετών), ενώ οι διδάσκοντες που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσία (>56 ετών) είτε θεωρούν ότι δεν το χρειάζονται λόγω εμπειρίας (10,73% βαθμολογούν 2-3), είτε κατανοούν τη χρησιμότητά του και είναι πολύ θετικοί με τη δημιουργία του (14,9% βαθμολογούν 6-7).

**ΠΡΟΤΑΣΗ** ΕΔΑ7/Παράγραφος 8.2.2.5.2.2: Οι νέοι διδάσκοντες δεν έχουν αντιληφθεί τη σημασία ενός τέτοιου κέντρου και προτείνεται να καλλιεργηθεί στα ιδρύματα περισσότερο η κουλτούρα της ποιότητας).

#### **11.2.3.6 Σύστημα επιβράβευσης των ακαδημαϊκών και των φοιτητών**

Η επιβράβευση για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών είναι το μόνο που εφαρμόζεται πολλά χρόνια από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Η απόδοση των βραβείων από τα ιδρύματα, όπου τα τελευταία χρόνια έχουν και τη μορφή οικονομικών απολαβών ανάλογα την επιτευχθείσα θέση (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, ή 3<sup>η</sup>) γίνεται σε ετήσια βάση, ανάλογα με το βαθμό που έχει επιτευχθεί από το φοιτητή το τρέχον ακαδημαϊκό έτος. Επίσης, αποδίδονται και με τη μορφή υποτροφιών (ανά θεματική ενότητα ή καταγωγή ή από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών).

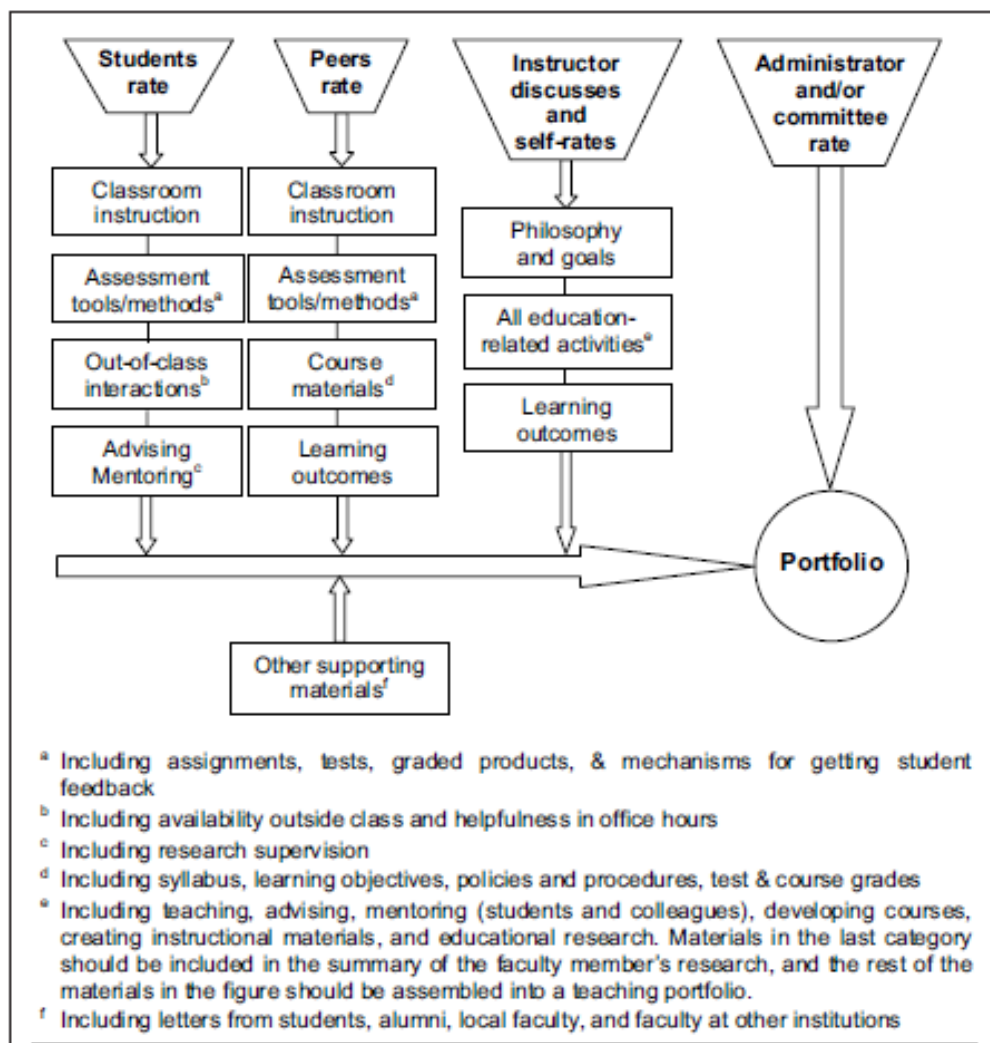
Επίσης, τα τελευταία χρόνια απονέμονται στα μέλη ΔΕΠ από τα ιδρύματα σε ετήσια βάση Βραβεία Αριστείας (για τα ερευνητικά επιτεύγματα), Εξαίρετης Διδασκαλίας (για αναγνώριση διδακτικού έργου σε προπτυχιακό επίπεδο) και διάφορα βραβεία και έπαινοι για διακρίσεις των μελών τους. Ανάλογο βραβείο Διδακτικού και Εργαστηριακού Έργου απονέμονται σε ετήσια βάση σε μέλη του Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (ΕΔΠ), του Επιστημονικού Τεχνικού Προσωπικού (ΕΤΕΠ) ή του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ).

Η αξιολόγηση για την απόδοση βραβείων στο ακαδημαϊκό προσωπικό συνήθως δε βασίζεται σε συγκεκριμένα αξιοκρατικά κριτήρια, αλλά σε υποκειμενική σύσταση από κάποιο πρόσωπο που γνωρίζει το διδακτικό έργο του προτεινόμενου υποψήφιου. Στα πανεπιστήμια όπου εφαρμόζεται ολοκληρωμένα η αξιολόγηση των μαθημάτων λαμβάνεται κατά ένα ποσοστό οι απόψεις των φοιτητών όπως έχουν προκύψει από τα αποτελέσματα των ΕΑΜ

Στην Ελλάδα δεν έχουν θεσπιστεί βραβεία σε εθνικό επίπεδο, καθώς δεν έχει οργανωθεί από κάποιο κρατικό κεντρικό οργανισμό, ούτε έχει διαμορφωθεί ένα κοινό αποδεκτό πλαίσιο για την αξιολόγηση των καθηγητών, όπως εφαρμόζεται στο εξωτερικό.



Παρόλα αυτά στο Κεφάλαιο 5 έχει αφιερωθεί ολόκληρη παράγραφος για την Αριστεία στη Διδασκαλία και έχουν συλλεχθεί από την ερευνήτρια από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε μορφή πίνακα (Πίνακας 5.5) τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά στοιχεία που προσδιορίζουν τον Εξαίρετο Εκπαιδευτικό, για όποιον διδάσκοντα επιθυμεί να προβεί σε αυτοαξιολόγηση της διδακτικής του πρακτικής με στόχο τη βελτίωσή του.



Σχήμα 11.1 Το μοντέλο αξιολόγησης της απόδοσης στη διδασκαλία των Felder & Brent (2004)

Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σε περίπτωση που χρειάζεται ένα ίδρυμα να προβεί σε αξιολόγηση του διδάσκοντα, η αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές δεν θα πρέπει να αποτελεί τη μοναδική πηγή για την αξιολόγηση των καθηγητών, καθώς οι φοιτητές δε γνωρίζουν για την ερευνητική εμπειρία ενός καθηγητή, δεν μπορούν να κρίνουν πόσο επικαιροποιημένο και ακριβές είναι ένα μάθημα, ή εάν οι εργασίες και οι εξετάσεις είναι σωστά σχεδιασμένες για να αποτυπώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών. Οι Felder & Brent (2004) θεωρούν ότι το ακαδημαϊκό προσωπικό είναι ικανό για να προβεί σε αυτές τις κρίσεις και προτείνουν ένα μοντέλο αξιολόγησης της απόδοσης στη διδασκαλία (Σχήμα 11.1).

Ακολουθεί σε μορφή πίνακα (Πίνακας 11.1) το ενδεικτικό πλάνο του πλαισίου ανά φάση για τις διαστάσεις «Διαδικασία Αλλαγής και Αξιολόγησης» και της «Ηγεσίας δεσμευμένης στις

αρχές της ποιότητας», καθώς οι δράσεις είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και δεν μπορούν να διαχωριστούν.

Πίνακας 11.1 Ενδεικτικό πλάνο της διάστασεων «Διαδικασία Αλλαγής και Αξιολόγησης» και «Ηγεσίας δεσμευμένης στις αρχές της ποιότητας»

ΦΑΣΗ 1	ΦΑΣΗ 2	ΦΑΣΗ 3	ΦΑΣΗ 4	ΦΑΣΗ 5
Προετοιμασία πλάνου δράσης	Διαμόρφωση του πλάνου δράσης	Δράσεις προετοιμασίας υλοποίησης	Υλοποίηση πλάνου	Ανατροφοδότηση
Δημιουργία αξιών, οράματος	Επισημοποίηση του οράματος	Διαχείριση θεμάτων κύρους και εξουσίας	Ανάπτυξη Πολιτικής και Στρατηγικής του ιδρύματος	Έλεγχος και προσαρμογή της στρατηγικής
Στήριξη δομών ΜΟΔΙΠ με προσωπικό	Επιλογή δράσεων για βελτίωση	Διάθεση πόρων απαραίτητες για την υλοποίηση των δράσεων βελτιστοποίησης	Επίλυση προβλημάτων	Δημιουργία συνεργατικών δικτύων
Υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης σε όλο τον οργανισμό	- Προγραμματισμός της διαδικασίας αλλαγής και προσδιορισμός των επιδράσεων από την αλλαγή - Διαφανείς σκοποί και διαδικασίες	Αναγνώριση των ρόλων κάθε μέλους του οργανισμού στη διαδικασία της ποιότητας.	- Δημιουργία βραχυπρόθεσμων νικών - Αντιμετώπιση της αντίστασης στην αλλαγή	Συνεχής βελτίωση/ανάπτυξη της διαδικασίας αξιολόγησης
Καθορισμός της λογικής δομής της αλλαγής	Προετοιμασία εναλλακτικών σεναρίων και μεθοδολογιών εφαρμογής	Μάθε από την πράξη. Άρχισε με μικρής κλίμακας δράσεις, μάθε τι δουλεύει υπό ελεγχόμενες συνθήκες, και μετά κτίσε πάνω σε επιτυχίες όσο μεγαλώνεις την κλίμακα εφαρμογής	Εμπύχωση όλων των μελών για συνέχιση των προσπαθειών	Επιβράβευση της δέσμευσης των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας
Δράσεις καταγραφής υπάρχουσας κατάστασης (αναγκών, προβλημάτων, προτάσεων) με στοιχεία του ιδρύματος και ποιοτικές έρευνες	Η διαφορά της υπάρχουσας κατάστασης από το όραμα θα δημιουργήσει την ανάγκη για αλλαγή	Εφαρμογή των βελτιώσεων που προτάθηκαν από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (φοιτητές, ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό)	Διεξαγωγή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με χρήση διαφόρων εργαλείων τυπικής και άτυπης αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας	- Συνεχής έλεγχος και βελτίωση - Αξιολόγηση της διαδικασίας αξιολόγησης - Διορθωτικές ενέργειες
Έρευνες στην ακαδημαϊκή κοινότητα για την ετοιμότητα στην ποιότητα	Συμμετοχή όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας στις διαδικασίες ποιότητας (Φοιτητές, διδακτικό & διοικητικό προσωπικό)	Προαγωγή της ιδέας της αυτοβελτίωσης	Self Assessment και Peer Assessment Ακαδημαϊκών και φοιτητών	Ευφυής λογοδοσία

Επιλογή των εργαλείων για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους φοιτητές	Δομή ερωτηματολογίων αξιολόγησης του μαθήματος	Ενημέρωση για τη διεξαγωγή αξιολόγησης	Διεξαγωγή της αξιολόγησης των μαθημάτων	Ανατροφοδότηση για τα αποτελέσματα και της αξιολόγησης και τις δράσεις βελτίωσης προς όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας
Συλλογή δεδομένων για προγράμματα σπουδών, και μαθήματα που έχουν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας	Διασφάλιση ότι οι πολιτικές, οι διαδικασίες, οι δομές ηγεσία, λογοδοσίες, ανάπτυξη του προσωπικού, παροχή υποστήριξης και πόρων, και οι πρωτοβουλίες να ευθυγραμμιστούν για να υποστηρίξουν την αλλαγή	Επιβεβαίωσε ότι υπάρχει κοινή κατανόηση των σημαντικότερων όρων της αξιολόγησης και ποιότητας	Σημασία δεν έχει η ποσότητα των συλλεχθέντων αλλά η ποιότητα των δεδομένων	Αυξημένη εστίαση στην επιβεβαίωση της καταλληλότητας των σκοπών του τι έχει αξιολογηθεί
Κατάρτιση λίστας προβλημάτων από όλα τα μέλη εντός και εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας	Σύνδεση ευρημάτων με αυτά που προτιμούν περισσότερο τα άτομα	Αξιοποίηση των ευρημάτων, θέτοντας σε λειτουργία μια ομάδα από το πιο αναβαθμισμένο προσωπικό να δοκιμάσουν εθελοντικά τις επιλεγμένες λύσεις υπό ελεγχόμενες συνθήκες.	Όταν διαμορφωθεί μία λύση που δουλεύει, τότε οδηγείς σε μια πιο μεγαλύτερης κλίμακας εφαρμογή χρησιμοποιώντας την ομάδα που την ανέπτυξε ως coaches των συναδέλφων τους	- Αναγνώριση και ανταμοιβή φανερά όλων των συμμετεχόντων στην προσπάθεια εφαρμογής - Δημιουργία συνεργατικών δικτύων μεταξύ όλων των μελών εντός και εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας
Σύσταση μιας διατομεακής ομάδας, που θα περιλαμβάνει έναν διευθυντή, έναν ειδικό στην ανάλυση δεδομένων, έναν φοιτητή και ακαδημαϊκές ομάδες	Χρήση της 'nested leadership', όπου τοπικοί ηγέτες όπως κοσμήτορες σχολών εργάζονται μαζί με κεντρικούς ηγέτες, όπως υπεύθυνοι ΜΟΔΙΠ για να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο στη διαδικασία της κατευθυνόμενης δέσμευσης ('steered engagement')			
-Εκπαίδευση του προσωπικού με σεμινάρια και συναντήσεις στα θέματα της ποιότητας -Δημιουργία δομής υποστήριξης της Μάθησης και Διδασκαλίας	-Υποστήριξη ακαδημαϊκών στα εκπαιδευτικά θέματα - Ενημέρωση και εκπαίδευση των διδασκόντων για πρακτικές φοιτητοκεντρικής μάθησης - Υποστήριξη του διδάσκοντα για τη χρήση formative	- Διοργάνωση σεμιναρίων, workshops, για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα - Υποστήριξη για χρήση νέων τεχνολογικών μέσων	Απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας νέων διδασκόντων	Έλεγχος και προσαρμογή των μέτρων αξιολόγησης των διδασκόντων

	assessment του μαθήματος για να βελτιωθεί και εφαρμογή μηχανισμών που θα δίνεται η ανατροφοδότηση στο ίδρυμα για να επιδράσουν στην επίτευξη ευρύτερης αλλαγής (Thomas, 2017)			
Ανάπτυξη συστήματος αναγνώρισης και επιβραβεύσεων για ακαδημαϊκούς και φοιτητών	Διαμόρφωση κριτηρίων για την επιβράβευση ακαδημαϊκών και φοιτητών	Υποψηφιότητες και διεξαγωγή διαγωνισμού για επιβραβεύσεις	Υλοποίησης της επιβράβευσης ακαδημαϊκών και φοιτητών	Δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων βράβευσης

#### 11.2.4 Ενημέρωση (Awareness) και Επικοινωνία (Communication) κατά την διαδικασία αξιολόγησης

Η ενημέρωση και η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική σε όλες τις διαστάσεις και τις φάσεις του πλαισίου εφαρμογής και γενικότερα για την πιο αποτελεσματική λειτουργία οποιουδήποτε οργανισμού. Η επικοινωνία θεωρείται αναγκαία σε όλα τα στάδια εφαρμογής των θεωριών ποιότητας και αλλαγών (Βλέπε Παράγραφους 2.5, 2.6, 3.4), και αντίστοιχα στην προσπάθεια εφαρμογής ενός πλαισίου αξιολόγησης για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως έχει προκύψει από όλες τις έρευνες που έχουν γίνει για την εφαρμογή των πλαισίων ΔΠ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από διάφορους οργανισμούς σχετικούς με την ανώτατη εκπαίδευση (Παράγραφος 3.10).

Η καλή επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Η εμπιστοσύνη και η κατανόηση πρέπει να οικοδομηθούν με επίμονες και μακροχρόνιες προσπάθειες (Χυτήρης, 2001), στη διάρκεια των οποίων η διοίκηση δείχνει μιας συνεπής και συνεχής συμπεριφορά δέσμευσης απέναντι στις διαδικασίες της επικοινωνίας, επικοινωνεί την ανάγκη χρησιμότητάς της σε όλη την κοινότητα και ακούει τους εργαζόμενους προσεκτικά για τα ζητήματα που τους αφορούν. Για να είναι η επικοινωνία αποτελεσματική θα πρέπει να αποτελέσει στρατηγικός στόχος της επιχείρησης, που χρειάζεται σχεδιασμό, ανάπτυξη και έλεγχο με άξονα αναφοράς την κατανόηση των προϋποθέσεων, των προβλημάτων και των αναγκών κάθε μέλους της επιχείρησης (Χυτήρης, 2001) (Περισσότερη ανάλυση για τις θεωρίες επικοινωνιών παρατίθενται στην Παράγραφο 6.2).

Επίσης, η επικοινωνία είναι αυτή που εάν συνδυαστεί με τη δέσμευση όλων των ενδιαφερομένων μελών στη διαδικασία ΔΠ, μπορεί να οικοδομήσει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη μείωση της αντίστασης και του φόβου που δημιουργείται από τις επερχόμενες αλλαγές (Ζαβλανός, 2006; Ehlers, 2009).

Η επικοινωνία γενικότερα εξυπηρετεί στα πλαίσια ενός οργανισμού τους εξής σκοπούς (Aldag, 1991):

- ✓ Παρέχει πληροφορίες για να ληφθούν αποφάσεις
- ✓ Βοηθά στην παρακίνηση. Η επικοινωνία ενθαρρύνει την αποδοχή των οργανωσιακών στόχων και έτσι αυξάνεται η παρακίνηση
- ✓ Βοηθά στον έλεγχο, αφού αποσαφηνίζονται τα καθήκοντα, οι εξουσίες, οι ευθύνες, και έτσι είναι δυνατόν ο έλεγχος της συμπεριφοράς και της απόδοσης των εργαζομένων
- ✓ Βοηθά στη δημιουργία υψηλού ηθικού. Η επικοινωνία επιτρέπει την εκδήλωση συναισθημάτων και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών. Μπορεί επίσης να βοηθήσει στην αποφυγή δυσάρεστων και στη μείωση της αντίδρασης στην αλλαγή.

Οι φορείς θα πρέπει να καταρτίσουν αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας (ιστοσελίδα ΜΟΔΠ, ανακοινώσεις ιδρύματος, facebook, φοιτητικά forums, αφίσες κλπ) που θα απευθύνονται τόσο στους φοιτητές, όσο και στα υπόλοιπα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (καθηγητές, ερευνητές και διοικητικό προσωπικό). Από την έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΠ αναγνωρίζοντας τη σημασία της επικοινωνίας, προέκυψαν οι ακόλουθες προτάσεις:

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ5/Παράγραφος 8.1.3.1: Είναι σημαντικό να αξιοποιείται από το πανεπιστήμιο κάθε δυνατός δίαυλος επικοινωνίας για να ενημερώσει τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, ιδιαίτερα το facebook που είναι μια προσφιλή εφαρμογή για τους φοιτητές.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ6/Παράγραφος 8.1.3.2: Στην αρχή του εξαμήνου να συζητάνε οι ακαδημαϊκοί με τους φοιτητές για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να ζητάνε κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η δέσμευση των φοιτητών με τη διαδικασία αξιολόγησης και αυξάνεται η αντίληψη των φοιτητών για την επίδραση που έχει η γνώμη τους (PISO) στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι σημαντικό κατά την επικοινωνία να χρησιμοποιείται κατάλληλη γλώσσα και να προσαρμόζεται το μήνυμα ανάλογα με την ομάδα στόχο. Δεν θα πρέπει να γνωρίζουν όλοι για όλα τα θέματα του συστήματος ΔΠ, καθώς διαφοροποιούνται τα ενδιαφέροντα για κάθε ομάδα στόχο. Η πολλή λεπτομέρεια μπορεί να είναι το ίδιο καταστροφική, όσο και η λίγη λεπτομέρεια (Gover & Loukkola, 2018).

Ενδεικτικά αναφέρονται παραδείγματα εφαρμογής της επικοινωνίας:

- ✓ Θα τους ενημερώνουν για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων και να τους το υπενθυμίζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Για παράδειγμα, στο πανεπιστήμιο της Λωζάνης (Ελβετία) σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας έχει τοποθετηθεί μία αφίσα που αναφέρονται επιγραμματικά οι λόγοι για τους οποίους η διδασκαλία αξιολογείται και πώς είναι η διαδικασία της αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο όχι μόνο λειτουργεί ως υπενθύμιση για το διδακτικό προσωπικό και τους φοιτητές για τις εφαρμοζόμενες πρακτικές διαδικασίες, αλλά επίσης αυξάνει την προβολή, την προσβασιμότητα και τη διαφάνεια των διαδικασιών της ΔΠ (Gover & Loukkola, 2018).

- ✓ Ενημέρωση για κατανόηση από όλους των σημαντικότερων όρων που σχετίζονται με την ποιότητα. Ο Scott (2016) προτείνει την ακόλουθη ενδεικτική ερμηνεία στην ορολογία, όπως έχουν προκύψει από τα συνέδρια μεταξύ των διδασκόντων της Αυστραλίας:
  - Πρότυπο (Standard)- ένα επίπεδο επιτεύγματος με ξεκάθαρα κριτήρια, δείκτες και μέσα μέτρησης.
  - Ποιότητα (Quality)- καταλληλότητα για το σκοπό/καταλληλότητα του σκοπού και της απόδοσης σε ένα συμφωνημένο πρότυπο
  - Μάθηση (Learning) – μία αποδεδειγμένα θετική βελτίωση στις ικανότητες και στις δεξιότητες που αναμένεται από τους φοιτητές να επιδείξουν ότι έχουν αναπτύξει σε ένα απαιτούμενο πρότυπο μέχρι το τέλος ενός προγράμματος ή τμήμα σπουδών.
  - Μαθησιακά αποτελέσματα – οι προσωπικές, διαπροσωπικές και γνωστικές ικανότητες καθώς επίσης και οι γνώσεις και δεξιότητες που επιβεβαιώνονται ως απαραίτητες για την αποτελεσματική απόδοση της πρώιμης σταδιοδρομίας και της κοινωνικής συμμετοχής.
  - Αξιολόγηση (Assessment) – συγκέντρωση αποδεικτικών στοιχείων για τα τρέχοντα επίπεδα των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών χρησιμοποιώντας έγκυρα (κατάλληλα για το σκοπό) καθήκοντα.
  - Στρατηγική (Strategy) – η σύνδεση σχετικών, επιθυμητών και ξεκάθαρων στόχων με τα πιο εφικτά μέσα που είναι αναγκαία για την επίτευξή τους.
  - Κρίση (Evaluation) – η διενέργεια κρίσεων της αξίας για την ποιότητα των εισροών και των αποτελεσμάτων (συμπεριλαμβανομένου και των στοιχείων που έχουν συλλεχθεί κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης).
- ✓ Επειδή, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και η χρήση τους είναι κάπως αδιαφανή στους φοιτητές (Sursock 2011), θα πρέπει να ενημερώνονται σε κάθε ευκαιρία, εάν έχουν προκύψει αλλαγές από τα σχόλια των φοιτητών, όπως αποτυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων, και όπου δεν είναι δυνατή η εφαρμογή αλλαγών, να τους ενημερώνουν για τους λόγους που δεν έχει συμβεί. Αυτό συχνά αναφέρεται ως κλείσιμο του κύκλου ανατροφοδότησης (“closing the feedback loop”) (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2014). Σε όλες της έρευνες της διατριβής (προκαταρκτική και κύρια) επαναλαμβανόταν σχεδόν από όλους τους φοιτητές, όπου του δινόταν η ευκαιρία, ότι η αξιολόγηση είναι πολύ χρήσιμη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αρκεί να λαμβάνεται υπόψη η άποψη των φοιτητών (Βλέπε Παράγραφο 8.1).
- ✓ Είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνεται ο φοιτητής για το πόσο σημαντική είναι η συνεισφορά του στην έρευνα και να τονίζονται οι λόγοι που βασίζεται το Ίδρυμα στη συνεισφορά τους αυτή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να αναφέρεται ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους, κατά την επιλογή του Βραβείου Αριστείας Καλύτερου Καθηγητή ή εργαστηριακού βοηθού. Με αυτόν τον τρόπο δεσμεύεται ο φοιτητής και θεωρεί ότι αποτελεί μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας στην οποία είναι σεβαστή η γνώμη του.
- ✓ Επαφές με το σύλλογο φοιτητών για να συνεισφέρουν στη διάχυση της πληροφορίας για την αξιολόγηση π.χ. μέσα από τα φοιτητικά δίκτυα πληροφόρησης.

- ✓ Σύμφωνα με μία μελέτη που έγινε από την Quintessential,<sup>113</sup> αύξηση της απόκρισης στην έρευνα προέκυπτε εάν αποστέλλονταν στους μη συμμετέχοντες μέχρι εκείνη τη στιγμή μηνύματα υπενθύμισης μέσα σε διάστημα 10 ημερών από την ημέρα αποστολής της πρόσκλησης.

Ακολουθεί ένα ενδεικτικό πλάνο για τη διάσταση «Ενημέρωση και Επικοινωνία» (Πίνακας 11.2).

Πίνακας 11.2 Ενδεικτικό πλάνο για τη διάσταση «Ενημέρωση και Επικοινωνία»

ΦΑΣΗ 1	ΦΑΣΗ 2	ΦΑΣΗ 3	ΦΑΣΗ 4	ΦΑΣΗ 5
Προετοιμασία πλάνου	Διαμόρφωση του πλάνου δράσης	Δράσεις προετοιμασίας υλοποίησης	Υλοποίηση πλάνου	Ανατροφοδότηση
Επικοινωνία της ανάγκης για αριστεία σε όλα τα μέλη του οργανισμού	Ενημέρωση για το όραμα και την ανάγκη για την αξιολόγηση	Ενημέρωση για τα θέματα της ποιότητας προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας	-Υπενθυμίσεις για συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης - Ενημέρωση ανά τακτά διαστήματα για τις μικρές νίκες που έχουν επιτευχθεί	Ενημέρωση όλων για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και των δράσεων βελτίωσης που προγραμματίζονται ή έχουν ήδη γίνει
- Ενημέρωση για διαδικασία και οδηγίες χρήσης των ΕΑΜ -Όλοι πρέπει να έχουν κοινή κατανόηση των σημαντικότερων όρων για την ποιότητα	Ενημέρωση για τα οφέλη εφαρμογής της αξιολόγησης και της παροχής ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης	-Δημοσιοποίηση των δεδομένων «πώς προχωρά η διαδικασία» συνοδευόμενα από συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα ροής των εργασιών, ώστε να φαίνεται ότι υλοποιούνται οι διαδικασίες αλλαγής και να δεσμεύονται για τη συνέχισή της (Dale, 2007; Ζαβλανός, 2006).	Επιδίωξη επικοινωνίας διπλής κατεύθυνσης	Ενημέρωση για επιτυχημένες πρακτικές

Λεπτομερέστερη χρήση της ενημέρωσης και επικοινωνίας παρατίθεται επίσης και στην παράγραφο 11.2.6.4.2.1, όπου η ενημέρωση είναι πολύ σημαντική για την αύξηση των ποσοστών απόκρισης κατά τη διεξαγωγή των ΕΑΜ.

### 11.2.5 Δέσμευση όλων των ενδιαφερόμενων μελών (Engagement)

Σύμφωνα με τα όραμα της UNESCO για την πορεία της εκπαίδευσης μέχρι το 2030, η ποιότητα αποτελεί την καρδιά της ατζέντας για την επίτευξη όλων των στόχων που έχουν τεθεί. Η διαπίστωση ότι η απλή επίτευξη αύξησης των ποσοστών εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία εάν οι μαθητές/φοιτητές μαθαίνουν και αποκτούν σχετικές δεξιότητες δεν επαρκούσαν για να εξασφαλιστεί η ποιοτική παροχή εκπαίδευση σε όλους. Η εφαρμογή των αρχών της ισότιμης πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και της διαβίου μάθησης σε όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως, ιδιαίτερη σε

<sup>113</sup> Sincero, S. M. (2012) Increasing Survey Response Rates, <https://explorable.com/increasing-survey-response-rates>

αυτούς που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες και η προαγωγή της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης για τη μάθηση, προάγουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύουν τη δέσμευση που αισθάνεται ο φοιτητής με τις σπουδές του και τις διαδικασίες της ποιότητας. Ταυτόχρονα, όμως αυξάνονται οι προκλήσεις που έρχονται να αντιμετωπίσουν τα πανεπιστήμια. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν είναι απαραίτητη, σύμφωνα με τις έρευνες εφαρμογής των πλαισίων αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας η δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μελών (φοιτητές, ακαδημαϊκοί, διοικητικό προσωπικό, εργοδότες) στις διαδικασίες της ΔΠ. Η δέσμευση έχει ήδη αναφερθεί και στις προηγούμενες διαστάσεις του πλαισίου, καθώς όλες οι διαστάσεις αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τη διοίκηση ολικής ποιότητας, για την εδραίωση της κουλτούρας ποιότητας είναι σημαντικό όμως όλοι αυτοί οι μηχανισμοί και οι υπηρεσίες που χρησιμοποιούνται για να συμμετέχουν οι φοιτητές, να μην αποτελούν πρωτοβουλίες που γίνονται για μια φορά, αλλά να αποτελούν μέρος μιας διαρκούς στρατηγικής συμμετοχής των φοιτητών (QAA, 2014).

Πίνακας 11.3 Ενδεικτικό πλάνο της διάστασης «Δέσμευσης όλων των ενδιαφερόμενων μελών»

ΦΑΣΗ 1	ΦΑΣΗ 2	ΦΑΣΗ 3	ΦΑΣΗ 4	ΦΑΣΗ 5
Προετοιμασία πλάνου	Διαμόρφωση του πλάνου δράσης	Δράσεις προετοιμασίας υλοποίησης	Υλοποίηση πλάνου	Ανατροφοδότηση
Συμμετοχή των φοιτητών σε εθελοντικές δράσεις του ιδρύματος	Προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας	Προαγωγή της αμοιβαίας εμπιστοσύνης	Δέσμευση φοιτητών στις σπουδές τους και στις αρχές της ποιότητας	Δημιουργία στους φοιτητές της αίσθησης ότι ανήκουν στο ίδρυμα
Προγραμματισμός της δράσης Student Helpers από το ίδρυμα σε συνεργασία με τους φοιτητές	Εκπαίδευση φοιτητών για δράσεις υποστήριξης των συμφοιτητών τους	Οργάνωση πιλοτικών δράσεων εφαρμογής των Student Helpers	Υλοποίηση της δράσης Students Helpers σε μεγαλύτερη κλίμακα	Αναγνώριση και επιβράβευση των δράσεων των Student Helpers
Έρευνα για τη Δέσμευση του φοιτητή με τη μάθηση/σπουδές του	Διαπίστωση της αναγκαιότητας από την πλευρά του φοιτητή για ενεργή συμμετοχή στη μάθησή του	Χρήση επικοινωνιακών θεωριών από τους διδάσκοντες και παιδαγωγικών πρακτικών για την επίτευξη της δέσμευσης του φοιτητή με τη μάθηση του		Αύξηση της συμμετοχής στα μαθήματα
Διαβούλευση με τον επιχειρηματικό κόσμο και τους απόφοιτους για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας	Ευαισθητοποίηση όλων για την ανάγκη για άμεση αλλαγή			Ανατροφοδότηση των συνεργαζόμενων εταίρων για την τελική μορφή του προγράμματος σπουδών



Κατανομή των ενδεικτικών δράσεων ανά φάση υλοποίησης για τη δέσμευση όλων των ενδιαφερόμενων μελών δίνονται στον Πίνακα 11.3.

#### **11.2.5.1 Δέσμευση του φοιτητή (Student Engagement)**

Η δέσμευση του φοιτητή εξετάζεται από δύο πλευρές: α) για την πανεπιστημιακή του εμπειρία και β) για τα θέματα ποιότητας, που ουσιαστικά αποτελεί τμήμα της δέσμευσης της πανεπιστημιακής του εμπειρίας. Διότι, όπως προέκυψαν από έρευνες των Wiers-Jenssen et al. (2002) που έκαναν για την ικανοποίηση των φοιτητών βρήκαν ότι η ακαδημαϊκή και παιδαγωγική ποιότητα της διδασκαλίας είναι σημαντικοί παράγοντες της ικανοποίησης των φοιτητών, δείχνοντας μια πιθανή αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των ερευνών ικανοποίησης των φοιτητών και των ερευνών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους φοιτητές. Από την έρευνα της διατριβής στους φοιτητές επιβεβαιώθηκε αυτή η συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των φοιτητών και της ποιότητας της διδασκαλίας (Παράγραφος 0).

##### ***1) Ακαδημαϊκές παρεμβάσεις για την παραμονή ενός φοιτητή σε ένα ίδρυμα και την επιτυχής ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών***

Κάθε φοιτητής που αποχωρεί από την εκπαιδευτική διαδικασία ή έχει χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αποτελεί απώλεια για το πανεπιστήμιό του, τη μελλοντική οικονομία, αλλά πάνω απ' όλα για τον ίδιο του τον εαυτό. Ακόμη και αυτός που παραμένει, αλλά δεν έχει αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές του, αντιπροσωπεύει μια αντίστοιχη απώλεια. Είναι πολύ σημαντικό το ίδρυμα να παρακολουθεί τις επιδόσεις των φοιτητών και να προσπαθεί να αντιμετωπίσει εξατομικευμένα τα προβλήματα του κάθε φοιτητή (Thomas et al., 2017). Οι παρεμβάσεις είναι σημαντικό να γίνουν από το πρώτο έτος φοίτησης του φοιτητή και αυτές μπορεί να είναι:

- ✓ Διάγνωση του επιπέδου δέσμευσης του φοιτητή με τις σπουδές του και το ίδρυμά του. Ένα σχετικό διαγνωστικό εργαλείο προτείνεται από τους Thomas et al. (2017b), το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στην αγγλική γλώσσα στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII – Survey for student belongingness, engagement and self confidence (Thomas et al., 2017b)
- ✓ Κατά την εισαγωγή του φοιτητή στο Πανεπιστήμιο να γίνεται έλεγχος με ειδικά διαγνωστικά τεστ εάν έχει μαθησιακές δυσκολίες. Στη Σκωτία εδώ και πολλά χρόνια αποτελεί πάγια τακτική των Πανεπιστημίων ο εντοπισμός με τη βοήθεια κατάλληλων εργαλείων των μαθησιακών δυσκολιών των φοιτητών (δυσλεξία, διάσπαση προσοχής), ώστε να μην αποτελέσει η μαθησιακή τους δυσκολία αιτία για να έχουν μία δύσκολη εμπειρία φοίτησης. Ενδεικτικά αναφέρονται ότι είναι απαραίτητο να δίνεται η δυνατότητα εξέτασης με διάφορους τρόπους, η παροχή επιπλέον χρόνου κατά την εξέταση, να ενθαρρύνεται η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και η ενεργητική μάθηση, κ.λπ. ώστε να μπορέσουν οι φοιτητές να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους στο έπακρο (Αναλυτική παρουσίαση των μέτρων δίνονται στην Παράγραφο 5.1.2.1). Θεωρείται επιβεβλημένη η εκπαίδευση και η εξοικείωση των διδασκόντων με πρακτικές ενεργητικής μάθησης και τα μαθησιακά πρότυπα (Παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI-Τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους τρόπους μάθησης (Felder & Henriques, 1995)).

- ✓ Στα άτομα με ειδικές ανάγκες οι υπηρεσίες που παρέχονται προσδιορίζονται από διεθνείς συνθήκες.<sup>114</sup> Στο Πανεπιστήμιο του Leicester (England) πέρα από τη γενική υποστήριξη που παρέχεται στους φοιτητές με αναπηρίες, όπως προδιαγράφεται από το UK Special Education Needs and Disability Act, εφαρμόζει διάφορα άλλα μέτρα. Για παράδειγμα διαθέτει Επίδομα Φοιτητών με Αναπηρίες, Πρόγραμμα Εύρεσης Εργασίας για ανάπηρους, παρέχει ένα άτομο ανά φοιτητή για να τον υποστηρίξει κατά την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο, και άλλες ακόμη υπηρεσίες (QAA Scotland, 2009).
  - ✓ Δημιουργία προγραμμάτων για υποστήριξη των διεθνών φοιτητών που προέρχονται από άλλες χώρες ή από προγράμματα κινητικότητας (Erasmus), όπως μαθήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας, παροχή πληροφοριακού υλικού για την ελληνική κουλτούρα και διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων. Σε κάποια πανεπιστήμια του εξωτερικού (Chester University, England) χρησιμοποιούν βρετανούς και αλλοδαπούς φοιτητές, που τους ονομάζει διεθνείς μέντορες (international mentors), οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει μια ταχύρυθμη εκπαίδευση για να παρέχουν υποστήριξη και καθοδήγηση στους διεθνείς φοιτητές. (Παράγραφος 5.4.1.1)
  - ✓ Παροχή ενισχυτικών μαθημάτων από το ακαδημαϊκό προσωπικό ή από αριστούχους συμφοιτητές τους (Παράγραφος 5.4.1.2 Ακαδημαϊκή και συμβουλευτική υποστήριξη των φοιτητών από τους συμφοιτητές τους (Student Peer Support/Helpers)
  - ✓ Γενικότερα χρήση των φοιτητών για εθελοντικές υποστηρικτικές δράσεις (καλωσόρισμα πρωτοετών φοιτητών, Εβδομάδες Επιστήμης και Τεχνολογίας και άλλες εκδηλώσεις που διοργανώνει το ίδρυμα).
- 2) **Δημιουργία συνεργατικών σχέσεων (partnerships) μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών** (φοιτητών, ακαδημαϊκών, διοικητικού προσωπικού και εργοδότες)<sup>115</sup>. Στη Σκωτία η προβολή του ρόλου των φοιτητών στη βελτίωση της ποιότητας αυξάνεται από τα Sparqs, τα οποία είναι συνεργατικά σχήματα για την ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι οργάνωση που χρηματοδοτείται από το δημόσιο και συνεργάζεται με φοιτητές, φοιτητικές ενώσεις, ιδρύματα και άλλους φορείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διευκόλυνση της ουσιαστικής συμμετοχής των φοιτητών στην εκπαιδευτική τους εμπειρία παρέχοντας πληροφόρηση, κατάρτιση και διοργάνωση εκδηλώσεων για να γίνει πιο προσιτή η ποιότητα στους φοιτητές, να υποστηρίξει τα ιδρύματα συμβουλευτικά για τη βελτίωση της δέσμευσης των φοιτητών.<sup>116</sup>
- 3) Τα ανώτατα ιδρύματα (ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό) θα πρέπει να βρίσκονται σε **συνεχή διάλογο με τους φοιτητικούς συλλόγους** και να δημιουργούν πολλές ευκαιρίες για να συμμετέχουν οι φοιτητές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ως συνεργάτες στις διαδικασίες ποιότητας και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας και δεν θα πρέπει να περιορίζονται στην ακρόαση ή στην παροχή

<sup>114</sup> United Nations. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

[www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml](http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml)

<sup>115</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/student-engagement>

<sup>116</sup> <https://www.sparqs.ac.uk/index.php>

συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι φοιτητές απολαμβάνουν τις ευκαιρίες συμμετοχής (Participation) που τους δίνονται και εάν συνδυαστεί με αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας (Communication) (Παράγραφος 11.2.4) για την αξιοποίηση των ανατροφοδοτήσεων τους (feedback) επιτυγχάνονται σύμφωνα με τον Ehlers (2009) υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης (Trust).

Οι μηχανισμοί που δίνουν ευκαιρίες για συμμετοχή στους φοιτητές είναι σύμφωνα με το UK Quality Code (QAA, 2014):

- ✓ Ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων στο τέλος τους εξαμήνου (Παράγραφος 11.2.6.3)
- ✓ Δομές εκπροσώπησης φοιτητών
- ✓ Συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, νέα έργα και συνέδρια.
- ✓ Συμμετοχή των φοιτητών σε επιτροπές
- ✓ Διοργάνωση εκδηλώσεων συμβουλευτικού περιεχομένου για τους φοιτητές
- ✓ Συμμετοχή σε διάλογο με την ηγεσία του ιδρύματος
- ✓ Ηλεκτρονικά forums συζητήσεων
- ✓ Τυπικές διαδικασίες ποιότητας π.χ να επιδιώκεται συνεχή βελτίωση της ποιότητας, οπότε είναι απαραίτητη ανά τακτά χρονικά διαστήματα να γίνεται αναθεώρηση του προγράμματος

Επιπλέον μετά από πρόσφατες προσωπικές εμπειρίες της ερευνήτριας προτείνονται οι ακόλουθοι μηχανισμοί, οι οποίοι συνεισφέρουν πολύ αποτελεσματικά στη δέσμευση των φοιτητών (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΕ):

- ✓ Διοργάνωση διαγωνισμών (επιχειρηματικότητας, μαθηματικών, καινοτομίας, φοιτητικών-BEST, κλπ ) όπου η διοργάνωση και η συμμετοχή των φοιτητών σε αυτούς θα γίνεται σε συνεργασία και θα υποστηρίζεται από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας.
  - ✓ Διοργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων όπου θα συμμετέχουν από κοινού ακαδημαϊκοί, διοικητικοί και φοιτητές (π.χ. ημέρα Περιβάλλοντος και Καθαριότητας των εγκαταστάσεων του ιδρύματος, ημέρα βαψίματος ή ζωγραφικής σε επιλεγμένα κτίρια), όπου εκτός από το δέσιμο με την ακαδημαϊκή κοινότητα, επιδιώκεται οι φοιτητές να αποκτήσουν σεβασμό για τους περιβάλλοντες χώρους του ιδρύματος, ώστε να μην τους καταστρέφουν και να συνεισφέρουν στην αισθητική τους βελτίωση).
- 4) Η ανάλυση των Wiers-Jenssen et al. (2002) έδειξε επίσης, ότι το κοινωνικό κλίμα, οι αισθητικές πλευρές των φυσικών υποδομών και η ποιότητα των υπηρεσιών από το διοικητικό προσωπικό δεν θα έπρεπε να υποεκτιμηθεί όταν προσπαθούν να βελτιώσουν την ικανοποίηση των φοιτητών και την ευκαιρία για μάθηση.
- 5) Επίσης, όπως επισημαίνει ο Ζωντανός (2011) οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που παρέχονται από τα πανεπιστήμια προς τους φοιτητές συμβάλλουν στην αύξηση της ικανοποίησης και της δέσμευσης των φοιτητών και κατά συνέπεια και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας. Αυτές μπορεί να είναι:
- ✓ Υπηρεσίες οικονομικής ενίσχυσης των φοιτητών (επιδόματα σίτισης και στέγασης)

- ✓ Υποτροφίες αριστείας, εντοπιότητας κ.λπ.
- ✓ Ακαδημαϊκές Υποδομές (Βιβλιοθήκη, Αθλητικές εγκαταστάσεις, Μηχανογραφικό διευκολύνσεις πρόσβασης σε ανάπηρους κλπ)
- ✓ Συμβουλευτικές υπηρεσίες για θέματα σταδιοδρομίας, επιχειρηματικότητας
- ✓ Υπηρεσίες κοινωνικής στήριξης (πχ. ύπαρξη ψυχολόγου)

#### **11.2.5.2 Δέσμευση του προσωπικού (Staff) και των εξωτερικών ενδιαφερόμενων μελών (External Stakeholders)**

Η δέσμευση του προσωπικού και των εξωτερικών ενδιαφερόμενων αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της εφαρμογής ενός πλαισίου (Thomas et al., 2017a).

Η καλύτερη πρακτική για την επίτευξή της αποτελεί η ανάμιξή τους στο σχεδιασμό των διαδικασιών τόσο για την εσωτερική όσο και για την εξωτερική ΔΠ, και στις συζητήσεις μαζί με απόφοιτους και εκπρόσωπους της επιχειρηματικής κοινότητας για τη διαμόρφωση και ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών ως **συνεργάτες**. Στο πιο πρόσφατο ευρωπαϊκό πλαίσιο ΔΠ, το ESG 2015, διευκολύνεται η συμμετοχή του προσωπικού περισσότερο από ότι από το προηγούμενο πλαίσιο του 2005. Στην παράγραφο 11.2.3.2 παρουσιάστηκαν δράσεις που συμβάλουν για να δεσμευτεί το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό του ιδρύματος στο όραμα της ποιότητας.

Η συμμετοχή της επιχειρηματικής κοινότητας και ιδιαίτερα των αποφοίτων, παράλληλα εκφράζει τη στενή σχέση που θα πρέπει να αποκτήσει η ανώτατη εκπαίδευση με τον εργασιακό χώρο, όπου η απασχολησιμότητα έχει τεθεί ως ένας από τους σημαντικότερους της στόχους. Όπως επισημαίνεται από τον Chalmers (2007) *«ίσως ο πιο σημαντικός δείκτης αξιολόγησης ως μέτρο για το επίπεδο του αποτελέσματος ενός ιδρύματος είναι η αξία των αποφοίτων»*, ο οποίος αποτελεί ένας από τους λογικότερους δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς ένας από τους σημαντικότερους στόχους των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσουν τους φοιτητές για το εργατικό δυναμικό. Απόφοιτοι που είναι αποτελεσματικοί στη θέση εργασίας συνήθως είναι αυτοί που έχουν επωφεληθεί από διδάσκοντες για τους οποίους η Ποιότητα της Διδασκαλίας ήταν σε υψηλή προτεραιότητα (Henard & Leprince-Ringuet, 2007). Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι για τον υπολογισμό των ποσοστών απασχολησιμότητας των αποφοίτων δεν θα πρέπει να θεωρείται ως ακριβές μέτρο η απασχολησιμότητά τους μετά από 6 μήνες από την αποφοίτηση (Knight and Yorke, 2004).

Παραδείγματα δράσεων που έχουν προβεί κάποια ευρωπαϊκά πανεπιστήμια είναι τα ακόλουθα (Gover & Loukkola, 2018):

- ✓ Στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης (Αυστρία) διεξάγεται κάθε 4 χρόνια ένα workshop για κάθε σχολή ως μέρος της διαδικασίας για τη αξιολόγηση και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών, όπου συναντιώνται ο υπεύθυνος του προγράμματος σπουδών της σχολής, ο υπεύθυνος της ποιότητας του προγράμματος, εκπρόσωποι των επαγγελματιών, των φοιτητών, των αποφοίτων και ο διευθυντής από μιας άλλης σχολής για να συζητήσουν τις πρόσφατες δράσεις, τα αποτελέσματα, τις ανατροφοδοτήσεις και ιδέες για μελλοντική ανάπτυξη του προγράμματος. Ως αποτελέσματα της συνάντησης εργασίας προκύπτει ένα τετραετές πλάνο για τη μελλοντική ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών.

- ✓ Στα πλαίσια της ανάπτυξης του εξωτερικού συστήματος ΔΠ στη Νορβηγία, η κυβέρνηση δημοσίευσε μία Λευκή Βίβλο για την Κουλτούρα Ποιότητας. Η προετοιμασία της βασίστηκε στη διαβούλευση με όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη, στην οποία συμπεριλήφθηκαν παραδείγματα περιπτώσεων από καινοτόμες προσεγγίσεις των ιδρυμάτων. Η δράση αυτή λειτούργησε ως ισχυρό συνδετικό μέσο μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών με το νέο σύστημα και επιπλέον αποτέλεσε το υπόβαθρο για ένα νέο μακροπρόθεσμο πλάνο της κυβέρνησης για την ανώτατη εκπαίδευση και έρευνα.
- ✓ Στο Πολυτεχνείο του Πορταλέγκρε (Πορτογαλία) οι επιχειρηματίες συμμετέχουν σε τρία διαφορετικά επίπεδα: i) στον προγραμματισμό του προγράμματος σπουδών, όπου διεξάγονται Συναντήσεις (discussion Forums) που υποστηρίζονται από το Διοικητικό Συμβούλιο του ιδρύματος, στα πλαίσια του οποίου κρίνονται προτάσεις για νέα προγράμματα σπουδών, ώστε να εξασφαλιστεί ότι συναντούν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ιδιαίτερα ότι έχουν ληφθεί υπόψη οι ανάγκες της περιφέρειας που εδρεύει το πανεπιστήμιο, ii) στην αξιολόγηση και στην αναθεώρησή του προγράμματος σπουδών, και iii) στην αξιολόγηση της απόδοσης των αποφοίτων του και στην ετοιμότητά τους για την αγορά εργασίας.

#### 11.2.6 Διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων

Η Διασφάλιση της Ποιότητας δεν παύει να είναι ένα εργαλείο, οπότε θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι σκοποί του και ο σχεδιασμός του θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με το όραμα και το πλαίσιο του ιδρύματος (Gover et al, 2018).

Η επίδραση της ολιστικής προσέγγισης όπως έχει προκύψει από την έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΠ περιγράφεται αναλυτικά στην Παράγραφο 8.1.1.1. Οπότε η ερευνήτρια συμφωνεί με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την εφαρμογή ολιστικής προσέγγισης της διαδικασίας αξιολόγησης.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.1+BA+ΕΕ/Παράγραφος 8.1.1.1:** Θα πρέπει να γίνεται ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας αξιολόγησης. Να γίνεται δηλαδή ενιαία σε όλο το ίδρυμα και όχι αποσπασματική ανά σχολή ή τμήμα.

Επίσης από την έρευνας της διατριβής στις ΜΟΔΠ προκύπτει η χρήση των ΕΑΜ από τις ΜΟΔΠ:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ7/Παράγραφος 8.1.3.3:** Όλα τα πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής στις ΜΟΔΠ χρησιμοποιούν τα ΕΑΜ σε διαφορετικό ποσοστό το καθένα για θέματα κρίσεων (εκλεκτορικά, μονιμοποιήσεις, κλπ) και για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος. Η επόμενη χρήση τους είναι για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (4 στα 5 πανεπιστήμια), ενώ για την απόδοση βραβείων αριστείας στους καθηγητές (3 στα 5 πανεπιστήμια).

Από την έρευνα της διατριβής έχουν προκύψει τα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των ακαδημαϊκών για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.1/Παράγραφος 8.2.2.5: Όλοι οι καθηγητές πιστεύουν πολύ ισχυρά ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.4/Παράγραφος 8.2.2.5.1: Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (69,4%) εμπιστεύονται την άποψη των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.2/Παράγραφος 8.2.2.5: Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (60,8%) θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ, κατά τις κρίσεις των μελών ΔΕΠ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ7.3/Παράγραφος 8.2.2.5: Η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών (53%) θεωρούν ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ΕΑΜ, για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος.

Αντίστοιχα από την έρευνα της διατριβής στους φοιτητές προκύπτει ότι:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ14/Παράγραφος 8.3.4.9: Το ΕΑΜ θεωρείται χρήσιμο από το 61,44% των φοιτητών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα είναι πιο χρήσιμα για την αξιολόγηση των διδασκόντων και των βοηθών, την προσαρμογή της ύλης και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του καθηγητή. Ενώ θεωρείται λιγότερο χρήσιμο για να γίνουν προσαρμογές στο πρόγραμμα σπουδών και να προσαρμόσει το ρυθμό διδασκαλίας.

Η πρόθεσή των φοιτητών για συμμετοχή στα ΕΑΜ (BI-Behavioral Intention) κυμαίνεται σε ανάλογα επίπεδα:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ38/Παράγραφος 10.7: Η πρόθεση των φοιτητών είναι αρκετά θετική για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των ΕΑΜ (Μέσος όρος=4,86/7>69,4%)

Παρόλο που τα ΕΑΜ θεωρούνται από τους φοιτητές πολύ χρήσιμα και η πρόθεση κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, η πραγματική συμμετοχή στα ΕΑΜ κυμαίνεται σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ32/Παράγραφο 10.1: Οι φοιτητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση του 32,2% από το συνολικό αριθμό μαθημάτων που τους δόθηκε η ευκαιρία για να αξιολογήσουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ33/Παράγραφος 10.2: Το έτος φοίτησης επηρεάζει τη συχνότητα συμμετοχής των φοιτητών στα ΕΑΜ. Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης τόσο μειώνεται η συμμετοχή στα ΕΑΜ.

Και ενώ συσχετίζεται μεταξύ τους η πρόθεση και η πραγματική συμμετοχή στα ΕΑΜ, η σχέση αυτή ρυθμίζεται από τη μορφή ΕΑΜ που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.2/Παράγραφο 10.7: Η μορφή του ΕΑΜ που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv) επηρεάζει πολύ σημαντικά (ρυθμίζει ουσιαστικά) τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης (BI) και της πραγματικής συμμετοχής (SubmFrequency) των φοιτητών στα ΕΑΜ.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ36/Παράγραφος 10.5: Τα πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν τη χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ επιτυγχάνουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής από τους φοιτητές σε σχέση με αυτά που χρησιμοποιούν την ηλεκτρονική μορφή.

Κατά συνέπεια, στα πλαίσια των ερευνών της διατριβής διερευνήθηκε ποικιλοτρόπως η επίδραση της μορφής των ΕΑΜ στη διαδικασία αξιολόγησης και τα αποτελέσματα/προτάσεις που έχουν προκύψει έχουν ενσωματωθεί στις αντίστοιχες διαστάσεις του πλαισίου.

Στην παράγραφο αυτή θα παρουσιαστούν τεχνικές και πρακτικές που διευκολύνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθημάτων και στοχεύουν στην αύξηση των ποσοστών απόκρισης, αλλά και στη γενικότερη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης.

#### 11.2.6.1 Διατήρηση της κουλτούρας αξιολόγησης

Η κουλτούρα αξιολόγησης αποτελεί ένα τμήμα της κουλτούρας ποιότητας. Ως *Κουλτούρα Αξιολόγησης (Culture of Assessment)* ορίζεται ένα οργανωσιακό περιβάλλον του οποίου οι αποφάσεις βασίζονται σε γεγονότα, έρευνα και ανάλυση, όπου οι υπηρεσίες προγραμματίζονται και παρέχονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεγιστοποιούνται τα θετικά αποτελέσματα και οι επιδράσεις για τους πελάτες και τα ενδιαφερόμενα μέλη (stakeholders) (Lakos & Phipps, 2004).

Εξειδικευμένες δράσεις που θα πρέπει να γίνουν για να προαχθεί και να διατηρηθεί η κουλτούρα αξιολόγησης των μαθημάτων, ως τμήμα της κουλτούρας ποιότητας, είναι οι ακόλουθες (Suskie, 2011; Lakos & Phipps, 2004):

- ✓ Η ηγεσία δεσμεύεται και υποστηρίζει οικονομικά τις δραστηριότητες αξιολόγησης
- ✓ Αύξηση της ενημέρωσης της χρησιμότητας και της σημαντικότητας της αξιολόγησης ως μέσο βελτίωσης της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα, παρά ως μέσο ελέγχου.
- ✓ Οι δραστηριότητες της αξιολόγησης θα πρέπει να υποστηρίζονται από ένα πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης ή ένα σύστημα λήψης αποφάσεων.
- ✓ Διατήρηση της απλότητας
- ✓ Να αναφέρεται ρητά οι έννοιες της ποιότητας στο όραμα και στον προγραμματισμό
- ✓ Να παρέχεται στο ακαδημαϊκό προσωπικό ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη
- ✓ Επιβράβευση των προσπαθειών για βελτίωση της διδασκαλίας
- ✓ Να βασίζεται πάνω σε παρελθοντικές και σύγχρονες επιτυχίες, οι οποίες θα πρέπει να κοινοποιούνται με διάφορα μέσα σε όλους τους χρήστες.



- ✓ Το προσωπικό θα πρέπει να αναγνωρίζει την αξία της αξιολόγησης και να την συμπεριλάβει ως μέρος των τακτικών του καθηκόντων. Η ατομική και οργανωσιακή υπευθυνότητα για την αξιολόγηση θα πρέπει να αναφέρεται ρητά στην περιγραφή των καθηκόντων ή διαφορετικά να υπάρχει επίσημη ενημέρωση.
- ✓ Αντίληψη των πραγματικών αιτιών που προκαλούν την αντίδραση για την αξιολόγηση και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον όπου οι ακαδημαϊκοί θα αγκαλιάζουν την αξιολόγηση ως μέρος της καθημερινής τους ζωής.
- ✓ Υποστήριξη της διαδικασίας αξιολόγησης με χρόνο, υποδομές (infrastructure) και πόρους (resources)

Από τις έρευνες της διατριβής στις ΜΟΔΙΠ και στους φοιτητές δόθηκε πολύ μεγάλη σημασία στην αντίληψη του φοιτητή σχετικά με την επίδραση που έχει η γνώμη του, όπως προκύπτει από τα ΕΑΜ (PISO: Perceived Impact of Student Opinion), στη λήψη αποφάσεων ή στο σχεδιασμό της διαδικασίας αξιολόγησης. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι τα ακόλουθα:

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΑΜ6/Παράγραφος 8.1.3.2:** Στην αρχή του εξαμήνου να συζητάνε οι ακαδημαϊκοί με τους φοιτητές για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να ζητάνε κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η δέσμευση των φοιτητών με τη διαδικασία αξιολόγησης και αυξάνεται η αντίληψη των φοιτητών για την επίδραση που έχει η γνώμη τους (PISO) στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.1/Παράγραφος 10.7:** Η αντιλαμβανόμενη από τους φοιτητές επίδραση της γνώμης τους (PISO) δεν επηρεάζει τη συμμετοχή των φοιτητών (SubmFreq), ούτε την πρόθεσή τους (BI) για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των μαθημάτων.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ37.1:** Οι κυριότεροι λόγοι σχετικοί με τη διδασκαλία που παροτρύνουν τους φοιτητές για να συμμετέχουν στα ΕΑΜ είναι για την ποιότητα διδασκαλίας του καθηγητή, για το χαρακτήρα του καθηγητή, για το ενδιαφέρον που δείχνει ο καθηγητής για τους φοιτητές και για το πάθος που δείχνει ο καθηγητής για το μάθημά του. Η εκδίκηση σε περίπτωση που τους είχε αδικήσει ο καθηγητής δεν αποτελεί λόγο για να τους παροτρύνει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ37.2 Παράγραφος 10.6:** Ελάχιστοι φοιτητές θα συμμετείχαν στην αξιολόγηση των μαθημάτων ανεξαρτήτως συνθηκών, όπως αρμόζει σε ένα ίδρυμα που έχει αναπτυχθεί η κουλτούρα ποιότητας.

Τις επηρεάζει όμως έμμεσα, μέσω της βαθμολογίας που δίνουν οι φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (ScoreAssessment) (Πίνακας 10.25), η οποία συσχετίζεται άμεσα με την πρόθεση (BI) και την πραγματική συμμετοχή στα ΕΑΜ (SubmFreq).



**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ+ΕΔΦ31/Παράγραφος 10.11.1:** Όταν διαφοροποιείται η αντίληψη του φοιτητή για την επίδραση που έχει η γνώμη του (PISO) ανά έτος φοίτησης με ανάλογο τρόπο που μεταβάλλονται τα ποσοστά απόκρισης του ιδρύματος, τότε σημαίνει ότι η συμμετοχή του φοιτητή στα ΕΑΜ επηρεάζεται από τη μεταβλητή PISO (την αντίληψη που έχει φοιτητής ότι έχει επίδραση η γνώμη του). Επειδή η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ θα πρέπει να γίνεται ανεξαρτήτως των συνθηκών και κινήτρων, σημαίνει ότι δεν έχει εδραιωθεί η κουλτούρα αξιολόγησης και της ποιότητας γενικότερα στο ίδρυμα.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ37.1/Παράγραφος 10.6:** Οι κυριότεροι λόγοι σχετικοί με τη διδασκαλία που παροτρύνουν τους φοιτητές για να συμμετέχουν στα ΕΑΜ είναι για την ποιότητα διδασκαλίας του καθηγητή, για το χαρακτήρα του καθηγητή, για το ενδιαφέρον που δείχνει ο καθηγητής για τους φοιτητές και για το πάθος που δείχνει ο καθηγητής για το μάθημά του. Η εκδίκηση σε περίπτωση που τους είχε αδικήσει ο καθηγητής δεν αποτελεί λόγο για να τους παροτρύνει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση.

#### **11.2.6.2 Δράσεις σε επίπεδο Ακαδημαϊκού Προσωπικού**

Συνήθως όπως προέκυψε από την έρευνα της διατριβής στους ακαδημαϊκούς:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ4/Παράγραφος 8.2.2.2:** Οι ακαδημαϊκοί συνήθως ενημερώνουν τους φοιτητές σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης προς το τέλος του εξαμήνου, λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης.

Συνοπτικά, παρουσιάζονται οι ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν σε επίπεδο ακαδημαϊκού προσωπικού για να προαχθεί η διαδικασία της αξιολόγησης στους φοιτητές :

- Να τονίζεται από την αρχή του εξαμήνου στους φοιτητές για τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθημάτων, την αναγκαιότητα συμπλήρωσης των ΕΑΜ, καθώς τα αποτελέσματα θα συνδράμουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καλογεράκη & Τασσέλη, 2008) και να τους το υπενθυμίζουν ανά τακτά διαστήματα.
- Να τους επισημαίνουν ότι εκτιμούν τα ειλικρινή και εποικοδομητικά σχόλια, και να τους ενημερώνουν ότι χρησιμοποιούν τις απόψεις των φοιτητών για να βελτιώσουν το μάθημα. Εάν είναι δυνατόν να μοιράζονται μαζί τους παραδείγματα πώς έχουν προκύψει αλλαγές στο μάθημα μετά από συστάσεις των φοιτητών<sup>117</sup>.
- Να τους ενημερώνουν ότι επιθυμούν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σχόλια. Τα θετικά για ψυχολογικούς λόγους ως επιβράβευση των προσπαθειών τους, αλλά και για να γνωρίζουν ποια πρακτική είναι περισσότερο αποτελεσματική. Τα αρνητικά για να αποτελέσουν σημεία αναφοράς προς βελτίωση του μαθήματος.
- Να τους περιγράφουν το είδος των σχολίων που είναι περισσότερο εποικοδομητικά.

<sup>117</sup> Students Evaluations of Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/student-evaluations/>

Εάν οι φοιτητές θεωρούν ότι οι καθηγητές δίνουν σημασία στην αξιολόγηση των μαθημάτων, τότε θα πειστούν και θα συμμετέχουν πιο ενεργά στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με αποτέλεσμα να αυξηθούν τα ποσοστά απόκρισης.

### **11.2.6.3 Επιλογή εργαλείων για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους φοιτητές**

Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM) είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος για να παίρνουν τα ιδρύματα ανατροφοδότηση (feedback) από τους φοιτητές και χρησιμοποιούνται είτε για αθροιστικούς (summative) είτε για διαμορφωτικούς (formative) σκοπούς.

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM) θα πρέπει να αποτελεί το κύριο εργαλείο αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές, καθώς για την ΑΔΙΠ έχει χρήση αθροιστική (summative) και μέσω αυτού, σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις στα πλαίσια της διαβούλευσης που έγινε το Δεκέμβριο 2017, προτίθεται να το χρησιμοποιήσει ως τμήμα της αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ/ΤΕΙ. Στην τελευταία διαβούλευση η ΑΔΙΠ πρότεινε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθημάτων, το οποίο θα περιλάμβανε υποχρεωτικά κάποιες ερωτήσεις και εάν επιθυμεί κάθε φορέας θα μπορούσε να συμπληρώσει κάποιες επιπλέον δικές του ερωτήσεις. Η λογική ήταν ότι μέχρι τώρα, δεν ήταν εφικτό να γίνει σύγκριση των δεικτών αξιολόγησης μεταξύ των πανεπιστημίων, καθώς κάθε πανεπιστήμιο είχε διαφορετικές ερωτήσεις και δείκτες. Κατά συνέπεια, επειδή υπάρχει πιθανότητα να γίνει τυπικό μέσο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο δεν θα μπορεί να αποφευχθεί από τα πανεπιστήμια, τουλάχιστον να γίνει προσεκτικός ο σχεδιασμός τους, ώστε να αποφευχθεί η αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των αξιολογήσεων του ιδρύματος και των μαθημάτων.

Από την έρευνας της διατριβής στους ακαδημαϊκούς προκύπτει ότι η χρήση των EAM γίνεται κυρίως για διαμορφωτικούς σκοπούς:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ5/Παράγραφος 8.2.2.3: Η πιο συνηθισμένη χρήση των EAM για τους ακαδημαϊκούς είναι ‘για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος’ και ‘για τον προγραμματισμό των εργασιών ή των εργαστηρίων’.

Το EAM αποτελεί κατά το European University Association (Sursock, 2015), ένα ακόμη εργαλείο για τη δέσμευση των φοιτητών. Όμως, αυτή η δέσμευση δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί, εάν δεν υπάρχει ενημέρωση ότι προκύπτουν αλλαγές/βελτιώσεις, όπως προκύπτουν από τις προτάσεις των φοιτητών που γίνονται μέσω των EAM. Τα θέματα επικοινωνίας/ενημέρωσης παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στην Παράγραφο 11.2.4. Επίσης περισσότερες τεχνικές για την επίτευξη της δέσμευσης των φοιτητών παρουσιάζονται στην Παράγραφο 11.2.5.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΑ4.5+ΕΔΦ15/Παράγραφος 4.5.2.1: Η αποκλειστική εφαρμογή του EAM δεν επαρκεί, αλλά η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα πρέπει να προέρχεται από ένα μίγμα από εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί η ορθή πρακτική και να διαφοροποιείται ανάλογα με τη χρήση τους (Sursock, 2011; Thomas et al., 2017b)).

Η πρόταση αυτή προέκυψε και από την έρευνα της διατριβής, όπου ρωτήθηκαν οι φοιτητές σχετικά με την επάρκεια του ΕΑΜ για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται αναλυτικά στην Παράγραφο 8.3.4.10 οι φοιτητές θεωρούν ότι δεν επαρκεί το ΕΑΜ για την αποτίμηση της ποιότητας του μαθήματος και τη διδασκαλία και δε συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ17/Παράγραφο 8.3.4.10:** Θεωρούν ότι θα πρέπει να γίνεται χρήση και άλλων εναλλακτικών εργαλείων όπως η «κοινή συζήτηση του καθηγητή και φοιτητών στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου» (άτυπες μορφές αξιολόγησης) και τις «ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου» (mud cards) που παρουσιάστηκαν εκτενέστερα και σε προηγούμενες παραγράφους 11.2.6.3.1 και στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Mud Card (MIT Teaching & Learning Lab). Οι φοιτητές δεν προτιμούν τις προσωπικές συνεντεύξεις, καθώς ίσως νιώθουν άβολα και θεωρούν ότι ανακρίνονται.

Από την έρευνα της διατριβής στους ακαδημαϊκούς προκύπτει ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ6/Παράγραφος 8.2.2.4:** Τα πιο συνηθισμένα εργαλεία που χρησιμοποιούν οι ακαδημαϊκοί για να αποτυπωθεί η γνώμη των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, εκτός από τα ΕΑΜ, είναι κυρίως 'οι ερωτήσεις κατανόησης που γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος' και σε λιγότερη συχνότητα 'οι κοινές συζητήσεις με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα τους εξαμήνου σχετικά με το μάθημα' (ΕΔΜ8/Παράγραφος 8.3.1.4).

### **11.2.6.3.1 Διαμορφωτική (Formative) χρήση**

Όταν είναι για διαμορφωτική χρήση συνιστάται να χρησιμοποιούνται και άλλα εργαλεία για τους εξής λόγους:

- ✓ πρέπει να γίνει σεβαστή η διαφορετικότητα κάθε φοιτητή, οπότε θα πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να δίνει ανατροφοδότηση (feedback) με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το πώς αισθάνεται πιο άνετα, καθώς όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής ανάλυσης της παρούσας διατριβής υπάρχουν φοιτητές που είναι τύποι της χειρόγραφης μορφής και κάποιοι άλλοι της ηλεκτρονικής μορφής (Παράγραφος 8.3.2) και επιπλέον σύμφωνα με τη θεωρία Felder (1988) κάθε φοιτητής δύναται να έχει διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (Παράγραφος 5.1.1). Οπότε καλύτερη πρακτική φαίνεται να είναι ο συνδυασμός διαφορετικών προσεγγίσεων αξιολόγησης (γραπτά και προφορικά, τυπικά και άτυπα).

Ενώ άλλες χρήσιμες μέθοδοι για τη διαμορφωτική χρήση είναι:

- ✓ Οι ενδιάμεσες (Mid-term) αξιολογήσεις που θα διεξάγονται από τους καθηγητές, κυρίως για να παρέχουν ανατροφοδοτήσεις στους φοιτητές παρά στους διοικητικούς, είναι πιθανότατα ο καλύτερος τρόπος για να εξασφαλιστεί ότι οι βελτιώσεις εφαρμόζονται και το σημαντικότερο ότι οι φοιτητές βλέπουν τα αποτελέσματα. Παράδειγμα ενδιάμεσων αξιολογήσεων αποτελούν τα Mud-Cards, τα οποία επιτρέπουν στον φοιτητή να εκφράσουν απορίες σχετικές με το μάθημα ανώνυμα ή να προτείνουν βελτιώσεις στο μάθημα ή για οτιδήποτε άλλο θέμα θα ήθελε ο καθηγητής να ρωτήσει. Διανέμονται από τον καθηγητή στην αρχή του μαθήματος και επιστρέφονται στο τέλος

της διάλεξης δίνοντας το χρόνο να το συμπληρώσει ο φοιτητής όποτε επιθυμεί. Περιέχει μέχρι 3 το πολύ ερωτήσεις και οι διαστάσεις του είναι το μισό ή το 1/3 του A4 (ένα πρότυπο μαζί με οδηγίες -στην Αγγλική γλώσσα, παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Mud Card (MIT Teaching & Learning Lab), το οποίο προτείνεται στους διδάσκοντές από το MIT για απόκτηση άμεσης ανατροφοδότησης <sup>118</sup>).

- ✓ Οι άτυπες και προφορικές μορφές ανατροφοδότησης (feedback), όπως προέκυψε από την έρευνα που έγινε στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια από το European University Association (Sursock, 2011), αποτελούν έναν αποτελεσματικό μηχανισμό ανατροφοδότησης, καθώς:
  - Αυτή η δραστηριότητα είναι καλύτερα να διενεργείται από σχολές ή ακαδημαϊκούς για να εξασφαλιστεί ότι οι ομάδες διατηρούνται σχετικά μικρές.
  - Δημιουργείται μια οικειότητα στους φοιτητές, καθώς καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ανοιχτών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού με τους φοιτητές.
  - Γίνεται αντιληπτό από τους φοιτητές ότι υπολογίζεται η διαφορετικότητα της προσωπικότητάς τους, καθώς μεριμνείται να δίνει ο καθένας με τον τρόπο που νιώθει πιο άνετα.

Πίνακας 11.4 Εναλλακτικά εργαλεία ανατροφοδότησης διαμορφωτικής χρήσης

Εργαλείο	Διεξαγωγή	Πλεονεκτήματα
Οι ενδιάμεσες (Mid-term) αξιολογήσεις π.χ. Mud-cards	Από Διδάσκοντες στην αίθουσα διδασκαλίας	-Ο καλύτερος τρόπος για να εξασφαλιστεί ότι οι βελτιώσεις εφαρμόζονται και οι φοιτητές βλέπουν τα αποτελέσματα. -Καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης με τον καθηγητή
Οι άτυπες και προφορικές μορφές ανατροφοδότησης	Σχολές ή ακαδημαϊκούς	- Δημιουργείται μια οικειότητα στους φοιτητές, καθώς καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ανοιχτών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού με τους φοιτητές. - Γίνεται αντιληπτό από τους φοιτητές ότι υπολογίζεται η διαφορετικότητα της προσωπικότητάς τους, καθώς μεριμνείται να δίνει ο καθένας με τον τρόπο που νιώθει πιο άνετα.
Άτυπες συζητήσεις	Από Διδάσκοντες στην αίθουσα διδασκαλίας	βοηθάει στην ενδυνάμωση της σχέσης και της εμπιστοσύνης μεταξύ του φοιτητή και του καθηγητή και στη δέσμευση των φοιτητών

Στις προφορικές συνεντεύξεις για παράδειγμα θα μπορούσαν να ενταχθούν οι άτυπες συζητήσεις, οι οποίες γίνονται μεταξύ του διδάσκοντα και των φοιτητών. Αυτές εφαρμόζονται σε ορισμένα ολλανδικά πανεπιστήμια το τελευταίο μάθημα του

<sup>118</sup> MIT Teaching & Learning Lab (n.d) <https://tll.mit.edu/sites/default/files/examples/mud-card-feedback-sheet.pdf> . Οι οδηγίες χρήσεις του μπορούν να ανακτηθούν από το link <https://tll.mit.edu/sites/default/files/examples/using-mud-card-feedback-sheet.pdf> (Ανακτήθηκαν Μάιο 2017)

εξαμήνου, για τα εντοπιστούν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου και να προτείνουν οι φοιτητές πιθανές μελλοντικές βελτιώσεις. Αυτός ο τρόπος βοηθάει στην ενδυνάμωση της σχέσης και της εμπιστοσύνης μεταξύ του φοιτητή και του καθηγητή και γενικότερα στη δέσμευση των φοιτητών (student engagement) που παρουσιάζεται αναλυτικά στην Παράγραφο 11.2.5.1).

Στον Πίνακα 11.4 παρουσιάζονται εποπτικά τα πιο συνηθισμένα εναλλακτικά εργαλεία ανατροφοδότησης διαμορφωτικής χρήσης.

#### **11.2.6.3.2 Αθροιστική (Summative) χρήση**

Όταν είναι για αθροιστική χρήση δεν πρέπει το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των μαθημάτων να είναι το μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης για τους εξής λόγους (Sursock, 2011):

- ✓ επειδή η αξιοπιστία τους φαίνεται να συνίσταται στην αναγνώριση μόνο των καλύτερων ή των χειρότερων εκπαιδευτικών.
- ✓ Συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως το μέγεθος της τάξης και τη δυσκολία του μαθήματος. Στην Αμερική όπου διεξάγεται τέτοιου τύπου έρευνες, οι μεγάλες σε συμμετοχή τάξεις ή τα θεωρητικά μαθήματα συνήθως λαβαίνουν χαμηλότερη βαθμολογία (Glenn, 2007).

Ενώ άλλες χρήσιμες μέθοδοι για την **αθροιστική χρήση** είναι:

- ✓ *Αναλύσεις για το χρησιμοποιούμενο διδακτικό υλικό*
- ✓ *Αξιολόγηση από ομότιμους στην αίθουσα (Peer in-class evaluation)*

Η αξιολόγηση από συναδέλφους την ώρα της διδασκαλίας δε αποτελεί συνήθης πρακτική στα ελληνικά πανεπιστήμια, ενώ στο εξωτερικό είναι από μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους αποτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας (Ζωντανός, 2011). Ο Erstad (1998) θεωρεί ότι η αξιολόγηση από συναδέλφους αξιολογεί την ίδια τη διδακτική διαδικασία, ενώ τα ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους φοιτητές μετρούν εκροές της διδασκαλίας. Παρόλα αυτά και αυτή η μέθοδος κρύβει τους κινδύνους της. Η αξιολόγηση από ομότιμους της διδασκαλίας μπορεί να οδηγήσει στην πράξη σε ανταλλαγή αυτοσυγχαρητηρίων (Bingham & Ottewill, 2001) και να εμποδίσει νεότερες προσεγγίσεις υπό το φόβο της αρνητικής κρίσης από τους συναδέλφους (Cox & Ingleby, 1997).
- ✓ *Ο φάκελος υλικού διδασκαλίας (teacher's portfolio) και άλλες μεμονωμένες ή μικτές προσεγγίσεις*

Ο φάκελος υλικού διδασκαλίας για την αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας μπορεί να αποτελεί μια πιο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη προσέγγιση, αφού η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη πολύ περισσότερες παραμέτρους (Ζωντανός, 2011). Όμως υπάρχουν μεθοδολογικά προβλήματα κατά την αξιολόγησή του όπως π.χ. η δυνατότητα ποσοτικοποίησης των κριτηρίων που μπορεί να οδηγήσει σε μηχανικές αξιολογήσεις, και κυρίως η στάθμιση του κάθε στοιχείου που περιλαμβάνει ο φάκελος (Webbstock, 1999). Το Hong Kong Polytechnic University για να μειώσει τα μειονεκτήματα των προηγούμενων μεθόδων, χρησιμοποιεί μείξη των τριών προαναφερόμενων μεθόδων για την αποτίμηση του διδακτικού έργου του προσωπικού του. Συγκεκριμένα, ο χρησιμοποιούμενος Δείκτης Διδακτικής Αξιολόγησης σταθμίζει

τα ερωτηματολόγια των φοιτητών με 50%, την αξιολόγηση από ομότιμους με 30% και την αξιολόγηση του φακέλου υλικού διδασκαλίας με 20% (MacAlpine, 2001).

Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα πρέπει να αναλύονται και να ακολουθεί σύσταση πλάνων δράσης που έχουν προταθεί από παιδαγωγικές ομάδες. Παράλληλα με αυτές τις δραστηριότητες είναι σημαντικό να αναπτυχθεί μια εκπαιδευτική και συμβουλευτική υπηρεσία για τους διδάσκοντες που ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τις διδακτικές δεξιότητές τους μέσω π.χ. ενός Κέντρου Διδασκαλίας και Μάθησης (Teaching and Learning Center).

#### **11.2.6.4 Επιλογή του τρόπου συλλογής των δεδομένων**

Η τρόπος συλλογής των δεδομένων περιλαμβάνει τις εξής παραμέτρους:

- ✓ Εάν γίνεται επώνυμα ή ανώνυμα
- ✓ Σε υποχρεωτική ή εθελοντική βάση;
- ✓ Σε ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή ερωτηματολογίων
- ✓ Ο τόπος που διεξάγεται, η χρονική στιγμή που επιλέγεται να γίνει και η διάρκεια διάρκεια της διεξαγωγής της αξιολόγησης

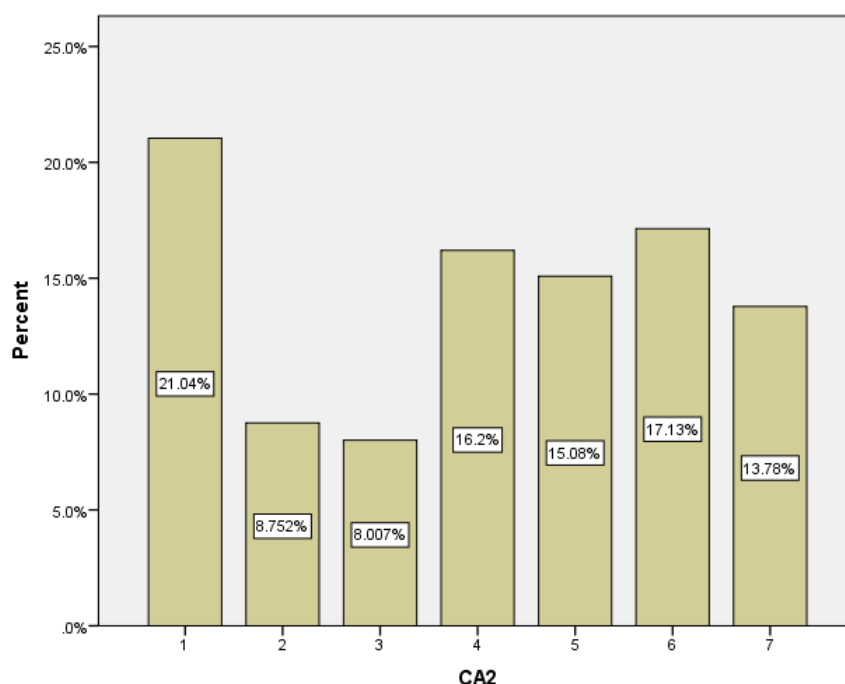
##### **11.2.6.4.1 Επώνυμα ή ανώνυμα**

Στα ελληνικά πανεπιστήμια η αξιολόγηση των μαθημάτων γίνεται ανώνυμα. Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται ανώνυμα (Centra, 1993), καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι η ανωνυμία είναι πολύ σημαντική για τους φοιτητές (Carini et al., 2003; Dommeyer et al., 2004). Οι λόγοι είναι ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι η ανωνυμία τους προστατεύει από τις περιπτώσεις που ένας καθηγητής δεν μπορεί να είναι αντικειμενικός απέναντι στη θετική ή αρνητική κριτική (Rowley, 2003) και όταν γίνεται επώνυμα οι φοιτητές τείνουν να δίνουν μη πραγματική υψηλότερη βαθμολογία στους διδάσκοντες σε σύγκριση με αυτήν που θα έβαζαν εάν παρέμεναν ανώνυμοι (Fries & McNinch, 2003).

Στο ερωτηματολόγιο της διατριβής είχε συμπεριληφθεί ερώτημα το οποίο ρωτούσε τους φοιτητές κατά πόσο θα συμμετείχαν στην αξιολόγηση εάν ήταν επώνυμη. Το ερώτημα αυτό είχε τεθεί με αυτόν τον τρόπο, ώστε να υποδηλώνει το μέγεθος της δέσμευσης που ένιωθε ο φοιτητής με τη διαδικασία αξιολόγησης. Ο φοιτητής που βαθμολογεί με 7 ή 6 ή ακόμη και με 5 σε αυτήν την ερώτηση δείχνει ότι έχει το θάρρος να εκφράσει την άποψή του επώνυμα. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι το 44,1% θα απαντούσε στο ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν επώνυμο, αρκετά υψηλό ποσοστό και μη αναμενόμενο για την ελληνική πραγματικότητα καθώς αναμενόταν να υπάρχει μεγαλύτερη αντίδραση από τους φοιτητές (31% απάντησαν αρνητικά δηλαδή βαθμολόγησαν με 1-3), ενώ το 16,2% διατηρούν ουδέτερη συμπεριφορά (4-Ούτε συμφωνούν/Ούτε διαφωνούν) (Σχήμα 11.2).

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ12+ΒΑ/Παράγραφος 8.3.4.7:** Προτείνεται η αξιολόγηση να γίνεται ανώνυμα, ώστε να είναι περισσότερο αντικειμενική και να μη δίνεται καμία αφορμή για αποφυγή της.





Σχήμα 11.2 Ραβδόγραμμα CA2 - «Θα χρησιμοποιούσα το ΕΑΜ ακόμη και εάν ήταν επώνυμο»

#### 11.2.6.4.2 Ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή

Η μορφή του ΕΑΜ μελετήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής εκτενώς, τόσο από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσο και από τις έρευνες της διατριβής στις ΜΟΔΠ και στους φοιτητές.

Κάθε τύπος έρευνας (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη) χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του συμμετέχοντα. Για νέους, όπως είναι οι φοιτητές, που έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία προτείνεται η χρήση ηλεκτρονικής μορφής. Συγκεκριμένα, όπως προτείνεται και από την έρευνα της διατριβής που έγινε στις ΜΟΔΠ:

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ2.2+ΒΑ+ΕΕ/Παράγραφος 8.1.1.1): Είναι καταλυτική για την αποτελεσματικότητα μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και την εξοικονόμηση πόρων, να γίνεται η συμπλήρωση των ΕΑΜ σε ηλεκτρονική μορφή και τα δεδομένα να συλλέγονται αυτόματα σε ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα του ιδρύματος, στο οποίο θα δίνεται φιλτραρισμένη πρόσβαση σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, ανάλογα με τη θέση ευθύνης και την ιδιότητά του.

Επιπλέον από την έρευνα των φοιτητών προέκυψαν οι ακόλουθες προτάσεις:

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ2+ΕΔΦ8+ΕΔΦ9+ΕΔΦ27.2+ΒΑ7.2/Παράγραφος 8.3.4.4: Επιβάλλεται η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ. Μπορεί να είναι πολύ χαμηλό το ποσοστό απόκρισης, όμως αξίζει να επενδυθεί περισσότερη προσπάθεια στην επικοινωνία και στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, ώστε να βελτιωθούν τα ποσοστά λόγω πραγματικής ικανοποίησης των φοιτητών, οι οποίοι αισθάνονται ενεργά μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας που επιθυμούν να συμμετέχουν συνειδητά και υπεύθυνα στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ27.4/Παράγραφος 9.5: Όταν οι ερευνητές επιθυμούν να διεξάγουν ποσοτικές (μη ποιοτικές) έρευνες και στόχος αποτελεί η απόκτηση έγκυρων (σωστών, μη τυχαίων και ειλικρινών) αποτελεσμάτων τότε βέλτιστη πρακτική αποτελεί η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίου. Μπορεί να λαμβάνονται λιγότερα ποσοστά αποκρίσεων, αλλά όπως αποδείχτηκε από τις έρευνες της διατριβής λαμβάνονται πιο ποιοτικά δεδομένα. Οπότε, ιδιαίτερη σημασία δεν έχει η ποσότητα, αλλά η ποιότητα των λαμβανομένων ΕΑΜ. Αποτελεί και ένας από τους λόγους που προτείνεται ισχυρά η χρήση της ηλεκτρονικής μορφής των ΕΑΜ.

Η συμπεριφορά όμως των φοιτητών ακολουθεί κάποια μοτίβα κατά τη χειρόγραφη ή την ηλεκτρονική μορφή των ερευνών:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.3/Παράγραφος 9.4: Επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας, όπου είχε προκύψει ότι φαίνεται να υπάρχουν διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς μεταξύ των φοιτητών που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή και των φοιτητών που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή κατά τη συμμετοχή τους στις έρευνες είτε είναι ΕΑΜ είτε οι έρευνες της διατριβής.

Επιπλέον, ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της διατριβής προήλθε από την έρευνα στους φοιτητές συγκρίνοντας τη συμπεριφορά των φοιτητών που συμμετέχουν σε πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν χειρόγραφη μορφή ΕΑΜ σε σχέση με τους φοιτητές που συμμετέχουν σε πανεπιστήμια που χρησιμοποιούν ηλεκτρονική μορφή ΕΑΜ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ2/Παράγραφος 8.3.4.2: Γενικότερα οι φοιτητές προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή ή θα μπορούσε επίσης να ερμηνευθεί ότι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμμετέχουν περισσότερο στις έρευνες από τους φοιτητές που επιλέγουν τη χειρόγραφη μορφή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ8/Παράγραφος 8.3.4.3: Αυτοί που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή ελάχιστοι θα επιδιώξουν να συμμετέχουν σε ηλεκτρονικές έρευνες, ενώ αντιθέτως αυτοί που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμμετέχουν και στις δύο μορφές ερωτηματολογίων (ηλεκτρονική και χειρόγραφη μορφή).

Όμως αυτά τα μοτίβα προτίμησης της ηλεκτρονικής ή χειρόγραφης μορφής είναι δυνατόν να τροποποιηθούν:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ9/Παράγραφος 8.3.4.4: Ακόμη και οι φοιτητές που θεωρούν ότι προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή, μετά που θα συνηθίσουν τον ηλεκτρονικό τρόπο υποβολής των ερωτηματολογίων και κατανοήσουν την ευελιξία που τους παρέχεται κατά τη συμπλήρωσή τους και γενικότερα τα πλεονεκτήματα που συνεπάγεται η εφαρμογή τους, αλλάζουν συμπεριφορά και προτιμούν τον ηλεκτρονικό τρόπο υποβολής των ερωτηματολογίων



Στόχος όμως θα πρέπει να αποτελεί η άμεση μετατροπή του συστήματος σε ηλεκτρονική μορφή, καθώς:

- ✓ είναι λιγότερο χρονοβόρα και λόγω έλλειψης προσωπικού στους φορείς διαχείρισης ποιότητας κάθε πανεπιστημίου, είναι ίσως η μοναδική διέξοδος ώστε να είναι εφικτή η διεξαγωγή της.
- ✓ τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας κατά την ηλεκτρονική μορφή προκύπτουν πολύ γρήγορα (άμεσα) σε σχέση με της χειρόγραφης μορφής, της οποίας τα αποτελέσματά της εξάγονται μετά από εβδομάδες ή μήνες ή και καθόλου (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΜ2.3/Παράγραφος 8.1.1).
- ✓ Άλλωστε, όπως προέκυψε από την έρευνα της παρούσας διατριβής, η πλειονότητα των φοιτητών προτιμάει την ηλεκτρονική (64,6%) έναντι της χειρόγραφης μορφής (34,7%) και ελάχιστοι (0,7%) δεν έχουν ιδιαίτερη προτίμηση μεταξύ χειρόγραφης ή ηλεκτρονικής μορφής (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ2/Παράγραφος 8.3.4.2).
- ✓ Το σημαντικότερο όμως συμπέρασμα που έχει προκύψει από τη σύγκριση της ποιότητας και εγκυρότητας μεταξύ της χειρόγραφης και της ηλεκτρονικής μορφής της παρούσας διατριβής, αποτελεί ότι κατά την ηλεκτρονική αξιολόγηση προκύπτουν πιο ειλικρινή και ποιοτικά δεδομένα από ότι από τη χειρόγραφη μορφή άσχετα με το μέγεθος του ερωτηματολογίου (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ27.3/Παράγραφος 9.5), καθώς οι φοιτητές από τη στιγμή που θα αποφασίσουν να συμμετέχουν στην ηλεκτρονική αξιολόγηση με τη βούλησή τους, γίνεται τη χρονική στιγμή που τους βολεύει, έχουν αρκετό χρόνο για να το συμπληρώσουν, οπότε συνήθως συμπληρώνουν πλήρες το ερωτηματολόγιο άσχετα με το μέγεθός του.
- ✓ Ανάλογα συμπεράσματα προκύπτουν σχετικά με την προτίμηση των φοιτητών, όπου περισσότερο ειλικρινείς είναι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έναντι αυτών που προτιμούν μόνο τη χειρόγραφη μορφή, καθώς όσοι δήλωσαν ότι «ΠΟΤΕ δεν είναι ανειλικρινείς» το 74,5% προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, ενώ το 24,71% προέρχεται από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή. Όσο αυξάνεται το επίπεδο ανειλικρίνειας τόσο δεν παίζει σημασία η προτίμηση του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (για την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή). Όμως μέχρι τα μισά στην κλίμακα ανειλικρίνειας (Often) οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή έχουν τουλάχιστον διπλάσια ποσοστά ειλικρίνειας από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.1/Παράγραφος 9.4).
- ✓ Οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή, παρείχαν περισσότερο ειλικρινή, πλήρη και ποιοτικά δεδομένα είτε είναι ΕΑΜ είτε οποιαδήποτε έρευνα, άσχετα με το μέγεθος του ερωτηματολογίου, από αυτούς που προτιμούσαν τη χειρόγραφη μορφή (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ 26.2/Παράγραφος 9.4).

Από την έρευνα των φοιτητών προέκυψαν επίσης τα ακόλουθα αποτελέσματα σχετικά με τη ποιότητα συμπλήρωσης των ΕΑΜ και τη συμπεριφορά των φοιτητών απέναντι στις έρευνες:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ21+ ΕΔΦ22/Παράγραφος 9.3: Το 39,23% ισχυρίζονται ότι απαντάνε με ειλικρίνεια στα ερωτηματολόγια, καθώς ΠΟΤΕ δεν έχουν απαντήσει με αναλήθειες ή ατελώς (μη ολοκληρωμένο). Οι ισχυρισμοί αυτοί είναι αληθείς σε ποσοστό 95,5%.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ18/Παράγραφος 9.2.1: Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών 82,68% απάντησαν με ειλικρίνεια στην έρευνα της διατριβής για τους φοιτητές, οπότε τελικά εντοπίστηκαν επιτυχώς, σύμφωνα με την πρόθεση της ερευνήτριας, οι φοιτητές που παρέχουν πληροφόρηση (informative).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ24/Παράγραφος 9.3.1: Από το σύνολο των φοιτητών το 41,2% των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα βαριούνται να συμπληρώνουν ερωτηματολόγια. Παρόλο όμως που βαριούνται (ένα χαρακτηριστικό της εφηβικής ηλικίας), όταν αποφασίσουν να συμμετέχουν παρέχουν σωστή και έγκυρη πληροφόρηση. Ακόμη και στην παρούσα ιδιαίτερη απαιτητική έρευνα μόλις το 12% έδινε αναληθείς απαντήσεις.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ23/Παράγραφος 9.3.1: Οι ακαδημαϊκοί δεν θα πρέπει να ανησυχούν τόσο πολύ για την εκδικητικότητα ή την ανωριμότητα των φοιτητών. Συνήθως, λόγω έλλειψης χρόνου δεν προλαβαίνουν να συμπληρώσουν τα ΕΑΜ πλήρως, ενώ αυτοί που βαριούνται να συμμετέχουν πολύ απλά δε λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αξιολόγησης. Όσοι όμως πάρουν την απόφαση να συμμετέχουν θα το κάνουν συνειδητά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ28.1/Παράγραφος 9.6: Οι φοιτήτριες είναι πιο αξιόπιστες και ειλικρινείς από τους φοιτητές στις έρευνες δίνοντας περισσότερη πληροφορία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ28.2/ Παράγραφος 9.6: Οι φοιτητές δίνουν περισσότερες ανειλικρινείς απαντήσεις από ότι οι φοιτήτριες. Εάν βαριούνται θα το αφήσουν στη μέση, ή εάν το συμπληρώσουν από ευγένεια θα τα βάλουν όλα στην τύχη. Οι φοιτήτριες αντίθετα από τη στιγμή που θα αποφασίσουν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο είναι πιο υπεύθυνες και ώριμες, γράφουν περισσότερα σχόλια και γενικότερα από ευγένεια θα προσπαθήσουν να το συμπληρώσουν πλήρως και με ειλικρίνεια.

ΕΔΦ29/Παράγραφος 9.7.1: Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο μειώνεται η συμμετοχή των φοιτητών στα ΕΑΜ, αλλά και στις έρευνες γενικότερα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.1/Παράγραφος 9.7.1: Όσο αυξάνεται το έτος φοίτησης, τόσο αυξάνεται η ποιότητα των απαντήσεων από τους φοιτητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.2/Παράγραφος 9.7.1: Οι Α'ετείς συμμετέχουν περισσότερο στις έρευνες, όπου δίνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής χωρίς σχόλια (δίνουν λιγότερη πληροφορία), όμως ταυτόχρονα παρουσιάζουν και τα υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα άλλα έτη που τα συμπληρώνουν τυχαία και ελλιπή.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ30.3//Παράγραφος 9.7.1: Συμμετέχουν λιγότεροι φοιτητές από τα μεγαλύτερα έτη, αλλά τα δεδομένα που δίνουν είναι πιο σωστά και έγκυρα.

Από το συνδυασμό των παραπάνω συμπερασμάτων προκύπτουν οι ακόλουθες προτάσεις:

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ30.4/Παράγραφος 9.7.1: Να υποστηρίζονται οι πρωτοετείς φοιτητές κατά τη συμπλήρωση των ΕΑΜ και να τους δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις για να συμπληρώνονται σωστά τα ΕΑΜ.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ30.5+ΒΑ/Παράγραφος 9.7.1: Να ενημερώνονται οι φοιτητές για τις δράσεις βελτίωσης ή αλλαγών που έγιναν βασιζόμενες στις απόψεις των φοιτητών, ώστε να αυξάνεται η εμπιστοσύνη τους απέναντι στο Ίδρυμα, και να συμμετέχουν περισσότεροι φοιτητές από τα μεγαλύτερα έτη. Η γνώμη τους είναι πολύ σημαντική, καθώς οι απαντήσεις τους είναι πιο ποιοτικές και αληθής και επιπλέον ως τελειόφοιτοι η εμπειρία τους είναι πολύ σημαντική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανάλογη πρόταση προκύπτει και από την έρευνα στις ΜΟΔΠ και τα δεδομένα που έδωσαν για τα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ9/Παράγραφος 8.1.4.1: Να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στους πρωτοετείς φοιτητές σχετικά με τον τρόπο συμπλήρωσης για να συμπληρώνουν πιο σωστά τα ΕΑΜ, καθώς εντοπίζονται υψηλότερα ποσοστά ελλειπών και εσφαλμένης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι δεν θα πρέπει να δίνεται τόσο σημασία στην ποσότητα των συλλεγμένων απαντήσεων, όσο στην ποιότητα αυτών. Γενικότερα, όπως προτείνει ο Adam Ramshaw<sup>119</sup>, τα μικρά επίπεδα αποκρίσεων δεν είναι πάντα άσχημα, καθώς όταν ο πληθυσμός είναι πάρα πολύ μεγάλος, μπορεί να υπάρχει πολύ χαμηλό ποσοστό απόκρισης αλλά να έχει αποκτηθεί ένα μεγάλος αριθμός από πραγματικές απαντήσεις. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια των πολιτικών δημοσκοπήσεων, γίνεται προσπάθεια για την πρόβλεψη του νικητή των εκλογών, χρησιμοποιώντας ένα σχετικά πολύ μικρό ποσοστό από το σύνολο των ψηφοφόρων, που αγγίζει μόλις το 0,0011%, όμως τα δεδομένα που προκύπτουν είναι χρήσιμα.

#### **11.2.6.4.2.1 Αύξηση των ποσοστών απόκρισης (Boosting response rates) (Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΔΦ5)**

Τεχνικές για την αύξηση του ποσοστού απόκρισης (Perry, 2009):

- ✓ Οι καθηγητές να υπενθυμίζουν κατά τη διάρκεια τους εξαμήνου στους φοιτητές για τη διαδικασία της αξιολόγησης και να ενθαρρύνουν τους φοιτητές να συμμετέχουν σε αυτές (Perry, 2009). Η συνειδητή συμμετοχή στην αξιολόγηση, σύμφωνα με την Ehrmann (2004) επιτυγχάνεται όταν επιβεβαιώνονται οι φοιτητές ότι αξίζει ο χρόνος που αφιερώνουν για την αξιολόγηση και ότι τους βοηθάει να δίνουν εποικοδομητική κριτική. Με αυτόν τον τρόπο θα παρέχουν feedback το οποίο θα είναι πιο ώριμο και δεν θα έχει ως σκοπό να πληγώσει τον εγωισμό των καθηγητών.
- ✓ Διαβεβαίωση για την εξασφάλιση της ανωνυμίας της έρευνας (Dommeyer, Baum & Hanna, 2002). Επίσης, θα πρέπει να ενημερώνουν τους φοιτητές ότι η αναφορά που

<sup>119</sup> <https://www.genroe.com/blog/acceptable-survey-response-rate/11504>

δίνεται στους καθηγητές περιέχει μη ταυτοποιημένα τα σχόλια τους και σε συγκεντρωτική μορφή, καθώς η ανωνυμία προστατεύει τους φοιτητές, οι οποίοι φοβούνται για την ικανότητα του καθηγητή να είναι αντικειμενικός απέναντι στη θετική ή αρνητική κριτική (Rowley, 2003).

- ✓ Να δημιουργηθούν έρευνες που επιζητούν την εποικοδομητική κριτική. Εάν για παράδειγμα όλες οι ερωτήσεις απαντιούνται εισάγοντας μόνο νούμερα, τότε θα χαθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών και θα θεωρήσουν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να εισάγουν σχόλια. Άλλωστε αρκετές φορές τα σχόλια βοηθάνε στην ερμηνεία των απαντήσεων των φοιτητών ή για να δωθούν απαντήσεις που δεν είχαν προβλεφθεί στο ερωτηματολόγιο.
- ✓ Συμμετοχή των φοιτητών στην επιλογή των προαιρετικών ερωτήσεων, ώστε να γίνονται πιο ενδιαφέρον το ερωτηματολόγιο για τους φοιτητές (Zúñiga, 2004)
- ✓ Οι φοιτητές να ενημερώνονται για την σημαντικότητα των δεδομένων τους και τη χρήση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την άποψή τους τόσο από τους καθηγητές όσο και από ιστοσελίδα του ιδρύματος (Perry, 2009).
- ✓ Συναντήσεις με τις ενώσεις των φοιτητών και συνεισφορά τους στην προαγωγή της ιδέας της αξιολόγησης (Johnson, 2003)

Επιπλέον μέτρα για την αύξηση των ποσοστών απόκρισης των ΕΑΜ σε ηλεκτρονική μορφή είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Εφαρμογή της αρχής KISS (Keep It Short and Simple) (Stamp et al., 2015). Διατήρηση της μορφής των ΕΑΜ σε όσον το δυνατόν πιο σύντομη μορφή, καθώς όσο πιο σύντομο είναι τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να συμμετέχουν οι φοιτητές στην έρευνα (Quinn, 2002).
- ✓ Επέκταση της διάρκειας της έρευνας. Όσο μεγαλύτερη διάρκεια έχει τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα για να απαντήσουν (Quinn, 2002).
- ✓ Δημοσιοποίηση του ηλεκτρονικού συστήματος αξιολόγησης των μαθημάτων με κάθε τρόπο (ιστοσελίδα, facebook, ανακοινώσεις, φοιτητικά forum κλπ). Η Ballantyne (2005) προτείνει το weblink της έρευνας να είναι δημοσιοποιημένο σε πολλά σημεία της ιστοσελίδας του πανεπιστημίου (στο webmail της πρόσκλησης για συμμετοχή στην έρευνα, στην αρχική σελίδα του πανεπιστημίου, στο e-class του κάθε μαθήματος).
- ✓ Να στέλνονται επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας σε όσους φοιτητές δεν απάντησαν (Nulty, 2008) σε ένα διάστημα 10 ημερών από την αποστολή της πρόσκλησης συμμετοχής στην αξιολόγηση των μαθημάτων (Perry, 2009).
- ✓ Να στέλνονται επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις στους ακαδημαϊκούς για να το υπενθυμίζουν και αυτοί στους φοιτητές (Nulty, 2008). Μάλιστα εάν οι δύο αυτοί τύποι υπενθυμίσεων συνδυαστούν, τότε επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα από ότι εάν εφαρμοζόταν κάθε μέθοδος ξεχωριστά.
- ✓ Να δίνονται κίνητρα για συμμετοχή στην ηλεκτρονική μορφή (όπως εισαγωγή των συμμετεχόντων σε ένα gift card (Perry, 2009) ή λοταρίας όπου βοηθάει εάν το δώρο είναι γενικού ενδιαφέροντος (Zúñiga) ή προσαύξηση του βαθμού κατά 0,25 μονάδες (Nulty, 2008). Σκοπός είναι να καλλιεργηθεί μία νοοτροπία θετική προς την αξιολόγηση, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια προσαρμογής κατά την περίοδο μετατροπής από τη χειρόγραφη στην ηλεκτρονική μορφή.

- ✓ Η Ballantyne (2005) στο Πανεπιστήμιου του Murdoch είχε κάνει υποχρεωτική για 5 χρόνια τη συμμετοχή στην αξιολόγηση των μαθημάτων, μέχρι να συνηθίσουν τόσο οι φοιτητές όσο και το προσωπικό στην νοοτροπία της αξιολόγησης.
- ✓ Να υπάρχει επιμόρφωση για το χειρισμό των υπολογιστών και καλύτερη πρόσβαση των φοιτητών στους υπολογιστές (Nulty, 2008).
- ✓ Να εξοικειώνουν του φοιτητές με ηλεκτρονικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά βοηθήματα/μεθόδους (Quinn, 2002).
- ✓ Διαβεβαίωση για την ανωνυμία της έρευνας (Dommeyer, Baum & Hanna, 2002) και ότι δεν επιδιώκεται να γίνει εντοπισμός του IP τους. Προτείνεται η χρήση εφαρμογών του τύπου GoogleForms ή LimeSurvey, οι οποίες δεν εξαρτάται από το φορέα του κάθε ιδρύματος.
- ✓ Προσθήκη στην πρόσκληση προσωπικών χαιρετισμών και στοιχείων σχετικά με την έρευνα και να αναφέρονται οι λόγοι που είναι σημαντική η συμμετοχή τους σε αυτήν. Έρευνες δείχνουν ότι επιτυγχανόταν αύξηση των απαντήσεων πάνω από 5% και μόνο από την αναφορά προσωπικών χαιρετισμών, αντί του τύπου «Αγαπητέ φοιτητή»<sup>120</sup>. Στα στοιχεία της έρευνας θα πρέπει να αναφέρονται οι στόχοι της, όπου θα είναι ξεκάθαρη η αναφορά στη «βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Επιπλέον, σύμφωνα με την ανάλυση που είχε γίνει σε προηγούμενο κεφάλαιο 3 (Παράγραφο 8.1) στα πλαίσια της παρούσας διατριβής είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνεται ο φοιτητής για το πόσο σημαντική είναι η συνεισφορά του στην έρευνα και να τονίζονται οι λόγοι που βασίζεται το Ίδρυμα στη συνεισφορά τους αυτή.

Απάντηση στο ΕΡΩΤΗΜΑ ΕΛΦ5: Ποια μέτρα προτείνονται από τους φοιτητές για να αυξηθούν τα ποσοστά απαντήσεων κατά την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ;

Οι προτάσεις που έκαναν οι ίδιοι οι φοιτητές για την προαγωγή της ηλεκτρονικής μορφής της αξιολόγησης, όπως προέκυψαν από την έρευνα της διδακτορικής διατριβής στους φοιτητές στα ελληνικά πανεπιστήμια (Διάρκεια 1/2/2017-30/11/2017) είναι οι ακόλουθες:

- ✓ **Να γίνει υποχρεωτικό με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.** Το 23,36% των φοιτητών που απάντησαν στο σχόλια, ίσως επειδή κατά κάποιο τρόπο έχουν αυτογνωσία ότι δεν θα συμμετείχαν διαφορετικά στην ηλεκτρονική μορφή του ΕΑΜ, προτείνουν να γίνει υποχρεωτική η ηλεκτρονική διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Μόνο με αυτόν τον τρόπο ίσως θεωρούν ότι είναι εφικτή η αύξηση των ποσοστών απόκρισης στην ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ. Μάλιστα όπως προσδιορίζεται περισσότερο από κάποιους φοιτητές, φαίνεται να προτείνουν ακόμη πιο αυστηρά μέτρα από ότι αναμενόταν από την ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας:
  - Πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά σε αρχικό στάδιο μέχρι τουλάχιστον να λαμβάνονται υπόψη τα ΕΑΜ
  - Για να αυξηθούν τα ποσοστά της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης θεωρώ ότι πρέπει να γίνει προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις εξετάσεις

<sup>120</sup> Sincero, S. M. (2012) Increasing Survey Response Rates, <https://explorable.com/increasing-survey-response-rates>

- Να υπάρχει παρουσιολόγιο και οι φοιτητές που συμμετέχουν να κερδίζουν κάτι σαν μπόνους εφόσον είναι συνεπής
  - Συνιστώ να δημιουργηθεί ένα σύστημα για "χτύπημα κάρτας", όπως στη λέσχη για κάθε μάθημα, μόνο που θα παίρνει παρουσίες. Αυτό για προφανείς λόγους πρέπει ΝΑ ΜΗΝ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟ από τον εκάστοτε καθηγητή για να μην δίνει "bonus παρουσίας" στο γραπτό, και στους αγαπημένους του φοιτητές
  - Αναγκαστική συμπλήρωση πριν από την εισαγωγή σε αναγκαία διαδικασία για φοιτητή
  - Να έμπαινε ως προαπαιτούμενο για να έβλεπε κάποιος τη βαθμολογία του σε κάποιο μάθημα
  - Θα μπορούσε να δημιουργηθεί κάποιο παράθυρο στο e-class κατά την είσοδο του φοιτητή προς το τέλος του εξαμήνου, το οποίο να μην έχει δυνατότητα παράκαμψης
  - Υποχρεωτική χρήση της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης των ΕΑΜ και χαρακτηρισμό του ως προαπαιτούμενο για την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος, ώστε να θεωρηθεί προβιβασίμο
  - Πιστεύω καλό θα ήταν να υπάρχει σχετική ανακοίνωση στο mycourses.gr, καθ' όλη την διάρκεια του εξαμήνου και απ' ευθείας υποβολή του ερωτηματολογίου μέσω αυτής της σελίδας, έτσι ώστε να είναι υποχρεωτική η υποβολή του από τον κάθε φοιτητή, για να μπορεί να συμμετάσχει στις εξετάσεις
  - Όπως ο κάθε καθηγητής ανεβάζει στο e-class διάφορα έγγραφα-σημειώσεις για το μάθημα, να προσθέτει και ερωτηματολόγια με σκοπό την υποχρεωτική συμπλήρωσή του
  - Υποχρεωτική φόρμα στο e-class όταν γίνεται απεγγραφή από μάθημα
  - Υποχρεωτικό στην ανανέωση εξαμήνου, σαν αποστολή αναφοράς
  - Να γίνει υποχρεωτικό για όλους τους φοιτητές είτε από τους ίδιους τους καθηγητές, είτε από την διοίκηση του τμήματος
  - Υποχρεωτική συμπλήρωση πριν κάνεις δήλωση μαθημάτων κάθε εξάμηνο
  - Υποχρεωτική βαθμολόγηση κατά την σύνδεση στο e-learning με συνεχείς προειδοποιήσεις
  - Να είναι επώνυμο (π.χ. δίνοντας Αριθμό Μητρώου) έτσι ώστε να είναι αληθής. Να μη μπορεί να γραφτεί σε μάθημα αν δεν το συμπληρώσεις
- ✓ **Ενημέρωση (24% των φοιτητών που απάντησαν στο σχόλιο)**
- Ενημέρωση για τα σημασία και οφέλη του ΕΑΜ
  - Περισσότερη ενημέρωση και ενδιαφέρον από το τμήμα, με τη χρήση εβδομαδιαίων ή μηνιαίων ανακοινώσεων στην ιστοσελίδα του τμήματος.
  - Για να αυξηθεί η ηλεκτρονική συμπλήρωση θεωρώ πως απλά πρέπει τα ερωτηματολόγια να κοινοποιούνται και σε όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης π.χ. Facebook, Twitter... σελίδα του πολυτεχνείου"
  - Διαφήμιση μέσω αφίσας στον χώρο του πανεπιστημίου
  - Να υπάρχουν παραδείγματα εφαρμογής των πορισμάτων της αξιολόγησης και να στέλνονται περαιτέρω ειδοποιήσεις
  - Συχνή ενημέρωση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και υπενθύμιση από τον καθηγητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος
  - Ποιο άμεση προσέγγιση στο κάθε άτομο

- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των φοιτητών να γίνουν πιο ενεργοί. Αν δούμε ότι η αξιολόγηση διορθώνει χρόνια προβλήματα του τμήματος, ίσως δώσει κίνητρο να ασχοληθούμε περισσότερο με τη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης
- Προβολή πλεονεκτημάτων ηλεκτρονικής συμπλήρωσης έναντι γραπτής συμπλήρωσης
- ✓ **Τεχνικά θέματα (23,03% των φοιτητών που απάντησαν στο σχόλιο)**
  - Οι φοιτητές χρειάζεται να αισθανθούν ότι αποτελούν ουσιαστικό κομμάτι έτσι, στην αρχή του εξαμήνου μπορούν να συμπληρώνουν ερωτηματολόγιο σχετικά με τις προσδοκίες τους και τους στόχους του μαθήματος και στο τέλος αντίστοιχα συμπληρώνουν αν αυτά εκπληρωθήκαν
  - Θα μπορούσε το μάθημα να αξιολογείται και από τους φοιτητές του Erasmus οι οποίοι θα έχουν μια πιο αντικειμενική γνώμη. Ο λόγος είναι ότι έχουν φοιτήσει και σε κάποιο ίδρυμα του εξωτερικού και με αυτό το τρόπο μπορούν να συγκριθούν οι διαδικασίες διεξαγωγής των μαθημάτων με αυτές του εξωτερικού
  - Να μην εξαρτάται η αξιολόγηση καθηγητών από τους ίδιους τους καθηγητές, αλλά από τη γραμματεία της σχολής (ή άλλο φορέα)
  - Εύχρηστο περιβάλλον της πλατφόρμας των ερωτηματολογίων
  - Να είναι πιο σύντομα, εύχρηστα και κατανοητά
  - Να γίνει ευχάριστη διαδικασία και να είναι αντικειμενική
  - Να υπάρχει σύντομη παράγραφος προηγουμένως, που να εξηγεί τα οφέλη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου
  - Να ανεβαίνει στη σελίδα της εκάστοτε σχολής
  - Η παραπάνω διαδικασία να γίνεται εθελοντικά στο μηχανογραφικό κέντρο, έτσι ώστε να το επιδιώκουν οι φοιτητές που πραγματικά ενδιαφέρονται να δώσουν αληθινές κριτικές και σχολιασμούς
  - Να μπορούν οι φοιτητές να αξιολογούν σε πιο περιεκτικά ερωτηματολόγια, μετά από κάθε παράδοση μαθήματος τον καθηγητή και την ποιότητα του μαθήματος
  - Να γίνεται ακριβώς μετά το τέλος του μαθήματος με τη βοήθεια ειδικών στη σχολή ώστε ο φοιτητής να μην το ξεχνά ή αν έχει κάποια απορία ή χρειάζεται βοήθεια να βρει ανταπόκριση
  - Να γίνεται στο πλαίσιο των παραδόσεων (στο τέλος να αφιερώνεται χρόνος για αξιολόγηση), να δείχνει ο καθηγητής στους φοιτητές πώς να εισέρχονται στο σύστημα και να το συμπληρώνουν ηλεκτρονικά επί τόπου, εύκολη πρόσβαση από ιδρυματικό λογαριασμό
  - Να μην ανοίγει μέσα ή κοντά στην περίοδο της εξεταστικής. Δεν μας φτάνει που δεν μας φτάνει ο χρόνος έχουμε και αυτό
  - Να άνοιγε μια φόρμα συμπλήρωσης πριν την είσοδο στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες τις σχολής
  - Πιο ειδικές ερωτήσεις ανάλογα με τη φύση της σχολής και του μαθήματος, αλλά και ένα πλαίσιο για παράθεση της άποψης του φοιτητή σε μια μικρή παράγραφο
  - Να δίνει τη δυνατότητα να γράψεις σε κείμενο τα παράπονά σου
  - Παύση χρήσης χειρόγραφων ερωτηματολογίων!



- ✓ **Να λαμβάνεται υπόψη η άποψη των φοιτητών και να γίνονται αλλαγές (21% φοιτητών που απάντησαν στην ερώτηση)**
  - *Να έχουν επιρροή πραγματική τα ΕΑΜ στον τρόπο διδασκαλίας, δηλ. να συμβαίνουν οι αλλαγές που προκύπτουν από τα ΕΑΜ*
  - *Θεωρώ ότι δεν χρειάζονται επιπλέον μέτρα, παρά μόνο οι καθηγητές, αλλά και γενικότερα η εκπαιδευτική διαδικασία να ανοίξει τα μάτια και να φέρει τις αλλαγές που επιθυμούν οι φοιτητές μας. Αλλιώς όλος αυτός ο κόπος γίνεται άδικα, χαλώντας χρόνο και ενέργεια στους φοιτητές που καλούνται να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια*
  - *Δυο παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μη-συμπλήρωση ερωτηματολογίων είναι 1) ότι το μάθημα που δίνεται για αξιολόγηση μπορεί ο φοιτητής να μην το 'χει παρακολουθήσει και έτσι να μην ασχοληθεί, και 2) διότι η συμπλήρωση ερωτηματολογίου γίνεται τυπικά, και πρακτικά ελάχιστα αλλάζουν*
  - *Αν δούμε ότι η αξιολόγηση διορθώνει χρόνια προβλήματα του τμήματος, ίσως δώσει κίνητρο να ασχοληθούμε περισσότερο με την βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της αξιολόγησης*
  - *Μεγαλύτερη σύνδεση και εξάρτηση μεταξύ ΕΑΜ και προσαρμογής του μαθήματος, καθώς και διορθωτικών ενεργειών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*
  - *Να γίνεται επίπληξη στους καθηγητές που έχουν αξιολογηθεί ως ανεπαρκείς*
  - *Να μας επιβεβαιώνουν ότι δεν τα πέταζαν στα σκουπίδια*
- ✓ **Να παρέχονται κίνητρα (6,58% φοιτητών που απάντησαν στο σχόλιο)**
  - *Παροχή κινήτρων για συμπλήρωση ΕΑΜ*
  - *Να δίνει ένα bonus (π.χ. 5%) στο βαθμό του εξαμήνου*
  - *Όσοι κάνουν την αξιολόγηση μέσω Internet να κερδίζουν μια δωροεπιταγή για αγορά από supermarket*
  - *Να έμπαινε σε κλήρωση για να κερδίσει ένα δώρο ή δωρεάν γεύμα στο κυλικείο ή πρόσβαση σε ακαδημαϊκά περιοδικά χωρίς συνδρομή*
  - *Να υπάρξει μια διαδικασία ανταμοιβής ανάλογα με τη συνέπεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων*
- ✓ **Σχέσεις μεταξύ καθηγητών και φοιτητών (8,55% των φοιτητών που απάντησαν στο σχόλιο)**
  - *Συμβάλλει η στενή επικοινωνία με τους καθηγητές*
  - *Συζήτηση μεταξύ φοιτητών και καθηγητών*
  - *Να τονίζει ο καθηγητής τη σημαντικότητα της αξιολόγησης, για να την παίρνουμε και εμείς στα σοβαρά*
  - *Συνεχής υπενθύμιση από τους διδάσκοντες*
  - *Παρότρυνση από καθηγητές*
  - *Οι καθηγητές ενημερώνουν τους φοιτητές για τις αλλαγές που έκαναν στο μάθημα, επηρεασμένοι από τα ΕΑΜ*
  - *Να μην υπάρχει φόβος από τους φοιτητές για την αντίδραση των καθηγητών αφενός και αφετέρου και οι δυο πλευρές να μην εστιάζουν στις διαμάχες, αλλά στο ακαδημαϊκό ήθος (ειδικά οι φοιτητές σε μεγαλύτερο ποσοστό)*



- Μια προαιρετική τετ-α-τετ συνέντευξη με τον καθηγητή, όπου αυτή κρίνεται από τους φοιτητές, ΜΕΤΑ το πέρασμα των βαθμών στο φοιτητολόγιο, θα ήταν θεμιτή, ώστε να ακούσει σχόλια, απόψεις και προβλήματα, όχι για τους βαθμούς, αλλά για τον τρόπο διδασκαλίας
- ✓ **Πίεση από τη διοίκηση στους καθηγητές για να εφαρμοστούν οι προτάσεις των φοιτητών (ελάχιστο ποσοστό μόλις 0,99% από τους φοιτητές που απάντησαν στο σχόλιο)**
  - Να υπάρξει οργάνωση και αντίστοιχη πίεση από το ίδρυμα ή τη σχολή, ώστε να εφαρμόσει ο καθηγητής αυτό που του προτείνουν οι φοιτητές, ώστε να γίνει ποιο αποδοτικό το μάθημα
  - Καθηγητές-Διοικητικό Προσωπικό να ασχοληθούν περισσότερο με το θέμα
  - Τη σωστή αντιμετώπιση της αξιολόγησης ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας από την εκάστοτε διεύθυνση της σχολής.
- ✓ **Συχνότητα και μεγαλύτερη διάρκεια συμπλήρωσης (4,93% των φοιτητών που απάντησαν στο σχόλιο)**
  - Να δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώνεται καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου ηλεκτρονικά
  - Να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά την διάρκεια του εξαμήνου, εάν και εφόσον το επιθυμεί ο κάθε φοιτητής. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούμε να βλέπουμε οι ίδιοι φοιτητές εντός ενός εξαμήνου αν αυτός ο καθηγητής άλλαξε ή όχι. Διαφορετικά την οποιαδήποτε αλλαγή την "βλέπουν" οι επόμενοι φοιτητές- κάτι το οποίο δεν έχει νόημα
- ✓ **Υπευθυνότητα από την πλευρά των φοιτητών**
  - Ουσιαστικά οι φοιτητές πρέπει να γίνουν πιο υπεύθυνοι και ευσυνείδητοι στο θέμα των ΕΑΜ. Γενικότερα, είναι ορατά μεγάλο το ποσοστό που συμπληρώνει "στην τύχη" ή χωρίς πολλή σκέψη

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ5:** Για να αυξηθούν τα ποσοστά απόκρισης των ΕΑΜ προτείνεται από το 25% των φοιτητών η διαδικασία αξιολόγησης να γίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο υποχρεωτική.

Από τις παραπάνω προτάσεις γίνεται κατανοητό ότι οι φοιτητές έχουν άποψη για τη διαδικασία αξιολόγησης, είναι σύμφωνες με τις προτεινόμενες από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, και μάλιστα είναι πιο ριζικές και αρκετά ρεαλιστικές.

#### **11.2.6.4.3 Τόπος, χρόνος και διάρκεια της διεξαγωγής της αξιολόγησης**

Η χειρόγραφη μορφή συνήθως συμπληρώνεται στην αίθουσα, λίγο πριν τελειώσει το μάθημα. Όμως όπως έχει προκύψει από τα αποτελέσματα της έρευνας (Reasons LieFrequency) οι φοιτητές δεν προλαβαίνουν να το συμπληρώσουν ολόκληρο ή το έκαναν πολύ βιαστικά για να φύγουν είτε επειδή έπρεπε να προλάβουν το λεωφορείο ή το επόμενο μάθημα/εργαστήριο. Προτείνεται να διανέμονται στην αρχή του μαθήματος και να συλλέγονται από ένα φοιτητή στο τέλος του μαθήματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ6/Παράγραφος 8.3.2: Η φοιτητές που επιλέγουν την ηλεκτρονική μορφή των ΕΑΜ προτιμούν να υπάρχει ελευθερία στο χώρο και στο χρόνο για να συμπληρώσουν τα ΕΑΜ.

Η διάρκεια και το χρονικό διάστημα επίσης που επιλέγεται να γίνει η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντικά.

Στην έρευνα της διατριβής των ακαδημαϊκών οι φοιτητές ρωτήθηκαν σχετικά με τη χρονική τοποθέτηση της διεξαγωγής της αξιολόγησης και προτείνεται από αυτούς το εξής:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΑ3/Παράγραφος 8.2.2.1: Η πλειονότητα των καθηγητών προτιμάει η αξιολόγηση των ΕΑΜ να συνεχίσει να γίνεται τον τελευταίο μήνα πριν τις εξετάσεις (57,7%).

Στην έρευνα της διατριβής στους φοιτητές προτείνεται επίσης και από τους φοιτητές να γίνεται πριν την εξεταστική, όπως συνεχίζεται να γίνεται μέχρι τώρα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ16/Παράγραφος 8.3.4.11: Οι φοιτητές προτείνουν η αξιολόγηση των μαθημάτων με τη χρήση του ΕΑΜ να γίνεται κυρίως πριν την εξεταστική (Median=5 και Mode=7), ενώ δεν εκφράζεται ιδιαίτερη άποψη για την αξιολόγηση μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων.

Το μεγαλύτερο μειονέκτημα της χειρόγραφης μορφής είναι ότι οι φοιτητές έχουν μόνο μία ευκαιρία να συμμετέχουν στην έρευνα και ενώ παρακολουθούν μπορεί να τύχει να μην ήταν παρόντες την ημέρα που έγινε η διανομή του ερωτηματολογίου. Κατά την ηλεκτρονική μορφή όσο μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο τους διατίθεται τόσο υψηλότερο ποσοστό απόκρισης επιτυγχάνεται, όπως ήδη έχει αναφερθεί είτε από τη διεθνή βιβλιογραφία, είτε και από τα σχόλια των φοιτητών, τα οποία αναφέρθηκαν αναλυτικά στην προηγούμενη παράγραφο 11.2.6.4.2.1.

Στο Vanderbilt University (USA) επιδιώκουν να συμπληρώνονται ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του μαθήματος αφιερώνοντας χρόνο από το μάθημα, όπως ακριβώς θα αφιερωνόταν εάν ήταν χειρόγραφη η μορφή των ερωτηματολογίων. Ο χρόνος που διατίθεται στους φοιτητές είναι τουλάχιστον 20', ώστε να έχουν το χρονικό περιθώριο να σκεφτούν τις απαντήσεις τους. Η ημερομηνία προγραμματίζεται από τον καθηγητή και ανακοινώνεται στους φοιτητές, ενημερώνοντας τους ταυτόχρονα πόσο σημαντική είναι για αυτόν η αξιολόγησή τους και η παρουσία τους κατά την ημέρα διεξαγωγής της αξιολόγησης. Ακόμη τους λέει ότι διαβάσει όλα τα σχόλια τους και τα λαμβάνει υπόψη του. Την ημέρα διεξαγωγής της αξιολόγησης ο καθηγητής επαναλαμβάνει τη σημαντικότητα της αξιολόγησης και αποχωρεί από την αίθουσα για να αισθανθούν ελεύθεροι οι φοιτητές να δώσουν αυθεντικές απαντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται τα ποσοστά απόκρισης, και τους επικοινωνείται το μήνυμα της σημαντικότητας της αξιολόγησης για τη διδακτική αποστολή του ιδρύματος.<sup>121</sup>

<sup>121</sup>Students Evaluations of Teaching, <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/student-evaluations/>

Επίσης, από την έρευνα στις ΜΟΔΠ έχει προκύψει ανάλογη πρόταση με στόχο να αξιοποιηθεί το πλεονέκτημα που έχει η χειρόγραφη μορφή, δηλαδή ότι γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας.

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.1+ΒΑ10.11.2/Παράγραφος 8.1.2.2 & 10.11.2:** Η αξιολόγηση των μαθημάτων να γίνεται ανώνυμα σε ηλεκτρονική μορφή και η συμπλήρωση να γίνεται μέσα στην αίθουσα με τη χρήση κινητών συσκευών (smartphones, tablet, κá). Να διατίθεται τουλάχιστον 20' από την ώρα της διάλεξης, ώστε οι φοιτητές να έχουν το χρονικό περιθώριο να σκεφτούν.

#### **11.2.6.4.4 Σε υποχρεωτική ή εθελοντική βάση;**

Διερευνήθηκαν από την ερευνήτρια οι αντιδράσεις των φοιτητών για την περίπτωση που η αξιολόγηση των μαθημάτων διεξαγόταν σε υποχρεωτική και όχι σε εθελοντική βάση. Στα σχόλιά τους για τους τρόπους αύξησης των ποσοστών απόκρισης της ηλεκτρονικής μορφής (Παράγραφος 11.2.6.4.2.1), οι φοιτητές πρότειναν διάφορους τρόπους που άμεσα ή έμμεσα να γίνει υποχρεωτική η αξιολόγηση των μαθημάτων (ποσοστό 23,36% των αποκρίσεων στα σχόλια). Από την έρευνα της διατριβής στους φοιτητές προέκυψε το ακόλουθο συμπέρασμα:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ13:** Η πλειονότητα των φοιτητών (51,07%) θα συμπλήρωνε τα ΕΑΜ ακόμη και αν διεξαγόταν σε υποχρεωτική βάση, αρκετοί (31,19%) είναι αρνητικοί, ενώ μόλις το 17,74% διατηρούν ουδέτερη συμπεριφορά.

Από την έρευνα στις ΜΟΔΠ, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων προτείνει από την εμπειρία του να γίνει υποχρεωτική η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Το ίδιο είχαν προτείνει και αρκετοί φοιτητές (23,36%) που συμμετείχαν στην έρευνα της διατριβής των φοιτητών όταν τους ζητήθηκε να προτείνουν μέτρα για την αύξηση των ποσοστών απόκρισης των ΕΑΜ (Παράγραφος 11.2.6.4.2.1), οι οποίοι μάλιστα προτείνουν δραστικές λύσεις για να γίνει έμμεσα ή άμεσα η διαδικασία αξιολόγησης υποχρεωτική. Η συμμετοχή στην αξιολόγηση των μαθημάτων συνιστάται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ballantyne, 2005), να γίνεται για τα 5 πρώτα χρόνια υποχρεωτική, μέχρι να συνηθίσουν τόσο οι φοιτητές όσο και το προσωπικό στην νοοτροπία της αξιολόγησης (Παράγραφος 7.2).

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΜ4.2+ΒΑ7.2+ΕΔΦ5/Παράγραφοι 8.1.2.2, 11.2.6.4.2.1:** Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης να γίνεται με έμμεσο ή άμεσο τρόπο υποχρεωτική, τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα λίγων ετών μέχρι να συνηθίσουν οι φοιτητές και το προσωπικό στη νοοτροπία της αξιολόγησης και γενικότερα της ποιότητας.

#### **11.2.6.5 Δομή ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων**

Η δομή των ερωτηματολογίων θα πρέπει να είναι σύμφωνα με την Αρχή Kiss (Keep It Short and Simple) (Stamp et al., 2015), δηλαδή να είναι απλή και σύντομη.

Ο Meyer (1997) διατυπώνει συγκεκριμένα κριτήρια βάση των οποίων θα πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση των μαθημάτων. Τα σημαντικότερα είναι:

- 1) η κατανοητή κλίμακα αξιολόγησης,
- 2) η εύστοχη διατύπωση των ερωτήσεων
- 3) μια ολοκληρωμένη λίστα κριτηρίων αξιολόγησης τόσο του μαθήματος (και κατ' επέκταση του διδάσκοντος) αλλά και του ίδιου του φοιτητή.

Οι πολύπλοκες ερωτήσεις, όταν για παράδειγμα η κλίμακα είναι του τύπου Συμφωνίας/Διαφωνίας ή Ικανοποίησης οδηγούν σε διφορούμενη ερμηνεία (δεν μπορεί να προσδιορίσει ο ερωτώμενος ποιο είναι το αρνητικό και θετικό νόημα της πρότασης) με αποτέλεσμα να μπερδεύεται και να παράγονται μη έγκυρα αποτελέσματα. Μια τέτοιου τύπου ερώτηση προς αποφυγή είναι να περιέχονται χρονικοί και συνδετικοί σύνδεσμοι: «*Ο καθηγητής έχει γνώσεις και μεταδοτικότητα*». Αυτά τα δύο μπορεί να μην υπάρχουν ταυτόχρονα σε ένα άτομο, καθώς κάποιος μπορεί να έχει γνώσεις, αλλά να μην έχει μεταδοτικότητα. Επίσης, να τοποθετηθούν κάποιες ερωτήσεις για να διαγνωστεί η προσοχή με την οποία απαντούν οι φοιτητές στα ΕΑΜ (π.χ. Instructional Manipulation Check). Μία μέθοδος καθώς επίσης και παραδείγματα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν διαγνωστικά εργαλεία παρουσιάζονται αναλυτικά στις Παραγράφους 9.1 και 9.2.

Επίσης, από έρευνα που είχε γίνει για την αξιολόγηση των μαθημάτων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΜΠΣ) του Πανεπιστημίου Κρήτης, η αξιολόγηση ενός μαθήματος ή ενός διδάσκοντος δεν εξαρτάται μόνο από τη μέθοδο διδασκαλίας (επίπεδο γνώσης, βιβλιογραφία, κατανόηση κ.λπ.) του διδάσκοντος, αλλά και από το επίπεδο του ίδιου του φοιτητή, που κάνει και την αξιολόγηση. Για αυτό και οι δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών ή μαθημάτων (όπου δόθηκαν χαμηλά σκορ αξιολογήσεων) δύναται να οφείλονται όχι μόνο στην πολυπλοκότητα τους ή στην αδυναμία του διδάσκοντος να μεταδώσει τη γνώση, αλλά και στην έλλειψη από την πλευρά του φοιτητή των προ-απαιτούμενων γνώσεων, ή του απαιτούμενου χρόνου για την μελέτη των συγκεκριμένων εννοιών (Καλογεράκη & Τασερίλη, 2008).

Οπότε, προτείνεται από τις Καλογεράκη και Τασερίλη (2008) σε «*μελλοντικές αξιολογήσεις να συμπεριληφθούν ερωτήσεις που σχετίζονται, για παράδειγμα, με το χρόνο που αφιερώνει ο φοιτητής στο μάθημα σε σχέση με άλλα μαθήματα, το ποσοστό παρακολούθησης των παραδόσεων, τους λόγους επιλογής του μαθήματος, αν ο φοιτητής έχει διδαχθεί παρόμοια μαθήματα στο παρελθόν κλπ, έτσι ώστε να υπάρχει μια πλήρης εικόνα και για το επίπεδο του φοιτητή που κάνει την αξιολόγηση*».

Συμπληρώνεται ως σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να διερευνηθεί, όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση της έρευνας της παρούσας διατριβής, το ενδιαφέρον που έχει ο φοιτητής για τη σχολή που έχει εισαχθεί, καθώς προσδιορίζει τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη θέλησή του για να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Εάν έχει ενδιαφέρον ο φοιτητής γενικότερα για τη σχολή του, θα παρακολουθεί τις διαλέξεις πιο συχνά και θα αφιερώνει περισσότερο χρόνο για να διαβάσει, ακόμη και εάν δεν τον ενδιαφέρει άμεσα το συγκεκριμένο μάθημα που αξιολογεί, καθώς ενδιαφέρεται να μην μειωθεί ο συνολικός μέσος όρος της βαθμολογίας του (ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ40/Παράγραφος 10.11.1.1).

Σύμφωνα με την έρευνα Examining Quality Culture in Higher Education Institutions (EQC) που διεξάχθηκε από τον European University Association (EUA) στα Πανεπιστήμια της

Ευρωπαϊκής Ένωσης (Sursock, 2011), κατά το σχεδιασμό των ερωματολογίων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξής 4 βασικές αρχές:

- 1) Να ρωτούν ερωτήσεις που είναι σχετικές για να ταυτοποιηθεί η αποδοτική διδασκαλία, χωρίς να προωθούν συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές ή να δημιουργούν επιρροές. Για παράδειγμα, εάν υπάρχει ερώτηση για το «εάν οι διδάσκοντες χρησιμοποίησαν blended learning», αυτή υπονοεί πως όλοι οι καλοί καθηγητές πρέπει να το κάνουν, ενώ αυτή η μέθοδος δεν είναι κατάλληλη για όλα τα μαθήματα.
- 2) Να περιέχουν περιορισμένο αριθμό ερωτήσεων και να επιτρέπονται μερικές τροποποιήσεις ανάλογα με τη φύση της σχολής
- 3) Να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τη δέσμευση των φοιτητών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία για να τους μεταβιβάσουν ότι η καλή διδασκαλία είναι αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ των καθηγητών και των φοιτητών.
- 4) Προσθήκη στην πρόσκληση προσωπικών χαιρετισμών και στοιχείων σχετικά με την έρευνα και να αναφέρονται οι λόγοι που είναι σημαντική η συμμετοχή τους σε αυτήν. Έρευνες<sup>122</sup>, δείχνουν ότι επιτυγχανόταν αύξηση των απαντήσεων πάνω από 5% και μόνο από την αναφορά προσωπικών χαιρετισμών, αντί του τύπου «Αγαπητέ φοιτητή».

Στα στοιχεία της έρευνας θα πρέπει να αναφέρονται οι στόχοι της, όπου θα είναι ξεκάθαρη η αναφορά στη «βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Επιπλέον, σύμφωνα με την ανάλυση που είχε γίνει σε προηγούμενο κεφάλαιο (Παράγραφο 8.1) στα πλαίσια της παρούσας διατριβής είναι πολύ σημαντικό να ενημερώνεται ο φοιτητής για το πόσο σημαντική είναι η συνεισφορά του στην έρευνα και να τονίζονται οι λόγοι που βασίζεται το Ίδρυμα στη συνεισφορά τους αυτή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να αναφέρεται ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους κατά την επιλογή του Βραβείου Αριστείας Καλύτερου Καθηγητή ή εργαστηριακού βοηθού. Με αυτόν τον τρόπο δεσμεύεται ο φοιτητής και θεωρεί ότι αποτελεί μέλος της ακαδημαϊκής κοινότητας στην οποία είναι σεβαστή η γνώμη του.

### **11.2.7 Φοιτητοκεντρικός Προσανατολισμός της Διδασκαλίας και Μάθησης**

Θεωρείται πλέον επιβεβλημένο από όλα τα ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια ΔΠ ότι η εκπαίδευση και η διδασκαλία θα πρέπει να είναι φοιτητοκεντρική (Άρθρο 3, ESG 2015; Thomas et al., 2017b).

#### **11.2.7.1 Πρακτικές βελτίωσης της παιδαγωγικής πρακτικής**

Τα Κεφάλαια 5 και 6 της διατριβής αναφέρονται στην πλειονότητά τους σε παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλουν στην παροχή ποιοτικής φοιτητοκεντρικής εκπαίδευσης και επακόλουθα στην επιτυχία των φοιτητών. Αποτελούν και τα 2 κεφάλαια αναπόσπαστο μέρος του πλαισίου, καθώς έχουν επικεντρωθεί στο φοιτητοκεντρικό προσανατολισμό της Διδασκαλίας και Μάθησης.

<sup>122</sup> Sincero, S. M. (2012) Increasing Survey Response Rates, <https://explorable.com/increasing-survey-response-rates>



Ακολουθούν διάφοροι τρόποι που μπορεί να βοηθήσουν τους διδάσκοντες να βελτιώσουν την ποιότητα στην παρεχόμενη παιδαγωγική πρακτική:

- ✓ Η ύπαρξη ενός Κέντρου Μάθησης και Διδασκαλίας στο Ίδρυμα συμβάλει στη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής, καθώς έχει ως κύριο αντικείμενό του την εκπαίδευση του προσωπικού με σεμινάρια, συναντήσεις για τα εκπαιδευτικά θέματα, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των ΕΑΜ από τους φοιτητές και τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων (Παράγραφος 11.2.3.5).
- ✓ Συζητήσεις με συναδέλφους για τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες πρακτικές που έχουν αμφότεροι εφαρμόσει (π.χ. μέσω luncheons, workshops, συζητήσεις σε προσωπικό επίπεδο)
- ✓ Παρατήρηση του εαυτού τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε με βιντεοσκόπηση του μαθήματος, είτε παρακολούθηση του μαθήματος από στέλεχος του Κέντρου Διδασκαλίας για συμβουλευτική υποστήριξη πάνω σε παιδαγωγικά μαθήματα, είτε με τη βοήθεια ενός άλλου συναδέλφου διδάσκοντα για ανταλλαγή εμπειριών (Noye & Piveteau, 1998).  
Η παρατήρηση θα δώσει περισσότερα αποτελέσματα εάν γίνει με τη βοήθεια του μοντέλου του Nel Flander<sup>123</sup>, το οποίο παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.6 Κατηγορίες παρατήρησης του Nel Flanders, που έχει ως στόχο την επίτευξη της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων και έχει εφαρμοστεί στον Καναδά και στις Ηνωμένες Πολιτείες (Noye & Piveteau, 1998).
- ✓ Παρακολούθηση σεμιναρίων ή workshops είτε για παιδαγωγικά θέματα είτε πιο εξειδικευμένα (π.χ. εμφύχωση ομάδας, για χρήση νέων τεχνολογιών ως εργαλείο και όχι ως αυτοσκοπός (Gover & Loukkola, 2018)). Πολύ χρήσιμες πηγές είναι επίσης το YouTube, τα βιβλία, άρθρα σε περιοδικά, είτε σχετικές ιστοσελίδες των Κέντρων Μάθησης και Διδασκαλίας άλλων πανεπιστημίων του Ηνωμένου Βασιλείου, των Ηνωμένων Πολιτειών, του Καναδά, της Αυστραλίας κ.λπ. όπου παρατίθεται πλούσια βιβλιογραφία.
- ✓ Αναζήτηση ενημερωτικού υλικού για τα θέματα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του προγράμματος EFFECT<sup>124</sup> (European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching), του οποίου ηγείται ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός των Πανεπιστημίων (EUA-European University Association). Στόχος του προγράμματος αποτελεί η διευκόλυνση στην ανταλλαγή εμπειριών και αποτελεσματικών μεθόδων για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού προσωπικού. Στα πλαίσια του προγράμματος εξετάστηκαν οι καλές πρακτικές για την ενίσχυση της διδασκαλίας από όλη την Ευρώπη για να διερευνήσει τη δυνατότητα προσαρμογής τους σε άλλες δομές και να καθορίσει κοινές αρχές που στηρίζουν την επιτυχή υποστήριξη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (Gover & Loukkola, 2018).

<sup>123</sup> Οδηγίες χρήσης του μοντέλου του Nel Flanders υπάρχουν στο άρθρο της Veronica Odiri Amatari, V. D. (2015). *The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting*. International Journal of Secondary Education. Vol.3, No. 5, pp. 43-49. doi: 10.11648/j.ijssedu.20150305.11 <http://article.sciencepublishinggroup.com/html/10.11648.j.ijssedu.20150305.11.html>

<sup>124</sup> EUA, EFFECT <https://eua.eu/101-projects/560-effect.html>

Επιπλέον, στο Κεφάλαιο 5 έχει αφιερωθεί ολόκληρη παράγραφος για την Αριστεία στη Διδασκαλία και έχουν συλλεχθεί από την ερευνήτρια από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε μορφή πίνακα (Πίνακας 5.5) τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά στοιχεία που προσδιορίζουν τον Εξαίρετο Εκπαιδευτικό, για όποιον διδάσκοντα επιθυμεί να συμβουλευτεί για πρακτικές βελτίωσης της διδασκαλίας ή να προβεί σε αυτοαξιολόγηση της διδακτικής του πρακτικής με στόχο τη βελτίωσή του.

### 11.2.7.2 Πρακτικές σχεδιασμού ενός μαθήματος

Κατά το σχεδιασμό ενός μαθήματος θα πρέπει να επιδιώκεται να παράγονται απόφοιτοι στην ανώτατη εκπαίδευση ικανοί για κριτική σκέψη, με δυνατότητα να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Ο διδάσκων θα πρέπει να εξασφαλίζει ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος, η επιλογή του τρόπου διδασκαλίας, οι ευκαιρίες για μάθηση και η αξιολόγηση βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να μάθει. Η μάθηση απαιτεί ευκαιρίες για πρακτική και εξερεύνηση, χώρο για σκέψη ή εσωτερικούς συλλογισμούς και σε αλληλεπίδραση με άλλους, αλλά και μάθηση από και με άλλους συμφοιτητές (peer) και ειδικούς (Rogers, 1998).

Ο Mosston (1981) μετά από 30 χρόνια έρευνας κατέληξε ότι δεν υπάρχουν ‘καλές’ και ‘κακές’ μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά κάθε μέθοδος είναι κατάλληλη ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετεί. ανάλογα με τη χρήση τους

Πίνακας 11.5 Παιδαγωγικά βοηθήματα σε σχέση με τους παιδαγωγικούς στόχους για τον εκπαιδευόμενο (Noye, 1999)

Στόχοι για τον εκπαιδευόμενο							
		1	2	3	4	5	6
	6. Επίτευξη ψυχοκινητικού αυτοματισμού						
	5. Αναπαραγωγή μιας επαγγελματικής κατάστασης						
	4. Απόκτηση ορισμένων στάσεων						
	3. Απόκτηση ενδιαφέροντος για κάποιο θέμα						
	2. Ανάλυση και κατανόηση μιας κατάστασης						
	1. Απομνημόνευση μιας πληροφορίας						
Παιδαγωγικά βοηθήματα	ΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ	x	x	x	x		x
	ΓΡΑΠΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	x	x				
	ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ, ΣΧΕΔΙΟ, ΓΡΑΦΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ	x	x	x			
	ΜΑΚΕΤΑ, ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	x	x	x		x	x
	ΠΙΝΑΚΕΣ	x	x				
	ΠΡΟΒΟΛΗ ΔΙΑΦΑΝΕΙΩΝ	x	x	x			
	ΤΑΙΝΙΑ	x	x	x		x	
	ΒΙΝΤΕΟ	x	x	x	x	x	x
	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ	x	x			x	

Ένα άλλο θέμα σχετικό με την ποιότητα στη διδασκαλία είναι οι διαφορετικοί τύποι μάθησης και διδασκαλίας. Η μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να συνδυάζει διαφορετικά μέσα και τεχνικές διδασκαλίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI-Τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους τρόπους μάθησης (Felder & Henriques, 1995), ώστε να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθησιακούς τύπους των φοιτητών (βλέπε δίπολο μάθησης του Felder (1988) (Πίνακας 5.1).

Η επιλογή των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να γίνει σε σχέση με τους επιδιωκόμενους παιδαγωγικούς στόχους. Ενδεικτικά στον Πίνακα 11.5 παρουσιάζονται ποια βοηθήματα ενδείκνυται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων για τον εκπαιδευόμενο (Noye, 1999).

Οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες συνδέονται με την αντίληψη που έχουν για τον σκοπό και την ουσία της διδασκαλίας (Ζωντανός, 2011). Οι Kember & Kwan (2000) ισχυρίζονται ότι υπάρχουν δύο τύποι διδακτικής προσέγγισης:

- α) η προσέγγιση που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και αντιμετωπίζεται η διδασκαλία κυρίως ως μετάδοση γνώσης είτε
- β) η προσέγγιση που επικεντρώνεται στη μάθηση και συνήθως θεωρούν ότι η διδασκαλία 'δευκολύνει τη μάθηση'.

Εάν ο πληθυσμός των φοιτητών είναι πολύ μεγάλος και οι αίθουσες αντίστοιχα πολύ μεγάλες, μπορεί να αναγκάσουν τους διδάσκοντες να τροποποιήσουν τη διδακτική τους προσέγγιση που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο.

Οι Marton & Säljö (1976) επισήμαναν δύο ειδών μαθησιακές προσεγγίσεις από την πλευρά των φοιτητών: την 'προσέγγιση εμβάθυνσης' η οποία εστιάζεται στην κατανόηση του διδακτικού υλικού και την 'επιφανειακή προσέγγιση' που εστιάζεται στην απλή αποστήθιση του διδακτικού υλικού. Επιπλέον, οι προσεγγίσεις των φοιτητών στη μελέτη επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθηση (Van Rossum & Schenk, 1984). Οι Sheppard & Gilbert (1991) βρήκαν ότι οι πεποιθήσεις των φοιτητών για τη γνωστική δομή σε μια επιστήμη επηρεάζονται από τις διδακτικές θεωρίες των διδασκόντων και από την αντίληψη των φοιτητών για το μαθησιακό περιβάλλον.

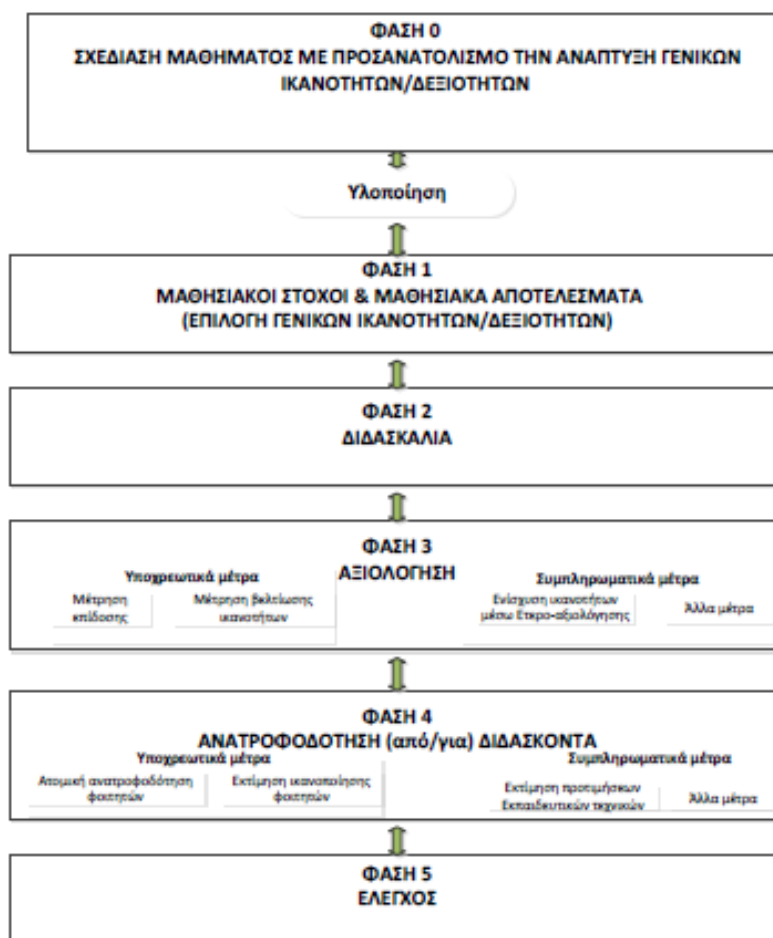
Μία άλλη προσέγγιση, διακρίνει τις διαλέξεις σε παραδοσιακές και φοιτητοκεντρικές. Σύμφωνα με την Κρασαδάκη (2013) η «*παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας (διαλέξεις), που κατευθύνεται από το διδάσκοντα δε διαθέτει τη δυναμική για να αντιμετωπίσει τους νέους διευρυμένους μαθησιακούς στόχους και αποτελέσματα*». Είναι απαραίτητη η χρήση μεθόδων εστιασμένες στο φοιτητή, όπου έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τη μείωση της παρέμβασης του διδάσκοντα και την αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών, όπου δίνεται έμφαση στο τι κάνουν οι φοιτητές από μόνοι τους για να μάθουν, παρά τι κάνει ο διδάσκων (Harden & Cosby, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Βενιαμίν Φραγκλίνος ***“Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.”***, δηλαδή «*Πες μου και θα το ξεχάσω. Δίδαξέ με και θα το θυμηθώ. Ανάμιξέ με και θα μάθω*».

Οι O' Neill and McMahon (2005) προτείνουν διάφορα παραδείγματα φοιτητοκεντρικής μάθησης και διδασκαλίας που γίνονται είτε εντός της διάλεξης είτε εκτός της τεχνικής της διάλεξης (Πίνακας 11.6). Οι μέθοδοι αυτοί όμως προτείνονται όταν το πλήθος των φοιτητών είναι μέχρι 20 άτομα.

Πίνακας 11.6. Παραδείγματα φοιτητο-κεντρικής μάθησης/διδασκαλίας (Πηγή: O' Neill and McMahon, 2005 από Κρασαδάκη, 2013))



Εκτός της τεχνικής της διάλεξης	Εντός της τεχνικής της διάλεξης
Θέματα για μελέτες ή εκπόνηση projects	Ομάδες συζήτησης ανά δύο άτομα
Συζητήσεις ανά ομάδες εργασίας	Επιχειρηματολογία σε επίπεδο τάξης των απόψεων των ομάδων συζήτησης (ανά 2 άτομα)
Καθοδήγηση φοιτητών από συμφοιτητές τους	Τυχαία δημιουργία ομάδων στην τάξη, όχι βάση των φίλων, γνωστών κλπ
Εκπαιδευτική εκδρομή	Επίλυση ασκήσεων
Ασκήσεις	Σύνταξη πρακτικών (περίληψης) μαθήματος
Έντυπα μάθησης (περιοδικά, ημερολόγια)	Προφορικές παρουσιάσεις φοιτητών
Γραμμές μάθησης (υποστηριζόμενες από υπολογιστή π.χ. μέσω Moodle ή e-class)	Παίξιμο ρόλων
Σύνταξη άρθρων για έντυπα (περιοδικά ή εφημερίδα)	Παρουσίαση πόστερς για το μάθημα
Φάκελοι εργασιών (portfolios)	Σύνταξη νοητικών χαρτών στην τάξη



Εικόνα 11.1. Γενικό Πλαίσιο εφαρμογής για την ενίσχυση και εκτίμηση των γενικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων (Κρασαδάκη, 2013)

Η Κρασαδάκη (2013) στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής προτείνει ένα Γενικό Πλαίσιο ενίσχυσης και εκτίμησης γενικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, σύμφωνα με το οποίο επιδιώκεται ο ανασχεδιασμός όλων των συνιστωσών ενός μαθήματος (διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των μαθησιακών στόχων του μαθήματος), με στόχο την ενίσχυση των ικανοτήτων των φοιτητών και την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Αποτελείται από 5 φάσεις (Βλέπε Εικόνα 11.1).

Στα πλαίσια της πιλοτικής εφαρμογής για τη Φάση 2, η οποία αφορά τη Διδασκαλία η Κρασαδάκη (2013) παραθέτει ενδεικτικές δράσεις ενεργητικής συμμετοχής που μπορούν να εφαρμοστούν στους τομείς της Διδασκαλίας, της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης (Πίνακας 11.7).<sup>125</sup>

Πίνακας 11.7. Εφαρμογή δράσεων ενεργητικής συμμετοχής ή/και αλληλεπίδρασης φοιτητών (Κρασαδάκη, 2013)

	Δράσεις ενεργητικής συμμετοχής ή/και αλληλεπίδρασης (γενικά)	Τρόπο ενεργητικής συμμετοχής ή/και αλληλεπίδρασης	Πού (Εντός/εκτός αίθουσας διδασκαλίας)
<b>Διδασκαλία</b>	Ομάδες εργασίας	Σχηματισμός δυάδων και κλήρωση για συνεργασία κατά τη διάρκεια εξαμήνου	εντός
	Ερωτήσεις-απαντήσεις, συζήτηση	Ανταπόκριση σε ερωτήσεις-συζήτηση με κυκλικό τρόπο για να συμμετέχουν όλοι	εντός
	Ομιλία στην ολομέλεια	Προφορική παρουσίαση ενός ζητήματος	εντός
	Σύντομες εβδομ. ατομικές εργασίες	Γραπτές/προφορικές εργασίες για προετοιμασία στο σπίτι	εκτός
<b>Αξιολόγηση</b>	Επιμορφωτική αξιολόγηση	10λεπτες ομαδικές ασκήσεις, κ.λπ. για επίλυση στην τάξη, σε δυάδες 2-3 κάθε φορά)	εντός
		Δυνατότητα αυτοαξιολόγησης γνώσεων μέσω ψηφιακού υλικού σε σύστημα τηλεκπαίδευσης	εκτός
		Ετεροαξιολόγηση γραπτών εργασιών (στο σπίτι) και προφορικών παρουσιάσεων (στην τάξη)	εκτός & εντός
	Αυτοαξιολόγηση γενικών ικανοτήτων	Ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται δυο φορές (αρχή-τέλος εξαμήνου)	εντός
<b>Ανατροφοδότηση</b>	Αναστοχασμός σε σχόλια του διδάσκοντα	Μελέτη ατομικών σχολίων επιμορφωτικής ανατροφοδότησης για κάθε γραπτή εργασία	εκτός
	Έρευνα ικανοποίησης	Ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται στο τέλος εξαμήνου	εκτός
	Έρευνα προτίμησης εκπαιδευτικών τεχνικών	Ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται στο τέλος εξαμήνου	εκτός
<b>Μαθησιακοί στόχοι</b>	Δεν προβλέπεται συμμετοχή των φοιτητών στην κατάρτιση των μαθησιακών στόχων, επιλογή της ύλης του μαθήματος, κ.λπ., όπως οι θεωρητικοί της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης περιγράφουν.		

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι φοιτητές που συμμετείχαν εθελοντικά στην πιλοτική δράση της προαναφερόμενης διατριβής (Κρασαδάκη, 2013), έπρεπε να διαφοροποιήσουν τη συμπεριφορά τους, καθώς από παθητικοί κλήθηκαν να γίνουν ενεργητικοί. Επειδή, η παρουσία των φοιτητών και η συμμετοχή είναι αναπόσπαστο τμήμα της μάθησης, αντικαταστάθηκε από την Κρασαδάκη (2013) η συνήθης ελεύθερη προσέλευση των

<sup>125</sup> Ο αναγνώστης που επιθυμεί να ασχοληθεί με τη φοιτητοκεντρική προσέγγιση παραπέμπεται στην διπλωματική διατριβή της Ε. Κρασαδάκης (2013), όπου πέρα από το Γενικό Πλαίσιο ενίσχυσης και εκτίμησης γενικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, προτείνεται συνολικά μια μεθοδολογία εκτίμησης μη τυπικών και μη πιστοποιημένων γνώσεων που αποκτώνται από προγράμματα μαθημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

φοιτητών στις διαλέξεις, με αμοιβαία δέσμευση υποχρεωτικής παρακολούθησης, εκτός σπανίων περιπτώσεων, όπου δικαιολογόταν η απουσία.

### 11.2.7.3 Τεχνικές για αύξηση συμμετοχής των φοιτητών στο μάθημα και παραμονής στις σπουδές τους

Η επίτευξη της καλύτερης απόδοσης στις σπουδές των φοιτητών, όπως έχει προκύψει από το εννοιολογικό πλαίσιο που προτείνεται στα πλαίσια της παρούσας διατριβής (Εικόνα 10.3), σχετίζεται θετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων και το ενδιαφέρον που έχει ο φοιτητής για τις σπουδές του (Παράγραφος 10.8). Επιπλέον, έχει προκύψει ότι η απόδοση των φοιτητών και η παρακολούθηση των μαθημάτων επηρεάζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στην διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, καθώς όπως προέκυψε από τις έρευνες της διατριβής στους φοιτητές:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ41/Παράγραφος 10.8: Οι καλοί φοιτητές (στη βαθμολογία), οι οποίοι παρακολουθούν τα μαθήματα, καθώς ενδιαφέρονται για τη σχολή τους, έχουν την τάση να συμμετέχουν περισσότερο στην αξιολόγηση των μαθημάτων.

Επιπλέον, είχε προκύψει το ακόλουθο σχετικό συμπέρασμα:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ40/Παράγραφος 10.8: Για την επιτυχία του φοιτητή στις σπουδές του είναι πολύ σημαντικό να παρακινηθούν οι φοιτητές με διάφορους τρόπους, ώστε να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τη σχολή τους και να παρακολουθήσουν τις διαλέξεις πιο συχνά. Να δεσμευτούν με τη μάθησή τους και να αντιληφθούν τη συμβολή τους μέσω της αξιολόγησης των μαθημάτων στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνοπτικά, με βάση όσα προαναφέρθηκαν στην παρούσα διατριβή, προτείνεται από την ερευνήτρια προκειμένου να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των φοιτητών για τη μάθηση σε υψηλά επίπεδα αυξάνοντας επακόλουθα τη συμμετοχή τους στο μάθημα, να εφαρμόζονται οι ακόλουθες πρακτικές από τους διδάσκοντες:

- ✓ Η μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να συνδυάζει διαφορετικές μορφές/εργαλεία διαλέξεων, καθώς οι φοιτητές δύνανται να έχουν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ (δίπολα μάθησης του Felder (1988)(Παράγραφος 5.1.1)). Δηλαδή η θεωρία να πλαισιώνεται με λύσιμο ασκήσεων στον πίνακα, παρουσιάσεις εφαρμογών κ.λπ. Η εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης και η παρότρυνση από τους καθηγητές για ενεργή συμμετοχή των φοιτητών (με εργασίες, παρουσιάσεις θεμάτων, λύση ασκήσεων στον πίνακα, role playing εάν το επιτρέπει το μάθημα, εκπαιδευτικές εκδρομές κλπ.) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI-Τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους τρόπους μάθησης (Felder & Henriques, 1995)
- ✓ Η έμμεση επιβολή της υποχρεωτικής παρακολούθησης (εργαστήρια, παρουσίαση εργασιών κλπ). Επιτυχημένη εφαρμογή γίνεται με τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων στις Σχολές Αρχιτεκτονικής, όπου παρακολουθείται η πορεία των εργασιών σε εβδομαδιαία βάση.
- ✓ Η καλή οργάνωση του διδακτικού υλικού και ο καλός σχεδιασμός του μαθήματος είναι σημαντικοί παράγοντες για τη μάθηση από την πλευρά των φοιτητών (Kallison, 1986).

- ✓ Να γνωστοποιούν από την έναρξη του μαθήματος τους στόχους του μαθήματος, τη δομή, την εξεταστική διαδικασία, ώστε να γνωρίζουν τι να περιμένουν από το μάθημα. (ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΑ5.1.1/Παράγραφος 5.1).
- ✓ Να μην αποσκοπούν για την αξιολόγηση της μάθησης των φοιτητών μόνο στη διεξαγωγή της τελικής εξέτασης, καθώς θεωρείται από τους περισσότερους πολύ μακρινός και σχετικά ανέφικτος στόχος. Ενδείκνυται να χωριστεί η εξεταστέα ύλη σε μικρότερες ενότητες, για τις οποίες θα πιστοποιείται με τυπικές ή άτυπες διαδικασίες εξέτασης (χρήση εργασιών ή μικρής διάρκειας τεστ) η μαθησιακή απόδοση του φοιτητή, ώστε να θεωρούνται πιο εφικτοί στόχοι για αυτούς. Εάν παρέχεται ως κίνητρο η συμβολή των βαθμολογιών κατά ένα ποσοστό στη συνολική βαθμολογία, τότε θα παρακινούνται οι φοιτητές ακόμη περισσότερο για να συμμετέχουν στο μάθημα. Παράλληλα θα αυξάνεται η πιθανότητα για να επιτευχθεί καλύτερη απόδοση στην τελική εξέταση του μαθήματος, εφόσον οι φοιτητές παρακολουθούν και παραδίδουν τις επιμέρους δοκιμασίες (ΠΡΟΤΑΣΗ ΒΑ5.1.2/Παράγραφος 5.1).
- ✓ Να επιδιώκεται η σύνδεση της μαθησιακής εμπειρίας με τις θέσεις εργασίας ή την ευρύτερη κοινότητα, καθώς οι φοιτητές δεσμεύονται πιο πολύ στη μαθησιακή διαδικασία, εάν μπορούν να δούν τη σχετικότητα των σπουδών τους με επαγγελματικά, πειθαρχικά και/ή προσωπικά πλαίσια<sup>126</sup>.
- ✓ Δίνονται επιλογές στους φοιτητές κατά την εξέτασή τους<sup>127</sup>, ώστε να έχουν τη δυνατότητα ανάλογα του μαθησιακού τους προφίλ να αποδόσουν καλύτερα.
- ✓ Η αίσθηση ότι ανήκει κάπου. Οι δράσεις που συνεισφέρουν για τη δέσμευσή του με το ίδρυμα και επακόλουθα με τη δέσμευση στη μαθησιακή του εμπειρία αναφέρονται διεξοδικά στην Παράγραφο 11.2.5.1 και 5.4.1.
- ✓ Η παροχή ποιοτικής διδασκαλίας από τους διδάσκοντες (Κεφάλαιο 5 και Κεφάλαιο 6)

Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική για την βελτίωσης της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών. Όμως, υπάρχουν ακόμη πολλοί παράγοντες που είναι σημαντικοί για την επιτυχία των φοιτητών, η οποία ουσιαστικά δεν αφορά μόνο στην επίτευξη της υψηλότερης βαθμολογίας, αλλά συνιστάται κυρίως στη εξασφάλιση των συνθηκών για να παραμείνουν οι φοιτητές στις σπουδές τους, να τις περατώνουν επιτυχώς χωρίς καθυστερήσεις και κυρίως να καταφέρουν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, ώστε να αποτελέσουν τους μελλοντικούς ηγέτες, εφευρέτες, επιχειρηματίες, εργαζόμενους που θα συμβάλλουν στην αειφόρο ανάπτυξη της περιοχής τους, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.

Στην Παράγραφο 5.4 παρουσιάστηκε το πλαίσιο για την επιτυχία των φοιτητών (Εικόνα 5.2), αποτέλεσμα πολυετούς έρευνας της Ακαδημίας Ανώτατης Εκπαίδευσης σε πάνω από 40 χώρες σε όλο τον κόσμο. Το πλαίσιο αυτό ουσιαστικά αποτελεί μια σειρά από 6 εργαλεία (υποπλάισια) που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ευέλικτα, αλλά ταυτόχρονα και με συνοχή, με σκοπό την ισότιμη παροχή υπηρεσιών σε όλους τους φοιτητές. Πολλά στοιχεία από αυτά τα υποπλάισια έχουν αποτελέσει ξεχωριστές διαστάσεις του προτεινόμενου

<sup>126</sup> Guidelines on Learning that Inform Teaching <http://www.guidelinesonlearning.com/guideline-six>

<sup>127</sup> Center for Teaching Innovation of Cornell University, *Increasing Student Motivation & Participation*, <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students>

πλαίσιου εφαρμογής της διατριβής για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί όλες μεταξύ τους οι διαστάσεις αλληλεπιδρούν:

- ✓ Μεταμόρφωση της αξιολόγησης της μάθησης των φοιτητών (Transforming Assessment of Learning)<sup>128</sup>. Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση επιδρά στο χρόνο του προσωπικού, τη φήμη ενός πανεπιστημίου, τους πίνακες κατάταξης (league table), και το σημαντικότερο στη μελλοντική ζωή όλων φοιτητών. Αποτελεί την καρδιά πολλών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι παροχείς της ανώτατης εκπαίδευσης σήμερα.
- ✓ Ενσωμάτωση της απασχολησιμότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Embedding employability in HE).<sup>129</sup> Η παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών, συμπεριφορών, χαρακτηριστικών, επιτευγμάτων και στάσεων που θα δώσουν τη δυνατότητα στους απόφοιτους να κάνουν επιτυχημένες μεταβάσεις για τη ζωή έξω από το πανεπιστήμιο και συνεισφορές που θα οφελήσουν τους ίδιους, την οικονομία και τις κοινότητές τους.
- ✓ Πρόσβαση (Student Access), διατήρηση (Retention- παραμονή ενός φοιτητή σε ένα ίδρυμα και ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών), επιτεύγματα (Attainment) και πρόοδος των φοιτητών (Progression).<sup>130</sup> Η παραμονή και τα επιτεύγματα εμπεριέχουν την ενσωμάτωση (inclusion), διασφαλίζοντας την πλήρη και ισότιμη συμμετοχή μέσα στο πανεπιστήμιο και την πρόοδο για όλους τους φοιτητές που φοιτούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση.
- ✓ Δέσμευση των φοιτητών μέσω συνεργατικών σχέσεων (Student Engagement through partnership)<sup>131</sup>. Εννοείται η συνεργασία μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων μελών για τη ποιότητα και δεν αφορά μόνο την ακρόαση ή την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους φοιτητές. Η αληθινή συνεργασία σχετίζεται με την εφαρμογή καλά στοιχειοθετημένων και αποτελεσματικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση με μία δέσμευση για ανοικτό, εποικοδομητικό και συνεχή διάλογο με τη φοιτητική κοινότητα.
- ✓ Διεθνοποίηση (Internationalisation) της ανώτατης εκπαίδευσης.<sup>132</sup> Προαγωγή μιας υψηλής ποιότητας, ισότιμης και παγκόσμιας μάθησης μπορεί να βοηθήσει τους απόφοιτους να ζήσουν και να συνεισφέρουν υπεύθυνα σε μία παγκόσμια διασυνδεδεμένη κοινωνία.
- ✓ Ευέλικτη μάθηση (flexible learning) στην ανώτατη εκπαίδευση,<sup>133</sup> βοηθάει στην εμψύχωση των φοιτητών προσφέροντάς τους επιλογές στο ρυθμό, στον τόπο και στον τρόπο (how, what, when and where) της μάθησής τους.

---

<sup>128</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/assessment#section-3>

<sup>129</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/employability>

<sup>130</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/retention#section-3>

<sup>131</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/student-engagement>

<sup>132</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/internationalising-higher-education>

<sup>133</sup> Περισσότερες πληροφορίες είναι διαθέσιμες στο link <https://www.heacademy.ac.uk/individuals/strategic-priorities/flexible-learning>

Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής αναζητήθηκαν μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και των ερευνών της διατριβής, οι αιτίες που οδηγούνται οι φοιτητές να παρατήσουν τις σπουδές τους ή να μην αποδίδουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, και η εξεύρεση διάφορων λύσεων που συνεισφέρουν στην επιτυχία των φοιτητών, δίνοντας έμφαση στην ελληνική πραγματικότητα των πανεπιστημίων.

Στην απολογιστική έκθεση της ΑΔΠΙ του 2016 (2017) αναφερόταν ότι οι άνδρες φοιτητές καθυστερούν περισσότερο να περατώσουν τις σπουδές τους σε σχέση με τις φοιτήτριες. Από την στατιστική ανάλυση των στοιχείων φοίτησης από την έρευνα της διατριβής στους φοιτητές δεν είχε προκύψει καμία διαφοροποίηση στις αποδόσεις μεταξύ των δύο φύλων, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει νοητική υστέρηση από την πλευρά των ανδρών, ώστε να εξηγείται αυτή η καθυστέρηση. Ένα από τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ότι:

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.1:** Οι φοιτήτριες παρακολουθούν πιο συχνά τα μαθήματα από ότι οι άνδρες φοιτητές.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.2:** Οι φοιτήτριες στο τέταρτο έτος, επειδή συνειδητοποιούν ότι πλησιάζει το τέλος των σπουδών τους, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για τις σπουδές και κάνουν μια εντονότερη προσπάθεια αυξάνοντας τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων, για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, αλλά και για να αυξήσουν το βαθμό του πτυχίου τους.

Αντιθέτως, οι άνδρες φοιτητές εντείνουν τις προσπάθειές τους από το έβδομο έτος και μετά. Ουσιαστικά, οι άνδρες φοιτητές είναι σα να μην επιθυμούν να τελειώσουν, και να προσπαθούν να διατηρήσουν την ιδιότητα του φοιτητή για όσο περισσότερο χρόνο μπορούν. Μόνο όταν από το έβδομο έτος και μετά αρχίσει η πίεση από την οικογένεια για περάτωση των σπουδών για οικονομικούς λόγους, τότε αποφασίζουν να εντείνουν τις προσπάθειές τους, ώστε να καταφέρουν να αποφοιτήσουν (**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ42.3**).

Επειδή, είναι ευρέως γνωστό ότι μία αιτία για αυτή τους τη συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για τα ελληνικά δεδομένα, τα αγόρια να εκπληρώνουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις μετά τα 30 τους χρόνια, χρησιμοποιώντας τις σπουδές τους ως μέσο για να επιτύχουν αναβολή από το στρατό, καθώς τον θεωρούν ως καθυστέρηση και χάσιμο χρόνου προτείνεται από την ερευνήτρια:

**ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΔΦ42.4/Παράγραφος 10.9:** Τα αγόρια θα πρέπει, από τη στιγμή που θεωρείται στην Ελλάδα υποχρεωτική η στρατιωτική θητεία, να εκπληρώνουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις πριν ακόμη αρχίσουν τις σπουδές τους, αμέσως μετά την περάτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μη χρησιμοποιείται ως πρόφαση για την μη περάτωση των σπουδών τους. Επιπλέον, αποτελεί και μια ευκαιρία να ανεξαρτοποιηθούν από το οικογενειακό περιβάλλον και να ωριμάσουν νωρίτερα, με αποτέλεσμα να έχουν μετέπειτα μια πιο συνειδητοποιημένη και στοχευμένη φοίτηση.

Άλλες αιτίες που μπορούν να ερμηνεύσουν αυτή τη συμπεριφορά αναλύονται στην Παράγραφος 10.9, όπου συνοπτικά σχετίζονται με την καθυστέρηση στην ωριμότητα των ανδρών λόγω βιολογικών αιτιών και με τη γενετική προδιάθεση που παρουσιάζεται πιο συχνά στους άνδρες σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Γενικότερα συμπεραίνεται ότι



επειδή οι γυναίκες ωριμάζουν νωρίτερα, ολοκληρώνουν τους στόχους που θέτουν πιο αποφασιστικά και αποτελεσματικά, γι' αυτό και αποφοιτούν σε πιο σύντομο διάστημα από τους άνδρες φοιτητές.

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ BA5.2.1.3/Παράγραφος 5.2.1:** Υπάρχει φυλετική διαφοροποίηση στην ανάπτυξη της ωριμότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα, καθώς στα αγόρια έφηβους καθυστερεί περισσότερο η πλήρη ανάπτυξη των νευρώνων των μπροστινών λοβών του εγκεφάλου, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τους συλλογισμούς υψηλού επιπέδου και η διαδικασία ανάπτυξης δεν ολοκληρώνεται πριν την ηλικία των 20 ετών (Lenroot & Giedd, 2009; Yurgelun-Todd).

Είναι πολύ σημαντικό τα πανεπιστήμια να παρακολουθούν τις επιδόσεις των φοιτητών και να προσπαθούν να τους υποστηρίξουν όλους ανεξαιρέτως. Η νέα γενιά που γεννήθηκε από τα μέσα του 1990 και μετά, αποτελεί κατά την Twenge (2017) τη «γενεά της πληροφορίας-iGen». Είναι η πρώτη γενιά που πέρασε σχεδόν όλη της την εφηβεία στην εποχή των έξυπνων κινητών, όπου τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα ομαδικά διαδικτυακά παιχνίδια και η αποστολή μηνυμάτων, έχουν αντικαταστήσει τις διαπροσωπικές κοινωνικές επαφές με φυσική παρουσία. Δεν βρίσκουν χρόνο για να βγουν στον «έξω κόσμο» να κάνουν πράγματα και να αποκτήσουν εμπειρίες, με αποτέλεσμα να μην ενηλικιώνονται. Γι' αυτό το λόγο βιώνουν πρωτοφανή επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και μοναξιάς. Έχοντας δεχθεί καταγισμό πληροφοριών πριν ακόμη τελειώσουν το σχολείο και πολύ γρηγορότερα σε ηλικία, από ότι συνέβαινε δύο δεκαετίες παλαιότερα, οι περισσότεροι έφηβοι, με λίγες εξαιρέσεις, είναι προχωρημένοι πνευματικά, αλλά βρίσκονται πίσω συναισθηματικά. Φαίνεται ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αφομοιώσουν όλη αυτήν την πληροφορία και να «μεγαλώσουν», ώστε να είναι προετοιμασμένοι για την υπευθυνότητα που ακολουθεί την εφηβεία.<sup>134</sup>

**ΠΡΟΤΑΣΗ B5.2.1.1/ Παράγραφος 5.2.1:** Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να εκπαιδεύσουν και να καθοδηγήσουν τα μέλη της νέας «γενιάς της πληροφορίας – iGen», καθώς εξελίσσεται πιο αργά προς τα θέματα ωριμότητας σε σχέση με τις προηγούμενες γενεές, κοινωνικοποιούνται με εντελώς διαφορετικούς τρόπους και θέλουν διαφορετικά πράγματα για τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους. Είναι σημαντική αυτή η κατανόηση, διότι όπως το iGen προχωράει, ανάλογα θα προχωρήσει το έθνος και ολόκληρος ο κόσμος (Twenge, 2017).

Επιπροσθέτως, άλλο ένα φαινόμενο της σύγχρονης εποχής αποτελεί το σύνδρομο του «Πίτερ Πάν», το οποίο οφείλεται στην υπερπροστασία των γονέων και στο γεγονός ότι οι έφηβοι που μεγαλώνουν σε ευκατάστατο περιβάλλον δεν ωριμάζουν και δεν αναπτύσσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν την ενήλικη ζωή (Kiley, 1983).

**ΠΡΟΤΑΣΗ BA5.2.1.2/Παράγραφος 5.2.1:** Θεωρείται σημαντική η στελέχωση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με έναν ψυχολόγο, στον οποίο θα μπορούν να αποταθούν οι φοιτητές για να ζητήσουν υποστήριξη στα προαναφερόμενα θέματα που σχετίζονται με την εφηβεία, την κατάθλιψη, τις ψυχολογικές διαταραχές και τη διάγνωση των μαθησιακών τους

<sup>134</sup> Elmore, Tim (2016). "Artificial Maturity", Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/blog/artificial-maturity/201606/what-our-music-reveals-about-us>

δυσκολιών. Σημαντική τους δράση θα πρέπει να είναι η διοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της ακαδημαϊκής κοινότητας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την εφηβεία, τη νέα «γενιά πληροφόρησης-iGen», το σύνδρομο Πίτερ Πάν και άλλες διαταραχές, εστιάζοντας στη σχέση που έχουν τα προαναφερόμενα με τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών.

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 11.8) παρουσιάζεται ενδεικτικό πλάνο δράσεων για τη διάσταση του φοιτητοκεντρικού προσανατολισμού της Μάθησης και Διδασκαλίας, στον οποίο έχουν ενσωματωθεί οι διαστάσεις της Διεθνοποίησης της εκπαίδευσης, της ευαισθητοποίησης στα θέματα ευπαθών ομάδων, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του προσανατολισμού του ιδρύματος προς τη φοιτητοκεντρική εκπαίδευση.

Πίνακας 11.8 Ενδεικτικό πλάνο δράσεων για τη διάσταση του Φοιτητοκεντρικού Προσανατολισμού

ΦΑΣΗ 1	ΦΑΣΗ 2	ΦΑΣΗ 3	ΦΑΣΗ 4	ΦΑΣΗ 5
Προετοιμασία πλάνου	Διαμόρφωση του πλάνου δράσης	Δράσεις προετοιμασίας υλοποίησης	Υλοποίηση πλάνου	Ανατροφοδότηση
-Ενεργοποίηση των φοιτητών για τη μάθησή τους -Προσωπικό πρόγραμμα για τη μάθησή τους - Εντοπισμός των σχολών ή μαθημάτων με τη χαμηλότερη απόδοση των φοιτητών	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	Προετοιμασία φοιτητών για απασχολησιμότητα μέσω καθοδήγησης καριέρας, placements, internships	Αναδιαμόρφωση του περιεχομένου ή τον τρόπο παροχής του προγράμματος σπουδών ανάλογα με την εμπειρία των φοιτητών από τις πρακτικές (Thomas, 2017).	Τα πανεπιστήμια δεν παράγουν απλώς εργαζόμενους, αλλά τους μελλοντικούς ηγέτες, εφευρέτες, επιχειρηματίες, καθώς και την ανθεκτικότητα και προσαρμοστικότητα των εργαζομένων.
Υιοθέτηση πρακτικών ευέλικτων μορφών μάθησης (εξ' αποστάσεως, ταχύρυθμα, μερικής φοίτησης κλπ)	Αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων με χρήση ενός μίγματος τυπικών και άτυπων μεθόδων (π.χ. ipsative, authentic, formative assessment, κα)	- Ετοιμος να μάθει από την εμπειρία - Ανάπτυξη ικανοτήτων όχι μόνο για το σήμερα αλλά για το 'αύριο'	Ανάπτυξη των φοιτητών όχι απλώς 'worker ready' αλλά 'worker ready plus'. Ανάπτυξη δηλαδή ικανοτήτων για να διαχειρίζεται το απρόσμενο, να παραμένει ψύχραιμος και να ανέχεται τις ασάφειες.	- Αειφορία στην εκπαίδευση (κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και περιβαλλοντική) - Δημιουργία αποφοίτων με δημιουργικότητα και ηθική επιχειρηματικότητα
Διάθεση ψυχολόγου για όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας	Υιοθέτηση κατά την εισαγωγή όλων των φοιτητών διαγνωστικών εργαλείων για τον εντοπισμός φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες	Λήψη αποφάσεων σε επίπεδο ιδρύματος για υιοθέτηση υποστηρικτικών δράσεων για τις ευπαθείς ομάδες		Να μην αποκλείεται κανείς από τη μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση



Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών για άτομα με ειδικές ανάγκες	Ενεργοποίηση των εθελοντών φοιτητών για συμβολή στην υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες			
Δημιουργία ενημερωτικού υλικού για την κουλτούρα της χώρας, και το ίδρυμα υποδοχής. Υποστήριξη των διεθνών φοιτητών στα θέματα εισόδου στη χώρα πχ.ERASMUS	Χρήση φοιτητών (International Mentors) για υποστήριξη διεθνών φοιτητών για προεισαγωγικά θέματα και κατά τη διάρκεια φοίτησής τους			Αποτελεσματικές διαπολιτισμικές σχέσεις
-Διερεύνηση του κατά πόσο διεθνοποιημένο είναι τα προγράμματα σπουδών	Διαμόρφωση επιθυμητού στόχου για τη διεθνοποίησή του ιδρύματος	Υποστήριξη των καθηγητών και των φοιτητών για να εφαρμόσουν το διεθνοποιημένο πρόγραμμα σπουδών.	Διαμόρφωση διεθνοποιημένου προγράμματος σπουδών	Προετοιμασία των αποφοίτων να ζήσουν και να συνεισφέρουν υπεύθυνα σε μία παγκόσμια συνδεδεμένη κοινωνία



## 12 Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Μελλοντικές Προεκτάσεις

### 12.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα διατριβή προτείνεται ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που έχει ως κύριο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση στην παρούσα διατριβή χρησιμοποιείται, όπως προσδιορίστηκε και στο Κεφάλαιο 4, με την έννοια της «*εμφυούς λογοδοσίας*», όπου η διαδικασία της αθροιστικής αξιολόγησης (για θέματα κρίσεων και λογοδοσίας) συγκλίνει με τη διαμορφωτική χρήση (η οποία επικεντρώνεται στη μάθηση, στη διδασκαλία και τα αποτελέσματα), εστιάζοντας στην αυτοαξιολόγηση και στη συλλογή οποιασδήποτε μορφής πληροφορίας σχετικά με την πρόοδο ενός μαθήματος ή προγράμματος σπουδών του πανεπιστημίου, με στόχο την ενθάρρυνση της ανάπτυξης και της προόδου των φοιτητών και γενικότερα τη βελτίωση της μαθησιακής τους εμπειρίας. Διευκρινίζεται ότι η παρούσα διατριβή δεν επικεντρώθηκε στη γενικότερη αξιολόγηση του ιδρύματος, η οποία έχει ως κύριο στόχο της την εξωτερική λογοδοσία (όπου ήδη έχει στο προταθεί ευρωπαϊκό πλαίσιο και στοχεύει στην ιεραρχική κατάταξη των ιδρυμάτων), ούτε στη διαδικασία των ακαδημαϊκών να βαθμολογήσουν τη μαθησιακή ικανότητα των φοιτητών, τα οποία είναι εξίσου σημαντικά στη διαδικασία αξιολόγησης ενός ιδρύματος.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί τμήμα της διαδικασίας διασφάλισης της ποιότητας, οπότε για την εφαρμογή του πλαισίου θα πρέπει να ισχύουν οι βασικές αρχές της διατήρησης της κουλτούρας ποιότητας (Quality Culture). Σύμφωνα με πολυετή έρευνες που έχουν γίνει σε βρετανικά πανεπιστήμια (QAA, 2015), η κουλτούρα ποιότητας επηρεάζει θετικά την ποιότητα της διδασκαλίας. Σε όλα τα πλαίσια διασφάλισης της ποιότητας οι φοιτητές αποτελούν το επίκεντρο όλου του πλαισίου και στόχος τους αποτελεί η παραμονή στις σπουδές τους και η επιτυχής ολοκλήρωσή τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να γίνει φοιτητοκεντρική και να μετατραπεί η αξιολόγηση από εξωτερική σε ανθρωποκεντρική διαδικασία (ESG, 2015; Gover et al, 2018; Thomas et al., 2017b; Scott, 2016).

Στα ελληνικά πανεπιστήμια τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων (EAM) που διανέμονται στους φοιτητές αποτελούν τον πιο συνηθισμένο τρόπο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι από τα πιο λογικοφανή εργαλεία, καθώς οι φοιτητές είναι οι άμεσοι λήπτες του διδακτικού έργου (McKeachie, 1997; Kwan, 1999). Επιπλέον, είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος για να εισάγουν τα Πανεπιστήμια διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας (Sursock, 2011) και αποτελούν ένας από τους μηχανισμούς δέσμευσης των φοιτητών για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (The Quality Assurance Agency for Higher Education 2014). Η χρήση της αξιολόγησης των μαθημάτων για κρίση των καθηγητών σχετικά με τα θέματα εξελίξεών τους και μισθοδοσίας, δεν εφαρμόζεται ευρέως στα ελληνικά πανεπιστήμια, δηλαδή για αθροιστική χρήση (summative use), όπως συμβαίνει στο εξωτερικό. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα πρέπει οι διδάσκοντες να εφησυχάζονται, καθώς αποτελούν τους άμεσους πάροχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επαφίεται στη διακριτή τους ευχέρεια και όρεξη η βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των

φοιτητών. Οι διδάσκοντες πρέπει να αποκτήσουν κουλτούρα ποιότητας, να κάνουν την αυτοκριτική τους (Νικολόπουλος, 2007), και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις τους και το ρόλο τους απέναντι στο πανεπιστήμιο, στη διδακτική πρακτική και στην αποτελεσματική μάθηση, ώστε να συμβάλλουν με τη σειρά τους στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Ο ορισμός των «βέλτιστων» επαγγελματιών ακαδημαϊκών θα πρέπει να τονίζει την καλή διδασκαλία και όχι μόνο την ακαδημαϊκή εξειδίκευση και ερευνητική δύναμη.

Τα ιδρύματα δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τη διαδικασία αξιολόγησης ως ένα μέσο που χρησιμοποιείται για λογοδοσία (κατάταξη των πανεπιστημίων και κρίσεις καθηγητών), διότι με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται αντιδράσεις απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης από όλη την ακαδημαϊκή κοινότητα και υπονομεύεται από πριν ακόμη ξεκινήσει να εφαρμόζεται. Η σωστή προσέγγιση θα ήταν να αντιμετωπισθεί ως ένα απαραίτητο μέσο που θα βοηθήσει το ίδρυμα στη λήψη σωστών αποφάσεων. Όπως πίστευε και ο Walter Shewhart<sup>135</sup> *«απόφαση χωρίς δεδομένα ή αντικειμενικές πληροφορίες για τη διαδικασία ή το πρόβλημα δεν έχει νόημα. Λάθη παρατηρούνται, όταν τα άτομα εφαρμόζουν λύσεις, χωρίς να γνωρίζουν επακριβώς το πρόβλημα ή γνωρίζουν τα συμπτώματα, χωρίς να γνωρίζουν τις πραγματικές αιτίες που το προκαλούν»* (Ζαβλανός, 2006). Αυτό ακριβώς το μήνυμα θα πρέπει να διαχυθεί με όλα τα μέσα επικοινωνίας σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Κατά τη διάρκεια της έρευνας στους φοιτητές η ερευνήτρια είχε αντιληφθεί αυτή την οδοποιο διαφορά και ενώ στην προκαταρκτική έρευνα ο τίτλος του ερωτηματολογίου ήταν «Ερωτηματολόγιο για την αποδοχή της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές» στη συνέχεια στα πλαίσια της ηλεκτρονικής έρευνας και της κύριας χειρόγραφης έρευνας στα ελληνικά ιδρύματα μετονομάστηκε σε «Έρευνα για τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης του μαθήματος από τους φοιτητές». Οπότε ο ρόλος της διασφάλισης ποιότητας ως εργαλείο ακριβούς πληροφόρησης για το τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί είναι καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη των ιδρυμάτων να ανταποκριθούν στις αλλαγές και προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Scott, 2016; Cole, 2018).

Στην αντίστοιχη λογική θα πρέπει να κινηθεί και η δημιουργία του οράματος του ιδρύματος. Εάν αναφέρεται στο όραμα ότι «Στόχος του ιδρύματος είναι να γίνει το Νο1 πανεπιστήμιο στην Ελλάδα ή στην Ευρώπη», εκτός του ότι είναι πολύ αόριστο, σηματοδοτεί ότι το ίδρυμα στοχεύει στην ιεραρχική κατάταξη των ιδρυμάτων. Ενώ, εάν αναφέρεται για παράδειγμα ότι «Στόχος του ιδρύματός μας αποτελεί η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και η στήριξη του φοιτητή για να επιτύχει τις επιθυμίες και τους στόχους του» δηλώνεται κατ'ευθείαν η δέσμευση της ηγεσίας του ιδρύματος στην ποιοτική εκπαίδευση και στη φοιτητοκεντρική προσέγγιση, αλλά κυρίως με τη φράση «ιδρύματός μας» επικοινωνείται ότι η επίτευξη των στόχων θα γίνει μέσω της κοινής προσπάθειας όλης της ακαδημαϊκής κοινότητας μεταδίδοντας το μήνυμα της κοινοκτημοσύνης (δηλαδή ότι ανήκει σε όλους και αποτελεί μέλημα όλων η επιτυχία του). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ταυτόχρονα και η δέσμευση της ακαδημαϊκής κοινότητας στα ιδεώδη του ιδρύματος, καθώς είναι πολύ σημαντικό η ιδρυματική κουλτούρα να υποστηρίζει τη δημοκρατία και το διάλογο και να

---

<sup>135</sup> Walter A. Shewhart, πρωτεργάτης της έννοιας του στατιστικού ποιοτικού ελέγχου και οι ανακαλύψεις του αποτέλεσαν τη βάση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ του Deming (Ζαβλανός, 2006).

εκτιμά ισότιμα τις απόψεις των φοιτητών και του προσωπικού, αλλά και τη συμμετοχή του στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων. Γενικότερα θα πρέπει το όραμα να διαδοθεί ευρέως εντός και εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας και να σηματοδοτεί τη δέσμευση της ηγεσίας του ιδρύματος για αειφορία στην εκπαίδευση (κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και περιβαλλοντική), καθώς η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της επιθυμητής ανάπτυξης και ευημερίας της ανθρωπότητας. Τα πανεπιστήμια δεν παράγουν απλώς εργαζόμενους, αλλά τους μελλοντικούς ηγέτες, εφευρέτες, επιχειρηματίες.

Από τις έρευνες της διατριβής έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση και τα προβλήματα της διαδικασίας αξιολόγησης όπως την αντιλαμβάνονται τα διάφορα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, δηλαδή οι Μονάδες Διαχείρισης Ποιότητας (ΜΟΔΠ), οι ακαδημαϊκοί και οι φοιτητές. Στόχος αποτέλεσε κατ' αρχήν να διερευνηθεί εάν υπήρχε διαφορά αντιλήψεων μεταξύ τους και εάν αυτό το χάσμα αντιλήψεων ερμήνευε κάποια από αυτά τα προβλήματα. Αρκετές ερωτήσεις που τέθηκαν σε όλους (φοιτητές, ακαδημαϊκούς ΜΟΔΠ) αφορούσαν λύσεις που είχαν προταθεί από διεθνείς πρακτικές, για να αποτυπωθούν οι απόψεις τους, ώστε να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στο προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής. Επειδή μια πληροφορία για να είναι χρήσιμη πρέπει να είναι έγκυρη (σωστή και αληθής) διερευνήθηκαν επίσης οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να λαμβάνονται ποιοτικά δεδομένα τόσο από τα ΕΑΜ, όσο και από τις έρευνες γενικότερα που αποτελούν τα σημαντικότερα εργαλεία για τη λήψη αποφάσεων και την καθοδήγηση της διαδικασίας της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού. Η επίτευξη της ποιότητας δεν μπορεί να αποτελεί μια αποσπασματική δράση ενός τμήματος ή μιας σχολής, αλλά μια ολιστική προσέγγιση σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού και σε όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (ηγεσία των ιδρυμάτων, ακαδημαϊκό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό και φοιτητές), αλλά και εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας (απόφοιτοι και εκπρόσωποι της αγοράς εργασίας), ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή διασύνδεση του ιδρύματος με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας.

Το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής βασίστηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε στην Παράγραφο 1.2 όπου αναλύθηκαν οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητά του, στις θεωρίες της ΔΟΠ, στις θεωρίες αλλαγής, σε μοντέλα συμπεριφοράς, σε γνωστικά μοντέλα, σε παιδαγωγικά μοντέλα και πρακτικές, σε εθνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια αξιολόγησης και σε μελέτες που έχουν γίνει για την εφαρμογή των πλαισίων Διασφάλισης Ποιότητας επικεντρωμένες κυρίως στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός του αποτελεί να συνεισφέρει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, φροντίζοντας παράλληλα για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων και τη μη κατασπατάληση πόρων, όχι μόνο από την οικονομική άποψη, αλλά και την ψυχολογική, καθώς οι δράσεις του δεν θα πρέπει να οδηγούν σε ανώφελο άγχος και αλόγιστο εργασιακό φορτίο.

Κατά το σχεδιασμό του πλαισίου δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα ακόλουθα σημεία:

- ✓ Να γίνει προσαρμογή διεθνών πρακτικών στην ελληνική πραγματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες θα βοηθήσουν να καλυφθεί το κενό που έχει δημιουργηθεί από την πορεία ανάπτυξης των ελληνικών πανεπιστημίων στα θέματα ποιότητας σε σχέση με τα πανεπιστήμια του εξωτερικού, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, που καλείται να

ακολουθήσει μέσω της υιοθέτησης των ευρωπαϊκών πλαισίων ποιότητας στην εκπαίδευση.

- ✓ Να προταθούν κάποιοι μηχανισμοί για τη δέσμευση του φοιτητή με την ποιότητα, τη μαθησιακή του εμπειρία και το πανεπιστήμιό του. Να ευαισθητοποιήσει τόσο τους διδάσκοντες για τη σημασία της παιδαγωγικής πρακτικής και της φοιτητοκεντρικής διδασκαλίας, όσο και τους φοιτητές για να αντιληφθούν πόσο σημαντική είναι η ενεργή συμμετοχή στη μάθησή τους, καθώς αυτοί αποτελούν τους μελλοντικούς επιστήμονες που θα συνδράμουν στη ανάπτυξη του τόπου τους, αλλά και λόγω της διεθνοποίησης, στην αειφόρο ανάπτυξη ολόκληρης της ανθρωπότητας.
- ✓ Να προταθούν πρακτικές για την ευαισθητοποίηση της ακαδημαϊκής κοινότητας των ελληνικών πανεπιστημίων στα ζητήματα των ευπαθών ομάδων.
- ✓ Να γίνει κατανοητό από όλα τα μέλη (εντός και εκτός) της ακαδημαϊκής κοινότητας, ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι υπόθεση όλων μας και ότι ο ευρύτερος στόχος της φοίτησης δεν θα πρέπει να είναι μόνο η καλλιέργεια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά και η καλλιέργεια ιδανικών, όπως η κοινωνική αλληλεγγύη και η ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα.

Το προτεινόμενο πλαίσιο αποτελείται από 8 διαστάσεις, όπου η επιτυχία της κάθε διάστασης είναι αλληλένδετη από την επιτυχία μίας ή περισσότερες από τις διαστάσεις. Οι σημαντικότερες διαστάσεις που επηρεάζουν τη διαδικασία αξιολόγησης και συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι οι ακόλουθες: 1) Διαχείριση της αλλαγής και διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας, 2) Ηγεσία με όραμα, 3) Συμμετοχή/Δέσμευση, 5) Ενημέρωση και Επικοινωνία, 6) Διεθνοποίηση, 7) Ευαισθητοποίηση στα θέματα των ευπαθών ομάδων, 8) Φοιτητοκεντρικός Προσανατολισμός της Διδασκαλίας και Μάθησης.

Κάθε διάσταση αναλύεται σε 5 φάσεις, όπου ουσιαστικά παρουσιάζει μια αλληλουχία δράσεων που πρέπει να γίνουν για κάθε παράγοντα, ώστε να επιτευχθεί ο βέλτιστος στόχος που δίνεται στην 5<sup>η</sup> Φάση. Κάθε διάσταση αποτελείται από επιμέρους παράγοντες, οι οποίοι όμως δεν είναι εξαντλητικοί, ούτε περιοριστικοί. Σε κάθε διάσταση υπάρχουν επιπλέον αρκετοί παράγοντες, δράσεις και προτάσεις που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις έρευνες της διατριβής αλλά δεν ήταν εφικτή η εισαγωγή τους στο προτεινόμενο πλαίσιο. Δίνεται περαιτέρω ανάλυση όμως σε κεφάλαια αφιερώματα της διατριβής ή σε παραρτήματα ή προτείνονται σχετικές παραπομπές για αναζήτηση περαιτέρω πληροφόρησης. Για κάθε παράγοντα μιας διάστασης επαναλαμβάνεται κάθε φορά προσαρμοσμένος ανάλογα ο κύκλος του Deming, ή απλά δηλώνει μια αλληλουχία ή παράθεση σημαντικών δράσεων. Μπορεί οι δράσεις ενός παράγοντα για λόγους διευκόλυνσης να αναφέρονται παράλληλα ανά Φάση, όμως δεν εξυπακούεται ότι κάθε δράση έχει την ίδια χρονική διάρκεια με μια άλλη ή ότι θα πρέπει να ξεκινήσουν όλες μαζί για όλους τους παράγοντες ταυτόχρονα. Κάθε ίδρυμα θα πρέπει να προσαρμόσει το πλαίσιο εφαρμογής ανάλογα με τις ανάγκες του και το επίπεδο ποιότητας που έχει επιτύχει μέχρι τότε. Όμως, η επιτυχία μιας διάστασης είναι αλληλένδετη με την επιτυχία μίας ή περισσότερων από τις υπόλοιπες διαστάσεις. Για παράδειγμα, η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική σε όλες τις διαστάσεις. Χωρίς αυτήν δεν μπορεί να επιτευχθεί η δέσμευση της ακαδημαϊκής κοινότητας με τη νοοτροπία της ποιότητας.

Για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής διενεργήθηκαν 3 διαφορετικές έρευνες, όπου επιλέχθηκε να δοκιμαστούν διαφορετικές μορφές συλλογής δεδομένων (ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή) για να μελετηθεί η συμπεριφορά των φοιτητών, της ακαδημαϊκής κοινότητας και των ΜΟΔΠ σε αυτές. Προέκυψαν αρκετά σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία είτε ήρθαν να επιβεβαιώσουν υπάρχουσες έρευνες είτε επισημάνθηκαν για πρώτη φορά στα πλαίσια της παρούσας διατριβής. Τα ερωτήματα που τέθηκαν για τις ανάγκες της διατριβής ήταν πάρα πολλά (60), οπότε για να είναι εφικτή η διαχείρισή τους καταγράφηκαν σε τρεις διαφορετικούς πίνακες (Πίνακας 1.1, Πίνακας 1.2 και Πίνακας 1.3), ένας για κάθε κατηγορία ερωτώμενου (ΜΟΔΠ, ακαδημαϊκοί, φοιτητές), στους οποίους αναγράφονται αναλυτικά τα πολυπληθή συμπεράσματα και προτάσεις που έχουν προκύψει (Παράγραφος 1.4).

Για την επιτυχία της διαδικασίας αξιολόγησης είναι πολύ σημαντικά ο προσδιορισμός του τρόπου, του τόπου και του χρόνου διεξαγωγής της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων, καθώς επίσης και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της.

Ένα από τα ευρήματα της διατριβής αποτέλεσε η διαπίστωση ότι ενώ η πρόθεση του φοιτητή για να συμμετέχει στην αξιολόγηση είναι πολύ θετική, τελικά η πραγματική συμμετοχή στην αξιολόγηση είναι πολύ χαμηλή. Οπότε έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να εντοπιστούν οι αιτίες που δημιουργούν αυτή τη διαφορά στη συμπεριφορά των φοιτητών. Αποδείχτηκε στατιστικά ότι η μορφή του ΕΑΜ που χρησιμοποιεί κάθε πανεπιστήμιο (SubmUniv) επηρεάζει πολύ σημαντικά (ρυθμίζει ουσιαστικά) τη σχέση μεταξύ της πρόθεσης (BI) και της πραγματικής συμμετοχής (SubmFrequency) των φοιτητών στα ΕΑΜ (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ39.2/Παράγραφος 10.7). Γι' αυτό το λόγο δόθηκε μεγάλη σημασία για τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή της κάθε μορφής. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά από τα συμπεράσματα και προτάσεις που προέκυψαν:

- ✓ η πλειονότητα των φοιτητών προτιμάει την ηλεκτρονική (64,5%) έναντι της χειρόγραφης μορφής (34,8%) και ελάχιστοι (0,7%) δεν έχουν ιδιαίτερη προτίμηση μεταξύ χειρόγραφης ή ηλεκτρονικής μορφής (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ2/Παράγραφος 8.3.4.2). Επίσης, προτιμούν να μη γίνεται σε συγκεκριμένο μέρος, αλλά να έχουν τη δυνατότητα να το συμπληρώσουν όποτε και όπου θέλουν (ΕΔΦ6/Παράγραφο 8.3.2.2).
- ✓ Οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή συμπληρώνουν πιο έγκυρα και πλήρη τα ερωτηματολόγια γενικότερα, άσχετα με το μέγεθος του ερωτηματολογίου (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ ΕΔΦ26.2/Παράγραφος 9.4).
- ✓ Κατά την ηλεκτρονική μορφή συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων γενικότερα αποκτούνται πιο έγκυρα, ειλικρινή και ποιοτικά δεδομένα. Από τη στιγμή που θα εισέλθει κάποιος στην πλατφόρμα, είναι συνειδητοποιημένος και αποφασισμένος να το απαντήσει και εάν βαρεθεί είναι πολύ εύκολο να σταματήσει την έρευνή στη μέση, γι' αυτό και τα ποσοστά των ελλιπών ερωτηματολογίων είναι υψηλότερα σε σχέση με τη χειρόγραφη μορφή των ερωτηματολογίων. Σε ένα χειρόγραφο ερωτηματολόγιο είναι ευκολότερα να συμπληρωθούν τυχαία οι ερωτήσεις, καθώς ο φοιτητής λόγω βιασύνης μπορεί να το συμπληρώνει μερικές φορές γρήγορα και απρόσεκτα (Παράγραφος 9.5).
- ✓ Περισσότερο ειλικρινείς είναι οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έναντι αυτών που προτιμούν μόνο τη χειρόγραφη μορφή, καθώς όσοι δήλωσαν ότι «ΠΟΤΕ δεν είναι ανειλικρινείς» το 74,5% προτιμούν την ηλεκτρονική

μορφή, ενώ το 24,71% προέρχεται από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή. Όσο αυξάνεται το επίπεδο ανειλικρίνειας τόσο δεν παίζει σημασία η προτίμηση του τρόπου συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (για την ηλεκτρονική ή χειρόγραφη μορφή). Όμως μέχρι τα μισά στην κλίμακα ανειλικρίνειας (Often) οι φοιτητές που προτιμούν την ηλεκτρονική μορφή έχουν τουλάχιστον διπλάσια ποσοστά ειλικρίνειας από αυτούς που προτιμούν τη χειρόγραφη μορφή (ΕΔΦ26.1/Παράγραφος 9.4).

Επειδή γενικότερα θεωρείται ως μεγαλύτερο πρόβλημα στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων η χαμηλή συμμετοχή των φοιτητών σε αυτήν, προτείνονται αρκετά μέτρα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, αλλά και από τις πολλές προτάσεις των φοιτητών, όπως αναφέρθηκαν στις έρευνες που έγιναν στα πλαίσια της διατριβής. Όμως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι θα πρέπει να δοθεί σημασία όχι τόσο στην ποσότητα των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων, όσο στην ποιότητα των δεδομένων, καθώς όπως προτείνει ο Adam Ramshaw<sup>136</sup> τα μικρά επίπεδα αποκρίσεων δεν είναι πάντα άσχημα, καθώς όταν ο πληθυσμός είναι πάρα πολύ μεγάλος, μπορεί να υπάρχει πολύ χαμηλό ποσοστό απόκρισης, αλλά να έχει αποκτηθεί ένα μεγάλος αριθμός από πραγματικές απαντήσεις. Τα ποιοτικά δεδομένα πολλές φορές είναι πολύ σημαντικότερα από τα ποσοτικά, καθώς μπορούν να παρέχουν ερμηνείες για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση, ενώ τα νούμερα δείχνουν απλώς μία τάση, η οποία όμως χωρίς σχόλια δεν μπορεί να εξηγηθεί. Γι' αυτό το λόγο στα πλαίσια της παρούσας διατριβής παρουσιάζονται αυτούσια τα σχόλια όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα, είτε είναι ΜΟΔΠ, ακαδημαϊκοί ή φοιτητές.

Επιπροσθέτως, επειδή από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα στους ακαδημαϊκούς είχαν τεθεί αμφιβολίες σχετικά με την εγκυρότητα των δεδομένων που προέρχονται από τους φοιτητές, αφιερώθηκε ολόκληρο κεφάλαιο για να διερευνηθεί η ποιότητα των δεδομένων που παρέχονται από τους φοιτητές. Η έρευνα αυτή διεξάχθηκε πρώτη φορά για τα ελληνικά πανεπιστήμια. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι ακαδημαϊκοί δεν θα πρέπει να ανησυχούν τόσο πολύ για την εκδικητικότητα ή την ανωριμότητα των φοιτητών. Συνήθως οι περισσότεροι που βαριούνται να συμμετέχουν πολύ απλά δε λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία αξιολόγησης. Όσοι όμως πάρουν την απόφαση να συμμετέχουν θα το κάνουν συνειδητά. Οι λόγοι αναλήθειας ήταν για να βοηθήσουν τον καθηγητή και όχι να τον εκδικηθούν. Περισσότερο θα πρέπει να υπάρχει ανησυχία από τους καθηγητές για τον τρόπο που θα πρέπει να γίνεται η διαδικασία αξιολόγησης, ώστε οι φοιτητές να έχουν τον χρόνο να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια (είτε χειρόγραφα είτε ηλεκτρονικά) σωστά και πλήρη (Παράγραφος 9.3).

Κατά τη διερεύνηση της εγκυρότητας των δεδομένων της έρευνας, προέκυψε επίσης ως αποτέλεσμα της παρούσας διατριβής η πρόταση μιας πρωτότυπης μεθοδολογίας/τεχνικής για τη λήψη ποιοτικών και έγκυρων δεδομένων που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τύπο έρευνας/δημοσκοπήσης είτε γίνεται σε ηλεκτρονική είτε σε χειρόγραφη μορφή, ιδιαίτερα εάν είναι εκτενής σε μέγεθος. Η μέθοδος αυτή βασίστηκε:

- ✓ στη χρήση τεχνικών (όπως π.χ. του “Instructional manipulation check” (Oppenheimer et al. 2009) για τον οποίο μάλιστα προτείνεται βελτίωση στη φρασεολογία του) και

<sup>136</sup> <https://www.genroe.com/blog/acceptable-survey-response-rate/11504>



- ✓ στον ορισμό του δείκτη INFOLEVEL, δηλαδή στο διαχωρισμό των ερωτηματολογίων σε κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο ειλικρίνειας, πληρότητας και βεβαιότητας της πληροφορίας που παρείχε ο ερωτώμενος.

Ήταν μια ιδιαίτερη χρήσιμη τεχνική, καθώς βοήθησε την ερευνήτρια να ξεχωρίσει τα ερωτηματολόγια που είχαν απαντηθεί βιαστικά και απρόσεκτα, ώστε να αποφύγει το θόρυβο, ο οποίος μειώνει την εγκυρότητα των δεδομένων και επιπλέον να καταλήξει σε πολύ σημαντικά αποτελέσματα για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λήψη ποιοτικών και ειλικρινών δεδομένων όχι μόνο από τους φοιτητές, αλλά από οποιοδήποτε συμμετέχοντα σε έρευνες. Ήδη χρησιμοποιήθηκε με επιτυχία και σε άλλη έρευνα σε επίπεδο μεταπτυχιακής διατριβής και αποδείχτηκε συνεπής στον εντοπισμό των ‘ελαττωματικών’ ερωτηματολογίων.

Η διαδικασία για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασίζεται στην προσπάθεια των πανεπιστημίων για συνεχή εξέλιξη, ώστε να προσαρμόζεται με τις σύγχρονες επιτάσεις της αγοράς εργασίας και της κοινωνίας. Για τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι ακόμη πιο δύσκολη η πορεία τους, λόγω της χαμηλής χρηματοδότησης και της έλλειψης προσωπικού. Πρέπει να γίνουν όμως πολλά ακόμη, όπως προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία και τις έρευνες της διατριβής. Ενδεικτικά αναφέρονται: η προαγωγή της φοιτητοκεντρικής μάθησης, η εκπαίδευση των καθηγητών σε παιδαγωγικά θέματα, η ευαισθητοποίηση της ακαδημαϊκής κοινότητας και η εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα των ευπαθών ομάδων, η εφαρμογή πρακτικών για την επίτευξη της δέσμευσης όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τελικό στόχο την επιτυχία των φοιτητών, η εφαρμογή ευέλικτων μορφών μάθησης, η ενσωμάτωση και άλλων μέσων άτυπης αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της βαθμολόγησης των φοιτητών. Τακτικές που θα βοηθήσουν για να επιστρέψουν οι φοιτητές πίσω στις αίθουσες και να κινητοποιηθούν να συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους. Το προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής της παρούσας διατριβής ευελπιστεί να βοηθήσει τα ελληνικά πανεπιστήμια σε αυτήν την προσπάθειά με τις διάφορες πρακτικές και οδηγίες που περιλαμβάνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της παρούσας διατριβής είναι να αντληθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι (φοιτητές, ακαδημαϊκοί, διοικητικό προσωπικό, αλλά και απόφοιτοι, κρατικοί μηχανισμοί, επιχειρήσεις, επιμελητήρια, κ.λπ.) το ρόλο που διαδραματίζει κάθε μέλος εντός και εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας για τη βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Κλείνοντας, η ερευνήτρια θα ήθελε να επισημάνει ότι για να είναι εφικτή η πραγματική αλλαγή στην εκπαίδευση θα πρέπει να καλλιεργηθεί η κουλτούρα της αξιολόγησης, της αριστείας και της αειφορίας από τη νηπιακή ηλικία. Κατά συνέπεια, μια κυβερνητική πολιτική θα πρέπει να ξεκινήσει να εφαρμόζει πρόγραμμα ριζικής αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος από την προσχολική ηλικία έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράδειγμα προς μίμηση και καθοδήγηση, θα μπορούσε να αποτελέσει το πρόγραμμα της ριζικής αναδιαμόρφωσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχει ξεκινήσει εδώ και 15 χρόνια στη Σκωτία, στα πλαίσια του οποίου έγινε πρακτική εφαρμογή της έννοιας της «εμφυούς λογοδοσίας» (παρουσιάζεται πολύ συνοπτικά στην Παράγραφο 4.1.1). Επιστέγασμα όλων αυτών των προσπαθειών αποτέλεσε, όταν το 2016 το Ίδρυμα για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας την επιτυχία του προγράμματος των σκωτσέζικων Οικολογικών Σχολείων (Eco-Schools), απονέμει στη Σκωτία το βραβείο της

καλύτερης χώρας στον κόσμο για την εκπαίδευση σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης και περιβάλλοντος (Education Scotland, 2016).

## 12.2 Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικές προεκτάσεις

Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής διερευνάται η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο σπουδών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και όχι σε επίπεδο προσόντων ή σε συστημικό επίπεδο (πλαισίων προσόντων).

Στα πλαίσια της παρούσας διατριβής στην Παράγραφο 0 προτείνεται ένα εννοιολογικό μοντέλο των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των φοιτητών για να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επιτυχία των φοιτητών. Ως μελλοντική προέκτασή του θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση της επίδρασης των στοιχείων προσωπικότητας του φοιτητή, όπου δεν ήταν εφικτή η ολοκλήρωσή του από την ερευνήτρια, καθώς μερικές ερωτήσεις δεν συμπεριφέρθηκαν σωστά κατά τη διάρκεια της έρευνας, παρόλο που προέρχονταν από τη βιβλιογραφία. Επίσης, κάποιες ερωτήσεις που είχαν δημιουργηθεί από την ερευνήτρια, το αρνητικό τους νόημα ήταν αμφίβολο και δημιουργούσε προβλήματα στην ορθή απάντηση από τους ερωτώμενους, γι' αυτό το λόγο χρειάζονται επαναδιατύπωση και επικαιροποίησή τους, που δεν ήταν εφικτό στα πλαίσια της παρούσας διατριβής.

Επιπλέον, ως μελλοντική διερεύνηση θα ήταν χρήσιμη να γίνει επανάληψη της έρευνας σε ηλεκτρονική μορφή, με συλλογή περισσότερων αποτελεσμάτων, για να ελεγχθεί καλύτερα η στατιστική σημαντικότητα των σχετικών αποτελεσμάτων όπως π.χ. για τις επιδράσεις στην ποιότητα των δεδομένων. Επίσης, να γίνει πιλοτική εφαρμογή του προτεινόμενου πλαισίου αξιολόγησης των μαθημάτων για διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς του και ενδεχόμενη προσαρμογή του με βελτιώσεις. Ο χρονικός ορίζοντας που θα χρειαστεί για να φανούν τα αποτελέσματα είναι τουλάχιστον 3-5 έτη.

Κατά τη διερεύνηση της ποιότητας των απαντήσεων που δίνουν οι φοιτητές (Παράγραφος 9.2) προέκυψε ότι γενικότερα υπάρχει μια κουλτούρα ποιότητας σε κάθε πανεπιστήμιο, καθώς σε ορισμένα από αυτά διαφοροποιόταν πολύ η ποιότητα των δεδομένων που έδιναν οι φοιτητές τους στην έρευνα (ήταν πολύ υψηλότερη) σε σχέση με κάποια άλλα πανεπιστήμια που η ποιότητα ήταν πολύ χαμηλή. Στην παράγραφο 11.2.1 παρουσιάζονται οι πτυχές που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια λίστα ετοιμότητας, όπου κάθε πανεπιστήμιο θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως εργαλείο για να κάνει μια πρώτη διάγνωση για το επίπεδο που βρίσκεται στα θέματα της ποιοτικής εκπαίδευσης και της επιτυχίας των φοιτητών στις σπουδές τους. Στην παράγραφο 5.4 παρουσιάζεται το πλαίσιο που προτείνεται από την Ακαδημία Ανώτατης Εκπαίδευσης για την επιτυχία των φοιτητών στις σπουδές τους, το οποίο ουσιαστικά αποτελείται από υποπλάισια, ένα για κάθε κάθε εργαλείο Cole (2018). Ο Cole (2018) προτείνει διαθεματικές περιοχές στόχευσης για την επιτυχία των φοιτητών (Πίνακας 5.7), οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν επίσης ένα μέσο ελέγχου της παρούσας κατάστασης του οργανισμού και θα μπορούσαν να ενταχθούν ως μέρος του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών του. Η ερευνήτρια ενσωμάτωσε κάποια στοιχεία που είναι εφικτό να εφαρμοστούν στα ελληνικά πανεπιστήμια. Όμως αυτές οι προδιαγραφές είναι πολύ υψηλότερες, καθώς προτείνουν πρακτικές για τη διαμόρφωση ευέλικτων

προγραμμάτων σπουδών που προσδιορίζονται από τις ανάγκες των φοιτητών, εργαλεία όπως την αυθεντική αξιολόγηση και την ipsative αξιολόγηση<sup>137</sup>, τα οποία πιθανότητα αποτελούν ένα πολύ μακρινό όραμα για την ελληνική πραγματικότητα. Πάραυτα, παρατίθεται όλη η πληροφόρηση και σχετικές πηγές για οποιοδήποτε πανεπιστήμιο ή διδάσκοντας επιθυμεί να ανεβάσει τον πήχη και να ακολουθήσει τις επιταγές της σύγχρονης εποχής, όπου έννοιες όπως η ρευστή μάθηση (liquid learning) ή η ευρεία διαβίου μάθηση (lifewide learning), απαιτούν από τα πανεπιστήμια να παρέχουν ευέλικτα σχήματα μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες εκτός του προγράμματος σπουδών τους (extra-curricula learning) (Barnett, 2010).

---

<sup>137</sup> Ipsative assessment στην εκπαίδευση, ορίζεται η πρακτική της εκτίμησης της παρούσας απόδοσης σε σύγκριση με την προηγούμενη απόδοση του ατόμου που έχει αξιολογηθεί. Σχετικά με τη βαθμολογία των φοιτητών ερμηνεύεται ως την πρακτική του καθορισμού της προόδου των φοιτητών βασισμένη στις προηγούμενες του εργασίες. Αντικατοπτρίζει την προσωπική καλύτερη αίσθηση της προόδου του φοιτητή και συνήθως χρησιμοποιείται στους αθλητές (προσωπικό ρεκόρ επίδοσης). Εκφράζει τη λογική ότι θα πρέπει οι φοιτητές να είναι περήφανοι για τη δουλειά τους, βοηθώντας τους να αποκτήσουν μια πιο μακροπρόθεσμη οπτική της μάθησής τους. <https://iteachu.uaf.edu/ipsative-assessment/>



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - Ερωτηματολόγια για τις έρευνες της διατριβής**

## 1.1 Ερωτηματολόγιο της έρευνας στις ΜΟΔΠ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα ερευνητικά εργαλεία της διδακτορικής διατριβής μου με αντικείμενο τους «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ», το οποίο έχει ως στόχο την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης που ισχύει σε κάθε πανεπιστήμιο σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγηση των μαθημάτων και την αποδοχή που τυγχάνει να έχει από τους φοιτητές του.

Η διδακτορική διατριβή εκπονείται στη Σχολή Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης με επιβλέποντα τον Καθηγητή Γεώργιο Σταυρουλάκη, Αναπληρωτή Πρύτανη και υπεύθυνο της ΜΟΔΠ του Πολυτεχνείου Κρήτης. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπιστούν οι λόγοι της χαμηλής συμμετοχής των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων και να προτείνει ένα πλαίσιο για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθημάτων σε κάθε πανεπιστήμιο, ώστε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 15-20 λεπτά. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική, και απόλυτα εμπιστευτική και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της προαναφερόμενης διατριβής.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας και μη διστάσετε να έρθετε σε επικοινωνία μαζί μου σε περίπτωση που επιθυμείτε κάποια διευκρίνιση ή για να σας αποσταλούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στο τηλ. 2821037361 ή μέσω e-mail: [maria@isc.tuc.gr](mailto:maria@isc.tuc.gr) (Μαρία Μπακατσάκη).

Στοιχεία Ιδρύματος: ΜΟΔΠ .....

Στοιχεία επικοινωνίας για διευκρινίσεις σχετικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (όνομα, e-mail και τηλέφωνα επικοινωνίας) : .....

Πόσα άτομα και με ποια σχέση εργασίας στελεχώνεται η ΜΟΔΠ; Προσδιορίστε και την εξειδίκευση/αντικείμενο εργασίας .....

1. Η αξιολόγηση των μαθημάτων γίνεται από τους φοιτητές (τσεκάρете την αντίστοιχη επιλογή):

- |                           |                          |                     |                          |
|---------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1.1. Σε ηλεκτρονική μορφή | <input type="checkbox"/> | Σε χειρόγραφη μορφή | <input type="checkbox"/> |
| 1.2 Σε εθελοντική βάση    | <input type="checkbox"/> | Υποχρεωτικά         | <input type="checkbox"/> |
| 1.3 Επώνυμο               | <input type="checkbox"/> | Ανώνυμο             | <input type="checkbox"/> |

2. Πότε διεξάγεται στο ίδρυμά σας η τυπική αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές;

Τον τελευταίο μήνα πριν τις εξετάσεις (δε συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση η τελική εξέταση του μαθήματος)	
Μετά την εξεταστική και πριν την κατακύρωση της βαθμολογίας του φοιτητή (συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση η τελική εξέταση του μαθήματος)	
Άλλο: Παρακαλώ Προσδιορίστε	

3. Σε ποια μορφή θεωρείτε ότι επιτυγχάνονται πιο ειλικρινή και ποιοτικά δεδομένα (οι φοιτητές συμπληρώνουν πλήρως το ερωτηματολόγιο και γράφουν περισσότερο κείμενο στα σχόλια);

Στην ηλεκτρονική μορφή ☐

Στη χειρόγραφη μορφή ☐

Προαιρετικά αιτιολογίστε την απάντησή σας: \_\_\_\_\_

4. Επιλέξτε τι ισχύει για το Ίδρυμά σας τσεκάροντας όσες επιλογές ισχύουν:

Η διαδικασία αξιολόγησης μαθήματος είναι ενιαία σε όλο το ίδρυμα	
Κάθε σχολή έχει διαφορετικό ερωτηματολόγιο και αποφασίζει σε συνεργασία με την ΟΜΕΑ σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης και τη δομή του ερωτηματολογίου αξιολόγησης	
Η δομή του ερωτηματολογίου μαθήματος είναι παρόμοια με αυτήν που προτείνει η ΑΔΙΠ	
Η δομή του ερωτηματολογίου μαθήματος διαφοροποιείται σημαντικά από το προτεινόμενο της ΑΔΙΠ	
Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων των μαθημάτων γίνεται κεντρικά από τη ΜΟΔΙΠ μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας	
Για την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων των μαθημάτων είναι υπεύθυνη η ΟΜΕΑ κάθε σχολής	
Η ΜΟΔΙΠ ή/και η ΟΜΕΑ βοηθάει τους καθηγητές στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων όπως προκύπτουν από την αξιολόγηση του μαθήματος	
Υπάρχει ξεχωριστό κέντρο που παρέχει υποστήριξη στους καθηγητές σχετικά με την ερμηνεία των ερωτηματολογίων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	

5. Πότε γίνεται η ενημέρωση/υπενθύμηση προς τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (τσεκάρτε όσες επιλογές ισχύουν);

Στην αρχή του εξαμήνου	
Λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης προς το τέλος του εξαμήνου	
Επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις, καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου	

6. Ποια μέσα επικοινωνίας επιλέγετε και με ποια συχνότητα για να ενημερώσετε τους φοιτητές σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (δώστε έναν αριθμό από το 1-7 όπως δίνεται στην παρακάτω κλίμακα):

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	Κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Μέσω της ιστοσελίδας της ΜΟΔΙΠ	
Μέσω της ιστοσελίδας του ιδρύματος	
Μέσω της ιστοσελίδας της Σχολής	
Μέσω facebook	
Μέσω των ανακοινώσεων του ιδρύματος	
Μέσω e-mail σε κάθε φοιτητή προσωπικά	
Οι καθηγητές ενημερώνουν τους φοιτητές για την αξιολόγηση των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του εξαμήνου	
Άλλο- Παρακαλώ Προσδιορίστε:	



7. Ποια πολιτική ενημέρωσης εφαρμόζεται στο ίδρυμά σας σχετικά με τα αποτελέσματα αξιολόγησης των μαθημάτων Με ποια συχνότητα: (Βαθμολογείστε από το 1 έως 7):

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Ενημέρωση των καθηγητών μέσω e-mail για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων τους	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων είναι προσβάσιμα μέσω της ιστοσελίδας της ΜΟΔΠ για όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (καθηγητές, διδάσκοντες, ΕΤΕΠ, ΕΕΔΠ) με χρήση του προσωπικού κωδικού τους	
Ενημέρωση των φοιτητών για τις βελτιώσεις που έχουν γίνει στα μαθήματα, μετά από σχόλια που υπήρχαν στις αξιολογήσεις μαθημάτων	
Άλλο-Παρακαλώ Προσδιορίστε:	

8. Σε τι ποσοστό χρησιμοποιεί το Ίδρυμά σας την πληροφορία που προέρχεται από την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές για τις παρακάτω χρήσεις (π.χ. η αξιολόγηση των καθηγητών για τα εκλεκτορικά θα μπορούσε να βασίζεται κατά 60% στις δημοσιεύσεις/ερευνητική δραστηριότητα και 40% στις αξιολογήσεις των φοιτητών μέσω του ΕΑΜ):

Για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα κρίσης των καθηγητών (εκλεκτορικά/προαγωγές/μονιμοποίηση)	
Για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος	
Για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος	
Για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος	
Για την απόδοση βραβείων Αριστείας στους καθηγητές	
Για δέσμευση (engagement) των φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων.	
Άλλο- Παρακαλώ Προσδιορίστε:	

9. Χρησιμοποιούνται στο ίδρυμά σας άλλα εργαλεία, εκτός από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων, για την αποτύπωση της γνώμης των φοιτητών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Με ποια συχνότητα: (Βαθμολογείστε από το 1 έως 7):

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Με προσωπικές συνεντεύξεις των φοιτητών από τρίτο άτομο (όχι ο ίδιος ο καθηγητής)	
Κοινή συζήτηση με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου για τη γνώμη τους σχετικά με το μάθημα	
Με ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου (Mid Cards-οι φοιτητές θέτουν ανώνυμα σε ένα χαρτί 3 ερωτήσεις σχετικά με τη κατανόηση του μαθήματος ή γενικές παρατηρήσεις).	
Με clickers (συνδεδεμένα με λογισμικό αυτόματης καταγραφής των απαντήσεων), που διανέμονται στους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τους διδάσκοντες	
Άλλο: Παρακαλώ Προσδιορίστε	



10. Υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής στατιστικών αποτελεσμάτων σχετικά με τη συμμετοχή των φοιτητών (*response rate*) στη διαδικασία Αξιολόγησης Μαθημάτων σε επίπεδο σχολής, αλλά και ιδρύματος;

Ναι ☐ Όχι ☐

11. Εάν είναι εφικτό προσδιορίστε κατά προσέγγιση σε επίπεδο ιδρύματος το πλήθος των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων που συμπληρώνονται συνολικά ανά έτος φοίτησης, για το ακαδημαϊκό έτος που έχουν εξαχθεί στατιστικά αποτελέσματα (με ενδιαφέρει κυρίως η τάση):

Ακαδ. Έτος	Έτος φοίτησης					
	1 <sup>ο</sup>	2 <sup>ο</sup>	3 <sup>ο</sup>	4 <sup>ο</sup>	5 <sup>ο</sup>	6 <sup>ο</sup>
2015-2016						
2014-2015						
2013-2014						

12. Επειδή οι φοιτητές θα πρέπει να αξιολογήσουν πολλά μαθήματα ανά εξάμηνο, έχει παρατηρηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, ότι οι φοιτητές των μεγαλύτερων εξαμήνων συμμετέχουν λιγότερο στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (αναφέρεται ως “evaluation fatigue”). Έχετε παρατηρήσει παρόμοιο φαινόμενο στο ίδρυμά σας; Μπορείτε να προτείνετε ένα τρόπο για την εξεύρεση λύσης, ώστε να αυξηθεί το ποσοστό απόκρισης (*response rate*);

.....  
 .....  
 .....  
 .....

13. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων; Έχετε καταφέρει να αντιμετωπίσετε κάποιο από αυτά; Με ποιο τρόπο;

.....  
 .....  
 .....  
 .....

14. Έχετε να προτείνετε από την εμπειρία σας μία βέλτιστη διαδικασία και ενδεχομένως μελλοντικές βελτιώσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων;

.....  
 .....  
 .....

Θα με βοηθούσατε ιδιαίτερα, εάν μαζί με το παρόν συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο επισυνάψετε ένα ή δύο αντιπροσωπευτικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων.

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ**

## 12. Ερωτηματολόγιο της έρευνας στο διοικητικό προσωπικό

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα ερευνητικά εργαλεία της διδακτορικής διατριβής μου με αντικείμενο τους «ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ». Απευθύνεται στο ακαδημαϊκό προσωπικό (μέλη ΔΕΠ, ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ, συμβασιούχους διδάσκοντες), των οποίων το ακαδημαϊκό έργο (σε επίπεδο διαλέξεων/φροντιστηριακών ασκήσεων/εργαστηρίων) αξιολογείται από τους φοιτητές μέσω των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων.

Η παρούσα έρευνα, η οποία διεξάγεται σε όλα τα πανεπιστήμια (ΑΕΙ ΤΕΙ) της Ελλάδας, έχει ως στόχους:

- τον εντοπισμό των προβλημάτων και την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης που ισχύει σε κάθε πανεπιστήμιο σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων
- να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές
- να εντοπιστούν οι λόγοι της χαμηλής συμμετοχής των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων

Στα πλαίσια της διατριβής θα γίνει προσπάθεια να προταθεί ένα πλαίσιο για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθημάτων σε κάθε πανεπιστήμιο, ώστε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η διδακτορική διατριβή εκπονείται στη Σχολή Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης με επιβλέποντα τον Καθηγητή Γεώργιο Σταυρουλάκη, Αναπληρωτή Πρότανη και υπεύθυνο της ΜΟΔΠ του Πολυτεχνείου Κρήτης.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 5-10 λεπτά. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική, ανώνυμη και απόλυτα εμπιστευτική και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της προαναφερόμενης διδακτορικής διατριβής.

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας και μη διστάσετε να έρθετε σε επικοινωνία μαζί μου σε περίπτωση που επιθυμείτε κάποια διευκρίνιση στο τηλ. 2821037361 ή μέσω e-mail: [mariab@isc.tuc.gr](mailto:mariab@isc.tuc.gr) (Μαρία Μπακατσάκη).

#### Α. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Στοιχεία Ιδρύματος/Σχολής: .....
2. Βαθμίδα/Ιδιότητα (Μέλος ΔΕΠ ή ή ΕΕΠ ή ΕΕΔΙΠ ή ΕΤΕΠ ή Διδάσκων 407): .....
3. Είστε απόφοιτος της Σχολής (Σχολή/Ίδρυμα) π.χ - Όνομα Πανεπιστημίου: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Όνομα Σχολής/Τμήματος: Πολυτεχνική Σχολή/ Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών.  
Εναλλακτικά, θα μπορούσατε να συμπληρώσετε το Field of Study ως εξής: Μηχανικός, Φυσικές Επιστήμες, Κοινωνικές Επιστήμες, Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Καλών Τεχνών, Παιδαγωγική, κλπ.:  
.....  
.....
4. Διδακτική Εμπειρία (σε έτη): .....

## **Β. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ**

1. Πότε κατά την άποψή σας πρέπει να διεξάγεται η τυπική αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές;

Τον τελευταίο μήνα πριν τις εξετάσεις (δε συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση η τελική εξέταση του μαθήματος)	
Μετά την εξεταστική και πριν την κατακύρωση της βαθμολογίας του φοιτητή (συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση η τελική εξέταση του μαθήματος)	
Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε):	

2. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με τη συχνότητα που εφαρμόζετε τις παρακάτω δράσεις ενημέρωσης (Βαθμολογείστε από το 1 έως το 7):

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Αρχίζω την ενημέρωση των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων από την αρχή του εξαμήνου	
Ενημερώνω τους φοιτητές για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων προς το τέλος του εξαμήνου λίγο πριν την έναρξη της διαδικασίας αξιολόγησης	
Κάνω επαναλαμβανόμενες υπενθυμίσεις, καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου	
Ενημερώνω τους φοιτητές για τις αλλαγές που έχουν γίνει στο μάθημα μετά από τις προτάσεις/σχόλια των φοιτητών, όπως δόθηκαν στα πλαίσια της αξιολόγησης των μαθημάτων, καθώς αυξάνεται η δέσμευση (engagement) των φοιτητών απέναντι στο μάθημα και στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων	
Δεν προβαίνω σε καμία ενημέρωση/υπενθύμιση	
Άλλες σχετικές δράσεις ενημέρωσης-Παρακαλώ προσδιορίστε:	

3. Κατά πόσο λαμβάνετε υπόψη σας τη γνώμη των φοιτητών, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση των μαθημάτων για τις παρακάτω χρήσεις (Εισάγετε έναν αριθμό από το 1: Καθόλου έως το 7: Πάρα Πολύ, ενώ θέτετε 0: όταν είναι μη εφαρμόσιμο/δεν σας αφορά) :

2: Ελάχιστα, 3: Λίγο, 4: Μέτρια, 5: Αρκετά, 6: Πολύ, 7: Πάρα Πολύ

Για την προσαρμογή της ύλης ενός μαθήματος	
Για τη βελτίωση της μεθόδου διδασκαλίας ενός μαθήματος	
Για τον προγραμματισμό των εργασιών ή των εργαστηρίων	
Για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος	
Για την απόδοση βραβείων Αριστείας στο Ακαδημαϊκό Προσωπικό	
Για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα κρίσης των καθηγητών (εκλεκτορικά/προαγωγές/μονιμοποίηση)	
Άλλο- Παρακαλώ Προσδιορίστε:	



4. Χρησιμοποιείτε κατά τη διάρκεια του μαθήματός σας άλλους τρόπους/εργαλεία, εκτός από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων, για την αποτύπωση της γνώμης των φοιτητών με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Με ποια συχνότητα: (Βαθμολογείστε από το 1: Ποτέ έως 7: Πάντα):

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	Πάντα
1	2	3	4	5	6	7
Κατά τη διάρκεια της μαθήματος ρωτώ τους φοιτητές εάν έχουν κάποιες απορίες/παρατηρήσεις σχετικά με το μάθημα						
Κοινή συζήτηση με τους φοιτητές στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου για τη γνώμη τους σχετικά με το μάθημα						
Με ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου (Mud Cards-οι φοιτητές απαντούν ανώνυμα σε ένα χαρτί 3 ερωτήσεις σχετικά με τη κατανόηση του μαθήματος ή γενικές παρατηρήσεις).						
Με clickers (συνδεδεμένα με λογισμικό αυτόματης καταγραφής των απαντήσεων), που διανέμονται στους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τους διδάσκοντες						
Άλλο: Παρακαλώ Προσδιορίστε						

5. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα			ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ			Συμφωνώ απόλυτα

Θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων	
Εμπιστεύομαι την άποψη των φοιτητών, όπως προκύπτει από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων	
Θεωρώ ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων, κατά τις κρίσεις των μελών ΔΕΠ	
Θεωρώ ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φοιτητών, όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων, για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών σχολής/τμήματος	
Θεωρώ πολύ χρήσιμη για τους ακαδημαϊκούς η δημιουργία ενός Κέντρου Στήριξης της Διδασκαλίας και της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας	

6. Σε ποια μορφή θεωρείτε ότι επιτυγχάνονται πιο ειλικρινή και ποιοτικά δεδομένα (οι φοιτητές συμπληρώνουν πλήρως το ερωτηματολόγιο και γράφουν περισσότερο κείμενο στα σχόλια);

Στην ηλεκτρονική μορφή ☐ Στη χειρόγραφη μορφή ☐

Προαιρετικά αιτιολογείστε την απάντησή σας: \_\_\_\_\_

7. Ποια είναι κατά μέσο όρο η εντύπωση που έχουν οι φοιτητές για τη διδασκαλία σας, όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων (Σε περίπτωση που ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ τσεκάρτε την αντίστοιχη επιλογή):

Εξαιρετικά Αρνητική	Αρνητική	Μέτρια	Θετική	Εξαιρετικά Θετική

☐ Δεν γνωρίζω

8. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων; Έχετε να προτείνετε κάποιο τρόπο αντιμετώπισής τους;

.....  
.....  
.....

9. Εάν έχετε προτάσεις/σχόλια/παρατηρήσεις μπορείτε να τα αναφέρετε παρακάτω:

.....  
.....  
.....

#### Γ. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο

Ανδρας

☐

Γυναίκα

☐

2. ΗΛΙΚΙΑ: \_\_\_\_\_ ή εναλλακτικά επιλέξτε:

<35

☐

36-55

☐

>56

☐

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ**

### 1.3 Απόσπασμα από το ερωτηματολόγιο της έρευνας στους φοιτητές

#### ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό ερευνητικό εργαλείο της διδακτορικής διατριβής μου που εκπονείται στη Σχολή Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης με επιβλέποντα τον Καθηγητή Γεώργιο Σταυρουλάκη.

Η αξιολόγηση των μαθημάτων, που γίνεται συνήθως στο τέλος κάθε εξαμήνου ανώνυμα, αποτελεί τη μοναδική ευκαιρία για ένα φοιτητή να αποτυπώσει τη γνώμη του για την ποιότητα της διδασκαλίας και να προτείνει βελτιώσεις για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Οπότε ο φοιτητής θα έπρεπε να επιδιώκει να συμμετέχει ενεργά σε αυτήν, για να επιτευχθεί γενικότερα βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοχή των φοιτητών, όσον αφορά στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων. Στα πλαίσια της, επιπροσθέτως, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει κάθε σχολή σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων και να αποτυπωθούν οι απόψεις των φοιτητών για τις σχετικές βελτιώσεις που θα ήθελαν να προτείνουν. Τελικός στόχος της έρευνας αποτελεί η πρόταση ενός αποτελεσματικού πλαισίου εφαρμογής της αξιολόγησης των μαθημάτων από τους φοιτητές στα ΑΕΙ-ΤΕΙ της Ελλάδας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10-15 λεπτά. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική, ανώνυμη και απόλυτα εμπιστευτική και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της προαναφερόμενης διατριβής.

Σας παρακαλώ να είστε όσο το δυνατόν περισσότερο ειλικρινείς και ακριβείς. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Απαντήστε σύμφωνα με τα δικά σας συναισθήματα και όχι όπως θα απαντούσαν "οι περισσότεροι άνθρωποι".

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και μη διστάσετε να έρθετε σε επικοινωνία μαζί μου εάν επιθυμείτε κάποια διευκρίνιση στο τηλ. 2821037361 ή μέσω e-mail: mariab@isc.tuc.gr (Μαρία Μπακατσάκη).

#### A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

A1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΕΙ/ΑΤΕΙ που είσαι σήμερα φοιτητής::

Όνομα Πανεπιστημίου: \_\_\_\_\_

Όνομα Σχολής/Τμήματος: \_\_\_\_\_

A2. Είστε προπτυχιακός ή μεταπτυχιακός φοιτητής:

Προπτυχιακός Φοιτητής ☐ Μεταπτυχιακός Φοιτητής ☐ Υποψήφιος Διδάκτορας ☐

A3. ΕΞΑΜΗΝΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ: \_\_\_\_\_

A4. Πόσο συνεπής είστε κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων;

0-20% ☐ 21%-40% ☐ 41%-60% ☐ 61%-80% ☐ 81%-100% ☐

A5 Σας αρέσει η σχολή που έχετε εισαχθεί (κλίμακα από το 1:Καθόλου έως 7: Πάρα Πολύ όπου 1: Καθόλου, 2: Ελάχιστα, 3: Λίγο, 4: Μέτρια, 5: Αρκετά, 6: Πολύ, 7: Πάρα Πολύ);

1	2	3	4	5	6	7

A6. Πώς θα χαρακτηρίζατε την απόδοσή σας ως φοιτητής (Κλίμακα από το 1: Χείριστη έως 10: Άριστη. )

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



- 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7  
 Εντελώς Ούτε Άχρηστο Πολύ  
 Άχρηστο Ούτε Χρήσιμο Χρήσιμο

7. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

ATT1	Η χρήση του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Μαθήματος (EAM) είναι καλή ιδέα	
ATT2	Συνιστώ τη χρήση του EAM	
ATT3	Η χρήση του EAM είναι ευχάριστη	
ATT4	Είμαι ικανοποιημένος από τη χρήση του EAM	
ATT5	Βαριέμαι να συμπληρώνω ερωτηματολόγια	

9. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

[ 476 ]



10. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

SI1	Η οικογένεια μου θεωρεί ότι θα πρέπει να κάνω χρήση του EAM	
SI2	Οι συμφοιτητές μου θεωρούν ότι θα πρέπει να κάνω χρήση του EAM	
SI3	Η πολιτική παράταξη στην οποία ανήκω θεωρεί ότι δεν θα πρέπει να κάνω χρήση του EAM	
SI4	Οι καθηγητές μου θεωρούν ότι θα πρέπει να κάνω χρήση του EAM	
SI5	Η Σχολή μου με υποστηρίζει όποτε χρειάζομαι βοήθεια κατά τη συμπλήρωση του EAM	
SI6	Γενικότερα, το Ίδρυμά μου υποστηρίζει τη χρήση του EAM.	

11. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7  
 Διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ  
 απόλυτα ούτε διαφωνώ απόλυτα

CMN1	Γνωρίζω ότι γίνεται η αξιολόγηση των μαθημάτων	
CMN2	Οι καθηγητές μας υπενθυμίζουν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου να συμπληρώσουμε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος	
CMN3	Η Σχολή μας στέλνει μηνύματα υπενθύμισης για να συμπληρώσουμε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος	
CMN4	Το ίδρυμα μας στέλνει μηνύματα υπενθύμισης για να συμπληρώσουμε το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος	
CMN5	Οι καθηγητές μας ενημερώνουν εάν έχουν εφαρμοστεί στο μάθημα οι παρατηρήσεις των φοιτητών, όπως έχουν προκύψει από τα Ερωτηματολόγια Αξιολόγησης του Μαθήματος	
QI1	Η πληροφόρηση που έλαβα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων ήταν έγκαιρη	
QI2	Η πληροφόρηση που έλαβα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων ήταν χρήσιμη	
QI3	Η πληροφόρηση που έλαβα σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων ήταν επαρκής και κάλυψε όλες τις απορίες μου	

12. Ποια θεωρείτε ότι είναι η επίδραση της γνώμη σας, όπως έχει αποτυπωθεί στο Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Μαθήματος, στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων; Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7  
 Διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ  
 απόλυτα ούτε διαφωνώ απόλυτα

PISO1	Θεωρώ ότι <u>δεν έχει επίπτωση</u> η γνώμη μου στην αξιολόγηση των διδασκόντων και των βοηθών του	
PISO2	Θεωρώ ότι ο καθηγητής <u>δεν λαμβάνει υπόψη</u> τις τυχόν προτάσεις μου για την προσαρμογή της ύλης του μαθήματος	
PISO3	Θεωρώ ότι ο καθηγητής <u>λαμβάνει υπόψη</u> τις απόψεις μου και προσαρμόζει τις διδακτικές πρακτικές του, για να βελτιώσει τη μεταδοτικότητα του και κατά συνέπεια τη μαθησιακή ικανότητα των φοιτητών	
PISO4	Θεωρώ ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη μου από τη Σχολή και γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες για τη βελτίωση γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας	
PISO5	Θεωρώ ότι λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των φοιτητών κατά το σχεδιασμό της διαδικασίας της αξιολόγησης	

13. Θα επιδιώκατε να συμμετέχετε στην αξιολόγηση ενός μαθήματος εάν (Βαθμολογήστε ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7)):

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7  
 Διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ  
 απόλυτα ούτε διαφωνώ απόλυτα

Συμπαθούσατε τον καθηγητή για το χαρακτήρα του	
Θεωρείτε ότι ο καθηγητής έχει γνώσεις και μεταδοτικότητα	
Θεωρείτε ότι ο καθηγητής νοιάζεται για τους φοιτητές και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στο μάθημα	
Ο καθηγητής δεν ήταν ανιαρός κατά τη διδασκαλία του και έδειχνε ότι είχε πάθος με το μάθημά του	
Ο καθηγητής «περνούσε» εύκολα τους μαθητές και γενικότερα έδινε καλούς βαθμούς, άσχετα εάν ήταν καλός στο μάθημά του	
Σας είχε αδικήσει ο καθηγητής και επιθυμείτε μέσω της αξιολόγησης να τον εκδικηθείτε	
Άλλο. Παρακαλώ προσδιορίστε: _____	

14. Βαθμολογήστε εάν η αποκλειστική χρήση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης του μαθήματος επαρκεί με βάση την ακόλουθη κλίμακα για:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7  
 Απόλυτα Ούτε Επαρκής Απόλυτα  
 Ανεπαρκής Ούτε Ανεπαρκής Επαρκής

Την αποτίμηση της ποιότητας του μαθήματος και της διδασκαλίας	
Τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	

15. Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε έναν από τους ακόλουθους τρόπους αξιολόγησης των μαθημάτων ανάλογα με το βαθμό διαφωνίας (Πιο κοντά στο 1) ή το βαθμό συμφωνίας σας (Πιο κοντά στο 7):

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7  
 Διαφωνώ ούτε συμφωνώ Συμφωνώ  
 απόλυτα ούτε διαφωνώ απόλυτα

Ερωτηματολόγιο προς το τέλος του εξαμήνου και πριν την εξεταστική	
Ερωτηματολόγιο μετά τη διεξαγωγή των εξετάσεων	
Με προσωπικές συνεντεύξεις	
Κοινή συζήτηση του καθηγητή και φοιτητών στο τελευταίο μάθημα του εξαμήνου	
Με ενδιάμεσες σύντομες αξιολογήσεις καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου.	
Άλλο (Παρακαλώ προσδιορίστε): _____	

16. Βαθμολογείτε γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται στη σχολή σας η διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων (εισάγετε έναν αριθμό από το 1 έως το 10, όπου 10:Άριστα):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα
1	2	3	4	5	6	7

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Κάπως διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Κάπως συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7
Βαριόμιουν και συμπλήρωσα γρήγορα και τυχαία τις ερωτήσεις						
Δεν προλάβαινα να το συμπληρώσω πλήρως						
Το έκανα για την πλάκα, επειδή το ίδιο έκαναν και οι άλλοι συμφοιτητές μου						
Απλά δε συμπαθούσα τον καθηγητή και ήθελα να τον τιμωρήσω λέγοντας ψέματα						
Με είχε αδικήσει ο καθηγητής και ήθελα να τον εκδικηθώ						
Άλλος λόγος: Παρακαλώ προσδιορίστε: _____						
_____						

---

---

---

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Μέτρια	Διαφωνώ Λίγο	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Μέτρια	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7
1	Θεωρώ πολύ σημαντικό να ολοκληρώνω την προσπάθεια από τη στιγμή που την έχω ξεκινήσει					
2	Είμαι το είδος του ατόμου που μπορεί κάποιος να βασιστεί πάνω του					
23	Η ερώτηση αυτή έχει ως στόχο να εξετάσει αν απαντάς στις ερωτήσεις αυτόματα και αδιάφορα. Αν απαντάς με την απαιτούμενη προσοχή σε παρακαλώ επέλεξε μόνο το μηδέν (0) και όχι κάποιον άλλο αριθμό					
24	Προσπαθώ για το καλύτερο δυνατό, όταν μου ανατίθεται μία σχετικά δύσκολη εργασία γιατί μου αρέσουν οι προκλήσεις					

7

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II – Ανάλυση των αρχών και κριτηρίων διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (με βάση τα ESG)<sup>138</sup>

### 1. Πολιτική και Στρατηγική Διασφάλισης Ποιότητας (ΔΠ)

*Τα Α.Ε.Ι. πρέπει να έχουν συγκεκριμένη επίσημη πολιτική ΔΠ, η οποία αποτελεί μέρος της στρατηγικής τους και πρέπει να δημοσιοποιείται. Στην ανάπτυξη και εφαρμογή της πολιτικής αυτής, με τις κατάλληλες δομές και διαδικασίες, πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι εσωτερικοί παράγοντες. Πρέπει επίσης να προβλέπεται η συμμετοχή των φοιτητών αλλά και ενδιαφερόμενων εξωτερικών κοινωνικών ομάδων.*

Η διαμόρφωση επίσημης πολιτικής και η καθιέρωση συγκεκριμένων διαδικασιών διασφαλίζουν το πλαίσιο, εντός του οποίου θα μπορούν τα Α.Ε.Ι. να αναπτύξουν και να παρακολουθούν περιοδικά την αποτελεσματικότητα του συστήματος Διασφάλισης της Ποιότητάς τους και την συνεχή του βελτίωση. Παράλληλα, ενισχύουν την εμπιστοσύνη της πολιτείας και της κοινωνίας στην αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ, ενώ στηρίζουν την ανάπτυξη πολιτισμού ποιότητας, στον οποίο όλοι οι ενδιαφερόμενοι εσωτερικοί παράγοντες αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν και συμμετέχουν στην ΔΠ σε όλα τα επίπεδα του ιδρύματος. Είναι ως εκ τούτου σκόπιμο πολιτική και διαδικασίες να λαμβάνουν επίσημο χαρακτήρα και να είναι δημοσιοποιημένα και εύκολα προσιτά, ώστε να παρέχουν τις απαραίτητες και χρήσιμες πληροφορίες σε όσους πρέπει να γνωρίζουν τις πρακτικές πλευρές της εφαρμογής των διαδικασιών αυτών.

Το επίσημο κείμενο της πολιτικής του Ιδρύματος πρέπει να απηχεί την σχέση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας και να λαμβάνει υπ' όψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το ίδρυμα, το συγκεκριμένο πλαίσιο του ιδρύματος και την στρατηγική του προσέγγιση. Πρέπει να καλύπτει:

- Την οργάνωση του συστήματος ΔΠ.
- Τα τμήματα, τις σχολές και τις άλλες ακαδημαϊκές μονάδες, καθώς και όλες τις διοικητικές και άλλες μονάδες, τα μέλη του προσωπικού και τους φοιτητές.
- Θέματα ακαδημαϊκής ακεραιότητας και ανεξαρτησίας.
- Θέματα προστασίας των φοιτητών και του προσωπικού από κάθε είδους μεροληπτικές παρεμβάσεις και διακρίσεις.
- Την συμμετοχή στην ΔΠ ενδιαφερόμενων εξωτερικών παραγόντων.

Η πολιτική μεταφράζεται σε πράξη μέσω ποικίλων διαδικασιών ΔΠ, που αφορούν όλους τους ενδιαφερόμενους παράγοντες εντός του ιδρύματος. Η πολιτική ΔΠ πρέπει να καλύπτει και όλες τις δραστηριότητες του ιδρύματος που ανατίθενται εργολαβικά ή υλοποιούνται από τρίτους. Η εφαρμογή, παρακολούθηση και αναθεώρηση της πολιτικής είναι απόφαση του ιδρύματος.

Στο επίσημο κείμενο της πολιτικής του Ιδρύματος πρέπει ενδεικτικά να αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα σημεία:

1.1. Το Ίδρυμα έχει προσδιορίσει την πολιτική του, τους αντικειμενικούς στόχους που προκύπτουν από αυτήν και τα μέσα για την υλοποίησή τους.

1.2. Το Ίδρυμα έχει διαμορφώσει συγκεκριμένο σύστημα ΔΠ, την αποτελεσματικότητα του οποίου στην επίτευξη των στόχων του αξιολογεί και αναλύει.

1.3. Πολιτική και διαδικασίες ΔΠ έχουν διατυπωθεί επίσημα: έχουν εγκριθεί από τις αρμόδιες αρχές, ανακοινωθεί στο σύνολο του πάσης φύσεως προσωπικού και δημοσιοποιηθεί.

<sup>138</sup> Το παράρτημα αυτό αποτελεί την μεταφρασμένη στα ελληνικά έκδοχή του αναθεωρημένου ESG που εγκρίθηκε στο Yerevan Communiqué το 2015, το οποίο έχει κοινοποιηθεί από την ΑΔΙΠ (2014) σε όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια.

1.4. Το Ίδρυμα συντάσσει αναλυτικό οδηγό εφαρμογής, όπου εκτίθενται λεπτομερώς οι διαδικασίες λειτουργίας του συστήματος ΔΠ.

Η επίσημη διατύπωση της πολιτικής του Ιδρύματος προσδιορίζει:

- την στρατηγική του ιδρύματος για την διασφάλιση της ποιότητας και του υψηλού επιπέδου των σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων,
- την οργάνωση του εσωτερικού συστήματος ΔΠ του ιδρύματος,
- τις ευθύνες αναφορικά με την ΔΠ που αντιστοιχούν στα διάφορα επί μέρους όργανα και πρόσωπα,
- τον ρόλο των φοιτητών στην ΔΠ,
- τις διαδικασίες εφαρμογής, παρακολούθησης και αξιολόγησης της πολιτικής.

Οι άξονες ανάπτυξης και βελτίωσης της εκπαίδευσης ορίζονται με σαφήνεια.

Οι στόχοι κάθε προγράμματος σπουδών ορίζονται με ακρίβεια και δημοσιοποιούνται.

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού επιτρέπει τον έλεγχο της καταλληλότητας και της προσήλωσης στην επίτευξη των στόχων τόσο των διδασκόντων και των ερευνητών, όσο και του διοικητικού και τεχνικού προσωπικού, της βιβλιοθήκης και των υπηρεσιών υγείας.

Σημεία ελέγχου κατά την εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Η ύπαρξη πολιτικής που εγγυάται την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων, και ο τρόπος που αυτή μεταφράζεται σε λειτουργικές διαδικασίες.
- Ο ορισμός και η εφαρμογή στρατηγικής συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας.
- Η δημοσιοποίηση της πολιτικής, της στρατηγικής και των διαδικασιών.
- Ο ρόλος των φοιτητών και των ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων, εσωτερικών και εξωτερικών, στην εφαρμογή πολιτικής ΔΠ.

## **2. Σχεδιασμός, έγκριση, παρακολούθηση και περιοδική αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων**

*Όλα τα ιδρύματα πρέπει να διαθέτουν διαδικασίες σχεδιασμού και έγκρισης, παρακολούθησης και περιοδικής αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει σχεδιάζονται κατά τρόπον ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους που τίθενται για καθένα από αυτά, ιδίως δε στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι στόχοι του προγράμματος πρέπει να προσδιορίζονται και να ανακοινώνονται με σαφήνεια και να αφορούν στο σωστό επίπεδο του εθνικού πλαισίου προσόντων για την ανώτατη εκπαίδευση και, κατ'επέκταση του αντίστοιχου ευρωπαϊκού πλαισίου.*

Τα προγράμματα σπουδών αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής αποστολής της ανώτατης εκπαίδευσης. Παρέχουν στους φοιτητές επιστημονικές γνώσεις αλλά και δεξιότητες, που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την προσωπική τους ανάπτυξη και μπορούν να εφαρμόζονται στην μελλοντική τους σταδιοδρομία.

Τα προγράμματα σπουδών:

- Έχουν σχεδιασθεί με γενικούς αντικειμενικούς στόχους σύμφωνους προς την στρατηγική του ιδρύματος και έχουν σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Σχεδιάστηκαν με την συμμετοχή των φοιτητών και τους άλλους ενδιαφερόμενους παράγοντες.
- Αξιοποιούν την εξωτερική εμπειρία και τα ειδικά σημεία αναφοράς.
- Ο σχεδιασμός τους καθιστά δυνατή την ομαλή πρόοδο των σπουδαστών.
- Προσδιορίζουν τον αναμενόμενο φόρτο εργασίας των φοιτητών, π.χ. σε ECTS.
- Υπόκεινται σε διαδικασία επίσημης έγκρισης από το ίδρυμα.

Η υιοθέτηση και συστηματική εφαρμογή αποτελεσματικών ενεργειών ΔΠ, οι οποίες παρέχουν εγγυήσεις ότι τα προγράμματα σπουδών είναι καλοσχεδιασμένα, παρακολουθούνται τακτικά και αναθεωρούνται περιοδικά, ώστε να διασφαλίζεται η συνεχιζόμενη συνάφεια και επικαιρότητά τους. Παράλληλα όμως ενισχύουν και συντηρούν την εμπιστοσύνη στην Ανώτατη Εκπαίδευση των φοιτητών και των άλλων ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων.

Οι σχετικές ενέργειες πρέπει να προβλέπουν, μεταξύ άλλων:

2.1 Την τακτική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών με προκαθορισμένες διαδικασίες και κριτήρια.

2.2 Την σύνταξη Οδηγού για την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών και απονεμόμενων τίτλων, που περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενέργειες:

- ακριβή ορισμό και δημοσιοποίηση των μαθησιακών στόχων,
- περιγραφή της διαδικασίας σύνταξης του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και των επί μέρους μαθημάτων,
- αναφορά στα διάφορα προγράμματα και τύπους ανώτατης εκπαίδευσης
- προσδιορισμό των αναγκών και του τρόπου εξασφάλισης των κατάλληλων εκπαιδευτικών πόρων,
- περιγραφή της διαδικασίας έγκρισης κάθε προγράμματος σπουδών από όργανο άλλο από τους υπεύθυνους διδάσκοντες του προγράμματος,
- παρακολούθηση της προόδου και της επιτυχίας των φοιτητών,
- τακτική αξιολόγηση των προγραμμάτων από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες,
- τακτική ανατροφοδότηση από εκπροσώπους του χώρου της απασχόλησης και άλλους σχετικούς οργανισμούς.

Σημεία ελέγχου κατά την εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Η ύπαρξη δημοσιοποιημένης, εφαρμοσμένης και αξιολογημένης διαδικασίας που περιγράφει την σύλληψη, υλοποίηση και την επιτυχία των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων.

### **3. Εκπαίδευση, διδασκαλία και αξιολόγηση με τον φοιτητή στο επίκεντρο (φοιτητοκεντρική)**

*Τα ιδρύματα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι τα προγράμματα σπουδών ενθαρρύνουν τους φοιτητές να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην δημιουργία της μαθησιακής διαδικασίας και ότι η αξιολόγηση των φοιτητών απηχεί αυτή την αντίληψη.*

3.1 Η φοιτητοκεντρική εκπαίδευση και διδασκαλία κινητοποιεί την βούληση για εμπλοκή των φοιτητών στην μαθησιακή διαδικασία. Προϋποθέτει ιδιαίτερη μέριμνα κατά τον σχεδιασμό και τη διάθεση των προγραμμάτων σπουδών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Η εφαρμογή φοιτητοκεντρικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας:

- Σέβεται και προστατεύει την ποικιλότητα των φοιτητών και των αναγκών τους, προβλέποντας ποικίλες αλλά συνεκτικές μαθησιακές διαδρομές.
- Μελετά και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, όπου χρειάζεται.
- Χρησιμοποιεί ποικιλία παιδαγωγικών μεθόδων.
- Ενθαρρύνει το αίσθημα αυτονομίας στον εκπαιδευόμενο, ενώ διασφαλίζει κατάλληλη καθοδήγηση και στήριξη από τον διδάσκοντα.
- Προάγει τον αμοιβαίο σεβασμό στο πλαίσιο της σχέσης εκπαιδευόμενου-διδασκάλου.

3.2 Φοιτητοκεντρική αξιολόγηση των φοιτητών

Επειδή η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει σοβαρές επιπτώσεις στην πρόοδο και μελλοντική σταδιοδρομία των φοιτητών, οι σχετικές διαδικασίες ΔΠ πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψη, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:



- Οι αξιολογητές είναι εξοικειωμένοι με τις ισχύουσες εξεταστικές μεθόδους και υποστηρίζονται προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στον τομέα αυτόν.
- Η επιλογή διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη την υπάρχουσα ευρύτατη γνώση και εμπειρία σε θέματα διαδικασιών δοκιμασίας και ελέγχου.
- Τα κριτήρια και η μέθοδος αξιολόγησης και τα κριτήρια βαθμολόγησης δημοσιοποιούνται εκ των προτέρων.
- Τα επιτυγχανόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναλύονται ως προς τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στους φοιτητές παρέχεται σχετική ανατροφοδότηση, που, αν χρειάζεται, συνδέεται με συμβουλευτική επί της μαθησιακής διαδικασίας.
- Στο μέτρο του δυνατού, η αξιολόγηση πραγματοποιείται από δύο ή περισσότερους εξεταστές.
- Οι κανονισμοί αξιολόγησης λαμβάνουν υπ' όψη τυχόν ιδιάζουσες καταστάσεις ή περιπτώσεις.
- η αξιολόγηση των φοιτητών παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και υποστήριξης των εκπαιδευομένων.
- Η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από συνέπεια, εφαρμόζεται ισότιμα σε όλους τους φοιτητές και διεξάγεται σύμφωνα με τις προκαθορισμένες διαδικασίες.
- Υπάρχει επίσημη διαδικασία αντιμετώπισης παραπόνων και ενστάσεων των φοιτητών.

Η αξιολόγηση των φοιτητών προϋποθέτει μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

- Οι διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των φοιτητών ορίζονται και επικαιροποιούνται τακτικά.
- Το ίδρυμα χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των φοιτητών ως ένα από τα μέσα αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και υποστήριξης που παρέχει στους φοιτητές.
- Οι διαδικασίες αξιολόγησης των φοιτητών:
- σχεδιάζονται με στόχο την αποτίμηση της επιτυχίας των στόχων της εκπαίδευσης
- προσαρμόζονται στους διάφορους στόχους: πρόοδος, ενδιάμεσα αποτελέσματα, τελική αποτίμηση
- έχουν σαφή και δημοσιοποιημένα κριτήρια βαθμολογίας
- λαμβάνουν υπ' όψη τους ισχύοντες κανονισμούς
- ορίζουν σαφείς κανόνες σχετικά με την στάθμιση των απουσιών, ασθενειών και άλλων ειδικών περιπτώσεων.
- Τις αξιολογήσεις των φοιτητών διεξάγουν εξεταστές που έχουν αποδεδειγμένη γνώση του θέματος.
- Ελέγχεται τακτικά αν οι αξιολογήσεις των φοιτητών γίνονται σύμφωνα με τους ισχύοντες κανόνες και τις προκαθορισμένες διαδικασίες.
- Το ίδρυμα χρησιμοποιεί συγκεκριμένα μέσα πληροφόρησης των φοιτητών σχετικά με τους τρόπους ελέγχου των γνώσεων και τα εφαρμοζόμενα κριτήρια.

Σημεία ελέγχου κατά την εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Η ύπαρξη διαδικασιών και κριτηρίων αξιολόγησης των φοιτητών, που διατυπώνονται, δημοσιοποιούνται και αξιολογούνται τακτικά από το ίδρυμα.
- Ο έλεγχος από το ίδρυμα της συστηματικής και διαρκούς εφαρμογής των διαδικασιών και του σεβασμού των κριτηρίων.

#### **4. Εισδοχή φοιτητών, πρόοδος, αναγνώριση και πιστοποίηση**

*Τα ιδρύματα πρέπει να εφαρμόζουν συνεχώς προκαθορισμένους και δημοσιοποιημένους κανονισμούς για όλες τις φάσεις του εκπαιδευτικού κύκλου των φοιτητών, δηλ. την εισδοχή, πρόοδο, αναγνώριση και πιστοποίηση των σπουδών.*

Η εξασφάλιση των αναγκών για την πρόοδο της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας τους όρων και στήριξης είναι προς το συμφέρον των φοιτητών, αλλά και των προγραμμάτων, των ιδρυμάτων και των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Η διαδικασίες εισαγωγής, αναγνώρισης και ολοκλήρωσης είναι ζωτικής σημασίας, ιδίως όταν υπάρχει κινητικότητα των φοιτητών εντός και πέρα από το εθνικό σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης.

Επιβάλλεται οι διαδικασίες και τα κριτήρια εισδοχής να εφαρμόζονται με συνέπεια και διαφάνεια και να προσφέρεται πρόγραμμα ενημέρωσης για το ίδρυμα και το τμήμα.

Τα ιδρύματα πρέπει να υιοθετούν διαδικασίες και εργαλεία για την συλλογή, παρακολούθηση και διαχείριση πληροφοριών για την πρόοδο των φοιτητών.

Η αναγνώριση των τίτλων της ανώτατης εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών περιόδων και των πρότερων γνώσεων, αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες διασφάλισης της προόδου των σπουδών των φοιτητών, και προάγουν την κινητικότητα. Οι ορθές διαδικασίες αναγνώρισης βασίζονται, μεταξύ άλλων στις ακόλουθες αρχές:

- Οι διαδικασίες αναγνώρισης είναι σε συμφωνία με τις αρχές του Συμφώνου Αναγνώρισης της Λισαβώνας.
- Συνεργασία με άλλα ιδρύματα και οργανισμούς ΔΠ και με τον εθνικό οργανισμό ΔΠ με σκοπό την διασφάλιση συνέπειας αναγνωρίσεων σε όλη τη χώρα.

Η αποφοίτηση αντιπροσωπεύει για τους φοιτητές την κορωνίδα της περιόδου σπουδών. Πρέπει να χορηγείται στον φοιτητή αναλυτική πληροφόρηση σχετικά με τους τίτλους σπουδών που απέκτησε, τά μαθησιακά αποτελέσματα που επέτυχε, το πλαίσιο, το επίπεδο και το περιεχόμενο των σπουδών που ολοκλήρωσε με επιτυχία.

Σημεία ελέγχου κατά την εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Η ύπαρξη δημοσιοποιημένων διαδικασιών για την εισδοχή, πρόοδο, αναγνώριση και πιστοποίηση των σπουδών.

## 5. Διασφάλιση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Προσωπικού

*Τα Ιδρύματα πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένα μέσα που εξασφαλίζουν και εγγυώνται την ποιότητα και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Τα μέσα αυτά πρέπει να είναι διαθέσιμα στις επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης και να αξιολογούνται στις εκθέσεις τους. Οι διαδικασίες επιλογής και ανάπτυξης του προσωπικού πρέπει να είναι αντικειμενικές και διαφανείς.*

Ο ρόλος του διδάσκοντος στην δημιουργία εκπαιδευτικής εμπειρίας υψηλής ποιότητας και στην απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων είναι κεντρικός. Ο ρόλος του διδάσκοντος όμως μεταβάλλεται λόγω της ποικιλότητας του φοιτητικού πληθυσμού και της μεγαλύτερης έμφασης στα μαθησιακά αποτελέσματα, που προϋποθέτουν φοιτητοκεντρική εκπαίδευση και διδασκαλία.

Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν πρωταρχική ευθύνη για την ποιότητα του προσωπικού τους, στο οποίο πρέπει να παρέχουν υποστηρικτικό περιβάλλον προκειμένου να διεκπεραιώνουν το έργο τους αποτελεσματικά.

Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι, μεταξύ άλλων:

- Θέσπιση και εφαρμογή σαφών, διαφανών και αντικειμενικών διαδικασιών επιλογής και όροι απασχόλησης που αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα της διδασκαλίας.
- Προσφορά ευκαιριών και προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού.
- Ενθάρρυνση της επιστημονικής δραστηριότητας με στόχο την ενίσχυση του δεσμού μεταξύ εκπαίδευσης και έρευνας.
- Ενθάρρυνση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων και της χρήσης νέων τεχνολογιών.

Ως ο σημαντικότερος μαθησιακός παράγων, όλοι οι διδάσκοντες επιβάλλεται:

- να έχουν πλήρη γνώση και κατανόηση του θέματος που διδάσκουν,
- να έχουν τις αναγκαίες ικανότητες και πείρα για να μεταδώσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις και την κατανόησή τους στους φοιτητές σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και



- να λαμβάνουν την αναγκαία ανατροφοδότηση σχετικά με την προσωπική τους επίδοση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω :

Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού-ερευνητικού προσωπικού πρέπει να περιλαμβάνει:

- αξιολόγηση των επιστημονικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών-ερευνητών κατά την πρόσληψή τους,
- την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τους φοιτητές,
- την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την γνώμη των φοιτητών σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων,
- την αξιολόγηση των αναγκών του εκπαιδευτικού-ερευνητικού προσωπικού για εκπαίδευση,
- την διαμόρφωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για το εκπαιδευτικό-ερευνητικό προσωπικό,
- την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού-ερευνητικού προσωπικού,
- την συμμετοχή του εκπαιδευτικού-ερευνητικού προσωπικού στις δραστηριότητες του ιδρύματος.

Σημεία ελέγχου κατά την εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Ύπαρξη διαδικασιών που εγγυώνται την ποιότητα και ικανότητα του εκπαιδευτικού-ερευνητικού προσωπικού, η οποία ορίζεται, εφαρμόζεται και αξιολογείται από το Ίδρυμα.

## **6. Εκπαιδευτική υποδομή και υποστήριξη των φοιτητών**

*Τα ιδρύματα πρέπει να διαθέτουν πόρους ικανούς να στηρίζουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές δραστηριότητες και να διασφαλίζουν επάρκεια των διαθέσιμων υποδομών υποστήριξης της μάθησης και των φοιτητών.*

Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται, πέραν των καθηγητών, και από ποικίλες υποστηρικτικές υποδομές, από τις υλικές, όπως οι βιβλιοθήκες και η πληροφοριακή υποδομή, μέχρι την ανθρώπινη υποστήριξη με τη μορφή της ατομικής συμβουλευτικής εκπαίδευσης κ.ά. Όλες οι υποστηρικτικές υποδομές πρέπει να είναι άμεσα διαθέσιμες στους φοιτητές, να είναι σχεδιασμένες σύμφωνα με τις ανάγκες τους και να αναπροσαρμόζονται με κριτήριο την ανατροφοδότηση από εκείνους που τις χρησιμοποιούν.

Ο ρόλος των υπηρεσιών υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την διευκόλυνση της κινητικότητας των φοιτητών.

Τα ιδρύματα πρέπει να ελέγχουν συστηματικά, να αναθεωρούν και να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών υποστήριξης που διατίθενται στους φοιτητές.

Οι υποστηρικτικές δραστηριότητες και υποδομές μπορούν να οργανώνονται ποικιλοτρόπως. Η εσωτερική ΔΠ ωστόσο διασφαλίζει ότι όλες είναι κατάλληλες για την εξυπηρέτηση της ανάγκης που τις επέβαλε, ότι είναι εύκολα προσιτές και ότι οι φοιτητές είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις διαθέσιμες υπηρεσίες.

Η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υποδομών και της υποστήριξης των φοιτητών προϋποθέτει:

- αναγνώριση των αναγκών των φοιτητών,
- έλεγχο της καταλληλότητας των διαθέσιμων μέσων για τις συγκεκριμένες ανάγκες,
- τακτική αξιολόγηση - και βελτίωση - της καταλληλότητας των υποδομών και της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων υποστήριξης.

Σημεία ελέγχου κατά την εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Ύπαρξη διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υποδομών και της υποστήριξης των φοιτητών, η οποία ορίζεται και εφαρμόζεται από το Ίδρυμα.
- Τακτική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας.

## 7. Πληροφοριακά Συστήματα Καταγραφής και Ανάλυσης Στοιχείων και Δεικτών

*Τα ιδρύματα πρέπει να εγγυώνται την συλλογή, ανάλυση και αξιοποίηση έγκυρων πληροφοριών για την αποτελεσματική διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών λειτουργιών και δραστηριοτήτων τους.*

Βάση και αφετηρία για την αποτελεσματική ΔΠ των ιδρυμάτων είναι η αυτογνωσία. Είναι σημαντικό να διαθέτουν τα ιδρύματα μέσα συλλογής και ανάλυσης των σχετικών με τις δραστηριότητές τους πληροφοριών, ώστε να γνωρίζουν τι λειτουργεί καλά και τι πρέπει να προσέξουν, ή τα αποτελέσματα καινοτόμων λειτουργιών.

Με βάση τα στοιχεία αυτά, το ίδρυμα πρέπει να επιδιώκει συγκρίσεις με άλλους παρόμοιους οργανισμούς εντός και πέρα από τον Ενιαίο Ευρωπαϊκό Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, με στόχο την εμβάθυνση της αυτογνωσίας του και την μεθόδευση τρόπων για δυνατή βελτίωση της λειτουργίας του.

Σε κάθε ίδρυμα, τα απαιτούμενα για την ΔΠ πληροφοριακά συστήματα πρέπει να καλύπτουν τουλάχιστον τις ακόλουθες προϋποθέσεις.

Οι δείκτες παρακολούθησης περιλαμβάνουν τουλάχιστον:

- στοιχεία ταυτότητας του φοιτητικού πληθυσμού
- στοιχεία προόδου των φοιτητών και ποσοστά επιτυχίας/αποτυχίας τους
- στοιχεία για την απασχόληση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας
- πληροφορίες για τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τα προγράμματα σπουδών
- στοιχεία σχετικά με την επίτευξη των στόχων του ιδρύματος
- διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές και κόστος των υποδομών
- σταδιοδρομίες αποφοίτων

Χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι συλλογής πληροφοριών.

Στην συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών πρέπει να συμμετέχουν φοιτητές και διδάσκοντες.

Το ίδρυμα συγκρίνει τα ευρήματά του με τα δεδομένα άλλων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων.

Σημεία ελέγχου κατά την εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Η ύπαρξη διαδικασίας παρακολούθησης που επιτρέπει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων σπουδών και των άλλων δραστηριοτήτων και λειτουργιών, η οποία περιλαμβάνει:
- την συστηματική συλλογή δεδομένων (δείκτες και πίνακες παρακολούθησης),
- την ανάλυση των αποτελεσμάτων και την ενεργοποίηση βελτιωτικών ενεργειών.

## 8. Δημοσιοποίηση

*Τα ιδρύματα πρέπει να δημοσιοποιούν τακτικά επικαιροποιημένες, σαφείς, ακριβείς, αμερόληπτες και αντικειμενικές πληροφορίες, τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, σχετικά με τις δραστηριότητες και τα προγράμματα σπουδών και τους τίτλους που προσφέρουν.*

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του δημόσιου ρόλου τους, τα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης έχουν την ευθύνη να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών, τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τους τίτλους που παρέχουν, τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης που χρησιμοποιούν, και τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρουν στους φοιτητές τους.

Οι δημοσιοποιημένες πληροφορίες μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν τις απόψεις και τους φορείς απασχόλησης των αποφοίτων τους και τα στοιχεία ταυτότητας του τρέχοντος φοιτητικού πληθυσμού τους.

Οι πληροφορίες αυτές πρέπει να είναι σαφείς, ακριβείς, αμερόληπτες, αντικειμενικές και εύκολα προσιτές και δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται απλώς για αγοραίες ευκαιρίες. Το Ίδρυμα πρέπει να αποδεικνύει ότι, σε θέματα αμεροληψίας και αντικειμενικότητας, ανταποκρίνεται στις δικές του προσδοκίες.

Η διάχυση αυτών των πληροφοριών είναι χρήσιμη για τους επίδοξους αλλά και για τους ενεργούς φοιτητές, άλλες ενδιαφερόμενες κοινωνικές/επιστημονικές ομάδες και το ευρύτερο γενικό κοινό.

Στις στοιχειώδεις προϋποθέσεις περιλαμβάνονται τουλάχιστον τα ακόλουθα.

Οι πληροφορίες που δημοσιεύει το ίδρυμα πρέπει να αναφέρονται:

- στο εκπαιδευτικό του έργο,
- στα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών,
- στους στόχους,
- στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα,
- στους απονεμόμενους τίτλους,
- στις διαδικασίες εκπαίδευσης και αξιολόγησης,
- στις πληροφορίες που συγκεντρώνουν από παλαιούς αποφοίτους : ικανοποίηση στον εργασιακό χώρο,
- στα χαρακτηριστικά του τρέχοντος φοιτητικού πληθυσμού.

Το ίδρυμα πρέπει να επικαιροποιεί τις δημοσιευόμενες πληροφορίες και να ελέγχει την ακρίβεια, την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία τους.

Σημεία ελέγχου κατά τη εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Η ύπαρξη διαδικασίας δημοσιοποίησης που ορίζεται, εφαρμόζεται, επικαιροποιείται και αξιολογείται.
- Το περιεχόμενο και η ευκολία πρόσβασης στις δημοσιοποιημένες πληροφορίες.

## **9. Συνεχής παρακολούθηση και περιοδική αναθεώρηση των προγραμμάτων**

*Τα ιδρύματα πρέπει να παρακολουθούν και να αναθεωρούν περιοδικά τα προγράμματά τους για να διασφαλίζεται η επίτευξη των στόχων τους και η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των φοιτητών και της κοινωνίας. Οι αναθεωρήσεις αυτές πρέπει να οδηγούν σε συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων. Κάθε μεταβολή που σχεδιάζεται ή υιοθετείται πρέπει να κοινοποιείται σε όλους τους ενδιαφερομένους.*

Η τακτική παρακολούθηση και αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών αποσκοπεί στην εξασφάλιση ότι τα προσφερόμενα προγράμματα εξακολουθούν να είναι ικανοποιητικά και να δημιουργούν υποστηρικτικό και αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον για τους φοιτητές.

Προβλέπεται, μεταξύ άλλων, αξιολόγηση:

- Του περιεχομένου των προγραμμάτων υπό το πρίσμα πρόσφατης έρευνας της συγκεκριμένης επιστήμης, ώστε το πρόγραμμα να είναι επικαιροποιημένο.
- Των μεταβαλλόμενων αναγκών της κοινωνίας.
- Του φόρτου των φοιτητών και του ρυθμού προόδου των ενεργών φοιτητών και ολοκλήρωσης των σπουδών τους.
- Της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών αξιολόγησης των φοιτητών.
- Των προσδοκιών, των αναγκών και της ικανοποίησης των φοιτητών από το πρόγραμμα.
- Του μαθησιακού περιβάλλοντος και των υποστηρικτικών υπηρεσιών και της καταλληλότητάς τους σε σχέση με το πρόγραμμα.

Τα προγράμματα αναθεωρούνται τακτικά με την συμμετοχή των φοιτητών και άλλων ενδιαφερόμενων φορέων. Οι πληροφορίες που συλλέγονται, αναλύονται και το πρόγραμμα προσαρμόζεται καταλλήλως, ώστε να διασφαλίζεται η επικαιρότητά του.

Τα αναθεωρημένα σημεία του προγράμματος δημοσιοποιούνται.

Σημεία ελέγχου κατά τη εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Η τεκμηρίωση της τελευταίας αλλαγής προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τα πιο πάνω κριτήρια.

- Το σκεπτικό για την επόμενη αναθεώρηση, εάν έχει προγραμματισθεί.

## 10. Περιοδική εξωτερική αξιολόγηση

*Τα ιδρύματα πρέπει να υποβάλλονται σε περιοδική εξωτερική αξιολόγηση σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές αρχές ΔΠ*

Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα του συστήματος ΔΠ του ιδρύματος, να ενεργήσει καταλυτικά για βελτίωση και να προσφέρει στο ίδρυμα νέες προοπτικές. Επίσης, αναδεικνύει πληροφορίες που μπορούν να βεβαιώσουν το ίδρυμα και την κοινωνία σχετικά με την ποιότητα του ιδρύματος.

Τα ιδρύματα υπόκεινται σε περιοδική εξωτερική αξιολόγηση που αποτιμά το ρόλο και τις προοπτικές ανάπτυξης του και που λαμβάνει υπόψη κατά περίπτωση τις απαιτήσεις του νομοθετικού πλαισίου εντός του οποίου λειτουργεί. Γι' αυτό, ανάλογα με το πλαίσιο, η εξωτερική αυτή αξιολόγηση της ΔΠ μπορεί να λαμβάνει διάφορες μορφές που να στοχεύουν σε διάφορα οργανωτικά επίπεδα (π.χ. προγράμματα, σχολές ή ιδρύματα).

Η ΔΠ είναι μία συνεχής διαδικασία που δεν εξαντλείται με την εξωτερική ανατροφοδότηση ή έκθεση ή επαναληπτική διαδικασία ελέγχου εντός του ιδρύματος. Ως εκ τούτου, τα ιδρύματα διασφαλίζουν ότι η πρόοδος που επιτεύχθηκε μετά την τελευταία εξωτερική αξιολόγηση λαμβάνεται υπ' όψη όταν προετοιμάζεται η επόμενη.

Σημεία ελέγχου κατά τη εξωτερική αξιολόγηση του συστήματος:

- Ύπαρξη στρατηγικής για επίτευξη στόχων περιλαμβανομένων της ανάπτυξης δομών για συνέργιες, τόνωση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ιδρύματος, κλπ.
- Πρόοδος ενεργειών για θεραπεία παρατηρήσεων της προηγούμενης εξωτερικής αξιολόγησης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ –Στόχοι, στρατηγικές προσεγγίσεις και διεθνείς δείκτες της UNESCO για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (SDG4.3 & SDG4.4)

### Overarching goal

*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.*

**11.** The overarching 2030 Agenda for Sustainable Development education goal (SDG 4) commits to providing inclusive and equitable quality education at all levels and expresses the new key features of SDG4-Education 2030, which underpin this Framework for Action.

**12.** Ensure **access** to and completion of quality education for all children and youth to at least 12 years of free, publicly funded, inclusive and equitable quality primary and secondary education, of which at least nine years are compulsory, as well as access to quality education for out-of-school children and youth through a range of modalities. Ensure the provision of learning opportunities so that all youth and adults acquire functional literacy and numeracy and so as to foster their full participation as active citizens. The provision of at least one year of free and compulsory pre-primary education of good quality should also be encouraged.

**13.** Ensure **equity and inclusion** in and through education and address all forms of exclusion and marginalization, disparity, vulnerability and inequality in education access, participation, retention and completion and in learning outcomes. Inclusive education for all should be ensured by designing and implementing transformative public policies to respond to learners' diversity and needs, and to address the multiple forms of discrimination and of situations, including emergencies, which impede the fulfilment of the right to education. As **gender equality** is another key feature of SDG4-Education 2030, this agenda pays particular attention to gender-based discrimination as well as to vulnerable groups, and to ensuring that no one is left behind. No education target should be considered met unless it is met by all.

**14.** An integral part of the right to education is ensuring that education is of sufficient **quality** to lead to relevant, equitable and effective learning outcomes at all levels and in all settings. Quality education necessitates, at a minimum, that learners develop foundational literacy and numeracy skills as building blocks for further learning, as well as higher-order skills.

This requires relevant teaching and learning methods and content that meet the needs of all learners, taught by well-qualified, trained, adequately remunerated and motivated teachers, using appropriate pedagogical approaches and supported by appropriate information and communication technology (ICT), as well as the creation of safe, healthy, gender-responsive, inclusive and adequately resourced environments that facilitate learning.

**15.** The right to education begins at birth and continues throughout life; therefore, the concept of **lifelong learning** guides SDG4-Education 2030. To complement and supplement formal schooling, broad and flexible lifelong learning opportunities should be provided through non-formal pathways with adequate resources and mechanisms and through stimulating informal learning, including through use of ICT.

**Note:** While Targets 4.3 and 4.4 are discussed separately, it should be noted that they are closely related.

#### Target 4.3:

*By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university*

**38.** Opportunities for access to higher levels of education are often insufficient, particularly in least developed countries, resulting in a knowledge gap with serious consequences for social and economic development. Therefore, it is imperative to reduce barriers to skills development and technical and vocational education and training (TVET), starting from the secondary level, as well as to tertiary education, including university, and to provide lifelong learning opportunities for youth and adults.

**39.** TVET is provided at different levels of education. In 2013, its share of upper secondary education enrolment stood at around 23%. A number of countries have taken steps to expand vocational education to the tertiary education level (ISCED level 5).

**40.** All forms of tertiary education<sup>139</sup> have expanded rapidly, with total enrolment rising from 100 million in 2000 to 199 million in 2013. Yet wide disparity in access to tertiary education, in particular at university level, with regard to gender, to social, regional and ethnic background, and to age and disability remain. Disadvantages for females occur particularly in low-income countries, and for males in high-income countries.

**41.** In addition to imparting job skills, tertiary education and universities play a vital role in stimulating critical and creative thinking and generating and disseminating knowledge for social, cultural, ecological and economic development. Tertiary education and universities are critical for the education of future scientists, experts and leaders. Through their research function, they play a fundamental role in creating knowledge and underpin the development of analytical and creative capacities that enable solutions to be found for local and global problems in all fields of sustainable development.

**42.** Another trend is the increasing mobility of staff and learners, and the flow of students moving abroad to enhance academic credentials. As a consequence, the comparability, recognition and quality assurance of qualifications has become a growing area of concern, in particular in countries where administrative systems are weak. At the same time, mobility in tertiary education is an asset and an opportunity and should be enhanced to develop students' competencies and global competitiveness.

**43.** A well-established, properly regulated tertiary education system supported by technology, open educational resources and distance education can increase access, equity, quality and relevance, and can narrow the gap between what is taught at tertiary education institutions, including universities, and what economies and societies demand. The provision of tertiary education should be made progressively free, in line with existing international agreements.

**44.** TVET and tertiary education, including universities as well as adult learning, education and training, are important elements of lifelong learning. Promoting lifelong learning requires a sector-wide approach that encompasses formal, nonformal and informal learning for people of all ages, and specifically adult learning, education and training opportunities. It is necessary to provide opportunities for equitable access to university for older adults, paying particular attention to vulnerable groups.

#### **45. Indicative strategies:**

---

<sup>139</sup> Tertiary education builds on secondary education, providing learning activities in specialized fields. It aims at learning at a high level of complexity and specialization. Tertiary education includes what is commonly understood as academic education but also includes advanced vocational or professional education. It comprises ISCED levels 5 (short-cycle tertiary education), 6 (bachelor's degree or equivalent), 7 (master's degree or equivalent) and 8 (doctorate or equivalent). Tertiary level programme content is more complex and advanced than at lower levels. (UIS. 2012. International Standard Classification of Education: ISCED 2011. [www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf).)

- ✓ Develop cross-sector policies for and between vocational skills development, TVET and tertiary education and strengthen links between science and policy development to keep pace with changing contexts and remain relevant; develop effective partnerships, in particular between the public and private sectors, and include employers and unions in their implementation.
- ✓ Ensure quality assurance, comparability and recognition of tertiary education qualifications and facilitate credit transfers between recognized tertiary education institutions.
- ✓ Develop policies and programmes for the provision of quality distance learning in tertiary education, with appropriate financing and use of technology, including the Internet, massive open online courses and other modalities that meet accepted quality standards to improve access.
- ✓ Develop policies and programmes that reinforce the research function in tertiary and university education through the early uptake of the STEM fields, particularly by girls and women.
- ✓ Strengthen international cooperation in developing cross-border tertiary and university education and research programmes, including within the framework of global and regional conventions on the recognition of higher education qualifications, to support increased access, better quality assurance and capacity development.
- ✓ Promote TVET, tertiary education and university as well as adult learning, education and training opportunities for young people and adults of all ages and socio-cultural background so as to enable them to continue to improve and adapt their skills, with particular attention to gender equality including the elimination of gender-based barriers, and to vulnerable groups such as those with disabilities.
- ✓ Tertiary institutions, including universities should support and foster the development of policies for and provision of equitable quality lifelong learning opportunities.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV- Η Εργαλειοθήκη της Πιστοποίησης (ΑΔΙΠ, 2017)

Το 2016, η ΑΔΙΠ συνέταξε δύο πρότυπα πιστοποίησης<sup>112</sup> και έναν Οδηγό διαδικασιών Πιστοποίησης. Τα πρότυπα πιστοποίησης αφορούν: α) στην πιστοποίηση της ποιότητας του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης της Ποιότητας (ΕΣΔΠ) των ΑΕΙ και β) στην πιστοποίηση της ποιότητας των Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών (ΠΠΣ). Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των κριτηρίων των παραπάνω δυο προτύπων.

<sup>112</sup> Η πιστοποίηση είναι διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης, με βάση συγκεκριμένα, προκαθορισμένα, διεθνώς αποδεκτά και εκ των προτέρων δημοσιοποιημένα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια και δείκτες, εναρμονισμένα με τις Αρχές και Κατευθυντήριες Οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG 2015).

### **2.1. Πρότυπο για την πιστοποίηση ποιότητας του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας**

#### **2.1.1. Πολιτική του Ιδρύματος για τη διασφάλιση ποιότητας**

Τα ΑΕΙ πρέπει να εφαρμόζουν μια πολιτική διασφάλισης ποιότητας, η οποία θα πρέπει να αποτελεί μέρος του στρατηγικού τους σχεδιασμού. Η πολιτική αυτή, που έχει επίσημο χαρακτήρα και δημοσιοποιείται, αποτελεί το βασικό κείμενο, που θέτει τις αρχές λειτουργίας του ΕΣΔΠ και της συνεχούς βελτίωσης του ιδρύματος καθώς και της υποχρέωσής του για δημόσια λογοδοσία. Ο τρόπος, με τον οποίο η πολιτική αυτή σχεδιάζεται, εγκρίνεται, εφαρμόζεται, παρακολουθείται και αναθεωρείται, συνιστά μια από τις διαδικασίες του ΕΣΔΠ.

#### **2.1.2. Θέσπιση στόχων διασφάλισης ποιότητας**

Το Ίδρυμα για την εξειδίκευση της στρατηγικής του ως προς τη διασφάλιση ποιότητας, θεσπίζει ποιοτικούς και ποσοτικούς στόχους (λ. χ, βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών, των δραστηριοτήτων έρευνας και καινοτομίας, των επιστημονικών και διοικητικών υπηρεσιών), χρονικά προσδιορισμένους, οι οποίοι παρακολουθούνται, μετρώνται και αναθεωρούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας του ΕΣΔΠ και μετά από την εφαρμογή κατάλληλης διαδικασίας.

#### **2.1.3. Διάθεση και διαχείριση των αναγκών πόρων**

Το Ίδρυμα φροντίζει για την επίτευξη επαρκούς χρηματοδότησης τόσο για την κάλυψη των πάγιων λειτουργικών του αναγκών (τακτικός προϋπολογισμός και προϋπολογισμός δημόσιων επενδύσεων) όσο και για την κάλυψη αναγκών έρευνας, καινοτομίας και ανάπτυξης (ΕΛΚΕ, εταιρεία διαχείρισης περιουσίας). Με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν κατά τη λειτουργία του, καθορίζει τρόπους για τον προσδιορισμό, τη διάθεση και τη συντήρηση όλων των πόρων για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του (επαρκείς υποδομές και υπηρεσίες για την εκπαίδευση και την έρευνα). Πρέπει να φροντίζει, ώστε το περιβάλλον εργασίας να επιδρά θετικά στην απόδοση όλων των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Στο πλαίσιο λειτουργίας του ΕΣΔΠ, είναι απαραίτητη και η ύπαρξη ενός συστήματος διαχείρισης και παρακολούθησης των υποδομών και του περιβάλλοντος εργασίας καθώς και η τήρηση σχετικών εσωτερικών κανονισμών. Η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων είναι ευθύνη του ιδρύματος και η συνεχής επιμόρφωση και αξιολόγηση του προσωπικού θεωρείται αναγκαία για την επίτευξη επιδόσεων, οι οποίες καταγράφονται και παρακολουθούνται στο πλαίσιο του ΕΣΔΠ. Τέλος, το Ίδρυμα πρέπει να αναγνωρίζει και να παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την εφαρμογή του ΕΣΔΠ, να οργανώνει επαρκώς τη διοικητική δομή και στελέχωση των ΜΟΔΙΠ, με σαφή ανάθεση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων στο προσωπικό του.

#### **2.1.4. Δομή, οργάνωση και λειτουργία του ΕΣΔΠ**

Το Ίδρυμα σχεδιάζει, καθιερώνει, εφαρμόζει, ελέγχει και διατηρεί το Εσωτερικό του Σύστημα διασφάλισης ποιότητας, το οποίο περιλαμβάνει διεργασίες και διαδικασίες, που αφορούν σε όλες τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και λειτουργίες ( λ.χ. στην εκπαίδευση, την έρευνα, την καινοτομία, τη διοίκηση και τις συναφείς υπηρεσίες), σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές- ιδίως εκείνες του ΕΧΑΕ- και τις αρχές και κατευθύνσεις, που καθορίζονται στο πλαίσιο του προτύπου της ΑΔΙΠ, προσαρμοσμένου στις ανάγκες του Ιδρύματος. Για τη διοίκηση και διαχείριση του ΕΣΔΠ είναι υπεύθυνη η ΜΟΔΙΠ, η οποία λειτουργεί με οργανωτικό σχήμα, που εγκρίνεται από τα όργανα του Ιδρύματος, βάσει της οικείας νομοθεσίας.



### **2.1.5. Εσωτερική αξιολόγηση**

Το ΕΣΔΠ περιλαμβάνει διαδικασίες, που προβλέπουν την πραγματοποίηση ετήσιας εσωτερικής αξιολόγησης των ακαδημαϊκών και διοικητικών δραστηριοτήτων του Ιδρύματος. Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αφενός μεν η διαμόρφωση εκτιμήσεων ως προς την καταλληλότητα του εφαρμοζόμενου Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας, αφετέρου δε η λήψη αποφάσεων για τις αναγκαίες διορθωτικές, προληπτικές ή βελτιωτικές παρεμβάσεις.

### **2.1.6. Συλλογή δεδομένων ποιότητας: μέτρηση ανάλυση και βελτίωση**

Η ΜΟΔΙΠ θα πρέπει να έχει εγκαταστήσει και να λειτουργεί πληροφοριακό σύστημα, μέσω του οποίου γίνεται η διαχείριση των δεδομένων που απαιτούνται από την εφαρμογή του ΕΣΔΠ. Η ΜΟΔΙΠ καταγράφει και παρακολουθεί τις επιδόσεις των δραστηριοτήτων του Ιδρύματος και αξιολογεί την αποτελεσματικότητά τους. Η μέτρηση και η παρακολούθηση γίνονται βάσει των δεικτών και των δεδομένων, τα οποία έχει περιλάβει η ΑΔΙΠ στις σχετικές οδηγίες και έντυπα, που αποτελούν μέρος του Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Εθνικού Συστήματος Ποιότητας (ΟΠΕΣΠ). Η ΜΟΔΙΠ χρησιμοποιεί τις μετρήσεις και αποδίδει τα αποτελέσματα για αξιολόγηση με στατιστικές αναλύσεις και απεικονίσεις (ιστογράμματα και διαγράμματα). Αυτή η πληροφορία χρησιμοποιείται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για κάθε επίπεδο λειτουργίας του Ιδρύματος, με σκοπό αφενός μεν τη βελτίωσή του, αφετέρου δε τη σύνταξη, παρακολούθηση, αποτίμηση και αναθεώρηση των στρατηγικών και επιχειρησιακών του στόχων.

### **2.1.7. Δημοσιοποίηση πληροφοριών**

Η ΜΟΔΙΠ δημοσιεύει στοιχεία που αφορούν στη δομή, οργάνωση και λειτουργία του ΕΣΔΠ καθώς και πληροφορίες και δεδομένα της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του Ιδρύματος. Επιπλέον, ελέγχει εάν υπάρχει επαρκής δημόσια πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και για τη γενικότερη δραστηριότητα του Ιδρύματος και διατυπώνει προτάσεις βελτίωσης.

### **2.1.8. Εξωτερική αξιολόγηση και πιστοποίηση του ΕΣΔΠ**

Τα ΑΕΙ θα πρέπει να υποβάλλονται σε περιοδική εξωτερική αξιολόγηση από επιτροπές εμπειρογνομόνων που ορίζονται από την ΑΔΙΠ, με σκοπό την πιστοποίηση των ΕΣΔΠ. Η εν λόγω πιστοποίηση είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία δεν ολοκληρώνεται με την εξωτερική παροχή πληροφοριών ή με τη διαδικασία περαιτέρω εσωτερικής παρακολούθησης του Ιδρύματος. Τα ΑΕΙ πρέπει να λαμβάνουν όλα τα μέτρα, ώστε η πρόσδος που επήλθε από την τελευταία φορά που εφαρμόστηκε η διαδικασία εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, να ληφθεί υπόψη κατά την προετοιμασία της επόμενης.

## **2.2. Πρότυπο για την πιστοποίηση ποιότητας των Προγραμμάτων**

### **Προπτυχιακών Σπουδών**

#### **2.2.1. Πολιτική διασφάλισης ποιότητας**

Τα ΑΕΙ θα πρέπει να εφαρμόζουν μια πολιτική διασφάλισης ποιότητας, η οποία θα αποτελεί μέρος του στρατηγικού τους σχεδιασμού. Η πολιτική αυτή θα πρέπει να αναπτύσσεται και να εξειδικεύεται (με τη συμμετοχή και εξωτερικών φορέων) στους τομείς δράσης του ΑΕΙ και, ειδικότερα, στην εκπλήρωση των απαιτήσεων ποιότητας των ΠΠΣ. Επιπλέον, θα πρέπει να δημοσιοποιείται και να εφαρμόζεται από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.

#### **2.2.2. Σχεδιασμός και έγκριση των προγραμμάτων σπουδών**

Τα ΑΕΙ σχεδιάζουν τα ΠΠΣ μετά από συγκεκριμένη έγγραφη διαδικασία, η οποία θα πρέπει να προβλέπει τους συμμετέχοντες, τις πηγές άντλησης πληροφοριών και τα όργανα έγκρισης του προγράμματος. Στον σχεδιασμό των ΠΠΣ καθορίζονται οι στόχοι, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα επιδιωκόμενα επαγγελματικά προσόντα και ο τρόπος επίτευξής τους. Τα στοιχεία αυτά και τα στοιχεία της δομής του ΠΠΣ δημοσιοποιούνται στον Οδηγό Σπουδών.

#### **2.2.3. Φοιτητοκεντρική μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση**

Τα ΑΕΙ θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι τα ΠΠΣ παρέχουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις στους φοιτητές, ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Οι εφαρμοζόμενες μέθοδοι αξιολόγησης των φοιτητών πρέπει να προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση.

#### **2.2.4. Εισαγωγή φοιτητών, στάδια φοίτησης, αναγνώριση σπουδών και λήψη πτυχίου**

Τα ΑΕΙ πρέπει να καταρτίζουν και να εφαρμόζουν δημοσιευμένους κανονισμούς για όλα τα στάδια και θέματα που αφορούν στις σπουδές (εισαγωγή / έναρξη εκπαίδευσης, στάδια φοίτησης, αναγνώριση σπουδών και λήψη πτυχίου).

### **2.2.5. Διδακτικό προσωπικό**

Τα ΑΕΙ οφείλουν να διασφαλίζουν το επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων του διδακτικού τους προσωπικού, να εφαρμόζουν αξιοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες για την πρόσληψη, την επιμόρφωση και την περαιτέρω εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού.

### **2.2.6. Μαθησιακοί πόροι και φοιτητική στήριξη**

Τα ΑΕΙ θα πρέπει να διαθέτουν επαρκή χρηματοδότηση για την κάλυψη των αναγκών της διδασκαλίας και της μάθησης. Αφενός μεν θα πρέπει να διαθέτουν επαρκείς υποδομές και υπηρεσίες για τη μάθηση και την υποστήριξη των φοιτητών, αφετέρου δε να διευκολύνουν την άμεση πρόσβαση σ' αυτές με τη θέσπιση σχετικών εσωτερικών κανόνων (π.χ. αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, δίκτυα, σίτιση, στέγαση, υπηρεσίες σταδιοδρομίας, κοινωνικής πολιτικής, κ.λπ.).

### **2.2.7. Διαχείριση πληροφοριών**

Τα ΑΕΙ έχουν την πλήρη ευθύνη για τη συλλογή, ανάλυση και χρήση πληροφοριών, με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των ΠΠΣ καθώς και των συναφών δραστηριοτήτων, με τρόπο ενιαίο, λειτουργικό και άμεσα προσβάσιμο.

### **2.2.8. Δημόσια πληροφόρηση**

Τα ΑΕΙ είναι υποχρεωμένα να δημοσιοποιούν τις εκπαιδευτικές και ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες με άμεσο και προσβάσιμο τρόπο. Οι σχετικές πληροφορίες θα πρέπει να είναι επικαιροποιημένες και διατυπωμένες με αντικειμενικότητα και σαφήνεια.

### **2.2.9. Συνεχής παρακολούθηση και περιοδική εσωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών**

Τα ΑΕΙ θα πρέπει να διαθέτουν Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας, στο πλαίσιο του οποίου θα πραγματοποιούν έλεγχο και ετήσια εσωτερική αξιολόγηση των προγραμμάτων τους, ώστε, μέσω της παρακολούθησης και των ενδεχόμενων διορθώσεων, να επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν οριστεί, με τελικό αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωσή τους. Στο πλαίσιο των ανωτέρω δράσεων, είναι αναγκαία η ενημέρωση όλων των ενδιαφερομένων μερών.

### **2.2.10. Περιοδική εξωτερική αξιολόγηση των ΠΠΣ**

Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να υποβάλλονται σε περιοδική εξωτερική αξιολόγηση από επιτροπές εμπειρογνομόνων που ορίζονται από την ΑΔΙΠ, με σκοπό την πιστοποίησή τους. Η διάρκεια της πιστοποίησης καθορίζεται από την ΑΔΙΠ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V – Mud Card (MIT Teaching & Learning Lab)

### Using the feedback sheet (Maharajan, 2008)<sup>140</sup>

On the next page is a master copy of the anonymous feedback sheet that I use at the end of every class session. This page is an annotated version of the feedback sheet: The annotations are in roman type, set against the italic type for statements from the feedback sheet.

If there are  $n$  students in the class, I make  $n/2$  copies and cut the sheets in half. The small format suggests, correctly, that I don't need students to write me a book – just a few well-chosen phrases or sentences is useful especially when I get them from the whole class.

*Please spend 2 minutes on the following questions...*

I've found that 2 minutes is enough time for students to give useful feedback, yet it hardly shortens class time. However, I have to remind myself to finish the session in at 53 minutes past the hour rather than 55 minutes. Otherwise students are too rushed to fill out the sheet (fair enough).

For the same reason, I pass out the sheet well before 53 minutes past the hour. Even better, if I remember, I hand it out at the beginning of class so that students can write down confusing or enjoyable points (questions 1 and 2) as class progresses rather than reconstructing them at the end.

**1. *What is the main unanswered question you leave class with today? What is the muddiest point?***

All the muddy points become the first section in my lesson plan for the next class: I begin the next class by answering the most frequent or otherwise significant questions. Eventually students realize that the sheet provides a safe place to ask questions anonymously (and they mention this feature favorably on the end-of-term evaluations).

**2. *What example, teaching technique, problem, derivation, or question helped or did not help you?***

*Please say whether it helped or harmed!*

This question gives me timely, specific feedback about activities that are most (and least) helpful to learning. The feedback helps me improve as a teacher in away that end-of-term feedback cannot because it is too general and arrives too late.

I eventually included the sub-question about whether the example or derivation helped or harmed. Before its inclusion, students only rarely told me that vital piece of information - which made the feedback almost useless!

Empirically I've learnt that students are most appreciative when I bring in a physical demonstration or use theory to analyze a familiar but mysterious everyday experience (e.g. 'How far can birds migrate without eating?').

**3. *Other comments?***

This free-form spot often produces helpful corrections, interesting references, comments about the pace, and suggestions for more applications of the theoretical material.

---

<sup>140</sup> MIT Teaching and Learning Lab, Sanjoy Maharjan (25 August 2008) "Using the Feedback Sheet" <https://tll.mit.edu/sites/default/files/examples/using-mud-card-feedback-sheet.pdf> from website <https://tll.mit.edu/help/types-assessment-and-evaluation>

Course:

Date:

## Your turn!

*Please spend 2 minutes on the following questions. Your (anonymous) answers will help improve the course—for the rest of the term and for the next time it is offered. Thank you!*

1. What is the main unanswered question you leave class with today?  
What is the muddiest point?

2. What example, teaching technique, problem, derivation, or question helped or did not help you? *Please say whether it helped or harmed!*

3. Other comments?

Course:

Date:

## Your turn!

*Please spend 2 minutes on the following questions. Your (anonymous) answers will help improve the course—for the rest of the term and for the next time it is offered. Thank you!*

1. What is the main unanswered question you leave class with today?  
What is the muddiest point?

2. What example, teaching technique, problem, derivation, or question helped or did not help you? *Please say whether it helped or harmed!*

3. Other comments?

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI-Τεχνικές διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους τρόπους μάθησης (Felder & Henriques, 1995)

- **Παρακινήστε τη μάθηση όσο το δυνατόν περισσότερο**, συσχετίζοντας την ύλη που θα διδαχθεί με την προηγούμενη και με αυτήν που θα παρουσιαστεί σε επόμενα μαθήματα, και –ιδιαίτερα- με την προσωπική εμπειρία των μαθητών. *(διευκολύνονται οι επαγωγικοί/ολιστικοί μαθητές).*
- **Παρέχετε μια ισορροπία των συγκεκριμένων πληροφοριών** (γεγονότα, στοιχεία, πραγματικά ή υποθετικά πειράματα και τα αποτελέσματά τους) *(διευκολύνονται οι αισθητηριακοί)* και των **αφηρημένων εννοιών** (αρχές, θεωρίες, μαθηματικά πρότυπα) *(διευκολύνονται οι διαισθητικοί)* της διδακτέας ύλης.
- **Ισορροπείστε την ύλη που υπογραμμίζει τις πρακτικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων** *(διευκολύνονται οι αισθητηριακοί /ενεργητικοί)*, με την ύλη που υπογραμμίζει, τη **θεμελιώδη κατανόηση** *(διαισθητικοί/ στοχαστικοί).*
- **Παρέχετε σαφείς απεικονίσεις και επεξηγήσεις** τόσο των **διαισθητικών**, (λογικό συμπέρασμα, αναγνώριση προτύπων, γενίκευση) όσο και των **αισθητηριακών προτύπων** (παρατήρηση των πραγμάτων που μας περιβάλλουν, εμπειρικός πειραματισμός, προσοχή στη λεπτομέρεια), και ενθαρρύνετε όλους τους μαθητές για να εξασκηθούν και στα δύο πρότυπα *(διευκολύνονται οι αισθητηριακοί/ διαισθητικοί)*. Μην περιμένετε κάθε μία ομάδα να είναι σε θέση να ασκήσει τις μεθόδους της άλλης ομάδας αμέσως.
- **Ακολουθήστε την επιστημονική μέθοδο στην παρουσίαση του θεωρητικού υλικού**. Παρέχετε συγκεκριμένα παραδείγματα των φαινομένων που η θεωρία περιγράφει ή προδικάζει *(διευκολύνονται οι αισθητηριακοί/ επαγωγικοί μαθητές)* και στη συνέχεια αναπτύξτε τη θεωρία ή διατυπώστε τη μέθοδο *(διευκολύνονται οι διαισθητικοί /επαγωγικοί /διαδοχικοί μαθητές)*. Δείξτε πώς η θεωρία ή η μέθοδος μπορεί να επαληθευθεί και συμπεράνατε τις συνέπειες τους *(διευκολύνονται οι παραγωγικοί /ακολουθιακοί)*. Τέλος, παρουσιάστε εφαρμογές *(διευκολύνονται οι αισθητηριακοί /παραγωγικοί/ ακολουθιακοί μαθητές).*
- **Κάνετε χρήση εικόνων, σχηματικών παραστάσεων, γραφικών παραστάσεων και απλών σκίτσων** πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από την παρουσίαση του λεκτικού υλικού *(αισθητηριακοί /οπτικοί)*. Παρουσιάστε ταινίες *(αισθητηριακοί /οπτικοί)*.
- **Δώστε τη δυνατότητα επιδείξεων** *(αισθητηριακοί /οπτικοί)*, αν αυτό είναι δυνατόν με τη συμμετοχή των μαθητών *(ενεργητικοί)*.
- **Ενισχύστε τη διδασκαλία με τη χρήση υπολογιστή**. Οι αισθητηριακοί μαθητές αποκρίνονται πολύ καλά σε αυτή.<sup>34</sup> *(αισθητηριακοί / ενεργητικοί).*
- **Μην χρησιμοποιείτε όλο το χρόνο στην τάξη μιλώντας και γράφοντας στον πίνακα**. Παρέχετε διαλείμματα, σύντομα όμως, για να σκεφτούν οι μαθητές αυτά που έχουν ακούσει *(στοχαστικοί μαθητές)*.
- **Παρέχετε ευκαιρίες στους μαθητές να κάνουν κάτι ενεργητικό**, εκτός από την αντιγραφή των σημειώσεων. Σύντομες συσκέψεις μαθητών, σε μικρές ομάδες, προκειμένου να δώσουν ιδέες ή απαντήσεις, είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές για αυτόν το σκοπό *(ενεργητικοί)*.
- **Αναθέστε εργασίες για να εξασκηθούν οι μαθητές στις βασικές μεθόδους που διδάσκονται** *(αισθητηριακοί /ενεργητικοί/ ακολουθιακοί)* αλλά να μην το παρακάνετε *(διαισθητικοί /στοχαστικοί/ ολιστικοί)*. Επίσης, παρέχετε μερικές ανοικτές ερωτήσεις, σύντομης απάντησης, σε προβλήματα και ασκήσεις που απαιτούν την ανάλυση και τη σύνθεση *(επαγωγικοί/ στοχαστικοί/ ολιστικοί)*.
- **Δώστε στους μαθητές τη δυνατότητα της συνεργασίας** στις κατ' οίκον εργασίες στο μέγιστο δυνατό βαθμό *(ενεργητικοί)*. Οι ενεργητικοί μαθητές μαθαίνουν γενικά καλύτερα όταν αλληλεπιδρούν με άλλους. Εάν δεν τους δοθεί η ευκαιρία να το κάνουν αποστερούνται ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία μάθησής τους.
- **Επιδοκιμάστε τις δημιουργικές λύσεις, ακόμη και τις λανθασμένες** *(διευκολύνονται οι διαισθητικοί /ολιστικοί μαθητές).*
- **Συζητήστε με τους μαθητές για τους τρόπους μάθησης τους**, τόσο όταν τους συμβουλευέτε όσο και μέσα στην τάξη. Οι μαθητές αισθάνονται ποιο ασφαλείς αν γνωρίζουν ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες τους δεν οφείλονται όλες σε προσωπικές τους ανεπάρκειες. Οι εξηγήσεις στους ταλαιπωρούμενους αισθητηριακούς, ενεργητικούς ή ολιστικούς μαθητές, για το πώς αυτοί μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, μπορεί να είναι ένα σημαντικό βήμα προς την αναμόρφωση της μαθησιακής εμπειρίας, ώστε να πετύχουν τους μελλοντικούς τους στόχους *(διευκολύνονται οι όλοι οι τύποι μαθητών)*.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII – Survey for student belongingness, engagement and self confidence (Thomas et al., 2017b)

Survey item/scale
1E I am motivated towards my studies.
2B I feel at home in this university.
3S I expect to do well on my programme.
4B Being at this university is an enriching experience.
5E I try to make connections between what I learn from different parts of my programme.
6E I try to do a bit more on the programme than it asks me to.
7B I wish I'd gone to a different university. [R]
8E I seek out academic staff in order to discuss topics relevant to my programme.
9S I worry about the difficulty of my programme. [R]
10E I put a lot of effort into the work I do.
11B I have found this department to be welcoming.
12E I use feedback on my work to help me improve what I do.
13S I doubt my ability to study at university level. [R]
14B I am shown respect by members of staff in this department.
15B Sometimes I feel I don't belong in this university. [R]
16S I'm confident of completing my programme successfully.
<b>Belongingness scale</b>
<b>Engagement scale</b>
<b>Self-confidence scale</b>

### Notes

1. The items are coded according to the scale to which they belong: B = Belongingness; E = Engagement; S = Self-confidence.
2. The items marked 'R' are reverse-scored because they are expressed in negative terms.
3. All scores are such that higher levels of positivity with respect to belongingness, engagement and self-confidence are at the upper end of the five-point scale.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII - Στατιστικά της διαδικασίας PROCESS

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΩΣ MEDIATOR ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ SubmissionUniversityType

Run MATRIX procedure:

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.00 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com

Documentation available in Hayes (2018). www.guilford.com/p/hayes3

\*\*\*\*\*

Model : 4  
Y : SUBFREQM  
X : BI  
M : SUBMUNIV

Sample

Size: 536

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

SUBMUNIV

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
Model	.1531	.0234	.2829	12.8152	1.0000	534.0000	.0004

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1.3296	.0732	18.1679	.0000	1.1858	1.4734
BI	.0512	.0143	3.5798	.0004	.0231	.0793

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

SUBFREQM

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
Model	.2698	.0728	875.1541	20.9296	2.0000	533.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1.2924	5.1776	.2496	.8030	-8.8787	11.4634
BI	4.4744	.8045	5.5615	.0000	2.8939	6.0549
SUBMUNIV	5.8138	2.4068	2.4156	.0160	1.0859	10.5417

\*\*\*\*\* TOTAL EFFECT MODEL \*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

SUBFREQM

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
Model	.2503	.0627	883.0783	35.7008	1.0000	534.0000	.0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	9.0225	4.0887	2.2067	.0278	.9907	17.0544
BI	4.7719	.7986	5.9750	.0000	3.2031	6.3408

\*\*\*\*\* TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y \*\*\*\*\*

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c' ps	c' cs
4.7719	.7986	5.9750	.0000	3.2031	6.3408	.1556	.2503

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI	c' ps	c' cs
4.4744	.8045	5.5615	.0000	2.8939	6.0549	.1459	.2347

Indirect effect(s) of X on Y:

Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI

Path a: Υπάρχει επίδραση μεταξύ BI και SUBMUNIV

Path b: Υπάρχει έμμεση επίδραση μεταξύ SUBFREQ και SUBMUNIV

Path c: Αρχική άμεση επίδραση μεταξύ BI και SUBM FREQ

Path c': Μειωμένη επίδραση μεταξύ BI και SUBM\_FREQ λόγω SUBMUNIV

SUBMUNIV	.2975	.1602	.0421	.6679
----------	-------	-------	-------	-------

Partially standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
SUBMUNIV	.0097	.0052	.0014	.0218

Completely standardized indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
SUBMUNIV	.0156	.0084	.0023	.0349

\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:

95.0000

Number of bootstrap samples for percentile bootstrap confidence intervals:

5000

----- END MATRIX -----

ANOTEΛEEMATA QE MODERATOR GIA TH METABAHTH SubmissionUniversityType

Run MATRIX procedure:

\*\*\*\*\* PROCESS Procedure for SPSS Version 3.00 \*\*\*\*\*

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. [www.afhayes.com](http://www.afhayes.com)  
Documentation available in Hayes (2018). [www.guilford.com/p/hayes3](http://www.guilford.com/p/hayes3)

\*\*\*\*\*

Model : 1  
Y : SUBMFREQ  
X : BI  
W : SUBMUNIV

Sample  
Size: 593

Coding of categorical W variable for analysis:

SUBMUNIV	W1	W2
1.000	.000	.000
2.000	1.000	.000
3.000	.000	1.000

\*\*\*\*\*

OUTCOME VARIABLE:

SUBMFREQ

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F(HC0)	df1	df2
p	.3377	.1141	2.4683	23.2505	5.0000	587.0000
	.0000					

Model

	coeff	se(HC0)	t	p	LLCI	ULCI
constant	2.7729	.1064	26.0675	.0000	2.5640	2.9818
BI	.3263	.0536	6.0827	.0000	.2210	.4317
W1	.6116	.1366	4.4773	.0000	.3433	.8798
W2	.0134	.4449	.0300	.9761	-.8605	.8872
Int_1	-.1559	.0757	-2.0601	.0398	-.3046	-.0073



Int_2	.6428	.3940	1.6316	.1033	-.1309	1.4165
-------	-------	-------	--------	-------	--------	--------

Product terms key:

Int_1	:	BI	x	W1
Int_2	:	BI	x	W2

Covariance matrix of regression parameter estimates:

	constant	BI	W1	W2	Int_1	Int_2
constant	.0113	.0030	-.0113	-.0113	-.0030	-.0030
BI	.0030	.0029	-.0030	-.0030	-.0029	-.0029
W1	-.0113	-.0030	.0187	.0113	.0027	.0030
W2	-.0113	-.0030	.0113	.1979	.0030	.0546
Int_1	-.0030	-.0029	.0027	.0030	.0057	.0029
Int_2	-.0030	-.0029	.0030	.0546	.0029	.1552

Test(s) of highest order unconditional interaction(s):

	R2-chng	F(HC0)	df1	df2	p
X*W	.0110	3.8131	2.0000	587.0000	.0226

-----

Focal predict: BI (X)  
Mod var: SUBMUNIV (W)

Conditional effects of the focal predictor at values of the moderator(s):

SUBMUNIV	Effect	se(HC0)	t	p	LLCI
ULCI					
1.0000	.3263	.0536	6.0827	.0000	.2210
.4317					
2.0000	.1704	.0534	3.1912	.0015	.0655
.2753					
3.0000	.9691	.3903	2.4831	.0133	.2026
1.7356					

Data for visualizing the conditional effect of the focal predictor:  
Paste text below into a SPSS syntax window and execute to produce plot.

DATA LIST FREE/

BI	SUBMUNIV	SUBMFREQ	.
----	----------	----------	---

BEGIN DATA.

-1.5957	1.0000	2.2522
.0000	1.0000	2.7729
1.5957	1.0000	3.2936
-1.5957	2.0000	3.1126
.0000	2.0000	3.3845
1.5957	2.0000	3.6563
-1.5957	3.0000	1.2399
.0000	3.0000	2.7863
1.5957	3.0000	4.3326

END DATA.

GRAPH/SCATTERPLOT=

BI	WITH	SUBMFREQ	BY	SUBMUNIV	.
----	------	----------	----	----------	---

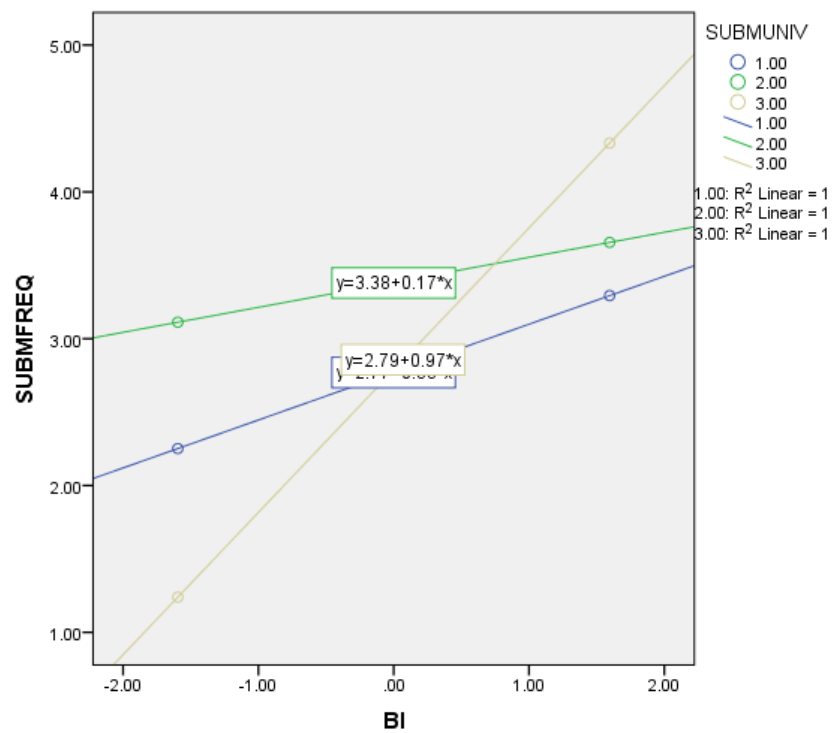
\*\*\*\*\* ANALYSIS NOTES AND ERRORS \*\*\*\*\*

Level of confidence for all confidence intervals in output:  
95.0000

NOTE: A heteroscedasticity consistent standard error and covariance matrix estimator was used.

NOTE: The following variables were mean centered prior to analysis:

BI  
 ----- END MATRIX -----





## Βιβλιογραφία

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΔΙΠ (2014). *Αξιολόγηση ιδρύματος και πιστοποίηση του εσωτερικού συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- ΑΔΙΠ (2016). *Έκθεση ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης 2015*, Αθήνα. Available at: [http://www.adip.gr/data/HQA\\_report2015.pdf](http://www.adip.gr/data/HQA_report2015.pdf) [Accessed September 9, 2016].
- ΑΔΙΠ (2017). *Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2016*, Αθήνα <https://www.adip.gr/gr/hqa-annual-reports.php> [Accessed September 9, 2017]
- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. 3<sup>η</sup> έκδοση, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Αποστολάκης, Ι. & Σταμούλη, Μ.-Α. (2007), *Ασκήσεις Υπολογιστικής Στατιστική στην Υγεία. Τεύχος Α'.* Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ, Αθήνα
- Αφρονίδης, Ε. Π. (2012). *Επιχειρηματική αριστεία και τρόποι επίτευξης της σε συνθήκες οικονομικής κρίσης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γρηγορούδης, Β. & Σίσκος, Ι. (2005). *Ποιότητα Υπηρεσιών και Μέτρησης της Ικανοποίησης του Πελάτη. Το σύστημα MUSA*. (2<sup>η</sup> έκδοση) Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα
- Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική Ανάλυση. Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL και το AMOS*. Εκδόσεις ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη.
- Δαφέρμος, Β., (2011). *Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Εκδόσεις ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη
- Δερβιτσιώτης, Κ. (1993). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Αθήνα.
- Δερβιτσιώτης Κ. (2003). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Αθήνα.
- Δορμπαράκης Π.Χ. (1993): *Ετυμολογικό - Ερμηνευτικό Λεξικό της Νεοελληνικής κατά Ετυμολογικές Οικογένειες*, Αθήνα: Σπουδή
- Δρανδάκης, Π. (1956). *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, Β' έκδοση, Εκδοτικός Οργανισμός ΦΟΙΝΙΞ ΕΠΕ, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (2006). *Η Ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα Προϊόντα*. Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε., Αθήνα .
- Ζαμπετάκης Λ. (2007). *Μεθοδολογία για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στο δημόσιο τομέα*. Πολυτεχνείο Κρήτης. Διδακτορική Διατριβή.
- Ζωντανός, Κ. (2011). *Ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και ωριμότητας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη .
- Καλογεράκη, Σ., & Τασσέλη, Κ. (2008). *Αξιολόγηση προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (ΠΜΣ) στη «Δημόσια Υγεία & Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας» του Τμήματος Ιατρικής του*

*Πανεπιστημίου Κρήτης από το 2003 έως σήμερα. Ηράκλειο.*

- Καρνωτάκης, Κ. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διαχείριση Αλλαγής στους Δημόσιους Οργανισμούς*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πολυτεχνείο Κρήτης, Χανιά.
- Κατσίλλης, Ι. (1997). *Περιγραφική Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση με Έμφαση στην Ανάλυση με Υπολογιστές*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Κρασαδάκη, Ε. (2013). *Μεθοδολογία Εκτίμησης μη Τυπικών και μη Πιστοποιημένων Γνώσεων που Αποκτώνται από Προγράμματα Μαθημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Πολυτεχνείο Κρήτης, Χανιά..
- Λογοθέτης Ν. (1993). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας. Από τον Deming στον Taguchi και το Στατιστικό Έλεγχο των Διεργασιών (SPC)*. Interbooks, Αθήνα.
- Μαρούδας, Θ. (2009). *Ανθρώπινος Παράγοντας και Ποιότητα στον Ελληνικό Δημόσιο Τομέα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μουστάκης Β. (2012). *Διοικητική Τεχνολογία*. Εκδόσεις Δίσιγμα, Θεσσαλονίκη.
- Μπουζάκης Γεράσιμος, «Διαφορές μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων στον τρόπο μάθησης», ΕΑΠ Θεματική Ενότητα: Εκπαίδευση Ενηλίκων.  
<https://www.slideshare.net/ssuser46f67c/ss-30032953>
- Νικολόπουλος, Δ. (2007) *Αναγνωστικές δυσκολίες/Δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική πρακτική* (Στην έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τίτλο «Διαχείριση προβλημάτων Σχολικής Τάξης». Επιστημονική Επιμέλεια Μακρή-Μποτσαρη, Αθήνα, 2007)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Διαχείριση προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Επιστ. Επιμέλεια: Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Αθήνα.
- Παπανούτσος, Ε. (1976). *Η Παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα*, Αθήνα.
- Πολίτης Ι. (2005). *Συνεισφορά πολυκριτήριας ανάλυσης στα συστήματα ποιότητας (business excellence)*. Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Πολυτεχνείο Κρήτης, Χανιά. Διδακτορική Διατριβή.
- Ρούσσος, Π.Λ., & Τσαούσης Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Σπανός, Α. (1997). *Πώς παράγονται και παρέχονται αποτελεσματικές υπηρεσίες ποιότητας*. Γαλαίος, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Εκδόσεις Διάδραση, Αθήνα.
- Τσιότρας Γ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας* (Β' έκδοση) Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Τσολάκη Α. (2011). *Η Συμβολή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των Μεσαίων Διοικητικών Στελεχών για την Ποιότητα στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική Διατριβή.

- Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β. και Γιοβάννη, Ε. (2010). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση Ενηλίκων*. Εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ, Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. Σ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Εκδοτικός Οίκος 'INTERBOOKS', Αθήνα.
- Bateman, S. (2017). *Διοίκηση επιχειρήσεων*. Εκδόσεις Τζιόλα, Θεσσαλονίκη.
- Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Felder, R.M. & Henriques E.R. 1995. Μάθηση και μορφές διδασκαλίας στην εκπαίδευση της ξένης και δεύτερης γλώσσας, χρονικά ξένης γλώσσας, 28 (1), 21-31 [http://www.ncsu.edu/felder\\_public/Papers/FLAnnals.pdf](http://www.ncsu.edu/felder_public/Papers/FLAnnals.pdf) .
- Field, A., 2016. Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM. Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ. Αθήνα
- James, P. (1998). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας. Μια εισαγωγή*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Lesky, A. (2014). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, (Νέα Ελληνική έκδοση αναθεωρημένη), Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Noye', D. and Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Payne, J. & Payne, S. (2001). *Μάνατζμεντ: Πώς να το εφαρμόσετε. 110 δοκιμασμένες και πετυχημένες ιδέες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Pease, A. (1991). *Η γλώσσα του Σώματος*, Έσοπτρον, Αθήνα.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrami P.C. & d' Apollonia, S. (1999). Current concerns are past concerns. American Psychologist, 54(7), 519-520. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X54.7.519>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Albaum, G. S., Evangelista, F., & Medina, N. (1998). Role of Response Behavior Theory in Survey Research A Cross-National Study. Journal of Business Research, 42(2), 115–125. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(97\)00108-2](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(97)00108-2).
- Aleamoni, L. M., & Hexner, P. Z. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect of different sets of instructions on student course and instructor evaluation. Instructional Science, 9, 67-84.

- American Society for Quality. (n.d.). Quality glossary. Retrieved from <http://asq.org/glossary/q.html>
- Angelo, T and Cross, K.P. (1993). Classroom assessment techniques a handbook for college teachers. Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, CA. Pp 427.
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R. and Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 9, 449-61
- Armstrong, M. (1988). *A Handbook of Personel Management Practice*, Kogan Page, New York.
- Avery, R. J., Bryant, W. K., Mathios, A., Kang, H., & Bell, D. (2006). Electronic course evaluations: Does an online delivery system influence student evaluations? *Journal of Economic Education*, 37 (1), 21-37.
- Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43(1), 38–43. <https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096>
- Baer, R. A., Ballenger, J., Berry, D. T. R., & Wetter, M. W. (1997). Detection of random responding on the MMPI-A. *Journal of Personality Assessment*, 68, 139–151. doi:10.1207/s15327752jpa6801\_11
- Ballantyne, C. (2005). Moving student evaluation of teaching online: reporting pilot outcomes and issues with a focus on how to increase student response rate. Paper presented at the 2005 Australasian Evaluations Forum: University Learning and Reaching: Evaluating and Enhancing the Experience, UNSW, Sydney, 28–29 November.
- Baruch, Y. (1999). Response rates in academic studies: a comparative analysis. *Human Relations* 52: 421–434.
- Beckhard, R., Harris, R. (1977). *Organizational Transitions* (Reading, MA: Addison-Wesley).
- Bennet, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concepr for higher education? Article in the Conference e-proceedings Enabling a More Complete Education Encouraging, Recognising and Valuing Life-Wide Learning in Higher Education, April 13 and 14th 2010, University of Surrey, Guildford, Surrey, England. On line at: <http://lifewidelearningconference.pbworks.com/E-proceedings>
- Bennett, N. (1976). Teaching styles and pupil Progress. Open Books, London.
- Bedgood, R. E., and J. D. Donovan (2012). “University Performance Evaluations: What are We Really Measuring?” *Studies in Higher Education* 37 (7): 825–842.
- Beran, T., Violato, C., Kline, D., & Frideres, J. (2005). The Utility of Student Ratings of Instruction for Students , Faculty , and Administrators : A " Consequential Validity " Study. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXXV(2), 49–70.
- Bergman, B. and Klefsjo, B. (1994). Quality from Customer Needs to Customer Satisfaction.

McGraw-Hill Book Company Europe, England.

- Berry, D. T. R., Wetter, M. W., Baer, R. A., Larsen, L., Clark, C., & Monroe, K. (1992). MMPI-2 random responding indices: Validation using a self-report methodology. *Psychological Assessment*, 4, 340–345. doi:10.1037/1040-3590.4.3.340
- Bingham, R. & Ottewill, R. (2001). Whatever happened to peer review? Revitalising the contribution of tutors to course evaluation. *Quality Assurance in Education*, 9(1), 22-39.
- Black, F and MacKenzie, J (2008) *Quality Enhancement Themes: The First Year Experience: Peer support in the first year*, Glasgow: QAA Scotland, available at: [www.enhancementthemes.ac.uk/publications](http://www.enhancementthemes.ac.uk/publications)
- Bobby, C.L. (2014). The abcs of building quality cultures for education in a global world. Paper presented at the International Conference on Quality Assurance, Bangkok, Thailand.
- Bollaert, L., & European Forum for Quality Assurance. (2007). Embedding quality culture in higher education. In E. H. Lucien Bollaert, Sanja Brus, Bruno Curvale, Lee Harvey, J. K. Henrik Toft Jensen, & Andreas Orphanides Andrée Sursock (Eds.), *A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance 23 - 25 november 2006*, hosted by the Technische Universität München, Germany. (p. 99). Brussels: EUA, European University Association. Retrieved from [http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EUA\\_QA\\_Forum\\_publication.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EUA_QA_Forum_publication.pdf).
- Boyne G.A. (2002), Public and private management: what's the difference?, *Journal of Management Studies*, Vol. 39 No. 1, pp. 97-122.
- Bradac, J. J., Wiemann, J. M. & Schaefer, K. (1994). The language of control in interpersonal communication. In Daly, J. A. & J. M. Wiemann J. M., (Eds) *Strategic interpersonal communication* (pp. 91-108) Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
- Bradley, C. (2000). *Managing Change. Training and Development in Australia*, 27(1): 10-14.
- Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Breslow, L. (n.d.) *Lessons Learned. Findings from Ten Formative Assessments of Educational Initiatives at MIT (2000-2003)*, Teaching & Learning Laboratory, MIT
- British Dyslexia Association (BDA). (2013). *Dyslexia and specific learning difficulties in adults*. Retrieved from <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/adults-and-business/dyslexia-and-specific-learning-difficulties-in-adu.html> [1 November 2017]
- Brookfield, S. (1983). *Adult Learners, Adult Education and the Community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brown, G., & Atkins, M. (1993). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Brown, S., and P. Knight (1994). *Assessing learners in higher education*. Routledge.
- Bruck, M. (1989). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of*



Dyslexia, 39, 252–263.

- Burtonshaw-Gunn, S. (2008). *The essential management toolbox: Tools, Models and Notes for Managers and Consultants*. London: Wiley.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge Taylor & Francis Group, New York.
- Cameron E. & Green M. (2004). *Making Sense of Change Management*. Kogan Page, Great Britain & U.S.A.
- Cameron, K. & Sine W. (1999). A framework for organizational quality culture. *Quality Management Journal*, 6(4), 7–25.
- Cameron, K., and Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*, Reading, Mass: Addison Wesley Longman.
- Cameron, K. S., (1995). Downsizing, Quality and Performance. In *The Fall and rise of the American Quality Movement*, Robert E. Cole. Cambridge(eds), Mass: Oxford University Press.
- Cantwell, D. P., & Beker, L. (1991). Association between attention deficit hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 88-95.
- Cao, G., Clarke, S., & Lehaney, B. (2000). A systemic view of organisational change and TQM. *The TQM Magazine*, 127(7), 186–193.  
<https://doi.org/10.1108/09544780010320241>.
- Carini, R. M., Hayek, J. C., Kuh, G. D. and Ouimet, J. A. (2003). College student responses to web and paper surveys: Does mode matter? *Research in Higher Education*, 44 (1), pp. 1-19.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651–662.  
<https://doi.org/10.1348/000709905X66233>.
- Cashin, W. E. (1992). Student ratings: The need for comparative data. *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 12, 1-6.
- Centra, J. A. (1977). Student ratings of instruction and their relationship to student learning. *American Educational Research Journal*, 14, 17-24.
- Centra, J. A. (1993). The use of teaching portfolios for summative evaluation. Paper presented at the 74th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, April 1993.
- Centra, J. A., & Creech, F. R. (1976). The relationship between student teachers and course characteristics and student ratings of teacher effectiveness. Project report 76-1, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Chalmers, D. (2007). A review of Australian and international quality systems and indicators

of learning and teaching. Melbourne: Carrick Institute for Learning and Teaching in High Education.

- Chalmers, D. and O'Brien, M. (2004) Education development units and the enhancement of university teaching, in *Education Development and leadership in Higher Education*, Kim Fraser (ed), 2004.
- Chen, P. S. D. (2011). Finding Quality Responses: The Problem of Low-Quality Survey Responses and Its Impact on Accountability Measures. *Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9217-4>
- Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student Evaluation of Teaching Effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Evaluation*, 28(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/0260293032000033071>.
- Cheng, M., Taylor J., Williams, J. & Tong K. (2016) Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students, *Higher Education Research & Development*, 35:6, 1153-1166, DOI: 10.1080/07294360.2016.1160873.
- Clayson, D. E. (2009). “Student Evaluations of Teaching: Are they Related to What Students Learn? A Meta-analysis and Review of the Literature.” *Journal of Marketing Education* 31 (1): 16–30.
- Clifford, V. (2009) Engaging the disciplines in internationalising the curriculum, *International Journal for Academic Development*, 14 (2). pp. 133-143.
- Cohen, P. A. (1980). Using student ratings feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13, 321-341.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A metaanalysis of multi-section validity studies. *Review of Educational Research*, 51, 281-309.
- Cole, D. (2018). Developing an integrated institutional approach to student success. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/developing-integrated-institutional-approach-student-success>
- Coles, C. (2002). Variability of student ratings of accounting teaching: evidence from a Scottish business scholl. *International Journal of Management Education*, Vol. 21, pp.45-116.
- Cook, C., F. Heath, and R.L. Thompson. (2000). A meta-analysis of response rates in web or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement* 60, no. 6: 821–836.
- Cooley, C. H. (1909). *Social Organization, A Study of the Larger Mind*. Charles Scribner's Sons, New York.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (2008). The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). In D. H. Saklofske (Ed.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment*. Vol. 2: Personality measurement and testing (pp. 179–198). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Costes, N., Crozier, F., Cullen, P., Grifoll, J., Harris, N., Helle, E., Hopbach, A., Kekäläinen,

- H., Knezevic, B., Sits, T., Sohm, K. (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey (Helsinki, ENQA)*. <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA%20Occasional%20papers%2014.pdf>
- Cowie, M., & Croxford, L. (2007). Intelligent Accountability: Sound-Bite or Sea-Change? Centre for Educational Sociology Briefing, (43). Retrieved from [https://www.ces.ed.ac.uk/old\\_site/PDF Files/Brief043.pdf](https://www.ces.ed.ac.uk/old_site/PDF%20Files/Brief043.pdf)
- Cox, B., & Ingleby, A. (1997). Practical pointers for quality assessment. London: Kogan Page.
- Crozier, F., Grifoll, J., Harris, N., Kekäläinen, H., Malan, T. (2011). *Evaluation of the reports on agency reviews (2005-2009) (Helsinki, ENQA)*. [http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA\\_Occasional%20paper\\_16.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/ENQA_Occasional%20paper_16.pdf)
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). *Quality in higher education: From monitoring to management*. Quality Assurance in Education, 11(1), 5–14. <http://dx.doi.org/10.1108/09684880310462038>
- Dale, B.G., van der Wiele, T. and von Iwaarden, J. (2007). *Managing Quality*. (5<sup>th</sup> edition., Blackwell Publishing, USA.
- Davis, F. D. (1989). Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. MIS Quarterly, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>.
- Dawson P. (1994). Organizational Change: A Processual Approach. Paul Chapman, London.
- de Boer, H., Endres, J. and Schimank, U. (2007). “On the Way towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany.” In New Forms of Governance in Research Organizations, edited by D. Jansen, 137–54. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- DeFeo, J. A. (n.d.). The New Quality Culture. <https://www.juran.com/>
- Deming, W. E. (1993). *The New Economics*, Massachusetts Institute of technology Press, p. 35.
- Dommeyer, C.J., P. Baum, and R.W. Hanna (2002). College students’ attitudes toward methods of collecting teaching evaluation: in-class versus online. Journal of Education for Business 78, no. 2: 11–15.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: Their effects on response rates and evaluations. Assessment and Evaluation in Higher Education, 29(5), 611–623. <https://doi.org/10.1080/02602930410001689171>.
- Donovan, J., Mader, C., & Shinsky, J. (2007). *Online vs. Traditional Course Evaluation Formats: Student Perceptions*. Journal of Interactive Online Learning Wwww.Ncolr.Org, 6(3). Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/6.3.2.pdf>.

- Douglas, J., & Douglas, A. (2006). Evaluating Teaching Quality. *Quality in Higher Education*, 12(1), 3–13. <https://doi.org/10.1080/13538320600685024>.
- Easton, G.S., and Jarrell, S.L. (1998). The Effects of Total Quality Management on Corporate Performance: An empirical investigation, *Journal of Business*, 71(1), 15-35.
- Eder, J.D. (2004). General Education Assessment within the Disciplines. *The Journal of General Education*, vol. 53(2), pp. 135-157. The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2012, The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (EACEA P9 Eurydice, Brussels). [http://media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_6\\_07795.pdf](http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_6_07795.pdf)
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2012, The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report (EACEA P9 Eurydice, Brussels). [http://media.ehea.info/file/2012\\_Bucharest/79/5/Bologna\\_Process\\_Implementation\\_Report\\_6\\_07795.pdf](http://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_6_07795.pdf)
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: eight case studies in emotional reactions*. Redwood Books, Trhwbbridge, Wiltshire.
- Ehlers, U.-D. (2005), “Bringing collaboration to e-learning. Making competence development possible”, Proceedings of EDEN Conference 2005, Helsinki.
- Ehlers, U. D. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343–363. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>.
- Ehrmann, S. (2004). Increasing Survey Response Rates by ‘Closing the Loop’ from Survey Back to Respondent, available online at: <http://www.tltgroup.org/resources/Flashlight/Participation.html> (accessed 15 March 2017).
- EIPA (2009), Taking the Pulse of European Public Administrations-Key Findings of the European Puplic Sector Award, <http://www.eipa.eu>
- Ernst and Young, and the American Quality Foundation, (1992). International Quality Study: The definitive study of the best International Quality Management practices, Cleveland:Ernst and Young.
- Erstad, M. (1998). Mystery shopping programmes and human resource management. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(1), 34-38.
- ESG. (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area. Brussels, Belgium. Retrieved from [http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/European\\_Standards\\_and\\_Guidelines\\_for\\_Quality\\_Assurance\\_in\\_the\\_EHEA\\_2015\\_MC.pdf](http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/European_Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_EHEA_2015_MC.pdf).

- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2011). *Mapping the implementation and application of the ESG (MAP-ESG project) – Final report of the project Steering Group (ENQA Occasional papers 17) (Brussels, ENQA)*. [http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/op\\_17\\_web\(1\).pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/op_17_web(1).pdf)
- European Students' Union (ESU), 2015, Overview in student-centred learning in higher education in Europe (Brussels, ESU). <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf>
- European Students' Union (ESU) and Education International (EI), 2010, Student-centred learning toolkit. <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/100814-SCL.pdf>
- European University Association (EUA), 2005, Developing an internal quality culture in European universities: Report on the Quality Culture project 2002 – 2003 (Brussels, EUA), <http://www.eua.be/publications> (last accessed 01.12.2013).
- European University Association (EUA) (2006). Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002 – 2006 (Brussels, EUA), <http://www.eua.be/publications> (last accessed 01.12.2016).
- Evans J. R. and Lindsay W. M. (1999). *The Management and Control of Quality –Fourth Edition*. Ohio: South-Western College Publishing.
- Felder, R. M. & Brent R. (2004). How to Evaluate Teaching. *Chemical Engineering Education*, 38(3), 200-202.
- Felder, R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x>.
- Felder, R.M., and Silverman, L.K. (1988). *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. *Engineering Education* 78: 674-681.
- Feldman, K.A. (1989). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 30, 583-645.
- Fike, D. S., Doyle, D. J., & Connelly, R. J. (2010). Online vs. Paper Evaluations of Faculty : When Less is Just as Good. *The Journal of Effective Teaching*, 10(2), 42–54. Retrieved from [http://www.uncw.edu/jet/articles/Vol10\\_2/Fike.pdf](http://www.uncw.edu/jet/articles/Vol10_2/Fike.pdf).
- Fries, C. J., & McNinch, R. J. (2003). Signed versus unsigned student evaluations of teaching: A comparison. *Teaching Sociology*.
- Fletcher, J.M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of International Neuropsychological Society*, 15(4): 501–508.
- Fuchsberg, G. (1992). *Total Quality is Termed Only Partial Success*, *Wall Street Journal*, 14

May.

- Fullan, M & Scott, G (2009). Turnaround leadership for higher education. San Francisco: Jossey Bass.
- Gagné R. & Briggs, L. (1979). Principles of instructional design, (2<sup>nd</sup> ed.) Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Garvin, D. (1988). *Managing Quality*. The Free Press, New York.
- Gilger, J. L., Pennington, B. F. & DeFries, J. C. (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three family studies. *Reading and Writing*, 3, 205-18.
- Glenn, D. (2007) Method of using student evaluations to assess professors is flawed but fixable, 2 Scholars Say, *Chronicle of Higher Education*, 29 May 2007.
- Goetsch D. & Davis S. (2003). *Quality Management: Introduction to total quality for production, processing and services* (4<sup>th</sup> ed.). Pearson Education, Inc., New Jersey.
- Goodhart, Charles (1981). *Problems of Monetary Management: The U.K. Experience*. Anthony S. Courakis (ed.), *Inflation, Depression, and Economic Policy in the West*. Rowman & Littlefield: 111–146.
- Gordon et al (2005) Responding to Student Needs: Student Evaluation and Feedback Toolkit, Glasgow: QAA Scotland, available at: [www.enhancementthemes.ac.uk/publications](http://www.enhancementthemes.ac.uk/publications)
- Gover, A., & Loukkola, T. (2018). Enhancing Quality: From policy to practice. Brussels, EUA. <http://www.equip-project.eu/>
- Government Accountability Office [GAO]. (2009). Higher education and disability. Report to the Chairman, Committee on Education and Labor, House of Representatives. GAO-10-33. Retrieved from <http://www.gao.gov/new.items/d1033.pdf> [Assessed 1 February 2018]
- Greenwald, R., Hedges, L.V. & Laine, R.D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361- 396.
- Gregg, N., Hoy, C., King, W. M., Moreland, C. M., & Jagota, M. (1992). The MMPI-2 profile of individuals with learning disabilities at a rehabilitation setting. *Journal of Applied Rehabilitation Counselling*, 23, 52-59.
- Griffin, P., Coates, H., McInnis, C. & James, R., 2003, 'The development of an extended course experience questionnaire', *Quality in Higher Education*, 9(3), pp. 259–266.
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103–119. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>.
- Hamel, G. (2000). *Waking Up IBM*. *Harvard Business Review*, July-August, pp. 137-146.
- Hansson J. & Klefsjo B. (2003). A core value model for implementing total quality management in small organizations. *The TQM Magazine*, 15 (2).



- Harden, R.M. and J. Crosby (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer. The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, vol. 22(4), pp. 334–347.
- Harris, T. (1969). *I'm OK – You're OK*, HarperCollins, California.
- Harvard Business Essentials (2011). Εταιρική επικοινωνία, ΜΟΝΤΕΡΝΟΙ ΚΑΙΡΟΙ, Αθήνα.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3–36. <http://dx.doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Hatch M. J. (1997). *Organizational Theory*. Oxford University Press, Oxford.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 199–133. doi:10.1348/ 000709902158801.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 98, 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>.
- Henard, F. (2010). *Learning Our Lesson. Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Henard, F., & Leprince-Ringuet, S. (2007). *The Path To Quality Teaching In Higher Education*. Retrieved from <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>
- Hersey, P. (1984). *Situational Leader*, Warner Books, New York.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1998). *Management of Organizational Behavior*.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., Johnson D. E. (2001). *Management of Organizational Behavior*. Leading Human Resources, (8<sup>th</sup> Ed.) Prentice Hall, New Jersey.
- Hill, S. (1991). *Why Quality Circles Failed but Total Quality Might Succeed*, *British Journal of Industrial Relations*, 29(4): 541-68.
- Ho, K.M. Samuel and Fung, K.H. Christopher (1994). “Developing a TQM Excellence Model”, *The TQM Magazine*, Vol. 6, No. 6, pp. 24-30.
- Holt, D., Armenakis, a, Harris, S., & Feild, H. (2007). Toward a Comprehensive Definition of Readiness for Change: A Review of Research and Instrumentation. *Research in Organizational Change and Development* (Vol. 16). [https://doi.org/10.1016/S0897-3016\(06\)16009-7](https://doi.org/10.1016/S0897-3016(06)16009-7).
- Hounshell, D. (1984). *From the American System to to Mass Production (1800-1832)*, John Hopkins University Press.
- Hoyle, D. (2001). *ISO 9000: Quality Systems Handbook*. Butterworth-Heinemann (Fourth). Oxford. Retrieved from <http://pqm-online.com/assets/files/lib/books/holye2.pdf>
- Hutchinson, C., & Young, M. (2011). Assessment for learning in the accountability era:

- Empirical evidence from Scotland. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 62–70.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.007>.
- Johnson, R. S. (1993). *TQM: Leadership for the Quality Transformation*, ASQ Quality Press, Wisconsin.
- Johnson, J. A. (2005). Ascertaining the validity of individual protocols from web-based personality inventories. *Journal of Research in Personality*, 39, 103–129.  
doi:10.1016/j.jrp.2004.09.009
- Kallison, J.M. (1986). Effects of lesson organization on achievement. *American Education Research*, 23(2), 337-347.
- Kanter, R. M., Stein, B. A. & Jick, T. D. (1992). *The Challenge of Organizational Change*. The Free Press, New York.
- Kelly, K., 1992, *Quality: Small and midsize companies seize the challenge. Not a moment too soon*. Business Week, 30 November, 66-69.
- Kember, D., & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469- 490.
- Kiley, D. (1983). *The Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up*. Published by Dodd Mead, New York.
- Knight, P. & Yorke, M. (2004), *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*, Routledge Falmer, London.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School, Boston.
- Kotter, J.P. (2012). *Accelerate!*. Harvard Business Review, pp. 46-58, Kotter International, Our Principle: Urgency”, <http://www.kotterinternational.com>
- Kotter, J.P. and Heskett, J.L. (1992). *Corporate Culture and Performance*, The Free Press, New York.
- Kreitner, R & Kinicki, A. (1998). *Organizational Behavior*, (4<sup>th</sup> International Edition) Irwin/McGraw-Hill.
- Kuhtman, M. (2004). Review of online student ratings of instruction. *College and University Journal*, 80(1), 64-67.
- Kwan, K. P. (1999). How Fair are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181–195.  
<https://doi.org/10.1080/0260293990240207>.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. and Leitner, M. (2004), “Examination of the dimensions of quality in higher education”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 12 No. 2, pp. 61-9.
- Lakos, A., & Phipps, S. (2004). Creating a Culture of Assessment: A Catalyst for Organizational Change. *Libraries and the Academ*, 4(3), 345–361.



- Land, R. & Gordon, G., (2015). Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/teaching\\_excellence\\_initiatives\\_report\\_land\\_gordon.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/teaching_excellence_initiatives_report_land_gordon.pdf)
- Lane, J. E., and Kivisto J.A. (2008). “Interests, Information, and Incentives in Higher Education: Principal-Agent Theory and Its Potential Applications to the Study of Higher Education Governance.” In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. XXIII, edited by C. J. Smart, 141–79. New York: Springer
- Lawrence, G. (1993). *People Types and Tiger Stripes: A Practical Guide to Learning Styles*, 3rd edition. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.
- Learning and Teaching Scotland (2004). ‘What is an AifL school?’ AifL triangle. Accessed Oct. 2010 from <http://wayback.archive-it.org/1961/20100730123020/http://www.ltsotland.org.uk/assess/aiflschool/index.asp>
- Learning for Sustainability National Implementation Group (2016). Vision 2030+. Concluding report of the Learning for Sustainability National Implementation Group. <https://education.gov.scot/improvement/self-evaluation/Vision%202030+%20Report:%20Concluding%20Report%20of%20the%20Learning%20for%20Sustainability%20National%20Implementation%20Group>
- Lenroot, R. K., & Giedd, J. N. (2009). Sex differences in the adolescent brain. *Brain and cognition*, 72(1), 46-55, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2818549/>
- Lerner, J.W. (1993). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Lewin K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1, 3–41.
- Loukkola, T. & Vettori, O. (2014). “Dealing with engagement issues – an examination of professionals’ opinions on stakeholder involvement in quality assurance” in *Working together to take quality forward. A selection of papers from the 8th European Quality Assurance Forum* (Brussels, EUA). [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepagelist/EUA\\_EQAF\\_Publication\\_web.pdf?sfvrsn=2](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepagelist/EUA_EQAF_Publication_web.pdf?sfvrsn=2).
- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels. Retrieved from [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepagelist/Examining\\_Quality\\_Culture\\_Part\\_1](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepagelist/Examining_Quality_Culture_Part_1).
- Lowman, J., & Mathie, V. A. (1993). What should graduate teaching assistants know about teaching? *Teaching of Psychology*, 20(2), 84-88.
- Lumley, T., Diehr P., Emerson, S. and Chen, L. (2002). The Importance of the Normality Assumption in Large Public Health Data Sets. *Annual Review of Public Health* 2002 23:1, 151-169. DOI: 10.1146/annurev.publhealth.23.100901.140546
- MacAlpine, M. (2001). An attempt to evaluate teaching quality: One department’s story.

Assessment & Evaluation in Higher Education, 26(6), 563- 578.

- Macfadyen, L. P., Dawson, S., Prest, S., & Gašević, D. (2015). Whose feedback? A multilevel analysis of student completion of end-of-term teaching evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2938(ahead-of-print), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1044421>.
- Madu, C.N., & Kuei, C.H. (1993). Dimension of quality teaching in higher institutions. *Total Quality Management*, 4(3), 325-338.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52,1187–1197.
- Martin, M. & Stella, A. (2007). External quality assurance in higher education: Making choices. Paris, France: United Nations.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82, 189-200.
- McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist*, 52,1218– 1225.
- Meade, A. W., & Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods*. <https://doi.org/10.1037/a0028085>.
- Menges, R. J. (1991). The real world of teaching improvement: A faculty perspective. In M. Theall & J. Franklin (Eds.). *Effective practices for improving teaching: New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, D. G. (1997). A criteria-based course and instructor evaluation system: recent experiences in development and utilization. *Frontiers in Education Conference, 'Teaching and Learning in an Era of Change'*. Proceedings, 1, 185-192.
- Miller, J. E. (2009). Student Evaluations of Teaching: Perceived Merits and Disadvantages, and Suggestions for Improving the Assessment Method. Retrieved from <http://www.aabri.com/OC09manuscripts/OC09079.pdf>
- Miller, V. D., Johnson, J. R., & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research*, 22(1), 59–80. <https://doi.org/10.1080/00909889409365387>
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14, 277–287. doi:10.1080/135625 10902898841

- Morgan, G.A. (1998). *Easy use and interpretation of SPSS for WindowsQ answering research questions with statistics*. Lowrence Erlbaum Associates, USA.
- Mosadeghrad, M. A. (2014). Why TQM programmes fail? A pathology approach. *TQM Journal*, 26(2), 160. <https://doi.org/10.1108/TQM-12-2010-0041>.
- Mosston, M. (1981). *Teaching physical education* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Murray, H.G. (1991). Effective teacher behaviors in the classroom. In: J.Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 135-172). New York: Agathon Press.
- Murray, H. G. (2005). Student evaluation of teaching: Has it made a difference? In the *Annual Meeting of the Society for Teaching and Learning in Higher Education*, June 2005 (pp. 1-15). Charlottetown, Prince Edward Island, Canada.
- Murray, J. (1988). Best practices in working with families of handicapped children. In A., Thomas & J., Grimes (eds.). *Best Practices in School Psychology*. (pp. 321-330). The National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Nair, C.S., C. Wayland, and S. Soediro (2005). Evaluating the student experience: a leap into the future. Paper presented at the 2005 Australasian Evaluations Forum: University Learning and Teaching:Evaluating and Enhancing the Experience, UNSW, Sydney, 28–29 November.
- Nightingale, P., Te Wiata, I.T., Toohey, S., Ryan, G., Hughes, C., Magin, D. (1996). Assessing learning in universities. Professional Development Centre, University of New South Wales, Australia.
- NUS/QAA. (2012). Student Experience Research 2012. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Student-Experience-Research-12-Part-3.pdf>
- Newton, J. (2010). A tale of two ‘quality’s’: Reflections on the quality revolution of higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 51–53. <http://dx.doi.org/10.1080/13538321003679499>
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301–314. <https://doi.org/10.1080/02602930701293231>.
- Nystrom, C. (1973) “Towards a Science of Media Ecology: The Formulation of Integrated Conceptual Paradigms for the Study of Human Communication Systems,” unpublished doctoral dissertation in Breslow, L. (n.d.) *Lessons Learned. Findings from Ten Formative Assessments of Educational Initiatives at MIT* (2000-2003), Teaching & Learning Laboratory, MIT
- O' Neill, G. and McMahon, T. (2005). Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers? in *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. ed(s)., AISHE : Dublin.

- O' Neill, O. (2002). Called to account. BBC Reith lectures, 2002. Lecture 3. Accessed Oct. 2010 from <http://www.bbc.co.uk/radio4/reith2002/lecture3.shtml>
- Oakland J.S. (1994). Total Quality Management: The Route to Improving Performance, Butterworth – Heinemann, Oxford.
- Ogier, J. (2005). The response rates for online surveys—a hit and miss affair. Paper presented at the 2005 Australasian Evaluations Forum: University Learning and Teaching: Evaluating and Enhancing the Experience, UNSW, Sydney. 28–29 November.
- Oppenheimer, Daniel, Tom Meyvis, and Nicolas Davidenko. (2009). “Instructional Manipulation Checks: Detecting Satisficing to Increase Statistical Power.” *Journal of Experimental Social Psychology* 45(4):867–72.
- Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from students: Its relationship to instructional improvement and students’ cognitive and affective outcome. *Journal of Educational Psychology*, 72, 321-325.
- Oxford, R., Ehrman, M. and Lavine, R. (1991). *Style Wars: Teacher-Student Style Conflicts in the Language Classroom*. in S. Magnan, ed., *Challenges in the 1990’s for College Foreign Language Programs*. Boston: Heinle and Heinle.
- Patrick, J., & Smart, R. M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-178.
- Perkin, G., & Croft, T. (2007). The dyslexic student and mathematics in higher education. *Dyslexia*, 13, 193– 210. doi:10.1002/dys.334.
- Perry, J. D. (2009). Administering course evaluations online: A summary of research and key issues. Retrieved from [https://surveys.iub.edu/OCQ/white\\_paper\\_online\\_course\\_evaluations.pdf](https://surveys.iub.edu/OCQ/white_paper_online_course_evaluations.pdf).
- Perry, R.P., & Magnusson, J.L. (1989). Causal attributions and perceived performance: Consequences for college students’ achievement and perceived control in different instructional conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 164-172.
- Perry, R.P., & Penner, K.S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 262-271.
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia* (Chichester, England), 20(4), 346–69. <https://doi.org/10.1002/dys.1484>.
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation*. Rinehart & Company, Inc, New York.
- Powell, T.C. (1995). Total Quality Management as Competitive advantage: A Review and empirical study, *Strategic Management Journal*, 16, 15-37.
- Pui - Mun Lee (2002). Sustaining business excellence through a framework of best practices

- in TQM. The TQM Magazine, 14 (3).
- Quality Assurance Agency (QAA Scotland) (2009). International Benchmarking Working Group. Supporting student success: A forward-looking agenda. Final Report.
- Quality Assurance Agency-QAA (2015). UK Quality Code for Higher Education. <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code>
- Quality Assurance Agency-QAA (2018). The revised UK Quality Code for Higher Education. Retrieved from [https://ukscqa.org.uk/wp-content/uploads/2018/03/Revised-UK-Quality-Code-for-Higher-Education\\_English.pdf](https://ukscqa.org.uk/wp-content/uploads/2018/03/Revised-UK-Quality-Code-for-Higher-Education_English.pdf).
- Quinn, D. (2002). Improving online response rates, available online at: <http://www.unisanet.unisa.edu.au/sei/website/Online-respnrates.asp>.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Reed, R., Lemak, D.J. and Montgomery, J.C. (1996). Beyond Process: TQM Content and Firm Performance, *Academy of Management Review*, 21(2), 173-202.
- Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*, Houghton Mifflin, Boston.
- Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142–149. <https://doi.org/10.1108/09684880310488454>.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Salter, B. and Tapper, T. (1994) *The State and Higher Education*, Woburn Press, 1994
- Saunders, J. , Wong, V. and Saunders, C. (2011), The Research Evaluation and Globalization of Business Research. *British Journal of Management*, 22: 401-419. doi:10.1111/j.1467-8551.2011.00755.x
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). *Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature*. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>.
- Schmeck, R.R., ed. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Schneider B., Brief, A. and Guzzo, R. (1996). *Creating a Climate and Culture for Sustainable Organizational Change*. *Organizational Dynamics*, Spring, pp. 7-19.
- Schönwetter, D.J., Clifton, R.A. & Perry, R.P. (2002). Content familiarity: Differential impact of effective teaching on student achievement outcomes. *Research in Higher Education*, 43(6), 625-655.
- Schumacher, S. (2010). *Waking Employees*. *Rock Products*, September 1, Business & Company Research Center. <http://galenet.galegroup.com>

- Scott, G. (2016). *Assuring the quality of achievement standards and their valid assessment in Australian Higher Education*. Final report to Australian Government, Department of Education and Training, <http://flipcurric.edu.au/>.
- Scott, G., Campbell, S., Grebennikov, L. and Jarvis, K. (2009). *Using a network of Program Heads to enact successful change in a higher education institution*, Report submitted to the Australasian Association for Institutional Research 2009 Forum, <http://aair.org.au>
- Sheppard, C., & Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sinclair, J., & Collins, D. (1994). Towards a Quality Culture. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 11(5), 19–29. <https://doi.org/10.1108/02656719410062849>
- Singleton, C. H. (Chair). (1999). *Dyslexia in Higher Education: Policy, provision and practice (The Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education)*. Hull, UK: University of Hull.
- Smith, D. (1996). *Taking Charge of Change*. (Reading MA: Addison-Wesley)
- Spelke, E., Hirst, W., & Neisser, U. (1976). Skills of divided attention. *Cognition*, 4, 215–230. doi:10.1016/0010-0277(76)90018-4.
- Sporn, B. (2011). “Governance and Administration: Organizational and Structural Trends.” In *International Handbook of Higher Education*. Vol. 1, edited by J. F. Forest and P. G. Altbach, 141–57. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- SPSS, Inc. (1997). *SPSS Base 7.5 for Windows User’s Guide*. USA
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). *Developing alternative perspectives for quality in higher education*. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 126–136. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540310467804>
- Stamp, E., Crust, L., Swann, C., Perry, J., Clough, P., & Marchant, D. (2015). Relationships between mental toughness and psychological wellbeing in undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 75, 170–174. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.038>.
- Stassen, M., Doherty, K., & Poe, M. (2001). *Course-Based Review and Assessment. Methods for Understanding Student Learning*.
- Stephenson, F. (2001), *Extraordinary teachers: The Essence of Excellent Teaching*, Andrews McMeel Publishing, Kansas City.
- Strathern, Marilyn (1997). ‘*Improving Ratings*’: *Audit in the British University System*. *European Review*, 5 pp 305–321. DOI: 10.1002/(SICI)1234-981X(199707)5:33.0.CO;2-4
- Swartz, C. W., White, K. P., Stuck, G. B. (1990). The factorial structure of the North Carolina Teacher Performance Appraisal Instrument. *Educational and Psychological*



- Measurement, 50(1), 175-185.
- Sursock, A. (2011). Examining Quality Culture Part II : Processes and Tools – Participation , Ownership and Bureaucracy. [https://doi.org/ISBN 9789078997290](https://doi.org/ISBN%209789078997290).
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, Brussels. Retrieved from [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_Trends\\_2015\\_web.pdf?sfvrsn=18](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.pdf?sfvrsn=18).
- Sursock, A. and H. Smidt (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*, Brussels:, EUA, [http://www.eua.be/Libraries/Publications/Trends\\_2010.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications/Trends_2010.sflb.ashx)
- Suskie, L. (2011) *Creating a Culture of Assessment: Implementation of the Student Learning Outcomes Assessment Process*, Presentation made during the works of Meeting “Materials for Deans, Chairs and Directors held on 2-3/8/2011 (Retrieved from <https://www.umes.edu/cms300uploadedFiles/CREATING%20A%20CULTURE%20OF%20ASSESSMENT-Fin.pdf>)
- Talwar B. (2011). Business excellence models and the path ahead. *The TQM Journal*, 23 (1), 21-35.
- Taylor, M. J., Duffy, S., & England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education + Training*, 51(2), 139–149. <https://doi.org/10.1108/00400910910941291> .
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2014). *Quality Code-Chapter B5 : Student Engagement*
- Theall, M., & Franklin, J. (2001). Looking for bias in all the wrong places: A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction. In M. Theall, P. C. Abrami, & L. A. Mets (Eds.), *New Directions for Institutional Research*. (No. 109, pp. 45-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thijs N. (2004). Het managen van Kwaliteit in de publieke sector. In Burger, Bestuur en Beleid, *Tijdschrift voor Bestuurskunde en Bestuursrecht*, jaargang, 1 (1), 40-50.
- Thomas, L., Hill, M., O’Mahony, J. and Yorke, M. (2017a) *What works? Student Retention & Success-Supporting Student Success: Strategies for Institutional Change. Summary Report*. Paul Hamlyn Foundation, the Higher Education Academy and Action on Access, London.
- Thomas, L., Hill, M., O’Mahony, J., & Yorke, M. (2017b). *What works? Student Retention & Success-Supporting Student Success: Strategies for Institutional Change*. Full report. London. Retrieved from <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2017/04/Summary-report-final-no-crop-1.pdf>.
- Tomkinson B. (2004). *Organizational Change*. In John P. Wilson (ed.) (2nd ed.), *Human Resource Development* (2004), CLA, London.

- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., van Hees, V., & Brysbaert, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Annals of Dyslexia*, 62(3), 186–203. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0072-6>.
- Townend, J. & Turner, M. (2000). *Dyslexia in practice – A guide for teachers*. Dordrecht.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books, New York.
- UNICEF. (2000). Defining quality in education. In Meeting of the International Working Group on Education, Florence, 2000. Retrieved from <https://www.unicef.org/education>.
- Uttl, B., & Smibert, D. (2017). Student evaluations of teaching: teaching quantitative courses can be hazardous to one's career. *PeerJ*, 5, e3299. <https://doi.org/10.7717/peerj.3299>.
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2016). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>.
- Van Rossum, E.J., & Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73–83.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward A Unified View (FN1), 27(3), 425–478.
- Wagenaar, T. A. (1995). Student evaluations of teaching: Some cautions and suggestions. *Teaching Sociology*, 25(1), 64–68.
- Watt, S., Simpson, C., McKillop, C. and Nunn, V. (2002). Electronic course surveys: does automating feedback and reporting give better results? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 27, no. 4: 325–337.
- Webbstock, D. (1999). An evaluative look at the model used in the assessment of teaching quality at the University of Natal, South Africa: Reflections, rewards and reconsiderations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 157–179.
- Westphal, J.D., R. Gulati, and S.M. Shortell (1997). Customization or Conformity? An Institutional and Network Perspective on the Content and Consequences of TQM Adoption, *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 366–394.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B. and Grøgaard, J. B. (2002). 'Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept', *Quality in Higher Education*, 8(2), pp. 183–195.



- Wilkesmann, U., and C. J. Schmid (2011). “The Impacts of New Governance on Teaching at German Universities. Findings from a National Survey in Germany.” *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-011-9423-1
- Williams, J. (2012), ‘Student Feedback in Engineering – experience in the United Kingdom’, in Nair, C.S., Patil, A. and Mertova, P., eds., *Enhancing Learning and Teaching through Student Feedback in Engineering*, Chandos Publishing: Abingdon.
- Williams, J. & Cappuccini-Ansfield, G., (2007). Fitness for purpose? National and institutional approaches to publicising the student voice, *Quality in Higher Education*, 13(2), pp. 159–172.
- Williams, S. & McGee R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 35(3), 441-459.
- Wilson, J. Q. (1989). *Bureaucracy: What Government Agencies Do and How They Do It*. New York: Basic Books,.
- Winston, G. C. (1999). Subsidies, hierarchy, and peers: The awkward economics of higher education. *Journal of Economic Perspectives* 13 (1): 13–36.
- Wolbring, T. (2012). Class Attendance and Students’ Evaluations of Teaching: Do No-Shows Bias Course Ratings and Rankings? <https://doi.org/10.1177/0193841X12441355>.
- Wu, J.-H., Shen, W.-S., Lin, L.-M., Greenes, R. A., & Bates, D. W. (2008). Testing the technology acceptance model for evaluating healthcare professionals’ intention to use an adverse event reporting system. *International Journal for Quality in Health Care : Journal of the International Society for Quality in Health Care / ISQua*, 20(2), 123–9. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm074>
- Yair, G. (2008) Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education, *Higher Education*, Vol.55, No.4.
- Yurgelun-Todd, D. (2007). Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17(2), 251–257. <https://doi.org/10.1016/J.CONB.2007.03.009>.
- Zúñiga, R.E. (2004). Increasing response rates for online surveys—a report from the Flashlight Program’s BeTA Project, available online at: <http://www.tltgroup.org/resources/F-LIGHT/2004/03-04.html#BeTA> (accessed 15 March 2017).