

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη Η πλευρά του διδάσκοντα και η πλευρά του φοιτητή

Γιώργος Σταμέλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
1. Αξιολόγηση της διδασκαλίας: μια αναδρομή	6
2. Οι ενστάσεις για τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της διδασκαλίας	8
3. Τα πορίσματα της έρευνας	9
3.1. Ανησυχίες σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία	9
3.2 Η επίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών υποδομής.....	11
3.3. Καταληκτικά	14
4. Το ερωτηματολόγιο SEEQ : εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	15
5. Το ερωτηματολόγιο SEEQ για τους φοιτητές.....	16
6. Το ερωτηματολόγιο SEEQ για την αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα	19

Εισαγωγή

Το πανεπιστήμιο για αιώνες υπήρξε ένας θεσμός για μια μικρή ομάδα προικισμένων εκπροσώπων της κάθε νέας γενιάς (ελίτ πανεπιστήμιο). Βέβαια, πολύ αργότερα (τη δεκαετία του 1960), διαπιστώθηκε ότι αυτή η ελιτίστικη εκδοχή του πανεπιστημιακού θεσμού, βασισμένη στην ατομική αξία (merit), διαμεσολαβείτο από σειρά κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραμέτρων. Σε κάθε περίπτωση όμως, αυτή η παραδοσιακή εκδοχή του πανεπιστημίου καθιέρωσε τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Πράγματι, η καθ'εδρας διδασκαλία (διάλεξη) με γραπτές εξετάσεις ελέγχου στο τέλος της διδακτικής περιόδου έγινε η χαρακτηριστικότερη μορφή διδασκαλίας (και εξέτασης) στο πανεπιστήμιο.

Όμως, το πανεπιστήμιο άλλαξε τον τελευταίο μισό αιώνα. Έγινε μαζικό και στη συνέχεια καθολικό. Παράλληλα, έγινε ίδρυμα διά βίου μάθησης. Κατά συνέπεια, το κοινό του, οι φοιτητές, άλλαξε διαφοροποιούμενο τόσο στα εκπαιδευτικά όσο και τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά. Δεν είναι πια μόνο οι καλύτεροι (αυτοί που μπορούν επί ώρες να ακούν συγκεντρωμένοι κάποιον να τους μιλά, να κρατούν σημειώσεις και ακολούθως να συνεχίζουν το διάβασμα μόνοι τους) ούτε εκείνοι που έχουν ακούσει πανεπιστημιακές εμπειρίες μέσω της οικογενειακής τους παράδοσης, άρα έχουν σχετική γνώση του θεσμού και των λειτουργιών του. Επιπρόσθετα, το φοιτητικό κοινό δεν είναι μόνο έντονα διαφοροποιημένο αλλά και πολυπληθές σε αίθουσες και αμφιθέατρα.

Η μαζικοποίηση και στη συνέχεια η καθολικότητα έφεραν φαινόμενα που, έστω στην έντασή τους, είναι πρωτόγνωρα για τις πανεπιστημιακές σπουδές. Ενδεικτικά, σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τη Eurostat, η μέση εγκατάλειψη το 2016 ανερχόταν στο 25% (<https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/ddn-20180404-1>) ενώ με βάση τα ελληνικά δεδομένα, η μέση εγκατάλειψη υπερβαίνει το 35% (Σταμέλος 2020). Οι λόγοι που οι φοιτητές εγκαταλείπουν είναι ποικίλοι (Androulakis, Georgiou, Stamelos & Kiprianos 2020· Stamelos, Kiprianos, Kavasakalis & Evangelakou 2021). Ένας από αυτούς είναι και οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που οι φοιτητές, κυρίως οι νέοι φοιτητές, αντιμετωπίζουν. Μια κεντρική διάσταση των ακαδημαϊκών δυσκολιών έχει να κάνει με τα μαθήματα, τη διαδικασία μάθησης, τη διδασκαλία και τη σχέση με τους διδάσκοντες. Έτσι λοιπόν, φτάνει κανείς στην ανάδειξη της σπουδαιότητας και της σημασίας της διδασκαλίας και του διδακτικού έργου¹. Η διδασκαλία γίνεται τόσο κρίσιμο που ελκύει τα φώτα της δημοσιότητας μέσα στο πλαίσιο της συζήτησης για τη συνολική διασφάλιση ποιότητας του Πανεπιστημίου (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, Φρούντα 2022).

Πράγματι, το ζητούμενο της βελτίωσης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας είναι κεντρικό στο πλαίσιο της διασφάλισης ποιότητας του Πανεπιστημίου. Βέβαια, είναι κι ευαίσθητο στο

¹ Θα πρέπει να προσεχθεί η διαφορά μεταξύ διδασκαλίας (η πράξη του διδάσκειν) και διδακτικού έργου που περιλαμβάνει όχι μόνο τη διδασκαλία αλλά ένα σύνθετο πλέγμα παραμέτρων που το συνθέτουν (παραγωγή κατάλληλου υλικού, διδασκαλία, μέθοδοι και εργαλεία διδασκαλίας, μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης, συνεργασία και στήριξη φοιτητών, κτλ). Άλλοτε πάλι, η χρήση του όρου «διδασκαλία» αντιμετωπίζεται ως «ομπρέλα» όλων των προηγούμενων. Στο παρόν κείμενο, αφού επισημαίνουμε τις διαφοροποιήσεις θα ακολουθήσουμε την εκδοχή της διδασκαλίας ως έννοιας-ομπρέλα.

βαθμό που, αφενός, η διερεύνηση της ποιότητας της διδασκαλίας δεν αποτελεί από μόνη της ικανό στοιχείο για τη διδακτική επάρκεια ενός διδάσκοντα, αφετέρου, σχετίζεται με την παράδοση μιας κουλτούρας ποιότητας στο πλαίσιο της οργάνωσης και λειτουργίας του πανεπιστημιακού θεσμού. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντική, αφενός, η έκφραση γνώμης των διδασκομένων επί της ποιότητας της διδασκαλίας, αφετέρου, η δομημένη αυτό-αξιολόγηση του διδάσκοντα. Τελικός στόχος θα ήταν η αντιπαράβολή των δύο (αξιολόγηση της διδασκαλίας από τον διδασκόμενο και αυτό-αξιολόγηση διδάσκοντα) και η βελτίωση του παρεχόμενου έργου. Βέβαια, μια οριοθέτηση είναι απαραίτητη: η αξιολόγηση (και η αυτό-αξιολόγηση) είναι σημαντική αλλά δεν είναι θέσφατο και δεν μπορεί, από τη μια, να θίγει την προσωπικότητα του διδάσκοντα, κι από την άλλη, να συνδέεται μονοδιάστατα με την επαγγελματική του εξέλιξη. Στο τελευταίο εδράζεται και η ανάγκη θεσμικής κατοχύρωσης μιας πανεπιστημιακής δομής για τη στήριξη και τη βελτίωση της διδασκαλίας όπως υπάρχει σε πολλά πανεπιστήμια του εξωτερικού. Το τελευταίο φαίνεται να αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια (και) στα ελληνικά πανεπιστήμια, αρχικά με τα ΓΡΑΔΙΜ, στη συνέχεια με τα ΚΕΔΙΜΑ (<https://ctl.upatras.gr/establishment/>).

Για να μπορέσει ο πανεπιστημιακός διδάσκων να πάρει ανατροφοδότηση για το συνολικό έργο της διδασκαλίας του απαιτείται λοιπόν η ύπαρξη ενός εργαλείου, κοινά αποδεκτού. Εδώ και χρόνια, τα ελληνικά πανεπιστήμια έχουν αναπτύξει σχετικά εργαλεία, ερωτηματολόγια. Η χρήση τους συνεισφέρει στην αποτίμηση της διδασκαλίας των διδασκόντων τόσο ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης όσο και κατά την εξέλιξή τους. Παρόλα αυτά, αφενός, η μικρή φοιτητή συμμετοχή στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφετέρου, η έλλειψη ενός μηχανισμού (δομής) στήριξης (και/ή βελτίωσης) του διδακτικού έργου καθιστούσε τη χρήση του εργαλείου (ερωτηματολόγιο) περισσότερο τυπική παρά ουσιαστική. Αν και η φοιτητική συμμετοχή παραμένει ένα διακύβευμα, η δημιουργία των ΓΡΑΔΙΜ/ΚΕΔΙΜΑ είναι μια εξέλιξη που μπορεί να λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός στήριξης της βελτίωσης της διδασκαλίας.

Αν η συζήτηση μεταφερθεί σε επίπεδο χώρας, τίθεται ένα ερώτημα σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ενός κοινού εργαλείου (ερωτηματολογίου) προς χρήση (και σύγκριση) σε επίπεδο χώρας είτε από την ΕΘΑΑΕ είτε από άλλη δομή (Grammatikopoulos et al. 2015).

Σε κάθε περίπτωση, δεδομένης της ευαισθησίας του αντικειμένου, το εργαλείο (ερωτηματολόγιο) δεν θα έπρεπε να είναι πειραματικής φύσεως και αμφίβολης αποτελεσματικότητας εξ αιτίας των υπαρχουσών νομοθετικών προβλέψεων. Κατά συνέπεια, είναι κρίσιμο να αναζητηθεί ένα εργαλείο (ερωτηματολόγιο) που να είναι δοκιμασμένο και αναγνωρισμένο σε παγκόσμιο επίπεδο. Ευτυχώς, τέτοια ερωτηματολόγια υπάρχουν. Ένα από αυτά, το πιο αξιόπιστο και το περισσότερο χρησιμοποιημένο είναι το Students' Evaluation of Education Quality Questionnaire (SEEQ). Ο μέσος όρος των φοιτητικών απαντήσεων έχει βρεθεί να έχει υψηλή αξιοπιστία, εγκυρότητα και μια στιβαρή δομική κατασκευή παραγόντων (Coffey, Gibbs, 2001, Marsh, 1984).

Βέβαια, το SEEQ δεν είναι το μοναδικό. Άλλα παρεμφερή εργαλεία είναι τα: α) Course Experience Questionnaire (CEQ), β) Module Experience Questionnaire (MEQ) γ) Postgraduate

Research Experience Questionnaire (PREQ) και το δ) Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ) (Corbalan et al, 2013).

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στο SEEQ. Το SEEQ έχει επίσης μια επιπλέον ιδιαιτερότητα. Χρησιμοποιείται (σε διαφορετικές εκδοχές του) τόσο για την αξιολόγηση από τους φοιτητές όσο και για την αυτό-αξιολόγηση του διδάσκοντα.

1. Αξιολόγηση της διδασκαλίας: μια αναδρομή

Το πρώτο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης από φοιτητές δημιουργήθηκε το 1926 στο Harvard από τους ίδιους τους φοιτητές. Λίγο μετά, πάντα τη δεκαετία του '20, ακολούθησαν τα πανεπιστήμια Washington, Purdue και Texas (Germain-Rutherford, 2003).

Αργότερα, ειδικά τη δεκαετία του '70 και του '80 το αντικείμενο έγινε πολύ δημοφιλές. Εκατοντάδες μελέτες δημοσιεύονται πάνω στην αξιολόγηση από τους φοιτητές και την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο δημιουργός του SEEQ, ο Marsh, κατέγραψε το 1987 περί της 1.055 δημοσιευμένες μελέτες πάνω στο αντικείμενο μεταξύ 1976 και 1984. Ο ίδιος ο Marsh προσδιόρισε (1987: 257) τον Remmers ως τον ιδρυτή της έρευνας πάνω στο αντικείμενο αφού υπογράφει την πρώτη συστηματική έρευνα που ξεκίνησε το 1927.

Η Huguette Bernard (2002) διακρίνει τρεις περιόδους για την έρευνα πάνω στην φοιτητική αξιολόγηση από τη δεκαετία του '70.

- 1970-1980, η εστίαση γινόταν περισσότερο πάνω στην ιδέα της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative evaluation)
- 1980-1990, το επίκεντρο μεταφέρθηκε στη διοικητική χρήση της αξιολόγησης και οι μελέτες εξέταζαν την εγκυρότητα της φοιτητικής εκτίμησης (rating) όπως επίσης και την αναζήτηση πολλαπλών τρόπων υλοποίησης μιας διεξοδικής αξιολόγησης (comprehensive evaluation)
- 1990-2000, το ενδιαφέρον μεταφέρθηκε σε αυτό που αποκλήθηκε «ντοσιέ διδασκαλίας» (teaching dossier) και οι μελέτες αναζήτησαν την επίδραση και την αποτελεσματικότητα της φοιτητικής αξιολόγησης.

Συνολικά υπολογίζονται πάνω από 2.000 άρθρα, ανασκοπήσεις ή βιβλία που έχουν γραφεί τις προηγούμενες τέσσερις δεκαετίες πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Rodafinos 2011 :22). Το ενδιαφέρον υπήρξε και εξακολουθεί να είναι μεγάλο αν και υπάρχει μια ευρύτατη συναίνεση πάνω στο ότι αυτό δεν μπορεί να είναι η αποκλειστική πηγή κρίσης της διδακτικής επίδοσης. Θα πρέπει να συνοδεύεται και εμπλουτίζεται κι από άλλες πηγές όπως οι επιτροπές ειδικών, η συναδελφική αξιολόγηση, η αυτο-αξιολόγηση, οι βαθμοί των φοιτητών, κτλ.

Μάλιστα, ο Arreola (2002) υποστήριξε ότι η τελευταία δεκαετία του 20ου αιώνα, με την ανάδειξη της σημασίας της λογοδοσίας (accountability) της ανώτατης εκπαίδευσης, έφερε σε πολύ υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος τη συζήτηση για την αξιολόγηση από τους φοιτητές. Ως απόρροια, τα χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια πολλαπλασιάζονται αφού αφορούν όχι μόνο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας αλλά και το σύνολο του πανεπιστημίου, της Σχολής ή του Τμήματος (Bernard & Bourque, 1997).

Αλλά τελικά, ποιος ο στόχος μιας αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας²;

² Ο παρατηρητικός αναγνώστης θα έχει διαπιστώσει τη χρήση διαφορετικής ορολογίας από διαφορετικούς ερευνητές. Αν και το ζητούμενο είναι η ποιότητα του διδακτικού έργου συνολικά άλλοτε η εστίαση γίνεται στη (διδακτική) επίδοση κι άλλοτε στη (διδακτική) αποτελεσματικότητα.

Συνήθως προτάσσονται τρία επιχειρήματα (Bernard & Bourque, 1997, Centra, 1993):

- μια μέτρηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διοικητικούς λόγους (επαγγελματική εξέλιξη, ανανέωση συνεργασίας, κτλ)
- μια διαγνωστική ανατροφοδότηση στους διδάσκοντες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλία τους, στοιχείο που θα ήταν χρήσιμο για τη βελτίωση της διδασκαλίας (διαμορφωτική αξιολόγηση)
- μια πληροφόρηση για τους φοιτητές με στόχο την επιλογή μαθημάτων και διδασκόντων.

Ο Marsh (1987) προσθέτει άλλα δύο επιχειρήματα:

- μια μέτρηση της ποιότητας του μαθήματος, που μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωσή του και στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών (αν και συνήθως τα χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια δεν εστιάζουν στο μάθημα αυτό καθαυτό)
- ένα δεδομένο ή μια διαδικαστική περιγραφή για έρευνα πάνω στη διδασκαλία³.

³ Η διαδικασία διασφάλισης ποιότητας μέσω της αξιολόγησης έχει γίνει αντικείμενο παγκόσμιας ερευνητικής ενασχόλησης. Δεν θα ήταν υπερβολικό να υποστηρίξει κάποιος ότι μια νέα επιστημονική περιοχή αναφύεται: η αξιολόγηση. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν προταθεί διαφορετικά είδη αξιολόγησης ανάλογα τη στόχευση και το αντικείμενο (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, Καβασακάλης, Φρούντα 2022).

2. Οι ενστάσεις για τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της διδασκαλίας

Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι διδάσκοντες έχουν μάλλον μια αρνητική στάση ως προς αυτά τα ερωτηματολόγια (Germain-Rutherford, 2003).

Σε μια έρευνα της Bernard (2002), οι φοιτητές παραπονιούνταν διότι αν και η αξιολόγηση είναι σημαντική για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των φοιτητών, αυτή :

- είχε μικρό αντίκτυπο στην εκπαίδευση
- είχε μικρή επίδραση στις πρακτικές των διδασκόντων
- δεν διαβαζόταν από τους διδάσκοντες
- δεν λαμβανόταν υπόψη στην επαγγελματική εξέλιξη των διδασκόντων
- ήταν μικρής σημασίας αντικείμενο για το Πανεπιστήμιο
- ήταν μικρής σημασίας για τους διδάσκοντες
- αν και σημαντική δεν ήταν χρηστική
- αποκαλείτο από τους φοιτητές ως «φιάσκο» (opération bidon).

Από την πλευρά τους, οι διδάσκοντες διατυπώνουν σειρά ενστάσεων για την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων που προκύπτουν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Οι Marsh & Overall (1979) κατηγοριοποίησαν τις σημαντικότερες ενστάσεις ως εξής:

- 72%, συνδέει την αξιολόγηση με τη δυσκολία του μαθήματος
- 68%, συνδέει τα αποτελέσματα με την επιείκεια του διδάσκοντα και τον αναμενόμενο βαθμό
- 63%, συνδέει τα αποτελέσματα με τη δημοφιλία του διδάσκοντα
- 62%, συνδέει την αξιολόγηση με το ενδιαφέρον του φοιτητή για το γνωστικό αντικείμενο πριν το μάθημα
- 60%, συνδέει την αξιολόγηση με τον φόρτο εργασίας των φοιτητών
- 60%, συνδέει τα αποτελέσματα με το μέγεθος της τάξης
- 55%, συνδέει την αξιολόγηση με τους λόγους επιλογής του μαθήματος.

3. Τα πορίσματα της έρευνας

Στη συνέχεια, θα γίνει μια εκτεταμένη επισκόπηση των ανησυχιών και αμφιβολιών που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τα ερωτηματολόγια αποτίμησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Το κείμενο (ενότητα 3.1) θα βασιστεί στη σύνθεση της Aline Germain-Rutherford (2003) και θα εμπλουτιστεί με επιπλέον βιβλιογραφία.

3.1. Ανησυχίες σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία

1. *Μήπως η βαθμολογία των φοιτητών είναι απλά ένας διαγωνισμός δημοφιλίας βασιζόμενος περισσότερο στο στυλ του διδάσκοντα παρά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας;*

Η διδασκαλία είναι σε κάθε περίπτωση πολυπρισματική και δεν υπάρχει ένα και μόνο κριτήριο για την αποτελεσματικότητά της. Συνεπώς, τα εργαλεία που σχεδιάζονται, χρειάζεται να αντανakλούν αυτή την πολυπρισματικότητα. Διάφορες έρευνες που έγιναν (Marsh, 1987, Aleamoni, 1976) έδειξαν ότι η φοιτητική εκτίμηση δεν επηρεάζεται υπερβολικά από χαρακτηριστικά του διδάσκοντα όπως η φιλικότητα, η προσβασιμότητα ή η ζεστή συμπεριφορά. Δεν μοιάζει ότι τέτοια χαρακτηριστικά επηρεάζουν την κρίση των φοιτητών όταν για παράδειγμα λείπει η οργάνωση του μαθήματος ή οι στρατηγικές ενίσχυσης της φοιτητικής συμμετοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ο Feldman (1986) που ερεύνησε τη σχέση μεταξύ φοιτητικής εκτίμησης και προσωπικότητας του διδάσκοντα διαβλέπει κάποια σχέση της εκτίμησης με κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διδάσκοντα, αλλά αυτή η σχέση δεν γίνεται κατανοητή αρνητικά (bias) αφού η επίδραση της προσωπικότητας σχετίζεται και με άλλους δείκτες της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ως εκ τούτου, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στη χρήση του ερωτηματολογίου. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου δεν είναι δεδομένη. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμη η αποφυγή « home made » ερωτηματολογίων και η εμπιστοσύνη σε δοκιμασμένα και ελεγμένα ερωτηματολόγια (Azeola, 2002). Τέτοιες περιπτώσεις χρήσης αδόκιμων ερωτηματολογίων αναγνωρίζουν στην περίπτωση του Καναδά τόσο οι Bernard & Bourque (1997) όσο και οι Donald & Saroyan (1991).

2. *Μήπως οι εκτιμήσεις των φοιτητών είναι απλά αναξιόπιστες και άκυρες;*

Ο Marsh επιμένει στο ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι πολυεπίπεδη και η φοιτητική μάθηση δεν είναι ένα μοναδικό κριτήριο προς μέτρηση, παρόλο που είναι το πιο προφανές. Ο Marsh (1987: 286) υποδεικνύει και άλλα κριτήρια που πρέπει να εξεταστούν όπως είναι η εκτίμηση των αποφοίτων, οι αλλαγές στη συμπεριφορά των φοιτητών, η αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα, η αξιολόγηση από τους συναδέλφους, κτλ.

Φαίνεται ότι υπάρχει μια ισχυρή συναίνεση στη θέση ότι αν και η φοιτητική εκτίμηση είναι ένας καλός δείκτης της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα παρόλα αυτά δεν είναι ο

τέλειος δείκτης. Συνεπώς, πρέπει κανείς να είναι ρεαλιστής στις προσμονές που μπορεί να έχει από ένα τέτοιο εργαλείο, να ερμηνεύει τα αποτελέσματά του προσεκτικά και να προσμετρά επιπλέον πληροφορίες όπως (Bernard, 2002):

- το ευρύτερο περιβάλλον (τη φοιτητική ομάδα, τις αίθουσες διδασκαλίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα, την υλικο-τεχνική υποδομή, κτλ)
- τα φοιτητικά χαρακτηριστικά
- τις εκτιμήσεις των αποφοίτων, των συναδέλφων και των εν γένει υπευθύνων
- την περιγραφή του μαθήματος
- το υλικό του μαθήματος και την αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα.

3α. *Μήπως οι φοιτητές είναι υπερβολικά ανώριμοι, χωρίς εμπειρία και δύστροποι για να προβούν σε μια συγκροτημένη κρίση για τον διδάσκοντα και τη διδασκαλία;*

3β. *Μήπως οι φοιτητές πρέπει να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και να έχουν φύγει από το ίδρυμα για κάμποσα χρόνια για να είναι ικανοί για μια σωστή κρίση σχετικά με τον διδάσκοντα και τη διδασκαλία;*

Εδώ, το κύριο επιχείρημα είναι ότι η χρονική απόσταση και η εργασιακή εμπειρία θα καταλήξουν σε μια διαφορετική εκτίμηση από εκείνη των φοιτητών που μόλις ολοκλήρωσαν ένα μάθημα. Η έρευνα των Marsh & Overall, (1980) απέδειξε ότι αυτό δεν ισχύει. Να προστεθεί ότι πλέον, σε περιβάλλον διά βίου μάθησης, οι φοιτητές (πρέπει να) αντιμετωπίζονται ως ενήλικες και να ακολουθούνται οι κανόνες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

4. *Μήπως είναι αλήθεια ότι μπορώ να «εξαγοράσω» καλούς βαθμούς απλά βάζοντας εύκολους βαθμούς; Οι διδάσκοντες με πληθωρικούς βαθμούς επιβραβεύονται με θετικές αξιολογήσεις;*

Ο Marsh υποστηρίζει ότι μια προκατάληψη/μεροληψία (bias), εδώ η φοιτητική εκτίμηση, για να τεκμηριωθεί πρέπει να επηρεάζεται από μεταβλητές που δεν σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (για παράδειγμα, το μέγεθος της τάξης μπορεί να θεωρηθεί ως μια τέτοια προκατάληψη/μεροληψία εάν έχει επίδραση και σε άλλες διαστάσεις πλην της μεταβλητής «Διεπίδραση Ομάδας και Ατομική Σχέση»).

Υπό αυτή τη θεώρηση, η προσδοκία του βαθμού για τον φοιτητή μπορεί να συγκροτεί μια προκατάληψη/μεροληψία (bias). Παρόλα αυτά, οι έρευνες δείχνουν ότι ο μέσος βαθμός ενός μαθήματος είναι μέτρια (moderately) συσχετιζόμενος με τη φοιτητική εκτίμηση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Ο Marsh (1980) εξετάζοντας τον προσδοκόμενο βαθμό, το προγενέστερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο του μαθήματος και τη φοιτητική εκτίμηση βρήκε ότι το προγενέστερο ενδιαφέρον συσχετίζεται περισσότερο με τη φοιτητική εκτίμηση. Οι Howard & Maxwall (1980, 1982) επιβεβαιώνουν τον Marsh. Την ίδια εξαιρετικά

ασθενή (extremely weak) σχέση μεταξύ βαθμολόγησης διδάσκοντα και φοιτητικής εκτίμησης για την αποτελεσματική διδασκαλία επιβεβαιώνει και ο Argeola (2002).

5. *Μήπως είναι αλήθεια ότι οι φοιτητές που αναγκάζονται να πάρουν ένα μάθημα είναι πιο σκληροί από εκείνους που το παίρνουν από επιλογή;*

Ο Marsh (1980) απέδειξε ότι μεταξύ έξι (6) επιλογών: α) υποχρεωτικό, β) κατ'επιλογή υποχρεωτικό, γ) γενικού ενδιαφέροντος, δ) γενικής εκπαίδευσης υποχρεωτικό, ε) σχετικού γνωστικού αντικείμενου, και στ) άλλο, η επιλογή «γενικού ενδιαφέροντος» ή ως «κατ'επιλογή υποχρεωτικό» είχε θετικότερη επίδραση πάνω σε όλες τις μεταβλητές. Το αντίθετο συνέβαινε στις κατηγορίες «υποχρεωτικό» και γενικής εκπαίδευσης υποχρεωτικό.

3.2 Η επίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών υποδομής

1. *Μήπως είναι, κατά κανόνα, πιο εύκολο να έχεις καλύτερη αξιολόγηση στα μεγάλα έτη σπουδών;*

Πράγματι, η εμπειρία έχει δείξει ότι αυτό συμβαίνει. Οι φοιτητές του 1ου έτους βαθμολογούν πιο αυστηρά, του 2ου λιγότερο, κτλ.....

2. *Δεν υπάρχει μια ισχυρή διάσταση κοινωνικού φύλου στη φοιτητική εκτίμηση; Οι γυναίκες που διδάσκουν δεν λαμβάνουν συνήθως λιγότερο καλή αξιολόγηση από τους άνδρες συναδέλφους τους;*

Δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να επαληθεύουν αυτό τον φόβο. Οι φοιτητές βαθμολογούν με τον ίδιο τρόπο άνδρες και γυναίκες.

3α. *Δεν είναι πιο δύσκολο στις Θετικές Επιστήμες να έχει ένας διδάσκων καλύτερες αξιολογήσεις;*

Από αυτή την ερώτηση μπορεί κανείς να οδηγηθεί σε μια άλλη:

3β. *Ποια είναι η γενική εικόνα της φοιτητικής αξιολόγησης για το σύνολο των μαθημάτων που διδάσκει ένας καθηγητής; Υπάρχει κάποιος αντίκτυπος από το αντικείμενο διδασκαλίας;*

Έρευνες που έγιναν κατά τις δεκαετίες του '70 και '80 και παρουσιάστηκαν από τον Marsh δείχνουν πράγματι έναν αντίκτυπο, αν και μικρό, της επιστήμης (Ανθρωπιστικές, Κοινωνικές, Μαθηματικά, Μηχανική, Διοίκηση Επιχειρήσεων, κτλ) ή ευρύτερων ομαδοποιήσεων

(«σκληρές»/»μαλακές», εφαρμοσμένες/θεωρητικές, κτλ). Ως γενική εικόνα, οι Ανθρωπιστικές έχουν υψηλότερες βαθμολογίες από τις Κοινωνικές και οι Κοινωνικές υψηλότερες από τις Φυσικές Επιστήμες και τις Επιστήμες Μηχανικού. Ως εκ τούτου, θα πρέπει κανείς να είναι προσεκτικός και να συγκρίνει ομοειδείς επιστήμες στο βαθμό που φαίνεται ότι ο ρόλος της διδασκαλίας διαφέρει στις επιμέρους επιστήμες. Ο Marsh (1981) έχοντας εξετάσει όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (ένας διδάσκων να διδάσκει δύο φορές το ίδιο μάθημα, ο διδάσκων να διδάσκει δύο διαφορετικά μαθήματα, το ίδιο μάθημα να διδάσκεται από δύο διδάσκοντες, κτλ) κατέληξε στο ότι η αξιολόγηση των φοιτητών αντανακλά πρωτίστως την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα παρά την επίδραση του μαθήματος και κάποιοι διδάσκοντες θα ήταν επιθυμητό να διδάσκουν μερικά ειδικά μαθήματα (Marsh 1987 :278).

4. Δεν είναι αληθές ότι το μέγεθος της τάξης επηρεάζει την αξιολόγηση των φοιτητών ;

Αυτή η άποψη είναι από τις πιο παλαιές και πιο δημοφιλείς στην εκπαίδευση. Ο Marsh (1987), ο Arreola (2002) κι άλλοι ερευνητές έδειξαν ότι το μέγεθος της τάξης επηρεάζει μέτρια τις άμεσα εμπλεκόμενες μεταβλητές του SEEQ (Διαντίδραση της ομάδας και Ατομική Σχέση) αλλά όχι τις υπόλοιπες. Μάλιστα, ο Centra (1979), υποστηρίζει ότι τις χαμηλότερες αξιολογήσεις τις κάνουν φοιτητές σε τάξεις των 35-100 φοιτητών, ενώ μικρότερες και μεγαλύτερες τάξης βαθμολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια. Για τις μικρές τάξεις το ίδιο αποδεικνύει και ο Arreola (2002).

5. Μήπως η ώρα διδασκαλίας επηρεάζει τη φοιτητική αξιολόγηση;

Υπάρχουν ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα πάνω στην ερώτηση. Όσα υπάρχουν δεν δείχνουν κάποια συσχέτιση.

6. Μήπως η βαθμίδα του διδάσκοντα επηρεάζει τη φοιτητική αξιολόγηση;

Ο Marsh (1987) δεν σημειώνει κάποια σχέση μεταξύ της βαθμίδας και της συνολικής αξιολόγησης του φοιτητή. Παρατηρεί όμως μια μικρή θετική συσχέτιση με το «εύρος μαθήματος» (breadth of coverage) και μια μικρή αρνητική συσχέτιση με το «διαντίδραση ομάδας» (group interaction).

7. Μήπως ο φοιτητικός φόρτος εργασίας/η δυσκολία επηρεάζει τη φοιτητική αξιολόγηση;

Ο Marsh (1980) αναδεικνύει ένα παράδοξο. Εξετάζοντας τον ίδιο διδάσκοντα σε δύο μαθήματα με διαφορετικό φόρτο εργασίας οι φοιτητές αξιολογούν καλύτερα το μάθημα με τον μεγαλύτερο φόρτο εργασίας.

8. Σε τι θα μπορούσε να συνεισφέρει η φοιτητική αξιολόγηση στη βελτίωση της διδασκαλίας;

Είναι προφανές ότι τα αποτελέσματα της φοιτητικής αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τους ίδιους του διδάσκοντες όσο κι από τη διοίκηση.

Οι Bernard & Bourque (1997) υποστηρίζουν ότι μόνο οι διδάσκοντες που ενδιαφέρονται ήδη για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους χρησιμοποιούν την αξιολόγηση των φοιτητών κατά ένα δημιουργικό τρόπο. Συνεπώς, για να χρησιμοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μερικές συνθήκες θα πρέπει να υπάρχουν, όπως:

- ο διδάσκων πρέπει να παίρνει καινούργιες πληροφορίες για τη διδασκαλία του
- ο διδάσκων πρέπει να θεωρεί άξια προσοχής αυτή την ανατροφοδότηση
- ο διδάσκων πρέπει να ξέρει πως να κάνει αλλαγές
- ο διδάσκων πρέπει να ενδιαφέρεται.

Τέλος, όλα τα δεδομένα δείχνουν ότι ο διδάσκων βελτιώνει την αξιολόγησή του όταν η ανατροφοδότηση συνδέεται και με μια σχετική διαβούλευση.

9. Είναι το φοιτητικό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης το κατάλληλο εργαλείο για να μετρηθεί ο αντίκτυπος της διδασκαλίας στη φοιτητική μάθηση;

Ο Marsh (1987) υποστηρίζει ότι η παραδοχή ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι συνώνυμη της φοιτητικής μάθησης είναι ανεπιθύμητη και εκτός πραγματικότητας. Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μόνο ένας παράγοντας της φοιτητικής μάθησης, αν και κεντρικός παράγοντας. Ο Cohen (1981) έχοντας μελετήσει 68 μαθήματα που διδάσκονταν από διαφορετικούς διδάσκοντες είδε ότι τα φοιτητικά αποτελέσματα συνδέονταν σταθερά με την φοιτητική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και στην έρευνα του Abrami (1998).

10. Δεν είναι αληθές ότι μόνο οι διδάσκοντες που είναι πραγματικά εκπαιδευμένοι να διδάσκουν ή να αξιολογούν τη διδασκαλία των συναδέλφων τους είναι εκείνοι που είναι ενεργά εμπλεκόμενοι σε έρευνες;

Οι έρευνες που υπάρχουν έχουν αποτύχει να συνδέσουν την αξιολόγηση από συναδέλφους που εισέρχονται στην αίθουσα διδασκαλίας με την αποτελεσματική διδασκαλία.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ ερευνητικής παραγωγικότητας και αποτελεσματικής διδασκαλίας ο Marsh (1987) αποδελτιώνοντας 13 σχετικές έρευνες καταλήγει ότι στις περισσότερες δεν αποδεικνύεται κάποια σημαντική σχέση μεταξύ αποτελεσματικής διδασκαλίας και ερευνητικής παραγωγικότητας. Οι μόνες παράμετροι που εμφάνισαν μια ελαφριά συσχέτιση ήταν εκείνοι του «εύρους μαθήματος» και «γνώσεις του διδάσκοντα».

3.3. Καταληκτικά

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η φοιτητική αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με ερωτηματολόγια, εάν είναι καλά σχεδιασμένη, κατάλληλα διοικητικά στηριγμένη και τα αποτελέσματά της προσεκτικά ερμηνευμένα, αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο που μπορεί, από τη μια, να βοηθήσει το διδάσκοντα να βελτιώσει τη διδασκαλία του (διαμορφωτική πληροφόρηση), κι από την άλλη, τη διοίκηση για την ατομική κρίση του διδάσκοντα.

Επιπλέον, οι έρευνες των Marsh (1987), Bernard & Bourque (1997) και Arreola (2002) δείχνουν τον ισχυρό δεσμό μεταξύ φοιτητικής αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του διδάσκοντα. Βέβαια, ένα σύστημα αξιολόγησης πρέπει να συνυπάρχει με ευκαιρίες επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης του διδάσκοντα διαφορετικά θα γίνει κατανοητό πρωτίστως ως τιμωρητικό. Από την άλλη, ένας μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης του διδάσκοντα χωρίς ένα σύστημα αξιολόγησής του (που θα προμήθευε με συγκεκριμένα στοιχεία) δεν θα αφορούσε παρά τους ήδη ευαισθητοποιημένους και όχι εκείνους με τις μεγαλύτερες ανάγκες βοήθειας.

Γιαυτό κιόλας οι Bernard & Bourque (1997 : 55) προτείνουν μια συνολική στρατηγική για την επαγγελματική ανάπτυξη του διδάσκοντα, για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και τη στρατηγική βελτίωσής της.

Η ίδρυση των ΚΕΔΙΜΑ θα μπορούσε λοιπόν να νοηθεί ως η απαραίτητη δομή στήριξης της βελτίωσης της διδασκαλίας.

4. Το ερωτηματολόγιο SEEQ : εισαγωγικές παρατηρήσεις

Το SEEQ αναπτύχθηκε από τον Δρ. Herbert Marsh του Πανεπιστημίου του Δυτικού Σίδνεϋ. Ο Marsh είναι μια διεθνή προσωπικότητα στο αντικείμενο της Ψυχομετρίας. Το SEEQ δοκιμάστηκε ευρέως και χρησιμοποιείται σε πάνω από 50.000 μαθήματα που αντιπροσωπεύουν πάνω από 1.000.000 φοιτητές τόσο σε προπτυχιακό όσο και μεταπτυχιακό επίπεδο σε όλον τον κόσμο (Corbalan et al. 2013). Η χρήση του αφορά χώρες όπως η Αυστραλία, οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Χονγκ-Κονγκ, η Κίνα, η Ισπανία, η Ινδία, κτλ (Grammatikopoulos et al 2015).

Σήμερα, θεωρείται ένα εξαιρετικό εργαλείο αξιόπιστο, έγκυρο και με στιβαρή δομή παραμέτρων αν και δεν πρέπει ποτέ να ξεχνά κανείς ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη κατασκευή (Schellhase, 2010 : 157). Η διεθνής του καταξίωση αποδίδεται στο ότι αποφεύγει τον επηρεασμό από μεταβλητές που σχετίζονται με : α) τον διδάσκοντα (φύλο, ηλικία, εμπειρία διδασκαλίας, προσωπικότητα, ερευνητική παραγωγικότητα, β) τον φοιτητή (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, προσωπικότητα), γ) το μάθημα (μέγεθος τάξης, ώρα διδασκαλίας) και δ) διοίκηση (στιγμή συλλογής δεδομένων). Από την άλλη, φαίνεται ότι τέσσερις μεταβλητές υποβάθρου μπορούν να παρεισφρήσουν: α) το αρχικό ενδιαφέρον του φοιτητή για το αντικείμενο του μαθήματος, β) ο αναμενόμενος βαθμός, γ) ο φόρτος εργασίας/δυσκολία μαθήματος και δ) αν το μάθημα έχει επιλεγεί ή όχι από τον φοιτητή (Marsh 1987).

Πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πολλές παραλλαγές του SEEQ που χρησιμοποιούνται στην προσπάθεια να υπάρξει όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή στις εκάστοτε τοπικές συνθήκες. Επιπλέον, υπάρχουν πανεπιστήμιο, πχ. University of Buffalo, που από ένα σύνολο από 35-43 ερωτήσεων απομονώνει ένα αριθμό «βασικών ερωτήσεων» (core questions) στις οποίες και αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα (Biehl, 2014: 4).

Στην Ελλάδα, δεν έχουμε ακόμα συστηματική χρήση του SEEQ, παρόλα αυτά φαίνεται ότι το ενδιαφέρον αυξάνεται τελευταία. Στην έρευνα των Grammatikopoulos et al. (2015), συμμετείχαν 1.264 φοιτητές από 41 διαφορετικά μαθήματα Τμημάτων Κοινωνικών Επιστημών, κατά την άνοιξη του 2013.

Λίγο νωρίτερα, βλέπει το φως της δημοσιότητας μια άλλη έρευνα που αφορούσε 2.317 φοιτητές από το Τμήμα Φυσικής Αγωγής του ΑΠΘ (Rodafinos, Barkoukis, Tsobatzoudis, 2011).

5. Το ερωτηματολόγιο SEEQ για τους φοιτητές

Μια διαδοδομένη εκδοχή του SEEQ είναι η ακόλουθη. Αφορά την αξιολόγηση των φοιτητών για ένα μάθημα που έχουν παρακολουθήσει.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται στη βάση εννιά παραμέτρων.

- Μάθηση (Learning)
- Ικανοποίηση διδάσκοντα (Instructor Enthusiasm)
- Οργάνωση Μαθήματος/Σαφήνεια (Organization/Clarity)
- Διάδραση Ομάδας (Group Interaction)
- Ατομική Σχέση (Individual Report)
- Εύρος Μαθήματος (Breadth of Coverage)
- Εξετάσεις (Exams)
- Ανάθεση Εργασιών (Assignments/Readings)
- Φοιτητικός Φόρτος Εργασίας/Δυσκολία (Workload/Difficulty).

Η κάθε παράμετρος εμπεριέχει μια σειρά από ερωτήσεις. Μια πρώτη δοκιμαστική μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά προτείνεται στη συνέχεια.

Αξιολόγηση Διδάσκοντα/Μαθήματος							
Ενότητα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Δεν ξέρω/δεν απαντώ
Μάθηση							
1	Βρήκα το μάθημα ενδιαφέρον και διανοητικά προκλητικό						
2	Από το μάθημα αυτό έμαθα πράγματα που τα θεωρώ σημαντικά						
3	Το ενδιαφέρον μου για αυτό το αντικείμενο αυξήθηκε μέσα από το μάθημα						
4	Έμαθα και κατάλαβα το υλικό του αντικειμένου του μαθήματος						
Ικανοποίηση							
5	Ο διδάσκων ήταν ικανοποιημένος που διδασκε αυτό το μάθημα						
6	Ο διδάσκων ήταν δυναμικός και ενεργητικός στις παραδόσεις του						
7	Ο διδάσκων εμπλούτισε τις παρουσιάσεις του με χιούμορ						
8	Ο τρόπος παρουσίασης του μαθήματος από τον διδάσκοντα μου κέντρισε το ενδιαφέρον						
Οργάνωση							
9	Οι επεξηγήσεις του διδάσκοντα ήταν σαφείς						
10	Το υλικό του μαθήματος ήταν καλά προετοιμασμένο και προσεχτικά επεξηγημένο						
11	Η αρχική περιγραφή του μαθήματος αντιστοιχούσε με τη διδασκαλία κι έτσι μπορούσα να παρακολουθήσω την εξέλιξη του μαθήματος χωρίς πρόβλημα						
12	Ο τρόπος παράδοσης του μαθήματος με διευκόλυνε να κρατάω σημειώσεις						
Διάδραση ομάδας							
13	Οι φοιτητές ενθαρύνονταν να συμμετέχουν στο μάθημα						
14	Ο κάθε φοιτητής καλείτο να μοιραστεί με τους άλλους φοιτητές τις ιδέες και τις γνώσεις του						
15	Οι φοιτητές ενθαρύνονταν να κάνουν ερωτήσεις και έπαιρναν ουσιαστικές απαντήσεις						
16	Οι φοιτητές ενθαρύνονταν να εκφράσουν τις προσωπικές τους ιδέες και/ή να θέσουν ερωτήσεις στον διδάσκοντα						
Ατομική σχέση							
17	Ο διδάσκων ήταν φιλικός ατομικά προς κάθε φοιτητή						
18	Ο διδάσκων έκανε τους φοιτητές να αισθάνονται άνετα να τον πλησιάσουν και να του ζητήσουν τη γνώμη του μέσα κι έξω από την αίθουσα						
19	Ο διδάσκων είχε ένα γνήσιο ενδιαφέρον για τον κάθε φοιτητή ξεχωριστά						
20	Ο διδάσκων ήταν επαρκώς προσβάσιμος για τους φοιτητές κατά τις ώρες συνεργασίας μαζί τους ή αμέσως μετά το μάθημα						
Εύρος μαθήματος							
21	Ο διδάσκων αντιπαρέθετι τις αντιλήψεις διαφορετικών θεωριών						
22	Ο διδάσκων παρουσίαζε το background ή την προέλευση των ιδεών/ενοιών που ανέπτυξε στο μάθημα						
23	Ο διδάσκων παρουσίαζε γνώμες διαφορετικές από τις δικές του ανάλογα με την περίπτωση						
24	Ο διδάσκων συζητούσε επαρκώς τις τρέχουσες εξελίξεις του αντικειμένου του μαθήματος						
Εξετάσεις							
25	Η ανατροφοδότηση σχετικά με το υλικό των εξετάσεων/βαθμών ήταν ουσιαστική						
26	Οι μέθοδοι αξιολόγησης των εργασιών των φοιτητών υπήρξαν δίκαιες και οι ενδεχόμενες						
27	Το υλικό εξέτασης/βαθμολόγησης ανταποκρινόταν στα καίρια σημεία του μαθήματος έτσι όπως αυτά είχαν παρουσιαστεί από τον διδάσκοντα						
Ανάθεση εργασιών							
28	Τα προτεινόμενα κείμενα για μελέτη ήταν σημαντικά						
29	Τα προτεινόμενα κείμενα, οι εργασίες και/ή τα εργαστήρια συνεισέφεραν στη σύλληψη και κατανόηση του αντικειμένου του μαθήματος						

17

ΥΠΟΕΡΓΟ 1: ΓΡΑΦΕΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ (MIS 5161689)

Συνολικά	Πολύ φτωχός(ς)	Φτωχός(ς)	Στον μέσο όρο	Καλός	Πολύ καλός	Δεν ξέρω/δεν απαντώ
30	Συγκρινόμενο με τα άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, θα έλεγα ότι αυτό το μάθημα ήταν:					
31	Συγκρινόμενος με άλλους διδάσκοντες του προγράμματος σπουδών, θα έλεγα ότι αυτός ο διδάσκων ήταν:					
32	Ως μια τελική εκτίμηση, θα έλεγα ότι αυτός ο διδάσκων ήταν:					
32β	Ναι		δεν έχω γνώμη			
32β	Θα έπρεπε αυτός ο διδάσκων να προταθεί για βραβείο διδασκαλίας;					

Χαρακτηριστικά φοιτητή και μαθήματος	1	2	3	4	5	
33	Δυσκολία μαθήματος, σχετικά με άλλα μαθήματα (1=πολύ εύκολο, 2=εύκολο, 3=στον μέσο όρο, 4= δύσκολο, 5= πολύ δύσκολο)					
34	Φοιτητικός φόρτος εργασίας, σε σχέση με άλλα μαθήματα (1=πολύ μικρός, 2=μικρός, 3=στον μέσο όρο, 4=μεγάλος, 5=πολύ μεγάλος)					
35	Ρυθμός μαθήματος (1=πολύ αργός, 2=αργός, 3=σωστός, 4=γρήγορος, 5=πολύ γρήγορος)					
36	Ώρες εργασίας εκτός τάξης εβδομαδιαίως (1=0-2, 2=2-3, 3=5-7, 4=8-12, 5=πάνω από 12)					
37	Βαθμός ενδιαφέροντος για το μάθημα πριν την έναρξη του μαθήματος (1=πολύ λίγος, 2=λίγος, 3=μέτριος, 4=υψηλός, 5=πολύ υψηλός)					
38	Ο μέχρι σήμερα μέσος όρος των βαθμών σας (1=5-5.9, 2=6-6.9, 3=7-7.9, 4=8-8.9, 5=9-10)					
39	Αναμενόμενος βαθμός σε αυτό το μάθημα (1=5-5.9, 2=6-6.9, 3=7-7.9, 4=8-8.9, 5=9-10)					
40	Αιτία παρακολούθησης του μαθήματος (1=υποχρεωτικό, 2=κατ'επιλογή υποχρεωτικό, 3= επιλογής, για να καλύψω την απαίτηση για πτυχίο, 4= επιλογής, γιατί βόλευε η μέρα και ώρα, 5= επιλογής γιατί με ενδιέφερε το αντικείμενο)					
41	Έτος σπουδών (1=1ο, 2=2ο, 3=3ο, 4=4ο, 5=πέραν του 4ου)					

Παρακαλώ, χρησιμοποιήστε τον πιο κάτω χώρο αν θέλετε να αποσαφηνίσετε κάτι ή να κάνετε κάποιο επιπλέον σχόλιο

6. Το ερωτηματολόγιο SEEQ για την αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα

Το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο για την αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα είναι το εξής:

Αξιολόγηση Διδάσκοντα για το μάθημά του							
Ενότητα		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Δεν ξέρω/ δεν απαντώ
Μάθηση							
1	Οι φοιτητές βρήκαν το μάθημα ενδιαφέρον και διανοητικά προκλητικό						
2	Οι φοιτητές έμαθαν πράγματα που τα θεωρούν σημαντικά						
3	Το ενδιαφέρον των φοιτητών για αυτό το αντικείμενο αυξήθηκε μέσα από αυτό το μάθημα						
4	Οι φοιτητές έμαθαν και κατάλαβαν το υλικό του αντικειμένου του μαθήματος						
Ικανοποίηση							
5	Ήμουν ικανοποιημένος που διδάσκα αυτό το μάθημα						
6	Ήμουν δυναμικός και ενεργητικός στις παραδόσεις μου						
7	Εμπλούτισα τις παρουσιάσεις μου με χιούμορ						
8	Ο τρόπος παρουσίασης του μαθήματός μου κέντρισε το ενδιαφέρον των φοιτητών						
Οργάνωση							
9	Οι επεξηγήσεις μου υπήρξαν σαφείς						
10	Το υλικό του μαθήματός μου ήταν καλά προετοιμασμένο και προσεχτικά επεξηγημένο						
11	Η αρχική περιγραφή του μαθήματός μου αντιστοιχούσε με τη διδασκαλία κι έτσι οι φοιτητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του μαθήματος χωρίς πρόβλημα						
12	Ο τρόπος παράδοσης του μαθήματός μου διευκόλυνε τους φοιτητές να κρατούν σημειώσεις						
Διάδραση ομάδας							
13	Οι φοιτητές ενθαρύνονταν να συμμετέχουν στο μάθημα						
14	Ο κάθε φοιτητής καλείτο να μοιραστεί με τους άλλους φοιτητές τις ιδέες και τις γνώσεις του						
15	Οι φοιτητές ενθαρύνονταν να κάνουν ερωτήσεις και έπαιρναν ουσιαστικές απαντήσεις						
16	Οι φοιτητές ενθαρύνονταν να εκφράσουν τις προσωπικές τους ιδέες και/ή να μου θέτουν ερωτήσεις						
Ατομική σχέση							
17	Ήμουν φιλικός προς κάθε φοιτητή						
18	Έκανα τους φοιτητές να αισθάνονται άνετα να με πλησιάσουν και να μου ζητήσουν τη γνώμη μου μέσα κι έξω από την αίθουσα						
19	Είχα ένα γνήσιο ενδιαφέρον για τον κάθε φοιτητή χωριστά						
20	Ήμουν επαρκώς προσβάσιμος για τους φοιτητές κατά τις ώρες συνεργασίας μαζί τους ή αμέσως μετά το μάθημα						
Εύρος μαθήματος							
21	Αντιπαρέθετα τις αντιλήψεις διαφορετικών θεωριών						
22	Παρουσίαζα το background ή την προέλευση των ιδεών/ενοιών που ανέπτυσσα στο μάθημα						
23	Παρουσίαζα γνώμες διαφορετικές από τις δικές μου ανάλογα με την περίπτωση						
24	Συζητούσα επαρκώς τις τρέχουσες εξελίξεις του αντικειμένου του μαθήματος						
Εξετάσεις							
25	Η ανατροφοδότηση σχετικά με το υλικό των εξετάσεων/βαθμών ήταν σημαντική						
26	Οι μέθοδοι αξιολόγησης των εργασιών των φοιτητών υπήρξαν δίκαιες και οι ενδεδειγμένες						
27	Το υλικό εξέτασης/βαθμολόγησης ανταποκρινόταν στα καίρια σημεία του μαθήματος έτσι όπως αυτά τα είχα παρουσιάσει στο μάθημα						
Ανάθεση εργασιών							
28	Τα προτεινόμενα κείμενα ήταν σημαντικά						
29	Τα προτεινόμενα κείμενα, οι εργασίες και/ή τα εργαστήρια συνεισέφεραν στη σύλληψη και κατανόηση του αντικειμένου του μαθήματος						

Συνολικά	Πολύ φτωχό(ς)	Φτωχό(ς)	Στον μέσο όρο	Καλός	Πολύ καλός	Δεν ξέρω/δεν απαντώ
30						
31						
φοιτητή και μαθήματος						
	1	2	3	4	5	
32						
33						
34						
35						
36						
37						
Σημαντικά στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας (παρακαλώ σημειώστε πόσο σημαντικούς παράγοντες διδασκαλίας θεωρείτε για αυτό το μάθημα)						
	πολύ λίγο	λίγο	ουδέτερο	πολύ	πάρα πολύ	
Στοιχείο						
Ενίσχυση της μάθησης/Ακαδημαϊκές αξίες						
Εξετάσεις/Βαθμολόγηση						
Διαντίδραση ομάδας						
Ικανοποίηση διδάσκοντα						
Οργάνωση/Σαφήνεια						
Ανάθεση εργασιών						
Προσωπική σχέση με τους φοιτητές						
Εύρος μαθήματος						
Κατάλληλος φοιτητικός φόρτος εργασίας/δυσκολία						

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abrami, P.C. (1998). Improving judgements about teaching effectiveness using teacher rating forms. Centre for the study of learning and performance. Working Paper. Concordia University.
- Aleamoni, L. M. (1976). On the Invalidity of Student Ratings for Administrative Personnel Decisions. *Journal of Higher Education*. 47 (5): 607-610.
- Androulakis, G., Georgiou, D., Stamelos, G., & Kiprianos, P. (2020). Examining the sequence of factors affecting students' tendency to dropout: a case study in Greece. *International Journal of Education*, 12(4): 107-131.
- Arreola, R. A. (2002). Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System. Anker Publishing Company, Inc. Bolton, MA
- Bernard, H. (2002). Using Evaluation to Improve Teaching. Address delivered at the University of Ottawa, November 2002.
- Bernard. H., & Bourque, S. (1997). Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises. *Res Academica*. 15 (1 et 2): 33-60.
- Biehl P. (2014). *Online course evaluations: an institutional approach*. University of Buffalo.
- Centra, J. A. (1979). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation. Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, P. A. (1981). Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis of Multisection Validity Studies. *Review of Educational Research*. 51: 281-309.
- Coffey M, Gibbs G. 2001. The evaluation of the student evaluation of educational quality questionnaire (SEEQ) in UK higher education. *Assessment Evaluation Higher Education*. 26(1): 89-93. [1]
- Donald, J., & Saroyan, A. (1991). Assessing the Quality of Teaching in Canadian University Education: The Quality and Evaluation of Teaching. *Revista Iglu*. 1: 157-173.
- Feldman, K. A. (1986). The Perceived Instructional Effectiveness of College Teachers as Related to their Personality and Attitudinal Characteristics: A Review and Synthesis. *Research in Higher Education*. 24: 139-213.
- Germain-Rutherford A. (2003). Student evaluation questionnaires : dispelling misconceptions and looking at the literature. Carleton University. April 2013.
- Grammatikopoulos, V. Linardakis M. Gregoriadis A. Oikonomidis V. (2015). Assessing the students' evaluations of educational quality (SSEQ) questionnaire in Greek higher education. *Higher Education*. 70 (3): 395-408.

- Howard, G. S & Maxwell, S. E. (1980). The Correlation between Student Satisfaction and Grades: A Case of Mistaken Causation? *Journal of Educational Psychology*. 72: 810-820.
- Howard, G. S & Maxwell, S. E. (1982). Do Grades Contaminate Student Evaluations of Instruction. *Research in Higher Education*, 16: 175-188.
- Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1979). Long-term stability of students' evaluations: A note on Feldman's consistency and variability among college students in rating their teachers and courses. *Research in Higher Education*. 10: 139-147.
- Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1980). Validity of students' evaluations of teaching effectiveness: Cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72: 468-475.
- Marsh, H. W. (1980). The Influence of Student, Course and Instructor Characteristics on Evaluations of University Teaching. *American Educational Research Journal*. 17: 219-237.
- Marsh, H. W. (1981). The Use of Path Analysis to Estimate Teacher and Course Effect in Student Ratings of Instructional Effectiveness. *Applied Psychological Measurement*, 6, 47-60.
- Marsh HW. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal Educational Psychology*. 76:707-754.
- Marsh, H. W. (1987). *Students' Evaluations of University Teaching: research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research*. *International Journal of Educational Research*. 11 (3): 253-388.
- Rodafinos, A. Barkoukis, V. & Tsorbatzoudis H. (2011). Factoral and construct validity of the Greek version of the students' evaluations of educational quality scale. *Hellenic Journal of Psychology*. 8:22-43.
- Scellhase, Kr. (2010). The relationship between student evaluation of instruction scores and faculty formal educational coursework. *Athletic Training Education Journal*. 5(4): 156-164.
- Stamelos, G., Kiprianos, P., Kavasakalis, A., & Evangelakou, P. (2021). Comprendre et prévenir l'abandon étudiant. *La Recherche en Éducation*, 22: 1-23.
- Σταμέλος, Γ. (2020). *Μετασηματίζοντας την ανώτατη εκπαίδευση: Η εκδημοκρατικοποίηση του πανεπιστημίου και τα όριά της*. Πάτρα: HepNet.
- Σταμέλος Γ., Καβασακάλης Α., Βασιλόπουλος Α. & Μ. Φρούντα. (2022). *Εκπαιδευτικοί θεμσοί και προγράμματα: οργάνωση, σχεδιασμός, παρακολούθηση και αξιολόγηση*. Αθήνα: Κάλλιπος (<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/8594>).

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

Ο **Γιώργος Σταμέλος** είναι καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο ΤΕΠΕΚΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Εργάστηκε ως εξωτερικός συνεργάτης του Université de Rouen (2008-2014, 2018-2022). Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα αφορούν τις Πολιτικές Ανώτατης Εκπαίδευσης, τις Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Πολιτικές και την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Είναι διευθυντής του Δ.Δ.Π.Μ.Σ. «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» (<https://mahep-upatras.gr>) και του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οικονομίας και Διά Βίου Μάθησης (<https://hepnet.upatras.gr>). Είναι editor του περιοδικού Academia (<https://academia.library.upatras.gr>) το οποίο καταλογραφείται από το Scopus, την HCÈRES, το ERIH+, τη DOAJ και το EBSCO. Είναι μέλος του τομεακού Συμβουλίου για της Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες του ΕΣΕΤΕΚ (2020-σήμερα). Διατέλεσε μέλος του ΔΣ της ΑΔΙΠ (2013-2020).